



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Miloš Novák

Profesionalizácia práce vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesionálny a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

2015

METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

**Profesionalizácia práce
vedúceho pedagogického zamestnanca
a vedúceho odborného zamestnanca**

Miloš NOVÁK

Bratislava 2015

Názov: **Profesionalizácia práce vedúceho pedagogického zamestnanca
a vedúceho odborného zamestnanca**

Autor: RNDr. Miloš Novák

Recenzie: Mgr. Anna Hruzová
Mgr. Štefan Harkabus

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava

Jazyková úprava: Mgr. Daniela Bordášová

Rok vydania: 2015

Počet strán: 64

ISBN 978-80-565-1110-7

Obsah

Predhovor	4
Úvod	5
1 Ciele a obsah vzdelávania	6
2 Zmena – práca so zmenou	9
2.1 Vedúci zamestnanec a zmena	9
2.2 Modely zmeny	11
3 Organizácia ako systém	17
3.1 Pracovný model organizácie ako systému	17
3.2 Východiská pri uvažovaní o riadení organizácie	18
4 Poslanie, vízia a zdieľané hodnoty organizácie	20
4.1 Sú poslanie, vízia a zdieľané hodnoty pre riadenie organizácie (školy a školského zariadenia) dôležité?	20
4.2 Poslanie organizácie	21
4.3 Vízia organizácie	22
4.4 Zdieľané hodnoty organizácie	24
5 Analýzy	26
5.1 Analýza hodnotovej štruktúry školy	28
5.2 Analýza relevantných trendov	29
5.3 Analýza silných a slabých stránok organizácie	33
5.4 Analýza šancí a ohrození organizácie	41
5.5 Prípadová štúdia	44
6 Rozvojový cieľ organizácie	50
Záver	56
Bibliografické odkazy	57
Príloha A: Dotazník hodnotovej štruktúry školy	63

PREDHOVOR

Patrím do komunity majiteľov psov. Tí z vás, ktorí sú tiež členmi tejto komunity iste vedia, že majitelia psov ľahko navzájom nadväzujú kontakt a ich komunikácia je veľmi prirodzená. Niekedy aj o niektorých citlivých a osobných veciach. Okrem toho mám šťastie, že bývam veľmi blízko krásnej lúky a lesa. Je to miesto, ktoré využíva viac majiteľov psov z nášho sídliska. Medzi inými aj zástupkyňa riaditeľa istej školy. Prečo to spomínam v súvislosti s tak vážnou témou ako je riadenie školy a školského zariadenia? Chcem opísať svoj zážitok, ktorý sa stal začiatkom júla. Pri spoločnej prechádzke sa mi kolegyňa zdôverila s rozčarovaním, ktoré ju ovládlo. Po enormnom vypätí spojenom s ukončením školského vyučovania v júni prišlo „papierové upratovanie“ a istá predpríprava budúceho školského roka. Táto vnútorná inventúra priniesla nelichotivé poznanie. Uvedomila si, že aj s kolegami v škole poctivo pracovali, kvôli plneniu úloh spojených so školou neváhali využívať podstatnú časť voľného času, často na úkor vlastnej rodiny a vlastných záujmov. Jadro svojho sklamania vyslovila veľmi jednoducho:

„Viem čo sme robili, ale neviem, čo sme dosiahli. Môžem vymenovať úspešných olympionikov a reprezentantov našej školy v tomto roku. O každej novej učebnej pomôcke, učebnici, či oprave v škole poznám každý detail. O súpise formulárov, hlásení a správ ani nehovorím. Viem opísať a vypočítať celý zoznam činností, ktoré sme vykonávali. Zoznam veľmi podobný tomu, ktorý vzišiel z pohľadu na predchádzajúci školský rok a aj ten rok pred tým, aj ten dva roky predtým. Viem, že to bolo potrebné, ale nevidím výsledok celého nášho snaženia. Cítim iba vyčerpanie, únavu a obavu, že ma to isté čaká aj nasledujúci školský rok.“

V priebehu funkčného vzdelávania sa spolu s mojimi kolegami, učiteľmi kontinuálneho vzdelávania RP MPC Banská Bystrica, nezriedka stretávam s podobnými vyjadreniami. Nepoznáme ľahko prístupný zázračný všeliek, ktorý by odstránil podobné pocity, ale na základe odbornej literatúry, skúseností iných riadiacich zamestnancov i vlastnej riadiacej praxe ponúkame vo funkčnom vzdelávaní cestu, ktorá určite nie je ľahká, ale ktorá dáva šancu eliminovať opísaný pocit neúspešnosti.

ÚVOD

Dostáva sa vám do rúk učebný zdroj, ktorého cieľom je pomôcť účastníkom akreditovaného programu kontinuálneho vzdelávania *Profesionalizácia práce vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca* pri hlbšom samostatnom štúdiu v oblastiach, ktoré súvisia s cieľmi tohto vzdelávacieho programu. Text reflektuje poznanie, že súčasné strategické premýšľanie a plánovanie je ovplyvnené rastúcou mierou komplexnosti a neistoty v práci vedúceho pedagogického a vedúceho odborného zamestnanca regionálneho školstva. Preto súčasťou textu budú základné pojmy prezentované z rôznych pohľadov. Ambíciou učebného zdroja je, aby si čitateľ pri jeho čítaní kládol otázky a postupne, vedno so zážitkami z kontaktného vzdelávania, hľadal na ne odpovede. Vzdelávanie *Profesionalizácia práce vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca* je určené vedúcim pedagogickým zamestnancom a vedúcim odborným zamestnancom, ktorí začínajú svoju riadiacu kariéru.

Hlavným cieľom vzdelávacieho programu je „získať profesijné kompetencie potrebné na výkon riadiacich činností. Vedieť pripraviť, realizovať a vyhodnotiť projekt rozvoja školy (školského zariadenia). Táto formulácia je priamo prebraná zo zákona č. 245/2008 Z. z. a týmto je poznačená významnou všeobecnosťou.

Čiastočne preto, lebo reálna práca vedúcich pedagogických zamestnancov a vedúcich odborných zamestnancov škôl a školských zariadení je veľmi odlišná a rozmanitá. Čiastočne preto, lebo s pribúdajúcim časom sa v riadiacej praxi vedúcich pedagogických zamestnancov a vedúcich odborných zamestnancov škôl a školských zariadení objavujú nové výzvy vyžadujúce si nové prístupy a riešenia.

Predkladaný učebný zdroj pochopiteľne neobsiahol celý obsah vzdelávacieho programu. V prvej kapitole sú opísané ciele, obsahy a koncepcný rámec vzdelávacieho programu *Profesionalizácia práce vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca*. Druhá kapitola prináša prehľad o modeloch zmeny. Ďalšie štyri kapitoly sú venované strategickému okruhu v riadení: organizácia ako systém, poslanie vízia a spoločné hodnoty, analýzy, rozvojový cieľ organizácie.

Jednotlivé kapitoly obsahujú tieto časti:

1. ciele kapitoly,
2. študijný text,
3. príklady, ukážky.

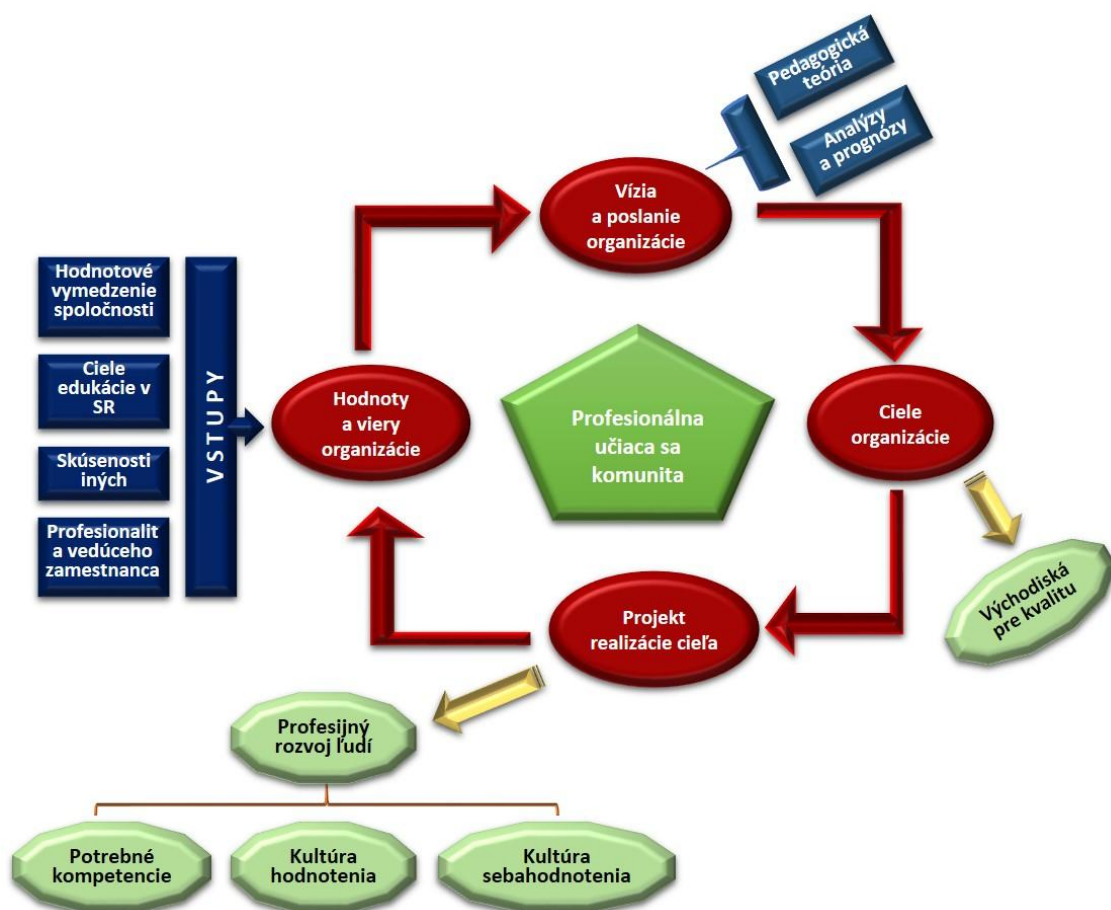
1 CIELE A OBSAH VZDELÁVANIA

Ciele kapitoly

Po preštudovaní tejto kapitoly a absolvovaní prezenčného vzdelávania modulu 1 by ste mali:

- poznať ciele a obsah vzdelávania,
- poznať koncepčný rámec vzdelávania.

Hlavný cieľ vzdelávacieho programu a štruktúra špecifických cieľov sú poplatné myšlienkovému rámcu, ktorý sa dá schematicky vyjadriť takto:

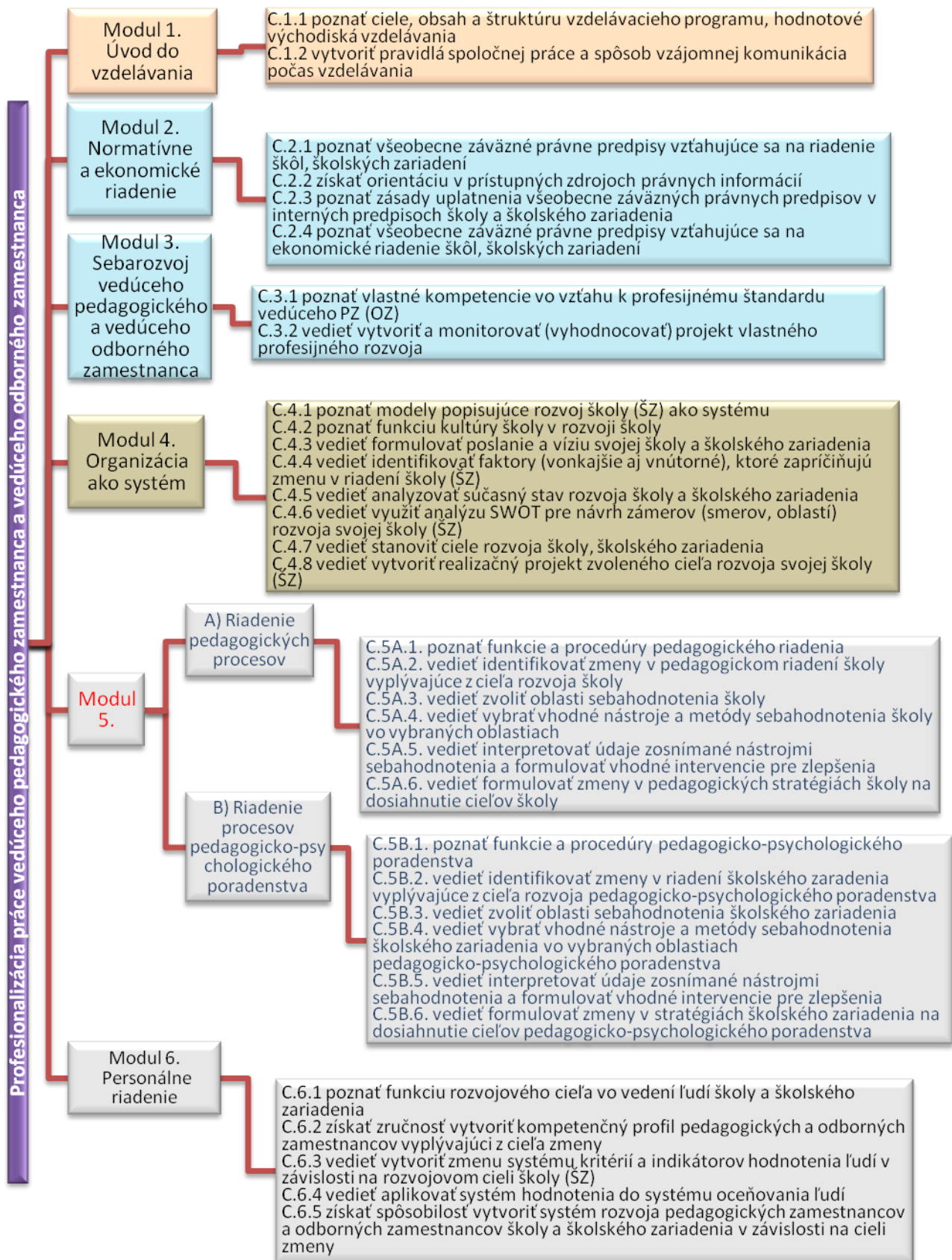


Obrázok 1 Koncepčný rámec vzdelávacieho programu

Pri uchopení uvedeného koncepčného rámca je uplatňovaná kontingenčná teória (Armstrong 2008, s. 43). Podľa nej môžu byť popisy v učebniciach iba generalizáciou ponúkajúcou prístupy a námety, ktoré sú dostatočne univerzálne vzhľadom na možné riadiace situácie účastníka vzdelávania – čitateľa. Je na účastníkovi vzdelávania, aby

našiel súlad medzi tým, aká jeho organizácia je a čím sa chce stať (kultúra, stratégia, ciele, ľudia, technológia a vnútorné prostredie), a tým, čo skutočne organizácia realizuje (štruktúra, procesy, uplatňované postupy a praktiky). Z tohto dôvodu sa v texte nebude vyskytovať hodnotenie „dobré“, „zlé“. Centrálnym zmyslom vzdelávania i učebného textu je to, aby každá škola a školské zariadenie bolo s postupujúcim časom lepšie ako bolo predtým. A aby sa toto konštatovanie zakladalo na premyslenej riadiacej práci vedúceho pedagogického a vedúceho odborného zamestnanca.

V texte tohto učebného zdroja (a aj vo vzdelávaní) veľmi opatrne narábame so slovom **problém**. Toto slovo má negatívnu konotáciu, predstavuje prekážku, bariéru, ťažkosť, trápenie, súženie. Ak má byť práca vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca prekonávaním prekážok, búraním bariér, borením sa s ťažkosťami, prežívaním trápenia a súženia, potom obraz vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca pripomína skôr preťaženého masochistu a nie hrdého profesionála, ktorý vedie ľudí k úspechu. Preto skôr budeme využívať slovo **výzva**. Áno, každodenný život pripravuje pred vedúcich zamestnancov neustále výzvy a je radosťou a profesionálnou hrdosťou viesť ľudí čeliť týmto výzvam.



Obrázok 2 Sústava špecifických cieľov pre jednotlivé moduly

2 ZMENA – PRÁCA SO ZMENOU

Ciele kapitoly

Po preštudovaní tejto kapitoly a absolvovaní prezenčného vzdelávania modulu 2 a 3 by ste mali:

- poznať rôzne modely zmeny,
- vedieť projektovať svoje učenie v oblasti práce so zmenou.

2.1 Vedúci zamestnanec a zmena

Efektívny vedúci sa musí naučiť ako spojiť minulosť, prítomnosť a budúcnosť organizácie (Fink 2005, s. 111). Na prvý pohľad sa môže zdať, že je to výzva na zakonzervovanie stavu a tvrdošijné zotrvávanie na jednom mieste. Opak je pravdou. Mostom medzi minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou je zmena. Tak ako sa mení vonkajšie prostredie, sociálne podmienky a cítenie ľudí, tak aj organizácia musí reflektovať tieto podnety. Takto sa zmena stáva nevyhnutnou, ale organickou súčasťou práce vedúceho zamestnanca. To znamená, že vedúci zamestnanec by podľa Senga (1990) mal byť:

- **správca** (stevard) vízie, hodnôt a poslania organizácie,
- **navrhovateľ** možných procesov a štruktúr, ktoré podporujú dialogickú, hĺbavú, nepretržitú a partnerskú komunikáciu,
- **učiteľ** v širšom vnímaní – pre žiakov/klientov, zamestnancov organizácie i komunitu k čomu (Lambert a iní 2002) dodávajú:
 - učiaci sa – ten, kto počúva, konverzuje, reflektuje a dáva svetu zmysel v interakcii s novými myšlienkami, informáciami, argumentmi a inými ľuďmi,
 - účastník v oblasti recipročných procesov, ktoré poskytujú základňu kultúre skúmania na základe spolupráce.

Potreba vedieť pracovať so zmenou nie je iba odporúčanie, je to kompetencia, ktorá môže znamenať úspech celej organizácie. „O úspešne sa rozvíjajúcich školách môžeme hovoriť vtedy, ak dokážu citlivo pracovať s ohľadom na potreby vnútorného usporiadania školského života, dokážu rešpektovať požiadavky a reagovať na zmeny vonkajšieho prostredia školy“ (Pol a iní 2005, s. 5). Fullan (2008) upozorňuje na nebezpečenstvo bezcieľnej honby za inováciami. Poukazuje na to, že hlavným problémom dnes nie je

to, že školy nerealizujú inovácie, ale to, že realizujú veľa nesúrodých, čiastkových a krátkodobých projektov bez jasnej a ucelenej predstavy, vízie, stratégie, ktorá by ich smerovala k plneniu vytýčených cieľov a kvalitnejšiemu hodnoteniu.

Vo všeobecnosti je práca pedagogického i odborného zamestnanca individualistická. Väčšinu svojho pracovného času trávi bez prítomnosti svojich spolupracovníkov. To kladie vysoké nároky na vedúceho zamestnanca v procese kultivácie organizácie. Petlák (2007) konštatuje: „Na rozdiel od mnohých iných procesov v škole nejstávajú možnosti, páky, ba ani zákonom nemožno stanoviť a donútiť školy a učiteľa, aby napr. v školách namiesto formálnych vzťahov prevládali vzťahy humánne, ani tvorivosť výučby nemožno zabezpečiť zákonom, ani individuálny prístup učiteľa k žiakovi nemožno zabezpečiť príkazom a pod.“

V ďalšom texte budeme plánovanú zmenu vnímať ako zámerný, účelný postup ovplyvňovania súčasného stavu jednotlivca, skupiny, organizácie, prípadne spoločenského systému¹. Rozlišujeme zmeny (Armstrong 2008, s. 290-291):

- strategické – týkajú sa dlhodobých záležitostí a zahŕňajú celú organizáciu: poslanie, vízia, hodnoty a ciele organizácie,
- operačné – týkajú sa inovácií v systémoch, procesoch, štruktúrach a technológiách.

V súvislosti so zmenou upozorňujú viacerí autori na prirodzený sprievodný jav – odpor voči zmene u zamestnancov organizácie (Baker a iní 2013, Darling-Hammond a iní 2010, Fullan 2001, Porubský 2012). Ako hlavné príčiny odporu Armstrong (2008, s. 291-292) uvádza tieto:

- obavy z nového – u ľudí vzniká nedôvera k niečomu, čo môže narušiť zabehajú prax, metódy a formy práce,
- ekonomické obavy – ohrozenie istoty pracovného miesta, príjmu,
- nepohodlie – zmeny sťažujú život,
- neistota – zmena je zárodkom neistoty,
- „symbolické“ obavy – malá zmena, ktorá sa týka nejakého citlivého symbolu (napr. kabinet, odborná učebňa, správcovstvo zbierok a pod.),
- ohrozenie interpersonálnych vzťahov – obavy z narušenia sociálnych vzťahov a noriem v organizácii,

¹ archív autora

- ohrozenie postavenia alebo kvalifikácie – obavy zo straty postavenia alebo zmeny ohrozujúce profesionálny status,
- obavy súvisiace so schopnosťami – spočívajúce v potrebe vyrovať sa s nutnosťou učiť sa nové kompetencie.

Práca so zmenou je podstatou niečoho, čo nazývam pedagogické HI-TECH – okamžité uvedenie do praxe takých metód a foriem práce, ktoré ľudia v škole vymysleli a **seriózne odskúšali**. Je opakom pedagogického placebo, teda pripisovania účinku niečomu, čo účinok nemá.

2.2 Modely zmeny

V praxi sú uplatňované rôzne modely zmeny. Najstarší model vytvoril americký psychológ nemeckého pôvodu Kurt Lewin v polovici minulého storočia (1947). Neskôr sa modelmi zmeny zaoberali sociológovia, ekonómovia a edukátori. Predstavíme si najčastejšie uplatňované modely zmeny.

Lewinov model zmeny

Podľa Lewina (Burnes 2004) zmena prebieha v troch fázach:

1. Rozmrazenie – uvedomenie si potreby zmeny. Ide o proces, v ktorom vystupuje do popredia nová výzva a je známa metóda na jej riešenie. Dochádza k postupnému uvoľňovaniu (rozmrazeniu) pravidiel, zvyklostí a procedúr.
2. Zmena – zmena je v procese plánovania i počiatočnej realizácie. Vzhľadom na možnú stratu orientácie zamestnancov je vhodné, ak je prostredie, v ktorom sa zmena uskutočňuje, podporujúce.
3. Zamrazenie – (znovuzamrazenie) zmeny sa stabilizujú, nové pravidlá, zvyklosti a procedúry sú v organizácii zafixované.

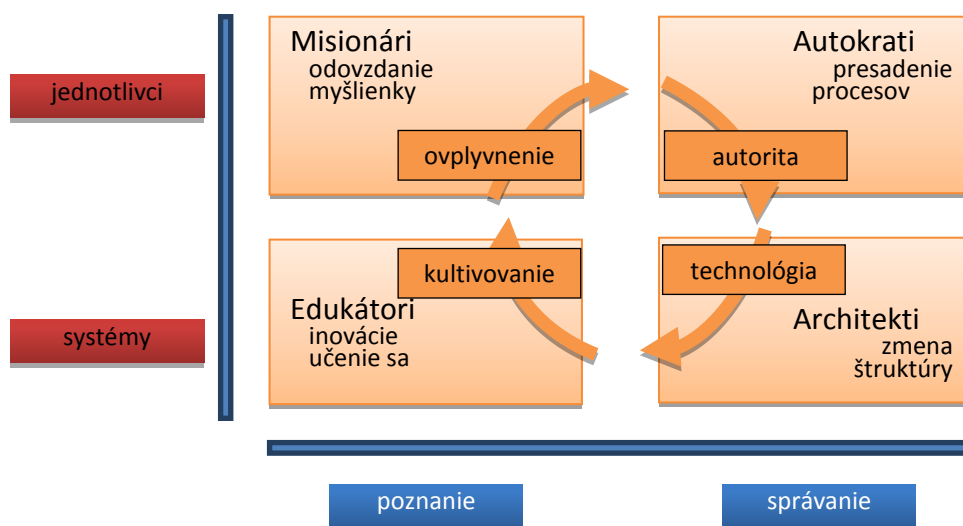


Obrázok 3 Lewinov model zmeny

Koncept štyroch fáz zmeny (Lawrence a iní 2006)

Tento koncept pozostáva zo 4 fáz, ktoré prebiehajú v dvoch kontinuách: jednotlivec – skupina, poznanie – správanie:

1. Ovpływňovanie – využitie vplyvu na presadenie myšlienky
2. Autorita – použitie moci (formálnej i neformálnej) ku zmene postupov
3. Technológia – technologické uchopenie zmeny
4. Kultivovanie – vytváranie



Obrázok 4 **Koncept štyroch fáz zmeny**

Kľúčové roly:

- **Misionár:** jeho/jej úlohou je zabezpečiť prežitie a disemináciu dobrých myšlienok, ktoré môžu inšpirovať zamestnancov a stakeholderov a iniciovať proces zmeny;
- **Autokrat:** jeho/jej úlohou je zabezpečiť, aby autorita (moc) zasiahla okamžite a efektívne v momente, keď prebiehajúci proces zmeny dosiahne bod, v ktorom je potrebná sila na jeho posunutie vpred;
- **Architekt:** jeho/jej úlohou je zabezpečiť aplikovanie zmeny do organizačných štruktúr a systémov;
- **Edukátor:** jeho/jej úlohou je budovať potenciál revitalizácie prostredníctvom inovácií v procese zmeny.

Scheinov model zmeny

Schein (In Novák a iní 2014) rozlišuje 3 hlavné etapy zmeny (kultúry), ktoré sú členené do 11 podetáp:

1. narodenie organizácie:

- prirodzený vývoj,
- vývoj riadený vlastnými silami prostredníctvom organizačných intervencií,
- vývoj riadený pomocou hybridov²,
- riadená revolúcia prostredníctvom outsiderov;

2. stredný vek organizácie:

- plánovanie zmien a organizačného rozvoja,
- okúzlenie z progresu,
- zmena pomocou škandálov a explózia mýtov,
- koncepcia postupnej zmeny;

3. organizačná dospelosť:

- násilné vyjednávanie,
- náhla zmena,
- reorganizácia, deštrukcia a obnova.

Osem krokov zmeny (Kotter 2010)

Realizovanie zmeny podľa Kottera spočíva v postupnom uskutočnení 8 krokov:

Krok 1.: Vyvolanie vedomia naliehavosti zmeny – identifikácie výziev a diskusie o nich

Krok 2.: Zostavenie koalície schopnej presadiť a realizovať zmenu – vytvoriť tím ľudí schopných riadiť zmenu

Krok 3.: Vytvorenie vízie a stratégie

Krok 4.: Komunikácia o transformačnej vízii – využitie všetkých komunikačných kanálov na získanie ľudí pre novú víziu a stratégiu

Krok 5.: Delegovanie – vytvorenie priestoru na odstraňovanie bariér, experimentovanie, inovácie

Krok 6.: Vytváranie krátkodobých víťazstiev – motivácia ľudí dosahovaním a ocenením každého, hoci drobného úspechu

² Schein uvádza, že ak budeme vnímať úplný systém zdieľaných základných predpokladov ako DNA organizácie, potom možno identifikovať jednotlivé „gény“ v zmysle ich dôležitosti ako posilňujúce rozvoj a správanie sa, iné v zmysle ich sily ako brzdiace. Potom pri zmene kultúry môžeme byť svedkom tzv. „autoimunitnej reakcie“, ktorú organizácia produkuje. Takisto sú tu prítomné rôzne mutácie a hybridy (kríženci). (Schein 2004, s. 21)

Krok 7.: Využitie výsledkov a podpora ďalších zmien – využitie rastu dôvery ľudí na to, aby sa menili ďalšie štruktúry, systémy a procedúry

Krok 8.: Zakotvenie nových prístupov do kultúry organizácie

Kotter zdôrazňuje najmä dôležitosť prvej fázy vo väzbe na tretiu fázu slovami: „Protipólom naliehavosti nie je len sebauspokojenie. Je to aj klamný alebo zavádzajúci pocit naliehavosti, ktorý je v dnešnej dobe rovnako rozšírený ako sebauspokojenie, no je oveľa zákernejší. S klamným pocitom naliehavosti sa v spoločnosti deje množstvo energických aktivít, no tie sú podložené strachom, hnevom a frustráciou a nie cieľným odhodlaním víťaziť, a tak rýchlo ako je to logicky možné. Pri klamnej naliehavosti vykazujú aktivity známky šialenstva: pobehovanie z mítingu na míting, vytváranie obrovského množstva dokumentácie, naháňanie sa dokola, a to všetko s nesprávnym zameraním, čo často ľuďom bráni chopiť sa veľkých príležitostí a riešiť závažné problémy“.

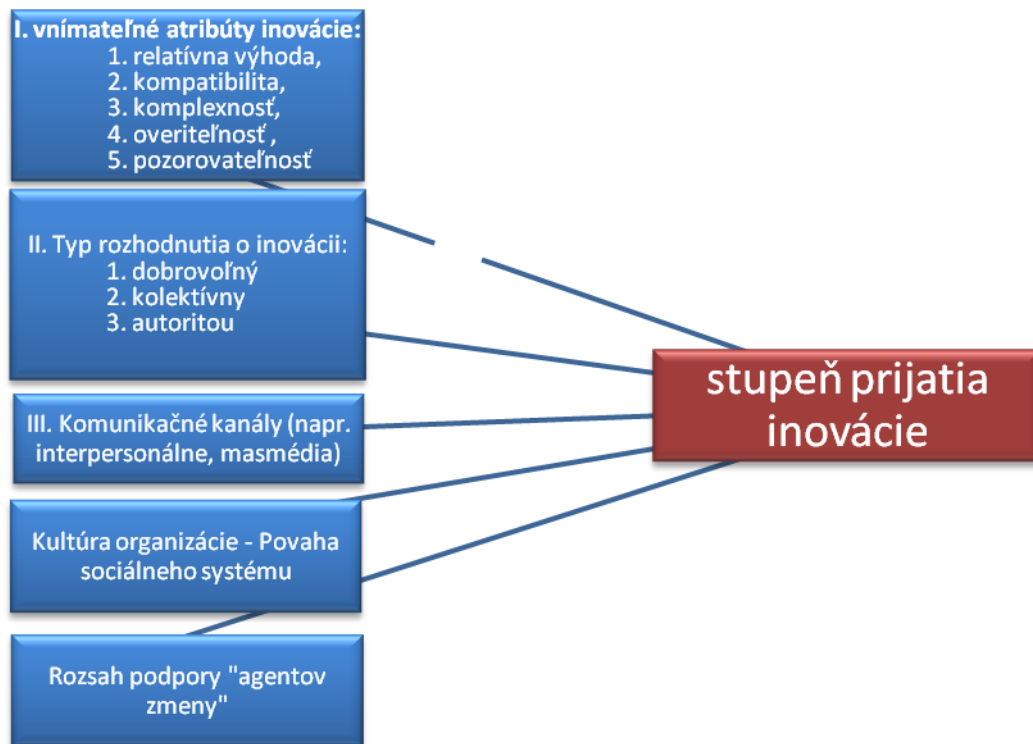
Rogersova teória šírenia inovácie (Rogers 1995)

Rogers zaviedol nový pojem – premennú: stupeň adopcie (prijatia) inovácie. Vníma ju ako „relatívnu rýchlosť“, ktorou je inovácia prijatá členmi sociálneho systému. Všeobecne sa meria ako počet jednotlivcov, ktorí prijímú inováciu za určité obdobie, napr. za jeden rok“ (1995, s. 206).

Dôležitým prvkom na pochopenie stupňa prijatia inovácie sú pre Rogersa vnímateľné atribúty inovácie, medzi ktoré radí najmä:

1. relatívna výhoda (prednosť),
2. kompatibilita,
3. komplexnosť,
4. overiteľnosť (odskúšateľnosť),
5. pozorovateľnosť.

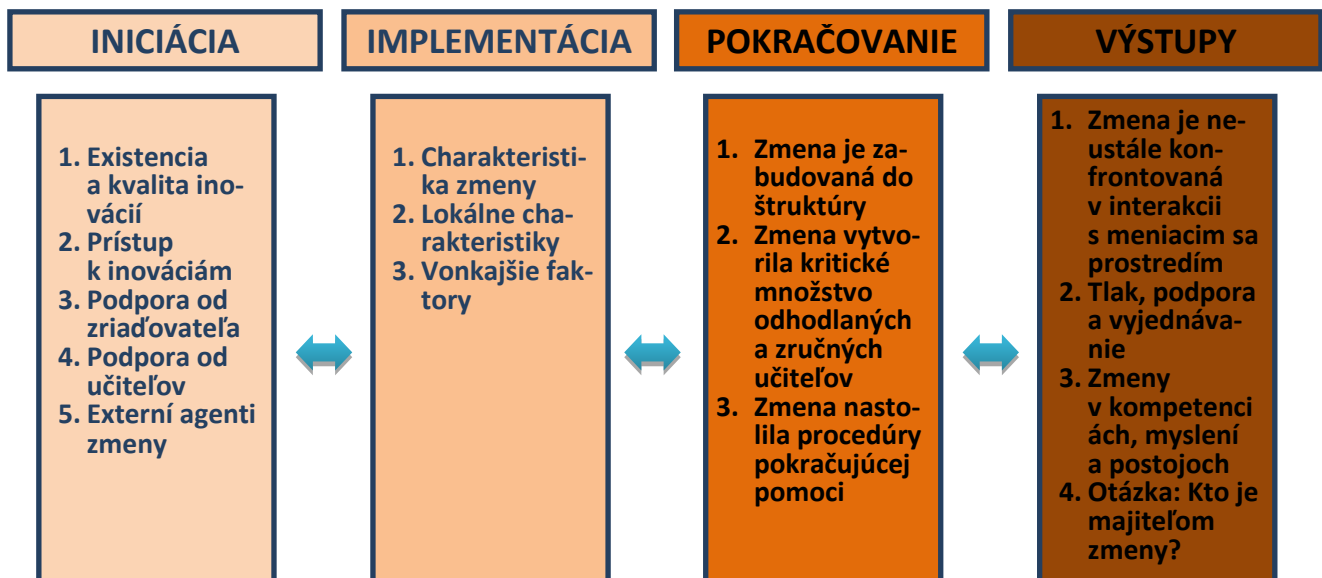
Pod pojmom „agent zmeny“ vníma jednotlivca, ktorý ovplyvňuje rozhodnutie o inovácii ostatných (členov, klientov) smerom, ktorý tvorcovia inovácie považujú za vhodný.



Obrázok 5 Premenné ovplyvňujúce stupeň prijatia inovácie

Fullanova teória zmeny (Fullan, 2007)

Na rozdiel od Rogersa, ktorý sa viac sústredil na charakteristiku inovácie a jej prijímateľov, sa Fullan sústredil na role a stratégie rôznych typov agentov zmeny. Fullan totiž vníma každého člena organizácie ako agenta zmeny.



Obrázok 6 Fullanova teória zmeny

Fullan sa domnieva, že k začatiu procesu zmeny musí mať organizácia najprv ujasnený morálny účel. Morálny účel znamená konať s úmyslom robiť pozitívny rozdiel v životoch ľudí, ktorých sa toto konanie dotýka. Lídri musia pochopiť proces zmeny. Musia pochopiť zložitost' (komplexnosť) zmeny. Spoločný faktor pre každú úspešnú iniciatívu (aktivitu), zmenu, je konkrétna skutočnosť, ktorá vzťahy zlepšuje. Pri zmene musí byť prítomná tvorba a zdieľanie nových poznatkov. Fullan verí, že ľudia nebudú zdieľať informácie, ak nie sú vtiahnutí do projektu a bez toho, aby vnímali aj morálny účel zmeny. Budovanie súdržnosti je posledným krokom k pochopeniu zmeny. Zmena vytvára nerovnováhu, ktorá môže byť nepríjemná. Ľudia si musia uvedomiť zmysel procesu pre seba samých. Fullanových 5 bodov líderstva a morálneho účelu:

- Každý líder, aby bol efektívny, musí mať morálny účel.
- Morálny účel by mal byť prítomný tak v procese ako aj v konečnom produkte.
- Morálny účel nesmie byť iba deklarovaný. Musí byť vytvorená aj stratégia na jeho uskutočnenie (realizáciu).
- Pracovať s morálnym účelom je ťažké, pretože sa budete musieť vysporiadať s rôznymi myšlienkami a kultúrami, ktoré ľudia patriaci do organizácie vnášajú do komunity.
- Kultúra a základné hodnoty sú často „lepidlom“, ktoré udržiava organizáciu spolu.

Efektívne vedenie ľudí podľa Fullana spočíva v:

- stratégiách, ktoré mobilizujú väčšinu ľudí aby čelili výzvam,
- akontabilite, ktorá by mala byť merateľná a meraná,
- explicitnom vyjadrení rozdielu v morálnom účele medzi existujúcim stavom a zmenou,
- hodnotení, ktoré by malo byť merateľné v takom rozsahu, aby povzbudzovalo vnútorné zainteresovanie ostatných – to mobilizuje u každého zamestnanca vnímanie morálneho účelu.

Riadenie zmeny projektom – PDCA cyklus

V ostatnom čase sa riadenie zmeny projektom masívne rozšírilo do všetkých sektorov. Pod pojmom *projekt* sa rozumie postupnosť aktivít vedúcich k cieľu aj s vymedzenými zdrojmi. Usporiadanie aktivít projektu do Demingovho cyklu (PDCA cyklus) je najfrekvencovanejším prístupom. Pre záujemcov o túto techniku odporúčam tretiu kapitolu publikácie *Líderstvo v škole* autorov Lehotský a Sihelský.

3 ORGANIZÁCIA AKO SYSTÉM

Ciele kapitoly

Po preštudovaní tejto kapitoly a absolvovaní prezenčného vzdelávania modulu 4 by ste mali:

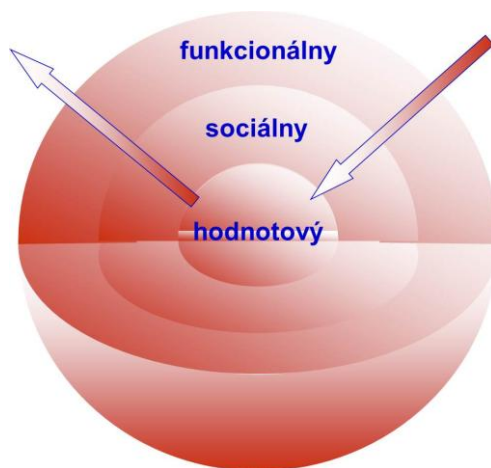
- poznať model organizácie ako systému,
- vedieť charakterizovať súčasný prístup v riadení vlastnej organizácie (školy, školského zariadenia),
- reflektovať potrebu zmeny v riadení vlastnej organizácie (školy, škol. zariadenia).

Pre lepšie pochopenie toho, v čom spočíva riadenie školy (ŠZ), je vhodné sa podrobnejšie pozrieť na organizáciu a procesy prebiehajúce v nej. Organizáciu je potrebné vnímať ako systém, resp. ako celok, ktorý nie je tvorený iba svojimi časťami, ale celok, ktorý je tvorený svojimi časťami a ich vzájomnou konfiguráciou (Drucker 2004).

3.1 Pracovný model organizácie ako systému

Pre potreby funkčného vzdelávania využijeme model organizácie (Novák a iní 2014), ktorý popisuje organizáciu ako systém, skladajúci sa z troch podsystémov:

- funkcionálneho,
- sociálneho,
- hodnotového.



Obrázok 7 Pracovný model organizácie ako systému

To, v akej vzájomnej interakcii tieto subsystemy sú, naznačuje celkové smerovanie danej organizácie, odlišuje ju od ostatných toho istého typu, hovorí o jej špecifickosti, tvorí jej identitu.

Dá sa dokonca hovoriť aj o hierarchii týchto subsystemov, o nadradenom, resp. podradenom postavení niektorého z nich, čo ovplyvňuje spôsob riadenia organizácie i prístup všetkých zamestnancov. Pri uvažovaní o povahe riadenia organizácie, v súlade s obrázkom č. 3, teoreticky prichádzajú do úvahy tri postupy:

1. funkcionálny → sociálny → hodnotový subsystem,
2. sociálny → hodnotový subsystem a súčasne sociálny → funkcionálny subsystem.
3. hodnotový subsystem → sociálny → funkcionálny ,

3.2 Východiská pri uvažovaní o riadení organizácie

Obdržálek a Pisoňová (2010, s. 156) konštatujú, že prvý popisovaný postup bol dominantný v západoeurópskych krajinách do osemdesiatych rokov minulého storočia a u nás do roku 1989.

Podľa nich sa „kládol dôraz pri plnení roly riaditeľa školy na jeho orientáciu na plnenie noriem a ich realizáciu prostredníctvom vyučovania, na priame usmerňovanie učiteľov prostredníctvom inštrukcií, na uplatňovanie vonkajšej kontroly a hodnotenia učiteľov“. Tento prístup je charakteristický tým, že plánovacia, hodnotiacia a riadiaca činnosť vedúceho je podriadená funkcionálnemu systému, čo v konečnom dôsledku dáva signál o hodnotách organizácie, určuje spôsob a frekvenciu komunikácie a hodnotenia ľudí, často zúžené na tri polohy: splnené, priebežne sa plní a nesplnené (Novák 1999). Často sa to stáva preto, že vedúci zamestnanec nie je ochotný dopustiť, aby sa na tvorbe vízie, poslaní a hodnôt organizácie podieľali aj iní ľudia a chce mať všetko pod kontrolou (Barrett 2006, s. 30-31).

Druhá možnosť je menej pravdepodobná. V tomto prípade je v mene sociálneho konsenzu a správneho fungovania organizácie menený hodnotový systém *ad hoc*, takže zamestnanci strácajú istotu o prioritách organizácie, príp. mnohé z pravidiel sú platné iba na papieri a aj to nie pre všetkých rovnako. Hodnoty nie sú definované a vznikajú vo vedomí jednotlivcov na základe ich interpretácie viditeľného – funkcionálneho subsystemu. Organizácia sa potáca od aktivity ku aktivite bez jasného cieľa a pohybuje sa ako améba (Sergiovanni 2005).

Tretia možnosť – ako primárny subsystém tu vystupuje kultúrny – hodnotový subsystém, ktorý determinuje ostatné subsystémy. Základom činnosti riadiaceho pracovníka je **viest' ľudí** v zmysle hodnôt a cieľov, ktoré ich vyjadrujú. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť zásadnú rolu kultúry organizácie. Podrobnejšie o kultúre organizácie nájde záujemca v publikácii *Kultúra školy* (Pol a iní 2005), prípadne v prvej kapitole učebného zdroja pre program *Líderstvo v škole* (Novák a iní 2014). Kultúra školy významne ovplyvňuje vzťahy medzi ľuďmi a limituje činnosti vo funkcionálnom subsystéme. Na rozdiel od prvého prípadu, plán školy vychádza zo všeobecne akceptovaných hodnôt a cieľov a týmto je podriadená aj interpretácia viditeľnej funkcionálnej sféry.

Pre potreby tohto materiálu použijeme tzv. *interpretatívny prístup*, ktorý vníma kultúru ako niečo, *čím organizácia (škola) je*. Tento prístup nechápe organizáciu ako stroj, v ktorom má každý zamestnanec presne vymedzenú rolu, právomoci, zodpovednosť a pravidlá fungovania, ktoré zaisťujú dosiahnutie cieľa. Organizácia ako kultúra je zdieľaným „súhrnom ideí, vízií, názorov, hodnôt, postojov a noriem“ (Lukášová a iní 2004). Poznanie, ktoré súčasti tvoria hodnotový systém, je predmetom prezenčnej časti vzdelávania. Pripomenieme si iba základné:

- zdieľané hodnoty organizácie,
- poslanie organizácie,
- vízia organizácie,
- ciele organizácie,
- identita.

4 POSLANIE, VÍZIA A ZDIEĽANÉ HODNOTY ORGANIZÁCIE

Po preštudovaní tejto kapitoly a absolvovaní prezenčného vzdelávania modulu 4 by ste mali:

- poznať pracovné definície jednotlivých pojmov,
- vedieť formulovať poslanie vlastnej organizácie (školy, školského zariadenia),
- vedieť vyjadriť víziu vlastnej organizácie (školy, školského zariadenia),
- vedieť pomenovať základné zdieľané hodnoty svojej organizácie (školy, školského zariadenia),

4.1 Sú poslanie, vízia a zdieľané hodnoty pre riadenie organizácie (školy a školského zariadenia) dôležité?

Pri skúmaní najdôležitejších kompetencií riaditeľov škôl (Kontradikcie hodnotenia atribútov riadenia škôl 2010) boli, podľa výpovedí samotných riaditeľov škôl, s najvyšším hodnotením pre odbornú spôsobilosť riaditeľa identifikované tri kategórie:

- tvorba stratégie školy,
- hodnotenie a odmeňovanie učiteľov,
- hodnotenie školy,

štyri ďalšie kategórie boli identifikované so stredným hodnotením ich dôležitosti:

- tvorba a konkretizácia cieľov výchovy a vzdelávania,
- inovácia učebných osnov,
- motivácia zamestnancov k sebahodnoteniu, vytváranie podmienok na rovnosť príležitostí v prístupe k vzdelávaniu,

a ako najmenej dôležité boli vnímané kategórie:

- tvorba tímov a riadenie skupín,
- usmerňovanie predmetových komisií,
- realizácia hospitačnej činnosti.

Pohľady rôznych autorov na dôležitosť práce s poslaním, víziou a zdieľanými hodnotami v riadení organizácie sa vzácné zhodujú. Štúdium viac ako 500 organizácií z 35 krajín ukazuje, že najúspešnejšie organizácie na planéte sú vedené víziou a hodnotami

(Barrett 2006, s. 24). Za najvýznamnejšiu oblasť pre zlepšenie kvality organizácie považuje Kafka (2010, s. 125) „samotné ujasnenie si vlastného poslania a vízie – teda nastavenie stratégie a z nej vyplývajúcich priorít a strategických cieľov“.

Bakerová (Baker a iní 2013) zdôrazňuje usmerňujúcu funkciu vízie a zdieľaných hodnôt organizácie pre formuláciu cieľov a rozvoja organizácie. Obdržálek a Pisoňová (2010) vidia ťažisko práce vedúceho zamestnanca vo vypracúvaní a zabezpečovaní vízie školy, jej zmenenej kultúry a pozitívnej klímy. Viaceré výstupy z výskumov i školskej praxe poukazujú na to, že zdieľané hodnoty, vízia, zámery a ciele sú zásadné pre kultúru školy (Deal a iní 2009), (Fullan a iní 2007) (Hargreaves 2003) (Hargreaves a iní 2005) (Roby 2011) (Dempster a iní 2011). Jasná a zreteľná vízia, spolu s dohodnutými zdieľanými hodnotami, je rovnako vnímaná ako nevyhnutnosť pre neustále učenie sa ľudí v organizácii (Leithwood a iní 2006), (Levin 2012). Reeves dokonca vidí ako základnú zodpovednosť vedúceho zamestnanca (ale aj Rady školy) sledovanie toho, že „plány a všetko čo z nich vyplýva, je v súzvuку s poslaním a víziou organizácie“ (Reeves 2004, s. 87). V tejto súvislosti Koťa konštatuje, že dosiahnutie rozvoja špecifických kompetencií vychovávaného je viazané na ciele, víziu a hodnoty, ktoré má vychovávateľ po celú dobu svojho pôsobenia pred svojimi očami (Koťa 2012, s. 344).

4.2 Poslanie organizácie

Podľa § 7 ods. 4 písm. b zákona č. 245/2008 Z. z. (ďalej iba zákon) má školský vzdelávací program obsahovať vymedzenie poslania výchovy a vzdelávania, podobne § 8 ods. 4 písm. b vyžaduje od školského zariadenia vymedzenie poslania výchovy. V ďalšom texte zákon vymedzuje aj poslanie škôl a školských zariadení³.

Čo spája jednotlivé ustanovenia zákona? Je to vymedzenie účelu, pre ktorý daná organizácia má existovať. Poslanie je vyjadrenie, ktoré popisuje účel a zmysel existencie školy, prečo škola existuje, za akým účelom poskytuje svoje služby (Blaško 2013, s. 21). Pre proces pomenovania poslania školy Karstanje (1999) odporúča brať do úvahy očakávania a požiadavky širokého okruhu inštitúcií a jednotlivcov (zriaďovateľ, regionálne authority, bývalí žiaci, učitelia, rodičia).

³ Konkrétne v § 28, § 29, § 41, § 42, § 42, § 44, § 49, § 53, § 94, § 114, § 116, § 117, § 118, § 121, § 122.

Na účely vzdelávania budeme pod **poslaním** každej organizácie rozumieť pomenovania dôvodu jej existencie tak, ako to ľudia v organizácii vnímajú (bez spochybňovania platnej legislatívy). Teda odpovedá na otázku: Načo vlastne existujeme?, prípadne: O čo sa snažíme? Poslaním všetkých komerčných organizácií je zisk. Poslanie neziskových organizácií môže byť rôzne: pomoc slabším, rozvoj regiónu, vzdelávanie, popularizovanie zdravého životného štýlu a pod.

Na zamyslenie:

Spýtajte sa štyroch vašich kolegov na názor, aké poslanie má vaša škola. Požiadajte ich, aby sa pokúsili formulovať svoj názor jednou vetou.

4.3 Vízia organizácie

Ako pri väčšine termínov z oblasti riadenia, ani v prípade pojmu *vízia organizácie* neexistuje jediná všeobecne platná definícia. Treba však podotknúť, že rozdiely v definíciách sú nevýznamné, niekedy kozmetické.

Blaško vníma víziu takto. „Vízia je jasne definovaný, realistický a vierohodný obraz toho, čo chce škola v konkrétnych podmienkach v budúcnosti dosiahnuť. Je to predstava, ktorá opisuje, aká chce byť škola v budúcnosti, kam sa chce dostať. Sú to odvážne myšlienky, ktoré predbiehajú aktuálny stav, filozofia školy, predstava o budúcnosti školy.“ (Blaško 2013).

Podľa Oldroyda (in Eger 2006, s. 115) „vízia je predstava úspešnej budúcnosti organizácie. Vychádza zo základných hodnôt alebo filozofie, s ktorou sú spojené ciele a plány organizácie“.

Podobne vidí víziu Novák (200, s. 4): „Vízia školy je kvalitatívnym pomenovaním stavu, ktorý chceme v budúcnosti dosiahnuť. Teda ponúka odpoveď na otázku „Čo chceme?“ Formulácia vízie je krátka, dobre komunikovateľná a má motivovať ľudí. Je užitočné, ak sú v nej prítomné aj základné hodnoty, ktorým ľudia v škole veria.“

Podľa Barreta (2006, s. 146) vo vízii organizácia deklaruje svoj záujem dosiahnuť v budúcnosti konkrétny stav. Opisuje pritom konečný stav, ktorý chce dosiahnuť.

Aká je vlastne funkcia vízie? Vhodnú odpoveď ponúka Hruzová (2007):

- Vízia napomáha v rozhodovaní o smeroch ďalšieho rozvoja školy. Každodenný život školy prináša množstvo príležitostí, ktoré škola môže využiť vo svoj prospech. Dobře formulovaná vízia školy môže pomôcť práve pri posudzovaní rôznych príležitostí.

- Vízia hodnotovo a cieľovo orientuje naše myslenie. Je všeobecnou tendenciou ľudí orientovať sa vo svojej práci problémovo a nie cieľovo. To znamená, že ľudia často riešia tie úlohy, ktoré na nich doliehajú ako problém bez toho, či jeho vyriešenie prispieva k dosiahnutiu cieľa alebo nie. Najčastejším dôvodom takéhoto stavu je, že učitelia si mnohokrát v škole ani nie sú vedomí cieľov školy, alebo im tieto ciele nie sú vlastné.
- Vízia zjednocuje pracovné kolektívy a tímy. Ak majú jednotliví učitelia nízke vedomie spoločného cieľa školy, potom rôzni ľudia v škole sledujú rôzne ciele. To má za následok oslabenie účinnosti výchovy a vzdelávania žiakov.
- Vízia napomáha v rozhodovaní o výbere spolupracovníkov. Mnohí pedagogickí a nepedagogickí zamestnanci až po vstupe do pracovného pomeru zisťujú, že im nevyhovujú ciele alebo spôsoby dosahovania cieľov v škole. Na druhej strane aj vedúci pedagogickí zamestnanci sa potrebujú chrániť pred takými pracovníkmi, ktorí nespĺňajú očakávania na rolu s ohľadom na dohodnuté hodnoty a stanovené ciele.

Význam vízie je často podceňovaný. Formulácia vízie je, podľa spätnej väzby účastníkov vzdelávania, často vnímaná ako „povinné cviky“ bez zásadnejšieho dopadu a záväznosti. Naproti tomu po skúmaní reality fínskych škôl, mohla Gunterová prehlásiť, že vízia je práve to, čo vo fínskych školách vytvára kultúru dôvery, spolupráce a zodpovednosti voči každému dieťaťu, nielen dieťaťu v triede (Gunter a iní 2009).

Víziu, spolu s hodnotami, ako kompas zmien organizácie vnímajú viacerí autori (Armstrong 2008, s. 45, 94), (Baker a iní 2013), (Earley a iní 2004), (Fullan 2007), (James a iní 2006), (Lambert a iní 2002), pričom spomínaný kompas je využívaný na vytýčenie konkrétnych cieľov rozvoja organizácie. Samozrejme, že existuje rozdiel (až priepasť) medzi súčasným stavom organizácie a stavom, ktorý popisuje vízia. Rozdiel (napätie) medzi víziou a realitou môže byť hnacím motorom organizácie, ak lídri mobilizujú členov organizácie využívať toto napätie kreatívne (Starratt 2003, s. 15), (Senge 1990), pričom Robinson (2010) vtipne upozorňuje „nechcem povedať, že mýliť sa je to isté, ako tvorivosť“.

Niektorí autori spájajú víziu s poslaním a učením sa ľudí v organizácii, (Leithwood a iní 2006), (Hargreave a iní 2005). Správa anglického inšpektorátu konštatuje, že najlepšie školy demonštrujú excelentné líderstvo, pričom líder má vysoké aspirácie a hrá kritickú rolu pri ustanovení vízie školy (OFSTED 2014, s. 11). Vysoké aspirácie súvisiace s mierou sebavedomia a sebadôvery, čo sú základné predpoklady lídrov.

MacBeath a kol. (2007, s. 163) upozorňujú, že bez múdrosti odlíšiť, čo je možné zmeniť a čo nie, vízia môže byť kruto klamlivá voči sociálnym, ekonomickým a politickým očakávaniam.

Pre potreby tohto textu budeme pod pojmom *vízia* rozumieť kvalitatívne pomenovanie stavu, ktorý chce organizácia v budúcnosti dosiahnuť.

Znaky vízie:

- je orientovaná na budúcnosť,
- je inšpirujúca a motivujúca,
- vyjadruje hodnoty, ktoré budeme rešpektovať pri dosahovaní cieľa,
- je vlastníctvom celého kolektívu,
- je obrazná,
- je kvalitatívna nie kvantitatívna,
- je krátka.

4.4 Zdieľané hodnoty organizácie

Zdieľané hodnoty organizácie sú definované v závislosti na modeli kultúry organizácie. V Scheinovom modeli (Schein 2004) sa používa pojem *základné predpoklady*. Sú to najhlbšie hodnoty a označujú nevedomé (nevedomované) názory a postoje. Základné predpoklady sú veľmi stabilné a odolávajú zmenám. Ich spochybňovanie nepôsobí na členov organizácie emočne pozitívne. Základné predpoklady sú dané empiriou: spôsob riešenia situácie (problému) opakovane vedúci k úspechu sa postupne stáva zdieľanou realitou, ktorá je odovzdávaná novým členom organizácie (ktorí nemusia o ich vzniku a pôvode vedieť nič – „u nás sa tento problém rieši takto“).

Hofstede (Hofstede a iní 2007) definuje hodnotu ako „všeobecnú tendenciu preferovať určitý stav vecí pred inými“ a zdieľané hodnoty odvodzuje od tejto definície.

Denison (Denison, D. R. 2001, s. 355) uvádza, že „správanie sa ľudí má korene v súbore základných hodnôt, lídri a vedení ľudia sú zruční v dosahovaní dohody (rovnako v prípade, ak majú rôzne názory) a aktivity organizácie sú dobre koordinované a integrované“, pričom za súbor základných hodnôt sa rozumie súbor hodnôt, ktoré ľudia v organizácii zdieľajú a ktoré vytvárajú pocit identity a jasné očakávania.

V modeli súperiacich hodnôt dve dimenzie – kontinuá:

- flexibilita – stabilita
- a interné nastavenie – externé nastavenie slúžia ako mapa, organizujúci mechanizmus, nástroj na uchopenie zmyslu, zdroj nových myšlienok a učiaci sa systém a ich vzájomná konfigurácia generuje súbor zdieľaných hodnôt.

Súbor základných hodnôt ovplyvňuje a vytvára organizáciu ako systém. Pre hlbšie štúdium, ako aj pre prehľad v typoch kultúr škôl a ich charakteristík, môže čitateľ využiť prvú kapitolu publikácie *Líderstvo v škole* (Novák a iní 2014).

Často sa stretávame so situáciou, keď škola prehlasuje istý napísaný súbor hodnôt ako východisko svojej práce. Ak však dôjde k diskusii o praktickom uplatňovaní týchto hodnôt, zaznie veta „to je iba teória, prax je odlišná“. Priznám sa, že nerozumiem takému stanovisku. Vychádzajúc z Poppera (1997, s. 47) „sú empirické vedy systémami teórií. Teórie sú siete, hádzané, aby chytili to, čo nazývame svet, aby ho racionalizovali, vysvetľovali a ovládali“. Verím, že hodnotový systém (hoci vnímaný ako teória) mi umožní lepšie pochopiť svet, dáva mu zmysel a rámcuje moje ideály. A „ideál je v našich myšlienkach usadený s neochvejnou pevnosťou. Nemôžeš z neho nijako vykročiť. Táto idea nám sedí na nose ako okuliare, a to, na čo pozrieme, vidím skrze ňu. Vôbec nás nenapadne odložiť ich.“ (Wittgenstein 1993, s. 62)

5 ANALÝZY

Po preštudovaní tejto kapitoly a absolvovaní prezenčného vzdelávania modulu 4 by ste mali:

- poznať jednotlivé charakteristiky vonkajšieho a vnútorného prostredia vlastnej organizácie (školy, školského zariadenia),
- vedieť analyzovať kultúru vlastnej organizácie (školy, školského zariadenia),
- vedieť vytvoriť analýzu trendov relevantných pre vlastnú organizáciu (školu, školské zariadenie),
- vedieť vytvoriť SWOT analýzu vlastnej organizácie (školy, školského zariadenia),
- z výsledkov analýz vedieť pomenovať stratégiu vlastnej organizácie (školy, školského zariadenia).

V rámci strategickej analýzy je výhodné (Valent 2014) venovať sa najmä:

- analýzam vonkajšieho prostredia⁴,
- analýzam vnútorného prostredia,
- analýze SWOT.

Každá organizácia v rámci regionálneho školstva pôsobí v nejakom prostredí, ktorého kvality významným spôsobom ovplyvňujú jej každodennú činnosť a úspešnosť. Školy a školské zariadenia sa nemôžu od vonkajšieho prostredia izolovať⁵, pretože či si to prajú, alebo nie, vplyvy z vonkajšieho prostredia pôsobia na realitu organizácie. Ak budeme túto skutočnosť brať do úvahy, potom v zásade existujú dve možnosti:

- zmeny vo vonkajšom prostredí na organizáciu „doľahnú“ a organizácia im bude nejakým spôsobom čeliť, prípadne sa s nimi vyrovná (alebo nevyrovná),
- organizácia pri svojom uvažovaní o budúcnosti berie do úvahy pravdepodobné zmeny vo vonkajšom prostredí.

⁴ Klasicky sa analýza prostredia ešte člení na úrovne: makroprostredie odvetvia (školstvo) a mikroprostredie (analýza zainteresovaných strán) (Valent 2014), pričom za reprezentantov mikroprostredia sú navrhovaní zriaďovatelia, rodičia, odberatelia, komunita. Tento postup však naráža na nejednoznačnosť: niektoré organizácie vnímajú zriaďovateľov, príp. rodičov alebo komunitu ako súčasť vnútorného prostredia, niektoré ako súčasť vonkajšieho prostredia.

⁵ najmä preto, že poskytujú službu verejnosti

Je prirodzené, že nie na všetky zmeny vo vonkajšom prostredí sa organizácia môže pripraviť. Navyše, existujú zmeny vo vonkajšom okolí, ktoré na jednu organizáciu majú negatívny dopad, a na inú môžu mať pozitívny dopad.

Príkladom nepredvídateľnej zmeny bolo rozhodnutie vlády SR o bezplatnej preprave žiakov, študentov a dôchodcov vo vlakoch od 17. novembra 2014. Toto rozhodnutie sa dotkne tých organizácií, ktorých žiaci a klienti môžu pri dochádzke do nich využívať dostupnú železničnú sieť. Žiaci zo sociálne slabších rodín, pre ktorých školský internát zabezpečuje výchovno-vzdelávaciu činnosť, ubytovanie a stravovanie a môžu do školy dochádzať vlakom, zrejme prehodnotia svoje rozhodnutie využívať služby školského internátu. Úbytok ubytovaných a stravovaných žiakov v školských internátoch môže mať na toto školské zariadenie fatálny dopad. Naproti tomu bezplatná doprava vlakom môže znamenať aj pozitívny dopad na niektoré, najmä SOŠ. V oblastiach s vysokou mierou nezamestnanosti a nízkou mierou vnímania hodnoty vzdelania sa objavili u žiakov a ich rodín tendencie zanechať štúdium na strednej škole po ukončení povinnej školskej dochádzky, teda spravidla po prvom ročníku. Školy v okolí Rimavskej Soboty, Revúcej a Lučenca zisťovali príčiny tohto javu a za zásadnú označili ekonomickú situáciu rodín. Ak žiak dochádzal do školy, potom rodina mala s jeho dochádzkou iba náklady, ktoré vo vnímaní týchto rodín (často zo sociálne znevýhodneného prostredia) bolo možné a účelné zrušiť. Bezplatná doprava žiakov do a zo školy môže zvrátiť toto rozhodnutie a znamenať úbytok tých žiakov, ktorí končia svoje štúdium na strednej škole po ukončení povinnej školskej dochádzky. Podobné uvažovanie prichádza do úvahy aj v prípade ZUŠ, poradenských centier a alebo centier voľného času.

Je logické, že ak je našim zámerom formulovanie stratégie do budúcnosti, potom aj analýza vonkajšieho prostredia bude orientovaná na budúcnosť, konkrétne **na analýzu trendov**, ktoré sú pre danú školu, prípadne školské zariadenie, relevantné.

Pri analýzach vnútra školy sa sústredíme na:

- analýzu kultúry školy,
- analýzu silných a slabých stránok školy.

Analýzy trendov, ktoré sú pre organizáciu relevantné a analýzy silných a slabých stránok využijeme pri zisťovaní šancí a ohrození organizácie v blízkej, prípadne vzdialenejšej budúcnosti. Analýza kultúry školy, spolu s analýzami šancí a ohrození organizácie budú slúžiť ako východisko pri formulovaní rozvojovej stratégie organizácie a neskôr aj jej rozvojového cieľa.

5.1 Analýza hodnotovej štruktúry školy

Na účely vzdelávania v programe *Liderstvo v škole* sme modifikáciou textu publikácie School Cultural Elements Questionnaire Cavanagha a Dellara (Maslowski 1998), pripravili dotazník hodnotovej štruktúry školy (Novák M. Dotazník hodnotovej štruktúry školy, 2013) (Príloha B). Dotazník je citlivý na šesť skupín hodnôt, ktoré reprezentujú:

- dôveru učiteľov vo svoju prácu – profesijné hodnoty týkajúce sa dôležitosti školy ako inštitúcie a potreby rozvoja školy na pedagogických princípoch,
- dôraz na procesy učenia produkuje učiacu sa komunitu, v záujme ktorej je možný profesijný rast a zlepšené výsledky žiakov,
- kolegalitu, ktorá motivuje učiteľov experimentovať a rozvíja podporujúce medziľudské vzťahy,
- spolupráce, ktorá je interakciou medzi učiteľmi a v ktorej sú zdieľané informácie o všetkých záležitostiach školy,
- zdieľané plánovanie, čo je kolektívny proces založený na spoločnej vízii,
- vedenie k zmene – transformačný líder zdieľa moc a facilituje proces rozvoja školy, ktorý podnecuje ľudský potenciál a zaujatie učiteľov.

V dotazníku sú na päťstupňovej škále snímané názory učiteľa školy na jednotlivé hodnoty prítomné v kultúre školy postupne v štyroch dimenziách:

- dôležitosť (individuálne posudzovaná) – dimenzia D,
- uspokojenie (individuálne posudzované) – dimenzia U,
- aktivita⁶ (individuálne posudzovaná) – dimenzia A,
- očakávanie do budúcnosti (individuálne posudzované) – dimenzia O.

Posudzované hodnoty

- Vzájomné porozumenie
- Orientácia na inovácie
- Flexibilita
- Pocit bezpečia
- Stabilita

⁶ Aktivita – hodnotenie energie (práce, námahy), ktorú na dosiahnutie hodnoty musíme vynaložiť

- Orientácia na výsledky
- Zaujatosť prácou
- Prospešnosť
- Odlišnosť
- Orientácia na výkon
- Kontinuita
- Účinnosť
- Orientácia na zmenu
- Užitočnosť
- Orientácia na cieľ
- Vzájomná dôvera
- Spolupráca
- Adaptabilita
- Konzistencia (spojitosť/súdržnosť)
- Uplatnenie
- Lojalita
- Príjemná atmosféra
- Úsilie o úspech
- Vysoká morálka
- Otvorenosť voči novým trendom
- Splnenie záväzku školy
- Solidarita

5.2 Analýza relevantných trendov

Pre analýzu vonkajšieho prostredia organizácie využijeme STEPE analýzu. Je to univerzálna analytická technika a jednotlivé písmená v akronyme STEPE (niektorí pracujú s akronymom PESTE) znamenajú rôzne typy vonkajších faktorov:

S – sociálne faktory (existujúce a potenciálne trendy vychádzajúce zo sociálnej oblasti),

T – technologické faktory (existujúce a potenciálne trendy nových a vyspelých technológií),

- E – ekonomické faktory** (existujúce a potenciálne trendy vychádzajúce z lokálnej, regionálnej, centrálnej i globálnej ekonomiky),
- P – politické faktory** (existujúce a potenciálne trendy vychádzajúce z politického prostredia – teda z orgánov reprezentujúcich moc, či už centrálnu, alebo regionálnu a lokálnu),
- E – ekologické faktory** (existujúce a potenciálne trendy v problematike ekológie vychádzajúce z lokálnej, regionálnej, centrálnej i globálnej úrovne)

Niektoré zdroje pracujú s analýzami PESTLE (L – legislatívne faktory, ktoré vzniknú vyčlenením legislatívy z politických faktorov), prípadne STEER (R – regulujúce, najmä legislatívne faktory namiesto politických faktorov).

Pri tvorbe STEPE analýzy uplatníme upravený⁷ postup práce navrhnutý Valentom (2014):

1. pomenovanie faktorov, ktoré budeme v STEPE analýze zisťovať (nie je totiž účelné sa venovať všetkým možným faktorom, teda aj takým, ktoré nemajú na školstvo žiadny vplyv),
2. určenie zdrojov – odkiaľ budeme zisťovať informácie o danom faktore,
3. zhromažďovanie zdrojov a ich základné spracovanie – získanie potrebných údajov a informácií,
4. pomenovanie, či bude mať daný trend (ak nastane) dosah na organizáciu.

Zásadnou požiadavkou pri tvorbe tejto analýzy je identifikovať **TRENDY** a nie javy. Trend vždy charakterizuje určitú zmenu oproti terajšiemu stavu: zníženie resp. zvýšenie, nárast resp. pokles, rozšírenie resp. zúženie a pod. Trend je teda nejaká zmena pochádzajúca z vonkajšieho prostredia, ktorej organizácia bude musieť čeliť. Každý relevantný trend z vonkajšieho prostredia vyvolá väčšiu, alebo menšiu potrebu zmeny v organizácii. Napríklad vysoká miera nezamestnanosti je jav, ktorý má síce významný vplyv na organizácie v regionálnom školstve, ale nie je to trend. Konštatovaný jav už na organizáciu pôsobí a je možné predpokladať, že organizácia tento jav vo svojej práci už reflektovala. Ak by štatistické údaje potvrdzovali **zvyšujúcu sa mieru nezamestnanosti**, potom by to bol trend.

⁷ Valent navrhuje aj hodnotenie trendu (negatívny, pozitívny), čo vzhľadom na uvedený príklad o bezplatnom cestovnom všeobecne nie je možné charakterizovať. Takto sa stačí sústrediť na dosah trendu na organizáciu – relevantnosť trendu.

Čo brať pri tvorbe analýzy trendov do úvahy? Nasledujúci text vnímajte ako možné okruhy uvažovania. Pri tvorbe tejto analýzy nie je cieľom presné zaradenie určitého trendu k nejakému faktoru. Pomenovanie faktorov a ich nasledujúca podrobnejšia charakteristika má iba pomôcť pri uvažovaní o trendoch.

Politické faktory: stabilita vlády, zmeny vo vládnych prioritách, zmeny v prioritách zriaďovateľa, zmeny v štátnej edukačnej politike, zmeny v socioekonomickom postavení pedagogických a odborných zamestnancov, očakávané zmeny v legislatíve, zmeny v Štátnom vzdelávacom programe.

Ekonomické faktory: zmeny vo výdavkoch na edukáciu, nárast/pokles výšky HDP, zmeny v ekonomickom zameraní vašej oblasti, rast/pokles ceny energií.

Sociálne faktory: vývoj demografickej krivky, zmeny v životnom štýle, zmeny v kultúre okolia, zmeny podielu výdavkov domácností na výchovu a vzdelávanie svojich detí, zmeny v hodnotení dôležitosti výchovy a vzdelávania v okolí, zmena v požadovanej úrovni edukácie, zmena v emigračnom správaní sa obyvateľstva, zmeny v zamestnanosti rodičov v zahraničí.

Technologické faktory: nové objavy, nové technológie, príp. rozširovanie doterajších technológií.

Ekologické faktory: zmeny v narábaní s odpadmi, zmeny v recyklácii, zmeny vo využívaní alternatívnych zdrojov energií, zmeny spojené so znižovaním prípadne odstraňovaním ekologických záťaží, zmeny v prístupe k ekológii.

Príklady JAVOV	Príklady TRENDOV
Demografická situácia (málo detí)	Pokles/nárast demografickej krivky (klesajúci/rastúci počet detí)
Nedostatočné financovanie školstva	Klesajúca/rastúca úroveň financovania školstva
Požadovaná úroveň edukácie	Zvyšujúca/znižujúca sa požadovaná úroveň edukácie
Alternatívne školy v okolí	Nárast/pokles počtu alternatívnych škôl v okolí
Možnosť čerpať eurofondy	Rastúca/klesajúca možnosť čerpať eurofondy ⁸
Sociálna inklúzia	Zvyšujúca sa/znižujúca sa miera sociálnej inklúzie
Elektronizácia spoločnosti	Zvyšujúca sa/znižujúca sa miera elektronizácie spoločnosti

⁸ Momentálne (dec. 2014) veľmi aktuálne pre organizácie v zriaďovateľskej pôsobnosti Banskobystrického samosprávneho kraja

Pri analýze trendov je vhodné využívať všetky dostupné zdroje údajov a informácií. Mnohé štatistické údaje sú prístupne na stránkach Štatistického úradu SR (www.statistics.sk), dokonca vhodne členené až do úrovne obce.

Taktiež dokumenty zo zasadnutia vlády SR⁹, európskych inštitúcií¹⁰, zastupiteľstva samosprávy, prípadne dokumenty iných zriaďovateľov a organizácií¹¹ môžu byť vhodným zdrojom informácií. Významným prínosom v orientácii sa v socioekonomických otázkach lokality je kontakt s rodičmi a predstaviteľmi komunity.

Praktický tip:

Sústredzte sa na menší počet trendov, ale takých, ktorých významnosť je pre budúcnosť vašej organizácie zásadná.

V súčasnosti sa dajú identifikovať niektoré, všeobecne platné, trendy:

- rastúca zodpovednosť školy a školského zariadenia za kvalitu výchovy a vzdelávania (Robinson 2010),
- klesajúci počet živonarodených detí na 1 000 obyvateľov (Štatistický úrad SR),
- rastúci podiel žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia k celkovému počtu žiakov¹²,
- rastúci záujem centrálnych orgánov o sociálnu inklúziu detí a žiakov,
- zvyšujúca sa miera využívania digitálnych technológií vo verejnom živote i v edukácii.

Identifikovanie trendov nie je iba akási súčasť záväzného algoritmu. Nie je nutné násilu určiť trend pre každý faktor. Môže nastať situácia, že sa vám podarí identifikovať z jedného faktora tri trendy a z dvoch ani jeden. Využitie analýzy trendov sa ukáže pri zisťovaní šancí a ohrození organizácie.

⁹ Napr.: Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja (MŠVVaŠ SR – september 2013), Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2012/13 (ŠŠI Bratislava), Návrh Partnerskej dohody SR na roky 2014 – 2020

¹⁰ Education 2020, ODPORÚČANIE EURÓPSKEHO PARLAMENTU A RADY z 12. februára 2001 o európskej spolupráci pri hodnotení kvality školského vzdelávania (2001/166/ES), Supporting Teachers Educators, European Commission, Október 2013
Supporting Teacher competence development, European Commission, Júl 2013

¹¹ How the world's most improved school systems keep getting better, McKinsey & Company, 2010, Education Today 2013 – The OECD Perspective, PISA 2012

¹² Podľa Správy o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja, Príloha 1 str. 19, počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia od roku 2009 vzrástol z 57 286 na 64 744 v roku 2013 a predpokladá sa ďalší nárast.

5.3 Analýza silných a slabých stránok organizácie

SWOT analýza slúži na monitorovanie interného prostredia organizácie, ktoré potom hodnotí vo vzťahu k externým trendom. Pri jej tvorbe stojí organizácia pred otázkou, ako sa dá korektne zistiť napr. priebeh a výsledky procesov vo vnútri organizácie. Odpovede na vyslovenú otázku presahujú rozsah tejto publikácie. V prípade škôl nájdú záujemcovia dostatok inšpirácie, námetov i nástrojov v *Príručke pre uskutočnenie pedagogického prieskumu* (Köbölová a iní 2006), príp. *Ako si učiteľ môže hodnotiť svoje psychodidaktické kompetencie* (Rötling 2004) a *Tvorba testov na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov v primárnom vzdelávaní* (Kašiarová a iní 2012).

SWOT je akronym, ktorý označuje:

S – silné stránky organizácie (**S**trengths),

W – slabé stránky organizácie (**W**eaknesses),

O – príležitosti, šance (**O**pportunities),

T – ohrozenia, riziká (**T**hreats).

SWOT analýza spočíva v hodnotení interakcie silných a slabých vnútorných stránok zariadenia a príležitostí a rizík pôsobiacich externe. Cieľom analýzy je uvedenie si rôznych možností pre ďalšie strategické plánovanie a navrhnutie adresných opatrení. Analýza silných a slabých stránok organizácie tvorí prvú časť analýzy SWOT.

Analýza SWOT (teda aj jej prvá časť SW) je univerzálnou technikou, ktorá sa využíva v rôznych situáciách:

- pri určovaní stratégie organizácie,
- pri sebahodnotení,
- pri zisťovaní úzkych miest v realizácii zámerov.

Podľa účelu využitia sa používa aj rôzna metodika tvorby SWOT analýzy:

- sebahodnotením,
- pomocou benčmarku.

Metodiku sebahodnotením popisujú viacerí autori (Albert a iní 2011, Blaško 2013, Horváthová a iní 2008, Novák 1999, implicitne Eger 2006, s. 119). Spočíva v tom, že organizácia si najskôr určí kritériá vnútorného prostredia organizácie, ku ktorým chce získať hodnotenie ľudí z organizácie. Potom sa ľudia z organizácie vyjadrujú

k jednotlivým kritériám vnútorného života organizácie tak, že hodnotia, či dané kritérium organizácia napĺňa, alebo nie. Horváthová (2008, s. 96) doslovne uvádza „existujú, spoľahlivo fungujú“. Dovolím si nesúhlasiť s touto charakteristikou: na mnoho vecí možno nazerať tak, že spoľahlivo fungujú. Avšak podstata tohto hodnotenia nezriedka spočíva v neznalosti iných spôsobov fungovania, prípadne v nechote k zmenám, často doplnenej vyjadrením: „Ved' vždy sa to takto robilo a bolo dobre!“

Z mojej skúsenosti zo vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov a vedúcich odborných zamestnancov, z cvičení a rozhovorov v priebehu vzdelávania vidím nasledovné vážne obmedzenia použitia metodiky sebahodnotením na definovanie rozvojovej stratégie organizácie:

- príslušnosť k organizácii nepriamo núti hodnotiť zásadné aspekty života organizácie pozitívne (ved' sme dobrí),
- v mnohých kultúrach hodnotenie určitého kritéria za slabú stránku organizácie vyvoláva pohoršenie ostatných a vyčleňuje autora takéhoto postoja,
- silné a slabé stránky pripomínajú skôr zoznam javov, ktoré sa nám pozdávajú a tých, ktoré sa nám páčia menej,
- ako slabé stránky organizácie sú označené tie kritériá vnútorného života organizácie, ktoré sú široko spoločensky a sociálne akceptované (napr. podfinancovanie procesu v organizácii, finančné nedocenenie zamestnancov, zastarané učebné pomôcky a didaktická technika).

Ak sa k tomu ešte pridá nevyjasnenosť koncepcie školskej edukácie, môže dôjsť k významným omylom. Pozoruhodným spôsobom na to upozorňuje Porubský (2012, s. 73-74). Uvádza (hoci v širšom rámci vzhľadom na celý systém) konflikt dvoch koncepcií edukácie: jednej, ktorá je zameraná na rozvoj osobnosti dieťaťa/žiaka s dôrazom na akceptáciu jeho individuálnych schopností (označuje ju ako osobnostne rozvíjajúcu) a druhej, ktorá kladie do popredia výkonové normy (trhovo výkonová).

Pri identifikácii silných a slabých stránok organizácie navrhujeme použiť spôsob vychádzajúci z benchmarkingu, metodiky rozšírenej najmä v poslednom období (MacBeath a iní 2006, Blanc a iní 2010, Herman a iní 2005, Nevo 2002, Snyder 2007, Dempster a iní 2011, MacBeath a iní 2005). Táto spočíva v porovnávaní sa s organizáciou podobného typu, ktorá je v danej oblasti naším najväčším konkurentom, prípadne je úspešná.

Postup pri analýze SW:

- voľba objektu benčmarkingu, teda organizácie, ktorá je naším najväčším konkurentom, prípadne v našom okolí je hodnotená ako úspešná,
- určenie oblastí (kritérií) porovnávania,
- získavanie informácií o benčmarkovej organizácii v určených oblastiach,
- následné porovnanie, analýza a zhodnotenie rozdielov.

Pri takomto porovnávaní určite narazíte na javy a skutočnosti, ktoré sú veľmi príbuzné a podobné. Ale aj na skutočnosti, ktoré sú pre obe organizácie špecificky jedinečné, niektoré identifikujete iba u svojej organizácie ale nebudú prítomné u vášho benčmarkového partnera a naopak.

5.3.1 Príklad možných oblastí porovnávania

Pre školy vychádza tento návrh z profilu sebahodnotenia (MacBeath a iní 2006, Novák 2012). Uvedené možné kritériá porovnávania nie sú konečným výpočtom možností, iba ich ilustráciou. Pre realizáciu SW analýzy je vhodné zamerať sa na tie oblasti a kritériá, ktoré dávajú dostatočne plastický obraz o realite školy. Odporúčame použiť nie vysoký počet kritérií (8 – 12), pretože zber údajov a informácií je náročný a ich vyhodnotenie by mohlo pôsobiť problémy. Údaje a informácie o benčmarkovej organizácii je možné získavať z verejne prístupných zdrojov (väčšina dokumentov potrebných pre analýzu je spravidla obsahom internetovej stránky organizácie).

Oblasti porovnávania pre školy:

- a) Študijné výsledky
- b) Osobný a sociálny rozvoj
- c) Ciele žiakov
- d) Čas a prostriedky na učenie sa
- e) Kvalita učenia sa a vyučovania
- f) Podpora pri učebných problémoch
- g) Škola ako miesto na učenie sa
- h) Škola ako sociálne miesto
- i) Škola ako odborné miesto
- j) Škola a domov
- k) Škola a spoločenstvo
- l) Škola a orientácia žiakov

Tabuľka 1 **Možné kritériá porovnávania v rámci SW analýzy - školy**

Oblasť	Možné kritériá porovnávania
a.)	<ul style="list-style-type: none"> • Úroveň žiakov na konci vyučovacieho obdobia • Miera pokroku žiakov v porovnaní s ich predchádzajúcimi výsledkami • Rozdiel medzi menej úspešnými a úspešnejšími, medzi chlapcami a dievčatami a ďalšími skupinami z pohľadu ich školských výsledkov
b.)	<ul style="list-style-type: none"> • Miera aktivity školy v procese posilňovania sociálnych hodnôt • Miera aktivity školy na zlepšení kľúčových kompetencií v ŠkVP • Rozsah rozvoja osobných hodnôt, zámery a sociálny rozvoj žiakov v ŠkVP
c.)	<ul style="list-style-type: none"> • Uplatnenie žiakov po ukončení školy • Kariérové poradenstvo žiakom • Realita školy vzhľadom na pohlavie, spoločenské postavenie a etnické prostredie • Ponuka riadených mimoškolských a záujmových aktivít • Voľný prístup žiakov (napr. športoviská, telocvičňa, výpočtové laboratórium, knižnica)
d.)	<ul style="list-style-type: none"> • Čas potrebný na administratívne činnosti učiteľov • Straty času pre presuny z triedy do triedy, do telocvične a pod • Straty vyučovacích hodín z rozličných dôvodov (napr. záškoláctva) • Miera zadávania domácich úloh
e.)	<ul style="list-style-type: none"> • Zrozumiteľnosť hodnotiacich kritérií a vyučovacích štandardov v ŠkVP • Hodnotenie efektívnosti učenia sa a vyučovania • Aktivity na sledovanie alebo zlepšenie kvality vyučovania • Miera prístupnej odbornej pomoci učiteľom
f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Riešenie problémov s učením sa žiakov • Miera podpory žiakov s učebnými problémami • Spôsoby identifikácie problémov s učením sa • Miera kvalifikovanosti učiteľov
g.)	<ul style="list-style-type: none"> • Organizácia procesov učenia sa (psychohygiena, delenie na skupiny) • Dopravná dostupnosť školy • Metódy a spôsoby práce podporujúce kvalitu a efektívne učenie sa • Rozsah prispôsobenia sa potrebám žiakov v ŠkVP
h.)	<ul style="list-style-type: none"> • Kvalita vzájomného vzťahu medzi žiakmi (resp. šikanovanie, neúcta) • Kvalita vzťahov medzi žiakmi a učiteľským zborom • Miera spoluúčasti žiakov a učiteľov pri prijímaní rozhodnutí • Súlad deklarovaných hodnôt s internou legislatívou • Úroveň sociálnych zariadení
i.)	<ul style="list-style-type: none"> • Reakcie školy na zmeny vo svojom okolí • Súlad kontinuál. vzdelávania učiteľského zboru s potrebami vyplývajúcich z cieľov školy • Súlad stratégií vyučovania so ŠkVP
j.)	<ul style="list-style-type: none"> • Spôsoby a rozsah poskytovania informácií rodičom • Miera spoluúčasti rodičov pri prijímaní rozhodnutí • Spôsoby získavania informácií od rodičov
k.)	<ul style="list-style-type: none"> • Miera vplyvu životných podmienok v komunite (zdravie, zamestnanosť, súdržnosť, viera v budúcnosť) na etiku a prostredie školy • Aktivity školy pre komunitu
l.)	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilita ŠkVP pri rozvíjaní individuálnych preferencií žiakov • Rozsah a spôsob komunikácie so zamestnávateľmi a inštitúciami pre ďal. vyššie vzdelávanie • Rozsah a spôsoby šírenia povedomia o škole u iných inštitúcií

Oblasti porovnávania pre Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva:

- a) Výsledky poradenstva
- b) Osobný a sociálny rozvoj
- c) Ciele klientov
- d) Čas a prostriedky na poradenstvo
- e) Kvalita poradenstva
- f) Podpora klienta v poradenskom procese
- g) Školské zariadenie ako miesto na poradenstvo

- h) Školské zariadenie ako sociálne miesto
- i) Školské zariadenie ako odborné miesto
- j) Školské zariadenie a domov
- k) Školské zariadenie a spoločenstvo
- l) Školské zariadenie a orientácia klientov

Tabuľka 2 **Možné kritériá porovnávania v rámci SW analýzy - centrum špeciálno-pedagogického poradenstva (Čiamporová 2012) - upravené**

Oblasť	Možné kritériá porovnávania
a.)	<ul style="list-style-type: none"> • Kvalita písomných správ z diagnostík • Kvalita písomných odporúčaní na vzdelávanie • Kvalita odporúčaní k úprave maturitných skúšok? • Miera spokojnosti adresátov so správami a odporúčaniami • Čas, aký uplynie od intervencie po odoslanie písomných správ
b.)	<ul style="list-style-type: none"> • Miera zmeny názorov klientov, ich rodičov a učiteľov po absolvovaní poradenstva • Miera akceptácie odporúčaní klientmi
c.)	<ul style="list-style-type: none"> • Miera naplnenia očakávaní klientov od návštevy • Miera účinnosti odporúčaní v procese úspešného individuálneho začlenenia žiaka v škole • Ako vnímajú klienti čakacie doby na termín návštevy
d.)	<ul style="list-style-type: none"> • Čakacia doba na pridelenie termínu návštevy klientovi • Dochádzka klientov na diagnostiky • Dochádzka klientov na pravidelné intervencie • Vybavenie diagnostickými materiálmi ku komplexnej diagnostike • Vybavenie pomôckami na pokračujúcu starostlivosť • Vybavenie kompenzačnými pomôckami?
e.)	<ul style="list-style-type: none"> • Kvalita stanovenej diagnózy klienta • Výsledky klientov v pokračujúcej starostlivosti • Kvalita vedenia dokumentácie klientov
f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Všeobecné zásady poradenského pôsobenia • Zohľadňovanie špecifik zdravotného postihnutia klienta • Rešpektovanie aktuálneho zdravotného stavu klienta? • Rešpektovanie aktuálneho psychického stavu klienta • Čas venovaný klientovi
g.)	<ul style="list-style-type: none"> • Dostupnosť ŠZ • Uspôsobenie priestorov zariadenia na poskytovanie poradenstva • Materiálno-technické vybavenie ŠZ • Hygienické a bezpečnostné podmienky ŠZ
h.)	<ul style="list-style-type: none"> • Úroveň tímovej spolupráce • Prevažujúci spôsob komunikácie na pracovisku • Zhoda interných predpisov zariadenia a deklarovaných hodnôt • Miera spoluúčasti zamestnancov pri prijímaní rozhodnutí
i.)	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencie profesionálneho rastu OZ • Súlad preferencií profesionálneho rastu OZ s cieľmi zariadenia • Interné vzdelávanie zamestnancov • Aktivity vedúce k sebarozvoju OZ
j.)	<ul style="list-style-type: none"> • Úroveň a spôsoby spolupráce zariadenie so zákonnými zástupcami • Miera spoluúčasti rodičov na živote zariadenia
k.)	<ul style="list-style-type: none"> • Úroveň a spôsoby spolupráce zariadenie so školami a školskými zariadeniami • Úroveň a spôsoby spolupráce zariadenie s lekármi • Úroveň a spôsoby spolupráce zariadenie s inými inštitúciami, tretím sektorom a pod. • Úroveň a spôsoby informovania spoločenstva • Aktivitami ponúkané spoločenstvu
l.)	<ul style="list-style-type: none"> • Úroveň a spôsoby pomoci ŠZ klientom pri voľbe SŠ

Pre školské zariadenia je možná podobná modifikácia, akú pre centrum špeciálnopedagogického poradenstva pripravila Čiamporová (2012).

5.3.2 *Vyhodnotenie získaných údajov a informácií*

MacBeath a McGlynn (2005, s. 88) vnímajú benchmarking¹³ ako termín na označenie procesu „posudzovania štandardov aktuálnej výkonnosti oproti výkonnosti iných“. Autori uvádzajú aj odporúčania (s. 103):

1. Porovnajte svoj výkon s príbuznou organizáciou.
2. Pochopte, čo sa snažíte spraviť a prečo, buďte jednoznační v tom, ako použijete dané informácie.
3. Uistite sa, že kultúra/školská komunita je na to pripravená a postupujte po krokoch – zovšeobecnenie je vždy nasledované detailným pohľadom.
4. Analýzu začnite pri vašom súčasnom výkone „Ako sa nám teraz darí?“
5. Vyberte si oblasti, pre ktoré je stanovenie kritérií dôležité, nie iba tie, pre ktoré sú údaje jednoducho získateľné.
6. Buďte otvorení a poskytnite informácie o tom, čo robíte svojim učiteľom, rodičom, žiakom.
7. Zapojte sa do dialógu, v ktorom sú údaje slobodne prezentované a citlivo a pozorne načúvajte opozičným hlasom zástancov menšinového názoru. Ich argumentácie vám pomôžu pri vyjasňovaní hodnotenia.

A ešte jedna rada: vymedzte si dostatok času a nedopusťte, aby vyjadrenie „nezdržiavaj, už aby sme to mali za sebou“ riadilo vaše aktivity.

V procese hodnotenia údajov a informácií Earlová a Katz (Earl a iní 2008) upozorňujú na nezastupiteľnú úlohu riaditeľa školy, pričom požadujú, aby školský líder bol údajogramotný (data-literate), čo znamená, že riaditeľ školy¹⁴:

- rozmýšľa o účele,
- rozozná relevantné a nerelevantné údaje,
- ovláda koncepty štatistiky a merateľnosti,
- interpretáciu pokladá za najdôležitejšiu,
- dbá na informovanie ostatných.

¹³ Záujemcom o benchmarking z radov vedúcich pedagogických zamestnancov a vedúcich odborných zamestnancov vzdelávacieho programu odporúčame do pozornosti program kontinuálneho vzdelávania „Využitie porovnávania pri sebahodnotení školy (benchmarking)“ - 846/2013-KV.

¹⁴ V tejto súvislosti odporúčame do pozornosti pre vedúcich pedagogických zamestnancov program kontinuálneho vzdelávania „Rozvoj kompetencií vedúceho pedagogického zamestnanca v oblasti práce s dátami“ - 1351/2014-KV.

Dôležitú úlohu pri konečnom porovnávaní vlastnej organizácie a benčmarkovej organizácie zohráva hodnotiaci škála. Je rovnaká pre všetky posudzované kritériá. Tento spôsob spočíva v tom, že vymedzíme nasledovné hodnoty:

- **veľmi silná stránka** organizácie – hodnotenie kvality posudzovaného kritéria je v prípade mojej organizácie významne vyššie ako v benčmarkovej organizácii
- **silná stránka organizácie** – hodnotenie kvality posudzovaného kritéria je v prípade mojej organizácie významne vyššie ako v benčmarkovej organizácii
- **priemerná stránka** – hodnotenie kvality posudzovaného kritéria je v prípade mojej organizácie, až na zanedbateľné drobnosti, rovnaké ako v benčmarkovej organizácii
- **slabá stránka** – hodnotenie kvality posudzovaného kritéria je v prípade mojej organizácie významne nižšie ako v benčmarkovej organizácii
- **veľmi slabá stránka** – hodnotenie kvality posudzovaného kritéria je v prípade mojej organizácie významne nižšie ako v benčmarkovej organizácii



Obrázok 8 Škálovanie hodnotenia kvality kritérií SW analýzy

V praxi sa často využíva určenie hodnôt škály interpoláciou. Tento postup spočíva v tom, že hodnotiteľ určí tri hodnoty: veľmi silnú stránku, priemernú a veľmi slabú stránku.

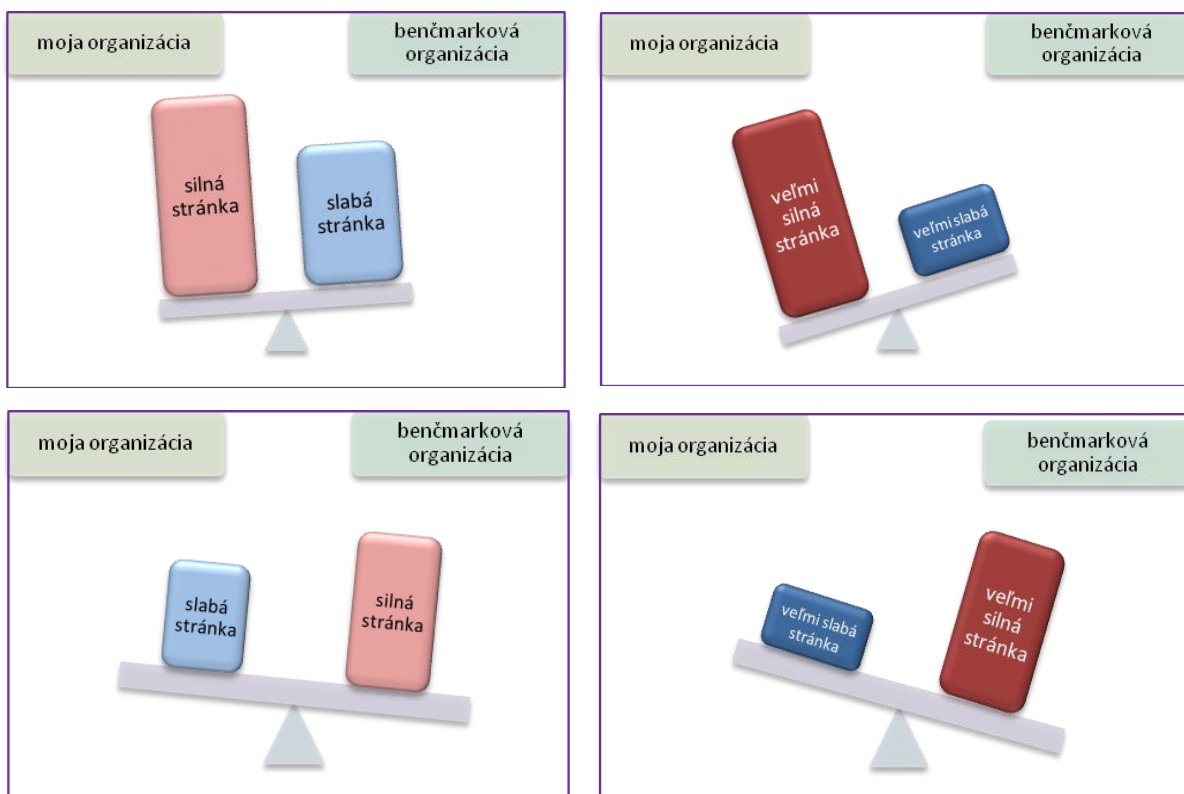
Ak je hodnotenie vlastnej organizácie v určitom kritériu lepšie ako v benčmarkovej, ale nedosahuje kvalitu veľmi silnej stránky, potom ho budeme vnímať ako silnú stránku organizácie.

Ak je hodnotenie vlastnej organizácie v určitom kritériu horšie ako v benčmarkovej, ale nedosahuje kvalitu veľmi slabej stránky, potom ho budeme vnímať ako slabú stránku organizácie.

Dá sa to prirovnať k váženiu dvoch predmetov na váhe. Môžu nastať iba tri prípady:

- predmet A má väčšiu hmotnosť ako predmet B,
- predmet A má rovnakú hmotnosť ako predmet B,
- predmet A má menšiu hmotnosť ako predmet B.

Jemnejšie triedenie umožní konštatovať, že v prípade, ak má predmet A väčšiu hmotnosť ako predmet B, či ju má oveľa väčšiu, alebo iba o málo väčšiu.



Na tomto mieste je potrebné zdôrazniť, že hovoríme o relatívnom hodnotení, ktorého základom je porovnávanie dvoch organizácií navzájom. Toto relatívne hodnotenie **ne-
možno brať ako absolútny úsudok**, že jedna organizácia je silná a druhá slabá¹⁵!

Teda ak symbolom **O** budeme označovať hodnotenie vlastnej organizácie a symbolom **X** hodnotenie benčmarkovej organizácie, potom zaznamenanie do tabuľky pre šesť posudzovaných kritérií bude vyzeráť napríklad takto:

¹⁵ Ak pri porovnávaní hokejistov Mariána Hossu a Gáboríka podľa určitého kritéria príde k poznaniu, že Marián Hossa je v tomto kritériu lepší, bolo by smiešne na základe toho prehlásiť, že Gáborík je v tomto kritériu slabý hokejista.

Tabuľka 3 Príklad znázornenia silných a slabých stránok organizácie a benchmarkovej organizácie

Kritérium	Veľmi silná	Silná	Priemerná	Slabá	Veľmi slabá
Kritérium 1	○				X
Kritérium 2	X				○
Kritérium 3		X		○	
Kritérium 4			○ X		
Kritérium 5		X		○	
Kritérium 6		○		X	

5.4 Analýza šancí a ohrození organizácie

Pri hodnotení šancí a rizík organizácie zisťujeme, ako je organizácia s „momentálnou výbavou“, teda so svojimi silnými, priemernými i slabými stránkami, pripravená čeliť očakávaným trendom. Analýza šancí a rizík (OT analýza) je druhou časťou analýzy SWOT.

Pri analýze šancí a rizík organizácie využijeme výsledky analýzy trendov a analýzy silných a slabých stránok organizácie. Využijeme pritom techniku, ktorá je známa pod názvom *analýza polí sil* (Force-Fields Analysis) Kurta Lewina (Burnes 2004). Táto technika vychádza z poznania, že každá zmena vyvoláva v každej organizácii sily, prípadne tlaky, ktoré túto zmenu podporujú a sily, ktoré tejto zmene odporujú. Pritom pod pojmom *sila* nemáme na mysli fyzikálnu veličinu, pod týmto pojmom myslíme súhrn všetkých možných vplyvov, ktoré v organizácii – kultúre fungujú.

V prípade analýzy OT berieme do úvahy budúcnosť organizácie. V tomto prípade sa sústredíme na zmeny, ktoré bez príspevku organizácie pravdepodobne v blízkej budúcnosti nastanú – trendy (tie sme identifikovali pri STEPE analýze). Každý z trendov predstavuje potenciálne zmenu, ktorá bude ovplyvňovať kultúru organizácie v tom najširšom slova zmysle. Každá zo silných a slabých stránok školy môže pôsobiť, vzhľadom na túto zmenu, ako podporujúca alebo odporujúca sila.

Úlohou realizátora analýzy OT je:

- určiť, či daný aspekt (silná alebo slabá stránka) organizácie je, vzhľadom na očakávanú zmenu – konkrétny trend, relevantná alebo nie (má s ňou súvis),
- určiť polaritu sily – teda určiť, či daný aspekt (silná alebo slabá stránka) organizácie je odporujúcou či podporujúcou silou vzhľadom na očakávanú zmenu – konkrétny trend,
- ohodnotiť význam podporujúcich i odporujúcich síl vzhľadom na očakávanú zmenu – konkrétny trend.

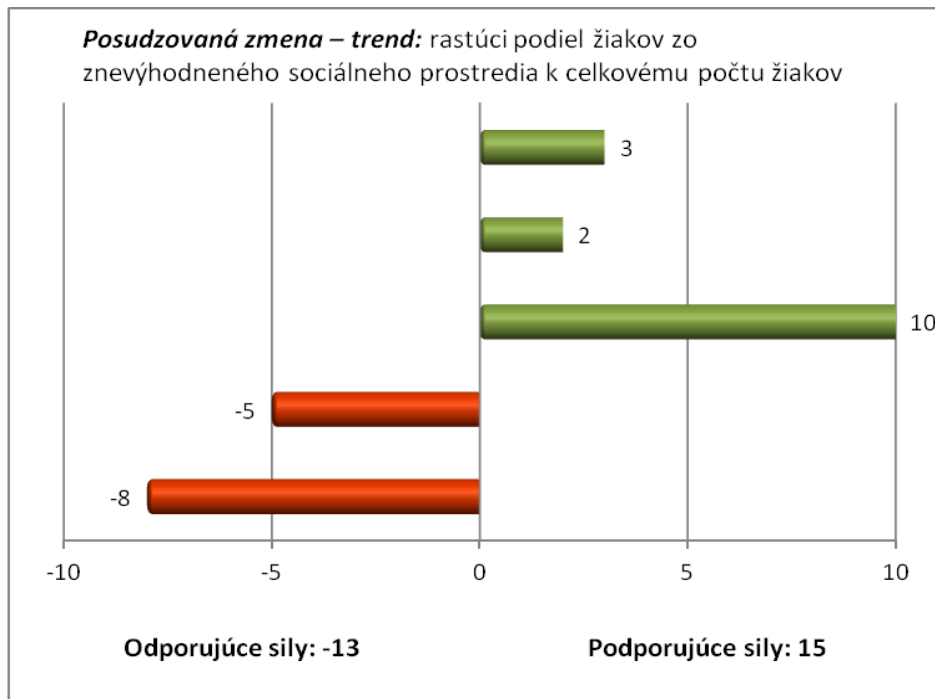
V praxi sa osvedčilo použitie týchto škál:

- odporujúce sily: od -10 do -1, kde najintenzívnejšia odporujúca sila voči zmene má hodnotu -10, najnižšia intenzita odporujúcej sily voči zmene je -1.
- podporujúce sily: od 1 do 10, kde najintenzívnejšia podporujúca sila zmeny má hodnotu 10, najnižšia intenzita podporujúcej sily zmeny je 1.

Techniku sa pokúsim ilustrovať v hrubých rysoch na nasledujúcom všeobecnom príklade. Predstavme si organizáciu, ktorá identifikovala svoje silné a slabé stránky tak, ako je to znázornené v tabuľke 3.

Posudzovaná zmena – trend: rastúci podiel žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia k celkovému počtu žiakov

- **určenie relevantnosti:** vzhľadom na zmenu realizačný tím označil všetky kritériá za relevantné. Do analýzy polí síl nebude zahrnuté kritérium 4, pretože je jeho kvalita označená ako priemerná.
- **určenie polarity:**
 - podporujúce sily – opísané v kritériách 1, 3, 6
 - odporujúce sily – opísané v kritériách 2, 5
- **význam podporujúcich i odporujúcich síl:**
 - podporujúce sily: Kritérium 1 = 10, Kritérium 3 = 2, Kritérium 6 = 3
 - odporujúce sily: Kritérium 2 = - 8, Kritérium 5 = -5



Obrázok 9 Analýza polí síl - príklad

Celkové vyhodnotenie: očakávaná zmena – rastúci podiel žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia k celkovému počtu žiakov, je pre našu organizáciu veľmi malou šancou. To znamená, že pri terajšom stave nie je síce organizácia v ohrození, ale pravdepodobnosť úspechu je malá.

Pokiaľ by sme ostali pri predchádzajúcom konštatovaní, potom by úžitok z celej SWOT analýzy nebol veľký. Časť OT nám umožňuje načrtnúť smery rozvoja – strategické zábery, ktoré môžu byť zdrojom úspechu organizácie. Všeobecne platí, že je povzbudzujúcejšie, ak rozdiel medzi podporujúcimi silami a odporujúcimi je čo najväčší v prospech podporujúcich síl. To neznamená podnet na to, aby ste nadhodnotili jednotlivé podporujúce a podhodnotili odporujúce sily. Teda otázka znie: akú zmenu – smer rozvoja navrhnuť, aby v budúcom hodnotení analýza polí síl dopadla priaznivejšie? Prichádzajú do úvahy tieto prístupy:

- pomenovať zmenu, ktorá posilní hodnotenie jednej, alebo viacerých podporujúcich síl (v našom prípade kritérium 3 a 6),
- pomenovať zmenu, ktorá zoslabí hodnotenie jednej, alebo viacerých odporujúcich síl v našom prípade kritérium 2 a 5),
- kombinácia predošlých dvoch prístupov.

Výber konkrétneho prístupu významne závisí od kultúry organizácie. Zmena sa musí prejavíť v celej organizácii, pričom tie doterajšie podporujúce sily, ktoré zmenou nie sú dotknuté, by nemali stratiť na intenzite, a prirodzene, doterajšie odporujúce sily, ktoré zmenou nie sú dotknuté, by nemali vzrásť. Tento predpoklad si vynucuje existenciu minimálne jednej alternatívy, ktorá je vo vzťahu k existujúcemu stavu vnímaná ako lepšia. Kultúra školy sa dá cielene meniť a každá zmena v kultúre školy ovplyvňuje aj rozvoj škôl. V tejto súvislosti považujem za dôležité upozorniť na nebezpečenstvo **pre-sýtenia organizácie zmenami** – menej je niekedy viac. Je potrebné si uvedomiť, že kultúra organizácie sa dá cielene meniť a každá zmena v kultúre organizácie ovplyvňuje aj jej rozvoj (Eagleton,2000), (Fullan 2008), (Hargreaves 1994), (Peterson a iní 2009). Významné zlepšenia práce organizácie sú pravdepodobnejšie, ak organizácia implementuje do hĺbky zopár iniciatív, ale nie vtedy ak sa ohromný zoznam aktivít realizuje podobne ako výstrel z brokovnice (Reeves 2002).

5.5 Prípadová štúdia

V tejto prípadovej štúdiu budú uvádzané iba základné skutočnosti o realite školy a prezentované analýzy, ktoré táto škola vykonala.

Organizácia: plnoorganizovaná základná škola so sídlom v stredne veľkej obci vzdialenej 22 km od okresného mesta.

Socioekonomické zázemie: Miera nezamestnanosti v okrese je 24 %, v obci až 39 %. Obec má autobusové spojenie s okresným mestom.

Základná charakteristika školy: Školu navštevujú len žiaci z jej sídla. Sociálna štruktúra kopíruje sociálne zloženie obyvateľov našej obce. Počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je každoročne okolo 20 %.

Žiaci školy dosahujú priemerné výsledky. Priemerná známka v minulom školskom roku bola 1,96. Zaznamenali klesajúci počet neprospievajúcich žiakov. V tomto školskom roku ich bolo 12, čo predstavuje 5,2 %.

Dochádzka: priemerný počet vymeškaných hodín na žiaka v minulom školskom roku bol 82 hodín. Správanie žiakov zodpovedá súčasným trendom, je na dobrej úrovni, až na ojedinelé prípady, ktoré riešime v spolupráci s rodičmi, prípadne s orgánmi činnými v trestnom konaní. V minulom školskom roku znížená známka II. stupňa bola udelená

18 žiakom, III. stupňa 7 žiakom, IV. stupňa 3 žiakom. Najčastejšia príčina zníženej známky zo správania je záškoláctvo.

V škole sa vyučuje 11 individuálne začlenených žiakov. Sú to žiaci so zdravotným znevýhodnením, poruchami učenia a poruchami správania. Sú začlenení v štandardných triedach. Každý žiak má vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací program. Individuálne sa týmto žiakom venuje aj špeciálny pedagóg.

Škola zamestnáva 24 pedagogických zamestnancov, z toho 18 učiteľov, 3 vychovávateľky a 3 pedagogické asistentky. Na škole pracuje špeciálny pedagóg. Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov je 100 %. Vekové zloženie je rôznorodé.

Primárne vzdelanie získavajú žiaci v prvom až štvrtom ročníku, v každom ročníku po dve triedy. Nižšie sekundárne vzdelanie získajú žiaci v piatom až deviatom ročníku, v každom ročníku po jednej triede. Spolu 13 tried. Tri oddelenia školského klubu detí navštevuje spolu 70 detí. Súčasťou školy je aj zariadenie školského stravovania.

Poslanie školy: Pripraviť žiakov na život, aby boli schopní kriticky a tvorivo myslieť, rýchlo a účinne riešiť problémy. Pripraviť človeka rozhladeného, vytrvalého, schopného pracovať v tíme, schopného sebamotivácie k celoživotnému vzdelávaniu.

Vízia školy: Múdrosť, krásu a dobré vzťahy všetkým deťom.

Hlavné črty kultúry školy: spolupráca, partnerstvo, priateľská komunikácia, odlišnosti v názoroch sú riešené väčšinou otvorene.

Identifikované trendy:

- rastúci počet rodičov dochádzajúcich za zamestnaním do zahraničia,
- rastúci podiel žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia k celkovému počtu žiakov.

Benčmarková škola: Plnoorganizovaná škola v neďalekej obci s podobným počtom a sociálnym zložením obyvateľstva.

Spôsoby získavania údajov a informácií o benčmarkovej škole: analýza dokumentácie školy uverejnenej na internete, rozhovory s VPZ na klube riaditeľov, rozhovory s PZ na kontinuálnom vzdelávaní, rozhovory s predstaviteľmi zriaďovateľa, rozhovory so zamestnancami ÚPSVaR, rozhovory s rodičmi, rozhovory so zamestnancami troch stredných škôl, rozhovory so zamestnancami CPPPpP.

○ – hodnotenie našej školy

✕ – hodnotenie benčmarkovej školy

Tabuľka 4 Kritériá pre SW analýzu a jej vyhodnotenie

Kritériá porovnávania	Veľmi silné	Silné	Priemerné	Slabé	Veľmi slabé
Miera pokroku žiakov v porovnaní s ich predchádzajúcimi výsledkami		○		✗	
Mjera aktivity školy na zlepšení kľúčových kompetencií v ŠkVP		✗		○	
Rozsah rozvoja osobných hodnôt, zámery a sociálny rozvoj žiakov v ŠkVP		○		✗	
Uplatnenie žiakov po ukončení školy	○				✗
Kariérové poradenstvo žiakom		○		✗	
Straty vyučovacích hodín z rozličných dôvodov (napr. záškoláctva)			○ ✗		
Aktivity na sledovanie alebo zlepšenie kvality vyučovania		✗		○	
Spôsoby identifikácie problémov s učením sa		○		✗	
Miera kvalifikovanosti učiteľov			○ ✗		
Dopravná dostupnosť školy			○ ✗		
Rozsah prispôsobenia sa potrebám žiakov v ŠkVP		✗		○	
Kvalita vzťahov medzi žiakmi a učiteľským zborom			○ ✗		
Súlad kontinuálneho vzdelávania učiteľskému zboru s potrebami vyplývajúcich z cieľov školy	✗				○
Spôsoby a rozsah poskytovania informácií rodičom			○ ✗		
Aktivity školy pre komunitu		○		✗	

Veľmi silné stránky školy:

Uplatnenie žiakov po ukončení školy

Silné stránky školy:

Miera pokroku žiakov v porovnaní s ich predchádzajúcimi výsledkami

Rozsah rozvoja osobných hodnôt, zámery a sociálny rozvoj žiakov v ŠkVP

Kariérové poradenstvo žiakom

Spôsoby identifikácie problémov s učením sa

Aktivity školy pre komunitu

Priemerné stránky školy:

Straty vyučovacích hodín z rozličných dôvodov (napr. záškoláctvo)

Miera kvalifikovanosti učiteľov

Dopravná dostupnosť školy

Kvalita vzťahov medzi žiakmi a učiteľským zborom

Spôsoby a rozsah poskytovania informácií rodičom

Slabé stránky školy:

Miera aktivity školy na zlepšení kľúčových kompetencií v ŠkVP

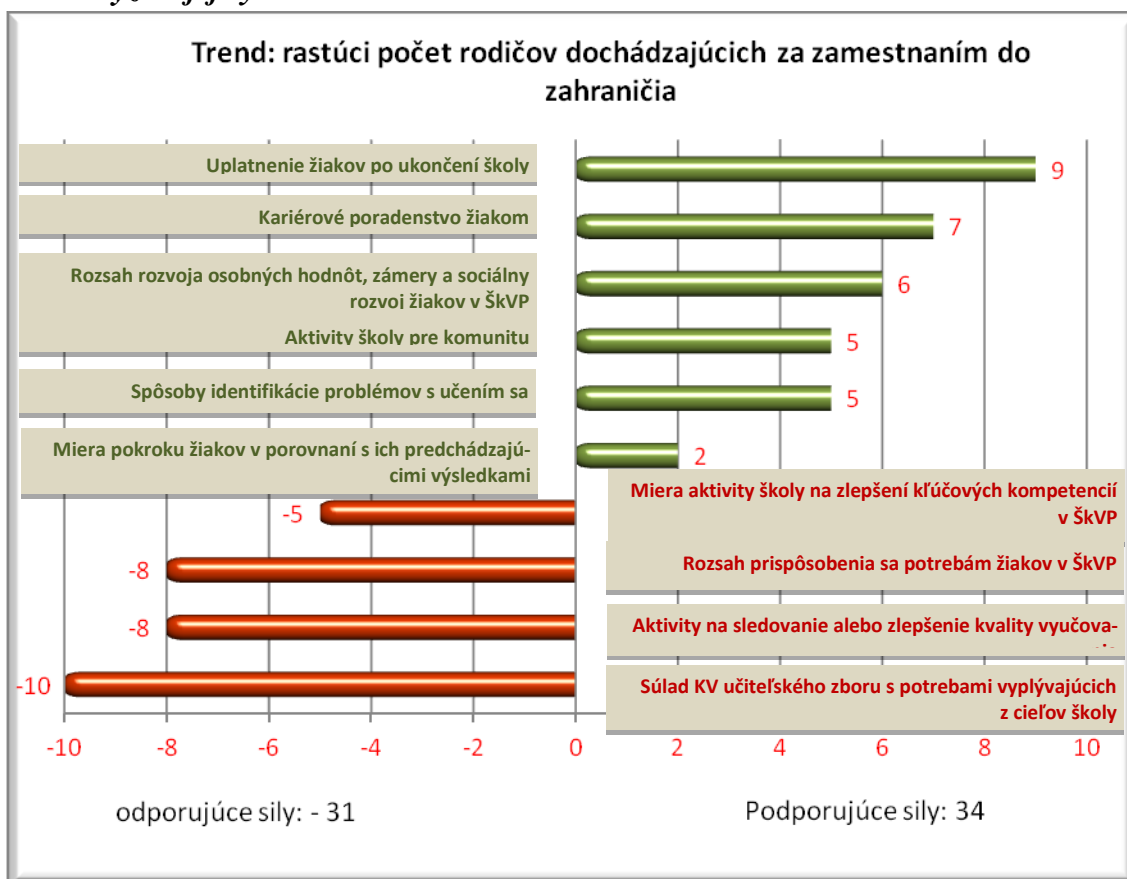
Aktivity na sledovanie alebo zlepšenie kvality vyučovania

Rozsah prispôsobenia sa potrebám žiakov v ŠkVP

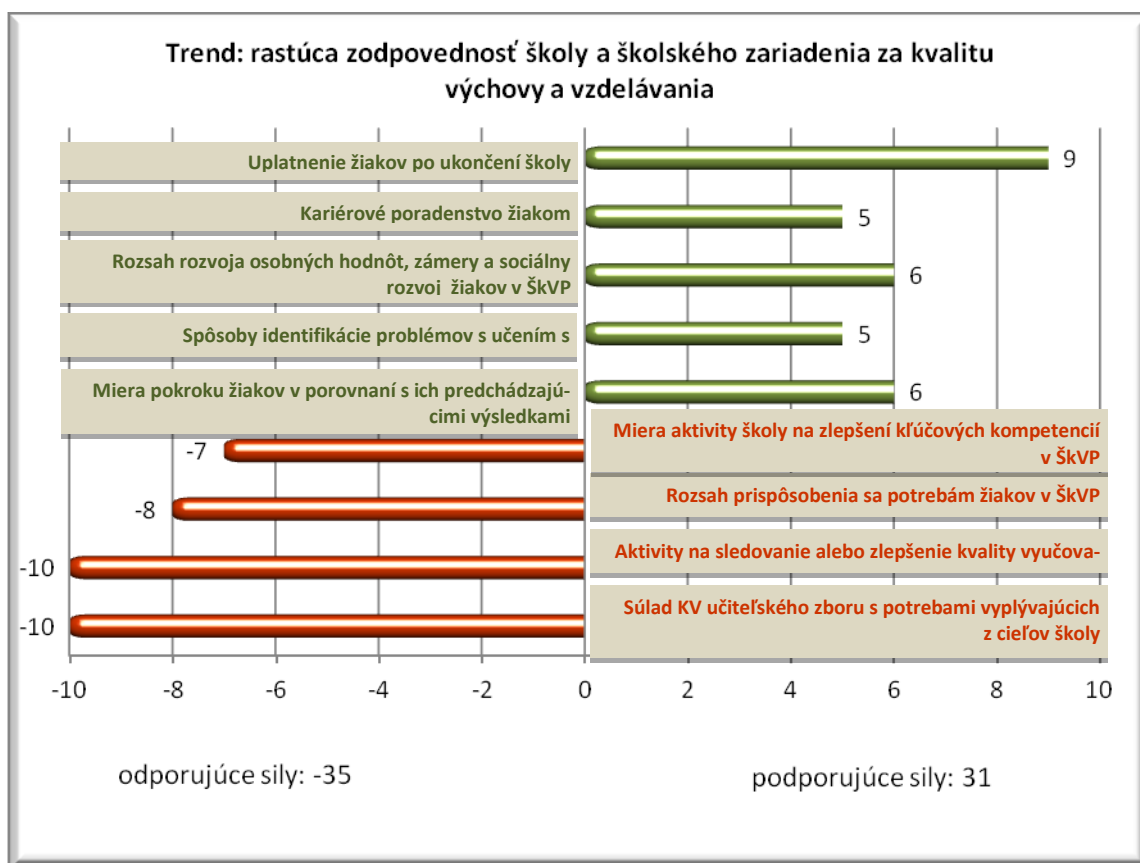
Veľmi slabé stránky školy:

Súlad kontinuálneho vzdelávania učiteľskému zboru s potrebami vyplývajúcich z cieľov školy

OT analýza a jej vyhodnotenie



Obrázok 10 Analýza polí síl trendu „Rastúci počet rodičov dochádzajúcich ...“



Obrázok 11 Analýza polí síl trendu „Rastúca zodpovednosť školy a školského zariadenia ...“

Závery analýz:

Pri tvorbe záverov z analýz je potrebné brať do úvahy výsledky analýzy hodnotovej štruktúry školy a analýzy OT (v analýze OT sú prítomné výsledky analýzy trendov i analýzy silných a slabých stránok školy).

Škola po dôkladnom zvážení identifikovala dve základné oblasti pre zmenu:

1. Zmena ŠkVP
2. Zmena v práci s cieľmi a ich hodnotením

Prvá oblasť vzišla z poznania, že v oboch analýzach OT bola ako podporujúca sila identifikovaná táto stránka školy:

- miera pokroku žiakov v porovnaní s ich predchádzajúcimi výsledkami,
- a ako odporujúce sily:
- rozsah prispôsobenia sa potrebám žiakov v ŠkVP,
 - miera aktivity školy na zlepšení kľúčových kompetencií v ŠkVP.

Druhá oblasť vzišla z poznania, že v oboch analýzach OT bola ako podporujúca sila identifikovaná táto stránka školy:

- súlad kontinuálneho vzdelávania učiteľskému zboru s potrebami vyplývajúcich z cieľov školy,
- aktivity na sledovanie alebo zlepšenie kvality vyučovania.

Prvá oblasť sa dá vhodne využiť pri definovaní strategického zámeru rozvoja a rozvojového cieľa školy. Druhá oblasť smeruje skôr ku zmenám vo vedení ľudí (hodnotenie a sebahodnotenie ľudí, profesijný rozvoj ľudí).

6 ROZVOJOVÝ CIEĽ ORGANIZÁCIE

Ak človek nevie, ku ktorému prístavu pláva, žiadny vietor mu nie je priaznivý.

(Seneca)

Po preštudovaní tejto kapitoly a absolvovaní prezenčného vzdelávania modulu 4 (ale aj v priebehu modulov 5 a 6) by ste mali:

- poznať jednotlivé vlastnosti rozvojového cieľa organizácie,
- vedieť analyzovať formulácie cieľa,
- vedieť navrhnúť rozvojový zámer a rozvojový cieľ vlastnej organizácie (školy, školského zariadenia).

Cieľ je budúci (predpokladaný) výsledok, ktorý vytyčuje a o ktorého dosiahnutie sa usiluje jednotlivec alebo spoločenský systém. Ciele prítomné v ŠkVP a VPŠZ považujeme za statické ciele. Keďže tieto dokumenty majú dlhú platnosť a ich zmeny nie sú veľké, ciele uvedené v nich plnia síce funkciu záväzku organizácie, ale záväzku statického (minimálne počas dĺžky štúdia) – s rastúcim časom sa tieto ciele nemenia.

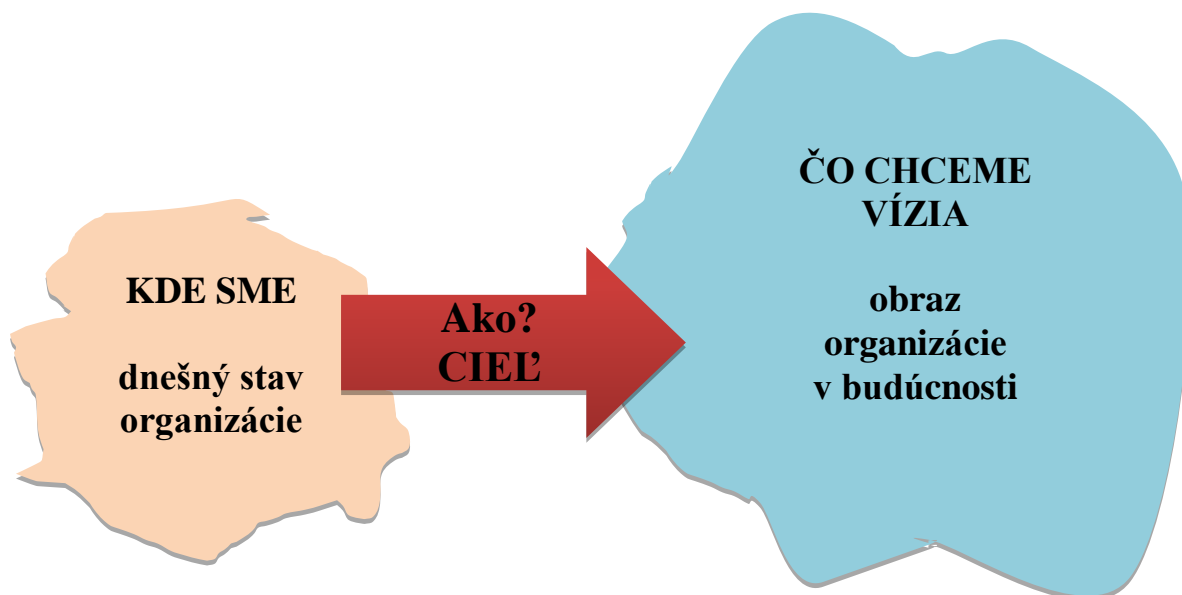
Čitateľ si teraz môže klásť otázky:

- načo sme toľko pracovali na poslaní organizácie?
- načo sme formulovali víziu organizácie?
- k čomu využijeme množstvo analýz?

Odpoveď na prvú otázku je odpoveďou na otázku **PREČO?** organizácia existuje.

Odpoveď na druhú otázku je odpoveďou na otázku **ČO?** chce organizácia v budúcnosti dosiahnuť.

Odpoveď na tretiu otázku je trochu zložitejšia: analýzy robíme preto, aby sme s čo najväčšou pravdepodobnosťou úspechu navrhli odpoveď na otázku **AKO?** sa priblížime k stavu, ktorý popisuje vízia.



Obrázok 12 Rozvojový cieľ organizácie

Tzv. *strategické ciele* sú ciele, ktorých termínovanosť je spravidla jeden až dva životné cykly poskytovanej služby. Pre školy je dĺžka životného cyklu služby vlastne dĺžkou poskytovanej edukácie podľa ŠkVP.

Výstupom kapitoly 5 sú rozvojové zámery – stratégie rozvoja organizácie, ktoré reflektujú hodnotový systém organizácie a výsledky analýz.

Príklady možných strategických zámerov:

1. Vytvoriť kultúru vysokých očakávaní a úspechu ako súčasť realizácie ŠkVP
2. Vytvoriť a implementovať presné indikátory výkonu a žiadať zodpovednosť každého jednotlivca za ich dodržiavanie
3. Založiť individuálne učenie sa všetkých žiakov založené na využívaní IKT
4. Vybudovať „líderstvo do hĺbky“ cez celé osadenstvo školy
5. Spojiť rodinu a školu rozvíjaním učiacej sa komunity

Strategické zámery sú kvalitatívne. Aké vlastnosti však majú ciele?

Základné vlastnosti cieľov (Novák 2003):

1. Majú priamy súvis s poslaním školy.
2. Sú konkrétnym krokom od stavu „Je dnes“ ku stavu „Chceme, aby bolo“.
3. Ich formulácia pomenúva konkrétne zisky zákazníkov.
4. Sú verejným záväzkom školy svojim zákazníkom.

5. Ich plnenie vyžaduje od ľudí nové kompetencie, alebo prehĺbenie doterajších – sú pre ľudí výzvou.
6. Každý cieľ má identifikovaný indikátor (indikátory). Indikátor umožňuje konštatovať, či sa cieľ splnil, či nie.
7. Ich formulácia využíva výsledky STEPE a SWOT analýz.

Okrem týchto vlastností **musí** formulácia cieľa spĺňať kritériá tzv. SMART analýzy:

- **Špecifický** – cieľ je jednoznačný a pochopiteľný pre ľudí,
- **Merateľný** – naplnenie cieľa vieme merať pomocou indikátorov.
- **Akceptovaný a ambiciózny** – cieľ je vlastníctvom všetkých ľudí v škole, je ľuďmi zvnútornený a prijatý a vyžaduje od ľudí zvládnuť nové kompetencie,
- **Realistický, realizovateľný** – cieľ je možné pri predpokladaných zdrojoch v danom čase uskutočniť,
- **Termínovaný** – cieľ má jasne a konkrétne uvedený predpokladaný termín jeho naplnenia.

Dovoľte, aby som sa zamyslel nad dvomi požiadavkami pre formuláciu cieľa:

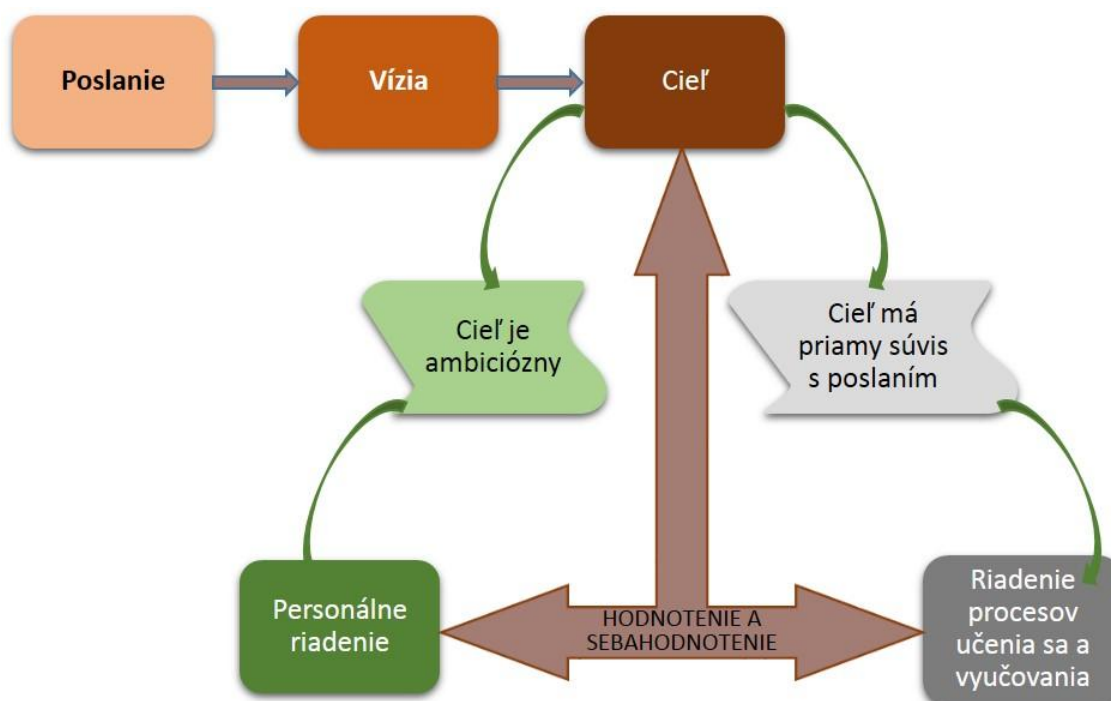
- **Priamy súvis cieľa s poslaním organizácie a formulácia cieľa pomenúva konkrétne zisky zákazníkov organizácie.** V tejto súvislosti je treba poukázať na množstvo tzv. „budovateľských“ cieľov (vybudovať telocvičňu, digitálnu učebňu, jazykové laboratórium, špeciálnu diagnostickú miestnosť a pod.). Rozumiem potrebe zabezpečiť hlavný proces organizácie, avšak prostriedky **je nevhodné zamieňať s cieľmi** organizácie. Takýto typ cieľa vyžaduje aktivitu skoro výlučne od vedúcich zamestnancov a jeho splnenie neposúva úroveň kompetencií zamestnancov.
- **Atribútom ambicióznosti.** Dobre formulované ciele majú byť pre zamestnancov **výzvou**. Nesmú byť frustrujúco vysoké, ale ani ľahko splniteľné. Výskumy z oblasti výkonnosti zamestnancov však ukazujú, že cieľ formulovaný ako výzva znamená vyššiu produktivnosť ľudí (Roby 2011), (Cheng 2010). Karstanje (1999) konštatuje, že pokiaľ nie sú ciele organizácie akceptované a ambiciózne, potom systém nemôže fungovať. Niektorí autori absenciu ambicióznosti a merateľnosti cieľa dávajú do príčinnej súvislosti s vyhorením zamestnancov (Leithwood a iní 2006, Reeves 2002, Marzano a iní 2005).

Dôsledky vyššie diskutovaných požiadaviek na formuláciu cieľa:

- cieľ je základom rozvoja hlavného procesu v organizácii (pre prípad organizácie so vzdelávacím, alebo výchovným programom v procesoch učenia sa a vyučovania),
- cieľ je základom profesijného rastu zamestnancov,
- aktivity na jeho dosiahnutie sú korigované hodnotením a sebahodnotením.

Ešte jedna praktická rada na formuláciu cieľa. Využite prístup, ktorý sa nazýva Occamova¹⁶ britva. Spočíva v logickej úspornosti vyjadrení.

Dá sa zhrnúť do princípu: *Ak pre nejaký jav existuje viacero vysvetlení, je lepšie uprednostniť to najmenej komplikované.* Zbytočné argumenty, dôvody a príčiny je potrebné odstrihnúť, osekať, eliminovať.



Obrázok 13 Prepojenie cieľa, pedagogického a personálneho riadenia školy

Vráťme sa ku prípadovej štúdii z predchádzajúcej kapitoly. Výsledky OT analýzy naznačujú, že rozvojový cieľ školy by mohol smerovať do týchto oblastí:

- kompetenčný profil žiaka,
- metódy a formy práce žiaka v procese jeho/jej učenia sa,
- hodnotenie procesu učenia sa žiaka.

¹⁶ Pomenovanie je podľa anglického františkánskeho mnícha Williama z Ockhamu (13. – 14. storočie), ktorý túto metódu definoval a presne vymedzil.

Okrem hľadania „buriny“ v práci školy (slabé stránky školy), ktorú je potrebné vyplieť (Reeves 2002), využijeme silnú stránku školy – miera pokroku žiakov v porovnaní s ich predchádzajúcimi výsledkami.

Po dôkladnom zvažovaní a štúdiu literatúry a skúsenosti iných sa škola rozhodla smerovať svoj cieľ do oblasti hodnotenia procesu učenia sa žiaka. Týka sa to všetkých žiakov, všetkých učiteľov, všetkých predmetov a každej vyučovacej hodiny. Pri ďalšej diskusii o celi školy niekto nadhodil pojem portfólio a navrhol využiť portfólio pri hodnotení žiakov.

Autori pedagogického slovníka uvádzajú, že „Portfólio sa stáva významným prostriedkom reflexie vzdelávacej alebo profesijnej dráhy, dokladovaním príbehu vytvárania osobnej či profesijnej identity, kľúčových bodov, križovatiek a impulzov v procese rozvoja identity“, pričom pojem portfólio definuje ako „súbor rôznych produktov žiaka, študenta alebo učiteľa, ktoré dokumentujú vývoj v jeho práci za určité obdobie“ (Průcha a iní 2013).

Slavík hodnotí efekt portfólia ako dokument „na hodnotenie žiackeho pokroku, jeho úsilia, tvorivých úspechov a má povzbudzovať žiakov k posudzovaniu vlastných pokrokov v práci“ (Slavík 1999, s. 107).

Po zvážení svojich možností si škola vytýčila takýto rozvojový cieľ:

„Od školského roka 2017/2018 budú žiaci našej školy hodnotení na základe portfólia“. Táto formulácia spĺňa všetky základné vlastnosti cieľov a vyhovuje aj SMART analýze. Na záver niekoľko príkladov zámerov a z nich plynúcich rozvojových cieľov tak, ako ich navrhli účastníci vzdelávania (identifikácie organizácie neuvádzam). Upozorňujem, že nie všetky formulácie cieľov, ktoré sú uvedené nižšie, vyhovujú všetkým základným vlastnostiam cieľov a SMART analýze.

Verím, že čitateľ, ktorý pri čítaní učebného zdroja došiel až na toto miesto, nájde ešte energiu a motiváciu na vlastné posúdenie.

ZÁMER	CIEĽ
Poskytnúť žiakom končiacich ročníkov základných škôl komplexné poradenstvo pri výbere strednej školy a zväčšiť tým ich šance pri neskoršom uplatnení sa na trhu práce.	Do 28.2.2014 CPPPaP zrealizuje poradenstvo v oblasti profesijnej orientácie pre žiakov končiacich ročníkov plno organizovaných ZŠ v rámci okresu
Skvalitniť vzdelávanie v cudzom jazyku posilnením komunikatívnych žiakov a zvýšením ich prezentačných schopností.	V roku 2018 budú žiaci 9. ročníka vedieť samostatne odprezentovať svoj vlastný projekt v cudzom jazyku, pomocou IKT, na danú tému.
Rozšíriť aktivity detí v oblasti esteticko-výchovnej a spoločensko-vednej so zameraním na spoločenské tance.	Do konca školského roka 2014/2015 budú deti vedieť odprezentovať získané zručnosti z oblasti spoločenských tancov formou vystúpenia na podujatí Venček, na ktorom sa zúčastní vedenie CVČ a rodičia.
Zrealizovať prieskum nadaných a talentovaných žiakov s následným výberom do dramatického krúžku.	Obdobie do konca školského roka 2014/2015 využiť na rozvíjanie talentov vybraných žiakov z dramatického krúžku a odprezentovať ich na záverečnom festivale ZUČ (záujmovo umelecká činnosť).
Rozšíriť aktivity detí v oblasti environmentálnej výchovy a ochrany životného prostredia.	Do konca školského roka 2014/2015 budú deti vedieť odprezentovať získané vedomosti a zručnosti z environmentálneho krúžku formou vypracovania projektu alebo IKT na záverečnom stretnutí vedenia S CVČ s rodičmi.
Zvýšiť počet žiakov v ZUŠ vytvorením elokovaných pracovísk v mikroregióne	K 15.09.2015 bude počet zapísaných žiakov v ZUŠ 300 a vytvorené 2 nové elokované pracoviská v obciach XXX a YYY.
Permanentná modernizácia výchovno-vzdelávacieho procesu	Do konca roka 2015 zabezpečiť modernizáciu procesualnej a obsahovej stránky VV procesu úmerne s technickým a spoločenským napredovaním.
Rozvíjať interpretačné a prezentačné kompetencie žiakov.	K 30. 6. 2015 žiaci (70 %) budú vedieť prezentovať svoje projekty na verejnosti.
Nadviazať aktívnu spoluprácu s dvomi školami s podobnými odborními v zahraničí	Posilniť komunikatívnosť a prezentačné schopnosti žiakov v cudzích jazykoch do 31. 8. 2016
Posilniť komunikačné a prezentačné kompetencie žiakov II. stupňa ZŠ	Do konca školského roka 2014/2015 budú žiaci 6., 7. a 8. ročníka schopní samostatne prezentovať svoj žiacky projekt pomocou IKT.
Udržať trend budovania otvorenej, modernej výchovno-vzdelávacej inštitúcie	Ku koncu školského roka 2013/14 zvýšiť čitateľskú gramotnosť žiakov 1. ročníka tak, aby min. 75 % žiakov dokázalo text nielen správne prečítať, ale mu aj porozumieť minimálne na 2. úrovni podľa medzinárodnej štúdie PIRLS.
Zlepšiť finančnú gramotnosť žiakov.	75 % žiakov 9. ročníka bude na konci šk. roku 2015/2016 vedieť vypracovať návrh rodinného rozpočtu.
Rozšíriť aktivity detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v oblasti spoločenských, kultúrnych a športových akcií.	Do roku 2016 budú deti vedieť odprezentovať získané vedomosti o 20 % oproti súčasnému stavu na verejnosti a tým podporiť a zvýšiť mieru socializácie.

ZÁVER

Predložený učebný zdroj nepokrýva všetky ciele a ani obsah funkčného vzdelávania podľa programu kontinuálneho vzdelávania.

Autor svoju pozornosť zameril na tri z prvých štyroch modulov funkčného vzdelávania. Keďže sa tieto moduly týkajú takých aspektov života organizácií regionálneho školstva, ktoré nie sú normatívne určené, čitateľovi sú iba ponúkané overené postupy, ako môže postupovať pri riadení rozvoja svojej organizácie.

Spôsob usporiadania textu a jeho dikcia boli zvolené tak, aby umožnili účastníkom vzdelávania používať učebný zdroj ako doplnok ku kontaktnému vzdelávaniu, prípadne k samostatnému hlbšiemu štúdiu.

Zámerom autora bolo upriamiť pozornosť na hlavnú povinnosť vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca – kultivovať svoju organizáciu. Byť hlavným hráčom v budovaní mosta medzi jej minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou.

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY

- ALBERT, S. a M. ŠNÍDLOVÁ, 2011. *Autoevalvácia a tvorba školského vzdelávacieho programu*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 78-80-8052-391-6.
- ARMSTRONG, M., 2008. *Rízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BAKER, A. et al., 2013. Feedback and Organizations: Feedback is Good, Feedback-Friendly Culture is Better. In: *Canadian Psychology*. Zv. 54, č. 4, s. 260-268. ISSN 0708-5591.
- BARRETT, R., 2006. *Building a values-driven organization : a whole system approach to cultural transformation*. Boston: Butterworth-Heinemann. ISBN 978-0-7506-7974-9.
- BLANC, S. et al., 2010. *Learning to Learn From Data: Benchmarks and Instructional Communities*. Mesto vydania: Peabody Journal of Education. 2010, s. 205-225. Taylor and Francis. ISSN 1532-7930.
- BLAŠKO, M., 2013. *Úvod do modernej didaktiky II*. [online]. [cit. 20. december 2013]. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc22.pdf>.
- BURNES, B., 2004. *Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal*. *Journal of Management Studies*. 41, 12. August 2004, Zv. 6, s. 977-1002. ISSN 1467-6486.
- CHENG, Y. Ch., 2010. A Topology of Three-Wave Models of Strategic Leadership in Education. In: *International Studies in Educational Administration*. ročník 38, 2010, 1, s. 35-53. ISSN 1324-1702.
- ČIAMPOROVÁ, A., 2012. *Návrh systému autoevalvácie práce Centra špeciálno-pedagogického poradenstva ako súčasť Špeciálnej základnej školy vo Zvolene: záverečná práca funkčného vzdelávania*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum.
- DARLING-HAMMOND, L. et al., 2010. *Preparing principals for a changing world: lessons from effective school leadership programs*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-0-470-40768-4.
- DEAL, T. E. a K. D. PETERSON, 2009. *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-0-7879-9679-6.
- DEMPSTER, N., Greg ROBSON G. a M. GAFFNEY, 2011. *Leadership for Learning: Research Findings and Frontiers from Down Under*. [aut. knihy] T. Townsend a J.

- MacBeath. In: *International Handbook of Leadership for Learning*. New York: Springer. ISBN 978-94-007-1349-9.
- DENISON, D. R., 2001. Organizational Culture: Can It Be a Key Lever for Driving Organizational Change. [aut. knihy] C., L. Cooper, S. Cartwright a P. Ch. Earley. In: *The International Handbook of Organizational Culture and Climate*. Chichester: John Wiley and Sons. 2001. S. 347 – 376. ISBN 0-471-49126-8.
- DRUCKER, P. F., 2004. *Fungující společnost: vybrané eseje o společenství, společnosti a politickém systému*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-098-8.
- EAGLETON, T., 2000. *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. ISBN 0-631-21965-X.
- EARL, L. a KATZ, S. 2008. *Leading Schools in a Data Rich World* [online]. [cit. 29. 11 2010]. Dostupné z: http://www.eed.state.ak.us/nclb/2008wc/Focus_On_Leadership.pdf.
- EARLEY, P. a D. WEINDLING, 2004. *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing. ISBN 0-7619-4370-6.
- EGER, L., 2006. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-583-6.
- FINK, D., 2005. Developing leaders for their future not our past. [aut. knihy] Martin J. Coles a Geoff Southworth. In: *Developing Leadership Creating the schools of tomorrow*. New York: Open University Press. ISBN 0-335-21542-4.
- FULLAN, M., 2001. *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-787-98766-2.
- FULLAN, M., 2008. *The Six Secrets of Change*. San Francisco: Jossey-Bass. 2008. ISBN 978-0-7879-8882-1.
- FULLAN, M. a L. SHARRATT, 2007. Sustaining leadership in complex times: an individual and system solution. [aut. knihy] Brent Davies. In: *Developing Sustainable Leadership*. Thousand Oaks, Paul Chapman Publishing, SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-2395-8.
- FULLAN, M., 2007. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College, Columbia University 2007. ISBN: 978-0-8077-4765-0.
- GUNTER, H. M. a Ch. CHAPMAN, 2009. A decade of New Labour reform of education. [aut. knihy] Helen M. Gunter Christopher Chapman. In: *Radical Reforms: Perspectives on an era of educational change*. New York: Routledge. ISBN 978-0-203-88411-9.

- HARGREAVES, A., 1994. *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell. ISBN 0-304-32281-4.
- HARGREAVES, A., 2003. *Teaching In The Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York and London: Teachers College. ISBN 0-8077-4359-3.
- HARGREAVES, A. et al., 2005. Pushing the Boundaries of Educational Change. In: *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer. ISBN 1-4020-3291-9.
- HAŠKOVÁ, A., 2010. *Kontradikcie hodnotenia atribútov riadenia škôl*. 1. mimor. číslo. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, e-Pedagogium. ISSN 1213-7499.
- HERMAN, J. L. a E. L. BAKER, 2005. Making Benchmark Testing Work. In: *Educational Leadership*. Zv. 63, s. 48-54. ISSN 0013-1784.
- HOFSTEDE, G. a G. J. HOFSTEDE, 2007. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde. ISBN 978-80-86131-70-2.
- HORVÁTHOVÁ, K. a J. MANNIOVÁ, 2008. *Úvod do školského manažmentu*. Ivanka pri Dunaji: Axima. ISBN 978-80-969178-6-0.
- HRÚZOVÁ, A., 2007. *Vízia školy: interný materiál na vzdelávanie vedúcich pedagogických zamestnancov*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN?
- JAMES, Ch. et al., 2006. *How Very Effective Primary Schools Work*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc. ISBN 978-1-4129-2007-0.
- KAFKA, T., 2010. Strategie, procesy a rizika jako klíčová kritéria pro hodnocení systému řízení univerzity. In: *e-Pedagogium*. 1. mimoriadne číslo. ISSN 1213-7499.
- KARSTANJE, P., 1999. School Autonomy and External Quality Control. In: *National Institute for Public Education Hungary* [online]. [cit. 17. 12. 2014]. ENIRDEM Conference papers, Budapest, 1999.
- Dostupné z: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-14-Karstanje>.
- KAŠIAROVÁ, N. a B. SIHELKY, 2012. *Tvorba testov na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-449-4.
- KÖBÖLOVÁ, E., G. RÖTLING a B. SIHELKY, 2006. *Príručka na uskutočnenie pedagogického prieskumu*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8041-490-4.

- KAŠIAROVÁ, N. a B. SIHELKY. *Tvorba testov na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. ISBN: 978-80-8052-449-4.
- KOŤA, J., 2012. Traktát o vybraných problémoch teórie a praxe v oblasti pedagogických vied. In: *Pedagogická orientace*. Roč. 22, č. 3, s. 336-352. ISSN 1805-9511.
- KOTTER, J. P., 2010. *Pocit naliehavosti: zavádzanie zmien v rámci organizácií*. Bratislava: Eastone Books. ISBN 978-80-8109-115-5.
- LAMBERT, L. et al., 2002. *The constructivist leader*. New York: Teachers College, Columbia University. ISBN 0-8077-4253-8.
- LAWRENCE, T. B. et al., 2006. The Underlying Structure of Continuous Change. In: *Academy of Management Review*. Roč. 47, č. 4. ISSN 1930-3807.
- LEITHWOOD, K. A. et al., 2006. Teacher Burnout: A Critical Challenge for Leaders of Restructuring Schools. In: VANDENBERGHE, Roland a HUBERMAN, Michael A. *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-02869-1.
- LEVIN, B., 2012. Balance trust and accountability. In: *Phi Delta Kappan*. Zv. Vol. 94, č. 1, s. 74-75. ISSN 0031-7217.
- LUKÁŠOVÁ, R. a I. NOVÝ et al., 2004. *Organizační kultura*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0648-2.
- MacBEATH, J. a A. McGLYNN, 2005. *Self-evaluation: What's in it for schools?* New York: RoutledgeFalmer. ISBN 0-415-27742-6.
- MacBEATH, J. et al., 2006. *Sebahodnotenie v európskych školách: príbeh zmeny*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8091-494-7.
- MARZANO, R. J., Waters A. TIMOTHY W. A. a B. McNULTY, 2005. *School leadership that works : from research to results*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development 2005. ISBN 1-4166-0227-5.
- MASŁOWSKI, R. 1998. *A survey of instrument for measuring school culture*. Ľubl'ana: ECER konferencia.
- NEVO, D., 2002. *School-based evaluation : an international perspective*. Amsterdam: Elsevier Science. ISBN 0-7623-0861-3.
- OBDRŽÁLEK, Z. a M. PISOŇOVÁ, 2010. Niektoré výsledky výskumov školského manažmentu realizované na Ústave technológie vzdelávania Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. In: *e-Pedagogium*. 1. mimoriadne číslo Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010 ISSN: 1213-7499.

- NEVO, D., 2002. *School-based evaluation: an international perspective*. Amsterdam: Elsevier Science. ISBN 0-7623-0861-3 .
- NOVÁK, M., 2013. *Dotazník hodnotovej štruktúry školy*. Staré Hory: 1. seminár vzdelávacieho programu Líderstvo v škole, 2. – 3. máj 2013.
- NOVÁK, M., 2012. Prehľad kľúčových javov, vlastností, posudzovaných činností sebahodnotenia. In: *Model sebahodnotenia práce školy*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. ISBN 978-80-971114-0-3.
- NOVÁK, M., 1999. *Strategické riadenie školy*. Banská Bystrica: Metodické centrum. ISBN 80-8041-278-2.
- NOVÁK, M., 2003. *Študijný materiál pre účastníkov cyklického vzdelávania Profesionalita vedúceho predmetovej komisie II.*: interný materiál. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2003.
- NOVÁK, M., M. LEHOTSKÝ a B. SIHELSKÝ, 2014. *Líderstvo v škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0012-5.
- OFSTED, 2014. The report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2013/14. In: *Ofsted* [online]. [cit. 29. 12 2014]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/384707/Ofsted_Annual_Report_201314_Schools.pdf.
- PETERSON, K. D. a T. E. DEAL, 2009. *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-0-7879-9680-2.
- PETLÁK, E., 2007. *Reforma školy – rozvoj ďalšieho vzdelávania a výchovy*. Technológia vzdelávania Zv. 15, č. 9, s. 10 – 13. ISSN 1338-1202.
- POL, M. et al., 2005. *Kultura školy*. Brno: Masaryk. univerzita. ISBN 80-210-3746-6.
- POPPER, K. R., 1997. *Logika vedeckého bádání*. Praha: Oikumené. ISBN 80-86005-45-3.
- PORUBSKÝ, Š., 2012. *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0435-7.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0403-9.
- REEVES, D. B., 2004. *Accountability for learning : how teachers and school leaders can take*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 0-87120-833-4.
- ROBINSON, K., 2010. Bring on the learning revolution! [online]. 2010. [cit. 07. 12 2014].

Dostupné

z:

http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution?language=cs#t-976627

ROBY, D. E., 2011. Teacher Leaders Impacting School Culture. In: *Education*. Zv. 131, č. 3. s. 782-790. ISSN 0013-1172.

ROGERS, E. M., 1995. *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press. ISBN 0-02-926671-8.

RÖTLING, G. Ako si učiteľ môže hodnotiť svoje psychodidaktické kompetencie. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2004, In: *Pedagogické rozhľady*, Zv. 13, č. 5. ISSN 1335-0404.

SCHEIN, E. H., 2004. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-6845-5.

SENGE, P. M., 1990. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday. ISBN 0-385-26095-4.

SERGIOVANNI, T. J., 2005. *Leadership. What's in it for schools?* London: Taylor and Francis e-Library. ISBN 0-203-99571-6.

SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

SNYDER, K. M., 2007. The European Education Quality Benchmark System: helping teachers to work with information to sustain change. In: *European Journal of Education*. Zv. 42, s. 425-435. ISSN 1465-3435.

STARRATT, R. J., 2003. *Centering educational administration : cultivating meaning, community, responsibility*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. ISBN 0-8058-4239-X.

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike, ISCED 3A – vyššie sekundárne vzdelávanie [online]. [cit. 18. 12. 2014]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/isced3_spu_uprava.pdf.

Štátny vzdelávací program pre I. stupeň základnej školy (primárne vzdelávanie) [online]. [cit. 18. 12. 2014]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf.

VALENT, M., 2014. *Strategické riadenie materskej školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-769-3.

WITTEGENSTEIN, L., 1993. *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav. ISBN 80-7007-040-4.

PRÍLOHA A: DOTAZNÍK HODNOTOVEJ ŠTRUKTÚRY ŠKOLY

Vážená kolegyňa, vážený kolega,

Dostáva sa vám do rúk dotazník¹⁷, ktorý sníma vaše názory a pocity ako učiteľa našej školy na jednotlivé hodnoty prítomné v kultúre našej školy.

Postupne sa budú objavovať škály hodnotenia pre stĺpce D, U, A, O aj s pomenovaním hodnotenej dimenzie.

Vaše hodnotenia budú predmetom diskusie a hľadania implikácií v tíme ľudí z našej školy.

Neexistujú nesprávne ani správne odpovede. Produktívnosť výstupu závisí od miery vašej úprimnosti.

HODNOTA		D	U	A	O
1.	Vzájomného porozumenia				
2.	Orientácie na inovácie				
3.	Flexibility				
4.	Pocitu bezpečia				
5.	Stability				
6.	Orientácie na výsledky				
7.	Zaujatosti v práci				
8.	Prospešnosti				
9.	Odlíšnosti				
10.	Orientácie na výkon				
11.	Kontinuity				
12.	Učinnosti				
13.	Orientácie na zmenu				
14.	Užitočnosti				
15.	Orientácie na ciele				
16.	Vzájomnej dôvery				
17.	Spolupráce				
18.	Adaptability				
19.	Konzistencie (spojitosti/súdržnosti)				
20.	Uplatnenia				
21.	Lojality				
22.	Príjemnej atmosféry				
23.	Úsilia o úspech				
24.	Vysokej morálky				
25.	Otvorenosti voči novým trendom				
26.	Splnenia záväzku školy				
27.	Solidarity				

¹⁷ ©Miloš Novák 2013. Vytvorené pre potreby vzdelávania v rámci programu *Liderstvo v škole* na základe School Cultural Elements Questionnaire (Cavanagh, R. F., a Dellar, G. B 1996, 1997, 1998)

Upozornenie:

Jednotlivé položky dotazníka ako aj škálovanie sa vzťahuje na snímanie postojov typu „JA V NAŠEJ ŠKOLE“.

	DÔLEŽITOSŤ:	USPOKOJENIE:	AKTIVITA:	OČAKÁVANIE:
	Hodnota je u mňa:	Hodnota je u mňa:	Pre dosiahnutie hodnoty je potrebné vyvinúť:	Očakávam, že:
5	veľmi dôležitá	veľmi uspokojená	veľké úsilie	dôjde k veľkému zlepšeniu
4	dosť dôležitá	dosť uspokojená	menej veľké úsilie (nadpriemerné)	dôjde k miernemu zlepšeniu
3	ľahostajná	uspokojená spolovice	priemerné úsilie	nedôjde ani k zlepšeniu ani k zhoršeniu
2	dosť nedôležitá	dosť neuspokojená	podpriemerné úsilie	dôjde k miernemu zhoršeniu
1	veľmi nedôležitá	veľmi neuspokojená	veľmi podpriemerné úsilie	dôjde k veľkému zhoršeniu

Pokyny k administrácii dotazníka:

1. Odporúčame dotazník administrovať na spoločnom stretnutí. Je nevýhodné rozdať formuláre dotazníka s tým, že jednotlivci vypracujú odpovede na jednotlivé položky (napr. doma) a vyplnený dotazník odovzdajú.
2. Po rozdání formulárov dotazníka hodnotovej štruktúry školy požiadajte respondentov, aby si pozorne prečítali položky dotazníka a prediskutovali s administrátorom dotazníka interpretácie jednotlivých hodnôt vo Vašej organizácii.
3. Cieľom nie je nájsť teoreticky podkutú definíciu hodnoty, ale takú, ktorá je vo vašej organizácii dobre akceptovaná. Teda nájsť formuláciu typu „v našej škole tejto hodnote rozumieme takto“
4. Postupne odkrývajte význam jednotlivých stĺpcov a ich škálovanie.
5. Podľa skúseností odhadujeme čas potrebný na vyplnenie dotazníka na 2 – 2,5 hod.