

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015

Mgr. Petr Kruliš

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Školský management a efektivita vzdělávání
School management and effectiveness of education

Mgr. Petr Kruliš

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Trunda
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Management vzdělávání

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Školský management a efektivita vzdělávání vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 27.3.2015

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval panu Mgr. Jiřímu Trundovi za inspiraci při hledání tématu diplomové práce a za velkou míru trpělivosti při jejím vedení. Poděkování patří také kolegům a kolegyním v naší studijní skupině za obohacující diskusi v oblasti managementu vzdělávání. V neposlední řadě děkuji panu PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D., za zorganizování zajímavých manažerských praxí.

ABSTRAKT

Obsahem práce bude komparace procesů realizovaných managementem školy nebo školského zařízení, cíleně a systematicky vedoucích ke zvýšení efektivity vzdělávání studentů, žáků či dětí, v souvislosti s absolvováním manažerského studia na ČŠM. Ve své teoretické části popisuje práce management vzdělávání v obecné rovině se zaměřením na manažerské funkce, prostřednictvím kterých management ovlivňuje efektivitu vzdělávání. Ve výzkumné části se tato práce zabývá konkrétními procesy v managementu širokého spektra škol a hodnotí jejich možný vliv na výsledky vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

management, kompetence, vzdělávání, efektivita, řízení, kvalita, změna, administrativa

ABSTRACT

The content of the work will be a comparison of the processes implemented by the management of the school or educational establishment, purposefully and systematically to increase the efficiency of the education of students, pupils or children, in connection with the passing of managerského studies on the CŠM. In its theoretical part describes the work of management education in General with a focus on managerial functions, through which management affects the effectiveness of the training. In the research section of this work deals with the specific processes in the management of a wide range of schools and assesses their potential impact on the results of the training.

KEYWORDS

management, competencies, education, efficiency, management, quality, change, administration

Obsah

1	ÚVOD	2
2	TEORETICKÁ ČÁST	3
2.1	Školský management	4
2.2	Manažerské funkce	5
2.2.1	Rozhodování	6
2.2.2	Plánování.....	9
2.2.3	Organizování.....	10
2.2.4	Kontrola	13
2.2.5	Řízení lidí.....	16
2.2.6	Vedení lidí.....	19
2.3	Manažerské kompetence	22
2.4	Manažerské role	25
2.4.1	Role lídra.....	25
2.4.2	Role manažera.....	29
2.4.3	Role vykonavatele.....	31
2.5	Řízení pedagogického procesu	32
2.5.1	Řízení kurikula.....	33
2.5.2	Strategické řízení školy	34
2.5.3	Hospitační činnost.....	37
2.6	Řízení kvality	38
2.6.1	Proces řízení kvality s ohledem na TQM.....	39
2.7	Řízení změny	41
2.7.1	Tři základní kroky procesu změny dle Lewin-Scheinova modelu.....	42
2.7.2	Příčiny odmítání změny	42
2.7.3	Eliminace příčin odporu.....	43
2.8	Řízení administrativy	43
2.9	Efektivita vzdělávání	44
2.9.1	Evaluační systém pro hodnocení výuky STAR	45
2.10	Shrnutí teoretické části.....	45
3	VÝZKUMNÁ ČÁST	46
3.1	Organizace výzkumu	48
3.2	Analýza dat	49
3.3	Shrnutí výzkumné části.....	83
4	ZÁVĚR	85
5	POUŽITÁ LITERATURA	86

1 Úvod

Školský management, efektivita a kvalita jsou v současné době v souvislosti se vzděláváním poměrně frekventovanými pojmy. V podmínkách českého školství dochází k postupné změně ve vnímání vedoucí funkce - ředitele ve funkci manažera. Vedle samotného vnímání dochází také k postupné proměně činností od řízení k vedení. V těchto souvislostech vzniká potřeba získávání odpovídajícího vzdělání, které umožní manažerům ve školách úspěšně efektivně a kvalitně organizaci vést. Zákon¹ stanovuje minimální požadavky, které musí každý ředitel splnit, aby mohl funkci vykonávat.

Mnoha ředitelů tato minimální hranice stačí a mohou skutečně úspěšně řídit školu. Někteří ale pokračují ve vzdělávání a v rámci DVPP absolvují studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, případně bakalářský program školský management nebo magisterský obor management vzdělávání. Získané vědomosti a zkušenosti pak mohou s úspěchem použít při vedení zaměstnanců a řízení své školy. Vzdělávání ředitelů škol je také důležité v souvislosti s připravovaným kariérním systémem pracovníků v oblasti školství².

Tato diplomová práce se zabývá vztahem mezi činností managementu školy a efektivitou vzdělávání.

Výzkumným cílem je komparace procesů realizovaných managementem školy nebo školského zařízení, cíleně a systematicky vedoucích ke zvýšení efektivity vzdělávání studentů, žáků či dětí a vlastními výsledky vzdělávání.

Dílčím cílem je posouzení efektivity a nastavení těchto procesů u absolventů manažerského studia v porovnání s činností vedoucích pracovníků, splňujících minimální kvalifikační požadavky. Tyto procesy jsou sledovány v oblastech řízení kvality, řízení změny a řízení administrativy.

Teoretická část se zabývá školským managementem v užším slova smyslu v prostředí školy nebo školského zařízení. V závěru některých kapitol je uveden odkaz na příslušný oddíl výzkumné části.

¹ Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

² [online]. [cit. 2015-03-27]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>

Výzkumná část se zaměřuje na konkrétní procesy, které v nereprezentativním šetření označili respondenti prostřednictvím dotazníku a které mohou mít vliv na výsledky vzdělávání.

2 Teoretická část

Pod pojmem management si můžeme představit jednak vědní obor, proces řízení nebo vedení a také jednoho nebo více vedoucích pracovníků v organizaci.

V obecné rovině lze říct, že management zajišťuje na různých úrovních chod organizace. *“Management lze nejobecněji charakterizovat jako souhrn všech činností, které je třeba udělat, aby byl zabezpečen chod organizace. Účelem managementu je vytvářet organizace, které fungují”* (Veber, 2009, s. 19). Chod organizace je zajištěn pomocí vhodně nastavených procesů, probíhajících kontinuálně v čase a v prostoru celé organizace.

Procesy plánuje, nastavuje, zavádí do praxe a vyhodnocuje právě management. Ztotožněním pojmu management (Veber, 2009, s. 22) se skupinou řídicích pracovníků dochází k označení určité skupiny zaměstnanců, kteří vykonávají manažerské funkce a řídí určité jednotky a dílčí činnosti (procesy) podle záměrů vlastníků nebo zřizovatelů.

Manažer jako osoba, která je ustanovena do manažerské funkce přebírá odpovědnost za výsledky firmy, společnosti nebo organizace a je na něm, zda dokáže naplnit firemní cíle prostřednictvím svých zaměstnanců. *“Manažer je člověk, který vykonává práci a dosahuje firemních cílů skrze jiné lidi, jeho zájmem je organizování práce a působení na lidi okolo něho”* (Šuleř, 2008, s. 1).

Teoretické ukotvení problematiky managementu zajišťuje vědní obor, který se managementem zabývá. *“Management je rovněž chápán jako výraz označující vědní disciplínu, která ovšem neposkytuje nezvratná data. Doporučení managementu jsou proměnlivá, protože jsou spojena s realitou a ta se do jisté míry neustále vyvíjí”* (Veber, 2009, s. 25).

2.1 Školský management

Většina dovedností, které musí školský manažer zvládnout, vychází z obecných nároků, kladených na každého vedoucího pracovníka. V případě škol přichází manažer v některých případech do kontaktu s dětmi předškolního věku, jejich rodiči a zároveň s pedagogickými pracovníky v důchodovém věku. Tak velký věkový záběr klade na ředitele škol mimořádné nároky v oblasti komunikace.

V podmínkách škol a školských zařízení se stále většinou mluví o ředitelích, avšak po roce 1989 spolu s postupným příchodem právní subjektivity a odpovědností s ní spojenou dochází k postupné proměně od řídicího pracovníka - ředitele, přes manažera až po lídra. Zároveň dochází ke zvyšování nároků na ředitele, protože *“nikdo v současné době nepochybuje, že ředitel školy je manažerem a jako manažer odpovídá za celkový chod školy”* (Trojanová, Portál, 2014, s. 14).

Pokud si skutečně uvědomíme tuto odpovědnost, která je mimořádná, možná nás napadla otázka, jak se vlastně odráží tato schopnost ve výsledcích vzdělávání? A dále se můžeme ptát, kde vlastně (v jaké typu studia, případně dalšího vzdělávání) ředitel získá potřebné kompetence k tomu, aby se stal lídrem? Ve výzkumné části ale celých 59% respondentů uvádí, že jsou absolventy pouze studia pro ředitele škol a 73% z nich je spokojeno s dosaženou kvalifikací a o dalším vzdělávání ani neuvažuje. Tato informace je v ostrém kontrastu s údajem, který uvádí Trojanová: *“Průzkumy mezi zkušenými řediteli ale zřetelně ukazují nutnost ovládnutí manažerských dovedností ještě před nástupem do funkce. Z hlediska obsahu vzdělávání ředitelé kladou důraz na oblast vedení lidí (motivace, komunikace, řešení konfliktů), kterou uvedené studium vůbec neobsahuje. Jak řekl jeden z účastníků průzkumu: “kdybych měl manažerské vzdělání před vstupem do funkce, ušetřil bych si spoustu omylů a škola by se rychleji posunula vpřed”* (Trojanová, Portál, 2014, s. 14).

Výše uvedené studium obsahuje zpravidla čtyři moduly dle vyhlášky³: Základy práva, Pracovní právo, Financování školy, Organizace školy a pedagogického procesu. Součástí studia je povinná stáž, zpracování závěrečné práce a její obhajoba před komisí.

³ Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Management prochází jako červená nit všemi moduly, avšak jako samostatný modul je zařazen až do plánů studia pro vedoucí pedagogické pracovníky, kde se objevuje po boku dalších “manažerských” modulů: Řízení pedagogického procesu a Vedení lidí. Po nástupu do funkce však zastává ředitel veškeré role - vykonavatel (učí dle úvazku), manažer (řídí organizaci) a lídr (stanovuje vizi a strategii a určuje směřování organizace) okamžitě, bez nějakého časového prodlení.

Kromě role vykonavatele, která je podmínkou pro podání přihlášky do výběrového řízení, by měl být školský manažer vybaven potřebnými kompetencemi v oblasti managementu, aby mohl úspěšně plnit manažerské funkce.

V nereprezentativním šetření ale významná část respondentů uvedla, že je spokojena s dosaženým základním vzděláním, nutným k výkonu funkce ředitele. V obsahu studia pro ředitele škol ale neřadí samostatný modul řízení a vedení lidí. Na jiných místech uvádějí respondenti, že jsou pro správné fungování organizace důležité spolupracující týmy, schopnost komunikace, vzájemné vztahy, podpora pedagogům... Pro naplňování manažerských funkcí v těchto oblastech ale nemají zjevně teoretický základ, potřebné kompetence získali v lepším případě jiným způsobem, například dlouholetou praxí. Šest a více let pracuje na manažerské pozici v tomto vzorku 61% respondentů. V horším případě potřebnými kompetencemi nedisponují.

2.2 Manažerské funkce

Každodenním úkolem manažera je realizace takových opatření, které povedou k naplňování cílů organizace, tedy poskytování vzdělávání. Některé činnosti provádí manažer pravidelně, jiné více, či méně často s ohledem na jejich povahu a důležitost. Nazýváme je manažerskými funkcemi.

Ve výzkumné části této práce respondenti posuzovali naplňování manažerských funkcí. Vyjadřovali se také k tomu, jaký vliv může mít management prostřednictvím naplňování manažerských funkcí na výsledky vzdělávání.

Pro snazší orientaci lze manažerské funkce zobrazit v maticovém rozložení.

funkce sekvenční (postupné)	funkce paralelní (průběžné)		
plánování	analýza	rozhodování	implementace
organizování			
řízení lidí			
vedení lidí			
kontrola			

Tabulka 1 Maticové zobrazení manažerských funkcí

Zdroj: Trunda, Bříza, 2012, s. 19

Všechny manažerské funkce musí být sladěné a vyvážené. Pokud se manažer opakovaně zaměřuje více na jednu funkci, může se stát, že v jiné oblasti bude docházet k soustavnému zanedbávání a nakonec toto přehlížení může vést k vážným problémům.

V prostředí škol však zcela přirozeně dochází k cyklické akcentaci určitých manažerských funkcí, vzhledem ke školnímu roku. Personalistikou a plánováním se zpravidla ředitel zabývá již na konci školního roku předcházejícího. Během přípravného období a na počátku roku následujícího je důležité organizování a vedení, které se prolíná s kontrolou, především v období čtvrtletních evaluačních intervalů.

2.2.1 Rozhodování

Manažer plní v průběhu času manažerské funkce s ohledem na situace, ve kterých se nachází. Rozhodování ale provádí na různých úrovních každý den. *“Rozhodování bezesporu patří k nejvýznamnějším činnostem, které manažeři v rámci managementu provádějí. Rozhodování je možné chápat jako jádro řízení a mnohdy je také jako synonymum řízení chápáno”* (Veber, 2009, s. 80). Rozhodování je v principu procesem volby mezi dvěma a více variantami. V případě existence pouze jedné varianty spočívá rozhodnutí ve zvážení důsledků přijaté varianty.

Rozhodování probíhá v určitém procesu, ve kterém hrají určitou roli i ti, kterých se rozhodnutí týká, přesto, že je poslední slovo na odpovědnosti manažera.

Členění rozhodovacích procesů (Veber, 2009, s. 88)

- identifikace rozhodovacích problémů
- analýza a formulace rozhodovacích problémů
- stanovení kritérií hodnocení variant
- tvorba variant řešení rozhodovacích problémů
- stanovení důsledků variant rozhodování
- hodnocení důsledků variant rozhodování a výběr varianty určené k realizaci
- realizace zvolené varianty rozhodování
- kontrola výsledků realizované varianty

Pokud je manažer zvyklý při své práci využívat Paretovo pravidlo⁴ a dokáže ho úspěšně aplikovat, nebude ve fázi identifikace rozhodovacích problémů váhat a nebude odkládat řešení vzniklé situace. Také nebude zatížen snahou o vyřešení mnoha menších, nedůležitých problémů na úkor zásadních rozhodnutí.

Ve fázi analýzy a formulace musí manažer správně popsat příčinu a sledovat souvislosti, které mohou mít na rozhodovací proces vliv. *„Velmi často se stává, že řešení problému reaguje na symptomy (příznaky) problému a ztotožňuje je s problémem samým. Stejně tak jako kašel není příčinou infekce, ale jejím průvodním jevem, tak může být např. špatná kvalita výrobku symptomem málo kvalifikované pracovní síly“* (Veber, 2009, s. 90). Toto velmi příhodné přirovnání lze v prostředí škol s úspěchem aplikovat. Výsledky vzdělávání a jejich (nízká) úroveň nemusí být spojena jen s osobou žáka nebo studenta, ale pravá příčina může být ve špatné organizaci nebo v osobě vyučujícího.

Stanovením kritérií si manažer připraví cestu ke tvorbě variant řešení. V případě škol se bude ve většině případů jednat o kvalitativní kritéria, která nelze vyjádřit numericky, a která mají vliv na kvalitu služeb, vzdělávání, výsledků vzdělávání,

⁴ Paretovo pravidlo říká, že až 80% důsledků pramení z 20% příčin. Jinými slovy: 20% nejdůležitějších opatření, rozhodnutí má 80% efektivitu.

procesů,... Kvalitativní kritéria bývají stanovena s ohledem na širší souvislosti a měla by být v souladu s myšlenkami, uvedenými v definované misi a vizi školy.

Tvorba variant v sobě ukrývá skryté nebezpečí v případě, že manažer přednostně preferuje řešení, které se sice v minulosti osvědčilo, avšak v jiném rozhodovacím procesu. Umožňuje také řediteli do této fáze rozhodování povolit vstup určitému okruhu spolupracovníků. „*K obohacení variantnosti při řešení rozhodovacích problémů přispívá především skupinová příprava rozhodnutí*“ (Veber, 2009, s. 92). Velikost množiny zúčastněných je dána povahou, důležitostí a především časovými možnostmi řešení problému. Velmi používaným nástrojem pro tvorbu rozhodovacích variant bývá myšlenková mapa. Ta je v podstatě vizuálním obrazem, který vzniká při probíhající debatě např. formou brainstormingu. Na tvorbu myšlenkových map lze s úspěchem použít počítač, příslušný software a cloudové řešení, avšak obyčejný papír a barevné fixy v sobě vedle praktičnosti skrývají možnost kreativního zapojení se všech zúčastněných.

Stanovení důsledků variant rozhodování úzce souvisí s jejich tvorbou. Při brainstormingu a tvorbě myšlenkových map zpravidla účastníci tohoto procesu nejen tvoří varianty, ale zároveň zvažují rizika, která by mohla nastat v souvislosti s právě vyslovenou a zaznamenanou variantou. Tak jako je důležitá kreativita při tvorbě variant, projeví se i v případě posuzování možných důsledků. V některých případech lze najít i těžko odhalitelné souvislosti právě na základě skupinového brainstormingu.

Před samotným výběrem nejvhodnější varianty je třeba zvážit, zda důsledek vytvořených variant koreluje se stanoveným cílem.

Výběr nejvhodnější varianty probíhá ve dvou nebo ve třech krocích, s ohledem na množství vytvořených možností.

Je zřejmé, že některé vzniklé varianty narazí na organizační nebo zákonnou překážku.

„*V první fázi se vylučují nepřípustné varianty...*“ (Veber, 2009, s. 93). Nepřípustnou variantou může být ale i taková možnost, která se jeví jako dobrá, avšak jejím zvolením by manažer podstoupil příliš velké riziko. Ve druhé a případně třetí fázi výběru nejvhodnější varianty jde o celkové posouzení výhodnosti, případně určení priority přijatých variant.

Pokud je manažer dostatečně připraven, učiní rozhodnutí a zvolenou variantu zrealizuje. Tím se dostává do fáze **implementace**, kdy přijaté rozhodnutí vstupuje do

praxe. Výsledkem bývá určitá změna, která se více, či méně projeví v souvislosti s tím, jak ji dokáží zaměstnanci na základě předchozí komunikace a provedených procesů přijmout. O řízení změny pojednává samostatná kapitola 2.7. Nedílnou součástí rozhodovacího procesu je kontrola výsledků zvolené varianty. „*Jde především o zjišťování, zda problém byl překonán nebo zda nedošlo v důsledku realizace ke vzniku problémů nových*“ (Veber, 2009, s. 95).

Ve výzkumné části se proces rozhodování zmiňuje při realizaci opatření v oblasti řízení kvality, změny a administrativy. K těmto opatřením přistupuje nejčastěji ředitel a jeho zástupce. V oblasti řízení kvality proces rozhodování zvýrazňuje přes 60% respondentů, v oblasti řízení kvality 94% účastníků nereprezentativního šetření.

2.2.2 Plánování

Na základě stanovení cílů a priorit je možné prostřednictvím plánování vytvořit takový plán, který ukáže cestu, vedoucí k dosažení stanovených cílů. „*Pokud máte plán, je všechno konkrétní a měřitelné. Víte lépe, kde jste, a co zbývá dokončit. A jestliže máte udělat dvacet věcí, budete schopni odhadnout čas, který na to budete potřebovat, a efektivně úkoly zorganizovat*“ (Šuleř, 2008, s. 36).

Na samém počátku plánování stojí vytyčení cílů, tedy definování konečného stavu, ke kterému by měly všechny ostatní procesy směřovat. Také je možné mluvit o vytváření vizí. Představ, které motivují a neustále nutí manažera držet stanovený, naplánovaný směr. V této fázi je vhodné cíle zapsat podle zásady SMART⁵ a posoudit je s ohledem na současný stav - tedy provést analýzu. Vlastním posouzení současného stavu, provedením evaluace například formou analýzy SWOT, či STEP (PEST), se zabývá kapitola 2.5 Řízení pedagogického procesu.

Další fází je stanovení priorit „*tzv. že, v obsahu plánu by se přednostně měly objevit takové cíle, které mají rozhodující význam pro daný objekt plánování*“ (Veber, 2009, s. 102). Určením priorit získá manažer prostor, ve kterém se bude během plánování pohybovat. Prostor, který mu umožní soustředit se na nejdůležitější úkoly, omezí plýtvání časem na podřadné záležitosti, případně objeví možnosti delegování.

⁵ SMART = Specific (konkrétní), Measurable (měřitelný), Agreed (přijatelný), Realistic (dosažitelný), Trackable (sledovatelný)

Vlastní plánování spočívá ve vytvoření postupu, vypracování úkolů a potřebných aktivit, vedoucích k dosažení stanoveného cíle. „*U opakujících se a obdobných cílů jsou zpravidla k dispozici standardní postupy...*“ (Veber, 2009, s. 104). V případě škol a školských zařízení je většina již v minulosti zpracovaných plánů pouze pravidelně aktualizovaná – např. plán čerpání dovolených, plán kontrolní a hospitační činnosti, plán čerpání FKSP, dlouhodobý plán činnosti a DVPP,... Jiné plány jsou zpracovány s ohledem na aktuální stav a vychází z možností a podmínek organizace – např. plán práce na školní rok, plán mimoškolní činnosti,...

Pro úspěšné plánování je nutné zajistit potřebné zdroje. „*Pod pojmem zdroje lze chápat různé materiální i nemateriální prvky...*“ (Veber, 2009, s. 104).

Mohou to být finanční prostředky např. v případě plánování organizačních změn – rozšiřování prostor a přijímání nových zaměstnanců. S tím souvisí personální zdroje, vycházející z kvalifikačních předpokladů a personálního plánování. Nebo přímo stavební zásahy do budovy. V případě zavádění nových ICT budou nutné nejen materiální zdroje, ale i potřebné zabezpečení a především know-how. Správně vypracovaný plán také obsahuje termíny plnění a způsoby kontrol jeho plnění.

V případě potřeby lze právě na základě provedené kontroly plán korigovat a přizpůsobit nově vzniklé situaci.

Jak vyplývá z níže uvedených výsledků nereprezentativního šetření, je v procesu plánování zainteresován většinou ředitel a zástupce. Respondenti uvádějí, že je z časového hlediska důležitý krátkodobý operativní plán a strategický plán cílů. V přípravné fázi – autoevaluaci nejvíce užívají individuální rozhovory a hospitace. Plánování má vliv na výsledky vzdělávání podle více jak 80% respondentů.

2.2.3 Organizování

Stejně jako ostatní manažerské funkce patří organizování v případě škol k velmi důležitým činnostem. Pokud chce organizace dosáhnout stanovených naplánovaných cílů, nezbyvá managementu nic jiného, než uspořádat jednotlivé části v systému, aktivovat je v pravý čas, koordinovat probíhající procesy a provádět průběžnou kontrolu – tedy organizovat. „*Je historicky ověřenou skutečností, že výsledky činnosti jakékoliv skupiny pracovníků bývají lepší, je-li tato skupina organizována, než výsledky téže skupiny bez potřebné organizace*“ (Veber, 2009, s. 217). Výsledkem procesu organizování je organizace, funkční organizační architektura, ve které jsou jasně dané

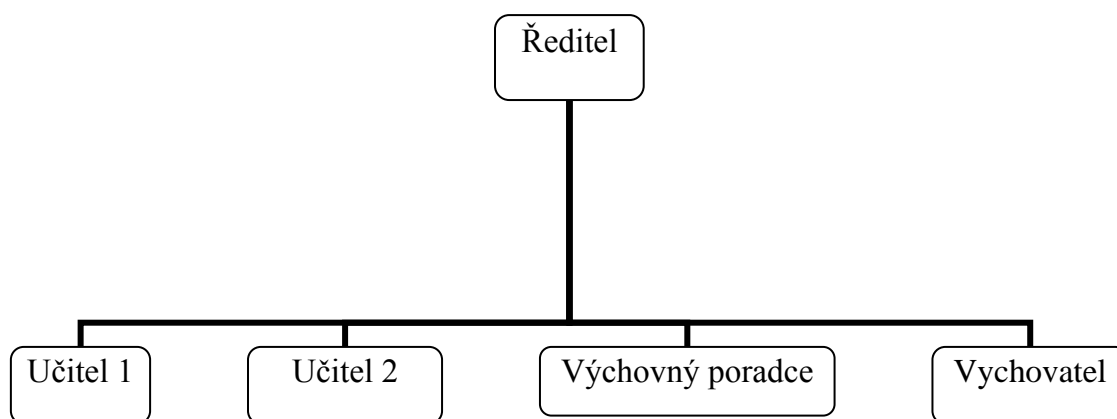
pravomoce a odpovědnosti. Smyslem jakékoliv organizace je zajistit efektivní komunikaci a spolehlivé předávání informací uvnitř i vně organizace. Vzhledem k diametrálně rozdílným podmínkám v různých typech škol, je zřejmé, že neexistuje jedna univerzální organizační struktura.

Kritéria tvorby organizační struktury

- velikost školy
- počet zaměstnanců
- počet provozních jednotek
- odborná úroveň zaměstnanců
- zaměření školy

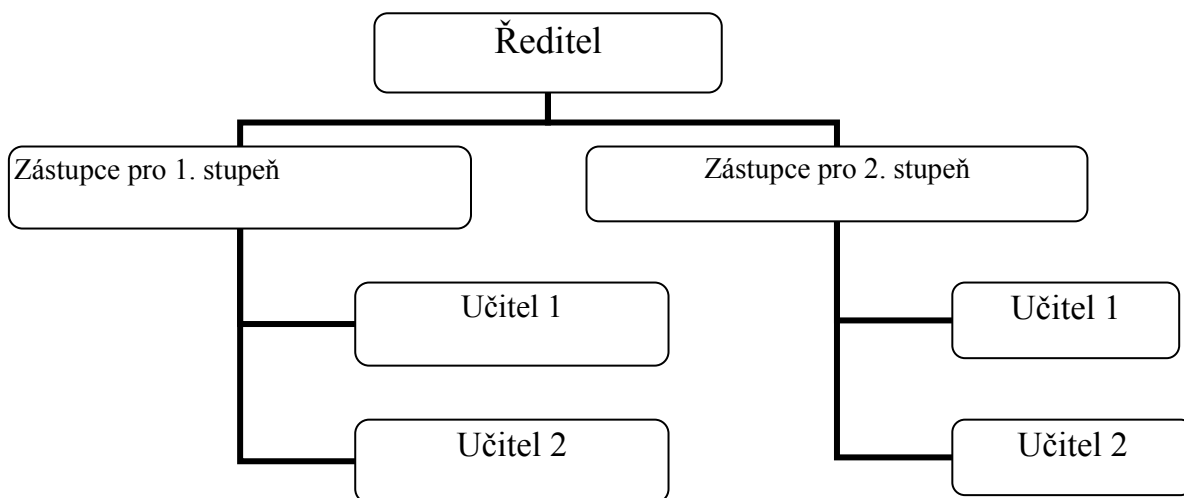
Pro potřeby škol a školských zařízení se zpravidla nejvíce využívají organizační struktury liniového, štábního, případně liniově štábního rozložení. Funkcionální, divizní, či hybridní organizační strukturu využívají mimořádně velké organizace.

Liniová organizační struktura



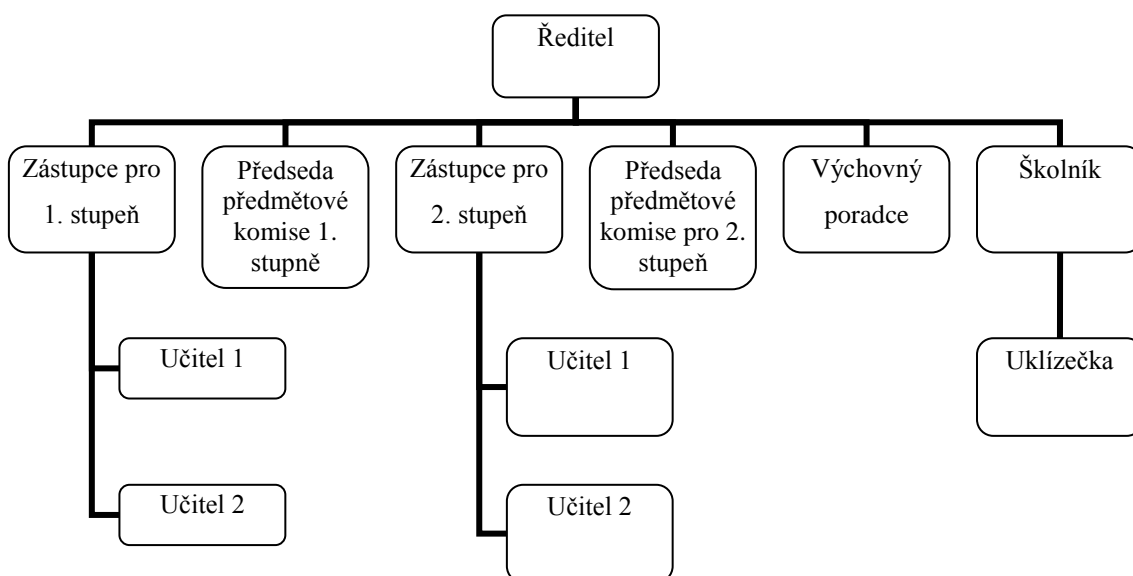
Tato struktura je vhodná v případě málotřídních škol, mateřských škol, malých školských zařízení o malém počtu zaměstnanců. Výhodou je srozumitelnost a jistota, že všichni dostávají v jednom okamžiku totožné informace. Nevýhodou je velká angažovanost ředitele, nemožnost kariérového růstu.

Štábní organizační struktura



Štábní struktura vychází tradiční organizace armády, kdy v čele určité skupiny stojí nadřízený. Výhodou je snadná možnost zastoupení ředitele v jeho nepřítomnosti. Pro podřízené může být v případě vhodné motivace zajímavá možnost postupu na pozici vedoucího metodického sdružení nebo předmětové komise. Nevýhodou je poměrně dlouhý informační kanál od podřízeného k řediteli a tím vysoké riziko posunu informace při jejím předávání a následné interpretaci.

Liniově štábní organizační struktura



Tato struktura obsahuje prvky obou výše uvedených možností. Ředitel má možnost působit a předávat informace nejen nejbližších podřízených, avšak má k ruce i širší vedení, které dokáže zaměstnancům předat specifické informace přímo adresátům.

V nereprezentativní šetření vyjadřují respondenti důležitost organizování v oblasti průběhu vzdělávání a v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání. Více jak 50% respondentů uvádí procesy organizování jako důležité, mající vliv na výsledky vzdělávání.

2.2.4 Kontrola

V přípravě na nové období – např. školní rok vytváří manažer i plán kontrolní (a hospitační) činnosti. V kapitole 2.4.1 jsou v citacích uvedeny příslušné paragrafy školského zákona⁶, ve kterých se přímo objevují formulace „rozhoduje, stanovuje, odpovídá“. Bez kontroly by tyto zákonné povinnosti nemohl manažer nikdy naplnit. „Kontrola, resp. vhodný kontrolní systém je neopominutelnou součástí řízení, resp. součástí dobře fungujícího systému řízení, ačkoliv se mění řízená realita, informační a komunikační prostředky i názory na úlohu kontroly a přístupy ke kontrole“ (Veber, 2009, s. 135).

Interní kontrolní systém

Školy každoročně aktualizují plán kontrolní a hospitační činnosti, Hlavní úkoly kontrolní a hospitační činnosti vycházejí z dlouhodobého plánu práce školy, plánu práce na příslušný školní rok, ze závěrů výroční zprávy o činnosti školy ve a závěrů vlastního hodnocení školy. Dále vycházejí ze Souboru pedagogických a organizačních informací MŠMT pro aktuální školní rok. Kontrolní systém také reaguje na Plán hlavních úkolů České školní inspekce a sleduje Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok, který také každoročně připravuje ČŠI.

Struktura interního kontrolního systému

⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

- východiska (viz výše uvedeno)
- hlavní úkoly (analýza důvodů neprospěchu žáků, výsledky vzdělávání v jazykové gramotnosti, dodržování školního řádu,...)
- kompetence zaměstnanců (ředitel řídí a kontroluje práci podřízených zaměstnanců)
- podrobný rozpis procesů v průběhu školního roku (září – doplnění školní matriky, zavedení třídní knihy,...)
- soustava příslušných směrnic (směrnice o evidenci majetku, směrnice o oběhu účetních dokladů,...)

Oblasti zaměření kontrol jsou v systému uvedeny s ohledem na základní předpoklady:

- proč – účel a smysl kontroly
- co – předmět, proces kontroly
- kdo – odpovědný zaměstnanec
- kdy – dle plánu kontrolní činnosti
- jak – proces je popsán v příslušné směrnici

Po provedení kontroly následuje v souladu s fázemi kontroly vyhodnocení a realizace závěrů – provedení zpětné vazby. Dobře fungující interní kontrolní systém je úzce provázaný s plánováním a v případě zjištění odchylek od zamýšleného stavu, dochází ke korekci v příslušných plánech. Naopak příliš rozsáhlý interní kontrolní systém velmi stěžuje manažerovi naplňovat funkci lídrovskou a vykonavatelskou, protože je příliš zahlcen buď výstupy nebo právě probíhajícími procesy kontrol. Velmi efektivní je v tomto případě využití delegování. *„Delegování pomáhá manažerovi s time managementem priorit a podporuje ho v efektivním využívání času“* (Cipro, 2009, s. 14)

Vnější kontrolní systém

V případě plánování, organizování a následné realizaci interního kontrolního systému má manažer jednoznačně snazší pozici, než v případě vnější kontroly. Vnější kontrolou rozumíme kontrolu ze strany státní správy nebo místní samosprávy. Na tyto kontroly se musí manažer připravit především studiem prováděcích předpisů, které příslušný kontrolní orgán vydává. Např. dle § 164, písm. d) školského zákona⁷ *vytváří ředitel školy podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření.*

Ve svém dokumentu „Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání“ pak uvádí ČŠI všechny oblasti a aktuální priority své kontrolní činnosti. Stejným způsobem musí ředitel reagovat na kontrolní činnost zřizovatele, finančního úřadu, oblastního inspektorátu práce, kontrolního orgánu BOZP a PO, hygienické stanice, krajského úřadu a dalších subjektů.

Kontrola jako manažerská funkce bývá mnohdy podceňována, případně se zaměřuje jen na určité „viditelné“ oblasti. Většina správně nastavených procesů „běží“ v prostředí škol samovolně správně i bez přímé kontroly, avšak i ověření a potvrzení správně nastavených kontrolních mechanismů má smysl. Minimálně v tom, že se manažer může bez obav věnovat např. leadershipu.

Jak uvádějí všichni respondenti ve výzkumné části, je kontrola ve formě zpětné vazby nezbytná. Jde především o kontrolu průběhu a výsledků vzdělávání. Kontrola je také součástí autoevaluační smyčky, pomocí které se posouvá organizace neustále vpřed. Kontrolní procesy jsou důležité pro více jak 90% respondentů.

⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

2.2.5 Řízení lidí

Řízením lidí rozumíme především personalistiku. „Úkolem personalistiky je zabezpečit škole dostatek schopných a motivovaných zaměstnanců (pedagogických i nepedagogických pracovníků) a jejich pomocí dosahovat strategických cílů školy“ (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 15). Personalistika postihuje celý životní cyklus zaměstnance od jeho výběru po ukončení pracovního poměru. Zahrnuje ale také procesy, které probíhají před přijímacím řízením – analýzu pracovních míst a plánování zaměstnanců. Personální činnosti vycházejí z dlouhodobé strategie, která je obsažena v Koncepčních záměrech a úkolech na období 3 – 5 let. Zde může být např. uvedeno:

„OBLAST PERSONÁLNÍ

- *promyšleně vybírat nové pracovníky školy,*
- *podpora získávání předepsané kvalifikace pro výkon učitelské profese,*
- *promyšleně a rovnoměrně delegovat jednotlivé úkoly na zaměstnance, podněcovat jejich rozvoj,*
- *motivovat zaměstnance – průhledný a jasný systém vyplácení nenárokových složek platu,*
- *vypracovaný kontrolní systém ve všech oblastech řízení školy,*
- *další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřit na společné vzdělávání celého pedagogického týmu, dále se zaměřit na získávání oprávnění k výkonu specializovaných činností“*

Dlouhodobý plán – Koncepční záměry a úkoly v období 2013 - 2015

Zdroj: Kruliš, 2013, s. 5

Základní personální činnosti

- analýza pracovního místa

Analýza vychází z potřeb organizace a respektuje možnosti uvedené v katalogu prací. Ve školách jsou zpravidla vytvářeny analýzy, popisující podobná pracovní místa v jedné skupině. Součástí analýzy jsou také požadavky na potřebnou odbornou kvalifikaci. Role manažera je v této fázi nezastupitelná, protože právě on musí přesně

specifikovat podmínky konkrétního pracovního místa. Na základě zpracované analýzy se vytváří pracovní náplň zaměstnanců.

- plánování zaměstnanců

Předpokládané počty zaměstnanců s ohledem na potřebné kvalifikace je nezbytné především s platným zněním zákona o pedagogických pracovnících⁸. Důležitým prvkem je také věk zaměstnanců, v případě dlouholetého odborníka v oblasti přírodních věd se náhrada mnohdy hledá velmi těžko. Manažer má v této činnosti největší zodpovědnost při řešení nedostatku, ale především při řešení nadbytku zaměstnanců. Správně provedený proces ukončení pracovního poměru minimalizuje případné budoucí problémy, jestliže zaměstnanec trvá na zachování stávající pracovní smlouvy.

- obsazování volných pracovních míst

V tomto procesu může manažer velkou část kroků delegovat na podřízené zaměstnance, především na personalistku nebo zástupce ředitele. Ti mohou zpracovat přípravu přijímacího řízení a udělat předvýběr uchazečů a připravit vlastní konkurz. Zde bývá obvykle manažer členem konkurzní komise a podílí se na vlastním výběru vhodného kandidáta. Na základě doporučení komise pak učiní rozhodnutí o přijetí nového zaměstnance. Následné vypracování pracovní smlouvy a všechny potřebné formality, spojené s přijetím nového zaměstnance může opět řešit personalista. Také začlenění zaměstnance a jeho adaptace bývá zpravidla delegováno na tzv. „uvádějící pracovníky“.

- řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců

Zaměstnanci plní pracovní úkoly na základě uzavřené pracovní smlouvy a v souladu s pracovní náplní. Skutečně odvedená práce musí být také v souladu s cíli organizace, tedy v naplňování svého vzdělávacího programu. V první fázi koriguje pracovní výkon nového zaměstnance především uvádějící učitel, po zapracování se na řízení pracovního výkonu podílí i předseda příslušné předmětové komise nebo metodického sdružení a zpravidla zástupce ředitele. Manažer vstupuje výrazně do hodnocení zaměstnanců a poskytuje zpětnou vazbu, většinou po provedení kontrolní činnosti – hospitaci.

⁸ Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

- odměňování zaměstnanců

Základní odměňování, vycházející ze zákoníku práce⁹ má ve své kompetenci mzdová účetní. Za provedenou práci dostává zaměstnanec odpovídající plat. Manažer zpravidla určuje výši nenárokových složek platu na základě diskuze se svými zástupci. Spravedlivé, transparentní podmínky odměňování (peněžité) nebo poskytování zaměstnaneckých benefitů (nepeněžité) může příznivě působit na zaměstnance a může je stimulovat k opakovanému podávání výborných pracovních výkonů.

- vzdělávání zaměstnanců

Vzdělávání úzce souvisí s analýzou pracovního místa a s plánováním zaměstnanců. Během roku zpracovává manažer plán Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), který vychází z Dlouhodobého plánu DVPP. Zaměstnanci toto vzdělávání zpravidla absolvují v rámci 12 hodin studijního volna, které jim zaměstnavatel poskytuje. Vlastní nabídku programů DVPP a hodnocení plnění plánu zpracovává zpravidla pověřený zástupce, na kterého tyto pravomoce manažer deleguje.

- péče o zaměstnance a zajištění odpovídajících pracovních podmínek

Do této oblasti patří dodržování a kontrola pracovních podmínek, stanovených v pracovní smlouvě a pracovní náplni. Zajištění podmínek materiálních v učebnách i v zázemí, případné poskytnutí OOPP, dodržování provozních předpisů v oblasti BOZP a PO a další podmínky, které jsou vymezeny ve vnitřních směrnících. Tyto podmínky zpravidla zajišťuje a kontroluje pověřený zaměstnanec, na kterého jsou odpovídající pravomoce delegovány. Manažer by měl mít ve své gesci především péči o zaměstnance ve smyslu podpory. Zde naplňuje roli lídra. Člověka, který jde příkladem, postaví se za své zaměstnance při jednáních s rodiči nebo jinými vnějšími subjekty. Mentálně motivuje zaměstnance k přijímání vizí a k zapojení se do fungování učící se společnosti.

- formování pracovních vztahů

Ve výzkumné části této práce se ukázala tato oblast jako klíčová nejen v souvislosti se vztahy mezi zaměstnanci, zaměstnanci a žáky, případně rodiči. Příznivá, kolegiální pracovní atmosféra se v mnoha případech může příznivě promítnout i do výsledků

⁹ Zákon č. 262/2006 Sb. zákoník práce

vzdělávání. Zaměstnanci, kteří cítí podporu pro svoji činnost dokáží lépe podporovat a motivovat svěřené děti, žáky nebo studenty.

- využívání personálního informačního systému

Tato část je zpravidla zcela v gesci personalisty, případně mzdové účetní. Potřebné výstupy z personálních a mzdových systémů manažer jen potvrzuje, případně odesílá na příslušný správní úřad. S výstupy z těchto systémů pracuje v oblasti plánování organizace následujícího školního roku a v oblasti tvorby rozpočtů, především přípravy žádosti o přímé neinvestiční výdaje na vzdělávání (NIV).

Řízením lidí je myšlena především personalistika. V oblasti vlivu specifických dovedností a činností managementu školy na výsledky vzdělávání vyjadřují respondenti poměrně velkou důležitost poskytování podmínek pro rozvoj zaměstnanců a podporu DVPP. Podklady pro efektivní řízení personálních činností získávají respondenti studiem zákonných předpisů a její pravidelnou aktualizací. Oblast personální a mzdová je akcentována u více jak 80% procent respondentů a podle 57% respondentů má tato oblast vliv na výsledky vzdělávání.

2.2.6 Vedení lidí

Vlastní problematika vedení lidí je v kostce popsána níže v kapitole 2.4.1, kde uvádím styly vedení v části „Činnosti vedoucího pracovníka v roli lídra“. Na tomto místě bych se chtěl v krátkosti pozastavit nad problematikou delegování. Ve výše uvedené kapitole 2.2.5 „Řízení lidí“ se několikrát delegování jako manažerská technika objevuje. Tato technika je v případě škol a školských zařízení velmi efektivní, v mnoha případech zcela nezbytná. Pokud přijmeme tezi, že „*Manažer dosahuje svých cílů prostřednictvím druhých lidí*“ (Cipro, 2009, s. 12), pak si můžeme být jisti, že ve školách jednoznačně platí. Například při naplňování funkce výchovného poradenského nebo u koordinátorů preventivní péče, školního vzdělávacího programu, informačních a komunikačních technologií a dalších.

Cíle – výhody správného delegování (volně podle Cipra, 2009, s. 14)

- efektivní využívání času

Manažer věnuje více času důležitějším činnostem – za využití Paretova pravidla 80/20.

- možnost vlastního rozvoje

Delegováním manažer posiluje vnitřní motivaci a získává čas k osobnímu růstu.

- vyšší nároky na podřízené

Podřízení zaměstnanci mají pocit spoluodpovědnosti a kariérového růstu. Zároveň cítí důvěru ze strany manažera v jejich schopnosti.

- diagnostika schopností podřízených

Pokud manažer váhá s rozhodnutím například v oblasti personální náhrady, může mu právě delegování určité pravomoce zamýšlenému kandidátovi napovědět, jak se osvědčí v případě skutečně provedené změny na pracovišti.

- sebediagnostika, selfmanagement

Při delegování si manažer může ověřit, zda je ochoten a schopen řídit sebe sama. Mohou se objevit právě v této oblasti zásadní problémy, které mají v důsledku neblahý vliv na fungování celé organizace. Neschopnost delegování může svědčit o nízkém sebevědomí manažera, o nedostatečné motivaci k provedení změny, o jisté nedůvěře ve schopnosti svých podřízených zaměstnanců nebo do konce o neochotu podělit se o své know-how.

Postup delegování (volně podle Šuleře, 2008, s. 216)

- analýza práce

Manažer si musí v první fázi najít čas na posouzení svých činností, které během dne vykonává. Musí z nich vybrat ty, které nelze delegovat (práce s důvěrnými informacemi) a ostatní (rutinní) práce připravit na možnost delegování

- plánování delegování

V myšlenkách lze připravit proces delegování, který se přesněji definuje při pohovoru se zaměstnancem.

- výběr vhodného zaměstnance

Při delegování mohou nastat situace, kdy pro vhodného kandidáta, viz výše „diagnostika schopností podřízených“ hledáme potřebnou práci. Častěji dochází k tomu, že zvažujeme, který zaměstnanec s ohledem na jeho zájmy by byl ochotný a schopný delegování přijmout.

- vlastní proces delegování

V této části dochází ke mnoha zbytečným omylům, protože manažer přesvědčí vhodného pracovníka k přijetí delegování a úkol mu svěří bez dostatečné podpory. Ta by měla spočívat především v tom, že manažer dá najevo, že je svěřený úkol opravdu důležitý, splnění je časově ohraničené. Zpočátku pomůže s řešením, vysvětlí další postup. Je vhodné i na straně zaměstnance najít práci, kterou by mohl z důvodu nového svěřeného úkolu opustit. První verzi v klidu se zaměstnance manažer projde a případné nedostatky spolu odstraní. V okamžiku, kdy se zaměstnanec plně identifikuje se svěřeným úkolem, přechází na něho i odpovědnost a příslušné pravomoce. V neposlední řadě by po splnění úkolu měla následovat odměna, a nemusí to být přímo finanční ohodnocení. Vhodná zmínka na poradě zaměstnanců mívá velmi dobrý účinek.

Jiné možnosti vedení lidí

- koučování

„Koučování je řízený proces, během něhož kouč pomocí otázek, inspirujících příkladů a řízených diskusí koučovanému umožňuje uvědomit si rezervy, vede ho k rozpoznání možných řešení, okolností a postupu potřebných změn, a napomáhá tak zlepšování jeho výkonu a osobnímu rozvoji“ (Šuleř, 2008, s. 219) Koučování není v prostředí škol obvyklé. Je to způsobeno především tím, že málokterý pedagog dokáže snad ze strachu z vlastního selhání přijmout roli koučovaného. Také je objektivní nedostatek koučů, kteří by důvěrně znali prostředí škol. Většina etopedů (potenciálně vhodných koučů) se zabývá spíše dětskými kolektivy, než zaměstnanci a pro většinu škol je profesionální koučing příliš nákladný.

- mentoring

Na rozdíl od koučingu se mentoring zabývá předáváním zkušeností a rad v konkrétních situacích. Zatím co v případě koučingu lze nalézt vhodného pracovníka především mimo organizaci, u mentoringu jde o předávání rad uvnitř kolektivu. Ani s mentoringem nemají zatím školy zkušenost. Je to dáno i zcela prozaických, organizačních důvodů. Pokud skutečně dobrého mentora chceme využít, musí dojít ke snížení pracovního úvazku ve prospěch právě mentorování a tím musí být buď přijat další zaměstnanec, nebo musí být uvolněné hodiny rozděleny mezi ostatní zaměstnance. Dobrý mentor musí být také nadprůměrně ohodnocen, na což prostředky nezbývají. Určitou cestou by mohlo být spojení více škol a podání grantu na uhrazení nákladů mentorské činnosti.

Výzkumné nereprezentativní šetření ukázalo, že je pro významnou část respondentů vedení lidí opravdu důležitým tématem. V organizacích, uplatňujících TQM je velmi důležitá skutečnost, že je tvořena fungujícími týmy – 99%, že má sdílenou vizi – 97%. Podle respondentů zaměstnanci oceňují na managementu schopnost komunikace, udržování dobrých vztahů, osobní příklad. Také je pro zaměstnance důležitá zpětná vazba a podpora ze strany managementu. Jak bylo uvedeno výše, tyto kompetence jsou ale obsahem studia pro vedoucí pedagogické pracovníky a vyšším. Toto studium absolvovalo pouze 40% respondentů.

2.3 Manažerské kompetence

Přesto, že nelze definovat standardní kompetenční model úspěšného manažera, je možné zformulovat obecné předpoklady, které vedou s větší pravděpodobností k manažerskému úspěchu. *“Kompetence je chápána buď směrem od jiného, nebo směrem od sebe”* (Trojanová, Portál, 2014, s. 27). Dále Trojanová (Portál, 2014, s. 28) uvádí, že se dříve používalo místo pojmu kompetence ve smyslu pravomoci slovo autorita.

V okamžiku, kdy kandidát uspěje v konkurzu a je jmenován do manažerské funkce, získává legislativní pravomoc a především odpovědnost za všechny zaměstnance. Očekává se od něho, že bude odborníkem na svém místě, že bude nejen dobrým manažerem, ale že bude i lídrem. V mnoha případech se také má za to, že bude dobrý vykonavatel – učitel, protože pokud by nebyl, nemohl by přece být ředitelem?! V praktické části, v otázce č. 12 – „Vyjádřete míru vlivu specifických dovedností a činností managementu školy na výsledky vzdělávání“ byl posuzován možný vliv manažerských kompetencí na výsledky vzdělávání. Bylo zde nabídnuto k posouzení respondentům celkem 21 specifických dovedností (kompetencí). Výsledky šetření a interpretace je uvedena v praktické části, na tomto místě budou **manažerské kompetence** shrnuty do základních okruhů (volně podle Šuleře, 2008, s. 17).

- kompetence pracovní a osobní

Dostatečná kvalifikace dodává manažerovi sebedůvěru a není překážkou na cestě k uplatnění se ve svěřené funkci. Postupně získává ředitel povědomí o momentální situaci, může strategicky plánovat a může přemýšlet o rozvoji organizace.

- kompetence sociální

Nedostatečná komunikace a především neschopnost naslouchání vede k nepřijetí manažera ze strany podřízených. Pokud ale dokáže manažer jednat s okolím – naplňovat funkci lídra, podaří se mu udržovat dobré vztahy na pracovišti a tím dodat jistotu a klid podřízeným zaměstnancům i žáků a studentům.

- pozitivní uvažování, proaktivní jednání

Tato kompetence se naplno projeví až v případě řešení konfliktů, problémů, každodenních obtíží. Překonávání překážek by měl brát manažer jako výzvu a možnost ke zdokonalení, provedení změny.

- vnitřní motivace, pracovní ochota

Pokud manažer požaduje po svých podřízených zájem o práci a kvalitní výkon, sám musí jít v této oblasti příkladem. Osobní příklad dokáže strhnout zaměstnance k pracovním výkonům bez vnější stimulace.

- zdokonalování se, morálně volní úsilí

Z úspěšného manažera by měla číset snaha o neustálé zdokonalování se, o dosahování vyšších, náročnějších cílů.

- schopnost sebekontroly

Souvisí s pozitivním uvažováním. Při jednáních je manažer ukázněný, ovládá citové vzruchy, snaží se jednat dostatečně asertivně.

- rozvinuté etické a estetické cítění

Morální hodnoty a elegance v jednání a chování se příznivě odráží v celkové atmosféře v organizaci.

- tvořivost

Netradiční postupy a hledání netradičních řešení při plnění manažerských funkcí.

- pochopení a tolerance

Prostředí škol je velmi náročné na dodržování všech postupů a procesů dle zákonných a provozních pravidel. Je tedy vhodné a pro celkovou náladu příznivé, když manažer dokáže tolerovat rozmanitost zaměstnanců a ve výjimečných případech má pochopení pro řešení, které není zcela v souladu s pravidly a zároveň neohrožuje ani organizaci jako celek, ani ostatní zaměstnance a především neohrožuje svěřené osoby.

- smysl pro humor

Manažer by neměl každý den „bavit“ své podřízené a chovat se familiárně za každou cenu. Nadhled a citlivé odlehčení a okomentování nějaké situace však dokáže uvolnit ledy a často přispívá ke snazšímu projednání a následnému nalezení řešení.

Jak dále uvádí Šuleř, lze **kompetence jako schopnosti, dovednosti** rozdělit do pěti oblastí:

- způsob myšlení (koncepční, operativní, analytické)
- vlastnosti (spolehlivost, asertivita, vytrvalost)
- postoje (kreativita, orientace na zákazníka)
- odborné znalosti (právo, administrativa, financování)
- praktické dovednosti (naplňování manažerských funkcí)

K vykonávání manažerské funkce ředitele školy je zapotřebí disponovat širokým spektrem manažerských kompetencí. Jejich úroveň zkoumá konkurzní komise na základě minimálních údajů a ve velmi omezeném časovém prostoru. Pokud vybraný úspěšný kandidát zjistí, že v některé oblasti není dostatečně kompetentní, musí sám zvážit, zda podstoupí riziko a nebude se dále vzdělávat nebo naopak na základě vnitřní motivace bude na sebezdokonalení pracovat. V takovém případě bude moci bez obav vstupovat do příslušných manažerských rolí a zodpovědně vykonávat manažerské funkce.

Kompetence jako schopnosti managementu jsou ve výzkumném šetření popsány v části řízení kvality. Respondenti hodnotili míru vlivu specifických dovedností a činností managementu školy na výsledky vzdělávání. Jak je uvedeno výše, v pěti oblastech lze nalézt tyto další důležité schopnosti: definice vize – 97%, udržování cílů – 95%, znalost zákonů a kurikula – 71%, udržování řádu – 85%, disciplína – 82%, jednání s okolím – 84%, komunikace – 95% a další.

2.4 Manažerské role

V této práci budu popisovat manažerské role vedoucího pracovníka ve školství. Oproti manažerům, pracujícím v jiných organizacích, má navíc školský manažer zcela specifickou roli vykonavatele, kterou lze vidět jen v případě malých soukromých firem. Zde je zpravidla majitel manažerem a vykonavatelem zároveň. Ředitel školy nebo školského zařízení vstupuje po úspěšném absolvování konkurzu do pracovní pozice – funkce ředitele. „*V rámci své funkce vykonává ředitel školy, kromě dvou výše uvedených rolí manažera a lídra, ještě roli vykonavatele*“ (Trojanová, WK, 2014, s. 9). V této roli se dostává v případě plnění školního vzdělávacího programu na stejnou úroveň jako ostatní pedagogové. A pokud jedná v rámci metodického sdružení nebo předmětové komise, stává se v tomto případě podřízeným vedoucímu tohoto vzdělávacího týmu.

2.4.1 Role lídra

V této roli manažer reprezentuje organizaci, stanovuje vize, vytváří strategie jejich naplnění a především komunikuje se členy vedení a s dalšími podřízenými.

Roli lídra také popisuje v příslušném paragrafu školský zákon¹⁰.

§ 164

(1) Ředitel školy a školského zařízení

a) **rozhoduje ve všech záležitostech** týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,

b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,

c) **odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň** vzdělávání a školských služeb,

d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,

e) **vytváří podmínky** pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje,

¹⁰ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Činnosti vedoucího pracovníka v roli lídra:

- vhodný styl vedení

Styl vedení je takový způsob jednání s podřízenými, kdy manažer dle různých hledisek ponechává podřízeným určitou „míru svobody“ při plnění úkolů. Jedním z hledisek je podíl účasti pracovníků na řízení – od delegování, přes participaci, konzultace až k autoritativnímu nebo přímo autoritářskému stylu, který je nezbytný například v případě krizového managementu. Dalším hlediskem je zaměřenost manažera jednak ve vztahu k úkolům a jednak v zájmu o zaměstnance. Tento styl vyjadřuje manažerská mřížka – styl vedení „volný průběh, vedoucí spolku zahrádkářů, týmový vedoucí, autorita / poslušnost, organizační člověk / kompromisník“ (Šuleř, 2008, s. 62). Osobnostní rysy, promítající se do stylu vedení se týkají fyzické charakteristiky, výchovy, sociálního původu, inteligence, emoční inteligence, osobní charakteristiky a sociálních dovedností. V některých případech je nezbytné styl vedení přizpůsobit konkrétní situaci s ohledem na zralost podřízených. V tomto modelu manažer přikazuje, přesvědčuje, koučuje, případně deleguje úkoly. „V poslední době se do stylů vedení promítá stále více proměnných a v teoriích managementu a leadershipu se objevují transformační a transakční styly představující nové vedení“ (Trojanová, WK, 2014, s. 81). Transakční – převodový – „mužský“ styl spočívá v jednosměrném proudu informací, nařízení, provedení kontroly a vyslovení odměny, či výtky. Transformační – změněný – „ženský“ styl vychází z úspěšné motivace, silné emoční inteligence a schopnosti vcítění se do pocitů podřízených.

- motivace

Motivaci nazýváme „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:

1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání,

2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem,

3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků

4. ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 122).

Pokud impuls přichází z vnějšku a je nutné přimět zaměstnance k nějaké činnosti, jedná se o stimulaci. Zároveň musí ale pracovník tento podnět přijmout, musí být v souladu

s jeho motivací. „Pokud je stimulace v hlubokém rozporu s osobou pracovníka a vyhovuje pouze cílům působícího jedince, jedná se o manipulaci“ (Trojanová, 2014, s. 41).

- o komunikace

Komunikace slouží ke sdělování myšlenek, k dorozumívání, k předávání informací podle schématu:

komunikátor → sdělení → komunikant ← zpětná vazba

„Rozlišujeme tři roviny sdělování. Sdělující se může vyjadřovat verbálně (slovy), neverbálně (mimoslovně) a činy (tím, co dělá, jak se chová)“ (Veber, 2009, s. 183).

V případě verbální komunikace slovní je výhodná zpětná vazba, u písemné formy je dobrá následná prokazatelnost. Rozumět neverbální komunikaci znamená znát své partnery v komunikaci, vědět o souvislostech a mít vyvinuté emoční vnímání, které je spojeno s postoji komunikantů. Činy mívají největší váhu, dokáží partnery v komunikaci přesvědčit o vážnosti vyslovených myšlenek a zastávaných postojů. Důležitým znakem může být nesoulad verbálních a neverbálních sdělení na pozadí uskutečněných činů. Šuleř (2008, s. 72) uvádí následující čtyři základní individuální

komunikační styly:

- o analytický – jedná pomalu, hodně přemýšlí, kontroluje se
- o řídicí – aktivní, nezávislý, vyhledává soutěže a konflikty
- o přátelský – má pro lidi pochopení, citlivý, dokáže se radovat z cizího úspěchu
- o expresivní – má rád vzrušení, má sklony k unáhleným závěrům, je zahleděn do sebe
- o rozvoj pracovníků

Rozvoj pracovníků je pojem, který v sobě obsahuje nejen oblast vzdělávání, tedy získávání nějakých nových znalostí a dovedností, ale zahrnuje také rozvoj osobnosti pracovníka. Zákoník práce¹¹ popisuje odborný rozvoj zaměstnanců v § 227

¹¹ Zákon č. 262/2006 Sb zákoník práce

Odborný rozvoj zaměstnanců zahrnuje zejména

- a) zaškolení a zaučení,
- b) odbornou praxi absolventů škol,
- c) prohlubování kvalifikace,
- d) zvyšování kvalifikace.

K odbornému rozvoji dochází zpravidla formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na základě plánu DVPP. Jak uvádí Trojanová (WK, 2014, s. 52), základními principy DVPP je rovnost příležitostí, hledisko potřeby školy, finanční prostředky a oborové zájmy pedagogů. DVPP může být realizováno jako samostudium, s využitím grantů na projekty a institucionální vzdělávání v akreditovaných kurzech.

- řešení konfliktů

Rozličné konflikty, tedy střety dvou nebo více odlišných názorů nelze zcela vyloučit. Příčinou bývají z velké části mezilidské vztahy – mezi zaměstnanci nebo ve vztahu k rodičům žáků. V prostředí škol se řeší také odborné, věcné otázky, na které mají mnohdy účastníci diskuze rozdílné názory. A v neposlední řadě vznikají konflikty při komunikačním nedorozumění. Ze všech výše uvedených důvodů je důležité, aby se manažer díval na konflikty jako na součást života organizace, aby dokázal rozpoznat podle příznaků blížící se střet a aby dokázal konflikty řešit.

Druhy konfliktů podle počtu osob (Trojanová, WK, 2014, s. 61)

- intrapersonální – uvnitř jedince, jsou velmi těžko rozpoznatelné, příčinou bývají osobní problémy, které si zaměstnanec přináší do zaměstnání nebo nepříznivá situace ve škole při jednání s rodiči, obvykle problémových žáků
- interpersonální – dvě osoby se dostanou do sporu z mnoha různých, pracovních i mimopracovních důvodů, bývají velmi časté
- meziskupinové – typickým případem bývá rozdílný pohled na práci kolegů na 1. a 2. stupni ZŠ, někdy může být aktérem školní družina, případně provozní zaměstnanci

- konflikt jedince se skupinou – může nastat v případě prosazování osobních zájmů jednotlivce proti vůli skupiny například při jednání předmetové komise o volbě nových učebnic

Naprostá většina konfliktů má svůj vývoj a pokud je manažer dostatečně vnímavý, dokáže varovné signály zachytit a vyhrocení mnohdy předejít.

Vývoj konfliktu (volně podle Plamínka, 2006)

varovné náznaky → vznik odlišností → polarita a separace → odloučení, přerušeni spolupráce

„Lidé mají sklon řešit konflikty navyklym způsobem, který se nazývá styl řešení konfliktů“ (Šuleř 2008, s. 86).

Tento styl vychází z osobnostní orientace manažera, která je buď více zaměřena na uspokojování vlastních zájmů nebo má na mysli zájmy jiných a snaží se domoci spolupráce.

- styl poslušný potlačuje vlastní zájem, může být znakem malé autority.
- styl integrující se hledá řešení ve spolupráci účastníků konfliktu. Pro dlouhodobý efekt je nejvhodnější.
- styl dominující je velmi agresivní při prosazování, potřeby ostatních jsou potlačovány, má pouze krátkodobý efekt v případě krizové situace.
- styl vyhýbavý lze použít v počáteční fázi, kdy je potřeba získat čas a informace, pokud přetrvává, konflikt se objeví znovu, zpravidla ve vyšší míře.
- styl kompromisní může být využit při současné intervenci třetí, nezaujaté osoby. Vzhledem k tomu, že mívají obě strany velmi rozdílné pohledy na věc, nebývá dlouhodobě úspěšný.

Přesto, že konfliktům nelze zcela zabránit a v určité míře jsou žádoucí, protože mohou být důvodem ke změně, je možné otevřeným střetům předcházet. Konflikt se nedostane do fáze vyhrocené konfrontace, zůstane na úrovni věcného problému a účastníci jsou schopni hledat možná řešení mimo časovou tíseň.

2.4.2 Role manažera

V roli manažera se snaží vedoucí pracovník dosahovat stanovených cílů – dělá věci správně, prostřednictvím jiných lidí – ukazuje cestu, podporuje, využitím

naplňování manažerských funkcí. Manažerské funkce jsou uvedeny v samostatné kapitole 2.2.

Východiska lze opět nalézt ve školském zákoně¹².

§ 165

(1) Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, dále

a) **stanovuje organizaci** a podmínky provozu školy a školského zařízení,

b) **odpovídá** za použití finančních prostředků státního rozpočtu přidělených podle § 160 až 163 v souladu s účelem, na který byly přiděleny.

§ 164

b) **odpovídá** za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,

c) **odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň** vzdělávání a školských služeb,

f) **zajišťuje**, aby osoby uvedené v § 21 byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta,

g) **zajišťuje spolupráci** při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,

h) **odpovídá** za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.

(2) Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, **rozhoduje** o právech a povinnostech v oblasti státní správy v těchto případech:

Charakteristika příkladných manažerů (volně podle Trojanové, WK, 2014)

¹² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

- stanovuje vize
- vyhledává příležitosti
- respektuje a uznává jednotlivce i týmy
- dává ostatním potřebný prostor k realizaci
- je příkladem pro ostatní
- dokáže spolupracovníky přesvědčit
- nese rizika

2.4.3 Role vykonavatele

Východiskem této role je nařízení vlády¹³, které stanovuje rozsah přímé vyučovací povinnosti pedagogických pracovníků, mezi které patří i ředitel školy.

Například pro ředitele základní školy s prvním stupněm platí níže uvedené hodiny.

počet tříd, oddělení, skupin,...	týdenní rozsah přímé vyuč. povinnosti
1 až 2	16
3 až 6	13
7 až 10	10
11 a více	8

V současné době se připravuje novela výše uvedeného nařízení vlády, s předpokládanou účinností od 1.9.2016, ve které dojde ve většině případů ke snížení přímé vyučovací povinnosti pro ředitele škol. Pro názornost níže uvádím navrhované rozsahy pro ŘŠ základních škol bez rozdílu organizace.

počet tříd, oddělení, skupin,...	týdenní rozsah přímé vyuč. povinnosti
----------------------------------	---------------------------------------

¹³ Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

1 až 2	12
3 až 4	9
5 až 8	6
9 a více	4

Vedle přímé vyučovací povinnosti ale stojí i práce související s přímou pedagogickou činností, zpravidla se jedná o přípravu na přímou pedagogickou činnost a hodnocení prací dětí a žáků. Právě během těchto činností souvisejících se mění role a z manažera se stává kolega, případně podřízený vedoucímu metodického sdružení nebo předmětové komise.

V praktickém šetření se ukázalo, že v roli lídra se podílí management na tvorbě a realizaci plánů přijatých opatření – 90%. V roli manažera většinou pracuje se SWOT analýzou – 60% a využívá různé druhy rozhovorů pro stanovení metod řízení změny – tři fáze – 30%. V roli vykonavatele vykonává přímou pedagogickou činnost a zpracovává běžnou administrativu – vedení matriky, třídní knihy, povinné dokumentace – 80% .

2.5 Řízení pedagogického procesu

Prvky řízení pedagogického procesu se objevují na několika místech této práce. V této kapitole budou shrnuty nejdůležitější části v souvislosti se zprávou McKinsey & Company - Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení.¹⁴ Pedagogický proces, respektive jeho naplnění by měl být popsán v Národním programu vzdělávání. V současné době jeho absenci supluje tzv. Bílá kniha z roku 2002, nejnovějším strategickým dokumentem je „*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*“, který byl schválen v roce 2014.

Ve školách je pedagogický proces a jeho řízení popsán ve školním vzdělávacím programu a příslušných směrnících – školním řádu a v pravidlech pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

¹⁴ McKinsey & Company „Klesající výsledky základního a středního školství: fakta a řešení (2010)

Jako nástroje k řízení pedagogického procesu lze využít:

- vize - zaměření vzdělávací organizace a strategie - výchovné a vzdělávací cíle, prostřednictvím získání klíčových kompetencí
- učební plány - dílčí, oborové strategie
- evaluace - její pravidla a kritéria (hospitace jsou uvedeny v samostatné kapitole)
- řízení kvality - uvedeno v kapitole 2.6
- změřitelné výstupy a jejich hodnocení - přidaná hodnota edukace

2.5.1 Řízení kurikula

Kurikulum jako obsah vzdělávání, proces jeho osvojování a hodnocení je relativně novým pojmem. Do velké míry nahradil pojem osnovy. V současné době však kurikulum zahrnuje vedle tradičních otázek obsahových co?, kdy? a proč? také otázky evaluační a procesní - jak? a v jakém? ... prostředí.

Manažeři měli zatím zkušenost s plánováním kurikula ve formě tvorby školního vzdělávacího programu. V této fázi měli možnost prostřednictvím naplňování manažerských funkcí vytvořit kurikulum, které nejvíce vyhovuje konkrétní škole. Ve druhé fázi - realizaci kurikula získali zkušenost s jeho hodnocením prostřednictvím inspekční činnosti ČŠI ve smyslu shody s rámcovými plány. V poslední fázi se manažer dostává ke komparaci výstupů kurikula s celostátním testováním skupin žáků a studentů. Zde se nabízí otázka zda, případně do jaké míry se procesy, které realizuje management v oblasti řízení kurikula projevují ve výsledcích vzdělávání. *„Ředitelé by měli mít možnost docílit lepší rovnováhy mezi zlepšováním kvality výuky, řízením změn a provozem a administrativou, např. tak, aby mohli více než 50 % času věnovat zlepšování kvality výuky“* (McKinsey & Company, 2010, s. 4). Podrobným zpracováním této otázky se zabývají níže uvedené kapitoly 2.6 až 2.8. a především výzkumná část této práce.

Na řízení kurikula, pedagogického procesu a jeho hodnocení si vyčleňují oslovení respondenti podstatně méně času, než na oblast personální, respektive vztahovou – 70:90%.

2.5.2 Strategické řízení školy

Strategické řízení školy je důležité především z pohledu aktuálního demografického vývoje v daném regionu¹⁵. Výsledkem správně uchopeného strategického řízení je zajištění prosperity a úspěšnosti školy v konkurenci okolních organizací.

Výchozí otázky, na které strategické řízení hledá odpovědi znějí:

- kde jsme právě teď?

„K lepšímu pochopení příčin existujícího stavu je nezbytné provést takzvanou situační analýzu“ (Světlík, 2009, s. 116).

Úvodní analýza se provádí zpravidla pomocí metody SWOT, případně STEP.

SWOT analýza – Strengths (silné stránky), Weaknesses (slabé stránky), Opportunities (příležitosti), Threats (hrozby).

Provedením SWOT analýzy může organizace lépe identifikovat jednak již skryté problémy, ale zároveň může upozornit na případné hrozby, které ještě nejsou příliš patrné. Výsledky SWOT analýzy mohou být východiskem k provedení změny.

Z nereprezentativního šetření vyplývá, že v rámci autoevaluace využívá SWOT analýzu ve větší míře 43% respondentů, více jsou využívány rozhovory – 80%.

¹⁵ [online]. [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <https://www.czso.cz>

Možnou interpretaci nastiňuje níže uvedená tabulka.

SWOT analýza		Interní vlivy	
		S - silné stránky	W - slabé stránky
Externí vlivy	O - příležitosti	<i>S-O - strategie:</i> - zavedení nových metod, které budou vhodné pro rozvoj silných stránek - podpora DVPP, marketing, mimoškolní činnost, mezinárodní spolupráce, klima školy	<i>W-O - strategie:</i> - odstranění slabin pro vznik nových příležitostí - pomocí moderních pomůcek zaujmout žáky, zlepšit práci se žáky se specifickými potřebami, zapojení se do projektů
	T - hrozby	<i>S-T - strategie:</i> - použití silných stránek pro zamezení hrozeb - prezentace specifického zaměření školy, spolupráce se zřizovatelem, malý počet žáků ve třídách	<i>W-T - strategie:</i> - zavedení takových opatření, které mohou omezit hrozby, poukazující na slabé stránky - získat kvalitní pedagogy, zapojit se do obecních akcí, získat sponzory, zapojit do spolupráce rodiče

STEP analýza – Social (společenské faktory), Technological (technické f.), Economic (ekonomické f.), Political (politicko-právní f.).

Tato analýza hodnotí pouze vnější – globální, regionální vlivy, které mohou mít ve svém důsledku vliv na chod školy. Tato analýza není u respondentů zavedená, využití potvrzuje jen 13% z nich.

- společenské faktory – struktura obyvatelstva, zaměstnanost, zájem o dění ve škole, spádovost škol
- technické faktory – dopravní obslužnost, použití technických novinek, spolupráce s nějakým dalším subjektem
- ekonomické faktory – mimorozpočtové zdroje, sponzoring, výše průměrného platu v regionu, nezaměstnanost

- politické faktory – vliv samosprávy na chod školy, spolupráce s úřadem pověřené obce, změny ve vedení MŠMT
- kam se chceme posunout?

Především jde o naplnění vize školy. V její formulaci by se měly objevit základní myšlenky, které odlišují konkrétní organizace od jiné. Příklad formulace budoucího stavu:

„Zachování a kvalitní fungování školy je pro Chotyni prioritou, je to nutný předpoklad dalšího rozvoje. Vzhledem k příznivému demografickému vývoji dále vytvářet pro občany dobré místo pro život, vytvořit kvalitní zázemí pro založení rodiny a výchovu dětí. Ještě více spolupracovat s občanskými sdruženími a spolky. Je nutné podřídit vše tomu, aby se v Chotyni v průběhu času opět nemusely třídy na 1. stupni spojovat a byl zajištěn kvalitní výchovně vzdělávací proces po všech stránkách“.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Škola krok za krokem“

Zdroj: Kruliš, 2013

- jakým způsobem dosáhneme cíle?

Základním předpokladem naplnění cíle je dobré plánování. Tato problematika je popsána v kapitole 2.2.2. V souvislosti se strategickým řízením je zřejmé, že největší význam bude mít plánování dlouhodobé strategické, které se vztahuje k organizaci jako celku. V něm budou uvedeny základní směry a priority rozvoje školy.

- co pro dosažení cíle uděláme?

V případě strategického řízení se hledá optimální model chování všech účastníků, aby byly využity všechny příležitosti vnějšího prostředí a zároveň byly aktivovány vnitřní zdroje takovým způsobem, aby byly uspokojeny požadavky klientů. U vnějších vlivů je nutné eliminovat případné změny tím, že organizace bude kvalitně řízena a nebude ohrožena například po volbách změnou na straně zřizovatele. Vnitřní vlivy musí regulovat manažer prostřednictvím svých kompetencí.

2.5.3 Hospitační činnost

Hospitační činnost patří vedle kontrolní činnosti jako takové k důležitým prvkům řízení pedagogického procesu. Pomocí hospitace může manažer získat potřebné informace, které mu umožní řídit pedagogický proces nebo budou podkladem pro řízení potřebné změny. „*Hospitace – návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovně – vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 78). Tradiční pojetí hospitace má skutečně povahu kontroly. **Další funkce** jsou ale stejně důležité.

- funkce diagnostická – shromažďování informací o kvalitní, případně nekvalitní práci konkrétního zaměstnance.
- poznávací – především u nového zaměstnance slouží manažerovi k poznání jeho práce.
- předávání a šíření zkušeností – manažer může využít hospitaci k seznámení se s novými metodami nebo postupy.
- autoevaluační – pro hospitovaného je významný pohospitační rozhovor, během něhož dochází k hodnocení hospitace a předávání zpětné vazby.
- formativní – pokud se hospitace opakují v pravidelných intervalech podle plánu, dochází k reflexi, postupnému odstraňování chyb a k upevňování kvality. Významný vliv mají vzájemné hospitace kolegů, ukázkové hodiny pro členy předmětových sdružení.
- sumativní – kontrolní činnost patří k základním nástrojům řízení pedagogického procesu a její plánování, provádění a především uchovávání výstupů patří k manažerským povinnostem.

Průběh hospitace:

- plánování, předhospitační rozhovor, definice cílů
- vlastní hospitace – zpravidla metodou pozorování a zaznamenávání informací do příslušně strukturovaného formuláře
- vyhodnocení, pohospitační rozhovor, vyjádření hospitovaného, další plány

V současné době se využívají prostředky ICT a je možné absolvovat buď on-line nebo ze záznamu virtuální hospitaci. Tato metoda, spojená s následnou diskusí je zkoušena v prostředí gymnázií.

Výzkumné šetření prokázalo, že kvalitu pedagogického procesu zaručuje každý pedagog a dále instituce jako systém a jako organizace, spolupracující s okolím. Hospitaci ve své kontrolní činnosti využívá takřka 70% respondentů.

2.6 Řízení kvality

V praktické části této práci je oblasti řízení kvality věnovaná významná část nereprezentativního šetření. S výrokem že kvalitu vytvářejí lidé a kvalita může vzniknout jen v dobře řízené a organizované instituci souhlasili všichni respondenti. Význam řízení kvality se objevil i v komentářích - kvalita způsobuje kvalitu.

O kvalitním řízení a řízení kvality se v současné době často diskutuje v rámci kulatých stolů, pořádaných Centrem školského managementu při UK nebo společností Scio. Samotný pojem kvalita, její definice a uchopení bývá různě vykládán. Pro někoho je kvalitní to, co vyhovuje předpisům, normám, směrnicím. Pro jiného představuje kvalitu spokojenost zákazníka se službou nebo výrobkem.

Kvalita a řízení kvality v prostředí škol by se měla spíše posuzovat podle přidané hodnoty, kterou by vzdělávací proces měl přinést. *„Kvalita vzdělávání – v české pedagogické teorii neobjasněný pojem. V zahraničí se uplatňuje ve významu evaluačním, tj. jako úroveň produkce vytvářené jednotlivou školou, souborem škol určitého stupně či druhu nebo celou vzdělávací soustavou. Tato úroveň je jednak předepisována určitými kritérii, např. vzdělávacími standardy, jednak je měřena jako vzdělávací výsledky“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 107). Vzdělávací standardy jsou zpracovány, prvky hodnocení výsledků vzdělávání, jsou v současné době ověřovány.

Tato práce se zabývá procesy, které se odehrávají v organizaci v oblasti řízení kvality. Ve školách bývají procesy v oblasti řízení kvality více méně nastaveny. *„Jsem přesvědčen o tom, že management většiny škol se víceméně problémem kvality vzdělávacích programů svých škol zabývá“* (Světlík, 2009, s. 190). Zaměřují se ale především do oblasti hodnocení vzdělávacího systému, méně sledují uspokojování potřeb zákazníka a zpravidla nejde ani o snahu kvalitu cílevědomě zlepšovat.

Vnímání kvality může být ale různé s ohledem na očekávání. Tato očekávání mohou být podpořena rodinou, komunitou, ale například i dobrou propagační činností školy, dobrým marketingovým řízením organizace. Pro jednoho žáka nebo studenta může být náročná přednáška respektovaného odborníka motivující a zajímavou, pro jiného je důležité pokud možno bezstarostné studium, zakončené získáním maturitní zkoušky. „*Spokojenost žáků nebo studentů přerůstá rámec kvality vzdělávacího programu, stává se odrazem kvality celkové práce školy*“ (Světlík, 2009, s. 192).

Kvalitu zaručuje v jakékoliv organizaci každý zaměstnanec. Ve školách a školských zařízeních se v podstatě každý pedagog podílí na řízení kvality ve své konkrétní skupině. Každý je třídním nebo skupinovým manažerem. Každý je, a nebo by měl být, odborníkem v oblasti pedagogiky, psychologie, metodiky a v dalších souvisejících oborech. Ukazuje se, že na výsledky vzdělávání má právě každý jednatel největší vliv. V těchto souvislostech se přímo nabízí ve školách použít pro řízení kvality nástroj **TQM – Total Quality Management (celkové řízení kvality)**. Nejedná se o nástroj v pravém smyslu slova, jde spíše o přijetí určité filosofie v přístupu k řízení kvality.

2.6.1 Proces řízení kvality s ohledem na TQM

- analýza vlastní situace – autoevaluace

Nástrojem při autoevaluaci mohou být rozhovory s jednotlivci nebo s určitými skupinami, analýzy dokumentů, analýzy plánů, pozorování, SWOT a STEP analýzy, hospitace, realizace standardizovaných testů a jiné.

Autoevaluace bývá zaměřena na konkrétní oblasti – např. podmínky vzdělávání, podpora aktérům vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání, hodnocení práce managementu, kvalita DVPP,...

- plánování opatření ke zvýšení kvality

Pokud se chceme zabývat plánováním řízení kvality, musíme mít na paměti vyhodnocení. Je proto vhodné plánovat řízení kvality s ohledem na pravidlo SMART¹⁶.

¹⁶ SMART = Specific (konkrétní), Measurable (měřitelný), Agreed (přijatelný), Realistic (dosažitelný), Trackable (sledovatelný)

Při plánování nese zpravidla největší břímě na svých bedrech ředitel jako zodpovědná osoba, případně zástupce jako nositel pravomocí v případě delegování. Pro řízení kvality je nejdůležitější strategický plán cílů – viz kapitola 2.5.2.

- realizace opatření

Pokud budou přijata nějaká opatření ke zvýšení kvality vzdělávání, měla by se projevit změna navenek v těchto ukazatelích:

- prozákaznická orientace
- předcházení problémům – prevence
- řešení problémů jako příležitost ke zlepšení
- zapojení všech zaměstnanců
- existuje vize a dlouhodobé plánování
- organizace dbá na kulturu
- organizace má jasnou hodnotící strategii

Ve školách musí být také zajištěna rovnováha mezi potřebami zákazníků (žáků, studentů, rodičů, zřizovatele), potřebami zaměstnanců a potřebami státu, respektive kontrolními organizacemi. Nelze tedy přijmout taková opatření, která budou vyhovovat pouze jedné skupině zákazníků a zcela pominou například zákonné rámce.

- vyhodnocení účinnosti přijatých opatření

Vyhodnocením se proces řízení kvality v ideálním případě posouvá na vyšší hodnotu (zlepšení situace). Pokud ovšem neprobíhá autoevaluace pouze formálně nebo narcisticky, kdy slabá místa zůstávají v hodnocení zcela v pozadí oproti dosaženým úspěchům

- korekce, plánování dalších opatření

Tato autoevaluační smyčka je v případě řízení kvality nekončícím procesem a jejím cílem je neustále posouvání organizace k vyšší kvalitě. V některých oblastech – například v materiálním zabezpečení, není třeba čekat na závěr autoevaluační smyčka a korekci lze zavést již v průběhu procesu řízení kvality. V oblasti posuzování výsledků vzdělávání je zpravidla zapotřebí absolvovat určitý cyklus a po jeho uplynutí provést případnou korekci. Možnosti změn jsou popsány v následující kapitole.

Procesy v oblasti řízení kvality jsou důležité pro 90% respondentů. Pokud je organizace řízena metodou TQM, 76% respondentů klade důraz na fungování týmů, 65% pak na sdílení vize. Pro řízení kvality je důležitá schopnost komunikace – 95%, udržování dobrých vztahů – 90% a osobní příklad managementu – 88%. Přesto respondenti uvádějí, že nositelem kvality je každý jednotlivý zaměstnanec – 90%. Také významný vliv každého pedagoga na výsledky vzdělávání uvádí 89% respondentů.

2.7 Řízení změny

Změna neodmyslitelně patří do života každé organizace. Ve školách dochází k organizačním změnám pravidelně se zahájením nového školního roku. „*Potřeba změny bývá výsledkem působení vnějších nebo vnitřních sil*“ (Šuleř, 2008, s. 185). Tyto síly zpravidla nepůsobí izolovaně, ale bývají často ve vzájemné interakci.

Vnější vlivy

- politické – změny ve vedení na straně zřizovatele, změna rámcových plánů
- sociální – změna poptávky na trhu práce
- konkurenční – slučování škol, profilace
- fyzické – omezení dopravní obslužnosti
- ekonomické – snížení / zvýšení rozpočtu

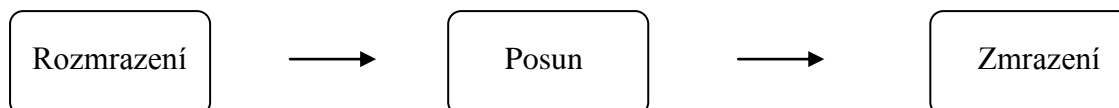
Vnitřní vlivy

- organizační – zvýšení / snížení počtu tříd a skupin s ohledem na aktuální počet žáků, studentů
- technologické – přechod na elektronické prvky řízení pedagogického procesu
- personální – odchod zaměstnanců (do důchodu, na jiné místo, přestěhování se), změna na pozici manažera

Jak bylo uvedeno výše, změny patří neodmyslitelně k životu organizace. Ve školách dochází ke změnám pravidelně, většinou mimovolně, bez akcentace, bez potřeby jejich řízení. Závažné změny, které mají vliv na celou organizaci je nezbytné řídit, pro řízení

je vhodné použít nějaký obecný model. V prostředí škol může být vhodným modelem tří fázový proces, známý jako Lewin-Scheinův (volně podle Šuleře, 2008, s. 187)

2.7.1 Tři základní kroky procesu změny dle Lewin-Scheinova modelu



- rozmrazení – uvědomění si potřeby změny, její zdůvodnění, motivace, vysvětlení průběhu změny
- posun – vlastní proces změny a monitoring provedení
- zmrazení – nastolení rovnováhy, podpora, zhodnocení

Změna není zpravidla výhodná pro všechny a tak vznikají větší, či menší bariéry, které je třeba překonávat. „Při zavedení změny se manažeři zpočátku setkávají spíše s tichým odmítáním. Teprve po určité době se objeví otevřený odpor“ (Šuleř, 2008, s. 187).

2.7.2 Příčiny odmítání změny

Zaměstnanci i manažeři mohou mít v organizaci své zájmy, které jsou neměnné po delší dobu a případná změna je může ohrožovat. Změna také může zvyšovat nároky na pracovníky a ti pak mohou získat pocit nejistoty, protože se na změnu „necítí“. Pokud management přijde se změnou náhle, bez vysvětlení pozadí a důvodů, vedoucích ke změně, s největší pravděpodobností bude odmítnut pro nepochopení. Takový krok také nevzbuzuje důvěru, protože nedošlo k potřebnému projednání změny a zaměstnanci mohou mít pocit, že si jejich práce management neváží. Jinak vnímá změnu jednotlivec, jinak ji přijímá kolektiv.

Pokud má jednotlivec špatnou zkušenost s nějakou předchozí změnou nebo s osobou, která se změnou přichází, může změnu odmítnout, přesto, že kolektiv se změnou souhlasí. V neposlední řadě může vzniknout situace, kdy je pracovník ze změnou seznámen, chápe její důležitost, rozumí tomu, že změna nebude ohrožovat jeho pozici, avšak stejně ji nepřijme, protože nedokáže tolerovat jiný názor a není ochoten něco ve své práci měnit.

2.7.3 Eliminace příčin odporu

V první fázi – rozmrazení je nejdůležitějším prvkem otevřená komunikace, schopnost přijmout kritiku, která se zpravidla projeví v nějaké analýze. Pomoci může dobrý příklad, pokud je to možné je vhodné využít koučing.

Ve fázi posunu využít „iniciativní skupinu“, která pomůže jednak managementu s prosazením potřebné změny a zároveň i zaměstnancům s jejím přijetím.

Fázi zmrazení zahájit až po zažití změny do firemní struktury, jinak mohou mít méně přesvědčení zaměstnanci pocit, že se věci dostatečně nepohnuly a vše se může vrátit do výchozího stavu.

V nereprezentativním šetření vyjadřuje důležitost procesů v řízení změny 75% respondentů. Důvody pro uskutečnění změny bývají nejčastěji spojeny se aktualizací ŠVP – 84% a změny v managementu školy – 64%. Mezi významné vnější vlivy patří požadavky zřizovatele – 52% a aktuálně diskutovaná otázka slučování škol – 49%. Pro analýzu je používána nejčastěji SWOT analýza – 75%, a změna bývá realizována ve třech fázích – 35% nebo metodou organizačního rozvoje – 33%. V procesu řízení změny je pro respondenty důležité přijetí změny – 100%, výběr klíčové oblasti – 97% a vlastní realizace změny – 98%.

2.8 Řízení administrativy

Administrativa, respektive její řízení se objevuje v mnoha oblastech, výše uvedených. Především v realizaci manažerských funkcí a při řízení pedagogického procesu. V této kapitole chci v krátkosti poukázat na důležitost řízení administrativy z pohledu možného dopadu na výsledky vzdělávání. Každý administrativní proces je třeba sladit s příslušným právním předpisem v platném znění. Je nepříjemným překvapením, když kontrolní orgán zjistí pochybení u procesům, probíhajících doposud bez problémů, avšak na základě zvyklostí - bez příslušné aktualizace. V tomto případě je chyba v kontrolní činnosti. Administrativou se zabývá každodenně každý pedagog při práci se školní matrikou a třídní knihou.

Veškeré procesy, probíhající ve školách by měly být popsány v příslušných směrnících, u kterých musí manažer průběžně sledovat změny a vydávat příslušné dodatky. Základním dokumentem je školní vzdělávací program, vycházející

z rámcového vzdělávacího programu. Česká školní inspekce v rámci své kontrolní činnosti sleduje právě soulad těchto dokumentů.

Problematickou oblastí bývá rozpočet, mzdové otázky a především personalistika. V těchto oblastech je pozice manažera nejvíce ohrožena, zde musí být upřeno největší úsilí o dodržení všech zákonných předpisů. Nesrovnalost v oblasti vzdělávání může být snadno odstranitelná, avšak pochybení v oblasti rozpočtu a personalistiky zpravidla vede ke změnám v managementu školy.

V poslední době přichází do škol různé projekty a tak vzniká další potřeba v rámci řízení administrativy projektů. Některé větší organizace mají přímo vyčleněné zaměstnance s odpovídajícími pravomocemi k vyhledávání vhodných projektů a jejich administraci. Právě oblast projektů může mít přímý příznivý vliv na výsledky vzdělávání, pokud jde o projekt kvalitní a pro organizaci přínosný.

Významná část respondentů v nereprezentativním šetření uvádí, že přímý vliv na vzdělávání řízení administrativy nemá – 68%. Zároveň uvádějí oblasti, na které se musí v procesu řízení administrativy soustředit – vedení povinné dokumentace 87%, vedení školní matriky 82%, mzdová a personální oblast 84%, správa rozpočtu 85%. Čas, který musí management věnovat procesům v oblasti řízení administrativy pak chybí při řízení kvality. V tomto šetření nebyla sledovaná důležitá a administrativně náročná oblast řízení projektů a grantů.

2.9 Efektivita vzdělávání

Efektivitu vzdělávání není snadné popsat. Pracovníci ČŠI sledují během své kontrolní činnosti průběh vzdělávání, stejně jako ředitel školy při hospitaci. Popsat kvalitu výuky, vzdělávání, pedagogického procesu – efektivitu vzdělávání v delším časovém úseku lze v zásadě dvěma způsoby, podle přístupu, který uplatňují (Průcha, 1996, s. 65).

- objektivní techniky – založené na pozorování

Pozorovatel je přítomen přímo ve výuce a na záznamový formulář, na audio nebo video zařízení zaznamenává průběh vyučování. Tato technika má nespornou výhodu v tom, že se lze k záznamu opakovaně vracet, provádět analýzu z různých důvodů.

- subjektivní techniky – hodnocení výpovědí nebo poznámek

Zde pozorovatel provádí autoevaluaci učitelů při rozhovoru nebo studiem pedagogických záznamů o výuce. Na straně žáků nebo studentů sleduje prožívání a vnímání výuky.

Při takových šetření dochází k velké míře nereprezentativnosti, protože není zkoumán velký počet učitelů, nebo není zkoumán potřebný počet vyučovacích jednotek. V zahraničí je s podobným šetřením několik zkušeností, pro názornost uvádím základní myšlenky systému STAR.

2.9.1 Evaluační systém pro hodnocení výuky STAR

System for Teaching and Learning Assessment and Review – Systém pro sledování a hodnocení vyučování a učení, který byl vyvinut a realizován ve státě Louisiana – USA. Tento systém sledoval 140 kritérií ve čtyřech hlavních oblastech:

- příprava na vyučování ze strany učitele – včetně plánování a hodnocení
- učitelovo řízení výuky ve třídě
- charakteristiky edukačního prostředí
- charakteristiky učení žáků

V tomto průzkumu byly zjištěny významné rozdíly mezi jednotlivými učiteli podle osobnosti, podle typu školy, na které působí i z hlediska vyučovaných předmětů.

Posuzování efektivity vzdělávání v rámci jedné organizace probíhá v procesu evaluace pedagogického procesu. Nejčastější formou jsou prováděné hospitace, analýza dokumentů a rozhovory s účastníky pedagogického procesu.

Ve výzkumné části se ukázalo, že na efektivitu vzdělávání má vliv podle respondentů hodnocení průběhu vzdělávání – 77%, a vlastních výsledků vzdělávání – 78%.

2.10 Shrnutí teoretické části

Tato práce popisuje v teoretické části širokou problematiku managementu vzdělávání s ohledem na praktickou část. Zcela na okraji tak zůstává financování a ekonomika. Právní východiska slouží jako podklad pro následné rozvinutí myšlenek v dané oblasti. Klíčovými tématy se zabývá kapitola „Manažerské kompetence“, ve které jsou popsány schopnosti manažerů, které potřebují ke vstupování do manažerských rolí. Důležité skutečnosti jsou také uvedeny v kapitole „Manažerské funkce“. Prostřednictvím

manažerských funkcí a jejich odborným naplňováním působí management na výsledky vzdělávání. Naplňování manažerských funkcí, tedy činnosti managementu školy v souvislosti s efektivitou vzdělávání jsou pak popsány ve výzkumné části této diplomové práce.

3 Výzkumná část

Výzkumný problém

Prokázání souvislosti mezi vhodně nastavenými procesy v oblasti řízení kvality, změny a administrativy a výsledky vzdělávání.

Hodnocení a porovnávání výsledků vzdělávání je v obecné rovině velmi problematickým procesem. V době, kdy platí Školní vzdělávací programy (ŠVP), se i v sousedních školách v jednom městě mohou znalosti žáků významným způsobem lišit, právě s ohledem na ŠVP. Nejpriznivější situace pro hodnocení výsledků vzdělávání se nabízí ve 3., 5. a 9. ročníku. Zde by měla být shoda dle Rámcového vzdělávacího programu (RVP) nejvyšší. Také Česká školní inspekce (ČŠI) právě toto období využívají k (zatím pokusnému) ověřování výsledků vzdělávání. U třetích ročníků je validita získaných dat zřejmě nejvyšší, u 5. ročníků a především v případě žáků 9. ročníků je takové šetření s ohledem na již proběhlé přijímací řízení na víceletá gymnázia sporná.

Výzkumné otázky

Mají vhodně nastavené procesy v oblasti řízení kvality, změny a administrativy přímý vliv na výsledky vzdělávání žáků nebo studentů?

Dokáže absolvent manažerského studia efektivněji formulovat a lépe nastavit tyto procesy než absolvent jiného typu studia?

Proměnné a hypotézy

Absolventi manažerského studia dokáží tyto procesy lépe vytvářet a zavádět do praxe.

Efektivně nastavené procesy v oblasti řízení kvality, změny a administrativy vedou ke zlepšení výsledků vzdělávání.

Výzkumné metody

Jedná se o kvantitativní výzkum, provedení metodou sběru dat ve formě dotazníku. Pro analýzu dat budou použity statistické nástroje - viz zpracování dat. Prvky kvalitativního výzkumu se objeví v interpretaci, kdy budu porovnávat data od absolventů manažerského studia a ostatních vedoucích pracovníků.

Výzkumný vzorek

Referenční skupinou respondentů budou absolventi projektu ESF Profesionalizace klíčových kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení, který byl realizován katedrou CŠM při PedF UK v Praze v letech 2009 - 2012. Do této skupiny patří i současní studenti 2. ročníku managementu vzdělávání, kteří působí v manažerských funkcích.

Druhou skupinu tvoří vedoucí pedagogičtí pracovníci, o kterých lze předpokládat, že nejsou absolventy studia managementu vzdělávání nebo školského managementu. Tento vzorek byl generován metodou záměrného výběru, kdy byli prostřednictvím zobrazených stránek v seznamu škol na webu „Atlas Školství“ vybíráni vedoucí pedagogičtí pracovníci vždy po jednom z různých typů škol. Tento výběr probíhal vždy pro každý kraj zvlášť.

3.1 Organizace výzkumu



Zdroj: Kruliš

Dotazníky byly rozeslány ve třech vlnách.

V první - referenční vlně byli osloveni absolventi kurzů a studia na CŠM v tomto rozložení:

MŠ - 13 ZŠ - 20 SŠ - 5 ZUŠ - 1 celkem 39

V období od 5. do 8.2. 2015 se vrátilo 18 vyplněných dotazníků. **Návratnost byla v této skupině 46%.**

Ve druhé vlně byli náhodně vybráni respondenti ze všech krajů, všech typů škol v tomto rozložení:

MŠ - 28 ZŠ - 29 SŠ - 33 ZUŠ - 15 ZŠ+MŠ - 25 celkem 130

V období od 9. do 13.2. 2015 se vrátilo 25 vyplněných dotazníků. Pokud neuvažujeme o možnosti opožděného vyplnění respondentem z první skupiny, **návratnost ve druhé skupině byla 19 %.**

Ve třetí - doplňující vlně byli osloveni opět respondenti ze všech krajů, všech typů škol, avšak se zaměřením na ředitele - muže. K tomuto kroku bylo přistoupeno vzhledem k nízké návratnosti dotazníků právě od mužů.

Rozložení dle typu školy:

MŠ - 28 ZŠ - 24 SŠ - 56 ZUŠ - 23 ZŠ+MŠ - 32 celkem 163

V období od 15. do 22.2. 2015 se vrátilo 26 vyplněných dotazníků. Pokud nebudeme uvažovat o pozdějším odeslání dotazníků referentů z 1. a 2. skupiny, vychází **návratnost na 16%**.

Průměrná návratnost ze všech skupin, oslovených respondentů činí v tomto šetření 27%.

Předvýzkum je realizován průběžně v rámci studia ve formě získávání praktických zkušeností studentů. Respondenti byli kolegiálně osloveni a motivováni poskytnutím zpětné vazby – získáním výčtu a sumarizací řídicích procesů, možností načerpání inspirace pro vlastní manažerské činnosti.

Zpracování dat

Data byla získána prostřednictvím odkazu na online program Google Forms, který dostali oslovení respondenti formou mailu. Tento program předává přijaté odpovědi do tabulky. Zde byla data sumarizována, graficky znázorněna a převedena do diplomové práce.

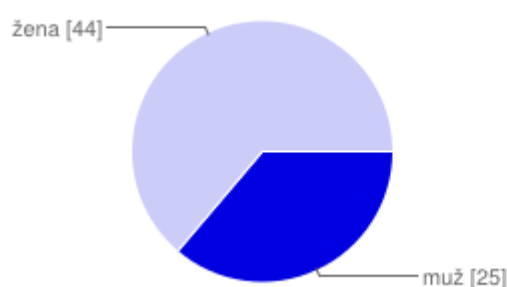
3.2 Analýza dat

Úvodní část

Základní informace, které jsou společné všem respondentům.

Údaje o pohlaví, pracovišti, praxi, zřizovateli a kvalifikaci.

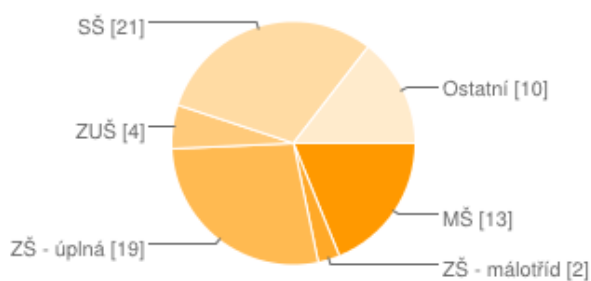
1. Jste



muž	25	36.2 %
žena	44	63.8 %

Zdroj: Kruliš

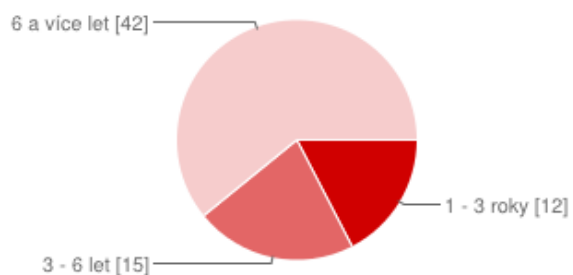
2. Působíte v zařízení



MŠ	13	18.8 %
ZŠ - málotřídí	2	2.9 %
ZŠ - úplná	19	27.5 %
ZUŠ	4	5.8 %
SŠ	21	30.4 %
Ostatní	10	14.5 %

Zdroj: Kruliš

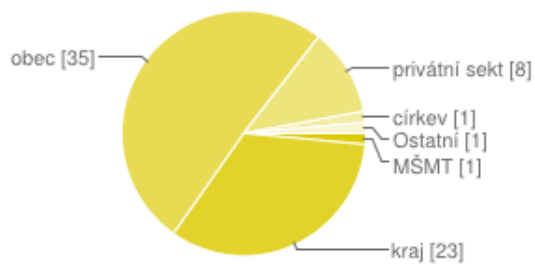
3. V manažerské funkci působíte



1 - 3 roky	12	17.4 %
3 - 6 let	15	21.7 %
6 a více let	42	60.9 %

Zdroj: Kruliš

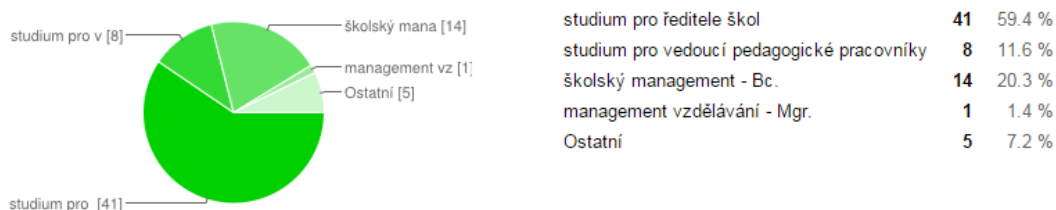
4. Zřizovatelem Vaší školy je



MŠMT	1	1.4 %
kraj	23	33.3 %
obec	35	50.7 %
privátní sektor	8	11.6 %
církev	1	1.4 %
Ostatní	1	1.4 %

Zdroj: Kruliš

5. Vaše nejvyšší dosažená kvalifikace v oblasti školského managementu je



Zdroj: Kruliš

Shrnutí úvodní části šetření

Z výsledků vyplývá, že byla mnohem vyšší návratnost dotazníků ze strany žen, a to i v případě třetí vlny odeslaných dotazníků, kde byli osloveni muži v mírně vyšším počtu, než tomu bylo u žen.

Výrazně vyšší procento návratnosti bylo u tradičních typů škol - MŠ, ZŠ a SŠ - 77%.

Ochotu odpovědět měli především ředitelé, působící ve funkci déle, jak 6 let - 61%.

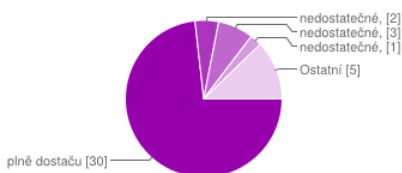
Struktura zřizovatelů odpovídá typu zařízení - krajské a obecní školy byly zastoupeny 84%.

Více jak polovina respondentů (59%) uvádí jako nejvyšší vzdělání studium pro ředitele škol, tedy splnění základní zákonné podmínky pro výkon této manažerské funkce.

Rozvětvená část dotazníku

Zde odpovídali respondenti s ohledem na dosaženou kvalifikaci v oblasti školského managementu.

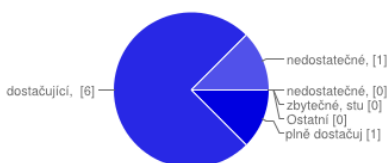
6. Studium pro ředitele škol považujete pro výkon své funkce



plně dostačující	30	43.5 %
nedostačné, uvažují s studiem pro vedoucí pedagogické pracovníky	2	2.9 %
nedostačné, uvažují o studiu školského managementu	3	4.3 %
nedostačné, uvažují o studiu managementu vzdělávání	1	1.4 %
Ostatní	5	7.2 %

Zdroj: Kruliš

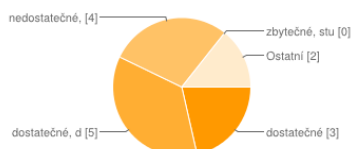
6. Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky považujete pro výkon své funkce



plně dostačující, další studium neplánuji	1	1.4 %
dostačující, dále se budu vzdělávat v rámci DVPP	6	8.7 %
nedostačné, uvažují o bakalářském studiu školského managementu	1	1.4 %
nedostačné, uvažují o magisterském studiu managementu vzdělávání	0	0 %
zbytečné, studium pro ředitele škol mi stačilo	0	0 %
Ostatní	0	0 %

Zdroj: Kruliš

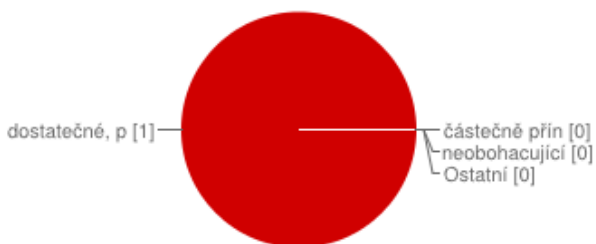
6. Bakalářské studium školského managementu považují pro výkon své funkce



dostačné	3	4.3 %
dostačné, dále se budu vzdělávat v rámci DVPP	5	7.2 %
nedostačné, uvažují o studiu managementu vzdělávání	4	5.8 %
zbytečné, studium pro ředitele škol nebo pro vedoucí pedagogické pracovníky bylo dostačné	0	0 %
Ostatní	2	2.9 %

Zdroj: Kruliš

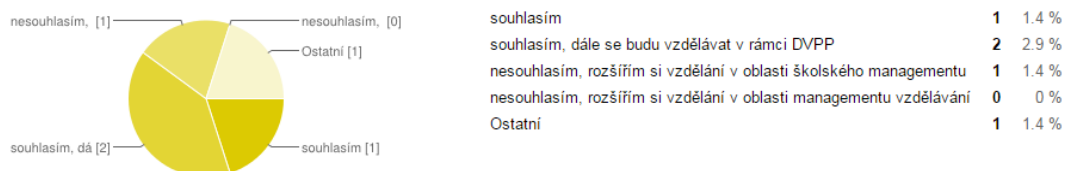
6. Studium oboru management vzdělávání bylo pro výkon mé funkce



dostačné, přínosné	1	1.4 %
částečně přínosné	0	0 %
neobohacující	0	0 %
Ostatní	0	0 %

Zdroj: Kruliš

6. Moje současné manažerské vzdělání je pro výkon ředitelské funkce dostatečné.



Zdroj: Kruliš

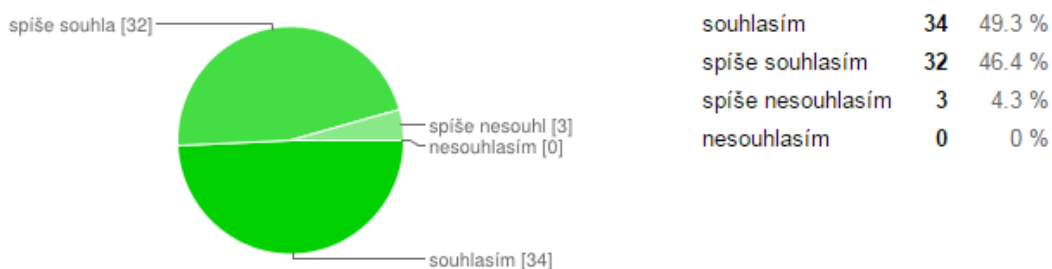
Shrnutí rozvětvené části šetření

Výrazná část respondentů je spokojená s dosaženým vzděláním v oblasti managementu. Pro 30 respondentů (43% ze všech) je základní studium pro ředitele škol plně dostačující a neuvažují o dalším vzdělávání.

Obecná problematika řízení

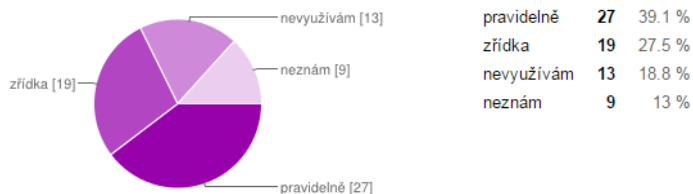
V této části se respondenti zamýšleli nad obecnými otázkami řízení.

7. S výrokem "Kvalitní školský management může zlepšit výsledky vzdělávání až o 20%"



Zdroj: Kruliš

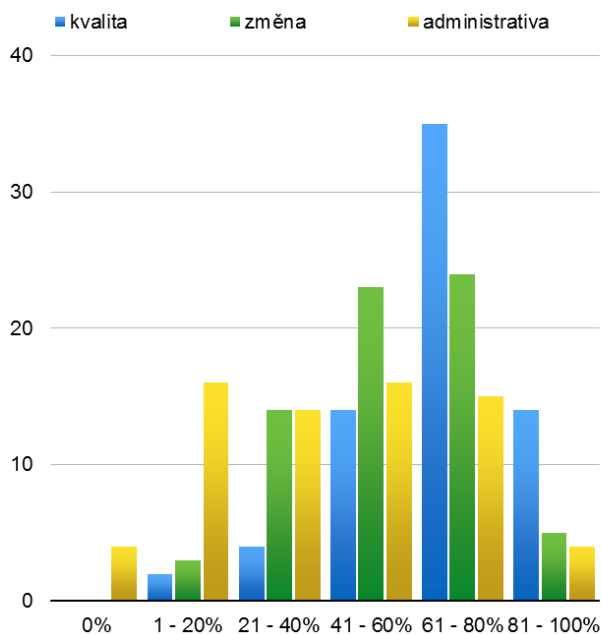
8. Paretovo pravidlo 80/20, vyjadřující to, že jen 20% příčin má vliv na 80% výsledků, využíváte ve své managerské praxi



Zdroj: Kruliš

9. Vyjádřete podle svého názoru vliv vhodně nastavených procesů v oblastech řízení kvality, změny a administrativy na výsledky vzdělávání.

	0%	1 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
kvalita	0	2	4	14	35	14
změna	0	3	14	23	24	5
administrativa	4	16	14	16	15	4



Zdroj: Kruliš

Shrnutí obecné problematiky řízení

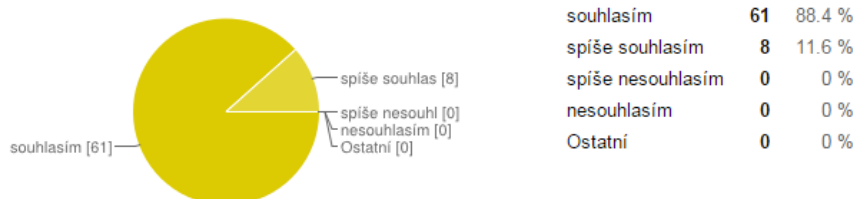
Takřka všichni respondenti (96%) souhlasí s tvrzením, že má kvalitní management výrazný vliv na výsledky vzdělávání. Zároveň více jak 60% respondentů uvádí, že ve své praxi používají Paretovo pravidlo, pomocí kterého identifikují důležité záležitosti, na které se zaměří.

Největší vliv na výsledky vzdělávání mají podle 71% respondentů vhodně nastavené procesy v oblasti řízení kvality. Přes zjevné obtíže při definování kvality vzdělávání má většina respondentů jasno v tom, že se otázkou kvality musí zabývat. Z tohoto šetření ovšem nevyplývá, zda účastníci šetření mají na mysli kvalitní řízení (procesů, vzdělávání, školy) nebo skutečně uvažují o řízení kvality.

Oblast řízení kvality

Oblast řízení kvality se ukazuje jako stěžejní jednak v celkovém řízení, jednak jako oblast, která má podle respondentů největší vliv na výsledky vzdělávání. Proto je i v tomto šetření věnováno procesům řízení kvality největší pozornost.

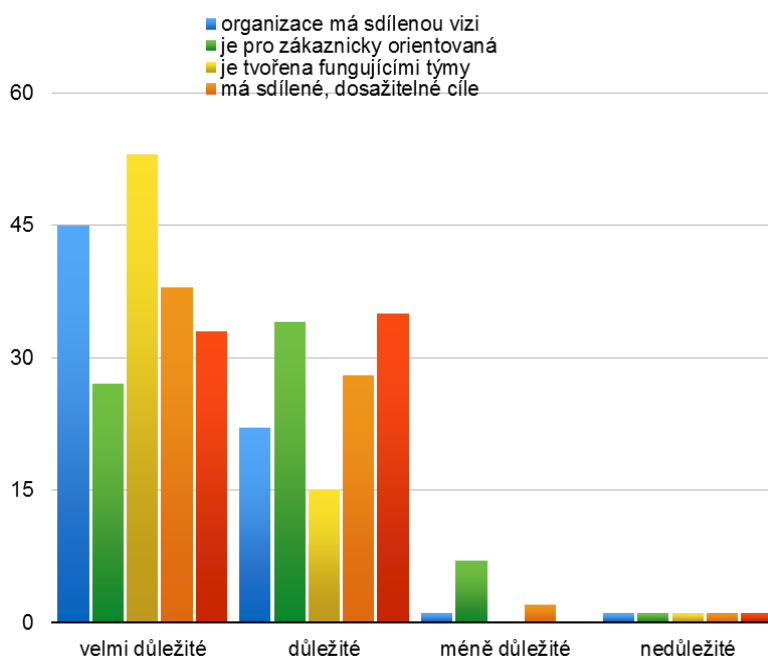
10. S výrokem, že kvalitu vytvářejí lidé a kvalita může vzniknout jen v dobře řízené a organizované instituci



Zdroj: Kruliš

11. Vyjádřete důležitost pěti charakteristik úspěšné školy, uplatňující metodu TQM

	velmi důležité	důležité	méně důležité	nedůležité
organizace má sdílenou vizi	45	22	1	1
je pro zákaznický orientovaná	27	34	7	1
je tvořena fungujícími týmy	53	15	0	1
má sdílené, dosažitelné cíle	38	28	2	1
management poskytuje zpětnou vazbu	33	35	0	1



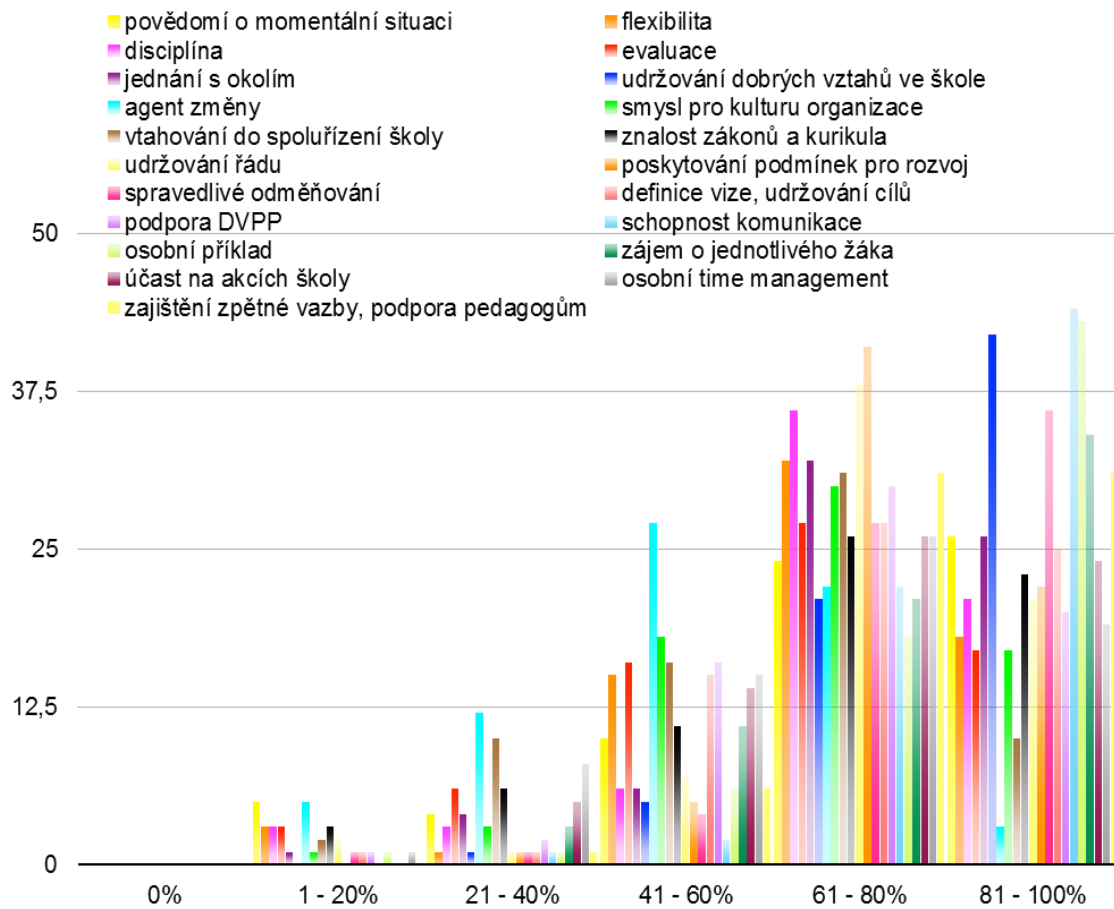
Zdroj: Kruliš

12. Vyjádřete míru vlivu specifických dovedností a činností managementu školy na výsledky vzdělávání

	0%	1 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%	Marzano ¹
povědomí o momentální situaci	0	5	4	10	24	26	33
flexibilita	0	3	1	15	32	18	28
disciplína	0	3	3	6	36	21	27
evaluace	0	3	6	16	27	17	27
jednání s okolím	0	1	4	6	32	26	27
udržování dobrých vztahů ve škole	0	0	1	5	21	42	27
agent změny	0	5	12	27	22	3	25
smysl pro kulturu organizace	0	1	3	18	30	17	25
vtaňování do spoluřizení školy	0	2	10	16	31	10	25
znalost zákonů a kurikula	0	3	6	11	26	23	25
udržování řádu	0	2	1	7	38	21	25
poskytování podmínek pro rozvoj	0	0	1	5	41	22	25
spravedlivé odměňování	0	1	1	4	27	36	24
definice vize, udržování cílů	0	1	1	15	27	25	24
podpora DVPP	0	1	2	16	30	20	24
schopnost komunikace	0	0	1	2	22	44	23
osobní příklad	0	1	1	6	18	43	20
zájem o jednotlivého žáka	0	0	3	11	21	34	20
účast na akcích školy	0	0	5	14	26	24	20
osobní time management	0	1	8	15	26	19	20
zajištění zpětné vazby, podpora pedagogům	0	0	1	6	31	31	19

Zdroj: Kruliš

¹MARZANO, Robert J, Timothy WATERS a Brian A MCNULTY. School leadership that works: from research to results. Aurora, Col. : Mid-continent Research for Education and Learning, : Association for Supervision and Curriculum Development, c2005, vi, 194 p. ISBN 14-166-0227-5.



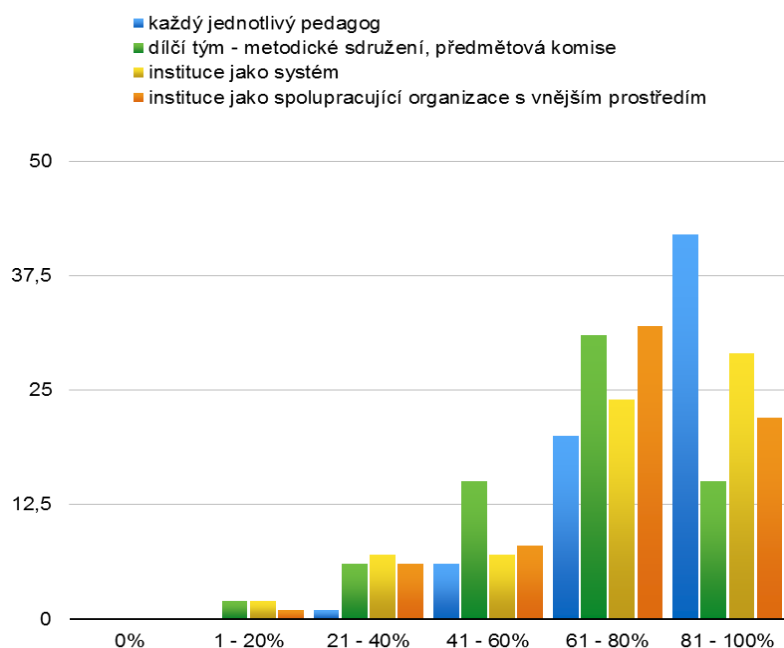
Zdroj: Kruliš

Poznámka

Pokud srovnáme výsledky tohoto šetření s výsledky metaanalýzy, kterou provedl kolektiv autorů pod vedením Marzana, můžeme si všimnout, že v obou šetření mají velký vliv na výsledky vzdělávání především interpersonální vztahy na pracovišti.

13. Kvalitu ve škole zaručuje

	0%	1 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
každý jednotlivý pedagog	0	0	1	6	20	42
dílčí tým - metodické sdružení, předmětová komise	0	2	6	15	31	15
instituce jako systém	0	2	7	7	24	29
instituce jako spolupracující organizace s vnějším prostředím	0	1	6	8	32	22



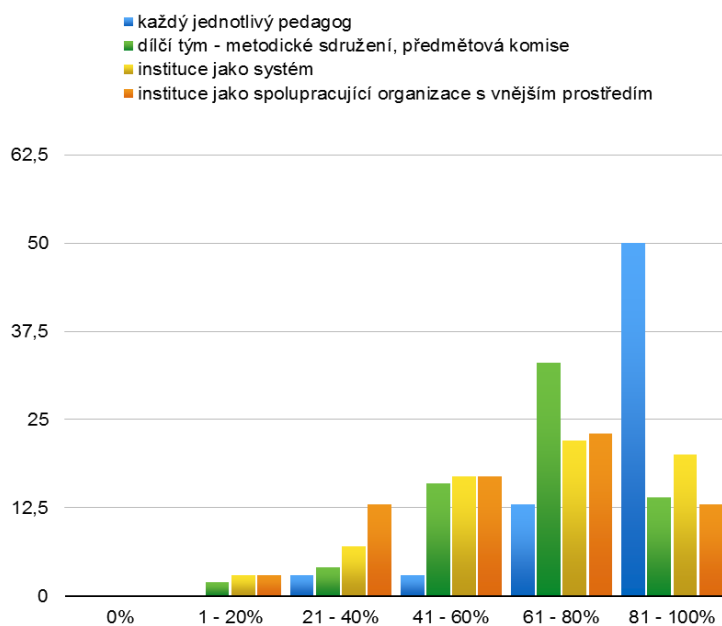
Zdroj: Kruliš

Poznámka

Ukazuje se, že za kvalitu je zodpovědný každý jedinec a vůči vnějšímu prostředí je ceněná organizace, která dokáže na všech úrovních spolupracovat - vytvářet kvalitu.

14. Vyjádřete vliv kvality jednotlivé položky na výsledky vzdělávání

	0%	1 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
každý jednotlivý pedagog	0	0	3	3	13	50
dílčí tým - metodické sdružení, předmětová komise	0	2	4	16	33	14
instituce jako systém	0	3	7	17	22	20
instituce jako spolupracující organizace s vnějším prostředím	0	3	13	17	23	13

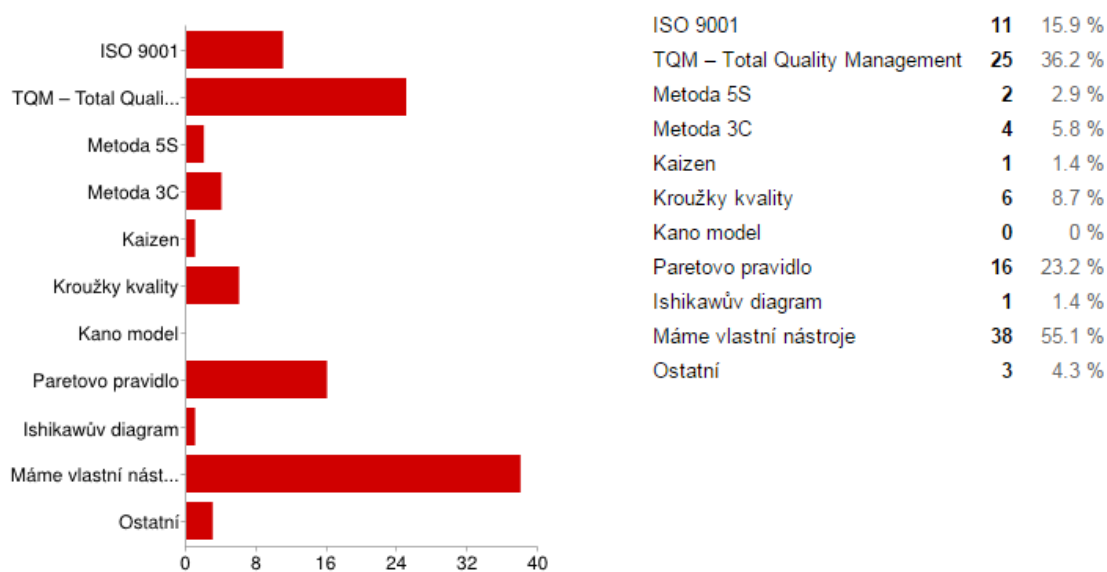


Zdroj: Kruliš

Poznámka

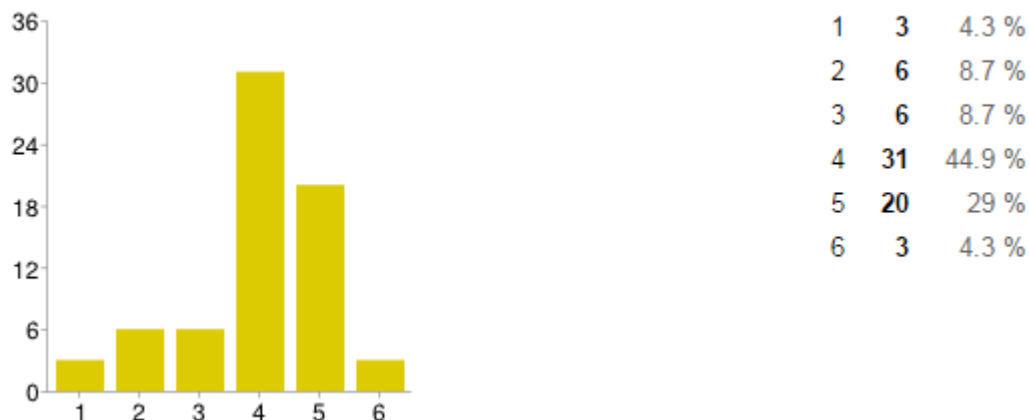
Výsledky vzdělávání podle respondentů nejvíce ovlivňuje jednotlivec, případně malé uskupení na úrovni metodického sdružení a předmětové komise.

15. Pro řízení kvality využívám tyto standardy, metody a techniky



Zdroj: Kruliš

16. Výše uvedený údaj má podle vás vliv na výsledky vzdělávání



Zdroj: Kruliš

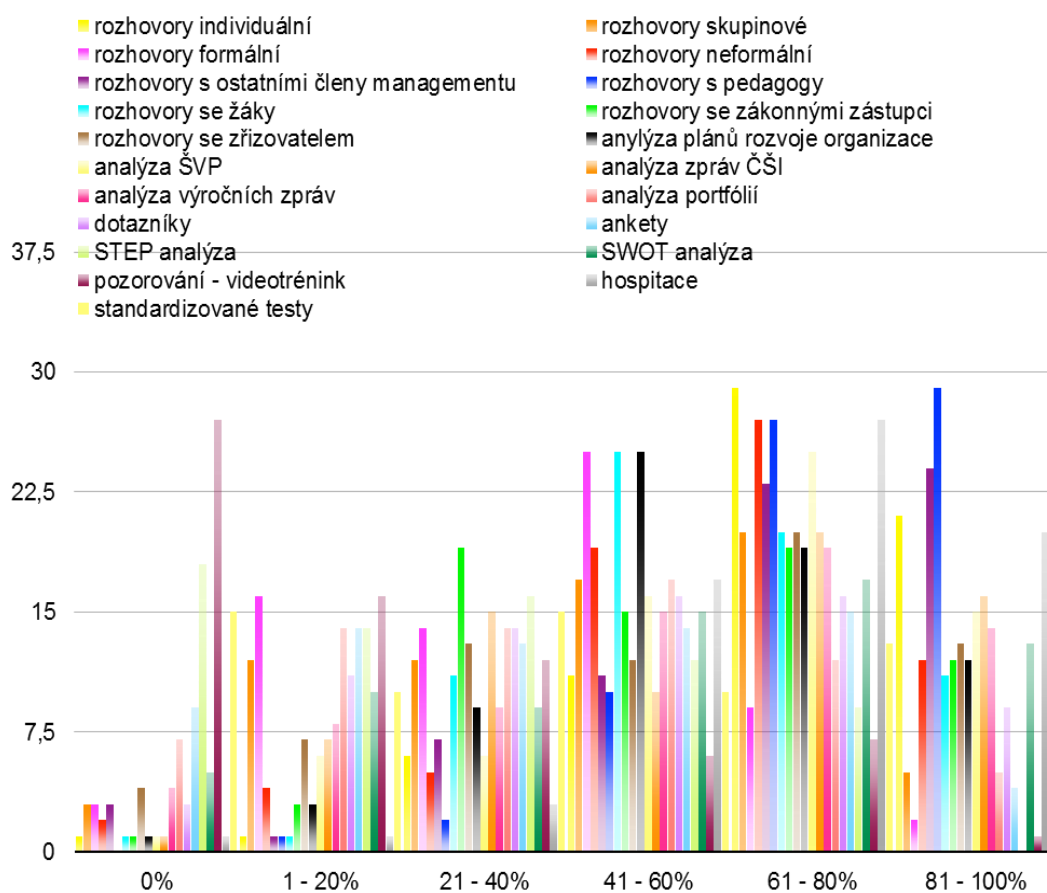
Poznámka

Pro řízení kvality používá většina respondentů vlastní nástroje. Otázkou zůstává, zda k nástrojům TQM, přistupují oslovené organizace komplexně nebo používají pouze některé vybrané prvky prvky.

17. Pro zjištění výchozího stavu používám tyto autoevaluační nástroje

	0%	1 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
rozhovory individuální	1	1	6	11	29	21
rozhovory skupinové	3	12	12	17	20	5
rozhovory formální	3	16	14	25	9	2
rozhovory neformální	2	4	5	19	27	12
rozhovory s ostatními členy managementu	3	1	7	11	23	24
rozhovory s pedagogy	0	1	2	10	27	29
rozhovory se žáky	1	1	11	25	20	11
rozhovory se zákonnými zástupci	1	3	19	15	19	12
rozhovory se zřizovatelem	4	7	13	12	20	13
analýza plánů rozvoje organizace	1	3	9	25	19	12
analýza ŠVP	1	6	6	16	25	15
analýza zpráv ČŠI	1	7	15	10	20	16
analýza výročních zpráv	4	8	9	15	19	14
analýza portfolií	7	14	14	17	12	5
dotazníky	3	11	14	16	16	9
ankety	9	14	13	14	15	4
STEP analýza	18	14	16	12	9	0
SWOT analýza	5	10	9	15	17	13
pozorování - videotrénink	27	16	12	6	7	1
hospitace	1	1	3	17	27	20
standardizované testy	15	10	15	10	13	6
jiné	38	7	14	5	4	1

Zdroj: Kruliš



Zdroj: Kruliš

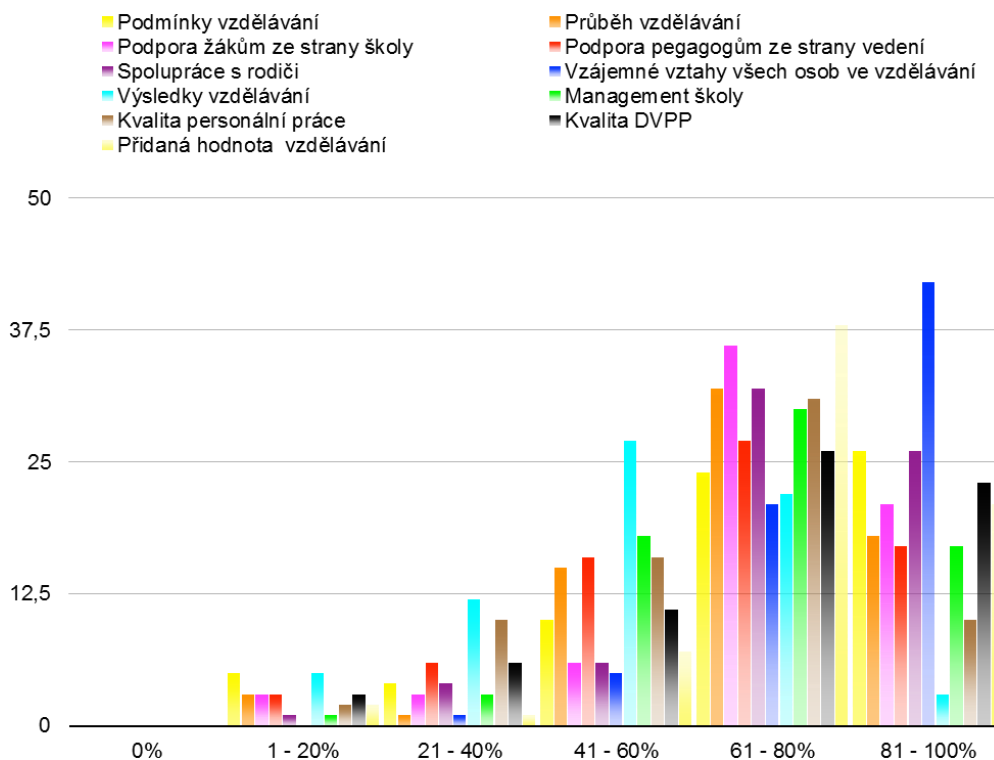
Poznámka

Převážně individuální, neformální rozhovory s pedagogy a žáky používá většina respondentů ke zjišťování výchozího stavu při řízení kvality. Často také uvádějí respondenti využití hospitací a studium dokumentů.

18. Při vlastním hodnocení se zaměřujete na tyto oblasti

	0%	1 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
Podmínky vzdělávání	0	5	4	10	24	26
Průběh vzdělávání	0	3	1	15	32	18
Podpora žákům ze strany školy	0	3	3	6	36	21
Podpora pedagogům ze strany vedení	0	3	6	16	27	17
Spolupráce s rodiči	0	1	4	6	32	26
Vzájemné vztahy všech osob ve vzdělávání	0	0	1	5	21	42
Výsledky vzdělávání	0	5	12	27	22	3
Management školy	0	1	3	18	30	17
Kvalita personální práce	0	2	10	16	31	10
Kvalita DVPP	0	3	6	11	26	23
Přidaná hodnota vzdělávání	0	2	1	7	38	21

Zdroj: Kruliš

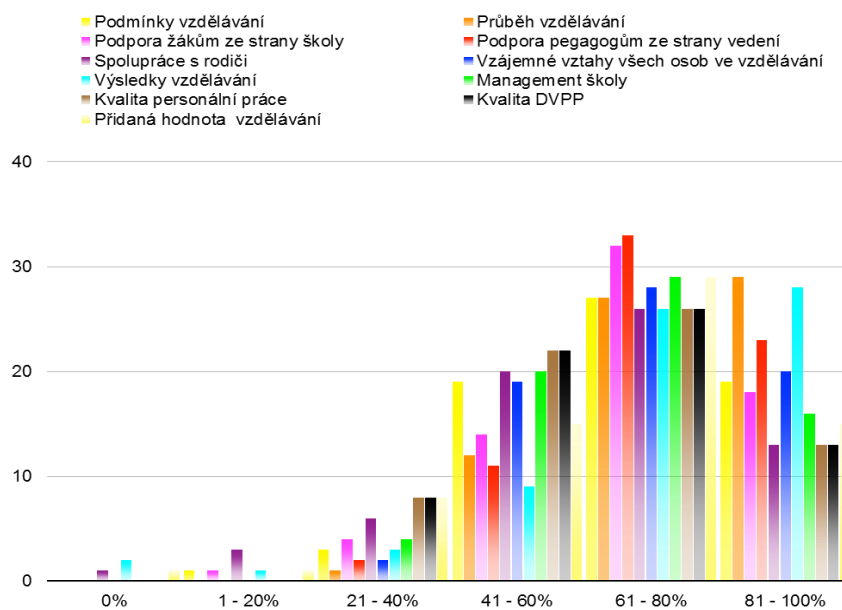


Zdroj: Kruliš

19. Výše uvedené hodnocené oblasti mají vliv na výsledky vzdělávání

	0%	1 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
Podmínky vzdělávání	0	1	3	19	27	19
Průběh vzdělávání	0	0	1	12	27	29
Podpora žákům ze strany školy	0	1	4	14	32	18
Podpora pedagogům ze strany vedení	0	0	2	11	33	23
Spolupráce s rodiči	1	3	6	20	26	13
Vzájemné vztahy všech osob ve vzdělávání	0	0	2	19	28	20
Výsledky vzdělávání	2	1	3	9	26	28
Management školy	0	0	4	20	29	16
Kvalita personální práce	0	0	8	22	26	13
Kvalita DVPP	0	0	8	22	26	13
Přidaná hodnota vzdělávání	1	1	8	15	29	15

Zdroj: Kruliš

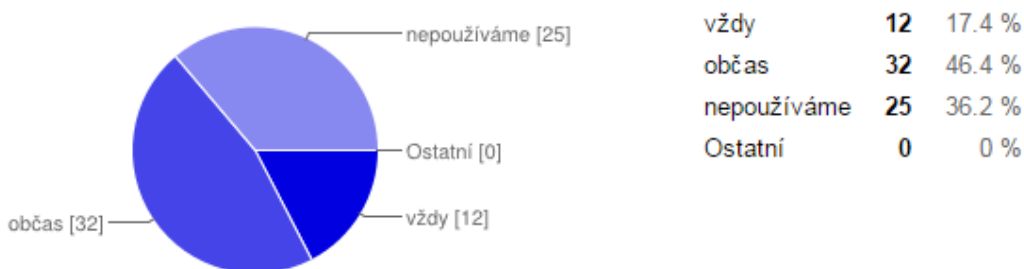


Zdroj: Kruliš

Poznámka

Podpora pedagogům a žákům ze strany školy a průběh vzdělávání má vliv podle respondentů na výsledky vzdělávání. Také při vlastním hodnocení se právě na vzájemné vztahy všech aktérů vzdělávání management nejvíce zaměřuje.

20. Při plánování opatření ke zvýšení kvality využíváte pravidlo SMART

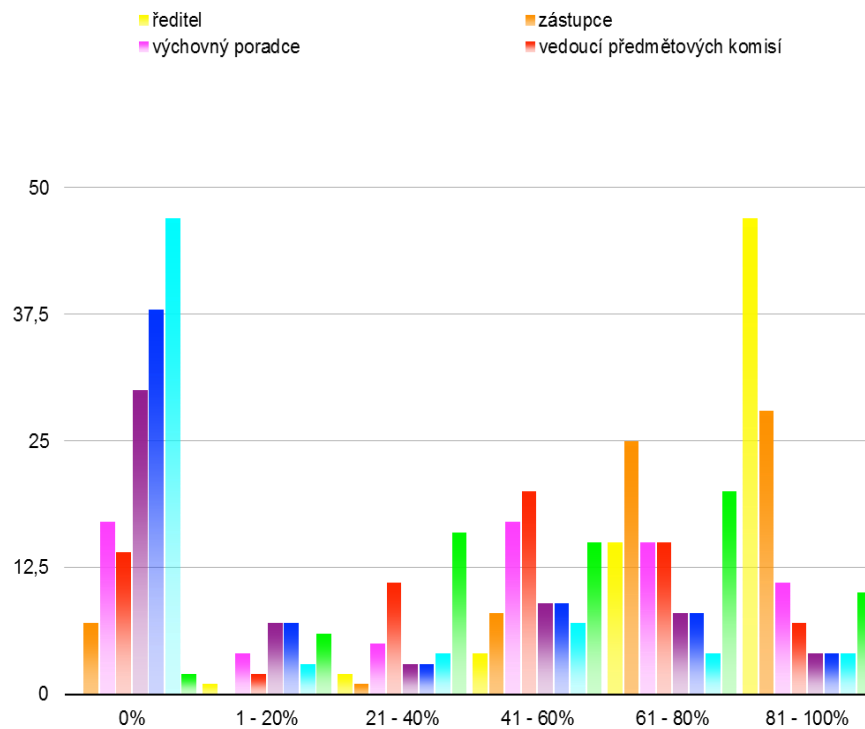


Zdroj: Kruliš

21. Na tvorbě plánů, vedoucích ke zvýšení kvality se podílí

	0%	1 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
ředitel	0	1	2	4	15	47
zástupce	7	0	1	8	25	28
výchovný poradce	17	4	5	17	15	11
vedoucí předmětových komisí	14	2	11	20	15	7
vedoucí ŠJ	30	7	3	9	8	4
vedoucí ŠD	38	7	3	9	8	4
vedoucí odloučeného pracoviště	47	3	4	7	4	4
třídní učitel	2	6	16	15	20	10

Zdroj: Kruliš

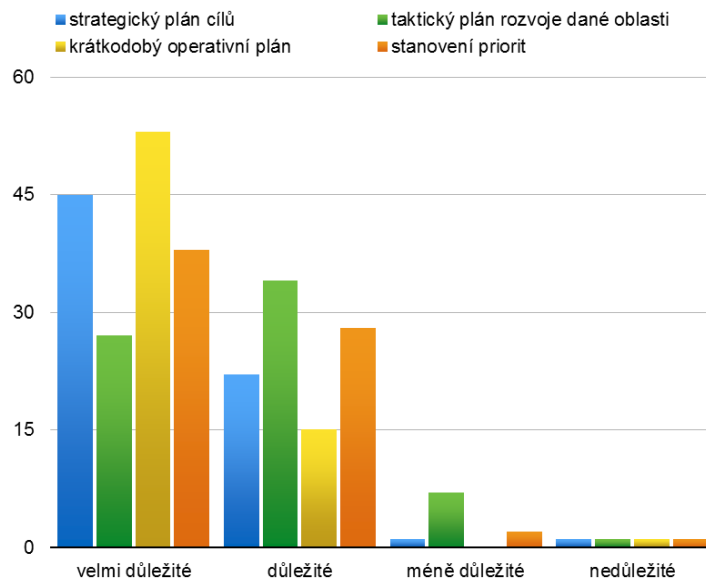


Zdroj: Kruliš

22. Vyjádřete důležitost vypracovaných plánů z hlediska řízení kvality

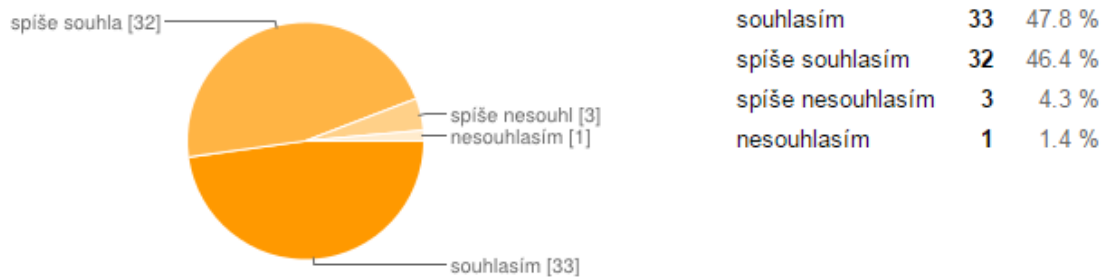
	velmi důležité	důležité	méně důležité	nedůležité
strategický plán cílů	45	22	1	1
taktický plán rozvoje dané oblasti	27	34	7	1
krátkodobý operativní plán	53	15	0	1
stanovení priorit	38	28	2	1

Zdroj: Kruliš



Zdroj: Kruliš

23. Plánování v oblasti řízení kvality má vliv na výsledky hodnocení

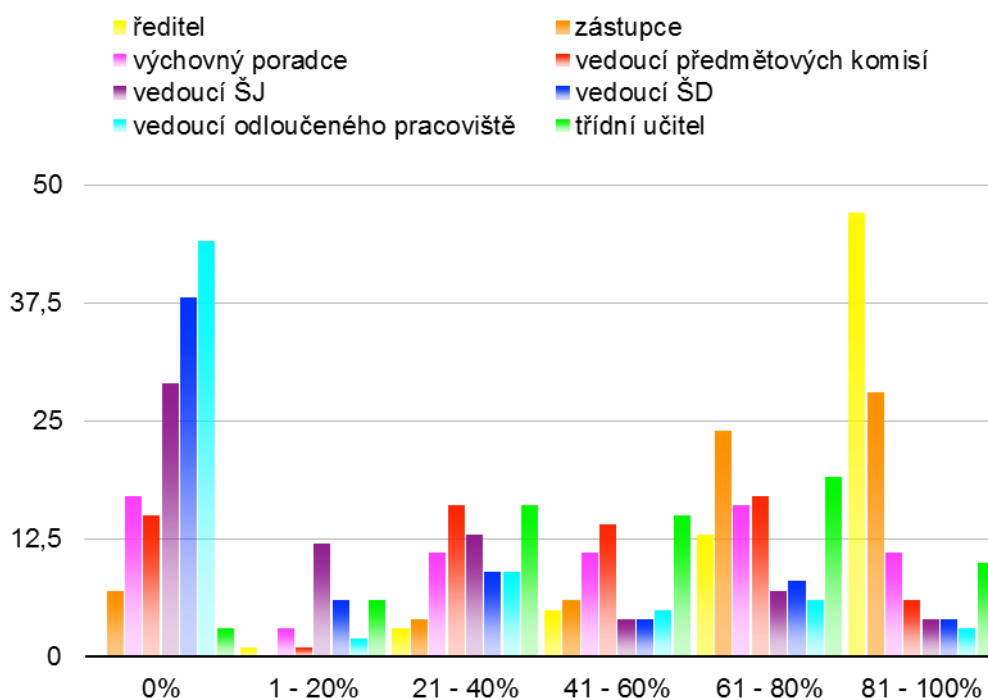


Zdroj: Kruliš

24. Na realizaci opatření, vedoucích ke zvýšení kvality se podílí

	0%	1 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
ředitel	0	1	3	5	13	47
zástupce	7	0	4	6	24	28
výchovný poradce	17	3	11	11	16	11
vedoucí předmětových komisí	15	1	16	14	17	6
vedoucí ŠJ	29	12	13	4	7	4
vedoucí ŠD	38	6	9	4	8	4
vedoucí odloučeného pracoviště	44	2	9	5	6	3
třídní učitel	3	6	16	15	19	10

Zdroj: Kruliš

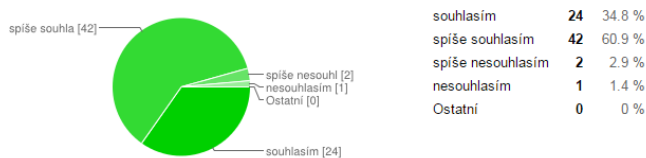


Poznámka

Pro plánování v oblasti řízení kvality nelze pravidlo SMART standardně použít. Lze totiž velmi těžce zajistit splnění 2. podmínky - M - Measurable, tedy měřitelnost cíle. Kvalita vzdělávání a kvalitní výsledky jsou obecně obtížně posuzovatelné. Na tvorbě plánů se nejvíce podílí

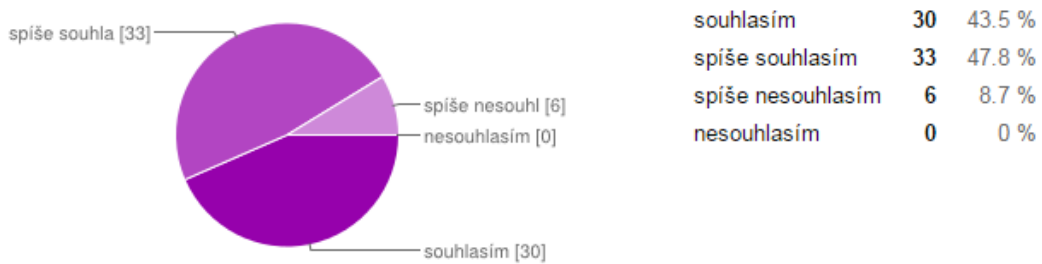
management, stejně jako na realizaci opatření, která mohou vést ke zvýšení kvality. Mezi respondenty panuje shoda také v tom, že plánování má na výsledky vzdělávání zásadní vliv. Vzhledem k plánování v oblasti řízení kvality je kladen větší důraz na krátkodobý operativní plán než na strategický plán cílů.

25. K vyhodnocení účinnosti přijatých opatření, vedoucích ke zvýšení kvality používáme stejné nástroje jako v případě zjišťování výchozího stavu



Zdroj: Kruliš

26. Pravidelně realizovaná autoevaluační smyčka posunuje neustále organizaci k vyšší kvalitě



Zdroj: Kruliš

Poznámka

Vyhodnocení přijatých opatření v oblasti řízení kvality je pro naprostou většinu respondentů důležité, stejně jako neustálá autoevaluační smyčka, díky které se organizace posunuje vpřed.

27. Zde můžete vyjádřit svůj názor na oblast řízení kvality.

- Velmi náročná práce z hlediska přípravy, realizace.
- Stále se řadí mezi oblasti, které jsou ve školství podceňovány a nerealizovány.
- Je to vždy o lidech!!!!
- Kvalita vzdělání a především nedostatek snahy, pílě a absence studijních návyků žáků přicházejících ze základních škol (byt' se samými výbornými) způsobují stálý pokles kvality vstupů. Zákonitě tedy i kvalita výstupů stále, alespoň v posledních 15 letech zjevně, klesá.
- Mám zkušenost s tím, že kvalita způsobuje kvalitu. Jsem přesvědčen, že osobnosti vychovávají a jsou vzorem pro další osobnosti. V současné době se mnoho hovoří o významu pedagogických lídrů a jejich významu při proměně české školy. Hovoří se o roli ředitele, jako o roli pedagogického lídra, který bude ovlivňovat rozvoj a udržitelnost kvality v organizaci, kterou řídí. Je smutné, že školský terén není na toto připraven. Chybí kvalitní ředitelské osobnosti, chybí ředitelé pedagogičtí lídři, chybí ředitelé, kteří své lídrovství zvládnout předat dalším, kteří v té chvíli, díky svým dovednostem a znalostem se stávají lídry změny. Často se jedná o výborné učitele, o učitelské osobnosti. Je smutné, že často v těchto osobnostech vidí ředitelé škol konkurenty a nikoliv pomocníky. Školy jsou řízeny a ředitelé si neuvědomují, že musí umět rozlišit KDY ŘÍDIT a KDY VÉST. Kdy vést z roviny vedení školy a kdy vytvářet prostor pro „bezpečnou podporu“, tedy podporu učitel mentor – učitel. Je smutné, že zatím řada ředitelů škol si neuvědomuje význam kolegiální podpory ve své škole.
- Bohužel na řízení kvality vzhledem k velkému počtu hodin přímé pedagogické práce (18 týdně) a absenci administrativního pracovníka v MŠ nezbývá ředitelce školy mnoho času.
- Oblast řízení kvality je náročná a důležitá
- Řízení kvality musí zajistit potřebný čas na přijetí a realizaci nastavených změn a očekávání.

Shrnutí oblasti řízení kvality

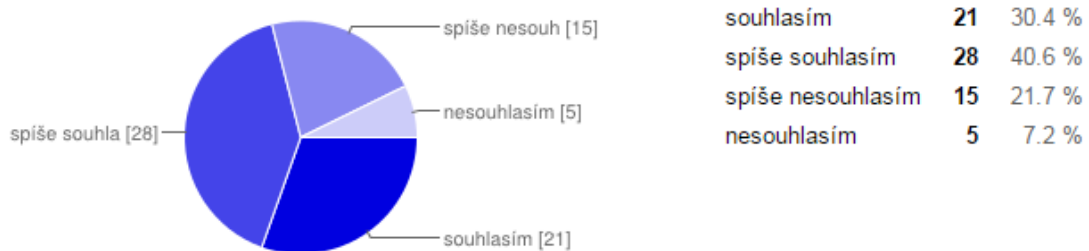
Na výsledky vzdělávání má oblast řízení kvality zásadní vliv podle názoru 91% respondentů. Toto nereprezentativní šetření ukázalo velkou míru shody se závěry metaanalýzy, kterou provedl tým pod vedením R. Marzana a který se zabýval vlivem managementu na výsledky vzdělávání. Schopnost komunikace – důležité pro 95% respondentů, osobní příklad – 88%, udržování dobrých vztahů – 91%, povědomí o momentální situaci – 72%, udržování řádu – 85%, to jsou nejdůležitější oblasti, které při řízení kvality mají vliv na výsledky vzdělávání. Tyto kompetence naplňuje manažer převážně v roli lídra. Také kvalitní práce jednotlivce – důležité pro 90% respondentů. Také spolupracující instituce – 78% a celkově dobrá atmosféra – 91%, podpořena zájmem managementu o žáky – 80% a zaměstnance – 72% má na vzdělávání velký vliv. Pedagogický proces řídí management nejvíce právě v oblasti řízení kvality. Jak uvádí jeden z respondentů: "...kvalita způsobuje kvalitu. Jsem přesvědčen, že osobnosti vychovávají a jsou vzorem pro další osobnosti."

Ukazuje se, že vlastní hodnocení řízení kvality, plánování a přijímání opatření k jejímu zvýšení má ve své odpovědnosti management – v 90% přímo ředitel nebo v 77% zástupce.

Oblast řízení změny

V určitém okamžiku je změna nevyhnutelná, může být žádoucí, jindy je přímo nežádoucí a vyplývá z vnějších tlaků na management. Následující kapitola popisuje důvody změn, způsob řízení a metody a postup jejich provedení.

28. Změna se nedá nařídit



Zdroj: Kruliš

29. Změna není výhodná pro všechny

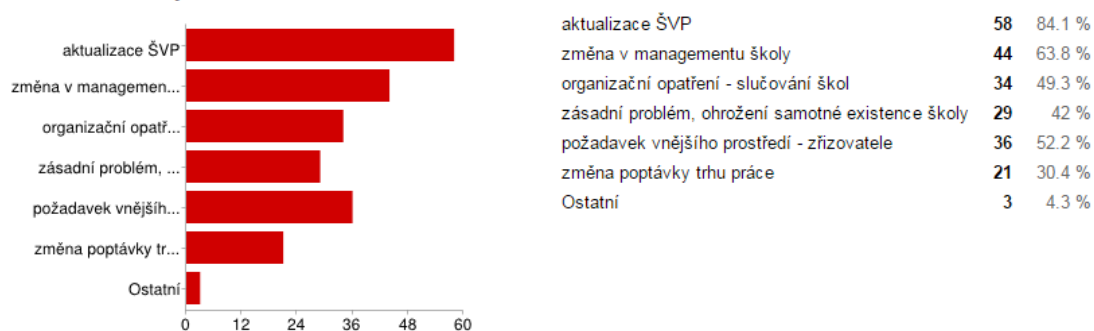


Zdroj: Kruliš

Poznámka

Změnu lze nařídit z čistě technického důvodu, avšak její případné nepřijetí může být její efekt přímo opačný - zhoršení situace. Drobné, nepodstatné změny mohou skutečně přinést jistý užitek všem, avšak zásadní změna vždy někoho "poškodí" a bez důkladného vysvětlení může zůstat nepříjemný pocit a pochybnosti.

30. Uveďte důvody, vedoucí ke změnám

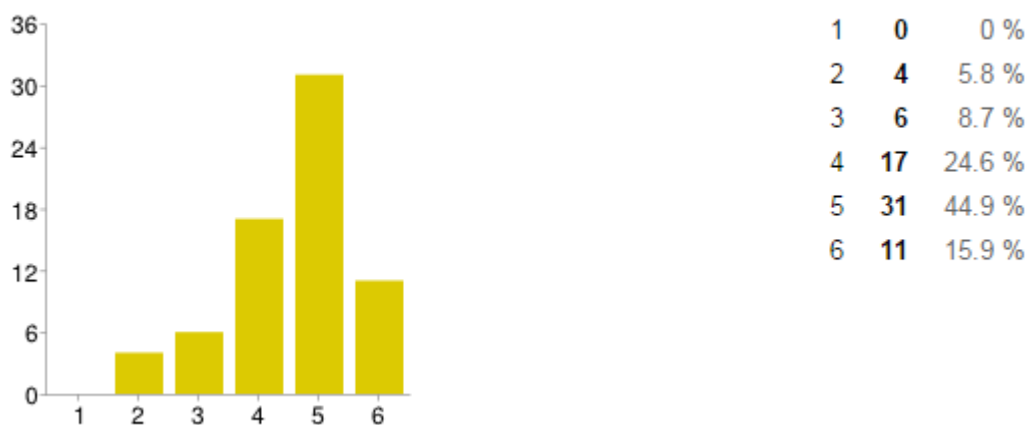


Zdroj: Kruliš

Poznámka

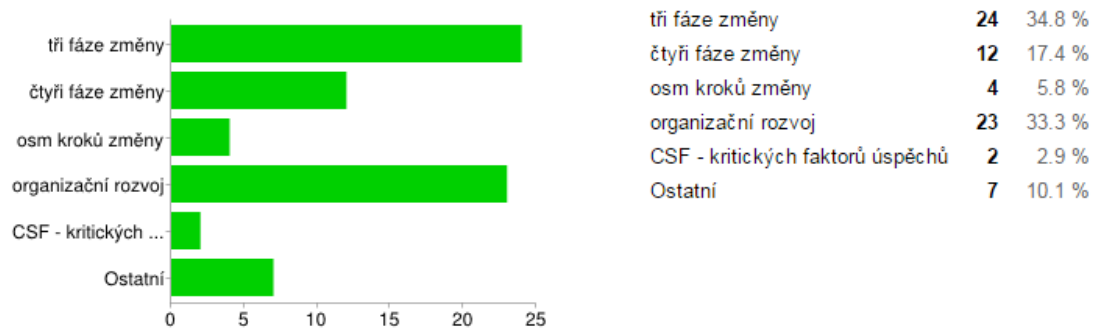
Většina respondentů uvádí jako důvod pro přistoupení ke změně aktualizaci ŠVP. Významné zastoupení má požadavek ze strany zřizovatele.

31. Řízení změny má vliv na kvalitu vzdělávání



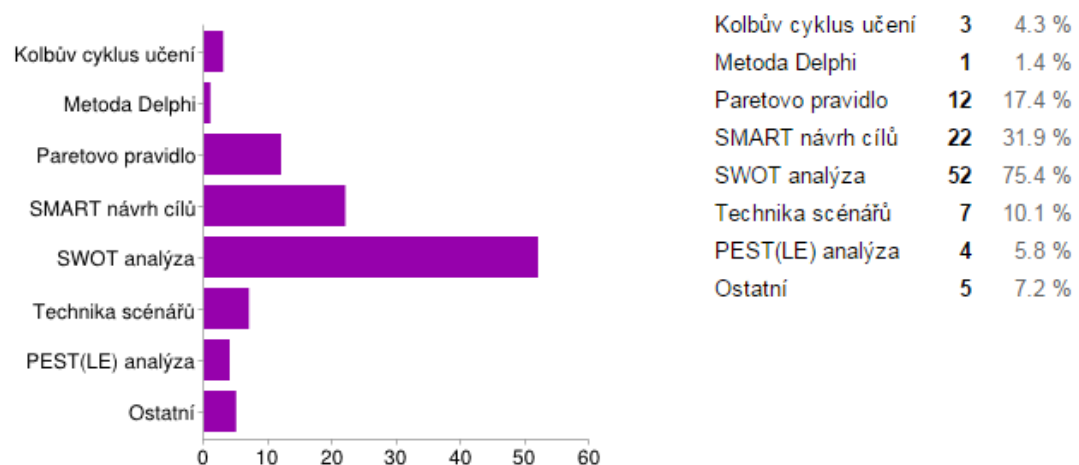
Zdroj: Kruliš

32. Při řízení změny používáme metodu



Zdroj: Kruliš

33. výše uvedenou metodu realizujeme analytickou technikou



Zdroj: Kruliš

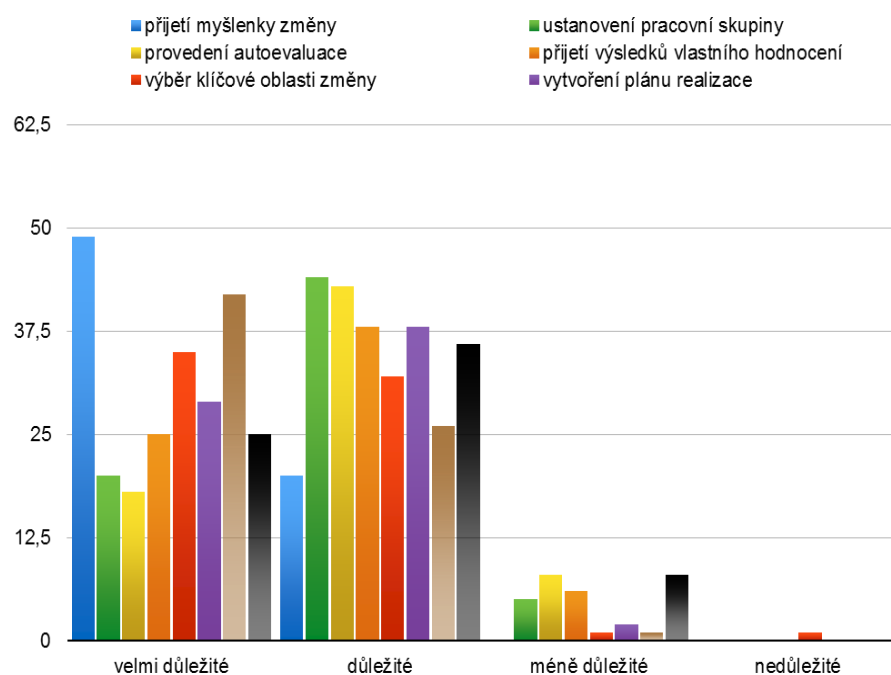
Poznámka

Jak uvádějí respondenti, způsob řízení změny má vliv na kvalitu vzdělávání. Pro řízení se nejvíce používá metoda třech fází změny, případně organizačním rozvojem technikou SWOT analýzy.

34. Vyjádřete důležitost kroků při řízení změny

	velmi důležité	důležité	méně důležité	nedůležité
přijetí myšlenky změny	49	20	0	0
ustanovení pracovní skupiny	20	44	5	0
provedení autoevaluace	18	43	8	0
přijetí výsledků vlastního hodnocení	25	38	6	0
výběr klíčové oblasti změny	35	32	1	1
vytvoření plánu realizace	29	38	2	0
vlastní realizace změny	42	26	1	0
evaluace celého procesu	25	36	8	0

Zdroj: Kruliš



Zdroj: Kruliš

Poznámka

Pokud budeme souhlasit s tvrzením, že změnu nelze nařídit a že není výhodná pro všechny, musíme připravit plán řízení změny, včetně evaluace.

35. Zde můžete vyjádřit svůj názor na oblast řízení změny

- Neznám význam některých uváděných pojmů (metod).
- Zdroj NEMES: Cvičení pro změnu - uvědomujeme si, čím proces změny pro nás je.

CHARAKTERISTIKA ZMĚNY VEDOUCÍ K ROZVOJI

Změna je cesta. Změnou se učíme. Změnu doprovázejí naše úzkosti a obavy. Problémy změny jsou naši přátelé. Změnu musíme stále přikrmovat. Změna vyžaduje naši sílu. Změna, o niž usilujeme, je systémová. Změna systému začíná u každého z nás. Mysli globálně - jednej lokálně. ;-)

- Vše se odvíjí od dané situace.

Shrnutí oblasti řízení změny

Změnu nelze nařídit a není výhodná pro všechny – tento názor sdílí 80% respondentů. Častým důvodem ke změně je změna ŠVP – 84% a logickým důvodem změna managementu – 64%. Důvodem ke změně ale bývá i vnější vliv, především požadavek ze strany zřizovatele – uvádí 52% respondentů.

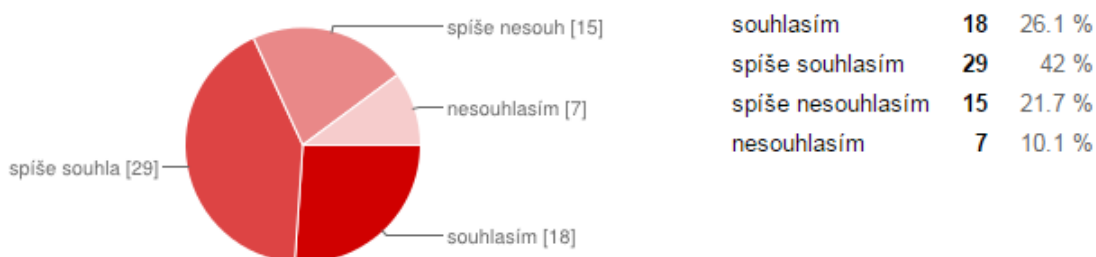
Řízení změny má vliv na kvalitu vzdělávání, při analýze se nejvíce používá technika SWOT – 75%. Pro vlastní úspěch realizace je klíčové přijetí myšlenky – 100% a vlastní realizace změny – 98%.

Jak uvádí jeden z respondentů: “Změna je cesta. Změnou se učíme.” A o to nám ve školství jde - učit se hledat svoji cestu.

Oblast řízení administrativy

Přestože se může zdát, že na výsledky vzdělávání řízení administrativy nemá velký vliv, lze najít i oblasti, které mají vliv buď nepřímý a nebo mají vliv v kombinaci s ostatními okolnostmi.

36. Běžná administrativa nemá přímý vliv na výsledky vzdělávání

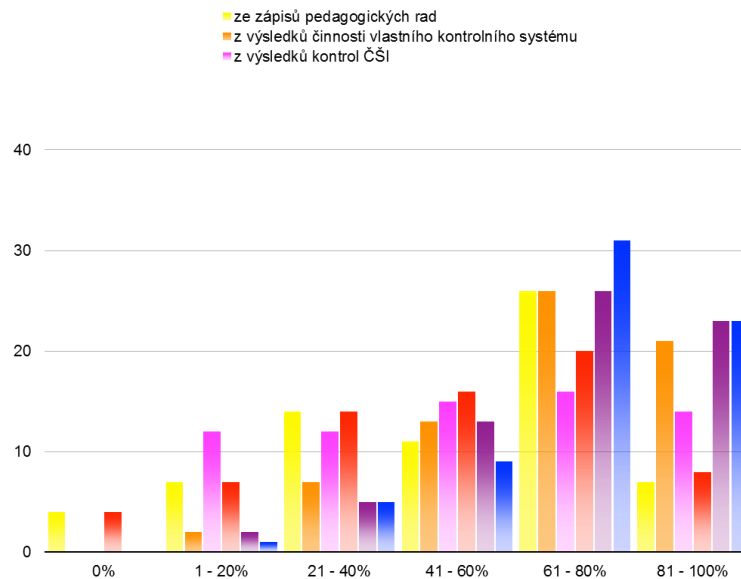


Zdroj: Kruliš

37. Podklady pro řízení administrativy získáváme

	0%	1 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
ze zápisů pedagogických rad	4	7	14	11	26	7
z výsledků činnosti vlastního kontrolního systému	0	2	7	13	26	21
z výsledků kontrol ČŠI	0	12	12	15	16	14
z komunikace se zřizovatelem	4	7	14	16	20	8
studiem zákonných a podzákonných předpisů	0	2	5	13	26	23
aktualizací povinné dokumentace	0	1	5	9	31	23

Zdroj: Kruliš



Zdroj: Kruliš

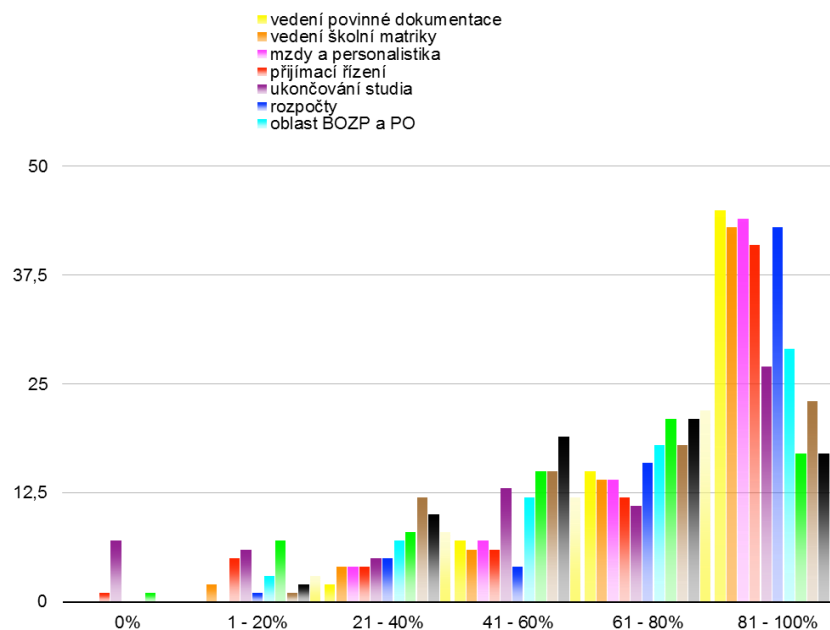
Poznámka

Podklady pro řízení administrativy získávají respondenti většinou aktualizací povinné dokumentace, studiem zákonných a podzákonných předpisů a z výsledků vlastní kontrolní činnosti.

38. Při řízení administrativy se zaměřujete na tyto oblasti

	0%	1 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
vedení povinné dokumentace	0	0	2	7	15	45
vedení školní matriky	0	2	4	6	14	43
mzdy a personalistika	0	0	4	7	14	44
přijímací řízení	1	5	4	6	12	41
ukončování studia	7	6	5	13	11	27
rozpočty	0	1	5	4	16	43
oblast BOZP a PO	0	3	7	12	18	29
vedení spisové služby a skartace	1	7	8	15	21	17
sběr a zpracování dat	0	1	12	15	18	23
spolupráce s úřady	0	2	10	19	21	17
zajištění informovanosti všech aktérů vzdělávání	0	3	8	12	22	24

Zdroj: Kruliš

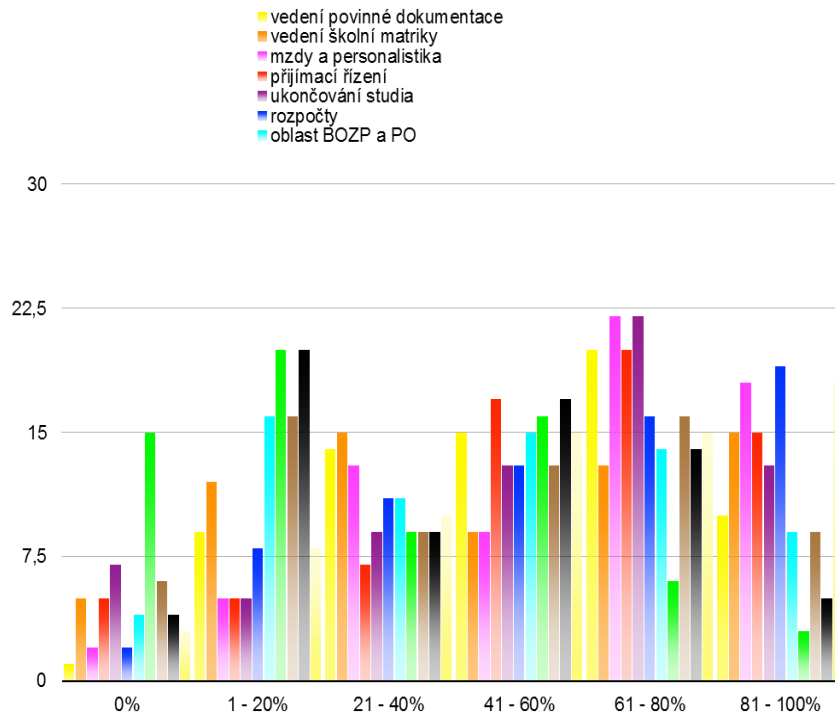


Zdroj: Kruliš

39. Jaký je vliv výše uvedených administrativních oblastí na kvalitu vzdělávání

	0%	1 - 20%	21 - 40%	41 - 60%	61 - 80%	81 - 100%
vedení povinné dokumentace	1	9	14	15	20	10
vedení školní matriky	5	12	15	9	13	15
mzdy a personalistika	2	5	13	9	22	18
přijímací řízení	5	5	7	17	20	15
ukončování studia	7	5	9	13	22	13
rozpočty	2	8	11	13	16	19
oblast BOZP a PO	4	16	11	15	14	9
vedení spisové služby a skartace	15	20	9	16	6	3
sběr a zpracování dat	6	16	9	13	16	9
spolupráce s úřady	4	20	9	17	14	5
zajištění informovanosti všech aktérů vzdělávání	3	8	10	15	15	18

Zdroj: Kruliš

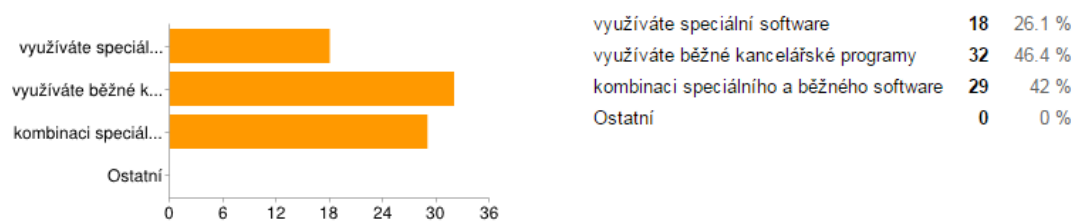


Zdroj: Kruliš

Poznámka

Při řízení administrativy je kladen velký důraz na oblast personální a mzdovou a oblast přijímacího řízení, rozpočtu a ukončování studia. Bohužel je mnohdy nucen management věnovat mnoho času vedení povinné dokumentace, která ale nemá vliv na výsledky vzdělávání stejně jako sběr a zpracování dat a vedení školní matriky. Na řízení pedagogického procesu pak nezbyvá v rámci pracovní doby dostatek času.

40. V oblasti řízení administrativy



Zdroj: Kruliš

41. Zde můžete vyjádřit svůj názor na oblast řízení administrativy.

- Administrativy ve škole přibývá, stejně jako zodpovědnosti ředitele. S kompetencemi a časem na vlastní řízení školy je to naopak.
- To, co považujeme za zásadní - a nevím jestli vy to budete posuzovat jako administrativu - je pedagogické plánování - projektování a jeho evaluace, která však také vyžaduje administrativu. V našem případě se jedná o: Plán pedagogického rozvoje školy a jeho autoevaluaci a čtvrtletní zprávy k tomuto plánu, které popisují cestu k cílům - podílí se všichni ped. prac. a samozřejmě více práce má vedení školy, všichni pedagogové si vedou své Plány osobního pedagogického rozvoje a důkazy cílů z těchto plánů zakládají a pracují s nimi v Pedagogických portfoliích ... vedení běžné pedagogické dokumentace kvalitu neovlivňuje, ale promyšlené plánování a to i v na úrovni tematického plánování, projektového plánování ... má smysl
- Zbytečně velká administrativní zátěž. Spousta stejných tabulek, formulářů, zpráv na různá místa !!!

Shrnutí oblasti řízení administrativy

Většina činností při řízení administrativy nemá přímý vliv na kvalitu vzdělávání – tento názor má 68% respondentů.

Při řízení je kladen velký důraz na oblast personální a mzdovou – 84%, dále oblast přijímacího řízení – 91%, rozpočtu – 86% a ukončování studia – 55%.

Bohužel je nucen management věnovat mnoho času vedení povinné dokumentace, která ale nemá vliv na výsledky vzdělávání stejně jako sběr a zpracování dat a vedení školní matriky. Důležitá je i oblast administrativy pedagogického rozvoje – 72%. Pokud je škola zapojena do nějakého projektu, bývá náročná projektová administrace. Dobře zvládnutá portfolia a projekty mohou mít vliv i na celkové výsledky vzdělávání. Tato oblast ale nebyla do nereprezentativního šetření zahrnuta.

3.3 Shrnutí výzkumné části

Z výsledků vyplývá, že byla mnohem vyšší návratnost dotazníků ze strany žen, a to i v případě třetí vlny odeslaných dotazníků, kde byli osloveni muži v mírně vyšším počtu než tomu bylo u žen.

Výrazně vyšší procento návratnosti bylo u tradičních typů škol - MŠ, ZŠ a SŠ - 77%.

Ochotu odpovědět měli především ředitelé, působící ve funkci déle, jak 6 let - 61%.

Struktura zřizovatelů odpovídá typu zařízení - krajské a obecní školy byly zastoupeny 84%.

Více jak polovina respondentů (59%) uvádí jako nejvyšší vzdělání studium pro ředitele škol, tedy splnění základní zákonné podmínky pro výkon této manažerské funkce.

Výrazná část respondentů je spokojená s dosaženým vzděláním v oblasti managementu. Pro 30 respondentů (43% ze všech) je základní studium pro ředitele škol plně dostačující a neuvažují o dalším vzdělávání.

Takřka všichni respondenti souhlasí s tvrzením, že má kvalitní management výrazný vliv na výsledky vzdělávání. Zároveň více jak 60% respondentů uvádí, že ve své praxi používají Paretovo pravidlo, pomocí kterého identifikují důležité záležitosti, na které se zaměří.

Největší vliv na výsledky vzdělávání mají podle 70% respondentů vhodně nastavené procesy v oblasti řízení kvality.

Na výsledky vzdělávání má oblast řízení kvality zásadní vliv. Toto nereprezentativní šetření ukázalo velkou míru shody se závěry metaanalýzy, kterou provedl tým pod vedením R. Marzana a který se zabýval vlivem managementu na výsledky vzdělávání.

Schopnost komunikace – 95%, osobní příklad – 88%, udržování dobrých vztahů – 85%, povědomí o momentální situaci – 72%, udržování řádu – 85%, to jsou nejdůležitější oblasti, které při řízení kvality mají vliv na výsledky vzdělávání. Také kvalitní práce jednotlivce – 90%, spolupracující instituce – 78% a celkově dobrá atmosféra – 91%, podpořena zájmem managementu o žáky – 80% a zaměstnance – 72% má na vzdělávání velký vliv.

Jak uvádí jeden z respondentů: "...kvalita způsobuje kvalitu. Jsem přesvědčen, že osobnosti vychovávají a jsou vzorem pro další osobnosti."

Ukazuje se, že vlastní hodnocení řízení kvality, plánování a přijímání opatření k jejímu zvýšení má ve své kompetenci management – v 90% přímo ředitel, v 77% zástupce.

Jak prokázalo nereprezentativní šetření, změnu nelze nařídit a není výhodná pro všechny – 80%. Častým důvodem ke změně je změna ŠVP – 84% a logickým důvodem změna managementu – 64%. Důvodem ke změně ale bývá i vnější vliv, především požadavek ze strany zřizovatele – 52%.

Řízení změny má vliv na kvalitu vzdělávání, při analýze se nejvíce používá technika SWOT – 75%. Pro vlastní úspěch realizace je klíčové přijetí myšlenky – 100% a vlastní realizace změny – 98%.

Jak uvádí jeden z respondentů: "Změna je cesta. Změnou se učíme." A o to nám ve školství jde - učit se hledat svoji cestu.

Většina činností při řízení administrativy nemá přímý vliv na kvalitu vzdělávání – souhlasí 68% respondentů.

Při řízení je kladen velký důraz na oblast personální a mzdovou – 84%, dále oblast přijímacího řízení – 91%, rozpočtu – 86% a ukončování studia – 55%.

Bohužel je nucen management věnovat mnoho času vedení povinné dokumentace, která ale nemá vliv na výsledky vzdělávání stejně jako sběr a zpracování dat a vedení školní matriky. Důležité je i oblast administrativy pedagogického rozvoje – 72%. Pokud je škola zapojena do nějakého projektu, bývá náročná projektová administrace. Dobře zvládnutá portfolia a projekty mohou mít vliv i na celkové výsledky vzdělávání. Tato oblast ale nebyla do nereprezentativního šetření zahrnuta.

4 Závěr

Výsledky nereprezentativního šetření ve výzkumné části této diplomové práce potvrzují vliv managementu a procesů v oblasti řízení kvality, změny a administrativy na výsledky vzdělávání.

Podle názoru respondentů je největší vliv na výsledky vzdělávání v oblasti řízení kvality – tento názor sdílí 71% účastníků šetření. Schopnost komunikace, osobní příklad, udržování dobrých vztahů, povědomí o momentální situaci, osobní příklad, udržování řádu, to jsou nejdůležitější oblasti, které mají na výsledky vzdělávání největší vliv. V dobrém, zdravém prostředí se daří lépe zvládat nároky, kladené na jednotlivé pedagogy, žáky i management. Vzájemná důvěra, schopnost podpořit partnera na jedné straně a ochota pomoc přijmout na straně druhé se odráží nepřímo na výsledcích vzdělávání.

Ještě nedávno účastníci vzdělávání pro ředitele škol a školských zařízení projevovali největší zájem o modul financování školy. V současné době se zájem ředitelů více zaměřuje na organizaci pedagogického procesu a především na oblast řízení a vedení lidí, která však v tomto studiu není samostatně rozvinuta. Nicméně důležitost potřebných kompetencí zdůrazňují všichni účastníci nereprezentativního šetření bez rozdílu doposud získaného vzdělání v oboru školského managementu nebo přímo managementu vzdělávání

V této práci se nepotvrdilo, že procesy v oblasti řízení kvality, změny a administrativy dokáže lépe nastavit a realizovat management po absolvování jiného typu studia, než studia pro ředitele škol. Potřebné kompetence v oblasti řízení a vedení lidí získali zřejmě respondenti v praxi nebo v rámci dalšího vzdělávání.

5 Použitá literatura

CIPRO, Martin. *Delegování jako způsob manažerského myšlení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 159 s. Manažer. ISBN 978-80-247-2945-9.

McKinsey & Company „Klesající výsledky základního a středního školství: fakta a řešení (2010)

PLAMÍNEK, Jiří. *Jak řešit konflikty: 27 pravidel pro efektivní vyjednávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 127 s. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-1591-0.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2009, 328 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-494-9.

ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena LHOTKOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 199 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-901-2.

ŠULEŘ, Oldřich. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout: [role interpersonální, informační, rozhodovací, organizační, motivační]*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2008 dotisk, x, 240 s. ISBN 978-80-251-2316-4.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 172 s. ISBN 978-80-7290-543-0.

TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 171 s. ISBN 978-80-262-0591-3.

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 120 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3.

TRUNDA, Jiří a Kamil BŘÍZA. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Editor Václav Trojan. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 88 s. Školský management. ISBN 978-80-7290-541-6.

VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009, 734 s. ISBN 978-80-7261-200-0.