

Kasíková, Hana; Dubec, Michal

Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé

Studia paedagogica. 2009, vol. 14, iss. 1, pp. [67]-86

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

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115375>

Access Date: 28. 11. 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.

SPOLUPRÁCE UČITELŮ: OD VĚTŠÍ K MENŠÍ NEZNÁMÉ

TEACHER COOPERATION: UNFOLDING THE UNKNOWN

HANA KAŠÍKOVÁ, MICHAL DUBEC

Abstrakt

V textu se zaměřujeme především na další vzdělávání učitelů v problematice spolupráce a učení se dovednostem pro spolupráci. Text je psán z pozice vzdělavatelů v dalším vzdělávání učitelů. Obsahuje teoretická východiska a předkládá tři empirické sondy založené na projektech vzdělávání učitelů pro spolupráci. Jedná se o sondy v projektu týkajícím se zavedení osobnostně sociální výchovy, v projektu formování týmů vzájemné pomoci a v projektu posuzování kvalitní výuky, který byl veden skupinovými formami. Text otvírá diskusi nad dalšími přístupy ke zkoumání spolupráce mezi učiteli, které by poskytly hlubší vhled především do problematiky učení se kolegiální spolupráci.

Klíčová slova

učitelská spolupráce, kooperace, kooperativní učení, kooperativní dovednosti, projekty učení se spolupráci

Abstract

From the viewpoint of educators in teacher training, we focus on in-service teacher training for cooperation and the learning of cooperative skills. A theoretical framework and three empirical studies are presented, based on projects of teacher training for cooperation. Such projects were aimed at the implementation of personal/social education, the creation of teams of mutual assistance, and the evaluation of the quality of teaching. The text should open a discussion over new attitudes to the study of teacher cooperation, possibly offering a deeper insight into the questions of how to learn collegial cooperation.

Keywords

teacher cooperation, cooperation, cooperative learning, cooperative skills, cooperation learning projects

1. Úvod

V tréninku učitelů se používá hra, která je pojmenována různě (Ostrovy, Smyčky a ještě jinak) a je určena zejména k prozkoumání podmínek, za kterých se lidé přikloní ke strategii spolupráce při řešení problémů. Učiteléské skupiny – obdobně jako skupiny další – takřka vždy zvolí spolupráci až v okamžiku, kdy už není jiná možnost a zdroje zúčastněných (včetně jejich energie) jsou takřka vyčerpány.

Popsaná hra bývá startovacím momentem hlubšího vzdělávání učitelů v tematice spolupráce v linii PROC – CO – JAK. Předpokládáme, že může být také adekvátním vstupem do textu, který prozkoumává spolupráci učitelů v obdobném směřování – do textu, který pospolu píší lidé, které zajímají obecnější i konkrétnější otázky této problematiky především ve vztahu **k dalšímu vzdělávání učitelů ve spolupráci.**

Není zřejmě nezbytné obsáhle bádát nad tím, proč se zabývat spoluprací učitelů. V zahraničním kontextu bývá považována za jeden z nejsilnějších momentů využití „pokladu zevnitř“ (*treasure within*) na cestě ke kvalitě edukace ve školním prostředí, na které se podílejí pro toto prostředí všichni podstatní aktéři (Schollaert, 2002; 2004). Rámec zkoumání i praxe cesty ke kvalitě tvoří především pojetí školy jako učící se organizace (Senge, 1990), kde je zvýrazněn koncept propojení (*connectedness*) v nejrůznějších úrovních – od školsko-politické až po úroveň života ve školách, propojení škol v tzv. sítích (*networking*) při jejich snahách zvýšit kvalitu vzdělávání či při utváření učebních komunit uvnitř jedné (příp. okolo jedné) určité školy. Marginalizace, separace, osamělost učitelů v profesních činnostech jsou viděny jako podstatná překážka na cestě proměny školy, při vytváření podmínek pro efektivní vyučování ve třídách, v profesionalizaci učitelů. **Kultura sdílení, práce v učitelských týmech, učení se jeden od druhého, učitelské „spoluvýzkumnictví“ založené na kritickém zhodnocování praxe** jsou akcenty, které v tematice školního společenství nelze přehlédnout (Fullan, Hargreaves, 1991; Persson, 2002). Jsou to aspekty jeho celkové proměny včetně proměny pojetí učiteléské profese, ukazatele jejího rozvoje.

V českém prostředí je otázka „proč více spolupráce učitelů“ argumentována obdobným způsobem (viz např. monotematické číslo *Orbis Scholae* Škola jako učící se organizace, 2008, č. 3) a dále také v souvislosti s transformací školy a nutností součinnosti učitelů jako spolutvůrců školních vzdělávacích programů, školního kurikula (Janík, 2009). Důležitost spolupráce učitelů je v našem kontextu zřetelně akcentována – v určitém kontrastu k tomuto akcentu je prozatím nepříliš bohatá produkce textů orientujících se bezprostředně na tuto problematiku.¹ Autoři těchto textů (Pol, Lazarová 1999; Lazarová, 2006) poskytují pro další zkoumání základní východiska a první data z českého terénu založená zejména na dotazníkovém šetření, v apli-

kační rovině pak zároveň konkrétní nástroje pro cílené intervence, podporující vyšší efektivitu spolupracujících skupin (PAT analýza, pozorovací tabulky, individuální pomáhající rozhovory aj.).

Jmenovaní autoři vyzývají k dalšímu zkoumání této problematiky. Prostřednictvím zaměření na kooperaci můžeme hledat a nacházet množství cenných údajů o životě školního společenství, kultuře instituce a kvalitě života v ní, hodnotách jejích aktérů – např. při jakých příležitostech se učitelé sdružují, co jim stojí za to, aby vynaložili energii na spolupráci – tedy co je pro ně důležité, dále o změnách ve skupinové dynamice a důsledcích těchto změn, ale také o důvodech, proč spolupráci nevyhledávají či se jí brání, o vztahu práce v učitelských skupinách k vedení škol apod.

Lze si tedy zvolit mnoho linií dalšího zkoumání. Souhlasíme však s výše jmenovanými autory na poli spolupráce (Pol, Lazarová), že hlavní zaměření již nemusí jít k obecnému PROC (je spolupráce učitelů důležitá). Stojí za to důkladněji prozkoumat, jakou podobu (formy) konkrétně spolupráce na našich současných školách má, jaké faktory ji podporují, jaké naopak limitují. Nezabýváme se tedy v hlavní lince tím, **zda spolupracovat, ale jak dobře**. Parafrázujeme zde tezi vyslovenou D. a R. Johnsonovými (1989, s. 167), kteří ji proslavili na základě metaanalýzy stovek studií kooperace v edukačním terénu.

Chceme se na ono „jak dobře“ podívat **z pozice vzdělavatelů – lektorů**, kteří se setkávají s učiteli mj. prostřednictvím vzdělávacích programů, kurzů dalšího vzdělávání pedagogů. Jsou to **programy a kurzy zaměřené na téma spolupráce a vedené způsoby založenými na kooperaci zúčastněných**. Považujeme je za hodnotný, zdaleka ne ještě optimálně využívaný zdroj, ze kterého lze čerpat ono „vědět více“. Vybrané kurzy, v kterých jsme působili, budou v tomto textu **základnou pro reflexi jevů spojených s tím, „když se učitelé učí spolupráci“, zejména však bází pro další tázání – orientované zejména k možnostem dalšího ovlivňování podoby a úrovně spolupráce učitelů prostřednictvím dalšího vzdělávání**.

¹ V rešerších pedagogických vědeckých časopisů (*Pedagogika, Orbis Scholae, Pedagogická orientace, Studia Paedagogica*) se za posledních pět let neobjevil žádný titul přímo k danému tématu. Jediný titul slovenské autorky (Leskovjanská, 2004) orientovaný na spolupráci profesionálů na výchovu a vzdělávání se týkal spolupráce pedagogů a psychologů. Uvažujeme v této souvislosti o omezených vědních kapacitách v naší republice: téma, na které již byl napsán komplexnější text, bývá často považováno za tzv. „obsazené“: v žádném případě to však neznamená, že jde o téma do hloubky prozkoumané.

2. Učitel'ská spolupráce a učení se na základě spolupráce: teoretické zázemí

Zajímáme se o spolupráci hlavně z hlediska vzdělávání pro spolupráci a ve spolupráci, z hlediska rozvoje kooperativních dovedností. Jde však o **spolupráci učitelů** a jejich vzdělávání v kontextu určitých pohledů na to, co je ve vzdělání funkční. I když tedy v prezentovaném teoretickém zázemí budou zvýrazněny především koncepty kooperace a kooperativního učení, poukazujeme alespoň stručně na **souvislost dané tematiky s těmito okruhy**:

- S obecnějšími tématy týkajícími se **učitel'ské profese, resp. s důrazem na sociální (příp. osobnostně sociální) kompetence učitelů** orientované jednak k žákům, jednak k dalším aktérům vzdělávacího prostředí (nejnověji např. Kolář, Lazarová, 2008; Spilková, Vašutová a kol., 2008). Jde o kompetenci „jednat v různě složitých a náročných situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je řešit optimálním způsobem (optimálním z hlediska jednotlivce i z hlediska spoluaktérů, partnerů v sociální situaci)“ (Švec, 1998, s. 77). Obsah této kompetence pak tvoří oblast sociální percepce, sociální a pedagogické komunikace, řešení sociálních pedagogických situací a zastávání sociální role učitele, včetně sociální role kolegy (Cisovská, 2003).
- S celkovým **pojetím vzdělávání a výuky, kde jsou sociální vztahy (a především vztah kooperace) příznány jako klíčové** – především z pozic sociokognitivních a sociálních teorií vzdělávání (Bertrand, 1998). Dosah takto chápaného pojetí vzdělávání pro školní společenství se týká:
 - a) kurikulárních otázek spojených s tvorbou a realizací školních vzdělávacích programů, kde je sociální dimenze zřetelná (respekt k této dimenzi v tvorbě dokumentu pro žáky by se měl optimálně promítnout do snadnějšího přijetí důležitosti sociálních vztahů při společných profesních činnostech v učitel'ských sborech a naopak);
 - b) dalšího vzdělávání učitelů, které by mělo být (a bývá) zaměřeno jednak tematicky na sociální dimenzi vyučování a vzdělávání, jednak se toto vzdělávání děje prostřednictvím způsobů (metod a forem) využívajících potenciál sociálních vztahů (práce ve skupinách řešících problémy z praxe aj.).

2.1 Kooperace

J sme spolupracujúci sbor: děláme spolu výlety na kolech... (účastník vzdělávacího kurzu)

Shodujeme se se zjištěními, že učitelé chápou spolupráci velmi široce a za spolupráci považují i takové interakce, které mají s profesionálním rozvojem a dalším vzděláváním jen málo společného (Pol, Lazarová, 1998, s. 43) – jedná se spíše o interakce, které pomáhají vytvářet emočně podporující prostředí. Velmi častý je ve školním prostředí výklad spolupráce jako vztah po-

moci a podpory, tj. asistence jedné osoby druhé při dosahování cíle.² Lze přitakat i pozitivním aspektům variabilního výkladu učitelé spolupráce. Nasloucháme-li pečlivě, jak si učitelé spolupráci vykládají, můžeme prohloubit i porozumění světu učitelé profese, pojmenovat na základě těchto aktérských pohledů např. faktory pro profesní aktivity podstatné (které napomáhají optimální spolupráci, nebo naopak tlumí ochotu pracovat pospolu s druhými), pojmenovat varianty forem spolupráce (které jsou pro učitele přitažlivé, kterým se vyhýbají a proč) atd.³

V zájmu metodologickém i praktickém (v zájmu ovlivňování kvality učitelé spolupráce, tedy CO se to mají přesně učit i JAK se to mají učit) však zároveň považujeme za nutné tento pojem přesněji teoreticky zakotvit.

Zájem o koncept kooperace byl založen z hlediska společenských věd již ve 30. letech 20. století v hnutí skupinové dynamiky a v odborných textech se od té doby můžeme setkat s variabilními vymezeními (přehled in Kasíková, 2001). Přes různorodé definice je kooperace vymezována v základě shodně: jako **společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů** (Křivohlavý, 1974, s. 483). Shoda je tedy v základě vymezení. Přesto však jsou pro hlubší porozumění učitelé spolupráci důležité i pohledy na podoby, v kterých je kooperace připomínána (Owens, 1987) – jde o pohled na kooperaci jako na **určitou strukturu sociálních vztahů** (můžeme se pak např. tázat, jakou strukturu jedinci v profesních podmínkách vnímají, případně preferují – kooperativní, individualistickou či kompetitivní?), **osobnostní rys** (tázání by tu mohla jít např. směrem k celkovému zaměření prosociálně orientované osobnosti a její pozici v učitelé sborech) a **specifické chování v profesních situacích** (otázky typu: Bude mít učitelovo chování více kooperativních prvků, bude-li fungovat ve větší míře v kooperativních sociálních vztazích? Za jakých podmínek i lidé s prosociálními osobnostními rysy volí nekooperativní chování? atd.). Diskuse nad pojetím kooperace a nad její funkcí ve školním společenství se může týkat i charakteristik, ve kterých vystupuje (Nissbet in Křivohlavý, 1974), tedy řady úhlů, z nichž ji můžeme nahlížet. Můžeme ji diskutovat a zkoumat jako **etickou normu** (např. *jak je ceněna hodnota spolupráce v učitelé společenství?*), jako **sociální proces** (*do jaké míry pomáhá stabilizovat společenství, do jaké míry je faktorem změny?*) a **institucionální strukturu** (*v čem jsou specifika spolupráce právě ve společenství učitelů?*).

² Tato zjištění jsme získali na základě zobecnění vlastní učitelé a lektorské práce v kurzech pro učitele v praxi, na základě různě formulovaných úkolů, ve kterých učitelé pojmenovávali svoji zkušenost se spoluprací s kolegy.

³ Tímto stanoviskem k pozitivní stránce různorodé interpretace pojmu spolupráce bychom rádi upozornili na předčasné zobecnění poznatku, že pokud učitel ani přesně neví, co je to spolupráce, nemůže optimálně spolupracovat. (Časté např. v empirických šetřeních bakalářských a diplomových prací na téma spolupráce ve vzdělávacím prostředí.)

a) Kooperace jako specifická vazba lidí v úkolové situaci

Zkusme ještě jednou potvrdit hodnotu (metodologickou i praktickou) přesnějšího uchopení konceptu kooperace. Pokud zvolíme specifický náhled na kooperaci jako na určitou strukturu sociálních vztahů, tj. **pozitivní vzájemnou závislost lidí v úkolové situaci**, máme k dispozici teorii, která je prověřena v různorodých edukačních podmínkách (Johnson, Johnson, 1989; Slavin, 1983). Formulace této teorie zároveň vybízí ke zkoumání, jakými způsoby se této specifické vazby dosahuje (pro metodologické účely), případně jaké podmínky nastolit, aby tato vazba nastala (např. pro formování učitelských týmů). Pozitivní vzájemná závislost je charakterizována jako závislost lidí při dosahování cíle, kdy jedinec ve skupině dosahuje cíle tehdy, pokud i ostatní dosáhnou cíle, usiluje o výsledek, který je prospěšný pro všechny, s kterými je v kooperativním spojení. Můžeme se tedy ptát, zda vazba pozitivní vzájemné závislosti je (nebo má být) dosahována prostřednictvím společného cíle, rozdělením rolí a úkolů v kooperující skupině, specifickou odměnou, prostřednictvím identifikace se skupinou, či jinými způsoby (Johnson, Johnson, 1989).

Neméně důležité pro uchopení pojmu kooperace jako pozitivní vzájemné závislosti je jasné oddělení od jiných uspořádání sociálních vztahů – být v této sociální vazbě znamená přiřknutí prospěchu ze společné činnosti nejen celé skupině, ale i každému zúčastněnému. Můžeme tak např. porozumět situacím, kdy učitel může odmítat úkolové situace (nebo se jim vyhýbat), jež jsou sice označeny jako situace spolupráce, z kterých ale onen jeden učitel žádný prospěch mít nebude. Podle předchozí definice kooperace se tedy ani o spolupráci nejedná.

Z určení kooperace jako pozitivní vzájemné závislosti vyplývá **důležitost kategorie cíle**, která je kategorií centrální. Ochota a dovednost formulovat společný cíl je pro skupinu, která má být založena na kooperativních sociálních vztazích, zásadní záležitostí. Zvýrazňujeme na tomto místě záměrně problematiku cíle – pokud jsme již v úvodu konstatovali, že nás zajímá především ovlivnění podoby a úrovně spolupráce učitelů, pak si klademe otázku, jestli jsou naši učitelé dostatečně vybaveni dovednostmi právě v oblasti nasměrování společných profesních činností. Upozorňujeme tu obecněji na problematiku cíle v učebních výukových procesech, tak jak je traktována v didaktických publikacích (Kalhous, Obst, 2002; Skalková, 1999) – zmínovány jsou značné rezervy v učitelově práci s cílem ve výuce (absence cíle, záměna za obsah aj.). Cíl je strukturální element společné činnosti – optimalizuje jak výuku žáků, tak práci skupin učitelských. Zatím nemáme zjištění o tom, zda učitel, který je umný (např. dokáže pracovat optimálně s cílem) v řízení dětských společenství, dokáže totéž v případě společenství kolegiálního, nebo jsou to dvě odlišné oblasti kompetencí, byť spojené jedním svorníkem. Domníváme se však, že na tuto otázku zaměřené zkoumání by

napomohlo také výstavbě přípravného i dalšího vzdělávání učitelů, konkrétněji v řešení, zda oddělovat či neoddělovat cesty k získání vybavenosti pro kooperativní činnosti s dětmi a pro fungování v učitelských sborech.

b) Kooperace jako chování (soubor dovedností)

Spolupráce je jev komplexní, zahrnující celou řadu procesů a jevů. Chceme-li porozumět struktuře spolupracujícího chování, ovlivnit úroveň spolupráce ve smyslu vyšší efektivity, neobejdeme se bez deskripce jednotlivých konkrétních dovedností.

Detailním popisem jednotlivých složek spolupráce se u nás zabývá především literatura pro manažery (Zahrádková, 2005; Plamínek, 2000), tematika dovedností pro spolupráci je součástí i publikací orientujících se k učitelské profesi (Siegrist, Belz, 2001; Hermochová, 2005; Kasíková, 2001; 2005).

Vymezení základních dovedností pro spolupráci a zároveň „rozklad“ oblastí dovedností do dovedností dílčích dokumentujeme prostřednictvím dvou pohledů: D. W. Johnsona (1973) a B. Sayerse (1996). Podle Johnsona jsou o tyto oblasti:

Oblasti dovedností důležitých pro efektivní spolupráci



Z uvedených oblastí se ve většině textů věnujících se spolupráci méně často vyskytuje část první a třetí. Náplň sebeodhalování a svěřování se druhým tvoří především ochota otevřeně (transparentně) komunikovat o svých potřebách a přáních se členy týmu. Pokud se potřeby a přání komunikují jiným způsobem (například manipulativně), vzrůstá mezi členy týmu tenze, která

se negativně projevuje především na vztazích, respektive na výkonu týmu. Ve třetí oblasti používá Johnson slovo ovlivňování (influencing). Jde v podstatě o vedení a přesvědčování členů skupiny. Patřila by sem dovednost měnit různé styly vedení podle situačního kontextu a dovednost nabízet a přijímat pomoc.

Sayers (1996) pojmenovává konkrétní dovednosti, které by patrně byly všechny zařaditelné do obecnější kategorie Johnsonovy druhé oblasti, efektivní komunikace s druhými. Konkrétně se jedná o: 1. Naslouchání lidem v týmu; 2. Držení se cíle spolupráce; 3. Přispívání nápady; 4. Způsob kritizování nápadů; 5. Povzbuzování ostatních; 6. Zřetelné vyjadřování se. Každá z konkrétních dovedností, ze kterých se efektivní spolupráce skládá, obsahuje vlastní know-how, tedy znalosti. Člověk, který má efektivně spolupracovat, potom musí ovládat právě tyto znalosti a umět je ve vhodném situačním kontextu použít (dovednost).

Jakýkoli pokus o analýzu spolupráce vždy obsahuje i výklad autora/ů této analýzy, jak efektivní spolupráce funguje. Každá kategorizace spolupráce rovněž přináší umělé oddělování jevů, které spolu reálně velmi těsně souvisejí a mnohdy se vzájemně doplňují a překrývají. Zároveň však rozčlenění kooperativního chování do jednotlivých dovedností vidíme jako předpoklad jak pro konkrétnější zkoumání jednotlivých oblastí spolupracujícího chování (*jaké dovednosti považují učitelé za podstatné ve vztahu ke svým kolegům?*), tak pro jejich formování (*na jaké dovednosti se zaměřit primárně ve vzdělávání učitelů?*).

2.2 Kooperativní učení

Výčerpali jsme se tím, že jsme na sebe pokřikovali, neuměli spolupracovat. Energie na danou profesní věc už pak chyběla. (účastnice vzdělávacího kurzu)

a) Podmínky účinnosti kooperativního učení

Druhým důležitým konceptem pro zkoumání učitelské spolupráce i pro praktické otázky utváření prostoru pro ni na školách je koncept **kooperativního učení**. Ve školním prostředí bývá spojován především s výukou žáků. Jde však o model učení, který zvláště pokud je zvýrazněna charakteristika školy jako **učební** organizace, můžeme považovat za optimální jak pro kultivaci vzdělávacích kompetencí učitele, tak pro rozvoj celé instituce (Sharan, 1996).

Účinnost kooperativního učení obecně (tj. ve výuce i v součinnosti s kolegy) je spojena se specifickými podmínkami, které jsou stanoveny takto: 1. Jasně vnímaná pozitivní vzájemná závislost, která podporuje osobní odpovědnost za dosažení skupinových cílů; 2. Velký rozsah podporující interakce (interakce tváří v tvář); 3. Časté užití důležitých interpersonálních dovedností a dovedností pro činnost v malé skupině s častou a pravidelnou analýzou, hodnocením skupinových procesů (*group processing*), zvažování je-

jich fungování pro zlepšení skupinové efektivity v příštích úkolech (Johnson, Johnson, 1989). Uvádíme tyto podmínky proto, že jejich znalost napomáhá nacházet odpovědi na otázky společného učení učitelů typu: *Dodrží-li se tyto podmínky při součinnosti učitelů, změní se jejich postoj ke spolupráci, úroveň spolupráce, její produktivita? Zůstane jejich energie pro profesní věci zachována, ne-li podpořena?*

Kooperativní učení jako systém bývá vymezeno prostřednictvím principů vycházejících z formulovaných podmínek účinnosti. Tyto principy jsou podle přístupů různých autorů zabývajících se výzkumem kooperativního učení (Slavin, Cohen, D. a R. Johnsonovi) pojmenovány přibližně shodně (konkrétněji in Kasíková, 2001) – zřetelně v nich vystupuje jako důležitý princip i vědomé využití nebo učení se interpersonálním dovednostem pro spolupráci.

b) Učení se kooperativním dovednostem

Pokud stojíme o charakteristiku současné školy jako učící se organizace, je třeba pátrat nejen po tom, co se má učitel učit, ale také jakými procesy se učí a v jakém kontextu. Nápomocná pro zkoumání i praktický trénink jsou pak východiska, která mapují optimální postupy v učení se sociálním dovednostem.

Chceme-li optimálně působit na rozvoj dovedností člověka (v tomto případě dovedností v oblasti spolupráce), měli bychom mu především umožnit (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2004):

1. získat vědomosti, na jejichž základě „stojí“ dané dovednosti;
2. zažít situace, ve kterých je možné získané znalosti aplikovat;
3. hovořit o svých pocitech (emocích), které člověk v souvislosti s „nabýváním“ dané dovednosti prožívá;
4. získávat od okolí nezraňující zpětné vazby při pokusech o používání dané dovednosti;
5. umožnit diskusi s lidmi, kteří mají s nabýváním dané dovednosti a s jejím používáním v praxi vlastní zkušenost.

Obdobně procesy učení se sociálním dovednostem popisují např. R. a D. Johnsonovi (1989). Pro ně je však ještě více důležitá počáteční fáze, kdy si je třeba uvědomit, proč danou dovednost člověk potřebuje. Zdůrazňují také fázi učení se dovednostem s oporou o druhého a fázi, kdy již danou dovednost aplikujeme samostatně.

Tato schémata učení se sociálním dovednostem jsou, jak jsme uvedli, základem pro tvorbu i realizaci tréninkových programů pro učitele a vodítkem pro situace, kdy učitelé spolupracují na konkrétním úkolu (např. na výukovém projektu) a zároveň se bezprostředně učí určitým dovednostem. Jsou však také podnětem pro zkoumání učitelské spolupráce např. v zodpovídání otázek typu: *Co prožívají učitelé, když se jim např. nedaří aplikovat určitou sociální dovednost? Jakou oporu a od koho při učení se sociálním dovednostem očekávají? Co jim zabraňuje dovednost volně užívat?* aj.

3. Kooperace učitelů v praxi kurzů dalšího vzdělávání

3.1 Metodologické poznámky k empirickým sondám

Předchozí text předkládá teoretická východiska k možnému široce založenému empirickému zkoumání. Jak jsme uvedli v první části, v českém prostředí prozatím byly publikovány nálezy výzkumů učitelské spolupráce jen v omezené míře. Předpokládáme, že to není nezájmem o spolupráci učitelů, ale spíše tím, že téma spolupráce učitelů není snadno uchopitelné, ať již bereme v potaz přístupnost terénu nebo hlubší ponor do podmínek skutečně účinné spolupráce.

Jeden ze zdrojů, který by mohl být více využit pro výzkumné účely, je spjat s oblastí **dalšího vzdělávání učitelů (případně celých sborů)** v programech a kurzech nejrůznějších vzdělávacích projektů pro učitele a celé učitelské sbory – především těch, které jsou zaměřeny na téma spolupráce nebo při vzdělávání využívají kooperativních učebních struktur (např. kurzy čtením a psaním ke kritickému myšlení, kurzy dramatické výchovy, divadelní projekty, kurzy rozvoje komunikačních dovedností, artefletiky, outdoorové kurzy aj.). Jde o množství akcí, které nabízejí také množství dat získaných od účastníků akce či vzdělavatelů, trenérů výcviku, animátorů a organizátorů. Reflexe těchto dat však zůstává povětšinou uvnitř okruhu programu, nepublikovaná. Možná je to také náročností **zdvojení role vzdělavatel-výzkumník**: právě toto zdvojení však může přinést hlubší vhledy do problematiky života školního společenství, mj. i do uspořádání vztahů mezi učiteli, do kontextu těchto vztahů (Novotný, 2006; Kasíková, 2003).

Naše zkoumání učitelské spolupráce je určeno tímto zdvojením. Zprostředkováno je pak prostřednictvím **tří vhladů do terénu, ve kterém se učitelé vzdělávají pro spolupráci** – v tematice spolupráce a prostřednictvím spolupráce. V následujícím textu tyto tři projekty stručně popíšeme a zaměříme se na učitelskou spolupráci z hlediska témat a otázek, které se na základě těchto jednotlivých projektů obecněji vynořují.

Jedná se o příklady tří projektů, které podle našeho názoru reprezentují v množství vzdělávacích akcí také tři přístupy:

1. Učitelé se vzdělávají v tom, jak **účinně pracovat se spoluprací žáků**, jak aplikovat principy kooperativního učení ve výuce. Tím je aktualizováno téma kooperace a kooperativních dovedností pro celé edukační prostředí, tedy i pro spolupráci kolegiální (na příkladu projektu zavádění osobnostní a sociální výchovy do praxe škol).
2. Vzdělání je **přímo zaměřeno na učitelskou spolupráci**, práci v učitelských týmech, bezprostředně také na formování jejich dovedností pro spolupráci s kolegy (na příkladu projektu Týmů vzájemné pomoci, program Dokážu to).
3. Učitelé se **učí spolupráci prostřednictvím způsobů**, kterými je veden

program či kurz zaměřený na obecnější tematiku, jako je tematika rámcových vzdělávacích programů, tvorba školních vzdělávacích programů aj. (na příkladu projektu Posuzování kvality výuky).

Pro interpretaci vybraných dat k učitelské spolupráci jsme využili i informace získané **dotazníkem**. Byl zadán až po uskutečnění zmíněných projektů a představoval pro nás širší informační základnu v tématu. Sestrojili jsme jej záměrně v návaznosti na dotazníková šetření, která u nás byla publikována (Pol, Lazarová, 1998; 1999), data o učitelské spolupráci jsme získali na základě analýzy dotazníků především ředitelů a rozhovory s učiteli (oblast Brna). I opakovaný výzkum (dotazníkové šetření z roku 2003, publikováno in Lazarová, 2006) přinesl v podstatě shodná data zejména z těchto oblastí: zájem učitelů o větší objem spolupráce na školách, uvědomění si nezbytnosti učitelské spolupráce, ale malé povědomí o postupech účinné spolupráce, setrvávání u bezpečných, již osvědčených forem spolupráce, výběr spíše povrchnějších forem spolupráce, sdružování do spolupracujících skupin podle oblíbenosti kolegů a předmětové blízkosti, tematické zaměření spolupráce na didakticko-metodickou oblast, minimálně k přesahu týkajícímu se rozvoje školy jako celku. Zmíněné analýzy se také bezprostředněji orientují na otázku, kterou jsme v úvodu našeho textu označili jako zásadní pro další zkoumání učitelské spolupráce: *Za jakých podmínek je (bude) učitelská spolupráce účinná.* Je tu zaznamenán především akcent na práci školního managementu a potřeba vybavenosti učitelského sboru konkrétními, specifickými formami a postupy spolupráce s jasným obsahem spolupráce.

Naše dotazníkové šetření z roku 2009 je zacíleno obdobně, zvýraznili jsme pak zaměření na aktuální témata spojená s učitelskou spoluprací a především položky **týkající se vzdělávání učitelů v dané tematicce**. Jde o tyto okruhy: a) tvorba a realizace školních vzdělávacích programů; b) okruh týkající se jednotlivých forem a způsobů spolupráce; c) okruh zaměřený na učení se dovednostem pro efektivní spolupráci.

Volba prvního okruhu, týkajícího se školních vzdělávacích programů, je argumentována především s ohledem na důležitou fázi transformace české školy, v které je spolupráce podmínkou určující (aby transformace vůbec byla transformací a nezůstala jen na papíře) – při rozpracování a realizaci integrativního kurikula, kurikula se zřetelnou sociální dimenzí atp. V dalším okruhu jsou položky týkající se spíše očekávaných forem a způsobů (např. při projektové práci), zároveň však i ty, které jsou prozatím spíše jen výzvou pro školní terén (týmové vyučování, společné vyhodnocování účinnosti vzdělávacích a výchovných postupů, vzájemné hospitace, koučování) a které také obvykle nejsou s tímto terénem spojovány (společné angažování ve školské politice, společný učitelský výzkum). Konečně v posledním okruhu se orientujeme na zájem o další kultivaci učitelské spolupráce a specifické způsoby učení se spoluprací – např. v jakých souborech dovedností pro spolupráci by

se učitelé chtěli vzdělávat (např. ovlivňování druhých, řešení konfliktů aj.) a jaké způsoby považují za optimální (specifický trénink, hospitace u sborů, kde spolupráce funguje atp.).

Šetření bylo vedeno náhodným výběrem: odpovídali učitele z celé ČR od škol mateřských až po vysoké, ve školách s různou velikostí. Pro účely tohoto textu jsme udělali hrubou analýzu 150 dotazníků. Potvrzují se závěry z dotazování předchozích, v nových okruzích jde pak o tyto vybrané údaje:

- a) Tvorba a realizace školního vzdělávacího programu je impulzem pro spolupráci učitelů, nikoliv však pro složení spolupracujících skupin (většina uvádí, že spolupracují i v této oblasti v obvyklých, předmětových skupinách).
- b) Jen v nepatrné míře jsou využívány formy spolupráce, které by byly založeny na vzájemnosti při dosahování společných cílů – tj. týmové vyučování, vzájemné hospitace, společný výzkum aj.
- c) Učitelé mají zájem o další učení se dovednostem pro spolupráci, a to většinou v plném spektru od naslouchání až po řešení konfliktů, i když výrazněji vystupují do popředí dovednosti ovlivňování druhých.
- d) Zajímavé pro další interpretaci je také zjištění, že učitelé preferují učení sociálním dovednostem pro spolupráci převážně mimo vlastní učitelský sbor.

3.2 Projekty o spolupráci (a spoluprací)

3.2.1 Projekt Zavádění osobnostní a sociální výchovy (OSV) do školních vzdělávacích programů základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií

Vím lépe, co s dětmi ve třídě. Ale možná taky, co sama se sebou... (účastnice kurzu)

Projekt byl realizován v letech 2006–2007 a zapojilo se do něj 10 základních škol a 5 osmiletých gymnázií.⁴ Cílem projektu bylo zejména vyškolení všech do projektu zapojených učitelů v problematice OSV, zapracovat OSV do školních vzdělávacích programů zúčastněných škol, vytvořit společně s učiteli metodiky OSV a vyzkoušet je v praxi.

Během projektu učitelé z každé školy absolvovali 600–800 hodin vzdělávání, z toho asi v jedné čtvrtině činnosti zaměřené na rozvoj spolupráce v učitelském sboru těchto škol a dále na rozvoj kooperativních dovedností u žáků. Jako součást projektu probíhala dotazníková šetření mapující **vzdělávací potřeby učitelů** v rámci rozvoje jednotlivých sociálních dovedností, tedy i spolupráce. Na vzdělávací potřeby v této oblasti (zájem o vzdělání) se vztahovala pětibodová škála škálová položka (od úplného souhlasu k úplnému nesouhlasu).

⁴ Blíže viz www.osv.cz.

Byl zadán také dotazník pro učitele pražských partnerských škol, zapojené do projektu (vyplnilo 313 učitelů). Úplný souhlas s potřebou dále se vzdělávat v dané oblasti vyjádřilo 28 %.

Dvě dotazníková šetření byla uskutečněna po krátkých prezentacích skončeného projektu pro další možné zájemce (zúčastnili se učitelé a ředitelé). V dotazníku pro učitele pražských škol (vyplnilo 2670 učitelů ze 151 pražských základních škol a gymnázií) projevilo vysoký zájem o téma spolupráce (práce v týmu) okolo jedné třetiny respondentů (31 %). V dotazníku pro ředitele pražských škol (vyplnilo 117 ředitelů) úplný souhlas v položce týkající se spolupráce (*Chtěl/a bych, aby všichni učitelé školy uměli rozvíjet u žáků především dovednosti spolupráce*) vyjádřilo dokonce 76 % ředitelů škol.

Výsledky dotazníků připomínají zájem ředitelů i učitelů o vzdělávání ve spolupráci (dokonce zájem o další vzdělání v tematice, pokud byla „otevřena“ nějakým kurzem). Na rozdíl od dotazování Lazarové a Pola (1998) jde však o vzdělávací potřeby, které se mohou vztahovat jak k dětem (projekt byl takto nastavený), tak zprostředkovaně k potřebám seberozvoje učitele. Získané údaje je tedy třeba interpretovat opatrně. Oblast vzdělávání učitelů v problematice spolupráce však považujeme za oboustranně působící – směrem k řízení kooperativních činností dětí i směrem k vlastní vybavenosti pro spolupráci. Zájem o tuto tematiku považujeme za podstatný předpoklad dalšího ovlivňování úrovně spolupráce i v učitelských sborech. Otázka, která nám zde připadá důležitá, se týká **přenosu v učení z jedné oblasti do druhé a hlavně nastavení podmínek ve vzdělávání pro spolupráci, která by oboustranně (pro výuku, pro profesní spolupráci) optimálně fungovala.**

3.2.2 Projekt Týmy vzájemné pomoci

Bylo to fajn, ale fakt nevím, jak to v tom cvrkotu školy půjde... (účastnice kurzu)

Projekt fungoval v systému dalších kurzů programu Dokážu to (2002–2004),⁵ který byl orientován zejména k prohloubení osobnostně-sociální dimenze ve školním vzdělávání. V tomto konkrétním projektu nám šlo o posílení pozice učitelské spolupráce v rozvoji této podoby školního vzdělávání, o rozvoj školy obecněji, přesněji posílení pozice malých, mezioborových učitelských týmů (poskytnutí modelu práce mezioborových týmů jako vzoru pro ostatní týmy na škole) a o vybavení učitelů dovednostmi pro fungování v těchto týmech.

Návrh projektu jsme založili na výzkumně ověřených postupech (Sharan, Sharan, 1996) k podpoře vzdělávacích kompetencí učitelů prostřednictvím společného plánování činnosti, vzájemných hospitací a společných reflexí.

⁵ Program Týmy vzájemné pomoci (malé učitelské týmy) byl propojen i s programy vzdělávacími ředitele v principech spolupracující školy.

Každá škola zúčastněná v projektu (celkem 24 škol) byla reprezentována tříčlennou skupinou (často učitelé nejen různých oborů, ale i různých stupňů školy), která se učila fungovat jako kooperativní skupina zaměřená na profesní aktivity, včetně kultivace vlastních dovedností pro spolupráci.

Projekt byl sestaven ze tří modulů (trénink – vyzkoušení si postupů v realitě školy – zhodnocení zkušenosti a další doplňující trénink). V prvním modulu učitelé mapovali současné formy spolupráce učitelů (ve shodě s dotazníky šlo většinou o méně náročné formy) a zároveň se učili vstoupit do jedné z jejich náročnějších podob. V malém týmu měli pracovat na implementaci vybraných inovací pro výuku – tj. včlenit do výuky postupy, které prozatím nevyužívali, případně ne zcela funkčně. Každá skupina si mohla zvolit jejich konkretizaci, tj. cíl i obsah své spolupráce (zavést širší okruh metod kritického myšlení, využívat optimálně psychohygienické postupy, řídit výuku prostřednictvím pracovních listů atp.), naplánovat postup pro školní podmínky. Spolupracující aktivity byly vyzkoušeny v přirozeném terénu školy (vzájemné hospitace, společné schůzky pro zpětnou vazbu). Ve druhém modulu byl prostor pro prezentaci práce skupin a podporu dalším dovednostem pro spolupráci učitelů ve školách.

Co víme o učiteléské spolupráci prostřednictvím tohoto projektu? Na základě lektorského pozorování při činnostech a rozboru úkolů vztahujících se ke spolupráci, zejména pak společného textu trojice, ve kterém popisovala svoji součinnost včetně reflexí problematických míst spolupráce (některé byly uveřejněny in Kasíková, 2007), to shrnujeme následovně.⁶ Práce v mezioborových skupinách je pro učitele běžnější, pokud připravují tzv. výukové projekty; zcela nová pro ně byla při podpoře vzdělávacích kompetencí (zdokonalování vlastní výuky). U týmů vzájemné pomoci jde o podobu práce, kterou považují učitelé za užitečnou (*...do budoucna bychom rády spolupracovaly při sledování dalších jevů*), nejvíce ceněna byla fáze vzájemných hospitací doplněná zpětnou vazbou (*člověk si sám neuvědomí některé věci, které dělá automaticky...*). Učitelé ji formulují jako náročnou, a to z několika důvodů:

- organizačních (různorodá zátěž jednotlivých členů skupiny ve školním provozu, nepříznivé architektonické řešení školy, nevhodná určitá období ve školním roce – např. závěr roku aj.);
- obtíže spojené s plánováním společné činnosti založené na vyjasňování vlastních pojetí a práce na společném pochopení podstaty, tj. i neočekávaná potřeba nutného času pro shodu (*...bylo těžké dohodnout se na společných kritériích, museli jsme si po prvním pozorování znovu upřesňovat, jak co myslíme*);
- museli překonávat nepříjemné emoční stavy při vzájemných hospitacích

⁶ Kurzívou jsou označeny výroky učitelů z psaných textů (výstupní úkol zachycující reflexi práce týmů na škole).

a následných reflexích (*Překvapila nás nervozita, kterou každá z nás před výstupem pociťovala. A to i přesto, že se velmi dobře známe a každý den se spolu setkáváme... Musíme přiznat počáteční obavy a také strach z přítomnosti kolegů v ukázkové hodině*); – nárok se týkal i uplatnění sociálních dovedností pro spolupráci: učitelé jej pociťovali v oblasti, kterou zároveň považovali v daném projektu za nejvýznamnější, protože pro ně byla nová – dávání a přijímání zpětné vazby, volba hodnotícího jazyka (*...pořád se hodnotíme dobře – špatně, je důležité oddělit to od skutečné zpětné vazby*), také v oblasti, kterou považují ve spolupráci za klíčovou (*umět si naslouchat*). My jsme viděli možnosti pro zformování sociálních dovedností i tam, kde učitelé obtíže nevyjadřovali – zejména v oblasti vyjednávání společného zacílení.

Učitelé často plnili zadání úkolu vyzkoušet si tuto náročnou formu spolupráce v praxi, aniž zažádali o organizační podporu vedení školy (i když součástí tréninku bylo i vyjednání si podmínek pro tým). Zdůvodňovali to tím, že neví, jak by vedení reagovalo, že by komplikovali vedení a svým kolegům práci atp. (*Pro větší flexibilitu jsme se rozhodly, že nebudeme požadovat za nás splování, ale vezmeme děti ze své třídy s sebou na pozorovanou hodinu.*)

Základna tohoto projektu nám připomíná především téma **náročnosti související s udržitelností práce v učitelských mezioborových týmech v praxi škol**, které má svoji provozní (manažerskou) stránku a stránku vzdělávací. Z interních materiálů programu Dokážu to vyplývá, že tyto týmy fungovaly jen po dobu trvání projektu: vedení školy o jejich práci bylo informováno, jako běžná součást práce školy se však neprosadily.⁷ Můžeme jen odhadovat, proč učitelé setrvávají u práce v předmětových skupinách (viz také výsledky dotazníků), přestože považují za důležité pracovat i v mezioborových týmech. Náš pohled na věc zvýrazňuje nutnost učení se spolupráci jako skutečné pozitivní vzájemné závislosti při řešení profesních úkolů – a tam je třeba respektovat všechny podmínky, za kterých optimálně funguje kooperativní učení, včetně vědomé práce na svých sociálních dovednostech orientovaných k úkolu (stanovení cíle společné činnosti, plánování postupu aj.). Soudíme (také s oporou o materiály jiných programů),⁸ že dvojí úroveň kooperativního učení, tj. vědomé zaměření na věcnou stránku a stránku sociální, je v práci učitelských sborů obtížnou záležitostí. Učitelé pak většinou řeší „věcné“ (napsat školní vzdělávací program, připravit výukový projekt, zlepšit svoji výuku atp.), pak teprve (až zbude čas) „sociální“. Sociální učení podporuje učení věcné – to je akceptováno jako teze; realita práce na úkolech školy však přijetí této teze komplikuje.

⁷ Uvedeno na základě interního materiálu, AISIS, o. s., 2005 (dotazníkové šetření efektivit kurzu).

⁸ Podle interního materiálu: systémový projekt Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, Pilot G/GP (ESF).

3.2.3 Projekt Praktický výcvik v posuzování kvality

Jo, o přestávce, to lítá kritiky... (lektorka kurzu)

Tento projekt byl organizován institucí Služba škole v Mladé Boleslavi v roce 2006 až 2008. Výcviku, který vedli vždy dva lektori, se zúčastnily většinou celé učitelé sbory 2. stupně základních škol (350 účastníků z 12 škol). Učitelé diskutovali kritéria kvality výuky na základě videonahrávek z jiných škol, podle stejných kritérií pak posuzovali videonahrávky kolegů ze škol vlastních. Projekt byl ukončen učitelkou konferencí spojenou s evaluací celého projektu. Cílem projektu bylo především porozumět konceptu kvality výuky, učit se posuzovat kvalitní výuku v kolegiální diskusi a učit se stavět vlastní výuku na kritériích kvalitní výuky.

Naše role (společně s J. Valentou) v tomto výcviku byla role supervizorů projektu – měli jsme tedy větší prostor pro pozorování jevů spojených se spoluprací učitelů (se spolupracujícím chováním) při vzdělávání. Zaměřili jsme se na pozorování činnosti skupin při analýze kvality výuky na základě předkládaných videonahrávek. Protože jsme přesvědčeni, že problematiku spolupráce postihneme pregnančněji tehdy, pokud se zaměříme detailněji na některé její aspekty, v tomto projektu jsme se orientovali zejména na hledisko uplatňování kooperativních dovedností při společné činnosti učitelů. Konkrétněji jsme sledovali dovednosti z oblasti ovlivňování druhých při společné činnosti, z nich pak zejména **dovednost nesouhlasit konstruktivním způsobem**.

Proč tento okruh? Domníváme se, že prostřednictvím právě těchto dovedností můžeme proniknout hlouběji pod povrch kultury, která je často charakterizována jako kultura nevměšování (Lazarová, Pol, 1999), jasných pravd, případně předstírané souhry, a začneme objevovat podmínky pro kulturu tázání, otevřenosti prozkoumání, pohotovosti k novému zkoumání, pochybností, tedy pro kulturu, která výrazně zvedá kvalitu spolupráce. V efektivně pracujícím sboru by měl fungovat konflikt a nesouhlas jako jeden ze stimulů efektivní společné činnosti (Kasíková, 2008).

Jaká jsou naše zjištění? Z našich pozorování upozorňujeme zejména na následující jevy. Vysledovali jsme rozpor mezi tím, jak snadno učitelé vyslovovali negativní kritické poznámky při posuzování výuky učitelů z jiných sborů, tedy vně vlastního sboru, a jak problematické to pro ně bylo vůči sboru vlastnímu. Učitelé brání práci celého sboru („*ale tohle všechno děláme*“) i práci jednotlivých členů po připomínkách lektorů („*vždyť to tam měla*“ – míněno žádaný prvek kvalitní výuky). Přestože práce ve skupinách byla organizována tak, že učitelé nejprve měli posuzovat výuku zachycenou videonahrávkou jednotlivě, tuto fázi nevyužívali a přecházeli rychle ke skupinovému (snadnějšimu?) posuzování. Dát negativní vazbu kolegyni (kolegovi) bylo evidentně obtížné – učitelé se jí vyhýbali, zazněla jen pod tlakem lektorů a vzá-

pětí (např. o přestávce kurzu) byla „ošetřena“ pozitivními výroky na její (jeho) adresu. Za celou dobu projektu jsme neviděli, že by nastala spontánně ve skupinách diskuse o různých přístupech jednotlivých učitelů k jevům vztahujícím se ke kvalitě výuky.

V závěru projektu jsme pozorování zaměřené na okruh dovedností spojených s vyjádřením nesouhlasu doplnili **dotazováním vybraných účastníků** (62 respondentů) projektu. Dotazník měl čtyři základní položky: první se týkala shody či neshody s různorodě pojímaným konceptem (koncept kvalita vzdělávání), druhá otevřenosti pro sdělení nesouhlasu, třetí podmínek, kdy je obtížné tuto dovednost uplatnit, čtvrtá se orientovala na to, jaké dovednosti by se učitelé rádi naučili. Překvapivé byly do značné míry výsledky analýzy dotazníků v položce první, kdy 80 % respondentů uvádělo, že se bez problému shodnou s kolegy, co je kvalita vzdělání (zvláště ve srovnání s pozorováním těch fází projektu, kdy lektori tento koncept s učiteli diskutovali). Respondenti podle tohoto dotazování nemají problém s tím, aby nesouhlas sdělili veřejně (92 %). Mezi nejčastěji jmenované faktory, které limitují vyjádření nesouhlasu, patří snaha nepoškodit kolegu, nesouhlas s nadřízeným, komunikace s tím, kdo není ochoten přijímat kritiku, osamocení v názoru proti většině, v tíživé situaci kolegy (jeho nemoc, rodinné problémy), vůči starším kolegům. Z dovedností, které by se učitelé rádi naučili, preferují právě dovednosti kritické, dovednosti negativní zpětné vazby (60 %). Poukážeme tu na zřetelný rozpor mezi tím, že učitelé většinou udávali takřka bezproblémovost dávání nesouhlasu, a tím, co by se rádi učili (a naučili).

4. Závěr

V našem textu jsme považovali za důležité připomenout teoretická východiska, která se týkají kooperace jako pozitivní vzájemné závislosti, kooperace jako souboru dovedností a kooperativního učení – i pro učitelskou spolupráci a právě pro učitelskou spolupráci. V optimálním případě by již učitelé vstupující po přípravném vzdělávání do praxe měli těmto konceptům rozumět a být vybaveni základními dovednostmi pro spolupráci. Pokud tomu tak není, v dalším vzdělávání by se měli k těmto základům vrátit – pro učení se specifické spolupráci se svými kolegy. Učitelé z programů, ve kterých jsme lektorovali (a z mnoha dalších), se profesní spolupráci učí a chce dále učit. „Pod tlakem“ vzdělávacího kurzu jsou založeny a formovány kooperativní dovednosti, které by jim spolupráci s ostatními měly usnadnit a zefektivnit. Z metodiky učení se sociálním dovednostem však vyplývají určité požadavky, které se týkají především dalších opor k hladkému fungování této dovednosti, a těch by se mělo učitelé dostat přímo v jeho vlastním školním společenství – pokud funguje jako učící se společenství.

Výsledky empirických sond založených na třech projektech orientujících se na spolupráci zkusíme shrnout prostřednictvím tří základních konceptů: **vzdělávací potřeba – náročnost – obrana svého já**. Že učitelé vzdělávání ve spolupráci potřebují, není jen závěr školsko-politických orgánů. Sami vyjadřují zájem, který je také zájmem realizovaným – přicházejí se vzdělávat. Vzdělávají se však v náročném a komplexním tématu uspořádání sociálních vztahů, kde je obtížné být rychle úspěšný. Možná také proto tolik obran, možná proto se tak málokdy vzdělavatelé dočkají přímo vyjádřeného „tohle neumíme, učme se to...“. Abychom plédovali pro spolupráci, musíme se přesvědčit, že funguje: ale aby fungovala, musíme se jí učit. A tady je potřeba klidu a času... Zároveň je však také potřeba prostředí, kde je kultura zpětné vazby, tázání se a konstruktivního nesouhlasu kulturou obecně přijímanou.

Uvědomujeme si, jak mnoho otázek spojených se spoluprací učitelů jsme v textu položili a na jak málo jsme dali odpovědi. Data získaná dotazováním i na základě přímého pozorování v projektech dalšího vzdělávání učitelů jsou jen střípky v tematicce učitelské spolupráce – v onom CO a JAK. Tyto střípky by bylo třeba kompletovat prostřednictvím rozhovorů s učiteli, vzdělavateli, popisem kritických událostí a dalších metod. Komplexní obraz tematiky jsme tedy nepodalí. Doufáme však, že jsme upozornili na terén pro výzkum, který je na data bohatý a v němž nemusí zkoumat jen výzkumníci profesí nebo výzkumníci-vzdělavatelé. Již jsme psali o obtížném přístupu do terénu učitelské spolupráce. Cenný by byl v tomto ohledu akční výzkum učitelů, který by se přímo zaměřil na proměnu forem učitelské spolupráce či chování v rámci společných aktivit sborů a skupin uvnitř sboru. Zatím chybí,⁹ a přitom je učitelské psaní pro publikaci aktem štedrosti, součástí kultury profesního sdílení, momentem spolupráce v širokém slova smyslu. Jde o to, aby byl v hledání cest k optimálnímu edukačnímu prostředí více slyšet „hlas“ učitelů – tj. jejich PROC, CO a JAK ve spolupráci s kolegy; aby bylo více slyšet, kam je směřována jejich energie, co jsou jejich „smyčky a ostrovy“, tedy i jejich jistoty a nejistoty.

⁹ Na základě zkusmé rešerše časopisu *Moderní vyučování* z posledních pěti let (2003–2008) konstatujeme nepatrný objem článků psaných učiteli, příp. řediteli. Nemůžeme naše šetření zobecnovat, protože nebyly analyzovány další časopisy především pro učitelskou veřejnost (*Učitelské noviny*, *Učitelské listy*), příp. pro širší pedagogickou veřejnost (*Rodina a škola* aj.). Také prezentační funkce daných textů (šlo především o texty popisující „netradiční“ vzdělávání učitelského sboru) může poznatky o spolupráci učitelů do určité míry limitovat.

Literatura

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- CISOVSKÁ, H. *Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociálních kompetencí budoucích učitelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003.
- FULLAN, M. G., HARGREAVES, D. *What's Worth Fighting for? Working Together in Your School*. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation, 1991.
- HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, o. s., 2005.
- JANÍK, T. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání. Analýza náleží českého pedagogického výzkumu (2001–2008)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Edina: Interation Book Company, 1989.
- JOHNSON, D. W. *Interpersonal Skills for cooperative work*. Minneapolis: University of Minnesota, 1973.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001.
- KASÍKOVÁ, H. Učitel ve škole konstruktivních konfliktů. In KOLÁŘ, J., LAZAROVÁ, B. (eds). *K sobě, k druhým, k profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- KASÍKOVÁ, H. Teacher Training and Action research in one. In KOŽUH, B., KOZLOVSKA, A., PALERMO, A. I. *Relationship between theory and method in educational research*. Buenos Aires – Czestochova: RODN „WOM“, 2003, s. 74–82.
- KASÍKOVÁ, H. (ed). *Učíme (se) kooperaci kooperací. Náměty – výukové materiály*. Kladno: AISIS, o. s., 2007.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, o. s., 2005.
- KIRKPATRICK, D. L., KIRKPATRICK, J. D. *Transferring Learning to Behavior*. Wiliston: Berrett-Koehlerb Publisher, 2004.
- KOLÁŘ, J., LAZAROVÁ, B. (eds). *K sobě, k druhým, k profesi. Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Sociálněpsychologické přístupy ke studiu kooperace. *Československá psychologie*, 1974, 6, s. 482–500.
- LAZAROVÁ, B. Škola jako místo společného učení a spolupráce. In LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. s. 195–200.
- LESKOVJANSKÁ, G. Spolupráce pedagogů a psychologů při eliminování učebních a výchovných ťažkostí žiaků. *Pedagogika*, 2004, č. 4, s. 158–169.
- NOVOTNÝ, P. Cesty k nastartování úspěšného učebního cyklu v inovativních vzdělávacích programech pro učitele. Teoretický model a praktické zkušenosti. In LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Orbis Scholae, Škola jako učící se organizace*, 2008, č. 3, s. 98–104.
- OWENS, L. Cooperation. In *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York – London: Pergamon Press, 1987.
- PLAMÍNEK, J. *Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. Praha: Argo, 2000.
- PERSSON, M. School Teams Make the Change. In SHOLLAERT, R. (ed.). *In search of the treasure within. Towards schools as learning organizations*. Antwerp: Garant, 2002.
- POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura STROM, 1999.

- SAYERS, B. *Cooperative Learning: A Guide for Teachers of the Deaf*. WUSM Program in Audiology and Communication Science, 1996.
- SENGE, P. *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday, 1990.
- SHARAN, S. Mutual Assistance Teams for Implementing Instructional Innovations in Schools. *Lline*, 1996, 2, s. 56–67.
- SHOLLAERT, R. (ed.). *In search of the treasure within. Towards schools as learning organizations*. Antwerp: Garant, 2002.
- SHOLLAERT, R. (ed.). *The keys to treasure within. Learning and leadership in schools*. Antwerp: Garant, 2004.
- SIEGRIST, M., BELZ, H. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.
- SLAVIN, R. *Cooperative learning*. New York: Longman, 1983.
- SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005.

O autorech

Doc. PhDr. HANA KASÍKOVÁ, CSc., pracuje na Katedře pedagogiky FF UK a Katedře výchovné dramatiky DAMU Praha. Věnuje se didaktickým tématům, zejména problematice kooperativního učení a výuce v prostředí žákovské diverzity. V souvislosti s tímto zaměřením se zabývá i tematikou sociálních kompetencí učitelů. Je lektorkou v kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, poradkyní pro inovace ve školním prostředí.
Kontakt: Hana.Kasikova@ff.cuni.cz

Mgr. MICHAL DUBEC vyučuje pedagogické obory na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. Je členem občanského sdružení Projekt Odyssea, které se zabývá šířením osobnostní a sociální výchovy. Působil jako realizátor projektu zavádění osobnostní a sociální výchovy do 14 pražských škol (www.odyssea.cz). Specializuje se na problematiku komunikace ve škole, třídní management a práce s pravidly ve třídě.
Kontakt: mdubec@kg.zcu.cz

About the authors

HANA KASÍKOVÁ is an associate professor at the Department of Education, Faculty of Arts, Charles University, Prague, and the Department of Drama in Education DAMU Praha. She concentrates on didactics, especially the questions of cooperative learning, teaching in the environment of pupil diversity, and teachers' social competences. She is lecturer of in-service teacher training programmes and consultant for educational innovations.
Contact: Hana.Kasikova@ff.cuni.cz

MICHAL DUBEC teaches pedagogical subjects at the Department of Education of the University of West Bohemia, Pilsen. A member of the *Projekt Odyssea* civic association, focusing on the dissemination of personal and social education, he has carried out an implementation project of personal and social education in 14 schools in Prague. He is specialized in school communication, classroom management and the classroom rules.
Contact: mdubec@kg.zcu.cz