

Stanković, Dejan

Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy

Studia paedagogica. 2009, vol. 14, iss. 1, pp. [53]-66

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115376>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

KOLEGIÁLNÍ VZTAHY A ZAPOJENÍ UČITELŮ DO ROZVOJE ŠKOLY¹

COLLEGIAL RELATIONS AND TEACHER INVOLVEMENT IN SCHOOL DEVELOPMENT

DEJAN STANKOVIĆ

Abstrakt

Z literatury o rozvoji a zdokonalení školy plyne, že zvýšená kvalita se dostaví jedině na základě skutečně participativního procesu. Znamená to, že nejen ředitel nebo rada školy jsou povoláni k tvorbě vize školy, identifikaci problémů a plánování rozvoje. Odpovědnost za rozvoj a zdokonalení práce školy a její vedení se dělí mezi různé další lidi ve škole i mimo ni. Úroveň zapojení učitelů do procesů rozvoje školy je dána různými podmínkami – od stabilnějších faktorů, jako jsou osobnostní charakteristiky, ke kontextuálním proměnným, jako jsou normy spolupráce mezi učiteli. Provedli jsme výzkum v 51 základních školách v Srbsku za účasti 385 učitelů s cílem identifikovat faktory a cesty individuálních preferencí při plánování rozvoje školy. Analýza shromážděných dat ukazuje, že vazby mezi učiteli mohou projektům ke zdokonalení práce školy překážet, nebo mohou v průběhu jejich realizace naopak zvyšovat jejich význam a naději na úspěch. Podle výpovědí učitelů tyto projekty především prospěly rozvoji spolupráce a týmové práce, zatímco náznaků, že vedly k další separaci a fragmentaci, bylo relativně málo.

Klíčová slova

učitelé, kolegiálnost, spolupráce, rozvoj školy, plánování rozvoje školy

Abstract

It seems well established in the school development/improvement literature that improvement may only take place if based on a truly participative process. It means that not only the headteacher or the school boards are entitled to create the school vision, identify problems and plan the development, but that responsibility is distributed to many more people within and beyond the school. Teacher participation in school development is determined by multiple conditions from rather stable factors, like personal characteristics, to contextual variables, such as the norms of teacher collaboration. A research was carried out in 51 basic schools in Serbia, involving 385 teachers, in order to identify the background of individual preferences of those who participate in school development planning. The analysis shows that relations among teachers may be a burden to improvement projects once they are in progress, or, on the other hand, may increase their importance and the chances of success. Yet, most school improvement projects have improved collaboration and team work in schools, while indications that they led to further fragmentation of the staff were sporadic.

Keywords

Teachers, collegiality, collaboration, school improvement, school development planning

¹ Z anglického textu *Collegial Relations and Teacher Involvement in School Development* přeložil Jan Mattuš.

Úvodem

V prostředí nebývalých globálních změn ve všech aspektech lidského života se od školství očekává klíčové přispění k rozvoji znalostně založené společnosti a schopnosti jednotlivce čelit výzvám moderního světa. Při pohledu na široké spektrum různých vzdělávacích politik lze rozpoznat, že posilování autonomie škol, které nastalo v mnoha školských systémech, je vzrůstající měrou nahlíženo jako potenciálně úspěšná odpověď na tato očekávání (Eurydice, 2007; OECD, 2003). Koresponduje to s předpokladem, že školský systém může být efektivní a účinný tam, kde je ke změnám přistupováno zdola. Průzkumy ovšem ukázaly, že sama autonomie škol nestačí zvýšit kvalitu a že systémy, které roubojí autonomii na některé další mechanismy, jsou relativně v nevýhodě (Wöbmann et al., 2007; OECD, 2001). Jedním z mála dodatečných opatření, která se široce využívají pro zefektivnění školské autonomie, je zdokonalování práce školy. Jde o „odlišný přístup ke změně ve vzdělávání, usilující o lepší výstupy žáků i posílení schopnosti školy zvládat změnu“ (Hopkins, 2001, s. 13). Je to „snaha stanovit a poskytnout zvenčí i zevnitř podmínky, za nichž budou dospělí i žáci, kteří se ve škole nacházejí, společně podporovat a udržovat učení“ (Barth, 1990, s. 45).

Mnohý diskurz o zdokonalování a efektivitě školy, spolupráci, vedení a profesním rozvoji učitelů zdůrazňuje, že na významu nabývá teze o zásadní roli učitele při budování kvality nejen ve třídě, ale i ve škole jako celku. Úzce to souvisí s další tezí, že kolegiálnost a rozvoj kolegiálních a profesních vztahů v rámci školy jsou chápány jako „brána“ ke zdokonalení školy (Joyce, 1991) a jako jedna z mála skutečně směrodatných charakteristik toho, co nazýváme společenstvím profesního učení (DuFour, 2004). Spolupráce, která napomáhá trvalému zvyšování kvality a při níž učitelé prokazují tendenci vzájemně si důvěřovat, vážit si sdílení expertízy, chodit si navzájem pro radu a poskytovat pomoc, převažuje ve školách „učením obohacených“ (Ropsenholtz, 1989). Fullan (2001) tvrdí, že učitelská kolegiálnost poměřovaná frekvencí komunikace, vzájemnou podporou a pomocí je silným ukazatelem úspěchu implementace změny ve škole. Ze stejných důvodů zároveň může být jedním z cílů zdokonalování školy (a často jím je) právě rozvoj a posilování učitelské spolupráce, týmové práce a kolegiálnosti. To může být doménou (rozličně pojmenovanou, např. školní klima, étos, kultura školy a podobně), v níž školy samy sebe hodnotí, poznávají a definují své problémy, navrhuji možná řešení a uvádějí je do praxe. V tomto smyslu je učitelská spolupráce zároveň cílem i prostředkem zdokonalování školy. Je to však rovnice, v níž neexistují jednoduché vztahy příčin a následků. Blíže skutečnosti by bylo uvažování o vztahu mezi kolegiálností a zdokonalováním práce školy jako o komplexním, nelineárním i nepředvídatelném jevu, vyžadujícím také strategicko-systematický přístup ke změně (Evans, 1996).

Máme ovšem „příliš málo takových učebních komunit, těžko se zakládají a ještě obtížněji udržují“ (Fullan, 2001, s. 136). Silným důvodem je převládající norma izolacionismu mezi učiteli, jak ji velmi dobře definoval Dan Lortie (2002/1975). Obvyklá praxe ve školách vypadá tak, že učitelé učí svou třídu a nevědí, co se odehrává v sousední, přičemž se jen vzácně angažují v hlubším sdílení expertízy a spolupráci s kolegy. Dochází k mnoha pokusům o průlom této rutiny, více či méně úspěšným, ale v mnoha školách mnoha zemí tato praxe trvá – s výjimkami, jako jsou Čína a Japonsko (Schewille, Dembele, 2007) a země severní Evropy (Pont, Nusche, Moorman, 2008). Jelikož izolacionismus a individualismus v učitelské praxi může výrazně bránit možnostem kvalitnějšího učení žáků, je třeba obohacovat znalostní základ a hromadit průkazný materiál na podporu aktivit ke zkvalitnění vztahů mezi učiteli a ve škole jako celku.

Současný stav v srbském vzdělávacím systému

Současnou situaci srbského vzdělávacího systému charakterizuje kombinace trojího dědictví minulosti (Kovač Cerović, 2006). Jednak je to základní strukturální charakteristika vzdělávacího systému bývalé Jugoslávie z doby před rokem 1990. Dále jsou zde dosud patrné důsledky drastického úpadku během devadesátých let (ochuzení systému, centralizace, deprofesionalizace, nízká kvalita). Vzdělávací soustava konečně odráží také komplexní změny z období po roce 2000, kdy začaly reformy, které byly následně zastaveny, aby v jisté míře znovu pokračovaly. Během devadesátých let sdíleli učitelé se školami tentýž osud – neměli dost autonomie ani silného hlasu pro důležitá rozhodnutí, byli pouhými vykonavateli centrálně předepsaných úkolů, předmětem kontroly, která nedovolovala iniciativu, kreativitu ani odklon od stereotypních funkcí (UNICEF, 2001).

Po velkých politických změnách v roce 2000 začaly nové úřady školského resortu projektovat a zavádět reformy. I když termín „autonomie škol“ nebyl nejčastějším výrazem reformní rétoriky, poskytla restrukturalizace celého systému zvláštní prostor otázce nové odpovědnosti škol. Decentralizace řízení, regulace kurikula, profesní rozvoj učitelů a zajištění kvality – to všechno mělo nalézt styčný bod právě ve škole. Různou měrou byly posilovány všechny tři hlavní aspekty autonomie škol, tedy pedagogický, organizační i ekonomický. Pro zabezpečení účinnosti autonomie začaly školské orgány využívat dva obecné mechanismy: rozvoj nového systému skládání účtů a rozvoj školy.

U rozvoje školy bylo jedním z hlavních kroků zavedení *Plánů rozvoje školy* (dále PRŠ), které jsou paradigmatickým opatřením vnitřně vedeného zdo-konalování školy (Hopkins, 2001). PRŠ představuje stanovisko ke klíčovým

programům a aktivitám, jejichž fungování hodlá škola zlepšit (tj. cíle), ke způsobu, jak takového zlepšení dosáhnout (tj. strategie), a jeho očekávanému dopadu (tj. výstupy; Cuttance, 1997, podle Deana, 1999). Hlavním rysem plánu rozvoje je to, že škola je jeho „vlastníkem“, a každá jednotlivá škola sehrává klíčovou roli v plánování, iniciaci, implementaci, podpoře a hodnocení vlastního rozvoje.

Na základě legislativních změn z roku 2003 se PRŠ (tříletý nebo pětiletý) stal povinností pro všechny školy. Ministerstvo školství zároveň zahájilo celostátní kampaň na podporu povědomí o PRŠ a budování kapacit k plánování rozvoje ve školách a současně podporovalo iniciativy škol grantovým programem. Tvorba a implementace školských projektů, na něž byly granty určeny, se v prvních letech staly kostrou PRŠ i rozvoje škol obecně. Šlo o různou náplň od vybavování mediálních knihoven přes rozvoj multikulturních vzdělávacích programů až k posilování mimokurikulárních aktivit, včetně povinného segmentu vzdělávání učitelů. Model rozvojového plánování, který byl v Srbsku celostátně podporován, zdůrazňoval účast všech zainteresovaných stran a pracovníků školy, zejména učitelů. V tomto smyslu dostali srbsští učitelé po dlouhé době legitimní příležitost k formování vlastní práce, každodenního života školy i její budoucnosti (Stanković, Pavlović, 2007).

Jak bylo možné očekávat, první neformální zprávy ze škol ukazovaly, že učitelé reagují na nová práva a odpovědnosti, které jim byly formou participativního plánování dány, velmi různě, od vstřícnosti po projevy pasivního i aktivního odporu. S úmyslem lépe porozumět probíhajícímu zavádění PRŠ v srbských školách a také vyplnit mezeru, kterou dosud zanedbával srbský školský výzkum, byl koncipován výzkum s touto hlavní výzkumnou otázkou: Které faktory a jakým způsobem ovlivňují zapojení učitelů do procesu zdokonalování školy? Předmětem výzkumu tedy byl vztah mezi zapojením učitele do procesu zdokonalování školy a různými osobnostními a situačními příčinami jeho přístupu.

Metoda

Šetření představovalo směsici explanatorních a potvrzujících přístupů kvantitativních i kvalitativních metod. Sestávalo ze dvou oddělených etap práce v terénu – průzkumu a rozhovorů. Výzkumný vzorek byl důsledně členěn na učitele, kteří pracovali v týmu pro přípravu PRŠ, a ty, kteří do týmu zapojení nebyli. Učitelé, kteří se tvorby plánu účastnili, hodnotili navíc úroveň svého angažmá, tedy zda bylo v týmu nadprůměrné, průměrné, nebo podprůměrné. Při průzkumu byl využit nástroj tužka – papír. Kromě životopisných údajů vycházel průzkum především z kvantitativních proměnných zvolených podle obsáhlé a různorodé literatury.

Průzkumem sledované faktory byly rozděleny na relativně stabilní a dlouhodobé na jedné straně a spíše situační a kontextové na straně druhé. Všechny kvantitativní proměnné byly měřeny na pětibodové Likertově škále. Nejprve bylo pomocí stupnice NEO-FFI (Costa, McCrae, 1985) měřeno pět faktorů osobnosti jako v Pětifaktorovém modelu osobnosti (*Big-five model*). Dále bylo sledováno šest aspektů uspokojení z práce učitele pomocí stupnic vycházejících z faktorové analýzy, nástroje původně vyvinuté jinými autory (Sylvia, Hutchison, 1985). Přidána byla dvojí obecná hodnotová orientace: orientace na aktivní postoj k životu (Kuzmanović, 1992) a orientace na vedení (Kuzmanović, 1984). Konečně byl k posouzení hodnotových orientací učitelů na pracovišti a jejich kompatibility s názory kolegů využit zkrácený a pro srbské podmínky uzpůsobený nástroj *School Culture Inventory* (Maslowski, 2001). Statistická analýza byla provedena v SPSS for Windows, verze 13.0, a její součástí byla kromě deskriptivní statistiky také ANOVA (analýza rozptylu) a standardní rozlišovací analýza. Výzkumným nástrojem byly také otevřené otázky (zodpovídali je jen učitelé, kteří se podíleli na PRŠ). Jedna z otázek se tázala po důvodech zapojení do PRŠ, druhá po důvodech případného váhání nad tímto krokem. Další dvě otázky se zaměřovaly na celkové hodnocení PRŠ – jaké byly jeho kladné a záporné stránky. Účelem rozhovorů pak bylo získání hlubších údajů o roli učitelů v PRŠ a jejich vnímání kontextuálních faktorů, které byly určující pro jejich rozhodování a chování. Šlo o jednorázový rozhovor v délce průměrně 45 minut. Rozhovory byly zaznamenány, přepsány a podrobeny kvalitativní analýze, která se zaměřovala zčásti na obecné případy a zčásti na rozdílnost orientace (Miles, Huberman, 1984).

Výzkumu se účastnilo celkem 385 učitelů, z toho 291 učitelů zapojených do PRŠ a 91 učitelů, kteří se přípravy PRŠ neúčastnili. Šlo o zaměstnance 51 základních škol (1. až 8. ročník) v pěti různých regionech Srbska. Čtvrtina škol byla z velkých měst, 42 % z menších měst a 33 % škol bylo venkovských. Takové územní členění je zhruba srovnatelné s dalšími velkými studii, například s výzkumem TIMSS 2007, který vycházel z reprezentativního vzorku škol. Vzorek v naší studii ovšem nebyl reprezentativní pro celou učitelskou populaci, naopak byl vybrán velmi selektivně – do vzorku byly zahrnuty pouze školy, jejichž PRŠ a týmy, které je zpracovávaly, byly vyhodnoceny jako mimořádně kvalitní. Výběr jsme prováděli za pomoci regionálních školských úřadů, které situaci ve školách velmi dobře znají. Účelem selekce bylo vyhnout se školám, kde byl proces přípravy plánu brán jako pouhá formální záležitost, případně jen kopírován odjinud. Úmyslem bylo nechválit, co se nestalo (Charters, Jones, 1973 in Fullan, 2001), tj. nezkoumat něco, co se ve školách neodehrávalo a čeho se učitelé neúčastnili. Výzkumné nástroje byly odeslány do škol a vráceny poštou, návratnost byla vysoká, až 90 %. Následných rozhovorů se účastnil vyhovující vzorek 20 učitelů z 6 základních škol, vesměs těch, kteří se zapojili do zpracování PRŠ. Opět šlo o školy, jejichž plán rozvoje a jeho realizace byly obecně uznány jako kvalitní.

Výsledky a diskuse

Faktory, které ovlivňují účast učitelů na zdokonalování práce školy, jsou početné a značně přesahují téma kolegiálních vztahů. Šetření bylo koncipováno tak, aby řadu těchto faktorů prozkoumalo. Protože tato studie však sleduje vztah mezi kolegiálností a zdokonalením školy, prezentujeme níže jen výsledky pro toto téma relevantní.

Jak jsme již naznačili, výzkumný vzorek byl rozdělen do tří skupin učitelů. Jednu tvořili učitelé, kteří popsali své zapojení do PRŠ jako nadprůměrné, druhou učitelé, kteří tuto úroveň popsali jako průměrnou nebo podprůměrnou, a třetí skupinu tvořili učitelé, kteří se tvorby PRŠ neúčastnili vůbec. Všechny hodnoty kvantitativních proměnných byly analyzovány s ohledem na toto členění. U osobnostních dimenzí pojatých jako pětifaktorový model a měřených pomocí stupnice NEO-FFI (Costa, McCrae, 1985) byly nalezeny statisticky významné, ale velmi malé rozdíly u otevřenosti, extroverze a svědomitosti učitelů. Rozdíl mezi skupinami učitelů nebyl nalezen u ochoty ke spolupráci – všechny skupiny se jevily jako stejně kooperativní (viz tab. 1).

Tab. 1: Hodnoty kvantitativních proměnných u tří skupin učitelů

		Učitelé nadprůměrně zapojení do PRŠ	Ostatní učitelé zapojení do PRŠ	Učitelé neúčastnící se tvorby PRŠ	F ratio a Significance
Ochota ke spolupráci	Průměr Směrodatná odchylka N	42.92 5.97 73	43.56 5.45 210	43.00 4.48 46	F=.475 Sig=.622
Spokojenost se spolupracovníky	Průměr Směrodatná odchylka N	23.31 3.26 72	24.54 2.74 204	22.13 2.89 46	F=15.170 Sig=.000
Spokojenost s ředitelem	Průměr Směrodatná odchylka N	20.23 3.32 69	20.87 2.89 201	18.17 3.15 41	F=13.611 Sig=.000
Vůdčí orientace	Průměr Směrodatná odchylka N	27.81 6.09 73	24.63 6.09 211	23.68 6.55 47	F=8.876 Sig=.000
Orientace na mezilidské vztahy	Průměr Směrodatná odchylka N	27.54 2.23 72	26.96 2.33 206	27.08 2.22 47	F=1.708 Sig=.183

Dva ze šesti měřených aspektů uspokojení z učiteléské práce, které jsou pro naše téma relevantní, byly spokojenost se spolupracovníky (jejich odbornost, ochota pomoci, důvěryhodnost, respekt) a spokojenost s ředitelem (jeho kompetence, podpora učitelů, péče o učitele). Škála úrovně spokojenosti se spolupracovníky měla šest položek (např. „Lidé, se kterými spolupracuji, jsou pro svou práci kompetentní“ nebo „U nás v práci jsou lidé ochotní si pomáhat“) s interní konzistencí $\alpha = 0,8$ u našeho vzorku. Opět byly nalezeny statisticky významné, ale velmi malé rozdíly. Nejnížší úroveň uspokojení vykazovali učitelé, kteří se práce na PRŠ neúčastnili, spokojenější byli učitelé nejaktivnější, nejvyšší spokojenost vykazovali ostatní učitelé.

Škála úrovně spokojenosti s ředitelem sestávala z pěti položek s interní konzistencí $\alpha = 0,87$. Šlo o položky typu „Můj supervizor je kompetentní pro svou práci“ nebo „Mému šéfovi se daří podněcovat podřízené ke spolupráci“. Mezi skupinami učitelů zapojených do PRŠ zde nebyly nalezeny rozdíly, kdežto učitelé, kteří se na PRŠ nepodíleli, vykazovali spokojenost nižší.

Další výsledek se týká vůdčí orientace, tedy orientace ve smyslu přejímání rozhodovací odpovědnosti a dalších rolí a funkcí vedoucího pracovníka. Škála o interní konzistenci $\alpha = 0,85$ sestávala z osmi položek jako „Přijal bych vedoucí funkci v týmu“ nebo „Rád ovlivňuji lidi“. Aktivnější tvůrci PRŠ vykazovali vyšší úroveň vůdčí orientace než méně aktivní, nejnižší úroveň byla u učitelů, kteří se na PRŠ nepodíleli.

Poslední kvantitativní proměnnou, o které se zmíníme, je orientace na mezilidské vztahy na pracovišti. V tomto případě jde o míru oceňování vzájemného porozumění, pomoci, důvěry a solidárnosti ve škole. Škála se skládala ze šesti položek, v tomto případě hesel o jednom až dvou slovech (např. spolupráce, ochota pomoci). Interní konzistence u této škály byla $\alpha = 0,82$ a v úrovni tohoto typu orientace nebyly mezi třemi skupinami učitelů zjištěny rozdíly.

Současně s těmito proměnnými byla formou kanonické rozlišovací analýzy zkoumána řada prediktorů, u nichž jsou dosažené výsledky konzistentní s výše naznačenými. Z těchto „mezilidských“ proměnných je nejhorším prediktorem toho, nakolik se učitel zapojí do zkvalitňování práce školy, ochota ke spolupráci. Poněkud lepším prediktorem je orientace na mezilidské vztahy na pracovišti. Dobrými prediktory jsou vůdčí orientace a spokojenost se spolupracovníky. Spokojenost s ředitelem je dobrým prediktorem toho, zda bude učitel členem týmu PRŠ, nikoli toho, nakolik bude v týmu aktivní. Výsledky ukázaly, že v souvislosti s mezilidskými vztahy na pracovišti lze zapojení do PRŠ předvídat spíše podle měřítek kontextově orientovaných než měřítek zaměřených na obecně osobnostní dispozice.

V tomto ohledu jsme odhalili mnohem více skutečností skrze odpovědi na otevřené otázky (v průzkumu a rozhovorech). Omezujícím faktorem pro takto získané informace bylo, že otázky zodpovídali jen učitelé zapojení do PRŠ.

Pokud měli učitelé jmenovat důvody pro zapojení do práce na PRŠ, čtvrtým nejčastějším byla *příležitost ke spolupráci a týmové práci* s kolegy. Četnější byly odpovědi spadající do následujících kategorií: *přání zvýšit kvalitu školy* (ve všech třech hlavních doménách – pracovní podmínky, proces výuky a výsledky žáků – ji uvedlo 43,5 % učitelů), *přání zapojit se do rozvoje školy a osobně k němu přispět* (zmínilo 38,2 % učitelů) a *výzva a příležitost ke profesnímu rozvoji* (uvedlo 35 % učitelů). *Příležitost ke spolupráci a týmové práci* udalo 17 % učitelů zapojených do tvorby PRŠ, přičemž tato kategorie zahrnovala odpovědi naznačující příklon ke společné práci, dobré kolegiální komunikaci, součinnosti se spolupracovníky, silné organizační soudržnosti atd. Učitelé, kteří uváděli takové typy odpovědí, chápali tyto formy práce a kolegiálních vztahů jako uspokojivé. Poznání, že k nim lze dospět skrze proces plánování rozvoje školy, bylo důležitým faktorem, který je do týmu PRŠ přivedl. Dále se v odpovědích významně odráží to, jak učitelé vnímají kolegy, kteří se do týmu nezapojili, jejich charakteristiku, historii jejich vzájemných vztahů a předchozí zkušenosti.

U219:² *Mám rád týmovou práci a chtěl jsem zdokonalovat školu spolu s kolegy.*

U110: *Byl jsem spokojený s tím, kdo tvoří tým... sestava kolegů, s kterými jsem měl spolupracovat, mi přesně vybívala.*

Dotazovaní učitelé zdůrazňovali význam celkového školního klimatu. Většina z 20 učitelů se obecně vyjadřovala k personálu své školy příznivě. Někteří vyzdvihovali u kolegů odbornost, kompetence, úsilí, vysokou motivaci k úspěchu a smysl pro zodpovědnost. Rovněž vyzdvihovali dobrou spolupráci s ostatními, jejich solidárnost a ochotu pomáhat.

UR19: *Třídní učitelé jsou specifictí, protože mají svou třídu, svůj svět. Dřív jsme tolik nespolupracovali, měli jsme méně společného. Teď je toho mnohem víc, víc na sebe spolupráme, neděláme nic bez vzájemné konzultace.*

Avšak ne každý dotazovaný učitel měl tentýž dojem ze svých kolegů a kvality spolupráce. U jedné školy to bylo velmi výrazné – právě tam byl PRŠ odsunut na okraj školního života, což však byl zřejmě jen jeden z mnoha problémů chodu školy, včetně slabého sdílení a přenosu znalostí v rámci dané organizace, neexistující uvádějíci (*induction*) fáze učitele do profese atd.

UR10: *Nějaká spolupráce ve škole je, ale spíš formální. Záleží na člověku, jak moc je ochoten spolupracovat, nechat se vyrušovat od svých problémů. Až když jsem byl ve druhém rozvojovém týmu, teprve jsem četl náš plán rozvoje. Předtím mi to nikdo ani neukázal. A tak to bývá, nikdo vám nic neřekne, všechno si musíte zjišťovat sami.*

² Kódy označují citované učitele. Kódy začínající písmenem U značí učitele, kteří byli podrobeni průzkumu, a kódy začínající UR značí učitele dotazované rozhovorem.

Při rozhovorech také učitelé silně zdůrazňovali klíčový vliv ředitele na to, zda na sebe učitelé vezmou další odpovědnost za rozvoj školy a jak budou dále vypadat vztahy v učitelském sboru. Upozorňovali na to, že od ředitele je očekávána podpora a dostatek informací, schopnost být spravedlivý, umět komunikovat, konstruktivně řešit konflikty atd.

Na otázku, zda učitelé měli důvody pro to, aby si zapojení do týmu PRŠ rozmysleli, udalo malé procento učitelů argumenty, které se týkaly jiných lidí ve škole. Jinak byli učitelé zapojení do PRŠ podle svých odpovědí spíše od začátku pevně rozhodnutí – 71 % učitelů nemělo důvod, aby o zapojení do týmu pochybovalo. Jen 5,3 % učitelů explicitně vyjádřilo obavy z toho, že ostatní učitelé ve škole zůstanou osamoceni, bez motivace a zájmu o rozvoj školy. Při rozhovorech učitelé mnohem častěji mluvili o různých typech chování, které lze nejlépe shrnout do tří dobře známých norem učitelé profese: normy konzervatismu, normy individualismu a normy rovnostářství. Norma konzervatismu znamená opozici vůči každé inovaci a snaze o změnu. Dotazovaní učitelé uváděli rozmanité příčiny konzervatismu: netečnost, zvyklosti, strach z neznámého, zklamání atd. Normu individualismu, které se učitelé drží, lapidárně vystihuje pravidlo „žij, nechej žít a pomáhej, jsi-li žádán“ (Lortie, 2002/1975, s. 195). Rovnostářská norma souvisí s tím, že učitelé obecně nemají rádi, má-li některý kolega vyšší plat, pravomoci, prestiž a vliv, ať již z jakéhokoliv důvodu. Posledně jmenované normě odpovídá převažující nedostatek iniciativ na pomoc žádoucímu profesnímu chování v srbském vzdělávacím systému.

UR18: Jsem znechucená tím systémem, že všechno je stejné... Člověk je na stejné pozici, ať něco dělá nebo nedělá, zlepšuje sebe a výuku nebo nezlepšuje. Zlepšení někdo leda pochválí, ale jinak se nečiní rozdíl v tom, co pro školu nebo vlastní rozvoj vykoná ten který učitel. To mi vadí a je to problém, protože to bere motivaci těm, kteří chtějí něco dobrého dělat.

Výsledky průzkumu také ukazují, že pouhých 3,9 % učitelů váhalo kvůli předchozím nepříznivým zkušenostem se zapojením do PRŠ. Tak malé procento však lze přisuzovat celkově velmi omezeným zkušenostem srbských učitelů s týmovou prací. I negativní zkušenosti jsou tedy velmi sporadické.

U005: To máte tak, každá týmová práce padne na dva nebo jednoho člověka, který pak dělá všechno, a docela často jsem tím jedním já.

Pokud učitelé hodnotili proces a účinek plánování rozvoje školy a uskutečněných projektů, spadala nejčastěji zmiňovaná pozitiva do kategorie *spolupráce a týmová práce*. Takové odpovědi uvedlo 53 % všech učitelů, kteří se podíleli na PRŠ. Naznačili tím, že PRŠ přispěl k posílení spolupráce a komunikace, hledání shody, rozvoje týmové práce, společnému řešení problémů, participaci lidí ve škole a organizační soudržnosti.

U022: Lidí se scházeli nad společným tématem, vzájemně se poslouchají. Jinak by každý šel po svém, ani bychom se nevidali.

U181: Naučili jsme se spolupracovat a pracovat velmi dobře v týmu.

Dotazovaní učitelé, kteří se účastnili PRŠ, vypovídali, že vůči jejich zvýšené snaze o rozvoj školy zaujímalí neangažovaní kolegové velmi různý postoj, od obdivu a ocenění po nezájem, podezření, nesouhlas a opozici. Časem se však u většiny případů ze šesti škol projevoval rostoucí zájem, zvýšená náklonnost a snaha účastnit se aktivit zahájených učiteli zapojenými do PRŠ.

UR18: Jiní si nejdřív mysleli, že jsme se zbláznili, že toho tolik děláme a nemáme za nic. Moc je to nebralo, spíš to nechápali. Ale postupem času se víc zapojovali lidé, kteří na začátku stáli mimo.

Učitelé, kteří se účastnili práce na PRŠ, hodnotili své kolegy z týmu jako pilné, obětavé, tvořivé a kompetentní „týmové hráče“. Mnozí učitelé, kteří vstoupili do týmu PRŠ, bývali už dříve velmi aktivní při různých školních projektech. Již v jejich rámci spolupracovali a trávili více času utvářením silnějších osobních vazeb. PRŠ pro ně byl arénou, kde jejich smysl pro soudržnost jen vzrostl. Ostatní, kteří se společně práce účastnili poprvé, zjistili (často ke svému překvapení), že nalézají podobnou motivaci, cíle a smysl své práce jako kolegové. Právě opakovaná mimořádná pracovní zátěž, někdy i nedostatek potřebné podpory, rozvinul v některých členech týmu silný smysl pro solidárnost a vzájemnou pomoc.

UR15: Tým byl dobrý, vyhovoval mi a budil ve mně důvěru. Každý měl svou roli, a to bylo podnětné. Když tým není dobrý, když se lidé k sobě nehodí, je těžké něco dělat, jen se nafukuje balon, který nakonec praskne.

UR12: Byli jsme v souladu, bylo to fajn, lépe jsme se poznali a dostali se blíž k sobě. Neexistoval problém „kdo dělá víc, kdo dělá méně“. Líbilo se nám to... Byli jsme vůči sobě osobnější a uvědomili si, že to je přesně to, co potřebujeme.

Hovoříme-li na druhé straně o negativních stránkách PRŠ, narážíme na dvě kategorie odpovědí, které se vztahují ke kolegům ve školách. Jednak se 17,9 % učitelů vyjádřilo v tom smyslu, že *nechtí a nedostatek zájmu* ostatních členů učitelského sboru byly pro proces rozvoje školy závažným problémem. Učitelé z týmů PRŠ uváděli, že se občas ocitali v nepříjemné situaci, kdy vnímali pouze sebe samé jako zapojené do práce, kdežto ostatní viděli jako pasivní nebo nedůvěřivé. Někdy to vedlo ke konfliktům s kolegy, kteří chápali každou aktivitu nad rámec instrukcí jako zbytečnou zátěž. Podle některých výpovědí to dokonce hrozilo „rozkoem mezi dvěma skupinami učitelského sboru“ (inovátory a ostatními), znehodnocením mezilidských vztahů a výbuchem frustrace s přesvědčením, že někteří učitelé jsou privilegováni.

U193: Vadilo mi silně, že my jako členové týmu se angažujeme mnohem víc než ostatní. Byla u toho závist ostatních, odmítali se přidat, když bylo víc práce než obvykle. Ozývaly se stížnosti, že učitelé musejí přebírat čím dál větší odpovědnost.

U264: Lidé neradi akceptují další odpovědnosti a změny. Jen málo jich dokáže hledět dopředu a tušit efekt změny.

Dále tu bylo 11,1 % učitelů, kteří poukazovali na problémy fungování uvnitř týmu. Některé souvisely s nesouhlasnými postoji a konflikty v týmu, nerovným rozdělením úkolů, upřednostňováním osobního zájmu nad potřebami školy. Zdá se, že občas bylo zapotřebí trpělivosti a dalších schopností k tomu, aby týmová práce fungovala.

U202: Co má být jednoduché, se mnohdy příliš zesložituje. Členové týmu dokázali být velmi nároční a chovali se velmi různě, což je někdy v pořádku, jindy ne.

UR08: Někteří lidé dělají svou práci bez ohledu na to, zda dostanou více peněz či ne, ale jsou lidé, kteří šli do týmu s očekáváním osobního prospěchu. Neúčastnili se upřímně a od srdce. Někteří čekali, že je to zachrání od vyhazovu, jiní za to čekali příplatek.

Tyto různorodé výpovědi a vjemy lze shrnout do několika bodů. Jednak se ukazuje, že kolaborativní praktiky mohou být u učitelů důležitým motivátorem k zapojení do aktivit rozvoje školy. Zřejmě je tomu tak proto, že dobré kolegiální vztahy na pracovišti pomáhají uspokojovat některé základní lidské potřeby související se sociální doménou. Například Nias (2005) uvádí, že učitelé se cítí nejlépe a nejjistěji ve školách, kde dospělí společně „sdílejí“ jak technické vybavení a žáky, tak prostor, čas, ideály, autoritu, expertizu i pocity. Za druhé je posílení spolupráce chápáno mnohými učiteli jako žádoucí efekt projektů směřujících ke zdokonalení práce školy. Za třetí výzkum ukázal, že toto vše je možné, neboť více než polovina zkoumaných učitelů z týmů PRŠ uvedla, že kolegiální vztahy ve škole se zlepšily. Avšak ne všechno je automaticky dobré – spolupráce může sloužit účelům dobře koncipovaných změn, ale může být také nástrojem konzervace stávajících norem, které nejsou příznivé pro žáky (Little, 1990), nebo může nabývat forem, které jsou povrchní, neúplné, až kontraproduktivní (Fullan, Hargreaves, 1996). Čtvrtý poznatek z našeho výzkumu říká, že vlastnosti kolegiální podpory silně ovlivňují ochotu učitelů pracovat pro společný cíl a do značné míry určují dopad snah o zdokonalení práce školy. To platí pro pracovníky školy jako celku i pro menší pracovní skupiny. Zde vystupuje do popředí mikropolitika školy, tj. otázky diverzity zájmů, cílů, hodnot a ideologií, otázky konfliktů a spolupráce, neformální pravomoci, kontroly, strategie a taktiky chování atd. Úzce s tím souvisí závěrečný hlavní poznatek: jak interakce mezi jednotlivci, tak interakce mezi skupinami a uvnitř skupin – a zároveň perspektivy změny ve škole – jsou pod velmi silným vlivem názorů a praktik ředitele. Tento po-

znatek do velké míry vysvětluje, proč je dnes rozvoj vůdčích schopností ve škole jednou z prioritních politik v zemích OECD (Pont, Nusche, Moorman, 2008).

Závěr

Jisté limity této studie spočívají v charakteristice výzkumného vzorku. Zařazeny byly pouze školy s kvalitními plány rozvoje a kvalitními týmy, které je vypracovávaly. Navíc byly v těchto školách vedeny rozhovory jen s učiteli, kteří se tohoto procesu účastnili. Šlo o první výzkum PRŠ jakožto nového fenoménu v srbských školách, který otevřel výhled k dalším možným výzkumným otázkám. Některé mohou mířit ke vzorkům učitelů a škol, které jsme do studie zahrnuli – je třeba dalšího šetření s učiteli, které PRŠ nezajímá nebo se mu vyhýbají, a se školami, kde tento proces narazil na vážné překážky.

Výsledky tohoto výzkumu však potvrdily výchozí předpoklady o vztahu mezi připraveností učitelů a jejich zapojením do rozvoje školy a rámce mezilidských vztahů ve škole. Celkový obrázek tohoto vztahu se navíc jeví jako velmi komplexní a dynamický. Vysílá důrazný signál všem, kteří se podílejí na plánování změn ve školství. Není zde prostor pro politický redukcionismus a zjednodušující racionálně-strukturní myšlení, neboť školy jsou proměnlivé a psychologicky podmíněné a změna má být orientována na lidi, kultury, významy a motivaci (Evans, 1996). Jinými slovy jsou školy politickými organizacemi, jsou arénami boje (Ball, 1987), a proto má šanci na úspěch jen inklu-zivní změna (Hargreaves, 2004). Znamená to, že je třeba posílit proces sdělování účelů změny, debatovat o základních názorech, hodnotách a významech, budovat odpovědnost a nalézat kompromis mezi různými zájmy a ideologiemi, které se ve škole vyskytují.

Literatura

- BALL, S. J. *The Micro-politics of the School: Towards a Theory of School Organization*. New York: Methuen, 1987.
- BARTH, R. S. *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- COSTA, P. T. & MCCRAE, R. R. *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa. FL: Psychological Assessment Resources, 1985.
- DEAN, J. *Improving the Primary School*. London: Routledge, 1999.
- DuFOUR, R. What is a “Professional Learning Community”?, *Educational Leadership*, 2004, roč. 61, č. 8, s. 6–11.
- EURYDICE. *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Brussels, 2007.

- EVANS, R. *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change 3rd Edition*. New York: Teachers College Press, 2001.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. *Whats' Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers College Press, 1996.
- HOPKINS, D. *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer, 2001.
- JOYCE, B. R. The Doors to School Improvement. *Educational Leadership*, 1991, roč. 48, č. 8, s. 59–62.
- KOVAČ CERVIĆ, T. National Report – Serbia. In P. ZGAGA (ed). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, s. 487–526.
- KUZMANOVIĆ, B. Motivaciono-vrednosna osnova odnosa prema samoupravljanju i učešća u samoupravljanju, *Psihološka istraživanja* 1984, č. 3, s. 465–546.
- KUZMANOVIĆ, B. Društvene promene i promene vrednosnih orijentacija učenika, *Psihološka istraživanja* 1995, č. 7, s. 17–47.
- LORTIE, D. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 2002/1975.
- LITTLE, J. W. The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, *Teachers College Record*, 1990, roč. 91, č. 4, s. 509–536.
- MASLOWSKI, R. *School Culture and School Performance*. Twente: Twente University Press, 2001.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage, 1984.
- NIAS, J. Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective. In D. HOPKINS (ed.). *The Practice and Theory of School Improvement*, Netherlands: Springer, 2005, s. 223–237.
- OECD. *New School Management Approaches*. Paris, 2001.
- OECD. *Education policy analysis 2003*. Paris, 2003.
- PONT, B., NUSCHE, D. & MOORMAN, H. *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD, 2008.
- ROSENHOLTZ, S. *Teachers' Workplace*. New York: Longman, 1989.
- SCHWILLE, J. & DEMBELE, M. *Global Perspectives on Teacher Learning. Improving Policy and Practice*. Paris: UNESCO, IIEP, 2007.
- STANKOVIĆ, D. & PAVLOVIĆ, B. Nove uloge i profesionalni razvoj nastavnika u vremenu promena. In S. GAŠIĆ PAVIŠIĆ & S. MAKSIĆ (eds). *Na putu ka društvu znanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 2007, s. 119–132.
- SYLVIA, R. D., HUTCHISON, T. What Makes Ms. Johnson Teach? A Study of Teacher Motivation, *Human Relations*, 1985, roč. 38, č. 9, s. 841–856.
- UNICEF. *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. Beograd, 2001.
- WÖSSMANN, L., LÜDEMANN, E., SCHÜTZ, G. & WEST, M. R. *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. Paris: OECD, 2007.

Poznámka

Príspevek je výstupem projektu podporovaného srbským Ministerstvom vědy (2006–2010) Vzdělávání pro znalostně založenou společnost (č. 149001).

O autorovi

DEJAN STANKOVIĆ, M.A., působí jako výzkumník na Institutu pedagogického výzkumu v Bělehradu, Srbsko. Zabývá se zejména změnami ve výchově a vzdělávání, rozvojem školy a profesním rozvojem učitelů.

Kontakt: dstankovic@rcub.bg.ac.rs.

About the author

DEJAN STANKOVIĆ is a researcher at the Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia, specializing in change in education, school development, and the professional development of teachers.

Contact: dstankovic@rcub.bg.ac.rs