

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

Bakalářská práce

Vliv žákovské samosprávy na rozhodování ředitele základní školy

The influence of the pupils self-government on the decisions of the elementary  
school director

Dalibor Neckář

Vedoucí práce: RNDr. Ing. Eva Urbanová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vliv žákovské samosprávy na rozhodování ředitele základní školy potvrzují, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 10. 07. 2019

Rád bych vyjádřil poděkování vedoucí práce RNDR. Ing. Evě Urbanové za vstřícnost, odborné rady a celkové vedení této práce.

## **ABSTRAKT**

Obsahem této bakalářské práce je zmapování, jak se žákovská samospráva, úžeji vymezena na žákovský/školní parlament, podílí a ovlivňuje rozhodování ředitele základní školy. Ze současných kurikulárních dokumentů a koncepcí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vyplývá posilující trend k zřizování těchto žákovským institucí, především a hlavně na základních školách. Některé z těchto dokumentů se v této práci uvádí. V uvedené práci se pak představují a vymezují základní důležité pojmy, historický vývoj žákovské samosprávy a její dnešní působení a uspořádání na základní škole. Ředitel dnešní základní školy si nevystačí jen s komunikací s pedagogickým sborem, případně se zákonnými zástupci žáků, rodiči, ale do komunikace, která se školy týká musí co nejvíce zapojit i samotné žáky. V takových školách pak vzniká ono bezpečné klima, podporující a respektující prostředí pro všechny aktéry vzdělávacího procesu.

Tématem této práce pak je podíl takto spolupracujících a formalizovaných žáků na rozhodování ředitele školy, tedy zda a jaký vliv na toto rozhodování mají žáci školy prostřednictvím právě takové formy, jakou je žákovský parlament. Součástí této práce je pak kvantitativní i kvalitativní výzkumné šetření mezi řediteli základních škol, kteří spolupracují v rámci krajských konzultačních center projektu Škola pro demokracii, kde se dá očekávat dobrá praxe v této konkrétní otázce. Školy, které se v tomto projektu angažují se dle svých slov více než jiné zaměřují na podporu občanského vzdělávání a angažovanosti svých žáků a to nejen formou žákovských parlamentů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Žákovská samospráva, žákovský/školní parlament, rozhodování, ředitel základní školy, komunikace

## **ABSTRACT**

The content of this bachelor's thesis is general mapping of how a pupil self-government, more specifically the pupil/school parliament, participates in and influences the decision-making of an elementary school headmaster. The current curricular documents and concepts of the Ministry of Education, Youth and Sports show a trend towards establishing these pupils' institutions, especially in primary schools. This paper, these Ministerial documents and concepts are first discussed. It then introduces and defines the relevant key concepts and the historical development of pupils' self-government. Finally, the present-day functioning and arrangement of pupil self-governance at a primary school is examined. Not only does the headmaster of today's elementary school have to communicate with the teaching staff, or with pupils' and parents' legal representatives, but also, he or she should also be able to communicate the important school-related issues to pupils themselves. This creates a safe climate of support and respect between all stakeholders in the educational process.

The aim of this paper is to assess the role of pupils in headmaster's decision-making; i.e., whether or not and to what extent pupils can influence this process through such platforms as a pupils' parliament.

This thesis also includes a quantitative and qualitative research survey carried out among the primary school headmasters which are involved in regional consulting centers of the School for Democracy Project where sufficient practice of student democracy can be expected. Schools that engage in this project, according to their own words, are more focused on promoting civic education than other schools.

## **KEYWORDS**

Pupil self-government, pupil/school parliament, decision-making, director of elementary school, communication

## Obsah

Úvod.....	7
1 Komunikace .....	9
1.1 Komunikace ve škole.....	12
2 Rozhodování.....	16
2.1 Rozhodovací proces.....	17
2.1 Manažerské rozhodování .....	19
2.2 Rozhodování ředitele školy .....	21
3 Občanské vzdělávání a participace žáků .....	26
3.1 Žákovská samospráva a její historický vývoj.....	28
3.2 Žákovská samospráva a současnost.....	29
3.2.1 Žákovský parlament jako jedna z forem žákovské samosprávy .....	29
3.2.2 Centrum pro demokratické učení .....	31
4 Analýza výzkumného šetření .....	34
4.1 Výzkumný problém a jeho teoretický kontext .....	34
4.2 Výzkumný cíl a formulace otázek .....	34
4.3 Výzkumné metody.....	35
4.3.1 Kvantitativní výzkumné metody .....	35
4.3.2 Kvalitativní výzkumné metody .....	35
4.4 Výběrový soubor, práce s daty .....	36
5 Kvantitativní šetření - dotazník .....	36
5.1 Interpretace zjištěných výsledků .....	37
5.1.1 Interpretace zjištěných výsledků k výzkumným otázkám .....	37
5.1.2 Shrnutí.....	40
5.2 Kvalitativní šetření – rozhovory .....	40
5.2.1 Interpretace analyzovaného rozhovoru .....	41

5.2.2 Kódování a kategorie rozhovoru.....	42
5.2.3 Shrnutí.....	44
Závěr.....	45
Seznam použitých informačních zdrojů .....	48
Přílohy .....	52

## Úvod

Ačkoli některé žáky na základních školách považujeme skoro za již dospělé, a často tak k nim jako pedagogové přistupujeme, při bližším pohledu na téma participace žáků na fungování a životě školy se může nabízet i trochu jiný pohled.

Často předpokládáme, že žáci již mají být zodpovědní za svou vzdělávací cestu a za své výsledky, ale příležitostí, jak se těmto složitým, ale velmi důležitým dovednostem naučit, moc nenabízíme. Jako pedagogové chceme ve svých hodinách žáky aktivní, spolupracující, žáky, kteří budou diskutovat, argumentovat a zajímat se o danou věc. To samé bychom také měli chtít i mimo vyučovací hodinu, v realitě běžného dne, ve věcech, které se týkají našeho okolí, ať už školního nebo okolí širšího. Rádi bychom tedy ze žáků viděli v budoucnu aktivní občany, lidi, kteří se o své okolí zajímají a jsou také schopni udělat něco ve prospěch celku.

Jednou z takových příležitostí, jak žákům předat reálnou odpovědnost, je přizvat žáky a studenty ke spolupráci v nějaké věci, dát jim možnost participace, spolurozhodování o chodu školy. Taková spolupráce může být i formou žákovské samosprávy, konkrétně pak žákovským či studentským parlamentem. Taková samospráva na našich základních školách nabývá v dnešní době na významu a důležitosti. Nová koncepce vzdělávání v České republice klade důraz na občanské kompetence, na občanské vzdělávání a forma žákovského či školního parlamentu tyto kompetence zcela naplňuje. Také jedno z kritérií Kvalitní školy dle České školní inspekce je, že *„Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanských kompetencí žáků tím, že je zapojují do rozhodování o věcech, které se jich týkají, a poskytují jim prostor vyjádřit vlastní názor.“* (Kvalitní škola, 2018, <https://www.csicr.cz/cz/Kvalitni-skola>)

Smyslem žákovských parlamentů je zvýšení zájmu žáků a studentů o společenství školy, o chod školy jako takové a do budoucna jsou pak motivováni k odpovědnému přístupu ve svém okolí, nabývají k tomu potřebné dovednosti a zakoušejí si tak demokracii v praxi. Většinou se taková spolupráce daří těm školám, u kterých oceňujeme školní klima. Klima, které je bezpečné a vstřícné. Právě k budování demokratického, bezpečného a vstřícného klimatu ve škole slouží žákovský parlament jako jedna z forem participace žáků či studentů na životě školy. Žákovský parlament může být však pouze jen prázdná schránka



bez obsahu a patřičných kompetencí. Aby tomu tak nebylo, je nutná podmínka aktivní spolupráce s vedením školy.

Velmi dobrou zprávou je, dle zjišťování České školní inspekce, že kolem poloviny základních a středních škol žákovský parlament již má a pracuje s ním či se s ním učí pracovat. Jakým způsobem, jak často a jak hluboce pak vedení školy rozhoduje ve spolupráci či pod vlivem žákovského parlamentu, je pak předmětem zkoumání v této bakalářské práci.

Práce přináší detailnější popis vlivu žákovského parlamentu na rozhodování ředitele základní školy a některé praktické ukázky takové spolupráce, která vyústila ve konkrétní projekt či výstup.

## Teoretická část

### 1 Komunikace

Můžeme konstatovat, že komunikace je stará jako lidstvo samo. Je potřebná, všudypřítomná, a proto je obzvláště ve školním prostředí nadmíru důležitá. Komunikace ve škole probíhá všemi směry: učitel – žák, žák – žák, učitel – učitel, učitel – rodiče, učitel – vedení školy. Dá se tedy říci, že bez komunikace by škola nebyla školou, tak jak ji známe v průběhu času.

Základem slova komunikace je latinský výraz *communicare*, což bychom mohli přeložit jako svěřovat se, sdělit a spojovat. Komunikace plní všechny tyto funkce. Velmi úžeji můžeme komunikaci chápat, jako „*výměnu informací, v ještě užším případě jako poskytování informací.*“ (Veber, 2000, str. 195) Právě podle Vebera (2000, str. 195) je nám dnes nejbližší uváděný význam slova komunikace - participace, kde je patrná práce obou stran, a kde půjde skutečně o mnohem více než jen poskytnutí či předání informací. V dalších zdrojích najdeme různé definice komunikace, ale všechny mají společnou myšlenku, například: „*Komunikace je sdělování informací, myšlenek, pocitů, dorozumívání.*“ (Obst, 2006, str. 48) nebo také „*Komunikace představuje předávání určité informace od mluvčího (komunikátora) směrem k příjemci (komunikantovi).*“ (Trojanová, 2014, str. 105).

Komunikaci, jak ji denně využíváme bychom také mohli definovat jako „*obecný termín označující vysílání a přijímání informací různého druhu u všech živých organismů (zvuky, řeč, gesta, mimika, čichové, hmatové, chemické informace aj.)*“. (Průcha, Veteška, 2014, str. 159).

Komunikace je tedy založena na výměně a předávání informací a interakci zúčastněných osob v určité komunikační situaci. Komunikace je také prostředek socializace člověka, jeho začlenění do společnosti a následné fungování v ní. Komunikace pak existuje v kontextu dnešního světa, který „*do značné míry určuje význam každého verbálního či neverbálního sdělení. Tatáž slova nebo chování mohou mít úplně jiné významy, jestliže jsou použity v odlišných souvislostech.*“ (DeVito, 2008, str. 35).

Komunikace je pak většinou dělena na komunikaci:

#### A) verbální

Verbální komunikace je specificky lidským jevem a patří k podstatným charakteristikám lidské společnosti. „*Vymezujeme ji předběžně jako specifickou formu spojení mezi lidmi, a to jednak prostřednictvím předávání a přijímání verbálních významů, jednak prostřednictvím jejich sdílení či nesdílení.*“ (Janoušek, 2015, str. 10). Tedy verbální komunikace představuje výměnu informací pomocí slov, a to jak ústně, tak i písemně. Ten kdo informaci pomocí slov předává se nazývá komunikátor, a ten, který ji přijímá je označován jako komunikant. Samotnou zprávu či informaci pak nazýváme komuniké. Komunikant tedy přijímanou informaci dekoduje, ale leckdy přijme odlišnou informaci, než tu, kterou komunikátor vyslal. Takové situaci se říká komunikační šum.

Nejčastější formou verbální komunikace je pak dialog, což je „*komunikace dvou a více lidí, při které je třeba dodržovat určité zásady.*“ (Gavora, 2005, str. 25). Důležitou zásadou správného dialogu je střídání rolí komunikátora a komunikanta, a taktéž naslouchání, ať už pasivní či aktivní. Účastníci dialogu usilují o vzájemné porozumění a shodu. Pokud jedna z těchto zásad chybí, dialog ztrácí svou funkci a rozpadá se.

#### B) neverbální

Neverbální komunikace slovy neprobíhá. „*Neverbální sdělení je názorné, smyslově vnímatelné a vyjadřuje emocionální stav.*“ (Jiřincová, 2010, str. 95). Do této komunikace se řadí obecně vše ostatní od komunikace verbální. Tedy neverbální komunikace je „*řečí těla.*“ (Trojanová, 2014, str. 106). Neverbální neboli také nonverbální komunikace je v nepoměru ke komunikaci verbální a při vyslání sdělení tato komunikace tvoří až 60 % celého sdělení. DeVito (2008, str. 152-153) uvádí, že tato komunikace jde spolu s komunikací verbální a má tedy potom následující funkce:

- 1) zdůrazňující, kdy podpoříme, zdůrazníme to, co jsme vyslovil verbálně,
- 2) doplňující, kdy doplníme řečí těl to, co jsme verbálně nevyslovili,
- 3) popírající, kdy se náš verbální projev nezakládá na pravdě,
- 4) regulující, kdy verbálně regulujeme naše neverbální projevy,
- 5) opakující, kdy pomocí neverbální komunikace opakujeme verbální informaci,

6) nahrazující, kdy neverbální komunikaci verbální vyjádření zcela nahradíme.

Ať už chceme nebo nikoli, neverbální komunikace za nás vyjadřuje momentální pocity, emoce či postoje a patří do ní mnoho rozličných výrazových prostředků. Četné z nich uvádí Nelašovská (2005, str. 46) a některé z nich jsou uvedeny více podrobně, například:

a) Mimika je sdělování informací pomocí výrazů svalů v obličeji, ale také očí, v rámci toho se obličej rozděluje na tři příslušné části, a to horní část (čelo, obočí), střední část (oči, víčka) a dolní část (ústa, tváře, nos). Dle autorů Vlčků (2004, str. 41) tak skrze mimiku vyjadřujeme šest základních emocí, a to:

- 1) štěstí/neštěstí,
- 2) neočekávané překvapení/splněné očekávání,
- 3) strach a bázeň/pocit jistoty,
- 4) radost/smutek,
- 5) klid/rozčilení, hněv,
- 6) spokojenost/nespokojenost.

b) Kinezika je dorozumívání přes pohyby těla. Tato komunikace skrze celé tělo nám říká o celkovém citovém stavu člověka a *„jsou to celkové fyzické pohyby zahrnující svalové napětí či uvolnění, chůzi, tělesné postoje i pohyby rukou. Klasifikují se podle části těla , která se pohybuje a podle rozsahu pohybu.“* (Bednaříková, 2006, str. 30).

c) Gestikulace je komunikace skrze pohyby rukou. Často komunikaci verbální doprovází a je závislá na sociokulturním prostředí. Za takovou komunikaci *„označujeme především pohyby rukou, které nejčastěji doprovází nebo doplňují náš mluvený projev.“* (Bednaříková, 2006, str. 30).

d) Posturologie je způsob sdělování informací pomocí postoje našeho těla.

e) Haptika je komunikace prostřednictvím dotyků. I tato komunikace je sociokulturně podmíněná a platí, že čím bližší vztahy mezi danými lidmi jsou, tím více je možné tuto komunikaci používat.

f) Proxemika je komunikace za pomoci vzdálenosti mezi lidmi. V této komunikaci existují čtyři komunikační vzdálenosti, tedy zóny, a to:

- 1) V zóně intimní si druhého pouštíme k sobě nejbližší, jedná se o kruh v průměru asi 50 centimetrů.

- 2) Hned za intimní je zóna osobní, tedy v rozmezí 50 až 120 centimetrů.
- 3) Předposlední je zóna společenská, kdy rozmezí tvoří 120 až 360 centimetrů a velmi často se používá v běžném společenském styku.
- 4) Poslední ze čtyř je zóna veřejná, uplatňovaná například v divadle či různých veřejných akcích.

Lidská komunikace je tak hlavním aktérem našeho života. Prolíná se do všech aspektů soukromého i profesního života. Některé pracovní pozice pak komunikaci jako takovou potřebují více než jiné. V oblasti vzdělávání se pak jedná o naprostou nutnost k výkonu pedagogické profese. V takovém případě pak mluvíme o komunikaci ve škole, komunikaci školní nebo komunikaci pedagogické.

## 1.1 Komunikace ve škole

Specifickým druhem komunikace je pak komunikace ve škole. Komunikace školní nebo také komunikace pedagogická. Komunikace *„pedagogická je zvláštní případ komunikace zaměřené na dosažení pedagogických cílů, má vymezený obsah, jsou dány sociální role účastníků, jsou stanovena či dohodnuta pravidla a odehrává se nejen ve škole, ale i v rodině, ve sportovních či zájmových zařízeních.“* (Mešková, 2012, str. 14)

Pedagogická komunikace obsahuje výchovné i vzdělávací cíle a probíhá vždy v jasně stanoveném časovém rozpětí. Jednoznačně je pak vázána na místo, kde probíhá, tedy nejčastěji ve škole, od toho pak komunikace ve škole, neboli komunikace školní, či jiné vzdělávací instituci. Pedagogická komunikace je pak také předem dána obsahem vyučování a vzdělávacího procesu, potažmo příslušnými kurikulárními dokumenty. Musí akceptovat sociokulturní prostředí ve kterém se odehrává a tako role učitele a role žáka. Celkově pak na pedagogickou komunikaci ve škole má vliv klima, neboli prostředí školy, a obráceně, klima školy na pedagogickou komunikaci, která zde probíhá.

Komunikaci učitele a žáků je možno chápat jako jednu z forem této komunikace a zejména pro pedagogy je tato komunikace nezbytnou profesní kompetencí pro výkon učitelské profese. Slouží k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů a je tedy třeba, aby se komunikace ve škole řídila jistými pravidly. Mešková (2012, str. 25) tak rozlišuje tato pravidla na:

A. kodifikovaná

Typickým příkladem takového pravidla je školní řád, který má psanou formu a žáci jsou s ním na začátku každého školního roku seznamováni.

#### B. konvencionální

Upravují společenský styk mezi lidmi. Některé z nich jsou promítnuty do školního řádu s odkazem na specifičnost školního prostředí jako instituce.

#### C. vlastní pravidla

Zpravidla nemají psanou podobu, i když mít mohou. Tato pravidla by neměla být v rozporu s předešlými a převážně blíže konkretizují práva a povinnosti žáků a jednotlivých učitelů.

I v pedagogické komunikaci se mohou objevit bariéry, které zabrání nebo zkreslí obsah této komunikace. Podle Meškové (2012, str. 25) je můžeme dělit na:

#### A. interní (vnitřní)

Interní překážky souvisejí s tím, kdo informaci vysílá nebo přijímá, tedy s učitelem či žákem a může se jednat například o tichou či nezřetelnou mluvu, používání cizích slov nebo vadu řeči.

#### B. externí (vnější)

Externí překážky se pak váží na prostředí, ve kterém komunikace probíhá. Může být například nevhodné osvětlení, malý prostor nebo hluk z ulice.

Součástí pedagogické komunikace je mimo jiné sdělování informací, postojů a emocí a pedagogická komunikace může být podle Koláře a Vališové (2009, str. 194) buď přímá, kdy pedagog hovoří se žákem nebo nepřímá, kdy komunikaci zprostředkuje učebnice či jiný tištěný nebo názorný materiál, didaktická pomůcka nebo vyučovací stroj. Zajímavou součástí pedagogické komunikace je pak motivační rozhovor, který posiluje motivaci ke změně prostřednictvím mluveného projevu. Motivační rozhovor je „*určitý styl a soubor dovedností používaných při rozmluvě se žákem, jejímž cílem je, aby žák sám formuloval argumenty ve prospěch změny.*“ (Rollnick, Kaplan, Rutschman, 2017, str. 15) Právě motivační rozhovory lze ve školách využít při práci s jednotlivými žáky či skupinou žáků, jako je například žákovská samospráva. Takovýto rozhovor se soustředí na vývoj motivace

a sleduje pak konkrétní cíl. Toho při práci se žákovskou samosprávou lze velmi dobře využít.

Důležitý pohled na pedagogickou komunikaci, která je a bude funkční přináší Mareš a Křivohlavý (1995, str. 25), kteří uvádějí šest důležitých funkcí komunikace, a to:

- 1) zprostředkovává společnou činnost účastníků,
- 2) zprostředkovává vzájemné působení účastníků, a to i včetně výměny informací, zkušeností, motivů a postojů,
- 3) zprostředkovává osobní i neosobní vztahy,
- 4) formuje všechny účastníky pedagogického procesu,
- 5) je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání neboť cíl, učivo a metody nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, ale ve slovní či mimoslovní podobě,
- 6) zajišťuje fungování výchovně vzdělávacího systému, přináší do něj pohyb, vývoj a udržuje stabilitu.

Na pedagogickou komunikaci se lze podle Gavory (2005, str. 9) dívat ze tří hledisek. Z hlediska obsahového, procesuálního a vztahového. Obsahovou rovinu tvoří pedagogická informace, čímž jsou myšleny poznatky a údaje, které směřují k výchovně vzdělávacímu cíli. Rovina procesuální zahrnuje komunikační činnosti a dle použitého komunikačního prostředku se dělí na verbální a neverbální. Rovina vztahová spočívá ve vztahu mezi těmi, kdo komunikují. Vzniká tak komunikační vztah, který Gavora (2005, str. 9) rozděluje následovně:

- 1) Symetrický je vztah rovnocenných partnerů, kteří mají stejné možnosti. Ve škole je to vztah na úrovni žáků, jednotlivců či skupin.
- 2) Asymetrický je vztah určený nadřazeností. Ve škole je to vztah učitele a žáka, skupiny či celé třídy.

Aby byla pedagogická komunikace efektivní je nutné nastavit v ní určitá pravidla. Podle Mareše a Křivohlavého (1995, str. 96) je část pravidel přesně formulovaná a další část se řídí obecně platnými normami chování. Tato pravidla pak určují přijatelné a nepřijatelné

chování účastníků. Gavora (2005, str. 10) pak uvádí pravidla komunikace ve třídě, které nazývá demokratickými komunikačními pravidly. Takovými pravidly rozumí ta pravidla, na nichž při jejich tvorbě v dostatečné míře spolupracují sami žáci. Při zavádění komunikačních pravidel je dle výše uvedeného autora důležité sledovat tyto čtyři cíle:

- 1) podporovat spolupracující chování a omezit chování rušivé,
- 2) zaručit bezpečnost školního prostředí,
- 3) zamezit rušení ostatních mimo danou oblast vyučování,
- 4) zajistit vysokou úroveň slušnosti a respektu mezi žáky, zaměstnanci školy i případnými návštěvníky školy.



## 2 Rozhodování

Rozhodování „je volba mezi dvěma a více možnostmi jednání, kdy nejde o ledajakou volbu, ale o záměrný výběr takové možnosti jednání, která má přinést nejvíce žádoucí výsledek.“ (Skořepa, 2005, str. 155) Je to tedy „volba mezi více variantami chování vedoucích k naplnění určitého cíle.“ (Blažek, 2011, str. 86) Život dnešního člověka je rozhodováním naplněn vrchovatě, i když se většinou jedná o drobná, rutinní a méně významné volby. U rozhodnutí většího významu si však uvědomíme důležitost tohoto kroku a vnímáme potřebu rady či návodu, jak se rozhodnout správně. Proto, aby se člověk správně pro něco rozhodl, je však třeba vidět rozhodování přece jen šířeji. V širším smyslu slova se lze podívat na rozhodování jako na proces, který s sebou přináší nemalé problémy. „*Od okamžiku zjištění, že je možno či třeba se rozhodnout, přes získávání informací o jednotlivých variantách a vyhodnocování až po zvážení důsledků provází člověka nemalý psychický tlak.*“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, str. 14)

Rozhodování je také klíčovým aspektem řízení. A podle Blažka (2014, str. 88) je „*správné rozhodnutí nutnou podmínkou pro dosažení zamýšleného cíle.*“ O něčem rozhodovat je možné v různých oblastech. U rozhodování, která jsou velká a důležitá si plně uvědomíme jejich klíčový význam, ať už jde o rozhodování osobní, kdy rozhodujeme z vlastní potřeby a ve vlastním zájmu, tak u rozhodování, které je v zájmu někoho jiného. U každého rozhodování je pak jeho součástí stupeň determinace. Což „*představuje velikost prostoru pro rozhodování.*“ (Blažek, 2014, str. 88). Ohraničení tohoto prostoru nám udávají etické zásady toho, kdo se rozhoduje a spolu s tím také předpisy a pravidla společnosti nebo organizace. Vysoký stupeň determinace je u rozhodování dle právních předpisů, ve správním řízení, kdy je daný úředník jimi vázán. Naopak nízký stupeň determinace je dán osobnímu rozhodování, kde hrají roli vlastní potřeby a postoje s přihlédnutím k obecně závazným předpisům.

Ve skutečném životě se jednotlivé fáze tohoto procesu dějí naráz. Badatelé Janis a Mann popsali v roce 1974 rozhodovací proces v pěti krocích (Schautová, 2016, str. 11):

### 1. vyhodnocení výzvy

Autoři vysvětlují výzvu jako „*událost nebo informaci, která má pro nás dostatečnou závažnost, abychom začali zvažovat změnu svého dosavadního jednání.*“ (Schautová, 2016, str. 12)

### 2. mapování alternativ

3. zvažování alternativ
4. odhodlání k závazku
5. lpění na výběru i přes negativní zpětnou vazbu

Poslední fáze rozhodování může znamenat, že i přes veškerou negativní zpětnou vazbu se držíme rozhodnutí, které jsme učinili. Důvody mohou být různé.

Rozhodování tedy jako takové je daleko širší nežli pouhá volba mezi dvěma možnostmi. Učinění volby, kdy rozhoduji ve vlastním zájmu a z vlastní vůle o sobě samém je rozhodování podle Blažka (Blažek, 201, str. 86) osobní. Opakem je pak rozhodování, které je spojeno s výkonem určité funkce a je u něj typické, že rozhoduji v zájmu někoho jiného. Do tohoto rozhodování můžeme počítat například rozhodování velitelské, politické a manažerské.

Rozhodování je tak podle Koukolíka (Koukolík, 2016, str. 22) evolučním dědictvím a celoživotním procesem, kdy většina rozhodnutí je běžných a mimo naše vědomí. Do rozhodování a jeho mechanismů proniká neurověda, ale také nové obory, jako je například neuroekonomie. *„Základem každého uváženého rozhodnutí je odhad jeho možných vyústění. Ta mívají různé hodnoty. Předpokladem je, že člověk, který se rozhoduje, je schopen takové hodnoty rozlišovat. Ekonomové proto v této souvislosti mluví o užítku.“* (Koukolík, 2016, str. 22)

## 2.1 Rozhodovací proces

Rozhodovací proces přináší postup řešení problému, o kterém rozhodujeme, tedy problému, který má minimálně dvě řešení. V tomto procesu volí rozhodovatel na základě jistých pravidel z možného počtu řešení jedno konkrétní či konkrétní akci.

Dle Fotra (2006, str. 409) má každý rozhodovací proces dvě stránky, a to: meritorní (věcnou či obsahovou) a formálně logickou (procedurální). Formálně logická stránka dává dohromady společné aspekty a vlastnosti rozhodovacích procesů a představuje obecný postup řešení, který je společný pro všechny problémové otázky, na druhé straně pak meritorní stránka se týká věcného obsahu problémových otázek a ty jsou u každého rozhodovacího procesu jiné. Dle výše uvedeného autora patří mezi základní prvky rozhodovacího procesu:

a) Cíl rozhodování, což je vždy určitý stav, kterého chceme dosáhnout. Vyjadřují se jako maximalizace, minimalizace či dosažení jistých hodnot. V případě kvantitativních cílů je žádaný stav vyjádřen číselně, u kvalitativních cílů pak slovně.

b) Kritéria hodnocení slouží ke zvážení jednotlivých variant z hlediska dosažení cíle. Mezi nimi je logický vztah, neboť kritéria se odvozují od předem stanovených cílů. Kvantitativní kritéria, která jsou vyjádřena číselně jsou dobře definovaná a jednoduše měřitelná, nelze je však použít všude. Místo nich pak nastupují kvalitativní kritéria, která ale mají jistou míru subjektivity a horší měřitelnost.

c) Subjekt rozhodování může být jednotlivec nebo skupina lidí, která rozhoduje, objektem rozhodování pak většinou nějaká organizační oblast či jednotka, kde problém vznikl.

d) Varianty rozhodování jsou různé možné způsoby, kterými lze stanovených cílů dosáhnout. V některých případech jsou nám známy. Předpokládané dopady možných řešení představují důsledky na objekt rozhodování či jeho okolí.

Z pozice subjektu rozhodování lze rozhodovací procesy dle Fotra (2006, str. 32) dělit podle:

#### 1) subjektu rozhodování

a) procesy s individuálním subjektem rozhodování,

b) procesy s kolektivním subjektem rozhodování,

#### 2) počtu kritérií

a) procesy s jediným kritériem rozhodování,

b) procesy s větším počtem kritérií,

#### 3) důsledků variant, které závisí či nezávisí na strategii protivníka

a) rozhodovací procesy nekonfliktní,

b) rozhodovací procesy konfliktní,

#### 4) míry využití exaktních metod při rozhodování

a) rozhodovací procesy intuitivní,

b) rozhodovací procesy racionální.

Na konci rozhodovacího procesu je pak přijaté rozhodnutí, tedy přijetí záměru subjektem rozhodování. Mezi nejčastěji jmenované druhy rozhodnutí se uvádějí: formální a neformální, individuální a kolektivní, interní a externí, dílčí a komplexní, dlouhodobé a krátkodobé, obecné a konkrétní, strategické a operativní. Podle Skulové (1995, str. 38) by pak opravdu dobré rozhodnutí mělo být:

- a) přesné
- b) legální (ve shodě s právními předpisy)
- c) objektivní a nestranné
- d) poctivé, čestné, spravedlivé
- e) s mírou rizika
- f) rychlé a včasné
- g) hospodárné
- h) proveditelné
- ch) harmonické (v souladu s předešlými rozhodnutími)
- i) mravní

## 2.1 Manažerské rozhodování

Jednou z významných aktivit manažerů je umět se správně rozhodnout. Správné rozhodnutí totiž ovlivní fungování a kvalitu organizace. Naopak rozhodnutí nesprávné či nekvalitní může vést k neúspěchu a nekvalitě. Manažerské rozhodování je „*typické tím, že rozhodovatel – manažer rozhoduje v zájmu svého nadřízeného, respektive zaměstnavatele, a to v oblasti své působnosti.*“ (Blažek, 2011, str. 86). Podle Štědrone (2015, str. 1) je manažerské rozhodování „*umění, které obsahuje jak racionální tak intuitivní komponenty i velmi podobné rozhodovací činnosti.*“ Rozhodování, které maximalizuje zamýšlené cíle, a ve kterém rozhodovatel vyhledává nejlepší řešení, je možno z hlediska teorie označit za racionální. V praxi nám však toto racionální rozhodování komplikují některé bariéry, například „*omezená schopnost člověka zpracovávat informace, omezené poznání, limitovaná schopnost člověka formulovat a řešit složité rozhodovací problémy.*“ (Voda, 2012, str. 431). Výstupy výzkumů o rozhodovacích procesech ukazují, že často a

tendenčně rozhodujeme ve světle svých prožitých zkušeností. Naše vlastní emoce pak jakékoli rozhodnutí tím či oním způsobem podbarví.

V dnešním komplikovaném a rychle se měnícím světě je pak rozhodování komplikovanější než dříve, přičemž rozhodování tvoří velmi podstatnou část manažerské práce. Kvalita takovýchto rozhodnutí je svázána s řadou faktorů. Dle Grasseové (2013, str. 193) to jsou „*vedomosti, schopnosti a dovednosti, druh řešeného rozhodovacího problému, vybavenost moderními technickými prostředky řízení a komunikace, časovým horizontem rozhodování a jeho požadovanými návaznostmi, změnami ve vnějším a vnitřním prostředí managementu a podnikatelským rizikem, které provází v tržní ekonomice všechny podnikatelské aktivity.*“

Rozhodování v manažerské pozici bychom mohli podle Blažka (2011, str. 86) rozdělit na:

#### A. individuální rozhodování

Zde se uplatňuje zásada jediného odpovědného vedoucího, což znamená, že manažer může samostatně rozhodovat o tom, co přísluší jeho funkčnímu místu. Nese také za svá rozhodnutí odpovědnost

#### B. kolektivní rozhodování

Místo jedinému člověku je možnost rozhodovat a odpovědnost za výsledky dána kolektivu. Často se zde uplatňují demokratické principy a je jasná participace na onom rozhodování. Klasickým příkladem je vedení demokratických států, politických stran a jiných společenských organizací.

Základním kamenem rozhodování je proces volby, kdy se posuzují varianty řešení problému. Rozhodovacím problémem pak „*označujeme odchylku skutečného stavu od stavu požadovaného*“ (Grasseová, 2013, str. 194) a celé to dohromady tvoří rozhodovací proces. Autoři Yetton (1973) a Vroom (1988) se pak zaměřili na rozhodovací model, kde rozlišují tři styly řízení (Pilařová, 2016, str. 94):

### **1. Autoritativní styl řízení**

- a) Manažer rozhoduje sám, podřízené do rozhodování nijak nezapojuje, informace si zjišťuje mimo svůj tým.
- b) Manažer rozhoduje sám, podřízení jsou zdrojem informací pro rozhodnutí manažera.

### **2. Konzultativní styl řízení**

- a) Manažer rozhoduje sám na základě konzultace řešení s vybranými podřízenými.
- b) Manažer rozhoduje sám na základě konzultace řešení s celým týmem.

### **3. Skupinový styl řízení**

- a) Manažer problém řeší společně s týmem.
- b) Rozhodování je společné, cílem je dosáhnout konsenzus.
- c) Manažer se nesnaží prosadit své vlastní řešení a je připraven realizovat jakékoliv řešení, které je výsledkem dohody celé skupiny.

## **2.2 Rozhodování ředitele školy**

Ředitele školy lze podle Trojanové (2014, str. 14) popsat jako jasně kompetentního pracovníka v několika významech. Jedním z významů je daná kompetence směrem od někoho jiného, tedy, že ředitel školy má pravomoc, odpovědnost a oprávnění o něčem rozhodovat. V druhém významu je to pak daná kompetence od sebe, tedy ve smyslu nějaké dovednosti, například vhodně vést své podřízené kolegy.

Ředitelé základních škol pak v České republice odpovídají za řízení školy, tedy za náplň kurikula a realizaci výuky a také za její provozní záležitosti. Stále rostou požadavky, které jsou v dnešní době na ředitele základních škol kladené, dnešní doba také přináší nové výzvy a nová témata. Ředitelé škol se tak velmi obtížně dostávají k požadované pozici lídra pedagogického procesu. Zodpovídají tak za všechny procesy ve škole a zároveň zůstávají také pedagogickým pracovníkem. Dle Trojana (2013, str. 13) je pak otázka, zdali se již nejedná o tradiční vymezení pedagogické role, která je v současné době a podmínkách nezvládnutelné. Ředitelé škol vykonávají ve škole tři manažerské role, a to roli lídra, který ve spolupráci určuje vizi a směr školy, v roli vykonavatele má přímou vyučovací povinnost a v roli manažera vykonává základní manažerské funkce, ke kterým rozhodování bezpochyby patří.

Předpoklady pro výkon ředitele školy stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. V § 5 tohoto zákona je uvedeno, že *„ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 (což je například znalost českého jazyka, zdravotní způsobilost, bezúhonnost a*

*jiné) a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti... v délce 4 let pro ředitele základní školy...“.*

Dobry ředitel školy by se měl umět rozhodovat podle transparentních pravidel, správně a v ten pravý čas. Své rozhodnutí pak dobře zdůvodnit a umět komunikovat. V dnešní době není pochybnost, že *„na základě analýzy dokumentů české vzdělávací politiky se charakter práce ředitele proměnil od pedagogického vedoucího školy ke komplexnímu manažerovi.* (Dvořák, 2011, str. 10). Také z teorie managementu je v zásadě zřejmé, že fungování a rozvoj školy je zásadně ovlivněn kvalitou a výsledky rozhodovacích procesů. *„Jedná se o široké spektrum odborných rozhodnutí, jimiž může ředitel ovlivnit vývoj školy prostřednictvím velkých i malých, nápadných i nenápadných kroků, s vědomím dalekých perspektiv i v bezprostřední reakci na situaci.“* (Voda, 2012, str. 431). Pro ředitele školy pak představuje každé rozhodnutí nutnost volby, protože se většinou jedná o zásah do složitých či ustálených struktur. Minulá rozhodnutí nás pak mohou limitovat v současnosti a tím tak ovlivňovat právě probíhající rozhodovací proces.

Ředitel školy jako statutární orgán této instituce se ve vyjmenovaných případech rozhoduje pomocí příslušné legislativy. Základním právním předpisem, který vymezuje pravomoci ředitele školy je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, který v § 164 odst. 1 uvádí: *„Ředitel školy a školského zařízení rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy.“*

Ředitel školy rozhoduje podle zákona č. 500/2004 Sb., správní řád ve znění pozdějších předpisů v případech, které vyjmenovává v § 165 odst. 2 školského zákona

- a) zamítnutí žádosti o povolení individuálního vzdělávacího plánu a zamítnutí žádosti o přeřazení žáka nebo studenta do vyššího ročníku,
- b) přijetí dítěte do předškolního vzdělávání a ukončení předškolního vzdělávání, zařazení dítěte do přípravného stupně základní školy speciální, zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy,
- c) zamítnutí žádosti o odklad povinné školní docházky,
- d) převedení žáka do odpovídajícího ročníku základní školy,

- e) přijetí k základnímu vzdělávání, přestupu žáka, převedení žáka do jiného vzdělávacího programu, zamítnutí žádosti o povolení pokračování v základním vzdělávání,
- f) přijetí ke vzdělávání ve střední škole, vyšší odborné škole a konzervatoři,
- g) zamítnutí žádosti o přestup, změnu oboru vzdělání, přerušení vzdělávání a opakování ročníku,
- h) zamítnutí žádosti o pokračování v základním vzdělávání,
- i) podmíněné vyloučení a vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení,
- j) zamítnutí žádosti o uznání dosaženého vzdělání,
- k) povolení a ukončení individuálního vzdělávání žáka a ukončení individuálního vzdělávání dítěte.

V druhém kroku je pak ředitel školy manažer, který rozhoduje i o jiných věcech než výše uvedených. Například o přijímání nových pedagogických i nepedagogických pracovníků, prioritách v údržbě či opravě hmotného majetku, o zapojení školy do grantů a projektů a mnoho dalšího. Styl vedení školy, který ředitel ve své funkci nastavil pak do jisté míry určuje jeho rozhodování. Styl vedení *„je obvyklý způsob jednání manažera/lídra ve vztahu ke skupině, kterou vede, a k jejím jednotlivým členům.“* (Tureckiová, 2007, str. 99). Styly vedení mohou být rozděleny různě, podle různých hledisek. Podle Tureckiové (2007, str. 99) je můžeme rozdělit podle účasti pracovníků, jejich zapojení do vedení školy na:

#### A. autoritativní styl

Takový ředitel školy sám rozhoduje o všem, činnosti i sám vykonává a zdůvodňuje to svou konečnou odpovědností. Tento styl potlačuje účast ostatních pracovníků na vedení a rozvoji školy. V krajních situacích může autoritativní styl přerůst ve styl autoritářský, kdy jednání pracovníka splňuje prvky šikany.

#### B. konzultativní styl

Ředitel školy sám rozhoduje, ale svá rozhodnutí konzultuje s podřízenými. Jejich názory se však často neřídí.

#### C. participativní styl

Ředitel školy přijme takové rozhodnutí, které je nejlepší bez ohledu na to, kdo ho navrhol.



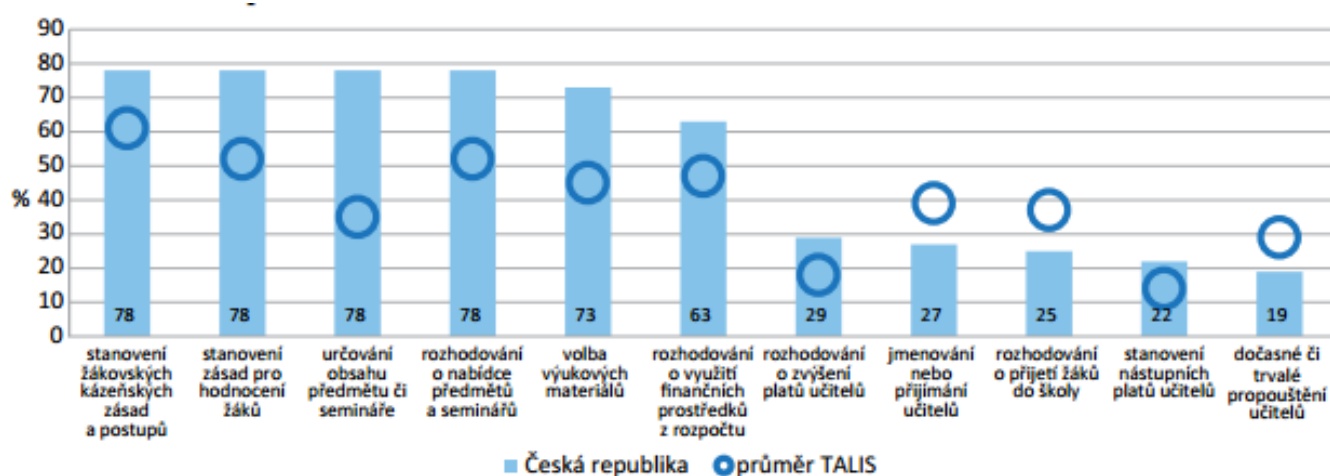
#### D. delegativní styl

Představuje vysokou účast pracovníků na vedení a rozvoji školy. Ředitel školy předává pracovníkům odpovědnost i pravomoc.

#### E. liberální styl

Ředitel školy předává rozhodnutí na podřízené bez předání konkrétní odpovědnosti za něj.

Z hlediska rozhodování byly ředitelé v rámci mezinárodního šetření Talis roku 2013, kterého se účastnilo kolem 220 ředitelů škol, dotazováni na to, kdo má ve jejich škole klíčovou odpovědnost v některých oblastech. Graf dole zobrazuje podíl ředitelů, kteří vypověděli, že mají za rozhodování v těchto oblastech klíčovou odpovědnost a zároveň ji také sdílejí s dalšími aktéry. Sdílená odpovědnost pak dle šetření znamená „*že aktivní roli v rozhodovacím procesu hraje jak ředitel, tak členové vedení školy, učitelé, školská rada nebo správní orgány na lokální či státní úrovni.*“ (Talis 2013, [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/TALIS\\_2013\\_narodni\\_zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/TALIS_2013_narodni_zprava.pdf))



Graf č. 1

Ředitelé v České republice sdílejí odpovědnost při stanovování kázeňských zásad, pro hodnocení žáků, při vymezení obsahu předmětů a radí se tak v rámci uvedeného šetření k zemím s nejvyšší podílem takových ředitelů. Naopak nejméně často sdílejí ředitelé odpovědnost za personální politiku školy, odměňování pedagogů a přijímání žáků.

Rozhodování ředitele školy je tedy velmi složitá a živá agenda. Některá rozhodnutí se mohou projevit až s několikaletým zpožděním a teprve poté se ukáže, zdali jsme se

rozhodli správně. Ředitel školy je také „základním faktorem rozvoje kvalitní školy, je klíčovým hráčem ovlivňujícím pedagogický proces a výsledky žáků“ (Trojan, 2015, str. 12)

### 3 Občanské vzdělávání a participace žáků

Téma participace žáků ve škole se velmi blízce pojí a dotýká se společenskovedního či občanského vzdělávání. Právě to dostává v poslední době širší společenskou podporu. Takovou podporou můžeme nazvat také pokusné ověřování Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2016 o podpoře občanského vzdělávání na školách, na které navazuje Podkladová studie Národního ústavu pro vzdělávání (Hesová, 2019), ve které se uvádí, že „občanské vzdělávání vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro aktivní zapojení do demokratické společnosti a formuje dovednosti a postoje důležité pro aktivní využívání poznatků o společnosti a mezilidských vztazích v občanském životě.“ (Hesová, 2019, str. 3). Čeští žáci byli zapojeni do dvou mezinárodních šetření, která se zaměřují na občanské vzdělávání, a to v roce 1999 a 2009. Šetření z roku 1999 ukázalo, že znalosti českých žáků z občanské výchovy jsou lepší, než mezinárodní průměr, podprůměrní však byli v rovině postojů a předjímání budoucích politických aktivit. Čeští žáci měli velmi malou důvěru v zapojení do života školy a projevovali relativně nízkou důvěru ve státní instituce. Při šetření z roku 2009 se čeští žáci posunuli svými nadprůměrnými znalostmi, ale při srovnání s rokem 1999 došlo k významnému poklesu bodů. Podobný pokles byl zaznamenán v Polsku, Bulharsku a na Slovensku. I přes poměrně nízkou zaangażovanost žáci většinou souhlasí, že účast na rozhodování ve škole je velice důležitá pro zlepšení chodu školy.

Do kurikula základních škol je občanské vzdělávání zahrnuto třemi způsoby, a to:

- a) klíčové kompetence,
- b) samostatný předmět,
- c) průřezové téma.

Klíčové kompetence jsou obecné cíle základního vzdělávání obsažené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, občanské kompetence tvoří jednu šestinu této oblasti. Dle nich mimo jiné žák na konci základní školy „*chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu*“. (RVP ZV, <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>)

Samostatným předmětem pak je na druhém stupni základní školy občanská výchova. Ta pokrývá znalosti dostatečně, problém může být v opomíjení dovedností a postojů. Často

tento předmět provází nízká časová dotace či využití na třídnické práce. Průřezová témata pak dokreslují problémy současného světa a jedním ze šesti těchto témat je výchova demokratického občana.

Na základě mezinárodních i domácích šetření, se zdá, že čeští žáci mají s aktivním občanstvím velký problém. *„Je proto potřeba se rozloučit s velmi rozšířenou uklidňující představou, že mladá generace vyrůstající ve svobodných poměrech po roce 1989 bude v sobě mít automaticky jiný přístup k veřejnému dění než generace jejich rodičů.“* (Čáp, Matějka, Protivínský, 2013, str. 12) O příčinách tohoto stavu zatím stále mnoho nevíme, větší analýzy chybějí, napovědět nám však mohou některé průzkumy, zjišťující odkud žáci čerpají informace o veřejném dění. Škola je v nich pravidelně na posledním místě.

Jedním z prostředků řízení věcí veřejných je participace na nich. Participace znamená zapojení jednotlivců do nějakého rozhodovacího procesu. V běžném životě dospělého je možné se stát příznivcem či členem nějaké politické strany či hnutí, angažovat se v lokální či celostátní politice, psát petice, svolání, chodit na demonstrace, upozorňovat na důležitost určitých věcí a účastnit se volebních klání. To všechno jsou věci, které jsou možné v demokratických zemích. Chtít demokracii ještě neznamená ji mít, proto je dobré neztrácet čas a pustit se do toho již od našeho raného věku. Výchova k demokracii, občanská výchova, výchova k občanství jsou jen různé názvy pro totéž, tedy vzdělat nás v dobré, slušné a znalé občany dané země. *„Na školách by se měly změnit nejenom vnitřní struktury nebo procesy rozhodování, i když i to je velice důležité. Stejnou měrou bychom se měli zaměřit i na způsob, jakým se s žáky zachází, jaký je jim přiznán díl zodpovědnosti a svobody, nakolik mohou ovlivnit chod školy, a jak se ve škole cítí.“* (Kjargaard, Martineniene, 1997, str. 4). Takováto participace na demokracii patří i do české školy. *„Nepřestáváme se divit, proč je tolik učitelů přesvědčeno, že oni toho vědí víc než jejich žáci?“* (Kjaergaard, Martineniene, 1997, str. 5) Ve školním prostředí je pojem participace vztažen na možnost žáků aktivně se podílet na utváření života školy. *„Vzdělávací politiky evropských států akcentují participaci jako prostředek občanské výchovy a spojují ji s naplňováním cílů výchovy v rovině dosahování sociálních kompetencí.“* (Greger, Ježková, 2007, str. 210)

Vidláková (2007, str. 8) pak uvádí dva směry participace žáků, a to:

A) zdola

Potřeba participace vychází od samotných žáků a pedagogové a vedení školy následně tvoří podmínky.

B) shora

nejprve se vytvoří formální podmínky a potom se pracuje s podněty od samotných žáků.

Konkrétní míra participace žáků záleží na každém řediteli a každé škole. Právě ředitel školy vymezuje a organizuje zapojení žáků do chodu školy formou žákovské samosprávy.

### 3.1 Žákovská samospráva a její historický vývoj

Podle § 21 školského zákona mají „žáci a studenti možnost zakládat v rámci školy samosprávné orgány, volit a být do nich voleni, pracovat v nich a jejich prostřednictvím se obracet na ředitele školy nebo školskou radu s tím, že ředitel školy nebo školská rada jsou povinni se stanovisky a vyjádřením těchto samosprávných orgánů zabývat a své stanovisko k nim odůvodnit.“ Žákovskou samosprávu pak můžeme také definovat jako „*samosprávný orgán vytvářený žáky nebo studenty školy, který plní různé funkce.*“ (Průcha, 1998, str. 323). Ve škole by mělo nejlépe být fungování žákovské samosprávy ukotveno ve školním vzdělávacím programu, protože „*participační aktivity a struktury dětí a mládeže se v poslední dekádě rozvíjejí do šíře i hloubky a dnes jsou neodmyslitelnou součástí výchovy k demokratickému občanství.*“ (Hofbauer, 2003, str. 61)

Hlubšímu poznání historického vývoje se blíže věnují Obst a Prášilová (2001, str. 67-70). Doložitelné zmínky jsou datovány 16. stoletím, avšak nejednalo se o samosprávu jak ji známe dnes, spíše o funkce jednotlivých žáků. Tyto funkce byly spojeny především s provozem školy, například udržování kázně a čistoty. Dnešnímu stavu se přiblížil ve své době učitel národů Jan Ámos Komenský, který „*chápal školu jako obec, v níž jsou žáci vychováni pro pozdější život. Musí se proto již ve škole učit být občany. Proto má mít každá třída a každá škola svůj senát, jeho předsedu, konzula nebo soudce.*“ (Obst, Prášilová, 2001, str. 67)

Koncem 19. století a počátkem 20. století se žákovská samospráva začíná považovat za prostředek k výchově. Český pedagog Augustin Bartoš byl pevně přesvědčen, že „*k mravní výchově nevedou jenom povídky a mentorování, ale dítě musí mít příležitost projevit svou mravní úroveň činem. Mravní chování má být cvičeno a utvrzováno při konkrétních činnostech za účasti dítěte.*“ (Obst, Prášilová, 2001, str. 67)

V období po 2. světové válce se tématem zabývá zlínský pedagog Vladimír Konvička, který je ve své knize *Žákovská samospráva přesvědčen o nutnosti propojení školní práce s reálným životem. „Podstatným znakem nové školy je snaha po úzkém spojení školní práce se životem., životnost školní výchovy neznamená jen, že se dětem ukládají úkoly...“* (Konvička, 1947, str. 5). V letech 1948 až 1989 neměla pak svobodná žákovská samospráva na základních či jiných školách své místo. Na základních školách pak vznikaly pionýrské organizace, které s demokratickými principy měly pramálo společného.

### **3.2 Žákovská samospráva a současnost**

Vzhledem k našemu komunistickému období od roku 1948 nemají na základních školách žákovské samosprávy tak dlouho tradici, jako v jiných zemích západní Evropy.

Po roce 1989 se tak žákovská samospráva, jako i další věci ve vzdělávání, hlásí o své místo a postupně ho nachází. Podle Tematické zprávy České školní inspekce z roku 2017 o participaci žáků a studentů na fungování a rozvoji školy, ze 3663 základních škol, které byly do dotazování zapojeny, mělo žákovský parlament či jinou formu samosprávy 1501 škol. Na této zprávě se podílela obecně prospěšná společnost Centrum pro demokratické učení (CEDU), která se tématem občanského vzdělávání, žákovskými parlamenty a výchovou k občanství dlouhodobě zabývá. *„Česká republika jednoznačně potřebuje občany, kterým je už od dětství umožněno vyzkoušet si participovat na okolním dění. Fungující žákovské parlamenty dávají dětem a mladým lidem možnost zažít, jaké je mít za něco odpovědnost.* (Hazlbauer, 2017, 42)

#### **3.2.1 Žákovský parlament jako jedna z forem žákovské samosprávy**

*„V českých školách se dnes můžeme setkat s velkou varietou názvů, pod nimiž pracuje žákovská samospráva, např. kolegium žákovské samosprávy, studentská rada, rada studentů, školní parlament, školní senát, studentský senát, aktiv žáků aj.“* (Čapek, 2010, str. 84). Podle Koláře (2012, str. 121) je projevem demokratického charakteru školy, když si žáci volí své zástupce pro jednání s vedením školy nebo s učiteli. *„Žáci si volí své zástupce pro jednání s vedením školy, učiteli i pro organizaci spolupráce, případně řešení problémů v žákovských kolektivech. Je to projev demokratického charakteru školy. Žáci se podílejí na organizaci i obsahové stránce činnosti tříd a celé školy.“*

Podle výše uvedené zprávy ČŠI (2017, str. 3) je žákovský parlament prostředkem výchovy a vede k formování dobrého klimatu školy. Je to tedy skupina žáků jedné školy sestavená ze zástupců jednotlivých tříd, kteří od svých spolužáků či učitelů sbírají informace a náměty, co ve škole změnit, zlepšit. Dle této zprávy se „nejčastěji věnují činnostem, které zlepšují atmosféru ve škole (pořádání kulturních či sportovních akcí), rozvíjejí vzdělání žáků (pořádání besed, exkurzí, výstav), podporují charitu, proměňují fyzické prostředí školy, nebo se zabývají aktuálními problémy, které ve škole vzniknou.“

Organizační forma žákovského parlamentu je daná především druhem a velikostí školy. Na základních školách je tak možné vidět jednokomorový i dvoukomorový žákovský parlament, například pro žáky 1. stupně a pro žáky 2. stupně. Odlišnosti pak také najdeme v zastoupení jednotlivých ročníků, tedy od zapojení všech (1. – 9. ročník) až po zastoupení jen některých (častěji 4. – 9. ročník). Organizace Centrum pro demokratické učení, které se tímto tématem dlouhodobě zabývá, pak doporučuje nejčastěji skupinu žáků od čtvrtého do devátého ročníku, za každou třídu ideálně dva zástupce a setkávání parlamentu jako takového nejlépe každý týden alespoň na 60 - 90 minut.

Česká školní inspekce ve svém zjišťování v roce 2017 potvrzuje, že aktivní rozhodovací roli hrají, především v základních školách, pedagogové. Na rozhodování pak participují častěji žáci gymnázií než žáci středních odborných škol. Nejčastěji se žáci v rámci samosprávy podílejí na mimoškolních aktivitách a nejméně často pak dávají náměty k obsahu a cílům výuky. Nejčastěji se žákovský parlament na základních i středních školách schází v odpoledních hodinách, zmiňována však je i nultá hodina. Volby do žákovské samosprávy se nejčastěji uskutečňují v režii třídních učitelů v rámci jednotlivých tříd. Prakticky ve všech základních školách je zřízena pozice koordinátora žákovského parlamentu, na středních školách není většinou žádný pracovník pověřen touto činností. Dle zprávy se zatím nedaří předávat koordinátorům odpovědnost žákům. Podle výpovědí ředitelů škol v této zprávě znají členové pedagogického sboru důvody zřízení žákovského parlamentu ve škole, jeho cíle a kompetence. Okolo čtvrtiny ředitelů základních a středních škol pak žákovský parlament chápe spíše jako místo, kde žáci mohou rozhodovat o určitých záležitostech školy, než jako prostor, kde si žáci mohou vyzkoušet, jak demokracie funguje. Uvedená zpráva na závěr pak jmenuje některé slabé a silné stránky z celkového zjištění, například:

A) silné stránky

- ve většině základních a středních škol mají žáci možnost participace na fungování školy
- žáci základních škol jsou pak v žákovském parlamentu mírně aktivnější než žáci středních škol
- v polovině oslovených středních škol vedou jednání parlamentu sami žáci

#### B) slabé stránky

- ve čtvrtině základních a středních škol má jednání žákovského parlamentu formu krátkého setkání během přestávky
- 15% oslovených ředitelů přiznává, že žákovský parlament mají zřízen pouze formálně
- na středních školách je menší důraz v žákovském parlamentu kladen na občanské dovednosti, jejich rozvoj a trénink.

### 3.2.2 Centrum pro demokratické učení

Jednou z organizací, která se tématem žákovských parlamentů dlouhodobě zabývá je Centrum demokratického učení (dále jen CEDU). Vznikla na neformálním základě kolem roku 20007 a od té doby dle výroční zprávy za rok 2017 *„svou činností ve školách napomáhá tomu, aby se z mladých lidí stávali občané, kteří rozumějí tomu, jak náročné a přitom nezbytné je držet se základních principů demokracie. Pečujeme o budoucnost demokracie v ČR právě prací s mladými lidmi ve školách.“* Metodicky tedy podporuje žáky a učitele, jak práci s odpovědností dětí ve školním prostředí zrealizovat a následně informovat společnost. CEDU také provozuje síť škol pro demokracii, což je síť škol, které mají žákovský parlament a navzájem se inspirují. Hlavním bodem sítě škol pro demokracii jsou pak konzultační centra, která nabízejí ostatním školám metodickou podporu a svůj vlastní příběh v občanském vzdělávání.

Výzkumná zpráva z roku 2015 právě od CEDU přináší některá zajímavá zjištění, která předcházela závěrům z Tematické zprávy České školní inspekce z roku 2017. Cílem jejich výzkumu bylo, kolik škol se žákovským parlamentem pracuje, jak jsou s ním školy spokojeny a co by mohlo jejich fungování zlepšit. Z celkového počtu 4095 oslovených škol se do výzkumu, který probíhal formou dotazníkového šetření, zapojilo 1051. Většinu dotazníků, 85 %, vyplnili ředitelé či zástupci z vedení škol, ačkoli činnosti parlamentu mají na školách převážně na starosti pedagogičtí pracovníci, kteří nejsou členem vedení školy. Nejvíce zapojených škol je z Olomouckého, Ústeckého kraje a z hlavního města Prahy,



nejméně pak z Jihočeského a Plzeňského kraje. Žákovský parlament uvádí 55 % ze zapojených škol, tedy 583. Školy, které žákovský parlament nemají, ho neměly ani v minulosti, jen 14 % škol uvádí, že parlament mělo a následně ho zrušilo, nejčastěji z důvodu nezájmu žáků či ve škole nebyl učitel, který by parlament vedl. V 80 % škol parlament funguje déle než tři roky. Praxe nám ukazuje, že zájem žáků je dán více faktory, převážně však přístupem koordinátora a podmínkami školy. V drtivé většině škol je parlament společný pro první druhý stupeň a nejčastěji jsou zde zastoupeni žáci od pátého do devátého ročníku. Koordinaci má pak na starosti vybraný učitel (62 %), členové vedení školy parlament vedou ve 34 %. Svůj parlament vnímá jako dobře fungující 68 % dotazovaných a je zde velmi důležitá podpora ze strany učitelů, která je v tomto šetření na skoro stejné úrovni jako podpora od žáků, 94 % učitelé a 95 % žáci. Menší míru podpory pak zaznamenáváme od nepedagogických pracovníků. *„Zajímavé je srovnání vysoké míry podpory ze strany žáků ve školách, kde parlament funguje, s příčinami zániku parlamentů ve školách, kde byl zrušen (nezájem ze strany žáků). To jen potvrzuje naši zkušenost, že žáci zájem mají, avšak parlament upadne, pokud jim neukážeme, jak v něm pracovat tak, aby měli výsledky.“* (CEDU, 2015, str. 7). Činnost parlamentů by podle respondentů mohly zlepšit kurzy pro žáky a metodické materiály, také systémová podpora pro vedení žákovských parlamentů ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Závěrem tento výzkum uvádí, že žákovské parlamenty jsou rozšířenou záležitostí. Fungují minimálně na 15 % všech základních škol v České republice. Rámcový vzdělávací program pak parlament školám doporučuje a stejně tak i Česká školní inspekce. Vyslovuje se pro systémovou podporu pro žákovské parlamenty, jako efektivního nástroje rozvoje občanských dovedností, a to ve formě:

- A) *„zvýšení informovanosti ředitelů i učitelů o fungování kvalitních parlamentů“*,
- B) *„navýšení prostředků škol na vzdělávání pedagogů v oblasti práce s parlamentem a realizací kurzů pro žáky“*,
- C) *„podpora neziskových vzdělávacích organizací zaměřujících se na občanské vzdělávání“*,
- D) *„zavedení kurzu koordinace parlamentu do přípravy budoucích pedagogů na vysokých školách“*,

E) „ustavení role koordinátora parlamentu a jeho řádné odměnění (případně plošné zavedení role koordinátora občanského vzdělávání na školách).“ (CEDU,2015, str. 11)

## Emperická část

### 4 Analýza výzkumného šetření

#### 4.1 Výzkumný problém a jeho teoretický kontext

Výzkumným problémem v této části bakalářské práce je zjištění, a zmapování, jak se žákovská samospráva, úžeji vymezena na žákovský/školní parlament, podílí a ovlivňuje rozhodování ředitele základní školy.

Žákovský či školní parlament je jedním z možných druhů žákovské samosprávy na základní škole. Podle Čapka (2010, str. 84) se dnes v českých školách můžeme setkat s různými názvy, pod kterými žákovská samospráva pracuje „*např. kolegium žákovské samosprávy, studentská rada, rada studentů, školní parlament, školní senát, studentský senát, aktiv žáků aj.*“ Východiskem pro vznik žákovské samosprávy je školský zákon, který říká, „*že žáci a studenti mají právo zakládat v rámci školy samosprávné orgány žáků a studentů, volit a být do nich voleni, pracovat v nich....*“

Žákovské či školní parlamenty tak rychle vznikají a přibývají. Jak vyplývá z Výroční zprávy za rok 2017 organizace Škola pro demokracii, potažmo České školní inspekce, byly v roce 2017 žákovské parlamenty v nějaké podobě na 41 % základních škol v České republice. Jakým způsobem však pak s následnými výstupy těchto orgánů nakládá ředitel školy, a zdali ho v rozhodování oné či některých jiných věcí tyto výstupy ovlivňují, se zabývá tato bakalářská práce.

#### 4.2 Výzkumný cíl a formulace otázek

Cílem bakalářské práce je zmapování, jak se žákovská samospráva, úžeji vymezena na žákovský/školní parlament, podílí a ovlivňuje rozhodování ředitele základní školy.

Byly stanoveny následující výzkumné otázky:

A) Participuje žákovská samospráva na životě/fungování základní školy?

B) Spoluutváří žákovská samospráva rozhodnutí ředitele školy?

C) Jakým způsobem se žákovská samospráva podílí na rozhodnutí ředitele školy.

První otázka „Participuje žákovská samospráva na životě/fungování základní školy?“ je důležitou startovní otázkou. Zjišťuje, zdali je ve škole vůbec zastoupení žáků jako

samostatného celku, a zdali je na základní škole zřízen žákovský parlament. Otázka „Spoluutváří žákovská samospráva rozhodnutí ředitele školy?“ se dotazuje, jak je to se spoluprací žákovského parlamentu a vedení školy. Zda dochází k vzájemnému ovlivňování. Důležitou otázkou pak je také „Jakým způsobem se žákovská samospráva podílí na rozhodnutí ředitele školy.“ Zde byly zjišťovány konkrétní výstupy, které z takové spolupráce vznikly.

### **4.3 Výzkumné metody**

Pro výzkum zaměřený na rozhodování ředitele základní školy pod vlivem žákovského parlamentu, byla zvolena kvantitativní i kvalitativní metoda výzkumu, protože obě tyto metody jsou pro přínosné pro dané téma, a to z důvodu vzájemného doplňování. Větší část výzkumu je kvantitativní. Byla využita metoda dotazníku. Z hlediska sběru dat předcházelo dotazníkové šetření rozhovorům, které pak bylo možné využít jako doplnění některých souvislostí.

#### **4.3.1 Kvantitativní výzkumné metody**

Kvantitativní metody výzkumu, které se nazývají kvantitativní pracují s číselnými údaji a zjišťují rozsah nebo četnost daných jevů. Takové údaje se pak dají zpracovat matematicky a „*kvantitativně orientovaní výzkumníci jsou hrdí na možnost precizního a jednoznačného vyjádření výzkumných údajů v podobě čísel.*“ (Gavora, 2000, str. 31). Prioritním úkolem kvantitativních metod je tedy roztrždit získané údaje a objasnit příčinu jevu. Dotazníkové šetření, které je jednou z forem kvantitativních metod vychází z výzkumných otázek a má za úkol zjistit dané odpovědi. Seznam dotazovaných škol odpovídá konzultačním centrům CEDU, které se žákovskými parlamenty dlouhodobě zabývá. Ukázka dotazníku je uvedena v příloze této práce.

#### **4.3.2 Kvalitativní výzkumné metody**

Kvalitativní výzkum má celou škálu metod a technik, kterými lze danou problematiku zkoumat. Hlavní vlastností kvalitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzita a podrobný záznam. V bakalářské práci byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který umožňuje hlubší nahlédnutí do zkoumané problematiky a doplní dotazníkové šetření. Struktura rozhovoru

byla tvořena se záměrem získání obecných informací, pomocí, kterých se autor postupně dotazoval až k těm konkrétním.

#### **4.4 Výběrový soubor, práce s daty**

Respondenti výzkumného šetření byli vymezeni cílem této práce a taktéž výzkumnými otázkami. Tato práce hledá odpovědi na to, jak žákovská samospráva participuje na fungování školy, jakým způsobem se spolupodílí na rozhodování ředitele školy a případně ve které konkrétní projekty a počiny tato spolupráce vyústila.

Důležitým faktorem pro výběrový soubor byla spolupráce se školami, které jsou zapojeny jako krajská konzultační centra v projektu Škola pro demokracii, tedy školy, které mají se žákovským parlamentem dlouhodobé zkušenosti. V každém kraji České republiky, s výjimkou Prahy a Plzeňského kraje, jedna až dvě základní školy. Doplnující pak byl rozhovor se třemi řediteli těchto základních škol.

Realizace obou metod výzkumu, rozhovorů i dotazníkového šetření probíhala v období od března do dubna 2019. Dotazník byl zaslán elektronickou formou ředitelům uvedených škol, jejichž elektronickou adresu autor zjišťoval na webových stránkách jednotlivých škol a byl vytvořen za pomoci dotazníkového formuláře aplikace Google Disk. Celkem byl dotazník zaslán 21 respondentům. Následné 3 rozhovory pak byly plánovány po vzájemné dohodě s řediteli a uskutečnily se v Libereckém a Středočeském kraji. V těchto lokalitách proto, že tito ředitelé se aktivně vyslovili na dotaz případného osobního rozhovoru.

#### **5 Kvantitativní šetření - dotazník**

Kvantitativní šetření má v této práci sloužit jako hlavní prostředek pro sběr dat, následně doplněné uvedenými rozhovory. Vychází z výzkumných otázek, na které hledá odpovědi. Dotazníkové šetření jsem zvolil jako vhodnou formu i vzhledem k tomu, že respondenti jsou rozmístěni po celé České republice. Dotazník byl elektronickou cestou zaslán všem dvaceti jedna krajským konzultačním centrům v rámci sítě škol pro demokracii od Centra demokratického učení, tedy ředitelům uvedených institucí. Z celkového počtu dotazníkové šetření vyplnilo dvacet uvedených škol. V rámci uvedeného dotazníku byly zjišťovány následující údaje:

- a) pohlaví respondenta,
- b) počet let ve funkci ředitele školy,
- c) organizovanost školy a počet žáků,
- d) přítomnost žákovského parlamentu či jiné žákovské samosprávy,
- e) informovanost ředitele školy o dění v žákovské samosprávě,
- f) vliv žákovské samosprávy na rozhodování ředitele školy, případně konkrétní výstup.

## **5.1 Interpretace zjištěných výsledků**

Z dotazníku vyplynula následující fakta. Z 21 oslovených respondentů se dotazníkového šetření zúčastnilo 20. Z toho 15 mužů a 5 žen. Nejčastěji uváděli 12 let ve funkci ředitele školy (6 respondentů) a na druhém místě se shodně po 2 respondentech umístilo 4 a 15 let v ředitelské funkci. Rozmezí pak bylo od 1 roku po 29 let v této vedoucí funkci. Co se týče velikosti nebo organizovanosti školy, tak 14 z 20 odpovědí je pro plně organizovanou školu, zbylých 6 pak základní škola se školou mateřskou. U počtu žáků školy je rozptýl od 150 žáků až po 760 žáků. Tento rozptýl je dán tím, že až na výjimky jsou školy v tomto unikátní. Je však také možnost, že někteří ředitelé čísla zaokrouhlili či poskytli počet žáků jen přibližně. Na otázku, zdali je ve škole žákovský parlament, odpovědělo kladně 19 respondentů, z toho 16 z nich uvádí, že jsou o dění v žákovském parlamentu spraveni a informováni. Z celkového počtu respondentů pak 18 výstupy ze žákovského parlamentu bere vážně a zaobírá se s nimi, což naopak nečiní pouze 1 z nich. Při výběru příkládané důležitosti návrhům z parlamentu z 5 bodové škály volí po 6 respondentech důležitost 4 a 5, naopak nejmenší důležitost, tedy 1 volí 2 odpovídající. Někteří pak také uvádějí konkrétní příklady z této spolupráce.

### **5.1.1 Interpretace zjištěných výsledků k výzkumným otázkám**

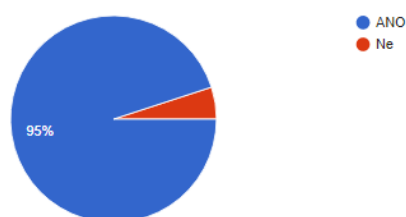
Pro lepší přehlednost zjištěných údajů navážeme jednotlivé oblasti odpovědí na výzkumné otázky.

A) Participuje žákovská samospráva na životě/fungování základní školy?

V 95 % oslovených základních škol je přítomna žákovská samospráva, a to formou žákovského či školního parlamentu. Dotazovaní se také většinou, v 84 %, shodli, že jsou informováni o dění v žákovském parlamentu, ať už koordinátory, žáky samotnými či jinými pedagogickými pracovníky. Což již ze své podstaty zakládá formu participace na fungování školy. Ředitel školy, potažmo vedení školy, tedy ví, co žákovský či školní parlament momentálně dělá.

Je na Vaší škole v rámci žákovské samosprávy žákovský či školní parlament?

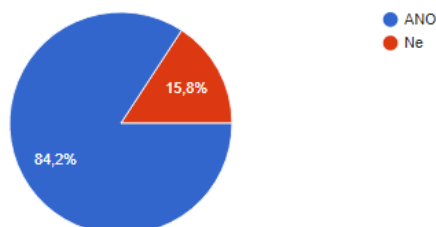
20 odpovědí



Graf č. 2

Jsem informován o dění v žákovském či školním parlamentu (ať už osobní účastí nebo informacemi od žáků či učitelů).

19 odpovědí



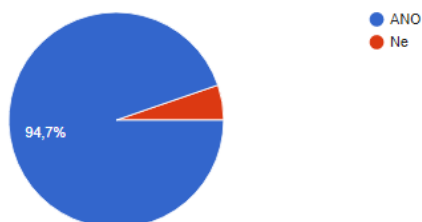
Graf č. 3

B) Spoluutváří žákovská samospráva rozhodnutí ředitele školy?

Až na jednoho respondenta, tedy 95 % dotazovaných ředitelů uvedlo, že výstupy ze žákovského či školního parlamentu berou vážně a zabývají se jimi, což dokládá vysoká důležitost, kterou návrhům od žáků přikládají, a to vyjádřenou na škále čísla 4 a 5. Devět respondentů, tedy 70 %, pak dává tu nejvyšší důležitost návrhům, které ze žákovského či školního parlamentu vzejdou. Osamocený dotazovaný, zbývajících 5 %, který uvedl, že nikoli jen potvrzuje, že zastupuje školu, kde nějaká forma žákovské samosprávy není. Nevíme však z jakého důvodu a také, zda se jedná o dlouhodobější či krátkodobější záležitost.

### Výstupy ze žakovského či školního parlamentu беру vážně a zabývám se jimi

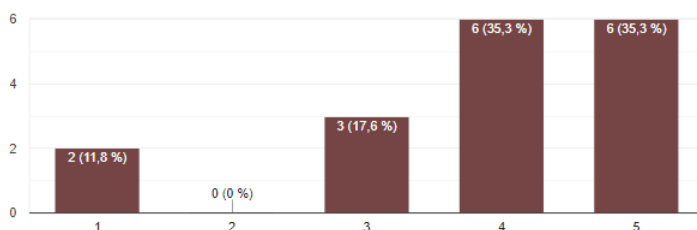
19 odpovědí



Graf č. 4

### Na škála 1 - 5 uvedte, prosím, jakou důležitost přikládáte návrhům ze žakovského či školního parlamentu

17 odpovědí



Graf č. 5

### C) Jakým způsobem se žakovská samospráva podílí na rozhodnutí ředitele školy.

Oslovené základní školy, potažmo jejich ředitelé zde uváděli konkrétní výstupy, které ze žakovské samosprávy vzešly a měly tak vliv na jejich rozhodnutí takovýto návrh prosadit. Nejčastěji jsou uváděny věci drobnější rázu, které se týkají prostředí školy. Jsou uváděny různá vylepšení školního prostředí, vytipování nebezpečných míst nebo míst, které si nějaké vylepšení zaslouží, například knihovny na chodbách školy nebo zrcadla na toaletách. Po drobnějších věcech, které se týkají prostředí byly zmiňovány i změny většího rázu, které zasahují i do prostor mimo školu. Za přičinění žakovského či školního parlamentu se tak upravil vestibul školy a školní zahrada, v případě mateřské školy. Také se kladl důraz na bezpečnou cestu do školy a proběhla tak úprava osvětlení.

Od ředitelů oslovených škol, pak byly uváděny i systémové výstupy, které se týkaly chodu školy, pedagogického procesu či spolupráce školy s rodiči. Po rozhodnutí tak vznikl například samostatný předmět s názvem Výchova pro život, obdoba třídnických hodin, kde se žáci navzájem informují o činnosti žakovského či školního parlamentu a diskutují o svých požadavcích. V rámci výstupu žakovské samosprávy pak byl rozváznán pracovní poměr s problémovým pedagogem. Ve těsné spolupráci pak i s rodiči byly vytvořeny



rodičovské cukrárny, přednášky pro rodiče o zajímavých a aktuálních tématech a iniciovaná změna jídelníčku ve školní jídelně.

Z konkrétních a popsanych výstupů jsou dále uváděny:

1) výstupy, týkající se prostředí školy, například - „většinou se jedná o drobná vylepšení v rámci prostředí školy; vytipování nebezpečných míst/míst k inovaci; vytvoření knihovniček na chodbách školy, zrcadla na WC; přebudování školní zahrady (část MŠ); úprava vstupního vestibulu školy dle žákovského parlamentu; barva školy; zajištění bezpečnosti při cestě do školy (úprava osvětlení)“

2) systémové výstupy, týkající se chodu školy, pedagogického procesu či spolupráce s rodiči, například - „vytvoření samostatného předmětu – výchova pro život, kde mají žáci parlamentu možnost informovat třídní kolektivy o své činnosti požadavcích; rodičovské cukrárny (přednášky pro rodiče); charitativní dražby výrobků; rozvázání pracovního poměru s problémovým pedagogem; změny v jídelníčku ŠJ“

### **5.1.2 Shrnutí**

Dle zjištěných výsledků se tedy dá poukázat na to, že ve škole, kde je zřízena žákovská samospráva, převládá žákovský parlament, pak ředitelé těchto škol s touto samosprávou vážně spolupracují. Na základě této spolupráce pak vznikají zajímavé projekty od drobnějších úprav interiéru škol až po změnu školních vzdělávacích programů (samostatný předmět v jedné škole) či obměna pedagogického sboru. Je tedy vidět, že žáci, kteří se angažují v samosprávě školy, mají velký vliv na její fungování. Uvedené příklady to jasně dokazují.

## **5.2 Kvalitativní šetření – rozhovory**

Toto šetření navazuje na předešlé dotazníkové zjišťování a má napomoci zjistit bližší souvislosti. Jednotlivé rozhovory byly se souhlasem respondenta nahrávány a každý trval přibližně kolem dvaceti minut. Do přepisů a analýzy těchto rozhovorů nebyly zaznamenávány nonverbální projevy respondenta. Jednotlivé přepisy rozhovorů jsou uvedeny v příloze této práce. Zde jsou uvedeny jen otázky, které jsou pro tyto rozhovory klíčové.

1. „*Jak dlouho jste, pane řediteli/paní ředitelko, ve své funkci?*“
2. „*Mohu se Vás zeptat, proč jste do této funkce šel/šla? Co bylo Vaší motivací, stát se ředitelem/ředitelkou této školy?*“
3. „*Byla ve Vaší škole nějaká forma žákovské samosprávy již před Vámi? Případně jaká?*“
4. „*Vidíte na žákovské samosprávě nějaké výhody? Proč je dobré ji ve škole vlastně mít?*“
5. „*Existují podle Vás i nějaké nevýhody, mínusy, komplikace?*“
6. „*Jak byste popsal/a současnou formu Vaší žákovské samosprávy.*“
7. „*Jste se současným stavem Vaší žákovské samosprávy spokojený/á?*“
8. „*Jak se projevuje Vaše spolupráce se žákovskou samosprávou?*“
9. „*Je nějaká konkrétní věc, výstup, projekt, který díky spolupráci Vás a žáků vznikl?*“
10. „*Když byste měl/a určit na škále od 1 do 10 (čím nižší hodnota, tím horší) to, jak Vás a Vaše rozhodování v konkrétních věcech ovlivňuje žákovská samospráva, jaké číslo byste zvolil/a?*“

### **5.2.1 Interpretace analyzovaného rozhovoru**

Zde jsou pak uvedeny jednotlivé interpretace zaznamenaných rozhovorů s řediteli škol.

Respondent č. 1 je čtvrtým rokem ředitelem úplné základní školy se školou mateřskou.

Interpretace rozhovoru: Motivací pro vedoucí místo byla chuť něco ve škole změnit a naplnit tak slabší kapacitu školy. Za předchozího vedení školy žákovská samospráva ve škole neexistovala. Podle respondenta je jejich žákovský parlament dobrým místem pro praktickou výuku zastupitelské demokracie a místem pro rozvoj dovedností žáků a jejich potřeb. Nevýhody spatřuje spíše v systému, tedy nedostatečné veřejné podpoře žákovských parlamentů a jejich koordinátorů. Se svým žákovským parlamentem spolupracuje a má společná setkávání, pokud jsou třeba. Momentálně není spokojený se současným stavem svého žákovského parlamentu., kvůli střídání žáků v něm. Toho času si nevybavuje konkrétní příklad či výstup, který by ze společné práce a rozhodnutí vznikl. Na otázku k výběru na škále se dle respondenta nedá jednoznačně odpovědět. Jsou tak věci, které řeší sám on či parlament a věci, které dělají společně.

Respondent č. 2 je patnáctým rokem ředitelem úplné základní školy se školou mateřskou.

Interpretace rozhovoru: Motivací pro konkurz na ředitele školy bylo vést školu podle svého přesvědčení a změnit zaběhnuté pořádky. V období minulého vedení ve škole žádná žákovská samospráva nabyla. Dle respondenta škola patří hlavně dětem a je tedy dobré, když se spolupodílejí na jejím životě, to je také uváděná velká výhoda žákovského parlamentu. Za komplikace či mínusy své Dětské rady uvádí spokojenost, lenost žáků, neschopnost hledat problémy a místa, která chtějí měnit. Uvedená Dětská rada, kdy složení je na dětech ve třídách se schází nad konkrétními projekty. Zároveň uvádí, že se současným stavem není spokojen. Dětskou radu má na starosti vedení školy, které nestíhá, chybí tak pravidelnost a dotahování věcí, ale jak sám respondent říká, je rád, že stejně jako pedagogická a rodičovská rada, je i rada dětská součástí školy. Pokud je věc, kterou dětská rada prosazuje, dosažitelná z provozního a ekonomického hlediska, je vždy podpořena.

Respondent č. 3 je sedmým rokem ředitelem úplné základní školy se školou mateřskou.

Interpretace rozhovoru: Pro respondenta bylo motivací stát se ředitelem školy jeho nespokojenost se školami, kde učil. Měl jasnou představu, jak má škola fungovat a došel tak k závěru, že jedinou cestou bude podílet se na vedení takové školy. Před jeho příchodem byla ve škole žákovská samospráva, ale víceméně formální. Hlavně pro informování žáků směrem od vedení školy. Žákovský parlament, který na škole teď mají, vede dle něj, k přejímání zodpovědnosti u žáků a učení se projektům. Negativa vidí spíše v podmínkách školy, nedostatku prostoru pro parlament či ve finančním ohodnocení vedoucích. Se současným stavem je spokojený, a pokud ho žáci na schůzi chtějí, vždy si čas udělá. Jako konkrétní výstup, při kterém intenzivně se žáky v parlamentu pracoval, uvádí budování školního bufetu.

### **5.2.2 Kódování a kategorie rozhovoru**

*„Kódování znamená stálé srovnávání fenoménů, případů, pojmů atd. a formulaci otázek ohledně textu (proces nepřetržitého srovnávání). Přitom se k částem empirického materiálu přiřazují označení neboli kódy, které jsou nejdříve pojmově velmi blízké textu a později se stávají stále abstraktnějšími.“* (Hendl, 1999, str. 195). V rámci otevřeného

kódování byly označeny jevy, které se opakují, u kterých byly shromážděny pojmy, které s nimi souvisely. Díky tomu se vymeziply dvě kategorie, které jsou uvedeny níže:

### **Kategorie 1: Forma žákovské samosprávy a její plusy a minusy**

Dva ze tří respondentů uvádějí, že v jejich škole žádná žákovská samospráva nebyla. U jednoho ano, ale byla velmi formální. Vybraní žáci, jen z prvního stupně, se scházeli jednou za čtvrt roku asi na dvacet minut. Dostali informace z vedení a šli (respondent č. 3). Jeden z respondentů pak říká, že v jeho škole funguje Dětská rada, nikoli žákovský parlament jako ve zbytku. Za pozitivní věci k žákovské participaci pak svorně uvádějí prostor pro žáky a jejich občanské učení, demokracie v praxi a nabývání zkušeností. „Škola patří hlavně dětem, tak je dobré, aby se na činnosti školy spolupodílely.“ (respondent č. 2)

Za minusy pak dva ze tří označují nějakou formu podpory, například pro koordinátora „státem nastavené lepší podmínky pro činnost parlamentu a koordinátora“ (respondent č. 1) a jeden uvádí nechuť a lenost žáků „lenost dětí, nechuť pracovat...nejsou schopni hledat témata, problémy, které chtějí měnit.“ (respondent č. 2).

### **Kategorie 2: Spolupráce se žákovskou samosprávou a její současný stav**

Dva ze tří respondentů uvádí, že se současným stavem žákovské samosprávy není spokojeno a oba dva se shodují na tom, že zodpovědní pracovníci, kteří ji mají na starosti, na ni mají málo času. „Vedení školy, které má dětskou radu na starost nestíhá...takže chybí pravidelnost, dotahování věci do konce atd...“ (respondent č. 2). Třetí vyjadřuje spokojenost s fungováním spokojenost, za kterou dle jeho slov z velké části může osobnost koordinátorky žákovského parlamentu. „Ano, momentálně jsem. Máme skvělou vedoucí, paní učitelku, která je velmi citlivá a empatická a myslím, že i žáky to baví.“(respondent č. 3). Co se týče spolupráce, tak všichni tři se shodují na setkávání v nějaké formě pravidelnosti, když je třeba a sami žáci či koordinátoři je vyzvou. „Kdykoli je třeba, abych přišel, udělám si čas.“ (respondent č. 3). Našli také shodu, že pokud je rozhodnutí, nápad či akce žákovské samosprávy realizovatelná z finančních a organizačních důvodů, má u nich zelenou, jeden z nich uvádí i konkrétní příklad spolupráce a vlivu na rozhodování. „Velmi intenzivně jsme spolupracovali na školním bufetu. Po pamlskou vyhlášce jsme dělali úplně nový koncept a žáci se na něm velmi výrazně podíleli.“ (respondent č. 3).

### **5.2.3 Shrnutí**

Z uvedených rozhovorů s řediteli tří škol, které spolupracují jako krajské konzultační středisko škol CEDU vyplývá, že nějakou formu žákovské samosprávy všechny školy mají, převažuje pak forma žákovského parlamentu a všichni uvádějí potřebnost takovéto formy participace žáků na chod školy. Zároveň vyslovují přání o širší a koncepčnější uchopení žákovské participace ať už v jakékoli formě.

Jednoznačně pak tyto rozhovory dokládají, že rozhodnutí, akce či projekt žákovské samosprávy má zásadní vliv na rozhodnutí ředitele školy a pokud má ředitel školy dostatek financí a nebrání mu v dané věci organizace dané instituce, pak ve prospěch těchto kroků koná.

## Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zmapování, jak se žákovská samospráva, úžeji vymezena na žákovský/školní parlament, podílí a ovlivňuje rozhodování ředitele základní školy. V předešlé části byly stanoveny následující otázky:

A) Participuje žákovská samospráva na životě/fungování základní školy?

B) Spoluutváří žákovská samospráva rozhodnutí ředitele školy?

C) Jakým způsobem se žákovská samospráva podílí na rozhodnutí ředitele školy.

Z obou provedených šetření, jak dotazníkového, tak rozhovorů, tedy jasně vyplývá, že žákovská samospráva je na v dnešní době na 95 % oslovených základních škol. Na drtivé většině pak formou žákovského parlamentu. To ostatně potvrzuje i zpráva České školní inspekce z roku 2017 a také výzkumné šetření CEUDU z roku 2015. Samozřejmě je pak otázka, zdali není na škole žákovský parlament zřízen jen formálně či jen formálně nepracuje. Zároveň můžeme konstatovat, že 84 % ředitelů oslovených škol je o dění a práci žákovské samosprávy nějakým způsobem informováno a v 95 % oslovených škol ředitel školy bere připomínky, návrhy a podněty žákovské samosprávy vážně a zabývá se jimi. Taktéž je dobré připomenout, že oslovení ředitelé základních škol v rozhovoru uvádějí, že pokud se s podnětem žákovské samosprávy nepojí zásadní organizační či finanční překážky rádi ho svým rozhodnutím podpoří.

Ředitelé, až na opravdové výjimky pak se žákovskými parlamenty komunikují a respektují je, jako dalšího partnera školy, v dnešní době pak čím dál důležitějšího. Pokud je návrh žáků ekonomicky přijatelný a nebude komplikovat chod školy, často se ředitelé vyjadřují, že nemají vůbec žádný problém takovýto návrh podpořit a zrealizovat. Dle jednoho z respondentů není problém, *„pokud je to realizovatelné z provozního či ekonomického hlediska...“*

Dle získaných informací také u ředitelů základních škol převažuje pozitivní vnímání žákovského parlamentu, jako jedna z možností, kde si žáci v realitě mohou vyzkoušet demokracii v praxi. Takový prostor nenabízí žádné vyučování. Tady mají příležitost si vyzkoušet práci v týmech, přejímání odpovědnosti, tvorbu projektů, přesvědčení ostatních a prosazení jich. Dle jednoho z respondentů *„je to hlas žáků, je to možnost zapojit žáky do chodu školy, je to rozvoj dovedností pro členy parlamentu, je to praktická výuka demokracie, respektive zastupitelské demokracie.“*

Ve škole, kde žákovský parlament či jiný druh jejich samosprávy funguje, pak není větších problémů s prosazením žákovských projektů a návrhů a vliv těchto žáků na ředitele školy je tak celkem velký. Dle vyjádření jednoho zodpovídajících „*velmi intenzivně spolupracovali na školním bufetu. Po pamlskou vyhláše jsme dělali úplně nový koncept a žáci se na něm velmi výrazně podíleli.*“

Sami ředitelé škol pak nezapomínají dodat, že problematika žákovské samosprávy jako i některé jiné se řeší jaksi individuálně, bez systémové podpory od veřejné od státních úřadů. Ty tady zastupují různé neziskové a vzdělávací organizace a suplují tak roli státu v takto důležité otázce. Ředitelé si jsou vědomi, že se téma žákovské samosprávy úzce dotýká občanského vzdělávání, a právě proto je státní malá podpora zaráží. Pomohlo by jak více peněz, tak legislativní ukotvení koordinátora žákovské samosprávy se sníženou přímou vyučovací povinností.

Jak z této práce plyne, pro dobrý žákovský parlament či jinou formu žákovské samosprávy je třeba mít splněno několik zásadních věcí, a to:

- A) přesvědčené vedení školy,
- B) přesvědčený zbytek pedagogického sboru,
- C) pedagoga, který se rád ujme role koordinátora,
- D) finanční prostředky na proškolení koordinátora či celé sborovny,
- E) podmínky pro fungování, například vyčleněný čas ráno nebo jedno odpoledne bez odpoledního vyučování,
- F) potřebu zdola, od žáků, kteří sami chtějí něco měnit.

Samozřejmě nejen výše uvedené věci jsou velmi důležitými předpoklady, bez kterých to nepůjde. Jak také uvádí jeden z respondentů rozhovoru „*Škola patří hlavně dětem, tak je dobré, aby se na činnosti školy spolupodílely.*“ Nejčastěji však dle daných zjištění je dobrá práce žákovské samosprávy do značné míry závislá na koordinátorovi žákovského parlamentu či jiné formy žákovské samosprávy, tedy nejčastěji na určeném pedagogovi. I z našich příkladů je toto patrné a jeden ze zpovídaných ředitelů to uvádí zcela konkrétně, a to „*máme skvělou vedoucí, paní učitelku, která je velmi citlivá a empatická a myslím, že i žáky to baví.*“

Pokud bychom tedy závěrem měli zodpovědět uvedené otázky, tak v 95 % oslovených nějakým způsobem participuje žákovská samospráva na životě školy. Následně pak 95 % oslovených ředitelů základních škol vyslovuje, že výstupy žákovské samosprávy bere vážně a zabývá se jimi a někteří uvádějí konkrétní výstupy, které vznikly rozhodnutím ředitele školy při jeho pozitivním ovlivnění. 84 % oslovených škol pak uvádí, že hlavním způsobem svého ovlivnění je, že mají informace, ať už zprostředkované či osobní, o dění v žákovské samosprávě.

Můžeme tedy říci, že pokud je na základní škole aktivní žákovská samospráva, je velmi pravděpodobné, že její o její podněty a výstupy bude zájem a velmi pravděpodobně, dle uvedených zjištění, budou brány v potaz při rozhodování vedení školy.



## Seznam použitých informačních zdrojů

BLAŽEK, Ladislav, 2011. Management: organizování, rozhodování, ovlivňování. Praha: Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3275-6.

BEDNAŘÍKOVÁ, I., 2006. Sociální komunikace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta. ISBN 8024413574.

ČÁP, Petr, MATĚJKA, Ondřej a PROTIVÍNSKÝ, Tomáš, 2013. Občanské vzdělávání v ČR., dostupné na :

[http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/9bb2e62e7ec0473414f0da87b4fe9aac1d5a8719\\_uploaded\\_cov2013-kas-obcanske\\_vzdelavani\\_v\\_cr.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/9bb2e62e7ec0473414f0da87b4fe9aac1d5a8719_uploaded_cov2013-kas-obcanske_vzdelavani_v_cr.pdf)

ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

DEVITO, Joseph A, 2008. Základy mezilidské komunikace: 6. vydání. Praha: Expert Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.

DVOŘÁK, Dominik, 2011. Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. Orbis schoale 3/2011, dostupné na:

[http://www.cupress.cuni.cz/ink2\\_stat/dload.jsp?prezMat=105280](http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=105280)

FOTR, Jiří, et al., 2006. Manažerské rozhodování : postupy, metody, nástroje. 1. vyd. Praha : Ekopress. ISBN 80-86929-15-9.

GAVORA, P., 2005. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido. ISBN 80-73151-04-9.

GAVORA, Peter, 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GREGER, David a Věra JEŽKOVÁ, ed., 2007. Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1313-0.

HAZLBAUER, Tomáš, 2017. Zapojování žáků roste: výzkum o participaci. Řízení školy 10/2017, dostupné na:

[http://www.skolaprodemokracii.cz/uploads/sources/o-nas/0ab5a2007996c06c93bd2ebdb01b7f90\\_10-2017-rizeni-skoly-pdf.pdf](http://www.skolaprodemokracii.cz/uploads/sources/o-nas/0ab5a2007996c06c93bd2ebdb01b7f90_10-2017-rizeni-skoly-pdf.pdf)

HENDL, Jan, 1999. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0030-7.

HOFBAUER, Břetislav, 2003. Participace dětí a mládeže na životě společnosti: evropské struktury a jejich aktivity. Česko: Duha - sdružení dětí a mládeže ve spolupráci s IZV Hořovice a MŠMT ČR.

JANOŠEK, Jaromír, 2015. Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci. Praha: Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4295-3.

JIŘINCOVÁ, Božena, 2010. Efektivní komunikace pro manažery. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1708-1.

KJARGAARD, Eigil a Rima MARTINENIENE, 1997. Pětkrát hurá demokracii: o demokracii v každodenní praxi školy. Praha: Agentura Strom. ISBN 80-901954-5-8.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ, 2009. Analýza vyučování. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KONVIČKA, Vladimír, 1947. Žákovská samospráva: dětská organizace jako jeden ze základních prostředků k výchově svobodného, lidově demokratického, sociálně citícího a charakterního československého občana. V Brně: Komenium. Praxe na školách obecných a měšťanských.

KOUKOLÍK, František, 2016. Rozhodování: eseje. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 8024633647.

KOZLOVSKÝ, Petr, 2014. Podpůrná role orgánů žakovské samosprávy v oblasti řízení školy. Podpůrná role orgánů žakovské samosprávy v oblasti řízení školy / Petr Kozlovský ; vedoucí práce Irena Trojanová ; oponent práce Jiří Trunda [online]. 2014 [cit. 2019-04-10].

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

MEŠKOVÁ, Marta, 2012. Motivace žáků efektivní komunikací. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.

NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

OBST, Otto, 2006. Základy obecného managementu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1365-5.

OBST, Otto a Michaela PRÁŠILOVÁ, 2001. Žákovská samospráva v české škole. EGER, Ludvík. Komunikace školy s veřejností. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-828-5.

PILAŘOVÁ, Irena, 2016. Leadership & management development: role, úlohy a kompetence managerů a lídrů. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5721-6.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 1998. Pedagogický slovník. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

ROLLNICK, Stephen, Sebastian G. KAPLAN a Richard RUTSCHMAN., 2017. Motivační rozhovory ve škole. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1274-4.

SKOŘEPA, Michal, 2005. Rozhodování jednotlivce: teorie a skutečnost : obecná část. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0960-6.

ŠTĚDRŇ, Bohumír, Petr MOOS, Marcela PALÍŠKOVÁ, Otto PASTOR, Miroslav SVÍTEK a Libor SVOBODA, 2015. Manažerské rozhodování v praxi. Přeložil Jiří HANDLÍŘ. V Praze: C.H. Beck. Beckova edice ekonomie. ISBN 978-80-7400-587-9.

TROJANOVÁ, Irena, 2014. Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0591-3.

TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER, 2012. Kompetence řídicích pracovníků ve školství. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.

TROJAN, Václav, 2013. Aktuální problémy ředitelů škol. II. mezinárodní konference školského managementu: Co přinese školský management, když celé Česko mluví o vzdělávání? [online] Eds. Václav Trojan a Petr Svoboda. Praha: Centrum školského managementu PedF UK, 2013, 145 str. [cit 19. 10. 2017] Dostupné z: [http://www.csmpraha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk\\_2013\\_Final.pdf](http://www.csmpraha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk_2013_Final.pdf)

TURECKIOVÁ, Michaela, 2007. Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-0882-9.

VEBER, Jaromír, 2000. Management: základy, prosperita, globalizace. Vyd. 1. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-029-5.

VIDLÁKOVÁ, Jitka, 2012. Změny v uvažování o participaci žáků: zahraniční inspirace. Pedagogická orientace 22, 2012 (online), dostupné na:

<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1276/960>

VLČEK, Bořivoj a Miloslav VLČEK, 2004. Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu: [studijní materiály pro distanční kurz ...]. Ostrava: Ostravská univerzita. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-963-1.

VODA, Jan, 2012. Manažerské rozhodování při řízení kvality školy. Pedagogická orientace 22, 2012 (online), dostupné na:

<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1276/960>

ČŠI. Tematická zpráva – participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy.

Praha: ČŠI, 2017 (citováno 12.5.2019), dostupné na:

<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Participace-zaku-a-studentu-na-fu>

CEDU. Výroční zpráva 2017. Praha: CEDU, 2017 (citováno 12.5.2019), dostupná na:

<http://www.skolaprodemokracii.cz/stahnout-soubor?id=857>

Žákovské parlamenty v ČR. Výzkumná zpráva. Praha: CEDU, 2015 (citováno 20.5.2019), dostupné na:

[http://cedu.cz/uploads/4406f966833f4098cb66f51ca8d01aee7a8ae919\\_uploaded\\_vyzkumna-zprava-cedu-2015-zakovske-parlamenty-final.pdf](http://cedu.cz/uploads/4406f966833f4098cb66f51ca8d01aee7a8ae919_uploaded_vyzkumna-zprava-cedu-2015-zakovske-parlamenty-final.pdf)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017. Praha: MŠMT, 2017 (citováno 12.4.2019), dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání. Praha: MŠMT, 2019 (citováno 25.3.2019), dostupné na:

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

## **Přílohy**

### **Příloha číslo 1. Přepisy rozhovorů**

#### **Rozhovor s respondentem 1**

T: „Dobrý den, moc Vám děkuji, že jste souhlasil s naším rozhovorem na téma Vliv žákovské samosprávy na rozhodování ředitele základní školy.“

R: „Dobrý den, jasně, není zač.“

T: „Jste připraven/a? Můžeme začít? Pro následný přepis si budu náš rozhovor nahrávat.“

R: „OK.“

T: „Jak dlouho jste, pane řediteli ve své funkci?“

R: „Momentálně 4 roky a kousek.“

T: „Mohu se Vás zeptat, proč jste do této funkce šel? Co bylo Vaší motivací, stát se ředitelem této školy?“

R: „To asi není úplně důležité směrem k parlamentům, ale obecně nejsem spokojený se stavem českého školství a chci věci měnit ze vnitř, nikoli jen nadávat.“

T: „Aha, děkuji, možná ano, možná ne. Byla tu nějaká forma žákovské samosprávy již před Vámi? Případně jaká?“

R: „Jako ve škole? Ve škole ne, protože škola je nová, respektive staronová, ale před tím nic.“

T: „Vidíte na žákovské samosprávě nějaké výhody? Proč je dobré ji ve škole vlastně mít?“

R: „Samozřejmě, je to hlas žáků, je to možnost zapojit žáky do chodu školy, je to rozvoj dovedností pro členy parlamentu, je to praktická výuka demokracie, respektive zastupitelské demokracie.“

T: „Existují podle Vás i nějaké nevýhody, mínusy, komplikace?“

R: „Myslím, že ne, mohly by být státem nastavené lepší podmínky pro činnost parlamentu a koordinátora. To ano.“

T: „Ano, souhlasím. Jak byste popsal současnou formu Vaší žákovské samosprávy.“

R: „Máme žákovský parlament od třetí do deváté třídy, kolem 25 žáků v něm. Schází se jednou za 14 dní. Nebo jedná dle potřeby.“

T: „*Jste se současným stavem Vaší žákovské samosprávy spokojený?*“

R: „*Ne úplně. Mám za to, že by mohla být více viditelnější. Mezi spolužáky o nížení moc slyšet, tak uvidíme.*“

T: „*Jak se projevuje Vaše spolupráce se žákovskou samosprávou?*“

R: „*Společnými setkáními, že na parlament myslím, když se ve škole děje něco, do čeho by mohli být zapojeni.*“

T: „*Je nějaká konkrétní věc, výstup, projekt, který díky spolupráci Vás a žáků vznikl?*“

R: „*Rozumím... hm..., ale asi ne, pakliže se ptáte na přímou spolupráci mě a parlamentu.*“

T: „*Když byste měl určit na škále od 1 do 10 (čím nižší hodnota, tím horší) to, jak Vás a Vaše rozhodování v konkrétních věcech ovlivňuje žákovská samospráva, jaké číslo byste zvolil?*“

R: „*To se nedá takto škálovat. Buď je téma, které řešíme společně, nebo jsou témata, která rozhoduje parlament, nebo jsou témata, která rozhoduji já. Je to různé, ale obecně na Vaši otázku tedy kolem 8 až 9.*“

T: „*Děkuji za Váš čas a na shledanou!*“

## Rozhovor s respondentem 2

T: „*Dobrý den, moc Vám děkuji, že jste souhlasil s naším rozhovorem na téma Vliv žákovské samosprávy na rozhodování ředitele základní školy.*“

R: „*Dobrý den, není problém, pro dobrou věc. Téma mě osobně zajímá.*“

T: „*Jste připraven? Můžeme začít? Pro následný přepis si budu náš rozhovor nahrávat.*“

R: „*Ano, rozumím.*“

T: „*Jak dlouho jste, pane řediteli ve své funkci?*“

R: „*Již patnáctým rokem. Takže dost dlouho.*“

T: „*Mohu se Vás zeptat, proč jste do této funkce šel? Co bylo Vaší motivací, stát se ředitelem této školy?*“

R: „*No, já jsem dlouho jen učil a ředitelem jsem nechtěl být, ale později mi došlo, že je dobré mít školu, dle svého gusta. Snažíte se dělat vše dobře, a hlavně podle Vás.*“

T: „*Byla tu nějaká forma žákovské samosprávy již před Vámi? Případně jaká?*“

R: „*Bohužel nebyla. Jestli tu v nějakém přechodném období byla, nevím, ale po mém nástupu ne.*“

T: „Vidíte na žákovské samosprávě nějaké výhody? Proč je dobré ji ve škole vlastně mít?“

R: „Velké výhody! Škola patří hlavně dětem, tak je dobré, aby se na činnosti školy spolupodílely, to je jasná věc.“

T: „Existují podle Vás i nějaké nevýhody, mínusy, komplikace?“

R: „Nu, u nás je to zatím spokojenost, lenost dětí, nechut' pracovat... Žáci nejsou schopni hledat témata, problémy, které chtějí měnit. To mě trochu mrzí, snažíme se s tím něco dělat.“

T: „Aha a jak byste popsal současnou formu Vaší žákovské samosprávy.“

R: „Říkáme tomu dětská rada, která se schází nad konkrétními projekty či tématy. Složení necháváme na dětech, koho zajímá téma a chce se na činnosti školy podílet, má dveře otevřené. Scházejí se tak trochu nepravidelně. Mám pocit, že by toho šlo dělat více...“

T: „Rozumím a jste se současným stavem Vaší žákovské samosprávy spokojení?“

R: „Právě, že ne. Vedení školy, které má dětskou radu na starost nestíhá...takže chybí pravidelnost, dotahování věci do konce a tak dále. Namotivovat pak žáky do rady je pak hrozně těžké.“

T: „Jak se tedy projevuje Vaše spolupráce se žákovskou samosprávou?“

R: „Pokud mám čas, jsem účasten většiny setkání dětské rady. Některé projekty i vedu. Ale bohužel jak říkám, tady si sypu popel na hlavu, prostě nestíhám.“

T: „A myslíte, že koordinátor z řad učitelů této dětské rady by to nevyřešil?“

R: „Ano, souhlasím s Vámi, ale to bychom takového museli mít. Zatím nikdo neprojevil zájem a já nechci nikoho proti vůli přesvědčovat. Škoda.“

T: „Aha, tak držím palce, ať se někdo najde. Je nějaká konkrétní věc, výstup, projekt, který díky spolupráci Vás a žáků vznikl?“

R: „Pro mě je dětská rada důležitý spolurozhodující orgán, stejně jaké pedagogická rada, školská rada a rodičovská rada.... Takže s ničím nemám problém. Problém je jen sněžit přijít.“

T: „Když byste měl/a určit na škále od 1 do 10 (čím nižší hodnota, tím horší) to, jak Vás a Vaše rozhodování v konkrétních věcech ovlivňuje žákovská samospráva, jaké číslo byste zvolil/a?“

R: „Volím 10, pokud je to realizovatelné z provozního či ekonomického hlediska není nic problém. Jak jsem říkal.“

T: „Tak to jsou dobré zprávy, děkuji za Váš čas a na shledanou!“

R: „Není zač, Vy byste se nám jako koordinátor ale hodil!“ (směje se)

### Rozhovor s respondentem 3

T: „Dobrý den, moc Vám děkuji, že jste souhlasil s naším rozhovorem na téma Vliv žákovské samosprávy na rozhodování ředitele základní školy.“

R: „Není zač, je to pro mě zajímavé téma.“

T: „Jste připraven? Můžeme začít? Pro následný přepis si budu náš rozhovor nahrávat.“

R: „Ano, proč ne.“

T: „Jak dlouho jste, pane řediteli, ve své funkci?“

R: „Bude tomu sedmý rok, co jsem nastoupil. Takže druhé funkční období.“

T: „Mohu se Vás zeptat, proč jste do této funkce šel? Co bylo Vaší motivací, stát se ředitelem/ředitelkou této školy?“

R: „Měl jsem představu, už jako učitel, v jaké škole bych chtěl učit. Některé školy, kterými jsem prošel takovou představu nenaplňovaly a tak jsem si řekl, že nejjednodušší bude, když sám takovou školu dle svého povedu.“

T: „Byla tu nějaká forma žákovské samosprávy již před Vámi? Případně jaká?“

R: „Byla, ale velmi formální. Vybraní žáci, jen z prvního stupně se scházeli jednou cca. za čtvrt roku asi na dvacet minut. Dostali informace z vedení a šli.“

T: „Rozumím. Vidíte na žákovské samosprávě nějaké výhody? Proč je dobré ji ve škole vlastně mít?“

R: „Jednoznačně, je to prostor pro žáky, aby si zkusili rozhodovací role, přejímání zodpovědnosti a naučili se dělat různé projekty.“

T: „Hm a existují podle Vás i nějaké nevýhody, mínusy, komplikace?“

R: „Napadají mě, aspoň u nás jen materiální, tedy místnost na setkávání a větší podpora, finanční pro vedoucího žákovského parlamentu.“

T: „Současnou formu Vaší žákovské samosprávy jste už zmínil, jedná se o žákovský parlament?“

R: „Ano, přesně tak, od třetí do deváté třídy. Celkem dvacet čtyři žáků“

T: „Aha a jste se současným stavem Vaší žákovské samosprávy spokojený?“



R: „*Ano, momentálně jsem. Máme skvělou vedoucí, paní učitelku, která je velmi citlivá a empatická a myslím, že i žáky to baví.*“

T: „*To je skvělé slyšet, a jak se projevuje Vaše spolupráce se žákovskou samosprávou?*“

R: „*Kdykoli je třeba, abych přišel, udělám si čas.*“

T: „*Je tedy nějaká konkrétní věc, výstup, projekt, který díky spolupráci Vás a žáků vznikl?*“

R: „*Velmi intenzivně jsme spolupracovali na školním bufetu. Po pamlskou vyhlášce jsme dělali úplně nový koncept a žáci se na něm velmi výrazně podíleli.*“

T: „*Zajímavé, a když byste měl určit na škále od 1 do 10, čím nižší hodnota, tím horší, to, jak Vás a Vaše rozhodování v konkrétních věcech ovlivňuje žákovská samospráva, jaké číslo byste zvolil?*“

R: „*To je hrozně těžké, nevím... Určitě ale větší než 5.*“

T: „*Dobře, a děkuji za Váš čas a na shledanou!*“

## Příloha číslo 2 Dotazník

# Vliv žákovské samosprávy na rozhodování ředitele školy

---

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli, předem Vám děkuji za spolupráci na tomto krátkém dotazníku, jehož výsledky budou použity v rámci bakalářské práce na uvedené téma.

Jsem \*

ŽENA

MUŽ

Kolik let jste ve funkci ředitelky/ředitele školy? \*

Text stručně odpovědi

---

Organizace Vaší školy \*

PLNĚ ORGANIZOVANÁ ZŠ

ZÁKLADNÍ A MATĚRSKÁ ŠKOLA

ZÁKLADNÍ ŠKOLA JEN S 1. STUPNĚM

Jiná...

Počet žáků Vaší školy \*

Text stručně odpovědi

---

Je na Vaší škole v rámci žákovské samosprávy žákovský či školní parlament? \*

ANO

Ne

Jsem informován o dění v žákovském či školním parlamentu (ať už osobní účastí nebo informacemi od žáků či učitelů). \*

ANO

Ne

Výstupy ze žákovského či školního parlamentu беру vážně a zabývám se jimi \*

ANO

Ne

Na škála 1 - 5 uveďte, prosím, jakou důležitost přiřadíte návrhům ze žákovského či školního parlamentu \*

	1	2	3	4	5	
Nejméně důležité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nejvíce důležité

Mohu uvést nějaký konkrétní příklad, kdy měl žákovský či školní parlament na mé rozhodování vliv? \*

Text dlouhé odpovědi

---