

Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky

Václav Trojan

Univerzita Karlova v Praze

Anotace: *Jak prokázal mj. nedávný výzkum PISA 2009, školy v České republice mají velmi vysokou míru autonomie, což současně vede ke značné pracovní zátěži pro jejich vedoucí pracovníky. Předložená studie si klade otázku, zda jsou školští manažeři na tuto situaci adekvátně připravováni. Je podán popis současného systému vzdělávání vedoucích pracovníků ve školství. Empirická část je založena na dotazníkovém šetření názorů tří skupin účastníků vzdělávacích programů pro školské manažery, které bylo doplněno kvantitativními rozhovory s účastníky metodou ohniskových skupin. Data naznačují relativní vzrůst zájmu o vzdělávání v oblasti personalistiky a pedagogického vedení. Práce ukazuje, že tato témata nejsou ve stávajícím pojetí vzdělávání dostatečně zastoupena a že systém zastarává i v dalších aspektech.*

Abstract: *Very high levels of autonomy, i. e. school responsibility for both resource allocation and setting curricula and assessment practices, have been observed in the Czech schools by recent PISA 2009 study. The study describes the system of school leadership training programmes in the Czech Republic and discusses whether they adequately cater for the needs of school managers. Empirical analysis is based on survey of three groups of managers that took part in training programmes in past five years. Data from questionnaires were supported by focus group interviews with students. The results show the growing demand for courses on personal management and instructional leadership. These topics are in present leadership training underrepresented.*

Klíčová slova: *školský management, vzdělávání řídicích pracovníků ve školství, Česká republika, dotazník, ohnisková skupina*

Key words: *educational management, school leadership training, Czech Republic, survey, focus group*

1 ÚVOD

Ředitelé škol, a obecněji školští manažeři, jsou považováni za klíčové aktéry rozvoje školy. Míra autonomie a rozsah odpovědnosti vedoucích pracovníků českých škol jsou přitom v mezinárodním srovnání velmi rozsáhlé. Současně se v poslední době ozývají hlasy, které zpochybňují to, jak vedení škol dokáže tento velký prostor autonomie obsáhnout. Otázkou proto je, zda jsou školští manažeři pro převzetí takové odpovědnosti adekvátně připravováni a zda jim je při výkonu jejich funkce poskytována přiměřená podpora.

Tento článek se zaměřuje na jednu klíčovou formu podpory řídicích pracovníků – jejich vzdělávání. Přináší dva typy informací. Jednak popisuje, jaké podoby vzdělávání jsou k dispozici těm, kdo zastávají pozice v managementu škol nebo se na takové pozice připravují. Dále na základě empirických sond ukazuje, jak účastníci těchto vzdělávacích programů hodnotí užitečnost jejich jednotlivých komponent, zejména s ohledem na měnící se potřeby školských manažerů.

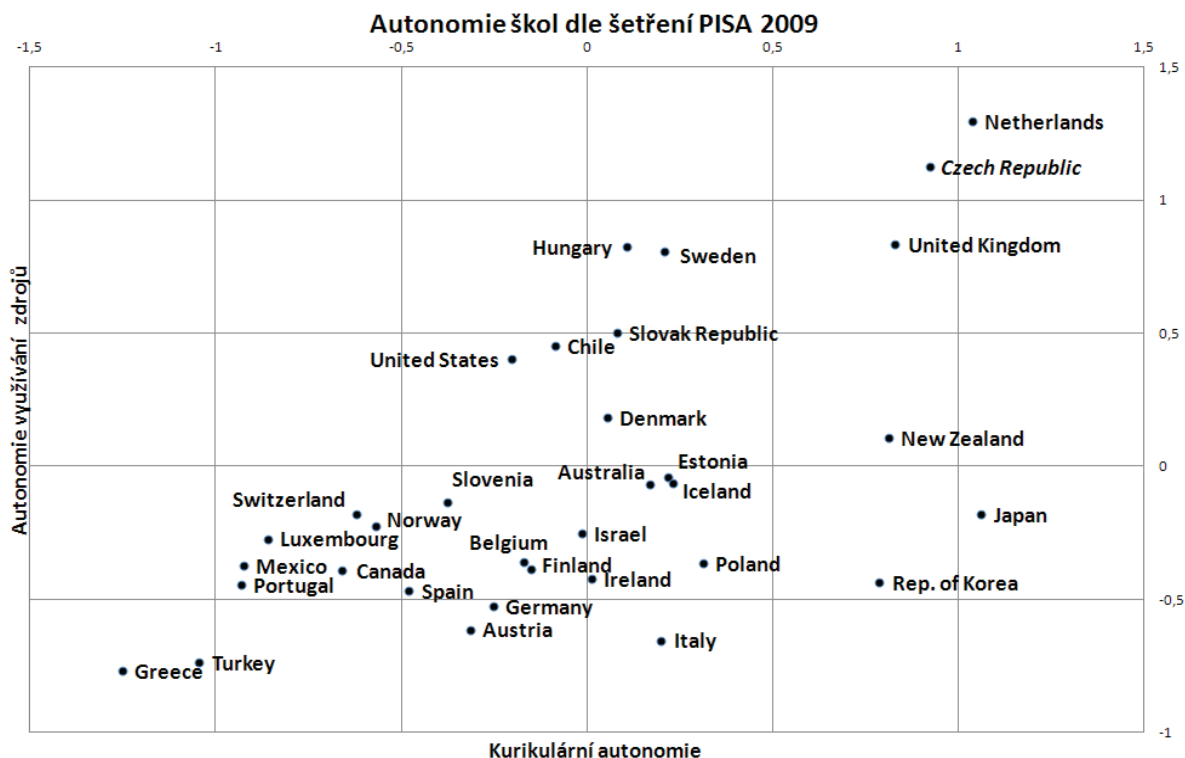
2 VÝCHODISKA

Školský manažer je široce pojímaná kategorie, do níž můžeme řadit ředitele školy a jejich zástupce, vedoucí předmětových týmů, metodických sdružení či jednotlivých úseků školy. Stejně tak bychom mohli za školské manažery považovat osoby rozhodující o školách v širším kontextu – vedoucí odborů školství či rozhodující úředníky v resortu. V rámci této studie jsme se zaměřovali na problematiku vzdělávání ředitelů škol a jejich zástupců, popř. osob, které se chystají na konkurz na pozici ředitele školy.¹

Zejména osobnost ředitele školy je řazena mezi rozhodující faktory postavení školy i jejího rozvoje (Veselý, 2010). Probíhající kurikulární reforma v České republice znamenala značnou změnu v oblasti kompetencí ředitele spojenou s růstem autonomie škol. To potvrzují i zjištění mezinárodního šetření PISA 2009. V rámci zemí účastnících se výzkumu – jedná se o všechny země OECD a řadu dalších států a teritorií (Palečková, Tomášek, & Basl, 2010) – „Česká republika, Nizozemsko, Spojené království a partnerské Macao poskytují svým školám největší autonomii – nejen v oblasti alokování zdrojů, ale také při rozhodování o kurikulu a metodách hodnocení.“ (School autonomy..., 2011, s. 1) Situaci ilustruje obrázek 1, v němž je vyjádřena relativní míra autonomie ve dvou uvedených dimenzích ve srovnání s průměrem daných ukazatelů pro sledované země. (Autonomií v alokování zdrojů

1 Odborná literatura zatím většinou ponechává bokem zájmu osoby zástupců ředitelů škol (Walker & Kwan, 2010; Lhotková v tomto čísle), což autor studie považuje za nesprávné. Zástupce ředitele školy má jistě odlišné postavení a kompetence ve srovnání s ředitelem školy, je jakýmsi spojovacím mostem mezi ředitelem a pedagogy, ale je třeba mít na zřeteli logický význam tohoto slova. Jde o zástupce, který v případě potřeby musí být schopen ředitele školy v plné míře zastoupit (Trojan, 2011). Nebývá to jistě standardní situace, kdy ředitel školy nemůže vykonávat svoji funkci delší dobu z důvodu nemoci či jiné vážné překážky, avšak zástupce ředitele musí být na tuto situaci po všech stránkách připraven.

se v tomto případě rozumí např. možnost přijímat a propouštět učitele nebo rozhodovat o využití rozpočtových prostředků.)



Obrázek 1. Autonomie škol dle šetření PISA 2009

Autonomie škol, povinnost tvorby školního vzdělávacího programu i předcházející změna celého systému řízení školství zvyšovaly pracovní zátěž pro ředitele českých škol. Řada ředitelů škol si tak možná se situací nyní neumí poradit, a tato jejich bezradnost může být jednou z příčin klesajících výsledků českých žáků (McKinsey & Co, 2010). Dále tomu odpovídá nálada v resortu, která v nedávné době vyústila např. v návrhy novelizace školského zákona v oblasti odstranění povinné autoevaluace škol a zavedení modelových školních vzdělávacích programů. Ředitelé škol jsou postupně zahlcováni nezvládnutelnou mírou byrokratické zátěže a situace je buď vůbec neřešena, popř. je řešena nesystémovým způsobem.

Kombinovaná vysoká autonomie v obou dimenzích uvedených na obrázku 1 tak znamená, že čeští ředitelé zaměřují svou pozornost jen na některé palčivé problémy. Studie McKinsey & Co (2010, s. 21) došla k závěru, že České republice „většinu pracovní doby ředitelů zabírá provoz a administrativa, na zlepšování kvality výuky jim zbývá cca 20 % času“, zatímco v nejlépe fungujících vzdělávacích systémech „tráví ředitelé řízením kvality výuky více než 50 % (v některých případech, například při cíleném úsilí zlepšit kvalitu výuky, až 80 %) svého času“. Uvedená zpráva společnosti přitom vidí spojitost mezi dobou, kterou (ne)věnuje ředitel české školy řízení kvality výuky, a trendem klesajících výsledků žáků. I v mezinárodním srovnání zemí zúčastněných ve studii TIMSS 2007 čeští ředitelé věnují (a to v době zavádění kurikulární reformy) jen mírně podprůměrné množství času pedagogickému vedení

školy (Mullis, Martin, & Foy, 2008, s. 334n.) a zejména jen polovinu času ve srovnání s mezinárodním průměrem stráví hospitacemi. Také kvalitativní šetření Dvořáka et al. (2010) ukazuje na nízkou míru pedagogického řízení ve školách, které byly předmětem jejich vícepřípadové studie.

Tady je nutno si položit dvě otázky:

1. Jsou ředitelé na své rozšířené odpovědnosti připravováni?
2. Jak sami hodnotí význam jednotlivých komponent své přípravy?

Zaměříme se při tom na dimenzi vzdělávání ředitelů škol.

3 ZÁKONEM VYMEZENÉ PODOBY VZDĚLÁVÁNÍ ŘEDITELŮ ŠKOL

Než budou popsány podoby formálního vzdělávání vedoucích pracovníků ve školství,² je nutno poukázat na paradox, že dva roky může být ředitel školy ve funkci bez i jen základního manažerského vzdělání a neexistuje podpora (uvádění) ředitelů do praxe na žádném typu škol bez ohledu na zřizovatele. Po absolvování povinného vzdělání (SŘŠ, dříve FS I., v rozsahu 100 hodin, které neobsahuje oblast vedení lidí v obecné manažerské literatuře považovanou za nejdůležitější oblast kompetencí řídicího pracovníka) ředitel školy nemá povinnost dalšího vzdělávání.³ Český ředitel školy může stát podle stávajících pravidel takřka čtyřicet let svojí řídicí životní dráhy v čele školy bez povinnosti dalšího formálního vzdělávání, postupu a systematického získávání zkušeností.

Vzdělávání ředitelů nebere ohled na různé potřeby ředitelů v různých etapách jich profesní dráhy (Pol, 2010). *Kariérní řád* pedagogického pracovníka i ředitele školy je dlouhodobě neřešeným úkolem, což vede k riziku setrvačnosti, vyhoření a možného opuštění resortu. Na druhém pólu stojí otázka, proč dosud český systém vzdělávání řídicích pracovníků nevyužívá úspěšné ředitele jako vzdělavatele, kouče, tutory či rádce. Je pravděpodobné, že řada organizací vzdělávajících řídicí pracovníky využívá této skupiny ředitelů, avšak děje se tak nesystematicky.

Povinné vzdělání, které řediteli školy v souladu s platnými předpisy po formální stránce stačí po celou dobu jeho výkonu funkce, realizuje v rozsahu jednoho sta hodin kterákoli akreditovaná instituce. Je otázka, zda množství realizátorů není spíše na škodu. Pro srovnání v Anglii, kde sice starší tradici odpovídala naprostá decentralizace školství, dnes došlo k soustředění vzdělávání školských manažerů do jedné instituce – *National College for School Leadership*. U nás programy nejsou systematicky kontrolovány a lze se obávat, že jejich úroveň je značně rozdílná.

Podívejme se teď podrobněji, jak vypadá vzdělávací nabídka pro ty učitele, kteří se vzdělávat buď musí, anebo chtějí. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a o kariérním systému ve školství, zmiňuje v § 1 druhy

2 Tento systém je zakotven v základních zákonech resortu, školském zákoně (zákon 561/2004 Sb.) a zákoně o pedagogických pracovnících (zákon 563/2004 Sb.).

3 Pokud za tuto povinnost nebudeme brát povinnost vyplývající ze zákona o pedagogických pracovnících, což je povinnost nedokladovatelná, nevymahatelná a prokazatelně formální.

dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kterými jsou: (a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, (b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, (c) studium k prohlubování odborné kvalifikace.

3.1 Studium pro ředitele škol a školských zařízení⁴

Je určeno pro uchazeče o funkci řídicího pracovníka a nově jmenované řídicí pracovníky ve školství v rámci studia ke splnění kvalifikačních předpokladů. Ředitel školy ho *musí absolvovat nejpozději do dvou let* ode dne, kdy začal funkci ředitele školy vykonávat.⁵ Jde tedy o zákonem vymezený nezbytný předpoklad pro výkon funkce ředitele školy. Jeho význam je zdůrazněn i provázáním se školským zákonem (2004), který v § 166 ukládá zřizovateli odvolat ředitele, který neprokáže splnění tohoto předpokladu osvědčením o absolvování.

Povinnost absolvovat toto kvalifikační studium realizované v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se však vztahuje pouze na ředitele škol, které jsou zřizovány ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí, nevztahuje se na ředitele škol soukromých a církevních. Je příjemným zjištěním, že mezi studenty oboru školský management se řídicí pracovníci ze soukromých a církevních škol objevují poměrně často. Kvalifikační studium rovněž nemusí absolvovat ředitele, kteří vystudovali akreditovaný vysokoškolský vzdělávací program v oboru školský management (např. bakalářské studium školského managementu), nebo ti ředitelé, kteří absolvovali studium pro vedoucí pedagogické pracovníky podle § 7 vyhlášky č. 317/2005 Sb. Dále zákon vyjímá z povinnosti absolvovat studium ty ředitele škol, kteří ke dni účinnosti zákona (1. 1. 2005) vykonávali svou funkci alespoň 10 let.

Rozsah studia je stanoven vyhláškou č. 317/2005 Sb. (nejméně 100 hodin přímé výuky včetně třídní stáže v rozsahu minimálně 15 hodin), obsah vymezilo ministerstvo školství ve *Standardu studia pro ředitele škol a školských zařízení* (2005). Realizace probíhá pod garancí Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV). Cílem studia je seznámit účastníky se základními předpisy školského práva, pracovního práva, ekonomiky a financování škol a školských zařízení, které jsou nezbytné pro řízení vzdělávací instituce, dále s problematikou řízení a rozvoje lidských zdrojů, rámcových a školních vzdělávacích programů, organizační struktury škol, evaluace a autoevaluace škol, bezpečnosti a ochrany zdraví.

Obsah studia vychází z klíčových profesních kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení a z popisu práv a povinností vyplývajících ze školského zákona. Studijní program je strukturován do čtyř modulů: (1) základy práva, (2) pracovní právo, (3) financování školy, (4) organizace školy a pedagogického procesu.

Studium je ukončeno závěrečnou zkouškou před komisí. Zkouška má tři části: (1) obhajobu písemné práce, (2) diskusi o stáži absolvované v předepsaném rozsahu na škole či školském zařízení a (3) ověření získaných znalostí.

Obsah studia je koncipován tak, aby účastníci získali poznatky, jejichž aplikace zabránila možným chybám v práci začínajícího ředitele školy. Podle zkušeností vzdě-

4 Podle § 5 vyhlášky č. 317/2005 Sb.

5 Podle § 5 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb.

lavatelů řídicích pracovníků dochází využitím kombinované formy studia k vytváření sítě řídicích pracovníků škol a školských zařízení, která je významným faktorem pro vzájemnou odbornou i kolegiální podporu (*networking*).

Snaha MŠMT zabezpečit jednotnou úroveň a kvalitu studia vedla nejenom ke stanovení *Standardů*, ale i ke zpracování jednotných studijních textů a proškolení lektorů. Standardy studia obsahují přehled kapitol jednotlivých modulů od základních právních předpisů, pracovního práva, financování školy a organizace školy a pedagogického procesu.

3.2 Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky – Získání způsobilosti k výkonu řídicí činnosti

Je studiem ke splnění *dalších* kvalifikačních předpokladů.⁶ Mohou se do něj hlásit nejen zkušení řídicí pracovníci, ale rovněž zástupci ředitele školy a nově jmenovaní řídicí pracovníci ve školství. Jeho absolvování se současně uznává jako studium pro ředitele škol.⁷

Toto studium není pro ředitele škol povinné, ale je provázáno s možností postupu do vyššího kariérního stupně, z čehož vyplývá i možnost zařazení do vyšší platové třídy (např. ředitelky mateřských škol mohou být zařazeny do 11. platové třídy, ředitelé základních a středních škol do 13. platové třídy).

Obsah studia pro vedoucí pedagogické pracovníky je připraven tak, aby se posluchači, kteří jsou již lépe orientováni v základech právní a ekonomické problematiky, mohli hlouběji ponořit do problematiky školského managementu a získat profesní kompetence v oblasti teorie a praxe školského managementu, řízení pedagogického procesu, vedení lidí, řízení právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení, práva, ekonomiky a financování školství, pedagogiky, psychologie, týmového řízení, BOZP a v neposlední řadě i v oblasti informačních technologií. Studenti by měli získat řadu vůdčích, řídicích i osobních kompetencí zasahujících do všech oblastí jejich profesní zodpovědnosti.

Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky by mělo probíhat pouze na úrovni vysokých škol v rámci celoživotního vzdělávání. Minimální rozsah stanovený vyhláškou je 350 vyučovacích hodin. I pro tento studijní program připravilo a zveřejnilo MŠMT *Standard studia pro vedoucí pedagogické pracovníky* (2005), který je závazný jak z hlediska obsahu jednotlivých modulů, tak forem studia. Vysoká škola, která bude studium realizovat, musí připravit vzdělávací plán v následujících pěti modulech: teorie a praxe školského managementu, právo, ekonomika a finanční management, řízení pedagogického procesu, vedení lidí. Ke každému z modulů musí být navíc připravena manažerská praxe ve školách a školských zařízeních v rozsahu 20 hodin.

Snaha zajistit kvalitu vzdělávání i na této úrovni přípravy vedla ke stanovení organizačních forem výuky – každý z modulů musí obsahovat 32 hodin přímé výuky

6 Je vymezeno § 7 vyhlášky č. 317/2005 Sb.

7 Vyhláška č. 317/2005 Sb., § 5 odst. 3.

(kromě již zmíněných 20 hodin manažerské praxe) a 18 hodin on-line aktivit včetně chatování, aktivní účasti v e-fóru, prezentování v on-line prostředí. Díky těmto pravidlům by mělo dojít i k výraznému zkvalitnění kompetencí řídicích pracovníků ve školství v oblasti ICT.

Důležitým faktorem úspěšnosti studia pro vedoucí pedagogické pracovníky má být propojení teorie a praxe prostřednictvím modulu *manažerská praxe*. Tematicky je manažerská praxe zaměřena tak, aby odpovídala vyučovaným modulům. Posluchači by měli být rozděleni podle specifických kritérií do skupin, které absolvují v průběhu studia setkání na různých typech škol a školských zařízení. Studenti si tak mají ověřit získané teoretické znalosti v praxi.

Podmínkou efektivní realizace této formy manažerské praxe je vzájemné navázání spolupráce mezi posluchači, kteří se tak učí propojovat teoretické informace z přednášek s praktickými poznatky ze škol. Manažerská praxe tak poskytuje posluchačům nejen možnost konfrontovat nové teoretické znalosti s praxí ve školství, ale i posuzovat své dosavadní postupy a metody prostřednictvím srovnání s postupy a řídicí praxí kolegů z jiných škol. Klíčovým momentem modulu manažerská praxe je získání nových podnětů pro praxi, zdokonalení sebehodnocení a schopnost analýzy vlastní řídicí práce.

Ukončování studia má formu obhajoby závěrečné práce a závěrečné zkoušky před komisí. Absolvent získává osvědčení o způsobilosti k výkonu řídicích činností⁸, které dokládá splnění dalších kvalifikačních předpokladů jako jedné z podmínek pro zařazení do vyššího kariérního stupně.

3.3 Bakalářské studium oboru školský management

Jde o vysokoškolské studium akreditované na několika univerzitách v České republice, které je ukončeno závěrečnou bakalářskou prací a státní závěrečnou zkouškou podle zákona o vysokých školách. Vzhledem ke skutečnosti, že řada studentů tohoto oboru má již za sebou studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, je propracován systém uznávání dílčích zkoušek, popř. jiných studijních povinností. Studium má v jednotlivých modulech aktivity, které prohlubují obsah studia pro vedoucí pedagogické pracovníky. Patrné je to zejména v modulu manažerská praxe, kdy se posluchači dostanou na pracoviště ČŠI, na odbor školství krajského úřadu či do komerční organizace.

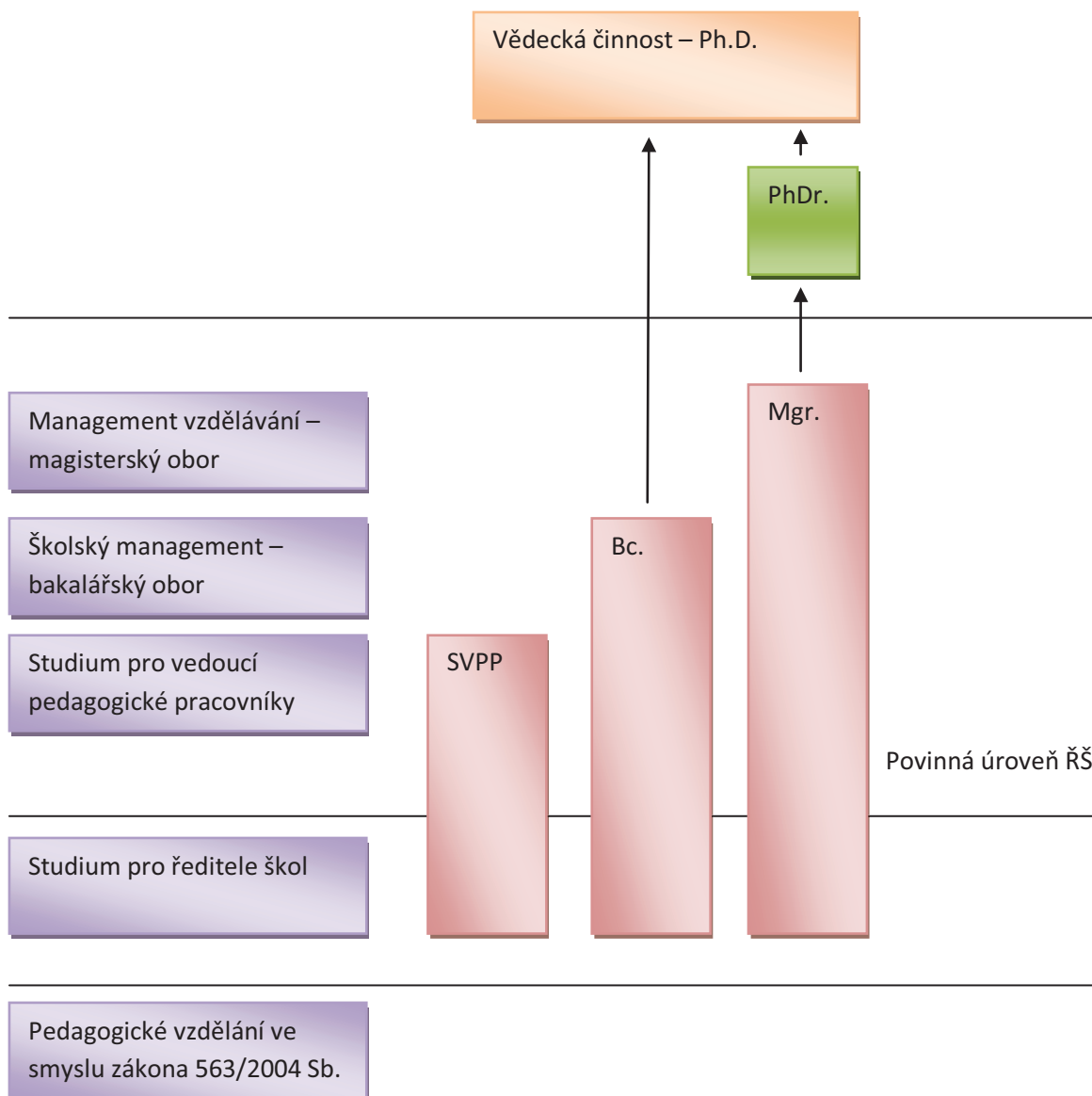
3.4 Navazující magisterské studium management vzdělávání

Mění se podmínky společnosti, probíhající reforma českého školství i vývoj vzdělávání řídicích pracovníků v jiných zemích ukazovaly, že bakalářský stupeň vzdělávání školských manažerů přestává stačit. Zkušenosti ředitelů hledali další vzdělávací programy. Navíc nutnost kvalitní přípravy pracovníků pro oblast řízení vzdělávání a potřebu jejího dalšího rozvoje na magisterskou úroveň zdůrazňoval

⁸ V souladu s § 29 odst. 4 a 6 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Národní program rozvoje vzdělávání (2001): „Bude připraven a podpořen magisterský studijní program jako hlavní základna pro rozvoj vzdělávání řídicích pracovníků všech stupňů škol, především ředitelů a školních inspektorů.“

System vzdělávání řídicích pracovníků v České republice



Obrázek 2. System vzdělávání řídicích pracovníků ve školství v České republice

Magisterský studijní program by měl připravit odborníky kvalifikované k profesionálnímu výkonu řídicí funkce v evropském vzdělanostním prostředí. Je zaměřen na získání a prohloubení teoretických poznatků v oblastech psychologie, sociologie, pedagogiky, vedení lidí, ekonomiky vzdělávání, právních otázek vzdělávání, na zvládnutí jejich aplikace a na rozvinutí schopností k tvůrčí činnosti v oblasti řízení vzdělávání.

Cílovou skupinou jsou absolventi bakalářského studijního oboru školský management, případně absolventi příbuzných bakalářských oborů a absolventi magisterského studia vedoucího k získání odborné pedagogické kvalifikace v souladu se zákonem o pedagogických pracovnících.

Studium je realizováno v kombinované formě studia s modulovým uspořádáním předmětů. Tento studijní obor je dosud realizován na jediném pracovišti v České republice. Ve schválené akreditaci je možnost realizace rigorózního řízení, takže studium bude i přípravou pro tvorbu a obhajobu rigorózní práce. Předpokládá se, že získané vzdělání uplatní absolventi jako řídicí pracovníci na úrovni středního a vrcholového managementu na různých stupních vzdělávání a v klíčových článcích veřejné správy ve školství.

Všechny uvedené formy vzdělávání ředitelů shrnuje obrázek 2.

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

V předchozí části textu jsme charakterizovali strukturu vzdělávacích příležitostí, dostupných řídicím pracovníkům v českém školství. V následující části naznačíme, nakolik tato nabídka odpovídá „poptávce“ a jejím změnám, jejichž existenci předpokládáme v souvislosti s probíhajícími změnami ve společnosti a ve vzdělávacím systému. Vypovídací hodnota uvedených zjištění je samozřejmě značně omezená, protože data původně nebyla sbírána se záměrem provádět srovnání v časové řadě. Jedná se o dílčí sondy, které nemají ambici pojmenovávat situaci v reprezentativní vzorku řídicích pracovníků. Na druhé straně díky opakování některých otázek v dotaznících distribuovaných frekventantům různých vzdělávacích programů v rozmezí pěti let lze s jistou mírou obezřetnosti některé tendence pojmenovat, zejména když jsou dotazníková data doplněna kvalitativními výpověďmi z ohniskových skupin.

4.1 Účastníci výzkumu

Výzkum vychází z dat získaných u tří skupin respondentů, které jsou podrobněji popsány v následujících odstavcích.

1. *Účastníci projektu ESF Úspěšný ředitel.* Tohoto projektu realizovaného v letech 2006–2008 pracovištěm autora se účastnilo 295 osob, v dotazníkovém šetření bylo využito odpovědí 215 respondentů, což je 73 % (Trojan, 2008). Šlo pouze o ředitele škol a jejich zástupce, vzhledem k podmínkám uvedeného projektu nemohly být v rámci tohoto projektu vzdělávány jiné cílové skupiny, což z hlediska výzkumu může být i výhoda. Průměrná délka jejich řídicí praxe činila 8,17 let. U této skupiny se přímo nezjišťovalo, zda se účastní vzdělávání dobrovolně. Jistou informaci můžeme však zpětně odvodit z rozložení účastníků podle délky jejich praxe ve funkci ředitele školy. Z provedené analýzy vyplývá, že nejméně pětina respondentů absolvovala studium z vlastního zájmu, neboť ze zákona o pedagogických pracovnících

nemají ředitelé, kteří v okamžiku platnosti zmíněného zákona vykonávají funkci déle než 10 let, povinnost studium pro řídicí pracovníky absolvovat.

2. *Účastníci projektu ESF Profesionalizace klíčových kompetencí řídicích pracovníků ve školství*, který byl zacílen na široké spektrum řídicích pracovníků ve školství. Mezi účastníky byli ředitelé škol, zástupci ředitelů i dosud opomíjená skupina středního managementu (Lhotková, 2011). Celkově byly získány názory 119 respondentů, ředitelů bylo 39, zástupců ředitele 45, středních manažerů 35. V tomto případě dokonce většina účastníků (62,7 %) začala studovat z vlastní iniciativy, což lze interpretovat jako signál vnímané potřeby dalšího vzdělávání řídicích pracovníků ve školství.

3. *Studenti bakalářského oboru školský management*. Tato skupina byla nejvíce heterogenní z hlediska aktuálně zastávané funkce ve škole. Jednalo se o 342 osob, které v akademickém roce 2010–2011 studovaly na katedře ČŠM PedF UK v Praze, z nichž 51 % aktuálně pracuje ve funkci ředitele školy či zástupce, 13 % na střední manažerské pozici, 12 % ve funkci vedoucí školní jídelny, 13 % pracuje jako učitelé, 8 % v jiné funkci ve školství, 1 % v řídicí funkci mimo školství a 11 % mimo uvedené kategorie. Heterogenita odráží posun složení studentů oboru školský management, s nímž musejí tvůrci vzdělávacích programů pro řídicí pracovníky ve školství do budoucna počítat.

4.2 Metody výzkumu

Všem třem skupinám byl distribuován dotazník. Nejednalo se o totožný dotazník, neboť na počátku procesu získávání dat v roce 2006 nebylo záměrem primárně komparovat názory v rozdílném časovém úseku. Jednotlivé dotazníky měly ovšem společné jádro otázek, které lze srovnávat. V těchto otázkách měli respondenti vyjadřovat aktuálně prožívanou či vnímanou potřebu či důležitost (prioritu) konkrétních oblastí vzdělávání. Použitá škála byla od hodnoty 1 (nejnižší vnímaná důležitost) po 5 (nejvyšší důležitost).

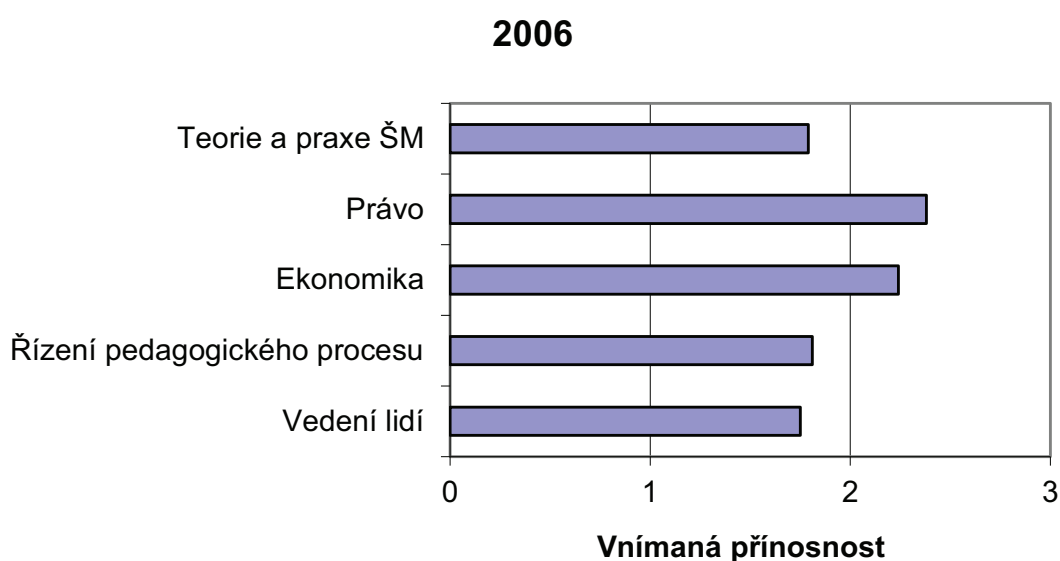
Pro doplnění kvantitativních zjištění byla z každé skupiny sestavena ohnisková skupina (*focus group*) ředitelů škol záměrně vytvářených tak, aby byly heterogenní z hlediska věku, délky řídicí praxe, pohlaví, velikosti a umístění školy. V případě, kdy byli účastníci programu méně homogenní z hlediska zastávané funkce (což byl zejména případ studentů bakalářského studia), byli do skupiny vybíráni pouze pracovníci aktuálně na pozici ředitele. Skupiny měly 9–10 členů. Takto byly získány další informace zejména o motivaci ke studiu, poznatky o názorech na konkrétní náplň jednotlivých vzdělávacích modulů, o konkrétních vzdělávacích potřebách těchto pracovníků aj. Struktura skupinového rozhovoru u všech skupin nebyla stejná, vyvíjela se mj. v závislosti na vyhodnocení předchozích rozhovorů.

5 VÝSLEDKY

Uvedeme základní zjištění o vnímané užitečnosti jednotlivých oblastí studia ve výše popsaných skupinách, které doplňujeme vybranými výsledky analýzy výpovědí v ohniskových skupinách.

5.1 Rok 2006 – projekt Úspěšný ředitel

U této skupiny je patrný akcent na oblast práva a ekonomiky (obr. 3). Naopak oblasti vedení lidí a školského managementu jsou na posledním místě. Ze strukturovaného rozhovoru s vybranými řediteli škol vyplynuly některé objasňující skutečnosti. Jednalo se o období implementace nového školského zákona, počátku kurikulární reformy a ekonomických změn. Z tohoto důvodu se ředitelé zaměřovali primárně na tyto oblasti, neboť byli i svými zřizovateli hodnoceni výhradně v těchto oblastech. Ředitelé verbálně vyjadřovali chápanou potřebu zdokonalení svých kompetencí i v jiných oblastech, ale podle jejich slov jim na ně nezbýval čas a energie.⁹



Obrázek 3. Hodnocení jednotlivých obsahových oblastí vzdělávání účastníky projektu Úspěšný ředitel

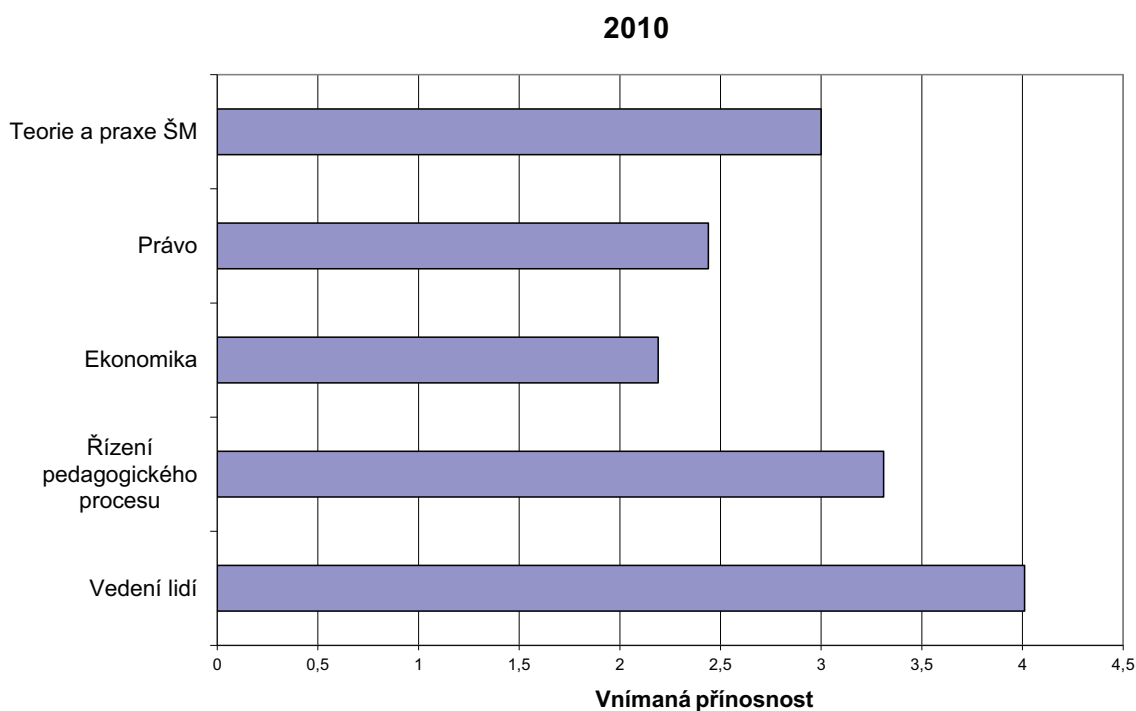
V ohniskové skupině sestavené z těchto respondentů se ukázaly např. rozporné postoje k otázce, zda ředitel školy má, či nemá absolvovat manažerské vzdělání před nástupem do funkce. Kladný názor, který ve skupině převažoval, byl zdůvodňován např. tím, že předchozí studium poskytuje celkový přehled a kompetence,

⁹ Zajímavé bylo, že stejná skupina při ukončení projektu o dva roky později v roce 2008 nejvíce akcentovala svůj posun v chápání důležitosti modulu řízení pedagogického procesu.

usnadní nástup do funkce a umožní vyvarovat se některých chyb, poskytne více sebedůvěry a sníží stres spojený s učením „za pochodu“. Vyskytly se však i názory poukazující na nevýhody takového přístupu, který diskriminuje řadové pedagogy nebo uchazeče z jiných rezortů přihlášené do konkurzu. Podle těchto hlasů je určitá praxe v roli ředitele buď nezbytným předpokladem studia, nebo ho zcela nahradí („V takovéto teoretické rovině je vzdělávání zcela zbytečné.“). Objevil se i poukaz na finanční stránku („Kdo to zaplatí?“) a na nejistotu získání vedoucí funkce vzhledem k nutnosti absolvovat konkurzní řízení.

5.2 Rok 2010 – projekt Profesionalizace klíčových kompetencí

Jak bylo uvedeno dříve, jednalo se o skupinu 119 respondentů převážně z menších škol. Na první pohled je patrné odlišné hodnocení relativní důležitosti jednotlivých oblastí. Na prvním místě se dostala oblast vedení lidí, za ní řízení pedagogického procesu a teorie a praxe školského managementu (viz obrázek 4).



Obrázek 4. Hodnocení jednotlivých obsahových oblastí vzdělávání účastníky projektu Profesionalizace klíčových kompetencí. Patrný je přesun zájmu k otázkám personálního a pedagogického řízení.

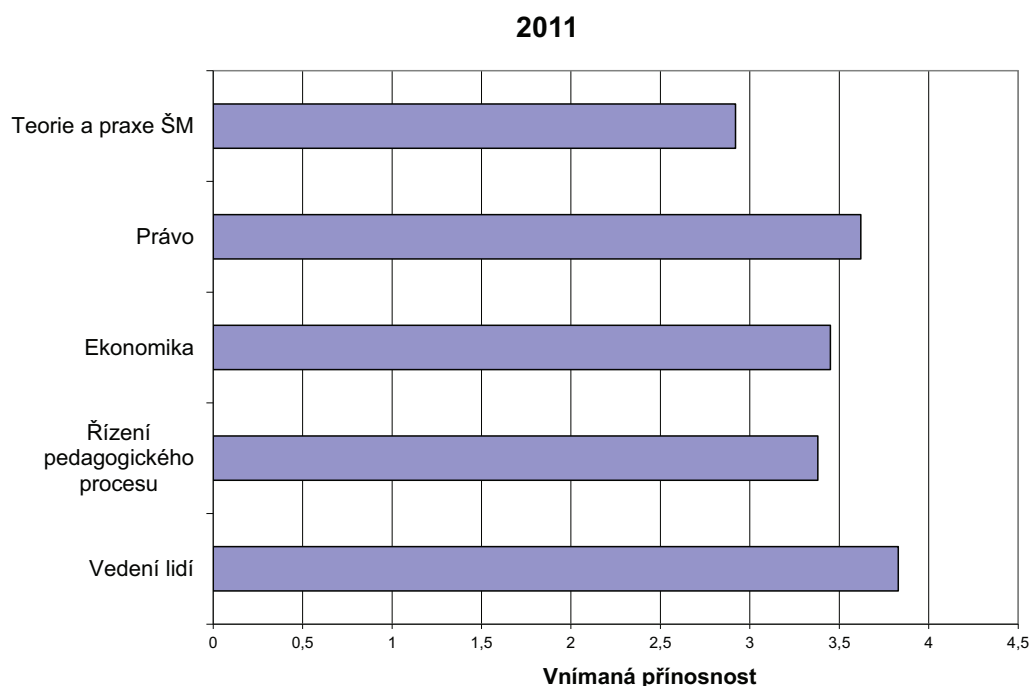
Ohnisková skupina sestavená z těchto respondentů mj. osvětlila příčiny jejich vstupu do vzdělávacího programu. Většina účastníků má již absolvováno povinné vzdělání a uvádí svoji potřebu aktualizovat svoje znalosti, získat sebestjistotu a konfrontovat svoje dosavadní zkušenosti s jinými vedoucími pracovníky. Tato skutečnost je v souladu se závěry jiných výzkumů (Pol, 2010). Dále je patrná rostoucí role

středních manažerů, jejichž vzdělávání je akcentováno i samotnými řediteli. Jistě to souvisí s posunem ve školách mezi léty 2006 a 2010. Ředitel školy musel delegovat část svých kompetencí, na tvorbě a implementaci školního vzdělávacího programu se podílelo větší množství pedagogických pracovníků, kteří sami verbalizovali svoje vzdělávací potřeby.

5.3 Rok 2011 – studenti bakalářského oboru školský management

Stejně jako u předchozí skupiny bylo jako nejpřínosnější hodnoceno vedení lidí, i když rozdíly mezi jednotlivými oblastmi nejsou velké.

Ohnisková skupina sestavená ze studujících ředitelů škol ilustrovala mj. názory na konkrétní potřeby v jednotlivých oblastech studia. V oblasti řízení pedagogického procesu to byly otázky spojení s implementací a hodnocením školních vzdělávacích programů a s autoevaluací.



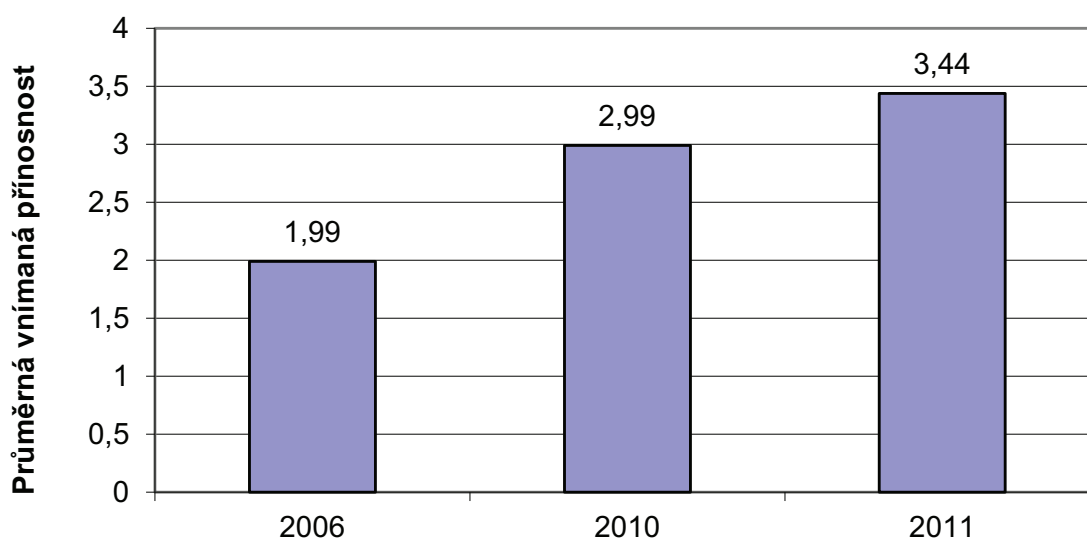
Obrázek 5. Hodnocení jednotlivých obsahových oblastí studenty bakalářského oboru školský management.

Naopak jako méně významná byla hodnocena problematika školské politiky. Z více výzkumných šetření je patrná jistá rezignace ředitelů škol na obecné resortní otázky. V oblasti školského managementu byly nejvíce vyžadovány oblasti plánování a organizování a dále řízení rizika. Nejvíce akcentovaná oblast vedení lidí by měla podle účastníků ohniskové skupiny být nejvíce saturována tématy z personálního řízení, motivace, řešení konfliktů a osobnosti vedoucího pracovníka.

Jedině v této ohniskové skupině byly pokládány dotazy na praktickou část vzdě-

lávacího programu, která tvoří nedílnou a možná nejdůležitější součást vzdělávání (srov. např. Pol, 2010). Účastníci nejvíce oceňovali přínos poznatků získaných během práce ve skupinách při návštěvách škol a školských zařízení a dále při návštěvách zřizovatelů škol, zejména odborů školství krajských úřadů. Na těchto pracovištích získávají zkušenosti, návštěvy jim poskytují nadhled a srovnání se situací mimo svojí vlastní školu.

Průměrné hodnocení přínosu vzdělávání ve sledovaných letech rostlo (obrázek 6), což se dá vysvětlit jako vyšší míra chápání důležitosti vzdělávání nebo jako známka zkvalitňující se nabídky.



Obrázek 6. Vývoj průměrného hodnocení vnímané potřeby studia

6 DISKUSE

Celkově se v datech objevují tyto tendence. V roce 2006 byly nejvíce vyžadovány oblasti ekonomiky a práva, což jistě souviselo s dobou časně implementace nových právních předpisů (školský zákon z roku 2004) do života škol a jednostrannou orientací zřizovatelů na tuto oblast. Skupina respondentů z roku 2006 kladla nejmenší důraz na oblast vedení lidí a teorii a praxi školského managementu, přitom si účastníci ohniskové skupiny byli vědomi jistého nebezpečí tohoto přístupu. Oblast ekonomická a právní jistě zůstává důležitou částí vzdělávání, avšak relativní nárůst důležitosti zaznamenala oblast vedení lidí; je to patrné u skupiny respondentů v roce 2010 i 2011. Autor považuje tuto skutečnost za příznivý vývoj ukazující nezastupitelnost oblasti vedení lidí pro management školy a je dobře, když si tuto skutečnost ředitelé škol sami uvědomují. Ve srovnání s dřívějším obdobím začala být také vnímána relevance dalšího rozvoje vedoucího pracovníka v oblasti řízení pedagogického procesu, tedy v té oblasti, která je podle v úvodu citovaných zdrojů u nás nedostatečně zajišťována. Kvalitativní data také ukazují, že ředitelé

velmi oceňují vytvářené příležitosti k horizontálnímu učení ve skupinách kolegů.

Na jedné straně je pozitivní, že ředitele škol akcentují i jiné oblasti svého vzdělávání, na druhou stranu není jisté, zda jim byrokratická zátěž umožní tyto oblasti efektivně řídit. Současně zpráva McKinsey & Co (2010, s. 21) tvrdí, že vzdělávací nabídka této proměňující se poptávce neodpovídala, protože „se zaměřuje na provoz a administrativu, kam spadají ekonomické a právní otázky“. Jak ukazuje v jiném příspěvku tohoto čísla Dvořák, lze proti sobě postavit dva přístupy k řízení či vedení školy – administrativní a pedagogický. Pro české prostředí bylo typické administrativní chápání funkce pedagogického manažera a to může být předáváno dál i ve vzdělávání vedoucích pracovníků ve školství, jak ostatně odpovídá konzervativnímu charakteru každého vzdělávání.

Uvedené závěry však je nutno chápat jako velmi orientační. Současně nelze vyloučit, že do popsaných výsledků se promítly i další vlivy. Za prvé, účastníci jednotlivých programů vykazovali rozdílnou míru homogenity z hlediska jejich aktuální funkce ve škole. Za druhé, respondenti mohli být ovlivněni svou zkušeností s konkrétním, v každém případě poněkud odlišným programem, jehož se zúčastnili.

Každopádně jak otázky formální organizace vzdělávání školských manažerů, tak především jeho obsahu a priorit, vyžadují další pozornost z hlediska výzkumných i rozvojových projektů.

7 ZÁVĚR

Autor studie chtěl obrátit pozornost čtenářů na možný posun ve vnímaných potřebách vzdělávání řídicích pracovníků ve školství v České republice. Nekladl si za cíl kompletně popsat situaci, avšak patrnost některých tendencí dává možnost vyvození závěrů i návrhů ohledně možného posunu v poptávce a snad předpokládaného vývoje nabídky vzdělávacích programů i celého systému vzdělávání řídicích pracovníků ve školství. Získaná data naznačují, že zejména oblast vedení lidí a pedagogického vedení je dosud nedostatečně zastoupena ve vzdělávacích programech a jejich posílení by ze strany ředitelů škol mohlo být přijato kladně.

Dosud byli ředitelé škol hodnoceni zejména podle různě nastavených kritérií, např. podle ekonomických ukazatelů, souladu činnosti školy s právními předpisy. V souvislosti s kurikulární reformou se mezi kritéria zařadilo i sestavení a implementace školního vzdělávacího programu.

Pokud dojde k zavedení plošného testování žáků, lze očekávat, že ředitel začne být v rostoucí míře odpovědný za výsledky vyučování a učení ve své škole, a to povede k zvýšené poptávce po vzdělávání v oblasti pedagogického vedení školy.

Poděkování

D. Dvořák vytvořil podklady pro obrázek č. 1.

LITERATURA

- Bakay, M. E, Kalem, G, & Slavik, M. (2010). *Training modules for managers and other managerial staff*. Izmir, Turkey.
- Davis, B., & Ellison, L. (1997). *School leadership for the 21 st century*. London: Pitman.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman.
- Greger, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích. *Orbis scholae*, 15(1), 9–22.
- Kaldestad, O. H, Pol, M, & Sedláček, M.(2009). *Vybrané otázky školského managementu. Norská perspektiva*. Brno : MU.
- Kalous, J, & Veselý, A. (2006). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: UK.
- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: autor.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, Mass.: TIMSS International Study Center, Boston College.
- Národní program rozvoje vzdělávání. Bílá kniha*. (2001). Praha: MŠMT ČR.
- Obdržálek, Z. (2008). Vedení a řízení školy jako element systému její kvality. *Komenský*, 132(5).
- Palečková, J., Tomášek, F., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ÚIV.
- Pisoňová, M. (2008). *Leadership ako súčasť manažérskych funkcií*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Profesní dráha ředitelů základních škol: Od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*, 15(1), 85–105.
- School autonomy and accountability: Are they related to student performance? (2011, October). *PISA in Focus*. Dostupné z www.oecd.org/dataoecd/17/43/48910490.pdf.
- Slavíková, L. (2003). *Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství*. Praha: UK.
- Standard Studia pro ředitele škol a školských zařízení. (2005). *Věstník MŠMT ČR*, 59 (12).
- Standard Studia pro vedoucí pedagogické pracovníky. (2005). *Věstník MŠMT ČR*, 59 (12).
- Trojan, V. (2008). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: CŠM PedF UK.
- Trojan, V. (2010). *Vzdělávání řídicích pracovníků*. Praha: Raabe.
- Trojan, V. (2010). *Hýčkáme si ředitele škol? Řízení školy*, 4-9
- Veselý, A. (2011). Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. *Orbis scholae*, 15(1), 23–52.
- Walker, A., & Kwan, P. (2010). Ideální a reálná odpovědnost z pohledu zástupců ředitelů škol. *Studia paedagogica*, 15(2), 105–125.