

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Komunikace v rámci řízení pracovního výkonu pedagogických
pracovníků

Bakalářská diplomová práce

Studijní program: Řízení vzdělávacích institucí

Autor: Marek Coufalík

Vedoucí práce: Mgr. Bohdana Janečková

Olomouc 2024

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Komunikace v rámci řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků*“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí mé bakalářské diplomové práce Mgr. Bohdaně Janečkové za odborné vedení, cenné rady, věcnou zpětnou vazbu, trpělivost a vstřícnost při konzultacích této bakalářské diplomové práce. Také bych rád poděkoval oslovenému řediteli základní školy a všem pedagogickým pracovníkům za ochotné poskytnutí rozhovoru pro účely výzkumu této práce a své rodině za podporu po celou dobu studia. Chci také poděkovat mé manželce a synovi, kteří mi byli velkou motivací a hnacím motorem.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Marek Coufalík</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	<i>Řízení vzdělávacích institucí</i>
Studijní program obhajoby práce:	<i>Řízení vzdělávacích institucí</i>
Vedoucí práce:	<i>Mgr. Bohdana Janečková</i>
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Komunikace v rámci řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků
Anotace práce:	Cílem bakalářské práce je zjistit a následně popsat co je obsahem komunikace v rámci řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků. Teoretická část bakalářské práce nabízí stručnou charakteristiku základního vzdělávání v České republice. Dále se zabývá školským managementem, pracovním výkonem a jeho hodnocením a komunikací. V empirické části bakalářské práce je za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s ředitelem a pedagogickými pracovníky základní školy proveden výzkum, který zjistil a popsal co je obsahem komunikace v rámci řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků. Následuje shrnutí výsledků tohoto výzkumu.
Klíčová slova:	Komunikace, pracovní výkon, řízení pracovního výkonu, pedagogický pracovník
Title of Thesis:	Communication in the performance management of teaching staff.
Annotation:	The aim of the bachelor's thesis is to find out and then describe what is the content of communication within the framework of managing the work performance of teaching staff. The theoretical part of the bachelor thesis offers a brief description of basic education in the Czech Republic. He also deals with school management, work performance and its evaluation and communication. In

	the empirical part of the bachelor thesis, a research was conducted with the help of semi-structured interviews with the principal and teaching staff of the primary school, which found out and described what is the content of communication in the framework of managing the work performance of teaching staff. The following is a summary of the results of this research.
Keywords:	Communication, work performance, performance management, teaching staff.
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1: Seznam otázek pro ředitele a pedagogické pracovníky Příloha č. 2: Souhlas s pořízením audiozáznamu Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s respondentem - „ředitel (R)“
Počet literatury a zdrojů:	56
Rozsah práce:	59 s. (80 306 znaků s mezerami)

Obsah

Anotace	4
Úvod	8
1 Vzdělávací soustava.....	9
1.1 Škola jako instituce	10
1.2 Základní vzdělávání	10
1.2.1 Malotřídní škola.....	11
1.2.2 Ředitel školy	11
1.2.3 Pedagogický pracovník	12
2 Školský management.....	13
3 Pracovní výkon	14
3.1 Řízení pracovního výkonu.....	16
3.2 Cyklus řízení pracovního výkonu	17
3.3 Motivace pracovního výkonu	18
3.4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	20
3.5 Řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků.....	21
4 Hodnocení pracovního výkonu.....	23
4.1 Nástroje a kritéria hodnocení.....	24
4.2 Komunikace výsledků hodnocení – zpětná vazba	25
5 Komunikace	26
5.1 Druhy komunikace.....	27
5.2 Způsoby komunikace.....	31
5.3 Efektivní komunikace	33
6 Empirická část.....	34
6.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka	34
6.2 Zvolený přístup a metoda sběru dat	34
6.2.1. Realizace výzkumu.....	35
6.3. Analýza dat	39
7 Interpretace dat	40
7.1 Vzdělávání	40
7.2 Kontrolní činnost	41
7.3 Hodnocení	41
7.4 Spravedlivá odměna	42
7.5 Aktivní komunikace	43
8 Shrnutí výsledků a diskuze	44
Závěr.....	46
Seznam Literatury:	48

Seznam použitých zkratk.....	53
Seznam příloh	54

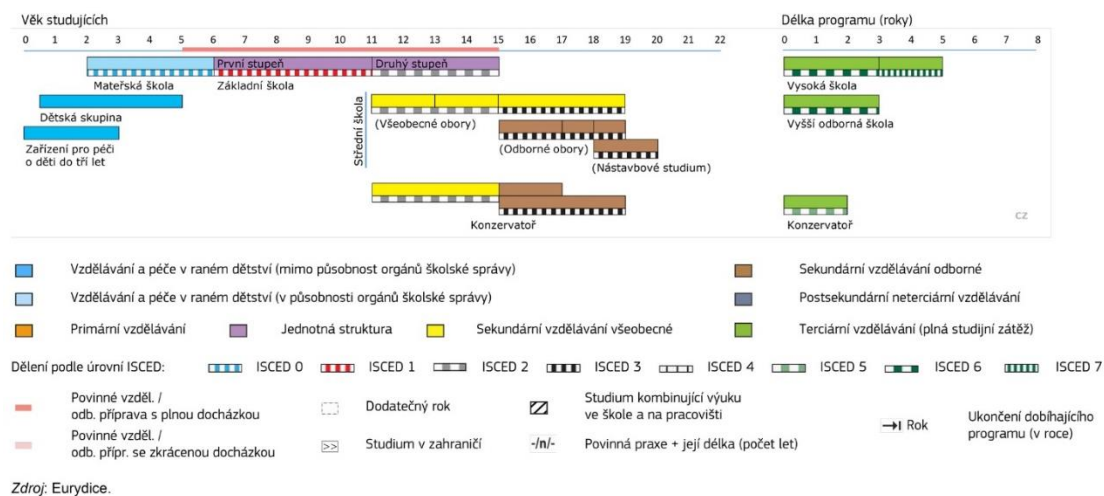
Úvod

Řízení pracovního výkonu je nedílnou součástí fungování každé organizace. Je to činnost, která řídí procesy, které fungují uvnitř společnosti, a samozřejmě určuje její výsledky. Jednou z důležitých součástí procesu řízení pracovního výkonu je komunikace. Komunikace má velký vliv na řízení pracovního výkonu. Proto jsem si jako téma své bakalářské práce zvolil *Komunikace v rámci řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků*. Cílem bakalářské práce je analyzovat a následně popsat, jakým způsobem komunikují ředitelé v rámci řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků. Hlavní výzkumná otázka byla zvolena takto: *Jakým způsobem komunikují ředitelé v rámci řízení pracovního výkonu s pedagogickými pracovníky?*

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou část, která se skládá s kapitol 1, 2, 3, 4 a 5, empirickou část kapitoly 6 a 7, shrnutí výsledků a diskuse kapitola 8. První kapitola stručně charakterizuje vzdělávací soustavu. Blíže se zabývá školou a základním vzděláváním, které se zabývá tématem mateřské školy, ředitelem školy a pedagogickým pracovníkem. Druhá kapitola se věnuje tématu Školského management a jeho vymezení. Ve třetí kapitole se zabývá pracovním výkonem a jeho jednotlivými součástmi jako je řízení pracovního výkonu a jeho cyklus, dále motivací pracovního výkonu, dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a řízením pracovního výkonu pedagogických pracovníků. Ve čtvrté kapitole je popsáno hodnocení pracovního výkonu, jeho nástroje a kritéria hodnocení a také komunikace výsledků hodnocení. Pátá kapitola se zabývá komunikací, jejími druhy a způsoby. Empirická část je zrealizována a popsána v kapitole 6. Byla realizována pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Následná interpretace dat je provedena v kapitole 7. Shrnutí výsledků a diskuze je popsána v kapitole 8.

1 Vzdělávací soustava

V úvodu práce popíši vzdělávací systém v České republice. Podle mezinárodní klasifikace ISCED (International Standard Classification of Education) je v České republice vzdělávací soustava rozdělena do několika stupňů, jak je patrné na obrázku č.1. Rozdělení začíná mateřskou školou a končí školou vysokou. Jednotlivé úrovně jsou rozděleny takto: ISCED 0 – vzdělávání v raném dětství; ISCED 1 – primární vzdělávání; ISCED 2 – nižší sekundární vzdělávání; ISCED 3 – vyšší sekundární vzdělávání; ISCED 4 – postsekundární neterciální vzdělávání; ISCED 5 – krátký cyklus terciálního vzdělávání; ISCED 6 – bakalářská nebo jí odpovídající úroveň; ISCED 7 – magisterská nebo jí odpovídající úroveň (Český statistický úřad, 2023).



Obrázek č. 1 Vzdělávací systém v ČR,

Zdroj https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/inline-images/CZ_CS.jpg

Základní vzdělávání v České republice zahrnuje primární (ISCED 1) a nižší sekundární (ISCED 2) vzdělávání a trvá 9 let, což odpovídá 9 školním rokům povinné školní docházky (obvykle od 6 do 15 let). Převážná většina populace (téměř 90 %) nabývá základního vzdělání na základní škole se strukturou:

- první stupeň (primární úroveň) zahrnuje 1.–5. ročník

- druhý stupeň (nižší sekundární úroveň) zahrnuje 6.–9. ročník

Některé školy však nemají všechny ročníky, často bývají tvořeny jen prvním stupněm. Takové školy se nazývají „malotřídní“ (Eurydice, 2022).

Bližší rozdělení škol je možné najít v § 23 zákona 561/2004 Sb. (Školský zákon).

1.1 Škola jako instituce

Školu definuje Průcha (2002, s. 390) jako sociální instituce vytvořenou za účelem zajišťování řízené a systematické edukace. Transformačním systémem nazývá školu Prášilová (2006, s. 21) a připodobňuje ji k mlýnku na kávu, do kterého se z okolí školy „vsypávají“ vstupy, uvnitř něj probíhají transformační procesy – dochází k „promletí“. Novou kvalitou je výstup v podobě absolventa školy. Obdržálek, Horváthová a kol. (2004, s. 317) definují školu jako instituce na zajištění výchovy a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Prášilová dále uvádí (2006, s.25), že školy jako výkonný článek vzdělávacího systému jsou místem, kde se cíle vzdělávací politiky uskutečňují. Jejich cílem (2006, s. 30) je poskytnout kvalitní službu za co nejeftivnějšího využití poskytnutých (převážně veřejných) prostředků.

1.2 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání může probíhat ve dvou úrovních, jak uvádí Trnková et al. (2010, s. 12). Může být vykonáváno v základních školách plně organizovaných, tj. ve školách, které mají všech 9 ročníků, nebo ve školách neúplně organizovaných, jejímž typem je právě malotřídní škola.

Školský zákon č.561/2004 Sb. zná dvě opatření, která umožňují provoz škol i v malých obcích. Prvním je zřízení školy, která nemá všechny ročníky, obvykle jde o školy se samostatným prvním stupněm. Druhým je na prvním stupni zařazení žáků z více ročníků do jedné třídy, tzv. malotřídní škola. Obě možnosti lze dle Školského zákona (č.561/2004 Sb.) kombinovat. V praxi jsou častým modelem školy tvořené samostatným prvním stupněm. Mají buď

samostatné třídy pro každý ročník, nebo jednu až čtyři třídy, v nichž jsou různými způsoby spojeni žáci z různých ročníků (EURYDICE, 2023).

1.2.1 Malotřídní škola

Malotřídní školy jsou podle Trnkové (2008, s 53-54) nedílnou součástí naší sítě základních škol. Jedná se o školy, ve kterých jsou alespoň v jedné třídě společně vyučováni žáci více než jednoho ročníku. Ke spojování ročníků do jedné třídy dochází z důvodu nedostatku žáků ve školním obvodu školy, a proto se tento fenomén v naprosté většině případů týká venkovských sídel.

Na malotřídních školách se podle Průchy (2004, s. 53) uplatňují převážně skupinové vyučování. Například v trojtřídní škole pracuje jeden učitel s dětmi příslušejícími věkově, resp. administrativně ke třem ročníkům. Dále se uplatňuje princip tzv. otevřené třídy, což znamená, že žáci patřící k jednomu ročníku se pro některé předměty spojují s žáky jiného ročníku. A také se zvyšuje sociální kooperaci mezi žáky. Žáci těchto škol jsou mnohem častěji vystaveni příležitostem spolupráce ve vyučování, respektu k ostatním.

Malotřídní škola je v pedagogickém slovníku podle Průchy et al. (2008, s. 116) definována jako škola, „v níž jsou žáci dvou či více ročníků vyučováni ve společné učebně“. Nejdůležitější osobou základní školy je její ředitel.

1.2.2 Ředitel školy

V každé škole je nejvyšším řídicím pracovníkem ředitel školy. Ředitelé škol a školských zařízení zřizovaných kraji, jsou do své funkce jmenováni zřizovatelem jmenovacím dekretem podle § 33 odstavec 3 bod e) zákoníku práce č. 262/2006 Sb, na základě výsledků konkursního řízení. Jejich pracovní poměr není vymezen pracovní smlouvou se zaměstnavatelem (zřizovatelem), ale je řízen zákonem. Zákonné povinnosti a kompetence ředitelů škol a školských zařízení, a to bez rozdílu zřizovatele, jsou definovány v § 164 a § 166 zákona č. 561/2004 Sb. zákon o předškolním, základním, středním, vyšším

odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Nutné předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy jsou specifikovány v § 5 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dále se zde uvádí, že náplň práce ředitele školy v sobě nese prvky pedagogické stejně jako prvky řídicí a ředitel školy je tak v podstatě pedagogický pracovník a manažer v jedné osobě. Ředitel je sám sobě nadřízeným i podřízeným zároveň. Řídí a kontroluje svou práci a také vytváří podmínky pro zvyšování odborné úrovně zaměstnanců (i sebe), vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických zaměstnanců (MUNI LAW, 2015).

Zákon č. 536/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů uvádí v § 24, odst. 3, že ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání a ukládá mu vést plán dalšího vzdělávání a při jeho sestavování konzultovat s pedagogy, jak a jakým směrem si představují svůj další rozvoj.

Ředitel školy je školským manažerem a odpovídá dle Pisoňové (2017, s. 117 – 118) za celý management školy a v souladu s platnou školskou legislativou zabezpečuje plnění funkcí školy. Mezi vybrané oblasti práce ředitele školy patří podle Trojana (2021, s. 15) komunikace s partnery, tvorba ŠVP, pedagogické vedení, vlastní výuka, kontrolní činnost, personální činnost, hospodaření z penězi, právní zajištění a zajištění chodu školy. Veškeré tyto činnosti se dotýkají i pedagogických pracovníků.

1.2.3 Pedagogický pracovník

Zákon definuje pedagogického pracovníka v § 2 odst.1 zákona č. 563/2004 Sb. Pedagogický pracovník je učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, vedoucí pedagogický pracovník, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, trenér, asistent pedagoga, pedagog volného času, psycholog. Nezbytné odborné kvalifikace pedagogických pracovníků jsou

následně pro učitele prvního stupně základní školy definovány v § 7 a pro učitele druhého stupně základní školy v § 8 zákona 563/2004 Sb.

Od pedagogického pracovníka se v rámci obsahu práce očekává podle Šikýře et al. (2012, s. 109) výchovně vzdělávací činnost, konkretizována v jeho pracovní náplni. Výsledkem jeho práce je naplnění cílů školního vzdělávacího programu. Průcha et al. (2008, s. 103) dodává, že pedagogického pracovníky nemůže dělat každý. Je to profese, ke které je potřeba mít kompetenci - soubor profesních dovedností a dispozic. Tyto kompetence jsou popsány v § 3 zákona č. 563/2004 Sb. Dále Průcha et al. (2008, s. 103) popisuje kompetence osobnostní (tvořivost, schopnost řešit problémy, zodpovědnost, spolupráci) a profesní (zaměření na výkon profese, neboli „znalost předmětů“).

Trnková et al. (2010, s. 11-12) uvádí, že učitelé na malotřídní škole musí výuku organizovat tak, aby během vyučovací hodiny byly učením zaměstnány děti všech ročníků. K tomu jim napomáhá i školský management.

2 Školský management

Management definuje Bělohlávek et al. (2001, s. 24) jako „proces systematického plánování, organizování, vedení lidí a kontrolování, který směřuje k dosažení cílů organizace“. Autoři poukazují na fakt, že jednotlivé aktivity uvedené v definici mohou být různými manažery preferovány podle jejich schopností, osobních preferencí nebo potřeb organizace. Ale i tak jsou všechny manažerské aktivity nedílnou součástí procesu řízení a jsou vzájemně propojeny. Oproti tomu je školský management rozšířenější.

S obecným managementem má ten školský společné pojmy jako plánování, organizaci procesů, kontrolu a hodnocení. Dalšími složkami, zařaditelnými dle Prášilové (2006, s. 10-11) do školského managementu jsou financování škol, personální politika a vedení lidí. Také Obst (2006, s. 17) považuje školský management za hraniční pedagogickou disciplínu, průnik obecného managementu a pedagogiky. Dále popisuje Obst (2006, s. 15)

školský management jako teorii řízení školství a školy, disciplínu potřebnou k řešení problému ve školství komplexně. Uplatněna je obecná teorie řízení a pedagogiky, ale i právní, ekonomické, sociologické aj. disciplíny.

Termín školský management se u nás začal používat v podstatě až po roce 1989, se změnou legislativy a přenesení zodpovědnosti a autonomie na školy a jejich ředitele. Ti museli rozšířit oblast svých činností (právo, ekonomika, personalistika), ale také dovedností v oblasti řízení (plánování, organizování, kontrola) a tím se stal opravdovým manažerem, a tak se do školství dostal i management (Trojanová, 2014, s. 13).

Školský management skládá, jak popisuje Obst (2006, s. 16), ze třech subsystémů – makrořízení (zkoumá řízení ze strany státní školské správy, strategické otázky ve školství apod.), mikrořízení (otázky vnitřního řízení školy, principy a funkce řízení školy, metody a formy řízení školy) a řízení pedagogického procesu (zkoumá řízení rozhodujících procesů ve škole ze strany vedení školy, dále procesy administrativní a ekonomické procesy k zajištění činnosti školy). Stejně tři subsystémy popisuje Lazarová et al. (2012, s. 9).

Prášilová (2006, s. 59) uvádí, že v rámci systému školy lze vysledovat řadu subsystémů zabezpečujících hlavní účelovou i předpokladové funkce školy: subsystém pedagogický, ekonomický, administrativně-právní, materiálně-technický a provozní, řídicí – subsystém vztahů, cílů, činností rozhodovací, informační.

Jedním z hlavních prvků školského managementu je komunikace. Zabývá se jí v následující kapitole č. 5.

3 Pracovní výkon

Výsledek určité pracovní činnosti člověka dosažený v daném čase a za daných podmínek se podle Wágnerové (2008, s. 12) definuje jako pracovní výkon. Výkon není podle Armstronga (2007, s. 415) pouze výsledkem práce,

ale i to jak je výsledku dosaženo. Koubek (2007, s. 212) píše, že k úspěšnému pracovnímu výkonu je zapotřebí, aby byly přítomny tři složky pracovního výkonu ve vhodném vzájemném poměru: 1, úsilí - je odrazem motivace. 2, schopnosti - jsou osobní charakteristiky pracovníka. 3, vnímání role či úkolu – směry, o nichž se pracovní domnívá, že by na ně měl orientovat své úsilí při práci.

3.1 Pracovní výkon pedagogického pracovníka

K pracovnímu výkonu v pedagogickém odvětví uvádí Vašutová (2004, s. 39), že je pedagogický výkon strukturovaný a zahrnuje vysoce odborné činnosti a úkony, které vedou k efektivnímu dosahování výchovných a vzdělávacích výsledků, to je rozvojových změn v osobnosti vychovávaných a vzdělávaných jedinců. Učitelé mají přímou zodpovědnost jak za výsledky, tak za průběh pedagogických procesů.

Mareš (1996, s. 13) uvádí, že úkolem každého učitele je zaujmout žáky, což je pro učitele v malotřídní škole obzvláště důležité. Vzhledem k omezenému času na přímou výuku během jedné hodiny musí malotřídní učitel umět připravit samostatnou práci tak, aby byla zajímavá a kreativní, upoutala žákovu pozornost a zároveň umožnila správné upevnění a procvičení probírané látky. Dále uvádí, že učitelé na malotřídních školách zastávají několik funkcí současně. Často se jejich pracovní povinnosti kombinují, například učitel zároveň působí jako vychovatel nebo školník. Kromě toho je nutné, aby ve škole byli specialisté jako koordinátor ICT, školní poradce nebo preventista. Stejně tak vykonává činnosti, které by mohly být rozděleny mezi ostatní učitele nebo zaměstnance školy i ředitel malotřídní školy. Podle Trnkové (2010, s. 98) aby mohl být učitel zaměstnán na malotřídní škole, není nutné, aby měl jinou specializaci než učitel na běžné, plně organizované škole. Přesto je práce na malotřídní škole náročnější a vyžaduje od učitele větší všestrannost.

Pro dosažení požadovaných výsledků je nutné pracovní výkon řídit.

3.2 Řízení pracovního výkonu

Řízení pracovního výkonu zaměstnanců je podmínkou zvyšování kvality práce organizace (Prášilová, 2002).

Řízení pracovního výkonu Šikýř (2014, s. 111) definuje jako integrální součást řízení lidských zdrojů v organizaci. Řízení pracovního výkonu je nástrojem vedoucího pracovníka řízení a vedení svých zaměstnanců k požadovanému výkonu sjednané práce a tím k dosahování strategických cílů organizace. Nezbytným předpokladem efektivního řízení pracovního výkonu je jeho přenesení na všechny zaměstnance a propojení jeho řízení s ostatními personálními činnostmi. Mezi základní personální činnosti patří výběr, hodnocení, odměňování a vzdělávání zaměstnanců. (Šikýř et al., 2012)

Způsob, jakým manažeři vedou své pracovníky, má podle Bělohlávka (2005, s. 13) rozhodující vliv na efektivnost práce pracovních skupin, oddělení i celých organizací. Pol (2007, s. 79) k tomu dodává, že pro úspěch společného učení a spolupráce je třeba, aby lidé jasně chápali, kam a proč škola směřuje, jak jejich učení a spolupráce do tohoto směřování zapadají, jakou budou mít tyto procesy podobu a jaký z toho budou mít prospěch i oni sami. Bělohlávek (2005, s. 15) podotýká, že problémy vnikající při řídicí práci vedoucích nevyplývají ani tolik z jejich osobních rysů, jako spíše z určitých projevů, způsobů jednání. Hovoříme o způsobu jednání nebo stylu řízení. Základním kritériem pro rozlišení stylu řízení je orientace na lidi vs. orientace na úkoly.

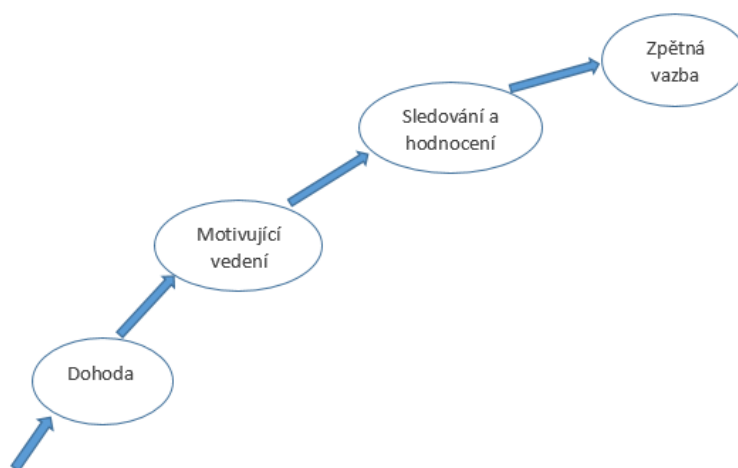
Podle Šikýře et al. (2012, s. 108) je řízení pracovního výkonu systematická činnost ředitele školy i ostatních vedoucích zaměstnanců, která směřuje k realizaci strategických cílů školy prostřednictvím dosahování požadovaného pracovního výkonu podřízených zaměstnanců. Dále Šikýř (2012, s. 17) dodává, že řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců je integrální součástí personální práce ve škole. Umožňuje řediteli školy

i ostatním vedoucím zaměstnancům řídit a vést podřízené zaměstnance k vykonávání sjednané práce, dosahování požadovaného výkonu a realizaci strategických cílů školy.

Řízení jako práci se zaměstnanci školy a žáky ve smyslu dosahování čehosi ve směru, který již byl vytyčen, definuje také Pol (2007, s. 31) Vedení by mělo poskytnout hnací sílu a směr pro lepší výkony, zatímco řízení by mělo co nejlépe využívat zdroje a procesy k dosažení těchto výkonů. K tomu použije vedení jednotlivé fáze řízení pracovního výkonu.

3.3 Cyklus řízení pracovního výkonu

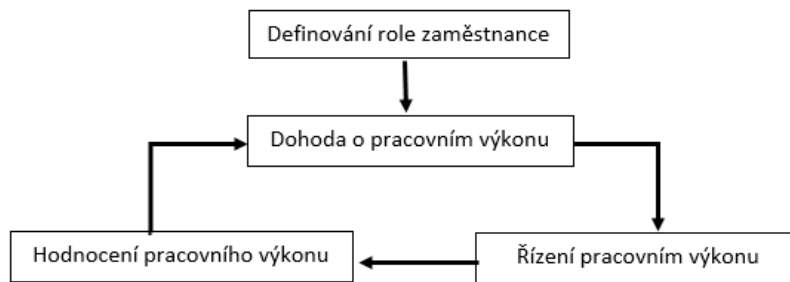
Pro definici pojmu „Řízení pracovního procesu“ a jeho čtyř základních činností používá Trojanová (2017, s. 27) definici Armstronga (2007, s. 411), kdy se jedná o dohodu o pracovním výkonu, motivující vedení, sledování a hodnocení pracovního výkonu, poskytování zpětné vazby, graficky znázorněno na obrázku č. 2.



Obrázek č. 2 Vlastní zpracování

Definování procesu řízení pracovního výkonu dle Armstronga (2002, s. 432-433), který vychází z definování role zaměstnance používá i Šikýř et al. (2012, s. 108). Jak je patrné z příloženého obrázku č. 3, jedná se o opakující se cyklus skládající se z uzavření dohody o pracovním výkonu, následným

řízením pracovního výkonu a hodnocením pracovního výkonu, to vše za definované období, většinou jeden rok. Šikýř et al. (2012, s. 108) dále doplňuje, že uvedený proces vychází z definování role zaměstnance, kterou vymezí vedoucí pracovní spolu s podřízeným. Definování role obsahuje to, co se od zaměstnance očekává (obsah práce), čeho má dosáhnout (výsledky) a co k tomu zaměstnanec potřebuje (schopnosti, podmínky a motivace).



Obrázek č. 3 Cyklus řízení pracovního výkonu. Zdroj: Šikýř et al., (2012, s. 109) – převzato a upraveno od Armstrong (2002).

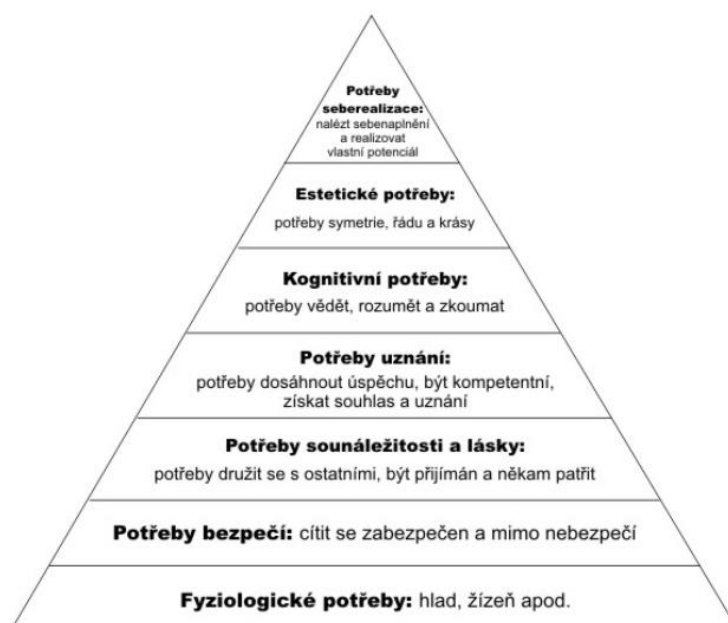
Při ukládání úkolů je podle Bělohlávka (2005, s. 31) třeba dbát jistých parametrů, které jsou vystiženy anglickou zkratkou SMART. Jednotlivá písmena tohoto akronymu vyjadřují atributy stanoveného úkolu: specifický, měřitelný, akceptovány, reálný, termínovaný a trasovaný. Podle Bělohlávka (2005, s. 34) je prospěšné získat ze strany podřízeného zpětnou vazbou, že úkol pochopil. Zpětná vazba je nutná zejména u složitých a nejednoznačných úkolů.

3.4 Motivace pracovního výkonu

Motiv je důvod něco udělat. Lidé jsou motivováni, když očekávají, že určité jednání pravděpodobně povede k dosažení nějakého cíle a získání hodnotné odměny, která uspokojí jejich potřeby a naplní jejich přání, uvádí Armstrong (2015, s. 217). Trojanová (2014, s. 19) doplňuje, že motivace je zásadním procesem řízení.

Základním motivem jednání a chování pracovníka jsou podle Šikýře (2014, s. 131-132) jeho potřeby (bezpečí, seberealizace, uznání, sounáležitost

apod.). Co se týká motivace vedoucí k uspokojení potřeb, uvádí Armstrong (2015, s. 220), že nejproslulejší klasifikací potřeb je ta, kterou formuloval Maslow. Podle jeho verze existuje pět hlavních kategorií potřeb, které jsou pro všechny lidi společné. Od základních fyziologických potřeb přes potřeby bezpečí, společenské potřeby a potřeby uznání, až po nejvyšší potřeby seberealizace, vid' obrázek č. 4. Humanistický model lidského chování od psychologa Abrahama Maslowa popisuje i Prášilová (2006, s. 145). Tento model vychází z hierarchické struktury potřeb a tvrdí, že na základě uspokojení nižší úrovně potřeb se člověk zaměří na uspokojení úrovně vyšší a že uspokojena potřeba přestává být motivátorem.



Obrázek č. 4 Maslowova hierarchie potřeb. Zdroj Vysekalová (2011, s. 21)

Motivaci rozděluje Armsrtong (2015, s. 218) na vnitřní a vnější. Dále uvádí, že cílem strategií motivace je vytvářet pracovní prostředí a rozvíjet politiky a postupy, které umožní zlepšovat výkon zaměstnanců.

Ve škole může ředitel (případně jiný vedoucí pracovník) dle Prášilové (2006, s. 149) používat stimulační prostředky jako je hmotná odměna (plat, osobní ohodnocení, možnost využití vybavení školy, možnost půjčky, příspěvek na důchodové připojištění), atraktivní obsah práce – umožní využít

a prokázat tvořivé myšlení, umožní seberozvoj, povzbudí hrdost na vykonanou práci a vlastní schopnosti), povzbuzování pracovníků (neformální hodnocení, které má dopad v racionální i požitkové rovině, je zpětnou vazbou a poskytuje pocit z dobře odvedené práce), neformální a neveřejné hodnocení až formalizované hodnocení (např. ocenění nejlepších pracovníků na školním večíрку), atmosféra pracovní skupiny (kolegiální, cílevědomá, přátelská, a tak dále), pracovní podmínky a režim práce (možnost výměn výuky, úprava rozvrhu podle potřeby, dovybavení pracovního prostředí, ...), identifikace s profesí, prací a podnikem, externí stimulační faktory (společenské uznání, stabilita zaměstnaneckého místa, ...).

Opačnou stranou motivace je dle Prášilové (2006, s. 150) takzvaná demotivace. V největší míře se jedná o kontraproduktivní praktiky, které se staly součástí každodenního života školy. Každá škola má své vlastní specifické způsoby, jak motivovat zaměstnance. Jedním z motivů může být například zájem se dále vzdělávat.

3.5 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů uvádí, ředitel školy nese odpovědnost za úroveň vzdělávání (odborná a pedagogická úroveň). Povinností ředitele školy je zajistit a zorganizovat další vzdělávání pedagogických pracovníků na základě sestaveného plánu dalšího vzdělávání v daném školním roce. I když zajištění vzdělávání je spojeno s určitými finančními náklady, v konečném důsledku by jeho realizace měla přinést školskému zařízení zisk a to v podobě zvýšené kvality pedagogického pracovníka, potažmo v oblasti větší efektivity práce školy.

Pedagogický pracovník nemůže podle Prášilové (2006, s. 112) v praxi vystačit s tím, co se naučil v rámci základní přípravy. Mění se společnost, technika i technologie, požadavky pracovního trhu, způsoby řízení a svou

kvalifikaci musí neustále prohlubovat. Jak uvádí pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení, je povinností zaměstnavatele pečovat o zvyšování odborné úrovně zaměstnance. Zaměstnanec je zase povinen dále se vzdělávat, a to v samostatném studiu nebo v organizovaných formát dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 zákona č. 561/2004 Sb. Prohlubování kvalifikace zaměstnanců je specifikováno v § 230 v zákoně č. 262/2006 Sb. (Zákony pro lidi, 2023).

Vzdělávání pedagogických pracovníků má podle Prášilové (2006, s. 85) své opodstatnění zejména v momentě, kdy je ve škole zjištěn a pocíťován určitý nedostatek, který je možné odstranit právě dalším vzděláváním, pokud tedy prokazatelně existuje určitá vzdělávací potřeba. Ta bývá jednoduše definována jako rozdíl mezi tím co je a tím, co by mělo na škole být. Tvorba plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků musí vycházet ze skutečné identifikace potřeb pedagogických pracovníků v oblasti vzdělávání. Dále je podle Prášilové (2006, s. 115) DVPP chápáno jako hlavní nástroj rozvoje a případné transformace školství, protože profese jako je pedagogický pracovník je v první linii co se týká přípravy budoucnosti v podobě dětí.

3.6 Řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků

Řízení pracovního výkonu je dle Šikýře et al. (2012, s. 108) systematická činnost ředitele školy i ostatních vedoucích zaměstnanců, která směřuje k realizaci strategických cílů školy prostřednictvím dosahování požadovaného pracovního výkonu podřízených zaměstnanců. Řízení pracovního výkonu je založeno na vzájemné dohodě mezi vedoucími a podřízenými zaměstnanci o požadovaném pracovním výkonu (včetně rozvoje požadovaných schopností, dosahování žádoucí motivace a vytváření příznivých podmínek) a přímé odpovědnosti vedoucích zaměstnanců za řízení a vedení podřízených zaměstnanců k vykonávání sjednané práce,

dosahování požadovaného pracovního výkonu a realizaci strategických cílů školy.

Při realizaci našich záměru dochází zákonitě k odchylkám od původního záměru. Podstatou a posláním kontroly je včasné zjištění těchto odchylek, jejich rozbor a přijetí závěru k nim. Odchylky mohou být z hlediska formulování cílů pozitivní, bylo dosaženo lepších výsledků než zamýšlených, nebo negativní, došlo k nějakému narušení norem a pravidel (Obst, 2006, s. 95).

Efektivní řízení pracovního výkonu v prostředí školy vyžaduje realizování v souladu s podmínkami školy, integrování do systému personálních činností a aplikování na všechny zaměstnance. (Šikýř et al., 2016, s. 102).

S nástupem do funkce přebírá podle Prášilové (2006, s. 25) ředitel školy odpovědnost za to, aby pracovníci školy měli k dispozici vše, co k výkonu profese potřebují, aby se jim dostávalo podpory a co nejlepších podmínek v práci.

Šikýř et al. (2016, s. 107) uvádí, že podstatou řízení pracovního výkonu je dosahování očekávaných výsledků školy cestou dosahování požadovaných výsledků práce a chování zaměstnanců. Šikýř, Borovec, & Trojanová, (2016, s. 108) také uvádějí, že řízení pracovního výkonu je systematická činnost ředitele školy i ostatních vedoucích zaměstnanců, která směřuje k realizaci strategických cílů školy dosahováním požadovaného pracovního výkonu podřízených zaměstnanců. Tuto řízení je založeno na vzájemně dohodě mezi vedoucími a podřízenými zaměstnanci o požadovaném pracovním výkonu, včetně rozvoje požadovaných schopnosti, dosahování žádoucí motivace a vyjádření příznivých podmínek.

Při volbě stylu vedení by měl dle Prášilové (2006, s. 135) manažer přihlížet k osobnostním předpokladům jednotlivých pracovníků,

k psychologické i pracovní zralosti pracovního kolektivu, k podmínkám, ve kterých jsou pracovníci vedeni. Tento první způsob se nazývá situační vedení.

4 Hodnocení pracovního výkonu

Hodnocení pracovního výkonu definuje Bělohlávek (2005, s. 59) jako jeden z nejsilnějších motivačních nástrojů v rukou manažera. Je-li systém hodnocení dobře nastaven a podařilo se získat odpovědné pracovníky, může být velmi efektivní metodou řízení pracovního výkonu. Koubek (2007, s. 205) uvádí, že posuzování výkonu uzavírá kruh řízení pracovního výkonu, kdy dochází k posuzování výkonu za celé období. Zároveň se stává východiskem pro úpravu dohod o pracovním výkonu, plánování osobního rozvoje a uzavírání dohod na další období.

Ředitelé a jejich zástupci posuzují kvalitu učitelů a ostatních pedagogických pracovníků dle Vašutové (2004, s. 159) pravidelně, jak vyplývá z výkonu jejich funkce. Kontrolní činnost, kterou provádí, zahrnuje plnění úkolů daných školou učiteli a tak zajišťují kvalitu výchovné a vzdělávací činnosti. Navštěvují učitele ve vyučování a na základě přímého pozorování jeho výkonu a práce žáků, atmosféry ve třídě, pořádku a čistoty ve třídě, učitelé hodnotit. Dále Vašutová (2004, s. 159) zmiňuje, že hodnocení učitelů je součástí evaluačních procesů a proto je potřebné zabývat se teoreticky i prakticky kritérii pro objektivní posuzování a zároveň konstruovat nástroje a ověřovat vhodnost postupu.

závazný definovaný systém kritérií kvality učitelů podle Vašutové (2004, s. 156 - 157) neexistuje. Proto interpretace kvality učitelů může být různá, někdy i kontroverzní, zvláště proto, že indikování ukazatelů kvality je nejasné a obtížné. Dále uvádí, že kvalita učitele je rovněž spojována s profesionalitou, tedy s vysoce kvalifikovaným, zodpovědným a efektivním výkonem.

Jako předmět hodnocení učitelů uvádí Vašutová (2004, s. 159) nejčastěji aktuální vyučovací výkon ve třídě, který je pozorovatelný, popsitelný nebo jinak zachytitelný a lze jej na základě stanovených kritérií kvality a jejich indikátorů interpretovat a hodnotit.

4.1 Nástroje a kritéria hodnocení

Nástrojů, které lze pro hodnocení použít, je mnoho. Záleží na každé organizaci, který si pro hodnocení zaměstnanců vybere. Při volbě může hrát roli kromě časové a finanční náročnosti také zkušenost s tou či onou metodou.

Nástroje hodnocení jsou podle Trojanové (2017, s. 36 – 37) konkrétní činnosti, které slouží ke sledování práce pedagogického pracovníka a na jejich základě probíhá hodnocení. K nejčastěji používaným nástrojům ve školách patří pozorování, analýza dokumentů, rozhovor, porady, volný popis, dotazník a portfolio. Nejpoužívanějšími z nich jsou pozorování a hospitace. Často používaným nástrojem je také analýza dokumentů, následně potom rozhovor. Jako doplňující hodnotící nástroj může být dotazník.

Hodnocení pracovníků, respektive získávání a poskytování zpětné vazby je založeno na zkoumání a posuzování rozhodujících kritérií, charakteristik a determinant pracovního výkonu a to výsledků (množství práce, kvalita práce, včasnost práce apod.), chování (provedení práce, přístup k práci, přítomnost v práci apod.), schopnosti (způsobilost k práci), motivace (ochota k práci), podmínky (pracovní doba, pracovní prostředí apod.). Pro zvýšení objektivitu hodnocení je možné uplatnit koncept 360° zpětné vazby, kdy pracovníka hodnotí více hodnotitelů, například nadřízený, spolupracovník, podřízený, zákazník, v případě školy rodič nebo žák. Samotný počet hodnotitelů však požadovanou objektivitu hodnocení nezajistí. Důležité je uplatňovat objektivní kritéria a metody (nástroje) hodnocení (Řízení školy online, 2013).

Podle Šikýře et al. (2012, s. 114) se posuzují a zkoumají rozhodující kritéria pracovního výkonu zaměstnanců, jako jsou výsledky (množství, kvalita a včasnost práce), chování (provedení práce, přístup k ní, přítomnost v práci). Dále se posuzují a zkoumají schopnosti jako nutný předpoklad ke kvalitnímu provedení práce, motivace k práci a také podmínky k odvedení kvalitní práce jako je pracovní doba a pracovní prostředí.

Následné zkoumání a posuzování rozhodujících kritérií, charakteristik a determinant pracovního výkonu se uskutečňuje s využitím specifických metod hodnocení pracovníků, například hodnocení podle dohodnutých cílů, hodnocení podle stanovených norem, hodnocení pomocí stupnice, hodnocení volným popisem, hodnocení metodou kritických případů a podobně. Volba správné metody hodnocení pracovníků závisí na povaze, požadavcích a podmínkách vykonávané práce. (Šikýř et al., 2012, s. 115)

4.2 Komunikace výsledků hodnocení – zpětná vazba

Zpětná vazba je podle Trojanové (2017, s. 86) vyvrcholením pracovního výkonu. Předchází jí několik kroků. Na počátku procesu stojí dohoda o pracovním výkonu – pedagog potřebuje vědět, jakou práci má dělat, co bude vedení školy sledovat a hodnotit. Dohoda se musí dotýkat všech tří hodnocených oblastí: pracovních výsledků (naplňování školního vzdělávacího programu), pracovního chování (dodržování pracovní náplně, vnitřních směrnic školy, taktéž legislativních norem) a motivace (to, co je „navíc“, ovšem v souladu s požadavky školy). Podle Armstronga (2015, s. 396) je poskytnutí zpětní vazby nejdůležitější součástí řízení pracovního výkonu. Zpětná vazba slouží k tomu, aby zaměstnanci věděli, jak se jim v pracovním procesu daří. Zpětná vazba by měla být poskytována takovým způsobem, aby zaměstnancům prezentovala faktickou povahu, faktický pohled toho co se stalo. Zároveň nabízí možnosti pro zlepšení.

Pravděpodobně nejběžnější metodou hodnocení zaměstnanců je dle Šikýře et al. (2012, s. 116) hodnocení pomocí stupnice. Jde o univerzální metodu, použitelnou rovněž pro sebehodnocení zaměstnanců. Každé kritérium pracovního výkonu (množství práce, kvalita práce, včasnost práce, přístup k práci, přítomnost v práci, apod.) se posuzuje zvlášť, přiřazením určitého stupně pracovního výkonu. Používají se stupnice číselné, grafické, slovní nebo jejich kombinace.

Pro zvýšení objektivity hodnocení je možná podle Šikýře et al. (2012, s. 119) použít systém 360° zpětné vazby, kdy zaměstnanec hodnotí více hodnotitelů.

5 Komunikace

Slovo „komunikace“ vzniklo z latinského *communicare* – sdělit, spojovat, svěřovat. Komunikace patří mezi základní prvky lidské existence. Definice pojmu „komunikace“ existuje celá řada. Liší se v tom, jakou stránku komunikace zdůrazňují (obsahovou, logickou, vztahovou, atd.). Mikuláščík (2010, s. 19) shrnuje nejzákladnější charakteristiky komunikace takto: je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování, je přínosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové, činnostní formě a projevuje se nějakým účinkem, je výměnou významů mezi lidmi za použití běžného systému symbolů.

Komunikace podle Vágnerové (2005, s.297) je proces vzájemného předávání informací v sociálním kontaktu za pomoci různých prostředků, mezi které lze řadit i sdílení, tzn. prožívání hodnocení dané situace. Termín sociální komunikace se používá dle Vymětala (2008, s.23) pokud se bavíme o komunikaci pouze mezi lidmi. Dělí sociální komunikaci do tří hlavních typů, a to **ústní komunikace**, kam patří například rozhovory, porady, diskuse, vyučování, kladení a odpovídání na otázky atd., dále **písemná komunikace**, kam lze zařadit dopisy, e-maily, manuály, zápisy apod. a v neposlední řadě

vizuální komunikace, která zahrnuje grafy, tabulky, fotografie, prezentace, filmy, modely aj.

Podle Holé (2006, s. 104) je komunikace důležitá ve všech manažerských činnostech. Je to integrovaná součást rozhodování, plánování, motivace, organizace a také kontroly, tzn., že všechny manažerské činnosti jsou závislé na spolupráci, která je určena kvalitou probíhající komunikace. Holá (2006, s. 8) také uvádí, že při komunikaci lze lidi motivovat a stimulovat k plnění cílů. Komunikace, motivace a organizace jsou tedy nejdůležitější aspekty v práci manažera. V neposlední řadě je komunikace podle Mikuláščíka (2010, s. 20) prostředkem pro vytváření a ovlivňování vztahů.

5.1 Druhy komunikace

Komunikace je z hlediska užívaných znakových systémů rozdělována Bendovou et al. (2012, s. 326) na verbální (ústní a písemnou) a neverbální. Neverbálně komunikujeme např. výrazem obličeje, postojem, gesty, pohyby, tónem řeči, vzezřením... verbální komunikace probíhá prostřednictvím specifického znakového systému (řeč a písmo). Základní formou je mluvená řeč (rozhovor, skupinový rozhovor, prezentace) a komunikace písemná. (2012, s. 329).

Podle Mikuláščíka (2010, s. 112) je jedním z nejzákladnějších rozdělení komunikace dělení na verbální a neverbální. Tyto dva způsoby komunikace se mohou doplňovat a jeden může nahradit druhý. Zároveň však mohou být ve vzájemném rozporu – chování mluvčího může naznačovat něco jiného než jeho slova. Autor toto nazývá dvojnou vazbou, tedy nesouladem mezi slovy a chováním. Dvojnou vazbou může být u posluchače vyvolána nejistota, protože není jasné, čemu má věřit. Mikuláščík (2010, s. 113) tvrdí, že v takové situaci by se měl posluchač zaměřit na neverbální komunikaci, protože ta je nevědomá na rozdíl od komunikace verbální.

Mezi pět hlavních funkcí našeho komunikování patří podle Vybírala (2009, s. 31) informovat (předat zprávu, oznámit, prohlásit), instruovat (navést, zasvětit, naučit), přesvědčit (zmanipulovat, ovlivnit, pozměnit názor adresáta), vyjednat, domluvit se (řešit a vyřešit, dospět k dohodě), pobavit (rozptýlit, rozveselit sebe nebo druhého).

Další rozdělení komunikace v organizaci je podle Bendové et al. (2012, s. 336) na vnitřní (mezi lidmi jako sociálními bytostmi uvnitř organizace) a vnější (s vnějším prostředím). Sociální komunikace v organizaci probíhá mezi vnitřními činiteli – tj. podřízenými, nadřízenými a spolupracovníky, v týmech, a s vnějšími činiteli – tj. zákazníky, dodavateli, státními orgány. Dále Bendová et al. (2012, s. 338) uvádí, že komunikace uvnitř organizace je dále dělena na horizontální (každodenní provozní komunikace mezi spolupracovníky), vertikální (mezi nadřízenými a podřízenými) a diagonální (napříč jednotlivými úrovněmi organizace). Nejrozšířenější formou komunikace v podnicích je stále ještě vertikální komunikace směrem odshora dolů (od ředitele směrem k podřízeným). Tento způsob komunikace je využíván zejména na poradách, při interpersonální komunikaci mezi dvěma lidmi, je uplatňována v rámci poziční moci.

5.1.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace je realizovaná podle Múllerové (2013, s.10) prostřednictvím řeči (slovo = verbum z lat. jaz.). Zahrnuje zvukovou, písemnou, popř. jinou grafickou podobu řeči. Řečí sdělujeme myšlenky i své pocity. Aby mohlo být toto sdělení srozumitelné, je třeba si uvědomit: CO chceme říci, PROČ to říkáme (v jaké situaci, náladě, s jakým úmyslem), a JAK to říkáme (citový podtext, logická stavba věty, důraz ve větě).

Verbální komunikaci můžeme rozdělit na ústní a písemnou. Ústní komunikace je nejpoužívanější formou pro její nenahraditelnou a okamžitou

interakci. Předpokládá otevřený dialog, čímž usnadňuje vnímání na straně příjemce. Na druhé straně může být nevýhodou, že pouze vyslovené informace nemusí mít oficiální váhu jako informace v písemné podobě. U této formy komunikace je vhodné pořizovat písemný nebo jiný záznam pro její uchování. Písemná komunikace neprobíhá dle Vymětala (2008, s.35) na stejném místě ani ve stejné komunikační situaci. Je zprostředkována písemnou formou ve formě rukopisu, strojopisu nebo na počítači. Komunikační partneři nemohou vnímat přímou reakci na sdělení, nevyžaduje rychlou reakci, umožňuje přesněji formulovat názory a má vyšší právní hodnotu.

5.1.2 Neverbální komunikace

Samotnou neverbální komunikaci (mimoslovní) popisuje Vymětal (2008, s.54) jako proces dorozumívání se neslovními prostředky. Můžeme ji přiblížit jako „řeč těla“ - získávání informací z celkových pohybů člověka, gest, mimiky, činnosti očí, dotyků, ... Znalost neverbální komunikace se tak dle Vymětala stává významnou komunikační (někdy i konkurenční) výhodou. Vypovídací schopnost tohoto způsobu komunikace je velmi vysoká a lze z její pomocí získat i informace, které mluvčí sdělit nezamýšlel. Oproti tomu z neverbální komunikace vyčteme podle Mikuláščíka (2010, s.107) hodně informací o pocitech, o postojích komunikátora. Neverbální komunikace však není tak přesná jako komunikace verbální. Je sice snadno viditelná, ale je již hůře interpretovatelná. Mnohé signály se mohou interpretovat několika možnými způsoby. Proto je třeba se vyvarovat předčasně formulovaným závěrům.

Řeč těla se podle Vymětala (2008, s. 56) dělí podle toho, která část těla informaci sděluje, doprovází a ilustruje. Jedná se o kinezi co., za měřenou na sledování pohybu celého těla, **gestiku** - zaměřenou zejména na pohyby a postavení prstu, paží, nohou a hlavy, **mimiku** – zaměřenou na pohyby

obličejových svalů, **viziku** – za měřenou na pohyby očí, víček, obočí a oční kontakt, **haptiku** – za měřenou na význam doteku, **proxemiku** – za měřenou na význam vzdálenosti, **posturologii** – zavřenou na postoje a pozice celého těla. Pokud jde o význam řeči těla, nejdůležitější je verbální projev obličeje a hlavy. Tato oblast je nejvíce vnímána a výrazně ovlivňuje, jak posluchači vnímají neverbální signály.

5.1.3 Další dělení komunikace

Dělení komunikace probíhá podle Mikuláščíka (2010, s.32-36) na **intropersonální** – komunikace, kde probíhá samomluva, možné příčiny jsou stáří, nemoc, strach, potřeba slyšet svůj hlas pro lepší uvědomění si něčeho, **interpersonální** - mezi dvěma nebo více aktéry. Jde zde o přímý kontakt aktérů s možností okamžité zpětné vazby, **skupinovou** – zde se komunikuje ve skupinách různých velikostí, také s možností okamžité zpětné vazby, která může zamezit vzniku nejasností a konfliktů, **masovou** – účast široké veřejnosti komunikace – účastníkem je široká veřejnost, která reaguje na informace v masmédiích, velmi pravděpodobně může dojít k ovlivnění názorů, postojů, ..., **jednostrannou** – převážně monolog, často vedený autoritou, např. čtení rozsudku u soudu, **dvousměrnou** – jedná se o dialog, kdy komunikují dvě osoby v určité interakci při okamžité zpětné vazbě, komplementární – mezi recipročně se doplňujícími aktéry, např. učitel vs. žák, manželka vs. manžel, vedoucí vs. podřízený, lékař vs. pacient.

Další rozdělení komunikačních kanálů je dle Bělohlávka (1996, s.238-239) rozděleno z pohledu organizační struktury firmy následovně na **horizontální** – kde probíhá mezi aktéry na rovnocenných pozicích, přináší týmovou spolupráci, spolehlivost, rychlost a pružnost, **vertikální** – kde je zastoupená sestupná a vzestupná forma komunikace, přičemž u sestupné formy je komunikováno od vedení směrem k podřízeným a u vzestupné

formy od podřízených směrem k vedení je toto bráno jako určitý způsob zpětné vazby, **diagonální** - kde probíhá komunikace mezi účastníky na různých pozicích v různých útvarech.

5.2 Způsoby komunikace

Každý pohovor má podle Bělohlávka (2009, s. 14) nějaký účel a směřuje k nějakému cíli, který by měl vyplývat ze strategie nebo hodnot organizace. Jeho úspěšnost je podle Bělohlávka (2009, s. 11) dána kombinací tří faktorů – schopnosti poznání druhé osoby a vcítění se do ní, zdravého selského rozumu, ale také schémat postupů, jež jsou ověřeny praxí.

Způsoby komunikace manažera ovlivňují podle Prášilové (2006, s. 143) výkonnost a pracovní nasazení jeho spolupracovníků. Dále uvádí, že je nutné zajistit, aby příjemce určitého sdělení porozuměl jeho obsahu. Při komunikaci někdy může docházet k chybám při přijímání sdělení. Chyba může vzniknout i neúplným postřehnutím sdělení – rychlá mluva, překotné sdělení z pozice toho, kdo zná problematiku, atd. Prášilová (2006, s. 143) dále uvádí, že nelze očekávat, že příjemce bude vždy ochoten naše sdělení vzít na vědomí. V případě nejasností v komunikaci je dobré se raději na obsah sdělení znovu zeptat, tzn. sdělení si ujasnit. Jedná se o formu zpětné vazby, která může všem aktérům komunikace umožnit případné nejasnosti v komunikaci dovysvětlit, upřesnit.

5.3 Manažerská komunikace

Manažerská komunikace je klíčová pro všechny aspekty manažerské práce, včetně plánování, rozhodování, organizace, kontroly, vedení týmu a řízení výkonu, jak uvádí Holá (2017, s. 43). Veškeré manažerské nástroje závisí na práci s informacemi a komunikaci. Komunikace je nedílnou součástí práce manažera, což vyžaduje, aby byl manažer vybavený odpovídajícími komunikačními dovednostmi. Holá (2017, s.43) dále uvádí, že manažer (vedoucí pracovník) reprezentuje firmu svým výkonem, postoji a chováním,

jak v rámci svého týmu, tak i navenek. Na způsobu, jakým komunikuje s pracovníky, závisí přijetí cílů, strategií a změn. Podle Holé (2017, s. 44) nejvíce škodí manažeři (vedoucí pracovníci), kteří svou formální moc uplatňují bez dodržování pravidel.

Mezi nejdůležitější manažerské komunikační kompetence řadí Holá (2017, s. 47) budování efektivních vztahu, zaměření na cíl, konzultace a koučink, znalost fungování organizace, psaní a úprava dokumentů, rozvoj ostatních komunikátorů, inovace a kreativita, naslouchání, implementace, plánování, specializaci, vize a standardy. Jednotlivé kompetence dále ve své knize rozvádí detailněji.

Hlavní úlohou manažera je vybudovat efektivní komunikaci, jak se uvádí na webu EuroEkonom.sk (2021). Prvním krokem je uvědomění si všech možných bariér komunikace. Tyto zdroje šumů vznikají na interpersonální i firemní úrovni. Nejčastějšími poruchami jsou rozdílnost postojů, názorů, vědomostí a zkušeností, selektivní vnímání, neschopnost naslouchat, hodnocení přijímané informace, důvěryhodnost zdroje, časová tíseň a komunikační přetížení. Web také uvádí, že správný manažer by měl naslouchání ostatním věnovat alespoň polovinu času. Aktivní naslouchání zlepšuje zpětnou vazbu a rozvíjí komunikaci všemi směry.

Podle Hlouškové (1998, s. 68) je potřeba, aby vedoucí s podřízeným komunikoval o cílech firmy, o úkolech, termínech, o tom, co se od něho očekává, o způsobech, jak překonat překážky, o plánovaných změnách. Komunikovat je potřeba i o konkrétních pravomocech a odpovědnosti, jaké úkoly s jsou prioritou, jaké jednání je žádoucí a jaké nežádoucí. Rovněž také o možnostech dalšího profesního postupu, o tom, jak vytvářet organizace, ...

5.4 Efektivní komunikace

V minulé kapitole byl vysvětlen pojem komunikace. V této kapitole se zaměřím na pojem efektivní komunikace. Výkladový slovník definuje slovo efektivní jako účelný, účinný, skutečně vykonaný. Podle Slámové (2009, s.13) slouží efektivní komunikace k efektivnímu předávání informací za využití účinných forem, prostředků a metod komunikace. Aby komunikace splnila účel být efektivní, musí dojít k přijetí informace, k jejímu správnému pochopení a interpretaci, musí být předána jasně, společným jazykem za použití jednoho komunikačního prostředku.

Efektivní komunikace se může uskutečnit pouze v atmosféře důvěry. Efektivní a úspěšná komunikace, tedy taková, jak uvádí Foret (2011, s. 20-21), v níž dosáhneme při minimálních výdajích maximálních účinků, se v praxi opírá o důvěryhodnost, kdy se komunikuje ve vzájemné důvěře, to souvisí se znalostí adresáta, o volbu vhodného času a prostředí, o jasnost a pochopitelnost sdělení, o použití osvědčených komunikačních kanálů.

Vymětal (2008, s. 28) řadí mezi zásady efektivní komunikace i ty, které ve své knize uveřejnil v roce 1937 Dale Carnegie. Základní zásady lze tedy interpretovat jako **Nesnižovat hodnotu druhých lidí** (neponižovat, neodsuzovat, nepodceňovat), **Zvyšovat hodnotu druhých lidí** (chválit, povzbuzovat, oceňovat jejich úsilí, jednat s nimi rovně), **Podněcovat druhé lidi v činnosti** (motivovat je, vybízet k činnosti, odvaze, vysvětlovat, objasňovat).

Web (Washington State University, n.d.) uvádí, že efektivní komunikace je klíčovým prvkem úspěšného podnikání. Když manažeři a zaměstnanci dobře komunikují, všichni mají jasnou představu o cílech, úkolech a očekáváních. Dobrá interakce podporuje plynulé fungování oddělení a efektivní dokončování úkolů. Nicméně, dobrá komunikace není

vždy jednoduchá. V podnikání, stejně jako v jiných oblastech života, někteří lidé mají přirozený talent na komunikaci, zatímco jiní ne. To platí jak pro manažery, tak pro zaměstnance. A i mezi těmi, kteří jsou v komunikaci zdatní, mohou rozdílné osobní styly způsobovat, že komunikace s některými lidmi bude jednodušší a s jinými obtížnější.

6 Empirická část

6.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat a popsat jak probíhá komunikace v rámci řízení pracovního výkonu u pedagogických pracovníků. Dílčím cílem bylo zjistit, co je obsahem komunikace při řízení pracovního výkonu u pedagogických pracovníků na škole malotřídního typu.

Výzkumná otázka zněla: Jakým způsobem komunikují ředitelé v rámci řízení pracovního výkonu s pedagogickými pracovníky? Dílčí výzkumná otázka zněla: Co je obsahem komunikace v rámci řízení pracovního výkonu u pedagogických pracovníků?

Výzkumné otázky byly rozděleny do dvou částí a jsou uvedeny jako příloha č. 1 této práce. První část byla zaměřena na to, jak komunikuje vedení školy směrem k pedagogickým pracovníkům. Druhá část byla zaměřena na to, jak komunikují pedagogičtí pracovníci směrem k vedení školy.

6.2 Zvolený přístup a metoda sběru dat

Pro empirický výzkum byl zvolen kvalitativní přístup. Kvalitativní charakter výzkumu byl zvolen proto, že jak píše Miovský (2006) lze tímto způsobem získat cenné detailní informace o zkoumaném jevu, rozšířit poznání o vztahy mezi aspekty sledovaného jevu atd.

Kvalitativní výzkum definují Strauss a Corbinová (1999, s. 10) jako jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Kvalitativní výzkum definuje

i Disman (2002, s. 285) a to tak, že je to „nenumerické šetření a interpretace sociální reality, s cílem odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím.“

Švaříček, Šedová (2007, s. 53) uvádějí, že kvalitativní výzkumníci používají rozhovor a cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Zvolena byla metoda polostrukturovaného rozhovoru, protože podle Mišoviče (2019, s. 80) je oblíbený pro svou flexibilitu, dostupnost, pochopitelnost. Má schopnost vyjevit a odhalit významné aspekty lidského organizačního chování. Je to nejefektivnější a vhodný pro informaci. Konverzace, která ani jeho základem, umožňuje výzkumníkovi mít styl, rychlost okurky otázek. Mišovič (2019, s. 46) uvádí, že do „polostrukturovaného rozhovoru zapojujeme menší počet lidí, ale otázky jdou do větší hloubky a směřují k odhalení málo zřejmý věci, vztahu a souvislosti.“ Při získávání dat metodou polostrukturovaných rozhovorů, nejsou otázky neměnně dané, a je zde možnost použití následného dotazování se. (Miovský, 2006)

S volbou metody sběru dat byl pro záměrný výběr výzkumného vzorku zvolen výběr podle předem daného kritéria, a to – respondent (participant) musí být pedagogický pracovník s minimální délkou praxe jeden rok. Při uvedené minimální délce praxe je zaručeno, že respondent už absolvoval fáze hodnocení. Jak uvádí Miovský (2006, s. 135), je metoda záměrného výběru výzkumného vzorku nejrozšířenější metodou výběru vzorku, s jakou se při aplikaci kvalitativního výzkumu můžeme setkat.

Pro svůj výzkum jsem vybral jednu určitou základní školu, jak je popsáno v následující kapitole.

6.2.1. Realizace výzkumu

Samotný výzkum byl zrealizován na škole malotřídního typu. Zajímalo mne, jak se na škole malotřídního typu komunikuje. Našel jsem několik výzkumných prací na téma komunikací na různých typech škol, jen ne na

malotřídní. Oslovil jsem 10 malotřídních škol v okolí, do vzdálenosti 20 km. Tento rádius jsem zvolil vzhledem k minimalizování uhlíkové stopy a také časové úspore. Ředitel školy byl kontaktován emailem s žádostí o poskytnutí rozhovorů k výzkumu, s účastí na výzkumu souhlasil. Následně byl naplánován termín, kdy budou rozhovory provedeny. Jako první byl naplánován rozhovor s ředitelem školy. Poté mi byly sjednány schůzky s pedagogickými pracovníky školy. Respondenty byli pedagogičtí pracovníci včetně ředitele v této škole. Přáli si, a zároveň to bylo i podmínkou účasti ve výzkumu, aby byla zachována anonymita. Proto není blíže specifikováno, o jakou školu se jednalo (souvisí i s etikou výzkumu). Stejně tak, pokud jsou v textu nebo jinde v práci uvedeny informace, která by umožnily identifikaci školy nebo jednotlivých respondentů, jsou tato vynechána nebo zneviditelněna.

Výzkum probíhal v lednu až květnu roku 2024. Pět pedagogických pracovníků včetně ředitele souhlasilo s účastí na výzkumu (tři z nich s dokončeným vysokoškolským pedagogickým vzděláním, dva se střední školou pedagogického zaměření). Bližší specifikace respondentů je takováto: respondent – ředitelka (R), respondent – učitel/vychovatel 1 (U1), respondent – učitel/vychovatel 2 (U2), respondent – učitel 3 (U3), respondent – vychovatel (V). Před započítáním byl vždy získán souhlas ředitele a učitelů s účastí na výzkumu. Respondenti byli také informováni o tom, že účast mohou kdykoliv přerušit nebo ukončit. Nikdo z respondentů žádnou z těchto možností nevyužil. Rozhovory byly naplánovány a probíhaly v klidném prostředí, ve třídách, kde učitelé vyučují, samozřejmě až po vyučování.

Pro sběr dat týkajících se výzkumu bylo použito zvukové záznamové zařízení. Data byla fixována, zaznamenávána v podobě audiozáznamu, výstupem byla zvuková nahrávka. Audio a video záznam je podle Miovského (2006) nejčastěji používaná metoda při zaznamenávání kvalitativních dat. Zvukový záznam je pro výzkumníka velkou pomocí. Odpadá nutnost dělat si

poznámky k zaznamenání obsahu. Je na něm zaznamenáno přesně to, co se skutečně odehrálo, záznam je nestranný, je autentický. Navíc zachycuje kvalitu i vady mluveného slova. Platí zásada, že při pořizování zvukového záznamu by měl tento obsahovat maximum fixovaných dat. Miovský (2006, s. 198) dále uvádí, že by záznamové zařízení mělo co nejméně narušovat kontakt s respondentem. Záznamové zařízení by mělo být vidět co nejméně, zároveň by ale mělo pořídít co nejkvalitnější záznam.

Před započítím každého z rozhovorů byl každému z respondentů stručně popsán důvod uskutečnění rozhovoru. Následně byl respondent informován o tom, že provádím rozhovory s více respondenty a budu proto pořizovat zvukový záznam. Respondenti byli ujištěni, že jejich jména a data, která od nich byla obdržena, zůstanou v anonymitě a budou sloužit pouze pro účely mého výzkumu. Následně mi každý respondent podepsal souhlas s nahráváním rozhovoru (příloha č. 2). Vzor dokumentu je přílohou této práce. Souhlas s nahráváním byl ústně stvrzen i v úvodu každého zvukového záznamu. Souhlasili všichni respondenti. Dále byli respondenti informováni o tom, že budou data převedena do písemné formy a poté bude zvukový záznam smazán.

Rozhovory probíhaly postupně. Nejprve proběhl rozhovor s paní ředitelkou v její kanceláři. Tento rozhovor byl neprodleně přepsán do textové podoby a analyzován. Na základě analýzy jsem přepracoval otázky, které byly připraveny pro pedagogické pracovníky. Poté jsem provedl rozhovory s pedagogickými pracovníky. Každý z respondentů si zvolil prostředí, ve kterém se cítil pohodlně. Rozhovory proběhly v jednotlivých třídách školy, ve které jsou zaměstnáni. V průběhu rozhovorů jsme nebyli nikým rušeni. Otázky jsem pokládal tak, aby byly srozumitelné. Položil jsem vždy jednu otázku a pečlivě poslouchal odpověď. Respondenty jsem nechal vždy domluvit, nepřerušoval jsem je. Jednotlivé odpovědi jsem si nahrál na svůj diktafon. Po přepsání rozhovorů byly nahrávky vymazány, jak bylo

dohodnuto se všemi respondenty. Každý rozhovor trval od 15 do 25 minut. Doslovný přepis rozhovoru s ředitelkou je přílohou č.3 této práce.

Podkladem pro výzkumné otázky byla teoretická část práce. Výzkumné otázky byly rozděleny do dvou částí. První část byla zaměřena na to, jak probíhá komunikace vedení školy směrem k pedagogickým pracovníkům. Druhá část byla zaměřena na to, jak probíhá komunikace pedagogických pracovníků směrem k vedení školy.

Dalším krokem v procesu tvorby výzkumu je dle Miovského (2006, s. 205) zpracování pořízených dat. V mé případě se jednalo o zpracování zvukových záznamů do jiné formy dat, se kterou se mohlo snadněji, přehledněji pracovat. Zvukové záznamy byly přepsány za pomoci textového editoru do textových souborů. Tato činnost je jedním slovem nazývána „transkripce“. Podle Miovského byla použita nejpoužívanější forma – doslovná transkripce. Následovaly opakované poslechy záznamů z důvodu eliminování chyb. Následně byla provedena systematizace kvalitativních dat. Podle Miovského (2006, s. 209) je tento proces chápán jako poslední fáze data managementu. Poté byla použita metoda úpravy plné transkripce záznamů zvaná „redukce prvního řádku“. Mišovič (2019, s. 124) tuto metodu popisuje jako „vynechání všech částí textu, které nejsou z našeho hlediska pro další analýzu důležité“. Technicky se jedná o vynechávání pro výzkum nepodstatných věcí jako jsou různá zaznamenaná slova a zvuky tvořící pouze tzv. vatu, čili něco nepodstatného pro náš výzkum. Text byl dále očištěn od výrazů, jejich použití narušuje plynulost a samy o sobě nenesou žádnou další informaci.

Při práci s textem bylo použito tzv. kódování dat. Hendl (2005, s. 228) uvádí, že kódování nám pomáhá data popsat. Kód je symbol, který určitý úsek dat klasifikuje nebo kategorizuje. Miovský (2006, s. 210) popisuje kódování jako převod prvotních dat do datových segmentů. Tyto segmenty dále

rozlišujeme, třídíme pomocí barev (např. jedna barva = jeden tematický celek) nebo shlukujeme do daných oddílů.

6.3 Analýza dat

Jak je zmíněno v kapitole 6.2, byl sběr dat proveden pomocí polostrukturovaných rozovorů. Jak uvádí Miovský (2006, s. 219), je analýza kvalitativních dat nejobtížnější fází výzkumu. Dále uvádí, že data lze zpracovat a systematizovat různými způsoby. Švaříček a Šedová (2007, s. 211) uvádějí, že „existuje poměrně universální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat, a to skrze otevřené kódování.“

Texty byly kódovány tak, že byly přepsané rozhovory ve formě textu opakovaně přečteny a byla vyhodnocena témata, která byla pro účely mého výzkumu podstatná. Témata byla označena vložením určitého jedno nebo více slovného komentáře, který byl umístěn na straně dokumentu, mimo samotný text přepsaného rozhovoru. Pro všechna podstatná témata byl použit jednoslovný nebo víceslovný kód, který vystihoval obsah tématu. Rozhovory včetně komentářů byly vytištěny a barevně označeny jednotlivá témata – vždy stejnou barvou téma se stejným kódem. Většinou název kódu reprezentoval obsahovou část konkrétního textu. Kódy, které byly získány po první fázi otevřeného kódování, bylo nutné seskupit dle společných znaků (podobnosti). Došlo tím k redukci pojmů na zpracovatelný počet. Takovému procesu, při kterém seskupujeme podobné pojmy, říkáme kategorizace (Strauss a Corbinová, 1999, s. 45). Následně byly seskupeny kódy, které vykazovaly známky tematické podobnosti. Kategorie, které vznikly, byly nazvány: kontrolní činnost, hospitace, vzdělávání, odměna, komunikace.

6.4 Limity výzkumu

Ve své bakalářské práci jsem určil limity/rizika spojené s mým výzkumem. Vzhledem k tomu, že se jde o kvalitativní výzkum, který je zaměřen na malý počet respondentů, nelze výsledky zobecnit. Limity/rizika mohou souviset i s mojí rolí tazatele, jelikož šlo o můj první výzkum a moje nedostatečná zkušenost s prováděním rozhovorů mohla vést k chybám, například špatně formulovaným otázkám, které mohly způsobit nedorozumění u respondentů. Odpovědi mohlo rovněž ovlivnit aktuální rozpoložení respondentů (například náročnost pracovního dne) a prostředí, ve kterém rozhovory probíhaly. Pokud byla při rozhovoru přítomna další osoba nebo osoby, mohli respondenti odpovídat obecněji, aby neohrozili ostatní pracovníky nebo celou organizaci.

7 Interpretace dat

7.1 Vzdělávání

Tato kategorie byla vytvořena kódy *hodnocení*, *pozitivní hodnocení*, Respondent R sdělil, že možnost dalšího vzdělávání bylo pedagogickým pracovníkům nabízeno. Některé nabídky byly organizovány respondentem R, ale byla i možnost, aby respondenti U1, U2, U3, V přišli s vlastními návrhy. Při zodpovídání této otázky se respondenti U1, U2, U3, V povětšinou shodli v tom, že jim možnost dalšího vzdělávání vedením nabízena nebo si mohou i přijít s vlastním návrhem na školení.

Respondent R: *Nabízím jim další vzdělávání i takové, o které oni sami mají zájem. Oni si napíší, kterým směrem by se chtěli vzdělávat, já jim nabídnu vzdělání, které jednak potřebujeme pro školu a potom i to co by je samotné zajímalo.*

Respondent U1: *Většinou nám bývá doporučeno, co bysme si měli dodělat za školení, seznam je na KVICu. A taky si můžeme sami vybírat, co bysme chtěli proškolit.*

Respondent U2: *Motivuje mne osobně i možnost si vybrat své vlastní další vzdělávání. Je to přínosné, alespoň pro mne, protože si sama můžu zvolit směr.*

Respondent U3: *Někdy se mi líbí, když dostaneme seznam školení. Dá se z toho i něco vybrat.*

Respondent V: *Dostáváme nabídky na různá školení nebo semináře, které se většinou hodí k naší práci. Taky, když někdy přijdeme s vlastním nápadem na nějaké školení, bývá to paní ředitelkou schváleno.*

7.2 Kontrolní činnost

Tato kategorie byla vytvořena pomocí kódů *hospitace, pozorování, vstupy do hodin*. Respondent R sdělil, že provádí kontrolní činnost pomocí hospitací a pozorování v hodinách respondentů U1, U2, U3 a V. Sleduje také zájem o další vzdělávání. V odpovědi na tuto otázku respondenti U1, U2, U3 shodně uvedli, že vedení používá pro sledování jejich výkonu hlavně hospitace. Respondent V uvedl, že je vedením pozorován při své pedagogické činnosti.

Respondent R: *Zjišťuji to pozorováním, buď krátkými vstupy do hodin nebo hospitací v hodině. Zjišťuji také, jestli se dále vzdělávají, jestli mají zájem o vzdělávání a o vlastní posun. Sleduji, jestli vymýšlejí nějaké další akce. Tyto práce si každý měsíc zapisují do poznámek k docházce.*

Respondent U1: *Chodí k nám do hodin, pozoruje nás. Chodí na hospitace.*

Respondent U2: *Vždycky mi dopředu řekne o tom, že přijde na hospitaci. Někdy se taky na chvílku vytočí u mne ve třídě, ale asi to tak praktikuje u všech.*

Respondent U3: *Tak to bych řekla hospitace, a pak řešíme něco a bavíme se prostě o těch hodinách, o tom co třeba máme splněno, co nemáme splněno, jak se nám to daří.*

Respondent V: *Ředitelka se tady na nás chodí dívat. Potom to probíráme na našich poradách.*

7.3 Hodnocení

Tato kategorie byla vytvořena z kódů *pochvala, hodnocení, vytýkáací dopis*. Respondent R vysvětlil, jak provádí hodnocení svých podřízených a jaké

nástroje používá. Jednalo se hlavně o hospitace. Respondenti U1, U2, U3 se shodli na použití hospitací pro kontrolu své pedagogické činnosti. Respondent U uvedl pouze kontrolu autoevaluací.

Respondent R: *Práci svých učitelů hodnotím, když probíhá hospitace, tak po hospitaci tak, že uděláme rozbor hodiny. A řeknu jim, co bylo dobře a co bylo špatně nebo je hodnotím za práci navíc, a to finančně. Také je hodnotím slovně, když se jim něco povede, hodnotím je hned. I když se jim něco nepovede, tak to se snažíme většinou rozebrat hned, slovně. A taky hodnotím písemně, třeba e-mailem. Napíšu email s nějakým hodnocením. No, a už jsem taky jednou hodnotila vytykáčím dopisem. Když jsem s prací jedné učitelky nebyla nespokojená, tak dostala výtku.*

Respondent U1: *Paní ředitelka někdy nečekaně přijde do hodiny a pozoruje nás. Dvakrát ročně mám nahlášenou hospitaci.*

Respondent U2: *Často jen tak přijde a něco si ve třídě dělá, ale myslím, že stejně sleduje i mne jak učím. Hospitaci mi vždycky dopředu ohlásí, to je dobře.*

Respondent U3: *Chodí ke mně na hospitace, myslím, že častěji kontroluje nás, začínající učitele, potom radí a i hodnotí naši činnost.*

Respondent V: *Potom taky každý půlrok vypisujeme nějakou auto evaluaci, a tam píšeme, jaké činnosti jsme s dětmi dělali, jak se nám to povedlo, jak se to líbilo dětem. Píšeme, kolik těch činností bylo, popíšeme je.*

7.4 Spravedlivá odměna

Tato kategorie byla vytvořena kódy *odměňování, finance, FKSP (fond kulturních a sociálních potřeb), rozpočet*. Respondent R používá k hodnocení Vnitřní platový předpis a snaží se spravedlivě rozdělovat finanční prostředky hlavně podle vykonané práce nad rámec povinností. Pro ostatní respondenty jsou důležitou formou odměny peníze.

Respondent R: *Finančně je hodnotím podle vnitřního platového předpisu. Aktivitu, práci navíc hodnotím podle finančních možností školy. Pokud v rozpočtu zůstávají peníze na odměny, tak se je snažím spravedlivě rozdělit mezi zaměstnance podle navíc odvedené práce.*

Respondent U1: *Hlavně jsou to peníze. Taky když vidím snahu dětí, a že je to baví, tak se potom taky snažím ještě víc. Taky pochvala ze strany vedení mě nabije novou energii.*

Respondent U2: *Tak když uděláme nějakou práci navíc tak dostaneme peníze navíc.*

Respondent U3: *Peníze nebo když se koupí něco z FKSP, třeba nová knížka, taky máme příspěvky na penzijní připojištění.*

Respondent V: *Hlavní roli hrajou peníze. Taky když vidím, že to děti baví. Potěší mě i pochvala od rodičů nebo od paní ředitelky.*

7.5 Aktivní komunikace

Tato kategorie byla vytvořena kódy *komunikace, povídání*. Respondent R uvedl, že komunikace probíhá hlavně osobně. Také používá písemnou formu komunikace a to hlavně e-mail a pomocí školního systém „Bakaláři“ pro informování podřízených i rodičů. Všichni respondenti U1, U2, U3, V shodně tvrdili, že komunikace v jejich škole probíhá. Jak bylo možno vyvodit s jednotlivých rozhovorů, tak ústní komunikace probíhá velmi aktivně, hlavně v oblasti diskuzí po hospitacích a také na poradách. Vzniklé situace se většinou řeší hned, pokud je k tomu časový prostor.

Respondent R: *Jak už jsem řekla, to co je možné, řešíme hned, nejlépe ústně. Třeba po hospitaci se, pokud je čas, hned sejdeme a zhodnotíme, co bylo dobře a co by se dalo zlepšit. Používám taky email, když potřebuji něco třeba hromadně poslat na všechny, například kvůli dalšímu vzdělávání nebo i informace třeba k soutěžím posílám mailem. Taky komunikujeme přes vnitřní systém „bakalář“. Ten používám, když potřebuji napsat informace rodičům a zároveň to posílám i na učitelky a vychovatelky.*

Respondent U1: *Většinou to s námi řeší osobně. Pokud je nějaký problém nebo nás chce pochválit, tak to provede osobně. Taky nás chválí na poradách, Ale tam nás chválí jako kolektiv většinou, třeba když se nám povedla nějaká akce. Občas na poradě slyšíme i to, že se paní ředitelce něco nelíbí.*

Respondent U2: *Po hospitaci vedení školy rozebere a řekne, co se líbilo, jak to třeba dělá paní ředitelka, takže tak jako osobně hned.*

Respondent U3: *Komunikace je v pořádku, není tam žádný problém. Paní ředitelka je, vlastně vždycky k zastižení, takže tam to nějak nevázne. To je výhoda toho, že jsme malá škola.*

Respondent V: *Tak na společné poradě vychovatelek hodnotí akce nebo činnosti, které jsme udělali. Taky si nás zve jednotlivě na konzultace, kde s námi probírá, to co jsme dělali.*

8 Shrnutí výsledků a diskuze

Pokud se vrátím k hlavní výzkumné otázce: „Jakým způsobem komunikují ředitelé v rámci řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků“ a k dílčí otázce, které jsou cílem tohoto výzkumu, uvedu následující:

Komunikace na pracovišti malotřídní škol je nedílnou každodenní součástí fungování instituce. Výsledky výzkumu ukázaly, že na zkoumané malotřídní škole probíhá komunikace převážně ústní formou. Touto formou jsou řešeny vzniklé situace, které je nutno hned řešit, nesnesou odklad (minimalizuje se tím možnost opakování a eskalace vzniklých situací), také touto formou ředitelka sděluje výsledky hospitací (následně je samozřejmě vyhotoven hospitační zápis) a diskutuje o nich s pedagogickým pracovníkem. Ředitel také sděluje ústní formou výsledky pozorování. Výsledky výzkumu dále ukazují, že probíhá na uvedené škole diskuse o plánech DVPP, o připravovaných akcích školy. Na každé poradě se převážná většina záležitostí

potřebných k řešení diskutuje ústní formou s následným vyhotovením zápisu z porady.

Další formou komunikace na malotřídní škole je forma písemná. Ředitel používá tuto formu komunikace k zasílání nabídek DVPP, informace o plánovaných hospitacích. Následně se písemnou formou řeší protokol z hospitace. Písemnou formu používá ředitel také při informování zaměstnanců o důvodech jejich odměn a příplatků.

Forma komunikace e-mailem je používána převážně pro informování o připravovaných akcích, o nabídkách DVPP, o benefitech FKSP. Ředitel školy realizuje komunikaci také pomocí softwaru „Bakaláři“, přes který rozesílá informace rodičům žáků s kopií na pedagogické zaměstnance z důvodu jejich informovanosti. Uvedené způsoby komunikace jsou popsány v teoretické části, v kapitole 5.

Dílčím cílem této práce bylo dále nalézt odpověď na otázku: „Co je obsahem komunikace při řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na malotřídní škole?“ Z výzkumné části práce, z jednotlivých odpovědí respondentů lze zjistit, že obsahem komunikace při řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků v malotřídní škole je sdělování výsledků a rozbor kontrolní činnosti ředitele školy, informování zaměstnanců a diskuse o výběru DVPP, zasílání informací, týkajících se odměny za práci nad rámec povinností, sdělování pochval a výtek, zasílání informací o plánovaných akcích školy.

Výzkum prováděný na malotřídní škole na mne působil velmi příjemně. Dýchla na mne rodinná atmosféra. Respondenti se chovali příjemně. Důvody spatřuji v tom, že se jedná o malou školu s několika málo třídami, i sloučenými. Pedagogičtí pracovníci malotřídní školy často bydlí ve stejné vesnici, jako je škola. Potkávají se i na různých vesnických akcích a tudíž k sobě mají vřelejší vztah, který se promítá i do působení ve škole. Díky tomu,

že malotřídní školy nebývají velké, probíhá komunikace na nich velmi rychle, vzniklé situace se řeší okamžitě. Tohle je v oblasti komunikace výhoda malotřídní školy. Komunikace je rychlá, věcná, probíhá bez zbytečných odkladů a jelikož je převážně ústní, můžou u ní být využity výhody tohoto druhu komunikace. „Život“ na takové škole má spád.

Nevýhodu spatřuji v tom, že i rodiče bydlí často ve stejné vesnici jako většina pedagogů a také se potkávají na různých obecních akcích. Znájí se dobře, vztahy můžou být velmi často až familiární. To může být překážkou při řešení situací mezi školou a rodiči. Rodič si může dovolit na pedagoga více než na škole standartního typu, kde si nejsou všichni „sousedy“.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala komunikací při řízení pracovního výkonu u pedagogických pracovníků. Byly v ní uvedeny základní informace o vzdělávací soustavě, školském managementu, pracovním výkonu, jeho cyklech a řízení. Nedílnou součástí této práce je téma komunikace. Cílem bakalářské práce bylo zjistit a následně popsat, zda a jakým způsobem probíhá komunikace při řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků. Cíl této práce byl naplněn, a to vysvětlením nezbytných informací, které se týkají tématu práce, v teoretické části a následně zjištěním, popisem a shrnutím výsledků v části empirické.

V teoretické části práce byla popsána vzdělávací soustava, školský management a jednotlivé procesy řízení pracovního výkonu, včetně komunikace. Komunikace je neoddelitelnou součástí procesu řízení pracovního výkonu. Dále byly v teoretické části popsány jednotlivé procesy řízení pracovního výkonu včetně motivace, hodnocení výkonu a komunikace v jeho rámci.

Empirická část bakalářské práce vycházela z informací uvedených v části teoretické. Oblasti zkoumání a výzkumné otázky byly vyvozeny z teoretické části práce. V kapitole č. 6 této práce byly popsány teoretické informace o použitých výzkumných metodách. Následně byl za pomoci polostrukturovaných rozhovorů proveden výzkum s ředitelem základní školy a následně se čtyřmi pedagogickými pracovníky. Na základě dat, získaných s uvedeného výzkumu byl proveden popis a následné shrnutí výsledků.

Seznam Literatury:

- Armstrong, M. (2002). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing.
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy : 10. vydání*. Grada.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Grada Publishing.
- Bariéry komunikačního procesu (2021). Dostupné z:
<https://www.euroekonom.sk/bariery-komunikacneho-procesu/>
- Bedrnová, E., Nový, I., & Jarošová, E. (2012). *Manažerská psychologie a sociologie*. Management Press.
- BERKA, Jaroslav et al., (2000). *Minimum personálního řízení ve veřejné správě*. Praha: citováno dne 16. března 2022 Dostupné z:
<https://docplayer.cz/46811273-Minimum-personalniho-rizeni-ve-verejne-sprave.html>
- Bělohlávek, F. (1996). *Organizační chování: jak se každý den chovají spolupracovníci, nadřízení, podřízení, obchodní partneři či zákazníci*. Rubico.
- Bělohlávek, F. (2005). *Jak řídit a vést lidi: testy, případové studie, styly řízení, motivace a hodnocení (4. vyd)*. CP Books.
- Bělohlávek, F. (2009). *Jak vést rozhovory s podřízenými pracovníky*. Grada.
- Bělohlávek, F., Košťan, P., & Šuleř, O. (2001). *Management*. Olomouc: Rubico.
- Český statistický úřad (2011). *CZ-ISCED 2011*. Citováno 26. října 2020. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-isced+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0>
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele (3. vyd)*. Karolinum.

EURYDICE (2022). *Primární a nižší sekundární vzdělávání (Základní vzdělávání)*. Citováno 6. února 2023. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/primarni-nizsi-sekundarni-vzdelavani-zakladni-vzdelavani>

EURYDICE (2023). *Organizační varianty a alternativní struktury*. Citováno 6. února 2023. Dostupné z: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/organizacni-varianty-alternativni-struktury#5_4_1_1_Malotridni_skoly_a_skoly_se_samostatnym_prvnim_stupnem

Foret, M. (2011). *Marketingová komunikace* (3., aktualiz. vyd). Computer Press.
Hodnocení pracovníků (2013). *Podstata hodnocení pracovníků*. Citováno dne 16. ledna 2023, Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/hodnoceni-pracovniku.m-1251.html>

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál

Holá, J. (2006). *Interní komunikace ve firmě*. Computer Press.

Holá, J. (2017). *Interní komunikace v teorii a praxi*. Univerzita Pardubice.

Koubek, J. (2007). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky* (4., rozš. a dopl. vyd). Management Press.

LAZAROVÁ, B., POL, M. a TOMANCOVÁ, J. (2012). *Kapitoly ze školského managementu*. Citováno 24. února 2023 Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1451/jaro2012/nk1021/um/skolsky_management-studijni_materialy.pdf.

Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi* (2., dopl. a přeprac. vyd). Grada.

Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada

Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Slon.

MUNI LAW. (2015). *Zamyšlení nad prací ředitelů veřejných škol*. Citováno 20.

února 2022 Dostupné z:

<https://www.law.muni.cz/sborniky/pracpravo2015/files/022.html>

Hajerová Müllerová, L. (2013). *Komunikační dovednosti*. Vysoká škola ekonomie a managementu.

Obdržálek, Z., Horváthová, K. (Ed.). (2004). *Organizácia a manažment školstva: terminologický a výkladový slovník*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo-Mladé letá.

Obst, O. (2006). *Manažerské minimum pro učitele*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Pisoňová, M. (2017). *Školský manažment: terminologický a výkladový slovník*. Wolters Kluwer.

Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Masarykova univerzita.

Prášilová, M. (2002). *Řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků*.

Citováno 21. února 2022 Dostupné z: [https://e-](https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200288-0023_rizeni-pracovniho-vykonu-pedagogickyh-pracovniku.php)

[pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200288-0023_rizeni-pracovniho-vykonu-pedagogickyh-pracovniku.php](https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200288-0023_rizeni-pracovniho-vykonu-pedagogickyh-pracovniku.php)

Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd. Portál.

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika* (2., přeprac. a aktualiz. vyd). Portál.

Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Portál.

- Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (2., aktualiz. vyd). Portál
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Řízení školy online, (2013). *Hodnocení pracovníků*. Citováno dne 16. března 2022
Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/hodnoceni-pracovniku.m-1251.html>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce
- Šikýř, M. (2012). *Personalistika pro manažery a personalisty*. Grada.
- Šikýř, M., Borovec, D., & Trojanová, I. (2012). *Personalistika v řízení školy*. Wolters Kluwer
- Šikýř, M. (2014). *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Grada.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál
- Trojan, V. (2021). *Ředitel školy: uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Wolters Kluwer
- Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Portál
- Trojanová, I. (2017). *Hodnocení učitelů: náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Wolters Kluwer
- TRNKOVÁ, K. (2008). *Obce s malotřídkou*. *Studia peadagogica*, roč. 13, č. 1, s. 53-64.
- Trnková, K., Knotová, D., & Škarková, L. (2010). *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Paido.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi : [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]*. Univerzita Karlova.

Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Grada.

Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace* (Vyd. 2). Portál.

Vysekalová, J. (2011). *Chování zákazníka: jak odkrýt tajemství "černé skříňky"*. Grada.

Zdroj: Washington State University (n.d.). *The Do's and Don'ts of Manager/Employee Communication*. Dostupné z <https://onlinemba.wsu.edu/blog/the-dos-and-donts-of-manager-employee-communication>

Wagnerová, I. (2008). *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Grada.

Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. Karolinum.

Zákony pro lidi. (2023). *Zákon č. 262/2006 Sb.* Citováno 10. února. 2023

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Citováno 10. února 2023. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_561_2004

Seznam použitých zkratk

atd. a tak dále

DVPP další vzdělávání pedagogických pracovníků

ISCED International Standard Classification of Education

FKSP Fond kulturních a sociálních potřeb

s. strana

tzn. to znamená

tzv. tak zvaná/ý

Seznam příloh

Příloha č. 1: Seznam otázek pro ředitele a pedagogické pracovníky

Příloha č. 2: Souhlas s pořízením audiozáznamu

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s respondentem - „ředitel (R)“

Příloha č. 1

První část - otázky pro ředitele jsou koncipovány takto:

Jak, podle čeho hodnotíte práci svých učitelů?

Chodíte k nim do hodin? Nebo jak to děláte?

Máte na to hodnocení směrnici, nebo jak to provádíte, podle čeho?

Jak to děláte, abyste zvýšil jejich úsilí, snahu? Podněcujete je nějak?

Jak se zaměstnanci komunikuje?

Druhá část - otázky pro pedagogické pracovníky jsou koncipovány takto:

Jak vás ředitel hodnotí? Podle čeho?

Chodí k vám do hodin nebo jak to dělá?

Jak s Vámi ředitel mluví o tom, zda je s vaší prací spokojen či ne?

Co vás stimuluje k většímu pracovnímu úsilí, snaze?

Jak s Vámi komunikuje paní ředitelka?

Příloha č. 2: Souhlas s pořízením audiozáznamu

Udělují souhlas s pořízením audiozáznamu rozhovoru, který jsem poskytla Marku Coufalíkovi za účelem získání informací, které využije v bakalářské práci – Komunikace v rámci řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků. Souhlasím s jeho následným zpracováním se zaručením přísné anonymity týkající se mých osobních údajů.

V..... Dne..... Podpis.....

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s respondentem - „ředitel (R)“

T: Tazatel

R: Ředitelka

R: Dobrý den.

T: Dobrý den, paní ředitelko, můžeme začít s rozhovorem?

R: Ano, můžeme.

T: Jak dlouho vykonáváte funkci ředitelky?

R: Už je to šest let.

T: A po celou dobu působíte ve funkci zde?

R: Ano (úsměv)

T: Jak hodnotíte práci svých učitelů?

R: Práci svých učitelů hodnotím, když probíhá hospitace, tak po hospitaci tak, že uděláme rozbor hodiny. A řeknu jim, co bylo dobře a co bylo špatně nebo je hodnotím za práci navíc, a to finančně. Také je hodnotím slovně, když se jim něco povede, hodnotím je hned. I když se jim něco nepovede, tak to se snažíme většinou rozebrat hned, slovně. A taký hodnotím písemně, třeba e-mailem. Napíšu email s nějakým hodnocením. No, a už jsem taky jednou hodnotila vytýkacím dopisem. Když jsem s jejich prací jedné učitelky nebyla nespokojená, tak dostala výtku.

T: Jak zjišťujete kvalitu jejich práce? Chodíte k nim do hodin, nebo jak to děláte?

R: Zjišťuji to pozorováním, buď krátkými vstupy do hodin nebo hospitací v hodině. Zjišťuji také jestli se dále vzdělávají, jestli mají zájem o vzdělávání a o

vlastní posun. Sleduji, jestli vymýšlejí nějaké další akce. Tyto práce si každý měsíc zapisují do poznámek k docházce.

T: Jak, podle čeho zaměstnance hodnotíte?

R: Finančně je hodnotím podle vnitřního platového předpisu. Aktivitu, práci navíc hodnotím podle finančních možností školy. Pokud v rozpočtu zůstávají peníze na odměny, tak se je snažím spravedlivě rozdělit podle navíc odvedené práce mezi zaměstnance.

T: Jak se zaměstnanci komunikuje?

R: Jak už jsem řekla, to co je možné, řešíme hned, nejlépe ústně. Třeba po hospitaci se, pokud je čas, hned sejdeme a zhodnotíme, co bylo dobře a co by se dalo zlepšit. Používám taky email, když potřebuji něco třeba hromadně poslat na všechny, například kvůli dalšímu vzdělávání nebo i informace třeba k soutěžím posílám mailem. Taky komunikujeme přes vnitřní systém „bakalář“. Ten používám, když potřebuji napsat informace rodičům a zároveň to posílám i na učitelky a vychovatelky.

T: Jak to děláte, abyste zvýšila jejich úsilí a snahu? Podněcujete je nějak?

R: Nabízím jim další vzdělávání i takové, o které oni sami mají zájem. Oni si napíšu, kterým směrem by se chtěli vzdělávat, já jim nabídnu vzdělání, které jednak potřebujeme pro školu a potom i to co by je samotné zajímalo. Myslím, že jsou motivováni i pochvalou, při pozitivním hodnocení. Také bývají odměňováni okamžitou odměnou, pokud splní nějaký náročnější úkol navíc.

T: Co to znamená okamžitá odměna?

R: Je to odměna, která se projeví v nejbližší výplatě. Napíšu zaměstnanci, že dostal odměnu za to za to. Buď dávám odměnu jednou za půl roku podle výkazů aktivit v docházce, nebo dám odměnu v měsíci, ve kterém projevil

mimořádnou neplánovanou aktivitu. Další možnost motivace je z fondu FKSP, podle pravidel, která tam jsou zmíněna.

T: Děkuji Vám za rozhovor

R: Není za co