

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Standardy koncepce rozvoje střední školy

Standards of the Conception of Secondary School Development

Petra Vogelová, DiS.

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B SMG (6208R102)

2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Koncepce rozvoje školy, jako strategický dokument ředitele“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 14. 4. 2019

Děkuji vedoucímu práce RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi, doc. PhDr. Janě Marii Šafránkové, CSc., Ing. Aleši Vogelovi, MBA, Lic. Danielu Solisovi, LL.M. a Mgr. Haně Tonzarové, Th.D. za konzultace, čas a podporu.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce Standardy koncepce rozvoje střední školy, zahrnuje klíčové manažerské metody využitelné při sestavování strategického dokumentu „koncepce rozvoje školy“. Pomocí analýzy aktuálních odborných informačních zdrojů poukazuje na využití obecných manažerských metod v oboru školského managementu a oblasti jedné z hlavních manažerských funkcí, tedy plánování, do jehož podstaty lze právě koncepci rozvoje školy zahrnout.

Cílem této práce je analyzovat a zhodnotit přístupy ředitelů vybraných středních škol ke koncepci rozvoje školy, zejména postoje ředitelů k jejímu sestavení, využívání v praxi a měnícím se prioritám v oblasti rozvoje, prostřednictvím obsahové analýzy realizovaných koncepcí rozvoje školy a jejich společných znaků, včetně možností časových vlivů a seniority tvůrců, na jejich podobu. Zvolené téma bylo řešeno pomocí terénního šetření. Získaná data byla zpracována a vyhodnocena statistickou procedurou. Výzkumná část využívá systém analýzy, jež postihuje klíčová témata rozvoje jednotlivých strategií škol a navrhovaná řešení poskytují možnosti aplikace i na jiné regionální oblasti, či jiné druhy vzdělávacích institucí v ČR.

Výsledek naznačuje, že přístupy ředitelů vybraných škol sice jsou značně odlišné v jejím sestavování, míře zapojení zainteresovaných stran, využívání zdrojů informací, četnosti i důvodů práce s koncepcí, nicméně nastavení koncepce rozvoje školy vykazuje minimální korelaci s mírou seniority jejího tvůrce, vyjádřené délkou výkonu funkce, počtu již vytvořených koncepcí a věku.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

koncepce rozvoje školy, analýza školy, strategie

## **ABSTRACT**

The standards of high school development conceptions are examined in this Bachelor's thesis by analyzing a set of particular parameters and their role in drawing up "school development conceptions" in a geographically limited area.

The objective of this work is to analyze and evaluate the various approaches taken by the individual directors of selected secondary schools in their endeavor to devise the ideal conception for the secondary schools under their auspices. The common denominators of the conceptions and determinant parameters like the seniority, the attitudes of the directors, the degree of their involvement in the implementation of the conceptions, the different utilization of information resources, and the number of conceptions already designed, and their age, are identified. Comparative analysis of the data acquired and collected by the means of field research is applied to arrive the conclusion that the particular approaches are very different from case to case, however, there appears to be just an insignificant correlation with the seniority of the creators.

The devised methodology can be applied on other subjects of interest in other geographical locations or for other types of educational institutions.

## **KEYWORDS**

The Conception of Shool Development, School Analysis, Strategy

## Obsah

Úvod .....	7
1.1 Nastavení koncepce rozvoje školy.....	8
1.2 Rámec strategické mapy .....	9
1.3 Stanovení vize.....	10
1.4 Analýza současného stavu školy.....	11
1.4.1 Analýza vnějšího prostředí .....	13
1.4.2 Analýza vnitřního prostředí .....	15
2 Strategické plánování .....	17
2.1 Stanovení cíle.....	18
2.2 Oblasti stanovení cílů.....	20
2.2.1 Oblast pedagogického řízení .....	21
2.2.2 Oblast výchovně vzdělávací .....	23
2.2.3 Oblast personální .....	27
2.2.4 Oblast legislativy .....	31
2.2.5 Oblast materiálních a finančních zdrojů.....	34
2.2.6 Oblast utváření pozitivního klima školy.....	35
2.2.7 Oblast rozvoje vztahů a spolupráce .....	37
3 Praktická část.....	41
3.1 Stanovení výzkumného problému a metod výzkumu.....	41
3.2 Sběr dat .....	43
3.3 Třídění dat.....	44
3.4 Analýza výsledků.....	46
3.4.1 Které oblasti rozvoje jednotlivé koncepce nejčastěji sdílejí? .....	46
3.4.2 Jak autoři s koncepcemi nakládají a na co odkazují.....	47

3.4.3	Jak se mění KRŠ v závislosti na faktorech seniority – doba ve funkci, počet dříve realizovaných koncepcí, nebo věk jejího tvůrce .....	52
3.5	Shrnutí výsledků .....	64
Závěr	.....	66
Seznam použitých zkratk	.....	69
Seznam použitých informačních zdrojů	.....	70
Příloha	.....	76

## Úvod

Koncepce rozvoje školy demonstruje ředitelův záměr, jakou školu chce mít a jakým způsobem bude škola fungovat. „*Koncepce školy, je výrazem obecné podoby smyslu školy, jeho cílové podoby. Vyjadřuje obecný záměr toho, jaký má být žák (absolvent školy) a jaká má být škola, jaké má být její postavení jako sociální instituce. Znalost cílového záměru a smyslu školy je důležitá pro řízení.*“ (Solfronk, 2002, s. 17) Ludvík Eger ve své knize Strategie rozvoje školy (2002, s. 9) popisuje strategii rozvoje následovně: „*Strategie organizace je soustava dlouhodobých cílů. Je vypracovaná na základě vize, auditu a SWOT analýzy.*“

Tvorba koncepce školy, stejně jako koncepce samotná, nemá jednotně stanovený teoretický rámec, lze tedy pouze odvozovat její jednotlivé prvky z obecného vědního oboru management. Konkrétně z manažerských funkcí, přičemž odpovídá svým postavením majoritně funkci plánování, včetně jejích postupných kroků od analýzy prostředí, až po její kontrolu a aktualizaci. Nejnáročnějším úkolem tohoto procesu je její nastavení a zpracování. Tomuto tématu, včetně jeho determinujících faktorů se věnuje tato práce. Jejím cílem je analyzovat a zhodnotit přístupy ředitelů středních škol ve Středočeském kraji ke koncepci rozvoje školy v závislosti na době strávené ve funkci. Které oblasti rozvoje jednotlivé koncepce nejčastěji sdílejí? A proč vybírali autoři právě tyto oblasti rozvoje školy? Jak s nimi nakládají, na co odkazují? Jak se mění v závislosti na faktorech, jako je věk, pořadí koncepce, či doba setrvávání ve funkci? Na tyto otázky odpovídá následující text.

Koncepci rozvoje školy, strategii rozvoje školy, nebo dokument tomu odpovídající svojí povahou by v dnešní době měla mít zpracovaný každá škola, ať už samostatně, nebo jako součást školního vzdělávacího programu. To také zařadila Česká školní inspekce hned na první místo v Kritériích kvalitní školy. Zároveň vyzdvihuje, že škola by měla disponovat zřetelně zformulovanou vizí, se kterou jsou ztotožněni nejen její tvůrci, ale veškerí pracovníci školy. Vize a jí odpovídající cíle pak korelovat s celou strategickou mapou školy. Koncepce rozvoje školy, pokud ovlivňuje a působí na řízení školy, má za úkol určovat jeho charakter, usměrňovat způsoby a cesty dosahování cílů a determinovat řízení samotné.



## 1.1 Nastavení koncepce rozvoje školy

Koncepce rozvoje školy, nebo také „*Strategický plán rozvoje školy by měl být jedním z nejdůležitějších dokumentů školy. Rozhodně by se neměl stát pouze formální záležitostí, ale díky týmové spolupráci při jeho vytváření by měl být důležitým nástrojem řízení rozvoje školy. Strategický plán byl nutnou podmínkou tzv. kurikulární reformy a tedy vytvoření školního vzdělávacího programu, jako základního dokumentu pro vzdělávací službu, jež škola především poskytuje.*“ (Pisoňová, 2014, s. 160) Záměrem je dosáhnout co nejlepších vzdělávacích a výchovných výsledků studentů. Rozličné výsledky mezinárodního šetření PISA vedli k myšlence uspořádat společné setkání školských lídrů zemí, ve kterých byly vyhodnoceny nejlepší výsledky žáků s nejrychleji se zlepšujícími systémy vzdělávání. V roce 2012 se v New Yorku konal 2. mezinárodní summit o učitelském povolání, jenž cílil na tři klíčové oblasti. Jednou z nich bylo zvyšování efektivity školských vedoucích pracovníků, kde došli k závěru, že vedení škol může ovlivňovat kvalitu výsledků školy a výkony žáků tehdy, má – li dostatečnou autonomii. To ovšem stojí na tom, že je vedení schopno přizpůsobit vzdělávací program školy místním potřebám, stanovit strategické cíle a plány školy, monitorovat a hodnotit jednotlivé prvky rozvoje školy. (Pisoňová, 2014)

K tvorbě strategických plánů lze nalézt ve školském prostředí určitý návod na [www.strategieskoly.cz](http://www.strategieskoly.cz), nebo u našich Slovenských sousedů, kde posloupnost jednotlivých kroků uvádí Mária Pisoňová ve své publikaci *Školský manažment pre študijné obory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Autoři manažerské literatury se shodují v tom, že úspěšná strategie vykazuje tyto parametry: Je 1) koncepční, 2) pochopitelná, 3) flexibilní, 4) motivační, 5) kontrolovatelná, 6) podporuje růst hodnoty organizace, 7) podporuje rozhodování o rozmístování zdrojů a 8) je všeobjímající. Poslední, tedy osmý bod v případě rozvoje školy znamená, že zahrnuje nejen rozvoj školy jako takové, ale i veškerých jejích součástí, jako je školní stravování, domov mládeže, vedlejších činností školy a veškerých souvisejících aktivit. Jelikož tyto oblasti, zvláště u odborných středních škol jsou značně rozličné, tato práce od nich abstrahuje. V praxi to vypadá, jakoby se koncepce rozvoje školy opírali o strukturu publikovanou v textech Kapitoly ze školského managementu Doc. PhDr. Jana Solfronka, CSc. - Koncepce školy a její kompetence, byť byly vydány v roce 2002, tedy před školskou reformou.

## 1.2 Rámec strategické mapy

Pod pojem rámec strategické mapy zařazuje Fotr (2017) jednotlivé dokumenty: Mise, hodnoty, vize a strategie. Pojmem mise (poslání) organizace akcentuje důvody pro její existenci s odvoláním na celou strukturu organizace. Stanovuje obecné představy, o co usiluje a čeho chce svými aktivitami dosáhnout, sjednocuje chování všech částí organizace při realizaci úkolů. S misí se pojí důležité hodnoty organizace, které ji trvale provázejí v dílčích činnostech. Tyto hodnoty nastavují hladinu norem, vůči které se porovnávají veškerá manažerská rozhodnutí. Klíčovým bodem pro sestavování koncepce rozvoje školy, je její vize, jelikož ta, která ze své definice dle Fotra, *„představuje směr plánovaného rozvoje organizace, který musí přesvědčit zúčastněné k jeho podpoře. Musí být výsledkem poznání možností vnitřního a vnějšího prostředí organizace. Vize za těchto okolností ztělesňuje výzvu, o jejíž naplnění by měly všechny zájmové skupiny usilovat. Z formulované vize lze odvodit strategické cíle příslušející danému plánovacímu období.“* (Fotr, 2017, s. 86) Závěrečným dokumentem uzavírajícím strategickou mapu je pak samotná strategie, která určuje způsoby, *„jak realizovat potřebné změny v organizaci pro dosažení cílů vize, a to s vlivy externího prostředí i interních kapacit. Strategie je dlouhodobým rámcem, který sjednocuje hlavní cíle organizace, její priority a aktivity a přizpůsobuje zdroje organizace měnícímu se okolí a uspokojuje očekávání zainteresovaných skupin.“* (Fotr, 2017, s 87) Tomuto tématu se věnuje i Zuzák, který doplňuje sestavení strategické mapy ještě zpracováním *„struktury hierarchických cílů, které mají rozdílný časový horizont platnosti a míru detailnosti. Obecně platnou zásadou je, že cíle, které jsou v hierarchickém postavení na nižším stupni, musí vycházet a zapadat do rámce cíle vyššího. V některých literárních zdrojích lze najít opačné pořadí poslání a vize.“* (Zuzák, 2016, s. 34) Jelikož misi, tedy poslání škol a jejich hodnoty určuje majoritně Evropská i národní legislativa, autonomii ředitele školy tak lze uplatnit primárně ve vizi a strategickém plánu, který by z podstaty svého názvu měl být dlouhodobý, nicméně v oblasti řízení školy se víceméně automaticky počítá se šestiletým horizontem, z důvodu délky funkčního období ředitele. V praxi pak bývá tento strategický plán následně ještě rozčleněn do ročních akčních plánů. Koncepci rozvoje školy, jako strategický dokument ředitele školy, můžeme tedy z pohledu klasické manažerské teorie opřít o dva klíčové pilíře, a to je vize a strategický plán, včetně jeho sestavení na základě analýz současného stavu.

### 1.3 Stanovení vize

Při sestavování vize školy musíme mít na paměti, že *„škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci vlastního základního účelu – tj. k zajišťování řízení a systematické edukace.“* (Pisoňová, 2014, s. 21) a nad to poté stavět vize o tom, jak by měla fungovat a kam směřovat. Současná teorie popisuje vizi takto: *„Vize je základní myšlenkou, představou o budoucnosti. Ukazuje kroky, které je nutné udělat, aby došlo k pozitivní změně – ke zlepšení současného stavu. Jasná, silná, pozitivní a inspirativní vize, jejíž dosažení je reálné a která vznikla na základě uznaných hodnot, je východiskem pro stanovení cílů.“* (Trojanová, Tureckiová, Šnýdrová, 2013, s. 26) Tuto definici doplňuje i Urban: *„Prvým a nejznámějším úkolem vůdců je vytvářet vize, a to podniku i jeho úseků. Vize samotné však nestačí, mají-li zaměstnanci získávat a motivovat, musí být přesvědčivé a pro pracovníky přitažlivé. Přesvědčivost vizí je spojena s důvěryhodností vůdců, přitažlivost především s tím, do jaké míry jsou zaměstnanci schopni se v nich „najít“ a případně k nim i sami přispět, tj. nakolik vycházejí vstříc jejich profesním a dalším osobním potřebám a cílům. Jde o cíle a potřeby spojené s jejich odborným růstem, využíváním schopností, vykonáváním smysluplné práce, možností osobně vyniknout i potřebou jistoty. Schopnost vůdců formulovat přitažlivé vize předpokládá schopnost potřebám pracovníků rozumět.“* (Urban, 2014, s. 122) Neexistuje tak přesný návod v několika krocích, jak „správnou vizi správně sestavit“, na čem se ale aktuální manažerská literatura shoduje, je důležitost důvěryhodnosti lídra, míra přitažlivosti vize a ztotožnění se s vizí a jejím úspěchem všech zainteresovaných stran a to ideálně v té nejosobnější rovině. *„V USA sehrála významnou roli v rozvoji organizace a řízení škol nadace Wallace Foundation, která zpracovala a zveřejnila více než 70 výzkumných zpráv, zabývajících se celou šíří efektivního řízení školy. Hlavním výsledkem jejich práce bylo vymezení pěti klíčových oblastí činností, které jsou charakteristické pro efektivní vedoucí pracovníky ve školství a hned na prvním místě uvedli: Vytváření vize úspěchu ve vzdělání pro všechny! A mít od všech vysoké očekávání.“* (Pisoňová, 2014, s. 52)

## 1.4 Analýza současného stavu školy

Stěžejním momentem při správném sestavování jakékoliv strategie, je důkladně znát výchozí situaci ve veškerých oblastech, které hodláme do budoucí strategie zahrnout. Ke zmapování aktuálního stavu využíváme jako klíčový nástroj analýzu. „Analýza využívá řadu vědeckých metod přístupů. Z nejobecnějšího systémového hlediska představuje rozložení (dekompozici) systémů (komplexů, problémů, úkolů) na dílčí části až prvky. Dekomponované části studuje z hlediska vzájemného působení (vzájemných vztahů a souvislosti), chování v celku a vlivu nejrůznějších faktorů. Cestou studia dílčích částí se snaží odhalit zákonitosti funkce celku. A to i z hlediska budoucího možného vývoje. Žádné universální a obecně platné návody neexistují.“ (Častorál, 2016, s. 113) Analýzu jako takovou dělíme na vnitřní a vnější, přičemž vnitřní zkoumá prostředí organizace zevnitř z pohledu zdrojů, možných zdrojů a způsobu jejich využití. Oproti tomu analýzy vnějšího prostředí se soustředí na vnější faktory, které organizaci ovlivňují, nebo ovlivňovat mohou, a to jak z pohledu makroekonomického, tak mikroekonomického hlediska. Podklady pro jednotlivé analýzy vnitřního a vnějšího prostředí může škola získat z primárních dat (vlastních dat, výzkumů, dotazníků, či testů, řízených rozhovorů, pozorování, diskusí, včetně metod kolektivního rozhodování), ale i z dat sekundárních, tj. z analýz, které už uskutečnil někdo jiný nebo pro jiný účel (publikované zprávy zainteresovaných důvěryhodných organizací, informace od státní správy, odborné časopisy a jiná tištěná média, internet). „Aplikace analýzy vyžaduje zachovat pravidlo přiměřenosti zkoumání. Znamená to vyjasnit nároky na hloubku i konkrétní zaměření analýzy a na tomto základě postupovat při rozborové práci. Rozhodnutí o přiměřenosti zároveň předurčuje nároky na datové zajištění rozboru, tj. rozsah, přesnost a spolehlivost údajů, které budou shromážděny a použity. Nesplnění nároků na požadované datové zajištění snižuje možnost získat přiměřeně přesné a spolehlivé výsledky rozboru. A naopak, nadměrné nahromadění údajů, včetně části nepotřebných (nadbytečných), vede ke komplikacím s prováděním rozborových prací (časové nároky) i k vyšším nákladům, které jsou s potřebnou analýzou spojeny.“ (Vodáček, 2013, s. 148) Další aspekty důležitosti analýzy nalezneme ve snazších možnostech posoudit potenciál možností dalšího rozvoje, předvídat chování zainteresovaných skupin, včetně konkurenčních škol, reagovat na probíhající změny prostředí a umět predikovat situaci vzhledem k vlastním strategickým záměrům. Z toho

vyplývá vhodnost využívání metody MAP, jejíž název je odvozen od počátečních písmen slov: monitorování, analyzování a predikování. Podle analyzované oblasti lze vybírat z mnoha rozličných metod, jakými jsou například: Finanční analýza, situační analýza, PEST (STEP) analýza, BCG metoda, metoda BSC, metoda SPACE, nebo metoda zahrnující vnější i vnitřní prostředí organizace, analýza SWOT, jež zahrnuje výsledky dílčích analýz a kterou lze použít pro jakoukoliv instituci, včetně školy.

Název SWOT je zkratkou počátečních písmen z angličtiny: Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats, tedy silné a slabé stránky organizace, její příležitosti a hrozby, přičemž silné a slabé stránky reprezentují data z vnitřních analýz organizace a hrozby a příležitosti zobrazují informace vyplývající z vnější analýzy. Silné stránky ukazují na jevy, jež nás posouvají blíže k cíli, popřípadě ke stanovené vizi či poslání, naopak slabé stránky nás od nich vzdalují. Stejně jako hrozby, jež ale pocházejí z vnějšího prostředí organizace. Jako příležitosti označujeme jevy vnějšího prostředí, které pomáhají a podporují naplnit cíle či žádoucí strategie školy.,,Je přitom důležité rozlišit vnitřní znaky a vlivy (silné a slabé stránky) a vnější (příležitosti a hrozby), aby bylo zřejmé, jak dalece je může organizace ovlivňovat. Jednotlivé charakteristiky, spadající do uvedených čtyř skupin, lze dále strukturovat na dílčí kategorie. Aby se částečně předešlo úskalím SWOT analýzy, lze tyto charakteristiky hodnotit pomocí jednoduché či složitější hodnotící škály (např. od 1 do 10, s vahami přiřazovanými každé z kategorií či bez vah apod.) Tím lze vytvářet strukturované hodnocení a navzájem srovnávat závažnost jednotlivých vlivů.“ (Slavík, 2014, s. 104 – 105) Výstupy SWOT analýzy umožňují managementu volit přístup k dalšímu směřování organizace, a určit oblast soustředění se konkrétním směrem. Přístup SO, Strengths-Opportunities se zaměřuje např. na využití silného postavení jediné školy s konkrétní specializací, podpory státních orgánů udržet konkrétní obory, přístupu z pozice síly ve smyslu nízké konkurenční síly, k proaktivnímu využívání vyjednávací schopnosti, rozsáhlejších možností v oblasti osobního ohodnocení zaměstnanců, získávání ekonomických prostředků z vedlejší/doplňkové činnosti, aktuálního zaměření dotačních programů a podobně. Přístup WO, Weakness-Opportunities charakterizuje potlačení slabých stránek při možnostech, které poskytuje okolí. V oblasti školství toto mohou být strategie využitelné v momentech volby dočasné vyčkávací strategie v případě očekávané změny legislativy v oblasti financování školství, zesílený náborový marketing pro

následující školní rok, který bude demograficky silnější, sdílení příležitostí s externími partnery školy a jiné. Natavení strategie vycházející z ST, Strengths-Treats se zakládá na eliminaci možných hrozeb okolí skrze vlastní silné stránky. V tomto případě se opíráme o vlastní silnou pozici, v případě hrozícího slučování škol posilujeme argumenty pro zachování tradice vlastní školy, marketing vůči zřizovateli, zvyšujeme demonstraci kvalit školy, vytváříme preventivní opatření. Pro případ přístupu WT, Weakness-Threats je typické udržování co nejoptimálnějšího stavu školy pro studenty, rodiče i zaměstnance až do jejího zrušení či sloučení, celkový ústup z pozic, bez plánování investic, současná eliminace nákladů na marketing, nábor studentů, rozvoj školních pomůcek a podobně. „*U SWOT analýzy je důležitý dynamický a tvůrčí přístup zejména v orientaci na budoucí vývoj. Z vývojových aspektů je nutné posuzovat, jak silné a slabé stránky organizace umožní využití příležitostí a eliminaci hrozeb.*“ (Častorál, 2017, s. 123)

#### **1.4.1 Analýza vnějšího prostředí**

Analýza vnějšího prostředí má za cíl zmonitorovat a důkladně popsat prostředí, ve kterém se škola nachází. Před naplňováním tohoto úkolu je nutno rozhodnout, v jaké šíři rozsahu a do jaké hloubky je analýza prostředí ještě využitelná a nakolik pak případné nadbytečné informace způsobí pouze informační a časové zatížení během vyhodnocení a interpretaci výstupů. Tím je myšleno zaměřovat se primárně na faktory mající vliv na danou střední školu, její typ či konkrétní studijní obor. Separovat tedy vlivy, které na školu působí přímo, či zprostředkovaně a měla by na ně reagovat, od vlivů působících okrajově, nebo se jejího fungování nedotýkají vůbec. Faktory působící na školu z vnějšího okolí lze dělit i z časového hlediska. Jedná se o faktory působící na školu v dlouhodobém horizontu, působící v krátkodobém horizontu a okrajově ještě na vlivy, jejichž působení ještě doznívá a vlivy, které lze očekávat. Tento monitoring prostředí slouží tedy nejen k analýze aktuální situace, ale i získání přehledu o identifikaci trendů, možné predikci vývoje vlivů a zároveň k možnému vytváření strategických scénářů. Odborná literatura se shoduje na dělení analýzy vnějšího prostředí na analýzu makrookolí a analýzu mikrookolí.

Metodickou pomocí analýzy vnějšího prostředí může být některá z užívaných systematicky ucelených analýz, například analýza PEST (případně STEP) a její nastavby upravované pro

konkrétní potřeby jednotlivých odvětví, jež se průběžně doplňuje. Název analýzy PEST je odvozen od jednotlivých počátečních písmen analyzovaných segmentů působících na organizaci. Někteří autoři pracují s těmito písmeny v jiném pořadí, takže stejnou analýzu lze nalézt i pod názvem STEP, přičemž písmenka značí:

P – politické faktory

E- ekonomické faktory

S- sociální faktory

T- technologické faktory

Tento základ se občas v odborné literatuře rozšiřuje na PESTEL, tedy o

E – ekologické faktory

L- legislativní faktory

Někdy dokonce na STEEPLLED, tedy přidáváme ještě

E- etické faktory a

D – demografické

Vrátíme-li se k základnímu pojetí této analýzy, tedy PEST, (Trojan, 2014, s. 58) ji popisuje v oblasti školy následovně: „*Jde o zmapování základní oblasti faktorů vstupujících do života školy zvenčí, ovlivňujících její život a schopných ji radikálně změnit v relativně krátké době (změna sociální struktury sídliště, úprava autobusového spojení, uzavření velkého závodu a následné zvýšení nezaměstnanosti v regionu).*“ Přičemž jednotlivé faktory pro školu mohou představovat například tyto oblasti:

**POLITICKÉ:** Politický faktor ve školství patří k těm, jež mají největší dopady. Nejen agenda MŠMT, ale i ministerstva práce a sociálních věcí, ministerstva dopravy, ministerstva financí, ale i politické vlivy v oblasti stanovení státního rozpočtu a podobně. Neméně významnou roli hrají i samosprávné celky z pozice zřizovatelů a vztahy s nimi. Do této oblasti lze zařadit i právní povědomí zaměstnanců.

**EKONOMICKÉ:** Do této oblasti patří veškeré faktory ovlivňující toky peněz nejen ve škole, ale i v jejím okolí. Zahrnuje nejen závislost na státním rozpočtu, výši DPH věnované

školství (kapitola 333 MŠMT) a prostředcích od zřizovatele, včetně celkové situace v kraji, ale také na ekonomické situaci rodičů studentů a jejich možnostech podílet se finančně na akcích školy, exkurzích, mimoškolních aktivitách, nebo celkově zabezpečit doma dobré studijní podmínky. Do těchto faktorů je vhodné zahrnovat i toky peněz, zboží a služeb v místě fungování školy, informace a energie, jež mohou ovlivňovat pozici a chod školy včetně trhu práce, úrovně nezaměstnanosti, platových podmínek, vývoje v podnikatelských sektorech a to v souvislosti s možnostmi sponzoringu, mimorozpočtových zdrojů školy, až po rozpočet školy jako celek. (Trojan, 2016 a Báča, 2007)

**SOCIÁLNÍ/ SPOLEČENSKÉ:** „Zahrnuje faktory související se způsobem života lidí včetně životních hodnot - demografická křivka, průměrná délka života, hustota obyvatelstva, rodinné faktory, migrace obyvatelstva, dopravní obslužnost, úroveň vzdělávání a vzdělanosti, převažující hodnoty, životní styl v regionu, zájem o celoživotní vzdělávání a jeho nabídka, sekularizace, podmínky pro rekreaci a využití volného času, masmédiá, struktura školství v regionu, vývoj oboru v regionu, spádová oblast školy, zájem o školu, obor, uplatnění (úspěšnost) absolventů, vztahy mezi školami v regionu apod.“ (Báča, 2007)

**TECHNOLOGICKÉ:** V této oblasti se hodnotí úroveň technického a technologického pokroku v ICT, materiálech, know-how, vývoje a trendů v oboru a dané oblasti, včetně vybavení školy a efektivity využívání těchto prostředků.

#### **1.4.2 Analýza vnitřního prostředí**

Informace a podklady pro analýzu vnitřního prostředí školy lze taktéž dělit na primární a sekundární. Ve výčtu, který uvádí Trojan (2014) lze pro interní analýzu používat data vzniklá činností školy, jako jsou ankety, dotazníky pro rodiče, ankety pro žáky, která důkladně za tímto účelem vytvoříme, zároveň je možné vycházet z výstupů, které máme zpracovány, jako je analýza výsledků žáků (klasifikace, její tendence, srovnávací testy, vývoj kázeňských opatření, účasti v olympiádách a soutěžích) doplnit je o analýzu dokumentů školy (ŠVP, výroční zprávy, zprávy o hospodaření, plány celé školy i dílčích součástí a práce s těmito plány) Podstatným zdrojem informací pro analýzu jsou i nálezy externích partnerů školy. Je tedy vhodné, zahrnout i analýzu kontrolních zjištění, zejména



reflexi výsledků (ČŠI, zřizovatel, finanční kontroly) a analýzu mediálního obrazu školy. Jako příklad využitelných informací, mohou být i výzkumy zaměřené na oblast školství na celostátní úrovni. V tomto momentě se nejedná o analýzu vnitřního prostředí jako takovou, přesto znalost těchto dat může významně ovlivnit vytyčování některých strategií.

Analýzu interních dat škole značně zjednoduší, pokud využívá moderních výukových nástrojů v oblasti ICT, nebo systémových ICT nástrojů. Tato „mikroúroveň se zaměřuje na individuální studenty či skupiny studentů, jde o sběr a interpretaci dat, která za sebou nechávají jednotliví uživatelé při používání různých systémů či služeb. Nejčastěji jde o záznamy ze vzdělávacích informačních systémů (EIS) zahrnujících např. absolvované předměty či získané známky a o záznamy aktivit studenta v online výukovém prostředí (LMS), které umožňují zjistit, které studijní materiály si student zobrazil, jak dlouho mu trvalo nějaké cvičení apod. Může však jít i o další typy dat týkajících se studenta, např.: výpůjčky v knihovně, sociální síť kontaktů, záznamy o pohybu studenta získané pomocí geolokace aj.“(Juhaňák, 2016, s. 568)

Na rozhraní analýzy a návrhu možných budoucích scénářů uvnitř školy je obzvláště u středních škol vhodné sledovat trend atraktivity jednotlivých studijních oborů a z těchto dat následně vycházet při stanovování cílů. Za tímto účelem se jeví jako vhodné, využití např. metody BCG.

## 2 Strategické plánování

Z výsledků analýzy vnitřního a vnějšího prostředí školy vychází následné plánování. „Plánování můžeme charakterizovat jako druh manažerské funkce zaměřené na stanovení cílů organizace a cest (postupů) k dosažení těchto cílů. Plánování tedy konkretizuje záměr na dosažení cílů na požadované úrovni a v nezbytném čase.“ (Častorál, 2016, s. 81) a zároveň udává, že na něm závisí „následná realizace organizování, řízení lidských zdrojů a kontroly. Plány organizací vychází ze soustavy cílů“ (Častorál, 2016, s. 82)

Při praktickém sestavování plánu je postup následovný: Po analýze výchozí situace a identifikaci možných hrozeb a příležitostí se uvažují slabé stránky. „V plánech se uvádějí zpravidla jen zdroje, které jsou omezené nebo limitované. Mezi ně se řadí finanční prostředky. Mohou se ale týkat i lidských zdrojů a jejich nedostatečné kvalifikace, nebo nezvládnutí nových inovací a technologií.“ (Častorál, 2016, s. 83) Zkoumáme je zároveň se silnými stránkami a možnostmi vzhledem k organizační struktuře v čase. Na tomto základě se vytyčují cíle a plány na jejich realizaci, včetně vzájemné provázanosti a souladu jejich směřování, návrhy jejich zasazení do organizačních jednotek a časového rozmezí a případné posloupnosti. Pokračuje se detailnějším rozpracováním plánů a kroků k dosažení vytyčených cílů. Z těchto návrhů plánů se následně vybírají ty, jež nejlépe odpovídají efektivnímu využití zdrojů s přihlédnutím na reálné determinanty. Schválené plány se následně rozpracovávají na postupy jejich realizace, separují a rozřazují k jednotlivým odpovědným pracovníkům. Moderní manažerské metody nahlíží na organizace jako na sociálně-ekonomické systémy, tudíž i plány a cíle nelze vnímat odděleně, nýbrž jako vzájemně provázaný systém, či působící soustavu. Účelem tohoto systému je, aby tvořil zároveň integrovanou plánovací soustavu práce, vedoucí k poslání a vizi organizace a zároveň odpovídal stávajícím i proaktivně vznikajícím požadavkům zaměstnanců i externích partnerů. Zaznamenání plánu může nést mnoho podob. Byť se nejčastěji, zvláště v oblasti školství, objevuje v podobě schváleného formálního dokumentu, může být v určitých hierarchických úrovních zaznamenán jako soubor údajů v elektronické podobě, nebo pouze ve formě ústní dohody mezi jednotlivými členy pracovního týmu, až po nevyřčený záměr vedoucího pracovníka. (Vodáček, 2013) Další možnost dělení je dle jejich funkčního zaměření (personální, finanční, marketingový, aj.) Plány též lze rozdělit

z časového hlediska, a to na plány krátkodobé (např. realizace třídních schůzek), střednědobé (např. akční plán na daný školní rok) a dlouhodobé (koncepce rozvoje školy). „*Délka, na kterou má smysl pro školský management plánovat, se uvádí období 6 let, což je délka funkčního období ředitele školy na základě právní úpravy platné v současnosti. I toto období se ovšem jeví jako hodně dlouhé vzhledem k množství změn, které mohou ve školství nastat a které ovlivní možnosti realizace plánu. Podle stupně řízení se jedná o plány strategické – přijaté top managementem školy, jež stanovují hlavní směry, závazná kritéria, nejsou však rozpracovány do úplných podrobností.*“ (Trojan, 2016, s. 24) Závěrem k plánování nelze opomenout klíčovou poznámku: „*Bez jasného stanovení cílů není plán plánem. A cíle, které nejsou kontrolovatelné (v některých případech přímo měřitelné), neodpovídají základnímu požadavku na metodiku jejich správného stanovení.*“ (Vodáček, 2013, s. 78)

## 2.1 Stanovení cíle

Konkrétní definování cíle, nebo soustavy jednotlivých cílů je náročnějším úkolem, než se na první pohled může jevit. Jednotliví aktéři tohoto úkolu vnášejí do jejich znění rozdílné názory vyplývající z vlastních znalostí a zkušeností. Nicméně zainteresovanost osob, které se na plnění těchto cílů budou podílet, je pro výsledné znění plánu zásadní. Z tohoto důvodu je vhodné, vymezit si pro stanovení cílů dostatečný časový prostor. Nejdůležitější je dbát na skutečnost, aby formulace cíle nebyla vágní, či mlhavá, ale aby na základě výstupů z analýzy dat odpovídala reálným možnostem a přesto školu posouvala vpřed. Pro správné nastavení cíle je zároveň důležité, aby úspěšná realizace tohoto cíle mohla být ze strany managementu školy ovlivnitelná a hlavně realizovatelná z hlediska rozpočtu, kvality i časového horizontu. Urbana, (2014) doplňuje pro oblast školství Trojan: „*Cíl, kterého má být dosaženo, je jedním ze dvou pevných bodů, na kterých bude plán spočívat. Je proto nutné, aby byl vymezen co nejlépe. V této fázi je důležité pojmenovat skutečný cíl, jehož je třeba dosáhnout. Například formulace „vybudujeme jazykovou učebnu“ by neměla být primárním cílem, ale spíše až formulací rozhodnutí, jak realizovat cíl: „Během dvou let dosáhneme zlepšení jazykových kompetencí našich žáků.*“ (Trojan, 2016, s. 20)

## SMART

Východiskem pro naplnění správného znění cílů je využití metody, která připomíná veškeré parametry, jež by správně stanovený cíl měl obsahovat. Její název je odvozen od počátečních písmen jednotlivých parametrů, které se ovšem v odborné literatuře značně liší. Průřez jednotlivými popisy metody SMART se opírá o tyto principy:

S - stimulating = stimulující manažery i ostatní pracovníky k dosažení těchto cílů

(strategic = mající strategický charakter, specific = specifický a tedy konkrétní)

M – measurable = měřitelný, ve smyslu umístění na olympiádách, vzdělávacích výsledků, procentech úspěšnosti přijímacího řízení na VŠ, procentuálního měření spokojenosti zaměstnanců a podobně a tím i kontrolovatelný

A – acceptable = akceptovatelný, ve smyslu přijmutí nebo ztotožnění důležitých zájmových skupin, ať už pedagogických i nepedagogických pracovníků, ale i zřizovatele, studentů i jejich rodičů (achievable, attain-able = dosažitelný, action-oriented = zaměřený na konkrétní kroky)

R - realistic = realistický, tedy že vychází z možností organizace, především z jejích schopností a zdrojů (relevant = relevantní, variantou je důležitost a smysluplnost)

T - timed, time-framed = časově vymezený, vždy musí být stanoven časový horizont, v kterém má být cíl dosažen, ale umožňuje nám určit i termíny průběžných kontrol

*„Kromě těchto zásad se musí při formulaci cílů vycházet z poslání a vize, analýzy zájmových skupin (důležité zájmové skupiny musí být uspokojeny), respektování stavu okolí a vnitřních zdrojů a také manažerských schopností vrcholového vedení organizace.“*  
(Zuzák, 2016, s. 39)

Nejnovější manažerská literatura, primárně zahraniční, uvádí ještě jeden pohled na cíle jako takové. Dosahování cílů principem křivolakosti. Křivolakost vznikla ve společnosti HCL Technologies v Indii a výkonnost firmy se jejím využitím navýšila o 30%. Její autor, ředitel HCL spoléhal na sebemotivaci zaměstnanců z nejnižších hierarchických struktur a po zadání úkolu očekával, že zaměstnanec si na jeho řešení přijde sám. Úkolem manažera v této strategii je nepřekážet, nebránit změnám, držet směr, podporovat změnu a reportovat. Poprvé se princip křivolakosti (obliquity) popularizoval v roce 2004 v eseji

Johna Kaye pro Financial Times, kde Kay tvrdí, že se cílů nejlépe dosahuje nepřímo, přes zapojení osobní motivace zaměstnanců. Za pravdu mu dávají z vlastní zkušenosti korporátní giganti jako Pfizer, či Boeing, kteří tvrdí, že využíváním tohoto principu překonávají výsledky konkurenčních podniků, které se soustředí na užší cíle. (Petrů, 2017 a Háša, 2016) Novinkou zahraničních manažerských principů v dosahování cílů je také koncept vykonávání – effectuation. Tento nový směr spočívá v opaku rozsáhlého plánování a stanovování cílů, tedy v rychlém konání a až následně přizpůsobování se podmínkám a příležitostem za využití aktuálních zdrojů. Oprávněnost tohoto trendu potvrdil výzkum Saras Sarasvathy. (Sarasvathy, 2001) Uvádí, že společná charakteristika ředitelů nejúspěšnějších firem je, že prvním krokem je sestavení týmu zaměstnanců a až následně se řeší, co budou dělat. Pouští se do práce se vstupy, které mají k dispozici a teprve poté hledají cíle. (Collins, 2001) Do České republiky se vědomě tyto trendy dostávají v posledních třech letech primárně v nadnárodních korporacích, ale určitou paralelu s českým školstvím lze v tomto přístupu nalézt už dlouhodobě, ovšem nevědomě.

## 2.2 Oblasti stanovení cílů

Koncepce rozvoje školy nemá v teorii oporu ani ve smyslu, na co se má zaměřovat, či v jakých oblastech stanovovat cíle. Oblasti stanovení cílů vychází z konkrétního případu a jeho analýzy. Cíle veškerých ředitelů škol směřují k tomu, aby jejich škola byla úspěšná a kvalitní. „*Aktéři vzdělávací politiky, stejně jako akademická obec se nejsou schopni shodnout na tom, co je kvalita vzdělávání, tím pádem jak vypadá kvalitní škola a jaká použít hodnotící kritéria pro kvalitního učitele a ředitele.*“ (Trojan, 2014, s. 17) Možné nástiny lze odvozovat například od výsledků hodnocení priorit pro šetření TALIS 2013. Další možností je vycházet z kritérií kvalitní školy zveřejněných ČŠI v modifikaci pro gymnázia a odborné vzdělávání na středních školách, kde jako šest základních bodů uvádí: 1) Koncepce a rámec školy, 2) Pedagogické vedení školy, 3) Kvalita pedagogického sboru, 4) Výuka, 5) Vzdělávací výsledky žáků, 6) Podpora školy žákům/ rovné příležitosti. Širší přehled těchto bodů nabízí přímo webová stránka České školní inspekce. Přesto ani tento výčet nelze považovat za všeobjímající, jak by pro koncepci rozvoje školy bylo vhodné. Nejvhodněji se do rozsahu stanovení cílů v jednotlivých oblastech školy jeví text z

učebnice Kapitoly ze školského managementu. Zde je struktura rozčleněna do šesti oblastí, a to: oblast pedagogického řízení, výchovná/vzdělávací činnost, oblast personální práce, oblast legislativy, oblast ekonomické činnosti a oblast veřejných vztahů a sociální řízení.

### **2.2.1 Oblast pedagogického řízení**

Britská národní agentura The National College for School Leadership v roce 2006 uskutečnila výzkum, jehož cílem bylo popsat nejdůležitější oblasti úspěšného řízení škol a jedním ze sedmi těchto jevů je fakt, že klíčové je vedení školy- zlepšuje vyučování a učení se u žáků nepřímo, prostřednictvím působení na motivaci zaměstnanců, jejich zodpovědnosti a zlepšování pracovních podmínek. Aby tento úkol ředitele školy byl řádně naplněn, je k tomu zapotřebí zvyšovat dobrovolnou disciplínu a dodržování manažerských zásad a principů, řídit školu kompetentně, oddělovat výkon politické moci od odborné (specializované) činnosti a nastavit k tomu i kompetence pracovních míst, umět delegovat a vést zaměstnance k vyšší samostatnosti a odpovědnosti, zároveň je však vést a motivovat k plnění úkolů a cílů v souladu s vizí školy, orientovat se na odborné řízení pedagogického procesu a jeho koncového zákazníka, tedy studenta, prosazovat využívání moderních vyučovacích metod, včetně opodstatněného zapojení ICT jak to vyučování, tak do procesů řízení školy, a v neposlední řadě posilování konkurenceschopnosti školy. (Pisoňová, 2014 a Častorál, 2016)

*V tomto směru „reformu odstartovala Bílá kniha z roku 2001, koncepční materiál popisující, kam se má vzdělávací systém ubírat. Byť reforma jako celek ztroskotala na malé podpoře ze strany státu a většina škol uložila svůj vzdělávací program do police v ředitelně a vrátila se k tradičně pojaté výuce, těm školám, jež byly na změnu systému připravené, reforma umožnila dělat oficiálně to, co do té doby musely víceméně skrývat. Přes všechny výhrady tedy šlo o pozitivní krok, který části učitelské veřejnosti ukázal, že změna je možná.“ (Feřtek, 2015, s. 79)*

Kvalitní školy po školské reformě tak nelze dosáhnout bez kvalitně řízeného pedagogického procesu. *„Pokud budeme abstrahovat od dílčích zájmů dětí, rodičů, pracovníků či zřizovatele, dostaneme pravděpodobně jakousi esenci dobré a správné školy- tedy nám tyto cílové skupiny mohou třeba bez systematické empirie vytvořit klíčová slova*

*kvalitní školy: DUVĚRA- HRDOST –BEZPEČÍ – SPOLUPRÁCE.* “(Trojan, 2014, s. 17) „*V širším slova smyslu je pedagogický proces cestou k naplnění národního programu vzdělávání. V užším slova smyslu je pedagogický proces sestavení a naplnění konkrétního školního vzdělávacího programu konkrétními pedagogickými činnostmi.*“ (Trojan, 2014, s. 42) Nejsilnější složku pedagogického procesu utváří nastavení školního vzdělávacího programu (ŠVP), které se odvíjí od rámcového vzdělávacího programu (RVP). Aspekt možnosti vytvoření ŠVP řediteli školy poskytuje vysokou autonomii, přičemž ale nesmí zapomínat na klíčové principy jeho naplnění, jako jsou odpovědnost, dlouhodobost, spravedlnost, odolávání tlaku okolí ve smyslu politických vlivů či módních vln. Opomenout nelze ani na komplexní působení pedagogického týmu a intelektuální stimulaci pedagogů, včetně uvědomění neopakovatelnosti, tedy nemožnosti udělat zpětně něco jinak. ŠVP však dává škole příležitost ukazovat svou jedinečnost pro určité skupiny studentů, využívat týmová specifika, zohlednit region, kde se škola nachází, pedagogům participaci na rozvoji školy a do jisté míry umožňuje profesní růst a vytvoření základního stupně řízení v podobě koordinátorů, vedoucích předmětových komisí, včetně jejich motivace formou zapojení do vytváření vize školy, její koncepce rozvoje, či ŠVP. Ve školním vzdělávacím programu musí ředitel se svým týmem, taktéž zohlednit data z vnější analýzy prostředí školy, jako jsou politické vlivy, postoje společnosti, populační křivku a jiné. Pro tvorbu ŠVP jsou, a celkově na ovlivňování pedagogického procesu působí, i osobnosti pedagogického sboru, vztahy mezi veškerými účastníky vzdělávacího procesu, způsob jeho řízení, skryté kurikulum školy, i kurikulum, tedy obsah, východiska, vhodnost i znalost kontextu. (Trojan, 2016 a Trojanová, 2014) „*Rámcový vzdělávací program dává možnost každé škole vymezit, samozřejmě v souladu s jeho pravidly, vlastní směřování. Umožňuje tedy vytvoření specifických školních vzdělávacích programů zaměřených určitým směrem – přírodovědným, jazykovým, nebo všeobecným. Toto směřování je obvykle vytyčeno po debatě pedagogického sboru, kdy jsou vzaty v úvahu i stávající podmínky školy.*“ (Trojanová, 2014, s. 133)

Otázkou ovšem zůstává, je-li vůbec možné, nastavit pedagogický proces ideálně a nakolik je reálné naplnit v praxi dokonalý ŠVP, má-li vycházet z požadavků rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé obory, protože za jejich zněním si nestojí ani jejich vydavatel, ani kontrolní orgán, tedy Česká školní inspekce. Podle nejnovějších výsledků

vzdělávání ČŠI, které nevyhlízejí příliš optimisticky, uvádí ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal: „*Jedním z hlavních důvodů tohoto stavu je skutečnost, že rámcové vzdělávací programy jsou velmi předimenzovány a obsahují příliš velký objem povinného vzdělávacího obsahu, který navíc v minulých letech stále narůstal,*“ (ČŠI, 2018) Právě ředitel školy je tou osobou, na které závisí celé řízení pedagogického procesu na úrovni konkrétní školy. O požadavcích na kompetence ředitele školy pojednává již četná literatura z oblasti školského managementu, v širším kontextu se tématem „nastavení řídicích osobností“ a leadershipu zabývá i obecný management, výzkumy z oblasti personalistiky, i psychologie. Jako každý vedoucí pracovník, tak také ředitel školy, prochází ve své ředitelské kariéře určitými fázemi.

„*Jedná se o fáze:*

- *"zabydlení" (taking hold) – období orientace a hodnocení,*
- *ponoru (immersion) – stadium relativně malých změn, ale zvýšené reflexe a průniku k podstatě,*
- *přetváření (reshaping) – čas velkých změn, k nimž vedoucí přistupuje na základě hlubokého vhledu do problému získaného v předchozích fázích,*
- *konsolidace – upevnění změn,*
- *vytříbení (refinement) – období dolad'ování.“ (Voda, 2018)*

Je tedy pravděpodobné, že i nastavení vizí a cílů školy bude odvislé od fáze, ve které se aktuálně ředitel nachází a to se bude promítat do způsobu řízení, i do strategických dokumentů, jako je koncepce rozvoje školy.

### **2.2.2 Oblast výchovně vzdělávací**

Zásadním tématem v řízení školy je její výchovně vzdělávací oblast, jelikož právě ta má zásadní a přímý vliv na studenta a je klíčovou zakázkou, jež veřejnost škole, jako instituci zadává. Byť se její základ odvíjí od mnohých dokumentů vyššího řádu a vymezuje vedení školy autonomní prostor jen v určitém rozsahu, měřitelné výstupy této oblasti odkazují na nutnost postupovat podle konkrétních pravidel. Tím je myšleno například dodržení obsahu kurikula, neboť v opačném případě by na školu měl negativní vliv fakt nízké úspěšnosti u



přijímacích řízení na vysoké školy. Zároveň míru autonomie limituje časová dotace odvíjející se od RVP. Z toho vyplývá, že české školství trpí faktem široké škály učiva v omezeném čase a tím ke slabému pochopení a proniknutí do problému, což ve výsledku snižuje využitelnost „naučené látky“ v praxi. *„Podnikový sektor se potýká s omezenou schopností školství připravit absolventy s kvalifikacemi a kompetencemi, které firmy potřebují. Změny na pracovním trhu jsou velmi rychlé a školství s těmito změnami nedokáže držet krok. Nejvýznamnější jsou požadavky na kritické myšlení a řešení problémů, spolupráci mezi sítěmi a vlivové vedení, agilitu a adaptabilitu, iniciativu a podnikavost, efektivní ústní a písemnou komunikaci, získání a analýzu informací, představitivost a zvidavost. Od informačního věku, který vyžadoval znalostní pracovníky s logickými, lineárními počítačovými schopnostmi, přicházíme do konceptuálního věku, který oceňuje typ myšlení v pravé hemisféře s vynalézavými, empatickými schopnostmi a vidění velkého obrazu.“* (Kadeřábková, 2015, s. 130) dle D. H. Pink. Jak se tedy koncepce rozvoje školy má správně postavit k řešení tohoto problému? A jaké další požadavky jsou na výchovně vzdělávací oblast kladeny? Pro sestavení cílů do koncepce rozvoje školy je však nutno vycházet teoretického rozdělení na činnost vzdělávací a výchovnou. *„Oddělení výchovného působení školy od výukové činnosti je možné pouze teoreticky pro pochopení podstaty celého problému. Ve skutečnosti se jedná o jeden proces působení, ve kterém dochází k ovlivňování studentova poznání (kognice) světa, k vytváření hodnot postojových, k působení na chování studenta. Tento proces probíhá ve výuce i mimo ni. Škola na studenta působí celým svým prostředím, všemi svými vlivy. Fakt komplexního vlivu můžeme označovat jako edukační prostředí vyplývající z celkové koncepce a filosofie školy.“* (Solfronk, 2002, s. 39)

### **Vzdělávací činnost**

Koncepce výuky je dána řadou prvků na sebe vzájemně působících, přičemž každý z těchto prvků sám o sobě disponuje celou škálou proměnných. Pokud bychom se chtěli opírat o ty nejzákladnější, jsou to tyto tři:

- 1) studenti, včetně jejich organizace učební činnosti, způsobu řízení učení, jejich uspořádání
- 2) kurikulum, jeho způsoby uspořádání, čas, ve kterém se realizuje
- 3) prostor a technické prostředky výuky

Pokud bychom uvažovali v širším slova smyslu, lze koncepci vzdělávací činnosti posunout do rozsáhlejších přístupů a i touto formou naplňovat autonomii školy a využít tohoto nástroje jako možné varianty odlišení školy od konkurence, je-li taková varianta přípustná z hlediska technických, personálních, ale i ekonomických možností. (Solfronk, 2002)

a) uspořádání (organizace) žáků

Tradiční historický model se vyznačuje členěním studentů do klasických tříd, ale možná je i varianta dělení do diferencovaných, či specializovaných tříd, popřípadě do oddělení, skupin homogenního či heterogenního charakteru, zájmových skupin, nebo věkově heterogenních tříd, jako tomu je například v Montessori pedagogice, v úvahu lze brát i organizaci do dvojic, nebo po jednotlivcích, jako v případě tuteurského režimu, či autodidaktice podle Khánovy akademie, až po variantu uspořádání do velkých skupin, kde převládá informační charakter, jako při přednáškových aktivitách.

b) uspořádání (organizace) učení žáků

Nejčastější a zároveň historicky ověřenou nalézáme ve školách formu frontální výuky. Další variantou je tzv. autodidaktika, jež je v dnešní době moderní výpočetní techniky často spojována s interaktivní videotechnikou. Byť experti OECD v této variantě spatřují jeden z možných, ne příliš pozitivních, scénářů možného vývoje školství, tuto formu vzdělávání aktuálně velmi štědře sponzoruje soukromý sektor ve světě, včetně Billa Gatese.<sup>1</sup> Méně obvyklou variantou je diferencované nespolupracující učení, jež je dáno rozdílností, náročností, či časovou dotací konkrétního učiva. Moderní přístupy ke vzdělávání však akcentují spíše formy týmového učení, skupinového učení, včetně párového, a v neposlední řadě aktuálně zaváděná inkluze zvyšuje tlak na individualizované učení, jež se v našich podmínkách týká primárně studentů handicapovaných, zdravotně postižených, anebo naopak studentů mimořádně nadaných.

c) uspořádání (organizace) řízení výuky

Učitel je nepopiratelným informátorem a rádcem žáků v učení. Byť nejobvyklejší variantou je, že jeden učitel vede skupinu žáků, s inkluzí se v českých školách můžeme setkávat s variantou, kdy ve třídě je také jeho asistent. Dalším možným modelem ale může

---

<sup>1</sup> Viz. [https://www.ted.com/talks/salman\\_khan\\_let\\_s\\_use\\_video\\_to\\_reinvent\\_education?language=cs](https://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education?language=cs)

být i varianta dvou učitelů, učitele a jeho pomocníka z řad studentů, učitele a řídicího technického prostředku, celého týmu učitelů, v němž má každý jeden z nich svoji roli, nebo řídicí práci spolužáků, či v ideální možné variantě plné odpovědnosti žáka za své učení, tedy žák jako učitel sebe sama.

d) uspořádání (organizace) učiva

Uspořádání učiva, včetně výběru jeho obsahu do jednotlivých variant značně omezují nejen vstupní, ale hlavně výstupní požadavky na vzdělání. Tyto závazné standardy značně determinují využívání alternativních variant, jako jsou „komplexy“, programy, projekty, blokové uspořádání, organizace učiva podle druhu dle kvantitativní a kvalitativní diferenciacce, popřípadě individualizované učivo, nebo dokonce volné zájmové učivo. Právě proto a také z největších zkušeností učitelů se učivo organizuje převážně do vyučovacích předmětů ve své scientní, či transformační verzi a jiné varianty nejsou příliš využívány.

e) organizace času

Čas je zásadní veličinou i ve vzdělávání, ať už se jedná o členění školní docházky, školního roku, nebo dne. Byť školní docházka, nebo školní rok jsou upraveny zákonem 561/2004 Sb., tedy Školským zákonem, o organizaci vyučovacího dne nám zákon ukládá pouze maximální délku vyučovací hodiny. Je tedy na vnitřním řízení školy, jak zvládne zacházet s možností diferencovaných časů, v případě dohody na „volném čase“ potřebném například na dokončení nějakého úkolu/projektu, nebo podle Bloomovy teorie nastavení individuálního času učení, variantou je také dělit čas na desetiminutovky/dvacetiminutovky, nebo naopak slučovat do dvouhodinovek.

f) prostorové uspořádání (organizace místa výuky)

Uspořádání místa pro výuku je povětšinou limitováno architekturou školy. Nicméně i v klasickém architektonickém členění školy na třídy lze pracovat s variantou specializovaných prostor, diferencovaných prostor, kombinovaných učeben, učeben rodinného typu, individuálních pracovišť, až po variabilní učebny umožňující „rychlou přestavbu“ dle potřeby a další. (Solfronk, 2002)

Přes všechny nabízené variability, setrvává většina škol u modelu klasických tříd s frontální výukou s jedním učitelem na jednu třídu na konkrétní vyučovací předmět. V tiskové zprávě ČŠI k tomu náměstek ústředního školního inspektora Ondřej Andrys doplňuje: „*Předimenzovanost rámcových vzdělávacích programů spolu s vysokými počty žáků ve třídách však do značné míry nutí učitele vyučovat po většinu času pouze tzv. frontálně, protože jinak by všechna povinná vzdělávací témata nemohli stihnout pokrýt. Snaha učitelů zvládnout předimenzovaný obsah RVP tak vede k převaze takových forem práce, které ovšem nejsou za všech okolností těmi nejúčinnějšími.*“ (ČŠI, 2018)

### **Výchovná činnost**

Mnozí rodiče přenáší odpovědnost za výchovu právě na školu, která ovšem disponuje značně omezeným množstvím výchovných prostředků, které se v čase ještě více zužují. Přitom tlak na naplňování cílů výchovy na školu stále roste, ať už v celospolečenském, tak lokálním prostředí. Shrnutí obecných cílů školní výchovy nabízí mnohé celostátní i mezinárodní dokumenty, zabývající se vzděláváním v širším slova smyslu, nicméně jejich vykonatelnost a aplikace závisí na nastaveném systému školou a jejich následném dodržování všemi účastníky edukačního procesu a jejich vynucování prostřednictvím kázeňských opatření. Nastavení výchovných opatření upravují vzdělávací programy, systém kázeňských opatření školy, školní řád, ale v interakci se studenty i jednotliví pedagogové, jež si stěžují na nízkou vymahatelnost nápravy v oblasti negativních jevů.

V dnešní době je pokládáno za samozřejmost, že škola disponuje výchovným poradcem, kooperuje s pedagogicko-psychologickou poradnou. Je to právě výchovné působení školy, jež je kritizováno zastánci a proklamátory tzv. alternativních škol, odlišujících se v přístupu ke studentům za používání rozličných nejen vzdělávacích, ale i výchovných metod. Tudiž právě v této oblasti vzniká vedení školy rozsáhlý prostor pro vytvoření výchovného schématu školy - v tomto směru školu rozvíjet, odlišit se tak od konkurenčních škol a na tomto systému postavit ráz školy, včetně marketingu.

#### **2.2.3 Oblast personální**

Ke klíčovým úkolům ředitele školy patří sestavit a udržet kvalitní a kvalifikovaný pedagogický sbor. Legislativní rámec tomuto úkolu dává Zákoník práce 262/2006 Sb. a Zákon o pedagogických pracovnících 379/2015 Sb. Ideálem této snahy je kvalifikovaný a

profesními kompetencemi vybavený učitel. Dle Národního ústavu vzdělávání se „*profesními kompetencemi rozumí soubor znalostí, dovedností, schopností a postojů, které může učitel v daném kontextu opakovaně prokázat. Standard učitele tvoří čtyři oblasti: etická preambule, učitel a jeho profesní já, učitel a jeho žáci, učitel a jeho okolí.*“ (Čiháková, 2014, s. 34) Takový byl názor NÚV na 15. setkání členů partnerské sítě TTnet ČR v listopadu 2014. O tři roky později jej doplňuje ústřední školní inspektor: „*Po všech stránkách připravený učitel, jehož znalosti, dovednosti i pracovní podmínky odpovídají výzvám 21. století, pak bude schopen poskytovat adekvátní vzdělávání a podporu i svým žákům, a napomáhat jim tak k dosahování takových vzdělávacích výsledků, kterých jsou s ohledem na jejich studijní předpoklady schopni dosáhnout.*“ (ČŠI, 2018)

Na poli personálního řízení lze za jeden z klíčových úkolů ředitele školy považovat vytvoření prostředí a podmínek, podnětných k využívání schopností zaměstnanců a realizace jejich potenciálu ku prospěchu školy i jejich vlastnímu užitku. Další úlohou by mělo být neustálé zlepšování výkonu školy i jednotlivců prostřednictvím personálních procesů, které toto zlepšování podporují. Mimo historicky známých přístupů, které jsou v dnešní době překonány, hledají personalisté možnou klasifikaci, jak k zaměstnancům přistupovat pokud možno systémově. Jednu z variant před nedávnem nabídly i učitelské listy pod názvem Každá generace vyžaduje jiný způsob vedení (Němeček, 2017).

„*Teorie lidského kapitálu kromě úhlu pohledu ze strany společnosti, podniků či organizací dává důraz na existenci lidského kapitálu na úrovni jedince.*“ (Mužík, 2017, s. 105) Autor zde předkládá pohled na analýzu právě v této oblasti, který představuje 3 základní faktory, jež mají vliv na pracovní výkon. Těmito prvky jsou školní vzdělání, profesní a životní zkušenosti a možnosti kvalifikačního a osobního rozvoje. Nadstavbou těchto tří veličin je také kvalifikace, funkční gramotnost, a dosažená úroveň profesních kompetencí. Zahraniční trendy poukazují na skutečnost, že „*lidé kromě ekonomických faktorů (výše mzdy) hodnotí svůj život i podle dalších kritérií, jako je pracovní spokojenost, podmínky práce, uspořádání pracoviště či zaměstnanecké benefity.*“ (Mužík, 2017, s. 50)

V roce 2003 byla Úřadem vlády ČR a Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR vydána Strategie rozvoje lidských zdrojů ČR, která zdůrazňuje utváření gramotnosti pro udržitelný rozvoj. „*Jako strategický označujeme takový přístup ke vzdělávání a rozvoji pracovníků,*

v jehož rámci jsou uvedené procesy zařazovány do organizačního rámce systematicky a v souladu s požadavky na co nejlepší (úspěšné či excelentní) fungování organizace. Systematickým vzděláváním a rozvojem pracovníků máme na mysli logický a promyšlený vztah mezi jednotlivými fázemi vzdělávání a rozvoje pracovníků – tj. mezi identifikací a analýzou vzdělávacích a rozvojových potřeb, plánováním vzdělávání a rozvoje pracovníků, které v souhrnu vytváří sumu plánů individuálního rozvoje pracovníků a strukturovaný plán vzdělávání a rozvoje na úrovni celé organizace, následovaným fází realizace, měřením a hodnocením efektivity vzdělávání a rozvoje pracovníků.“ (Tureckiová, 2016, s. 20) Mužik (2017) popisuje další odborné vzdělávání jako odborně diversifikovaný systém krátkodobějších studijních forem úzce zaměřeného specializovaného charakteru. Byť povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ukládá Zákon o pedagogických pracovnících, z šetření České školní inspekce vyplývá, že učitelé negativně vnímají tlaky na ně vyvíjené, plynoucí z naplňování cílů RVP, cílů školy, využívání výpočetní techniky ve výuce, stejně jako moderních vyučovacích metod a zároveň naplňování vzdělávacího obsahu pro vyučovaný předmět, v návaznosti na vzdělávací výsledky žáků, postoje a přístup rodičů, jak v roce 2017 uvedl náměstek ústředního školního inspektora Ondřej Andrys, přičemž potvrdil i fakt, že čím je učitel spokojenější, tím lepších výsledků jeho žáci dosahují. Strategie v oblasti vzdělávání se shodují, že jedním z cílů školních vzdělávacích programů je schopnost a motivace jedince se dále rozvíjet a celoživotně vzdělávat. Realita ovšem ukazuje, že ani samotní vzdělavatelé, tedy učitelé základních a středních škol sami v tomto směru příliš motivováni nejsou. Trendem na poli personálních strategií se v posledních letech stává také koncept „učící se organizace“ (learning organization) podle Petera Sengeho. Kde jinde se snažit o implementaci tohoto pozitivního trendu, než ve školství, jež si mezi celostátní strategické cíle postavilo hned v několika rozličných dokumentech nastavení žáků na celoživotní vzdělávání a učení se. Chceme-li takových vytyčených met dosahovat v širším rozsahu, měl by se z vlastního zájmu, nejen v rámci povinného vzdělávání pedagogických pracovníků, věnovat a nasměrovat i pedagogický sbor k strategii, jež vzájemné učení praktikuje.

Otázkou motivace a podpory se z pohledu profesního seberozvoje zabývala i Lukášová (2017) „Do pojetí profesní identity patří otázky učitelské autenticity, autonomie, kongruence při výkonu i osvojování profese. Uvedené charakteristiky nevznikají, jestli jim

*učitel nevěnuje náležitou pozornost. Postupně se učitel může naučit pozorovat, jak vzniká a jak se vyvíjí jeho vlastní vnitřní učitelství nastavení k hodnotám (meta-hodnotám) lidství a jak chápe smysl života. Zajisté je důležité, zda učitelství naplňuje jeho vlastní smysl života.*“ (Lukášová, 2017, s. 51) Takto osobnostně nastavení pedagogové se ovšem nehledají řediteli snadno. Situaci v tomto směru znesnadňuje ještě fakt aktuálního nastavení platových tabulek, dlouhodobé podfinancování resortu školství a tudíž nevelkých možností pro osobní ohodnocení kvalitních učitelů. Zvláště ve větších městech, kde se aktuální čistý plat učitele téměř rovná výdajům za bydlení pro rodinu, dochází k odlivu schopných pedagogů střední generace do soukromého sektoru. Naopak příliv schopných odborníků z praxe do školství, včetně finančního ohodnocení, zakonzervoval v roce 2014 právě i Zákon o pedagogických pracovnících. (Feřtek, 2015)

Klesající motivace k práci s sebou nese i neefektivní využívání zdrojů, což je jedna z příčin stagnující nebo klesající produktivity a dalších výkonnostních charakteristik. Možnosti externí motivace popisují teoretické přístupy více než století, nicméně nové objevy v této oblasti jsou zřejmě vyčerpány. Zrychlená individualizovaná doba vyžaduje zkoumání spíše motivace vnitřní, což potvrzuje i vývoj knižního trhu v oblasti managementu za posledních třicet let. Do popředí se dostávají tituly zaměřené na uspokojení z práce, smysluplnost vykonávané činnosti, bestsellerem se stala kniha Dalajlámy, nesoucí název „Baví tě tvoje práce?“ Tato literatura sdílí společné jmenovatele, z nichž vyplývá, že nejúčinnější formou motivace je práce, která člověku přináší radost, využívá v ní naplno své schopnosti a plní přiměřeně náročné úkoly. Tuto práci charakterizuje stav plného ponoření do aktivity, při které pracovník zapomíná na čas i svoje potřeby. (Csikszentmihalyi, 2015 a Pink, 2011) „*J sme pozorovateľé i účastníci veľkého procesu „zmocňování se“ (empowerment) a hledání smyslu. Lidé mnohem častěji vyhledávají pracovní příležitosti, které slibují více účelu a naplnění než kariérní růst (povýšení) a větší odměnu.*“ (Háša, 2016, s. 19) resp. (Helvey, 2016) Z tohoto trendu vyplývá, že pokud bude oblast školství správně a stabilně řízena, dalo by se tohoto trendu využít jako velké příležitosti v personální strategii.

*„V současnosti se považuje za podstatné, aby personální strategie pracovníků organizace měla cílové zaměření na tři oblasti, a to:*

- *spokojenost spolupracovníků (employee satisfaction)*

- *udržení a další rozvoj kvalitních spolupracovníků (employee retention and further development)*
- *produktivitu (užitečných vstupů) spolupracovníků (employee productivity)*

*Uvedená tři cílová zaměření v sobě zahrnují jak pohled a zájmy pracovníků organizace, tak i zájmy organizace samé. “ (Vodáček, 2013, s. 246)*

Ve školství lze produktivitu pedagogických pracovníků kvalifikovat jen velmi obtížně. Mikoška (2016) jako úspěšného pedagoga vnímá takového, který komunikuje srozumitelně, je na výuku dobře připraven, podněcuje zájem, motivaci a zapojení díky manifestovanému nadšení, má pozitivní vztah se studenty a v pozitivním duchu udržuje i atmosféru ve třídě. Z provedené studie vyplývá, že nejdůležitější pro efektivitu je zastoupení velmi vysoké úrovně právě v oblasti „pozitivního klimatu ve třídě“ a „srozumitelnosti“, byť každý z pedagogů účastnících se studie dosahuje výborného naplnění těchto atributů prostřednictvím jiných strategií a výukových metod. Mikoška (2016) se shoduje s Rogersem (2014), že klíčové jsou postoje a osobnostní kompetence učitele, jeho osobní filosofie ve vztahu ke společnosti, vzdělání, studentům, jak je schopen vlastního vnímání skutečností a jejich následné interpretace, což je těmito autory vnímáno jako důležitější kompetence učitele, než jsou jeho odborné a technické znalosti, metodika učení, ale dokonce i pedagogické znalosti.

*Pro organizaci by měl být i nastavený „systém tzv. retention managementu, tedy procesy směřující k udržení klíčových zaměstnanců. Jedná se prevenci, aby tento druh zaměstnanců, zvláště při změnách na trhu práce, odolával nabídkám přejít jinam. Protože zejména nejlepší zaměstnanci v podniku mají tendenci k přijímání cizích nabídek. “ (Mužík, 2017, s. 47)*

#### **2.2.4 Oblast legislativy**

Koncepce rozvoje školy jako taková, není nijak legislativně ukotvena, není tedy ani vynutitelná, její vznik a práci s ní, jako strategickým dokumentem, však doporučuje Česká školní inspekce a existenci tohoto materiálu zařadila na první místo v Kritériích kvalitních škol, jež vyhlásila. Zároveň ale ve výroční zprávě z roku 2018 ČŠI uvádí, že koncepci rozvoje školy má adekvátně zpracovanou pouze 29,2% středních škol v České republice.



Pokud se tedy vedení školy vydá cestou sestavení strategie na budoucí období, sestavuje tak dokument, který není právně vymahatelný, přesto jej ovlivňuje mnoho legislativních předpisů, regulací, strategií a dokumentů vyššího řádu, jako Listina základních práv a svobod (Zákon č. 2/1993 Sb.) zaručuje vzdělání všem při splnění zákonných podmínek. Předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních upravuje Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a stanovuje podmínky, podle nichž se vzdělávání a výchova v České republice uskutečňují, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání. Nelze opomenout Občanský zákoník (Zákon č. 89/2012 Sb.), Zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č. 379/2015 Sb.), Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Zákon č. 179/2006 Sb.), Zákon o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením (Zákon 306/1999 Sb.), Zákon o rodině (Zákon č. 94/1963 Sb.), Správní řád (Zákon č. 500/2004 Sb.), Zákon o ochraně osobních údajů (Zákon č. 101/2000 Sb.) je od 25. května 2018 částečně nahrazen nařízením EU 2016/679 (GDPR), Zákon o krajích (Zákon č. 129/2000 Sb.), Zákon o obcích (Zákon č. 128/2000 Sb.), a další. Správa školství je regulována dalšími prováděcími předpisy jak na úrovni nařízení vlády, tak prováděcími vyhláškami vydávanými MŠMT ČR. Každá škola má také své interní předpisy. Podle zákona č. 561/2004 Sb. to jsou školní řád, vnitřní řád a stipendijní řád. Vnitřní směrnice, organizační řády a podobně, si škola tvoří sama. Proto plány stanovené v koncepci rozvoje školy by se vždy měly pohybovat v mantinelech vymezených zákonodárci a být v souladu s ostatními dokumenty tvořenými na úrovni školy.

Základními kurikulárními dokumenty vzdělávací soustavy v České republice jsou vzdělávací programy.

**Národní program vzdělávání ČR (Bílá kniha)** „*Dokument formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směrodatných pro vývoj vzdělávací soustavy. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. Zároveň je otevřeným materiálem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován.* (Národní program vzdělávání ČR)

Dne 9. července 2014 byla usnesením vlády č. 538 schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která se stala klíčovým dokumentem a zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z EU. V pondělí 7. ledna 2019 se poprvé sešel expertní tým, kterému byla ministrem školství mládeže a tělovýchovy svěřena úloha přípravy Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030. Osmičlenná expertní skupina má za úkol připravit materiál Hlavní směry vzdělávací politiky České republiky do roku 2030, jehož cílem je stanovení priorit a cílů vzdělávací politiky do roku 2030. Tento text se stane základem nově vytvořené strategie vzdělávacího systému ČR pro dalších deset let. (msmt.cz a vzdělavani2020.cz)

**Rámcové vzdělávací programy (RVP)** - „Centrálně vytvořený vzdělávací program (kurikulární dokument), který nahrazuje centrální osnovy a který se stal metodickým východiskem pro zpracování konkrétních školních vzdělávacích programů, podle kterých škola posléze pracuje. Prostřednictvím RVP se prosazuje snaha koncipovat obsah a způsoby vzdělávání v jednotlivých školách alespoň obecně jako stejné nebo spíše blízké. Specifikuje obecně závazné požadavky pro kvalifikaci absolventů jednotlivých stupňů a oborů vzdělání v podobě klíčových kompetencí, vymezuje rámec pro návrh učebních plánů a formuluje obecná pravidla pro tvorbu konkrétních školních vzdělávacích programů.“ (Kolář, 2012, str. 430) Jsou podkladem pro tvorbu učebnic a učebních textů. Stanoví i výši finančních prostředků pro školství ze státního rozpočtu. „Rámcové programy vydává ministerstvo pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání. Tento dokument zavádí tzv. standard vzdělání. U forem vzdělávání, kde rámcový program není stanoven, se vzdělávání uskutečňuje podle vytvořeného školního vzdělávacího programu.“ (Gadasová, 2010, str. 9)

**Školní vzdělávací program (ŠVP)** - „Kurikulární dokument, který si na základě RVP zpracovává škola sama a podle něj neuskutečňuje vzdělávání v konkrétní škole. ŠVP vymezuje profil absolventa (obsah, organizace, způsoby zpracování a hodnocení). Je tak vytvořen prostor pro další rozvoj autonomie škol, pro větší flexibilitu vzdělávacího systému. Problém: organizační a obsahová návaznost vzdělávacích programů škol stejného typu, různost následnosti témat, učitelé nejsou vždy vybaveni pro práci na tvorbě obsahu, absence standardů.“ (Kolář, 2012, str. 430)

Při tvorbě tohoto dokumentu školy vychází vedení školy z RVP. „Školní vzdělávací program stanoví ředitel, po projednání se školskou radou. Obsah tohoto programu je veřejný s možností pro každého do něho nahlédnout.“ (Gadasová, 2010, str. 10) Školní vzdělávací program specifikuje cíle vzdělání, formy, obsah, časový plán, podmínky pro přijímání žáků, průběh a ukončení vzdělání a podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Stanovuje také materiální, ekonomické, personální podmínky, podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví. Právě ŠVP tak nese mnohá společná témata s koncepcí rozvoje, nicméně ŠVP by měl vyjadřovat aktuální situaci a koncepcí rozvoje strategii a plán do budoucna.

### **2.2.5 Oblast materiálních a finančních zdrojů**

Vedení nejen středních škol v České republice je ve svých strategiích rozvoje limitováno nejen legislativní otázkou, ale také ekonomickými možnostmi školy. Škola, jakožto vzdělávací instituce, je veřejnou službou a systém financování a nakládání s finančními prostředky je tak naprosto odlišný od soukromé instituce. „Stát poskytuje právnickým osobám prostředky mimo jiné pro zajištění jednotné úrovně odměňování pedagogických pracovníků a odpovídajícím normováním výše poskytovaných prostředků může též regulovat efektivitu vzdělávání.“ (Vokáč, 2011, s. 4) Používá k tomu nástroje v podobě § 142 odst.2, §160-162 zákona č. 561/2004 Sb., vyhlášky č. 492/2005 Sb. a směrnice MŠMT ČR č.j. 28768/2005-45, ve znění směrnice č.j. 27985/2007-26, ale i §14 odst. 1 zákona č. 218/2000 Sb., popřípadě u soukromých škol § 1 odst. 2 zákona č. 306/1999 Sb. Pro střední odborné školy, nebo odborná učiliště je zásadní pro financování zákon č. 49/2009 Sb., který do §160 školského zákona doplnil odstavec 2 a 3, v nichž se rozšiřuje účelové určení prostředků na úhradu ceny za služby, jež škola nakupuje povinnou součástí vzdělávání stanovenou příslušným RVP a zároveň úhrady právnické nebo fyzické osobě, na jejímž pracovišti se v souladu s § 65 odst. 2 školského zákona uskutečňuje praktické vyučování.

Jelikož většina zřizovatelů jsou územní samosprávné celky, tvoří nejvýznamnější zdroj financování vzdělávací soustavy prostředky státního rozpočtu. Právě podpora zřizovatelů v této oblasti hraje klíčovou roli, v případě středních škol tedy primárně postoj kraje, jež školu zřizuje. Kraje podporují školy v jejich rozvoji i jinak. Internetové stránky

Středočeského kraje uvádí, že „*tvorba Krajského akčního plánu začala budováním kapacit, následně probíhala analýza potřeb v území a analýza potřeb ve školách. Na základě zjištění byla provedena prioritizace potřeb, investičních i neinvestičních. Nyní probíhá proces zpracování školních akčních plánů - stanovení cílů rozvoje škol. V závěru byl zpracován výstup v podobě Krajského akčního plánu - první verze 2017.*“ Tyto finanční prostředky však pocházejí z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. „*Cílem projektu je plánovat společné nebo sdílené aktivity v území, které přispějí k naplnění Dlouhodobého záměru vzdělávání a vzdělávací soustavy kraje a zlepší kvalitu vzdělávání ve školách, s důrazem na podporu škol se slabšími výsledky, slabších žáků a rozvoj potenciálu každého žáka.*“ uvádí NUVsleter P-KAP<sup>2</sup>.

Jako u jakéhokoliv subjektu je i u školy důležité diversifikovat zdroje a tak školy pracují i s dotačními a grantovými výzvami, zapojují rodiče a pro získání dalších prostředků se věnují i tzv. vedlejším, nebo doplňkovým činnostem. Ekonomické plánování je náročné nejen z pohledu příjmů, ale hlavně z pohledu výdajů, které vyžadují důkladnou přípravu v kooperaci se zřizovatelem.

## **2.2.6 Oblast utváření pozitivního klima školy**

Kulturní modely se na poli řízení vzdělávacích institucí se začaly využívat na přelomu 80. a 90. let, kdy se ve školském managementu začali vyzdvihovat hodnoty a rituály, kde lídři mají primární roli v ovlivňování kultury organizace. Po kurikulární reformě se ovšem tlak na školy v této oblasti zesílil, jelikož vhodně nastavená a realizovaná kultura školy je již nezbytnou podmínkou pro její celkové fungování. Autoři zabývající se tímto tématem se shodují, že kultura školy v souvislosti s realizací strategie rozvoje školy a řízení změn ve škole jsou základním předpokladem pro dosahování poslání i vize školy. V tématu kultura školy je často zmiňovaným pojmem „klima“ školy. Bohužel chápání těchto pojmů se v odborné literatuře značně liší. Armstrong (2015) se s odkazem na další autory přiklání k tomu, že klima souvisí s vnímáním a popisováním a že je jedinec prožívá. Jedná se tedy o

---

<sup>2</sup> Webové stránky projektu jsou dostupné na adrese [kap-stredocesky.cz](http://kap-stredocesky.cz). (<https://rsk-sk.cz/spusteni-webu-kap-stredoceskeho-kraje/>) Další na: <http://kap-stredocesky.cz/informace/kap-1> a na <https://www.kr-stredocesky.cz/web/skolstvi/krajsky-akcni-plan-vzdelani-stredoceskeho-kraje>

vnímaný prostor pracovního prostředí a je zřejmé, že ovlivňuje chování zaměstnance i studenta. Jako dočasný prvek klimatu je však nutné uvažovat i atmosféru, neboť se jedná o přechodný stav určitého naladění na pracovišti (ve třídě), který vychází z kultury, je ovlivněn sociálním klimatem a krátkodobě jej spouští učitelé, žáci, ale i velmi různorodé podněty. Steve Gruenert ve svém článku *School Culture, School Climate: They Are Not the Same Thing* uvádí, že ředitelé, jež ve svojí škole chtějí snadněji udržovat morálku, musí znát rozdíl mezi kulturou a klimatem, byť v i praxi jsou tyto pojmy často zaměňovány. Podle autora je jednodušší změnit klima než kulturu školy. Kultura představuje osobnost organizace a klima očekávání či přístup a uzavírá konstatováním, že *„je jednodušší změnit přístup než osobnost. Pochopení rozdílů a shod mezi kulturou a klimatem je pro nás výborným nástrojem pro změnu naší školy.“* (Gruenert, 2008, s. 4).

Klima ve škole je běžně definováno jako "kvalita a charakter školního života" Klima školy zahrnuje zkušenosti jednotlivců ve škole, včetně učení a budování vztahů, proto pocity studentů a jejich školní zkušenosti mohou mít velký vliv na jejich každodenní život. Studenti se nejen musí cítit ve škole bezpečně, ale také pohodlně, včetně toho, že jsou součástí podpůrného prostředí, což bývá spojeno s pozitivním vývojem studentů, učením, akademickým úspěchem, účinnou prevencí rizik a podporou zdraví, výbornými výsledky absolventů, nízkou mírou výpadků a vyhořením učitelů. Školní klima je zkušeností více než jednoho člověka, spíše je to přetrvávající zážitek nebo "pocit" ze školy. (volně přeloženo dle Kane, 2016, s. 1) *„V zásadě jde o určitou atmosféru v pracovních kolektivech, či v celém podniku, která odráží prožívání mezilidských vztahů. Do značné míry podnikové klima determinuje pracovní podmínky. Zahrnuje hlavně způsoby, jak se chovají spolupracovníci k sobě navzájem, jak se chovají k manažerům a jak se chovají manažeři k podřízeným. Podnikové klima představuje fenomén, který integruje individuální motivaci k práci všech pracovníků a do značné míry spoluurčuje, jaký vztah k podniku si pracovníci vytvoří.“* (Mužík, 2017, s. 41)

Na druhou stranu *„organizační kulturu lze definovat více způsoby, například jako souhrn základních hodnot, předpokladů, přesvědčení a způsobů jednání, sdílených lidmi v organizaci, které fungují nevědomky a vytvářejí tak styl pohledu organizace na své okolí a na sebe samou. Málokdy má organizace jedinou homogenní kulturu. Většinou má*

*množství subkultur podle pracovišť, profesí, neformálních skupin apod.“ (Slavík, 2014, s. 34) a Fotr (2017, s. 218) doplňuje: „Kultura organizace představuje důležitý faktor, který je třeba brát v úvahu již při volbě strategie. Nelze zvolit takovou strategii, jež byla v přítomném rozporu s existující kulturou organizace.“*

Pro potřebu analýzy firemní kultury je vhodné vymezit její viditelné či pojmenovatelné znaky. V této souvislosti se hovoří o tzv. pavučině kultury, skládající se z následujících znaků: základní přesvědčení, zavedené postupy a rituály (kurikulum, pravidla), příběhy, symboly (pořádek, logo, artefakty), mocenské struktury, organizační struktura (organizační řád školy, interakce s nejbližším okolím školy), řídicí a kontrolní systémy. (Slavík, 2014, s. 34 a Pisoňová, 2014, s. 172) *„Specificky důležití jsou hrdinové, jsou to osoby, kterými by chtěl být každý. Mají osobitý charakter a styl. Dělají věci tak, jak by je chtěl dělat každý, kdyby senzál, byl aktivnější, atd. Hrdinové jsou správní zaměstnanci školy, také vynikající studenti, či absolventi.“ (Pisoňová, 2014, s. 172)*

Cílem ředitele v řešení otázky nastavení kultury školy by mělo být i vytvoření prostředí pro inovační platformu, kde má vedení zájem o nápady, ty jsou oceňovány a vítány, kde je vytvořen dostatečný prostor pro společné přemýšlení a hledání a kde se může uvolnit potenciál, který je uvnitř. Většina pracovníků má své sny, ambice, chce se rozvíjet, růst, mít zajímavou a inspirativní práci, která je naplňuje. A současně většina lidí pracuje v organizacích, kde to není možné. Více než 60% lidí jejich práce nebaví. (Háša, 2016 a Stříteský, 2015)

### **2.2.7 Oblast rozvoje vztahů a spolupráce**

*„Image má klíčovou roli nejen politice, ekonomice, sportu, ale v současné době už i v oblasti školství. Tvoří důležitou součást strategického myšlení a plánování škol. Pozitivní image školy je předpokladem úspěchu i v období recese. Je třeba ho dlouhodobě a pracně budovat, protože okolí se rozhoduje na základě vnímání. Na reputaci školy mají značný vliv studenti, zaměstnanci, reputace samotného vedení školy. Velmi důležitá je v kontextu image školy její důvěryhodnost. V rámci její podpory je vhodné v marketingu školy využít různé průzkumy, studie, ve kterých byla škola pozitivně hodnocena (např. nadprůměrné výsledky žáků apod.), oficiální podpora organizace (např. aktivní spolupráce s vysokou*

*škola UNESCO, spolupráce s profesními nevládními organizacemi), ocenění žáků, učitelů, zaujmout dlouhodobou historii (organizace, která existuje několik let je všeobecně veřejností považována za stabilní), spolupráce školy na charitě (sportovní, kulturní akce, participace na životě ve městě/regionu). Na image školy mají vliv často i drobnosti jako např. úprava písemností, chování kontaktních zaměstnanců.“ (Sásiková, 2012, s. 31)*

Image je obrazem školy, který si v širším slova smyslu vytváří veřejnost, do níž patří i zaměstnanecká veřejnost, tedy kolegové. Image má moc lidem nahradit všechny jednotlivé informace o škole, tedy to, co si souhrnně vybaví, jsou-li dotázáni, co si o konkrétní škole myslí. Tento obraz nezřídka zahrnuje i nepravdivé prvky, vzniklé na základě zobecnění chybných interpretací, předsudků, paušálních hodnocení, a v myšlení má proto velkou setrvačnost. Image se buduje složitě, ovšem lze ji zničit poměrně snáz, a to třeba i kvůli lživým informacím a nepodloženým fámám. (Mužík, 2017, s. 43)

Public Relations představuje jednu z funkcí řízení školy, která identifikuje a udržuje vzájemně výhodné vztahy mezi institucí a různými skupinami veřejnosti. Buduje porozumění, důvěru, respekt k organizaci, a posiluje tím jeho sociální odpovědnost. Aktivity PR zahrnují i akce podporující vnitřní komunikaci uvnitř školy. Na oblasti PR často závisí míra dosažení cílů a úspěch nejen ve společenském prostředí. (Mužík, 2017, s. 43)

*„Vytváření emocionálních vztahů se zákazníky představuje budoucnost brand marketingu. Firmy podporují zákazníky, aby se stali součástí, spoluvůrci sociálního řešení, a zároveň tím prohlubují jejich loajalitu, vytvářejí nové zákazníky, přeměňují spotřebitele na propagátory značky. Zákazníci díky firemní sociální strategii využívají svoje zkušenosti k řešení smysluplných sociálních problémů a tím si vytvářejí velmi silný, emocionální vztah ke škole (která tím získává „duši“).“ (Kadeřábková, 2015, s. 126)*

Správně cílit PR ředitelům škol pomáhají realizované průzkumy, jež ukazují, že vztah ke vzdělávání je ovlivněn primárně čtyřmi faktory - ekonomickým zhodnocením vzdělání v budoucnu, schopností a ochotou pracovat, důrazem na kvalitu vzdělávání a uznáním hodnoty vzdělání jako takového. *„Na základě testování hypotéz bylo potvrzeno, že pozitivnější vztah ke vzdělání mají mladší respondenti, dívky a studenti gymnázií. Naopak se nepotvrdila hypotéza, že na vztah respondentů ke vzdělání má vliv dosažené vzdělání rodičů.“ (Potměšilová, 2018, s. 1)*

*„Při vlastní komunikaci je pak nezbytnou podmínkou odpovídající jazyk sdělení, srozumitelný cílové skupině.“ (Slavík, 2014, s. 73)*

**RODIČE:** Při výběru školy mají rodiče nezanedbatelný vliv. „*Rodičovský názor je v tomto zásadní a je v zájmu školy tento názor co nejlépe poznat, pochopit a snažit se jej využít, je-li to možné a reálné.*“ (Trojan, 2014, s. 14) „*Kromě akademických kvalit rodiče oceňují klima školy, důraz na řád a disciplínu, zajímá je také počet studentů ve třídách, jejich sociální složení, dále atraktivita prostředí školy a její pověst. Další výzkumy ukázaly, že důležitá může být poloha školy, která bývala podrobněji popisována různými způsoby, například jako blízkost, ale také dostupnost, dále speciální zaměření kurikula a zájmové aktivity po vyučování, spokojenost dítěte, ale také bezpečí a přítomnost kamarádů. Roli může hrát i skutečnost, zda se jedná o církevní školu a jaké je její pojetí vzdělávání.*“ (Simonová, 2017, s. 141)

**STUDENTI:** „*Školami momentálně prochází tzv. generace Z, což je první generace, která se narodila do technologického světa postaveného na sociálních sítích, sdílení a webovém vyhledávači. Je to také první generace, která je plně internetově gramotná a nepřetržitě on-line. Chtějí svou práci vytvářet, ne pasivně přijímat úkoly.*“ (Háša, 2016, s. 20) Víme tedy, jaké volit komunikační kanály, ale jaké sdělení je pro studenty důležité? „*Cítíme se zde dobře a bezpečně, setkáváme správné učitele, chodíme rádi ve školním tričku, na soutěži se pochlubíme, odkud přijíždíme, děláme zde všechno možné, ale určitě se nenudíme.*“ (Trojan, 2014, s. 17)

**ZAMĚSTNANCI ŠKOLY:** Jakým způsobem by ideálně měli svoji školu vnímat její zaměstnanci? Trojan (2014, s. 17) na tuto otázku odpovídá jednoduchým výrokem: „*V takové škole bychom chtěli pracovat, nebylo lehké se tam dostat, rádi řekneme svým přátelům, kde pracujeme.*“ Úkolem vedení školy je ventilovat svoji strategii směrem k interním i externím zájmovým skupinám. „*Je žádoucí, aby každý zaměstnanec měl povědomí o strategii organizace a jejím naplňování, což zvyšuje jeho motivaci se na realizaci strategie podílet, případně ji v rámci svých kompetencí prosazovat.*“ (Fotr, 2017, s. 177)

**ZŘIZOVATEL:** Motivace zřizovatelů může být rozličná, ale lze jen těžko popřít politický vliv. Z pohledu zřizovatele je ideální vztah se školou založený na dobré komunikaci, dobrých studijních výsledcích, vysoké naplněnosti kapacity školy, dobré pověsti a minimu



komplikací. Výrok Trojana (2014, s. 17) ji doplňuje navíc určitou mírou hrdosti: „*Rád do ní chodím pro inspiraci, dělá nám radost, vedle takovou rozhodně nemají.*“

**ŠIROKÁ VEŘEJNOST:** „*Komunitní vzdělávání zahrnuje komplex vzdělávacích aktivit, realizovaných v působnosti nějakého územně správního celku (obce, města, okresu, regionu). Vytváří prostor k tomu, aby se lidé a organizace z dané komunity staly partnery a přispěli k řešení potřeb dané komunity. Programy, které se v rámci komunitního vzdělávání nabízejí, jsou širokým spektrem vzdělávacích, zdravotnických, sociálních či rekreačních aktivit, určených pro občany jakéhokoliv věku. Často zmiňovanými potřebami komunity mohou být například školení nezaměstnaných, mimoškolní aktivity dětí, vzdělávání osob s obtížnějším uplatněním na trhu práce (matky na mateřské dovolené, zdravotně postižení, příslušníci minoritních etnických skupin apod.) včetně kurzů na zvyšování kvalifikace pracovníků.*“ (Mužík, 2017, s. 64) Ke zlatému manažerskému knižnímu fondu patří kniha *Firms of Endearment* (volně přeloženo jako *Firmy s projevy lásky*), hlavním posláním knihy je představit nový postoj organizací, nezaměřovat se pouze na vlastní cíle, ale sloužit celé společnosti či své komunitě, jako systém dosahování cílů de facto principem křivolakosti, viz. kapitola 2.1. Mají mít vyvážené vztahy se všemi zúčastněnými stranami, komunitou, partnery, investory, zákazníky a zaměstnanci. Tyto firmy mají spokojenější klienty a angažovanější zaměstnance, s velmi nízkou mírou fluktuace. Jako příklad takových společností autoři poukazují na „*Southwest airlines, Starbucks, 3M, Adobe, JetBlue, Google jsou firmy, které se chovají pozitivně a pro které je radost pracovat a současně je i jejich okolí má rádo. Dělalí svět lepším.*“ (Háša, 2016, s. 64)

### **3 Praktická část**

Praktická část je z důvodu přehlednosti členěna do pěti částí, kdy úvodní z nich je věnována stanovení výzkumného problému a popisu použitých výzkumných metod využitých v jednotlivých výzkumných otázkách. Následné dvě kapitoly se věnují sběru a třídění dat. Čtvrtá část je zaměřena na analýzu výsledků rozdělených dle tematických okruhů jednotlivých výzkumných otázek a interpretaci výsledků dílčích zjištění. Pátou část tvoří shrnutí výsledků výzkumu.

#### **3.1 Stanovení výzkumného problému a metod výzkumu**

Bakalářská práce je zaměřena na koncepci rozvoje středních škol jako na strategickou součást práce ředitele školy po školské reformě, tedy od roku 2005. Zabývá se strukturou tohoto dokumentu, z čeho vychází, o co se opírá a jaký je její vývoj v práci vedoucího školského pracovníka. Cílem práce je analyzovat a zhodnotit přístupy ředitelů středních škol ve Středočeském kraji ke koncepci rozvoje školy v závislosti na době strávené ve funkci. Z důvodu konkrétnějšího vzhledu do obsahu tohoto dokumentu se práce zabývá i otázkami: Které oblasti rozvoje jednotlivé koncepce nejčastěji sdílejí? Jak s nimi ředitelé nakládají, na co odkazují? A následně témata obsažená v koncepcích zkoumá z pohledu vývoje třech časových oblastí – podle toho, jak se mění v závislosti na faktorech seniority:

- počet let ve funkci
- počet dříve realizovaných koncepcí
- věk autora?

Jako technika sběru dat, jakožto kvantitativní metoda sociologického výzkumu, byla v této práci použita statistická procedura z důvodu rozsahu základního souboru, kterým jsou veškeré střední školy na území Středočeského kraje, potažmo jejich ředitelé, v roli tvůrců koncepce. V základním souboru se tedy nachází 157 ředitelů středních škol, které jsou zapsané ve školském rejstříku vedeném MŠMT, bez ohledu na fakt, kdo je zřizovatelem těchto škol. Základní soubor lze považovat za relativně homogenní (autoři koncepcí vzhledem ke vzdělání a kvalifikaci). Tento soubor byl zúžen vzhledem k dostupnosti

podkladů pro výzkum, na data od subjektů, která jsou veřejně dostupná pomocí sítě internet. Analýzou webových stránek veškerých subjektů základního souboru byl vyselektován výběrový soubor, v němž se nacházelo 31 škol, jež mají koncepci rozvoje školy zveřejněnou a dostupnou on-line.

V případě výzkumných otázek „Proč vybírali autoři právě tyto oblasti rozvoje školy? Jak s nimi nakládají, na co odkazují?“, popřípadě informace o věku ředitele, jeho době setrvání ve funkci, či počtu již realizovaných koncepcí rozvoje školy a dalších, je nutno pro strategickou proceduru doplnit další intencionální data, jež veřejné zdroje neposkytují. Vedení těchto škol (výběrového souboru) bylo následně kontaktováno emailem za účelem získání podrobnějších informací formou dotazníku obsahujícího 11 otázek. Vzhledem k návratnosti se jevílo jako vhodné použít formu dotazníku dostupnou proklikem na server survio.com, kterým byli dotazovaní ředitelé přesměrováni přímo k dotazníku, jež obsahuje otázky identifikační, ale i uzavřené s možností výběru několika variant odpovědí, včetně polouzavřených otázek, které kromě nabízených alternativních odpovědí, dávají možnost doplnění jiné varianty či objasnění. V případě zjišťování východisek, či kooperátorů při samotném sestavování koncepce se nabízí takové množství otázek, leč stejného druhu, že se jevíla jako optimálnější varianta seskupení těchto vzájemně nevylučujících se odpovědí zachycujících míru zainteresovanosti, do otázek rozšířených o škálování. Závěr dotazování patřil otevřeným otázkám, umožňujícím autorovi koncepce individualizaci odpovědí, potřebnou ke specifikaci jeho postojů a tazateli k případnému ujasnění odpovědí. Poslední otázka zajišťuje identifikaci školy, jež odpovídající respondent řídí. Tato informace se stala klíčovou pro přiřazení konkrétní koncepce z výběrového vzorku k jejímu autorovi a jeho postojům a dalším datům z dotazníku.

Vycházíme-li z potřeby identifikovat, jak se mění témata obsažená v jednotlivých koncepcích v závislosti na faktorech jako je věk, počet let ve funkci, nebo pořadí koncepce, je nutno vytvořit přehled, obsahující tyto tři vymezené proměnné včetně obsahů odpovídajících koncepcí. V oblasti zkoumání dat jednotlivých koncepcí rozvoje škol, veřejně dostupných v síti internet, tedy v otázce: „Které oblasti rozvoje jednotlivé koncepce nejčastěji sdílejí?“, komparovaných s daty získanými v dotazování, se nabízí využití kvantitativní výzkumné metody, informační analýzy, respektive obsahové analýzy

dokumentů on-line zveřejněných koncepcí rozvoje školy. Jelikož je tato metoda založena na tematických okruzích, jeví se v této práci jako vhodný nástroj pro selekci klíčových témat napříč výběrovým vzorkem. Tato metoda byla vybrána z důvodu možnosti exaktního měření vlastností těchto objektů, jejich srovnávání, zjišťování souvislostí, možnosti data třídít, charakterizovat, zpracovávat a analyzovat a následně je zobecnit a interpretovat.

K tomuto souhrnu dat je využit MS Excel, respektive tabulka, obsahující identifikaci školy, jejíž ředitel zodpověděl dotazník, jeho věk, počet let ve funkci, pořadí koncepce a tematické okruhy obsažené v koncepci rozvoje jeho školy. Data do této tabulky jsou vybírána obsahovou analýzou jednotlivých koncepcí, respektive otázkou, zda koncepce obsahuje oblasti rozvoje vymezené v teoretické části, tedy popis aktuálního stavu vycházejícího z vnitřní a vnější analýzy prostředí, konkrétně stanovené cíle, oblast pedagogického řízení, oblast výchovně-vzdělávací, oblast personální, oblast legislativy, oblast řízení a organizace, oblast materiálních a finančních zdrojů, oblast klimatu, oblast vztahů, spolupráce a PR, včetně vize, mise a hodnot škol

### 3.2 Sběr dat

Oblast sběru dat byla rozčleněna do třech posloupných a návazných kroků, díky kterým lze dosáhnout průniku potřebných zjištění. **Primární** selekce zahrnovala studium 157 školních webových stránek celého základního souboru, tedy všech středních škol působících dle školského rejstříku MŠMT na území Středočeského kraje. Z tohoto souboru bylo vyselektováno 31 z nich, tedy těch škol, jež mají svoji koncepci rozvoje zveřejněnou on-line a splňují tedy podmínku kvótního výběru pro výběrový soubor. **V druhém kroku** ředitelé těchto škol (v počtu 31) byli osloveni emailem za účelem vyplnění dotazníku na serveru survio.com, otázkami směřujícími k jejich osobě z pohledu věku, zkušeností a názorů. **Třetím** a posledním krokem pro sběr dat bylo vyplnění odpovědí, tedy soubor 15ti dotazníků, jež tvoří návratnost odeslaných dotazníků ve výši 48%. Jeden zodpovězený dotazník byl vyřazen z důvodu neúplnosti a tím znemožněné identifikace, jež byla potřebná k přiřazení autora ke konkrétní koncepci. Z tohoto důvodu je ve zkoumaném vzorku zařazeno 14 koncepcí rozvoje školy a jejich autorů, což odpovídá 45%. K plně zodpovězeným dotazníkům tak byly přiřazeny konkrétní koncepce rozvoje, jako zdroj dat

k obsahové analýze dokumentu, umožňující komparaci obsahů v návaznosti na zvolené proměnné.

### 3.3 Třídění dat

Na základě získání klíčových informací z dotazníků pro třídění jednotlivých koncepcí škol byly následně tyto koncepce podrobeny obsahové analýze, zaměřující se na konkrétní témata v koncepcích obsažené, k tomuto souhrnu dat je využit MS Excel, respektive tabulka, obsahující identifikaci školy, jejíž ředitel zodpověděl dotazník, jeho věk, počet let ve funkci, pořadí koncepce a tematické okruhy obsažené v koncepci rozvoje jeho školy. Data do této tabulky jsou vybírána obsahovou analýzou jednotlivých koncepcí, respektive otázkou, zda koncepce obsahuje oblasti rozvoje vymezené v teoretické části, tedy popis aktuálního stavu vycházejícího z vnitřní a vnější analýzy prostředí, konkrétně stanovené cíle, oblast pedagogického řízení, oblast výchovně-vzdělávací, oblast personální, oblast legislativy, oblast řízení a organizace, oblast materiálních a finančních zdrojů, oblast klimatu, oblast vztahů, spolupráce a PR, včetně vize, mise a hodnot školy. Při realizaci obsahové analýzy ovšem nelze nepovšimnout si rozličné formy zveřejněných koncepcí, jelikož je možné setkat se s koncepcí rozvoje školy jako samostatným dokumentem ve formátu word či pdf, někteří autoři zveřejňují tyto záměry jako součást svých internetových stránek v jednotlivých záložkách, jiní volí formu integrace do školního vzdělávacího programu. Z výše uvedených důvodů je tedy i forma zveřejnění obsahu součástí tabulky. Obsahovou analýzu a její sledované okruhy představuje následující tabulka, v níž jsou jednotlivé okruhy témat vyznačeny barvami, jež v dalším textu odpovídají grafům vztahujícím se ke konkrétní oblasti. Čísla v tabulce představují následující střední školy (název uváděn dle rejstříku škol MŠMT): č. 1 – Střední škola, základní škola a mateřská škola da Vinci, č. 2 – Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická, Čáslav, Masarykova 248, č. 3 – Střední škola řemesel Kunice, příspěvková organizace, č. 4 – Vyšší odborná škola, Střední průmyslová škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Kutná Hora, Masarykova 197, č. 5 – Vyšší odborná škola, Střední průmyslová škola a Obchodní akademie, Čáslav, Přemysla Otakara II. 938, č. 6 – Sunny Canadian International School - Základní škola a Gymnázium, s.r.o., č. 7 – Střední odborné učiliště, Nové Strašecí, Sportovní 1135, č. 8 – Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Neratovice, Školní 664, č. 9 – Masarykova obchodní akademie, Rakovník, Pražská 1222, č. 10 – Střední škola, Základní

škola, Mateřská škola, Dětský domov a Speciálně pedagogické centrum Mladá Boleslav, příspěvková organizace, č. 11 – Základní škola a Praktická škola Neratovice, příspěvková organizace, č. 12 – Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce, příspěvková organizace, č. 13 – Obchodní akademie, Lysá nad Labem, Komenského 1534, č. 14 – Církevní gymnázium v Kutné Hoře

	č. 3	č. 4	č. 9	č. 1	č. 2	č. 10	č. 5	č. 7	č. 6	č. 13	č. 14	č. 8	č. 11	č. 12
věk ředitele	41	44	52	37	38	56	45	49	45	61	61	51	59	59
počet let ve funkci	1	1	1	2	2	5	7	7	8	14	18	21	23	25
pořadí koncepce	1	1	2	2	1	4	2	4	2	?	5	18	7	7
pohlaví	muž	muž	muž	muž	muž	žena	žena	muž	žena	žena	žena	žena	žena	muž
<b>vize</b>		ano	ano					ano	ano	ano				
<b>mise</b>	ano	ano	ano	ano		ano			ano		ano			
<b>hodnoty</b>			ano	ano					ano		ano	ano		
<b>konkretizované cíle</b>	ano		ano	ano		ano	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano
<b>současný stav</b>				ano		ano	ano			ano	ano	ano	ano	ano
<b>oblast pedagog. řízení</b>														
spolupráce s jinými školami	ano		ano	ano			ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano
inkluze	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
prevence socpat jevů			ano	ano	ano	ano		ano	ano	ano	ano	ano		ano
klasifikace			ano	ano	ano			ano						
<b>oblast výchovně-vzdělávací</b>														
modernizace ŠVP			ano	ano	ano		ano	ano	ano	ano		ano	ano	ano
propojení s praxí	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano		ano	ano	
úspěšnost absolventů			ano	ano	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano		ano
studijní úspěchy studentů			ano	ano	ano		ano	ano	ano	ano		ano		ano
zahraníční praxe	ano		ano	ano	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
soutěže	ano		ano	ano	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
přijímací zkoušky			ano	ano	ano				ano	ano	ano	ano		ano
adaptace z dět.domova, cizinců	ano		ano			ano				ano	ano	ano	ano	ano
podněské služby	ano		ano	ano	ano	ano			ano	ano		ano	ano	ano
zvyšování kvality výuky	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
podpora zaměstnanosti	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano			ano	ano	ano	ano
testování studentů			ano		ano		ano		ano	ano	ano	ano		ano
<b>oblast personální</b>														
vzdělávání PP a NPP				ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
sebarealizace				ano		ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
podpora PP				ano	ano	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
<b>oblast legislativy</b>														
státní maturita			ano	ano	ano		ano		ano	ano	ano	ano		ano
<b>oblast řízení a organizace</b>														
zvyšování efektivity			ano	ano	ano		ano		ano			ano	ano	ano
inovace				ano					ano			ano		ano
kontrola											ano	ano	ano	ano
estetické prostředí			ano	ano	ano	ano			ano	ano	ano	ano	ano	
motivace				ano	ano	ano			ano	ano	ano	ano	ano	
kommunikace				ano	ano	ano			ano		ano	ano	ano	
ČŠI										ano		ano		ano
autoevaluace				ano	ano							ano	ano	ano
demografie/nábor					ano				ano	ano		ano		ano
<b>oblast materiál a fin.zdrojů</b>														
ICT			ano	ano	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
budova			ano	ano		ano	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano
granty			ano	ano		ano	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano
doplňková činnost	ano					ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
projekty ESF			ano	ano		ano	ano		ano	ano		ano	ano	ano
spozorství	ano		ano						ano			ano		ano
<b>oblast klimatu</b>														
na žáky	ano			ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
učitele				ano						ano	ano		ano	
<b>oblast vztahů, spolupráce, PR</b>														
rodiče	ano		ano	ano	ano	ano	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano
PP	ano		ano	ano	ano	ano	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano
studenti	ano		ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
spozoři	ano		ano				ano	ano				ano		
další školy	ano		ano	ano	ano		ano	ano			ano	ano	ano	
zřizovatel	ano		ano		ano		ano	ano		ano	ano	ano	ano	ano
charita			ano						ano		ano			
veřejnost	ano		ano	ano	ano	ano	ano		ano	ano	ano	ano		ano
mimoškolní vzdělávání	ano		ano	ano	ano	ano	ano		ano	ano	ano	ano		ano
PR			ano						ano	ano	ano	ano		
FORMA KONCEPCE	švp+web	web	švp+dokument	švp+web	švp	švp+web	švp+web	web	švp+dokument	dokument	švp+dokument	dokument	švp+web	dokument

### 3.4 Analýza výsledků

#### 3.4.1 Které oblasti rozvoje jednotlivé koncepce nejčastěji sdílejí?

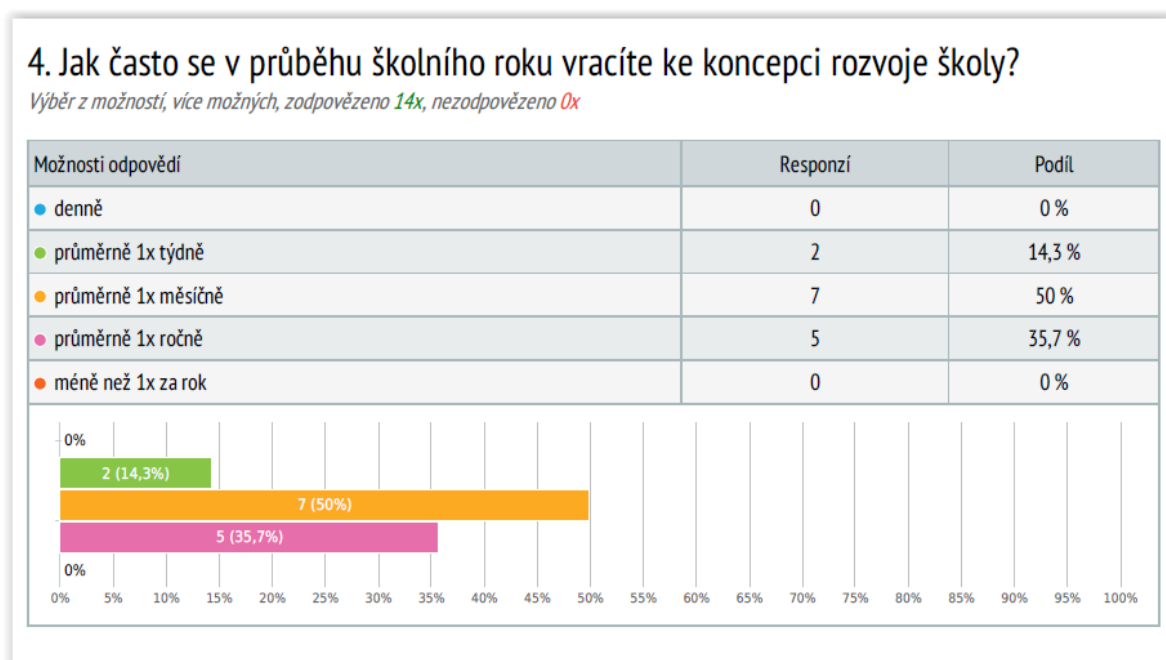
Za samozřejmost strategického dokumentu, už z jeho povahy, by mělo být určení výchozího stavu a konkrétní nastavení cílů. To se ovšem ve zkoumaných koncepcích v praxi nepotvrdilo. Polovina koncepcí výchozí stav neuvádí a 21% zkoumaných

Téma	%
konkretizované cíle	79%
oblast personální	71%
oblast výchovně-vzdělávací	68%
oblast pedagog. řízení	66%
oblast legislativy	64%
oblast vztahů, spolupráce, PR	64%
oblast materiál. a fin. zdrojů	58%
oblast klimatu	54%
mise	50%
současný stav	50%
oblast řízení a organizace	37%
Vize	36%
hodnoty	36%

strategických dokumentů absentovalo od jasně definovaných cílů pro jednotlivé oblasti. V případě zkoumání otázky: „**Které oblasti rozvoje jednotlivé koncepce nejčastěji sdílejí?**“ vycházíme z obsahové analýzy jednotlivých koncepcí a základní tabulky dat 3.3.1, zpracované do procentuálního zastoupení jednotlivých tematických okruhů napříč celým vzorkem. Ze zkoumaných tematických okruhů nejvyšší prioritu přiřazují ředitelé kvalitě pedagogického sboru a dalších zaměstnanců školy v závěsu s výchovně-vzdělávací oblastí a řízením pedagogického procesu. Čtvrtou pozici žebříčku obsadila sice oblast legislativy, která jako oblast zkoumání byla takto vymezena na základě teoretického členění, nicméně v tomto bodě je zapotřebí podotknout, že toto téma bylo ve zkoumaných koncepcích zmiňováno oproti očekávání vždy pouze v souvislosti s maturitní zkouškou a zastoupení 64% získalo z důvodu, že ve výzkumném vzorku jsou zastoupeny i střední odborná učiliště a střední školy praktické, u nichž je téma maturitní zkoušky logicky eliminováno. Právě toto zjištění zakládá možnost dalšího výzkumu této oblasti s jinak stanovenými proměnnými. Překvapivou informaci s sebou nesou nejnižší příčky tabulky, tedy nízké zastoupení vize školy a hodnot sdílených účastníky vzdělávacího procesu.

### 3.4.2 Jak autoři s koncepcemi nakládají a na co odkazují

V rámci výzkumné otázky: „**Jak s nimi (koncepcemi rozvoje) nakládají, na co odkazují?**“ vycházíme z rozkladu této otázky na základní podotázky, a to: Jak často a jakým způsobem s KRŠ pracují? A v otázce na co odkazují, zkoumáme vznik KRŠ, tedy míru vlivu účastníků spolupracujících na jejím vzniku a zdrojů používaných při vzniku koncepce.



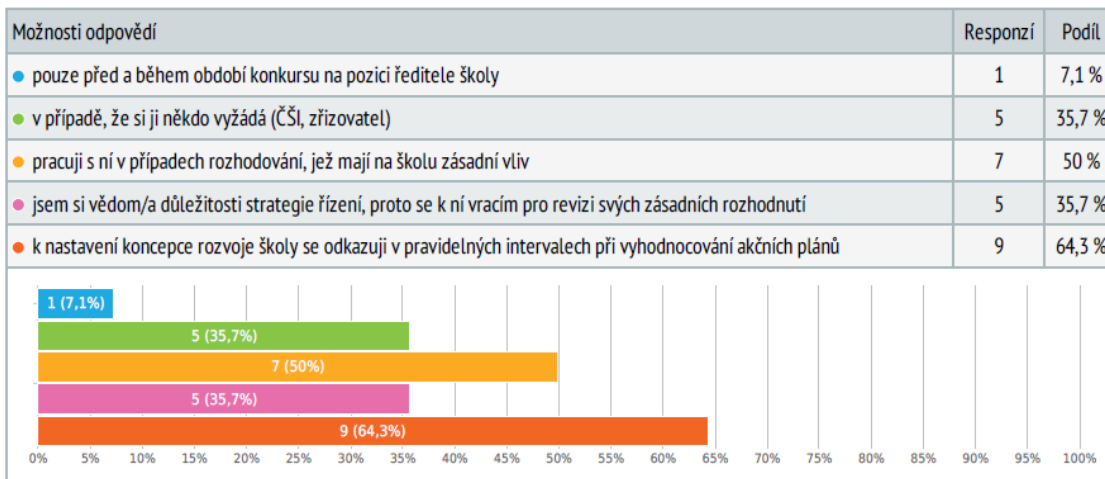
Z odpovědí na otázku „Jak často se v průběhu školního roku vracíte ke KRŠ?“ vyplývá, že pokud už škola má koncepci zpracovanou, ředitel s ní v polovině případů pracuje v průměru 1x měsíčně. Více než třetina ředitelů se k ní ovšem vrací méně často, ale alespoň 1x do roka. Pouze 14,3% ředitelů stíhá revidovat plánovaný rozvoj školy s realitou častěji, v průměru 1x do týdne.

V případě jakých okolností, respektive: „Jakým způsobem pracují ředitelé s KRŠ?“ se ukázalo, že za nejdůležitější považují vyhodnocování pokroku v rozvoji školy a to z více než 64%, v případech strategických rozhodnutí se s KRŠ konfrontuje polovina dotázaných a třetí až čtvrtou pozici sdílejí případy, že si KRŠ někdo vyžádá, či se k ní ředitel vrací pro revizi svých klíčových rozhodnutí.



## 5. Při jakých okolnostech se zabýváte problematikou koncepce rozvoje školy?

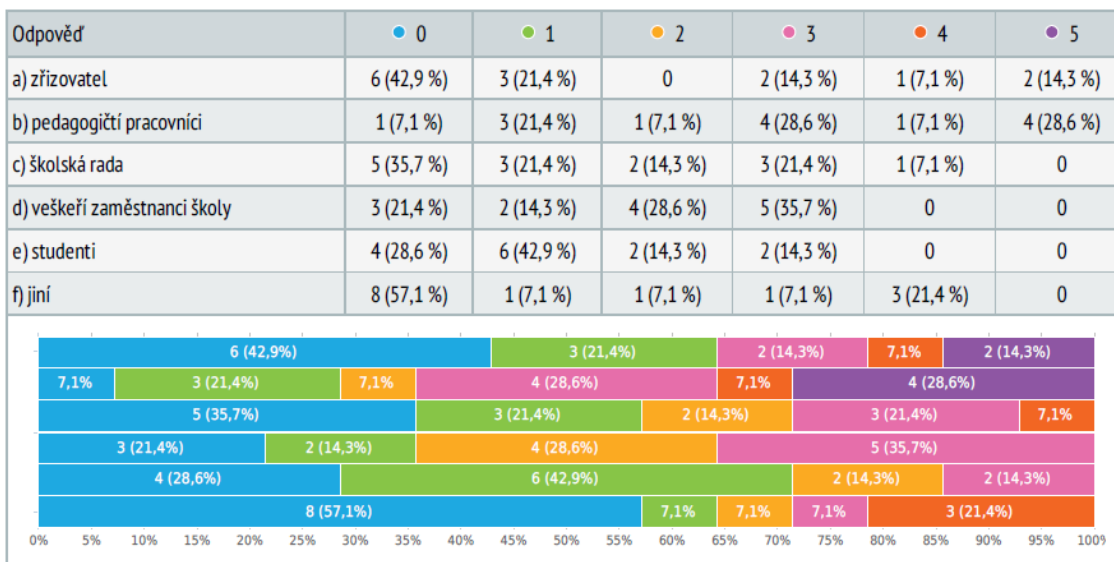
Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 14x, nezodpovězeno 0x



Otázkou, **na co ředitelé odkazují**, směřujeme ke vzniku koncepcí a zainteresovaných stran podílejících se na obsahu, včetně zdrojů inspirace.

## 6. Kdo, kromě Vaší osoby, a do jaké míry se účastnil na znění a podobě Koncepce rozvoje školy?

Matice výběru z možností, zodpovězeno 14x, nezodpovězeno 0x



V tabulce zobrazující participaci ostatních účastníků podílejících se na znění koncepce rozvoje se zobrazuje míra zainteresovanosti v rozmezí 0-5 bodů, přičemž odpovědi jsou

znamenávají v intencích 0 = vůbec ne, 1 = pouze v inspiraci, 2 = drobným detailem, 3 = v konkrétní oblasti rozvoje školy, 4 = konzultačně, 5 = je spoluautorem, se ukazují následující:

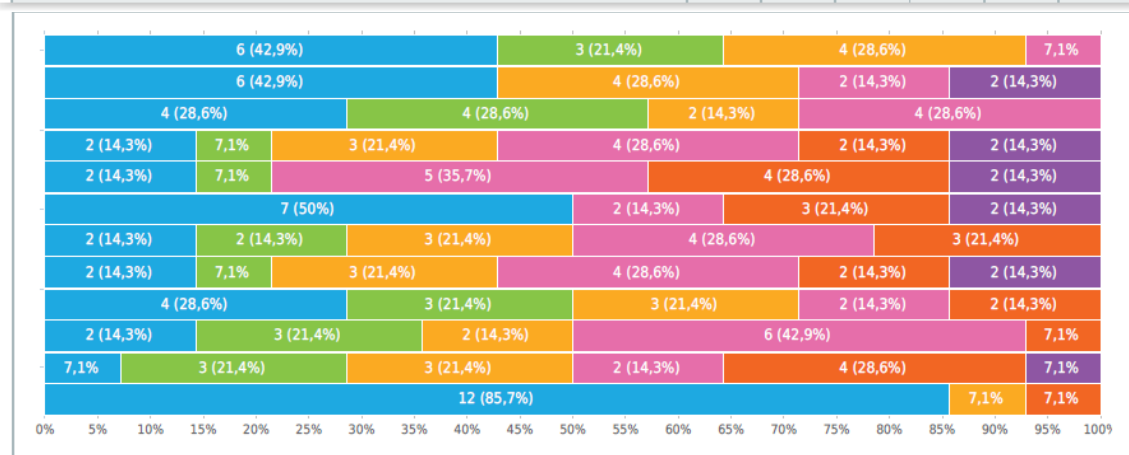
- a) Zřizovatel nemá na znění koncepce žádný vliv, nebo ji ovlivnil pouze v inspiraci, ve 14,3% případů byl vliv zřizovatele znatelný v konkrétní oblasti a ve stejné míře byla osoba zřizovatele spoluautorem koncepce.
- b) Pedagogičtí pracovníci se na směr rozvoje školy v 28% podíleli v některé konkrétní oblasti, a ve stejném procentu případů jsou dokonce spoluautoři KRŠ, 21,4% ředitelů uvádí, že pedagogičtí pracovníci byli inspirací pro obsah, pouze v 7,1% s nimi ředitel KRŠ konzultoval, anebo z její přípravy PP vynechal úplně.
- c) Ani školská rada, jako poradní orgán ředitele školy se na přípravě KRŠ v dotazovaných případech příliš nepodílela. Z dotaznického šetření vyplývá, že v 35,7% se na jejím znění nepodílela vůbec, ve 21,4% případů pouze v inspiraci, nebo pouze pro konkrétní oblast, pouze jeden z ředitelů svoji koncepci se školskou radou konzultoval.
- d) V otázce zapojení veškerých pracovníků školy do znění koncepce, 35,7% ředitelů uvádí, zapojili veškeré zaměstnance v konkrétní oblasti rozvoje, 28,6% s nimi konzultovalo konkrétní detaily. Více než pětina z nich koncepci rozvoje školy od názorů zaměstnanců abstrahovala a 14% z nich se nechalo zaměstnanci inspirovat.
- e) U téměř 43% ředitelů se stali inspirací samotní studenti. 28% ředitelů uvádí, že studenti nenesou žádný podíl a 14,3% připouští, že studenti jsou skupinou, jež měla vliv na konkrétní téma, nebo se podílela drobným detailem.
- f) Jiné osoby nezasahovali do znění KRŠ vůbec, nebo minimálně a v minimálním rozsahu. V 21,4% případů ředitelé ovšem uvádějí, že znění koncepce konzultovali (např. s hospodárkou školy, architektem, zákonnými zástupci studentů)

Co konkrétního autory koncepcí ovlivnilo, kde se inspirovali a z čeho vycházeli? Na tyto otázky odpovídá následující tabulka. Míra využití konkrétního zdroje je vyjádřena škálou 0-5 bodů, přičemž 0 = vůbec ne, 3 = částečně, 5 = plně.

## 7. Z čeho jste vycházel/a při tvorbě KRŠ?

Matice výběru z možností, zodpovězeno 14x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	0	1	2	3	4	5
a) Z Konceptcí rozvoje obdobných škol zveřejněných na internetu	6 (42,9 %)	3 (21,4 %)	4 (28,6 %)	1 (7,1 %)	0	0
b) Z předchozí KRŠ od bývalé/ho ředitele/ky	6 (42,9 %)	0	4 (28,6 %)	2 (14,3 %)	0	2 (14,3 %)
c) Z odborných publikací zabývajících se tímto tématem	4 (28,6 %)	4 (28,6 %)	2 (14,3 %)	4 (28,6 %)	0	0
d) Z klíčových požadavků sdělených zřizovatelem	2 (14,3 %)	1 (7,1 %)	3 (21,4 %)	4 (28,6 %)	2 (14,3 %)	2 (14,3 %)
e) Ze SWOT analýzy pro naši školu	2 (14,3 %)	1 (7,1 %)	0	5 (35,7 %)	4 (28,6 %)	2 (14,3 %)
f) Z hluboké SWOT analýzy pro naši školu opřenu o další dílčí analýzy prostředí	7 (50 %)	0	0	2 (14,3 %)	3 (21,4 %)	2 (14,3 %)
g) Ze zkušeností a doporučení ostatních participujících pracovníků	2 (14,3 %)	2 (14,3 %)	3 (21,4 %)	4 (28,6 %)	3 (21,4 %)	0
h) Z formulací obsažených v RVP	2 (14,3 %)	1 (7,1 %)	3 (21,4 %)	4 (28,6 %)	2 (14,3 %)	2 (14,3 %)
i) Z popisu Kvalitní školy zveřejněného ČŠI	4 (28,6 %)	3 (21,4 %)	3 (21,4 %)	2 (14,3 %)	2 (14,3 %)	0
j) Z výsledků a nalezených nedostatků kontrolních orgánů	2 (14,3 %)	3 (21,4 %)	2 (14,3 %)	6 (42,9 %)	1 (7,1 %)	0
k) Celkově z dokumentů obsahujících vzdělávání na vyšší úrovni, jako je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020, Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy kraje, místní akční plány, Krajské akční plány, Školní akční plány	1 (7,1 %)	3 (21,4 %)	3 (21,4 %)	2 (14,3 %)	4 (28,6 %)	1 (7,1 %)
l) Jiné...?	12 (85,7 %)	0	1 (7,1 %)	0	1 (7,1 %)	0



- a) Téměř 43% autorů nevyužilo možnosti inspirovat se z koncepcí rozvoje konkurenčních škol zveřejněných na internetu, zbylých 57% tento zdroj využilo pouze ve velmi omezené míře, nanejvýš částečně.
- b) Předchozí koncepce od bývalého ředitele školy nesloužila současnému autorovi vůbec ve 42, 9% případech, 28,6% s ní pracovalo méně než částečně a 14,3% částečně. Stejně procento ředitelů přiznává, že s předcházející koncepcí od bývalého ředitele pracovalo plně.
- c) Ani odborné publikace zabývající se tímto tématem nebyly jednotlivými autory příliš využívaným zdrojem. 28,6% z nich je využilo částečně, zbylí autoři ještě méně.
- d) Zajímavé rozložení se ukazuje v otázce vlivu zřizovatele, jelikož zde respondenti odpovídali téměř rovnoměrně v celé škále míře ovlivnění a oba póly, jak odpověď vůbec ne, tak plně, mají stejnou míru zastoupení. Částečný vliv, nebo alespoň částečný, však připouští polovina dotázaných.
- e) Na klíčovou záležitost, tedy využití SWOT analýzy, poukazují výsledky hojného zastoupení v rozmezí odpovědí u bodů 3-5. Celkem 78,6% ředitelů využilo výsledků SWOT analýzy částečně a více.
- f) Pokud pátráme v hloubce SWOT analýzy, opřené o další dílčí analýzy vnitřního a vnějšího prostředí školy, 50% autorů tyto nebralo na zřetel, nepotřebovalo, nebo možná neznalo. Zbylá polovina autorů s nimi pracovala v intencích částečně, více než částečně až plně.
- g) Východisko pro tvorbu KRŠ v podobě zkušeností a doporučení ostatních participujících spolupracovníků zohlednilo 28,6% ředitelů částečně, 21,4% více než částečně a zbytek méně, 14,3% vůbec.
- h) Zdrojem inspirace se pro 28,6% ředitelů stali částečně formulace obsažené v RVP, pro 21,4% méně než částečně, 7,1% téměř ne, 14,3% vůbec ne. Ovšem stejné procento dotázaných odpovědělo, že RVP bylo inspirací více než částečně a stejné procento, tedy 14,3% ředitelů se nechalo RVP inspirovat plně.
- i) Popis Kvalitní školy, zveřejněný ČŠI měl na autory koncepcí minimální vliv. 28,6% ředitelů uvádí, že tento vliv byl nulový, pro 21,4% téměř nulový, stejně velká skupina ho označila za menší než částečný, pro 14,3% ředitelů částečný a pro

dalších 14,3% byl větší než částečný. Nikdo neuznal, že by tento popis byl plnou inspirací.

- j) 42,9% ředitelů částečně ovlivnily výsledky kontrolních orgánů. 7,1% negativní nálezy dokonce ovlivnily více než částečně. Zbylá polovina vlivu je však nižší než částečná, pro 14,3% dotázaných dokonce nulová.
- k) V oblasti tvorby KRŠ je patrný vliv vzdělávacích dokumentů vyššího řádu. 28,6% ředitelů tento vliv klasifikuje jako vyšší než částečný, 7,1% ho vnímal plně. Stejně procento na něj jako východisko nepohlížel vůbec, 21,4% minimálně, dalších 21,4% méně než částečně a 14,3% částečně.
- l) Více než 85% autorů jiné zdroje nepřipouští.

### **3.4.3 Jak se mění KRŠ v závislosti na faktorech seniority – doba ve funkci, počet dříve realizovaných koncepcí, nebo věk jejího tvůrce**

V následující části budou analyzována data získaná z dotazníků v komparaci s daty z obsahové analýzy s cílem určit funkční vztah (ne)závislosti počtu let ve funkci ředitelů středních škol (jejich věku, pořadí aktuální koncepce rozvoje) vůči % zastoupených jednotlivých třinácti oblastí v KRŠ. Přičemž nezávisle proměnná (x) bude definována jako počet let ve funkci a závisle proměnná (y) jako jednotlivé části KRŠ. Jinými slovy bude cílem zjistit, jak počet let ve funkci ředitele školy ovlivňuje % zastoupených oblastí (vize, mise, hodnoty školy, personální řízení, atd.) v aktuální strategické koncepci.

K této analýze bude využit XY bodový graf v programu MS Excel. Tento graf bude doplněn jednoduchou lineární regresí<sup>3</sup> včetně spojnice trendu a koeficientu spolehlivosti<sup>4</sup> ( $R^2$ ). Výše popsany XY bodový graf doplněný lineární regresí nám umožní poměrně jednoduchým způsobem určit, zda počet let ve funkci ředitele školy ovlivňuje kvantitativní kvalitu KRŠ či nikoliv. Lineární funkce je zde zvolena z důvodu předpokladu lineární

---

<sup>3</sup> Definicí lineární regrese lze vyjádřit jako vztah závislé proměnné y na nezávislé proměnné x. Tento vztah lze popsat rovnicí  $y = a \cdot x + b$ .

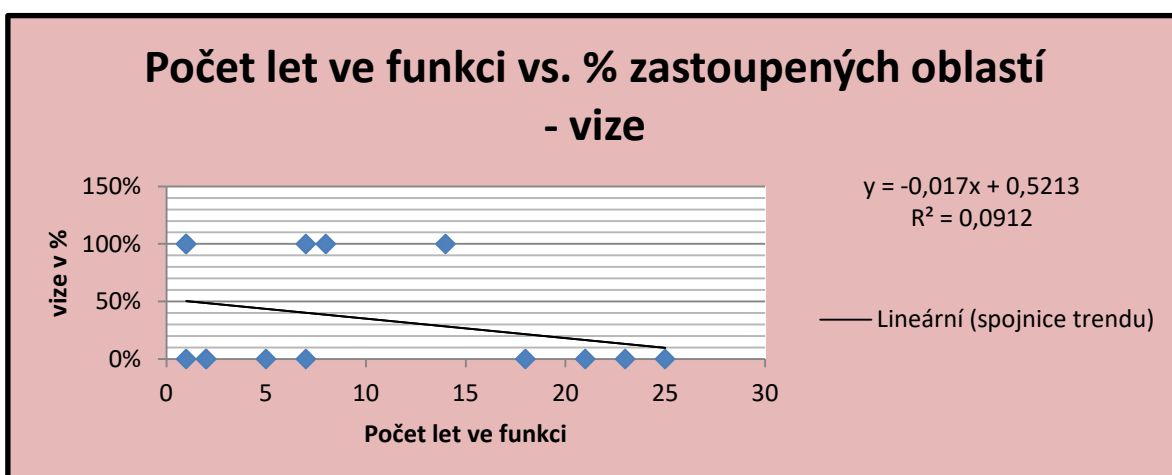
<sup>4</sup> Alternativním názvem pro koeficient spolehlivosti je koeficient determinace. V následujícím textu bude uváděn název koeficient spolehlivosti. Interpretace tohoto koeficientu je následující: Čím více se koeficient spolehlivosti ( $R^2$ ) blíží hodnotě 1 tím je mezi hodnotami x a y větší závislost daná lineární funkcí. Čím více se blíží 0, tím je závislost nižší a tedy i rovnice regresní přímky  $y = a \cdot x + b$  je méně spolehlivá. Tj. jde jí méně vysvětlit variabilita závisle proměnné.

závislosti % vyplněných oblastí na počtu let ve funkci ředitele a také z důvodu snadnější interpretace.

Rovnice regresní přímky má však svá omezení, zejména pokud jde o hodnocení pouze 1 oblasti, která nemá své podoblasti (vize, mise, hodnoty, konkretizované cíle, současný stav, oblast legislativy). Zde se % zastoupených oblastí pohybuje pouze v hodnotách 0% = toto téma neobsahuje a 100% = tato oblast je v koncepci obsažena. V tomto případě a jemu podobných s nízkým počtem zastoupených podoblastí nelze regresní přímkou vztah nikdy zcela dokonale vysvětlit. Jinými slovy, koeficient spolehlivosti nemůže nikdy nabýt hodnoty 1. Regresní přímka nám ale dokáže zobrazit trend, který nám může s interpretací grafu pomoci. Statistický vzorek 14 ředitelů je sice poměrně malý, nicméně i z tohoto vzorku lze určité (ne)závislosti vypožorovat.

**První fáze** analýzy se zaměřuje na otázku: Jak počet let ve funkci jednotlivých autorů ovlivňuje obsahy a zaměření KRŠ?

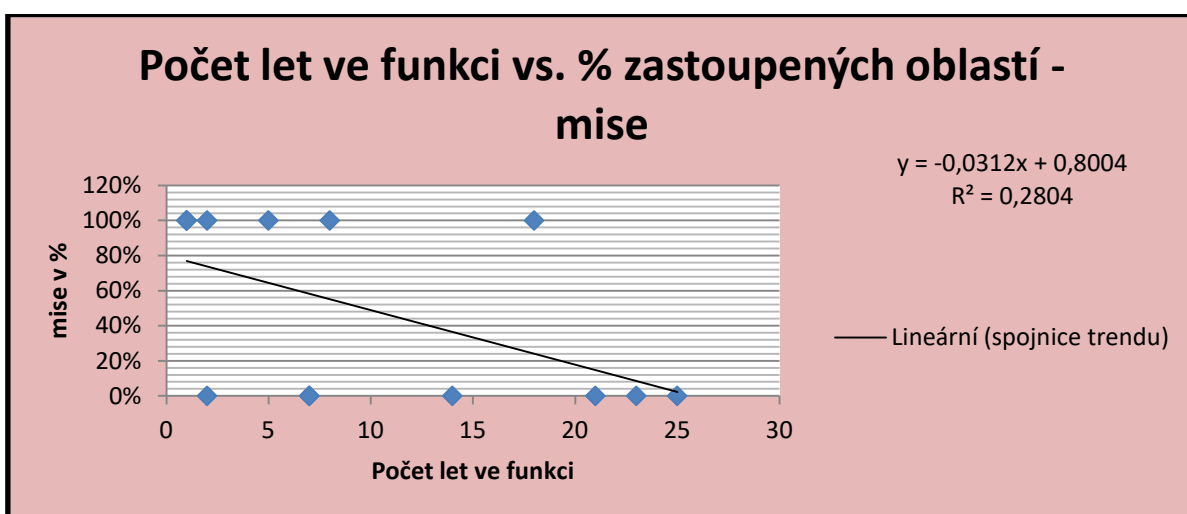
První zkoumanou oblastí v jednotlivých koncepcích, je oblast vize. Tedy: **Souvisí uvádění vize školy s délkou trvání funkce autora?** Z XY bodového grafu jde na první pohled vidět, že mezi počtem let ve funkci ředitele a % zastoupení vizí v KRŠ není silná závislost. Lineární spojnice trendu má sice klesající tvar (viz hodnota -0,017 v rovnici regresní přímky), nicméně ten je ovlivněn zejména nevyužíváním vizí u ředitelů, kteří jsou ve funkci déle než 15 let a to bez výjimky. To je samo o sobě velmi zajímavé zjištění.



Laický předpoklad by spíše očekával opak. Tj. že čím déle je ředitel ve funkci, tím více bude mít jasnější vizi a z logiky věci by měla být uvedena i v KRŠ. Možné vysvětlení je,

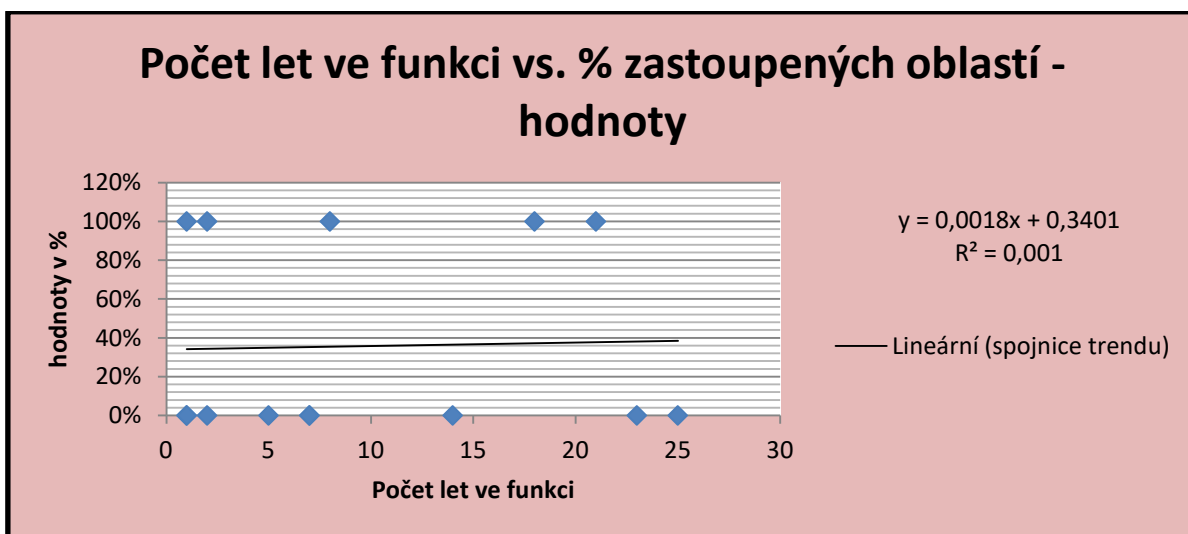
že u těchto ředitelů již opadla motivace věnovat se relativně abstraktním vizím a směřují více k pragmatictějšími oblastem KRŠ jako je například personální oblast. U ředitelů do 15 let ve funkci nelze říci, zda jejich doba v pozici ředitele jakkoli ovlivňuje to, zda vizi definují či nikoliv. Pokud se tedy vrátíme ke grafu jako celku, nelze s určitostí říci, zda obecně počet let ve funkci ředitele ovlivňuje % uvádění vizí v rámci KRŠ.

Další zkoumanou oblastí v rámci tzv. strategické mapy je, **jakým způsobem má vliv počet let ve funkci autora koncepce na to, zda má koncepce definovanou ve svém obsahu misi.**



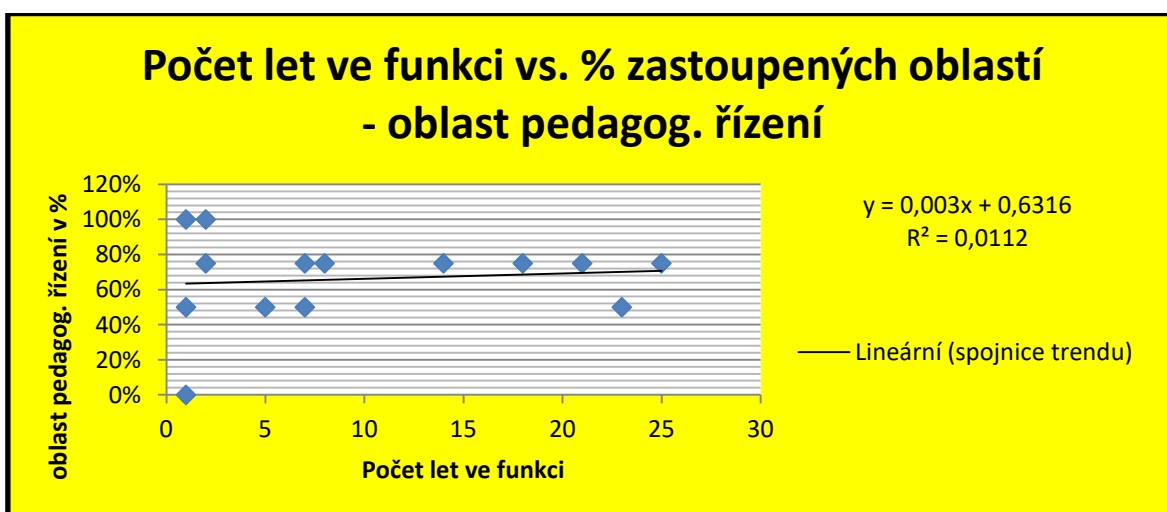
Z předloženého grafu vyplývá, že mezi počtem let ve funkci ředitele a % zastoupení misí v KRŠ není velká. Lineární spojnice trendu má klesající tvar (hodnota -0,0312 v rovnici regresní přímky), který ovlivňují primárně ředitelé setrvávající ve funkci více než 20 let a jejichž koncepce misí neobsahují vůbec. Důvody sice nejsou známy, nicméně se můžeme domnívat, že vnímají misí (poslání) školy jako instituce například již jako oblast definovanou dokumenty vyššího řádu.

Třetí zkoumaná oblast směřuje hodnotám školy. Zaměřuje se na otázku: **Nachází se mezi délkou trvání funkce ředitele a tím, zda vymezuje ve své koncepci hodnoty, na kterých staví, nějaký vztah?**



Graf jednoznačně ukazuje, že mezi počtem let ve funkci ředitele a % zastoupení oblastí hodnot nastavených školou v rámci koncepce není vůbec žádná závislost. Lineární spojnice trendu má sice lehce vzrůstající charakter, ale ten je důvodně považovat za nulový. To potvrzuje i koeficient spolehlivosti s hodnotou 0,001. Z výše uvedeného tedy jasně vyplývá, že skutečnost, zda koncepce má ve svém obsahu vymezené hodnoty školy, či nikoliv, nijak s délkou trvání funkce ředitele nesouvisí.

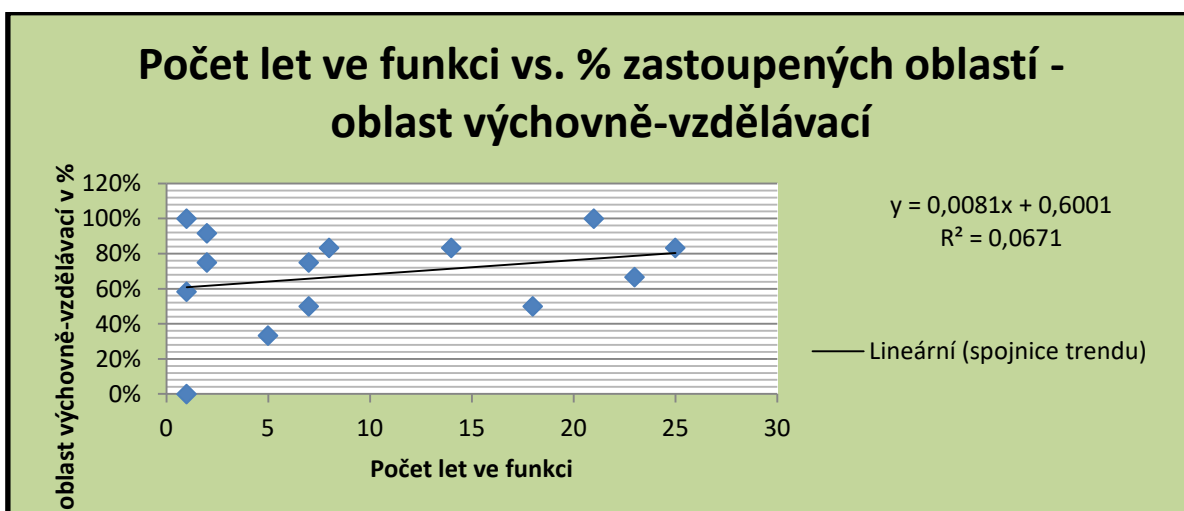
Čtvrtá oblast zkoumání ve smyslu závislosti počtu let ve funkci versus zkoumané oblasti koncepcí v tomto případě směřuje k oblasti pedagogického řízení. Otázka tedy zní: **Existuje nějaká závislost mezi počtem let ředitele ve funkci a tím, jak v otázce rozvoje přistupuje k pedagogickému řízení?**





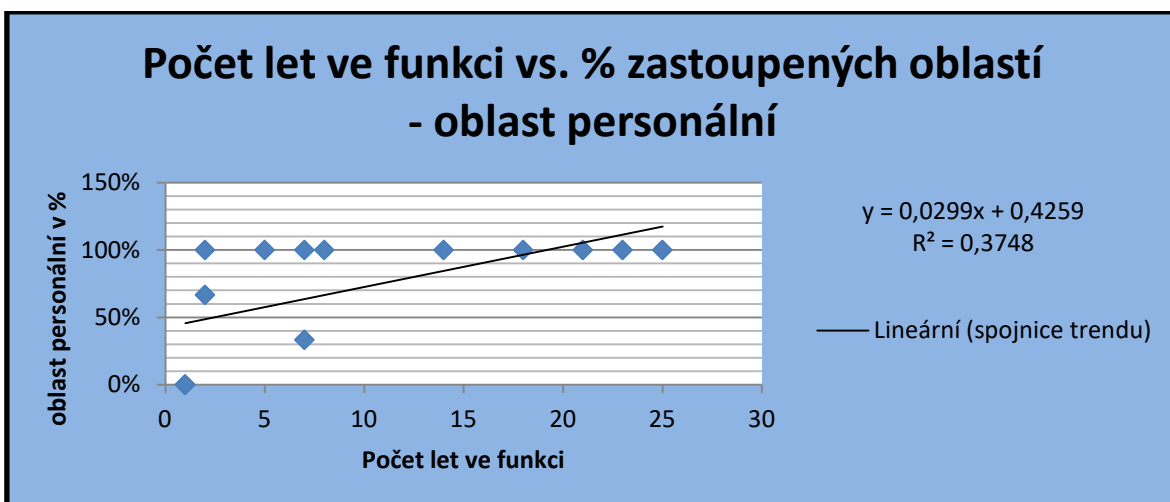
Hojně zastoupenými společnými jmenovateli jsou témata zvyšování kvality vzdělávacího procesu, modernizace ŠVP, propojení učiva s praxí, úspěšnost absolventů a další. Bohužel u tohoto tématu není absolutně možné vysledovat jakoukoliv závislost mezi dvěma vymezenými proměnnými.

Klíčové téma, tedy výchovně vzdělávací oblast svojí školy řešil ve své KRŠ do určité míry každý ředitel, až na jednu výjimku, kterou je koncepce, jež obsahovala vizi, misi a popis jednotlivých škol sdružených pod jednou hlavičkou, bez bližší specifikace rozvoje jednotlivých oblastí. K tématu otázky: **Lze nalézt závislost mezi dobou ředitelské kariéry a obsahem rozvoje výchovně-vzdělávací části koncepce?**



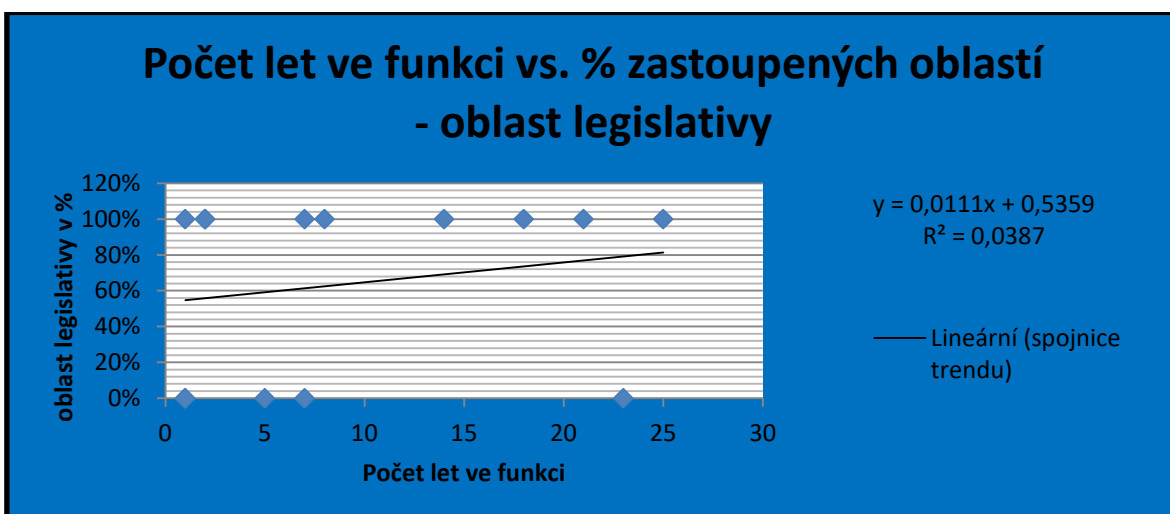
Odpověď zní: Ani v tomto případě nelze těmto dvěma proměnným přiřadit jakýkoliv vztah.

Šestá část výzkumu z pohledu počtu let ve funkci autora koncepce cílí na personální oblast školy. Jak graf ukazuje, mezi počtem let ve funkci ředitele a % zastoupením tématu personálních otázek v koncepci, je závislost větší, než-li tomu bylo u většiny předešlých oblastí. Lineární spojnice trendu má vzrůstající tvar (s hodnotou 0,0299 v rovnici regresní přímky), tento tvar očividně ovlivňují ředitelé, jejichž délka funkce přesáhla dobu 10 let. Můžeme tedy říci, že všichni ředitelé, až na jednu výjimku, se ve svých koncepcích zabývají otázkou personálního plánování a na otázku: **Jak souvisí počet let ve funkci ředitele s obsažením personálního řízení ve strategickém rozvoji školy?**



Lze odpovědět: Je možné najít, byť nevelkou, souvislost v tom, že ředitelé škol, kteří jsou ve funkci více než dvě funkční období, se ve své strategii rozvoje zabývají personální otázkou.

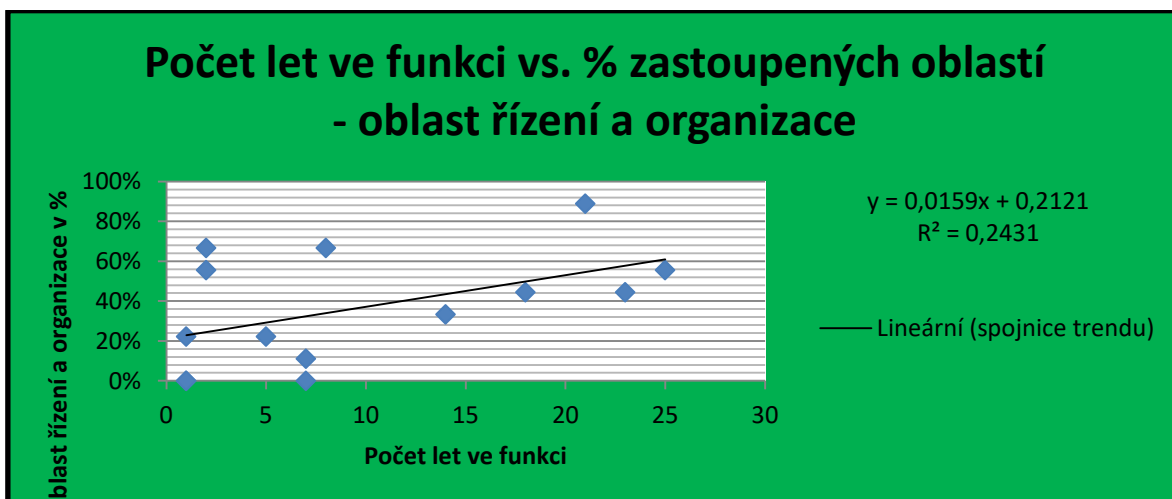
Sedmým tématem je legislativa, jež se v jednotlivých koncepcích objevuje.



Graf poukazuje na téměř nulový vztah mezi počtem let ve funkci a otázkou legislativy, ale díky obsahové analýze jednotlivých koncepcí lze konstatovat, že v této oblasti požadovaný vztah není zapotřebí hledat, jelikož v koncepcích, které se oblastí legislativy zabývaly, tomu tak bylo pouze v případě maturitních zkoušek. Jelikož ale vzorek středních škol obsahuje též odborná učiliště a školy praktické, z logiky věci v jejich strategii rozvoje být

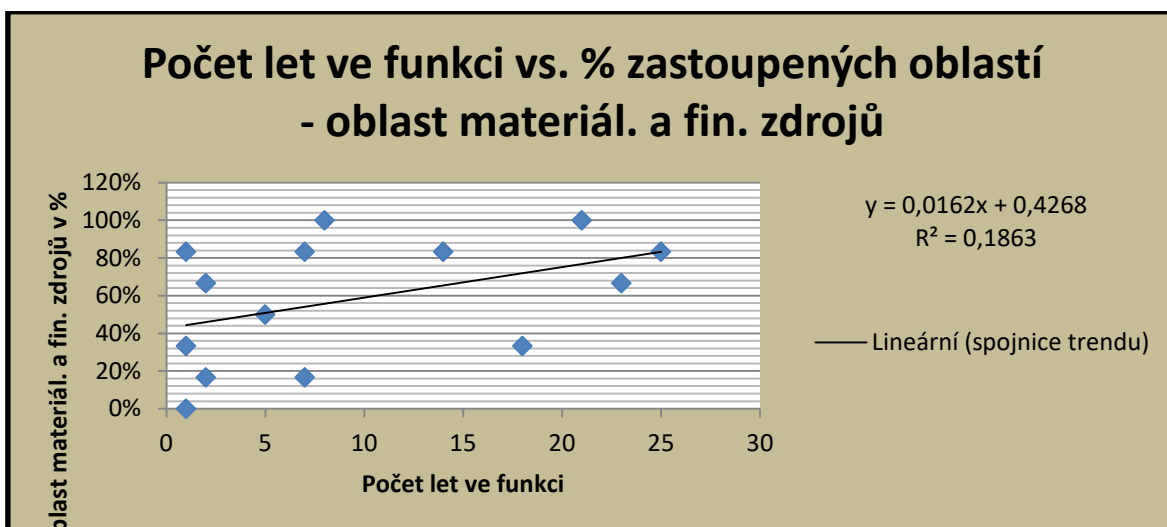
maturitní zkoušky ani nemohou. Graf je na tomto místě uváděn pouze z důvodu obsahové ucelenosti výzkumné otázky.

Osmá otázka stojí: **Jak s délkou trvání funkce souvisí zaměření ředitele na téma řízení a organizace obsažené v KRŠ?**



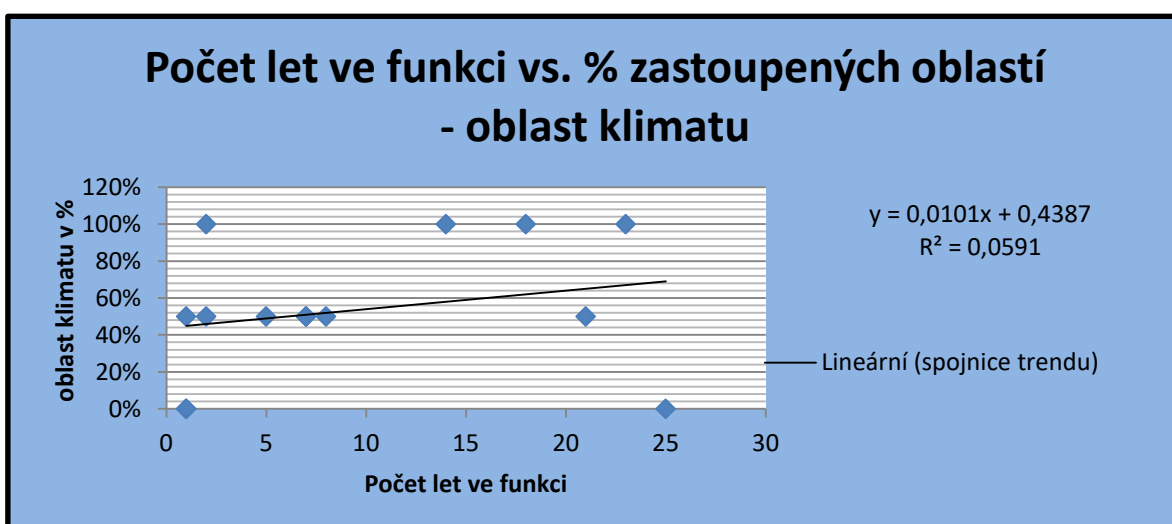
Graf (lineární spojnice trendu) ukazuje, byť velmi omezenou, nepatrnou závislost, tedy odpověď, že čím déle setrvává ředitel ve funkci, tím se zabývá organizací a řízením nepatrně více, primárně v dílčích oblastech jako je motivace, kontrola, nebo v otázce preventivních opatření v době nižšího nábory z důvodu demografického vývoje.

Tolik diskutovaná ekonomická stránka českého školství se v KRŠ objevuje také velmi četně. **Lze tedy nalézt závislost mezi počtem let ve funkci ředitele a potřebou rozvoje v oblasti materiálního a finančního zajištění školy?** Většina ředitelů má v plánu rekonstruovat budovu, či ji přestavovat do více vyhovující podoby, stejně jako postihnout v co nejširším měřítku rozvoj technologií a inovovat výpočetní techniku, popř. u odborných škol pracovní vybavení pro praktickou část vyučování. Mnozí ředitelé chtějí zlepšovat na svých školách čerpání grantů a rozvíjet i další možnosti příjmů školy.



Jednotlivé plány se od sebe značně liší, nicméně i v této oblasti lze sledovat velmi mírně vzrůstající trend ve smyslu- čím je ředitel déle ve funkci, tím více se ve své koncepci rozvoje na materiální oblast soustřeďuje.

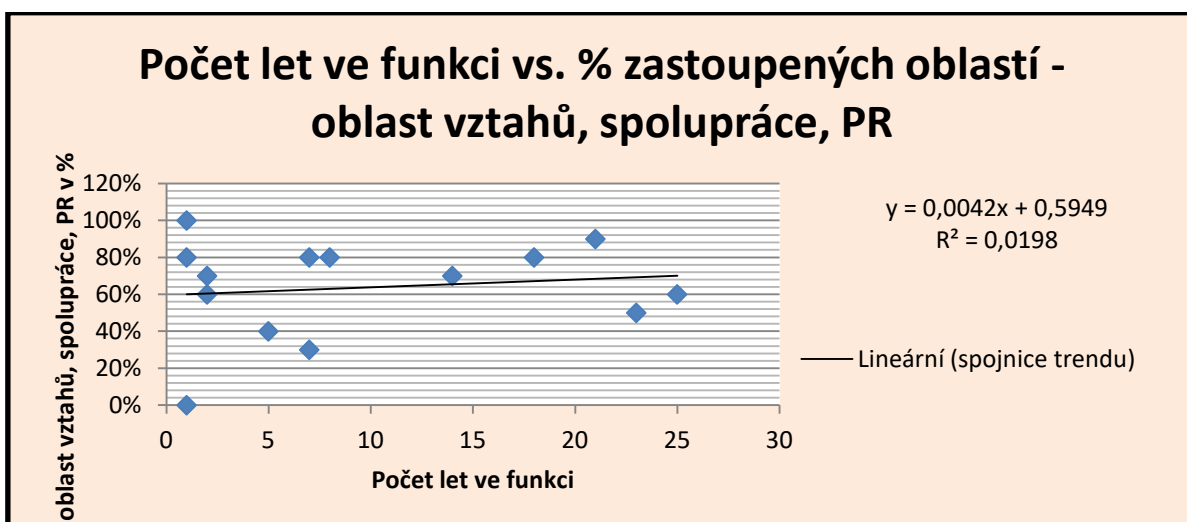
Drtivá většina autorů zmiňuje ve své představě o rozvoji školy i oblast klimatu, byť někteří z nich toto téma takto exaktně nenazvali. **Jak je tedy vnímání potřeby rozvoje pozitivního klima v rámci strategické koncepce navázáno na délku působení jejího autora ve funkci?**



Pravdou je, že až na 3 výjimky se okruhem klimatu a nehmateriálního prostředí školy zabývají všichni ředitelé minimálně ve vztahu k žákům. Z grafu je patrná vzrůstající

tendence lineární spojnice trendu, která poukazuje na skutečnost, že téma klimatu i mezi učiteli bylo řešeno hlavně autory koncepcí, jež ve své funkci působí již delší dobu. Z tohoto důvodu lze konstatovat, že čím déle je ředitel ve své funkci, tím velmi nepatrně vzrůstá i jeho snaha zaměřením se na klima jako takové nejen mezi studenty, ale také mezi pedagogickými pracovníky.

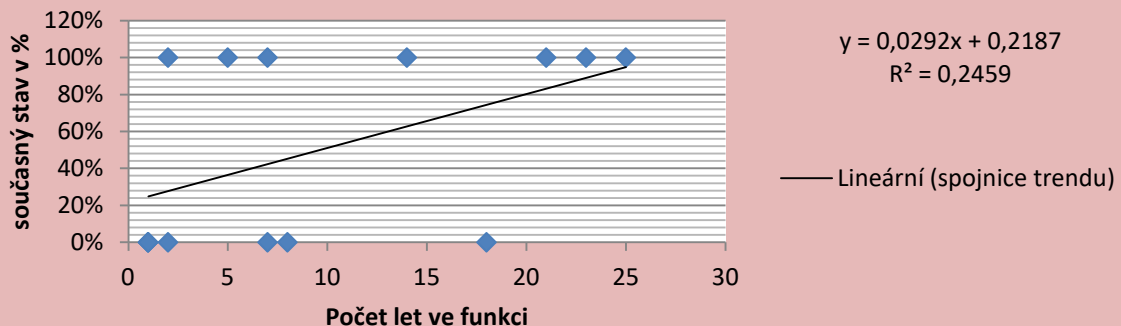
Školy hojně budují vztahy primárně se studenty, veřejností, rodiči studentů, dalšími školami i zřizovatelem, nezdědka kdy se v koncepcích objevují i vztahy se sponzory, nebo naopak charitou. **Je tedy možné prokázat nějakou závislost ve smyslu vztahového zaměření ředitele, interpretovaného strategií rozvoje, v souvislosti s dobou ve funkci?**



Pozitivním poznatkem se může jevit fakt, že v oblasti vztahů ředitelé nezapomínají ani na své pedagogy. Poslední dílčí oblast, tedy okruh vztahů, spolupráce, nebo dokonce PR školy zjišťovala opět závislost na počtu let ve funkci, ale tento vztah se opět nepodařilo prokázat.

V průběhu analýzy dat k jednotlivým tématům objevujícím se v koncepcích vyvstala překvapivá otázka, vztahující se k celkovému vymezení koncepce rozvoje, jako strategického dokumentu, který by měl v první řadě odrážet fakt, odkud a kam se chce škola posunout. Přesto 50% koncepcí neobsahuje popis výchozího stavu a více než pětina těchto dokumentů konkrétně nevymezuje cíle. Nabízí se zde tedy otázky, zda i toto souvisí s délkou setrvání jejich autorů ve funkci. **Nakolik počet let ve funkci autora strategického záměru souvisí s tím, zda zahrnul do koncepce rozvoje školy aktuální stav, jako výchozí bod, popřípadě některou z analýz současného stavu školy?**

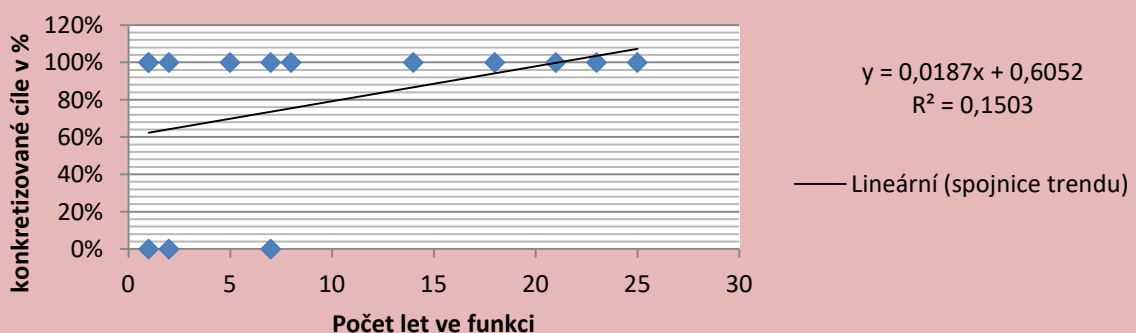
## Počet let ve funkci vs. % zastoupených oblastí - současný stav



Vytvořený graf nám naznačuje, že mezi počtem let ve funkci ředitele a % zastoupením popisu aktuálního stavu lze nalézt závislost. Lineární spojnice trendu má vzrůstající tvar (hodnota 0,0292 v rovnici regresní přímky), tento trend je výraznější, než u předešlých zkoumaných oblastí a vypovídá o skutečnosti, že počet let ve funkci může mít vliv na skutečnost, že zkušenější ředitel inklinuje ve strategické koncepci k plánování rozvoje na podkladě reálného stavu a z tohoto stavu v textu koncepce i vychází.

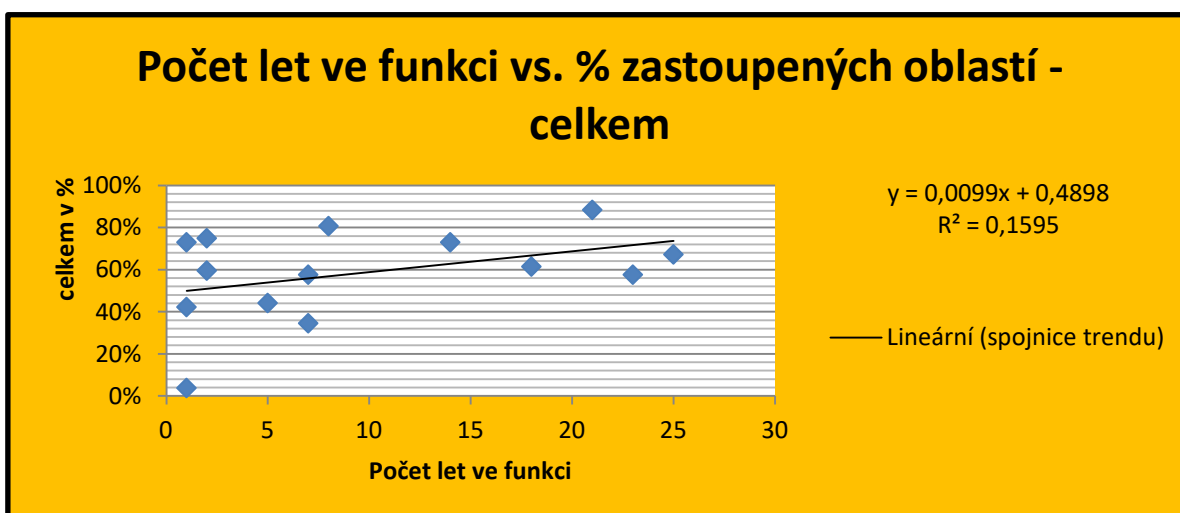
S tím spojené zkoumání se v jednotlivých koncepcích zaměřuje na konkrétně vyjádřené a definované cíle. Konkrétně si pokládá otázku: **Existuje vztah mezi délkou ředitele ve funkci a tím, zda v aktuální koncepci stanovil jasné cíle rozvoje?**

## Počet let ve funkci vs. % zastoupených oblastí - konkretizované cíle



Jak graf ukazuje, mezi počtem let ve funkci ředitele a % zastoupením konkrétně vyjádřených cílů v koncepci není příliš velká korelace. Lineární spojnice trendu má vzrůstající tvar, hodnota v rovnici regresní přímky je 0,0187, ale tento tvar významně ovlivňují ředitelé, kteří jsou ve funkci více než dvě funkční období. Lze tedy na základě těchto dat konstatovat, že ředitelé setrvávající ve funkci tři a více funkčních období, inklinují k jasnému definování cílů v oblasti rozvoje školy a její dlouhodobé strategie.

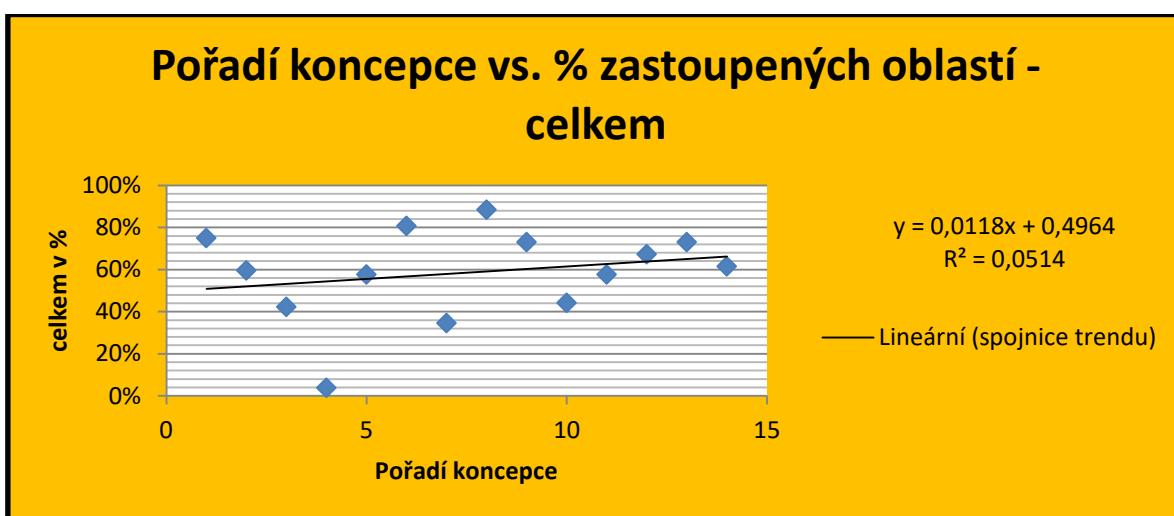
Shrneme-li vývoj předchozích jednotlivých oblastí a položíme-li otázku: **Jak se mění koncepce rozvoje školy v závislosti na počtu let ředitele ve funkci?**



Lze odpovědět pouze tak, že: **Mezi počtem let ředitele ve funkci a změnami v obsahově širší koncepci rozvoje školy lze nalézt minimální závislost.** Náznakem takové závislosti je pouze mírně vzrůstající trend lineární spojnice, jež naznačuje, že ředitelé setrvávající ve funkci několik funkčních období mírně inklinují k obsahově širší strategii, než jejich služebně mladší kolegové. Samotní respondenti se k otázce změn priorit (dílčích témat strategie) v čase vyjadřují následovně: „*Základní priority se v čase nemění, mění se podmínky a okamžité potřeby společnosti, na ty škola musí operativně reagovat – oborová struktura, vybavení, personální zabezpečení, propojení s praxí...*“ (21 let ve funkci) Obdobné postoje popisují i další ředitelé: „*Priority rozvoje zůstávají stejné, ale mění se jejich smysl a význam na základě našich zkušeností a růstu školy.*“ (2 roky funkce) „*Priority se postupně naplňují, ale je to proces.*“ (18 let praxe na pozici ředitele) „*Priority*

se prohlubují a klade se vyšší důraz na moderní technologie.“ (7 let praxe) „Zatím nemůžu s jistotou říci, jak se bude vyvíjet strategie v mé hlavě. Snad se nebude měnit situace ve společnosti skokově, pak by přicházelo v úvahu její přepracování.“ (1. rok ve funkci) Shodují se tedy na tom, že nejde o konkrétní témata, která by se vyvíjela na základě délky jejich funkce, ale spíše reakce na podněty vzniklé aktuální situací.

**Druhá fáze** směřuje k otázce pořadí aktuální koncepce, tedy: **Kolik KRŠ už ředitel školy vytvořil a realizoval a zda má počet předešlých koncepcí vliv na obsahovou podobu té aktuální?**

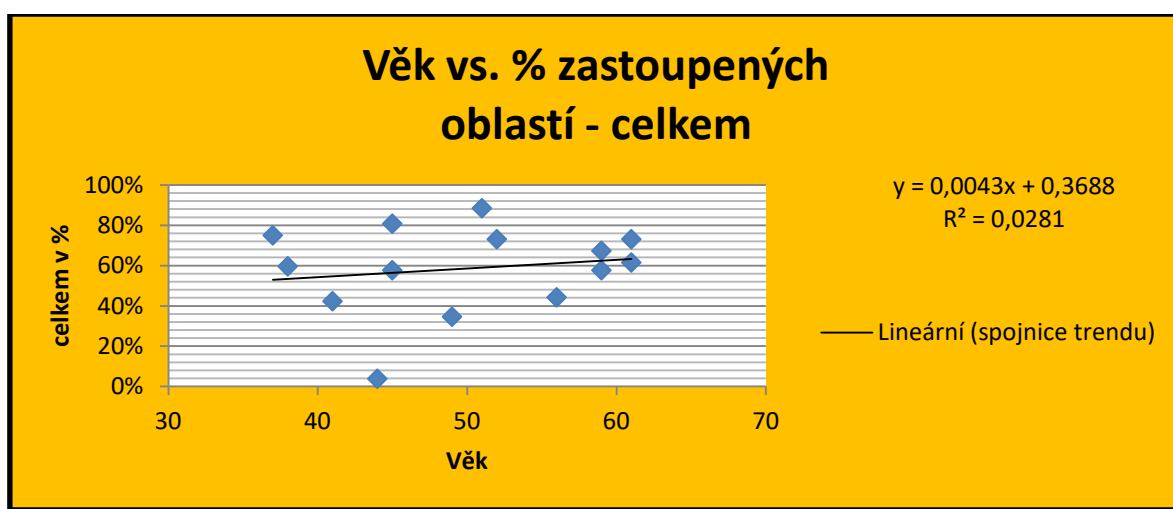


Z dat získaných výzkumem vyplývá, že závislost těchto dvou veličin je ještě menší, než v případě komparace s délkou trvání funkce. Byť s určitostí na základě získaných dat rozhodně nelze tvrdit, že první koncepce bývají obsáhlejší, nelze ale tvrzení postavit ani trochu tak, že existuje přímá úměra mezi pořadím aktuální koncepce a obsahově vyšší naplněností tohoto dokumentu. I samotní ředitelé popisují svůj přístup v čase mezi první a aktuální strategií rozličně: „Přístup se nezměnil, zodpovědnost se nezměnila, mění se podmínky, na které je nutno reagovat.“ (18. KRŠ) „První koncepce nebyla zcela znalá prostředí, ve kterém se škola nachází. Již od počátku je zřejmé, že vždy bude záležet i na personálním zajištění chodu školy, což se ukazuje stále více stavebním kamenem.“ (1. KRŠ) „Přístup se mění v hledání optimálních cest ke splnění cílů koncepce v souladu s legislativními možnostmi, které často nerespektují požadavky praxe ve prospěch nejlepšího zájmu dětí – žáků – studentů.“ (7. KRŠ) „Koncepce rozvoje se posouvá - např. dříve byla prioritou spolupráce s podniky; nyní je nastavena a prioritou se stává využívání nových



technologií“ (2. KRŠ) „Nezměnil.“ (2. KRŠ) „Koncepce rozvoje školy je vizi, která se může proměnit v plán, který se možná někdy dá uskutečnit, naplnit. Reflektovat všechny změny, které přináší politická interpretace, kdy její pohled na školství je maximálně nestabilní, ničí jakékoliv koncepce či vize tudíž i koncepci rozvoje školy.“ (1. KRŠ)

**Třetí fáze** je zaměřena na zkoumání věku ředitelů, konkrétně: **Jak věk ředitele souvisí s obsahem strategie rozvoje?**



Na základě analýzy výsledků šetření vyobrazené na předloženém grafu lze konstatovat, že závislost je natolik mizivá, že ji lze považovat za nulovou. Mezi věkem ředitele a nastavením aktuální koncepce žádný vztah není. To potvrzuje i skutečnost, kdy jednotliví ředitelé byli dotazováni, která oblast rozvoje je pro ně klíčová. „*Propagace školy, zahraniční praxe žáků – získat nové uchazeče v době demografického poklesu žáků a gravitačního vlivu Prahy.*“ (61 let) „*Rozvoj osobnosti a příprava žáků na život v běžné společnosti.*“ (56 let) „*Autoevaluace, zlepšení materiálních podmínek pro výuku*“ (61 let) „*Pedagogická oblast*“ (59 let) „*ICT, jazyková a čtenářská gramotnost, další uplatnění absolventů*“ (52 let) „*Spokojenost žáků a zaměstnanců, vše ostatní je podružné.*“ (38 let)

### 3.5 Shrnutí výsledků

Z výsledků výzkumu vyplývá, že nejčastěji zastoupeným jevem obsaženým v koncepcích rozvoje školy je zaměření na kvalitu zaměstnanců a úroveň výchovně-vzdělávací oblasti. Překvapivé jsou nejnižší příčky zastoupení - vize a hodnoty školy. Ředitelé s KRŠ

v polovině případů pracují v průměru 1x měsíčně, třetina ředitelů alespoň 1x do roka, za nejdůležitější v 64% případů považují vyhodnocování pokroku v rozvoji školy. Nejsilnější vliv na podobu KRŠ představuje SWOT analýza, která u 78,6% ředitelů byla využita částečně a více.

Jak počet let ve funkci jednotlivých autorů ovlivňuje obsahy a zaměření KRŠ? Nulová korelace byla zjištěna v obsahových oblastech: vymezení hodnot školy, pedagogické řízení, okruh vztahů, spolupráce a PR a v oblasti legislativní. Definování vize a mise koreluje s dobou ve funkci pouze nepatrně, nepřímou úměrou a je dáno nevyužíváním vizí u ředitelů, kteří jsou ve funkci déle než 15 let a absencí mise u autorů, kteří setrvávají ve funkci více než 20 let. Zkušenější ředitelé naopak inklinují ve strategické koncepci k plánování rozvoje na podkladě reálného stavu, z tohoto stavu v textu koncepce i vychází a konkrétně vyjádřených cílů (ředitelé setrvávající ve funkci tři a více funkčních období), obsahově se více ve své koncepci soustřeďují na materiální oblast, oblast řízení, zastoupení personální strategie (ve funkci více, než dvě funkční období) a oblast klimatu. Ve všech uvedených oblastech je však míra korelace mizivá. Z tohoto důvodu shrnutí jednotlivých témat ukazuje, že **mezi počtem let ředitele ve funkci a změnami v obsahové šíři koncepcí rozvoje školy lze nalézt pouze minimální závislost**. Mezi věkem ředitele, stejně jako u počtu již realizovaných koncepcí a nastavením aktuální koncepce žádný vztah není.

## Závěr

V teoretické části bakalářské práce je postihnout rámec tématu koncepce rozvoje školy jak ze školské manažerské literatury, tak z oblasti rozvoje a plánování z obecného vědního oboru management, implementovaný na oblast řízení školy. K doplnění uceleného obrazu byly využity aktuální články dostupné v odborných periodikách, včetně internetových zdrojů směřujících ke klíčovým oblastem rozvoje školy. Snahou teoretické části bylo kromě standardně používaných manažerských metod poukázat i na nejaktuálnější trendy v jednotlivých oblastech řízení, jako je princip křivolakosti, plánování „odzdola“, individualizovaný přístup k zaměstnancům podle jednotlivých generací, nebo řešení vnitřní motivace zaměstnanců v návaznosti na vizi školy.

Praktická část se věnuje obsahu konkrétních strategií rozvoje středních škol ve Středočeském kraji a zkoumá jejich tematickou naplněnost, což odpovídá první výzkumné otázce, tedy: **„Které oblasti rozvoje jednotlivé koncepce nejčastěji sdílejí?“** Jak se ukázalo ve výsledcích kvantitativní obsahové analýzy těchto dokumentů, nejhojněji zastoupeným jevem obsaženým v 71% koncepcí je kvalita pedagogického sboru a dalších zaměstnanců školy, v závěsu s výchovně-vzdělávací oblastí zahrnuté v 68% zkoumaných koncepcí. Překvapivou informací s sebou nese nízké zastoupení hodnot školy sdílených účastníky vzdělávacího procesu a vize školy, jež právě ČŠI ve svých Kritériích kvalitní školy uvádí jako klíčovou pro celou koncepci.

Odpovědi na okruh druhé výzkumné otázky: **„Jak s koncepcemi ředitelé nakládají, na co odkazují?“** byly získávány pomocí dotazníkového šetření a zpracovávány statistickou procedurou. ČŠI ve své výroční zprávě z roku 2018 uvádí, že koncepci rozvoje školy má zpracováno pouze 29,2% středních škol, o to překvapivější je postoj zkoumaného vzorku ředitelů, jež přesně v polovině případů uvádějí, že s koncepcí pracují poměrně často, tedy v průměru 1x měsíčně a stejné procento též přiznává, že jí využívají v případech rozhodování, jež mají na školu zásadní dopad. Ještě větší vliv s sebou však zpracovaná koncepce nese v případě, kdy ředitelé škol vyhodnocují akční plány školy, to tento strategický dokument využívá více než 64% dotazovaných ředitelů. Zajímavým zjištěním k tématu této výzkumné otázky je i fakt, který poukazuje na odkazy, z nichž autoři koncepcí vycházeli při jejím vytváření. Připouštějí ovlivnění dokumenty vyššího řádu,

RVP, pedagogickým sborem, zřizovatelem a podobně, ale jako jeden z nejmenších vlivů uvádějí ČŠI, což by i vysvětlovalo korelaci s nízkým % zastoupení vizí z předchozí výzkumné otázky. Milým překvapením je pak hojné zastoupení SWOT analýzy, jako podkladu pro analýzu současného stavu, z níž vychází 78,6% koncepcí. 50% autorů dále uvedlo, že jejich SWOT analýza byla opřena dokonce o další dílčí analýzy prostředí, v němž se škola nachází.

Třetí oblast praktické části směřuje k vývoji koncepce v čase. **Cílem této práce je analyzovat a zhodnotit přístupy ředitelů středních škol ve Středočeském kraji ke koncepci rozvoje školy v závislosti na době strávené ve funkci.** Hledali jsme tedy v průřezu již uvedených výsledků analýz, data získaná z dotazníků v komparaci s daty z obsahové analýzy s cílem určit funkční vztah (ne)závislosti, odpovědi na otázky: „Jak se mění koncepce rozvoje školy v závislosti na počtu let ve funkci, popřípadě existuje závislost s pořadím koncepce, nebo věkem autora?“ Jinými slovy bylo cílem zjistit, jak počet let ve funkci ředitele školy ovlivňuje míru zastoupených oblastí (vize, mise, hodnoty školy, atd.) v aktuální strategické koncepci. K interpretaci výsledků byl využit graf doplněný lineární regresí, jež umožnil určit, zda počet let ve funkci ředitele školy ovlivňuje kvantitativní kvalitu KRŠ či nikoliv. Jak výzkum ukázal, náznakem takové závislosti je mírně vzrůstající trend naznačující, že ředitelé setrvávající ve funkci několik funkčních období mírně tematicky inklinují k obsahově širší strategii, než jejich služebně mladší kolegové. Tento trend je odrazem postojů služebně starších ředitelů hlavně v oblastech klimatu školy v okruhu pedagogických a jiných pracovníků, včetně personálního řízení a faktu, že ředitelé setrvávající ve funkci tři a více funkčních období, inklinují k jasnému definování cílů v oblasti rozvoje školy a její dlouhodobé strategie. Výše uvedená závislost se ovšem nepotvrdila v oblasti budování vztahů, ve výchovně-vzdělávací oblasti, nebo u pedagogického řízení. Opačný trend závislosti pak vykazovalo zastoupení vize, či poslání. Shrnutí jednotlivých témat tak ukazuje, že **mezi počtem let ředitele ve funkci a změnami v obsahové šíři koncepcí rozvoje školy lze nalézt pouze minimální závislost.**

Do této závislosti na proměnných z hlediska času, stejně jako doba ve funkci, bylo dosazováno i pořadí koncepce a věk ředitele, v návaznosti na obsahovou analýzu z první kapitoly praktické části. Konkrétně výzkumné otázky: „**Jak se mění koncepce rozvoje**

**v závislosti na pořadí koncepce?“,** popřípadě: **„Jak se mění koncepce v závislosti na věku ředitele, jako jejího autora?“** mířily ke zjištění, zda neexistuje průkaznější vztah u těchto proměnných. U obou těchto výzkumných otázek práce dochází k závěru, že mezi věkem ředitele, potažmo pořadím aktuální koncepce ve vztahu k obsahovému zaměření koncepce není žádná závislost.

Cíl této bakalářské práce je tak naplněn, jelikož zanalyzovala i zhodnotila přístupy vybraných ředitelů středních škol ve Středočeském kraji ke koncepci rozvoje školy v návaznosti na délku vykonávané funkce a je možno konstatovat, že její závěry lze využít nejen pro komise u výběrových řízení na pozici ředitele školy, ale i pro odbornou veřejnost zabývající se tématem školského managementu primárně v tom smyslu, že nezáleží na délce trvání funkce, počtu již realizovaných koncepcí, nebo věku autora, ale na individualitě každého ředitele a každé jedné školy. Vzhledem k tomu, že všeobecně strategie jako takové nabývají v této době na významu, důvod k jejich výzkumu i pro školský management bezesporu stoupá. Jelikož právě koncepce rozvoje je tím klíčovým strategickým nástrojem ředitele školy, je vhodné její další zkoumání, jelikož právě „ona“ je odrazem toho, jak strategické vzdělávací plány na evropské či státní úrovni dopadají až na nejnižší články řízení. Další zkoumání by bylo vhodné vést směrem k odlišnostem a společným znakům koncepcí dle druhů středních škol, jelikož takovéto hledisko by případně mohlo poskytnout tvůrcům národních strategií ucelenější zpětnou vazbu.

## Seznam použitých zkratk

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

DPH – daň z přidané hodnoty

EIS - Executive Information System (informační systém pro řízení)

EU – Evropská unie

GDPR - General Data Protection Regulation

ICT - Information and Communication Technologies (informační a komunikační technologie)

KAP – krajský akční plán

KRŠ – koncepce rozvoje školy

LMS - Learning Management System (systém pro řízení výuky)

MAP – monitorování, analýza, predikce

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

OECD - Organization for Economic Cooperation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

OPVVV – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

PISA - Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení studentů)

PR – Public relations (vztahy s veřejností)

RVP – rámcový vzdělávací program

SŠ – střední škola

ŠAP – školní akční plán

ŠVP – školní vzdělávací program

TALIS - Teaching And Learning International Survey (mezinárodní výzkum o vyučování a učení)

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (mezinárodní odborná organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu)

USA - United States of America (Spojené státy Americké)

ZŠ – základní škola

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Knižní monografie

1. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7
2. CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Přeložil Eva HAUSEROVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8
3. ČASTORÁL, Zdeněk. *Základy moderního managementu*. Druhé, aktualizované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2016. ISBN 978-80-7452-129-4
4. ČIHÁKOVÁ, Hana, ed. *Faktory ovlivňující vývoj profese učitele: 15. setkání členů partnerské sítě TTnet ČR : setkání se konalo 12.-13. listopadu 2014 v Kostelci nad Černými lesy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2015. ISBN 978-80-7481-090-9
5. EGER L., D. EGEROVÁ a D. JAKUBÍKOVÁ. *Strategie rozvoje školy*. Vyd. 1. Plzeň: CECHTUMA s.r.o., 2002. ISBN 80-903225-6-5
6. FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4
7. FOTR, Jiří, Emil VACÍK, Miroslav ŠPAČEK a Ivan SOUČEK. *Úspěšná realizace strategie a strategického plánu*. Praha: Grada Publishing, 2017. Expert (Grada). ISBN 978-80-271-0434-5
8. GADASOVÁ, Dalimila. *Základy veřejné správy v ČR II.: veřejná správa a školství pro školský management*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2596-2
9. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-731-5185-0
10. HÁŠA, Stanislav. *Co je nového v managementu*. Praha: Nová beseda, 2016. Co je nového. ISBN 978-80-906089-9-3

11. HUDEČKOVÁ, Helena, Eva KUČEROVÁ a Lukáš KRÍŽ. Metodologie sociologického výzkumu pro nesociology: (příručka pro distanční studium). Praha: Česká zemědělská univerzita, 2001. ISBN 80-213-0791-9
12. HYHLÍKOVÁ, Věra. Informační analýza dokumentu. Praha: Ústředí vědeckých, technických a ekonomických informací, 1984
13. KADERÁBKOVÁ, Anna. *Ekonomické a sociální inovace*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu, 2015. ISBN 978-80-87839-44-7
14. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2
15. KOVÁŘ, Blahoslav. Obsahová analýza dokumentu. Praha: Státní technická knihovna (Praha, Česko), 1974. Metodické letáky, Sv. 105. ISBN (brož.)
16. MIKOŠKA, Petr. *Vzdělávání zaměřené na studenta*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2016. ISBN 978-80-7465-249-3
17. MUŽÍK, Jaroslav a Pavel KRPÁLEK. *Lidské zdroje a personální management*. Vydání I. Praha: Academia, 2017. Společnost (Academia). ISBN 978-80-200-2773-3
18. PINK, Daniel H. Pohon. *Překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!* 1. vydání, Olomouc:ANAG, 2011
19. PISOŇOVÁ, Mária a kol., *Školský manažment pre študijné obory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-223-3621-5
20. ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Přeložil Jiří KREJČÍ. Praha: Portál, 2014. Klasická díla psychologie. ISBN 978-80-262-0597-5
21. SÁSIKOVÁ, Kamila a Milada ŠVECOVÁ. *Koncepce školy jako centra výchovy k udržitelnému rozvoji*. Praha: Josef Ženka, 2012. ISBN 978-80-905388-3-2
22. SLAVÍK, Jakub. *Marketing a strategické řízení ve veřejných službách: jak poskytovat zákaznický orientované veřejné služby*. Praha: Grada, 2014. Manažer. ISBN 978-80-247-4819-1



23. SOLFRONK, Jan. *Kapitoly ze školského managementu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-655-5
24. TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Jiří TRUNDA. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-868-4
25. TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-539-9
26. TROJANOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-349-4
27. TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0591-3
28. TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3
29. VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013. ISBN 978-80-7261-232-1
30. ZUZÁK, Roman. *Strategický management*. Praha: Policejní akademie České republiky v Praze, 2016. ISBN 978-80-7251-460-1

## Periodika

31. COLLINS, Jim. Why Some Companies Make the Leap.. and Others Don't. *Good to Great*. New York: Harper Collins, 2001, (09).
32. JUHAŇÁK, Libor a Jiří ZOUNEK. Analytika učení: nový přístup ke zkoumání učení (nejen) ve virtuálním prostředí: STUDIE. *Pedagogická orientace*. Filozofická fakulta, Masarykova Univerzita, Ústav pedagogických věd, 2016, 26(3). DOI: 10.5817/PedOr2016-3-560.
33. KAŠPAROVÁ, Vendula, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Tomáš JANÍK. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z

- šetření TALIS 2013: STUDIE. *Pedagogická orientace*. 2015, 25(4), 528-566. DOI: 10.5817/PedOr2015-4-528.
34. LUKÁŠOVÁ, Hana. Učitelské sebepojetí – podněty k auto-evaluaci a výzkumu. *E-pedagogium*. Pedagogická fakulta University Palackého v Olomouci, 2017, (1).
35. NĚMEČEK, Robert. Každá generace vyžaduje jiný způsob vedení. *Učitelské listy* [online]. 2017, 28.12.2017 [cit. 2019-04-13]. Dostupné z: <http://www.ucitelskelisty.cz/2017/12/robert-nemecek-kazda-generace-vyzaduje.html>
36. POTMĚŠILOVÁ, Petra. Vztah studentů středních škol ke vzdělání. *Paidagogos*, [Aktualizováno: 2018-01-01], [Citováno: 2018-11-10], 2017, 2, #6. S. 104 - 119. Dostupné na www: <http://www.paidagogos.net/issues/2017/2/article.php?id=6>, ISSN 1213-3809)
37. SARASVATHY, Saras. Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*. Academy of Management, 2001, 26(02), 243-263.
38. SIMONOVÁ, Jaroslava. Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů: studie. *Pedagogická orientace*. 2017, 27(1). DOI: <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-136>.
39. STRÍTESKÝ, Václav a Marek STRÍTESKÝ. Postoje Čechů k práci a pracovnímu životu. *Acta Oeconomica Pragensia* [online]. 2015, 23(2), 40-53 [cit. 2019-04-13]. DOI: <https://doi.org/10.18267/j.aop.469>. Dostupné z: <https://www.vse.cz/aop/469>
40. VODA, Jan. Úděl začínajícího ředitele. *Řízení školy*. Wolters Kluwer ČR, 2018, (09).

### Internetové zdroje

41. BÁČA, Milan. *STEP analýza* [online]. 05. 02. 2007 [cit. 2018-12-08]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/1127/STEP-ANALYZA.html/>
42. DVOŘÁKOVÁ, Ilona. Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *Antropoweb* [online]. Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu, Katedra antropologických a historických věd, FF ZČU v Plzni, 2010 [cit. 2019-01-13]. Dostupné z:

- [http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin\\_2\\_2010/Dvorakova\\_\\_I-2-2010.pdf](http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_2_2010/Dvorakova__I-2-2010.pdf)
43. HELVEY, Kirsten. Don't Underestimate the Power of Lateral Career Moves for Professional Growth. *Harvard Business Review* [online]. 2016 [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <http://hbr.org./2016/05/dont-underestimate-the-power-of-lateral-career-moves-for-professional-growtrh>
44. KANE, Elisabeth, Natalie HOFF, Ana CATHCART, Allie HEIFNER, Shir PALMON a Reece L PETERSON. *School Climate & Culture* [online]. In: . University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education, 2016 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <http://www.k12engagement.unl.edu/school-climate-and-culture>.
45. Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení. *Česká školní inspekce*[online]. [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Kvalitni-skola>
46. PETRŮ, Naděžda. *Trendy světových byznys velikanů* [online]. In: . [cit. 2018-12-16]. Dostupné z: <https://modernirizeni.ihned.cz/c1-65917170-trendy-svetovych-byznys-velikanu>
47. GRUENERT, Steven. School Culture: They Are Not the Same Thing. In: *National Assotiation of Elementry School Principals* [online]. 2008 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2008/M-Ap56.pdf>
48. Typy výzkumů. *Vyzkumy.knihovna* [online]. Kabinet informačních studií a knihovnictví, 2012 [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <http://vyzkumy.knihovna.cz/ucebnice/typy-vyzkumu>
49. Národní program vzdělávání ČR. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>
50. EGER, Ludvík a Vít BERAN. *Kultura školy podporující maximální rozvoj každého žáka: Projekt Strategické řízení a plánování ve školách a v územích* [online]. MŠMT [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: [https://www.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke\\_rizeni/znalostni-databaze/analyticke\\_zpravy/SRP\\_Analyticcka\\_zprava\\_Kultura\\_skoly.pdf](https://www.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/znalostni-databaze/analyticke_zpravy/SRP_Analyticcka_zprava_Kultura_skoly.pdf). Analýza.

51. Strategie vzdělávací politiky 2020. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: [msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020](https://msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020)

## Příloha

Dotazník pro výběrový soubor ředitelů

Koncepce rozvoje školy
<p style="text-align: center;"><b>Koncepce rozvoje školy</b></p> <p>Dobrý den,</p> <p>věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.</p> <p><b>1. Název školy</b></p> <input type="text"/>
<p><b>2. Váš věk?</b></p> <input type="text"/>
<p><b>3. Počet let ve funkci ředitele školy?</b></p> <input type="text"/>
<p><b>4. Pořadí této aktuální koncepce v rámci kariéry?</b></p> <input type="text"/>
<p><b>5. Jak často se v průběhu školního roku vracíte ke koncepci rozvoje školy?</b></p> <p><small>Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí</small></p> <p><input type="checkbox"/> denně</p> <p><input type="checkbox"/> průměrně 1x týdně</p> <p><input type="checkbox"/> průměrně 1x měsíčně</p> <p><input type="checkbox"/> průměrně 1x ročně</p> <p><input type="checkbox"/> méně než 1x za rok</p>

## 6. Při jakých okolnostech se zabýváte problematikou koncepce rozvoje školy?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- pouze před a během období konkursu na pozici ředitele školy
- v případě, že si ji někdo vyžádá (ČŠ, zřizovatel)
- pracuji s ní v případech rozhodování, jež mají na školu zásadní vliv
- jsem si vědom/a důležitosti strategie řízení, proto se k ní vracím pro revizi svých zásadních rozhodnutí
- k nastavení koncepce rozvoje školy se odkazuji v pravidelných intervalech při vyhodnocování akčních plánů

## 7. Kdo, kromě Vaší osoby, a do jaké míry se účastnil na znění a podobě Koncepce rozvoje školy?

Nápověda k otázce: (V rozmezí 0-5, 0 = vůbec ne, 1 = pouze v inspiraci, 2 = drobným detailem, 3 = v konkrétní oblasti RŠ, 4 = konzultálně, 5 = je spoluautorem)

	0	1	2	3	4	5
a) zřizovatel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) pedagogičtí pracovníci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) školská rada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) vedlejší zaměstnanci školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) jiní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 8. Z čeho jste vycházel/a při tvorbě KRŠ?

Nápověda k otázce: (Označte v rozsahu 0-5 využití jednotlivých podkladů, přičemž 0 = vůbec ne, 3 = částečně, 5 = plně)

	0	1	2	3	4	5
a) Z koncepcí rozvoje obdobných škol zveřejněných na internetu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Z předchozí KRŠ od bývalého ředitele/ky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Z odborných publikací zabývajících se tímto tématem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Z klíčových požadavků sdělených zřizovatelem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ze SWOT analýzy pro naši školu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Z hluboké SWOT analýzy pro naši školu opřenou o další dílčí analýzy prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Ze zkušeností a doporučení ostatních participujících pracovníků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Z formulací obsažených v RVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Z popisu Kvalitní školy zveřejněného ČŠI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Z výsledků a nalezených nedostatků kontrolních orgánů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	0	1	2	3	4	5
k) Celkově z dokumentů obsahujících vzdělávání na vyšší úrovni, jako je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020, Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy kraje, místní akční plány, Krajské akční plány, Školní akční plány	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) jiné...?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 9. Z jakého důvodu jste vybíral/a konkrétní jednotlivé oblasti vhodné k rozvoji?

10. Která téma KRŠ pro Vás bylo klíčové? Z jakého důvodu?

11. Jak se mění tyto priority v čase?

12. V čem se změnil Váš přístup k této koncepci rozvoje školy od Vaší první koncepce?