

Empirická studie

VOJÁČKOVÁ, L. 2017. Učení učitelů v projektech školy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 7, č. 2, s. 73–99. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2017070273>.

Příspěvek redakce obdržela: 8. 1. 2017.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 15. 6. 2017.

UČENÍ UČITELŮ V PROJEKTECH ŠKOLY

Lenka Vojáčková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá učením učitelů v kontextu realizace školních projektů. Po seznámení se základními teoretickými východisky jsou představeny výsledky empirického šetření, jež proběhlo na jedné z brněnských středních škol. Poukazují na skutečnost, že se učitelé v rámci školních projektů učí jak na individuální, tak na kolektivní úrovni. Učení může mít různorodou obsahovou linku, lze jej najít v různých organizačních formách a identifikovat řadu „učebních interakcí“. Pro samotné učení v projektech se přitom jeví tři důležité dimenze, a to praxe učení, smysl učení a faktory učení.

Klíčová slova: učení, učitel, profesní učící se komunita, projekt, škola, učení na pracovišti

Learning of the Teachers in School Projects

Abstract: The article deals with the learning of the teachers in the context of school projects. After introducing the theoretical basis the results of the empirical study which was carried out at one of the secondary schools in Brno are presented. The point out that the teachers in the context of school projects learn both on the individual and collective level. The learning can have a different content line, it can be found in various organisational forms and it is possible to identify a range of “learning interactions”. For the learning in the projects itself, there appear three important dimensions: learning practice, the purpose of learning and learning factors.

Key words: learning, teacher, professional learning community, project, school, workplace learning

V současné době rostou úkoly a požadavky na kvalitu učitele, jež vyžadují intenzivní spolupráci mezi učiteli. Řada odborníků poukazuje na důležitost

zkoumání „akčních teorií“ jednotlivých učitelů v kritickém dialogu s kolegy (Verbiest et al., 2005; Argyris, Schön, 1996). Je podporováno společné učení profesně zainteresovaných aktérů života školy na kolegiální bázi. Na učení se již nepohlíží jako na čistě individuální aktivitu, ale jedná se o sociální proces, v jehož rámci se učitelé mohou učit jeden od druhého. Zároveň je podporována důležitost spolupráce mezi učiteli za účelem zlepšení výuky ve školách (Lieberman et al., 2008). Tyto názory, opírající se mj. o představu tzv. učící se organizace (Senge, 2007), se odrážejí ve stále populárnějším pojetí profesních učících se komunit (*professional learning communities*) ve školách, kde učitelé spolupracují a sledují společné cíle. Předpokládaný potenciál profesních učících se komunit hraje, jak ukazuje řada studií, velkou roli při učení učitelů, zejména s ohledem na jejich profesní rozvoj, při plánování strategie rozvoje školy a při zvyšování kvality výuky žáků (Hord, 1997).

Projektům přisuzují potenciál rozvoje školy, projekty vytvářejí situace, v nichž lze učení jasně vyzorovat. Zmíněnému potenciálu ve smyslu souhrnu možností a perspektiv, jež pro učitele v kontextu učení nabízejí, však v současné české literatuře není věnována dostatečná pozornost. Téma projektů ve školách najdeme u Pola a Rabušicové (Pol, Rabušicová, 2003), kteří mapovali dostupné dotační nabídky pro školy, možnosti práce a jejich využití v kontextu možného řízení změn ve školách právě prostřednictvím projektů. Tuto problematiku také popisuje Pol a Marx (2001) s ohledem na řízení projektové práce ve školách. Zejména se pokouší představit projekty jako možný instrument řízení plánované změny kultury škol, respektive rozvoje škol. Pol se realizací projektů zabývá také v jedné z kapitol publikace *Škola v proměnách* (Pol, 2007), kde reflektuje nedostatečné nastavení projektových možností pro školy v české legislativě, akcentuje spolupráci hlavních aktérů, již se na realizaci projektů podílejí, a definuje celou řadu úskalí, které s sebou projekty přinášejí. Empirický podklad, jak působí školní projekty na rozvoj škol, a zejména na další profesní rozvoj učitelů prostřednictvím učení, zatím není dostatečným způsobem zpracován. Tato případová studie se proto snaží popsat a porozumět tomu, jak vypadá realita učení učitelů v kontextu školních projektů.

1 Teoretická východiska a klíčové koncepty

1.1 Školní projekty

V posledních letech pozorujeme v České republice nový jev financování aktivit škol z fondů Evropské unie. Pro školy existují programy, v jejichž rámci je možné v podobě tzv. projektů připravovat a realizovat např. kurzy dalšího

vzdělávání učitelů nebo rozvojové aktivity pro studenty a žáky. Je to soutěž škol o „volně“ dostupné zdroje nacházející se mimo garantované finanční objemy, jejichž prostřednictvím mohou školy profilovat svou práci nad rámec základního chodu, zkvalitňovat ji a činit ji více atraktivní pro děti a rodiče (srov. Pol et al., 2011).

Pojem „projekt“ se již dávno stal součástí „školního“ slovníku. Osobní zkušenost s realizací projektu ve škole může být ze strany pedagogů vnímána od vysoce pozitivní přes neutrální až po odmítavou. Projekt může být chápán jako přínos, jako potenciál změny, nový zdroj finančních prostředků, možnost publicity apod. V každém případě by měl naplňovat vize a cíle, realizovat vytyčené změny a přitom posilovat profesní růst získáváním nových zkušeností (Kozáková, 2010). Mluvím-li o projektu, mám na mysli sérii aktivit, které jsou zaměřené na to, aby byly naplněny jasně specifikované cíle do určitého času a v rámci definovaného rozpočtu (Marek, Kantor, 2009). Projekty nejsou realizovány v běžné organizační struktuře, za účelem jejich realizace se vytváří specifická řídicí skupina pracovníků s jasně popsanými odpovědnostmi a funkcemi. Každý jedinec v projektu má vymezen a přesně popsán úkol, do kterého je vedle své normální práce ve škole zapojen. Hlavním aktérem procesu realizace projektů ve škole je pedagogický sbor. Učitelé vytvářejí určitou skupinu, v jejímž rámci si vyměňují know-how, sdílejí cíle, k nimž směřují, pracují na dílčích projektových úkolech, komunikují a spolupracují. Díky této práci mohou paralelně rozvíjet svoje profesní kompetence, učit se jeden od druhého nebo se přímo podílet na rozvoji školy. S ohledem na výše uvedené vytváří realizace školních projektů kontext a následně pak situace, v nichž lze pozorovat učení učitelů směřující k jejich profesnímu rozvoji a potažmo k rozvoji školy. Nejedná se tedy o projekty ve smyslu projektového vyučování (srov. Průcha, 2009). Projekt považuji za jakýsi rámec, který ohraničuje společnou (týmovou) práci učitelů, je determinován finančně i časově a je naplňován řadou aktivit a činností, jichž je třeba dosáhnout. Jsem si vědoma skutečnosti, že existují různé koncepty, jak nahlížet na učení učitelů, ale vybrala jsem si projekty, neboť vykazují potenciál rozvoje školy, který nelze realizovat individuálně, a zároveň jde o impuls, který podporuje učení ve školách.

1.2 Učení a jeho sociální dimenze

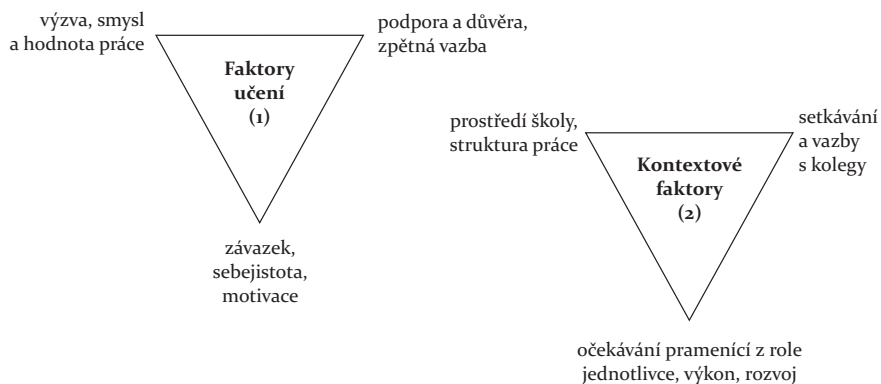
Tradičně je učení definováno jako proces, kterým si jednotlivec osvojuje znalosti, dovednosti a možná též postoje a názory a který je spolu s oblastmi jako rozum, logické myšlení a paměť řazen do oboru kognitivní psychologie. V posledních desetiletích však několik autorů tento pohled zpochybnilo.

Tvrdí, že učení má být v samém základě chápáno jako sociální proces, který probíhá v interakci mezi lidmi, např. v různých společenstvích praxe (Lave, Wenger, 1991). V návaznosti na to je diskuse vedena k otázce, zda schopnost učit se je výlučně schopností jednotlivců, nebo zda lze říci, že také skupiny, organizace, komunity apod. se učí. Stejně jako Illeris (2004) se domnívám, že jak tradiční názor zastávaný klasickou psychologií učení, že učení je vnitřní psychologický proces uvnitř jednotlivce, tak názor, že učení je výhradně sociální proces, jak tvrdí sociální konstrukcionisté, vedou k chybným závěrům. Jádrem věci je naopak v tom, že lidské učení vždy zahrnuje oba prvky zároveň; sociální interakcí mezi jednotlivcem a prostředím působí na jednotlivce mnoho vlivů a impulzů, které může absorbovat jednak vnitřní psychologickou interpretací, jednak procesy osvojování. K učení dochází jen tehdy, jsou-li aktivní jak procesy interakce, tak procesy osvojování. Interakce přitom představuje způsob, jímž se učící vztahuje v konkrétní učební situaci k okolnímu prostředí (Illeris, 2004). To znamená, že v učebních procesech je vždy obsažena nějaká forma přímého nebo nepřímého ovlivňování, společenskosti, družnosti nebo kolektivity; i když je jedinec v současné situaci sám, jsou vlivy získávané z prostředí sociálně spoluurčené. Proto je možné říci spolu s Lavem a Wengerem (1991), že veškeré učení je situováno, což znamená, že probíhá ve specifické situaci či kontextu, který je spoluurčující jak pro učební proces, tak pro jeho výsledek, a to také dává bezprostřední smysl mluvení o sociálním učení nebo o sociální dimenzi učení.

1.3 Co a jak se učitelé učí

Učení učitelů je proces reflexe a akce, jehož prostřednictvím učitelé rozvíjejí své dovednosti a získávají znalosti a odborné vědomosti (Billett, 2001). Dochází k tomu na individuální úrovni prostřednictvím neustálé adaptace a modifikace praxe s ohledem na akce, reakce, interakce a aktivity ve třídě a na předvídaní situací (Schön, 1983). Učitelé se učí také prostřednictvím práce s ostatními – hledáním odpovědí na otázky, sdílením informací, vyhledáváním pomoci druhých, experimentováním s inovacemi a poskytováním zpětné vazby (Eraut, 2004). Učení učitelů lze formovat rovněž prostřednictvím kombinace reciprocity mezi kontextem prostředí a nastavením dané školy, individuálním zájmem učitele a dispozicí se učit (Billett, 2001).

Výše uvedené názory korespondují s teoretickým rámcem učení na pracovišti (*workplace learning*), který definuje Evans jako „učení na pracovišti, učení pro pracoviště a učení prostřednictvím pracoviště“. Tento koncept, jehož optikou lze též nahlížet na učení v rámci školních projektů, věnuje pozornost



Obrázek 1. Eraitův model kontextových faktorů a faktorů učení
Zdroj: Erait (2004, s. 269)

především interakci jedinec–pracoviště, kde jedinec je chápán skrze identitu učícího se pracovníka a prostředí pracoviště představuje komplex podmínek a okolností pro učení a výkon práce, podmínek materiálních, sociálních i kulturních (Evans et al., 2007). K učení tak dochází v kontextu řešení problémů prostřednictvím jak strukturovaných meetingů, tak i neformálních interakcí mezi kolegy. Podíváme-li se na popis různých forem učení na pracovišti, je zřejmé, že je třeba zvážit řadu faktorů, které jej ovlivňují. V průběhu let se výzkumníci snažili definovat faktory, které napomáhají nebo brání učení na pracovišti, a také popsat, jak učení na pracovišti probíhá. Podrobně rozpracovává koncept učení na pracovišti např. Erait (2004), který v dvouúrovňovém modelu ukazuje faktory, které samotné učení ovlivňují. Jedná se o model dvou trojúhelníků, kdy první z nich znázorňuje triangulační vztah mezi faktory učení (*learning factors*) a druhý se vztahuje ke kontextovým faktorům (*context factors*). V každém trojúhelníku se levý vrchol týká samotné práce, pravý vrchol vztahů v práci a spodní vrchol samotného jedince v procesu učení. Význam a způsoby, jakými tyto faktory interagují, se liší dle kontextu dané instituce (Erait, 2004).

Téměř vždy se dotýkáme při úvahách o učení, které je nějakým způsobem spojeno s pracovním prostředím, otázky smysluplnosti učení. Vlastní pojem „smysl“ má podle Csikszentmihalyiho (1996) tři základní konotace. První představuje nejvyšší hodnotu, konečný cíl snažení, druhá vyjadřuje uspořádané, konzistentní a předpověditelné pozadí jako základ, z něhož vychází způsob lidského chování, a konečně třetí význam „smyslu“ spočívá v uspořádanosti a identitě informací, které umožňují jejich pochopení. Smysl, resp. smysluplnost ve vazbě na práci (*work meaningfulness*) a z něj vycházející

aspekty života jedince mají celou řadu významných (především pozitivních) dopadů nejen na člověka samotného, ale také na jeho pracovní výkonnost, pracovní chování a v širším důsledku i na fungování samotného pracoviště.

Koncept učení na pracovišti pracuje na bázi teorií již existujících, např. na bázi organizačního učení, reflektivní praxe, sociálního konstruktivismu či na bázi kompetenčních modelů (Novotný, 2009).

1.4 Kolektivní učení a profesní učící se komunity

Procesy učení ke školám neodmyslitelně patří. Přirozeně je v první řadě spojujeme se žáky, ale zhruba od poloviny minulého století se stále častěji lze setkat s teoriemi, které poukazují na nezbytnost učení dospělých v různých prostředích a specificky v organizacích. Tyto teorie našly posléze svůj ohlas i ve školním prostředí, protože stejně jako jiné typy organizací jsou školy vnějšími okolnostmi stimulovány k využívání vnitřního potenciálu ke svému rozvoji. Ve školách najdeme jak individuální, tak kolektivní úroveň učení. Individuální učení se orientuje na zvládnutí individuálního úkolu a je určováno především interakcí mezi jedincem a dalšími členy pracoviště, je ale také spoluurčováno procesy probíhajícími v organizaci a vnějším sociálním i ekonomickým kontextem. Kolektivní učení na úrovni skupiny pracovníků probíhá především v interakci skupiny s organizací, nicméně zde opět zprostředkovaně vystupuje také učení individuální a v opačném směru v hierarchii také sociální a ekonomický kontext (Lazarová et al., 2012). Vedle toho ale probíhá také celou školu zahrnující učení dospělých. V tomto kontextu se hovoří o organizačním učení (Sedláček et al., 2012).

Vedle teorie organizačního učení však zahraniční literatura pracuje i s pojmem tzv. profesních učících se komunit. Výzkumníci uvádějí, že komunity jsou zaměřené zejména na kolektivní pracovní reflexi, pozitivně ovlivňují profesní funkci učitelů, rozvoj školy, a v jejich důsledku i výsledky žáků (Bryk et al., 1999; Hord, 1997). Zmiňují také společný důraz na sdílení a výzkum vzdělávací praxe s výslovným úmyslem ji zlepšovat. V tomto článku je zmíněný fakt definován jako „kolektivní učení“. Někteří autoři popisují (kritickou) výměnu mezi individuální a kolektivní znalostí a mentálními modely jako esenci kolektivního učení (srov. Wenger, 1998; Nonaka, Takeuchi, 1995). Kolektivní učení a reflexní dialog mezi učiteli může vést ke komunálnímu jazyku, ve kterém jsou kolektivní přístupy, znalosti a dovednosti vyjádřeny a kultivovány. Prostřednictvím procesů společného učení komunity (skupina, tým, organizace) se tak tvoří nebo rekonstruuje znalosti. K tomu přispívá podpůrné (podporující) a sdílené vedení, jasné hodnoty a vize, vzájemná důvěra, prostor a čas pro časté interakce mezi členy skupiny (Verbiest et al.,

2005). S těmito názory korespondují práce Dufoura (Dufour, 2004) nebo Grahama (Graham, 2009).

V tradiční škole učitelé vnímají třídu jako osobní prostor bez přístupu k praktikám kolegů. Jak uvádí Little (1990), učitelství je spíše izolovaná profese, která nepřináší tolik potenciálních situací, kde by se učitelé společně rozvíjeli v rámci své práce. Naproti tomu profesní učící se komunita narušuje izolaci a nabízí strukturu, která vyžaduje spolupráci a zapojení všech zainteresovaných osob, jejichž cílem je kromě jiných profesních zájmů také úspěch žáka (Fullan, 2005; Dufour, 2004; Hord, 1997). Verbiest et al. (2005) předkládá ve prospěch kolektivních učících procesů na školách dva hlavní argumenty. První se týká odborného profesního rozvoje učitelů. V ideálním případě má každá profese specializovanou vědomostní základnu. Právě tato znalostní báze se ukazuje jako nedostatek v profesním postavení učitelů. Část diskuse o odborném charakteru vzdělávací profese také odkazuje na charakter této znalostní báze. Nejenže se skládá ze systematických teoretických znalostí, ale také – a to do značné míry – ze znalostí praktických. Těmi označuje Verbiest et al. (2005) komplex vědomostí, myšlenek a hodnot majících vztah k tomu, jak jedinec vykonává svou profesi; takový celek získává odborník na základě svých vlastních osobních a profesních zkušeností a významně ovlivňuje jeho profesionální činnost.

Učitelé jako vzdělavatelé často rozvíjejí a udržují praktické znalosti bez samotné realizace. To je důvodem, proč je pro profesní rozvoj učitele důležitá kritická reflexe praktických zkušeností, které mají tendenci být implicitní. Tato reflexe umožňuje učitelům, aby objasnila jeho vědomostní základy, a pokud bude potřeba, aby je zlepšila. Vzrůstá povědomí o tom, že profesní rozvoj jako proces učení potřebuje odraz skutečné profesní činnosti v dialogu s kolegy. Jinými slovy, kolektivní procesy vzdělávání učitelů mohou pomoci k jejich profesnímu rozvoji vyjasněním a zlepšením jejich praktických znalostí, a tím i jejich činnosti (Day, 1999). To přispívá k dalšímu profesnímu zdokonalení učitelé profese a k navýšení odborné autonomie učitelů, jejíž narůstající úpadek je patrný (Kruse, 2001).

Druhý argument ve prospěch kolektivních procesů učení mezi učitelé se vztahuje k rozvoji samotné školy. Schopnost organizace rozvíjet a aplikovat poznatky na všech úrovních, což je schopnost organizace vzdělávat se na všech úrovních, bývá považována za základní kompetenci (srov. Senge, 2007; Nonaka, Takeuchi, 1995). Vzdělávání organizace jako celku je často považováno za žádoucí, ba dokonce nutné, a to i pro školy. V případě, že se budou školy učit jako organizace, zvyšuje se jejich efektivita a inovační kapacita. To jim umožňuje adekvátněji reagovat na četné změny a inovace, a to nejen dnes, ale i v budoucnu (srov. Leithwood et al., 1998). Navíc v době

zvyšující se poptávky po vytváření znalostí už na moderních školách nestačí všudypřítomný model odděleného vývoje znalostí (používaný např. na vysokých školách) a vědomostní aplikace (ve školách). Vývoj a uplatnění znalostí musí být spolu úzce provázané; školy se musí naučit integrovat intelektuální kapitál jednotlivých učitelů do kolektivní báze školních znalostí. Pokud školy chtějí držet krok s dobou, učení nemůže být omezeno na třídy a rozvoj školy tak vyžaduje kolektivní vzdělávací procesy. Pohledy na inovace ve školách jasně ukázaly, že vývoj a realizace politik a reforem ve školách vyžaduje profesní rozvoj učitelů. Na druhou stranu se tyto vzdělávací procesy ukazují jako úspěšné pouze tehdy, jsou-li podporovány prostřednictvím rozvoje školy jako organizace (Verbiest et al., 2005).

S ohledem na oba Verbiestovy argumenty, týkající se podpory kolektivních učících procesů ve školách, přisuzuji projektům ve školách potenciál rozvoje, a to jak v kontextu učení učitelů, tak na úrovni samotné školy.

1.5 Projektový tým jako paralela k učící se komunitě

S oporou o teoretický koncept tzv. profesních učících se komunit vnímám skupiny učitelů vytvářející tzv. projektové (realizační) týmy jako jakési komunity. Je možné vypožorovat podobné znaky a charakteristiky obou uskupení. Tento model mi dovoluje reflektovat školu jako místo, kde je učení podporováno v souvislosti s realizací školních projektů. Lze jej pozorovat v různých organizačních formách: výše jsem zmínila individuální učení, objasnila jsem kolektivní procesy a nastínila podobu profesní učící se komunity.

Za účelem mapování procesů učení ve školách nabízí Verbiest (Sedláček et al., 2012; Verbiest, 2011) ucelený pohled na to, do jaké míry se daří učení realizovat na jednotlivých úrovních školy. Na základě případových studií vyčlenil (a užíval) spolu s dalšími výzkumníky k popisu rozvoje školy jako profesní učící se komunity třídimenzionální model, založený na procesech tzv. rozšiřování, prohlubování a kotvení.

Rozšiřování (*broadening*) znamená zvyšování počtu zúčastněných osob, které jsou zapojeny do učebních procesů v rámci komunity, sdílejí znalosti, spolupracují, reflektují práci, diskutují mezi sebou atd. Je to posun od individuálního ke kolektivnímu učení, přičemž jde o to, kdo se ve škole učí a jak silné vzájemné vazby tu jsou.

Prohlubování (*deepening*) ukazuje na růst kvality podmínek pro učení prostřednictvím spolupráce zapojených učitelů. Dochází ke stále se rozvíjejícímu kolektivnímu učení a sdílení odborných témat. Prohlubování znamená také růst motivace, kolektivního úsilí a podpory pro učení v komunitě.

Konečně kotvení (*anchoring*) značí zasazení individuálního a kolektivního učení, různých opatření a podmínek pro učení do způsobu řízení a struktury školy. Kotvení ukazuje, nakolik je profesní rozvoj učitele spojen s principy fungování školy, a je součástí její vize. Tento uvedený Verbiestův model mi posloužil pro interpretaci dat a využila jsem jej i ve fázi vypracovávání tazatelského schématu, kdy jsem na základě výzkumných otázek vytvořila strukturu pro plánované rozhovory.

2 Metodologie výzkumného šetření

Cílem části mého empirického výzkumu, který zde popisuji, je odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, jaká je realita učení učitelů ve školních projektech. Specifické otázky se pak týkají procesu rozšiřování učení (SVO 2), prohlubování učení (SVO 1 a 3) a kotvení (SVO 4 a 5). Níže uvádím výčet těchto výzkumných otázek:

1. Co se učitelé učí při realizaci školních projektů?
2. Jakým způsobem se učitelé učí?
3. V jakých uskupeních dochází k učení učitelů?
4. Jaké faktory ovlivňují učení učitelů při realizaci školních projektů?
5. Jak je učení ve školních projektech řízeno ze strany vedení školy?

Vzhledem k povaze výzkumné otázky jsem zvolila kvalitativní design případové studie, neboť umožňuje detailně zkoumat určitý jev v jeho reálném kontextu a usiluje o zachycení složitosti případu, jeho komplexnosti, popisuje vztahy v jejich celistvosti. Případové studie konkrétních škol umožňují porozumět situacím sociálního života, které se vztahují k učení učitelů, vážou se ke každodenní práci ve škole a jasně souvisejí s kontextem dané školy (srov. Yin, 2003).

Podle předem určených kritérií jsem vybrala případ školy, kterou dále v textu označuji jako škola X. Podle Yinovy (Yin, 2003) typologie jej lze označit jako tzv. kritický případ, který splňuje několik předem stanovených kritérií výběru. Kritérii výběru byl typ školy, lokalita a dostatečná aktivita školy v přípravě a realizaci školních projektů. Dle údajů získaných ze statistik MŠMT a JMK o realizovaných projektech z fondů EU v letech 2007–2013 byla vytipována střední škola ve městě Brně.

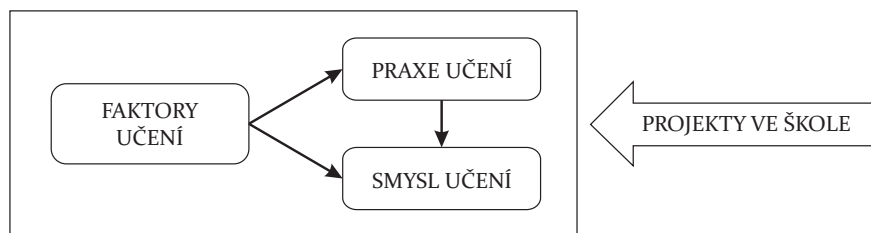
Hlavní technikou sběru dat byly polostrukturované rozhovory s klíčovými dospělými aktéry – učiteli. Na základě rozhovoru s ředitelem školy byl vybrán tým osmi učitelů, kteří se účastnili realizace většiny projektů ve škole. Hlavní jednotkou analýzy tak byla nikoli celá škola, ale právě skupina učitelů (projektový tým). Triangulačními metodami sběru dat byly: analýza školních

dokumentů týkající se utváření projektových týmů, záznamy k realizovaným projektům (zápisy z porad projektového týmu, materiály společně vytvořené učiteli), ŠVP, vize školy a výroční zpráva.

Vedle toho byly po ukončení rozhovorů (po několika dnech) zainteresovaným učitelům elektronickou formou distribuovány dotazníky. Dotazník byl upraven dle existujícího dotazníku Professional Learning Communities Assessment (Olivier et al., 2010), který byl v minulosti hojně využíván v USA. Tento dotazník umožňuje hodnocení ze strany jednotlivých učitelů (členů projektového týmu) těch oblastí fungování školy a jejich komunity, které korespondují s charakteristikami, jimiž se vyznačuje profesní učící se komunita. Tento příspěvek se však věnuje pouze analýze rozhovorů.

Na škole X bylo provedeno celkem deset rozhovorů, a to s ředitelem, jeho zástupci a učiteli. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně byly doslovně přepisovány. Celý datový materiál jsem podrobila kódovacím procedurám. Začala jsem otevřeným kódováním. Kvalitativní data byla nejprve konceptualizována. V této fázi byl text rozdělen do menších jednotek dle významu, kterým byly přiřazovány kódy reprezentující obsah textu. Pracovala jsem s přibližně 150 identifikovanými kódy, které představovaly fráze typu: „výstupy projektu k dispozici všem“; „stmelení kolektivu díky společné výuce“; „do projektu nebereme potíživost“ apod. V další fázi byly na základě obsahové nebo jiné vnitřní podobnosti kódů identifikovány klíčové kategorie, jež jsem začala následně deskriptivně zpracovávat s ohledem na výzkumné otázky. Stejným způsobem byla zpracována také většina dat získaných z uvedených dokumentů a dotazníků.

S kategoriemi vzniklými otevřeným kódováním jsem pracovala technikou vyložení karet (Švaříček et al., 2007). Nejprve jsem kategorie vzniklé pomocí otevřeného kódování schematicky uspořádala a poté jsem hledala jejich možné vzájemné propojení, vztahy a souvislosti. Pročetla jsem opět všechna data související s každou kategorií, výpovědi respondentů jsem opatřila komentářem a porovnávala s teoretickými východisky. Základní interpretační rámec, podle něhož jsem uspořádala výsledky případové studie, lze stručně charakterizovat třemi dimenzemi, jež vznikly jako výsledek induktivní kategorizace: (1) praxe učení, (2) smysl učení a (3) faktory ovlivňující učení. Názvy jednotlivých dimenzí představují v následujícím textu názvy podkapitol.



Obrázek 2. Pracovní model – interpretační rámec

3 Výsledky případové studie

3.1 Charakteristika školy

Škola X je odbornou střední školou ve městě Brně, jedinou tohoto typu s ohledem na své odborné zaměření. Jedná se o vzdělávací instituci, jejíž vizí je nabízet vysoce kvalitní vzdělání a společně s rozvojem vědeckého poznání studentů rozvíjet i jejich tvůrčí potenciál. Jedním z cílů školy je stát se institucí nabízející příležitost k všestrannému rozvoji. Školu navštěvuje v současnosti 450 studentů. Pedagogický sbor sestával v době výzkumu z 35 pracovníků.

Ředitel školy je ve své funkci od roku 1996. Po celou dobu svého působení se mj. věnuje získávání finančních prostředků z různých dotačních titulů, díky nimž pak škola realizuje rozvojové projekty. Sám má tedy poměrně rozsáhlé zkušenosti s přípravou a realizací projektů, od roku 2008 také škola začala s projekty, jež byly financovány z Evropského sociálního fondu (dále ESF). V době výzkumu měla za sebou realizaci osmi takových projektů řádově za několik milionů Kč. Ty směřovaly do následujících oblastí: nové trendy výuky, implementace e-learningových technologií do výuky, vzdělávání a kvalita školy (aplikace koučinku, legislativa, řízení školy, cizí jazyky), integrace cizích jazyků do odborných předmětů; další projekty se týkaly spolupráce se základními školami a zahraničními vzdělávacími institucemi.

Hlavním důvodem, proč začala škola realizovat velké projekty financované z ESF, byl zejména její rozvoj. Ředitel školy k tomu uvádí: „Já jsem v tom viděl velkou příležitost pro školu, aby se vybavila, aby se lidé mohli vzdělat, abychom získali prostředky, které nemáme z rozpočtu, čili viděl jsem to jako zdroj mimorozpočtových peněz, a to byla obrovská motivace.“

Na škole X jsou tvořeny projektové týmy leaderem identickým způsobem. Hlavní osobou, manažerem projektu a leaderem týmu je vždy ředitel školy. Ten nominuje svého zástupce/zástupkyni jako koordinátora projektu. Ve škole pracují dvě zástupkyně ředitele. Ostatní členové, tedy učitelé, jsou pak vybírání vedením. Výběr učitele do týmu tak jasně předurčuje jeho další působení a fungování na škole. Vedení školy tím dává najevo, o kom si ve škole myslí, že je tzv. vhodným adeptem pro realizaci projektu. Tato skutečnost se pak jasně odráží v učení, neboť lidé vybraní do projektů mají větší šanci se „učit“. Tento nerovný přístup tedy limituje možnosti učení a další rozvoj učitelů.

3.2 Praxe učení v projektech

Jedna z prvních otázek případové studie byla, co je obsahem učení se dospělých ve školních projektech, jaké znalosti učitelé sdílejí, o čem a jakým způsobem spolu při realizaci projektů komunikují a jaká organizační uspořádání jsou pro učení charakteristická. Za účelem odpovědi na tyto výzkumné otázky byla identifikována řada kategorií, které naplňují dimenzi „praxe učení“ a které lze rozčlenit na (1) obsah učení, (2) učební interakce a (3) organizační formu učení.

Obsah učení

Jak vypovídají učitelé, díky zapojení do projektů a jejich realizace se jim podařilo rozšířit si teoretické vědomosti a praktické zkušenosti, které pak dále používají ve výuce. Jako důležité se jeví učení, které se dotýká jak obsahově, tak odborně výuky žáků. Jde tedy o věcné aspekty učení, které se týkají obsahových a odborných hledisek vyučování, metod a přípravy tematických materiálů. Učitel Bohumil k tomu uvádí: „*Měli jsme vzdělávací kurzy, pak samostudium, to bylo asi nejvíc náročné. Část výuky jsme pak odučili německy nebo anglicky. Třeba hodinu celou. A to trvá doteď. Část hodiny třeba, práce s pracovním listem, kdy žáci řeší něco v odborném textu, je to pravda, není to pravda, vyhodnocujeme to společně. Bez projektu bychom se k tomu nedonutili.*“ Učitelé si kromě jazykových znalostí rozšířili také např. IT dovednosti, naučili se novou legislativu apod.

Téma učení se primárně pojí s výukou žáků. Jak vysvětluje učitelka Klára, díky realizaci projektů se naučila přemýšlet jiným způsobem a komunikovat se žáky na jiné úrovni, což ovlivnilo její didaktickou práci ve třídě. „*Nebo třeba koučink v komunikaci s žákem – hned mu na všechno odpovědět, máš to dělat tak či onak, ale zamysli se, nebudeš ten roztok na něco potřebovat? Abych jim to nenaservírovala hned, ale nutila je se zamyslet. Mně to dalo tohle,*

myslela jsem si, že něco je nějak, ale posunulo mě to, že to může být ještě trochu jinak.“ V tomto směru lze hovořit o didaktických a metodických aspektech učení. Díky projektům, které jsou realizovány pro jinou cílovou skupinu, např. pro žáky základní školy, se učitelé naučili přistupovat jinak i k mladším ročníkům, což jim dle výpovědí výrazně ulehčilo práci s nově nastupujícími prváky. Toto označuji jako pedagogické aspekty učení. Další kategorii, která spadá po obsah učení, představuje učení spojené s osobnostním a sociálním rozvojem, tedy učení týkající se zlepšování tzv. měkkých dovedností učitelů, jako je např. komunikace, týmová práce, time-management apod. Tím, že projekty přinášejí stále nové podněty a výzvy, jsou učitelé nuceni se učit nové věci. Díky tomu, že spolu vytvářejí projektové nebo pracovní týmy, musí také více komunikovat. Projekty nejsou realizovány individuálně, vždy je tu skupina osob, jež musí táhnout za jeden provaz, aby došlo ke kýženému výsledku ve formě indikovaných výstupů projektu. Je tak podporována týmová práce, každý zde nese odpovědnost za svůj díl práce, učí se dodržovat termíny a spolupracovat. To deklaruje i učitel Honza: *„Protože ta kooperace vzájemná je prostě nezbytná. Takže to v člověku posiluje lepší já, protože vidí, že on něco chce a příště zas pomůže někdo jiný. Vyjdete vstříc, příště zas budete potřebovat pomoci vy. Takže to vlastně člověka, řekněme nepřímou nutí, musíte komunikovat, musíte se domlouvat a musíte být pozitivní.“*

Učební interakce

Samotný obsah učení zcela jistě souvisí s tzv. učební interakcí, tedy jakousi aktivitou, která může, jak uvádějí sami učitelé, nabývat řady podob. Klasifikováno volně dle Illerise, pro nějž interakce představuje způsob, kterým se učící vztahuje v konkrétní učební situaci k okolnímu prostředí (srov. Illeris, 2004).

Jako nejčastější učební interakce byla identifikována výměna informací. Projekty jsou postaveny na vyhledávání nových informací, a tím na prohlubování stávajících znalostí, které si však učitelé nenechávají pro sebe, ale naopak dochází k jejich výměně v rámci projektového týmu. Vyměňují si nejen informace, ale i materiály, jako jsou vytvořené pracovní listy, písemky, prezentace. Dokladuje to i učitelka Dana: *„Pořád člověk zjišťuje nějaké další informace. S kolegy si to říkáme. Třeba řeknu kolegyni, se kterou učím laboratoře, že jsem našla něco jiného, jestli to taky nechce zkusit, to určitě. Ne že bych si to nechávala pro sebe, to vůbec, sdílíme si to.“* Učitelka Klára komentuje situaci: *„A jak to tam pověsí, tak i jiní lektori, nejen ti autoři, to mohou využívat a pracovat s tím ve výuce. Jeden řekne – mám udělanou biochemii, kapitola*

sacharidy, je to na portále, řekni si o heslo, můžeš to ve své třídě ve výuce taky použít.“

Vedle výměny informací jsou sdíleny i konkrétní zkušenosti, které učitelé při realizaci projektů nabydou. S ohledem na aktivitu i obsah předávaného dochází ke sdílení prožitků a praxe. Pokud se jednomu osvědčí nějaký postup, předává svou zkušenost druhému. Je-li jeden učitel přítomen výuce či prezentaci druhého, učí se na základě zažité zkušenosti. Dochází tak k učení více než třeba při klasické spolupráci učitelů, jež jsou si předmětově blízcí, ke sdílení informací, k předávání zkušeností a know-how. Učitelé sdílejí také metodické manuály pro výuku tak, že je umísťují v online prostředí, které bylo v rámci projektu vytvořeno, apod.

Učení na základě společné dělby práce, kdy jedinec zpracovává část úkolu a jiný provádí kontrolu a zpětnou vazbu, jsem nazvala „učení prostřednictvím kontroly společné práce“. Vedle toho byla učiteli často zmiňována aktivita učení, kdy jsou společně zpracovávány obsahy, pak probíhá společná reflexe a vyhodnocení. Tuto formu jsem označila jako ko-konstrukci. Učitel Gustav k tomu dodává: *„A tam se vždycky na začátku řeklo, že mají kolegové přijít s nějakou náplní cvičení a ty se nejdřív prokonzultovaly v našem kolektivu, jak máme schůzky realizačního týmu. Tam se na začátku projektu dávalo, jak by měla vypadat koncepce celého projektu, protože s nějakými východisky se šlo do toho projektu a realizace je, že my to vlastně vyhodnocujeme, domlouváme se, jaké typy cvičení a tak, aby žáci s tím neměli problém.“*

Vedle výše uvedených učebních interakcí lze vypořádat v rámci učení v projektech průřezově i znaky mezigeneračního učení jako učení na pracovišti, kdy jsou předávány obsahy a zkušenosti mezi jednotlivými generacemi. Učitelka Hana to deklaruje následovně: *„Nechci, aby to znělo nějak nabubřele, ale třeba mladší kolegové, kteří učí pár let, tak pro ně je to v projektech rozhodně sběr zkušeností od nás, co ve školství pracujeme dlouho.“* Funguje to ale i naopak. Učitelka Klára dodává: *„Pokud to byly vyloženě programy na počítači, tak nám radili i mladší kolegové, kteří je mají dávno v krvi.“*

Organizační forma učení

Dle kritéria počtu zapojených osob zařazují pod organizační formu učení obsahově podobné kategorie. Z rozhovorů jasně vyplynulo členění učení a dalšího rozvoje učitelů od individuálních forem přes kolektivní podoby až k ideálu učící se organizace nebo komunity.

Podstatně vystupuje v rámci projektů do popředí kolektivní učení na úrovni celé komunity, ale důležité je i učení individuální. Tím je myšleno samostudium, vyhledávání informací a práce s daty ve vlastní režii učitele

v čase, jenž si sám zvolí. To souvisí s individuálním přístupem jednotlivců, kteří jsou angažováni do projektových týmů. Učitelé reflektují vlastní učení, a to zejména na základě vnějších impulzů. Vedle toho bylo jako časté označeno učení prostřednictvím společné práce ve dvojicích, kdy jsou v menším celku, tradičně ve dvojici, rozděleny úkoly, jež každý jedinec zpracuje zvlášť, a vzájemně pak probíhá zpětná vazba. Tato organizační forma učení byla učiteli zmiňována jako nejvíce příjemná s ohledem na to, že pokud něco není v pořádku, mezi čtyřma očima si to vyjasní lépe než v rámci celého týmu. Učitel Bohumil to dokladuje následovně: *„Připravovali jsme druhé kolo cvičení, druhý cyklus, tam půlku připravil on, půlku já. Párkrát jsme se k tomu sešli, já jsem mu dal nějaké materiály, on mně, pak jsme si to vzájemně i četli, jak jsme to vytvořili, jestli je to v pořádku.“*

Vedle dvojic pracují a učí se učitelé také ve větších skupinách, např. více než pěti osob, kde každý zpracovává část úkolu a jeden z nich pak nese odpovědnost za práci jako celek. Tato osoba je pak konfrontována s kontrolou úkolu od vedení. Tato společná dělba práce je možná tehdy, pokud je hlavní leader skupiny respektován a dokáže dílčí úkoly ostatních zpracovat a sjednotit. Důležitá je organizační forma kolektivního učení, kdy dochází k předávání informací a učení na kolektivní úrovni. Tento typ učení je při realizaci projektů velmi častý, neboť projekty nikdy nejsou realizovány individuálně. Navíc podporuje týmovou práci a komunikaci. Učitel Bedřich k tomu říká: *„Měli jsme třeba projekt, kde bylo podpůrné školení k výpočetní technice, jak udělat prezentace, jak zpracovat data v Excelu, něco na pomezí odbornosti a přenesení dat a informací studentům. To jsme si dělali ve škole – v rámci projektu náš kolega „ajťák“ nám dělal workshop. On to učí, takže jsme si sdělovali to, co umí on, co učí v rámci IT, tak nám to v rámci školení předal. Ale měli jsme třeba zas v jiném projektu i externí lektory. Takže si sdělujeme i sami v týmu informace.“*

Na obsah učení má částečně vliv učební interakce, zásadněji na něj ale působí spíše organizační forma učení, tedy počet osob zapojených do procesu učení. Projekty tak vytvářejí jakýsi prostor pro tvorbu či sdílení znalostí ve škole, a to v různých organizačních formách a prostřednictvím celé řady učebních interakcí. Verbiest et al. (2005) v podobném kontextu mluví o procesu rozšiřování učení v organizaci (*broadening*), ale lze v určité míře hovořit i o prohlubování učení (*deepening*), a to s ohledem na témata a obsahy učení samotného.

3.3 Smysl učení v projektech

Druhou identifikovanou dimenzí, vzešlou genericky z kategorizace dat, je „smysl učení“. Smysl ve vazbě na práci učitele odkazuje k tzv. smysluplnosti nebo využitelnosti učení v projektech. Tato druhá dimenze závisí na dimenzi první – na „praxi učení“. Proč se vlastně učitelé dále učí a profesně se rozvíjejí právě prostřednictvím projektů, jak učení, organizační forma a učební interakce vstupují do vztahu ke smyslu učení?

Učitelé se primárně učí, jak sami uvádějí, za účelem dalšího vlastního profesního rozvoje. K tomu jim projekty patřičně napomáhají, často je k tomu i pobízejí. Jak uvádí učitelka Hana: „*V některých projektech rozhodně jsou velké možnosti se něco naučit, tenhle zrovna pro mě znamenal rozvíjení vlastností toho, co umím. Ale co bylo pro mě přínosné, jak máme projekt Integrace cizích jazyků [..], tak to mi dalo poměrně hodně, protože člověk se musel zdokonalovat v cizím jazyku, naučil se spoustu slovíček, terminologie, nehledě na to, že když jsem měla první hodinu, když jsem měla vystoupit poprvé v angličtině [..], to vás posunuje dopředu.*“ Sami vypovídají o skutečnosti, že je projekty „vyložene donutily“ se něco nového naučit, často právě i díky skupinové práci a dílčímu rozdělení úkolů. Lze říci na základě výpovědí, že právě organizační forma učení, tedy zda docházelo k individuálnímu nebo kolektivnímu učení, měla vliv na další profesní rozvoj. V tomto ohledu vystupuje do popředí spíše učení individuální. Naopak výstupy společného učení a projektové práce zaměřené na výuku žáků za účelem zlepšení a podpory učebních procesů jsou spjaté více s učením kolektivním. Učení v projektovém týmu a sdílení mezi kolegy na kolektivní úrovni probíhalo zejména s fokusem na výuku žáků.

Vedle profesního rozvoje lze vysledovat téma emocionální úlevy v práci učitele. Učení spolu s kolegy a projektová spolupráce může díky výměně zkušeností v kolektivu přinášet emocionální úlevu jednotlivce ve vztahu k náročnosti/izolovanosti učitelské profese (srov. Řehulka, Řehulková, 1998). Učitelé se díky společné realizaci a učení v projektech dostávají z izolace, lépe komunikují, navazují neformální vazby. Práce na realizaci projektů tak vykazuje pozitivní rysy zejména v sociální úrovni učení. Kolegové, jež spojuje společný cíl, se učí vstřícnosti, důvěře, jejich vztahy se díky projektům kultivují, pomáhají si a respektují se. Učitel Zbyněk k tomu dodává: „*Pozitivum je, že to pracovní kolektiv určitě tuží. Musíte komunikovat. Dostáváte se do situací, kdy byste s kolegy jinak ani neměla příležitost mluvit. Ona ta škola je docela náročná, kultivovat vztahy v práci, tady to jede, tady nemáte čas na nějaké vyseďávání a kafíčkování, to je organismus a to prostě valí. Takže když děláme na projektech, tak je to trochu jiné.*“ Sblížení kolegů podporují

také služební cesty a výjezdy mimo školu, které kromě získávání znalostí, zkušeností a dovedností představují často i formu teambuildingu.

Učení spolu s kolegy a projektová spolupráce může znamenat pro učitele také ulehčení pracovním zatížením, úsporu času při přípravě materiálů. Zkušenosti od kolegů pomáhají zefektivňovat další práci. Učitelům je tudíž výrazně usnadněna příprava na výuku, zejména s ohledem na čas a kreativitu. Spolupráce a učení s kolegy, kteří vyučují rozdílné předměty, umožňuje přesahy do výuky a současně podporuje také projektové vyučování. Učitelka Hana k tomu říká: *„Takže třeba když jsme sestavovali nějaké texty učební, tak já jsem je sestavila v češtině, on v angličtině, poslal mi to, dali jsme si schůzku, on mi řekl, jak se co vyslovuje, zjistila jsem, jestli všemu rozumím. Na základě toho jsem si už sama sestavila prezentaci, která byla v angličtině, dala jsem mu to zkontrolovat, on to prošel a na základě toho proběhla nějaká výuka.“*

V této rovině znamenají projekty možnost a příležitost pro vzájemné setkávání se, řešení daných témat, neustálou spolupráci a tým učení. Neopomenutelnou součástí realizace projektů v komunitě je propojení zisku dalších odborných znalostí a kompetencí učitelů s aplikací výstupů projektů do výuky, čímž dochází často k posunu učení na úroveň praxe, ke sdílení zodpovědnosti a k zlepšení kvality výuky žáků. Je to příklad procesu prohlubování učení (*deepening*), o které mluví Verbiest et al. (2005).

S ohledem na popis výše uvedených dimenzí učení, které jsem identifikovala jako „praxe“ a „smysl učení“, je zřejmé, že nelze zcela přesně učinit závěry o příčině a následku učení, které by byly všeobecně platné v širokém rozsahu projektových týmů jako profesně učících se komunit. Z tohoto důvodu vnímám důležitost nacházení faktorů, které mohou učení ovlivňovat, a to buď přímo, nebo nepřímo. Lze předpokládat, že jejich relativní signifikance a způsoby, kterými tyto faktory učení ovlivňují, může být značně odlišná v případě jiného projektového týmu.

3.4 Faktory učení

Trojici základních dimenzí uzavírá skupina „faktorů učení“, které jsem původně dělila dle klíče pozitivního a negativního vlivu na zbylé dvě dimenze: „praxe“ a „smysl učení“. Za účelem lepšího strukturování a postihnutí vazeb právě mezi kategoriemi, které pojednávám v rámci dimenze „faktorů učení“, jsem se rozhodla využít Erautův model faktorů, ovlivňujících učení na pracovišti. Jedná se o tzv. kontextové faktory a faktory učení (srov. kap. 1.3).

Závěry týkající se faktorů ovlivňujících učení lze interpretovat prostřednictvím dvou trojúhelníků, které znázorňují pracovní kontext pro učení (faktory kontextové) a hlavní faktory (faktory učení), které ovlivňují učení v rámci

daného kontextu organizace. V prvním trojúhelníku lze najít vztahovou linii mezi faktory výzva – podpora – sebejistota. Význam projektu pro školu a s tím spojená smysluplnost projektové práce učitelů se odráží v rostoucím respektu mezi kolegy a v důvěře. Učitel Bedřich to deklaruje: „*My se respektujeme, sdílíme zkušenosti, byli jsme zajedno, cítili jsme, že projekt měl obrovský význam pro školu.*“ Učitele při učení a při práci na projektech silně podporuje vedení školy. Podpora ze strany ředitele, poskytovaná zpětná vazba, role zástupce ředitele se odráží na vnímání práce samotné a na přístupu učitelů. Díky tomu cítí učitelé sebejistotu, respekt, jsou motivováni k práci. Vědí, že se na vedení školy mohou spolehnout. Toto tvrzení bylo deklarováno jak ze strany vedení, tak potvrzeno samotnými učiteli. Zástupkyně ředitele o tom vypovídá: „*Jednak přijdou za námi, chtějí poradit, radu čekají a většinou se jim vždycky rady dostane. Takže jsou spokojení, že ten nahoře, ten, kdo je řídí, je o krok před nimi, že ví, poradí.*“ Důvěra tak roste úměrně tomu, jakou cítí učitelé podporu ve svém úsilí při práci na projektech. Na individuální úrovni samotného učícího se jedince vstupuje do hry zejména jeho připravenost nebo naopak nepřipravenost k učení a spolupráci. „*Pro mě nikdy nebyl problém dělat od nevidím do nevidím. Většinu času na projektech pracuju odpoledne, večer, soboty, neděle,*“ říká učitel Zbyněk. Pokud však učitelé chybí zájem trávit čas další prací a dalším učáním, absentuje také osobní přesvědčení, k učení pak dochází velmi obtížně. „*[...] měli jsme tady odborníky z jazykové školy a ona řekla, že s nimi nebude trávit čas a že to bude ztráta času,*“ říká učitelka Klára.

Ve zkoumané skupině – projektovém týmu – šlo o osoby silně přesvědčené o smysluplnosti projektů, proto se učitelé sami do práce hlásili, vnímali podporu vedení, a tudíž se cítili sebejistě. Zároveň však pocítovali s ohledem na zodpovědnost, kterou projekty přinášejí, závazky plynoucí z práce. Jejich zájem byl znatelný, jak deklaruje ve své výpovědi učitelka Hana: „*Ale když už tedy běží projekty a nějaký projekt třeba opravdu považuji za hodně smysluplný, přínosný, tak osobně hned říkám, pokud by bylo něco obdobného do budoucna, tak já bych se toho zase ráda zúčastnila.*“ Osobní zodpovědný přístup učitelů k vlastnímu rozvoji se přímo podílí na úspěchu projektové práce v komunitě.

Druhý trojúhelník kopíruje první, nicméně zabírá širší kontext faktorů. Jsou označeny jako prostředí – vztahy s kolegy – výkon, rozvoj. Prostor školy nebo komunity lze charakterizovat klimatem školy a atmosférou, která tam panuje. Zkoumanou školu a potažmo projektový tým realizující projekty vystihuje velký zápal pro věc, nadšení a entuziasmus. Právě toto nastavení silně ovlivňuje sounáležitost a promítá se pak do sociálních vazeb s ostatními kolegy, což ovlivňuje další příležitosti učení. Učitel Bohumil charakterizuje

projektový tým následovně: *„My jsme parta nadšenců. Ono by to bez toho nešlo, bez nadšení, entuziasmu, dělat ty projekty. Je to hodně práce, která vám bere soukromý čas. Není to jen o penězích, vidíte, že to někam školu směřuje, že nás to baví, že nás to všechny posouvá, že se člověk formuje, škole to pomáhá...“*

Skutečnost, že práce je vykonávána nikoli z povinnosti, ale z vlastního přesvědčení, je závislá na vnímání její smysluplnosti. Vedle klimatu vstupuje do hry také charakteristika školy ve smyslu rozmístění kabinetů, tříd, sborovny, zkrátka míst pro společné setkávání a učení. Učitelé sami deklarují, že se scházejí dle potřeb v kabinetu, schůzky pak probíhají v zasedací místnosti. Nicméně skutečnost, že někdo je „moc daleko“ (myšleno v kontextu rozmístění pracoven), byla učiteli vnímána spíše v negativní konotaci. Naopak učení a práci na projektech ulehčují učitelům vlídné materiální podmínky, notebooky, vybavení laboratoří, finanční ohodnocení, což jsou prostředky, které by z klasického rozpočtu školy nemohly být pořízeny. Učení ovlivňuje také struktura práce, zejména pak prvek kreativity. Pokud je práce kreativní, učitelé ji dělají rádi, byť třeba není jednoduchá. A díky tomu se pak snáze učí. Naopak jako brzdicí prvek s ohledem na práci a učení v projektech bylo identifikováno množství projektů, do nichž je škola zapojena. Právě nadměra projektů a s tím spojená angažovanost a učení učitelů často způsobuje nemožnost plné koncentrace na jednu činnost. Učitelé se v případě „zahlcení projekty“ cítí pod tlakem, až z toho, jak uvedla učitelka Klára, *„lezou po zdi“*. S tím pak souvisí stres, jemuž jsou učitelé vystaveni, zejména s ohledem na časový tlak spojený s dodržováním termínů. V tomto rozpoložení pak podmínky pro učení nejsou zcela ideální.

Jako podstatné pro učení se jeví vazby s kolegy. Závazky a odpovědnost jsou generovány prostřednictvím sociálního začleňování v týmech. Schopnost komunikace se tak ukazuje jako nezbytná dovednost, jíž je třeba disponovat pro práci v týmu. Jak vyplývá z rozhovorů, projekty spojují i učitele, kteří by spolu za jiných okolností ani nemluvili. Komunikace probíhá na osobní úrovni, dále po telefonu, e-mailu nebo na organizovaných schůzkách týmu. Většina respondentů dává přednost osobní komunikaci, e-mail využívají také, a to s ohledem na časovou efektivitu. Často dochází k nutnosti vyřešit nějaký problém, vyvstane situace, které ovlivňuje dosahování cíle projektu, což musí učitelé vykomunikovat. S komunikací pak souvisí intenzita spolupráce. Skutečnost, do jaké míry učitelé spolupracují v projektových týmech, se pak odráží v samotných učebních interakcích, zejména při sdílení a předávání informací a znalostí. Pokud jsou vazby dobré, může bez větších problémů docházet k učení v celé řadě organizačních forem a s různou obsahovou linkou. V rámci sociálních vztahů, které jsou díky projektům a učení iniciovány

a prohlubovány, lze vypožorovat i negativní stránku věci. Jedná se o skrytou soutěž mezi učiteli, kteří jsou zapojeni do projektů a využívají možnosti pro učení a další rozvoj, a těmi, kteří stojí mimo projektové týmy. Ředitel školy k tomu vypovídá: „*Ale jo, pak se objevila rivalita. My jsme to tady měli. Zpočátku projekty běžely, pak lidi viděli, že je to zajímavý, dostanou se ven, ví hodně více, chodí na školení, na výplatní pásce to není zanedbatelné, tak to je přesně ono. Byli tady vyučující, co nebyli v žádném projektu, no, bylo to tak, ale neměli zájem, víme, že třeba mají i nějaké aktivity mimo školu [..]. Nechceme, aby to někomu bylo líto, ale víme, že třeba někteří chtěli, ale nedostali se tam. Ale zas na někoho nemůžete zas moc naložit. Každý má od pánaboha dáno.*“ Rivalita zcela jistě souvisí s nerovným přístupem ke všem učitelům ze strany vedení školy. Tím jsou pro učitele jasně dány hranice možností pro učení a jejich další profesní rozvoj a je tím předurčen vztah „my a oni“, tedy jedinci spolupracující na projektech versus ti, co do týmů zařazení nejsou.

Sociální dimenzi podporuje i vzájemná sympatie nebo nesympatie mezi učiteli. Učitelé sami říkají, že mezi některými kolegy v týmu panují velmi přátelské vztahy, u jiných jsou vazby chladnější, nicméně s ohledem na skutečnost, že se chtějí chovat jako profesionálové, snaží se, aby vztahy i přes svoji ne(formalitu) byly vždy korektní. Spolupráce je alfou a omegou projektů. Bez týmové hry by žádný projekt nemohl být připraven ani zrealizován. Toho si je vědomo i vedení školy, jež oslovuje učitele za účelem participace na jednotlivých projektech. Ti jsou vybíráni na základě odbornosti, zkušenosti, znalostí, ale i morálně-volních vlastností. Jde totiž o to, aby s učiteli byla co nejlepší spolupráce. Vedení školy si je vědomo limitů svých podřízených, proto si do projektů vybírá ty „schopnější“. Jak už bylo řečeno výše, nerovný přístup ze strany vedení pak ovlivňuje další učení učitelů. V případě, že je někdo vybrán a pro spolupráci se neosvědčí, je sankcionován vyčleněním z týmu. I k takovým situacím ve škole docházelo. Strategie výběru kolegů do projektových týmů tak skrytě jednotlivce směřuje v jeho dalším profesním rozvoji. Samotný ředitel si je toho vědom a sám toho využívá i pro rozvoj školy právě prostřednictvím rozvoje učitelů: „*Mně to umožňovalo poznat, co asi v tom člověku může být, co by se na něj dalo naložit, co by mohl škole dát, co v něm je. To ve škole se vám ani neobjeví. To je zajímavé, to si povídáte, a mě už napadá, kam toho člověka posunout, on o tom ani neví.*“ Ředitel školy sám přichází s novými projektovými úkoly, vybírá si učitele do projektového týmu, je hlavním manažerem. Řídí týmy spíše prostřednictvím svých zástupců, ale jeho role je neoddiskutovatelná. Autokratické řízení projektů je činitelem, který ovlivňuje celý triangl faktorů, neboť předurčuje, kdo bude v týmu spolupracovat a dále se profesně rozvíjet.

Spolupráci a komunikace lze v daném případě vnímat ve spojitosti se sounáležitostí členů skupiny (komunity), členové učící se komunity vnímají komunitu jako příležitost sdílet a konfrontovat svoje profesní záležitosti s kolegy a reflektovat svoji práci (srov. Schussler, 2003). S ohledem na potenciál projektů k učení, vrátíme-li se k výzkumné otázce, lze říci, že se jedná o sociální dimenzi vzdělávání dle Lavea a Wengera (Lave, Wenger, 1991), jež je založena na zájmu členů vyměňovat si informace o postupech práce a učení, na konstruktivní analýze sdílených témat. Spolupráce a sdílení je zdrojem inspirace a podporou v jejich profesním působení.

Výše uvedené dimenze ovlivňuje ještě typ projektu, který je ve škole realizován. To dokládá ve výpovědi i zástupkyně ředitele: *„Záleží na tématu, na charakteru projektu, někdy je to v týmech, někdy více individuální. Ale učitelé se vždycky ohromně rozvíjí. Třeba práce s e-learningovým portálem, máme to už pět let.“*

Uvedená analýza odpověděla na otázky, kdo a jak se ve škole v rámci realizace projektů učí, jaké jsou mezi nimi vazby, jaké faktory toto učení ovlivňují. Dále bylo naznačeno, s jakým obsahem a organizační formou lze učení spojovat a jaké učební interakce můžeme sledovat.

V úvodu byla však kladena ještě otázka vycházející i z třetí dimenze Verbiestova modelu, kterou je tzv. kotvení, tedy jak se odráží realizace projektů do tvorby vize školy a jak je učení učitelů řízeno a podporováno ze strany vedení školy. Na tuto otázku se nepodařilo odpovědět v celé šíři. Projekty a jejich výstupy nevnikají do legislativy, norem a dalších strategických dokumentů školy, naopak vycházejí z aktuálních i dlouhodobých potřeb, navazují na ŠVP a naplňují vizi školy. Jak říká zástupkyně ředitele: *„Projekty vychází primárně v souvislosti se ŠVP a opíralo se to o konkrétní předměty. Třeba když jsme to sepisovali, dali jsme si tam předmět, science, ale to nemělo žádnou oporu, tak potom, když jsme měli implementaci e-learningu, se zpracovávaly originální texty třeba právě na tenhle předmět. Takže to bylo perfektní provázání se ŠVP. Nebo třeba nové formy výuky – to je třeba e-learning.“* Ředitel školy má jasnou vizi, kterou se snaží implementovat tak, aby byla učiteli sdílena. Snaží se budovat konkurenceschopnou a atraktivní školu pro žáky i učitele. Není zde viditelná snaha a tlak na učitele, aby spolupracovali a rozvíjeli aktivity společného učení. Spíše jsou k tomu nepřímo vedeni prostřednictvím realizace školních projektů.

Závěr

Text pojednává o skutečnosti, jaká je realita učení učitelů v projektech školy. Učitelé jsou organizováni do celků – projektových neboli realizačních

týmů, které srovnávám s tzv. profesními učícími se komunitami, a to na základě korespondence charakteristik obou. Jako zásadní se jeví učení učitelů v projektech na individuální i kolektivní úrovni. Kolektivní procesy učení jsou pojednány s oporou Verbiestovy teorie (Verbiest et al., 2005), která předkládá ve prospěch kolektivních učících procesů na školách dva hlavní argumenty. První argument se týká odborného profesního rozvoje učitelů a druhý rozvoje samotné školy. Právě důraz na formy individuálního a kolektivního učení odlišuje koncept učících se komunit od teorie organizačního učení, kde jsou řešeny otázky učení na úrovni organizace a jejich významných částí (srov. Sedláček et al., 2012).

Výsledky rozhovorů s učiteli byly interpretovány na základě tříúrovňového modelu učení v profesních komunitách – *broadening, deepening, anchoring* (Verbiest et al., 2005) – a pro výklad dat byl využit i koncept učení na pracovišti. Jak je vidět z vedených rozhovorů, učitelé se při realizaci projektů učí, a to s viditelnými výstupy na úrovni samotné praxe učení, jeho další využitelnosti a faktorů, jež první dvě jmenované dimenze ovlivňují. Navíc je třeba akceptovat, že v dnešní rychle se měnící době se vědění neustále vytváří, dokonce i během samotného procesu učení.

Interpretační rámec tvořily tři dimenze: „praxe učení“, „smysl učení“ a „faktory učení“. „Praxe učení“ byla dále členěna dle obsahu, organizační formy a učební interakce. Analýza ukázala v rovině obsahu učení řadu aspektů učení v rozličných učebních interakcích, jako byla např. výměna informací nebo sdílení zkušeností. Samotné učební interakce nemají podstatný vliv na obsahové aspekty učení. Naopak organizační forma učení, jež nabývá od individuálních podob až ke kolektivním, se vztahuje k obsahové stránce. Individuální učení souviselo více s odbornými aspekty výuky (vyhledávání informací, samostudium), naopak kolektivní učení s didaktickými a pedagogickými aspekty učení. Praxe učení ovlivňuje zcela jistě samotný smysl a využitelnost učení v projektech pro učitele. Zde vystupuje do popředí opět organizační forma učení. V případě individuálního učení docházelo dle výpovědí právě k uvědomovanému dalšímu profesnímu rozvoji jednotlivců. Naopak výstupy společného učení a projektové práce se zaměřením na aspekty výuky žáků za účelem zlepšení a podpory učebních procesů jsou spjaté více s učením kolektivním. Smysl učení, jež zcela jistě závisí na kontextu praxe, lze vidět kromě již zmiňovaného profesního rozvoje také ve snížení emocionální zátěže učitelů. Pozitivní rysy vykazuje sociální úroveň učení. Využitelnost učení v podobě příprav materiálů na výuku a jejich sdílení vnímají učitelé jako úlevu a zefektivnění práce samotné.

Dimenze „praxe“ a „smyslu učení“ v projektech má spíše charakter popisný a není možné zcela přesně učinit závěry o příčině a následku učení, které by

byly všeobecně platné v širokém rozsahu projektových týmů jako profesně učících se komunit. Z tohoto důvodu vnímám důležitost právě nacházení faktorů, které mohou učení ovlivňovat, a to buď přímo, nebo nepřímo.

Data týkající se faktorů, majících vliv na učení učitelů, byla interpretována pomocí dvou trianglů (Eraut, 2004), z nichž první ukazuje vztahovou linii v rámci učení na pracovišti, a to mezi faktory výzva – podpora – sebejistota, a druhý v zásadě kopíruje totéž se záběrem širšího pracovního kontextu. K hlavním zjištěním řadím skutečnost, že učení je silně podporováno respektem ze strany vedení školy, poskytováním zpětné vazby. S tím roste důvěra učitelů a jejich motivace, což má nepochybný vliv na učení. Motivace autonomní (vnitřní) se ukazuje velmi silně v kontextu smysluplnosti projektu, a zejména pak osobního významu projektu pro jednotlivce. Vedle toho motivace kontrolovaná (vnější), tedy spolupráce a učení v projektech, k němuž jsme donuceni nebo motivováni vnějšími faktory, nebyla mezi učiteli tolik zmiňována. V tomto ohledu hraje důležitou roli připravenost a ochota každého jedince učit se, neboť osobní přesvědčení o smysluplnosti práce a nasazení ke spolupráci usnadňuje učení v projektech. Učení se jeví jako efektivnější, nesou-li učitelé sami zodpovědnost za uložené úkoly, popř. jsou nuceni si práci navzájem kontrolovat.

Kontextové faktory, které působí zjevně či skrytě na učení učitelů, představují druhý trojúhelník, z něhož vybírám několik činitelů, vstupujících do hry učení v projektech. Klima školy zásadně připravuje kontext pro učení učitelů, neboť na škole vládne v projektovém týmu čiré nadšení. Privilegium „stát se nadšencem“ má v rukou ředitel školy, který svým nerovným přístupem ke všem učitelům za účelem výběru jednotlivců do týmu předurčuje, jaké bude mít kdo možnosti a příležitosti se učit. Autokratické řízení projektů je tak faktorem, který ovlivňuje celý další proces, neboť determinuje, kdo bude v týmu kooperovat, učit se a růst. Tato skutečnost pak s sebou přináší rivalitu mezi vyvolenými a těmi, kdo zůstávají v pozadí. Vedle tohoto pracovního kontextu učení podporují sociální vazby s kolegy, komunikace a intenzita spolupráce. Nesympatie ke kolegovi možnosti učení spíše potlačují. Nicméně závazky a odpovědnost jsou generovány právě prostřednictvím sociálního začleňování v týmech. S pozitivním vztahem k učení se pojí také materiální podmínky, spjaté spíše s vnější motivací, stejně jako prvek kreativity práce. Naopak množství projektů, jež škola realizuje a s tím spojený stres s dodržováním termínů, efektivitě učení spíše zabraňuje.

Ve sledované škole byla zaregistrována ještě celá řada dalších jevů, situací a okolností, jež jsou spojeny s učením učitelů. V příspěvku jsem se nicméně soustředila na popis tří dimenzí učení, kterými byly právě „praxe učení“, „smysl učení“ a „faktory učení“. Text se snažil ukázat klíčový moment uvažování

o škole, kde mohou vznikat nové struktury v podobě projektových týmů, jež je možno nazírat jako komunity profesního učení a sledovat v nich procesy učení s nespornými možnostmi pro rozvoj učitelů.

Díky tomu, že jsme neustále svědky diskusí o škole a jejím rozvoji na úrovni organizační a institucionální, včetně roviny profesního růstu a kompetencí učitelů, přisuzuji projektům již zmíněný potenciál rozvoje učitelů i rozvoje školy a zároveň je vnímám jako možné iniciátory změny. Projekty tak s ohledem na svoji smysluplnost zásadně potvrzují pedagogické hodnoty školy a nasycují pojmy jako rozvoj školy, přínosy pro školu, potvrzují vizi a strategii školy.

Literatura

- ARGYRIS, CH., SCHÖN, D. A. 1996. *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass: Addison Wesley, 305 p. ISBN 0-201-62983-6.
- BILLET, S. 2001. Learning through Working Life: Interdependencies at Work. *Studies in Continuing Education*, vol. 23, no. 1, pp. 19–35. ISSN 1470-126X.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01580370120043222>.
- BRYK, A., ET AL. 1999. Professional Community in Chicago Elementary Schools. Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, vol. 35. Supplement (December 1999), pp. 751–781. ISSN 1552-3519. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X99355004>.
- COLLINSON, V., ET AL. 2009. Professional Development for Teachers: A World of Change. *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, no. 1, pp. 3–19. ISSN 1469-5928.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619760802553022>.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1996. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny. 400 s. ISBN 80-7106-139-5.
- DAY, C. 1999. Professional Development and Reflective Practice: Purposes, Processes and Partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 7, no. 2, pp. 221–233. ISSN 1747-5104.
DOI: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.1999.11090864>.
- DISMAN, M. 1998. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
- DUFOUR, R. 2004. What Is a „Professional Learning Community“? *Educational Leadership*, vol. 61, no. 8, pp. 6–11. ISSN 0013-1784. Dostupné z: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/What-Is-a-Professional-Learning-Community%2%A2.aspx>.
- ERAUT, M. 2004. Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, vol. 26, no. 2, pp. 247–273. ISSN 1470-126X.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/158037042000225245>.
- EVANS, K., ET AL. 2007. *Improving Workplace Learning*. London – New York: Routledge Taylor – Francis Group. 224 p. ISBN 10-0415371201.

- FULLAN, M. 2005. *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 136 p. ISBN 10-141290496X.
- GRAHAM, P. 2009. *Building a Professional Learning Community at Work*. Solution Tree. 216 p. ISBN 10-1934009598.
- HORD, S. M. 1997. *Professional Learning Communities*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. 71 p. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>.
- ILLERIS, K. 2004. A Model for Learning in Working Life. *The Journal of Workplace Learning*, vol. 16, no. 8, pp. 431–441. ISSN 1366-5626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/13665620410566405>.
- KOZÁKOVÁ, B. 2010. *ICT ve škole*. Metodická příručka. Praha: VÚP. 72 s. ISBN 978-80-87000-31-1. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=9361&view=1947>.
- KRUSE, S. D., ET AL. 1995. An Emerging Framework for Analyzing School-based Professional Community. In LOUIS, K. S., KRUSE, S. D. *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks: Corwin Press. 272 p. ISBN 10-0803962533.
- KRUSE, S. 2001. Creating Communities of Reform: Continuous Improvement Planning Teams. *Journal of Educational Administration*, vol. 39, no. 4, pp. 359–383. ISSN 0957-8234. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/EUM0000000005496>.
- LAVE, J., WENGER, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. 138 p. ISBN 10-0521423740.
- LAZAROVÁ, B., ET AL. 2012. Organizační učení v odborných diskurzích. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 2, s. 145–161. ISSN 1211-4669. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-2-145>.
- LEITHWOOD, K., ET AL. 1998. Leadership and Other Conditions which Foster Organizational Learning in Schools. In LEITHWOOD, K., KRUSE, K. S. (Eds). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 67–90. ISBN 10-9026515405.
- LIEBERMAN, A., ET AL. 2008. Teacher Learning: The Key to Educational Research. *Journal of Teacher Education*, vol. 59, no. 3, pp. 226–234. ISSN 1469-5928. DOI: 10.1177/0022487108317020.
- LITTLE, J. W. 1990. The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, vol. 91, no. 4, pp. 509–536. ISSN 0161-4681. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Judith_Warren_Little/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations/links/569c191b08aea147695471c4/The-Persistence
- MAREK, D., KANTOR, T. 2009. *Příprava a řízení projektů strukturálních fondů Evropské unie*. Brno: Barrister and Principal. 216 s. ISBN 978-80-87029-56-5.
- NONAKA, I., TAKEUCHI, H. 1995. *The Knowledge-creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press. 284 p. ISBN 019509222694.

- NOVOTNÝ, P. 2009. Učení pro pracoviště: Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí. Brno: Masarykova univerzita. 153 s. ISBN 978-80-210-5116-4.
- OLIVIER, D. F., ET AL. 2010. Assessing and Analyzing Schools. In HIPP, K. K., HUFFMAN, B. J. *Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership at It's Best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. ISBN 9781607090502. Dostupné z: http://ullresearch.pbworks.com/f/Olivier_Assessing_PLCS_Symposium_-_PLCA-R_Introduction.pdf.
- POL, M. 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita Brno. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POL, M., ET AL. 2011. Vedení procesů organizačního učení ve škole: případové studie. In JANÍK, T., ET AL. *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, s. 109–117. ISBN 978-80-210-5774-6. DOI: 10.5817/PdF210-CAPV-2012-0.
- POL, M., MARX, E. 2001. K projektové práci ve školách (s důrazem na potenciál projektů pro rozvoj škol). *Studia Paedagogica: Sborník Filozofické fakulty brněnské univerzity*, Brno: Masarykova univerzita Brno, U7, č. 1, s. 21–31. ISSN 1211-6971.
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M. 2003. *Grantové nabídky a české školy*. Praha: EUROGUIDENCE. 128 s. ISBN 80-903125-9-4.
- PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 400 s. ISBN 80-7178-772-8.
- ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. 1998. Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (ed.). *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, s. 99–104. ISBN 80-902653-0-8.
- SEDLÁČEK, M., ET AL. 2012. Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. *Studia Paedagogica*, roč. 17, č. 2, s. 27–49. ISSN 1803-7437. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2012-2-3>.
- SENGE, P. 2007. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press. 440 s. ISBN 9788072611621.
- SCHÖN, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. 384 p. ISBN 10-0465068782.
- SCHUSSLER, D. L. 2003. Schools as Learning Communities: Unpacking the Concept. *Journal of School Leadership*, vol. 13, no. 5, pp. 498–528. ISSN 1052-6846.
- ŠVAŘÍČEK, R., ET AL. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VERBIEST, E., ET AL. 2005. Collective Learning in Schools Described: Building Collective Learning Capacity. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, no. 1, pp. 17–38. ISSN 1696-4713. Dostupné z: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130105.pdf>.
- VERBIEST, E. 2011. *Developing Professional Learning Communities*. Paper Presented at AERA Conference, 2011, April 7th–12th, New Orleans. Dostupné z: <http://www.samen-wijs.nl/docs/Verbiest%20-%20Developing%20Professional%20Learning%20Communities.pdf>.

WENGER, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press. 336 s. ISBN 0521663636.

WENGER, E., ET AL. 2002. *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press. 284 p. ISBN 1-5781-330-8.

YIN, R. K. 2003. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications. 181 p. ISBN 0-7619-2552-X.

Autorka

Mgr. Lenka Vojáčková, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno,
e-mail: l.vojackova@centrum.cz