

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

# **Mentoring na školách**

Milan Klimeš

Katedra teologické etiky  
Vedoucí práce PhDr. Bohumila Baštecká, Ph.D.  
Studijní program Teologie N6141  
Studijní obor: Křesťanská humanitární a pastorační práce – diakonika

Praha 2014

---



## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem Mentoring na školách napsal samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Tachově dne 20. 04. 2014

Milan Klimeš

---

## **Bibliografická citace**

Mentoring na školách [rukopis]: diplomová práce / Milan Klimeš; vedoucí práce PhDr. Bohumila Baštecká, PhD. -- Praha, 2014. 111 s.

## **Anotace**

Diplomová práce popisuje metodu zavádění mentoringu do školy. Mentoring je v této práci představen jako možná koncepce spolupráce pedagoga a žáka. V teoretické části je vymezena oblast pedagogiky a didaktiky jako primární oblast, kde probíhají základní edukační procesy, ve kterých dochází k rozvíjení osobnosti člověka. Základní edukační procesy jsou v této práci chápány jako výchova a vzdělání a primárním výsledkem těchto edukačních procesů jsou kompetence. Oblast edukace je popsána pomocí edukačních cílů, principů a forem, prostředků, procesů a činností. Aktéry edukačního procesu jsou pedagog a žák. Další oblastí teoretické části práce je vymezení a popis mentoringu jako možného nástroje v edukační praxi. V praktické části je konkrétně popsána organizační kultura školy a metoda zavádění mentoringu do školy.

## **Klíčová slova**

edukace, pedagogika, didaktika, mentoring, kompetence, organizační kultura.

## **Summary**

This thesis describes a method for the introduction of mentoring in schools. Mentoring is presented in this thesis as a possible concept of co-operation of teacher and student. In the theoretical part of thesis are defined pedagogy and didactics as the primary areas in which to carry out basic educational processes in which there is a development of the human personality. Basic educational processes in this thesis are understood as education and training and the primary outcome of these educational processes is competence. The area of education is described by educational targets, principles and forms, resources, processes and activities. The teacher and the student are actors in the educational process. Another area of theoretical part of the work is the definition and description of mentoring as a possible tool in educational practice. The practical part is specifically described the organizational culture of schools and the method of implementation of mentoring in school.

## **Keywords**

mentoring, pedagogy, didactics, education, competencies, organizational culture.

---

## **Poděkování**

Děkuji paní PhDr. Bohumile Baštecké, Ph.D. za podporu při vedení diplomové práce. Poděkování vyjadřuji své ženě Heleně za vše. Svůj dík vyjadřuji také tomu, který vede mé kroky od počátku až do konce.

# Obsah

Úvod.....	10
1. Edukace v oblasti školství.....	12
1.1 Základní pojmy.....	12
1.1.1 Edukace .....	12
1.1.2 Pedagogika.....	14
1.1.3 Didaktika.....	16
1.2 Kompetence.....	21
1.2.1 Dispozice, učení, znalosti, postoje, schopnosti, dovednosti .....	21
1.2.2 Kompetence a klíčové kompetence.....	23
1.3 Cíle edukace.....	26
1.3.1 Členění edukačních cílů.....	26
1.3.2 Konkrétní stanovení výukových cílů.....	27
1.4 Principy edukace .....	31
1.5 Prostředky edukace.....	33
1.6 Procesy a činnosti edukace.....	34
1.6.1 Výchova a proces výchovy v edukačním procesu.....	35
1.6.2 Vzdělávání a proces vzdělávání .....	39
1.7 Prostředí edukace .....	42
1.8 Aktéři edukačního procesu.....	44
1.8.1 Edukant.....	45
1.8.2. Edukátor .....	47
1.9 Shrnutí kapitoly Edukace v oblasti školství.....	49
2. Řízení lidských zdrojů.....	51
2.1 Rozvoj lidských zdrojů .....	52
2.2 Kultura organizace .....	54
2.3 Zavádění změny do organizace.....	59
3. Mentoring jako jeden z edukačních procesů .....	62
3.1 Pojem mentoring, mentor.....	62
3.2 Cíle mentoringu .....	64
3.3 Principy, formy a zásady mentoringu .....	65
3.3.1 V čem je mentoring jiný .....	67
3.4 Prostředky a činnosti mentoringu .....	68

3.5 Prostředí mentoringu .....	69
3.5.1 Mentoring v oblasti školství.....	69
3.5.2 Mentoring ve firemním prostředí .....	70
3.6 Aktéři mentoringu .....	70
3.6.1 Mentor .....	71
3.6.2 Kompetence mentora.....	72
3.6.3 Mentorovaný .....	74
3.7 Shrnutí .....	74
4. Praktická část.....	76
4.1 Diagnostika kultury organizace .....	76
4.1.1 Analýza dokumentů.....	77
4.1.2 Identita organizace a její hodnoty.....	83
4.1.3 Poslání organizace .....	83
4.1.4 Vize organizace.....	84
4.1.5 Image a reputace organizace .....	84
4.1.6 Organizační kultura .....	85
4.1.7 Silné stránky organizace .....	85
4.1.8 Cesta možného rozvoje organizace.....	87
4.2 Popis projektu Zdravá škola .....	89
4.3. Zavádění změny do kultury organizace .....	90
5. Výsledky.....	96
5.1 Výsledky projektu .....	97
5.2 Výsledky zavádění mentoringu do organizace.....	99
5.2.1 Výsledky hodnocení organizační kultury školy a klima školy ...	101
5.2.2 Výsledky mentoringu ve školním prostředí .....	104
6. Diskuze .....	107
Závěr .....	111
Seznam literatury.....	112
Přílohy .....	117
Příloha 1: Seznam diagramů .....	117
Příloha 2: Dotazníkové šetření (počátek projektu) .....	118
Příloha 3: Rozhovory .....	129
Příloha 4: Diagramy .....	143
Příloha 5: Časový harmonogram projektu.....	145





## Úvod

Smyslem této práce je hledání odpovědi na otázku, kterou v rámci svého pedagogického působení na škole vnímám jako zásadní, totiž: Jak efektivně spolupracovat s žáky na střední škole tak, aby podali uspokojivý výkon a osobně a mezilidsky vyspěli? Aktéry edukačního procesu jsou žák a pedagog. Žáka vnímám jako adolescenta<sup>1</sup>, který dochází v tomto případě do střední školy. Moje dosavadní zkušenost se současnými žáky je převážně negativní – jejich společným převažujícím rysem je nerespektování nastavených pravidel školy. Výsledkem žáků bývají studijní problémy, které s narůstající demotivací a nespoluprací žáka, případně i jeho zákonných zástupců, vedou až k ukončení vzdělávání žáka ve školském zařízení.

Po sedmi letech pedagogické praxe vnímám ve vztahu k žákům (a jejich problémům) určitý nadhled. Nechci hodnotit úroveň žáků, respektuji fakt, že jsou tací, jací jsou. Svým pedagogickým přístupem chci s nimi spolupracovat a v rámci možností je i sebe smysluplně obohacovat. Ale zvolit vhodnou koncepci (metodu) určité spolupráce mezi žákem a pedagogem (takovou, aby zahrнула co nejširší okruh požadavků kladených na mě jako pedagoga, na žáka a na školu) není pro mě jednoduché.

Během dvouletého studia na Evangelické teologické fakultě a studia výchovného poradenství na katedře psychologie mi vytanula určitá koncepce jak reagovat na výše popisovanou situaci, kterou vnímám z hlediska vývoje jedince, potažmo celé společnosti, jako alarmující. V této práci představuji zavedení mentoringu jako možné varianty podpory žáka nebo pedagoga v oblasti školní praxe. O možném zavedení a aplikaci metody mentoringu do školní praxe bych se rád v této práci více rozepsal.

Myšlenka zavedení mentoringu do škol mě zaujala v období realizace dvouletého projektu ESF (leden 2010 až červen 2012) s názvem Zdravá škola<sup>2</sup>. Cílem projektu bylo vytvoření „záchranné sítě“ pro „ohrožené“ žáky pomocí mentoringového klubu založeného na naší střední škole. Právě zde byl mentoring vybrán a aplikován jako možná vhodná metoda pro prevenci nežádoucích sociálně patologických jevů na školách. V průběhu tohoto projektu jsem se hlouběji seznámil s tím, co mentoring představuje a jaké jsou jeho možnosti a uplatnění v rámci naší školy. Po ukončení projektu se v této práci snažím zhodnotit své dosavadní zkušenosti jako jeho manažer, pedagog a výchovný poradce.

---

<sup>1</sup> Adolescentem chápu *dospívajícího*, který prochází určitou bouřlivou (klidnou) fází svého vývoje-pubertou. Více o tomto fenoménu např. in: MACEK, P. *Adolescence*.

<sup>2</sup> Více informací je na webových stránkách projektu Zdravá škola; in: <http://www.sps-zdravaskola.cz>



# 1. Edukace v oblasti školství

V této kapitole vymežíme, popíšeme a uvedeme do vzájemného vztahu základní pojmy, které s touto kapitolou souvisí. Jak z nadpisu vyplývá, edukace bude zařazena do oblastí školství.

Proces edukace popíšeme pomocí cílů, principů, prostředků, procesů a činností, prostředí a aktérů edukačního procesu.

Edukaci zařazenou do oblastí školství nahlédneme v kontextu pedagogiky. Oblast pedagogiky a oblast didaktiky pokryje značnou oblast teoretické části práce. V teoretické části práce se edukace, pedagogika a didaktika dotýká odhalování zákonitostí výchovy a vzdělávání (jedince i skupiny). V praktické části práce souvisí edukace, pedagogika a didaktika s poskytováním podnětů pro všechny, kteří se nějakým způsobem zabývají tvořením osnov, ŠVP<sup>3</sup> a přípravou výuky a okrajově se práce zabývá výchovnými problémy.

## 1.1 Základní pojmy

Na oblast edukace nahlédneme skrze pedagogiku a didaktiku. Pedagogiku chápeme jako vědu o vzdělání a didaktiku jako součást pedagogiky, kterou chápeme jako *teorii* vzdělávání a vyučování. Obě části popíšeme a zařadíme do vzájemných souvislostí. Pedagogika ve spojení s didaktikou je tou oblastí, kterou se budeme v tuto chvíli zabývat, protože budeme v této kapitole primárně mapovat oblast řízení procesů, jež se odehrávají ve školním prostředí.

### 1.1.1 Edukace

Pojem edukace je v českém prostředí pojmem poměrně „nově“ používaným. Na rozdíl od běžně používaných samostatných pojmů výchova (pojem zařazujeme do souvislostí s rodinou) a vzdělání (pojem, který je primárně chápán v kontextu školního vzdělávání) je edukace chápána jako *širší* proces výchovy a vzdělávání jedince, který v dnešní podobě zahrnuje jak školu, tak i rodinu. Vzniklé spojení (výchovy a vzdělání) v dnešním vzdělávacím kontextu souvisí mj. s myšlenkou novodobé vzdělávací koncepce celoživotního učení. Společnost, potažmo jedinec, který ve společnosti pobývá, se celý život

---

<sup>3</sup> ŠVP – Školní vzdělávací program si zpracovávají školy podle RVP – Rámcového vzdělávacího programu na základě příslušných metodických pokynů.

vzdělává. Myšlenka celoživotního vzdělávání souvisí s určitou *konkurenceschopností* jedince na trhu práce a tím i s jeho udržení se na trhu práce. Edukaci vymezuje např. Průcha ve slovníku pomocí tří významů. V prvním obecném významu edukaci popisuje jako: „*jakoukoliv situaci za účasti lidských subjektů, při nichž probíhá nějaký edukační proces, tj. dochází k nějakému druhu učení.*“<sup>4</sup> Ve druhém významu (z pohledu filosofie výchovy) odvozuje autor tento pojem z latinského pojmu *educatio* (vychovávání) a edukaci považuje za celoživotní proces, ve kterém dochází k: „*rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních prostředí (rodina).*“<sup>5</sup> V posledním, třetím vymezení chápe autor edukaci v pedagogice a didaktice, která je zasazena do školního prostředí, jako: „*synonymum termínu vzdělávání, resp. vzdělávací proces, a jako vhodný ekvivalent angl. education.*“<sup>6</sup>

Pomocí vlastního diagramu 1 Rámec edukace jsou popsány vztahy a rozložení jednotlivých diagramů (vypracovaných v práci), které spolu souvisí.

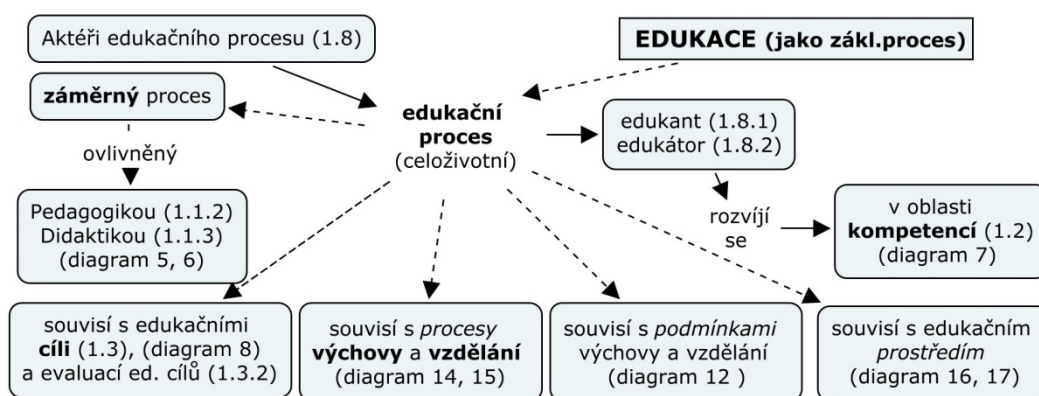


Diagram 1 Rámec edukace (vlastní diagram)

Průcha výchovně vzdělávací proces člověka nazývá souhrnným názvem *edukace*. Pojem edukace pochází z anglické literatury. Pod anglickým pojmem *education* uvažuje např. Mertin v duchu českých ekvivalentů vzdělávání a výchovy (v rodině, školním prostředí atp.).<sup>7</sup> Takto budeme postupovat v následujících kapitolách i my.

<sup>4</sup> PRŮCHA, J., et al. *Pedagogický slovník*. s. 53

<sup>5</sup> tamtéž s. 53

<sup>6</sup> PRŮCHA, J., et al. *Pedagogický slovník*. s. 53

<sup>7</sup> srovnej in: kol. autorů. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. s. 6

## 1.1.2 Pedagogika

Pedagogika<sup>8</sup> je chápána jako společenská věda, která:

*„...zkoumá podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělávání jako záměrné, cílevědomé a soustavné činnosti formující osobnost člověka v nejrůznějších sférách života společnosti. Studuje a kriticky hodnotí myšlenkové dědictví minulosti, sleduje vývoj školství, výchovy a vzdělávání u nás a v zahraničí a ve spolupráci s dalšími vědními disciplínami formuluje nové vývojové trendy pro různé oblasti výchovy a vzdělávání.“<sup>9</sup>*

Jůva chápe pojetí pedagogiky jako vědu o: *„...permanentní výchově, o celoživotní výchově dětí, mládeže i dospělých.“<sup>10</sup>*

Pedagogiku chápe Průcha v odborném významu jako: *„...vědu a výzkum zabývající se vzděláním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti.“<sup>11</sup>*

Při řešení výchovné problematiky vychází pedagogika ze svého historického dědictví (historickým dědictvím je myšlen rozbor výchovných koncepcí, analýz výchovné praxe a zkoumání výchovných idejí osobností pedagogiky) a ze svých současných zkušeností (zkušeností je zde myšlen empirický výzkum současné pedagogické praxe). Pro řešení zkoumané problematiky využívá konkrétní metody jako např. pozorování, experiment, rozhovor, dotazník...<sup>12</sup>

Pedagogika je chápána jako vědecká disciplína, jež zaujímá poměrně rozsáhlou oblast. Pro potřeby této práce se především zaměříme na následující oblasti pedagogiky, které s touto prací souvisí<sup>13</sup>:

- Obecná pedagogika je základní pedagogická disciplína, zabývá se metodologií pedagogiky jako vědního oboru.
- Pedagogická psychologie využívá psychologických poznatků v pedagogice, analyzuje edukační procesy ve smyslu činnosti, při které dochází k učení mezi jednotlivými subjekty (edukant,

---

<sup>8</sup> Pojem pedagogika má kořeny v antickém Řecku, původně se slovem *paidagógos* označoval otrok, který pečoval o syna svého pána a doprovázel jej do školy. Odtud vychází význam tohoto slova (*pais* - dítě, *aigen* - vésti). Výraz *paidagógos* byl v antické latině přeložen jako *paedagogus*. Zde se význam tohoto pojmu posunul od otroka směrem k učiteli, vychovateli. V české pedagogice se užívá výrazu pedagog (nebo učitel) ve smyslu člověka, který se věnuje výchově profesionálně a má pro tuto činnost určitou kvalifikaci. V tomto kontextu nahlížíme na pedagogiku jako na určitou profesi a na pedagoga jako na jednoho z aktérů pedagogického procesu. Více in: Pospíšil, R. *Úvod do pedagogiky*. PF MU, [online]

<sup>9</sup> WIKIPEDIE. *Pedagogika*. [online]

<sup>10</sup> JŮVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s. 10

<sup>11</sup> PRŮCHA, J., et al. *Pedagogický slovník: pojem pedagogika*. s. 160

<sup>12</sup> JŮVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s. 10n

<sup>13</sup> Dělení pedagogiky není jednotné a jednoznačné, v tomto případě jsem vycházel z Pospíšila. Více in: POSPÍŠIL, R. *Struktura a vztah pedagogiky k jiným vědám. Úvod do pedagogiky*. PF MU: [online]

edukátor), zkoumá: kognitivní procesy, které jsou využívány při učení, sociální vztahy, komunikaci a celkové klima školy.

- Obecná didaktika je teorie vzdělávání a vyučování, zabývá se obecnými problémy výuky.
- Pedagogickou evaluaci chápe Nezvalová jako řízené hodnocení. Řízené hodnocení představuje autorka jako proces shromažďování a vyhodnocení dat podle určitých kritérií. Vyhodnocením pedagogické evaluace docházíme ke zjištění efektivnosti vzdělávání porovnáním vstupů a výstupů vzdělávacích procesů. Pedagogická evaluace přímo souvisí s hodnocením efektivnosti škol.<sup>14</sup>
- Pedagogická diagnostika se zabývá otázkami diagnostikování subjektů ve školním prostředí. Formuluje teorii pedagogického diagnostikování a způsoby interpretace pedagogických diagnóz.<sup>15</sup>
- *Andragogikou* je v pedagogice myšleno vzdělávání dospělých. V této oblasti pedagogiky vnímám značný vliv nově nastavené koncepce celoživotního vzdělávání, kde dochází k možnosti rozšíření vzdělávání dospělých v závislosti na potřebách trhu práce.

V dřívějším pojetí byla pedagogika chápána jako věda, která se zabývala výchovou dorůstajících jedinců. V dnešním pojetí pedagogiku chápeme jako vědu zabývající se *celoživotním* vzděláváním nejenom jedince (dospívajících a dospělých), ale jako vědu, která se soustřeďuje na celospolečenské výchovné problémy a na výchovu ve společnosti jako celek.<sup>16</sup> Veteška a Tureckiová chápou pojem celoživotního vzdělávání jako neustálý proces člověka, který je nucen aktivně reagovat na změny a potřeby zaměstnanosti v proměnách měnící se společnosti<sup>17</sup>, a jako *aktivní* proces jedince.<sup>18</sup>

---

<sup>14</sup> NEZVALOVÁ, D. *Pedagogická evaluace*. In: rvp.cz / Metodický portál RVP [online], srovnej in: PRŮCHA, J, et al. *Pedagogický slovník: pojem efektivnost škol*. s. 55

<sup>15</sup> FIŠEROVÁ podle PRŮCHY, et al. *Pedagogický slovník*. 4. 2003. Více in: FIŠEROVÁ, H. *Pedagogická diagnostika*. [online]

<sup>16</sup> srovnej in: JŮVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s.10

<sup>17</sup> Proměny politiky zaměstnanosti v celospolečenském kontextu dle mého názoru také kladou mj. zvýšené nároky na školská zařízení a na pedagogy samotné ve smyslu zapracování Rámcových vzdělávacích plánů do vyučovacího procesu žáků a dále ve vznikající celospolečenské potřebě vytvářet nabídku vzdělávacích programů pro dospělé v dalším vzdělávání podle požadavků zaměstnanců a tlaku zaměstnavatelů.

V současné době jako výchovný poradce více spolupracuji s místními základními školami. V tomto případě dochází ke spolupráci kolegů pedagogů, kteří realizují motivační kroužky pro žáky základních škol. Ve druhém případě se jako výchovný poradce ve spolupráci se ZČU

Pedagogiku v pojetí této práce vymezíme jako vědeckou disciplínu, která se zabývá primárně studiem procesů. Mezi základní procesy v pedagogice řadíme výchovu a vzdělávání. Oba procesy jsou v další části práce označeny společným pojmem *edukace*<sup>19</sup>. Pedagogika je věda mezioborová, má přesah do jiných vědeckých disciplín, jako je např. psychologie, sociologie, filosofie. Další důležitou oblastí pedagogiky je pedagogická diagnostika a evaluace.

### 1.1.3 Didaktika

Didaktika<sup>20</sup> (obecná didaktika) je chápána jako základní pedagogická disciplína, která podle Janíka a Stuchlíkové usiluje o „...analýzu a objasnění procesů vyučování a učení.“<sup>21</sup> Obecnou didaktiku vymezuje v pedagogickém procesu Skalková jako: „teorii vzdělávání a vyučování, která se zabývá obsahem a procesem výuky.“<sup>22</sup> Podle Palána didaktika: „Objasňuje podstatu výchovně vzdělávací činnosti, zabývá se problematikou cílů, obsahu, metod, forem, didaktických prostředků, učebních pomůcek a jejich efektivního využívání ve vzdělávacím procesu. Zkoumá organizaci vyučovacího procesu, vyučovací koncepce i vztahy mezi vyučujícími a vyučovanými.“<sup>23</sup>

Pro upřesnění pojmu je dobré si připomenout, že: „... termín a pojem didaktiky jako vědní disciplíny, jež je chápána jako součást pedagogiky<sup>24</sup>, je evropské provenience a má evropskou tradici.“<sup>25</sup> Pro pochopení a porovnání pojmu didaktiky s anglosaským vymezením doporučuji např. porovnání s publikací Zd. Kalhous Školní didaktika.<sup>26</sup>

Pro upřesnění pojmu uvádím tři vlastní diagramy. Při vytváření těchto diagramů jsem čerpal z Tomáše Janíka z Centra pedagogického výzkumu PdF MU, Brno<sup>27</sup>. Obrázky jsem pro přehlednost graficky upravil a příslušný text zestručnil pro potřeby práce. První diagram (Didaktické modely), zjednodušeně popisuje stávající didaktické modely, které se v současnosti ve

---

snažím s ostatními pedagogy v rámci středoškolské odborné činnosti připravovat vybrané žáky na jejich další studium na vysoké škole.

<sup>18</sup> více in: VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. s.13n

<sup>19</sup> Podrobněji o edukaci v podkapitole Edukace.

<sup>20</sup> Pojem didaktika je řeckého původu. Termín *didaskein* můžeme přeložit jako učit, vyučovat, vykládat. Více in: SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. s. 13

<sup>21</sup> JANÍK, T. STUHLÍKOVÁ, Iva. *Oborové didaktiky na vzestupu*. s. 6 [online]

<sup>22</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. s. 14

<sup>23</sup> PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. s. 30

<sup>24</sup> Podrobněji viz in: JÚVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s. 19

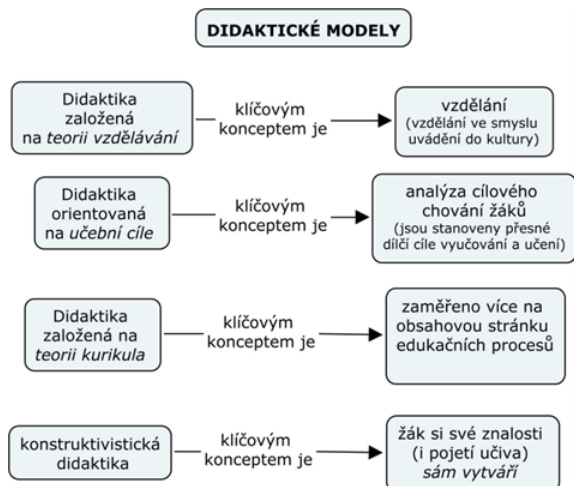
<sup>25</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. s. 14

<sup>26</sup> KALHOUS, ZD. *Školní didaktika* s.30n

<sup>27</sup> JANÍK, T. *Didaktika obecná a oborová*. s. 3[online]



školsví uplatňují. Druhý diagram (Pojmová struktura obecné didaktiky) popisuje pojmovou strukturu didaktiky tak, jak ji chápou jednotliví čeští autoři, kteří pracují v této oblasti. Třetím diagramem (Rozdělení didaktik) je zjednodušeně popisáno dělení jednotlivých didaktik, které autor Tomáš Janík převzal od Průchy.<sup>28</sup> Jak vyplývá z třetího obrázku, pod pojmem speciální didaktiky si můžeme představit rozdělení těchto didaktik na předmětové, oborové a podle druhů škol.



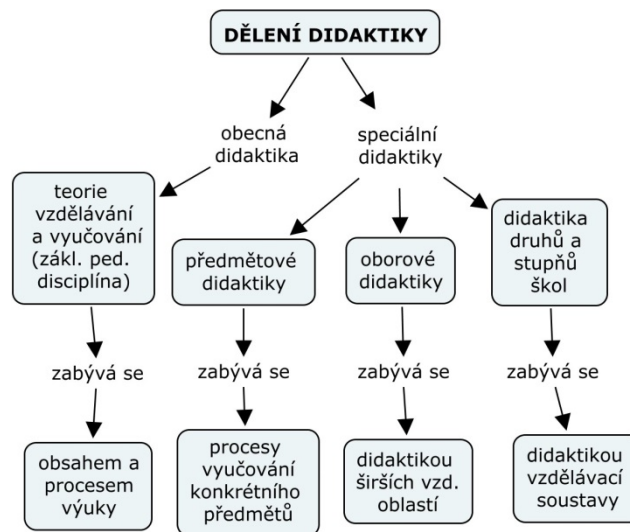
**Diagram 2 Didaktické modely** (převzato in: Janík, T. *Didaktika obecná a oborová*;

**Pokus o vymezení a systematizaci pojmů)**

Autor	Pojmová struktura
Skalková (2007)	vzdělání – jeho cíle, pojetí, obsah a funkce učivo – jeho výběr a uspořádání v pedagogických dokumentech vyučování – osvojování vědění a organizace procesu učení žáků, výukové metody
Maňák (2003)	systém výuky – cíl výuky, obsah výuky, typy výuky, fáze výuky, technologie výuky (metody výuky, organizační formy výuky, didaktické prostředky, výsledky výuky, antropogenní činitelé výuky, prostředí výuky)
Kalhous, Obst a kol. (2002)	činitelé výuky – žák, učitel, učivo, sekundární škola, mimoškolní prostředí vyučování a učení – pedagogicko-psychologická diagnostika a evaluace, pedagogická komunikace a interakce, didaktické zásady, výukové cíle, organizační formy výuky, výukové metody, materiální didaktické prostředky projektování, realizace a evaluace výuky – faktory výuky, projektování výuky, realizace výuky, kázeň a hodnocení výsledků výuky

**Diagram 3 Pojmová struktura obecné didaktiky - kráceno** (převzato in: Janík T. *Didaktika obecná a oborová*; Pokus o vymezení a systematizaci pojmů)

<sup>28</sup> JANÍK podle Průchy (in: PRŮCHA, J. *Přehled Pedagogiky*. 2006)



**Diagram 4 Rozdělení didaktik (převzato in: Janík T. Didaktika obecná a oborová: Pokus o vymezení a systematizaci pojmů)**

Didaktiku v podstatě můžeme zjednodušeně chápat jako určitou „*metodiku*“, která se zabývá formami, postupy a cíli vyučování a jejíž pomocí stanovujeme cíl a obsah výuky, aplikujeme v ní pedagogické zásady a vyučovací postupy a vnímáme ji jako nástroj k realizaci pedagogických procesů ve vzdělávání. Pro pochopení můžeme podle Janíka didaktiku přirovnat ke: „*všeobecnému umění, jak naučiti všechny všemu.*“<sup>29</sup> Přes to všechno nesmíme jako pedagogové zapomenout na to, že na nás (pedagozích) zůstává rozhodnutí, jakou formu (metodu) výuky zvolíme s přihlédnutím ke specifikům probírané látky, individualitě žáků a podmínkám konkrétní školy.

Oblasti didaktiky, které souvisí s výukou:

<sup>29</sup> JANÍK, T. *Didaktika obecná a oborová*. s. 1[online]

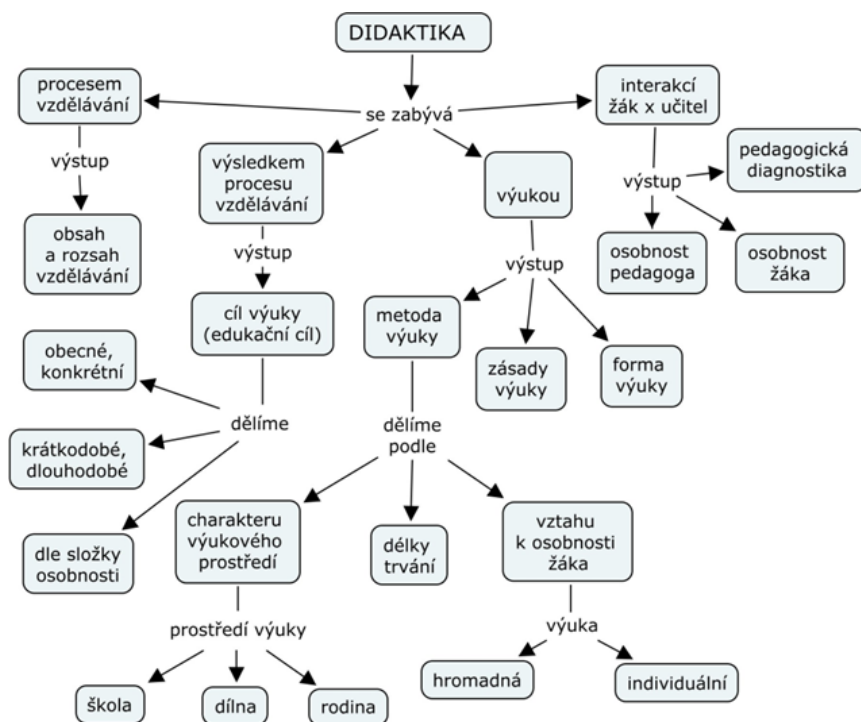


Diagram 5 Oblasti didaktiky (vlastní obrázek podle R. Pospíšila a J. Skalkové)

Diagram 5 (Oblasti didaktiky), který jsem vytvořil podle R. Pospíšila a J. Skalkové<sup>30</sup>, popisuje čtyři oblasti, jimiž se didaktika v edukačním procesu zabývá. První dvě oblasti souvisí s procesem a s výsledky vzdělávání. Tyto oblasti jsou určeny daným obsahem a rozsahem vzdělávání. Edukačním cílem stanovujeme konkrétní výstupy ve formě znalostí a dovedností žáka v oblastech kognitivních, psychomotorických a afektivních (postojových). Edukační cíle jsou rozděleny a popsány podrobněji v podkapitole: Cíle edukace, oddíl Členění edukačních cílů. Pro přehlednost dodávám, že v tomto případě obecným cílem<sup>31</sup> rozumíme takový společný cíl, který je vyžadován vzhledem k potřebám celé (většinové) společnosti. Opakem obecného cíle je cíl konkrétní (specifický), kterým dosahujeme svého pedagogického záměru, tj. kýžené změny edukovaného jedince v oblasti osobnosti jedince (zde myšlena oblast kognitivní, afektivní a psychomotorická). Při naplňování tohoto

<sup>30</sup> více in: POSPÍŠIL, R. *Úvod do pedagogiky*. PF MU, [online] a SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*.

<sup>31</sup> Zakresleno v Diagramu 7 Hierarchie cílů.

cíle respektujeme danou osobnost jedince v procesu edukace. Naplnění určité úrovně výukového cíle je testováno hodnocením a zkouškou.

Konkrétní výuka souvisí s konkrétní metodou výuky<sup>32</sup>. Konkrétní metodu výuky zvolíme podle toho, *co* a *jak* budeme vyučovat. Například pro výklad či přednášku nebo vysvětlení zvolíme metodu *slovní* (například *monologickou* pro objasnění nějakého pojmu, nebo *dialogickou*, např. *rozhovor*, ve kterém s žáky diskutujeme), při demonstraci pokusu zvolíme metodu *názorně demonstrační*, kdy *předvádíme* nějakou činnost, nebo *pozorujeme* nějaký jev. Při realizaci výuky dodržujeme určité pedagogické *zásady* (zásady výuky). Ve stručnosti si pod zásadami můžeme představit určité požadavky a pravidla, která vyplývají ze zákonitostí výchovně-vzdělávacího procesu. Pedagogické zásady jsou popsány v podkapitole Principy edukace. Podle tohoto diagramu budeme metodu výuky volit zejména podle prostředí výuky, doby trvání (krátkodobá výuka, např. instruktáž, nebo dlouhodobá výuka např. vzdělávací cyklus). Důležitým měřítkem bude dělení výuky z hlediska počtu žáků na hromadnou a individuální výuku.

Poslední oblastí, která je v diagramu znázorněna, je *vazba* (interakce) pedagoga a žáka. Touto vazbou chápeme obousměrný (dialogický) proces mezi aktéry edukačního procesu, tj. mezi pedagogem a žákem. Do tohoto procesu je také zahrnuta pedagogická diagnostika, která je pro pedagoga, ale i výchovného poradce z hlediska poznávání žáka (a poznávání chování třídního kolektivu) důležitá. Pedagogická diagnostika se zabývá otázkami diagnostikování subjektů ve školním prostředí. O této oblasti pojednává více publikace autorského kolektivu pod vedením Mertina a Krejčové.<sup>33</sup>

Pomocí didaktiky zjišťujeme, jaké prvky ovlivňují vyučování, co je nutné vyučovat, jak vést výuku, dále úroveň dosažených znalostí ve výuce, a zabýváme se osobností pedagoga a žáka jako subjektu vyučovacího procesu.

Chceme-li vymezit vztah mezi pedagogikou a didaktikou, můžeme si pomoci diagramem 6 (Znázornění vztahu a významu pedagogiky a didaktiky). Z tohoto obrázku vyplývá, že didaktika je součástí pedagogiky, je chápána jako teorie vzdělávání, která se zabývá výukou (jejími formami, postupy a cíli).

---

<sup>32</sup> O jednotlivých metodách výuky více in: SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. s. 165n.

<sup>33</sup> MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., et al. *Metody a postupy poznávání žáka: Pedagogická diagnostika*.

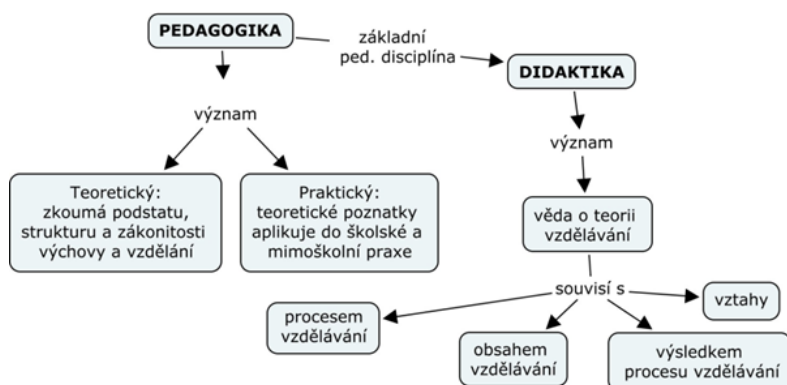


Diagram 6 Znárodnění vztahu a významu pedagogiky a didaktiky (vlastní obrázek)

## 1.2 Kompetence

Výsledkem (cílem) edukace v kontextu této práce bude edukační proces, na jehož konci stojí jedinec, který je rozvíjen. Rozvíjen je pomocí *kompetencí*. V tomto oddílu se nejprve zaměříme na osobnost (dispozici) člověka. Zde nás budou zajímat určité „kvality“ člověka, ze kterých se jednotlivé kompetence člověka skládají.

### 1.2.1 Dispozice, učení, znalosti, postoje, schopnosti, dovednosti

Nejprve se zaměříme na psychické stavy a procesy, získané dispozice a vlastnosti osobnosti. Psychické *procesy* chápeme jako krátkodobé procesy poznávací (vnímání, myšlení), procesy paměti (zapamatování, vybavení) a procesy motivační (citové a volní). Psychické *stavy* (stavy pozornosti a citové stavy - nálady) jsou dlouhodobější. Mezi specificky získané *dispozice* řadíme vědomosti, dovednosti, návyky, zájmy, postoje, které nejsou částmi děje, ale chápeme je jako určité *psychické předpoklady k činnosti*<sup>34</sup>, jež nemusí být jenom vrozené, ale můžeme je formovat (učením, zkušeností). Mezi psychické vlastnosti osobnosti řadíme schopnosti, temperament a charakter.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 14

<sup>35</sup> více in: ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 14n

Učení definuje Čáp jako: „psychický proces, který vede k získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života ...a zároveň přizpůsobuje jedince společenským podmínkám a požadavkům.“<sup>36</sup> Učení z hlediska výchovné praxe rozděluje dále Čáp na určité konkrétní formy (senzomotorické učení, učení poznatkům, učení metodám řešení problému a sociální učení), které se vzájemně ovlivňují (prolínají se a rozvíjí).

Zároveň připomíná, že: „Učení je složitá činnost, v níž jsou obsaženy psychické procesy poznávací, citové a volní. Působí v něm nálada, schopnosti a charakter. Všechny druhy psychických jevů působí v učení a učením se mohou také rozvíjet.“<sup>37</sup>

Učení chápeme jako psychický proces jedince vedoucí k získávání nových kompetencí, tj. znalostí, dovedností, které dotyčná osoba uplatňuje v praxi. Výchovu, vzdělání a učení z pohledu utváření osobnosti člověka řadíme mezi procesy, které utváří osobnost člověka. Výchovou přijímáme určité hodnoty a vzděláním dosahujeme konkrétních znalostí a pomocí učení jako procesu si jednotlivé kompetence osvojujeme.<sup>38</sup>

Při definici pojmu znalost (knowledge) vycházíme podle Průchy z užšího a širšího významu tohoto pojmu. V užším (didaktickém) významu je znalost chápána jako osvojený teoretický poznatek a je označena jako vědomost. V širším významu znalost autor řadí mezi dovednosti a schopnosti potřebné k vykonání určité činnosti.<sup>39</sup>

Pojem znalosti úzce souvisí s informacemi, které jsme získali v minulosti. Z toho vyplývá, že bez informací nebudeme mít znalosti, tudíž můžeme říci, že znalosti pro nás představují získané informace, jež umíme vhodně zpracovat. Tento proces souvisí s poznáváním a poznávacími procesy, které se vážou k našim psychickým procesům.<sup>40</sup>

Postojem vyjadřujeme určité hodnocení vztahu pomocí emocí (kladných nebo záporných) k danému tématu, určité hodnotě, situaci atp. Hodnocení provádíme pomocí jisté hodnotové orientace, která zahrnuje určitou míru: např. při hodnocení postoje žáka k nějakému předmětu hodnotíme kladný či záporný přístup z hlediska zájmu žáka o daný předmět. Z tohoto pohledu souvisí postoj žáka s určitou motivací.<sup>41</sup>

Schopnost je podle Čápa: „psychická vlastnost, která umožňuje člověku naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat.“<sup>42</sup> Schopnost souvisí s určitými osobnostními dispozicemi, které se označují jako:

---

<sup>36</sup> ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 62

<sup>37</sup> ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 63

<sup>38</sup> srovnej in: ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 62

<sup>39</sup> více in: PRŮCHA, J. et al, *Pedagogický slovník*. s. 312

<sup>40</sup> více in: ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 15

<sup>41</sup> více in: ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 86

<sup>42</sup> ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 87

- vlohy (biologicky vrozený předpoklad pro utváření schopnosti),
- nadání (soubor rozvinutých schopností pro určitou oblast činnosti),
- talent (zvláště rozvinutá schopnost).

Schopnosti rozlišuje Čáp: intelektové, senzomotorické, umělecké a sociální.<sup>43</sup>

Pojem *dovednost* (skill) definuje Průcha jako: „*způsobilost člověka k provádění určité činnosti.*“<sup>44</sup> Dovednost rozlišuje autor intelektovou nebo senzomotorickou ve smyslu „schopnost něco se naučit“ a je podmíněna osobními předpoklady jedince. Dovednost chápe např. Čáp jako „speciálnější“ schopnost nebo jako obecnější předpoklad k činnosti. Osvojení dovedností a jejich upevnění (cvikem, praxí, činností) vede k *rozvinutí* schopností. Schopnosti a dovednosti spolu úzce souvisí a je obtížné je od sebe rozlišit.<sup>45</sup> Schopnosti a dovednosti jsou důležité předpoklady pro vykonávání činností.

Znalosti, dovednosti a postoje jsou označeny souhrnným pojmem kompetence (viz podrobněji následující oddíl).

## 1.2.2 Kompetence a klíčové kompetence

Původně byly dovednosti pedagoga pro vymezení pracovní náplně označovány jako pedagogické *dovednosti* (teaching skills) a představovaly podle Průchy:

*„soubor profesních dovedností, tj. učením získaných předpokladů k výkonům, které pedagog (učitel, instruktor aj.) podává při výchově, vzdělávání a výcviku lidí.“*<sup>46</sup>

Dovedností je celá řada, v oblasti školství souvisí převážně s výukou a např. se schopnostmi a profesní zkušeností dotčeného pedagoga. Dovednostmi se označovaly a ještě dnes chápou dovednosti spjaté například se čtením, počítáním atp. (vyjadřujeme jimi matematické a čtenářské dovednosti ve smyslu konkrétních dosažených znalostí jedince). S celospolečenskými změnami k přístupu ve vzdělání dochází také ke změně přístupu ve výuce a tím i ke změně doposud používané terminologie od původních schopností k dnešním kompetencím a dále až k pojmu klíčové kompetence. Účelem zavedení změn (v tomto případě do oblasti školství) je zvýšení efektivity výuky

<sup>43</sup> více in: ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 87

<sup>44</sup> PRŮCHA, J., et al. *Pedagogický slovník*. s. 49

<sup>45</sup> více in: ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. s. 87

<sup>46</sup> PRŮCHA, J., et al. *Pedagogický slovník*. s. 158

v návaznosti na požadavek rozvoje klíčových kompetencí vyjádřených v Lisabonské strategii.<sup>47</sup>

Pojem *kompetence* charakterizují Veteška a Tureckiová ve dvou významech jako: „*synonymum pro možnost se vyjádřit k nějakému problému nebo jako pravomoc či oprávnění o něčem rozhodnout.*“<sup>48</sup> V prvním významu můžeme chápat kompetenci jako určitou schopnost (erudici) orientace v dané problematice. Druhý význam kompetence (ve smyslu oprávnění) souvisí s určitou mocí (pravomocí, oprávněním) něco rozhodnout a je původním významem v chápání tohoto pojmu. Ovšem v souvislosti s „novým“ pojetím tohoto pojmu ve školství se dostáváme k chápání pojmu kompetence ve školním prostředí jako k: „*souboru znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale i postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení různých úkolů a životních situací a jež mu umožní osobní rozvoj.*“<sup>49</sup>

Na základě výše uvedeného definují autoři pojem kompetence jako:

„*jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“<sup>50</sup>

Podobně uvádí kompetence Vališová et al jako: „*soubor znalostí, dovedností, návyků a postojů, které jsou využitelné v různých učebních i praktických činnostech a situacích.*“<sup>51</sup> Autorka popisovaný pojem kompetence dává do souvislosti s vytvářením tzv. cílových standardů ve školství. Z této definice vychází také Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) pro základní vzdělávání (rok 2004).

Pod pojmem klíčové kompetence uvádí autorka následující výčet kompetencí: „*kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské*“<sup>52</sup>. V těchto souvislostech slouží vytvořené klíčové kompetence spolu s hodnotícími standardy jako nástroj k hodnocení dosažené úrovně znalostí žáků.

Jednotlivé kompetence jsou ve svých výstupech určeny pomocí aktivních sloves, která popisují cíle, jichž mají žáci dosáhnout. Například klíčovou kompetenci k učení popisuje Vališová jako:

„*Kompetence k učení je pak převedena do těchto cílových standardů: žák: - organizuje a řídí vlastní učení - motivuje se pro další učení - efektivně získává poznatky - kriticky přistupuje k různým druhům informací - doplňuje si vědomosti*

---

<sup>47</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. s. 58

<sup>48</sup> tamtéž s. 25

<sup>49</sup> tamtéž s. 25

<sup>50</sup> tamtéž s. 27

<sup>51</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 128

<sup>52</sup> tamtéž s. 128



a rozvíjí a prohlubuje dovednosti v procesu vzdělávání - kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů.“<sup>53</sup>

Pojmem *klíčové kompetence* (key competences) vyjadřuje Průcha et al: „Soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích.“<sup>54</sup> Jako důležitý předpoklad uvádí autor to, že kompetence nejsou vázány na jednotlivé předměty, ale jsou rozvíjeny jako: „součást obecného základu vzdělávání.“<sup>55</sup>

Ve vlastním diagramu 7 Kompetence v edukačním procesu jsou v přehledu uvedeny kompetence jako konkrétní způsobilosti člověka v návaznosti na jeho jednotlivé složky osobnosti.

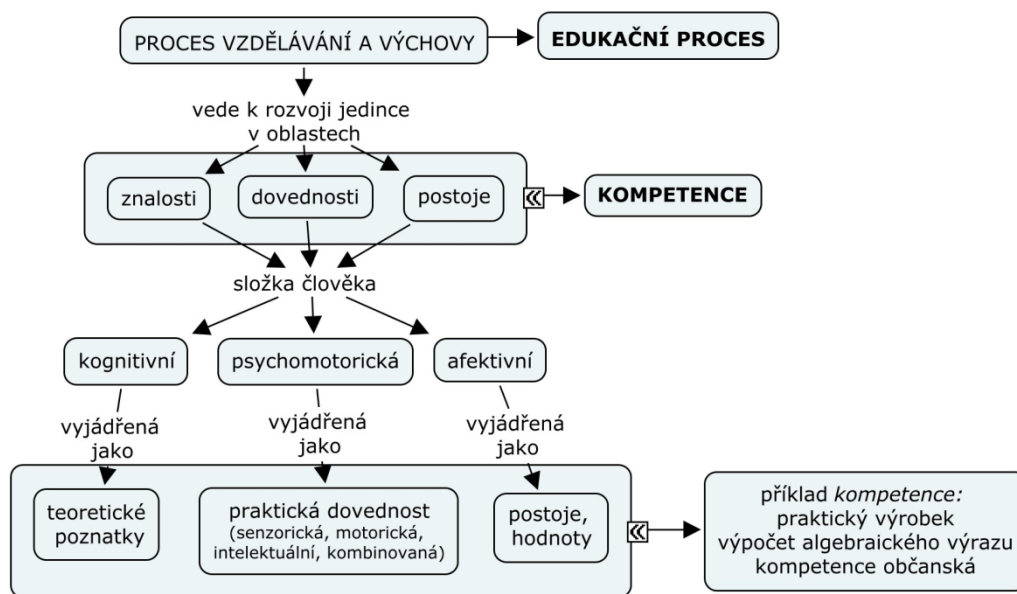


Diagram 7 Kompetence v edukačním procesu (vlastní diagram podle Vetešky a Tureckiové, Vališové a Kasíkové)

Klíčové kompetence, které ve školním prostředí u žáka rozvíjíme, jsou uvedeny ve vzdělávacích dokumentech školy. Kompetence, popřípadě klíčové kompetence, souvisí s cíli výuky, které jsou formulovány ve vzdělávacích plánech a jsou naplňovány výukou. Pro hodnocení dosažené (stanovené) hodnoty cíle používáme tzv. taxonomii edukačních cílů (viz následující podkapitola Cíl edukace).

<sup>53</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 128

<sup>54</sup> PRŮCHA, J., et al. *Pedagogický slovník*. s. 100

<sup>55</sup> PRŮCHA, J., et al. *Pedagogický slovník*. s. 10 Aktéři edukačního procesu

## 1.3 Cíle edukace

Edukační cíl (také jinak učební cíl, cíl výchovy, výchovný cíl) chápeme jako ideální představu předpokládaných výsledků, kterých má být ve výchově dosaženo. Výchova může být zaměřena do určité oblasti (vědecké, technické, umělecké...), nebo do konkrétního oboru (např. matematika). S pojmem výchova souvisí také mj. pojem cíl výchovy neboli výchovný cíl, nebo nověji řečeno edukační cíl.

Při stanovení konkrétního cíle počítáme s tím, že se cíle výchovy mohou měnit s vývojem společnosti (např. v ČR při zavádění Rámcových vzdělávacích programů). V tom případě dochází k jejich aktualizaci. Ze zaměření konkrétních výchovných cílů vyplývají odpovídající výchovné prostředky, principy, metody a formy výchovy. Výchovného cíle dosahujeme soustavou výchovných prostředků v časově dlouhodobém procesu. Proto výchovný cíl srovnáváme s realitou. Cíle jsou konkretizovány v obsahu výchovy (učební plány, učební osnovy a učebnice). Máme na paměti, že dosažením (naplněním) vhodně zvoleného edukačního cíle přispíváme k rozvoji osobnosti daného jedince. Konkrétní formulace cílů je důležitá z hlediska možnosti kontroly naplnění cíle.

### 1.3.1 Členění edukačních cílů

Edukační cíle lze členit podrobněji z více hledisek. Jako první je popsáno teoretické hledisko obecně výukových cílů, které dělí Pospíšil na:

- *Kognitivní cíle*, které autor řadí mezi kategorii vzdělávacích a poznávacích cílů. Kognitivní cíle souvisí s osvojováním poznatků a intelektových dovedností (např. znalost, porozumění, aplikace, analýza). Kognitivní cíle označil Pospíšil jako *schopnosti*.<sup>56</sup>
- *Afektivní cíle* jsou chápány jako cíle postojevé a hodnotové. Vyjadřují míru osvojení postojů a vytváření hodnotové orientace. Vyjadřujeme jimi *postoje*.
  - *Psychomotorické cíle* souvisí s osvojováním psychomotorických dovedností (řeč, psaní, koordinace ...). Řadí je mezi praktické *dovednosti*.<sup>57</sup>

V pedagogické praxi dělí edukační cíle Jůva na:

---

<sup>56</sup> V této práci jsou schopnosti označeny jako znalosti.

<sup>57</sup> více in: POSPÍŠIL, R. *Úvod do pedagogiky: Cíle výchovy*, [online]

- *Individuální a sociální.* Mezi těmito cíli je důležitý vzájemný konsenzus z hlediska osobní úspěšnosti jedince. Pojem individuální výchovný cíl rozumí autor cíl výchovy zaměřený na osobní rozvoj jedince. Sociálním cílem je podle autora sociální začlenění jedince do společnosti tak, aby kvalitně plnil své sociální role.<sup>58</sup>
- *Obecné a specifické.* Obecné cíle chápeme jako cíle společné veškeré výchově ke společnosti, lidem a hodnotám (např. plný a mnohostranný rozvoj jedince). Specifickými cíli rozumíme cíle, kterými si jako jedinci osvojujeme konkrétní vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a hodnoty (jinak řečeno: rozvíjíme konkrétní kompetence pro konkrétní oblast).<sup>59</sup>
- *Materiální a formální.* Materiální cíle vnímáme také jako cíle informativní, pomocí kterých si osvojujeme konkrétní učební látku. Osvojováním látky (informativní cíl) dochází k rozvoji našich schopností – k formování osobnosti (formální cíl) ve smyslu rozvíjení našich kompetencí.<sup>60</sup>
- *Teoretické a praktické.* Teoretický cíl je určen souhrnem vědomostí. Podstatou praktického cíle jsou dovednosti a návyky. Propojení těchto cílů vidíme v uplatnění získaných teoretických poznatků v konkrétní praxi. V této rovině vnímáme jako důležité vysvětlit žákům, *proč* se danou látku učí a *k čemu* jim bude. Tímto vysvětlením se např. snažíme žákům zarátovat dílčí výukové cíle v celkové koncepci vyučovacího předmětu.<sup>61</sup>
- *Autonomní a heteronomní.* Autonomní výchovný cíl si stanovuje sám vychovávaný jedinec, heteronomní cíle jsou nastaveny (např. společností pomocí Rámcových vzdělávacích programů, učiteli, rodiči atp.). Zde je důležitým průsečíkem obou pólů výchovného působení interiorizace cíle daným jedincem.<sup>62</sup>

### 1.3.2 Konkrétní stanovení výukových cílů

Výukové cíle (jinak řečeno učební cíle – anglicky educational objectives) můžeme chápat jako: „*zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech,*

<sup>58</sup> více in: JÚVA, VL. et al., *Základy pedagogiky*. s. 51

<sup>59</sup> JÚVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s. 52

<sup>60</sup> tamtéž s. 52

<sup>61</sup> tamtéž s. 53

<sup>62</sup> tamtéž s. 53

dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince), kterých má být dosaženo výukou.“<sup>63</sup>

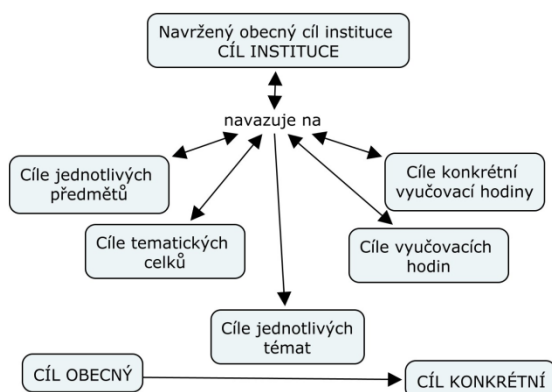
Cíle výuky jsou formulovány a rozpracovány z hlediska<sup>64</sup>:

- institucí, které výuku zajišťují,
- konkrétního vyučovacího předmětu,
- časového (rozdělení na dlouhodobé a krátkodobé cíle),
- subjektu, podílejícího se na jejich naplnění.

Pro konkrétní určení výukového cíle zmiňuje autorka důležitý postup, který souvisí s upřesněním cíle pomocí<sup>65</sup>:

- *Konkretizace* cíle, která znamená přijetí konkrétního cíle (nebo cílů) na základě přesné formulace konkrétně stanoveného cíle. Pomocí takto stanoveného cíle si ujasníme, *jaké* učivo a *jakou* formou (pomocí jaké metody) budeme vyučovat. V tomto případě se nejedná o cíl na konci vzdělávacího procesu, ale jedná se o stanovení konkrétního cíle (cílů) v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.
- *Konzistence* cílů představuje propojení jednotlivých konkrétních cílů do smysluplného celku, pomocí kterého můžeme vyjádřit navržený obecný cíl. To v praxi znamená, že konzistence cílů představuje určitou hierarchii v rozmezí konkrétní - obecný cíl.
- *Formulace cíle* z pohledu žáka souvisí s akceptováním žáka jako partnera ve výuce. Formulace se provádí pomocí výčtu konkrétních operací a dílčích úkonů žáka.

Pro přehlednost jsem vytvořil vlastní diagram č. 8 (Hierarchie cílů). Při realizaci jsem vycházel z Vališové et al, *Pedagogika pro učitele*. s. 138, z obr. 9.1 Hierarchie cílů z hlediska obecnosti.



**Diagram 8 Hierarchie cílů**  
(vlastní diagram podle Vališové et al, *Pedagogika pro učitele*. s. 138)

<sup>63</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 137

<sup>64</sup> tamtéž s. 137

<sup>65</sup> tamtéž s. 137

Na jednotlivé výukové cíle jsou kladeny určité požadavky. Cíle by měly být:

- komplexní (mají zahrnovat cíle kognitivní, afektivní a psychomotorické)
- kontrolovatelné (co a v jakém množství musí žák umět)
- přiměřené (dostatečně náročné)

Pro evaluaci dosažených cílů v kognitivní oblasti používáme Bloomovu taxonomii cílů. V tomto případě provádíme vyhodnocení evaluačního procesu pomocí tzv. aktivních sloves. Znázorněnou tabulku jsem kompletně převzal od Vališové (Vališová et al., *Pedagogika pro učitele*, s. 138, tab. 9.1 Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů). Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů je zobrazena v diagramu 9 (Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů).

Dimenze znalosti	Kognitivní procesy					
	1. Zapamatovat	2. Porozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Vytvářet
a) Znalosti fakt						
b) Znalosti pojmů						
c) Znalosti postupů						
d) Meta-kognitivní znalosti						

Diagram 9 Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů (převzato in: Vališová et al, *Pedagogika pro učitele*, s. 138, z tab. 9.1 Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů).

Podstatou této taxonomie<sup>66</sup> je vymezení šesti kategorií intelektových dovedností postupně od nejjednodušší k nejsložitější dovednosti (kategorie 1 - 6). Pro doplnění uvádím popis jednotlivých výstupů: *dimenzí znalostí* a charakteristiku jednotlivých *kognitivních procesů*. Ohodnocením jednotlivých výstupů získáme přehledné ohodnocení žáka v požadovaném vzdělávacím oboru. Tím zároveň získáme určité kritérium pro hodnocení žáka (připomínám, že se jedná o oblast kognitivní). Při tomto popisu jsem vycházel z textu Zd. Běleckého<sup>67</sup> (pedagog, ředitel ZŠ a lektor dalšího vzdělávání učitelů), který jsem převedl do diagramu 10 a 11 (Popis dimenze znalostí a Popis kognitivních procesů). Původní text jsem upravil v kontextu této práce.

<sup>66</sup> Cílem taxonomie je klasifikovat nadefinované skupiny (taxony) podle určitých pravidel do jednotlivých hierarchicky uspořádaných kategorií. Více in: WIKIPEDIE. *Taxonomie*. [online]

<sup>67</sup> BĚLECKÝ, ZD. *Kritéria hodnocení žáků 3*. [online]

Dimenze znalostí vyjadřujeme pomocí:

Název dimenze znalostí	Popis
<ul style="list-style-type: none"> <li>Znalosti faktů (faktické poznatky)</li> </ul>	konkrétní poznatky nebo terminologie
<ul style="list-style-type: none"> <li>Znalosti pojmů (Konceptuální poznatky)</li> </ul>	klasifikace, kategorie, zákonitosti, zobecnění, teorie
<ul style="list-style-type: none"> <li>Znalosti postupů (Procesuální poznatky)</li> </ul>	specifické postupy, algoritmy, techniky, metody, kritéria
<ul style="list-style-type: none"> <li>Metakognitivní znalosti (Metakognitivní poznatky)</li> </ul>	strategie učení, znalosti kognitivní úlohy, sebepoznání

Diagram 10 Popis dimenze znalostí (převzato in: Bělecký Zd., Kritéria hodnocení žáků 3.)

Jednotlivé kognitivní procesy jsou popsány jako:

Název procesu	Popis
<ul style="list-style-type: none"> <li>Zapamatování</li> </ul> <p>Cíl: Vybavit si příslušné znalosti z dlouhodobé paměti</p>	najde, vyhledá, vyjmenuje, definuje, zopakuje, určí, rozpozná, doplní, vypíše, uvede v seznamu, označí, pojmenuje
<ul style="list-style-type: none"> <li>Porozumění</li> </ul> <p>Cíl: Vyjádřit význam</p>	vysvětlí, objasní, převede, převypráví, řekne vlastními slovy, zjednoduší, ilustruje, zařadí, seskupí, popíše, uvede příklad, zobecní, shrne, odvodí závěr, rozliší, interpretuje
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplikace</li> </ul> <p>Cíl: Používat známé postupy v daných situacích</p>	použije, provede, předvede, vyřeší, dokáže, ukáže jak, vypočítá, vyzkouší, uspořádá, roztřídí, vybere, seřadí, opraví, změří, postaví, nakreslí, přeloží, diskutuje o, načrtne
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analýza</li> </ul> <p>Cíl: Rozkládat celek na části, určovat jejich vztahy a jejich vztah k celku</p>	rozliší, vyčlení, vyhledá souvislosti, rozebere, prozkoumá, vymyslí otázky, vysvětlí proč, zobrazí hlavní body (části), nakreslí schéma, vytvoří myšlenkovou mapu, zaznamená strukturu, napíše zprávu, zapíše postup, vytvoří osnovu příběhu, rozloží na prvky, najde kritéria, najde chyby
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hodnocení</li> </ul> <p>Cíl: Vyjadřovat hodnotící soudy podle daných kritérií</p>	ověří, přezkoumá, testuje, prověří, monitoruje, kontroluje, posoudí, vyjadřuje kritické soudy, obhájí, ospravedlní, vyvrátí, kritizuje, oponuje, zdůvodní, rozhodne, uvede argumenty, dá najevo postoj nebo názor, zaujme nebo podpoří stanovisko
<ul style="list-style-type: none"> <li>Vytvoření</li> </ul> <p>Cíl: Vytvářet z prvků funkční celky nebo rekonstruovat celky</p>	rozvíjí, vymyslí, vytvoří (originál), sestaví, naplánuje, navrhne, zdokonalí, zkombinuje, předvidá, stanoví kritéria, vyřeší, zformuluje hypotézu, zorganizuje, modifikuje, vypracuje, kategorizuje, klasifikuje

Diagram 11 Popis kognitivních procesů (převzato in: Bělecký Zd., Kritéria hodnocení žáků 3.)

Taxonomii cílů můžeme stanovit i pro jinou oblast, než je oblast kognitivní. V tomto případě využijeme např. taxonomii podle:

- D. B. Kratwohla et al, B. Niemierka (taxonomie pro afektivní cíle)
- H. Daeve (taxonomie pro psychomotorické cíle)
- Royla (taxonomie sociálně-komunikativních cílů)<sup>68</sup>

## 1.4 Principy edukace

Pedagogické principy (v některých publikacích označené jako pedagogické nebo didaktické zásady) jsou požadavky, normy a pravidla, jež vyplývají ze zákonitostí výchovně-vzdělávacího procesu. Vyjmenované principy *zásadně* ovlivňující efektivitu vzdělávací činnosti mají obecnou platnost v oblasti výchovně-vzdělávacího působení na mládež i dospělé a procházely určitým historickým vývojem. Pro potřeby této práce jsou vybrány a popsány principy, důležité z pohledu edukace. Při výčtu jednotlivých principů jsem vycházel z Pospíšila:

- Princip cílevědomosti (uvědomělosti)  
Tímto principem je zdůrazněna důležitost stanovení cílů pedagogem (formulace cílů konečných a dílčích) a jejich vysvětlení jedinci nebo skupině. V případě neujasnění cílů mezi aktéry vyučovacího procesu dochází ke ztrátě smyslu a významu pedagogické práce. Pedagog ví, čeho chce dosáhnout (má stanovené cíle a cestu k nim).
- Princip přiměřenosti  
Je vyjádřen požadavkem, aby obsah, formy a metody výchovy byly v souladu s věkovou vyspělostí a úrovní jedince. V tomto případě zjišťujeme stav vstupních vědomostí a dovedností pomocí pedagogické diagnostiky. Zachováváme základní pravidla pedagogického postupu (od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, od snadného a jednoduchého k obtížnějšímu a složitějšímu).
- Princip soustavnosti  
Působení pedagoga na žáka je soustavné. Tímto principem si pedagog ověřuje, do jaké míry chápe žák probíranou látku.

---

<sup>68</sup> VLČKOVÁ, K. *Edukační cíle*. [online]

- Princip názornosti  
V tomto případě se opíráme o dosavadní představy a zkušenosti vychovávaného jedince. Systematicky rozvíjíme jeho představivost. Postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu (od příkladů k formulaci pravidel a jejich ověření v praxi).
- Princip trvalosti  
Osvojené vědomosti, dovednosti a zájmy se vychovávanému stávají trvalým majetkem. V praxi je realizujeme opakováním a procvičováním.
- Princip aktivity  
Tento princip souvisí se samostatnou činností jedince. Zde podporujeme vlastní aktivity žáka a jeho zkušenosti. Opíráme se o zájem vychovávaného jedince a stimulujeme jej motivací. Je to důležitá zásada, ve které je žák soustavně veden k aplikaci a praktickému využívání získaných vědomostí a dovedností.<sup>69</sup>

Mezi pedagogické principy, které mají své opodstatnění ve výchovně-vzdělávacím procesu, zařazuje Jůva výchozí pedagogický princip s označením princip cílevědomosti. Tento princip charakterizuje následujícím způsobem:

- výstižně stanovit konečné i dílčí cíle výchovně-vzdělávací činnosti,
- umět tyto cíle odůvodnit,
- umět tyto cíle předat vychovávanému protějšku.<sup>70</sup>

Některé principy, zejména princip aktivity, využijeme například při praktické realizaci mentoringu. Princip aktivity souvisí:

- s podporou samostatné činnosti vychovávaného jedince,
- s podporou a motivací protějšku při překonávání překážek,
- „s vedením protějšku k aplikacím a praktickému využívání získaných vědomostí a dovedností.“<sup>71</sup>

Pedagogické principy aplikujeme přímo ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jejich uplatňování vede dle mého názoru k vyšší efektivnosti výchovně-vzdělávacího procesu a mohou se stát také měřítkem posouzení úrovně výchovně-vzdělávacího procesu jak jedince, tak i celé vzdělávací instituce.

<sup>69</sup> POSPÍŠIL, R. *Úvod do pedagogiky: Pedagogické principy*. [online], srovnej in: JŮVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s. 67n

<sup>70</sup> JŮVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s. 69

<sup>71</sup> JŮVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s. 71



## 1.5 Prostředky edukace

Edukační prostředky školy (dříve nazývané také jako prostředky výchovy) můžeme rozdělit na *materiální* a *nemateriální*. Mezi materiální prostředky řadíme prostory, kde probíhá výuka (učebny, dílny, laboratoře), materiální a technické vybavení školy (pomůcky, nástroje, nářadí, didaktická technika) a také interakci školy a veřejnosti, komunikaci a vztahy učitelů a žáků. Mezi nemateriální prostředky zařazuje Pospíšil organizační formy výuky a metody práce s žáky.<sup>72</sup>

Další dělení, které souvisí s dělením edukačních prostředků podle přímého či nepřímého působení, používá Jůva:

- intencionální (přímé působení),
- funkcionální (nepřímé působení).<sup>73</sup>

Jako základní prostředek přímého působení uvádí Jůva vyučování a pedagogicky adaptované prostředí. V těchto souvislostech předkládá jako nejvyšší možný stupeň pedagogické adaptace pedagogickou instituci, která splňuje několik podmínek:

- potřebné materiální vybavení,
- vhodná sociální atmosféra,
- vhodně navržený pracovní režim.<sup>74</sup>

Jako možný příklad konkrétního pedagogicky adaptovaného prostředí udává Jůva např. waldorfské školy (pokud jsou splněny tři výše uvedené podmínky).

Mezi dalšími prostředky Jůva uvádí:

- Média (tisk, rozhlas, film a televize). Tyto prostředky působí na žáky buď přímo, nebo nepřímo.
- Práci (fyzickou, duševní), která např. vede žáka (pracovníka) v pozitivním smyslu k upevnění jeho charakterových vlastností (jako je píle nebo houževnatost) nebo ke společenskému uplatnění.
- Hru ve smyslu výchovného prostředku především pro žáky předškolního věku, při které se utváří mravní a estetické postoje a dochází k rozvoji fyzických sil a k rozvoji osobnosti.
- Umění přispívá k obohacení jedince v oblasti tvůrčí umělecké činnosti.

---

<sup>72</sup> více in: POSPÍŠIL, R. *Úvod do pedagogiky: Výchovné prostředky*. [online]

<sup>73</sup> JŮVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s. 63

<sup>74</sup> tamtéž s. 63

- Sport a tělesná výchova rozvíjí fyzickou zdatnost jedince, smysl pro kolektiv a učí dotyčného překonávat překážky.<sup>75</sup>

S využitím výše popsaných edukačních prostředků uskutečňují pedagogové své naplánované výchovně-vzdělávací cíle, rozvíjí osobnost vychovávaného jedince a působí nejenom na jedince, ale i na celý kolektiv.

## 1.6 Procesy a činnosti edukace

Obecně edukačními procesy rozumí Průcha takové procesy, které jsou zaměřené na činnost lidí, při nichž dochází: „*k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace.*“<sup>76</sup>

Mezi edukační procesy zahrnuje autor škálu procesů od osvojení mateřského jazyka v rodině přes trénink sportovce, školní výuku až po edukační procesy, které zahrnují velké skupiny populace (např. edukační aktivity související se změnami postojů lidí k ekologickým problémům). Jak autor připomíná, v lidské společnosti jsou edukační procesy jednou z nejdůležitějších aktivit.<sup>77</sup>

V podkapitole Základní pojmy označil Průcha (Průcha et al. 2003) základní edukační procesy výchovu a vzdělávání souhrnným názvem *edukace*. Vzdělávací (nebo také jinak pedagogický, didaktický či nově řečeno edukační) proces rozlišuje Průcha ve dvou pojetích:

- Vzdělávací proces, který se odehrává ve školním prostředí. Podle Průchy tento proces zahrnuje: „*...činnosti učení na straně žáků a činnosti vyučování na straně učitelů.*“<sup>78</sup>
- Ve druhém pojetí, které autor chápe obecněji (v tomto případě se nemyslí pouze na školu), jsou vzdělávací procesy chápány jako: „*...edukační procesy, tj. všechny takové činnosti, které probíhají v nějakém edukačním prostředí a zahrnují učení nějakého subjektu, např. v rodinném prostředí.*“<sup>79</sup>

<sup>75</sup> JŮVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s. 64-65

<sup>76</sup> PRŮCHA, JAN, *Moderní pedagogika*. s. 65

<sup>77</sup> tamtéž s. 65n

<sup>78</sup> PRŮCHA, JAN, et al. *Pedagogický slovník*. s. 295

<sup>79</sup> PRŮCHA, JAN., et al. *Pedagogický slovník*. s. 295

Podstatou edukačních procesů je podle Průchy: „...jakákoliv činnost, jejímž prostřednictvím nějaký subjekt instruuje (vyučuje) a nějaký subjekt se učí.“<sup>80</sup>

### 1.6.1 Výchova a proces výchovy v edukačním procesu

Výchovu chápeme jako celoživotní snahu o rozvoj jedince ve fyzických, psychických, sociálních a duchovních dimenzích osobnosti s přihlédnutím ke specifickým (determinacím) biologickým a sociálním, které s danou osobností souvisí. Biologickou determinaci chápeme především jako dědičnost a sociální (jinak sociokulturní) determinací rozumíme prostředí.<sup>81</sup>

Výchovu chápe Průcha ve dvou pojetích. Nejprve jako: „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“<sup>82</sup> Ve druhém pojetí jde opět o proces, avšak tento proces je označen jako: „plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídit jej normám společnosti, ale i normám instituce.“<sup>83</sup>

Výchovu vymezuje Kořta z pohledu filosofické antropologie jako dlouhodobou péči o rozvoj člověka, který přichází na svět poměrně málo přizpůsobený a nedokáže sám bez pomoci druhých dospět a „vyžaduje dlouhé období péče a výchovy“.<sup>84</sup> Z tohoto pohledu je výchova (ale i vzdělání) významnou složkou procesů, které vedou k socializaci člověka. Socializaci člověka chápeme jako proces osvojování společenských rolí, tj. schopnost přijmout a respektovat očekávání a požadavky, které jsou na jedince kladeny ve společnosti ze strany druhých lidí.

Z výše uvedeného vyplývá, že výchova z pohledu pedagogiky je záměrné ovlivňování a řízení (formování) vývoje lidské osobnosti po celou dobu života. Formování je zde myšleno jako proces utváření osobnosti člověka pomocí dvou základních vlivů - prostředí a výchovy. Výchovou se snažíme podle Jůvy připravit jedince pro „základní sociální role“<sup>85</sup> s tou výhradou, že tento výchovný aspekt nebývá vždy současnou výchovou naplněn. Vztah mezi pojmy vzdělání, výchova a učení zjednodušeně vyjadřuje diagram 12 (Podmínky výchovy), který jsem volně zpracoval podle Průchy a Mertina.

---

<sup>80</sup> PRŮCHA, JAN. *Moderní pedagogika*. s. 75

<sup>81</sup> srovnej in: VÁGNEROVÁ, M. *Základy Psychologie*. s. 24-33

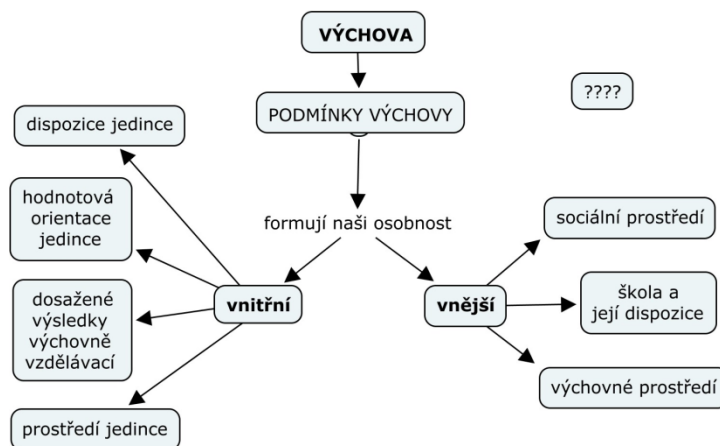
<sup>82</sup> PRŮCHA, J., et al. *Pedagogický slovník*. s. 277

<sup>83</sup> tamtéž s. 277

<sup>84</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 49n

<sup>85</sup> JŮVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s. 50

Výchova je jedním z procesů edukace. Určujícím prvkem v procesu výchovy jsou *podmínky výchovy*, které formují naši osobnost.<sup>86</sup> Pro cílený rozvoj jednotlivce je potřebné podmínky výchovy znát. Podmínkami výchovy se zabývá pedagogická diagnostika, jež pomocí určitých diagnostických metod (ústní a písemné zkoušky, rozboru učební činnosti, analýzy výkonu, testu, rozhovoru...) úroveň edukačních podmínek zjišťuje.



**Diagram 12 Podmínky výchovy (vlastní diagram podle R. Pospíšila, Úvod do pedagogiky: Podmínky výchovy)**

Jak z diagramu 12 (Podmínky výchovy) vyplývá, rozdělíme podmínky výchovy podle obsahu na vnitřní a vnější. U jednotlivých podmínek se krátce zastavíme. Vnější podmínky souvisí:

- se sociálním prostředím vychovávaného. Do sociálního prostředí řadíme prostor, ze kterého žák vychází. Prostorem je myšleno životní prostředí žáka, se kterým primárně souvisí rodina. Pod pojmem rodina chápeme rodinu jako celek ve smyslu obou rodičů (otec, matka). Tento „tradiční“ koncept již neodpovídá dané realitě, jež se projevuje zejména tím, že žáci, kteří do školy přichází, pochází buď z „neúplných“ rodin, nebo jsou vychovávaní pěstouny. Tato společenská změna, kterou registrují a se kterou se dotyční jedinci musí vyrovnat, dle mého názoru podstatně negativně ovlivňuje dané jedince. Dále souvisí se společenským statusem rodičů, s městem (případně státem), ze kterého žák pochází.

<sup>86</sup> více in: POSPÍŠIL, R. *Úvod do pedagogiky: Podmínky výchovy*. [online]

- se školou ve smyslu její velikosti<sup>87</sup> a vybavení. V tomto bodě se domnívám, že záleží ve velké míře i na geografickém položení objektu (tím myslím, zda je škola umístěna na periférii – např. v pohraničí, nebo v Praze). S tímto kritériem v dnešní době přímo souvisí také snaha a možnosti vedení školy v zajištění potřebných finančních prostředků na provoz školy. Dalším důležitým kritériem je klima školy, skladba žáků, která primárně vychází z předcházejícího bodu, úroveň pedagogického personálu a kurikulum školy. Kurikulum školského zařízení chápu jako *prostředek* realizace vzdělávacího záměru školy. Konkrétní kurikulum školy je vyjádřeno pomocí realizovaného způsobu organizace vzdělávání a zahrnuje jak *potřeby* jednotlivých subjektů (učitelů, žáků), kteří se podílí na procesu vzdělávání, tak *vztahy* mezi učiteli a žáky;<sup>88</sup>
- s konkrétním prostředím školy, která žáka vychovává. Z tohoto pohledu mohu prostředí školy posuzovat jako *výchovné prostředí* a toto prostředí z hlediska působení na žáka rozdělit na podnětné či nepodnětné. V tomto případě mohou nastat dvě hraniční situace, ve kterých k rozvoji žáka nedochází. Za prvé: školní prostředí žáka nerozvíjí (např. anonymní výuka), za druhé: žák z nějakého důvodu neakceptuje nabízený rozvoj (např. sociálně slabé nebo vyloučené oblasti).

Vnitřní podmínky výchovy úzce souvisí s rozvojem jedinečných vlastností dané osobnosti jedince. Můžeme je vymezit jako:

- vnitřní dispozice jedince, které můžeme charakterizovat jako fyzické a psychické předpoklady dané osobnosti;
- veškeré doposud nabyté výchovně-vzdělávací výsledky jedince;
- výsledky dosavadního pedagogického působení.

Podmínky výchovy mohou mít na jedince vliv pozitivní (formativní), neutrální nebo disfunkční (negativní).

Výchova je proces, který souvisí s *podmínkami výchovy* vychovávaného jedince. Podmínky jsou dány specifickými vlastnostmi, výchovným prostředím vychovávaného a tím, čeho již bylo výchovou dosaženo. Podmínky výchovy

---

<sup>87</sup> Pod pojmem velikost školy si můžeme představit velikost ve smyslu množství budov, ale také ve smyslu množství žáků. Podle množství žáků se rozděluje výuka na tzv. rodinnou (znám jednotlivé žáky jménem, mohu budovat vztahy) a na anonymní (zde odučím látku a neřeším osobnost – individualitu – žáka).

<sup>88</sup> více in: WIKIPEDIE: *Kurikulum*. [online]

rozdělujeme na vnitřní (úroveň vychovávaného jedince, jeho vlastnosti a zkušenosti) a vnější (úroveň životního prostředí, sociální a přírodní okolnosti, vliv prostředí).

Proces výchovy můžeme rozdělit do několika etap:

- Vstupní diagnóza souvisí s poznáváním úrovně vychovávaného jedince zjištěním úrovně dovedností, schopností a potřeb, zároveň mapujeme vnitřní a vnější podmínky výchovy (viz diagram 11 Podmínky výchovy). Vstupní diagnóza je nezbytná pro vymezení cíle, obsahu a prostředků výchovného procesu.
- Pedagogická analýza obsahu výchovy souvisí s promyšlenými postupy a výběrem vhodné metody k dosažení cíle. V této etapě formulujeme cíle výchovy.
- Pokud již známe aktuální stav vychovávaného, můžeme stanovit konkrétní cíle a způsob dosažení těchto cílů.
- Proces učení žáka je další etapou, ve které s žákem spolupracujeme na dosažení stanovených cílů.
- V poslední etapě pomocí výstupní pedagogické diagnózy zjišťujeme úroveň dosažení stanovených cílů a mj. efektivitu výchovného procesu. Závěrečná etapa je důležitá z hlediska dalšího formování žákovy osobnosti.<sup>89</sup>

Proces výchovy můžeme také zjednodušeně znázornit pomocí obecně známého modelu, který nazýváme didaktickým trojúhelníkem.<sup>90</sup> Tento model jsem kompletně překreslil podle Průchy do diagramu č. 13 (Didaktický trojúhelník). Model vyjadřuje oboustranný vztah mezi třemi základními elementy (učitel, žák, učivo).

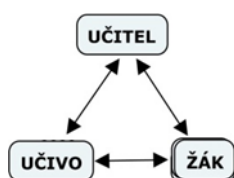


Diagram 13 Didaktický trojúhelník (převzato podle Průchy, in: Průcha, J, *Moderní pedagogika*, s. 82)

<sup>89</sup> POSPÍŠIL, R. *Úvod do pedagogiky: Proces výchovy, etapy výchovy*. [online]

<sup>90</sup> PRŮCHA, JAN. *Moderní pedagogika*. s. 82, také in: POSPÍŠIL R. *Úvod do pedagogiky: Proces výchovy, etapy výchovy*. [online]

V praxi využijeme spíše složitější model edukačního procesu, který je založen na vzájemném působení více činitelů. Interakční model edukačního procesu (viz diagram 14) jsem zpracoval podle Pospíšila.<sup>91</sup>

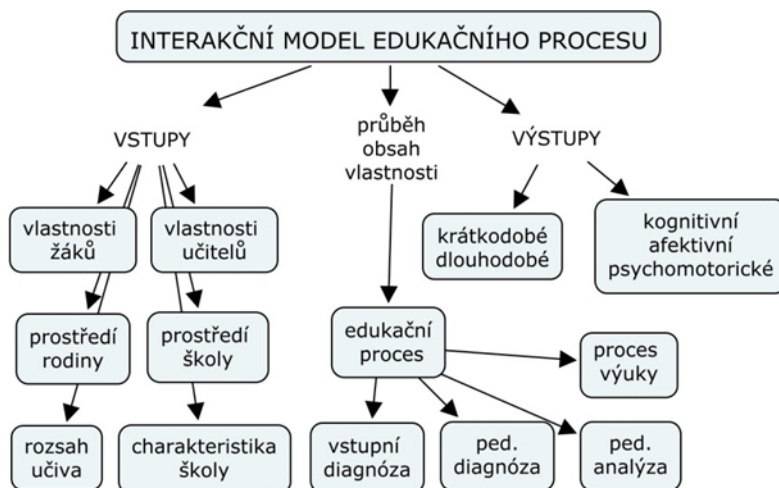


Diagram 14 Interakční model edukačního procesu (vlastní diagram podle Pospíšila, in: Pospíšil, R, Úvod do pedagogiky)

V tomto diagramu je znázorněn edukační proces pomocí vstupů, průběhu a obsahu a výstupů. Vstupy jsou charakterizovány pomocí vlastností, prostředím a zaměřením jednotlivých subjektů a jsou zčásti popsány v předcházejícím pododdíle s názvem Podmínky výchovy.

Pomocí uvedeného modelu je graficky znázorněn průběh edukačního procesu. Průběh je v tomto případě zaměřen na proces výchovy, který je podrobněji popsán v procesu výchovy. Zde začíná edukační proces hodnocením žáka. Hodnocením dosažené úrovně vymezujeme cíle, obsah a prostředky výchovného procesu. Znázorněná pedagogická analýza souvisí s postupy a výběrem vhodné metody k dosažení učebního cíle. V procesu výuky stanovujeme konkrétní výukové cíle hodiny. V tomto průběhu není znázorněno pedagogické hodnocení. Výstupy souvisí s naplněním cílů výchovy a socializace osobnosti.

### 1.6.2 Vzdělávání a proces vzdělávání

Vzdělání (nebo i vzdělávání) charakterizuje Průcha ve dvou pojetích. První pojetí vzdělání nazval osobnostní a vymezil ho jako součást socializace jedince.

<sup>91</sup> POSPÍŠIL, R. *Úvod do pedagogiky: Proces výchovy, etapy výchovy*. [online]

Druhé pojetí popsal jako obsahové a v tomto případě chápe autor vzdělání jako: „plánovaný systém informací a činností, zakotvený v kurikulu školy, který se předává pomocí výuky.“<sup>92</sup>

Vzdělání úzce souvisí s pedagogikou a didaktikou a vztahuje se k člověku. Osvojením souboru vědomostí a dovedností chápe vzdělaný člověk podle Skalkové: „vztahy mezi poznatky, získal dovednosti používat svých vědomostí při řešení nových úkolů, dovednosti dalšího vzdělávání.“<sup>93</sup>

Pojem vzdělání v souvislosti s didaktikou chápeme jako: „výsledek procesů, které se záměrně, soustavně a organizovaně rozvíjejí při vyučování.“<sup>94</sup> Vzděláním si také podle autorky osvojujeme estetické a morální hodnoty, které vyjadřujeme pomocí postojů. Vzdělání získáváme primárně ve školách, následně pomocí sebevzdělání a praktickou činností.<sup>95</sup>

Vzdělávání (education) obecně charakterizují Veteška a Tureckiová jako: „proces, v němž si prostřednictvím vyučování jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním - učením - přetváří ve vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky.“<sup>96</sup>

Vzdělávání je chápáno jako proces sdělování teoretických poznatků, které se převádí do praxe. Jinými slovy řečeno, vzdělávání je proces cílevědomého a systematického zprostředkování a osvojení lidských zkušeností a znalostí daného jedince. Znalosti jsou podle Palána souhrnem osvojených teoretických poznatků, představ, pojmů a teorií nabytých učením, praktickou činností a osobními zkušenostmi<sup>97</sup>. Lidské zkušenosti chápeme jako soubor *znalostí*, které můžeme dále rozčlenit na vědomosti<sup>98</sup>, dovednosti a návyky<sup>99</sup> a rozvíjíme je záměrně pomocí *vzdělávání*. Vzdělávání také chápeme jako proces, který vede k učení. Výsledek vzdělání z pohledu vzdělávacího systému bývá označen jako:

- kvalifikace ve smyslu konkrétní úrovně dosaženého vzdělání,
- specializace, která je zaměřena na úzkou oblast profesní činnosti jedince,
- rekvalifikace ve smyslu změny dosavadní kvalifikace uchazeče.

---

<sup>92</sup> Zde autor uvádí ještě další pojetí (institucionální, socioekonomické a procesuální). Více in: PRŮCHA, J., et al. *Pedagogický slovník*. s. 277

<sup>93</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. s. 27

<sup>94</sup> tamtéž s. 28

<sup>95</sup> tamtéž s. 29

<sup>96</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. s. 19

<sup>97</sup> PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. s. 136

<sup>98</sup> Z tohoto úhlu pohledu rozlišíme vědomosti jako teoretickou část znalostí.

<sup>99</sup> Pospíšil z PF MU uvádí místo návyků pojem schopnosti motorické a intelektuální. Více in: POSPÍŠIL, R. *Úvod do pedagogiky*. [online]



Pojmem vzdělávání označujeme souhrnné procesy, které se realizují ve škole a které jsou popsány v závazných dokumentech MŠMT, rozpracovány ve vzdělávacích programech a realizovány institucemi vzdělávací soustavy.

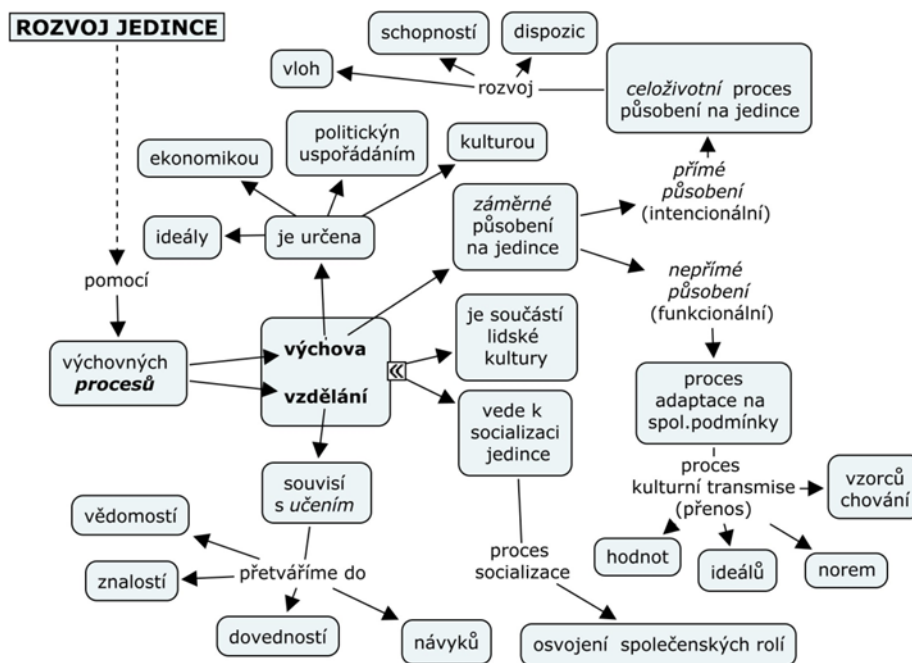


Diagram 15 Vliv výchovy, vzdělání a prostředí na rozvoj jedince (vlastní diagram podle Koti, Průchy a Jůvy)

Při realizaci vlastního diagramu č. 15 (Vliv výchovy, vzdělání a prostředí na rozvoj jedince) jsem vycházel z více zdrojů: (Vališová 2007, s. 49-50, dále Průcha 2002 a Jůva 2001). Pokusil jsem se zde o shrnutí a vzájemné propojení pojmů vzdělání a výchovy, které jsem označil jako *procesy* edukační, jimiž celoživotně záměrně ovlivňujeme jedince pomocí:

- Výchovného procesu (výchovy a vzdělání), ve kterém celoživotně rozvíjíme vlohy, schopnosti a dispozice jedince.
- Procesu vzdělání, který souvisí s učením jedince. Výstup popisovaného procesu vzdělání hodnotíme pomocí dosažených kompetencí jednotlivce.
- Procesu socializace, který vede vychovávaného jedince k osvojení společenských rolí (přijetí očekávání a požadavků kladených na jedince). Návyky a osvojení hodnot se předávají pomocí *kulturní transmise*<sup>100</sup>. Tímto pojmem popisuje autor

<sup>100</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., et al. *Pedagogika pro učitele*. s. 50

přenos společenských ideálů, hodnot, norem a vzorců chování z jedné generace na druhou.

- Prostředí, jež charakterizuje Jůva jako prostředí materiální a sociální, které ovlivňuje (kladně či záporně) výchovný proces jednotlivce.<sup>101</sup>

Pojem výchovy v historických souvislostech v kontextu vývoje a chápání pedagogiky popisuje podrobněji Jůva v Základech pedagogiky.<sup>102</sup>

Pojmy výchova a vzdělání byly v tradičním českém chápání od sebe odděleny s tím, že rodina má hlavní odpovědnost za výchovu a škola je garantem vzdělávání. Podle některých autorů je toto dělení „umělé“ a neodpovídá současným vývojovým trendům společnosti.<sup>103</sup> Proto se i u nás (v ČR) začíná ve vzdělávací praxi používat pojem edukace.

Podkapitola Procesy a činnosti edukace je důležitou částí práce v tom, že popisuje dva základní edukační procesy, totiž výchovu a vzdělávání. Pomocí těchto dvou procesů se člověk rozvíjí. Rozvíjí se osobnostně jako jedinec v rovině fyzické, psychické, duševní a duchovní. Rozvíjí se ale také jako bytost sociální tak, že se pomocí edukačních procesů ve spojení s podmínkami výchovy vřazuje do okruhu společenství ostatních lidských bytostí.

## 1.7 Prostředí edukace

Jak uvádí Průcha na základě studia české pedagogické literatury, pojem edukační prostředí je v tradiční české pedagogice pojem nepoužívaný. Pomocí tohoto pojmu (na základě zahraniční praxe podpořené řadou výzkumů), který je součástí konceptu, vysvětlujeme jevy a procesy edukační reality.<sup>104</sup> Pro doplnění uvádím definici učebního prostředí, kterou přebírá Průcha z Mezinárodní pedagogické encyklopedie (podle Huséna a Postlethwaita, z roku 1985, pozn. autor). Cituji:

*„Učební prostředí je vytvářeno všemi fyzikálně-senzorickými elementy, jako je osvětlení, barva, zvuk, prostor, nábytek aj., které charakterizují místo, v němž se má žák učit.“*<sup>105</sup>

---

<sup>101</sup> JŮVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s. 48

<sup>102</sup> JŮVA, VL., et al. *Základy pedagogiky*. s. 23-45

<sup>103</sup> více in: kol. autorů. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. s. 6

<sup>104</sup> PRŮCHA, JAN. *Moderní pedagogika*. s. 68

<sup>105</sup> PRŮCHA, JAN. *Moderní pedagogika*. s. 69

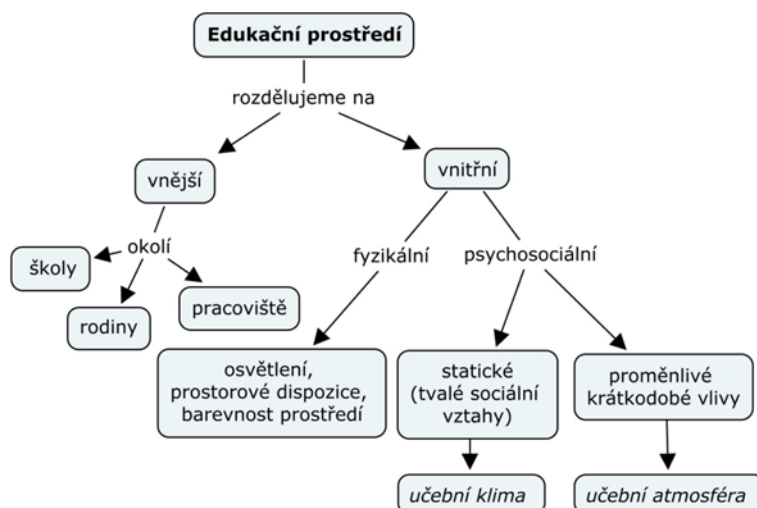


Diagram 16 Edukační prostředí (kompletně převzato od Průchy, in: Průcha, Jan, Moderní pedagogika s. 70)

Podle výše uvedeného diagramu 16 (Edukační prostředí) rozděluje Průcha primárně edukační prostředí na vnější a vnitřní. Vnější prostředí vymezuje autor jako určitý prostor vzdělávaného, který je vyjádřen konkrétním okolím (např. okolím školy, rodiny nebo pracoviště). V tomto případě souvisí vnější okolí s konkrétními sociokulturními, demografickými a etnickými specifiky.

Popsané vnější prostředí můžeme porovnat s oddílem Výchova v edukačním procesu, konkrétně s uvedenými podmínkami výchovy, které jsem v tomto oddílu podrobněji popsal.

Vnitřní prostředí člení autor na fyzické a psychosociální. Pojmem fyzikální prostředí autor označuje konkrétní ergonomické parametry vyjádřené pomocí osvětlení, prostorovými dispozicemi a barevností daného prostoru. S tím souvisí i vhodná dispozice rozmístění vybavení příslušných prostor.

Vnitřní prostředí psychosociální rozděluje Průcha na statické a proměnlivé. Na rozdíl od předcházejícího popisu vnějšího prostoru, který souvisí s „prostorem“ okolo žáka a je vyjádřen vnějšími dispozicemi daného okolí a jeho charakteristikami, vnitřní psychosociální „prostor“ souvisí s osobností vzdělávaného (edukovaného). Statické psychosociální prostředí je podle autora určeno dlouhodobějšími sociálními vztahy mezi účastníky edukačních procesů a je označeno jako učební klima. Proměnlivé psychosociální prostředí naopak vyjadřuje krátkodobé vlivy, které působí podle Průchy na obsah a charakter komunikace a je souhrnně vyjádřeno jako učební atmosféra.

Výše popsaným edukačním prostředím rozumí Průcha různorodost tohoto prostředí, ve kterém dochází k edukačnímu procesu.

Takto chápaným edukačním prostředím vyjadřuje Průcha různorodost a vliv jednotlivých vnitřních a vnějších složek na kvalitu a intenci vlastního edukačního procesu.

V každém specifickém prostředí dochází:

- k určitým edukačním procesům,
- k větší či menší míře uvědomění si probíhajících edukačních procesů,
- k určité hloubce intencionality, která je v edukačním procesu zásadní.

Druh prostředí	Typické subjekty
rodinné	rodiče, děti, sourozenci, příbuzní
školní	učitelé, žáci, ředitelé, administrativní pracovníci (doplněno technickými pracovníky)
skupinové (neformální)	členové party, skupina návštěvníků zámku s průvodcem
skupinové (formální)	členové spolku, vědecké asociace, rodiče na třídní schůzce
profesní	zaměstnanci a nadřízení pracovníci, personalisté, manažeři
vojenské	důstojníci, poddůstojníci, vojáci
náboženské	duchovní, věřící
intimní	partneři v přátelském či milostném vztahu

Diagram 17 Typologie edukačního prostředí podle Průchy (Průcha, Jan, *Moderní pedagogika*, s. 71)

Pro doplnění uvádím zkrácenou přehlednou tabulku v diagramu 17 (Typologie edukačního prostředí), pomocí které Průcha vyjmenovává specifické varianty druhu prostředí v závislosti na subjektu výuky. Subjektem edukace je v tomto případě obecně myšlen edukant a edukátor (viz podrobněji v podkapitole Aktéři edukačního procesu), který je konkrétně pojmenován vzhledem ke specifické činnosti, již v daném prostředí vykonává.

## 1.8 Aktéři edukačního procesu

Aktéry edukačního procesu můžeme podle Průchy<sup>106</sup> obecně dělit:

- na *edukátora* jako na aktéra vyučování, který je podle Průchy označován jako: „*kterýkoliv aktér vyučování či jiné intencionální*

<sup>106</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. s. 67

edukační aktivity“<sup>107</sup>. Za edukátora považuje Průcha např. učitele, lektora, instruktora, trenéra, poradenského pracovníka aj.

- na *edukanta* jako subjekt edukačního procesu (protějšek edukátora). Jako edukanty uvádí Průcha osoby, které se vzdělávají v různých životních situacích (např. žáky a studenty ve vzdělávacím procesu, účastníky kurzu atp.).

Jak vyplývá z výše uvedeného obecného vymezení, pojmy edukátor a edukant vymezujeme v obecném měřítku jednotlivé aktéry edukačního procesu a například pojmy pedagog a žák zařazujeme již konkrétní aktéry do konkrétního procesu, kde je vykonáván specifický druh činnosti (srovnej s diagramem 16 Typologie edukačního prostředí). Protože je tato práce zaměřena primárně do školního edukačního prostředí, budou jako aktéři převážně vymezeni pedagog a žák.

### 1.8.1 Edukant

Edukantem učebního procesu je ten, kdo se v edukačním procesu *učí*. Pokud se edukace odehrává ve školním prostředí, bude edukantem v tomto případě žák (ale i nastupující učitel). Zde počítáme s určitými vlivy, které ovlivňují edukaci žáka. Mezi tyto vlivy řadí Průcha:

- vlivy kognitivní,
- vlivy sociokulturní,
- a s tím i spojené vlivy socioekonomické.<sup>108</sup>

V kognitivní oblasti nás bude především zajímat inteligence žáka, která se řadí mezi vstupní prioritní determinanty edukačních procesů. Pro srovnání uvádí Průcha inteligenční srovnání souboru žáků:

- žáci gymnázií (IQ byla v rozmezí 116-119)
- žáci SOŠ (IQ byla v rozmezí 99-106)
- žáci SOU (IQ byla v rozmezí 88-94)<sup>109</sup>

Z tohoto výzkumu podle Švandy (realizátor výzkumu) mj. vyplývá, že úroveň vzdělávacích výsledků souvisí s několika faktory:

- diference v inteligenci žáků *přímo* souvisí s úrovní vzdělávacích výsledků žáků,

---

<sup>107</sup> tamtéž s. 67

<sup>108</sup> tamtéž s. 108n.

<sup>109</sup> PRŮCHA, JAN podle výzkumu Švandy I. (1989).  
In: PRŮCHA, JAN. *Moderní pedagogika*. s. 112

- úroveň výsledků vzdělání je do určité míry ovlivněna rodinným prostředím (v tomto případě je konkrétně myšlena výše dosaženého vzdělání rodičů a jejich sociální začlenění).<sup>110</sup>

Tyto dva faktory (diference v inteligenci žáků a výše dosaženého vzdělání rodičů) vytváří podle Švandy *rozdílné* učební předpoklady, které zásadně ovlivňují výstupy žákovských edukačních procesů. Z výše uvedené diference žáků jednotlivých škol usuzuje Švanda, že člověk je determinován sociálně (jako bytost společenská) a souběžně s tím je determinován i biologicky (souvislost s osobnostními předpoklady člověka). S tím souvisí i individuální rozdíly žáka, které jsou dány:

- Předchozími znalostmi žáka (*prior knowlende*). Těmito znalostmi vyjadřuje Průcha podle Blooma vstupní úroveň vědomostí, dovedností a schopností žáka vzhledem k tomu, co se žák bude učit v novém předmětu. Mezi důležité dovednosti řadí Průcha konkrétně umění žáka porozumět čtenému textu a doporučuje uvedenou dovednost u žáka rozvíjet;
- Postoji jednotlivých žáků k učení. Postoje jednotlivých žáků souvisí s určitou mírou motivace, která je vázána na konkrétní vyučovací předměty a na školu. Dále motivace žáka souvisí s jeho vlastním sebehodnocením, které je ovlivněno vlastní zkušeností žáka.

Pro doplnění uvádím diagram 18 (Vliv proměnných na učební výsledky žáků podle Blooma) znázorňující složky determinace učení žáka ve škole. Tabulku jsem kompletně převzal od Průchy, (Průcha J. Tab. 4.4 Vliv proměnných na učební výsledky žáků, s. 142). Tabulku jsem pouze graficky upravil.

Determinující faktor		Pravděpodobný podíl na variabilitě učebních výsledků [%]
a)	kognitivní vstupní charakteristiky žáků	50
b)	afektivní vstupní charakteristiky uvnitř tohoto faktoru:	25
	• motivace vázaná na jednotlivé předměty	12-20
	• motivace vázaná na školu celkově	20
	• motivace vázaná na sebehodnocení žáka	25

<sup>110</sup> in: PRŮCHA, JAN. *Moderní pedagogika*. s. 113

c)	kvalita vyučování	25
	uvnitř tohoto faktoru:	
	• charakteristiky učitelů	5
	• charakteristiky tříd a škol	5
	• charakteristiky vyučování	?

Diagram 18 Vliv proměnných na učební výsledky žáků podle Blooma (in: Průcha, Jan, *Moderní pedagogika*. s. 142)

Pomocí tabulky z diagramu 18 můžeme porovnat jednotlivé faktory, které ovlivňují učební výsledky žáků. Dle této tabulky představují významnou složku kognitivní vstupní charakteristiky žáků (50 %) z celkové statistické variability testovaného souboru. Afektivní charakteristiky, které představují 25 % z celkové variability, jsou rozděleny na jednotlivé motivace, jež souvisí s daným předmětem, se školou a se sebehodnocením žáka. Posledním faktorem v tabulce je kvalita vyučování (25 %), která je určena charakteristikou vyučujících, školy a jednotlivých tříd a stylem vyučování.<sup>111</sup>

### 1.8.2. Edukátor

Edukatorem může být rodič, učitel nebo vychovatel, který nese zodpovědnost za výchovně-vzdělávací proces. Pedagog zpracovává obsah výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s pedagogickými dokumenty a provádí pedagogickou diagnózu. Dále je pedagog odpovědný za rozvoj jedinců ve smyslu jejich přípravy pro základní sociální role, za utváření stránek osobnosti, za jejich rozvoj z hlediska složek výchovy. Výše popsané činnosti kladou velké nároky na odborné i charakterové kvality pedagoga.

Průcha termín pedagog vysvětluje pomocí dvou významů. V širším významu je pedagogem: „Učitel, v různých typech a stupních školy, včetně vysokoškolských učitelů.“<sup>112</sup> V užším významu je pedagog nazván: „odborníkem v pedagogické vědě, pedagogickém výzkumu.“<sup>113</sup> Učitel je chápán jako garant vyučovacího procesu, který je spoluodpovědný za výsledky žáků. Nesmíme ale zapomenout také na to, že pedagog je také třídní učitel nebo výchovný poradce. Jako třídní učitel představuje liniového manažera, který má hlubší vhled do kolektivu třídy, ovlivňuje a spoluvytváří klima třídy a nastavuje pravidla.

<sup>111</sup> více in: PRŮCHA, JAN. *Moderní pedagogika*. s. 142n

<sup>112</sup> PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. s. 153

<sup>113</sup> tamtéž s. 153

Pedagogická teorie klasifikuje a hodnotí vybrané prvky pedagogovy osobnosti a jeho základní kvality. Pedagogickou osobnost charakterizujeme pomocí:

- hodnotové orientace,
- vzdělání,
- kompetencí,
- osobnostních rysů a charakteru.

Z uvedených jednotlivých složek osobnosti pedagoga vybíráme následující:

Vzdělání pedagoga představuje rozsáhlou oblast, do níž patří jeho vlastní požadované vzdělání a všeobecný přehled. Z tohoto důvodu je k jeho potřebné úzké specializaci důležitý přesah filosofický, vědecký a kulturní pro plánovaný všestranný rozvoj osobnosti žáka. Dále potřeba soustavného vzdělávání pedagoga. V tomto bodě vnímám jako důležité umění pedagoga podat (vysvětlit) látku tak, aby ji žák pochopil. S tím souvisí umění pedagoga dokázat definovat cíle, volit vhodné vyučovací metody a vyučovací postupy s ohledem na jednotlivce nebo třídní kolektiv. Výše zmíněné umění souvisí s dovednostmi pedagoga.

Dovednosti pedagoga ve vztahu k rozvoji vzdělávacího procesu jsou chápány jako pedagogické, didaktické a metodické dovednosti, schopnosti a návyky, jejichž pomocí přenášíme poznatky do výchovné praxe. Pedagogické dovednosti chápe Průcha jako:

*„Soubor profesních dovedností, tj. učením získaných předpokladů k výkonům, které pedagog podává při výchově, vzdělávání a výcviku lidí.“<sup>114</sup>*

Získané pedagogické dovednosti jsou výsledkem odborné přípravy jedince, které jsou získány nabytými profesními zkušenostmi a vrozenými dispozicemi pedagoga.

Oblast činnosti pedagoga souvisí s následujícími kompetencemi:

- Komunikativními:  
Jedná s žáky, rodiči, vedením a veřejností.
- Organizátorskými, které souvisí s řízením výchovně-vzdělávací činností:  
Určuje cíle, plánuje průběh výuky, motivuje žáky k učení.
- Diagnostickými (diagnostika jedince a kolektivu):  
Vyhodnocuje činnost a výkony žáků.

Oblast činností, které pedagog vykonává, je vymezena zákonem a je určena pomocí tzv. přímé a nepřímé pedagogické činnosti. Přímá pedagogická činnost

---

<sup>114</sup> tamtéž s. 158



je zahrnuta v roli pedagoga jako učitele, speciálního pedagoga, pedagoga volného času a vedoucího pedagogického pracovníka.<sup>115</sup>

## 1.9 Shrnutí kapitoly Edukace v oblasti školství

Edukaci jsme podle Průchy označili jako základní proces výchovy a vzdělávání v průběhu života člověka, při kterém se odehrává *učení* (2005, s. 75) a který se kontinuálně odehrává po celý jeho život.<sup>116</sup> V této kapitole je popsán *školní* edukační proces, při kterém dochází k záměrnému ovlivňování žáka pedagogem. Proces školní edukace zahrnuje další dva procesy: výchovu a vzdělávání. Edukační procesy dále rozděluje Průcha podle míry intencionality na řízené a neřízené (2005, s. 80). Řízené edukační procesy zasazuje do školního prostředí.

Pedagogiku ve vztahu k edukaci chápeme jako vědu, která se zabývá primárně studiem procesů. Didaktiku jsme zařadili jako základní pedagogickou disciplínu, kterou chápeme jako vědu o teorii vzdělávání (viz diagram 5 Oblasti didaktiky). Didaktiku můžeme zjednodušeně chápat jako určitou „*metodiku*“, jež se zabývá formami, postupy a cíli vyučování a jejíž pomocí stanovujeme cíl a obsah výuky, aplikujeme v ní pedagogické zásady a vyučovací postupy a vnímáme ji jako nástroj k realizaci pedagogických procesů ve vzdělávání. Didaktika souvisí s procesem vzdělávání, s jeho obsahem a výsledky vzdělávání (viz diagram 6 Srovnání pedagogiky a didaktiky). V kontextu této doby chápeme pedagogiku také jako vědu, která se zabývá celoživotním vzděláváním jedince. Celoživotním vzděláváním rozumíme trvalé a systematické působení na vzdělávaného jedince v oblasti edukace. Důležitým požadavkem, který z tohoto konceptu vyplývá, je převzetí zodpovědnosti a aktivity každého jedince za své další vzdělávání. Popisovaný požadavek koresponduje rovněž s posunutím hranice věku odchodu do důchodu a také nově s možností jedince uplatnit se na trhu práce nejen doma (v ČR), ale i v zahraničí.

Jednotlivé „kvality“ člověka, na které se cíleně zaměřujeme a které smysluplně rozvíjíme, jsou kompetence. Pojmy kompetence a edukace jsou převzaty ze zahraničí a používají se mj. v oblasti řízení lidských zdrojů. Pojmem kompetence vyjadřujeme určité *způsobilosti* člověka v oblasti kognitivní (znalostní), afektivní (postojové a hodnotové) a dovednostní

---

<sup>115</sup> MŠMT, *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*. [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz). [online]

<sup>116</sup> viz diagram 1 Rámec edukace s. 12

(psychomotorické). Získávané způsobilosti, které si osvojujeme, jsou důležité pro úspěšné zvládnutí jakékoliv lidské činnosti.

Ve školství používáme pojem klíčové kompetence ve chvíli, kdy hledáme nějaké měřítko pro hodnocení úrovně vzdělání. Používáme klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence občanské. Máme-li hodnotit, potřebujeme zároveň vědět *co* hodnotit a *jak* hodnotit. Proto, aby výuka měla smysl, stanovujeme cíle výuky pro jednotlivé oblasti (kognitivní, afektivní a dovednostní). K rozvoji kompetencí dochází u žáka, kde cíleně působíme na rozvoj příslušných oblastí (viz diagram 7 Kompetence v edukačním procesu s. 37).

Na jednotlivé výukové cíle jsou kladeny určité požadavky, které můžeme vyjádřit jako komplexní (zahrnují cíle kognitivní, afektivní a psychomotorické mířící na složky kompetencí), kontrolovatelné (co a v jakém množství musí žák umět) a přiměřené (dostatečně náročné). Pro evaluaci dosažených cílů používáme zejména taxonomii Bloomovu pro hodnocení kognitivní oblasti.

## 2. Řízení lidských zdrojů

V této kapitole stručně popíšeme oblast řízení lidských zdrojů (ŘLZ). Uvedeme základní pojmy (řízení lidí, lidské zdroje, lidský kapitál) do vzájemného vztahu a popíšeme jednotlivá pojetí ŘLZ.

Z diagramu 19 (Vztahy mezi pojmy v oblasti řízení lidského kapitálu a ŘLZ) vyplývá, že řízení lidí je propojeno dvěma přístupy (Řízení lidského kapitálu a ŘLZ). Oba přístupy nahradily původní označení Personální řízení (Armstrong, 2012, s. 25). Výsledný diagram jsem převzal z Armstronga, z knihy Řízení lidských zdrojů, pouze jsem upravil (zkrátil, doplnil) původní text.

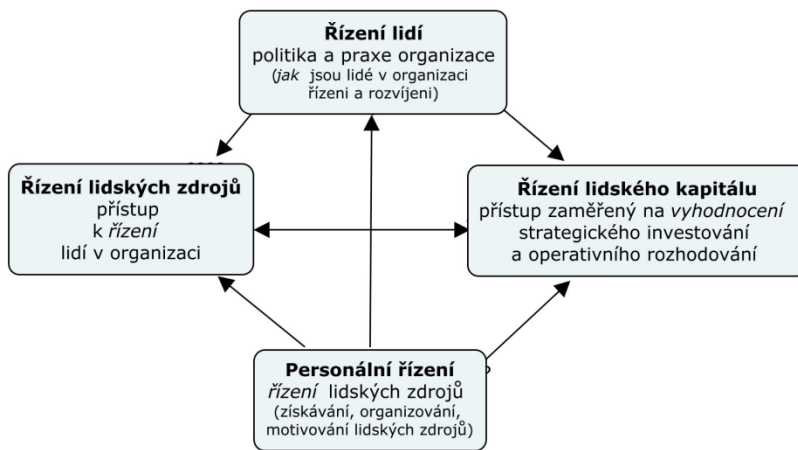


Diagram 19 Vztahy mezi pojmy v oblasti řízení lidského kapitálu a ŘLZ (převzato in: Armstrong M. Řízení lidských zdrojů, s. 26, obr. 0.2 Vztah mezi pojetími řízení lidí)

Lidský kapitál popisuje Armstrong jako činnost lidí v organizaci vyjádřenou kombinací inteligence, dovednosti a zkušenosti. V tomto spojení činnosti člověka v organizaci dochází k učení se a ke kreativě (člověka). Uvedená kombinace ve spojení s motivací člověka zabezpečuje přežití organizace. Z tohoto pohledu označuje autor lidský kapitál jako prvořadé bohatství organizace (2012, s. 31).

Společná oblast řízení lidí je vymezena dvěma pojetími. Jedno pojetí je označeno jako řízení lidských zdrojů a druhé nazváno řízení lidského kapitálu. Pod pojmem pojetí chápeme přístupy a filosofie, které ovlivňují řízení lidí v organizacích. <sup>117</sup> ŘLZ souvisí s procesy řízení lidí v organizacích. Podle Armstronga je ŘLZ definováno jako: „strategický a logicky promyšlený přístup

<sup>117</sup> více in: ARMSTRONG, M., Řízení lidských zdrojů, s. 25

k řízení lidí, kteří v organizaci pracují a kteří přispívají k dosažení cílů organizace.“<sup>118</sup>  
Přístup je chápán jako: „...soubor vzájemně propojených politik vycházející z určité ideologie a filosofie“.<sup>119</sup>

Jednotlivá pojetí ŘLZ jsou reprezentována pomocí modelů:

- Model shody.  
První pojetí formulace ŘLZ představuje tzv. model Michiganské školy, které formuloval v roce 1984 Fombrun a kol. Hlavní myšlenkou je názor autorů, že: systémy lidských zdrojů a struktura organizace by měly být řízeny v souladu se strategií firmy.<sup>120</sup>
- Harvardský systém.  
Druhé pojetí vytvořené harvardskou školou bylo ovlivněno několika myšlenkami, jedna z nich souvisela se změnou pohledu na člověka v organizaci jako na možné potenciální bohatství a posun úrovně řízení v organizaci na úroveň liniových manažerů. To mělo za cíl zvýšit oddanost a angažovanost pracovníků v organizaci.<sup>121</sup>

## 2.1 Rozvoj lidských zdrojů

K rozvoji lidských zdrojů jsou využity procesy, kterými zvyšujeme (rozvíjíme) potenciál jednotlivých pracovníků v souladu se strategickým záměrem podniku. Cílem strategického rozvoje lidských zdrojů je zvýšení schopnosti těchto lidských zdrojů. Potřeba zvyšování schopností lidského potenciálu souvisí podle Armstronga s přesvědčením, že: „...lidský kapitál organizace je hlavním zdrojem konkurenční výhody.“<sup>122</sup> Rozvoj lidského kapitálu souvisí s potřebou vzdělávání. S rozvojem vzdělávání souvisí i cíl vzdělávání - rozvoj kompetencí jednotlivce. Systematický přístup ke vzdělávání můžeme rozdělit podle Bělohávků et al na čtyři následující fáze:

- Analýza (vzdělávacích potřeb)  
V této fázi porovnáváme dosavadní kompetence pracovníků s kompetencemi potřebnými pro výkon povolání. Vzniklý rozdíl mezi jednotlivými kompetencemi nazývá autor *vzdělávací potřeba*.

---

<sup>118</sup> in: ARMSTRONG, M., *Řízení lidských zdrojů*. s. 27

<sup>119</sup> in: ARMSTRONG, M., *Řízení lidských zdrojů*. s. 27

<sup>120</sup> více in: ARMSTRONG, M., *Řízení lidských zdrojů*. s. 28

<sup>121</sup> více in: Armstrong, M., *Řízení lidských zdrojů*. s. 30

<sup>122</sup> ARMSTRONG, M., *Řízení lidských zdrojů*. s. 443

- Plánování  
Druhá fáze představuje sestavení *plánu vzdělávání*. Sestavení plánu souvisí se stanovením cílem vzdělávání a navrženým postupem realizace vzdělávání.
- Realizace  
Realizace vzdělávání se odehrává podle zvolené *formy výuky*, které odpovídají navržené cíle, složení a úroveň účastníků.
- Hodnocení  
Výsledky vzdělávání porovnáme (zhodnotíme) s cíli vzdělávání. Vyhodnocené výsledky budou základem pro zaměření dalšího vzdělávání v podniku.<sup>123</sup>

Mezi metody vzdělávání řadí např. Bělohlávek et al:

- Výklad jako nejčastější metodu vzdělávání (např. často používaná metoda ve školství). Nevýhodou bývá minimální zapojení účastníka vzdělávání a malá zpětná vazba.
- Diskuzi, ve které dochází k aktivnímu zapojení účastníků vzdělávání. Zmiňovaná metoda je náročná pro vyučujícího z hlediska zapojení více účastníků a hlídání času.
- Koučování. Metoda je popsána v oddíle V čem je mentoring jiný.
- Mentoring. Tato metoda je dále podrobně popsána v kap. 3 Mentoring jako jeden z edukačních procesů.
- Aktivní učení rozdělené na skupinové cvičení, hraní rolí a případovou studii.
- Učení akcí (nebo také učení praxí) souvisí s poznatkem, že teoretické poznatky se nejlépe zapamatují skrze prováděnou činnost. Tento předpoklad úzce koresponduje s požadavkem – nejprve teorie, následně praxe, nejlépe v blízkém časovém horizontu.
- Sebevzdělávání jako aktivita vyučovaného, souvisí se samostudiem (teoretická činnost) nebo s nácvikem praktických aktivit (praktická činnost).
- E-learning. Diskutovaná forma řízeného sebevzdělání obvykle zakončená výstupním testem. Při této formě vzdělání se doporučuje osobní kontakt s lektorem.<sup>124</sup>

Jednotlivé fáze vzdělávání a některé formy vzdělávání korespondují s kapitolou 1 Edukace v oblasti školství. S předcházejícím textem souvisí i *styl*

---

<sup>123</sup> BĚLOHLÁVEK, F. et al. *Management*. s. 318

<sup>124</sup> BĚLOHLÁVEK, F. et al. *Management*. s. 318-320

učení, který popisuje Armstrong a Bělohlávek (2006, s. 318). Výsledný diagram je podle těchto autorů znázorněn pomocí Kolbova cyklu učení (Diagram 20).

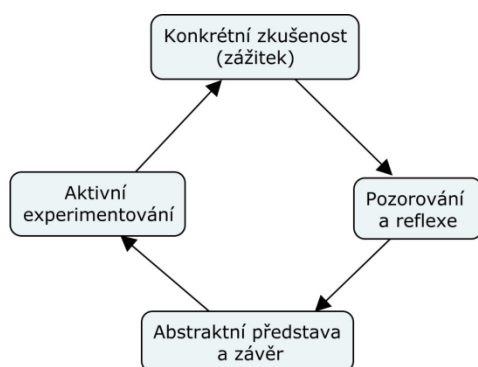


Diagram 20 Učení ze zkušenosti (Kolbův cyklus)

Popisovaný čtyřfázový cyklus učení se vyznačuje tím, že nějakou praktickou zkušenost, o které přemýšlíme, převádíme do abstrakce, pomocí které vytváříme vlastní závěry, které aplikujeme při následném aktivním experimentování. Cyklus se uzavírá (a dále pokračuje) skrze vytvořenou novou zkušenost.

## 2.2 Kultura organizace

Kultura organizace je popsána z pohledu přizpůsobení se člověka organizaci pomocí obsahu kultury, který souvisí s danými hodnotami a normami, jež jsou v organizaci sdíleny.

Definice kultury vyjádřená Armstrongem podle Furnhama a Guntera: „Kultura je společně vyznávané přesvědčení, postoje a hodnoty, které existují v organizaci. Jednodušeji řečeno, kultura je způsob, jakým něco děláme.“<sup>125</sup>

Kulturu organizace vymezuje Armstrong jako:

„soustavu hodnot, norem, přesvědčení, postojů, která určuje způsob chování a jednání lidí a způsoby vykonávání práce.“<sup>126</sup>

Kulturu organizace uvádí Lukášová (2010, s. 18) na základě zobecnění jednotlivých definic jako:

- způsob, jakým lidé v organizaci jednají

<sup>125</sup> ARMSTRONG, M., *Řízení lidských zdrojů*. s. 257

(podle: FUMMAM, A, GUNTER, B. *Corporate assessment*. 1993, London, Routledge (pozn. autor)

<sup>126</sup> ARMSTRONG, M., *Řízení lidských zdrojů*. s. 257

- způsob, jakým lidé v organizaci *myslí*.
- způsob, jakým lidé v organizaci *myslí a jednají*.

Z výše uvedeného definuje organizační kulturu Lukášová jako:

„Soubor základních přesvědčení, hodnot, postojů a norem chování, které jsou sdíleny v rámci organizace a které se projevují v myšlení, cítění a chování členů organizace a v artefaktech materiální a nemateriální povahy.“<sup>127</sup>

Organizační kulturu chápe Lukášová nejenom jako výsledek adaptace člověka na dané prostředí, ale také jako nástroj adaptace pracovníků na podmínky, ve kterých žijí. Jak se vlastně kultura v organizaci vytváří? Armstrong popisuje formování kultury v organizaci čtyřmi způsoby (znázorněno vlastním diagramem 21 Kultura organizace):



Diagram 21 Kultura organizace (vlastní diagram podle Armstronga, *Řízení lidských zdrojů*, s. 259)

- Kulturu formují *osobnosti*. Tímto výrokem je myšleno, že zejména vůdčí osobnosti, které vedou organizaci, jsou ti, kteří nastavují v organizaci pravidla a ovlivňují chování svých spolupracovníků.
- Kulturu formují *události*. Událostmi jsou zde popsány klíčové situace v organizaci (dle autora tzv. kritické případy), které zásadně ovlivnily chování lidí v organizaci.
- Kultura organizace souvisí s potřebou vytvářet efektivní pracovní *vztahy* mezi zaměstnanci v organizaci. Efektivní vztahy jsou dle autora důležité pro upevnění sdílených hodnot v organizaci.
- Kultura organizace je silně ovlivněna *prostředím* organizace.<sup>128</sup>

Pro pochopení fungování konkrétní kultury organizace nebo při potřebě vyjádření konkrétních norem, hodnot a postojů v dané organizační kultuře je důležitá *znalost* prostoru organizační kultury. Znalost organizační kultury

<sup>127</sup> LUKÁŠOVÁ, R., *Organizační kultura a její změna*. s. 18

<sup>128</sup> ARMSTRONG, M., *Řízení lidských zdrojů*. s. 259

využije např. řídicí pracovník při managementu organizace a při prosazování a zavádění změny do prostředí organizace (viz další podkapitola 2.3 Zavádění změny do organizace). Zároveň může řídicí pracovník posilováním společně vyznávaných hodnot organizace do určité míry ovlivnit nastavenou podnikovou kulturu organizace (Lukášová 2010, s. 21).

Protože se jedná o poměrně složitou hierarchii vztahů a probíhajících procesů v organizaci, pokusil jsem se podle Lukášové (2010, s. 18-26) vyjádřit závislost jednotlivých prvků organizační kultury pomocí vlastního diagramu 22 (Prvky organizační kultury a jejich vzájemné vztahy).

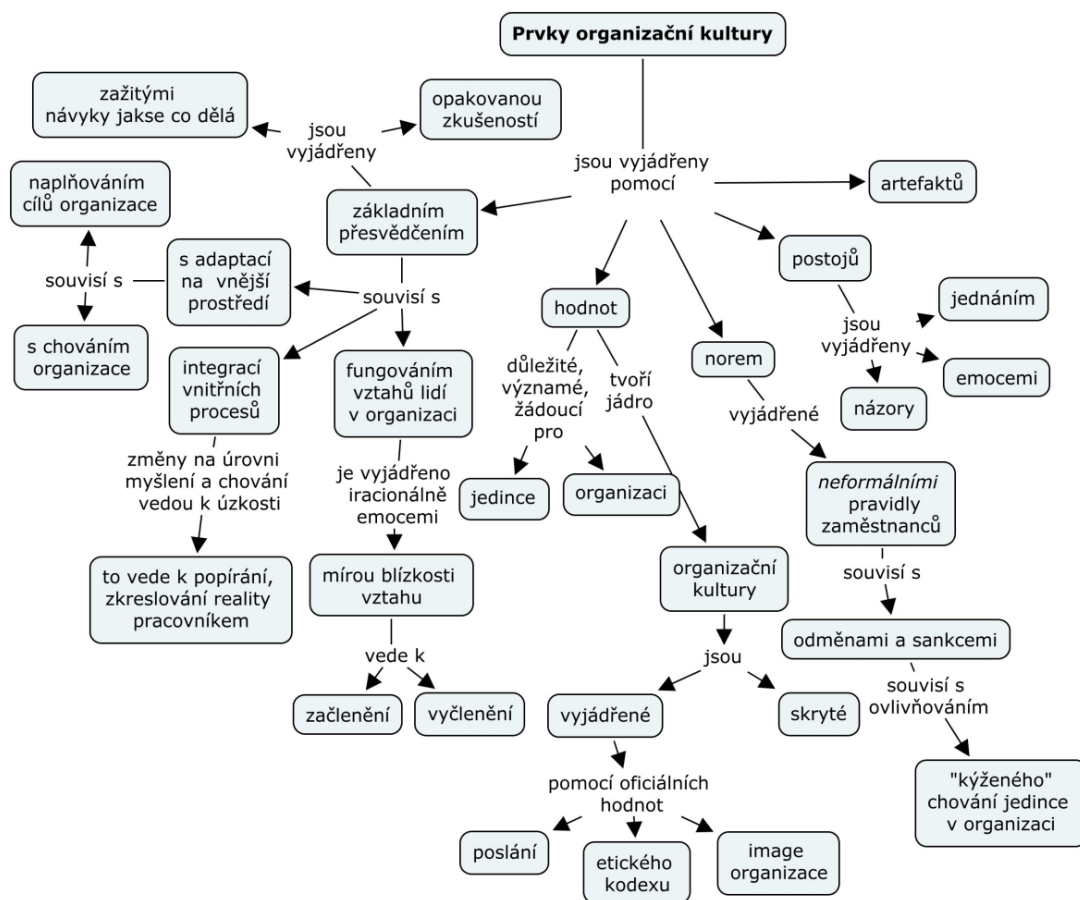


Diagram 22 Prvky organizační kultury a jejich vzájemné vztahy (zdroj: Lukášová, 2010, s. 18-26, upraveno)

Z popisovaného diagramu lze vyčíst vzájemnou provázanost jednotlivých základních prvků, ze kterých je organizační kultura vytvořena. Mezi základní prvky organizační kultury zařazuje Lukášová základní přesvědčení, hodnoty,



*normy postoje a artefakty*. Tyto prvky mohou být podobně jako tzv. „kulturní ledovec“ skryté nebo zjevné (2010, s. 31) a jejich rozklíčování je důležité z hlediska prováděné diagnostiky organizace.

Základní proces, který organizační kulturu utváří, popsala Lukášová jako: „učení, k němuž dochází v procesu řešení problémů.“<sup>129</sup> Principem tohoto učení je podle Lukášové *redukce úzkosti a pozitivní posilování* jako odezva zaměstnance na případný problém a snaha (zaměstnanec) o nalezení vhodného řešení. V procesu redukce úzkosti se zaměstnanec učí řešit problém tak, jak se to ve firmě dělá a podporuje tím naučené chování. Druhý adaptační mechanismus, který se týká pozitivního posilování, souvisí s opakovaným chováním při řešení problému, které vede ke kýženému výsledku. Na rozdíl od předcházejícího postupu dochází zde k testování tohoto posilování. Při selhání této strategie se zaměstnanci opět vrací k tomu co je osvědčené a co jim funguje (Lukášová, 2010, s. 317).

Základní přesvědčení (viz předcházející základní prvky organizační kultury) jsou chápána jako automatizované lidské návyky, které fungují na nevědomé úrovni, jsou upevněné dlouhodobým opakováním a těžko se mění. Zdrojem těchto přesvědčení je podle Lukášové *opakovaná zkušenost* (souvisí s procesem učení v procesu řešení problémů). Při konfliktu tohoto prvku, například při provádění potřebné změny v organizaci, může dojít k pocitu ohrožení identity dotyčného, který se z „principu“ brání přijetí změny. Proto Lukášová (2010, s. 19) doporučuje zaměřit se do této oblasti v případě realizování změny.

Pomocí obecně uznávaných hodnot je v organizaci určováno, co je dobré nebo špatné. Vytvořená soustava hodnot v organizaci se popisuje pomocí výkonu, způsobilosti, inovace, kvality, týmové práce a péče o lidi v organizaci. Organizační hodnoty jsou podle Lukášové: „...výrazem toho, čemu je přikládán význam v organizaci jako celku.“<sup>130</sup> Hodnoty v organizaci vyjadřujeme pomocí norem a artefaktů. Při analýze hodnot v organizaci nesmíme zapomenout na možnost rozporu mezi hodnotami deklarovanými a hodnotami skutečně vyznávanými. Primárně nás budou zajímat oba způsoby vyjádření hodnot.

Normy jsou vyjádřeny pomocí ustálených pravidel jak se v dané organizaci chovat. Na rozdíl od psaných zásad jsou hodnoty *nepsané* a předávají se například ústní formou a chováním. Mají velký vliv na chování lidí v organizaci.

---

<sup>129</sup> LUKÁŠOVÁ, R. *Organizační kultura a její změna*. s. 37

<sup>130</sup> LUKÁŠOVÁ, R. *Organizační kultura a její změna*. s. 21, také Armstrong, M. *Řízení lidských zdrojů*. s. 259

Z pohledu zavádění mentoringu nás budou zajímat především normy skupinové<sup>131</sup>.

Postoj souvisí s hodnocením člověka. Hodnocení se týká např. situace, problému, věci atp. Hodnotíme v rovině kognitivní, afektivní a vztahové (konativní).

Artefakty jsou na rozdíl od norem zjevné. Pomocí artefaktů můžeme popsat samotné prostředí organizace (interiér a exteriér budovy, firmy atp.) a způsob komunikace (tím je myšlena písemná nebo ústní komunikace).

Jednotlivé prvky organizační kultury, které popisuje Armstrong (2012, s. 257-259) jsem vyjádřil vlastním diagramem 23 (Popis složek kultury v organizaci). Mezi uvedené základní složky kultury organizace řadí Armstrong:

- soustavy hodnot, které jsou vyjádřeny pomocí norem (nepísaných pravidel) a artefaktů (veřejně vyjádřených),
- ustálené vzorce chování vyjádřené zvyky, rituály a ceremoniály,
- způsob řízení organizace, který je vyjádřen styly vedení a řízení vedoucího pracovníka. Každý vedoucí má své „osvědčené“ styly řízení, vedení, které může vzhledem k řešené situaci měnit nebo kombinovat.<sup>132</sup>

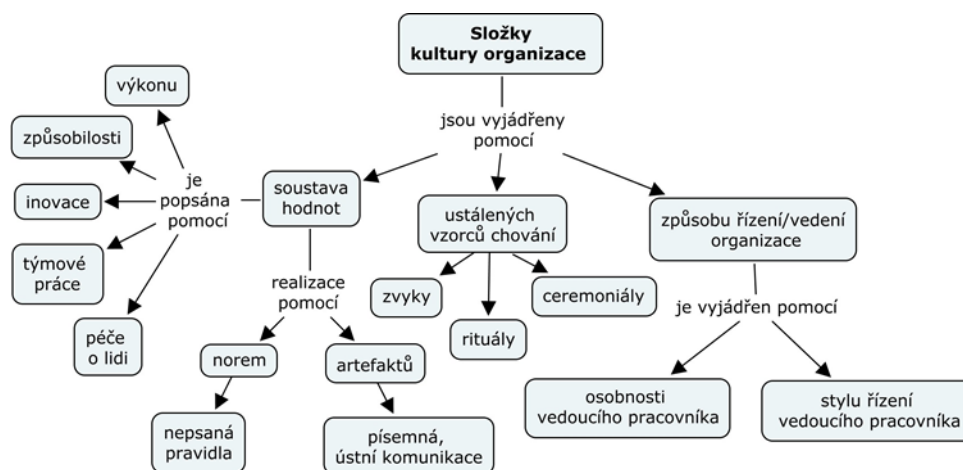


Diagram 23 Popis složek kultury v organizaci (vlastní diagram podle Armstronga, *Řízení lidských zdrojů*, s. 257-259)

Jak uvádí Lukášová (2010, s.140n), diagnostiku organizace provádíme např. při zavádění změny do organizace. Určité prvky organizační kultury jsou zjevné

<sup>131</sup> Skupinovými normami podle Lukášové vymezujeme žádoucí a nežádoucí chování v organizaci (s. 22).

<sup>132</sup> ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*, s. 259n.

(ustálené vzorce chování, artefakty), jiné identifikujeme nepřímo (hodnoty, normy chování, postoje) a některé jsou skryté (základní přesvědčení).<sup>133</sup> Proto diagnostiku organizace provádíme na více úrovních. Tím podle Lukášové dosáhneme vyšší interpretace znaků kultury (zjevné prvky kultury) a můžeme také zjistit nekonzistentnost obsahu jednotlivých rovin kultury.

## 2.3 Zavádění změny do organizace

V této kapitole teoreticky popíšeme postup zavádění změny do kultury organizace. Pro zavádění změny je zásadní znalost organizace (předcházející podkapitola 2.2. Kultura organizace). Zavádění změny souvisí s rozpoznáním potřeby změny a s nastartováním procesu změny. Řízení změny je *proces*, na jehož počátku je uvědomění si potřeby změny. Naplňování jednotlivých kroků a jejich postupnou realizaci nazýváme *řízení změny*. Řízení změny z počáteční fáze do fáze konečné nazval Armstrong *kritickou fází*, která se vyznačuje řadou problémů, které musíme při realizaci zavádění změny překonat. Problémy autor popisuje jako odpor ke změně, stres, konflikty a ztrátu motivace k uskutečnění naplánované změny. Naplánovanou změnu, kterou do organizace úspěšně zavedeme, musíme v organizaci také *udržet* a zapracovat do souladu uznávaných hodnot a dodržovaných norem v organizaci.<sup>134</sup>

Organizační změnu popisuje Neil Russel Jones (2006, s. 12n) podle velikosti zavádění změny na:

- Inkrementální (postupnou, malou) a radikální (zásadní, velkou).

Odpor ke změně souvisí podle Armstronga:

- Obavou z nového (neznámého), nejistota, nedůvěra managementu, který změnu provádí.
- Ekonomickou obavou.
- Symbolickou obavou (ve smyslu ztráty nějakého symbolu důležitého pro dotyčného).
- Ohrožením interpersonálních vztahů (sociální vztahy a normy ve skupině).
- Ohrožením postavení jedince ve skupině.

---

<sup>133</sup> srovnej v Diagramu 21 a 22

<sup>134</sup> ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. s. 290

- Obavou vyrovnání se pracovníků s novými požadavky, které jsou na ně v rámci prováděné změny kladeny.<sup>135</sup>

Překonání odporu ke změnám je obtížné, ale možné, říká Armstrong (2012, s. 292). V počátku je důležitá analýza dopadu změn ve vztahu k lidem. Pojmenování rozsahu změny, její odsouhlasení pracovníky a managementem je důležité z hlediska získání většinové *podpory* k navrhované změně.

Realizace změny v organizaci obnáší změnu (v myšlení) lidí a kultury. Pokud lidé v organizaci *nezmění* své názory, postoje, přesvědčení – nedojde ke změně. Pokud nedojde ke změně podnikové kultury, v tomto případě ke změnám procesů v organizaci, taktéž nedojde ke změně.

Zásady realizace změny tak, jak je vnímá Neil Russel Jones (2006, s. 34n), jsou vyjádřeny pomocí:

- sdílené vize (jasné vyjádření vize, kterému všichni porozumí a sdílí),
- porozumění organizaci (analýza organizace),
- souladu s podnikovou kulturou (tím je myšlena realizace změny tak, jak se věci v organizaci obvykle provádí),
- komunikace, která v organizaci probíhá,
- zkušených lidí (v případě konkrétní potřeby),
- silného vedení,
- získání všech, kterých se změna týká.

V následujícím diagramu uvádím možný postup zavádění změny:

	CÍLE	ÚKOLY	METODY	VÝSTUPY
<b>ANALÝZA</b> (1. fáze)	porozumět společnosti, její podnikové kultuře a možnostem změny	posoudit strukturu, kulturu, systémy, morálku, praktiky v řízení, vnější prostředí	průzkum od stolu, rozhovory, semináře (workshopy), brainstorming	analýza podniku, „mapa“ podnikové kultury, možnosti změny
<b>PŘÍPRAVA</b> (2. fáze)	dohodnout se na vizi, vytvořit tým a získat souhlas	vytvořit vizi, sestavit tým, získat lidi pro změnu	semináře (workshopy), schůzky, komunikace	vize, tým, souhlas, podpora vedoucích pracovníků
<b>PLÁNOVÁNÍ</b> (3. fáze)	naplánovat realizaci změny	vytvořit plán, zpracovat do něj možné nepředvídatelné události, rozdělit zdroje, dohoda na	průzkum od stolu, průzkum v terénu, semináře (workshopy), metody plánování	plán, analýza rizik, analýza souvislostí, schválené zdroje

<sup>135</sup> ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. s. 291

		časovém harmonogramu		
<b>REALIZACE</b> (4. fáze)	realizovat vizi uskutečněním změny	začít realizovat změnu, komunikovat se zainteresovanými skupinami, zvládnout rizika	schůzky, konkrétní akce, týmová práce, semináře (workshopy), komunikační kanály	změněný podnik, zvýšená výkonnost, přežití, změněná podniková kultura

Diagram 24 Rámec managementu změny. Převzatý diagram (Neil Russel Jones, Management změny, s 76n)

Praktický způsob zavádění změny popisuje např. Kotter (2004, s. 29) jako bolestivý proces, který lze realizovat pomocí osmi kroků:

- Vyvolání vědomí naléhavosti.
- Sestavení schopné koalice k prosazení změn.
- Vytvoření vize a strategie.
- Komunikace a vysvětlování.
- Uskutečnění změny, podpora postupů vedoucích ke změně.
- Vytváření krátkodobých vítězství.
- Podpora a uskutečnění dalších změn.
- Zakotvení nových přístupů do firemní kultury.

### 3. Mentoring jako jeden z edukačních procesů

Při vyhledávání informací o tom, co mentoring je, zjistíme, že nejvíce literatury o mentoringu pochází z oblasti manažerské. V manažerské oblasti byl mentoring použit jako jeden z nástrojů (vedle individuálního rozvoje, školení, e-learningu a koučování), pomocí něhož se napomáhá rozvoji procesu učení manažerů, ale i ostatních pracovníků v organizaci na jednotlivých úrovních řízení. V dalším případě byl mentoring použit jako nástroj rozvoje nastupujícího pracovníka do organizace.

V kontextu této práce byl mentoring zaváděn do školství, byl aplikován jako pomocný nástroj pro doprovázení žáků edukačním procesem školy.

#### 3.1 Pojem mentoring, mentor

Při hledání významu slova mentoring jsem našel ve výkladovém slovníku následující vysvětlení pojmu: „Metoda pro vzdělávání na pracovišti. Spočívá v dlouhodobé spolupráci školeného pracovníka a tzv. mentora.“<sup>136</sup> Dále jsem v téže publikaci v odkazu vzdělávání na pracovišti našel zmínku o tom, že: „mentoring je zde vedle instruktáže, koučování a asistence použit jako jedna z forem vzdělávání manažerů.“<sup>137</sup> Palán začleňuje mentoring do oblasti andragogiky (vzdělávání dospělých).

V metodice k programu Mentoring, kterou vydala o.p.s. Tady a Teď v kapitole 2.2 Prostředky mentoringu a jeho aktéři je mentoring popsán jako mentoring, který je: „založený na neformálním vztahu mezi klientem a dobrovolníkem- mentorem. Oba dva aktéři musí do programu vstoupit dobrovolně a dobrovolně ve službě setrvávat po celou dobu trvání programu, mohou také kdykoliv ze služby odstoupit.“<sup>138</sup>

Organizace, která nabízí mentoring pro oblast vzdělání, definuje mentoring jako *mentorský vztah*, který je založen na: „vzájemné spolupráci dvou rovnocenných partnerů. Mentor podporuje a vede klienty k rozvoji v oblasti, která je zajímavá, ve které mohou přirozeně vyniknout, ale i tam, kde k úspěchu potřebují něčí pomoc a podporu.“<sup>139</sup>

---

<sup>136</sup> PALÁN, Zd. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. s. 118

<sup>137</sup> PALÁN, Zd. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. s. 238

<sup>138</sup> VÁCLAV, Jakub. *Metodika programu "MENTORING* s. 17

<sup>139</sup> DENEŠ. *Mentoring a využití jeho metod na střední škole*. s. 10

Podle Brumovské v článku *Psychologie Dnes* z 28. 9. 2011 je mentoring formulován jako: „*strukturovaný formální blízký vztah, který spojuje děti a dospívající s pečujícími dobrovolníky-mentory.*“<sup>140</sup>

Z této citace vyplývá, že mentoring je v tomto případě založen na vzájemném vztahu mezi mentorem a jeho protějškem. Mentor je zde charakterizován jako zkušená osoba. Úlohou mentora je v tomto případě nabídnutí podpory, posilování sebevědomí a doprovázení. Snahou mentora je rozvíjet schopnosti a dovednosti svého protějšku. Mentor svůj protějšek dle Brumovské doprovází, podporuje, zprostředkovává výzvy, ochraňuje ho nebo se ho v případě potřeby zastává. Zároveň mu slouží jako vzor a poskytuje mu zpětnou vazbu. Protějškem je zde myšlena druhá osoba, které je vztah určen. Tuto osobu zde Brumovská nazvala *chráněncem*<sup>141</sup>. Cílem takto nabízeného vztahu je rozvoj sociální kompetentnosti (schopnost a dovednost efektivně a přiměřeně se adaptovat na dané sociální prostředí a úspěšně v něm komunikovat).

Původ pojmu mentor spojuje Brumovská spolu s Málkovou (1993, s. 11) a Píšová s Duschinskou (2011, s. 40) s Homérovou postavou *Mentora*. Mentor, který se staral o Odysseova syna Telemacha byl vzorem postavy, která se ve vztahu k Odysseovi vyznačovala rysy důvěryhodného rádce, jenž *předkládá* (svému protějšku, kterého doprovází na cestách) *výzvy a povzbuzuje ho*.

Píšová s Duschinská (2011, s. 41) shrnuje vymezení mentoringu jako:

- Proces, ve kterém je mentor odpovědný za rozvoj druhé osoby.
- Chráněný vztah, ve kterém se rozvíjí potenciální dovednost mentorovaného.
- Poradenství vedené ke změně od závislosti a nezkušenosti ke zralosti a profesionalitě mentorovaného.
- Přímý a osobní vztah, při němž dochází k rozvoji a pokroku mentorovaného jedince.
- Podpora rozvíjeného v efektivním řízení jeho potenciálu a rozvoje jeho dovedností.
- Proces zaměřený na individuální podporu mentorovaného (začínajícího učitele).

Pro doplnění informací o pojmu mentoringu zde popíšeme náhled Brumovské na historický vývoj začlenění mentoringu jako možnou variantu osobního a profesního rozvoje. Zde autorka zmiňuje první mentoringové

---

<sup>140</sup> BRUMOVSKÁ, T. *Rizika prostředí, resilience a mentoring*. s. 1

<sup>141</sup> Pojem chráněncem uvádí Brumovská a Málková ve své knize *Mentoring: Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví* (s. 5). Zde uvádí možný ekvivalent anglosaské literatury termín *protégé*, který se volně překládá jako chráněncem. Chráněncem se v tomto případě učí od svého protějšku.

aktivity (přelom 19. a 20. století), které byly zaměřené do sociálně slabšího prostředí a měly především formou „převýchovy“ výchovně působit na dospívající mládež. Dle autorky posun v náhledu na mentoring nastává v 90. letech 20. století, kdy dochází ke vzniku nové koncepce, která se vyznačuje tím, že se jedná o přístup zaměřený na podporování a rozvoj silných stránek osobnosti. Novou koncepcí je podle Brumovské myšlena změna v náhledu na posuzování příčiny problémů mládeže (tou je zde míněna především mládež ze sociálně slabšího prostředí). Jako centrum problému byla původně vnímána osobnost dospívajícího a jeho neochota nebo nemožnost přizpůsobit se novým společenským podmínkám. Od tohoto pohledu se postupně přešlo k druhému pohledu, který není zacílený na osobu, ale souvisí s myšlenkou, že problémy, jimž dospívající čelí, jsou důsledkem fungování postmoderní společnosti. Z tohoto úhlu pohledu jsou dospívající primárně formováni (ovlivněni) sociokulturním a ekonomickým systémem.

Popsaný pohled na mentoring vysvětluje dle autorky důvod změny koncepce v náhledu na mentoring. Cílem mentoringu není v tomto případě *převýchova* jedince, kterého vnímáme jako příčinu problému, ale pomocí mentoringu se snažíme o jeho začleňování do sociální sítě prostřednictvím budování vztahu a posilování jeho kompetencí.

Mentoring je dle výše uvedeného popsán jako *proces* rozvoje lidských zdrojů, který je vyjádřen jako určitá forma *vztahu* jedné osoby k osobě druhé. Vztah mezi oběma subjekty je postaven na *partnerství* a *vzájemné důvěře*. Vzájemný vztah mezi oběma subjekty je důležitý pro osobnostní rozvoj jedince v nějaké oblasti. V oddíle 3.3.1 V čem je mentoring jiný popisujeme vymezení mentoringu vůči jiným používaným nástrojům rozvoje jednotlivce.

Při hledání informací o mentoringu jsem zjistil, že forma mentoringu je spíše využívána jako podpora k rozvoji lidského potenciálu, osobních vazeb a vztahů uvnitř kolektivu zejména v oblasti byznysu, ale také v oblasti sociálních služeb. V českých podmínkách jsem oblast využití mentoringu našel převážně v oblasti rozvoje lidských zdrojů. Další aplikací mentoringu byla forma spolu-práce zaměřená do oblasti sociálně vyloučených komunit a do oblasti probační a mediační služby. V několika případech byla forma mentoringu aplikována do školství.

### 3.2 Cíle mentoringu

Jedním z cílů mentoringu je *přínos*. Přínos pro podporovaného (žáka, učitele, pracovníka ve firmě, přínos pro toho, kdo podporuje (mentora) a přínos pro organizaci, v níž k mentoringu dochází. V čem přínos spočívá?



V prvních dvou případech souvisí přínos s osobnostním rozvojem mentorovaného a mentora v oblasti dovedností, znalostí a postojů. Ve třetím případě je přínosem naplnění potřeb organizace (např. pro její větší konkurenceschopnost). Naplnění popsaných cílů souvisí s obecným předpokladem, že lidé (v organizaci) jsou schopni a ochotni se vzdělávat a převzali odpovědnost za své vzdělávání (Armstrong, 2012, s. 461).

Jak to vše souvisí s cíli mentoringu? V popisovaných případech (v podkapitole 3.1 Pojem mentoring, mentor) byl primárním cílem mentoringu rozvoj kompetencí mentorovaného. Není důležité, zda se pomocí mentoringu jedná o zavádění nového pracovníka do prostředí organizace, nebo se pracovník formou mentoringu vzdělává. V kapitole Cíle mentoringu uvádí Píšová a Duschinská (2011, s. 85) jako cíl mentoringového vztahu rozvoj profesní kompetence pracovníka (zaučovaného učitele a mentora). Rozvoj profesní kompetence učitele dávají autorky do vztahu, který souvisí s kvalitou výuky. V tomto případě dochází také k rozvoji obou aktérů v oblasti sociálních a komunikačních dovedností a v oblasti rozvoje profesních vztahů. Zároveň v roli mentora dochází při reflexi praxe k rozvoji jeho potenciálu v oblasti vedení druhých. S tím souvisí (při úspěšném vedení) zvýšení prestiže a uznání, které vede k dalšímu povzbuzení v mentorské praxi.

Jako další možné cíle (ve spojení s mentoringem) uvádí autorky: zvýšení efektivity a pracovního výkonu, žádoucí rozvoj kultury organizace a posílení příslušnosti k ní, cílené povzbuzení profesního rozvoje pomocí podporované sebedůvěry, povzbuzení, reflexe a podpory (2011, s. 83-84).

### 3.3 Principy, formy a zásady mentoringu

Při studování podkladů o mentoringu jsem nenalezl explicitní vyjádření principů mentoringu. Domnívám se, že podobně jako v edukaci platí pro oblast mentoringu určité principy a pravidla, která *zásadně* ovlivňují efektivitu mentoringového procesu. Příkladem může být již zmiňovaný princip aktivity, který využijeme při praktické realizaci mentoringu při samostatné činnosti vychovávaného jedince, podpoře a motivaci protějšku při překonávání překážek, při praktickém využívání získaných vědomostí a dovedností.

Důležitým principem v mentoringu je *respekt* lidské důstojnosti. Vyjádřený princip je popsán například v etickém kodexu EMCC.<sup>142</sup> Zde je respekt lidské

---

<sup>142</sup> EMCC je nezisková organizace, která sdružuje kouče a mentory, jejichž společným cílem je zvyšování profesní úrovně koučování a mentorování. Posláním organizace je posilovat

důstojnosti vyjádřen jako akceptace lidské osobnosti ve všech jejích odlišnostech.

Další principy lze vyjádřit pomocí:

- *Podpory*. Mentor podporuje svůj protějšek. Podporuje a rozvíjí v konkrétních činnostech.
- *Přátelství* – je důležitá hodnota v mentoringu, bez přátelství nelze mentoringový vztah rozvíjet a upevňovat.
- *Dobrovolnost*. Souvisí s možností aktérů mentoringový vztah v jakékoli fázi ukončit.
- *Důvěrnost, důvěryhodnost*. V mentoringu se předpokládá důvěryhodný a důvěrný vztah založený na vzájemném respektu, toleranci a budovaném přátelství.

Mentoringový vztah je vymezen následujícími zásadami:

- důvěrností,
- oboustrannou spoluprací,
- vzájemným respektem (partnerstvím),
- kamarádským vztahem,
- dobrovolností,
- individuálním přístupem,
- porozuměním a nasloucháním.

Důležitým předpokladem je vlastní aktivita mentorovaného a s tím i chuť a snaha poznávat nové věci. Ačkoli konkrétní náplň jednotlivých setkávání závisí především na mentorovi, protějšek by měl sám projevovat zájem o nové informace a ukazovat tak svému mentorovi či mentorce, jakým směrem by se jejich setkávání měla ubírat. V opačném případě může ze strany mentorovaného dojít ke zklamání, když mentorovaný nedostane takové informace a rady, jaké by si přál a potřeboval. Na začátku každého mentoringu je proto důležité ujasnit si v rámci setkání vzájemná očekávání a podle nich nastavit podobu spolupráce.

---

a prosazovat vědomé etické chování profesionálních koučů (a mentorů) a všech zúčastněných v procesu koučování. (Dostupné z: <http://www.emccouncil.org/cz/>)

### 3.3.1 V čem je mentoring jiný

Mentoring uvádí Armstrong jako jednu z forem rozvoje pracovníků v oblasti řízení lidských zdrojů. Mezi další formy rozvoje jedince řadí individuální vzdělávání, e-learning, koučování a mentoring (2012, s. 444).

Jednotlivé formy vzdělávání se vzájemně odlišují. Například školení spočívá v předávání znalostí nebo konkrétních zkušeností. Při tomto procesu neodpovídá školitel za to, zda účastníci školení jsou schopni předávané znalosti pochopit nebo aplikovat. V mentoringu je větší provázanost v tom smyslu, že oba aktéři *spolu-pracují* v předem vymezené oblasti a spolu naplňují vytýčené cíle.

Mentoring ale také není přímo poradenství, kde je navrženo, co a jakým způsobem se bude řešit. V tomto případě ve spolupráci s mentorem je řešený problém uchopen a postupnými kroky řešen.

Koučování se od mentoringu také odlišuje. Koučování definuje Armstrong jako: „*umění usnadňující zlepšování výkonu, vzdělávání a rozvoje jiných lidí.*“<sup>143</sup> Dle autora se jedná o cílený rozvoj zaměřený na zvýšení úrovně kompetencí (změna chování a zvýšením výkonu) jednotlivce v návaznosti na požadavky na vykonávanou práci (koučovaného). Jádrem koučování je *rozhovor* (v mentoringu jsem pochopil, že jádrem je *vztah*), který je strukturovaný a účelově směřuje kurčitému cíli. Proto při rozvoji pracovníka formou mentoringu je mentor *odborníkem* s určitou zkušeností v dané oblasti. Kouč nemusí být odborníkem na danou oblast, ale musí být odborníkem na vedení dialogu.<sup>144</sup> Pomocí dobře kladených otázek kouče si sám koučovaný udělá „jasno“ v tom, co vlastně má dál dělat (např. při řešení problému). Koučování je zaměřené na *výkon*. Mentoring je také zaměřený na zvýšení výkonu člověka, ale pomocí vztahu, který je dlouhodobý. Koučování na rozdíl od mentoringu považuje Armstrong (2012, s. 469) za poměrně *direktivní* nástroj zvyšování schopnosti druhých.

Při srovnání mentoringu se supervizí vnímá Píšová a Duschinská (2011, s. 46) hlavní rozdíl v diametrálnosti vzájemného vztahu mezi jednotlivými aktéry. Podle nich je diametrálnost vztahu (u supervize) způsobena vyšší kontrolní činností supervizora. U mentoringu je v počátku vzájemný vztah obou aktérů také asymetrický, ale tím, že je podpůrný, vyvíjí se v partnerství. V supervizi (a v koučování) nejde o reciproční přínosný vztah a také zde ve srovnání s mentoringem nedochází k profesnímu rozvoji supervizora.

---

<sup>143</sup> ARMSTRONG, R. *Řízení lidských zdrojů*. s. 467

<sup>144</sup> TŮMA, D. Koučink, trénink, mentoring – rozdíly ve způsobech vedení a rozvoje zaměstnanců. [online]. [cit. 10. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.profesia.cz/cms/newsletter/kveten-2013/koucink-trenink-mentoring-rozdily-ve-zpusobech-vedeni-a-rozvoje-zamestnancu/44270>

Každá popisovaná metoda má svá pro a proti. Z výše uvedeného jsem pochopil, že je dobré rozvíjet osobnost druhého tou metodou, kterou rozvíjející dobře zná a která z hlediska naplnění stanovených cílů oběma aktérům vyhovuje a je (minimálně pro rozvíjeného) přínosná.

### 3.4 Prostředky a činnosti mentoringu

V této podkapitole uvádíme, jakým způsobem můžeme mentoring realizovat.

Mentoring, který popisuje Šneberger (2012, s. 7-8) se týká profesního vzdělávání pedagogů s cílem zvyšování pedagogových kompetencí v návaznosti na jeho kariérní postup. Mentoring v této podobě zahrnuje škálu činností, např. konzultace, náslechy, samostudium, přednášky a workshopy. Mentoring rozděluje podle původu školitelů mentoringu na interní a externí systém. Interní systém mentoringu je podle autora využíván v USA, Velké Británii a Irsku. Je prováděn zástupci školy. Výhodou jsou nižší náklady, zainteresovaní pedagogové spolupracují s více školami. Externí systém je realizován pomocí vnějších akreditovaných vzdělavatelů a bývá obvyklý v Německu, Belgii a Holandsku. Podle autora může v praxi dojít k propojení obou popisovaných systémů.

Dále Šneberger uvádí tři základní fáze mentoringu:

- Kontraktační fáze.  
Vstupní fáze, která zahrnuje shromáždění potřebných dat a stanovení cílů.
- Procesní fáze.  
Je vyjádřena jako přímá podpora aktérů mentoringového procesu např. formou konzultací, doprovázením, sebevzděláním.
- Evaluační fáze.  
Souvisí s vyhodnocením mentoringového procesu. Výsledky vyhodnocení využijeme pro případnou změnu v kontraktační fázi.

Jednotlivé fáze mentoringu se mohou podle autora cyklicky opakovat. Délka mentoringového procesu je zhruba jeden rok, minimální četnost scházení se je jednou za měsíc.

Mentoring v sobě zahrnuje všechny potřebné fáze vzdělávání od plánování až po hodnocení. Velmi důležitá je však příprava, kdy probíhá sestavení celého mentoringového programu, jeho cílů, pravidel a definuje se, kdo bude do procesu zapojen. Podceňovat by se neměla ani příprava mentorů při vymezování cíle mentoringu. Připomínáme, že mentor je v oblasti, kterou

mentoruje, odborníkem na danou problematiku. Před vlastní aplikací mentoringu ví mentorovaný, proč, kdy a jak mentoring probíhá a co od něj lze i nelze očekávat. Další důležitou fází je vlastní mentoringový proces, který vede k výsledku a následnému zhodnocení tohoto procesu. Obsah, cíle, frekvence jednotlivých setkání a vlastní organizování společně určuje mentor a jeho protějšek.

## 3.5 Prostředí mentoringu

### 3.5.1 Mentoring v oblasti školství

Mentoring lze aplikovat do rozličného prostředí, v našem případě je mentoring aplikován do školního prostředí. Jak bylo již zmíněno výše, mentoring ve školním prostředí je aktivitou spíše ojedinělou. V uváděných aplikacích, které jsem našel na internetu, se mentoring například týkal začleňování sociálně slabších jedinců a jedinců ze sociálně vyloučených lokalit ve školním prostředí.<sup>145</sup>

Mentoring aplikovaný v učitelství podle Píšové a Duschinské (2011, s. 46) souvisí s posilováním nastupujících učitelů, kteří se *aktivně* zapojují v procesu přípravy stávajícího se učitele a vymezují ho jako: „*intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.*“<sup>146</sup> Autorky rozlišují mentoring formální a informální. Formální mentoring je zasazen do institucionálně nastaveného procesu podpory učitele (učitelem). Informální mentoring chápou autorky jako spontánní kolegiální pomoc zkušeného učitele učiteli méně zkušenému. Další aplikací mentoringu je například podle autorek řešení nové profesní situace, ve které může služebně mladší, ale zkušenější kolega provázet staršího učitele. Popisovanou aplikaci mentoringu nazývají *reverse mentoring* (opačný mentoring). Poslední z popisovaných aplikací mentoringu v oblasti školství, kterou opět uvádí Píšová a Duschinská (2011, s. 47), je přímá osobní spolupráce v mentoringovém vztahu nazvaná *face to face*.

Zaujala mě myšlenka mentoringu jako vhodné formy profesního rozvoje učitele (Šnebergr 2012, s. 5), při které dochází k přesunutí zodpovědnosti za vlastní učení na vzdělávaného. Vzdělávaný učitel si v tomto případě sám řídí proces učení. Tím dochází (podle autora) k posílení jeho vnitřní motivace ke změně, která je vyjádřena mírou vnímání vlastní úspěšnosti a nárůstem

---

<sup>145</sup> např. DENEŠ. *Mentoring a využití jeho metod na střední škole.*

<sup>146</sup> PÍŠOVÁ, M. DUSCHINSKÁ, K. *Mentoring v učitelství.* s. 46

zdravého sebevědomí. Výhodou tohoto způsobu předávání znalostí je (podle autora) vyšší efektivita v implementaci získaných poznatků a také možná prevence proti syndromu vyhoření. Nevýhodou je podle autora časová náročnost mentoringu a *nepřipravenost* škol na popisovaný způsob výuky.

Možné aplikace mentoringu ve školství uceleně popisuje např. Píšová a Duschinská (2011) a Duschinská (2010). Z těchto dvou publikací jsem převážně čerpal při představení mentoringu ve školním prostředí.

### 3.5.2 Mentoring ve firemním prostředí

Mentoring se využívá na pracovišti a probíhá například tak, že zkušenější zaměstnanec seznamuje nového kolegu (mentorovaného) s firemním prostředím (např. pomáhá s úkoly, navazováním kontaktů a orientací, jak to ve firmě chodí a funguje). Na rozdíl od klasického zaučování se zde jedná o dlouhodobější proces a systematické předávání vědomostí a zkušeností (Armstrong 2012, s. 469). Mentoring zde slouží jako v předcházejícím případě k zavádění nového pracovníka do firemní kultury. Mentoring je založený na předání hodnot, které souvisí s firemní kulturou, a vede k poskytnutí podpory méně zkušenému pracovníkovi. Cílem je podpora kariérního růstu, podpora profesního a osobnostního rozvoje jedince. Jako další možnou oblast využití mentoringu ve firemní praxi uvádí autor například rozvoj talentů, přeřazení zaměstnance na novou pracovní pozici a rozvoj manažerů. Výsledkem mentoringu je získání nových poznatků, zvýšení produktivity, ulehčení řešení složitějších úloh, a jak již bylo zmíněno, urychlení adaptace v pracovním kolektivu. Přínos mentoringu se netýká jenom mentorovaného, ale v tomto případě také mentora, který si například díky zavádění nového pracovníka uvědomí svoji odbornost a učí se dosaženou odbornost předat nově příchozímu. Tím mj. rozvíjí své kompetence.

### 3.6 Aktéři mentoringu

V anglosaském prostředí byl většinový popis aktérů označen pojmy *mentor* (ten, kdo vztah vede) a *mentee* (ten, kdo je ve vztahu veden), případně *protégé*. V českém prostředí je ten, kdo vede mentoringový vztah, nazván *mentorem*.<sup>147</sup> Druhý aktér tohoto vztahu bývá v českém prostředí častěji označen jako *klient* nebo *mentee*, méně často bývá označen jako *chránělec*

---

<sup>147</sup> Lazarová místo pojmu *mentor* používá pojem zkušený učitel

(ekvivalent pojmu *protégé*), ve dvou případech byl označen jako *mentorovaný* a v jednom případě (opět Lazarová) *začínající učitel*. Do tohoto výčtu zahrnuje Píšová a Duschinská (2011, s. 47) další označení mentora jako *kritického přítele* (critical friend). Tímto pojmem je vyjádřen blízký, důvěrný vztah, na jehož základech může dojít k posunu v problematické oblasti mentorovaného pomocí vhodně zaměřených otázek a konstruktivní kritiky práce.

Z předcházejícího výčtu poukazují na určitou nejednotnost v pojmosloví výše popisovaného (a převzatého) anglosaského pojmu mentor a mentee v českém prostředí. Tato nejednotnost je dle mého názoru dána zejména „nízkou“ úrovní rozšíření mentoringu v českém prostředí a z toho vyplývající nejednoznačnost popisovaného pojmosloví. Dalším specifikem je také to, že ani jedním pojmem není jednoznačně určeno pohlaví. Tzn. např. pojmem mentor nebo mentee můžeme označit muže i ženu.

Pro potřeby této práce budeme používat pojem mentor. Pro pojem mentee jsem nenašel v dosavadní české literatuře vhodný ekvivalent. Nejvíce používaný pojem klient vnímám jako zavádějící a z mého pohledu vyjadřuje jistou nerovnováhu (asymetrii) vzájemného vztahu. I když souhlasím s námitkou, že zpočátku je mentorský vztah v nerovnováze, postupem času v dobře nastaveném mentorském vztahu dochází k vyvážení a k převážení na stranu doprovázejícího. Proto jsem z výše uvedeného důvodu pojem mentee nahradil pojmem *protějšek*. V určitých pasážích této práce jsem pro přehlednost zvolil termín *mentorovaný*. V případě citací nebo doplnění zdrojů uvádím původní pojem mentee. Dle mého názoru je výraz *protějšek* dostatečně srozumitelný a použitelný jako pojem, kterým v této práci popisujeme druhého aktéra mentorského vztahu.

### 3.6.1 Mentor

Mentor je ten, kdo staví na své *zkušenosti* (je ve svém oboru dobrý, jeho specializace ho baví, v jeho výsledcích lze vidět podstatné úspěchy) a kdo se rozhodl předávat tuto svou zkušenost dál. V roli mentora může být jakýkoliv subjekt, který je na rozdílné (obvykle) vyšší nebo stejné řídicí pozici. Podle Píšové a Duschinské (2011, s.68n) je role mentora vymezena rovinou vztahu mezi oběma aktéry mentoringu. Roli mentora vyjádřenou v rovině vztahu (zaměřeného do oblasti školství) popisují autorky následovně jako:

- *Konzultanta*, který poskytuje podporu a je svému protějšku modelem efektivních praktik. Předává znalosti a informace o procesech, strategiích a praktických postupech. Strategie zahrnuje návrhy řešení profesních situací, modelování dobré praxe, rozvíjení

dovedností svého protějšku, doporučování vhodné literatury. Role konzultanta je spojená zejména s poskytováním informací druhému.

- *Spolupracovníka*, který staví před druhého nové výzvy a podporuje jeho růst a pojmenovává jeho potřeby. Spolupracuje na plánování a přípravě výuky, uplatňuje kooperativní přístup v oblasti rozhodování a řešení problematických situací. Se svým protějškem (mentorovaným) sdílí vhled do profesní praxe, využívá týmovou spolupráci. Tato role v mentoringovém vztahu je uplatněna při uvádění nového učitele (ve firemní praxi může jít o nového nastupujícího pracovníka) a souvisí s respektem protějšku a očekáváním navázání kolegiálního vztahu.
- *Kouče*, který poskytuje druhému podporu v oblastech efektivního řízení a komunikace. Zároveň poskytuje emoční podporu a zpětnou vazbu. Podporuje rozvoj profesního myšlení (zejména u nového pracovníka) a řešení problémů. Takto nastavený mentoringový vztah se využívá v kritické nebo vypjaté situaci. Je zde kladen důraz na autonomii rozvíjeného protějšku. V tomto vztahu je kladen důraz na rozvoj potenciálu (pracovníka) v oblasti sebeřízení, řešení problémů a profesního učení.

Podle Píšové a Duschinské je oboustranná *důvěra* a *vzájemné porozumění* zásadní pro rozvoj mentoringového vztahu. Zároveň upozorňují na důležitost vyvarovat se hodnotících soudů ze strany mentora. Hodnocení provádí *zásadně* mentorovaný.

Mentor je v tomto případě vždy zkušenější a pomáhá méně zkušenému protějšku v jeho rozvoji. Je důležité, aby mentor dodržoval určité zásady, které jsou vyjmenovány v podkapitole 3.3 Principy a formy a zásady mentoringu. Dále by mentor neměl být:

- člen sekty, nebo jiného extremistického vyznání,
- osoba mladší než 16 let (např. žák ZŠ),
- člověk líný, neaktivní, flegmatický, nespolehlivý, netolerantní, autoritativní,
- příliš časově vytížený,
- psychicky labilní apod.

### 3.6.2 Kompetence mentora

Důležité jsou u mentora jeho *kompetence* k mentoringu. Podle vyjádření autorek Píšové a Duschinské (2011, s. 76) musí být mentoring *edukativní* (viz diagram 25 Komponenty efektivního mentoringu. Diagram jsem ve zjednodušené podobě převzal z Píšové a Duschinské (s. 77). Převzatým



diagramem autorky vyjadřují edukaci mentoringového vztahu pomocí tří složek:

- Edukativním mentorským kontextem, který je vyjádřen vzájemným vztahem, podporou a naplněním očekávání mentorovaných.
- Rozvojem úrovně profesních znalostí mentorovaného.
- Kultivací dispozic (kompetencí) obou subjektů mentorského vztahu v dané profesi

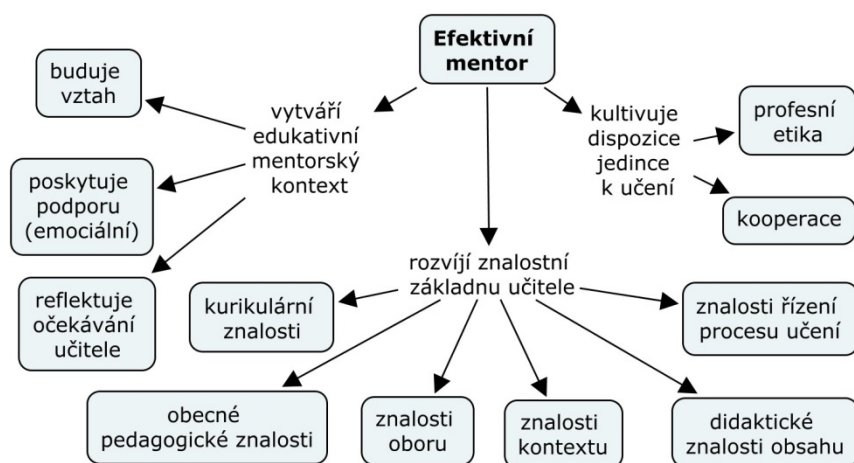


Diagram 25 Komponenty efektivního mentoringu (Pířová, Duschinská, 2011, s.77)

Kompetence mentora (mentorský vztah zasazený do školství), které uvádí Šneberger (2012, s.13n) jsem rozdělil na:

- Znalosti (kognitivní složka osobnosti), které jsou vyjádřeny souborem znalostí pedagogiky a didaktiky jednotlivých předmětů, znalostí z oblasti ŘLZ a managementu třídy. Mentor má znalosti z oblasti efektivní komunikace, udržuje síť odborných kontaktů.
- Dovednosti (psychomotorická složka osobnosti) vyjádřená např. komunikační dovedností, pozorováním, sebereflexí.
- Postoje (afektivní složka osobnosti) vyjádřené například ochotou stát se vzorem pro ostatní učitele, dále přesvědčení o metodě mentoringu jako vhodném nástroji k uskutečnění plánované změny, houževnatost, flexibilita, vytrvalost a proaktivnost, diskrétnost a důvěrnost.

Vybrané klíčové dovednosti mentora jsou zasazené zejména do oblasti komunikační kompetence a jsou vyjádřeny nasloucháním (aktivním, pasivním), reflektováním a parafrázováním. Parafrázováním je zde myšleno zpětné

navázání na to, o čem mentorovaný mluvil, ale bez použití stejných slov. Parafrázováním vyjadřujeme obsah toho, co bylo řečeno, a reflektujeme pocit, kterým bylo sdělení vyjádřeno.

### 3.6.3 Mentorovaný

Mentorovaný tvoří protějšek mentora. Je to ten, kdo *aktivně* hledá pomoc v určité oblasti a má *zájem* o změnu v určité oblasti. Má své vnitřní představy, očekávání (a předpoklady), které na základě mentoringového (vztahu) procesu může aktivně naplnit. Pro mentorovaného platí obdobná pravidla a stejné principy jako pro mentora. Principy jsou vyjádřeny v podkapitole Principy a formy mentoringu. Mentorovaný je vázán v mentoringovém vztahu principy podpory, přátelství, dobrovolnosti a důvěrností. Mentorovaný, který prošel mentoringovým vztahem, se stává potenciálním mentorem s vlastní prožitou zkušeností.

## 3.7 Shrnutí

Při hledání definice pojmu mentoring jsme vycházeli z oblasti manažerské, kde se s tímto pojmem převážně pracovalo (Palán, 2002; Armstrong, 2012; Bělohávek, 2006; MANAGEMENT MANIA). Dále jsme zjistili, že v české (i v zahraniční literatuře) neexistuje pouze jedna definice, která by obecně vystihla podstatu mentoringu. Vždy bude záležet na souvislostech, ve kterých je mentoring používán. Pokládáním otázek *proč, kde a kým* zkoumáme možnou aplikaci mentoringu v praxi. Co mají společného jednotlivé definice mentoringu? Společné pro metodu mentoringu je to, že se jedná převážně o dlouhodobý strukturovaný proces, ve kterém jeden zkušenější aktér (mentor) podporuje druhého aktéra (mentorovaného) mentoringového procesu. Důležitým prvkem fungujícího mentoringového procesu je *vztah založený na hodnotách* (důvěry a spolupráce).<sup>148</sup>

Při hledání literatury, která by popisovala možnou aplikaci zavádění mentoringu do oblasti školství, jsem zjistil, že v současné době není na českém trhu velký výběr relevantní literatury. Z možných publikací bylo v této práci převážně čerpáno z několika titulů. Jedná se o tituly, které se svým zaměřením

---

<sup>148</sup> podrobněji in: Píšová M., Duschinská K. Mentoring v učitelství

zkoumanému tématu nejvíce blíží. První publikaci, kterou jsme využili, vytvořila Brumovská a Málková Seidlová a jmenuje se Mentoring: Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví z roku 1993 (aktualizovaná v roce 2010). Kniha je zaměřena do oblasti sociální práce. Druhou publikaci, která s danou problematikou souvisela úžeji (Mentoring v učitelství, 2011), napsala dvojice autorek Píšová M. a Duschinská K. Tato kniha souvisela s výzkumným záměrem (Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání). Kniha se věnuje teoretickým základům mentoringu, analyzuje proces mentoringu a popisuje možné přínosy pro pedagogu a školu.

Pro aplikaci mentoringu do oblasti sociální práce jsme našli několik projektových příruček zaváděných mentoringových programů, zejména pro děti a mládež do 15 let (Václavů: Metodika programu mentoring; DENEK: Mentoring a využití jeho metod na střední škole; Šneberger: Co je mentoring a jeho zavádění ve škole – příručka). Metoda mentoringu zde souvisela se začleňováním mládeže ze sociálně slabého prostředí.

Více materiálu o mentoringu se týkalo oblasti řízení lidských zdrojů, kde byl mentoring např. zařazen do procesu zavádění nového pracovníka do organizační kultury nebo souvisel se vzděláváním a rozvojem pracovníka ve firemním prostředí.

## 4. Praktická část

V praktické části práce je popsáno zavádění mentoringu do prostředí SPŠ Tachov. Zavádění mentoringu do školy koresponduje s organizační kulturou školy, přesněji se zaváděním změny do organizace. Proto je v této části práce nejprve uvedena podkapitola 4.1, kde je popsána diagnostika kultury organizace. V následující kapitole 4.2 je popsán projekt, který souvisel se zaváděním změny a v poslední podkapitole 4.3 je popsáno zavádění změny do organizace.

Při hodnocení kultury organizace jsme vycházeli z teoretické podkapitoly 2.2. Kultura organizace a podkapitoly 2.3 Zavádění změny do organizace.

### 4.1 Diagnostika kultury organizace

Pokud vyvstane potřeba určitých změn v organizaci (např. působením vnitřních nebo vnějších vlivů), je nutné provést diagnostiku organizace kultury. Diagnostika je prováděna proto, aby mohla být popsána (a pochopena) kultura organizace z pohledu možné implementace změny do organizace.

V tomto konkrétním případě implementací mentoringu do organizace je zaváděna změna do kultury organizace a jako organizace

pohledu organizace provádíme začlenění nového prvku do organizační kultury (např. zavedení mentoringu), nebo reagujeme li jako organizace na nějaký podnět z vnějšku jedná se o management změny, ve kterém je potřeba změnu vhodným způsobem implementovat do kultury organizace. V této části práce je provedena diagnostika organizační kulturu školy, kde se projekt Zdravá škola realizoval.

Prostředí (prostor), ve kterém se mentoring odehrával, popíšeme pomocí organizační kultury. V této podkapitole objasníme organizační kulturu pomocí:

- analýzy dokumentů  
(výroční zpráva a zpráva o vlastním hodnocení školy),
- image a reputace organizace,
- artefaktů organizace,
- stylů vedení, řízení
- a vlastního pozorování.

Zřizovatelem Střední průmyslové školy Tachov, Světce 1 (dále jen SPŠ Tachov), je Plzeňský kraj. Ředitelkou školy je Mgr. Jana Hrčková. Ve funkci

ředitele je od roku 1998. SPŠ Tachov je jednou ze středních škol Plzeňského kraje. Nachází se v „bývalém“ tachovském okrese. Objekt školy je situován do krásného lesního prostředí na samém konci Tachova - do Světců. V blízkosti školy se nachází renovovaná budova jízdárny, která je druhou největší jízdárnou v Evropě. Vlastní patrová budova školy je upravena z původního kláštera. Součástí SPŠ Tachov jsou odloučená pracoviště odborného výcviku umístěná v areálu Oldřichov a v dílnách firmy BHS. Dílny odborného výcviku slouží především jako nástroj k rozvoji praktických dovedností žáka.

#### 4.1.1 Analýza dokumentů

Jedním z dokumentů, který jsme pro analýzu organizace použili, byla Výroční zpráva o činnosti školy za období 2007-2008, již na základě Zprávy o činnosti organizace, dotazníkového šetření, pedagogické dokumentace, zápisů z pedagogických rad, hospitačních a kontrolních zápisů, rozhovorů a vlastních pozorování vypracovala p. ředitelka.

Z obecné charakteristiky školy popsané ve výroční zprávě vyjímáme:

*„Škola má v regionu výlučné postavení, protože se specializuje na technické obory. Její vzdělávací program zahrnuje obory vzdělání s výučním listem a obory vzdělání s maturitní zkouškou.*

*Škola nabízí dálkové nástavbové studium pro absolventy SOU<sup>149</sup>. Profilujícími obory jsou strojírenství, stavebnictví, elektrotechnika a zpracování dřeva. Ve vzdělávací nabídce je celkem pět oborů vzdělání s výučním listem - obráběč kovů, zámečnický, zednický, truhlářský a elektrikář; obory vzdělání s maturitní zkouškou - strojírenství a od září 2007 se vyučuje obor technická zařízení budov. V rámci produktivní práce žáků poskytuje škola odborné práce a služby. Ve školním roce 2007/08 je v oborech vzdělání s výučním listem 130 žáků, v oborech s maturitní zkouškou 113 žáků a 43 studentů dálkového nástavbového studia. Výuku zajišťuje 14 učitelů teoretického vyučování, 7 učitelů odborného výcviku a 1 vychovatel.*

*Vedení školy tvoří ředitelka a tři zástupci ředitele - pro praktické vyučování, teoretické vyučování a ekonomicko-technické věci. Do širšího vedení patří předsedové předmětových a metodických komisí. Celkem je zde zaměstnáno 36,016 přepočteného zaměstnance. Součástí školy je školní jídelna, výdejna a domov mládeže.“<sup>150</sup>*

---

<sup>149</sup> SOU, znamená střední odborné učiliště.

<sup>150</sup> HRČKOVÁ, J., *Zpráva o vlastním hodnocení školy: Za období 2007-2008.* (kráceno)

Dále z této zprávy vyjímáme podstatné oblasti, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků. Jedná se o následující oblasti, jež vedení školy vytipovalo jako prioritní:

1. *Vzdělávací program školy byl doplněn v návaznosti na požadavky zaměstnavatelů. Byla nastavena profilace vzdělávání jako jeden z požadavků projektu ESF: Racionalizace, Řízení a kontrola jakosti, Programování a konstrukce NC strojů.<sup>151</sup> Dalším z výstupů projektu byla Závěrečná konference projektu ESF „Přizpůsobení vzdělávací nabídky potřebám trhu práce v regionu Tachovsko.“*
2. *V návaznosti na doplnění vzdělávacího programu došlo v oblasti odborné praxe a odborného výcviku k doplnění strojního vybavení dílen v celkové hodnotě cca tří milionů korun. Spolu s tím se podařilo vyřešit poskytování odborné praxe a odborného výcviku v reálném pracovním prostředí díky konsorciu firem TEO<sup>152</sup>. S tím souvisí i Motivační program- stipendium TEO a školní stipendium, který podporuje žáky SPŠ.*
3. *Zlepšení prostředí pro výuku bylo realizováno technickým zhodnocením budovy, obnovou kotelny v celkové částce 2, 8 milionu Kč.*
4. *Podpora DVPP ve formě zlepšení odborné způsobilosti pedagogů a zavádění ICT do výuky. S tím souvisela další oblast - Zkvalitňování technického vybavení. Zde došlo k doplnění a obnově počítačů a didaktické techniky.*
5. *Dosažení dobrých výsledků v odborných soutěžích SUSO<sup>153</sup> (zedník, truhlář). Dále dosažení výborných výsledků ve sportovních soutěžích (druhé místo v Přeboru ČR v atletice).*
6. *Další požadovanou prioritou byla realizace NZZ<sup>154</sup> u všech oborů vzdělávání s výučním listem.*

Oblasti, které vedení školy vnímá jako prostor pro zlepšení:

1. *Dokončení aplikace ŠVP pro jednotlivé obory a tím i rychlejší zavádění inovativních postupů do výuky. S tím také souvisí podpora DVPP v oblasti obsluhy výpočetní a didaktické techniky. Jednou z možností je např. uspořádat interaktivní seminář k moderním výukovým metodám.*

---

<sup>151</sup> v této oblasti došlo k vytvoření tištěných publikací Racionalizace, Řízení a kontrola jakosti, Programování a konstrukce NC strojů. Tištěné publikace byly využity při výuce.

<sup>152</sup> konsorcium firem realizující a podporující politiku směřování SPŠ Tachov v oblasti uplatnění žáků na trhu práce.

<sup>153</sup> SUSO je soutěžní přehlídka řemesel (Soutěž učňů stavebních oborů), která nabízí žákům stavebních oborů možnost zúčastnit se soutěže a porovnat si tak své znalosti s ostatními (pozn. autor)

<sup>154</sup> NZZ znamená Nová závěrečná zkouška (týká se učebních oborů) podle celorepublikového jednotného zadání. Garantem této zkoušky je NUOV (Národní ústav odborného vzdělávání).

2. Zlepšit komunikaci. Rozvíjet týmovou práci. Zaměřit se na vztahy učitel – žák (možné opatření: Přenést komunikaci více do osobního kontaktu).
3. Důsledně delegovat pravomoci na předmětové komise. V této oblasti je problematická zpětná vazba.
4. Zajistit v rámci DVPP výkon specializovaných činností, zejména výchovného poradce a metodika ICT.  
Opatření: Projednat s PK jejich zaměření. Pro využívání ICT ve výuce zapojit více pedagogů.
5. Motivovat žáky - možné zaměření na výkon. Motivovat žáky možnostmi uplatnění v regionu. Podporovat přípravu na VŠ.
6. Eliminovat předčasné odchody žáků ze vzdělávání.
7. Omezit stoupající počty zameškaných hodin.  
Opatření: Důsledná práce s problematickými žáky. Zapojit zákonné zástupce.
8. Změnit stávající podobu webových stránek, vytvořit prezentační DVD.  
Opatření: Změnit redakční systém. Vyřešit aktualizaci - zapojit žáky při výuce ICT.<sup>155</sup>

Diagramem 26 (Hodnocení školy – obecná charakteristika) je popsána změny v porovnávaném období (2007-2008). Pro doplnění trendu rozvoje jsme pro srovnání přidali období (2011-2012). Ve srovnání s výroční zprávou<sup>156</sup> za rok 2011-2012 došlo k následujícímu posunu:

Název	Popis období 2007-2008	Popis období 2011-2012
Obecná charakteristika	Nabídka tříletých vzdělávacích oborů: Celkem pět tříletých oborů (obráběč kovů, zámečnický, zednický, truhlář a elektrikář). Mezi obory vzdělání s maturitní zkouškou byl nově zapracován od září 2007 obor Technická zařízení budov.	Vzdělávací obor (zámečnický) zakončený výučním listem byl přejmenován na obor Strojní mechanik. Mezi obory vzdělání s maturitní zkouškou byl nově zapracován čtyřletý obor Informační technologie. Kapacita školy: 243 žáků
Hodnocení	V nabídce vzdělávacích oborů došlo k rozšíření stávajících vzdělávacích oborů o jeden obor vzdělání zakončený maturitní zkouškou. Tímto navýšením reagovala SPŠ na potřeby regionu v oblasti trhu práce.	

Diagram 26 Hodnocení školy – obecná charakteristika (vlastní diagram)

<sup>155</sup> HRČKOVÁ, J., Zpráva o vlastním hodnocení školy: Za období 2007-2008. (kráceno)

<sup>156</sup> HRČKOVÁ, J., Výroční zpráva SPŠ Tachov, Světce 1.

V diagramu 27 (Hodnocení školy – počty žáků ve studiu) jsou uvedeny počty žáků v porovnávaném období (2007-2008). Pro doplnění trendu rozvoje jsme pro srovnání přidali období (2011-2012). Ve srovnání s výroční zprávou<sup>157</sup> za rok 2011-2012 došlo k úbytku v počtu žáků učebních oborů (-18 žáků)

a došlo k dalšímu propadu nastupujících žáků v roce 2012 (-60 žáků) ve srovnání s rokem 2007-2008. Tento trend je ovlivněn dvěma aspekty: nízkou mírou populace a celkovým nezájmem o učební obory. Co je aktuálně potěšitelné, je stoupající zájem o strojní učební obory. Zvýšený zájem koresponduje se zvýšenou poptávkou po absolventech těchto učebních oborů.

Oblast	Popis období 2007-2008	Popis období 2011-2012
Počty žáků studium	obory vzdělání s výučním listem 130 žáků, obory s maturitní zkouškou 113 žáků studenti dálkového studia 43 studentů	Tříleté obory s výučním listem 112 žáků, obory s maturitní zkouškou 131 žáků studenti dálkového studia 82 studentů
Počty žáků přijímací řízení k 31.8.2012	nehodnoceno	obory vzdělání s výučním listem 64 žáků, obory s maturitní zkouškou 52 žáků
Hodnocení	U oborů vzdělání zakončených výučním listem dochází k navýšení žáků. Zvýšený zájem je především o obor Obráběč kovů a Strojní mechanik. Zájem je vyvolán nárůstem poptávky okolních firem po těchto profesích.	

Diagram 27 Hodnocení školy - počty žáků (vlastní diagram)

Pro doplnění uvádíme počty zaměstnanců školy ve srovnání období 2007-2008 a období 2011-2012.

Oblast	Popis období 2007-2008	Popis období 2011-2012
Počty učitelů	teoretického vyučování 14 učitelů odborný výcvik 7 učitelů	teoretického vyučování 14 učitelů odborný výcvik 7 učitelů Počet ped. pracovníků se vzděláním VŠ / SŠ (19/14) Z toho je 23 mužů a 10 žen

<sup>157</sup> HRČKOVÁ, J., *Výroční zpráva SPŠ Tachov, Světce 1.*



Vedení školy, učitelé a zaměstnanci	tvoří ředitelka a tři zástupci ředitele - pro praktické vyučování, teoretické vyučování a ekonomicko-technické věci. Celkem je zaměstnáno 36,016 přepočteného zaměstnance.	tvoří ředitelka a tři zástupci ředitele: pro praktické vyučování, teoretické vyučování a vedoucí ekonomka. Celkem je zde zaměstnáno 41,771 přepočteného zaměstnance.
Hodnocení	V oblasti managementu školy k žádné podstatné změně nedošlo. Popisovanou organizaci řídí žena. Pedagogický sbor je v tomto případě zastoupen převážně muži (23/10). Navýšení počtu pedagogických pracovníků souvisí s popisovanými změnami ve skladbě vyuč. oborů.	

Diagram 28 Hodnocení školy – počty učitelů (vlastní diagram)

V diagramu 29 uvádíme výsledky hodnocení vzdělání žáků za příslušné období. Připomínáme, že celkový počet žáků je tvořen obory Truhlář, Elektrikář, Zedník, Strojní mechanik a Obráběč kovů.

Oblast	Oblast edukace Popis období 2011-2012
Výsledky edukace	Obory vzdělání s výučním listem celkem 105 žáků
Prospěch žáků celkem (včetně závěrečných ročníků)	Z toho prospělo: s vyznamenáním 8 žáků neprospělo 9 žáků
	Obory vzdělání s maturitní zkouškou celkem 127 žáků
	Z toho prospělo: s vyznamenáním 10 žáků neprospělo 5 žáků

Diagram 29 Hodnocení školy – výsledky edukace - prospěch (vlastní diagram)

Další oblastí byly výchovné aktivity školy, které souvisely s následujícími činnostmi:

- Výchova k volbě povolání.

Škola spolupracuje s Armádou ČR, Úřadem práce, ZČU Plzeň a okolními základními školami. Součástí těchto aktivit je zapojení do projektu Prezentace středních škol a Dny otevřených dveří.

- Primárně výchovné akce jsou zaměřeny na ekologii, prevenci kriminality a prevenci sociálně patologických jevů. V této oblasti škola spolupracuje s NNO (nízkoprahovou neziskovou org.) Kotec, PČR. Součástí

výchovy je realizace koncepce projektu ESF Zdravá škola - podpora rovných příležitostí žáků.

- Spolupráce s PPP (pedagogicko-psychologickou poradnou), Úřadem práce, probační a mediační službou a spolupráce s odborem péče o mládež.

V diagramu 30 Realizace projektů školy jsou uvedeny nejdůležitější projekty, které naplňují vytýčené cíle a zkvalitňují edukační procesy. Dlouhodobě je škola zapojena do realizace Jednotného zadání závěrečných zkoušek pro učební obory. Škola byla také realizátorem popisovaného projektu Zdravá škola. Dále se stala partnerskou školou ZČU. S touto školou rozvíjí projekt Populár, který je zaměřený do technických činností.

Program	Popis
OP RLZ 3.3. – KVALITA 1	Realizace Jednotného zadání závěrečných zkoušek pro učební obory.
OP VK <sup>158</sup> - podpora 1.2, GP „Zdravá škola - podpora rovných příležitostí žáků, termín realizace: 1. 4. 2010 – 30.6.2012	Škola je realizátorem projektu. Cíle projektu: vytvoření příručky mentoringu a příručky sociálně patologických jevů, vyškolení mentorů z řad pedagogů a z řad žáků, podpora při zavedení mentoringu na další školy.
OP VK - podpora 7.1.1 - č. OP CZ. 1.07 „Inovace odborného vzdělávání na středních školách zaměřené na využívání energetických zdrojů pro 21. století a jejich dopad na životní prostředí“, 2010-2012	SPŠ je partnerskou školou ZČU- FS Plzeň. Ukončení projektu 31. 12. 2012.
OP VK oblast podpory 2.3 „Popularizace výzkumu a vývoje ve strojním inženýrství a jeho výsledků“(POPULÁR), 2012-2014	Realizátor: COMTES FHT a.s. Dobřany, SPŠ je partnerem projektu.
Motivace pro technické vzdělávání mládeže PK v roce 2011	Škola realizuje šest kroužků zaměřených do technických činností.

Diagram 30 Realizace projektů školy (vlastní diagram)

V posledním diagramu 31 Účast žáků na soutěžích je popsáno umístění žáků SPŠ Tachov.

<sup>158</sup> OPVK Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

Název	umístění
Soutěžní přehlídka řemesel SUSO v rámci stavebního veletrhu FOR ARCH Praha finále 15. ročníku	zedník páté místo/ dva žáci
Soutěž odborných dovedností ISŠT Sokolov	elektrikář-silnoproud druhé místo/ dva žáci
Výstava Vzdělávání a řemeslo 2011 celostátní soutěž České Budějovice	elektrikář-silnoproud druhé místo/ dva žáci
Celostátní kolo soutěže KOVO Junior 2012 Praha	strojní mechanik sedmé místo/jeden žák

Diagram 31 Umístění žáků na soutěžích (vlastní diagram)

#### 4.1.2 Identita organizace a její hodnoty

Jedná se o školské zařízení, které je primárně určeno ke střednímu vzdělání žáků zakončenému výučním listem, nebo maturitní zkouškou. Primární hodnotou školy je *výkon*, který stojí vesměs v centru všech aktivit školy a touto hodnotou se poměřuje veškerá činnost.

#### 4.1.3 Poslání organizace

Poslání organizace je vyjádřeno v písemné formě v úvodu zprávy o vlastním hodnocení školy.

Z obecné charakteristiky školy popsané ve vlastním hodnocení školy vyjímáme:

*„Škola má v regionu výlučné postavení, protože se specializuje na technické obory. Její vzdělávací program zahrnuje obory vzdělání s výučním listem a obory vzdělání s maturitní zkouškou.“<sup>159</sup>*

Na webových stránkách je SPŠ Tachov charakterizována jako škola, která:  
*„dokáže svým žákům nabídnout kvalitní vzdělání i odbornou přípravu pro jejich budoucí uplatnění. Má k tomu vyhovující materiální a technické vybavení a odborně fundovaný pedagogický sbor.“<sup>160</sup>*

<sup>159</sup> HRČKOVÁ, J., *Zpráva o vlastním hodnocení školy: Za období 2007-2008*

<sup>160</sup> <http://www.sps-tachov.cz/web/cs/skola> [online]

Z výše uvedeného vyplývá, že posláním organizace bude vzdělávání v sekundární sféře, které je směřováno do technické oblasti.

#### 4.1.4 Vize organizace

Definovanou vizi jsme našli ve složce zprávy o vlastním hodnocení školy. Definice vize zní následovně:

*„Škola jako centrum vzdělávání“*

Abychom zmíněnou vizi správně pochopili, je nutné ji zařadit do souvislostí s obecně stanovenými cíli (citujeme):

1. *Otevřená škola - partnerství ve vzdělávání - spolupráce se sociálními partnery, komunikace s žáky, s rodiči a veřejností.*
2. *Učí se škola - inovace cílů a postupů, získávání a výměna zkušeností v projektech, soutěžích. Podpora DVPP.*
3. *Přiblížení vzdělávání domovu - komplexní příprava žáků na povolání. Osvojení si strategií učení a získání motivace pro celoživotní učení.*
4. *Měření a vyhodnocování kvality - srovnatelné výstupy vzdělávání - kvalita a uplatnitelnost absolventů.*
5. *Využití potenciálu školy pro poskytování celoživotního vzdělávání.<sup>161</sup>*

Vize s výše definovanými cíli představuje školu jako edukační prostor, který nabízí nejenom rozsáhlé vzdělávací možnosti pro žáky, ale i možnost seberealizace učitele. Zároveň jsou na jednotlivé aktéry edukačního procesu (žáky a pedagogy) kladeny nároky, pro jejichž splnění musí oba aktéři edukačního procesu rozšiřovat oblast svých kompetencí.

V porovnání s mentoringem, který je postavený na vztahu (a komunikaci), je vize organizace zaměřena na výkon. Proto při zavádění mentoringu do kultury školy musíme do hodnot školy zapracovat hodnoty mentoringu (partnerství a spolupráce), které budou mentoringový vztah podporovat.

#### 4.1.5 Image a reputace organizace

Image školy jsme posuzovali skrze webové stránky,<sup>162</sup> které působí na první pohled uceleným, střízlivým dojmem. Předností stránek je „praktičnost“ a jednoduchost. V horní části stránky jsou umístěny dva výrazné symboly. Vlevo vyniká barevné logo školy na modrém pozadí, ohraničené rudou linkou

<sup>161</sup> HRČKOVÁ, J., *Zpráva o vlastním hodnocení školy: Za období 2007-2008*

<sup>162</sup> Webové stránky školy najdete na internetové adrese: [www.sps-tachov.cz](http://www.sps-tachov.cz)

a v pravé horní části je umístěn znak královského města Tachova – dvouocasý lev. Další předností je jednoduchá navigace a přehledné řazení odkazů. Zvědavý návštěvník najde téměř vše. Najde i prázdné stránky u záložky „Pro žáky“, „Pro rodiče“ a „Termíny školního roku“, než pochopí, že rozkliknutím nabídky v levém sloupci tento prostor vyplní. Co zde chybí a co by mohlo zvýšit atraktivitu webových stránek, jsou fotky či videa charakterizující „život“, prostředí a třeba i osobnosti školy (sportovce, šikovné budoucí řemeslníky).

Reputace školy *souvisí s její pověstí*, prvním dojmem, který na nás učiní. Jinými slovy popisuje Svoboda (2009, s. 56n) reputaci z pohledu Reputation management (RM) jako řízení pověsti organizace založené na následujících prvcích: věrohodnosti, spolehlivosti, důvěryhodnosti a vědomí odpovědnosti. Z tohoto pohledu můžeme říci, že důvěra je zásadní ve spojení s pověstí (reputací). Je hůře uchopitelná, ale je *zásadnější*. Reputaci rozděluje Svoboda na primární (přímé kontakty, první dojem) a sekundární (médiá, sebezprezentace organizace).

Díky dobře nastavené spolupráci s okolními firmami a novému vybavení (zejména u strojních oborů) má škola (v okolí – u spoluobčanů, rodičů žáků, žáků, bývalých žáků) poměrně dobrou pověst. Aktéry, kteří pověst školy ovlivňují, jsou vedení školy, pedagogové, žáci a jejich rodiče. Všichni aktéři ovlivňují pozitivní nebo negativní nastavení hodnoty reputace svými činy a postoji.

#### **4.1.6 Organizační kultura**

Rysem organizační kultury je řád a pořádek. Zmíněný prvek je vyjádřen nástěnkami, které jsou umístěny na chodbách školy. Nástěnky jsou rozličně tematicky zpracovány. Tato symetrie je nejvíce zřejmá v době, kdy je škola utopená v tichu, „prázdná“, bez žáků. V přítomnosti žáků bychom organizační kulturu mohli přirovnat k úlu, kde se aktivita všech zúčastněných zrychluje se zvoněním, které signalizuje zahájení výuky. Pokud k tomu přidáme pravidelné pětáctyřicetiminutové vyučovací hodiny a pětiminutové přestávky, je to pro učitele i pro žáka náročné, chce-li být někde včas. Hodnotou popisované organizační kultury je zaměření na výkon.

#### **4.1.7 Silné stránky organizace**

Jako silnou stránku SPŠ hodnotíme spolupráci školy se sdružením firem TEO, které podporuje školu a zároveň pozitivně ovlivňuje její činnost. Je zdrojem dalších finančních prostředků, jež umožňují finanční motivaci žákům

s vyznamenáním. Dále se používá k financování krátkodobých zahraničních stáží žáků a podporuje jazykové vzdělávání. Škola se snaží ve spolupráci s okolními firmami a pomocí realizovaných projektů o vícezdrojové financování své činnosti.

Silnou stránkou školy je její zapojení do významných projektů, které přináší zkvalitnění výuky a přípravu pro uskutečňování celoživotního vzdělávání. Zároveň ve spolupráci se ZČU vzniká prostor pro podporu motivace žáků pro technická povolání. Z analýzy dokumentů (viz oddíl 4.1.1 Analýza dokumentů) byl vytvořen vlastní diagram 33 (Vyhodnocení oblasti, kde škola dosahuje dobrých výsledků) s vyhodnocením jednotlivých bodů 1-6. Popisovaná tabulka je rozdělena podle jednotlivých oblastí, ve kterých došlo ke změnám. Převážně se jednalo o oblast vzdělání. Teoretickou oblastí vyjadřujeme prostor školy a praktickou oblastí chápeme prostor odborného výcviku. Oba prostory tvoří rámeček, v němž se odehrává edukační činnost.

Oblast změny	bod	Vyhodnocení oblastí, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků
<i>Oblast vzdělání teoretická</i>	1	V rámci projektu ESF realizovala škola konkrétní požadavky zaměstnavatelů v regionu. Doplnění vzdělávacího programu se týkalo tříletých a čtyřletých oborů. Touto aktivitou došlo mj. k upřesnění výstupních edukačních cílů stávajících vzdělávacích programů a ke zvýšení uplatnitelnosti žáků na trhu práce. Zároveň byly v rámci tohoto projektu vytvořeny specializované učební příručky.
<i>Oblast vzdělání praktická</i>	2	V návaznosti na bod 1 došlo k doplnění strojního vybavení dílen (obráběcí NC centrum). Realizace teoretických předpokladů v reálném pracovním prostředí má za cíl upevnění nastavených kompetencí žáka. Motivační stipendium je nastavené pro oblast vzdělání teoretickou a praktickou a má za cíl finanční pobídkou motivovat žáky k vyšším metám. Nárůstem vyplácených částek lze potvrdit zájem žáků o tuto formu motivace.
Oblast environmetální	3	Výměnou původního uhelného zdroje tepla za nový došlo zásadně ke zlepšení tepelného klimatu ve škole a ke značnému omezení úniku zplodin do ovzduší.
<i>Oblast vzdělání teoretická</i>	4	Doplněním vzdělání spolu s doplněním a obnovou výpočetní techniky došlo k rozšíření nových forem výuky. To s sebou ovšem přináší tlak na učitele, zejména na doplnění potřebných odborných dovedností a úroveň příprav.
<i>Oblast evaluace</i>	5	Srovnání výsledků žáků s ostatními školami je jedním z nástrojů vyhodnocení dosažené úrovně vzdělání. V tomto konkrétním případě v porovnání s ostatními školami dosahujeme slušných

<i>vzdělání teoretická a praktická</i>		výsledků jak v regionu, tak i na celorepublikové úrovni, a to jak v odborných soutěžích, tak i ve sportu.
<i>Oblast evaluace vzdělání teoretická a praktická</i>	6	Zapojení školy do Nové závěrečné zkoušky (týká se tříletých učebních oborů), při hodnocení opět dosahujeme výsledků srovnatelných s ostatními školami.

**Diagram 32 Vyhodnocení oblasti, kde škola dosahuje dobrých výsledků (vlastní diagram)**

Z výše uvedeného diagramu 32 Vyhodnocení oblasti, ve které škola dosahuje dobrých výsledků, vyplývá, že prioritou silných stránek školy je oblast edukace, a to jak v teoretické, tak i v praktické části edukace (v tomto případě z hlediska vybavenosti). Zaměření organizace v oblasti vybavení souvisí s vyhodnocením a naplněním potřeb zaměstnavatelů a sociálních partnerů školy a promítá se jak do organizace, tak i mimo její prostor.

#### 4.1.8 Cesta možného rozvoje organizace

Mezi přetrvávajícími negativy organizace uvádí Hrčková (2012) nevyhovující provozní podmínky budov školy (zejména vytápění objektů pevnými palivy), dále složitou dopravní obslužnost a omezení stravování žáků v DM (domov mládeže). Mezi hrozby zařazuje nedostačující prostorovou kapacitu školy, která je dána skladbou a časovým rozložením jednotlivých vyučovacích předmětů. Další oblasti prostoru pro rozvoj organizace je popsána pomocí vlastního diagramu 33 Oblast prostoru pro zlepšení školy.

Oblast změny	bod	Popis oblasti prostoru pro zlepšení školy
<i>Oblast vzdělání teoretická a praktická</i>	1	V tomto období bylo realizováno zapracování RVP do ŠVP. Jednalo se o poměrně rozsáhlé změny, které zasáhly všechny vzdělávací programy, a zapracování změn se týkalo všech učitelů. Zapracování změny bylo provedeno pomocí specializovaného redakčního systému, pro který proběhlo specializované školení.
<i>Oblast ŘLZ Kompetence sociální</i>	2	Zlepšení komunikace chápeme v kontextu školy jako zlepšení úrovně komunikace pedagogického sboru navzájem a směrem k žákům. Přenesení komunikace více do osobního kontaktu předpokládá v tomto případě vyšší míru vzájemné tolerance a také pročištění a nastavení vzájemných vztahů mezi pedagogy. Jako možnou praktickou realizaci tohoto požadavku vidíme např. uskutečnění nějaké společné aktivity zaměřené na posílení soudržnosti kolektivu.

<i>Oblast ŘLZ</i> řízení liniového manažera	3	Delegováním pravomocí na předmětové komise je vyjádřena potřeba kompetentního (zde ve smyslu odborného) rozhodování, zpracování a zapracování potřebných výstupů do praktických činností jednotlivých pedagogů. S tím souvisí následná evaluace těchto výstupů.
<i>Oblast ŘLZ</i>	4	Činnost výchovného poradce nebyla naplňována konkrétní osobou, která splňovala potřebné kvalifikační požadavky. Byla realizována ředitelem školy v součinnosti s metodikem prevence. V této oblasti došlo ke kýženému posunu, takže v dnešní době již funguje v této oblasti výchovný poradce a metodik prevence.
<i>Oblast ŘLZ</i>	5	Požadavek motivovat žáky možnostmi uplatnění v regionu souvisí s uplatněním vybraných oborů, zejména strojních. Motivace je realizována formou dovybavení strojních dílen, zajištěním kvalifikovaných pedagogů odborného výcviku a rotací žáků třetích ročníků na odborné praxi v domluvených firmách.
<i>Organizační kultura</i> Kompetence VP	6	Eliminování předčasných odchodů žáků ze vzdělávání chápeme jako prostor realizace pro činnost výchovného poradce ve spolupráci s vedením školy, ostatními pedagogy a zákonnými zástupci v případě nezletilého žáka.
<i>Organizační kultura</i> Kompetence pedagogů	7	Omezení stoupajících počtů zameškaných hodin je v kompetenci třídních učitelů, výchovného poradce a ředitele školy. Nastavením pravidel, vysvětlením žákům a jejich důsledným dodržováním lze částečně omezit vzrůstající počet absencí žáků. Pokud ovšem není vyjádřena podpora ze strany rodiny, je celková snaha marná. Individuálním přístupem k jednotlivým situacím lze najít možná řešení za podmínky, že má žák zájem o řešení dané situace.
<i>Organizační kultura</i>	8	Stávající podobu webových stránek se podařilo změnit. Podrobnější hodnocení je popsáno v oddíle 3.2.6 Image a reputace.

Diagram 33 Oblast prostoru pro zlepšení školy (vlastní diagram)

Z pohledu výchovného poradce vidím možný rozvoj organizace v oblasti práce s „problémovými“ žáky (a jejich zákonnými zástupci), kteří k nám do školy přichází ve větší míře ze základních škol (vlastní zažitá zkušenost). Problémem jsou vyznávané hodnoty, které se projevují v chování žáka a jsou neslučitelné s uznávanými hodnotami školy. Vytvoření „bezpečného“ prostoru sdílení a práce s nemotivovaným žákem (i se zákonným zástupcem) a jeho zapojení do aktivit školy může minimalizovat např. předčasné odchody žáků ze vzdělávání. Zde vnímám i prostor např. pro uplatnění metody mentoringu jako podpurného prostředku při doprovázení žáka nějakým problémem.



## 4.2 Popis projektu Zdravá škola

Zavádění mentoringu do SPŠ Tachov probíhalo v rámci projektu ESF v letech 2010-2012. Mentoring byl do školy aplikován jako nástroj pro řešení problematiky, která souvisí s celospolečenským jevem - rozšiřováním sociálně patologický jevů ve školách, které negativně působí na školní sociální klima, ohrožují princip rovnosti a mohou přispívat také k předčasnému odchodu žáků ze vzdělávání. Cílovou skupinou byli v tomto případě žáci střední školy, kteří mohou být potenciálně ohroženi sociálně patologickými jevy. Možnými sociálně patologickými jevy byla myšlena šikana, kriminalita, rasismus, záškoláctví a závislost na alkoholu, cigaretách a žáci bez motivace ke studiu. K možné prevenci, případně k odstraňování sociálně patologických jevů zde byl využit mentoring. Úkolem mentora jako zkušené osoby bylo předávání vlastní zažité zkušenosti méně zkušené osobě (svému protějšku) s cílem aktivovat a pomoci nalézt vhodnou cestu jak potíže vyřešit.

Odborným garantem projektu a partnerem projektu byla ostravská organizace Institut pro ženy (dále jen IPŽ). Je to jedna z organizací, která mentoring provádí a disponuje odborně vyškolenými pracovníky v oblasti mentoringu. Metodiku mentoringu aplikovanou na naší střední škole čerpala organizace ze zahraničních zkušeností (z Anglie). Mentoring do českého školského prostředí zaváděla jako účinnou metodu vyrovnávání se s negativními sociálně patologickými jevy rozšířenými mezi žáky.

Cílem lektorek mentoringu zastoupených partnerskou organizací bylo podpořit a vyškolit pedagogy a následně žáky střední školy mentorským minimem tak, aby se proškolení pedagogové a žáci po absolvování určité praxe sami mohli stát mentory a pomáhat ostatním žákům při řešení problémů v oblasti sociálně patologických jevů.

Partner se do projektu zapojil následujícími aktivitami:

- Vytvořil a realizoval školicí kurz mentorského minima.
- Vytvořil příručky mentoringu.
- Spolupracoval při návrhu a vytvoření webového portálu, kde mj. prezentoval metodu mentoringu.
- Stal se garantem kurzu mentorského minima pro pedagogy a následně pro vybrané žáky SPŠ.
- Zajišťoval odborný dohled nad realizací a průběhem jednotlivých fází mentoringu a realizací mentoringového klubu.
- Zaštiťoval tvorbu DVD nosičů s jednotlivými příběhy žáků.

- Svojí účastí podpořil aktivity realizované na závěrečném workshopu, který byl zaměřený na podporu a zavedení mentoringu do dalších škol v Plzeňském kraji.

Samotná organizace IPŽ neměla (v té době) velké zkušenosti s prací s cílovou skupinou pedagogů a žáků, neboť je primárně zaměřena na vzdělávání a podporu žen. V rámci projektu IPŽ spolupracovala s žadatelem projektu, SPŠ, která má s cílovou skupinou žáků určité zkušenosti a metodu mentoringu chtěla v rámci projektu na škole uplatnit. Své zkušenosti s mentoringem a metodiku mentoringu čerpala IPŽ především ze zahraničí v rámci mezinárodních projektů. Odborníci IPŽ se při svých zahraničních pracovních cestách seznámili s metodou mentoringu v projektu Euromentor realizovanou ve Velké Británii. Zde byl mentoring využit právě k prevenci sociálně patologických jevů mezi žáky střední školy. Mentoring se zde osvědčil při řešení nejrůznějších problémů mezi žáky (drogy, mladická kriminalita, problémy dětí a rodičů, problémy se zařazením nových teenagerů do kolektivu). IPŽ formou mentoringu pomáhá zejména ženám s řešením každodenních problémů a poskytuje jim podporu a doprovází je při jejich řešení.

Postup zavádění mentoringu je popsán pomocí jednotlivých etap zařazených v posloupném časovém sledu. Každá etapa měla svůj cíl, procesy a týkala se konkrétních účastníků. Pro doplnění informací o projektu uvádíme v příloze (Příloha 4 Diagramy) dva diagramy Fáze projektu a Cíle projektu. V těchto diagramech popisujeme jednotlivé aktivity, cíle a konkrétní výstupy, které s projektem souvisely.

### **4.3. Zavádění změny do kultury organizace**

V předchozí podkapitole (Popis projektu Zdravá škola) jsme uvedli, že mentoring byl do školy aplikován jako nástroj možného řešení neuspokojivé situace v oblasti sociálně patologický jevů (SP jevů) na školách. Proč vůbec zavádíme mentoring do školství? Mentoring do školství zavádíme jako možnou alternativu k dosavadním kázeňským opatřením školy, která se většinou míjí účinkem při nápravě nevhodného chování žáků (např. spojeného se záškoláctvím a závislostí na alkoholu, cigaretách). Mentoring byl do oblasti školství uveden dále jako *podpůrný* prostředek pro aktivizaci žáků, kteří jsou bez motivace ke studiu.

Postup zavádění změny do organizační kultury školy byl popsán pomocí jednotlivých etap<sup>163</sup>. V jednotlivých etapách jsou uvedeny příslušné aktivity a postřehy při zavádění změny v návaznosti na teoretickou podkapitolu 2.3 Zavádění změny do organizace. Mentoring do organizace zaváděl IPŽ<sup>164</sup> (Institut pro ženy), který měl s podobnými aktivitami zkušenosti.

- Etapa1 Mapování prostředí a potřeb školy

V prvotní fázi došlo po schválení projektové žádosti k upřesnění postupu realizace projektu (viz příloha 4 Cíle projektu) a poté k prvotnímu sestavení projektového týmu<sup>165</sup> a informování pedagogického sboru o záměru projektu. Následně byli vytipováni a vybráni pedagogové do mentorského týmu. Důležitým kritériem při výběru jednotlivých pedagogů byla vlastní zkušenost pedagoga s řešením nežádoucích sociálně patologických jevů a jeho zájem o mentoring. Souběžně s jednotlivými aktivitami probíhala na škole informační kampaň, ve které byli pedagogové a žáci seznamováni (formou plakátů, letáků, osobních rozhovorů) se záměrem začínajícího projektu.

V této prvotní fázi zavádění změny byla provedena analýza organizace pomocí počátečního dotazníkového šetření,<sup>166</sup> které bylo zaměřené na žáky<sup>167</sup> a hodnotilo, jak žáci vnímají pedagogy a jak vnímají klima školy (viz Příloha 2 DP). Dotazník byl zaměřený na oblast vztahů, která je vyjádřena chováním žáka.

Z výstupu hodnocení<sup>168</sup> pro ilustraci vyjímáme:

a) Hodnocení klima školy, třídy:

Převážná část žáků byla spokojena s třídním kolektivem (školou), kam docházela. Necelá polovina dotázaných vyjádřila vzájemné vztahy jako podporující a kamarádké. Ze SP jevů, které se na škole objevují, bylo největší zastoupení návykové závislosti (66 % kouření, alkohol, drogy), po něm následovalo záškoláctví (51 %). Dvacet pět žáků označilo, že mají v případě potřeby za kým jít. Souhlas s respektováním nastavených pravidel vyjádřila necelá polovina žáků. Menší část žáků (třináct, tj. 37

---

<sup>163</sup> Viz podkapitola 3.4 Prostředky a činnosti mentoringu – fáze mentoringu a příloha 4 Diagramy – Fáze projektu.

<sup>164</sup> Institut pro ženy je občanské sdružení, odkaz: <http://www.institutprozeny.cz/>

<sup>165</sup> Tým se během projektu částečně měnil a byl průběžně doplňován jednotlivými spolupracovníky podle toho, jak se právě realizovaly jednotlivé aktivity související s projektem.

<sup>166</sup> Koncept dotazníku je součástí druhé přílohy.

<sup>167</sup> Jednalo se o žáky SPŠ Tachov, první ročníky čtyřletých maturitních oborů. Celkový počet žáků byl 45, dotazník vyplnilo 35 žáků. Z tohoto celkového počtu byli v počátku vytipováni tři mentoři (kteří měli zájem), později bylo proškoleny v počáteční fázi deset mentorů žáků.

<sup>168</sup> Komplexní hodnocení je zaznamenáno v příloze 2: Dotazníkové šetření.

%) souhlasila s tvrzením, že pedagogy zajímá názor či postoje žáků. Z výše uvedeného hodnocení klimatu školy vyplynulo, že prostředí, ve kterém se mentoring realizoval, bylo dostatečně podnětné. Velkou slabinou z pohledu požadavků mentoringu na mentora byla oblast *postojů* žáků (afektivní složka osobnosti – viz oddíl Kompetence mentora) a s tím související respektování nastavených pravidel.

b) Hodnocení pedagogů:

Pedagogové (ve srovnání s hodnocením klima školy) dopadli hůře v oblasti důvěry. Potěšující je, že podle výsledků dotazníku existují alespoň někteří pedagogové, kterým žáci důvěřují. Nejvíce vyjádřenou hodnotou podle vyjádření žáků je poctivost a odpovědnost. Důležitou hodnotou související s mentoringem je hodnota *partnerství*. Tu označili tři žáci.

Z pohledu výchovného poradenství jsme na základě vyhodnocení dotazníku zaznamenali dva akutní výstupy žáků, kteří nechodí rádi do této školy a nejsou spokojeni s kolektivem. Navíc oba shodně uvedli, že si žáci mezi sebou nerozumí a provokují se. Jeden z těchto žáků uvedl, že nerespektuje domluvená pravidla a normy.

Výstupem první etapy bylo zmapování prostoru, do něhož se mentoring zavádí. Z tohoto důvodu bylo prioritní hodnotou partnerství. Pokud bychom chtěli zmapovat *skutečné* školní prostředí, muselo by se v dotazníku objevit hodnocení *výkonu* jako hodnoty, která souvisí s hodnotou uznávanou v našem školním prostředí (viz Identita organizace a její hodnoty).

- Etapa 2 Proškolení mentorů pedagogů

Ve druhé etapě projektu došlo k proškolení šesti vytipovaných mentorů pedagogů v mentoringu a sociálně patologických jevech (dále jen SP jevech). Školení bylo realizováno pomocí dvou školících modulů zaměřených na pedagogy.

První modul nazvaný Mentorské minimum obsahoval základy a pravidla mentoringu. Cílem modulu bylo osvojit si metodu mentoringu tak, aby proškolení pedagogové byli schopni používat tuto metodu v praxi. Realizace kurzu probíhala formou dvoudenního semináře, který měl následující náplň:

- teoretické základy mentoringu,
- učení se zásadám mentoringu,
- osvojení si pravidel mentoringu,
- trénink mentorských dovedností.

K tomuto semináři obdrželi pedagogové příručku mentoringu pro mentory a pro školitele mentoringu.

Druhý modul, který byl realizován ve dvoudenním kurzu, byl zaměřen na vzdělání a rozšíření znalostí v oblasti nežádoucích SP jevů. Cílem této aktivity

bylo cílené vzdělání pedagogů pro pochopení znalostí z oblasti SP jevů, které podpoří mentoringem. V rámci této aktivity byla vytvořena příručka sociálně patologických jevů, jež obsahovala podrobný popis vybraných SP jevů, možný způsob řešení a odkazy na možnou pomoc.

Zároveň v této etapě došlo k založení mentoringového klubu. Klub, který vytvořili a vedli proškolení pedagogové, měl za cíl vytvořit na škole prostor, kde se budou mentoři (v této fázi projektu - pedagogové) scházet a nabízet svou pomoc žákům, kteří o pomoc projeví zájem.

V rámci podpory mentorů žáků a mentorů pedagogů byla cíleně rozvíjena oblast *komunikace* (na verbální a neverbální úrovni) a podporován *vztah* (jehož hodnotou je partnerství vyjádřené tolerancí a respektem, úctou k druhé osobě). Rozvoj a podpora osobnosti mentora (žáka, pedagoga) souvisela s rozvíjením kompetencí v oblasti znalostí (rozšíření teoretických znalostí), dovedností (nácviky komunikace) a postojů (upevňování hodnot souvisejících s mentoringem). Jak bylo výše uvedeno, např. hodnota partnerství (hodnota důležitá pro mentorský vztah) není tou hodnotou, která je na naší škole podporována.

- Etapa 3 Zapojení žáků

V další, třetí etapě byli do projektu zapojeni žáci. Zapojení žáků probíhalo následovně. Nejprve byli vytipováni vhodní zájemci z řad žáků, poté s nimi proběhl pohovor s možnou nabídkou spolupráce. Po „náboru“ žáků následovalo jejich proškolení v mentoringu a SP jevech. Proškolení proběhlo obdobnou formou jako u pedagogů. Aktivita byla zaměřena na realizaci mentoringu prostřednictvím mentorů žáků. V této fázi projektu jsme se snažili zapojit především žáky, kteří sami měli kdysi problémy (které ale úspěšně vyřešili). A těmto žákům, kteří sami prošli určitou zkušeností, jsme na škole nabídli možnost realizovat se jako dobrovolní mentoři pro své vrstevníky. V této fázi projektu šlo o klíčový moment, kde jsme předpokládali zapojení žáků (proškolených v mentoringu a v základech SP jevů), kteří se jednak učí svou zkušenost předávat druhým, učí se otvírat a pojmenovávat možné problémy v bezpečném prostředí. Jedná se o dialog a příběhové vyprávění založené na přátelství. Předpokladem bylo, že pokud si porozumí zkušený mentor s mentorovaným, jenž pomoc potřebuje, vytvoří se mentorská dvojice.

Tato fáze projektu byla (pro mne) obohacující v tom, že proškolení žáci mentoři prokázali větší *nadšení* a *zájem*. To se ve výsledku projevilo v tom, že ve srovnání s mentory pedagogy měli (dle mého názoru) větší úspěch u ostatních žáků (včetně mentorovaných) a díky nasazení těchto žáků se podařilo zlepšit školní klima (např. vztahy ve skupině) a posílit rozvíjené hodnoty partnerství a spolupráce v třídním kolektivu.

- Etapa 4 Setkávání mentorů žáků

Aktivitou v této etapě projektu bylo scházení se mentorů žáků s metodikem prevence a lektorem sociálně patologických jevů. Na schůzkách probíhal nácvik možných řešení situací, nácviky v komunikačních dovednostech žáků a podpora a rozšíření znalostí v oblasti SP jevů.

V této fázi projektu se „pilovaly“ kompetence žáků mentorů nácvikem modelových situací, jejich rozбором a reflexí. Při sdílení konkrétních příběhů vznikla potřeba nastavení domluveného rámce etických pravidel (viz podkapitola 3.3 Principy, formy a zásady mentoringu).

- Etapa 5 Žákovský mentoringový klub

V předposlední etapě došlo k zapojení proškolených mentorů žáků do provozu mentoringového klubu. Mentori se svými protějšky již samostatně pracovali, scházeli se a případné problémy řešili s lektory. V této fázi projektu mělo dojít ke spolupráci proškolených mentorů žáků a mentorů z řad pedagogů. Ale k dlouhodobější spolupráci mezi pedagogy a mentory nedošlo (viz kapitola 5 Vyhodnocení).

Přínosem<sup>169</sup> mentoringu v této fázi projektu bylo *nalezení vlastní cesty* mentorovaného jak úspěšně vyřešit stávající problém. Nosnou myšlenkou (předpokladem) bylo, že mentorovaný žák začne na základě spolužákova příběhu jednat a chovat se obdobně jako jeho kamarád (mentor) v podobných potížích. V několika případech tomu tak skutečně bylo (příprava žáka ke zkoušce, podpora v těžké osobní situaci, omezení v kouření, práce s počítačovým programem, doučování k maturitě...). V této etapě byly na DVD nosiče natočeny mentory žáky příběhy dobré praxe jako motivace pro ostatní žáky. V příbězích jednotliví mentori žáci uvedli své životní zkušenosti s řešením určité situace (záškoláctví, drogy, domácí násilí...).

- Etapa 6 Závěrečný workshop a síťování škol

Poslední etapa projektu představovala finální část projektu, kterou byl závěrečný workshop a následné síťování škol, kde došlo k předání vytvořených materiálů a zkušeností zájemcům z ostatních škol. Workshop byl dvoudenní. První den byl zaměřený na mentoring jako možnou metodu řešení negativních situací na školách. Druhý den byl workshop zaměřený na SP jevy a na možný postup jak zavádět mentoring do školy.

Dvouletý projekt byl poměrně vyčerpávající. Na co do dnes nezapomenu, je zájem a snaha žáků (několika) posunout sebe a ostatní a snaha zlepšit

---

<sup>169</sup> Srovnej s podkapitolou 3.2 Cíle mentoringu – přínos mentoringu.

prostředí, v němž žáci trávili čtyři roky. Výsledkem byl hluboký vzájemný vztah mezi mentory a také mentorskými dvojicemi, který přerostl do přátelství.

Při zavádění nějaké změny do kultury organizace mi pomohlo ujasnění (odpověď na následující otázky):

- *Proč* změnu do organizace zavádíme?
- Co bude změna pro jednotlivé složky organizace představovat?
- *Co* z toho budu mít?<sup>170</sup> Jinými slovy, jakou přidanou hodnotu (zisk) pro mě (jako ředitele, pedagoga, žáka) změna představuje.
- *Kdo* změnu bude zavádět?
- V jakém časovém horizontu se změna uskuteční?
- Jak velká bude změna, která bude souviset se zaváděním mentoringu?<sup>171</sup>
- Co se stane, pokud se změnu nepodaří realizovat, popřípadě udržet?
- Jak budeme ve spolupráci obracet odpor při začleňování změny do kultury organizace?

Výsledkem (odpovědí na uvedené otázky) bylo ujasnění si postupu zaváděné změny a vytvoření obou diagramů (viz příloha 4 Diagramy).

I když v prvopočátku došlo k zavedení změny do organizační struktury (zavedení mentoringu do školního prostředí), nedošlo již k jejímu udržení v tom smyslu, že vytipovaní učitelé byli na počátečním školení sice osloveni, ale vrátili se po čase do zajatých kolejí. Potěšující je, že dodnes existují na škole mentoři z řad žáků a mentorské dvojice. Určité prvky mentoringu používají zejména třídní učitelé při řešení nějakého výchovně-vzdělávacího problému.

---

<sup>170</sup> na úrovni manažera řízení (ředitele), manažera liniového (učitele), žáka

<sup>171</sup> Velikost změny (nepatrná, mírná, významná, hluboká...). Více in: NIEL, RUSSEL, JONES, *Management změny*. s 13)

## 5. Výsledky

V této kapitole jsou hodnoceny výsledky související s cílem práce, který je zmíněn v úvodu (viz s. 9):

Jak efektivně spolupracovat s žáky na střední škole tak, aby podali uspokojivý výkon a osobně a mezilidsky vyspěli?

Pro lepší orientaci (pochopení vztahů a procesů) toho, *co* vlastně chceme hodnotit a *jakým* způsobem se bude ubírat postup hodnocení, jsem využil diagram 14 (Interakční model edukačního procesu s. 38).

Pojmem *efektivně* je myšlena taková forma spolupráce aktérů v prostředí střední školy, která je *přínosná* pro oba aktéry v oblasti edukačního procesu. Forma spolupráce jednotlivých aktérů je založena na tradičních formách výuky (frontální výuka) s přesahem využití metod aktivního vyučování. Jako aktéři jsou zde uvedeni pedagogové (vyššího věku)<sup>172</sup>, převážně muži a žáci učebních a maturitních oborů<sup>173</sup> (převážně chlapci). Prostor střední školy je popsán (hodnocen) v podkapitole 4.1 (Diagnostika kultury organizace).

Výkon žáka je popsán výsledky vzdělávání, které jsou uvedeny v diagramu 29 Hodnocení školy – výsledky edukace – prospěch. Oblast možné změny je vymezena (pomyslnými) hranicemi možného rozvoje organizace (diagram 33 Oblast prostoru pro zlepšení školy, s. 86-87) a silnými stránkami organizace (Diagram 32 Vyhodnocení oblasti, kde škola dosahuje dobrých výsledků, s. 85-86).

Formulací: „aby podali uspokojivý výkon“ je myšleno vyrovnání se žáka s požadavky, které jsou na něj kladeny v oblasti teoretické a praktické výuky. Teoretickou výukou je myšleno vzdělání ve škole a praktickou výukou je myšleno vzdělání na odborném výcviku (v dílnách školy a jako odborná praxe u firem).

Formulace: „aby osobně a mezilidsky vyspěli“ je chápána jako záměrný způsob ovlivňování<sup>174</sup> v oblasti nastavených hodnot, norem a etických pravidel (viz podkapitola 1.6 Procesy a činnosti edukace s. 32)

Výsledky v této kapitole jsou rozděleny do několika částí. V první části 5.1 (Výsledky projektu) jsou uvedeny (a popsány) výsledky projektu Zdravá škola z hlediska naplánovaných cílů v oblasti přínosů a dobré praxe. Ve druhé části 5.2 (Výsledky zavedení změny do organizace) je vyhodnocen proces zavádění

<sup>172</sup> viz diagram 28 Hodnocení školy – počty učitelů s. 79

<sup>173</sup> viz diagram 27 Hodnocení školy - počty žáků s. 79

<sup>174</sup> Myšleno ovlivňování žáka na úrovni sama sebe, na úrovni žáka a kolektivu, žáka a pedagoga, žáka a školy.



mentoringu do organizace. Dále je nejprve v oddílu 5.2.1 vyhodnocena organizační kultura školy a klima školy a v oddílu 5.2.2 vyhodnocení mentoringu, který byl zaveden do školního prostředí.

Hodnocení organizační kultury je jedním z hodnotících nástrojů řízení lidských zdrojů. Pokud provádíme hodnocení organizace, vztahujeme ho k *hodnotám*. Z tohoto důvodu jsou při hodnocení porovnány hodnoty školy a hodnoty mentoringu jako možného (alternativního) nástroje podpory žáka, ale i pedagoga ve školním edukačním procesu.

Při hodnocení výsledků v této práci bylo využito: teoretického základu práce, vlastního pozorování, zkušenosti s řízením projektu a zaváděním změny, zkušenosti s hodnocením organizace (školní praxe ETF), dotazníkové šetření provedené v počátku projektu (a vyhodnocené v průběhu psaní práce), dva rozhovory provedené s mentory žáky v průběhu psaní práce (dva roky po ukončení projektu) a část výsledků z dřívějšího projektu (2007) Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí<sup>175</sup>.

## 5.1 Výsledky projektu

Cílem projektu bylo vytvořit zavedením mentoringu do školního prostředí prostor pro zlepšení příležitostí žáků ke vzdělávání a v poskytování pomoci při řešení problematiky sociálně patologických jevů. Jevy, které byly v rámci projektu řešeny, souvisely nejčastěji se záškoláctvím a předčasným odchodem ze školy.<sup>176</sup>

Konkrétně naplněné cíle:

- Vytvoření Příruček mentoringu<sup>177</sup> rozdělených pro školitele, mentory, mentorované z řad pedagogů a žáků.
- Vytvoření Příruček sociálně patologických jevů, které byly určeny pedagogům a žákům.

---

<sup>175</sup> Projekt Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí souvisel primárně s drogovou prevencí a jedním z výsledků projektu bylo mapování školního prostředí z pohledu žáků. Projekt byl realizován v roce 2007 NNO Kotec. Část výsledků je uvedena v oddílu 5.2.1 Vyhodnocení organizační kultury školy a klima školy. Část výsledků není možné zveřejnit.

<sup>176</sup> O míře jednotlivých SP jevů nebyly vedeny podrobné statistiky. Výsledek koresponduje s vyhodnoceným dotazníkovým šetřením (viz příloha 2 dotazníkové šetření: ot. č. 9), kde záškoláctví bylo označeno jako jeden z častých patologických projevů, který byl žáky zaznamenán.

<sup>177</sup> Příručky jsou podle složitosti rozděleny na tři části a obsahují jednotlivé lekce, kde je popsán mentoring, role mentora a jeho potřebné kompetence a postup realizace mentoringového vztahu.

- Proškolení mentorů. Celkem bylo v rámci projektu proškoleno v mentoringu a sociálně patologických jevech 18 pedagogů a 12 žáků.
- Vytvoření mentoringového klubu. Příkladem dobré praxe bylo vytvoření mentoringového klubu, který v prvopočátku vytvořili a vedli proškolení pedagogové. Ti nabízeli mentoring žákům, kteří o uvedenou formu nabízené spolupráce projeví zájem. Aktivita se osvědčila zejména u třídních učitelů, kteří tímto způsobem řešili kázeňské a výchovné problémy žáků. Některé žáky zaujala popisovaná forma partnerství mezi žákem a pedagogem (zjištěno autorem při rozhovorech se žáky). Vzájemné partnerství bylo časově ohraničeno (tři týdny až měsíc). S každým žákem uskutečnil mentor několik setkání, kde byly řešeny potřeby a problémy jednotlivých žáků. V další fázi vzniklého mentoringového klubu roli mentorů převzali proškolení žáci a pedagogové ustoupili do pozadí. I když jsem se snažil (v roli manažera projektu) o další podporu mentorů pedagogů v realizaci mentoringu, nedošlo u nich k vytvoření dlouhodobějšího vzájemného vztahu s mentorovanými žáky. Naopak proškolení žáci v mentoringu dokázali častěji rozvinout (a obohatit) vzájemný vztah s mentorovaným žákem.
- Podpora potřebným žákům (mentorovaným). V rámci projektu bylo podpořeno celkem 90 žáků.
- Natočení příběhů žáků na DVD. Žáci mentoři pomocí příběhu předávají ostatním své zkušenosti. Příkladem jednoho životního příběhu je vyprávění žáka o jeho negativní zkušenosti studijního selhání, kdy po ukončení jednoho studia přestoupil na SPŠ Tachov a zapojil se do mentoringu. Později zdárně dokončil školu a dnes studuje na ZČU<sup>178</sup>.
- Realizace závěrečného workshopu. Při závěrečném workshopu došlo k praktickým ukázkám a k předání teoretických i praktických poznatků a zkušeností dalším zájemcům z řad pedagogů a z řad žáků. Vybraní mentoři z řad žáků spolupracovali s lektory mentoringu a SP jevů a předávali své zkušenosti ostatním. Velký zájem byl o příručky mentoringu a SP jevů spolu s DVD příběhy. Pedagogy zaujaly webové stránky projektu Zdravá škola a příběhy jednotlivých mentorů. Žáky zaujaly kreativní metody výcviku mentoringu spojené s relaxačními technikami. Z pohledu mentorů žáků došlo k navázání nových vztahů s mentory žáky, dále došlo ke zlepšení původních vztahů a tím i k upevnění a rozšíření

---

<sup>178</sup> Tento příběh jsem několikrát využil jako příklad dobré praxe u žáků naší školy.

mentoringové sítě na škole. Důležitým výstupem projektu bylo síťování středních škol plzeňského kraje, kdy byly osloveny vybrané školy a rozeslány potřebné materiály. V rámci závěrečného workshopu došlo k proškolení 11 mentorů pedagogů a 56 mentorů žáků.

Při realizaci projektu docházelo k potížím v oblasti řízení projektu<sup>179</sup> a také k dílčím změnám, které souvisely s harmonogramem projektu, obsazením některých pozic v projektu atp. Problémy, které byly spojeny s realizací projektu, se týkaly v počáteční fázi získání potřebné důvěry pedagogů a žáků. To souviselo se zajištěním potřebného množství žáků a pedagogů pro naplnění aktivit. Další problém vznikl při závěrečném síťování škol, kdy jsme v závěru školního roku hledali vhodný termín pro zájemce ze strany škol.

## 5.2 Výsledky zavádění mentoringu do organizace

V této oblasti hodnocení výsledků zaváděné změny jsou popsány výsledky zavedení mentoringu do prostředí školy. Součástí popisu hodnocení jsou odpovědi na některé otázky (viz s. 93), které přímo souvisely se zaváděnou změnou. Při vyhodnocení zaváděné změny byla využita teoretická podkapitola 2.2 Kultura organizace a podkapitola 2.3 Zavádění změny do organizace, zejména diagram 24 Rámec managementu změny (s. 59-60). Pomocí tohoto diagramu jsou v jednotlivých krocích popsány výsledky zaváděné změny do organizace.

Jednotlivé přípravné fáze (Analýza, Příprava, Plánování) nejsou přímé výsledky zaváděné změny, ale s výsledky souvisí na základě *předpokladu* dobře připravené přípravné fáze.<sup>180</sup> Přípravná fáze byla zásadně ovlivněna třemi faktory: časem, vzdáleností (partnera projektu) a nezkušeností. Hledisko času (dva měsíce) souviselo s tím, že se jednalo o projekt, a tudíž musely být splněny určité časové limity, které souvisely s termínem podáním projektové žádosti (již bylo třeba napsat), která navíc obsahovala množství nutných doplněných podkladů ze strany orgánu, který projekt schvaloval. Vzdálenost souvisela s partnerem, který pocházel z Ostravy. Převážná část komunikace se odehrála v elektronické podobě a během jedné návštěvy. Nezkušenost je zde vyjádřena tím, že jsme (jako škola) neměli o mentoringu žádnou konkrétní představu a partnerská organizace neznala naši organizaci. Z čeho jsme

---

<sup>179</sup> Například nepřehledná situace zejména v období záměn pracovníků, kteří tento projekt administrovali.

<sup>180</sup> Zde popisují vlastní zkušenost, kterou lze vyjádřit spojením: dobrá příprava - poloviční úspěch.

vycházeli, bylo vyhodnocení dotazníkového šetření (Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí<sup>181</sup>) zaměřené na hodnocení školy z hlediska drogové prevence, od stolu vytvořený plán rizik a harmonogram. Vytvoření týmu a naplánování realizace změny, včetně vytvoření konkrétního plánu, se odehrávalo v druhé etapě (po schválení projektové žádosti). Vlastní realizace projektu se odehrávala v období dva a půl roku (leden 2010 - červen 2012). Realizace změny (vytipování mentorů z řad pedagogů a jejich proškolení) probíhala v období zhruba sedmi měsíců po zahájení projektu (viz příloha 5: Časový harmonogram projektu).

Výsledky zavádění mentoringu:

- Výsledek zavedení změny

I když v prvopočátku došlo k zavedení změny do organizační struktury (zavedení mentoringu do školního prostředí), nedošlo již k jejímu udržení v tom smyslu, že vytipovaní učitelé, kteří byli na počátečním školení sice osloveni<sup>182</sup>, se vrátili po čase do zajatých kolejí. Potěšující (pro mne) je, že dodnes existují na škole mentoři (z řad žáků) a mentorské dvojice. Určité prvky mentoringu používají zejména třídní učitelé při řešení nějakého výchovně-vzdělávacího problému (zjištěno pozorováním a rozhovory s pedagogy).

- Reakce na změnu: Odpor ke změně

Popsaná vlastní zkušenost souvisí s podceněním porozumění podnikové kultuře a s podceněním přípravy na změnu<sup>183</sup>. Nezmapováním sil, které změnu podporují, a sil, které se změně brání (Neil Russel Jones, 2006, s. 64), došlo ve výsledku k nespolupráci pracovníků organizace při zavádění změny do kultury organizace. Při zavádění mentoringu do školního prostředí jsem se setkal s negativní reakcí (odporem)<sup>184</sup> ze strany ostatních pedagogů, které jsem se snažil do mentoringu zapojit. Z tohoto pohledu mohu říci, že zavedení mentoringu do prostředí školy bylo pro mě jako manažera projektu náročným úkolem. Zpočátku bylo obtížné „přemluvit“ kolegy pedagogy k jejich zapojení do realizovaného projektu. Pomocí pro mne v danou chvíli bylo vytvoření společného postupu s vedením organizace, kdy došlo k prosazení naplánované změny. Povzbuzením byl pro mě počáteční zájem několika žáků o mentoring. Velkou zásluhu na „protlačení“ změny měla také partnerská organizace IPŽ

---

<sup>181</sup> Dotazník podrobněji nerozvádím, pouze dále v odd. 5.2.1 Organizační kultura a klima uvádím část výsledků.

<sup>182</sup> Kladné hodnocení pedagogů (oslovení) souviselo s nasazením partnera projektu při seznamování se s mentoringem a předáváním zkušeností pedagogům (viz níže)

<sup>183</sup> Podrobněji Lukášová 2009, s. 19: viz pojem základní přesvědčení (také práce s. 57)

<sup>184</sup> viz podkapitola 2.3 Zavádění změny do organizace - odpor ke změně při zavádění změny do organizace s. 58n.

(Institut pro ženy), která nám se zaváděním změny do organizace pomohla a hlavně svým netradičním přístupem podnítila zájem pedagogů a žáků o mentoring<sup>185</sup>. Po této zkušenosti již chápu, jak je důležité při zavádění změny do organizace pochopení *kultury* organizace<sup>186</sup> z hlediska fungování jednotlivých procesů, z hlediska *postojů* jeho aktérů v organizaci, z hlediska nastavených *hodnot* (skrytých a vyjádřených) a ustálených *norem*<sup>187</sup> (psaných a nepsaných). Důležitým poznáním je, že mírou úspěšnosti zavádění změny do organizační kultury jako procesu je poměrování míry *podpory* a míry *odporu* (zaměstnanců, vedení), posilování *motivace* a *důslednost* aktérů provádějících změnu. Možný postup uvádění změny je popsán praktickým diagramem 24 Rámec managementu změny (Neil Russel Jones, 2006, s. 76).

### 5.2.1 Výsledky hodnocení organizační kultury školy a klima školy

Při vyhodnocení organizační kultury školy jsme vycházeli z podkapitoly 4.1 Popis organizační kultury školy, dvou rozhovorů (přepsaných v příloze 3), z dotazníkového šetření (příloha 2) a z Inspekční zprávy (2011).

Z analýzy dokumentů (4.1.1 Analýza dokumentů) vyplývá, že se jedná o střední školu s max. kapacitou 243 žáků zaměřenou na střední vzdělávání do technické oblasti, která se nebojí technologických inovací (nové vybavení dílen a zavedení nových výukových materiálů) a klade silný důraz na vzdělání.

Z Inspekční zprávy doplňuji, že: „škola má preventivní strategii v práci sociálně patologických jevů, jednotlivá témata jsou zařazena do výuky. Škola spolupracuje s poradenskými institucemi, odborem péče o mládež a s Policií ČR.“<sup>188</sup>

Při tom se jako každá škola potýká s určitými hrozbami<sup>189</sup>: úbytkem žáků a s malou motivací žáků pro studium. To souvisí s celkovými výsledky vzdělávání (diagram 29) a uplatnitelností studenta na trhu práce. Nadefinovaná vize školy: *Škola jako centrum vzdělávání* (4.1.4 Vize organizace) potvrzuje silný důraz organizace kladený na celoživotní vzdělávání a snahu o vytvoření jakéhosi „centra“, kde se vzdělání odehrává a kde je rozvíjení vzdělání žádoucí pro okolí. Primární hodnotou této organizace je výkon, kterým se poměřuje veškerá činnost jednotlivých aktérů edukačního procesu.

---

<sup>185</sup> viz rozhovor 1, otázka 4: zavádění mentoringu; také rozhovor 2, otázka 3: zavádění mentoringu.

<sup>186</sup> viz podkapitola 2.2 Kultura organizace s.53n.

<sup>187</sup> viz Diagram 22 Prvky organizační kultury a jejich vzájemné vztahy s. 55

<sup>188</sup> INSPEKČNÍ ZPRÁVA. s. 3

<sup>189</sup> Ještě existuje hrozba třetí a tou je nesystémový způsob financování školy ve všech jejích oblastech školních a mimoškolních aktivit.

Jak bylo uvedeno v oddíle 4.1.5 Image a reputace organizace, snaží se škola vzhledem ke svému okolí udržet dobrou reputaci. Aby mohla škola naplňovat vizi s těmi žáky, kteří do školy přichází, musí s nimi také *umět* spolupracovat. A to také byl jeden z důvodů zavedení mentoringu do organizace (jako možná varianta spolupráce). Jako výchovný poradce můžu potvrdit, že dosavadní (klasický) způsob práce s žáky formou příkazů, nařízení, zákazů, doporučení selhává a stává se nefunkčním. Nefunkčním v tom, že žáky odrazuje (demotivuje) v dalším postupu řešení nastalé situace, která je výsledkem jejich přístupu (většinou pasivního).

Pro doplnění mapování organizace<sup>190</sup> byl použit dotazník (viz Příloha 2 DP) zaměřený na klima školy, z jehož výsledků vyplynulo, že:

1. Zhruba polovina nastoupených žáků (49 %) je spokojena s třídním kolektivem a školou (otázka 7).
2. Menší část žáků (46 %) mezi sebou vytváří kamarádství a důvěru a menší část uvedla vzájemný respekt a podporu (34%), (otázka 8).
3. Mezi nejčastějšími SP jevy (otázka 9)<sup>191</sup> uvedli žáci kouření, alkohol a drogy (66 %) a hned na druhém místě záškoláctví (51 %).
4. Respekt k domluveným pravidlům a řádu školy (otázka 11) vyjádřilo 46 % žáků a 43% žáků bylo v respektování pravidel ovlivněno spolužáky.
5. Třetina dotázaných (34 %) uvedla, že se občas pedagogové (vedení) zeptají na jejich názory a postoje, 57 % žáků uvedlo, že jsou tázáni výjimečně (otázka 12).

K výše uvedeným výsledkům dotazníkového šetření přikládám pro srovnání část výstupů dotazníkového šetření<sup>192</sup> (Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí, 2007), ze kterého vyplývá následující:

1. Většina žáků (66,8 %) je spokojena s třídním kolektivem a školou. 34,2 % respondentů odpovědělo, že „do této školy nepatří“.
2. Vztahy se spolužáky hodnotí kladně 88,6 % studentů a 87,6 % studentů uvádí, že je spolužáci berou takové, jací jsou.
3. Mezi nejčastějšími SP jevy (neuveďeno)
4. Respekt k domluveným pravidlům a řádu školy vyjádřila menšina žáků (32,8 %)

---

<sup>190</sup> Mapování organizace prováděl partner projektu. Použitý dotazník byl zaměřen na klima školy. Hodnotou, kterou dotazník měřil, bylo partnerství.

<sup>191</sup> Někteří respondenti (11) zaškrtnli více možností.

<sup>192</sup> Dotazníkovým šetřením prošlo celkem 202 studentů všech ročníků. Dotazníky byly realizovány v jednotlivých třídách bez přítomnosti učitele. Na vyplnění dotazníku měli studenti jednu celou vyučovací hodinu. Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na hodnocení prostředí školy žáky a monitoring postojů a vnímání rizika v oblasti návykových látek.

5. 45,5 % studentů vnímá, že je jim ve škole nasloucháno.
6. Atmosféra školy byla vyjádřena spíše negativní formou:  
64,9 % studentů si myslí, že nenese odpovědnost za dobrou atmosféru ve škole, 42,1 % uvádí, že nevnímá odpovědnost za to, aby byla ve třídě dobrá atmosféra, 47,8 % respondentů necítí odpovědnost za to, aby byla dodržována školní pravidla, 53,0 % žáků necítí odpovědnost za čistotu v prostorách školy, 45,0 % studentů nevnímá odpovědnost za dobrou pověst školy.

Z výše uvedených bodů obou dotazníků můžeme usoudit (z hlediska časového vývoje 2007 – 2010), že:

1. Počet žáků, kteří jsou spokojeni s třídním kolektivem a školou, *klesá*.
2. Počet žáků, kteří mezi sebou vytváří kamarádství a důvěru, *klesá*.
3. Mezi nejčastějšími SP jevy uvedli žáci kouření, alkohol a drogy a dále záškoláctví (rok 2010).
4. Respekt k domluveným pravidlům a řádu školy se *zvýšil* (část žáků uvedla, že je v respektování pravidel ovlivněna spolužáky).
5. Malá část dotázaných (třetina) uvedla, že se pedagogové (a vedení) zajímají o jejich názory a postoje.

V tomto případě vnímám, že tak, jak je kultura školy nastavená (z hlediska výkonu), daří se škole v souladu s navrženou vizí (*Škola jako centrum vzdělávání*, s. 83) plnit zvolené záměry v oblasti vzdělávací, a to zejména v části vybavení a obnovy zařízení, které mj. klade velké nároky na pedagogy v práci s novými technologiemi<sup>193</sup>. Díky této image přichází do školy stále noví žáci, kteří se pro nové věci nadchnou. To, co se už tolik nedaří, je udržet zájem těchto žáků a začlenit je do organizační kultury tak, že např. převezmou hodnoty organizace za své. Co vnímám (co pozoruji) jako důležité, je zjištění, že pedagogové (někteří) nemají potřebnou podporu (respekt) žáků.<sup>194</sup>

---

<sup>193</sup> INSPEKČNÍ ZPRÁVA, s. 5: “Ředitelka školy cíleně a efektivně zlepšuje materiální i personální podmínky vzdělávání, využívá finanční prostředky z projektů a grantů. Do vzdělávacích strategií smysluplně zapojuje profesní organizace, promyšleně postupuje v efektivní prezentaci školy na veřejnosti a zajišťuje uplatnění absolventů na trhu práce. Ve vzdělávací oblasti se daří využívat pestré metody a formy výuky, převažují v ní efektivní výukové postupy, které jsou předpokladem motivace žáků k vyšší aktivitě a lepším výsledkům. Vybavení školy pro výuku teoretických i odborných předmětů je věnována příkladná pozornost, úroveň vybavení pracovišť je velmi dobrá, účelně je používána didaktická technika.”

<sup>194</sup> srovnej následující oddíl 5.2.2 Výsledky mentoringu ve školním prostředí: hodnota důvěry.

## 5.2.2 Výsledky mentoringu ve školním prostředí

Jak jsme v podkapitole 4.2 (Popis projektu Zdravá škola) uvedli, mentoring byl do školy zaváděn jako vyzkoušený nástroj ze zahraničí v rámci projektu ESF. Mentoring byl do školy aplikován jako nástroj doprovázení žáka v procesu edukace a jako možná varianta omezení negativních sociálně patologických jevů u žáků.

V kontextu zavádění mentoringu do kultury organizace (viz podkapitola 5.2 Zavádění mentoringu jako zavádění změny) je třeba uvést, že v tomto případě ke kýženému zavedení změny do organizace nedošlo, protože vyznávanou a podporovanou hodnotou organizace je výkon, zatímco mentoring může zlepšit výkon pouze druhotně – primárně míří především na zlepšení partnerství a spolupráce.

V porovnání s mentoringem, který je postavený na vztahu a jehož hodnotou je partnerství, je popisovaná organizace, do níž byl mentoring zaváděn, zaměřena na výkon. Proto při zavádění mentoringu do kultury školy musíme do hodnot školy zapracovat (a udržet) hodnoty mentoringu (partnerství a spolupráce), které budou mentoringový vztah podporovat. Vztah, který je založený na hodnotách partnerství a spolupráce, nabízí větší prostor pro spolupráci.

Po ročním zavedení mentoringového klubu musím na základě vlastního pozorování uvést, že zavedením metody mentoringu do školního prostředí se u proškolených mentorů žáků projevila schopnost vedení svých protějšků v určitých „problémových“ situacích, které souvisely zejména s výukovými problémy. Pro mě osobně (jako výchovného poradce) se tato zkušenost stala rozhodující pro další podporu mentoringu na naší škole, kdy nově příchozí žáky seznamuji s touto metodou při zahajovacích Go kurzech, jež jsou na naší škole realizovány.

Výsledky mentoringu:

- Posílení hodnoty partnerství.

Výsledkem zavedení změny do organizace bylo posílení hodnoty partnerství jako hodnoty důležité pro fungování mentoringového vztahu<sup>195</sup>. Hodnota partnerství se měla v kultuře organizace objevit na několika úrovních. Měla se objevit mezi proškolenými mentory pedagogy, a neobjevila se, protože učitelé do mentoringového vztahu s žáky hodnotu partnerství nezakomponovali. V mentoringovém vztahu (zpočátku nesymetrickém) se pedagogové nedokázali více přiblížit úrovni žáků. Navíc mezi pedagogy a žáky nevznikla

---

<sup>195</sup> Hodnota vztahu byla vyjádřena v dotazníkovém šetření, pomocí kterých se mapoval



potřebná důvěra.<sup>196</sup> Více se hodnota partnerství projevila mezi žáky samotnými (vlastní pozorování).

- Hodnota důvěry.

Důvěru jako důležitou komponentu vztahu vyjadřovaly otázky 1-4 dotazníkového šetření<sup>197</sup> zaměřené na pedagogy. Konkrétně s druhou otázkou (Důvěřuji našim pedagogům při řešení osobních potíží) vyjádřilo svůj souhlas pouze několik žáků (čtyři z pětatřiceti). Obdobně vypovídali žáci u první otázky: Můžeme se svěřit pedagogům, když máme nějaký problém či trápení? V tomto případě opět souhlasili čtyři žáci z pětatřiceti. Co je zde alarmující, je postoj sedmnácti žáků, kteří o svěřování se pedagogům nemají zájem.

- Osobní rozvoj mentora žáka.

V příloze 3 Rozhovory jsem provedl rozhovory se dvěma mentory s tím, že oba potvrdili svůj osobní rozvoj díky mentoringu (rozhovor 1, odpověď 7, „...mentoring je pro mě stále osobně přínosný v osobních vztazích.“ a rozhovor 2, odpověď 4.2 „...Přínos je spíš v tom, že jsem si uvědomila, že to pro některé není samozřejmost, ale i to, že je to hlavně pro toho, kdo se chce angažovat. A také to, že jsem nevěděla, že existuje něco jako mentoring, ve kterém se lidi zabývají těmito věcmi.“

- Omezení sociálně patologických jevů (např. snížení předčasných odchodů žáků ze školy).

Tato komponenta není statisticky vyhodnocena, pouze z vlastního pozorování a v rámci navázaných mentorských vztahů zařazují popsanou možnost jako možné reálné řešení pomocí mentoringu.

- Odpověď na otázku: Co to mentoring vlastně je?

„Pro mě je mentoring naslouchání druhým, snažím se jim porozumět. Hlavně souvisí s nasloucháním. Potom to naslouchání také souvisí s příklady, jak by to mohlo dopadnout. Směřovat tak, aby si ty lidi sami uvědomili, co si mají vybrat.“ (Rozhovor 1, ot. 6)

„Tak já si myslím, že to je hlavně o tom, aby lidi mezi sebou měli nějaký kontakt a dokázali si mezi sebou pomáhat. Aby na sebe nebyli zlí. Nebo aby si dokázali navzájem vyjít vstříc a vzájemně se dokázali přidršet po nějakém problému.“ (Rozhovor 2, ot. 4.1)

---

<sup>196</sup> Toto tvrzení nemám podloženo šetřením, vyplynulo z vlastního pozorování a rozhovorů s pedagogy a žáky.

<sup>197</sup> viz Příloha 2: Dotazníkové šetření, otázky 1-6 zaměřené na to, jak žáci vnímají své pedagogy.

- Prostor pro změnu.

- ve formě vyšší četnosti scházení se žáků a učitelů (Rozhovor 1, ot. 9)

- „Myslím si, že kdyby se do toho (mentoringu) zapojilo více lidí a ty lidi by měli o to fakt zájem, tak by se tady dalo změnit hodně věcí. Jak přístup k žákům, tak i přístup k učitelům. Ale nevím, jak by se to udělalo, protože ti žáci nemají o to zájem. Přejde jim to jako nesmysl. Je to takový těžký. Když člověk nechce, tak pro to nic neudělá.“ (Rozhovor 2, ot. 7)

Mentoring byl do naší školy zaváděn jako varianta ke kárnému opatření – měl omezit negativní jevy (zejména záškoláctví a další sociálně patologické jevy), nikoli primárně podporovat žákův školní výkon a spolupracovat s ním na osvojování kýžených hodnot partnerství a spolupráce. Skutečnost, že mentoring je zaváděn kvůli problémům, nikoli jako běžný doplněk pro studentovu cestu rozvoje a osvojování si kompetencí, vytváří v tomto případě alternativní možnost řešení problémů žáka žákem. Popsanou variantou mentoringu podporujeme u žáků rozvoj sociálních kompetencí a nastavujeme určitou variabilitu při možném řešení problému žáka.

Pokud by měl být mentoring používán jako běžný edukační prostředek pro rozvoj kompetencí k učení, k řešení problémů, kompetencí komunikativních, sociálních, osobních a občanských, musela by tomu pravděpodobně odpovídat organizační kultura školy, tedy její hodnoty by musely spočívat například v oblasti partnerství a spolupráce. Byl by to také jeden z možných způsobů spolupráce pedagogů a žáků (nebo žáků a žáků) ve škole tak aby podali uspokojivý výkon.

## 6. Diskuze

V teoretické části práce jsem se zabýval nejprve edukací jako základním záměrným procesem vzdělávání člověka, při kterém dochází kučení. K edukačnímu procesu (zařazenému do školství) je přiřazena pedagogika, která se zabývá studiem edukačních procesů. Mezi základní pedagogické disciplíny je zařazena didaktika jako vědní disciplína zabývající se teorií vzdělávání. Dalším prostorem, ve kterém probíhají edukační procesy, je oblast řízení lidských zdrojů. Porovnáním obou edukačních oblastí jsem došel k následujícímu (logickému) vyústění. Společné pro obě edukační oblasti je cíl edukace. Cílem edukace je rozvoj osobnosti daného jedince (nebo skupiny) v oblasti znalostní, dovednostní a postojevé. Znalosti jsou vyjádřeny kognitivní složkou osobnosti, dovednosti jsou zařazeny do oblasti psychomotorické a postoje jsou vyjádřeny pomocí hodnot. Uvedená triáda je popsána jako kompetence a je znázorněna pomocí diagramu 7 (Kompetence v edukačním procesu, s. 24). Zjistil jsem, že to, co je rozdílné pro oblast školy a oblast firemní, je např. způsob přístupu ke vzdělání podle kompetencí (označený jako CBA competency-based approach). V níže uvedeném<sup>198</sup> diagramu 34 Přístupy ke vzdělání, který je převzat od Vetešky a Tureckiové (2008, s. 39) je znázorněno zaměření jednotlivých přístupů (kráceno, upraveno, zvýrazněno):

<b>Tradiční přístup</b> <i>(zaměření na obsah/učivo)</i>	<b>CBA</b> <i>(zaměření na kompetenci/efektivní konání)</i>
Znalosti jsou předány fragmentovanou formou.	Různé zdroje jsou propojovány a zasazeny do prostředí učícího se jedince.
Obtížné stanovení úrovně znalostí, (dovedností, postojů). Cíle jsou záměry učitele, nereagují na vzdělávací potřeby žáka.	Nastavený standard, definované cíle a typ kompetence.
Převládají teoretické metody výuky. Typický je výklad nebo přednáška.	Různé vyučovací strategie, pozornost se soustředí na rozvojovou změnu.
Učitel vystupuje jako zprostředkovatel znalosti a také jako hodnotitel vzd. procesu.	Učitel je facilitátor, moderátor, kouč. Přístup zaměřený na podporu aktivity učícího se. Hodnotitelem je také učící se jedinec.
<b>Evaluace</b> se zaměřuje na <i>míru osvojení</i> (zvládnutí) <i>znalostí</i> nebo dovedností	<b>Evaluace</b> se zaměřuje na <i>pozitivní změny v chování</i> účastníků vzdělávání

<sup>198</sup> Pozn.: Diagram by měl být spíše uveden v teoretické kap. 1.2 Kompetence (s. 20), ale není, protože zařazením diagramu bych v tomto případě posunul text stránek a tím i odkazy v textu.

(testování, zkoušky).	prostřednictvím řešení problémových situací. Jde o sledování efektivity procesu řešení problémové situace. Měřítkem úspěšnosti je kompetentní jednání v kontextu situace.
-----------------------	---

Diagram 34 Přístupy ke vzdělání: Rozdíly mezi tradičním přístupem a CBA (Veteška, Tureckiová, 2009, s. 39)

Z výše uvedeného diagramu vyplývá, že vzdělávání a učení vztažené ke kompetencím je organizováno spíše podle toho, jaké kompetence mají být u jedinců rozvinuty, a nezáleží tolik na obsahu učiva konkrétního předmětu. Snahou tohoto přístupu není předávat informace nebo (hotové) znalosti nebo soubory poznatků, ale nedirektivním způsobem vést proces získávání a rozvoje kompetencí u edukovaného. Cílem tohoto přístupu je, aby učící se jedinec byl schopen efektivně zvládat situace a úkoly, které bude aktuálně či ve vzdálenější budoucnosti řešit, a aby se postupně stával samostatnějším při dosahování různých osobních i společenských cílů. To je podle mého názoru jedna z možných variant efektivního přístupu spolupráce žáka a pedagoga, ale v praxi to opět znamená určitou *změnu* v přístupu pedagoga v prostředcích a procesech edukace.<sup>199</sup>

Další možnou variantou efektivní spolupráce (pedagoga a žáka) je např. aplikace managementu třídy. Pojem management třídy rámuje Mertin (kol. autorů, *Výchovné poradenství*, 2009, s. 135-138) popisem profesních dovedností, postupů a opatření pedagoga pro úspěšné zvládnutí výuky. K tomu, aby výuka byla efektivní (aby se žáci něco naučili), musí mít podle Mertina pedagog u žáků respekt a disciplínu, jinými slovy pedagog musí mít nad třídou *kontrolu*. Z tohoto pohledu usuzuje na jistou interferenci (vztah) mezi nekázní a vzdělávacími výsledky. A v tomto bodě můžu dodat (na základě vlastní praxe), že kázeň si pedagog ve třídním kolektivu<sup>200</sup> *nemůže* získat pouhým příkazováním. Kázeň ve třídě *dosahuji* např. následujícím postupem. Nejprve se žákům představím a řeknu svá očekávání: (*co* budu žáky učit, *jak* je to budu učit a *proč* je to budu učit. Dále nastavuji *pravidla hry* (vymezená školním řádem, to *co* musí *obě* strany dodržovat). Zde se sám např. učím důslednosti (chodit včas do výuky, vyžadovat připravenost sebe a žáka na hodinu atp). Učím povzbuzovat (*motivovat*) sebe, žáky a ostatní pedagogy v maličkostech i v příkladech dobré praxe. Styl výuky přizpůsobuji probíranému tématu. Vždy se najde situace, která nás (pedagogy) *dostane*. V tu chvíli se snažím situaci (např. ve výuce, při řešení výchovného problému)

<sup>199</sup> viz ŠTAJGLOVÁ, *Vzdělávací strategie ve školní praxi*. 2008 a SITNÁ, *Metody aktivního vyučování*. 2009

<sup>200</sup> Pozn.: V tomto případě se jedná se o třídní kolektiv ...náctiletých, kteří autoritu nemusí. Respektují to – do určité míry.

nehrotit a řešit ji s určitým odstupem.<sup>201</sup> Dále se snažím zjistit, zda žák chápe význam dovednosti *učit se učit* a jak tuto dovednost aplikuje ve své praxi (školní i mimoškolní). Jinými slovy, snažím se u žáka posilovat a rozvíjet kompetence (oddíl 1.2.2 Kompetence a klíčové kompetence s. 22). Zároveň se učím jednotlivé kompetence (u žáků) vyhodnocovat<sup>202</sup> vzhledem k daným cílům výuky (oddíl 1.3.2 Konkrétní stanovení výukových cílů s. 26). Vyhodnocením úrovně výsledků vzdělávacích cílů získávám měřítko, ve kterém hodnotím úroveň efektivity výuky ve smyslu určitého přírůstku (posílení) kompetencí žáků a zároveň hodnotím, jak efektivní je můj přístup výuky jako pedagoga.

Z literatury, převážně manažerské (Palán, 2002; Bělohlávek et al, 2006; Armstrong, 2012; Píšová, Duschinská 2011; Brumovská, Málková 1993, aktualizováno 2010) jsem zjistil, že společné pro metodu mentoringu<sup>203</sup> je to, že se jedná převážně o dlouhodobý strukturovaný proces, ve kterém jeden zkušenější aktér (mentor) podporuje druhého aktéra (mentorovaného) mentoringového procesu. Mentoring je např. ve firemní praxi uváděn jako jedna z možných forem rozvoje pracovníka (Armstrong 2012, s. 444). V oblasti školství uvádí Píšová a Duschinská (2011, s. 83-84) a Šneberger (2012, s. 5) podobně mentoring jako nástroj rozvoje pracovníka (a organizace). Dále jsem z výše uvedené literatury zjistil, že pro proces mentoringu je důležitý vzájemný vztah. Píšová, Duschinská (2011, s. 115) rozčleňují mentorský vztah<sup>204</sup> do čtyř (metaforických) kategorií podle míry nastavení vzájemného souladu mezi aktéry na: „*kvazipřátelství, osobní trénink, zdvořilé susedství a profesní konkurenci*“. Mentoring v oblasti lidských zdrojů je vyjádřen mentorským vztahem na bázi: „*patronství, koučinku, ochrany a zviditelnění*“ (Stýblo, 2010). Z výše uvedeného výčtu vyplývá, že zavádění mentoringu z pohledu *obsahového* odpovídá spíše aplikaci nové metody při zaučování a podpoře *nového pracovníka*, než zavádění metody, pomocí které byl žák podporován, aby podal uspokojivý výkon a osobně a mezilidsky vyzpěl.

V praktické části je provedena analýza organizace pomocí diagnostiky kultury organizace, je popsán projekt Zdravá škola a dále je popsán postup zavádění změny do kultury organizace s popsanou vlastní zkušeností (s. 94).

---

<sup>201</sup> Pozn.: Žáci rádi testují pedagogy, a třeba pokud (pedagogové) tímto testem projdou, získají si u žáků potřebnou autoritu.

<sup>202</sup> Pro pochopení jak hodnotit využívám metodiku Běleckého (BĚLECKÝ, ZD. Kritéria hodnocení žáků 3. [online]

<sup>203</sup> Bez ohledu na to, jestli je mentoring aplikován ve firemním nebo školním prostředí.

<sup>204</sup> V tomto případě se jedná o mentorský vztah mezi zkušeným učitelem a začínajícím učitelem.

Vzhledem k uvedeným výsledkům projektu (a k účtě ke zpracování a interpretaci dat) je vhodné na tomto místě uvést jistá omezení, která jsou vztahena k uvedeným výsledkům práce.

První omezení se týká skutečnosti, že hodnocení mentoringu jako formy doprovázení žáka edukačním procesem školy mám z těchto zdrojů:

- Od žáků (mentorů žáků) v podobě dvou dotazníků, od pedagogů jsem hodnocení neobdržel. Rozhovory s žáky jsem realizoval s dvouletým odstupem od ukončení projektu.
- Vlastní pozorování a rozhovory s žáky a pedagogy v rámci mentoringového programu. Výsledky pozorování a rozhovory s žáky nemám nikde zaznamenány (mám je uložené v hlavě) a v této práci jsem je použil jako vlastní zkušenost z průběhu dvou a půl roku trvajících projektu. Respektuji tu skutečnost, že uvedené výsledky jsou subjektivním hodnocením nazírané reality, která může být ve skutečnosti jiná.

Druhé omezení souvisí s hodnocením dotazníkového šetření, které prováděla partnerská organizace Institut pro ženy. Dotazníkové šetření, jež bylo realizováno v počátku zavádění projektu, bylo v průběhu času ztraceno. Po dotazu na partnerskou organizaci jsem obdržel dotazníky a výslednou tabulku v excelu. Pomocí tabulky jsem znovu provedl vyhodnocení dotazníků, které vyplňovali žáci. Výstupy dotazníku (uvedené v příloze), jsem použil při hodnocení organizační kultury a klimatu školy (oddíl 5.2.1 Výsledky hodnocení organizační kultury školy a klima školy, s. 100)

Třetí omezení se týká hodnocení organizační kultury školy pomocí dotazníkového šetření s názvem Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí, které proběhlo v roce 2007 a týkalo se hodnocení prostředí školy žáky a monitoringu postojů a vnímání rizika v oblasti návykových látek. Dotazníkové šetření neuvádím v kompletní podobě, protože obsahuje důvěrná data a podléhá ochraně osobních dat. Uvedená data jsem uvedl (oddíl 5.2.1 Výsledky hodnocení organizační kultury školy a klima školy, s. 101) pro srovnání trendu v oblasti školního klimatu.

## Závěr

V diplomové práci jsem popsal obsah, cíle, principy, prostředky, procesy, prostředí a aktéry edukace a podobnou strukturu aplikoval na jeden z edukačních procesů – na mentoring jako podpůrnou metodu rozvoje žákových kompetencí díky působení proškolených mentorů z řad pedagogů a z řad žáků. V praktické části jsem se zaměřil na konkrétní příklad zavádění mentoringu do SPŠ Tachov.

Mentoring byl do školy zaváděn jako možný nástroj spolupráce s žáky. Spolupráce nebyla primárně zaměřena do výuky, ale byla především vymezena jako pomocný nástroj určený žákům, kteří se potýkají s výchovnými i vzdělávacími problémy. Pokud by měl být mentoring (v popsané podobě) využíván pro běžnou podporu žáka ve školním výkonu, muselo by pravděpodobně dojít k začlenění hodnoty partnerství do organizační kultury školy.

Mentoring byl v tomto případě aplikován do školního prostředí. Jak jsem již v této práci zmínil, bylo (v té době) zavádění mentoringu do školního prostředí aktivitou spíše ojedinělou. V uváděných aplikacích, které jsem našel v publikacích a na internetu, souviselo zavádění mentoringu převážně s oblastí řízení lidských zdrojů, např. se zvyšováním kvalifikace pracovníka, s řešením nějakého konkrétního problému nebo také se začleňováním sociálně slabších jedinců a jedinců ze sociálně vyloučených lokalit. Pro oblast školství souvisela aplikace mentoringu podobně jako v managementu se zaváděním nového pracovníka do organizace nebo se jednalo o vhodnou podporu učitelů při jejich dalším vzdělávání.

## Seznam literatury

- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 10.vyd. Praha: Grada, 2012. 787 s. ISBN 978-80-247-1407-3
- BĚLECKÝ, ZD. *Kritéria hodnocení žáků. Kritéria hodnocení 3*. [online]. [cit. 28. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.belecky.czechian.net/>
- BĚLOHLÁVEK, F. KOŠŤAN, P. ŠULEŘ, O. *Management*. 1.vyd. Brno: Computer Press, 2006. 736 s. ISBN 80-251-0396-3
- BRUMOVSKÁ, T. *RIZIKA PROSTŘEDÍ, RESILIENCE A MENTORING: SOUČASNÉ PŘÍSTUPY V PREVENTIVNÍCH SLUŽBÁCH PRO DĚTI A DOSPÍVAJÍCÍ*. [online]. [studie]. Praha: FHS, [cit. 20. 2. 2013]. Dostupné z: [http://moodle.fhs.cuni.cz/pluginfile.php/30981/mod\\_resource/content/0/Clanek\\_pro\\_Psychologii\\_Dnes\\_-\\_Mentoring\\_v\\_CR\\_kratky\\_28.9.2011.pdf](http://moodle.fhs.cuni.cz/pluginfile.php/30981/mod_resource/content/0/Clanek_pro_Psychologii_Dnes_-_Mentoring_v_CR_kratky_28.9.2011.pdf)
- BRUMOVSKÁ, T. MÁLKOVÁ, SEIDLOVÁ, G. *Mentoring: Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066534-3
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066534-3
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Inspekční zpráva*. [online]. [dokument]. [cit. 20. 3. 2014]. Dostupné z: <http://zpravy.csicr.cz/upload/2011009114.pdf>
- DENEB. *Mentoring a využití jeho metod na střední škole*. [online]. Brno: Boskovice, 2012 [cit. 20. 2. 2013]. Dostupné z: <http://www.cnmpv.cz/moduly/mentoring/>
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3.vyd. dotisk Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 80-246-0139-7
- DUSCHINSKÁ, K. *Mentoring v procesu stávání se učitelem*. Praha 2010. Disertační práce. UK Pedagogická fakulta. Školitel Jaroslava Vašutová. [online]. [cit. 2. 2. 2014]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/97350/>



- EMCC. *Etický kodex*. [online]. [dokument]. [cit. 20. 9. 2013]. Dostupné z: <http://www.emccouncil.org/cz/>
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4. rozšířené vyd. Bratislava: UK, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8
- JONES, NIEL, RUSSEL. *Management změny*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 110s. ISBN 80-7367-142-5
- MACEK, P. *Adolescence*. 2. upravené vyd. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7
- MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ, *Národní strategie GRV pro období 2011-2015*, (cit. 24. 10. 2012) URL: [http://fors.cz/user\\_files/nsgrv.pdf](http://fors.cz/user_files/nsgrv.pdf)
- FIŠEROVÁ, H. *Pedagogická diagnostika*. [online]. [článek]. [cit. 20. 7. 2013]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/P/Pedagogická\\_diagnostika](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/P/Pedagogická_diagnostika)
- HENDL, JAN. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2
- HRČKOVÁ, J. *Zpráva o vlastním hodnocení školy: Za období 2007-2008*. Tachov, 2008. [tištěný materiál]. [cit. 20. 9. 2013].
- HRČKOVÁ, J. *Výroční zpráva SPŠ Tachov, Světce 1: O činnosti a hospodaření školy ve školním roce 2011-2012*. [online]. [cit. 20. 9. 2013]. Dostupné z: <http://www.sps-tachov.cz/UserFiles/file/VZ2011-2012.pdf>
- INSTITUT PRO ŽENY, občanské sdružení, [online]. [cit. 20. 9. 2013]. Dostupné z: <http://www.institutprozeny.cz/>
- JANÍK, T. *Didaktika obecná a oborová: Pokus o vymezení a systematizaci pojmů*. [online]. [cit. 12. 8. 2013]. Dostupné z: [http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika\\_obecná\\_a\\_oborová\\_Janik.pdf](http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika_obecná_a_oborová_Janik.pdf)
- JANÍK, T. Stuchlíková, Iva, *Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí*. [online]. [cit. 25. 8. 2013]. Dostupné z: [www.scied.cz](http://www.scied.cz)

časopis Scientia in educatione, ročník 2010, číslo 1, s. 5-32,  
ISSN 1804-7106

JŮVA, VI. et al., *Základy pedagogiky*. 1.vyd. Brno: Paido, 2001. 415 s. ISBN 80-85931-95-8

KALHOUS, Zd. Obst, Otto a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 447s. ISBN 978-80-7367-571-4

kol. autorů. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. 308 s. ISBN 978-80-7357-603-5

kol. autorů. *Výchovné poradenství*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2009. 247 s. ISBN 978-80-7357-498-5

KOTTER, J. P. *Vedení procesu změny: Osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice*. 1.vyd. Praha: Management Press, 2004. 190 s. ISBN 80-7261-015-5-

LUKÁŠOVÁ, R. *Organizační kultura a její změna*. 1.vyd. Praha: Grada, 2010. 237 s. ISBN 978-80-247-2951-0

MACEK, P. *Adolescence*. 2. upravené vyd. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7

MANAGEMENT MANIA. *Personalistika a řízení lidských zdrojů*. [online]. [cit. 23. 11. 2013]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/personalistika-a-lidske-zdroje>

MERTIN, V. KREJČOVÁ, L. kol. autorů. *Metody a postupy poznávání žáka: Pedagogická diagnostika*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 344 s. ISBN 978-80-7357-679-0

MŠMT. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*. [online]. [cit. 23. 11. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

NEZVALOVÁ, D. *Pedagogická evaluace*. [online]. [cit. 28. 4. 2013]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/963/PEDAGOGICKA-EVALUACE.html/>

PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: 1997, DAHA 159s.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: 2002, Academia 280s. ISBN: 80-200-0950-7

PÍŠOVÁ, M. DUSCHINSKÁ K. a kol. *Mentoring v učitelství*. Praha: 2011, Nakladatelství Karolinum 204s. ISBN 978-80-7290-589-8

POSPÍŠIL, R. *Úvod do pedagogiky*. PF MU [online]. [cit. 20. 4. 2013]. Dostupné z:  
[http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/ps09/uvod\\_ped/web/index.html](http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/index.html)

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd., Praha: Portál, 2002, 481s. ISBN 80-7178-631-4

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd., Praha: Portál, 2005, 481s. ISBN 80-7367-047-X

PRŮCHA, J. Walterová E. Mareš J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: 2003, Portál 322s. ISBN 80-7178-772-8

RUSSEL, JONES, NEIL. *Management změny*. 1. vyd., Praha: Portál, 2006, 112s. ISBN 80-7367-142-5

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999, 292 s. ISBN 80-85866-33-1

SPŠ TACHOV. *Webové stránky školy*. [online]. [(cit. 10. 8. 2013)]. Dostupné z: <http://www.sps-tachov.cz/web/cs/skola>

Stránky projektu *Zdravá škola*. Dostupné z: <http://www.sps-zdravaskola.cz>

SVOBODA, V. *Public relations moderně a účinně*. 2. aktualizované a doplněné vyd. Praha: Grada, 2009, 240 s. ISBN 978-80-247-2866-7

STÝBLO, Jiří. *Hledání východisek z kritických situací v oblasti rozvoje lidských zdrojů*. Práce a mzda. [online]. [cit. 20. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.mzdovapraxe.cz/archiv/dokument/doc-d9838v12711-hledani-vychodisek-z-kriticky-situaci-v-oblasti-rozvoje-lidskych/>

- ŠTAJGLOVÁ, Helena. *Vzdělávací strategie ve školní praxi: STUDIUM KOORDINÁTOR ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU*. [ Metodický portál: Články. 2008]. [online]. [cit. 20. 4. 2014]. Dostupné z: [http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2651/vzdelavaci\\_strategie\\_ve\\_skolni\\_praxi.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2651/vzdelavaci_strategie_ve_skolni_praxi.pdf)
- TŮMA, D. *Koučink, trénink, mentoring – rozdíly ve způsobech vedení a rozvoje zaměstnanců*. [online]. [cit. 10. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.profesia.cz/cms/newsletter/kveten-2013/koucink-trenink-mentoring-rozdily-ve-zpusobech-vedeni-a-rozvoje-zamestnancu/44270>
- VÁCLAVŮ, JAKUB. *Metodika programu Mentoring*. [online]. [cit. 28. 2. 2013]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/dokumenty-k-oblasti-vzdelavani/metodika-k-programu-mentoring-spolecnost-tady-a-ted/details>
- VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 404s. ISBN 978-80-247-1734-0
- VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8
- VLČKOVÁ, K. *Edukační cíle*. [online], [cit. 27. 10. 2013] Dostupné z: [http://is.muni.cz/elportal/estud/lf/ps05/mpmp071/edukacni\\_cile.pdf](http://is.muni.cz/elportal/estud/lf/ps05/mpmp071/edukacni_cile.pdf)
- VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. et al. *Aplikovaná sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: 1998, Portál 384s.
- WIKIPEDIE. *Kurikulum*. [online]. [cit. 28. 4. 2013]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Kurikulum>
- WIKIPEDIE. *Pedagogika*. [online]. [cit. 10. 6. 2013]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Pedagogika>
- WIKIPEDIE. *Taxonomie*. [online]. [cit. 10. 6. 2013]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Taxonomie>

# Přílohy

## Příloha 1: Seznam diagramů

- Diagram 1 Rámec edukace
- Diagram 2 Didaktické modely
- Diagram 3 Pojmová struktura obecné didaktiky
- Diagram 4 Rozdělení didaktik
- Diagram 5 Oblasti didaktiky
- Diagram 6 Znázornění vztahu a významu pedagogiky a didaktiky
- Diagram 7 Kompetence v edukačním procesu.
- Diagram 8 Hierarchie cílů
- Diagram 9 Taxonomická tabulka vzdělávacích cílů
- Diagram 10 Popis dimenze znalostí
- Diagram 11 Popis kognitivních procesů
- Diagram 12 Podmínky výchovy
- Diagram 13 Didaktický trojúhelník
- Diagram 14 Interakční model edukačního procesu
- Diagram 15 Vliv výchovy, vzdělání a prostředí na rozvoj jedince
- Diagram 16 Edukační prostředí
- Diagram 17 Typologie edukačního prostředí podle Průchy
- Diagram 18 Vliv proměnných na učební výsledky žáků podle Blooma
- Diagram 19 Vztahy mezi pojmy v oblasti řízení lidského kapitálu a ŘLZ
- Diagram 20 Učení ze zkušenosti (Kolbův cyklus)
- Diagram 21 Kultura organizace
- Diagram 22 Prvky organizační kultury a jejich vzájemné vztahy
- Diagram 23 Popis složek kultury v organizaci
- Diagram 24 Rámec managementu změny
- Diagram 25 Komponenty efektivního mentoringu
- Diagram 26 Hodnocení školy – obecná charakteristika
- Diagram 27 Hodnocení školy – počty žáků
- Diagram 28 Hodnocení školy – počty učitelů
- Diagram 29 Hodnocení školy – výsledky edukace-prospěch
- Diagram 30 Realizace projektů školy
- Diagram 31 Umístění žáků na soutěžích
- Diagram 32 Vyhodnocení oblasti, kde škola dosahuje dobrých výsledků
- Diagram 33 Oblast prostoru pro zlepšení školy
- Diagram 34 Přístupy ke vzdělání: Rozdíly mezi tradičním přístupem a CBA

## Příloha 2: Dotazníkové šetření (počátek projektu)

### Vzor dotazníku

#### DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

V následujícím dotazníku jsou uvedena tvrzení, která máte posoudit tak, že zaškrtnete minimálně jednu z předepsaných odpovědí shodující se s Vaším míněním.

Dotazník je anonymní, zjištěné údaje jsou důvěrné a budou sloužit pouze pro účely zpracování metodiky školení v rámci realizace projektu Zdravá škola.

Děkuji Vám za ochotu a laskavost, kterou svým odpovědným přístupem k vyplnění dotazníku prokazujete. Vyplněný dotazník zašlete na email [daniela@institutprozeny.cz](mailto:daniela@institutprozeny.cz).

---

Věk: .....

Jsem: a) dívka            b) chlapec

#### **A. Jak vnímám své pedagogy:**

1. Můžeme se svěřit pedagogům, když máme nějaký problém či trápení.

- ANO, můžeme a využíváme toho
- ANO, můžeme, ale netroufáme si
- ANO, můžeme, ale nemáme zájem
- Ne, nemůžeme

2. Důvěřuji našim pedagogům při řešení osobních potíží.

- ANO, důvěra mezi žáky a pedagogy funguje
- ANO, ale pouze vybraným pedagogům
- NE, důvěra mezi žáky a pedagogy nefunguje

3. Pedagogové naší školy mají pochopení pro naše osobní problémy.

- ANO, všichni či téměř všichni
- ANO, ale pouze někteří
- NE, nemají

4. Pokud žák udělá něco nevhodného, pedagog s ním vzniklou situaci:

- pouze prodiskutuje
- prodiskutuje a poté potrestá
- potrestá a poté prodiskutuje
- pouze potrestá

5. Naši pedagogové v nás pěstují smysl pro:

- poctivost a odpovědnost
- pravdomluvnost
- velkorysost (např. stát si za svým názorem, skutkem, proviněním)

- vzájemné partnerství
- jiné .....

6. Žáci a pedagogové se vzájemně stýkají také po vyučování.

- ANO, pravidelně
- ANO, občas
- NE, nikdy

**B. Jak vnímám klima školy/třídy:**

7. Jsem rád/a, že chodím do této školy, jsem s třídním kolektivem spokojen/a.

- rozhodně souhlasím
- částečně souhlasím
- rozhodně nesouhlasím

8. Spolužáci si často mezi sebou:

- vytvářejí kamarádství a důvěru
- pouze vzájemně rozumí a podporují se
- vzájemně nerozumí a provokují se
- fyzicky či psychicky ubližují

9. Na škole se objevují tyto patologické jevy:

- návyková závislost (drogy, kouření, alkohol)
- záškoláctví
- krádeže
- agresivita žáků
- psychická šikana
- fyzická šikana
- jiné.....

10. Vím, za kým ve škole zajít s tímto problémem.

- ANO, vždy je zde někdo, kdo mi pomůže
- ANO, ale jde vždy o jednu a tutéž osobu, které důvěřuji
- NE, nemám s kým probrat osobní problém

11. Ve škole jednám podle domluvených pravidel a řádu školy.

- ANO, vždy respektuji
- ANO, snažím se respektovat, pokud mě neovlivní spolužáci
- ANO, pokud respektují ostatní spolužáci
- NE, nerespektuji

12. Jestliže má být něco důležitého rozhodnuto (např. v pravidlech či řádu školy), pedagogové či vedení školy se ptá na naše názory, postoje a mínění.

- ANO, vždy
- ANO, občas s námi diskutují či provádějí dotazníkový průzkum
- ANO, ale pouze výjimečně
- NE, nikdy

13. Čeho si u svých pedagogů nejvíce vážíte? Jaký přístup ze strany pedagogů oceňujete?

Vaše odpověď:

14. Co naopak u svých pedagogů nemáte rádi? Jaký přístup ze strany pedagogů Vám vadí?

## Vyhodnocení dotazníkového šetření: Vyhodnocení List 1

Žák č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	celk.	%	sum			
<b>A. Jak vnímám své pedagogy</b>																																									
Pohlaví																																									
dívka																																									
chlapec	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
1. Můžeme se svěřit pedagogům, když máme nějaký problém či trápení			1																																						
ANO, můžeme a využíváme toho																																									
ANO, můžeme, ale netroufáme si	1	1																																							
ANO, můžeme, ale nemáme zájem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Ne, nemůžeme																																									
2. Důvěřuji našim pedagogům při řešení osobních potíží			1																																						
ANO, důvěra mezi žáky a pedagogy funguje																																									
ANO, ale pouze vybraným pedagogům	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
NE, důvěra mezi žáky a pedagogy nefunguje	1																																								
3. Pedagogové naší školy mají pochopení pro naše osobní problémy.																																									
ANO, všichni či téměř všichni																																									
ANO, ale pouze někteří	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
NE, nemají																																									
4. Pokud žák udělá něco nevhodného, pedagog s ním vzniklou situaci:																																									
pouze prodiskutuje																																									
prodiskutuje a poté potřestá																																									
potřestá a poté prodiskutuje	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
pouze potřestá																																									
poctivost a odpovědnost																																									
pravidelnost	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
velkorysost																																									
vzájemné partnerství	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
jiné																																									
6. Žáci a pedagogové se vzájemně stýkají také po vyučování																																									
ANO, pravidelně																																									
ANO, občas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
NE, nikdy	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
<b>sum</b>																																									
<b>celk.</b>																																									
<b>%</b>																																									
<b>sum</b>																																									





Dotazníkové šetření - vyhodnocení, list3

žák č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	celkové %	Sum											
<b>B. Jak vnímám klima školy/třídy:</b>																																																
12. Jestliže má být něco důležitého rozhodnuto pedagogové či vedení školy se ptá na naše názory, postoje a mínění.				1																																												
ANO, vždy				1																																				1	2,9							
ANO, občas s námi diskutují či provádějí dotazníkový průzkum	1				1			1						1																												1	12	34				
ANO, ale pouze výjimečně	1						1					1	1																																20	57		
NE, nikdy																																														3	8,6	36

## Vyhodnocení dotazníkového šetření

Anotace:

Projekt začal v dubnu 2010. Dotazníkové šetření proběhlo v květnu a bylo zaměřené na první ročníky čtyřletých maturitních oborů a uskutečnilo se počátkem května. Dotazník byl navržen v elektronické podobě a týkal se celkem 45 žáků. Na tento dotazník reagovalo ve stanovené lhůtě celkem 35 žáků, tj. 78% z celkového počtu žáků. Z celkového počtu 35. žáků byly dvě dívky.

Vyhodnocení dotazníkového šetření **sumativní:**

Popis	Hodnocení
celkový počet respondentů:	45 žáků 1. ročníky
návratnost	35 žáků
Z toho chlapců/dívek	33chlapců/2dívky

Dotazníkové šetření mapovalo dva okruhy zájmu. První okruh otázek (otázky 1-6) souvisel s osobností pedagoga druhý okruh (otázky 7-12) se týkal klimatu školy.

oblast hodnocení: Osobnost pedagoga (z pohledu žáků)

otázka 1 Můžeme se svěřit pedagogům, když máme nějaký problém či trápení.

Na tuto otázku odpovědělo všech 35 respondentů (jeden respondent označil dvě škály: ANO, můžeme, ale netroufáme si a ANO, můžeme, ale nemáme zájem). Otázka byla rozdělena do následujících škál:

otázka	ANO, můžeme a využíváme toho	ANO, můžeme, ale netroufáme si	ANO, můžeme, ale nemáme zájem	Ne, nemůžeme
1.	4/11%	14/40%	17/48%	1/3%

Vyhodnocení otázky:

Z této škály vyplývá, že několik málo žáků (4) využívá možnost svěřit se pedagogovi, pro 14 žáků se nabízí prostor možné spolupráce (za předpokladu zjištění, odstranění bariér) a pro 17 žáků vzniká prostor pro možnou budoucí spolupráci mezi pedagogy a žáky při řešení problémů. Prostor pro zlepšení vidím v tomto případě v možném zvyšování kompetencí pedagogů. **Pozor:** V tomto případě vypovídá jeden žák (dívka), že se z nějakého důvodu nemůže pedagogům svěřit (ale přesto v další otázce vypovídá, že se může svěřit vybraným pedagogům).

otázka 2 Důvěřuji našim pedagogům při řešení osobních potíží.  
Na tuto otázku odpovědělo všech 35 respondentů. Otázka byla rozdělena do několika škál:

otázka	ANO, důvěra mezi žáky a pedagogy funguje	ANO, ale pouze vybraným pedagogům	NE, důvěra mezi žáky a pedagogy nefunguje	
2.	4/11%	27/77%	4/11%	

Vyhodnocení otázky:

Tato otázka koresponduje s otázkou první. Pokud mám nějakou potřebu se někomu svěřit, musím mít komu se svěřit a také musím mít k dotyčné osobě *důvěru*. Z výsledků šetření vyplývá, že důvěru k pedagogům (včetně vybraným pedagogům) má 31 žáků. Předcházející čtyři respondenti (kteří uvedli, že využívají možnost svěřovat se pedagogům zde uvedli, že mají důvěru k *vybraným* pedagogům.

**Pozor:** V tomto případě uvádí čtyři žáci, že důvěra mezi žáky a pedagogy nefunguje. Navíc k tomu z těchto čtyř žáků dva žáci v následující otázce uvádí, že někteří pedagogové mají pochopení pro osobní problémy, ale dva zbývající žáci uvádí opak, že pedagogové pro osobní problémy žáků *nemají* pochopení. Možný prostor pro zlepšení v tomto případě vidím v případné intervenci směrem k žákům, které mají nějaké problémy (osobní) a sami je neumí (nebo nemohou) řešit.

otázka 3 Pedagogové naší školy mají pochopení pro naše osobní problémy.

Na tuto otázku odpovědělo 34 respondentů (neodpověděl jeden respondent č. 11). Otázka byla rozdělena do následujících škál:

otázka	ANO, všichni či téměř všichni	ANO, ale pouze někteří	NE, nemají	
3.	3/8%	24/68%	7/20%	

Vyhodnocení otázky:

V tomto případě tři respondenti uvádí, že téměř všichni pedagogové mají pro žáky pochopení. Dvacet čtyři respondentů vnímá, že pochopení pro žáky mají pouze někteří pedagogové a celkem sedm respondentů odpovědělo na tuto otázku záporně.

Poznámka: V tomto dotazníku se již dále nspecifikuje, o jaké konkrétní problémy žáků jde. Jedná se o nejvyšší záporné skóre v tomto dotazníku. Prostor pro zlepšení v tomto bodě vnímám v konstruktivní diskusi s žáky, případně pedagogy jak případně postupovat v konkrétních případech (situacích). Vidím zde i prostor pro *práci výchovného poradce*.

otázka 4 Pokud žák udělá něco nevhodného, pedagog s ním vzniklou situaci:

Na tuto otázku odpovědělo všech 35 respondentů. Otázka byla rozdělena do následujících škál:

otázka	pouze prodiskutuje	prodiskutuje a poté potrestá	potrestá a poté prodiskutuje	pouze potrestá
4.	6/17%	<b>22/63%</b>	5/14%	2/6%

Vyhodnocení otázky:

Hodnocení žáka při kázeňských nebo učebních problémech zde vychází z jeho dosavadní půlroční zkušenosti. V tomto případě většina žáků (28) uvedla, že pedagog vzniklou situaci řeší diskusí (6 žáků), případně po diskusi následuje trest (22 žáků). Další variantu (trest a následně diskusi) označilo pět respondentů a dva respondenti se setkali pouze s potrestáním bez diskuse. Přes to oba respondenti důvěřují vybraným pedagogům. V tomto případě možným prostorem pro zlepšení vidím v práci pedagogů v posilování kompetencí v oblasti komunikace. Ale také v potřebě každého pedagoga umět pracovat s emocemi, s vyhořením, s každodenním stresem a naučit se osobitým způsobem tyto situace bezpečně zvládat.

otázka 5 Naši pedagogové v nás pěstují smysl pro:

Na tuto otázku odpovědělo všech 35 respondentů (více respondentů označilo dvě a více škál), proto výsledná suma je 42 odpovědí. Otázka byla rozdělena do následujících škál:

otázka	poctivost a odpovědnost	pravdom luvnost	velkorysost (např. stát si za svým názorem, skutkem, proviněním)	vzájemné partnerství	jiné
5.	<b>21/60%</b>	4/11%	8/23%	3/8%	6/17%

Vyhodnocení otázky:

Podle žáků pěstují pedagogové u žáků smysl pro poctivost a odpovědnost (21 odpovědí), následuje s velkým odstupem velkorysost (8 odpovědí) a jiné (6 odpovědí). Zde nebylo specifikováno, o co se konkrétně jedná. Vzájemné partnerství, jako jedna z možných hodnot mentoringu byla označena celkem třikrát (což není moc).

otázka 6 Žáci a pedagogové se vzájemně stýkají také po vyučování:

Na tuto poslední otázku z okruhu vnímání pedagogů odpovědělo všech 35 respondentů. Odpověď byla rozdělena do následujících škál:

otázka	ANO, pravidelně	ANO, občas	NE, nikdy	
6.	<b>0/60%</b>	17/48%	18/51%	

Vyhodnocení otázky: Z této otázky vyplývá, že se pedagogové a žáci pravidelně nesetkávají, spíše občas (17 respondentů) a že se pedagogové a žáci nesetkávají nikdy, zaškrtno 18 respondentů. V tomto případě (z vlastní zkušenosti) vnímám, že na této škole *není běžné* vzájemné setkávání pedagogů a žáků.

Shrnutí:

Z vyhodnocení žáků v této oblasti (Osobnost pedagoga z pohledu žáka) vyplývá, že v tomto prostředí převažuje důvěra žáků k pedagogům (k některým) a že někteří pedagogové mají pochopení pro osobní problémy žáků a že případný způsob potrestání za prohřešky (kázeňské, či výchovné) je žáky akceptován.

### **Oblast hodnocení: Klima školy/třídy (z pohledu žáků)**

otázka 7 Jsem rád/a, že chodím do této školy, jsem s třídním kolektivem spokojen/a.

Na tuto otázku odpovědělo všech 35 respondentů. Otázka byla rozdělena do následujících škál:

otázka	rozhodně souhlasím	částečně souhlasím	rozhodně nesouhlasím	
7.	17/49%	15/43%	3/8%	

Vyhodnocení otázky:

Větší část žáků souhlasí s tímto tvrzením (17+15). Rozhodně nesouhlasí tři žáci.

otázka 8 Spolužáci si často mezi sebou:

Na tuto otázku z okruhu vnímání pedagogů odpovědělo 34 respondentů (jeden neodpověděl). Otázka byla rozdělena do následujících škál:

otázka	vytvářejí kamarádství a důvěru	vzájemně rozumí a podporují se	vzájemně nerozumí a provokují se	fyzicky či psychicky ubližují
8.	16/46%	12/34%	6/17%	3/9

Vyhodnocení otázky:

Ve větší míře žáci vnímají vzájemný vztah kamarádský, ve kterém se podporují a rozumí si (28 respondentů). Ale v devíti případech je vzájemný vztah označen jako *antagonistický*, kde si žáci ubližují (tři žáci). Naštěstí mají tito tři žáci za kým jít (viz otázka 10).

otázka 9 Na škole se objevují tyto patologické jevy:

Na tuto otázku z okruhu vnímání pedagogů odpovědělo všech 35 respondentů. Otázka byla rozdělena do následujících škál:

otázka	návyková závislost (drogy, kouření, alkohol)	záškoláctví	krádeže	agresivita a žáků	psychická šikana	fyzická šikana	jiné
9.	23/66%	18/51%	0/0%	1/3	3/8%	1/3%	2/6%

Vyhodnocení otázky:

Z pohledu sociálně patologických jevů vnímají žáci jako nejrozšířenější jevy drogy, kouření a alkohol (23 respondentů). Poté následuje záškoláctví (18 respondentů). Alarmujícím jevem, který žáci vnímají je šikana (psychická, fyzická) a v jednom případě agresivita žáků.

otázka 10 Vím, za kým ve škole zajít s tímto problémem.

Na tuto otázku z okruhu vnímání pedagogů odpovědělo všech 35 respondentů. Otázka byla rozdělena do následujících škál:

otázka	ANO, vždy je zde někdo, kdo mi pomůže	ANO, ale jde vždy o jednu a tutéž osobu, které důvěřuji	NE, nemám s kým probrat osobní problém		
10.	14/40%	10/29%	11/31%		

Vyhodnocení otázky:

Zde 24 žáků zaškrtnulo, že ví alespoň o někom, kdo jim pomůže. Varující signálem je 11 žáků, kteří se *nemají* na koho obrátit. Z těchto 11 žáků jsou dva, kteří nechodí rádi do této školy a nejsou spokojeni s kolektivem. Navíc oba shodně uvedli, že si žáci mezi sebou nerozumí a provokují se.

**Pozor:** Tito dva žáci jsou možní „adepti“ z pohledu výchovného poradce. Navíc jeden z těchto žáků uvedl, že nerespektuje domluvená pravidla a normy (otázka 11).

otázka 11 Ve škole jedním podle domluvených pravidel a řádu školy.

Na tuto otázku z okruhu vnímání pedagogů odpovědělo všech 35 respondentů. Odpověď byla rozdělena do následujících škál:

otázka	ANO, vždy respektuji	ANO, snažím se respektovat, pokud mě neovlivní spolužáci	ANO, pokud respektují ostatní spolužáci	NE, nerespektuji
11.	16/46%	15/43%	2/6%	2/6%

Vyhodnocení otázky:

Nastavená pravidla respektuje dle vyjádření respondentů 31 žáků (ale přiznávají, že jsou *ovlivňováni* spolužáky) a dva respondenti nastavená pravidla neakceptují.

otázka 12 Jestliže má být něco důležitého rozhodnuto (např. v pravidlech či řádu školy), pedagogové či vedení školy se ptá na naše názory, postoje a mínění.

Na tuto otázku z okruhu vnímání pedagogů odpovědělo všech 35 respondentů, jeden odpověděl dvakrát. Otázka byla rozdělena do následujících škál:

otázka	ANO, vždy	ANO, občas s námi diskutují či provádějí dotazníkový průzkum	ANO, ale pouze výjimečně	NE, nerespektují	
12.	1/3%	12/34%	<b>20/57%</b>	3/8%	

Vyhodnocení otázky:

V tomto případě se 20 respondentů domnívá, že pedagogický sbor včetně vedení v minimální míře bere ohled na názory a postoje studentů. Otázkou zůstává, jak moc by žáci měli zájem do nastavování pravidel vstupovat a jaká by byla jejich alternativa. Pokud z předcházející otázky vyplývá, že 16 žáků (46%) je ochotno pravidla koly respektovat, vnímám jako potřebné vést s žáky dialog a vysvětlovat důležitost respektování nastavených pravidel a třeba zároveň sondovat co by žáci uvítali a proč. Třeba je to prostor pro změnu...



## Příloha 3: Rozhovory

### Poučený souhlas

PŘÍLOHA\_POUČENÝ SOUHLAS 1

---

**TISKOPIS: POUČENÝ SOUHLAS – INFORMOVANÉ ROZHODOVÁNÍ**  
(je nedílnou součástí DP Mentoring na školách)

Sepsal: Klímeš M., student ETF, magisterského studia Diakonika  
Adresa: klimes.milan@seznam.cz  
Vedoucí práce: PhDr. Bohumila Baštecká, Ph.D.  
Adresa: klimes.milan@seznam.cz

---

**POUČENÝ SOUHLAS – INFORMAČNÍ LIST**

**1. Informace pro poučeného:**  
Informovaný souhlas souvisí s popisem zavádění mentoringu do střední školy. Týká se konkrétně prováděného rozhovoru s respondenty mentory žáky, kteří se podíleli na aktivitách spojených se zaváděním a aplikací mentoringu do SPŠ Tachov. Informovaným souhlasem podporuji autonomii respondenta, jeho bezpečnost a respektuji jeho vůli a je založen na principu vzájemného vztahu důvěry. Informovaný souhlas je chápán jako ochrana osobnosti respondenta a jako nástroj pro poučené rozhodování.

**2. Účel výzkumu**  
Prováděný výzkum se týká evaluace zavádění mentoringu do SPŠ Tachov a je součástí DP Mentoring na školách.

**3. Způsob zkoumání**  
Zkoumání bude prováděno formou rozhovoru s vybranými mentory

**4. Výběr účastníků**  
Tento poučený souhlas se týká mentorů, kteří byli do mentoringu zapojeni a kteří se chtějí k zavádění mentoringu vyjádřit.

**5. Dobrovolná účast**  
Účast na tomto výzkumu je dobrovolná, z výzkumu lze kdykoliv odstoupit. V tomto případě prosím o sdělení vašeho stanoviska.

**6. Výzkumný postup**  
V průběhu tří - čtyř setkání (v prostorách školy) bude nahrán s mentorem – žákem rozhovor.

1. setkání: seznámení žáka mentora s výzkumným záměrem, předběžné získání souhlasu,
2. setkání: nahrávání rozhovoru,
3. návštěva: předání Informovaného souhlasu, přepisu nahrávky, autorizace nahrávky.
4. setkání: případné doplnění, korekce textu nahrávky a její odsouhlasení.

**7. Trvání**  
Setkání proběhnou v předem vzájemně domluvených termínech, schůzka potrvá cca 15 - 20 minut (po vzájemně domluvě lze upravit).

**8. Možná rizika**

- a) Nepochopení důvodu prováděného výzkumu žáky – mentory.  
Vysvětlení důvodu, případné vyjasnění dotazů žákům – mentorům.

b) Rozdílnost názorů při přepisu (interpretaci) zápisu rozhovoru.  
Snaha o nalezení konsenzu, případné odstranění sporné části přepisu rozhovoru.

#### 9. Přínosy

Možným přínosem bude hlubší reflexe žáka mentora a výzkumníka v oblasti mentoringu a v oblasti zavádění mentoringu.

#### 10. Náhrady

Účastník výzkumu nepožaduje žádnou náhradu.

#### 11. Důvěrnost

Výstupy této práce (rozhovory a jejich přepisy v písemné podobě) budou součástí podkladů k DP.

Pro potřeby této práce bude použito pouze jméno mentora žáka a nebude uváděna jeho třída. Kopie písemného přepisu rozhovoru bude předána dotyčnému žákovi - mentorovi.

#### 12. Seznamování s výsledky

Výsledky z těchto rozhovorů jsou primárně určeny pro potřeby studia. Mohou být se souhlasem mentorů – žáků využity (anonymně) pro doplnění procesu hodnocení zavádění mentoringu do školy.

#### 13. Právo odmítnout nebo omezit účast

Prováděný rozhovor je podmíněn souhlasem mentorů žáků. V případě ukončení nebo omezení výzkumu ze strany žáka nedojde k žádné sankci, stačí pouze ústní, či písemné stanovisko (viz bod 5). V případě nesjednocení názorů na výstupy práce, nebo konkrétní text dojde k jeho výmazu (viz bod 8).

#### 14. Možnosti kontaktu

Adresa organizace:

ETF UK, P.O.Box 529, Černá 9, 115 55 Praha 1.

výzkumník: Bc. Klimeš Milan; kontakt: klimes.milan@seznam.cz

vedoucí práce: PhDr. Bohumila Baštecká, Ph.D.; kontakt: bastecka@etf.cuni.cz

**Potvrzení o poučení souhlasu (platí pouze s informačním listem)**

*Pročetl/a jsem předchozí informace. Měl/a jsem možnost se ptát a každá otázka, kterou jsem položila, mi byla zodpovězena k mé spokojenosti. Dobrovolně souhlasím s účastí v tomto výzkumu.*

Vytištěné jméno účastníka: Natálie Pirogová

Podpis účastníka: .....

Datum: Tachov 31. 3. 2014

*Prohlášení výzkumníka / osoby, která s účastníkem probírala podmínky výzkumu a poučeného souhlasu*

*Přečetl/a jsem informační list budoucímu účastníkovi přesně a ujistil/a jsem se, jak nejlépe dovedu, že účastník rozumí, jak budeme postupovat:*

1. v případě způsobu zkoumání (bod 3),
2. ve výzkumném postupu (bod 6),
3. při řešení možných rizik (bod 8, 13),

*Potvrzuji, že účastník měl příležitost se ptát a že všechny jím položené otázky o výzkumu jsem zodpověděl/a správně a korektně, jak nejlépe dovedu.*

*Potvrzuji, že osoba nebyla k souhlasu donucena a že souhlasila svobodně a dobrovolně.*

*Kopie tohoto formuláře poučeného souhlasu byla účastníkovi poskytnuta.*

*Vytištěné jméno výzkumníka / osoby, která s účastníkem podmínky výzkumu a poučeného souhlasu probírala: Milan Klimeš*

*Podpis výzkumníka / osoby, která s účastníkem podmínky výzkumu a poučeného souhlasu*

probírala: .....

Datum: Tachov 31. 3. 2014

**Potvrzení o poučení souhlasu (platí pouze s informačním listem)**

*Pročetl/a jsem předchozí informace. Měl/a jsem možnost se ptát a každá otázka, kterou jsem položila, mi byla zodpovězena k mé spokojenosti. Dobrovolně souhlasím s účastí v tomto výzkumu.*

Vytištěné jméno účastníka: Tereza Jonášová

Podpis účastníka:



Datum:

Tachov 31. 3. 2014

**Prohlášení výzkumníka / osoby, která s účastníkem probírala podmínky výzkumu a poučeného souhlasu**

*Přečetl/a jsem informační list budoucímu účastníkovi přesně a ujistil/a jsem se, jak nejlépe dovedu, že účastník rozumí, jak budeme postupovat:*

1. v případě způsobu zkoumání (bod 3),
2. ve výzkumném postupu (bod 6),
3. při řešení možných rizik (bod 8, 13),

*Potvrzují, že účastník měl příležitost se ptát a že všechny jím položené otázky o výzkumu jsem zodpověděl/a správně a korektně, jak nejlépe dovedu.*

*Potvrzují, že osoba nebyla k souhlasu donucena a že souhlasila svobodně a dobrovolně.*

*Kopie tohoto formuláře poučeného souhlasu byla účastníkovi poskytnuta.*

Vytištěné jméno výzkumníka / osoby, která s účastníkem podmínky výzkumu a poučeného souhlasu probírala: Milan Klimeš

Podpis výzkumníka / osoby, která s účastníkem podmínky výzkumu a poučeného souhlasu

probírala:



Datum:

Tachov 31. 3. 2014

## Přepis rozhovoru s žákem 1

### Rozhovor 1 s mentorem-žákyní- jistota, sebeuvědomění- Vím co chci. oblasti:

0. proč tento rozhovor (+informovaný souhlas)
1. Jak ses do této školy dostala?
2. Když porovnáš své počátky se současnou situací, co se za tu dobu (od nástupu až do teď) pro tebe změnilo a jak se případná změň projevila?
3. Vybavíš si ještě začátky mentoringu na této škole?(a na aktivity, které se zaváděním souvisely?)
4. Proč ses pro mentoring rozhodla?
5. Byl, nebo je pro tebe samotnou mentoring stále něčím přínosným? Pokud ano, tak v čem?
6. Využila si někdy mentoringu jako nástroje pro uskutečnění nějaké změny, pomoci, doprovázení ve svém okolí?
7. Změnila bys dnes něco, kdyby se mentoring znovu do této školy zaváděl?
8. Jak se tě spolupracovalo s lektory mentoringu?
9. Spolupracuješ ještě dnes s někým z mentoringového klubu?
10. Doprovázela jsi nebo ještě někoho doprovázíš v rámci mentoringového klubu?
11. Jak hodnotíš čas, který jsi strávila při naplnění aktivit spojených s mentoringem?
12. Domníváš se, že má smysl v mentoringu na této škole pokračovat?
13. Co je teď před tebou?
14. Napadá tě ještě něco, o co by ses chtěla podělit?
15. Závěr, rozloučení...

#### 0. Proč tento rozhovor (+informovaný souhlas)

Tento rozhovor nahrávám proto, že ho zpracovávám pro diplomovou práci, ve které hodnotím zavádění mentoringu do školy.

#### 1. Jak ses do této školy dostala?

Jak? Přes přihlášku... (smích)

A ty jsi měla v té době jasno, na jakou školu chceš jít?

Ne. Neměla. Na tuto školu jsem šla proto, že jsem chtěla nějaké vzdělání.

2. Když porovnáš své počátky se současnou situací, co se za tu dobu (od nástupu až do teď) pro tebe změnilo a jak se případná změna projevila?

Myslím si, že jsem se nespletla, ta škola mi vlastně baví, přišla jsem na to, že mi baví stavařina a chtěla bych se dál věnovat stavařině. Takže jsem nakonec ráda, že jsem tady skončila.

A co bys chtěla dělat dál? Třeba pokračovat na veřejce?

Ano, chtěla bych pokračovat v tý stavařině.

Na jaký škole bys chtěla pokračovat? Myslím, že tady v okolí máš možnost pokračovat v Plzni (ZČU), Praze (ČVUT).

Já nevím co je v Plzni, nějaká stavárna tam asi je, ale není tam to, co chci já.

Já chci projektovat. To je buď v Liberci, v Brně nebo v Praze. A já jsem podala přihlášku do Českých Budějovic. Tam je stavební a ekonomická vysoká škola a tam je obor buď konstrukce staveb, nebo stavební management. Já jsem si podala přihlášku na stavební management.

3. Změnilo se něco v tvém životě díky mentoringu? (mám na mysli změnu v tvém osobním životě, ve škole...)?

Ve škole ne, u mě došlo spíš ke změně v osobních vztazích.

4. Vybavíš si ještě začátky mentoringu na této škole?(a na aktivity, které se zaváděním souvisely?)

Ano vybavují. (smích)

A co si tedy vybavíš? Nebo dokážeš něco zpětně zhodnotit?

No třeba jak tady byly ty lektorky a pořádaly ty různé akce, semináře... Tak to se mi moc líbilo, bylo to poučné, podané zábavnou formou a hodně mi to dalo.

5. Proč ses pro mentoring rozhodla?

Protože jsem se nechtěla na škole nudit. (smích)

Rozumím. A šla jsi s nějakým cílem do toho mentoringu? Nebo jsi to prostě zkusila?

Já jsem ani nevěděla co to je, až když jsem do toho vstoupila, tak teprve jsem poznala co mentoring obnáší. Spíš jsem si myslela, že mentoring pomůže mě osobně a taky to pak tak bylo.

6. Co to mentoring vlastně je?  
Pro mě je mentoring naslouchání druhým, snažím se jim porozumět. Hlavně souvisí s nasloucháním. Potom to naslouchání také souvisí s příklady, jak by to mohlo dopadnout. Směřovat tak, aby si ty lidi sami uvědomili co si mají vybrat.
7. Byl, nebo je pro tebe samotnou mentoring stále něčím přínosným? Pokud ano, tak v čem?  
Ano, mentoring je pro mě stále osobně přínosný v osobních vztazích.  
Dobře.  
Dalo by se tedy říci, že jsi mentoring využila pro svůj osobní rozvoj?  
Ano.  
Dobře.
8. Využila si někdy mentoringu jako nástroje pro uskutečnění nějaké změny, pomoci, nebo doprovázení ve svém okolí?  
Ne.  
Použila jsem ho pro sebe, osobně.
9. Změnila bys dnes něco, kdyby se mentoring znovu do této školy zaváděl? Myslím po těch zkušenostech, které jsi získala? Co by jsi třeba navrhovala pro zlepšení?  
Navrhovala bych větší spolupráci mezi jednotlivými žáky a učiteli. A také větší (častější) jejich setkávání (myšleno žáků a učitelů).
10. Jak se tě spolupracovalo s lektory mentoringu?  
Dobře.  
Mě taky...
11. Spolupracuješ ještě dnes s někým z mentoringového klubu?  
Do dnes Jsem v komunikaci s Kačkou.  
S Kačkou? Ta byla úžasná... Takže s tou jsi ve spojení.
12. Doprovázela jsi nebo ještě někoho doprovázíš v rámci mentoringového klubu?  
Nedoprovázela jsem nikoho.

13. Jak hodnotíš čas, který jsi strávila při naplnění aktivit spojených s mentoringem?
14. Domníváš se, že má smysl v mentoringu na této škole pokračovat?  
Ano.
15. A v jaké oblasti (nebo) v čem vidíš ten smysl?  
Bylo by dobré ho rozvíjet ve skupině, protože ty lidi (žáci) se mezi sebou lépe seznámí a najdou třeba novou příležitost nebo zkušenost jak řešit různé situace. A tím pádem, aniž by se tomu potom dál zásadně věnovali ... by mohli nějak ovlivnit své negativně naladěné spolužáky.
16. Co je teď před tebou?  
Maturitní zkouška. (smích)  
Máš z ní strach?  
No, zatím ne.
17. Napadá tě ještě něco, o co by ses chtěla podělit? (třeba z tvé zkušenosti s mentoringem...)  
Asi už ne.
18. Závěr.  
Děkuji za rozhovor, bylo to příjemné si s tebou popovídat...



## Přepis rozhovoru s žákem 2

### Rozhovor 2 s mentorem-žákyní – hledání, omezený výběr - *Být lepší než jsou.*

oblasti:

16. proč tento rozhovor (+informovaný souhlas)
17. Jak ses do této školy dostala?
18. Když porovnáš své počátky se současnou situací, co se za tu dobu (od nástupu až do teď) pro tebe změnilo a jak se případná změna projevila?
19. Vybavíš si ještě začátky mentoringu na této škole?(a na aktivity, které se zaváděním souvisely?)
20. Proč ses pro mentoring rozhodla?
21. Byl, nebo je pro tebe samotnou mentoring stále něčím přínosným? Pokud ano, tak v čem?
22. Využila si někdy mentoringu jako nástroje pro uskutečnění nějaké změny, pomoci, doprovázení ve svém okolí?
23. Změnila bys dnes něco, kdyby se mentoring znovu do této školy zaváděl?
24. Jak se tě spolupracovalo s lektory mentoringu?
25. Spolupracuješ ještě dnes s někým z mentoringového klubu?
26. Doprovázela jsi nebo ještě někoho doprovázíš v rámci mentoringového klubu?
27. Jak hodnotíš čas, který jsi strávila při naplnění aktivit spojených s mentoringem?
28. Domníváš se, že má smysl v mentoringu na této škole pokračovat?
29. Co je teď před tebou?
30. Napadá tě ještě něco, o co by ses chtěla podělit?
31. Závěr, rozloučení...

#### 19. Proč tento rozhovor (+informovaný souhlas)

Tento rozhovor je o tom, (nebo nahrávám proto), že ho (ten rozhovor) zpracovávám pro diplomovou práci, ve které hodnotím zavádění mentoringu do naší školy. Hodnocení zavádění mentoringu se týká žáků, kteří s touto aktivitou měli co dočinění.

Jo.

Připomínám, že tento rozhovor je nahrávaný. Nahrávaný rozhovor přepíši, předám ti jednu kopii. Ty se k rozhovoru vyjádříš. Řekneš, že to je v pořádku,

nebo případnou část textu opravíme nebo doplníme. Potom mi souhlas s rozhovorem podepíšeš. To znamená, že s tím zápisem rozhovoru souhlasíš a také, že souhlasíš se zpracováním těchto informací pro účely diplomové práce. Rozumíš tomu?

Jo.

Je to tahle v pořádku?

Jo.

Souhlasíš s rozhovorem a s navrženým postupem?

Jo.

20. Jak ses do této školy dostala?

Začnu takovou úvodní větou: „Jak si se do této školy dostala?“ Nebo také jinak: „Co tě na tuto školu přivedlo?“

No, mě nic jiného asi nezbylo.

Hm. A jak tomu mám rozumět?

No já jsem nejdříve chtěla do Plzně na kadeřnici. Ale spolu s mamkou jsme si uvědomili, že ta práce by neměla budoucnost a že by bylo lepší najít něco i blíž k bydlišti. A že „ajťák“ (student čtyřletého maturitního oboru) má větší uplatnění než ta kadeřnice.

Hm. To je pravda. Ale mezi kadeřnicí a ajťákem je takový diametrální rozdíl.

No, to je. (smích)

No, tak jak ti napadl ten ajťák?

No hledala jsem nějakou střední školu a ten ajťák byla úplně poslední možnost (jako pro mě). No a potom se stala jako první možnost. Jinačí obory mě tady nezaujali.

21. Když porovnáš své počátky se současnou situací, co se za tu dobu (od nástupu až do teď) pro tebe změnilo a jak se případná změň projevila?

No já si myslím, když se na to dívám zpětně, že jsem se mohla více snažit.

Jako myslím udělat pro tu školu víc. A taky se víc učit, protože teď mám docela strach (z maturity), protože jsem hodně věcí zmeškala.

Hm. A zameškala si kvůli nemoci nebo...

Spíš že jsem nechtěla.

Hm. A dala ti ta škola vůbec něco? Nebo změnila tě v něčem?

No asi každá střední škola každého v něčem změní. Že třeba člověk dospěje a uvědomí si nějaký věci, vychází líp s lidmi, alespoň já osobně...

Hm. Jo, jo,

Určitě člověku něco dá, ale ten člověk musí jít naproti tomu.

Hm. Takže ta škola se tě dotkla v nějakém osobním rozvoji?

Hm.

a. Změnilo se něco v tvém životě díky mentoringu? (mám na mysli změnu v tvém osobním životě, ve škole...)?

Tak díky tomu mentoringu asi přímo ne, protože většina těch věcí byla pro mě samozřejmost (pomáhat lidem nebo nabídnout pomocnou ruku).

Takže to nebylo něco úplně nového.

22. Vybavíš si ještě začátky mentoringu na této škole?(a na aktivity, které se zaváděním souvisely?)

Jo, pamatuji, že jsme byli tam nahoře (myšlena aktivita, která souvisela s mentoringem - hry v přírodě) a vím, že jsem se opálila. A ty paní (lektorky) věděly o čem mluví. Bylo vidět, že jsou v tom sběhlé. Myslím si, že je to dobré mít takové lidi a znát je.

Hm, a zpětně, když to shrneš, oslovili tě ty prováděné aktivity nebo informace, které s mentoringem souvisely nebo informace, které jsi v průběhu mentoringu získala?

Jo líbilo se mi to. Vnímala jsem, že od nich ty aktivity (semináře, hry...) měli takovou vyšší úroveň. Na rozdíl od školních aktivit, kdy se žáci chtějí jenom ulít ze školy. A že oni to fakt brali vážně a bylo to i pro dospělé lidi, nejenom pro žáky. Pro rodiče a tak. A já jsem si jich vážila, že mentoring dokázali (lektorky) takto prezentovat.

Rozumím. Děkuji.

23. Proč ses pro mentoring rozhodla?

No protože jsem nevěděla co to je. (smích) Tak jsem chtěla... Byla jsem zvědavá.

Aha, takže jsi byla zvědavá a chtěla jsi poznat co to je ten mentoring.

a. Co to mentoring vlastně je?

A co mentoring pro tebe vlastně představuje? Jak bys to charakterizovala.

Tak já si myslím, že to je hlavně o tom .... aby lidi mezi sebou měli nějaký kontakt a dokázali si mezi sebou pomáhat. Aby na sebe nebyli zlí. Nebo... aby si dokázali navzájem vyjít vstříc a vzájemně se dokázali přidržet po nějakém problému.

Jo, rozumím, děkuji.

#### 4.2 Změnilo se něco ve tvém životě díky mentoringu?

Myslím tím změnu ve tvém životě díky mentoringu, změnu ve škole...

To asi ne, Jak jsem říkala v předcházející otázce (ot. 2.1 Změnilo se něco v tvém životě díky mentoringu?) jsou to věci, které jsou pro mě samozřejmostí. Přínos je spíš v tom, že jsem si uvědomila, že to pro některé není samozřejmost, ale i to, že je to hlavně pro toho, kdo se chce angažovat. A také to, že jsem nevěděla, že existuje něco jako mentoring, ve kterém se lidi zabývají těmito věcmi.

24. Byl, nebo je pro tebe samotnou mentoring stále něčím přínosným? Pokud ano, tak v čem?

přeskočeno.

25. Využila si někdy mentoringu jako nástroje pro uskutečnění nějaké změny, pomoci, nebo doprovázení ve svém okolí?

Určitě ve své rodině. Tak tam pomáhám furt. Vždycky podám pomocnou ruku, když je to v mých silách. Tam mentoring uplatňuji.

26. Změnila bys dnes něco, kdyby se mentoring znovu do této školy zaváděl? Myslím po těch zkušenostech, které jsi získala? Co bys třeba navrhovala pro zlepšení?

Myslím si, že kdyby se do toho (mentoringu) zapojilo více lidí a ty lidi by měli o to fakt zájem, tak by se tady dalo změnit hodně věcí. Jak přístup k žákům, tak i přístup i k učitelům. Ale nevím, jak by se to udělalo, protože ti žáci nemají o to zájem. Přejde jim to jako nesmysl. Je to takový těžký. Když člověk nechce tak pro to nic neudělá.

Jo. Rozumím.

27. Jak se tě spolupracovalo s lektory mentoringu?

Tak vlastně jste tam byl jenom vy a ty lektorky z Ostravy. Ty byly pro mě cizí, takže jsem z nich měla větší respekt, protože pro mě byli cizí. Ale k vám samozřejmě taky (myšlen ten respekt), ale protože jste tady na škole, vidíme se každý den tak jsem byla ráda, že jste to vy.

A že je to takové osobnější. Není to takový cizí. Prostě ...

Hm. Jo. Tak asi v tom mentoringu jde o nějaký vztah, o důvěru. A ta důvěra je daná třeba tím jak se známe. Jo, rozumím tomu.

Jo, kdyby tam byl nějaký jiný učitel, tak asi bych k němu neměla takovou důvěru.

Děkuji. (smích)

28. Spolupracuješ ještě dnes s někým z mentoringového klubu?

No, asi s vámi. (smích)

Jo? Dobrý.

29. Doprovázela jsi nebo ještě někoho doprovázíš v rámci mentoringového klubu?

Myslím tím doprovázení při nějakých aktivitách spojených s mentoringovým klubem.

To asi ne.

Dobře.

30. Jak hodnotíš čas, který jsi strávila při naplnění aktivit spojených s mentoringem?

... Tak třeba ulili jsme se z některých hodin. Třeba (smích)

Ale bylo to přínosný, alespoň teda pro mě. Dozvěděla jsem se věci, které bych se jinak nedozvěděla. Takže určitě jo.

To znamená, že čas, který si věnovala mentoringu byl pro tebe přínosný?

Jo, to jo.

31. Domníváš se, že má smysl v mentoringu na této škole pokračovat?

... Já si myslím, že na této škole určitě. Protože tady je to někdy dost na hlavu.

Jo.

Přijde mi to, nevím, že někteří žáci nebo učitelé nemají určitou autoritu nebo nevím. Přijde mi to tady takový, ... takový zmatený. Že by to chtělo ty vztahy tady nějak upevnit nebo nějak zlepšit.

Takže pracovat s těmi vztahy ve směru učitel – žák a naopak?

Ano, a vlastně i mezi sebou. (žák – žák, učitel – učitel). Obojí.

Dobře. Děkuji.

32. Co je teď před tebou?

No tak maturita. (smích).

Jo, jo, jo.

... Ze které nemám radost. Teda.

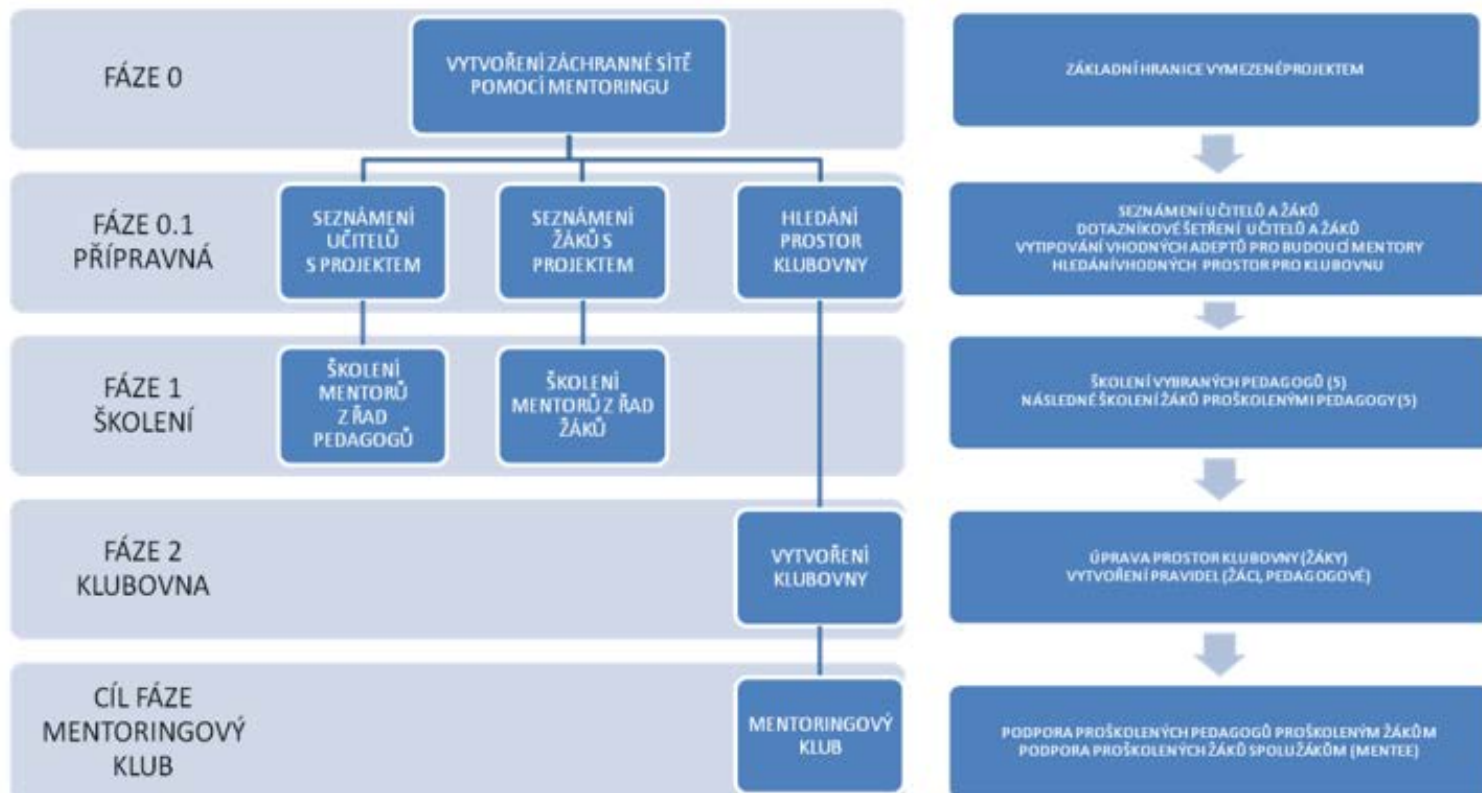
A ... Nevím, a kdybych se teďka měla zase vrátit do té devítky, a rozmýšlet se

kam půjdu, tak půjdu na úplně jinou školu.  
Úplně na jinou? A na jakou (školu) třeba?  
Já nevím. Já jsem chtěla vždycky na dizajnérku. Ale když ...  
Aha, už vím, už si to vybavuji.  
Ale když jsem vlastně hledala školy, tak tady nic takového nebylo. Poblíž.  
Takže to byla taková jediná možnost, která mi zbyla. No.  
Hm.  
Asi bych se víc snažila v učení... a tak nějak bych to líp zvládala. ...  
Jo, jo, dobře.

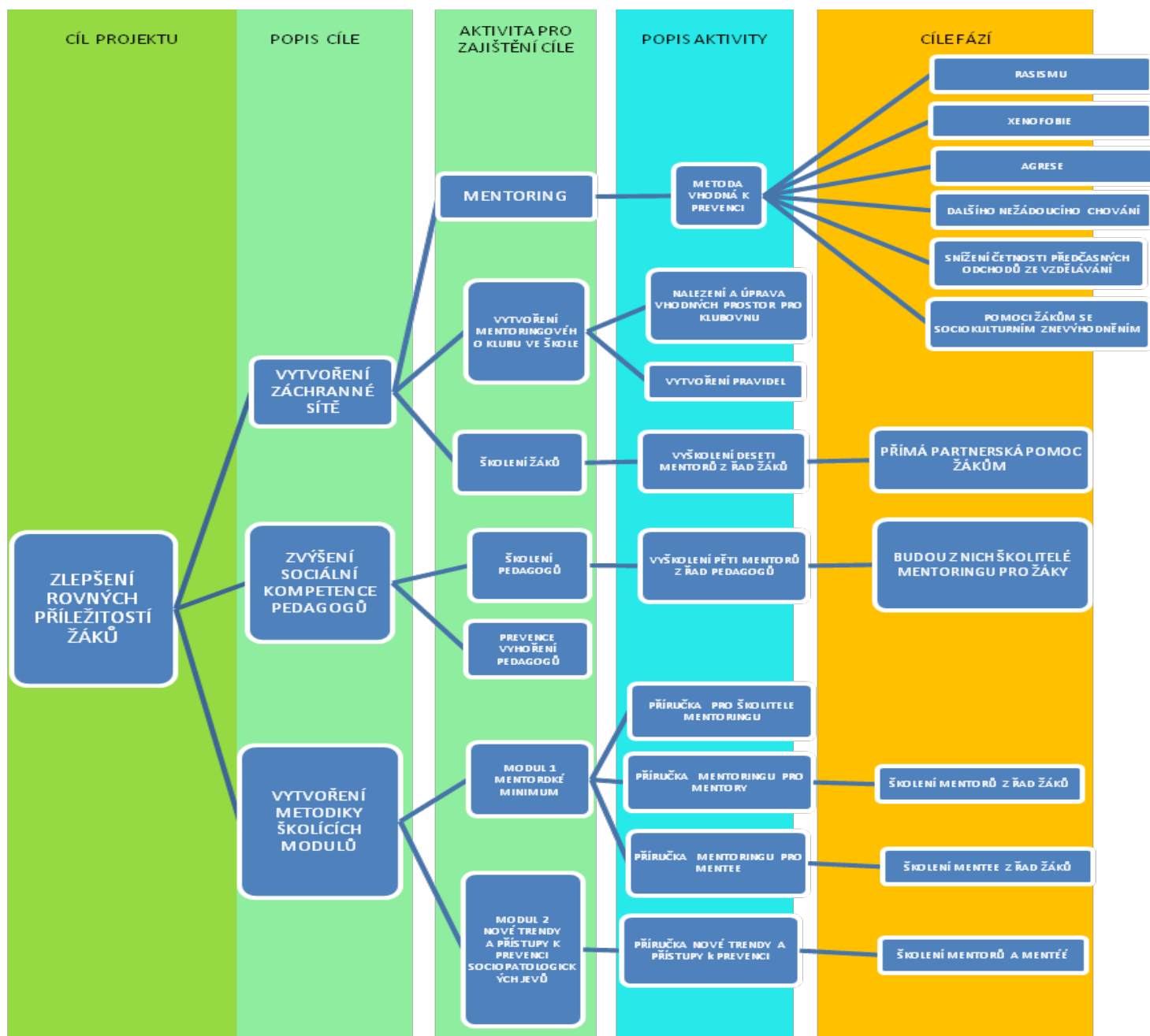
## Příloha 4: Diagramy

Fáze projektu: Vytvoření záchrané sítě pomocí mentoringu  
Cíle projektu

### FÁZE PROJEKTU: VYTVOŘENÍ ZÁCHRANNÉ SÍTĚ POMOCÍ MENTORINGU



Obrázek 1 Fáze projektu



Obrázek 2 Cíle projektu



## Příloha 5: Časový harmonogram projektu

	2010											
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
Vytipování a nábor klíčových mentorů - školitelů z řad pedagogů a následně mentorů z řad žáků		X	X	X	X							
Tvorba příruček a metodiky školení		X	X	X	X							
Tvorba webového portálu				X	X	X						
Školení mentorů - školitelů (z řad pedagogů)					X	X	X					
Tvorba mentoringového klubu + 1.fáze mentoringu									X	X	X	X

	2011											
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
Vytipování a nábor klíčových mentorů - školitelů z řad pedagogů a následně mentorů z řad žáků	X	X										
Školení mentorů (z řad žáků) a školení žáků v prevenci socio-patolog. jevů		X	X						X	X	X	X
Provozování mentoringu - klasický model provozování mentoringového klubu, 2.fáze mentoringu				X	X	X			X	X	X	X
Provozování mentoringu - klasický model provozování mentoringového klubu, 2.fáze mentoringu												
Tvorba mentoringového klubu + 1.fáze mentoringu	X	X										

	2012											
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
Školení mentorů (z řad žáků) a školení žáků v prevenci socio-patolog. jevů	X	X	X	X	X	X						
Provozování mentoringu - klasický model provozování mentoringového klubu, 2.fáze mentoringu	X	X	X	X	X	X						
Tvorba DVD s best practises	X	X	X	X	X							
Workshop pro nasíťované školy			X	X	X							
Síťování a předávání nejlepších praxí do dalších škol	X	X	X	X								