

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Katedra řízení a supervize v sociálních a zdravotnických
organizacích

Bc. Michal Žmolík

Rozvoj organizační kultury orientované na spoluúčast

(Reflexe života jedné ZŠ)

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Havrdová, CSc.

Praha 2008

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v depozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 22.10.2008

.....

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucí diplomové práce PhDr. Zuzaně Havrdové, CSc. za čas strávený společnými konzultacemi a za styl, jakým tyto konzultace probíhaly. Uvědomuji si jak mnoho „posouvaly“ tuto práci její podnětné připomínky. Také si velmi cením „softwarové“ pomoci mého kolegy Davida Yilmy, při vytváření grafů a podobně. Poděkovat chci kolegům z „naší“ základní školy, kteří, ač věděli, že téma mé diplomové práce je „naše“ škola, tak mi v tom nijak nebránili, ba dokonce, někteří z nich projevovali o tuto práci zájem, což mne velmi motivovalo při jejím psaní. Moje poslední poděkování patří mé matce MUDr. Janě Žmolíkové za finální korekce tohoto textu.

Motto:

„Občanstvo pozoruje tuto rozháranost poměrů na školách a vinu vidí – ovšem omylem - v učitelstvu. Nelibost svoji mu pak vyjadřuje mírněji nebo ostřeji při každé příležitosti buď soukromé nebo i veřejným tiskem. To vše jsou okolnosti velmi neblahé které přirozeně připravují učitelstvo o duševní klid, jehož nutně potřebuje, má-li pracovat s chutí a dodělati se úspěchu“ Školní kronika, školní rok 1923/24.

Abstrakt

Práce se zaměřuje na reflexi života jedné pražské základní školy a jeho změn v období jednoho a půl roku. Zvláštní pozornost je věnována kultuře školy a těm jejím aspektům, které souvisí se spoluúčastí zaměstnanců na řízení a rozvoji vzdělávacího procesu.

Autor v práci nejprve sleduje jak je v literatuře pojmána organizační kultura obecně a následně se již konkrétně věnuje jednotlivým vlivům, které se podílejí na utváření školní kultury. V další části na školu nahlíží obecně jako na organizaci a zaměřuje se na vybrané vlivy působící na její fungování, k nimž nabízí jednak poznatky z odborné literatury, jednak vlastní reflexe.

Druhá část je zaměřena na konkrétní základní školu. Reflexe se opírá o autorem realizované rozhovory s učiteli a průběžné záznamy z pozorování interakcí ve škole. Dále jsou popsány některé intervence, které činil autor v pozici školního psychologa po dohodě s vedením školy, a to za účelem zvolených změn v organizační kultuře. Změna je sledována též pomocí dotazníků. V závěru nabízí autor náměty jak utvářet ve škole kulturu zaměřenou na spoluúčast.

Klíčová slova:

Organizační kultura, kultura školy, základní škola, pedagogický tým, školní psycholog

Abstract

This thesis is focused on the reflection of life of a basic school in Prague and its changes in a one and half year period. Special attention is paid to school culture and to its aspects which are related to staff participation in management and in development of education.

First, a literature review on organizational culture generally is presented and subsequently the factors influencing the culture of school are described. In the next part the author looked upon the school as an organization generally and focused on some sources of influence, which impact on its function. He offered some hints from professional literature and also his own reflection to the topic.

The second part of the thesis deals with the basic school where the autor works as a psychologist. The reflection is based on interview with teachers made by the author personally and on the longitudinal records of interactions observed at this school. Subsequently some interventions into change of school culture, made by the author, are described. The perceived change is pursued by questionnaires. Finally the author offers some recommendations how to create school culture focusing on participation.

Key words : Organizational culture, culture of school, basic school, educational team, school psychologist

Key words :

Organizational culture, culture of school, basic school, pedagogical team, school psychologist

OBSAH

ÚVOD	8
1. UTVÁŘENÍ ŠKOLNÍ KULTURY	11
1.1. ORGANIZAČNÍ KULTURA OBECNĚ	11
1.2. KULTURA ŠKOLY A JEJÍ KONTEXT	12
1.3. POSLÁNÍ ŠKOLNÍ VÝCHOVY	13
1.4. POŽADAVKY NA ROLI UČITELE	15
1.4.1. <i>Prestiž povolání</i>	17
1.4.2. <i>Povaha profese</i>	18
1.5. VEDENÍ ŠKOLY	21
1.6. ŠKOLNÍ PSYCHOLOG	23
1.7. OSTATNÍ ZAMĚSTNANCI ŠKOLY	26
1.8. SUPERVIZE OBECNĚ	26
2. ŠKOLA JAKO ORGANIZACE	28
2.1. KULTURA SPOLUÚČASTI	28
2.2. TÉMA UČÍCÍ SE A NEUČÍCÍ SE ORGANIZACE	29
2.3. TÝMOVOST A NETÝMOVOST	31
2.4. PROJEVY VÝKONU A SELHÁVÁNÍ	35
2.5. PROJEVY SKUPINOVÉ DYNAMIKY V ORGANIZAČNÍ KULTUŘE	36
2.6. REFLEXE DĚNÍ V ORGANIZACI SYSTÉMOVÝM POHLEDEM	37
3. POPIS ORGANIZACE	41
3.1. BUDOVA ŠKOLY	42
3.2. PROSTORY K SETKÁVÁNÍ	42
3.3. PODSKUPINY	45
3.4. NEDÁVNÁ MINULOST ORGANIZACE	46
3.5. VSTUP DO ORGANIZACE A JEJÍ KULTURY	47
4. ROZHOVORY S PRACOVNÍKY	50
4.1. VOLBA METODY	50
4.2. PRŮBĚH ROZHOVORŮ	51
4.3. ZPRACOVÁNÍ DAT	52
4.4. VÝSTUPY	53
4.5. INTERVENCE DO TÝMU	54
5. POZOROVÁNÍ PŘÍMÝCH INTERAKCÍ	62
5.1. KOMUNIKACE MEZI I. A II. STUPNĚM	62
5.2. NESHODY	64
5.3. INTERAKCE VEDENÍ – TÝM	65
5.4. SPOLEČNÉ RITUÁLY	66
5.5. INTERAKCE S NEPEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY	66
5.6. POHLED NA NĚKTERÁ SDÍLENÁ TÉMATA	67
6. DOTAZNÍKY K REFLEXI	71
6.1. ZADÁVÁNÍ DOTAZNÍKŮ	71
6.2. VYHODNOCOVÁNÍ DOTAZNÍKŮ	72
6.3. VYHODNOCENÍ ZMĚNY	74
7. DISKUSE	84
ZÁVĚR	87
LITERATURA	88
PŘÍLOHY	91

ÚVOD

Je to bez mála rok a půl co jsem začal působit v organizaci, na kterou zaměřuji svou diplomovou práci. Rád bych tento text věnoval pedagogickým pracovníkům, se kterými jsem uvedený čas strávil. Očekávám a přeju si totiž, aby se jeho četba stala dalším impulsem k proměňování života školy. Pokouším se být proto ve své práci otevřený. V otevřenosti vidím vlastní cestu mé sebereflexe a zároveň ji vnímám jako určitou formu „dialogu“ se zmíněnými čtenáři.

Na začátku bych ještě rád přiblížil můj způsob psaní této práce. Při jejím psaní jsem byl doslova obklopen různými produkty z naší školy. K nim patřily i zvukové záznamy rozhovorů s pracovníky školy. Kromě pěti rozhovorů s učiteli¹, které jsem podrobněji analyzoval, jsem další rozhovory prostě poslouchal a významné věci z nich zapisoval na flipchartové papíry. Ty jsem pak lepil, stejně jako mnohé jiné školní produkty, na zeď ve svém pokoji, nechal je na sebe působit a vytvářel si celkový vhled do souvislostí mezi nimi. Velmi mi v tom pomohly moje osobní zápisky, tzv. polní poznámky, k nimž se ještě vrátím níže.

Styl jakým píši tuto práci se nese ve stejném duchu v jakém jsem „dělal“ své intervence do organizační kultury – jde o spirálovitý návrat k určitým tématům z různých úhlů pohledu (a jednání), umožňující, že se k nim připojují další a další vrstvy událostí.

Časem se při psaní ukázalo, že není vhodné zůstat u tradiční struktury výzkumné práce, ale že bude lepší rozvíjené téma uchopit jako prohlubující se reflexi života ZŠ. Tím jsem se lehce vzdálil od původního projektu diplomové práce. Možnost reflexe jednotlivých témat se tak stává hlavní osou této práce. Reflexi jako metodu poznání vnímám v úzké souvislosti s tématem spoluúčasti, což víc vysvětluji v kapitole „kultura spoluúčasti“.

Nyní zde popíši některé „nástroje“, které v této práci využívám. Především je to metafora, která jsou mému „superviznímu“ zaměření velmi blízká. Použiji ji i zde v úvodu, abych čtenáři přiblížil, jak uvažuji o organizační kultuře. V mém přístupu se tak projevuje

¹ K tomu více kapitola: „rozhovory s pracovníky“.

silný vliv supervizorů školy, jejíž studium touto prací ukončuji. Metafora mi umožňuje vyjádřit to, co by se pouhým racionálním popisem vytratilo. Racionální vysvětlení je vázáno vždy na určité výchozí předpoklady, které je nutné pojmenovat. Je-li zasazeno čtenářem do jiných kontextů, než ze kterých vychází, stává se zcestným. Metafora působí jinak. Pouze naznačuje souvislosti, srozumitelné v určitém kulturním kontextu, nicméně přináší i nadsázku, která může působit současně na zvědomění postojů posluchače a osvobození od rigidních stereotypů ve vnímání. Z těchto důvodů používám v této práci jak racionální vysvětlení tak metaforu.

K dalším „nástrojům“ patří, že některé kapitoly budu prokládat hypotetickým vyprávěním (příběhem), které nazývám „dějství“. Nabízím jimi možný pohled do „zákulisí dějů“. V uvedených narativních vstupech neaspiruji na jediné možné vysvětlení dané události, jde ale o nabídku jedné z pravděpodobných možností, opírající se o odbornou zkušenost. „Příběhy“ s plným vědomím stavím mimo výzkumnou část, která je součástí několika kapitol. Mohou být materiálem k reflexi, případně zdrojem ke vzájemnému porozumění mezi autorem a čtenáři. Příběhem popsaný jev někomu může „pasovat“ v celé své šíři, pro jiného mohou být významné jen některé jeho části. I případná čtenářova polemika s tímto „popisem“ může být cestou k nacházení a poznávání vlastních motivů. „Dějství“ jsem poskládal dílem z pozorování, dílem z realizovaných rozhovorů ve škole, přičemž jsem nakonec použil jen taková vyprávění, u kterých jsem zažil dojem, že zapadají do celkového obrazu.

Dříve než dále přiblížím obsah této práce, zastavím se u několika metafor toho, jak rozumím v práci klíčovému pojmu „organizační kultura“. Chci tak čtenáře uvést do svého výchozího porozumění.

Organizační kultura je pro mě prostředím, ve kterém se lidé v organizaci setkávají, půdou, která může být plná živin, a nebo vysychá a může být bahnitá.... Je to „něco“, co společně zažíváme. Je to pozadí, na kterém se vše v organizaci děje a co událostem v organizaci přidává na významu či způsobuje jejich bagatelizaci. Toto prostředí pro mě také znamená brýle, jimiž se lidé v organizaci dívají a vlivem jejich zabarvení interpretují to, co vidí. Jakýkoliv pokus o změnu v organizaci proto může „narazit“ tak, že je mu předem „přiřazen“ jistý nelichotivý význam, bez ohledu na to zda oprávněně nebo ne. Z tohoto důvodu musí proměně organizace předcházet poznání a porozumění její kultury, o což se v této práci snažím.

Struktura práce je taková, že se nejprve pokouším popsat různé přístupy k organizační kultuře, zaměřuji se na její obsah a její vrstvy. Pak se zaměřuji na organizační kulturu ve škole. Pokusím se odlišit to, co jí činí specifickou v našem národním prostředí, jak ji proměňuje vliv pedagogické profese a prostředí školy. V další kapitole zasadím pedagogické pracovníky do organizačního kontextu. Zde budu v jednotlivých podkapitolách nabízet k reflexi jednotlivá témata, která považuji významná pro míru spoluúčasti ve školní kultuře. Zde také vysvětlím, jak rozumím pojmu spoluúčast.

V druhé polovině práce, která je již konkrétně zaměřena na „naši“ organizaci, využívám poznatky z realizovaných rozhovorů a zápisky z polních poznámek², které jsem si po celou dobu dělal. Dalšími zdroji mi jsou záznamy ze školní kroniky a školních dokumentů. Popíši svá pozorování a realizované intervence. Využíváním různorodých zdrojů se chci přiblížit organizační kultuře v její bohatosti a komplexnosti. Poslední část práce vyvrcholí výsledky z dotazníků mapujících vnímání změn ve škole. Následuje diskuze, která se nese v duchu rozjímání nad tím „jak se v naší škole máme“.

Rád bych ještě dodal, že když se v této práci objevuje slovo „škola“ bez dalšího upřesnění, je tím myšlena škola základní. Když používám slovo „učitel“, myslím tím často i vychovatele, jejichž podíl na dění školy je neméně významný. Slovo pedagogický pracovník používám zřídka pro jeho „neforemnost“, snad mi to nebude nikdo mít za zlé.

² Loffland a Loffland (1984) definují polní poznámky takto: „jsou v podstatě chronologický záznam toho, co se děje ve zkoumaném prostředí, co se děje s tímto prostředím i toho, co se děje v pozorovateli“ (in Disman 2002).

1. UTVÁŘENÍ ŠKOLNÍ KULTURY

V této kapitole se ještě nezaměřím na spoluúčast jako takovou, zde se zatím zaměřím na popis organizační kultury obecně a následně na jednotlivé prvky, které utvářejí školní kulturu. Školu pak zasadím do širšího společenského kontextu a pokusím se pojmenovat jeho vlivy. V další kapitole se zaměřím na význam existence školy. Následně se zastavím u role jednotlivých zaměstnanců, jakou mají v organizaci. Význam této kapitoly je především v poznání vlivů, které školní kulturu utvářejí. Za některými nedorozuměními mezi zaměstnanci organizace mohou stát právě neadekvátní vzájemná očekávání, která vznikají z neznalosti nebo z neuvědomění si toho, s čím vším druhý „zachází“ a v jakém kontextu se rozhoduje. Málokdy však můžeme vidět celý kontext. V reálné situaci není vždy možné odkrýt všechny okolnosti, protože pedagogický pracovník často zachází s důvěrnými informacemi.

1.1. ORGANIZAČNÍ KULTURA OBECNĚ

Obsah a síla organizační kultury je ovlivňována mnoha faktory. K jejím zdrojům patří: Vliv národní kultury; vliv podnikatelského a tržního prostředí; vliv profese; vliv zakladatele/vůdce; vliv velikosti a délky existence organizace a vliv technologií (Lukášová, Nový 2004). V přístupech k organizační kultuře dominují především přístupy interpretativní a objektivistický. Interpretativní přístup rozumí organizační kultuře jako něčemu, „čím organizace pro zaměstnance je“. Organizační kultura je chápána jako systém sdílených významů mezi zaměstnanci zprostředkovaných v symbolech. Klíčový význam zde nemá objektivní realita ale interpretovaný význam. Druhým přístupem je objektivistický přístup, kde je kultura chápána jako něco „co organizace má“. Je považována za objektivní entitu a může být cílevědomě utvářena a měněna. (Lukášová, Nový 2004).

Organizační kultura je velikým „balíkem“ mnoha různých „dějů“, vrstev a znaků. Když se dáme do jeho postupného rozbalování nacházíme v něm mnoho vzájemných propojení. Například Edgar Schein (1992) vyvinul model vrstev organizační kultury, který je

v současnosti nejcitovanější. Rozlišil tři vrstvy organizační kultury a to podle míry v níž jsou jednotlivé projevy kultury manifestovány navenek.

1. artefakty – jsou nejvíce na povrchu, pro pozorovatele je to nejviditelnější rovina, poměrně snadno ovlivnitelná, ovšem bez znalostí obsahu dalších rovin kultury jen obtížně interpretovatelná.
2. zastávané hodnoty, pravidla a normy chování – rovina částečně vědomá, pro vnějšího pozorovatele částečně zřetelná, částečně ovlivnitelná.
3. základní předpoklady – nejhlubší rovina, zahrnující nevědomé a pro příslušníky kultury zcela samozřejmé názory a myšlenky. K základním předpokladům patří i princip skupinové dynamiky (in Lukášová, Nový 2004).

Lukášová a Nový píší, že každý jedinec je zároveň tvůrcem i produktem kultury a zároveň dodávají, že kultura je určitým konstruktem existujícím „v každém jednotlivci“ v podobě jeho názorů, hodnot, postojů a vzorců chování, které si jedinec osvojil jako součást určitých sociálních celků, a které více či méně sdílí s jinými členy těchto celků.

1.2.KULTURA ŠKOLY A JEJÍ KONTEXT

V předešlé kapitole jsem se věnoval organizační kultuře obecně. Zde se zaměřím na některé konkrétní kontexty, ve kterých se vyskytuje školní kultura a které se do ní v různé míře promítají. Milan Pol poukazuje na silné provázání školy s širším společenským kontextem a dále píše „její chod je významně determinován tradicí, národní a globální kulturou, politickou a socioekonomickou situací, stejně tak jako například neformálními sociálními normami určujícími uspořádání vztahů mezi dospělými a dětmi“ (2005:48). U některých ze zmíněných vlivů se zde zastavím.

Škola, jakožto instituce, je nutně úzce spjata s národní kulturou také tím, že se přímo podílí na předávání národní kultury a jejích tradic. O tom, že kultura není jen to „zjevné“ co je předáváno a sdíleno píše Hawkins a Shohet (2004:97) „Kultura není cosi v nás, co zkrátka **máme**, spíše tkví v prostředí v němž žijeme. Kultura ovlivňuje v první řadě nikoliv **co**, ale **jak** myslíme, i když co si myslíme, se může měnit v důsledku našich kulturních předpokladů“. Kultura se podílí i na předávání a vytváření jakéhosi národního charakteru. Ten je v Masarykově naučném slovníku definován jako „souhrn specifických znaků kulturních výtvorů a kolektivního chování nějakého národa v určitých situacích.

Důraz, kladený na národní charakter, má obyčejně základ ideologický a jeho účelem je konstatovati kulturní samorostlost a svéráz určitých národních celků, například přednosti jeho chování oproti národům jiným“ (Masarykův naučný slovník 1931). Jakýsi obraz „národní povahy“ si mohou vytvářet také sami představitelé daného národa na základě interpretace své historie a sdílení národních mýtů. Toto jakési „národní sebepojetí“ je v různé míře podporováno či vyvráceno vzdělávacím systémem a médií³.

Na konkrétní odraz naší nedávné historie poukazuje Poněšický když píše: „Nikdo nemá tudíž nárok vystupovat jako autorita, a většina těch, kteří o to usilují, ztrácí vbrzku svůj kredit: vždy se něco najde, co ji podkopá. To je zvláště charakteristické v postkomunistických zemích, kde systematická eroze hodnot, nelegitimnost vládnoucích autorit vedla k nedůvěře a k cynismu. Ale přesto: lze všechno relativizovat? Neexistují trvalé lidské potřeby a s nimi spjaté hodnoty? Netouží zvláště mladý člověk po opravdové autoritě?“ (2006:163).

Jedním z nápadných projevů naší soudobé společnosti je zdůrazňování racionality a výkonu, který pohání naší civilizaci vpřed. Jan Sokol (1998) přirovnává civilizaci k vrstvě „běžného provozu“. Kultura je pro něj vrstvou tvořivého přístupu ke světu.

Pakliže civilizace dostává většího vlivu na úkor kultury pak se i vliv výkonu a racionality dostává tam, kde má její působení neblahé důsledky (Žmolík 2005). Výkonnost je podmanivá tím, že je snadněji srovnatelná a tak se z ní stává jedna z významných hodnot, kterou zastupuje například kvantum vědomostí nežli jejich hloubka. O možných dopadech zdůrazňování výkonu se ještě v této práci zmíním.

1.3.POSLÁNÍ ŠKOLNÍ VÝCHOVY

Organizační kulturu spoluurčuje velikost a délka existence organizace (Lukášová, Nový 2004.) Z tohoto pohledu je základní škola velmi specifická organizace s velmi dlouhou tradicí. Její navštěvování je od dob Marie Terezie povinné. Motivovanost žáků se

³ Záměrně na chvíli odbočím a zamyslím se nad tím jaký pocit ve mne zůstává z „obrazu“ našeho „národního charakteru“, který mám z našich médií a který je sdílen lidmi. Zůstává ve mně dojem jakých si „národních neduhů“. Nehovoří-li se v projevech naší národní povahy vyloženě v negativní konotaci pak je to často s ironickým nádechem. (čecháčkovství, národ kutilů, atd.). Za symbolické považuji fakt, že televizní pořad „Ta naše povaha Česká“ referuje snad jen o negativních projevech „naší národní povahy“.

v historii proměnila také s tím, jak se proměnil význam volného času. Povinná účast často souvisí s nízkou motivovaností a tak práce s takovou to skupinou pak bývá obtížná.

Jaký je význam školy? Jako bychom o této otázce ani nepochybovali. Předpokládám, že u mnoha lidí se jako první objeví představa „naučení se nějakého penza znalostí“. Ač je tato stránka velmi důležitá, snadno se může stát, že začne převažovat nad významem ostatních stránek.

Dnešní žáci by se možná podivili, kdyby věděli, z čeho vznikl pojem škola. Jan Sokol cituje z Osmé knihy Aristotelovy Politiky: „Cílem výchovné metody bylo zajistit mladému člověku „prodloužené dětství“, nenutit ho příliš brzy do „skutečného života“, ale nechat ho projít promyšlenou přípravou, která se proto nazývala scholé čili prázdný, volný čas. Škola tedy není prvotně místem získávání vědomostí, ale odkladem vstupu do života „na ostro“ se všemi jeho tvrdostmi a starostmi“ (Aristoteles in Sokol 2002:93).

Ondrejko (2004) píše o mohutném trendu prodlužování školní docházky od poloviny 20. století, čímž stoupl význam školy jako společenské instituce a její sociální funkce.

Dítě na základní škole projde velikou proměnou, kdy se z prvňáčka promění ve 14–ti letého adolescenta. V tomto věkovém rozpětí projde dvěma stádii lidského psychosociálního vývoje. Erikson (2002) popisuje osm stádií, kterými si člověk ve svém životě projde. V každém jednotlivém stádiu si musí vyřešit určitý psychosociální konflikt. Podaří-li se mu to, může postoupit zdárně dále, jinak je jeho vývoj pozdržen a ohrožen. Tím konfliktem, který věkově odpovídá prvnímu stupni na základní škole, je konflikt „snaživost proti méněcennosti“.

V této etapě si má dítě přisvojit pocit vlastní snaživosti v práci a ubránit se ohrožujícím pocitům méněcennosti. Následujícím stádiem je věk dospívání, se kterým se pojí hledání vlastní identity v boji proti ohrožujícím pocitům nejistoty ve své vlastní roli mezi lidmi (Langmeier, Krejčířová 1998).

Učitel je zde důležitým zástupcem ze světa dospělých, autoritou, která má nad žáky moc i přes to, že se může cítit bezmocný. Způsobem, jakým tuto moc uplatňuje, mimo jiné utváří klima ve své třídě. Škola je pro žáky prostředím ke hledání cesty k vrstevníkům a vytváření si obrazu o sobě samém. Pavel Říčan (1990:52) k tomu píše „důležitou podmínkou toho, aby si (rozuměj člověk) vážil sám sebe, je ovšem respekt, uznání a ocenění těch, na nichž mu záleží“.

Organizační kultura školy může přispívat či bránit vlastní zakořeněnosti učitele. Hůře se poskytuje podpora a ocenění žákům, když ji sám učitel nezažívá ze strany kolektivu a vedení. Podpora a ocenění jsou úzce spjaté s utvářením obrazu o sobě samém jak u žáka tak u učitele.

Dítě tak do sebe „vsákně“ odpozorovanou informaci o tom, jak učitel hovoří o jiném učiteli nebo jak se k sobě učitelé ve sboru chovají. To je podobné jako v rodině, kdy vzájemný vztah a chování rodičů je třeba i nevědomě převzatým modelem pro náš další život, s větším dopadem, než měly jejich „dobře míněné rady“ o tom, jak by věci měly být. Zdeněk Matějček (2004) připomíná, jak jsou děti „hluché“ k těmto třeba i sebelépe míněným radám a dodává, že „nejvíce vychováváme když si myslíme že nevychováme“, čili to co předáváme svým životem bez řečí a nevědomky.

Můžeme tedy „hovořit“ o účtě k lidem, ale neprojevujeme-li jí k sobě navzájem, stěží můžeme očekávat, že ji budou projevovat žáci k učitelům.

V literatuře, z které jsem čerpal, jsem si nevšiml takového zdůrazňování spolupráce mezi rodičem a učitelem, jako je tomu v prvorepublikovém Masarykově slovníku. „Vedle významu slova učiti se dává učiteli i druhý úkol, působiti na rozvoj chování žáka a tím na vytvoření jeho povahy a charakteru. V těchto úkolech přejímá dnes učitel úkoly, jež dříve mívala namnoze sama rodina. Proto je potřeba stále spolupráce rodiny a školy, lépe řečeno rodičů a učitelů, aby se oba tito činitelé lidské výchovy stále navzájem doplňovali a podporovali“ (Masarykův naučný slovník 1931).

1.4. POŽADAVKY NA ROLI UČITELE

Dnešní doba jak se zdá ze čtení pracovních inzerátů je dobou „flexibilní“, která se velmi rychle proměňuje. Učitel ale přece potřebuje něco trvalého a pevného, o co se může opřít. Tím „něčím“ jsou hodnoty⁴, v dnešní době tak relativizované a podryvané.

Není-li dnes respektovaná autorita, která hodnoty zastupuje a přináší, tak ani učitel sám již není „automaticky“ přijímán jako autorita. „Na rozdíl od dřívější tradiční či zákonné autority si dnes musí např. učitelé dennodenně svou autoritu vydobývat,

⁴ Hodnota je „obecný pojem pro to čeho si vážíme jako takového ne jako prostředku k něčemu jinému“ (Sokol 1998:179).

prokazovat. A to není přijatelné nějakou autoritativností, mocenskou manipulací, nýbrž mocí svého vědění a působení, jenž má motivovat a nadchnout, něco zastřít či otevírat. Dále je autorita měřena tím, zda existuje jednota mezi slovy a činy. Od autorit se vyžaduje jistá transparence“ (Poněšický 2006:164).

Na konferenci o školní psychologii hovořil prof. Štech o větší míře zodpovědnosti při výchově dětí, kterou na učitele společnost „nakládá“. Taktéž se zvedly nároky na žáky, kdy neúspěch v písemném testu je dnes větším „neúspěchem“ než tomu bylo dříve.

Předpokládám tedy, že jestliže dominuje výkon a nárok na žáka, sotva tomu bude jinak v přístupu k učiteli.

Učitelé sami poukazují na vzrůstající agresivní projevy u svých žáků. „Zátěži učitelů zajisté napomáhá také to, že žáci mnohem častěji deklarují nezáměr o výuku a nechut' vůči škole. Rovněž rodiče stále méně projevují účinný zájem o školní práci svých dětí a přesouvají mnohdy na školu zodpovědnost za své vlastní selhávání“ (Helus 2007:259).

Ještě než opustím vnější vlivy, které intervenují do procesu učení, zastavím se ještě u jednoho vlivu z naší minulosti, který se odráží v přístupu učitele. „Pod silným tlakem uniformity, centralizmu, autoritářství, dogmatizmu a permanentní otevřené nebo skryté kontroly školský systém zplodil to, co je pro výchovu a vzdělávání nejmíň prospěšné. Zplodil učitele – neomylnou autoritu, ale taky pasivního žáka – prázdnou nádobu“ (Harkabus 2005:159).

Ostravský psycholog B. Vašina (1999) provedl výzkum zaměřený na pracovní zátěž učitelů. Pojmenoval dva zátěžové faktory: konfliktnost role a nejistota role učitele. Protože je považují za významné „příspěvatel“ k vnitřním konfliktům, představím je zde v plném popisu, jak je to uvedeno v knize Učitel (Průcha 2002:63).

- **Konfliktnost role** – v učitelské profesi je dána tím, že jsou na učitele kladeny protichůdné požadavky. Na jedné straně má být učitel vstřícný k žákům a být i jejich rádcem v relativně intimních záležitostech, na straně druhé se po učiteli vyžaduje zajišťování kázně a vyšetřování přestupků a jejich důsledné trestání.
- **Nejistota role učitelů** – na učitele se apeluje, aby byli objektivní v hodnocení výkonu žáků, ale zároveň nemá učitel k dispozici žádná přesná kritéria pro toto hodnocení (udělování známky za prospěch). To zvyšuje učitelovu pracovní nejistotu (samozřejmě

ne u všech – někteří učitelé jsou až nadměrně sebejistí - což může být forma kompenzace vnitřní nejistoty). Nejistota role vyvolává rovněž napětí, pocity marnosti, ohrožení kariéry a současně vede k opatrnosti, nadměrnému zajišťování se aj. V důsledku toho pak učitel nevyužívá plně svých schopností, znalostí a dovedností.

Konfliktnost role vede k pracovní nespokojenosti, k pocitům napětí a úzkosti. Další zátěžové situace, které podstupuje učitel popisují Lazarová a Clonová (2005:77) „Učitel nevěnuje při vykonávání své profese všem čas jen výuce. Ocítá se v situacích pomoci i sociální kontroly, neustále se pohybuje ve vztahových sítích (s žáky, rodiči, kolegy, apod.) a řeší problémy, do kterých promítá své osobní potřeby a životní zkušenosti. Téměř každodenně se stává součástí neopakovatelných a nestandardních situací, na jejichž řešení nebyl odborným výcvikem připravován. Reaguje mnohdy intuitivně a úspěch jeho intervencí nezávisí jen na jeho odborných znalostech, ale i osobní zkušenosti a invenci“ .

1.4.1. Prestiž povolání

Zařazení této kapitoly se může zdát překvapivé, nicméně mne k tomu vedlo několik důvodů. Zaprvé jsem z úst učitelů několikrát slyšel postesknutí či ironickou poznámku nad tím, jaké prestiže se jejich povolání ve společnosti „těší“. Dalším důvodem byl fakt, že jsem se v odborné literatuře „poohlížel“ po tématech, která nějakým způsobem souvisejí se sebepojetím⁵ učitele. V tématu prestiže cítím úzkou souvislost s tématem sebepojetí. Svou roli také sehrál fakt, že téma prestiže dostává „svůj“ prostor v odborné literatuře, ze které jsem čerpal. I tento fakt mě utvrdil v úmyslu věnovat mu jednu kapitolu. Předpokládám totiž, že v odborných knihách o jiných profesích, se téma prestiže tohoto povolání vůbec nemusí vyskytovat. Nakonec i mezi učiteli často diskutované téma „finančního ohodnocení“ se často stočí k tomu, „jakou váhu stát přisuzuje této profesi“.

A tak se dočítám že „učitelé soudí že jejich zodpovědná a náročná práce není dostatečně odměňována a že nepoživají společenský status jaký by si zasloužili“ (Helus 2007:259).

Jan Průcha (2002) věnuje v knize Učitel tématu prestiže nemalý prostor. Uvádí zde také výsledky výzkumu, ve kterém lidé přiřazovali na seznamu 70 -ti povolání každému

⁵ Sebepojetí – „představa o sobě, to jak jedinec vidí sám sebe, zdůrazněna poznávací složka, na rozdíl od sebeúcty, má hodnotící a popisnou dimenzi, zahrnuje i kognitivní mapy, označováno též jako „integrující gyroskop osobnosti“ , jeho součástí je sebedůvěra“ (Hartl, Hartlová 2000:524).

určitý počet bodů podle vážnosti, kterou jednotlivým povoláním přisuzují. „Možná je to dost překvapující, že povolání učitele je českou veřejností hodnoceno jako vysoce prestižní, tedy vážené: V české škále prestiže povolání (Tuček, Machonin, 1993) se umístil „vysokoškolský učitel“ (docent, profesor) na 3. místě a „učitel základní školy“ na 7.místě v žebříčku sedmdesáti povolání. Také některé pozdější sociologické výzkumy nasvědčují tomu, že učitelská profese si udržuje poměrně vysokou prestiž. Je to zřejmě dáno tím, že jak odborníci, tak veřejnost řadí povolání učitele k těm, která se vyznačují vysokou složitostí práce, náročností na vysokou kvalifikaci“ (Průcha 2002:28).

Výše zjištěné se zdá v kontrastu s tím, jak učitelé sami hodnotí prestiž své profese. „P. Vacek (1999) zjišťoval ve vzorku východočeských učitelů základních a středních škol, že učitelé většinou postrádají „stavovskou hrdost“, což se projevuje už i mezi studenty učitelských oborů. Autor to vystihuje takto: V různých průzkumech veřejného mínění učitelé zaujímají tradičně přední místa v hodnocení profesní prestiže. Avšak v konkrétní rovině, v osobním kontaktu, učitelé často čelí otevřeněji nebo skrytěji vyjadřovanému despektu“ (Průcha 2002:28).

V této kapitole se věnuji prestiži povolání učitele obecně. Nicméně ta se může velmi proměňovat s konkrétním učitelem v závislosti na tom, jaké vážnosti se těší konkrétně jeho osoba u kolegů nebo rodičů jeho žáků.

Již jsem zde zmínil spojení finančního ohodnocení a prestiže. Ohlédnou-li se do minulosti, ani tam se učitelé netěšili z vysokého finančního ohodnocení. Nicméně jak se traduje, dříve se na vesnicích těšili farář a učitel veliké úctě. Prestiž vzešla z hlubokých hodnot, jejichž nositeli byli. Slovo „hodnota“ se ještě v této práci několikrát v různých souvislostech objeví.

1.4.2. Povaha profese

Na profesní specifika se můžeme podívat dvojím způsobem. Jeden by poukazoval na specifika, které na učitelích „zanechalo“ jejich odborné a „žakovské“ studium. Myslím tím teoretická východiska, ale také přístup vysokoškolských učitelů k nim samotným. Například má-li při studiu větší váhu stránka „klasifikující“ než-li „rozvojová“, a to i přesto, že „rozvojové hodnocení“ je hojně zastoupeno v literatuře. Přístup, jaký si student na vysoké škole zažije, se bude později v „různé míře“ promítat do jeho přístupu k dětem.

Zuzana Havrdová (1999) popisuje „klasifikující“ styl jako hodnocení, které rozděluje studenty na úspěšné a neúspěšné. Tento styl, jak dále uvádí, je na školách stále nejpoužívanějším stylem hodnocení. Toto hodnocení dává moc pedagogovi a vzbuzuje úzkost u studenta. Zkoušení pak dostává podobu „boje“, kdy student nechce ukázat své slabiny. Naproti tomu styl „rozvíjející“ je popsán tamtéž jako průběžný proces dávání zpětné vazby, která vede u studenta k rozeznání silných a slabých stránek.

Druhý způsob by si všímal motivace k profesi učitele. To jest „specifik“ lidí, kteří si volí tuto profesi. Psychoanalyticky orientovaný psycholog Schmidbauer (2000) poukazuje na nevědomé motivy (často egoistické), které pomáhající vedou k volbě povolání. Souhrnně tyto projevy nazývá „syndrom pomáhajících“.

Připustit tuto okolnost nemusí být pro každého pomáhajícího snadné. Je stále mnoho psychologů (u kterých bych především předpokládal prozkoumání svých nevědomých motivů) a jiných pomáhajících, kteří vystupují v odstupu „expertní role“, aniž kdy nahlédli do stínů⁶ své osobnosti.

Dále Schmidbauer (2000:21) píše: „Základní problematikou člověka se syndromem pomáhajících je sociální fasáda orientovaná na vysoký, strnulý ideál Já.“.

Pomáhající se pak srovnává s tímto smyšleným ideálem. Osobní vlastnosti, které nezapadají do tohoto ideálu, jsou odmítány. To vše vyústuje ve vysoké nároky na sebe sama, kterým se tak pomáhající vystavuje a které jej neúměrně zatěžují. U některých učitelů se pak mohou tyto vysoké nároky na sebe sama projevat i jako vysoké nároky na kolegy. To může v pedagogickém sboru podporovat „nevlídné klima“ vzájemného hodnocení. Určité specifikum dává školství i převažující feminní prvek.

⁶ Stín je pojem, který zavedl do psychologie Jung. „archetyp stínu, je praobrazem zápasu člověka se sebou samým, zahrnuje potlačené obsahy mysli neslučitelné se sebezpojetím“ (Nakonečný 2004:75) V literatuře je toto zastoupeno např. Mefistofeles a Faust, Jekyll a Hyde, Kain a Abel.

Dějství první : drama subjektivita vs. objektivita učitele

Učitel předstupuje před velmi různorodý kolektiv své třídy. Dějství interakcí v uplatňování různorodých potřeb, jejichž projevy mohou mít někdy velmi „problematické“ podoby v chování žáků. Nepropadnul-li učitel vlivem rutiny pocitu, že může být objektivní, uvědomuje si tak svou subjektivitu, která přispívá k prožitku nejistoty role. Od učitele se očekává, že bude spravedlivý. Na to si však musí nastavovat svá vlastní měřítka a zohledňovat mnoho proměnlivých okolností. Již samotný vztah s žáky, který se přirozeně vyvine, věc jen komplikuje. Tyto rozpory přispívají ke konfliktnosti role. Kromě zmíněných dějů čelí nárokům ze strany školy, např. je povinen udržovat určité tempo probírání látky, žáky pravidelně hodnotit atd. Za toto vše má do jisté míry zodpovědnost. Je-li však její prožitek abnormně veliký a zodpovědnost pojatá široce, zvyšuje její uvědomění intenzitu předešlých prožitků, které mají dopad v podobě intrapersonálních konfliktů⁷. Vlivem tohoto prožitku zodpovědnosti se u něj může začít projevovat obava, že selhává. A začne se uzavírat se svými problémy „ve své třídě“. Konec konců má dojem, že mu může jen těžko někdo pomoci. Pak i hospitaci pocítuje jako možné ohrožení v důsledku odhalení jeho pocíťované „nekompetentnosti“. Vzhledem k tomu, že je problematickými situacemi obklopen dennodenně, je čím dál těžší rozlišit míru závažnosti některých činů. V opačném směru může působit představa jak by výuka měla vypadat, což rezonuje s jeho nároky na sebe samého. (Vzpomeň kapitola „povaha profese“) Tato představa může být paradoxně posilována různými školeními a semináři. Rozpor mezi tím co zažívá a představou jak by to mělo být, vede učitele ke zvětšování propasti mezi skutečností, kterou zažívá a teorií, která je mu předkládána. Teorie jako by zde zastupovala roli kárajícího „superega“⁸ v osobnosti.

Dlouhodobý prožitek popsaného tak postupně může spět k vyhoření nebo k moudré zralosti. Míru zasahování a nezasahování člověk stále hledá, nikdy není „jasné“ obecné řešení. To může mít podobu, že raději rezignují na vztah, který věci jen přespříliš komplikuje, a sledují dění jen z odstupu v iluzi „objektivity“.

Kam až vlastně sahá odpovědnost učitele?

⁷ Hartl, Hartlová (2000) rozlišují konflikty vnější a vnitřní . U vnitřního konfliktu jde o současné střetávání protichůdných tendencí uvnitř jedince.

⁸ Drapela (1997) definuje superego jako moralizující sílu v osobnosti, založenou na principu dokonalosti.

1.5. VEDENÍ ŠKOLY

Stejně jako v předešlé kapitole i zde se zaměřím na specifika vedení ve škole, a to, čemu musí čelit vedoucí pracovník. Také zde přiblížím okolnosti, které musí zohledňovat vedoucí pracovník při svém rozhodování.

Ve vedení školy je obvykle ředitel a jeden nebo dva zástupci. Styl, který zvolí k vedení svých zaměstnanců, se podílí na formování organizační kultury. Nicky Hayes (2005) popisuje tři styly vedení: autoritativní, demokratický a liberální. Dále se zmiňuje o experimentu, který byl realizován ve třicátých letech 20. století, kdy výzkumníci testovali tyto tři přístupy na skupině dětí v zájmovém kroužku. U autoritativního přístupu děti tvrdě pracovaly, dokud byl vedoucí s nimi, ale přestali, jakmile byli bez dozoru. Výsledkem liberálního stylu byla nemotivovaná špatně pracující skupina. U demokratického stylu byla skupina vnitřně motivovaná a výkon skupiny byl stabilní.

Štefan Harkabus (2005) pojednává o dvou rozdílných systémech vedení ve školách. Jedním je vedení „shora dolů“ tím druhým „zdola nahoru“. První systém je direktivní, je živen mocí. Ta umožňuje sledování a kontrolu nad dodržováním norem. Tento systém produkuje nesvobodné, ale sloužící jedince. Systém „zdola nahoru“ je živen svobodou každého jednotlivce, dohodnutými cíli a spoluprací. Důraz klade na komunikaci, spolupráci v týmech a na zpětnou vazbu. V tomto systému je posilována zodpovědnost a svoboda jedince.

K jednomu ze závěrů výzkumu klimatu v pedagogickém sboru patří zjištění, „že školní klima, způsob ředitelova řízení a emoční vazby mezi kolegy více doléhají na ženy, více ovlivňují jejich sociální i profesionální výkon ve škole“ (Lašek 2001:127). Ze stejného výzkumu také vyplývá, že učitelé muži potřebují pro svojí vyšší angažovanost nejen více suportivity⁹ ředitele, ale i jeho direktivnost v řízení.

„Lidské jednání je jen z části racionální, píše Nakonečný (2005:28), neboť podléhá také iracionálním emociogenním impulzům a vlivům nevědomých tendencí“. Právě vztahování se k vedení, jakožto k autoritě je dobrým projekčním plátnem některých z těchto našich nevědomovaných vlivů. Z toho vyplývá, že především emotivní „ladění“ některých interakcí směřujících k vedoucímu pracovníkovi nepatří vždy přímo jeho osobě.

⁹ Ředitelovo suportivní chování je charakterizováno konstruktivní kritikou, zaměřením na blaho školy a učitelů, ředitel zde motivuje učitele, sám jde příkladem svou prací, akceptuje jak povinnosti školy, tak i sociální potřeby učitelů (Lašek 2001).

Toto považuji za důležité zmínit. Nechci tím ale umenšovat zodpovědnost, kterou vedoucí ve své organizaci má.

K vedení organizace tak může směřovat od zaměstnanců množství ambivalencí a také různorodých individuálních očekávání. Někdy může jakoby automaticky přicházet představa, že záleží především na vedení, jestli budu v organizaci šťasten. Tím jako bych vedení organizace uděloval nad sebou větší moc, než k jaké je kompetentní, a zároveň tak v sobě zvětšoval vzdálenost vedoucích ode mě, a tím i umenšoval svou zodpovědnost. Tímto vnitřním přednastavením si znemožňuji se spolupodílet na vývoji organizace.

Podobné to je i opačně, i vedoucí pracovník může mít například jakýsi zobecněný názor na chování lidí, který vstupuje do jeho jednání. Připomenu zde například známou teorii X a Y od McGregora. Vedoucí pracovník „X“ jedná pod vlivem premisy, že lidé jsou v podstatě líní a snaží se vyhnout práci. Takový vedoucí tedy používá systém trestů a odměn a zvýšené kontroly. Vedoucí pracovník „Y“ předpokládá u člověka pozitivní vztah k práci a to, že člověk rád přijímá samostatnost a odpovědnost. (Bělohávek 2005). Většina učitelů bude mít jakousi představu jak jedná a co dělá „správný učitel“, bude ji mít pravděpodobně i ředitel. Vlivem této představy může mít tendenci preferovat ty, kteří do ní více „zapadají“, což je věc přirozená. Tato představa by však měla být průhledná jak pro jejího nositele (vedoucího), tak pro ostatní (učitele) a případně i přístupná změně.

Slavíková (2003) popisuje, že s rolí ředitele přichází i určitá osamocenost oproti ostatním lidem v týmu a upozorňuje, aby se ředitelé snažili být co nejvíce spravedliví a nestranní a zdrželi se pěstování „kamarádských vztahů“. Dále píše, že „role řídicího pracovníka vede k větší informovanosti, někdy získáváme o zaměstnancích, dětech i rodičích informace důvěrné. Je pak naší povinností být diskrétní a nemluvit o nich“ (Slavíková 2003:5). Z tohoto vyplývá, že ředitel se často rozhoduje pod vlivem „diskrétních“ informací, které ostatní zaměstnanci nevědí, a tak takováto rozhodnutí u nich mohou vzbuzovat nevoli a nesouhlas, plynoucí z neznalosti plného kontextu věci. Podobnou situaci může zažívat učitel, když se setkává s neporozuměním od některých rodičů, a ti také nevidí celý kontext, ve kterém se učitel rozhoduje.

Ředitel taktéž musí rozhodovat v situacích, kdy mají zaměstnanci různá očekávání a přání. V některých z těchto situacích, je dobré rozhodovat společně. Volbu společného rozhodování mohou provázet projevy „odporu“ zaměstnanců, protože mají pocit, že to

k ničemu není, „stejně se nedohodneme, protože máme jiný názor“. Autoritativní rozhodnutí také provází „odpor“, protože mi to bylo nařízeno a já mám přeci „jiný názor“.

Po řediteli se taktéž chce, aby poskytoval co nejstabilnější podmínky zaměstnancům školy, on však je každoročně vystaven proměňující se situaci. Například úbytek nebo nárůst populace proměňuje počty nastupujících žáků do prvních tříd. Vzhledem k faktu, že na určitý počet dětí je přesně určený počet zaměstnanců, může mít tento populační propad za následek nezbytné propouštění nebo proměny úvazků učitelů. K nepříjemným dilematům v rozhodování pro ředitele může docházet, když tři třídní učitelé na konci roku předají své třídy druhému stupni a počet nastupujících prvňáčků naplní jen dvě třídy. Vzhledem k náročnosti učitelského povolání jej provází i relativně vysoká míra fluktuace zaměstnanců. Není neobvyklé, že někteří učitelé se rozhodnou si na pár let „odpočinout“ v jiném oboru. Důvodem k odchodu do jiného oboru bývá také nízké platové ohodnocení.

Vedení školy je v kontaktu s jednotlivými zaměstnanci, zároveň také ale „zachází“ s celou skupinou. Principy chování skupiny lidí a její přirozenou dynamiku se pokusím přiblížit v jiné kapitole.

1.6.ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

V této části budu vycházet částečně i z vlastních zkušeností z jeden a půlletého působení ve škole.

Školní psycholog (dále jen ŠP) je ve škole „jinak“ než ostatní pedagogičtí pracovníci. Tato jinakost přináší mnoho možností, ale také řadu ohrožení. „Jinak“ je v mnoha ohledech například svým vzděláním, a samozřejmě i náplní práce. Vzhledem k množství možností zaměření se reálná náplň práce bude ve školách lišit.

Zmínil jsem, že z jinakosti ŠP mohou přicházet i ohrožení. Tím hlavním, s čím se ŠP musí vypořádat, jsou očekávání, která mohou mít velmi různorodou a často nereálnou podobu, k nimž se ještě vrátím. Nyní se zaměřím na otázku „čím je školní psycholog ve škole?“. Začnu jeho přijetím do školy, od kterého se pak odvíjí i jeho role ve škole.

Školní psycholog a ředitel

Vstupní branou do školy je pro ŠP ředitel. Ten psychologa vybírá a ten s ním pak také dojednává náplň jeho práce. Jana Zapletalová (2008) připomíná, že vztah s ředitelem je v této profesi jedním z klíčových vztahů a na obě strany klade velké nároky. K tomu dodává, že kvalita tohoto vztahu ovlivňuje i vytváření kvalitních vztahů k ostatním článkům systému – k pedagogickému sboru, k žákům a k jejich rodičům.

Tento „klíčový vztah“ může mít mnohá rizika, která jsou o to větší, pokud ŠP pracuje s celým systémem školy. Pozastavím se u několika možných podob tohoto vztahu a jejich dopadu na systém. Jednou z podob, jakou může mít tento vztah, je silná koalice s vedením. Tím se může zvyšovat propast mezi vedením a týmem. Vlivem úzkého spojení s vedením může být ŠP považován za jakousi „šedou eminenci“ a to v lepším případě neoprávněně. Taková situace podřívá důvěru učitelů ve ŠP.

Opačnou situací může být, když ŠP vejde do koalice s týmem a podpoří tak tlak proti vedení (tato situace byla popsána jedním z ředitelů na konferenci školních psychologů). Další rizikovou možností je, když se ŠP stane jakýmsi prostředníkem mezi týmem a vedením. Tím totiž od sebe vzdálí oba zmíněné subjekty.

Výše popsané varianty notně přispívají ke zhoršení klimatu v pedagogickém týmu. Předejít jim v této práci lze především opakovaně zmiňovanou reflexí, transparentností jednání, dodržováním profesní etiky a vyjasněním pole, ve kterém se ŠP bude pohybovat a kde se již pohybuje za hranicí. Proto vnímám jak je velmi důležité tuto vzájemnou hranici společně s vedením hledat. Příkladem takové hranice je, co by vědět rozhodně neměl a k čemu může být přizván jako konzultant, eventuálně jako facilitátor¹⁰.

Učitelé a školní psycholog

Zde se tedy pozastavím u očekávání, která jsou kladena na ŠP. Zapletalová (2008) se zmiňuje o přehnaných očekávání kladných výsledků od práce školního psychologa. Štech (2008) pojmenovává možná pojetí ŠP, která vystupují z těchto očekávání: „ŠP se tak ocitá v pozici mezi všemocným mágem, který vše vyřeší hned a jednou provždy jako mávnutím kouzelného proutku a nejistým poloprofesionálem“.

Vzhledem k tomu, že učitelé nemusí vědět s čím se na ŠP obracet, kromě očekávání k němu mohou směřovat i své obavy ze zpochybnění svých kompetencí. Tyto postoje pak zamezují efektivnější spolupráci.

¹⁰ Facilitací můžeme nazvat proces řízené skupinové komunikace, který pověřená osoba (facilitátor) vede k předem definovaným výstupům (Vrzáček 2006).

Je proto velmi důležité, píše Zapletalová (2008), aby učitelé pochopili, v čem a jak jim může psycholog pomoci vytvářet odborné zázemí a jakou pomoc očekává psycholog od pedagogického sboru. Jeho znalost klimatu pedagogického sboru může pozitivně ovlivňovat průběh řešení různých problematických situací v prostředí školy a navíc se vytváří široká základna pro jejich předcházení.

Štech (2008) pochybuje zda se ŠP může vyhnout práci se školním systémem, zda by byla udržitelná poloha „uzavření se do ulity“.

Myslím si, že toto „uzavření se do ulity“ může být následek nevyjasněných vzájemných očekávání. Nezapomeňme, že ŠP je s učiteli v denním kontaktu a kromě profesní podoby má jejich vztah podobu kamarádkou. Tato okolnost může jejich kontakt činit specifickým.

Zapletalová (2008) shledává právě hlavní výhodu ŠP v práci s celým systémem. Připomíná, že školní psychologové, kteří ve škole pracují delší dobu, dávají důraz na práci s celým systémem. ŠP na základě toho může aktivně ovlivňovat i práci učitelského sboru, a tak trvale přispívat k proměně sociálního klimatu škol.

Štech (2008) k systému školy píše, že ŠP je profesionálem, který facilituje porozumění uvnitř vztahového systému, v němž se vyskytuje jím řešený problém, plní leckdy funkci "ochranného polštáře" či bariéry zabraňující zbytečným konfliktům. Tuto funkci jiný profesionál plnit nemůže, není trvale přítomen, nezná konkrétní kontext a dost důvěrně ani aktéry. To vše ŠP umožňuje uhladit ostny sporů mezi ředitelem a učiteli.

Sám si uvědomuji veliký význam společného hledání a naplňování vzájemného kontaktu. Dojde-li k vyjasnění vzájemného očekávání, může přijít velmi důležitý okamžik, a tím je dojednávání potřeb i s jednotlivými učiteli. Účinnost intervencí ŠP do systému narůstá především tam, kde všechny aktéry spojuje společný zájem vyjádřený na základě vyjasněných možností. Někdy ŠP nezbývá než hledat cesty jak takový zájem vzbudit. Jen tak může být například vyžádaná „hospitace“ přínosná a může posilovat učitelovy kompetence.

Školní psycholog je ve škole jistým intelektuálním kutilem, jak píše Štech (2008). Tento „kutíl“ ovládá umění použít a využít všeho, co se nabízí, co jsme třeba náhodně poznali. Umí sbírat zkušenosti všude, kde se dá a reagovat na různé nabídky a příležitosti.

1.7.OSTATNÍ ZAMĚSTNANCI ŠKOLY

Na provozu školy se podílí řada dalších nepedagogických profesí. K nim patří: hospodářka školy, uklízečky, údržbář, školník/nice, kuchařky a vedoucí školní jídelny. V této kapitole se nevěnuji těmto jednotlivým profesím, ale především se zde zaměřím na komunikaci mezi nimi a pedagogickými pracovníky. Přímý vliv na to, jak se budou nepedagogičtí pracovníci ve škole cítit, bude mít i fakt, jak mnoho od ostatních pocítí, že se svou prací přispívají ke „společné věci“. Bohužel však i jejich práce může získávat pozornost jen v případě nějaké „neúplnosti“.

Tito pracovníci jsou v různé veliké míře v kontaktu s dětmi. To jak moc budou loajální s učiteli, když budou přítomni při hanlivých reakcí dětí vůči učitelům, bude ovlivňovat také to, jestli se s nimi cítí na „stejně lodi“. Vím o škole, ve které se někteří z těchto zaměstnanců účastnili společného několikadenního výjezdu týmu. Umím si představit i školu, kde je vzájemný kontakt mezi učiteli a nepedagogickými pracovníky omezen jen na strohé pozdravení na chodbě školy. Být všímavý k práci druhého a dokázat ho ocenit a případně s ním sdílet věci týkající se „té naší školy“ znamená, že druhého naopak přizvávám na společnou palubu.

1.8.SUPERVIZE OBECNĚ

Supervize je další metodou která se může podílet na utváření školního klimatu. Supervize patří mezi odborné metody profesionálního rozvoje a podpory učitelů, proto se ji zde pokusím trochu přiblížit. Vzhledem k tomu, že supervize je obor, který studuji, mohla by tato podkapitola „narůst“ do mnoha stran. Supervize je totiž metoda, která má mnoho různorodých přístupů a pojetí a je v ní zohledňováno mnoho intervenujících okolností. Supervize má také různé druhy (seskupení) např. týmová, skupinová a individuální . Abych se nevzdálil smyslu této práce pokusím se zprostředkovat ze supervize jen to, co dle mého názoru obohatí tuto práci.

Definice supervize je mnoho, já jsem vybral tuto : „k jádru směřující mezosobní interakci s obecným cílem setkání mezi supervizantem a supervizorem, ve snaze zlepšit schopnost prvního pomáhat lidem“ (Hess 1980, in Havrdová 1999:29).

V knize „Supervize v pomáhajících profesích“ je jeden ze smyslu supervize přiblížen v přirovnání k situaci „dost dobré matky“, kdy dítě po matce hodí jídlem a matka na danou událost nereaguje přehnaně jako na osobní útok, ani neupadne do pocitů viny a nepřipravenosti a dokáže tuto situaci vnímat jako snahu dítěte vyjádřit přechodnou neschopnost vypořádat se s okolním světem. To je však pro kteroukoliv matku těžké pokud ji samotnou někdo nepodrží či nepodpoří, ať už chápající otec nebo jiný dospělý. Následně je podobná situace přirovnávána k situacím, kdy se musí pracovník vyrovnávat s podobnými projevy od svých klientů, kde je supervizor v roli zmíněné třetí osoby (Hawkins, Shotet 2004). Nejde tedy jen o podporu, ale také o odstup, pohled na situaci z jiného úhlu pohledu, možnost pojmenování a vyjádření svých emocí. A především o reflexi. To vše může fungovat především naváže-li supervizant k supervizorovi vztah důvěry. Vztah v supervizi považují mnozí za klíčový.

Masáková (2008) se zmiňuje o potřebě supervize ve škole vzhledem k tomu, že učitelé jsou vystavováni každodennímu stresu a vztah je jediným z účinných nástrojů jejich profese. Zároveň dodává, že učitelé nejsou na takovýto styl práce zvyklí a přicházejí do supervize s očekáváním metodických postupů ve smyslu „co mám dělat když“.

2. ŠKOLA JAKO ORGANIZACE

Do této doby jsem se více méně věnoval jednotlivým účastníkům. V následujících kapitolách se více zaměřím na jejich vzájemné interakce. Každé naše jednání je ovlivněno naší osobností a profesními vlivy, které jsem zde zmínil. Naše profesní jednání ale také spoluutváří kultura organizace a procesy, které provázejí každou lidskou skupinu. Nejprve se tedy zaměřím na organizaci a na zaměstnance v ní, kteří jsou spojeni v určitý systém. Budu se zajímat o to, co může rozvíjet organizační kulturu. Milan Nakonečný (2005) organizaci definuje jako více či méně početnou, formálně organizovanou, skupinu lidí s diferencovanými funkcemi, vztahujícími se k plnění dílčích a hlavních úkolů.

Pro reflexi školy jako organizace považuji za významné sledovat několik témat – rozdíly v chování učící se a neučící se organizace; povahu týmovosti; téma výkonu; vliv skupinové dynamiky na chování členů a systémové vlivy.

2.1.KULTURA SPOLUÚČASTI

Abych zde vysvětlil pojem spoluúčast věc popíši trochu ze široka. Jak na individuální rovině tak i na té společné (organizační) se můžeme setkávat s různými limity a omezeními. Určitá omezení budou vždy přítomna. Zrovna tak, jako na sebe můžeme mít nereálně vysoká očekávání, podobná nereálná očekávání můžeme směřovat na naši organizaci. Tato nenaplněná očekávání pak nutně následuje kritika a nespokojenost.

Kultura spoluúčasti je pro mne kulturou společného **vědomého** spoluvytváření „dění“ v organizaci. Tomu předchází reflexe a porozumění jak věci v organizaci „jsou“, což následně umožňuje plánování dalších kroků s akceptací zmíněných omezení. Společná reflexe je možná jen tam, kde zároveň probíhá také na osobní úrovni. Reflexe je také významnou součástí supervize. Pojem reflexe zde považuji za klíčový a tak se u něj na chvíli zastavím.

Většině z nás není zážitek reflexe neznámý, častokrát spontánně provází důležité okamžiky lidského života a to jak radostné tak tragické. Jsou to momenty, které nás vytrhnou ze zaběhnutého způsobu žití v proudu všednosti. V momentu reflexe jakoby vystoupíme mimo tento proud všednosti a obrácíme svou pozornost sama na sebe nebo na náš dosavadní život.

Zuzana Havrdová popisuje reflexi jako „zastavení a obrácení pozornosti na určitý úsek zkušenosti. Jestliže je toto zastavení spojeno s tvůrčí otevřeností, s vytvořením prostoru v mysli pro něco nového, může dojít k reflexi, v níž je určitá zkušenost nazírána nově“ (2008:20). Dále ve stejné knize přirovnává stav reflexe k vázce, která dosedne na květinu (přichystanou mysl) jen tehdy, nehrozí-li jí žádné větší nebezpečí.

Jestliže se v této práci o reflexi či sebereflexi zmiňuji, myslím tím především na pohled sama na sebe a na své **profesní jednání**. „Ve všech sociálních povolání je vlastní osobnost tím nejdůležitějším nástrojem, hranice možností jejího zatížení a její flexibility jsou zároveň hranicemi našeho konání“ (Schmidbauer 2000:7). Dáme-li tedy pozornost tomuto našemu hlavnímu „pracovnímu nástroji“ můžeme ho očistit od navršených emocí a pak vytvořit prostor pro reflexi.

Reflexe je také hlavním „nástrojem“ této diplomové práce.

2.2. TÉMA UČÍCÍ SE A NEUČÍCÍ SE ORGANIZACE

Pojem „učící se organizace“ je v dnešní době hojně užívaným pojmem. Může být definován třeba takto: „organizace, která se na základě učení průběžně transformuje“ (Lukášová, Nový 2004:57) Přesto, že v názvu pojmu je zdůrazněn akt učení, rozumím tomuto pojmu jako vědomému nastavení k rozvoji. Nejde tedy jen „o vzdělávání se“ na školeních a seminářích, ale především otevřenost k reflexi a společnému hledání nových cest. Provázanost účastníků v organizaci a jejich společné učení, ale především rozvoj je zachyceno v citaci: „Organizace, která se učí a rozvíjí od samého vrcholu po nejnižší úroveň, dokáže daleko lépe naplnit potřeby svých klientů, protože naplňuje i potřeby vlastních zaměstnanců“ (Hawkins, Shohet 2004:173).

Za specifické chování vedoucích učící se organizace považují Pol a Lazarová toto: „vedou učitele k tomu, aby se ujímali rolí učitelských lídrů a participovali na věcech rozhodování o chodu školy jako celku – úspěšní ředitelé jsou ‘lídry lídrů‘. V těchto školách si jasně uvědomují pozitivní vztah mezi participativním rozhodováním a úspěšnou systematickou realizací změn v pedagogické práci školy“ (Pol a Lazarová 1999:9)

Zdá se to velmi podobné jako v individuální rovině. Zaměstnanec také může zastávat názor, že fáze učení skončila a teď již pokračuje jen „práce“, eventuálně „po tolika letech se již nemusím učit“. Nicméně považuji za nutné zde zmínit, že slovem učit nemyslím

„sezení nad učebnicí“, což bude zřejmé z následujícího textu. Zkusím zde nastínit hypotetické klima v t.zv. „naučené“ organizaci.

Člověk většinu věcí již „samozřejmě ví“ a rozhodně se na ně neptá. Zeptá-li se, zaručeně se někdo ozve v opovržlivé reakci „že to je snad jasné“, nebo jak se na „takovou věc můžeš zeptat“, eventuálně přednese tu „všem“ tak známou odpověď. V organizaci vládnu samozřejmé a nezpochybnitelné odpovědi. Lidé se pak obávají projevit svou nejistotu a tak se hrají hry¹¹ „že víme“ a tak o věcech kdy „víme“, ale každý jinak, vlastně nediskutujeme. Připustit si „že se učím“ sebou nese připuštění si určité nejistoty a to je v „naučené“ organizaci přípustné jen u začínajících kolegů. Ale i ti se budou chtít podvědomě co nejdříve zařadit k ostatním „co vědí“. Mohu se začít obávat, že nejistota projevovaná po delší dobu, která se s učením přirozeně nese, může v ostatních vzbuzovat pochybnosti o mých učitelských kompetencích. To způsobí, že ji začnu také cíleně skrývat. Další co provází takovouto naučenou organizaci jsou momenty, ve kterých když zavládne nespokojenost, začnou se „hrát hry zodpovědnosti“. Jejich dominujícím pravidlem je rozmatování kauzality při hledání viny.

Výhodou učící se organizace může být to, že část kontroly mohu vyměnit za zpětnou vazbu a člověka v nejistotě pozvednout.

Za lakmusový papírek takové kultury považuji odezvu, která zazní po zdánlivě banální otázce. Často právě tyto „základní otázky“ mohou otvírat nové pohledy.

Zacházení s nejistotou

Tématu nejistoty jsem se rozhodl věnovat jednu podkapitolu. Může působit překvapivě, že ji dávám do této kapitoly, ale nasměrovala mne k tomu již zmíněná paralela k osobnímu rozvoji. Myslím si, že to jak organizace „zachází s nejistotou“ může bránit v jejím rozvoji.

Tam, kde je nejistota sdílena, dochází často k veliké úlevě a překvapení. Překvapení z toho, že mnozí jsou na tom podobně jako já. Naopak společnost, kde je nejistota skrývaná, provází napětí, „hrají se různé hry, nasazují se masky“. Lidé se neptají, když nevědí a neradi se pak účastní společných setkání pro své obavy „z odhalení“ jejich nevědomosti, obávají se zeptat. V osobní rovině bývá časté, že nápadně proklamovaná jistota může zakrývat (třeba i nepřiznanou) vnitřní nejistotu. Takový člověk rozlišuje jasně dobré od špatného a jeho soudy o ostatních (žácích, zaměstnancích) jsou velmi příkré.

¹¹ Pojmu „hra“ využívá Eric Berne (1992) pro označení opakujícího se „specifického“ scénáře interakcí mezi lidmi.

Skrývání nejistoty je u lidí častý jev. Zejména jsou-li ve společenství, kde se cítí být posuzováni a hodnoceni. Zbyněk Vybíral píše o přirozené lidské tendenci skrývání toho, čemu člověk nerozumí a poukazuje na náš podvědomý sklon jevit se před druhými lepšími, než jakými ve skutečnosti jsme (Vybíral 2005). Myslím si, že u učitele je tento fakt ještě posílen tím, že v jeho jednání se může ještě projevat dopad minulé doby, kdy byl před žáky směřován do pozice jakési „vševědoucí autority“ (vzpomeň kapitola „požadavky na roli učitele“).

Stav nejistoty by však neměl být zneužíván k obraně před zodpovědností. Takové to „já už nevím tak to udělej za mě“ mohu druhému nepřímo sdělovat svým jednáním. V nejistotě se mohu také „utápět“ a stahovat do ní jiné. Osobní nejistota také může souviset s nerozhodností. I ta, je-li často přítomna, může být pro ostatní zatěžující. Taková organizace by se pak nehnila z místa, protože nikdo „neví“ a nikdo na sebe nechce převzít zodpovědnost za rozhodnutí.

Přiznané nejistotě rozumím jako prvním kroku na cestě „hledání“, signál otevřenosti. Vždyť nejmoudřejším mužem antického Řecka byl zvolen ten, kdo věděl o hranicích svého vědění, za nimiž se rozprostírala nevědomost. Připomínám, že učitel vytváří klima ve své třídě a skrývá-li své nejistoty o šíři svého vědění, pak i žáci se zdrží jejich projevů a budou ji skrývat. Zparafrázuji tedy větu prof. Morrieho (Albom 2000): „Nebude-li se své nejistoty bát učitel, o něco méně se jí budou bát i jeho žáci“. Učitel může mít obavy, že přiznáním určité nejistoty ztratí u žáků svou autoritu.

Přitom právě nejistota, která věci problematizuje a tím je vytrhává z jejich zdánlivé samozřejmosti (Žmolík 2006), může u žáků podpořit jejich samostatné myšlení. Tuto podkapitulu uzavřu citací z knihy „Nevyšlapanou cestou“: „Často se hluboce mýlíme právě tehdy, když máme největší pocit jistoty a jednáme nejprozřetelněji, jsme-li nejistí a zmatení“ (Peck 1993:229).

2.3. TÝMOVOST A NETÝMOVOST

To zásadní co odlišuje zaměstnání ve škole a zaměstnání v obchodní firmě je význam **vztahu**, který v povolání učitele hraje velkou roli. Právě práce se „vztahem“ a k tomu náležící hodnoty, bývají jedním z důvodů k volbě tohoto povolání. Nicméně právě „vztah“ a to co s ním souvisí, činí toto povolání tak náročným. Vzhledem k této okolnosti považuji vřelé klima v pedagogickém sboru za významné. V této kapitole se zaměřím na to, co

zaměstnance propojuje a tím je společný cíl. Zde už se více přiblížím tomu, jak to chodí v obchodních firmách.

Zdůrazňování týmu ve škole může znít pro některé učitele překvapivě. Jako něco, co ve škole nemá žádný smysl: „vždyť učí každý z nich sám“. Pravdou je, že nejčastěji je tým definován jako „skupina lidí aktivně spolupracujících na dosažení stejného cíle“ (Hayesová 2005:58). Tento společný cíl nemusí být ve škole na první pohled zřejmý.

Za další rozdíl, který odlišuje tým od pracovní skupiny považuje Hayesová (2005) skutečnost, že zatím co pracovní skupina je složena z lidí stejného postavení a její členové jsou vzájemně zaměnitelní, v týmu je „vítána“ přítomnost hierarchicky výše postavených lidí.

Teď tedy nutně musí přijít otázka: Co je ve škole tím společným cílem? Pro mne je tím hlavním cílem výchovné působení školy. Na této cestě je ale spousta dílčích cílů. Potřebnost týmové práce je nejvíce nápadná v momentech přímého navazování nebo prolínání náplní práce. Tak třeba konkrétní “zlobivé“ dítě. Je v kontaktu s paní třídní učitelkou, pak následuje hodina angličtiny a pak jde dítě do rukou vychovatelů. Ti všichni s ním mohou zažívat podobné situace. Přejít třídy na druhý stupeň může také provázet mnoho důležitých informací a zkušeností, které předává třídní učitel 5-té třídy novému třídnímu učiteli. Čím více bude znát historii dětí, tím rychleji proběhne vzájemná adaptace.

Co brání týmovosti

Je však několik okolností, které mohou týmové práci ve škole bránit. První z nich může být nedostatek času ke společnému setkávání. Další překážkou může být to, že učitelé vůči takovému způsobu práce projevují nevoli. U toho se na chvíli zastavím a pokusím se zmapovat, co vše může být důvodem odmítavého postoje.

Především je to špatná předchozí zkušenost z dosavadních společných setkávání. Další překážku spolupráce učitelů pojmenovává Mucchielli (1996), když popisuje obvyklý paradox = čím méně si je člověk jistý (tím více jak by se zdálo potřebuje pomoc a spolupráci), tím více se pomoci a spolupráci vyhýbá. To je vysvětlováno tím, že si tak člověk zajišťuje sociální obranu svého Já a obává se jeho narušení, které by mohlo přijít při zpětné vazbě od druhých. Ta by mohla narušit jeho dosavadní sebepojetí (in Pol, Lazarová 1999).

K dalším zábránám může patřit obava projevit se před ostatními v prostředí „nasáklém“ vzájemným hodnocením. K vytvoření takového klimatu stačí několik

hodnotících sarkastických poznámek od kolegů, kteří se staví do pozice hodnotitele „úrovně“ ostatních. Jsem-li vnitřně nejistý a nechci čelit takovému komentáři, raději se nevyjádřím. Přeci nechci riskovat, že vzbudím u ostatních pochyby o svých profesních kompetencích. Setkávání pak provází nervozita a logickým vyústěním je, že člověk pak taková setkání nevyhledává.

V cestě mohou stát také zkreslené představy o týmové práci. Například ta, že týmovost stírá rozdíly mezi lidmi. Taky to může být obava ze ztráty vnitřní svobody. Podobné postoje mohla formovat naše nedávná minulost. Nicméně jinou, ale neméně příjemnou představu může vyvolávat dnešní trend jakéhosi „flexibilního manažerského týmu“, kde se všichni usmívají a táhnou za jeden provaz. Takovouto představu může provázet pocit, že celé setkání bude jakási přetvářka, hra předstíraného pozitivního myšlení¹².

Hayesová (2005) pojmenovává především tři důvody, které způsobují rezistenci vůči týmové práci. Těmi je slabá víra v týmovou práci, osobní pocit ohrožení a úzkosti, poslední důvodem je organizace, která zdůrazňuje týmovou hierarchii.

Odradit mne mohou také osobní antipatie a doutnající konflikt. Mohu mít obavy, že se na setkání projeví názorová polarita, jejímž vlivem dojde k eskalaci konfliktu. Na to, že konflikt může přinést také mnoho pozitivního, poukazuje Bělohlávek (1996:134) když píše „V 70 letech se v organizaci objevuje nová revoluční myšlenka – konflikt může být pro organizaci žádoucí. Zatímco bezkonfliktní prostředí vede k uchování stávajícího stavu a je brzdou organizačního rozvoje, konflikt stimuluje změny. Konflikt energizuje, uvolňuje napětí, podněcuje inovace“. Když se s trochou nadsázky zamyslím nad profesí učitele, mohu mít také fantazie nad tím, jak se asi rád stává součástí skupiny ten, kdo si zvolil povolání, kde většinu času stojí „osamocen ve své roli“ před skupinou ostatních.

K negativním projevům spojeným s týmovou prací konečně patří tyto: podlehnutí negativním projevům skupinové konformity¹³ jehož důsledkem může být vytracení se názorové pestrosti; autoritativně vedený tým, který jen plní přání svého vedoucího; tak zvané skupinové myšlení, čímž se myslí „styl skupinového řešení problémů, při němž se členové vzájemně utvrzují v názoru, že mají pravdu“ (Kassin 2007:708).

¹² Když se dívám na fotky, které provázejí knihy věnované tématu „tým“ nejčastěji jsou na nich usměvaví mladí nebo aspoň velmi upravení lidé, působící že „nemají problém“ a poradí si úplně se vším. Jako by v takových týmech nebylo místo pro špatně naladěné nebo našťvané lidi. Přirozenosti v těchto fotkách není ani kapka.

¹³ Ta bude více vysvětlena v kapitole „projevy skupinové dynamiky v organizační kultuře“.

Když se člověk vypořádá s překážkami a organizace nastoupí na cestu vytváření týmu, výsledkem může být radost ze společného setkávání, úleva ze sdílení nezdarů, a naštvání i radost ze společného tvoření a vzájemné opory. Domnívám se, že potřeba pracovat v týmu bude ve škole čím dál tím důležitější vzhledem k okolnostem, kterým čelí učitel a na které již dle mého názoru nemusí stačit sám.

K znakům dobře fungujícího týmu patří tyto projevy: Tým má jasné vědomí sebe samého jako skupiny. Tým vstupuje do pozitivní interakce s nečleny týmu a vytváří pozitivní předpoklady a přesvědčení. V týmu probíhá jasná komunikace (Hayesová 2005). Přínosem pak může být to, že skupina omezuje úzkost jednotlivců, jejich pocity nejistoty a bezmocnosti (Bělohlávek 1996). Kreitner a Kinicki (1989) poukazují na to, že vysoce soudržné skupiny vyjadřují větší spokojenost členů, pracují efektivněji, jejich členové komunikují častěji a jejich komunikace má pozitivní charakter (in Bělohlávek 1996).

Dějství druhé: O podpoře a posílení

Dovolte mi abych zde v tomto odstavci pustil svou fantazii, která by nemusela nakonec být realitě tak vzdálená a ledasco napoví o mojí představě týmu ve škole. Tak tedy: Třídní učitel si na konci dnešního vyučování už „pěkně“ rozladěn z toho, co dnes žák, říkejme mu třeba Honza, zas vyváděl. Učitel zná dobře Honzovo rodinné zázemí. Tak jako další třetina žáků ve třídě i on žije pouze s matkou a ta je časově velmi vytížena. Učitel se rozhodne, že se dnes obrátí na své kolegy, kteří Honzu vyučují v jiných předmětech s otázkou, jak vidí zmíněného žaka v poslední době oni. Dohodnou se, že se dnes sejdou ve dvě hodiny v kabinetu. Káva už je na stole a učitelé postupně přicházejí. Třetí přítomný kolega je na škole výchovným poradcem. Sdělí ostatním, jak si zmíněného žaka vzal k sobě do kabinetu a pohovořil s ním. Tento výchovný poradce řekne, že si myslí, že jeho projev chování bude zřejmě reakcí na událost, která ho v poslední době potkala. Společně si řeknou, že přizvou ještě školního psychologa. Ten se záhy přidá k jejich hloučku a po tom co je vyslechne, řekne jak na věc hledí on. Společně si zanáávají čemu musí od Honzy čelit a jak je to štve. Společně se zasmějí jaké klišé jim „ulítlo“, aby Honzu ukáznili. Pak si vzájemně posdílí „co komu“ na Honzu v poslední době zabralo. Rozprostře se tak pestrost různých přístupů. V rozpětí od kolegyně, známé svým přísným „rovným“ přístupem, až po kolegyni, která preferuje shovívavost. Nakonec se společně dohodnou, že se zde zas příští úterý takto na krátko sejdou a řeknou si, zda se něco

proměnilo, eventuálně v čem pozmění svou strategii (například přizvání si rodiče). Rozcházejí se s částečnou úlevou, především třídní učitel má pocit, že není tím „jediným“ zástupcem zlobivého Honzy, se kterým si musí poradit a od kterého ostatní učitelé očekávají vyřešení situace nebo adekvátní trest. Jak jde, lehce se usmívá a má radost, jak si všichni společně „postěžovali“. Cítí, že rozhovor mu odčerpá trochu rozhořčení a že teď dokáže být vůči Honzovi zase chvíli trpělivý.

2.4. PROJEVY VÝKONU A SELHÁVÁNÍ

Jak již jsem zmínil výše, téma výkonu a racionality je nápadným projevem naší soudobé společnosti. Tyto civilizační projevy tak mohou v různé míře „prosakovat“ i do organizační kultury. K projevům „výkonu“ ve škole se vyjadřuje Ondrejko (2004), když připomíná, že žádný žák není schopen se při utváření své identity vyhnout tomu, aby „zpracoval“ problematiku výkonu. A dále připomíná, že tam, kde je tlak na výkon, tam je přítomno i selhání. Úspěch a selhání jsou ze strany školy tak masivně zdůrazňované a používané, že nikdo ze žáků nemůže jimi zůstat nedotknutý. Problém zvedání se nároků popisuje takto: „žáci si uvědomují, že nestačí být všeobecně dobrými žáky, ale že je nevyhnutelné plnit i speciální požadavky jednotlivých učitelů“ (2004:11).

Vzhledem k vzájemné propojenosti¹⁴ předpokládám, že jsou-li výkonové nároky na žáka, pak jsou také na učitele, například tím, že ředitel v organizaci přespříliš zdůrazňuje kulturu výkonu. Tam kde se vytrácí potřeby žáků, tam se budou pravděpodobně vytrácet i potřeby učitelů. Při „výkonovém“ srovnání školy s jinými školami může selhávat i celá organizace.

Záměrně do kontrastu s výkonem přikládám citaci od Junga (1995:103) „Na znamenité učitele sice vzpomínáme s uznáním, ale naše vděčnost patří těm, kteří k nám promlouvali jako k člověku. Učební látka, to jsou sice nezbytné minerály, ale teplo je základním životním prvkem rostoucích rostlin, stejně jako dětské duše“ .

¹⁴ Více se zmíním o vzájemné provázanosti v následující kapitole „Reflexe dění systémovým pohledem“.

2.5. PROJEVY SKUPINOVÉ DYNAMIKY V ORGANIZAČNÍ KULTUŘE

Stejně jako v osobnosti působí různé hybné síly, prožitky a motivy (za něčím nás to táhne, vyhledáváme slast a zakazujeme si ji, něčeho se bojíme, něco si vyčítáme, pro něco smutníme, něco v nás působí rozpory a nerozhodnost, radost a naději) určité hybné síly dynamizují i skupinu. Některé z prožitků zažívají členové skupiny společně, velká část motivů a sil však působí na skupinu nevědomě.

Tak jako společně sdílená radost z vítězství fotbalového týmu dostává jinou intenzitu než individuální výhra v tenise, tak skupina může u svých členů posilovat a zintenzivnit projevy negativních emocí. Sdílený tak může být třeba vzdor vůči něčemu nebo někomu. I tento postoj pak ve skupině nabírá na intenzitě.

V této kapitole, popíši některé tendence. Hartl, Hartlová definují skupinovou dynamiku jako „označení hybných sil ovlivňujících rysy skupinového chování“ (2000:126). Častým jevem, který provází skupiny, je skupinový konformismus. Ten definuje Nakonečný (2005:54) „jako charakteristický fenomén vlivu skupiny na smýšlení jedince, pro nějž je příslušnost ve skupině významná¹⁵“. V rámci formální skupiny se může vytvářet i neformální skupina, která si vytváří i své vlastní skupinové normy. Tyto normy „kontrolují chování členů skupiny, aby bylo v souladu se skupinovými cíli, pomocí pozitivních a negativních sankcí. Za konformní chování a postoje jsou oceňováni projevy souhlasu a uznání, za nonkonformní chování jsou v různé míře sankcionalizováni různými způsoby trestání, například posměšky (Nakonečný 1999). Tentýž autor také poukazuje na řadu významných funkcí, které skupinový konformismus splňuje. Především udržuje ideovou a akční jednotu skupiny.

Na děje ve skupině má vliv i to, jak si její členové cení příslušnosti k ní a také to, jak je interpretována její historie. Svůj vliv do ní vnáší pocíťovaná míra dobrovolnosti při účasti na skupinovém dění.

¹⁵ Základní aspekty skupinové konformity byly zkoumány S. Aschem. Pokusy probíhaly tak, že mezi skupinu 6-ti lidí, (kteří byly předem domluveni s experimentátorem na jejich odpovědi) byl jeden člověk co toto netušil. Společně pak měli srovnávat velikost promítaných obrazců. Postupně pak jednotliví členové skupiny měli odpovídat, které dva obrazce jsou stejně veliké. Jeden po druhém odpovídali a nesprávně označovali jiný předmět. Poslední odpovídala zkoumaná osoba a ta podlehla tlaku jejich mínění a odpověděla stejně, ačkoliv byly odpovědi evidentně nesprávné. Jakmile v dalším experimentu minimálně jeden z dohodnutých lidí odpověděl správně, počet osob podávající konformní odpovědi poklesl (Nakonečný 2005).

Skupina může být polarizována ve dvou různých názorových táborech. I tehdy většinou vystavuje neutrální členy tlaku, aby „jasně vyjádřili svůj názor na čí straně stojí“. Tato tendence „zařazuje“ neutrální členy a skupina přichází o své názorové bohatství. Tyto dva tábory mají obvykle své neformální vůdce, kteří často určují hodnoty jejich podskupiny.

Dalším prvkem, který vnáší dynamiku do skupiny, jsou rozdílnosti mezi mužem a ženou. Poněšický (2004) popisuje muže jako ty, kteří chtějí hned něco dělat, řešit, vidět výsledky a účinek vlastního chování. U ženy zdůrazňuje emocionalitu a to, že ženám nejde tolik o věc či zásadu, jako o člověka a vztah. Dále píše: ženy „jsou často z emocionálních důvodů méně přístupné disputacím a kritice, již snadno chápou jako odmítnutí“ (2004:87). Společná interakce může probíhat třeba takto: „Tam, kde žena popustí uzdu svých emocí, nasadí muž o to více logiku“ (Poněšický 2004:100).

Nechtěl bych opomenout ani erotické napětí, které se ve skupině může objevovat. Specifické jsou také projevy skupin, kde nápadně převažují muži nebo ženy.

Rád bych zdůraznil nevědomou tendenci, která se obzvláště čitelně projevuje u profesí, které pracují se vztahem. Touto tendencí je **paralelní proces**, který se může projevovat v různých podobách. Jeho podstatou je, že nevědomě „kopírují“ chování, které jsem zažil například se třídou, do kontaktu s kolegy nebo vedením. Nejčastěji je to v situacích kdy jsou role obrácené. Například na uspořádaném semináři pro pedagogy.

Je tedy zjevné, že v lidské skupině se umocňuje veliký potenciál, který může v jedincích podporovat tvůrčí síly, zrovna tak, jako může blokovat či rozvracet.

2.6. REFLEXE DĚNÍ V ORGANIZACI SYSTÉMOVÝM POHLEDEM

Pohled na organizaci jako na systém byl převzat do sociálních věd z biologie a kybernetiky. Systém je definován jako soustava jednotek či částí, které setrvávají mezi sebou v určitém trvalém vztahu. Systém a organizace jsou považovány v podstatě za synonyma. Principy organizace předpokládají, že když části zkombinujeme, vzniká celek, který může být více než součet všech jeho částí (Procházka, Norcross 1999).

Slavíková píše, že v systémovém pojetí je problém řešen z hlediska jeho postavení v systému (je – li jeho součástí či nikoliv) a z hlediska toho, zda jeho řešení systém upevňuje, narušuje či inovuje (Slavíková 2003).

Příkladem, který poukazuje na to jak může být systém upevňován nebo narušován, je působení odborové organizace ve škole. Zástupci odborů mohou být vůči vedení organizace konstruktivní opozicí, která systém rozvíjí tím, že nastavuje zrcadlo a přináší jiný pohled. Neodlišují se zájmy zaměstnanců a zájmy organizace. Razantnější zásahy z jejich strany mohou mít své opodstatnění například v momentech, kdy ředitel začne despoticky uplatňovat svou moc na úkor zaměstnanců.

Druhým příkladem je jednání, které působí na systém rozkladně. Tím, že zástupci odborů hájí v organizaci práva zaměstnanců, mohou tím získávat jejich sympatie a částečně neformálně přebírat moc a vliv v organizaci. Tento vliv pak mohou využívat v působení proti řediteli organizace. Ten je vždy vůči nim znevýhodněn mnoha okolnostmi. Třeba tím, že má velkou zodpovědnost a musí zohledňovat mnoho okolností a na rozdíl od nich, musí přicházet i s nepopulárními opatřeními. Další nevýhodou je, že stojí osamocen proti skupině, jejíž možný potenciál jsem popsal. Tito zástupci se pak stanou „vůdci“ nekonstruktivní opozice, která především poukazuje na nešvary a napadá. Zvětšuje se tak propast mezi ředitelem a učiteli, čímž se i rozpadá možnost vzájemné spolupráce a polarizuje se klima v týmu.

Ze vzájemné propojenosti prvků vyplývá, že dojde-li ke změně jednoho prvku, jeho změna se projeví nějakou další proměnou. Zároveň lze na systém hledět i opačně. Nemohu změnit nějaké chování, neporozumím-li mu v kontextu systému, ve kterém se děje. Pro zjednodušení z toho vyplývá, že určité „nastavení“ systému produkuje určité chování u zaměstnanců. Chci-li ho změnit, měl bych mu porozumět v kontextu celého systému ve kterém vzniklo, nebo který ho podporuje.

Každý systém má také své hranice¹⁶. Ty jsou v případě organizace „pomyslné“, nicméně i organizace může být svému okolí různě otevřená podle propustnosti svých hranic vůči okolí. Například příliš uzavřený systém je ochuzen o impulzy zvenčí, o interakci s okolím a bude mít tendenci ustrnout, naopak příliš otevřený systém bere jistotu, vytrácí se „jedinečnost a sounáležitost“ členů v systému.

¹⁶ V biologii je touto hranicí systému například buněčná stěna, nebo lidská kůže. I ty mají „různou“ propustnost.

Styl, jakým je organizace vedena, se podílí na formování zaměstnanců. Vzpomeň na dva popsané systémy vedení (viz kapitola vedení školy) „zdola nahoru“ a „shora dolu“. V našich školách tradičně dominuje systém „shora dolů“, není však jednoduché zavést systém „zdola nahoru“. Systém může projevovat určitou setrvačnou tendenci a přirozeně se může bránit změně, zaměstnanci se neradi pouští „zaběhnutého“. Dalším z důvodů, proč je tak těžké zavádět změny, popisují Hawkins a Shohet (2004:182) „Když se pokoušíte o jakoukoliv formu změny (ať už u jediného pracovníka nebo v celé organizaci) a setkáte se s odporem, pak vyšším tlakem na změnu vyvoláte jen větší odpor. Lewin místo toho doporučuje zastavit se a věnovat pozornost tomu, co bezvýhodnou situaci způsobuje“.

Kapitolu o systémových vztazích zakončím metaforou vaření jídla. Všichni dobře víme díky „pejskovi a kočičce“, že samé dobré ingredience (čili části celku) nemusí tvořit dobrý výsledek. Celek je prostě „jinak“ nežli jen součet částí. Koření, které je samo o sobě nepoživatelné, z rukou zdatného kuchaře obohatí jídlo v harmonický celek. Naopak špetka jiného koření učiní jídlo nepoživatelné.

Dějství třetí : pohyb mezi dvěma názorovými póly

Proces učení ve smyslu „předávání něčeho ze sebe“ je osobní záležitostí. Vzhledem k tomu, že pracovním nástrojem je naše osobnost, mohou výhrady ke stylu učení snadno nabrat osobní konotaci. Když se k věci přidá ještě fakt vágnosti cílů školy, jakožto organizace, je zřejmé jak různorodé mohou být představy k jejich naplňování. Ve školách s početnějším pedagogickým sborem se tak nutně musí střetávat mnoho různých představ a výchovných stylů. Tato široká škála přístupů může být obohacením (pro žáky i pro kolegy) případně zdrojem neshod. Jak je zjevné z jednotlivých kapitol, často se pohybujeme v napětí dvou názorových pólů. Tak například můžeme vyvažovat míru jednotícího přístupu s rozdílnými osobními přístupy; striktní dodržování pravidel proti individuálnímu posouzení situace. Někdo pracuje s aktuálními tématy, jiný dodržuje dohodnuté tempo a souslednost. Někdo může akcentovat penzum vědomostí u žáků, jiný zdůrazňovat vztah a výchovné působení.

Jednotlivé názorové póly mohou mít své zastánce v rámci jednoho týmu. Konfrontace těchto názorů může být zdrojem vzájemných konfliktů. Konec konců jakákoliv z těchto polarit se dá vcelku seriózně obhajovat. Není-li věc nahlédnuta v pohybu mezi těmito polaritami můžeme označovat, který z přístupů je „správný“ a který „špatný“. Ten, který z vůle většiny nebo z vůle vedení „zvíteží“, se pak stává normou. A tak je pak zákonitě některými přijata a jinými odmítána.

Cesta k cíli může být opravdu různorodá také v závislosti na porozumění cíli. Někdy tyto zdánlivě opačné póly mohou zdůrazňovat jen různé aspekty téže věci.

3. POPIS ORGANIZACE

V této druhé polovině diplomové práce se nejprve zaměřím na konkrétní organizaci, o níž je tato práce. Začnu imaginární prohlídkou jejích prostor. Pozastavím se u významu a vlivu prostředí na děje v organizaci, využiji autentického sdělení dojmů některých oslovených lidí. Následně se zaměřím na její personální uspořádání a na popis mého vstupu do organizace. Další kapitulu zahájím popisem rozhovorů se zaměstnanci a následně se zaměřím na popis interakcí probíhajících v organizaci a zprostředkuji své intervence. Ke konci této části popíši průběh a výsledky ze zadávání dotazníků a výsledky zobrazím v grafech.

Jednotlivé kapitoly budu prokládat záznamy polních poznámek¹⁷, které jsou psány kurzívou, aby byly snadněji odlišitelné od ostatního textu. Někdy v polních poznámkách zprostředkují autentické sdělení něčích dojmů. To však bude z textu rozpoznatelné. I v této polovině textu budu pokračovat v „dějstvích“. Zde se však trochu promění jejich smysl. Tento příběh zde může pro čtenáře sloužit jako možný „návod“, jak spojovat jednotlivé složky, o kterých se zde zmiňují. Polní poznámky nejsou někdy přímo vsazeny do toku textu, smysl tohoto umístění je především v tom, abych k dané situaci mohl přinést své pocity, případně zprostředkoval atmosféru, ve které se popisované dělo.

Vliv prostředí

Vzhledem k faktu, že kultura prostředí má vliv na organizační kulturu, věnuji jí následující kapitulu. Nejprve začnu popisem budovy a jejích vnitřních prostor jak vypadaly ve školním roce 2006/2007, kdy jsem do ní přišel.

Na to jak se v daném prostoru cítíme má vliv mnoho faktorů. K nim patří velikost místností, výška stropů, množství světla a použití barev, uspořádání a styl nábytku, vnímaný účel místnosti, dále to s čím ji máme spojenou, co jsme v ní prožili nebo prožíváme. Dále působí také jak je uklizená, jaké v ní máme čichově vjemy, jaká je její akustika a jsou-li zde přítomny nějaké zvuky a ruchy například od elektronických přístrojů.

¹⁷ Loffland a Loffland (1984) definují polní poznámky takto: „jsou v podstatě chronologický záznam, toho co se děje ve zkoumaném prostředí, co se děje s tímto prostředím i toho, co se děje v pozorovateli“ (in Disman 2002).

Nejvíce nám obvykle napoví první dojem, později si člověk zvykne, nicméně prostředí na nás stále působí. Vjemy jsou však podprahové¹⁸ a tudíž neuvědomované, ale i tak mohou ovlivňovat aktuální prožívání člověka.

3.1.BUDOVA ŠKOLY

Budova školy stojí na jednom pražském náměstí nedaleko centra. Pro školní účely byla tato budova postavena roku 1913. Z data postavení budovy školy je zjevné, že „stihla“ všechny důležité zlomy 20-tého století.¹⁹

Do školy se vstupuje velikými dřevěnými dveřmi, které jsou uprostřed symetricky uspořádané krásné budovy. Prostor před školou je příjemně otevřený. Na dojmy z školních prostor jsem se zeptal člověka, který byl na naší škole jen několikrát. Tyto sdělené dojmy jsem si pak zapsal do svých polních poznámek.

„Zavřené dveře a za nima se to otevře. Vrátnice nepůsobí jako překážka. Mám pocit otevřeného vstupu. Milé barevné dveře u záchodů – to neskličuje. Většinou, když sem jdu, tak tu převládá vůně, která nevoní školou. Není tu aseptická vůně čisticích prostředků, občas je cítit skličující „vůně“ ze školní jídelny. To se mi ale nevybaví, když se řekne vůně této školy. Jinak je vůně této školy svěží. Barvy to tu rozsvítily a vzduch je tu jinak svěží. Není tu zatuchlost“ (Žmolík 2007).

3.2.PROSTORY K SETKÁVÁNÍ

Sborovna a kabinety

Hlavním setkávacím prostorem pro pedagogický tým je neveliká sborovna. Neútulná tmavá místnost ve druhém patře je plná tmavého „neosobního“ nábytku s tmavým kobercem na zemi. Osvětlení zajišťují na stropě připevněné zářivky. Je to

¹⁸ Podnět podprahový – „podnět, který nevyvolává počitek, nicméně působí neurofyziologicky, aniž o něm jedinec ví“ (Hartl, Hartlová 2000).

¹⁹ Na chvíli odbočím od budovy školy jako takové a pozastavím se nad těmito společenskými proměnami, které jsou pro školu zvláště patrné. S každým novým režimem přicházela nová interpretace minulosti (nebo propaganda a cenzurní zásahy do předkládané literatury) a větší či menší zásahy do chodu školy. Je to zcela logické - je to nejsnazší zásah přímo do pramene „předávání hodnot a kultury“ a děti jsou v tomto směru snadněji ovlivnitelné.

opravdu „nevlídný“ prostor. Z oken směřovaných do dvora dopadá minimum přirozeného světla. Místnost je ze tří stran lemována nástěnkami a tabulemi. Ta největší z nich slouží jako hlavní komunikační prostředek mezi pedagogy a je ověšená mnoha papíry. Již toto vrstvení papírů na magnetické nástěnce vyvolává dojem neuspořádanosti a provizornosti i v případě, že zbytek místnosti je uklizen. V rohu místnosti jsou skříně s osobními přihrádkami každého pedagoga, ty slouží jako další komunikační prostředek. V místnosti je kopírka a počítač s centrální tiskárnou. Uspořádání stolů je ve tvaru písmene „U“. Toto uspořádání stolů je obsazováno i z vnitřní strany což má za následek, že téměř polovina učitelů k sobě sedí zády. Tudíž ten, kdo sedí ve vnitřní části, má ve svém zorném úhlu méně než třetinu přítomných. Tento faktor notně omezuje možnosti vzájemného kontaktu. Vstup do místnosti je asymetricky umístěn při stěně s hlavní nástěnkou. V této podélné ose dveře - okna se dá pohodlně projít. V této ose jsou nejpoužívanější přístroje v místnosti. Na pocitech, které jsem měl ze sborovny, jsem se shodl s již citovaným člověkem. Jsou-li v místnosti nějací lidé mimo čas porady, pravděpodobně postávají u nástěnky nebo jednoho z přístrojů, v ruce drží klíče a jsou na odchodu. Místnost je tak především komunikačním uzlem a technickým zázemím. Budou-li spolu chtít mluvit čtyři učitelé, zvolí si pravděpodobně jinou místnost. Tato k poklidnému setkávání nevyzývá.

Ostatní kabinety učitelů se od sborovny mnoho neliší, často působí spíše jako sklad učebních pomůcek, s drobnými výjimkami. Velmi se liší kabinet zástupkyně ředitele, ten je zařízen velmi vkusně a nově. Ředitelna obsahuje také nový nábytek. Učitelé prvního stupně sdílejí společný kabinet. Dva z kabinetů jsou sdíleny dvěma učiteli. Ostatní učitelé jsou v kabinetech sami. Pro učitele je v přízemí posilovna. Toto bylo postupně pořízeno z peněz FKSP, především z iniciativy jedné z učitelek.

Škola má dvě malé tělocvičny a žádné venkovní hřiště. Podkroví je pěkně zařízeno a funguje jako družina a prostor pro zájmové kroužky. Škola je postupně po jednotlivých patrech rekonstruována, každé patro je v jiném barevném odstínu.

Uspořádání stolů ve sborovně

Tento stolový „útvár“ jsou vlastně především dvě dlouhé řady stolů v čele spojeny dvěma stoly. Obsazování stolů je ve více méně stejném, přirozeně zaběhnutém zasedacím pořádku. Ředitel a jeho zástupce sedí v čele, první a druhý stupeň obsazují každý jeden z těchto dvou dlouhých stolů. Toto uspořádání stolů podporuje více interakce v rámci každého ze stolů než mezi stoly. Člověk je tak více odtržen od vzniku tématu u „vedlejšího“ stolu, i když je tématem společným. V tomto uspořádání je společná diskuze

ztížena již tím, že omezuje možnost neverbální komunikace. Z ní „čteme“ jak případný souhlas či nesouhlas, ale také to, že se někdo chystá k tomu také něco říci. Tam kde je vzájemný oční kontakt se snadněji udržuje společné téma a rozhovor se tak snadno netříští do několika zároveň probíhajících témat, které pak působí jako rušení. Vzájemný oční kontakt také podporuje interakce mezi členy skupiny.

Zaměstnanci

Vedoucí pozici v organizaci zastává ředitel a jeho zástupce. Dále je ve škole zaměstnáno 29 pedagogických pracovníků, z toho 17 třídních učitelů, 10 učí na prvním stupni, 7 na druhém stupni. Dále 7 netřídních učitelů, 5 pedagogických pracovníků pracujících ve školní družině. Ve škole je školní psycholog. Na provozu školy se podílí vedoucí sekretariátu, vedoucí školní jídelny a kuchařky. Technické zázemí obstarává školnice a ta je zároveň vedoucí uklízeček a jednoho údržbáře. Funkce preventisty sociálně patologických jevů a výchovného poradce zastává jeden z netřídních učitelů. Školu navštěvuje něco málo přes 400 žáků. Většina pedagogických pracovníků si navzájem tyká.

Komunikační kanály

Nejpoužívanějším komunikačním prostředkem je již zmíněná nástěnka ve sborovně. Zde visí týdenní plány, informace o chystaných akcích, suplování a podobné. Další možností je svolaná porada. Tyto dvě možnosti jsou nejčastěji využívanými v případě, že je třeba něco sdělit všem lidem v týmu. Dalším komunikačním prostředkem jsou osobní přihrádky. Ty jsou využívány především pro přímo cílené informace, pro poštu a pro různé formuláře. Předávání informací školním rozhlasem není využíváno. Pak již zbývá jen telefon a individuální kontakt, náhodný nebo cíleně vyhledaný.

3.3.PODSKUPINY

Ve škole působí několik zaměstnaneckých podskupin, které tvoří určité subsystémy v systému školy. Ty jsou v různé míře zapojeny do celkového systému. Na tyto subsystémy se můžeme podívat z hlediska toho, jak svým fungováním podporují celkový systém školy. Zdá se, že jakýmsi „tradičním“ dělítkem mezi učiteli ve škole je učitel I. nebo II. stupně. Jejich konkrétním interakcím se věnuji v následujících kapitolách.

Další skupinu tvoří vychovatelé. Podle tvrzení jedné vychovatelky by si přáli větší míru spolupráce především s učiteli I. stupně, se kterými si žáky předávají a za které taky případně suplují. Jejich zapojení do společného setkávání je nižší, protože tato setkání probíhají v době, kdy oni pracují. K dalším dvěma skupinám patří metodická a předmětová sdružení. V předmětovém sdružení se scházejí lidé jednoho předmětu, kteří tak společně mají konzultovat věci týkající se tohoto předmětu. K nim patří hodinové dotace, písemky a podobné. Metodická sdružení jsou setkání učitelů jejichž předměty spolu úzce souvisí. (společenskovědní, přírodovědné atd.) Na této škole je pět metodických sdružení. V organizaci jsou přirozeně i podskupiny neformální, které spolu pobývají i mimo pracovní čas (dovolená a podobně).

Podskupina Odbory

U této podskupiny se více zastavím, protože její vliv je na této škole citelný. To dle mého názoru způsobuje především konkrétní personální složení.

Odbory jsou ve sborově zastoupeny jednou „pevně přišroubovanou“ nástěnkou a účastí 5-ti lidí. Když jsem se pokoušel dozvědět se o nich více, skončil jsem u informací, že členové odborů se stýkají 2x do roka a záznamy z jejich schůze jsou tajné, stejně tak jako jména členů. V organizaci jsou jakousi podskupinou, která může být týmu velmi prospěšná. Také se mohou vůči vedení velmi vymezovat. Jsou v organizaci jakýmsi obhájci práv zaměstnanců, někdy i za cenu tvrdé konfrontace s vedením. V lepším případě a ve vstřícném nastavení obou se stávají jeho dobrými rádci. Při poradách jsem zažil obě situace. Jednou, kdy se ředitel obrátil na učitele, kteří jsou zástupci odborů, jakožto na „poradní sbor“ v konkrétní oblasti. Druhou situací bylo „prudké konfrontační“ ozvání se v reakci na ředitelovo oznámení jak plánuje něco financovat. Z jejich řad pocházejí také lidé, kteří se ve škole starají o „kulturně sportovní zázemí“ (Viz již zmíněná posilovna). Jsou taktéž znalí toho, jak prospěšně využít fond FKSP. Z jejich řad vychází impuls

k společným výjezdům týmu a oni také povětšinou celý výjezd organizačně zajistí. Nevím, jak je tomu jinde, ale v této organizaci se tito „polotajní“ zástupci odborů velmi starají o „týmového ducha“. Jednou za čas někoho osloví, zda se k nim nechce přidat.

3.4. NEDÁVNÁ MINULOST ORGANIZACE

Informace obsažené v tomto odstavci jsem poskládal z rozhovoru ředitelem a s některými učiteli, kteří působí na škole již delší dobu.

Nynější ředitel nastoupil do školy do funkce zástupce ředitele pro druhý stupeň dne 1.8.2004. Dříve než se uvolnilo toto místo, působili ve škole zástupci dva. Jeden z nich se rozhodl opustit školu, druhý nechtěl zůstat ve škole v této roli a ponechává si jen roli učitele. Ke konci ledna roku 2005 je pověřen prozatímním vedením školy kvůli dlouhodobé pracovní neschopnosti dosavadní ředitelky. Této pracovní neschopnosti však předcházely protesty rodičů a některých pedagogů. Po nějaké době je z funkce odvolána a formálně odchází ze školy. Následuje výběrové řízení, které vyhrává dne 1.7.2005 nynější ředitel školy a nastupuje do funkce. Vyhrané postoje vůči dosavadní ředitelce rozštěpily tým na dvě části. Jedna jí projevovala podporu a druhá část podpořila její odchod.

Z rozhovoru s ředitelem se dozvídám, že v tehdejší situaci se rozhodl si zvolit za svého zástupce člověka, který je v kontaktu s oběma částmi rozděleného týmu. Prioritou pro něj tehdy bylo uklidnit situaci ve škole. S novou zástupkyní se dohodne, že po dvou letech budou svou spolupráci bilancovat.

Žijí dřívější události v kuloárech školy?

Když se zamýšlím nad dopady tehdejších událostí, myslím si, že emotivní napětí se již ze vzpomínek takřka vytratilo. O událostech o odchodu bývalé ředitelky a rozkolu týmu jsem se postupně dozvídal od lidí, kteří je pamatují. Informace ale byly sdělovány již bez emocí, s určitou mírou nadsázky. „No jo tenkrát to bylo horší, to jsme tu byly na dvě půlky a ani jsme se nezdravili“. Nicméně vzhledem k určité netransparentnosti událostí té doby zůstává v postojích některých lidí určitá skepse. Zmíněná „netransparentnost“ a tehdejší emotivní zangažovanost je hnízdištěm pro domněnky a spekulace. Nicméně i tak se reminiscence na tyto události objevují již jen málokdy a jak se zdá, toto téma se

v neformální komunikaci objevuje vzácně, v souvislosti s něčím, čím se připomene. Pedagogů pamatujících tyto události je na škole kolem patnácti.

3.5. VSTUP DO ORGANIZACE A JEJÍ KULTURY

Od začátku jsem věděl, že téma své praxe chci využít i pro diplomovou práci. Z těchto důvodů jsem se rozhodl si krátce po svém nástupu na místo školního psychologa zaznamenávat polní poznámky. S výjimkou několika málo dní jsem si zaznamenal třeba jen krátký odstavec o tom, co důležitého se ten den událo a k tomu jsem zachytil své pocity. Takže při svém ohlížení vycházím kromě jiného z 35-ti stran vlastních datovaných zápisků. Polní poznámky mi tak sloužily jako „příruční sklad událostí“, ale také mi dávaly možnost pohledu s odstupem a možnost sebereflexe. Taktéž několik školních seminárních prací jsem věnoval zaměřením na školu. Dále mám k dispozici několik školních dokumentů, které mohu používat ke stejným účelům.

V této kapitole se věnuji fázi vstupu zaměstnance do organizace. Troufám si dát tuto fázi do paralely k lidskému vývoji. První rok je pro člověka důležitý pro získání jeho základní důvěry ke světu (Erikson 2002). Paralelu vidím v tom, že i v začátcích vstupu do organizaci se může formovat jakési bazální vztahování se ke své organizaci. Postoje, které si zaměstnanec ke své organizaci na začátku vytvoří, může být náročnější později přehodnotit. Zaměstnanec tak vstupuje do organizační kultury a s ní spojených sociálních vztahů. V začátku je pro něj všechno stejně nové, neodlišuje. Pro příklad: Když vidí jak se spolu lidé často setkávají, může to kvitovat s radostí. Pak když mu ale někdo řekne, že jsou k tomu nuceni a že to je „otrava“, tak možná změní i svůj postoj. Podobné je to co se týče třeba věcí. Když vidí krásnou novou hlavní sborovnu, která se mu líbí a má z ní radost, pak mu ale někdo řekne „no tehdy kdyby se ty peníze raději daly na nové pomůcky“ tak i sborovna už nemusí být v jeho očích tak krásná. Opakem může být pohled na „obyčejnou knihovnu“, kterou si zaměstnanci zařídili z „vlastního úsilí“. Jeho dojmy jsou tedy dochucovány interpretací minulosti. V těchto interpretacích nehraje roli co bylo možné nebo co je pravda, to povětšinou není rozpoznatelné, ale především interpretace a její předávání. Vážou-li se tyto interpretace k „minulosti organizace“, tím snadněji se mohou vzdálit realitě a stávají se tak předávaným mýtem o lidech, věcech a událostech. Tyto mýty mohou mít jak pozitivní tak negativní ráz. V obou případech vstupují svým vlivem do

aktuálního dění v organizaci. Tryce a Beyer (1990) píší, že mýty vznikají především proto, protože lidé potřebují něčemu věřit (in Lukášová, Nový 2004).

Okolnosti mého vstupu do organizace

Mému nástupu do funkce školního psychologa ke dni 1.3.2007 předcházelo dvoukolové výběrové řízení, o kterém jsem se dozvěděl od tehdejšího výchovného poradce, se kterým jsem se znal. Ten byl také jedním z členů výběrové komise a jak mi později sdělil, když se mělo rozhodovat o mně, zdržel se možnosti hlasovat pro nebo proti z důvodu své zaujatosti. Do druhého kola museli přijít jednotliví adepti s připraveným projektem toho, co se chystají na této škole dělat. V mé nabídce byla práce s třídními kolektivy, které předchází konzultace s třídním učitelem. Další z několika bodů byla také nabídka práce s pedagogickým sborem. Překážkou mi kupodivu nebyl fakt, že nemám „čistě“ psychologické vzdělání, které jediné by mě plně kvalifikovalo do této funkce. Prioritou pro výběrovou komisi bylo to, co se na škole opravdu chystám dělat. Pro srozumitelnost jsem svou funkci nazval školní terapeut (psycholog). Rozsah mých činností se s činnostmi školního psychologa překrývá s výjimkou psychodiagnostiky, která je doménou jednooborových psychologů. Vzhledem k překrývání náplně práce a pojmenování v literatuře používám v této práci pojmenování školní psycholog.

Po mém přijetí do organizace, nicméně ještě před mým nástupem, jsem se rozhodl využít blížící se pedagogické rady dne 23.1.07 k tomu, abych zde představil sebe a své vzdělání a zkušenosti a zároveň tak týmu zprostředkoval své plány, co se zde chystám dělat. Výchovný poradce rovnou všem také řekl, že se známe - za tuto transparentnost jsem byl rád. Vzpomínám si, jak jsem přišel před touto poradou do sborovny, která se zvolna zaplňovala. Z různorodého rozsazování jsem pochopil, že zde každý má své „zažité“ místo. Na mou otázku, „které místo je volné“ přišla odpověď „ať si sednu kam chci“. Sedl jsem si tedy na jedno z nich a čekal, co se bude dít. V nadsázce jsem se pak ptal těch, sedících okolo, komu z nich jsem to zasedl místo.

Později se mi můj známý „výchovný poradce“ stával jakýmsi průvodcem, který mne uváděl do organizace a zasvěcoval mne i do její kultury. Dostával jsem cenné rady o tom, jak to zde chodí. Toto uvádění do organizace považuji za velmi důležité.

V této fázi je nový zaměstnanec vlivem své nezakořeněnosti v prostředí, více ovlivnitelný. Mohu předpokládat, že kdyby byl můj „průvodce“ velice kritický vůči tomu, jak to v organizaci chodí a jací jsou v ní lidé, přejmu část z těchto postojů. Tyto postoje se případně později ještě upevní, jestliže je sdílí i zbytek skupiny. Zde popíšu, jak může vnímat svůj vstup do organizace nový pracovník

Dějství čtvrté: Vstup do života organizace

Nejvíce je organizační kultura viditelná pro nově přijatého zaměstnance. Ten z pohledu „cizince“ zjišťuje, jak to tu u „místních“ chodí. Snaží se odpozorovat nepsaná pravidla chování, poznat rituály místních. Pomalu třeba i nevědomě hledá svou roli v zaběhnutém kolektivu. Snaží se najít tu často velmi tenkou hranici mezi akceptovatelným a neakceptovatelným chováním. Stačí jen malé přešlápnutí „akceptovatelné zóny“, jejíž hranice jsou tím „ostřejší“ čím je skupinová konformita větší. Postupně tak vstupuje do zdejší „žitě“ kultury až se mu její vnímání vytratí a stane se třeba konformnější s nepsanými skupinovými hodnotami než druzí. To se může projevat jak sdílením společných pozitivních hodnot tak sdíleným vzdorem. Vzdor může být sdílen s menšími riziky a navíc být v opozici je snazší. Takový postoj odolává jinému vzdoru v rámci této skupiny jen vzácně. Nastává-li taková situace u učitelů, v mnoha případech se tak jedná o tzv. paralelní proces. Podobnému „nastavení“ čelí totiž často učitel u svých žáků, vůči kterým je autoritou²⁰ a se kterými si musí sám poradit. Tuto tendenci pak může nevědomě „nechat zažít“ jinou autoritu a tou může být například vedení školy nebo ten, kdo vede například workshop nebo seminář pro učitele.

²⁰ Slovo autorita zde nemyslím ve významu „přirozená autorita“ ale ve smyslu člověka, který má moc nad jinými.

4. ROZHOVORY S PRACOVNÍKY

Krátce po svém nástupu do školy se z fakulty, kde sám studuji, dozvídám, že musím v blízké době realizovat dvě seminární práce vycházející z našich praxí. Těmi jsou diagnostika organizace a kvalitativní výzkum. Rozhoduji se, že obě práce provážu s touto školou a obě zaměřím již směrem ke své diplomové práci. Postupně si ujasňuji, že se těmito pracemi pokusím zachytit aktuální stav v organizaci. Jakmile padlo toto rozhodnutí, začínám si zaznamenávat polní poznámky. Bezmála v každém svém pracovním dnu zaznamenám alespoň malý odstavec. Ve stejné době ředitel právě realizoval se zaměstnanci SWOT analýzu²¹ fungování školy. Dojednávám si pohovor s ředitelem, na kterém ho žádám o souhlas s tím, že se chystám zmapovat jednu z oblastí této organizace. Společně pak hledáme kterou. Nakonec se jako nejvýhodnější jeví zaměření na nejslabší pocíťovanou stránku lidmi v organizaci, která vzešla ze SWOT analýzy. Tou je „společná komunikace a spolupráce“. Později se od Mgr. Dany Hradcové, která přednáší na naší katedře předmět diagnostika organizace, dozvídám, že oblast nedostatečné komunikace a nedostatek finančních prostředků jsou dvě nejčastější slabé stránky ve většině organizací. To mi ale nebrání více prozkoumat, co se pod tímto pojmem skrývá u nás ve škole.

4.1. VOLBA METODY

Výzkumnou otázku si definuji takto:

„ Co považují pedagogičtí pracovníci ZŠ v Praze za slabou stránku v komunikaci a spolupráci v rámci jejich organizace?“

Volím metodu kvalitativního výzkumu, konkrétně metodu strukturovaného²² rozhovoru s otevřenými otázkami. Abych zaručil bezpečí všem dotazovaným, dohodl jsem si s ředitelem, že veškeré informace z výzkumu budou anonymní a že o výsledcích ho budu informovat stejně jako zbytek týmu. Tento záměr oznamuji týmu na nejbližší poradě s tím, že bych rád realizoval rozhovor s každým z nich, nicméně že účast je dobrovolná. Dvě připravené otázky zní takto:

²¹ Metoda SWOT analýzy je rozborem předností, slabin, šancí a rizik realizovaných například ve firmách (Hartil, Hartlová 200).

²² Hendl (2005) píše, že tento typ rozhovoru může být vhodný jako vstupní a závěrečný rozhovor v rámci nějakého intervenčního programu.

- *Ze SWOT analýzy realizované na této škole vyplývá jako nejčastěji uváděná slabá stránka je „vzájemná komunikace a spolupráce“ a já samozřejmě nevím, zda jsi to psala nebo nepsala. V případě, že jsi to psala, tak bych se chtěl zeptat, co to vlastně znamená a co vše se za tím skrývá. V případě, že jsi to nepsala, co by to mohlo být, co by to mohlo znamenat?*
- *Teď mám otázku, která je fantastická. Představ si, že bys dokázala dělat zázraky a nějaký zázrak bys udělala v naší škole. Co všechno by se tady událo? Jaký by to byl zázrak?*

Touto otevřenou otázkou jsem sledoval, zda-li by zázrakem měnili již zmíněnou komunikaci a spolupráci a nebo něco zcela jiného, eventuálně zda-li se objeví něco, co by s „komunikací a spoluprácí“ mohlo souviset.

4.2. PRŮBĚH ROZHOVORŮ

Výběr vzorku a informování pedagogického sboru

Rozhovory probíhaly u mne v kanceláři a z každého rozhovoru jsem pořídil záznam. Rozhovory zahajuji neformálně tak, že dotazovanému vysvětlím smysl výzkumu a zároveň ho ujistím o anonymitě. Řeknu mu jak budu zacházet s nahrávkou a také to, že ji kromě mne nikdo jiný neuslyší. Znovu jsem si nechal odsouhlasit pořízení záznamu. Dále jsem řekl, že nezveřejním informace, ze kterých by byla rozpoznatelná jeho identita.

Mám připraveny dvě pevné otázky s tím, že si ponechám volný prostor pro různé upřesňující otázky. Moc si nevím rady s předělem, který způsobí zapnutí nahrávání. Uvědomuji si při přeřikávání první otázky svou větší míru „formálnosti“ a častokrát si téhož „přeladění“ někdy až velmi markantnímu všímám u respondenta. Řeč se stává spisovnější, mění se tempo a intonace. Rozhovor tak trochu přichází o svou spontánnost a přirozenost. Někdy si připadám jako bych dělal rozhovor pro rozhlas. Vzhledem k faktu, že nejsem anonymním tazatelem, cítím jak do míry otevřenosti vstupuje to, jaký je náš vztah s daným učitelem a z něho vyplývající důvěra. To si uvědomuji při kontaktu se třídními učiteli, se kterými se vídám častěji vzhledem ke konzultacím před návštěvou třídy a rozdíl

při rozhovoru s netřídními. Na konci jsem respondentovi poděkoval za to, že si na tento rozhovor udělal čas.

S výjimkou tří rozhovorů probíhaly veškeré rozhovory v mé kanceláři. Oslovil jsem všech 30 pedagogů a rozhovor realizoval s 23-mi z nich. Šest lidí odmítlo mou žádost o rozhovor a jeden dlouhodobě onemocněl. Od tří z těch co odmítli jsem se pak dozvěděl, že odcházejí z organizace. Důvody k odmítnutí u ostatních mohou být vázány na mou dvojroli.

4.3.ZPRACOVÁNÍ DAT

Další fází byl přepis dat, jenž mi velmi usnadnil program express scribe. Přepsal jsem 5 rozhovorů. Rozhovory jsem přepisoval doslovně. Pak následovala fáze kódování, při které jsem věty a slovní spojení označoval kódy (nejprve otevřené, pak axiální a nakonec selektivní). Zbylé nahrávky jsem pak již jen naposlouchával a zapisoval významné.

Větší části rozhovorů zde neuvádím, vzhledem k malému počtu dotazovaných a ve velké diferenciaci²³. Tím bych riskoval rozpoznatelnost (i z malých úseků záznamu) a porušil bych tak slíbenou anonymitu. Taktéž nechci aby tato kapitola neúměrně „narostla“ vzhledem ke smyslu této práce.

Sebereflexe výzkumníka

Když se zamýšlím co všechno mohlo ovlivňovat výzkum, mohla to být určitě již zmíněná dvojrole psychologa a výzkumníka, ve které jsem vystupoval. Někteří učitelé mohli návštěvu u mne vnímat jako jejich kontrolu. Také se do rozhovorů promítala aktuální situace, která se dělá na pracovišti, rozhovory jsem realizoval v dlouhém rozmezí bezmála tří měsíců. Určitou roli zde mohlo sehrát i mé představení a informování pedagogického sboru o tom, co se na této škole chystám dělat. Tuto informaci jsem pedagogům sdělil na úvodní poradě před mým nástupem do této školy.

Když se zpětně zamýšlím nad zvolenými otázkami, jevila by se mi teď jako vhodnější druhá otázka „Co si myslíte, že by napomohlo k lepší komunikaci?“. Původní druhá „zázračná otázka“ byla velmi široká a směřovala respondenty k jiným tématům.

²³ Rozhovor jsem realizoval s 23 pedagogy, ty rozděluje je I a II. stupeň a vychovatelé, ženy a muži, dále různá předmětová specializace; někteří vykonávají další funkce; vedou kroužky organizují různé akce, zmínka o patře již také určuje lokalizaci, mluví –li o tom co se událo před 3 lety apod.

Z odpovědí na ní jsem se dozvěděl užitečné informace, ty se ale spíše netýkaly komunikace.

4.4. VÝSTUPY

Kategorie, které v této kapitole popisují, byly obsaženy ve všech pěti přepsaných rozhovorech. Po tom co jsem naposlouchal ostatní rozhovory i ve většině z nich se vyskytovaly stejné kategorie. Rozdíly mezi rozhovory byli především v proporcích jednotlivých témat (kategorií) a v jaké míře pociťovali „vzájemnou komunikaci a spolupráci“ za problematickou.

Při analýze jednotlivých záznamů jsem dospěl k tomu. Nedostatečná vzájemná „komunikace a spolupráce“ byla pociťována v situacích, které provázely **nejistota** („probíhají šumy a vznikají různé nedorozumění“; „To suplování a takový to víme a nevíme a pak se to člověk třeba doví.“; „informace se zde získávají velice složitou cestou a někdo něco ví dřív než jiní“) a kde scházela **odezva** („3 x jsem to domlouvala a nakonec se přihlásily jen dvě“; „Na to jsme upozorňovali na pedagogické radě a v podstatě na to žádný zřetel brán nebyl“) a s ní se vytrácela i **soudržnost** („Třeba vážně komunikace mezi prvním a druhým stupněm, to tady zrovna taky není nejlepší, protože oni jsou tam uzavřený do ulity, trochu.“; „neměla jsem možnost zaplout do kolektivu“). Tyto situace pak nastávaly tam, kde nebyla pociťována vzájemná **blízkost** („že s tím se bavíš víc s tím méně. To už je asi jenom jako individuální“).

Uspokojivě fungující „komunikace a spolupráce“ byla tam, kde byla pociťována osobní blízkost. Té pak někdy předcházela „blízkost prostorová“ (jak jsem učila s nima na stejném patře, takže tak jsem se s nima dala dohromady a uznala jsem, že teda mají rozumný názory“) případně jiné společné zážitky.

Když se zamýšlím co by mohlo být osou slov : blízkost, soudržnost, odezva, jistota tak mne napadá slovo „partnerství“. Předpokládám tedy, že pedagogičtí pracovníci zažívají slabý pocit partnerství, jak vzájemně mezi sebou, tak s vedením školy.

Kdybych se tedy pokusil odpovědět na výzkumnou otázku „Co považují pedagogičtí pracovníci ZŠ v Praze za slabou stránku v komunikaci a spolupráci v rámci jejich organizace?“ byla by má odpověď „nedostatek partnerství ve vzájemné komunikaci“.

4.5. INTERVENCE DO TÝMU

V této kapitole se pokusím přiblížit některé své intervence do organizační kultury. Původně jsem plánoval je řadit a popisovat chronologicky, některé se mi pak zdály triviální a celkově to působilo trochu komicky. Jako jakýsi „strnulý kauzální řetězec“ představil jsem si je jako za sebou postavené kostičky domina, kdy jedna kostička spadne a tím předá svou energii druhé a pak už jen leží. Věc ale vnímám ve vzájemné provázanosti a taktéž i ve vzájemné interakci. Jako „žitý prostor“ s mísícími se vlivy.

A tak jsem od tohoto úmyslu nakonec ustoupil a rozhodl se zde popsat jen některé intervence a spíše u nich rozvinout myšlenku, která mne k nim vedla. Jde tak spíše o cestu přenášení určitých principů, které jsem ve své studijní a profesní dráze zažil. Dalším důvodem, proč jsem upustil od časové osy byl ten, že jak tyto moje intervence, tak i projevy organizačního chování jsou si i přes postupnou proměnu podobné. Ani jedno jsem tak nechtěl vázat k minulosti.

V této kapitole se tedy zastavím u tří „druhů“ intervencí, které zde blíže popíšu. K intervencím bych přiřadil i realizované výzkumy. První zmiňovanou intervencí rozvinu o něco více než ty ostatní. Součástí tohoto prvního popisu bude i nahlédnutí do konkrétních představ a přání konkrétních účastníků organizační kultury této školy.

Vzhledem k absenci časové posloupnosti dodávám pár časových údajů. Veškeré výzkumné sledování a výzkumy byly realizovány v období od 1.3. 2007 do 30.6.2008. Ke konci školního roku 06/07 nastupuje do funkce nový zástupce. Dosavadní zástupkyně pak odchází ze školy. Před začátkem dalšího školního roku prochází proměnou sborovna I. stupně. Hlavní sborovna bohužel zůstává beze změny.

„Teambuilding“

Když jsem měl za sebou tři realizované rozhovory, byl jsem požádán, zda bych nepřipravil pro učitelský sbor nějaké „teambuildingové“²⁴ aktivity na našem společném výjezdu, který je plánován na konec září téhož roku. Oslovení nejprve přišlo od jednoho z učitelů, z čehož jsem měl dobrý pocit. Vždy je pro tyto aktivity lepší, když požadavek po

²⁴ Eva Zahrádková (2005) píše že v původním významu se teambuilding zaměřoval na rozvoj spolupráce, zvládnání náročných situací a komunikaci s přímým spojením s rozbořením a uvědoměním si fungování skupiny.

nich přichází z týmu a pro je i vedení. Postoj ostatních zaměstnanců se tak může velmi lišit když s takovou sebelíp myšlenou aktivitou přijde ředitel. Nedlouho potom mne se stejnou otázkou oslovil i ředitel. Zdálo se mi to jako dobrý nápad a tak jsem na tuto nabídku kývl. Tak vznikl záměr, že k dosavadním dvěma účelům vzájemného setkání s pedagogy přidám další. V rámci setkání ohledně výzkumných rozhovorů, nicméně mimo diktafon, mi tak přibily další dvě otázky. Po vypnutí diktafonu jsem učitele seznámil s plánovaným výjezdem a zároveň mu položil další dvě otázky.

1. Zajímalo by mne co by sis přál/a, aby se na tomto výjezdu událo?

Touto otázkou jsem chtěl zjistit jejich očekávání, abych tak měl možnost výjezd připravit co nejvíce na míru a zároveň si učitele do toho již vlastně trochu zapojit a snad i lehce namotivovat. Odpovědi byly tyto:

Co si přeji, aby se událo, na společném výjezdu „teambuildingu“ v září 07

- „Ne ztřeštěné hry- zkonzultovat místo, kde by se to konalo“.
- „Možná ne všichni tam budou chtít jet. Nejlépe pracovat s tématy, která přirozeně vyplynou, ne nutit do témat“.
- „Já si rád zahraju cokoliv, hlavně sportovat“.
- „Prožitkové záležitosti pro pocit sounáležitosti“.
- „Stráním se hraní pořouchlých her, pohybové hry spíše, předešlý výjezd nebyl dobrý, protože zde nebyl program a hraní na kytaru se už omrzelo“.
- „Ráda bych hrála takové ty stmelovací hry, pro kolektiv, abychom se více poznali. Třeba tu se jménem“.
- „Nechci se toho zúčastnit, mám odpor k těmto hrám. Ráda bych si zazpívala a pak na procházku“.
- „Nerad zpívám a ne rozmotávání klubíček. Přál bych si, aby co nejvíce lidí odjíždělo s „něčím“.
- „Halušky s brynzou a nějaký ty hry na stmelení kolektivu, jak jsou pro firmy“.
- „Ráda bych nějaký sport, ale ne lézt po skalách, sedět a zpívat by bylo fajn“.
- „Aby si lidi začali naslouchat a aby to bylo smysluplné“.
- „Aby se zlepšila komunikace mezi větším počtem lidí“.

- „Možná aby jsem se více dozvěděli o sobě a o našem týmu“ .
- „Aby jsme se zaměřili na vztah“.
- „Užít nějakou srandu“.
- „Nějaké hry na překonání ostychu, něco co si člověk ochutná a pak by se to dalo použít i pro děti“.
- „Aby to pro nás bylo přínosné“.
- „Veliká otevřenost a aby to bylo v klídku“.
- „Čas strávený ve společném rozhovoru, kvůli zlepšení komunikace, aby to nebylo o dětech“.
- „Společné popovídání a nějaká společná hra na stmelení“.

Další otázka byla tato:

2. Představ si nastoupený tým tvých kolegů. Co bys jim všem chtěl/a vzkázat? Jaké sdělení bys pro ně měl/a?

Sdělení mému týmu:

- „Ať jsme jednotní v pedagogickém působení“
- „Aby jsme si uvědomili, že jsme učitelé a pokusit se zapomenout na neshody“
- „Nelíbí se mi když komunikujeme skrze třídu. Jinak se mi pracuje se všema dobře“
- „Ani ne“
- „Naslouchejme si vzájemně , pojd'me vymyslet co jiní nemají“
- „Pojd'me mluvit otevřeně, pojd'me se naučit spolu komunikovat“
- „Aby jsme si více naslouchali, hodně komunikujeme ale málo se posloucháme“
- „Držme při sobě, vedení buďte s námi“
- „Více se smějte“
- „Aby naše vztahy byli vřelejší a tvrd'áci aby změkli a pohoda tak přešla i na děti“

- „Je nutné táhnout za jeden provaz“
- „Pojďme se společně podívat co můžeme zlepšit? Aby jsme se víc radovali ze života aby tu byla větší radost a pohoda“
- „To je dobře, že se X stal zástupcem“
- „Táhněme společně, pojďme společně za cílem, v tom je ta síla“

Odpovědi na obě tyto otázky jsem chtěl nějak zapojit do plánovaného výjezdu. Konkrétně jsem zvažoval možnost je napsat na papíry a rozvěsit po místnosti, kde se budeme setkávat. Z odpovědí na první otázku je zjevné veliké rozrůznění představ a očekávání. Z toho bylo jasné, že něčí představy nenaplním a tak záleželo, jakou tyto projevy nespokojenosti budou mít podobu. V podstatě mohu očekávat, že reakce, které se objeví zde budou kopírovat reakce ve škole, kde se střetávají různé představy a očekávání (ve věcech společného jednání). Půjde tedy především o to, zda se mi to podaří reflektovat.

Pojmenování „teambuilding“ je v dnešní době hojně používané a to především ve spojitosti s obchodními firmami. I když nebývá obvyklé, že podobné společné aktivity „teambuildingového“ zaměření zabírají jen relativně malou část společného výjezdu jako v tomto případě, přesto jsem se rozhodl název zachovat. Toto pojmenování mi vyhovovalo především tím, že směřuje pozornost na ten „náš“ tým. Z realizovaných rozhovorů jsem věděl, že nemalá část lidí nestojí o nějaké „trhlé hry“ ani o adrenalinové zážitky. Ze zpracovaných výstupů mi bylo zřejmé, že nedostatečnou „vzájemnou komunikaci a spolupráci“ ztěžuje nedostatečná vzájemnost. Odpověď je obsažena již v otázce! Tímto směrem jsem plánoval zaměřit připravovaný teambuilding.

V úvodu teambuildingu jsem zdůrazňoval, že smyslem výjezdu je, abychom mohli být spolu v nepracovním kontextu. Zdůrazňoval jsem, že si spolu něco prožijeme a při tom se můžeme podívat na to, jak se nám spolu pracuje.

Chtěl jsem přinést určitou „komornost a vzájemnost“ do našeho týmu a mou vizí bylo, aby k ní patřila schopnost sdílet **stejný prostor** i s rozdílnými představami a názory (které se ukázaly v předešlých odpovědích). K akcentaci zmíněného mne vedly i závěry z realizovaného výzkumu. Rozhodně jsem se chtěl vzdálit od „instrumentálnosti“, kterou mohou někdy outdoorové hry přinést a ve kterých se hledá především to, aby výsledek byl realizován efektivně.

Programu těch pár dní se zde nebudu podrobněji věnovat, jen se pozastavím u posledního závěrečného kolečka, ve kterém se každý mohl vyjádřit k někomu ze skupiny a zrovna tak k celému výjezdu nebo k našemu týmu. To se neslo právě v tomto komorním duchu s velikou mírou osobní otevřenosti. Při tom každý, kdo domluvil, odložil svůj kamínek z tohoto výjezdu do společné ošatky „sdíleného prostoru“. Ta je teď součástí sborovny.

„... at' jsem byl plnej všelijakejch pocitů a né vše se mi úplně dařilo dle mých představ, nakonce z toho převažoval docela dobrej pocit zvlášt' z toho posledního kolečka. Hezké bylo když učitelé v Praze postupně vystupovali z autobusu loučili se jako kdyby se pozítří neměli setkat ve škole, což záhy jeden z nich okomentoval“ (Žmolík 2007).

Zpětná vazba

Za velkou výhodu mého působení v této organizaci považuji možnost dostávat zpětnou vazbu. Tu si mohu vyhledat nebo přímo cíleně vyžádat a s některými lidmi jsem si zvykl si ji vzájemně poskytovat. A tak jsem před některými důležitými poradami byl přítomen, když se připravovaly a formuloval se jejich cíl a po poradě jsem dával vedení zpětnou vazbu. Zrovna tak, když jsem já něco realizoval s týmem, přišel jsem si k nim pro zpětnou vazbu.

Co je tedy zpětná vazba? Zpětná vazba je vzdálena hodnocení dobře nebo špatně. Ona sama může mít mnoho podob, záleží na přání „pozorovaného“. Pozorovatel pak v dohodnutém zaměření sleduje co se dařilo více a co méně. Kvalitní zpětná vazba je bez většího zkreslení osobního přednastavení a ta pak umožní činnost eventuálně rozvíjet. Oproti tomu „čistá hodnotící kritika“ málokdy dopomůže k reflexi.

„...a pak jsme se asi 15 minut na to společně sešli a dával jsem jim zpětnou vazbu v čem se podařilo naplnit plánované a v čem méně a pak se k tomu ještě rozvinula debata“ (Žmolík 2008).

Vzájemné posílení a společná reflexe

Všimnul jsem si, že k těžkým událostem („krizové třídní schůzky“ a řešení různých nedorozumění s rodiči a podobné) přicházeli a odcházeli učitelé i vedení jakoby samotní. Nepředcházelo společné „sladění“ a dohodnutí se na cílech a reakcích na případné těžkosti. Právě tak po skončení se všichni rozprchli, každý ve svém rozpoložení a odnášel-li si třeba své rozpaky. Scházelo společné „teda to nebylo lehký“ a „tak jaký z toho máme kdo pocít“. Podobné nelehké okamžiky provází přirozeně i určitý neklid a nespokojenost. Tato nespokojenost však částečně patří dané okolnosti, této „krizové třídní schůzce“ a není-li společně sdílena, může se odrazit například ve vzájemném vyčítání jak kdo reagoval a podobně. Sdílení sebou nese i vzájemnou oporu. Pokud proběhne, obvykle je nachystán prostor pro vzájemnou reflexi a zpětnou vazbu.

„ ..na konci této těžké třídní schůzky jsem řekl zúčastněným učitelům a vedení jestli se můžeme na moment sejít a říci si, jaký z toho kdo máme pocít. Pořád nám do toho vstupovalo - co udělat aby se to nestávalo a podobně - s tím bylo ve vzduchu napětí, protože to směřovalo k hledání chyb a viníků. Tak jsem připomněl, ať to necháme jen u dojmů, když máme jen krátký čas a to „metodické“ necháme na zítra. A pak jsme se u toho docela i zasmáli“ (Žmolík 2007).

Konzultace

Od popisu intervencí zaměřených na tým mohu volně přejít k individuálním konzultacím s učiteli. Spolupráce s učiteli je velmi různorodá.

S konkrétním učitelem mohu třeba konzultovat, nebo přijít na hospitaci a zaměřit se na oblast, kterou chce²⁵. Některé z kontaktů jsou velmi osobité. Za nejpřínosnější kontakt považuji ten, kdy učitel si mne vyhledává, když cítí potřebu. Pokud mu nepřekáží představa, že „otravuje s maličkostmi“, přichází s konkrétní „živou věcí“, na kterou se můžeme zaměřit.

²⁵ Fakt, že si sám učitel určuje na co se zaměřím, zvětšuje přínos. Možnosti zaměření jsou velmi široké, pro příklad uvedu: Před hospitací se dohodneme, že se zaměřím na jeden z těchto aspektů (Jak reaguji na konkrétního žáka? Kde se mi daří a co je moje silná stránka? Jak rozděluji svou pozornost mezi žáky? A mnoho dalších dle vlastní potřeby .)

Nejčastější bariérou spolupráce bývají mylná očekávání, např. že pár minut na problém je dostačujících, nebo že stačí jasný a jednoduchý návod na řešení. Může to být také nedůvěra, že prozradím, o čem jsme hovořili. Bariérou může být také obava ze zpochybnění zde tolikrát zmiňovaných kompetencí nebo obava, že „půjdu do osobního“, o což on nestojí. Podaří-li se tyto bariéry prolomit, nastává společné tvarování a vytváření konzultace, učitel si sám říká, čemu chce věnovat tento čas. Zažil jsem i velmi kreativní společné tvoření, právě tak jako konzultace, kdy byl učitel po celou dobu na odchodu. Některé konzultace byli velmi přínosné, jiné rozpačité.

Hospitace

S hospitací mám jen jedinou zkušenost. Byl jsem požádán, abych přišel do hodiny sledovat chování jednoho žáka. Přitakal jsem a zároveň jsem nabízel, že se mohu zaměřit třeba na reakce učitelky směřující k žákovi, na které má žák pozitivní odezvu. To už vyvolalo trochu pochyby, nicméně ne přímo odmítnutí. Po hodině jsme si našli klid a dával jsem zpětnou vazbu a pohovořili jsme i o dalších souvislostech. Celé setkání se neslo v příjemném duchu. Myslím, že to nakonec bylo i přínosné. Nicméně pojem „hospitace“ nemá u učitelů pozitivní konotaci a tak je málokdy vítána. V ní vidím ještě veliký potenciál, který čeká na využití.

Dějství páté: pozastavení

Učitel již byl několikrát v kontaktu se ŠP. Postupně se za tuto dobu rozpadla zeď nejasných očekávání a předpokladů od konzultace. Učitel zavolá ŠP a dohodnou si čas pro konzultaci. Postupně učitel víc a víc ví, jak využít konzultaci s ŠP. Již dávno opadly jeho představy, že ke konzultaci musí být jen „veliký problém“. Tato přítomnost ŠP ve škole umožňuje snadnější dostupnost a tak může konzultovat věci již v zárodku, kdy to může mít větší efekt. Učitel se již neobává, že tím, když bude konzultovat „jakousi drobnost“, vzbudí v ŠP pochybnosti o jeho kompetencích. Vzhledem k navázané důvěře si již nepotřebuje hlídat svůj profesní sebeobraz a nebojí se hovořit o svých nejistotách či nezdarech. Rázem se tak rozšiřuje jejich vzájemný sdílený prostor. Dostatek času, který si na to spolu vymezili, jim umožňuje zvolnit tempo. Tímto vším se chystá půda pro případnou reflexi.

Například dnešním tématem je, že se učitel chystá pozvat rodiče žáka kvůli jeho četným neomluveným hodinám. Z předešlé zkušenosti se učitel obává, že schůzka s rodičem nabere stejný scénář jako minule, kdy se rodič nekriticky postavil za svého syna, zato se projevoval velmi „nevybíravě“ vůči škole.

Konzultací s ŠP pak více „rozevřou“ toto téma a pak třeba hledají jaký dát cíl této schůzce a čím by se mohla zmírnit rodičova obranná pozice. Společně se domluví zda-li by bylo přínosné (případně stál-li by o to učitel), aby byl ŠP přítomen u plánované schůzky.

5. POZOROVÁNÍ PŘÍMÝCH INTERAKCÍ

Další z metod, které jsem ve škole využíval pro tuto diplomovou práci, bylo zúčastněné pozorování. Při zúčastněném pozorování „pozorovatel nefunguje jako pasivní registrátor dat, který stojí mimo předmětovou oblast, nýbrž se sám účastní dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje. Je v osobním vztahu s pozorovanými“ (Hendl 2005:193). Díky zúčastněnému pozorování jsem identifikoval pro kulturu školy významné interakce, které jsem roztrídil do tří oblastí, uvedených níže.

Učitelé, vychovatelé a vedení školy

Pro učitele zjevně není jednoduché přijmout míru fluktuace, k níž dochází na této škole a dílem tak bude patřit i tomuto povolání. Jedna z učitelek pracujících zde po mnoho let komentovala obměnu několika učitelů tím, „že se zde někdy cítí jako součást inventáře školy“.

5.1.KOMUNIKACE MEZI I. A II. STUPNĚM

Velká část učitelů se v rozhovorech zmiňovala o určité komunikační „vzdálenosti“ mezi I. a II. stupněm. Někteří ji jen zmínili, ale nepocíťovali ji jako veliký problém. Zvláště ti ne, jejichž předchozí zkušenost z jiné školy byla podle nich mnohem horší. Ti, co ji nepocíťovali, byli také s někým z jiného stupně v častějším kontaktu. Rozhodl jsem se podívat se blíže na jejich „potkávání se“ a na některé jejich interakce.

Žáci a učitelé I. stupně mají za své domovské území 1. a 2. patro. Třetí a čtvrté patro patří II. stupni. Při poradě učitelé každého stupně obsadí „to své“ křídlo u stolu ve tvaru „U“. Zástupce a ředitel sedí v čele. Při obědě většina učitelů II. stupně sedí u velikého stolu v zadním rohu místnosti, kdežto učitelé I. stupně sedí u stolů v přední části jídelny. Volba tohoto místa je zřejmě ovlivněna tím, že učitelé I. stupně mají častěji dozor v jídelně a z tohoto pohledu je místo vepředu více „strategické“. Učitelé zde jsou ve větším kontaktu s dětmi.

Při hlasování

Při volbě²⁶ snížené známky z chování v rámci pedagogické rady jsem si všiml, že učitelé prvního stupně hlasují s větší vzájemnou shodou, nežli učitelé druhého stupně. Může to být způsobeno menší zangažovaností k danému člověku, protože pohled učitelů I. stupně se neliší případnou rozdílnou zkušeností s tímto dítětem, protože se převážně hlasuje o žácích II. stupně. Také to může způsobovat jejich větší semknutost.

S výjimkou výuky jazyků a eventuálního suplování, učitel druhého stupně není v pedagogickém kontaktu s dětmi I. stupně. I v opačném případě bude toto prolínání vzácné. Učitelé z různých stupňů se snaží vyhnout suplování na jiném stupni. Někteří přímo říkají: „s těmi malými to vůbec nejde“ nebo „nevím si s těmi většími rady“. Příležitostí, kde by se učitelé rozdílných stupňů setkávali v odborné interakci je tím pádem málo. Tím může nabývat na významu přechod dosavadních pátých tříd na druhý stupeň. U tohoto momentu se na chvíli zastavím. Je to moment krátkého přímého propojením I. a II. stupně tudíž i učitelů I a II. stupně.

Dějství šesté: stesk z loučení a nejistota z přivykání

Učitel je na I. stupni se svou třídou ve velmi blízkém kontaktu díky času, který se svou třídou tráví. Často si „své“ děti „vypiplal“ od první třídy. Děti přicházející do první třídy jsou často velmi živelné a spontánní. Jsou nevyklé řádu, který sebou škola přináší. Tím je kontakt s nimi velmi náročný. Děti však ke svému učiteli naváží velmi úzký, někdy skoro až zbožný vztah. Názory učitele pro ně mohou mít po nějakou dobu větší váhu, nežli názory rodiče (Takové to „ale paní učitelka říkala že...“). Když se spolu na konci 5-té třídy loučí, jsou to již velmi jiné děti a učitel je v tomto těsném kontaktu doprovázel. A tak se u něj může projevat určitá „setrvačnost“ ve vidění těchto dětí trochu „jiným“ pohledem, přestože jsou třeba již v 8. třídě. Zároveň tak může svou bývalou třídu vnímat jako jakousi svou vizitku, vlivem čehož může být za přispění popsané setrvačnosti citlivý na jakoukoliv připomínku na špatné chování žáků této třídy.

²⁶ Učitel II. stupně navrhuje u některého žáka snížení stupně z chování. Po tom, co tento představí své důvody k tomuto kroku, tým společně hlasuje o jeho udělení nebo ne.

Učitel II. stupně přebírá třídu, ve které se děti stále vztahují k předešlému učiteli. Kontakt s třídním učitelem již není tak častý, takže tato fáze se tím prodlouží. Pro děti na druhém stupni stoupá význam interakce s vrstevníky a tím se o něco umenšuje význam kontaktu s učitelem; děti se dostávají do vlivu „party“. Děti mohou nového učitele srovnávat s tím prvostupňovým a postupně se dostávají do stádia pokročilejší puberty. Toto všechno může vyvolávat v učiteli nepříjemné pocity a může pochybovat o svých schopnostech. Nemají-li mezi sebou tito učitelé vztah důvěry, může občasné vyptávání se učitele I. stupně pociťovat, vzhledem k popsání, nepříjemně a možná i jako jakousi kontrolu.

Učitel I. stupně může pak vědomě i nevědomě dávat větší význam „působení učitelů na druhém stupni“ než ostatním popsáním okolnostem, kterým je žák vystaven. Pak už stačí jen věta „u mne byl Honza bezproblémový“ učitelům z druhého stupně to zazní jako „kárání“. Přesto, že učitel z I. stupně chtěl třeba jen podpořit benevolentnější přístup k Honzově hodnocení.

5.2.NESHODY

V okamžiku kdy učitel prezentuje navrhovanou známku z chování, je pro ni často již rozhodnut. Eventuální diskuzi, kterou by mu mohl nabídnout tým, již nevnímá jako důležitou a případný opačný názor může získávat osobní konotaci. Vzhledem k tomuto faktu, je případné zamítnutí navrhované známky přijímáno s větším či menším zklamáním. Není využito pohledu jiných.

Neshody – benevolentní x spravedlivý

Zdrojem neshod mezi učiteli bývá různý přístup k udělování trestů. Určité intrapersonální napětí, které přináší konfliktnost role a nejistota role (vzpomeň kapitola „požadavky na roli učitele“) se může přenášet do vzájemných interakcí mezi těmi, kteří propagují trestání dle pravidel ve školním řádu a těmi, v hodnocení „benevolentnějšími“. Ti, kteří zastávají „spravedlivé trestání“, si stěžují na nejednotnost týmu v tomto přístupu a na fakt, že oni jsou pak „ti špatní“. Ti benevolentnější zase poukazují na to, že ti

„spravedlivě trestající“ se rychleji dostávají ke konci s možností negativního hodnocení a to tak ztrácí svůj význam a zdůrazňují individuální posouzení situace.

Tyto situace však nezpůsobují otevřený konflikt a jak se zdá, spíše jen posilují vzájemný nesoulad, který ubírá ze vzájemné loajality.

Atmosféra na poradě

Atmosféra při společných setkáních je velmi proměnlivá, což závisí na několika okolnostech. Jedním z důležitých vlivů je účel společné schůzky. Je-li porada zaměřena na pedagogické hlasování (2x do roka), často toto setkání provází napětí, které se příjemně prolomí nějakou zábavnou situací či něčí poznámkou. To pak napětí rázem opadne a „zavane vánek tvůrčí atmosféry a pospolitosti“. Ten po nějaké době vyprchá a situace se vrací k předešlému. V ostatních případech setkávání týmu je situace velmi proměnlivá. Zažil jsem jak veliké veselí, tak i unavené a rezignovaných účastníky, či dokonce rušivé chování (vzpomeň paralelní proces). Někdy jsou z týmu slyšet hodnotící sarkastické komentáře, které mohou podporovat „hodnotící atmosféru“ omezující vzájemné interakce.

5.3.INTERAKCE VEDENÍ – TÝM

V osobním kontaktu je ředitel spíše neformální. Zastává názor, že určitá míra soutěživosti žene rozvoj školy kupředu. Při diskusi na závěrečné konferenci Inoskop²⁷, které se účastnilo několik pražských škol, se ukázalo, jak veliký podíl na přijetí a úspěšnosti projektu měl fakt, když se ředitel účastnil pořádaných workshopů ve stejné aktivní roli jako učitelé. To se ukázalo v úzké souvislosti s tím, jak byl projekt na školách pedagogicky přijímán.

Ředitel je přístupný kritice a je ochoten o věcech diskutovat. V některých oblastech na svém postoji pevně trvá. To ale nedává najevo zesměšněním argumentů ani tvrdým nekompromisním odmítnutím. Jeho krédem je „člověk si musí svou opozici vychovávat“.

²⁷ Tato škola byla součástí projektu Inoskop, který se skládal z několika součástí. Několikrát do roka probíhala školení jednoho z pedagogů této školy, který pak pro tým školy realizoval několik workshopů. Škola také měla svého odborného garanta, který se těchto workshopů účastnil a pomáhal zmíněnému pedagogovi. Součástí projektu bylo také setkávání ředitelů zapojených škol a dva dvoudenní výjezdy s workshopy pro tři školy dohromady. Na závěrečné konferenci reflektovali své zkušenosti jak jednotliví odborní garanti tak vybraní pedagogové.

Učitelé občas popisují, že čas strávený u něj v ředitelně ne vždy pociťují jako konstruktivně naplněný.

Někteří učitelé by uvítali, kdyby se choval více autoritativně v rozhodování „jak věci budou“, jiní by si naopak přáli větší volnost. To především poukazuje na rozdílnost individuálních potřeb učitelů a svůj podíl tu bude mít i již zmíněná „přenosová“²⁸ tendence ve vztahu k autoritě a rozdílné představy.

5.4.SPOLEČNÉ RITUÁLY

Tak jako zvyky a rituály vytvářejí osobitou národní kulturu, může mít i organizace takové zvyky a rituály, které činí osobitější i její kulturu a posilují vztah k organizaci. Škola má několik rituálů směřujících k dětem a k pedagogickému sboru. K rituálům týkajících se dětí patří tradiční přivádění a křtění nových prvňáčků žáky devátých tříd na začátku školního roku. Prvňáčci naopak na konci roku odvádějí žáky devátých tříd symbolicky z budovy školy ven. Vítězové sportovních soutěží nebo vědomostních olympiád otiskávají svou ruku do hlíny a tento otisk je pak vystaven ve vestibulu školy.

Mezi pravidelné rituály týkající se pedagogického sboru patří loučení pedagogického sboru s odcházejícími učiteli na konci školního roku. Obvykle dostanou květinu případně dárek. Květinou jsou učitelé také vítáni na začátku školního roku. Konec školního roku provází společná návštěva restaurace. Podobně je tomu v období vánoc.

5.5.INTERAKCE S NEPEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY

Můj kontakt s ostatními zaměstnanci není tak častý jako s pedagogickými pracovníky a tak jsem si vědom, že tím je moje zkušenost velmi omezena.

U paní školnice je cítit přirozená spjatost s touto školou. Její vztah k této škole a jejím zaměstnancům je velmi loajální a povětšinou je laděn pozitivně. Případné problémy komentuje s lehkou mírou odstupu a nadsázky. Kontakt s uklízečkami je také velmi příjemný a myslím si, že je v něm cítit dopad citlivého vedení jejich přímou nadřízenou,

²⁸ Přenos - je pojem pocházející z psychoanalýzy S. Freuda. Znamená nevědomé přenesení určité zkušenosti s nějakou osobou na osobu jinou. Obvykle souvisí se zážitky s významnými osobami z dětství. Tato tendence se nejčastěji projevuje v situacích, kdy je nám někdo autoritou (má nad námi moc).

školnicí. S úsměvem od vrátných se setkám při příchodu i odchodu ze školy. Výjimkou byl jen jeden vrátný, který svůj vnitřní svéráz projevoval i na povrch. Ne vždy ve správných okolnostech. Školního údržbáře vídám vzácně.

Rád bych se ještě zmínil o hospodářce, která snad vykonává na škole desatero řemesel. I z jejího jednání je cítit přirozená spjatost s touto školou. Kontakt s ní je příjemný. Několikrát jsem byl přítomen při jejím telefonickém kontaktu s rodiči žáků, zajímajících se o naši školu. Obraz, jaký svým jednáním o škole vytváří, je na výsost přívětivý. Všiml jsem si, že za to, co pro školu dělá, byla na konci roku mnoha učiteli oceňována.

Když jsem hovořil s jednou z pracovnic školní jídelny o tom, jestli dokáží učitelé ocenit jejich práci, říkala že někteří z nich velmi. Přichází-li kritika, pak spíše nepřímo ve formě konstatování, že dané jídlo by uvařili či doma vaří jinak (pravděpodobně lépe). V kuchyni mezi zaměstnanci vládne příjemná a uvolněná atmosféra, ve které se mezi sebou vzájemně „špičkují“. Komunikaci s některými z nich provází notná dávka cynizmu a ironie a nemusí být každému příjemné. Snad nebudu přehnaně patetický když prohlásím, že jídlo z této jídelny považuji za výkladní skříň naší školy.

5.6. POHLED NA NĚKTERÁ SDÍLENÁ TÉMATA

Pověst školy, sdílený obraz školy a loajalita

Pověst školy

Jedním z těchto témat je téma „pověst školy“. Ta je jakousi sdílenou představou, jak se škola jeví navenek. Tedy jak o škole mluví učitelé jiných škol, čeho si rodiče na škole váží apod. Dá se předpokládat, že vnějších obrazů školy bude mnoho, v závislosti na „okruzích lidí“, odkud se nám taková informace dostane a která kritéria jsou pro daný okruh lidí významná. Co vše se ve škole děje, jak jsou učitelé nároční, jaký je ředitel, jak jsou žáci úspěšní ve sportovních a vědomostních soutěžích, jaká sociální vrstva školu navštěvuje, jak vypadá prostředí školy, kde je škola umístěna, jaká je v ní atmosféra atd. Troufám si předpokládat, že bude zároveň „kolovat“ mnoho naprosto rozdílných pověstí o

téže škole právě v závislosti na „stanovených kritériích“. Taktéž si troufám tvrdit, že v „těchto pověstech“ bude veliká rigidita a setrvačnost.

Neformálně je mezi pedagogickými zaměstnanci **naší školy** sdílena představa, že její pověst je spíše nevalná. I zde si troufám říci, že jde spíše o negativní stereotyp. Od lidí zvenčí jsem slyšel, že jsme škola spíše náročná, nebo že „nám to tu skřípe“ a že se zde mnoho změnilo k lepšímu. Více přídavných jmen jsem nezaznamenal.

„...člověka, který strávil v naší škole nějaký čas jsem se zeptal, jaká mu naše škola přijde. Říkal, že ho moc překvapilo, jak dobrý dojem z ní má. Když jsem se zeptal, proč ho to tak překvapilo, říkal, že slyšel, jak nám to tu skřípe“ (Žmolík 2008).

Sdílený obraz školy

Sdíleným obrazem školy myslím to, jaká je mezi zaměstnanci sdílená představa o „naší škole“ z vnitřku. Jací jsou tedy u nás učitelé, jaký je náš ředitel, jaké máme pomůcky a jak vypadá naše prostředí, jaký jsme kolektiv a podobně. I zde může fungovat určitý stereotyp, ať už v negativním, nebo pozitivním smyslu.

Vnitřní obraz školy má spíše negativní zabarvení. Všiml jsem si, že když někdo z pedagogů naši školu srovnává se školou jinou, je to nejčastěji v aspektu „kde je něco lepší“. Srovnání se zaměří jen na tento jediný aspekt a opomíjeny jsou aspekty ostatní. Zrovna tak je tomu i co se týče zaměření na další kritéria (např. to, že odchází hodně žáků 5-tých tříd na gymnázia může být dokladem toho, že druhý stupeň naší školy nemá dobrou pověst. Právě tak ale můžeme na věc hledět, že I. stupeň je tak dobrý, že se jich tolik dostane na gymnázia a podobně).

Popíši situaci z konkrétního výjezdního školení, kterého se účastnily tři základní pražské školy. „*řekl jsem, že mám radost jak jednotně působíme, večer sedíme u společného stolu, zatímco zbylé dvě školy se pohybují po skupinkách a že i přes dobrovolnost je nás tu tolik, ve srovnání s nima. Reakcí na to je mi skeptické konstatování, že to záleží s kým se srovnáváme... Ach ti učitelé!*“ (Žmolík 2008).

Druhým zprostředkovaným zážitkem chci poukázat na další faktor, který se může podílet na tom, jakou si učitel vytváří představu o své škole.

„Když jsem šel po schodišti, zaslechnul jsem rozhovor dvou rodičů, kteří se spolu bavili a velmi nevybíravě nadávali – co vše po nich tato škola chce a že to určitě jinde

takto nechodí. Přestože jsem nevěděl, o čem konkrétně hovoří, uvědomil jsem si, že podobným reakcím musí někdy čelit učitel od rodičů“ (Žmolík 2008).

Loajalita

Předešlá dvě témata jsou vzájemně provázaná a u obou se uplatní princip sebenaplňujícího prorocství. Ten funguje na tomto principu: všímám si toho, co zapadá do mé představy a bagatelizuji, případně přehlížím to, co ji vyvrací.

Předpokládám, že když učitel pocítuje obě témata (pověst školy a vnitřní obraz školy) jako pro školu nepříznivé, bude nízká i jeho sounáležitost se školou a z ní bude vyplývat nízká projevovaná loajalita k organizaci, tak jako učitelů k sobě navzájem.

„a pak během mé intervence ve třídě, kdy jsme se bavili o předsudcích, dodala paní učitelka, že předsudky mají také lekteři učitelé v pedagogickém sboru. Neměl jsem z toho projevu před dětmi radost“ (Žmolík 2008).

Moje třída – moje vizitka

Dalším tématem je vztah třídního učitele a jeho třídy. Myslím tím především míru zodpovědnosti, kterou pocítuje ke své třídě. Třídní učitel může pocítovat sou třídu jako svoji vizitku. Tendence k podobnému je silnější tam, kde je více pocítovaná zodpovědnost za **výsledek**, než-li za **proces**. Mohou tak vznikat různá neuvědomovaná propojení například „špatná třída = špatný učitel“.

Tato spojení si mohou potvrzovat v drobných, ne vždy uvědomovaných reakcích, učitelé mezi sebou. Zaznamenal jsem např. výrok netřídního učitele, který přehazuje zodpovědnost na třídního tvrzením „tak s nima něco dělej, jsou fakt hrozní“ .

„a pak si na druhém stupni řeknou kdo je učil“ (Žmolík 2008).

Dějství závěrečné : opouštění a docházení

Opouštění organizace s sebou může přinášet mnoho různorodých pocitů např. naštvání, různých ambivalencí, rozpaků a otázek, které nemusejí být vyřčeny nahlas. Tyto pocity mohou provázet jak odcházejícího tak i ostatní zaměstnance organizace.

S výjimkou „průhlednějších“ okolností (důchod, mateřství a podobně), mnohokrát v ostatních zaměstnancích odchod zanechává otazníky, které si potřebují nějak odpovědět. Toto hypotetické „proč“ může být položeno vedení organizace případně odcházejícímu pracovníkovi v závislosti na vůli, z čí se tak děje. Když se nedostává uspokojivá odpověď, mohou mít zaměstnanci tendenci si ji sami domyslet. Ne vždy je možno sdělovat důvody a tak „domyšlená“ či přibarvená odpověď může zahájit svůj život v kuloárech organizace.

Je-li odchod pracovníka z vůle vedení, pro ostatní se to stává vzkazem jaké profesní jednání je v této organizaci odmítáno. V ostatních zaměstnancích může tato událost vzbuzovat pochybnosti o jistotě jejich místa v organizaci. Projevy podobného chování mohou začít skrývat.

Organizační kultura může svou mírou „propustnosti“ odchod pracovníka v různé míře zjednodušovat, případně komplikovat. Organizace může mít různé strategie, aby se s odchodem vyrovnala. K takovým strategiím patří například „očerňování“ odcházejícího pracovníka, jinou strategií může být částečná tabuizace či zastírání tohoto tématu, případně nápadně zdůrazňované „my si bez něj poradíme“. Konkrétní odchod může v ostatních pracovnících spouštět představy a fantazie o jejich vlastním odchodu. Situaci kolem odchodu může usnadnit určitá míra transparentnosti, případné rituály spojené s odchodem zaměstnance.

6. DOTAZNÍKY K REFLEXI

Ke konci školního roku jsem se rozhodl zjistit, zda pedagogičtí pracovníci pociťují v některých oblastech organizační kultury změnu k lepšímu. Jako nejlepší se k tomuto účelu zdálo vytvoření dotazníků, jejichž jednotlivé otázky by zastupovaly některé z oblastí, které se ukázaly, že hrají významnou roli v pojmu „vzájemná komunikace a spolupráce“ a v míře vzájemně pociťovaného partnerství. K tomu jsem ještě přidal oblasti, které jsem na základě svých pozorování považoval za významné. Za velikého přispění vedoucí této práce jsem vytvořil dotazník²⁹ o 15-ti otázkách. Každá otázka měla 10-ti bodovou stupnici, na které měl respondent označit prožívaný stav této oblasti před rokem a nyní. Nad toto označení udělal šipku, aby naznačil jakým směrem „šla“ změna. Od výsledků výzkumu jsem očekával především dvě věci. K první patřilo zachycení prožívaného obrazu změny v jednotlivých oblastech. Druhý a hlavní smysl jsem shledával v tom, že si tak zmapují kam na stupnici zaznamenávají učitelé danou oblast a případně chtějí-li s tím ještě něco dělat. Tím jsem si chtěl také připravit „půdu“ a zaměření pro příští plánovaný „teambuilding“ ve školním roce 08/09.

6.1. ZADÁVÁNÍ DOTAZNÍKŮ

Zadávání dotazníků jsem chtěl věnovat více času a to z několika důvodů. Předně, abych měl více času kontext nastínit jinak, než jen jako „pouhé“ předání informací jak dotazník vyplnit. Chtěl jsem zvýšit zangažovanost učitelů tím, že jsem popisoval, jak jsem došel k volbě otázek a že výsledky z těchto dotazníků pro ně mohou být zpětnou vazbou o tom, jak to v organizaci společně máme. Také jsem připomínal, že výsledky jim pak představím. Vzhledem k faktu, že jsem dotazníky rozdával na konci školního roku, doporučoval jsem učitelům, aby si našli k vyplnění volnou chvíli klidu. A zároveň s vyplňováním se mohou ohlédnout za proběhlým školním rokem.

Jeden učitel odmítl dotazník převzít. Dotazníky byly anonymní a k jejich odběru jsem připravil papírovou krabici, do které jsem vyřízl otvor a celou ji zalepil a nechal ležet ve sborovně.

²⁹ Dotazník je součástí přílohy.

6.2. VYHODNOCOVÁNÍ DOTAZNÍKŮ

Z rozdaných 27 dotazníků se mi navrátilo 22 dotazníků. Jeden z nich byl nesprávně vyplněný, takže vycházím z 21 dotazníků. Vzhledem k tomu, že z těchto 21 dotazníků nebyl u pěti dotazníků zatržen údaj o tom „jak dlouho jsou zaměstnání v této škole“, rozhodl jsem se s tímto údajem nepracovat ani u ostatních dotazníků. Při vyhodnocování jsem zjistil, že otázky číslo 4 a 12³⁰, týkající se míry kritičnosti, byly různě pochopeny³¹. Někteří ji pochopili jako konstruktivní kritiku, jiní jako kritizování ve smyslu poukazování jen na to špatné, jak byla mimo jiné myšlena. Otázka tak ztratila na své validitě³².

Možnosti zkreslení

Když se zamýšlím nad tím, co mohlo nežádoucím způsobem ovlivnit získané údaje, může to být například různé chápání a zacházení se škálou nebo vliv aktuální situace a nálady. Ta se mohla projevit tak, že jestliže měl respondent v blízké době pozitivní zkušenost v jedné oblasti, hodnotil pak bez odstupu pod jejím přímým vlivem kladně. Totéž mohlo být i v negativním slova smyslu. Vliv mohl mít také respondentův postoj „stejně to k ničemu není“.

Postup vyhodnocování

Vybrané dotazníky jsem nejprve označil písmeny. Nejprve jsem srovnal škály hodnocení tak, aby vyšší číslo vždy znamenalo větší míru dané vlastnosti v pozitivním slova smyslu. Z každé otázky v dotazníku jsem zaznamenal míru změny (O kolik čísel byla hodnocena změna). V případě, že respondent hodnotil změnu k lepšímu o dvě položky napsal jsem 2, v případě zhoršení jsem k míře změny přidal jen záporné znaménko. Stav bez změny zastupovala 0. Několik respondentů hodnotilo některé oblasti s velkým zlepšením. Tyto velké posuny omezují maximálně na posun o 5 stupňů, aby to nezkruslo celkový průměr.

³⁰ Otázka č. 4. Vedení umí být k učitelům kritické; otázka č. 12. Učitelé umí být vzájemně kritičtí

³¹ To, že otázka byla pochopena různě, bylo zjevné z několika indicií. Odpovědi u těchto dvou otázek se výrazně lišily i u lidí, kteří odpovídali ve prospěch zlepšení. Určitým potvrzením o rozdílné srozumitelnosti mi bylo, když tentýž respondent odpověděl změnu + u častějšího oceňování a pak dal výrazný nárůst vzájemného kritizování. Různost porozumění této otázce se mi potvrdila při konečné prezentaci.

³² „Validní měření je takové měření, které měří skutečně to, co jsem zamýšleli měřit“ (Disman 2002:62).

Druhým údajem, který jsem získal z každé otázky, byla číselná hodnota toho, jak vysoko na škále umístil respondent danou oblast po změně. Tento údaj pak nazývám aktuální stav.

Jednotlivé údaje jsem zapsal do tabulky³³. Na vertikále byla jednotlivá čísla otázek, na horizontále hodnoty od jednotlivých respondentů. Z této tabulky jsem pak mohl zjistit, jak kritičtí byli jednotliví respondenti (průměr jejich hodnocení míry změny, tak průměrný aktuální stav jejich hodnocení) Tytéž informace jsem samozřejmě získal i co se týče průměru hodnocení respondentů v jednotlivých otázkách.

Prezentace výsledků výzkumu týmu

Výsledky výzkumu jsem zpracoval do powerpointové prezentace a dohodl si den, kdy je budu promítat.

„Od několika lidí padají přímo sarkastické otázky „tak jak to dopadlo?!“, z intonace je znát, že spíše očekávají, že to dopadne špatně“ (Žmolík 2008).

Promítání probíhalo ve sborovně v úterý, které je ke společným setkáním vyhrazeno. Zároveň je dohodnuto, že časový rámeček těchto setkání nepřekročí určený čas 15.30. S tím jsem při prezentaci počítal, nicméně při začátku se objevilo několik „témat“ od učitelů, která bylo třeba řešit a tím se krátil i čas pro mou prezentaci. Původně jsem měl představu účastníky do prezentace co nejvíce zapojit a otevřít debatu nad jednotlivými zjištěními. Díky krácení času jsem musel měnit i tuto představu.

V dotazníku měli učitelé možnost doplnit kteroukoliv ze změn, jež nebyla součástí otázek. Toho využilo 5 respondentů. Jen jeden z nich poukázal na změnu (zlepšení), zbylí čtyři využili tento prostor k poukázání na něco, co se jim nelíbí, ne však na žádnou změnu. Tyto dodatky jsem v prezentaci také uvedl s tím, že to jsou názory jedinců. Nicméně jsem na poměru 4:1 chtěl ukázat, že když není jasně daná otázka, máme tendenci si všimnout spíše toho, kde se nedaří a co je špatné než toho pozitivního.

³³ Tabulky jsou součástí přílohy.

Během prezentace jsem různými otázkami pokoušel rozvinout debatu nad některými tématy³⁴. To se mi nedařilo, učitelé byli koncentrovaní na projekci a na otázky reagovali jen neverbálně (například neartikulovanými zvuky).

Na konci prezentace byla reakce na mou otázku, zda je něco překvapilo střídmá. Bylo vysloveno jedno konstatování, že v průměru u všech byla každá oblast hodnocena jako zlepšení. Jeden z učitelů projevil zájem, zda tento výzkum nezopakujeme zas za rok, abychom viděli, zda se to dál proměňuje. Tuto otázku někteří učitelé doprovodili neverbálně přitakáním. Odpověděl jsem, že budou-li to chtít tak to zrealizují a měl jsem radost, že iniciativa přichází z jejich strany.

„Když už na konci nic neříkali, tak jsem toho využil a připomněl jsem, jak vidíme ty špatné věci a přehlízíme to, kde se nám daří. A pak jsem se stal takovou „sociální laboratoří“ a čekal, jestli přijde kritika nebo ocenění, což jsem taky nahlas řekl. Dostal jsem kritiku za pravopisné chyby a tak jsme se všichni zasmáli“ (Žmolík 2008).

6.3. VYHODNOCENÍ ZMĚNY

V této kapitole formou grafického zobrazení prezentuji výsledky jednotlivých otázek, vyjma otázek číslo 4 a 12. Jednotlivá zjištění mají smysl jen pro tuto organizaci a tak bylo také toto dotazníkové šetření zamýšleno, jak jsem již zmínil. Nicméně stejně jako při powerpointové prezentaci výsledků i zde si budu všimnout především podobného hodnocení případně naopak velkého rozrůznění. Znovu mám potřebu zmínit, že je-li nějaká oblast hodnocena pozitivně, je mnoho faktorů, které na to mohly mít vliv. K nim patří účast a aktivity Inoskopu, změna zástupce ředitele, na kterého je mnoho pozitivních odezev a podobně.

³⁴ Například nehodnocené otázky na kritičnost jsem rovnou pokládal otázkou na ně: „jak si myslí, že by vyhodnocení této otázky dopadlo?“ a podobné.

Vysvětlení pojmů:

Graf znázorňuje jen počty respondentů hodnotící zlepšení, zhoršení nebo stav beze změny v dané oblasti, na kterou se táže otázka. Pod každým grafem jsou uvedeny tyto tři údaje:

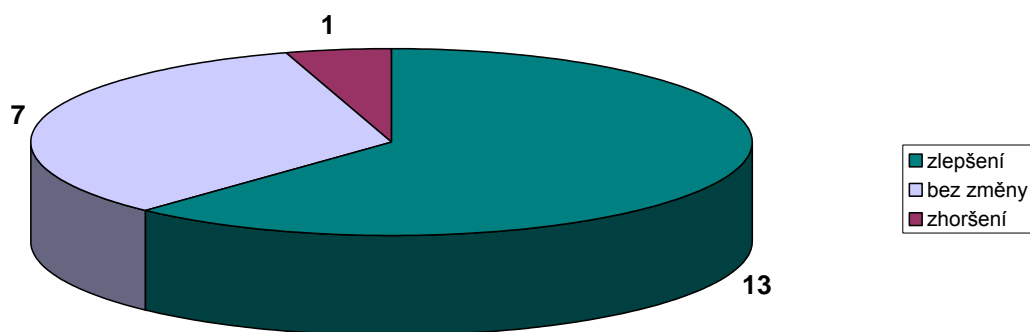
- **Průměrná změna respondentů hodnotících zlepšení** - vypočítaný průměr u respondentů hodnotících změnu k lepšímu (za respondenty v zeleném poli)
- **Průměrná změna všech hodnotících respondentů** – vypočítaný průměr změny u všech respondentů.
- **Průměrná výše aktuálního hodnocení na škále** – Tento údaj říká, kde se po zprůměrování nacházíme na stupnici s danou hodnotou k datu vyplňování dotazníku.

Rozdíly mezi respondenty:

- **12** respondentů – nevedlo ve sledovaných 13-ti oblastech (otázkách) ani jednu změnu k horšímu (7 z nich mělo min 9 oblastí „bez změny“)
- **1** respondent – hodnotil výrazně pozitivně a uvedl ve všech 13-ti oblastech zlepšení
- **2** respondenti – uvedli ve 12-ti oblastech zlepšení.

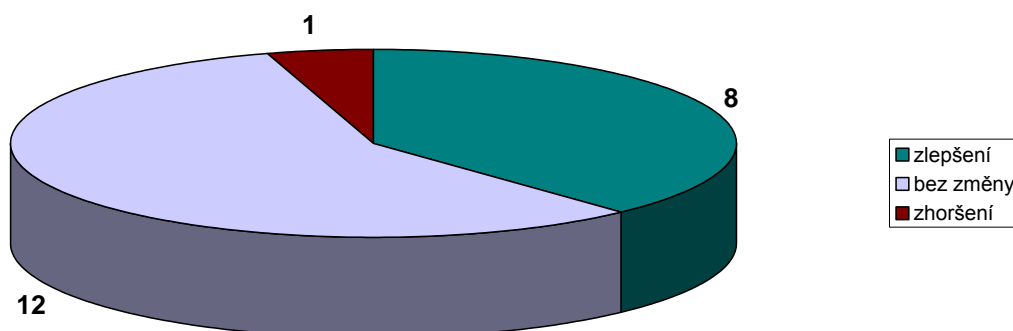
- **3** respondenti byli ve srovnání s ostatními výrazně kritičtí, zaznamenali zhoršení ve 4, 6-ti a poslední ve 3 oblastech z 13-ti otázek. Tito tři respondenti pokryli více než půlku veškerého negativní hodnocení všech respondentů ve všech oblastech.
- **1** respondent z těchto 3 dával výrazně nižší konečné skóre, průměr jeho aktuálního umístění na škále byl 2,28 jinak byl celkový průměr 6,57.

1. Učitelé si pomáhají, podporují jeden druhého



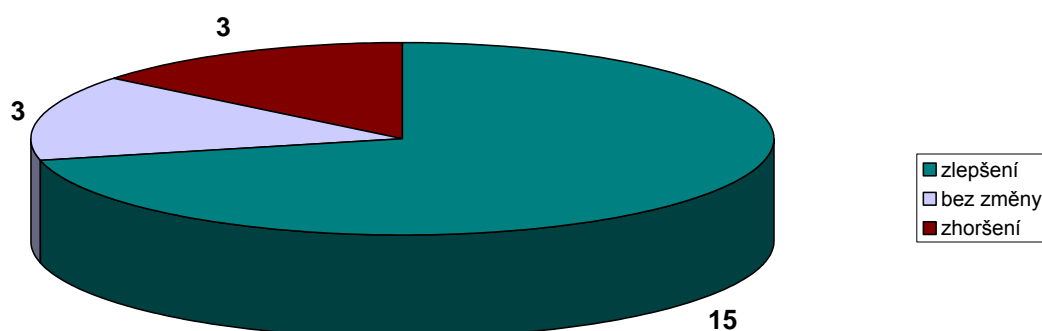
- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **1,84**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **1,09**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **6,71**

2. Učitelé se umí navzájem ocenit



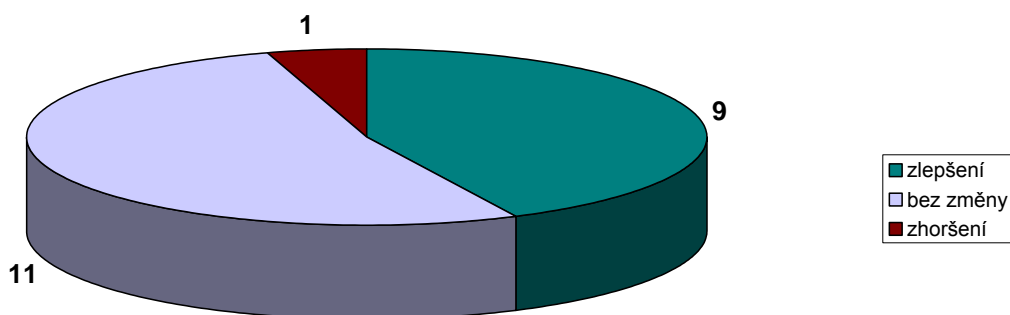
- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **2,25**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **0,71**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **6,23**

3. Využití času na poradách a společných setkání v budově školy



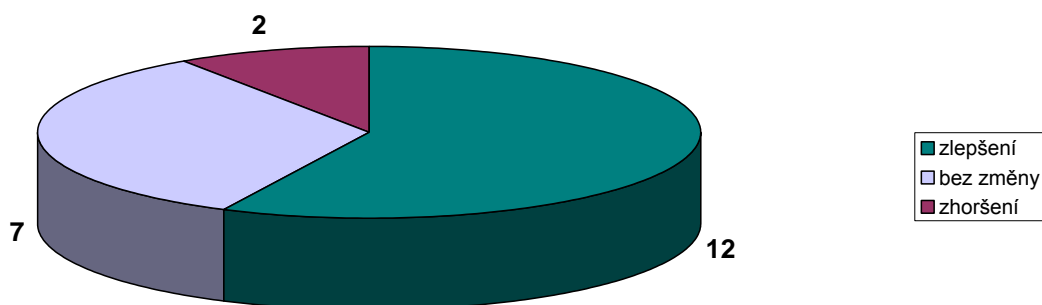
- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **2,40**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **1,10**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **6,60**

5. Dokážeme si vzájemně naslouchat



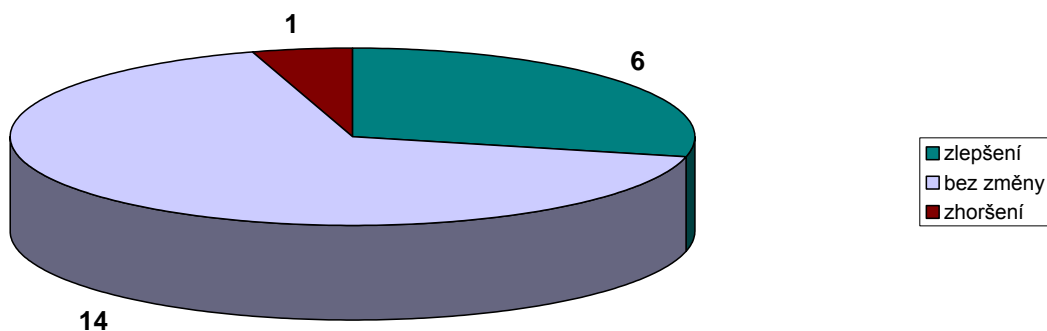
- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **2,55**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **1,38**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **5,85**

6. Vedení zohledňuje moje potřeby (zástupce ředitele, ředitel)



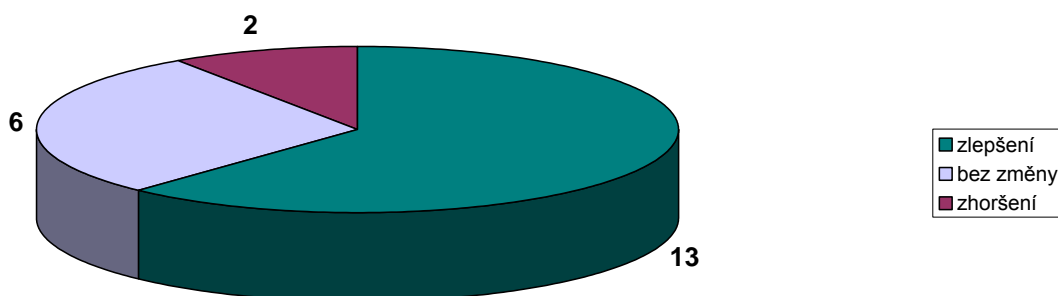
- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **2,16**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **1,20**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **7,10**

7. Důvěra mezi kolegy



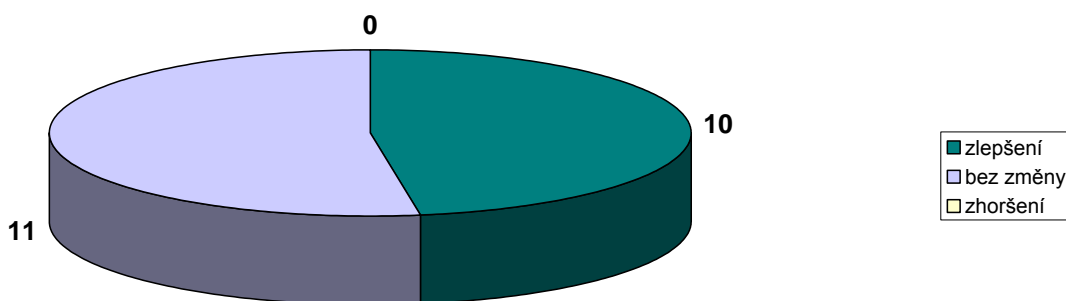
- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **2,32**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **0,60**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **6,70**

8. Včasné informování od vedení



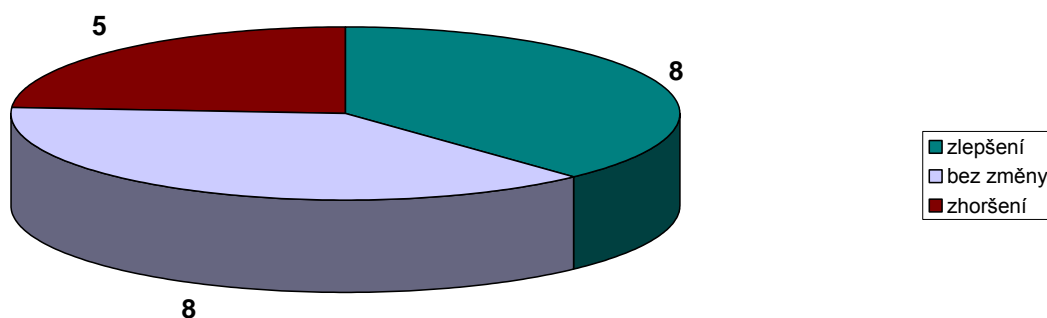
- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **2,00**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **2,00**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **5,80**

9. Předávání informací mezi kolegy (sdílení informací)



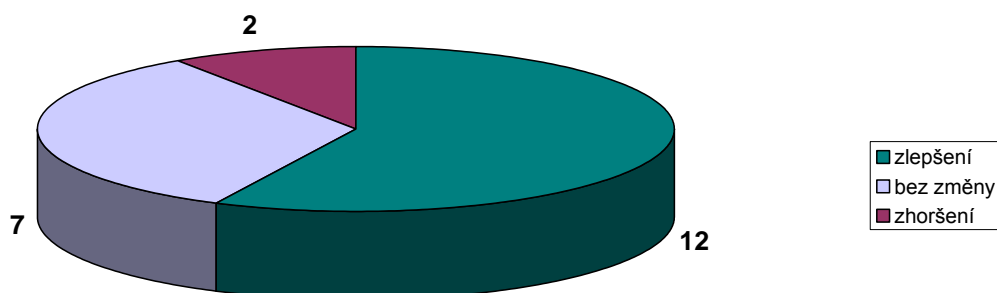
- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **1,90**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **0,90**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **7,30**

10. Celkový dojem z naší školy



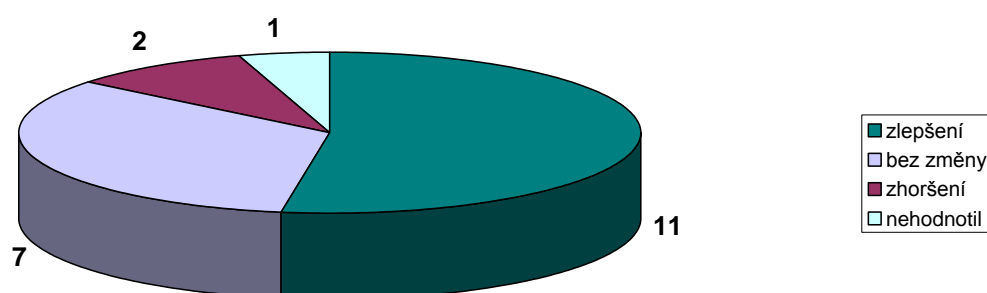
- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **3,00**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **0,60**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **6,36**

11. Ochota vedení ragovat na podněty učitelů



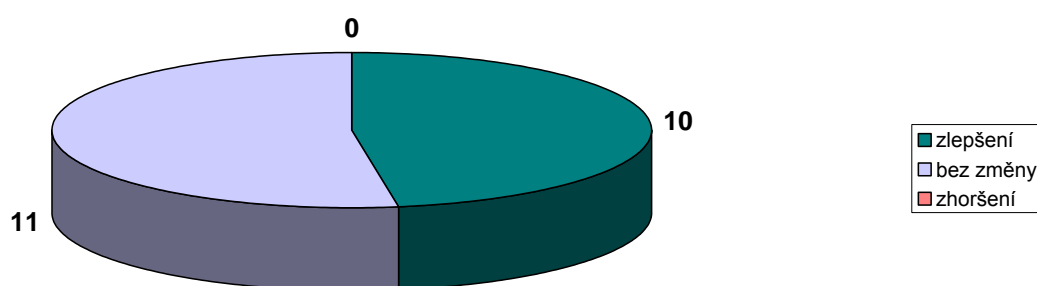
- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **2,83**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **1,47**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **6,14**

13. Vedení umí učitele ocenit



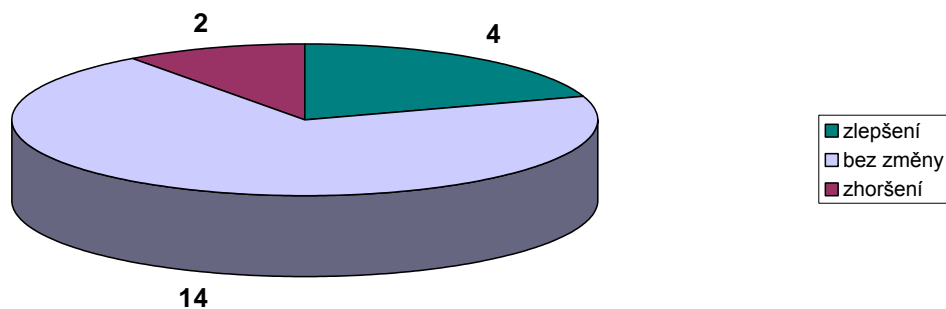
- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **2,00**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **1,10**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **5,44**

14. Komunikace ve sboru



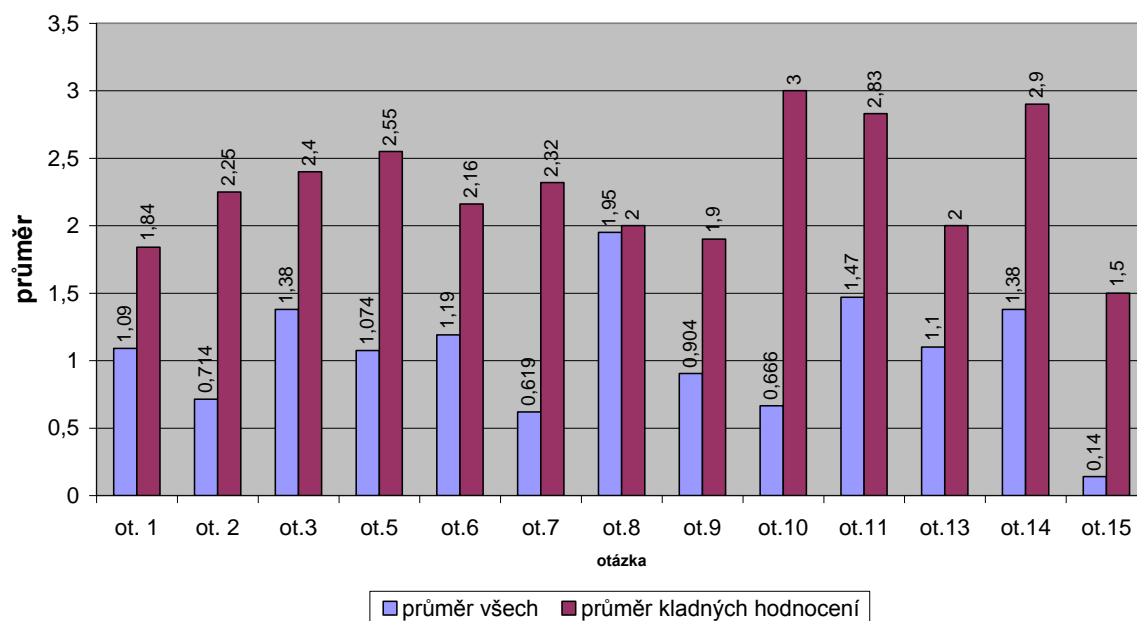
- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **2,90**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **1,38**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **7,37**

15. Já jako učitel se vidím



- Průměrná změna z respondentů hodnotících zlepšení - **1,50**
- Průměrná změna všech hodnotících respondentů - **0,60**
- Průměrná výše z aktuálního hodnocení na škále - **6,38**

Průměrné hodnoty



V celkovém průměru bylo hodnoceno největší zlepšení u otázek týkajících se vedení. Zde byl průměr - (1,43). Celkový průměr otázek týkající se pedagogického sboru byl (0,96). Co se týče aktuální výše hodnocení na škále je to opačně nicméně s menším rozdílem - vedení (6,07) a pedagogický sbor (6,85).

Dva ze tří „kritičtějších“ respondentů hodnotili zhoršení ve všech otázkách směřovaných k vedení. Případná zlepšení se týkala pouze pedagogického sboru. Oba také hodnotili zhoršení „jak vidí sebe sama jako učitele“ a oba se cítili od vedení méně oceňováni, než tomu bylo před rokem. Naopak třetí z nich hodnotil zhoršení jen co se týče otázek vztahujících se k pedagogickému sboru (ten co hodnotil nejnižší umístění na škále).

Při pohledu na otázky, nejrozporuplněji dopadla otázka č. 10- Celkový dojem z naší školy. U této otázky hodnotilo zhoršení 5 respondentů a dva z těchto pěti tuto oblast uvedli jako jediné zhoršení. Zajímavé je, že 8 respondentů, kteří uváděli, že se celkový dojem ze školy zlepšil, hodnotili veliké zlepšení (průměr 3).

Na to, co je příčinou tak velkého rozrůznění, mi dotazníkové šetření neodpoví a tak nezbyvá, než jen nabízet možné souvislosti. Určitou možností je, že toto rozrůznění může souviset s vnitřním obrazem školy, případně s jejich představou o pověsti školy, který tyto respondenti mají. Napadá mne, že tento obraz školy mohou ovlivňovat dozvuky událostí z doby rozkolu týmu z konce roku 2004. Myslím tak především na ty, kteří tyto doby pamatují. Tam mohla přímo utrpět pověst školy.

Průměrná největší změna byla hodnocena v otázkách: č.8. Včasné informování směrem od vedení (2); č.11. Ochota vedení reagovat na podněty učitelů (1,47)

Nejvyšší průměrné aktuální hodnocení bylo v otázkách: č. 14. Komunikace ve sboru (7,37); č. 9. Předávání informací mezi kolegy (sdílení informací) (7,30); č. 6. Vedení zohledňuje moje potřeby (7,10) – tři z respondentů uvedly hodnotu 10.

Nejvíce respondentů hodnotilo zlepšení u otázek: č.3. Využití času na poradách a společných setkání v budově školy – 15 respondentů; č.13. Včasné informování od vedení – 13 respondentů.; č.1. Učitelé si pomáhají, podporují jeden druhého – 13 respondentů.

Nejvíce respondentů uvedlo beze změny otázku č. 7. Důvěra mezi kolegy – 14

Žádný z respondentů neuvedl zhoršení v těchto otázkách: č. 9. Předávání informací mezi kolegy; č. 14. Komunikace ve sboru.

Nejnižší průměrné aktuální hodnocení bylo v otázkách: č. 13. Vedení umí učitele ocenit (5,44); č.8. Včasné informování od vedení (5,8); č. 5. Dokážeme si vzájemně naslouchat (5,85).

Nejmenší průměrné zlepšení se týkalo otázek: č.7. Důvěra mezi kolegy (0,6); č.15. Já jako učitel se vidím (0,6); č. 2. Učitelé se umí vzájemně ocenit (0,71).

7. DISKUSE

Rozdílnosti

Dlouho jsem si nevěděl rady s tím, jak pojmut téma „nemám k němu moc blízko“, které se objevovalo v rozhovorech, jež jsem vedl na téma „vzájemná komunikace a spolupráce“. Vždyť je to věc, která je vlastně úplně přirozená, říkal jsem si. Tak co s ní? Dovolím si tedy na závěr této práce být patetický a ukončím ji jako námět k rozjímání nad tímto tématem.

Na půdě školy se setkávají lidé s různým přístupem k žákům a vyučování, lidé různých hodnot a věku a osobní historie, lidé různého „naturelu“. Často je tato rozmanitost vnímána mezi učiteli jako odlišnost spojená s osobní vzdáleností a někdy i odmítáním. Takové to „dělá to jinak než já“ nebo dokonce „jinak než my“. I zde mně přitom napadá důležitá paralela - učitel ve své třídě přece chce, aby se děti přijímaly anebo respektovaly ve své různosti, nechce, aby se z nich ze všech nutně stali dobří kamarádi. Péči o kulturu školy vnímám jako péči o naše prostředí, s přijetím rozdílností, které v každém z nás jsou.

Spoluúčast

V názvu této práce se objevuje slovo „spoluúčast“. Přesto, že se tento výraz v práci mnohokrát neobjeví, téma spoluúčasti prostupuje celou diplomovou prací. Výrazem „spoluúčast“ chci především vyjádřit to, že si „tu naši“ organizaci společně vytváříme. Nevnímám to tak, že je organizace a „my“, případně organizace a „já“, ale že my jsme tou organizací. Tehdy pak mohu předpokládat, že se posílí naše vzájemná sounáležitost. Na cestě k sounáležitosti stojí ale často již zmíněná překážka a tou jsou naše představy o tom, jací by druzí měli být.

„Spoluúčast“ nabývá svého významu tam, kde jsou pro ni lidé otevřeni. V mém pojetí je spoluúčast blízkou sousedkou kreativity. To co mají obě společné je fakt, že ani jedna z nich se nedá nařídit, je možné pro ně jen vytvořit vhodný společný časový prostor a také prostor v nás samotných.

O kreativitě

Škola bude asi vždy čelit tomu, že její výchovné přínosy jsou těžko zjištělné. Jednou z tendencí jak se s touto skutečností může člověk (učitel, ředitel) vyrovnat, může být zdůrazňovaná výkonová stránka³⁵.

Jan Sokol píše „každý tvořivý člověk, umělec, vědec, spisovatel, politik i učitel pracuje s hodnotami a uvádí je po svém do světa, aby je snáze viděli i ti ostatní“ (Sokol 1998:179).

Učení je tedy proces předávání hodnot, který je úzce spjat s lidskou kreativitou. Organizační kultura školy může prostředí k lidské kreativitě vytvářet a kreativitu tím podporovat. Kreativita je spjatá s určitou mírou svobody a samostatnosti a realizuje se v ní jedinečnost každé lidské osoby. I kreativita s jedinečností má svůj protipól, jímž se zdá být jednotnost a disciplína. I zde je nezbytná určitá míra vyvažování.

Děti obvykle ocení ty momenty, kdy se vyučování na chvíli vyhne určité šabloně a učitel sdílí nějakou osobitou lidskou zkušenost, která se váže k tématu. Radost ze společného tvoření a hledání může zažít učitel se svými žáky, když téma společně prozkoumávají. Učitel svým přístupem dětem zprostředkovává určitý „obraz světa“ a ten může být snadno jen jakousi „strnulou kulisou obecných znalostí“. Vzbudit zájem znamená vzbudit zvědavost, otvírat otázkou a ne jen uzavírat odpovědí. Otevřená témata jsou živá.

Má-li být toto vše hodnotou ve třídě, pak to bude usnadněno, bude-li to hodnotou i v pedagogickém sboru. Samozřejmě je tu vždy omezení a tím je určité tempo probírané látky. Ještě chci připomenout, že proces společného tvoření provází určitý neklid a ten je o to větší, čím méně jsou na to žáci zvyklí. I zde tedy trvá nějaký čas, než děti uvyknou jinému přístupu a postupně opadne rušivé chování. Snad nebudu přehnaně troufalý, když připomenou, že podobný průběh by provázel i akt tvoření v pedagogickém sboru. Zde považuji za výhodu, že náš stát nechává školám relativně veliký manévrovací prostor.

Již jsem mnohokrát zmínil, jakou roli hraje v podpoře kreativity organizační kultura. Zde se pokusím sepsat, které znaky v organizační kultuře dle mého názoru kreativitu podporují a které ne.

³⁵ Žák může zažít pocit vlastní osobitosti například výtečným výkonem (umístěním) ve sportu nebo v matematické olympiádě. Může však také selhat a neuspět. Oproti tomu kreativita tyto rizika na cestě k prožitku vlastní osobitosti nemá.

Co kreativitě prospívá : společné rituály a oslavy, formální i neformální setkávání. Probouzí ji lidská svoboda, nastavení ke společnému hledání a otevřenost k různým možnostem. Humor a společná nadsázka a respekt mezi kolegy. Sdílení pozitivního i sdílení nezdarů a vzájemná podpora. Pocit sounáležitosti a vzájemná loajalita. Také jí prospívá, když je ceněna zrovna tak, jako vzájemná otevřenost a upřímnost mezi kolegy.

Co ji odhání? Je-li nařizována. Je-li přespříliš zdůrazňovaná disciplína a dodržování pravidel. Výkonové prostředí ji také nenechává mnoho prostoru, zrovna tak jako rivalitní vztahy. Prostředí, kde vládne vzájemné hodnocení (hodnotí se co je dobré a co je špatné) a přetvářka. „Expertismus“ a skrývání nejistoty. Jasná představa, jak by věci měly být. Direktivní vedení. Důraz na racionalitu. Nedostatek času a obavy z uvolnění disciplíny. Obavy ze ztráty kontroly. Přehnaný důraz na „to“ pozitivní, stejně tak jako „přehnaně“ kreativní kolega nebo kolegové.

Tam kde se kreativita vytrácí, tam přichází rutina.

Pracovní společenství

Z rozhovorů s některými učiteli bylo znát překvapení nad tím, „proč hovořit o týmu ve škole, kde víceméně pracuje každý učitel sám“. V reakci na toto tvrzení bych mohl poukazovat na momenty, ve kterých učitele spojuje druhotný společný cíl a kde se zdá vzájemná spolupráce nezbytná (předmětová komise, metodická sdružení). To by mohl být dostačující argument, jenže pro mne by to bylo málo a to právě z důvodu, „že by to bylo nezbytné“. Takové setkání pak může proběhnou jako „bezvýznamné“ nutné zlo.

V reakci na předešlou polemiku ale věc vezmu za jiný konec. Ať už je to učiteli více či méně příjemné, vždy v naší organizaci tvoříme i společné „my“, učitel je **vždy** ve vztahové síti s ostatními zaměstnanci organizace. Toto naše „my“ je v úzké spojitosti s obrazem, který si vytváříme o naší organizaci. Zde se může uplatnit princip sebenaplňujícího prorocství. Tím jak kolega hovoří o ostatních zaměstnancích, jaký k nim zaujímá postoj, tím vším realizuje svůj podíl ve spoluvytváření společného „my“. Nerozumím společenství tak, že by umenšovalo význam a zodpovědnost individuality každého jejího člena, ba naopak, především v případě kdy ji neubírá, ale naopak ještě posiluje, má toto pracovní společenství svůj význam a svou sílu. Ve společenství vidím další sféru vzájemného obohacení. Toto pracovní společenství může vtisknou tvář instituci a proměnit ji v osobitou organizaci.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se pokusil s využitím různých zdrojů informací (odborných publikací, školních materiálů, rozhovorů, pozorování, polních poznámek, dotazníků) reflektovat rok a půl života školy, v níž jsem působil. Pokusil jsem se popsat a zachytit její organizační kulturu. Dále jsem pak popsal některé intervence, které jsem jako psycholog po dohodě s vedením školy provedl, abych podpořil rozvoj organizační kultury s důrazem na spoluúčast. Uvedl jsem výsledky dotazníků, zachycujících názory zaměstnanců školy na proběhlé změny a ukazující, že došlo především k posunům v některých oblastech týkajících se vzájemné komunikace a spolupráce.

V projektu diplomové práce jsem plánoval především důraz na kvalitativní výzkum. Měl jsem v úmyslu po zkoumavém „ohlédnutí“ naplánovat další kroky k rozvoji firemní kultury školy do budoucna. V průběhu zpracování materiálů nashromážděných pro diplomovou práci jsem se však rozhodl více zdůraznit aspekt otevřené a autentické vlastní reflexe života školy s přáním vtáhnout tak do společné reflexe i čtenáře-učitele školy. Na konci celého, pro mne velmi dynamického procesu zpracování všech použitých zdrojů a sepsání textu diplomové práce dospívám k tomu, že nejbližší krok pro podporu spoluúčasti mi nyní ukazuje přání, aby tato diplomová práce ožila tím, že bude diskutována a třeba i zpochybňována pracovníky „naší školy“. Věřím, že právě taková polemika může zrodit nový **vědomý** postoj jejích účastníků ke kultuře školy zaměřené na spoluúčast..

LITERATURA

- Albom, M.:** Úterky s Morriem, Praha, Columbus, 2000
- Berne, E.:** Jak si lidé hrají, Liberec, Dialog, 1992
- Bělohávek, F.:** Jak řídit a vést lidi, Praha, Computer press, 2000
- Bělohávek, F.:** Organizační chování, Olomouc, Rubico, 1996
- Disman, M.:** Jak se vyrábí sociologická znalost, Praha, Karolinum, 2002
- Drapela, V., J.:** Přehled teorií osobnosti, Praha, Portál, 1998
- Erikson, E., H.:** Dětství a společnost, Praha, Argo, 2002
- Harkabus, Š.:** „Tlačení minulostí“ alebo „ťahání budoucností“ – o potrebe zmeny kultúry slovenskej školy, In: Pol, M. a kol.: Kultura školy, Brno, Masarykova univerzita, 2005
- Hartl, P., Hartlová, H.:** Psychologický slovník, Praha, Portál, 2000
- Havrdová, Z.:** Kompetence v praxi sociální práce, Praha, Osmium 1999
- Havrdová, Z. Hajný, M. a kol.:** Praktická supervize, průvodce supervizí pro začínající supervizity, manažery a příjemce supervize, Praha, Galén, 2008
- Hawkins, P., Shohet, R.:** Supervize v pomáhajících profesích, Praha, Portál, 2004
- Hayes, N.:** Psychologie týmové práce, Praha, Portál, 2005
- Helus, Z.:** Sociální psychologie pro pedagogy, Praha, Grada, 2007
- Hendl, J.:** Kvalitativní výzkum, Praha, Portál, 2005
- Jung, C. G.:** Člověk a duše, Praha, Academia, 1995
- Kassin, S.:** Psychologie, Brno, Computer Press, 2007
- Khonová, J.:** Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj, Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004
- Langmeier, J., Krejčířová, D.:** Vývojová psychologie, Praha, Grada, 1998
- Lašek, J.:** Sociálně psychologické klima školních tříd a školy, Hradec Králové, Gaudeamus,
- Lazarová, B., Cpinová, S.:** Konfrontace. 1 /59/, mimořádné číslo, 2005, 73 – 80

- Lazarová, B.:** Osobnost učitele a rezistence vůči změně, *Studia paedagogica* 410, 2005, 109-122
- Lukášová, R., Nový, I. a kol.:** Organizační kultura, Praha, Grada, 2004
- Masáková, V.:** Supervize ve školství, In: Havrdová, Z., Hajný, M.: *Praktická supervize*, Praha, Galén, 2008
- Masarykův slovník naučný**, Praha, Československý kompas, 1933
- Matějček, Z.:** Psychologické eseje (z konce kariéry), Praha, Karolinum, 2004
- Nakonečný, M.:** Psychologie téměř pro každého, Praha, Academia, 2004
- Nakonečný, M.:** Sociální psychologie, Praha, Academia, 1999
- Nakonečný, M.:** Sociální psychologie organizace, Praha, Grada, 2005
- Ondrejko, P.:** Škola jako inštitúcia a systém, In: Wiegerová, A. (ed.) *Kvalita života v škole v centre pozornosti výskumných projektov*, Bratislava, Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta- Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, 2004, s. 32 – 43
- Ondrejko, P.:** K úlohám pedagogických vied v integračnom procese. In Švec, V., Knotová, D., Prokop, J.: *Výchova v kontextu sociálných proměn (v současné české společnosti)*, Brno, Konvoj, 2004, s. 30 – 47
- Ondrejko, P.:** Školská socializácia a jej štruktúra. Skryté kurikulum a socializácia v škole, In Wiegerová, A. (ed.) *Fórum o premenách školy v 21. storočí*, Bratislava, Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta – Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, 2007, s. 7 – 19.
- Peck, M. S.:** *Nevyšlapanou cestou*, Praha, Odeon, 1993
- Pol, M., a kol.:** *Kultura školy*, Brno, Masarykova univerzita, 2005
- Pol, M., Lazarová, B.:** *Spolupráce učitelů podmínka rozvoje školy*, Praha, Agentura Strom, 1999
- Poněšický, J.:** *Člověk a jeho postavení ve světě*, Praha, Triton, 2006
- Poněšický, J.:** *Fenomén ženství a mužství. Psychologie ženy a muže, rozdíly a vztahy*, Praha, Triton, 2004
- Procházka, J., O., Norcross, J., O.:** *Psychoterapeutické systémy*, Praha, Grada, 1999
- Průcha, J.:** *Učitel, současné poznatky o profesi*, Praha, Portál, 2002
- Říčan, P.:** *Cesta životem*, Praha, Panorama, 1990
- Schmidbauer, W.:** *Psychická úskalí pomáhajících profesí*, Praha, Portál, 2000

Slavíková, L.: Školský management, řízení školy a pedagogického procesu, Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2003

Slavíková, L.: Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství v kontextu nových technologií vzdělávání, Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2003

Sokol, J.: Filosofická antropologie, člověk jako osoba, Praha, Portál, 2002

Sokol, J.: Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů, Praha, Vyšehrad, 1998

Vrzáček, P.: Dílna komunikace, Praha, FHS UK, 2006

Vybíral, Z.: Psychologie komunikace, Praha, Portál, 2005

Zahrádková, E.: Teambuilding, cesta k efektivní spolupráci, Praha, Portál, 2005

Žmolík, M.: Postoje ke smrti v různých životních obdobích zejména v mladém věku, bakalářská práce, Praha, PVŠPS, 2005

Žmolík, M.: Polní poznámky k podmětu kvalitativní výzkum I., UK FHS, 2007

Žmolík, M.: Polní poznámky k podmětu kvalitativní výzkum II., UK FHS, 2008

Zapletalová, J.: Co dělá školní psycholog, Institut pedagog-psychologického poradenství, [http /15.5.2008/](http://15.5.2008/)

Štech, S.: Profesní identita školního psychologa, Lfhk, [http /20.5.2008/](http://20.5.2008/)

PŘÍLOHY

- příloha č. 1 - SWOT analýza : Jednotlivé položky jsou sestupně seřazeny podle četnosti výskytu v dotaznících učitelů.
- příloha č. 2 - dotazník
- příloha č. 3 - tabulka hodnocené změny
- tabulka aktuální číslo
- příloha č. 4 - projekt diplomové práce

SWOT Analýza realizovaná v pedagogickém sboru na ZŠ

SILNÉ STRÁNKY – min. 3	SLABÉ STRÁNKY – min. 3
<p><i>Co se nám daří, čeho si na své škole vážíte, na čem můžeme dále stavět atd.</i></p> <p><i>(zpravidla se týká vnitřního prostředí a klimatu školy - lidský potenciál, materiální vybavení, pedagogický proces, ostatní faktory)</i></p>	<p><i>Co se nám nedaří, co by bylo třeba změnit či posílit, čemu je potřeba věnovat zvýšenou pozornost atd.</i></p> <p><i>(zpravidla se týká vnitřního prostředí a klimatu školy - lidský potenciál, materiální vybavení, pedagogický proces, ostatní faktory)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - zlepšování vybavenosti pracoven a ostatních prostor školy - ŠVP (koncepte, jazyková výuka, volitelné předměty) - kvalitní pedagogický sbor - psycholog ve škole - kvalita stravování - mimoškolní aktivity + herna 	<ul style="list-style-type: none"> - vzájemná komunikace a spolupráce - nedostatek učebních pomůcek - nejednotné působení na žáky - vybavenost tělocvičen - málo PC pro učitele
PŘÍLEŽITOSTI – min. 3	OHROŽENÍ – min. 3
<p><i>Co máme k dispozici a nevyužíváme toho, co by nás mohlo posílit, které faktory jsou žádoucí a dávají nám příležitost k rozvoji školy atd.</i></p> <p><i>(zpravidla vypovídají o vnějších vlivech)</i></p>	<p><i>Jaká rizika školu ohrožují, jaké faktory nás vedou ke stagnaci, co nás zásadně demotivuje atd.</i></p> <p><i>(zpravidla vypovídají o vnějších vlivech)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - poloha školy - větší využití PC pracovny - netradiční prostory školy (terasy, podkroví) - větší propagace mimoškolní činnosti - herna 	<ul style="list-style-type: none"> - rodiče (nezájem, nespokojenost, agrese) - žáci (nezájem o výuku, chování) - odchody žáků na VG - nízké platy - ustrnulý přístup některých učitelů - nejednotné vystupování učitelů k veřejnosti - málo peněz na provoz – na rychlejší modernizaci vybavení vč. nezájmu sponzorů o školu

Dotazník pro ZŠ Jiřího z Poděbrad
(školní rok 07/08)

Život je změna a některé změny jsou k lepšímu a jiné k horšímu. Tímto dotazníkem vás žádám, abyste laskavě zachytili **dojem** z případné změny, která se na naší škole udála za poslední rok. Požádám vás, abyste při zachycování stavu dané oblasti nevycházeli jen z jediné události, která vám jako první přijde na mysl.

Zde prosím zakroužkujte kolik asi let jste zaměstnán na této škole.


0 - 1 rok

1 - 3 roky

3 a více let

Označte kroužkem stav v dané oblasti dle vaší vzpomínky před rokem a druhým kroužkem stav dnes a doplňte šipku směru změny. Tam kde situaci vnímáte beze změny udělejte jen kroužek.

Příklad:

dobrý 1 2 3  4 5 6 7 8 9 10 špatný

(Note: In the original image, the numbers 4 and 6 are circled, and an arrow points from 4 to 6.)

-
1. Učitelé si pomáhají, podporují jeden druhého. max. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 minimálně

 2. Učitelé se umí vzájemně ocenit. min. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 max.

 3. Využití času na poradách a společných setkání v budově školy. min. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 max. efektivní

 4. Vedení umí být k učitelům kritické. max. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 min.

 5. Dokážeme si vzájemně naslouchat. min. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 max.

 6. Vedení zohledňuje moje potřeby. (zástupce ředitele, ředitel) max. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 min.

 7. Důvěra mezi kolegy. min. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 max.

8. Včasné informování,
směrem od vedení. max. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 min.
9. Předávání informací mezi
kolegy, (sdílení informací). min. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 max.
10. Celkový dojem z naší školy. dobrý 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 špatný
11. Ochota vedení reagovat
na podněty od učitelů. max. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 minimálně
12. Učitelé umí být vzájemně kritičtí. min. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 max.
13. Vedení umí učitele ocenit. max. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 min.
14. Komunikace ve sboru. dobrá 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 špatná
15. Já, jako učitel se vidím. špatný 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 dobrý

V případě že zde nebyla uvedena některá ze změn popište jí prosím zde.

děkuji za vyplnění.

HODNOCENÁ ZMĚNA

dotazník	Počet let	ot. 1	ot. 2	ot.3	ot.4	ot.5	ot.6	ot.7	ot.8	ot.9	ot.10	ot.11	ot.12	ot.13	ot.14	ot.15	součet	průměrná změna	směr odch.
A	0-1	2	3	2		3	1	3	2	2	1	2		2	3	0	26	2,0	0,91
B	0-1	2	0	-2		1	1	1	-2	0	-3	-3		-3	0	-2	-10	-0,8	1,79
C	1-3	0	0	2		0	0	0	2	1	2	2		1	1	2	13	1,0	0,91
D	1-3	3	3	0		2	3	0	0	2	3	0		2	3	2	23	1,8	1,30
E	1-3	1	2	-4		-1	3	0	1	0	-1	4		2	0	0	7	0,5	2,03
F	1-3	3	2	5		3	4	4	7	4	4	5		5	5	1	52	4,0	1,53
G	1-3	3	2	3		2	2	-1	2	2	5	2		2	3	0	27	2,1	1,44
H	3 - a více	0	0	2		0	0	0	3	0	0	0		0	0	0	5	0,4	0,96
I	3 - a více	1	0	2		0	0	0	0	1	-1	0		0	0	0	3	0,2	0,73
J	3 - a více	0	0	2		0	4	0	0	0	0	0		0	0	0	6	0,5	1,24
K	3 - a více	0	0	3		0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	3	0,2	0,83
L	3 - a více	0	0	3		3	3	0	3	0	3	0		0	3	0	18	1,4	1,56
M	3 - a více	1	1	1		0	1	0	0	1	-1	3		1	1	1	10	0,8	0,93
N	3 - a více	3	4	6		4	4	4	5	3	4	5		4	3	0	49	3,8	1,42
O	3 - a více	1	0	1		0	2	0	1	0	0	1		1	0	0	7	0,5	0,66
P	3 - a více	1	0	1		0	-2	1	2	1	0	-1		-3	0	-1	-1	-0,1	1,38
Q	3 - a více	-1	-3	0		0	2	0	0	0	-1	0		0	0	0	-3	-0,2	1,09
R	neuvdno	2	0	2		4	-3	0	9	0	0	6		6	5	0	31	2,4	3,38
S	neuvdno	0	0	-2		0	0	0	-1	0	0	2		0	0	0	-1	-0,1	0,86
T	neuvdno	0	0	0		0	0	0	5	0	0	2		0	0	0	7	0,5	1,45
U	neuvdno	1	1	2		1	0	1	2	2	2	1		2	2	0	17	1,3	0,75
SOUČET		23	15	29		22	25	13	41	19	17	31		22	29	3			
PRŮMĚR		1,09	0,714	1,38		1,074	1,19	0,619	1,95	0,904	0,666	1,47		1,1	1,38	0,14			
	<i>směr odch.</i>	1,22	1,52	2,27		1,53	1,91	1,36	2,69	1,18	2,04	2,20		2,22	1,75	0,85			
	průměr +	1,84	2,25	2,4		2,55	2,16	2,32	2	1,9	3	2,83		2	2,9	1,5			
	zlepšení	13	8	15		9	12	6	13	10	8	12		11	10	4			
	bez změny	7	12	3		11	7	14	6	11	8	7		7	11	14			
	zhoršení	1	1	3		1	2	1	2	0	5	2		2	0	2			
	nehodnotil													1					

AKTUÁLNÍ HODNOCENÍ NA ŠKÁLE

dotazník	Počet let	ot. 1	ot. 2	ot.3	ot.4	ot.5	ot.6	ot.7	ot.8	ot.9	ot.10	ot.11	ot.12	ot.13	ot.14	ot.15	Σ	ØΣ	směr odch.
A	0-1	9	6	7		6	10	6	8	5	9	7		9	9	7	98	7,47	1,56
B	0-1	10	9	4		8	3	10	6	9	7	6		5	10	7	94	6,6	2,35
C	1-3	4	3	6		9	10	8	8	3	7	9		7	5	7	86	6,47	2,29
D	1-3	9	8	1		5	5	8	1	9	6	1		3	7	8	71	5,13	3,07
E	1-3	5	8	4		5	7	6	4	7	5	6		4	5	6	72	5,60	1,27
F	1-3	5	4	8		6	7	7	9	7	8	7		7	8	9	92	6,8	1,44
G	1-3	7	8	8		8	8	7	4	9	7	4		4	8	7	89	6,67	1,72
H	3 - a více	8	7	8		6	8	7	6	5	6	7		6	8	6	88	6,72	1,01
I	3 - a více	8	8	6		8	10	3	6	9	8	4		7	9	6	92	6,67	2,02
J	3 - a více	7	5	7		7	9	7	3	8	9	8			8	8	86	7,27	1,70
K	3 - a více	6	8	7		8	5	8	6	9	6	8		5	8	8	92	6,67	1,32
L	3 - a více	8	3	8		6	6	8	6	8	5	3		2	8	8	79	6	2,22
M	3 - a více	6	6	7		7	7	7	5	8	6	9		7	8	8	91	7	1,08
N	3 - a více	9	10	8		8	9	9	7	9	7	7		7	9	7	106	7,72	1,07
O	3 - a více	7	7	5		6	7	7	4	7	6	5		7	8	8	84	6,32	1,20
P	3 - a více	6	5	6		5	4	7	7	8	6	5		6	6	4	75	5,72	1,17
Q	3 - a více	1	1	1		4	6	3	1	3	2	2		2	1	4	31	2,28	1,56
R	nehodnotil	4	4	6		7	4	2	10	6	7	8		7	9	9	83	6,47	2,36
S	nehodnotil	6	6	4		5	8	6	3	8	3	7		3	6	8	73	5,67	1,89
T	nehodnotil	9	9	8		8	8	8	9	9	6	9		2	8	5	98	7,26	2,07
U	nehodnotil	7	6	7		6	7	7	8	7	8	7		9	7	8	94	7,06	0,83
SOUČET		141	131	126		138	148	141	121	153	134	129		109	155	148		133,6	
PRŮMĚR		6,71	6,23	5,85		6,57	7,05	6,71	5,76	7,28	6,38	6,14		5,45	7,37	7,05		6,36	
směr. Odch.		2,15	2,32	2,14		1,36	2,04	1,95	2,53	1,90	1,72	2,29		2,24	1,96	1,43			

Univerzita Karlova v Praze
Fakulta humanitních studií

Obor: Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích

Projekt magisterské práce

Předběžný název magisterské práce:

Rozvoj firemní kultury orientované na spoluúčast

(Případová studie změny na ZŠ)

Autor práce: Bc. Michal Žmolík

Vedoucí magisterské práce: PhDr. Zuzana Havrdová, CSc.

Praha 2008

Úvod

Školní psycholog svým působením na škole vstupuje do systému, který má mnoho aktérů. Klíčovou roli hraje především jeho vztah k řediteli školy. Ředitel je doslova vstupní branou do systému, už jen tím, že psychologa přijímá. Posléze se stává jeho přímým nadřízeným. Již při přijímacím pohovoru se utvářejí a ujasňují jejich vzájemná očekávání. Vzhledem k tomu, že toto pole není pevně legislativně vymezeno, stále je tu mnoho prostoru pro různá pojetí role školního psychologa a proto je jejich dohoda velice důležitá. Kvalita vztahu ředitel – školní psycholog ovlivňuje i ostatní vztahy k jednotlivým článkům systému, kterým je pedagogický sbor, žáci a jejich rodiče. Školní psycholog je ve své profesní roli ve škole „osamocen“. Často se může setkávat s očekáváními, která ze své role nemůže naplnit. Tím může být například přehnané očekávání okamžitých kladných výsledků nebo vnímání školního psychologa jako někoho, kdo svými intervencemi a reflexemi zpochybní kompetence učitele. Tato apriorní představa pak může vzbuzovat obavy a pocit ohrožení a následně pak nepřispívá ke vzájemné spolupráci.

Pozice školního psychologa, který je v týmu tak trochu „jinak“ než ostatní, mu přináší možnost podílet se na spoluutváření firemní kultury. Konkrétně na tuto oblast bych se rád zaměřil ve své magisterské práci.

V březnu 2007 jsem byl přijat na pozici školního terapeuta (psychologa). Tomuto přijetí předcházela dvě kola výběrového řízení. Ve druhém, užším kole, jsem měl představit svou koncepci plánovaných aktivit v rámci této školy. Součástí koncepce byla i kromě „práce se třídními kolektivy“ také možnost konzultací pro učitele a práce s týmem. Krátce po mém nástupu jsem realizoval kvalitativní metodou strukturovaného rozhovoru pohovory s pedagogickým sborem, abych tak zachytil aktuální stav při mém nástupu. Následně jsem byl osloven, zda připravím program pro společný týmový výjezd pedagogického sboru. Tím začal proces změny, který jsem následně pojmenoval. Změna firemní kultury zaměřená na spoluúčast. Nyní ji chci popsat ve své diplomové práci.

Byl bych rád, kdyby mezi čtenáře plánované magisterské práce patřili i pedagogičtí zaměstnanci zmíněné školy, čímž by se tato práce stala dalším z kroků rozvoje firemní kultury.

Cíle práce

Cílem práce je shrnout a ujasnit vztahy mezi použitými intervencemi ve škole z pozice školního psychologa a změnou firemní kultury orientované na spoluúčast, a to s využitím kvalitativních výzkumných metod.

Metody práce

V diplomové práci se zaměřím nejprve teoreticky na pojem firemní kultury zaměřené na spoluúčast, která souvisí např. s pojmem učící se organizace nebo též s možnostmi zavádění supervize do organizace. V systému organizace se blíže zaměřím na její kulturu, nicméně jsem si vědom jejího zasazení do širšího kontextu, který rovněž plánuji okrajově zmínit. Na základě studia literatury a internetových zdrojů vytipuji některé klíčové charakteristiky zmíněné firemní kultury. Výklad doprovodím popisem výskytu a změn výskytu těchto klíčových charakteristik ve škole, kde působím jako psycholog. Popíšu koncepci jednotlivých intervencí pro konkrétní oblast změny a vyberu příklady, které danou intervenci ilustrují, i následné změny ve sledovaných charakteristikách, ke kterým vedla.

V praktické části magisterské práce uvedu charakteristiku a výsledky průběžně používaných výzkumných metod, zaměřených na sledování a evaluaci celého procesu. Využiji též zápisky field notes, které jsem si po celý rok vedl. Předmětem sledování bude především období jednoho roku od mého nástupu do školy, přestože směřování některých změn sahá k daleko delšímu časovému horizontu.

Očekávané výsledky

V práci bych rád kriticky a otevřeně rekapituloval své dosavadní působení a s pomocí výzkumných metod se posléze pokusil zachytit a pojmenovat konkrétní změny v jednotlivých oblastech. Toto „ohlédnutí“ má umožnit naplánovat další kroky rozvoje firemní kultury do budoucna.

Předběžný seznam literatury:

BĚLOHLÁVEK, F. Jak řídit a vést lidi. Praha : Computer press, 2000

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

ČÁP, J. Psychologie výchovy a vyučování.

DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha : Karolinum, 2002

LUKÁŠOVÁ, R., NOVÝ, I. a kol. Organizační kultura. Praha : Grada, 2004,

HAVRDOVÁ, Z. Supervize v sociálních a zdravotnických organizacích. Praha : FHS UK, 2002

HAWKINS, P., SHOHET, R. Supervize v pomáhajících profesích. Praha : Portál, 2004

HELLER, R. Jak motivovat druhé. Praha : Slovart, 2001

KOPŘIVA, K. Lidský vztah jako součást profese. Praha : Portál, 1997

PAYNE, CH. How to develop a learning organisation. Praha : FHS UK, 2002

PAVLICA, K. a kol. Sociální výzkum, podnik a management. Praha: Ekopress, 2000

STRAUSS, A. CORBINOVÁ, J. Základy kvalitativního výzkumu. Brno: Albert, 1999