

Následující text není dopracovaný, jde o neucelené materiály ke studiu.

Kapitoly ze školského managementu

Bohumíra Lazarová, Milan Pol, Jaroslava Tomancová

Obsah

1. Co je management

1.1 Pojmy management a řízení

1.2 Některé teorie řízení

1.3 Školský management

Otázky a úkoly

Literatura

2. Řízení školy

2.1 Strategie a plánování ve školství

2.2 Kontrola versus autoevaluace škol

2.3 Škola řízená, vedená a spravovaná

2.4 Řízení změny: analýza, plánování, realizace a kontrola

Otázky a úkoly

Literatura

3. Rozvoj školy jako organizace

3.1 Pojetí školy jako organizace

3.2 Škola jako učící se a spolupracující organizace

3.3 Otevřenost školy a spolupráce s vnějšími subjekty

3.4 Kultura školy

Otázky a úkoly

Literatura

4. Problematika vedení lidí

4.1 Plánování, výběr, zapracování a výstup pracovníků

4.2 Motivace pracovníků

4.3 Podpora práce v týmu

4.4 Profesionální rozvoj učitelů

Otázky a úkoly

Literatura

5. Základy práva

5.1 Základní právní pojmy

5.2 Vybraná právní odvětví

5.2.1 Trestní právo

5.2.2 Školské právo

5.2.3 Pracovněprávní předpisy

Otázky a úkoly

Literatura

Další doporučená literatura k tématu

Autoři

Přílohy

ÚVOD

1. Co je management

První část publikace je věnována obecným pojmům, které se k managementu vztahují a k obecným teoriím řízení. Vymezíme také pojem management ve vztahu ke školské praxi.

1.1 Pojmy management a řízení

S pojmem management bývá spojen český termín **řízení**. Řízení bývá různě definováno, obvykle se tímto výrazem rozumí dosahování cílů prostřednictvím jiných lidí ve formálně organizovaných skupinách. Řízení není jednorázová záležitost, ale jedná se o proces, který se skládá z řady kroků (srov. Obst 2006).

H. Fayol popsal strukturu řídicího procesu následujícím způsobem:

- rozhodování a plánování (co má být uděláno),
- organizování (soustředění a uspořádání prostředků, s jejichž pomocí se dá dosáhnout cíle, vytvoření organizace),
- operativní řízení a vedení lidí (usměrňování procesu v jeho průběhu, průběžná kontrola),
- kontrola (zpětnovazební informace, závěrečná kontrola výsledků).

Management je tedy definován jako proces plánování, organizování, vedení a kontroly lidí a jejich činností uvnitř organizace způsobem, který zajišťuje dosažení stanovených cílů.

Management bývá obvykle rozčleněn do tří **úrovní**: top management (vrcholový, jde o dlouhodobé strategie organizace), middle management (střední, jde o koordinaci činností) a first-line management (v základní linii, jde o operativní řízení každodenních činností) (Bělohlávek 1996, Obst 2006).

1.2 Některé teorie řízení

Management je vědní disciplínou, která se těší více jak stoleté tradici. Za první představitele manažerských teorií byli považováni **Robert Owen** a **Charles Babbage** (přelom 18. a 19. století). První z nich se zaměřil na zkoumání lidských zdrojů a zkoumal závislost pracovního výkonu na pracovní spokojenosti a uspokojování potřeb pracovníků. Druhý ze zmíněných teoretiků se zabýval spíše „neživými“ faktory, které ovlivňují pracovní výkon: tedy využívání strojů, materiálů apod. V průběhu 19. a 20. století pak vznikla řada teorií, které měly obvykle za cíl zvýšit produktivitu, efektivitu pracovníků nebo organizace jako celku. Některé z teorií se vztahovaly k optimalizaci pracovních procesů a k řízení organizace (**Weber, Taylor, Fayol** a jiní). Jiné, modernější teorie, si všímají spíše problematiky vedení lidí, tj. zvýšení pracovního výkonu prostřednictvím motivace pracovníků

(někdy o nich hovoříme jako o pracovních-motivačních teoriích) (**Mayo, Maslow, Mc Gregor, Herzberg**). V polovině 20. století se pak objevují další moderní a postmoderní teorie založené na **teoriích systémů, kybernetických principech, teorii kontingence** či **teorii chaosu** (**Bertalanffy, Ouchi, Peters**). Jde v podstatě o přehled základních pohledů (názorů) na chování organizace, které se vyvíjely v průběhu 20. století (srov. Bělohlávek 1996). V následující části představíme vybrané ze zmíněných teorií.

Henri Fayol – Klasické řízení

Podle této teorie je možné organizaci a jejich chod plánovat podobně jako stroje. Jsou-li přesně zkonstruovány a řídí-li se jasnými pravidly, musí dobře fungovat. Názory představitelů klasického řízení lze shrnout do následujících bodů (Bělohlávek 1996):

- Organizace má jednoho vedoucího, od něhož pracovník přijímá pokyny.
- Komunikace jde po linii od nejvyšších nadřízených po řadové pracovníky.
- Počet podřízených lidí jednomu vedoucímu nesmí působit problémy v koordinaci činností.
- Štáb působí poradensky, ale nesmí narušovat autoritu liniových vedoucích.
- Právo dávat příkazy a nést následky musí být v rovnováze.
- Je třeba dodržovat disciplínu – respektovat schválená pravidla a zvyklosti.
- Personál je třeba povzbudit k plnění povinností laskavým a spravedlivým jednáním, spravedlivá odměna zvyšuje morálku.
- Stabilita personálu usnadňuje rozvoj schopností pracovníků.

I když je zřejmé, že řada z těchto pravidel je platných a dává základ úspěšnému řízení, přesto má své nedostatky. Lidé se nedají přirovnat k součástkám stroje a nechovají se vždy přesně podle předpokladů, proto i „přesně zkonstruované organizace řízené jasně danými pravidly“ nejsou bezchybné.

Frederick Taylor – Vědecké řízení

Teorie vědeckého řízení se zaměřuje na pracovní výkonnost a její zefektivnění. Zastánci vědeckého řízení bedlivě pozorovali dělníky při práci a všímali si (prováděli časové a pohybové studie) některých „zbytečných“ úkonů, které se snažili eliminovat zejména specializací pracovníků. Šlo tedy o optimalizaci pracovních úkonů, resp. racionalizaci práce. Ke zefektivnění výkonů pak přispívalo zejména určení jednoho – nejlepšího způsobu vykonávání činností, vědecký výběr pracovníků a jejich výcvik, sledování jejich práce a určení norem a úkolové mzdy. Od dělníků se neočekávalo, že budou „u práce myslet“,

veškerá odpovědnost byla na manažerech. Důsledkem takového řízení byl vysoký nárůst produktivity, avšak vyčerpání a nespokojenost pracovníků.

Vědecké řízení má dodnes svůj vliv např. při organizaci práce v automatizovaných provozech apod.

Elton Mayo – Škola lidských vztahů

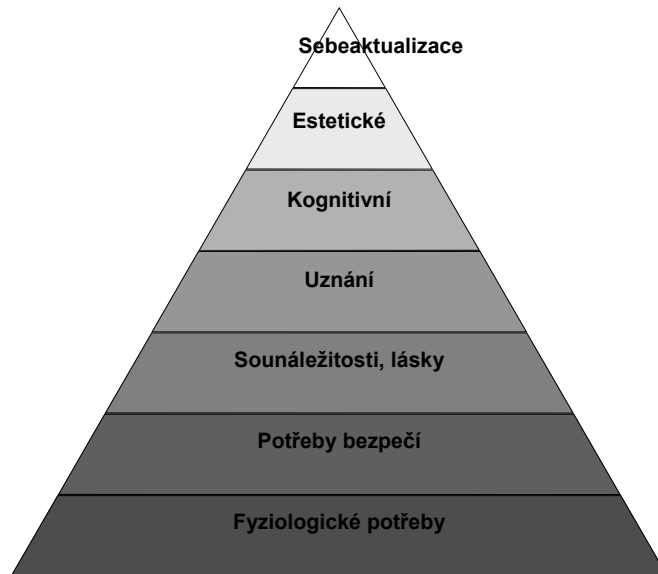
V USA vznikla v první polovině dvacátého století teorie řízení, která se jako první zaměřila na význam sociálních vztahů pro pracovní výkon. Výsledky výzkumných studií totiž ukázaly, že pracovní výkon roste tam, kde jsou lidé spokojeni ve své pracovní skupině, kde mají silný pocit sounáležitosti a kde je jim věnována patřičná pozornost. Podle školy lidských vztahů (*human relations*) jsou interpersonální vztahy nejdůležitějším motivačním faktorem a manažeři se musejí zajímat nejen o klima v pracovním kolektivu, ale i o individuální problémy každého z pracovníků.

Abraham Maslow – Potřeba sebeaktualizace

Humanistický americký psycholog A. Maslow se zaměřil na individuální potřeby lidí, které by měly být naplňovány i v pracovním procesu. Jeho všeobecně známá „pyramida potřeb“ je dobře aplikovatelná, i pokud jde o snahy saturovat potřeby pracovníků.

I v pracovním prostředí je třeba vytvářet podmínky pro naplňování individuálních potřeb, a to postupně, od nejnižších. V praxi to pak může znamenat zajištění základních pravidel jako je přiměřená pracovní doba a přestávky na odpočinek a jídlo a základní finanční ohodnocení práce pro zajištění nejnižších životních potřeb (fyziologické potřeby), bezpečné a neohrožující prostředí včetně zajištění jistoty práce a ochranných pomůcek (potřeby bezpečí), přátelský pracovní kolektiv (potřeba sounáležitosti), materiální i nemateriální odměny za práci (potřeba uznání), možnost dalšího profesního i osobního růstu (potřeby kognitivní), příjemné pracovní prostředí (estetické potřeby) a možnost uplatnění sebe sama a svých schopností.

Pyramida potřeb



Humanistické teorie řízení, které mají převažující vliv dodnes, zdůrazňují individuální rozvoj a sebeaktualizaci jako jednu z důležitých potřeb člověka. V různých (životních) situacích se může důležitost potřeb a jejich saturování významněji měnit.

Douglas McGregor – Teorie X a Y

Teorie X a Y je také vystavěná na humanistických principech. Kritizuje dosavadní převažující způsoby řízení, které vycházejí z tzv. teorie X. Takové řízení vychází z následujících přesvědčení:

- Lidé jsou ve své podstatě líní a snaží se vyhnout práci.
- Lidé neradi pracují, proto musí být k práci přinuceni systémem odměn a trestů a při práci musí být kontrolováni.
- Pracovníci se vyhýbají odpovědnosti a rádi se nechají řídit.
- Existuje malá skupina lidí, pro které toto neplatí. Ti jsou povoláni k tomu, aby řídili a kontrolovali ostatní.

Proti této tradiční představě postavil McGregor humanistickou teorii Y:

- Pro člověka je práce stejně přirozenou aktivitou jako zábava nebo odpočinek.
- Člověk rád přijímá samostatnost a odpovědnost.
- Schopnost samostatného rozhodování je v populaci silně rozšířena, není záležitostí několika málo jedinců.

- Současné organizace nevyužívají tento potenciál lidí, snaží se je kontrolovat a dirigovat. I později realizované výzkumy potvrdily, že lidé reagují na nadměrné kontrolování a direktivní řízení ztrátou zájmu o práci. Jsou nemotivovaní, frustrovaní a snaží se vyhnout kontrole.

Frederick Herzberg – Motivační dvoufaktorová teorie

Podle této teorie existuje řada faktorů pracovní spokojenosti (satisfactory), které jsou odlišné od těch, které vedou k pracovní nespokojenosti (dissatisfactory). Ty faktory, které působí nespokojenost (například hluk na pracovišti), jsou faktory hygienickými a ty, které působí spokojenost, jsou faktory motivačními. Samotné odstranění dissatisfaktorů (např. hluku) sice odstraní nespokojenost pracovníků, avšak automaticky nezaručí spokojenost v práci. Herzberg upozornil na to, že není možné zvyšovat pracovní spokojenost pouze zlepšováním pracovních podmínek, ale je také třeba si všimnout obsahu práce jako důležitého motivačního faktoru (systémy obohacování práce).

Teorie kontingence a teorie chaosu

Zastánci moderních a postmoderních teorií se přiklánějí systémovému pojetí a chápou organizaci i chování lidí jako součást systému, který je ovlivňován řadou faktorů. Teorie kontingence zpochybňuje jeden ze základních předpokladů řízení: tedy že existuje jeden správný způsob, který je efektivní v každé situaci. **Mechanistický přístup**, který je postavený na dodržování jednou stanovených pravidel, může být efektivní pouze ve stabilním prostředí, které však nelze vždy zajistit. Ve většině organizací je efektivnější uplatňování tzv. **organického přístupu**, který je flexibilní a pružně reaguje na nečekané změny.

Postmoderní teorie chaosu (T. Peters) vychází z postulátu, že „v naší době nelze nic předvídat“. Obě posledně zmíněné teorie zdůrazňují připravenost ke změnám, flexibilitu řízení, potřebu analýzy situace a hledání specifických řešení. Přiblížily teorii řízení praxi, neboť způsob řízení vychází z reálné situace.

1.3 Školský management

Škola a jako organizace má svá specifika, řízením procesů ve škole (teorii řízení školy, resp. školského zařízení) se zabývá speciální disciplína **školský management**. Ta v sobě zahrnuje nejen poznatky z obecné teorie řízení, ale také poznatky z jiných společenských věd (pedagogiky, psychologie, sociologie apod.), ekonomie a práva. Ve školství jako „sektoru“ je

více vžitý pojem **školský management**. Jde o disciplínu, která se zabývá problémy školství obecně, teorií řízení školství.

Obst (2006) nahlíží vztah školského a školního managementu následovně:

Školský management má tři subsystemy:

- *makrořízení* (zkoumá řízení ze strany státní školské správy, strategické otázky ve školství apod.),
- *mikrořízení* (otázky vnitřního řízení školy, resp. školského zařízení, tj. v našem pojetí jde o školní management),
- *řízení pedagogického procesu* (zkoumá řízení hlavního procesu ve škole – výuky, ze strany všech školních protagonistů, tj. jde o tzv. pedagogický management).

Ve školním (i školském) managementu je pak detailní pozornost věnována několika základním oblastem:

- pedagogickému řízení škol,
- ekonomickému řízení škol,
- personálnímu řízení škol,
- právnímu řízení škol.

Školský management je u nás relativně mladou vědní disciplínou, která spadá do tzv. pedagogických disciplín. Je také oborem studia, který je určený pro vedoucí pedagogické pracovníky, pracovníky České školní inspekce a jiné zájemce. V českém prostředí se po roce 1989 hlavní iniciativy, pokud jde o formalizovanou kvalifikační přípravu vedoucích pracovníků škol, odehrávají na dvou hlavních úrovních. Jednak jde o dílčí, často **jednorázové, specificky tématicky zaměřené akce**, případně krátkodobější projekty. Těch je poměrně mnoho a nabízejí je různé subjekty. Vedle toho tu existuje zatím nepříliš dlouhá tradice soustavnějších programů přípravy. Jejich poskytovateli jsou nejčastěji některá pracoviště fakult vysokých škol, někdy však i jiné subjekty.

Druhou uvedenou úroveň představují v linii dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zejména dvě systematičtější možnosti. Jednak **Studium pro ředitele škol a školských zařízení**, které v minimálně 100 hodinové dotaci nabízí účastníkům „znalosti a dovednosti v oblasti řízení škol a školských zařízení a v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů...“ (Vyhláška 2005, s. 5654).

Dále je to **Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky** (rozsah minimálně 350 hodin, uskutečňuje se na vysoké škole, jak uvádí vyhláška), kterým účastník získává „znalosti a dovednosti v oblasti řízení právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského

zařízení, zejména znalosti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky a psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií“ (Vyhláška 2005, s. 5655). Toto studium sestává z pěti povinných modulů – Teorie a praxe školského managementu, Vedení lidí, Řízení pedagogického procesu, Právo, Ekonomika a finanční management, které jsou realizované podle předepsaných obsahových standardů a minimálních časových rámců pro jednotlivé formy práce.

Smysluplně koncipovaná příprava vedoucích pracovníků škol respektuje a akcentuje několik ústředních principů. Jde o to, že vedení a řízení školy (podle Pol 2007):

- nevystačí s iniciativou jednotlivce,
- není statické, vyvíjí se,
- nesmí ztratit ze zřetele jádro své práce, jímž je podpora učení, zaměření na žáka a na prostředí podporující učení,
- musí rozvíjet smysluplné vztahy porozumění zejména s rodiči, ale i s dalšími subjekty vně školy – především v zájmu podpory učení žáků.

V tomto textu věnujeme pozornost zejména rozvoji školy jako organizace a otázkám personálního řízení. V poslední části pak právnímu řízení škol.

Otázky a úkoly

- Co je obsahem managementu?
- Prostudujte ještě jiné teorie organizace, např. Maxe Webera, Teorii „Z“ a jiné.
- Jaká zjištění přinesly Hawthornské výzkumy? Vyhledejte je v literatuře a doplňte k teorii lidských vztahů.
- Jak byste jako vedoucí pracovník školy saturoval potřeby svých zaměstnanců podle Maslowovy pyramidy?
- Vyhledejte v literatuře hlavní teze postmoderní filozofie? Jak se promítají do řízení organizací?
- Vysvětlíte rozdíl mezi pojmy školní a školský management.
- Vyhledejte některé autory publikující o hlavních tématech školního/školského managementu v České republice.
- Vyhledejte na internetu nabídky vzdělávání pro vedoucí pracovníky škol.

Literatura

BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování : jak se každý den chovají spolupracovníci, nadřízení, podřízení, obchodní partneři či zákazníci*. Olomouc : Rubico, 1996.

OBST, O. *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: PedF UP Olomouc, 2006.

Vyhláška

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : MU, 2007.

[Vyhláška 317 \(412\)](#)

2. Řízení školy

Řízení školy (vedení i její správa viz dále) je záležitostí koordinace činností a spolupráce řady subjektů. **Zřizovatelem škol** a školských zařízení mohou být obce (obvyklé například u základních škol), kraje (příklad středních škol) a také církve či jiné soukromé subjekty. Státní správa škol a jiných školských zařízení je skrze zmíněné zřizovatele zajišťována podle zákona č. 2/1969 Sb. Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) (<http://www.msmt.cz>). „*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy je ústředním orgánem státní správy pro předškolní zařízení, školská zařízení, základní školy, střední školy a vysoké školy, pro vědní politiku, výzkum a vývoj, včetně mezinárodní spolupráce v této oblasti, a pro vědecké hodnosti, pro státní péči o děti, mládež, tělesnou výchovu, sport, turistiku a sportovní reprezentaci státu*“ (§ 7, odst.1 zákona č. 2/1969 Sb).

Po politických změnách v roce 1989 byly v České republice pravomoci přímé správy škol postupně předány do rukou zmíněných zřizovatelů a značná část autonomie a odpovědnosti za řízení a rozvoj škol přešla také do rukou ředitelů škol. Školy mají **právní subjektivitu**, tj. ředitelé mají značné pravomoci v ekonomické oblasti a rozhodují o přijímání a výstupu pracovníků. V dnešní době se hovoří o poměrně **široké autonomii škol**, která klade na jejich ředitele zvýšené nároky.

2.1 Strategie a plánování ve školství

Ve školství se můžeme setkat s plány rozvoje na úrovni celostátní nebo regionální, a také s konkrétními plány týkající se jednotlivých škol nebo sdružení škol. **Vzdělávací a školská politika** je vyjádřena ve strategických (dlouhodobých) plánech. Vzdelávací politikou rozumíme principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. Současná vzdělávací politika je vyjádřena v **Národním programu rozvoje vzdělávání** (tzv. **Bílá kniha**), z něhož vycházejí aktualizace v podobě Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy, který MŠMT ČR předkládá vládě vždy do 31. března každého sudého roku. Kraje pak předkládají a projednávají s MŠMT ČR své vlastní Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy kraje.

Jednotlivé školy, které ve svém plánování zohledňují strategické dokumenty doby, pak vytvářejí vlastní střednědobé plány, které vyjadřují záměry škol v horizontu několika let (např. změny ve vzdělávacích programech, větší opravy budov apod.) a krátkodobé (roční) plány školy.

Školská reforma na začátku 21. století

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) a jeho další prováděcí vyhlášky přinesly do českého školství 21. století řadu změn. Mezi nejvýznamnější z nich patří **kurikulární reforma**, která školám a učitelům poskytuje větší prostor pro samostatnou práci tím, že jim umožňuje vytvořit **Školní vzdělávací program**, který vychází z tzv. **Rámcového vzdělávacího programu** (více např. na <http://www.vuppraha.cz> nebo <http://www.rvp.cz>).

Cílem školské reformy je zefektivnit a zpřístupnit vzdělávací proces. Dnešní vzdělávání se musí přizpůsobit potřebám člověka 21. století – potřebě zvládat informační explozi, orientovat se ve světě techniky, účastnit se aktivně života ve svobodné společnosti, žít bez problémů v multikulturní společnosti, dorozumět se v prostoru EU, být připraven na řešení praktických situací různého druhu atd. Proto se hlavním cílem vzdělávání stává rozvoj těch životních dovedností, které jsou pro dnešní svět klíčové, např. umět se učit, komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, vést za své jednání a chování odpovědnost atd. Jde o vědomosti, dovednosti a osobnostní vlastnosti, které jsou široce využitelné, umožňují uplatnění v širokém spektru povolání, rychlou rekvalifikaci, adaptaci na změny atd. Nabytí těchto dovedností by se pak mělo projevit v produktivitě práce, v zaměstnanosti a v konkurenceschopnosti na evropském trhu práce. Zpřístupnění vzdělávání je pak třeba vnímat nejen z hlediska srovnatelných možností pro žáky s různými zdravotními a sociálními podmínkami, ale i z hlediska uplatnění postupů, jak žáky vtáhnout do aktivní účasti na vzdělávání. Základem musí být příznivé prostředí pro vzdělávání a motivace k učení jako celoživotní nezbytnosti (<http://www.msmt.cz>).

2.2 Kontrola versus autoevaluace škol

Činnost školy je kontrolována státem, resp. MŠMT ČR prostřednictvím **České školní inspekce** (dále také ČŠI), která byla (staronově) zřízena od 1. ledna 2005 na základě zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) jako správní úřad s celostátní působností. Organizačně je členěna na ústředí ČŠI se sídlem v Praze a inspektoráty ČŠI. Česká školní inspekce vytváří kritéria hodnocení pro jednotlivé školní roky (dostupné na <http://www.csicr.cz>) a svou kontrolu zaměřuje na různé oblasti chodu škol. Hlavním úkolem ČŠI je hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školách a školských zařízeních (Obst 2006). Stále více je však – i ze strany ČŠI – věnována pozornost tomu, jak si školy dokáží vytvářet kritéria a metody pro vlastní (sebe)hodnocení, tzv. **autoevaluaci** (viz dále).

Relativně novým útvarem je v našem školském systému **Rada školy (školská rada)**, která je zřizována při základních, středních a vyšších odborných školách. Je to orgán školy, který umožňuje zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům a studentům, pedagogickým pracovníkům a dalším osobám podílet se na správě školy. Školskou radu zřizuje zřizovatel, který zároveň stanoví počet jejích členů a vydá volební řád. Třetinu členů jmenuje zřizovatel, třetinu volí zákonní zástupci žáků nebo zletilí studenti a třetinu volí pedagogičtí pracovníci školy. Ředitel školy není jejím členem. Školská rada má přístup k informacím o škole a k dokumentaci školy a vyjadřuje se k řadě procesů a rozhodnutí, které ve škole probíhají.

Škola je povinna informovat o své činnosti správní orgány i širokou veřejnost v tzv. **Výroční zprávě školy**, která bývá mj. dostupná na internetových stránkách školy. V tomto ohledu se (zatím zejména v zahraničí) hovoří o tzv. **akontabilitě školy** (*accountability*). Tento pojem v sobě zahrnuje povinnost školy (morální i formální) „skládat účty“ ze své činnosti jak svým zřizovatelům a správním orgánům, tak i rodičům dětí a široké veřejnosti (Pol 2007).

Autoevaluace (sebehodnocení) školy

Novým pojmem v českém školství je také tzv. autoevaluace. Jde o nový požadavek vůči školám vytvořit si kritéria pro hodnocení své činnosti a realizovat interní hodnocení. Interní evaluace (autoevaluace) je zaměřena na hodnocení procesů probíhajících uvnitř školy; cíle hodnocení, formy a metody (např. dotazníky, rozhovory, diskuse, analýzy...) si škola stanovuje sama (srov. Sláviková 2003). Škola si sama určuje, co považuje za kvalitu a stanovuje si priority, na které se ve svém hodnocení zaměří.

Haider (2003) rozlišuje pět základních oblastí práce/kvality organizace (školy):

- hlavní proces (tj. vyučování a učení),
- prostředí, v němž hlavní proces probíhá (klíma školy...),
- vnější vztahy (vztahy a spolupráce školy s vnějšími subjekty),
- procesy řízení,
- profesionální rozvoj pracovníků.

V každé z těchto oblastí lze najít řadu témat, na které se může škola ve svém sebehodnocení zaměřit. Ve snaze o zvýšení „objektivity“ může vedení školy do procesu hodnocení zapojit řadu vnitřních i vnějších subjektů školy.

Zavedení autoevaluace do života školy rozhodně není snadným úkolem. Z hlediska řízení lze hovořit o projektu svého druhu (viz dále), a následně zvažovat všechny základní aspekty projektového řízení (Pol 2007).

2.3 Škola řízená, vedená a spravovaná

Současné nároky na školy přinesly potřebu detailnějšího rozlišení toho, co probíhá (či by mělo probíhat) v kontextu snah o rozvoj škol a zvládání mnohočetných úkolů na školy kladených. V této souvislosti se podstatně více než dříve rozlišují tři specifické procesy – vedení, řízení a správa škol. Podobně jako v jiných zemích, i v českém prostředí se očekávání vztahovaná na školu mění. S jistou mírou zjednodušení lze konstatovat, že po dlouhé dekádě do listopadu 1989 se od škol vyžadovalo především disciplinované plnění zvenčí přicházejících, relativně detailních a jednoznačně formulovaných požadavků. Byla posilována institucionální dimenze školy. Ke konceptu řízení, který v minulosti zastřešoval vše, co se ve školách ve smyslu zvládání administrativních záležitostí dělo, přibyl koncept vedení, který se jasněji vztahuje k rozvoji školy.

Koncept **řízení školy** (*school management*) tedy obsahuje především zvládání každodennosti a jejích nároků. Avšak stejně významnou se stává otázka rozvoje školy, jejího směřování. A právě v souvislosti s ní se ve školských systémech vyspělých zemí dnes explicitně hovoří o sadě aktivit souborně pojmenovávaných jako **vedení školy** (*school leadership*). Nově se pak hledá vztah aktivit vedení školy k aktivitám řízení školy. Vedle toho v řadě školských systémů zůstává, někdy je dokonce posílen úkol **správy školy** (*school governance*), jehož smyslem je dohled nad základním směřováním školy, tedy dohled na způsob, jakým je škola vedena a řízena. Jde tak o tři skupiny vzájemně souvisejících činností různého účelu a obsahu. Ve školách by měly mít místo rozvojové aktivity vedení opírající se o stabilizující aktivity řízení a kotvené aktivitami správy (podle Pol 2007).

Řízení školy

Dnešní obsah konceptu řízení se váže ke zvládání nároků každodennosti, k operativě školního chodu. Řízení je zaměřeno na účinné fungování v současném souboru okolností a na krátkodobější plánování pro školu (srov. Pol 2007). Řízení se především týká **exekutivy, plánování, organizování a koordinace zdrojů**. Jeho aktivity směřují k vytváření řádu v organizacích. Je tedy vnímáno jako soubor aktivit orientovaných na uvádění již dohodnutých postupů do praxe a na udržování v chodu toho, co již je součástí života školy.

Vedení školy

Početné snahy o vymezení konceptu vedení nevedou k jednotnosti. Procesy vedení jsou však typicky spojovány se **zaměřením na změny a pohyb v organizaci, vizi, misi a hodnoty, strategické záležitosti, transformaci, orientaci na výsledky, cíle a lidi**.

Populárním jazykem řečeno, jde o snahy „činit správné věci“ – to, co by mělo být posléze uváděno do praxe prostřednictvím aktivit řízení, operativou, v rámci systémů a prostředků, prostřednictvím snah „činit věci správně“ (srov. Pol 2007).

Vedení je souborem formativních aktivit. Jde vlastně o proces vlivu, o inspirování a o podporu snah druhých dosahovat společnou vizi či se k ní přibližovat. Definice vedení tak typicky zdůrazňují budoucí směřování. V rámci aktivit vedení a v zájmu dosahování vyšší kvality jsou iniciovány nové struktury, postupy a cíle. Ti, kteří vykonávají aktivity vedení, se chovají proaktivně.

Správa školy

Správa školy bývá vymežována v zásadě dvojitým způsobem – široce, jako koncept, který obsahuje **formální i méně formální kontrolu** a vliv vztahující se ke školám, a působí jako síť tlaků ovlivňujících školní praxi. V užším je správa vymezena jako systém **místní správy se školskými radami** či jejich analogiemi v jeho centru. Správa je konceptem, který se vztahuje k specifickému spojení škol s jejich širším prostředím především na místní úrovni. Správa školy znamená především otevření otázky **základního směřování školy** – k diskusi nejen zástupcům školské veřejnosti, ale také rodičů, zřizovatelů a dalších subjektů. V dobrém případě by nemělo jít o koncept soupeřící s vedením a řízením, ale spíše o jednu z částí specificky triangulovaného mechanismu rozvíjení školního života na místní úrovni (podle Pol 2007).

2.4 Řízení změny: analýza, plánování, realizace a kontrola

Školy jsou dnes postaveny před řadu složitých úkolů, které jsou součástí pokračujících změn, které byly zahájeny po roce 1989 (viz předchozí kapitoly). Školy jsou nuceny vyvažovat mezi potřebou změn a stabilitou, která je nezbytná pro jejich ukotvení a pocit bezpečí všech zúčastněných subjektů. Vedení dnešní školy se nemůže chovat pouze **reaktivně** a plnit příkazy či nutné úkony, které situace vyžaduje, stále více je očekáván **proaktivní** postoj vedení. Znamená to, že se školy musí naučit reflektovat a analyzovat

situace, ve kterých se nacházejí, identifikovat potřeby rozvíjející se společnosti i komunit, ve kterých působí, a snažit se o účinné a potřebné **změny**. Společně se vzrůstající autonomií škol a tlakem na „**rozvoj zevnitř**“ získává na důležitosti **plánování rozvoje**. Plánování rozvoje v sobě obsahuje (Obst 2006):

- stanovování vizí a cílů na základě analýzy situace (zjištění reálných potřeb),
- určení cesty k dosažení cílů, tj. plánování jednotlivých kroků (dílčích úkolů) v daných časových horizontech a plánování zdrojů, kterých bude k naplnění cílů třeba,
- stanovení kontrolních mechanismů.

V průběhu realizace může na základě nových poznatků docházet k dílčím změnám v plánu, případně i ke zrušení či změně původních cílů, přestanou-li být užitečné či aktuální. Proto je nepostradatelná dobře plánovaná průběžná kontrola.

Analýza situace

Součástí plánování a práce na různých projektech je analýza situace. Před stanovením cílů je totiž třeba vyjasnit, z čeho přesvědčení o správnosti stanovených cílů vychází. Komu a čemu bude cílový stav sloužit, kdo změnu v příslušném směru potřebuje. Důležité také je, zda jsou dílčí cíle a jednotlivé rozvojové projekty v souladu s obecně sdílenou **vizí** školy obsahující řadu sdílených hodnot, které jsou v souladu se základním posláním školy.

K analýze situace (stavu) může sloužit řada diagnostických nástrojů, které se tradičně v managementu používají. Jedním z nejčastěji využívaných diagnostických nástrojů je například tzv. **SWOT analýza**, jejíž název vychází ze zkratk slo, na kterých je analýza vystavěna: *Strengths* (silné stránky), *Weaknesses* (slabiny), *Opportunities* (příležitosti) a *Threats* (hrozby) (srov. např. Slavíková 2003).

SWOT analýza

Strengths	Weaknesses
Opportunities	Threats

Uvedený analytický nástroj může být používán v týmu (např. v týmu vedení školy) a může být jeho prostřednictvím analyzována jakákoliv oblast chodu školy (například oblast spolupráce s rodiči).

Plánování - stanovování strategií a cílů

Na základě analýzy současného stavu lze stanovit základní **strategie rozvoje instituce** (školy) ve formě již zmíněných základních **vizí**. Vize budoucího stavu bývá formulována spíše obecně, je však jednou z nejdůležitějších součástí rozvoje. Vize musí být sdílena všemi lidmi v organizaci, mají-li se na jejím naplňování podílet. Při plánování rozvoje školy a jednotlivých cílů by mělo vedení školy diskutovat svou vizi s celým školním týmem (nejen učiteli). Je třeba shodnout se na základních principech, jak si lidé ve škole představují vizi školy a tyto představy „sladit“. Např.:

- Vize „otevřené“ školy.
- Vize školy jako učící se organizace.
- Vize „zdravé“ školy.
- Vize spolupracující školy.
- Vize školy jako komunitního centra.

K naplňování těchto vizí pak slouží řada dílčích – více či méně komplikovaných **cílů**, které se mohou realizovat jako konkrétní projekty, jimiž jsou pověřeny jednotlivé týmy ve škole.

Např. ve vizi „zdravé“ školy, lze plánovat **jednotlivé cíle/projekty**:

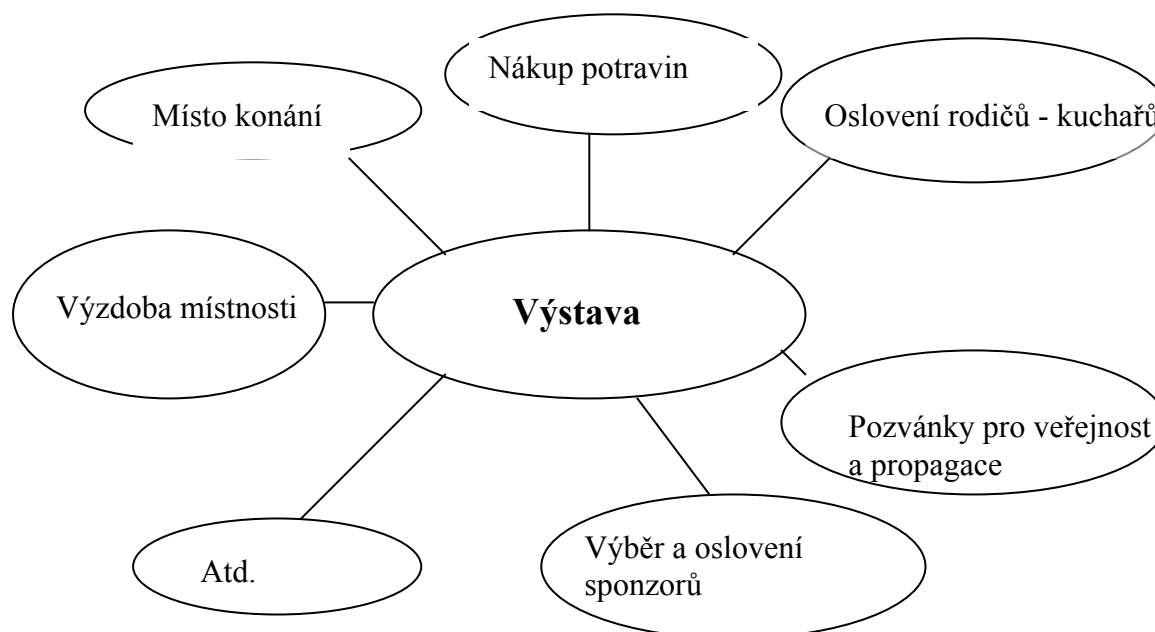
- Podpora zdravého stravování u dětí. Jak?...
- Podpora pohybových návyků u dětí. Jak?...
- Podpora zdravého životního stylu učitelů. Jak?...
- Podpora hygieny ve škole. Jak?...
- Eliminace zneužívání toxických látek dětmi. Jak?....
- Podpora zdravého klimatu ve škole. Jak?...

Pro naplnění jednotlivých cílů/projektů je třeba stanovit jednotlivé kroky, resp. dílčí úkoly. Je třeba určit odpovědnosti za plnění jednotlivých kroků, termíny plnění, určit zdroje a způsob kontroly.

Plánování jednotlivých kroků a zdrojů

Pro rozpracování dílčích kroků a časových harmonogramů se může využít řada technik, např. různé diagramy a myšlenkové mapy (Obst 2006). Např.: *Co všechno potřebujeme zajistit k uspořádání Výstavy o zdravém způsobu stravování?*

Diagram „strom úkolů“



Podobným způsobem pak lze naplánovat zdroje (lidské i materiální) ve vztahu k jednotlivým krokům. Každý krok (úkol) pak má jasný časový limit a odpovědnou osobu, která může mít k dispozici tým spolupracovníků. Plnění jednotlivých kroků v časovém harmonogramu je monitorováno na pravidelných schůzích.

Plánování kontroly

Kontrola je velmi důležitou složkou každého projektu a je třeba naplánovat její podobu. Může jít o pravidelné „reflektivní“ schůzky, soubor otázek pro vedení školy, dotazníky pro jiné subjekty, analýzu dokumentů apod. Za užitečné se považuje přizvání vnějšího supervizora či konzultanta. Je třeba si odpovědět na několik zásadních otázek, např.:

- Na čem poznáme, že jsme úkol splnili dobře?
- Jak (čím) škola naplňuje plánovanou vizi?
- Co je jinak oproti původnímu plánu?

- Co lze na věci ještě vylepšit?
- Kdo, jak a čím vyjadřuje spokojenost?
- Kdo, jak a čím vyjadřuje nespokojenost?
- Apod.

Je třeba plánovat jak průběžnou kontrolu (kdy, kdo a jak ji bude vykonávat), tak i závěrečné hodnocení.

Rozhodování

Součástí plánování rozvoje školy a realizace jednotlivých kroků je i proces **rozhodování**. Jde o proces, kterému se nemůže vyhnout žádný člověk, a zejména ne ten, který nese nějakou odpovědnost. Ke správnému rozhodování je třeba **dostatek relevantních informací z různých zdrojů**. Nejde obvykle o jednorázový akt, ale o proces, který nezřídka vyžaduje řadu kroků (sběr informací, jejich ověřování, hledání alternativ řešení, zvažování alternativ – jejich analýza a predikce výsledků, konzultace, výběr z alternativ, sdělení rozhodnutí, kontrola správnosti rozhodnutí). Ke správnému rozhodnutí přispívá konzultace v týmu (týmová rozhodnutí) a může se využít řada technik (např. **brainstorming** pro hledání alternativních řešení, **PAT-analýza** pro predikci reakcí těch, kterých se změna týká – viz dále apod.).

PAT-analýza:

(Z francouzského **Peurs** – obavy, **Attraits** – to, co přitahuje, **Tentations** – pokušení, srov. Pol, Lazarová 1999)

Každá změna může vyvolat obavy a nejistoty u těch, kterých se týká. Tyto obavy pak s sebou spouštějí tzv. obranné mechanismy, pomocí kterých lidé oponují změně. Před rozhodnutím o zavedení změny je tedy užitečné anticipovat reakce, resp. nežádoucí pokušení a tendence v chování, které plánovaná změna u lidí vyvolá. Metoda je dobře využitelná v menších týmech (např. v týmu vedení školy).

1. krok – anticipace obav: *Jaké obavy může plánovaná změna vyvolat u těch, kterých se bude týkat (např. u učitelů, rodičů)?* Vžijeme se do role učitelů/rodičů a píšeme na velký papír všechny možné i nemožné obavy, které nás napadají.

2. krok – anticipace příležitosti: *Jaké příležitosti (lákadla) může plánovaná změna vyvolat u těch, kterých se bude týkat (např. u učitelů, rodičů)?* Vžijeme se do role učitelů/rodičů a píšeme na velký papír všechny možné i nemožné příležitosti, které nás napadají.

3. krok – anticipace tendencí/pokušení v chování: *Jaká pokušení (tendence v chování) může plánovaná změna vyvolat u těch, kterých se bude týkat (např. u učitelů, rodičů)?* Vžijeme se

do role učitelů/rodičů a píšeme na velký papír všechny možné i nemožné reakce, které nás napadají.

4. krok – řízení tendencí/pokušení v chování tím, že:

a/ navrhujeme způsoby, kterými můžeme snížit anticipované obavy (opatření, intervence či způsoby komunikace ještě před zavedením změny),

b/ navrhujeme způsoby, kterými můžeme zvýraznit anticipované příležitosti (opatření, intervence či způsoby komunikace ještě před zavedením změny).

Hermochová (2006) uvádí pět základních způsobů přijímání rozhodnutí:

- Vedoucí rozhodne a oznámí rozhodnutí.
- Vedoucí shromáždí informace od jednotlivců a rozhodne.
- Vedoucí shromáždí informace od skupiny (svolá schůzi) a pak rozhodne.
- Konsenzus (dohoda) – vedoucí i skupina se dohodnou přímo na schůzi, dosáhnou společně takového rozhodnutí, kterému každý rozumí a podporuje jej.
- Určený konsenzus s omezením. Vedoucí stanoví jistá omezení a určí skupinu, která má rozhodnout.

Rozhodovací proces je ovlivněn osobností a minulou zkušeností člověka, který rozhoduje. Má tedy vždy složku racionální (zdůvodněnou a založenou na informacích a argumentech) a emocionální (intuice, osobní zkušenost a jiné vlivy); jejich vzájemný poměr má významný vliv na správnost rozhodnutí.

Projekty a granty ve školách

Změna, která je základem rozvoje školy, je často spojována s prací na projektech školy. Jde o plánované „časově ohraničené“ aktivity s jasně formulovanými cíli a kroky, které jsou realizovány týmem (často nejen) učitelů. Řada takových projektů směřuje ke zvýšení kvality vyučovacího procesu nebo k rozvoji školy v jakémkoliv jiném ohledu.

V českém školství, ale koneckonců v celé společnosti, se stávají stále významnějšími finanční zdroje, které lze získat z různých grantových schémat a které mohou podpořit vznik a realizaci smysluplných změn. Zájemci (v případě školství školy a učitelé) o ně obvykle soutěží formou předkládání návrhů aktivit (projektů), na něž žádají příslušné **grantové prostředky**. V některých případech jde o částky drobnější, jindy je řeč o poměrně značných

finančních objemech. Tak či tak, pro školu je to pozoruhodný a dosažitelný zdroj dalších prostředků.

U nás je tato situace ve značné míře produktem změn po roce 1989, ve zvýšené míře pak vstupu České republiky do Evropské unie. Granty a projektová práce je obvykle jen tehdy pro školu přínosná, když jí skutečně slouží, když naplňuje nejen potřeby jednotlivců nebo skupin, ale celé školy. Je zcela zásadní, aby grantově podporované projektové snahy škol jasně směřovaly především k rozvoji kvality toho, co je hlavní činností školy – učení a vyučování. Projektová práce ve školách je užitečná také z toho důvodu, že podporuje spolupráci žáků, učitelů i rodičů a jejich společné učení.

Získávání a využívání grantových nabídek je pro školy za určitých okolností velmi významné. Jde ovšem o to, aby se lidem ve školách dařilo spojovat grantové projekty s tím, co je ve škole klíčové, a aby byly projektové aktivity pokud možno organicky začleňovány do běžného chodu škol. Samočelná práce s granty, resp. vytváření aktivit jakoby paralelních běžné školní práci a jiné nekoordinované snahy nemají v dlouhodobé perspektivě šanci na úspěch, byť by byly podpořeny sebevíc zajímavými zdroji.

Práce s grantovými prostředky jako s jedním z nezanedbatelných zdrojů financování škol je v České republice poměrně novým fenoménem, který se v současnosti prudce rozvíjí zejména vlivem možnosti čerpat v příštích letech nebývalý objem financí ze zdrojů, které rozděluje Evropská unie (podle Pol 2007). Práce s projekty a žádání o grantové podpory se stává důležitou součástí vzdělávání všech pedagogických pracovníků.

Otázky a úkoly

- Kdo je aktuálně ministrem (ministryní) školství?
- Kdo je zřizovatelem vysokých škol?
- Kdo byl zřizovatelem škol, do kterých jste v minulosti chodili?
- Co je to Rada školy?
- Nahlédněte do školského strategického dokumentu „Bílá kniha“ (2001). Které záměry považujete za zásadní?
- Co je hlavním obsahem školské reformy?
- Jaké jsou hlavní oblasti Rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední školy? (vyhledejte je na internetových stránkách)
- Rozpracujte detailně „vizi zdravé školy“. Jak by měla podle Vás „zdravá“ škola vypadat? Naplánujte jednotlivé projekty podporující vizi „zdravé školy“. V každém z projektů

určete konkrétní cíl, jednotlivé kroky (úkoly), naplánujte zdroje a zvolte kontrolní mechanismy.

- Nastudujte techniku SWOT analýzy a použijte ji např. pro analýzu některé z oblastí instituce, ve které se vzděláváte.
- Vypracujte rámcový návrh nějakého projektu, který se bude týkat rozvoje školy.

Literatura

HAIDER, G. *Die 5 Qualitätsbereiche*, 2003. Dostupné na www.qis.at/qis.asp?dokument=71.

HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001.

OBST, O. *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: PedF UP Olomouc, 2006.

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : MU, 2007.

POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha : STROM Praha, 1999.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly školského managementu pro učitele*. Olomouc : PedF UP Olomouc, 2003.

SLAVÍKOVÁ, L. (ed.) *Řízení školy a pedagogického procesu. Vývojové aspekty managementu a řízení školy*. Brno : Paido, 2003.

Školský zákon. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Zákon č. 2 České národní rady ze dne 8. ledna 1969 o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České socialistické republiky.

Internetové stránky:

Česká školní inspekce: <http://www.csicr.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR: <http://www.msmt.cz>

Rámcový vzdělávací program: <http://www.rvp.cz>

Výzkumný ústav pedagogický: <http://www.vuppraha.cz>

3. Rozvoj školy jako organizace

V následující části budeme věnovat pozornost školám jako specifickým organizacím a jejich rozvoji ve vybraných oblastech.

3.1 Pojetí školy jako organizace

Teorie i praxe řízení školy byly po dlouhou dobu pod vlivem obecného managementu, který z velké části vychází z tradic řízení podnikového a administrativního. Ostatně, i dnes je v řadě případů vliv obecného managementu na teorii a praxi školského managementu patrný. Z toho také plynul pohled na školu a na možnosti jejího řízení. Teprve postupně se otevíral prostor pro diskuzi o tom, zda a v čem je škola **specifickým prostředím** a zda je tedy také řízení škol **specifickým souborem činností** (Pol 2007).

Škola jako instituce

Instituce bývá vymezována jako „*soubor společenských vztahů; ustavení, zřízení* (ústavu, orgánů apod.); *příkaz, podřízení*“ (Rejman 1966 in Pol 2007). V případě škol vychází institucionální dimenze z povinného (příkázaného, podřízeného) napojení ustavené školy na jednotný vnější rámec, který je pro ni v řadě ohledů závazný. Ve vztahu k celému školskému a širšímu sociálnímu systému, tedy k určitému prostoru, ve kterém platí stejná vnější pravidla (právní, ekonomická, společensko-politická, hygienická apod.), lze školu vnímat jako instituci, jejímž úkolem i povinností je tato pravidla ve své činnosti respektovat. Škola je tak v tomto smyslu silně **vázána na širší společenský kontext** – její chod významně determinují tradice, národní i globální kultura, politická a sociálně-ekonomická situace, existující legislativa a další normy, a mnoho jiných faktorů, na jejichž základě se četné rámcové požadavky na školy uplatňují. Tyto vnější požadavky a očekávání ohraničují prostor, v němž se pak školy pohybují a v rámci možností specificky profilují svou činnost.

Škola jako běžná organizace

V případě organizace jde o plánovanou koordinaci aktivit řady lidí za účelem dosažení nějakého společného explicitního účelu nebo cíle prostřednictvím dělby práce a funkce a prostřednictvím hierarchie moci a odpovědnosti (srov. Pol 2007). Podle pojetí školy jako běžné organizace se školy v zásadě **neliší od jiných organizací**, ať již výrobních, obchodních nebo jiných. Tento pohled se opírá o silnou roli zejména podnikového a také

administrativního managementu. Ještě poměrně nedávno měl své významné zastánce. Ve školách, stejně jako v jiných organizacích, jsou přece formulovány cíle a úkoly, je v nich poměrně jasně rozdělena práce, v zájmu koordinace rozmanitých aktivit jsou školy vnitřně strukturovány, formální pravomoci v nich bývají svěřeny některým jejím členům, uplatňují se v nich konkrétní pracovní a řídicí postupy a vše je podmíněno převládající organizační kulturou. Také školy jsou nuceny vnímat vnější prostředí a jeho proměny, myslet na vlastní budoucnost. Ve školách tak lze vidět prakticky všechny základní prvky běžné organizace. Zastánci tohoto pojetí uplatňují názor, že ve školách lze postupovat prakticky týměm či velmi podobným způsobem, jakým jsou vedeny, řízeny a spravovány ostatní typy organizací (např. výrobní, prodejní, jiné servisní apod.). Stále významnější podporu si však získává pojetí školy jako specifické organizace (Pol 2007).

Škola jako specifická organizace

Organizační perspektivu škol dnes podstatně významněji představuje tendence vnímat školy jako specifické organizace. Klíčové místo mezi specifiky škol se obvykle přisuzuje procesu vzdělávání a výchovy, který ve školách probíhá, a jedinečnosti způsobu, jakým jsou školy včleněny do širšího společenského kontextu. Určitá specifika lze ovšem vidět prakticky ve všech významných aspektech školního života. Z nich se následně vyvozují i úvahy o specifických nárocích vedení, řízení a správy škol, a také o adekvátní přípravě vedoucích pracovníků škol pro tyto činnosti. Okolnosti, které činí školu specifickou organizací, lze vymezit následovně:

- cíle činnosti školy mohou být různě formulovány a vnímány (nejde o „jasný výrobek, resp. výsledek“),
- kvalitu výsledků lze jen obtížně měřit,
- do školní práce dále zasahuje celá řada jednotlivců a skupin, není přitom jasné, kdo je vlastně odběratelem, kdo členem organizace apod.,
- lidé představující hlavní skupinu zaměstnanců (učitelé i vedoucí pracovníci škol) mají poměrně vysoké a navíc obvykle srovnatelné vzdělání,
- specifický je pro školy způsob práce s časem (výuka, přestávky, prázdniny apod.),
- apod.

Škola jako pospolitost

Vedle specificko-organizační perspektivy se postupně vyvinul pohled na školu jako svého druhu pospolitost (*community*). Má se za to, že typicky je pospolitost uspořádáním organizovaným kolem **vztahů, sdílených hodnot a názorů, pocíťovaných vzájemných závislostí lidí**, které tyto vztahy podporují a vytvářejí podmínky potřebné pro posun od „já“ k „my“. Školy organizované na principu pospolitostí lze charakterizovat:

- systémem sdílených hodnot vztažených ke škole a obecně ke vzdělávání a výchově,
- společnými aktivitami, které vzájemně spojují členy školy a vytvářejí jejich vztah k tradici školy,
- „kulturou péče“ v mezilidských vztazích (typickou kolegiálními vztahy učitelů a rozšířenou rolí učitelů, která přesahuje jejich vyučovací práci ve třídě).

V pospolitosti vzniká morální klima, které posiluje příslušnost a sounáležitost lidí. Jak se zdá, dimenze pospolitosti je čímsi, co zdůrazňuje ve škole autentickou lidskou dimenzi (podle Pol 2007).

3.2 Škola jako učící se a spolupracující organizace

Aby mohla škola úspěšně zvládat mnohostranné požadavky kladené na ni rozmanitými subjekty vnějšího prostředí a vyvíjet se směrem, který i lidé ve škole budou považovat za smysluplný, musí být schopna opřít se o procesy, které podobný rozvoj dlouhodobě umožní – o vlastní učení a spolupráci lidí ve škole i jejím okolí. Lze tak hovořit nejen o ideálu učící se a spolupracující školy, ale i o potřebě a požadavku, aby se k němu škola snažila přibližovat.

V posledních dekádách vystupuje do popředí tzv. **celoživotní a všeživotní učení**. Jde o širší změnu, která zdůrazňuje význam mnohostranných aktivit učení prakticky po celou životní dráhu jedince. Nahodilost a epizodičnost v učení má vystřídat systematická snaha vytvářet vhodné a stále příležitosti učení. Součástí uvedené změny je také sílicí tendence **sblížit čas a místo pro práci a pro učení a posilovat rozmanitost uplatňovaných forem učení**. Zřetelněji se prosazuje přesvědčení, že **člověk se učí stále**, a to zejména při vlastním vykonávání práce a při reflexi této činnosti, ať již individuálně nebo v interakcích s kolegy.

Dnes se tedy považuje za potřebné, aby organizace ve vlastním zájmu vytvářely nejen dostatek prostoru pro učení, vzdělávání či proškolení lidí, která se odehrávají **mimo rámec organizace**, ale především aby vytvářely podmínky pro mnohostranné **učení probíhající přímo v organizaci** a týkající se toho, co se v ní děje. Klíčovým pro učení lidí se tak stává

jejich vlastní práce a pracoviště. Těžiště rozvoje se přesouvá do organizace samé, za hlavní zdroj rozvoje organizace jsou jasně považováni lidé – učící se a spolupracující. Jde o tzv. **organizační učení**, kde samy organizace procházejí procesem učení. Organizační učení má přímou souvislost s vedením a řízením rozvoje organizace. To platí samozřejmě i v případě škol (Pol 2007).

V posledních dekádách se i ve školském kontextu začalo hovořit tzv. **učící se organizaci**, resp. **učící se škole**. Učící se organizace je považována za „*skupinu lidí, která se usiluje naplňovat jim společné cíle (stejně jako individuální cíle jednotlivců), přitom společně zvažuje hodnotu těchto cílů a když je třeba, tak je upravuje, a snaží se rozvíjet stále účinnější a účelnější způsoby jejich dosahování*“ (srov. Pol 2007). Učící se organizace tedy podporuje učení svých členů a sama se neustále transformuje. Lidé na všech úrovních se v ní snaží stále rozvíjet své schopnosti dosahovat žádoucí výsledky, individuálně i ve vzájemnosti. Takový přístup je nutný mimo jiné i proto, že v řadě organizací a odvětví (také ve školách a školství) neexistuje jediná, předem do detailu stanovitelná cesta k úspěchu, po níž by bylo možné se vydat a dlouhodobě na ní setrvávat.

Ve škole jde tedy o to, aby lidé sdíleli normy a hodnoty, byli primárně zaměřeni na učení žáků, byli ochotni zpřístupňovat svou práci kolegům, uměli a chtěli spolupracovat a společně vedli kritický dialog o škole, své práci a svém učení v ní, a byli schopni iniciovat změnu, je-li potřebná. Podobně jako učící se školu, i **široce spolupracující školu** mnozí považují za požadavek i vysoký ideál.

Little (1982) poukazuje na to, že pro spolupracující učitele ve školách je příznačné určité chování:

- často a stále konkrétněji a přesněji diskutují o vyučovací praxi,
- jsou přístupni poměrně častým hospitacím kolegů, od nichž dostávají konstruktivní zpětnou vazbu,
- společně s kolegy plánují, vytvářejí, ověřují a hodnotí vyučovací materiály,
- se učí jeden od druhého.

Ve značné míře jde tedy o zdůraznění **kolegiálních vztahů mezi učiteli**. Je ovšem známo, že tyto vztahy mohou mít různou úroveň. Právě posledně zmíněná autorka v jiné své studii (1990) rozlišuje mezi učiteli čtyři úrovně kolegiálních vztahů:

- společenskou konverzaci,
- pomoc a podporu,
- sdílení a výměny názorů a zkušeností,

- společnou práci.

První tři z nich přitom považuje za relativně slabé formy, které v běžných školách spíše jen stvrzují status quo a nemají významnější pozitivně-rozvojový potenciál. Ke společné práci coby nejsilnější formě Little typicky řadí týmové vyučování, společné plánování, vzájemné hospitace, společně realizovaný akční výzkum, koučování a mentorství v rámci školy a některé další postupy. Právě společná práce má největší šanci vést k významným zkvalitněním práce učitelů a škol. Jiné formy spolupráce mohou tuto základní tendenci podporovat, ale samy o sobě významnější vliv na zkvalitňování nemají (srov. Lazarová a kol. 2006, Pol 2007).

Spolupráce je tedy ve školách důležitým fenoménem, jehož rozvoj má však řadu překážek. Zdá se, že lze identifikovat soubor faktorů, které rozvoji spolupráce mezi učiteli nenapomáhají, naopak jej mohou brzdit. Běžné školní uspořádání vede k tomu, že učitel tráví většinu času ve třídě s žáky, **oddělen od kolegů-učitelů** a nedostává se mu kolegiální zpětné vazby. Již samotný vstup učitele do profese bývá někdy v tomto smyslu kritický. Na rozdíl od některých jiných oborů, absolvent učitelských studií stojí obvykle záhy po svém nástupu do školy před nutností téměř okamžitého sebepotvrzení v roli učitele. Svě konečně sehrává i **faktor časového stresu**. Učitelé mívají pocit, že se jim v průběhu dne na kolegiální interakce nedostává čas. Absence spolupráce přitom může mít za následek riziko vzniku stereotypu, rutiny, konzervatismu či neochotě přijímat vnější podněty ke změnám, ať již otevřeně (méně často) či skrytě.

Největší překážky spolupráce učitelů, jak je označili ředitelé českých základních škol, lze shrnout do pěti skupin faktorů (podle Pol, Lazarová 1999):

- *nedostatek času,*
- *vnější podmínky práce* (celková situace ve školství, nedostatečné financování, hrozba nezaměstnanosti, vysoké úvazky, nízká učitelská prestiž apod.),
- *mezilidské vztahy* (špatná atmosféra na škole, feminizace školství, mezigenerační neporozumění, nedůvěra, sobectví, individualismus, závist, rivalita, nedostatek tolerance apod.),
- *osobní překážky* (některé osobnostní vlastnosti lidí ve školách a jejich emocionalita – strach, ostych, nejistota, nízké sebevědomí, uzavřenost – ale také pohodlnost, neochota, únava, nezájem a skepse mnohých učitelů),
- *jiné překážky* (zejména organizace práce, nedostatky v kvalifikaci a dalším vzdělávání učitelů, složení učitelského sboru, malá integrace předmětů apod.).

Spolupráci lze podporovat a vytvářet pro ni podmínky, nelze ji však nařídít. Zásadní role bývá v těchto případech přisuzována **citlivé kultivaci kultury školy**, která by podpořila **rozvoj kolegiálních vztahů ve škole** (srov. např. Pol et al. 2005). Je-li totiž kolegiální vnucená, může se snadno stát spíše překážkou než příležitostí k hodnotnému způsobu učení a společné práce.

3.3 Otevřenost školy a spolupráce s vnějšími subjekty

Rozvoj škol je dnes stále méně myslitelný bez účasti těch, kteří stojí v jejich bezprostřední blízkosti a mají na jejich fungování silný zájem – zejména rodičů, ale i dalších vnějších subjektů (např. zástupci obce, školské rady, jiné školy, lékaři, poradny, odbory sociální péče o děti, polici apod.). Zejména ve vztahu k rodičům a místní komunitě hovoříme často o **otevřenosti školy** navenek. Škola by měla být „čitelná“, resp. srozumitelná a dostupná širší veřejnosti. V době prudkého rozvoje informačních technologií není pro školy problémem prezentovat své záměry a výsledky své práce navenek a přizývat ke spolupráci širší veřejnost.

Existuje **celá škála podob vztahů** školy s rodiči a dalšími místními subjekty. Jako zásadní se přitom ukazuje požadavek, aby se škola pokoušela jednat s nimi jako se svými skutečnými **partnery**. Je známo, že pokud se s lidmi ze školního okolí takto zachází, bývají obvykle ochotnější škole naslouchat a alespoň v některých případech jí mohou být i kritickými přáteli. Mají-li rodiče a jiné vnější subjekty pocit, že nejsou zváni, zůstávají obvykle pouze u kritiky (Pol 2007).

Je-li ideál učící se a spolupracující organizace uvnitř školy zatím často snad až příliš vysoký, pak ve vztahu k rodičům a dalším místním subjektům je situace, zdá se, ještě složitější.

3.4 Kultura školy

Pro obsah pojmu kultura školy je management inspirativní zejména obsahem pojmů kultura organizace/podniku/firmy. Kultura je definována jako „*souhrn představ (očekávání), přístupů, uznávaných hodnot, deklarovaných norem a vzájemných vztahů, který se*

dlouhodobě projevuje v individuálním i skupinovém chování lidí v organizaci“ (Harkabus 1997, s. 2, cit. podle Pol et al. 2005). Kultura každé organizace je specifická, ale přesto lze vysledovat její základní prvky:

- uznávané hodnoty,
- způsoby řízení,
- rozhodovací procesy,
- využívání lidských zdrojů,
- jednání se subjekty okolí (tzv. vnější kultura).

Vymezení organizační kultury není jednotné. Přes jednotlivé odlišnosti v pojetí a definování pojmu kultura organizace existují některé společné charakteristiky pojmu kultura organizace (srov. Pfeifer, Umlaufová 1993; Pol et al. 2005;):

- Odráží soubor všeobecně reflektovaných hodnot, názorů a norem, které odlišují vhodné a akceptovatelné chování od chování nežádoucího. Tento soubor si členové organizace sami vytvářejí, definují a interpretují.
- Sjednocuje nazírání, uvažování a chování, vytváří vzory, které usnadňují orientaci ve vnitro-organizačním dění a ve vztazích k různým prostředím obklopujícím organizaci.
- Je výsledkem působení vnitřních koordinačních sil a vlivů vnějšího prostředí. Jejich spolupůsobením se vytvářejí a upevňují účinná pravidla, normy a zvolená řešení. Ta se pak přenášejí různými formami na nové členy organizace v procesu jejich adaptace.
- Je proměnlivá. Její obsah je ovlivňován aktuální fází rozvoje organizace v závislosti na cílech organizace.

Kultura školy jako specifické organizace se projevuje ve specifických formách komunikace, v realizaci jednotlivých personálních činností, ve způsobech rozhodování vedení školy, v sociálním klimatu školy, ve shodném náhledu lidí ve škole na dění uvnitř školy (Pol et al. 2005). Za kulturu školy je možné považovat to, „*jak se škola prezentuje, jaký obraz o škole se vytváří, jakou má pověst u odborné i rodičovské veřejnosti, jaké má škola osobnosti, jaké má cíle a hodnoty*“ (Nezvalová a kol. 1999, s. 7 cit. podle Pol et al. 2005). Táž autorka upozorňuje dále na několik vzájemně souvisejících prvků v kultuře školy: „*symboly, osobnosti, image školy, pravidla a normy jednání, hodnoty*“ (1999, s. 7).

Na kulturu školy můžeme při výzkumu usuzovat především:

- z praxe, z chování lidí ve škole, tedy z vnějších projevů,
- z hodnot, ke kterým se lidé ve škole hlásí,
- z artefaktů, obrazů, asociací či metafor, kterými se lidé ve škole ke kultuře vyjadřují.

Kulturu školy je možné poznávat řadou metod. Eger (2001) sestavil dotazník pro hodnocení kultury školy, který zahrnuje následující položky:

- Společné cíle
- Důvěra ve vedení školy
- Převládající styl řízení ve vztahu k lidem
- Režim školy a organizační struktura
- Zaměření vedení na pracovní úkoly
- Kontrola
- Motivace pracovníků
- Komunikace a informovanost pracovníků školy
- Komunikace školy s okolím a s rodiči
- Inovativnost
- Rozvoj učitelů
- Pracovní podmínky pro výuku
- Estetické prostředí a pořádek
- Vztahy mezi pracovníky
- Vztahy mezi učiteli a žáky
- Očekávání výsledků vzdělávání

Pol et al. (2005) navrhli na základě vlastních výzkumných šetření pět oblastí, ve kterých lze prvky kultury školy poznáva:

- shoda lidí na hlavních principech fungování školy,
- vytváření a naplňování představy o tom, kam by měla škola směřovat (vize školy),
- otevřenost školy vůči okolí,
- řízení školy,
- prostředí podporující učení a vyučování.

Podrobněji pak popisovali kulturu vybraných škol v následujících kategoriích:

Shoda na principech

Schopnost a ochota všech skupin lidí ve škole (vedení, skupin učitelů a ostatních pracovníků, žáků) sjednotit se na vlastních pravidlech fungování školy.

Vytváření vize a proces směřování k ní

Všichni lidé ve škole (vedení, učitelé, žáci, ostatní pracovníci) pracují na vytváření a naplňování společné představy o budoucí podobě školy.

Otevřenost školy

Spolupráce a komunikace školy s rodiči, obcí, inspekcí a ministerstvem školství. Prezentace školy na veřejnosti.

Styl řízení a vedení

Řízení příkazy či informacemi. Vedení lidí především na základě vnější motivace (odměny, formální pravidla) nebo vnitřní motivace.

Vývoj a proměna školy

Průběžné a systematické změny v organizaci práce školy. Svoboda experimentovat s novými postupy.

Kolegiální podpora

Výměna zkušeností, profesionální dialog a spolupráce mezi kolegy – učiteli. Využití zpětné vazby od kolegů.

Fyzické prostředí školy

Umístění školy, jednotlivé budovy, veškeré vybavení a jeho optimální využívání.

Profesní růst

Podpora osobnostního a profesního růstu pracovníků školy, vytváření podmínek pro další vzdělávání a rozvoj pracovníků.

Neformální život školy

Lidé se ztotožňují se symboly školy, hlásí se ke své škole. Tradují se zvyky a pravidla při společném setkávání.

Práce s konfliktem

Způsob řešení konfliktů, práce s “problémovými” lidmi. Řízení disciplíny pracovníků i žáků.

Kultura školy je fenoménem, který je zásadní pro rozvoj školy a lidí v ní. Změna struktury školy a především poznání a změna kultury školy patří ke složitým a velmi důležitým procesům rozvoje školy.

Otázky a úkoly

- Čím je škola jako organizace specifická?
- Vysvětlíte pojem učící se organizace.
- Jaké existují formy spolupráce ve škole? Uveďte příklady spolupráce.
- Jak rozumíte pojmu kolegiálnost?
- Co vyjadřuje pojem „vnější subjekty školy“?
- Jak je možné podporovat partnerství školy a rodičů?

- Jak a v jakých oblastech je možné poznávat kulturu školy?
- Jak se může škola prezentovat navenek?
- Analyzujte internetové stránky několika vybraných škol.

Literatura

Eger 2001

LAZAROVÁ a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido 2006.

Little 1982

Little 1990

PFEIFER, L.; UMLAUFOVÁ, M. *Firemní kultura: Konkurenční síla sdílených cílů, hodnot a priorit*. Praha: Grada 1993.

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007.

POL, M. et al. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.

POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: Strom, 1999.

4. Problematika vedení lidí

Problematika vedení lidí spadá do oblasti personálního řízení. Organizace se nemůže rozvíjet sama, organizaci je možné rozvíjet prostřednictvím lidí v ní. V následující části budeme věnovat pozornost vybraným otázkám personálního řízení s dílčími aplikacemi do školní praxe.

4.1 Plánování, výběr, zapracování a výstup pracovníků

Základem dobrého fungování každé organizace a tedy i školy je **personální plánování**, které slouží k realizaci cílů organizace tím, že předvídá vývoj, stanovuje cíle a realizuje opatření směřující k současnému a perspektivnímu zajištění úkolu organizace adekvátní pracovní silou (podle Koubek 1995). Personálním plánováním se usiluje o to, aby měla organizace nejen v současnosti, ale zejména i v budoucnosti pracovní síly v potřebném množství, s potřebnou kvalifikací, žádoucími osobnostními charakteristikami, optimálně motivované, flexibilní a připravené ke změně apod. Takové plánování v sobě zahrnuje i proces předvídání rozvoje organizace, který se nevyhýbá ani školám. Na základě vizí a strategií rozvoje by mělo vedení škol dokázat optimálně naplánovat pohyb lidí (jejich případnou výměnu) v organizaci a jejich profesionální rozvoj. V souvislosti s probíhající školskou reformou a úbytkem žáků v mnoha regionech (a s následným slučováním škol) je otázka personálního plánování v českých školách nanejvýš aktuální.

Důležitým tématem personálního řízení je také **výběr pracovníků**, ve školství však zatím nepřitahuje příliš mnoho pozornosti. Před školami obvykle nestojí řady nezaměstnaných učitelů, výběrová řízení proto nebývají ve školství (zvláště pokud jde o školy na malých městech a „nedostatkové“ aprobace) častým jevem. Výběr pracovníků se pak může vztahovat spíše k určitým funkcím či neučitelským pracovníkům školy (např. výběr učitele pro funkci výchovného poradce, výběr ekonoma školy). Přesto by však mělo být vedení školy orientováno v hlavních zásadách platných pro realizaci výběrových řízení. Na výběr do funkce ředitele (ředitelky) školy se pak vztahují zásady pro konkurzní řízení (podle vyhlášky č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkurzního řízení a konkurzních komisích).

Stejně jako pro jiné organizace i pro školy platí, že je třeba udržovat optimální počet zaměstnanců. Před vlastní výběrem nového pracovníka (např. učitele) je třeba si položit několik otázek, např.:

- Potřebujeme nového pracovníka?
- Nemůžeme zajistit plnění úkolu jiným způsobem? (Rozdělení práce...)

- Nemáme někoho vhodného/ověřeného na svém pracovišti?
- Koho vlastně potřebujeme?
- Jak poznáme, jestli uchazeč vyhovuje?

Pro zodpovězení dvou posledních otázek využíváme předem stanovená kritéria výběru. Pro jejich stanovení se v podnikovém managementu často používají tzv. **profesiografické přístupy** (srov. např. Koubek 1995). Profesiografie spočívá ve třech základních krocích:

- *Popis/analýza pracovního místa* (jak práce vypadá, úkoly a normy práce, kde a kdy se práce vykonává...).
- *Specifikace pracovního místa* (jaké schopnosti, dovednosti a zkušenosti k vykonávání práce pracovník potřebuje...).
- *Specifikace požadavků na pracovníka* (požadované speciální požadavky – věk, pohlaví, vzhled...). U určování specifických požadavků je třeba dát pozor na diskriminaci určitých typů uchazečů o práci.

Je užitečné uvědomit si, co je pro výběr důležité. *Je důležitější to, co už uchazeč umí nebo zda se umí rychle učit a zapracovat? Potřebujeme opravdu toho nejlepšího nebo spíše nejvhodnějšího kandidáta?*

Teprve na základě specifikovaných požadavků pak je možné vypsát **výběrové řízení**, například formou zveřejnění inzerátu na internetových stránkách školy či zřizovatele, v tisku apod. Naplánování procesu vlastního výběrového řízení je pak závislé především na počtu uchazečů, kteří projeví o práci zájem. Při vyšším počtu uchazečů může výběr probíhat i v několika (obvykle 2 až 3 postupně se zužujících) kolech.

Pro výběr pracovníků se tradičně užívá řady metod: studium **motivačních dopisů, životopisů, vysvědčení** a jiných **dokumentů** a příp. **dotazníků** připravených personalistou (nebo jiným vedoucím pracovníkem). Za nejdůležitější metodu je považován strukturovaný **rozhovor**, v němž lze využít techniky dotazování zaměřené na zjišťování motivace, sebepojetí, minulé zkušenosti uchazeče apod. V případě nutnosti je možné k výběrovým řízením přizvat psychologa, který může připravit **testovou baterii, rozhovory, posuzovací škály (pozorovací schémata) či standardizované dotazníky** zaměřené na zjišťování schopností či některých osobnostních charakteristik adepta. Nežádka jsou také vyžadovány **reference** či doporučení od předchozích zaměstnavatelů. Za nejvalidnější (ale také časově i finančně náročnou) metodu výběru je v podnikové praxi považováno tzv. **assessment centrum**, které obsahuje řadu dílčích individuálních i skupinových zkoušek pro prověřování znalostí a schopností uchazečů, strukturovaných diskusí, rozhovorů apod. Ve školské praxi je

využití takové metody teoreticky možné pouze u konkurzních řízení na místa ředitelů škol, děje se tak patrně jen sporadicky (více in Kyriánová 2003).

Výběrové řízení je třeba naplánovat a provádět tak, aby se uchazeči cítili důstojně. Je užitečné mít na mysli, že jde vždy o **oboustranný výběr**: organizace si vybírá pracovníka a pracovník si zároveň vybírá organizaci, v níž chce pracovat. Posuzování uchazečů i rozhodování se obvykle děje v komisi a informaci o rozhodnutí musí obdržet všichni adepti.

Přijetím nového pracovníka začíná složitý proces, který nezřídka unikne pozornosti vedení organizace. Jde o **adaptační proces nového pracovníka**, který může být subjektivně silně emočně prožíván. Stres při změně zaměstnání může být zdrojem snížené výkonnosti či „podivného“ chování. Vedení školy by mělo mít vytvořený systém péče o začínající pracovníky (učitele), neboť začínající učitel může za zavřenými dveřmi třídy bez pomoci zkušenějších kolegů prožívat velmi krušné chvíle. Nový učitel (učitelka) by měl být seznámen s (srov. Lazarová, Pol 1997):

- *prostředím*, do kterého vstupuje (kde se může pohybovat, kde má své soukromí a sociální zázemí, kde najde pomůcky potřebné k práci apod.),
- *kolegy* (kdo je kdo, na koho se může obracet s různými dotazy a požadavky apod.),
- *okolnostmi pracovního procesu* (jaký materiál může k práci vyžadovat, co je zvykem, jak se práce dokumentuje, kdo a jak ji kontroluje apod.).

Vedoucí pracovník by také měl zpočátku brát v úvahu specifika rodinné situace (je-li to možné či nutné), zvláště např. u mladých a začínajících učitelek s malými dětmi. Obvykle se vyplácí „přidělit“ novému pracovníkovi kolegu, který bude v počátečních týdnech ochoten odpovídat na všechny dotazy „nováčka“ a provázet jej všemi zákoutími školy. V některých školách pomáhají začínajícím učitelům zvládnout náročný vstup do tříd po odborné stránce určení zkušené učitelé v roli tzv. **uvádějících učitelů (tutorů, mentorů)**.

V některých velkých firmách se již postupně stává dobrou tradicí řídit nejen plánování a příjem pracovníků, ale postarat se také o jejich „bezbolestné“ **ukončení pracovního poměru**. Je totiž zřejmé, že ztráta zaměstnání znamená pro řadu lidí velkou zátěž. Postihuje obvykle celou rodinu, sociální i finanční postavení lidí se změní, zůstanou-li bez práce. Schopnost zvládat ztrátu zaměstnání záleží nejen na osobnosti jedince a jeho frustrační toleranci, ale i na jeho věku, pohlaví, vzdělání, bydlišti, finanční situaci v rodině apod. I když vlny propouštění pracovníků ve školství obvykle nebývají nijak dramatické, přesto by mělo vedení školy mít vypracovanou strategii pro případné propouštění pracovníků. Jde o způsob oznamování ukončení zaměstnání, transparentní strategii při snižování stavů zaměstnanců (lidé by se neměli cítit ohroženi), výstupní rozhovory, které mohou pomoci odcházejícímu

pracovníkovi reflektovat vlastní zkušenosti a jeho další pracovní možnosti a práva na sociální podporu. Takové rozhovory mohou být i cenným zdrojem zpětnovazebních informací pro školu.

4.2 Motivace pracovníků

Motivace je složitý proces, komplikovaná změť vnitřních i vnějších více či méně uvědomovaných a emočně sycených podnětů (incentiv a stimulů), které můžeme jen obtížně výzkumně sledovat a popisovat zvnějšku. Motivace pracovníků je tématem, které poutá pozornost vedoucích pracovníků (nejen) škol velmi často. *Jak motivovat učitele k tomu, aby pracovali kvalitě a ochotně?* Na takovou otázku není jednoznačná odpověď, existuje však celá řada více či méně zdařilých publikací, které se motivací pracovníků zabývají a snaží se nabídnout některé „dobré zkušenosti“ a někdy i „recepty“ na to, jak je možné pracovníky motivovat.

Je zřejmé, že motivace souvisí jednak s naplňování potřeb lidí (viz první kapitola tohoto textu) a bezesporu také s jejich pracovní spokojeností. **Pracovní spokojenost** je podmíněna (podle Kohoutek, Štěpaník 2000).

- pracovní kariérou,
- charakterem práce,
- samostatností při vykonávání práce,
- stylem vedení,
- sociálními vztahy,
- vazbou k dalším úsekům organizace,
- fyzikálními podmínkami.

Charakter práce, její smysluplnost a různorodost je bezesporu jedním z nejdůležitějších faktorů pracovní spokojenosti. Učitelé nezřídka chápou svou práci jako poslání a tvrdí, že se jim práce s dětmi líbí, přesto však nemusejí být vždy ve svém zaměstnání spokojeni ani motivováni ke zlepšování své práce. Nelze tedy podceňovat úlohu peněz, resp. mzdy, za kterou člověk pracuje, klimatu ve škole, (ne)možnosti seberealizace či profesního růstu apod.

Právě otázka hmotného zabezpečení a odměňování aktivních a kvalitních učitelů často trápí vedení škol. Odměňování pracovníků však nezahrnuje jen mzdu, jde o řadu jiných stimulů a škála odměňování může být velmi široká. Mezi **hmotné odměny a výhody** patří (srov. Koubek 1995):

- základní mzdy a platy,
- prémie za výkon,
- odměny za výsledky a hospodaření jednotlivce,
- příplatky za přesčasy,
- podíly na zisku.

Nepřímo pak lze odměňovat následujícími způsoby:

- příplatky na pojištění,
- různé služby, zaměstnanecké výhody (např. užívání služebního telefonu, automobilu...),
- přednostní nároky (i v nefinančním vyjádření).

Do **nehmotných odměn** pak patří např. účast na rozhodování, svěření pravomocí, možnost odborného růstu, volná pracovní doba, výběr práce apod. Některé z těchto hmotných i nehmotných stimulů nejsou pro školské prostředí typické, některé nehmotné formy oceňování jsou však v mnohých školách zbytečně opomíjeny.

Odměňování obvykle nesouvisí jen s výsledky práce a jejich kvalitou, ale také s pracovním místem, resp. s funkcí, s pracovním chováním a s pracovními podmínkami (např. práce v nevhodných podmínkách nebo s rizikovými klienty/děťmi může být oceňována výše) (Koubek 1995). Vliv na výši platu má také situace na trhu práce a příslušné zákony. V zájmu zajištění spravedlnosti by však výsledky práce a zejména jejich kvalita měly mít pro odměňování zásadní význam. I když by se mohlo zdát, že kvalitu práce učitelů je možné zvnějšku posuzovat a hodnotit jen velmi obtížně, ředitelé škol si obvykle vypracovávají vlastní **kritéria pro hodnocení pracovníků**, do kterých zahrnují např. schopnost učitele inovovat, aktivitu při plnění úkolů, přípravu volnočasových aktivit pro žáky a vedení kroužků, ochotu dále se vzdělávat apod.

Nejdůležitější roli v odměňování a motivaci učitelů sehrává již zmíněná **spravedlnost** v odměňování. Pokud pracovník vnímá odměňování jako nespravedlivé, přestává mít motivační účinek. Záleží na tom, jak pracovník posuzuje svůj výkon a jakou odměnu ve vztahu k tomuto výkonu očekává. Ředitelům škol se proto doporučuje vést učitele k sebehodnocení (např. formou různých portfolií, zpětnovazebních deníků apod.) a hovořit s učiteli pravidelně o jejich výkonech, očekáváních a představách. Také kritéria pro hodnocení učitelů by měla být diskutována ve školním týmu. Způsoby hodnocení ve vztahu ke spravedlnosti odměny lze vyjádřit následujícími modely:

Optimální způsob odměňování

čím větší výkon - tím větší odměna,

čím menší výkon - tím menší odměna.

Liberalistický způsob odměňování

čím větší výkon - tím větší odměna,
dělá-li méně - dostane stejně.

Trestající (demotivující) způsob odměňování

dělá-li pracovník více, dostane stejně,
čím menší výkon - tím menší odměna.

Motivačně beze vztahu (destruktivní)

ať dělá jak dělá, odměna je stejná.

Absurdní způsob odměňování

čím větší výkon - tím menší odměna,
čím menší výkon - tím větší odměna.

Realita odměňování ve školách se může více či méně blížit některému z výše uvedených typů.

K otázce motivace pracovníků se sice vztahuje řada teorií, avšak ani teorie ani jednoduché návody nemusí vždy v praxi fungovat. Pro zajímavost uvádíme s nadsázkou a ironií formulovaná „varování“ *Jak demotivovat pracovníky* (McDermott, O'Connor 1999):

- Ignorujte výsledky, kterých lidé dosáhli.
- Předpokládejte, že víte, co je pro ně důležité. Nekonzultujte to s nimi.
- Dobré výsledky berte jako samozřejmost, avšak buďte přehnaně citliví ke každému nedostatku a nezapomeňte jej kritizovat.
- Stanovte normy, které nemají pro práci lidí význam. Stanovte mnoho detailních pravidel a pak je lidem vnuťte.
- Nedovolte jim, aby Vás obtěžovali svými pracovními problémy.
- Chovejte se k nim blahosklonně a povýšenecky nebo buďte aspoň sarkastičtí.
- Vytvářejte situace, které v lidech vyvolají řevnivost a obavy.
- Nepodporujte své lidi, nesnažte se je podržet, ale očekávejte od nich vynikající výsledky.
- Přivlastněte si jejich úspěchy a obviňujte je za chyby.
- Netolerujte chyby a přimějte lidi, aby za sebou horlivě zametali stopy.

Problém rezistence

Rezistence je pojem, který vyjadřuje odolávání či odpor. V souvislosti s motivací učitelů tedy budeme hovořit o odporu ke změnám, inovacím či dalšímu vzdělávání. Je zřejmé, že problematika rezistence učitelů má mnoho společného s motivací. V každé škole se najdou

i takoví učitelé, kteří nevyvíjejí příliš mnoho snahy inovovat svou praxi, vzdělávat se a spolupracovat s kolegy. Nepatří mezi ty, kteří dokáží podporovat učící se a spolupracující organizaci. Za „problematické učitele“ nebyvají označováni však jen ti „neochotní“, ale také ti učitelé, kteří jsou považováni za „neschopné“.

Ochota a schopnost učitele inovovat praxi

	Ochota	Neochota
Schopnost	Učitel je ochoten a schopen inovovat. Je užitečné využít jeho schopností a motivovat ho pro pomoc druhým.	Učitel je schopen a neochoten inovovat. Je třeba pokusit se poznat zdroje neochoty a zvolit vhodný způsob motivace.
Neschopnost	Učitel je ochoten, ale neschopen inovovat. Je třeba zjistit vzdělávací potřeby učitele a zapojit jej do vhodných forem DVU ¹ včetně aktivit kolegiální podpory.	Učitel je neochoten a neschopen inovovat. Je dobré nejprve zjistit zdroje neochoty a rezistence a zvolit vhodný způsob motivace. Potom teprve identifikovat vzdělávací potřeby a nabídnout učiteli vhodné formy DVU. Stanovit podmínky pro jeho setrvání v organizaci.

Realita jistě není tak jednoduchá, jak tabulka naznačuje. Řada učitelů může být obdařena přívlastky „neochotný“ nebo „neschopný“, ale může jít jen o nedorozumění nebo špatnou interpretaci některých vnějších projevů, zatímco skutečnost může být zcela jiná. Pro pracovníky odpovědné za řízení změn ve škole to znamená především podrobit vlastní představy o lidech v instituci osobní inventuře (srov. Lazarová 2005).

Nutnou součástí práce s rezistentními učiteli je analýza **vnějších projevů rezistencí**. Obecně je možné identifikovat pět základních postojů ke změně tak, jak se projevují v chování lidí: **angažovanost** (aktivní, pozitivní vztah ke změně), **konformita** (vnější souhlas a přizpůsobení), **indiference** (neutrální vztah, lhostejnost, nezájem), **nesouhlas a aktivní odpor**. Podle tohoto výčtu by tedy intenzita rezistence mohla být vyjádřena škálou konformita (resp. pasivita) – aktivní odpor.

¹ DVU – další vzdělávání učitelů

Z hlediska dimenzí aktivní – pasivní vyjadřování resistance a verbální – neverbální projev je možné získat následující typy rezistencí a identifikovat jejich hlavní příznaky (srov. Lazarová a kol. 2006):

Vnější projevy resistance

	Verbální projevy (řeč)	Neverbální projevy (chování)
Aktivita (útok)	ODPOR Protiargumenty Výčitky Výhrůžky	VZRUŠENÍ Neklid Podněcování sporů Vytváření „klik“
Pasivita (únik)	VYHÝBÁNÍ Mlčení, málomluvnost Bagatelizace Vtipkování	NECHUŤ Nevšimavost Únik k jinému týmu Nemoc

Výraz „resistance“ má v souvislosti s profesionálním rozvojem a změnami v praxi veskrze negativní konotaci. V případě „rezistentního učitele“ však nemusí jít vždy nutně o špatného učitele. Je pravděpodobné, že většina „rezistentních“ učitelů má skrytý potenciál, který zasluhuje pozornost odborníků a podporu ze strany kolegů, vedení škol i lektorů dalšího vzdělávání. Pokud je resistance **rozpoznána, uvědomována a řízena**, může se stát zdrojem obohacení, inovací a poskytnout příležitost pro reflexi a rozvoj. Může naznačit jiné – schůdnější cesty realizace změny, podpořit komunikaci a spolupráci (Lazarová 2005).

4.3 Podpora práce v týmu

Účinnou prevencí resistance a motivujícím faktorem se může stát podpora spolupráce s kolegy a práce v týmu. Ve světě práce existují úkoly, které člověk vykonává sám, řada jiných úkolů však vyžaduje **týmovou práci**. Na rozdíl od běžné sociální skupiny je pracovní tým definován/určen především:

- společným úkolem a jeho charakterem,

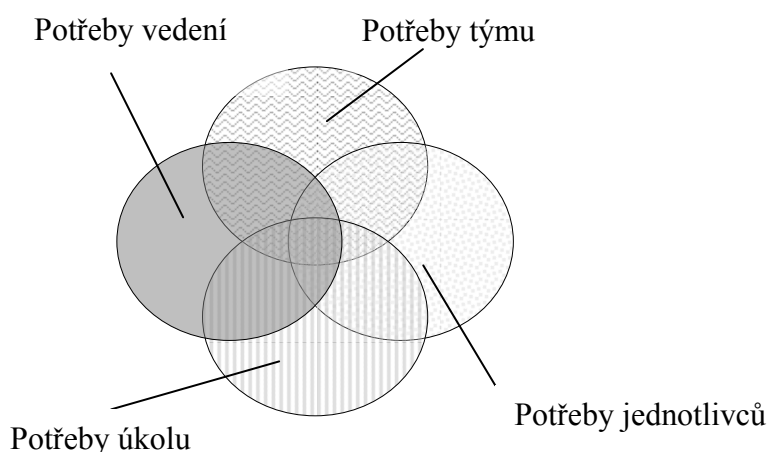
- délkou trvání (úkolů),
- počtem lidí a hranicemi týmu (mohou se však měnit, hranice mohou být propustné),
- vnitřními vztahy a klimatem v týmu.

O významu týmu pro některé typy úkolů není pochyb. Tým má význam nejen pro kvalitu řešení úkolů, avšak také pro rozvoj organizace a spolupráce mezi lidmi a také pro rozvoj jednotlivých členů týmu.

Také ve školách pracuje řada týmů na různých úkolech (např. tým vedení školy, tým školního poradenského pracoviště, tým pracující na určitém projektu, tým učitelů předmětové skupiny apod.). Tým má obvykle svou historii a vývoj a je důležité, aby si vytvářel svou vlastní paměť. **Paměť týmu** vzniká dokumentováním práce týmu, předpokládá pravidelné pracovní schůzky, sebehodnocení, vzdělávání a pravidelnou sebereflexi týmu. Záznamy ze společných reflexí a schůzek by měly být stále dostupné všem členům týmu a tým by se k těmto dokumentům měl opakovaně vracet. Některé týmy si ve snaze o zkvalitnění vlastní práce mohou přizvat vnějšího supervizora, který jim pomáhá nahlédnout jejich práci z jiné perspektivy.

Tým má také své **potřeby**, které se vztahují především k plnění úkolů a nemohou být v přímém rozporu s potřebami jednotlivců nebo vedení organizace (McDermott, O'Connor 1999).

Sít' potřeb:



Každý jedinec si do týmu vnáší své potřeby, které mu však nesmí bránit ve snahách naplňovat společné cíle. Tým by měl vytvářet podmínky pro naplňování následujících potřeb členů týmu:

- potřeba bezpečí,
- potřeba identity (být rozpoznán, znát svůj význam a svou roli...),
- potřeba komunikovat,
- potřeba znát a učit se,
- potřeba emoční účasti,
- potřeba jednoty a úspěchu,
- potřeba aktualizace vlastních možností apod.

Tým je charakterizován svými **normami**. Skupinové normy jsou nehmatatelné a často je lze jen obtížně vyjádřit slovy. Normy pomáhají zajistit konzistentní chování členů týmu, jsou součástí kultury týmu. Hayesová (2005) uvádí, že skupinové normy:

- vyjadřují hodnoty skupiny,
- pomáhají skupině, aby dobře fungovala,
- definují přijatelné sociální chování,
- pomáhají skupině přežít.

Lidé náležející ke skupinám se často snaží dodržovat skupinové normy, nezdědka však jen intuitivně, neboť nedodržování norem může mít za následek selhání ve skupině či vyloučení ze skupiny. Některé normy jsou klíčové (například převzít úkol za nemocného kolegu), jiné jsou periferní a nejsou pro fungování týmu až tak důležité. Pro pracovní týmy je dobré pokusit se uvědomit si své normy, řadu z nich jasně stanovit, zformulovat a zdokumentovat a v případě potřeby diskutovat o jejich možných změnách.

V pracovních týmech, podobně jako v jiných sociálních skupinách, mají lidé své **role**. Jde o pracovní a sociální chování, které se od pracovníka očekává. Některé role jsou jasně a formálně vymezené (například jisté pracovní funkce předpokládají určité role), jiné vznikají spontánně a jsou spíše vyjádřením osobnosti a zaměření člena týmu. Jednou z nejznámějších teorií týmových rolí je koncepce R. M. Belbina, který identifikoval a popsal 8 až 9 týmových rolí a vytvořil dostupný nástroj pro jejich diagnostiku. Názvy rolí jsou sice překládány i do češtiny, lépe však vystihují očekávané chování pracovníka původní názvy v angličtině: *plant, resource investigator, co-ordinator, shaper, monitor-evaluator, team worker, implementer, completer finisher, specialist* (<http://www.belbin.com>, srov. také Hayesová 2005).

Důležitou charakteristikou týmu, která má významný vliv na jeho výkon je **týmová koheze** (soudržnost). Za základ koheze lze považovat lidskou potřebu sociální identifikace (Hayesová 2005). Koheze je ovlivňována řadou faktorů, např.:

- velikostí skupiny (menší bývají soudržnější),

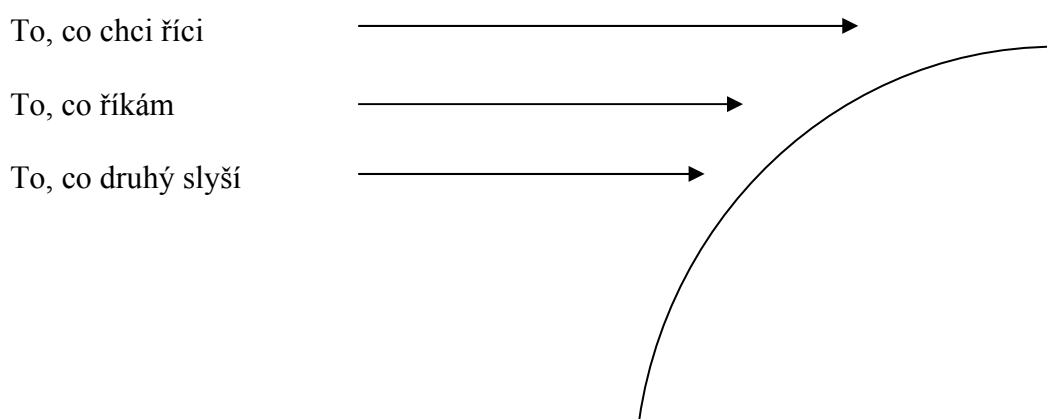
- důležitostí úkolu, prestiží a sociálním statusem týmu, vstupními požadavky,
- osobnostními charakteristikami členů týmu,
- přátelskými vztahy v týmu,
- otevřeností vůči okolí, pocitem vnějšího ohrožení,
- apod.

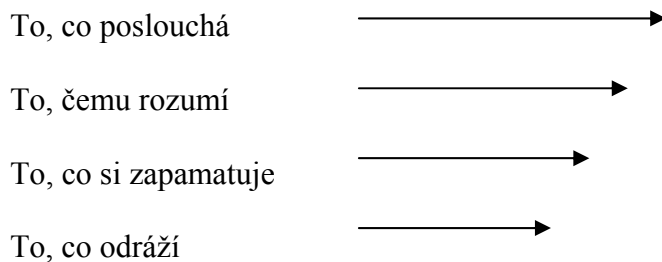
Roli hraje také podobnost postojů a osobních cílů lidí v týmu, společně strávený čas, specifická skupiny, odměny a podněty ze skupiny ke všem členům apod. V týmu se silnou kohezí panují přátelské vztahy a příjemné klima, lidé spolu nesoupeří, ale spolupracují, sdílejí své pracovní problémy, důvěřují si a jsou ochotni pomáhat si navzájem. V takovém týmu jsou splněny **základní podmínky spolupráce**: lidé mají společný cíl, důvěřují si, nevykořisťují se navzájem, dokáží přijímat a nést oběti i rizika a rezignují na maximální osobní zisk (srov. Pol, Lazarová 1999). I když je silná soudržnost obvykle považována za pozitivní charakteristiku týmu, která zvyšuje jeho výkonnost, přesto v sobě může obsahovat jisté riziko. Tým se silnou soudržností, který se uzavírá sám do sebe a přestává komunikovat s „vnějším světem“ se okrádá o zpětnou vazbu nebo ji zpracovává způsobem, který zkresluje informace. Tým se pak dostává do rizika ustrnutí či dokonce špatného rozhodování (tzv. efekt Janis, srov. např. Atkinson et al. 2003).

Komunikace v pracovních týmech

Úspěšná práce v pracovních týmech a spolupráce předpokládá kvalitní vedení týmu a respektování pravidel pro komunikaci v týmu. Základem je **dobrá informovanost** všech členů týmu. Vedoucí týmu musí zajistit, aby se informace dostaly ke všem členům týmu ve stejné kvalitě. K tomu je možné využít řady informačních kanálů (médií) a nespolehat vždy jen na jeden. Je třeba počítat s tím, že každá informace může transferem doznat jistých úbytků a změn a může být příjemcem zpracována různým způsobem v závislosti na jeho kognitivním stylu. Ztrátu informace zobrazuje následující model:

Představa o ztrátě informace během výměny





Jde tedy nejen o správnou volbu média, ale také o to, že je třeba najít si čas a prostor pro **vyjasňování sděleného**, zejména jde-li o zásadní a důležité informace, které mohou ovlivnit kvalitu práce či vztahů v týmu.

Má-li se uchovat či zvýšit porozumění v týmu, měli by být lidé vedeni k tzv. **aktivnímu naslouchání**. Naslouchající v týmu by se měli dotazovat na případné nejasnosti, umět reformulovat sdělené, dělat syntézu sděleného, pomáhat informujícím směřovat myšlenky k cíli, kontaktovat se pohledem, dělat si ke sdělenému poznámky a využívat jich apod. Do tzv. efektivní komunikace patří také snaha o pozitivní komunikaci (nenechat se strhnout ke skepsi, stížnostem, ale snažit se hledat východiska a lepší stránky věci) a humor.

Tzv. **transakční teorie**, které se rozvíjely ve druhé polovině 20. století, si začaly všímat transakcí (interakcí a informačních výměn), které se odehrávají mezi vedoucími a vedenými. Šlo také o zkoumání neformálních společenských dohod a „výměn“. Na základě těchto přístupů je možné k analýze komunikace v týmu využít známou teorii **transakční analýzy**, jejímž autorem je E. Berne (1992). Transakční analýza předpokládá působení a zapojování specifických vlastností a způsobů komunikace tzv. „rodičovského, dospělého a dětského Já“ do mezilidských interakcí a tedy i do procesů spolupráce a reagování na změny (Berne, 1992). Nekonfliktní a konstruktivní komunikace oproštěná od manipulačních her je podle této teorie především ta, která probíhá na úrovni „dospělého Ega“ diskutujících, tedy na úrovni dospělý – dospělý. Jde přímé sdělování bez emocí a postranních úmyslů, založené na racionální analýze situace.

Teorii transakční analýzy je možné využít i jako model pro pochopení emocí, které se v týmu mohou vyskytovat u jednotlivých účastníků, a které tak ovlivňují jejich chování v týmu. Podle Harrise (1997) může každý člověk z hlediska transakční analýzy zaujímat vždy jeden ze čtyř základních životních postojů:

Já nejsem OK, ty jsi OK

Já nejsem OK, ty nejsi OK

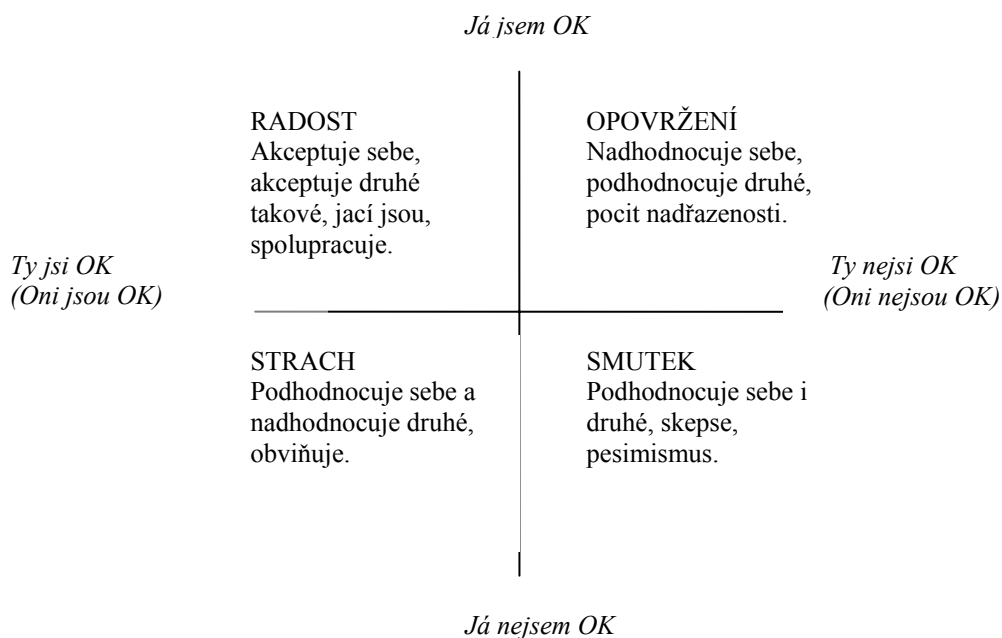
Já jsem OK, ty nejsi OK

Já jsem OK, ty jsi OK.

Uvedené postoje mohou být aktuální reakcí, tak i **trvalejší charakteristikou osobnosti** a jejich změna pak není snadná. Ovlivňují život člověka a jsou zdrojem vnitřních i mezilidských konfliktů. Mohou se promítat i do ochoty a schopnosti učitelů inovovat praxi a spolupracovat s kolegy. Když odmyslíme klasické psychopatologické aspekty zmíněných životních postojů a zapomeneme na psychoterapii, můžeme se pokusit vnímat je jako běžnou součást interpersonálního chování člověka. Přestože se u každého jedince výrazněji a trvaleji projevuje určitý typ postoje, může se měnit v závislosti na aktuální situaci, době, zkušenosti, náladě apod. Někdy je povrchním pohledem nemožné odlišit, zda je převažující NE OK postoj – jako možný zdroj pracovních problémů – trvalejší součástí osobnosti nebo zda je jen přechodným důsledkem opakovaných nepříjemných zkušeností učitele a vztahuje se pouze ke specifickým kontextům.

S notnou dávkou schematizace je možné uvést, jak se zmíněné postoje a pocity, které je doprovázejí, promítají do spolupráce, např. při inovování školní a třídní praxe (srov. Lazarová 2005):

Životní postoje podle transakční analýzy ve spolupráci



Jedinci s převažujícím životním postojem *Já nejsem OK* prožívají nepříjemné emoce, které mohou bránit rozvoji a blokovat odvahu ke změně a spolupráci. Převažující životní postoj *Já nejsem OK, ty jsi OK* je obvykle lépe upravitelný než postoj *Já nejsem OK, ty nejsi*

OK. Skepse může být hluboko zakořeněna a posilována opakující se nedobrou zkušeností. Chybí naděje, že se věci dají změnit, mnohdy i důvěra v kolegy a vedení. Není tak naplněna zásadní podmínka pro rozvoj spolupráce (srov. Pol, Lazarová 1999). V podobných případech může jít i o „naučenou bezmocnost“ učitele a stavění se do pozice oběti, prostřednictvím které získává moc a manipuluje svým okolím (a stává se tak, paradoxně – podle transakční analýzy – pronásledovatelem druhých) (Lazarová 2005).

Práce s konflikty mezi lidmi

Konflikty mezi lidmi jsou běžnou součástí života a tedy i pracovního života. Konflikty na pracovišti mohou být sice nepříjemné, ale zároveň mohou upozornit na řadu doposud přehlížených nedostatků a stát se novým impulsem k užitečné změně. To vše ovšem za předpokladu, že vedoucí pracovník pomáhá svým pracovníkům konflikty řešit a je sám modelem „konstruktivního chování“ v situaci konfliktu.

Konflikty na pracovištích mohou být **viditelné** (horké) a **skryté** (studené), které zatím jen tušíme, ale nehovoří se o nich. Konflikty mezi pracovníky obvykle jasně naznačuje klima v týmu, které se vyznačuje nedostatkem komunikace, vyhýbáním se kontaktu, obviňováním, nedůvěrou, poukazováním na nedostatky druhých, uzavíráním se do sebe, chybějící spoluprací apod.

Interpersonální konflikty (tedy konflikty mezi lidmi) mohou mít řadu **příčin**. Obvykle se rozlišují konflikty v **obsahu** (co budeme dělat), **procesech** (jak cílů dosáhneme) nebo **osobách** (vztahové problémy). Je zřejmé, že konflikty v osobách mohou být velmi zrádné, neproduktivní a jejich řešení je mnohdy v nedohlednu. Lidé reagují způsobem: „*Můžeš mít pravdu, ale nemáš ji, protože to říkáš ty!*“ Pokusit se odhalit příčiny, popsat a analyzovat konflikt je prvním krokem k jeho řešení.

Je zřejmé, že neexistuje návod na postupy při řešení konfliktů. Obecně je možné využít čtyři základní možnosti: **boj**, **únik**, **kompromis** nebo **konsenzus** (dohoda). Pro různé situace jsou vhodné různé způsoby řešení (i boj nebo únik mohou být v jistých případech optimálním řešením), dosažení dohody je však dobrým předpokladem pro rozvoj spolupráce. Dohoda, na rozdíl od kompromisu, je založena na argumentaci, vyjasňování názorů a postojů a hledání alternativních řešení.

Ve spolupracujícím týmu se doporučuje jednání, které je založeno na tzv. **win-win** strategii (*winner – winner*, vítěz – vítěz). Jde o to, aby při přijetí jakéhokoliv řešení nevznikl v týmu u jednotlivců či celé části týmu poráženecký pocit. Pro úspěch a naplnění cílů je zásadní, aby spolu lidé nesoupeřili, ale spolupracovali.

Pro úspěšné řešení konfliktu se tedy doporučují následující postoje vedoucích pracovníků a všech členů týmu:

- Otevřenost a kongruence.
- Vyjasňování (lidé mají různé představy).
- Strategie win-win.
- Postoj Já jsem OK – ty jsi OK.
- Snaha o konsenzus (přednost před kompromisem).
- Optimismus – hledět dopředu (nedívat se zpět).
- Přesné představy cílů a řešení.
- Lépe předcházet než léčit (včasný rozhovor).
- Všímatost k pocitům a emocím (vztahová rovina).
- Vliv času (spolupráce chce čas, soupeří se rychle).
- Vzájemné poznání.
- Vzdělávání lidí v otázce jak řešit konflikty.
- Spolupráce s odborníky (na diskusi, na problém).
- Využívání silných stránek a zdrojů účastníků.

Pro analýzu konfliktu je užitečné vytvořit tzv. **mapu konfliktu**, která spočívá v dotazování a může pomoci ujasnit si projevy konfliktu, zdroje, typ konfliktu a naznačí možné cesty k řešení:

Mapa konfliktu

- Kdo je účastníkem konfliktu?
- Koho ještě se konflikt týká?
- Kdo (co) konflikt podporuje?
- Jak se stalo, že jsme o konfliktu začali mluvit, přemýšlet?
- Jak se účastníci chovají?
- Jak konflikt vnímají všechny strany? Co o něm říkají?
- O jaký typ konfliktu jde?
- V čem jsou naše názory zcela odlišné?
- V čem jsme zajedno?
- Jaká řešení se nabízejí? (alternativy)
- Co by mohli pro řešení konfliktu udělat všichni zúčastnění?
- Může nám někdo (něco) pomoci konflikt vyřešit?

Pro řešení konfliktu může být velmi užitečné přizvat „nezávislého“ pozorovatele, mediátora nebo kouče, který může pomoci nahlížet věci z jiné perspektivy a hledat vhodné alternativy pro řešení.

Styly vedení

Každý vedoucí pracovník si postupně vytváří svůj vlastní styl vedení. Předmětem zkoumání odborníků zabývajících se managementem se stávají „efektivní“ styly vedení. Přístupy ke zkoumání vedení lidí mají svůj vývoj a jiná východiska. Podle některých teorií je úspěšné vedení lidí věcí **osobnosti vedoucího pracovníka** a záleží na řadě jeho (nejednotně vymezených) vlastností, resp. osobnostních rysů; především na tzv. personálních složkách inteligence, které souvisejí s rozvojem emoční stránky osobnosti (viz Gardner 1999). Podle jiných teorií záleží na **stylu vedení**, který je uplatňován (bez vztahu k osobnosti vedoucího pracovníka) a kterému je možné se naučit. Naopak podle kontingenční teorie **neexistuje jediný správný způsob** vedení lidí a každá situace vyžaduje specifický způsob vedení. Kontingenční faktory jsou situační proměnné, které způsobují, že určitý styl vedení je v dané situaci více či méně efektivní než styly ostatní. Patří mezi ně:

- charakteristiky pracovníků (schopnosti, místo kontroly...),
- faktory prostředí (úkol, skupina...).

Úspěšné vedení lidí je tedy odrazem kompetencí vedoucího pracovníka, jak osobnostních, tak i odborných. Slavíková (2003) s odkazem na americké autory uvádí a popisuje dva základní styly vedení: **vedení příkazováním a vedení spoluprací**, je však zřejmé, že vedení je složitý proces, který je velmi obtížné analyzovat a popsat.

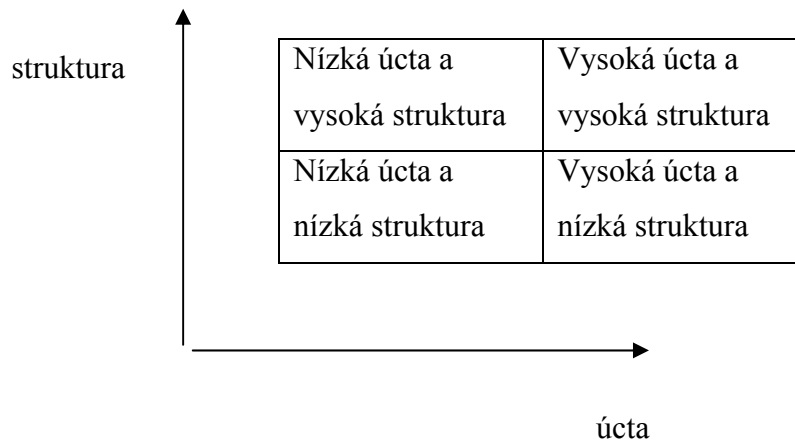
Literatura zabývající se tématem managementu přináší některé více či méně zajímavé pokusy o typologie stylů vedení. Tradičně jsou zmiňovány tři základní typy vedení lidí, které byly identifikovány již v počátku 20. století: styl liberální (laissez faire), styl demokratický a styl autoritativní (K. Lewin). Tato typologie však bere v úvahu především jedno kritérium: sílu řízení (srov. např. Bělohlávek 1996, Hayesová 2005). V modernější literatuře se pak můžeme setkat s řadou jiných pokusů o popis stylů řízení (vedení). Mezi kritéria, která určují styly vedení, jsou nejčastěji řazena následující:

- síla řízení, resp. stupeň kontroly (nízký, střední, silný),
- vztahy se členy (dobré, špatné),
- struktura úkolů (jasná, nejasná),

- poziční moc (silná, slabá),
- efektivní orientace (na lidi, na úkol),
- apod.

Bělohlávek (1996) uvádí s odkazem na americké autory a jejich teorie několik stylů vedení, resp. způsobů chování vedoucích pracovníků, např. následující:

Kritéria úcta (pracovníkům) – struktura (ve smyslu organizování)



Fiedlerův kontingenční model (in Bělohlávek 1996)

- **styl orientovaný na úkol** (přednostní zaměření na úspěšné dokončení úkolu),
- **styl orientovaný na vztahy** (přednostní zaměření na vytváření a udržování dobrých vztahů ve skupině).

Podobně jako jiné typologie, ani výše zmíněné nedokáží přesně vystihnout různorodost praxe. Je jen modelem, který nám umožňuje realitu pochopit a analyzovat. Neexistují „čisté“ typy, v různých situacích jsou vhodné různé styly vedení.

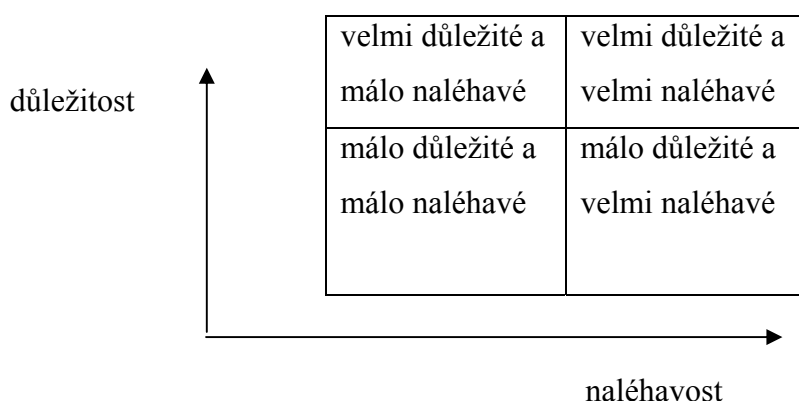
Efektivní vedení lidí souvisí také s **delegováním** a zvyšováním odpovědností lidí za práci. Mezi faktory, které **inhibují** výkon týmu se řadí:

- nedostatečná samostatnost týmu,
- nedostatečná podpora týmu společností (organizací),
- nevhodná velikost týmu,
- nedostatečné zdroje,
- nedostatečná zpětná vazby (např. uznání),
- individualistický systém hodnocení.

Time management

Důležitou složkou řízení a vedení je řízení času. Ředitelé školských zařízení si nezdědka stěžují na to, že jsou příliš zahlceni administrativními úkony (řízením školy) a již jim nezbyvá mnoho času na rozvoj kurikula a organizace, na skutečnou reflektovanou práci s týmem apod.

Pro efektivní řízení času se doporučuje **delegovat** pravomoci a odpovědnosti na podřízené pracovníky a optimálně využívat jejich kompetencí. Důležitá je také tzv. analýza úkolů. Vedoucí pracovník může úkoly rozdělit do čtyř skupin v dimenzích naléhavost úkolu – důležitost úkolu (srov. také Slavíková 2003):



Na základě takové analýzy je pak možné určit **priority**, stanovit termíny úkolů a případně některé úkoly odložit či pověřit jejich splněním jiného pracovníka.

Práce není jedinou kategorií tzv. **životního prostoru**. Patří do něj nejen pracovní doba, ale také jiné povinnosti ve vztahu k placené práci (např. cesta do práce...), nepracovní povinnosti (domácí práce a péče o děti...), péče o sebe – čas pro naplňování fyziologických potřeb a zbývající čas je časem pro volnočasové aktivity. Vedoucí pracovníci jsou obvykle velmi vytíženi, a tak jsou více jak jiní pracovníci ohroženi **pracovním stresem**, který může dočasně nebo trvale snížit kvalitu jejich práce. Předpokládá se tedy, že vedoucí pracovník dokáže efektivně nejen strukturovat svůj pracovní čas, ale dokáže také přijmout takový **životní styl**, ve kterém má vyhrazen čas i pro svůj soukromý život a aktivity vedoucí k upevnění vlastního fyzického a psychického zdraví.

4.4 Profesionální rozvoj učitelů

Učitelé mají právo a zároveň povinnost dalšího vzdělávání ve smyslu jejich profesionálního rozvoje. Práva a povinnosti učitelů vzdělávat se jsou rámcově vymezeny v **Zákoně o pedagogických pracovnících (Zákon, 2004)**, resp. ve Vyhlášce 317 (412)/2005 Sb. o **dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků**. Učitelé mají povinnost rozvíjet své profesionální kompetence a inovovat svou praxi. Další vzdělávání učitelů (resp. pedagogických pracovníků, užívá se zkratka DVPP) by mělo být přínosem pro učitele i žáky, pro školu a její celkovou atmosféru a ve svých dlouhodobých důsledcích pro celou společnost.

Další vzdělávání učitelů může být chápáno ekvivalentně s pojmem **profesionální rozvoj**, někdy je vnímáno jen jako součást širšího profesionálního rozvoje nebo růstu učitelů. Pojem profesionální růst pak zavádí k pojmu **kariérní růst nebo rozvoj**, ke kterému dochází přirozeným postupem učitele skrze jednotlivé fáze profesionální kariéry. Pojem kariéra však evokuje také pojem postup. Havlík (1999) na základě empirických dat doporučuje spíše zdrženlivé používání tohoto pojmu v souvislosti s učitelskou profesí, neboť kariéra učitele bývá plochá a tento pojem mívá v učitelských kruzích i negativní konotaci.

Školy v České republice sestavují **plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)**, resp. krátkodobé či dlouhodobé plány činnosti a profesionálního rozvoje, jejichž plnění bývá předmětem kontrol České školní inspekce.

Poslední dvě desetiletí je další vzdělávání učitelů u nás i v zahraničí stále více nahlíženo jako „poskytování služeb,“ resp. **saturation potřeb učitelů a ředitelů škol** (srov. Lazarová a kol. 2006). Není výjimkou, kdy školy nebo i samotní učitelé považují vlastní profesionální rozvoj za osobní záležitost každého jedince. Výzkumy dokladují, že učitelé trvají na dobrovolnosti dalšího vzdělávání a volají po upřednostnění vlastních vzdělávacích potřeb (Kohnová a kol. 1995).

Učitel se však pohybuje v síti vzdělávacích **potřeb vlastních, školy a jejího kontextu i školské politiky**. Mezi obecněji definované cíle dalšího vzdělávání učitelů patří podle Kohnové a kol. (1995) např.:

- zdokonalování profesionální dovednosti učitelů,
- vnitřní rozvoj škol,
- zdokonalování vyučovacího a učebního procesu,

- instrument v inovační politice a změnách ve vzdělávání,
- osobní vývoj učitelů.

Podle některých odborníků by mělo DVU vést především k **profesionalizaci učitelské profese** (srov. Kořa 1998). Požadavek profesionalizace obvykle evokuje nové cíle vzdělávání učitelů, jako jsou vzdělávání k evaluaci, inovacím, výzkumu, individualizaci, racionalizaci a také k reflexi a osobnostnímu rozvoji (srov. Lazarová a kol. 2006)

Učitelství je totiž komplexní povolání s křehkou profesionalitou, zatížené mnohými dilematy. Učitel se každodenně nachází v řadě nezvyklých situací, pro jejichž řešení mu nenabídne účinné postupy sebelepší teorie. Do popředí vystupuje požadavek rozumět praxi a často se v této souvislosti hovoří o jejím (ne)zvládnutí jako o intelektuálním kutilství, řízené improvizaci a také o implicitních znalostech a „nenačitelných“ dovednostech. (srov. Štech 1994, Švec 2005). Další vzdělávání učitelů by mělo přispět k profesionalizaci učitelství především tím, že bude zaměřeno na řešení problémů prostřednictvím **reflexe/analýzy praxe**.

Pro další vzdělávání, resp. profesionální rozvoj učitelů slouží řada různých aktivit realizovaných ve škole i mimo ni. Některé mají kontinuální charakter a jsou spíše dlouhodobou záležitostí (celoživotní formy studia na vysoké škole, dlouhodobé kurzy, výcviky apod.), jiné jsou spíše epizodické, resp. jednorázové (kurzy, semináře). Mezi aktivity dalšího vzdělávání patří např.:

- kurzy, přednášky a semináře poskytované vnějšími subjekty,
- samostudium – odborné publikace, internet a jiná média,
- diskuse a výměna zkušeností s učiteli, reflektivní skupiny, supervize,
- hospitace u kolegů ve třídě,
- stáže a výměny pedagogů,
- praktický výzkum, učitelská portfolia, práce na projektech,
- apod.

Způsob péče o rozvoj lidských zdrojů, resp. profesionální rozvoj učitelů je považován také za jeden z prvků organizační, resp. školní kultury. Míra pozornosti, kterou škola profesionálnímu rozvoji pracovníků obecně věnuje, může být v jednotlivých školách výrazně rozdílná a může být mj. ovlivněna umístěním školy, typem školy, velikostí učitelského sboru, mezilidskými vztahy a také finančními možnostmi školy (Lazarová a kol. 2006).

Role vedení školy v oblasti podpory profesionálního rozvoje učitelů a organizování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je velmi široká a úkolů s tímto souvisejících je celá řada, např.:

- *distribuce nabídek DVPP* (v rámci školy),
- *spolupráce s vnějšími subjekty* (spolupráce s lektory a organizátory DVPP a jinými „vnějšími“ odborníky),
- *plánování DVPP* (vypracovávání plánů DVPP, pomoc při identifikaci a reflexi potřeb jednotlivých učitelů, identifikace potřeb školy, reflexe měnící se potřeb školské praxe, harmonizace potřeb školy a jednotlivců),
- *motivování učitelů k dalšímu vzdělávání* (zahrnutí DVU do kritérií pro hodnocení učitele, rozvoj možností oceňování vzdělávajících se učitelů, práce s rezistentními, staršími a začínajícími učiteli),
- *financování DVPP* (stanovení pravidel pro rozdělování financí, zajištění spravedlnosti v rozdělování financí, získávání financí z alternativních zdrojů na vzdělávací projekty, sdružování financí – společné akce škol, pravidla pro finanční spoluúčast učitelů na vzdělávání),
- *uvolňování učitelů* (formulace práv učitelů vzdělávat se, úpravy rozvrhů pro účely DVPP, zajišťování suplování, pravidla pro dlouhodobé uvolňování učitelů),
- *kontrolování DVPP* (vymezení dobrovolnosti a povinností vzdělávat se, dokumentace DVPP, delegování pravomocí učitelům na střední úrovni řízení, předávání poznatků mezi kolegy, uplatňování poznatků v praxi a kontrola inovativních snah),
- *podpora kultury učící se organizace a klimatu spolupráce ve škole* (proklamace hodnoty DVPP, vedení školy jako model pro kolegiální učení a profesionální rozvoj, podpora spolupráce a kolegiálních forem učení).

Nabídnutý výčet je jistě neúplný, avšak naznačuje poslání ředitelů škol v této oblasti. Je třeba si uvědomit, že ředitel školy sice nemůže převzít plnou odpovědnost za profesionální rozvoj jednotlivců (jde o individuální rozhodnutí každého člověka), avšak je plně odpovědný za vytváření příznivých podmínek pro profesionální rozvoj lidí ve škole tím, že pomáhá vytvářet učící se prostředí, hodnotí výsledky a výstupy a je modelem lídra a učícího se pracovníka.

Otázky a úkoly

- Co je profesiografie?
- Jaké schopnosti a dovednosti (kompetence) by měl mít učitel?
- Sestavte nebo analyzujte (již existující) motivační program pracovníků.

- Jak se liší tým od běžné sociální skupiny?
- Charakterizujte normy ve vašem kolektivu.
- Najděte na internetových stránkách týmové role podle M. Belbina a popište je.
- Vyhledejte literaturu ještě jiné typologie stylů vedení/řízení.
- Jaké je vaše rozdělení „životního prostoru“, vytvořte si vlastní kruhový graf.
- Popište způsoby předcházení pracovnímu stresu.
- Jaké jsou příznaky workholismu? Vysvětlete pojem.
- Jak si představujete roli tutora – mentora?
- Jak rozumíte pojmu „profesionalizace učitelství“?
- Co znamená pojme reflexe praxe a jaké nástroje lze k tomu využít?

Literatura

ATKINSON, R. et al. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.

BELBIN, M. *Týmové role*. Dostupné na: <http://www.belbin.cz>

BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. Olomouc: Rubico, 1996.

BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. Litvínov: Dialog, 1992.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999.

HARRIS, T. A. *Já jsem OK, ty jsi OK*. Praha: Pragma, 1997.

HAYESOVÁ, N. *Psychologie týmové práce. Strategie efektivního vedení týmu*. Praha: Portál, 2005.

HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006.

HAVLÍK, R. Profesní „kariéra“ a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů.

Pedagogika, roč. 49, č. 2, 1999, s. 147-155.

KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů a vzdělávací politika. *Pedagogika*, roč. 49, č. 3, 1999, s. 128-132.

KOHNOVÁ, J. a kol. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: PedF UK, 1995.

KOHOUTEK, R.; ŠTĚPANÍK, J. *Psychologie práce a řízení*. Brno : Cerm, 2000.

KOŤA, J. *Cesty k profesionalizaci učitele*. Výzkumná zpráva. Praha: MŠMT 970011, 1998.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha : Management Press, 1995.

KYRIANOVÁ, H. *Assessment centrum v současné personální praxi*. Testcentrum : Praha, 2003.

LAZAROVÁ, B. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická. U10: Změny a inovace ve vzdělávání*. Brno : Filozofická fakulta MU Brno, 2005, s. 109-122.

LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006.

LAZAROVÁ, B.; POL, M. Program adaptace nových pracovníků - nenáročná a návratná investice. *Personál*, 1997, 3, 17-18 s. 7-8.

POL, M.; LAZAROVÁ, B. Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje. Praha : STROM Praha, 1999.

SLAVÍKOVÁ, L. (ed). *Řízení školy a pedagogického procesu. Vývojové aspekty managementu a řízení školy*. Brno: Paido, 2003.

MCDERMOTT, I.; O'CONNOR, J. *Neurolingvistické programování v manažerské praxi*. Praha: Management Press, 1999

ŠTECH, S. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, roč. 44, č. 4, 1994, s. 311-321.

ŠVEC, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005.

Vyhláška 317 (412)/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému

Vyhláška č. 54/2005 Sb., o náležitostech.....

Zákon o pedagogických pracovnících (Zákon, 2004)