

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Ředitel jako znalostní pracovník

Tacitní znalosti vybraných ředitelů základních škol v Praze

Director as a knowledge worker

Tacit knowledge of selected directors of elementary schools in Prague

Bc. Mgr. Anna Kobrová

Vedoucí práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Školský management

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Ředitel jako znalostní pracovník: Tacitní znalosti vybraných ředitelů základních škol v Praze“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 25. 1. 2016

.....

podpis

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu práce PhDr. Janu Vodovi, Ph.D., za neúnavné usměrňování mých nápadů a za další inspiraci posouvající můj výzkum k cíli. Dále bych chtěla poděkovat svojí rodině za podporu a pomoc při celém studiu. Velké poděkování patří i všem zúčastněným ředitelům a vedoucím pracovníkům, kteří si na mě udělali čas, ať už během pilotní části nebo při samotném výzkumu a bez nichž by tato práce nikdy nevznikla.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá tématem tacitních znalostí ředitelů základních škol. Zkoumá tacitní znalosti v prostředí školy jednak z teoretického hlediska a jednak z praktického. V teoretické části práce shrnuje poznatky týkající se tacitních znalostí v českém i zahraničním prostředí. Pro praktický výzkum využívá metodu epitomů (pojmu) vycházející z metody švédské autorky Haldin-Herrgard, která se dlouhodobě tacitními znalostmi v zahraničí zabývá v soukromém sektoru firem. Tato bakalářská práce je určena pro ředitele škol, především pro začínající ředitele nebo ředitele nastupující na novou školu. Přináší soupis oblastí, které nejsou explicitně uchopitelné, ale které jsou pro fungování školy nezbytné.

KLÍČOVÁ SLOVA

tacitní znalosti, explicitní znalosti, znalostní pracovník, Haldin-Herrgard, proces konverze znalostí

ANNOTATION

Bachelor's thesis deals with the tacit knowledge of directors of elementary schools. Thesis explores the tacit knowledge in the school environment both from a theoretical perspective and from practice. The theoretical part summarizes the findings concerning the tacit knowledge of Czech and foreign environment. For practical research uses a method based on the methods epitomes of Haldin-Herrgard. The work is intended for school managers, especially for beginner school managers or Directors who assumed the new school. It brings the list of areas that are not explicitly grasp, but which are necessary for functioning of the school.

KEYWORDS

Tacit knowledge, explicit knowledge, knowledge worker, Haldin-Herrgard, knowledge conversion process

“We can know more than we can tell.”

(Michael Polanyi)

Obsah

1	Úvod	11
2	Knowledge management	13
2.1	Základní pojmy	14
2.2	Znalostní pracovník	15
2.2.1	Manažer – ředitel školy jako znalostní pracovník	16
3	Klasifikace znalostí.....	18
3.1	Tacitní znalosti.....	19
3.2	Explicitní znalosti	20
4	Tacitní znalosti	21
4.1	Dělení tacitních znalostí.....	21
4.2	Význam tacitních znalostí pro organizaci.....	22
5	Sdílení znalostí	24
5.1	Proces konverze (proces SECI)	24
5.1.1	Socializace (tacitní znalost na tacitní znalost).....	25
5.1.2	Externalizace (z tacitní znalosti na explicitní znalost)	27
5.1.3	Kombinace (z explicitní znalosti na explicitní znalost).....	27
5.1.4	Internalizace (z explicitní znalosti na tacitní znalost)	28
5.2	Sdílení tacitních znalostí.....	28
6	Zjišťování tacitních znalostí	30
6.1	Lze zjišťovat/měřit tacitní znalosti?.....	30
6.2	Doporučované metody zjišťování/měření tacitních znalostí dle autorů	30
6.3	Jednotlivé metody zjišťování/měření tacitních znalostí (klady a zápory)	32
6.3.1	Dotazník	33
6.3.2	Rozhovor (Interview)	34

6.3.3	Pozorování.....	35
6.3.4	Příběhy.....	36
6.4	Metoda epitomů tacitních znalostí Haldin-Herrgard	37
6.4.1	Metoda epitomů tacitních znalostí.....	38
6.4.2	Systematizace epitomů tacitních znalostí.....	39
6.4.3	Rozhovor pomocí karet s epitomy tacitních znalostí	42
6.4.4	Dotazník doplňující rozhovor.....	42
6.4.5	Shrnutí využitelnosti metody.....	43
7	Metodologie výzkumu.....	44
7.1	Výzkumná metoda: nestrukturovaný rozhovor s použitím pojmových karet doplňený dotazníkem.....	44
7.1.2	Příprava výzkumu.....	45
7.1.3	Výzkumný soubor	46
7.1.4	Sběr dat.....	46
7.1.5	Popis metodiky sběru dat.....	46
7.1.6	Zhodnocení zvolené metodiky sběru dat.....	49
7.1.7	Způsob zpracování dat.....	49
8	Hlavní výsledky práce	51
8.1	Tacitní znalosti ředitele.....	51
8.1.1	Tacitní znalosti o řízení sebe sama.....	51
8.1.2	Tacitní znalosti o řízení ostatních lidí/mezilidských vztahů	53
8.1.3	Tacitní znalosti o řízení úkolů	58
8.2	Zhodnocení metody epitomů	61
9	Závěr.....	64
10	Seznam použitých informačních zdrojů	65

1 Úvod

Tématem bakalářské práce je pojetí ředitele jako znalostního pracovníka s důrazem na tacitní znalosti ředitelů základních škol, které jsou nedílnou součástí činnosti každého vedoucího pracovníka organizace. Východiskem práce je fakt, že o úspěšnosti školy v dnešní době rozhodují schopnosti a znalosti lidí, kteří v ní pracují. Aby školy obstály v konkurenci, musí se naučit správně rozeznat znalosti svých zaměstnanců a využít je ve svůj prospěch, ať už mluvíme o pracovnících manuálních či znalostních. Jsou to především znalostní pracovníci, kteří se dnes dostávají do popředí a s nimi se do povědomí dostává i znalostní management (knowledge management). Obzvláště po odchodu vedoucích pracovníků ze školy dochází ke ztrátě mnoha důležitých znalostí o chodu školy, o dalších lidech zaměstnaných ve škole, o chování rodičů, způsobu komunikace uvnitř instituce apod., které existují v hlavě vedoucích pracovníků, především ředitelů. Tyto znalosti ovlivňují způsob práce ředitele, jeho jednání, vystupování, formování cílů, motivaci atd.

Znalosti můžeme obecně dělit na tacitní a explicitní. Tacitní znalosti jsou velmi úzce spojeny s osobností jedince a složitě se přenášejí na jiného člověka. Explicitní znalosti oproti tomu jsou snadno zaznamatelné a snadno si je tak osvojí další pracovník. Tacitní znalosti lze sdílet s ostatními např. pomocí procesu socializace anebo lze tacitní znalosti externalizovat, aby je bylo možné explicitně popsat.

Pro školu je velmi důležité zachovat tacitní znalosti uvnitř i po odchodu manažera (ředitele, vedoucího pracovníka), neboť tacitní znalosti jsou vnímány jednak jako zdroj konkurenční výhody a jednak jako zdroj inovačních myšlenek. Zároveň pomáhají zajišťovat hladký chod organizace. Z těchto důvodů je třeba tacitní znalosti blíže identifikovat.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je na základě teoretického a praktického výzkumu zjistit, jakými tacitními znalostmi disponují vybraní ředitelé základních škol v Praze.

Cílem teoretické části je analýza informačních zdrojů týkajících se tacitních znalostí. Čtenář mé práce se dozvídá na začátku obecně o knowledge managementu, včetně vnímání ředitele školy jakožto znalostního pracovníka. Dále můžeme v teoretické části najít rozdíly mezi tacitními a explicitními znalostmi a blíže se zaobírám tacitními znalostmi, jejich děle-

ním a možnostmi sdílení. Nechybí ani proces konverze (proces SECI), který popisuje možnosti převádění explicitních a tacitních znalostí. Na závěr teoretické části informuji čtenáře o možných metodách zjišťování tacitních znalostí s důrazem na metodu epitomů švédské autorky Haldin-Herrgard.

Na základě teoretických informací budou naplňovány výzkumné cíle práce:

1. Pomocí rozhovorů zjistit, jakými tacitními znalostmi disponují vybraní ředitelé základní škol v Praze.

2. Ověřit použitelnost metody epitomů v prostředí školy založenou na metodě Haldin-Herrgard¹ pro výzkum tacitních znalostí.

Výzkumný vzorek tvoří ředitelé/ředitelky 4 základních škol v Praze, se kterými proběhnou rozhovory nad 30 pojmovými kartami. Tyto rozhovory jsou doplněny krátkým dotazníkem se škálováním použitých pojmů a několika osobními otázkami např. o počtu let ve funkci ředitele školy. Zvolená metoda výzkumné části vychází z metody epitomů Haldin-Herrgard, která používá tuto cestu ke zjišťování tacitních znalostí v různých obchodních organizacích.

Práce je určena ředitelům škol, kteří přicházejí na novou školu a chtějí se rychleji zorientovat nejen v explicitních znalostech týkajících se konkrétní školy, ale také v těch těžce rozlišitelných a osvojitelných – tacitních znalostech.

¹ HALDIN-HERRGÅRD, TUA. Hur höra tyst kunskap? Utveckling av en metod för studier av tyst kunnande. [Jak slyšet tiché znalosti? Vývoj metodiky pro výzkum tichých znalostí. Vlastní překlad]. Helsinky: Svenska handelshögskolan, 2004. 188 s. ISBN 951-555-878-6.

2 Knowledge management

Anglický pojem knowledge management se v české literatuře překládá vícero způsoby. Často se můžeme setkat s překladem „řízení znalostí“ (Kociánová, 2012; Armstrong, 2007) popř. „znalostní řízení“ (Vymětal, Diačiková, Váchová, 2005).

Bělohlávek a kol. popisují obsah knowledge managementu pod pojmem „řízení informací“ (Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2001, s.25) a v neposlední řadě se často setkáváme s překladem „management znalostí“ (Vodáček, Vodáčková, 2009; Mládková, 2003, 2005).

Všechny výše uvedené pojmy jsou v této bakalářské práci používány jako synonyma, přičemž upřednostňuji označení znalostní management.

Předávání znalostí probíhalo od nepaměti, nejprve ústně z generace na generaci, z mistra na učně a po vzniku univerzit a následně i dalších škol z učitele na studenta.

Od druhé poloviny devadesátých let však výrazně vzrostl zájem o teoretickou i praktickou stránku problematiky znalostního managementu, jenž vychází z předpokladu, že rozvoj organizací a jejich konkurenceschopnost závisí ve značné míře na schopnosti sdílení a využívání informací uvnitř organizace (Kociánová, 2012, s. 65). Znalosti jsou považovány za rozhodující zdroj, přičemž „řízení znalostí se týká stejně – ne-li dokonce více – lidí a toho, jak získávají, vyměňují a rozšiřují znalosti jako informační technologie“ (Armstrong, 2007, s. 161).

Znalostní management můžeme definovat jako činnost, která „vyhledává, zpracovává a přenáší informace, data a znalosti. Zkoumá, projektuje a využívá kvalitativně nové možnosti práce s informacemi z manažerského a systémového pohledu“ (Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2001, s. 25). Jinými slovy jde o „systematický a organizovaný přístup k hledání, výběru, tvorbě, šíření, organizování a aktivnímu využívání znalostí v organizaci, s cílem vytvářet hodnotu, zlepšovat výkonnost a dosahovat strategických cílů.“ (Vymětal, Diačiková, Váchová, 2005, s. 222).

Management znalostí lze tedy definovat jako soubor metod a postupů zabývajících se řízením lidí a jejich znalostí, které si osvojují, vyměňují, rozšiřují a i jinak s nimi pracují, za účelem zlepšovat výkonnost organizace a dosahovat strategických cílů.

2.1 Základní pojmy

Pro snadnější orientaci v problematice tacitních znalostí si nejprve vyjasněme několik základních pojmů, tedy co jsou data, informace, znalosti a moudrost a jaké jsou mezi nimi vzájemné vztahy.

Data

Armstrong vnímá data jako základní stavební kameny pro informace a znalosti (Armstrong, 2007, s. 162). Veber popisuje data resp. údaje jako „zkratkové profesionální označení pro čísla, text, zvuk, obraz, popř. další smyslové vjemy (čich, hmat atd.).“ (Veber, 2000, s. 226).

Data tedy můžeme obecně popsat jako znaky (čísla, texty, zvuky, obrazy...), jež přijímáme pomocí svých smyslů, ať už vědomě nebo nevědomě, a na základě kterých můžeme dále zpracovávat informace či získávat znalosti.

Informace

Veber vysvětluje vztah mezi daty, informacemi a znalostmi, kdy popisuje informace jako „data, kterým jejich uživatel v procesu interpretace přisuzuje určitý význam. V souladu se svou subjektivní informační potřebou uživatel...identifikuje data, která svým obsahem odpovídají jeho informační potřebě. Využití informací pro zajištění informační potřeby vyžaduje od uživatele určitou kvalifikaci (určité znalosti). Ta spočívá v umění rozpoznat, že údaje mají potřebný informační obsah, a v umění extrahovat ho z nich“ (Veber, 2000, s. 226). Podobně vnímá informace i Armstrong jako „data zpracovaná tak, že to dává lidem smysl a má to pro ně význam, jsou k dispozici každému, kdo je oprávněn se k nim dostat“ (Armstrong, 2007, s. 162).

Informace můžeme interpretovat jako obecná sdělení, kterým jsme již přisoudili určitý význam na základě předchozích znalostí a zkušeností.

Znalosti

Znalosti jsou obecně chápány jako „systém poznatků“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 705). Mládková shrnuje znalost jako „informaci plus to, s čím v lidském mozku interaguje, tedy naše předchozí znalosti a dovednosti, zkušenosti, mentální modely, hodnoty, principy, podle kterých žijeme, to, v co věříme, atd. Znalost má vždy úzkou vazbu na činnost a emoce. Je vázána na lidskou mysl“ (Mládková, 2005, s. 7).

Znalosti můžeme na základě výše uvedeného definovat jako systém poznatků (dat, informací), který pomocí předchozích zkušeností, dovedností, znalostí, hodnot, principů a dalších částí naší osobnosti dále zpracováváme.

2.2 Znalostní pracovník

Koncem padesátých let minulého století začal Peter Drucker razit pojem „znalostní pracovník“ („knowledge worker“). Používal jej k označení duševního pracovníka, jehož prvořadým úkolem je výklad a zprostředkování skutečnosti a řešení problémů – což vyžaduje spíše užití šedé hmoty než svalů (Edersheim, 2008, s. 141). „Znalostní pracovník má specifickou znalost nebo soubor znalostí, které jsou pro organizaci důležité a které si organizace nemůže opatřit jinak než pomocí tohoto nebo jiného znalostního pracovníka (Mládková, 2005, s. 1). V organizaci se musí vytvořit takové podmínky, aby znalostní pracovník mohl a chtěl maximálně využít svých znalostí a schopností ve prospěch „své“ organizace. (Vymětal, Diačiková, Váchová, 2005, s. 207).

Charakteristické rysy znalostního pracovníka (Mládková, 2005, s. 2)

- I. „Má znalost, která je pro organizaci důležitá, často je jediným, kdo ji v organizaci má.
- II. Dokáže tuto znalost prakticky využít.
- III. Jeho znalost může být částečně podvědomá, pracovník o ní nemusí vědět nebo jí přisuzovat význam. Ostatní pracovníci organizace mají k této konkrétní znalosti omezený přístup, tj. nemohou se jí z nějakého důvodu naučit (může to být časově

a finančně náročné nebo zcela nemožné, protože jim chybí znalost či dovednost podmiňující tvorbu oné konkrétní znalosti), nebo ji nemohou či nesmí použít (je vázána na určitý certifikát, třeba vysokoškolský diplom či výuční list).

IV. Znalostní pracovníci často pracují duševně, ale není to pravidlem.“

Je velmi důležité rozlišovat znalostního pracovníka a pracovníka manuálního, neboť od každého z těchto typů budeme požadovat jinou míru osobní angažovanosti. Také řízení obou pracovníků bude probíhat jinak.

Peter Drucker vymezuje řízení obou typů pracovníků na základě efektivnosti a výkonnosti. V případě manuální práce je pro její řízení klíčová výkonnost čili schopnost dosahovat výsledků nebo jinak řečeno dělat věci správně. V případě znalostního pracovníka je prvořadá efektivnost čili schopnost dosahovat správného výsledku, což vyžaduje dělat správné věci. A tak místo, aby prostě vykonával práci, se znalostní pracovník musí rozhodnout, kterou práci bude dělat, přičemž ke své práci používá jedinečný nástroj - myšlení. (Edersheim, 2008, s. 142, Drucker, 2008, s. 24, 26).

2.2.1 Manažer – ředitel školy jako znalostní pracovník

Abychom prokázali, že i ředitel školy je znalostní pracovník, můžeme využít jednotlivá výše uvedená kritéria charakteristiky znalostního pracovníka.

- I. Ředitel má znalosti, které jsou pro organizaci důležité a které nikdo jiný v organizaci nemá, týkají se samotného chodu školy. Patří sem nejen základní manažerské funkce (sekvenční: plánování, organizování, personální činnosti, vedení lidí, kontrolování; paralelní: analýza, rozhodování, implementace)², ale i další znalosti např. z práva, ekonomiky, vedení lidí.

² Dělení manažerských funkcí viz TRUNDA, BŘÍZA, 2012, s. 17

- II. Ředitel pravidelně tyto znalosti a dovednosti aplikuje a používá, aby vyřešil jednak každodenní záležitosti a jednak aby školu dále směřoval ke svému cíli, tedy naplnění vize školy.
- III. Znalost ředitele může být podvědomá např. přizpůsobování stylu komunikace podle toho, s jakým podřízeným právě hovoří. Dále pak jsou teoretické znalosti o řízení školy podmíněné vzděláváním způsoby uvedenými v §5 a §7 Vyhlášky 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.
- IV. Ředitel školy pracuje především duševně, což vyplývá už jen z výčtu samotných manažerských funkcí, které zastává.

Ředitel školy je tedy na základě výše uvedeného prokazatelně znalostním pracovníkem, který vede lidi ve škole a motivuje je k další činnosti, řídí každodenní chod organizace a vytváří vizi školy.

3 Klasifikace znalostí

Znalosti lze dělit mnoha způsoby. Pro účely této bakalářské práce vycházím ze základního dělení znalostí na tacitní a explicitní (např. Armstrong 2007; Mládková 2003, 2005; Takuchi, Nonaka, 1995; Vymětal, Diačiková, Váchová, 2005).

- **Takeuchi a Nonaka** (Takeuchi, Nonaka, 1995, s. 21-22, vlastní překlad)
 - a. Tacitní znalosti jsou velmi osobní a nelze je formalizovat, což způsobuje problém ve sdílení tacitních znalostí s ostatními. Do této kategorie znalostí spadají subjektivní postřehy, intuice a předtuchy.
 - b. Explicitní znalosti můžeme vyjádřit slovy nebo čísly a snadno je můžeme vyjádřit pomocí tvrdých dat, vědeckých vzorců, kodifikovaných postupů nebo univerzálních principů.
 - c. Implicitní znalosti jsou zvláštním typem tacitních znalostí, které můžeme do určité míry formalizovat, a jsou tedy přenositelné. Lze u nich předpokládat, že půjdou zjednodušit a převést do formy explicitních znalostí.
- **Choo**³ vychází z klasifikace Takeuchiho a Nonaky, ale rozšiřuje ji ještě o znalost kulturní (Mládková, 2003, s. 21 – 22)
 - d. Tacitní znalosti jsou znalosti využívané pracovníky při plnění svých úkolů. Nelze je vyjádřit pomocí pravidel a popisů a je velmi těžké je rozšiřovat. Jsou vázány na člověka.
 - e. Explicitní znalosti jsou znalosti vyjádřené symboly. Tyto znalosti lze bez problémů rozšiřovat po organizaci.
 - f. Kulturní znalosti jsou znalosti skládající se ze struktur, které pracovníci používají k hodnocení, vysvětlování a tvorbě reality. Jsou zde zahrnuty touhy, postoje, hodnoty..., což ovlivňuje, zda pracovník přijme či nepřijme určitou informaci.

³ CHOO, W. Ch. *The Knowing Organization, How organizations Use Information to Construct Meaning, and Make Decisions*. Oxford University Press: 1998, 298 s. ISBN O-19-511012-0, 0-19-511011-0

3.1 Tacitní znalosti

Za autora pojmu „tacit knowledge“ (tacitní znalost, tichá znalost) je považován maďarsko-britský filozof a vědec Michael Polanyi (1891 – 1976), který svým dílem *The Tacit Dimension* (1966) vzbudil zájem o tacitní znalosti.

Jedná se o znalosti, které se nedají snadno postřehnout, vyjádřit, vysvětlit či předat. Jsou osobním vlastnictvím člověka, často jsou podvědomé a jsou zdrojem kreativity. Souvisí s individuální zkušeností, činnostmi, emocemi, nápady, hodnotami, dovednostmi, intuicí, individuálním know-how, závisí na kontextu dané situace, jsou obtížně formalizovatelné a komunikovatelné. (Vymětal, Diačiková, Váchová, 2005, s. 213). Přes 90% tichých znalostí je uloženo v podvědomí lidí. (Mládková 2003, s. 17)

Tacitní znalosti jsou některými autory ztotožňovány s pojmem implicitní znalosti (Vymětal, Diačiková, Váchová, 2005, s. 213). Jak uvádí Nonaka a Takeuchi implicitní znalosti jsou typem tiché znalosti, kterou lze formalizovat. Tacitní znalost ve své nejčistší podobě podle těchto autorů formalizovat nelze. Pro účely této bakalářské práce proto dochází k jistému splynutí pojmu implicitní a tacitní znalosti a je používán pojem „tacitní znalost“, přičemž předpokládám, že ji lze nějakým způsobem vyjádřit, popsat, uchopit.

Mládková (2003, s. 17) zmiňuje, že někteří autoři například Polanyi se domnívají, že je nemožné tacitní znalost zformalizovat, jelikož „tichá znalost je znalost vysoce osobní, je těžké ji formalizovat a předávat, protože je hluboce zakořeněná v činnosti, angažovanosti a účasti na konkrétní činnosti.“⁴ Při jakémkoliv pokusu o formalizaci se tacitní znalost zničí.

Používání tacitních znalostí je mnohdy automatické a podvědomé a je velmi těžké uvědomit si, jaké znalosti a zkušenosti byly zapotřebí k vykonání dané činnosti. Každý z nás má odlišné názory, postoje, ideály, emoce a všechny tyto složky osobnosti se promítají do našeho jednání, proto je někdy problematické domluvit se s druhým člověkem s odlišnou osobností.

⁴ POLANYI, M. *Personal Knowledge towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1962

3.2 Explicitní znalosti

Jedná se o znalosti kodifikované, resp. strukturované. Můžeme je lehce vyjádřit písmeny, slovy, čísly nebo znaky, jsou snadno komunikovatelné a sdílené ve formálním specifickém jazyce, dají se dobře zachytit a znázornit v dokumentech, databázích, informačních systémech, lze je snadno přenášet, skladovat i vyjádřit pomocí dat. Zpravidla jsou objektivizované a racionální. Management explicitních znalostí je založen na využívání zkušeností informačního managementu (Vymětal, Diačiková, Váchová, 2005, s. 213).

Takeuchi a Nonaka také zmiňují u explicitních znalostí především možnost snadného zpracovávání na počítači, předávání elektronicky, nebo ukládání v databázích. (Takeuchi, Nonaka, 1995, s. 22, vlastní překlad).

Mládková popisuje explicitní znalost jako znalost, kterou lze vyjádřit formálním a systematickým jazykem (můžeme ji vyslovit, napsat, nakreslit či jinak znázornit). Lze ji vyjádřit pomocí dat. V literatuře se můžeme setkat s názorem, že explicitní znalost je vlastně informace (Mládková, 1993, s. 17).

Explicitní znalost je tedy taková znalost, kterou snadno můžeme předávat dál, ať už prostřednictvím slov, čísel nebo znaků.

Takeuchi a Nonaka shrnují rozdíly mezi tacitními a explicitními znalostmi následovně (Takeuchi a Nonaka, 1995, s. 73; Mládková, 2005, s. 12):

Explicitní znalosti (objektivní)	Tacitní znalosti (subjektivní)
Racionální znalosti (mysl)	Znalosti ze zkušeností (vazba na tělo)
Postupné znalosti – tam a tehdy (logicky dokazatelná)	Simultánní znalosti – tady a teď (existuje pouze v určitém okamžiku)
Teoretické znalosti	Praktické znalosti (vázané na činnost)

4 Tacitní znalosti

„Tacitní znalost je hluboce zakořeněna v činnostech, postupech, rutinách, angažovanosti, nápadech, hodnotách a emocích. Proto existují činnosti, pozorování a hodnocení, která používáme spontánně, aniž bychom předtím, než je použijeme, o nich přemýšleli, obvykle vůbec nevíme, že jsme se tyto věci naučili, prostě je děláme.“ (Mládková, 2005, s. 15)

Z výše uvedeného citátu je patrné, že tacitní znalost je spojena s osobností jedince a jeho zkušenostmi. Obě složky jsou stejně důležité. Pokud dva lidé zažijí stejnou zkušenost, např. dva zkušení řidiči auta budou projíždět v tom samém autě jeden po druhém stejnou trasu, zjistíme, že každý z nich jede jinak. Oba mají podobnou tacitní znalost (řízení auta), ale tato znalost je jiná. Každý se učil jezdit za jiných podmínek (nemohli oba řídit ve stejném momentu to samé vozidlo), každý má jinou schopnost si osvojit nové znalosti a v neposlední řadě se jedná především o mentální modely, na základě kterých si volíme, jakým aspektům dáváme přednost, jaké informace jsou pro nás důležité. (Mládková, 2005, s. 17)

Tacitní znalosti mohou být vlastnictvím čistě osobním, vázaným na jedince a jeho osobnost, tuto znalost Mládková (2005, s. 18) nazývá *individuální* nebo vlastnictvím sdíleným členy organizace či skupiny, tedy znalostí *společenskou*.

4.1 Dělení tacitních znalostí

Podle Nonaky a Takeuchiho (1995, s. 21-22, vlastní překlad) lze rozdělit tacitní znalosti do dvou dimenzí:

- První dimenze má technický rozměr, který zahrnuje druh neformálních a tvrdých dovedností nebo řemesel zachycených termínem “know-how”. Jedná se tedy o znalosti rozvinuté v průběhu let vlivem provádění určité činnosti. Mistr má například díky bohatým zkušenostem svoje řemeslo v malíčku. Často je však schopen formulovat pouze vědecké a technické principy, které stojí za tím, co ví.
- Tiché znalosti zároveň obsahují důležitý kognitivní (poznávací) rozměr. Ten se skládá ze schémat, mentálních modelů, přesvědčení a vnímání, přičemž vše je tak

hluboce zakořeněné, že to bereme jako samozřejmost. Kognitivní dimenze tiché znalosti odráží obraz skutečnosti (co je) a naši vizi o budoucnosti (co by mělo být). Ačkoli nemohou být tiché znalosti snadno vyjádřené, tyto implicitní modely odrážejí naše vidění světa okolo nás.

Sternberg, Wagner a Okagaki (Matošková, 2008, s. 25; Sternberg, Wagner, Okagaki, 1993, s. 205 – 227, vlastní překlad) rozlišují mezi třemi druhy tacitních znalostí:

- Tacitní znalosti o řízení sebe sama: intrapersonální (motivace, organizace svého času, hodnocení svého jednání např. znalost, jak překonat svou tendenci k odkládání činností).
- Tacitní znalosti o řízení ostatních lidí/mezilidských vztahů: interpersonální (jednání s ostatními, vztahy spojené s prací, jejich navazování a udržování, např. jak rozdělit a upravit úkoly tak, aby byl maximálně využit zaměstnancův potenciál).
- Tacitní znalosti o řízení úkolů: kontextově specifické (vykonávání konkrétních činností souvisejících s prací, např. určení priorit).

Sternberg, Wagner a Okagaki ve svých experimentech rozlišují tacitní znalosti dále na (Sternberg, Wagner, Okagaki, 1993, s. 10, 205 - 227, vlastní překlad):

- Všeobecné – široce aplikovatelné znalosti, které potřebují všichni manažeři.
- Specifické – situační, jsou svázány s oborem činnosti a postavením v hierarchii společnosti.

4.2 Význam tacitních znalostí pro organizaci

„Z praxe organizací je zřejmé, že schopnosti třídit velké množství poměrně snadno dostupných informací, rozpoznat priority a odhalovat souvislosti jsou většinou, ne-li vždy, soustředěny v konkrétní osobě nebo okruhu osob. Vývoj společnosti tak stále více zdůrazňuje osobnost, vzrůstá závislost a poptávka po osobnostech, které jsou nositeli znalostí. Osobnostech vzdělaných, schopných rozpoznat souvislosti a aplikovat generované znalosti na sou-

časnost nebo s jejich využitím utvářet budoucnost. Taková vzdělaná osobnost musí být současně intelektuálem, který se zaměřuje na slova a myšlenky, a současně manažerem, který se zaměřuje na lidi a práci“ (Citace Petra Druckera In Vymětal, Diačiková, Váchová, 2005, s. 215-216). To s sebou bohužel také nese velkou vázanost na jednotlivé lidi, kteří si ve svých hlavách nesou důležité těžko přenositelné poznatky.

Někteří vnímají tacitní znalosti jako zdroj konkurenční výhody. Např. Grant podle Armstronga (2007, s. 163) říká⁵, „že zdroje konkurenční výhody jsou ve firmě (tj. v jejích lidech a jejich zkušenostech) a nikoliv v tom, jak se firma „usadí“ na trhu.“ Matošková (2008, s. 29) popisuje názor McAulay⁶ a kol., kteří „konstatují, že tacitní znalosti jsou velmi důležité pro organizace pro dosažení konkurenční výhody, neboť trvá určitý čas, aby se v organizaci vytvořily, a je zapotřebí k tomu navíc osobní kontakt. Důsledkem je, že nemohou být snadno identifikovány a okopírovány konkurenty.“

Kromě konkurenční výhody jsou tacitní znalosti důležité pro samotnou organizaci a její fungování. Bývají zároveň považovány za zdroj inovačních myšlenek, které mohou společnost posouvat dál (Matošková, 2008, s. 29).

Význam tacitních znalostí pro organizaci je velký. Tacitní znalosti uložené v hlavě pracovníka organizace jsou o to důležitější o čim komplikovanější je jejich přenos na jiného zaměstnance. Zároveň tím narůstá důležitost a nepostradatelnost samotného pracovníka organizace, jenž má specifické znalosti. Důležitým úkolem organizace je tedy snaha o zachování znalostí v organizaci a to jak explicitních tak tacitních.

⁵ GRANT, R. M. *The resource-based theory of competitive advantage: implications for strategy formulation*. California: Management Review, 1991, s. 114—135.

⁶ MCAULAY, L., RUSSELL, G., SIMS., J. *Tacit knowledge for competitive advantage* [online]. Management Accounting. Dec. 1997 [cit. 2003-05-16]

5 Sdílení znalostí

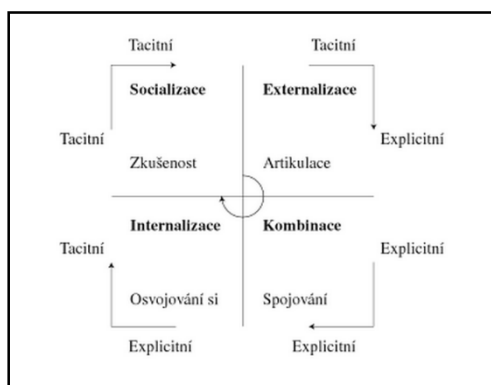
Sdílení znalostí v organizaci je velice důležité, neboť mnoho znalostí existuje pouze v hlavách jejích zaměstnanců. Explicitní znalosti, které lze dobře zaznamenat slovy, čísly, znaky atd., lze poměrně snadno předávat ostatním. Sdílení tacitních znalostí je však už problematictější. Jednak mnohdy jedinec o své tacitní znalosti ani neví a v neposlední řadě je obtížné vyjádřit ji explicitně. Existuje několik způsobů, které nám mohou umožnit sdílení znalostí.

5.1 Proces konverze (proces SECI)

Nonaka a Takeuchi (1995, s. 73 – 75, vlastní překlad) popisují, že lidské znalosti jsou vytvářeny prostřednictvím sociální interakce mezi tichými a explicitními znalostmi. Tuto interakci nazývají „konverzí⁷ znalostí“. „Podle tohoto procesu je znalost vyjádřena v interakcích mezi jedinci a rozdílnými typy a obsahem znalostí“ (Mládková, 2005, s. 19).

Tvorba znalostí (konverze znalostí) může probíhat čtyřmi různými způsoby, jejichž počáteční písmena v angličtina značí zkratku SECI:

1. **S**ocialization (Socializace): tacitní znalost – tacitní znalost
2. **E**xternalization (Externalizace): tacitní znalost – explicitní znalost
3. **C**ombination (Kombinace): explicitní znalost – explicitní znalost
4. **I**nternalization (Internalizace): explicitní znalost – tacitní znalost



Mládková (1993, s. 23; 1995, 19) pro lepší znázornění uvádí následující obrázek (obr. 1) tvorby znalosti na základě informací Takeuchiho a Nonaky (1995, s. 75).

Obr. 1 *Tvorba znalosti*

⁷ Přeměna, změna, obrat; <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/konverze-konverse>

5.1.1 Socializace (tacitní znalost na tacitní znalost)

(Nonaka a Takeuchi, 1995, s. 75 – 77, vlastní překlad; Mládková, 2003, s. 23; Mládková, 2005, s. 21)

Socializace je proces sdílení zkušeností a tím vytváření nebo přenos tacitní znalosti jako jsou např. mentální modely. Aby jedinec mohl získat tacitní znalosti přímo od ostatních, bez použití jazyka, musí získat stejnou zkušenost na základě společné činnosti. Typickým příkladem jsou učni, kteří pracují se svými mistry a učí se řemeslo ne přes jazyk, ale skrze pozorování, napodobování a praxi. Klíčem k získání tacitní znalosti je tedy zážitek. Bez nějaké formy sdílené zkušenosti je velmi obtížné, aby se jedinec vžil do myšlení někoho jiného a získal tak stejnou (nebo aspoň velmi podobnou) tacitní znalost.

Mládková (2005, s. 24) zdůrazňuje, že organizace při snaze zachovat tacitní znalosti ve své společnosti sahají raději po socializaci než po externalizaci znalosti. V rámci socializace existují tři základní způsoby přenosu tacitní znalosti: příběh, komunity, učňovství.

Příběh

Hlavní úlohou příběhu je překonání myšlenkových bariér člověka, které si vůči novým znalostem buduje. Tyto bariéry můžeme příběhem překonávat, protože příběh obsahuje kromě explicitních znalostí i znalosti tacitní. Příběhy dokáží zapojit představivost člověka, zlepšit komunikaci, zvýšit kreativitu, pomáhají řešit konflikty atd. (Mládková, 2005, s. 24 – 32). Příběhy jsou hojně využívány při řízení organizace, především při řízení lidských zdrojů, v narativním managementu.⁸ Více o příbězích v kapitole 6.3.4.

Komunity

Jedná se o skupiny lidí, kteří se scházejí kvůli sdílení znalostí a vzájemného učení se a jsou založeny úmyslně nebo vznikají zcela spontánně. Scházejí se za určitým cílem, kterým

⁸ ADAMCOVÁ, P. *Narativní management ve školství*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce PhDr. Jan Voda, Ph.D.

může být např. touha vyřešit problém nebo se něco nového naučit. Vztahy v komunitě nejsou uspořádány hierarchicky a pracovníci v komunitách fungují zcela dobrovolně. (Mládková, 2005, s. 25, 67-68)

Učňovství

Učňovství je tradiční nástroj sdílení tacitních znalostí. Učni si pomocí pozorování a nápodobu osvojují nové profesní znalosti a sociální dovednosti. Práce je jasně rozdělena a jsou přesně definované dovednosti nutné pro výkon povolání. Mistr dohlíží na práci učně a usměrňuje jeho činnost a učení pomocí komentářů a ukázek.

Učňovství jako celek lze rozdělit do čtyř etap podle procesu SECI. Nejprve se jedná o socializaci, kdy učeň a mistr navazují vzájemný vztah. Dále nastupuje externalizace, při které mistr alespoň část svých znalostí vyjadřuje explicitně, aby si je učeň mohl v následující fázi kombinace osvojit. V poslední fázi internalizace si učeň vytváří vlastní tacitní znalosti na základě nově nabytých zkušeností při praktické činnosti. Následně se vrací celý proces na začátek a opakuje se, ale v rámci socializace se již jedná o sdílení znalostí a nejen o vytváření vztahu. (Mládková, 2005, s. 25, 123 – 128)

Kromě klasického učňovství se můžeme setkat ještě i s formou koučování a mentoringu.

„*Koučování* je popsáno jako forma vzdělávání na pracovišti, kdy je vzdělávání prováděno průběžně při pracovním výkonu formou usměrňování činnosti vzdělávaného určeným konzultantem (manažerem, mistrem...). Koučování je celková péče o člověka s ohledem na jeho cíle, očekávání a jejich realizaci v pracovním i osobním životě.“ (PALÁN, 2002, s. 105)

„*Mentoring* je metoda pro vzdělávání na pracovišti. Spočívá v dlouhodobé spolupráci školeného pracovníka a tzv. mentora. Mentora si školený volí, určuje i způsob a frekvenci spolupráce. Jedná se o individualizované a velmi neformální vzdělávání.“ (PALÁN, 2002, s. 118)

5.1.2 Externalizace (z tacitní znalosti na explicitní znalost)

(Nonaka a Takeuchi, 1995, s. 25, 77 – 80, vlastní překlad; Mládková, 2003, s. 23-24; Mládková, 2005, s. 20-21)

Externalizace je proces formulování tacitní znalosti do explicitních pojmů. Důvodem, proč se snažit externalizovat tacitní znalost je, že s explicitní znalostí se daleko lépe pracuje při dalším přenosu. Pro tento proces se typicky používají metafory, analogie, koncepty, hypotézy nebo modely.

Externalizace je jednodušší, mají-li pracovníci, kteří se o ní pokoušejí společnou platformu (specializaci, obdobnou zkušenost, zájmy). Dobrým nástrojem je proto příběh.

Všechny pokusy o externalizaci vycházejí především z předpokladu, že nositel tacitní znalosti o své znalosti ví a je ochotný se o ni podělit.

Existují různé postupy a metody např. postupný přepis tacitní znalosti pomocí slov, obrázků, grafů, diskuze, kdy je tacitní znalost převáděna na explicitní formu po malých kouscích. Vyjádření znalosti v různých formách pak usnadňuje její pochopení a vytvoření si širšího obrazu.

5.1.3 Kombinace (z explicitní znalosti na explicitní znalost)

(Nonaka a Takeuchi, 1995, s. 80, vlastní překlad; Mládková, 2003, s. 24; Mládková, 2005, s. 19)

Proces kombinace bývá pro jedince nejsnazší, jelikož s ním mají zpravidla velké zkušenosti. Jedná se o proces spojování oddělených explicitních znalostí do nové explicitní znalosti, která je širší, systematictější a komplexnější než znalosti, z kterých vznikla. Jednotlivci vyměňují a spojují znalosti prostřednictvím dokumentů, telefonických hovorů nebo počítačových komunikačních sítí.

5.1.4 Internalizace (z explicitní znalosti na tacitní znalost)

(Nonaka a Takeuchi, 1995, s. 81, vlastní překlad; Mládková, 2003, s. 24; Mládková, 2005, s. 20)

Internalizace úzce souvisí s „učením se skrze činnosti“ (learning by doing), probíhá tedy při praktické činnosti anebo je možné praktickou činnost simulovat prostřednictvím modelů.

5.2 Sdílení tacitních znalostí

Při sdílení tacitních znalostí je velmi důležité „naladit se na vlnu příjemce“. Mládková popisuje tento proces jako proces kódování (přenos dělení). Nositel tacitní znalosti si nejprve musí uvědomit svoji znalost a následně ji převést do srozumitelného jazyka tak, aby jeho sdělení příjemce pochopil. Sdělení lze předávat verbálně či formou nákresu, popisu, grafu, gesta atd. Příjemce sdělení zachytí, dekóduje a na základě toho vytvoří svou vlastní znalost. Potíží při procesu kódování a dekódování může nastat hned několik. Jednak může příjemce tacitní znalost špatně vyhodnotit (dekódovat) nebo ji vůbec nemusí ve sdělení postřehnout. Znalost může tedy opominout nebo podcenit její důležitost. Nositel znalosti může znalost zakódovat do podoby, která nebude pro příjemce reálně přijatelná a nedokáže ji tak správně přečíst. (Mládková, 2005, s. 126)

Během předávání tacitních znalostí zdůrazňuje Haldin-Herrgard (2004, s. 97, vlastní překlad) důležitost kontaktu tváří v tvář. Mládková (2005, s. 143) dodává, že při osobním kontaktu dochází k bezprostřední zpětné vazbě. Zároveň zmiňuje, že „lidé, kteří spolu mluví z očí do očí, cítí větší zodpovědnost a společenskou povinnost po určitou dobu v kontaktu pokračovat.“

Matošková (2008, s. 49) na základě dostupných literárních zdrojů definovala nejčastější metodické postupy zachování znalostí v organizaci:

- Sledování a napodobování práce zkušenějších kolegů, kteří danou práci již vykonávají a umějí si s ní úspěšně poradit a následné využívání výsledků způsobilých práce při hledání řešení problémů ve vlastní praxi.

- Vyprávění příběhů (nejrůznějších událostí a historek, které se odehrály v daném pracovním kolektivu). Tacitní znalosti bývají v příbězích „ukryté“.
- Sdílení nejlepší praxe – jedná se o metodu, kdy jsou zaznamenávány různé způsoby řešení problémů a úkolů v praxi organizace. Nejlepší řešení daného problému, které se osvědčilo je dále šířeno, jako správná cesta pro příště.
- Vedení strukturovaného dialogu – využívá se např. při vedení porad a workshopů, kdy je umožněno prodiskutovat stanovené oblasti systematicky a v optimálním čase. Vyžaduje to dobře předem připravené kolegy.
- Patronát, koučování, mentorování – poměrně těsný vztah mezi patronem, koučem, mentorem a „vedeným“ zaměstnancem.
- Neformální konverzace – rozumíme tím běžný rozhovor s kolegy např. při setkání na chodbě nebo zcela mimo pracoviště. Tacitní znalosti jsou v tomto případě předávány bezdečně (mezi řečí).
- Asistenční schůze – setkání nebo pracovní semináře, kam jsou zváni lidé z jiných organizací, aby se podělili o své zkušenosti, poznatky a znalosti ohledně konkrétního problému.
- Vyhodnocování akcí (After Action Review: AAR) – v diskuzi se identifikují úspěchy i nedostatky, jejich příčiny a co z toho vyplývá pro vyšší úspěšnost při organizaci podobných akcí v budoucnosti. Lze použít při hodnocení akcí, které mají začátek, konec, účel a parametry, podle kterých je lze hodnotit.
- Ostatní postupy – patří sem např. analýzy rozhovorů s pracovníky, kteří z organizace odcházejí, interview s významnými znalostními pracovníky, využití manažerů jako školitelů, vydávání podnikových novin...

6 Zjišťování tacitních znalostí

6.1 Lze zjišťovat/měřit tacitní znalosti?

Tacitní dovednosti jsou samy o sobě velmi těžce formulovatelné a převoditelné na explicitní znalosti, proto se někteří autoři domnívají, že nelze tacitní znalosti empiricky zkoumat, neboť jsou podvědomé a nepopsatelné (Gourlay, 2002, s. 4 uvádí např. výzkumníky Baumarda a Choo, vlastní překlad). Mezi autory, kteří říkají, že lze tacitní znalosti převést na explicitní, avšak obtížně, patří již zmiňovaní Nonaka a Takeuchi (1995, vlastní překlad). Gourlay (2002, s. 4, vlastní překlad) zmiňuje i autory (Aadne a jeho kolegové), jenž nevidí problém při převodu kolektivní tacitní znalosti mezi dvěma organizacemi.

Dále existují autoři, kteří tacitní znalosti nejen zkoumají, ale dokonce i měří. Proto vznikla např. metoda popisujících scénářů (Wagner, Sternberg) a práce s pojmy popisujícími oblasti tacitních znalostí (Haldin-Herrgard).

V případě zjišťování či měření tacitních znalostí nám jde především o formulování tacitních znalostí tedy o jejich externalizaci popř. o socializaci tacitních znalostí.

6.2 Doporučované metody zjišťování/měření tacitních znalostí dle autorů

Wagner

Wagner založil metodu měření manažerských tacitních znalostí na prezentování 12 situací spojených s prací manažera a nabídce možných reakcí v popisovaných situacích. Aktéři hodnotili skutečnou (jak důležitá nebo dobrá je daná reakce v realitě podnikatelského světa, jak jej znají z praxe) a ideální (jak důležitá nebo dobrá je daná reakce v ideální společnosti) kvalitu každé reakce. Výsledek měření byl určen jako směrodatná odchylka jedincova ohodnocení od průměrného ohodnocení expertní skupinou (složenou ze 13 odborníků). Nižší směrodatná odchylka představovala vyšší úroveň tacitních znalostí (Matošková, 2008, s. 31).

Matošková

- Matošková ve své dizertační práci využila *Wagnerův dotazník*, který přeložila a mírně upravila, např. na základě závěrů Wagnera při hodnocení výzkumu. Dotazník nicméně shledává jako nevhodný nástroj pro zjišťování dat z této oblasti, protože odpovědi manažerů byly příliš stručné a bez kontextu (Matošková, 2008, s. 70, 88).
- *Polostrukturované rozhovory s manažery* při zjišťování oblastí, ve kterých se mohou tacitní znalosti projevit, shledává Matošková jako přínosné (2008, s. 72).
- *Skupinová diskuze*, jejímž cílem bylo prodiskutovat různé aspekty tacitních znalostí, byla hodnocena také jako přínosná forma práce s tacitními znalostmi, co do získávání informací z této oblasti. Na skupinových diskuzích byla mimo jiné řešena otázka, jak zkoumat tacitní znalosti. Byly navrženy následující postupy (Matošková, 2008, s. 71, 87):
 - *Pozorování s využitím zvukových záznamů a videozáznamů* jednání manažerů. Pro pozorování mohou být jednak navozeny umělé situace a to z běžné praxe či krizové situace (např. pomocí hraní rolí). Jednak lze vycházet ze situací, které se přirozeně během pozorování stanou. Cílem pozorování by bylo zjistit, jak člověk v daných situacích reaguje, toto jednání pojmenovat a na základě toho vyvozovat poznatky o tacitních znalostech. Pozorování by bylo vhodné doplnit manažerovým zpětným hodnocením při poslechu či sledování záznamu svého jednání.
 - *Strukturované či polostrukturované rozhovory* s manažery a jejich analýza. Tyto rozhovory je možné skloubit s pozorováním manažera (sledováním, jak reaguje, jak se tváří).
 - *Příběhy vyprávěné manažery* (např. autobiografické příběhy či příběhy o prožitých zkušenostech a způsobech řešení problémových situací)
 - *Dotazníky s modelovými situacemi* (např. Wagnerův test)
- *Rozhovory s využitím myšlenkových map*. Cílem bylo zjistit, jak vybraných 30 osobnostních, instrumentálních a situačních faktorů ovlivňuje proces „zrání“ (rozvoje) manažera. Proces zrání je v tomto kontextu vnímán jako formování tacitních znalostí,

tedy rozvoj znalostí, dovedností, zkušeností a postojů potřebných pro úspěšný výkon manažerské práce. Manažer třídil a skládal pojmy do mentální mapy cca 5 – 20 minut, přičemž celý rozhovor trval většinou méně než 1 hodinu. Na základě získaných zkušeností Matošková konstatuje, že použitá metoda vedla manažery k hlubšímu zamýšlení nad obdobím „zrání“ manažera, nutila je utřídit si myšlenky a usnadňovala vzájemnou komunikaci (manažer mapu používal k objasnění svého sdělení (Matošková, 2008, s. 72, 75).

Sternberg

Sternberg (dle Matošková, 2008, s. 31) „doporučuje pro výzkum tacitních znalostí využívat interview nebo pozorování. Ačkoliv je přímé sdělení tacitních znalostí problematické, lze je často odvodit z jednání člověka či pomocí sebereflexe.“

Haldin-Herrgard

Haldin-Herrgard vypracovala systém zjišťování tacitních znalostí založený rozhovoru za pomoci pojmů na kartách, které postupně předkládá aktérovi, který vybral a okomentoval karty související s jeho prací. Seznam těchto pojmů nazývaných v angličtině „epitomes“ vytvořila na základě seznamů jiných autorů a ve výsledku bylo vypracováno 149 pojmů, které byly během pilotního testování zredukovány na číslo 87 (Haldin-Herrgard, 2004, s. 138). Počet epitomů se nadále měnil podle potřeby (např. při překladu do švédštiny autorka počet kvůli správnému pochopení všech pojmů rozšířila na 99; Haldin-Herrgard, 2004, s. 138). Proto je možné najít v literatuře různé počty epitomů a různé seznamy.

6.3 Jednotlivé metody zjišťování/měření tacitních znalostí (klady a zápory)

Dále uvádím seznam jednotlivých způsobů zjišťování tacitních znalostí i s jejich klady (označené znaménkem +) a zápory (označené znaménkem -) metod zjišťování.

6.3.1 Dotazník

Písemný způsob kladení předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně (Chráska, 2007, s. 163).

+ Nižší náklady spojené s pořizováním potřebných dat i menší časová náročnost při sběru dat.

- Matošková shledává dotazník jako nevhodný nástroj pro zjišťování dat z této oblasti, protože odpovědi manažerů účastnících se jejího výzkumu byly příliš stručné a bez kontextu (Matošková, 2008, s. 70).

- U dotazníků bývá největším úskalím jejich nízká návratnost. I v případě výzkumu Matoškové (2008, s. 70) byla návratnost dotazníků 6,65%.

- Není možné si ujasnit otázku či ji položit jinak, odpovědi bývají velmi stručné a postrádají kontext. Obtížně se z odpovědí dedukuje, co jimi respondent myslel (Matošková, 2008, s. 70).

Wagnerův test

+ Test je vytvořen přímo pro výzkum tacitních znalostí a vyzkoušen.

- U těchto dotazníků je potřeba velmi pečlivě popsat problémové situace, aby se co nejvíce blížily realitě a byly přizpůsobeny prostředí organizace, v níž bude dotazníkové šetření probíhat.

- Situace v dotazníku jsou vytržené z kontextu, proto se může stát, že manažer popíše jistý způsob svého jednání, ale ve skutečnosti by reagoval jinak.

- Použití průměru při vyhodnocování výsledků dotazníkového šetření, může mít v oblasti řízení malou vypovídající schopnost, protože řízení je individuální a spočívá v různých přístupech k řešení problémů.

6.3.2 Rozhovor (Interview)

Metoda shromažďování dat o realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Někdy je český pojem rozhovor vnímán jako obsahově širší než pojem interview (Chráska, 2007, s. 182).

I. *Strukturovaný* – Tazatel v tomto případě postupuje podle přesně připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí. Tazatel nepřidává k otázkám vlastní komentář, pouze otázky čte a zaznamenává odpovědi respondenta. Důsledně strukturovaný rozhovor se přibližuje dotazníku, od kterého se liší pouze tím, že záznam údajů provádí tazatel.

+ Poskytuje všem respondentům stejné podmínky k dopovědím a výsledky se dají většinou dobře statisticky zpracovávat (Chráska, 2007, s. 182).

- Obtížněji se navazuje kontakt mezi tazatelem a respondentem (Chráska, 2007, s. 182).

II. *Nestrukturovaný* – Více se přibližuje přirozené komunikace mezi lidmi. Tazateli musí být i v tomto případě jasné, které informace chce od respondenta získat. Konkrétní formulace otázek je však na tazateli, který se může i vracet k nejasným či zajímavým bodům výpovědi respondenta.

+ Snadnější navázání kontaktu mezi tazatelem a respondentem, což může znamenat upřímnější a bezprostřednější výpověď (Chráska, 2007, s. 183).

- Neposkytuje stejné podmínky pro všechny respondenty a většinou neposkytuje přímo kvantitativně zpracovaný materiál (Chráska, 2007, s. 183).

III. *Polostrukturovaný* – Jedná se o kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Respondentům se nabízí k jednotlivým otázkám vždy několik alternativ odpovědí, ale navíc se od nich požaduje vysvětlení nebo zdůvodnění. (Chráska, 2007, s. 183)

+ Přibližně stejné podmínky pro účastníky.

- Nabízené alternativy mohou respondenta odvést od úplně jiné odpovědi, která by ho bývala byla při otázce napadla.

Rozhovor s využitím myšlenkových map

+ Myšlenková mapa může sloužit jako stimul pro začátek rozhovoru a pro držení se tématu.

- Nelze využít příliš pro strukturovaný rozhovor.

Rozhovor na základě pojmů či obrázků např. Metoda epitomů Haldin-Herrgard

+ Pojmy či obrázky může sloužit jako stimul pro začátek rozhovoru.

- Nelze využít příliš pro strukturovaný rozhovor.

Skupinová diskuze

+ Otevření mnoha témat týkajících se tacitních znalostí.

- Matošková udává problémy se svoláním diskuze, kdy na poslední chvíli manažeři odvolávali svou účast (Matošková, 2008, s. 71).

6.3.3 Pozorování

Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj. (Chráska, 2007, s. 153).

+ pozorování probíhá v přirozených podmínkách

+ pozorovatel má možnost sledovat emoce subjektu, což může vést k užitečným informacím

+ pozorováním v delším časovém období může přinést větší množství informací;

+ pozorovatel má možnost vysledovat kontext související se vyjádřením názorů a hodnot subjektu

+ pozorovatel může navázat užší kontakty se zkoumaným prostředím a může tedy klást "důvěrné" otázky, které by jinak u tazatele zvnějšku nepřípadaly v úvahu.

- nedostatek spolehlivosti (reliability) vyplývající z nahodilosti pozorování skutečných výzkumníkem - není pravděpodobné, že by dva výzkumníci zjistili a zaznamenali stejné události stejným způsobem, projevuje se "výběrové vnímání"

- zúčastněný pozorovatel může ovlivnit sledovaný subjekt svou přítomností, dochází ke změně chování a tím ke změně obrazu

- současná role omezuje možnosti pozorovatele: např. řadový účetní v bance, jehož roli výzkumník přijal, stěží může získávat osobní informace od bankovního ředitele;

- většina pozorovatelů musí pasivně čekat, až nastane událost, kterou se rozhodli pozorovat - je možné, že událost, o jejíž sledování nám jde nejvíce, v době pozorování nenastane.⁹

- Malá objektivita (Haló efekt, předsudky, tradice...)

- Velká časová náročnost (Chrátka, 2007, s. 153)

- při použití videozáznamu může kamera působit rušivě, použití skryté kamery by mohlo narazit minimálně na etické bariéry (Matošková, 2008, s. 87)

6.3.4 Příběhy

Příběhy si lidstvo vyprávělo od nepaměti, ať už to byly příběhy skutečné nebo smyšlené. Pomáhají nám utřídit si informace a vzájemně je propojit, dát do souvislostí a lépe si jednotlivé situace představit. Příběhy jsou v nejširším smyslu vše, co je řečeno nebo obšírně vylíčeno. V užším slova smyslu jde o vyprávění kauzálně propojených událostí, pravdivých či fiktivních. Slouží jako nástroj ukládání a sdílení zkušeností a znalostí. Pomocí příběhu lze předávat znalosti, především ty, které jsou v tacitní formě. Vhodně zvolený příběh dokáže překonat mentální bariéry, které si většina lidí vůči novým znalostem buduje. Zlepšuje tak komunikaci mezi lidmi. Příběhy dokáží uvolnit představivost pracovníků organizace a zvýšit jejich inovační potenciál. Je-li zápletka příběhu dobrá, posluchač se dokáže s protagonistou ztotožnit a vžívá se do příběhu, překonává s ním překážky a zažívá úspěchy. Mezi tím se z příběhu učí novým znalostem o tom, jak se chovat, jak žít.

⁹ Zdroj kladů a záporů pozorování: <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/jerabek3/k8/8-1.htm>

Příběhy jsou důležité jak pro jedince, tak pro organizaci. Pomáhají formovat kulturu organizace, ovlivňují a spoluvytvářejí základní životní představy jedince i skupiny. V organizaci jako celku i v jejích částech vznikají příběhy o tom, co se komu přihodilo, jak se se situací vypořádal, proč ne/uspěl, příběhy o managementu, vztazích mezi pracovníky a různých událostech. Neformálním způsobem je pracovníci přirozeně sdílejí a pomáhají tak vytvářet soubor hodnot, který organizace vyznává. Příběhy organizace využívá i při plánování, rozhodování či diskuzi.

Pozitivní příběhy (success stories) – příběhy o vítězstvích, výhrách a splněných přáních. Učení se z dobré praxe.

Negativní příběhy – o nebezpečích, problémech, ať již vyřešených nebo ne, či prohře. Učení se z chyb.

Transformační příběhy – jejich cílem je přenos tacitních znalostí. Umožňují u posluchačů změnit chápání reality. Někdy jsou nazývány „odrazové příběhy“. Pro sdílení tacitních znalostí je důležitá vzájemná důvěra a nějaké styčné body (zkušenosti, znalosti, ideály, názory, úkol...) mezi tím, kdo příběh předává a kdo ho přijímá.

Antipříběhy – vznikly jako reakce na jiný příběh, který neguje. Antipříběh nepodporuje původní příběh, ale snaží se eliminovat jeho působení.

(Mládková, s. 29-49)

6.4 Metoda epitomů tacitních znalostí Haldin-Herrgard

Epitomes – je anglické slovo označující typické výrazy nebo typické symboly, které jsou užívány jako objasňovací příklady k porozumění tacitním znalostem. Patří sem pojmy jako např. intuice, um, praktické znalosti, pochopení, know-how, pravidlo palce (Matošková, 2008, s. 181).

„Epitome“ by se dalo pro zjednodušení přeložit jako „typický pojem“ či jenom „**pojem**“. Toto označení je používáno v praktické části mé bakalářské práce při rozhovorech s řediteli škol, nicméně jak je patrné z výše uvedeného, nejedná se o přesný a výstižný překlad.

M. Polanyi (1966) poukázal na to, že schopnost vyjádřit tacitní znalosti závisí mimo jiné na použitém jazyku, a proto spočívá obtížnost jejich vyjadřování v nedostatku vhodných slov. Nabídka epitomů tacitních znalostí znamená „jazyk“ tacitních znalostí v organizaci nebo v práci. Tyto koncepty jsou symbolicky užívané pro tacitní formy znalostí. Epitomy tacitních znalostí nám pomáhají artikulovat (zformulovat, vyjádřit) a pochopit těžce uchopitelné tacitní znalosti. (Haldin-Herrgard, 2004, s. 137, vlastní překlad).

6.4.1 Metoda epitomů tacitních znalostí

(Haldin-Herrgard, 2004, s. 105-106, s. 120, s. 181, vlastní překlad).

Metodu epitomů tacitních znalostí (zkráceně ETZ= Epitomy Tacitních Znalostí) vytvořila Tua Haldin-Herrgard¹⁰ na základě studia vědecké literatury týkající se tacitních znalostí a s nimi souvisejících pojmů jiných autorů publikovaných v letech 1958 - 2000. Tato analytická snaha vyústila do 149 epitomů souvisejících s tacitními znalostmi. Počet epitomů byl postupně redukován (na 87) a upravován na základě nových zkušeností nebo na základě potřeb užití (např. když byl prováděn výzkum ve Finsku, bylo potřeba počet karet z 87 rozšířit na 99 při překládání z angličtiny do švédštiny, aby se dodržel význam všech pojmů).

Některé z těchto epitomů jsou užívané v různých významech různými autory a na druhou stranu rozdílné epitomy jsou užívané jako stejné či podobné různými autory.

Nejpoužívanější ETZ ve vědecké literatuře jsou:

- Intuice: je vyjádřena jako přímá znalost, učení bez vědomého uvažování nebo rozhodování bez formální analýzy. Výrazy podobné intuici jsou *ne-analytické chování, automatická znalosti nebo záblesky inspirace či vhledu*.
- Dovednosti: jsou používány jako takové, ale také se specifickými jako *induktivní (schopnost usuzovat), vyjednávací, fyzické, koordinační nebo kognitivní dovednosti*.

¹⁰ Tua Haldin-Herrgard je jednou z předních světových odbornic na téma tacitních znalostí. V roce 2005 získala doktorát z ekonomie a podnikové organizace se specializací na řízení znalostí díky práci *Hur höra tyst kunskap? Utveckling av en metod för studier av tyst kunnande* (viz. seznam použitých informačních zdrojů). Informace o Tua Haldin-Herrgard dostupné z: https://www.herrgard.fi/tuatu/Herrgard_utbildning.html

Toto jsou možná epitomy, které jsou nejvíce používány bez jakékoli formy definice. Některé jiné výrazy jako *schopnosti*, *řemeslné schopnosti* a *praktické znalosti* jsou téměř příbuzné a často používané ve stejném významu.

- Vhled (pochopení, porozumění): je používán jako porozumění, často v nečekané formě jako „glimpses“ (záblesky, letmé pohledy, zahlédnutí) znalostí (našich či ostatních).
- Know-how: je často vyjádřeno jako schopnost vložit znalost čehosi do práce, což skvěle rozšíří produkt znalostí. Know-how je většinou používáno jako takové, ale také se specifikacemi jako *praktické a kolektivní know-how*.
- Přesvědčení: se používá jako sada chápání reflektující náš náhled na svět. Přesvědčení lze také vyjádřit jako *názory* a občas jako *postoje*.
- Mentální modely: jsou kongnitivní struktury vytvořené z abstrakcí zkušeností. Odrážejí náš náhled na svět kolem nás. Ve stejném významu jsou používány i další epitomy jako *kognitivní schémata*, *mentální mapy*, *schémata*.
- Praktická inteligence: je vyjádřena jako schopnost osoby aplikovat složky inteligence do každodenního života.

Výše uvedené jsou nejčastěji užívané epitomy, ale existuje celá řada dalších. V systematizaci všech epitomů jsou některé blízké používány v uskupeních jako např. mentální modely (včetně: kognitivních schémat, mentálních map...)

6.4.2 Systematizace epitomů tacitních znalostí

(Haldin-Herrgard, 2004, s. 106 - 109, vlastní překlad).

Koncept systematizace epitomů tacitních znalostí může usnadnit a zlepšit výzkumný proces, čímž dojde k usnadnění interakce mezi výzkumným pracovníkem a informátorem. Epitomy mohou pomoci odstranit případná nedorozumění založená na nepřesném vyjadřování se slovy a nabízejí možnosti pro vytvoření vzájemného porozumění. Společný význam pojmů pomáhá informátorům vyjádřit tacitnost jejich znalostí stejně jako výzkumníkům usnadnit pochopení předávaných informací.

Pro lepší přehlednost a objasnění dělí Haldin-Herrgard epitomy dvěma způsoby podle:

- a) míry abstrakce na *nehmotné* a *hmotné* a podle zúčastněných aktérů na *individuální* a *kolektivní*
- b) efektivních kompetencí na *mentální, emoční, sociální a praktické* (popř. na *mentální, smyslové, sociální a praktické*)

Abstrakce

Přestože hlavním rysem tichých znalostí je tacitnost nebo abstrakce, je možné rozeznat různou míru abstrakce ve výrazech používaných při popisu tacitnosti. Několik pojmů můžeme doopravdy považovat za abstraktní v tom smyslu, že nejsou slyšet, vidět nebo cítit jinými zapojenými účastníky. Intuice je jedním z nejčastěji používaným epitomem této kategorie. Intuice stejně jako předtucha, pocity, přesvědčení a mentální modely, nemohou být využité na jiné subjekty než aktéry zapojené v konkrétní situaci a proto je lze považovat za nehmotné.

Některé z epitomů mohou samy o sobě být považovány za nehmotné, ale vedou k více hmatatelným výsledkům. Příklady takových epitomů jsou postřehy, talent, úsudek, „pravidlo palce“ a praktická inteligence. I když znalosti samy o sobě mohou mít abstraktní charakter, mohou se jevit ve více hmatatelné formě. Kultura a know-how se skládají z obou, hmatatelné i nehmotné formy znalostí, ale mohou být snadno rozpoznány nezasvěcenými.

Účastníci

Některé z těchto epitomů striktně zahrnují pouze individuální účastníky. Stejně pocity z intuice, pochopení, umělecké vize nebo tušení nemůže být vnímáno více než jedním jedincem a je nemožné převést stejný pocit na jiného účastníka. Epitomy jako mentální modely, postoje, know-how, úsudek, dovednosti a improvizace jsou zahrnuty jak u jedinců, stejně tak je můžeme najít u týmů a skupin účastníků. Všichni máme naše individuální mentální modely a know-how, ale i v týmu sdílíme mentální modely a kolektivní know-how. Některé dokonce i obecnější formy epitomů z tacitních znalostí lze nalézt v osvědčených

postupech, zdravém rozumu, „pravidle palce“ a dokonce i v kultuře. Tyto formy jsou sociálně či funkčně založené a stojí v kolektivní formě tichých znalostí.

Efektivní kompetence/efektivní účinek

Jiný způsob kategorizace epitomů tacitních znalostí je vystavěn na kategorizování na základě ovlivnění lidskými kompetencemi.

Některé epitomy souvisí s mentalitou a vlivy opatření přijatých v mentálních procesech jako je třeba řešení problémů, kdy během jeho řešení používáme intuici, úsudek a analýzu. Poznání může být také kvalifikováno jako duševní proces a naše mentální modely mají vliv na naše kognitivní schopnosti.

Mnoho z těchto epitomů zahrnují různé formy emocionálních faktorů. Často užíváme epitomy současně s pocity, jak fyzickými tak i duševními.

Tacitní znalosti mají zároveň vliv na ovlivňování našich sociálních procesů. Mnoho z těchto norem, které řídí naše vztahy a interakci s jinými lidmi jsou tacitní. Kultura je možná nejrozsáhlejší formou společenských tacitních znalostí. Bez ohledu na rozšíření kultury (národní nebo organizační) základem kultury v tacitních znalostech jsou principy jednání, hodnoty, jazyk atd.

Epitomy vykazují také velkou škálu tichých znalostí používaných v praktických činnostech. Nejpoužívanější jsou různé formy know-how a dovednosti, ale také epitomy zkušeností, osvědčených postupů a praktické inteligence.

V některých epitomech může mít význam pojmu za následek odlišou systematizaci stejného konceptu. Koncept schopnosti může být kvalifikován jako mentální i praktický v závislosti na významu součásti konceptu. Schopnost nadání je kategorizováno jako duševní epitom, ale schopnost zručnosti je kvalifikována jako typický představitel praktických epitomů.

Některé epitomy obsahují natolik komplexní přístup, že je nemůžeme zařadit do jedné kategorie a patří nějakým způsobem do všech kategorií. Příkladem toho je vnitřní nebo osobní schopnost.

6.4.3 Rozhovor pomocí karet s epitomy tacitních znalostí

(Haldin-Herrgard, 2004, s. 141, vlastní překlad)

ETK slouží jako nástroj pro individuální identifikaci a reflexi tacitních znalostí používaných v praxi. V rozhovoru je používán svazek 87 karet (99 ve švédském průzkumu) s epitomy tacitních znalostí jako spouštěčem rozhovoru. Každá karta obsahuje jeden napsaný pojem. Karty jsou zobrazeny po jedné a představují téma k diskusi.

Rozhovor se provádí takto:

- Účastník je tazatelem informován o otázce rozhovoru, procesu a o tom, že bude rozhovor nahráván.
- Na začátek je třeba zaznamenat informace o účastníkovi např. jméno, oddělení, pracovní zařazení.
- Dále je účastník požádán, aby vylíčil svoji kariérní cestu, tedy jak se dostal k práci, kterou dělá.
- Svazek karet je předán účastníkovi a ten vybere karty související s jeho prací.
- Po třídění účastníka shromáždíme vybrané karty a ty tvoří základ rozhovoru.
- Tazatel drží otočenou vždy jen jednu kartu s pojmem.
- Tazatel může pokládat doplňující otázky k ujištění se, že správně rozumí.

Dělení epitomů tacitních znalostí do skupin (viz. systematizace epitomů) usnadňuje analýzu mapování. Volba metody analýzy se může lišit a je to samozřejmě závislé na sesbíraných datech a účelu studie o mapování tacitních znalostí.

6.4.4 Dotazník doplňující rozhovor

(Haldin-Herrgard, 2004, s. 142, vlastní překlad)

Metodu rozhovorů můžeme doplnit ještě krátkým hodnotícím formulářem, kde bude seznam všech použitých epitomů (i těch účastníkem vyřazených). Úkolem respondenta

v dotazníku bude označit, jak důležitý je daný pojem pro jeho práci. Můžeme použít např. stupnici od 1 (málo důležité) do 5 (velmi důležité).

Metoda použitá v této studii byla zaznamenána pomocí rozhovů za užití 99 ETZ karet a hodnotícího formuláře na význam konečného výsledku práce každé konkrétní ETZ. Stupnice pro hodnocení byla od 1 (málo důležité) do 5 (velmi důležité). Rozhovor byl veden podle výše uvedené struktury a skládal se pouze ze dvou otázek:

Jako jeden z cílů studie bylo otestovat vhodnost této metody ke sběru dat, jejichž ETZ byly v rozhovoru analyzovány jak kvantitativně (popisné statistiky a kontingenční tabulka) a kvalitativně (analýza textu), podle dvou taxonomií.

6.4.5 Shrnutí využitelnosti metody

(Haldin-Herrgard, 2004, s. 143 - 145, vlastní překlad)

Haldin-Herrgard hodnotí tuto techniku po vyzkoušení jako velice přínosnou a praktickou. Potíže s formulováním tacitních znalostí byly mnohem menší, když se účastník mohl opřít o pojem. Zároveň nebylo nezbytně nutné, aby účastník znal pojem „tacitní znalost“ pro to, aby mohl povídat o jednotlivých epitomech. Rozhovory trvaly 60 – 120 minut, což jak sama připouští, je dlouhá doba a mohlo dojít ke zkreslení výsledků v důsledku únavy účastníka i tazatele, nicméně zároveň říká, že nelze počet karet snížit (v tomto případě 99) na úkor ztráty důležitých informací.

7 Metodologie výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části práce bylo pomocí rozhovorů zjistit, jakými tacitními znalostmi disponují vybraní ředitelé základní škol v Praze.

Dalším cílem bylo ověřit použitelnost metody epitomů v prostředí školy založenou na metodě Haldin-Herrgard pro výzkum tacitních znalostí.

7.1 Výzkumná metoda: nestrukturovaný rozhovor s použitím pojmových karet doplněný dotazníkem

Jako metodu výzkumu tacitních znalostí jsem zvolila nestrukturovaný rozhovor za podpory karet s pojmy týkajícími se tacitních znalostí založenou na metodě epitomů Haldin-Herrgard.

Při bližším seznámení se s metodou epitomů Haldin-Herrgard jsem došla k názoru, že je velmi vhodná pro zjišťování tacitních znalostí, neboť vhodně vybrané pojmy slouží jako stimul dalšího rozhovoru a získávání informací z příběhů. Důležité pro rozhovor je právě získání příběhů nebo popisů situací prožitých řediteli, neboť podle Sternberga lze tacitní znalosti odvodit z jednání člověka (viz. s. 31). Pojmy bude třeba vybírat pečlivě v souvislosti s profesí ředitele.

Metodu rozhovoru jsem zvolila, jelikož se ukázala jako nejdoporučovanější způsob zjišťování tacitních znalostí (např. Matošková, Mládková, Haldin-Herrgard).

Celý proces bude zakončen dotazníkem, sloužící k zhodnocení vhodnosti vybraných pojmů a ke zjištění dalších potřebných dat o řediteli např. počet let v praxi.

7.1.1 Cíl metody

Cílem této metody bylo zjistit, jaké jsou tacitní znalosti vybraných ředitelů základních škol v Praze za pomoci 30 pojmových karet (viz. příprava výzkumu) a následného doplnění dotazníkem.

7.1.2 Příprava výzkumu

Výběr vhodných pojmů byl velmi zdlouhavý. Z původních seznamů Haldin-Herrgard, které se lišily dle zkoumaných vzorků ve firmách, jsem vybrala 59 pojmů. Ty jsem následně zredukovala a upravila na základě testování pojmů na mých zkušenostech ve vedoucí funkci na 42. Vycházela jsem z předpokladu, že při rozhovorech nad 87 pojmy strávila Haldin-Herrgard 60 – 120 minut a tudíž by rozhovory měly trvat nad mým počtem 42 pojmů max. 60 minut. V průběhu pilotní fáze byly ještě zredukovány na počet 30, neboť některé pojmy respondentům splývaly a inspirovaly je ke stejným tématům. Nicméně už pilotní fáze ukázala, že rozhovor nad 42 pojmy by rozhodně trval déle než 60 minut a to byla časová hranice, za kterou jsme při rozhovorech s řediteli nechtěla jít s ohledem na jejich pracovní vytížení.

Karty s pojmy původně obsahovaly na jedné straně pojem samotný a na druhé pak stručnou definici¹¹. Při pilotní fázi se mi však potvrdila domněnka, že definice jsou matoucí údaj a účastník výzkumu se pozastavuje nad kartou, zda má číst i definice. Dále jsem usoudila, že pojmy musí být natolik jasné, srozumitelné a často používané, aby účastník nepotřeboval číst jakoukoliv definici nebo přemýšlet nad tím, co daný pojem přesně znamená.

Pilotáž proběhla se dvěma vedoucími pracovníky ve školství – vedoucí školní družiny a zástupkyně ředitelky školy. Vzhledem k tomu, že i tak bylo náročné najít 4 ochotné ředitelky školy, nebylo možné provádět pilotáž na dalších ředitelích škol, nicméně zmínění vedoucí pracovníci byly dostačující pro pilotní výzkum, jelikož šlo především o pochopení pojmů, jejich srozumitelnost a časovou náročnost.

Po výběru pojmů následovala tvorba dotazníku, jejichž součástí je jednak seznam pojmů a škála 1 – 4 podle toho, zda souvisí s prací ředitele školy. Na konci dotazníku jsou pak uvedeny doplňující otázky na věk, pohlaví, počet let ve vedoucí funkci a počet let ve funkci ředitele na současné škole. Dotazník byl v rámci pilotáže otestován a nebyl již měněn.

¹¹ V případě nejasností, co bylo pojmem myšleno, lze najít seznam se definicemi v příloze č. 3.

7.1.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořily čtyři základní školy v Praze. Cílem bylo zajistit různorodý výzkumný vzorek, abych získala pestrou směsici informací.

Vybrané základní školy sídlí v různých částech Prahy. Jedná se jak o sídlištní školy, tak o školy umístěné v centru Prahy. Některé budovy škol jsou tedy velké a prostorné, některé školy se naopak „perou“ s nedostatkem místa. Všechny školy lze považovat za úspěšné, pokud budeme úspěch charakterizovat jako velký zájem o přijetí do prvního ročníku a tedy odmítání žáků, kteří už jsou nad kapacitní možnosti školy.

Ve výzkumném souboru lze najít školy s různými zřizovateli, různým zaměřením a rozdílným počtem žáků. Zároveň i ředitelky, které jsou v současné době ve vedení škol, mají různou praxi, většinou pak předchozí zkušenosti s vedoucí funkcí.

Bylo velmi těžké najít ředitelky, které byly ochotné si najít čas pro výzkum. První pokusy o kontakt s řediteli prostřednictvím emailové žádosti o rozhovor měly 0% návratnost. Všechny vybrané školy byly nakonec navštíveny díky známosti s některým z tamních pedagogů. Podrobnosti výzkumného souboru ukazuje následující tabulka.

7.1.4 Sběr dat

Sběr dat výzkumného souboru probíhal v listopadu 2015. Pilotní rozhovory s vedoucími pracovníky probíhaly v říjnu 2015.

7.1.5 Popis metodiky sběru dat

K rozhovoru bylo zapotřebí diktafonu (nebo v mém případě 2 mobilních telefonů umožňujících nahrávání rozhovoru pro případ, že by jeden přestal nahrávat, jako se to stalo během pilotáže), souborem karet s pojmy, dotazníkem a papírem s tužkou v případě potřeby zapsat si poznámku.

Rozhovor probíhal nad 30 pojmovými kartami a následně byl doplněn o krátký dotazník s pojmy a doplňujícími údaji o řediteli školy.¹² První otázka „*Jak jste se dostala na pozici ředitelky školy?*“ sloužila k „prolomení ledu“. Je to otázka, nad kterou se tazatelka nemusí příliš zamýšlet a na kterou zná odpověď. Zároveň mi poskytla jedny z prvních informací o osobnosti dotazované ředitelky. V neposlední řadě považuji za nevhodné začínat rozhovor otázkou týkající se odchodu z funkce a tak se dotaz ohledně nástupu do funkce přímo nabízí. Druhá otázka „*Když byste nyní ze školy odešla, v čem by Vás jakýkoli nástupce obtížně nahrazoval?*“ již cíleně směřuje na zjišťování tacitních znalostí. Následující pojmy mají za úkol inspirovat účastníka výzkumu k dalším příběhům a popisům situací. Lidově řečeno mají sloužit k „rozpovídání se“.

Pro přehlednost uvádím seznam pojmů v tabulce. Kvůli snadnější orientaci a vyhledávání jsou řazeny abecedně (po sloupcích) a to ve všech seznamech použitých v této bakalářské práci.

Seznam pojmů na kartách:

Empatie	Motivace	Rozhodování
Hodnocení	Nadání	Schopnost řešit problémy
Improvizace	Názor/postoj	Styl (řízení)
Inspirace	Normy (pravidla)	Vedení
Intuice	Odhad	Vize
Know-how	Organizování	Vyjednávací schopnosti
Komunikace	Plánování	Vzor
Kontrolování	Povahové rysy	Zdravý rozum (selský rozum)
Kreativita	Předtucha	Zkušenosti
Kultura školy	Příklady z praxe	Znalosti

¹² Dotazník pro ředitele a ředitelky škol se nachází v příloze 2.

Osnova rozhovoru

- I. Privítání
- II. Informování, že bude rozhovor nahráván a ujištění se, že to ředitelce školy nevadí. *„Abych se mohla věnovat tomu, co říkáte a nekoukala celou dobu pouze do sešitu s poznámkami, budu rozhovor nahrávat. Je to pro vás přijatelné?“*
- III. Informování ředitelky o tématu bakalářské práce případně krátké vysvětlení, co jsou tacitní znalosti.
- IV. Informace o průběhu rozhovoru: *„Nejprve vám položím dvě otázky a následně si budeme povídat nad kartami s pojmy, týkajícími se funkce ředitelky školy. Nakonec vás poprosím o vyplnění krátkého dotazníku.“*
- V. Vylíčit kariérní cestu k pozici ředitelky této školy. *„Popište mi, prosím, vaši kariérní cestu? Tedy jak jste se dostal/a k práci, na pozici ředitele/ředitelky této školy?“* – tato otázka slouží k prolomení ledu na začátku rozhovoru a taky k vytvoření si základní představy o osobnosti ředitelky školy.
- VI. Druhá otázka: *„Když byste nyní ze školy odešla, v čem by Vás jakýkoli nástupce obtížně nahrazoval? Pokud možno konkrétně.“*
- VII. Vybrat karty, které souvisejí s jeho prací ředitele. *„Zde mám 2karet s pojmy souvisejícími s tacitními znalostmi. Vyberte karty, které dle vašeho názoru s vaší prací souvisejí a zbytek dejte na stranu.“*
- VIII. Práce s pojmy. *„Karty mají sloužit k tomu, abyste se o tématu mohla víc rozpovídat, takže je jedno, k čemu vás nasměrují.“*
 - a. *„Kdy konkrétně jste tuto schopnost/dovednost... použili v praxi? Uveďte příběh.“*
- IX. Vyplnění dotazníku.
- X. Poděkování, rozloučení se.

7.1.6 Zhodnocení zvolené metodiky sběru dat

Obecně lze říci, že metoda se ukázala jako přínosná, neboť vedla účastníky k hlubšímu zamyšlení nad činnostmi prováděné v jejich práci a pojmy většinou efektivně pracovaly jako spouštěč informací či příběhů. Na úvodní otázky ředitelky odpovídaly 5 – 10 minut. Celý rozhovor pak trval 45 – 135 minut podle toho, jak dlouho ředitelka školy chtěla v rozhovoru pokračovat. Nutno dodat, že všechny ředitelky chtěly rozhovor dokončit, i když jsem je po prvních 45 minutách upozornila, že si uvědomuji, že čas se nám pomalu naplňuje a nechci je déle zdržovat a že není nutné projít všechny pojmy, neboť mají sloužit jako inspirace rozhovoru. To koresponduje s tvrzení Haldin-Herrgard a Mládkové, že tváří v tvář jsou účastníci výzkumu ochotnější pokračovat v rozhovoru (viz. s. 27).

Dále lze říci, že delší rozhovor neposkytl větší množství informací o tacitních znalostech než kratší.

Rozhovor nad pojmy přinesl větší množství informací než odpovědi na úvodní otevřené otázky.

Zajímavé bylo zjištění, že nezáleželo na pořadí karet, jelikož u posledních 5 – 10 karet se již začaly ředitelky opakovat, anebo se k nim vyjadřovaly velmi stručně např. „*O tom jsem již mluvila.*“ Toto zjištění dokazuje úzkou provázanost vybraných pojmů, jelikož na ně účastnice v průběhu rozhovoru narážely opakovaně inspirovány jinými pojmy.

7.1.7 Způsob zpracování dat

Údaje z dotazníků byly zpracovány jednak do tabulky v příloze 1 „Podrobnosti o účastnících výzkumného souboru“ a dále pak do jednoduchého grafu, z kterého je patrné, jaké pojmy podle ředitelů souvisí s jejich funkcí nejméně (podrobněji v kapitole 8.2 – Zhodnocení metody epitomů). Tyto údaje byly pak srovnány s informací, zda dané pojmy přinesly či nepřinesly v průběhu rozhovorů nějakou informaci o tacitních znalostech ředitele.

Záznam všech rozhovorů byl přepsán do textové podoby a následovala analýza jednotlivých částí rozhovorů nad konkrétními pojmy a selektování oblastí tacitních znalostí. Zjiš-

těné tacitní znalosti byly rozděleny do tří skupin: 1. Tacitní znalosti o řízení sebe sama: intrapersonální, 2. Tacitní znalosti o řízení ostatních lidí/mezilidských vztahů: interpersonální, 3. Tacitní znalosti o řízení úkolů: kontextově-specifické. Dělení odpovídá systému Sternberga, Wagnera a Okagaki v kapitole 4.1.

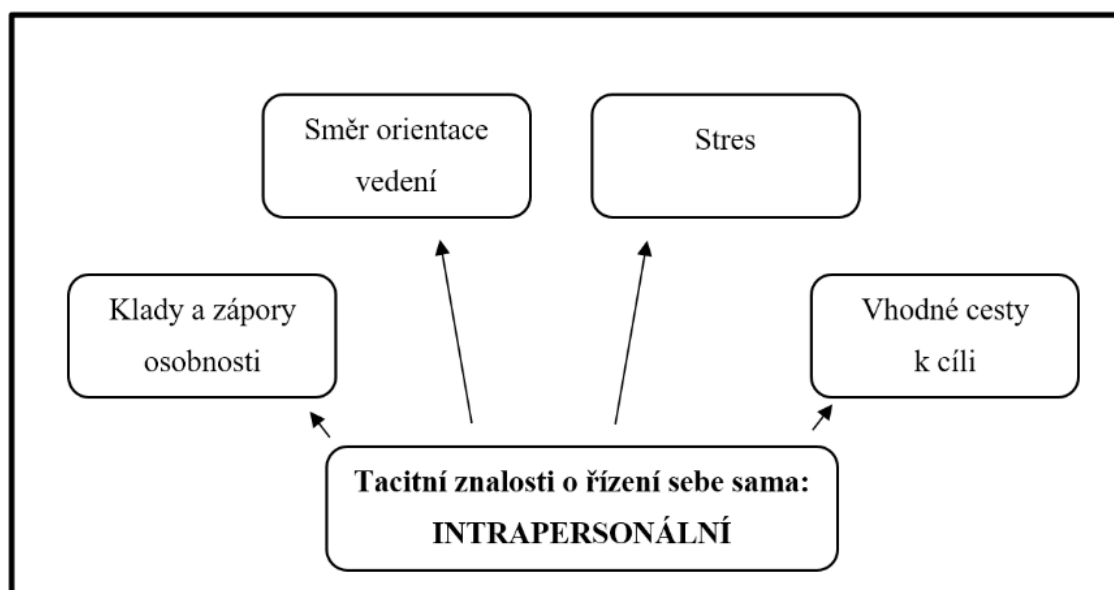
8 Hlavní výsledky práce

Zjištěné tacitní znalosti ředitelek základních škol v Praze se v mnoha ohledech shodovaly. Nejvíce tacitních znalostí bylo nalezeno v oblasti řízení ostatních lidí, z čehož lze vydedukovat, že těžištěm činnosti ředitele je práce s lidmi souvisejícími se školou, ať už se jedná o zaměstnance, rodiče, žáky či zřizovatele.

V příloze č. 4 uvádím tabulku se seznamem zjištěných tacitních znalostí. Znalosti uváděné v tabulce jsem si pomocí myšlenkové mapy ještě rozdělila do podskupin pro snadnější popis výsledků.

8.1 Tacitní znalosti ředitele

8.1.1 Tacitní znalosti o řízení sebe sama



Obr. 2 Zjednodušená myšlenková mapa oblasti intrapersonální

Schopnost řídit sama sebe patří k důležitým schopnostem manažera. Teprve ve chvíli, kdy porozumím sobě a dokážu s tím pracovat, mohu řídit efektivně ostatní.

Klady a zápory osobnosti

Jako důležité části své profese dotazované ředitelky vnímají poznávání svých silných a slabých stránek s čímž souvisí i poznávání svých limitů a možností: „*Je to i o sebepoznávání, svých hranic a kvalit.*“

Dále byla zmiňovaná i důležitost znalosti sebemotivace ředitele k jeho práci: „*Musíme se mít rádi a dělat tu práci kvůli sobě a pak se můžeme rozdávat těm druhým. A když se budeme jenom obětovat těm druhým a nepůjde to z nás, že především práce uspokojuje nás, tak ta práce nemůže být tak dobrá. Práce nás musí těšit.*“ „*Já mám ten motor vevnitř. Úplně ty pobídky zvenku nepotřebuji. Já mám ráda, když věci fungují bez toho, abych na ně musela dohlížet.*“

Směr orientace vedení

Všechny ředitelky si jsou vědomy svého způsobu vedení a hodnotily ho jako otevřený a demokratický: „*Já jsem zastáncem teorie ‚cukr a bič‘. Určitě jsem pro demokratický styl řízení, úplně ten autoritativní není dobrý...*“ „*Já mám hodně demokratický, hodně směřující na lidi, na jejich samostatnost...kdybych byla víc orientovaná na výkon, tak by klima školy vypadalo úplně jinak*“. „*Způsob vedení koresponduje i s naším systémem hodnot, co vnímáme jako důležité a podstatné.*“

Stres

Neoddělitelnou součástí je zároveň práce se stresem: „*Já si chodím po takovém nepříjemném hovoru mýt ruce.*“ S tím je propojená i znalost jak ustát důsledky svého jednání, které nás mohou také stresovat a zároveň jak ustát zpětnou vazbu od ostatních, jenž nám nemusí být vždy příjemná, v návaznosti na to, jak otevřenou atmosféru ve škole máme.

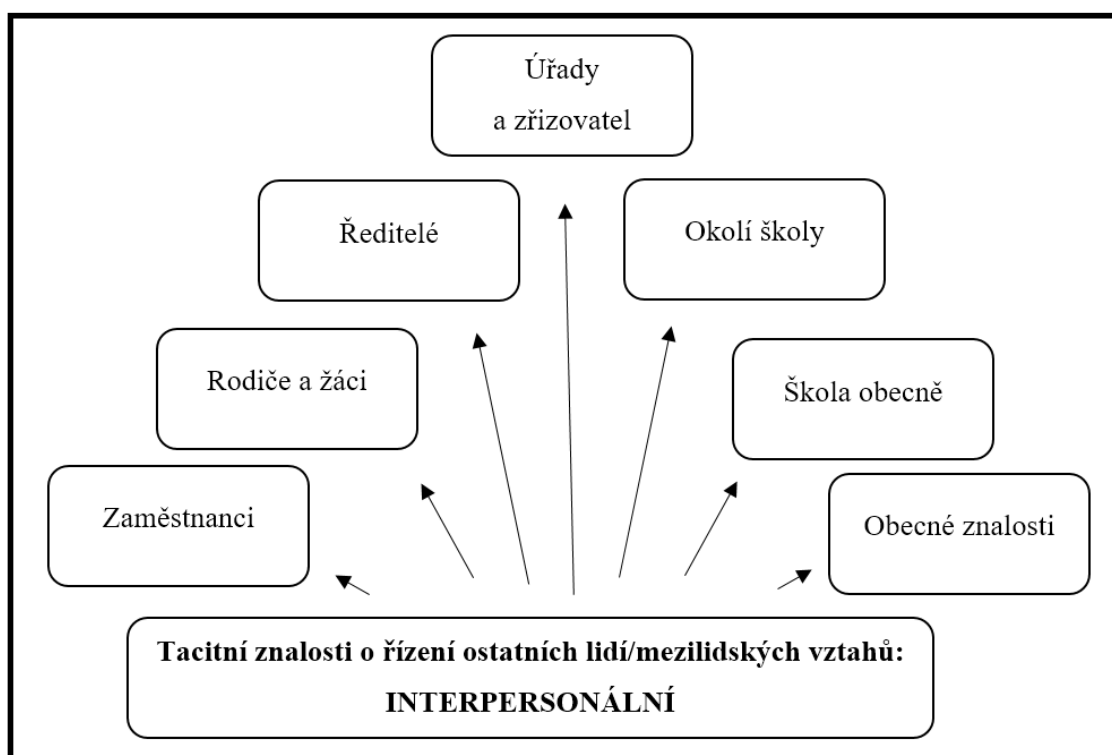
Vhodné cesty k cíli

Zmiňovanou oblastí byla i otázka řízení času, která souvisí s osobnostními rysy člověka, jeho organizovaností: „*Patří to k profesi ředitele. Musím mít nějaké organizační schopnosti,*

musím být systematick. Pro mě je to spíš o vnitřní organizovanosti.“ „Ředitel školy musí mít určitou organizovanost, nemůže to být chaotik, fantasta... musí to být člověk, který je nohama na zemi, aby mohl rozhodovat.“

Další vzdělávání vnímají ředitelky jako podstatné a je proto potřeba najít si cestu nebo způsob, který je pro člověka efektivní při rozšiřování si vlastních obzorů. Nejčastěji volí cestu sbírání znalostí ze zkušeností ať vlastních či ostatních: *„Pro mě je to např. v personální otázce businessové prostředí.“ „Teď se chystám na jednu školu, kde hodně dělají párové učení. Teoreticky samozřejmě vím, jak to funguje, ale prakticky jsem to nikdy neviděla.“* *„Člověk nevymyslí všechno, není geniální, musí se inspirovat, přejímat věci zvenku.“*

8.1.2 Tacitní znalosti o řízení ostatních lidí/mezilidských vztahů



Obr. 3 Zjednodušená myšlenková mapa oblasti interpersonální

Mezilidské vztahy jsou v práci ředitele velmi důležité a dalo by se říct, že práce s lidmi tvoří základ každodenní činnosti ředitele.

Zaměstnanci

První velkou oblastí, s níž ředitelé škol pracují, jsou jejich zaměstnanci. Celkově znalost lidí pracujících ve škole považují ředitele za největší přednost a nejdůležitější část jejich práce. *„Poradila bych mu, ať naslouchá učitelům.“* *„Pravděpodobně bude mít problém s personální otázkou, to znamená, než ty lidi pozná, než zjistí, na koho se může spolehnout, než ví, kde má kdo jaký problém...“* Dotazované ředitelky zdůrazňují nejen znalost osobnostních rysů zaměstnanců, díky čemuž mohou přizpůsobit komunikaci tak, aby se neminula účinkem, ale také znalost rodinného zázemí. Díky tomu lze snadněji pochopit reakce podřízeného, které bychom si jinak mohli vykládat mylně. *„Je potřeba dát lidem najevo, že je člověk vnímá, že je poslouchá a chápe, že mají nemocné dítě, že jsou unavení... Když jim dáš najevo, že jim rozumíš, zase reagují jinak.“*

V rámci školy je potřeba se seznámit i s reálnou organizační strukturou, která nemusí odpovídat papírové. Zároveň se ředitel musí orientovat v rozsahu reálných pravomocí na všech úrovních organizační struktury, kam se lze obrátit pro radu, na koho můžeme delegovat část odpovědnosti a jaké jsou schopnosti jednotlivých lidí. *„S personálními otázkami může pomoci i paní hospodárka, která se v nich vyzná.“*

Další složkou související se zaměstnanci je jejich rozvoj. Ředitelka musí znát nastavená kritéria pro hodnocení, přijímání, motivování zaměstnanců, pro rozdělování odměn... *„Učitelé říkají, že největší motivací je vlídné zacházení a pak samozřejmě peníze.“* *„Na každého platí něco jiného. Je potřeba si uvědomit, nakolik je finanční motivace důležitá a nakolik nefinanční...nakolik třeba zafunguje pochvala jejich práce, zviditelnění.“* Jedna z dotazovaných ředitelky popisovala ve spojitosti se znalostí zaměstnanců i jejich osobní rozvoj a nastavení mechanismů, které to podporují.

Spolu s demokratickým přístupem, který ředitelky používají, dvě uvedly možnost učitelů podílet se na vytváření jejich úvazků. *„Na tento systém si již pedagogové navykli a počítají s ním.“*

Rodiče a žáci

Vedle zaměstnanců musí ředitel spolupracovat i se žáky a rodiči. I u nich pomáhá řediteli jistá znalost rodinného zázemí, k pochopení motivu jejich jednání. *„Potkám na chodbě dítě a vím, jaký má problém, jestli se něco kolem něj dělo. Zním i sourozence alespoň podle jména.“* U oblasti rodičů dotazované ředitelky vyzdvihovaly důležitost komunikace, umět rodiče uklidnit, znát systém, na který jsou rodiče ve škole zvyklí, zda vběhnout do ředitelny ihned při problému nebo zda se nejprve objednávají na schůzku. Na základě předchozích zkušeností jsou pak ředitelky schopné odhadnout reakce rodičů a žáků a přizpůsobit tomu komunikaci např. při zavádění změn, při řešení problému.

Pro další plánování je třeba i znalost demografického vývoje daného regionu. Do jisté míry ji lze samozřejmě explicitně zjistit z tabulek, avšak reálné složení žáků ve škole je opět dáno jenom zkušeností a zájmem ředitele či pedagogů pracujících v dané škole např. znalost sociálních a finančních poměrů žáků. *„O elektronických třídních knihách uvažují, ale o žákovských ne. Spousta dětí tady nemá peníze ani na svačiny, takže s internetem by to bylo asi špatné.“*

Ředitelé

Výhodu vidí ředitelky i ve znalosti dalších ředitelů z dané obce nebo v našem případě z části Prahy. Je dobré vědět, kdo je ochoten a schopen v kterém případě pomoci. Na koho si dát pozor apod. Opět je tato znalost především založená na znalosti lidí, s kterými se člověk při práci setkává. *„Zkušenosti sdílené s ostatními řediteli pomáhají nejen ze začátku praxe ředitele.“* *„Tady to funguje tak, že máme výjezdní zasedání a porady a máme i osobní vztahy s řediteli, tak si poradíme nebo pomůžeme.“*

Úřady a zřizovatel

Osobní znalost některých lidí na úřadech pomáhá při vyřizování důležitých záležitostí potřebných pro školu. Dotazované ředitelky nejčastěji využívají pomoci rodičů i při kontaktu s úřady popř. se zřizovatelem. Každá má problém někde jinde a každá má jiný způsob, jak komplikovanou situaci řeší. *„Když už všechno selže, tak pomůže napsat stížnosti na všechny“*

strany – starostovi, místostarostovi, vedoucí odboru školství, vedoucí majetku... a pak se něčeho domůžete. Většinou se to setká s úspěchem, když člověk zatlačí na více místech, ale velmi slušně.“ „Máme řadu rodičů, kteří jsou z různých politických stran.“ „Já daleko radši využívám rodiče, protože jsou rodiče, kteří to pro školu udělají rádi.“ „Je potřeba uvědomit si, že teď je v čele ČSSD a teď zase ODS a když se k tomu ČSSD nemá, tak je potřeba popíchnout opozici.“

Okolí školy

Znalost života obce umožňuje škole se zviditelnit. Velká výhoda je, pokud se v části Prahy pohybujete dost dlouho, abyste věděli, jak jsou místní zvyklosti. „Znám spoustu malých škol, které nemohou mít takovou kulturu školy jako my a jsou úžasní tím, jak se zapojují do života obce, jak zapojují rodiče, jaké mají tradice. To zase my máme nevýhodu, protože jsme škola velká, pražská, polovina dětí dojíždí z daleka, takže abychom tu měli nějaké komunitní centrum, tak to vůbec nepřipadá v úvahu, takže každá ta škola si musí vybudovat kulturu školy na základě toho, jaké má výchozí podmínky.“

Dotazované ředitelky také opakovaně zmiňovaly téma politiky, které ovlivňuje jejich práci a jak je důležité se v ní orientovat. „A to už jsou pak věci, co souvisí s politikou a to už člověk vůbec neovlivní a musí pracovat s tím, že tenhle je z ODS a tenhle z ČSSD. Máme řadu rodičů, kteří jsou také z různých politických stran.“

Škola obecně

Dalšími důležitými oblastmi je znalost samotného zázemí školy a naladění kolektivu „Než ty lidi pozná, než ví, na koho se může spolehnout, než ví, kde má kdo jaký problém, než pozná atmosféru školy. Když nastoupí nový ředitel, tak neví, co má čekat od pedagogů, oni nevědí, co mají čekat od něj.“

Dále je podstatné vědět, čím se škola vymyká ostatním. „To, co ta naše škola dělá jinak, to co umíme, co můžeme nabídnout, co jsme schopni sdílet, předávat... vzdělávání nadaným, práce s cizinci.“

A v neposlední řadě je třeba znát obecně klima školy. *„Než pozná mikroživot naší školy. To, co není vidět, ale co dělá tuhle školu školou. Myslím ne papírově, ale tím životem.“*
„Tady neexistuje – já nemám čas. Je to tady postavené na komunikaci s dětmi, pedagogy i rodiči. Neustále otevřené dveře do ředitelny a časem získáte důvěru. To je to ono, získat důvěru. Já tu nechci mít zed’.“

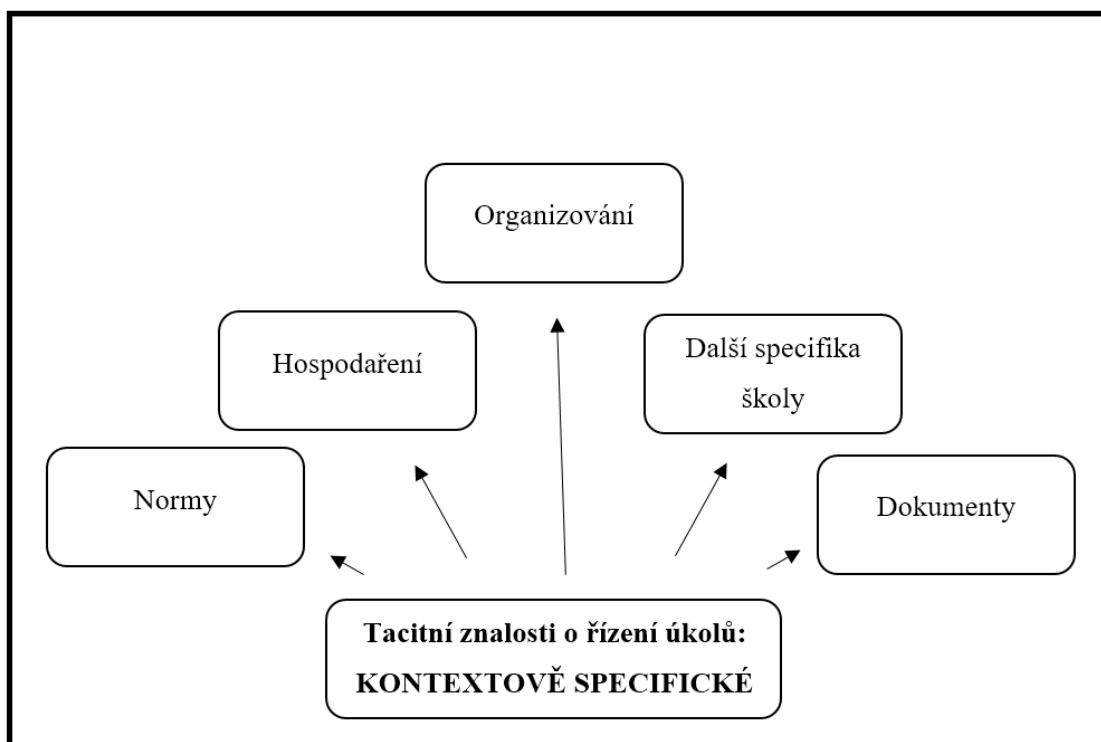
Podstatným nástrojem orientace v pedagogickém sboru je i dostatek informací o dění v něm, o vztazích mezi pedagogy apod.

Obecné znalosti

Do skupiny obecných znalostí patří znalost řešení konfliktů, kdy je potřeba se přizpůsobovat svým chováním a komunikací situaci a osobnosti člověka, s kterým jednám. S tím souvisí i znalost empatické komunikace *„Snažím se vždycky pochopit, proč lidé jednají tak, jak jednají, snažím se vcítit do jejich problémů.“*

Ředitelky často zmiňovaly také potřebu obecných zkušeností a s ní související znalostí lidí, která jim pomáhá např. při přijímacích pohovorech nebo při odhadování reakcí na zavádění nové změny. *„Když přijímám lidi, tak musím odhadnout, jestli bude dobrý nebo ne. Jsou lidi, které když vidím, tak si řeknu, ty bych tady chtěla mít a u jiných zase, tak tohle ne.“*
„Když chci něco nového zavést, musím odhadnout, jak budou reagovat ti, reagovat tamti.“

8.1.3 Tacitní znalosti o řízení úkolů



Obr. 4 Zjednodušená myšlenková mapa oblasti kontextově specifické

Normy

Znalost kontaktů při právních problémech, ať už to jsou rodiče nebo právník školy je velmi důležitá. Neméně důležité je však vědět, kdo vám skutečně je schopen pomoci. „*Naše městská část má právníka, ale tomu bych rozhodně už nenapsala.*“ „*Máme ve škole zástupy právníku, a když jsme něco potřebovali, tak jsem se rozhlídla po rodičích a prohodila pár slov a požádala o právní názor některou z těch kanceláří, kterou ti rodiče vedli nebo v ní pracují. Máme tu i soudce, který řeší dětské případy, takže to je studnice informací.*“

Dotazované ředitelky se shodují i v tom, že musejí být částečně právníky. Znalost některých „kliček“ při řešení problémů je v praxi velmi důležitá a někdy je samozřejmě potřeba se i vhodně poradit se správnými lidmi. „*Ve škole nejde vždycky všechno udělat stoprocentně podle práva a vyhlášky, protože to by to v té škole nefungovalo, takže tam si myslím, že je*

také oříšek, kde najít tu hranici a zjistit, co jsou věci, které člověk doopravdy nemůže překročit a kde se toho práva držet musí a kde to naopak může nějakým způsobem obejít nebo ustoupit.“

Nedílnou součástí života školy jsou normy uvnitř, ať už jsou psané nebo nepsané a vycházejí ze samotného chodu školy. *„Jsou normy dané zákonem, které se dodržovat musí a pak jsou normy a pravidla, které si škola stanoví sama, ať už je to součástí školního či pracovního řádu nebo se jen dohodneme, že to budeme dělat tak a tak. Ředitel je tu jednak od toho, aby je stanovoval, popud může být od pedagogů, a aby vymáhal jejich dodržování.“*

Hospodaření

Otázka financí je vždy a všude vnímána velmi citlivě. Proto je potřeba v této oblasti postupovat opatrně a mít perfektní znalost nejen právních norem, ale i možných „odboček“ a „kliček“ jak se vypořádat s otázkou hospodaření školy, které je velmi svazováno pravidly. *„Ekonomická oblast je velmi náročná, i když máme výbornou paní ekonomku, tak je potřeba se v tom také orientovat a pokud v tom není člověk úplně zběhlý, tak to chvíli trvá, než se zaběhne, i když v té oblasti školství je to stále dokola, takže jakmile do toho jednou proniknete, tak už tam kolem toho není žádný větší problém.“*

Organizování

Tak velká organizace, jako je škola, byť ta nejmenší, potřebuje kvalitní systém organizace. Jednou z částí je jistě organizační struktura školy, kterou si musí každý ředitel kontrolovat, neboť skutečnost vůbec nemusí odpovídat organizační struktuře na papíře, jak jsem uváděla již výše.

Další částí je znalost zavádění změn. Samozřejmě existují obecné postupy, co vše musí člověk brát při zavádění změn v potaz, ale zkušenost hovoří, že vám obecný postup může být dobrý v začátcích, ale nakonec každý problém vyžaduje svoji vlastní zkušenost. *„Nastavovali jsme se zavedením kamerového systému nová pravidla. Kamera je do vestibulu a druhá na schody...firma jednoho z rodičů dělala bezpečnostní audit. Vyhodnotili, že pro nás jsou riziková místa toho vstupu. Vzhledem k možnostem vstupu u nás ve škole. Procházeli*

jsme, jaké jsou tady problémy, kolik jsme měli záchyty krádeží nebo nezachycených krádeží. Vyhodnotili, že nejdůležitější je ten lidský faktor – paní vrátná.“

V neposlední řadě je to znalost postupů při organizování aktivit školy, což souvisí i se samotným plánováním, kde je mnoho proměnných např. vybavení školy. *„Hodně to člověk musí řešit i kvůli grantům.“* *„Nemůže se stát, že najednou v červnu nebo po přijímačkách zjistí, že mu chybí jedna učebna.“* *„Ve chvíli, kdy se něco děje, tak to musí ředitel zorganizovat a někdy musí i přidat ruku k dílu.“* *„Někteří kolegové jsou pověřeni organizací toho a toho a ta zodpovědnost už jde pak za nimi. Můžeme konzultovat, já můžu posvěcovat ty jejich nápady, ale spoustu aktivit školy organizují ti jednotliví učitelé nebo pedagogičtí pracovníci.“*

Další specifika školy

Mezi další specifika školy patří např. znalost oblastí, ve kterých je škola výjimečná – práce s cizinci, aktivity s cizími jazyky, kontakty na zahraniční školy. *„My určitě máme zaměření na jazyky, takže tu máme hodně aktivit, co souvisí s jazyky, ať už to jsou zájezdy do ciziny, návštěvy zahraničních studentů, nějaká multikulturalita, se kterou se děti tady opravdu setkávají.“*

Ve škole je samozřejmě jako v každé organizaci potřeba kontroly. Co vše je potřeba ve škole reálně kontrolovat se liší ředitel od ředitele a především od zodpovědnosti zaměstnanců, ale celkově se ředitelky shodují, že zadají úkol, někdo jim shromáždí podklady a ony je pak zkontrolují, aby si udržovaly přehled. Konec konců ředitel má konečnou zodpovědnost za všechno dění ve škole. *„Měl by to být ředitel, který by měl dělat tu závěrečnou kontrolu směrem k pedagogické oblasti. Třídní knihy a žákovské může zkontrolovat paní zástupkyně, ale já pak k tomu chci nějaký výstup, abych měla ponětí o tom, co proběhlo a jak na tom ty lidi jsou.“* *„Kontrolování, je největší problém, který mám. To souvisí právě s tím mým přesvědčením, že každý člověk bude dělat podle svých schopností to nejlepší, co může a tudíž mi často připadá pod důstojnost těch lidí a pod mojí důstojnost, abych je kontrolovala v takových věcech, které mi připadají samozřejmé, že by je měli udělat. Ale oni je neudělají,*

takže kontrola je moje nejméně oblíbená činnost.“ „Kontroly máme rozdělené s paní zástupkyní. Ke mně přicházejí podklady a já jsem potom ten, kdo provádí definitivní kontrolu. Jsem ten, kdo obíhá třídy, vybírá si žákovské a pak vynadá těm třídním, že nemají doplněné titulní strany.“

Dokumenty

Posledními tacitními znalostmi, které zmíním, jsou znalosti dokumentů týkajících se školy. Ať už je to systém řazení dokumentace nebo reálná znalost tvorby školního vzdělávacího programu. Mít teoretické informace o tom, jak se tvoří školní vzdělávací program a mít zkušenost s jeho tvorbou jsou dvě rozdílné věci. Z tvorby školního vzdělávacího programu si ředitelky odnesly další cenné poznatky nejen o procesu tvorby, o tom, co je a není v jejich škole reálné, jak reagovali jednotliví podřízené a především, jak skutečně školní vzdělávací program vytvořit. *„Ten člověk může mít problém už jen se systémem řazení dokumentů, to záleží, jak se to vysvětlí.“ „Když jsme dělali ŠVP, tak jsme společně na tom pracovali asi s dalšími pěti řediteli.“*

8.2 Zhodnocení metody epitomů

Metoda epitomů se ukázala jako přínosná pro zjišťování tacitních znalostí, neboť přinesla množství informací. V rozhovoru na otázku: *„Když byste nyní ze školy odešla, v čem by Vás jakýkoli nástupce obtížně nahrazoval? Pokud možno konkrétně.“* Přinesla konkrétní odpovědi v určitých oblastech např. *„Určitě si myslím, že pokud předtím nedělal žádnou takovou funkci, bude mít problém v oblasti finanční.“ „Bude to trvat, než pozná mikroživot naší školy. To, co není vidět, ale co dělá tuhle školu školou. Myslím ne papírově, ale tím životem. Pochopit to, přijmout to a třeba to trochu přetvořit, podle toho, co chce do té školy dát.“* Z těchto odpovědí lze již vyčíst několik znalostí např. explicitní ekonomické znalosti a pak tacitní ekonomické znalosti o tom, co se dá jak přesunout, obejít...

Následné příběhy inspirované pojmy na jednotlivých kartičkách pomohly ke zjištění dalších tacitních znalostí, které vyplývaly z popisu jednání dotazovaných osob.

Během rozhovorů se často stávalo, že se u různých pojmů zmiňovaly stejné poznatky, např. zatímco ředitelka jedné školy zdůrazňovala důležitost znalosti sebe sama v souvislosti s pojmem „povahové rysy“, dvě ředitelky jiných škol zmiňovaly sebepoznání u pojmu „nadání“. Pojmy proto hodnotím jako velmi provázané bez ohledu na jejich pořadí, ve kterém se o nich hovořilo a myslím, že tedy není nutné za každou cenu projít všechny pojmy až do konce, neboť se informace ke konci rozhovoru již opakovaly.

Z následného dotazníku a z případně vyřazených kartiček před začátkem práce s pojmy pak vyplývá, které pojmy byly nakolik dle názoru ředitelů spojené s jejich prací, jak ukazuje následující graf v obr. 5.



Obr. 5 Průměrné hodnoty důležitosti pojmů pro práci ředitele ZŠ

Jako nejméně související pojmy se ukázaly: kreativita, předtucha a vzor. Naopak nejvyšší hodnocení získaly pojmy: know-how, komunikace, kontrolování, kultura školy, normy (pravidla), organizování, plánování, rozhodování, schopnost řešit problémy, styl (řízení), vedení, vize, vyjednávací schopnosti a znalosti.

Na základě samotného rozhovoru hodnotím jako nejméně přínosné pojmy: improvizace, inspirace, kreativita, nadání, předtucha, vzor.

Informace získané s pojmem „improvizace“ se vždy shodovaly s informacemi získanými u pojmu „řešení problémů“. Nicméně u pojmu „improvizace“ bylo získaných informací méně, proto by tento pojem mohl být ze seznamu vyškrtnut. „Inspirace“, „kreativita“

a „vzor“ byly pojmy, které nepřinesly žádné relevantní informace týkající se tacitních znalostí, lze je tedy také vynechat. Informace související s pojmem „nadání“ byly velmi podobné informacím získaným u pojmu „povahové rysy“, proto bych pojem „nadání“ ze seznamu vynechala. Pojem „předtucha“ splýval v oblasti získávání informací o tacitních znalostech ředitelem s pojmem „intuice“, proto lze předtuchu také vynechat. Ze seznamu by tedy vypadly mimo jiné i pojmy považované dotazovanými ředitelkami za nejméně důležité.

Závěrečný seznam pojmů by vypadal následovně.

Empatie	Motivace	Rozhodování
Hodnocení	Nadání	Schopnost řešit problémy
Improvizace	Názor/postoj	Styl (řízení)
Inspirace	Normy (pravidla)	Vedení
Intuice	Odhad	Vize
Know-how	Organizování	Vyjednávací schopnosti
Komunikace	Plánování	Vzor
Kontrolování	Povahové rysy	Zdravý rozum (selský rozum)
Kreativita	Předtucha	Zkušenosti
Kultura školy	Příklady z praxe	Znalosti

Pro rozhovor by dle mých zjištění nakonec stačilo 24 pojmů zbývajících v tabulce, abych dosáhla stejných informací ohledně tacitních znalostí.

9 Závěr

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo na základě teoretického a praktického výzkumu zjistit, jakými tacitními znalostmi disponují vybrané ředitelky 4 základních škol v Praze.

Teoretická část se podrobněji zabývala tématem ředitele jako znalostního pracovníka s důrazem na tacitní znalosti, jejich dělení, sdílení a význam. Po teoretické analýze informačních zdrojů v českém a anglickém jazyce následovalo praktické naplňování výzkumných cílů. Během rozhovorů s ředitelkami byly definovány tacitní znalosti, které jsem v práci rozdělila na tacitní znalosti intrapersonální, interpersonální a kontextově-specifické (dělení viz Sternberg, Wagner a Okagaki, s. 21). Nejčastějšími tacitními znalostmi se ukázaly ty, které využíváme při práci s lidmi, ať už jsou to znalosti o jejich osobnosti, jenž můžeme využít při jejich motivování, srozumitelnému zadávání úkolů či jakékoliv další komunikaci, nebo např. znalosti o jejich rodinném, finančním či sociálním zázemí ovlivňující nejen jejich osobnost, ale i momentálně psychické a fyzické rozpoložení. Možná překvapivě lze v hlavních výsledcích práce najít např. i tacitní znalosti týkající se právních norem a ekonomiky, přičemž by se na první pohled mohlo zdát, že se jedná čistě o explicitní záležitost.

Dílním cílem práce bylo ověřit použitelnost metody epitomů v prostředí školy založenou na výzkumu Haldin-Herrgard pro výzkum tacitních znalostí. Metoda se ukázala jako velmi vhodný nástroj při zjišťování těchto těžce uchopitelných znalostí.

Práce přináší manažerské praxi jednak zmapování poznatků o tacitních znalostech a způsobech jejich měření, dále přeložení a úpravu metody epitomů Haldin-Herrgard a praktické ověření sběru dat pomocí rozhovorů nad jednotlivými pojmy v oblasti školství a v neposlední řadě zjištění některých tacitních znalostí vybraných ředitelek základních škol.

Tato bakalářská práce je určena především ředitelům škol, kteří přicházejí na novou školu a uvědomují si důležitost tacitních znalostí pro chod školy. Přináší soupis oblastí, které nejsou explicitně uchopitelné, ale které jsou pro fungování školy nezbytné a ve kterých je potřeba se co nejrychleji zorientovat a pokud možno si je osvojit. Jakmile se nám podaří zformulovat oblasti znalostí, ve kterých jsou ředitelé nepostradatelní, bude snazší tyto znalosti přenášet.

10 Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMCOVÁ, Pavla. *Narativní management ve školství*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce PhDr. Jan Voda, Ph.D.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*: 10. vydání. Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BĚLOHLÁVEK, F., KOŠŤAN P., ŠULEŘ, O. *Management*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2001, 642 s. ISBN 80-858-3945-8.

COVEY, S. R. *Vedení založené na principech: techniky vedoucí k úspěchu*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2009, 301 s. ISBN 978-807-2612-024.

DRUCKER, P. F. *Efektivní vedoucí*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2008, 205 s. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-189-8.

EDERSHEIM, E. H. *Management podle Druckera: odkaz zakladatele moderního managementu*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2008, 239 s. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-181-2.

GOURLAY, S. *Tacit knowledge, tacit knowing or behaving?* [online]. Kingston upon Thames: Kingston Business School, 2002. Paper presented at the Third European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities, Athens, Greece, April 2002. Dostupné z: <http://myweb.tiscali.co.uk/sngourlay/PDFs/Gourlay%202002%20tacit%20knowledge.pdf>

HALDIN-HERRGÅRD, T. *Hur höra tyst kunskap? Utveckling av en metod för studier av tyst kunnande*. [Jak slyšet tiché znalosti? Vývoj metodiky pro výzkum tichých znalostí. Vlastní překlad]. Helsinky: Svenska handelshögskolan, 2004. 188 s. ISBN 951-555-878-6.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.

Ilustrovaná encyklopedie. 1. vyd. Praha: Encyklopedický dům, 1995, 1. sv. A-I. ISBN 80-901-6474-9a.

KOCIANOVÁ, R. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2012, 149 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3269-5.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 138 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2362-4.

MATOŠKOVÁ, J. *Formování tacitních znalostí manažerů*. Zlín, 2008. Disertační práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta managementu a ekonomiky. Školitel doc. PhDr. Ing. Aleš Gregar, CSc.

MLÁDKOVÁ, L. *Management znalostí*. Vyd. 1. V Praze: Vysoká škola ekonomická v Praze, nakladatelství Oeconomica, 2003, 75 s. ISBN 80-245-0474-X.

MLÁDKOVÁ, L. *Moderní přístupy k managementu: tacitní znalost a jak ji řídit*. Vyd. 1. Praha: C. H. Beck, 2005, 195 s. ISBN 80-717-9310-8.

NONAKA, I., TAKEUCHI, H. *The knowledge - creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press, 1995, 284 s. ISBN 01-950-9269-4.

OBST, O. *Základy obecného managementu: základy, prosperita, globalizace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, skripta, 74 s. ISBN 80-244-1365-5. Dostupné z: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/knihovna/Skripta_FF/zaklady_managementu.pdf

PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

POLANYI, M., SEN, A. *The tacit dimension*. London: University of Chicago.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

STERNBERG, R., WAGNER, J. R., OKAGAKI, K. L. *Practical Intelligence: The Nature and Role of Tacit Knowledge in Work and at School*. In PUCKETT, James M a Hayne Waring REESE. *Mechanisms of everyday cognition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 1993. ISBN 0805809767. s. 10, 205- 227.

ŠULEŘ, O. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2008, x, 240 s. ISBN 978-80-251-2316-4.

TRUNDA, J., BŘÍZA, K. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 88 s. Školský management. ISBN 978-80-7290-541-6.

VEBER, J. *Management: základy, prosperita, globalizace*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2000, 700 s. ISBN 80-726-1029-5.

VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v teorii a praxi*. 2., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2009, 324 s. ISBN 978-80-7261-197-3.

VYKOPALOVÁ, H. *Komunikace jako součást profese*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2005, 98 s. ISBN 80-731-8344-7.

VYMĚTAL, J., DIAČIKOVÁ, A., VÁCHOVÁ, M. *Informační a znalostní management v praxi*. Vyd. 1. Praha: LexisNexis CZ, 2005, 399 s. ISBN 80-869-2001-1.