

Kolegiální podpora práce učitele jako předpoklad rozvoje kvality školy

Teachers' collegial support as an important precondition of school quality development

Eva Václavíková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity Brno

Klíčová slova: *rozvoj kvality školy, autonomie školy, kolegiální podpora, pedagogická autonomie učitele*

Key words: *school quality development, school autonomy, teacher's autonomy, teacher's collegial support*

Příspěvek je zaměřen na kolegiální podporu jako jednu z možností zpětné vazby práce učitele a současně významný předpoklad autonomního rozvoje školy. Autorka upozorňuje na některé tradiční i méně tradiční formy kolegiální podpory a představuje část výsledků vlastní empirické zaměřené na postoje brněnských učitelů ke kolegiální podpoře ze strany vedení školy a ostatních učitelů.

The contribution is focused on the teacher's collegial support as one of the possibilities of teacher's work feedback as well as one of the important preconditions of the autonomous development of schools. Some traditional and less traditional forms of collegial support are introduced together with a part of the results of the author's own survey aimed at the attitudes of teachers of Brno schools towards the collegial support from the school management and their teacher colleagues.

V souvislosti s posilováním autonomie škol dochází v posledních letech také k rozšířenému prostoru pro samostatné a nezávislé rozhodování na straně učitele. Učitel však díky své pedagogické autonomii získává také větší odpovědnost za kvalitu výchovných a vzdělávacích procesů uskutečňovaných na škole. Aby mohli zlepšovat svou práci ve třídě, potřebují učitelé zpětnou vazbu nejen od žáků, ale i od svých

nadřízených a kolegů. Díky kolegiální podpoře získává učitel možnost se skrze hodnocení a názory druhých utvrzovat ve správnosti svých vyučovacích postupů, ale také poznávat nedostatky ve své práci.

K nejběžnějším formám kolegiální podpory na školách patří hospitace v hodinách učitelů. Hospitace je mnohými autory (např. Kozlík, 1999) považována za zdroj poučení a inspirace, ale i jako příležitost k sebepoznání, sebekontrola a sebezdokonalování. Nejčastěji se hospitační práci věnují ředitelé či další lidé z užšího vedení školy (zástupci ředitele, vedoucí předmětových komisí), méně často se na školách realizují vzájemné hospitace učitelů (srov. Pol, Lazarová, 1999). Jestliže po fázi pozorování v hodině následuje otevřený, vstřícný, podnětný a ohleduplný a taktně vedený rozbor vyučovací lekce, může hospitace pomoci jak řediteli, tak především učiteli v jejich společném snažení o odbornou způsobilost učitele, jeho aktivitu, vstřícnost a v neposlední řadě i vzájemné dobré vztahy v učitelském sboru (Kozlík 1999). Ne vždy se však v praxi setkáváme s takovýmto přístupem. Hospitace je dosud mnoha učiteli považována za nutnou formu dohledu ze strany ředitele nad jejich prací, která jim kromě „nepříjemného zásahu do výuky“ nepřináší žádné nové podněty. „I tak nečasté hospitace typicky provádí ředitel či jeho zástupce, kteří mají v rukou nástroje moci nad učitelem. To může učitele (ne nepochopitelně) svádět k tendenci neprojeovat vlastní slabiny, ale spíše ukazovat to dobré čeho je schopen“ (Pol, Lazarová, 1999:12)

Zkušenosti ukazují na prospěšnost tzv. kolegiálních hospitací, ve kterých není přítomen faktor formálního hodnocení nadřízeným, jež ale vedou k potřebnému osobnímu a profesnímu názorovému střetávání. Od 80. let se začíná věnovat stále větší pozornost tzv. peer pozorování, tedy hospitacím realizovaným na úrovni učitel – učitel. Samotné hospitace v hodinách kolegů jsou ovšem součástí širšího procesu, v jehož rámci učitelé realizují např. následující kroky: volí si partnera (peer učitele), určují kriteria, provádějí sebehodnocení, zjišťují hodnocení studentů, pozorují práci učitele – kolegy, analyzují a diskutují, co při pozorování viděli, plánují zkvalitnění své práce, realizují plán (Pol, Lazarová, 1999).

V literatuře (např. Pol, Lazarová, 1999) najdeme i další možné formy zapojování učitelů do spolupráce na jejich vlastním profesionálním rozvoji. Jedná se například o koučování učitele nebo

skupiny učitelů prováděné některým z jeho (jejich) kolegů, tzv. týmové koučování, v němž koučové spolupracují s týmem učitelů na plánování, realizaci a hodnocení jejich hodin. V některých zemích (např. USA) se existují vyučovací kliniky, na kterých jsou začínající učitelé vedeni svými zkušenějšími kolegy. Další méně tradiční formou jsou učitelské instituty, které organizují dílny vedené učiteli z praxe, na nichž mají učitelé možnost vyzkoušet si praktické postupy ve třídě. Realizace řady z těchto forem však naráží v běžném školním prostředí na množství překážek.

JAKÉ JSOU POSTOJE UČITELU KE KOLEGIÁLNÍ PODPOŘE JEJICH VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ PRÁCE – VÝSLEDKY EMPIRICKÉ SONDY

Kolegiální podpora učitelů byla předmětem dotazníkového empirického šetření, který proběhl v dubnu 2000 na několika brněnských školách. Výzkum byl součástí mého diplomového projektu nazvaného *K pedagogické autonomii učitele* (Václavíková, 2000). Jeho cílem bylo zjistit, ve kterých oblastech výchovné a vzdělávací práce na škole a do jaké míry mají učitelé možnost uplatňovat svou autonomii, co považují za hlavní podmínky a předpoklady možnosti relativně samostatně a nezávisle pracovat a co jim v tom brání. Fungující kolegiální podporu a spolupráci učitelů v této souvislosti chápu jako jeden z předpokladů autonomního rozvoje školy. Respondenty výzkumu bylo 95 učitelů (85 žen, 10 mužů) z osmi brněnských základních škol. Největší procento respondentů lze zařadit do věkové kategorie 51–65 let, délka praxe – 42 % déle než 21 let. Více než polovina respondentů působí na své současné pracovišti déle jak 10 let. Kolegiální podpoře práce učitele byly ve výzkumném dotazníku věnovány čtyři otázky, jejichž cílem bylo zjistit, které formy kolegiální podpory se na našich školách nejčastěji používají, které z nich učitelé preferují, které považují za pro ně nejprínosnější a proč, a jakým způsobem tuto součást své výchovné a vzdělávací práce na škole vnímají.

Výsledky výzkumu potvrzují předpoklad, že převládající formou kolegiální podpory práce učitele v rámci třídy na našich školách je dosud hospitace ředitele nebo jeho zástupce. Při tom pouze malá část respondentů (7 %) považuje tuto formu kolegiální podpory za pro něj přínosnou. Hospitaci vedoucího předmětové skupiny zmiňuje více jak polovina respondentů. Na tomto místě je nutné poznamenat, že

14 % respondentů uvedlo, že předmětová skupiny ani žádné obdobné těleso v rámci jejich vyučovacího předmětu na škole nefunguje.

K dalším nejčastěji zastoupeným formám patří společné plánování výuky. Tuto formu kolegiální podpory preferuje téměř 30 % respondentů. Nejčastěji jako důvod uvádějí: *možnost rozvíjet spolupráci s kolegy, možnost porovnání výsledků výchovné a vzdělávací práce, usnadnění práce, vzájemné vyměňování zkušeností*. Společné plánování výuky je oblíbené především u mladších učitelů s kratší délkou praxe. Neformální návštěvy učitelů ve vyučovacích hodinách patří také k poměrně časté formě kolegiální podpory společně s neformálními rozhovory s kolegy (do této kategorie jsem zařadila učitelé uváděné *neformální rozhovory se zkušenějšími kolegy, vzájemné rady, pohovory, výměny nápadů, vzájemné metodické rady kolegů, připomínky ze strany kolegů*). Tato forma je opět preferována převážně mezi začínajícími učiteli, kteří považují neformální rozhovory se zkušenějšími kolegy za dobrou příležitost pro výměnu zkušeností a postřehů. Výhodu neformální podpory vidí především v možnosti řešit vzniklé problémy a situace bezprostředně po jejich vzniku. Pouze čtyři respondenti uvedli, že se na jejich škole realizuje týmová výuka. Několik začínajících učitelů považuje za velmi přínosnou existenci tzv. uvádějícího učitele.

Dotázaní učitelé bezpochyby považují za přínosné méně formální formy kolegiální podpory, jako jsou společné plánování výuky a neformální návštěvy kolegů v hodinách. Také autoři odborné literatury považují neformální formy kolegiální podpory za mnohdy účinnější než tradiční. Tyto formy spolupráce mezi učiteli jsou však poměrně časově náročné. Nedostatek času a vysoké pracovní zatížení tak vedou k prohlubování určité izolovanosti učitelů ve škole (srov. Pol, Lazarová, 1999). Autoři dále uvádí: „V důsledku se tím zmenšuje šance učitelů seznamovat se s myšlenkami kolegů, stejně jako možnost dávat ostatním k dispozici své vlastní zkušenosti a pohledy. Ve školách tak téměř neexistuje 'zkušenostní banka', z níž by mohli ostatní čerpat. Každý jedinec jakoby začínal od nuly, svou léty často draze nabyvanou zkušenost obvykle nedává využít druhým“ (1999:12).

Dotázaní učitelé ve většině případů chápou kolegiální podporu jako přirozenou a v mnohém přínosnou součást jejich pedagogické práce na škole. Téměř polovina respondentů vnímá kolegiální podporu ze strany vedení školy jako dobré východisko pro další vlastní rozvoj a jako skutečnou příležitost pro

kolegiální spolupráci. Přibližně třetině dotázaných učitelů se díky kolegiální podpoře dostává potvrzení správnosti dosavadní práce. Pro téměř třetinu dotázaných však představují výše zmíněné formy kolegiální podpory pouhý dohled ze strany nařízeného, který jim nepřináší žádná východiska a zpětnou vazbu nutné pro další rozvoj. Pouhých 8 % z nich považuje kolegiální podporu ze strany vedení školy za formální a neúčinný rituál.

Fungující týmová spolupráce se všeobecně považuje za významný předpoklad rozvoje jakékoliv organizace. Kolegiální podpora ze strany vedení školy i ze strany ostatních učitelů poskytuje učitelům možnost kritické reflexe jejich práce. Netradiční a méně formální podoby této podpory považují za přínosné nejen autoři odborné literatury, ale jak naznačily výsledky zmíněného výzkumu, i sami učitelé. Podpora těchto forem v praxi na školách je výzvou pro všechny, kdo usilují o rozvoj kvality českých škol.

Literatura

- KOZLÍK, J.: Hospitace – zdroj poučení a inspirace pro praxi i teorii. In: Pedagogická orientace, 6, 1999, č. 1, s. 86–93.
- POL, M., LAZAROVÁ, B.: Spolupráce učitelů: podmínka rozvoje školy. Praha Strom, 1999.
- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha Portál, 1997.
- VÁCLAVÍKOVÁ, E. K pedagogické autonomii učitele. Brno MU, 2000 (diplomová práce).
- VENTER, G.: Autonomie školy v Maďarsku. In: Rozvoj autonomie učitelů. Ústí nad Labem, UJEP 1999, s. 44–54.

Mgr. Eva Václavíková
Ústav pedagogických věd FF MU
A. Nováka 1
660 88 Brno

[zpět na začátek](#)