

MPDR081 Didaktická propedeutika *MPDR081

Didaktická propedeutika *

Ukončení	zk zkouška / 2 kr
----------	-------------------

Osnova	Základní okruhy: Moderní didaktika Cíle vzdělávání Kurikulum Vyučovací proces a jeho fáze Výukové metody Organizace výuky Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti Názornost Pedagogická komunikace Hodnocení a klasifikace Moderní média Příprava na výuku Pozorování, záznam pedagogických situací Hospitace, hodnocení Závěry z průzkumu ve škole LITERATURA: MAŇÁK, J. Nárys didaktiky. Brno : MU, 1995. Kolektiv. Vybrané kapitoly z obecné didaktiky. Brno : MU, 1998. MAŇÁK, J. a kol. Alternativní metody a postupy. Brno : MU, 1997. Průcha, J. a kol. Pedagogický slovník. Praha : Portál,1998.
Osnova anglicky	Basic topics: Modern Didactics Educational objectives Curriculum Educational process and its phases Educational methods Education organisation Development of activity, independence and creativity Illustration Pedagogical communication Assessment and classification Modern media Preparing for Education Observations, record of pedagogical situations Inspection of classes, assessment Conclusions drawn from the school research
Výukové metody	- teoretická příprava formou přednášky se samostatným studiem odborných zdrojů a využitím distančních materiálů v elektronické podobě
Výukové metody anglicky	- theoretical preparation in the form of a lecture with independent study of specialized sources and electronic distance-learning materials
Metody hodnocení	- student si u ústní nebo písemné zkoušky vylosuje jedno z témat přednášky, k úspěšnému splnění předmětu je nutné zodpovědět zvolené téma správně a reagovat na případné dotazy zkoušejícího

Moderní vyučování, management

Moderní vyučování. Základní principy. Školský management. Principy, strategie, cíle.

Moderní vyučování. Základní principy.

Školství je od roku 1989 neustále podporováno velkým množstvím zahraniční i české literatury, především literatury prakticky orientované. Objevují se knihy postavené na různých teoretických základech, psané pro různé čtenáře. Různost pojetí výukového procesu v těchto pramenech můžeme s určitým zjednodušením vnímat jako problém různé míry tradičního či na druhé straně inovativního pojetí.

Zmiňujeme zde tenzi mezi tradičním a inovativním pojetím výuky, protože někdy může vzniknout dojem, jako by uvnitř teorií reflektujících výukový proces existovaly paralelně dva proudy, dvě skupiny publikací, dvě skupiny autorů. Tyto dva proudy rozlišíme např. i podle terminologie užívané autory. Věc jde tak daleko, že terminologické různice postihují i některé zdánlivě neotřesitelné pojmy: pojem **vyučování** je odkládán stranou, protože akcentuje činnost učitele, zatímco hovoříme-li o **výuce**, zdůrazníme tím, že myslíme i na žáka a jeho participaci na celém procesu. Pojem **metoda výuky** zase mnohdy neumožňuje dostatečně odlišit aktivity různého charakteru. Proto jsou stále více akcentovány importované pojmy **strategie a technika** (viz překlad knihy Silbermanovy, 1997).

Ani vzdělávacím obsahům se terminologická nejednoznačnost nevyhne. Pojem **kurikulum** může být jedním ze symbolů proměn současné pedagogiky a didaktiky. Nahrazením pojmu obsah učiva pojmem kurikulum se otevírá možnost dát komplexněji do souvislosti veškerou školní zkušenost dítěte, tedy i tzv. kurikulum skryté. Přesto ani tento pojem nestačí a je v mnoha dokumentech doplňován termínem **vzdělávací program**. Použitím pojmu vzdělávací program totiž odkazujeme na aktivní práci se vzdělávacími obsahy, konkrétně např. na cestu od vzdělávacích programů rámcových, přes vzdělávací programy školní, až k obsahu jednotlivých vyučovacích hodin.

Některé pojmy se vytrácejí na základě víceméně všeobecného konsenzu o tom, že neodpovídají současné představě o podstatě výukových procesů. Žák už zkrátka zpravidla není vnímán coby objekt výuky...

Můžete samozřejmě namítnout, že učitel - praktik musí pracovat bez ohledu na to, zda se odborníci dohodnou či nedohodnou na pojmosloví. To je jistě pravda. Mnohé výzkumy navíc dokazují, že učitelé jsou schopni využívat funkční kombinaci tradičního přístupu a „novinek“, že jsou schopni do svého stylu práce integrovat to, co je funkční a efektivní, a co jim v jejich práci pomáhá. Na druhou stranu, solidní zakotvení ve funkční a platné teorii, porozumění pojmosloví, které pomáhá popisovat a reflektovat různé stránky výukového procesu, možnost zamyslet se nad svou prací obecněji a systematicky, to jsou velké potenciální zisky, které mohou učiteli plynout z porozumění dění v rámci školy.

Současný stav oboru je výsledkem dlouhodobého vývoje, zkoumání a ověřování, pokusů a ponaučení ze slepých uliček. Dobrým příkladem může být rozpracování problematiky kooperativního učení a kooperativní výuky: bez předchozích fází vývoje, bez experimentů se skupinovou výukou a bez desítek let hledání funkčních modelů kooperace ve skupině, by dnešní pojetí kooperativní výuky existovat nemohlo.

Přestože víme, že se dopouštíme značného zjednodušení, domníváme se, že pro osvětlení současného stavu reflexe výukového procesu může být užitečné vyhrodit rozdíly mezi tradiční a inovativní teorií. Práce s touto dvojakostí nám umožní reflektovat obsahový a terminologický vývoj.

Klíčová témata

Chceme-li pojmenovat, kde leží akcent současné školní didaktiky, pak lze jmenovat několik jejích vlastností, které jsou zmiňovány častěji než jiné: *aktivizující, činnostní, zkušenostní, samostatná a kooperativní, orientovaná především na dítě.*

Teoretická východiska popisu výukového procesu

Když výše zmíněná adjektiva shrneme v jednu charakteristiku, můžeme říci, že současná teorie zabývající se procesem výuky je založena na teoriích orientovaných na procesy učení. Pokud jde o teoretické zakotvení současné školní didaktiky, jeho klíčovou oporou je konstruktivistická teorie učení. Konstruktivismus je ve své širší podobě založený na tom, že učící se jedinec si sám aktivně buduje svou představu o světě, o životě a o sobě. V prostředí školy tak jedinec činí na základě aktivit blízkých životu, prostřednictvím objevování a zkoumání materiálu ze života přejímaného.

Dalšími významnými zdroji jsou teorie zabývající se učením z hlediska biologických procesů, například teorie tzv. „mozkově kompatibilního učení“ (Kovaliková, 1995), která říká, že vhodné uspořádání učebního procesu není otázkou ničeho méně významného, než

správného porozumění procesu vytváření sítí neuronů v mozku člověka. Inspirativní jsou také výklady individuálních stylů učení (Mareš, 1998), které nás upozorňují na skutečnost, že každý žák má svůj osobitý styl a strategie, které mu nejlépe vyhovují. O dalších teoretických východiscích je možno se dočíst např. u Pasche (1998).

Z uvedeného logicky vyplývá obsazení prvních příček na žebříčku klíčových témat, kterými jsou (v tomto pořadí):

1. učební proces žáka: procesy, které probíhají, když se žák učí,
2. prostředí pro učení: v jakém prostředí, v jakém klimatu je učení nejefektivnější,
3. výuková činnost učitele: učitel je koordinátorem učebních aktivit, případně jedním ze členů učící se komunity.

Učební činnost žáka

Učící se jedinec je samostatnou lidskou bytostí se svou vlastní životní a učební zkušeností, osobitou poznatkovou strukturou, s vlastní představou o světě, který ho obklopuje. Proces učení je procesem hluboce individuálním.

Učící se jedinec je bytostí sociální. Veškeré poznávací procesy jsou proto také procesy sociálními, kdy v interakci s prostředím a v komunikaci s jedinci, kteří ho obklopují, člověk nabývá nových vědomostí, dovedností a postojů ke světu.

Zdá se vám, že nelze zvolit jednu z těchto tezí? V tom případě s vámi naprosto souhlasíme, obě jsou totiž platné, a plynou z toho dvě premisy pro uvažování o učební činnosti žáka.

1. Žádné učení nezačíná v prázdné mysli žáka. Nové poznání se vždy váže k předchozímu vědění (někdy se hovoří o prekonceptech). Toho je třeba využít a stavět na existující poznatkové struktuře v mysli žáka.
2. Učení je sdílením už poznaného s druhými lidmi. Opět je nezbytné toho využít a posilovat komunikaci mezi žáky a mezi žáky a učitelem.

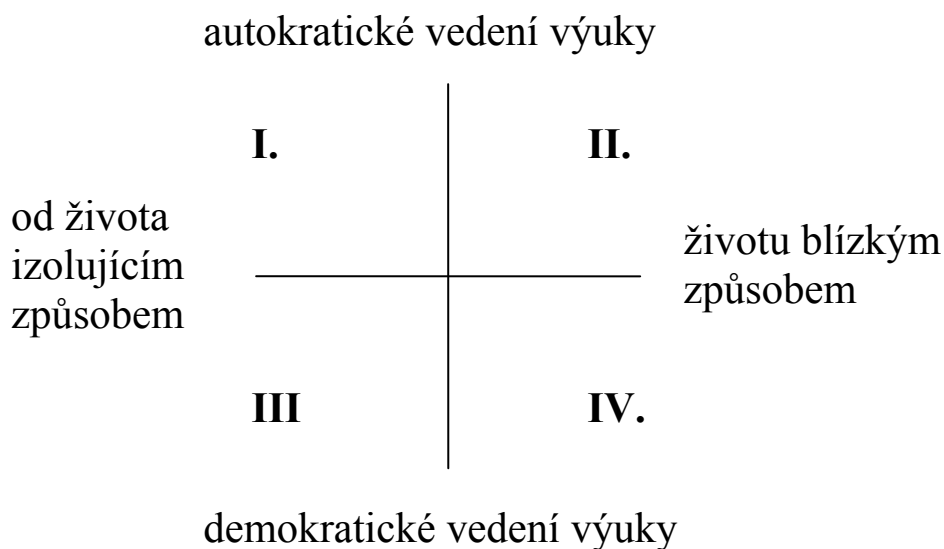
Co se stane, když jednu z těchto dvou premis ignorujeme? V prvním případě se může stát, že postup učení ignoruje domněnky a představy, se kterými žák přichází. Namísto aby se s jeho představou o fungování světa pracovalo, jsou mu předkládány poznatky formulované vědou. Tyto poznatky se musí naučit. Starší vrstvy poznání jsou v hlavě překryty novými a vědění se vrší v oddělených vrstvách, pod kterými zůstává původní jádro představ. V případě druhém neumožníme dosáhnout vyšší kvality učení prostřednictvím komunikace o tématu.

Tento problém má také svou pragmatickou rovinu. Úkolem učitele je pracovat nikoliv

s jednotlivcem, nýbrž se skupinou, školní třídou. Individualizace, což je jeden z nejdiskutovanějších pojmů v didaktice tradičního i inovativního ražení, má své zjevné limity v oblasti cílů výuky, v oblasti forem práce, ale také v oblasti komunikace učitele s žákem - nelze stále komunikovat s každým.

Prostředí podporující učení

Úkolem učitele je najít rovnováhu v metodách a v postupech tak, aby každé dítě dostávalo příležitost k rozvoji. Úkolem učitele je ale ještě něco důležitějšího: vytvářet prostředí podporující učení. Pro uvažování o prostředí podporujícím učení nabízíme myšlenku Fendovu o nezbytnosti uvažovat ve dvou dimenzích (podle Grecmanové a kol., 2000, s. 86). Jedna z těchto dimenzí vyjadřuje rozpor mezi demokratickým a autokratickým vedením výuky, druhá zdůrazňuje téma blízkosti školní práce, jejího obsahu a jejích metod k životu či distance od života učícího se jedince (srov. obr. 1).



Obr. 1. Dimenze klimatu podle způsobu vedení výuky (Fend, podle Grecmanová a kol., 2000).

Demokratické vedení výuky vytvářející demokratické klima je spoluutvářeno užitím vhodných metod výuky (kooperativní metody, inscenace, demonstrace, pozorování, samostatná práce atd.). Demokratické klima podporuje rozvoj samostatnosti, sebeřízení, plánování, odpovědnosti. Nabízí příležitosti k reflexi učení a sebereflexi. Ale pouze

demokratický přístup sám o sobě všechny problémy neřeší, může sklouznout do hraní si bez jasného smyslu a závěru. Je třeba přidat také dimenzi smysluplnosti, vědomí vazby na skutečný životní materiál. K tomu je třeba pracovat životu blízkým způsobem, např. problémovými a heuristickými metodami, projektovým vyučováním, pozorováním v reálných podmínkách. Tak lze podpořit posílení pocitu smysluplnosti školní práce a potažmo smysluplnosti učení a vzdělávání.

Výuková činnost učitele

Co musí učitel vykonat, aby vyhověl uvedeným nárokům na průběh učebního procesu a nárokům na prostředí, příznivé pro učení?

1. Učitel má za úkol budovat bezpečné prostředí, nevytvářet stresové situace (pozor, i zbrklé a nepromyšlené rychlé změny ve způsobu školní práce mohou tyto situace vyvolat). Snad samozřejmým požadavkem na učitele je neponižovat žáka a neurážet ho, především ne tehdy, když vysloví naivní nebo i zcela nesprávný názor.
2. Učitel nesmí vyhrocovat soutěživost mezi dětmi. Soutěžení v míře přiměřené jistě nemusí být škodlivé, ale motivovat žáka má především vědomí vlastní kompetence a hodnota vlastního výkonu, nikoliv vědomí, že ostatní dosáhli horšího výkonu než on.
3. Učitel by měl oceňovat tvořivost, odvalu pouštět se do náročných úkolů a složitých problémů, kritičnost, smělost v myšlení. Měl by si vážit ochoty experimentovat, ochoty vyslovit stanovisko a hájit si je, ochotu sdílet své myšlenky. Aktivní participace na učebních aktivitách je třeba si vážit neméně.
4. Učitel musí respektovat potřeby žáka. I mnohé fyziologické potřeby žáka jsou žet ve školní práci odsouvány stranou. Např. možnost pracovat svým tempem je skutečnou fyziologickou potřebou, její neuspokojení brání úspěšnému průběhu procesu učení.
5. Učitel má respektovat a akceptovat rozmanitost žakovských vyjádření, jejich produktů, postojů atd. (vše volně podle Grecmanové a kol., 2000, Kovalikové, 1995, Pasche a kol., 1998, Hunterové, 1999).

Jistě, učitel má být také expertem v učební látce. Je ale stále méně vnímán jako majitel poznání, mj. i proto, že žáci mají k dispozici mnoho (a stále více) jiných informačních zdrojů. Učitel jako zdroj informací je snadno nahraditelný. V čem ale učitel nahraditelný není, jsou role, které sehrává:

- Učitel jako facilitátor, který podpoří učební procesy tím, že uspořádá učební materiál, zvýrazní to podstatné, pomůže stanovit cíle a hlídá jejich dosahování. Vyhledává skrytý potenciál žáka.

- Učitel jako koordinátor, tedy člověk, který uspořádává společné aktivity žáků, dá prostor sdílení poznatků, spolupráci. Dohlíží na využití potenciálu sociální dimenze učebních procesů.
- Učitel participující na procesech učení, který se tím, že se zapojuje do učebních aktivit, stává modelem učícího se jedince.

Metody, strategie a techniky výuky

Významnou část učitelovy práce tvoří výběr vhodných metod, strategií či technik výuky. Proto je na místě otázka, které metody výuky jsou efektivní. Je zjevné, že každá metoda má své přednosti, a každá má také své limity. U nejtradičtější z tradičních metod – u výkladu – je hlavním limitem čas, po který jsou posluchači schopni věnovat výkladu pozornost. Zadávání samostatných prací je zase nutně omezeno potřebou zadávat takové úkoly, které žákovi umožní efektivní učení i bez podpory učitele. Kooperativní učení zase funguje jen tehdy, jestliže je zadáno tak, aby spolupráce byla skutečně přínosem pro každého člena skupiny.

Klíčem k volbě metody je tedy její adekvátnost, a uvádí se několik požadavků, které tuto adekvátnost prověří (srov. Grecmanová a kol., 2000): Metoda vede ke stanovenému cíli. Je efektivní, což mj. znamená, že umožní každému žákovi, aby využil co nejvíce ze svého potenciálu. Metoda odpovídá podmínkám práce, pomůckám a zdrojům, které má učitel k dispozici. Navíc učitel musí sám metodu dobře zvládat a měla by vyhovovat stylu, kterým vyučuje.

V každém výkladu didaktiky bývá zvykem podávat třídění metod výuky (klasická třídění si může čtenář najít např. u Skalkové, 1999, s. 165 ad., odlišně pojatá třídění najde např. u Grecmanové a kol., 2000, s. 43 ad.). Proto na tomto místě není třeba metody vyjmenovávat. Je ale třeba učinit jednu terminologickou poznámku. Už jsme zmínili, že pojem metoda výuky nedostatečně pokrývá různost učitelových postupů ve výukovém procesu. Proto se stále více užívá také pojmů strategie a technika. Co tyto pojmy znamenají a v jakém vzájemném vztahu mohou být?

Obvyklé řešení této otázky (na kterém se však nemusí shodnout všichni odborníci) říká, že tyto pojmy je možno seřadit podle míry obecnosti od metod, coby kategorie nejjobecnější, přes strategie k technikám. Diskuse je metoda výuky, v rámci této metody lze použít mnoho strategií, pomocí kterých uspořádáme konkrétní výukovou jednotku. Např. při práci se strategií nazvanou diskusní pavučina proběhne přípravná fáze diskuse individuálním hledáním argumentů, pokračuje sdílením argumentů a dělením do skupin podle názoru na

problém. Samotná diskuse probíhá tak, že si skupiny předávají slovo a říkají postupně své argumenty (hlavní argumenty pro různé názory tak vždy zazní). Volba mluvčího může proběhnout např. technikou slepého hlasování (hlasování se zavřenýma očima). Poté se diskutuje volně (zde mohou zazní i argumenty dílčí a stanoviska jednotlivců) a nakonec si každý žák zaznamená diskusi pomocí doplnění výroků stanovených učitelem. Označíme-li kooperativní učení jako metodu (což samo o sobě není zcela správné¹, ale pro tento moment je tato chyba snad ospravedlnitelná), pak strategií může být skládačkové učení. Pro něj je však třeba použít některou z technik dělení do skupin.

Tab. 1 Pojmy metoda, strategie a technika výuky – příklady

Metoda	Diskuse	Kooperativní učení
Strategie	Diskusní pavučina	Skládačkové učení
Technika	Výběr mluvčího skupiny slepým hlasováním	Technika dělení do skupin

Rozfázování výuky

Metody ovšem musí být zasazeny do rámce určité smysluplné posloupnosti kroků učení. V mnoha učebnicích lze nalézt rozfázování výukového procesu do tří částí: motivace, expozice, fixace. Motivační fáze má za úkol vzbudit zájem žáka o obsah učiva, expoziční fáze je fází předávání obsahu učiva, fáze fixační má umožnit dostatečné upevnění žákem nabytých vědomostí, dovedností a návyků.

Toto schéma ovšem není jediné možné, dokonce tu jsou důvody domnívat se, že není zcela vhodné. Porovnejme nyní toto schéma s jiným třífázovým modelem procesu výuky, konkrétně s modelem, založeným na konstruktivistických principech:

1. fáze: evokace – každé učení začíná tím, že si žák uvědomí a slovy vyjádří, co sám ví nebo co si myslí, že ví o předloženém tématu, zároveň formuluje i nejasnosti a otázky, které k tématu má, a na které bude hledat v další fázi odpověď;
2. fáze: uvědomění si významu – konfrontace původního žákova konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (pokus, pozorování, text, film, vyprávění, přednáška atd.);
3. fáze: reflexe – žák přeformuluje své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskusí se spolužáky, uvědomí si, co nového se naučil, které z původních představ se

¹ Kooperativní učení je vůbec jakýmsi solitérem v pojmosloví didaktiky, co. vyplývá z jeho unikátního postavení mezi výukovými postupy. Proto v tomto krátkém výkladu nezbývá než odkázat na publikace Kasíkové (1997, 2001).

potvrdily, které naopak vyvrátily, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí (spolužáků, učitele) k tématu.

V čem je rozdíl mezi těmito dvěma modely?

Tab. 2 Srovnání fází výuky ve dvou modelech

Fáze vyučovací hodiny, „tradiční“ model	Fáze vyučovací hodiny, konstruktivistický model
Motivace	Evokace
Expozice	Uvědomění si významu
Fixace	Reflexe

Rozdíl je možno vidět v důrazu na hlavního aktéra, kterým je v „tradičním“ modelu učitel (jde z větší části o fáze jeho práce), v konstruktivistickém modelu je to žák (jde o fáze jeho učení). Obecněji je rozdíl v pojetí procesu výuky a jeho vztahu k procesu učení. Zatímco členění do fází motivace – expozice – fixace je členěním vnějším, určeným organizačním rozčleněním hodiny, rozfázování evokace – uvědomění si významu – reflexe se opírá o vnitřní procesy učení žáka.

Tab. 3 Srovnání fází výuky ve dvou modelech podle vztahu k procesu učení žáka

	Model Motivace – expozice – fixace	Model Evokace – uvědomění – reflexe
Vzhledem k procesu učení	Vnější	Vnitřní
Hlavní aktér	Učitel	Žák
Hlavní proces	Vyučování	Učení

Zatím jsme uvažovali o rozčlenění výuky víceméně pouze jako o rozčlenění vyučovací hodiny, ale procesy učení jsou komplexnější a hlavně kontinuální. Proto doporučujeme vyhledat v literatuře ještě další členění, pokusit se je zařadit vzhledem ke zde popsaným a najít možnosti a meze jejich aplikace.

Hodnocení

Hodnocení je nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Proto proměňuje-li se pojetí učebních procesů ve škole, musí to jít ruku v ruce s proměnou hodnotících postupů. Už tradičně je zpochybňována objektivita a srovnatelnost obvyklých školních známkovacích systémů. V současnosti se předmětem vášnivých polemik stává teze, že motivace žáka k učení je jen málo ovlivňována odměnami a tresty v podobě přidělení místa na známkovací škále.

Jaké jsou tedy funkce školního hodnocení obecně a jakou roli školní hodnocení sehrává ve vztahu k procesu učení žáka?

Hodnocení je procesem komunikace a jeho výstup je jakýmsi komunikačním kódem, pomocí kterého je žákův výkon porovnán jednak se standardem, jednak s výkony ostatních žáků (podrobněji viz Slavík, 1999, Ziegenspeck, 2002). Zároveň ale – a to je významnější vzhledem k procesu učení – je nástrojem porovnání žákova výkonu vzhledem k jeho učebnímu potenciálu. Je zjevné, že tyto dvě funkce lze spojit jen obtížně. Učitel pak stojí před volbou, zda pojmout hodnocení zcela objektivně, a tím poněkud resignovat na ocenění pokroku žáka, nebo zda dávat známku každému žákovi okamžitou zpětnou vazbu o vývoji jeho výkonu, což znamená částečně odložit stranou objektivitu ve vztahu ke standardům, případně standardním výkonům.

Aby bylo hodnocení funkční, je třeba dodržet tři základní teze:

- Hodnocení je třeba provádět na základě jasných kritérií, srozumitelných žákovi. Pokud je to možné, mají být tato kritéria formulována explicitně a veřejně, nejlépe spolu s žáky. Nelze spoléhat na jakousi vágní „informační hodnotu známky“, protože jen sama známka neposkytuje dostatečně strukturovanou informaci k tomu, aby mohla sloužit jako vodítko pro další učení.
- Komunikace se žákem má být věcná a specifická, má diferencovat mezi složkami žákova výkonu tak, aby se žák mohl řídit získanou informací ve své učební aktivitě. Pokrok by měl být oceňován stejně jako absolutní hodnota výkonu, čímž se maximalizuje motivační potenciál, který je v hodnocení skryt.
- Je třeba nabízet žákovi příležitosti k sebehodnocení. Autonomie žáka v oblasti sebehodnocení umožní žákovi dávat sám sobě zpětnou vazbu ke svému výkonu a zároveň je dobrou prevencí podléhání sebeuspokojení z náhodných úspěchů.

Hodnocení je vnímáno jako jakési završení procesu učení, což je ovšem svým způsobem zjednodušující stanovisko. Hodnocení je totiž stejně tak východiskem pro další učební proces: tím, co je ve škole hodnoceno a jak je to hodnoceno, dávají škola a učitel najevo své hodnoty. Škola se tak vlastně spolupodílí na tvorbě hodnotového systému žáka.

Závěr

Vzhledem k tomu, že východiskem současné školní didaktiky je především logika a postup učebního procesu žáka, je třeba v tomto rámci přestrukturovat uchopení vlastně všech témat dotýkajících se vzdělávacích procesů. Proměňuje se role učitele, proměňují se také nároky na prostředí pro výuku. Metody výuky jsou zařazovány do rámce nově formulovaných

struktur pojmenovávajících fáze učení. Hodnocení je nově a poněkud odlišně reflektováno jako prostředek motivace k učení. Tyto změny se odehrávají na základě diskusí mezi zastánci konzervativnějších či progresivnějších pozic, diskusí někdy konfliktních, nicméně plodných a přínosných.²

Školský management. Principy, strategie, cíle.

Školský management zahrnuje plánování a financování školství, organizování lidských zdrojů v systému školství (personální politika) a administrativně kontrolní činnost vztahující se k fungování školství.³

„Management je tým, co drží organizaci pohromadě“ (Peter Drucker)

Management a manažeři jsou specifickou potřebou všech institucí/organizací.

Management (řízení) není jevem novodobým, byť se o něm postupně jako o – v našem dnešním pojetí – svébytné disciplíně dá uvažovat až ve dvacátém století (první systematická výuka managementu je připisována Harvard Business School ve 30. letech 20. století). Přesto lze o manažérských projektech uvažovat již např. v souvislosti s velkými počiny dávné historie, jako byly např. stavby pyramid. Koneckonců, také armáda, stát, církve byly svého druhu manažérskými projekty. Přesto soustavnější zájem o otázky managementu lze vidět především od začátku 20. století.⁴

Základní principy a funkce řízení

Teorie řízení (management) se zabývá všemi aspekty řídicích procesů. V obecném smyslu se **řízením rozumí usměrňování** činností, které probíhají v určitém dynamickém souboru vzájemně spojených prvků (srov. Bacík, Kalous, Svoboda, 1998, Mužík, 2000, Obst, 1998). Podstatou řízení je tedy dosahování cílů prostřednictvím formálně organizovaných skupin lidí. Pro řízení jsou potom charakteristické takové činnosti jako cílené usměrňování, ovlivňování, cílené působení apod.

² NOVOTNÝ, Petr. *Výukový proces z pohledu současné školní didaktiky*. In: Novotný, P., Pol, M. (eds.) *Vybrané kapitoly ze školní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, s. 17 – 28.

³ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000.

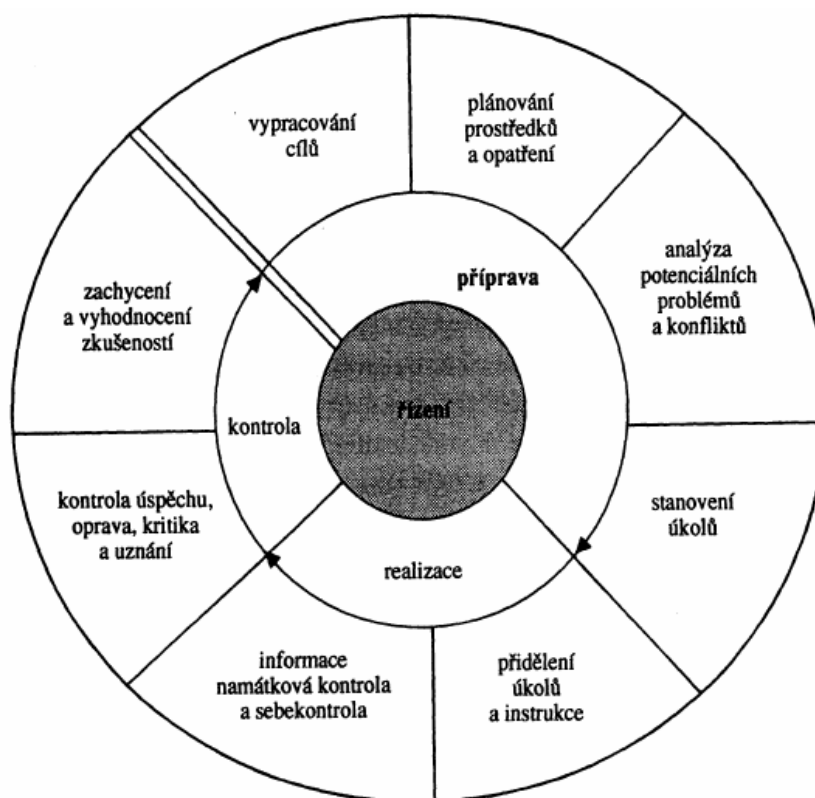
⁴ POL, Milan. *Vymezení pojmu management*. Nepublikovaný studijní materiál pro studenty ÚPV FF MU.

Podle Trunečka (1997, s. 12) je tato usměrňovací podstata řízení realizována v několika rovinách. Za tradiční uvádí mocensko-vztahovou, sociálně-psychologickou, informační a ekonomickou rovinu (tamtéž):

- **Mocensko-vztahová podstata řízení** – je dána objektivně nutnou existencí řídicího subjektu a řízeného objektu v určitém prostředí, kde a kdy se řízení uskutečňuje. Řídící prvek je vůči prvku řízenému prvkem aktivním, je mocensky nadřazen a zaujímá tedy i mocenskou pozici. Řízení se v tomto smyslu realizuje jako mocenský vztah.
- **Sociálně-psychologická podstata řízení** – je dána skutečností, že v sociálně-ekonomické sféře se řídicí působení realizuje vždy jako sociální vztah a psychická činnost. V roli řídicího a řízeného prvku vystupují lidé, tedy subjekty a objekty řízení se všemi svými lidskými atributy – řídicí působení je zprostředkované sociálními (mezilidskými) vztahy mezi objektem a subjektem.
- **Informační podstata řízení** – pramení ze skutečnosti, že každé vnější mezilidské působení i vnitřní mozková činnost člověka jsou založeny na transformaci informací.
- **Ekonomická podstata řízení** – je dána smyslem ekonomické činnosti lidí vůbec. Vše směřuje ať už přímo či zprostředkovaně k naplňování určitých potřeb. Řídící působení v ekonomickém smyslu můžeme tedy chápat jako využívání ekonomických zákonů, zákonitostí, principů, metod i vztahů.

Řízení jakékoliv organizace je složitou záležitostí. Může mít několik forem, skládá se z mnoha činností, je vykonáváno v několika úrovních (srov. např. Košťan, Šuleř, 2002, Vodáček, Vodáčková, 1999 aj.). Pomocí procesů řízení jsou naplňovány důležité funkce organizace. Pro postihnutí komplexnosti problematiky řízení jsou využívány různá grafická znázornění. Jednu z alternativ, jak znázornit spletnost činností a množství faktorů vstupujících do procesů řízení, představuje tzv. model „kruhu řízení“.

Obr. 2. Kruh řízení (podle Mužík, 2000).



Vnitřní okruh schématu znázorňuje tři klíčové fáze všech řídicích procesů. Jde o fázi přípravnou, fázi realizační a fázi kontrolní. První fází je stádium přípravné. Formování cílů řízení, plánování prostředků a řídicích opatření je konfrontováno s možnými těžkostmi, které by přijaté rozhodnutí mohlo přinést. Přípravná fáze je těžištěm především v tzv. **koncepčním (strategickém) řízení**, které je protikladem **řízení operativního (denního)**.

Realizace začíná stanovením úkolů v organizaci. Toto stádium bývá často spojováno s delegací řízení, tj. přenesením rozhodování, kompetencí a odpovědnosti na nižší složky. Kruh řízení se uzavírá etapou kontroly. Po stanovení cíle následuje plánování, po naplánování se rozhoduje o tom jak, pak se organizuje a připravuje k realizaci, následuje provedení, což vede k určitým výsledkům, které v ideálním případě souhlasí s vytyčeným cílem. To se ověřuje právě prostřednictvím kontroly. Obecné teorie řízení chápou kontrolu nejen jako funkci řízení, ale také jako nástroj sebeochrany organizace.

Na základě tohoto i dalších podobných modelů lze za stěžejní řídicí činnosti označit **plánování, rozhodování, organizování** popř. realizaci rozhodnutí a v neposlední řadě **kontrolování**. Úspěšné naplnění řídicích procesů závisí na jejich optimální kombinaci a zvládnutí všech do řízení vstupujících vnějších faktorů. Mezi ně patří veškeré zdroje (materiální, kapitálové a lidské) a veškeré procesy probíhající v organizaci (výrobní, poskytování služeb apod.) (Mužík, 2000, s. 26).

Jiný rozšířený způsob, postihnutí obsahu a smyslu řízení, představuje koncept tzv. manažerských funkcí. Manažerské funkce jsou typické činnosti, které vedoucí pracovník (manažer) vykonává ve své práci. Vychází se z předpokladu, že dosažení cílů organizace je nejlépe zajištěno vzájemným souladem těchto funkcí. Klíčovými manažerskými činnostmi jsou v tomto pojetí: **plánování, organizování, výběr a rozmístění pracovníků** (personalistika), **vedení, kontrolování**. Každou z těchto hlavních funkcí pak prostupují tzv. funkce průběžné (paralelní) vztahující se k **rozhodování**: *analýza řešených problémů, přijímání rozhodnutí, implementace rozhodnutí*.

Pojetí řízení a jeho obsahu v podobě manažerských funkcí v teorii managementu na konci 20. století převládalo. Hlavním rysem této koncepce je představa řízení jako komplexního působení na všechny složky organizačního života. Do manažerských činností jsou proto zařazeny i veškeré aktivity spojené s lidmi v organizaci, tzn. jejich nábor, úkolování, motivace, hodnocení. Toto pojetí bývá někdy označováno jako širší koncept řízení neboli **řízení v širším slova smyslu** (srov. Hoy, Miskel, 2005).

V praxi řízení však po dlouhou dobu zůstávaly klíčovými činnostmi (funkcemi) plánování, organizování a kontrolování (srov. Bush, 2005, Hoy, Miskel, 2005 aj.). Z tohoto hlediska se proto často pojem řízení obsahově týká pouze těchto „klasických manažerských funkcí“. Hovoří se o **řízení v užším slova smyslu**.

Přístupy k řízení škol

Řízení zahrnuje mnoho činností, je ovlivněno řadou vnějších faktorů. Zdá se, že tato složitost je v prostředí škol ještě zvýrazněna. Také školy se podle Handyho (1990) musí vypořádat s rozhodováním o klíčových cílech a záměrech školy (strategické rozhodování), dělbou práce (struktura), přijímáním nových členů a péčí o ně (vedení lidských zdrojů), procesem rozvoje školy jako veřejné instituce (rozvoj organizace), hospodařením s majetkem (práce se zdroji), budováním společného povědomí o cílech a poslání školy (sdílená vize) či dlouhodobým rozvojem kultury školy. Školy přitom mají svoji formální (strukturu a systém formálních vztahů a mechanismů delegace) i neformální (mezilidské vztahy) rovinu. Pokud bychom zůstali u tohoto vymezení, pak by řízení školy probíhalo stejně a řídilo by se stejnými zákonitostmi, jako se tomu děje např. ve výrobních továrnách, v cestovních kancelářích, nebo třeba v leteckých společnostech. Výsledky mnoha studií ale ukázaly, že školy takto jednoduše řídit nelze. Vzhledem k naznačeným specifikům je nutné uvažovat o specifickém přístupu k řízení škol.

Podmínkou řízení je znalost procesů, které ve škole probíhají. Bush (2005) a řada dalších autorů (srov. Bolman, Deal, 1997, Leithwood, 2002, aj.) k tomu dále dodávají, že hlavním východiskem pro řízení škol je zaměření se na funkce školy a jejich cíle. „Při řízení musíme vycházet ze znalosti hlavní účelové činnosti školy, pedagogického procesu, z jeho činitelů, obsahové i procesuální stránky“ (Bush, 2005, s. 6). Bacík se spoluautory (1998, s. 15) doplňuje: „Představa, že lze úspěšně zasahovat do těchto složitých, mnohostranně podmíněných procesů bez potřebných znalostí pouze na základě subjektivních přání či z titulu úřední moci, je zcela falešná.“

Podle Goldové (1998, s. 18) spočívá řídicí práce ve škole ve skutečnosti, že někteří lidé (řídicí pracovníci) musí umět převzít odpovědnost za to, aby ostatní měli k dispozici veškeré zdroje, dostávalo se jim podpory a co nejlepších podmínek k práci. Protože je škola skupinou nejen dospělých, ale i dětí nebo mladistvích, kteří jsou právně spojeni dohromady za účelem vzdělávání, musí se takto pojatá řídicí práce týkat i jich. Nepanuje vždy úplná shoda, co to znamená dobře řídit školu. V celé sféře vzdělávání se tato problematika často spojuje s pojmem kvalita. Můžeme zjednodušeně říci, že škola je kvalitní, dobře řízená, tehdy, pokud zde probíhají kvalitní procesy vzdělávání, tj. pokud se zde kvalitně vyučuje a jsou zde veškeré podmínky pro kvalitní učení všech jejích členů. Pro sféru školství se v této oblasti staly velmi inspirativní poznatky obecné teorie řízení a zkušenosti z řízení podnikatelských subjektů. Tyto principy jsou obecně známy pod označením TQM (Total Quality Management) - řízení celkové kvality. Americký odborník J. J. Bonstingla (1992) aplikoval model TQM pro školy do čtyř hlavních pilířů (cit. podle Bacík, Kalous, Svoboda, 1998, s. 33):

- Práci školy je nutno zaměřit na potřeby klientů. Ve školách jsou pomyslným klientem ředitelů učitelé. Úkolem ředitelů je odstraňovat překážky, které brání učitelům a studentům, aby jejich společná práce byla úspěšná. Analogicky jsou žáci stejnými zákazníky učitelů, jejichž hlavní snahou má být všemožná pomoc, aby každý student prospíval, rozvíjel se a učil se rád.
- Každý ve škole, pokud má být úspěšná, musí být oddán zásadě trvalého zdokonalování. Autor koncepce připouští, že se jedná o příliš idealistickou a optimistickou koncepci. Bonstingl přitom ale trvá na požadavku, že zdokonalování a rozvoj školy musí začít u jednotlivce.
- Představitelé školy musí beze zbytku přijmout tuto filozofii. Pokud se pracovníci, kteří dlouhodobě plánují, každodenně rozhodují o činnostech a dalších záležitostech školy, s těmito pravidly nesžijí, není možné, dosáhnout úspěchu, tvrdí autor. Vedoucí pracovníci mají vytvořit prostředí, v němž se daří trvalému pokroku a v němž lidé jako

jednotlivci i kolektivy jsou hrdí na svou práci a pracují pro úspěch svůj i pro úspěch celé školy, a to i z hlediska klientů „uvnitř i vně školy“.

- Kvalitní výsledky jsou důsledkem kvality procesů. Zlepšení výsledků proto může být dosaženo jen za delší dobu, když veškeré procesy učení odehrávající se ve škole jsou průběžně zdokonalovány učiteli a studenty. Prioritou školy je z tohoto důvodu zvyšování kompetencí učitelů i studentů. Kurikulum musí reflektovat tyto zásady.

Úspěšnost realizace jednotlivých nabízených možností TQM ve škole analyzovali autoři Myer a Zucker (1989). Z jejich výzkumu vyplynula charakteristika vysoce úspěšných škol (cit. podle Nezvalové, 2002, s. 12):

1. Struktura školy je nastavena tak, že každý směřuje ke stejnému strategickému cíli. Ve škole je patrná společná vize.
2. Škola je orientovaná na zákazníky a procesně orientované řízení kvality.
3. Škola je tvořena fungujícími týmy. Investuje se do rozvoje týmů, změny jsou realizovány týmově a vedení školy reflektuje týmovou práci.
4. Cíle jsou dosažitelné a zároveň jsou vnímány jako výzva pro růst a zlepšování kvality výsledků.
5. Každodenní systematické řízení organizace se uskutečňuje prostřednictvím efektivních nástrojů, umožňujících zjišťování kvality a zpětnou vazbu.

Autoři analogicky uvedli i znaky trvale neúspěšných škol (cit. podle Nezvalové, 2002, s. 13): neexistuje sdílená vize – každý pracuje samostatně; kvalita je rétorikou – realitou je primární plnění cílů; škola je velmi rigidní ve své hierarchii, vedení je autoritativní; cíle jsou vytvářené vedením bez ohledu na možnosti plnění; členové školy nemají dostatečnou zpětnou vazbu o efektivitě své vlastní práce a nejsou informováni, jak jejich práce odpovídá celkové strategii školy. Tyto znaky představují krajní póly úspěchu a neúspěchu při řízení škol avšak většina škol se nachází spíše mezi těmito krajnostmi.

Vedle těchto „rysů úspěšnosti či neúspěšnosti“ lze vysledovat při zkoumání procesů řízení vzdělávacích institucí i další okolnosti. Příkladem může být určitá sebe-řídicí schopnost škol (srov. Bacík, Kalous, Svoboda, 1998, Blase, Anderson, 1995, aj.). S dokladem sebe-řídicích schopností vzdělávacích zařízení se lze často setkat v praxi. Příkladem jsou známé situace, kdy škola nějakým způsobem funguje, přežívá, i v momentech, kdy řízení nepracuje adekvátně a všichni uvnitř i vně školy o slabém řízení vědí. V těchto případech jsou pomyslnými „motory“ školy tradice, ustálené způsoby vykonávání činností, vžitá normy, pocit odpovědnosti u učitelů apod. (Blase, Anderson, 1995, s. 69). Sebezáchovné schopnosti školy a autoregulační mechanismy u pedagogických pracovníků mají ale i své negativní

stránky, jakými jsou například sklony k rutíně, setrvačnost v myšlení, stereotypnost v pracovních postupech, aj. (tamtéž). Tyto záporné jevy působí i na samotné řídicí pracovníky tím, že mají iluzorní představy o účinnosti jejich řídicích činností i o faktickém stavu fungování organizace.

Oblasti řízení školy

Škola je vnitřně složitý systém, který se skládá z mnoha prvků a dílčích subsystémů, které zabezpečují různé funkce, které od škol společnost očekává. Cílem pro školy není zisk, ale snaha poskytnout kvalitní službu zákazníkům za co možná nejefektivnějšího využití svěřených prostředků (Drucker, 1994, s. 11). Pro naplnění tohoto záměru se zdá nezbytné, aby veškeré oblasti chodu školy měly svoji kvalitu (srov. Bush, 2005, Haider 2003, MacBeath, Myers, 1999 aj.). Jaké hlavní oblasti, předměty řízení, ve škole existují?

Pro prostředí českého školství a českých škol modifikoval klasifikaci řízení Solfronk (2002). Ten ve své analýze reálných činností označil za hlavní předmět řízení v českých školách následující oblasti (Solfronk, 2002, s. 21 – 22):

- oblast pedagogického řízení
- oblast ekonomického a správního řízení
- oblast administrativního řízení
- oblast personálního řízení
- oblast řízení vnějších vztahů

Každá z oblastí má pro školu a její rozvoj svoji důležitost a nepostradatelnost. Neznamená to ale, že se všem činnostem musí vedení permanentně věnovat, nebo že jsou tyto oblasti stejně významné. Vzhledem k poslání škol je zřejmé, že oblast vyučování neboli sféra pedagogického řízení má vzhledem k povaze školy a jejímu poslání zcela zásadní význam (srov. Bush, 2005, Drucker, 1994, Haider, 2003, a další).

Řízení pedagogického procesu

Jde o zařízení, které se zaměřuje na výchovu a vzdělávání. Neboli společnost tradičně spojuje školy zejména s učením žáků či studentů a vyučováním ze strany učitelů. Pojem učení tradičně představuje veškeré aktivity spojené s prací žáků či studentů. K vyučování jsou následně řazeny ty činnosti, které učení přímo či nepřímo podporují. V terminologii didaktiky se tyto komplementární procesy často označují souhrnným pojmem pedagogický nebo také výchovně-vzdělávací proces (Maňák, 1999). Od úspěšnosti školy v oblastech učení a vyučování se proto logicky odvíjí úspěch celé školy (Bush, 2005, s. 7). Z tohoto důvodu musí

být východiskem jakéhokoliv uvažování o pojetí práce školy právě pedagogický proces a jeho dílčí aspekty (Bacík, Kalous, Svoboda, 1998, s. 236).

Těžištěm pedagogické koncepce školy je hledání relevantních cest k dosažení ideálního stavu – všestranného rozvoje u všech žáků. Pro vytváření a následné řízení takové koncepce je nezbytná znalost specifik pedagogické oblasti. Výchovně-vzdělávací proces je složitý systém, ve kterém působí řada proměnných. K základním komponentům patří zejména (Maňák, 1999, s. 70):

- cíle a obsahy
- vlastní proces, činnosti učitele a žáků
- podmínky realizace zmíněného procesu

Mezi uvedenými prvky, z nichž každý je možný dále strukturovat, existuje těsná souvislost a vzájemná podmíněnost. Pedagogické i psychologické výzkumy mnohokrát prokázaly determinovanost procesů učení a vyučování kvalitou cílů, výběrem adekvátních obsahů i prostředím, kde se odehrávají (Bacík, Kalous, Svoboda, 1998, s. 256). Lze tak říci, že pedagogický proces a jeho optimální řízení závisí rozhodujícím způsobem na lidských i věcných podmínkách, tedy jak na učitelích a žácích, tak i na organizačních strukturách a materiálním vybavení, které se pro jejich činnost podaří vytvořit.

Nabízí se přitom otázka, jak lze z pohledu řídicích pracovníků přispět k optimalizaci pedagogického procesu. Tématem se dlouhodobě zabývali kromě jiných například Finnan a Levin (2000). Řídící pracovníci škol podle těchto autorů musí v souvislosti s učením a vyučováním řešit zejména následující otázky: co mají školy vyučovat, jak se mají děti učit, kdo a co se má učit, kdo má vyučovat, jak mají být školy organizovány a fungovat, jak mají být studenti (žáci) členěni do skupin a tříd, jaká je role školy v práci se širšími sociálními tématy apod. (s. 89).

Jak nahlížet na pedagogický proces z hlediska jeho řízení, uvádí MacBeath (1996, 1999). Ten ve svých výzkumech zaměřených na zjišťování charakteristik úspěšných škol identifikoval, jaké postoje ve vztahu k podpoře učení převládají u efektivně pracujícího vedení (1999, s. 8):

- žáci vystupují jako individuality v učení;
- učitelé jsou přesvědčováni, že všichni žáci mohou být v učení úspěšní;
- učení je ve škole na prvním místě;
- učení ve škole i mimo školu je vnímáno jako koherentní celek;
- žáci jsou vedeni k tomu, že se podílejí na hodnocení výsledků učení.

Vedení škol se snaží podpořit nejen učitele samotné, ale usiluje i o vytvoření stimulačního prostředí (MacBeath, Myers, 1999, s. 9):

- podpora vyučování je v centru pozornosti školy a jejího rozvoje, strategického plánování a školské politiky;
- učitelé mají efektivní podporu od vedení školy;
- počet žáků umožňuje efektivní výuku;
- učitelé jsou vedeni k sdílení úspěchů, zkušeností i problémů;
- rodiče jsou chápáni jako partneři, kteří podporují práci učitelů.

Řízení ekonomické oblasti

Zkreslenou představou však je, že vedoucí pracovníci škol mohou věnovat pozornost pouze řízení procesu zdokonalování kurikula a zefektivňování výuky. Výsledky empirických výzkumů z několika evropských zemí (Bacik, 1995, 1998) totiž ukazují, že – bez ohledu na rozdílnou situaci v jednotlivých vzdělávacích systémech – ředitelé i další vedoucí pracovníci vykonávají převážně role ekonomických manažerů, jinde zase administrátorů než pedagogické vedoucí či lídry učitelů. Prakticky ve všech zemích se totiž od ředitelů škol očekává odpovědnost za hladký chod, fungování školy. Podobné hodnocení se objevuje i v národní zprávě České republiky pro OECD (Kalous a kol., 1997, s. 46).

Nezvalová (cit. podle Müllerová, 2000, s. 32) v dotazníkovém šetření zjišťovala nejčastěji vykonávané činnosti ředitelů:

- řešení ekonomických problémů školy, manipulace s financemi, rozpočtem školy;
- zajišťování provozu školy v oblasti materiální (opravy budov a zařízení);
- budování nových prostor školy;
- administrativa (korespondence s nadřízenými orgány, vyplňování formulářů a výkazů o činnosti);
- činnosti spojené s řízením učitelského sboru (příprava a vedení porad, působení na zkvalitňování vyučování);
- jednání se sociálními partnery v regionu a s rodiči.

Odpovědi ukázaly, že aktivity spojené s ekonomickou stabilizací školního chodu tvoří podle českých ředitelů velmi podstatnou ne-li dokonce hlavní část jejich pracovní náplně. Odpovědnost za hospodaření a z ní vyplývající povinnosti vedení jsou kromě jiných příčin důsledkem právního postavení škol. Podle školského zákona musí mít každá škola vlastní právní subjektivitu. Právní subjektivita představuje způsobilost být účastníkem – subjektem – právních vztahů. Právní subjekt vstupuje do obchodních a dalších legislativních vztahů

vlastním jménem a nese za ně i vlastní odpovědnost. Co přinesla právní subjektivita školní praxi, shrnula Prášilová (2003, s. 54):

- větší samostatnost ředitele při rozhodování o finančních a rozpočtových záležitostech,
- odpovědné hospodaření s majetkem školy v rozsahu, který určí zřizovatel ve zřizovací listině,
- samostatné rozhodování ředitele školy v pracovněprávních záležitostech,
- možný rozvoj doplňkové činnosti školy a nakládání s hospodářským výsledkem,
- vedení vlastního účetnictví.

Ředitel české školy s právní subjektivitou má tedy možnost relativně autonomně rozhodovat. Veškerá jeho rozhodnutí ovšem musí být v souladu s platnými právními předpisy a ve shodě s požadavky a vyhláškami zřizovatele i se zmocněnými orgány státní správy. Významnou změnou je zejména poměrně samostatné nakládání školy a jejího vedení s rozpočtem. Pro český školský systém je charakteristické tzv. vícezdrojové financování (srov. Slavíková, 2003). Školy, které jsou součástí sítě škol ČR, jsou obvykle financovány minimálně ze dvou zdrojů – ze strany státu a ze strany zřizovatele. Návrhy rozpočtů předkládá na příslušné instituce ředitel školy, který odpovídá i za jejich čerpání. Možnost zisku jiných finančních zdrojů představuje tzv. doplňková činnosti (např. pronájem prostor školy apod.). Získávání financí (fund-raising), marketing, se proto stalo běžnou součástí práce ředitele české školy.

Administrativní řízení

Přestože v soudobém pojetí řízení škol, jak upozorňuje např. Sergiovanni (1994, 2003), jsou patrné tendence omezující tyto byrokratické aspekty, existuje ve školách i nadále poměrně značný administrativní aparát. Ball (2003) přesvědčivě ukázal, že téměř v každé zemi, kterou obvykle považujeme za vyspělou, se od škol očekává, že povedou pečlivé záznamy o žácích a jejich studijních výsledcích, a také že administrativně zvládnou hospodaření i další legislativní požadavky spojené s provozem veřejné instituce.

Také české školy a jejich představitelé se musí vyrovnat s tradičně velkým počtem centrálně stanovených administrativních povinností. Prášilová (2003, s. 55) uvádí: „Školský systém u nás odjakživa byl, a stále je, regulován velkým množstvím předpisů (zákonů, nařízení, vyhlášek, pokynů aj.).“ Takto nastavený systém přináší školám jak pozitivní dopady, tak i negativa. K pozitivům se tradičně řadí centrálně stanovená pravidla vymezující požadavky na vzdělání učitelů i vedoucích pracovníků, tlak na zvyšování kvality, povinnost vytvářet podmínky pro auto-evaluaci apod. Velmi často se však objevuje také kritika systému,

který školy a jejich představitele příliš omezuje. Ředitelé si často stěžují, že množství předpisů a z nich vyplývajících konkrétních povinností, přestože byly původně zamýšleny jako účinný nástroj řízení školství, působí spíše jako disfunkční vlivy (Prášilová, 2003, s. 55). S jistou nadsázkou se dá říci, že velké množství centrálně stanovených nařízeních a požadavků může postupně začít omezovat tvůrčí potenciál i akceschopnost všech členů školy.

Množství legislativních i dalších informací, které přímo či nepřímo ovlivňují chod školy, vyžaduje od řídicích pracovníků jejich systematické zpracování. Kvalifikované rozhodování totiž není v podstatě nic jiného, než proces vyhodnocování a srovnávání informací (Mužík, 2000, s. 10). Pokud vedení školy nechce, aby řízení bylo nahodilé nebo příliš intuitivní, je nezbytné vytvořit účinný informační systém, pomocí kterého lze efektivněji zvládnout veškeré administrativní povinnosti, a který zároveň přispívá k přijímání kvalifikovanějších rozhodnutí (Světlík, 1996, s. 144).

Vedle informací přicházejících do školy z vnějšího prostředí (vyhlášky a věstníky MŠMT, oběžníky školských úřadů aj.) přináší běžný provoz školy mnoho událostí, které vedení musí evidovat nebo hledat přiměřené řešení. Školský zákon stanovuje českým základním školám povinnost vést následující dokumentaci:

- rozhodnutí o zařazení školy do sítě škol, včetně všech dokladů a podkladů,
- třídní kniha, která obsahuje průkazné údaje o poskytovaném vzdělávání a jeho průběhu,
- evidenci žáků školy („školní matrika“), která obsahuje zejména osobní údaje žáka, údaje o jeho přijetí do školy, o průběhu a ukončení školní docházky,
- školní řád nebo vnitřní řád, rozvrh vyučovacích hodin,
- záznamy z pedagogických rad,
- výroční zprávu o činnosti školy, zprávy o vlastním hodnocení školy,
- protokoly o přijímacím řízení,
- knihu úrazů,
- hospodářskou dokumentaci a účetní dokumentaci, evidenci majetku,
- personální a mzdovou dokumentaci,
- protokoly a záznamy o provedených kontrolách a inspekční zprávy.

Kromě evidence týkajících se žáků, personální dokumentace, popřípadě hospodářské a účetní evidence, shromažďují školy také informace podchycující procesy učení a vyučování. Příkladem jsou rozvrhy hodiny, přehledy zastupování chybějících vyučujících, příčiny absencí vyučujících apod. (Světlík, 1996, s. 146).

Stejně jako za ekonomickou oblast odpovídá za plnění uvedených administrativních činností ředitel jako statutární orgán školské právnické osoby.

Řízení vnějších vztahů

Další základní podmínkou existence školy je podle Bacíka a spoluautorů (1998) její integrace. Z tohoto pohledu hrají vzájemné vztahy mezi žáky, učiteli a řídicími pracovníky, ale také jejich vztah k blízkému okolí, velmi významnou roli. Žádná škola totiž nemůže být uzavřena jen sama do sebe, neboť neexistuje izolovaně (Cunningham, 1990, s. 12). Mezi školou a okolím existují oboustranné vztahy, které mají často zásadní význam. Okolí školy ovlivňuje samotné dění uvnitř, vstupuje přímo i nepřímo do jejího života. Na chod školy působí podle Prášilové (2003, s. 62) zejména následující vlivy:

- politické (výsledek voleb a složení vlády, výsledek voleb do samosprávy, apod.);
- ekonomické (způsob financování školství, výše normativu na žáka, mzdy učitelů, zvyšování cen energií, atd.);
- demografické;
- sociální (přítomnost menšin ve spádové oblasti školy, aj.);
- kulturní (místní tradice, náboženské vyznání, apod.);
- konkurenční (soukromé školy v okolí, aj.);
- technologické (informační technologie a jejich využití ve výuce, atd.).

Zkušenosti z praxe ukazují, že pokud škola chce být úspěšná, pak nesmí být pouze pasivním příjemcem, ale naopak musí ve vztahu k blízkému okolí zastávat aktivní pozici. Denní chod přináší škole řadu kontaktů s různými lidmi, jinými institucemi i komerčními organizacemi. Čas věnovaný přípravě strategie pro práci s veřejností, která bývá v terminologii obecného managementu nazývána také jako „public relations“, se školám v dlouhodobém horizontu velmi vyplácí (Friehs, 2003). Lze proto souhlasit s Prášilovou (2003, s. 62), že dobré vztahy k vnějším partnerům jsou nezbytnou podmínkou existence školy. Tento jev se projevuje zejména v oblastech získávání zpětné vazby o výsledcích, získávání materiálních a finančních zdrojů, získávání informací, možností spolupráce apod. Výsledkem dobrých vztahů školy s okolím může být angažovanost v ekologických aktivitách, získávání sponzorů pro denní provoz i mimořádné akce, spolupráce s podniky, spoluúčast na kulturním životě a další.

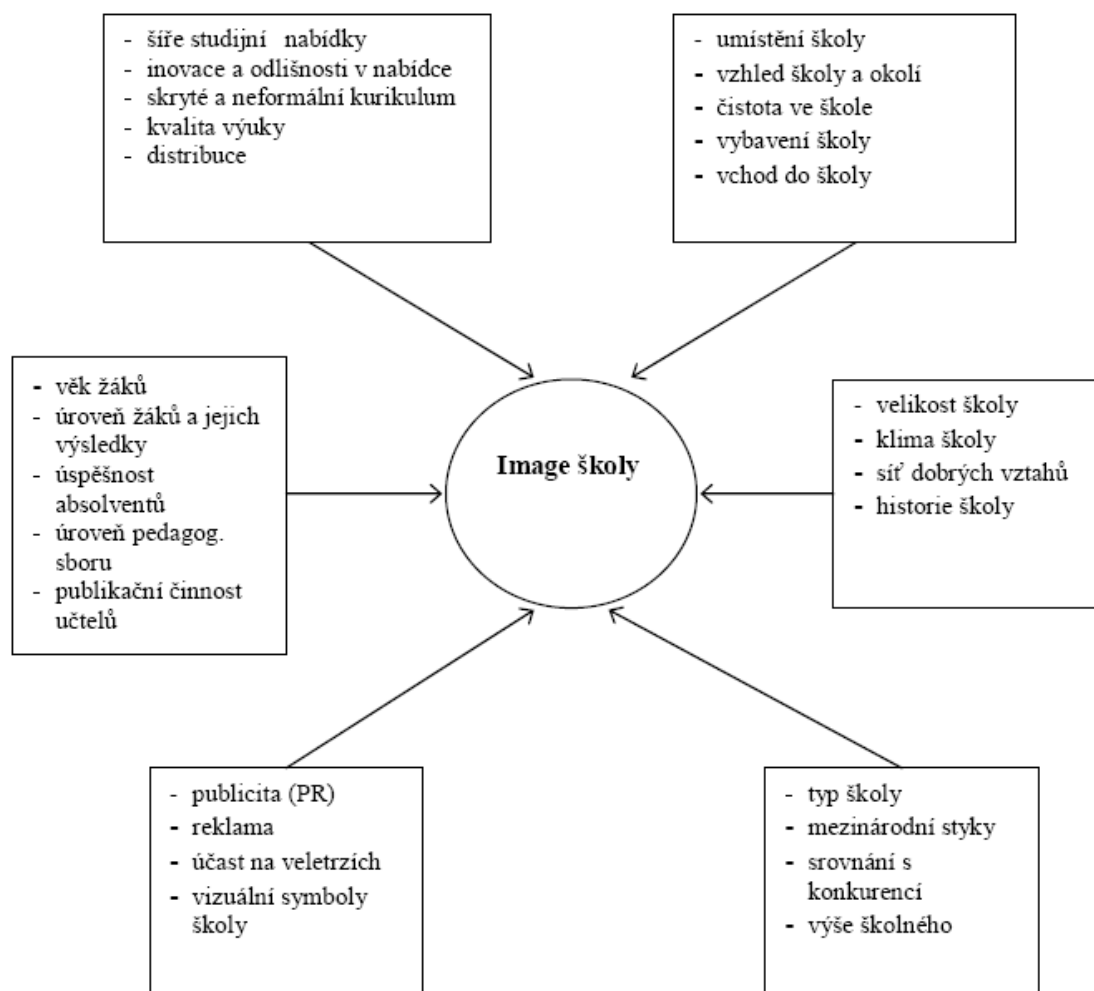
Úspěšné školy proto důsledně pracují na budování tzv. vztahové sítě, což je podle Světlíka (1996, s. 25) systém konkrétních kontaktů s jednotlivci i organizacemi v nejbližším okolí. Na její tvorbě i na její kvalitě se v dynamicky rozvíjející škole podílí nejenom vedení

ale téměř všichni pracovníci (Goldring, Rallis, 1993, s. 15). Dlouhodobé, na vzájemné důvěře založené, spolupráce škola může dosáhnout například trvalou kvalitou poskytovaných vzdělávacích služeb, včasným a poctivým informováním o aktivitách a výsledcích, akceptováním oprávněných připomínek, posilováním společenských a kulturních pout s klíčovými partnery. Ne vždy jsou však uváděné strategie a činnosti dostatečně účinné. Problémem vytváření kvalitních vztahů s okolím totiž často je, že v širší veřejnosti panuje již jakási představa o vzdělávacích institucích obecně i o konkrétních školách. Lidé pak posuzují školu spíše podle jejího renomé než podle toho, jaká skutečně je. Jinými slovy řečeno skutečná kvalita školy a její konkrétní činnost je v praxi často méně důležitá, než její prestiž a reputace. Prestiž školy se tak stává jedním z rozhodujících faktorů ovlivňujících rozhodování žáků – jejich rodičů – o volbě školy, stejně tak působí i na firmy, které volí, jaké školy budou např. formou sponzorování podporovat (Goldring, Rallis, 1993, s. 13). Z těchto důvodů věnuje vedení škol stále větší pozornost budování pozitivní image školy (srov. Eger, 2002, Goldring, Rallis, 1993, Světlík, 1996).

„Image lze definovat jako souhrn všech představ, poznatků a očekávání spojených s určitým předmětem, osobou nebo organizací.“ Za připomenutí stojí skutečnost, že v prostředí škol v mnohem větší míře, než je tomu v jiných oblastech, ovlivňuje image více obecných faktorů (image celého školství, image učitelské profese apod.).

Při jistém zjednodušení lze říci, že image konkrétní školy představuje odpověď na otázku, co právě tuto školu odlišuje od ostatních. O přesnější naplnění obsahu image školy se pokusil Světlík (1996, s. 211 – 213), který předložil souhrn hlavních komponentů (viz obr. 4).

Obr. 3. Komponenty image školy.



Všechny zahrnuté komponenty ovlivňují image školy a pomáhají dotvářet celkové vnitřní klima. Již samotný výčet naznačuje, jak složité pro školu a její vedení může být pracovat na pozitivním obrazu své instituce. Světlík (1996, s. 213 – 214) také naznačil, jaké strategie jsou pro budování pozitivní image, jako základu dobrých vztahů s okolím, v praxi škol nejefektivnější:

- zabezpečit trvalý, pozitivní a vysoce profesionální přístup pracovníků školy (kvalita práce, vystupování, přirozená pracovní disciplína – nástupy do vyučovacích hodin, atd.),
- vytvářet, ovlivňovat a řídit zdravé klima školy,
- demonstrovat významné odlišnosti produktu školy,
- pravidelná komunikace se všemi významnými partnery a veřejností, využívání zpětné vazby pro zlepšení výkonu,
- neponechat prezentaci školy náhodě, využívat všech dostupných medií ke komunikaci s veřejností, prezentovat své výsledky profesionálně.

Plánování, organizování i koordinace vztahů školy s hlavními partnery i širším okolím tedy nepochybně patří mezi další významné úkoly, které stojí před vedením každé školy. Stejně jako za ostatní oblasti řízení odpovídá v českém školství za naplnění těchto pro rozvoj školy důležitých povinností zejména ředitel.

Řízení lidských zdrojů (vedení lidí)

Poslední oblast řízení školy představují lidské zdroje. Pro řízení lidí se v moderní terminologii používá spíše termín vedení, který více charakterizuje činnosti spojené s touto oblastí. Dlouhodobé zkušenosti, potvrzené četnými empirickými studiemi, ukázaly, že právě cílená práce s lidmi patří v každé organizaci, školy nevyjímaje, ke klíčovým faktorům podmiňujícím celkový úspěch či neúspěch.

Vedení lidí je souborem formativních aktivit. Vztahuje se k motivaci, mezilidskému chování a komunikaci. Podstatou těchto procesů je vlastně vliv a formy jeho získávání. Neboli cílem aktivit vedení je ovlivnění chování. Earley a Weindling (2004) se ve svých výzkumech zaměřili na v praxi úspěšné aktivity vedení. Efektivně zvládnuté procesy vedení lidí mají podle těchto autorů níže uvedené charakteristiky (s. 6 – 7):

- V práci s lidmi je zřetelná a jasně formulovaná **vize školy**, která je především zaměřená na zdokonalování procesů učení a vyučování. Vize vyjadřuje také vysoké ambice z hlediska dosahování úspěchu žáků. Studenti, učitelé i další zaměstnanci jsou systematicky vedeni ke sdílení takto koncipované vize.
- Strategie a záměry týkající se **dlouhodobého rozvoje školy** odrážejí cíle a ambice školy v oblasti vzdělávání a učení.
- Ředitelé i další lídři se na vedení ostatních členů školní komunity systematicky připravují. Za své hlavní povinnosti považují **inspirování** k dosahování úspěchu, **motivování**, **povzbuzování**, **koučování** a získávání ostatních k naplňování dlouhodobých cílů.
- Účinným a využívaným nástrojem vedení lidí je tvorba efektivních týmů. Na celé týmy i na jednotlivce jsou přitom **delegovány** odpovídající pravomoci.
- Prostřednictvím každodenního kontaktu s lidmi ve škole ubezpečují vedoucí pracovníci ostatní, že škola je přístupná nejenom blízkému okolí, ale že škola je **otevřena** také směrem **downitř**, neboli každé dveře, počínaje ředitelkou, nejsou pro nikoho ve škole apriorně uzavřené.
- Od lidí odpovědných za vedení různorodých týmů stejně jako od dalších školních lídrů se v úspěšných školách očekává, že kromě zvládnutí souvisejících úkolů a činností,

budou pro žáky, učitele i ostatní zaměstnance určitým **vzorem v chování**. Svým přístupem k lidem, stylem jednání a chováním, zapáleností pro školu a její rozvoj, nepřímo inspirují ostatní členy.

Uvažování o vedení lidí nemá, ale jenom formu hledání konkrétních nástrojů praxe. Při vymezování činností vedení je podstatný také jiný aspekt těchto procesů. Jedná se o etický rozměr (normy, etické a profesní hodnoty), který by práce s lidmi (nejen) ve školách měla respektovat. Důvodem tohoto akcentu je skutečnost, že každý vedoucí pracovník vychází při konkrétní denní práci s podřízenými ze svých osobních hodnot a postojů (Begley, 2003, s. 11). Jinými slovy systém hodnot, postoje, názory na společnost, vzdělávání, demokracii, to vše a mnoho dalších se odráží v procesech vedení lidí. Goldová (2004) svými případovými studii přesvědčivě ukázala, že hodnotový systém založený na demokratických principech, morálních zásadách, odpovědném a profesionálním přístupu k učitelské profesi, patří ke klíčovým faktorům, které ovlivňují úspěšné zvládnutí úkolů vedoucích pracovníků. Tento trend je v současném diskurzu leadershipu ve vzdělávacích institucích (educational leadership) reprezentován koncepty „moral leadership“ (srov. Sergiovanni, 1994) či „principled leaders“ (srov. Gold, 2004). Smyslem těchto pojetí je rozvíjet a prosazovat ve školách takové přístupy k vedení lidí, které korespondují s morálními a profesními hodnotami.

Úkol ředitele školy i dalších vedoucích pracovníků proto trvale obsahuje nároky související s řízením i s vedením. Od ředitele školy se v tomto kontextu očekává, že bude dobrým manažerem kvality stejně jako dobrým lídrem schopným pečovat o kulturu školy a lidi v ní.

Z čeho studovat:

- NOVOTNÝ, Petr. *Výukový proces z pohledu současné školní didaktiky*. In: Novotný, P., Pol, M. (eds.) *Vybrané kapitoly ze školní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, s. 17 – 28.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000.
- SOLFRONK, Jan. *Kapitoly ze školského managementu*. Liberec: TUL, 2002.

Úkol č. 10

Vymyslete 3 aktivity, které může škola organizovat pro to, aby byla součástí svého okolí, nikoli „stát ve státě“.