U N I V E R Z I T A K A R L O V A

Pedagogická fakulta

Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství

Centrum školského managementu

Hospitační činnost v procesu řízení ZUŠ

Závěrečná bakalářská práce

Autor:	Jana Mazánková
Obor:	Školský management
Typ studia:	kombinované
Vedoucí práce:	PaedDr. Pavel Kloub
Datum odevzdání práce:	14. 4. 2006

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou bakalářskou práci vypracovala sama za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

V Kadani 14. 4. 2006

Jana Mazánková

Poděkování

Děkuji PaedDr. Pavlu Kloubovi za odborné vedení bakalářské práce a všem ředitelům základních uměleckých škol za vstřícnost a spolupráci při empirickém šetření.

Resumé

Závěrečná bakalářská práce se zabývá komplexním pohledem na problematiku hospitační činnosti v kontextu řídícího procesu uskutečňovaného v základních uměleckých školách. Analyzuje jednotlivé fáze hospitačního procesu a poukazuje na význam hospitací jako účinného a nepostradatelného nástroje v řízení žádoucích změn, které mohou přispět ke zvyšování kvality a efektivity základního uměleckého vzdělávání. Přináší výsledky empirického šetření, které vypovídají o aktuálním přístupu výzkumného souboru ředitelů základních uměleckých škol k tomuto tématu a o způsobu, jakým v praxi realizují tuto náročnou činnost.

Summary

Final bachelor thesis deals with complex overview on problems with inspection of classes in context of leadership realised in basic arts schools. The bachelor thesis analyses particular phase of the process of the inspection of classes and emphasises on its importance as an effective and indispensable tool in the governing of needed changes, which can assist to increase the quality and effectiveness of art education. The thesis brings results of empiric research, which states actual approach of investigative group of basic arts school directors to this topic and about the method, how they realize this difficult activity in praxis.

Klíčová slova

základní umělecká škola, základní umělecké vzdělávání, řízení, management, manažerské funkce, vedení, kontrolování, leadership, hospitace, hospitační proces

Obsah

Resumé....4

Summary....4

Klíčová slova....4

Obsah....5

Úvod....7

1 Základní umělecké školy....7

1.1 Specifika základních uměleckých škol....8

1.2 Význam uměleckého vzdělávání....9

1.3 Aktuální situace ZUŠ....10

2 Řízení ZUŠ....11

2.1 Kontrolování jako manažerská funkce....11

2.2 Leadership - důležitá součást řízení ZUŠ....12

2.3 Teoretické přístupy k managementu....14

3 Hospitační činnost....16

3.1 Smysl a význam hospitační činnosti....16

3.2 Metodologie hospitace....17

3.3 Realizace hospitační činnosti....19

3.3.1 Příprava na hospitaci....19

3.3.2 Hospitační pozorování....21

3.3.3 Pohospitační rozhovor....22

3.3.4 Analýza a zpracování závěrů....23

4 Empirické šetření....24

4.1 Formulace výzkumného problému a cílů šetření....24

4.2 Formulace hypotéz....25

4.3 Strategie výzkumného šetření....26

4.3.1 Výzkumný soubor....26

4.3.2 Výzkumná metoda....26

4.3.3 Předvýzkum....26

4.4 Analýza a interpretace získaných dat....27

4.4.1 Hypotéza H1....27

4.4.2 Hypotéza H2....28

4.4.3 Hypotéza H3....33

Závěr....36

Seznam literatury....37

Příloha: Dotazník pro ředitele základních uměleckých škol....39

Úvod

Názory na hospitační činnost v procesu řízení základních uměleckých škol se velmi různí. Některými řediteli je zarytě odmítána jako činnost zcela nadbytečná, jinými je opomíjena z důvodu upřednostňování „důležitějších“ činností či z obav z vlastní nekompetentnosti kontrolovat a hodnotit učitele odlišných aprobací, mnohými je akceptována a využívána.

Vzhledem k tomu, že dosud neexistuje odborná literatura, která by se věnovala problematice hospitačního procesu v uměleckých školách, pokusila jsem se v bakalářské práci o globální pohled na tuto specifickou činnost.

Cílem práce je poukázat na význam hospitační činnosti jako nenahraditelného prostředku deskripce, analýzy a usměrňování výchovně vzdělávacího procesu a ověřování kvality a implementace nových vzdělávacích přístupů. A mimo to také upozornit na příležitosti, jež poskytuje k přímému vedení lidí a ke stimulování jejich dalšího žádoucího profesionálního rozvoje.

Součástí bakalářské práce je analýza a interpretace dat získaných v rámci empirického šetření, zaměřeného na zmapování současných přístupů ředitelů základních uměleckých škol ke kontrolní manažerské funkci, resp. hospitační činnosti jako její nedílné součásti, z hlediska jejího plánování, realizace, využívání a hodnocení.

„Jen humanitně orientované, tvůrčí řízení, opírající se o náležité zkušenosti, fundované vědecké poznatky, demokratickou samosprávu a iniciativní sebezdokonalování, může navodit a vést opravdu obecný rozmach nevyčerpatelné pedagogické i ostatní lidské tvořivosti.“[1]

1 Základní umělecké školy

Postavení základních uměleckých škol ve školské soustavě je vymezeno § 109 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění[2]. Organizaci studia a obsah vzdělávání

[1] Blížkovský, B., 1992. s. 180

[2] Základní umělecké vzdělávání poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech: hudebním, výtvarném, tanečním a literárně dramatickém. Základní umělecké vzdělávání se uskutečňuje v základní umělecké škole. Základní umělecká škola připravuje také pro vzdělávání ve středních školách uměleckého zaměření a v konzervatořích, popřípadě pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením. Základní umělecká škola organizuje přípravné studium, základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé

v jednotlivých uměleckých oborech - hudebním, výtvarném, tanečním a literárně dramatickém - upravuje vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, dále platné učební osnovy a učební plány pro základní umělecké školy.

1.1 Specifika základních uměleckých škol

Studium v základních uměleckých školách (dále jen „ZUŠ“) je dlouhodobé, komplexně a systematicky koncipované, určené především jedincům, u nichž byly k danému studiu shledány nezbytné předpoklady. Při přijímání žáků ke studiu sehrává důležitou, ne však rozhodující roli, aktuální stav zjištěných schopností. Učitelé v ZUŠ jsou si vědomi, že diagnostika schopností je značně problematická, stejně jako je obtížná i predikce dynamiky jejich dalšího rozvoje, který výrazně ovlivňují také osobnostní rysy, vrozené intelektové faktory, vlastnosti smyslových orgánů, motorické dovednosti, podnětnost prostředí, v němž se jedinec pohybuje a celá řada dalších faktorů, zejména motivace a zájem. Mají na zřeteli, že vrozený potenciál dítěte, který mu umožňuje později zvládnout určitou činnost či dovednost na individuálně nejvyšší možné úrovni, nebývá zcela automaticky naplňován a nikdy nemůže být překročen. ZUŠ proto nabízejí v rámci svých ekonomických a kapacitních možností základy uměleckého vzdělávání širšímu okruhu dětské populace, přičemž mimořádně nadaným jedincům poskytují zvláštní péči v rámci rozšířeného studia.

Na rozdíl od základních škol je studium v ZUŠ dobrovolnou aktivitou, jíž se žáci věnují ve svém volném čase. Přesto se od volnočasových aktivit, probíhajících v rámci nejrůznějších, i „umělecky“ zaměřených, zájmových kroužků zřizovaných při základních školách, domech dětí a dalších školských zařízeních, svou úrovní, obsahem i rozsahem podstatně odlišuje. Absolventi dosáhnou individuálně nejvyšší možné míry rozvoje svých schopností a dovedností, osvojí si technické a výrazové prostředky nezbytné pro esteticky působivý, kultivovaný a originální projev a získají základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech, které jim umožní na odpovídající úrovni realizovat nejrůznější amatérské, ale velmi často i profesionální umělecké aktivity.

Ačkoliv ZUŠ neposkytují stupeň vzdělání, jsou právě zde mimořádně disponovaní jedinci systematicky a cílevědomě připravováni pro další studium a budoucí profesionální rozvoj.

Systém základního uměleckého vzdělávání je *„svým rozsahem, kvalitou odborného zázemí a přístupností, významnou položkou ve formování kulturně civilizační úrovně budoucí generace… a také potencionálním přínosem a uznávaným příkladem pro struktury uměleckého vzdělávání jak v rámci EU, tak ve světě.“*[3]

1.2 Význam uměleckého vzdělávání

Umělecké vzdělávání v nezastupitelné míře obohacuje a kultivuje osobnost každého jedince, neboť jej cílevědomě vede k objevování vlastních schopností a k seberealizaci. Rozvíjí individuální osobnostní potenciál, kreativitu, vytrvalost, schopnost sebevyjádření a sebekritičnost, tedy vlastnosti, které pozitivním způsobem ovlivňují kvalitu budoucího osobního i profesního života každého člověka.

Žáci během studia v ZUŠ získávají a dále si prohlubují vztah k historickým i současným kulturním hodnotám, vytvářejí a upevňují si pozitivní hodnotovou orientaci, jsou vedeni k tvořivému osvojování umělecké tvorby a učí se poučeně a kriticky přistupovat k hodnocení uměleckých děl.

Významnou součástí uměleckého vzdělávání je posilování schopnosti samostatného efektivního studia a vytrvalého rozvíjení a zdokonalování stěžejních dovedností. Organizace studia v ZUŠ poskytuje také příležitosti k tvořivým skupinovým činnostem, v jejichž průběhu se žáci učí vzájemnému respektu, partnerství a přijímání osobní odpovědnosti za splnění společných cílů, čímž se důležitou měrou utváří a upevňuje schopnost aktivní spolupráce a týmové práce.

ZUŠ jsou nejširší platformou pro vyhledávání a růst uměleckých talentů. Umožňují včasné podchycení nadaných a talentovaných jedinců s vyhraněnými aspiracemi[4].

Umělecké vzdělávání je smysluplnou a hodnotnou náplní volného času a sehrává významnou úlohu při zvyšování konkurenceschopnosti a zaměstnatelnosti jedince na trhu práce.

[3] KLOUB, P. Dostupné na WWW: <http://www.azus-cr.cz >
[4] Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. s. 55

1.3 Aktuální situace ZUŠ

V současné době jsou pro vzdělávání v ZUŠ, v souladu s deklarovanými principy státní vzdělávací politiky, zaváděny v rámci kurikulární reformy nové kurikulární dokumenty. Na státní úrovni je konstruován „Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání“. Jeho obecným cílem je zvětšení flexibility vzdělávacího systému, zvýšení efektivity vzdělávání, posílení autonomie škol a rozšíření prostoru pro uplatnění jejich tvůrčího potenciálu[5]. Jedná se o zásadní dokument, definující povinný rámec pro umělecké vzdělávání, na jehož základě si každá škola, se zřetelem k místním (kulturním, etnografickým aj.) a aktuálním podmínkám, zpracuje vlastní školní vzdělávací program.

Neméně závažnou problematiku, která úzce souvisí s probíhajícími reformami vzdělávání, představují autoevaluační projekty[6]. Očekává se, že autoevaluace, tj. vlastní hodnocení školy, které bude prováděno interně, na základě předem stanovených kritérií, poskytne komplexní a kvalitní zpětnou vazbu a stane se důležitým autoregulačním mechanismem v procesu zkvalitňování práce každé školy.

Je zřejmé, že vlivem nastíněných vnějších změn, bude zákonitě docházet k významným proměnám uvnitř ZUŠ. Školy ponesou větší díl odpovědnosti za strukturu, obsah, účinnost a efektivitu poskytovaného vzdělání a za rozvoj klíčových kompetencí a osobnosti každého žáka. Více pozornosti bude věnováno také vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zvýší se nároky na pregraduální i postgraduální přípravu učitelů, která bude vyžadovat rozšíření stávající nabídky akreditovaných programů vysokých škol i nabídky programů dalšího vzdělávání organizovaných vzdělávacími centry. Stejně tak narostou i požadavky na odborné, osobnostní a zvláště řídící kompetence vedoucích pracovníků. Právě profesionální řízení škol se stane jedním z rozhodujícím atributů v úsilí o zvyšování jejich kvality, úspěšnosti i rozvoje.

[5] Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. s. 38

[6] Rámcová struktura a kritéria vlastního hodnocení školy jsou stanoveny § 8 vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. ZUŠ zatím nejsou v této vyhlášce explicitně zmíněny.

2 Řízení ZUŠ

Management je v odborné literatuře interpretován v několika významových rovinách. Pro účely této práce nahlédneme významové pojetí managementu ve smyslu řízení, tedy uskutečňování specifických manažerských funkcí, které zabezpečují bezproblémovou existenci i rozvoj školy. Koontz a Weihrich[7] definují řízení jako: „*proces tvorby a udržování prostředí, ve kterém jednotlivci pracují společně ve skupinách a účinně dosahují vybraných cílů*“.

Vzhledem k tomu, že hospitace jsou nenahraditelnou formou kontroly výchovně vzdělávací činnosti a zároveň, jsou-li správně uchopeny, mohou poskytnout řadu příležitostí k přímému vedení a podněcování podřízených zaměstnanců, zaměřím se zejména na řídící oblasti vedení a kontrolování. Zároveň se zmíním o teoretických přístupech k řízení a řešení problémů, neboť vlivy globálních a evropských procesů a s nimi související společenské proměny kladou stále vyšší nároky také na porozumění a aplikaci nejnovějších vědeckých poznatků z teorie managementu.

2.1 Kontrolování jako manažerská funkce

Manažerské funkce vedení (podrobněji viz následující kapitola) a kontrolování, tvoří společně s plánováním, organizováním a personalistikou, jádro řídícího procesu.

Kontrola je rozhodujícím a nepostradatelným nástrojem řízení, který prostupuje všemi klíčovými řídícími oblastmi. Prášilová[8] upozorňuje na nutnost odlišovat charakter kontrolní manažerské činnosti a kontrol prováděných v rámci ostatních sekvenčních funkcí managementu. Kontrolní funkci považuje za jakousi supervizi ostatních kontrol. Z tohoto pohledu můžeme kontrolu chápat jako systém, jehož adekvátní fungování poskytuje řediteli školy relevantní informace a podklady pro správná a účinná rozhodnutí, která jsou nezbytná pro komplexní řízení, úspěšné fungování školy a naplňování stanovených cílů a očekávání.

Z odborné literatury i z každodenní praxe vyplývá, že k dosažení účinnosti kontrol je nutné, aby kontrolní proces zahrnoval určité fáze[9], a sice: stanovení cílů kontroly a kontrolních kritérií; analýzu kontrolovaných procesů; identifikaci

[7] Koontz, H.; Weihrich, H., 1993. s. 17
[8] Prášilová, M., 2003. s. 137
[9] Vodáček, L.; Vodáčková, O.,1999. s. 191

a vyhodnocení zjištěných odchylek; přijetí závěrů a zajištění, aby tyto závěry byly realizovány, popř. aby byla provedena nová kontrola jejich plnění.

Za klíčové oblasti vnitřní kontroly ve škole můžeme považovat: zabezpečení a průběh výchovně vzdělávacího procesu; oblast zajišťování BOZP a PO; ekonomickou a finanční oblast a běžný provoz školy. V oblasti finanční kontroly jsou ZUŠ, stejně jako ostatní typy a druhy škol, ze zákona povinny zavést, udržovat a prověřovat účinnost vlastního vnitřního kontrolního systému, který si navrhují v souladu se svými potřebami a jehož cílem je průběžné hodnocení efektivnosti a účelnosti vynakládání přidělených finančních prostředků.

Nutnost kontroly průběhu výchovně vzdělávacího procesu vyplývá ze školského zákona, v němž je stanovena jednak odpovědnost ředitele školy za odbornou i pedagogickou úroveň a obsahovou náplň vzdělávání, jednak pravomoc rozhodovat ve všech záležitostech, které se poskytovaného vzdělávání týkají[10]. Vedle jiných druhů kontrol (kontroly vedení předepsané dokumentace, kontroly práce předmětových komisí, hodnocení kvality výkonů žáků na soutěžích, zkouškách apod.) poskytuje právě hospitační činnost vhodné nástroje k získávání podstatného množství objektivních informací a zkušeností, bez níž se naplňování zmíněných řídících povinností neobejde. Je-li prováděna systematicky a na odpovídající odborné úrovni, stává se nenahraditelnou složkou deskripce, analýzy a vyhodnocení průběhu vzdělávacích činností a poskytuje východiska pro řízení případných žádoucích změn, které mohou přispět k průběžnému zlepšování kvality škol.

2.2 Leadership - důležitá součást řízení ZUŠ

Jak jsem se již zmínila, hospitační činnost, zejména pohospitační rozhovor, poskytuje ředitelům škol a ostatním vedoucím zaměstnancům jedinečné příležitosti k přímým osobním kontaktům s učiteli, které lze uvědoměle využít nejen k odstraňování či usměrňování případných odchylek v jejich pedagogické činnosti, ale také k motivaci a pozitivnímu působení na individuální rozvoj odborného i osobnostního potenciálu každého pracovníka.

Z tohoto pohledu proces vedení lidí poměrně výstižně definuje Blížkovský, který říká, že: „*Vedení lidí je tím dokonalejší, čím lépe aktivuje a využívá nejvyšší*

[10] § 164, písm. a) a c) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

sebezdokonalující schopnosti člověka… Jde o minimalizaci vnějších intervencí a optimalizaci nejvyšší lidské autoregulační schopnosti tvořivě zdokonalovat svět i sebe samotné“[11].

Nanejvýš platné se jeví rovněž jedno z nových paradigmat managementu, jenž vychází z následujícího předpokladu: *„Lidé se „neřídí“. Úkolem je lidi vést. A cílem je produktivní využití konkrétních předností a znalostí každého jedince“* [12].

Pojem leadership definují Koontz a Weihrich[13] jako: *„vliv, tj. jako umění nebo proces takového ovlivňování lidí, aby se snažili ochotně a nadšeně dosahovat skupinových cílů“*. Za stěžejní prvky vůdcovství pokládají efektivní a odpovědné využívání moci, uvědomění si závislosti motivace lidí na čase a situaci, schopnost inspirace a vytváření příznivého a motivujícího klimatu.

Problematika leadershipu nabývá v řízení ZUŠ na aktuálnosti v souvislosti s výzkumy, z nichž vyplývá, že učitelé, jako profesní skupina, nepatří k typům zaměstnanců, kteří se pasivně podřizují příkazům nadřízených pracovníků či přijímají nekriticky jejich názory. Naopak, mnozí se chtějí spolupodílet na rozvoji školy, chtějí se autonomně rozhodovat, požadují prostor pro tvořivou práci. Také tvorba a implementace školních vzdělávacích programů bude představovat dlouhodobý, náročný a dynamický proces, který se neobejde bez aktivní spoluúčasti motivovaných učitelů. Do popředí vystoupí nutnost podřízené pracovníky, resp. spolupracovníky, nadchnout pro vizi a koncepci školy a přesvědčit je o významu kvalitně zpracovaného školního kurikula jako stěžejního prostředku zdokonalování vzdělávacího procesu. Zvýrazní se potřeba učitele inspirovat, podněcovat a integrovat do společného projektování, poskytovat jim dostatečný prostor pro získání a prohloubení potřebné kvalifikace i odpovídajících kompetencí a vytvářet ve škole optimální podmínky a pozitivní klima pro týmovou práci a kooperaci. Proto je vhodné reflektovat a využít možnosti každého přímého kontaktu s učiteli, především kontaktu nad profesními tématy a problémy, které jsou součástí náplně hospitační činnosti.

[11] Blížkovský, B., 1992. s.194 - 195
[12] Drucker, P., 2002. s. 76
[13] Koontz, H.; Weihrich, H. 1993. s. 465

2.3 Teoretické přístupy k managementu

Vzhledem k tomu, že ZUŠ dosáhnou schválením rámcového vzdělávacího programu a následnou tvorbou a implementací školních kurikulí, vedle právní a ekonomické autonomie, také výrazné samostatnosti v pedagogické oblasti, lze v praxi škol účelně využít rovněž základní vědecké přístupy k managementu.

Vhodné nástroje ke komplexnímu nazírání a pochopení složitých, mnohostranných a vzájemně podmíněných jevů a činitelů, stejně tak jako veškerých procesů probíhajících ve školách, poskytuje systémový přístup. Škola je v tomto pojetí vnímána jako dynamická soustava vzájemně propojených prvků, která je v neustálé interakci s vnějším prostředím, k němuž má určité vstupy a výstupy. Kvalitní řízení je z uvedeného hlediska chápáno jako optimalizace systému. Vzájemnými vazbami mezi jednotlivými elementy je v systému dosahováno tzv. synergického efektu, tj. vyšší účinnosti a kvality celku oproti kvalitě jednotlivých izolovaných prvků.

Pro efektivní řízení je rovněž podnětná znalost kontingenčního přístupu k řízení, který vylučuje existenci jediného nejlepšího způsobu zvládání manažerských činností. Zdůrazňuje význam konzistentnosti reakce manažera a situace a hledá efektivní metody a způsoby řízení v nejrůznějších, i nestandardních, situacích.

Přínosné a inspirativní se jeví i přístupy postmoderních teorií managementu, myšlenky současných myslitelů, např. P. Druckera a T. Peterse, věnující se aktuálním postmoderním tématům či koncepce inspirované organizačními kulturami východoasijských zemí.

Přes značnou univerzální platnost zmíněných přístupů k řízení však musíme mít na paměti určitá specifika školského managementu. Bacík[14] v této souvislosti upozorňuje zejména na odlišnou charakteristiku vztahů ve škole (lidé – lidé), jíž je dána mimořádná složitost, dynamičnost a proměnlivost probíhajících procesů. A zároveň poukazuje na zcela bezprecedentní situaci, kdy žáci jsou současně považováni za vstupy i výstupy systému. Složitější jsou rovněž záležitosti týkající se vymezování, naplňování a kontroly kvality stanovených cílů a klíčových kompetencí, požadavků na vlastní autoregulaci žáků atd. Z výše uvedeného vyplývá, že mechanické

[14] Bacík, F.; Kalous, J.; Svoboda, J., 1998. s. 35 – 37

a nepromyšlené uplatňování vědeckých teorií v praxi škol by mohlo být přinejmenším velmi problematické.

3 Hospitační činnost

Požadavek komplexnosti kontroly nezbytný pro profesionální a účinné řízení výchovně vzdělávacího procesu v ZUŠ vyžaduje, aby měl ředitel školy ucelený přehled jak o výsledcích vzdělávání žáků, tak o kvalitě jeho samotného průběhu. Výsledky vzdělávání žáků jsou zřejmé nejen z výsledků klasifikace a hodnocení, ale také z umístění žáků v soutěžích, z kvality jejich výkonů na koncertech, přehlídkách, postupových a závěrečných zkouškách či z úspěšnosti při přijímacím řízení ke studiu v konzervatořích a středních i vysokých uměleckých školách.

Poznatky a zkušenosti týkající se procesuální stránky poskytovaného uměleckého vzdělání získávané v rámci hospitační činnosti, která je nedílnou součástí celistvého kontrolního procesu, nelze v tomto ohledu ničím nahradit. Je však třeba podotknout, že k tomu, aby realizace hospitační činnosti měla v praxi skutečný žádoucí efekt, je nutná profesionalita, osobní integrita a empatie hospitujícího, a především správné vnímání a pochopení hospitací ze strany učitelů.

3.1 Smysl a význam hospitační činnosti

Etymologie slova hospitace nás zavádí k lat. „hospito“, česky „jsem na návštěvě“. V pedagogickém slovníku[15] je hospitace definována jako *„návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.“*.

Slavomír Rys[16] ve své dosud nepřekonané publikaci objasňuje význam hospitace jako hlavního prostředku vnitřní kontroly a základního zdroje získávání informací o práci jednotlivých učitelů a o průběhu pedagogického procesu, z hlediska jejího využití pro účinnější a vědečtější pedagogické řízení školního vyučování. Kromě toho ji chápe také jako prostředek pedagogické diagnostiky, který přispívá k porozumění pedagogickým situacím a umožňuje vedení učitelů ke kritické reflexi vlastní pedagogické činnosti a k úsilí o stálé zdokonalování její úrovně.

[15] Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J., 2001. s. 75
[16] Rys, S., 1988. s. 7 – 11

Mimo výše zmíněné skutečnosti lze najít i další důležité atributy hospitační činnosti. Obst[17] rozšiřuje rámec její diagnostické funkce ještě o příležitosti k diagnostice vzdělávacích potřeb učitelů či efektivity jejich průběžného vzdělávání. Obě uvedené možnosti poskytují východiska pro řízení případných žádoucích změn kvality a účinnosti procesu dalšího vzdělávání.

Hospitace jsou rovněž nepostradatelným nástrojem zpětné vazby pro učitele, kteří jejich prostřednictvím získávají obraz o tom, jak je jejich práce vnímána a hodnocena v kontextu činnosti celé školy. V této rovině také skýtají příležitosti pro partnerskou diskusi a výměnu zkušeností a názorů na aktuální pedagogická i jiná odborná témata a přispívají ke společnému hledání a objevování optimálních cest ke komplexnímu rozvoji výchovně vzdělávacího procesu. Závěry z hospitační činnosti jsou také důležitými relevantními podklady pro autoevaluaci školy a pro vytváření strategií směřujících k naplňování přijaté koncepce a vize.

Nelze ani opomenout význam hospitace jako jednoho z důležitých indikátorů pro diferencované finanční ohodnocení individuální práce učitele.

3.2 Metodologie hospitace

Jakýkoliv výzkum v oblasti společenských věd je obecně velmi problematický. Platí to i v případě tzv. akčního výzkumu, jenž bezprostředně vychází z potřeb praxe a svými výsledky do praxe záhy směřuje, o nějž se jedná v případě hospitační činnosti. Úskalí společenskovědních výzkumů spočívá: *„ve velké složitosti zkoumaných jevů, ve vzájemné závislosti proměnných, které na člověka a prostředí, v němž žije, působí a jež neumíme zatím dostatečně prostředky, které máme k dispozici, objektivně zachytit“*[18].

Vzhledem k těmto skutečnostem považuji za důležité přistupovat k hospitační činnosti s náležitou oporou ve znalostech základní metodologie empirického výzkumu pedagogických jevů. Uvádím proto alespoň základní charakteristiky nejčastěji používaných výzkumných technik, jimiž jsou pozorování a rozhovor.

Pozorování je technika zařazovaná mezi behaviorální metody. Jedná se o komplexní vnímání pedagogických jevů, procesů a činitelů, které by mělo být záměrné, plánovité, cílevědomé, systematické a řízené[19]. Směřuje k odhalení

[17] Obst, O., 1/2005 - 2006
[18] Pelikán, J., 1998. s. 9
[19] Tamtéž, s. 209

podstatných souvislostí a vztahů s cílem je popsat, pochopit a interpretovat. Pelikán upozorňuje na skutečnost, že tato technika je *„vždy sycena různou mírou subjektivity“, jež spočívá ve specifičnosti a výběrovosti vlastního vnímání, v situačních okolnostech a v neposlední řadě i v individuálním zpracování získaných informací“*. Zároveň vymezuje základní rysy řízeného pozorování k docílení vyšší míry objektivity. Jde o přesné vymezení cílů a objektů pozorování, pregnantní vymezení pozorovaných jevů, vedení přesného průhledného a strukturovaného záznamu a jasné vymezení postupu analýzy a zpracování získaných dat.

Druhá technika, bez níž se hospitační činnost neobejde, je rozhovor. Patří mezi explorativní metody, jejichž název pochází z lat. „exploro, explorace“, česky „vytěžovati“ (informace). Spočívá v bezprostřední verbální komunikaci s respondentem, tj. učitelem nebo žákem, a je zaměřena na získání, příp. ujasnění podstatných informací, postojů či názorů. V rámci hospitační činnosti se nabízí využití volné a polostrukturované varianty rozhovoru. Také tato technika má své rizikové faktory, které by měl mít řídící pracovník na paměti, a to je validita získaných údajů. Pelikán[20] v této souvislosti hovoří o třech rovinách sebereflexe člověka: *„První rovinou je to, co o sobě člověk vypovídá, resp. je ochoten vypovídat. Druhá rovina odráží to, co je ochoten sám sobě o sobě a svém jednání, resp. motivaci připustit. … Třetí rovina je teprve rovinou skutečných postojů, motivací apod.“*.

Mimo výše zmíněných technik se dají v hospitační činnosti využít i mnohé další výzkumné nástroje. Především se jedná o dotazník, didaktické testy či obsahovou analýzu pedagogické dokumentace, ale uplatnění naleznou i ratingové metody, jež umožňují posuzovat kvality jinak neměřitelných jevů tak, že jim přiřadíme odpovídající kvantitativní hodnotu na určité posuzovací (grafické, numerické aj.) škále.

Maximální snaha po objektivitě hospitací a spolehlivosti učiněných závěrů, příp. opatření, vyžaduje od hospitujícího, aby si byl vědom obecně známých a často se vyskytujících chyb v sociální percepci. Jedná se zejména o haló efekt, figuru v pozadí, předsudky, stereotypizace a analogie. Stejně tak důležitá je eliminace již zmíněných a mnohých dalších metodologických i metodických chyb, jimiž mohou být: neadekvátní logický úsudek či chyby v dedukci; podcenění připravenosti hospitujícího; formálnost prováděných hospitací; používání nevhodného a nefunkčního záznamového archu či absence pohospitačního rozhovoru.

[20] Tamtéž, s. 104

3.3 Realizace hospitační činnosti

Pro realizaci hospitací na odpovídající odborné úrovni je velmi důležitá vlastní teoretická připravenost hospitujícího. Její nezbytnou podmínkou je důkladná znalost pedagogiky, psychologie a dalších příbuzných společenskovědních oborů, znalost obecné didaktiky, pedagogické metodologie, platných pedagogických dokumentů a zákonných školských norem. Zároveň je žádoucí respektování jednotlivých navazujících fází hospitačního procesu.

3.3.1 Příprava na hospitaci

Východiskem pro realizaci hospitací je **plán hospitační činnosti**, interní dokument, koncipovaný ředitelem školy zpravidla na období jednoho školního roku, jenž může být součástí vnitřního kontrolního předpisu. Objasňuje odpovědi na otázky: „Proč?“ (co je smyslem a účelem hospitací), „Co?“ (co je jejich obsahem, jaké sledují priority), „Kdo?“ (kým budou prováděny), „Kdy?“ (v jaké časové posloupnosti), „Kde?“ (při jaké příležitosti nebo v jaké třídě, u jakého učitele budou realizovány) a „Jak?“ (jakých metodologických nástrojů bude užito).

Problematiky týkající se účelu a způsobu uskutečňování hospitací jsem se snažila nastínit v předcházejících kapitolách. Otázky subjektu, objektu a periodicity hospitací, jsou věcí dělby pravomocí mezi vedoucími zaměstnanci v rámci organizační struktury každé školy.

Strategicky nejdůležitější součástí plánu jsou priority hospitační činnosti, klíčové oblasti či jevy, kterým bude v daném školním roce věnována zvýšená pozornost. Měly by vycházet z vize a koncepce školy a u dříve jmenovaných řídících pracovníků také z reflexe hospitační činnosti uskutečněné v předcházejícím období. V neposlední řadě by měly zohlednit rovněž aktuální materiální a personální podmínky výchovně vzdělávacího procesu.

Hospitační plán je prvotně konstruován především pro potřeby vedoucích pracovníků, přesto považuji za účelné s ním seznámit všechny členy pedagogického sboru. Vznikne tím prostor pro vysvětlení a zdůraznění pozitivních aspektů hospitační činnosti, která musí být chápána nikoliv jako cíl sama o sobě, nýbrž jako prostředek ke zvyšování kvality poskytovaných služeb. Své opodstatnění má rovněž motivace učitelů

k vzájemným hospitacím jako významnému prostředku oboustranného obohacení, rozvoji odborné spolupráce a jednoho z nejefektivnějších a nejméně finančně nákladných způsobů dalšího vzdělávání a profesionálního růstu.

Neméně důležitou fází v přípravě na hospitaci je **předhospitační rozhovor.** V praxi se můžeme setkat s rozdílnými názory na skutečnost, zda-li mají být učitelé na hospitaci předem upozorněni. Podle mého názoru je neohlášená hospitace vhodná, resp. nutná pouze v případě, že jsou ze strany pedagoga zanedbávány pracovní povinnosti, či je jiným způsobem porušována pracovní kázeň. Rozhovor probíhá zpravidla jeden až dva dny před plánovanou hospitací a jeho náplní je dohodnutí formálních organizačních záležitostí, které by mohly její průběh narušit či komplikovat a domluvení termínu pohospitačního rozhovoru. Učitel je rovněž v jeho průběhu seznámen s cíli hospitace, je požádán o předložení povinné pedagogické dokumentace, tematického plánu, přípravy na vyučovací hodinu, učebnice a dalších materiálů používaných při výuce. Dostává prostor k vyslovení svých názorů na práci žáků v hodině, na kvalitu jejich domácí přípravy, může zhodnotit jejich zájem o zvolený obor atd.

Do této přípravné fáze náleží i připomenutí si výsledků předchozích hospitací a konstrukce vhodného záznamového archu, případně dalších potřebných pomůcek.

3.3.2 Hospitační pozorování

Vzhledem k odlišným koncepcím, prioritám, specifikám a situačním podmínkám jednotlivých ZUŠ, není možné a ani vhodné vymezovat či doporučovat obsahové zaměření hospitačního pozorování. Stejně tak nelze vytvořit jakýsi „nejlepší“ hospitační záznamový arch. Je na pečlivém zvážení a důkladném promyšlení každého ředitele, jak využije možností, jenž mu nabízí hospitační činnost, jaké si stanoví priority a kritéria a k nim se vážící výzkumné nástroje a pomůcky. Následující náměty možných obsahů pozorování proto uvádím pouze jako zdroj inspirace pro stanovení vlastních priorit této činnosti.

V Rysově[21] publikaci nalézáme výklad o komplexním pozorování vyučovací hodiny z hledisek její procesuální stránky (obsahu, forem, metod, podmínek a organizace), výukových cílů, řídící činnosti učitele či didaktické interakce. Je zde doporučeno zaměřit se na tři oblasti poznatků, a sice na určení základních znaků, vlastností, činitelů a podmínek pedagogické činnosti, na rozeznání vztahů a příčin mezi působícími podmínkami a na správnou interpretaci a vyhodnocení poznaného a vytvoření verifikovatelných závěrů. Naproti tomu Obst[22] navrhuje zaměřit pozornost na pedagogické dovednosti učitele[23], jimiž jsou plánování a příprava výuky, realizace a řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků a reflexe a evaluace vlastní práce učitele.

Z hlediska požadavku na rozvoj profesionality učitelů, má své opodstatnění, ovšem za předpokladu určité modifikace pro potřeby ZUŠ, také pozorování a analýza klíčových kompetencí učitelů, které v rámci návrhu profesního standardu vymezuje Vašutová[24]. Vyhodnocení a interpretace získaných poznatků by se mohla stát východiskem pro vypracování návrhu na prohlubování kvalifikace a další vzdělávání učitelů v souladu se záměry a vizí školy.

Využitelné by jistě bylo i sledování, jakým způsobem jsou ve výuce využívány progresivní vědecké poznatky, např. prvky mozkově kompatibilní výuky a metakognice. Dále lze pozorovat, jsou-li v průběhu vyučování podporovány a praktikovány metody

[21] Rys, S., 1988. s. 15 - 47
[22] Obst, O., 2 – 4/2005 - 2006
[23] Kyriacou, C., 1996.
[24] Vašutová, J., 2004. s. 99 – 109. Jedná se o následující kompetence: oborově předmětová; didaktická a psychodidaktická; obecně pedagogická; diagnostická a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerská a normativní; profesně a osobně kultivující.

problémového, zkušenostního či kooperativního učení, uplatňují-li se zásady konstruktivního vyučování nebo jsou-li efektivně využívány mezipředmětové vztahy, příp. mezioborová spolupráce. Zmíněné kategorie, jež si v žádném případě nečiní nároky na úplnost, umožňují v ZUŠ široké využití.

Obsahem hospitačního pozorování mohou být také aktivity mimo vyučovací hodinu. Nabízí se možnost sledování průběhu třídních přehrávek, koncertů, postupových a závěrečných zkoušek, výstav, žákovských soustředění nebo zájezdů.

V této fázi hospitačního procesu nesmíme podcenit ani její technologickou a etickou stránku, které zahrnují bezproblémovou organizaci hospitace, vhodné používání technických pomůcek a záznamových prostředků a adekvátní způsob chování hospitujícího při „návštěvě" vyučovací hodiny.

3.3.3 Pohospitační rozhovor

Pohospitační rozhovor je nejdůležitější fází hospitace, která klade vysoké nároky na kompetentnost hospitujícího. V jeho průběhu mohou být zúročeny, ale i znehodnoceny mnohé přednosti hospitační činnosti.

Výše v textu jsem se již dotkla významu pohospitačního rozhovoru jako účinného prostředku vedení lidí. Tato jedinečná forma osobního a profesního kontaktu umožňuje důkladnější poznání osobnosti učitele i způsobu jeho pedagogického myšlení a nazírání vlastní pedagogické práce. Nabízí prostor k cílenému vedení učitele k sebereflexi, k odhalování jeho vzdělávacích potřeb a hledání možností dalšího osobnostního a profesního růstu. Nabízí široké spektrum možností motivace a stimulace žádoucí autoregulace všech učitelů.

Využití zmíněných předností, jež nám poskytuje tato fáze hospitační činnosti, vyžaduje dokonalou metodickou přípravu hospitujícího. Prášilová[25] hovoří o následujícím obecně doporučovaném postupu rozhovoru: „*posouzení a zhodnocení hodiny hospitovaným; vyzvednutí pozitiv hospitujícím; fundované dotazy k objasnění pozorovaných jevů; dotazy s cílem přivést učitele k sebereflexi a zamyšlení nad pozorovanými nedostatky; společná formulace závěrů.*" Abychom předešli zamlžení některých podstatných souvislostí, je žádoucí jej uskutečnit co nejdříve po hospitačním pozorování a podle předběžných výsledků zvolit jeho nejvhodnější variantu. V úvodu je

[25] Prášilová, M., 2003. s. 152

vhodné znovu připomenout a vysvětlit smysl hospitační činnosti a zdůraznit její stěžejní cíl, jímž je ověřování aktuálního stavu výchovně vzdělávací činností a společné hledání efektivních prostředků k vyšší kvalitě vzdělávání a profesionalitě pedagogického sboru.

S ohledem na možná metodologická rizika, nelze podcenit ani vnější faktory ovlivňující jeho průběh. Je nezbytné zajistit nerušené prostředí, vytvořit vstřícnou a pozitivní atmosféru a eliminovat časovou tíseň. Jen za těchto podmínek dosáhneme uvolněného vyjadřování hospitovaného, získáme všechny potřebné informace a dostatečný prostor pro analyzování odpovědí a vyvozování objektivních závěrů a jejich obezřetnou interpretaci.

3.3.4 Analýza a zpracování závěrů

K podpoře snahy maximálně se přiblížit k porozumění a vysvětlení zkoumaných pedagogických jevů a činitelů, je žádoucí vést co možná nejpodrobnější záznam o průběhu hospitace. Výstižně popsané jevy usnadňují vyhodnocení, které po upřesnění nejasností v průběhu pohospitačního rozhovoru vyústí ve formulaci závěrů, doporučení, příp. opatření.

Vypracování závěrečné zprávy z hospitace na odpovídající vědecké úrovni je velmi náročné. Pro použití v běžné školní praxi postačuje obsahově zkrácená verze[26], ve které jsou uvedeny vedle místních a časových údajů, zejména použité metodologické prostředky, výčet nejdůležitějších získaných poznatků (pozitivní a negativní stránky včetně argumentace) a přijaté závěry a doporučení.

Hospitovaný je se zněním závěrečné zprávy seznámen, uvedené závěry jsou s ním konzultovány a mohou být na základě jeho opodstatněných připomínek zpřesněny nebo doplněny. V případě shledání nedostatků jsou v ní formulována doporučení či opatření a navržen nejvhodnější způsob jejich řešení. Konečnou verzi zprávy hospitující podepíše a má možnost k ní připojit ještě své další připomínky.

[26] Rys, S., 1988. s. 97 - 98

4 Empirické šetření

Z Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2004/2005[27] vyplývá, že účinnost vnitřní kontroly v ZUŠ zůstává slabším článkem v procesu řízení. Uvedené tvrzení se opírá o výsledky z inspekcí, které byly provedeny v 99 ZUŠ, což je 20,7 % z celkového počtu těchto škol, zapsaných v daném roce v školském rejstříku.

Nedostatečné pochopení podstaty hospitací jako nedílné součásti kontrolního procesu a znevažování jejich významu některými řediteli škol, komentuje také Prášilová, která připomíná obecně tradované mýty, např.: „Z hospitace nic nepoznám, stejně tam tu hodinu učitel hraje divadlo. Své učitele znám, nemusím u nich v hodině ztrácet čas“[28].

V předchozích kapitolách jsem se snažila nastínit smysl a široké možnosti využití hospitační činnosti. Empirickým šetřením jsem chtěla zjistit a doložit, jaká je jí v současné době přisuzována důležitost v praxi ZUŠ a jaká pozornost je věnována její procesuální stránce.

4.1 Formulace výzkumného problému a cílů šetření

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem jsem řešila v rámci empirického šetření následující výzkumný problém: „Jakým způsobem a v jaké míře je v ZUŠ využívána hospitační činnost v kontextu komplexního procesu řízení“.

Uvedený výzkumný problém je sycen celou řadou proměnných. Vedle aktuálních vnějších a vnitřních podmínek škol, složení pedagogického sboru a kvality učitelů, způsobu interakce a komunikace i celkové úrovně kultury škol, se jedná zejména o osobnost ředitele (věk, pohlaví, vzdělání, délka pedagogické a řídící praxe), jeho řídící kompetence a převládající způsob a filosofii řízení.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakou časovou zátěž představuje pro ředitele ZUŠ vykonávání jednotlivých manažerských činností v závislosti na délce řídící praxe, zejména jaká je z tohoto pohledu časová náročnost naplňování manažerských funkcí vedení a kontrolování, které se nejvíce dotýkají hospitačního procesu. Dále byl výzkum veden snahou postihnout, do jaké míry je v průběhu provádění kontrolní

[27] Dostupné na WWW: <http://www.csisr.cz/>
[28] Prášilová, M., 2003. s. 153

manažerské funkce upřednostňována kontrola výchovně vzdělávacího procesu před jinými druhy kontrolní činnosti a jestli její prioritní postavení ovlivňuje kvalitu jeho procesuální stránky. V tomto ohledu jsem se zaměřila především na respektování jednotlivých fází hospitačního procesu (plánování, stanovení priorit a kritérií, využívání možností uskutečňování předhospitačního a pohospitačního rozhovoru) ve vazbě na důležitost a význam, jaké jsou mu přisuzovány.

Vzhledem k tomu, že hospitace jsou sice velmi důležitou, ale pouze jednou ze součástí komplexního hodnocení učitelů, dotazovala jsem se ředitelů ZUŠ, jaké další prostředky k tomuto účelu využívají.

4.2 Formulace hypotéz

Na základě zkušeností z praxe jsem pro empirické šetření vyvodila následující hypotézy:

H1 Časová zátěž, kterou pro ředitele ZUŠ představuje provádění základních manažerských funkcí, se proměňuje v závislosti na délce jejich řídící praxe směrem k většímu důrazu na funkce vedení a kontrolování.

H2 U ředitelů ZUŠ, kteří v rámci kontrolní manažerské činnosti upřednostňují kontrolu výchovně vzdělávacího procesu, jsou ve větší míře respektovány a naplňovány jednotlivé fáze hospitačního procesu.

H3 Ředitelé ZUŠ, kteří upřednostňují kontrolu výchovně vzdělávacího procesu před ostatními druhy kontrol, přikládají větší význam hospitační činnosti.

4.3 Strategie výzkumného šetření

4.3.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili ředitelé z 67 ZUŠ, tj. 14 % z celkového počtu ZUŠ zapsaných v současné době ve školském rejstříku (474 ZUŠ a 625 poboček). Jednalo se o dobrovolně přihlášené respondenty.

Tabulka 1: **Charakteristika výzkumného souboru**

Ředitelé ZUŠ	**Pohlaví**		**Vzdělání**		**Aprobace**		**Délka řídící praxe**		
	Muži	Ženy	VŠ	Konzervatoř	Hudební obor	Ostatní obory	Do 5 let	6 - 15 let	16 a více let
Počet	29	38	22	45	59	8	23	35	9
Počet v %	43%	57%	33%	67%	88%	12%	34%	52%	14%

4.3.2 Výzkumná metoda

Pro empirické šetření jsem zvolila explorativní metodu dotazníku, a to z důvodu snadnější administrace, možnosti oslovit větší počet respondentů a získat rozsáhlejší množství dat, informací a názorů vztahujících se ke zkoumané problematice. Dotazník konstruovaný pouze pro účely této práce uvádím v příloze.

Jsem si vědoma úskalí, která tato metoda přináší, zejména rizika nižší validity získaných údajů z důvodu možnosti výskytu nepravdivých či zkreslených odpovědí (viz problematika tří rovin sebereflexe člověka, kapitola 4.2), kterou jsem se snažila zohlednit při interpretaci získaných dat.

4.3.3 Předvýzkum

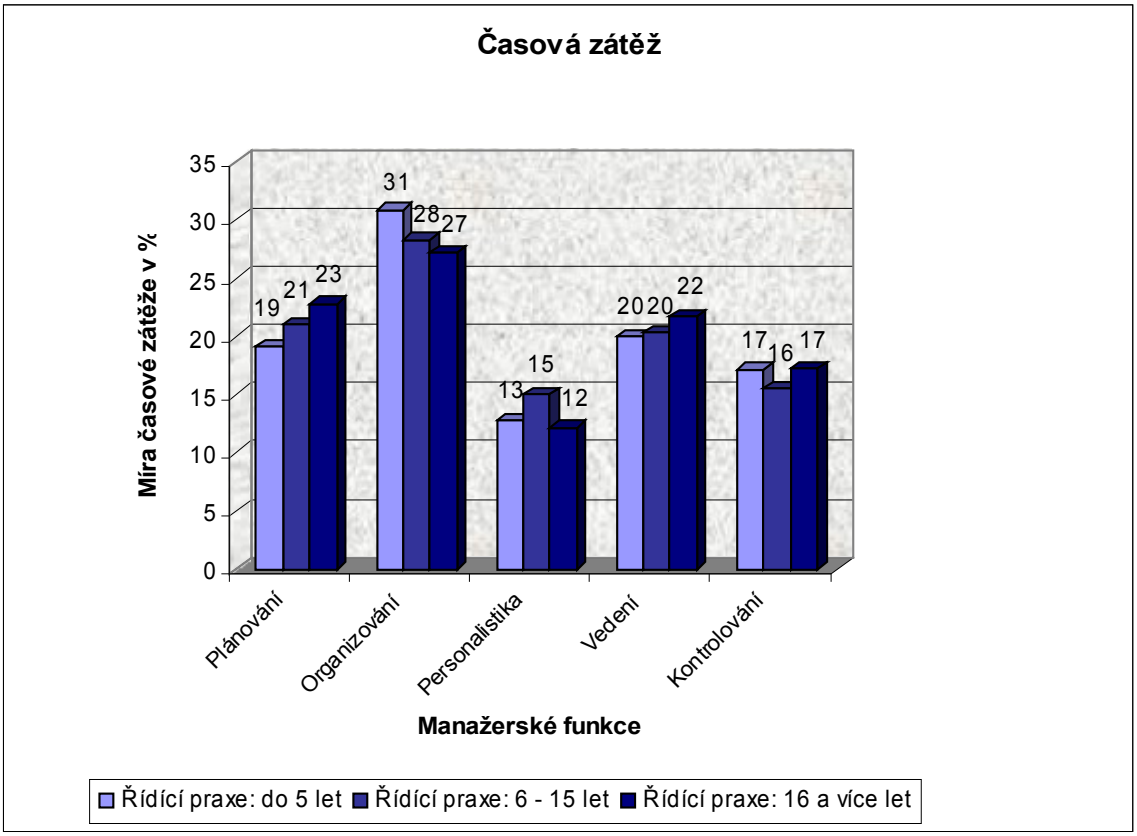
Před uskutečněním empirického šetření jsem provedla předvýzkum, v rámci kterého jsem s několika kolegy konzultovala srozumitelnost znění jednotlivých otázek a pokynů k vyplňování dotazníku. Zjišťovala jsem jejich zájem o zpracovávané téma a ochotu zúčastnit se empirického šetření. Na základě zmíněných konzultací jsem v dotazníku upravila nabídku odpovědí na otázky č. 10 a 11, z původních: „ano“, „ne“ na „vždy“, „občas“, „nikdy“, abych eliminovala volbu jednoznačně pozitivní varianty odpovědi. Dále jsem, z důvodu nedostatečné diferenciace, vypustila otázku č. 15, která zněla: „Provádíte sebereflexi vlastní hospitační činnosti?“.

4.4 Analýza a interpretace získaných dat

4.4.1 Hypotéza H1

H1 Časová zátěž, kterou pro ředitele ZUŠ představuje realizace základních manažerských funkcí, se proměňuje v závislosti na délce jejich řídící praxe směrem k většímu důrazu na funkce vedení a kontrolování.

Graf 1



Na vodorovné ose jsou znázorněny jednotlivé manažerské funkce. Na svislé ose jsou znázorněny průměrné hodnoty časové zátěže, kterou pro ředitele ZUŠ představuje uskutečňování těchto funkcí v závislosti na délce řídící praxe.

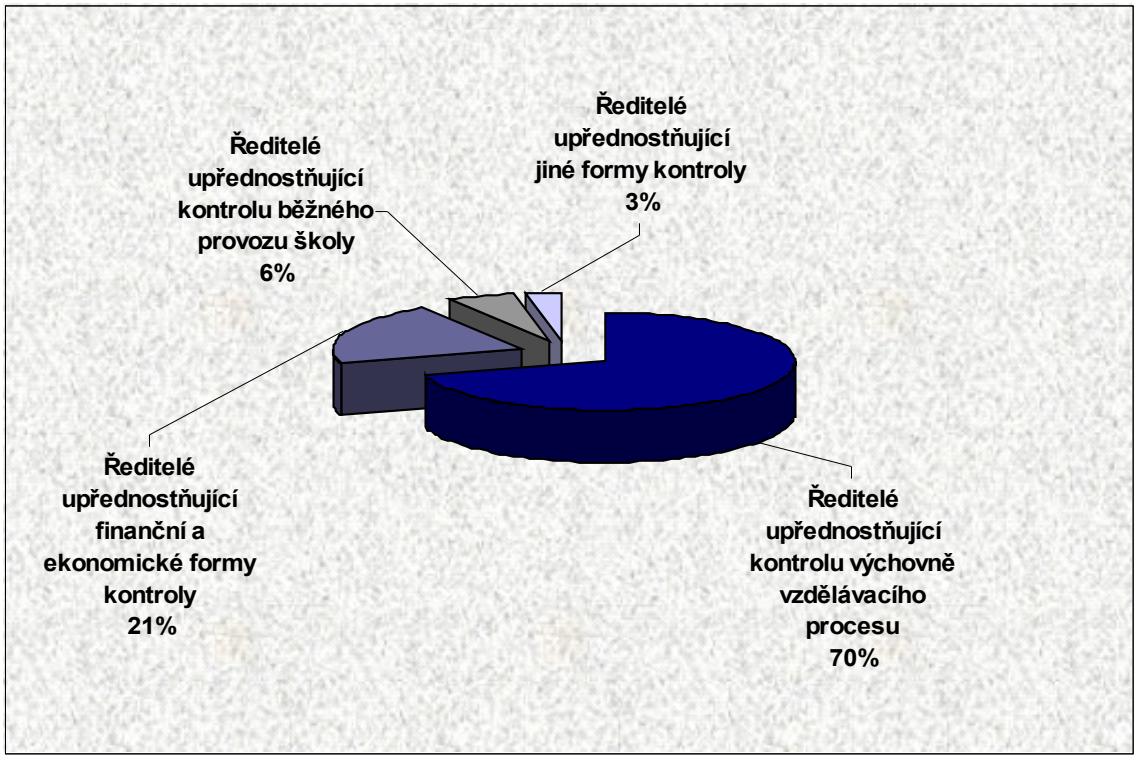
Z grafického znázornění je zřejmé, že předpoklady této hypotézy se v daném výzkumném souboru potvrdily pouze do určité míry. Míra časového zatížení ředitelů se v závislosti na délce působení ve vedoucí funkci určitým způsobem mění, avšak dochází k přesunu akcentu na funkce vedení a plánování, nikoli kontrolování. Posledně jmenovaná činnost vykazuje nejprve dokonce mírný pokles, po němž se vrací pouze na svou původní úroveň.

V jistém smyslu se tedy potvrdil pouze předpoklad, že efektivní uskutečňování funkce vedení lidí vyžaduje kromě znalostí a řídících kompetencí také potřebné zkušenosti, autoritu a sebejistotu v roli vedoucího pracovníka. A právě tyto atributy mohou být, mimo jiné, podmíněny délkou působení v řídící funkci.

4.4.2 Hypotéza H2

H2 U ředitelů ZUŠ, kteří v rámci kontrolní manažerské činnosti upřednostňují kontrolu výchovně vzdělávacího procesu, jsou ve větší míře respektovány a naplňovány jednotlivé fáze hospitačního procesu.

Graf 2



Pro daný výzkumný soubor platí, že 70 % ředitelů ZUŠ věnuje nejvíce času, v rámci uskutečňování kontrolní manažerské funkce, kontrole výchovně vzdělávacího procesu. Pro 21 % ředitelů představuje největší časovou zátěž finanční a ekonomická kontrola, 6 % z dotázaných upřednostňuje kontrolu běžného provozu školy a pouze 3 % ředitelů časově nejvíce zatěžují jiné formy kontroly. Žádný z respondentů neuvedl kontrolu BOZP a PO jako významně časově náročnou.

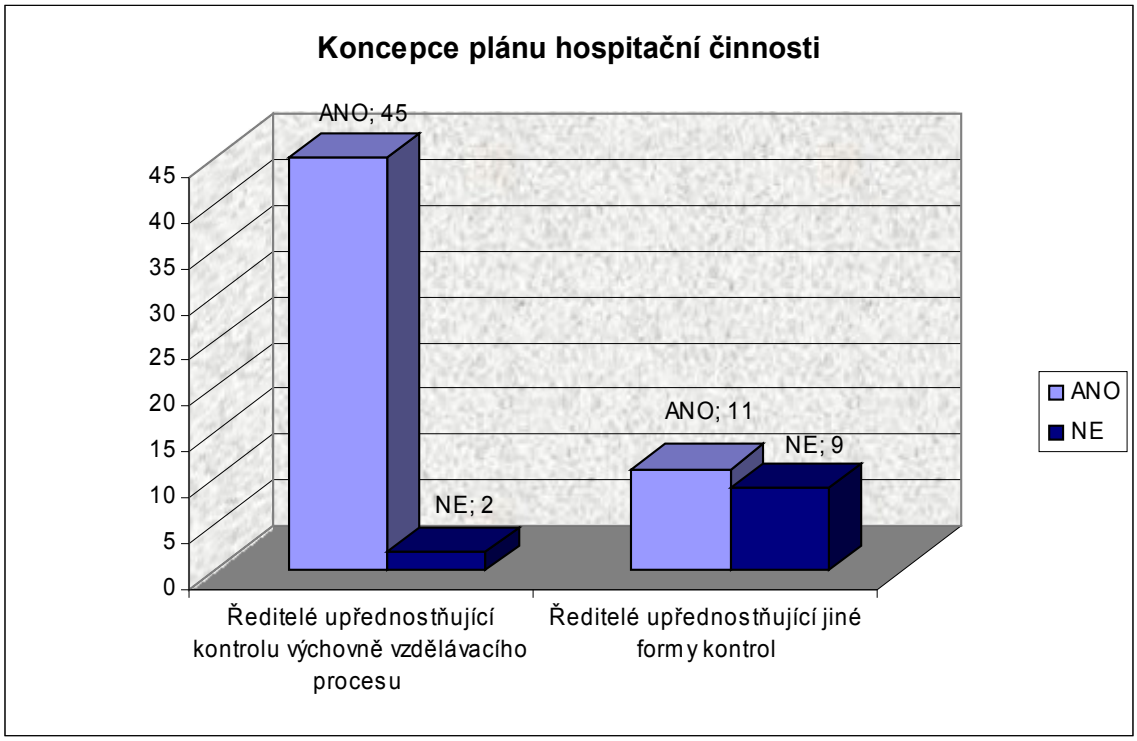
Následující grafy (č. 3 – 6) naznačují jakou váhu přikládají ředitelé ZUŠ daného výběrového souboru jednotlivým fázím hospitačního procesu. Na vodorovných osách jsou znázorněny dvě skupiny ředitelů: jedni upřednostňují kontrolu výchovně vzdělávacího procesu a druzí dávají přednost ostatním druhům kontroly. Na svislých osách je znázorněno využívání jednotlivých fází hospitačního procesu.

Pro přehlednost jsou získané údaje uvedeny také v tabulce (č. 2).

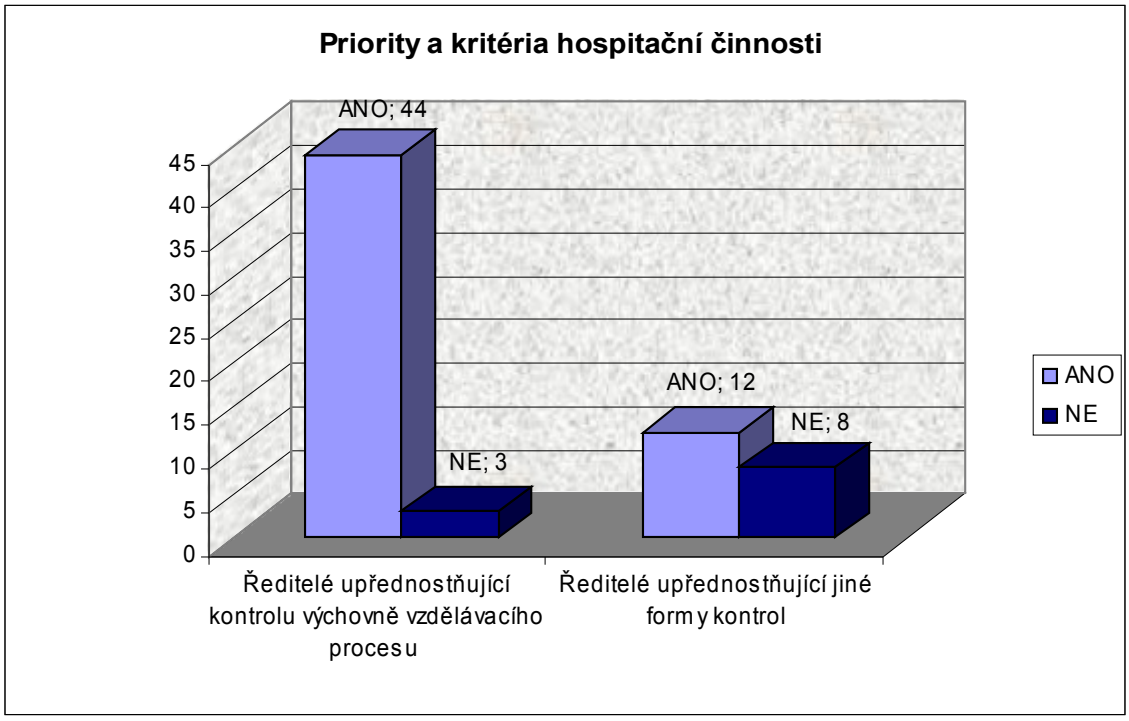
Tabulka 2: **Srovnávací tabulka**

Ředitelé ZUŠ	Koncepce plánu hospitací		Stanovení priorit a kritérií hospitační činnosti		Uskutečňování předhospitačního rozhovoru			Uskutečňování pohospitačního rozhovoru		
	Ano	Ne	Ano	Ne	Vždy	Občas	Nikdy	Vždy	Občas	Nikdy
Počet ředitelů upřednostňujících kontrolu vých. vzděl. procesu	45	2	44	3	8	35	4	46	1	0
Počet v %	96%	4%	94%	6%	17%	74%	9%	98%	2%	0%
Počet ředitelů upřednostňujících jiné formy kontroly	11	9	12	8	4	7	9	13	6	1
Počet v %	55%	45%	60%	40%	20%	35%	45%	65%	30%	5%

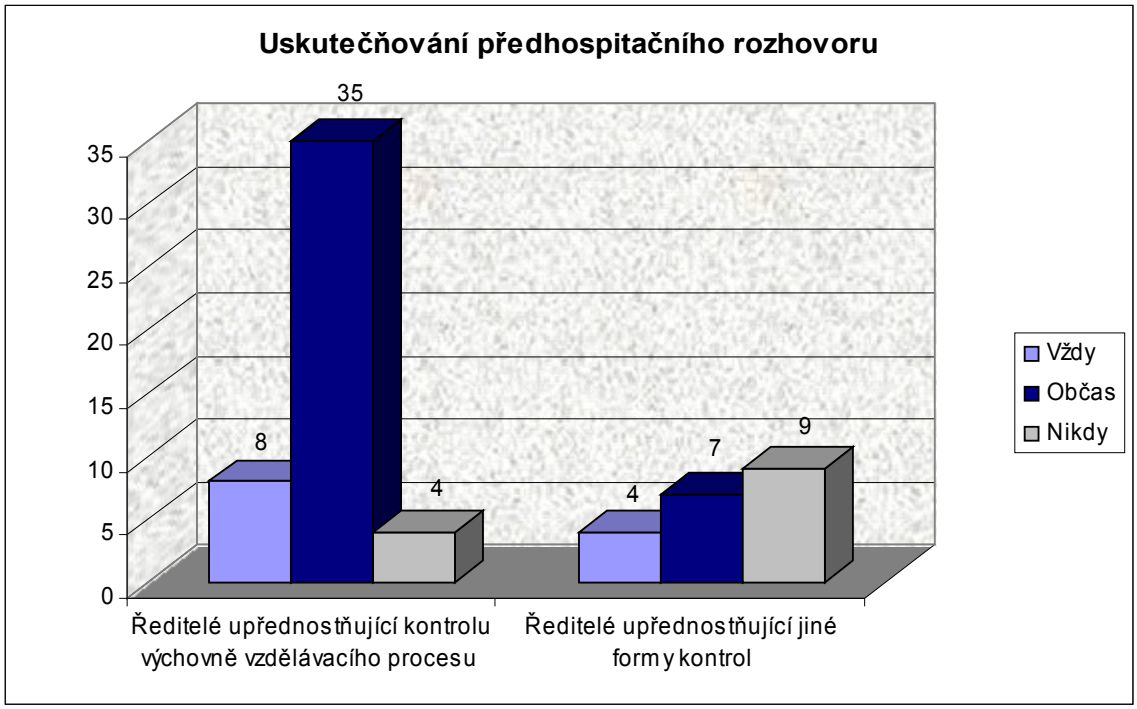
Graf 3


Koncepce plánu hospitační činnosti
ANO; 45
NE; 2
ANO; 11
NE; 9
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
Ředitelé upřednostňující kontrolu výchovně vzdělávacího procesu
Ředitelé upřednostňující jiné formy kontrol
ANO
NE

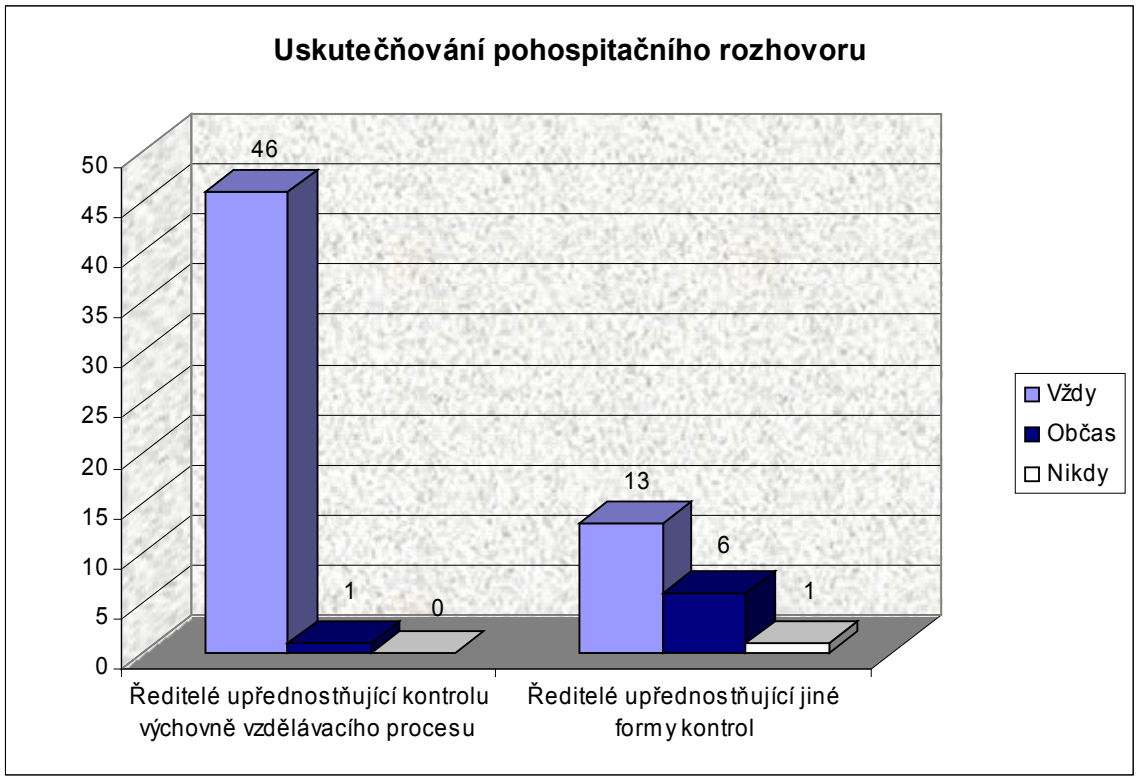
Graf 4


Priority a kritéria hospitační činnosti
ANO; 44
NE; 3
ANO; 12
NE; 8
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
Ředitelé upřednostňující kontrolu výchovně vzdělávacího procesu
Ředitelé upřednostňující jiné formy kontrol
ANO
NE

Graf 5


Uskutečňování předhospitačního rozhovoru
35
30
25
20
15
10
5
0
8
35
4
4
7
9
Ředitelé upřednostňující kontrolu výchovně vzdělávacího procesu
Ředitelé upřednostňující jiné formy kontrol
Vždy
Občas
Nikdy

Graf 6


Uskutečňování pohospitačního rozhovoru
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
46
1
0
13
6
1
Ředitelé upřednostňující kontrolu výchovně vzdělávacího procesu
Ředitelé upřednostňující jiné formy kontrol
Vždy
Občas
Nikdy

Z výše prezentovaného grafického znázornění výsledků výzkumného šetření je zřejmé, že hypotéza H2 se potvrdila. Ředitelé, kteří se zaměřují v rámci kontrolní činnosti výrazněji na výchovně vzdělávací proces, dbají více na kvalitu procesuální stránky hospitační činnosti. Ve významně vyšším poměru, než ředitelé z druhé skupiny výzkumného souboru, respektují a využívají její jednotlivé fáze. Dá se proto předpokládat, že pochopení podstaty a smyslu hospitací je zcela zásadním výchozím předpokladem k potřebné kvalitě a účinnosti této činnosti.

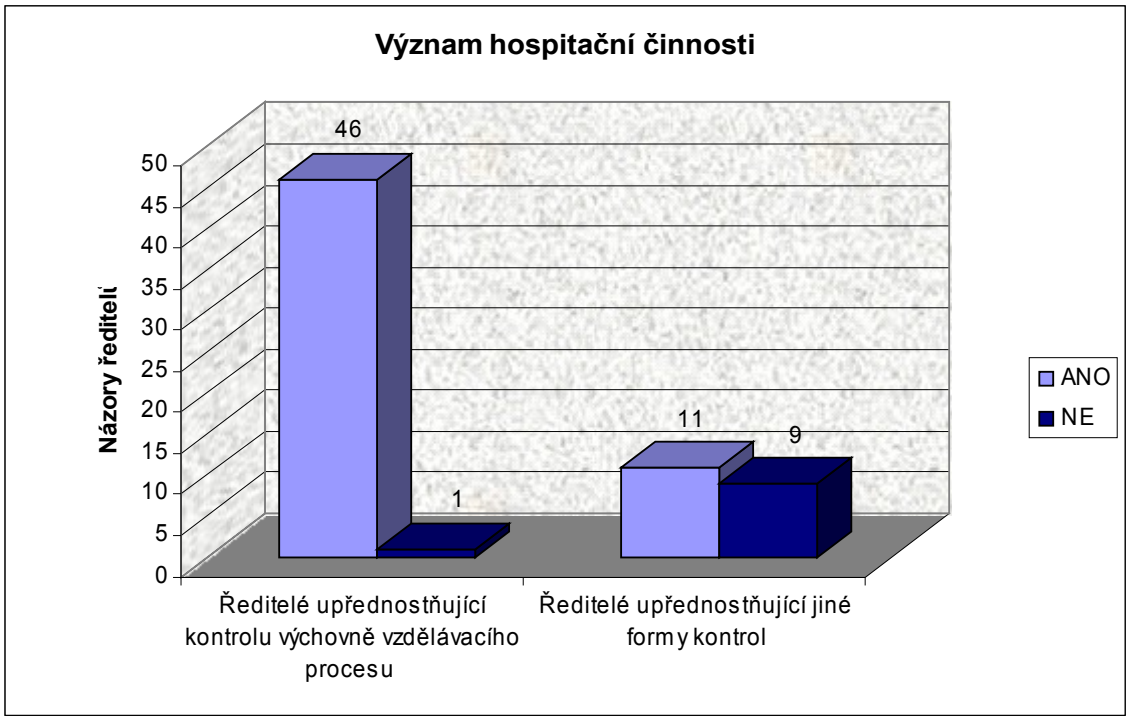
Doplňujícími otázkami v dotazníku, souvisejícími s touto problematikou se zjistilo, že většina z dotázaných ředitelů seznamuje pedagogické zaměstnance s prioritami a kritérii hospitací pro příslušné období, které je většinou jeden školní rok.

Výzkumnými metodami a technikami využívanými v hospitačním procesu jsou, až na výjimky, pouze pozorování, rozhovor a analýza pedagogické dokumentace. Jen v 6 případech respondenti uvedli rovněž metodu dotazníku a ve 4 případech ratingové metody.

4.4.3 Hypotéza H3

H3 Ředitelé ZUŠ, kteří upřednostňují kontrolu výchovně vzdělávacího procesu před ostatními druhy kontrol, přikládají větší význam hospitační činnosti.

Graf 7



Na vodorovné ose jsou stejně jako u grafů č. 3 – 6 znázorněny skupiny ředitelů podle prioritního zaměření na jednotlivé formy kontrolní činnosti. Svislá osa vypovídá o jejich názorech na význam hospitační činnosti.

Z grafického znázornění vyplývá, že hypotéza H3 se v daném výzkumném souboru potvrdila. Pouze 1 (tj. 2 %) z 47 respondentů, skupiny ředitelů upřednostňujících kontrolu výchovně vzdělávacího procesu, se vyjádřil negativně k významu hospitační činnosti, zatímco v druhé skupině svůj odmítavý postoj projevilo 9 (tj. 45 %) z celkového počtu 20 respondentů.

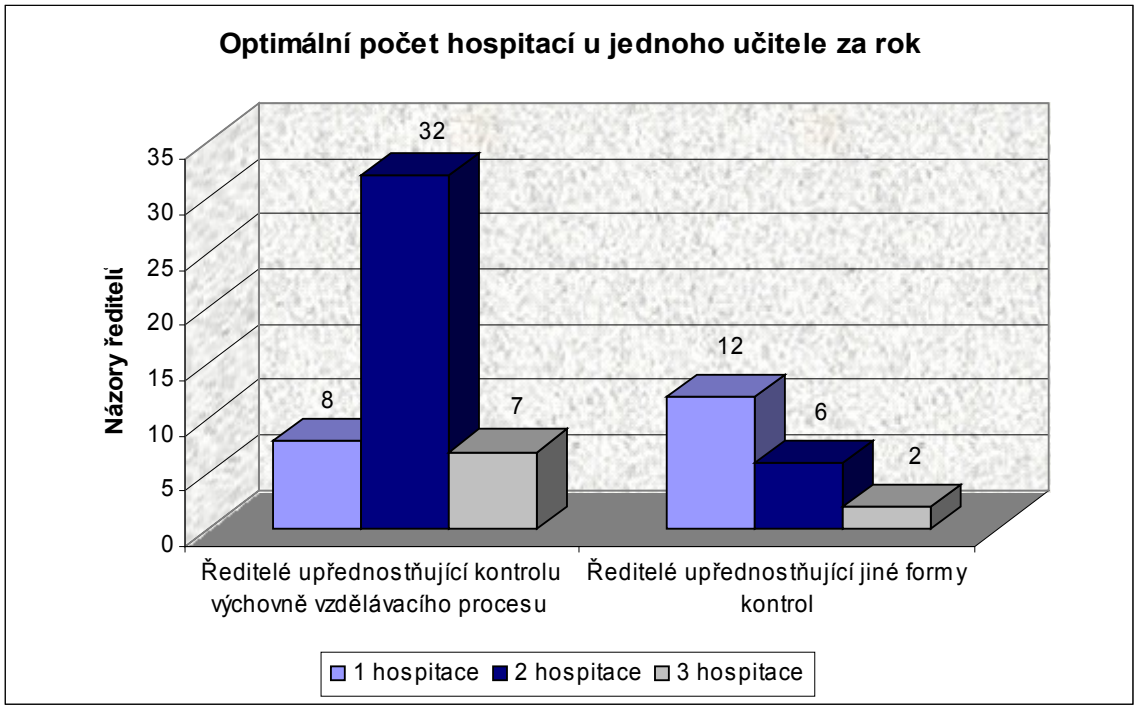
V odpovědích na otázku, tázající se po smyslu a významu hospitační činnosti, jsem se setkala s rozsáhlými a zajímavými variantami odpovědí, z nichž je zřejmý zájem většiny ředitelů ZUŠ o danou problematiku. Ponejvíce je význam hospitační činnosti spatřován v následujících oblastech:

- Základ pro managementship i leadership
- Metodická pomoc a pomoc při řešení problémů, zejména u začínajících učitelů; motivace a možnost projevit zájem o učitele; jedinečná možnost poznat komplexní práci učitele a jeho osobní pedagogickou filosofii; přehled o práci celého pedagogického sboru a stanovení priorit pro další vzdělávání; podpora elánu a inovací u mladších učitelů a předcházení stereotypům v práci u učitelů s dlouhodobou praxí; vyvarování se ustrnutí v rozvoji a sebeuspokojení; udržování komunikace a osobních kontaktů; podklad pro hodnocení učitelů
- Informovanost ředitele o aktuálních podmínkách a průběhu výchovně vzdělávacího procesu; kontrola a usměrňování fungování školy, přehled o úrovni žáků i různých souborů a skupin jako východiska pro plánování a organizování koncertů, zájezdů a představení
- Sjednocení názorů na strategie vhodné k naplňování cílů a vize školy
- Zpětná vazba
- Podklad pro rozvoj lidských zdrojů
- Platforma pro výměnu zkušeností

Pro úplnost je nutno uvést, že deset ředitelů (tj. 15 %) z výzkumného souboru neshledává v hospitacích význam pro kvalitu ani průběh vzdělávání a považují je pouze za formalitu v řídící procesu.

V rámci šetření byla výzkumnému souboru ředitelů položena také otázka, zjišťující jejich názory na četnost hospitací u jednoho učitele, která je z hlediska relevantnosti získaných údajů považována za dostačující. Rovněž v této tematice se odpovědi obou, výše již definovaných, skupin respondentů lišily. Jak dokládá následující graf (č. 8), ředitelé ZUŠ zaměření na vzdělávací proces, považují ve většině případů za optimální uskutečnění alespoň dvou hospitačních pozorování, kdežto ředitelé druhé skupiny se z větší části přiklánějí pouze k jedné hospitační návštěvě během školního roku.

Graf 8



Z hlediska analyzovaného tématu považuji také za inspirativní odpovědi ředitelů ZUŠ na otázku, která se týkala problematiky dalších zdrojů využívaných pro komplexní hodnocení pedagogické práce učitelů. Nejčastěji se opakovaly následující odpovědi:

- Kvalita výkonů žáků na koncertech, soutěžích, výstavách, divadelních představeních, závěrečných a postupových zkouškách a třídních přehrávkách
- Osobní rozhovory o dosažených výsledcích a otázkách dalšího profesního rozvoje; zájem o další vzdělávání
- Ochota pomoci nad rámec stanovených povinností; aktivita při zviditelňování práce školy; příprava a realizace projektů
- Kvalita pedagogické dokumentace (studijní a tematické plány)
- Rozbory mezioborové spolupráce a práce v předmětových komisích
- Stabilita žáků ve třídách a skupinách do absolvování cyklů

Závěr

Stěžejním záměrem závěrečné bakalářské práce bylo poukázat na skutečnost, že kvalitně a odborně plánovaná a realizovaná hospitační činnost je cenným, užitečným a nepostradatelným nástrojem ke zlepšování kvality uměleckého vzdělávání v ZUŠ a k rozvoji profesionality pedagogického sboru. Jejím prostřednictvím jsou získávány zkušenosti a poznatky, které nelze získat jinou cestou, a které lze produktivně využít nejen ke kontrole, usměrňování a ovlivňování výchovně vzdělávacího procesu, ale také k přímému vedení, stimulaci a motivaci učitelů.

Z provedeného empirického šetření, zjišťujícího náhled a přístup ředitelů ZUŠ k této problematice, byly učiněny následující závěry. Pro daný výzkumný soubor platí:

- Časová zátěž ředitelů ZUŠ se proměňuje v souvislosti s délkou jejich řídící praxe, přičemž akcent se přesouvá z manažerských funkcí organizování a personalistiky na funkce vedení lidí a plánování. Časové zatížení kontrolními činnostmi se po mírném poklesu znovu vrací na svou původní úroveň
- Většina ředitelů ZUŠ v rámci uskutečňování kontrolní manažerské funkce věnuje nejvíce času kontrole výchovně vzdělávacího procesu. Tato skupina rovněž přikládá větší význam hospitační činnosti ve všech jejích dílčích fázích
- Určité množství ředitelů (15 %) nespatřuje v hospitační činnosti zvláštní smysl a považuje ji pouze za formální záležitost

Věřím, že tato práce přispěje ke komplexnějšímu vnímání hospitačního procesu, inspiruje začínající i ostatní ředitele ZUŠ a podnítí zatvrzelé odpůrce hospitační činnosti k zamyšlení nad jejím významem a příležitostmi, které nabízí. Zajímavým zdrojem informací se může stát i pro pracovníky odborů školství zřizovatelů ZUŠ a odborné inspektory ČŠI.

Jedná se o problematiku, která je a bude stále aktuální, neboť kurikulární reforma přinese větší míru pedagogické autonomie školám a rozsáhlejší zodpovědnost ředitelům za kvalitu, efektivitu, úspěšnost a konkurenceschopnost ZUŠ.

Seznam literatury

BACÍK, F.; KALOUS, J.; SVOBODA, J. *Kapitoly ze školského managementu.* Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-49-8.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi.* Ostrava: Amosium servis, 1992. ISBN 80-85498-18-9.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (online). Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?ARI=103259&CAI=2802>

DRUCKER, P. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku.* Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-066-X.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

KLOUB, P. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání.* Preambule – historický úvod pracovní verze RVP ZUV (online). Praha: VÚP, 2005. Dostupné na WWW: <http://www.azus-cr.cz/>

KOONTZ, H.; WEIHRICH, H. *Management.* 10. vydání. Praha: Victoria Publishing, 1993. ISBN 80-85605-45-7.

KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NEZVALOVÁ, D.; OBST, O.; PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení kvality.* Studijní text a pracovní sešit (online). Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?ARI=102270&CAI=2802>

OBST, O. Hospitace v práci ředitele školy 1. – 5. *Učitelské listy.* 2005 – 2006, roč. 13, č. 1 – 5. ISSN 1210-6313. (Materiál byl zpracován s podporou grantu GAČR č. 406/02/1113)

PELIKÁN, J. *Pomáhat být.* Otevřené otázky provázející výchovy. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum, 1998. s. 9. ISBN 80-7184-569-8.

POLEDŇÁK, I. *ABC Stručný slovník hudební psychologie.* Praha: Supraphon, 1984.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele.* Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0676-4.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 3. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace.* Brno: Masarykova universita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi.* Praha: SPN, 1988.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VEBER, J. a kol. *Management.* Základy, prosperita, globalizace. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-129-5.

VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O. *Management.* Praha: Management Press, 1999. ISBN 80-85043-94-8.

Výroční zpráva České školní inspekce za rok 2005-2005 (online). Dostupné na WWW: <http://194.228.111.171/files/218/vz0405.pdf>

Příloha: Dotazník pro ředitele základních uměleckých škol

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

obracím se na Vás s prosbou o laskavé zodpovězení otázek uvedených v dotazníku, které se týkají problematiky hospitační činnosti ředitele ZUŠ. Dotazník bude využit pouze pro účely empirického šetření, jehož výsledky se stanou součástí mé bakalářské práce. Prosím o jeho zaslání na mailovou adresu <zus-kadan@ktkadan.cz>.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu

Jana Mazánková, ředitelka ZUŠ Klementa Slavického, Kadaň

Vaše pohlaví: muž / žena

Vaše ukončené vzdělání - aprobace:

Délka Vaší pedagogické praxe:

Délka Vašeho působení ve funkce ředitele ZUŠ:

Počet zástupců ředitele: **Aprobace ZŘ:**

1. **Uveďte (v procentech), jakou pro Vás představuje časovou zátěž vykonávání základních manažerských činností:**

   (Součet všech činností musí být 100 %)

   A. Plánování: %

   B. Organizování: %

   C. Personalistika: %

   D. Vedení lidí: %

   E. Kontrolování: %

2. **Uveďte, jakou pro Vás znamenají časovou zátěž následující formy kontroly:**
   (Součet všech forem kontrolní činnosti musí být 100 %)

   A. Kontrola výchovně vzdělávacího procesu: %

   B. Kontrola BOZP a PO: %

   C. Finanční a ekonomická kontrola: %

   D. Kontrola provozu školy: %

   E. Jiné formy kontroly: %

3. **Uveďte, která z uvedených fází hospitační činnosti se Vám jeví jako nejobtížnější (Jednotlivým fázím přidělte známky od 1 do 5 tak, že nejobtížnější fázi přidělíte známku - 5 a nejméně náročné fázi známku – 1)**

   A. Koncepce hospitačního plánu:

   B. Příprava na hospitaci:

   C. Hospitační pozorování:

   D. Pohospitační rozhovor:

   E. Analýza a zpracování závěrů z hospitace:

4. **Kdo na Vaší škole provádí hospitační činnost? (Podtrhněte, co se hodí)**

   Ředitel: Ano / Ne

   Zástupce ředitele: Ano / Ne

   Vedoucí předmětové komise: Ano / Ne

   Učitel (v rámci vzájemných hospitací učitelů): Ano / Ne

5. **Plánujete hospitační činnost?**

   Ano / Ne

   Pokud ano, v jakém časovém horizontu?

   1 rok 2 roky déle než 2 roky

6. **Máte stanoveny priority hospitační činnosti?**

   Ano / Ne

7. **Máte stanovena kritéria hospitační činnosti?**

   Ano / Ne

8. **Seznamujete pedagogické zaměstnance s prioritami a kritérii Vaší hospitační činnosti?**

   Ano / Ne

9. Jaká je Vaše představa o optimálním počtu hospitací u jednoho učitele z hlediska získávání relevantních informací o jeho práci za školní rok?

1 hospitace 2 hospitace 3 a více hospitací

10. Provádíte s hospitovaným předhospitační rozhovor?

vždy občas nikdy

11. Provádíte s hospitovaným pohospitační rozhovor

vždy občas nikdy

12. Jaké výzkumné metody a techniky využíváte při hospitační činnosti?

pozorování rozhovor dotazník
ratingové metody analýza pedagogické dokumentace
jiné techniky – uveďte jaké:

13. Jaké další zdroje, kromě hospitací, využíváte pro hodnocení výchovně vzdělávací práce učitelů?

14. Uveďte prosím, v čem spatřujete hlavní význam a smysl hospitační činnosti, z hlediska dalšího zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu a rozvoje ZUŠ.