

Výskum spolupráce učiteľov na príprave školského vzdelávacieho programu v základnej škole

Rita Kováčová

Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Anotácia: Cieľom príspevku je opísať model spolupráce učiteľov na príprave školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) v základnej škole. Je vytvorený prostredníctvom kvalitatívneho výskumu indukčnými postupmi zakotvenej teórie za pomoci hĺbkových a pološtruktúrovaných rozhovorov.

Participanti sú učitelia dvoch základných škôl v meste strednej veľkosti na západnom Slovensku. Učitelia základnej školy sú totiž tí, ktorí majú s priamou tvorbou ŠkVP najviac skúseností, a práve fyzická dostupnosť a sociálne integrovaná podoba k nim bol popri logickom dôvode pragmatickým dôvodom ich voľby.

Základné charakteristiky spolupráce učiteľov na príprave školského vzdelávacieho programu v základnej škole sú trvanie spoločnej práce učiteľov, spôsob, akým táto práca prebieha a to, čo je jej predmetom. V predkladanej práci je opísaná kvalitatívna metodológia, spôsob zberu údajov, ich analýza s citáciami pološtruktúrovaných rozhovorov.

PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 4: 253-282

Kľúčové slová: kurikulárna reforma, školský vzdelávací program, interakcia, kvalitatívny výskum, spolupráca učiteľov

Research of Cooperation of Teachers at Creating a School Educational Program in Primary School. The aim of the entry is to describe the model of teachers' cooperation at creating a school educational program in a primary school. It is created through a qualitative research using the inductive method and in-depth semi-structured interviews.

The participants are teachers from two primary schools in medium sized towns in western Slovakia. The primary school teachers are those who are most experienced in direct school educational program creating and exactly the physical availability and the social integrated similarity to them was alongside the logical reason also the pragmatic reason to choose them.

The main characteristics of the teachers' cooperation at creating a school educational program in a primary school are the duration of the mutual work of the teachers, the way how this work is being done and what is its object. In the submitting paper the qualitative method is described, the means of collecting the data, their analysis with quotes of the semi-structured interviews.

PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 4): 253-282)

Key words: curricular method, school educational program, interaction, qualitative research, cooperation of teachers

Spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP

Na Slovensku sa rok 2008 niesol v znamení zmien. Zmien legislatívnych, ale aj pracovných, dokonca aj zmien postojov väčšiny aktérov slovenských škôl. Školám pribudla povinnosť a zároveň príležitosť vytvoriť si svoj ŠkVP „šitý na mieru“.

Je potrebné si uvedomiť, že kurikulárne zmeny nesúvisia iba so zmenou celkovej politickej situácie. Slovenskej verejnosti bol Štátnym vzdelávacím programom predložený model kurikula, ktorý nahrádza encyklopedický charakter kurikulárnych dokumentov. Rieši otázky AKO učiť a PREČO je potrebné poznatky získavať (Walterová, 1994, s. 13-31). Nový model paradigmy kurikula spája normatívny a participačný model s cieľom dosiahnutia kľúčových kompetencií.

Tvoriť a vytvoriť vlastný ŠkVP nie je jednoduchá záležitosť. Školy sú zahrnuté administratívou, riešia výchovné problémy, chýba im čas a chýbajú im skúsenosti.

Doteraz nebol na Slovensku realizovaný výskum na túto tému. Preto vznikol tento výskumný projekt, ktorý si kladie za cieľ zistiť názory učiteľov základných škôl na spoluprácu pri príprave ŠkVP.

Jadro práce tvorí výskum, ktorý sa uskutočnil v rokoch 2007 – 2012 a bol rozložený do niekoľkých etáp. V prvej etape boli štúdiom odbornej literatúry položené základy výstupného problému, návrh výskumného plánu a stanovenie výskumnej metódy. V druhej etape sme uskutočnili zber údajov. Tretia etapa sa niesla v znamení analýzy údajov a základov deskripcie. Štvrtá etapa bola zameraná na konceptualizáciu a vyústenie problému do zakotvenej teórie. Medzi jednotlivými etapami nebolo ostré a jednoznačné rozhranie. Dochádzalo k ich prelínaniu, predovšetkým medzi druhou a treťou, kedy si snahy o deskripciu vyžiadali návrat do terénu.

V predložennom texte sa pokúsime o objasnenie metodologického pozadia uskutočneného výskumu a o vysvetlenie jeho metódy. Budeme sa snažiť vysvetliť postupy, ktoré sme použili.

Výskumný problém a jeho teoretický kontext

Výskumným problémom je **podoba spolupráce učiteľov na tvorbe školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) v základnej škole**. Spolupráca je jav, ktorý sa uskutočňuje v škole, pričom hlavnými aktérmi zodpovednými za jej priebeh sú učители. Preto bola výskumná pozornosť jednoznačne sústredená na systém učiteľ – učiteľ a spolupráca je skúmaná z perspektívy učiteľa. Zaujímame sa o to, čo robí, prečo to robí, čo si o tom myslí a ako to hodnotí (Šed'ová, 2006, s. 43).

Spolupráca tu znamená vzájomnú podporu a zdieľanie edukačných postupov a metód, ich kritické hodnotenie, efektívnu výmenu názorov a súčinnosť. Znamená vzájomnú závislosť, pri ktorej aktivity jedného učiteľa závisia od aktivít druhého učiteľa za účelom dosiahnutia spoločného cieľa.

Výskumná metóda

Výskum spolupráce učiteľov na tvorbe ŠkVP v základnej škole bol realizovaný ako kvalitatívny výskum induktívnymi postupmi zakotvenej teórie za pomoci hĺbkových a pološtruktúrovaných rozhovorov.

ZÁKLADNÁ VÝSKUMNÁ OTÁZKA, ŠPECIFICKÉ VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Základná otázka výskumu znela: **Ako sa pozerajú učitelia základných škôl na spoluprácu pri tvorbe školského vzdelávacieho programu?**

Táto pomerne široko formulovaná otázka bola rozdelená do dvoch špecifických otázok (Wengraf, 2001, s. 63; Šeďová, 2006, s. 54):

- 1. Čo znamená pre učiteľov spolupráca? Ako a prečo sa vyvinula?**
- 2. Ako spolupráca pri tvorbe školského vzdelávacieho programu funguje?**

Prvá z týchto otázok smeruje k popisu významu a genézy spolupráce. Druhá sa upriamuje na jej mechanické fungovanie.

VOĽBA PARTICIPANTOV, SPÔSOB VSTUPU DO TERÉNU

V kvantitatívnom výskume vyberáme účastníkov výskumu na základe štatistických pravidiel náhodným výberom tak, aby reprezentovali skúmanú populáciu. V kvalitatívnom výskume vyberáme participantov kumulatívne na základe pojmov, pri ktorých sa prejavil teoretický význam pre vznikajúcu teóriu. Snažíme sa o taký výber participantov, aby bola postupne saturovaná teória, pričom proces analýzy a výber účastníkov výskumu prebieha súbežne. Pýtame sa, ktorí účastníci by mohli prispieť novými informáciami. Ak ďalšia skupina participantov nesýti budovanú teóriu novými údajmi, ich výber sa končí (Strauss, Corbinová, 1999, s. 132).

Kvalitatívny výskum sa líši od kvantitatívneho menším počtom skúmaných účastníkov, flexibilitou jednak v ich výbere, ale aj v priebehu výskumu, vysokou validitou, nízkou rentabilitou, hutnou a výstižnou teóriou, ale jej nízkou aplikovateľnosťou na populáciu.

Ako skupinu participantov sme si zvolili učiteľov dvoch základných škôl v meste strednej veľkosti na západnom Slovensku. Učitelia základnej školy sú totiž tí, ktorí majú s priamou tvorbou ŠkVP najviac skúseností, a práve fyzická

dostupnosť a sociálne integrovaná podoba k nim bol popri logickom dôvode pragmatickým dôvodom ich voľby. V závere sme získali odpovede trojakého druhu: o nich samotných ako o primárnych spolutvorcoch ŠkVP, o škole ako o prostredí socializačného pôsobenia (predpokladáme pritom, že učitelia poznajú svoju školu najlepšie, sú teda tí, ktorí dokážu podať o nej hutnú a hodnovernú správu) a o ostatných členoch školskej komunity, predovšetkým o rodičoch ako spolutvorcoch ŠkVP.

Výskumnú vzorku tvorilo 53 učiteľov. V prvej fáze sme oslovili 38 participantov s cieľom vygenerovať čo najviac kategórií. Neskôr sme sa zamerali na rozvinutie a nasýtenie špecifických oblastí. Rozhovory sme uskutočnili dvakrát po sebe s rovnakou skupinou, aby sme prediskutovali témy, ktoré vzišli z prvého kola a analyzovali názory. Pri dosiahnutí počtu respondentov 53 sa javilo, že nové údaje potvrdzujú predbežné závery, preto bol pri tomto počte zber údajov dokončený.

Vstup do terénu sme uskutočnili najskôr rozhovorom s vedením školy. Využili sme sieť kontaktov a vysvetlili sme svoje zámery a cieľ. Otázky a nejasnosti súvisiace s výskumom sme hneď vyjasnili. Pred rozhovorom s novou skupinou učiteľov sme sa porozprávali neformálne, odpútali sme sa od nášho výskumného zámeru. Vďaka otvorenému vzťahu sa nám nestalo ani raz, že by náš vstup do školy bolo vedenie zamietlo.

METÓDY ZÍSKAVANIA ÚDAJOV

Hlavnou metódou, ktorú sme vo výskume použili, bol hĺbkový pološtruktúrovaný skupinový rozhovor. Vo všeobecnosti existujú dve možnosti analýzy rozhovorov (Silverman, 2005, s. 44; Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 208; Ten Have, 2004, s. 73; Šed'ová, 2006, s. 49; Kvale, 1992, s. 11; Plichtová, 2002, s. 201). Prvá je prístupom k „prežívaniu“, pri ktorom sú názory a výpovede participantov považované za popis externej reality či získanej skúsenosti. Druhá vedie prostredníctvom interakcií k aktívne konštruovaným „naráciám“. Dáta sa vynárajú z interpersonálneho vzťahu, výskumník popisuje rozhovor ako spoločenskú interakciu, pričom analyzuje spôsoby sebareprezentácie a opúšťa popis reality. Obidve pozície sa považujú za prípustné. Údaje získané z rozhovorov sme analyzovali z realistickej pozície. Považovali sme ich za vysvetlenie skutočne existujúcich javov, ktoré sú odrazom subjektívneho prežívania participantov.

Pri zostavovaní schémy rozhovorov sme sa riadili pyramídovým modelom Toma Wengrafa (2001, s. 63). Podľa tohto modelu má základná výskumná otázka primárne postavenie, je nadradená teoretickým otázkam a špecifickým otázkam. Otázky určené účastníkom výskumu sú formulované v ich reči, neformálne, s cieľom poskytnúť priestor pre model indikátor – koncept.

Pripravené otázky mali orientačný charakter, boli počas rozhovorov používané pomerne voľne. Jednak z dôvodu, aby sa učitelia necítili obmedzovaní, aby boli ich vyjadrenia spontánne, aby sme navodili atmosféru rozhovoru a aby sme umožnili vynorenie takých tém, s ktorými sme a priori nerátali. Počas zberu a spracovania dát boli otázky modifikované s ohľadom na kódy a kategórie, ktoré sa javili v procese analýzy dominantné. Rozhovory s učiteľmi sme uskutočnili v dvoch základných školách. Každé série rozhovorov predchádzalo stretnutie s vedením školy, na ktorom sme vysvetlili svoj zámer a cieľ výskumu, zodpovedali otázky. S učiteľmi sme sa stretli po vyučovaní v nerušenej miestnosti, podstatná časť stretnutia trvala približne hodinu. Rozhovory sme nahrávali na dva diktafóny a následne prepisovali.

POSTUPY ANALÝZY

Tesne pred zapnutím diktafónov sme sa opätovne spýtali na súhlas s nahrávaním, ubezpečili sme ich o anonymite, o dôvernosti a vysvetlili svoj výskumný zámer.

Porovnávanie a kladenie otázok sú dva analytické postupy, ktoré tvoria základ procesu kódovania (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43; Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 223). Dodávajú pojmom presnosť a konkrétnosť. Priebežné porovnávanie, hľadanie podobností a rozdielov v údajoch na všetkých rovinách výskumnej práce znamená konštantnú komparáciu, ktorá by mala byť súčasťou zakotvenej teórie (Ezzy, 2002, s. 90).

Zakotvená teória je súhrnom systematických induktívnych krokov, ktorých cieľom je tvorba teórie. Jej jadrom je kódovanie. V procese kódovania sú údaje rozobraté na fragmenty, konceptualizované a následne zložené novým spôsobom. V rámci troch úrovní je najjednoduchším otvorené kódovanie. Vďaka svojej jednoduchosti je základom rôznych kvalitatívnych výskumov. Po axiálnom nasleduje selektívne kódovanie ako najzložitejšia kódovacia technika.

Otvorené kódovanie

Kódovanie je proces analýzy javov. Je to operácia, pomocou ktorej sú údaje rozobraté, konceptualizované a zložené novým spôsobom (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211; Strauss, Corbinová, 1999, s. 42; Hendl, 2005, s. 228; Šed'ová, 2006, s. 51). Otvorené kódovanie znamená identifikáciu pojmov a ich rozvíjanie v zmysle vlastností a dimenzií. Konceptualizácia dát je prvým krokom rozboru.

Analýzu dát sme naštartovali otvoreným kódovaním. Postupne sme kodovali prepisy rozhovorov a významový celok sme stanovili ako kódovaciu jednotku. Pojmy, ktoré prináležali rovnakému javu, sme zoskupovali, kategorizovali. Prepis rozhovorov bol pre nás zároveň aj vizualizáciou údajov, aby sme mohli nájsť opakujúce sa javy. Významové kategórie sme

zvýrazňovali, kódovali a komentovali. Počas kódovania dominovali ciele výskumu. Pre ukážku uvádzame príklad prepisu časti jedného rozhovoru.

130		takisto na druhom stupni. Vlastné predmety a <u>akože ten prvý rok ani sme nevedeli, že čo robíme alebo že ako to robíme</u> . V podstate toto bola <u>najväčšia chyba tej reformy, že bola spustená veľmi skoro, ako nikto na to nebol pripravený</u> . Učítelia...ako keď ťa hodia do vody a plávajú, a nevieš plávať. Ale akože teraz po tých troch rokoch, ten záver po tom všetkom je, že prišla <u>inšpekcia a povedala, že je všetko v poriadku</u> , ale proste tie dva roky, tretí už, ale proste <u>tie dva roky, to bolo niečo hrozné, to...ja už som si pripadala, že už ani neviem, kedy sa mám ísť vyspať a podobne</u> . Ten začiatok roka, <u>strašne veľa roboty</u> . A nevedeli sme, <u>že ako to robiť ani</u> . To, že k tým jednotlivým predmetom, že učiť podľa čoho.	nevýhody ŠkVP
135			nevýhody ŠkVP
140	X:	<u>Mal človek v podstate len to, čo si doma pripravil. Mne sa napríklad vo fyzike nepáči zoradenie tém</u> . Ako to oni zoradili podľa nového vzdelávacieho. Rozprávam o teple, čo je energia, ale nemôžem rozprávať o žiadnych energiách, lebo to je zaradené o rok neskôr. Takže také <u>nezosúladené je to</u> .	nevýhody ŠkVP
145	Y:	A <u>my si musíme hľadať tie medzipredmetové vzťahy</u> . Lebo predtým som vedela: tak dobre, ona berie na Fyzike to, ja na Informatike toto, tá na Chémii to a vedeli sme, čo kde je. No teraz je to úplne rozbité. A <u>to zase bude trvať, možno, ja neviem, ďalšie tri, štyri roky, kým sa dostaneme do toho</u> . A mi teda pripadá ako strata času takéhoto. Ja ani nechcem vedieť, že čo budú terajší siedmci vedieť.	nevýhody ŠkVP
150		No Matematika, Fyzika vždy boli tak zosúladené, že keď sa prebralo na Matematike, ja som na to nabehla vo Fyzike. Teraz je to tak, že ja <u>nie som schopná počítať s nimi ani v tých málo vzorcoch, čo majú, lebo potrebujem Matematiku a oni to preberajú niekedy v ôsmom, deviatom ročníku</u> . Úplne to narušili.	nevýhody ŠkVP
155		My <u>na prvom, ja nie som vôbec spokojná s učebnicami</u> , čo sú podľa nového vzdelávacieho, čo sa týka Matematiky, aj Slovenčina. Napríklad v Matematike mám preberať sčítanie do sto, bez prechodu cez desiatku, matematický celok, ale vsunuli mi tam napríklad počítanie písomné pod seba, čo sme ešte vôbec ani nepreberali. Čiže <u>domotané je to učivo, absolútne to nemá nejaký systém, že treba hľadať úlohy</u> , potom aj rodičia, aj deti v tom majú chaos, lebo preskakujeme úlohy, lebo nejde to tak, ako preberáme učivo.	nevýhody ŠkVP
160	Z:	Tá <u>výhoda toho celého je to, že teda naozaj máme voľnosť. Že teda môžem si vytvoriť ten program tak na škole, ako je</u> . Ale toto, že <u>ja, učiteľ, ktorý skončil vysokú školu, mám robiť učebné osnovy? No, nikdy som sa to v živote neučila, nikto ma to neučil a že mi dajú pár bodov, čo tam má byť?</u> To, ako X môže povedať, ona robila osnovy, že čo to je.	výhoda ŠkVP
165			
170	U:		

Axiálne kódovanie

Axiálne kódovanie je súbor postupov, ktoré nadväzujú na otvorené kódovanie. Jeho cieľom je vytvorenie spojenia medzi kategóriami. Osi, ktoré ich spájajú,

určujeme pomocou paradigmatického modelu, ktorý veľmi zjednodušene vyzerá takto:

(A) PRÍČINNÉ PODMIENKY → (B) JAV → (C) KONTEXT →
 (D) INTERVENUJÚCE PODMIENKY → (E) STRATÉGIE JEDNANIA
 A INTERAKCIE → (F) NÁSLEDKY

Pomocou tohto modelu môžeme o dátach systematicky uvažovať a vzájomne ich dávať do vzťahu rozličným spôsobom (Strauss, Corbinová, 1999, s. 72; Šeďová, 2006, s. 52; Hendl, 2005, s. 250). Axiálne kódovanie je proces, ktorým dávame subkategórie do vzťahu k nejakej kategórii. Touto kategóriou je v našom výskume spoločná práca učiteľov. Priebežne sme uvažovali o tom, aké sú jej príčinné podmienky, v akom kontexte sa odohráva, za akých intervenujúcich podmienok, stratégií jednania a s akými následkami. Okrem toho sme pokračovali v hľadaní ďalších vlastností každej vlastnosti a zaznamenávali sme dimenzie každého prípadu. Výsledky skúmania vzťahov medzi jednotlivými kategóriami sú prehľadne zoskupené v tabuľke 8.

Ignorovať axiálne kódovanie v priebehu analýzy dát môže byť príčinou fragmentarizovaného a nezaostreného popisu, v ktorom absentuje jednotiaci motív príbehu a výstupom je len popisný text (Šeďová, 2006, s. 52).

Paradigmatický model má nasledovnú podobu:

Tabuľka č. 1: **Paradigmatický model**

príčinné podmienky	jav	kontext	intervenujúce podmienky	stratégie jednania a interakcie	následky
potreby učiteľov, názory učiteľov na spoluprácu	spoločná práca učiteľov	školské rutiny	pracovná záťaž	vyhľadávanie pomoci, dohoda, del'ba práce	uľahčenie práce, ušetrenie času

Axiálnym kódovaním sme induktívno-deduktívnym spôsobom prepojili subkategórie do vzťahu ku kategóriám a subkategórie medzi sebou na základe umiestnenia prípadov na dimenzionálnych škálach. Na tejto úrovni sme získali pomôcku na triedenie údajov. Dáta boli v procese selektívneho kódovania preskupené.

Selektívne kódovanie

Selektívnym kódovaním rozumieme proces, kedy sa určí jedna centrálna kategória, ktorá je systematicky uvádzaná do vzťahu k iným kategóriám. Tieto vzťahy sa neustále overujú a kategórie sa zdokonaľujú a rozvíjajú. Centrálna kategória by mala skúmaný jav dobre popisovať, mala by byť dostatočne široká, aby obsiahla všetky ostatné kategórie (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86, 92). V tejto fáze výskumu sme paradigmatický model vznikajúcej teórie

nahradili kauzálnym modelom (s. 28). Centrálnou kategóriou je spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole. Okolo nej je organizovaný analytický príbeh a analyzované vzťahy medzi jednotlivými kategóriami.

Napriek tomu, že je možné rozdeliť priebeh spolupráce na príprave ŠkVP v základnej škole na jednotlivé etapy, nemusia nimi učitelia prechádzať postupne. Veď cieľom zvládania prípravy ŠkVP sú progresívne aktivity učiteľov, prípadne ich snahy udržať ju čo najstabilnejšou. To si ale vyžaduje neustále prispôbovanie sa meniacim sa okolnostiam a podmienkam. Takže pravidelnosť spolupráce nemožno presne analyzovať bez procesu (Strauss, Corbinová, 1999, s. 116). V závere príspevku je opísaná dynamika procesu spolupráce.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Jadrom nasledovnej časti je popis spolupráce učiteľov z hľadiska jej charakteristík. Týmito charakteristikami, ktoré považujeme za stavebný pilier pre analýzu fenoménu spolupráce, sú: trvanie spolupráce, spôsob spolupráce a predmet spolupráce.

Trvanie spolupráce znamená časový úsek, počas ktorého učitelia na príprave ŠkVP spolupracujú. Spôsob spolupráce je charakteristika konatívna; skúmame vyjadrenia učiteľov na otázku ako spolupracujú. Analýzou predmetu spolupráce vykresľujeme jej obraz z hľadiska toho, na čom učitelia spolupracujú.

Trvanie spolupráce

Všetci skúmaní učitelia majú možnosť na príprave ŠkVP spolupracovať a túto možnosť aj využívajú. Čas venovaný spolupráci závisí od predmetu spolupráce. Klára k otázke trvania procesu spolupráce uvádza: „*Čiže to vyplynie z tej situácie a z tej potreby.*“ Z analýz rozhovorov vyplynuli tieto úrovne jej trvania:

- (1) **Príležitostne:** Učitelia spolupracujú podľa potreby, alebo vôbec nespupracujú, lebo to nepovažujú za potrebné. Pre príležitostnú spoluprácu je typické jej krátke trvanie. Vlasta vraví, že: „*Ale urobím to, pomôžem ti po tejto ďalšej hodine, tam mám voľno a vybavím ti to.*“
- (2) **Počas riešenia úlohy, postup lineárny:** Na tejto úrovni má cieľ spoločnej práce učiteľov širšie a komplexnejšie pokrytie, s jednoznačným záverom, preto je aj jej trvanie dlhšie. Želmíra popisuje túto rutinu takto: „*Mali sme stretnutie, kde boli všetci kolegovia, kde pani riaditeľka predniesla, čo ten školský vzdelávací program je, čo to obnáša, že to treba spracovať, že sú tam také kritériá, to, to a to, obsahuje to také predmety, to a to, zložky, ciele a to sme si všetko mali naštudovať. Bolo to sprístupnené na vlastne takej chodbe, ktorú máme, kde všetci chodíme, kde sa stretávame, zapisujeme.*“

Bolo to tam, takže aj na stránke sme si to mali preštudovať, prečítať. A potom odtiaľ sa už začalo prispôsobovať si to na vlastný vyučovací predmet, spracovávať na základe toho, čo sme mali k dispozícii, študovať, takže asi tak.“

(3) *Priebežne, postup cyklický:* Trvanie spolupráce je ovplyvnené výsledkom riešenia úlohy, pričom sa analyzuje spätná väzba na počiatočné podmienky a požiadavky. Želmíra napríklad hovorí, že: *„My sme zistili, že v druhom ročníku je nedostatok hodín čítania. Sú rozdelené tri hodiny dotácie týždenne, čo je málo. Čiže znovu sa to bude prerábať a od budúceho roku bude čítanie súčasťou každého jedného dňa.“* V takomto prípade učitelia neustále prispôbujú a vylepšujú, aby mal zásah do ŠkVP pozitívny dopad na žiakov.

Z analýz odpovedí učiteľov súvisiacich s tým, koľko spolupracujú, sme sa najskôr dozvedali, že pracujú spolu neustále, aby ušetrili čas. O tom svedčí na príklad výpoveď Adriany: *„Dosiahnuť niečo jednoduchšie a rýchlejšie. Hlavne o ten čas ide...je to vždy rýchlejšie a kvalitnejšie.“* Na druhej strane im práve nedostatok času bráni v spolupráci. Príkladom tohto názoru sú vyjadrenia Kláry a Kamily: *„Také sa stane, že niekto nestíha...ale urobím ti to, pomôžem ti po tejto ďalšej hodine, tam mám voľno a vybavím ti to.“* A následne podľa Ľubky a Reginy pri vyjadrení názoru na problém brzdenia spolupráce vravia: *„Čas, časová náročnosť, časová tieseň a veľa úloh.“* V každom z týchto prípadov ide ale o prvú úroveň trvania spolupráce. Sú to prípady krátkodobé a jednorazové, ktoré vyžadujú promptné a efektívne riešenie. Učitelia pravidelne odpovedali vymenovaním vlastností týchto prípadov a ich podmienenosti cieľmi a kompetenciami.

Pre spoluprácu na príprave ŠkVP je typická tretia úroveň. Želmíra, citovaná ako reprezentant tohto modelu, napríklad dodáva: *„Čiže to sú veci, ktoré treba celým rokom prejsť a bude sa vytvárať viac-menej a aj sa už vytvára. U nás sa prerábajú zase nanovo plány, lebo tá časová dotácia je tam slabá.“* Následne počas rozhovorov sme sa pravidelne dozvedali o potrebe spätnej väzby. Keď o nej Laco hovoril, bolo zrejmé, že jej riešenie nebude krátkodobé: *„Tak tá spätná väzba by mala byť. Lebo v podstate veľa nariadení, aj veľa inštrukcií, čo sme dostávali aj z krajského úradu, aj z ministerstva školstva, majú svoje nejaké mínusy a keď to nedáme naspäť vedieť, tak potom to bude tak aj naďalej.“*

Okrem nutnosti spolupráce kvôli veľkému množstvu úloh navyšuje čas potrebný na spoluprácu aj postoj učiteľa k práci. Broňa napríklad hovorí, že: *„Pokiaľ má postoj k práci taký, že chce to spraviť a chce to spraviť zodpovedne, tak z toho plynie strašne veľa úloh.“*

Spôsob spolupráce

Učitelia spolupracujú rôznymi spôsobmi so širokým záberom pôsobnosti. Niektoré sú zamerané na vyjadrenie názoru, či poskytnutie rady, iné na rozhovory, ktoré vedú ku vzájomným dohodám. So zreteľom na tento uhol pohľadu môžeme spôsob spolupráce rozdeliť do niekoľkých kategórií: (1) Rady – úzko špecifické: väčšinou s jasným stanoviskom a jednostranné; (2) Rozhovory – cielené a zámerné: okruhy tém sú širšie, pestrejšie a stanoviská vzájomné, väčšinou prekonzultované; (3) Deľba práce – dohody, spätná väzba: široký záber úlohy, na ktorej sa učitelia podieľajú spolu, s dôrazom na pozitívny prínos pre školu.

Podrobnejšia analýza týchto skupín je nasledovná:

(1) Rady – úzko špecifické: V popise spôsobov spolupráce ja potrebné aspoň zmienkou sa vyjadriť ku skupine úzko špecifických rád. Aj keď sú tieto jasne cielené a majú len krátkodobý charakter, znamenajú pre učiteľov a pre školu veľmi veľa. Majú hlboký význam a veľký prínos s dôrazom na vzájomné puto alebo dyadický rešpekt. Napríklad podľa Adriany: „*Spravili sme plány, ako sme mali a išli sme ďalej. Len bolo logo zrazu a už deti tak viac cítili tú školu, že už je to naša škola. Nejaký vzťah.*“ Sonine úvahy sú v tejto rovine nasledovné: „*A nie je človek vzťahovačný...keď spolupracujeme, že keď niekto spraví chybu a ten druhý mu povie: tak toto nebolo dobré, toto si mal robiť tak a tak, že ten sa nebude urážať, ale zamyslí sa a spraví takú spätnú reflexiu. Sebareflexiu, že sa zamyslí, že či naozaj to tak bolo alebo nebolo a nechá si aj poradiť od toho druhého, aj keď je mladší, možno menej skúsenejší, ale má na vec iný pohľad.*“

(2) Rozhovory – cielené, zámerné: Do tejto kategórie spadajú vzájomné rozhovory, ktoré zostávajú v konkrétnej rovine problémov a ich riešení, ale majú širší záber. Igor analyzuje takto: „*Pretože tie rozhodnutia zhora nie sú najlepšie, nastupuje spolupráca, že tam si povieme, čo by na to povedali ostatní, lebo jeden môže mať mylný názor.*“ Soňa hovorí: „*Aj v priebehu tých vychytávok, keď sa spravia plány...Tá prax, realita ukáže a vlastne každý si povie ten svoj názor, v ktorom predmete čo by zmenil alebo inak spravil a snažíme sa v tých plánoch spraviť kompromis, aby teda všetci boli spokojní...*“

Je nutné povedať, že potreba učiteľov spolupracovať je na tejto úrovni deklarovaná intenzívnejšie. Ich spoločná práca je neoddeliteľnou súčasťou ich každodenného života v škole. Agneša rozpráva o potrebe každodennej spolupráce takto: „*...to sa nedá bez spolupráce – práveže tá tvorba a každý sa k tomu vyjadroval. Jeho názor a že čo bude obsahovať.*“

(3) Deľba práce – dohody, spätná väzba: Typickými zástupcami tejto skupiny sú všetky spôsoby spoločnej práce na príprave ŠkVP, nakoľko umožňujú plán meniť, upravovať a prispôbovať si ho na podmienky školy. Analýzy

následkov sú nenahraditeľným nástrojom na elimináciu chýb a nedostatkov. Želmíra bez váhania vraví, že: „*Učíme sa len na základe toho. Spracujeme jednu verziu a tým, že sa bude učiť, prideme na to, či je to tak, alebo nie je to tak. Keď to tak nie je, tak tým pádom sa...dohodneme, že čo sa dialo a čo sa stalo, že s tým nesúhlasíme a chceme to zmeniť...A prerobí sa to.*“ Viera uvažuje takto: „*...dali sme si dotáciu napríklad v matematike päť hodín a mali byť tri. A zistili sme, že to nepotrebujeme, že sme si mohli tie dve hodiny presunúť...každý sa učí na vlastných chybách...realita ukáže.*“ Nie každý učiteľ sa na negatívne skúsenosti pozerá negatívne. Podľa Renáty napríklad: „*...už vieme, čo na ďalší rok. Už teraz sme sa poučili. Učíme sa na vlastných chybách, lebo ideme po novom.* A Drahuša dodáva: „*...ale tá možnosť korigovať tam vždy je...*“

Predmet spolupráce

Predmet spolupráce možno popísať ako tú časť ŠkVP, na riešení ktorej pracujú učitelia spoločne. V zásade je trojakého druhu:

- (1) **Jazyková stránka, terminológia ŠkVP:** Túto úroveň spolupráce sme indikovali na začiatku spoločnej tvorby ŠkVP a jej trvanie je krátke. Keď sa dostala do povedomia učiteľov, otvorene ju nedeclarovali a vnímali ju ako samozrejmu. Ingrid o nej rozmýšľa takto: „*Tá minimálna spolupráca, to sú diskusie, potreba poradiť sa, aké sú aktivity, aké sú plány. Spolupráca už na základe vytvárania nejakých vízií aj podľa vzdelávacieho programu.*“ Matilda hovorí o probléme jednotnej terminológie takto: „*...bolo to veľmi ťažké. Nikto nám nevedel poradiť. Nikto nevedel, že čo chceme. Mne sa to zdalo také zmätočné...nejednotné. Ale nakoniec sme sa dopracovali aj v tom programe. Veľmi sa na tom zakladá, aby sa správne výrazy používali...keď to tak má byť, zvykneme si aj na to nové.*“
- (2) **Formálna a obsahová stránka ŠkVP:** Táto sa v rozhovoroch deklaruje častejšie a vždy v súvislosti s potrebou učiteľov spoločne riešiť tento okruh úloh. Miluša: „*My sme to robili v podstate tak, že individuálne s tým, že sme boli na telefóne a potom sme sa stretli tu a vlastne tie všeobecné časti sme dávali dokopy, aby to bolo spoločné.*“ Michaela: „*Formálne sme komunikovali aj iné predmety. Poviem napríklad, že som komunikovala aj s matikárkou. Alebo so špeciálnym pedagógom.*“ Dana: „*...a je to veľmi dôležité, pretože, keď je školský, tak by mal byť jednotný, ucelený.*“
- (3) **Inovatívne prvky a využitie ŠkVP:** Možnosť pracovať tvorivo a zavádzať do výučby inovatívne prvky deklarujú učitelia vcelku pozitívne. Napríklad Bernadeta to vysvetľuje takto: „*Keď si tam do toho chcel dať tú vlastnú pridanú hodnotu, tak to si musel spracovať a to je kvantum času, myšlienok a všetkého...že nejak ujednotiť...tá výhoda toho celého je, že teda naozaj máme voľnosť. Že teda môžem si vytvoriť na škole ten program tak, ako je.*“

Na druhej strane je práve táto možnosť vnímaná ako záťaž, ktorá je niektorými učiteľmi zvládnutá ľahšie, inými ťažšie. Napríklad Gertrúda s Bernadetou hovoria, že: „...ja, učiteľ, ktorý skončil vysokú školu, mám robiť učebné osnovy?...nikdy som sa to v živote neučila...“ Ale práve spoločná práca učiteľov pomáha tieto problémy riešiť. „Ale vždy sa dohodneme. Ja si vždy zvolám vedúce predmetových komisií a poviem, že aký je problém a oni pridajú to svoje a dohodneme sa.“

Model spolupráce učiteľov

Všetky tri kategórie, ktoré boli popísané vyššie – trvanie, spôsob a predmet spolupráce – spolu veľmi úzko súvisia. Nie je to teda tak, že by trvanie spolupráce bolo naplnené spoločnou prácou na čomkoľvek v príprave ŠkVP. Odpoveď na otázku súvisiacu s dĺžkou trvania je vždy spojená so spôsobom spolupráce a s tým, čo je jej predmetom.

V priebehu analýzy sa ukázalo, že existujú určité stabilné typy spolupráce učiteľov na ŠkVP. Stabilita sa prejavuje v spôsobe spolupráce. Spoločná práca učiteľov môže variať medzi rôznymi úrovňami, pričom možno túto variabilitu vysvetliť meniacimi sa vonkajšími podmienkami – krátkosť času a pracovné zaťaženie učiteľov – v zásade ale prejavuje známky jedného z týchto modelov, ako bude vysvetlené nižšie. V priebehu analýzy sa centrálnou rysuje kategória predmet spolupráce, okolo ktorej sú organizované jednotlivé úrovne spolupráce v závislosti od času a spôsobu spolupráce učiteľov. U učiteľov je primárne to, čo v ŠkVP treba pripraviť, opraviť či zmeniť a od tohto výberu sa odvodzuje spôsob spolupráce a čas na túto činnosť potrebný.

Jednotlivé úrovne sú vyznačené v tabuľke 2 a sú identifikované takto:

- (1) **Nízka úroveň:** Učители spolupracujú, lebo to majú nariadené najčastejšie vedením školy. Tento typ sa v ich práci vyskytuje len zriedkavo, alebo sa vôbec nevyskytuje. Pokiaľ pracujú v tomto režime, trvá ich aktivita krátko a je veľmi úzko vyšpecifikovaná: učители si väčšinou vzájomne radia a ich rady sa týkajú formálnej stránky ŠkVP či správnej terminológie;
- (2) **Stredná úroveň:** Učители pracujú spolu preto, lebo pociťujú potrebu spolupracovať. Ich aktivity sú zamerané prevažne na formálnu a obsahovú stránku ŠkVP formou vzájomných rozhovorov. Pre postup ich práce je charakteristická lineárnosť, bez skúmania spätnej väzby;
- (3) **Vyššia úroveň:** Spoločná práca učiteľov sa uskutočňuje z presvedčenia, trvá počas celého školského roka a má cyklický charakter. Učiteľ sleduje zmysel a dopad svojej práce nad inovatívnymi prvkami ŠkVP (atraktivnosť predmetov a efektívnosť práce) a ich využití.

Tabuľka č. 2: Model spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP

MODEL SPOLUPRÁCE	nízka úroveň	stredná úroveň	vyššia úroveň
trvanie spolupráce	príležitostne	počas riešenia úlohy, postup lineárny	priebežne, postup cyklický
spôsob spolupráce	rady – úzko špecifické	rozhovory – ciele, zámerné	deľba práce, dohody, spätná väzba
predmet spolupráce	jazyková stránka ŠkVP a terminológia	formálna a obsahová stránka ŠkVP	inovatívne prvky a využitie ŠkVP

ZDROJE A OBMEDZENIA UČITEĽSKEJ SPOLUPRÁCE

V predchádzajúcej časti bola popísaná spolupráca učiteľov s dôrazom na jej charakteristiky. Teraz sa zaujímam o zdroje a obmedzenia spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole. Budem sa teda snažiť identifikovať najdôležitejšie príčinné podmienky: zistiť, prečo spolupracujú v danom modeli, nájsť faktory, ktoré spoluprácu podporujú, a naopak, ktoré ju obmedzujú.

Základným tvrdením tejto časti je výrok, že tí, ktorí rozhodujú o miere kooperujúcich aktivít v škole a tí, ktorí určujú ich podobu, sú výhradne **učitelia**. Vzájomné vzťahy medzi učiteľmi sú s dôrazom na spoluprácu mocensky symetrické. Spolpracujú vždy, keď to považujú za potrebné, alebo keď sú o spoluprácu požiadaní.

Učiteľské potreby

Potreby učiteľov predstavujú v predkladanej práci kľúčovú kategóriu. Počas analýzy dát sa javila vždy tesnejšia a zreteľnejšia závislosť medzi spoluprácou učiteľov na príprave ŠkVP a ich potrebami. Učitelia pracujú spoločne s ohľadom na konkrétne ciele. Tieto ciele sa týkajú **samotných učiteľov**, kedy títo potrebujú odbornú pomoc. Betka vykresľuje túto skutočnosť takto: „*Keď niekto spraví chybu, na ktorú je upozornený, tak...spraví sebareflexiu a nechá si poradiť od toho druhého.*“ Agneša k tomu dodáva: „*Vždy sa radíme, že ako by si ty toto naučila a čo by si povedala ty.*“ Drahuša vystihuje túto skutočnosť touto úvahou: „*Učiteľ nielen učí, ale sa aj učí od druhých.*“ Potrebu pracovať spoločne vysvetľujú učitelia s dôrazom na špecifiká školského vzdelávacieho programu. Broňa akcentuje potrebu vzájomnej odbornej pomoci takto: „*Ja, učiteľ, ktorý skončil vysokú školu, mám robiť učebné osnovy? No, nikdy som sa to v živote neučila, nikto ma to neučil a že mi dajú pár bodov, čo tam má byť...*“ Rovnako sa vyjadruje aj Matilda: „*...Ale aj čo sa týka celkove vypracovať vzdelávací program. Nebolo to ľahké, robili sme to prvýkrát. Aby sme si vytvorili nové učebné osnovy na predmety, ktoré sme si vlastne my vytvorili. Bolo to niečo nové pre nás, ale zvládli sme to...A ja som taký typ človeka, ja potrebujem mať pri sebe toho, kto mi prikývne a tak odobriť veci...je dobré sa poradiť, vymeniť si skúsenosti, povedať si názory.*“

Konkrétne ciele, ktorú sú prostredníctvom spolupráce učiteľov naplňované, sa týkajú **rovnako aj školy**. Analýza dát ukázala ako najdôležitejšiu potrebu ušetriť spoluprácou učiteľov čas a rovnako akcentovala pozitívny prínos pre školu. Gertrúda vraví: „*Ja si myslím, že pozitívny by mal byť pre všetkých, pre každého z nás a samozrejme v konečnom dôsledku pre celú školu.*“ Betka ju dopĺňa: „*My to robíme preto, aby sa vzdelanostná úroveň detí zvýšila a aby to vzdelanie malo ozajstný efekt.*“ Vlasta s Matildou opisujú túto potrebu nasledovnou úvahou: „*Mali sme rozdelené úlohy, kto čo urobí. Dohodli sme sa, ktorá čo vypracuje. Pretože najjednoduchšie bolo, aby jedna vypracovala jedny plány alebo jedny osnovy, aby to bol jeden celok.*“ Agneša vraví: „*Tento rok sme zistili my prváčky, že v Prírodovede je jedna hodina zbytočná. Tak sme im povedali, aby si o rok nedali Prírodovedu, ale niečo iné, čo budú viac potrebovať. Čiže tam bez toho odovzdávania skúseností to nejde, nemôže fungovať.*“ Vo všeobecnosti možno povedať, že pokiaľ je potreba učiteľov spolupracovať silná, vzniká vyššia úroveň – spolupráca z presvedčenia.

Obe učiteľské potreby – akcent na učiteľa a akcent na školu – tvoria príčinnú podmienku, ktorá vykresľuje model spolupráce učiteľov. Učitelia nepracujú spoločne bez príčiny. Konajú tak preto, lebo táto ich aktivita vyplýva z potrieb, ktoré prináša ich každodenný život v škole. Ak prihliadneme aj na legislatívne zmeny, ktorými bol školský vzdelávací program do škôl taxatívne zavedený, dôvod pracovať spoločne sa javí v oveľa zreteľnejšom svetle.

Potreby učiteľov tvoria teda determinujúci faktor ich spolupráce na príprave ŠkVP v základnej škole. Pritom je nutné zdôrazniť, že celkovo akcentujú potreby učiteľa a potreby školy. Vo vzťahu k trvaniu spolupráce môžeme konštatovať, že čím väčšia je potreba učiteľov na príprave ŠkVP spolupracovať, tým viac času spoluprácou trávia. Zároveň typ učiteľskej potreby určuje spôsob, akým učitelia spolupracujú a rovnako aj to, čo je predmetom spolupráce. Tento vzťah vystihuje nasledovná tabuľka:

Tabuľka č. 3: **Učiteľské potreby vo vzťahu ku spôsobu spolupráce a k predmetu spolupráce**

Učiteľské potreby	akcent na učiteľa	akcent na školu
spôsob spolupráce	cieľové rozhovory, vzájomné rady, výmena materiálov	deľba práce, dohody, spätná väzba
predmet spolupráce	formálna a obsahová stránka ŠkVP	inovatívne prvky a využitie ŠkVP

Názory učiteľov na spoluprácu

Názory učiteľov na spoluprácu na príprave ŠkVP sa vyznačujú konzistentnosťou a sú logicky jednotné. Napriek tomu, alebo práve preto, že je spolupráca súčasťou každodennej práce, učitelia o nej nepremýšľajú. Túto nereflektívnosť plasticky vysvetľuje Klára: „*Ani o tom neuvažujem. Ešte sa mi nestalo, že by mi niekto nepomohol. Takže to beriem ako samozrejmosť. Ja som sa v živote*

nezamýšľala nad tým, či by som niečo zvládla, alebo nezvládla, keby mi niekto nepomohol.“ Tvrdenie, že spoluprácu „berú“ ako samozrejmosť, bolo v rozhovoroch časté.

Oceňovanou vlastnosťou spolupráce je jej **prínos v práci učiteľa** a zároveň jej **socializačný prínos**. Podľa Xénie: „Každá z nás, keď sa do niečoho spolu pustíme, tak sa snažíme urobiť to tak, aby to malo nejaký prínos.“ Učitelia sa spoločnou prácou navzájom inšpirujú, sú kreatívni a súčasne prejavujú záujem o názor svojho spolupracovníka. Klára komentuje svoj kladný postoj ku spoločnej práci takto: „Alebo aj väčšia kreativita, lebo predsa len, viac je ľudí, viac názorov, viac nápadov, čiže pomáha to vlastne aj tomu lepšiemu výsledku.“ Drahuša vraví: „A ja hovorím o tom, že učiteľ nielenže učí, ale sa aj učí od druhých.“ Matilda vysvetlila oceňovaný prínos spolupráce takto: „...Vážim si názor toho druhého a porovnám.“ Želmíra dodáva: „Skúsenosti hlavne tých starších. Dám si poradiť, takže viac-menej ide akože fakt o to, že na to sú tu tí kolegovia, aby vedeli stiahnuť na tú správnu stranu: takto to urob, lebo takto to je lepšie.“

Niektorí participanti dokážu vymenovať aj ďalšie pozitíva: väzba ku škole, upevňovanie medziludských vzťahov, vedieť a chcieť vypočuť si názor druhého, schopnosť tímovej práce. Všetky argumenty sa týkajú strednej a vyššej úrovne spolupráce. Nižšia úroveň – nazerajúc očami skúmaných učiteľov – tento pozitívny potenciál nenachádza.

Učitelia vedia spoluprácu skôr opísať a vysvetliť, ako zdefinovať. Tieto popisy a charakteristiky sú jednotné a odôvodnené. V jednej otázke sa ale ich názory rozchádzajú: **v situačnej závislosti spolupráce počas prípravy ŠkVP**. Pokiaľ majú totiž vysvetliť, čím je spolupráca na príprave ŠkVP špecifická, ich názory sú rozdielne. Henrieta vysvetľuje spôsob spolupráce takto: „To záleží od situácie. Konkrétne aká je situácia.“ Jej úvahy dopĺňajú Želmíra s Agnešou: „...Učíme sa len na základe toho. Spracujeme jednu verziu a tým, že sa bude učiť, prideme na to, či je to tak, alebo nie je to tak. Tá spolupráca tam funguje stále.“ Na druhej strane Kamila, ktorá učí 12 rokov, vraví: „Odkedy som tu, tak to takto funguje. Spolupráca sa nerozlišuje podľa toho, že ja ti pomôžem s osnovami, alebo vybrať žiakov na olympiádu. To je jedna spolupráca.“ Ema ju dopĺňa: „To sa neodvíja od ŠkVP, ale od toho, akí sú ľudia.“

Kým je popis spolupráce účastníkmi výskumu deskriptívny, k jednému sa vyjadrujú jednoznačne: **prekážkou spolupráce je čas**. Explicitne opisujú túto prekážku všetci skúmaní učitelia. Michaela hodnotí: Čas, tých 10 minút alebo 15 minút, čo trvá prestávka, to je málo. Pripraviť materiály, vybaviť tie veci, za ktoré sme zodpovední.“ Vlasta s Reginou hovoria: „Čas, časová náročnosť, časová tieseň. A veľa úloh...sú zadelené...to, čo máme zadelené.“ Tieto vyjadrenia sa týkajú nižšej úrovne spolupráce, kedy účastníci výskumu riešia otázky súvisiace s terminológiou či jazykovou stránkou ŠkVP. Podľa Matildy:

„A vždy sme sa stretli, keď bolo treba, keď aj na päť minút. Boli to dosť také pracovné, aj také hektické, by som nazvala, stretnutia, že každý: a takto to robme a takto to dajme...to nás tak posúvalo dopredu.“

Učiteľské potreby a názory učiteľov na spoluprácu

Kategórie, ktoré boli popísané vyššie, učiteľské potreby a názory učiteľov na spoluprácu pri príprave ŠkVP predstavujú premenné, ktoré určujú podobu spolupráce učiteľov v základnej škole. Rozhodujú teda o tom, akým spôsobom, na čom a ako dlho budú učitelia spolupracovať. Obe premenné pôsobia súčinne a spoluprácu jednoznačne navyšujú. Učitelia potrebujú na príprave ŠkVP spolupracovať a túto potrebu aj explicitne deklarujú.

Potreby spolupráce učiteľov sú veľmi rôznorodé a ich konečným dôsledkom je rôznorodosť modelu spolupráce, ktorý je analyzovaný vyššie. Názory učiteľov sú rovnako „pestré“, čo posilňuje variabilitu modelu učiteľskej spolupráce.

„Brzdou“ spoločných aktivít učiteľov je podľa ich názoru nedostatok času. Je to tak skutočne? V názoroch si môžeme všimnúť nejednoznačnosť, ktorá sa týka práve času potrebného na spoločnú prípravu ŠkVP. Renáta na otázku, ako tvoria ŠkVP: „...Aby sedeli všetky hodiny tak, ako má byť...čo vypustiť, čo pridať, takže na tom spolupracujeme priebežne a spoločne...“ Bernadeta kryštálicky vysvetľuje: „Keď tam chceme dať tú vlastnú pridanú hodnotu, tak to sme museli spracovať. A to je kvantum času, myšlienok a všetkého.“ Príkladom môže byť aj odpoveď Matildy na otázku, ako na príprave ŠkVP spolupracujú: „...my sme mali veľakrát také rýchle sedenia. Že prišiel nejaký problém a teraz ako ďalej? Tak vždy sme sa zišli vyučujúce na prvom stupni aj tie, ktorých sa ten program ešte netýka...keď to bolo treba, tak aj na päť minút.“

K otázkam **prekážok** v spolupráci sa učitelia vyjadrujú väčšinou takto: „Ale veľakrát...že človek aj chce, ale proste v priebehu toho procesu sa fakt nedá na to nájsť čas“, argumentuje Henrieta a Klára ju dopĺňa: „Teraz ja nemôžem, lebo to, to a to, skús u tohto. Lebo sa stane, že niekto nestíha.“ V pozadí nejednoznačnosti môžeme vystopovať hlbšie súvislosti: ak je úroveň spolupráce nízka, problémy s disponzibilným časom, ale aj s časom potrebným na spoluprácu dokážu učitelia pružne vyriešiť. Presunom na strednú a vyššiu úroveň spolupráce sa nedostatok času ako prekážka spolupráce na príprave ŠkVP v základnej škole stáva irelevantný, učitelia nemajú potrebu ho riešiť.

Pracovná záťaž ako intervenujúca premenná

Doteraz boli ako hlavné determinanty spolupráce učiteľov popísané učiteľské potreby a rozprava učiteľov o spolupráci. Rozhodujúci vplyv na spoluprácu má učiteľ. Všetci učitelia zahrnutí do výskumu artikulovali v rozhovoroch **pracovnú záťaž**, ktorú vnímajú každým dňom. Táto záťaž nie je sama osebe

príčinou spolupráce, predstavuje intervenujúcu premennú. Nevnímajú ju negatívne, naopak, spolu s ich potrebami pôsobí synergicky a samotnú spoluprácu navyšuje. Henrieta s Lacom vysvetľujú: „*To sa nedá, aby všetko robil jeden človek, to by prosto nezvládal. Veľa pracovných povinností. Takže preto.*“ Igor dodáva: „*Sme na spoluprácu odkázaní. Bez toho by sme nestíhali.*“

Učitelia deklarujú pracovnú záťaž dvojakým spôsobom. Buď, ako to vidieť v predchádzajúcej citácii, otvorene, alebo nepriamo, analýzou aktivít, ktoré museli v priebehu tvorby ŠkVP podstúpiť.

Počas prípravy ŠkVP, ktorú vnímajú učitelia ako zmenu v prístupe k práci, ako zmenu v nazeraní na zmysľanie a ako zmenu vo vzájomných vzťahoch, si učitelia uvedomujú potrebu spolupracovať. Henrieta vysvetľuje: „*Počas celého roka sa prehodnocuje. Čo bolo správne a čo nie. Na druhom stupni sa zaviedol predmet Angličtina v prírodných vedách ako obohatenie anglického jazyka...teraz sa zisťuje, že nie všetky deti na to majú. Že by sa malo určiť nejaké kritérium na výber tých žiakov, že by to nemal byť len taký výber, ako sme si mysleli, že kto chce, pôjde na ten predmet vyučovací. Čiže tam aj to delenie tých žiakov do tých skupín, že nie každý žiak na to má.*“ Adriana ju dopĺňa: „*Tam nastal aj problém, že ten vzdelávací program je nastavený na priemer tých žiakov a napríklad tí žiaci s poruchami učenia alebo zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde rodičia sa im nevenujú tak, ako by sa mali, alebo na to nemajú financie, tí žiaci sú úplne stratení v tomto programe. To riešime individuálnym prístupom.*“

V rozhovoroch sa objavovali príklady vzťahu pracovnej záťaže a času. Michaela rozpráva o potrebe spolupráce v závislosti znížiť pracovnú záťaž: „*Keď je v rámci jedného predmetu viacej kolegov a iný pripraví k nejakej téme pracovné listy a poskytne mi, tak je to pre mňa len výhodou, ušetrí mi to čas. A zase spätne, ja niečo pripravím a posuniem kolegyni. Tá spolupráca je tu neustále, celý rok. Nedá sa nespolupracovať.*“

Na týchto príkladoch je vidieť, ako je spolupráca pri znižovaní pracovnej záťaže učiteľmi realizovaná a aký význam jej učitelia pripisujú. Participanti z našej vzorky si vychádzajú v ústrety poskytovaním materiálov, vyslovením vlastných názorov, prejavovaním záujmu, hľadaním efektívneho a zmysluplného riešenia nastolených úloh a aktuálnych problémov.

Zdroje a obmedzenia vo vzťahu k modelu spolupráce

V tejto časti boli identifikované tri premenné, ktoré predstavujú zdroje a obmedzenia spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP. Dve z nich – učiteľské potreby a rozprava učiteľov o spolupráci na príprave ŠkVP – možno považovať za príčinné podmienky, pracovnú záťaž potom ako intervenujúcu premennú (Strauss, Corbinová, 1999; Šeďová, 2006, s. 92).

Učiteľské potreby sú zdrojom spolupráce učiteľov v pravom zmysle slova, lebo čím viac sú pocitované či vyjadrované, tým väčšia je miera spolupráce. Rovnako aj rozprava učiteľov o spolupráci jej kvantitu navyšuje (pokiaľ by absentovala, učiteľia by boli nesenzitívni a miera ich spolupráce by sa znížila). Všetci opýtaní učiteľia deklarujú nedostatok času a jedinú prekážku v ich spolupráci, ktorú možno identifikovať pri nízkej úrovni spolupráce. Pracovná záťaž učiteľov môže spoluprácu navyšovať, ale aj znížiť. Vždy ale zostáva jej doplnkovým zdrojom, intervenujúcou premennou.

Všetky tri v symbióze pôsobiace premenné utvárajú model spolupráce učiteľov. Výsledný vplyv zdrojov a obmedzení spolupráce je schematicky zobrazený v tabuľke 4.

Tabuľka č. 4: **Zdroje a obmedzenia vo vzťahu k modelu spolupráce učiteľov**

MODEL SPOLUPRÁCE	nízka úroveň	stredná úroveň	vyššia úroveň
učiteľské potreby	nevyjadrované	potreba odbornej pomoci	potreba skvalitniť školu
názory učiteľov	pozitívne	pozitívne	pozitívne
nedostatok času	negatívny	nevyjadrovaný	nevyjadrovaný
pracovná záťaž	nevyjadrovaná	vnímaná negatívne	vnímaná pozitívne

KONTEXT ŠKOLSKEJ RUTINY

V predchádzajúcom texte bol najskôr vymedzený fenomén spolupráce učiteľov a následne boli identifikované zdroje a obmedzenia, ktorými je spolupráca determinovaná. Tieto zdroje a obmedzenia – názory učiteľov na spoluprácu, učiteľské potreby a nedostatok času pôsobia na spoluprácu učiteľov priamo prostredníctvom ich vzájomného uvedomovaného jednania. Toto jednanie, pre ktoré používame zastrešujúce pomenovanie *školské rutiny*, bude hlavným predmetom záujmu v tejto časti.

Nasledujúca kapitola vychádza z tézy, že školské rutiny – opakované a pravidelné aktivity, ktoré sa v škole odohrávajú – tvoria kontext, do ktorého je spolupráca učiteľov ukotvená. V obidvoch skúmaných školách bol kontext tvorby ŠkVP identický. Nariadenie vytvoriť jeho adekvátny obsah vzišlo od vedenia školy. Samotná konatívna stránka prípravy ŠkVP bola podmienená ochotou a kompetenciami samotných učiteľov. Spolupráca je deklarovaná ako samozrejma, či je to výzdoba školy, príprava športového dňa alebo tvorba ŠkVP. Z rozhovorov vyplynul jednoznačný záver: bez spoločnej práce by sa ŠkVP vytvoriť nedal, resp. jeho využitie bolo učiteľmi vážne spochybnené.

Akcenty v školských rutinách

Školské rutiny v skúmaných školách zahŕňajú aktivity na zabezpečenie chodu školy (pracovné porady, tvorba rozvrhu atď.) a na aktivity spojené s vyučovaním (príprava materiálov, učebných pomôcok, učebne, plánov atď.).

V skúmaných školách sú pritom obe základné zložky školských rutín – zabezpečenie chodu školy a vyučovanie – akcentované rôznym spôsobom. Učitelia akcentujúci chod školy sa venujú organizácii aktivít, zabezpečovaniu podkladov na pracovné stretnutia či príprave rozvrhu atď., venujú sa zviditeľneniu školy. Príkladom je Adriana, ktorá tieto spoločné aktivity popisuje takto: „*A na tú spoločnú nástenku dole, tam vlastne prispievajú všetci. Ak bola nejaká zaujímavá akcia alebo s deťmi sa niekde bolo alebo niekto niečo nejaké špeciálne robil so žiakmi, tak tam je vlastne tá nástenka Zaujímavosti a...*“. Anabela ju dopĺňa: „*Alebo, keď nájde nejaké prázdne miesto na chodbe. Bol napríklad Deň vody, tak sme spravili takú obrovskú rybu alebo z Etickej výchovy nejaké veci, keď bol Valentín, tak sme srdiečka polepili na steny, ktoré boli prázdne. A tak.*“ Akcent na zabezpečenie chodu školy je zreteľne spojený s potrebou získať čas pre organizovanie činností, ktoré sú spojené so životom v škole. Teda učitelia, ktorí akcentujú túto zložku v školských rutinách, spolupracujú na príprave ŠkVP menej. To ale neznamená, že napr. Adriana nespupracuje pri jeho príprave, v skutočnosti venuje tejto činnosti menej času.

Učitelia akcentujúci aktivity spojené s vyučovaním sa venujú zabezpečeniu študijných materiálov, didaktických prostriedkov, pracovných listov atď. Kryštalicky vykresľuje tento stav napríklad Matilda: *Tá spolupráca, že sám človek...tam je dobré sa poradiť, vymeniť si skúsenosti, povedať si názory. Ale zase si neviem predstaviť, aby jeden... povedzme... učebné osnovy, aby tvorila naraz nejaká skupina ľudí. Že naraz, na posedenie. Že každý si ten svoj názor povedať, niečo tak dať dokopy, ale aby tri, štyri hlavy tam boli.*“ Ingrid vysvetľuje takto: „*...Neviem, ako sa to tam vykryštalizuje. Taký príklad, že siedmaci podmet, prísudok a koniec. Predtým poznali vetné členy...Takže bolo to také náročné. Beriem syntax, podmet, prísudok, koniec. Siedmak viac ovládať nemusí.*“ U týchto učiteľov je potreba získať čas pre samotný chod školy nižšia, preto ich podiel na príprave ŠkVP narastá. Názor, že sa títo učitelia na zabezpečení chodu školy nepodieľajú, je mylný. V skutočnosti sa ale tejto aktivite venujú menej, alebo ju odsúvajú na dobu mimo vyučovania. To znamená, že učitelia akcentujúci aktivity spojené s vyučovaním spolupracujú na príprave ŠkVP na rozhraní strednej a vyššej úrovne.

Jednotliví učitelia pracujú veľmi zreteľne v danej aktivite. Niekedy sa ale vyskytne situácia, že ten istý učiteľ ťahá jeden deň k akcentácii chodu vyučovania a na ďalší deň zdôrazní zviditeľnenie školy. Podľa toho sa bude

meniť celkový čas, ktorý učitelia spolupracou na príprave ŠkVP strávia. Tieto súvislosti schematicky vyjadruje tabuľka 5.

Tabuľka č. 5: Akcenty v školských rutinách a ich súvislosti

akcent na zabezpečenie chodu školy	akcent na aktivity spojené s vyučovaním
potreba získať čas pre činnosti súvisiace so životom v škole silná	potreba získať čas pre činnosti súvisiace so životom v škole slabá
učitelia trávia menej času spolupracou na príprave ŠkVP	učitelia trávia viac času spolupracou na príprave ŠkVP

Časopriestor

Model spolupráce učiteľov bol v kapitole...charakterizovaný ako viac-menej stabilný model ich spoločnej prípravy ŠkVP. Ako vraví Ingrid: „...Či už v rámci predmetov, predmetových komisií, z hľadiska teda odborného, ako v jednotlivých predmetoch. Tam spolupráca už na základe vytvárania nejakých vízií aj podľa nového školského programu. Tam, keď chceme mať nejaký spoločný základ, na tom sa dohodnúť musíme, či už sú to plány, osnovy. No a potom pri rôznych aktivitách, kde sa každý podieľa svojím dielom...v pravidelných intervaloch.“ Pravidelnosť spolupráce pri príprave ŠkVP, ktorú si môžeme ľahko všimnúť, má pravdepodobne základ v kontexte, v ktorom sa odohráva. Tento kontext je determinovaný pravidelnosťou v školských rutinách, pravidelnosťou aktivít v čase a v priestore. Súčasťou týchto aktivít je aj príprava ŠkVP, ktorá nie je náhodná a živelná, ale stojí na pevných základoch a má svoje korene v návykoch učiteľov (v školách napríklad pravidelne prehodnocujú ŠkVP, pravidelne ho pripomienkujú a pravidelne ho upravujú). Návyky učiteľov sú súčasťou množiny, ktorú tvoria školské rutiny.

Priestor ako dimenzia školských rutín

Priestorom školských rutín je predovšetkým samotná škola, aj keď časopriestor školských rutín zahŕňa aj školský dvor, školu v prírode, kultúrny dom a iné miesta, na ktoré sú školské aktivity vysunuté.

Základnou charakteristikou priestoru – vzhľadom k danému výskumu – je miera možnosti spolupracovať na príprave ŠkVP. Miera možnosti spoločnej práce je v skúmaných školách vnímaná ako samozrejma záležitosť, ako súčasť každodenného života. Želmíra vyjadrila tento pocit takto: „Konkrétne sadneme za počítače, jedna rozloží papiere, jedna diktuje, druhá píše, tretia nahadzuje čísla, počty hodín a tak. Lebo na jednu to je strašne veľa.“ Henrieta dodáva: „A počas celého roka sa prehodnocuje, či to bolo správne alebo nie.“

V skúmaných školách nastalo niekoľko prípadov. Každodenný život v škole prináša so sebou situácie, kedy treba z akýchkoľvek dôvodov konať rýchlo. Sú to prevažne také úlohy, ktoré sú nariadené vedením školy a priestorová dimenzia spolupráce je v moduse **minimálna možnosť**. Anabela vraví: „Mám

nejaké príklady, čo som našla alebo vypracovala, tak vypracujem aj pre kolegyňu kópiu. Takže len tak, na chodbe, že doniesla som aj pre teba, vezmi si.“ Igor napríklad uvádza: Čiže sa vlastne ani nemáme čas nejako veľmi stretávať, rozprávať sa, ale niekde sa to zbiera, čiže taký systém.“

Stredná úroveň spolupráce na príprave ŠkVP je vo vzťahu k priestorovej schéme deklarovaná ako úroveň, ktorá disponuje jednak **štandardným modelom priestoru** – práca vo dvojici, či v malej skupine, a jednak aj **kombináciou viacerých možností** – kabinetný systém väčších skupín a spoločná práca učiteľov v zborovni. Želmíra vysvetľuje nasledovne: „Nás je šesť v kabinete, každá s iným vekovým zameraním, takže každá má takisto svoje problémy, svoju triedu, takže viac-menej...a keď niečo, že sa blížia písomky alebo čo, tak o tom sa bavíme. Zostavenie písomiek, čo dáme, ako dáme, z čoho dáme, kedy dáme.“ Ľubka s Lacom dodávajú: „Aj u nás to tak funguje. Teraz zostavujeme testy, tak si rozdelíme, kto čo spraví, aby to nerobil jeden, aby to nespravil jeden. Keď niekto vypadne, tak ten zaskočí zaňho. Takže tímová práca.“

Príkladom kombinácie viacerých možností je napríklad Želkino vysvetlenie spoločnej tvorby ŠkVP: „Učíme sa len na základe toho. Spracujeme jednu verziu a tým, že sa bude učiť, prideme na to, či je to tak, alebo nie je to tak. Keď to tak nie je, tak tým pádom sa, vzhľadom na poradiach, ktoré mávame vždy každú stredu v mesiaci, tak sa dohodneme, že čo sa dialo a čo sa stalo, že s tým nesúhlasíme a chceme to zmeniť. Tak potom vlastne kolegovia prítomní na pedagogickej rade to odsúhlasia, schvália a je to tak. A prerobí sa to.“ Je to vlastne spoločná aktivita všetkých učiteľov v zborovni, ktorá často expanduje aj mimo budovy školy: „Všetko si zoberieme teraz domov, vyložíme si nohy, aspoň to, že si spravíme kávu. Do ôsmej budem pri počítači a pri papieroch,“ hovorí Adriana. Celestína dodáva: „Rôznymi spôsobmi to bolo. Aj sme sa niektorí stretli, pokiaľ sme vedeli niečo urobiť, sme urobili. Viem, že kolegyne sedeli u ďalšej v byte. Tam to spoločne písali, takže rôznym spôsobom. Ako kto, ako to komu vyhovovalo. Potom sme to priniesli a odovzdali.“

Čím je táto možnosť väčšia, tým vyššia je úroveň spolupráce a naopak. Priestorová schéma vstupuje do jednotlivých úrovní modelu spolupráce tak, ako je to zachytené v tabuľke 6.

Tabuľka č. 6: Priestorová schéma školy vo vzťahu k úrovniam spolupráce

model spolupráce	priestorová schéma
nízka úroveň	minimálna priestorová možnosť
stredná úroveň	práca v malej skupine
vyššia úroveň	práca vo väčších skupinách

Miera, do ktorej je priestorová schéma možnosťami nasýtená, jasne korešponduje s potrebami učiteľov spolupracovať na príprave ŠkVP. Pokiaľ by

bola táto potreba nulová, vznikla by minimálna možnosť. Naopak, v prípade vysokej potreby spolupracovať vzniká schéma kombinácie priestorových možností.

Čas ako dimenzia školských rutín

Tak, ako je spolupráca učiteľov ukotvená v priestore, rovnako je ukotvená aj v čase. Práve čas tvorí hlavnú os školských rutín. Učitelia spolupracujú vtedy, keď je táto aktivita priaznivá v čase aj v priestore.

Klasickým príkladom je hodnotenie ŠkVP na konci školského roka, kedy sa zároveň nastavujú jednotlivé časti ŠkVP na základe výsledkov tohto hodnotenia. Kristína vraví: „*Vyhodnocujeme ho tak na konci roka... Verejne, ako by som povedala. Zapišeme.*“ Toto celkové hodnotenie sa uskutočňuje na základe pravidelného každodenného monitorovania. Kristína vysvetľuje: „*Stále ho dopĺňame. Denne. Čo vyhovuje, to necháme, čo nebolo dobré, to vyhodíme.*“ Bernadeta k tejto téme dodáva: „*Ale vždy sa dohodneme. Že povieme si. Ja si vždy zvolám vedúce predmetových komisií a poviem, že čo, aký problém som videla ja a ony pridajú do toho to svoje. A dohodneme sa. Ako na chodbách často, ale takto vo veľkom dvakrát do roka.*“

Ukotvenie spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP v časovej schéme je univerzálny jav, v skúmaných školách ale možno determinovať rozdiely v dĺžke trvania spolupráce na príprave ŠkVP. Táto schéma sa objavuje ako pravidelná štruktúra času. Nie je strnulá, líši sa napríklad bežný deň od mesačnej spolupráce, či spolupráce na celkovom hodnotení ŠkVP, ktorá sa koná raz ročne. Táto odlišnosť je v dĺžke trvania spolupráce, v jej početnosti a v jej miere a indukuje tri základné integrácie:

(1) Úplná integrácia: Spoločná práca na ŠkVP je súčasťou každého dňa, je sporadická a trvá len veľmi krátko. Učitelia riešia napríklad problém súvisiaci s rozdelením žiakov v triede na dva predmety počas jednej vyučovacej hodiny a jeho dopad na ŠkVP, týždennú polhodinovú dotáciu na predmet alebo konzultujú odbornú terminológiu. Takýchto situácií je veľmi veľa, ako opisuje Renáta: „*Lebo veľakrát sa analyzujú nejaké čiastkové veci, ktoré sa zistia. To asi aj po každej prestávke, hej? Prídeš do kabinetu a povieš: mám takýto problém, toto nevyšlo. A ideme to riešiť.*“ Agneša vyjadruje striktný postoj: „*Každý deň riešime nejaký problém. Každú prestávku nastane v niektorej triede nejaký problém, keď aj nie od žiaka, ale učivo, ktoré preberáme s kolegynami. Taká prestávka nie je, že by sa niečo nestalo alebo neriešilo.*“ Regina napríklad rieši spôsob vysvetlenia nového učiva: „*Ja vysvetľujem nejaké učivo a deti na mňa pozerajú, že nechápu. Tak idem za kolegynami, že aký ony na to majú systém a ako ony vysvetľujú to učivo.*“ Každodenná časová schéma vypovedá o častej a rýchlej

spolupráci, ktorá nezasahuje do hĺbky ŠkVP. Podľa toho, čo sa rieši, sa učitelia orientujú v schéme času.

- (2) **Čiastočná integrácia:** Spolupráca učiteľov je do sústavy času a priestoru zapojená, ale súčasťou tohto zapojenia sú aj dlhšie časové úseky bez spolupráce na príprave ŠkVP. Táto sekvencia sa tvorí vždy s ohľadom na učiteľov. Charakteristická je pre tento prístup spoločná práca učiteľov na formálnej a obsahovej stránke ŠkVP s mesačnými až štvrtročnými odstupmi. Renáta komentuje svoju skúsenosť takto: „*Lebo u nás, keď sa robia písomné práce, či sú to štvrtročné, polročné, trištvrtročné, koncoročné, tak tam takisto musí byť tímová práca, pretože všetci sa na tom podielame, áno? Čiže tretí, štvrtý ročník spolu. Teda tretiaci spolu, štvrtiaci spolu, takže tam takisto. Keby sme nespolupracovali, ja si to neviem predstaviť.*“ Drahuša vysvetľuje pracovné stretnutia metodického združenia s dôrazom na prípravu ŠVP nasledovne: „*Na metodickom združení sa to prebralo, práveže tá tvorba a každý sa k tomu vyjadroval. Jeho názor a že čo bude obsahovať. Alebo, že čo tam dať a čo tam nedat'. Tam sa na to prizeralo, no aj na tom, predtým, ako to išlo na papier, sa spolupracovalo. No a už potom to spísanie, aby to bolo, aby to presne sedelo. No, ale ako každý plán.*“ Na týchto príkladoch možno vidieť, že čiastočná integrácia spolupráce vykazuje jej silnú schopnosť štrukturovať čas. Jednotlivé aktivity učiteľov sú členené podľa toho, kedy sa (v priebehu školského roka) spolupracuje na ŠkVP (napríklad príprava testu končí v čase, keď treba riešiť hodinové dotácie pre jednotlivé predmety).
- (3) **Minimálna integrácia:** Čas, počas ktorého sa spolupracuje, je síce minimálny, ale miera spolupráce je vysoká a zasahuje do hĺbky ŠkVP. Ide o spoluprácu na jeho príprave v polročných intervaloch, kedy sa ŠkVP prehodnocuje a na konci školského roka sa stanovujú kritériá na ďalší rok. Predstavuje vyústenie schém predošlých, kedy učitelia integrujú získané informácie a skúsenosti do jednotného celku. Michaela komentuje výhody zavádzania inovatívnych prvkov do vyučovania: „*My sme na prvom stupni pridávali Športovú prípravu, aby sa nám deti viacej hýbali, aby sme predchádzali obezitám...A myslím si, že tá hodina Športovej prípravy sa nám veľmi osvedčila...Chodili sme sa v zime dva mesiace korčuľovať, čo sa veľmi páčilo aj rodičom...Bolo to veľmi dobré a chceli by sme pokračovať aj s plávaním. Tá Športová príprava je vlastne taký predmet, kde si môžeme my rozvrhnúť osnovu učiva, čo si tam zaradíme také netradičné, čo na hodinách telesnej výchovy nestíhame robiť.*“ Bernadeta dodáva: „*Vytvorili sme si vlastné predmety, Gertrúda robila Regionálnu výchovu, vlastné osnovy a to fakt išlo od tých základov, od všetkého. Hravú geometriu, Športovú prípravu, takisto na druhom stupni.*“ Matilda vysvetľuje samotnú realizáciu takto: „*A zisťovali sme aj škôlky. Oni mali vlani svoje programy*

predprimárne vzdelávanie, čomu sa oni venujú. A deti, ktoré prichádzajú k nám zo škôlok, majú napríklad cvičenie na loptách. My tu potom tú Športovú prípravu, pretože na prvý stupeň nadväzuje potom druhý stupeň.“

Spôsob integrácie spolupráce do časopriestoru nie je samozrejme bez súvislostí s učiteľskými potrebami, a teda ani bez súvislostí s modelmi spolupráce. V prípade, že učitelia nevyjadrujú explicitne potrebu spolupráce (buď z dôvodu minimálnej priestorovej možnosti, alebo z dôvodu nariadenej úlohy), spolupráca je súčasťou ich aktivít a trvá krátko. Čiastočná integrácia znamená pokrytie potrieb učiteľa získať materiály, nápady či podporu pri práci na obsahovej a formálnej stránke ŠkVP počas spoločnej práce v kabinetoch. V tretej časovej schéme – v režime minimálnej integrácie – sa činnosti viažu na kombinované priestorové možnosti spolupráce s akcentom na školu, kedy sa riešia možnosti inovatívnych prvkov ŠkVP.

Tieto súvislosti, ktorých súčasťou je aj priestorová schéma, sú vyjadrené v tabuľke 7.

Tabuľka č. 7: Časopriestor školských rutín vo vzťahu k modelu spolupráce

učiteľské potreby	nevyjadrované	akcent na učiteľa	akcent na školu
časová schéma	úplná integrácia	čiastočná integrácia	minimálna integrácia
priestorová schéma	minimálna priestorová možnosť	práca v malej skupine	práca vo väčších skupinách
model spolupráce	nízka úroveň	stredná úroveň	vyššia úroveň

ZAKOTVENÁ TEÓRIA SPOLUPRÁCE UČITEĽOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY NA PRÍPRAVE ŠKVP

V predchádzajúcej časti boli analyzované najdôležitejšie výsledky výskumu. V tejto časti si kladieme za cieľ tieto výsledky zosumarizovať a na tejto báze vytvoriť zakotvenú teóriu spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP. Už sa nebudeme pohybovať na úrovni konkrétnych škôl, ale na úrovni teórie, ktorá by mala platiť pre akúkoľvek základnú školu.

Základný analytický príbeh

Spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP je jav, ktorý je socializovaný v škole. Školská socializácia spolupráce učiteľov zahŕňa vplyv funkcionálny (kontext školských rutín), pričom v pozadí stoja vždy potreby učiteľov a ich rozprava o spolupráci, ktoré spoluprácu sýtia a nedostatok času, ktorý je jej prekážkou.

Vypracovanie základného analytického príbehu

Spoluprácu učiteľov na príprave ŠkVP ako základný jav možno skúmať pomocou predmetu spolupráce, množstva času, ktorý učitelia spolupracou trávajú a nakoniec pomocou spôsobu, akým ju realizujú.

Existujú dve základné príčinné podmienky, ktoré spoluprácu učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole navyšujú, a teda sú jej zdrojom. Sú to potreby učiteľov spolupracovať a ich rozprava o spolupráci. Na druhej strane nedostatok času spoluprácu znižuje, predstavuje jej hlavné obmedzenie.

Učiteľské potreby a ich spoločná práca na príprave ŠkVP existujú v úplnej súčinnosti. Učitelia dokážu spolupracovať úplne funkčne za účelom saturácie svojich potrieb. Medzi tieto potreby možno zahrnúť dve: akcent na učiteľa a akcent na školu. Dôraz na učiteľa vedie k spoločnej práci so zámerom vzájomnej odbornej pomoci, kedy je samotný učiteľ bezradný alebo si potrebuje správnosť svojho rozhodnutia nechať odobriť. Akcent na školu vedie k tomu, aby učitelia ušetrili spoločnou prácou čas a zároveň mala pozitívny prínos pre školu. Vzťah učiteľských potrieb a spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP je teda pozitívny.

Rozprava učiteľov o spolupráci je jednoznačne konzistentná, logicky jednotná, ale málo reflektovaná. Učitelia oceňujú jej prínos v práci učiteľa, nakoľko sú vzájomne inšpirovaní a vo svojej práci sú kreatívni. Na druhej strane má spolupráca aj silný socializačný prínos, nakoľko prejavujú záujem o svojho spolupracovníka. Súzvuk učiteľských potrieb a rozpravy učiteľov o spolupráci na príprave ŠkVP je učiteľmi reflektovaný pozitívne.

Čas ako prekážka v spolupráci je učiteľmi vnímaný negatívne. Pri nízkej úrovni spolupráce dokážu ale učitelia časový problém operatívne riešiť, pri vyššej úrovni sa tento stáva irelevantným.

Vplyv na podobu spolupráce učiteľov má pracovná záťaž, ktorá môže spoluprácu navyšovať, ale aj znížiť. Ak pôsobí s potrebami učiteľov synergicky, spoluprácu navyšuje. V opačnom prípade nemá na mieru a kvalitu spolupráce vplyv, preto pôsobí ako intervenujúca premenná.

Spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP sa uskutočňuje v kontexte školských rutín, teda pravidelne sa opakujúcich každodenných aktivít, ktoré slúžia jednak na zabezpečenie chodu školy ako takej, ale zahŕňajú aj aktivity súvisiace so samotným vyučovaním. Školské rutiny vytvárajú časový a priestorový systém, do ktorého je spolupráca učiteľov včlenená. Spôsob tohto včlenenia – miera spoločných aktivít učiteľov, ich početnosť a dĺžka ich trvania – výrazne ovplyvňuje spoluprácu učiteľov.

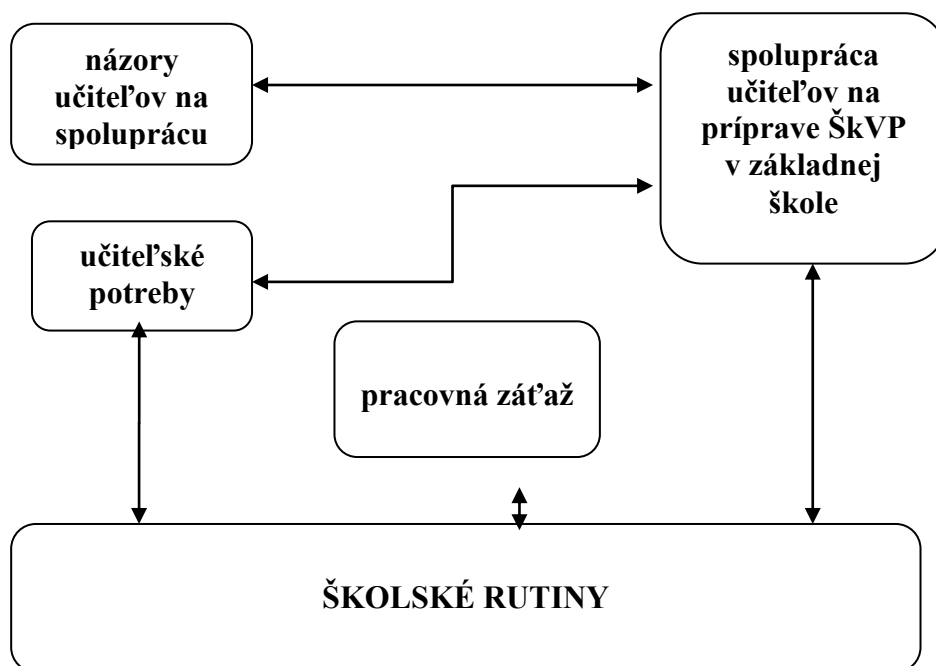
Školské rutiny predstavujú prostredníctvom svojich pravidelných rytmov silný socializačný nástroj, ktorý je učiteľmi veľmi slabo reflektovaný. Ovplyvňujú samotnú spoluprácu, nakoľko vytvárajú jej rámec, v ktorom sa odohráva. Tento rámec si nový učiteľ postupne osvojí ako prirodzený, čím sa postupne vytvorí jeho pracovné návyky. Môžeme povedať, že predstavujú tlak, ktorý spoluprácu nových učiteľov prispôsobuje skalným. Školské rutiny pritom ovplyvňujú jednak spoluprácu učiteľov, ale aj ich pracovnú záťaž. Okrem toho majú školské rutiny vplyv aj na potreby učiteľov, lebo rôzne

usporiadanie školských rutín má za následok rôzne množstvo času, ktoré učitelia potrebujú buď na vyučovanie, alebo na rozvoj školy.

Kauzálny model

Na báze konceptualizácie základného analytického príbehu môžeme navrhnúť kauzálny model zobrazený v schéme 1.

Schéma č. 1: Spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP – kauzálny model



Názory učiteľov na spoluprácu a učiteľské potreby pôsobia na spoluprácu učiteľov. Vzťah názorov učiteľov a ich potrieb je vzájomne pozitívny. Tieto určujú podobu spolupráce na príprave ŠkVP. Na spoluprácu pôsobí aj pracovná záťaž učiteľov (pôsobí ako intervenujúca premenná, ktorá môže spoluprácu navýšiť, ale aj znížiť). Všetko sa odohráva v sústave času a priestoru v kontexte školských rutín. Tento kontext ovplyvňuje jednak model spolupráce, jednak pracovnú záťaž, ale aj učiteľské potreby. Pritom je spätne dotváraný učiteľskými potrebami (školské rutiny sú prispôbované potrebám učiteľov). Spolupráca je priamo napojená na školské rutiny, ktoré zabezpečujú socializačný vplyv.

Vzťahy medzi kategóriami

Kategórie kauzálneho modelu, ktorý je popísaný vyššie, sú navzájom úzko prepojené. Teraz sa pokúsím vzťahy a prepojenia zjednotiť do celku, do teoretického modelu, ktorý vysvetľuje rôzne typy spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP. Východiskom je kategória model spolupráce učiteľov, k tejto kategórii sú naviazané ostatné.

Spolupráca učiteľov je určená tromi prvkami: **trvanie spolupráce, spôsob spolupráce a predmet spolupráce**, ktoré sú súčasťou modelu spolupráce. Tieto sa vyskytujú v rôznych charakteristických kombináciách, preto možno rôzne typy spolupráce analyzovať prostredníctvom kategórie **model spolupráce**. Spolupráca môže prebiehať na troch rôznych úrovniach: (1) **Nízka úroveň**: uskutočňuje sa príležitostne, učitelia si odovzdávajú veľmi úzko špecifické rady a predmetom ich spolupráce je jazyková stránka ŠkVP, nanajvýš odborná terminológia; (2) **Stredná úroveň**: spolupráca trvá počas riešenia úlohy, postup spoločnej práce učiteľov je lineárny, vedú cielené rozhovory, ktorých hlavnou náplňou je obsahová a formálna stránka ŠkVP; (3) **Vyššia úroveň**: spolupráca učiteľov je priebežná, má cyklický ráz, charakteristická je deľba práce, spätná väzba a vzájomné dohody, ich práca je zaostrená na inováčne prvky ŠkVP.

Hlavným zdrojom spolupráce na príprave ŠkVP sú **potreby učiteľov**, menovite potreba odbornej pomoci a potreba pozitívneho prínosu pre školu. Všeobecne môžeme povedať, že čím viac tieto potreby učitelia pociťujú a deklarujú, tým viac času spoluprácou trávajú a konkrétny typ učiteľskej potreby určuje spôsob a predmet ich spolupráce. Pokiaľ učitelia nevyjadrujú žiadnu z týchto potrieb, ich spoločná práca sa dostáva na nízku úroveň – nariadenie. Ak je prítomná len potreba odbornej pomoci, spolupracuje sa na strednej úrovni a rieši sa formálna a obsahová stránka ŠkVP. Keď sa k tejto potrebe pridruží aj potreba pozitívneho prínosu pre školu, vzniká tretia úroveň spolupráce, ktorej predmetom sú inováčne prvky ŠkVP a jeho prínos pre školu.

Názory učiteľov na spoluprácu sú **pozitívne** na všetkých úrovniach modelu spolupráce. Vyznačujú sa konzistentnosťou a logickou jednotnosťou názorov. Popis spolupráce učiteľmi je skôr deskriptívny, ako presne zadefinovaný. Je to pravdepodobne spôsobené tým, že spolupráca je súčasťou každodennej práce učiteľov, vnímajú ju ako neoddeliteľnú súčasť života školy.

Pracovná záťaž vystupuje v tomto modeli ako intervenujúca premenná, ktorá vplýva na zámery učiteľov. Na vyššej úrovni spolupráce je pracovná záťaž vnímaná **pozitívne**, je „hnacím motorom“ pri potrebe skvalitniť školu a zvýšiť úroveň práce jej aktérov. Na strednej úrovni je naopak vnímaná **negatívne**, predstavuje prekážku pri poskytovaní vzájomnej odbornej pomoci. Pracovná záťaž nie je pri nízkej úrovni spolupráce vyjadrovaná.

Kontextom, v ktorom sa spolupráca učiteľov uskutočňuje, sú **školské rutiny**. Tie ovplyvňujú spoluprácu učiteľov podľa toho, ktorý akcent je v ich činnosti dominantný. Ak je v popredí dôraz na učiteľa, je úroveň spolupráce nižšia – dominuje potreba spolupracovať. Pri akcente na školu sa uskutočňuje spolupráca na vyššej úrovni.

Všetky vzťahy uvedené v tejto časti sú schematicky zachytené v Tabuľke 8, ktorá predstavuje súhrn navzájom prepojených podmienok s dôrazom na rozlíšenie troch úrovní modelu spolupráce. V tabuľke sú rozčlenené podmienky, ktoré generujú nízku, strednú a vyššiu úroveň spolupráce.

Tabuľka č. 8: Spolupráca učiteľov: vzťahy medzi kategóriami

model spolupráce	nízka úroveň	stredná úroveň	vyššia úroveň
trvanie spolupráce	príležitostne	počas riešenia úlohy, postup lineárny	priebežne, postup cyklický
spôsob spolupráce	rady – úzko špecifické	rozhovory – ciele, zámerné	deľba práce, dohody, spätná väzba
predmet spolupráce	jazyková stránka ŠkVP a terminológia	formálna a obsahová stránka ŠkVP	inovatívne prvky a využitie ŠkVP
učiteľské potreby	nevyjadrované	akcent na učiteľa	akcent na školu
názory učiteľov na spoluprácu	pozitívne	pozitívne	pozitívne
pracovná záťaž	nevyjadrovaná	vnímaná negatívne	vnímaná pozitívne
nedostatok času	vnímaný negatívne	nevyjadrovaný	nevyjadrovaný
akcenty v školských rutinách	akcent na zabezpečenie chodu školy	akcent na zabezpečenie chodu školy a vyučovania	akcent na zabezpečenie vyučovania

Záver

Spoluprácu učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole možno popísať pomocou kategórie model spolupráce, ktorá zahŕňa trvanie spolupráce, spôsob spolupráce a jej predmet. Model spolupráce učiteľov sa vyskytuje v zásade v troch obmenách: nízka úroveň, stredná a vyššia úroveň, pričom každá z nich je spojená s konkrétnymi javmi na úrovni ostatných kategórií (učiteľských potrieb, školských rutín, pracovnej záťaže, názorov učiteľov). Prepojenie týchto kategórií možno znázorniť maticou, ktorú možno chápať ako súbor vzájomne prepojených podmienok. Vzťahy medzi kategóriami sú dynamické, v závislosti od podmienok sa dynamicky menia.

Výsledky výskumu potvrdzujú kľúčový význam spolupráce učiteľov v základnej škole, jej nevyhnutnosť pri tvorbe ŠkVP a v priebehu jeho implementácie. ŠkVP vytvorený bez spolupráce učiteľov je podľa názoru skúmaných učiteľov nepoužiteľný.

Na záver príspevku sa pokúsím o hutné zhrnutie odpovedí na otázky, ktoré boli vyslovené v úvode. Spolupráca teda znamená pre učiteľov zefektívnenie práce, nadobúdanie skúseností, zlepšenie klímy školy a akceptáciu medziľudských vzťahov. Je dôležitá, samozrejماً a potrebná. Vyvinula sa spontánne

kvôli potrebám učiteľov skvalitniť prácu a položiť základy atraktívnej školy. Spoločná práca učiteľov znamená výmenu skúseností, vzájomné poradenstvo, analýzu aktuálneho stavu a jeho dopadu na výchovno-vyučovacie výsledky žiakov. Znamená dohodu, vzájomné diskusie, rady a výmenu učebných materiálov.

Na záver ešte inšpiratívna myšlienka: Bolo by napríklad užitočné skúmať spoluprácu učiteľov na príprave ŠkVP v základných školách s rozdielnym kontextom, zistiť, aký vplyv má spolupráca na jeho tvorbu a získané výsledky premietnuť do školskej politiky.

Zakotvená teória tak, ako bola v tejto časti formulovaná, určuje kľúčové premenné procesu spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole a vysvetľuje vzťahy medzi nimi. Ponúka metodologicky legitímny pokus o vysvetlenie zvoleného problému, ktorý je otvorený ďalšiemu skúmaniu.

LITERATÚRA

- ČERMÁK, I. ŠTĚPANÍKOVÁ, I. 1998. Kontrola validity dat v kvalitativním psychologickém výzkumu. In *Československá psychologie*. ISSN 0009-062X, 1998, č. 1, s. 50-62.
- EZZY, D. 2002. *Qualitative Analysis. Practice and innovation*. London : Routledge, 2002. 190 s. ISBN 0-415-28127-X.
- GAVORA, P. 2007. *Sprevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2007. 229 s. ISBN 978-80-223-2317-8.
- HAIG, B. D. 1995. *Grounded Theory as Scientific Method*. [online]. [cit. 2012.03.04] Dostupné na internete: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95_docs/haig.html.
- HANSEN, K. H. 2008. The Curriculum Workshop: a place for deliberative inquiry and teacher professional learning. In *European Educational Research Journal*. [online]. 2008, Vol. 7, No. 4 [cit. 2012-03-12]. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2008.7.4.487>.
- HARGREAVES, A. 1994. *Development and Desire: A Postmodern Perspective*. New Orleans: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1994. 51 p. ED 372 057.
- LEWIS-BECK, M. S., BRYMAN, A., FUTING LIAO, T. 2004. *The Sage encyclopedia of social science research methods*. London : Sage, 2004. 893-864 s. 1315 s. ISBN 0-7619-2363-2.
- LUMPE, A. T. 2007. Research-Based Professional Development: Teachers Engaged in Professional Learning Communities. In *Journal of Science Teacher Education*. [online]. 2007, Vol. 18, No. 1 [cit. 2012-03-12]. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.1007/s10972-006-9018-3>.
- PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava : Média, 2002. 350 s. ISBN 80-967525-5-3.
- POL, M. 2009. *Škola v proměnách*. Brno : MU, 2009. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

- POL, M., LAZAROVÁ, B. 1999. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha : Strom, 1999. 78 s. ISBN 80-86106-07-1.
- SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava : Ikar, 2005. 327 s. ISBN 80-551-0904-4.
- SPRAKER, J. 2003. *Teacher Teaming in Relation to Student Performance: Findings from the Literature*. Portland : Northwest Regional Educational Lab., 2003. 11 p. ED 01-CO-0013.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, CDVU, 1994, s. 13-31.

Rita Kováčová vyštudovala Matematicko-fyzikálnu fakultu v Bratislave. Pôsobila na gymnáziu ako stredoškolská učiteľka, neskôr ako odborný zamestnanec školského úradu. Venuje sa problematike školského vzdelávacieho programu, spolupráci učiteľov a didaktike odborných predmetov. V súčasnej dobe pôsobí ako projektová manažérka v Agentúre Ministerstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ.

RNDr. Rita Kováčová
Operačný program Vzdelávanie
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR
pre štrukturálne fondy EÚ
Hanulova 5/B,
841 01 Bratislava
mobil: +421 917 594 024 (kl.515)
GSM: +421 917 373 338
e-mail: rita.kovacova@asfeu.sk
www.asfeu.sk