

Kasíková, Hana

Učitel na cestě inovací

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2003, vol. 51, iss. U8, pp. [55]-71

ISBN 80-210-3120-4

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104532>

Access Date: 20. 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.

HANA KASÍKOVÁ¹

UČITEL NA CESTĚ INOVACÍ *The Teacher on the Road of Innovations*

Úvod

Jen málo učitelů by nesouhlasilo s tím, že zlepšit své vyučovací strategie není cenným cílem profesní cesty: hledání optimálních, efektivnějších způsobů je jakoby zakotveno v tom, co je „učitelské“. Stejně tak by zřejmě jen málo učitelů odmítlo připustit, že tlak na změnu jejich profesionálních přístupů je v současné době zřetelný, a že vyhovět tomuto tlaku s sebou přináší zamyšlení nad podstatou učitelského rozvoje.

Hned v počátku naší studie o učitelském hledání „lepšíh cest“ poznamenáváme, že učitel svou dráhu rozvoje prakticky uskutečňuje neustále: vrůstá do své práce a role, adaptuje se na nové situace, zdokonaluje své techniky působení, posiluje jejich silné stránky a potlačuje ty slabé. **Mnoho z této cenné aktivity však zůstává lokalizováno**, protože prozatím, jak uvádí literární zdroje naše i zahraniční (Walterová, 2002, Woods, 1989), neexistuje systematický pokus dokumentovat ji. Na straně druhé však nesporně zaznamenáváme vzrůstající zájem o učitelův rozvoj. Ten se týká hnutí akčního výzkumu (Carr, Kemmis, 1986, Elliot, Adelman, 1975, Hustler a kol., 1986, Stenhouse, 1975, 1983), zřetelněji také v pedagogickém zkoumání vystupuje do popředí linie, která se týká propojení školsko-politických záměrů a praxe, propojení k lidem realizujícím tyto záměry (Finch, 1986, Shipman, 1985, Woods, Pollard, 1988). Za jedno z nejpodstatnějších zacílení pedagogického výzkumu a následných programů podporujících učitelské úsilí považujeme právě to, aby byly **identifikovány, dokumentovány a samozřejmě také rozšířeny postupy učitelů, které se ocitají v průsečíku progresivních tendencí vzdělávání.**

Užitečné nám připadají otázky v těchto základních zaměřeních, orientovaných na rozvoj učitele (Woods, 1989):

1. Kdo je včleněn do rozvojových aktivit?
2. Odkud kam jdou rozvojové aktivity? Jaký je jejich účel?

¹ Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc. pracuje na Katedře pedagogiky FF UK a na Katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze.

3. Jakými způsoby jsou rozvojetvorné aktivity podporovány?
4. Jaký model učitele a jaký koncept učitelského vědění je při těchto aktivitách prezentován (reflektující praktik, učitel jako výzkumník apod.)?

V našem zkoumání jsme se primárně orientovali na téma podpory aktivit učitelského rozvoje. Je nasnadě, že toto směřování otevírá i témata další, zařazovaná pod otázku: kdo jsou? proč to dělají?

V minulých letech jsme se ve zkoumání pohybovali spíše na tematickém poli „stávání se učitelem“: zajímaly nás především momenty jeho učení se být učitelem, které jsou zvýrazňované v učitelově přípravě (Kasíková, 1995). Výzkum, zde prezentovaný v určitém smyslu tematicky i metodologicky, navazuje na předchozí zkoumání: **orientuje se na zmapování období, kdy je učitel ve své vzdělávací dráze vystaven nabídce pozměnit vyučovací strategie, kdy se tedy učí být učitelem inovujícím.**

Inovace vyučování je pojem, který v české současnosti prostupuje nejpodstatnější kurikulární dokumenty, je vnímán jako výzva pro vedení škol, učitelské sbory i jednotlivé učitele. Nemáme zatím k dispozici komplexní výzkum přeměn vyučování za poslední desetiletí, přesto, že je považován za vysoce žádoucí. Neexistuje také přehledová studie o různých druzích inovací, případných prioritách v české škole (otevřené vyučování, projektové vyučování, tematicky integrované vyučování, dramaticko-výchovné celky apod.), ani hlubší pohled na ty, kdo se těchto inovací jako aktéři ujímají, a na ty, kteří se na jejich základě učí. Přitom právě koexistence těchto inovativních snah a běžného vyučování a také spolužití tzv. „inovativních“ a tzv. „tradičních“ učitelů v jednom sboru je to, co klade nově otázky optimalizace vyučování, utváření klimatu, profesního růstu učitele a dalších. Jejich zodpovídání se však nutně váže mj. na kvalitní deskripci a interpretaci jevů z terénu školy a vyučování.

Z celého repertoáru možných inovativních strategií jsme se ve výzkumu orientovali na **strategie kooperativního učení**. Máme pro to tři základní důvody:

1. kooperativní učení je považováno za výraznou inovaci, která zřetelně navazuje na progresivní tendence ve vyučování (participativní a demokratický charakter vyučování, osobnostní a sociální rozměr výuky, prostor pro konstrukci při poznávacích procesech),
2. jde o oblast, kterou dobře známe z teorie, ve které jsme provedli již několik výzkumných šetření, a ve které máme zkušenost i s profesními vzdělávacími mechanismy (Kasíková, 1997, 2001),
3. existuje možnost relativně přesně vymezit, jaké strategie jsou kooperativní, a tudíž je i výzkumně podchytit (na rozdíl např. od otevřeného učení).

Jak jsme již uvedli, nebylo záměrem našeho zkoumání pouze šetřit, zda a jak si učitelé přisvojují kooperativní strategie. Tato otázka, tedy **zda a jak implementují kooperativní strategie do svého vyučovacího stylu, byla hlavně platformou pro rámcová tázání: Jaká je realita vstupu inovace do vyučování? Jaké faktory tento vstup doprovázejí? Jaké jsou podporující metody? O čem učitelé při setkání s inovativními možnostmi přemýšlejí, co konají? Co je pro učitele snadné, v čem je obtíž? Na čem chtějí dále pracovat, co vzdávají? Jak**

to odůvodňují? Z takto položených otázek vyplývá, že jsme se prostřednictvím intervencí, orientovaných na implementaci jedné z inovativních strategií, zaměřili na některé aspekty učitelského pojetí výuky (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996) a na možnosti jeho změn. Nebo ještě jinými slovy: zajímaly nás **změny, o kterých učitel uvažuje a které sleduje na své cestě „být lepším učitelem“**.

Výzkumné šetření

Výzkum, který se konal na jedné pražské základní škole (fakultní škola Pedagogické fakulty UK: 480 dětí v 18 třídách, 30 učitelů, 1. stupeň – vzdělávací program Obecná škola, 2. stupeň – vzdělávací program Základní škola) od konce r. 2000, byl rozvržen do delšího časového období (jeden a půl roku). V základě tohoto rozvržení stála úvaha, podpořená jak údaji z jiných výzkumů, tak zobecněnou vlastní zkušeností. Implementace méně obvyklých strategií do vyučování bývá záležitostí dlouhodobější a z hlediska výzkumných záměrů pak jsou podstatné ty momenty, které jsou určitým stimulem pro proměnu jak výukových strategií, tak učitelova pojetí výuky.

Metodologickou podstatou **akční výzkum založený na individualizovaném vzdělávání učitelů** byl fázován, přičemž základním východiskem těchto fází byly ty momenty, které jsou určitým stimulem pro proměnu výukových strategií i možných posunů v učitelově pojetí výuky.

Struktura výzkumu se utvářela postupně: na počátku byla jen snaha vyjednat si přístup do školy a učinit učitelům nabídku podpory jejich profesního rozvoje, zkvalitnění jejich vyučovacích kompetencí. Další kroky výzkumu se orientovaly k momentům, které byly určeny povětšinou vzájemným vyjednáváním výzkumníka a učitelů, tj. orientovaly se k jimi formulovaným potřebám a požadavkům.

Fáze výzkumu se pak utvořily takto:

1. informativní schůzka s těmi učiteli, kteří projevíli zájem o kooperativní výukové strategie,
2. seminář orientovaný na porozumění základním principům kooperativního učení,
3. vyjednané pozorování ve vyučování u jednotlivých učitelů a rozhovory s učiteli zaměřené na jejich další vzdělávací potřeby,
4. vyjednané pozorování zacílené na implementaci vyžádaných elementů strategií a rozhovory o otázkách, spojených s jejich implementací,
5. nevyjednané a vyjednané pozorování po delším časovém období a závěrečné rozhovory.

Podstatné momenty jednotlivých fází

Ad 1. Informativní schůzka

Zajímalo nás, jakým způsobem se v každodenní práci školy přihlásí učitelé k možnostem pracovat na svém výukovém stylu a reflektovat jej, tj. pracovat na

svém sebezdokonalení. V tomto případě byla učitelskému sboru (30 učitelů) nabídnuta (písemně na nástěnce) možnost vzdělávat se v kooperativním učení přímo na škole – bez jakýchkoliv dalších výzev ze strany vedení školy. Krátké informační schůzky (hlavní přestávka) se zúčastnilo šest učitelů, ředitel školy, já a studentka, která mi s výzkumem pomáhala².

Byly vysvětleny záměry případné společné činnosti, a to ve dvou zacíleních: za prvé možnost vzdělávání v kooperativním učení za pomoci konzultanta, za druhé výzkum orientovaný na průvodní jevy implementace kooperativních strategií do výuky.

Učitelé projevíli zájem o další informace o kooperativním učení: domluven byl krátký vzdělávací seminář pro jejich skupinu přímo na škole.

Ad 2. Seminář k základním principům kooperativního učení

Vzdělávacího semináře se zúčastnilo šest učitelů. Pracovalo se hlavně s videokazetou (model účinného kooperativního učení) a s komentáři k ní. Nejvíce dotazů³ a komentářů (diskuse v pravém smyslu nebyla) se objevilo k utváření skupin („*aby se to povedlo*“). Na závěr byla učiněna dohoda, že učitelé připraví hodinu na principech kooperativního učení a pozvou nás k supervizi. V dohodnutém termínu (1 měsíc) se nikdo z nich neozval. Kontaktovaly jsme je tedy my: dvě učitelky pokračování ve výzkumu odmítly, jedna pro zaneprázdnění (účast v programu Kritického myšlení, kde však je kooperativní učení jedním z podstatných přístupů), druhá pro nepříznivé podmínky v práci.

Ad 3. Pozorování ve vyučování u jednotlivých učitelů a rozhovory zaměřené na jejich další vzdělávací potřeby

V další fázi výzkumného programu zaměřené na přímé pozorování vyučování a rozhovory zůstali tedy čtyři učitelé:

- RK, učitel 4. třídy, učí bez kvalifikace pět let (studium primární pedagogiky přerušeno ve 3. ročníku),
- DP, učitelka 3. třídy, učí čtvrtý rok po absolvování primární pedagogiky,
- HS, učitelka němčiny od r.1990 (původně Č–Tv), učí od r. 1971, multiplikátorka Pedagogického centra Praha, absolventka dvouletého metodického kursu práce s dospělými,
- RF, učitelka angličtiny, učí bez kvalifikace (studium Č–A přerušeno v 1. ročníku).

Vstupní rozhovory s těmito učiteli jsme orientovaly na jejich potřebu dalšího profesního zdokonalování. Ptaly jsme se proto nejprve na předchozí zkušenosti se skupinovým učením (skupinové uspořádání je základní formou kooperativní-

² Pomocnicemi se záznamy rozhovorů, dalšími pozorovatelkami, ale i partnerkami v interpretacích získaných dat byly Eva Nábělková a později Markéta Tvrdíková, studentky oboru Pedagogika na FF UK.

³ Dvě otázky nám připadaly pro daný výzkum signifikantní: *Je vypracovaná „kuchařka“ pro praktické použití kooperativního učení, něco vyzkoušeného a přichystaného, co by mohli všichni použít? Nakolik je kooperativní učení dané, nakolik mohou učitelé sami improvizovat, dodávat nové prvky?*

ho učení) a na jejich zájem o posun ke strategiím kooperativní výuky. Struktura rozhovoru byla vedena otázkami: 1. Jak jste se dostali ke skupinovému učení? 2. Proč jste se přihlásili k výzkumu, který pracuje s kooperativním učením?

Předchozí zkušenosti učitelů se skupinovým učením se ukázaly jako variabilní: od učitele, který sám sebe charakterizuje jako frontálního (RK), přes učitelku, jež užívá hlavně párové učení (RF), k učitelkám, které mají své pojetí vyučování pevněji spojeno se skupinami (HS dokonce jako ta, která tímto pojetím ovlivňuje ostatní).

Příklon k programu kooperativního učení byl zdůvodňován různorodě:

- pochybnosti o sobě sama v učitelské roli a snaha pokusit se o překonání tohoto stavu změnou pojetí vyučování v situaci, kdy se změnilly podmínky ve třídě – přechod ze školy, kde byly bezproblémové děti, do třídy s učebními problémy (*jsem v krizi, vidím to jako záchranný pás, přišel jsem z Barandova, kde to dětem pátilo, tady půl třídy dyslektici* – RK)
- snaha pracovat s vlastními možnostmi efektivněji, propracovat své pojetí na základě opory o více způsobů učení (*chci vědět, co zvládnu, chci si vyzkoušet nové věci, setkat se s lidmi v oboru* – DP)
- snaha překonávat problémy, které jsou spojeny s určitou metodikou – od párového učení k větším skupinám, kdy je řízení učení obtížnější (*až do Vánoc jsem s dětmi v 7. třídě bojovala, děti nedisciplinované, problémy mi zí, jen když je to zaujme* – RF)
- zájem ukázat své schopnosti (*chtěla jsem předvést kooperativní učení* – HS).

Pozorování se uskutečnilo ve vyučovacích hodinách, které učitelé připravili jako hodiny s kooperativní strukturou. Zadáání, vyplývající z předchozího vzdělávacího semináře, bylo orientováno k podstatným parametrům kooperativního učení: žáci se učí v malých skupinách, učitel pracuje explicitně s cíli věcnými a sociálními, využívá některý ze způsobů utváření pozitivní vzájemné závislosti žáků v učení, oznamuje kritérium úspěšnosti práce v malých skupinách, hodnocení (ať učitelské či žákovské) je vztaheno k tomuto kritériu. Interpretace dat získaných pozorováním pak byla využita v následných rozhovorech, orientovaných na vlastní učitelskou reflexi inovativního přístupu a na možnosti jeho optimalizace na základě další spolupráce s poradcem – výzkumníkem (jaké mechanismy kooperativního učení již fungují?, jaká je moje představa pro optimalizaci těchto strategií?). Co přineslo pozorování? Jaký měla námi pozorovaná „kritická místa“ (tj. momenty výukového stylu otevřené pro optimalizaci) vztah k těm, která byla označena samotnými učiteli?

RF: Pozorování: vyučovací hodina s tématem práce na anglickém textu o České republice pro zahraniční účastníky vzdělávacího projektu měla začleněné všechny základní parametry kooperativního uspořádání, kromě určení kritéria úspěchu skupin (učitelka, která předtím nepracovala kooperativními strategiemi!). Za moment vedoucí k optimalizaci výukového stylu považujeme rozpor dobře naplánované hodiny a její realizace (adekvátně stanovená kritéria hodnocení společné práce, ale jejich nevyužití v závěru učební činnosti skupin), problém dovedností učitele řídit skupinovou činnost (např. zvládnout nesoustředěnost dětí a hluk).

Učitelská reflexe: *Je to těžší pro učitele, musí mít přípravu předem, těžko potom stahovat pozornost k učiteli, když skupiny pracují, je třeba všechno předem promyslet, všechno říci na začátku. Z této reflexe také vyplynul požadavek na sebe sama (promyslet si lépe strukturu hodiny) a námět k pomoci ze strany poradce (děti se zapojují zatím jen spontánně, když chtějí, nechci, aby někdo byl „ulejvka“): dohoda pro další práci byla tedy podle přání učitelky orientována na problém individuální odpovědnosti dětí ve skupině.*

RK: Pozorování: Učitel, který sám sebe označil za „klasického frontálního“, uspořádal vyučovací hodinu (téma Vzory středního rodu) asi z jedné třetiny jako skupinovou práci, v dalším čase vyučoval frontálně. Problémy, které vyplynuly z pozorování, se týkaly nejzákladnějších elementů kooperativního učení: tvorby skupin, určení cíle pro skupiny, rozdělení práce ve skupině, nejzákladnějších dovedností dětí pro skupinovou práci (např. naslouchání), frontální prezentace, závislosti žáků na učiteli, hodnocení skupin.

Učitelská reflexe: *Bylo to hrozný, musel jsem do nich všechno natlačit... Zřetelné je chtění, aby systém fungoval. Z toho vyplynula diskuse nad tím, co by mělo být dalším krokem: Všechno, spolupráce neuškodí, je dobré s tím něco udělat, malá násobilka může jít stranou, prvotní cíl je osobnost, společnost lidí, kteří naslouchají. Chci začít něčím, co otevírá dál, je jedno čím. Vidím problém spolupráce. Dětem dělá potíže chytit se za ruce, musí se více sblížovat. Zvyknout si na sebe před tím, než spolu tvoří, pracují. Musí mít vědomí kolektivu, spolupracovat s kýmkoli ve třídě – musí umět komunikovat i s neoblíbeným žákem a řešit s ním problém.*

Návrhy pro další práci se týkají základů kooperativního učení (utvořit heterogenní kooperativní skupiny, spolupracující delší dobu, zformulovat pro ně cíle věcné a sociální, nechat na skupině hodnocení činnosti). Obavy z „dlouhého kroku vpřed“ (*Mám strach, abych takovou hodinu zvládl, abych se „neutopil ve vlastní šňávě“... Jsou někde zpracované materiály – kuchařky?*) jsou však doprovázeny ochotou podrobit své úsilí zkoušce (*Pokusil bych se dát dohromady hodinu a přijdete se podívat. Můžu si pozvat nějakého kolegu na náslech. Oceňuji pohled zvenčí.*).

DP: Pozorování: Hodina českého jazyka, zaměřená na zapamatování vyjmenovaných slov a slov příbuzných, a hodina prvouky na téma „Uhlí a ropa“ měly těžiště ve skupinové práci (asi tři čtvrtiny vyučovacího času) a obecněji i v interakci žák – žák (včetně vstupních rituálů). Náměty na optimalizaci výukového stylu orientovaného na kooperativní učení: výběr adekvátního úkolu pro skupiny (např. zadání úkolu – vymyslet metodu učení pro ostatní skupiny – přesáhl možnosti dětí), práce se vzdělávacími obsahy obecněji (orientace na učebnicové zdroje tam, kde je možnost se opřít o žakovskou zkušenost, limituje žakovskou interakci), vedení dětí ke kooperativní činnosti (vyhnout se chaotické interakci ve skupině, převést víceméně individuální práci ve skupině na činnost spolupráce), závislost dětí na učiteli (nevyužívané zdroje skupiny).

Rozhovor po pozorování: Učitelka neví, na co by se měla orientovat, pokud by chtěla skupinovou práci zefektivnit. Jmenujeme jí několik možností – její

volbou jsou sociální dovednosti dětí, konzultace pak směřuje především k možnosti pracovat s cíli vyučování ve dvou rovinách – věcné a sociální.

HS: Pozorování: Hodina němčiny v 8. třídě je organizována téměř úplně ve skupinové formě (skupiny vytvářejí každá po jednom produktu – obrázkový dopis) a je vedena „hladce“. Náměty pro možnou optimalizaci výukového stylu, které vyplynuly z pozorování: návyk na skupinovou práci, který je zřetelný, přináší i zvykové mechanismy komunikace a činnosti (ve skupinách pracuje zejména ten, kdo je více motivován k učení, ten také předkládá práci skupiny při závěrečné prezentaci, má tedy opět větší šanci pokroku v učení). Problematické je i nestrukturované zadání úkolu (*Vytvořte obrázkový dopis – Bilderbrief*), protože žáci při tvorbě německého dopisu komunikují česky. Důsledkem pak je nižší efektivita práce, kdy např. žák nezná slovíčka z dopisu, který měl spolu se skupinou vytvořit. Prezentace skupinové činnosti je plně organizována učitelkou, při vystoupení jednotlivých mluvčích ze skupin klesá pozornost jak členů příslušné skupiny, tak skupin ostatních.

Rozhovor po pozorování: *V Pedagogickém centru připravujeme úkoly pro čtyřčlenné skupiny, to potom převádíme do svých škol. U mě jsou zvyklí pracovat ve skupině. Když nechtějí pracovat s někým slabším, nenutím je.*

Rozhovor po pozorování: *Co bych chtěla dál?* (Evidentně zaskočena otázkou.) Na otázku, v čem bychom jí dále mohli být užiteční: *Kdybyste mi řekli, jak se vám to líbilo...* Nabídka z naší strany byla orientovaná k možnosti efektivnější pomoci i slabším žákům. Byla odmítnuta. (*Ale oni si to řeknou...* (jak je to dobře). Zdá se, že potřeba učitelky ukázat nám, jak to dělá (kterou formulovala již ve vstupních rozhovorech), byla naplněna.

V učitelských reflexích po pozorovaných hodinách vyjádřili tři učitelé přání pracovat dále na optimalizaci výukových strategií kooperativního učení. S těmito učiteli jsme pak hledali další možnosti ve fázi následující.

Ad 4. Pozorování zacílené na implementaci vyžádaných elementů strategií a rozhovory o otázkách spojených s jejich implementací

Další součást zkoumání byla zaměřena to, jak učitelé implementují elementy kooperativního učení, které označili v předchozích rozhovorech za žádoucí. To, co si měli ve vyučování vyzkoušet, jim tedy nebylo vnucováno: z naší strany šlo o nabídku, kterou učitel mohl, ale nemusel akceptovat. Vyjednána byla i doba, kdy mělo proběhnout následné pozorování a opětovné reflexe jejich zkušenosti s implementací.

RK: Nabídka: stabilní učební skupiny, těžiště hodiny v práci skupin, zadání cíle v rovině věcné i sociální, hodnocení skupinové práce jejími členy.

Závěry pozorování: Učitel utvořil stabilní učební skupiny (výkonově heterogenní), nebyl brán zřetel na heterogenitu z hlediska pohlaví. V době pozorování tyto skupiny začaly pracovat. Celá hodina byla uspořádána skupinovou formou. Učitel vložil do vyučování všechny vyjednané prvky, které mohou prospět efektivitě skupinového učení a na něž pak lze v dalších hodinách navázat. Za speci-

fické pro další profesní rozvoj považujeme jeho úsilí po centrální (viditelné) pozici, která se projevuje zejména v hodnotících fázích vyučování⁴.

RF: Nabídka: důsledněji využít kritéria hodnocení kooperativní činnosti při hodnocení učitelkém i žákovském, zaměřit se v nich především na individuální odpovědnost jednotlivých členů skupiny za pokrok v učení.

Závěry pozorování: Učitelka zvládla předložit kritéria úspěchu (jde o jednu z komplikovaných didaktických dovedností, velmi často opomíjenou), zaměření na individuální odpovědnost bylo formulováno v obecné rovině (*jde mi o to, abyste se zapojili všichni*). V hodině byl malý časový prostor pro závěrečné hodnocení, ale učitelka využila obě možnosti – vlastní i žákovské – a vrátila se k původně ohlášeným kritériím. Možnosti pro další profesní růst v námi sledované oblasti se zřejmě týkají jednak promyšlenějšího propojení na věcné cíle (podobně jako HS, která je jakousi neoficiální uvádějící učitelkou RF, interakce ve skupinách není optimálně užita pro komunikaci v cizím jazyce), jednak větší jistoty v řízení třídy, ve zvládnání některých projevů chování žáků.

DP: Nabídka: zadání cíle v rovině věcné i sociální, cíl sociální v podobě konkrétních dovedností pro spolupráci.

Závěry pozorování: Cíl byl zadán tak, jak zněla dohoda (*naučíte se vyjmenovaná slova po v-, budu si všímat, jestli umíte vysvětlovat jeden druhému*). Děti pracovaly v náhodných skupinách (přestože učitelka pracuje jindy i se stabilními skupinami): byla zpozorována spíše individuální činnost uvnitř skupiny, komunikace se mnohdy netýkala úkolu, na dotazy k úkolu se jednotlivci nedočkali odezvy, dožadovali se vysvětlení od učitelky, aniž by využili členů skupiny. Vyžadované sociální dovednosti pak nebyly zhodnoceny ani frontálně, ani v rámci skupiny vzhledem k času. Učitelka opět tedy vložila do vyučování vyjednané prvky, které se ukazují jako nosné pro optimální kooperativní učení. Za možnosti pro profesní rozvoj v jejím případě považujeme rozvahu optimálních strategií pro věcné učení (učení pravopisu), které se optimálně váží na učení sociální (děti na prvním stupni mohou své spolužáky naučit pravopisu jen obtížně, pokud je někdo předem nezasvětil do toho, jaké jsou tyto optimální strategie).

V této fázi bylo pozorování implementace kooperativních přístupů a prvků doplněno o rozhovory jak s učiteli, kteří s námi na těchto úpravách spolupracovali, tak s učitelkou HS, která chtěla představit svoje pojetí a o další spolupráci

⁴ Učitel zadal cíl tím, že napsal na tabuli *Písemné dělení jednociferným dělitelem a Spolupráce*, s verbálním doprovodem: *Jsmo ve skupinách ne proto, abychom bojovali, budu sledovat, jak spolupracujete, jak si pomáháte*. Děti pracovaly s pomocí pracovních archů (každý člen skupin měl vlastní), učitel monitoroval jejich činnost a po skončení úkolu upozorňoval na problematická a pozitivní místa spolupráce ve skupině (prostřednictvím odposlechnutých dětských výroků *Opisuješ ode mě! Chceš s něčím poradit? apod.* a zaznamenaného chování *Filip pracoval sám, Tadeáše je slyšet všude a pořád*). Po této zpětné vazbě byly skupinám přiděleny další úkoly: ukázalo se, že skupiny se snaží do určité míry držet té linie chování, kterou v předchozím vstupu naznačil učitel, i když stimuly nebyly zcela zřetelné. Hodnocení skupin ve věcné rovině probíhalo frontálně, činnost zhodnotil učitel. Učitel zařadil i hodnocení spolupráce: za signifikantní považujeme to, že celkové frontální hodnocení, kdy každé dítě na zakreslené škále označilo míru své spokojenosti se skupinovou prací, učitel završil svým specifickým znaménkem (monogram), odlišným od běžných dětských čárek na škále.

nestála. Rozhovory se uskutečnily na začátku června 2001, tj. po půl roce spolupráce, a byly zaměřeny na proces, kterým prochází učitel, který ve vyučování inovuje.

Struktura rozhovorů byla následující:

- a) Jak vidíte kooperativní učení po půl roce „zkoušení“?
- b) Co šlo hladce?
- c) Co dělalo potíže? Co by i nadále asi bylo obtížné?
- d) Pokud by kooperativní učení mělo být výbavou i dalších učitelů, jak by měli s touto inovací zacházet?

Ad A. Na záměrně široce položenou otázku reagovali shodně učitelé především zdůrazněním **určitého úsilí, které je třeba do změny vložit. Zkušenost je dobrá. Člověk se nesmí bát vyzkoušet to, i když se to nepodaří. Nenechat se odradit** (DP). Připomenuta byla **nutnost naučit se danému systému** (a to učitelé i žáci). To pak může **eliminovat strach**, který inovaci doprovází. *V první řadě bylo potřeba, aby se ty děti na to naučily. Aby se naučily, že když všichni společně pracují, tak že musí pracovat potichu... Pro mě je to asi skoro nejdůležitější poznatek, protože jsem se bála, že při tom bude velký hluk, a že to nepůjde.* (RF)

Systém kooperativního učení je považován za **náročný pro obě strany, ale za prospěšný**. Zdůvodňováno je to především jeho potenciálem formovat sociální vztahy, podporovat skupinovou komunikaci a nápomoc. *Je dobré, že občas slyším, že se někde někdo na něco zeptá a někdo jiný odpoví. Já potřebuji vědět tohle. Víš to? Víš.* (RF)

Prospěšnost systému však byla viděna i z hlediska **změny pozice učitele**, která je zajímavá, ale také neobvyklá. *Je to určitě přínos, děti to baví, mě to taky baví. Člověk má na druhou stranu zase možnost jiného pohledu. Když ty děti pracují, když mají daný nějaký ten problém, nějaký ten úkol a řeší ho, tak já jsem takový ten nestranný pozorovatel, nebo pozorovatel, který si může dát spoustu věcí dohromady* (RK)... *Jednak je to změna, protože ta aktivita je najednou jiná. A myslím si, že je to lepší v tom, že oni potřebují to slovo pětkrát slyšet nebo potřebují pětkrát slyšet to pravidlo, a když to mají potom ve skupině, musí na to samy přijít, když se tam najednou nemohou nikoho ptát, a když se ptají, spolehlivou odpověď ode mne nedostanou, a tak si to musí někde zjistit.* (RF)

Jistěji se učitelé zřejmě cítí, pokud spojují nové zaváděné způsoby s procvičováním učiva, netroufají si jimi zvládat nové učivo. **Tradiční odpovědnost za předávání nových vědomostí, za „přísun“, tu zřejmě dominuje nad výzvami experimentovat s formou uspořádání sociálních vztahů: drží se interakce, která se osvědčovala, tedy interakce učitel – žák. Ale jestli jsou zrovna tyhle děti schopné se tímhle způsobem naučit, tak jako doopravdy, tak jak by to mělo být, že by to byla vlastně forma učení, tzn. že by to měla být i ta nová látka, to ještě nejsem schopen... Ještě to není úplně ono.** (RK)

Učitelé odhadují, že v kooperativních skupinách děti pracují asi třetinu vyučovacího času. (DP a RF poněkud více než RK)

Ad B. Druhý okruh rozhovoru se orientoval na ty jevy, o které se učitel, zavádějící nové strategie, mohl opřít, co jemu i dětem nedělalo potíže, v čem si mohl

být „při nejistotě nového jistý.“ Zdá se, že pro učitele není jednoduché tyto procesy reflektovat a analyticky popsat. V tomto okruhu se znovu vyjadřovali k tomu, že **snadné není nic** (signifikantní byla sborová odpověď učitelů na otázku, co jde hladce: „Nic.“), pokud si obě strany na dané způsoby nezvyknou: zvyk byl v jejich reflexích klíčovým slovem. Návaznost nových přístupů na předchozí se pak týká i obecnějšího postoje žáků k učení. *Já si myslím, že to souvisí také s tím, jak jsou zvyklí, jak ta hodina obecně probíhá. Jestli jsou zvyklí v té hodině pracovat a očekávají, že v mé hodině budou pracovat, pak pracují i při tom kooperativním učení, když na to zvyklí nejsou, tak to tak není.* (RF)

Ad C. Třetí okruh dotazování se týkal obtíží, které musely být překonávány, příp. jsou obtížemi i v současnosti. **Podstatným problémem byl zřejmě obecnější posun v náhledu na učení, v pojetí učení.** *Určitě u těch mých dětí, že nejsou zvyklé spolupracovat, byly strašně překvapeny tím, ne že bychom se nesměli dívat vedle, ale my se tam právě naopak dívat musíme. Nebo: my musíme spolupracovat, to pro ně bylo překvapení v tom, že problém neřeší jeden. Trvalo jim, myslím, chvílku než se to naučily.* (RK) Jde o pojetí učení, v kterém jsou podstatné sociální aspekty. *Těžké je pro ně přijmout neoblíbené dítě a vadí jim, když dítě nepracuje, anebo když jim to kazí.* (RF)

Určité množství potíží se pak váže k prozatím nezaběhané organizaci nového pojetí učení. Jde komplexy **dovedností, spojené s organizací práce skupin** (*chvílku jim dělalo problémy schéma, nějaký ten systém té skupinky, tzn. že nemohou mluvit všichni najednou*). Konkrétně je jmenován problém hluku, ke kterému učitelé hledají novou míru tolerance. *Já jsem je chtěl kolikrát okřiknout, pak jsem si řekl, vždyť oni si šeptají, jsou vlastně potichu, relativně je to ticho, pracují v pohodě a je to v pořádku, ale člověk má navyklé, že když se tam něco šustne, myslí, že dělají něco jiného.* (RK) Mnohdy však jeví **ochotu zvyknout si** i tam, kde systém kooperativního učení přímo nabízí způsoby tréninku sociálních dovedností, včetně dovednosti mluvit adekvátně hlasitě, a může pomoci i v případech „vykřikování“ (kultivace emocionálních projevů, upozorňování na sebe apod.), které učitelé svorně označili za něco, co vadí. *Mě totiž nenapadá, jak je to naučit. Když je někdo hlučný, tak mu říkám “Kdyby takhle mluvil všichni..”, ale žádný jiný způsob mě nenapadá.* (RF)⁵

Co bylo **obtížné z hlediska učitelovy činnosti?** Obtíže, které učitelé při své inovativní činnosti překonávají, se (kromě náročnosti na přípravu – výběr obsahu, složení skupin) v realizační rovině týkají především **kontroly ve třídě**, která je „rozdřobena“ na několik učebních jednotek. *Pro učitele je problém kontrola, zvládnout to a obsáhnout skupiny, jestli dělají. Je těžké je všechny uhlídat. Není to v mé moci. Učitel musí chodit, být ve střehu. Je to náročné na koncentraci. Musím reagovat na každou skupinu a přizpůsobit se jim, musím brát v úvahu různorodost skupiny... Nutno hlídat a mít oči všude.* (DP) *Já tu zpětnou vazbu*

5 Další formulované obtíže jsou obecnější a vztahují se k učebním procesům i mimo inovativní přístupy *Problémy mají, ve 4. třídě je to myslím pochopitelné, s nějakou sebekritikou. Člověk se jim snaží všípít to, že jestli to doopravdy umí... on si myslel, že to umí, ale neuměl to... Takže ta sebekritika je tam taková horší.*

skoro vůbec nemám. Nemám šanci zjistit, jestli se to slovo naučí dnes nebo zítra, nebo jestli už ho uměli. (RF)

Učitel, který mění svůj výukový styl, je podroben zkoušce pracovat po delší dobu („než se to naučím“) s emocemi pramenícími ze ztracené jistoty „navyklého“, se **znejištěujícím** momenty inovace. Tato zkouška se dotýká i podstatné báze vykonávání profese – **uspokojení učitele z vyučování**. Je vyjádřena ve srovnání frontální versus kooperativní učení (tento protiklad bude zřejmě v učitelské řeči fungovat, byť teoreticky je to sporné)⁵. *Kdybych jednu látku dělal kooperativně a frontálně, tak u toho frontálního je víc podnětů pro to, říci „Jo, povedlo se to nebo uspokojilo mě to, u kooperativního učení nevím, jestli to bylo dobré, nebo mohlo být ještě lepší.* (RK) Uspokojení je rozporuplné: souvisí se změnou komunikačních struktur, která na jednu stranu učitele těší (*vidím je, jak si skutečně radí*), na straně druhé znejišťuje (*Nemůžu je sledovat najednou, ve frontálním je ta dráha je přímá.*) (RK)

Ad D. Výpovědi učitelů, založené na zkušenosti s kooperativním učením, byly obecně jádrem pro jejich vyjádření k tomu, co znamená, a mělo by znamenat, prohlubovat si učitelské vzdělávací kompetence, inovovat vyučovací strategie v realitě každodenní práce. Jaké jsou tedy pro učitele ty **nejschůdnější způsoby, když si chtějí vyzkoušet něco, co není obvyklé?**

Optimální způsoby vidí učitelé především v kombinacích: vidět inovativní strategie u někoho druhého (*vidět, že to funguje v praxi*), vyzkoušet si některé postupy sami na sobě (*zkusit si to v roli žáka*), mít zpracovanou metodiku, a to velmi konkrétně po tématech pro předměty (*není čas to dávat dohromady a dělat si metodiku*). Mít poradce (konzultanta) pro optimalizaci výukových strategií (tak, jak to zažili ve výzkumném období) znamená pro učitele pomoc (*Když se člověk najednou zasekne a neví, co s tím, připadá mu to divné a nenapadá ho, co by s tím dělal, tak pak to stejně k ničemu nespěje. Pak si najde nějaký jiný způsob nebo tam ten problém prostě zůstane.*), běžné ovšem je, že v realitě chodu školy by měl poradce počítat s úbytkem zájmu o své poradenství (...*jestli by ho to potom nepřestalo bavit, protože je to klasika – přihlásí se deset, pak spolupracuje pět a na konec dva*).

Novost své cesty spatřují učitelé především v tom, že pracují s osobnostním a sociálním rozvojem žáka: zde vidí specifikum svého pojetí výuky. Odlišnost své profesní dráhy od *starších učitelů, kteří již našli své osvědčené způsoby*, vidí v realizaci potřeby hledat, *učit se něco nového* – podobně jako jiní jejich (mladší) kolegové, kteří si také něco zkoušejí (kritické myšlení aj.). Reagovat na nabídku vzdělávat se v inovativních strategiích znamená vnímat vlastní neuspokojenost (*Kdybych nebyl v krizi, budu možná sám tak uspokojený, možná bych šel jenom nakouknout. Ale teď to čerpám proto, aby to něco dalo.*), **znamená to víc, než být jen zvědavý** (*Nevím, kolik lidí je zvědavých, poslechli by si to, ale jestli by to dokázali dál rozvíjet, jestli by se toho chytli.*).

⁵ Teoreticky je akceptovatelné srovnání kooperativní – kompetitivní vyučování, frontální – skupinové vyučování.

Ad 5. Pozorování po delším časovém období a závěrečné rozhovory

Poslední fáze výzkumu byly zaměřené především na setrvání změny výukových strategií v čase, a zároveň také na to, co toto setrvání či nesetrvání ovlivňuje. Na konci školního roku, v kterém započal výzkum, po pozorování v hodinách a následných rozhovorech, zazněla nabídka učitelům, že nás mohou kdykoliv v případě potřeby konzultace kontaktovat. Tato nabídka nebyla využita. V polovině dalšího školního roku jsme přišli záměrně neohlášení vyjednat závěrečná pozorování a požádali jsme, zda můžeme zůstat na vyučování. Jednalo se o vyučování tří učitelů – DP, RK a HS: RF odešla ze školy a začala znovu studovat na pedagogické fakultě. Záměrem neohlášeného vstupu do vyučování nebylo kontrolovat učitele, zda používají či nepoužívají kooperativních strategií. Naším úmyslem bylo jen zmapovat, jak se bude výuka, a případně následný (námi nestimulovaný) krátký rozhovor, odvíjet v přítomnosti toho, kdo byl průvodcem v jejich inovativní činnosti. Skupinová forma se objevila jen u HS. Učitelé uspořádání nekomentovali.

Závěrečná pozorování byla ohlášena, ale předem jsme nevyjednávali o způsobech uspořádání výuky, ani o konkrétních výukových strategiích. Učitelé zvolili skupinové uspořádání po celé vyučování. RK a DP, tedy učitelé, se kterými jsme v předchozím školním roce pracovali, založili toto **skupinové uspořádání na některých podstatných momentech pro učební kooperaci**. Stanovili cíle jak věcné (procvičování větných členů, násobení), tak cíle sociální (pomoc těm, kteří nerozumějí), na konci hodiny se k oběma cílům (stručně) vyjádřili, skupiny pracovaly společně s jedním pracovním archem, objevila se tu přidělená role. Děti měly některé **dovednosti důležité pro kooperativní učení**: přesouvaly se do skupin rychle a bez hluku, věnovaly se přidělenému úkolu, v některých případech žádaly o vysvětlení člena své skupiny. Bylo zřetelné, že děti pracují ve stabilních skupinách, na které si již zvykly, a to jim umožňuje orientovat se více k úkolu, než tomu bylo v loňském roce. Zároveň z pozorování vyplynuly některé momenty, které svědčí o tom, že **cesta učitele a dětí za hladkým kooperativním učením** ještě neskončila: v případě obtížů skupiny (charakter přiděleného úkolu) nevyužívají vlastních sil, ale obracejí se okamžitě k učiteli, sporná je práce s rolemi uvnitř skupiny (stabilní zapisovatel, který se stává spíše vedoucím), skupiny mají problém s časem pro zvládnutí úkolu.

Zatímco u těchto dvou učitelů jsme zaznamenali posun k pojetí výuky, v němž pracují s kooperací, a činí tak více elaborovaně než na počátku našeho zkoumání, výsledky pozorování v předchozím a současném školním roce u HS (tedy učitelky, která nevyjádřila chťení něco měnit) jsou srovnatelné – v přednostech i opomenutých možnostech pro optimalizaci kooperace.

Závěrečné rozhovory s DP a RK byly zaměřené na to, **jak učitelé akceptovali kooperativní učení, jak jej včlenili do svého pojetí výuky**. Oba potvrdili, že vnímají změnu (i jejich kolegové, kteří s dětmi pracovali): kooperativní učení zlepšilo vztahy mezi dětmi (*dokáží si pomoci, myslí na sebe, to by se loni stát nemohlo*), děti mají některé dovednosti, o které se výuka může opřít. Učitelé si stále nebyli jisti, že by pokrok v poznávací oblasti mohl nastat i díky těmto způsobům (*nevím, jestli to není vývojem*), potřebovali by pro své přesvědčení více

času. Kooperativní učení zařazují asi v pětině (RK) – čtvrtině (DP) vyučovacího času, a to při procvičování učiva a při aktivitách, nezaměřených na výkon (RK: *tam, kde jde o tzv. volnější témata – vyprávění příběhu apod.*).

Děti kooperativní způsoby baví, což je zdrojem učitelského uspokojení i nejistoty (*bojím se, aby je to nebavilo jen proto, že je to zvláštní forma* – RK): nejistota se týká i toho, jaký postoj mají děti ke kooperativnímu učení (*nepochopily, že by se takto měli učit, je to pro ně jen příprava* – RK).

Závěrečnými rozhovory náš výzkumný projekt končil. Jak bylo uvedeno, měl dvě základní směřování, vzájemně propojené. První se konkrétněji týkalo kooperativního učení, začlenění kooperativních strategií do vyučovacího stylu učitele. Návazně nás obecněji zajímala realita vstupu inovativních způsobů do školního života, realita profesního života učitele, jeho pojetí výuky. Jaké jsou výsledky našeho zkoumání, provedeného „zblízka“ u několika učitelů jedné školy? Co charakterizuje jejich kroky na cestě k inovacím?

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ

Dlouhodobost cesty inovace

Potvrdilo se, že inovace kooperativního učení je během (možná spíše chůzí) na dlouhou trať. To, co vypadá zdánlivě jednoduché – přenést učení z celku třídy na malé skupiny – je zásadní komplikací na cestě hladkého fungování inovace ve vyučování a vyžaduje čas, který je spojen s utvářením postoje učitelů ke změně vyučovacích kompetencí a s žákovským akceptováním kooperativních způsobů učení.

Kompetence učitelské, kompetence žákovské

Zdá se, že v učitelském vědomí existuje ve vztahu ke kompetencím rozlišení toho, *co patří žákům a co učitelům* (implicitní teorie výuky). Upozornilo nás na to setrvávání u názoru, že kooperativní učení je vhodné jen pro procvičování učiva, případně tam, kde učení není orientováno k výkonu. „*Pravé učení*“, tj. osvojování si nového učiva je vázáno na interakci učitel – žák, je to učitel, který zřejmě má být autoritou nového informačního zdroje. Tento názor se pak promítl i do implementace inovativních způsobů: přesto, že ve vzdělávacím semináři (a také při konzultacích) byly kooperativní strategie spojovány i s osvojováním nové látky, učitelé je aplikovali jen při opakování a procvičování učiva.

Individuální program změny

Pedagogické myšlení o inovaci, a z něho vyplývající vyučovací činnost, je organickým spojením dosavadního pojetí výuky s individuálním programem změny. O tomto propojení stále příliš mnoho nevíme, byť jsme s učiteli strávili poměrně dlouhý čas. Pracovně jsme si jejich nastavení na inovaci nazvali „*chtěním*“: z tohoto hlediska se učitelé, kteří s námi prošli výzkumem, odlišovali nejen intenzitou, ale také (a možná zejména) těžištěm svého chtění. Píšeme

„možná zejména“ proto, že těžiště tohoto chtění nám více říká o tom, kdo jsou lidé vstupující do inovativních záměrů, a také odkud kam půjde jejich snažení (viz výše Woodsem prezentované otázky). Snažili jsme se tomuto chtění přiblížit prostřednictvím uvědomění si některých opakovaných činností v reálné výuce, a také podchycením návratu určitých klíčových témat v rozhovorech s učiteli. Jejich chtění jsme pak pojmenovali a přiřčenili několik poznámek o pozitivích i limitech tohoto typu chtění:

- *Chci to jinak* (RK: obecnější nespokojenost se svým pojetím výuky, s profesní úspěšností, klíčové slovo *krize*. Pozitiva: zásadní nastavení na změnu. Limity: snaha po velkých krocích, které přesahují očekávání, důraz na potvrzení vnější autoritou);
- *Chci si vyzkoušet* (DP: spokojenost s vlastním stylem výuky, hledání variant pro obraz bohatosti, klíčové slovo *ještě*. Pozitiva: permanentní práce na obměnách. Limity: menší koncentrace na elaboraci u jednotlivých obměn.
- *Chci, aby oni* (RF: vyladit „zápas s žáky“ na učební prostředí, zařídit, aby se všichni učili. Klíčové slovo *jak*. Pozitiva: orientace na učení žáků. Limity: vyšší úzkost, když se představa nekryje s realitou (*když se oni všichni neučí tak, jak bych chtěla*);
- *Chci, abyste* (HS: vyrovnanost, bezpečnost řízení učební činností, pestrost způsobů). Klíčové slovo *fungovat*. Pozitiva: důvěra v sebe, vědomí svých možností. Limity: opomenuté potenciální momenty pro postup vpřed.

Učiteléské dovednosti spojené s inovací

O dovednostech uvažujeme nejprve v linii tzv. **tradiční versus inovativní model výuky**. Kooperativní model vyžaduje řadu dovedností, které učitelé nemuseli uplatňovat, tudíž ani kultivovat ve vyučování, jež se neváže na interakci mezi žáky (formulace cílů ve věcné a sociální rovině, příprava úloh pro skupiny, utváření skupin, monitorování jejich činnosti, hodnocení skupinových výsledků a součinnosti skupiny apod.) Učitel, který usiluje o implementaci kooperativního učení, tedy naráží jednak na neutvořené dovednosti, které je třeba trénovat, jednak na dovednosti, které jsou pro něj zvykové, tudíž bezpečné, ale které „brzdí“ fungování kooperativního systému⁶.

Hladce pracovat s inovací však **neznamená zavrhnout některé dovednosti vázané na tradiční model vyučování**. V našem zkoumání, i při jiných příležitostech práce s učiteli, jsme se přesvědčili, že jejich profesní rozvoj by mohl být stimulován také formováním dovedností, spojených s řízením vyučování obecně⁷. Druhá úvaha o učiteléských dovednostech se váže na **individuální program**

⁶ Učiteléské zhodnocení vyučovací hodiny *Dneska jste spolupracovali velmi dobře* v případě celoskupinové práce je adekvátní (byť ne příliš stimulující), protože učitel hodnotí charakter interakce mezi sebou a skupinou. Pokud učitel na závěr hodiny v kooperativních skupinách hodnotí obdobně *Ještě jsem vás neviděl tak špatně (dobře) spolupracovat*, jde o mechanismus, který se obrací proti podstatě kooperativního učení (je zřejmé, že některá skupina spolupracovala efektivněji, jiná méně).

⁷ K těmto dovednostem patří např. dovednost práce s cílem (jeho formulace, činnost s cílem v hodině, zhodnocení jeho dosažení). V případě kooperativního učení se tato nedovednost

změny, na námi zmiňovanou podstatu chtění učitele. Domníváme se, že toto propojení přinese další interpretace k otázkám typu: „proč se něco učiteli v inovaci daří a něco ne?, proč se něčemu vyhne, proč některé činnosti rychleji vzdává“? Vezměme si za příklad chtění typu *Chci, aby oni...* (nezlobili, angažovali se všichni atp.) ve spojení s dovedností dát instrukci pro práci skupin. Učitelka, která v průběhu práce skupin zjišťuje některé nedostatky v učební činnosti (nedisciplinovanost, izolovanou činnost některých členů apod.), nevyužívá – podle našeho pozorování – dovednosti, které jsou naprosto přirozené pro učitelku s chtěním *Chci, abyste ...* (se vrátili znovu k zadání, zmlkli apod.). Tato druhá učitelka bez úzkosti z toho, že se porušuje dohoda o modelu učení, *ví, jak zařídí, aby to fungovalo.*

Sociální učení jako výzva

Učitelé, kteří se přihlásili k inovaci kooperativního učení, svorně vidí osobnostní a sociální rozvoj žáků jako podstatný moment svého snažení, svého „nového pojetí výuky“ a také zde vidí efekty nejdříve. Formulace cíle vyučovacích hodin ve dvou úrovních – věcné a sociální (sociálních dovedností pro kooperaci), a také jeho zhodnocení (ať již učitelem nebo v žákovské skupině) – by pak mělo být přirozenou součástí jejich výbavy na cestě za inovací. Pozorovali jsme však, že **vědomí důležitosti sociálního učení je v určitém rozporu s realitou uplatňování jeho mechanismů v praxi vyučování.**

Jak se tento rozpor projevuje? Učitelé se pokoušejí i o formulaci sociálních cílů, ale setrvávají u obecných formulací typu *je důležité, abyste spolupracovali, abyste si pomáhali*, které nejsou v řízení učební činnosti příliš účinné. Je zřejmé, že je za neúčinné považují i učitelé, a tak velmi rychle z jejich konání vymizejí (pozorování po delším časovém odstupu to potvrdilo). Vzdělávací seminář i konzultace připomínaly nutnost konkretizovat, co to znamená *spolupracovat* (rozčlenění na jednotlivé sociální dovednosti pro práci ve skupině), učitelé se v nich však nenaučili rozumět celé problematice sociálního učení tak, aby se mohli v tomto terénu bezpečně pohybovat. Dluh hlubšího sociálně psychologického vzdělání, založený již v pregraduální přípravě, je tu zřejmý.

Ideální cesta profesního rozvoje inovativního učitele

Zaznamenali jsme, že učitelé přirozeně vnímají školní prostředí jako místo, kde si někteří učitelé *něco zkoušejí* (zejména ti mladší), někteří ne, protože momentálně mají na práci něco jiného (rodina apod.), a někteří mají osvědčené způsoby, u kterých setrvávají, protože je považují za správné. Na rozdíl od jiných škol jsme v této škole nevnímali ostřejší vyhraňování se na **MY (kteří inovujeme) a ONI (kteří ustrnuli).**

Učitelé se vyjadřovali k optimálním cestám, které by podporovaly jejich profesní rozvoj v dalším vzdělávání, posilovaly jejich vzdělávací kompetence: jsou

obrací výrazně proti jistotě učitelského experimentování, protože absence cíle znamená i absenci kontroly nad učením ve skupinách. Připomeňme si, že kontrola nad učením je klíčovým slovem pro možnosti učitelova profesního rozvoje.

kombinací různých zdrojů. Preferována je cesta **zkušenostního učení** – vlastního i zprostředkovaného (vidět kolegu v obdobných podmínkách znamená ujištění, že to může fungovat). V protikladu k těmto tvrzením uvádíme, že učitelé, kteří byli ve společném výzkumném programu, a všichni si tedy zkoušeli postupy kooperativního učení, za rok a půl neviděli jeden druhého při výuce⁸. Opominutí tohoto zdroje podpory je prozatím ve školním prostředí běžné, přestože je považován za jeden z nejcennějších (Johnson, Johnson, Johnson Holubec, 1990; Pol, Lazarová 1999). Využívat spolupráce učitelů, kteří se učí implementovat inovativní strategie, znamená tedy pracovat také s inovací. Tato „inovace na druhou“, obnášející spontánní, hodnotné procesy, bude zřejmě vyžadovat i specifické směřované zásahy vedení školy, které prostřednictvím vyšších forem spolupráce (Pol, Lazarová, 1999), včetně kolegiálních supervizí napomohou k trvalé obnově školy i permanentního profesního rozvoje jednotlivých učitelů.

Pracovali jsme ve výzkumném programu s učiteli, kteří se v pomyslné taxonomii osobního zapojení ve formování profesionality ocitali na přičce nejvyšší: byli ochotni na své profesní dráze podstoupit rizika neuspokojení z disharmonie, kterou experimentování ve svých počátcích nutně přináší „zkoušet si něco nového“ a **otevřít je pro druhé**. Být jim průvodcem v jejich učení, svědkem jejich uspokojení i nejistot, snažit se o porozumění hledání „lepších cest“ učitelství znamenalo – jak to velmi silně vnímáme – stimul pro naše vlastní hledání.

LITERATURA

- CARR, W., KEMMIS, S. *Becoming Critical*. Lewes: Falmer Press, 1986.
- ELLIOT, J., ADELMAN, C. *Innovation at the Classroom Level*. (Case study of the Ford Teaching Project). Unit 28, E 203, Milton Keynes: Open University Press, 1975.
- FINCH, J. *Research and Policy*. Lewes: Falmer Press, 1986.
- HUSTLER, D., CASSIDY, T., CUFF, T. *Action Research in Classrooms and Schools*. London: Alien and Bacon, 1986.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., JOHNSON HOLUBEC, E. *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company, 1990.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001.
- KASÍKOVÁ, H. *Naučit se učit být učitelem*. Pedagogika, 1995, XLV, č.2, s.147–153.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996.
- POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: STROM, 1999.
- SHIPMAN, M.(ed). *Educational research: Principles, Policies and Practice*. Lewes: Falmer Press, 1985.
- STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975.
- WALTEROVÁ, E. *Obraz české školy v pedagogickém výzkumu*. In Výzkum školy a učitele: 10. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů (CD-ROM). Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2002.

⁸ Jde o školu, kde vedení umožňuje učitelům vzájemné hospitace a podporuje je.

- WOODS, P. *Working for Teacher Development*. Little Frensham, Dereham, Norfolk: Peter Francis Publishers, The Old School House, 1989.
- WOODS, P., POLLARD, A. *Sociology and Teaching*. London: Croom Heim, 1988.

SUMMARY

The paper presents a view of the moments in the teaching profession that are connected with a change of attitudes to teaching and teaching strategies. Here the possibility to innovate is conceived as a challenge to teachers aiming to „be a better teacher“. It is then essential to identify, to document the techniques of teachers who set out on a journey of change, and to comprehend these mechanisms and conditions in which they apply as one of the starting points of spreading progressive tendencies in teaching. These themes are presented through the description of a long-term empirical action research; they take shape in the implementation of cooperative teaching strategies.

