

Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava

Katedra učitelství odborných předmětů

Pedagogický management

Ondřej Sekera

Ostrava 2007

OBSAH

ÚVOD	3
1 FUNKCE, ETAPY A ČINNOSTI ŘÍZENÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ.....	3
2 MANAGEMENT A SPECIFIKA ŘÍZENÍ ŠKOL, IMAGE ŠKOLY (INSTITUCE)	4
3 MODELÝ ŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ PÉČE	5
4 ČLOVĚK V ORGANIZACI, PRACOVNÍ SPOKOJENOST, INFORMOVANOST PRACOVNÍKŮ	7
5 OSOBNOST ŘEDITELE ŠKOLY, SEBEVÝCHOVA A DUŠEVNÍ HYGIENA	8
6 OSOBNOST A ČINNOST ŘÍDÍCÍCH PRACOVNÍKŮ, TEORIE VŮDCOVSTVÍ....	10
7 MOTIVACE PRACOVNÍ ČINNOSTI, HOSPITACE	12
8 VŮDCOVSTVÍ, PERSONÁLNÍ MANAGEMENT.....	14
9 PŘÍPRAVA UČITELE NA VÝUKU, TŘÍDNÍ MANAGEMENT	16
10 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ŘÍZENÍ ŠKOLY, KOMUNIKACE PŘI VEDENÍ LIDÍ	18
11 ASPEKTY ŘÍZENÍ VÝUKY, KONTROLA VE ŠKOLSTVÍ.....	20
12 KÁZENĚ, STRATEGIE PRO ZÍSKÁVÁNÍ A UDRŽENÍ KÁZNĚ, STRATEGIE PŘEDCHÁZENÍ NEŽÁDOUCÍHO CHOVÁNÍ, JEDNÁNÍ V KONFRONTAČNÍ SITUACI.....	22
13 SWOT ANALÝZA, KURIKULUM, NÁSTROJE PRO ZJIŠŤOVÁNÍ KULTURY A IMAGE ŠKOLY	24
14 DIAGNOSTIKA – VYBRANÉ TESTY INTELIGENCE A SCHOPNOSTÍ, SOCIOMETRIE.....	25
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	27

Úvod

Cílem předmětu je seznámit posluchače VŠB-TUO studující obor Učitelství odborných předmětů s teorií managementu, který se soustřeďuje na řízení sociálních skupin (a to nejen pedagogických jako jsou třída, pedagogický sbor a škola). Teoretické koncepty budou v průběhu výuky konfrontovány s praxí. Edukanti budou postupně seznamováni s organizačním chováním, schopnostmi manažerů, možnostmi vnímání jedinců a kolektivů, faktory ovlivňujícími efektivitu práce a dalšími aspekty kvalitního vedení lidí.

Po dokončení této disciplíny by se absolventi měli být schopni vyhnout problémům s vedením lidí, měli by dosáhnout teoretických schopností jak vylepšit působení na jedince, jak jednat v některých situacích a jak se například vyhnout konfliktním situacím.

1 Funkce, etapy a činnosti řízení výchovně vzdělávacích institucí

Management lze obecně chápat jako řízení či vedení (lidí), také spravování nebo organizování. Častěji než ve spojení s vědami pedagogickými se s pojmem management setkáváme v souvislosti s obory, které bychom mohli široce označit jako obory výrobně nebo ekonomicky zaměřené (orientované). V dnešní době, poté co výchovně vzdělávací instituce získaly právní subjektivitu, však musíme s pojmem management počítat i v zařízeních zabývajících se výchovou a vzděláváním. Jedním dechem však dodáváme, že potřeba znalosti teorie managementu nevznikla až v době, kdy školy začaly disponovat prostředky a „starat se samy o sebe“, ale tato potřeba zde byla již dříve.

Nesmíme totiž pojem management slučovat pouze s pojmy jako jsou zisk, finance nebo výroba. Ve výchovně vzdělávacích institucích jde především o uspokojování potřeb mimo rámec tržních vztahů, což se neobejde bez znalosti metod a strategií funkčního vedení.

Rovněž autoři [5] (s. 21) tvrdí, že „...*management je, byť nevědomě nebo úmyslně měněným názvem, aplikován ve všech organizacích, bez ohledu na jejich velikost, poslání nebo obor činnosti.*“

Nejprve objasníme dva pojmy, které souvisí s řízením. Prvním z nich je pojem *mikrořízení*, což je řízení v konkrétních výchovně vzdělávacích institucích. Druhým pojmem je *sociální řízení*, které se zaměřuje, jak název napovídá, na vedení sociálních skupin (v pedagogických podmínkách např. na vedení pedagogických sborů).

Každé řízení plní určité funkce:

- *poznávací funkce*, kde řídící pracovník získává informace o řízeném objektu (ředitel o učiteli),
- *rozhodovací funkce*,
- *regulační funkce* má za úkol regulovat jednání řízeného, přičemž toto jednání vzniká na základě kontaktu řídícího a řízeného,
- *seberegulační funkce*,
- *vnější regulace* plní funkci informační, kdy řídící pracovník získává formou kontroly informace o probíhajícím procesu.

Kromě výše uvedených funkcí řízení rozlišujeme dále (Mrhač - upraveno [17] s. 54-76) funkce a etapy při řízení školy:

- *funkce a fáze analyticko-diagnostická*, jejímž úkolem je zjišťovat současný stav (popř. historii vzniku současného stavu) a na základě tohoto (těchto) zjištění provádět funkční zásahy a změny. Většinou jsme svědky analýzy a diagnostiky žáků, učitelů, třídy, školy, vedoucích pracovníků, klimatu, rodičů žáků apod. (blíže k diagnostice uvádíme v modulu Pedagogika, kapitola 10 nebo v tomto modulu, kapitola 14),

- *funkce a fáze rozhodovací a plánovací* má za úkol vytyčovat cíle a sestavovat plány. Při uvedených činnostech je důležité umět těžit z chyb, které známe, nebo kterých jsme se již někdy dopustili. Plánování v pedagogickém prostředí se provádí nejčastěji na poradách (ve školách nejčastěji plánují vedoucí pracovníci). Blíže o plánování např. [18] (s. 38-63), [30] (s. 21-47) nebo [23] (s. 70-86),
- *funkce a fáze usměrňovací, organizační a regulační* je prostředkem k dosahování cílů. V pedagogických podmínkách jde především o organizování činností lidí (učitelů, žáků a jejich rodičů, ostatních zaměstnanců výchovně vzdělávací instituce). Důležitým roli zde hraje spolupráce a dělba práce, kdy každý jedinec je zodpovědný za vykonanou práci. Podrobněji [18] (s.66-73), [23] (87-98) nebo [30] (s. 48-74),
- *funkce a fáze hodnotící a kontrolní* jejímž hlavním cílem je získat informace o průběhu nebo výsledcích činností a důsledkem by se mělo stát odstranění zjištěných nedostatků. Mezi formy kontroly počítáme: hospitace (pozorování), ověřování vědomostí a dovedností žáků, rozhovory nebo besedy učitelů s žáky či vedení školy s učiteli (rodiči) atd. Podrobněji k této problematice [5] (s. 240-246), [23] (s. 137-156), [18] (s. 76-83), [30] (s. 103-109) nebo v následujících kapitolách 7 a 11.

2 Management a specifika řízení škol, image školy (instituce)

Pojem management a vedení vysvětlujeme v následujících kapitolách. Na tomto místě se zaměříme na specifika řízení škol a školských zařízení a image těchto zařízení.

Školství jako celek nemálo limitují ekonomické možnosti (státní dotace na žáky apod.), od kterých se odvíjí další práce těchto zařízení. Nutno upřesnit, že v dnešní době si mohou školy „přilepšit“ dalšími svými aktivitami, vyhledáváním sponzorů, na soukromých školách zavedením školného atd. Kromě regulace finančních toků do většiny škol ovlivňuje stát také politickou atmosféru, kulturu, morálku a celkové klima výchovně vzdělávacích institucí. Můžeme říct, že z hlediska „přežití instituce“ nemálo záleží na její otevřenosti sociálnímu okolí a kooperujícím organizacím.

Hlavní funkcí edukačních zařízení však stále zůstává kvalitní pedagogický proces, kterému musí být podřízen celkový management. Ten musí brát v úvahu všechna jeho specifika.

Dalším specifikem zmiňovaných zařízení je fakt, že se jedná o veřejnou službu a dle našeho názoru stále ve společnosti panuje povědomí, pramenící z toho, že všichni jsme prošli nějakým vzdělávacím zařízením, že učit může každý a vést školu také.

Školská zařízení jsou, tak říkajíc, více na očích, neboť, jak již bylo řečeno, poskytují služby veřejnosti. Školy a školská zařízení slouží dětem, rodičům, společnosti. Ve škole se děti a rodiče stávají zákazníky a mají tak možnost přímé kontroly procesů probíhajících uvnitř.

Školy, stejně jako většina institucí kontrolovaných státem a sloužící veřejnosti se musí neustále transformovat a přizpůsobovat momentálním požadavkům a reagovat tak na aktuální poptávku zákazníků, což zaručuje jejich přežití.

Jak uvádí Bacík [1] (s.170-171) je mimořádná pozornost věnována vztahům, které jsou klíčovým faktorem určující kvalitu organizace. Jde především o vztahy mezi učiteli a žáky, také mezi vedením, učiteli a žáky a nesmíme zapomínat na vztahy školy s veřejností (rodiči, zřizovateli, spolupracujícími organizacemi, sponzory apod.).

Velmi významným faktorem kvality školy jsou, kromě formálních vztahů uvnitř školy, také neformální vztahy, které se podílejí na atmosféře a celkovém klimatu instituce. Bacík (tamtéž) dodává, že „...největší vliv a skutečnou autoritu na škole nemusí mít vždy ředitel vybavený „úřední“ pravomocí“.

Bacík [1] (s. 39-41) upozorňuje na některá *rozdíly managementu vzdělávacích zařízení a ostatních organizací*:

- v oblasti vzdělávací tvoří podstatu činnosti vztah lidé – lidé (na rozdíl od vztahu lidé – věci typického pro výrobních a obchodních organizací),
- složitost a rozpornost vzdělávacích procesů,
- cíle vzdělávání jsou mnohem komplexnější než cíle jiných oblastí,
- obtížnější se jeví zjišťování dosahování cílů a kvality práce ve vzdělávacích zařízeních (výsledky práce těchto zařízení se dají posuzovat s velkým časovým odstupem),
- žáci bývají posuzováni jednak za zákazníky (viz výše) a jednak za produkty instituce,
- žáci si prakticky (až na výjimky) nemohou vybrat své učitele,
- vedoucí pracovníci i řadoví učitelé mají prakticky stejnou úroveň vzdělání,
- jak již bylo řečeno, vzdělávání je věcí veřejnou, z toho mj. plyne, že rozhodování ve škole a o škole je ovlivňováno podstatně „z venku“,
- řídicí pracovníci mají často málo času na řízení, vzhledem k pedagogickým úvazkům (především máme na mysli zástupce ředitelů – pozn. autora).

Pod pojmem *image* výchovně vzdělávací instituce bychom si mohli představit jako celkový obrázek v povědomí veřejnosti. Eger [6] (s. 72) uvádí Štefkovu definici: „*Image je souhrn všech představ, poznatků a očekávání spojených s daným vzdělávacím subjektem, s učiteli nejen současnými, ale i s bývalými, se studenty nejenom současnými, ale i s absolventy a jejich předpokládanými znalostmi.*“

Image se vytváří (utváří) prezentací instituce navenek. Jak jsme uvedli, jedná se o jakýsi obraz či představu veřejnosti. Jedním dechem však dodáváme, že tento obraz může být zkreslený, neúplný nebo nesprávný (veřejnost nemusí mít všechny dostupné informace o realitě v instituci).

Eger [6] (s. 74-75) zdůrazňuje, že pro oblast školství je podstatnou součástí image, důvěryhodnost, a že image vzdělávacích institucí bývá poměrně stabilní a nelze ji rychle měnit.

Autor [6] (tamtéž) uvádí *schéma obsahu image*, ze kterého vychází, které složky se podílejí na tomto obsahu. Jsou to: design školy, kultura školy, komunikace školy a program školy.

Závěrem bychom mohli konstatovat (jak také doufáme vyplynulo z textu), že pro výchovně vzdělávací instituce je vhodné se zabývat celkovou image, neboť dnes, kdy celkově ubývá v populaci potenciálních žáků a studentů, nastává „boj o klienty“ a školy jsou závislé na financích poskytovaných „na žáka“.

3 Modely řízení ústavní péče

Následující modely řízení (podle T. Bushe [3]) jsou zkonstruovány pro podmínky školských institucí (školy, ústavy, organizace, výchově vzdělávací instituce). Jedná se o tyto *modely řízení*:

1. Klasické formální modely – v organizaci existuje jistá formální struktura vycházející z dané hierarchie, tzn., že ředitel (vedení) je zodpovědný za celou organizaci. Ředitel (vedení) také stanovuje cíle a ostatní pracovníci tyto cíle plní.
2. Byrokratický model – vychází z předpokladu, že lidé jsou pouhými nástroji k plnění úkolů stanovených vedením. Řízení je shora, z čehož plyne, že řadoví zaměstnanci mají pouze plnit úkoly stanovené vedením. Sekera, J. [27] (s. 51) upozorňuje, že zmíněné aspekty nejsou zcela použitelné v institucích majících charakter pomáhání.
3. Politický model – je založen na principu soupeření a jak vyplývá níže, opět se nehodí pro výchovně vzdělávací instituce. Tento model je typický tím, že v organizaci je

kladen důraz na aktivity jednotlivých skupin místo na aktivitu instituce. Dochází tak k soupeření mezi skupinami, což vede k většímu výskytu konfliktů. Jsou zanedbávány aspekty spolupráce, které jsou ve výchovně vzdělávacím prostředí nezbytné.

4. Modely rozporuplnosti – rozporuplnost je patrná především v nejasnosti cílů organizace, organizace neví, jaké budou výsledky její práce, organizace je rozškátlkována a spojení mezi skupinami nefunguje, existuje nejasnost o tom, kdo vlastně vede organizaci (na větších školách ředitel a několik zástupců), převažují neplánovaná rozhodnutí, rozhodnutí jsou činěna jednotlivými jednotkami nebo jedinci (decentralizace). Tento model platí pro výchovně vzdělávací instituce, neboť řada výše uvedených rysů tohoto modelu je typických pro edukační prostředí.
5. Subjektivní model – jak z názvu vyplývá, model zdůrazňuje subjektivitu jednotlivých členů organizace. Každý jedinec vidí situaci jinak a podle toho se individuálně zařizuje a jedná. Toto jednání vychází z individuálních zkušeností. Vedoucí pracovníci věnují větší pozornost mezilidským vztahům než organizaci. Organizace je produktem názorů jednotlivých členů...
6. Model kolegiality – je modelem, který má své místo v institucích pedagogického charakteru. Mezi hlavní rysy uvádí Bush [27] (In Sekera, J., s. 69-71): řízení má být založeno na souhlasu a demokratických principech, model je vhodný pro organizace, kde je personál tvořen profesionály, model předpokládá sdílení společných hodnot, pracovní skupiny musí být tak malé, aby se každý mohl podílet na rozhodování, ta jsou dosahována dohodou. Bohužel takovýto model řízení má také své nevýhody, jako třeba, že rozhodování může být pomalé, nebývá časté, že jsou všichni členové skupiny zajedno apod.
7. Kulturní model – je vyjadřován hodnotami či idejemi členů organizace. Kultura je vyjadřována prostřednictvím rituálů (interním slengem instituce, heslem, různými akcemi, erby, reklamními a upomínkovými předměty apod.). Kromě toho se předpokládá jakási existence hrdinů a antihrdinů, kteří tvoří vzorce chování. Nevýhodou tohoto modelu je například akt, že kultura organizace může být vštěpována i těm členům, kteří o to nestojí a nebo, že důraz kladený na ceremoniály může vést k zanedbání podstatnějších faktorů řízení.

Uvedené modely řízení ústavní péče vztahující se také na školní podmínky mají složit pouze k hrubé orientaci, neboť se domníváme, že přestože o existenci rozdílných stylů vedení víme, neumíme je často pojmenovat. Jak uvádí Sekera, J. [27] (s. 158) „*diagnostika stylů řízení patří k jedněm z rozhodujících prvků komplexního řešení problematiky ústavní péče.*“ K hlubšímu prostudování doporučujeme [1, 27].

Sekera, J. [27] (s. 155-157) dospívá k názoru, že „...nejvhodnější způsob řízení a s ním související kultury mezilidských vztahů je pro pomáhající instituce tzv. model kolegiality...“

Dále autor uvádí (tamtéž), proč upřednostňuje tento model před ostatními. Především se jedná o tyto důvody:

- v pomáhajících institucích by měla být motivace pracovníků nejen materiální povahy, ale také sociální,
- vychovatelé (pedagogové) mohou svou roli plnit obtížněji, pokud nemají možnost se podílet na řízení,
- důraz na sdílení společných hodnot profesního charakteru v pracovních týmech má těsný vztah k výsledkům jejich činností,
- většina pomáhajících zařízení jsou institucionálně relativně malé jednotky, případně je možné (např. ve větších školách) vytvářet relativně samostatné jednotky.

Tato zjištění dokresluje Sekera, O. [28] provedeným průzkumem vedoucích pracovníků edukačních zařízení. Bylo zjištěno, že skutečně většina řídicích pracovníků výzkumného vzorku upřednostňovala model kolegiality, naopak nejméně oblíbenými se staly model politický a rozporuplnosti. K zajímavým (ne však podstatným – vzhledem k menšímu vzorku respondentů) zjištěním patří fakt, že ženy upřednostňují více model byrokratický a kolegiality, naopak muži spíše preferovali model subjektivní a politický. Učitelé upřednostňovali byrokratický model řízení, vychovatelé model kolegiality a kulturní model.

4 Člověk v organizaci, pracovní spokojenost, informovanost pracovníků

Pod pojmem *organizace* si představujeme školy a školská zařízení, také výrobní nebo obchodní podniky, nemocnice, věznice, kluby a další. Podle Nakonečného [19] (s. 12) je organizace „...*strukturovaná sociální skupina se zacílenou, plánovanou, koordinovanou, kontrolovanou a účelně řízenou společnou, nicméně funkčně diferencovanou, činností. Má-li být se skupinou osob dosahováno určitého cíle, musí být zacílená činnost těchto osob organizovaná a toto organizování zacílené činnosti pak neznamená nic jiného než vytváření optimálních podmínek pro plnění daných úkolů, resp. dosahování daných cílů.*“

Za nejdůležitější činitel fungování organizace jsou považováni lidé. Dodáváme se, že ve výchovně vzdělávacích organizacích, kde jde především o vztah lidé – lidé (na rozdíl od výrobních a obchodních organizací, kde jde především o vztah lidé – věci) je tento činitel důležitý dvojnásob.

Charakteristické znaky organizace podle Etzioniho (In [19] s. 12):

- dělba práce a moci uspořádaná tak, aby bylo dosaženo specifických cílů,
- přítomnost center moci kontrolujících a sledujících činnost organizace a případně regulujících či reformujících její strukturu,
- nábor a školení pracovníků, přidělování pracovních úkolů za pomoci manažerů, psychologů, ekonomů a dalších odborníků.

V každé organizaci probíhá tzv. organizační chování (interakce lidí v organizacích, projevy organizace navenek - k vnějšímu prostředí).

G. Morgan stanovil *osm odlišných způsobů, jimiž vysvětluje projevy organizace i dění uvnitř organizace* (In [34] s. 33-34):

- 1) organizace jako stroj – organizace, kde převládá rutinní práce bez rozvoje lidského potenciálu,
- 2) organizace jako organismus – organizace, které se musí adaptovat na měnící se prostředí (jako biologický organismus),
- 3) organizace jako inteligence – organizace rychle a pružně reagující na konkurenci,
- 4) organizace jako kultura – organizace projevující se jako systém hodnot, norem a názorů – kultura organizace na prvním místě,
- 5) organizace jako politický systém – organizace, kde je prioritou boj o moc, vyjednávání a hledání kompromisů a výhod,
- 6) organizace jako psychické vězení – omezení organizace způsobené mylnými představami manažerů o vlastní organizaci – manažeri prosazující své vlastní potřeby,
- 7) organizace jako změna a transformace – organizace měnící se, přetvářející se,
- 8) organizace jako prostředek nadvlády – organizace prosazuje mocenskou převahu nad ostatními – sankce, kontroly.

Dále se budeme zabývat *pracovní spokojeností*. Kollárik (In [34] s. 47 nebo [19] s. 111) rozlišuje:

- spokojenost s prací (myšleno jako vztah k pracovním úkolům, vztah k vykonávané pracovní činnosti, prestiž práce),
- spokojenost v práci (myšleno jako vztah k pracovním podmínkám).

Výrost [34] (s. 47-48) poukazuje na existenci jednodimenzionálního a dvoudimenzionálního přístupu k pracovní spokojenosti.

Jednodimenzionální přístup uvádí, že budou-li se vytvářet příznivější podmínky, bude vzrůstat také spokojenost pracovníků.

Druhý zmíněný přístup upozorňuje, že pracovní spokojenost a nespokojenost je ovlivněna jednak motivačními faktory (úspěch, uznání, možnost povýšení) a potom faktory vyjadřující vnější podmínky (dozor nadřízených, pracovní podmínky a mezilidské vztahy, plat atd).

Jako činitele pracovní spokojenosti uvádí Nakonečný [19] (s. 48-51) samotnou práci, plat, pracovní postup, pracovní podmínky (hluk, osvětlení, teplota...), nadřízené a spolupracovníky apod.

Tamtéž se uvádí, že vyšší pracovní spokojenost je předpokladem pro nižší absentérství a naopak, také že dlouhodobější nespokojenost v práci je mnohdy řešena odchodem z organizace.

Informovanost pracovníků je dalším z řady faktorů majících vliv na konečný výsledek edukační práce. Prášilová tvrdí [23] (s. 125), že „...*pracovníkům mají být sdělovány všechny informace, které mají vliv na chod školy. Nedostatek informací je totiž zákonitě zdrojem fám a špatného klimatu na pracovišti.*“

Ve školách a školských zařízeních by měli být dobře informováni všichni, kdož se jakýmkoliv způsobem podílejí na výchovně vzdělávacím procesu (vedoucí pracovníci, učitelé, nepedagogičtí pracovníci, žáci/studenti, rodiče a okolí školy, zřizovatelé).

Nesmíme zapomínat na fakt, že školy (zvláště v dnešním konkurenčním prostředí) musí reagovat na změny a potřeby společnosti, a tak se nemohou zaměřovat pouze na jednostranný tok informací, ale musí informace také přijímat a vstřebávat. Zpětná vazba a její fungování je důležitým aspektem a měřítkem úspěšnosti jakéhokoli typu edukačního zařízení.

Informovanost výše zmíněných aktérů výchovně vzdělávacího procesu se nejčastěji děje např. pomocí třídních schůzek, telefonickými a osobními rozhovory, prezentací na webových stránkách, formou výročních zpráv apod.

5 Osobnost ředitele školy, sebevýchova a duševní hygiena

Ředitel školy bývá často označován manažerem školy, vedoucím pracovníkem nebo řídícím pracovníkem. „*Uznává se, že osobnost ředitele patří k rozhodujícím faktorům práce školy a pedagogického sboru*“ [26] (s. 65). Vedle ředitele pedagogické instituce bývá do systému vedení zapojen také zástupce ředitele a výchovný poradce. O činnosti a osobnosti ředitele hovoří Zákon 561/2004 Sb. § 164-166 [35].

Ředitel se nachází na vrcholu řídicí pyramidy.



Obr. 1. Řídící pyramida

Výkonnost ředitele často nezávisí pouze na jeho osobnosti, schopnostech a dovednostech, ale také na prostředí, ve kterém vykonává svou funkci.

Vzhledem k faktu, že *ředitel* ovlivňuje mnoho lidí (tím víc v pedagogickém prostředí), *měl by být schopen*:

- jasně a konkrétně formulovat cíle, myšlenky, postoje, příkazy, přání, náměty a podněty,
- srozumitelně výše uvedené sdělovat svým spolupracovníkům,
- akceptovat také druhou stranu (názory, postoje a myšlenky ostatních),
- naslouchat a poskytovat zpětnou vazbu,
- rozhodovat,
- orientovat se nejen v odborných problémech týkajících se vedení, ale také v problematice pedagogiky, psychologie, komunikace, mezilidských vztahů, právních předpisech atd.,
- pracovat pružně, tvořivě, důsledně,
- v neposlední řadě zvládat náročné situace a neuropsychickou zátěž.

V současné době se role *ředitele* oproti minulosti změnila. Ředitel výchovně vzdělávacího zařízení plní funkci manažera, tzn. že se spíše stará o chod zařízení a stará se o jeho majetek, shání finance na provoz, komunikuje se zřizovatelem a úřady, apod. Náplň pedagogické činnosti se zúžila na minimum.

Langr (In [17]) uvádí některé činnosti ředitele. Jedná se nejčastěji o plánování a rozhodování, organizování, kontrolování a vedení lidí. Mezi další činnosti můžeme počítat přijímání pracovníků a péče o ně (určuje nástupy dovolených, nařizuje práci přesčas, koordinuje další vzdělávání pracovníků apod.), rozhoduje o zařazení do platových tříd pracovníků, posuzuje kvalifikaci zaměstnanců, zabezpečuje výchovně vzdělávací činnost kvalifikovanými pracovníky, zabezpečuje stravování, zabezpečuje správu majetku, hospodaří s rozpočtem školy a další. Podrobněji k činnostem a úkolům ředitele školy např. [17] (s. 89-102) nebo [26] (s.65-68).

Zástupce ředitele má více vyučovací povinnosti než ředitel (rozdíly dle typu školy). Kromě toho zastupuje ředitele v jeho nepřítomnosti, vypracovává rozvrhy hodin, zabývá se výchovně vzdělávacími výsledky práce školy, rozhoduje o suplování atd. Analýzu činností zástupců ředitelů – vedoucích pedagogických pracovníků (také učitelů) provedla Kurelová [12].

Výchovný poradce kromě své vyučovací povinnosti dále řeší výchovné problémy žáků, komunikuje s odbornými pracovníci (PPP, sociálními kurátory apod.), komunikuje s rodiči žáků nebo poskytuje konzultace vycházejícím žákům o možnostech dalšího profesního růstu. Svobodová [15] (s. 330) uvažuje o vrozených vlastnostech vedoucích pracovníků, ke kterým patří potřeba vést lidi, touha po moci, touha mít moc, sociální inteligence.

Sebevýchova a dodržování pravidel *duševní hygieny* je jedním z předpokladů jak se bránit a předcházet syndromu vyhoření nejen u vedoucích pracovníků, ale také všech pedagogických pracovníků, žáků a studentů.

S uvedenými pojmy úzce souvisí také pojem *denní řád*, což je uspořádání dne a činností v této době plánovaných. Denní řád pedagogických pracovníků je dosti významně ovlivňován rozvrhem hodin, respektive přímou (kterou učitel vesměs neovlivní) a nepřímou pedagogickou činností.

Nyní poukážeme na *denní výkonnostní křivku (DVK)*, která by měla sloužit k plánování činností přes den. Nejlepších výkonů (podle této křivky) dosahuje jedinec mezi druhou a třetí vyučovací hodinou, těsně před závěrem vyučování, mezi 16. a 17. hodinou a kolem 22. hodiny večer. Naopak útlum se dostavuje vždy po jídle (nejsilnější je pak po obědě či větší večeři).

Týdenní výkonnostní křivka a její znalost slouží k plánování činností v týdnu. Vrchol aktivity se dostavuje v úterý a ve středu. Pokles aktivity je zřejmý na konci týdne.

Musíme však upozornit, že výkon se dá částečně ovlivňovat dodržováním *zásad pracovní hygieny*, do nichž počítáme v pedagogickém prostředí zařazování přestávek a relaxačních chvil, zamezení hluku (hluk unavuje, podrobněji [13] s. 73-76), zajištění dostatku světla a čerstvého vzduchu, vyhýbání se stresujícím situacím (viz modul Sociální pedagogika, kapitola 10), u duševních činností zvýšení pohybu – tělesné aktivity apod.

Pedagogové mohou také podstatně ovlivnit výkon žáků/studentů. Kromě již zmíněných zásad a pravidel doporučujeme: vyhnout se neurotizování žáků (např. vyhrůzkami, křikem apod.), předcházet trémě, povzbuzovat a chválit, nepřekvapovat žáky neohlášenými písemkami atd.

Sekera, J. [26] (s. 46) uvádí *10 pravidel podle Míčka, jak omezit časové stresory*, které způsobují zvýšení zátěže a snižují výkon:

- | | |
|--|---|
| 1. zvýšit pořádek a koncentraci, | 6. využívat nejcennější chvíle dne (viz DVK), |
| 2. střízlivě odhadovat časové možnosti, | 7. omezit časové ztráty, |
| 3. vypracovat rozvrh práce a povinností, | 8. využít rozdrobených časových úseků, |
| 4. rozdělit úkoly podle jejich závažností, | 9. využít času, kdy se nám do ničeho nechce, |
| 5. výběr důležitých úkolů ve stresu, | 10. vypracovat denní režim. |

Podrobněji k tématu sebevýchovy a duševní hygieny [10] (s. 219-232) nebo [26] (s. 42-47).

6 Osobnost a činnost řídicích pracovníků, teorie vůdcovství

Tato kapitola navazuje na kapitolu předchozí – na tyto kapitoly nelze nahlížet odděleně. Některé činnosti vedoucích (řídicích) pracovníků jsme uvedli výše. Nyní se pokusíme upozornit na vlastnosti, které by se měly stát typickými pro vedoucí pracovníky v oblasti školství.

Nejprve je třeba si ujasnit pojmy, které se často pletou. Jedná se manažera a lídra (vůdce). *Manažer* (management) bývá definován [5] (s. 95) jako „...vykonávání práce prostřednictvím jiných lidí za účelem splnit stanovené organizační cíle.“

Management bývá spojován s organizací a s předepsanými rolmi uvnitř těchto organizací (plánování, organizování, řízení a kontrola činností podřízených), zatímco vedení (spíše upřednostňuje komunikaci, motivování a podporu lidí) nemusí být spojováno s organizací a její strukturou.

U vedení [5] (s. 95) „...je kladen důraz na mezilidské vztahy v širokém kontextu. Je často spojováno s ochotným a nadšeným chováním těch, kdo vedoucího následují.“

Nakonečný [19] (s. 161-163) upozorňuje na pojem *personální management*, což je proces, kterým se vytváří a udržuje vhodné pracovní prostředí, kde jsou využívány a rozvíjeny lidské zdroje. Více o personálním managementu a personálním řízení uvádí Nakonečný [19] (s. 161-211).

Podstatou vedoucího pracovníka by mělo být vedení lidí. Cejthamr [5] (s. 72) upozorňuje, že je velmi důležité, aby manažeři měli vysoce vyvinuté vnímání lidí a svým podřízeným dovedli naslouchat a vnímat jejich potřeby. Vnímání a zájem ze strany vedení pracovníky povzbuzuje (motivuje) k dobrým výkonům. Dále (tamtéž) se dozvídáme, že se stále mnoho podniků (v pedagogickém prostředí hovoříme spíše o organizacích či institucích – pozn. autora) snaží získat na manažerské pozice technické odborníky, čímž zapomínají na podstatný úkol řízení lidí.

Freemantle (In [5] s. 72-73) uvádí *pět základních principů manažerského myšlení*:

- úspěšné řízení lidí založené na poctivosti, důvěře, vzájemném respektu, spolupráci a podpoře,
- rozvoj vnímání zaměstnanců jako základní investiční položka,
- zajistit, aby manažeři měli jasně určený soubor pravidel,
- základy vedení vztahující se k vizi, charismatu a schopnosti získat týmovou angažovanost a spolupráci,
- zavedení základních praktik (přehlednost a zodpovědnost, vědět, jak se starat o lidi, vědět, jak si zjednat respekt, vědět, jak úspěšně řídit lidi atd.).

Manažerům by neměla zůstat utajena následující *pravidla*, jak jsou uvedena [5] (s. 73-75):

- lidé reagují podle toho, jak je s nimi zacházeno,
- lidé by měli být za úspěch chváleni,
- v organizacích by měl existovat určitý tok informací a s ním spojená zpětná vazba,
- vedoucí pracovník by měl být spravedlivý (např. děti, žáci a studenti si u svého učitele nejvíce váží jeho spravedlivosti a objektivnosti),
- manažer by neměl lidi škatulkovat, spíše by k nim měl přistupovat individuálně (každý jsme jiný),
- vedoucí by neměli posuzovat výkonnost pracovníka podle dodržování pracovní doby (ve školství jsou pedagogičtí pracovníci limitováni rozvrhy popř. přímou pedagogickou činností, avšak existuje také pojem nepřímá pedagogická činnost, která je často vedoucímu skryta – práce a příprava pedagogů doma v odpoledních hodinách, o víkendech atd.),
- je důležité vždy uspokojit jednak zaměstnance a také zákazníky (žáky, studenty, jejich rodiče...) – úspěšné firmy se od neúspěšných liší tím, že přitahují lepší pracovníky (neboť organizace naplňuje jejich očekávání, vytváří kvalitní systém péče o své zaměstnance a nabízí výhodné pracovní podmínky), kteří jsou více motivováni pro výkon své práce.

Mezi *vlastnosti vedoucích pracovníků* (lídřů) bývají řazeny následující [1] (s. 123-125):

- touha po úspěchu, ctižádost, houževnatost, touha vést ostatní, sebedůvěra, poctivost, schopnost poznávání, obchodní znalosti a další,
- Cejthamr [5] (s. 48) uvádí následující: znalost technologických postupů a dovedností, schopnost zabezpečení lidských zdrojů, schopnost jednat s lidmi a orientovat se v mezilidských vztazích, schopnost řídit jednotlivce i skupiny, schopnost komplexního náhledu na operace v organizaci, schopnost přijímat rozhodnutí atd.,
- Šindelář [30] (s. 10-11) uvádí, co musí mít úspěšný manažer: sumu teoretických znalostí, praktické zkušenosti, určité osobní vlastnosti.

7 Motivace pracovní činnosti, hospítace

Motivaci můžeme považovat za základní aspekt jakékoliv činnosti, proto se o ní zmiňujeme také v souvislosti s vedením lidí. Ne však každá činnost je motivovaná, například taková, kterou dostaneme příkazem. Na motivaci můžeme pohlížet ze dvou stran – motivace vnitřní (např. motiv vycházející z jedince samotného) a vnější (takový motiv, který působí na člověka z vnějšku, není tak silný jako vnitřní).

V souvislosti s motivací se musíme zmínit také o *demotivaci*, která má vliv na výkon jedince. *Demotivující faktory* jsou např.: úzkost, deprese, chlad, hluk, hlad, žízeň, vyčerpání apod. Petty [21] (s. 53) v této souvislosti hovoří o „*přemotivování*“ – „...*pokud mají žáci obavy ze zkoušek, mohou se přepracovat a vyčerpat nebo být natolik stresováni, že jejich výkonnost klesá.*“

Motivace dále manipuluje se dvěma pojmy:

- motiv – důvod jednání, psychická síla,
- stimul – jakýkoliv podnět, cokoliv, co vyvolává změny v motivaci.

Prášilová [23] (s. 127) uvádí *základní zdroje motivace*:

- potřeby (viz Maslowova pyramida potřeb),
- návyky (káva, cigareta),
- zájmy,
- hodnoty a hodnotové orientace (zdraví, rodina, subjektivní hodnoty),
- ideály.

Maslowova hierarchie potřeb:

- § fyzické (fyziologické) potřeby: ukojení hladu, žízně, sexuálních potřeb, spánku, potřeba kyslíku, regulace teploty, reprodukční potřeba nebo uspokojení smyslů...,
- § potřeba jistoty: potřeba bezpečí, zajištění nemít strach o práci, majetek, bezpečí atd.,
- § sociální potřeba (potřeba lásky): potřeba příslušnosti ke skupině, potřeba vztahu, potřeba lásky, přátelství, potřeba participovat v rámci skupiny apod.,
- § potřeba vážnosti: potřeba úcty (úcta k sobě samému a k ostatním), prestiže, ocenění, uznání...,
- § potřeba seberealizace: potřeba realizace a rozvíjení osobního potenciálu, společenského uplatnění atd.

Podrobněji o této teorii např. Svoboda [1] (s. 103-106), Cejthamr [5] (s. 145-146), Nakonečný [19] (s. 130), Petty [21] (s. 51-52) nebo Prášilová [23] (s. 128).

Douglas McGregorova Teorie X a teorie Y

a) *Teorie X* předpokládá, že průměrní pracovníci pracují neradi, práci se snaží vyhnout, pracují jen aby se užívali, proto takoví pracovníci musí být kontrolováni.

Svoboda [1] (s. 99-100) aplikuje tuto teorii na školské prostředí: průměrný učitel učí nerad, v profesi ho drží prázdniny či „dobrý“ rozvrh, vyhýbá se přípravě na vyučování, vedení kroužků nebo suplování apod. Průměrný ředitel se soustřeďuje pouze na splnění základních povinností spojených s vedením, vyhýbá se konfliktům a úkolům.

Můžeme říct, že lidé spadající do této „kategorie X“ by měli být kontrolováni (ze strany nadřízených, klientů (žáků a jejich rodičů)).

b) *Teorie Y* naopak předpokládá, že průměrní pracovníci pracují rádi, snaží se využít své schopnosti a dovednosti, přijímají odpovědnost apod.

Svoboda [1] (s. 100) opět aplikuje tuto teorii na školské prostředí: průměrný učitel považuje svou práci za poslání, nachází v práci způsob seberealizace, je ochoten zařazovat do výuky inovační prvky atd. Průměrný ředitel se snaží o zdokonalení zařízení, provádí sebekontrolu vlastní práce, spolupracuje s nadřízenými a kontrolními orgány apod.

Lidé spadající do „kategorie Y“ nemusí být tak často kontrolováni, což do jisté míry souvisí s tím, že jsou ochotni kontrolovat vlastní chování.

V souvislosti s tím však Svoboda tvrdí [1] (s. 102), že „...jen velmi malý počet manažerů je schopen přiměřené sebekorekce...“

Teorii zaměřených na lidské chování a výkon existuje řada. Pro podrobnější studium doporučujeme nahlédnout do publikací uvedených v této kapitole.

Poslední teorie, kterou se budeme na tomto místě zabývat, je *Herzbergova dvoufaktorová teorie*. Jedná se o teorii, která je postavena na dvou motivačních faktorech:

- motivátory – činitele ovlivňující výkon a kvalitu práce (ocenění hmotné i nehmotné, pocit úspěchu apod.),
- faktory nespokojenosti – fungují zcela opačně (demotivující faktory), ale ovlivňují celkovou spokojenost, vedou k nespokojenosti, brzdí výkon (špatné vedení, nevyhovující platové podmínky, špatné hygienické pracovní podmínky atd.).

V souvislosti s finanční motivací Svoboda [1] (s. 108 a 114-115) například upozorňuje, že zvyšování platu funguje motivačně jen krátkodobě, nebo že motivování penězi je vnímáno jedinci různě (kromě finančního ocenění existuje také např. sociální ocenění).

V kapitole 11 se budeme mj. zabývat kontrolou ve školství. Jedním z typů vnitřní kontroly ve školství je hospitace.

Hospitace je forma zjišťování stavu a úrovně výchovně vzdělávací práce v konkrétní třídě či výchovné skupině, kterou provádí většinou vedení instituce (ředitel, zástupce ředitele...), také vedoucí předmětové komise, učitel, mistr odborné výchovy, uvádějící učitel, uváděný učitel, vychovatel nebo zástupce české školní inspekce.

V publikaci [26] (s. 31) se uvádí, co se nejčastěji při hospitacích hodnotí: stavba vyučovací hodiny, pořádek ve třídě, úprava zápisu na tabuli, množství používaných pomůcek apod.; uvedené atributy však málo vypovídají o kvalitě vyučování.

Toto tvrzení v plném rozsahu podporujeme, neboť hospitace je vždy „divadelním vystoupením“ všech zúčastněných stran, jelikož takováto kontrola bývá většinou dopředu ohlášena a také důkladně připravena. Nebývá výjimkou, když si průběh hospitační hodiny učitelé s žáky předem připraví. V tomto okamžiku postrádá hospitace svůj původní smysl.

Mezi *prostředky hospitační činnosti* můžeme zařadit pozorování, rozhovor nebo analýzu pedagogických dokumentů a prací žáků.

Každá hospitace by měla být ukončena rozbořem vyučovací hodiny, kde se vyjádří nejprve učitel (autoevaluace) a následně hospitující. O průběhu a výsledcích hospitace bývá sepsán zápis, který uvádí závěry a doporučení pro budoucí práci.

Mezi *negativní prvky hospitací* patří:

- nepřipravenost hospitujícího v oblasti teorie řízení, teorie diagnostiky, pedagogiky, psychologie a didaktiky,
- předem neohlášená nebo příliš častá hospitace či hospitace pro dodržení kvóty,
- hospitace jako pomsta (většinou ze strany vedení směrem k neoblíbenému učiteli),
- hospitující by se měli vyvarovat všech emocí a unáhlených soudů (nebývá výjimkou, když vedoucí hodnotí práci pedagogů před žáky!).

8 Vůdcovství, personální management

Za *vůdcovství* můžeme považovat [1] (s. 117) „...umění nebo proces takového ovlivňování lidí, aby se snažili ochotně a nadšeně dosahovat skupinových cílů.“

Vůdce je většinou člověk, který se liší svými postoji, názory, stylem práce, osobnostními charakteristikami a dalšími od ostatních. Některé charakteristiky jsme již uvedli v kapitolách 5 a 6. Vodáček a Vodáčková (In [1] s. 124) uvádějí obvyklé *schopnosti charakterizující tvůrčí vedoucí*:

- porozumět psychice spolupracovníků, pochopit, jaké mají motivátory atd.,
- získat loajalitu spolupracovníků, vytvořit z nich pracovně koherentní tým atd.,
- zodpovědně a účinně vést spolupracovníky k dosažení vytýčených cílů atd.,
- naplnit motivační potřeby spolupracovníků a vytvořit v nich pocit hrdosti či seberealizace.

Abychom podtrhli specifičnost vedení ve výchovně vzdělávacích institucích, může nám k tomu posloužit následující *dělení vůdců podle jejich orientace* ([1] s. 128):

- vůdce orientovaný spíše na úkoly,
- vůdce orientovaný spíše na mezilidské vztahy.

Posouzení toho, který z typů je přijatelnější pro výchovně vzdělávací instituce a proč necháváme na čtenářích.

Cejthamr [5] (s. 85) uvádí *rysy vůdce/velitele*:

spravedlnost,	takt,	odolnost,
úsudek,	čestnost,	loajalita,
spolehlivost,	nadšení,	odvaha,
iniciativa,	výdrž,	znalosti.
rozhodnost,	nesobeckost,	

Kromě výše uvedených charakteristik dodává Sekera, J. [26] (s. 58), že vůdcové ostatní členy skupiny převyšují v inteligenci, rozsahu všeobecných vědomostí, vyšší společenskou aktivitou, vytrvalostí nebo lepší úpravou zevnějšku, mužností či jistou dominancí, vyšší citlivostí k interpersonálním problémům a dalšími.

Vůdcovské styly, jak je uvádí Svoboda [1] (s. 117):

- autokratický styl (vůdce sám řídí, vydává rozkazy),
- demokratický styl (na řízení participují také ostatní pracovníci, vůdce se s nimi radí),
- styl „volná uzda“ (vůdce spoléhá na své spolupracovníky, jeho úloha spočívá v reprezentaci organizace a v zajišťování informací a zdrojů).

Autor dále uvádí, že pro podmínky školství není uzavřen ani jeden z uvedených stylů, a že vždy záleží na situačních proměnných.

Personální management v sobě zahrnuje pojmy jako personální činnost a řízení lidských zdrojů. Cejthamr [5] (s. 224) upozorňuje, že řízení lidských zdrojů je nejdůležitější oblastí celého podnikového řízení, protože lidské zdroje uvádějí do pohybu ostatní zdroje a determinují jejich využívání. Dovolujeme si tvrdit, že pro oblast školství to platí dvojnásob. Rovněž se uvádí, že v mnoha firmách a organizacích je lidský kapitál jedinou konkurenční výhodou což podtrhujeme, neboť ve výchově a vzdělávání mohou „nekvalitní jedinci“ napáchat více škod než například ve výrobních a obchodních organizacích. Svoboda dodává [1] (s. 85), že se najde jen málo resortů, kde by byl personální management tak podceňovaný, jako je tomu ve školství.

Obsahem personální činnosti je [5] (upraveno):

- *personální plánování* – počtu pracovníků, jejich rozmístění vzhledem ke stále měnící se situaci v populaci a konkurenčním bojům mezi školami. Je nezbytné upozornit, že (a pro oblast školství se jedná opět o velké nebezpečí) v řadě případů dochází při přijímání zaměstnanců k manipulaci s údaji – např. uvádění nepravdivých informací apod.;
- § získávání pracovníků z vnitřních (vlastních) zdrojů – mezi výhody jsou zařazovány aspekty jako vidina možnosti postupu, naděje na postup snižuje fluktuaci, instituce má podrobnější informace o interním než externím uchazeči atd. (Svoboda upozorňuje [1] s. 86, že ve školství existuje dost vysoká nedůvěra k vlastním zdrojům),
- § získávání pracovníků z vnějších zdrojů – mezi výhody jsou uváděny faktory jako přínos nových nápadů, zkušeností a pohledů do instituce atd. Školství je však typické tím [1] (s. 91), že „...by bylo asi naivní očekávat, že bez iniciativy se nejlepší mozky samy pohnou do řad školství...“ ,
- *získávání a výběr pracovníků* – souvisí s personálním plánováním;
- *rozmístování pracovníků* – umístění pracovníka by mělo být ve školství jasné (vzhledem ke kvalifikaci a aprobaci pedagogických a dalších pracovníků). Upozorníme však na povýšení, které může být buďto podle zásluh (ve školství chybí jasná pravidla pro posouzení kvalitní práce) nebo podle služebních let (viz tabulkový plat ve školství, problematické je nalézt hranici, kdy jsou pedagogové nejprospěšnější či podávají nejvyšší výkon – viz *pedagogické mistrovství* a *syndrom vyhoření*);
- *hodnocení pracovníků a práce* – hodnocení je zvláště v podmínkách výchovy a vzdělávání značně problematické (výsledky práce pedagogů se projevují mnohdy až po několika letech) a často bývá ovlivněno zaujatostí, předsudky nebo sympatiemi a antipatiemi hodnotitelů;

Hodnotitelem může být:

- § přímý nadřízený (ředitel, zástupce ředitele apod.),
 - § nezávislý externí hodnotitel (inspektor, psycholog atd.),
 - § zákazník (žák, student, rodič),
 - § spolupracovník nebo skupina spolupracovníků (kolega, uvádějící učitel apod.),
 - § sebehodnocení (reálné sebehodnocení považujeme za nejúčinnější a nejdůležitější).
- *odměňování* – by mělo mít jasná a čitelná pravidla, mělo by motivovat zaměstnance ke kvalitním výkonům, přilákat kvalitní pracovníky (pedagogy), stimulovat k dalšímu odbornému růstu, sebezdokonalování a dalšímu vzdělávání apod., Svoboda upozorňuje [1] (s. 97), že vysoké platy nejsou zárukou spokojenosti (existují další faktory jako příznivé pracovní klima, pracovní doba, a jiné výhody);
 - *péče o pracovníky* – mezi další stimulační faktory v péči o pracovníky jsou počítány: úpravy a délka pracovní doby, podpora dalšího vzdělávání (nejen finanční), pomoc a podpora při osobních problémech, služby poskytované pracovníkům a jejich rodinám, bezpečné a zdravé pracovní prostředí, zaměstnanecké výhody (stravování, poskytování hygienických a pracovních pomůcek, zajišťování dopravy do zaměstnání...) apod.

Na závěr kapitoly nutno dodat, že řízení instituce není závislé pouze na osobnosti vůdce, ale podílí se na něm řada dalších faktorů jako jsou osobnosti spolupracovníků, situační síly a další, které mají vliv na celkový organismus instituce.

9 Příprava učitele na výuku, třídní management

Příprava učitele na výuku (často podceňovaná nebo neviditelná nepřímá pedagogická činnost) se stává jedním z nejdůležitějších faktorů úspěšné výchovy a vzdělávání. Na školách bývá často pravidlem, že začínající a mladší učitelé (také vychovatelé) plní elánu a nadšení jsou více zapálení a přistupují k edukaci s větším nasazením než učitelé, kteří jsou v praxi déle popř. vykazují známky syndromu vyhoření.

Jedním z nejtěžších požadavků kladených na osobnost pedagoga je požadavek stálého optimismu, zaujetí a nadšení pro výchovně vzdělávací proces. Pedagogové (stejně jako všichni pracovníci pomáhajících profesí) musí své osobní problémy nechat vždy mimo třídu či výchovnou skupinu. Jedním dechem však dodáváme, že učitelé a vychovatelé jsou pouze lidé prožívající, cítící a myslící.

Do přípravy na vyučování se nepočítá pouze příprava pomůcek, metod, postupů a plánů do konkrétní hodiny, ale patří sem také dlouhodobá příprava pedagoga v rámci studia oboru na VŠ a další vzdělávání a sebezrovoj (studium speciální pedagogiky, sledování odborných časopisů, jazykové vzdělávání, návštěva kurzů, konferencí a seminářů atd.).

Součástí přípravy na vyučování se stává mj. pedagogická diagnostika o které se zmiňujeme v modulu Pedagogika, kapitole 10.

Malach (In [11] – upraveno, s. 136-138) hovoří o *vstupní pedagogické diagnostice*, kde se uvádí, co je náplní tohoto pojmu:

- vstupní diagnostika žáka (pedagogicko-psychologická diagnostika, lékařská diagnostika respektive zdravotní stav žáka),
- diagnostika podmínek výchovy (dosavadní úroveň rozvoje žáka, aktuální psychický stav, psychomotorické vlastnosti, sociální rozvoj a další).

Proč je diagnostika tak důležitá? Když se soustředíme pouze na aspekty ovlivňující procesy výchovy a vzdělávání v konkrétní třídě a konkrétní vyučovací jednotce, můžeme říci, že každý jednatel je jinak pro tento proces připraven a vybaven. Pro někoho může být učivo známé, pro jiného jednoduché, pro dalšího náročné a pro někoho přiměřené. Každý žák pak bude reagovat rozdílně, což bude ovlivňovat výsledky práce třídy či skupiny jako celku.

Plánování příprava hodiny obsahuje tato prvky [13] (s. 31-32):

- výběr výukových cílů,
- výběr činností a rozvržení hodiny (výklad, způsob práce, časové rozvržení, výběr pomůcek),
- příprava pomůcek (je vhodné si především technické pomůcky prověřit „nanečisto“ a předejít tak problémům nefunkčnosti těchto pomůcek, časových ztrát spojených např. s jejich instalací apod.),
- rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení žáků (sledování, někdy také hodnocení, žáků je dobré propojit a spolupracovat s ostatními kolegy).

Funkce přípravy na vyučovací jednotku [13] (s. 34):

- umožní jasné promyšlení, jaký typ učení chceme realizovat,
- umožní rozmyslet si, kolik času budeme věnovat jednotlivým aktivitám,
- umožní rozmyslet si mnoho věcí předem, takže o nich nebudeme přemýšlet ve vyučování,
- příprava hodiny vede automaticky k přípravě všech materiálů, pomůcek a vybavení,
- příprava poskytuje základnu, kterou můžeme využít v dalších obdobných hodinách v budoucnu.

Příprava na vyučování má řadu dalších výhod:

- možnost reagovat na změny ve vyučovací hodině,
- možnost opřít se o předem připravený plán,
- vyvarovat se časové tísně nebo naopak nadbytku času,
- příprava poskytuje učiteli jistotu, učitele nemohou zaskočit dotazy žáků,
- poskytuje zásobárnu náhradních činností v případě neočekávaných problémů a narušení hodiny,
- dostatečná pedagogova příprava vzbuzuje v žácích dojem, že učitelé na žácích záleží (v souvislosti s tím Kyriacou [13] (s. 41) upozorňuje na nevhodnost opouštění výuky z důvodu, že si učitel zapomněl nějakou pomůcku či výukový materiál. Tento prvek narušení hodiny vede k pocitům snižování vážnosti žáků.),
- učitele nemůže překvapit kontrola či hospitace atd.

K plánování a přípravě vyučovací hodiny doporučujeme kromě výše uvedené literatury nahlédnout např. také do [4].

Vše, co jsme uvedli výše, se vztahuje k třídnímu managementu. Helus [2] (s. 107) definuje třídní management jako „...souhrn svébytných činností učitele, spočívajících především v systémově pojatém a strategickém organizování podmínek, událostí, procesů a činností ve školní třídě.“

Je třeba si uvědomit, že pedagog je ten, který může pozitivně (ale také negativně) ovlivnit proces výchovy a vzdělávání, také, že aktuálně vzniklé situace musí řešit ihned a většinou sám, a že chyby kterých se dopustí většinou nejdou vzít zpět, jeho výroky a reakce zůstávají hluboko v myslích těch, na něž v rámci procesu výchovy a vzdělávání působí.

Na závěr kapitoly upozorňujeme, že řízení třídy či skupiny vyžaduje nejen výše uvedené znaky, ale také pedagogicko-psychologicko-didaktickou přípravu, silnou a vyzrálou osobnost.

10 Psychologické aspekty řízení školy, komunikace při vedení lidí

Jak již bylo uvedeno výše, součástí řízení školy (školského managementu) je vedení lidí (Leadership). Bacík a kol. [1] (s. 26) uvádějí, že za *jádro školského managementu* se nejčastěji považuje:

- plánování a financování,
- organizování a personální politika,
- kontrola a řešení problémů.

Autoři dále uvádějí (tamtéž), že Leadership má za úkol pečovat o spolupracovníky, rozvíjet jejich osobnostní potenciál, také iniciovat změny ve školském zařízení.

Součástí psychologických aspektů řízení školy jsou také druhy autority, které jsou vedením vůči podřízeným uplatňovány a také druhy účasti členů v organizaci. Sekera, J. (In [17] s. 108-110) uvádí Etzioniho *tři základní typy organizací*:

1. organizace s převážně donucovací autoritou (vězení, nátlakové organizace, zajatecké tábory apod.),
2. organizace postavené převážně na utilitárních hodnotách s racionálně právní autoritou (obchodní či průmyslové organizace motivující své členy především ekonomicky),
3. organizace s převážně normativní autoritou (náboženské organizace, politické strany, vysoké školy atd., kde je zdůrazňováno členství a status).

Sekera, J. dále uvádí, že typickou organizací se smíšenou autoritou je základní nebo střední škola, kde najdeme prvky donucovací, utilitární a normativně mravní.

Tři druhy účasti členů v organizaci pole Etzioniho (In [17] s. 108-110):

1. odcizující se účast členů v organizaci (členové jsou psychicky vázání na organizaci a je jim bráněno z organizace vystoupit),
2. kalkuluje účast členů v organizaci (členové kalkulují s odměnou za účast v organizaci),
3. morální účast (členové se ztotožní s cíli a normami organizace).

S uvedenými aspekty se pojí komunikace, bez které by řízení (a vůbec fungování organizace) nebylo možné. Na tomto místě uvedeme několik pojmů, které upozorňují na nutnost orientování se pedagogů v mezilidské komunikaci.

Na úvod uvedme, že pouze 7 % informací nám poskytují slova, 38 % informací získáváme z tónu a barvy hlasu a zbytek (tj. 55 %) nám poskytuje řeč lidského těla [31] (s. 8). Z toho plyne, že existují dva komunikační prostředky – verbální a neverbální.

Verbální komunikace je vše, co sdělujeme slovy (jazyk mluvený a jazyk psaný) a základní jednotkou tohoto sdělování je rozhovor.

Neverbální komunikace se děje pomocí očních pohledů (vizika), mimiky, pohyby (kinezika), držení a postavení těla (posturologie), gesty (gestika), hmatem a tělesným kontaktem (haptika), vzdáleností mezi komunikanty (proxemika), úpravy zevnějšku a prostředí a také paralingvistickými prostředky řeči. Podrobněji [14] (s. 106-113). O neverbální komunikaci kromě zmíněného titulu hovoří také Thiel [31] nebo Vybíral [32, 33].

Kromě výše uvedených termínů upozorňujeme na existenci prvku, který má v komunikaci (konstruktivní komunikaci) nezastupitelné místo. Tím prvkem je *naslouchání* (recepce). Pokud je naslouchání aktivní, snažíme se rozebírat, srovnávat a přemýšlet o tom, co nám druhá strana sděluje (dva monology ještě nejsou dialog). Podrobněji o naslouchání [33] (s. 101-103), [32] (s. 123-125), [22] (s. 41-48) [14] (s. 6-70) a další.

Vedoucí pracovníci by měli vědět něco o struktuře pracovních porad, proto nabízíme vybrané aspekty těchto porad.

Plamínek [22] (s. 145-147) nabízí *typy ředitelů dle vedení porad*:

- *autoritativní typ* (porada slouží pouze k seznámení zaměstnanců s rozhodnutím ředitele),
 - k tomuto typu vedení porad se váže tzv. trojúhelník moci ([8] s. 18-19), který předpokládá, že ředitel sedí v čele stolu – vedle něj (vpravo i vlevo) sedí ředitelovi pomocníci – dále po stranách směrem dále od vedení to jsou ti, kteří usilují o moc, dále lidé, kteří chtějí být při všem, ale nenápadně, poté následují „sólisté“, kteří mají své vlastní myšlenky a jako poslední (taktéž v čele stolu) sedává oponent ředitele, který mívá své pomocníky taktéž po stranách.
- *chaotický typ* (jde o neřízenou diskusi, která bývá většinou kontraproduktivní),
- *demokratický typ* (je brán zřetel na názory každého člena, účastníci se mohou v řízení střídát).

Sekera, J. (In [17] s. 125) dodává, že „za ideální chování vedoucího se považuje, když se do diskuse zapojuje spíše výjimečně. Sedí a poslouchá. Zasahuje v situacích, kdy je potřebné něco uvést na pravou míru.“

S řízením organizací bývá někdy spojován tzv. *bossing* („šikanování“ podřízených vedoucím pracovníkem a se vztahy mezi zaměstnanci bývá spojován tzv. *mobbing* („šikanování“ kolegy v rámci pracovního kolektivu. Blíže o těchto pojmech hovoří např. Sekera, J. (In [17] s. 127-135).

Velmi významným faktorem podílejícím se na pracovním klimatu, výkonu, spokojenosti atd., která souvisí s komunikací a komunikačními schopnostmi/dovednostmi je *konflikt*. Bacík a kol. [1] (s. 133) definují konflikt jako střetnutí nebo srážku rozporných sil, vlivů stránek, tendencí, které je doprovázeno silným napětím.

Konflikty vznikají nejčastěji [1] (s. 134-135) z důvodů poruchy duševní vyrovnanosti (pocit ohrožení, neklid...), ze zkresleného sociálního vnímání (předsudky, „haló-efekt), vady charakteru (ovlivněno rodinnou výchovou), dále nepřesného stanovení obsahu pracovní činnosti, rozporuplností organizačních norem, vady komunikačního systému, nízké úrovně řídicí činnosti, střetu individuálních nebo skupinových cílů, neshody mezi skutečným a očekávaným jednáním jedince ve skupině, kolize individuálních a skupinových hodnot, střetnutí snah k získání společenského postavení.

V pedagogických podmínkách mají konflikty svá specifika. J. Poplucz (In [26] s. 74-75 nebo [17] s.137-140) rozděluje konflikty podle příčin:

1. *konflikty mezi učiteli navzájem* z důvodů neplnění úkolů učiteli, boje o protekci u nadřízených, závisť pracovních úspěchů, nerovného rozdělení práce, rozdílnosti věku (pedagogické praxe), osobnostních rysů,
2. *konflikty mezi vedením a učiteli* z důvodů hodnocení učitelů, nepřiměřeného vztahu vedení k učitelům, jednostranného rozhodování vedení, kladení přehnaných formálních požadavků, nerovného podílu práce a jiné (rozdíly ve vzdělání, nízká kvalita osobnosti ředitele atd.).

Konflikty mají většinou destruktivní povahu (někdy však mají povahu produktivní) a v pedagogických podmínkách (troufáme si tvrdit) to platí dvojnásob. Nejčastěji blokují procesy učení, demotivují, vedou k rezignaci, rozkládají skupiny, vedou k tvorbě špatné atmosféry, psychickému vypětí, oslabují psychické i fyzické zdraví apod. Celkově poškozují výchovně vzdělávací zařízení navenek (mezi rodiči, veřejností a spolupracujícími organizacemi).

Poplucz (In [26] s. 76-78) uvažuje o *typech učitelských osobností nejčastěji vyvolávajících konflikty*. Jsou to učitelé málo spolehliví, přísní a domýšliví, intrikáři, pomlouvači, ziskuchtiví, vypočítaví, málo se ovládající, nepřístupní, bezradní a nestálí.

Čákrť [4] (s. 69-75) nabízí přístupy ke konfliktům:

- *konfrontace* – kdy obě strany sledují pouze své zájmy, dochází k manipulacím, hrozbám, touhám po odplatě apod.,
- *vyhýbání* – nespolečenský přístup nerespektující ani vlastní ani cizí zájmy, tato taktika je typická pro jedince (vedoucí), kteří nesnášejí konfliktní situace, vede k odkládání problémů,
- *ústup* – technika, kdy cizí zájmy nadřadíme našim, uspokojení oponenta za každou cenu, neasertivní přístup,
- *kompromis* – je cesta dohody, která však nemusí být vždy ideálním řešením,
- *spolupráce* – všichni aktéři berou ohled na zájmy druhých a pracují společně na vzájemně výhodném řešení.

K podrobnějšímu studiu konfliktů a jejich řešení doporučujeme nahlédnout do uvedených titulů: [4], [22], [1] (s. 133-142), [26] (s. 71-78) a dalších.

11 Aspekty řízení výuky, kontrola ve školství

Realizace cílů a obsahů výchovy a vzdělávání závisí jednak na učitelích a žácích, na organizačních strukturách a také na podmínkách (materiálních a nemateriálních), ve kterých proces výchovy a vzdělávání probíhá. Bacík [2] (s. 27) však upozorňuje, že nelze přehlížet ani výchovné působení mimoškolních faktorů a veškerou zodpovědnost za výchovu přisuzovat pouze škole.

Jako jedna z organizačních forem výuky je uváděna vyučovací hodina. I když proces výchovy a vzdělávání musíme chápat komplexně (jako soubor vyučovacích hodin, přestávek a jiných forem výuky).

Třídní hodinový systém vypracovaný J. A. Komenským (In [17] s. 187-190):

- 1) řídicí systém je představován jedním učitelem, který vede výuku (v dnešní době, v souvislosti s integrací hendikepovaných žáků, se můžeme setkat ve třídě také s asistenty pedagogů),

- 2) systém řízený je představován třídou (žáci mají přibližně stejný věk a intelekt),
- 3) systém učiva je uspořádán ve vyučovacích předmětech,
- 4) vyučovací proces probíhá v časových jednotkách (nejčastěji 45 minutových) – vyučovacích hodinách (vyučovací hodina má nejčastěji následující strukturu: zahájení – opakování – výklad nového učiva – upevňování – procvičování nové látky – závěr),
- 5) prostorové uspořádání výuky (výuka probíhá nejčastěji ve třídě, učebně, přizpůsobené místnosti apod.).

Tamtéž (s. 190) jsou uvedeny výhody a nevýhody tohoto systému. Za výhody jsou považovány účelnost, jednoduchost, efektivnost a hospodárnost. Naopak nevýhodou je, že tento systém potlačuje individuality, samostatnost a tvořivost.

Každá vyučovací jednotka by měla mít určitou promyšlenou strukturu, která souvisí s přípravou pedagoga na výchovně vzdělávací proces. Měla by být přizpůsobena konkrétním žákům (jejich možnostem), podmínkám, obsahům a cílům výchovy a vzdělávání. Upozorňujeme, že zvláště v dnešní době se jedná o velmi náročný proces přípravy na vyučování jenž nemálo ovlivňuje integrace hendikepovaných žáků do běžných škol a školských zařízení, také zhoršující se chování edukantů a jistě učitelům (a vedení školy) příliš nepomáhá ani legislativa (jak sami učitelé a vychovatelé vypoovídají) nakloněna spíše dětem.

Nyní uvedeme některé *aspekty podílející se na zefektivnění vyučovací hodiny* (In [17]).:

- hodina by měla mít jasný a promyšlený cíl,
- žáci by měli být aktivně zapojeni do edukačního procesu (ne pouze pasivně vstřebávat výklad pedagoga),
- pedagog by měl eliminovat časové ztráty, které vznikají:
 - § nepřipravenosti učitele,
 - § nepřipravenosti žáka (referát, domácí úkol, chybějící pomůcky...),
 - § špatným časovým rozložením článků hodiny,
 - § nesprávným pochopením učitele žáky,
 - § rušivými elementy apod.

V neposlední řadě uvedeme *vybrané poznatky odborníků*, které je vhodné si uvědomit před vstupem do výchovně vzdělávacího procesu:

- vztah edukanta a edukátora musí být postaven na vzájemné důvěře a spolupráci,
- brát zřetel na individualitu jedinců (neházet všechny do jednoho pytle),
- ve výchově a vzdělávání využívat multisenzoriálního přístupu,
- nezapomínat na zpětnou vazbu a sebereflexi vlastního chování,
- nezbavovat se zodpovědnosti za naučení,
- místo zahlcení žáků informacemi a množstvím dat se zaměřit spíše na osobnost žáka,
- neorientovat žáka pouze na výkon,
- dejme prostor k vyjádření každému jedinci (komunikace a diskuse jako faktor výměny názorů) atd.

Součástí řízení výuky, ale také výchovně vzdělávacího zařízení je *kontrola*. Kontrolu můžeme považovat za jeden z prvků evaluace (Pedagogická evaluace je „...*komplex metodologických*

přístupů, metod a technik zaměřených na zjišťování a hodnocení různých pedagogických jevů a procesů, jejich účinnosti, efektivitu a dosahovaných výsledků.“ [2] s. 138).

Bez kontroly mj. není možné zlepšovat současný stav výchovy a vzdělávání, práce apod. Dědina [5] (s. 240) v této souvislosti vymezuje podstatu kontroly jako „...*kritické hodnocení reality se záměry podniku* (pro naše účely chápeme podnik jako výchovně vzdělávací zařízení – pozn. autora) *a tvoří základnu pro rozhodovací procesy na všech úrovních řízení. Smysl kontroly není v pouhé informaci, postihu, likvidaci nedostatků, ale především v jejím vlivu na lepší výsledky, na rozvoj podniku.*“

Dále Dědina upozorňuje (tamtéž), že se instituce směřující k inovacím musí zaměřit spíše na tzv. preventivní kontroly (hledíme souvislost s hospitacemi – viz výše).

Prášilová [23] (s. 139-140) nabízí *některá doporučení*, na která by se nemělo v souvislosti s kontrolováním zapomínat:

- při provádění kontrol počítat s odporem ze strany spolupracovníků/žáků,
- ze strany pracovníků je kontrola považována za projev nedůvěry, je vnímána jako ohrožení,
- je dobré trpělivě a zavčas vysvětlovat účel kontrol,
- do kontroly zapojit také spolupracovníky/žáky,
- výsledky kontrol využívat ve prospěch kontrolovaných (odměny/tresty),
- dbát na etické a morální hodnoty při kontrolování,
- nezanedbávat princip zpětné vazby.

Kontrolovat můžeme v pedagogických podmínkách následujícími způsoby: výše zmíněnou hospitací, pozorováním, metodou rozhovoru či diskuse, pomocí studia zpráv, hlášení, výkazů, dokumentů, dotazníků atd.

Pedagogické prostředí je protkáno kontrolami a hodnocením. Ve výchově a vzdělávání dochází neustále ke kontrole a hodnocení žáků, kolegů, vedení zařízení, rodičů, prostředí, metod a prostředků výchovy a vzdělávání, sebe sama atd. V této souvislosti hovoří Bacík [1] o „hypertrofii hodnocení.“

Pro důkladnější studium této problematiky doporučujeme nahlédnout do následujících titulů: Bacík a kol. [2] (s. 138-151), Petty [21] (s. 343-373), Kyriacou [13] (s. 121-155), [16] (s. 32-33), [5] Dědina (s. 239-246).

12 Kázeň, strategie pro získávání a udržení kázně, strategie předcházení nežádoucího chování, jednání v konfrontační situaci

S problematikou kázně a porušováním chování ve výchovně vzdělávacích institucích se pedagogové setkávají denně, proto nabízíme seznámení s touto problematikou. Schopnost řešit situace (nejlépe však těmito situacím předcházet) nekázně patří k základním dovednostem každého pedagoga.

Za nevhodné chování považujeme [13] (s. 96):

- 1) mluvení bez vyvolání, hlučnost, nepozornost, neplnění úkolů, bezdůvodné opuštění místa, rušení ostatních žáků, pozdní příchody do hodiny,
- 2) slovní agrese, vulgární vyjadřování, drzost, neposlušnost, poškozování někoho nebo něčeho, fyzická agrese.

Nejčastější příčiny nevhodného chování [13] (s. 97-98) jsou nuda, dlouhotrvající duševní námaha, neschopnost splnit zadaný úkol, projevy sociálního chování, nízká sebedůvěra žáka,

problémy v emoční oblasti, špatné postoje, nepřítomnost negativních důsledků vzhledem k nevhodnému chování; Petty [21] (s. 90-93) dodává: žáci zkoušejí, co učitel vydrží (kam až mohou zajít); snaha upoutat pozornost, učitel užívá své formální autority neúčinně (což souvisí s výše uvedenou nepřítomností negativních důsledků) – v tomto okamžiku dochází k šíření nekázně po třídě (začínají vyrušovat také do té doby vzorní žáci).

Jak předcházet (prevence) nevhodnému chování žáků uvádí Kyriacou [13] (s. 103-105):

- sledujte všechny žáky ve třídě (monitoring) – využívejte individuálního kontaktu,
- procházejte celou učebnu a zjišťujte problémy,
- užívejte kontaktu očí (kontakt očí upozorňuje a také aktivuje žakovu pozornost),
- zaměřujte své otázky,
- využívejte fyzickou blízkost,
- pomáhajte žákům s prací,
- všímajte si nežádoucího chování a projevů neúcty (ležení na lavici, hovor bez čelního kontaktu apod.),
- přesazujte žáky (máte na to právo).

Několik „sesbíraných“ rad pro (a nejen pro) začínající pedagogy:

- naslouchajte žákům a vyhodnocujte problémy individuálně,
- nevynášajte unáhlené soudy a rozhodnutí (neslibujte nic, co nemůžete splnit),
- ve třídě nebo skupině si vytyčte jasná a srozumitelná pravidla, na způsobech sankcí za jejich porušení se dohodněte s žáky,
- vždy jděte po příčině problému,
- vždy buďte spravedliví, neústupní a nedávejte najevo svou nervozitu,
- naučte se jednat asertivně – ne agresivně,
- trestat celou třídu není účinné – obviňovat nevinného (bez důkazů) není spravedlivé,
- kritizujte vždy jen chování žáka, nikdy ne jeho osobu,
- vyvarujte se urážení, zesměšňování, citovému vydírání a fyzické agresii (útok na city mnohdy zraní víc než útok na tělo),
- vyhýbejte se situacím, kde může vzniknout problém či konflikt,
- místo trestání se pokuste zaměřit spíše na posilování dobrého chování odměňováním atd.

K problematice kázně se úzce váže problematika trestání a trestů. Heyes [9] (s. 59) upozorňuje, že „...*trest je poměrně neúčinný způsob usměrňování chování dětí.*“ Dále vysvětluje, že „...*potrestání za jednu věc nebrání dítěti v tom, aby si našlo jinou činnost se stejným výsledkem.*“

Autorka (tamtéž, s. 60) uvádí *charakteristiky účelného trestání*:

- trest by měl být přiměřený přestupku,
- trest musí doprovázet vysvětlení (proč dochází k trestání),
- trest by měl obsahovat akt odčinění (něco, čím může jedinec své chování napravit),
- trest by měl následovat ihned (musí být bezprostředně spojen s nežádoucím chováním).

Kyriacou [13] (s. 111-113) poukazuje na *typy trestů ve školních podmínkách*: písemné úkoly, zadržení (izolace), ztráta výhod, vyloučení ze třídy (nedoporučujeme, neboť učitel je v době vyučování zodpovědný za žáka – pozn. autora), slovní varování, informování osob pro žáka

významných, symbolický trest (formální rituál), tělesný trest (nedoporučuje se, i když by mohl být, jak dokládá historie, ve vybraných situacích vedený zkušeným odborníkem účinným řešením – pozn. autora), dočasné vyloučení ze školy.

Kromě zmíněného se vlivem emocí často dostává pedagog se žákem do konfrontační situace. Je dobré vědět, jak v těchto situacích jednat.

Způsoby jednání opět nabízí např. Kyriacou [13] (s. 116-117). Kyriacou radí, abychom ve vyhrocené situaci zůstali klidní, snažili se situaci zklidnit (nepokračovat), kontrolovali své emocionální vzrušení, využívali svých sociálních dovedností, navrhovali řešení situace (princip asertivního jednání), nebojme se požádat o pomoc či radu např. kolegu.

13 Swot analýza, kurikulum, nástroje pro zjišťování kultury a image školy

SWOT analýza je [5] (s. 41) „...komplexní metoda kvalitativního vyhodnocení veškerých relevantních stránek fungování firmy (výchovně vzdělávacího zařízení – pozn. autora) a její současné pozice.“

Jinými slovy se jedná o metodu zjišťování informací, která je složena z hodnocení vnitřních a vnějších podmínek výchovně vzdělávacího procesu v rámci instituce.

SWOT =

S (strengths) – silné stránky
W (weaknesses) – slabé stránky

O (opportunities) příležitosti
T (threats) hrozby

Pro přiblížení jednotlivých faktorů použijeme vysvětlení Jakubíkové [6] (s. 94):

- *silné stránky* jsou ty, které přinášejí výhody jak zákazníkům, tak pedagogům,
- *slabé stránky* jsou ty, které škola nedělá dobře, nebo ty, ve kterých si ostatní školy vedou lépe,
- *příležitosti* jsou skutečnosti, které mohou zvýšit poptávku nebo mohou lépe uspokojit zákazníka a přinést škole úspěch,
- *hrozby* jsou skutečnosti, trendy, události, které mohou snížit poptávku nebo zapříčinit nespokojenost zákazníků.

Tamtéž se uvádí některé konkrétní příklady (uvádíme vybrané):

- *silné stránky* – pozitivní klima školy, aprobovanost pedagogů, mimoškolní akce, spolupráce školy s dalšími institucemi, vysoké aktivity školy, image školy, vybavení školy, komunikace s veřejností atd.,
- *slabé stránky* – stárnoucí pedagogický nebo nekvalifikovaný sbor, nedostatek finančních prostředků, špatná komunikace ve škole, nedostatek kontaktů s okolím školy apod.,
- *příležitosti* – novelizace zákonů, zvýšení veřejných výdajů na vzdělávání, celoživotní vzdělávání, nová kurikula atd.,
- *hrozby* – úbytek populace, problémy s obnovou pedagogických sborů, nevyhovující podmínky pro pedagogy, vzdělávání nemá ve společnosti prioritu, úpadek morálky, lepší uplatnění pedagogů v jiných (lépe placených) oblastech, slučování škol apod.

Dalším pojmem této kapitoly se stalo *kurikulum*. Zdálo by se, že se tento výraz hodí spíše do pedagogiky obecné, ale soudíme, že má co do činění také s pedagogickým managementem, neboť jak uvádí pedagogický slovník [25] jde o vzdělávací program, projekt nebo plán, též se zabývá průběhem studia a jeho obsahem či zastřešuje obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

Jak se kurikulum podílí na (reguluje) edukaci uvádí Průcha [24] (s. 258):

- čas edukace;
 - § vstup a délka, setrvání v povinném vzdělávání,
 - § délka stupňů a druhů škol.
- obsah edukace;
 - § repertoár předmětů,
 - § období zavedení předmětů,
 - § rozsah předmětů.

Podrobněji o kurikulu Průcha [24] (s. 235-268).

Dříve, než uvedeme nástroje pro zjišťování kultury instituce, si přiblížíme pojem kultura. *Kultura školy* je podle Walterové (In [23] s. 158) „...*klima školy, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společenských strategií, pedagogická koncepce, definování rolí lidí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí školy a její image.*“

Cejthamr [5] (s. 268) počítá do „kulturní sítě“ zvyklosti, rituály, historky, legendy a mýty, symboly, mocenské struktury, kontrolní systémy, organizační struktury instituce.

Můžeme tedy říct, že kultura instituce se ovlivňuje její výsledky.

Pojem image jsme přiblížili v kapitole 2.

Eger [6] (s. 103-105) uvádí *dotazník* pro hodnocení kultury a image školy. V dotazníku pro *zjišťování kultury školy* jsou uvedeny dotazy na téma společných cílů, důvěry ve vedení školy, podíl na řízení školy, problematiky kontrol, motivace, komunikace, inovace, pracovní podmínky, pracovní prostředí, vztahy v kolektivu nebo očekávání výsledků vzdělávání apod.

V dotazníku pro *zjišťování image školy* mají respondenti možnost ohodnotit školu na principu sémantického diferenciálu, kde na sedmibodové škále hodnotí např.: krásu školy, atmosféru, vzdělávací program, úroveň pedagogického sboru, vybavení školy, úspěšnost absolventů, spolupráci školy s úřady a firmami, prezentaci školy na veřejnosti apod.

14 Diagnostika – vybrané testy inteligence a schopností, sociometrie

V úvodu této kapitoly uvádíme, že diagnostiku nelze chápat pouze ve smyslu určování lékařské diagnózy, ale používáme ji v každodenním životě, aniž si to uvědomujeme. V pedagogickém prostředí za pomoci diagnostiky zjišťujeme např. nadání a schopnosti žáků/studentů pro určitou činnost, také vedoucí pracovníci využívají diagnostiku při přijímání nových pracovníků, dále tímto způsobem zjišťujeme kvalitu a podmínky pedagogické práce a v neposlední řadě bychom měli diagnostikovat vlastní chování a práci.

Diagnostikou a jejími metodami jsme se mj. zabývali v modulu Pedagogika v kapitole 10 a 12. Diagnostická činnost vede [29] (s. 11) k určení stupně vývoje, zjištění příčin odchylného vývoje od věkové normy, zjištění individuálních zvláštností osobnosti, zjištění podstaty, podmínek a příčin individuálních rozdílů, prognóza nebo predikce.

Přestože jsme výše uvedli, že diagnostika může sloužit vedoucím pedagogickým pracovníkům na jejímž základě přijímají pracovníky, musíme uvést, že kvalitní diagnóza podložena odbornými výsledky diagnostických testů by měla vždy vycházet z rukou odborníků (např. psychologů). Testy a testové metody by se neměly zneužívat neodborníky, neboť vyžadují příslušnou kvalifikaci pro dodržování postupů, zásad, podmínky vypracování, vyhodnocení či interpretaci výsledků. V opačném případě by mohly napáchat více škody než užítku.

V souvislosti s managementem se psychodiagnostika využívá v oblasti psychologie práce (také personální práce), řízení atd. Podílí se (jak již bylo uvedeno) na výběru zaměstnanců, ale také na jejich rozmisťování.

Pokud jde o diagnostikování dětí/studentů je podle Svobody [29] (s. 17) v současnosti psychologicky vyšetřeno 10-15 % všech patnáctiletých žáků končících základní školu. Diagnostika ve školství se také užívá k určování výchovných potíží, prospěchových potíží, zabývá se problematikou nadaných žáků, určováním školní zralosti atd.

Svoboda dále uvádí [29] (s. 22 - upraveno) *klasifikaci psychodiagnostických metod*:

- 1) klinické metody – (pozorování, rozhovor, anamnéza, analýza spontánních produktů),
- 2) testové metody
 - a) výkonové testy (testy inteligence, testy speciálních schopností a jednotlivých psychických funkcí, testy vědomostí),
 - b) testy osobnosti (projektivní testy, objektivní testy osobnosti, dotazníky, posuzovací stupnice).

Na aspekty klinických metod jsme již upozornili v modulu Pedagogika v kapitole 10 a 12.

Problematika testů inteligence (viz modul Pedagogika, kapitola 7) souvisí s problematikou testů schopností neboli výkonových testů. Tyto testy jsou zaměřeny na výkon či úspěch a neúspěch vyšetřované osoby.

Mezi *nejznámější testy inteligence* řadíme:

- Ravenovy progresivní matice – slouží k získání orientačního údaje o inteligenci zkoumané osoby, nejsou závislé na vzdělání a kulturním prostředí. Nevýhodou je možnost ovlivnění výsledků např. soustředěním.
- WAIS-R (Wechslerův test inteligence) nebo WAIS-III – je složen z několika subtestů, přičemž výsledek je součtem těchto subtestů. Subtesty sledují především verbální porozumění, percepční uspořádání, aktuální paměť, rychlost zpracování.

Testy speciálních schopností (stejně jako testy inteligence) uvádí Svoboda [29]:

- testy paměti,
- zkoušky kreativity,
- zkoušky parciálních a kombinovaných schopností,
- testy technických schopností testy verbálních a matematických schopností,
- testy uměleckých schopností,
- testy organicity.

V této kapitole také musíme upozornit na *sociometrii*, která slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů (což je informace pro pedagogický proces nezbytná). Test (*sociometrický test*) obsahuje jednu nebo více otázek, které umožňují všem členům skupiny volit partnery pro určité situace nebo společné činnosti. Na základě takto získaných informací můžeme např. ve třídě či pracovní skupině seskupovat členy pro pracovní úkoly a zajistit tím třeba vyšší efektivitu práce.

Testů, které nám poskytují informace o našich možnostech, předpokladech či vědomostech existuje celá řada a pro podrobnější seznámení s touto problematikou poukazujeme na titul Svoboda [4].

Každý test má svá specifika, výhody a nevýhody a přestože se stále zdokonalují a jejich vývoj není zdaleka ukončen, musíme konstatovat, že vždy by měly být výsledky těchto testů interpretovány opatrně a s ohledem na spoustu faktorů, které se mohou podílet na jejich vyplňování.

Kromě uvedeného doporučujeme následující k prostudování literaturu: [7], [8], [20].

□ Text neprošel jazykovou úpravou.

Seznam použité literatury:

- [1] BACÍK, F; KALOUS, J.; SVOBODA, J. et al. *Úvod do teorie a praxe školského managementu 1*. Praha : UK 1995. 256 s. ISBN 80-7184-010-6.
- [2] BACÍK, F; KALOUS, J.; SVOBODA, J. et al. *Úvod do teorie a praxe školského managementu 2*. Praha : UK 1995. 160 s. ISBN 80-7184-025-4.
- [3] BUSH, T. *Theories of Educational Management*. London : Paul Chapman Publishing Ltd, 1995.
- [4] ČAKRT, M. *Konflikty v řízení a řízení konfliktů*. Praha : Management Press, 2000. 182 s. ISBN 80-85943-81-6.
- [5] DĚDINA, J.; CEJTHAMR, V. *Management a organizační chování*. Praha : Grada Publishing, 2005. 340 s. ISBN 80-247-1300-4.
- [6] EGER, L. a kol. *Strategie rozvoje školy*. Plzeň : Cechtuma, 2002. 111 s. ISBN 80-903225-6-5.
- [7] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-85931-79-6.
- [8] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [9] HEYES, N. *Aplikovaná psychologie*. Praha : Portál, 2003. 224 s. ISBN 80-7178-807-4.
- [10] Kol. autorů. *Pedagogika I*. Ostrava : PdF OU, 1996. 245 s. ISBN 80-7042-066-9.
- [11] Kol. autorů. *Pedagogika II. Kapitoly z obecné didaktiky*. Ostrava : PdF, 1999. 168 s. ISBN 80-7042-156-8.
- [12] KURELOVÁ, M. *Učitelská profese v teorii a praxi*. Ostrava : OU, 1998. 102 s. + 11 příloh. ISBN 80-7042-138-X.
- [13] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- [14] MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- [15] MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-548-2.
- [16] Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha : Portál, 2005. 144 s. ISBN 80-7178-556-3.
- [17] MRHAČ, J. a kol. *Pedagogika V*. Ostrava : PdF OU, 1997. 335 s. ISBN 80-7042-115-0.
- [18] MYDLÍKOVÁ, E. *Manažment v sociálnej práci*. Bratislava : Občanské združenie Sociálna práca, 2004. 112 s. ISBN 80-89185-04-5.
- [19] NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie organizace*. Praha : Grada Publishing, 2005. 228 s. ISBN 80-247-0577-X.
- [20] PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- [21] PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-978-X.
- [22] PLAMÍNEK, J. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. Praha : Argo, 1994. 198 s. ISBN 80-85794-14-4.
- [23] PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc : PdF UP, 2003. 164 s. ISBN 80-244-0676-4.
- [24] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- [25] PRŮCHA, J.; WALNEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.
- [26] SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava : OU, 1994. 119 s. ISBN 80-7042-072-3.
- [27] SEKERA, J. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava : OU, 2001. 206 s. ISBN 80-7042-187-8.

- [28] SEKERA, O. Koncepce řízení a osobnost ředitele instituce ústavní péče. Diplomová práce (nepublikováno).
- [29] SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha : Portál, 1999. 144 s. ISBN 80-7178-327-7.
- [30] ŠINDELÁŘ, J. *Základy managementu*. České Budějovice : ZsF JU, 2000. 119 s. ISBN 80-7040-419-1.
- [31] THIEL, E. *Řeč lidského těla*. Bratislava : Plasma Service, 1993. 134 s. ISBN 80-901412-8.
- [32] VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005. 320 s. ISBN 80-7178-998-4.
- [33] VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000. 264 s. ISBN 80-7178-291-2.
- [34] VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha : Portál, 1998. 384 s. ISBN 80-7178-269-6.
- [35] Zákon 561/2004. *Zákon o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Praha : MŠMT, 2004.