

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**Souvislost profesního rozvoje
ředitelů škol
s fázemi jejich kariérové dráhy**

(z pohledu ředitelek, ředitelů mateřských škol

Plzeňského kraje)

Bc. Jitka Adamová

Centrum školského managementu

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Irena Lhotková, Ph. D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijního obor: Management vzdělávání

Rok 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma **Souvislost profesního rozvoje ředitelů škol s fázemi jejich kariérové dráhy** vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum:

.....
podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Ireně Lhotkové, Ph. D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

.....

podpis

NÁZEV:

Souvislost profesního rozvoje ředitelů škol s fázemi jejich kariérové dráhy

(z pohledu ředitelek, ředitelů mateřských škol Plzeňského kraje)

AUTOR:

Jitka Adamová

KATEDRA:

Centrum školského managementu

VEDOUCÍ PRÁCE:

Mgr. Irena Lhotková, Ph. D.

ABSTRAKT:

Práce se zabývá aktuálním tématem, které je třeba řešit v souvislosti s prosazováním principu celoživotního učení v současné vzdělávací politice a s nutností systematické podpory ředitelů škol prostřednictvím vzdělávání a rozvoje po celou dobu jejich kariérové dráhy. V době, kdy se v závislosti na měnícím se okolním prostředím proměňují i role vedoucích pracovníků ve školství, je nezbytné, aby se s myšlenkami celoživotního rozvoje vedení škol zcela ztotožnilo. V tomto smyslu je též orientován výzkum. Jeho hlavním cílem je zmapovat aktuální stav pozornosti, kterou svému profesnímu rozvoji vedení mateřských škol Plzeňského kraje věnuje.

Práce je zpracována v kontextu se zvyšováním hodnot lidského kapitálu jako nástroje adaptace na změny, které přináší současný svět, vychází ze studované teorie, z informací získaných dotazníkovým šetřením, i z vlastní zkušenosti autorky. Práce přináší náčrt vnímání aktuální podpory rozvoje a vzdělávání samotnými řediteli mateřských škol Plzeňského kraje v souvislosti se zvládnutím všech fází v jejich kariéře a naznačuje, že v profesním rozvoji ředitelů škol přetrvávají slabá místa a samotný rozvoj vedoucích pracovníků ve školství není koncipován jako systém.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Lidský kapitál, celoživotní učení, profesní rozvoj, kariérová dráha ředitele, fáze kariérové dráhy

TITLE:

Connection between headteachers' professional development and phases of their career
(from the perspective of kindergarten headteachers in the Pilsen Region)

AUTHOR:

Jitka Adamová

DEPARTMENT:

Education Management Center

SUPERVISOR:

Mgr. Irena Lhotková, Ph. D.

ABSTRACT:

The thesis deals with an actual topic which must be solved in connection with promotion of lifelong learning principle in educational policy and with the need of systematic support for head teachers such as education and development throughout their career. At this time the role of school leader is changing as a consequence of changing environment dependency. Therefore it seems to be necessary that school managements identify themselves with the ideas of lifelong learning. Research of this study is oriented in the same sense. Its main goal is to chart the actual state of attention which is paid by kindergarten leaders of the Plzeň Region to their professional development.

The final study is elaborated in the context of human capital values increase as a tool for adaptation to changes brought by the contemporary world. The thesis flows from the studied theory, information got by a survey and the author's own experience, too. It brings an outline, how kindergarten directors in the Plzeň Region do perceive the actual development and educational support in the relation to managing all phases of their career, and it indicates that weaknesses remain in the professional head teachers' development and the development of school leaders itself is not conceived as a system.

KEYWORDS:

human capital, lifelong learning, professional development, career of a head teacher/director, phases of career

Obsah

ÚVOD	8
1 Cíl práce	11
2 Základní směr soudobé organizace: rozvoj lidského kapitálu	12
2.1 Teoretický pohled na lidský kapitál a příbuzné, ekvivalentní pojmy	13
2.2 Teoretický pohled na zvyšování kvality lidského kapitálu	16
3 Vedoucí pracovník soudobé školy	20
3.1 Role vedoucího pracovníka školy	20
3.2 Vedoucí pracovník mateřské školy a jeho situace	22
3.3 Podpora role vedoucího pracovníka školy	23
4 Profesionální rozvoj vedoucího pracovníka školy	25
4.1 Profesionální rozvoj vedoucího pracovníků mateřských škol.....	27
4.2 Kariérová dráha ředitele školy a její fáze.....	29
4.2.1 Fáze vstupní a profesionální rozvoj	33
4.2.2 Fáze akční, výkonová a profesionální rozvoj.....	38
4.2.3 Fáze vrcholová a profesionální rozvoj	41
4.3 Proces vzdělávání a rozvoje	42
4.3.1 Metody vzdělávání	44
4.3.2 Plán dalšího vzdělávání a rozvoje ředitele školy	47
5 Směry a trendy v soudobém vzdělávání – využitelnost pro školství?	50
6 Shrnutí teoretické části	55
7 Výzkumná část	57
7.1 Cíle výzkumu	57
7.2 Formulace hypotéz	58
8 Metodologie výzkumu	60
8.1 Základní a výběrový soubor	60
8.2 Vymezení vzorku respondentů.....	60
8.3 Předvýzkum.....	62
8.4 Dotazník	63
8.5 Návrh návratnosti dotazníku	64
8.6 Způsob zpracování výsledků.....	64
9 Analytická část	65
10 Závěry výzkumu	92
10.1 Ověření hypotéz	95
Závěr	96

Seznam použité literatury	98
Přílohy	103

ÚVOD

S novými požadavky kladenými na školy v souvislosti s reflektováním ekonomických, politických, sociálních i kulturních výzev 21. století se zvyšují i nároky na profesionalitu vedoucích pracovníků škol. V důsledku těchto očekávání, tlaků a změn, které působí nejen na české školství, ale ovlivňují vzdělávací politiku celé řady evropských zemí, se často diskutuje o tom, zda se současný systém profesního rozvoje a vzdělávání řídicích pracovníků ve školství, kterým si ředitelé vytváří potřebné hodnoty a zajišťují schopnosti pro výkon své práce, nestává zastaralým a nefunkčním a zda se pro úspěšné zvládnutí rolí ředitelů škol, které jsou v současné době komplexnější i složitější, dostává právě těmto důležitým aktérům ve školství po celou dobu jejich profesní dráhy dostatečné přípravy a podpory.

Pokud se zaměříme na oblast mimo školství, zjistíme, že profesní rozvoj řídicích pracovníků je většinou pojímán jako komplexně pojatý systém od výběru vhodných kandidátů na řídicí pozici, jejich přípravu, zohledňování počátků jejich kariéry, až po kontinuální podporu po celé jejich funkční období, jejich průběžné hodnocení a odpovídající ohodnocení. V oborech mimo oblast školství může těžko řídit firmu člověk bez manažerského vzdělání a nerespektující trend celoživotního vzdělávání. V českém školství, alespoň v počáteční fázi výkonu funkce ředitele školy, to realizovatelné je.

Důležitým předpokladem koncepce uceleně pojatých systémů rozvoje řídicích pracovníků ve světě, jejíž zaostávání či dokonce absenci můžeme v českém školství v současnosti pociťovat, je jejich vlastní odpovědnost za svůj celoživotní osobní a profesní rozvoj. Další systémové kroky tvoří reflektování potřeb jedince před vstupem do řídicí funkce, respektování individuálních potřeb v průběhu jeho profesní dráhy, kladení důrazu na uplatňování rozmanitých metod a forem rozvoje a podpora vytváření jejich diferencované nabídky v různých etapách kariérové dráhy řídicího pracovníka.

Milan Pol v knize *Škola v proměnách*¹ poukazuje na to, že dominantní role se v novém nastavení dostalo silnými pravomocemi vybaveným ředitelům škol, ale zjevně přitom byly přehlédnuty deficity jejich připravenosti i potřeba vnější podpory po celou dobu jejich profesní dráhy. Je patrné, že nedošlo k výraznému skloubení současných dovedností vedoucích pracovníků škol s potřebami a novými požadavky, které přináší dnešní okolnosti i budoucí procesy ve společnosti a podcenilo se tolik potřebné další formování ředitelů škol prostřednictvím systematického vzdělávání a rozvoje po celou dobu jejich

¹ POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4499-9.

působení ve funkci. Shoduje se tak též v mnohém se slovy Paula Santiaga, jehož tým připravoval studii OECD o hodnocení v našem vzdělávacím systému: „Zaznamenání hodným faktem je míra pravomocí ředitelů českých škol. Ředitelům je dána plná odpovědnost za kvalitu vzdělávání, za finanční řízení školy, za výběr a propouštění učitelů, za zvyšování platů učitelů a za vztahy se školní komunitou i veřejností obecně. Navzdory tomu je systematické hodnocení ředitelů škol teprve v počátcích, práce ředitele je více administrativní než řídicí povahy a jejich počáteční profesní příprava na takový post je nedostatečná.“²

Nad přípravou a řízením ředitelů se mimo jiné zamýšlí i zpráva McKinsey&Company³ a nabízí inspiraci singapurským systémem, v němž je do oblastí rozvoje ředitelů začleňováno kromě zácviku v pozici zástupce ředitele a půlročního přípravného kurzu vycházejícího z programů MBA i trávení dvou týdnů v podnikové sféře v zahraničí, sdílení postupů nejlepší praxe a učení se jeden od druhého. V tomto směru klade důraz na zkvalitnění přípravy ředitelů a jejich dalšího rozvoje např. rozšířením praxe v přípravě ředitelů, výměnou dobrých zkušeností a podporou dalšího vzdělávání též Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy z března 2011⁴. V tomto záměru jsou uvedena i nutná opatření: „Nastavit nový systém výběru, přípravy, hodnocení a rozvoje ředitelů mateřských, základních a středních škol, podpořit další formy profesního rozvoje pedagogických pracovníků založené na individuálních potřebách pedagogických pracovníků, cílené metodické pomoci a vzájemném učení (mentoring, koučování, hospitace atp.), podporovat různé formy spolupráce mezi školami ve sdílení dobré praxe, poskytnout školám poradenství při procesu tvorby plánu profesního rozvoje pedagogických pracovníků a vyhodnocování jeho účinnosti.“⁵

Impulz zaznívá i z publikace zabývající se vedením škol ve střední Evropě, která byla zpracována v rámci projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení, jenž byl realizován v roce 2010⁶: „Současný stav v oblasti vedení škol v České republice, Maďarsku, Slovensku, Slovinsku a Rakousku vyžaduje iniciativy na národní, regionální a místní úrovni

² OECD: *Zavedení plošných testů je uspěchané*. [cit. 2012-03-08]. Dostupný z WWW.: <<http://www.eduin.cz/titulka/oecd-zavedeni-plosnych-testu-je-uspechane/>>

³ McKinsey and Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey and Company, 2010.

⁴ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015)* [cit. 2012-02-28]. Dostupný z WWW.: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>>

⁵ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015)* [cit. 2012-02-28]. Dostupný z WWW.: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>>

⁶ Kolektiv autorů. *Improving School Leadership in Central Europe*. Tempus Public Foundation, 2010. ISBN 978-963-86699-8-8.

zaměřené na podporu postavení ředitelů škol ve veřejném vzdělávání prostřednictvím jejich dalšího profesního rozvoje.“ Mezi hlavní cíle projektu patří jak prosazování reformy ve vzdělávání, které povedou ke zkvalitňování vedení škol, tak seznamování se s nejlepšími osvědčenými postupy ve vedení škol v zemích, které se projektu účastní a následně i podpora rozvojových programů iniciovaných v tomto smyslu. „Je také třeba, aby ředitelé škol věnovali ve své práci větší pozornost pedagogickému vedení. Znamená to, že by se měli dále vzdělávat, aby posílili své vůdčí kompetence zejména v oblasti zkvalitňování činnosti školy a zlepšování kvality výuky a učení.“⁷

Celkově můžeme konstatovat, že současná tradiční podpora ředitelů škol v České republice již přestává odpovídat novým požadavkům a je třeba dynamičtěji využívat rozmanité metody a formy profesního rozvoje a hledat nové cesty, jak naplnit připravenost ředitele školy ke změně jeho současné role a to jak v zájmu zvýšení flexibility a adaptability organizace, kterou řídí, zajišťování kvalitních výsledků vzdělávání poskytovaných jeho školou, ale i v souvislosti se zvyšováním uspokojování z vykonávané práce ředitele samotného.

Pokud se v tomto směru posuneme dál a porozumíme výše uvedeným výzvám a úvahám, zákonitě se naskýtají otázky, o kterých chceme přemýšlet, případně je zodpovědět anebo jim jít alespoň částečně naproti. Kam by měl směřovat současný profesní rozvoj vedoucích pracovníků škol? Jak asi sami ředitelé vnímají současnou aktuální podporu prostřednictvím vzdělávání a rozvoje v souvislosti se zvládáním kariéry vedoucího pracovníka? Pracuje někdo s jejich názory? Představuje pro ně příležitost k celoživotnímu vzdělávání a rozvoji výhodu, povinnost, podporu, „zbožné přání“? Jaká jsou aktuální a možná úskalí spojená s rozvojem? Co by podle jejich subjektivního názoru zvýšilo vedoucím pracovníkům škol úspěšnost zvládnutí vstupu do manažerské role? A co ředitelé profesně starší v pokročilejší fázi své kariérové dráhy, kteří vstupovali do své funkce v podmínkách odlišných ve srovnání se současnou situací a jejichž role se v průběhu času vlivem různých okolností změnila? Věnují osobně ředitelé pozornost svému profesnímu rozvoji a vzdělávání po celou dobu své kariérové dráhy? Jaký je aktuální stav pozornosti, kterou věnuje svému profesnímu rozvoji vedení mateřských škol Plzeňského kraje?

⁷ Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice © OECD 2012 [cit. 2012-03-11] Dostupné z WWW.: <<http://www.csicr.cz/getattachment/c73fad98-f445-4868-8eb7-bbad2dcc593d>>.

1 Cíl práce

Cílem práce je na základě analýzy současné teorie shrnout přehled názorů a teoretických pohledů, které se vztahují k profesnímu rozvoji ředitelů škol ve všech fázích jejich kariérové dráhy a k celkovému prosazování principu celoživotního učení ve společnosti, a následně se zřetelem na poznatky z odborné literatury zmapovat aktuální stav pozornosti, kterou svému profesnímu rozvoji věnuje vedení mateřských škol Plzeňského kraje.

Mezi dílčí cíle výzkumu patří zjistit:

- zda vedoucí pracovníci mateřských škol pokládají možnost profesního rozvoje v průběhu své profesní dráhy spíše za výhodu nebo spíše za povinnost
- v jaké fázi své kariérové dráhy pocítují vedoucí pracovníci mateřských škol nejvyšší potřebu podpory a vzdělávání
- co by vedoucím pracovníkům podle jejich subjektivního názoru zvýšilo jejich úspěšnost při vstupu do manažerské role
- jak subjektivně hodnotí vedoucí pracovníci současnou nabídku vzdělávacích programů v souvislosti se svými rozdílnými vzdělávacími potřebami v různých fázích své kariérové dráhy
- jaké jsou bariéry, které snižují vedoucím pracovníkům míru pozornosti, kterou věnují svému rozvoji a vzdělávání
- jaké metody vzdělávání a rozvoje jsou vedoucími pracovníky v průběhu jejich kariérové dráhy nejčastěji využívány
- zda je počítáno při plánování dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků v mateřských školách s rozvojovými programy, které napomáhají zvládnout stres a organizaci času
- zda a za jakým účelem využívají vedoucí pracovníci v mateřských školách vzájemné neformální kolegiální vztahy
- do jaké míry by vedoucí pracovníci mateřských škol přivítali v průběhu své kariérové dráhy možnost mentorského vedení
- zda by vedoucí pracovníci v mateřských školách přivítali např. v závěru své kariérové dráhy přesun do odlišných rolí a do jakých

2 Základní směr soudobé organizace: rozvoj lidského kapitálu

Pokud budeme nahlížet na školu obecně jako na jakoukoli neizolovanou organizaci, firmu, podnik, který chce zvládat náročnější úkoly, přijímat změny, obstát a úspěšně se rozvíjet v měnícím se prostředí, setkáme se s podněty a výzvami, které budou všem organizacím společné: nutností podpory kvalitních lidských zdrojů a orientací na jejich rozvoj, zvyšováním hodnoty lidského kapitálu, akcentu na učení a vzdělávání zaměstnanců jako celoživotní aktivitu po celou dobu jejich profesní dráhy.

Organizace, které čelí mnoha vnějším vlivům, začaly v poslední době věnovat více pozornosti rozvoji lidského potenciálu svých zaměstnanců. Úspěšní manažeři si uvědomují, že investice do lidského kapitálu je stejně důležitá, ne-li důležitější než investice do nemovitostí, nerostných surovin, strojů či náradí a že jedině tímto způsobem jde do budoucna udržet krok s rychle vznikajícími výzvami znalostní ekonomiky a společnosti vědění. Zatímco základními prvky společnosti byl dříve fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl, v současné době dochází postupně k transformaci ke společnosti, ve které se klíčovým faktorem „výroby“ stává vědění.

Postupně se vyplňuje předpověď a nadčasový pohled Petera F. Druckera, že největším bohatstvím organizací se stanou lidé, jejich znalosti a zkušenosti. O Druckerovi je známo, že předbíhal dobu, ve které žil, o deset, dvacet let a proto i v čase, kdy již v 21. století žijeme a pracujeme, jsou jeho myšlenky stále živé a aktuální. „Vysoce kvalifikovaní lidé., kteří se v tom nejlepším slova smyslu dokáží věnovat vlastnímu sebeřízení a cílevědomému rozvoji vlastní pracovní kariéry, budou v organizacích mimořádně žádaní a vzácní, jejich znalosti se stanou klíčovým zdrojem konkurenční výhody podniku.“⁸ Nad klíčovou úlohou a významem lidského činitele v organizaci a nad důležitostí jeho řízení se zamýšlí také Armstrong: „Řízení lidských zdrojů můžeme koncepčně chápat jako strategický a promyšlený přístup k řízení nejcennějšího majetku organizace – lidí, kteří v ní pracují a kteří individuálně i kolektivně přispívají k dosahování jejích cílů.“⁹ Otázkám souvisejícím s prosperitou podniků a organizací v kontextu s lidskými zdroji, lidským kapitálem a celoživotním vzděláváním se věnují i současní autoři Vodák a Kucharčíková: „Důraz je třeba klást na zvyšování hodnoty lidského kapitálu formou vzdělávání. Právě lidé tvoří ten prvek podniku, který je schopen se učit, inovovat, podněcovat a realizovat změny i kreativně myslet. Pokud chce podnik dlouhodobě prosperovat, je v jeho vlastním zájmu

⁸ DRUCKER, P. F.: *Výzvy managementu pro 21. století*. Management Press, Praha 2000. ISBN 80-7261-021-X.

⁹ ARMSTRONG, M.: *Personální management*. Praha: Grada Publishing, a.s. 1999. ISBN 80-7169-614-5.

vynaložit úsilí k efektivnímu využívání potřebných vstupů včetně lidského kapitálu.“¹⁰ Tyto tendence vzhledem k obecně silné setrvačnosti charakteristické pro školství se v této oblasti objevují s určitým zpožděním a některé vzdělávací instituce se díky neměnným postojům svého managementu, který považuje postavení školy za pevně a striktně dané, vyrovnávají s novými podmínkami velmi těžce.

Pokud shrneme poznatky z výše uvedených zdrojů, vyjde nám shoda v názoru na potřebu změn ve firmách i společenských institucích, podporu celoživotního vzdělávání a profesního rozvoje jejich příslušníků. Setkáme se s vyzdvižením pojmů, jako jsou **lidský kapitál, lidské zdroje, řízení lidských zdrojů, lidský potenciál, učení, celoživotní vzdělávání, rozvoj, pracovní kariéra**. Dále na nich stavět a pojednávat o dalších souvislostech a aplikacích do oblasti školství není možné bez důkladného vymezení a pochopení právě těchto obecných termínů a procesů.

2.1 Teoretický pohled na lidský kapitál a příbuzné, ekvivalentní pojmy

Vymezení pojmu **lidský kapitál** není dosud v odborné literatuře zcela jednoznačné. Termín lidský kapitál a pokusy o měření míry návratnosti investic do vzdělávání byly poprvé propagovány v pracích ekonomů G. S. Beckera¹¹ a T. Schulze. Jejich vymezení lidského kapitálu bylo v počátcích založeno na podobnosti a souvislosti mezi investicemi do hmotného kapitálu, jako jsou např. budovy a stroje, a vklady do vzdělávání lidí a to s následným očekáváním budoucích výnosů a návratností v příjmech. Teorie lidského kapitálu prochází v průběhu let dalším vývojem, je poukazováno např. na rozdílné rysy mezi investicemi do fyzického a lidského kapitálu a definice se na základě nových souvislostí mění a rozšiřují. Např. studie OECD¹² z roku 2001 zahrnuje do konceptu lidského kapitálu nejen základní lidský kapitál, který je charakterizován jako schopnosti a dovednosti v širokém slova smyslu, ale i širší lidský kapitál, který umožňuje jednotlivcům základní lidský kapitál spravovat a dále rozvíjet. Tam můžeme zahrnout takové schopnosti a dovednosti člověka jako je jeho schopnost učit se, řídit své vzdělávací aktivity, naplánovat si kariéru, spolupracovat s ostatními a rozpoznat své vzdělávací potřeby. Podle Slovníku

¹⁰ VODÁK, J.; KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

¹¹ BECKER, G. S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 3 vyd. Chicago: University of Chicago Press, 1964. ISBN 978-0-226-04120-9.

¹² OECD. *The Well-Being of Nations: the Role of Human and Social Capital*. Paris, OECD 2001. [cit. 2012-02-28]. Dostupný z WWW.: <<http://www.oecd.org/dataoecd/36/40/33703702.pdf>>

pojmu k řízení lidských zdrojů¹³ můžeme pod pojem lidský kapitál zahrnout soubor intelektuálního jmění, tj. znalostí, dovedností a schopností a osobnostních potenciálů, které je organizace schopna prostřednictvím svých zaměstnanců přetvořit v konkrétní hodnoty. Lidský kapitál je především výsledkem investování do vzdělávání v organizaci a rozvoje zaměstnanců. Definici lidského kapitálu vymezují i autoři Vodák a Kucharčíková: „Lidský kapitál obsahuje znalosti, dovednosti, zkušenosti a schopnosti lidí. Některé z těchto znalostí se mohou týkat pouze jednotlivce, jiné mohou být všeobecné. Příkladem lidského kapitálu je schopnost inovovat, kreativita, know-how, předcházející zkušenosti, schopnost práce v týmu, flexibilita, pracovní schopnost, loajalita, schopnost učit se, ale i formální školení a vzdělávání.“¹⁴

Podobným úhlem pohledu se můžeme podívat i na pojem **lidské zdroje**, který termínem lidský kapitál často prolíná, jeho chápání zpřesnit a následně si vysvětlit vůči lidskému kapitálu jeho pojmovou odlišnost.

Lidé kromě materiálních, finančních a informačních zdrojů (vstupů do systému) představují nejcennější jádro organizace, které významnou měrou zajišťuje její životaschopnost a prosperitu. Nezapomenutelnost a důležitost lidských zdrojů spočívá v tom, že uvádějí do pohybu ostatní zdroje, determinují jejich využívání a přispívají k dosahování cílů organizace. Lidské zdroje se získávají často těžko, pokud je kvalifikovaných a motivovaných lidí nedostatek a jejich příprava je často náročná na čas a může být i velmi nákladná. Základní cestou rozvoje lidských zdrojů je samozřejmě učení se a vzdělávání. „Pojem lidské zdroje se prosadil v praxi práce místo pojmu pracovní síla, jenž zastírá to rozhodující u člověka, totiž schopnost seberealizace prací, konat ji na základě svobodné vůle, vlastního rozhodnutí. Pohled na člověka jako lidský zdroj je o právu být svobodným architektem, stavitelem a disponentem svého lidského kapitálu“¹⁵

„Je-li lidský kapitál charakterizován jako souhrn vrozených a získaných vědomostí, dovedností, zkušeností a návyků, pak lidské zdroje představují lidi v pracovním procesu, nositele lidského kapitálu“.¹⁶

Zacházení s lidmi jako s rozhodujícím zdrojem organizace je předmětem **řízení lidských zdrojů**. Řízení lidských zdrojů se zaměřuje na celkovou kvalitu, hodnotu a potřebu

¹³ DVOŘÁKOVÁ, Z.: *Slovník pojmů k řízení lidských zdrojů*. C. H. BECK, Praha. 2004. ISBN 80-7179-468-6.

¹⁴ VODÁK, J.; KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

¹⁵ DVOŘÁKOVÁ, Z.: *Slovník pojmů k řízení lidských zdrojů*. C. H. BECK, Praha. 2004. ISBN 80-7179-468-6.

¹⁶ VODÁK, J.; KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

rozvoje lidských zdrojů tak, aby to přineslo výkonnost a úspěch dané organizaci. „Řízení lidských zdrojů znamená koncepci či přístup k řízení lidí. Představuje jednu z forem personálního řízení, od něhož se liší důrazy a přístupy k řízení lidí, rétorikou o souladu zájmů managementu a zaměstnanců a zabezpečení potřeb všech zainteresovaných stran spíše než obsahem.“¹⁷

Lehce se v kontextu řízení lidských zdrojů dotkneme termínu **kompetence**, a **řízení podle kompetencí**, protože někteří autoři na strategii rozvoje lidských zdrojů stavějí právě tento koncept současnosti a považují jej za vyšší úroveň řízení lidských zdrojů, za trend, který ovlivňuje chápání lidských zdrojů a za nejprogresivnější způsob personální práce v organizacích. Pojem kompetence je poměrně komplikovaný a široký, je používán různě a nejednotně (moc, vliv, autorita, pravomoc, odpovědnost, rozsah působnosti, kvalifikovanost, schopnost, způsobilost). Definic je celá řada, ale pro účely této práce je nejpříhodnější formulace Tureckiové, která definuje termín kompetence jako: „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“¹⁸ Podle Tureckiové je takto pojatý lidský kapitál souhrnem kompetencí a strategické funkce řízení lidských zdrojů se integrují do jediného systému – konceptu řízení podle kompetencí, umožňující významný posun výkonu firem kupředu, a to především rozvojem vlastních zaměstnanců. Hroník¹⁹ uvádí, že pokud rozvíjíme patřičné kompetence, můžeme tím řídit výkonnost firmy a dosahovat změny v poměrně krátké době. Kompetence vytváří kritéria, která lze použít k identifikaci rozvojových potřeb v organizaci a k naplánování programu vzdělávacích aktivit. Cyklus celoživotního učení a řízení podle kompetencí se pak společně opírají o stejný předpoklad, že kompetentním je jedinec, který dokáže ve svém životě především úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj lidský kapitál, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti a případně také zkušenosti a zdroje motivace.

Nedůsledně a intuitivně bývají občas rozlišovány i pojmy lidský kapitál versus **lidský potenciál**. Lidský potenciál vnímáme jako soubor dispozic a předpokladů člověka, který se zaměřuje na cílevědomé činnosti, které pomáhají organizaci postupovat vpřed. „Termín lidský potenciál obsahuje prvek dynamičnosti a vztahuje se k budoucnosti, zatímco

¹⁷ DVOŘÁKOVÁ, Z. *Slovník pojmů k řízení lidských zdrojů*. C. H. BECK, Praha. 2004. ISBN 80-7179-468-6.

¹⁸ TURECKIOVÁ, M.; VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

¹⁹ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

pojem lidský kapitál se větší měrou vztahuje k současnosti.²⁰ Pokud lidé ke svým základním lidského kapitálu přidávají další vědomosti, dovednosti či zkušenosti, můžeme tento proces nazvat rozvojem potenciálu.

Na osobnostní a pracovní potenciál je vázána kariéra člověka. Otázka, jak odhadnout svůj potenciál pro určitou **pracovní kariéru** a tuto kariéru postupně plánovat a vytvářet, bývá spojována se schopností dobře rozeznat své aspirace (snahy, touhy), zjistit požadované směry vzdělávání a rozvoje a porovnat s možnostmi v určité organizaci. Odpovědnost je tak podle autorů Managementu²¹ rozdělena stejným dílem mezi jedince i organizaci. „Kariéra je složka životní dráhy člověka, která je spjata s jeho pracovním uplatněním. V současnosti je úspěšnost v rozvoji kariéry podmíněna celoživotním učením.“²²

2.2 Teoretický pohled na zvyšování kvality lidského kapitálu

Kvalitu lidského kapitálu lze zvyšovat především v procesu **učení**, a to jak jedinců, tak organizace jako celku. Proces učení musí být trvale součástí každé moderní organizace a lidské zdroje v současné době nelze chápat jako statickou kategorii. Učení můžeme podle Hroníka²³ definovat jako proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Učíme se nejen organizovaně, ale i spontánně. Učení je pojem, který zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání.

„**Vzdělávání** je proces, během něhož člověk získává a rozvíjí nové znalosti, dovednosti a postoje.“²⁴ „Vzdělávání je jeden ze způsobů učení (se), způsob učení je organizovaný a institucionalizovaný.“

Rozvoj je dosažení žádoucí změny pomocí učení (se).²⁵ „Rozvoj zaměstnanců je orientován na získávání znalostí a schopností, které zaměstnanec nepotřebuje nutně k vykonávání stávajícího zaměstnání. Rozvoj se vedle ryze pracovních schopností soustřeďuje i na sociální dovednosti a osobnost člověka.“²⁶ „Rozvoj zaměstnanců zahrnuje

²⁰ VODÁK, J.; KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

²¹ DONELLY, J. H.; GIBSON, J. L.; IVANCEVICH, J. M. *Management*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-422-3.

²² DVOŘÁKOVÁ, Z. *Slovník pojmů k řízení lidských zdrojů*. C. H. BECK, Praha. 2004. ISBN 80-7179-468-6.

²³ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

²⁴ KOCIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

²⁵ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

²⁶ DVOŘÁKOVÁ, Z. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-893-4.

pozitivní změnu kvalifikace a rozvíjení osobnostního potenciálu, včetně životního stylu a zdraví.²⁷ Zaměstnavatel pečuje o odborný rozvoj zaměstnanců.²⁸

Každý člověk by měl vnímat svoje školní vzdělání především jako základnu lidského kapitálu, k němuž je třeba trvale přidávat „vlastní přidanou hodnotu“, tj. další vědomosti, dovednosti, zkušenosti Teoretické vědomosti získává člověk především studiem v rámci školského systému, zejména na středních a vysokých školách, praktické zkušenosti nabývá v praxi, při výkonu určité profese v konkrétních pracovních podmínkách. Dále je třeba zdůraznit, že využívání teoretických znalostí ze školního vzdělání souvisí s výkonem určité profese (nárůst praktických zkušeností), ale také s dalším profesním vzděláváním a rozvojem v organizaci, které může probíhat různými cestami, ať již je to formou systematicky připravovaného dalšího vzdělávání, kurzů či formou sebevzdělávání apod. V těchto souvislostech se vyjadřuje i Mužík v publikaci *Edukace řídicích dovedností*²⁹ a klade důraz nejen na řízení organizace, řízení lidských zdrojů, ale i na řízení sebe sama a rozvoj vlastního potenciálu. Autor v tomto směru upozorňuje na problémové oblasti složek lidského kapitálu:

- Stupeň dosaženého školního vzdělání

Problémovým momentem je, že z oboru a stupně dokončeného školního vzdělání nezískáme informaci o tom, kdy člověk školu dokončil a jak velká je časová mezera, která vznikla od absolvování daného vzdělání. Čím delší je časová mezera, tím větší je také pravděpodobnost, že získané vzdělání v dostatečné míře nezohledňuje a nepostihuje změny, ke kterým v tomto časovém horizontu v určitém oboru došlo a samotný člověk nedokáže původní vědomosti získané ve škole již úspěšně uplatnit. Informace ze svého oboru je třeba si průběžně doplňovat a v současné době již není možné akceptovat názor, že lidé ukončí své vzdělávání absolvováním střední nebo vysoké školy.

V ideální podobě by mělo školní vzdělávání motivovat a podněcovat jedince k nepřetržité ochotě se nadále učit, mít zájem se dále vzdělávat a rozvíjet, zdůrazňovat nutnost aktivního přístupu v procesu učení a převzetí odpovědnosti za vlastní vzdělávací dráhu, protože „osobní, pracovní, ekonomické a společenské změny, kterých je v průběhu

²⁷ DVOŘÁKOVÁ, Z. *Slovník pojmů k řízení lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2004. ISBN 80-7179-468-6.

²⁸ zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce

²⁹ MUŽÍK, J.. *Edukace řídicích dovedností*. People management. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-341-6.

lidského života celá řada, odrážejí potřebu celoživotního učení“³⁰ a „formalizovaný vzdělávací systém, jak jej známe dnes, vytváří pro pojetí celoživotního učení nezbytné základy, tvoří však jen jednu jeho část.“³¹ Pro společnost vědění je rozhodující celoživotní učení, trvající doslova celý lidský život.

Pojmu **společnost vědění** se užívá jako souborného termínu pro označení typu společnosti, ve které se vědění stává dominantní produktivní silou.

Celoživotním vzděláváním pak rozumíme propojený celek nejen formálního vzdělávání realizovaného v rámci školské soustavy, ale i vzdělávání neformálního v průběhu např. dalších zaměstnání jedince, které je organizováno institucemi pro vzdělávání dospělých a vzdělávání informálního, které probíhá v každodenním životě prostřednictvím zkušeností, kontaktů, činností ve volném čase, sledování televize apod. a často nebývá pokládáno za skutečné vzdělávání.

- Praktické zkušenosti

Praktické zkušenosti jsou podle Mužíka sice důležitou součástí profesního rozvoje v organizaci, ale často vznikají samočinně, neplánovaně, neefektivně a nestrukturovaně. V důsledku toho neexistuje přímá úměra mezi narůstajícími profesními zkušenostmi lidí v organizaci a kvalitou odváděné práce. Stručně řečeno: někteří lidé se mohou dopouštět ve své praxi stále stejných a opakujících se chyb, protože se nechtějí učit, jak by se měly pracovní úkoly plnit, jak by se řešení úkolů mohlo vylepšit. Kubr a Prokopenko³² tyto situace též podtrhují a uvádějí, že učit se pouze v pracovním procesu ze zkušeností je často neúčinné, protože např. manažeři, na které se autoři zaměřují, dávají přednost především bezprostřednímu a rychlému plnění úkolů a ne diskuzi o možném úspěšnějším a lepším řešení dané věci. Navíc současnost vyžaduje rozsáhlé systematické vědění a nelze si vystačit jen s praktickou zkušeností.

- Další (profesní) vzdělávání

³⁰ TURECKIOVÁ, M.; VETEŠKA, J., *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

³¹ POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4499-9.

³² KUBR, M.; PROKOPENKO, J., *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-250-6.

„Další vzdělávání je proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně.“³³ Další vzdělávání je důležitým prvkem celoživotního učení. Další vzdělávání můžeme rozčlenit na občanské (např. k rodičovství, k demokracii, ke zdravému životnímu stylu apod.), zájmové vzdělávání (např. vzdělávání zájmových sdružení, vzdělávání seniorů apod.) a další profesní vzdělávání (kvalifikační, rekvalifikační vzdělávání a normativní školení určené právní normou), které je zaměřeno nejen na doplňování nových poznatků či dovedností a návyků, ale i na přenos schopností z jedné pracovní pozice do druhé. Mužik je pojmenovává jako tzv. transferable skills, např. schopnost týmové práce, komunikace, řešení konfliktů apod.

V této oblasti se může jevit jako problém obtížnost vyhodnocení a měření užitku, ověřování účinnosti, vyjádření vlivu a přínosu dalšího profesního vzdělávání pro organizaci. Často se totiž nedokáže průkazně odlišit vliv vzdělávacích aktivit od jiných faktorů ovlivňujících výkonnost lidí a spojení mezi vzděláváním a výborným dosahováním výsledků v organizaci není dostatečně jasné. Vodák a Kucharčíková³⁴ však oponují, že krátkodobé i dlouhodobé pozitivní vlivy vzdělávání organizace dokáže vnímat a pociťovat, pokud je vzdělávání opravdu systematické a navíc je propojeno s posláním, vizí a strategií daného podniku.

Je třeba dodat, že další vzdělávání je třeba vnímat jako důležitou složku celoživotního vzdělávání, které tvoří součást procesu, který usnadňuje uplatnění lidí na trhu práce a adaptuje jedince na nové podmínky společenské, ekonomické i technické. Kromě rozvoje organizace jako celku totiž další profesní vzdělávání sleduje i perspektivu samotného vzdělávajícího se, protože mimo jiné vede k jeho aktivní zaměstnanosti a konkurenceschopnosti na trhu práce, jak bylo výše konstatováno a podle Koubka³⁵ kromě ryze pracovních schopností formuje i sociální vlastnosti jedince tolik potřebné k celkovému vytváření zdravých mezilidských vztahů.

³³ TURECKIOVÁ, M.; VETEŠKA, J., *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

³⁴ VODÁK, J.; KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

³⁵ KOUBEK, J., *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press. 1997. ISBN 80-85943-51-4.

3 Vedoucí pracovník soudobé školy

I když jsou školy specifickými organizacemi a fungují v podmínkách odlišných od tržního prostředí, čelí stejně jako mnohé jiné organizace tlakům v rámci globalizovaných trendů na proměnu svého tradičního pojetí a je možné předpokládat, že další očekávání v důsledku společenských, ekonomických, demografických a technologických posunů na ně budou ještě kladeny.

Změny a postupné převádění stále větší odpovědnosti na školy doprovází další nároky na ředitele škol, jejichž postavení je formováno tendencí k přiblížení jejich role rolím jiných vedoucích pracovníků mimo oblast školství, ale i silícími signály volajícími po tom hlavním, k čemu jsou školy určeny, totiž po výraznější péči o učení žáků, zkvalitňování nabídky vzdělávacích služeb a zodpovědnosti za přípravu mladé generace. Řídící pracovníci ve školství musí být tedy stejně flexibilní a adaptabilní jako manažeři v jiných oborech, aby se škola, podobně jako organizace v podnikatelské sféře, vyrovnala s dramatickými změnami a udržela se na trhu konkurenčních nabídek. Můžeme říci, že role vedoucího pracovníka ve školství se v průběhu času a působením rozmanitých okolností rychle mění.

3.1 Role vedoucího pracovníka školy

Jako **vedoucí pracovníky školy** podle Leithwooda a Riehla vnímáme ty: „kteří na sebe berou ve škole rozmanité role, pracují s ostatními na směřování školy a uplatňují svůj vliv na lidi a věci v zájmu dosažení cílů školy.“³⁶ Plamínek poukazuje na to, že jeden člověk se ve firmě může pohybovat současně v různých rolích, ale neustále by mělo být jasné jemu i jeho okolí, kterou z rolí právě hraje.³⁷ Je to však někdy těžké, protože: „.....běžný ředitel běžné školy vykonává během dne základní role, přechází z jedné do druhé tak rychle, že se třeba sám dobře neorientuje, kým právě teď je.“³⁸

Slavíková³⁹ se vyjádřila k popisu rolí současného řídicího pracovníka v tom smyslu, že pro ředitele je nezbytné:

³⁶ LEITHWOOD, K.; RIEHL, C. *What Do We Already Know About Successful School Leadership?* Příspěvek prezentovaný na konferenci AERA, Chicago, duben 2003 Dostupný z [cit. 2012-02-28]. Dostupný z WWW.: <<http://www.mendeley.com/research/we-already-know-about-successful-school-leadership/>>

³⁷ PLAMÍNEK, J.: *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2002. ISBN 80-247-0403-X.

³⁸ TROJAN, V. *Hýčkáme si ředitele škol ...? : Řízení školy*. 2010, č. 4, Wolters Kluwer ČR ISSN 1214-8679

³⁹ SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D. *Školský management. Modul: Řízení pedagogického procesu*. Studijní texty. [School management. Module: Management of Pedagogical process]. Praha, 2002, nepublikovaný text pro distanční vzdělávání, pro: DiV CŠM.

- vychovávat - v souvislosti s tím, jaký je očekáván přínos každého zaměstnance k dobrému chodu školy
- řídit, vést – dodávat optimismus, elán, motivaci, vytvářet podmínky pro úspěch
- poradit – přinášet pomoc, podporu, rovnováhu, stabilitu
- důrazně upozorňovat – zasahovat, pokud zaměstnanec přes projevenou podporu a pomoc nevykonává svoji úlohu v organizaci podle očekávání

K této problematice můžeme po shrnutí poznatků z publikace *Škola v proměnách*⁴⁰ říci, že ředitelé škol se současně ocitají v několika rolích najednou:

- v rovině institucionální, kdy by měli zvládat úřednickou roli
- v rovině organizační, kdy by měli zvládnout manažerskou roli
- v rovině pedagogické, kdy by měli zvládnout roli podporovatelů hlavních procesů ve škole – učení a vyučování v souvislosti s celoživotním učením a inovacemi podle požadavků doby

Komplexním charakterem práce současného ředitele školy se zabývají i Lhotková a Trojan⁴¹, kteří vycházejí z obecné manažerské teorie a pojmenovávají role, které ředitel naplňuje buď s větším či menším zastoupením:

- role lídra, která spočívá v sestavení vize, koncepce školy, nabídnutí představy, budoucnosti a orientace
- role manažera, která spočívá v dosahování strategických cílů
- role vykonavatele procesu, která spočívá především v bezprostředním plnění úkolů

Na náročnost a obtížnost ředitelské role se můžeme podívat i v norské perspektivě: „Ředitelská role bude v budoucnu podle všeho formována dvěma základními tendencemi:

- 1) bude se přibližovat podobě rolí ostatních vedoucích pracovníků v okrese a kraji
- 2) ředitel bude vizionář a iniciátor, který bude schopen překládat řídicí signály ze strany státu tak, aby vedly k rozvoji školy a nárůstu kvality její práce.“⁴²

⁴⁰ POL, M.: *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4499-9.

⁴¹ TROJAN, V.; LHOTKOVÁ, I., *Hýčkáme si ředitele škol?* Řízení školy. 2010, č. 5, Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679

⁴² KALDESTAD, O. H.; POL, M.; SEDLÁČEK, M. *Vybrané otázky školského managementu. Norská perspektiva*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5078-5.

Známé jsou skutečnosti, že propojení těchto rolí je komplikované a zvládnání z nich vyplývajících úkolů je časově náročné, přináší značné emoční vypětí a vykazuje vysoké riziko stresu. Vést školu v době mnohočetných požadavků je úkolem, který je navíc vykonávaný v určitém druhu izolace a osamocení. Rychlé posuny v náhledu na filozofii vedení školy mohou být pro mnohé ředitele frustrující a to zvláště v případě, když hledají ten jediný způsob „nejsprávnějšího“ řízení. Vedení školy je v dnešní době multidimenzionální, mnohostranně zaměřené, různorodé a relativně komplexní.

Náročnost práce současných ředitelů potvrzují i zahraniční výzkumné poznatky, které zmiňuje Pol ve své publikaci *Škola v proměnách*. Podle Pola byly problémy ředitelů škol objevující se při snaze uspokojujivě plnit očekávání měnící se společnosti zkoumány v Maďarsku, Nizozemí, Norsku, Španělsku a Walesu. Srovnávací studie ukázala řadu podobných rysů a společných hledisek:

- role a úkoly ředitelů škol jsou více komplexní a složitější
- požadavky na školy se mění
- před i po ustavení do funkce ředitele vnímají nedostatky ve vlastní odborné přípravě, rozvoji i podpoře

Aktuální zhodnocení role ředitelů a navazujících nedostatků zaznívá i z poslední zprávy OECD: „I když má ředitel školy v systému klíčovou roli a značnou odpovědnost, tato skutečnost se zatím nepromítla do odpovídajícího kariérního řádu. Příprava na vykonávání funkce ředitele školy je omezená a ředitelé nejsou dostatečně uznáváni ani odměňováni. Málo pozornosti je věnováno schopnostem ředitele směřovat pedagogický proces či potřebám jeho profesního rozvoje.“⁴³

3.2 Vedoucí pracovník mateřské školy a jeho situace

Situace ředitelů/ředitelky mateřských škol je obdobná. Decentralizace školství jim přinesla právní subjektivitu a posílení kompetencí v řízení školy. Celkově to vneslo požadavky na jejich samostatnost a zodpovědnost. Dalšími důležitými momenty bylo to, že se mateřská škola stala školou, změnila se její právní forma, prohloubila se humanizace a individualizace, kdy se klade hlavní důraz na porozumění vývojovým a individuálním potřebám dětí. Ředitelé/ředitelky se stali hlavními aktéry při práci na nově pojatých vzdělávacích programech své školy, což předpokládalo chápat novou filozofii a odbornou

⁴³ Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice © OECD 2012 [cit. 2012-03-11] Dostupné z WWW.: <<http://www.csicr.cz/getattachment/c73fad98-f445-4868-8eb7-bbad2dcc593d>>.

terminologii, rozumět práci s cíli, umět projektovat, vyhodnocovat, diagnostikovat, pracovat se zpětnou vazbou a přijatými opatřeními.

Rodiče dětí z mateřských škol se často vžívají do role klientů škol s uplatňováním sofistikovaných požadavků na vedení školy. Vzhledem k tomu je nutné klást akcent na zvládnutí zásad správné komunikace, reagovat na rodičovské podněty, podporovat procesy spolupráce v rámci vnitřním i v kontextu vnějších vztahů školy, popřípadě adekvátně řešit konflikty apod. Díky neustálým změnám a novelizacím pravidel je třeba více než dříve znát platné dokumenty a předpisy, orientovat se v pracovně právních vztazích, ve své práci využívat nové informační technologie a dovednosti při práci s daty. S chápáním zásad týmové práce a vedení lidí souvisí požadavek, aby vedoucí pracovník školy jasně a účinně stimuloval profesní rozvoj lidí působících ve škole. Doplňme výše uvedené činnosti též o někdy opomíjenou etickou dimenzi práce vedoucích pracovníků škol.

3.3 Podpora role vedoucího pracovníka školy

Dlouhodobý záměr ČR 2011 klade mimořádný důraz na podporu pedagogickým pracovníkům. „Učitelé a ředitelé potřebují větší podporu a jasné vedení.“⁴⁴ Též doporučení zprávy McKinsey and Company zní jasně a zdánlivě jednoduše, zaslouží si však přece jen trochu více pozornosti, než by se mohlo na první pohled zdát. Kromě vlivu proměnlivého okolního prostředí a jeho dalšího vývoje v čase působí na ředitele škol i další faktor hovořící pro nutnost jejich podpory. V učitelských a některých tzv. pomáhajících profesích nemají zaměstnanci většinou dostatek zpětné vazby a uspokojujících hodnotících stanovisek, často ve svém osamocení očekávají vyšší podporu od společnosti, veřejnosti, nadřízených orgánů, zřizovatelů, politiků někdy i od vlastní rodiny. „Oproti podnikové sféře, kde lze změřit dosažení daných cílů např. vyšší zisků nebo platů, školy pracují s živým materiálem. Jejich řízení je založeno na vztazích lidé-lidé, v podnicích pak však převážně na vztazích lidé-věci. Ve školách existují mnohem komplexnější, ale obtížněji uchopitelné cíle a velmi těžko se zjišťuje, zda, v jaké kvalitě a míře jich bylo dosaženo.“⁴⁵

Pokud budeme pozorně sledovat vývoj školských systému v okolních zemích, můžeme konstatovat, že dochází k nárůstu systematicky vytvářených odborných programů

⁴⁴ McKinsey and Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey and Company, 2010.

⁴⁵ ADAMOVÁ, J. *Diagnostika zvládnutí manažerských kompetencí ředitelek mateřských škol okresu Plzeň – jih*. Praha, 2005. Závěrečná bakalářská práce. (Bc.) Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu.

pro ředitele škol a k silícím trendům připravovat vhodné poskytovatele vnější podpory školám a organizovat pro ně v tomto smyslu vhodnou nabídku. Jak opět udává Pol: „Charakter práce vedoucích pracovníků škol s potencionálně silným momentem určité izolace je možné kompenzovat využíváním vnitřních i vnějších zdrojů podpory.“ Pokud vytvoříme účinné mechanismy podpory, je třeba na ně nahlížet jako na propojený celek podpory shora společně s iniciativou jednotlivců uvnitř školy. Žádoucí podpora může přicházet ze strany poskytovatelů, odborníků, kteří stojí vně školy a mohou celkově vnášet do školského prostředí nové podněty a užitečné pohledy zvenčí, na druhé straně předpokládá i zájem příjemce podpory, jeho připravenost a vstřícnost. Řada autorů se shoduje v tom, že podobně jako příprava a podpora učitelů, i podpůrná strategie ředitelů škol by měla vykazovat prvky diferenciaci, individualizace, flexibility a vzájemné dohody mezi poskytovateli a příjemci. Jaké oblasti pod podporou rozumíme?

K ujasnění možných oblastí podpory můžeme použít obecné rozlišení podpory práce podle Kohnové⁴⁶:

- a) kvalitní a náročné profesně zaměřené přípravné vzdělání
- b) systematický a cílený profesní rozvoj, který je realizován jako:
 - další vzdělávání
 - rozvoj profesních kompetencí přímo v praxi
 - samostudium, sebevzdělání
- c) vytvoření objektivních podmínek pro práci – legislativních, materiálních, finančních apod.

Z tohoto hlediska máme naznačený pohled na širokou problematiku, která celkově představuje žádoucí podporu práce ve školách, podrobněji se však nebudeme na celý tento komplex zaměřovat a šířeji ho rozvádět.

Předmětem našeho zájmu z široké oblasti podpory bude především systematický a cílený profesní rozvoj. Pozornost věnujeme souladu přípravy a vzdělávání ředitelů škol s vizí celoživotního učení a na to, zda podpora práce ředitelů škol probíhá v kontextu se specifickostí a komplexností jejich současné role i nových očekávání na ně vztahovaných. Úžeji se budeme zabývat profesním rozvojem v souvislosti s profesní dráhou a konkrétními časovými úseky celého působení a výkonu funkce ředitelů škol, protože jejich roli je též třeba vidět v čase a v určitém vývoji.

46KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím*. In *Sborník: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. PF UK Praha. 2001. ISBN 80-7290-059-5.

4 Profesní rozvoj vedoucího pracovníka školy

Zamyslíme-li se nad výše uvedenými úkoly vedoucích pracovníků škol, naznačenými požadavky a pozicí školy jako jakékoliv, ale i jako specifické organizace v současném měnícím se prostředí, nabízí se nám jednoznačné řešení v kontextu s celoživotním vzděláváním a rozvojem. Jen příprava a podpora vedoucích pracovníků škol, která bude pojmána jako dlouhodobý a provázaný proces respektující jejich specifické potřeby, pomůže ředitelům škol tuto situaci a pocíťovaný „deficit“ řešit. Pokud nechceme spoléhat na intuici a náhodu, je nutné, aby se k novým úkolům škol stále silněji vázala vysoká kvalifikovanost školských pracovníků, jejich připravenost rozvíjet svůj vzdělanostní kapitál a schopnosti osvojovat si řadu zcela nových „kvalit“ prostřednictvím vzdělávání a dalšího profesního rozvoje. „Dnešní řízení vyžaduje demokratický, participativní přístup, schopnost se dostatečně rychle a nepřetržitě vzdělávat i učit se zvládat změny.“⁴⁷

Na specifika role ředitele v souvislosti s profesionálním rozvojem upozorňuje Lazarová: „Ředitel školy je modelem lídra i učícího se. Plánuje vlastní profesionální rozvoj, účastní se akcí dalšího vzdělávání společně s učiteli, orientuje se v teoriích učení a problematice rozvoje lidí.“⁴⁸ Potvrzuje to Lhotková a jiní. „Celoživotní vzdělávání je v dnešní době skutečností, o které nikdo nepochybuje. Pro pedagogické pracovníky, z důvodu jejich povolání, které musí reflektovat nejen nové vědecké poznatky, ale i celospolečenskou situaci, je toto vzdělávání naprostou nutností.“⁴⁹ „Ředitel má důležitou roli jako vzor v postoji k celoživotnímu vzdělávání, jehož nejrůznějších forem se sám účastní.“⁵⁰

Vzdělávání by mělo být celoživotním procesem. Nutnost takového kontinuálního celoživotního vzdělávání pro ředitele škol odvozuje i další příspěvek v odborném měsíčníku *Řízení školy*,⁵¹ který navíc shrnuje současné nejpálčivější problémy týkající se vzdělávání ředitelů:

- ředitel školy může být ve funkci bez manažerského vzdělání 2 roky
- neexistuje podpora (uvádění) ředitelů do praxe

⁴⁷ SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D. *Školský management. Modul: Řízení pedagogického procesu*. Studijní texty. [School management. Module: Management of Pedagogical process]. Praha, 2002, nepublikovaný text pro distanční vzdělávání, pro: DiV ČŠM.

⁴⁸ LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido. Brno. 2006. ISBN 80-7315-114-6.

⁴⁹ LHOTKOVÁ, I. *Profesionalizace klíčových kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení*. Řízení školy. 2010, č. 4, Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679

⁵⁰ DVOŘÁK, D. *Ředitel školy v době standardů*. Řízení školy. 2010, č. 12, Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679

⁵¹ TROJAN, V. *Systém vzdělávání řídicích pracovníků v České republice*. Řízení školy. 2010, č. 12, Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679

- povinné vzdělání (Studium pro ředitele škol – dříve Funkční studium I.) je v rozsahu 100 hodin, neobsahuje oblast vedení lidí
- pro ředitele škol není stanovena žádná další vzdělávací povinnost, neexistuje kariérní systém ředitelů škol (vyplývající úskalí – setrvačnost, vyhoření, opuštění resortu...)
- neexistuje podpora služebně starších ředitelů a ani jejich systematické využívání v procesu vzdělávání řídicích pracovníků ve školství
- vzdělávací programy nepočítají s různými životními etapami ředitelů

Kritické hlasy na adresu nepříliš příznivých podmínek, za kterých se vzdělávání vedoucích pracovníků škol v Česku uskutečňuje, zazněly též z prezentací u kulatého stolu SKAV a EDUin 24. 11. 2011. Znovu bylo mimo jiné poukazováno na potřebu celoživotního kontinuálního vzdělávání řídicích pracovníků a na nutnost celkově efektivnějšího hospodaření s lidským potenciálem ve školství.

Současně byly pojmenovány i problémy, které se vzděláváním ředitelů souvisejí a mají hlubší příčiny. Tyto názory můžeme shrnout do několika bodů:

- řediteli chybí prostor a finanční prostředky na vlastní systematické vzdělávání, chybí mu i zpětná vazba a odborná podpora
- ředitel by měl být vzděláván a vzdělán ve všech tématech managementu, v oblasti pedagogických i psychologických disciplín i ve vzdělávací politice, měl by mít rozsáhlý osobnostní výcvik – na druhou stranu většina ředitelů nemá časovou kapacitu ani na zlomek z toho
- školení ředitelů se často zaměřují na provoz a administrativu, přímo výuky se týká jen 17-35% formálního školení
- i ti nejlepší z nejlepších dnes pravidelně spolupracují s kouči, mentory, aby neztratili tah na branku, přitom v průměrné škole si někdo podobnou podporu těžko může dovolit (možná ještě někdy není tak daleko, aby ji chápal jako podporu – i to je však důsledek dlouhodobé absence jakékoliv cílené podpory v minulosti)
- vztah ředitelů a zřizovatelů škol je často komplikovaný, ředitelé nemají odborné vedení

- zájemců o ředitelská místa je relativně málo, na ředitelská místa se často hlásí minimum kandidátů

Na tomto místě zmiňme i další rizika a upozornění na možné problémy, která se stále častěji ozývají z řad učitelů, ředitelů škol, i od teoretiků, jenž jsou spojena s možným odlivem lidí z učitelské profese, stárnutím pedagogických sborů, zvyšujícím se administrativním zatížením vedoucích pracovníků, nedostatkem času na jejich smyslupný rozvoj a tím i s nejistotou, zda nebude v budoucnu obtížné zajistit, aby školy vedli schopní, odborně a průběžně na tuto funkci připravovaní lidé. Úvaha v duchu tohoto „scénáře“ pak musí zákonitě vyvrcholit myšlenkou o možném ohrožení dalšího rozvoje škol.

4.1 Profesionální rozvoj vedoucích pracovníků mateřských škol

Ředitelé/ředitelky mateřských škol si většinou dokáží připustit, že společenský kontext se natolik změnil, že již není možné vystačit s tím, co se naučili v dobách svých studií nebo co načerpali praktickými zkušenostmi. Sami si jistě intuitivně uvědomovali a uvědomují své vzdělávací mezery, nedostatky a individuální potřeby, zamýšlí se nad nutností vlastního růstu. O formálním významu dalšího odborného vzdělávání pedagogických pracovníků, který je pojímán v zákoně o pedagogických pracovnících jako povinnost, jistě žádný z vedoucích pracovníků mateřských škol nepochybuje. Poptávka po dalším vzdělávání je v mateřských školách tradičně vysoká.

Podpora vedoucích pracovníků mateřských škol v profesním rozvoji však nebyvala ze strany státu nikterak prioritní. Oproti jiným druhům škol měli vedoucí pracovníci mateřských škol, např. při zavádění kurikulární reformy, jen malou příležitost k odbornému systematickému vzdělávání, konzultační podpoře, přístupu k metodickým materiálům a k výměně zkušeností. Navíc často nebylo možné vytvořit zcela ideální podmínky pro tyto aktivity. Jak uvádí Smolíková⁵²: „Překážkou jsou buď omezené finanční možnosti školy, nebo skutečnost, že se pedagogové obtížně uvolňují k účasti na dalším vzdělávání, neboť za ně není v provozu mateřské školy náhrada.“ Krátkodobých seminářů, zabývajících se manažerskou přípravou ředitelů/ředitelky, je jistě celá řada, ale výběr samotnými vedoucími pracovníky probíhá často náhodně a nesystematicky, často se nedokáží v samotných vzdělávacích nabídkách zorientovat. Trend nahodilosti výběru jednotlivých vzdělávacích

⁵²SMOLÍKOVÁ, K.: *Kurikulární reforma v mateřských školách*. Řízení školy. 2011, č. 12. Speciál pro MŠ. Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679

akcí bývá často podporován i ekonomickými důvody, zaneprázdněním ředitelů/ředitelky při aplikaci stále nové a nové legislativy, dostupností nabídky vzdělávání, místa konání akce, dobou a délkou jejího konání. V bakalářské práci *Potřeby a reálné možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol*⁵³ autorka na základě svého výzkumu ohledně volna pro účely odborného rozvoje, který je zakotven v zákoně o pedagogických pracovnících, uvádí, že pouze 13 % vedoucích pracovníků mateřských škol čerpá celých 12 dnů samostudia, 23,9 % čerpá pouze 5 – 10 dnů, nejvíce (58,7 %) čerpá 1 – 5 dnů a 4,3 % vedoucím pracovníkům nedovolují provozní důvody čerpat dny k samostudiu vůbec.

Výroční zpráva české školní inspekce za rok 2010/2011 zmiňuje, že pozitivní vliv měl na kvalifikovanost vedoucích pracovníků v mateřských školách zákon o pedagogických pracovnících⁵⁴. Poslední výroční zprávy ČŠI poukazují na jeho přínos při zapojování mateřských škol do dalšího vzdělávání (ve školním roce 2010/2011 bylo zapojeno již 82 % mateřských škol) a na podíl kvalifikovaných vedoucích pracovníků, který v roce 2011 dosáhl 94,9 %. „Zavedení povinného vzdělávání v manažerských dovednostech napomohlo zvládnout obtížné úkoly spojené s právní subjektivitou i s přípravou a tvorbou nových školních vzdělávacích programů.“⁵⁵ V bakalářské práci *Potřeby a reálné možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol*⁵⁶ autorka na základě svého výzkumu uvádí, že zájem o zvyšování kvalifikace u vedoucích pracovníků mateřských škol a u řadových pracovníků je srovnatelný. Pouze vedoucí pracovníci více vnímají, že pro svoji řídicí práci potřebují znalosti a dovednosti, které nezískali při svém středoškolském studiu, a proto častěji navštěvují různé formy dalšího vzdělávání. Podle výsledků tohoto prováděného výzkumu vedoucím pracovníkům mateřských škol nejvíce vyhovuje forma celodenních jednorázových seminářů, další vzdělávání volí s ohledem na své profesní zaměření, pak teprve následují jejich vzdělávací rezervy, zájmy a vize školy. Z této práce je též zřejmé, že téměř 61% vedoucích pracovníků se zúčastňuje akcí dalšího vzdělávání nejméně 2 x častěji než pedagogičtí zaměstnanci. Do popředí se tak dostává osobní příklad vedoucích pracovníků škol a jejich využití jako vzoru v dalším odborném rozvoji ostatních pedagogů. Toto zjištění však můžeme posuzovat i tak, že se zde objevuje určité riziko spojené se

⁵³ KREJČOVÁ, J.. *Potřeby a reálné možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol*. Praha, 2011. Závěrečná bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu.

⁵⁴ zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

⁵⁵ *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2010/2011* [cit. 2012-02-05]. Dostupný z WWW: ><http://www.csicr.cz/getattachment/f62b6e80-bf60-4685-8a2d-25d328964309><

⁵⁶ KREJČOVÁ, J.. *Potřeby a reálné možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol*. Praha, 2011. Závěrečná bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu.

současnou minimální přípravou řadových pedagogů na možnou budoucí vedoucí funkci. Zatím ne zcela „křiklavý“, ale v budoucnu nežádoucí problém, který z dosavadní praxe vyplývá, je třeba včas pojmenovat, případně začít eliminovat.

Současný systém profesního rozvoje vedoucích pracovníků mateřských škol můžeme charakterizovat takto:

- formální vzdělání manažerského typu si ředitelé mateřských škol doplňují po vstupu do funkce na základě povinnosti dané zákonem o pedagogických pracovnících
- ředitelé jednoznačně upřednostňují krátkodobé školení před ostatními formami podpory a systematickými vzdělávacími programy
- školy mají omezenou možnost uvolňovat své pracovníky, včetně ředitelů na další vzdělávání
- vzdělávací nabídky jsou pro pedagogické pracovníky často nepřehledné
- výběr vzdělávání je nahodilý bez respektování individuálních vzdělávacích potřeb ve specifických obdobích profesní dráhy

4.2 Kariérová dráha ředitele školy a její fáze

Prvním krokem při systematickém přístupu ke vzdělávání a rozvoji je identifikace potřeb, jak bylo výše zmíněno. Jsou tu jistě potřeby společenské – změny v okolním prostředí a potřeba jejich reflektování, ale i potřeby školské politiky, potřeby samotné školy a samozřejmě i vlastní vzdělávací potřeby samotných ředitelů. Zdá se, že pokud budou identifikovány individuální potřeby i v různých obdobích kariéry ředitelů škol, podpora a příprava může být flexibilnější, individualizovanější, diferencovaná a přesněji zaměřená. Už v počátku je totiž velmi důležitá identifikace toho, co chceme profesním rozvojem podpořit. Známe však skutečné specifické potřeby vedoucích pracovníků napříč jejich profesní dráhou? Jak píše Pol ve své publikaci: „V kariérové dráze ředitelů škol je možné, ba dokonce žádoucí rozlišovat specifická období, resp. fáze, ve kterých lze předpokládat různé potřeby ředitelů škol. Na místě je tyto potřeby poznávat a vycházet z nich při volbě adekvátního způsobu přípravy a podpory ředitelů škol“.

„**Kariéra** je složka životní dráhy, která je vázána na pracovní zařazení.“⁵⁷ Můžeme používat i následující definici kariéry: „individuálně vnímaná posloupnost postojů a chování spojených s pracovními zkušenostmi a činnostmi.“⁵⁸ Pojetí kariéry se zakládá na myšlence, že člověk postupuje po vybrané pracovní dráze směrem vzhůru a tento pohyb s sebou současně přináší vyšší plat, vyšší odpovědnost, větší možnost rozhodovat či mít více moci, vlivu a prestiže. Vymezovat kariéru pouze vertikálním vzestupem by bylo však nepřesné. V některých povoláních se naopak jedná o pohyb vertikální, tzn. o tendenci k přesunu mezi pozicemi, které patří na přibližně stejnou úroveň. Sem můžeme zařadit i povolání pedagogického pracovníka, který se pohybuje mezi různými školami a pozice, na kterých působí, jsou si sice podobné, ale přesto mohou vykazovat specifické odlišnosti.

Kariéra je někdy chápána ne ve zcela kladném smyslu, na což upozorňuje Havlová: „V obecném povědomí je pojem kariéra zabarven poněkud pejorativně a má nádech vzestupu, dosaženého ne zcela eticky únosnými prostředky.“⁵⁹ Dochází pak ke ztotožňování pojmu kariéra s kariérismem – „snahy po dosažení vyšší pozice děj se co děj, bez ohledu na použité prostředky.“⁶⁰ Podle některých marxistických sociologů je termín kariéra spojován s kapitalismem a hromaděním majetku, proto vedle tohoto pojmu užívají v odborné literatuře ještě jiný termín - společenský vzestup. Je třeba zmínit, že v době socialismu se však společenský či spíše politický vzestup zvyrazňoval spíše s reprezentací zájmů vládnoucí skupiny, než s uznáním kvalifikovanosti jedince a kvalitou či poctivostí odevzdávané práce.

Pod pojmem **kariérová dráha** rozumí Palán „posloupnost činností rozvíjejících jedince, skládající se z dalšího vzdělávání, formování kvalifikace a pracovních zkušeností tak, aby pracovník byl schopen vykonávat s perspektivou kvalifikovanější, odpovědnější a prestižnější práci či funkci.“⁶¹

Kariérní dráha prochází fázemi, které jsou více či méně typické pro všechna povolání. V odborné literatuře je uváděno, že dráhy kariéry však mívají v jednotlivých organizacích specifickou podobu a také, že organizace nabízejí různou formu rozvoje

⁵⁷ KOCIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

⁵⁸ DONNELLY, J. H.; GIBSON, J. L.; IVANCEVICH, J. M. *Management*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-422-3.

⁵⁹ HAVLOVÁ, J. *Profesní dráha ve 20. století*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-220-6.

⁶⁰ HAVLOVÁ, J. *Profesní dráha ve 20. století*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-220-6.

⁶¹ PALÁN, Z. *Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

kariéry pro své zaměstnance. Armstrong uvádí následující fáze, v průběhu kterých se lidé rozvíjejí různým tempem⁶²:

- začátek kariéry – tzv. fáze expandování, kdy dochází u jedince k rychlému nárůstu nových znalostí a dovedností
- upevňování dráhy kariéry - kdy jedinec využívá již získaných znalostí a dovedností a upevňuje je prostřednictvím zkušeností, potvrzuje si své aspirace
- vyžívání kariéry – jedinec postupuje po dráze kariéry v souladu se svými schopnostmi, motivací a příležitostmi

Hroník hovoří o stupních kariéry:⁶³

- příprava – načerpání poznatků, první zkušenosti, vytváření představ o další kariéře
- rozvoj – nalezení identity a rozhodnutí, kam se jedinec bude dále ubírat,
- vrchol – dosahování maximální výkonnosti, v této pozici je jedinec respektován, je příkladem pro ostatní
- plateau – udržování výkonnosti, předávání zkušeností dalším, vystupování v roli mentora
- útlum – klesání výkonnosti, hledání možností další kariéry ve firmě i mimo ni

Podobnosti nacházíme i ve školním prostředí v pojetí zmiňované Lazarovou⁶⁴:

- počátek kariéry – charakterizován pochopením rozdílu mezi představami a realitou, nadšením z objevování nového
- druhá fáze – charakterizována zpevněním pracovních návyků, zvládnutím rutinních záležitostí, utvářením profesní identity
- třetí fáze – charakterizována experimentováním, zkoušením nových postupů, hledáním nových myšlenek, kladením si vyšších cílů
- čtvrtá fáze – charakterizována přehodnocením dosavadních snah, rezignací na snahu po zdokonalování se
- pátá fáze – charakterizována vyrovnaností, smířením se s „realitou“
- poslední fáze – charakterizována opouštěním kariéry

⁶² ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2.

⁶³ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

⁶⁴ LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido. Brno. 2006. ISBN 80-7315-114-6.

Jak vypadá profesní dráha ředitele školy? V každém povolání a stejně tak i u ředitelů škol lze vysledovat určité momenty a vývojové mezníky v jejich profesní dráze, které ji určují a průběh kariérové dráhy ovlivňují. Existuje řada různých hledisek a přístupů k jejímu zachycení, členění i porozumění. Pol rozlišuje profesní dráhu ředitele ve třech velkých blocích.⁶⁵:

1. fáze vstupní, kdy na počátku stojí kariéerní změna - rozhodnutí stát se ředitelem, určujícím momentem je nástup do ředitelské funkce, a to většinou bez větší formální připravenosti a vybavenosti na práci spojenou s řízením školy, případně s přípravou epizodickou, přístup k ředitelské roli je převážně intuitivní a ovlivněn předchozí učitelskou praxí, vzdělávací potřebou ředitele bývá většinou rychle porozumět nové roli, technicky a operativně zvládnout nové požadavky
2. fáze akční, výkonová, která je naplňována postupnými úspěchy ředitelů, kdy určujícím momentem je hledání vlastní sebedůvěry, ověřování vlastních schopností, učení se z vlastní praxe, budování profesní jistoty a konstruování vlastní představy o ředitelské roli, profesní rozvoj se odvíjí většinou v rovině učení se vlastní praxí a zkušeností, na pocity osamocení a izolace ředitelé reagují budováním neformálních kolegiálních vztahů s ostatními řediteli jako opory při zvládnání ředitelské práce a ke sdílení vlastních zkušeností.
3. fáze vrcholová, která může být často spojena se stereotypem, rutinou, únavou, ztrátou původního zájmu a energie, kdy určujícím momentem je rekapitulace, revize a přehodnocení dlouhodobých vizí a plánů, hledání nové cesty, nové motivace, nových impulzů, snaha uplatnit se v oblastech souvisejících se školstvím, ale mimo rámec vlastní školy

Pokud si uvědomíme specifické určující momenty a rizika, která ovlivňují fáze profesní dráhy ředitelů škol, můžeme z nich vyvodit podněty pro vnější podporu vedoucích pracovníků škol prostřednictvím jejich přípravy a dalšího profesního rozvoje. Vzhledem k tomu, jak odlišné jednotlivé fáze jsou, měla by i vzdělávací nabídka naplňovat požadavek diferenciovanosti, určující momenty zohledňovat a na rizika reagovat. Je však třeba upozornit na to, že vývojové fáze jsou více méně individuální a že každý ředitel nemusí prožívat určující momenty a okolnosti vzhledem k různosti svého osobnostního nastavení a různého životního stylu stejně intenzivně. Poznatky tedy nelze zcela zobecňovat.

⁶⁵ POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P., aj. *Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám*. In *Studia paedagogica*. 2010, roč. 15, č. 1, [cit. 2012-02-28]. Dostupné z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/wupv/home/casopis> >.

Pozornost profesnímu rozvoji v průběhu celé kariérové dráhy mohou navíc snižovat, znesnadňovat nebo odrazovat různé jevy, o kterých jsme zatím podrobněji nehovořili a které mají velmi úzkou vazbu na motivaci. Kromě obtížné zastupitelnosti ředitelů ve školách, jejich pracovnímu vyčerpání, únavě, stresu a jejich různé otevřenosti k učení to mohou být např. komplikace s cestováním, nepřehlednost nabídek vzdělávání, negativní zkušenosti s kvalitou vzdělávání, žádná vidina kariérového postupu a mizivá regulace dalšího vzdělávání z úrovně školské politiky či osobní a rodinný kontext. V odborné literatuře většinou najdeme zmínky o tom, že další vzdělávání a rozvoj považují pedagogičtí pracovníci, i přes své uvědomění jeho užitečnosti a v zákoně⁶⁶ vymezené povinnosti, spíše za osobní věc každého jedince. Přesto na základě výše uvedených dílčích informací máme stále pochybnosti o tom, zda může být v České republice zákonem⁶⁷ vymezený předpoklad pro výkon funkce ředitele školy v podobě Studia pro ředitele škol a školských zařízení pokládán pro různé profesní etapy ředitele a jeho celou kariérovou dráhu za dostatečný.

4.2.1 Fáze vstupní a profesní rozvoj

Za nejproblematictější a nejnáročnější fázi se určitě považuje fáze vstupní, kdy ředitelé začínají působit ve funkci. To potvrzuje i Slavíková⁶⁸, která uvádí, že po jmenování do funkce ředitele, dochází vůči jeho osobě k mnoha zásadním změnám:

- mění se společenské zařazení a hodnocení jednotlivce
- mění se vnímání jednotlivce, který je chápán jako osobnost s autoritou
- jednatel zůstává ve své roli osamocen, mění se jeho vztahy k ostatním členům pedagogického sboru
- jednatel získává více diskrétních informací, ke kterým je vázán mlčenlivostí
- funkce přináší odpovědnost nejen za práci jednotlivce, ale i za práci všech jeho spolupracovníků

⁶⁶ zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

⁶⁷ zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

⁶⁸ SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D. *Školský management. Modul: Řízení pedagogického procesu*. Studijní texty. [School management. Module: Management of Pedagogical process]. Praha, 2002, nepublikovaný text pro distanční vzdělávání, pro: DiV ČŠM

Dále se s tímto tvrzením shodují i polští konzultanti pro řízení vzdělávání a prezentují svá zjištění: „ První rok v postavení ředitele školy je určitě jedním z nejtěžších v pracovní kariéře.“⁶⁹ Co je údělem nového vedoucího pracovníka vyjadřují takto:

- „konfrontuje obvykle optimistické vyobrazení témat úkolů ředitele se skutečnými problémy každodenního života
- musí se smířit s náročným očekáváním učitelů, administrativních i ostatních pracovníků, rodičů i žáků či studentů
- je postaven do izolace, která je určitou součástí etapy života v školské kariéře“⁷⁰

Nad obsahovým rámcem národního vzdělávacího programu pro ředitele škol diskutovali např. v Norsku. Kaldestad, Pol a Sedláček uvádějí, že tamní ministerstvo je připraveno zřetelně definovat nároky na ředitele a vymezit vzdělávací program pro nové ředitele a vedoucí pracovníky škol, kterým tento typ vzdělání chybí. Požadavek absolvovat formální vzdělávání je stanoven pro všechny, kteří do role ředitele v Norsku nastupují. Program má být uskutečněn s těmito parametry:

- „vzdělávací nabídka má být odpovědí na výzvy, kterým škola aktuálně čelí
- má být nabídkou pro všechny nově zaměstnané ředitele základních škol v Norsku
- má být dobře strukturovaná a zaměřená na konkrétní cíle
- má být zaměřená na skutečné potřeby
- má mít praktické a dosažitelné výstupy“⁷¹

Ředitelé v této době také často pociťují v souvislosti se zvládnáním nových úkolů a činností svůj deficit v organizaci svého času. Málomnozí začínající ředitel dokáže objektivně posoudit současný stav a podmínky, ve kterých se momentálně nachází, zaměřit se na nalezení rezerv ve své práci a využívání racionálních a efektivních pracovních postupů a technik. Řešení narůstajících úkolů probíhá většinou ukrajováním vlastního času na odpočinek, rodinu, vlastní koníčky, spěchem a honěním se. Stanovení programu na efektivní

⁶⁹ ELSNER, D.;BEDNAREK, K.. *První rok ředitelem školy*. [cit. 2012-02-28]. Dostupné WWW.: <
<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/06/danuta-elsner-krzysztow-bednarek-prvni.html>>

⁷⁰ ELSNER, D.;BEDNAREK, K.. *První rok ředitelem školy*. [cit. 2012-02-28]. Dostupné z: WWW.: <
<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/06/danuta-elsner-krzysztow-bednarek-prvni.html>>

⁷¹ KALDESTAD, O. H.; POL, M.; SEDLÁČEK, M.. *Vybrané otázky školského managementu. Norská perspektiva*. Brno:Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5078-5.

zvládání času v kontextu s prací ředitele a jeho zařazení do plánu dalšího vzdělávání a rozvoje by bylo v této fázi profesní dráhy velmi přínosné. „**Time management** se uplatňuje jako plánovací technika, jeho předmětem je vlastní čas manažera. Vyžaduje podrobný záznam využití disponibilního času během sledovaného období – snímek pracovního dne, rozřídění času do typů činností s časem nutným na jejich zvládnutí, úvahu pro stanovení priorit. Následně je možno zavést plánování využití času podle stanovených priorit.“⁷²

Naši ředitelé na počátku své profesní dráhy chtějí mít často jasno v tom, co se od nich celkově očekává v jejich nové roli, ke které přistupují převážně s optimismem a nadějemi, jaká je možnost jejich dalšího profesního rozvoje, případně kariérního růstu. S ohledem na situaci v České republice jsou však většinou: „... školeni na primárně provozní a administrativní výkon role.“⁷³ V této fázi však postupně objevují, poznávají a chápou rozdíl mezi představami a realitou.

Jaká je tedy česká realita? Kvalifikační příprava začínajících ředitelů škol a požadavky na jejich profesi je v České republice dána zákonnou normou.⁷⁴ Jedná se o povinné Studium pro ředitele škol a školských zařízení (označováno také za Funkční studium I.), které je pojímáno celostně, kontinuálně a s velkým důrazem na technickou stránku řízení hlavně v oblastech ekonomických a právních. Studium absolvent získá znalosti a dovednosti v oblasti řízení škol a školských zařízení a v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů, které jsou předpokladem pro výkon funkce ředitele školy a školských zařízení. Studium trvá nejméně 100 vyučovacích hodin a je ukončeno závěrečnou zkouškou před komisí.

V nabídkách vzdělávání pro začínající ředitele škol se objevují i typické vzdělávací akce - tradiční epizodické kurzy, semináře, školení a jednorázové přednášky od různých vzdělávacích organizací i soukromníků. Ve vzdělávání ředitelů mají určitě své nezastupitelné místo jako doplněk systematického rozvoje, nemohou však souvislé vzdělávací programy zcela nahradit. Krátkodobé akce bývají dokonce někdy vzhledem k časovým, finančním i jiným možnostem řediteli preferovány, což není specifikem pouze českého školství. Tato školení jsou však organizována především jen s cílem předat informace, přebrat hotové poznatky či postupy a zřetelnější zaměření na podporu celoživotního učení v kontextu s novými výzvami, očekáváními a reflektováním vývojových

⁷² PALÁN, Z. *Lidské zdroje*. Praha, Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

⁷³ McKinsey and Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey and Company, 2010.

⁷⁴ Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérovém systému pedagogických pracovníků

trendů tyto nesystematické programy většinou nevykazují. A položme si další otázku: Hlídá někdo jejich kvalitu? Objevují se navíc názory některých ředitelů, že ač se cítí těmito semináři „přeškoleni“, nedaří se jim z různých důvodů nové znalosti aplikovat do vlastní praxe.

Můžeme říci, že tradiční programy pro přípravu vedoucích pracovníků škol se zaměřují především na zvládnání operativního řízení škol, což je samozřejmě důležité, potřebné a novými řediteli žádané, neorientují se však na schopnosti uvažovat o své škole v širším celoevropském či dokonce globálním kontextu a hlavně nepřikládají význam specifickým situacím na jednotlivých školách, které výrazně práci začínajícího ředitele ovlivňují.

Někteří autoři proto zdůrazňují právě pro toto období silně individualizovaný přístup k přípravě začínajících ředitelů. Při vstupu do nové role většinou ředitelé neumějí hospodařit se svým časem, jsou pohlceni chodem školy a nové úkoly nedokáží delegovat, někdy mohou mít problémy s komunikací a vedením lidí nebo se nedovedou vyrovnat se zděděnou kulturou ve škole.

Jedinečnost situace nástupu do manažerské role zohledňuje např. Malone⁷⁵, který doporučuje při zaměření se na tuto cílovou skupinu specializovanou podporu formou **mentoring** programu. Ten představuje pomoc až ochranu z pozice zkušeného odborníka s praxí jako určitou formu kolegiální podpory a má charakter společného hledání možných způsobů řešení problémů v kontextu, v němž život v určité škole probíhá. „Mentorování může být chápáno také jako intervence, poskytování rad, pomoc člověku v nouzi, poradenství dospívajícím, profesní poradenství mladým lidem, pomoc začínajícím pracovníkům apod.“⁷⁶ Nezbytností je, aby odborník z praxe – mentor byl vstřícný, nedirektivní, citlivý, aby uměl naslouchat bez hodnocení a posuzování a vhodně tímto způsobem posiloval atmosféru vzájemné důvěry. Jedná se o službu, která je poměrně běžná v ziskové sféře, ve školství však je novinkou, které brání nedostatečná informovanost, nezkušenost s touto formou rozvoje, někdy finanční nedostupnost či nedostatek vzájemné důvěry mezi mentorem a ředitelem. Podle našeho názoru si nebudeme klást otázku, zda mentorství pro začínající vedoucí pracovníky škol ano či ne, ale spíše, za jakých okolností a podmínek má být ředitelům nabídnuto, zda existuje dostatek poskytovatelů tohoto

⁷⁵ MALONE., R. J. *Principal mentoring. ERIC Digest 149*. [cit. 2012-02-28]. Dostupný z WWW.: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED457535.pdf>>

⁷⁶ KŘIVOHLAVÝ, J. *Mentorování jako forma sociální opory*. In Mareš, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nukleus, 2002. ISBN 80-8622-546-1.

moderního způsobu rozvoje, jak jsou mentoři připravováni či vyškoleni a zda působí dostatečná osvěta tzn., zda jsou ředitelé o cílech a funkci této podpory dostatečně informováni.

Požadavek individuálního přístupu k začínajícímu řediteli a spojení s praktickou činností ve školách by splnily i další formy podpory, a to absolvování stáže u zkušeného ředitele školy, setkávání s kolegy z jiných škol a následné výměny zkušeností.

Též **elektronické vzdělávání** založené na řízeném samostudiu, např. e-learningový kurz managementu, lze přizpůsobit individuálním potřebám, očekáváním, studijním podmínkám i možnostem uživatele. Lze kombinovat i podporu mentora a elektronických prostředků, kdy vzniká jiná podoba vedení např. e-mail konzultace, soukromá komunikace s lektorem, chat, internetové diskuze, videokonference, videoukázky příkladů dobré praxe, popř. předávání informací prostřednictvím webových stránek apod. Je třeba podotknout, že u těchto a podobných vzdělávacích metod platí více než jinde, že účastník musí vykazovat dostatek motivace, pevné vůle a odhodlání, aby se sám vše úspěšně naučil, na druhé straně předností je vysoká atraktivnost a názornost samotného vzdělávání. Přesto platí, že e-learning bez osobní formy interakce je pro někoho natolik nepřekonatelný, že se nedokáže vnitřně motivovat a soustředit a výsledek vzdělávání je kontraproduktivní. Výzkum, který se zabýval kvalitou e-learningu, uvádí: „ Jsou dvě velmi důležitá kritéria pro kvalitu e-learningu: musí fungovat bez problémů pro všechny účastníky po technické stránce a musí zde být jasné uplatnění pedagogických principů.“⁷⁷

Příbuzný e-learningu je **blended learning**, který Eger⁷⁸ vymezil jako kombinaci e-learningu a prezenční formy studia. Tento přístup pak dokáže odstranit často kritizované chyby a nedostatky, které mívá „čistý“ e-learning – tzn., že absolventi vzdělávání nezískají jen faktické informace, ale i prohlubující se dovednosti mířící k praxi. Pojem blended learning definuje i Mužík, a to jako tzv. smíšené učení. „Příkladem mohou být semináře v kombinaci s neustálým e-mailovým spojením nebo navazujícím dialogem mezi účastníky. Za blended learning lze považovat i kurzy poskytované prostřednictvím webových stránek v kombinaci s klasickou výukou ve vzdělávacím zařízení apod.“⁷⁹

Další zajímavá inspirace ohledně možného vzdělávání a rozvoje ředitelů našich škol přichází ze Singapuru, kde se náročná příprava budoucího ředitele skládá ze čtyř až

⁷⁷ EGER, L. *E-learning v dalším vzdělávání*. [cit. 2012-02-28]. Dostupné z: WWW.: < www.csvs.cz/konference/NCDiV2004_sbornik/Eger-65-70.doc >

⁷⁸ EGER, L. *Blended learning*. In AULA, 2004, roč. 12, č. 3 Praha: CSVŠ, 2004. ISSN 1210-6658

⁷⁹ MUŽÍK, J. *Rozdíly mezi vzděláváním dětí, mládeže a dospělých*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2004. ISBN 80-86284-45-X.

šestiletého zácviku v pozici zástupce ředitele na více školách a intenzivního půlročního kurzu vycházejícího z programů MBA, jehož součástí je trávení dvou týdnů v podnikové sféře v zahraničí.⁸⁰ Dalo by se říci, že po takovémto „zácviku“ získává absolvent objektivní a nezávislý pohled na sebe i svoji práci, a to i v širších souvislostech.

Zdá se, že u nás převažuje pojetí dalšího vzdělávání jako tradiční a že si ředitelé možnosti profesního rozvoje v celé své šíři ještě neuvědomují.

4.2.2 Fáze akční, výkonová a profesní rozvoj

Tato fáze má podle Pola a kol. spojitost s vytvářením si vlastního stylu řízení, zvládnutí rutinních záležitostí, zakotvením v roli, ale hlavně s uvědoměním si ředitele, že do určité míry zůstal sám a odcizen ostatním spolupracovníkům ve škole. Nejen u ředitelů v českých školách se v souvislosti s tímto zjištěním setkáváme s vytvářením neformální kolegiální podpory, kdy mnozí ředitelé vztahy mezi sebou využívají ke sdílení informací, získávání zpětné vazby, překonávání pocitu osamělosti a k emoční podpoře. Díky této kolegiální podpoře získává ředitel prostřednictvím tvrzení svých kolegů reflexi své práce a hodnocení toho, zda podle jejich názoru při svém řízení postupoval správně či nikoliv. Pokud jsou ředitelské diskuze o problémech z praxe vedené na odborné úrovni, může vzájemná spolupráce vykazovat prvky mentorské podpory, která je zaměřena na specifické potřeby konkrétního ředitele. Tato spolupráce však nebývá často pravidelná, je prováděna intuitivně, nemívá návaznost a vytvořené dostatečné časové podmínky. O jiných formách kolegiální výměny zkušeností se většinou dozvídáme z praxe v jiných profesích, anebo ze zahraničí. Je třeba zmínit alespoň **tutoring** („profesionální podpora zkušenějších směřovanou k těm méně zkušeným⁸¹“), **koučink** („forma podpory spojená s osobnostním, profesionálním či organizačním rozvojem⁸²“), **konzultantství** („poradenství, jehož úkolem je pomáhat v rozvoji vnitřní schopnosti organizace rozvíjet se⁸³“), **supervizi** („pojetí konzultace, pomocí které jedinci, týmy a organizace reflektují své chování a vykonávání práce⁸⁴“), sdílení nejlepší praxe (příklady nejlepších zkušeností), **Bálintovské skupiny**

⁸⁰ McKinsey and Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha:McKinsey and Company, 2010.

⁸¹ LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido. Brno. 2006. ISBN 80-7315-114-6.

⁸² POL, M.: *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4499-9.

⁸³ POL, M.: *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4499-9.

⁸⁴ LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido. Brno. 2006. ISBN 80-7315-114-6.

(„skupinová metoda řešení problému“⁸⁵), apod. Zkušenosti s nimi a jejich uplatnění ve školství je zatím jen málo publikováno.

Ředitelé v této fázi se do jisté míry mnoho naučili vlastní praxí, mají již zkušenosti, utvořili si vlastní profesní identitu, přesto mnozí hledají nové myšlenky a kladou si další cíle. Uchopit vzdělávání ředitelů v tomto období můžeme především prostřednictvím Studia pro vedoucí pedagogické pracovníky, dříve nazývaného též Funkční studium II., které často po absolvovaném Funkčním studiu I. ředitele oslovuje, neboť vnímají svůj subjektivní pocit, že Studium pro ředitele škol jim pro celou profesní dráhu nestačí. Účastník studia získává: „ znalosti a dovednosti v oblasti řízení právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školckého zařízení, zejména znalosti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky a psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií.“⁸⁶ Toto studium je na vyšší úrovni, než povinné studium pro nově nastupující ředitele škol a také ve vyšší hodinové dotaci. Je rozhodně chvályhodné, že studium má prostupnost do tříletého bakalářského studijního programu Školský management, který Univerzita Karlova Praha - pedagogická fakulta organizuje. Další možností je po získání titulu bakalář pokračovat ve studiu magisterském, navazujícím, jehož cílem je kvalifikovaným odborníkům prohloubit teoretické poznatky z oblasti psychologie, sociologie, pedagogiky, vedení lidí, ekonomiky a práva a rozvíjet dovednosti a kompetence nutné k profesionálnímu výkonu řídicí funkce v evropském vzdělanostním prostředí. Nedílnou součástí studia, které bylo zahájeno 8. 10. 2010, je aplikace teoretických poznatků do řídicí praxe. Existuje i možnost následného rigorózního studia.

Ovšem ředitelé, kteří byli ve funkci ke dni účinnosti zákona⁸⁷ (tj. 1. 1. 2005) již déle než 10 let, tvoří zvláštní výjimku. Paradoxně žádnou studijní povinnost nemají, kvalifikační Studium pro ředitele škol absolvovat nemusejí, jejich praxe jim nahrazuje kvalifikační předpoklady. Můžeme se setkat i s tvrzením ředitelů, že z úrovně školské politiky není celoživotní vzdělávání dostatečně propojeno s kariéřním postupem, případně že kariérový postup je omezený, neosvícený zřizovatel školy nic „navíc“ nepožaduje, finanční výhodu jim to nepřinese, tak proč se nadále vzdělávat? Pokud se vrátíme k rostoucí roli celoživotního vzdělávání, reflektované akceleraci zastarávání znalostí a k problémovým

⁸⁵ *Wikipedie* [cit. 2012-02-28]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Balintovsk%C3%A1_skupina>.

⁸⁶ vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérovém systému pedagogických pracovníků

⁸⁷ zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

oblastem lidského kapitálu, které ve své publikaci přibližuje Mužík, musíme konstatovat, že právě v případě těchto ředitelů, kteří se do konce svého působení ve funkci nemusí zúčastňovat žádného rozvíjejícího manažerského vzdělávání, může snadno dojít k tomu, že:

- vzhledem k okolním změnám již původní vědomosti získané kdysi ve škole nemohou úspěšně uplatnit
- vzhledem k osobnímu postoji ke vzdělávání, dojde k vlivu na profesní rozvoj pedagogů i směřování celé školy
- vzhledem k tomu, že se učí pouze ze zkušenosti, existuje tu riziko, že se ve své manažerské praxi mohou dopouštět stále stejných chyb
- vzhledem k odlišnému popisu práce zaměstnaneckého poměru, do kterého byli kdysi přijati, existuje nebezpečí, že podcení budoucnost, nebudou schopni pružně reagovat na vlivy a změny okolního prostředí a uspět v stále náročnějším úkolu řídit školu a práci svých učitelů
- v neposlední řadě vznikne protismyslná situace, že školu, která by měla zcela zásadně podporovat celoživotní vzdělávání, vede ředitel, který se tímto konceptem sám neřídí

Jakou míru pozornosti věnují profesnímu rozvoji jinde? Zpráva McKinsey and Company⁸⁸ uvádí, že v australské Victorii je třikrát ročně posuzován a vyhodnocován osobní plán profesního rozvoje ředitele školy. „Plán osobního rozvoje se zaměřuje na kroky, které lidé navrhnou ve prospěch svého vzdělávání a rozvoje.“⁸⁹ Svaz německých podnikových konzultantů varuje a upozorňuje na deset nejhorších chyb, které mohou jedinci ztížit jeho postavení, či zabránit mu postupu v kariéře. Mezi tyto fatální chyby patří stagnace odborného rozvoje a přílišná jistota svou věcí. „Očekává se, že dnešní odborníci budou své znalosti neustále aktualizovat. Literatura je plná těch, kteří upadli v nemilost, protože považovali své postavení za jisté, nezávisle na svém výkonu.“⁹⁰ Ve Velké Británii se pedagogický pracovník nemůže ucházet o místo ředitele školy, aniž by neprokázal, že má odpovídající vzdělání pro tuto funkci. „Aby však mohl toto vzdělávání zahájit, musí dokladovat celou řadu aktivit i

⁸⁸ McKinsey and Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey and Company, 2010.

⁸⁹ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

⁹⁰ MAI, J.; HILDEBRANDT, S.. *Aufstieg statt Absturz*. Wirtschaftswoche č. 38/2006. Moderní řízení. 2007, č. 1, Praha. *Economia*, 2007. ISSN 0026-87-20

prioritní zájem o řízení školy.“⁹¹Na Slovensku musí ředitel školy po základním funkčním vzdělávání absolvovat i inovační vzdělávání.

Pokud jsou s podobnými trendy dobré zkušenosti, proč české školské prostředí vykazuje v tomto ohledu tak specifické rysy a pohybuje se mimo koncept celoživotního vzdělávání běžný v rozvinutých zemích?

4.2.3 Fáze vrcholová a profesní rozvoj

„...Čas reflexe a rekapitulace chodu školy mnohým odkryl, co se z jejich představ nepodařilo realizovat. Neopomenutelnou roli však hrají i další převážně osobní faktory. Intenzita a zejména dlouhodobost působení ve školství se například u některých ředitelů ozývá v podobě pochopitelné únavy.“⁹²Tato fáze bývá charakterizována zklidněním, rekapitulací plánů a původních záměrů, stagnací a někdy bráněním se novinkám, které by mohly nabourat rutinu a stereotyp ředitele. Revize dosažené práce, zklamání či nerealistické očekávání, čeho mělo být ve škole dosaženo, psychicky náročná práce s lidmi a zodpovědnost za druhé může vést až ke specifickému negativnímu projevu v této fázi tzv. **syndromu vyhoření**, který je popisován jako ztráta ideálů, energie, motivace a někdy ústí v nechuť pokračovat v další činnosti. „Syndrom vyhoření vzniká zejména dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně náročné. Při vzniku syndromu vyhoření se kombinuje velké očekávání pracovníka (subjektivní příčiny) a zátěže, které plynou z vysokých nároků (objektivní podmínky).“⁹³ Do jisté míry lze se tomuto stavu bránit poznáním situace, ve které se jedinec nachází, vnější pomocí a určením, co lze s tímto stavem dělat, ale i vytvářením prostředí, které přeje dalšímu učení, rozvoji a systematickému přemýšlení o budoucnosti.

Přístup ředitele k výkonu jeho funkce se mění, může mít problémy s udržení motivace, elánu, zájmu, se zvládnutím moderních technologií, často je bez naděje na nějakou významnější výzvu nebo změnu ve své práci či kariérovém postupu, může mít obavy v souvislosti se svým zdravím, únavou, ubývajícími silami a nutností stále stejného pracovního nasazení. Předností je však jeho odpovědnost, nadhled, loajalita, schopnost

⁹¹ LHOTKOVÁ, I. *Celoživotní učení manažerů vzdělávání: Řízení školy*. 2011, č. 1, Wolters Kluwer ČR. ISSN

⁹² POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P., aj. *Profesní dráha základních škol. Od fáze profesní jistoty k novým výzvám*. [cit. 2012-02-28]. Dostupné z WWW.: < <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/09/milan-pol-lenka-hlouskova-petr-novotny.html> >

⁹³ KOCIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

pochopit komplexnost problému a dlouholeté nezaplacené zkušenosti, které jsou v českém prostředí většinou nedostatečně využívány i rozvíjeny. Využití potenciálu zkušených ředitelů jako lektorů nebo mentorů má význam pro začínající ředitele na počátku jejich profesní dráhy, ale i pro samotné mentory, jejichž motivace, pocit užitečnosti, ocenění, návrat k ideálům a možnost nové seberealizace a obohacení jejich dosavadní praxe se tak ve vrcholové fázi profesní dráhy posiluje. Samozřejmě věk nebo délka praxe v ředitelské funkci není automaticky předpokladem pro zvládnutí mentorských a lektorských dovedností. Zkušený ředitel může přejít do těchto rolí v případě, že bude rozvíjet své odborné kompetence, dokáže poskytovat odbornou podporující zpětnou vazbu, porozumí svému poslání a vyjádří ochotu své léty prověřené zkušenosti předávat. V Česku bohužel celkově kvůli předsudkům a různě pojímaným stereotypům někdy podceňujeme zkušenosti a invenci zkušených pracovníků nevyužíváme. Můžeme sledovat signály, kdy „...ve firemní sféře (ale není to výjimkou ani ve školství) nastal trend důvěry a nadějí v mladé pracovní síly a pro starší pracovníky tak nemusí být vždy snadná konfrontace s jejich v porevoluční době nabytými vědomostmi a dovednostmi. Riziko mezigeneračního nedorozumění a napětí pak zvyšují situace, kdy mladí kolegové v inovačních snahách necitlivě popírají po léta vytvářené zkušenosti a hodnoty.“⁹⁴

4.3 Proces vzdělávání a rozvoje

Vzdělávání a rozvoj by měly být nedílnou součástí procesu řízení ve firmách, organizacích, školách. Formální programy vzdělávání tvoří základní součást rozvoje učitelů a ředitelů ve školách po celou dobu jejich profesní dráhy. Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.⁹⁵ Ředitel školy vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.⁹⁶ Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou uvedeny ve vyhlášce č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků v platném znění. Za profesní rozvoj učitele je v odborné literatuře považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjejí individuální schopnosti, znalosti a další charakteristiky povolání učitele.⁹⁷

⁹⁴ LAZAROVÁ, B. *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů.*:Brno. Paido. 2011. ISBN 978-80-7315-206-2.

⁹⁵ zákon č. 563/2004Sb. o pedagogických pracovnících

⁹⁶ zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

⁹⁷ KOHNOVÁ, J. *Vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj.* Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7290-148-6

Armstrong uvádí, že lidé jako nejcennější majetek organizace, přispívají individuálně i kolektivně k dosahování cílů podniku. „Základním cílem vzdělávání pracovníků je pomoci organizaci dosáhnout jejích cílů pomocí zhodnocení jejího rozhodujícího zdroje, tj. lidí, které zaměstnává.“⁹⁸

Podle Armstronga jsou konkrétními cíli vzdělávání:

- rozvinout dovednosti a schopnosti pracovníků
- zlepšit jejich pracovní výkon
- uspokojovat budoucí potřebu lidských zdrojů v organizaci z vnitřních zdrojů
- snížit čas potřebný k zácvičení a adaptaci pracovníků začínajících pracovat na nových nebo jiných pracovních místech

Překladatel knihy *Řízení lidských zdrojů*⁹⁹ doplňuje tyto cíle i o zvyšování spokojenosti zaměstnanců a jejich konkurenceschopnosti na trhu práce a zařazuje vzdělávání mezi zaměstnanecké výhody. Specialisté na rozvoj a vzdělávání uvádějí, že praxí se prokázaly výhody systematického přístupu¹⁰⁰. Aby bylo vzdělávání systematické, což je předpokladem nejefektivnějšího způsobu, mělo by být plánované, dobře zacílené, logicky navazující, promyšlené a organizované. Systém představuje souhrn jednotlivých částí a jejich prvky se navzájem ovlivňují a propojují vzájemnými vazbami. Pak jde o uzavřený proces, který se skládá ze čtyř základních fází: identifikace potřeby, plánování, realizace, vyhodnocení výsledků a účinnosti. Poté následuje promítnutí zpětné vazby do dalšího kola vzdělávání.

- **Identifikace potřeb vzdělávání** probíhá většinou formou kontroly, monitorováním a pozorováním určitého nedostatku, který by mohl být zaměstnanci překážkou v dosažení individuálních cílů anebo zaměstnavateli bariérou při dosahování jeho firemní strategie. Potřeba vzdělávání může pramenit i z reakce na vznik neočekávaného problému nebo vzniknout v důsledku budoucích pracovních úkolů a předvídatelné změny v organizaci. Správně organizovaná analýza vzdělávacích potřeb zahrnuje určení jednotlivce (individuální potřeba vzdělávání) anebo skupiny zaměstnanců (kolektivní potřeba vzdělávání), kteří budou vzdělávání a též, co bude cílem vzdělávacího programu nebo rozvojové aktivity.

⁹⁸ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2.

⁹⁹ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2

¹⁰⁰ FOLWARCZNA, I.: *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.

- Při **plánování vzdělávání a rozvoje** se konkretizují cíle vzdělávání, obsah vzdělávacího programu, jeho délka, zabezpečení, odpovědnost za rozvoj, financování, nejvhodnější metody a způsob vyhodnocení účinnosti a efektivnosti vzdělávací aktivity.
- Do fáze **realizace vzdělávání a rozvoje** patří organizační zabezpečení vzdělávacího programu s využitím optimálních metod, nákladů a dodavatelů.
- **Vyhodnocení výsledků a účinnosti programů vzdělávání a rozvoje** se děje podle kritérií pro hodnocení, která byla stanovena již ve fázi plánování vzdělávání. Vyhodnocení má funkci kontrolní: vyhodnocuje, zda a do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel. Jedná se o přínos okamžitý, bezprostřední (tzn., hodnotí se vzdělávací aktivita jako taková), dále jde o přínos dlouhodobý (tzn., hodnotí se míra splnění cíle vzdělávání a implementace nově nabytých znalostí a dovedností do praxe na úrovni celé organizace). Vyhodnocení vzdělávání se použije jako důležitých údajů pro další cyklus vzdělávání.

4.3.1 Metody vzdělávání

Pokud má organizace stanoveny cíle, kterých chce vzděláváním dosáhnout, přistupuje při zohlednění svých individuálních potřeb a požadavků k plánování vzdělávání, do kterého mimo jiné patří i volba vhodné metody vzdělávání.

„**Metodou vzdělávání** zaměstnanců se rozumí specifický postup realizace procesu vzdělávání zaměstnanců, kdy si zaměstnanci systematicky osvojují a zvyšují kvalifikaci pro vykonávání sjednané práce, dosahování požadovaného výkonu a rozvíjení žádoucí přizpůsobivosti změnám podmínek vykonávané práce a požadavků stávajícího zaměstnavatele.“¹⁰¹ Aby bylo vzdělávání opravdu efektivní, je třeba jednotlivé metody spolu kombinovat. „Neexistuje žádná nejlepší vzdělávací metoda. V každém jednotlivém učebním případě lze použít řadu vzdělávacích metod. Různost (kombinace) metod zvyšuje motivaci vzdělávaných k efektivnějšímu učení.“¹⁰²

K rozlišení metod vzdělávání můžeme použít jejich rozdělení do dvou skupin podle Koubka.¹⁰³

- a) Metody vzdělávání na pracovišti
- b) Metody vzdělávání mimo pracoviště

¹⁰¹ ŠIKÝŘ, M. Řízení školy. 2011, č. 9, Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679

¹⁰² KUBR, M., PROKOPENKO, J., *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing, a.s. 1996. ISBN 80-7169-250-6.

¹⁰³ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press 1997. ISBN 80-85943-51-4.

4.3.1.1 Metody vzdělávání na pracovišti

Metody vzdělávání na pracovišti bývají odborníky považovány ve vztahu k metodám mimo pracoviště za účinnější. Důležitou přednost tvoří možnost individuálního a specifického přístupu k potřebám vzdělávaného a to, že vzdělávání se odehrává co nejbližší skutečné práci v terénu, šetří se čas a finance. Soubor metod, které se odehrávají na pracovišti, je poměrně obsáhlý, zmíníme se jen o těch, které jsou podle našeho názoru využitelné a využívané v českých školách.

- a) Pracovní porady: účastníci se seznamují s problémy a fakty, dochází k výměně zkušeností, postojů a názorů, tato metoda je též některými autory definována jako metoda na rozhraní mezi pracovištěm a mimo pracoviště
- b) Práce na projektu či pověření úkolem: účastník plní konkrétní úkol (získat kolegy pro spolupráci, navrhnout, vyřešit projekt, vést pracovní tým aj.) s cílem, že prokáže schopnost aplikovat svoje znalosti a dovednosti, přičemž má vytvořeny všechny potřebné podmínky a je mu poskytnuta podpora i zpětná vazba, slouží rozvoji kreativity, rozhodování, vedení týmu, samostatnosti apod.
- c) Osobní konzultace s odborníkem z praxe: konzultace s odborníkem, se kterým je možno konzultovat různá témata a problematiku praxe, nevýhodou je nesoustavnost, výhodou individuální přístup
- d) E-learning – často nazýván novým směrem ve vzdělávání, počítače umožňují simulovat pracovní situaci, usnadňují učení, poskytují množství informací, někteří jedinci však upřednostňují osobní kontakt s lektorem, ukazuje se, že velmi vhodná je kombinace e-learningu s jinou metodou vzdělávání, či její zakomponování do jiných rozvojových aktivit, nevýhodou jsou náklady na počítačové vybavení a připojení, potřeba určité počítačové gramotnosti účastníků, obtížnost převoditelnosti některých témat do e-learningové podoby
- e) Samostudium: podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů přísluší pedagogickým pracovníkům k samostudiu volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání, „při samostudiu je zřejmé, že se jedná o metodu velmi pasivní, která může mít široký záběr a bez další

podpory a pomoci se obtížně aplikuje v praxi¹⁰⁴, předpokladem každého vzdělávání, samostudia nevyjímaje je velmi důležitá osobní motivace a iniciativa účastníka k dalšímu seberozvíjení, výhodou je volba času i místa k sebevzdělávání

- f) Hospitace nebo stínování – proces provázení kolegy při konkrétní každodenní práci v jeho organizaci na základě společné dohody, účastníci si vyměňují své názory a doporučení, obohacování o své zkušenosti probíhá obousměrně

4.3.1.2 Metody vzdělávání mimo pracoviště

Při uskutečňování těchto metod se předpokládá, že budou organizovány mimo běžné pracoviště zaměstnanců a to převážně hromadným způsobem.

- a) Jednorázová přednáška: obvykle zaměřena na rychlé a jednostranné zprostředkování faktických informací nebo teoretických znalostí prostřednictvím výkladu školitele, chybí možnost interakce, kompenzací může být použití audiovizuálních prostředků k oživení
- b) Seminář: jeho účastníci podílejí aktivně na výuce např. prostřednictvím volné diskuze, uplatňováním svých nápadů na řešení problémů, účastníci jsou stimulováni k aktivitě a více motivováni než u přednášky, výhodou je též rychlá zpětná vazba
- c) Workshop či řešení případové studie: účastníci hledají možná řešení reálného nebo smyšleného, fiktivního problému, výhodou je podpora týmové spolupráce, tvůrčího, analytického i systémového myšlení, komunikace
- d) Kurz: bývá složený z více jednotek - lekcí, přednášek, seminářů
- e) Zážitkové vzdělávání: prostřednictvím her a pohybových aktivit se účastníci zaměřují na rozvoj mezilidských vztahů a empatie, bývá efektivní, protože lidé mají příležitost si situaci „vyzkoušet“
- f) Hraní rolí (popř. manažerské hry): jedná se o metodu orientovanou na rozvoj praktických schopností, sociálních dovedností, samostatnosti, sebeovládání, poznávání lidských vztahů, účastníci na sebe berou cvičnou roli podle předloženého scénáře, vzdělavatel radí a posiluje žádoucí výkon této role

¹⁰⁴ FOLWARCZNÁ, I.: *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.

- g) Setkávání vedoucích organizací, návštěvy škol, stáže: slouží k vzájemnému předávání rad, zkušeností, podnětů, příkladů dobré praxe, materiálů, všichni účastníci jsou aktivní, vzájemně konzultují a vzájemně se ovlivňují

4.3.2 Plán dalšího vzdělávání a rozvoje ředitele školy

Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci vychází z jejích cílů a strategie a je plánován na základě identifikace vzdělávacích potřeb. Pokud shrneme získané teoretické poznatky z výše uvedených kapitol o profesním vzdělávání a rozvoji, můžeme plán dalšího vzdělávání a rozvoje v tomto smyslu aplikovat i na ředitele školy.

Program celého procesu by měl:

- být zaměřen na to, čeho chce ředitel dosáhnout, jaký je jeho cíl
- zohledňovat současnou situaci, potřeby, možnosti ředitele i školy
- obsahovat adekvátní prostředky rozvoje a vzdělávání – co?, jak?, kdy?
- uvádět, jakým způsobem bude možné podat důkaz o pokroku ředitele, popř. rozvoji školy

Plán vedoucího pracovníka v mateřské škole by mohl být v dlouhodobém horizontu koncipován podle následujícího orientačního modelu a následně konkrétně rozpracován do jednotlivých cyklů, aktualizován a upřesňován v návaznosti na průběh celého procesu:

Cíl DVPP	Metody a formy realizace DVPP	Prioritní okruhy obsahu DVPP
<i>Připravit se na výkon funkce ředitele školy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • formální vzdělávání (např. studium pro ředitele škol a školských zařízení dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., tzv. Funkční studium I., studium školského managementu na VŠ...) • stáž u zkušeného ředitele školy 	<ul style="list-style-type: none"> • strategie řízení školy, organizace školy • legislativa ve školství – právo, financování, ekonomika • personální řízení • vedení lidí • řízení pedagogického procesu • tvorba školního vzdělávacího programu • evaluace školy

<p><i>Úspěšně zvládnout začátky v nové funkci</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • mentorské vedení odborníkem z praxe • formální vzdělávání (studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, tzv. Funkční studium II., studium školského managementu na VŠ...) • stínování • vytváření kolegiálních vztahů mezi řediteli • semináře, ucelené kurzy • pracovní porady • přednášky, workshopy s týmovým řešením problému • hraní rolí • e-learning • sebevzdělávání (rozvoj vlastní osoby, kdy si ředitel sám stanovuje cíle, učivo, sám vykonává kontrolu učení a vyhodnocování) 	<ul style="list-style-type: none"> • aktuální legislativa ve školství • vzdělávací politika • zvládání řízení času • řízení krizových situací • personální řízení • vedení lidí • klima školy • efektivní komunikace • řešení specifických situací ve škole
<p><i>Prohloubit dovednosti z oblasti řízení školy</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • práce na projektech rozvoje školy • semináře • kurzy • pracovní porady • přednášky, workshopy s týmovým řešením problému • hraní rolí • kurzy • e-learning 	<ul style="list-style-type: none"> • pedagogické inovace, inspirace • škola v evropském kontextu • změny v roli ředitele, nová role školy, celospolečenské změny • řízení kvality • řízení změn • modernizace školy • využívání potenciálu pracovníků a zvyšování jejich výkonnosti a motivace • prevence syndromu vyhoření, překonání stereotypu a ztráty energie • zdravý životní styl
<p><i>Najít nové výzvy a novou možnost seberealizace, zúročit svoji dlouhodobou</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • kurzy • sebevzdělávání a seberozvoj • pracovní porady 	<ul style="list-style-type: none"> • pedagogické a manažerské inovace, inspirace, psychologické

<p><i>práci ve školství a využít svůj zkušební potencionál</i></p>		<p>disciplíny</p> <ul style="list-style-type: none"> • mentorské dovednosti - budování vztahu mezi mentorem a mentorovaným, pravidla komunikace, řešení konfliktů, způsob plánování profesního rozvoje, vytváření sociální opory • teorie vzdělávání dospělých • zdravý životní styl
--	--	---

5 Směry a trendy v soudobém vzdělávání – využitelnost pro školství?

Většina perspektivních principů a trendů vzdělávání je směřována do ziskové sféry, podle našeho názoru jsou však uplatnitelné a inspirativní i pro neziskové oblasti. Další směr v rozvoji a vzdělávání bychom mohli charakterizovat např. jako: „... stále se zesilující tlak na to, aby rozvoj a vzdělání prokazatelně vedlo ke zvýšení výkonnosti“¹⁰⁵ Podle Hroníka můžeme za nejvýznamnější obecné trendy budoucnosti v rozvoji lidských zdrojů pokládat:

- posun od izolovaných vzdělávacích akcí ke komplexním rozvojovým programům, jejichž aktivity na sebe navazují a existuje tu nepřetržitá zpětná vazba, (jedinec má sám kontrolu nad svým rozvojem, snaha o rozvoj vychází od něho samotného, mezi aktivitami probíhá sdílení zkušeností a samostudium dle principů celoživotního vzdělávání, je zde vyšší efektivnost, provázanost s praxí, důraz je kladen na přenos získaných dovedností)
- just-in-time ve vzdělávání („vytvoření takového vzdělávacího programu, který bude schopen uspokojit v potřebné době potřebnou vzdělávací poptávku,“¹⁰⁶) aby mohl být takový program na zakázku dobře zkonstruován, je třeba klást akcent na definování aktuálních i individuálních vzdělávacích potřeb účastníků i současné směry ve vzdělávání
- využívání standardizovaných internetových kurzů – e-learning (využívání zakoupeného internetového kurzu, který se zaměřuje na osvojení základních znalostí a dovedností potřebných pro vytvoření pracovního standardu zaměstnance, kurzy mohou vykazovat různou interaktivitou – předkládání hotových informací, získávání informací, diskuzní fóra
- vzdělávání zaměřené na aktuální témata (výběr tématu vzdělávání bude silně ovlivněn aktuálními i perspektivními situacemi konkrétní organizace)

„Současné trendy vyjadřují posuny, které se netýkají jenom obsahu a metod, ale také forem, jakož i celého paradigmatu vzdělávání. Dnes už je zcela zjevné, že výsledky firem jsou z rozhodující části v přímé úměře s kvalitou managementu, a tak se soustřeďuje velká pozornost na to, jak optimalizovat vzdělávání a přípravu manažerů, zejména TOP

¹⁰⁵ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

¹⁰⁶ PALÁN, Z. *Lidské zdroje- Výkladový slovník*. Praha: Academia. 2002. ISBN 80-200-0950-7 [cit. 2012-02-28]. Dostupný z WWW.: <<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>>

manažerů.¹⁰⁷ Směry, kterým se podnikové vzdělávání bude ubírat, souvisí s celospolečenskými změnami a technologickým pokrokem. Podle Medzihorského mezi tyto progresivní směry patří:

- **změna koncepce** - kdy postupně dojde k posunu
 - 1) od předem připravených univerzálních kurzů k zacíleným studijním programům
 - 2) od obecné teorie k teorii v kontextu s praxí
 - 3) od izolovaných vzdělávacích akcí k průběžnému systematickému vzdělávání
 - 4) od přednášení školitele k aktivní účasti účastníků vzdělávání
 - 5) od skupinových forem vzdělávání k individuálním
- **změna metodiky** – dojde ke změně tradičních priorit, např.:
 - 1) dříve od teorie k praxi – nyní od jednotlivých případů k jejich zobecnění
 - 2) dříve od obecné analýzy k reflektivnímu porozumění – nyní od izolované analýzy k celostnímu, komplexnímu porozumění
- **flexibilita vzdělávacích programů** - posun od normalizovaných programů k flexibilním, přizpůsobeným aktuálním i předjímaným situacím
- **provázanost vzdělávání** – důraz zvláště u manažerského vzdělávání na jeho vázanost na konkrétní pozici, kterou jedinec v aktuální době zastává, na spojitost rozvoje se strategií, cíli a prioritami organizace
- **důraz na specializaci po základním pracovním proškolení zaměstnanců** – zvláště u dlouholetých zaměstnanců akcent na prohloubení jejich kvalifikace a specializace, společně se zaměřením na adresnost a měřitelnost efektivity vzdělávacích aktivit
- **vzdělávání zaměřené na novou podobu leadershipu** – i když vedoucí pracovník většinou používá zároveň model transakčního i transformačního vedení lidí, objevuje

¹⁰⁷ MEDZIHORSKÝ, Š. *Nové trendy ve firemním vzdělávání současnosti*. 2008. [cit. 2012-02-28]. Dostupné z WWW.: <<http://strategie.e15.cz/prilohy/marketing-magazin/nove-trendy-ve-firemnim-vzdelavani-soucasnosti>>

se trend a větší příklon k transformačnímu modelu leadershipu, který je založen na uspokojování vyšších potřeb pracovníků - na vedení lidí k seberealizaci, seberegulaci, sebekontrolě, s nástroji jako jsou: inspirace, vize, hodnoty, intelektuální úcta, intelektuální stimulace, charisma apod.

- **vzdělávací programy zaměřené na zvládnutí a rozvoj kompetencí** – zaměření vzdělávacích akcí vyplývá ze zjištění, že pokud jedinec kompetenci zvládne, zůstává stabilní složkou charakteristiky jeho osobnosti, je přenositelná na jinou pracovní pozici a je možné předvídat její aplikaci či uplatnění v širokém rozsahu řešení různých profesních situací
- **podpora zavádění koučinku** – koučink umožní jak osobnostní rozvoj jedince, tak jeho tolik potřebné sebepoznání, kouč je pojímán jako průvodce, který pomáhá jedinci využívat jeho vlastní potenciál, „zaměstnanec si pod dohledem určeného kouče dlouhodobě a soustavně osvojuje schopnosti, znalosti a dovednosti, které potřebuje pro svůj odborný i sociální rozvoj a které mu pomáhají k lepšímu zvládnutí pracovních úkolů,“¹⁰⁸ Medzihorský upozorňuje v souvislosti s koučováním uplatnění GROW modelu - techniky pro řešení problémů a stanovování cílů (etapy: jasná definice cíle, realistické určení, jak daleko je koučovaný od svého určeného cíle, poznání překážek a možností, jak je zdolat, určení způsobů a akčních kroků, jak k cíli postupně dojít)
- **důraz na hodnocení efektivity vzdělávání** – trend, který má souvislost s návratností a prokázáním vynaložených prostředků na vzdělávání a rozvoj, vyhodnocování bývá obtížné, přesto je třeba se držet doporučujících postupů:
 - 1) Po vyhodnocení specifických potřeb definovat výsledky, kterých má být vzděláváním dosaženo
 - 2) Definované výsledky přetvořit ve „SMART“ cíle, tzn., cíle budou srozumitelné, měřitelné, dosažitelné, reálné a termínované
 - 3) Zajistit znalost těchto cílů všemi zainteresovanými
 - 4) Zajistit zpětnou vazbu – např. testování znalostí vzdělávaných před a po ukončení vzdělávacího programu, dotazníků pro vyhodnocení akce,

¹⁰⁸ DVOŘÁKOVÁ, Z. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-893-4.

- 5) Zajistit vyhodnocení dlouhodobého přínosu vzdělávání – po delším časovém odstupu zjistit, jak jsou poznatky uplatňovány v praxi
- 6) Využívat zjištěné výsledky pro další kolo vzdělávacího cyklu

Podle našeho názoru je více než pravděpodobné, že tyto trendy a přístupy se dříve či později určitou měrou promítnou i do vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků ve školství. Je otázkou, do jaké míry těmto směrům bude věnována pozornost, zda nebudou vyhodnoceny např. jen jako módní nebo krajní a jaké podmínky a okolnosti je budou ovlivňovat. Nepopíráme, že pokud budeme brát v úvahu povahu práce ředitelů škol a specifikum, ve kterém se jejich práce odehrává, dojdeme při detailním pohledu na možné návrhy změn dalšího vzdělávání ředitelů k potřebě nutných dílčích odlišností a modifikací od vzdělávání v ziskové sféře. V žádném případě bychom však neměli nechat tyto naznačené tendence plynout bez povšimnutí, ale spíše v nich hledat užitečné zdroje, inspiraci a příležitost pro změnu v systému vzdělávání vedoucích pracovníků škol.

Pokud by se povedlo provázat další vzdělávání se smysluplným kariéřním systémem a odměňováním, měli bychom před sebou celistvý koncept gradace profesní dráhy vedoucích pracovníků ve školství, který podpoří budování vlastní zodpovědnosti za profesní rozvoj a možnost kariérového růstu ředitelů, oživí jejich motivaci k celoživotnímu učení, zvýší jejich prestiž, a to vše při jasně koncipovaných a transparentních pravidlech, které v českém školství trochu chybějí.

Hledáme-li odpověď na otázku, kam nasměrovat profesní rozvoj ředitelů v budoucnosti, je třeba vedle nových tendencí v jejich přípravě a programů zaměřených na to, aby ředitelé dokázali reagovat na přicházející změny a podporovali tak i adekvátní proměnu škol, doceňovat i schopnosti vedoucích pracovníků zvládat relativně trvalý „stereotypní“ provoz školy. Pol uvádí, že jak změny, tak i trvání mají důležité místo v práci škol a ani jedno není nadřazeno druhému. „Jde tedy o to na jedné straně připravovat vedoucí pracovníky škol k tomu, aby byli schopni vytvářet a upevňovat struktury, procesy, rituály, často i rutiny a stereotypy školního života, aby zajistili, že jejich zvládnutí umožní každodenní, relativně stabilní chod školy. Současně je významné připravovat vedoucí pracovníky škol k tomu, aby byli schopní a ochotní ve školách podněcovat a podporovat aktivity školu dále rozvíjející, směřující ji ke smysluplným změnám, k nové kvalitě – právě s oporou o struktury každodennosti.“¹⁰⁹ Zní to možná velmi jednoduše, ale i v přípravách

¹⁰⁹ POL, M. *Poznámky k přípravě a práci vedoucích pracovníků škol*. 2010. [cit. 2012-02-28]. Dostupné z WWW.: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2010/10/milan-pol-poznamky-k-priprave-praci.html>>

vedoucích pracovníků by měla být neustále přítomna rovnováha anebo měly být tzv. vyvažovány „obě strany jedné mince.“ Platí to jak ve výše uvedeném případě, tak i v dalších příkladech, které se nám nabízejí a ve kterých jde o vyvažování mezi dvěma dimenzemi: programy zaměřit na řízení, ale i na vedení (dovolujeme si zopakovat, že Studium pro ředitele škol vůbec neobsahuje modul vedení lidí), rozvíjet schopnost zformulovat vizi, ale na druhé straně umět tuto vizi sdílet s ostatními a přizvat je ke spolupráci, zprostředkovat vzdělávání na zvládnutí specifických úzce zaměřených dovedností řízení, ale i na chápání širokých souvislostí v kontextu škol.

Potvrzení těchto myšlenek se nám dostává i z příspěvku v odborném měsíčníku Řízení školy: „Je obtížné vyvažovat v celém systému i v jednotlivých školách mezi dvěma póly, mezi stabilitou a dynamikou. Obě polohy jsou důležité, potřebné a nanejvýš žádoucí...“¹¹⁰

Výčet uvedených pohledů na budoucí vzdělávání je relativní, mohli bychom v jejich přehledu pokračovat. Jsou tu samozřejmě i další nepřehlédnutelné momenty (každá škola má jiné podmínky, požadavky na vzdělávání, které jsou dány okolnostmi, ve kterých se nachází, co a v jaké míře jak která organizace i její ředitel potřebuje ve specifických fázích svého rozvoje), které by neměly být opominuty, přesto „... sílu má ucelenost a vzájemná provázanost uvedených akcentů – tedy jde o to, aby se pokud možno všechny významně promítaly v přípravě i práci vedoucích pracovníků škol a snad aby byly vodítkem či východiskovým rámcem i pro případná hodnocení programů přípravy a vlastní práce vedoucích pracovníků škol ...“¹¹¹

¹¹⁰ TROJAN, V., *Funkční období ředitele školy*. Řízení školy. 2012, č. 2, Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679

¹¹¹ POL, M. *Poznámky k přípravě a práci vedoucích pracovníků škol*. 2010. [cit. 2012-02-28]. Dostupné z WWW.: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2010/10/milan-pol-poznamky-k-priprave-praci.html>>

6 Shrnutí teoretické části

Očekává se, že ředitel bude po celou dobu svého působení ve vedoucí funkci adekvátně reagovat na změny vnějšího prostředí, nové situace, které to vyvolává, úspěšně rozhodovat, využívat nové nabízející se šance, zvládat a nést odpovědnost za rozvoj školy a řízení kvality vzdělávání v nových podmínkách. V úvodní části práce je předestřena otázka, zdali by ředitelé škol nepotřebovali systematictější podporu a pomoc než dosud a zda jsou pro nové úkoly a změny po celou dobu své profesní dráhy dostatečně připravováni. Složitější odpovědi vyžadují další prohlubující podotázky z této problematiky, které se zaměřují na to, jak je aktuální podpora prostřednictvím vzdělávání a rozvoje v souvislosti se zvládnutím kariéry ředitele školy aktuálně vnímána, zda vznikají v úvodní i pokročilejší fázi profesní dráhy pro ředitele nějaká úskalí, ale i zamýšlení se nad tím, jakým směrem by se mohl profesní rozvoj vedoucích pracovníků škol v budoucnu ubírat.

Po nastínění dané problematiky jsme začali hledat souvislosti k danému tématu a školy částečně zasadili do obecnějšího rámce a nahlíželi na ně jako na jakékoliv organizace, které chtějí v prostředí plné změn uspět a dále se rozvíjet. V době, kdy se organizace orientují na podporu lidských zdrojů, jejich další rozvoj a vzdělávání jako celoživotní aktivitu a kdy se následně stávají úspěšnými a životaschopnými, lze předpokládat, že směr, kterým se tyto firmy a podniky vydávají, je v tomto smyslu dobře využitelný i pro školy. Na základě tohoto kontextu jsme zdůraznili, že proces celoživotního učení je vhodně zvoleným nástrojem pro přizpůsobení se proměnlivým podmínkám a zvládnutí nových úkolů obecně.

Následně jsme zmínili náročnou pozici vedoucích pracovníků škol, proměnu, formování a komplexnost jejich rolí a některá specifika jejich práce oproti výrobní sféře jako např. nedostatek zpětné vazby. V souvislosti s tím jsme znovu poukázali na nutnost podpory ředitelů škol. Předmětem našeho zájmu z široké oblasti podpory se stal jejich systematický a cílený profesní rozvoj v souladu s vizí celoživotního učení. Pro nutnost celoživotního vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků škol jsme přinesli teoretické podklady, argumenty, názory a poznatky z odborné literatury, uvedli jsme kritická místa a problémy současného vzdělávání a rozvoje ve školství, i rizika spatřovaná školskými odborníky i profesionály přímo z terénu.

Podrobně jsme se zabývali profesním rozvojem v kontextu s profesní dráhou. Uvedli jsme, co různí autoři rozumí pod pojmem kariéra, kariérová dráha a její etapy. Vymezili jsme členění kariérové dráhy - jednotlivé fáze, strukturování, charakteristiky i specifika

těchto konkrétních časových úseků, zajímali jsme se o jejich vliv na vzdělávací potřeby a priority rozvoje ředitelů škol, mapovali jsme zkušenosti z této oblasti v zahraničí. Na základě studia odborné manažerské literatury jsme uvedli předpokládané potřeby a vyplývající požadavky na vzdělávání v těchto specifických fázích a snažili se z nich vycházet při hledání možné přípravy a podpory vedoucích pracovníků škol. Krátce byly zmíněny faktory, které mohou pozornost profesnímu rozvoji ze stran ředitelů snižovat. Dále byly uvedeny a vysvětleny podstaty metod vzdělávání, které jsou v oblasti školství, někde více, někde méně využívány a poukázali jsme na jejich možné výhody či nevýhody. V závěru jsme představili očekávané trendy ve vzdělávání, což může určitým způsobem zvyšovat aktuálnost tohoto tématu, na druhou stranu v sobě zahrnuje i riziko rychlého zastarávání informací a změny názorů patřící k dnešní turbulentní době.

Celý profesní rozvoj patří k tématům s poměrně širokým záběrem a rozsáhlými souvislostmi. Otázek, které se k analyzování této problematiky váže, je více než dost. V empirické části se v tomto smyslu zaměříme při prohlubování našeho poznání pouze na situaci mateřských škol v rámci Plzeňského kraje a pokusíme se zmapovat aktuální stav pozornosti, kterou vedení těchto škol svému profesnímu rozvoji věnuje.

7 Výzkumná část

7.1 Cíle výzkumu

Praktická část této práce se zabývá výzkumem v oblasti profesního rozvoje vedení mateřských škol v Plzeňském kraji. Hlavním cílem je zmapovat aktuální stav pozornosti, který vedení mateřských škol svému profesnímu rozvoji věnuje. Mezi dílčí cíle patří snaha zjistit:

- zda vedoucí pracovníci mateřských škol pokládají možnost profesního rozvoje v průběhu své profesní dráhy spíše za výhodu nebo spíše za povinnost
- v jaké fázi své kariérové dráhy pocítují vedoucí pracovníci mateřských škol nejvyšší potřebu podpory a vzdělávání
- co by vedoucím pracovníkům podle jejich subjektivního názoru zvýšilo jejich úspěšnost při vstupu do manažerské role
- jak subjektivně hodnotí vedoucí pracovníci současnou nabídku vzdělávacích programů v souvislosti se svými rozdílnými vzdělávacími potřebami v různých fázích své kariérové dráhy
- jaké jsou bariéry, které snižují vedoucím pracovníkům míru pozornosti, kterou věnují svému rozvoji a vzdělávání
- jaké metody vzdělávání a rozvoje jsou vedoucími pracovníky v průběhu jejich kariérové dráhy nejčastěji využívány
- zda je počítáno při plánování dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků v mateřských školách s rozvojovými programy, které napomáhají zvládnout stres a organizaci času
- zda a za jakým účelem využívají vedoucí pracovníci v mateřských školách vzájemné neformální kolegiální vztahy
- do jaké míry by vedoucí pracovníci mateřských škol přivítali v průběhu své kariérové dráhy možnost mentorského vedení
- zda by vedoucí pracovníci v mateřských školách přivítali např. v závěru své kariérové dráhy přesun do odlišných rolí a do jakých

- jak vedoucí pracovníci mateřských škol vnímají aktuální podporu rozvoje a vzdělávání v souvislosti se zvládnutím všech fází v kariéře ředitele
- jaká forma vzdělávání by úspěšnost jejich vstupu do manažerské role nejvíce zvýšila
- co jejich míru pozornosti věnované profesnímu rozvoji snižuje
- jaké metody vzdělávání a rozvoje ředitelů mateřských škol nejčastěji využívají
- zda vzdělávací nabídka je podle jejich názoru dostatečně diferencovaná vzhledem ke specifickým jednotlivých etap profesní dráhy ředitelů
- v jaké míře a do jakých rolí by vedoucí pracovníci mateřských škol osobně přivítali svůj přesun jako zúročení své práce ve školství

Zjištěné výsledky a jejich interpretace přispějí k dokumentaci současného stavu vnímání potřeby vzdělávání a rozvoje managementem mateřských škol v kontextu jejich profesní dráhy. Budou též poskytnuty vzdělávací instituci NIDV (konzultační centrum), která v nich může najít inspiraci a výzvu k hledání nových cest rozvoje managementu mateřských škol. Výsledky budou nabídnuty i vedoucím pracovníkům mateřských škol, kteří o ně projeví zájem, popř. mohou být využity i jako doporučující materiál pro podporu rozvoje lidských zdrojů v mateřských školách.

7.2 Formulace hypotéz

Na základě zpracovaného přehledu názorů vážících se k problematice profesního rozvoje a s přihlédnutím k vlastní zkušenosti byla formulována následující tvrzení:

1. Většina ředitelů (80%) sledovaných škol vnímá další vzdělávání a rozvoj v průběhu své profesní dráhy jako výhodu. (vztahuje se v dotazníku k položce č. 1)
2. Ředitelé pociťují vstup do úvodní fáze kariérové dráhy bez formální manažerské přípravy a uvedení do praxe jako překážku v adaptaci na novou profesní roli. (vztahuje se v dotazníku k položce č. 3)
3. Ředitelé v mateřských školách využívají ve všech fázích své kariérové dráhy více metod vzdělávání a rozvoje mimo pracoviště než metod vzdělávání na pracovišti. (vztahuje se v dotazníku k položce č. 7, 8)

4. Podle subjektivního hodnocení ředitelů není ve sledovaných mateřských školách nabízena diferencovaná nabídka podpory vážící se k odlišným fázím kariérové dráhy těchto vedoucích pracovníků. (vztahuje se v dotazníku k položce č. 5)

Pro ověření či naopak vyvrácení hypotéz byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie.

8 Metodologie výzkumu

8.1 Základní a výběrový soubor

Základní soubor tvoří 190 ředitelů mateřských škol Plzeňského kraje a vedoucích učitelů v případě spojení mateřské a základní školy nebo odloučených pracovišť mateřských škol Plzeňského kraje (zřizovatel – obec). Vzhledem k tomu, že nebylo zjišťováno, zda manažerskou profesi zastává muž nebo žena, hovoříme pro zjednodušení v celém textu o ředitelích, vedoucích pracovnících mateřských škol a respondentech.

Rozsah výběrového souboru je 100 vedoucích pracovníků mateřských škol Plzeňského kraje, kteří byli získáni prostým náhodným výběrem pomocí tabulky náhodných čísel.

Adresy respondentů měly být původně získány ze Zlatých stránek, nakonec bylo využito jako zdroje kontaktů z kompletní databáze mateřských škol na webových stránkách Krajského úřadu Plzeňského kraje.

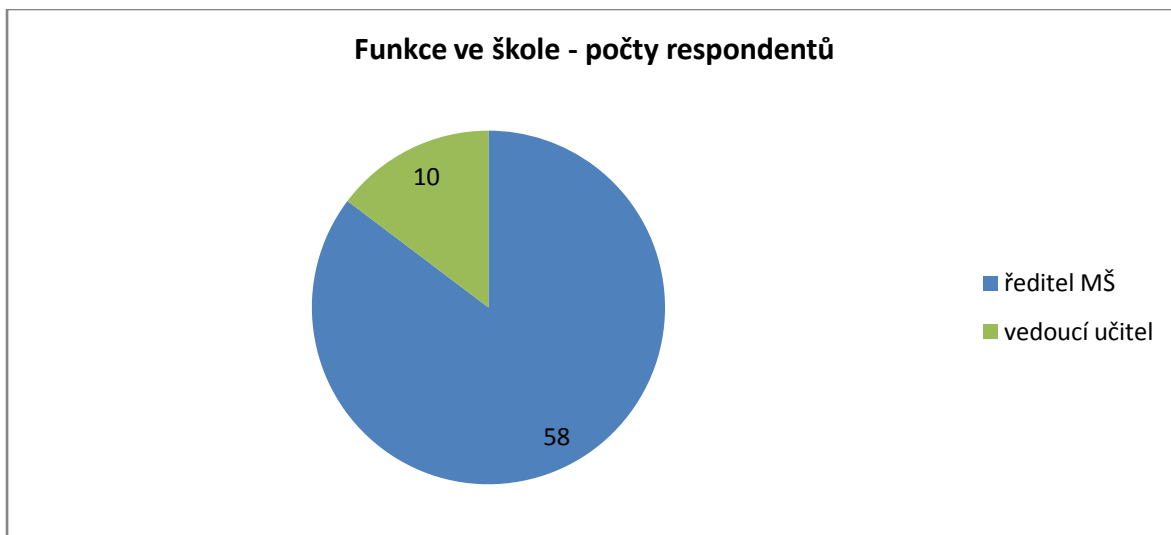
8.2 Vymezení vzorku respondentů

Zpět byly získány vyplněné dotazníky od 68 respondentů Plzeňského kraje. Nebylo zjišťováno, zda se z hlediska sídelní struktury jedná o respondenty z malých obcí, či středních anebo velkých měst. Je třeba zmínit, že jsou to respondenti, kteří byli ochotni spolupracovat a na otázky odpovídat, tzn., že tento fakt může částečně zkreslit celé dotazníkové šetření a je třeba si to uvědomit.

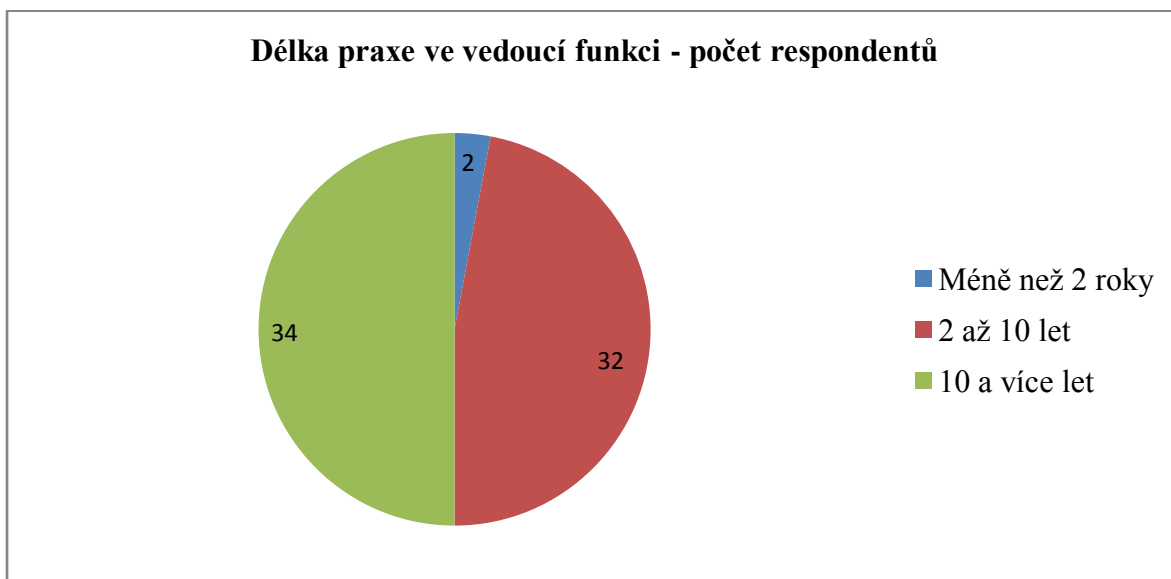
Charakteristika vzorku respondentů je znázorněna v tabulce 1. Je z ní vidět, že největší procento respondentů (85 %) tvoří ředitelé mateřské školy. Nejpočetnější skupinou jsou respondenti s praxí ve vedoucí funkci 10 a více let, ovšem nevykazují v počtu oproti skupině s praxí v rozmezí 2 až 10 let příliš velký rozdíl.

Tab. 1

Funkce ve škole			Délka praxe ve vedoucí funkci		
	Počet respondentů	Podíl v %		Počet respondentů	Podíl v %
ředitel MŠ	58	85	Méně než 2 roky	2	3
zástupce	0	0	2 až 10 let	32	47
vedoucí učitel	10	15	10 a více let	34	50



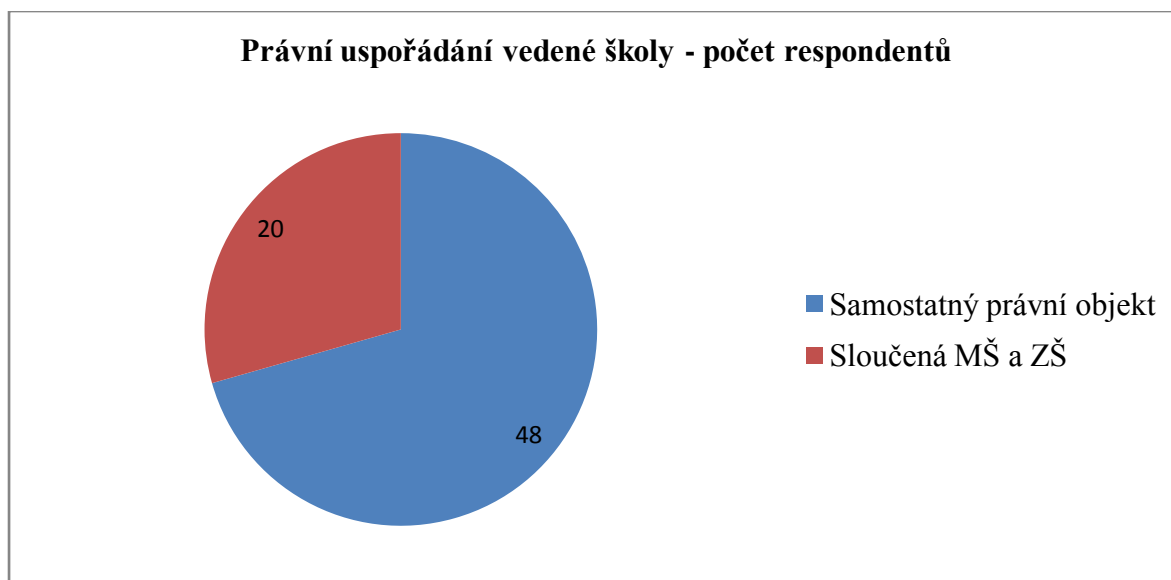
Graf 1 Funkce ve škole



Graf 2 Délka praxe ve vedoucí funkci

Tab 2.

Právní uspořádání vedené školy		
	Počet respondentů	Podíl v %
Samostatný právní objekt	48	71
Sloučená MŠ a ZŠ	20	29
Sloučené MŠ	0	0



Graf 3 Právní uspořádání vedené školy

8.3 Předvýzkum

Ke zjišťování potřebných informací byla zvolena metoda dotazníkového šetření (písemné kladení otázek a získávání písemných odpovědí), která se jevila jako nejvhodnější pro naplnění stanoveného cíle. Byla upřednostněna i z toho důvodu, že v relativně krátkém časovém úseku je možné získat velké množství písemných odpovědí.

Po době příprav samotného výzkumu, shromažďování materiálu ke koncipování výzkumného nástroje a plánování období, kdy šetření bude probíhat, byl uskutečněn předvýzkum, jehož cílem bylo poskytnout celkovou zpětnou vazbu v době, kdy lze dotazník ještě upravit, případně předejít možným chybám v dalším postupu. Nosnost vytvořeného dotazníku - jeho funkčnost, účinnost, srozumitelnost, vhodnost struktury, skladby výzkumných otázek a pochopení formulací položek bylo ověřeno na malém množství respondentů v předvýzkumu. Dotazník prošel dvěma testy. Jednak samotný tvůrce a zadavatel dotazníku si jej celý vyplnil, jednak na předvýzkumu spolupracovaly dvě ředitelky z mateřských škol okresu Plzeň – město. Vyplňování dotazníku bylo při neformálním setkání s „testovacími“ respondenty následně doplněno o interview. Ředitelky, které byly nejdříve seznámeny s cíli výzkumu, sledovaly čas, který potřebovaly k vyplňování dotazníku, měly za úkol označit výrazy, kterým nerozumí nebo které jim byly ne zcela jasné a v neposlední řadě bylo sledováno i porozumění pokynům v dotazníku.

Po provedeném předvýzkumu byly na základě jeho závěrů provedeny menší korektury ve vytvořeném dotazníku, čímž mohla být zlepšena jeho kvalita ještě před zadáváním respondentům samotného výzkumu:

- položky byly doplněny zpřesňujícími informacemi, aby pochopení zadání bylo co nejpřesnější (např. stručné vysvětlení role mentora, formy vzdělávání – e-learning)
- u položky týkající se důvodů využívání neformálních kolegiálních vztahů s ostatními řediteli byla nabídnuta další alternativa - jiné (napište), aby se předešlo zkreslující odpovědi a byla respondentům poskytnuta další možnost vyjádření se

8.4 Dotazník

Pro výzkum byl připraven dotazník vlastní konstrukce s uzavřenými a škálovými otázkami.

Vstupní část:

Ve vstupní části byl respondentům vysvětlen význam dotazníku, smysl jeho vyplnění a k čemu budou respondentovy odpovědi prospěšné. Součástí byla i zmínka o celkovém čase, který budou respondenti vyplňování věnovat.

Hlavní část:

Hlavní část obsahovala vlastní otázky zaměřené na profesní rozvoj vedoucích pracovníků.(13 otázek) Převážnou část tvořily uzavřené otázky, které nabízely hotové alternativní odpovědi a škálové otázky, které měly zjistit míru určitého jevu. Respondenti měli za úkol vyjádřit svůj názor označením vhodných odpovědí. Zařazeny byly i alternativy odpovědí, (neumím se rozhodnout a jiné – napište) které měly zabránit vynucování hodnocení v případě, že respondent nevykazuje zcela vyhraněné stanovisko vůči hodnocenému jevu. Nenáročné faktografické otázky byly zařazeny na úplný závěr hlavní části.(3 otázky)

Závěrečná část:

Závěrečná část obsahovala poděkování respondentům za spolupráci.

8.5 návratnost dotazníku

Sběr dat proběhl v časovém horizontu od 10. února do 2. března 2012. Získáno bylo 68 vyplněných dotazníků, což tvoří relativně vysoké procento návratnosti. 68%) Tohoto procenta by nebylo dosaženo, kdyby získávání písemných odpovědí nebylo podpořeno telefonickým kontaktem s oslovenými vedoucími a nabídnutím možnosti poskytnutí výstupů z dotazníku. Větší množství odpovědí bylo dosaženo pravděpodobně i tím, že řešení dané problematiky je poměrně aktuálním tématem, které se vedoucích pracovníků ve školách úzce dotýká. Předností dotazníku bylo i zaručení anonymity odpovědí, jeho umístění na <http://docs.google.com> a výhody z toho plynoucí, tzn. jednoduchost vyplňování i odesílání, celková doba vyplňování pod 10 minut.

8.6 Způsob zpracování výsledků

Vyhodnocení výzkumu proběhlo pomocí analýzy dat získaných z dotazníkového šetření – běžnými statistickými metodami. Ze statistických ukazatelů byly použity:

- průměr – podíl součtu hodnot a jejich počtu
- medián – prostřední hodnota souboru
- směrodatná odchylka – kvadratický průměr odchylek hodnot znaku od jejich aritmetického průměru.

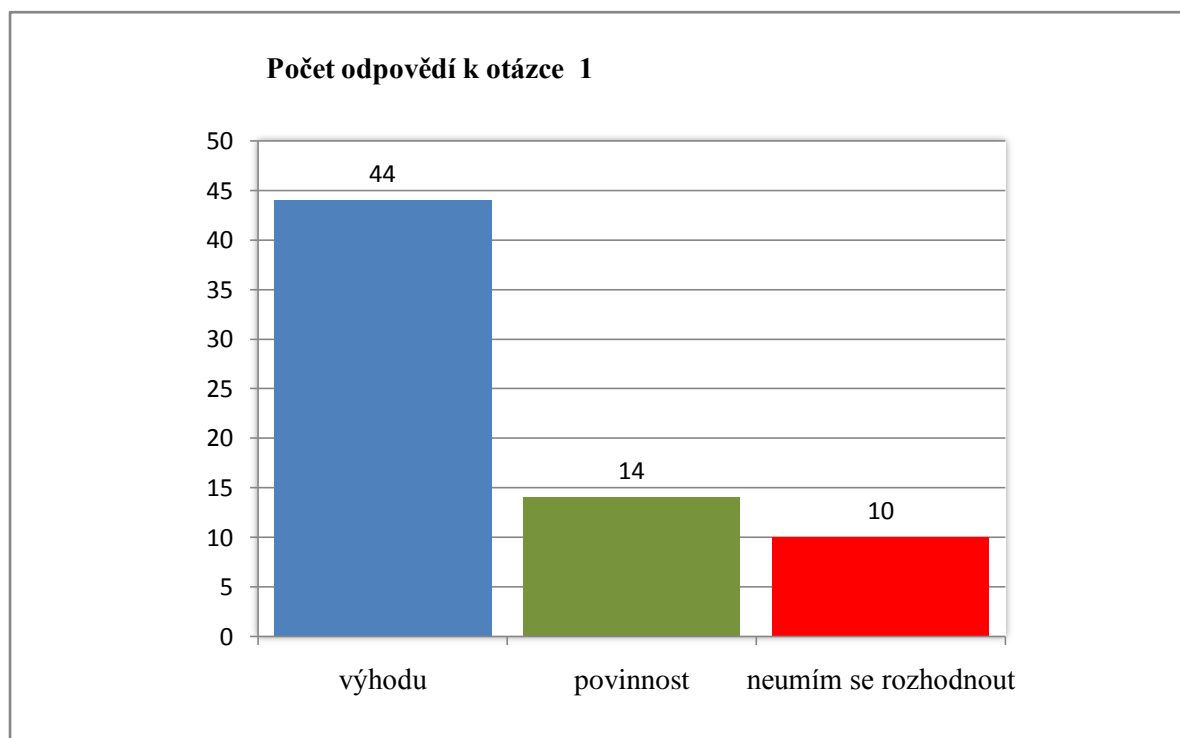
Analýza směřovala především k testování hypotéz, které byly na počátku stanoveny a s nimiž byla interpretace údajů konfrontována.

9 Analytická část

1. Považujete investici do dalšího vzdělávání a rozvoje v průběhu Vaší profesní dráhy spíše za ... (vyberte jednu z možností)

Tab. 3

Považujete investici do dalšího vzdělávání a rozvoje v průběhu Vaší profesní dráhy spíše za ...	počet	Podíl v %
výhodu	44	64,7
povinnost	14	20,6
neumím se rozhodnout	10	14,7



Graf 4

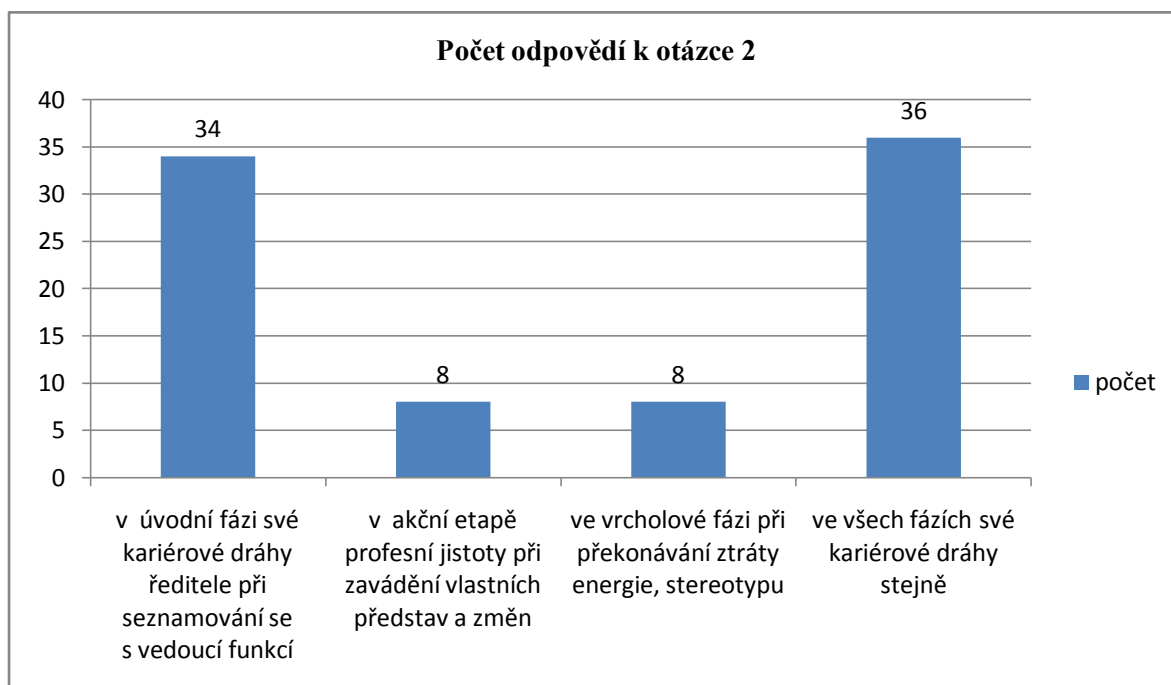
Podle vyhodnocení této otázky je zřejmé, že většina vedoucích pracovníků pokládá další vzdělávání a rozvoj v průběhu své profesní dráhy za výhodu (64,7 %) oproti 20,6 % z nich, kteří investici do rozvoje vnímají jako povinnost. Nejedná se však o tak velkou většinu, jakou původně stanovená hypotéza předpokládala, což bylo 80 %. Profesní rozvoj je tedy na jedné straně považován učiteli a řediteli jako důležitý, potřebný a naléhavý, jak můžeme snadno vyčíst z odborné literatury, na druhé straně se ukazuje, že ne úplně všichni vnímají další rozvoj za nezbytně nutný, někteří možná posuzují tuto celospolečenskou

potřebu jako „nutné zlo“ nebo zátěž a konkrétní vzdělávání mohou různým způsobem odmítat. Odpovědi můžeme ale interpretovat i tak, že vedoucí pracovníci nejsou dostatečně něčím nebo někým k dalšímu rozvoji motivováni nebo že existují dosti závažné konkrétní faktory, limity či zábrany, které jejich motivaci k rozvoji brzdí a znesnadňují. Důležitým důvodem může být i vlastní osobnost vedoucího pracovníka, který má pocit, že vykonává danou práci dobře a nepotřebuje investovat svůj čas a energii do výraznějšího rozvoje. Výsledkem pak může být vedoucí pracovník, který sice splní ze zákona svoji vzdělávací povinnost a pak, aby tzv. nevybočoval z řady, navštíví sporadicky náhodně vybraný seminář bez výrazné osobní motivace systematicky dále růst a dále na sobě pracovat. Analýza ukázala, že existuje i skupina, která se v přístupu k vlastnímu rozvoji nepřiklání k povinnosti ani k výhodě. Rozpoznat skutečnou příčinu takového postoje je velmi těžké, je však možné, že takovouto možnost volili respondenti jako únikovou, aby se vyhnuli přímé odpovědi a nemuseli konkrétně vyjádřit svůj názor.

2. Domníváte se, že ředitelky MŠ (vedoucí učitelky) pocít'ují nejvyšší potřebu podpory a vzdělávání ... (vyberte jednu až dvě možnosti)

Tab. 4

Domníváte se, že ředitelky MŠ (vedoucí učitelky) pocít'ují nejvyšší potřebu podpory a vzdělávání	počet	Podíl v %
v úvodní fázi své kariérové dráhy ředitele při seznamování se s vedoucí funkcí	34	50
v akční etapě profesní jistoty při zavádění vlastních představ a změn	8	12
ve vrcholové fázi při překonávání ztráty energie, stereotypu	8	12
ve všech fázích své kariérové dráhy stejně	36	53
Celkem	86	X



Graf 5

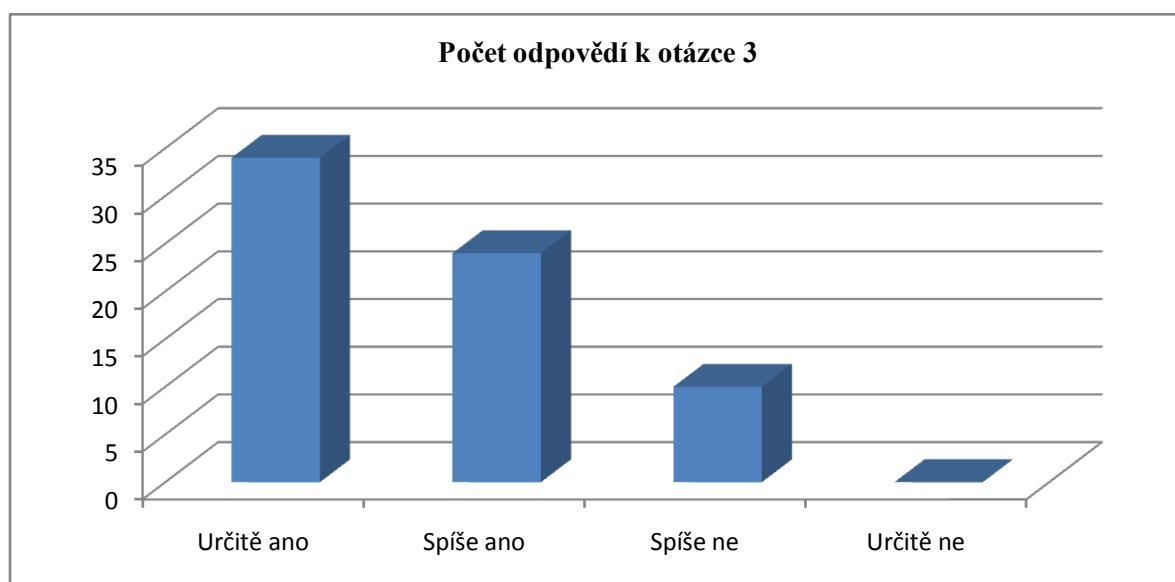
Respondenti mohli vybrat více než jedno zaškrťávací políčko, takže počet odpovědí je vyšší než 68. To také znamená, že i součet podílů je vyšší než 100 %.

Tabulka 4 poskytuje velmi zajímavé zjištění. Potvrzuje, že samotné vedení mateřských škol Plzeňského kraje považuje za problematickou a náročnou etapu kariérové dráhy úvodní fázi, kdy ředitelé začínají působit ve funkci a kdy pociťují vysokou potřebu vzdělávání a rozvoje, (34 respondentů) ovšem o něco vyšší počet účastníků výzkumu (36) uvádí stejně intenzivní potřebu podpory ve všech fázích. Vede to k domněnce, že vedoucí pracovníci mateřských škol vítají případnou vyšší podporu po celou dobu své profesní dráhy a to vzhledem k tomu, že si dobře uvědomují, že ne jen úvodní fáze, ale každá etapa jejich kariérové dráhy bez rozdílu představuje specifické nároky, jiné výzvy i odlišná rizika a rozdílné vzdělávací potřeby, které z nich vyplývají.

- 3. Pociťujete Vy osobně vstup do úvodní fáze kariérové dráhy ředitele bez formální (institucionální) manažerské přípravy jako překážku v adaptaci na novou profesní roli?**

Tab. 5

Pocit'ujete Vy osobně vstup do úvodní fáze kariérové dráhy ředitele bez formální (institucionální) manažerské přípravy jako překážku v adaptaci na novou profesní roli	Počet	Podíl v %
Určitě ano	34	50
Spíše ano	24	35
Spíše ne	10	15
Určitě ne	0	0



Graf 6

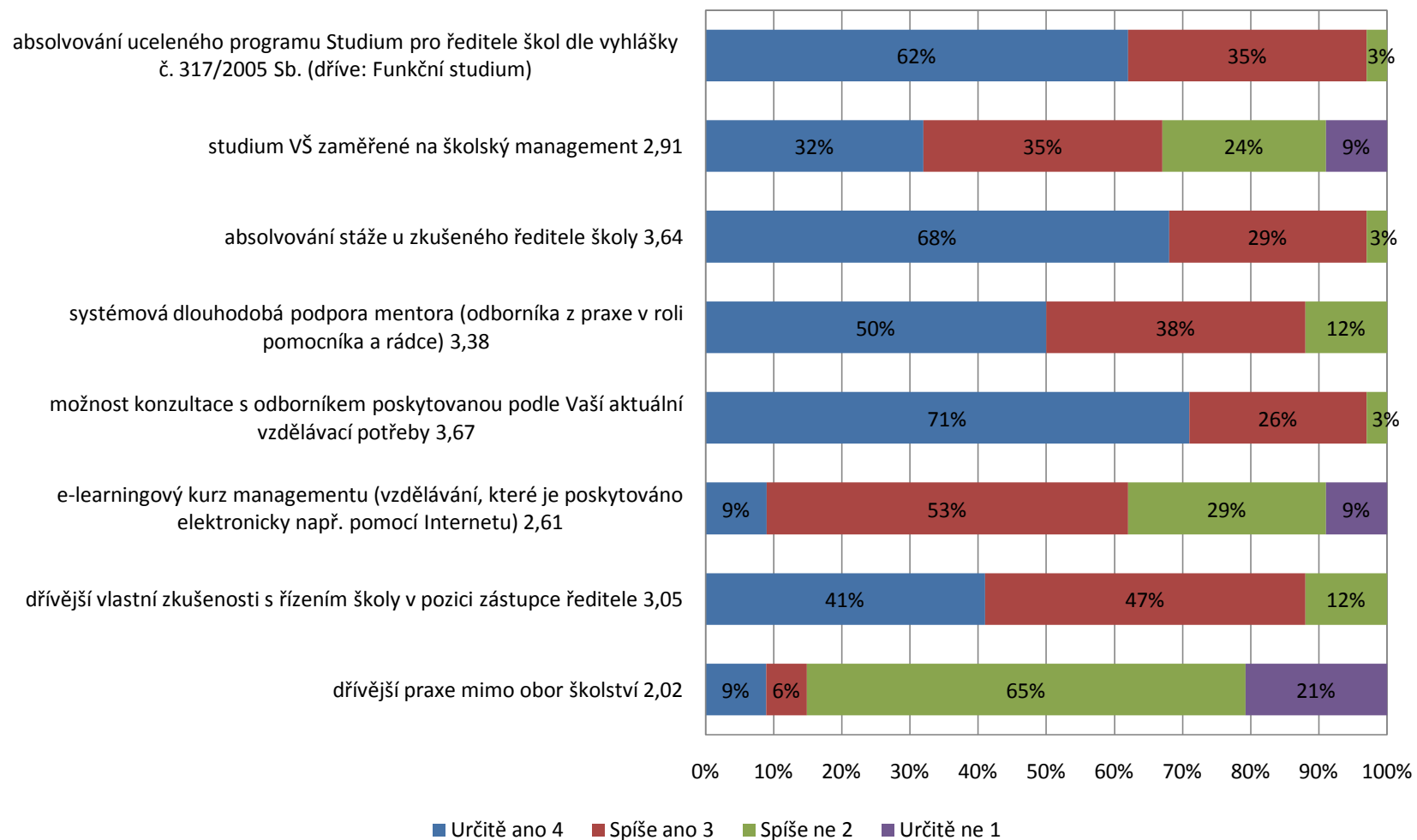
Ne zcela překvapivý byl výsledek otázky týkající se vnímání absence formální přípravy při ujímání se nové profesní role. Jak jsme již v teoretické části několikrát poznamenali, úvodní etapa je náročným obdobím v životě ředitele a jeho zkušenosti z pozice učitele a případně i zástupce ředitele není pro ředitelskou funkci dostačující. V tomto směru 50 % ředitelů mateřských škol v Plzeňském kraji pocit'uje zcela jednoznačně vstup do počáteční fáze bez formální manažerské přípravy jako překážku, která jim znesnadňuje adaptovat se na novou profesní roli a je nepochybné, že by chtěli být připravováni intenzivněji a pravděpodobně i dříve než až při jejich vlastním vstupu do funkce. 35 % respondentů pak volilo odpověď spíše ano a pouze 15 % vedoucích pracovníků mateřských škol nevnímá vstup do funkce bez institucionální přípravy jako zásadní problém.

- 4. Domníváte se, že úspěšnost zvládnutí vstupu do manažerské role by Vám ještě před nástupem do vedoucí funkce zvýšilo...**

Tab. 6

Domníváte se, že úspěšnost zvládnutí vstupu do manažerské role by Vám ještě před nástupem do vedoucí funkce zvýšilo								
	Určitě ano 4		Spíše ano 3		Spíše ne 2		Určitě ne 1	
	počet	podíl v %	počet	podíl v %	počet	podíl v %	počet	podíl v %
absolvování uceleného programu Studium pro ředitele škol dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. (dříve: Funkční studium)	42	62	24	35	2	3	0	0
studium VŠ zaměřené na školský management)	22	32	24	35	16	24	6	9
absolvování stáže u zkušeného ředitele školy)	46	68	20	29	2	3	0	0
systémová dlouhodobá podpora mentora (odborníka z praxe v roli pomocníka a rádce)	34	50	26	38	8	12	0	0
možnost konzultace s odborníkem poskytovanou podle Vaší aktuální vzdělávací potřeby	48	71	18	26	2	3	0	0
e-learningový kurz managementu (vzdělávání, které je poskytováno elektronicky např. pomocí Internetu)	6	9	36	53	20	29	6	9
dřívější vlastní zkušenosti s řízením školy v pozici zástupce ředitele	24	41	32	47	8	12	0	0
dřívější praxe mimo obor školství	6	9	4	6	44	65	14	21

Podíl odpovědí v % k otázce 4



Graf 7

Respondenti byli dotázáni, do jaké míry by jim podle jejich subjektivního názoru uvedená podpora zvýšila úspěšnost zvládnutí vstupu do manažerské role ještě před nástupem do vedoucí funkce. Nejvíce (71 %) ředitelů uvedlo, že by jim jednoznačně určitě nejvíce pomohla možnost konzultace s odborníkem poskytovanou podle jejich aktuální vzdělávací potřeby. Podle tabulky 4 lze identifikovat kromě podpory figurující na prvním místě v pořadí i další dvě nejvíce preferované možnosti:

1. možnost konzultace s odborníkem poskytovanou podle Vaší aktuální vzdělávací potřeby (71 % respondentů)
2. absolvování stáže u zkušeného ředitele školy (68 % respondentů)
3. absolvování uceleného programu Studium pro ředitele škol dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. (dříve: Funkční studium) (62 % respondentů)

Nesmíme zapomenout, že respondenti posuzovali míru jevu a že nás zajímá globální obraz posuzovaných činností. Pojali jsme proto posuzovací škálu pro naše potřeby jako kontinuum a přisoudili jsme jednotlivým polohám na škále číselné hodnoty od 4 (určitě ano) sestupně až po 1 (určitě ne). Jednotlivé volby respondentů jsme těmito koeficienty vynásobili a celkový součet dělili počtem respondentů, v našem případě číslem 68. Podle výsledné hodnoty jsme jednak mohli určit, k jaké poloze na naší škále se hodnota přibližuje, na druhé straně jsme následně mohli mezi sebou průměrné hodnoty číselně porovnávat.

Tab. 7

Pořadí volených možností podpory sestupně na základě aritmetického průměru

	Forma podpory	Aritmetický průměr	medián	Nejvíce se blíží poloze	Směrodatná odchylka
1.	možnost konzultace s odborníkem poskytovanou podle Vaší aktuální vzdělávací potřeby	3,68	4	Určitě ano	0,53
2.	absolvování stáže u zkušeného ředitele školy	3,65	4	Určitě ano	0,54
3.	absolvování uceleného programu Studium pro ředitele škol dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. (dříve: Funkční studium)	3,59	4	Určitě ano	0,55

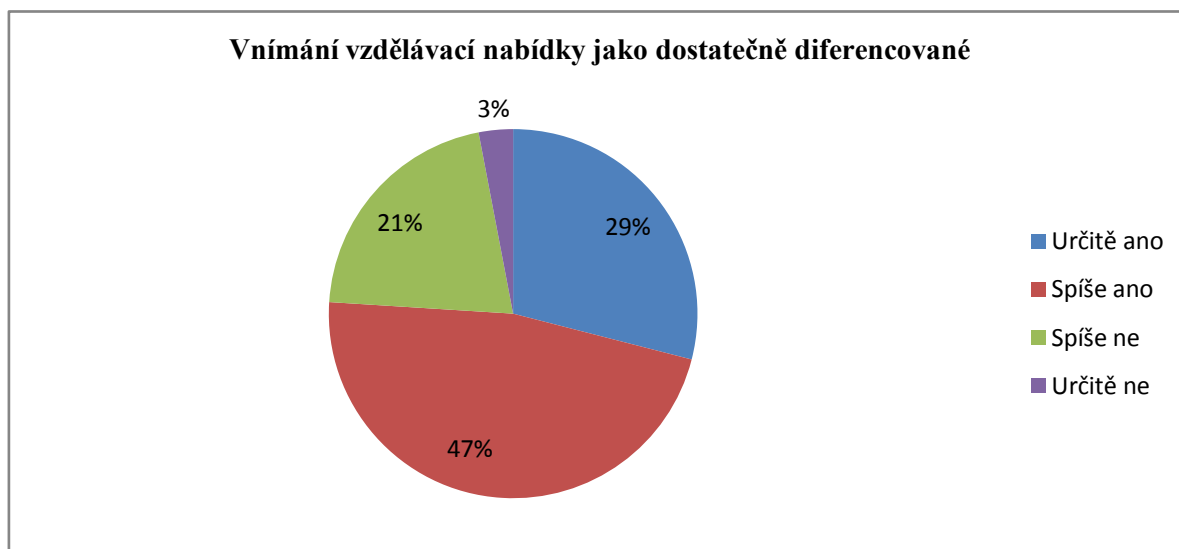
4.	systemová dlouhodobá podpora mentora (odborníka z praxe v roli pomocníka a rádce)	3,38	3,5	Spíše ano	0,69
5.	dřívější vlastní zkušenosti s řízením školy v pozici zástupce ředitele	3,29	3	Spíše ano	0,67
6.	studium VŠ zaměřené na školský management	2,91	3	Spíše ano	0,95
7.	e-learningový kurz managementu (vzdělávání, které je poskytováno elektronicky např. pomocí Internetu)	2,62	3	Spíše ano	0,77
8.	dřívější praxe mimo obor školství	2,03	2	Spíše ne	0,79

Z tabulky 7 lze vyčíst, že všechny kromě poslední hodnocené položky jsou chápány souborem respondentů jako přínosné a vnímány jako možná vhodná pomoc při usnadnění vstupu do funkce ředitele. Dřívější praxe mimo obor školství je ovšem brána spíše jako nedůležitá a její význam zatím pravděpodobně nedoceněný. Nicméně i názory a postřehy lidí pracujících mimo sféru školství anebo dotýkající se jí svojí profesí spíše okrajově a následně do této sféry vstupující, mohou pomoci nahlédnout na oblast vzdělávání z jiné perspektivy a být velmi zajímavé a inspirativní. Tento pohled zvenčí a z jiných resortů českému školství chybí.

5. Vnímáte nabídku programů vzdělávacích organizací v průběhu Vaší profesní dráhy jako dostatečně diferencovanou? (vážíci se k odlišným fázím kariérové dráhy vedoucích pracovníků a reagující na jejich rozdílnou profesní potřebu)

Tab. 8

Vnímáte nabídku programů vzdělávacích organizací v průběhu Vaší profesní dráhy jako dostatečně diferencovanou	počet	Podíl v %
Určitě ano	20	29
Spíše ano	32	47
Spíše ne	14	21
Určitě ne	2	3



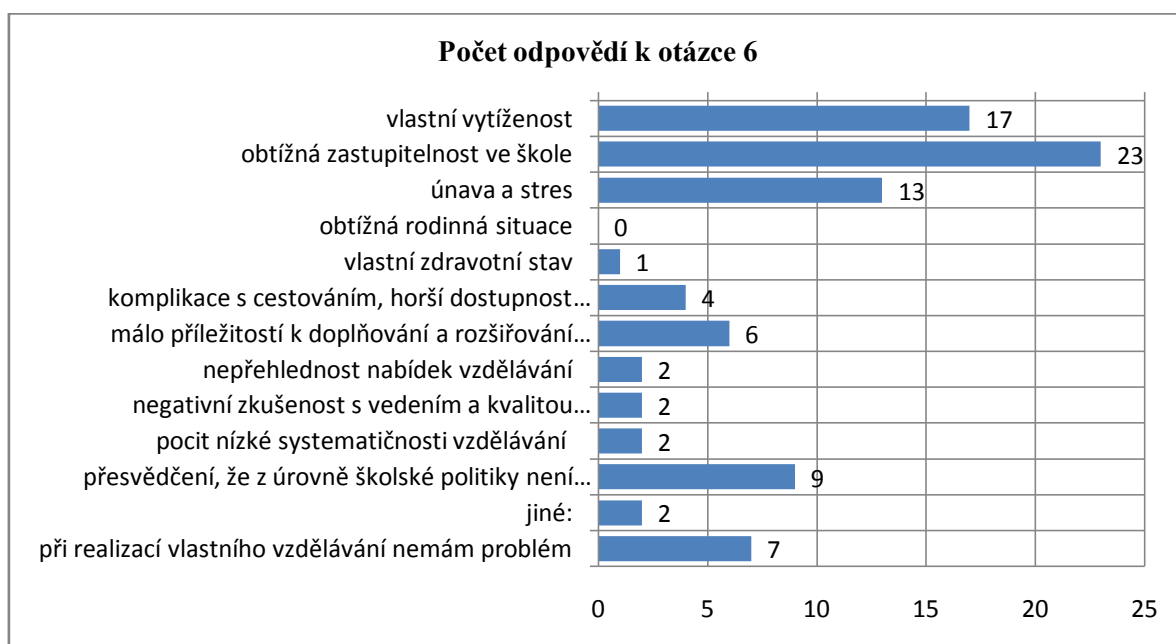
Graf 8

S názorem, že nabídka programů vzdělávacích organizací je dostatečně diferencovaná vzhledem k průběhu profesní dráhy ředitelů určitě souhlasí 29 % vedoucích pracovníků mateřských škol a spíše souhlasí 47 %. Částečný nesouhlas pak zmínilo 21 % a určitě nesouhlasí pouhá 3% těchto respondentů. Celkově z tabulky vyplývá, že jako dostatečně diferencovanou vnímá současnou nabídku většina (76 %) respondentů, což lze považovat za poměrně překvapivé zjištění. Původně jsme předpokládali spíše nižší spokojenost s nabízenými vzdělávacími možnostmi, aktivitami a programy, které v současnosti podporují profesionální růst v průběhu kariéry ředitelů, a očekávali jsme, že vedoucí pracovníci budou na základě analýzy svých vlastních vzdělávacích potřeb pocítovat podporu v určitých fázích své dráhy zpravidla jako ne zcela dostačující a konkrétně zacílenou. K tomuto předpokladu přispívají i odpovědi na otázky 2 a 3 tohoto výzkumu, kde se velká část respondentů vyjadřuje k nutnosti vysoké podpory po celou dobu své profesní dráhy se zohledněním svých rozdílných vzdělávacích potřeb a pojmenovává vstup do počáteční fáze bez formální manažerské přípravy jako závažný problém.

6. Míru pozornosti, kterou svému vzdělávání věnujete, v průběhu Vaší profesní dráhy nejvíce snižuje ... (vyberte jednu až čtyři možnosti)

Tab. 9

Míru pozornosti, kterou svému vzdělávání věnujete, v průběhu Vaší profesní dráhy nejvíce snižuje	počet
vlastní vyčerpání	17
obtížná zastupitelnost ve škole	23
únava a stres	13
obtížná rodinná situace	0
vlastní zdravotní stav	1
komplikace s cestováním, horší dostupnost vzdělávání	4
málo příležitostí k doplňování a rozšiřování kvalifikace na VŠ	6
nepřehlednost nabídek vzdělávání	2
negativní zkušenost s vedením a kvalitou vzdělávacích akcí	2
pocit nízké systematičnosti vzdělávání	2
přesvědčení, že z úrovně školské politiky není další vzdělávání dostatečně propojeno s kariérním postupem	9
jiné: • plánovaný odchod do důchodu, • časová zaneprázdněnost - pracovní uplatnění i mimo školství	2
při realizaci vlastního vzdělávání nemám problém	7
celkem	86



Graf 9

Respondenti mohli vybrat více než jedno zaškrtačkové políčko, takže počet odpovědí je vyšší než počet respondentů. Pokud porovnáme tyto výsledky s poznatky Smolíkové,¹¹² zjistíme velkou podobnost. I v našem šetření je za největší překážku v intenzivnějším vzdělávání respondentů sledovaných škol považována obtížná zastupitelnost, popřípadě vlastní vytíženost. Lze se navíc domnívat, že i většina učitelů má své studijní zájmy, ke kterým je třeba přihlížet. (nechtějí jen zastupovat a „vyrovnávat“ absence vzdělávajících se ředitelů) V těchto případech hraje ve školách velkou roli dovednost zharmonizovat potřeby školy a školské politiky se vzdělávacími potřebami ředitelů i učitelů. Důležité je dobře je vyvážit, dát do souladu se strategií školy a správně rozhodnout, jaké vzdělávání je pro aktuální i budoucí situaci celé organizace nejefektivnější. Na místě je třeba intenzivněji podporovat význam a fungování týmu, naplňovat společné cíle, ale i ty osobní ve smyslu důležitých zdrojů obohacení, inovace a příležitosti pro rozvoj všech členů kolektivu a zvyšování kvality celé školy. Můžeme srovnat s Armstrongem, který v Řízení lidských zdrojů uvádí: „Nikoliv jedinec, ale organizace by měla být považována za hlavního spotřebitele vzdělávání, jehož cílem je zabezpečit lepší výsledky podniku.“¹¹³

Též bariéra únavy a stresu, která z tabulky vyplývá, zasluhuje určité pozornosti. Tento výsledek můžeme interpretovat tak, že řídicí pracovníci jsou obvykle vzhledem ke své pracovní vytíženosti více než jiní zaměstnanci ohroženi pracovním stresem i únavou a mohou v některých případech hledat intuitivně prostor spíše pro aktivity, které vedou k upevnování či znovunabytí jejich psychické rovnováhy a vlastního fyzického zdraví. Mohou mít např. pocit, že další vzdělávání by je ještě více zatížilo.

9 respondentů uvedlo, že podle jejich názoru není z úrovně školské politiky další vzdělávání dostatečně propojeno s kariéřním postupem. Je pravdou, že kariéřní systém ve školství prakticky nefunguje a cíle pro jednotlivé kariéřní stupně a pozice jsou jen formálně stanoveny. Nemůžeme samozřejmě tvrdit, že po legislativním ukotvení povinnosti absolvovat vzdělávací programy nutné pro kariéřní postup a stanovením kritérií pro hodnocení řídicí práce v souvislosti s kariéřním systémem by se u ředitelů zvýšila pozornost vůči svému dalšímu rozvoji, vyšší motivaci však můžeme předpokládat.

¹¹² SMOLÍKOVÁ, K.: *Kurikulární reforma v mateřských školách*. Řízení školy. 2011, č. 12. Speciál pro MŠ. Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679

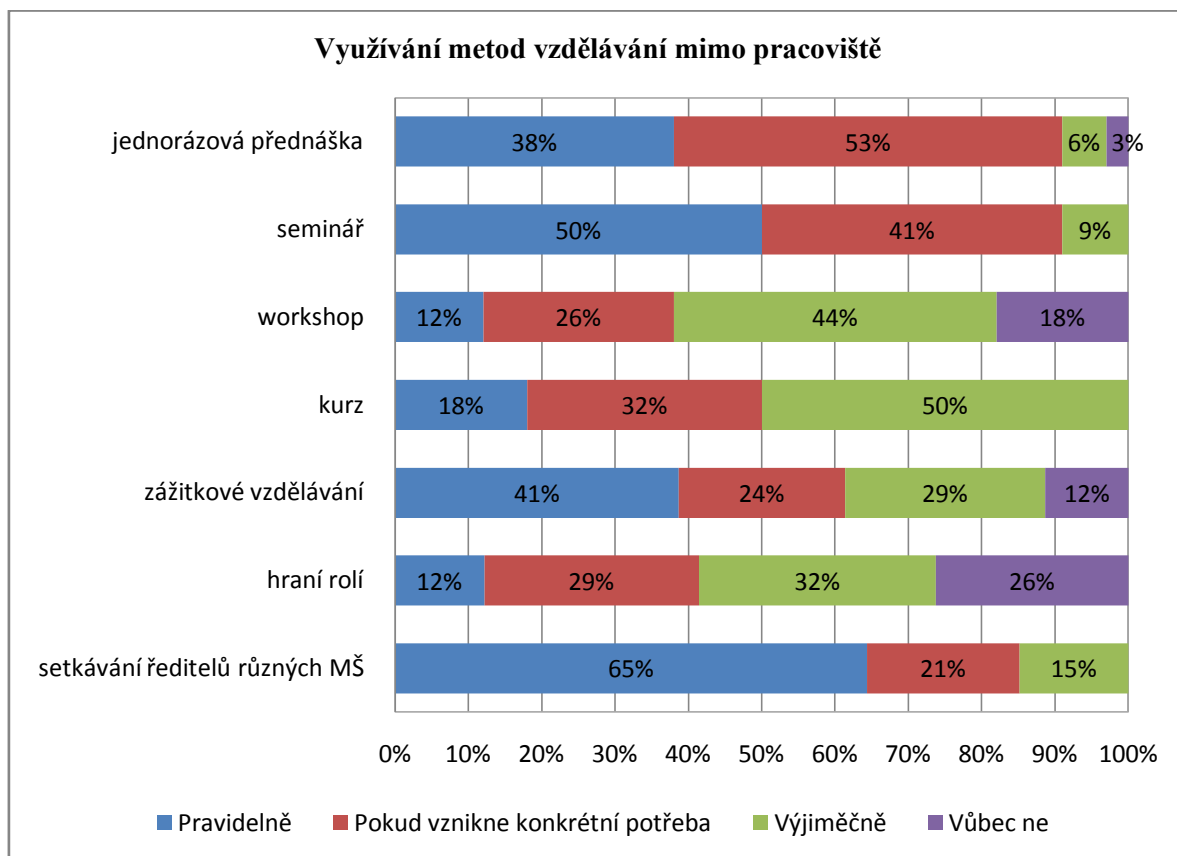
¹¹³ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2.

Již méně ředitelé uvádějí zábrany způsobené nedostupností vzdělávání a málo příležitostí k doplňování si kvalifikace na vysokých školách. Je to zřejmě způsobeno i změnou dnešního životního stylu, kdy jedinec dokáže být více „mobilnější“ než dříve a též rozšiřující se vzdělávací nabídkou státních i soukromých vysokých škol. Důležitou úlohu zde hraje pravděpodobně i rozšiřující se formy vzdělávání, např. e-learning, které mohou účinně vyrovnávat šance účasti na dalším vzdělávání ředitelů z odlehlejších venkovských škol a podporovat rovné příležitosti. Poznámky v kolonce pro uvedení jiných bariér dalšího rozvoje naznačují, že existují i jiné důvody, proč se respondenti ve sledovaných školách nezapojují více do vzdělávání. Jedním z nich je blížící se odchod do důchodu, druhým pak časová zaneprázdněnost vzhledem k činnostem zajišťujícím existenční potřeby vlastní rodiny.

7. U každé z následujících metod vzdělávání mimo pracoviště uveďte, jak ji v průběhu své profesní dráhy využíváte.

Tab. 10

U každé z následujících metod vzdělávání mimo pracoviště uveďte, jak ji v průběhu své profesní dráhy využíváte.								
	pravidelně		Pokud vznikne konkrétní potřeba		Výjimečně		Vůbec ne	
	počet	podíl v %	počet	podíl v %	počet	podíl v %	počet	podíl v %
jednorázová přednáška	26	38	36	53	4	6	2	3
seminář	34	50	28	41	6	9	0	0
workshop	8	12	18	26	30	44	12	18
kurz	12	18	22	32	34	50	0	0
zážitkové vzdělávání	28	41	16	24	20	29	4	12
hraní rolí	8	12	20	29	22	32	18	26
setkávání ředitelů různých MŠ	44	65	14	21	10	15	0	0
jiné (napíšte)								



Graf 9

Podle vyhodnocení tabulky 10 je zřejmé, že ředitelé nejvíce (v 65%) jako metodu vzdělávání mimo pracoviště pravidelně využívají k vzájemnému předávání rad, zkušeností a podnětů setkávání ředitelů různých mateřských škol. Tato metoda nepředstavuje nic zcela nového, ale zřejmě je v praxi škol využívána poměrně často a více, než bychom si to vůbec uvědomovali. Druhou nejčastější metodou vzdělávání, která je respondenty pravidelně využívána, je seminář - školení, při kterém se jeho účastníci podílejí aktivně na výuce. (50%) Zážitkové vzdělávání prostřednictvím her a pohybových aktivit zaměřené na rozvoj mezilidských vztahů je uváděno jako třetí pravidelně využívanou metodou vzdělávání mimo pracoviště. (41%) Pokud však vznikne konkrétní potřeba nových faktických informací či teoretických znalostí je nejvíce využívána jednorázová přednáška, (53%) kdy dojde k jejich rychlému jednostrannému přenesení. Výzkum ukázal, že pouhých 18 % respondentů využívá pravidelně ke svému vzdělávání kurzy, které jsou složeny z více jednotek: lekcí, přednášek, seminářů a 50% je využívá výjimečně. To může být zdůvodněno jejich časovou

náročností. Z odpovědí dále vyplývá, že v 26 % se vůbec nevyužívá metoda hraní rolí - analýza situace a předvedení konkrétního postupu jednání a v 18 % workshop na určité téma s týmovým řešením problému. Právě tyto dvě posledně jmenované metody se používají poměrně často při vzdělávání manažerů a tvůrčích zaměstnanců, protože dochází k žádoucímu rozvoji analytického myšlení, samostatnosti a sebeovládání. Jak potvrzuje Dvořáková: „Metody se nejčastěji používají u manažerů pro osvojení určitých sociálních rolí a žádoucích sociálních dovedností.¹¹⁴“ Zvládnutí těchto manažerských dovedností by tedy bylo nesporně výhodou i pro vedoucí pracovníky mateřských škol.

Využívání jednotlivých metod můžeme mezi sebou porovnat i celkově podle průměrných hodnot, kdy jsme pro naše potřeby přisoudili jednotlivým polohám na škále číselné hodnoty od 4 (pravidelně) sestupně až po 1 (vůbec ne).

Tab. 11

Pořadí využívaných metod vzdělávání mimo pracoviště sestupně na základě aritmetického průměru

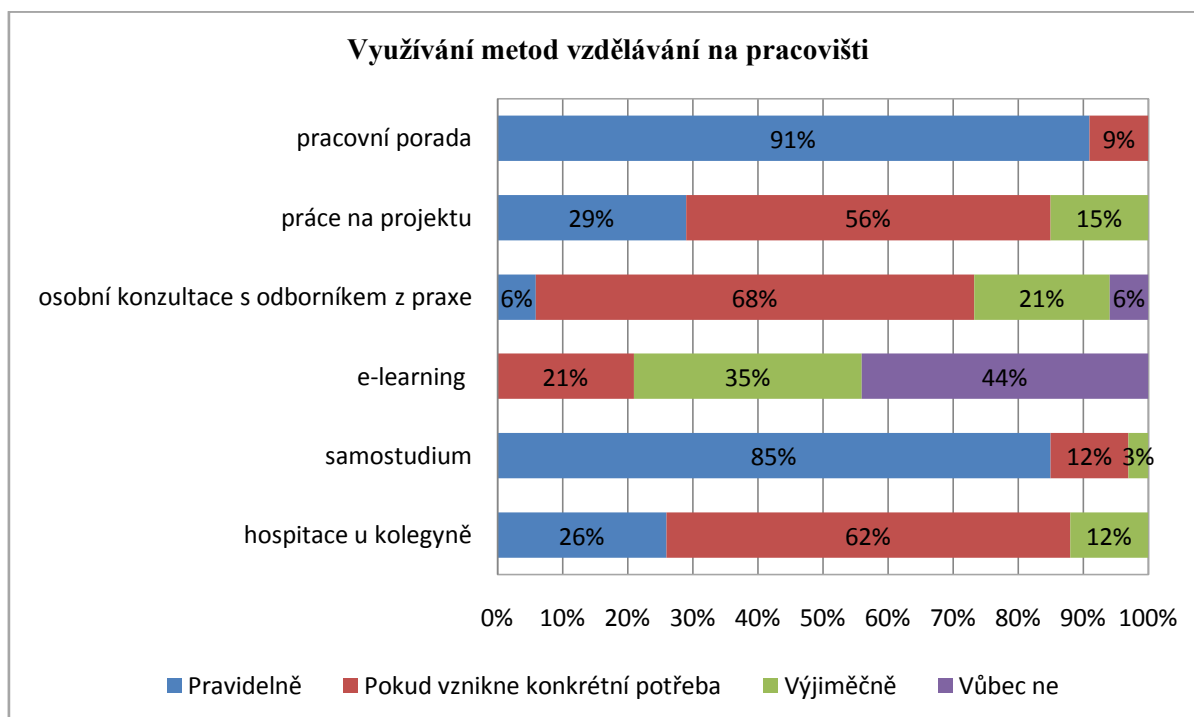
	Metoda vzdělávání	Aritmetický průměr	Medián	Nejvíce se blíží poloze	Směrodatná odchylka
1.	setkávání ředitelů různých MŠ	3,50	4	pravidelně	0,74
2.	seminář	3,41	3,5	pokud vznikne potřeba	0,65
3.	jednorázová přednáška	3,26	3	pokud vznikne potřeba	0,7
4.	zážitkové vzdělávání	3,00	3	pokud vznikne potřeba	0,97
5.	kurz	2,68	2,5	pokud vznikne potřeba	0,76
6.	workshop	2,32	2	výjimečně	0,9
7.	hraní rolí	2,26	2	výjimečně	0,98

¹¹⁴ DVOŘÁKOVÁ, Z. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-893-4.

8. U každé z následujících metod vzdělávání na pracovišti uveďte, jak ji v průběhu své profesní dráhy využíváte

Tab. 12

U každé z následujících metod vzdělávání na pracovišti uveďte, jak ji v průběhu své profesní dráhy využíváte								
	pravidelně		Pokud vznikne konkrétní potřeba		Výjimečně		Vůbec ne	
	počet	podíl v %	počet	podíl v %	počet	podíl v %	počet	podíl v %
pracovní porada	62	91	6	9	0	0	0	0
práce na projektu	20	29	38	56	10	15	0	0
osobní konzultace s odborníkem z praxe	4	6	46	68	14	21	4	6
e-learning	0	0	14	21	24	35	30	44
samostudium	58	85	8	12	2	3	0	0
hospitace u kolegyně	18	26	42	62	8	12	0	0
jiné (napíšte)								



Graf 10

Naprostá většina respondentů (91%) z uvedených forem vzdělávání pravidelně využívá pracovní porady, při kterých dochází k výměně zkušeností. Mezi respondenty navíc v tomto ohledu panuje největší konsenzus (viz nízká hodnota směrodatné odchylky). Více než tři čtvrtiny (85%) ředitelů se pravidelně vzdělává formou samostudia. Je třeba poznamenat, že ve výzkumu nebylo specifikováno, zda se jedná o využívání 12 dnů volna k samostudiu zakotveného ve školské legislativě či o samostudium potřebné literatury a vyhledávání informací např. i ve volném čase. Další formy vzdělávání (kromě e-learningu) jsou v největší míře realizovány, pokud vznikne konkrétní potřeba – osobní konzultace s odborníkem z praxe (68%), hospitace u kolegyně (62%), práce na projektu (56%). Nejméně je využíván e-learning - vzdělávání, které je poskytováno elektronicky např. pomocí Internetu, což představuje poměrně nepředpokládané zjištění vzhledem k silnému důrazu na využívání technologií tolik typickému pro dnešní dynamickou a progresivní dobu. Tento trend potvrzuje Vodák a Kucharčíková: „Největší inovace ve vzdělávání jsou v posledních letech spojeny právě s využitím informačně-komunikační technologií. Programy vytvořené na tomto základě zajišťují široký rozsah příležitostí výuky k naplňování různorodých potřeb.¹¹⁵“ 44% dotazovaných ředitelů však elektronické vzdělávání vůbec nevyužívá a 35% ho využívá jen vyjimečně. Mohli bychom se domnívat, že respondenti při vzdělávání dávají jednoznačně přednost přímé sociální interakci a fyzickému setkávání účastníků vzdělávání, ale tento názor by nekorespondoval s udávanou 85% oblíbeností samostudia, které je též individualistickou formou vzdělávání. Nedostatečně využívání e-learningu v podmínkách mateřských škol Plzeňského kraje bude mít pravděpodobně jinou příčinu. Přesto lze předpokládat rozvoj trendu elektronického vzdělávání, které představuje velký potenciál i příležitost pro vzdělávací instituce ve smyslu kvalitního zabezpečení této služby školám.

Využívání jednotlivých metod můžeme mezi sebou porovnat i celkově podle průměrných hodnot, kdy jsme pro naše potřeby přisoudili jednotlivým polohám na škále číselné hodnoty od 4 (pravidelně) sestupně až po 1 (vůbec ne).

¹¹⁵ VODÁK, J.; KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

Tab. 13**Pořadí využívaných metod vzdělávání sestupně na základě aritmetického průměru**

	Metoda vzdělávání	Aritmetický průměr	Medián	Nejvíce se blíží poloze	Směrodatná odchylka
1.	pracovní porada	3,91	4	pravidelně	0,28
2.	samostudium	3,82	4	pravidelně	0,45
3.	práce na projektu	3,15	3	pokud vznikne potřeba	0,65
4.	hospitace u kolegyně	3,15	3	pokud vznikne potřeba	0,60
5.	osobní konzultace s odborníkem z praxe	2,74	4	pokud vznikne potřeba	0,66
6.	e-learning	1,76	2	vyjimečně	0,77

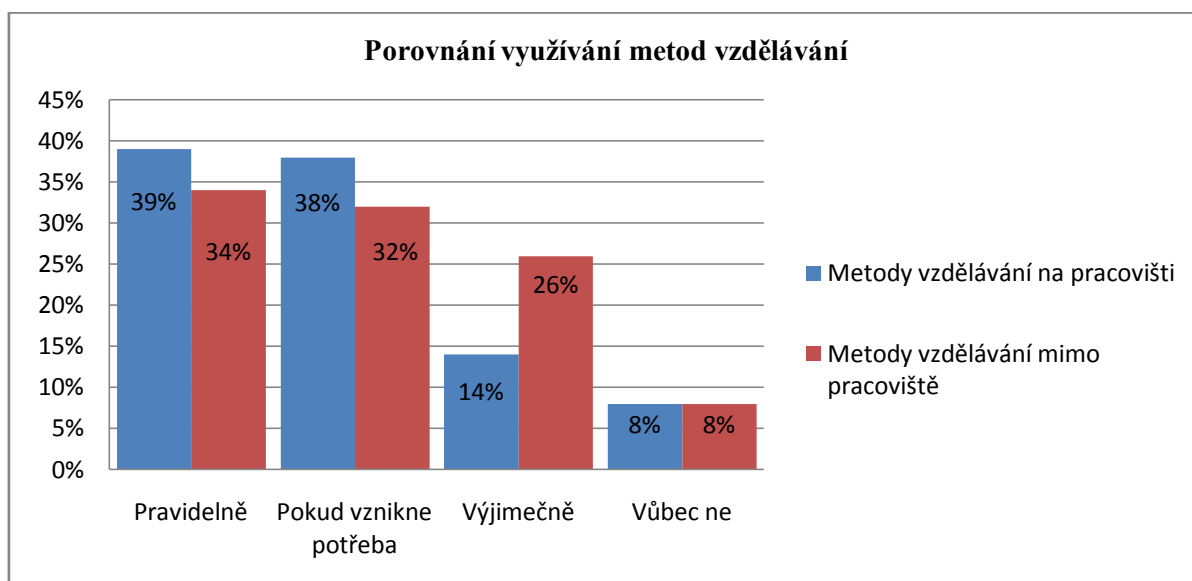
Tab. 14**Pořadí využívaných metod vzdělávání na pracovišti i mimo pracoviště sestupně na základě aritmetického průměru**

	Pořadí metod vzdělávání	Aritmetický průměr
1.	pracovní porada	3,91
2.	samostudium	3,82
3.	setkávání ředitelů různých MŠ	3,50
4.	seminář	3,41
5.	jednorázová přednáška	3,26
6.	práce na projektu	3,15
7.	hospitace u kolegyně	3,15
8.	zážitkové vzdělávání	3,00
9.	osobní konzultace s odborníkem z praxe	2,74
10.	kurz	2,68
11.	workshop	2,32
12.	hraní rolí	2,26
13.	e-learning	1,76

Tab. 15

Porovnání využívání metod vzdělávání

	Pravidelně	Pokud vznikne potřeba	Výjimečně	Vůbec ne	
	podíl v %	podíl v %	podíl v %	podíl v %	Celkem v %
Metody vzdělávání na pracovišti	39	38	14	8	100
Metody vzdělávání mimo pracoviště	34	32	26	8	100



Graf 11

Při celkovém porovnání využívání metod na pracovišti a mimo pracoviště zjistíme, že metody na pracovišti využívá pravidelně 39 % respondentů a metod mimo pracoviště 34 % respondentů. Při konkrétní potřebě jsou metody na pracovišti používány v 38 % a metody mimo pracoviště v 32 %. Můžeme tedy vidět, že využívání metod na pracovišti je o něco vyšší než využívání metod mimo pracoviště, avšak že nepřevažuje výrazně jedna skupina metod nad druhou. Z výše uvedeného vyplývá, že bychom výsledek mohli interpretovat tak, že v případě vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků mateřských škol Plzeňského kraje

nedochází k preferenci jedné skupiny metod nad druhou, ale že spíše při vzdělávání dochází k využívání kombinace těchto metod, kdy jednak sama organizace nabízí prostor a příležitost pro rozvoj a vzájemné obohacování jedinců zkušenostmi, popřípadě poznatky ze samostudia, tak i zprostředkovává možnosti k rozšíření si obzorů o nové poznatky a podněty zvenčí. Tento výsledek můžeme pro zajímavost porovnat s výstupy výzkumu vzdělávání českých manažerů v roce 2006, které udávají z hlediska využívání metod jasnou převahu metod vzdělávání mimo pracoviště.¹¹⁶ Ovšem, jak je uváděno v souvislosti s výsledky manažerů v českých firmách: „Celosvětové trendy ve vzdělávání a rozvoji manažerů jasně zaznamenávají odklon od metod vzdělávání mimo pracoviště k metodám vzdělávání na pracovišti.“¹¹⁷

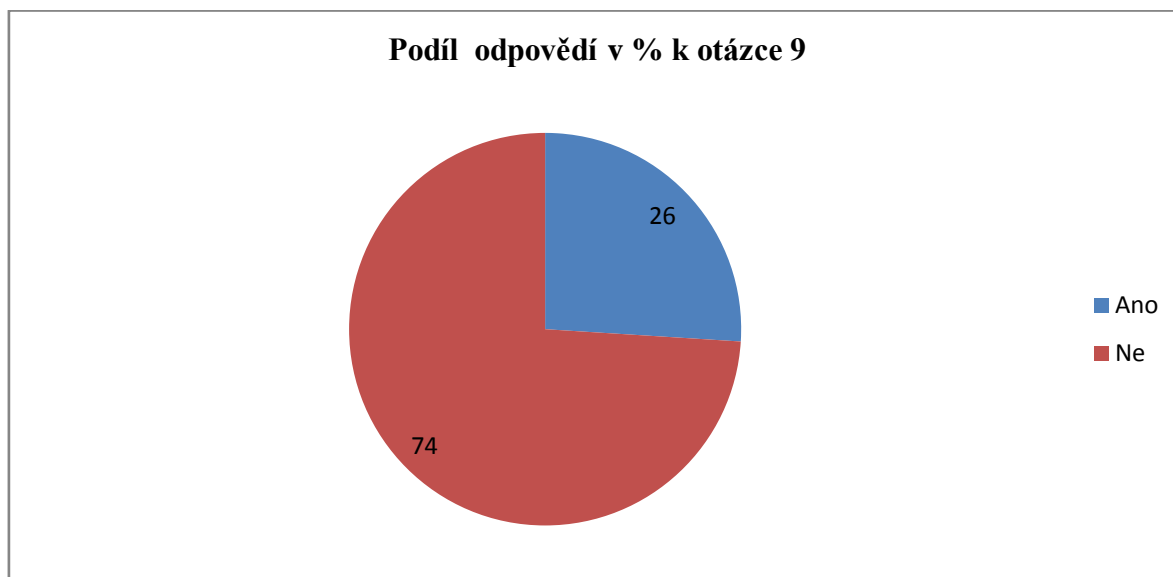
9. Program na zvládání stresu spojeného s funkcí manažera a odpovědností za práci ostatních je součástí plánu dalšího vzdělávání a rozvoje ve Vaší škole

Tab. 16

Program na zvládání stresu spojeného s funkcí manažera a odpovědností za práci ostatních je součástí plánu dalšího vzdělávání a rozvoje ve Vaší škole		
	Počet	Podíl v %
Ano	18	26
Ne	50	74
Celkem	68	100

¹¹⁶ FOLWARCZNÁ, I.: *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.

¹¹⁷ FOLWARCZNÁ, I.: *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.



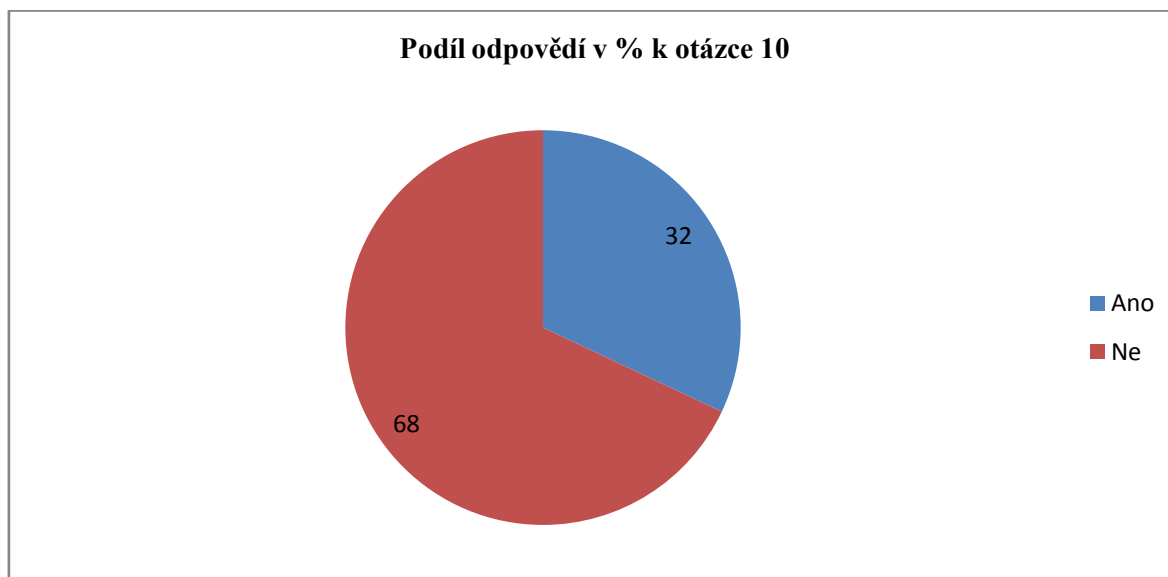
Graf 12

Z tabulky je zřejmé, že ve většině škol (74%) není součástí plánu dalšího vzdělávání a rozvoje program na zvládání stresu spojeného s funkcí manažera. V tomto případě je to výsledek dosti alarmující, protože vedoucí funkce představuje velmi náročnou psychickou zátěž, jak již bylo v teoretické části této práce zmíněno a manažeři jsou obecně velmi často ohroženi tzv. syndromem vyhoření. Seznámení s problematikou stresových stavů a znalosti preventivních opatření by mělo být při vzdělávání ředitelů škol věnováno zajisté více pozornosti. Zvládání stresu a vytváření vnitřní rovnováhy je velmi důležité nejen pro úspěšnou kariéru vedoucího pracovníka, ale i pro spokojený osobní život.

10. Program na zvládání času a široké škály úkolů spojených s funkcí manažera je součástí plánu dalšího vzdělávání a rozvoje ve Vaší škole

Tab. 17

Program na zvládání času a široké škály úkolů spojených s funkcí manažera je součástí plánu dalšího vzdělávání a rozvoje ve Vaší škole		
	Počet	Podíl v %
Ano	22	32
Ne	46	68
Celkem	68	100



Graf 13

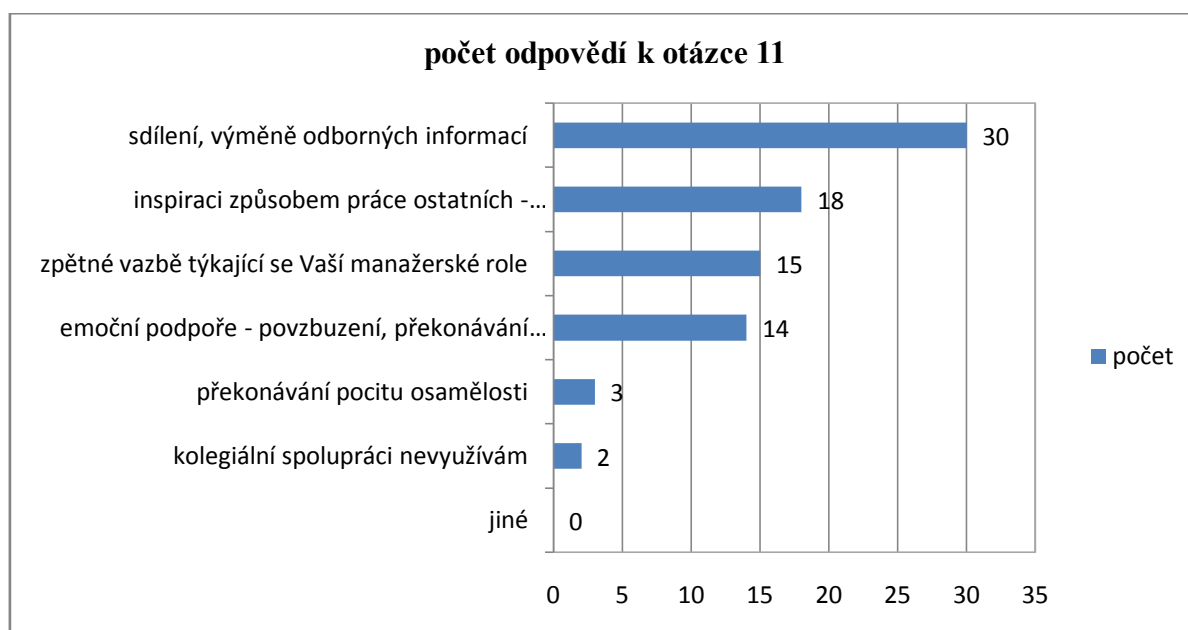
Z odpovědí respondentů vyplývá, že přibližně dvě třetiny (68 %) dotazovaných ředitelů nezahrnují do plánu dalšího vzdělávání a rozvoje program na zvládnání času. Oblast organizace času úzce souvisí s otázkou zvládnání stresu, protože často: „...jedním z hlavních zdrojů stresu a selhání manažera je právě ztráta kontroly nad svým časem.“¹¹⁸Jednoznačně můžeme říci, že výsledky výzkumu v našem případě poukazují na výrazné opomíjení programů spojených se seznamováním ředitelů s efektivní organizací práce a ověřenými schémata time managementu.

¹¹⁸ MIKULÁŠTÍK, M.: *Manažerská psychologie*. Praha: Grada Publishing, 207. ISBN 978-80-247-1349-6.

11. V průběhu Vaší profesní dráhy vedoucího pracovníka využíváte neformální kolegiální vztahy s ostatními řediteli k ... (vyberte jednu až čtyři možnosti)

Tab. 18

V průběhu Vaší profesní dráhy vedoucího pracovníka využíváte neformální kolegiální vztahy s ostatními řediteli k		
	počet	Podíl v %
sdílení, výměně odborných informací	30	44,1
inspiraci způsobem práce ostatních - k posílení profesních kompetencí	18	26,4
zpětné vazbě týkající se Vaší manažerské role	15	22
emoční podpoře - povzbuzení, překonávání stresu spojeného s pracovní zátěží	14	20,5
překonávání pocitu osamělosti	3	4,4
kolegiální spolupráci nevyužívám	2	2,9
jiné	0	0
celkem	82	X



Graf 14

Respondenti měli možnost vyjádřit více odpovědí, proto je počet odpovědí vyšší než počet respondentů. I když měli možnost udat i jinou podobu využívání kolegiální spolupráce, daný výčet možností nebyl doplněn.

Vytváření neformálních kolegiálních vztahů mezi řediteli není ve školství nic nového. Změny, které se odehrávaly v devadesátých letech 20. století, vystavily vedoucí pracovníky škol celé řadě nových požadavků, nároků a vnějších tlaků, díky kterým museli převzít vyšší odpovědnost za fungování vlastních škol než dříve. Tyto situace navozovaly intuitivní a neformální setkávání ředitelů škol k společnému sdílení svých zkušeností, vzájemné diskuzi o problémech, které přinášela praxe a k reflektování vlastní práce.

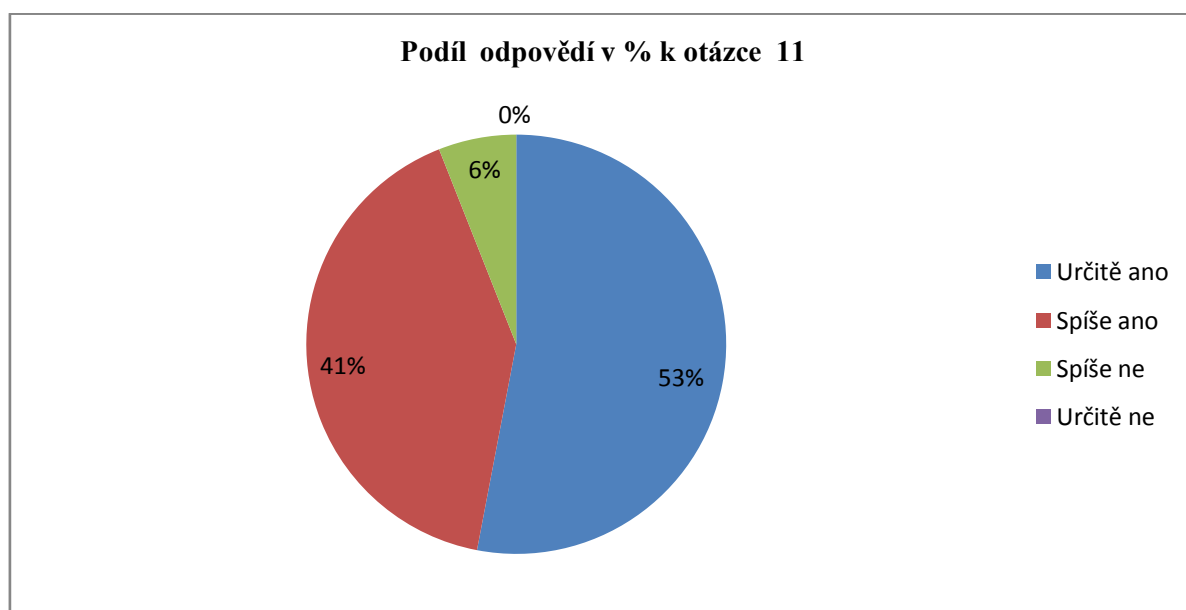
Potvrzují to i naše výsledky výzkumu, kde respondenti zmiňují využívání neformálních kolegiálních vztahů k výměně odborných informací 30krát, tzn. 44 % ředitelů z celkového počtu 68 tímto sdílením a následným vlastním učením prochází. 26 % vedoucích pracovníků využívá neformální setkávání k hledání inspirace způsobem práce ostatních a k posílení profesních kompetencí. Názory, že příklady a postupy práce, které se prakticky osvědčily kolegům ředitelům, se jistě osvědčí i dalším a budou bez výhrad fungovat, hrají pravděpodobně velmi významnou roli. V těchto situacích je třeba upozornit na možné řetězení chyb a zdůraznit zohledňování rozdílných podmínek v daných školách. Na druhé straně je velkou výhodou uvedených neformálních vztahů princip dobrovolnosti a vzájemné rovné postavení vedoucích pracovníků a tím zákonitě i více důvěry mezi těmito jedinci, kteří spolu mohou snadněji a těsněji pracovat na svém zlepšování. Díky vzájemné podpoře si může vedoucí pracovník prostřednictvím hodnocení a názorů druhého potvrdit správnost svého rozhodnutí nebo manažerského postupu, ale také objevit nedostatky ve své práci.

Nesmíme ovšem opomenout působení konkurence, která může přenositelnosti osvědčených postupů v manažerské práci bránit. Jak naznačuje náš výzkum, ne zcela všichni vedoucí pracovníci kolegiální vztahy v průběhu své kariérové dráhy využívají. Jedním z důvodů může být právě vzájemná konkurenčnost škol a neochota dát k dispozici vlastní znalosti a zkušenosti ostatním.

12. Do jaké míry byste přivítali v průběhu své kariérové dráhy možnost mentorského vedení (mentor – odborník z praxe v roli pomocníka a rádce), které by Vám poskytovalo kolegiální oporu na profesionální úrovni?

Tab. 18

Do jaké míry byste přivítali v průběhu své kariérové dráhy možnost mentorského vedení, které by Vám poskytovalo kolegiální oporu na profesionální úrovni	počet	Podíl v %
Určitě ano	36	53
Spíše ano	28	41
Spíše ne	4	6
Určitě ne	0	0



Graf 15

Můžeme říci, že vzniku mentorských vztahů jsou respondenti nakloněni, protože pro ně představují specifickou podobu kolegiální spolupráce, se kterou mají ředitelé dobré zkušenosti a kterou hojně využívají. Vyhodnocení otázky 11 nám tuto úvahu potvrzuje, protože přes polovinu vedoucích pracovníků uvádí, že by v průběhu své kariérové dráhy určitě přivítalo možnost mentorského vedení, které by jim poskytovalo kolegiální oporu na profesionální úrovni a 41 % respondentů se vyjádřilo ve smyslu, že by spíše souhlasilo s touto podporou. Jak jsme již uvedli, ke kolegiální podpoře mezi řediteli škol běžně

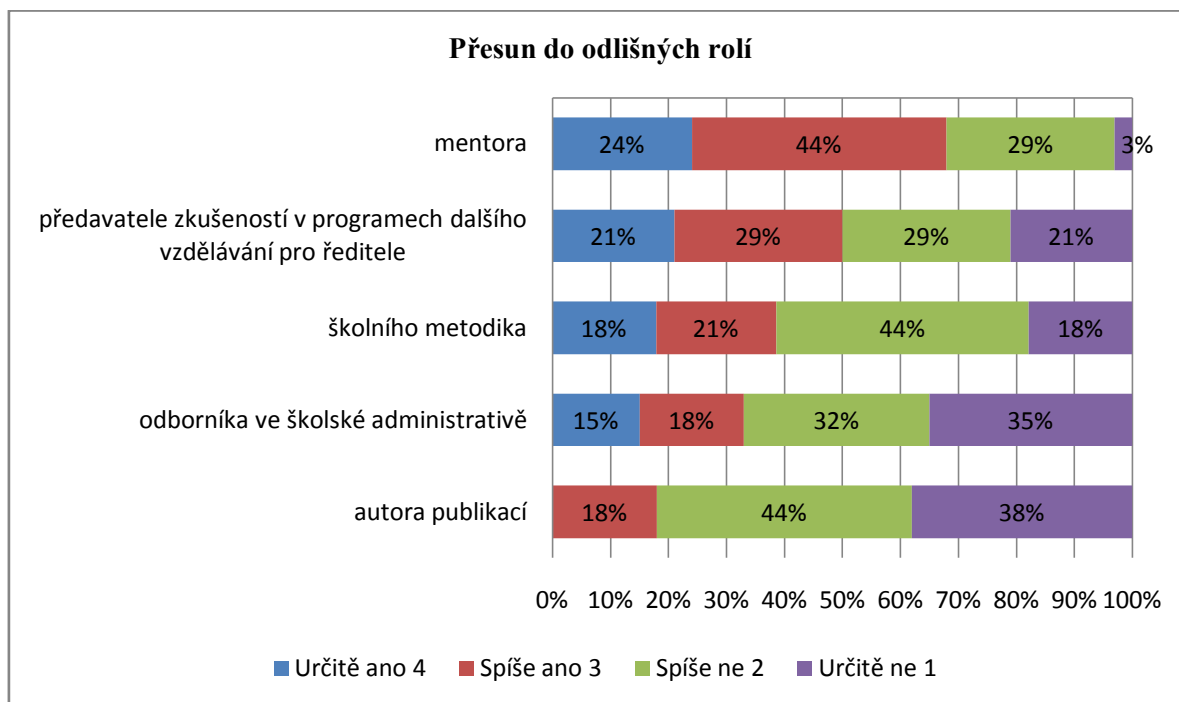
dochází, většinou však ve spontánní a nevědomé rovině. V případě mentorského vedení by byla ředitelům poskytována pomoc záměrná a vysoce odborná, kdy by bylo sledováno, aby proces konzultací a sdílení zkušeností byl co nejefektivnější a nejodpovědnější. V současné době však v České republice neexistuje žádné legislativní opatření, které by tuto činnost ve školství výrazněji podporovalo.

13. Do jaké míry byste osobně uvítali jako zúročení své dlouhodobé práce ve školství Váš přesun do odlišných rolí ...

- mentora svých kolegů, kteří procházejí vstupní fází své profesní dráhy
- předavatele zkušeností v programech dalšího vzdělávání pro ředitele
- školního metodika
- odborníka působícího ve školské administrativě
- autora publikací
- jiné (napište)

Tab. 19

Do jaké míry byste osobně uvítali jako zúročení své dlouhodobé práce ve školství Váš přesun do odlišných rolí								
	Určitě ano 4		Spíše ano 3		Spíše ne 2		Určitě ne 1	
	počet	podíl v %	počet	podíl v %	počet	podíl v %	počet	podíl v %
mentora	16	24	30	44	20	29	2	3
předavatele zkušeností v programech dalšího vzdělávání pro ředitele	14	21	20	29	20	29	14	21
školního metodika	12	18	14	21	30	44	12	18
odborníka ve školské administrativě	10	15	12	18	22	32	24	35
autora publikací	0	0	12	18	30	44	26	38



Graf 16

Respondenti byli dotázáni, do jaké míry by osobně uvítali jako zúročení své dlouhodobé práce ve školství svůj přesun do odlišných rolí. Možnost svého přesunu do role mentora svých kolegů, kteří např. procházejí vstupní fází své profesní dráhy, hodnotilo 68 % respondentů jako „určitě ano“ (24 %) a „spíše ano“ (44%). I v tomto případě se do výběru formy vzdělávání a zájmu o přesun do role „uvádějícího ředitele“ zřejmě promítají nejrůznější faktory od vlastních zkušeností při vstupu do manažerské role po snahu podstatně rozšířit svoji roli ve školství. Tyto nové možnosti by pravděpodobně mohly pro zkušené ředitele tvořit silný motivační a stabilizační prvek a představovat novou výzvu. Žádoucí by bylo, aby role mentora byla jasně rozpoznatelná a stavěla ředitele o stupínek výše v jeho kariérním růstu.

Na druhém místě figuruje možný přesun do role předavatele zkušeností v programech dalšího vzdělávání pro ředitele. (určitě ano - 21%, spíše ano - 29%) Nejmenší zájem udávají vedoucí pracovníci mateřských škol o přesun do role odborníka ve školské administrativě (35%) a do role autora publikací.(38%) Možnost doplnění odpovědí o uvedení přesnu do jiné role respondenti nevyužili.

Vyjádření výsledků jsme pro celkovou přehlednost doplnili o celkové porovnání možných přesunů ředitelů do odlišných rolí mezi sebou podle průměrných hodnot, kdy jsme

pro naše potřeby přisoudili jednotlivým polohám na škále číselné hodnoty od 4 (určitě ano) sestupně až po 1 (určitě ne). Největší směrodatnou odchylku jsme zaznamenali u dat týkajících se přesunu do role odborníka ve školské administrativě, následně pak do role předavatele zkušeností v programech dalšího vzdělávání pro ředitele. V dalších případech nesignalizují získané hodnoty velké vzájemné odlišnosti a vzdálenosti od průměru.

Tab. 20

**Pořadí možného přesunu do odlišných rolí sestupně
na základě aritmetického průměru**

	Přesun do odlišných rolí	Aritmetický průměr	Medián	Nejvíce se blíží poloze	Směrodatná odchylka
1.	mentora	2,88	3	Spíše ano	0,80
2.	předavatele zkušeností v programech dalšího vzdělávání pro ředitele	2,50	2,5	Spíše ano	1,04
3.	školního metodika	2,38	2	Spíše ne	0,97
4.	odborníka ve školské administrativě	2,12	2	Spíše ne	1,05
5.	autora publikací	1,79	2	Spíše ne	0,72

10 Závěry výzkumu

Je možné konstatovat, že hlavní cíl výzkumu, kterým bylo zmapovat aktuální stav pozornosti, který vedení mateřských škol Plzeňského kraje svému profesnímu rozvoji věnuje, byl splněn. Můžeme to říci i o dílčích cílech, protože se na základě provedeného výzkumu podařilo získat množství informací, pomocí kterých bylo možné otestovat všechny stanovené hypotézy. Nejdůležitějšími výstupy z provedeného výzkumu jsou následující závěry v oblasti vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků mateřských škol Plzeňského kraje:

Dílčí cíl: zjistit, zda vedoucí pracovníci mateřských škol pokládají možnost profesního rozvoje v průběhu své profesní dráhy spíše za výhodu nebo spíše za povinnost

- **Téměř 65 % vedoucích pracovníků mateřských škol v Plzeňském kraji pokládalo další vzdělávání a rozvoj v průběhu své profesní dráhy za výhodu, téměř 21 % z nich, vnímalo investici do rozvoje jako povinnost.**

Dílčí cíl: zjistit, v jaké fázi své kariérové dráhy pocítují vedoucí pracovníci mateřských škol nejvyšší potřebu podpory a vzdělávání

- **50 % vedoucích pracovníků z celkového počtu 68 uvedlo nejvyšší potřebu podpory a vzdělávání v úvodní fázi své kariérové dráhy, 53 % vedoucích pracovníků označilo potřebu podpory jako stejně intenzivní ve všech fázích.**

Dílčí cíl: zjistit, co by vedoucím pracovníkům podle jejich subjektivního názoru zvýšilo jejich úspěšnost při vstupu do manažerské role

- **Pro zvýšení úspěšnosti zvládnutí vstupu do manažerské role vedoucí pracovníci mateřských škol stavěli na první místa možnost konzultace s odborníkem poskytovanou podle jejich aktuální vzdělávací potřeby, absolvování stáže u zkušeného ředitele školy a absolvování uceleného programu Studium pro ředitele škol dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. (dříve: Funkční studium)**

- **Většina (85%) vedoucích pracovníků mateřských škol hodnotilo vstup do úvodní fáze kariérové dráhy bez formální přípravy určitě nebo spíše jako překážku v adaptaci na svoji novou profesní roli**

Dílčí cíl: zjistit, jak subjektivně hodnotí vedoucí pracovníci současnou nabídku vzdělávacích programů v souvislosti se svými rozdílnými vzdělávacími potřebami v různých fázích své kariérové dráhy

- **Více vedoucích pracovníků (29% určitě jako diferencovanou, 47% jako spíše diferencovanou) považovalo nabídku programů vzdělávacích organizací jako dostatečně diferencovanou vzhledem ke specifikám jednotlivých etap profesní dráhy ředitelů než jako nediferencovanou. (3% jako určitě nediferencovanou, 21% jako spíše nediferencovanou)**

Dílčí cíl: zjistit, jaké jsou bariéry, které snižují vedoucím pracovníkům míru pozornosti, kterou věnují svému rozvoji a vzdělávání

- **Za největší bariéru při rozvoji a vzdělávání označili vedoucí pracovníci mateřských škol na prvním místě obtížnou zastupitelnost a na druhém vlastní vytíženost.**

Dílčí cíl: zjistit, jaké metody vzdělávání a rozvoje jsou vedoucími pracovníky v průběhu jejich kariérové dráhy nejčastěji využívány

- **Nejvíce (65%) vedoucích pracovníků mateřských škol využívalo jako metodu vzdělávání mimo pracoviště setkávání ředitelů různých mateřských škol a dále seminář. (50%)**
- **Výrazná většina vedoucích pracovníků mateřských škol (91%) využívala jako metodu vzdělávání na pracovišti pracovní porady a více než tři čtvrtiny (85%) samostudium. E – learning byl využíván pouze výjimečně.**
- **Při porovnání využívání vzdělávacích metod mimo pracoviště a metod na pracovišti nepřevažovala výrazně jedna skupina metod nad druhou.**

Dílčí cíl: zjistit, zda je počítáno při plánování dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků v mateřských školách s rozvojovými programy, které napomáhají zvládnout stres a organizaci času

- **Pouze 26 % vedoucích pracovníků mateřských škol zahrnovalo do svého plánu vzdělávání rozvojový program na zvládnání stresu.**
- **Pouze 32 % vedoucích pracovníků mateřských škol zahrnovalo do svého plánu vzdělávání rozvojový program napomáhající efektivnímu řízení času.**

Dílčí cíl: zjistit, zda a za jakým účelem využívají vedoucí pracovníci v mateřských školách vzájemné neformální kolegiální vztahy

- **44 % vedoucích pracovníků využívalo neformálních kolegiálních vztahů za účelem výměny odborných informací a 26 % vedoucích pracovníků je využívalo k hledání inspirace způsobem práce ostatních a k posílení profesních kompetencí.**

Dílčí cíl: zjistit, do jaké míry by vedoucí pracovníci mateřských škol přivítali v průběhu své kariérové dráhy možnost mentorského vedení

- **53 % vedoucích pracovníků by v průběhu své kariérové dráhy určitě přivítalo možnost mentorského vedení a pouze 6% vedoucích pracovníků mateřských škol by tuto možnost spíše nevyužilo.**

Dílčí cíl: zjistit, zda by vedoucí pracovníci v mateřských školách přivítali např. v závěru své kariérové dráhy přesun do odlišných rolí a do jakých

- **Při zvážení eventuality svého přesunu do odlišných rolí (např. v závěru své kariérové dráhy) byl největší zájem o roli mentora. (68 % vedoucích pracovníků mateřských škol) Nejmenší zájem byl o přesun do role administrativního pracovníka ve školství.**

10.1 Ověření hypotéz

Práce se věnuje tématu, které by zasloužilo širší analýzu a objasnění dalších navazujících souvislostí. Přesto lze ve vztahu ke stanoveným hypotézám, které byly formulovány na počátku práce, interpretovat jejich potvrzení nebo vyvrácení.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že první hypotéza: „*většina ředitelů (80%) sledovaných škol vnímá další vzdělávání a rozvoj v průběhu své profesní dráhy jako výhodu*“ se provedeným výzkumem **nepotvrdila**. Jako výhodu vnímalo další vzdělávání a rozvoj pouze necelých 65 % vedoucích pracovníků mateřských škol Plzeňského kraje. 20,6% vedoucích pracovníků považovalo vzdělávání za povinnost ve smyslu právního nařízení, 14,7% se nedokázalo mezi danými možnostmi rozhodnout. (hypotézu ověřovala otázka č. 1 vyhodnocovaného dotazníku)

Druhou hypotézu: „*ředitelé pocít'ují vstup do úvodní fáze kariérové dráhy bez formální manažerské přípravy jako překážku v adaptaci na novou profesní roli*“ výsledky výzkumného šetření jednoznačně **potvrdily**. 50 % ředitelů mateřských škol v Plzeňském kraji pocít'ovalo zcela jednoznačně vstup do počáteční fáze bez formální manažerské přípravy jako překážku, která jim znesnadňuje adaptovat se na novou profesní roli, 35 % respondentů pak volilo odpověď spíše ano. Dá se odvodit, že vedoucí pracovníci by v tomto smyslu chtěli být připravováni intenzivněji. (hypotézu ověřovala otázka č. 3 vyhodnocovaného dotazníku)

Třetí hypotéza: „*ředitelé v mateřských školách využívají ve všech fázích své kariérové dráhy více metod vzdělávání a rozvoje mimo pracoviště než metod vzdělávání na pracovišti*“ sice **potvrzena nebyla**, ale z výsledků vyplývá, že pravidelné využívání metod na pracovišti je vyšší oproti metodám mimo pracoviště pouze o 5 % tzn., že nepřevažuje výrazně jedna skupina metod nad druhou. (hypotézu ověřovala otázka č. 7 a 8 vyhodnocovaného dotazníku)

Platnost čtvrté hypotézy: „*podle subjektivního hodnocení ředitelů není ve sledovaných mateřských školách nabízena diferencovaná nabídka podpory vážící se k odlišným fázím kariérové dráhy těchto vedoucích pracovníků*“ opět **potvrzena nebyla**. Na základě výsledků musíme konstatovat, že velké množství ředitelů se spokojuje s dostupnou nabídkou, jako dostatečně diferencovanou totiž vnímala současnou tradiční nabídku většina (76 %) respondentů, (hypotézu ověřovala otázka č. 5 vyhodnocovaného dotazníku)

Závěr

Předmětem našeho zájmu z široké oblasti podpory ředitelů škol byl systematický a cílený profesní rozvoj vedoucích pracovníků mateřských škol Plzeňského kraje v souvislosti s fázemi jejich kariérové dráhy a v souladu s vizí celoživotního učení. **Přínosem této práce je detailní shrnutí přehledu názorů a teoretických pohledů, které se vztahují k tomuto aktuálnímu tématu.** Teoretické poznatky a zkušenosti z praxe jsou doplněny výzkumem zaměřeným na vedoucí pracovníky mateřských škol v Plzeňském kraji. Význam získaných dat podtrhuje vysoká praktická využitelnost pro samotné vedoucí pracovníky, školy i vzdělávací organizace.

Provedený výzkum prokázal, že vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků v mateřských školách Plzeňského kraje vykazuje známky nesystematičnosti a často nahodilosti než přístupu, který by byl ucelený a měl kontinuální ráz.

V Plzeňském kraji je přístupováno ke vzdělávání a rozvoji ze stran vedoucích pracovníků mateřských škol převážně tradičně bez výraznějšího přizpůsobování vzdělávacích aktivit jejich individuálním potřebám. Priority, které se objevují v souvislosti se vzdělávacími potřebami v různých fázích profesní dráhy ředitelů, **zůstávají spíše v pozadí.** (např. programy na zvládání stresu a řízení času byly zařazovány do plánu jen velmi sporadicky). Snahu o přijímání změn v profesním rozvoji, či dokonce iniciování perspektivních principů a nových trendů vzdělávání nelze z názorů ředitelů mateřských škol zatím vyčíst.

Velká část vedoucích pracovníků sice potvrdila potřebu a nutnost intenzivní podpory ve všech fázích své kariérové dráhy a hodnotila běžně možný vstup ředitele do úvodní fáze kariérové dráhy bez formální přípravy negativně, ale na druhou stranu se též ukázalo, že vedoucí pracovníci jsou se způsobem vzdělávání a současnou vzdělávací nabídkou v kontextu s různými vzdělávacími potřebami v průběhu své kariérové dráhy poměrně spokojeni.

Pozitivní je, že vedoucí pracovníci věnují velkou pozornost rozvoji kolegiálních vztahů, ale v současnosti v České republice chybí formální opatření a legislativní podpora, která by posílila tuto snahu a naznačila, že tato činnost je krok správným směrem.

Koncepčně, systémově a tedy i legislativně by mohl být podpořen i mentoring - zkušenostní přenos mezi řediteli mateřských škol, zvláště když bylo zjištěno, že ředitelé

jsou vůči možnosti se jimi stát, např. v závěru své kariérové dráhy, otevření a vstřícní. Ideální by bylo poskytnout těmto ředitelům pro mentorskou činnost dostatek času a ocenění v rámci kariérového růstu. S kariérovým systémem by bylo navíc přínosné propojit celý systém kontinuálního vzdělávání a doplnit ho odpovídajícím systémem hodnocení a odměňování.

Jak již bylo konstatováno, systém vzdělávání a rozvoje by měl fungovat plánovaně, zacíleně, promyšleně, organizovaně a s logickou návazností. V tomto smyslu by v první řadě měla být v České republice vytvořena filozofie vzdělávání řídicích pracovníků škol, tzn. základna pro vzdělávání a rozvoj těchto pracovníků, od níž se budou odvíjet veškeré principy, důležitost a úroveň vzdělávání. **Je třeba zdůraznit, že pokud nebude jasná vize toho, kam má celkově české školství směřovat, co od něho budeme očekávat a na jakých hodnotách bude stát a nepovedou k tomu jednoznačně všechny dokumenty vzdělávací politiky, bude se vývoj školství, a tedy i vývoj profesního rozvoje pracovníků ve školství, podobat bloudění bez cíle.**

Hledání efektivního systému profesního rozvoje je bezesporu tématem velmi naléhavým, kterým se zabývají všechny vyspělé země, jenž se snaží zohledňovat měnící se pohledy na jednotlivé složky celého rámce vzdělávání. Idea všeživotního učení totiž skýtá nepřehledné množství nejrůznějších možností a příležitostí ke vzdělávání.

Ředitel, který se vzdělává po celou dobu své kariérové dráhy, představuje pro své spolupracovníky ve školách příklad a rozšiřuje současně i svoji profesní roli o roli vzdělavatele učitelů. Připravenost ředitele a jeho vzdělávání je jedním z důležitých činitelů určujících kvalitu a efektivnost školy.

Záleží nejen na vedení vzdělávacího systému v České republice ze strany ministerstva školství, ale i na ředitelích samotných, jak těchto výzev využijí a jak si s nimi do budoucna poradí.

Seznam použité literatury

- ADAMOVIČ, J. *Diagnostika zvládnutí manažerských kompetencí ředitelky mateřských škol okresu Plzeň – jih*. Praha, 2005. Závěrečná bakalářská práce. (Bc.) Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu.
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2.
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing. 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ARMSTRONG, M.: *Personální management*. Praha: Grada Publishing, a.s. 1999. ISBN 80-7169-614-5.
- BECKER, G. S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 3 vyd. Chicago: University of Chicago Press, 1964. ISBN 978-0-226-04120-9.
- DONNELLY, J. H.; GIBSON, J. L.; IVANCEVICH, J. M. *Management*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-422-3.
- DRUCKER, P. F.: *Výzvy managementu pro 21. století*. Management Press, Praha 2000. ISBN 80-7261-021-X.
- DVOŘÁK, D. *Ředitel školy v době standardů*. Řízení školy. 2010, č. 12, Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679
- DVOŘÁKOVÁ, Z. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-893-4.
- EGER, L. *Blended learning*. In AULA, 2004, roč. 12, č. 3 Praha: CSVŠ, 2004. ISSN 1210-6658
- EGER, L. *E-learning v dalším vzdělávání*. [cit. 2012-02-28]. Dostupné z: WWW.: <
www.csvs.cz/konference/NCDiV2004_sbornik/Eger-65-70.doc>
- ELSNER, D.;BEDNAREK, K.. *První rok ředitelem školy*. [cit. 2012-02-28]. Dostupné WWW.: <
<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/06/danuta-elsner-krzysztow-bednarek-prvni.html>>
- FOLWARCZNA, I.: *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.
- HAVLOVÁ, J. *Profesní dráha ve 20. století*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-220-6.

- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
- KALDESTAD, O. H.; POL, M.; SEDLÁČEK, M. *Vybrané otázky školského managementu. Norská perspektiva*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5078-5.
- KOČIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím*. In *Sborník: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. PF UK Praha. 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- Kolektiv autorů. *Improving School Leadership in Central Europe*. Tempus Public Foundation, 2010. ISBN 978-963-86699-8-8.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press 1997. ISBN 80-85943-51-4.
- KREJČOVÁ, J.. *Potřeby a reálné možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol*. Praha, 2011. Závěrečná bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Mentorování jako forma sociální opory*. In Mareš, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nukleus, 2002. ISBN 80-8622-546-1.
- KUBR, M., PROKOPENKO, J., *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing, a.s. 1996. ISBN 80-7169-250-6.
- LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido. Brno. 2006. ISBN 80-7315-114-6.
- LAZAROVÁ, B. *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Brno. Paido. 2011. ISBN 978-80-7315-206-2.
- LEITHWOOD, K.; RIEHL, C. *What Do We Already Know About Successful School Leadership?* Příspěvek prezentovaný na konferenci AERA, Chicago, duben 2003
- LHOTKOVÁ, I. *Profesionalizace klíčových kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení*. Řízení školy. 2010, č. 4, Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679
- LHOTKOVÁ, I. *Celoživotní učení manažerů vzdělávání: Řízení školy*. 2011, č. 1, Wolters Kluwer ČR. ISSN
- MAI, J.; HILDEBRANDT, S.. *Aufstieg statt Absturz*. Wirtschaftswoche č. 38/2006. Moderní řízení. 2007, č. 1, Praha. Economia, 2007. ISSN 0026-87-20
- MALONE, R. J. *Principal mentoring*. *ERIC Digest 149*. [cit. 2012-02-28]. Dostupný z WWW.: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED457535.pdf>

- McKinsey and Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey and Company, 2010.
- MEDZIHORSKÝ, Š. *Nové trendy ve firemním vzdělávání současnosti*. 2008. [cit. 2012-02-28]. Dostupné z WWW.: <<http://strategie.e15.cz/prilohy/marketing-magazin/nove-trendy-ve-firemnim-vzdelavani-soucasnosti>>
- MIKULÁŠTÍK, M.: *Manažerská psychologie*. Praha: Grada Publishing, 207. ISBN 978-80-247-1349-6.
- MUŽÍK, J. *Rozdíly mezi vzděláváním dětí, mládeže a dospělých*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2004. ISBN 80-86284-45-X.
- MUŽÍK, J.. *Edukace řídicích dovedností*. People management. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-341-6.
- OECD. *The Well-Being of Nations: the Role of Human and Social Capital*. Paris, OECD 2001. [cit. 2012-02-28]. Dostupný z WWW.: <<http://www.oecd.org/dataoecd/36/40/33703702.pdf>>
- OECD: *Zavedení plošných testů je uspěchané*. [cit. 2012-03-08]. Dostupný z WWW.: <<http://www.eduin.cz/titulka/oecd-zavedeni-plosnych-testu-je-uspechane/>>
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje- Výkladový slovník*. Praha: Academia. 2002. ISBN 80-200-0950-7 [cit. 2012-02-28]. Dostupný z WWW.: <<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>>
- PLAMÍNEK, J.: *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2002. ISBN 80-247-0403-X.
- POL, M. *Poznámky k přípravě a práci vedoucích pracovníků škol*. 2010. [cit. 2012-02-28]. Dostupné z WWW.: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2010/10/milan-pol-poznamky-k-priprave-praci.html>>
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4499-9
- POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P., aj. *Profesní dráha ředitelů základních škol. Od fáze profesní jistoty k novým výzvam*. [cit. 2012-02-28]. Dostupné z WWW.: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2010/09/milan-pol-lenka-hlouskova-petr-novotny.html>>
- SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D. *Školský management. Modul: Řízení pedagogického procesu*. Studijní texty. [School management. Module: Management

- of Pedagogical process]. Praha, 2002, nepublikovaný text pro distanční vzdělávání, pro: DiV CŠM.
- SLAVÍKOVÁ, L.;WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D. *Školský management. Modul: Řízení pedagogického procesu*. Studijní texty. [School management. Module: Management of Pedagogical process]. Praha, 2002, nepublikovaný text pro distanční vzdělávání, pro: DiV CŠM
- SMOLÍKOVÁ, K.:*Kurikulární reforma v mateřských školách*. Řízení školy. 2011, č. 12. Speciál pro MŠ. Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679
- ŠIKÝŘ, M. Řízení školy. 2011, č. 9, Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679
- TROJAN, V. *Hýčkáme si ředitele škol?:* Řízení školy. 2010, č. 4, Wolters Kluwer ČR ISSN 1214-8679
- TROJAN, V. *Systém vzdělávání řídicích pracovníků v České republice:* Řízení školy. 2010, č. 12, Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679
- TROJAN, V.; LHOTKOVÁ, I., *Hýčkáme si ředitele škol?* Řízení školy. 2010, č. 5, Wolters Kluwer ČR. ISSN 1214-8679
- TURECKIOVÁ, M.; VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VODÁK, J.; KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérovém systému pedagogických pracovníků
- Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2010/2011 [cit. 2012-02-05]. Dostupný z WWW.: <<http://www.csicr.cz/getattachment/f62b6e80-bf60-4685-8a2d-25d328964309>>
- Wikipedie [cit. 2012-02-28]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Balintovsk%C3%A1_skupina>.
- zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů
- Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice © OECD 2012 [cit. 2012-03-11] Dostupné z WWW.: <<http://www.csicr.cz/getattachment/c73fad98-f445-4868-8eb7-bbad2dcc593d>>.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015) [cit. 2012-02-28]. Dostupný z WWW.: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>>

Přílohy

Příloha I.

Vážená kolegyně, vážený kolego,

obracím se na Vás se žádostí o spolupráci při zjišťování vnímání podpory vzdělávání a rozvoje vedoucími pracovníky mateřských škol, a to nejen v aktuální době, ale i s ohledem na budoucnost. Vyplnění dotazníku, který je přílohou tohoto dopisu, Vám nezabere více než 15 minut času a Vy tímto způsobem účinně přispějete ke zmapování situace i k nalezení toho, co se v této oblasti potřebuje zlepšit a dělat lépe než dosud. Dotazník, prosím, vyplňte pouze jednou do2. 3..... 2012.

1. Považujete investici do dalšího vzdělávání a rozvoje v průběhu Vaší profesní dráhy spíše za (vyberte jednu z možností)

- a. výhodu
- b. povinnost
- c. neumím se rozhodnout

2. Domníváte se, že ředitelky MŠ (vedoucí učitelky) pocítují nejvyšší potřebu podpory a vzdělávání (vyberte jednu až dvě možnosti)

- a. v úvodní fázi své kariérové dráhy ředitele při seznamování se s vedoucí funkcí
- b. v akční etapě profesní jistoty při zavádění vlastních představ a změn
- c. ve vrcholové fázi při překonávání ztráty energie, stereotypu
- d. ve všech fázích své kariérové dráhy stejně

3. Pocítujete Vy osobně vstup do úvodní fáze kariérové dráhy ředitele bez formální (institucionální) manažerské přípravy jako překážku v adaptaci na novou profesní roli?

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

4. Domníváte se, že úspěšnost zvládnutí vstupu do manažerské role by Vám ještě před nástupem do vedoucí funkce zvýšilo.....

- absolvování uceleného programu Studium pro ředitele škol dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. (dříve: Funkční studium)

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

- studium VŠ zaměřené na školský management

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

- absolvování stáže u zkušeného ředitele školy

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

- systémová dlouhodobá podpora mentora (odborníka z praxe v roli pomocníka a rádce)

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

- možnost konzultace s odborníkem poskytovanou podle Vaší aktuální vzdělávací potřeby

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

- e-learningový kurz managementu (vzdělávání, které je poskytováno elektronicky např. pomocí Internetu)

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

- dřívější vlastní zkušenosti s řízením školy v pozici zástupce ředitele

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

- dřívější praxe mimo obor školství

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

5. Vnímáte nabídku programů vzdělávacích organizací v průběhu Vaší profesní dráhy jako dostatečně diferencovanou? (vážíci se k odlišným fázím kariérové dráhy vedoucích pracovníků a reagující na jejich rozdílnou profesní potřebu)

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

6. Míru pozornosti, kterou svému vzdělávání věnujete, v průběhu Vaší profesní dráhy nejvíce snižuje(vyberte jednu až čtyři možnosti)

- a. vlastní vyčerpání
- b. obtížná zastupitelnost ve škole
- c. únava a stres
- d. obtížná rodinná situace
- e. vlastní zdravotní stav
- f. komplikace s cestováním, horší dostupnost vzdělávání
- g. málo příležitostí k doplňování a rozšiřování kvalifikace na VŠ
- h. nepřehlednost nabídek vzdělávání
- i. negativní zkušenost s vedením a kvalitou vzdělávacích akcí
- j. pocit nízké systematickosti vzdělávání
- k. přesvědčení, že z úrovně školské politiky není další vzdělávání dostatečně propojeno s kariéřním postupem
- l. jiné (napište)
- m. při realizaci vlastního vzdělávání nemám problém

7. U každé z následujících metod vzdělávání mimo pracoviště uveďte, jak ji v průběhu své profesní dráhy využíváte

- jednorázová přednáška (jednostranné přenesení faktických informací)

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- seminář (školení, při kterém se jeho účastníci podílejí aktivně na výuce)

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- workshop na určité téma s týmovým řešením problému

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- kurz (složený z více jednotek: lekcí, přednášek, seminářů)

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- zážitkové vzdělávání prostřednictvím her a pohybových aktivit zaměřené na rozvoj mezilidských vztahů

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- hraní rolí (analýza situace a předvedení konkrétního postupu jednání)

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- setkávání ředitelů různých MŠ k vzájemnému předávání rad, zkušeností, podnětů

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- jiné (napište)

8. U každé z následujících metod vzdělávání na pracovišti uveďte, jak ji v průběhu své profesní dráhy využíváte

- pracovní porada

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- práce na projektu

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- osobní konzultace s odborníkem z praxe

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- e-learning (vzdělávání, které je poskytováno elektronicky např. pomocí Internetu)

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- samostudium

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- hospitace u kolegyně

Pravidelně Pokud vznikne konkrétní potřeba Výjimečně Vůbec ne

- jiné (napište)

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

- odborníka působícího ve školské administrativě

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

- autora publikací

Určitě ano Spíše ano Spíše ne Určitě ne

- jiné (napište)

Na závěr bych se ráda dozvěděla několik informací o Vaší praxi a Vaší škole.

14. Vaše funkce ve škole je

- ředitel/ka
- zástupce/kyně ředitele/ky
- vedoucí učitel/ka

15. Délka Vaší praxe ve vedoucí funkci je

- méně než dva roky
- 2 až 10 let
- 10 a víc let

16. Právní uspořádání Vaší školy je

- samostatný právní subjekt
- sloučená MŠ a ZŠ
- sloučené MŠ

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.