

**Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta**

**VZDĚLÁVÁNÍ ŘÍDÍCÍCH PRACOVNÍKŮ JAKO SOUČÁST  
ODBORNÉHO RŮSTU ŘEDITELŮ ŠKOL**

**2013**

**Mgr. Martina Škrobánková**

*Univerzita Karlova v Praze*

*Pedagogická fakulta*

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

**Mgr. Martina Škrobánková**

**Vzdělávání řídicích pracovníků jako součást odborného růstu ředitelů škol**

**(Sonda do stavu dalšího vzdělávání ředitelů základních škol v rámci  
Moravskoslezského kraje)**

**Education of Managing Workers as a Part of a Professional Development of  
Headmasters**

**(Probe into the conditions of the further education of primary school  
headmasters in the Moravian-Silesian region)**

**Diplomová práce**

**Studijní program:** Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Management vzdělávání

**Vedoucí diplomové práce:** PhDr. Václav Trojan, PhD.

2013

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci *Vzdělávání řídicích pracovníků jako součást odborného růstu ředitelů škol* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. dubna 2013

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Václavu Trojanovi PhD. za jeho cenné rady a vstřícnost při vedení diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat všem, kteří mi při zpracování práce byli nápomocni.

.....

podpis

## **ABSTRAKT:**

Diplomová práce se zabývá stavem dalšího vzdělávání ředitelů základních škol, jejich ochotou a motivací se dále vzdělávat, i když jim to není nařizováno zákonem.

Předložená práce se pokouší v teoretické části shrnout základní faktory, které mohou ředitele škol v jejich dalším vzdělávání ovlivnit. Současně předkládá systém možností dalšího vzdělávání řídicích pracovníků ve školství, dotýká se nesystematičnosti a nejednotnosti v této oblasti, dotýká se kompetencí ředitele školy, které jsou předpokladem k dalšímu sebevzdělávání. Práce také poukazuje na současnou situaci s dosud neexistujícím kariérním řádem, který by podstatnou měrou upravil systém i možnosti dalšího vzdělávání řídicích pracovníků.

V empirické části je zkoumán aktuální stav v oblasti dalšího vzdělávání ředitelů základních škol v Moravskoslezském kraji, jejich spokojenost se stavem v této oblasti, práce předkládá souhrn motivačních faktorů ke studiu i hlavní překážky. Výzkumná část se rovněž zaměřuje na vhodnou časovou dotaci vzdělávacích kurzů, hodnotí spokojenost ředitelů s kurzy i ostatními formami studia v rámci dalšího vzdělávání školských manažerů.

Celá práce je vedena snahou o zjištění aktuálního stavu v oblasti dalšího vzdělávání ředitelů Moravskoslezského kraje, podává shrnutí názorů těchto manažerů a může sloužit jako podklad pro vytvoření efektivního vzdělávacího systému pro řídicí pracovníky v základním školství dané oblasti.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** ředitel základní školy; další vzdělávání řídicích pracovníků; kariéra, osobnostní rozvoj a jeho řízení

**ABSTRACT:**

This diploma thesis deals with the conditions of the further education of primary school headmasters, their willingness and motivation to educate themselves further even when it is not ordered by law.

The thesis presented tries in its theoretical part to summarize the main factors that can influence the headmasters. At the same time it presents the system of opportunities for the further education of managing workers in the school system, points out to the disorganization and disunity in the field and it touches the issue of competence of headmasters, which are the requirements for further self-education. The thesis also deals with contemporary conditions concerning yet non-existing career code, that should fundamentally modify the system and the opportunities for further education of managing workers.

In the empirical part, the current situation in the field of further education of the primary school headmasters in the Moravian-Silesian region is researched. The thesis also researches their satisfaction with the conditions and it presents the summary of motivational factors for education as well as its obstacles. This part focuses on proper time-management of educational courses, it evaluates headmasters' satisfaction with these courses and other forms of study.

The whole thesis is led by the attempt to discover the current situation in the field of further education of headmasters from the Moravian-Silesian region, it presents the summary of the opinions of these managing workers and it could solve as a foundation for the creation of the effective educational system for the primary schools managing workers in the given area.

**KEYWORDS:** Primary School Headmaster, Further Education of Managing Workers, Career, Personal Development and its Control.

## Terminologická úmluva

V předložené diplomové práci jsou uváděna některá obecná jména (např. pedagogický pracovník, učitel, řídící pedagogický pracovník, ředitel školy, manažer, pedagog apod.) používaná pouze v mužském rodu bez jakéhokoliv diskriminačního záměru a výlučně s cílem zpřehlednění a sjednocení textu. Se stejným záměrem je používáno slovo škola, která současně významově zahrnuje i školské zařízení, v němž se uskutečňuje vzdělávání a výchova.

**Motto: „, *Pokud chceš dosáhnout trvalého úspěchu, musíš motivace,***

***která tě žene k tomuto cíli, vycházet z nitra.***

***Nezáleží na tom, kdo jsi, ani jak jsi starý“.***

***J. P. MEYER***

## **OBSAH**

<b>Terminologická úmluva .....</b>	<b>7</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>14</b>
<b>1 ŠKOLSKÝ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE.....</b>	<b>14</b>
1.1 Současný charakter českého školského systému.....	15
1.2 Základní školství v českém školském systému .....	16
1.3 Školská vzdělávací soustava v České republice.....	17
<b>2 ŘÍZENÍ ŠKOLY .....</b>	<b>18</b>
2.1 Řízení školy, její vedení a správa.....	18
2.2 Proces řízení školy – management školy .....	20
2.2.1 Specifika školského managementu.....	21
<b>3 ŘEDITEL ŠKOLY .....</b>	<b>23</b>
3.1 Předpoklady pro výkon funkce ředitele školy.....	24
3.2 Jmenování a odvolání ředitele školy, požadovaná kvalifikace .....	24
3.3 Vymezení práce ředitele – role a kompetence .....	27
3.3.1 Role ředitele školy .....	27
3.3.2 Kompetence ředitele školy .....	28
3.4 Faktory proměňující roli a funkci ředitele .....	32
3.5 Vnější a vnitřní nároky na práci ředitele .....	32
3.5.1 Proměny učitelského sboru.....	33
3.5.2 Zvyšující se potřeby žáků .....	33
3.5.3 Aktivnější role rodičů .....	34
3.5.4 Složitější sociální prostředí žáků .....	34
3.5.5 Výkonový management – centrálně stanovené priority .....	34
3.6 Podmínky pro práci ředitele v českých školách.....	35



<b>4 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŘEDITELŮ ŠKOL .....</b>	<b>37</b>
4.1 Vzdělávání.....	37
4.2 Další vzdělávání učitelů .....	39
4.3 Vzdělávací potřeby manažerů ve školství.....	41
4.4. Vzdělávání ředitelů škol.....	43
3.6 Vzdělávání v rámci základních manažerských kompetencí.....	44
4.5.1 Studium pro ředitele škol a školských zařízení .....	45
4. 6 Vzdělávání nad rámec manažerských kompetencí .....	46
4.6.1 Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky .....	47
4.6.2 Bakalářské studium školského managementu .....	48
4.6.3 Navazující magisterské studium.....	50
4.6.4 Ostatní vzdělávací programy pro manažery ve školství.....	51
<b>5 VZDĚLÁVÁNÍ ŘEDITELŮ ŠKOL A KARIÉRNÍ ŘÁD.....</b>	<b>54</b>
5.1 Stav vzdělávání ředitelů škol .....	54
5.2 Profesionální standardy jako východisko pro kariérní řád.....	55
5.3 Kariérní řád .....	56
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>61</b>
<b>6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....</b>	<b>61</b>
6.1 Výzkumný problém a cíl .....	62
6.2 Smíšený výzkum .....	63
6.2.1 Kvalitativní výzkum .....	63
6.2.2 Kvantitativní výzkum .....	64
6.3 Předvýzkum – výzkumné metody a nástroje .....	64
6.3.1 Konstrukce dotazníku .....	65
6.3.2 Konečná verze dotazníku .....	66
6.3.3 Polostrukturovaný rozhovor .....	67
6.4 Realizace dotazníkového šetření .....	67
6.4.1 Základní soubor .....	67
6.4.2 Výběrový soubor .....	67

6.4.3 Distribuce dotazníků.....	68
6.4.4 Návratnost dotazníků.....	68
6.4.5 Základní zpracování dat .....	70
<b>7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE.....</b>	<b>71</b>
7.1 Způsob vyhodnocování získaných dat .....	71
7.2 Vyhodnocení faktografické části.....	71
7.3. Vyhodnocení hlavní části dotazníku .....	76
7.4 Vyhodnocení kvalitativního šetření .....	93
7.4.1 Vyhodnocení otevřené otázky dotazníku .....	93
7.4.2 Závěry z rozhovorů s řediteli škol .....	94
7.5 Vyhodnocení stanovených předpokladů .....	102
<b>8 ZÁVĚR .....</b>	<b>116</b>
8.1 Zhodnocení dodatečných výzkumných otázek .....	116
8.2 Výstupy z výzkumu, zobecnění .....	116
<b>Seznam použitých zkratek .....</b>	<b>121</b>
<b>Seznam tabulek, grafů a obrázků.....</b>	<b>122</b>
<b>Použitá literatura a další zdroje .....</b>	<b>124</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>133</b>

## ÚVOD

Současná vzdělávací politika, výzkum i vědecké obory o vzdělávání, stejně jako pedagogická praxe, jsou stále více zaměřovány na probíhající změny ve vzdělávání. S novým tisíciletím se setkáváme s novými informačními a komunikačními technologiemi, novinky nacházíme takřka ve všech oblastech života. I ve školství v současnosti dochází k mnoha výrazným změnám. Právě škola musí velmi citlivě reagovat na změny ve vnějším i vnitřním prostředí, na proměny současné společnosti a její nové požadavky.

Škola tvoří jednu z nejdůležitějších oblastí v životě každého člověka. Ovlivňuje jej od jeho útlého věku. Ovšem to, jak škola funguje, závisí na mnoha faktorech, mezi jinými i na jejím vedení, v jehož čele stojí ředitel, který tak nepřímo ovlivňuje veškerý vzdělávací chod školy.

Je to právě osobnost ředitele a jeho schopnost řídit školu, které vypovídají o klimatu školy a úrovni školy. Nároky na práci ředitele školy jsou vysoké a pro kvalitní řízení jsou důležité osobnostní předpoklady, psychosociální i odborné znalosti, které je ale třeba neustále doplňovat a aktualizovat. Úkolem manažerů, mezi které bezpochyby ředitelé škol patří, je vystoupat na vyšší úroveň poznání, objevit a využít skrytý potenciál, který se nachází v nich samotných i u všech zaměstnanců. Práce s lidmi a jejich vedení je pro ředitele, který je zodpovědný za úspěch a rozvoj školy, klíčovou dovedností.

V průběhu mnohých reforem školství bylo dáváno ředitelům stále více a více pravomocí, což s sebou přináší nejen větší míru autonomie, ale také mnohem více práce a zodpovědnosti. Ředitel školy musí být profesionál, který dokáže sladit požadavky a potřeby zřizovatele, inspekce, rodičů, žáků a rovněž svých zaměstnanců. Zde doslova platí, že ředitel školy musí být odborníkem, manažerem i leadrem.

Funkce ředitele školy není jednoduchá a obsahuje v sobě velké množství povinností. Jsou to povinnosti jak organizačního, tak personálního, ale i právního a ekonomického charakteru. Odpovědnost ředitelů se neustále zvyšuje, jsou nuceni se orientovat ve výše

uvedených oblastech a tím jsou i nuceni přemýšlet o svém permanentním sebevzdělávání.

Současné moderní řízení vyžaduje demokratický, participativní přístup i schopnost se dostatečně rychle a nepřetržitě vzdělávat. Cílem této diplomové práce je zjistit a popsat, jakými formami se ředitelé škol vzdělávají v rámci svého odborného růstu a sebevzdělávání, jaký je jejich vztah a motivace k dalšímu vzdělávání. Pokusili jsme se o zjištění stavu v oblasti sebeřízení a sebevzdělávání řídicích pracovníků v oblasti základního školství Moravskoslezského kraje.

Oblast vzdělávání řídicích pracovníků byla vybrána z důvodů aktuálnosti i perspektivy, kdy problematika osobnostního rozvoje a celoživotního vzdělávání je velmi diskutované téma v souvislosti s utvářejícím se, ale doposud neexistujícím kariéřním řádem řídicích pracovníků ve školství. Potřeby na výkon profese manažera ve školství se stále proměňují a vyžadují flexibilitu, houževnatost a psychickou odolnost. Není proto jednoduché v tak složitém systému, jaký představuje školství, si udržet jasný přehled nad veškerými činnostmi, které se zde každodenně odehrávají. Řešením pro zajištění dlouhodobé úspěšnosti je zaměřit se na zvyšování a zdokonalování vlastního potenciálu.

Jak toho ředitelé škol využívají a jakou mají ochotu se dále vzdělávat, i když je k tomu nenuť zákon ani zřizovatel, se pokusí objasnit předložená práce.

Práci a život ředitele školy ovlivňuje řada faktorů. Uvedme alespoň ty nejdůležitější – osobní vlastnosti ředitele, jeho názory, pracovní i životní zkušenosti, prostředí školy, současný systém školství i aktuální trendy vzdělávací politiky.

I když se všechny tyto faktory nevztahují ke vzdělávání, je jisté, že ředitele školy přímo ovlivňují a jsou odrazovým můstkem právě pro to, zda se rozhodnou se dále vzdělávat. Proto se teoretická část zaměřila i na otázky, které se vzděláváním nepřímou souvisí a mohou ukázat, kolik činitelů může ředitele školy v jeho volbě se dále vzdělávat či nevzdělávat ovlivnit.

Předložená práce se pokouší v teoretické části shrnout základní činitele a faktory, které mohou ředitele škol v jejich dalším vzdělávání ovlivnit. Současně předkládá systém možností dalšího vzdělávání řídicích pracovníků ve školství, poukazuje na

nesystematičnost a nejednotnost v této oblasti, dotýká se kompetencí ředitele školy, které jsou předpokladem k dalšímu sebevzdělávání všech manažerů. V práci se také zaměřujeme na současnou situaci kolem potíží s dosud neexistujícím kariérním řádem, který by podstatnou měrou upravil a vymezil systém i možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků včetně řídicích.

V empirické části je poté zkoumán aktuální stav v oblasti dalšího vzdělávání ředitelů základních škol v Moravskoslezském kraji, jejich spokojenost se stavem v této oblasti osobnostního rozvoje, práce také předkládá souhrn motivačních faktorů ke studiu i hlavní překážky. Výzkumná část se zaměřuje také na vhodnou časovou dotaci vzdělávacích kurzů, hodnotí i spokojenost ředitelů s kurzy i ostatními formami studia v rámci dalšího vzdělávání školských manažerů, dotýká se potíží s neexistujícím kariérním řádem.

Celá práce byla vedena snahou o zjištění aktuálního stavu v oblasti dalšího vzdělávání ředitelů škol, s cílem podat shrnutí názorů těchto manažerů a může sloužit jako podklad pro vytvoření efektivního vzdělávacího systému pro řídicí pracovníky v základním školství.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 ŠKOLSKÝ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE

Základním smyslem současné vzdělávací politiky je znát odpověď na zásadní otázku, týkající se organizace vzdělávacího systému, který by měl prvořadě přispívat k rozvoji společnosti, podporovat demokracii i konkurenceschopnost jednotlivců i celého státního zřízení v současném, neustále se měnícím světě. Probíhající transformace českého vzdělávacího systému je spojena s rozsáhlými změnami a klade mimořádně vysoké požadavky na řídicí pracovníky na všech stupních řízení. Podle Palána (2002) je vzdělávací systém systémem institucionálně organizovaných a individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, které záměrně a institucionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí.

*„Úroveň, kterou účastník dosáhne při vzdělávání je považována za systém otevřený, který je vzděláváním neustále obnovován, obohacován, rozšiřován a prohlubován. Vzdělání můžeme členit podle stupňů školské soustavy na základní, střední, vyšší a vysokoškolské nebo podle vztahu k profesní orientaci na všeobecné a odborné (součást kvalifikace).“ (Palán, 2002, s. 12)*

Pojem školský systém, (synonymum školství) je často nesprávně ztotožňován s pojmem „vzdělávací systém“. Podle Průchy (2009, s. 39) tento termín lépe vystihuje formulace: *„Školský systém je propojený komplex škol a školských zařízení, zajišťující formální vzdělávání. Jeho vývoj a současná podoba jsou ovlivňovány ekonomickými, politickými, kulturními a jinými faktory příslušné společnosti. Fungování školského systému je řízeno vzdělávací politikou země a zcela nebo z větší části financováno státem. Školský systém je hlavní součástí celkového vzdělávacího systému.“*

## 1.1 Současný charakter českého školského systému

Je mimo veškerou pochybnost, že rozvoj vzdělání a vzdělanosti patří k nejdůležitějším indikátorům kulturnosti dané země. Stejně tak je nepopiratelné, že fungování vyspělé ekonomiky předpokládá v tzv. znalostní společnosti kvalitativně jinou úroveň vědomostního základu pracovních sil, než kolik stačilo v předchozí, průmyslové fázi moderní společnosti.

Celá moderní společnost prošla v uplynulém století tolika výraznými změnami a je logické, že v průběhu těchto změn se nutně musel změnit i charakter toho, co je považováno za vzdělání a vzdělanost, stejně jako představy o tom, k čemu má vlastně vzdělání ve společnosti sloužit.

České školství prochází již řadu let procesem hluboké transformace. Hledá cesty k proměně v moderní demokratický vzdělávací systém, který by byl schopen navázat na vzdělávací tradice a současně odpovídal základním vývojovým trendům a využíval tendence vyspělého evropského školství.

V roce 1999 reflektuje zpráva „České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů v české republice při vstupu do Evropské unie“ stav české vzdělávací soustavy, rozšířenou o analýzu předpokládaných důsledků vstupu ČR do Evropské unie a prognostický pohled na budoucnost českého vzdělávání.

K výraznému pozitivnímu zlomu dochází v roce 2001 se vznikem Národního programu vzdělávání – Bílé knihy. Ta představuje vcelku ucelený koncept proměny vzdělávání v české republice v horizontu 5 až 10 let, i když časový termín uveden není. V návaznosti na tento dokument byl pak v průběhu dalších let vytvořen a ověřován pro praxi důležitý dokument s názvem „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ (RVZ ZV), který je možné považovat za velmi významný krok ke skutečné kutikulární reformě.

Rámcové programy pak měly a mají pokračování ve formě Školních vzdělávacích programů, které zase v současném období procházejí revizemi a úpravami, ale již za široké diskuse odborné i laické veřejnosti.

Před současnými školami stojí nové výzvy, které souvisejí s tím, jak se změnila povaha života, jak se lidé ve svém osobním životě vyrovnávají s novými skutečnostmi. Přemíra neutříděných informací, které na společnost přichází ze všech stran, je enormní. Jedná se o systémovou otázku, co, proč a jak se ve školství vyučuje. O těchto principech se mnoho diskutuje, ale málokdy je to chápáno jako opravdu nová výzva pro školství.

## 1.2 Základní školství v českém školském systému

Diplomová práce je zaměřena na vzdělávání a rozvoj manažerů – ředitelů základních škol. Proto nyní blíže specifikujeme tuto oblast. V českém školském systému se základní školství realizuje především ve státních základních školách. Základní škola v České republice označuje všeobecně vzdělávací školu, v níž žák zahajuje povinnou školní docházku ve věku 6 let. V současnosti představuje devět ročníků, které jsou rozděleny na první stupeň (1. – 5. ročník, úroveň vzdělávání ISCED 1) a druhý stupeň (6. – 9. ročník, úroveň vzdělávání ISCED 2). Vzdělávání se v české základní škole realizuje podle Standardu základního vzdělávání a z něj vycházejících vzdělávacích programů.

Legislativní úprava základní školy je dána zákonem č. 29/1984 Sb., s prováděcími předpisy (Vyhláška MŠMT ČR č. 291/1991 Sb., ve znění vyhlášky č. 225/1993 Sb., a zákona č. 138/1995 Sb.), (Průcha, Walterová, Mareš: Pedagogický slovník, s. 307).

Školský systém je jedním z nejrozsáhlejších sektorů společnosti. Ve všech úrovních vzdělávání, tedy počínaje předškolním a konče vysokým školstvím, zahrnuje celkem dle Statistické ročenky školství 2011/2012, (Statistická ročenka 2011/2012) výkonové ukazatele:

- 10 585 škol,
- 2 025 408 žáků a studentů,
- 136 793 učitelů.



### 1.3 Školská vzdělávací soustava v České republice

MŠMT patří mezi ústřední orgány státní správy, v jejichž čele stojí člen vlády ČR. Působnost ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vymezuje zákon č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy ČR v aktuálním znění. Pro zjednodušení uvádíme tabulku:

Tab. č. 1 – Zjednodušený model organizace řízení vzdělávání v ČR (Průcha, 2009, s. 543)

Státní správa	samospráva
MŠMT	
Kraje	kraje
Obce s rozšířenou působností	obce
Ředitelé škol	Školské rady

Podle autorů Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, s. 245) zahrnuje „školství“ školy, školská zařízení a lidské zdroje jako subjekt i produkt školství (zák. č. 561/2004 sb. říká v § 7, že vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení).

Strukturu vzdělávacího systému pak podle Prášilové (2006, s. 28) tvoří:

- Školská soustava
- Mimoškolní vzdělávací instituce, zvláště pro vzdělávání dospělých
- Kulturní a osvětové instituce

V některých koncepcích bývá do vzdělávacího systému ještě zahrnuto působení masových médií, zvláště vzdělávací pořady v rozhlase, televizi, časopisech.

## 2 ŘÍZENÍ ŠKOLY

*„Škola je otevřený systém a citlivě reaguje na prostředí dnešní společnosti. Úkolem vedení školy je reagovat na vnější podněty a kompetentně řešit vzniklé situace a provádět změny za účelem dalšího rozvoje školy. Pro české školství je typická velká setrvačnost až rezistence (odolnost) ke změnám.“ (Světlík, 2009, s. 12)*

Poznatky o řízení v rámci školy a o řízení ve vzdělávání se dostaly do popředí zájmu v posledních třech desetiletích. I přes poměrně dlouhou dobu existence a zkoumání tohoto pojmu nenajdeme v odborné literatuře jednotné stanovisko, týkající se vymezení řízení školy. Definice se napříč spektrem charakteristik tohoto konceptu shodují podle Bolama na tom, že hlavním posláním řízení školy je *„zodpovědnost za formulaci vzdělávací politiky a, tam kde je to možné, za organizační změny“* (Bolam, s. 194)

Specifičtější pojetí pak nabízí Bacík (2006), který uvádí, že řízením školy můžeme rozumět celý systém řízení v jednotě všech jeho stránek a aspektů, počínaje řízením pedagogického procesu, materiálních a finančních zdrojů, zjišťováním potřeby vzdělávacích služeb, jakož i právního marketingu, právního rámce vzdělávání až po personální politiku a vedení lidí. V užším smyslu pak tento pojem můžeme chápat jako zabezpečování nezbytných zdrojů a podmínek pro hladký chod, bezporuchové fungování daného zařízení, směřující k dosažení jeho účelu.

### 2.1 Řízení školy, její vedení a správa

Obsah pojmu řízení, popsaného v předchozí kapitole, byl dlouhou dobu užíván jako pojem, který zastřešuje vše, co se v administrativním provozu školy děje. V současnosti se však poměrně striktně rozlišuje mezi pojmy řízení, vedení a správou školy.

Řízení, které bylo v minulosti ústředním pojmem, pod který vedení i správa patřily, se v současnosti vymezuje jako nástroj, který slouží k udržení aktuálního stavu a k běžnému každodennímu fungování školy. (Bush & Middlewood, 2005) Týká se to především exekutivy, plánování, organizování a koordinace zdrojů a je tedy vnímáno

jako soubor aktivit, které jsou orientovány na uvádění již dohodnutých postupů do praxe a na udržování chodu toho, co již je součástí života školy.

Jestliže řízení se orientuje spíše na přítomnost, vedení pak sleduje více budoucnost. „*Při vedení školy jde totiž hlavně o proces vlivu, o inspirování a podporu snah druhých dosahovat společnou vizi či se k ní přibližovat. Moderní koncepce vedení ve školách je pak orientována strategicky a jasně se zaměřuje na podporu hlavních procesů ve škole – učení a vyučování.*“ (Pol, 2007)

Jak se potom na školách s vedením ve smyslu vize pracuje? Na většině škol bývá formulován a vytvořen nějaký konečný cíl pro určitý časový úsek. Někde je nazýván vizí, častěji pak koncepcí školy, strategickým cílem školy, dlouhodobým cílem školy nebo i jinak. Jsou školy, ve kterých vedení vizi má a sleduje ji, jsou i školy, které dlouhodobější vizi neřeší, vytvoří pouze výhled na další školní rok.

Posledním pojmem je správa školy, což je termín, který se objevuje nejčastěji v našich legislativních dokumentech, a který má své historické tradice a těsné vazby na státní správu.

Pro práci ředitele škol v rámci této práce je lépe se přidržit Polovy pojetí správy (2007), tedy jejímu spojení především se školskými radami.

V rámci tohoto vymezení znamená správa školy především otevření otázky základního směřování školy – k diskuzi nejen zástupců školské veřejnosti, ale také zákonných zástupců – rodičů, zřizovatelů a dalších subjektů.

V současné době tak není prioritní otázka, zda mít či nemít systém správy škol, ale spíše teze, jak co nejučinněji hledat a nacházet tak nezbytnou rovnováhu mezi jednotlivými aktéry správy škol a jak docházet k jejich shodě.

K ujasnění si přehledu si můžeme rovněž objasnit vztah mezi výše uvedenými termíny. Velmi často se setkáváme se záměnou mezi pojmy vedení a řízení. Jak trefně uvádí Truneček (1999), rozdíl spočívá v tom, že řízení je děláním věcí správně, kdežto vedení je děláním správných věcí. Jak ovšem uvádí Pol (2007), přestože mají řízení i vedení svá specifika, je jasné, že zejména v běžné školní praxi se jejich aktivity mohou překrývat a je mezi nimi mnoho souvislostí, ba i závislostí.

Tuto skutečnost pak dokazují také některé studie (např. Williams &Portin, 1997), kteří přišli s poznatkem, že právě nejednoznačnost ředitelské profese, která neustále kolísá mezi vedením a řízením, působí na ředitele škol jako jeden z největších stresorů.

Pokud se zaměříme na spojitost mezi oběma uvedenými pojmy a správou, o které bylo zmiňováno, ani zde bychom neměli vidět vzorec, soupeřící s řízením a vedením, ale spíše by mělo jít logicky o jednu z částí trojjediného mechanismu, který rozvíjí školní život na místní úrovni.

Pro shrnutí potom vychází řízení jako zvládání každodennosti a jejich nároků, s vedením školy souvisí otázka jejího rozvoje a směřování, a úkolem správy je dohled nad základním směřováním školy, tedy způsob, jakým je škola vedena a řízena.

## 2.2 Proces řízení školy – management školy

V práci ředitele školy se obvykle prolínají dvě skupiny funkcí, které mají mnoho společného. Je to funkce manažera a funkce lídra. Můžeme vidět společné i odlišné rysy těchto funkcí, kdy manažeři zpravidla plánují v časovém horizontu týdnů, měsíců, popřípadě několika málo let, a jde většinou o racionálně uvažující osoby, které velmi dobře odhadnou možná rizika, která také eliminují, zatímco lídři se při stanovení směru zaměřují dlouhodoběji, na delší časový horizont, pracují s představami a širokým spektrem možností, počítají s možnými riziky, ale více se zaměřují na kvalitu a mravní hodnoty svých spolupracovníků i okolních lidí.

V obou uvedených případech jde podle Bacíka (1998, s. 23) o rozhodování, vyplývající z mocenského postavení a funkčních vztahů (formální authority) v daném zařízení. V obou případech se rozhoduje, co je zapotřebí dělat, vytváří se pracovní síť lidí a vztahů, jejichž prostřednictvím se zajišťují úkoly, tj. aby lidé svou práci skutečně dělali.

V pojetí práce ředitele základní školy se v podstatě uplatňuje pojetí manažera v oblasti podnikového managementu. A tak je v řízení školy základem plánování, organizování, koordinování činností, vedení lidí, motivace, kontrola a hodnocení. Účelem těchto funkcí je řídit politiku školy, klást důraz na informace a vztahy, řídit lidi a řídit učení.

### 2.2.1 Specifika školského managementu

Většina autorů v oblasti školství a pedagogiky zastává názor, že se řízení vzdělávacích zařízení v řadě dimenzí podstatně liší od jiných druhů organizací (např. Glatter, 1972, Barel, 1982, in Bacík, 1998).

Pravdou je, že teorie i praxe managementu se v podstatě rozvíjely v oblastech průmyslu a obchodu, které se dosti odlišují od vzdělávacích aktivit. Vzdělávání se totiž odlišuje řadou specifíků nejen od uvedených oblastí průmyslových a obchodních, ale i od jiných oblastí lidské činnosti. Pokud přistoupíme na nutnost odlišení řízení oblasti vzdělávání, nutně pak musíme přijmout i speciální postupy a přístupy v oblasti řízení škol.

**Odlišnosti řízení vzdělávacích zařízení** od managementu v ostatních výrobních i nevýrobních organizacích lze stručně shrnout (podle Bacíka, 1998, s. 35 – 37, upraveno):

- a) Charakteristické vztahy lidé – lidé (oproti výrobě a obchodu), kdy jde o specifickou cílevědomou činnost vzájemného působení lidí jako subjektů a objektů vzdělávání;
- b) Složitost a rozpornost vzdělávacích procesů, jejich dynamičnost a proměnlivost, jakož i jejich komplexní vnitřní souvislosti a vnější podmíněnost;
- c) Mnohem komplexnější cíle vzdělávání a nesrovnatelně obtížnější jejich vymezení;
- d) Obtížnější zjišťování, v jaké míře a kvalitě se cílů dosahuje;
- e) Zcela specifická situace v oblasti vnějších a vnitřních vztahů, kdy žáci mohou být považováni za „produkty“ školy, ale současně i za její zákazníky;
- f) Základ vzdělávací činnosti – interpersonální vztahy a působení je z hlediska řízení dále komplikován pedagogickým požadavkem na sebeřízení, kdy řízení v této oblasti by mělo směřovat k požadavku postupného a adekvátního řízení sebe sama řízených;
- g) Vysoké požadavky na odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků vytvářejí situace, kdy řídicí pracovníci ve škole – školství mají v podstatě stejnou úroveň

vzdělání, stejné profesionální zázemí s jeho hodnotami, přípravou a zkušenostmi jako řadoví učitelé;

- h) Klima školy, rozhodování ve škole a o škole je silně ovlivňováno řadou externích faktorů, jako jsou nadřízené školské orgány a inspekce, místní politikové a představitelé obce, úředníci apod.
- i) Mnoho řídicích pracovníků (zvláště na menších a středních typech škol) má na úkoly, spojené s řízením školy málo času vzhledem k vysokým pedagogickým úvazkům

Dnešní perspektiva škol je tedy vnímána jako specifická organizace, která vyžaduje i specifický způsob řízení. Klíčové místo mezi uvedenými specifiky pak představuje proces vzdělávání a výchovy, který na školách probíhá a díky němuž se škola nemůže chovat jako běžná komerční organizace.

*„Hlavní (a potřebnou) bariérou, která škole brání chovat se jako tržní subjekt, je zakázka společnosti na vzdělání a výchovu, zadaná prostřednictvím státu. Stát sice již nemá monopol na vzdělávání, přesto však zůstává jeho garantem a udržuje si výsadní postavení v jeho usměrňování.“* (Prášilová, 2003, s. 45)

### 3 ŘEDITEL ŠKOLY

Ředitel bývá uváděn jako hlavní postava v řízení školy, i když činnosti školy může delegovat na své podřízené, tak je to vždy on, kdo za tyto aktivity nese konečnou odpovědnost.

Nesmíme ovšem zapomenout na to, že ředitel v řízení školy zmocňuje také ostatní pracovníky školy. Je totiž v zásadě nemožné, aby nesl veškerou odpovědnost za chod školy, proto často rozvrhuje jednotlivé úkoly a činnosti také mezi zaměstnance. Přestože se školy nutně odlišují v míře ředitelovy odpovědnosti a jeho autonomie, v závislosti především na velikosti školy, podstatným zůstává fakt, že jsou to pořád ředitelé škol, kteří řídí ostatní pracovníky školy, koordinují jejich práci a tím pádem se starají o každodenní chod školy.

Před rokem 1989 byl ředitel školy spíše jen vykonavatelem přesně daných pokynů a předpisů a stačilo, aby zvládl profesní odbornost a uměl „řídít“ provozní záležitosti. V podstatě nebyl prostor pro uplatnění manažerských dovedností a odpovědností za rozhodnutí, potažmo se to dostávalo do rozporu s existencí školských úřadů.

V současné době má každá škola svou právní subjektivitu a pro ředitele to znamená nutnost ovládnutí všech manažerských dovedností. K nim se pak přidávají i kategorie nové, jako je řízení managementu změn (change management) či umění aplikovat nové informace, protože žijeme v epoše informačního a znalostního věku. Ředitel ve školství dnes jistě nevystačí s pouhým kopírováním nejlepších vzorů řízení. Podle Moderního řízení (2007, s. 27) je jediným řešením pro zajištění dlouhodobé úspěšnosti zaměřit se na zvyšování vnitřního potenciálu školy.

Při výkonu své funkce je ředitel školy ovlivňován i limitován finančně i legislativně státem, neboť, jak bylo výše uvedeno, (kap. 2.3.1) plní zakázku společnosti na výchovu a vzdělávání žáků. Při přijímání a realizaci veškerých rozhodnutí musí rovněž akceptovat požadavky, které jsou na jeho práci i práci školy kladeny ze strany zřizovatele.

### 3.1 Předpoklady pro výkon funkce ředitele školy

Žádoucí dovednosti ředitele školy jsou popisovány v odborné literatuře a shodují se s požadavky v českém školství, které uvádějí Svoboda a Nezvalová (1999, s. 47)

#### **Ředitel by měl umět:**

- Řídit strategii školy
- Řídit vzdělávací proces
- Řídit lidi
- Řídit materiální zdroje
- Řídit informace

#### **Vlastnosti ředitele školy (Svoboda, Nezvalová, 1999, s. 51)**

- Ředitel má neformální autoritu
- Ředitel je přístupný kritice
- Ředitel má smysl pro humor
- Ředitel je sociálně citlivý
- Ředitel je psychicky odolný
- Ředitel přemýšlí nad svou prací
- Ředitel se umí v tíživých situacích ovládat
- Ředitel je slovně pohotový
- Ředitel je obětavý při plnění úkolů pro školu

### 3.2 Jmenování a odvolání ředitele školy, požadovaná kvalifikace

Školy a školská zařízení mohou být zřizovány jako příspěvkové organizace nebo jako školské právnické osoby. U škol a školských zařízení je zřizovatel pouze veřejný (ministerstvo, kraj či obec), kdežto u školské právnické osoby může být zřizovatel veřejný, ale i soukromý. V této práci se budeme zabývat pouze školami a školskými zařízeními, které jsou zřizovány jako příspěvkové organizace.



Podle § 166 odst. 1 školského zákona **ředitelem příspěvkové organizace může být jmenován** pouze ten, kdo splňuje předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy, stanovené zvláštním předpisem, což je Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

*„S ohledem na to, že ředitel veřejné školy a školského zařízení vykonává ve výslovně vymezených záležitostech státní správu, kterou na něj deleguje zákonem stát, je nezbytné vymezit zákonné podmínky pro jeho jmenování a odvolání“*(Školské zákony 2012).

Pro jmenování do funkce ředitele se vyžaduje splnění předpokladů stanovených zákonem o pedagogických pracovnících (ZPP) jako je bezúhonnost, stanovení vzdělání a pedagogické praxe a splnění podmínek konkursního řízení.

O jmenování do funkce ředitele školy hovoří zákon 561/2004 Sb., (školský zákon), §166, odst. 2: Ředitele školské právnické osoby zřizované ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí, ředitele příspěvkové organizace nebo vedoucího organizační složky státu nebo její součásti jmenuje na vedoucí místo zřizovatel na základě jím vyhlášeného konkursního řízení na období 6 let.

O konkursních řízeních je v tomtéž zákoně, §166, odst. 6.: Ministerstvo stanoví prováděcím předpisem náležitosti vyhlášení konkursního řízení, složení konkursních komisí pro posuzování uchazečů o jmenování na vedoucí pracovní místa uvedená v odstavci 2 a) pravidla pro sestavování, činnost a rozhodování těchto konkursních komisí. Doposud ale jednotný standard pro pozici ředitele školy v ČR, o který by se mohli opírat členové konkurzních komisí, neexistuje.

**Odvolání ředitele školy** upravuje §166, odst. 4., který hovoří o hlavních důvodech odvolání:

b) nesplnění podmínek zahájení a úspěšného dokončení studia k získání odborné kvalifikace podle zvláštního právního předpisu (ZPP)

**c) nesplnění podmínek získání znalostí z oblasti řízení školství studiem pro ředitele škol a školských zařízení podle zvláštního právního předpisu (ZPP).**

*„Po řediteli se vyžaduje vzdělání a pedagogická praxe v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a s vyhláškou č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Z těchto norem vyplývá, že ředitel musí splňovat předpoklady pro výkon pedagogického pracovníka, dále podmínku délky stanovené pedagogické praxe (3, 4, 5 let podle druhu školy) a také musí ve smyslu odstavců 2 a 3 v §5 zákona 563/2004 Sb. absolvovat studium pro ředitele škol.“ (Prášilová, 2006, s. 26 – 27)*

- Podle tohoto paragrafu 5, odst. 2 musí ředitel získat nejpozději do dvou let od jmenování znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písmene a). Ten pak vymezuje, že

*(4) „Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje*

*a) Na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem“*

Je velmi zajímavé, že ani při nesčetných novelách školského zákona dosud nedošlo ke změně v počtu let, do kterých musí ředitel získat znalosti v oblasti řízení. Zákon hovoří o nejvýše dvou letech, přitom ten, kdo se rozhodne současně s počátkem výkonu své funkce studovat na vysoké škole, jak uvádí odst. 4 a), nemá možnost toto nařízení splnit, protože studium školského managementu je bakalářské tříleté studium. Paradoxem pak je situace, kdy ředitel, aby splnil nařízení zákona, je nucen současně studovat tzv. funkční studium, které do dvou let od jmenování opravdu ukončí, a duplicitně bakalářské studium na vysoké škole, které ukončí do tří let. Dalším paradoxní situace pak nastává, když jeden ředitel studuje současně tyto dva moduly a jiný v podstatě dva roky řídí školu bez jakéhokoliv manažerského vzdělání, neboť neexistuje jiná povinnost vzdělávání ředitelů než ta, kterou uvádí výše jmenovaný zákon – podle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a o kariérním systému ve školství, v rozsahu 100 hodin.

- Správní, finanční a pedagogická odpovědnost ředitele je dána zákonem č. 561/2004 Sb. (Školský zákon), část patnáctá, §164 – 166.
- Ředitel je povinen vyučovat. Počet hodin přímé vyučovací povinnosti je stanoven v nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně-pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Počet hodin se pak odvíjí od počtu tříd, oddělení, studijních skupin, kurzů, výchovných skupin nebo dětí, žáků a studentů ve škole.
- Ředitel školy může být členem různých profesních asociací, někdy diferencovaných podle druhu škol a přístupným buď je manažerům škol (Asociace ředitelů základních škol ČR), nebo i dalším pedagogickým pracovníkům (např. Asociace základního školství).
- Další vzdělávání ředitelů škol, kdy se jedná nejen o funkční vzdělání řídicích pracovníků, jak bylo již uvedeno, ale o vzdělávání nad rámec zákona, kdy mají ředitelé možnost účastnit se na základě vlastních vzdělávacích potřeb akcí DVPP nebo jiných vzdělávacích akcí.

### 3.3 Vymezení práce ředitele – role a kompetence

Stát se ředitelem školy přináší nejen změnu pracovní role, ale i změnu společenského statusu. Je to významná proměna, která je spojena s řadou úkolů a nároků, a pro to, aby ředitel uspěl, jsou nezbytné mnohé kompetence, o kterých se nyní zmíníme.

#### 3.3.1 Role ředitele školy

Práce ředitele školy může být specifikována jako plnění mnoha různých rolí nebo chování, která jsou spojena s určitou pracovní pozicí.

Dnešní řízení vyžaduje demokratický, participativní přístup, schopnost se dostatečně rychle a nepřetržitě vzdělávat i učit se zvládat změny (Slavíková, 2003).

Funkce ředitele školy není jednoduchá a obsahuje v sobě velké množství povinností. Jsou to povinnosti organizačního, personálního, ekonomického i právního charakteru.

Odpovědnost ředitelů se tak neustále zvyšuje. Jsou na ně kladeny stále vyšší nároky a musí odolávat stále většímu tlaku, aby veškeré požadavky zvládli. Funkce ředitele školy s sebou tak přináší kromě nových požadavků na osvojení si nových znalostí a dovedností v oblasti řízení také zmiňované nové životní i profesní role. Jako hlavní oblasti změn uvádí Slavíková (2003):

- Společenské zařazení a hodnocení, kdy ředitelé reprezentují a jsou vnímáni jako odpovědní činitelé;
- Ředitel je vnímán jako autorita, čímž je zvýrazňována jistá hierarchie;
- Ve vzájemných vztazích s učiteli a v atmosféře ve škole se musí chovat spravedlivě;
- Ředitel musí být diskrétní, protože je více informován nejen o žácích a rodičích, ale také o zaměstnancích;
- Získává mnohem větší zodpovědnost nejen za sebe, ale i za práci druhých.

### 3.3.2 Kompetence ředitele školy

Jiný úhel pohledu na profesi ředitele a jeho úlohy ve škole nabízí analýzy pro výkon profese nezbytných kompetencí. Pojem kompetence není nový, ale teprve v posledních několika letech se kompetence staly jedním z nejfrekventovanějších problémů vzdělávací politiky, personálního rozvoje i pedagogiky.

Od ředitelů škol se na jedné straně očekává zvládnutí základních manažerských funkcí, jako je strategické plánování, rozhodování, kontrolování nebo hodnocení. Na druhou stranu se ale požaduje, aby rozuměli procesům učení a vyučování, aby spolupracovali s rodiči, obcí apod. I tento malý výčet činností naznačuje šíři kvalit, kterými by měli úspěšní ředitelé disponovat. Existuje jistě řada pokusů klasifikovat pro ředitelskou profesi ideální kompetence. Jednotliví autoři přitom většinou navazují na modely klasických manažerských kompetencí, o kterých se hovoří v teorii obecného managementu.

*„Lze s jistotou tvrdit, že ředitel české školy by měl mít vzhledem k vysoké míře kompetencí v obou popisovaných oblastech (kurikulum a rozpočet školy) také vysokou*

*úroveň jednotlivých složek své vlastní kompetence, což bohužel v praxi může pokulhávat.*“ uvádí velmi trefně Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 12)

Tradičním rozdělením se pak dostaneme na oblast technických kompetencí, což představuje znalosti, dovednosti a postoje, které se vztahují k technologickým, ekonomickým a procedurálním aspektům vykonávané funkce. Tyto kompetence bývají také označovány jako tvrdé kompetence řízení. Jako druhá oblast pak je oblast vystupování a chování, která zahrnuje veškeré složky práce s lidmi, komunikaci uvnitř i vně organizace a jedná se o měkké charakteristiky řízení.

Tento tradiční přístup bývá pro prostředí vzdělávacích institucí různě rozpracován. Z množství variant, uváděných v literatuře je inspirativní adaptace klasického přístupu od Fidlera (in Fidler, Atton, s. 54-55). Ten rozděluje kompetence, které umožňují efektivní řízení školy do čtyř hlavních skupin:

1. *Manažerské kompetence* (odborné dispozice zvládat problematiku řízení)
  - a) Analytické schopnosti – rozeznat důležité aspekty problémů, analyzovat informace
  - b) Soudnost – dospět k logickému a fakty podloženému úsudku
  - c) Organizační schopnosti – organizovat, plánovat a kontrolovat práci ostatních
  - d) Rozhodnost – umění nezbytného rozhodnutí, schopnost rychlého jednání
2. *Sociální kompetence* (dispozice orientovat se v sociálních interakcích)
  - a) Vůdcovství – efektivní jednání s ostatními, umění zaujmout a strhnout k aktivitě
  - b) Sociální citlivost – vnímat potřeby a zájmy partnerů, schopnost jednání s lidmi různých sociálních skupin
  - c) Odolnost vůči stresu – jednání pod tlakem, zvládnutí opozičního názoru
3. *Komunikační kompetence*
  - a) Ústní komunikace – prezentační dovednosti, jasné a věcné vyjádření faktů
  - b) Písemná komunikace – správná písemná formulace, rozlišení stylu podle druhu určení – žák, učitel rodič, zřizovatel
4. *Další osobnostní kompetence*

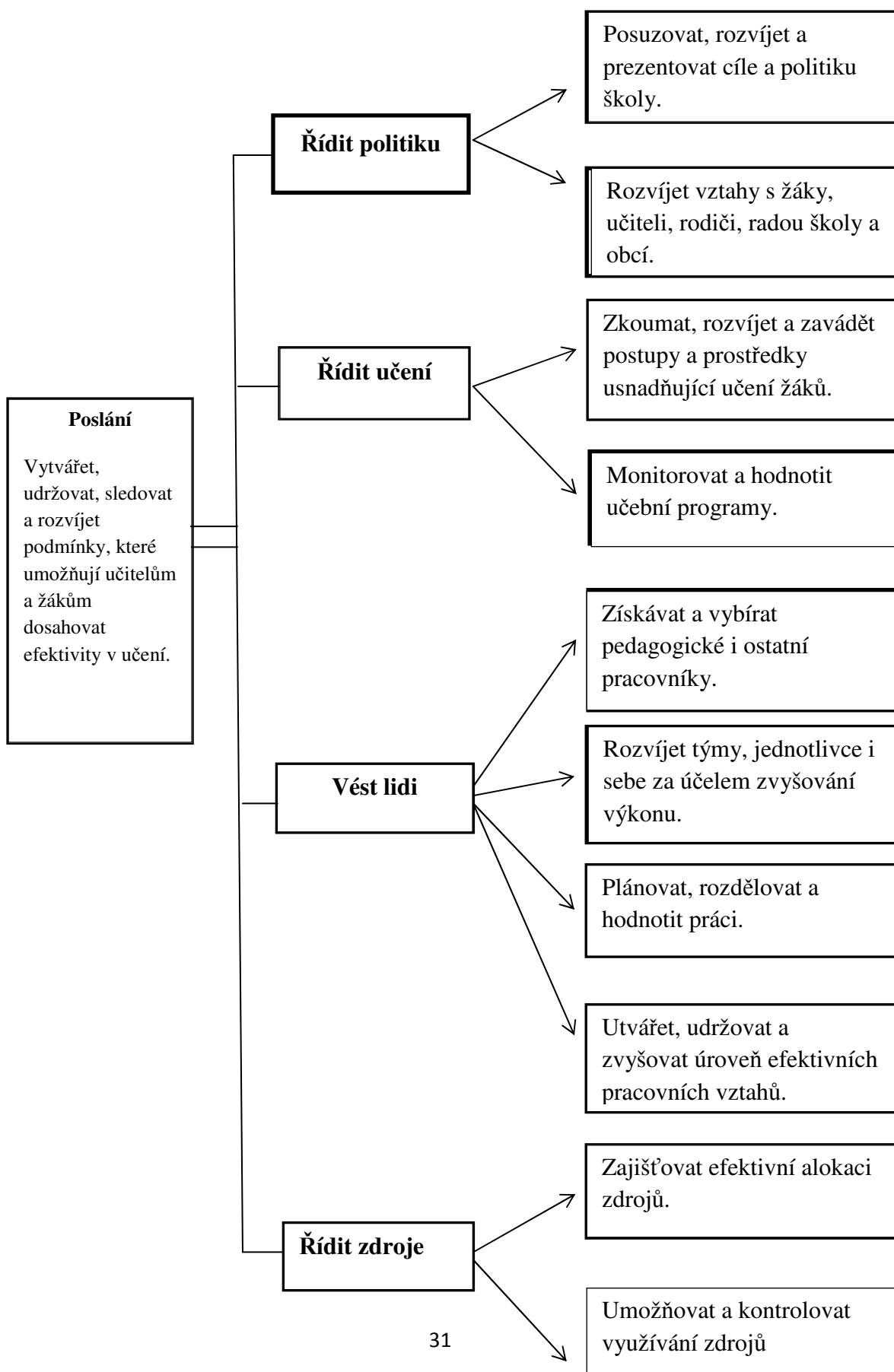
- a) Široká škála zájmů – orientace v různorodých problémech i mimo školní chod, jako ekonomika, politika
- b) Osobní motivace – ctižádost uspět a splnit úkoly spojené s řízením školy, sebereflexe vlastní práce
- c) Pedagogická a etická citlivost – ztotožnění se s pedagogickými hodnotami a jejich uplatňování

Pro přehlednost uvádíme grafické zpracování celostního modelu, kde Karstanje (in Kalous, 1998, s. 59) ukazuje role, kompetence i příklady úkolů pro řídicí pracovníky ve školství.

Z uvedeného modelu vidíme, že takto zpracované kompetence mohou být východiskem pro vypracování ideálního profilu ředitele, mohou sloužit k definování požadovaných nároků na tuto funkci nebo případně být i nástrojem pro hodnocení ze strany zřizovatele či inspekce. Z tohoto hlediska sehrávají kompetenční modely významnou úlohu v přípravě řídicích pracovníků ve školství.

Jistě by tato analýza „profilu ředitele“ prostřednictvím kompetencí našla další uplatnění při specifikaci požadavků při výběru adeptů na funkci ředitele a současně s předepsanými normami, jako je délka praxe nebo požadované vzdělání, by mohly být kompetence využívány jako kritéria při hledání a posuzování vhodných adeptů na ředitelskou profesi.

Obr. č. 1. Přehled poslání, rolí a kompetencí podle Karstanjeho (in Kalous, 1998)



### 3.4 Faktory proměňující roli a funkci ředitele

Náročná práce ředitele školy s sebou přináší i nutnost reagovat na probíhající změny, přizpůsobovat se novým podmínkám, pružně reagovat na změnu legislativy. To vše se pak odráží na ochotě a chuti k dalšímu vzdělávání ředitelů škol, proto považujeme za důležité se o těchto faktorech zmínit v následujících částech práce.

Neustále probíhající vývoj školství a vzdělávání i s ním spojené další aktivity v sobě se samozřejmostí musí spojovat veškeré změny, ke kterým v dané společnosti dochází, a které se také nutně musí projevit v systému řízení školy či školského zařízení i jiných školských institucí. S těmito změnami by se rovněž mělo proměnit i vzdělávání a příprava řídicích pracovníků. K nutnosti těchto proměn se již vyjadřoval Kalous (1998, s. 61):

*„Přestože existuje mnoho různých vizí (např. o technickém zázemí škol už v nejbližším desetiletí – vzdělávání dětí v rodině s podporou internetu, o nezbytnosti přímé vzájemné komunikace některých typů škol v rámci Evropské unie, o víceúrovňovém řízení škol s počty několika desítek tisíc žáků apod.), naznačují tyto vize i potřebu jiných kompetencí pro řízení v nových podmínkách, je zřejmé, že i v dalším století budou řídicí pracovníci plnit základní manažerské funkce (plánování, organizování, kontrolu atd.). I nadále - byť možná v jiné kvalitě – budou muset zvládat kompetence, týkající se motivace, komunikace s jednotlivci i s kolektivy, i nadále budou muset přísně dbát pravidel legislativy, ovládat hospodaření se svěřenými finančními i hmotnými zdroji atd.“*

### 3.5 Vnější a vnitřní nároky na práci ředitele

Vstupní podmínky, ve kterých školy a potažmo ředitelé začínaly svou kariéru, se v posledních několika letech značně proměnily. Praxi řízení škol ovlivnily například na jedné straně kurikulární reformy a na druhé straně stále čtenější požadavky, aby



školy předkládaly a hodnotily svou činnost (např. Výroční zprávy, Vlastní hodnocení školy apod.).

Goldring a Rallis (1993, s. 5) vymezili hlavní skupiny faktorů, které pozměňují podobu ředitelování. Některé z nich působí na školu z vnějšího prostředí, jiné mají původ v samotné škole, jako například měnící se učitelský sbor, zvyšující se vzdělávací potřeby žáků, aktivnější rodiče, tlak na výkonový management – testování ale i politika vzdělávacích standardů, proměna sociálního prostředí, technologický rozvoj a mnohé další. Některé z těchto nároků upřesníme v následujících částech.

### 3.5.1 Proměny učitelského sboru

Učitelé se svými charakteristikami mají na ředitele a jeho činnost ve škole velký vliv. Bez učitelů, jejich spolupráce a ochoty není možné v práci školy provést v podstatě žádnou změnu. Specifika požadavků na vzdělání učitelů i ředitele školy jsou jasně dána, je tedy jisté, že čím se zřetelněji vyslovují požadavky na kvalifikaci i pravomoci učitele, tím se celý učitelský sbor více profesionalizuje a stírá se rozdíl mezi učiteli a jejich vedením. Z učitelů se stávají lídři pedagogického procesu, skupin žáků, tříd, a tyto postupující trendy narušují tradičně nastavené profesní vztahy ředitele a učitelů. S růstem dovedností, zkušeností i odbornosti učitelů roste jejich sebevědomí a ředitelé jsou nuceni při vzájemných jednáních opustit tradiční pozici nadřazenosti a vnímat učitele jako sobě rovné odborníky a profesionály. Na druhou stranu tato situace řediteli ulehčí rozhodování v oblasti delegování úkolů v určitých oblastech.

### 3.5.2 Zvyšující se potřeby žáků

Současná kybernetická doba přináší pro ředitele změny i v oblasti vzdělávacích i znalostních potřeb žáků. Vývoj poznání – zejména technologický rozvoj, proměňují očekávání, která mají dnešní žáci a studenti od škol. I migrace obyvatelstva a další integrační trendy vyžadují od ředitele intenzivní úsilí v plánování i realizování programů školní diferenciaci. Ředitelé škol, kteří jsou ve většině zemí odpovědní za realizaci vzdělávacích programů, musí na všechny tyto požadavky adekvátně reagovat.

### 3.5.3 Aktivnější role rodičů

Dnes už je samozřejmostí, že rodiče se stále více zapojují do činnosti a chodu školy. Zákon jim to umožňuje prostřednictvím rady školy a stále více rodičů tuto možnost využívá. To vyžaduje od škol a od ředitelů, aby vytvořili větší prostory pro dialog s rodičovskou klientelou (Fidler, Atton, 2004). Role ředitele, který je přístupný hlasu rodičovské veřejnosti, je ale současně ztížena skutečností, že je současně on sám vždy podřízen nějaké úrovni státní správy. Ředitelé jsou tak občas vystaveni navzájem protichůdným požadavkům, kdy jsou odpovědni nadřízeným úřadům a zároveň se od nich vyžaduje, aby byli vstřícní k nárokům rodičů (Fidler, Atton, 2004).

### 3.5.4 Složitější sociální prostředí žáků

Fungování školy je úzce spojeno se sociálním kontextem, který školu obklopuje. Toto prostředí má jistě dopad i na činnost ředitele. Sociální struktura územní oblasti, nezaměstnanost i složení nejbližší komunity v okolí školy se promítá do nároků, které jsou na školu kladeny a mnohdy také fungování školy do značné míry ovlivňují. Ředitelé jako koordinátoři vzdělávacích programů musí na veškeré aktivity spojené s touto oblastí pamatovat.

### 3.5.5 Výkonový management – centrálně stanovené priority

Přestože již poměrně dlouhou dobu fungují školy jako samostatné autonomní jednotky, neustále je možné sledovat určité pokusy o centrální nařízení a doporučení (revize vzdělávacích programů, návrat k jednotným osnovám, testování žáků apod.).

Od škol jako institucí, které jsou financovány z veřejných, byť značně omezených zdrojů, se požaduje, aby prokazovaly, že vložené investice byly použity správně. Školy je tedy nutno řídit tak, aby mohl být jejich výkon přesně změřitelný a zhodnotitelný. V prostřední školní autonomii se tak vlastně nepřímě ředitelům říká, aby si ve své škole dělali vše po svém a jak uznají za vhodné, ale výsledky musí odpovídat stanovenému z nadřízených pozic státu jako zadavatele. Současný systém centrálního testování a

žebříčků škol vystavuje ředitele značnému tlaku, který musí zvládat. Dalším faktorem, který jde ruku v ruce s touto politikou, je znatelný nárůst administrativních úkolů, které jsou na ředitele kladeny.

### 3.6 Podmínky pro práci ředitele v českých školách

Vzhledem k tomu, že se v empirické části práce zaměřujeme na ředitele základních škol v České republice, není možné se alespoň stručně nezmínit o kontextu českého školství a jeho stále pokračující proměně, což jsou faktory, které práci a potažmo vzdělávání ředitelů přímo ovlivňují.

Naše společnost prošla od roku 1989 mnoha zásadními změnami, které se odrazily i ve vývoji školského systému (viz také kapitola 1.1).

Transformací společnosti se také zásadně pozměnila očekávání, vztahovaná k ředitelům škol. Těm byla svěřena hlavní role v procesu změn ve školství. Ovšem místo hlavně kontrolní role se ve funkci ředitele školy objevil důraz převážně na činnost řízení a vedení v celé jejich šíři. Na bedrech ředitelů tak spočívá odpovědnost za veškeré stránky chodu školy (ekonomická, personální správní, pedagogická). Velmi podstatnou je také skutečnost, že tlak na ředitele má v podstatě zvyšující se tendenci. Zvyšování nároků je v první řadě odrazem demografické křivky, která zvýrazňuje tržní soutěživost mezi jednotlivými školami, a to zejména v boji o klienty (žáky). Druhou příčinou je obecně známý nedostatek financí ve školství, který je příčinou vznikajícího boje o kvalitní personální sílu (všeobecně známý odliv kvalitních učitelů na lépe placená pracovní místa mimo školství). Posledním činitelem jsou pak i snahy o zavádění nových trendů vzdělávací politiky, jako je celoplošné testování, sebehodnocení apod.

Dnešní ředitelská funkce s sebou tedy nese nebývale vysoké nároky a odpovědnost. Odpovídají tomu také legislativně vymezené pravomoci, které vymezuje školský zákon. Je tedy dobře patrné dnešní rozložení sil ve škole. Na řediteli leží nesrovnatelně větší formální a faktická odpovědnost za chod školy a za práci jednotlivců, než na komkoliv jiném. U ředitelů škol tak může vznikat pocit vyčerpanosti, vyhoření, nebo naopak smíření, stagnace či rezignace se současnou situací. Ne vždy je realizace dalšího

vzdělávání tou pravou oblastí, do které by ředitelé škol chtěli investovat svou energii. Jak se v těchto současných podmínkách orientují ředitelé v konkrétních školách, a jak se staví ke svému dalšímu profesnímu rozvoji je předmětem empirické části práce.

## 4 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŘEDITELŮ ŠKOL

*„ Potřeba poznání je jednou z hlavních lidských potřeb. Na jejím základě se získává již v dětství mimořádně bohatá a mnohostranná struktura informací, vytváří se „zásoba lidských představ“. Vlastní potřeba poznání se postupem let dále rozvíjí. Kterákoliv potřeba, která je vnitřním zdrojem potencionální aktivity, se realizuje (a aktivuje člověka) jen konkrétní situací, jen při „setkání“ s tím předmětem, vedoucím k jejímu uspokojení. Tímto předmětem, který odpovídá potřebám poznávací povahy, jsou určité vědomosti. Vědomosti jsou nástrojem nebo určitým prostředkem řešení nejrůznějších problémů a úkolů, s nimiž se člověk v životě setkává. Osvojení vědomostí se stává speciálním cílem poznávací činnosti člověka.“ (Mužík, 2004, s. 17)*

### 4.1 Vzdělávání

Suchý, Náhlovský (2006, s. 77) uvádí: *„Často podvědomě chápeme vzdělávání jako předávání nových znalostí těm, kteří je mají přijmout a používat. To zní tak, jakoby „chytrý a znalý“ vzdělával „hloupé a nevědomé“. Takovým pojetím odsuzujeme vzdělávané do pasivní role a to není dobře. Manažeři jsou dospělí lidé, kteří mohou mít v popisu práce všechno možné i nemožné, ale nikdy ne pasivitu.“*

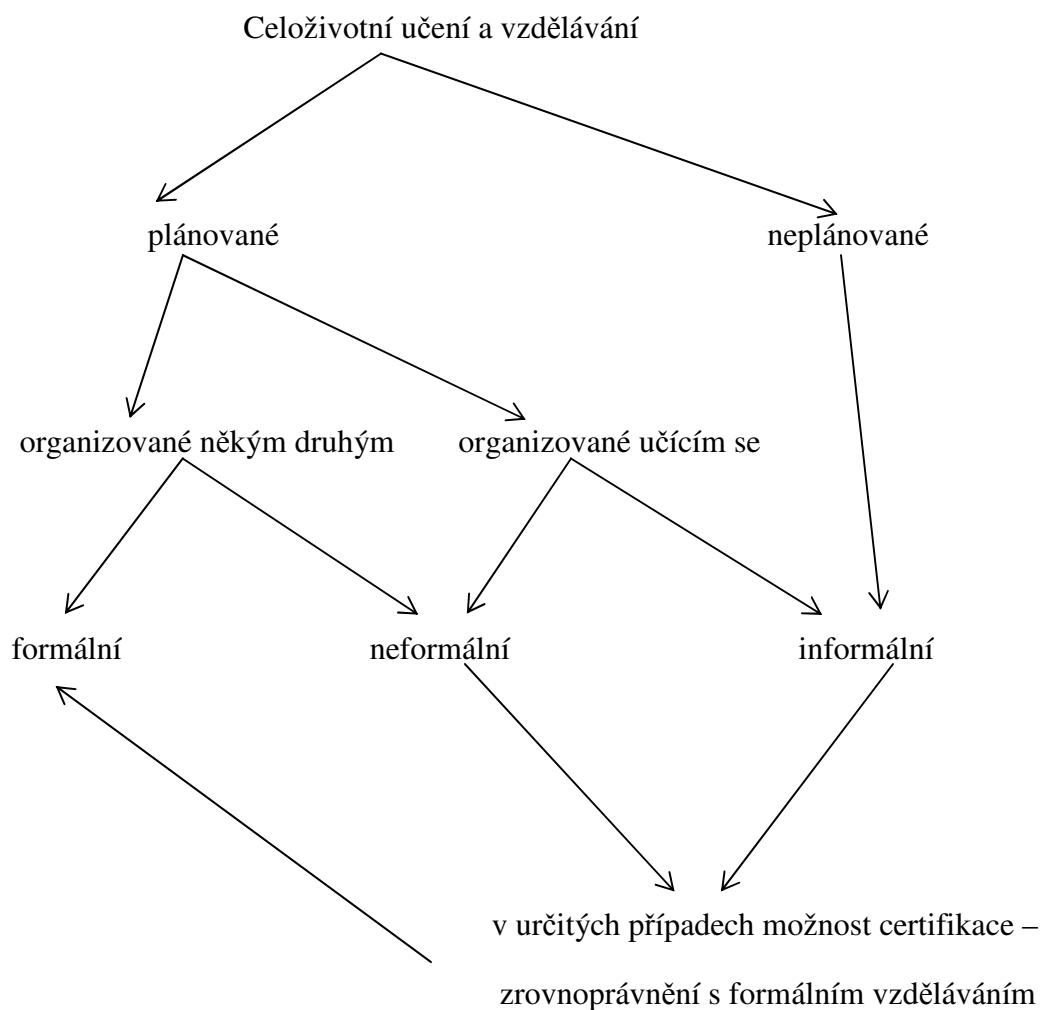
Vzdělávání jako proces aktivního získávání poznatků staví tedy manažera – ředitele, do pozice aktivního partnera v procesu seberozvíjení, kdy není jen školen či vzděláván, ale samostatně a iniciativně vyhledává znalosti a poznatky.

Podíváme – li se na vzdělávací systém jako celek, pak klíčovým prvkem, na který je třeba se zaměřit, je učitel a ředitel. Učitel, který je schopen poskytovat základní službu – tedy vzdělávat, a na kterém rovněž závisí i konečný výsledek procesu vzdělávání daných osob. Tento výsledek je pak snadno měřitelný podle toho, co má daný jedinec nakonec umět. Vedle učitele pak stojí ředitel, který má v daném místě nejlépe rozumět situaci dané školy, a tedy může převzít celou zodpovědnost za školu a její výsledky a již nepotřebuje – vyjma finančních prostředků, žádné další řízení „shora“. Učitel a ředitel jsou tedy „alfou i omegou“ celého vzdělávání.

Pokud bychom hovořili o vzdělávání v širším slova smyslu, pak může podle Suchého, Náhlovského (2006, s. 77-79) vzdělání zahrnovat tyto aktivity:

- Získávání znalostí (odborných znalostí a zobecněných zkušeností)
- Získávání specifických cizích zkušeností
- Osvojování dovedností
- Uvědomování si postojů, jejich změny, vize budoucnosti, osobní cíle a jejich realizace
- Akční učení se prací a jakoukoli jinou aktivitou, získávání autentických zkušeností
- Sebepoznání, sebezdokonalování
- Morální kvality, osobní hodnoty, charakter člověka

Vztah celoživotního učení a vzdělávání lze znázornit podle Průchy (2009) následovně:



Obr. č. 2 Schéma celoživotního učení a vzdělávání, Průcha (2009, s. 31)

## 4.2 Další vzdělávání učitelů

Další vzdělávání učitelů zahrnuje množství aktivit, které slouží učiteli i jinému pedagogickému pracovníkovi k neustálému vzdělávání, osobnostnímu zdokonalování i profesnímu růstu. Toto vzdělávání by mělo být přínosem nejen pro učitele, ale i pro žáky, pro školu a pro celou její atmosféru, potažmo pro celou společnost.

V souvislosti s dalším vzděláváním hovoří Lazarová (2006, s. 13) o profesním životě, o funkci a rozvoji organizace, o kariéře, o kvalifikaci a kompetencích i o odpovědnosti pracovníků.

Kohnová a kol. (in Lazarová, 2006, s. 14) charakterizují další vzdělávání jako:

- *Systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu učitelské profesní kariéry;*
- *Celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele;*
- *Společensky zvlášť významnou oblast vzdělávání dospělých*
- *Základní předpoklad transformace školství*
- *Nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko – technickém i kulturně – sociálním kontextu.*

Další vzdělávání učitelů můžeme také vidět v úzkém kontextu s kariérním růstem či rozvojem, ke kterému dochází v průběhu celoživotního postupu učitele po pomyslném žebříčku jeho kariéry, neboť kariérní řád pro pedagogické a řídicí pracovníky ve školství je dosud ve fázi zpracovávání. Hlavní motivační silou tedy v této situaci bývá mnohdy učitelova ochota a chuť se dále vzdělávat, rozšiřovat si své obzory i přes to, že jej nečeká žádný kariérní postup a ani finanční či mnohdy jiná motivace.

Cíle dalšího vzdělávání bývají definovány velmi široce nebo naopak jsou zaměřeny na přínos pro jednotlivce, školy a především žáky, konstatuje Lazarová (2006, s. 15).

Učitelé podle Lazarové (2006, s. 15) spojují další vzdělávání především s nabytými znalostmi a dovednostmi, které jsou dobře vymezené a viditelné a také s využitelností v praxi. Objevují se také změny v myšlení, postojích a hodnotách, objevení vlastních slabých a silných stránek, možnost inovace výuky, inspirace i zvyšování profesionalismu.

Pokud bychom se podívali na **motivaci učitelů** k dalšímu vzdělávání, pak na prvních místech hovoří Lazarová (2006, s. 79 – 80) o **trvalejších osobnostních rysech** učitele, související hlavně s personálními složkami inteligence, a o **jeho věku**. Není podle ní



pravidlem, že by učitel na konci své kariéry nebyl ochoten se vzdělávat, ale svou roli zde hraje vyšší únava, potřeba klidu či syndrom vyhoření.

Mezi další motivační činitele pak řadí Lazarová (2009, s. 79 – 80) **kariérní postup učitele a pohlaví učitele**, kdy je řečeno, že muži ve školství často směřují k vedoucím pozicím, také zauímají v ženském kolektivu výsadní místo a jejich motivace může být silnější. Jako další motivační determinanty jsou uváděny **osobní a rodinné kontexty**, do kterých může patřit nejen rodinná situace učitele, ale i zdravotní stav nebo komplikace s cestováním, **zkušenosti učitelů s dalším vzděláváním**, které mohou sehrát v motivaci dalšího vzdělávání velmi důležitou roli, samozřejmě v negativním i pozitivním smyslu. Jako poslední je zmiňováno **řízení dalšího vzdělávání z úrovně školy i školské politiky**, kde se setkáváme s problematikou, o které hovoří další kapitoly této práce. Jednak souvisí s prací ředitele v oblasti profesního rozvoje svých zaměstnanců, jednak hlavně s regulací dalšího vzdělávání učitelů i ředitelů z úrovně školské politiky. Zde se setkáváme s nesystematičností a nekonceptností, stát ani ministerstvo nemá stanovenou jasnou a přehlednou koncepci dalšího vzdělávání pedagogů, chybí ucelený přehled institucí, které toto vzdělávání mohou poskytovat, stejně jako chybí jeden ze základních dokumentů v této oblasti, a to kariérní řád, o čemž bude zmiňováno dále.

### 4.3 Vzdělávací potřeby manažerů ve školství

*„ Školský manažer je široce pojímaná kategorie, do níž můžeme řadit ředitele školy a jejich zástupce, vedoucí předmětových týmů, metodických sdružení či jednotlivých úseků školy. Stejně tak bychom mohli za školské manažery považovat osoby, rozhodující o školách v širším kontextu – vedoucí odborů školství či rozhodující úředníky v resortu.“*  
(Trojan)

Podle Mužíka (2008, s. 68) v dalším profesním vzdělávání nejde jen o doplnění poznatků, dovedností a návyků, nýbrž i o formování profesních schopností. Hovoří se o tzv. transferable skills, tj. formování schopností přenositelných z jedné pracovní pozice do druhé (např. schopnost týmové práce, komunikace, řešení konfliktů apod.). Tyto

schopnosti umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.

Situace je uvnitř skupiny manažerů ve školství nejednotná. Jak uvádí Kalous (1998, 52-53), nutnost „**funkční přípravy**“ vede ke zvýšené kritičnosti některých účastníků, kdy část nových ředitelů zásadně odmítá jakékoliv formy vzdělávání, nabízené zaměstnavatelem a někteří naproti tomu pociťují nedostatky ve znalostech teorie a praxe managementu v západních zemích. Dochází tak k paradoxním situacím, kdy na jedné straně jsou požadavky po vzdělávání a jakýchkoli publikacích, na druhé straně dochází k deziluzi, neboť na trhu se objevuje vedle klasické a kvalitní literatury a vzdělávacích akcí i vysoký počet zcela nekvalitních přístupů, a to jak v literatuře, tak ve formě kurzů. Pokud Kalous hovořil o době kolem roku 2000, nyní je situace stabilizovaná, ale jakoby ustrnula na jednom místě a mnohé vzdělávací akce jsou svým zaměřením pořád stejné – a to základní manažerské dovednosti.

Specifická situace se podle Kalouse (1998, s 53) objevuje u vyspělejších řídicích pracovníků, kteří volí jednu z nejnáročnějších forem přípravy – vysokoškolské studium školského managementu. U těchto manažerů se projevuje nikoliv pouhá kritičnost, ale také náročnost. U lektorů netolerují teoretizování bez vztahů k problémům a praktickým ukázkám, jsou náročnější na didaktickou stránku prezentace a vyžadují konkrétní sepětí teoretického učiva s příklady z praxe. Tito manažeři školství nejsou motivováni jen touhou po získání nových poznatků o vývoji pedagogické vědy a dalších vědních disciplín. Řídicí pracovníci očekávají, že: „

- 1. Obdrží kvalifikační doklad, jenž jim umožní získat vhodnou vedoucí funkci (nebo mít zvýšenou šanci udržet se ve funkci současné)*
- 2. Získají znalosti, dovednosti a postoje, které jim umožní, aby byli schopni úspěšně řídit příslušnou instituci.“ (Kalous 1998, s. 53)*

I když jsme již hovořili o odlišnostech mezi školstvím a ostatními výrobními i nevýrobními oblastmi, musíme zde podotknout, že i když je patrně mnoho rozdílů v pojetí práce manažera v oblasti klasického podnikového managementu a v pojetí práce řídicího pracovníka ve školství, je však třeba mít na mysli, že mnoho prvků je u obou typů manažerů shodný. Jedná se o klasické funkce oblasti řízení jako je plánování,

organizování, personalistiky, kontroly apod. A právě v těchto oblastech je potřeba, aby se manažeři ve školství vzdělávali, a to nejen jednorázově, ale i průběžně po absolvování daného typu povinného vzdělávání. Dochází přece k neustálému rozvoji, posunu ve všech oblastech managementu, a je třeba, aby se řídicí pracovníci ve školství s těmito novinkami seznamovali, zařazovali je do své každodenní činnosti, učili se s nimi pracovat. O této specifické situaci hovoří i Obdržálek (in Bareš, 2012, s. 45), který říká: *„Management škol se liší od podnikového managementu tím, že klíčovým procesem, na který se řízení orientuje, je proces výchovně vzdělávací s jeho odlišnostmi a osobitostmi, včetně teoretických východisek k němu, a že výstupem je vychovaný a vzdělaný žák, a ne vyrobené nebo prodané zboží.“*

#### 4.4. Vzdělávání ředitelů škol

Motivace ředitelů ke vzdělávání je jedním z nejdůležitějších faktorů efektivity dalšího vzdělávání, které úzce souvisí s ochotou a připraveností ředitelů si z těchto akcí odnášet užitečné podněty a využívat je pro inovaci praxe. Okolnosti motivace ředitelů k dalšímu vzdělávání jsou velmi obtížně sledovatelné. Vždy jde o souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které mohou motivaci podporovat, nebo naopak tlumit. Podle Lazarové (2009, s. 85) sehrává primární roli (ne)dobrovolnost vzdělávání a faktory jako osobnost ředitele, vztah ke kariéře, věk i pohlaví, osobní i rodinné zvláštnosti a také umístění a klima školy.

Další vzdělávání řídicích pracovníků ve školství se jeví jako velmi důležitá záležitost, zvláště pokud je sledována souvislost mezi vedením školy a kvalitou školy, mezi ředitelem a výsledky „jeho“ školy. Jak vyplývá z výše uvedeného v této práci, činnost ředitele školy je náročná práce, srovnatelná se středním či vrcholovým managementem jiného oboru. Můžeme tedy směle konstatovat, že jak kvalitní a připravený je ředitel školy, tak kvalitní a připravení jsou nejen jeho zaměstnanci, ale i jeho zákazníci – tedy žáci školy. Proto by se dalšímu vzdělávání ředitelů měla věnovat velká pozornost. Jestliže srovnáváme práci a náplň manažerů v soukromém sektoru se školstvím, je třeba to udělat i ve vzdělávání. Jaká je tedy profesní příprava řídicích pracovníků ve školství?

Základním dokumentem, který hovoří o vzdělávání ředitelů škol je vyhláška č. 317/2005 sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, která v § 1 hovoří o druzích dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kterými jsou:

*a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů,*

*b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů,*

*c) studium k prohlubování odborné kvalifikace.*

Jestliže chceme hovořit o vzdělávání řídicích pracovníků ve školství, je možné vymezit dvě úrovně vzdělávání a tím i **dva přístupy ke vzdělávání ředitelů škol:**

- Vzdělávání v rámci základních manažerských kompetencí pro danou pozici (část a))
- Vzdělávání nad rámec manažerských kompetencí (část b) + c))

### 3.6 Vzdělávání v rámci základních manažerských kompetencí

Každá firma, školu nevyjímaje, by měla mít vytvořen svůj kompetenční model, který obsahuje definování nezbytných znalostí, dovedností a dalších předpokladů, včetně osobních, pro danou manažerskou pozici. Zde vidíme **základní manažerské kompetence**. V této oblasti je rovněž důležité, jak manažer dané kompetence zvládá v praxi – jak je využívá, používá.

Suchý, Náhlovský (2006, s. 156-159) hovoří i o tom, jak základní kompetence motivují manažery v různých pozicích:

- Ten, kdo chce postoupit ve své kariéře a obsadit určitou pozici, musí vědět, co je po něm vyžadováno, co má umět a znát;
- Manažer, který již zastává danou pozici, musí reagovat tak, aby jeho kompetence neklesly pod hladinu základní úrovně, čili je třeba aktualizovat své kompetence a přizpůsobit je potřebám firmy;

- Kompetence v základní fázi slouží také jako určité periodické hodnocení řídicího pracovníka.

#### 4.5.1 Studium pro ředitele škol a školských zařízení

Pro ředitele je pak zásadní § 5 Studium pro ředitele škol a školských zařízení:

*(1) Studium pro ředitele škol a školských zařízení získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti řízení škol a školských zařízení a v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů, včetně ochrany zdraví, které jsou kvalifikačním předpokladem pro výkon funkce ředitele školy nebo školského zařízení.*

*(2) Studium v délce trvání nejméně 100 vyučovacími hodinami se ukončuje závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.*

*(3) Za studium pro ředitele škol a školských zařízení se považuje též studium pro vedoucí pedagogické pracovníky podle § 7.*

Povinnost absolvovat výše uvedené studium se vztahuje na ředitele škol, které jsou zřizovány MŠMT, krajem, obcí či svazkem obcí, nehovoří se o církevních ani soukromých školách.

Obsah studia je vymezen ministerstvem školství ve **Standardu studia pro ředitele škol a školských zařízení** (MŠMT, 2005). Celkově vzdělávací program zahrnuje minimálně **100** hodin přímé výuky včetně třídní stáže v rozsahu minimálně **15 hodin**. Program se skládá ze 4 základních modulů:

**I. Základní právní předpisy a jejich aplikace ve školství**, kde jsou účastníci seznamováni se zněním a částmi školského zákona a základy správního řízení;

**II. Pracovní právo**, které seznamuje s oblastmi, se kterými se ředitelé mohou setkat ve školství, především s náležitostmi pracovních smluv, stanovení vyučovací povinnosti, sociálním a zdravotním pojištěním, BOZP a hygienickými předpisy;

**III. Financování školy** – především základy práce s rozpočtem, hospodaření a účetnictví;

**IV. Organizace školy a pedagogického procesu**-sem spadají vzdělávací programy, vedení základní pedagogické dokumentace a kontrolní a hospitační činnost ředitele školy.

Studium je ukončeno absolvováním závěrečné zkoušky před komisí, která obsahuje obhajobu písemné práce na vybrané téma z obsahu jednotlivých kapitol, pohovor o stáži absolvované ve škole a ověření získaných znalostí. Jak k této problematice uvádí Trojan (2011), obsah studia je koncipován tak, aby účastníci získali poznatky, jejichž aplikace zabrání možným chybám v práci začínajících ředitelů škol.

Pokud se ale zaměříme na samotný obsah čtyř základních modulů, zcela v nich postrádáme seznámení se základy klasického managementu a není zde ani prostor pro základy personální práce manažera.

#### 4.6 Vzdělávání nad rámec manažerských kompetencí

O tomto vzdělávání hovoříme jako o neustálém, celoživotním sebevzdělávání a sebezdokonalování řídicího pracovníka. Tyto kompetence nabývají smysl, pokud má manažer splněny základní kompetence pro svou pozici – u ředitelů škol tedy výše uvedené studium pro ředitele škol. Vzdělávání tohoto typu v podstatě nelze ohraničit, nemělo by manažery nijak omezovat. Každý manažer, který si takto dále rozvíjí své kompetence, má jistě větší rozhled, rozhoduje s nadhledem i dlouhodobější perspektivou, dělá svou práci dobře a rád, nachází v ní uspokojení a to se odráží na kvalitě celého pedagogického sboru v případě ředitelů škol a stejně tak i na klimatu celé školy.

*„Vzdělávání nad rámec základních kompetencí pozice nemusí být pro firmu finančně náročné – nezbytným základem by mělo být samostatné a stálé studium odborné literatury, experimentování, ověřování vybraných nových znalostí v praxi, zlepšování vlastního manažerského myšlení a jednání....Manažer, který se neustále vzdělává, by neměl být omezován v tom, jaké znalosti chce získat, co si chce osvojit. Rozhodující je, že se neustále učí a mění k lepšímu své jednání.“ (Suchý, Náhlovský, 2006, s. 153)*

#### 4.6.1 Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky

Uvedený § 7 již upřesňuje studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a to studiem pro vedoucí pedagogické pracovníky:

*(1) Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti řízení právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení, zejména znalosti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií.*

*(2) Studium se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 350 vyučovacích hodin.*

*(3) Studium se ukončuje obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.*

Studium je určeno pedagogickým pracovníkům, kteří vykonávají nebo mají zájem vykonávat funkci ředitele školy. Není tedy striktně omezeno pouze na ředitele škol jako u předchozího studia, ale mohou se ho účastnit i zástupci ředitele školy, ředitelé, které ve své funkci začínají, ale i zkušení ředitelé, kteří cítí potřebu se dále vzdělávat. Studijní program není povinný, řada ředitelů jej absolvuje jako odrazový můstek pro svůj další kariérní postup (po absolvování je zde možnost zařazení do vyšší platové třídy).

I pro tento typ studia vytvořilo ministerstvo školství **Standard studia pro vedoucí pedagogické pracovníky** (MŠMT, 2005), závazný co do obsahu modulů i forem studia. Celkově vzdělávací program zahrnuje minimálně 350 hodin a skládá se z 5 modulů. Každý modul musí obsahovat 32 hodin přímé výuky, jako jsou přednášky a semináře, 20 hodin manažerské praxe na školách různého typu a 18 hodin on-line aktivity – řešení případových studií, zpracování různých úkolů s následnou on-line prezentací, e-forum apod. Studium by mělo probíhat pouze na úrovni vysoké školy v rámci celoživotního vzdělávání.

Vzdělávací program je zaměřen na získání znalostí a dovedností v oblasti řízení školy, teorie a praxe školského managementu, práva a ekonomiky, rovněž oblasti pedagogiky a psychologie, komunikačních a informačních technologií. Skladba jednotlivých modulů:

- I. MODUL - Teorie a praxe školského managementu**
- II. MODUL - Právo**
- III. MODUL – Ekonomika a finanční management**
- IV. MODUL – Řízení pedagogického procesu**
- V. MODUL – Vedení lidí**

**Ukončení studia** - po absolvování jednotlivých modulů dochází k ověřování teoretických vědomostí formou ústní zkoušky a zpracování písemné seminární práce nebo případové studie či výzkumného šetření, a k ověření praktických dovedností. Účastníci ukončí studium obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Absolvent získá osvědčení o způsobilosti k výkonu řídicích činností v souladu s § 29 odst. 4 a 6 zákona 563/2004 Sb. (ZPP).

U tohoto typu studia již je patrné celkové zaměření na oblast managementu, seznámení se specifiky školského managementu a dalšími oblastmi, uvedenými výše. I když se zde již objevuje problematika Vedení lidí, tolik důležitá oblast pro manažera – Personalistika - zde uvedena není. Rovněž není uvedena oblast Komunikace, která je pro práci řídicího pracovníka ve školství také důležitá.

Pozitivním je spojení teorie a praxe, ke kterému dochází v rámci manažerských praxí jednotlivých modulů, a která posluchače seznámí s problematikou i chodem různých typů škol a školských zařízení, mohou získat praktické návody a postupy, ke kterým by ve své řídicí praxi těžko získali přístup.

#### **4.6.2 Bakalářské studium školského managementu**

Jedná se o specializované studium oboru na vysokých školách v České republice, které prohlubuje aktivity, nabízené studiem pro vedoucí pedagogické pracovníky. Obor nabízejí pouze některé univerzity, převážně ve specializaci pedagogických fakult.

Náplní studia jsou vědní disciplíny školského managementu, jako je řízení pedagogického procesu, počítačová podpora řízení, klasické i hraniční disciplíny managementu, právní a ekonomické aspekty řízení škol apod. kromě přednášek bývají do studia zahrnuty i praktické formy výuky, jako jsou modelové situace, kazuistiky,



vypracovávání manažerských projektů a manažerské praxe ve státní i ziskové sféře a na školách a školských zařízeních.

Délka studia je tříletá, tedy 6 semestrů, podle úprav jednotlivých škol a studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou, která se skládá z obhajoby bakalářské práce a ústní zkoušky z profilových disciplín. Úspěšní absolventi obdrží diplom o absolvování bakalářského studia Školský management.

Klasickým představitelem studia je Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, obor Specializace v pedagogice – Školský management.

Vzdělání v uvedeném oboru nabízí také např. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, pedagogická fakulta. Masarykova univerzita v Brně poskytuje pod záštitou Filozofické fakulty v Ústavu pedagogických věd studium pro vedoucí pedagogické pracovníky v rozsahu 350 hodin, nikoliv klasické bakalářské studium.

#### *4.6.2.1 Studium školského managementu v Moravskoslezském kraji*

Protože se praktická část týká vzdělávání ředitelů v tomto kraji, dovolíme si krátké shrnutí o možnostech studia v této oblasti.

Studium zaměřené na školský management nabízí Ostravská univerzita. Při bližším prostudování nabídky však zjistíme, že předkládá zájemcům studium pro vedoucí pedagogické pracovníky v rámci studia ke splnění kvalifikačních předpokladů. Jedná se o studium v rámci Centra celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Ostravské univerzity s názvem Specializační studium pro vedoucí pedagogické pracovníky – školský management. Studium je čtyřsemestrální v rozsahu 350 hodin jako kombinované s podporou e-lerningu a jeho obsah tvoří 5 základních modulů (viz. kap. 4.6.1). Studium je ukončeno závěrečnou zkouškou z tématu Řízení výchovy a vzdělávání a obhajobou práce. Absolventi získají osvědčení o absolvování.

Z výše uvedeného je patrné, že se nejedná o studium školského managementu v bakalářském programu, ale pouze o studium pro vedoucí pedagogické pracovníky (bývalé funkční studium FS II.)

Zájemci o studium školského managementu tedy ve svém kraji akreditované studium tohoto typu nezískají. Nejbližší možností je kraj Olomoucký, kde Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra sociologie a andragogiky Filozofické fakulty nabízí kombinované bakalářské studium oboru Školský management. Institut celoživotního vzdělávání zde nabízí jak dvouleté (4 semestry) kvalifikační studium pro pedagogické pracovníky, tak tříleté (6 semestrů) bakalářské studium. Podnětné je, že studijní program kvalifikačního studia pro vedoucí pedagogické pracovníky je součástí studijního plánu bakalářského studia školského managementu. Úspěšní absolventi mají možnost pokračovat ve studiu ve 3. ročníku řádného studia oboru ŠM.

Studium je založeno na řízeném samostudiu za pomoci internetového vzdělávacího systému LMS Unifor a speciálních studijních materiálů, doplněném v nezbytném rozsahu prezenčními formami výuky (konzultace, tutoriály, výcviky). Prezenční část výuky probíhá formou dvoudenních nebo třídních soustředění v průměru 3krát za semestr.

Další možnosti kvalitního studia na Severní ani Jižní Moravě nejsou, proto je možností pouze vzdálená Univerzita Karlova či Ústí nad Labem.

#### 4.6.3 Navazující magisterské studium

Neustálý vývoj společnosti, informačních i technologických podmínek a probíhající reformy v oblasti výchovy a vzdělávání byly impulsem k volání po dalším, vyšším typu vzdělávání školských manažerů. Stále více se projevovала nutnost kvalitní přípravy v oblasti vedení a řízení vzdělávání, absolventi bakalářského oboru (a nejen oni), cítili potřebu se ještě dále rozvíjet a vzdělávat. Magisterský studijní program navazuje na program bakalářský a je určen nejen pro absolventy bakalářského studia Školského managementu, ale i pro absolventy příbuzných – většinou pedagogických bakalářských oborů v souladu se zákonem o pedagogických pracovnících.

Jak uvádí Trojan (2011), magisterský studijní program „*by měl připravit odborníky kvalifikované k profesionálnímu výkonu řídicí funkce v evropském vzdělanostním prostředí. Je zaměřen na získání a prohloubení teoretických poznatků v oblastech*

*psychologie, sociologie, pedagogiky, vedení lidí, ekonomiky vzdělávání, právních otázek vzdělávání, na zvládnutí jejich aplikace a na rozvinutí schopností k tvůrčí činnosti v oblasti řízení vzdělávání.“*

Studium je realizováno kombinovanou formou, opět členěno na jednotlivé moduly z výše uvedených oblastí. Tento studijní program získal akreditaci a je realizován pouze na jediném pracovišti v celé ČR, a to v Centru školského managementu pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Je rovněž koncipováno tak, že může být i přípravou pro tvorbu a obhájení rigorózní práce.

Absolventi by se měli uplatnit jako řídicí pracovníci na úrovni středního a vrcholového managementu na různých stupních vzdělávání a v klíčových článcích veřejné správy ve školství. (Trojan, 2011)

#### 4.6.4 Ostatní vzdělávací programy pro manažery ve školství

Další vzdělávání manažerů ve školství je poskytováno různými druhy institucí, různými formami s odlišným obsahem a dobou trvání. Je třeba rozlišovat mezi jednorázovými semináři, navazujícími kurzy nebo systematickým vzděláváním.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků nabízí především státní instituce. Vzdělávací instituce a programy zaměřené na další vzdělávání akredituje **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy** na základě žádosti fyzické nebo právnické osoby, jako poradní orgán mu slouží akreditační komise. Akreditace vzdělávací instituce se uděluje na dobu 6 let, akreditace vzdělávacího programu na 3 roky. Ministerstvo kontroluje činnost v rámci akreditovaných programů a vede seznam všech akreditovaných vzdělávacích institucí a programů.

Počet subjektů nabízejících další vzdělávání je velmi široký. Některé programy dalšího vzdělávání učitelů mohou realizovat pouze vysoké školy v rámci celoživotního vzdělávání. Nejrozsáhlejší nabídku poskytuje **Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)**, který vznikl v roce 2004 přeměnou pedagogických center a funguje jako příspěvková organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Má 13 krajských pracovišť, z nichž každé připravuje nabídku vzdělávacích programů pro svůj region.

NIDV zajišťuje plánování a organizaci vzdělávacích programů, připravuje národní projekty, na něž čerpá prostředky z Evropského sociálního fondu, a je realizátorem tzv. vládních priorit v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ke kterým mimo jiné patří i oblast managementu a kariérního systému.

NIDV se velmi úspěšně věnuje právě vzdělávání ředitelů. Jedním z úspěšných systematických vzdělávacích projektů byl „**Úspěšný ředitel**“. Národní projekt Úspěšný ředitel byl realizován od 1. 12. 2005 do 30. 9. 2008. V tomto období probíhaly aktivity, které vždy směřovaly k plnění hlavních i dílčích cílů projektu. Závěrečné celkové výstupy a výsledky projektu jsou uvedeny v příloze.

NIDV Ostrava (pokud se soustředíme na sledovanou oblast Moravskoslezského kraje) pořádá vzdělávání s názvem **Rozvoj kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení**, jehož hlavním cílem je rozšířit vzdělávání řídicím pracovníkům ve školství. Výstupem jsou klíčové kompetence a další zkvalitnění práce těchto pracovníků, obdrží zpracovaný metodický materiál, vše odpovídající nejnovějším poznatkům z komplexní manažerské politiky.

Dalším projektem, o kterém stojí se zmínit, je **Projektový manažer 250+**, kdy hovoříme o vzdělávání v oblasti projektového řízení. Jedná se o komplexní vzdělávání, které je koncipováno jako cyklus 8 modulů (úvodní modul A- Role projektového vzdělávání ve vzdělávací politice ČR je povinný, ostatní jsou volitelné) s časovou dotací 250 hodin. Forma studia je tzv. blended-learning, tj. kombinace prezenčního a distančního studia. Zájemce si sám volí vzdělávací moduly B-H, týkající se např. strategického řízení a plánování, řízení lidských zdrojů, řízení kvality.

Mezi další instituce, nabízející vzdělávání můžeme zařadit **Asociaci institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s. (AIVD ČR)** nebo krajská **Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků**. Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťují další vzdělávání pedagogických pracovníků, poskytují školám a školským zařízením poradenství v otázkách metodiky a řízení škol a školských zařízení a dále zprostředkovávají informace o nových směrech a postupech ve vzdělávání a

zajišťují koordinaci podpůrných činností pro školy a školská zařízení, rozvojových programů a dalších akcí.

Zmíníme ještě pozitivně hodnocenou činnost **Krajského vzdělávacího a informačního centra (KVIC)** Nový Jičín, kdy např. v oblasti Opava a Nový Jičín jsou dvakrát ročně organizovány tzv. metodické poradny pro ředitele, které nabízejí ředitelům všech typů škol – jednotlivě mateřských, základních a středních, komentáře a výklad nových právních předpisů i ostatní legislativy ve školství, výsledky zpráv České školní inspekce. Další oblastí je také trestní odpovědnost ředitelů škol, právní postavení ředitelů, právní rozборы modelových situací.

## 5 VZDĚLÁVÁNÍ ŘEDITELŮ ŠKOL A KARIÉRNÍ ŘÁD

### 5.1 Stav vzdělávání ředitelů škol

Můžeme tedy konstatovat, že v souladu se zákonem pro výkon funkce ředitele jakéhokoli typu školy postačuje absolvování studia, uvedeného v kapitole 4.5.1, známého pod názvem FS I v rozsahu 100 hodin. To je však pouze základ toho, co by měl řídicí pracovník znát. Je zarážející, že absolvování studia typu FS II (kap. 4.6.1) již zákon povinně neukládá, i když se jedná o logicky navazující a pokračující studium. Zákon tak kromě výše uvedeného studia FS I jinou možnost neuvádí, i když se zde hovoří o povinnosti učitelů i ředitelů škol se dále vzdělávat. Není ale žádný systém či řád, podle kterého by toto vzdělávání mělo probíhat. V konečné fázi tedy záleží pouze na daném řediteli, zda a jakou formou se bude dále vzdělávat. Ani zřizovatelé, ani ministerstvo nemají stanovený alespoň základní rámec, podle kterého by probíhalo další vzdělávání ředitelů, a byly určeny okruhy, která jsou pro další profesní růst ředitele i pro jeho setrvání ve funkci nezbytné.

V rámci manažerské přípravy řídicích pracovníků ve školství v podstatě neexistuje definovaný soubor požadavků na kvalitu práce ředitele školy. Ze strany zřizovatele není žádný tlak na vzdělávání ředitelů, schází byt' základní komplexní data o ředitelích, mnoho se ani nerespektuje fakt, o kterém se zde již hovořilo, a to, že ředitel je klíčem ke kvalitě školy, je onou vůdčí silou při realizovaných změnách. Pokud zřizovatel ředitele hodnotí, tak většinou se tento proces liší podle přístupu toho kterého zřizovatele, ale nezaměřuje se na osobní rozvoj či sebevzdělávání ředitele.

Jak uvádí Šlajchová (2012), rozvoj ředitele školy nerespektuje ani různé fáze profesní dráhy, postrádá kontinuální řád, vnitřní gradaci, téměř výhradně se zaměřuje na vzdělávání v řízené organizaci, nesměruje k vytváření podpůrných schémat jako je mentorství, koučování, poradenství, vytváření kolegiálních sítí.

Účinnost podpory vzdělávání a rozvoje ředitelů nelze zjistit, neboť kromě klasického hodnocení vzdělávací akce jejími účastníky není žádná zpětná vazba, neexistuje systém hodnocení či vyhodnocování.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011 (MŠMT 2011) uvádí, že je potřeba nastavit nový systém výběru, přípravy, hodnocení a rozvoje ředitelů MŠ, ZŠ a SŠ. Podle tohoto záměru je třeba: „*Podpořit další formy profesního rozvoje pedagogických pracovníků založené na individuálních potřebách pedagogických pracovníků, cílené metodické pomoci a vzájemném učení (mentoring, koučování, hospitace apod.); poskytnout školám poradenství při procesu tvorby plánu profesního rozvoje pedagogických pracovníků a vyhodnocování jeho účinnosti.*“

## 5.2 Profesní standardy jako východisko pro kariérní řád

Kvalita školy je přímo závislá na kvalitě učitelů. V oblasti regionálního školství je možné vysledovat tři základní klíčové body, na které je třeba zaměřit pozornost při vizi zlepšení vzdělávacího systému: učitelé, ředitelé a kvalita vzdělávání.

Od 90. let jsou klíčové prvky kvality učitele charakterizovány buď v podobě základních oblastí profesních znalostí učitele, nebo profesních kompetencí, či prostřednictvím profesních rolí a jim odpovídajících činností (Spilková, 2004). Na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitele jsou pak vytvářeny **profesní standardy** jako normy kvality vykonávané učitelské profese.

Tyto standardy jsou formulovány v těsné vazbě na učitelskou profesi formou klíčových profesních kompetencí, které můžeme chápat jako „*soubor znalostí, dovedností, reflektovaných zkušeností, hodnot a postojů, které jsou považovány za nezbytné pro kvalitní výkon práce*“ (Spilková, Tomková aj. 2010).

Problémy s připraveností učitelů a ředitelů na nové požadavky, které s sebou přinesla kutikulární reforma, znovu zesílily potřebu jasně definovat nové role a profesní kompetence učitelů a ředitelů. Z tohoto důvodu MŠMT v roce 2008 zřídilo expertní skupinu k tvorbě profesního standardu učitele. Na konci daného roku byl předložen rámcový dokument **Standard kvality profese učitele**, který nabídl smysl, funkce a cíle standardu v podobě výčtu profesních činností, důležitých pro kvalitní výkon profese učitele. Standard jako rámec či soubor požadovaných kompetencí byl chápán jako určitá

norma, ale nikoliv statická a zafixovaná, ale naopak jako otevřený a vyvíjející se systém. Mezi funkcemi, které byly vymezeny, pak jmenujme např. **východisko pro proměnu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků** či nástroj pro **oceňování kvality učitele s dopady na finanční ohodnocení a kariérní postup**.

V současnosti je tedy základním úkolem, aby byla jasně stanovena práva a povinnosti učitelů i ředitelů v oblasti jejich profesního rozvoje a stanoveny postupy, které by umožnily klasifikovat a odměňovat kvalitní práci učitelů a ředitelů. Je třeba stanovit jednotlivé kariérní stupně v návaznosti na standard učitele a definovat víceúrovňový standard pro ředitele, bylo uvedeno v diskusi ke Kariérnímu systému (IPn, PF UK Praha, 2011).

K tomuto je potřeba vytvořit systém kvalitního dalšího vzdělávání, definovat organizaci či organizace, které se na tomto vzdělávání budou podílet a také musí být vytvořen systém hodnocení těchto vzdělávacích programů a v neposlední řadě je třeba vyřešit otázku financování.

### 5.3 Kariérní řád

Největším problémem současného školství je chybějící dlouhodobá koncepce. Takovou systémovou koncepcí může být již koncepce Jana Amose Komenského, která obsahovala jednoznačnou vizi a kritéria, jako byla „škola hrou“. Byla všeobecně přijímána a je platná dodnes. Jistě není třeba se vracet do minulosti, voláme po moderní, nové koncepci, která zabezpečí kvalitu vzdělávání. Jak uvádí J. Korda, (in Komenský, 2012) v současnosti chybí pojmenování kvality školy, učitele a vzdělávání. Učitelé, ředitelé a nakonec ani stát nevědí, co ve vzdělávání chtějí.

*„Systémové školství je takové, ve kterém stát pojmenuje kvalitu a na základě toho vytvoří standard učitele a kariérní řád.“...Koncepce kvality ve vzdělávání zahrnuje nejen vzdělávací obsah, ale i učitele a jejich další vzdělávání. V dalším vzdělávání je třeba certifikovat vzdělávací instituce tak, aby přinášely učitelům vzdělávání, které skutečně potřebují“ (Korda, 2012, s. 5).*



Povolání učitele by mělo mít určitou perspektivu, definovaná pravidla, patřičnou cestu vývoje. Zde můžeme hovořit o kariérním řádu, který je pro současnou vzdělávací strategii velmi důležitý. Pro učitele jistě není podstatný pouze růst platu, i když jeho důležitost nelze zpochybňovat, ale zásadní by mělo být, aby učitelé měli pocit, že vykonávají povolání, které má prestiž a respekt. Toho lze dosáhnout tím, že bude jasně definována jejich kariérní cesta.

Je více než nutné vypracovat kariérní systém učitelů, který by umožňoval zvyšování kvality jejich práce a současně by byl propojený s určitými profesními zkouškami – např. atestacemi jako u lékařů. Systém by také měl být motivující co do odměňování, s jasně stanovenými pravidly. Současně je třeba kariérní systém chápat jako prostředek pro systematické hodnocení vlastní práce, jako autoevaluaci i jako osobní profesní rozvoj. Po jeho zavedení by měla být patrná snaha učitelů a ředitelů o celoživotní vzdělávání, ochota na sobě pracovat a profesně se rozvíjet.

Jak již bylo řečeno, neexistuje definovaný soubor požadavků na kvalitu práce učitele ani ředitele školy. Není ani dáno, zda a jak by se měl ředitel po absolvování studia podle zákona dále vzdělávat. Chybí forma a způsob sebehodnocení ředitelů, nejsou stanovena pravidla pro výběr ředitelů ani jejich hodnocení. Je třeba se zaměřit na rozvoj kariéry, který bude reflektovat potřeby ředitelů v různých fázích jejich profesní dráhy a současně zvýšit zainteresovanost a motivaci na vlastním profesním manažerském rozvoji. Tato hlediska by se měla promítnout do kariérního řádu pro ředitele škol, jehož neexistence je velmi palčivým problémem současného vzdělávacího systému.

Jako motivace všech zúčastněných ke zvyšování kvality práce musí však zůstat kvalitní práce se žáky a studenty, stejně jako kvalitní personální i řídicí práce ze strany ředitelů, což by se mělo v kariérním řádu jistě objevit.

Inspirovat se můžeme v probíhajících Individuálních projektech národních, jako je **Cesta ke kvalitě**, kterou realizoval Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národní institut pro další vzdělávání. Projekt byl financován z Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu České republiky. Tento projekt byl zaměřený na podporu školám v oblasti vlastního hodnocení (autoevaluace), které, pokud je dobře zpracováno, může

školám pomoci k pozitivním změnám, a tím i posílit autonomii škol a zvýšit jejich prestiž, rovněž vhodným způsobem motivovat všechny zúčastněné, včetně ředitelů škol.

Velmi nadějným se jeví další Individuální projekt národní, a to přímo **Kariérní systém**. Ten zahájily Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Národním institutem pro další vzdělávání (NIDV) v březnu 2011. Jeho hlavním cílem je podle týdeníku Školství (2012, č. 10) vypracování a ověření kariérního systému učitelů, který by díky odměňování na základě transparentních pravidel motivoval učitele k dalšímu vzdělávání a ke zvyšování kvality jejich práce. Projekt si tedy klade za cíl zpracovat návrh na úpravu platných právních předpisů týkajících se profesního rozvoje, definovat jednotlivé kariérní stupně v návaznosti na víceúrovňový standard učitele a definovat víceúrovňový standard ředitele. S tím souvisí také např. vytvoření a ověření obsahu, rozsahu a způsobu ukončení vzdělávání pro každý kariérní stupeň včetně jeho financování a vytvoření kritérií pro pravidelné hodnocení učitelů.

Kariérní řád by vyřešil dlouhodobě neřešený problém v oblasti školství a umožnil by učitelům a ředitelům škol celoživotní zvyšování kvality jejich práce. Zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků je dlouhodobě jednou z priorit MŠMT. K naplnění této priority je podle ministerstva (MŠMT 2012) v rámci uvedeného projektu potřeba vytvořit víceúrovňové standardy pro učitele a ředitele a popsat podmínky a možnosti kariérního postupu, připravit hodnotící procesy a navrhnout institucionální a finanční zajištění celého systému.

System připravovaného Kariérního řádu představil pro Učitelské noviny Jakub Stárek z ministerstva školství: „Kariérní řád by měl mít čtyři stupně, první by byl začínající učitel. Sem by patřil absolvent vysoké školy, který se do práce pedagoga teprve zaučuje. Po jednom až dvou letech praxe by měl přejít do druhého stupně a stát se standardním učitelem. Přejít z prvního do druhého stupně by nevyžadoval žádnou zkoušku, jednalo by se spíše o zhodnocení jeho schopností.

Druhý stupeň - standardní učitel - je stupeň, na kterém se může učitel zastavit, ale také nemusí. Bude to jen a jen na něm, zda se rozhodne pokračovat. Pokud ano, pak může postoupit do třetího stupně. Zhruba tak po šesti až devíti letech praxe. V tomto stupni by už ale mohl zastávat pozici zástupce ředitele školy.

*Pro přechod do třetího stupně bude potřebná první atestace. Tentokrát by se už mělo jednat o zkoušku. Čtvrtý stupeň učitel expert bude vyžadovat druhou atestaci a zhruba 10 - 15 let praxe.“ (UN č. 31/2011).*

Podle MŠMT (UN č. 31/2011) je postup zavádění kariérního systému do praxe otázkou zhruba deseti let. V listopadu 2011 začaly první práce nad Individuálním projektem národním a rok 2013 by měl být začátkem pilotního ověřování, jehož ukončení je naplánováno na rok 2014, kdy je plánováno i přijetí legislativního rámce. Rok 2015 by poté byl rokem plošného zavedení kariérního systému spolu s přiznáváním prvních atestací. Od roku 2023 se očekává plné pokrytí školství kariérním systémem.

Kariérní systém je tedy tvořen kariérními stupni. V každém stupni je uveden výkon příslušných činností a odborná kvalifikace, případně další kvalifikační předpoklady, na jejichž základě je možno pedagogického pracovníka do příslušného kariérního stupně zařadit.

Na standardech, kam by se měl učitel v jednotlivých fázích dostat, se stále, podle slov J. Stárka, pracuje. Schematický návrh kariérního řádu je uveden v příloze. Rovněž v příloze uvádíme pro srovnání návrh kariérního řádu z roku 2002 (!).

Slovy MŠMT, které pracuje na Kariérním řádu, bude pro začínajícího učitele postup z kariérního stupně 1 do stupně 2 povinný, podmínkou postupu bude úspěšné absolvování adaptačního programu, časová bilance je uváděla do dvou let. Od kariérního stupně 2 bude kariérní postup pro učitele nepovinný.

Pro kariérní systém ředitele uvádí ministerstvo nutnost **stanovení a popis obsahového vzdělávání** v návaznosti na vytvořený kariérní systém pro ředitele. Je třeba zakotvit uznávání již absolvovaných kurzů DVPP i doktorandských studií, stanovit obsah vzdělávacích programů pro vyšší kariérní stupně.

Pro další vzdělávání ředitelů je tedy Kariérní řád nezbytností, která by snad v počátcích alespoň stanovila priority ve vzdělávání ředitelů a podporovala jej, zavedla by i jiné formy vzdělávání, o kterých se zatím vůbec nehovoří, jako je již zmiňovaný change management, public relations, marketing škol apod.

Pokud ale budeme předpokládat, že zavedením kariérního systému se zlepší kvalita školství, včetně učitelů i ředitelů, nedojdeme ke správnému cíli. Zlepšení lze očekávat, pokud se do vedení škol dostanou kvalitní ředitelé, kteří budou mít příslušné dovednosti, chuť na sobě pracovat a dostatek finančních prostředků.

Na závěr teoretické části bych použila výstižnou citaci:

*„Nahlédněte pod pokličku vynikající školy. Co najdete? Velmi pravděpodobně vynikajícího ředitele. A pak chvíli pozorujte školu se slabými výsledky a nevalnou pověstí. Uvidíte jen špatné učitele? Ne, především selhávající vedení...“*

*C. Riehl, K. Leithwood*

*Konference Efektivní vedení škol ve 21. století, Praha 2010*

## VÝZKUMNÁ ČÁST

### 6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Další vzdělávání ředitelů škol může být chápáno ekvivalentně s pojmem profesionální rozvoj. S tímto konstatováním se pak nutně dostáváme do souvislostí s kariérním růstem či kariérním rozvojem ředitelů škol. S kariérním růstem je velmi úzce spjat i zkušenostní růst, který je spojován s postupným vyspíváním a zráním ředitele ve své funkci a bývá rozlišováno několik etap jeho rozvoje. Má vliv věk ředitele či to, v jaké se nachází právě fázi profesního růstu na to, jak a jestli má ochotu se vzdělávat?

V současné situaci neustálých změn v oblasti školství cítí všechny zúčastněné subjekty – tedy ředitelé škol, zřizovatelé i ministerstvo, že je ve stávající situaci velmi žádoucí změna. Již delší dobu se diskutuje nad kariérním řádem učitelů, vyvstává silná potřeba kariérního řádu pro ředitele škol. Situace je ale doposud taková, že vše je ve fázích návrhů a pozměňování a pro ředitele škol je situace stále patová. Těch, kteří mají zájem se jako manažeři dále vzdělávat, by mělo neustále přibývat, ale ani ministerstvo, ani zřizovatelé jim cestu nijak neulehčují.

Ve výzkumné části jsme se pokusili jednoduchým dotazováním zjistit, zda ředitelé mají chuť se dále vzdělávat, jestli jsou spokojeni se vzděláváním, které doposud absolvovali a co je k dalšímu rozvoji vede či naopak, co je brzdí.

Nejedná se o velký výzkumný problém, to ani nebylo cílem této práce, zajímalo nás pouze, jaký je vlastně názor ředitelů škol na oblast jejich dalšího vzdělávání a sebevzdělávání a zdali by tato zjištění mohla být nějakým způsobem přínosná pro vznikající kariérní řád.

## 6.1 Výzkumný problém a cíl

Základním výzkumným problémem bylo zjistit stav dalšího profesního vzdělávání ředitele školy jako základ dalšího rozvoje řídicího pracovníka a jednu z jeho kompetencí, zaměřit se na samotné ředitele škol a jejich snahy o další vzdělávání a profesní rozvoj. Práce se tedy zaměřila na zjištění stavu vzdělávacích potřeb ředitelů základních škol, jejich spokojenost či nespokojenost s dalším vzděláváním.

Dalším problémem bylo rovněž postihnout ochotu ředitelů se vzdělávat a využívat různých možností vzdělávání pro ředitele škol.

**Základním výzkumným problémem** tedy bylo:

Stav dalšího vzdělávání ředitelů základních škol, jejich ochota se dále vzdělávat.

**Hlavní cíl výzkumného šetření** vycházel ze stanoveného problému a definován byl takto: zjistit a popsat, jakými formami se ředitelé škol vzdělávají v rámci svého dalšího odborného růstu a sebevzdělávání (mimo oblast stanovenou zákonem).

Byly stanoveny následující výzkumné předpoklady:

**P1:** Ředitelé v počátečních fázích profesního rozvoje budou vstřícnější (tedy projeví vyšší míru zájmu a ochoty) k dalšímu studiu, než ředitelé starší a zkušení.

**P2:** Ředitelé velkých a strukturovaných škol budou mít stejnou snahu o další profesní růst jako ředitelé malých či neúplných škol.

**P3:** Ředitelé škol budou vstřícnější ke krátkodobému typu studia než k delšímu studiu na vysoké škole.

Dále byly stanoveny výroky, které jsme se chtěli pokusit ověřit či vyvrátit:

*V1: Studium managementu vzdělávání je pro ředitele nezbytné již při vstupu do funkce*

*V2: Míra vzdálenosti místa bydliště od vzdělávacího centra bude hrát důležitou roli při volbě dalšího vzdělávání*

*V3: Míra důležitosti vzdělání se mění v průběhu fáze profesní dráhy ředitele školy*

*V4: Míra motivace se stupňuje s finančním či jiným ohodnocením ze strany zřizovatele*

V průběhu práce nad dotazníky a rozhovory s řediteli škol byly konstruovány dodatečné výzkumné otázky:

- 1) *Mají ředitelé škol neustále ochotu se dále vzdělávat?*
- 2) *Brání jim ve vzdělávání nedostatky času?*
- 3) *Považují své vzdělávání v oblasti řídicí práce za dostatečné?*
- 4) *Můžeme definovat vzdělávání, které by ředitelům nejvíce vyhovovalo?*

## **6.2 Smíšený výzkum**

Vzhledem k poměrně obsáhlému problému dalšího vzdělávání řídicích pracovníků i k rozsáhlému souboru ředitelů základních škol jsem ve svém šetření zvolila kombinaci kvalitativního a kvantitativního šetření, tzv. smíšený výzkum.

Ve výzkumu je kombinována kvantitativní metoda dotazníku pro výběrový soubor (378 respondentů) s kvalitativní metodou polostrukturovaného rozhovoru spolu s jednou otevřenou otázkou v dotazníku. Kvalitativní výzkum sloužil jako doplnění dotazníkového šetření a získání osobnějších údajů k současnému stavu ohledně vzdělávání ředitelů a spojitosti s navrhovaným kariérním řádem.

### **6.2.1 Kvalitativní výzkum**

Metoda kvalitativního šetření byla zvolena z důvodu získání komplexnějších a detailnějších informací ke studovanému jevu. Bylo považováno za potřebné znát osobní názory ředitelů, jejich pohled na problematiku vzdělávání, kterou nebylo možné postihnout dotazníkem. Cílem kvalitativního šetření bylo vnést osobnější rovinu do problematiky vzdělávání řídicích pracovníků a postihnout jejich motivaci pro kariérní růst.

Výhodou rozhovoru (angl. interview) je navázání osobního kontaktu, hlubší proniknutí do postoje a motivu respondenta, bezprostřednost.

Je zde využíváno formy polostrukturovaného rozhovoru a kombinace otevřené otázky v dotazníku. Rozhovor byl vždy veden na škole ředitele, v jeho osobním prostředí.

### 6.2.2 Kvantitativní výzkum

V rámci šetření bylo použito metody dotazníku, nejrozšířenější metody získávání dat. V šetření bylo použito dotazníku anonymního.

Byly použity otázky identifikační, dichotomické (odpověď ano – ne – nevím), polytomické výčtové (výběr z více možností) a otevřené, kdy dotazovaný volí vlastní odpověď.

### 6.3 Předvýzkum – výzkumné metody a nástroje

V rámci předvýzkumu bylo osloveno 6 ředitelů z profesní blízkosti autorky. Jednalo se o ředitele základních škol v Moravskoslezském kraji, vždy po 2 z oblastí Opava, Bruntál a Ostrava. Z těchto pak jeden z městské a jeden z vesnické školy. Nebyl rozlišován věk ani délka praxe.

Před zasláním dotazníků proběhl telefonický rozhovor s žádostí o vyplnění a s vysvětlením, a rovněž s žádostí o případné připomínky či nedostatky. Byl dohodnut termín, do kterého zašlou respondenti dotazníky zpět. V rámci předvýzkumu byla zjišťována srozumitelnost dotazníku, pochopení a formulace jednotlivých otázek, vhodnost jejich zařazení, logičnost a návaznost otázek, zhodnocení motivačního dopisu. Diskutován byl i čas, potřebný k vyplnění. Část problémů byla formou rozhovoru realizována v přímé osobní rovině. Rozhovory probíhaly na neutrální půdě.



### 6.3.1 Konstrukce dotazníku

K vydefinování otázek do dotazníku bylo využito poznatků z teorie, literatury, diskuse s přáteli – řediteli základních škol, osobních zkušeností, poznatků z výzkumů v České republice. Základní inspirací byla osobní zkušenost, kdy se autorka výzkumného šetření setkala s nepochopením, které se týkalo dalšího vzdělávání v oblasti řízení na VŠ ve svém osobním volnu. To vedlo k vytvoření otázek dotazníku a problémových otázek, které byly stanoveny a které se autorka touto prací pokusila dokázat, případně vyvrátit.

Dotazník byl přizpůsoben potřebám českých reálií, aktuálním problémům v oblasti dalšího vzdělávání a byly v něm využity poznatky z dosavadního teoretického zpracovávání autorky.

Cílem dotazníku bylo získat odpovědi na základní výzkumné otázky, stanovené v kapitole 6.1.

Prvotní dotazník byl vytvořen v programu Microsoft Word a byl rozdělen na dvě základní části. V první jsme se zajímali o základní data a faktografické údaje jako je věk respondentů, délka praxe, typ a velikost školy. V základní části, týkající se schopností a ochoty se vzdělávat pak bylo odpovídáno na základní otázky, důležité pro samotný výzkum.

Prvotní verze dotazníku byla nejprve zkonzultována s odborníky: s vedoucím práce PhDr. Václavem Trojanem, Ph.D. a s vedoucí školského odboru Statutárního města Opava Mgr. Miroslavou Konečnou, která se s problematikou vzdělávání ředitelů v rámci zřizovatele základních škol setkává.

Poté byl dotazník odeslán v rámci předvýzkumu již zmiňovaným šesti kolegům. Po jejich připomínkách byla z dotazníku odebrána otázka z faktografické části, týkající se praxe před výkonem funkce, která byla považována za matoucí, a z hlavní části pak dvě závěrečné otázky, které se týkaly budoucnosti (postgraduálního studia a kariérního řádu, které doposud nejsou v platnosti). Konzultována byla rovněž možnost zařazení otázky, týkající se finančního ohodnocení a byla v rámci předvýzkumu řediteli zamítnuta. K ní se ale vztahovaly dotazy v kvalitativním šetření.

Jako správné bylo považováno zařazení identifikačních otázek na počátek dotazníku, nikoliv na závěr – i tato možnost byla hodnotitelům nabídnuta.

Po tomto připomínkování byl dotazník převeden do on-line podoby pomocí vyhledávače Google.com a spolu s motivačním dopisem odeslán dotazovaným.

V rámci pilotního výzkumu byl dotazník také odeslán jiným ředitelům škol z blízkého okolí autorky (Opava, Ostrava), které měly potvrdit návratnost. Bylo odesláno 10 dotazníků a vráceno 10, čili počátek výzkumu vypadal na vysokou návratnost, což se ale v průběhu samotného šetření nepotvrdilo.

### 6.3.2 Konečná verze dotazníku

- a) Motivační dopis, který obsahoval vysvětlení problému, účel, pro který dotazník slouží i časovou náročnost. V závěru byl uveden důvod – výzkum pro diplomovou práci a poděkování.
- b) První část, která obsahovala základní údaje o respondentech: věk, pohlaví, dosažené vzdělání a počet let v řídicí funkci, rovněž velikost a typ školy, na které odpovídající působí a oblast, ve které se nachází.
- c) Druhá, stěžejní část, která zahrnovala otázky obecného charakteru, zaměřené na studium a další vzdělávání:
  - Ochota ke vzdělávání
  - Spokojenost s nabízeným vzděláváním
  - Okolnosti motivující i bránící rozvoji
  - Volba typu a délky studia

Všechny otázky byly označeny jako povinné, jinak nebylo možné dotazník odeslat.

- d) V závěru byla položena otevřená otázka k nedostatkům dotazníku, problémům či osobnímu sdělení dotazovaných.

Odkaz na dotazník:

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dGZTY1RtM0JBb3doN1kwSk5CTlpaZmc6MQ>

### **6.3.3 Polostrukturovaný rozhovor**

Bylo vytvořeno 6 základních otázek, na které bylo třeba znát názor řídicích pracovníků ve školství, a které se týkaly ochoty se vzdělávat, finančního ohodnocení i současného stavu práce a vzdělávání dotazovaného.

Rozhovory se odehrávaly v ředitelně školy, tedy ve známém prostředí. Byl telefonicky dohodnut termín a čas, před setkáním ještě upřesněn. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a poté zpracovány písemnou formou a použity pro další šetření.

Bylo realizováno interview celkem se 6 řediteli škol z oblasti Opava (2), Ostrava (2), Frýdek – Místek (1) a Bruntál (1). Jednalo se o ředitele zkušené, s manažerskou praxí od 7 do 16 let, 2 muži a 4 ženy.

Souhrnné znění otázek je uvedeno v příloze.

## **6.4 Realizace dotazníkového šetření**

### **6.4.1 Základní soubor**

Řídicí pracovníci základních škol Moravskoslezského kraje, zřizovaných obcí a svazkem obcí, které jsou zapsány ve školském rejstříku. Z celkového počtu 396 byly vyloučeny základní umělecké školy. Věk respondentů nebyl kritériem pro vyplnění dotazníku. Dotazník byl určen prvoplánově pro ředitele škol.

### **6.4.2 Výběrový soubor**

Ředitelé základních škol v Moravskoslezském kraji, zřizované obcí či svazkem obcí, vybrány pouze školy základní úplné a neúplné. Nebyly zařazeny ani školy soukromé a církevní, ve kterých je odlišná situace.

Celkem se jednalo o soubor 378 základních škol Moravskoslezského kraje, z oblastí:

- Bruntál (okresy Bruntál, Krnov, Rýmařov) - 38 škol
- Frýdek Místek (okresy Frýdek-Místek, Frýdlant nad Ostravicí, Jablunkov, Třinec) – 83 škol
- Karviná (okresy Bohumín, český Těšín, Havířov, Karviná, Orlová) – 69 škol
- Nový Jičín (okresy Bílovec, Frenštát pod Radhoštěm, Kopřivnice, Nový Jičín, Odry) – 69 škol
- Opava (okresy Hlučín, Kravaře, Opava, Vítkov) – 73 škol
- Ostrava – město – 76 škol

#### **6.4.3 Distribuce dotazníků**

Distribuce byla zahájena dne 14. 12. 2012 (pátek) a ukončena dne 15. 1. 2013 (úterý).

Delší časová lhůta byla zvolena vzhledem k vánočním prázdninám všech škol.

Vybraným základním školám byl odeslán e-mail s motivačním dopisem a s internetovým odkazem na on – line dotazník.

Adresy škol byly na doporučení pracovnice krajského úřadu MSK v Ostravě vybrány z adresáře Moravskoslezského kraje, odboru školství s pomocí její pracovnice.

Školy v oblasti Opava a Bruntál byly rovněž osloveny s prosbou o vyplnění přes pracovnice odboru školství.

#### **6.4.4 Návratnost dotazníků**

Po prvním odeslání se začaly některé dotazníky vracet z důvodu plných schránek či nedoručitelnosti, některé podle označení odpovídajících nebylo možné otevřít. Po konzultaci s odborníkem IT bylo konstatováno, že u některých adresátů došlo transportem k rozdělení adresy dotazníku, což bylo opraveno a dotazníky znovu odeslány. Po prvotní kontrole došlých dat, kdy byla viditelná velmi malá návratnost,

byly dotazníky odeslány potřetí s opětovnou prosbou o vyplnění a poděkování všem, kteří již dotazník vyplnili.

V prováděcím projektu byla stanovena návratnost 50%, což by odpovídalo z celkového počtu 378 oslovených 189 školám (ředitelům). Bohužel, i přes opakované odesílání s prosbou o vyplnění se k datu ukončení sběru dat vrátilo celkem 114 dotazníků, což činí 30,2%.

Bylo stanoveno, že pokud se vrátí menší počet dotazníků, budou vyhodnoceny a zpracovány všechny tato dotazníky. U žádných dotazníků vzhledem ke stanovení povinných otázek a nutnosti jejich vyplnění pro konečné odeslání nedošlo k chybám či špatnému vyplnění, proto mohly být zpracovány všechny došlé dotazníky.

Poměrně nízká návratnost velmi překvapila, neboť autorka se před odesláním dotazníků domnívala, že budou rozeslány skupině ředitelů, která je autorce blízká a doufala v jejich ochotu jednoduchý dotazník vyplnit. Nestalo se tak, důvody byly autorkou řešeny s vedoucí odboru školství Opava i s odborníkem z centra školského managementu p. Doc. Jaroslavem Kalousem PhD. Jako závažný důvod byla stanovena celková společenská situace a také neradostná situace ve školství. Ředitelé škol jsou zavaleni množstvím e-mailů s různými nabídkami, propagacemi či oznámeními, samozřejmě i s oznámeními a tabulkami zřizovatele či krajského úřadu a jakýkoliv další e-mail jim přidává práci. Vlastní zkušenost dokládá, že dopisů s prosbou o vyplnění dotazníků jak od soukromých osob, tak od různých nakladatelství či organizací rapidně přibývá a jejich obsah mnohdy ředitele škol odradí od vyplnění následujících.

Dokonce zde nutno uvést, že místo dotazníku na adresu, ze které byl motivační dopis s dotazníkem odeslán, přicházely dosti nevybíravé odpovědi, že vyplnění obtěžuje, že dotazovaní nemají zájem odpovídat, dokonce se jednalo o bývalé studenty ČŠM Praha, kteří byli pohoršeni, že jsou neustále obtěžováni a nemají zájem nic vyplňovat. Toto vše bylo do odpovědi zaznamenáno, ale dotazník zůstal nevyplněn.

Následující tabulka ukazuje počty dotazovaných a návratnost dotazníků:

Tab. č. 2 Návratnost dotazníků

Umístění školy	Počet odeslaných dotazníků	Počet vrácených dotazníků	Návratnost (v procentech)
Bruntál	38	14	<b>36,8%</b>
Frýdek Místek	83	24	<b>28,9%</b>
Karviná	69	17	<b>24,6%</b>
Nový Jičín	69	23	<b>33,3%</b>
Opava	73	18	<b>24,7%</b>
Ostrava město	76	18	<b>23,7%</b>
<b>Celkem</b>	<b>378</b>	<b>114</b>	<b>30,2%</b>

#### 6.4.5 Základní zpracování dat

Data byla převedena pomocí funkce exportování dat z prohlížeče Google k dalšímu zpracování do tabulkového editoru Excel 2007. Dotazníky byly zkontrolovány z hlediska úplnosti, žádný dotazník nebyl vyřazen pro neúplnost. K dalšímu zpracování bylo přijato celkem 114 dotazníků.

Jednotlivé odpovědi byly zpracovávány do tabulek s absolutní a relativní četností a do grafů. Doplnkové odpovědi u otevřené otázky byly také zpracovány. Vše je popsáno v interpretační části práce. Při zpracovávání metodologie a statistických údajů bylo využito publikací: (Gavora, 2000), (Chrástka, 2007), (Jedlička 1976), (Meško 2006).

## 7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE

### 7.1 Způsob vyhodnocování získaných dat

Získaná data byla převedena do nového souboru a poté zpracována podle jednotlivých otázek. Pro interpretaci jednotlivých otázek dotazníku byly použity tabulky a grafy pro přehlednost jednotlivých odpovědí. U každé položky byla zpracována tabulka četností a odpovídající graf.

### 7.2 Vyhodnocení faktografické části

#### Otázka č. 1 Pohlaví respondentů

**Komentář:** Tato identifikační otázka byla zařazena z důvodu zájmu o současný stav ředitelů škol co do pohlaví. V současném stavu „feminizace“ školství bylo zajímavé sledovat výsledky, které tento trend nepotvrdily v manažerské – ředitelské pozici. Jak ukazuje tabulka, poměr ředitelů mužů a ředitelů žen je vcelku vyrovnaný, mírné zvýšení je v rámci převahy žen v českém školství odpovídající. Vzhledem ke stále se zvyšujícímu tlaku na řídicí pracovníky ve školství je rozložení pohlaví rovnoměrné a nelze doporučovat převahu jednoho nad druhým, protože záleží na odolnosti a připravenosti manažera, nikoli na pohlaví.

Tab. č. 3, Pohlaví respondentů

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
muž	46	0.403
žena	68	0.596

## Otázka č. 2 Věk dotazovaných

**Komentář:** Věk dotazovaných ředitelů byl důležitým pro potvrzení či vyvrácení stanovených výzkumných předpokladů a byl použit v analýze několika problémů. Věk stávajících ředitelů se pohybuje ponejvíce v rozmezí 45 až 55 lety.

Pokud bychom porovnali tento věk s navrhovaným kariérním řádem, který by umožňoval (podle 4 navržených stupňů) vykonávat funkci ředitele školy ve 3. stupni po 6 – 9 letech praxe, což by odpovídalo rozmezí 31 – 35 let, pak v tomto rozmezí se nachází pouze 5,2 % ředitelů. Naopak ve 4. navrhovaném stupni po 10 – 15 letech pedagogické praxe (35 – 40 let) by bylo již větší množství stávajících ředitelů – 24,6 % ředitelů.

Tab. č. 4 Věk dotazovaných

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
do 30 let	2	0.017
30 – 35	6	0.052
35 – 45	28	0.245
45 – 55	52	0.456
55 a více	26	0.228

## Otázka č. 3 Nejvyšší dosažené vzdělání a jeho typ

**Komentář:** U této otázky nebylo důležité dosažené vzdělání, neboť všichni řídicí pracovníci ve školství musí splňovat požadavky, které stanoví zákon o pedagogických pracovnících a tím je vysokoškolské vzdělání. Zde nás zajímalo, zda se ve školství mezi řídicími pracovníky vyskytují i vysokoškolsky vzdělaní manažeři jiného než pedagogického vzdělání. Zpracované údaje potvrdily, že jich je minimum. Pedagogické vzdělání má 94 % ředitelů základních škol v Moravskoslezském kraji. Mimo pedagogické vzdělání se pak objevilo vzdělání ekonomického a technického charakteru, jiný druh nebyl uveden vůbec. Bylo by zajímavé diskutovat s těmito respondenty, jak se



potýkají s řízením zcela odlišného typu organizace a kde vidí největší problémy. S jedním takovým ředitelem se podařilo navázat kontakt a jeho poznatky jsou popsány v části kvalitativního výzkumu.

Tab. č. 5 Typ dosaženého VŠ vzdělání

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
ekonomického	2	0.017
pedagogického	108	0.947
technického	4	0.035

#### Otázka č. 4 Délka manažerské praxe

**Komentář:** Otázka patřila mezi stěžejní, neboť bylo porovnáváno, zda má délka řídicí praxe vliv na ochotu se vzdělávat a zda hraje roli při stanovení důležitosti vzdělávání.

Pro zjednodušení byla dána možnost tří skupin – první byla stanovena do 3 let, protože v této fázi svého rozvoje se manažeři seznamují s chodem organizace, poznávají a učí se orientovat se své funkci. Druhé období bylo stanoveno na rozmezí od 3 do 10 let, tedy doba, kdy již manažer zná své základní funkce a měl by poznat, ve které oblasti má největší potřebu se vzdělávat. Poslední oblast byla nad 10 let. Tato doba je na výkon řídicí funkce ve školství poměrně dlouhá a je možné předpokládat menší ochotu k seberozvoji a vzdělávání.

Tab. č. 6 Délka manažerské praxe

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Do 3 let	8	0.070
3 – 10 let	27	0.236
nad 10 let	79	0.692

### Otázka č. 5 Oblast, ve které se škola nachází

**Komentář:** Pro orientaci byla použita v identifikačních otázkách tato, která určovala, ze které oblasti daná škola pochází. Bylo srovnáváno, zda je některá oblast, ve které se ředitelé mají ochotu dále vzdělávat či zda hraje roli vzdálenost místa bydliště od místa, kde je možné studovat vysokou školu.

Tab. č. 7 Oblast, kde se škola nachází

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Bruntál	14	0.122
Frydek Místek	24	0.210
Karviná	17	0.149
Nový Jičín	23	0.201
Opava	18	0.157
Ostrava	18	0.157

### Otázka č. 6 Velikost školy

**Komentář:** Otázka, která patří opět mezi stěžejní, neboť byl dáván do souvislosti vztah velikosti školy a opět ochoty ke vzdělávání. Obecně je zřejmé, že čím větší škola, tím více práce, která vyžaduje větší znalosti a dovednosti, a to nejen manažerské. Dále je ale známo, že u velkých škol mívá ředitel k dispozici 1 až 2 zástupce ředitele, čímž má velkou šanci svou práci delegovat na odborníky a může čas, takto ušetřený, věnovat např. dalšímu sebevzdělávání. Naopak ředitelé malých a vesnických škol tuto možnost nemají a veškeré manažerské povinnosti leží pouze na jejich osobě, takže jim zbývá daleko méně času na další vzdělávání.

Z uvedené tabulky vyplývá, že odpovídali nejvíce ředitelé obvykle se vyskytujících škol, tedy o velikosti od 100 do 400 žáků. Rovněž velké procento (18,4 %) bylo ředitelů z malých škol do 50 žáků, čímž se zastoupení obou sledovaných proměnných

stabilizovalo, jestliže budeme předpokládat, že školy do 50 žáků jsou povětšinou školy vesnické.

Rozvržení podle velikosti školy ukazuje následující tabulka:

Tab. č. 8 Velikost školy

	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
Do 50 žáků	21	0.184
50 - 100	8	0.070
100 – 200	32	0.280
200 – 400	30	0.263
400 – 600	15	0.131
600 a více žáků	8	0.070

### Otázka č. 7 Typ školy

**Komentář:** Otázka, která navazovala na velikost školy, kdy pro výzkumný problém byl opět dáván do souvislosti typ školy s ochotou dalšího vzdělávání.

Dotazovaní ředitelé působí nejvíce na městských školách (55 %), vesnických je 38,5 % a pouze 6 % respondentů řídí školu příměstskou.

Tab. č. 9 Typ školy

	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
Městská	63	0.552
Příměstská	7	0.061
Vesnická	44	0.385

### Otázka č. 8 Druh školy

**Komentář:** Pokud se podíváme na tabulku výskytu jednotlivých zastoupených škol, je patrné, že nejvíce odpovídali ředitelé obvyklých, tedy plně organizovaných škol (84 %) Možnost málotřídní školy byla zvolena z důvodu, že v oblastech Moravskoslezského kraje se tyto školy poměrně často vyskytují a často mají pod sebou odloučené pracoviště – mateřskou školu, a tím tedy práce ředitele školy narůstá.

Tab. č. 10 Druh školy

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Málotřídní	3	0.026
Plně organizovaná	96	0.842
Pouze s 1. stupněm	15	0.131

### 7.3. Vyhodnocení hlavní části dotazníku

#### Otázka č. 9 Měl/a jste na počátku své manažerské práce vedle sebe někoho, kdo plnil funkci mentora, který Vám umožnil učit se z jeho zkušeností?

**Komentář:** Cílem této otázky bylo zjistit, zda měl ředitel školy při nástupu do funkce vedle sebe někoho, s kým by se mohl poradit, nějaký pracovní vzor, někoho, u koho by mohl pozorovat veškeré činnosti, spojené s řízením školy.

Pokud začíná pracovat učitel, obvykle dostane přiděleného kolegu, tzv. uvádějícího učitele, který mu radí a pomáhá v prvních měsících pedagogického procesu, v otázkách pedagogické dokumentace či přístupu k žákům.

Pokud začíná pracovat ředitel, obvykle nikoho takového nemá. Jistě by bylo dobré, pokud by ředitel při nástupu do své manažerské funkce měl vedle sebe zkušeného manažera, který by mu poradil v počátcích řízení a vedení školy, v otázkách vedené dokumentace, hodnocení, statistického zpracování údajů apod., nehledě na to, že každý

začínající manažer se lehce může dostat do krize a vždy je dobré, pokud existuje někdo, kdo jej podpoří, aby svou krizi lépe zvládl.

Zde je možno si vzít příklad z metody shadowingu (tzv. stínování) v ziskových organizacích, což je metoda tréninku mladých, začínajících manažerů. Ti jsou metodou postupného zaškolování připravováni pro určitý řídicí post. Cílem uvedené metody je přidělení začínajícího absolventa ke zkušenému manažerovi, kdy začínající nejprve veškeré činnosti pozoruje, sleduje postupy práce, rozhodování, plánování, je „stínem“ svého vzoru. Postupně je pak zapojován do veškerých činností, dokud není připraven svou pozici vykonávat samostatně.

Současná praxe je taková, že ředitel úspěšně projde konkursním řízením a začne pracovat ve vedoucí funkce. Pokud současně nezačne studovat alespoň základní funkční studium, obvykle mívá spoustu problémů, protože ze strany zřizovatele se mu žádné podpory většinou nedostane a kolegové sice poradí, ale nepomohou se základní orientací v problematice vedení a řízení škol ani se základními činnostmi managementu.

Zaznamenané odpovědi ukazují, více než 57% ředitelů nikoho, kdo by jim v prvním období jejich práce pomohl, neměla. Kladně pak odpovědělo 21 % ředitelů, stejné množství by tuto možnost přivítalo.

U otázky byly ještě další dvě možnosti, které nikdo z dotazovaných nevyužil – možnost, že nikoho nebo nic takového nepotřeboval a jiné možnosti.

Tab. č. 11 Funkce mentora, uvádějícího manažera

	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
Ano	24	0.210
Ne	66	0.578
Pokud by tato možnost byla, přivítal/a bych ji	24	0.210
Nepotřeboval/a jsem to	0	0,000
Jiné	0	0,000

### **Otázka č. 10 Jaký typ studia pro ředitele jste absolvoval/a?**

**Komentář:** Jak již bylo uvedeno v teoretické části, pro výkon funkce ředitele školy či školského zařízení je podle zákona postačující absolvování studia pro ředitele škol v rámci základních manažerských kompetencí – dříve typ F1, a to v rozsahu 100 hodin. V rámci výzkumu jsme chtěli znát situaci v současné době v Moravskoslezském kraji. Je stále většina ředitelů s tímto základním typem studia, nebo se již situace mění k lepšímu a přibývá absolventů školského managementu na vysokých školách?

Šetření ukázalo, že situace se stává vyrovnanou. Z příložené tabulky je sice patrný nejvyšší počet absolventů základního studia F1 (45,6 %), ale počet absolventů studia F2 na VŠ a školského managementu na VŠ je přibližně stejný (21 % + 21 % = 42 %). Pokud k těmto hodnotám přidáme ještě 6 % těch, kteří v současné době studují, dostáváme se na 48%, což můžeme považovat za pozitivní. Pokud z celkového množství dotazovaných téměř polovina čítá absolventy vysokoškolského studia, dostáváme v hodnocení základní výzkumné otázky ke kladnému závěru – ředitelé škol mají ochotu se dále vzdělávat, a i když (jak bude uvedeno dále), preferují spíše krátkodobější formy vzdělávání, vysokoškolskou formu studia nezavrhují a vidí ji jako jednu z možností svého vysoce kvalitního dalšího vzdělávání po absolvování základního typu studia.

Do tabulky jsou zaznamenány všechny možnosti, které respondenti uvedli. Do možnosti JINÉ, která byla uvedena či u možnosti PRÁVĚ STUDUJI, uvedli dotazovaní studium Školského managementu v Praze a Olomouci. Těchto respondentů bylo poměrně malé zastoupení, z celkového počtu 114 to bylo 7 (6,1 %). Rovněž dva respondenti (1,8 %) uvedli možnost, kdy dosáhli vysoké délky řídicí praxe a studovat je nic nenutí. Pouze 4 ředitelé (3,5 %) studium vůbec neabsolvovali.

Tab. č. 12 Dosažené manažerské vzdělání

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Základní typ studia (F1 pro ředitele škol)	52	0.456
Rozšiřující typ studia v rámci celoživotního vzdělávání při VŠ (F2)	24	0.210
Studium školského managementu na VŠ	24	0.210
Právě studuji ŠM v Praze	6	0.052
Začínám studovat na jaře 2013 základní typ studia pro ředitele	1	0.008
ŠM v Olomouci studuji	1	0.008
Ještě jsem studium neabsolvoval/a	4	0.035
Jsem ve funkci již 21 let, studium pro mne není povinné	1	0.008
Délka praxe ředitele školy – již nemusím studovat	1	0.008

### Otázka č. 11 Pokládáte toto studium za dostatečné?

**Komentář:** Navazující otázky, která měla za cíl zjistit, zda je druh absolvovaného studia dostačující. Ze zjištěných výsledků je patrné, že studium jakéhokoliv druhu je nutno neustále doplňovat aktuálními informacemi ze všech součástí managementu.

Ředitelé cítí nutnost se dále vzdělávat, je jim známo, že pracují v neustále se vyvíjejícím a měnícím se oboru a je třeba neustále držet krok nejen s novinkami v oblasti pedagogického řízení, ale i s novinkami např. o oblasti výpočetní techniky, ekonomie a legislativy.

Respondentů, kterým jejich studium postačuje, je 32,4 %. Větší podíl je ale těch, kteří cítí potřebu si své vzdělání doplňovat klasickou formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V rámci tohoto vzdělávání je manažerům škol nabízeno určité množství vzdělávacích akcí.

19,2 % dotazovaných uvedla, že i přes absolvované studium jim chybí ještě mnoho informací, což je jistě motivací k dalšímu vzdělávání. Odpověď NEVÍM použilo pouze 7 % dotazovaných.

Tab. č. 13 Pokládáte studium za dostatečné?

	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
Ano	37	0.324
Ano, pokud absolvuji další kurzy v rámci DVPP	46	0.403
Ne, chybí mi ještě mnoho informací	22	0.192
Nevím	9	0.078

#### **Otázka č. 12 Máte ochotu se dále vzdělávat?**

**Komentář:** Stěžejní otázka výzkumného šetření. K tomu, aby člověk dále studoval, získával nové informace, pracoval na svém rozvoji, potřebuje motivaci. Pojem motivace je jedním z nejvíce diskutovaných v oblasti psychologie i personalistiky. Lze vytýčit poměrně obsáhlý seznam fenoménů, které vedou k motivaci. Přesto se ukazuje, že do systému řízení vstupuje tak velká řada faktorů, že není možné postihnout základní soubor motivací řídících pracovníků dané školy. V podstatě jde ale často o to, zda ředitelé mají nebo nemají zájem se vzdělávat a jsou ochotni pro to obětovat svůj volný čas.

Dotazovaní ředitelé souhlasí s dalším vzděláváním, ve své profesi. Všichni také mají zkušenosti se vzděláváním, a to jak povinným, tak navazujícím a rozvíjejícím studiem, jak dokazují v otázce č. 10 a 13. Respondenti také mají určitou představu o formě, délce i obsahové náplni svého dalšího vzdělávání, jak je patrné z otázky č. 18.

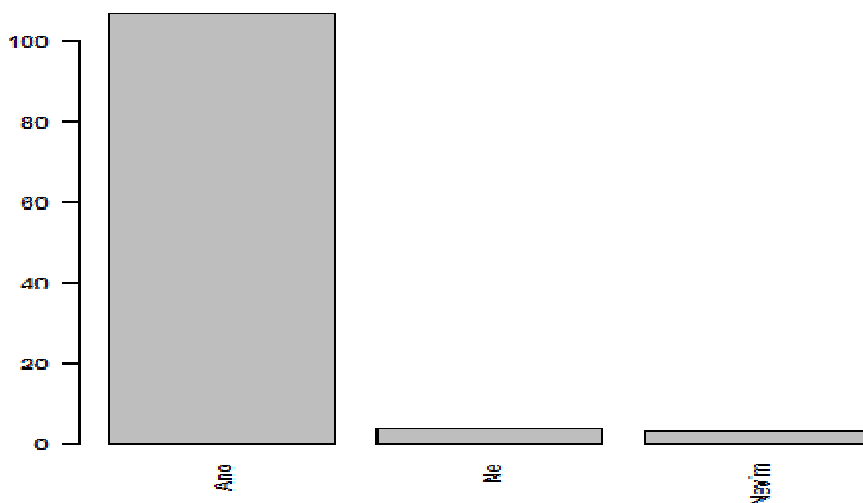
Pro výzkumný cíl naší práce je prvořadé, že 93,8 % dotazovaných ředitelů má zájem o své další vzdělávání, což je poměrně vysoký podíl. Pouze 3 % odpověděla záporně a nerozhodných jsou 2 %. Z grafu je patrná převaha uvedených kladných odpovědí.



Tab. č. 14 Máte ochotu se dále vzdělávat?

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Ano	107	0.938
Ne	4	0.035
Nevím	3	0.026

Graf č. 1 Ochota ke vzdělávání



### Otázka č. 13 Účastníte se vzdělávacích kurzů pro manažery a řídicí pracovníky?

**Komentář:** Pro výzkumné šetření je základní otázka, zda se ředitelé vzdělávají mimo povinnou oblast zákona. Dotazovaní si uvědomují důležitost dalšího vzdělávání pro výkon své vedoucí manažerské funkce. Účastní se tedy vzdělávacích akcí a kurzů. Nabídek dalšího vzdělávání pravidelně nevyužívá žádný z dotazovaných. Je to zřejmě zapříčiněno tím, že školicí střediska takovéto kurzy nebo školení nepořádají, většinou se jedná a jednorázové akce bez návaznosti. Možná by bylo vhodné, pokud by takovéto pravidelné kurzy, např. po celý rok, školicí střediska či vysoké školy začaly pořádat.

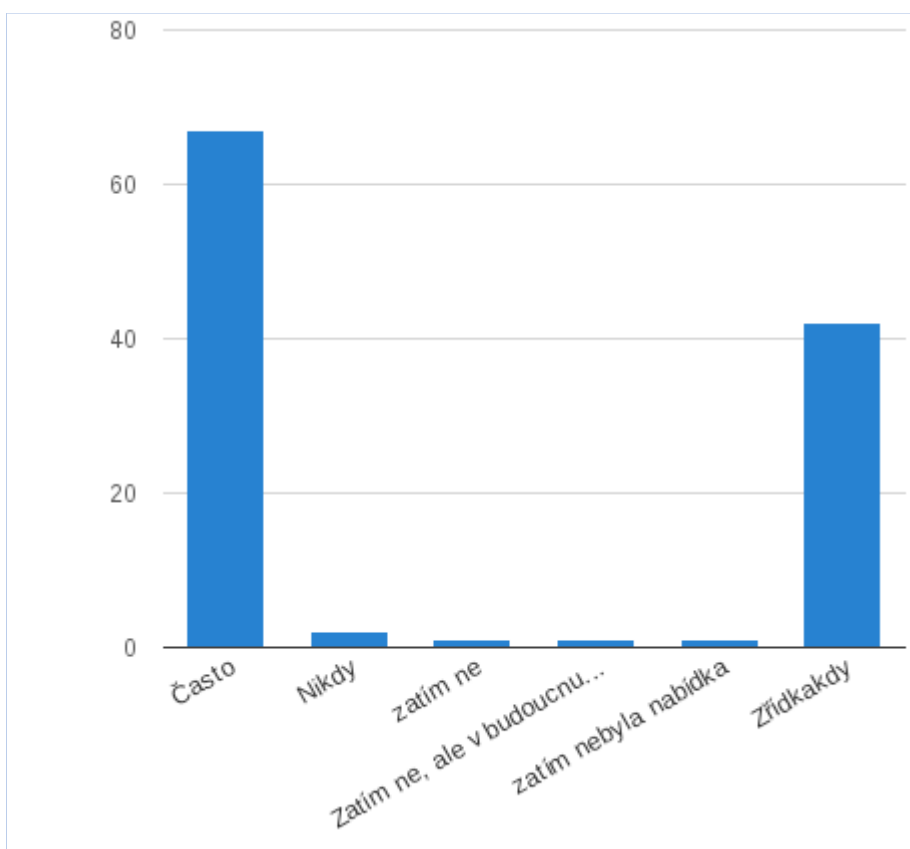
Aktivně se vzdělávání účastní 58,7 % respondentů, 36,8 % se jich vzdělává zřídka, což bychom také mohli považovat za pozitivní odpověď. Začít se vzdělávat má naplánováno 2,63 % dotazovaných a pouze 2 respondenti (1,7 %) uvedli, že se nevzdělávají vůbec. Pravdou ale je, že kromě uvedeného povinného studia je také další vzdělávání zakotveno v zákoně o pedagogických pracovnících.

Otázkou zůstává, do jaké míry organizované kurzy naplňují očekávání ředitelů a jsou přínosné pro jejich praxi.

Tab. č. 15 Účastníte se vzdělávacích kurzů?

	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
Často	67	0.587
Pravidelně	0	0.000
Zatím ne, ale v budoucnu ano	1	0.008
Zatím ne	1	0.008
Zatím nebyla nabídka	1	0.008
Nikdy	2	0.017
Zřídka	42	0.368

Graf. č. 2 Účast na vzdělávacích kurzech



#### Otázka č. 14 Osobní zkušenost se vzdělávacími kurzy

**Komentář:** Jak již bylo předesláno v předcházejícím komentáři, podstatou vzdělávacích kurzů je jejich obsahová náplň, která by se měla týkat základních manažerských dovedností a aktualizací legislativy, platných předpisů ve všech oblastech řízení školy. Osvědčenou kvalitou jsou kurzy a granty, které jsou podporovány a financovány Evropskými strukturálními fondy (ESF). Dalším pozitivem je také dostupnost metodických a studijních materiálů na webových stránkách MŠMT, krajských úřadů a v ostatních vyhledávacích na internetu.

Podle dostupných informací Moravskoslezský kraj žádné vzdělávací akce pro ředitele škol neorganizuje. Mezi soukromými organizacemi zaujal např. Institut Euroscola, nabízející vzdělávání v oblasti tzv. měkkých a manažerských dovedností, organizované formou zážitkové pedagogiky. Vzdělávání pro řídicí pracovníky škol v oblasti

výpočetní techniky a počítačových dovedností organizuje Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava.

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na celkový dojem ředitelů škol se vzdělávacími kurzy, předpokládalo se, že ředitelé zaznamenají svůj celkový dojem. Je možné, že některý ředitel absolvoval více kurzů různé úrovně, do dotazníku však mohl zaznačit pouze jednu odpověď, proto předpokládáme, že bylo zodpovězeno podle uvážení ředitelů a jejich dosavadní většinové zkušenosti. Pozitivní je, že velmi špatné zkušenosti nebyly zaznamenány.

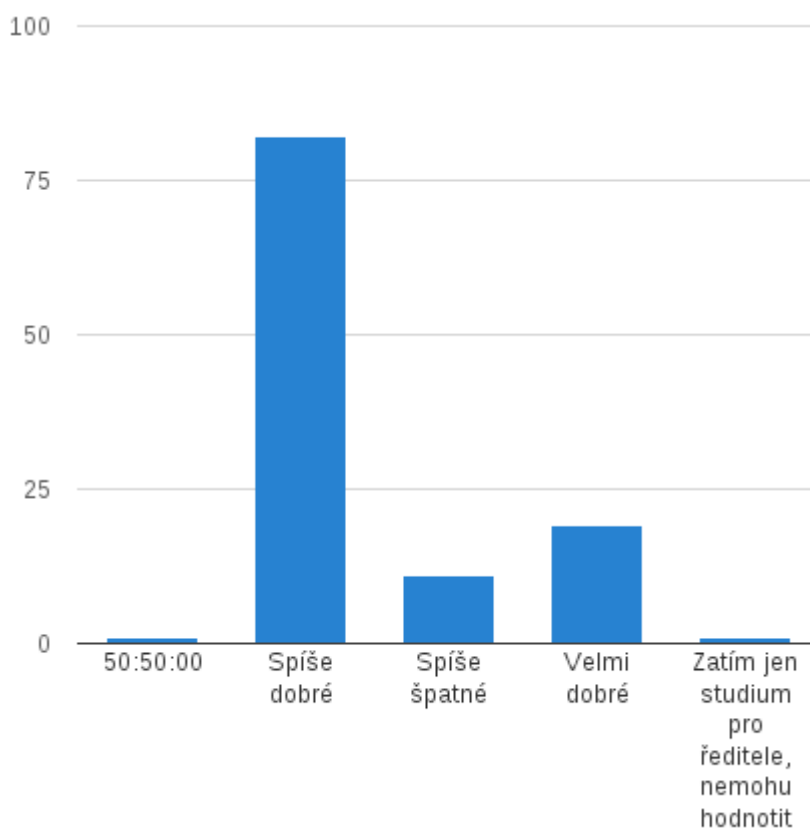
Šetření ukázalo, že velmi dobré zkušenosti se vzdělávacími kurzy má 16,6 % ředitelů. Za spíše dobré jsou považovány 71,9 % respondentů, tedy obě pozitivní hodnocení převažují. Spíše špatné se jeví vzdělávací kurzy 9,6 % dotazovaných a velmi špatné nejsou podle žádného ředitele. Jeden respondent - začínající ředitel uvedl: „*Zatím studuji studium pro ředitele školy a informace se na mne hrnou ze všech stran, jsem rád, že se v nich stačím orientovat. Pokud k tomu přidám práci ve škole, na nic jiného nemám čas a tak ani nemohu jiné kurzy hodnotit*“.

Jeden dotazovaný zhodnotil svou zkušenost jednoduše poměrem 50:50. Spolu s předchozím využili možnosti JINÉ ve škále odpovědí dané otázky.

Tab. č. 16 Osobní zkušenost se vzdělávacími kurzy

	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Velmi dobré	19	0.166
Spíše dobré	82	0.719
Spíše špatné	11	0.096
Velmi špatné	0	0.000
Jiné: 50:50	1	0.008
Zatím jen studium pro ředitele, nemohu hodnotit	1	0.008

Graf.č. 3 Osobní zkušenost s kurzy



**Otázka č. 15 Kolik dnů čistého studijního času byste byl/a ochoten/ochotna věnovat dalšímu studiu během roku?**

**Komentář:** Studium či další vzdělávání (myšleno mimo základní studium dané zákonem) absolvují ředitelé škol obvykle ve svém volném čase. V předchozích otázkách vyjádřili svou ochotu se vzdělávat a absolvovat školení či kurzy. Nyní nás zajímalo, jak je to s délkou vzdělávání, kterou by byli řídicí pracovníci ochotni akceptovat. Vzhledem ke svému pracovnímu vytížení dávají ředitelé přednost několikadenním seminářům či kurzům. Za optimální považují respondenti vzdělávání o celkové délce 5 – 10 dnů v roce, což by mohlo být např. i studium vysoké školy v kombinované formě nebo několik 2 -3 denních seminářů v roce. Tuto možnost označilo 35,9 % dotazovaných. Delší dobu vzdělávání by si umělo představit 26,6 %

dotazovaných (10 – 15 dnů) a studium, přesahující 15 dnů by volilo 21 % respondentů. Naopak pouze 5 dnů vzdělávání v roce vyhovuje 16,6 % ředitelů.

Pokud by se mělo jednat o studium vysoké školy jakoukoliv formou, bylo by optimální využít délky 10 – 15 dnů v roce, což ředitel při běžném chodu školy je schopen absolvovat.

Tab. č. 17 Délka vzdělávání za rok

	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
5 dnů	19	0.166
5 – 10 dnů	41	0.359
10 – 15 dnů	30	0.263
15 a více dnů	24	0.210

**Otázka č. 16 Pokud by vysokoškolské studium školského managementu bylo možno začít studovat bez absolvování přijímacích zkoušek, přihlásil/a byste se?**

**Komentář:** Jelikož považujeme absolvování vysokoškolského studia školského managementu, jak bylo uvedeno v teoretické části, za ideální optimum pro manažery v oblasti školství, byla ředitelům škol položena i tato otázka. Je totiž třeba brát v potaz, že mnoho ředitelů má ochotu se dále vzdělávat, ale představa přijímacích zkoušek na vysokou školu je pro ně stresujícím faktorem, nehledě na spoustu administrativy, spojené s podáním přihlášky. Proto nás zajímalo, zda je faktor přijímacích zkoušek jeden z rozhodujících, anebo na rozhodnutí dále studovat nemá vliv.

Po zpracování základních dat se ukazuje, že kladně tuto možnost označilo 49 % respondentů (ANO JISTĚ 24 % + ANO MOŽNÁ 28 %). Zcela vyloučilo možnost studia i bez přijímacích zkoušek 14 % ředitelů a nerozhodných je 22,8 % dotazovaných (možnost ASI NE). Tyto dvě možnosti tedy dokazují nezájem ředitelů o tento typ vzdělávání. 14 % respondentů nemá na tuto možnost žádný názor (možnost NEVÍM).

V závěru komentáře je možno konstatovat, že pokud by byla možnost studia ŠM bez přijímacích zkoušek, téměř 50 % dotazovaných by možnost začít studovat využila.

Tab. č. 18 Studium bez přijímacích zkoušek

	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
ano jistě	24	0.210
ano možná	32	0.280
asi ne	26	0.228
nevím	16	0.140
určitě ne	16	0.140

#### **Otázka č. 17 Jaká forma vzdělávání řídicích pracovníků by Vám vyhovovala?**

**Komentář:** Z výsledků šetření vyplývá, že nejpřijatelnější volbou jsou pro ředitele škol jednorázové semináře několikrát ročně. Celých 60 % respondentů se přiklání k absolvování několika kratších seminářů během školního roku. Z toho můžeme usuzovat, že u ředitelů jde ponejvíce o seznámení se s novinkami v jejich oblasti, aktualizací legislativy, výklady měnících se zákonů ve školství apod.

Přiklání se k jednorázovým kurzům může mít do značné míry důvod v obavě z několikadenní nepřítomnosti na pracovišti a z přenechání chodu zařízení na delegovaných osobách.

Rovnoměrně jsou pak rozvrženy názory dotazovaných na další formy vzdělávání. Distanční vzdělávání (dříve dálkové), což je současné kombinované studium vysoké školy zvolilo 13,1 % a 11,4 % je pro systematické vzdělávání v opakujících se cyklech na vysoké škole. Tyto možnosti byly do dotazníku vloženy víceméně záměrně, neboť se v podstatě jedná o podobný typ studia – tedy vždy je to studium na vysoké škole. Pokud se ovšem uvede studium pod názvem „distanční“, většinou jde o představu kratšího druhu studia. Opakující se cykly pak vyvolávají představu delšího studia na vysoké

škole se všemi jeho náležitostmi. Celkově 36,8 % respondentů volí studium na vysoké škole různých forem, z toho e-learningovou formu 12,2 % ředitelů. Pouze 2,6 % dotazovaných zvolilo formu samostudia a sebevzdělávání bez návštěvy jakéhokoliv druhu vzdělávacího kurzu.

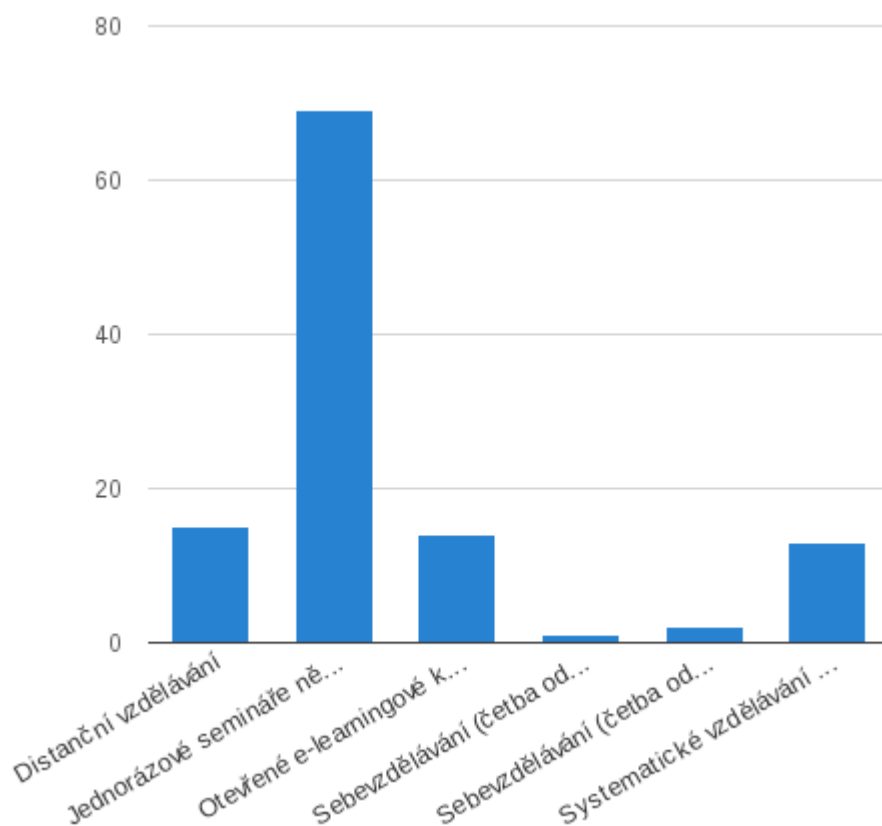
Podle získaných informací lze konstatovat, že ředitelé škol mají na druh vzdělávání různé názory, většinou ale dávají přednost návštěvě odborných kurzů před samostudiem a jednorázovým kurzům a školením před různými druhy vysokoškolského studia.

Tab. č. 19 Formy vzdělávání

	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
Distanční vzdělávání	15	0.131
Jednorázové semináře několikrát ročně	69	0.605
Otevřené e-learningové kurzy při VŠ	14	0.122
Sebevzdělávání (četba odborné literatury a časopisů, studium legislativy aj.)	3	0.026
Systematické vzdělávání probíhající v opakujících se cyklech VŠ studium	13	0.114



Graf.č. 4 Formy vzdělávání



#### Otázka č. 18 Důvody ke zvyšování kvalifikace

**Komentář:** Zvyšování kvalifikace může mít mnoho důvodů i různé druhy motivací, jak již bylo zmíněno u otázky č. 12. Tato otázka ukazuje, že ředitelé škol mají nejen ochotu se vzdělávat, jak vyplynulo z otázky č. 12, ale že cítí jako důležité pro svůj další osobní i profesní růst, čili mají i motivaci. Protože respondenti neměli při vyplňování možnost více voleb, ukazuje se, že největší procento, což je 42,9 %, považuje své další vzdělávání za prvořadé. Potvrzuje to rovněž současný trend v celé společnosti, a to nutnost celoživotního vzdělávání. Jako další potřeba vyvstává měnící se legislativa a předpisy, což prolíná celým dotazníkovým šetřením a tuto odpověď si zvolilo 28 % dotazovaných. Jako potřebné pro pracovní pozici vidí vzdělávání 18,4 % ředitelů a spojitost s kariérním růstem dávají 4,3 % dotazovaných. Stejně množství pak uvádí, že

se vzdělává z důvodu nedostačujících vědomostí ze základního studia pro ředitele a dva ředitelé (1,7 %) uvedli jiné důvody.

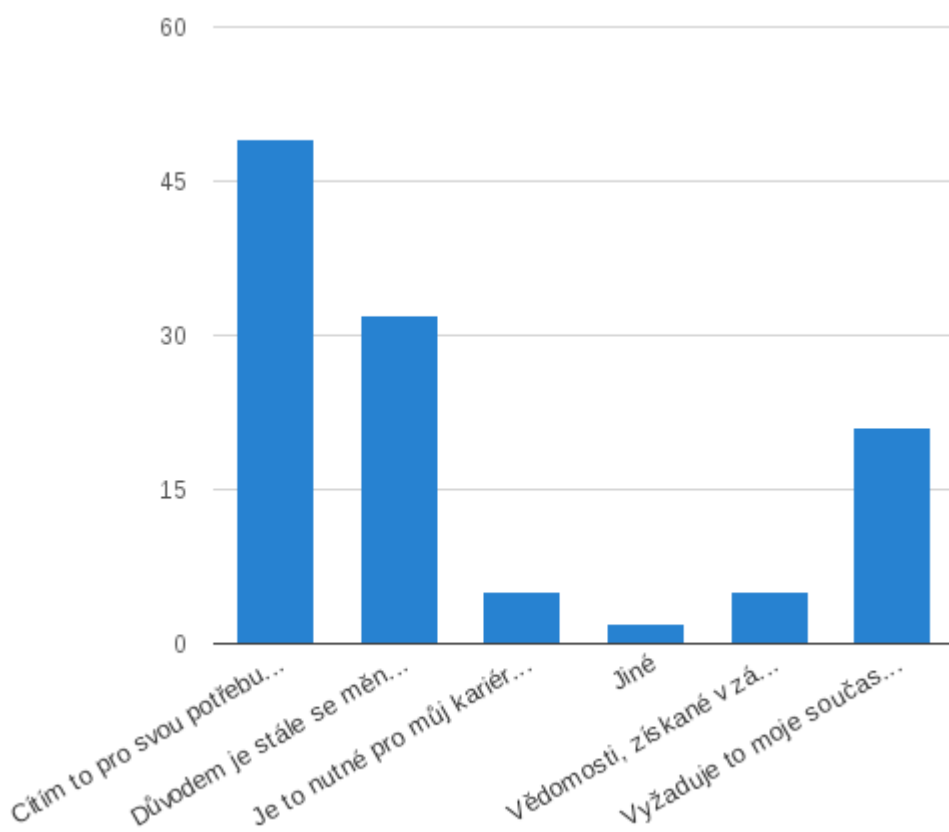
Můžeme tedy konstatovat, že ředitelé se vzdělávají ze stejných důvodů, jako všichni manažeři, jako osoby, které jsou odpovědné za chod svěřené organizace. Protože není v platnosti žádný kariérní řád pro ředitele škol, možnost vzdělávání pro kariérní rozvoj uvedlo pouze malé procento (4,3%) respondentů.

Nutno podotknout, že veškeré uvedené vzdělávání absolvují ředitelé ve volném čase, bez nároku na jakoukoliv odměnu, pouze vedení snahou o zvýšení svých manažerských kompetencí.

Tab. č. 20 Důvody zvyšování kvalifikace

	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
Cítím to pro svou potřebu a sebevzdělávání	49	0.429
Důvodem je stále se měnící legislativa – vyhlášky, zákony, předpisy	32	0.280
Vyžaduje to moje současná pracovní pozice	21	0.184
Je to nutné pro můj kariérní růst	5	0.043
Vědomosti, získané v základním studiu pro ředitele mi nepostačují pro výkon funkce	5	0.043
Jiné	2	0.017

Graf č. 5 Důvody zvyšování kvalifikace



#### Otázka č. 19 Důvody, které mi brání v dalším vzdělávání.

**Komentář:** Bylo žádoucí znát i důvody, které brání manažerům ve vzdělávání, protože i ty jsou pro naše šetření důležité.

Trend současné doby i situace ve školství se projevil v šetření zcela jasně – nejvíce respondentů uvádí jako nejčastější důvod velké množství práce (42,1 %). Následuje klasický důvod a někdy i výmluva – nedostatek času, který uvedlo 23,6 % ředitelů.

Jako nedostatek vidí 5,2 % ředitelů velkou vzdálenost vysoké školy od místa bydliště, což pro naše další šetření hraje důležitou roli, jak uvádíme v hodnocení předpokladů a výzkumných problémů. Je to poměrně malá část respondentů, takže vzdálenost školy či místa vzdělávání není pro současné ředitele problém.

4,3 % dotazovaných udává mnoho jiných aktivit mimo pracovní vytížení, což by mohlo být z hlediska manažerských zásad považováno za nepřijatelné, ale nelze posoudit, pokud neznáme typ zmiňovaných aktivit. Rodinné či zdravotní potíže a nechuť ke studiu pak uvedlo po 1 dotazovaném (0,8 % a 2,6 % celkem za uvedené tři důvody).

Poslední možnost JINÉ uvedlo 21,9 % respondentů, mnoho z nich ale uvedlo, že jim nebrání nic, že se vzdělávat chtějí.

Závěrem lze říci, že ředitelé jsou zahlceni prací, kterou vykonávají a kterou by vykonávat nemuseli, pokud by došlo k avizované reformě školského systému a při nevhodné organizaci práce pak vyvstává jako následovník nedostatek času.

Tab. č. 21 Důvody, bránící vzdělávání

	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
Velké množství práce	48	0.421
Nedostatek času	27	0.236
Jiné	25	0.219
Velká vzdálenost VŠ, nabízející tento typ vzdělávání	6	0.052
Mnoho aktivit a zájmů mimo pracovní vytížení	5	0.043
Nechce se vám do toho	1	0.008
Rodinné problémy	1	0.008
Zdravotní problémy	1	0.008

## 7.4 Vyhodnocení kvalitativního šetření

### 7.4.1 Vyhodnocení otevřené otázky dotazníku

#### Otázka č. 20 Osobní sdělení na závěr

Poslední otevřená otázka byla ponechána ke komentáři respondentů, k zaznamenání sdělení, které v dotazníku nebylo možné sdělit, k osobnímu komentáři apod.

Této možnosti využilo celkem 44 dotázaných (38,5 %), což pro naše šetření bylo pozitivní. Pouze dva respondenti měli téměř shodné odpovědi, které se týkaly nedostatků v ekonomické oblasti řízení školy.

Osobní sdělení se týkala nejvíce problému, kterého se dotýkal celý dotazník a to dalšího vzdělávání. Poměrně často se objevovaly stížnosti na financování dalšího vzdělávání – školy mají na další vzdělávání přiděleno velmi omezené množství finančních prostředků, schopné přednášející i agentury si škola nemůže dovolit zaplatit. Většinou se finance použijí na vzdělávání učitelů a na ředitele nezůstane, odkládá se to a situace se stále opakuje.

Objevily se i připomínky k všeobecné situaci ve školství, stížnosti na zřizovatele, na rodiče. Za stresující a zatěžující mnoho ředitelů považuje neustálé změny v legislativě, nejednoznačný výklad probíhajících změn. Celkově byl z odpovědí cítit pozitivní přístup, který je limitován množstvím neustálých změn, které mají negativní dopad na psychiku ředitele a to se odráží ve vztahu k dalšímu vzdělávání.

V další části se pokusíme shrnout připomínky ředitelů.

#### A) Pozitivní připomínky:

- *„absolvovala jsem FI i management na UK, přesto mi v dalším vzdělávání nic nebrání;*
- *k dalšímu vzdělávání mě vedou asi všechny důvody, cítím, že to potřebuji, abych před kolegy ani před rodiči nevypadal hloupě...;*
- *radost mám z každého nového vzdělávání, možností je dost, jen někdy teorie odtržená od praxe, což by nemuselo být;*

- *rozsah ředitelské práce je veliký, člověk se musí pořád učit něco nového, protože legislativa se mění za pochodu. Jsme škola s velkým kolektivem, odloučená pracoviště, velká mateřská škola, jsou tedy nutné i další znalosti ekonomiky, je toho opravdu dost!“*

#### B) Negativní připomínky:

- *„Dokud nebude ve školství existovat jasná koncepce a v čele nebudou stát schopní lidé se zkušenostmi ze všech typů školských zařízení, tak je veškeré naše další vzdělávání zcela zbytečné tahání peněz z kapes daňových poplatníků i našich!;*
- *Nabídka vzdělávání je značná, zájemce si vybere. Bohužel, kvalita často různá. Školští manažeři jen málokdy mohou okusit vzdělávací akce pro firmy. Financování školství je někde úplně jinde;*
- *Chce to konečně systémovou změnu. Akce typu „sami sobě“ jsou vhodné pro didaktiku a pedagogiku, jinak to chce profesionály. Kde je vzít, když na ty opravdu dobré nemáme, fakulty nám nepomůžou, už aby se něco začalo dít.*
- *Nemám dobrou zkušenost se vzděláváním na VŠ. Zato mám vynikající zkušenost z už 3 roky probíhajících projektů soukromého poskytovatele. Management, který jsem v posledních dvou letech prošel, byl naprosto jedinečný a obrovským způsobem mi pomohl. Byl organizovaný jako workshopy a byl velice praktický. Absolvoval jsem jej nejen já, ale i mí zástupci a i když jsme tomuto DVPP věnovali během 4 měsíců celkem 75 hodin ze svého volného času – nelitujeme.“*

#### 7.4.2 Závěry z rozhovorů s řediteli škol

V období prosince až ledna se uskutečnily polostrukturované rozhovory se 6 řediteli škol v Moravskoslezském kraji. Jejich cílem bylo zjistit, jak se ředitelé škol dívají na problematiku dalšího vzdělávání manažerů ve školství a jak jsou spokojeni se současnou situací nejen vzdělávání, ale i problematiky neexistujícího kariérního řádu pro učitele i pro ředitele.

Rozhovory se uskutečnily vždy na půdě domovské školy ředitele, v prostorách ředitelny, bez přítomnosti jiných osob. Vzhledem k zachování anonymity dotazovaných jsou uvedeny pouze následující údaje:

- 1) Opava – ředitel plně organizované městské školy, délka praxe 8 let, věk 46 let, absolvent F1 + F2 v Praze, CŠM;
- 2) Opava – ředitelka příměstské školy pouze s 1. stupněm, délka praxe 16 let, věk 51, absolventka F1;
- 3) Bruntál – ředitelka plně organizované vesnické školy, délka praxe 12 let, absolventka F1 + F2 v Olomouci;
- 4) Frýdek – Místek – ředitelka málotřídní vesnické školy, délka praxe 7 let, absolventka F1 + F2 v Ostravě;
- 5) Ostrava – ředitel plně organizované městské školy, délka praxe 9 let, věk 49, absolvent ŠM Olomouc;
- 6) Ostrava – ředitelka příměstské školy, délka praxe 16 let, věk 55, absolventka F1.

Ředitelům bylo položeno 6 otázek, vždy ve stejném pořadí. Někteří respondenti odpovídali obsáhleji, jiní byli struční a rozhovor byl v krátké časové lhůtě zpracován. Pokud byl ředitel ve své odpovědi příliš rozsáhlý, odpovědi byly upraveny a zkráceny, jestliže se již odpovědi netýkaly daného tématu.

Všichni ředitelé odpovídali pozitivně naladěni, v průběhu rozhovoru se jejich nálada mírně měnila v souvislosti s tématem, kterého se rozhovor dotýkal. Celkově se ale odpovědi ředitelů nelišily, názory byly podobné, někdy až shodné.

- 1) **Jste spokojen se současným stavem „kariéry“ ředitele školy, jak je nastaven?**

Položená otázka měla „nastartovat“ rozhovor, ředitelé si měli uvědomit, že žádný kariérní řád v podstatě není, nikomu se nemusí odpovídat, nikdo je k ničemu nenutí. Záměrem také bylo dotknout se šestiletého volebního období a konkurzů i diskutovaného dalšího růstu formou atestací či postgraduálního studia.

Odpovědi rozpačité, dlouhé pauzy, celkově nikdo nevěděl, zda a jak je kariéra ředitele školy zakotvena, od zřizovatele nemají žádné instrukce, jejich ohodnocení se řídí pouze podle výsledků Výroční zprávy.

Shoda panovala v oblasti pedagogického řízení, vedení školy v této oblasti ředitele uspokojuje, naplňuje je i pedagogická práce s dětmi, kterou mají velmi rádi a přivítali by jí více na úkor administrativní činnosti. U té se rovněž všichni ředitelé shodli, že je jí zbytečně mnoho a brání ve vykonávání jiných činností.

Dva ředitelé jsou spokojeni, protože upřednostňují chod školy a její vedení před osobní kariérou, nemají žádné jiné osobní zájmy a nevdají jim ani časové vytížení. Jeden ředitel není původní profesí učitel, ale absolvent ekonomického směru, který ale krátce po ukončení studia začal učit na ZŠ a poté absolvoval další nutné studium. Ekonomické vzdělání vidí jako výhodu pouze v ekonomické oblasti, v ostatních cítil nutnost studia managementu. Dva dotazovaní nevěděli, jak by se k otázce postavili, ale oba projevíli nespokojenost s omezením délky manažerské praxe na 6 let a dva byli nespokojeni. Jejich nespokojenost pramenila z přemíry činností, kterou musí vykonávat a která mnohdy s manažerskou prací nemá nic společného, nevidí „světlo na konci tunelu“, nemají motivaci se dále posunout. Z nového kariérního řádu má jeden z nich obavu s tím, aby se vše nestalo pouze honbou za kredity a manažerská práce nešla stranou.

Za odpovědi z první otázky uvedu část názoru jednoho z nich: *„A on je nějak nastaven? Třeba nejnovější iniciativa omezení funkčního období ředitele školy na šest let, podle mého názoru, nebylo šťastným krokem....ale už jsem si zvykl, že cokoli v našem státě funguje, je potřeba rychle změnit, ať už je výsledek této změny jakýkoliv, nemyslíš...?“*

## **2) Máte chuť se vzdělávat, když Vás k tomu nenutí ani zřizovatel, ani legislativa?**

Stěžejní otázka celé práce byla duplicitně položena v součinnosti s dotazníkem a záměrem bylo získat osobní sdělení k této problematice.



Ředitelé jsou vzdělávání pozitivně nakloněni, odpovědi byly rychlé, stručné, jednoznačné. I z těchto rozhovorů jasně vyplynulo, že dlouhodobé studium neláká nikoho, vadí nejvíce forma zkoušek a psaní závěrečných seminárních a jiných prací, ředitelé se již z pohledu manažera nechtějí dostávat do role „žáka“ a plnit úkoly jiných. Několikrát zaznělo, že úkoly, které při studiu F1 a F2 museli vytvářet, jim mnohdy nic pro jejich potřebu či potřebu školy nepřinesly.

Naopak jako možnost, které rádi využijí, jsou jedno či dvoudenní semináře či kurzy, které jsou zaměřeny střídavě na legislativu a na aktuální otázky školského managementu.

Do spojitosti byla dávana také špatná finanční situace škol, jak již také vyplynulo z dotazníkového šetření, kdy ředitelé, kteří mají absolvovány oba tyto studia by přivítali opravdu kvalitní a odborné školení na určité téma, ale ve školství se takové semináře nenabízejí.

*„... a mám pocit, že nepotřebuji, aby mne někdo nutil do vzdělávání, ať už je to zřizovatel, legislativa nebo MŠMT. S přibývajícím praxí naopak více dokážu odkrývat okénka své nevědomosti a sledovat, jaké mám rezervy a jak se mi je daří zaplňovat. Z toho pak mám ten super pocit, že jsem to zvládl a že jsem udělal něco pro sebe i pro „svou školu“.“*

*„ Já jsem taková, že mám nejen chuť, ale i potřebu. Cítím se pořád nedokonalá, pořád mi něco chybí. Zejména v souvislosti s neustálými změnami, ať už se týkají samotného vzdělávacího procesu, nebo doprovodné školní legislativy a v poslední době zvláště zavádění informačních technologií do výuky i do komunikace mezi učiteli a už i rodiči, tam to nemám ještě zvládnuto, no pořád je něco a mě to láká...“*

- 3) Přivítal/a byste zavedení postgraduálního studia pro vedoucí pracovníky ve školství, které by bylo jednotné pro všechny a s možností studia na nejbližší vysoké škole?**

U tohoto dotazu bylo cílem zjistit názor ředitelů na možnost dalšího vzdělávání, které by bylo v podstatě součástí kariérního řádu, jako určitá „povinná“ forma dalšího studia v průběhu manažerské praxe.

U otázky ředitelé škol reagovali mírně podrážděně, neboť cítili, že by to mohlo vést k systému povinných studií, které by sklouzly k jednotvárnosti a odtržení teorie od praxe. Do souvislosti bylo ve 4 případech dááno šestileté období, které pak neodpovídá délce jednotlivých typů studia. Již možné studium ŠM na VŠ je tříleté, takže pokud ředitel první rok získává zkušenosti na novém pracovišti a v dalších třech letech studuje management, má již 4 roky ze svého období ukrojeny a nikdo mu nezaručí, že v případném konkurzu uspěje a bude moci pokračovat jak ve své práci, tak ve studiu.

Závěry ředitelů byly, že studium by absolvovali, pokud by měli jistotu své řídicí funkce alespoň na dvě taková období nebo na 10 let. Jeden ředitel tuto možnost zavrhl úplně s tím, že se nechce nechat nikam nutit a raději si vybírá sám, co potřebuje a co ho zajímá.

Ostatní ředitelé možnost studia viděli jako reálnou, ovšem často poukazovali na vysoké pracovní vytížení. Celkový dojem autorky byl ale negativní, ředitelé nebyli u této otázky otevření, nechtělo se jim odpovídat, odbočovali k jiným oblastem.

*„ Takové možnosti bych se nebránila, jako problém bych ale viděla neustálé změny v trendech, vývoji a koncepci našeho školství, takže pak by tohle x-semestrové studium muselo být pořád opakováno a realizováno se změnou strategie vzdělávací politiky a za chvíli by to bylo se změnou vlády a ty nevíš, kam dříve!“*

*„ Spíše než studium na vysoké škole bych raději uvítal absolvování stáží u úspěšných kolegů z praxe na jejich škole. Teorií jsem vybaven dostatečně, v terénu je pak možné tu teorii okamžitě porovnat se zavedenou praxí.“*

#### 4) Bylo by pro Vás motivující finanční ohodnocení poté, co byste dokončili předepsaný typ studia?

Otázka, která byla při pilotním výzkumu z dotazníku odstraněna, byla důležitá pro výsledky výroku V4, proto byla položena v osobní rovině při interview. I když v anonymním prostředí dotazníku by možná mnozí odpovídali jinak, bylo výsledné zjištění zcela jasné, jak ukazuje následující tabulka.

Tab. č. 22 Finanční motivace

odpověď	ANO	NE
četnost	5 / 83%	1/17%

Jelikož otázka financování DVPP z prostředků škol již byla v dotazníku zmiňována, pro další vzdělávání je rovněž důležitá otázka finančního ohodnocení ředitelů samotných. Finanční ohodnocení patří bezesporu mezi důležité motivační činitele, byť fungující krátkodobě. Současná situace ve školství v oblasti manažerského řízení a jeho finančního hodnocení je zcela nesrovnatelná se situací ve firemní a soukromé sféře. Nelze si nevšimnou propastných rozdílů ve výši odměn, tarifů, mimofinančních výhod apod. Ředitelé škol si připadají trvale finančně podhodnoceni. Všichni srovnávali množství práce a diskutované vzdělávání s prací středního a vyššího managementu výrobní sféry a navíc všichni poukazovali na vysokou míru odpovědnosti nejen za chod školy a její vzdělanostní výsledky, ale odpovědnost za žáky jako klienty, kteří jsou jim svěřeni na větší část dne.

Ředitel, který nepožadoval finanční ohodnocení, uvedl, že upřednostňuje dobře fungující školu před osobní kariérou.

Většina odpovídajících ředitelů při rozhovoru překvapila svou otevřeností, s jakou hovořili o svém finančním ohodnocení. Mnozí cítili jako výsměch své finanční ohodnocení, často jej dávali do souvislostí se společenským postavením učitelů a

ředitelů škol. Finanční ohodnocení, které by ředitele posunulo na již zmiňovanou úroveň středního managementu, by tito pracovníci přivítali.

Pokud se soustředíme na otázku dalšího vzdělávání, pak při vyšším finančním ohodnocení by ředitelé uvítali možnost účasti na specializovaných manažerských kurzech, kde by se soustředili na nové manažerské techniky a rozvoj těch, ve kterých si nejsou jistí či které nemají dokonale zvládnuty.

Za všechny hovoří názor tohoto ředitele: „ *no a pokud by takové ohodnocení bylo opravdu výraznou posilou příjmu – ne ale v řádu stokorun, jak je obvyklé – pak možná ano.* “

#### **5) Co považujete za nejpálčivější problém v řízení Vaší školy a můžete s ním něco udělat?**

V rozhovoru byly všechny otázky směřovány k dalšímu vzdělávání, ale nebylo to ředitelům řečeno přímo. I u této otázky bylo záměrem se dostat k možnosti odstranění nedostatků – pokud je to možné, vzděláváním.

Odpovědi byly velmi obsáhlé, jejich četnost je ukázána v následujícím výčtu:

- Neustále vzrůstající trend administrativního zatížení
- Zastaralé budovy, vybavení
- Neschopnost zřizovatele se postavit čelem k řešení problémů
- Finance na provoz
- Financování přímých nákladů na vzdělávání, nedostatečné ostatní neinvestiční náklady a s tím související nedostatek financí na DVPP
- Nutnost vyhledávání externích zdrojů financování
- Zasahování zřizovatele do pravomocí ředitele a i její snižování
- Chybí větší podpora z ministerstva ohledně lepších podmínek pro výuku na školách
- Jsme více úředníci než manažeři
- Nedostatek času na práci ředitele

Souhrnně lze konstatovat, že ředitele zatěžuje přemíra administrativy, mnohdy zbytečné, chybí dostatek času na přípravu na pedagogickou práci i na manažerskou práci. Zvyšuje se odpovědnost ředitele školy a stagnuje jejich ohodnocení jak společenské, tak finanční.

Otázku vzdělávání ředitelů zmiňovali, ale spíše okrajově, z odpovědí byla cítit únava i stagnace, padla také možnost snížení úvazku ředitelů, kdy by bylo poté více času i na vzdělávání.

**6) V jakých oblastech své práce máte ještě rezervy, které by bylo možné odstranit dalším vzděláváním, které oblasti vzdělávání cítíte jako nutné?**

Souhrnně uvádíme oblasti rezerv ve vzdělávání tabulce:

Tab. č. 23 Rezervy v oblastech vzdělávání

Oblast rezerv ve vzdělávání	Četnost výskytu	
Komunikační dovednosti	4	67 %
asertivita	1	17%
Účetnictví, ekonomika	2	33 %
Projektový manažer	2	33 %
Vedení týmu	4	67 %
Řízení pedagogického procesu	2	33 %
Řízení školy s ohledem na velikost	3	50 %
Zdokonalení manažerských dovedností	4	67 %
BOZP	1	17 %

Ředitelé škol prokázali ochotu se dále vzdělávat, v poslední otázce měli možnost se vyjádřit k oblastem, ve kterých cítí nedostatky nebo které by chtěli zdokonalit či se o nich dozvědět více. Tato zjištění mohou být i dalším východiskem pro poskytovatele vzdělávání.

Ředitel nepedagogického VŠ studia uvedl, že obdivuje ředitele, jak se perou s otázkami ekonomiky: „*a to jsem absolvoval ekonomku, tak se v tom orientuju, ale poklona holkám, které nemají o ekonomice ani páru, to musí být šílené, pokud do toho spadneš a nic o to nevíš.... Já zase plavu v komunikaci, jsem trošku introvert a v téhle oblasti se musím pořád zdokonalovat. Nemám problém mluvit s lidmi, ale vytýkat něco kolegyním, na tom pořád pracuju.*“

Současně se ale všichni ředitelé shodli na tom, že vzdělávání je nutné ve všech oblastech práce ředitele školy, nelze ustrnout po absolvování studia managementu a dále se nevzdělávat.

Absolvent ŠM v Praze ocenil tzv. manažerské praxe, kdy mohl navštěvovat kolegy z jiných krajů i jiných typů škol, což bylo pro něj velmi inspirativní. Stejnou myšlenku pak uvedla jiná ředitelka:

„*Já nejraději vyhledávám možnost, kdy můžu navštívit kolegy ze stejného typu školy, kterou řídím a z jejich zkušeností a praxe přebírám a zavádím jejich osvědčené řídicí postupy.*“

## 7. 5 Vyhodnocení stanovených předpokladů

**Metodika:** Pro statistické vyhodnocení jsme využili statistický software R (verze 2.12.2). Jedná se o freeware (svobodně využitelný software zdarma), který umožňuje zpracovat kompletní statistickou analýzu. Více informací na: <http://www.linuxexpres.cz/software/matematicky-software-r-s-nim-je-kazda-statistika-hezci> či <http://www.r-project.org/>

K testování předpokladů jsme použili analýzu kontingenčních tabulek, konkrétně chí kvadrát test (<http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/>) a Fisherův exaktní test (<http://oldweb.izip.cz/ds3/hypertext/JZAAA.htm>).

U chí kvadrát testu je potřeba počítat se stupni volnosti (Df), p-hodnota značí nejmenší hladinu významnosti, při které bychom ještě mohli zamítnout nulový předpoklad, tedy,

pokud vychází p-hodnota nižší, než předem zvolená hladina významnosti (zpravidla 0,05), pak zamítáme nulový předpoklad.

Závěry jednotlivých testů byly zjištěny pomocí výsledné p-hodnoty. Pokud je tato hodnota menší než hladina významnosti (zpravidla 0,05), zamítáme nulový předpoklad a přijímáme platnost alternativního předpokladu.

NaN – zkratka pro „Not a Number“, tedy nečíslnou (či nevyčíslitelnou) hodnotu.

NA – zkratka pro hodnotu, která není k dispozici „Not Available“ .

K výsledkům jsme došli pomocí výpočtů v softwaru, kdy uvedená data byla zadána do programu R, a zvolením vhodných testů byly získány výsledky.

Pro výzkumné šetření byly vytvořeny tři následující předpoklady:

***P1: Ředitelé v počátečních fázích profesního rozvoje budou vstřícnější k dalšímu studiu, než ředitelé starší a zkušení.***

Statistické znění nulového a alternativního předpokladu:

$P_0$ : Ředitelé v počátečních fázích profesního rozvoje jsou stejně vstřícní či ochotní k dalšímu studiu, jako ředitelé starší a zkušení.

$P_1$ : Ředitelé v počátečních fázích profesního rozvoje jsou více vstřícní či ochotní k dalšímu studiu, než ředitelé starší a zkušení.

Kontingenční tabulky:

- 1) V tabulce byly porovnávány údaje otázek věku ředitelů a jejich ochoty se vzdělávat

Věk	Ano	Ne	Nevím
do 30 let	1	1	0
30 – 35	5	0	1
35 – 45	28	0	0
45 – 55	49	1	2
55 a více	24	2	0

Tab. č. 24

#### Chí-kvadrát test

Údaje: otázky 2+12

X-kvadrát = 22, 03, df = 8, p-hodnota = 0,004

#### Fischerův exaktní test pro údaje o počtu:

Údaje: otázka 2+12

p-hodnota = 0,03

alternativy předpokladu: oboustranný

Předpoklad byl testován Fisherovým exaktním testem, který na hladině významnosti 0,05 (p-hodnota = 0,03) zamítá nulový předpoklad o nezávislosti dat v kontingenční tabulce. Z tabulky je vidět, že většina respondentů odpovídala na otázku č. 12 „ano“ a to bez ohledu na věk.

1a) V tabulce byly porovnávány údaje otázky 13 a 2. V řádcích jsou údaje o věku a ve sloupcích četnost návštěv kurzů či seminářů dalšího vzdělávání.



Věk	Často	Zřídka	Nikdy
do 30	0	1	1
30 - 35	1	3	2
35 - 45	18	1	0
45 - 55	30	21	1
55 +	18	7	1

Tab. č. 25

Chí-kvadrát test

Údaje: otázky 2+13

X-kvadrát = 27, 79, df = 8, p-hodnota = 0,009

Fischerův exaktní test pro údaje o počtu:

Údaje: otázky 2+13

p-hodnota = 0,009, zamítnut nulový předpoklad.

alternativy předpokladu: oboustranný

1b) V tabulkách byly porovnávány hodnoty délky praxe a ochoty ke vzdělávání

Délka praxe	Ano	Ne	Nevím
Do 3 let	7	1	0
3 - 10	0	0	0
nad 10	75	2	2

Tab. č. 26

Chí-kvadrát test

údaje: otázky 4+12 (délka praxe a ochota se vzdělávat)

X-kvadrát = NaN , df = 4 , p-hodnota = NA

Fischerův exaktní test pro údaje o počtu:

údaje: otázky 4+12 p-hodnota = 0.39

alternativy předpokladu: oboustranný

Fisherův test nebyl schopný (p-hodnota = 0,39) prokázat rozdíl.

Závislost dat v kontingenčních tabulkách byla testována pomocí Fisherova exaktního testu, kde vyšla p-hodnota menší než 0,05, zamítáme tedy nulový předpoklad o nezávislosti dat a předpokládáme, že data v kontingenční tabulce vykazují závislost.

Z tabulky je vidět, že většina respondentů odpovídalo na otázku, zda mají ochotu se vzdělávat možností „Ano“, četnosti ostatních možností jsou oproti tomu zanedbatelné, takže není možné hledat rozdíly v odpovědích v závislosti na jednotlivé věkové kategorie.

Mezi četnostmi odpovědí na problém nebyla prokázána statisticky významná souvislost. Závěr má spolehlivost 95 %.

**Závěr: Můžeme konstatovat, že věk ani fáze profesního růstu nemá vliv na vstřícnost a ochotu ke vzdělávání.**

**P2: Ředitelé velkých a strukturovaných škol budou mít stejnou snahu o další profesní růst jako ředitelé malých či neúplných škol.**

Pro testování předpokladu bylo využito Pearsonova Chí-kvadrátu a Fisherova testu pro údaje o počtu pro kontingenční tabulku. Statistické znění nulového a alternativního předpokladu:

$P_0$ : četnosti odpovědí nejsou závislé na velikosti a typu školy.

$P_A$ : četnosti odpovědí jsou závislé na velikosti a typu školy.

Kontingenční tabulky:

2) V tabulce byly porovnávány hodnoty typ a druh školy a ochota se vzdělávat.

Škola	Ano	Ne	Nevím
málotřídní	3	0	0
městská	27	1	1
plně organ.	31	2	1
pouze s 1. stup.	15	0	0
příměstská	7	0	0
venkovskou	24	1	1

Chí-kvadrát: \_\_\_\_\_ Fischerův test:

Údaje: th 2 (typ školy) p-hodnota = 1

X-kvadrát = 2,45 alter. typ: oboustranný

df= 10

p-hodnota = 0,99

Tab. č. 27

V tomto případě chí kvadrát test nebyl schopen (p-hodnota 0,99) prokázat rozdíl, ani Fisherův test nebyl schopen (p-hodnota = 1) prokázat rozdíl.

2 a) v tabulce byly porovnávány údaje velikosti školy a ochoty se vzdělávat

škola	Ano	Ne	Nevím
do 50 žáků	20	1	0
50 - 100	6	2	0
100 - 200	30	0	2
200 - 400	28	1	1
400 - 600	15	0	0
600 a více	8	0	0

Chí-kvadrát test

údaje: otázky 7 + 12

X-kvadrát = 15,97, df= 10, p-hodnota = 0,10

Fischerův test:

Údaje: otázky 7 + 12

p-hodnota = 0,22

alternativní typ: oboustranný

Fisherův test nebyl schopný prokázat rozdíl.

Tab. č. 28

Závislost dat v kontingenční tabulce jsme testovali pomocí Fisherova exaktního testu, kde vyšla p-hodnota větší než 0,05 (p-hodnota = 0,224), nezamítáme tedy nulovou hypotézu o nezávislosti dat a předpokládáme, že data v kontingenční tabulce nevykazují závislost.

Mezi četnostmi odpovědí na problém nebyla prokázána statisticky významná souvislost. Závěr má spolehlivost 95 %.

**Závěr: Lze konstatovat, že velikost a typ školy nemají vliv na snahu o další vzdělávání ředitelů.**

**P3:Ředitelé škol budou vstřícnější ke krátkodobému typu studia než k delšímu studiu na vysoké škole**

Pro testování předpokladu bylo využito Pearsonova Chí-kvadrátu a Fisherova testu pro údaje o počtu pro kontingenční tabulku. Statistické znění nulového a alternativního předpokladu:

$P_0$ : četnosti odpovědí nejsou závislé na délce studia

$P_A$ : četnosti odpovědí jsou závislé na velikosti a typu školy

Kontingenční tabulky:

3) + 3a) V tabulkách byly porovnávány hodnoty druh dalšího vzdělávání a délka optimálního vzdělávání

<b>Distanční vzdělávání</b>	<b>Jednorázové semináře několikrát ročně</b>	<b>Otevřené e-learningové kurzy při VŠ</b>	<b>Sebevzdělávání (četba odborné literatury a časopisů studium legislativy aj.)</b>	<b>Sebevzdělávání (četba odborné literatury a časopisů, studium legislativy aj.)</b>	<b>Systematické vzdělávání probíhající v opakujících se cyklech VŠ studium</b>
15	69	14	1	2	13

Tab. č. 29

<b>5 dnů</b>	<b>10 – 15 dnů</b>	<b>15 a více dnů</b>
19	30	24

Tab. č. 30

Chí – kvadrát test pro dané pravděpodobnosti:

Údaje: otázky 15+17 (délka vzdělávání + délka studia)

3) X - kvadrát = 167.89, df = 5, p - hodnota = < 2.2e-16

3a) X - kvadrát = 2.49, df = 2, p-hodnota = 0.28

Závislost dat v tabulce jsme testovali pomocí Chí kvadrát testu, kde vyšla p-hodnota menší než 0,05 (p-hodnota < 0,0001), zamítáme tedy nulový předpoklad o nezávislosti dat a předpokládáme, že data v tabulce vykazují závislost. Z tabulky je vidět, že většina respondentů volí možnost „Jednorázové semináře několikrát ročně“.

Mezi četnostmi odpovědí na problém prokázána statisticky významná souvislost. Závěr má spolehlivost 95 %.

**Závěr: Řídící pracovníci jsou vstřícnější ke krátkodobým seminářům, které jsou pořádány několikrát během roku než k dlouhodobějšímu typu vysokoškolského studia v jakékoliv formě.**

**Potvrzení či vyvrácení stanovených výroků:**

*VI: Studium managementu vzdělávání je pro ředitele škol nezbytné.*

Kontingenční tabulka: v tabulce byly porovnávány údaje o studiu a jeho dostatečnosti.

	Ano	Ano, pokud absolvuji další kurzy v rámci DVPP	Ne, chybí mi ještě informace	Nevím
Ještě jsem studium neabsolvoval/a	0	0	0	4
Jiné	0	0	0	2
Právě studuji	3	3	0	1
Rozšiřující typ studia v rámci celoživotního vzdělávání při VŠ (F2 – SVPP)	7	10	7	0
Studium školského managementu na VŠ	6	11	6	1
Začínám studovat na jaře 2013 základní typ studia pro ředitele	0	0	0	1
Základní typ studia (F1 pro ředitele škol)	21	22	9	0

Tab. č. 31

### Chí kvadrát test:

X -kvadrát = 93.50, df = 18, p - hodnota = 3.37e-12

Závislost dat v tabulce jsme testovali pomocí Chí kvadrát testu, kde vyšla p-hodnota menší než 0,05 (p-hodnota < 0,0001), zamítáme tedy nulovou hypotézu o nezávislosti dat a předpokládáme, že data v tabulce vykazují závislost.

Mezi četnostmi odpovědí na problém prokázána statisticky významná souvislost. Závěr má spolehlivost 95 %.

### **Závěr: ředitelé považují studium managementu za nezbytné.**

Z dotazníků a jejich zhodnocení vyplynulo, že ředitelé mají ochotu se dále vzdělávat a všichni ředitelé mají absolvován alespoň základní druh studia (45 %). Studium managementu na vysoké škole pak absolvovalo celkem 47 % ředitelů (viz tabulka 11). Z výše uvedeného vyplývá, že ředitelé považují studium za důležité. Při zpracovávání dotazníků bylo usouzeno, že nebude zjišťováno, ve které fázi svého rozvoje jej absolvovali, neboť to není pro výzkumný cíl podstatné.

### **Závěr: studium managementu je pro ředitele škol nezbytné a rovněž je patrná snaha si vzdělání dále doplňovat a aktualizovat (otázky 10,11, 12 dotazníkového šetření).**

*V2: Míra vzdálenosti místa bydliště od vzdělávacího centra bude hrát důležitou roli při volbě dalšího vzdělávání*

2) Při analýze dat z dotazníku vybralo možnost velké vzdálenosti od místa bydliště (otázka č. 19) pouze 6 respondentů (5,3 %), což je zanedbatelné a nemá to na danou skutečnost vliv.

2a) v tabulce byly porovnávány údaje o oblasti, kde se škola nachází, a druhu vzdělávání.

	Distanční vzdělávání	Jednorázové semináře	e-learningové kurzy	sebevzdělávání	sebevzdělávání	VŠ studium
Bruntál	2	8	3	0	1	0
Frýdek - Místek	4	13	3	0	0	4
Karviná	4	7	2	0	0	4
Nový Jičín	1	17	3	1	0	1
Opava	1	13	0	0	1	3
Ostrava	3	11	3	0	0	1

Tab. č. 32

Chí-kvadrát:

Údaje: otázky 5+17, oblast školy a druh studia

X-kvadrát = 25,28, df = 25, p-hodnota = 0.44

Fischerův exaktní test pro údaje o počtu:

Údaje: 5 + 17

p-hodnota = 0.44

alternativy předpokladu: oboustranný

Závěr: U obou provedených testů vychází p-hodnota > 0,05, nemůžeme tedy ani v jednom případě zamítnout nulový předpoklad, to znamená, že jsme neprokázali statisticky významnou závislost mezi vzdáleností a druhem vybraného vzdělávání.

**Závěr: Vzdálenost mezi oblastí školy a druhem vzdělávání nebyla prokázána, účastníci dávají přednost krátkodobým kurzům bez ohledu na místo konání.**



V3: Míra důležitosti vzdělání se mění v průběhu fáze profesní dráhy ředitele školy

Kontingenční tabulky:

3a) V tabulce byly srovnávány délka praxe a ochota se vzdělávat.

Praxe	Ano	Ne	Nevím
Do 3	7	1	0
3 – 10	0	0	0
nad 10	75	2	2

Tab. č. 33

Fischerův exaktní test pro údaje o počtu:

údaje: otázky 4+12 p-hodnota = 0.39

alternativy předpokladu: oboustranná

U obou testů vychází p-hodnota  $> 0,05$ , nemůžeme tedy zamítnout nulový předpoklad o nezávislosti, tj. neprokázali jsme statisticky významný rozdíl a tedy důležitost vzdělání se nemění.

3b) V tabulce byly srovnávány délka praxe a návštěvy kurzů či školení.

Praxe	často	nikdy	zatím ne	Zatím ne, pak ano	zatím nebyla nabídka	Zřídka kdy
do 3	4	1	0	1	0	2
3 – 10	0	0	0	0	0	0
nad 10	51	1	0	0	0	27

Tab. č. 34

Fischerův exaktní test pro údaje o počtu:

Údaje: otázky 4+13, délka řídicí praxe a účast na vzdělávacích kurzech

p-hodnota = 0.03

alternativy předpokladu: oboustranná

Fisherův test zamítá nulový předpoklad ( $p = 0,03$ ), to znamená, že jsme prokázali statisticky významný rozdíl v této tabulce.

3c) V tabulce byly porovnávány údaje řídicí praxe a studium bez přijímacích zkoušek

<b>praxe</b>	<b>ano jistě</b>	<b>ano možná</b>	<b>asi ne</b>	<b>nevím</b>	<b>určitě ne</b>
<b>do 3</b>	0	5	2	1	0
<b>3 – 10</b>	0	0	0	0	0
<b>nad 10</b>	17	22	19	9	12

Tab. č. 35

Fischerův exaktní test pro údaje o počtu:

údaje: otázky 4+16, délka řídicí praxe a studium bez přijímacích zkoušek

p-hodnota = 0.2381

alternativy předpokladu: oboustranný

Nelze zamítnout nulový předpoklad o nezávislosti, tj. neprokázali jsme statisticky významný rozdíl. Přijímací zkoušky nemají vliv na délku praxe ředitelů a jejich priorit v důležitosti vzdělávání.

**Závěr: důležitost vzdělávání se nemění v souvislosti s délkou řídicí práce ředitele školy.**

*V4: Míra motivace se stupňuje s finančním či jiným ohodnocením ze strany zřizovatele*

Odovědi na tento výrok pocházejí z kvalitativního šetření a jejich zhodnocení ukazuje následující tabulka:

<b>odpověď</b>	<b>ANO</b>	<b>NE</b>
<b>četnost</b>	5 / 83%	1 / 17%

Tab. č. 36

Z tabulky vyplývá, že ředitelé škol by přivítali motivaci formou finančního ohodnocení po absolvování určitého druhu vzdělávání.

**Závěr: Finanční ohodnocení je motivací k dalšímu vzdělávání ředitelů.**

## 8 ZÁVĚR

### 8.1 Zhodnocení dodatečných výzkumných otázek

#### 1) *Mají ředitelé škol neustále ochotu se dále vzdělávat?*

Na základě dotazníkového šetření, interview i závěrů hypotéz lze konstatovat, že ředitelé základních škol **mají zájem na svém dalším vzdělávání**, a to různými formami, upřednostňovány jsou krátkodobé formy vzdělávání.

#### 2) *Považují své vzdělávání v oblasti řídicí práce za dostatečné?*

Valná část ředitelů nevidí své současné vzdělání v manažerské oblasti jako konečné. Shodují se na hlavních oblastech, kterých by se vzdělávání mělo týkat. Rovněž jsou ochotni se dále vzdělávat různými formami vzdělávání. Nebránili by se ani předepsanému studiu, pokud by bylo smysluplné, odpovídající současným požadavkům v oblasti školství a vzdělávání a rovněž by jeho absolvování bylo finančně ohodnoceno.

#### 3) *Můžeme definovat vzdělávání, které by ředitelům nejvíce vyhovovalo?*

**Ředitelé škol inklinují k jednorázovým seminářům několikrát ročně**, preferují jeho aktuálnost, spojení teorie s praxí. Velká část dotazovaných ředitelů by se rovněž nebránila možnosti studia na vysoké škole, formy studia nebyly rozhodující.

### 8.2 Výstupy z výzkumu, zobecnění

Celá práce, včetně výzkumného šetření byla motivována **hlavním cílem**, a to naznačit ochotu ředitelů k dalšímu vzdělávání, dále zjistit, zda vůbec a jakými formami se ředitelé základních škol vzdělávají.

Překvapením bylo zjištění, jak ředitelé reagovali na samotný dotazník, konkrétně, jak málo dotazníků se vrátilo vyplněných. I z tohoto je možné usuzovat, že ředitelé škol mají spoustu činností, které musí zvládnout a zasílání dotazníků, v současnosti velmi časté, je odvádí od činností, které je třeba vykonat, a proto se těmito nezabývají. Po

tomto zjištění jsem velmi ocenila ochotu všech ředitelů, kteří se zúčastnili kvalitativního výzkumu a na všechny dotazy odpověděli.

### **Vyhodnocení výzkumného problému:**

Na základě zpracovaných údajů a dat bylo konstatováno:

- Délka manažerské praxe ani věk nejsou omezujícími faktory dalšího vzdělávání;
- Velikost ani typ školy nejsou pro další vzdělávání ředitele důležité;
- Pozici ředitele základní školy Moravskoslezského kraje zastávají ve vyšší míře ženy, poměr žen a mužů je 60 : 40;
- Věková struktura ředitelů základních škol spadá do věkové kategorie mezi 45 – 55 lety, rovnoměrně jsou jako další zastoupeny kategorie 35 až 45 let a ředitelé starší 55 ti let. Nejvíce je ředitelů s řídicí manažerskou praxí nad 10 let. Pouze 7 % ředitelů mělo tuto praxi nižší než 3 roky;
- Téměř všichni ředitelé absolvovali základní studium pro ředitele, pouze 4 % z nich studium ještě neabsolvovala či již vzhledem k vysokému věku neabsolvuje;
- Ve své řídicí funkci se často vzdělává na vzdělávacích akcích 58 % ředitelů, pravidelně se vzdělávání neúčastní nikdo, četnost závisí na poskytovatelích a organizátorech vzdělávacích akcí. S pořádanými kurzy má 72 % ředitelů spíše dobré zkušenosti;
- Motivaci ke kontinuálnímu vzdělávání má 94 % oslovených ředitelů. Nejčastěji uváděný důvod je osobní potřeba a sebevzdělávání (42 %), rovněž jako nutnost se vzdělávat vzhledem k měnící se legislativě (28 %) a 22 % přistupuje ke vzdělávání z důvodu profesního a kariérního růstu;
- Výzkumné šetření ukázalo, že jako neoptimálnější se ředitelům jeví jednorázové semináře několikrát ročně (60 %), nekladou důraz na pravidelnost. Celkem 37 % dotazovaných ředitelů využije formu vysokoškolského studia, většinou klasických forem, jako je kombinovaná forma studia. Z tohoto počtu 12 % dává přednost e-learningovým kurzům, jinou možnost nikdo neuvedl – např. koučing, mentoring apod.;

- Co se týče délky studia, optimální je 5 – 10 dnů za rok pro 36 % dotazovaných, pro 26 % je přijatelných 10 – 15 dnů v roce a 21 % ředitelů přivítá i studium delší než 15 dnů. Lze tedy konstatovat, že ředitelé preferují kratší formu studia, ale není pro ně omezující, že bude často během roku;
- Rezervy ve své práci, které je možné odstranit dalším vzděláváním, pocítují ředitelé základních škol hlavně v komunikačních oblastech, ve vedení týmů a celkově ve zdokonalení manažerských dovedností;
- Mezi hlavní důvody, které ředitelům základních škol brání realizovat vzdělávání podle jejich představ je velké množství práce (43 %), nedostatek času (23 %) a jiné, blíže nespecifikované důvody (21 %);
- Finanční motivace po absolvování studia má vliv na další vzdělávání ředitelů;

Po vyhodnocení všech částí této práce je možno vyvodit závěr, že cíl práce byl splněn.

Řídící pracovníci ve školství mají pozitivní vztah k dalšímu vzdělávání a cítí jako svou potřebu získávání aktuálních a nových informací ze všech oblastí managementu. Uvědomují si nedostatečnost základního studia a využívají různých forem v rámci kontinuálního vzdělávání, což vidí jako možnosti svého dalšího profesního či pracovního růstu.

### **Návrhy v oblasti dalšího vzdělávání ředitelů základních škol Moravskoslezského kraje:**

#### Z pozice MŠMT:

- Aktivně se podílet na tvorbě kariérního řádu pro ředitele všech typů škol, usilovat o jeho zavedení nebo alespoň testování v praxi. Takovým vytvořením motivovat ředitele ke kontinuálnímu vzdělávání;
- Zvýšení finančních limitů na DVPP na základních školách;
- Vytvoření jednotného systému, který bude určovat množství a druh poskytovatelů vzdělávání ve školách a školských zařízeních, rovněž vytvoření informačního portfolia, dostupného všem řídicím pracovníkům a obsahující veškeré změny legislativy, ekonomické ukazatele, novinky v oblasti řízení a

vedení škol, aktuální informace. Usnadní se tak částečně množství administrativní práce, hodnocené řediteli jako velmi zátěžovou;

#### Z pozice poskytovatelů vzdělávání:

- Vycházet z nařízení ministerstva
- Sjednocení základních druhů vzdělávání pro ředitele škol, možnost studia alespoň na jedné VŠ v kraji, vzdělávání jinými než klasickými formami (mentorig, e-learning, poradenství apod.)
- Akceptovat zpětnou vazbu, vycházející ze stávajících vzdělávacích akcí a reagovat na návrhy či potřeby ředitelů
- Sjednotit teorií s praxí, aktualizovat nabídky
- Vytvoření široké oborové základny pro kvalitní teoretické i praktické studium školského managementu;

#### Z pozice základních škol:

- Vypracování aktuálního a fungujícího plánu DVPP nejen pedagogických, ale i řídicích pracovníků
- Možnost získané poznatky ihned aplikovat v praxi
- Z pozice ředitelů základních škol se snažit o pravidelná setkávání, předávání zkušeností, materiálů, podkladů, společně hledat nová řešení ve všech oblastech seberozvoje a vzdělávání

Předložená diplomová práce přináší pohled na stav dalšího vzdělávání řídicích pracovníků ve školství Moravskoslezského kraje. Je zřejmé, že se jedná o aktuální problematiku a cílem práce nebylo změnit současný stav, ale pouze poukázat na situaci, která vzhledem k současnému stavu vzdělávací politiky není ideální a kterou by jistě pomohlo upravit zavedení kariérního řádu pro řídicí pracovníky všech typů škola a školských zařízení. Toto by do dané oblasti vneslo systém a řád, na který by navazovalo hodnocení za strany zřizovatele a ředitele více motivovalo k dalšímu vzdělávání.

Práce ukázala na ochotu řídicích pracovníků ke kontinuálnímu vzdělávání, otázkou zůstává, nakolik je motivující, pokud je realizována ve volném čase daných osob a bez možnosti finančního či kariérního postupu.

V současnosti je třeba si uvědomit, že je nutné se zaměřit na novou úroveň přípravy pedagogických i řídicích pracovníků, a to především z důvodů mnohem vyšších nároků, které jsou na učitele a ředitele kladeny, rovněž nelze zapomínat na aktuálnost a propojení s realitou a praxí.

*„Nevím-li sám, kam jdu, nemohu vést ostatní k cíli. Pokud ovšem cíl neznám, nebo v horším případě vůbec neexistuje, mohu být dlouhodobě přesvědčen, že je vše v naprostém pořádku. Otázkou ovšem zůstává, kde všichni nakonec skončíme“.*

*(Trojan, 2011)*



## Seznam použitých zkratek

AIVD	Asociace institucí vzdělávání dospělých
BOZP	bezpečnost a ochrana zdraví pracovníků
ČŠI	Česká školní inspekce
ČR	Česká republika
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
FS I, II	Funkční studium I. a II. typu
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
KVIC	Krajské vzdělávací a informační centrum
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání Školský management
ŠM	
ŠZ	Školský zákon
ZPP	Zákon o pedagogických pracovnících
ZŠ	základní škola

## Seznam tabulek, grafů a obrázků

Tab. č. 1 – Zjednodušený model organizace řízení vzdělávání v ČR

Tab. č. 2 návratnost dotazníků

Tab. č. 3, Pohlaví respondentů

Tab. č. 4 Věk dotazovaných

Tab. č. 5 Typ dosaženého VŠ vzdělání

Tab. č. 6 Délka manažerské praxe

Tab. č. 7 Oblast, kde se škola nachází

Tab. č. 8 Velikost školy

Tab. č. 9 Typ školy

Tab. č. 10 Druh školy

Tab. č. 11 Funkce mentora, uvádějícího manažera

Tab. č. 12 Dosažené manažerské vzdělání

Tab. č. 13 Pokládáte studium za dostatečné?

Tab. č. 14 Máte ochotu se dále vzdělávat?

Tab. č. 15 Účastníte se vzdělávacích kurzů?

Tab. č. 16 Osobní zkušenost se vzdělávacími kurzy

Tab. č. 17 Délka vzdělávání za rok

Tab. č. 18 Studium bez přijímacích zkoušek

Tab. č. 19 Formy vzdělávání

Tab. č. 20 Důvody zvyšování kvalifikace

Tab. č.21 Důvody, bránící vzdělávání

Tab. č. 22 Finanční motivace

Tab. č. 23 Rezervy v oblastech vzdělávání

Tab. č. 24 – 26 Kontingenční tabulky k výzkumnému předpokladu č. 1

Tab. č. 27 – 28 Kontingenční tabulky k výzkumnému předpokladu č. 2

Tab. č. 29 – 30 Kontingenční tabulky k výzkumnému předpokladu č. 3

Tab. č. 31 – 36 Kontingenční tabulky k výrokům 1 – 4

Graf č. 1 Ochota ke vzdělávání s. 73

Graf. č. 2 Účast na vzdělávacích kurzech s. 75

Graf.č. 3 Osobní zkušenost s kurzy s. 77

Graf.č. 4 Formy vzdělávání s. 81

Graf č. 5 Důvody zvyšování kvalifikace s. 83

Obrázek č. 1 Přehled poslání, rolí a kompetencí podle Karstanjeho s. 25

Obrázek č. 2 Schéma celoživotního učení a vzdělávání, Průcha s. 32

## Použitá literatura a další zdroje

BACÍK, F., aj. *Příprava řídicích pracovníků ve školství*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. IBSN 80-210-1679-5.

BACÍK, F.; KALOUS, J.; SVOBODA, J. aj. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. IBSN 80-86039-49-8.

BAREŠ, M. *Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání*. Praha 2012. 136 s., il. fot. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu.

BOLAM, R. *Educational Administration, Leadership and Management: Towards a Research Agenda*. In BUSH, T. aj. *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. London, Paul Chapman Publishing, 2001. IBSN 0 7619 6555 6.

BUSH, T.; MIDDLEWOOD, D. *Leading and Managing People in Education*. London, Sage Publications, 2005. IBSN 0 7619 4408 7.

CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Management*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého, 2004. IBSN 80-244-0893-7.

EGER, L. aj. *Efektivní školský management*. Plzeň: ekonomická fakulta Západočeské univerzity, 1998. IBSN 80-7082-430-1.

EGER, L. *Technologie vzdělávání dospělých*. Západočeská univerzita v Plzni, 2005. IBSN 80-7043-398-1. 80-249-0465-9.

FIDLER, B., ATTON, T. *The Headship Game. The Challenges of Contemporary School Leadership*. London: RoutledgeFalmer, 2004. IBSN 0-415-27781-7.

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GOLDRING, E. B.; RALLIS, S. F. *Principals of Dynamic Schools. Taking Charge of Change*. Newbury Park: Corwin Press, 1993. ISBN 0-7619-7610-8.
- HANZELKA, M. Funkce ředitele školy. *Řízení školství*. 2007, č. 11, s. 27. ISSN 1214-8679.
- HELLER, R. *Manuál manažera*. Praha: Euromedia Group Ikar, 2004. ISBN
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.
- CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. Dotisk 2011. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEDLIČKA, J. *Úvod do statistických metod v pedagogice*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1976.
- KALOUS, J. aj. *příprava řídicích pracovníků ve školství*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1679-5.
- KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A. aj. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství, 1994. ISBN 80-85866-05-6.
- KOTÁSEK, J., aj. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. Dostupné na WWW:  
<https://www.email.cz/download/i/Ob6TL-XIPbhDproXLCPk0KWJUE1n2dCuCADIEdvBZn4Kso41Mfn1AWwjNqV4r0IxtTtOvaE/bilakniha.pdf>

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-033-3.

KUČEŘÍKOVÁ, P. *Vzdělávání řídicích pracovníků ve školství. Identifikace vzdělávacích potřeb ředitelů středních škol a jejich motivace k dalšímu vzdělávání*. Zlín, 2010. 132 s., il., fot. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Ústav pedagogických věd.

KUCHARČÍKOVÁ, A.; VODÁK, J. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1904-7.

KUPKA, I. *K sebedůvěře krok za krokem*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1676-3.

LAUERMANN, M. Národní projekt. Model Vzdělávání vedoucích pracovníků škola školských zařízení. (Úspěšný ředitel). *Učitelství listy*. 2006. roč. 13, č. 1, s. 1-4. ISSN 1210-6313.

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

LHOTKOVÁ, I. Hýčkáme si ředitele škol...ale opravdu všechny. *Řízení školy*. roč. VII, č. 11/2010, s. 3, 2010. ISSN 1214-8679.

LHOTKOVÁ, I.; TROJAN, V.; KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.

LOJDA, I. *Manažerské dovednosti*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3902-1.

LOJDOVÁ, K. Desatero kvalitního vzdělávání. S Janem Kordou o mapách učebního pokroku a cestách kutikulární reformy. *Komenský* 2012, roč. 137, č. 2, s. 5-11. ISSN 0323-0449.

MÁCHAL, P.; HORÁČKOVÁ, M. *Školský management*. Brno: Mendlova zemědělská a lesnická univerzita, 2009. ISBN 978-80-7375-264-4.

MAGRETTA, J. *Co je to management. Jaká je jeho úloha a proč je věcí každého z nás*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-106-2.

MAŇÁK, J. aj. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1031-2.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

Mc KINSEY&COMPANY *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [online]. 2010- [cit. 2013-01-31] Dostupné z WWW: [http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010\\_09\\_02\\_McKinsey&Company\\_Klesajici\\_vysledky\\_ceskych\\_zakladnich\\_a\\_strednich\\_skol\\_fakta\\_a\\_reseni.pdf](http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_reseni.pdf).

*Metodický portál inspirace a zkušenosti ředitelů*. (RVP) [online] 2012 [cit. 2013-01-05]. Dostupné z WWW: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=100&t=20249&start=40>

MEŠKO, D.; KATUŠČÁK, D.; FINDRA, J. aj. *Akademická příručka*. Martin SR: Vydavatelstvo Osveta, 2006. ISBN 80-8063-219-7.

MŠMT. 2012: *Kariérní systém*. [online] 2012 [cit. 2012-12-28]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/21707>.

MŠMT. 2011: *Výstup z odborné diskuze k projektovému záměru IPn Kariérní systém* (datum konání 17. června 2011 v Praze). [online] 2011 [cit. 2012-12-28]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vystup-z-odborne-diskuze-k-projektovemu-zameru-ipn-karierni?highlightWords=kari%C3%A9rn%C3%AD+%C5%99%C3%A1d>

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

NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0452-4.

OBDRŽÁLEK, Z. *Škola, školský systém, ich organizácia a riadenie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1993. ISBN 80-223-1035-2.

PALÁN, Z. *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academie, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.

POL, M. *Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost? Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. U3-4. Brno: Masarykova Univerzita 1999.

POL, M.; RABUŠICOVÁ, M. *Správa a řízení škol: Rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-32-X.

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK, M. *Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám*. [editor] Ústav pedagogických věd FF MU. *Studia paedagogica*. 2010, s. 85-105. roč. 15, č. 1.



PORTIN, B. S. & WILLIAMS, R. S. *Challenges to Leadership: The Changing Role of the Principal on Washington State*. Olympia WA: Association of Washington School Principals, 1997.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0676-4.

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

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. upravené vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-621-7.

SEDLÁČEK, M. Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie. In ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. aj. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

SEDLÁKOVÁ, H. *Problémy ředitelek samostatných mateřských škol v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy*. Praha, 2012. 145 s., il., fot. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu.

SLAVÍKOVÁ, L.; SLAVÍK, M.; SVOBODA, J. aj. *Ředitelé současnosti pro školu budoucnosti = Management in Education Towards Professional Leadership: Feasibility Study*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-120-6.

SLAVÍKOVÁ, L. *Řízení školy a pedagogického procesu*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-134-6.

SOLFRONK, J. aj. *Řízení školy*. Expertní studie k Rozvaze o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích. *Učitelství noviny*, 1991, 94 (45), s. 13.

SPIPKOVÁ, V.; DVOŘÁKOVÁ, H. *současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-08-16.

SPIPKOVÁ, V.; TOMKOVÁ, A. aj. *Kvalita učitele a profesní standard*. Výzkumný záměr. *Učitelství profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 97-8807-2904-96-9.

SUCHÝ, J., NÁHLOVSKÝ, P. *Koučování v manažerské praxi. Klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1692-3.

ŠALAMOUNOVÁ, Z. *O kvalitu vzdělávání se stát musí starat podporou učitelů* S Ondřejem Hausenblasem o mnohoučenosti, moudrosti a profesionalismu ve vzdělávání. *Komenský* 2012, roč. 137, č. 1, s. 5-11. ISSN0323-0449.

ŠEDIVÁ, O. *Kariérní řád učitele bude do tří let, tvrdí ministerstvo školství*. [online]. 2012 [cit. 2013-01-15.] Dostupné z WWW: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2012/10/karierni-rad-ucitele-bude-do-tri-let-tvrdi-ministerstvo-skolstvi/>

ŠKOLSKÉ ZÁKONY 2012. Praha: 2012, Golden Books. ISBN 978-80-905075-2-4.

ŠULEŘ, O. *Manažerské techniky*. Olomouc: Rubico, 1995. ISBN 80-85839-06-7.

ŠTEFFLOVÁ, J. *Cesta ředitelů k úspěšné škole* [online]. 2006 [cit. 2013-01-30.] Dostupné z WWW:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4057&PHPSESSID=9714df9a5b2436515b08e762bb07d675>

ŠTOČEK, M. *Ředitel školy plánuje. Pracovní sešit ředitele*. Nový Bydžov: ATRE 1995.

STRAKOVÁ, J. aj. Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání, dostupné na WWW: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av\\_evaluace\\_bk.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf)

TROJAN, V. *Kompetence ředitelů škol-Pravomoci nebo schopnosti?* Nitra: Sborník referátů z mezinárodní konference, 2009.

TROJAN, V. Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. [online]. 2011 [cit. 2013-01-21.] Dostupné z WWW: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011\\_3\\_06.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_06.pdf)

TROJAN, V. Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence [online] Praha: ČŠM Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2010 [cit. 2012-12-17]. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/05/vaclav-trojan-vzdelavani-reditelu-skol.html>

TRUNEČEK, J. *Management v informační společnosti: učební texty pro bakalářské studium*. Praha: VŠE, 1997. ISBN 80-7079-201-9.

VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O. *Management. Teorie a praxe v informační společnosti*. Praha: Management Press, 1999. ISBN 80-85943-94-8.

VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, J.; VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha: UJAK, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

ZITELMANN, R. *Proč jsou úspěšní lidé úspěšní*. Praha: Grada Publishing 2011. ISBN 978-80-247-4187-4.

*Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice: Závěry 2012*. [online].  
OECD, 2012 [cit. 2013-13-02]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/file/20716>

## Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník pro ředitele základních škol

Příloha č. 2 Otázky pro ředitele škol - interview

Příloha č. 3 Kariérní řád z roku 2002 (návrh)

Příloha č. 4 Kariérní řád z roku 2011 (návrh)

Příloha č. 5 Program NIDV „Úspěšný ředitel“

## Příloha č. 1 Dotazník pro ředitel škol

(<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGZTY1RtM0JBb3doN1kwSk5CT1paZmc6MQ>)

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,  
je všeobecně známo, že práce ředitele školy je činnost velmi zajímavá a prospěšná, ale zároveň nesmírně náročná. Všichni vzděláváme nové generace a současně je nezbytné, abychom vzdělávali i sami sebe. Ráda bych s vaší pomocí a Vašimi zkušenostmi v přiloženém dotazníku zjistila, jak se ředitelé škol dále vzdělávají a jak přistupují k celoživotnímu vzdělávání v průběhu své řídicí praxe při absenci jakéhokoliv kariérního řádu.

Výsledky tohoto výzkumu a zjištěná data se mohou stát základem pro další výzkum problematiky vzdělávání řídicích pracovníků škol v Moravskoslezském kraji a podkladem pro metodiku krajských úřadů při tvorbě kariérního řádu.

Vyplnění dotazníku by mělo trvat asi 5 až 7 minut a budou zachovány veškeré zásady ochrany osobnosti a zpracování pod kódem. Pokud by z Vaší strany byl zájem o zpracovaná data, ráda Vám je na uvedenou adresu zašlu.

Prosím o zaslání vyplněného dotazníku nejpozději do 15. ledna 2013.

Děkuji za Vaši ochotu, čas a spolupráci v tomto předvánočním období a doufám, že výsledky přispějí k rychlejší tvorbě kariérního řádu ve školství.

Martina Škrobánková, ředitelka ZŠ a MŠ Opava – Suché Lazce,  
studentka PF UK Praha, obor školský management

## Vzdělávání řídicích pracovníků jako součást odborného růstu ředitelů škol

\*Povinné pole

### I. IDENTIFIKAČNÍ OTÁZKY

#### 1. Pohlaví \*

- žena
- muž

#### 2. Věk \*

- do 30 let

- 30 – 35
- 35 – 45
- 45 – 55
- 55 a více

3. Vaše nejvyšší dosažení vzdělání = VŠ typu: \*

- pedagogického
- jiného humanitního
- technického
- ekonomického

4. Kolik let zastáváte řídicí (manažerskou) funkci ve školství? \*

- Do 3 let
- 3 – 10 let
- nad 10 let

5. V jaké oblasti Moravskoslezského kraje se nachází Vaše škola? \*

- Nový Jičín
- Opava
- Karviná
- Ostrava
- Frýdek Místek
- Bruntál

6. Jak velká je Vaše škola? \*

- Do 50 žáků
- 100 – 200
- 200 – 400
- 400 – 600
- 600 a více žáků

- 50 - 100

7. Jedná se o školu: \*

- Venkovskou
- Příměstskou
- Městskou

8. Jedná se o typ školy: \*

- Plně organizovanou
- Pouze s 1. stupněm
- Málotřídni (s odloučeným pracovištěm)

## \*II. SCHOPNOSTI, DOVEDNOSTI, OCHOTA SE DÁLE VZDĚLÁVAT

9. Měl/a jste na počátku své manažerské práce vedle sebe někoho, kdo plnil funkci mentora, který Vám umožnil učit se z jeho zkušeností?

- Ano
- Ne
- pokud by tato možnost byla, přivítal/a bych ji
- nepotřeboval/a jsem to
- jiné

10. Jaký typ studia pro ředitele jste absolvoval/a? \*

- Základní typ studia (F1 pro ředitele škol)
- Rozšiřující typ studia v rámci celoživotního vzdělávání při VŠ (F2 – SVPP)
- Studium školského managementu na VŠ
- Ještě jsem studium neabsolvoval/a
- Právě studuji – uveďte prosím podle výše uvedeného typ studia
- Jiné:



11. Pokládáte toto studium za dostatečné? \*

- Ano
- Ne, chybí mi ještě mnoho informací
- Ano, pokud absolvuji další kurzy v rámci DVPP
- Nevím

12. Máte ochotu se dále vzdělávat? \*

- Ano
- Ne
- Nevím

13. Účastníte se vzdělávacích kurzů pro manažery – řídící pracovníky? \*

- Často
- Zřídka
- Nikdy
- Jiné:

14. Vaše osobní zkušenosti se vzdělávacími kurzy jsou doposud: \*

- Velmi dobré
- Spíše dobré
- Spíše špatné
- Velmi špatné
- Jiné:

15. Kolik dnů čistého studijního času byste byl/a ochoten/a věnovat dalšímu studiu během roku? \*

- 5 dnů
- 5 – 10 dnů
- 10 – 15 dnů
- 15 a více dnů

16. Pokud by vysokoškolské studium školského managementu bylo možno začít studovat bez absolvování přijímacích zkoušek, přihlásil/a byste se? \*

- ano jistě
- ano možná
- asi ne
- určitě ne
- nevím

17. jaká forma vzdělávání řídicích pracovníků by Vám vyhovovala? \*



- Jednorázové semináře několikrát ročně
- Distanční vzdělávání
- Sebevzdělávání (četba odborné literatury a časopisů, studium legislativy aj.)
- Otevřené e-learningové kurzy při VŠ
- Systematické vzdělávání probíhající v opakujících se cyklech VŠ studium

18. Důvody ke zvyšování kvalifikace: \*

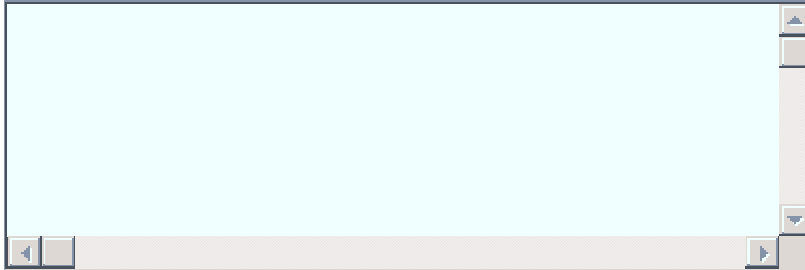
- Cítím to pro svou potřebu a sebevzdělávání
- Je to nutné pro můj kariérní růst
- Vyžaduje to moje současná pracovní pozice
- Vědomosti, získané v základním studiu pro ředitele mi nepostačují pro výkon funkce
- Důvodem je stále se měnící legislativa – vyhlášky, zákony, předpisy
- Jiné

19. Důvody, které mi brání v dalším vzdělávání: \*

- Velké množství práce
- Nedostatek času
- Mnoho aktivit a zájmů mimo pracovní vytížení
- Rodinné problémy
- Zdravotní problémy
- Velká vzdálenost VŠ, nabízející tento typ vzdělávání
- Nechce se vám do toho

-  Asi bych to nezvládl/a
-  jiné

20. Osobní sdělení na závěr Napište, co Vám v dotazníku chybělo, s čím se v oblasti svého vzdělávání potýkáte nebo z čeho máte radost



Odeslat

## **Příloha č. 2 Otázky pro ředitele škol (podklad pro interview)**

- 1) Jste spokojen/a se současným stavem „kariéry“ ředitele školy, jak je nastaven?
- 2) Máte chuť se dále vzdělávat, když vás k tomu nenutí ani zřizovatel, ani legislativa?
- 3) Přivítal /a byste zavedení postgraduálního studia pro vedoucí pracovníky ve školství, které by bylo jednotné pro všechny a s možností studia na nejbližší vysoké škole?
- 4) Bylo by pro vás motivací finanční ohodnocení poté, co byste dokončili předepsaný typ studia?
- 5) Co považujete za nejpalčivější problém v řízení vaší školy a můžete s ním něco udělat?
- 6) V jakých oblastech své práce máte ještě rezervy, které by bylo možné odstranit dalším vzděláváním, které oblasti vzdělávání cítíte jako nutné?

## Příloha č. 3 – Kariérní řád z roku 2002 (návrh)

Učitelské noviny č. 44/2002

### Kariérní řád pro učitele

#### RADEK SÁRKÖZI, UČITELSKÝ ODBOROVÝ KLUB

Je více než jisté, že zavedení kariérního řádu je záležitost čistě politická, protože se tento krok neobejde bez masivního zvýšení rozpočtu školství. To je už 5 let vládní prioritou číslo jedna, a proto očekáváme, že se bude v roce 2004 podílet na HDP minimálně 6 procenty. Náš návrh dává větší prostor zřizovatelům škol a ředitelům, ale zachovává jistoty pro kvalifikované učitele, které by neměli v případě zavedení smluvních platů. Jedná se o příspěvek k diskusi o budoucnosti kariérního řádu pro pedagogické pracovníky.

#### Kariérní řád pedagogických pracovníků

	Zařazení	Požadavky	Atestace A	Atestace B	Atestace C	Plat
1	vychovatel	maturita + pedagogické vzdělání				60% +10% za každou atestaci
2	učitel	státní zkouška z pedagogiky, psychologie a aprobačních předmětů	1. angličtina; 2. další cizí jazyky; 3. počítačová gramotnost; 4. školský management; 5. školské právo; 6. komunikační výchova; 7. pedagogické a psychologické poradenství; 8. lektor pedagogické praxe (studenti, začínající učitelé); 9. evaluace ve vzdělávání (tvorba testů atd.)			100% +10% za každou atestaci
3	metodik	státní zkouška z pedagogiky, psychologie a aprobačních předmětů + určené atestace		1. lektor akreditovaného programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; 2. autor učebních textů; 3. odborná publikační činnost; 4. vyšší titul než magistr		100% +10% za každou atestaci

#### Zařazení

V návrhu se neobjevuje **ředitel**, protože jde spíše o pracovníka řídicího. Ředitelé a jejich zástupci by měli být odměňováni podle tohoto kariérního řádu, pouze pokud by zároveň učili, a to poměrně podle týdenního úvazku. Druhou část platu řídicích pracovníků by určoval zřizovatel školy podle vlastního mzdového předpisu. Zřizovatel také musí určit požadavky (včetně akreditací), které musí ředitel splnit, pokud se chce o toto místo ucházet při konkurzu. Všichni stávající pedagogičtí pracovníci budou rozděleni do dvou stupňů. **Vychovatel** zahrnuje pracovníky ve školních družinách, učitele mateřských škol, vychovatele na internátech a další zaměstnance, od nichž se vyžaduje středoškolské pedagogické vzdělání. Také sem můžeme zařadit pozici **asistent učitele**, která zatím na českých školách zcela chybí. Stávající **nekvalifikovaní učitelé** si budou muset doplnit vysokoškolské a pedagogické vzdělání. Pokud to ve stanovené přechodné době nestihnou,

budou přeřazeni na místo odpovídající vzdělání vychovatele nebo budou muset ze škol odejít. **Metodik** stojí na tomto žebříčku nejvýše. Měl by to být zkušený pedagog, který je schopen učit učitele a kvalifikovaně jim pomáhat při práci. Šlo by tedy o autory učebnic, výukových textů atd. Pokud by se chtěl učitel ucházet o místo inspektora, musel by splnit všechny podmínky tohoto zařazení plus další podmínky požadované při konkurzu.

#### **Atestace**

Nový systém atestací přinese jistě řadu přechodných problémů. Atestace by měla udělovat speciální střediska (nabízí se využití pedagogických center a vysokých škol). Tato činnost by ale měla být umožněna i soukromým firmám a osobám. K získání **atestací A** stačí úspěšně absolvovat praktickou zkoušku (viz mezinárodně uznávané zkoušky ECDL, TOEFEL atd.). Získání **atestací B** bude záležitostí dlouhodobější. Uvedené atestace slouží pouze jako příklady a lze je dále rozšiřovat podle potřeb školství. Proto necháváme otevřenou rubriku **atestací C**, kam lze například zařadit praktické atestace typu organické využívání moderních metod ve vlastních hodinách, úspěchy v oboru mimo školní prostředí (např. výstavy u učitelů výtvarné výchovy) atd.

#### **Pracovní doba**

Doporučujeme změnit týdenní pracovní dobu všech učitelů (ZŠ i SŠ) následujícím způsobem: přímá výuka (20 hodin), dozory a suplovačí pohotovosti (5 hodin), vzdělávání (5 hodin). Zbytek je příprava na hodiny, oprava písemných prací atd. Výuka nad tento rámec by byla považována za přesčas. **Dovolená** by měla zhruba odpovídat délce všech prázdnin.

#### **Plat**

**Základní plat kvalifikovaného učitele** by měl odpovídat průměrné mzdě v zemi.

Navrhujeme 15 000 korun. Za každou ze získaných atestací by učitel dostal 10 % navíc. Kromě tohoto nárokového platu podle vzdělání by celkovou mzdu tvořily ještě **nárokové složky**, které by určoval zřizovatel vnitřním mzdovým předpisem a udílel ředitel školy. Příkladem těchto složek může být vedení školní knihovny, pořádání soutěží, třídnictví, příprava žáků na přijímací zkoušky a k maturitě, zvýšené nároky na výuku předmětu, exkurze atd. Doporučujeme určovat výši těchto peněz podle délky času stráveného se studenty navíc nebo podle počtu studentů. **Nenároková složka** platu by byla pouze jedna – **kvalita (výsledky) pedagogické práce**. Byla by v kompetenci ředitele školy. Při takové podobě odměňování učitelů se nabízí financovat základní plat ze státního rozpočtu, nárokové složky z fondů zřizovatele a nenárokové ze školného, dalších příjmů školy a fondů zřizovatele. Školné je ovšem pro současnou vládu tabu a raději špatně zaplatí pedagogy, než aby jeho vybírání umožnila na všech základních nebo alespoň středních školách.

#### **Platnost**

Zavedení kariérního řádu se neobejde bez **přechodné doby** jednoho až pěti let, kdy si budou muset stávající nekvalifikovaní učitelé doplnit pedagogické nebo dokonce i vysokoškolské vzdělání. V této podobě by mohl platit nejen na „státních“ školách, ale také na všech školách soukromých.

**Příloha č. 4 – Kariérní řád z roku 2011 (návrh)**

Kariérní stupeň	Pedagogické pozice	Funkční pozice
<b>1. stupeň</b>	<b>začínající učitel</b>	nemůže vykonávat žádnou z funkčních pozic
adaptační období	po dobu 1 nebo 2 let pedagogické praxe	
<b>2. stupeň</b>	<b>učitel</b>	a) může vykonávat <b>specializovanou činnost</b> (s výjimkou nově navrhaných činností uvádějícího učitele a fakultního učitele)  b) může vykonávat funkci zástupce ředitele
výkon standardních učitelských kompetencí	po 1 až 2 letech pedagogické praxe a dále	
<b>3. stupeň</b>	<b>učitel s 1. atestací</b>	a) může vykonávat <b>všechny druhy specializovaných činností</b>  b) může vykonávat <b>funkci ředitele</b>
učitel – expert v pedagogické teorii a praxi	po 6 – 9 letech pedagogické praxe a dále	
<b>4. stupeň</b>	<b>učitel s 2. atestací</b>	a) může vykonávat <b>všechny druhy specializovaných činností</b>  b) může vykonávat <b>funkci ředitele</b>
učitel – expert v andragogice a v pedagogické teorii a praxi	po 10 – 15 letech pedagogické praxe a dále	

## **Příloha č. 5 – program NIDV „Úspěšný ředitel“**

### **NÁRODNÍ PROJEKT ÚSPĚŠNÝ ŘEDITEL**

Prioritním cílem projektu je vytvoření nového modelu systémové přípravy pro vedoucí pracovníky škol a školských zařízení v rámci České republiky a jeho ověření v praxi. Model je koncipován ve třech úrovních.

#### **A) ZÁKLADNÍ PŘÍPRAVA.**

Cílem je připravit vedoucí pracovníky škol a školských zařízení na výkon řízení školy. Probíhá formou Studia pro ředitele škol a školských zařízení (FS I). Obsah je založen na definici kompetencí ředitele pomocí popisu činností, které by měl umět vykonávat.

#### **B) PROFESIONALIZAČNÍ PŘÍPRAVA.**

Cílem je zajistit vysokou míru odborné připravenosti vedoucích pracovníků škol a školských zařízení pro výkon řídicí funkce. Je realizována formou Studia pro vedoucí pedagogické pracovníky (FS II), které se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole.

#### **C) FUNKČNÍ PRŮBĚŽNÉ DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ.**

Cílem je poskytnout informace a prohloubit dovednosti nezbytné pro kurikulární změny v oblasti řízení školství v souladu s dlouhodobými trendy rozvoje společnosti, krajů, obcí a samotných škol a školských zařízení. Vzdělávání probíhá účastí na fakultativně volených modulech: Kurikulární změny a nová role školy, Manažerské řízení procesů změn ve škole, Řízení kvality a její hodnocení, Strategie rozvoje školy, Supervize v manažerské praxi.

#### **CÍLOVÁ SKUPINA PROJEKTU**

Vedoucí pracovníci úplných škol poskytujících základní vzdělání, středních škol, konzervatoří a vyšších odborných škol (mimo hlavního města Prahy).

#### **CO ZÍSKÁ ÚČASTNÍK PROJEKTU:**

- Základní a specializované znalosti a dovednosti v oblasti profesionálního řízení organizace
- Nejnovější informace z oblasti rozvoje odborného vzdělávání u nás a v EU
- Možnost výměny zkušeností s předními odborníky
- Inovační podněty pro zkvalitnění vlastní práce
- Aktuální informace ve studijních textech vytvořených účelově pro projekt



- Kontakty s angažovanými kolegy
- Absolventi obdrží osvědčení o účasti dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

## Seznam všech výstupů za dobu realizace projektu

Národní projekt Úspěšný ředitel byl realizován od 1. 12. 2005 do 30. 9. 2008. V tomto období probíhaly aktivity, které vždy směřovaly k plnění hlavních a dílčích cílů projektu. Závěrečné celkové výstupy a výsledky projektu jsou následující:

Položka	Plánovaná hodnota	Dosažená hodnota
<b>Celkem podpořených osob</b>	<b>4 550</b>	<b>4 953</b>
<b>Z toho úspěšných absolventů</b>	<b>4 550</b>	<b>4 744</b>
<b>Lektoři projektu</b>	<b>420</b>	<b>482</b>
<b>Vydané studijní texty</b>	<b>18</b>	<b>18</b>
<b>Sborníky závěrečných prací absolventů</b>	<b>15</b>	<b>15</b>
<b>Závěrečná konference</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Všechny výstupy projektu byly bezesbytku a velmi úspěšně naplněny.

### Vydané studijní texty

#### A. Základní příprava - Studium pro ředitele škol a šk. zařízení (FSI)

*Studijní texty FSI*

*11 ks*

4 moduly:

Modul A Základy práva

Modul B Pracovní právo

Modul C Financování školy

Modul D Organizace školy a pedagogického procesu

4 moduly inovace v roce 2006:

Modul A Základy práva

Modul B Pracovní právo

Modul C Financování školy

Modul D Organizace školy a pedagogického procesu

3 moduly volitelné:

Time management

Základy personálního managementu

Efektivní komunikace a vyjednávání

-