

## 3. ŠKOLA JAKO SÍŤ VZTAHŮ

### 3.1 ŠKOLA JAKO VNĚJŠÍ SÍŤ VZTAHŮ

*Ivo Syříště*

**Klíčová slova:** vnější faktory, škola jako instituce, síťování, civilizační, kulturní, sociální, demografické a ekonomické působení, vliv masových médií, autorita, vývojové trendy ve vzdělávání, rodina, teorie inovací, lokální autority, municipality.

⇒ Po prostudování kapitoly budete schopni:

- charakterizovat základní trendy v oblasti vlivů a vztahů;
- posoudit jednotlivé nové vlivy a jejich význam;
- posoudit a identifikovat význam jednotlivých vlivů;
- pochopit základní struktury vztahů, ve kterých se škola nachází.

#### 3.1.1 ZÁKLADNÍ VZTAHY A FUNKCE ŠKOLY

Škola představuje nejdůležitější spojovací článek mezi rodinou a společností, který je determinován mnoha faktory, neboť škola představuje specifickou instituci, která je závislá jak na **makroklimatu** ve společnosti, tak i jednotlivých vzdělávacích požadavcích bezprostředních subjektů v její blízkosti. Postavení školy je výlučné v tom smyslu, že představuje v podstatě jedinou instituci, kde se setkávají vrstevníci mezi sebou v přirozené věkové homogenitě, což vytváří specifické podmínky pro socializaci. Vybavuje budoucí generace vkladem, který můžeme označit jako **školní kapitál**. Škola jako instituce plnila a plní určité úlohy, z nichž některé jsou dané legislativně, jiné se realizují na základě určité sociální, kulturní, etické nebo politické objednávky. Od školy jako instituce je ve všeobecnosti požadováno, že bude institucí, která bude plnit určité funkce, které jsou v případě této instituce implicitně očekávány, nebo přítomny v tzv. očekávaném chování.


##### 3.1.1.1 Funkce školy

Nejčastěji zmiňované funkce školy jsou:

- **Výchovně-vzdělávací:** škola připraví budoucí pokolení v oblasti vědomostí, dovedností, návyků a případně postojů (toto souvisí se schopností **reprodukce vzdělávacího lidského a kulturního potenciálu**, případně kapitálu, tj. aby mladá generace měla stejný, ne-li větší potenciál vědomostí a schopností je uplatnit, než generace předcházející).
- **Etická:** škola bude určitým způsobem **vštěpovat nebo vytvářet etické hodnoty**, případně se bude podílet na mravním a právním vědomí mladé generace, případně bude spoluvytvářet demokratické hodnoty, ať již zjevně nebo prostřednictvím skrytého kurikula. K tomuto patří také **seznámení** s určitými **etickými a sociálními normami**. Ve většině případů chápeme školu jako instituci, která je etičtější než běžná realita, nebo si alespoň žáci mohou zažít určité situace v šetrnější formě, než jak je vytváří sám život. S tím také souvisí důraz na spravedlnost, čestnost, odmítání nečestného a bezzásadového chování. S etickou stránkou je rovněž provázáno působení v oblasti vůle a charakteru.
- **Enkulturační:** škola připravuje pro **určitou kulturu** a pomáhá vytvářet určitý **obraz světa**, tím napomáhá identifikaci se světem a sebou samým. Toto se odráží v problematice náhledu na vlastní a jiné kultury, vztahu k dítěti, problematice tolerance a interpretace vlastních i jiných kultur. Enkulturační představuje také současně expozici kulturními, humánními a světově přijímanými hodnotami. (např. Informace OSN, lidská práva atd.)
- **Ochranná:** škola by měla být **bezpečným prostředím**, jestliže rodiče posílají své děti

do určitého prostředí, chtějí mít také jistotu, že to bude prostředí bezpečné. Škola by tedy sama měla být bezpečným prostředím, ale také chránit mladé lidi před negativními vlivy zvenčí.

- **Časově organizační:** jde především o vytvoření vhodných **pracovních návyků a návyků v hospodaření s vlastním časem** a navykání na pracovní rytmus v zaměstnání. Tomuto sloužil a slouží třídně-hodinový systém. I v rámci pedagogiky volného času učíme děti mj. smysluplně trávit volný čas a tak se nepřímo podílíme na prevenci kriminality a vandalismu.
- **Integrační:** škola již není monopolním „dodavatelem vědění“, konkurují jí jiné informační zdroje (např. masová media) a žáci již přicházejí do školy s větším množstvím vědomostí, které však nemusí mít systém. Škola v této úloze a funkci **integruje vědění a zařazuje poznatky do souvislostí**, učí také způsobům myšlení a měla by zabráňovat **fragmentovanosti** a nesystematičnosti. Integrace také samozřejmě znamená nejen integraci handicapovaných, ale i integraci minorit, tak, aby nikdo nebyl z procesu vzdělávání a socializace vylučován. Důležitou úlohu hraje možnost a způsob kompenzace handicapu. Je třeba se také zmínit o **jazykové integraci** dětí imigrantů, která bude dlouhodobě nabývat na významu.


 *Význam jednotlivých funkcí se mění v čase, tradiční pojetí akcentuje výchovně vzdělávací funkci a podle toho také školu hodnotí (např. Jestli škola dokáže dost naučit, připravit pro přijímací pohovory atd.). Nově nabývá na významu funkce ochranná, preventivní a integrační.*


### 3.1.1.2 Škola a základní vztahy

Škola jako instituce je ovlivňována školskou **politikou, ekonomikou i konkrétními výchovně vzdělávacími požadavky různých subjektů**, politika většinou určuje základní priority, případně hodnocení, ekonomika vymezuje, zda lze tyto priority uskutečnit, svou úlohu má i sociální očekávání a vzdělávací představy konkrétních osob.

Nelze uvést všechny vztahy, ale ty významnější, škola se nejčastěji pohybuje ve vztazích:

- politických – školská politika,
- ekonomických – nabídka a poptávka, trh práce, soutěž o žáky,
- organizačních a řídicích – školní management a image školy,
- administrativně právních – administrativa a legislativa,
- sociálních – vztahy mezi žáky i ve sborech a s rodiči,
- vnitroinstitucionálních a vnějších vztazích s různou mírou sankcionování nebo kontrolovatelnosti pravomocí,
- partnerských mezi institucemi a programech mobility.

 *Vztahy bývají obvykle smíšené, zřídka je můžeme jeden od druhého úplně oddělit. Všechny vztahy mohou být podbarveny individuálním, politickým nebo skupinovým zájmem. (Např. rodič hledí na školu přes zájmy svého dítěte atd.).*

 *Podrobnější charakteristiku, kterou je možné považovat za východiska k výše uvedené problematice najdete v publikaci: WALTEROVÁ, E. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. a 2. díl. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.*



- *Vyberte si jednu nebo více funkcí školy a na základě studia odborné literatury a současných dokumentů ji podrobně charakterizujte.*
- *Prostudujte si požadavky na školu a další vztahy této instituce v uvedené publikaci.*
- *Porovnejte je se současnými dokumenty z oblasti školské politiky a vaší osobní zkušeností.*
- *Zformulujte své stanovisko k prioritám pro vaše zaměření a osobní orientaci. Odpovídá toto vaší zkušenosti se školou?*
- *Jaká je Vaše ideální představa ?*

### 3.1.2 HISTORICKÁ VÝCHODISKA VNĚJŠÍCH VLIVŮ NA ČESKOU ŠKOLU

Vzdělávací systém v českém prostředí se odvíjí od **centrálně založeného** systému k **decentralizovanému**. Původní model předpokládal, že škola je institucí, která plní především požadavky zadavatele. Škola v tomto pojetí není příliš samostatná a očekává, že hlavní popudy ke svému fungování bude dostávat zvenčí. Výsledky chování školních institucí v jednotlivých školských systémech ukazují, že tyto instituce do jisté míry dlouho kopírují způsoby od svého založení, což se týká **nejenom pracovních stereotypů** v učitelských sborech, které jsou předávány jako skrytá kultura instituce, ale i **rodičovských očekávání**, neboť rodiče často vnímají školu právě jako místo kam sami kdysi chodili. Proto se zde uplatňuje větší rigidita v pohledu, a možná i určité trvajících předsudky se školou spojované, jako, že škola je místem víceméně opakovaných kontrolovaných činností, s převahou formalizovaných činností, což někdy ve stereotypech vede k tomu, že se na školu hledí jako na i instituci, která pracuje se zjednodušeným obrazem světa, který se promítá i do rozhledu učitelů, aniž bychom skutečně dokladovali jaká škola v současné edukační realitě skutečně je.

Historicky vzato česká škola vznikla jako výsledek centralizovaného systému, což odpovídalo době vzniku i geografické poloze českých zemí. Svým původem se tedy český školský systém více podobá systému německému, než anglosaskému, americkému nebo francouzskému. To s sebou nese i větší distanci ve vztahu učitel – žák a větší důraz na formální autoritu. Od začátku tu však působily vlivy, které dávaly tomuto pojetí jiný ráz. Vztah k autoritě byl v českém prostředí jiný, než v prostředí německém, národně-obrozené tendence se uplatňovaly ve vlasteneckém postoji učitelů mj. propojením národního jazyka a osobní identity i identity národní, která byla ve velké míře založená právě na jazyku. To mělo pro školní realitu význam především ve zdůrazňování role jazyka jako nositele kultury, kterou se podařilo zachránit, a proto i s jazykem a kulturou bylo třeba zacházet s patřičnou úctou. To se projevovalo např. ve vztahu k vyjadřování, prostředkům a nositelům kultury. Současně se tu uplatňovala tradice reformační, která byť i skrytá se podílela na hledání národní identity na reformačním základě. Škola byla místem, které pomáhalo **identifikaci s domovem** a prvky toho nejlepšího, co dával čas. České školství bylo poměrně otevřené názorovým proudům z Francie a později i USA, velký vliv také sehrálo objevení Komenského, které nesmírným způsobem působilo na pozdější generace vlasteneckých učitelů.

Svou úlohu sehrály i Masarykovy **ideály humanitní**, které výrazným způsobem zapůsobily na učitelskou veřejnost a promítly se do výrazně demokratického charakteru školství 1. Československé republiky. Závěrem je možno shrnout, že české školství sice vyšlo z centralistické představy rakouské, ale v průběhu doby byla tato představa výrazně modifikována, tak, že školství v českých zemích mělo výrazně demokratický charakter, a bylo také po národnostní a kulturně náboženské stránce tolerantnější.

☞ *Česká škola má poměrně konciliantní a rovnostářskou tradici, kde je hledán soulad mezi národním a světovým a **národní princip** chápán společně s **občanským principem**.*

### 3.1.3 ZÁKLADNÍ SOUČASNÉ VLIVY V POHLEDU NA ŠKOLSKÝ SYSTÉM A ŠKOLU

Škola se nalézá v **průsečíku mnoha zájmů**, individuálních i skupinových, existují zde všeobecné sociální a politické trendy, které překračují hranice států a mají vliv na školské instituce, prostřednictvím změn v politických, ekonomických, sociálních i demografických sektorech.

**Mezi základní trendy v současnosti patří:**

- **decentralizace** školského systému;
- přechod na lokální samosprávy (municipality)
- snaha o spravedlivý přístup a **rovnost šancí**
- transformace kontrolních mechanismů (transformace inspekce)
- zavádění autoevaluace a rad školy
- hledání standardizace – např. státní maturity

- hledání rovnováhy mezi spravedlivostí, rovností, diferenciací a efektivitou
- stoupající vliv rodičů v oblasti soukromého školství
- rostoucí propast mezi kulturním a kvalifikačním pojetím vzdělání
- důraz na technologie, ale i rizika jejich nepedagogického zneužití

### 3.1.4 ŠKOLA VE VZTAHOVÉ SÍTI

Jak bylo již výše uvedeno škola se nemůže pohybovat ve „vzduchoprázdnu“ ale je vždycky závislá na mnoha faktorech. Tradičně jsou to **požadavky zřizovatele (státu, obce)**, **požadavky rodičů**, úroveň poznání ve společnosti a vztah k vědění, **požadavky zaměstnavatelů, vztah k etickým normám** a víra v jejich přenositelnost školním vzděláním, míra religiozity ve společnosti, dále potom míra konkrétního a abstraktního vědění, **dostupnost metodických materiálů a učebnic, dostatek kvalifikovaných učitelů**, míra odměňování za práci a pojmání učitelské profese, nověji také přání dětí, faktor dobrého pocitu, realizace nových vzdělávacích a zaměstnaneckých politik na bázi členských států EU, teorie inovací, učící se společnost, učící se instituce, ale také snaha kompenzovat školní institucí nedostatky v jiných institucích, které nepracují optimálně (např. neúplná nebo rozvrácená rodina atd.), což vede až k delegování funkcí typických pro jiné instituce na školu, které však nemusí být legislativně ošetřeny a zůstávají ve formě přání nebo nároku.

#### Obr. 1 Tradiční pojetí školy

Kontrola (stát, oprávněná instituce)

Věda

Etické normy

Hospodářství

Znalosti

Interioriované

normy

**Tradiční vymezení školy** – převážně je akcentována výchovně vzdělávací funkce (škola je hodnocena mj. podle toho, **kolik naučí**, zpravidla je zdůrazňována etizující úloha školy, důraz na **kázeň a sebekázeň, mravní a volní působení**, škola má víceméně dáno, co učit a jak, jak bude kontrolováno splnění požadavků a jaké budou sankce). Předpokládá se že škola pracuje s víceméně hotovými poznatky a normami, ty **předává a určuje jim priority**. Sama vlastně ani příliš hodnot netvoří, nebo se to příliš nepředpokládá.

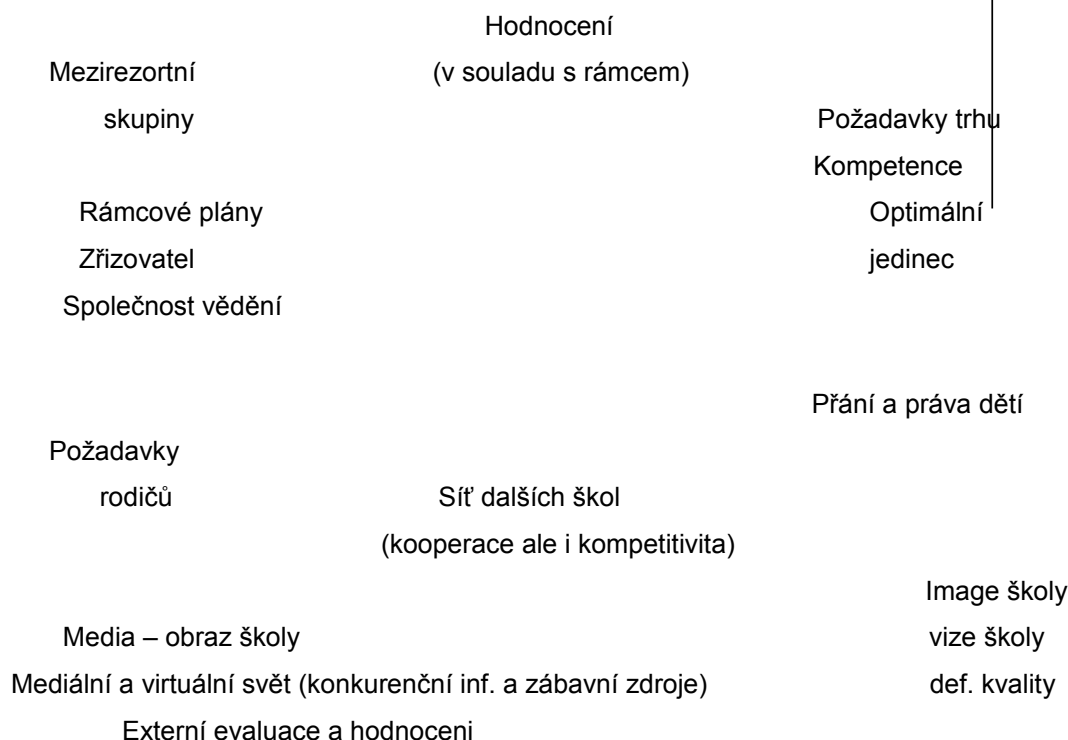
S prekoncepty se příliš nepracuje, žáci jsou bráni víceméně jako nepopsané desky, převažuje paušální přístup s poměrně malou individualizací. Existuje poměrně **přesná představa k čemu tu dítě je a k čemu ho chceme vychovávat** i jaké pravomoci k tomu škola má.

Škola získává relativně **více samostatnosti**, ubývá jí však **formální autorita**, nároky, komu, jak a za co škola odpovídá, jsou mnohdy nepřehledné nebo dokonce protichůdné (např. rodiče chtějí tradiční výkonovou školu a oficiální politika zřizovatele je spíše opačná).

**Škola v novém pojetí** má **méně přesně určených cílů**, širší vztahovou síť, relativně větší volnost ve výběru a rozhodování. V některých státech (Polsko, Řecko) je minimalizována role inspekce, zodpovědnost přechází ze státu na **samosprávu** a lokální autority. Klade se důraz na inovativnost a flexibilitu (často také požadavky zaměstnavatelů na trhu práce), výstupy jsou zpravidla vyjádřeny v **kompetencích** a nebývají již vztaženy k učivu, ale k žákovským kompetencím. Inspekce je často přetransformována do role „kritického přítele“, který hraje určitou úlohu jako poradní orgán při **evaluaci**. V rámci zajišťování kvality se zavádějí podpůrné programy na bázi portálů, **síťování jednotlivých škol**, konzultací i e-learningu, případně se zřizují instruktážní organizace pro pomoc v jednotlivých oblastech (např. pro pomoc v oblasti sociálně patologických jevů, tvorba školního programu, pomoc začínajícím učitelům atd.). Předpokládá se že se škola stane **učící se organizací**, tak jako společnost bude **učící se společností a firmy učícími se organizacemi**. Škola soupeří s jinými zdroji informací a

mediálními i virtuálními zdroji, jenž si činí nárok na čas žáků a jejich osobní orientaci.

### Obr. 2 Moderní pojetí školy



## 3.1.5 HLAVNÍ SOUČASNÉ TRENDY, KTERÉ ŠKOLU VZTAHOVĚ OVLIVŇUJÍ

### 3.1.5.1 Trend manažersko – ekonomizující

V současnosti jeden z nejrozšířenějších trendů, jde v podstatě o **aplikaci ekonomických principů** z jiných oblastí a sledování míry efektivity vynaložených prostředků. Je pro něj nezřídka charakteristické:

- škola je chápána z hlediska obecné ekonomické efektivity
- efektivita je často vymezena nabídkou a poptávkou
- hledají se co nejlevnější vstupy pro co nejlépe uplatnitelné výstupy
- přejímá se terminologie z oblasti řízení lidských zdrojů
- prosazuje se pohled služba - odběratel
- hledání nových forem „total duality“ managementu
- soustředění se školní vzdělávání jako přidanou hodnotu
- hledání řešení v inovativních organizacích
- vytváření „spin off companies“ inovativního podnikání

Na školu jsou uplatňována měřítka z oblasti ekonomické efektivity, výroby a teorie řízení, podobně jako na jiné subjekty. V rámci systému se uplatňuje model VSTUPY – VÝSTUPY (na jedné straně stojí **zdroje**, které se do systému dodávají a na druhé straně jsou **požadavky** společně s očekávanými výsledky). Efektivita se často pojímá jako **optimální výstupy při co nejnižších vstupech**, případně jako to, co dokáže zlevňovat nebo zproduktivňovat. Ekonomické pojetí s sebou také přináší pohled na žáka jako **klienta** (tj. odběratele určité služby, případně zdroje peněz podle normativu). Z pohledu rodičů se škola může měnit na „servisní“ organizaci, která zajistí jejich dítěti dostatečný rozvoj a úspěšně založí jeho karierní a profesní dráhu (eskalátor).

Vzdělání však nelze chápat jako pouze privátní statek, ale také jako **právo** zaručené ústavou, u kterého je nežádoucí, jestliže jsou nějaké skupiny z tohoto procesu vyloučeny (třeba z důvodů majetku, nebo sociálního postavení). Neboť vzdělání přináší kromě osobních užitků,

(např. lepší zaměstnatelnosti), také veřejné užitky např. snižováním kriminality nebo lepším zdravotním stavem populace. Kromě toho může kapitační přístup vést k tomu, že se na škole udržují žáci převážně kvůli finančním zdrojům bez ohledu na kvalitu.

V současné době má na školu v oblasti vnějších vztahů velký vliv **teorie inovací a teorie učící se organizace**.

### 3.1.5.2 Škola jako učící se organizace

V oblasti managementu můžeme chápat učící se organizaci jako organizaci, kde lidé postupně zlepšují své schopnosti dosáhnout požadovaných výsledků a kde se ustavičně učí, jak se učit spolu s ostatními...kde lidé postupně objevují, jak se podílet na vytváření reality a, to jak ji mohou měnit (podle Petera Senge). Je to organizace, která je schopna přežít, na trhu, neboť se dokázala poučit z vlastních chyb. Souvisí to také především s rozvojem lidských zdrojů v organizaci a se sdílením vědění uvnitř i vně organizace tzv. knowledge managementem.

**Učení v učící se organizaci probíhá následovně** (podle Developing Learning Organisations):

- shromažďování informací – monitoring, vývoj, anticipace, potřeby
- získávání vědomostí, know-how, strategické informace, využitelnost
- upevnění kompetencí, transformace do učení – denní realita

Organizace se **stále transformuje učením se z okolí i vlastního prostředí**. Pojmy „učení“ a „práce“ jsou vnímány téměř jako synonyma. Dochází ke spojení teorie teoretických východisek, ze kterých učící se organizace čerpá, a praxe tj. praktických poznatků – výsledků učení, na jejichž základě členové organizace **mění svoje vzorce chování a jednání**. Učení probíhá podle tzv. Kolbova cyklu učení (viz obr. 4), **kde získané poznatky slouží jako východisko pro další učení**.

Je potřeba odlišit **učení mezi organizacemi a sdílení vědomostí uvnitř organizace** nebo firmy. Učitelé nebo profesorské sbory častokrát málo využívají potenciálu sdílení vědění uvnitř organizace a stávají se víceméně skupinou izolovaných běžců. Knowledge management není tedy vždy využíván.

Obr. 4

Proces Kolbova cyklu

Rekapitulace (ohlédnutí)

Aktivita

Zobecnění

Plánování příštího



Přečtěte si publikaci o učící se organizaci a ohodnoťte aplikovatelnost principů na školu. SENGE, M. P. Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace. Praha : Protis, 2006. ISBN 8085741105.

### 3.1.5.3 Teorie inovací a inovativní škola

Teorie inovací pochází od J. A. Schumpetera a vyjadřuje se především k oblasti produkce.

J. A. Schumpeter formuluje vymezení inovace takto: „Vyrábět znamená **kombinovat věci**“

**a síly, které se nacházejí v našem dosahu ... Jiné anebo jinak vyrábět věci znamená jinak kombinovat výrobní statky ... Forma a obsah vývoje v našem pojetí jsou potom dané pojmem: prosazování nových kombinací. Tento pojem zahrnuje pět případů: 1. výrobu **nového statku, který není spotřebitelům ještě známý, nebo statku nové kvality**; 2. zavedení nové výrobní metody, která je pro dané průmyslové odvětví prakticky neznámá. Základem nové výrobní metody však nemusí být nový vědecký objev a může spočívat také v novém způsobu komerčního využívání statku; 3. **otevření nového trhu**, tedy trhu, na kterém dosud nebylo zastoupené dané průmyslové odvětví příslušné země bez ohledu na to, zda tento trh již předtím existoval nebo neexistoval; 4. **získání nového zdroje surovin nebo polotovarů bez ohledu na to, zda tento zdroj již předtím existoval - ale my jsme k němu nepřihlíželi a pokládali jsme ho za nepřístupný - nebo se musel nejdříve vybudovat**; 5. **uskutečnění nové organizace**, jako je vytvoření monopolního postavení (např. pomocí trustu) nebo rozpad monopolu". (In *Teoria hospodárskeho vývoja*. Bratislava: Pravda, 1987, s.196-197). Schumpeter tedy inovaci chápe především jako novou kombinaci výrobních činitelů a složek.**

Kromě této teorie se používal inovativní postup modifikovaně ve smyslu „oprava možného nejslabšího článku řetězce“ v systému. Inovativní školu můžeme chápat jako pedagogickou alternativu ve stavu zrodu k většinové i klasické alternativní škole škole, nebo jako instituci, která díky entusiasmu nebo svébytnému způsobu kombinace lidského a znalostního potenciálu jde vlastní cestou a pokouší se o vlastní pedagogické a didaktické postupy.

### 3.1.6 VLIVY FILOSOFIE A POSTMODERNY

**Postmoderní myšlení má určitý vliv na možnost nebo nemožnost výchovy.** Jde především o to, že podle části postmodernistů převládají názory, že

- nelze již hovořit o cíli a smyslu vzdělání ani života
  - pokrok a důležitost vzdělání byly velkým vyprávěním
  - je radikální pluralita - nikdo již nemá konečné slovo pravdy
  - identita se stává „tekutou“ je velmi málo bezpečí i odpovědnosti
  - hroutí se metaforické uvažování a transcendence
  - rezignuje se na otázky po smyslu vůbec, často se nahrazují jen debatami
  - výchova a vzdělávání je někdy chápána jako indoktrinace
  - šíří s kult zábavy společně s destrukcí soukromí a individuálním narcismem
  - žijme v době, kdy se ideály a velké projekty vysnily
  - žádná skupina ani člověk by neměl určovat jak má ten druhý žít
  - škola je někdy chápána jako víceméně mocenská instituce, která přiděluje místo v hierarchii a manipuluje
  - mýty a velká vyprávění i všechny další příběhy lze dekonstruovat
  - vychovávat možno snad jen pro nejistotu nebo jen k sobě samému
  - žáci s realizují ve 3 světech – škola a vrstevníci, rodina, virtuální svět
  - škola je proti virtuálnímu světu příliš všední a banální
- ztrácí se společný svět, neboť mizí kánon kultury, po rozpadu ortodoxie nastala rezignace a fragmentace



Prostudujte si publikaci *Úvod do postmodernismu a zhodnotte aktuálnost trendů. GRENZ, S. Úvod do postmodernismu. Praha : Návrat domů, 1997. ISBN 80-85495-74-0.*

### 3.1.7 HUMANIZACE ŠKOLY

Vytvoření školy bez drilu a stresu, která by byla **přívětivá k žákovi** po stránce **architektonické, obsahové, zdravotní, i po stránce klimatu a mentální hygieny**. Tento trend předpokládá, že jestliže se vytvoří vhodné prostředí a vhodné postupy, nebude potřeba děti k učení nutit ani používat např. hrozbu sankcí nebo trest. Humanizace školy jde jak po stránce fyzické (např. škola podporující zdraví, nebo projekt Zdraví pro 21 století), tak i psychické a

psychologické, např. (projekt Nemes). Jedná se o širší **mezioborovou platformu**, která je spojena zájmem o vývoj dítěte a má především zdroje **zdravotnické a psychologické**.

#### Je pro ni charakteristické:

- odklon od výkonové školy
- zdůrazňování faktoru dobré pohody
- zdravý tělesný i duševní vývoj dítěte má prioritu
- při vhodném systému nebude nutné používat ve větší míře tresty
- odměna ani trest není to hlavní – nejdůležitější je uznání
- aplikace psychologických principů
- důležitější než poznatky je bezpodmínečné přijetí a sebeúcta
- školní vzdělání má odpovídat současným poznatkům o vývoji mozku
- jiná práce s chybou, raději nezmiňovat chybu
- při respektování přirozených principů není nutno používat násilná řešení

#### ? Otázky ke studiu

- Charakterizujte základní síť vztahů školy a požadavky na tuto instituci. Jak tyto požadavky škola plní a které spatřujete jako prioritní? Je na tom škola podobně jako jiné instituce ve společnosti? Čím s jednotlivé vztahy liší ?
- Podívejte se na demografické trendy v tabulce v příloze od roku 2003 až 2006, co lze z těchto údajů vysoudit ? Které trendy považujete za nejdůležitější a proč?
- Jak chápete humanizaci školy ?



#### Doporučená literatura

FEŘTEK, T. *Ředitelská kuchařka. Aneb, jak udělat školu přitažlivější pro děti a jejich rodiče*. Kladno : Aisis, 2002. ISBN 80-86642-17-8.

GRENZ, S. *Úvod do postmodernizmu*. Praha : Návrat domů, 1997. ISBN 80-85495-74-0

SENGE, M. P.; *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha : Management Pres, 2007. ISBN 978-807261-162-1.

SCHUMPETER, J. A. : *Teória hospodárskeo vývoja*. Bratislava : Pravda, 1987.

KAŠČÁK, O. *Moc školy. O formatívnej sile organizácie*. Bratislava : Veda, 2006. ISBN 80-224-0905-7.

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž : Spirála, 2006. ISBN 80-901873-8-2.

RÝDL, K, M. *Inovativní školní systém*. Praha : ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. a 2. díl. Brno : Paido, 2004, ISBN 80-7315-083-2

#### WWW-stránky

<http://www.uiv.cz>, <http://www.ceskaskola.cz>, <http://www.csi.cz> a <http://www.nuov.cz>,  
<http://www.moodle.cz>, <http://www.msmt.cz>, <http://www.vuppraha.cz>

## 3.2 ŠKOLA JAKO VNITŘNÍ SÍŤ VZTAHŮ

*Irena Smetáčková, Ida Viktorová*

**Klíčová slova:** prestiž učitelství, instituce školy a rodiny, rozdělení kompetencí, vyjednávání, klima školy, styly vedení, pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum, střediska výchovné péče

#### ⇒ Po prostudování kapitoly budete schopni:

- vnímat dění ve škole v širších společenských souvislostech a zároveň jeho vnitřní různorodosti;
- orientovat se v podpůrných institucích, které pomáhají realizovat školní vzdělávání;
- uvědomovat si rozpory ve školním vzdělávání a v učitelském povolání, a tím se s nimi lépe vyrovnávat.



### 3.2.1 VZTAHY MEZI ŠKOLOU A VEŘEJNOSTÍ

Vztahy mezi školou a veřejností se staly po roce 1989 jedním ze základních témat našeho školství. Tyto vztahy jsou ovšem vždy ovlivněny hodnotami vzdělání a školy ve společnosti, převažujícím pojetím výchovy a také reálnými politickými prioritami a cíly.

Současnost bývá často označována jako počátek **společnosti vědění**, případně počátek znalostní společnosti. To znamená, že pro organizaci celé společnosti i pro život jednotlivce jsou dnes klíčové informace, které daný člověk či instituce má k dispozici, a způsob, jakým je dokáže využít. V tomto ohledu je školní vzdělávání nezastupitelné. **Škola je hlavní institucí sekundární socializace.** Jejím prostřednictvím se každá nová generace seznamuje s tím, jaké poznatky a představy o světě, ale také jaké hodnoty a normy vyznává daná společnost. Bez toho, že se je naučíme rozpoznávat a že alespoň část z nich interiorizujeme, bychom se následně nedokázali v životě uplatnit.

Stanovit, co má škola dětem předávat, tedy které poznatky, hodnoty a pravidla chování jsou v dané společnosti univerzálně platná, nebývá snadné. Ve společnosti se kolem toho vedou permanentní debaty, v nichž obvykle zastánci určitého stanoviska vidí školu v krizi. Důležité si je však uvědomit, že názor, že **škola je v krizi**, existuje od té doby, kdy vznikla povinná školní docházka. (Štech, 1998)

Veřejnost posuzuje školství zejména prostřednictvím médií, a dále také na základě osobních zkušeností či zkušeností blízkých osob se školou, zejména s konkrétními událostmi, kterých jsou lidé svědci a které se týkají dětí, jejich výchovy, změn ve školství apod. Školy se obracejí na veřejnost jako na zdroj společenské podpory a/nebo jako na budoucí rodiče svých žáků. V obojím případě je pro školu důležité, aby měla **před veřejností pozitivní obraz**. Proto se školy většinou aktivně snaží budovat svůj image, a tím posilovat své postavení a svůj prestiž.

V současné době, kdy se zdůrazňuje konkurenční prostředí i ve vzdělávacím systému, je pro školy důležité, aby se v určitém směru profilyovaly jako jedinečné. Snaží se tak o různé specializace, alternativy, nabídku vzdělávacích služeb, které by přitáhly pozornost veřejnosti a pomohly škole v realizaci svého programu a získaly pro něj i dostatek žáků.

Podpora okolí je pro práci školy i učitelů velmi důležitá, a to nejen v souvislosti s počtem žáků, ale také kvůli vnitřní spokojenosti vyučujících. Hovoříme obvykle o prestiži konkrétních škol či celkové prestiži učitelství jako povolání. **Prestiž učitelství** je podle sociologických výzkumů relativně vysoká. „Učitel na ZŠ“ se obvykle umísťuje v žebříčku povolání na 4.–6. místě. Kvalitativně orientované výzkumy však ukazují, že deklarovaná prestiž učitelství nesouvisí s reálnou podporou, ani s vnitřním pocitem učitelů/ek. Vyučující bývají často podceňováni nebo naopak vystaveni nereálným očekáváním ze strany laické i rodičovské veřejnosti. Zvládat tento rozpor není pro vyučující snadné. (Havlík, Kořa, 2002)

*☞ V českém školství se již několik let diskutuje o obsahu a formě školního vzdělávání v souvislosti s kurikulární reformou. Přečtěte si některé články v laickém i odborném tisku a zeptejte se vyučujících na škole, kam docházíte na praxi, jaký je jejich názor na zaváděné změny. Souvisí podle médií či podle vyučujících kurikulární reforma s představou, že škola je v krizi? Jak lze tuto krizi popsat?*

### 3.2.2 ŠKOLA A RODIČE

Ve vztahu k rodičům svých žáků má škola řadu konkrétních úkolů, které souvisí zejména s předáváním informací o žácích. Škola buduje systém komunikace a informování rodičů o zásadních jevech, které se týkají školy jako celku i jednotlivých dětí. Aby tento systém fungoval, je třeba zvolit přiměřené formy, obsah i četnost komunikování s rodiči. A to vždy v závislosti na typu a zaměření školy, věku dětí, přání rodičů atd.

Komunikace však neprobíhá jednostranně a není řízena pouze školou. Rodiče mají také řadu možností, jak komunikovat, kontrolovat a ovlivňovat školní dění. Tyto možnosti můžeme rozlišit podle dvou rolí, v nichž rodiče mohou a dokonce by i měli ve škole vystupovat.

Tou první je **role rodiče žáka**, tedy rodiče, který se aktivně zajímá o své dítě a jeho školní život. Velká část této role spočívá v domácí práci s dětmi, v přípravě do školy i celkovém

chování rodiny vůči škole a vzdělání, podpoře či nedůvěře ke škole atd. Rodiče mohou aktivně se školou spolupracovat. Tomu slouží různé formy kontaktu, především různé podoby třídních schůzek (hromadné i individuální), ale i další zprostředkované formy jako elektronická komunikace (webové stránky školy, e-maily), telefonní či písemná (dopisy, oběžníky, žákovská knížka, vysvědčení, ale i sešity nebo učebnice). Důležitá je také komunikace prostřednictvím dětí, jejich práce, spokojenosti, problémů, výsledků, vzkazů v žákovských knížkách apod.

Rodičům jsou v tomto kontextu určeny i další akce školy jako výstavy, sportovní utkání, koncerty a další společenské události a slavnosti, výlety či exkurze. Škola může nabízet také přednášky, výuku jazyků pro rodiče, poradenské konzultace.

Druhou rolí je určitá role komunitní, **role rodiče jako člena rodičovského sdružení**. Tedy role, která zajišťuje podíl rodičů na chodu i rozvoji školy. Rodiče mohou pracovat v rámci sdružení rodičů nebo dokonce rady na úrovni školy nebo rady na úrovni zřizovatele (u základní školy je zřizovatelem nejčastěji obecní úřad), kde mají vždy rodiče své zástupce. Tato role ovšem bývá rodiči podceňována.

Rodiče mohou škole pomáhat také jako jednotlivci, a to zejména finančními dary, kontakty, materiálním vybavením pro výuku nebo kroužky, vedením dětí při mimoškolních akcích atd.

Pro školu vystupují rodiče jako konkrétní osoby a jako rodiče konkrétních žáků. Pokud je třeba řešit závažnější problémy dětí, obrací se vždy škola na rodiče a snaží se dohodnout různé postupy, které by vedly ke zlepšení. **Komunikace s rodiči však nebývá bezproblémová.** Učitelé narážejí občas na nezájem ze strany rodiny, příliš ochranné (k dětem) a ke škole nevstřícné chování, ale také na špatné sociální zázemí nebo dokonce dysfunkční, výchovně nevhodné rodinné prostředí.

Podle závažnosti problémů v rodině či při jednání s ní se může škola obracet na poradenskou pracoviště, sociální pracovníky nebo dokonce policii. Běžnější problémy řeší s rodiči nejčastěji třídní učitel, který může přizvat i další pracovníky školy: výchovného poradce, školního psychologa, zástupce či ředitele školy. Závažnější otázky řeší výchovná komise.

Škola však může sama působit potíže ve vztahu s rodiči. Jedná se o případy, kdy rodiče dostatečně nechápu systém školních požadavků a hodnocení, při rozdílném pohledu na školní události z domova a ze školy, když škola nebere ohledy na oprávněné potřeby rodiny, neinformuje dostatečně o nových metodách práce, o potížích dítěte nebo třídy apod. Záleží velmi na otevřenosti a důvěře, jestli ji škola pravidelně buduje směrem k rodičům, a která pomáhá tyto situace překonávat.



1. Podívejte se na webové stránky školy, kam docházíte na praxi, a zhodnoťte je očima rodičů žáků a jejich potřeb. Jsou z hlediska rodičů webové stránky kvalitní, nebo byste doporučili nějakou jejich změnu?

2. Vyžádejte si záznamy výchovné komise na škole a podívejte se, jaké problémy v minulosti řešila, případně řeší a jak.

### **3.3.3 SPOLUPRÁCE ŠKOLY S PODPŮRNÝM SYSTÉMEM**

Hlavním cílem školy je vzdělávat a vychovávat své žáky. K tomu vyučující mají odpovídající expertízu. Někdy ovšem mohou nastat obtíže, které brání tomu, aby se vzdělávání a výchova konkrétních žáků dařila. Důvodem může být problém na straně žáka, na straně učitele, na straně rodiny či někde v prostoru mezi těmito aktéry. Ne vždy se jedná o problémy, které mohou (pro časovou zaneprázdněnost či osobní zangažovanost) či dokáží (pro nedostatek odborných znalostí) řešit přímo učitelé ve škole. V takových případech se školy obrací na další instituce, které existují v rámci školského systému a jejichž účelem je pomáhat školám, aby se mohly v plné míře věnovat své funkci.

Školy běžně spolupracují se dvěma institucemi, které řadíme do podpůrného systému. Jedná se o pedagogicko-psychologickou poradnu (dále jen PPP) a speciálně-pedagogické centrum (dále jen SPC). Ve stručnosti si popíšeme, v čem mohou být školám nápomocné.

**Pedagogicko-psychologické poradny** mají v českém školství dlouholetou tradici a celý poradenský systém, do něhož patří, byl již od 70. let 20. století, kdy PPP začaly vznikat, na výjimečně vysoké úrovni. Původně byly poradny zakládány v každém okrese a jejich činnost byla centrálně řízena. Dnes existuje v celé ČR celkem 54 poraden, které jsou samostatnými právními subjekty, přičemž některé z nich mají i odloučená pracoviště. Celkový počet všech poraden je tak 87. Většina PPP je zřizována kraji, některé jsou soukromé. Činnost pedagogicko-psychologických poraden se týká jednotlivých dětí, třídních kolektivů, rodičů a vyučujících.

#### Nejčastějšími aktivitami pedagogicko-psychologických poraden jsou:

- vyšetření školní připravenosti a zralosti při přijímání dětí do povinné školní docházky - tj. do 1. třídy ZŠ
- psychologická a speciálně-pedagogická diagnostika žáků s problémy v učení a v chování (například diagnostika specifických poruch učení a dalších problémů ve vývoji osobnosti)
- podklady a participace na formulování individuálních vzdělávacích programů pro integrované žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- diagnostika sociálních vztahů v třídních kolektivech, podpora pozitivního klimatu a intervence v případě narušených vztahů (např. při výskytu šikany)
- konzultace a metodická podpora poskytovaná vyučujícím a rodičům žáků s problémy v učení a chování
- konzultace a dlouhodobá individuální či skupinová práce s žáky s problémy v učení a chování (např. od náprav specifických poruch učení až po arteterapeutické skupiny pro děti s osobními potížemi)
- doporučení k vyšetření a péči na specializovaném pracovišti v případě závažných rodinných problémů (např. poradna pro rodinu a manželství) nebo podezření na tělesné či psychické onemocnění (např. psychiatrie)
- diagnostika a konzultace v rámci rozhodování o další vzdělávací a pracovní dráze

V PPP pracují psychologové/žky, speciální pedagogové/žky a sociální pracovníci/ice. Každá poradna má na starosti všechny mateřské, základní i střední školy, které patří do její spádové oblasti. Těmto školám poskytuje poradenské služby a při intenzivnější spolupráci zajišťuje přímo na škole pravidelné konzultace pro vyučující a rodiče. Vyučující ani rodiče nemusí spolupracovat pouze s PPP, pod níž škola patří, nýbrž mohou využívat i služeb jiných PPP (např. soukromých).

Obdobnou institucí jako pedagogicko-psychologické poradny jsou **speciálně-pedagogická centra** (dále jen SPC), kterých je v současné době celkem 100. Jejich činnost se v mnoha ohledech prolíná s poradnami. Jejich zaměření se však týká výhradně žáků se zdravotním postižením/znevýhodněním. U této skupiny klientů SPC provádí: depistáž ve spádové oblasti; speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku; poradenské a metodické činnosti pro klienty, jejich rodiče a učitele; participaci při přípravě a zpracovávání individuálních výchovně-vzdělávacích a stimulačních programů pro žáky integrované do běžných škol; zpracovávání odborných posudků; kariérové poradenství; prevenci sociálně patologických jevů.


Další institucí spadající do podpůrného systému jsou **střediska výchovné péče**, kterých je v ČR 37. Školy se s nimi nedostávají do kontaktu tak často jako s PPP či SPC. Střediska jsou určena dětem a dospívajícím, u nichž se projevily výrazné poruchy chování a v jejichž sociálním vývoji dochází k negativním jevům. Cílem práce středisek je pomoci těmto klientům opět se integrovat do společnosti. Střediska existují ve formě ambulantní, stacionární či internátní.


*✍ Zjistěte, se kterou pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně-pedagogickým centrem spolupracuje škola, kam docházíte na praxi. Zeptejte se výchovného poradce/kyně, vedení školy a některých třídních učitelů/ek, v čem spolupráce s PPP a SPC spočívá a jak ji hodnotí. Vyhledejte si webové stránky dané PPP a SPC (Ize k tomu využít Registr sítě škol na stránkách Ústavu pro informace ve vzdělávání [www.uiv.cz](http://www.uiv.cz), případně na stránkách Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR, viz [www.ippp.cz](http://www.ippp.cz)). Porovnejte informace o činnosti PPP a SPC, které jsou prezentovány na jejich*

webových stránkách, s informacemi získané od zástupců školy. Spolupracuje škola také se střediskem výchovné péče? Pokud ano, jak?

Jakmile vyučující identifikují ve škole určitou obtíž týkající se učení či chování konkrétního žáka či skupiny dětí, **měli by postupovat následovně:**

- shromáždit informace o projevech a okolnostech pozorovaných potíží
- konzultovat identifikaci potíží s výchovným poradcem/kyní, případně metodikem/čkou prevence
- konzultovat vlastní přístup k žákovi s potížemi s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně-pedagogickým centrem
- doporučit rodičům žáka (v případě plnoletosti přímo žákovi) návštěvu pedagogicko-psychologické poradny či speciálně-pedagogického centra

 Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra nabízejí školám podporu v případě problémů s chováním či učením jednotlivých žáků či celých třídních kolektivů. Vyučující mohou poradny požádat o konzultaci, pokud si nejsou jisti správností svého přístupu, či zažívají obtíže ve vlastním pedagogickém působení. Nemohou však přímo požádat o vyšetření či jinou práci s konkrétním dítětem. Aby dítě vstoupilo do kontaktu s PPP či SPC, je potřeba souhlas rodičů. Pokud vyučující shledají důvod k vyšetření dítěte v PPP či SPC, mohou tento krok rodičům pouze doporučit. Rodiče se rozhodnou, zda k němu přistoupí a zda následně poskytnou výsledky škole.

 Přemýšlejte, jak byste postupovali v následujících situacích (uvažujte moment a způsob začlenění PPP či SPC, vycházejte také z informací o školním poradenském pracovišti):

A) Žák ve 4. třídě špatně čte, při čtení i psaní zaměňuje či vynechává písmena. Domníváte se, že by se mohlo jednat o dyslexii.

B) Jste třídním učitelem/kou v 8. třídě. Chcete, aby se děti při rozhodování o dalším studiu mohly opřít nejen o prospěch a své zájmy, ale také o výsledky psychologického vyšetření.

C) Jedno z dětí v 7. třídě změnilo v průběhu roku výrazně své chování – je nesoustředěné, často se hádá s ostatními ve třídě a vůči vyučujícím je drzé.

Zeptejte se 2–3 vyučujících ze školy, kde vykonáváte praxi, jak by dané situace řešili oni. Porovnejte svůj přístup s jejich.

### 3.2.4 VZTAHY UVNITŘ ŠKOLY

Tým lidí, kteří zajišťují vnitřní chod školy, je specifickou pracovní skupinou. Pro lepší porozumění tomu, jak tato skupina funguje, bychom měli uvažovat zejména skutečnost, že **vztahy mezi pracovníky školy jsou dány:**

- formálně, tj. hierarchické rozdělení moci a zodpovědnosti
- neformálně, tj. složení týmu z hlediska typu osobností a vztahy mezi nimi, nepsaná pravidla chování, klima a atmosféra, styly vedení, míra identifikace s cíly školy apod.

#### 3.2.4.1 Formální struktura školy

Školu vede její **ředitel**, který má jednoznačně nejvyšší míru zodpovědnosti za stav a vývoj školy. Část svých pravomocí může ředitel delegovat na další pracovníky, zodpovědnost za chod školy mu však zůstává.

Vedení školy se vedle ředitele skládá z jednoho nebo dvou **zástupců**, kteří se mohou věnovat různým oblastem (1. a 2. stupeň na základní škole, pedagogická a ekonomická činnost, pedagogická činnost a specializace, např. sportovní, umělecká apod.). Součástí vedení mohou být i další lidé, například hospodářka.

Také učitelé mohou mít v hierarchii školy různá místa. Učitel bývá nejčastěji pověřen vedením třídy (třídní učitel), může vstupovat i do dalších funkcí, jako je výchovný poradce, metodik prevence, vedoucí školní knihovny atd. Vedle nich se mohou na pedagogické práci podílet školní psycholog, speciální pedagog, vychovatelka ve školní družině, vedoucí kroužků a

volnočasových aktivit a další osoby. Na celkových vztazích a klimatu ve škole se podílejí i jiní zaměstnanci, jako je hospodářka, školník, údržba, uklízečky, kuchařky ad.

V neposlední řadě se tyto vztahy dotýkají i žáků, jejich vztahu k dospělým i vztahů mezi sebou.

Tématem vztahů mezi řídicími a pedagogickými pracovníky na škole se zabývá teorie řízení školy (školní management) a také teorie školního klimatu.

### 3.2.4.2 Neformální řád školy

Neformální vztahy jsou z hlediska fungování školy často stejně důležité jako ty formální. Podílejí se na nich **následující základní činitelé** (dle Čáp, Mareš 2001, s. 581-596):

- lidé ve škole
- vzdělávací program školy
- organizační systém školy
- okolí školy

**Lidé ve škole** jsou vždy konkrétní osoby, které mají určité životní zkušenosti, osobnostní charakteristiky, představy o učitelství atd. Záleží vždy velmi na konkrétních vztazích mezi vedením a učiteli, jejich pravomocech, dělení kompetencí, možnosti uplatnit své schopnosti, přání a názory, do jaké míry mohou ovlivňovat školní práci a celkový obraz školy. Velice podstatné také je, jak se učitelé ve škole cítí, a jak jsou ochotni překonávat neshody a problémy. Důležité jsou také vztahy mezi učiteli 1. a 2. stupně, vztahy mezi začínajícími a zkušenými učiteli (existence zavádějících učitelů a kvalita jejich práce, vzájemná vstřícnost starších a mladších kolegů, výběr učitelů vedením). A nakonec i existence skupinek a koalic ve školním sboru a jejich zaměření.

Z hlediska vedení školy je výhodné, když si jsou lidé, kteří tvoří pedagogický sbor, podobní, ať z hlediska věku, zájmů, osobnostního ladění atd. V takovém sboru je obvykle méně napětí a lidé si rozumí bez většího vyjednávání. Z hlediska funkce a dlouhodobého fungování školy je však naopak důležité, aby byl **pedagogický sbor dostatečně pestrý** – aby zahrnoval starší i mladší osoby, ženy i muže, mírné i přísné atd. Stejně jako jsou různí žáci, měli by být různí i vyučující. Pokud je působení školy příliš homogenní, může se stát, že určité typy dětí nebudou stylem, který využívají všichni vyučující, osloveni.

Pestrost pedagogického sboru je také důležitá kvůli vnitřní dynamice školy. Přílišná homogenita vyučujících může vést k tomu, že nevystávají nová témata a diskuse o nich, a škola jako celek i jednotliví učitelé/ky ve svém profesním vývoji stagnují. Sestavit takový tým, aby lidé v něm začlenění měli podobné celkové směřování, ale zároveň byli dostatečně rozdílní, je nelehkým, avšak důležitým úkolem vedení školy.

*✎ Vytvořte si seznam osob v pedagogickém sboru školy, kam docházíte na praxi. U každé učitelky a učitele se pokuste zjistit či odhadnout věk, vzdělání, přístup k žákům atd. Je pedagogický sbor tvořen spíše lidmi, kteří si jsou z různých hledisek podobní, nebo naopak rozdílní? Na základě výsledku se zeptejte některého z učitelů/ek, jaké v tom vidí výhody či nevýhody.*

Dalším faktorem, který ovlivňuje chod a klima školy, je **školní vzdělávací program**, a v něm především celková koncepce a dále pak cíle a prostředky pedagogické práce. Pro klima školy je významné, zda učitelé sdílejí myšlenky společných cílů a podílejí se s nadšením na jejich uplatňování, nebo je naopak toto zaměření nezajímá, nepřejí mu a nejsou s ním identifikováni. Jestliže pedagogický sbor sdílí cíle školního vzdělávání, vztahy mezi učiteli se udržují mnohem lépe, společné koncepty produkují lepší komunikaci, společné hodnoty stojí nad osobními a naopak. Škola bez učitelů, kteří jsou s ní ztotožněni, bude mít větší problémy se vzájemnými vztahy na všech úrovních ve škole i mimo ni.

V současné době školy mívají svá speciální zaměření, aby přilákaly nové žáky. Často se školy snaží profilovat nejen přes rozšířenou výuku určitých předmětů, ale také přes vytváření **pozitivního klimatu a rovných příležitostí** pro všechny žáky/ně (explicitní důraz na tyto

aspekty nacházíme zejména v alternativních školách). To může být zvláště atraktivní pro rodiče dětí, které jsou v porovnání s ostatními vrstevníky v určitém ohledu slabší, a rodiče se proto mohou obávat, že se jim nepodaří dobře zapojit do kolektivu, zejména je-li v něm zdůrazňována soutěživost. I pro ostatní děti však škola, která se snaží aktivně budovat pozitivní klima (tj. bez vysoké míry soutěživosti a třenic a naopak s podporou spolupráce a konstruktivního řešení konfliktů), může být velmi prospěšná.

☞ *V základním školství pracuje výrazná převaha žen (94 % žen na 1. stupni ZŠ a 75 % žen na 2. stupni ZŠ). Ženy tak tvoří drtivou většinu pedagogických sborů. Ve vedení škol však často nacházíme muže. Podíl žen a mužů ve vedení škol zdaleka neodpovídá jejich podílu v běžných učitelských pozicích. Muži mají větší pravděpodobnost, že se dostanou do vedení škol. Důvodem jsou dva efekty popsané v sociologii a psychologii práce – tzv. efekt skleněného stropu (existence neformálních bariér pro kariérní postup žen) a efekt skleněného výtahu (urychlování kariérního postupu mužů pod vlivem představy, že muži mají vhodnější dispozice k vedení a vzhledem k obvykle nerovnoměrnému rozdělení domácích prací i více času na zaměstnání). Zjistěte aktuální stav zastoupení žen a mužů v pedagogických sborech a ve vedení škol podle Statické ročenky školství (k dispozici na [www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)) a porovnejte jej se situací na škole, kam docházíte na praxi.*

Klima je výrazně determinováno **system organizace** chodu školy. Do organizačního systému můžeme řadit jednak formální vymezení jednotlivých pracovních pozic a jejich kompetencí, ale také neformální pravidla vztahů mezi jednotlivými lidmi či skupinami lidí v rámci organizace. Nejdůležitější jsou zde **styly vedení**, které využívá ředitel/ka školy.

Kurt Lewin ve svých teoriích řízení malých skupin rozlišil **tři styly vedení**, které jsou považovány za platné dodnes. Jsou to:

- **autoritářský styl**

V organizaci je přísná hierarchie mezi nadřízenými a podřízenými. Člověk ve vedení má velké pravomoci, které ostatní bezesbytku akceptují. Vedoucí rozděljuje úkoly a kontroluje jejich plnění, což zaručuje vysokou produktivitu práce. Podřízení se necítí uvolněně, často zažívají napětí a obavy. Úkoly plní, ale spíše ze strachu z vedení, a proto jejich snaha upadá, jakmile vedoucí není přítomný.

- **liberální styl**

V organizaci není příliš jasně rozlišeno, kdo je nadřízený a kdo podřízený. Jednotlivé pozice nejsou zřetelně vymezeny, což vytváří nejistotu při vytyčování úkolů a kontrole jejich plnění. Lidé jsou ve skupině obvykle spokojeni, vztahy mezi nimi jsou přátelské, avšak identifikace se skupinou kvůli obvykle špatným výsledkům společné práce je nízká.

- **demokratický styl**

V organizaci je jednoznačná hierarchie a pozice nadřízených a podřízených jsou jasně vymezeny. Každý tedy ví, jaká jsou jeho práva a povinnosti. Člověk ve vedení si však svojí moc neuzurpuje, nýbrž naopak řadu svých pravomocí deleguje na ostatní členy skupiny. Činí je tak spoluodpovědnými za úkoly, což podporuje motivaci lidí k plnění úkolů. Lidé ve skupině jsou obvykle spokojeni, vztahy mezi nimi jsou přátelské a v případě konfliktů mají postupy na jejich konstruktivní řešení.

Jaký typ vedení existuje v konkrétní škole, závisí vždy na osobnostních charakteristikách ředitele/ky (například zvýšeně úzkostný člověk bude mít tendenci k autoritářskému stylu), na složení pedagogického sboru a na aktuálních úkolech, které škola musí řešit. Současné výzkumy řízení ukazují, že žádný ze stylů vedení není správný vždy a všude. Ideální je, pokud ředitel/ka dokáže používat všechny uvedené styly a volí je v závislosti na konkrétní situaci.

Pro organizování chodu školy je důležité, jaký přístup má vedení k pedagogickému sboru a jaká je dělba práce mezi učitelským sborem a vedením a také uvnitř sboru. Rozdílně bude působit situace, kdy organizace běží samospádem, mechanicky, škola je řízena autoritativně a přísně nebo se na řízení aktivně podílí více lidí, což ovšem klade větší nároky na pečlivou organizaci. Styly řízení musí odpovídat cílům a podmínkám, ve kterých škola pracuje. Sledovat lze osobní zodpovědnost, její vymezení a význam, nebo naopak lhostejnost, prostor pro osobní iniciativu, komunikaci, byrokratické nebo neformální způsoby kontroly, řešení problémů a vývoje školy.

✍ *Jaký styl vedení dominuje na škole, kam docházíte na praxi? Zeptejte se několika vyučujících a lidí ve vedení škol a porovnejte jejich pohled na způsob řízení.*

Výše už bylo opakovaně zdůrazněno, jak důležité je, aby lidé pracující ve škole byli osobně zaujatí svojí prací. Jedná se o jejich **motivaci pro práci ve škole**. Správně motivovat je klíčovým úkolem vedení školy. K pozitivní **motivaci učitelů/ek může být využíváno**:

- finanční ohodnocení
- pracovní postup
- pochvaly a projevení spokojenosti
- příjemné sociální vztahy
- doplňkové benefity (např. nabídka sportovních či kulturních aktivit)

Motivovat ve školství je obtížné zejména pro celkově nízké finanční ohodnocení a omezené možnosti vedení škol získat finanční prostředky pro mimořádné ocenění nejlepších vyučujících. Nedostatkem je také dosud neexistující kariérní řád. Vyučující tak mohou de facto zastávat pouze dvě pracovní pozice – buď řadový učitel/ka, nebo vedení školy.

Motivace je vždy velmi individuální. Nelze bez znalosti konkrétních osob stanovit, jaký typ motivace by pro ně byl nejvhodnější. Správným postupem je, aby vedení školy u každé jednotlivé učitelky/e zjistili, co je pro ně na učitelství nejdůležitější (tzv. osobní představa učitelství) a v rámci toho pak volili prostředky pro jejich pozitivní motivaci.

Organizační systém školy je pevně svázán s **lokalitou, velikostí a materiálními podmínkami**. V současné době se na tyto parametry soustřeďuje i hodnocení efektivity škol. V minulosti se shromažďovaly informace o školách popisného charakteru, například průměrný prospěch žáků, procento žáků přecházejících na vyšší stupeň školy atd. Dnešním trendem je zjišťování tzv. **přidané hodnoty**, která výsledky vzdělávání vztahuje k výchozím podmínkám. Například škola v sociálně-vyloučené lokalitě může s žáky v průběhu vzdělávání dosáhnout většího pokroku než výběrová škola s nadanou a motivovanou žákovskou populací, a to navzdory tomu, že absolutní výsledky žáků první školy budou nižší než výsledky žáků druhé školy.

**Okolí školy** do vztahů uvnitř školy pochopitelně vstupuje také; školní správa, rodiče komunita si mohou školy vážit, podporovat její práci, pomáhat řešit problémy nebo naopak školu zde panují problémy, nedůvěra.

✍ *Popište situaci, kterou jste zažili na své praxi ve škole a ve které se zřetelně projevily některé momenty vztahů mezi zaměstnanci školy (učiteli, učitelé a vedením, ředitelem a jiným pracovníkem, případně dalšími osobami ve škole).*

*Jak jste se jako studenti učitelství na škole cítili, jak se k vám škola a pověřený učitel chovali, jak se o vás staralo vedení školy a co jejich postoje vypovídají o vztahu k začínajícím učitelům, studentům, případně k práci s učiteli vůbec.*

## ? Otázky ke studiu

1. *Jak se historicky vyvíjel vztah mezi institucí školy a institucí rodiny? Charakterizujte jednotlivé etapy jejich vztahu od zavedení povinné školní docházky do současnosti. Věnujte pozornost zejména rozdělení kompetencí mezi obě instituce. Vycházejte přitom například z publikace F. de Singly Sociologie současné rodiny (Praha: Slon, 1994), M. Rabušicové a kol. Škola a (versus) rodina (Brno: Masarykova univerzita, 2004) nebo článku S. Štecha s názvem Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy (Československá psychologie, 6, 1997).*
2. *Jaké prestiži se těší čeští vyučující v porovnání se zahraničními? Najděte výsledky výzkumů prestiže povolání z různých zemí na internetu.*
3. *Na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (www.msmt.cz) vyhledejte legislativní normy (zákony, vyhlášky a metodické pokyny), které vymezují péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jakou úlohu v systému péče mají pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra a střediska výchovné péče?*
4. *Přečtěte si publikaci J. Gobyové Feminizace školství (Praha: ÚIV, 1994). Shrňte hlavní momenty vývoje zastoupení žen v učitelském povolání. Jaký vývoj v poměru žen a mužů v učitelství lze na základě dosavadního trendu odhadovat?*

5. Vyhledejte ve Statistických ročenkách školství ([www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)) údaje o průměrné mzdě pedagogických pracovníků ve školství. Jak se liší průměrná mzda podle různých kritérií (např. podle stupňů škol či podle pohlaví atd.)? Čím jsou rozdíly způsobeny? Uvažujte alternativní vysvětlení.



### **Doporučená literatura**

- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; VALENTOVÁ, L. *Pedagogicko-psychologické poradenství I*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-7290-098-6.
- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9.
- ŠTECH, S.; VIKTOROVÁ, I. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In *Předškolní a primární pedagogika*. Kolláriková, Z.; Pupala, B. (eds). Praha : Portál, 2001, s. 57–94. ISBN 80-7178-585-7.
- ŠTECH, S. *Mezigenerační přenos mezi rodinou a školou*. In KUČERA, M. *Transmise kultury a škola*. Praha: Cahiers du CEFRES, no. 15, 1998. ISBN 80-902196-6-7.

#### **WWW. stránky**

<http://www.ippp.cz>

<http://www.uiv.cz>