

Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta



Diplomová práce
Kvalita ve vzdělávání
Reaching Quality in Education

Vedoucí práce:
PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor:
Bc. Jaroslav Kalousek

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma Kvalita ve vzdělávání napsal samostatně a výhradně s použitím pramenů, literatury a odborných zdrojů, které jsou uvedeny a ocitovány způsobem pro vědeckou práci obvyklým, a pod odborným vedením PaedDr. Nataši Mazáčové, Ph.D.

V Praze dne

.....
(podpis) Bc. Jaroslav Kalousek

Poděkování

Nejprve bych rád poděkoval vedoucí své diplomové práce PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za poskytnutou tvůrčí volnost a odborné rady. Dále děkuji Mgr. Janu Gerykovi, Ph.D. za expertní rady z oblasti statistiky v rámci externích konzultací.

Děkuji také všem, kteří mne při tvoření práce vytrvale podporovali. V neposlední řadě bych chtěl poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotní podělit se o svou zkušenost, a tím práci obohatili o důležité informace.

Anotace

Základní teze předkládané diplomové práce je, že pedagogický proces je klíčovou aktivitou každé školy a ředitel je v dosahování kvality pedagogického procesu klíčovou osobou. Autor se odmítá spokojit s definicí ředitele jako manažera, který „řídí“ školu. Pomocí analýzy zahraničních výzkumů seznamuje čtenáře s konceptem leadershipu - „vedení“ ve školním prostředí. Management a leadership pečlivě dělí do dvou spojitých nádob. Teorie *řízení podle kompetencí* tvoří základ následného rozboru vzdělávání ředitelů v ČR a dalších státech. Autor se jako rámce úvah přidrží vzdělávacích koncepcí OECD. Výzkum primárních dat hledá proměnné, které ovlivňují kompetenci leadership u 112 ředitelů českých škol. Pro analýzu dat autor zvolil statistickou metodu „obecné lineární modely“ (GLM).

Abstract

A cornerstone of the following thesis is conviction, that education is a core activity of every school and its headteacher is a main character in reaching quality of education. Leadership and management must go hand in hand, but they are not the same. In his analysis author uses many foreign researches to introduce leadership in the school environment. A theory of management by competencies is an introduction for the following comparison of the headteachers education in selected countries. Author keeps on mind an education policy of the OECD. A quantitative research among 112 headteachers is a synthesis of the previous qualitative analysis. A statistic method of generalized linear models (GLM) was used for analysis of the data.

Klíčová slova

Ředitel školy, řízení podle kompetencí, leadership, management, kvalita, vzdělávání

Keywords

Headteacher, management by competencies, leadership, management, quality, education

Obsah

Obsah	6
Úvod	8
1 Struktura práce	11
2 Použité metody a postup zpracování diplomové práce	13
2.1 Metody vědecké práce	13
2.2 Metody použité při zpracování diplomové práce	13
2.3 Realizace výzkumu sekundárních dat	15
2.4 Realizace výzkumu primárních dat	15
3 Aktuálnost a relevantnost řešené problematiky	16
3.1 Profesionální standard a kvalita učitele	19
3.2 Projekt Kariéra	20
4 Kvalita ředitele školy	26
4.1 Vedení pedagogického procesu	29
4.2 Kontrola pedagogického procesu	32
4.3 Evropský trend v hodnocení	34
5 Management a Leadership ve školství	38
5.1 Vymezení základních pojmů	38
5.1.1 Management	40
5.1.2 Leadership	44
5.2 Kompetence	46
5.2.1 Řízení podle kompetencí	47
5.2.2 Kompetence žáka	52
5.2.3 Kompetence učitele	54
5.2.4 Kompetence ředitele	55
6 Školní leadership ve světě a jeho chápání	60
6.1 Komparativní analýza vzdělávání ředitelů	61
6.1.1 Velká Británie	62
6.1.2 Česká republika	63
6.1.3 Norsko	65
6.1.4 Skotsko	65
6.1.5 Rakousko	66
6.1.6 Kanada	66
6.1.7 Nový Zéland	68

7 Výzkum kompetence leadership u ředitelů škol v ČR.....	70
7.1 Cíl, výroky, hypotézy.....	70
7.2 Charakteristika výzkumného vzorku	71
7.2.3 Způsob sběru dat.....	71
7.3 Postup a použité metody	73
7.3.1 Dotazník.....	77
7.4 Provedení předvýzkumu	78
7.5 Průběh dotazníkového šetření	78
8 Metoda vyhodnocení dat	80
9 Výsledky výzkumu	81
9.1 Statistické údaje o respondentech	82
9.1.1 Rozdělení respondentů podle pohlaví.....	82
9.1.2 Rozdělení respondentů podle věku	83
9.1.3 Rozdělení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání	85
9.1.4 Rozdělení respondentů podle celkové délky ředitelské praxe	86
9.1.5 Rozdělení respondentů podle celkové délky ped. praxe.....	87
9.1.6 Rozdělení respondentů podle druhu školy.....	89
9.1.7 Rozdělení respondentů podle počtu pedagogického personálu	90
9.1.8 Rozdělení respondentů podle pracovní zkušenosti mimo školství	92
9.2 Analýza závislostí	92
9.2.1 Lineární model.....	94
9.3 Vyhodnocení hypotéz	99
9.4 Vyhodnocení dílčí otázky č. 20	102
10 Diskuse	103
Závěr	108
Seznam použitých zdrojů	110
Seznam použitých tabulek.....	117
Seznam použitých obrázků	118
Seznam použitých grafů	119
Summary.....	120
Seznam příloh.....	121
Přílohy.....	Chyba! Záložka není definována.

Úvod

Vzdělávání a výchova v současných podmínkách České republiky představuje pro školy hledání cesty vlastního rozvoje, která povede ke **zvyšování kvality vzdělávání** a jejího soustavného dosahování. Z obecného pohledu musí školy řešit překážky, které se na této cestě objevují. Jedná se například o konkurenční boj o žáky, globalizaci vzdělávání, neustálou změnu spojenou s přelomem volebních období, rychlý vývoj nových technologií, omezené množství disponibilních zdrojů včetně kvalitního lidského kapitálu. V neposlední řadě také disproporci společenské objednávky, která po škole často žádá zvýšení kvality služeb společně s omezením či úplným zrušením pravidel a povinností týkajících se žáků.

V posledních padesáti letech docházelo v celém světě k dramatickým změnám v prostředí, v němž se realizuje vzdělávání. Mluvíme tu o redefinici vzdělávacích obsahů a cílů vzdělávání, které ve svém funkcionalistickém pojetí měli zajistit především kvalifikovanou pracovní sílu. Toto pojetí úzce souvisí s masifikací ekonomicky relevantního vzdělávání, která nebývale vzrostla v druhé polovině dvacátého století. Ekonomický úspěch byl definován znalostí nových výrobních postupů, inovacemi a pokroky ve vědě. V souladu s tím, jak se zkracovala záruční lhůta informací, zejména s boomem informačních technologií, je termín informační společnost postupně nahrazován termínem společnost vědění, nebo také znalostní společnost. V této společnosti se už nikdo neučí pro moudrost, ani sebepoznání ve smyslu řecké *gnóthi seauton*, nikdo se neučí proto, aby něco věděl, nýbrž jen kvůli učení samotnému, protože veškeré vědění rychle zastarává (LIESSMANN, 2012).

Škola je v této situaci nucená redefinovat samu sebe. Obraz studnice uchovávající znalosti v neměnné podobě pro generace následující se změnil v ubíhající tok, kde vše plyne a nic netrvá. Víc, než kdy před tím, je zřejmé, že tím, co zakládá profesionalitu učitelské profese, je efektivní přenos vědění ve smyslu vybavování kompetencemi a rozvíjením poznávacích schopností žáků. Zajištění kvality tohoto procesu je kritickým bodem všech úvah o škole na národní i mezinárodní úrovni. Znalosti a dovednosti žáků pravidelně podrobujeme testování a následně je srovnáváme, dáváme do souvislosti

s reformami, strukturami vzdělávacích systémů, s ekonomickými a sociálními parametry. Záměrem šetření typu PISA je zvýšení kvality vzdělávání na národních úrovních tak, aby v první řadě Evropané, potažmo obyvatelé tzv. západního světa zvýšili svou konkurenční schopnost na globálním trhu práce a udrželi si své dosavadní výsadní postavení.

Ekonomiku státu táhnou kupředu podniky, které mají přímo ze své podstaty v popisu práce hledání cesty rozvoje, která povede k maximalizaci zisku. Ten je ohrožován daňovou zátěží, výší minimálních mezd, relativně častými změnami legislativního vymezení rámce podnikání, „monopolním“ postavením nadnárodních podniků, měnovými podmínkami v oblasti exportu a importu, rostoucí silou konkurenčního boje v globálním prostředí. Mezi způsoby, jak dosáhnout maximálního zisku, řadíme především snižování výrobních nákladů v kontextu efektivnějšího využívání disponibilních zdrojů, zlepšováním postupů a technologií, využíváním spolupráce mezi podniky se zohledněním jejich případných komparativních výhod, nebo využíváním kvalitního lidského kapitálu.

Lidský kapitál představuje v současnosti základní úhelný kámen při usilování o úspěch firmy v nekompromisním konkurenčním prostředí. Odtud také plyne volání zaměstnavatelů po větším propojení světa školy a světa práce. Je už pravidlem, že firmy úspěšné a nadnárodní vytvářejí vlastní vzdělávací programy hlavně v oblasti tzv. tvrdých dovedností pro nové i stávající zaměstnance, případně využívají služeb některé z mnoha agentur zabývajících se rozvojem profesionálů v oblasti coachingu, tréninku měkkých dovedností, rozvoje jazykových znalostí, prezentačních schopností apod. Otevřenou otázkou tak zůstává, jakými konkrétními kompetencemi by měla škola svého absolventa vybavit, do jaké míry má být škola v tomto směru jednotná či diferencovaná, jak toho škola chce dosáhnout, co by měla změnit a co zachovat, jaké jsou cesty vedoucí k dlouhodobému úspěchu a ke zvýšení konkurenceschopnosti školy, jak dosáhnout stanovených cílů a za jak dlouho, a zda-li to dokáže škola sama ze sebe? Jak vypadá vize kvalitní školy pro jednadvacáté století? A jak tuto kvalitu definujeme?

Celá řada otázek, na které je nesnadné najít odpověď. Jejich charakter je natolik komplexní, že vylučuje jednoznačné či dokonce jednoduché odpovědi. Cítíme ovšem, že definování odpovědí je nutné, pokud jsme jen trochu nespokojeni se stávajícím stavem

školsství v České republice. Jsou to současně i otázky, které si musí položit každý skutečný lídr (vůdce) školy, jakožto její ředitel. Ten má zodpovědnost vůči svému zřizovateli, bez něhož se neobejde. Celek pak zastřešuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Vzniká tu tak celá řada možností, jakým způsobem a kam bude usměřena energie všech zúčastněných stran od synergického efektu až po ztrátu energie vzájemným přetlačováním. Jistotou zůstává, že ten, kdo stojí v čele školy, má moc svým kompetentním přístupem k výkonu funkce ředitele zajistit budoucnost jím vedené školy. Přetvořit ji dlouhodobou a systémovou prací v moderní vzdělávací instituci, kam chodí děti či studenti rádi, kde chce učit víc učitelů, než kolik může škola využít, kde pravidelně potkáte rodiče hovořící s učiteli, kde je škola přirozeným živoucím centrem komunity.

„Během posledních několika let jsme byli svědky reformování a restrukturalizování vzdělávání a výchovy, ne jen ve Velké Británii, ale v mnoha zemích napříč celým světem. Výsledkem toho je, že je mnohem důležitější, než kdy dříve, aby lídři ve školách a školský management cíleně rozvíjeli schopnosti a dovednosti, které je uschopňují k efektivnímu a zodpovědnému zvládnání nového druhu zodpovědnosti, které jsou vystaveni“ (DAVIES, 2003, s. 1).

Do centra naší pozornosti se tak dostává ředitel školy, jakožto jeden z vůdčích a tvůrčích aktérů bezprostředně ovlivňujících kulturu a klima školy. Mnohé výzkumy posledních několika let se zabývaly tvorbou kompetenčního modelu ředitele školy. Tato práce na ně navazuje a svou pozornost soustřeďuje na „vůdcovské“ schopnosti ředitele, na kompetenci Leadership.

1 Struktura práce

V úvodní části vymezíme obecný rámec zkoumané problematiky na základě analýzy pramenů. Seznámíme se se základními dokumenty, které mají mít zásadní vliv na kvalitu a výkon českého vzdělávacího systému v blízké budoucnosti. Dále se zaměříme na osobu ředitele školy, jehož význam, role a funkce se v reakci na překotný vývoj vzdělávacího kontextu v celosvětovém měřítku dramaticky mění. Popíšeme současnou situaci a naznačíme paralely k evropským trendům ve vzdělávání.

V teoretické stati si přiblížíme vybrané koncepce z obecné teorie managementu a vysvětlíme si rozsah pojmu *leadership* (vůdcovství), kterého autoři hojně užívají zejména v zahraniční odborné literatuře právě v souvislosti s novými výzvami výchovy a vzdělávání v 21. století. Akcentujeme roli ředitele školy, jako tvůrce a garanta kvality výchovně vzdělávacího procesu na jím řízené škole. Očekávaným přínosem předkládané diplomové práce je rozšíření stávajícího obzoru o poznatky získané v zahraničních výzkumech zabývajících se rolí ředitele školy, jeho kompetencemi, a dopadem jeho činnosti na vzdělávací výsledky žáků. Konfrontujeme český pohled na problematiku s evropskými, potažmo světovými trendy ve vzdělávání.

Autor cíleně pracuje s požadavky vzdělávacích strategií OECD a pokouší se o propojení s národními aspiracemi na zvýšení kvality ve vzdělávání. Za premisu nám slouží vědecký přístup *řízení podle kompetencí* (Management by Competencies), jehož kompetenční pravidlo zní: „Všechny úspěchy a neúspěchy firmy souvisí s kompetencemi lidí, kteří pro firmu (školu) pracují. Z tohoto důvodu lze také všechny myslitelné potíže řešit zásahy na úrovni kompetencí“ (PLAMÍNEK, FIŠER, 2005, s. 176).

Výzkumná část práce sestává ze dvou částí. Kvalitativní analýza českých a zahraničních výzkumů z oblasti kompetenčních modelů ředitele školy nám umožnila extrahovat kompetenci *leadership* v jejích různých podobách a odlišných důzdech. Následně jsme provedli syntézu těchto zjištění do podoby dotazníku. Druhá kvantitativní část výzkumu se soustředí na hledání proměnných, které mají vliv na míru osvojení kompetence *leadership* řediteli škol v České republice.

Závěrečnou část práce věnujeme analýze poznatků a shrnující syntéze získaných údajů. Diskusi pojal autor jako prostor k tvůrčímu odlehčení a kritickému zhodnocení

práce. Povinným doplněním bude soupis použité literatury, vědeckých článků, internetových a dalších zdrojů.

2 Použité metody a postup zpracování diplomové práce

Účelem této kapitoly je seznámit čtenáře s volbou použitých vědeckých metod a představit postup zpracovávání diplomové práce.

2.1 Metody vědecké práce

Při zpracovávání diplomové práce jsme použili vědecké metody. Metoda je nástroj nebo technika, kterou používáme k získávání a analyzování dat. Mezi metody řadíme dotazování, pozorování či interview. Metodologie potom popisuje, jak má být výzkum prováděn. Teorie provedení zahrnuje teoretické a filozofické předpoklady, na kterých je daný výzkum postavený, a pravděpodobné dopady na použitou metodu či metody. Provádění kvalifikovaného výzkumu vyžaduje porozumění a jasné odlišení obou termínů. Metoda zahrnuje nejrůznější prostředky, kterými data sbíráme a analyzujeme. Metodologie znamená přístup ke konkrétnímu výzkumu.

Metoda je ve vědě používaný systematický postup, který uplatňujeme při zkoumání jasně vymezené reality, ve které nacházíme vědecký problém založený na určité teorii. Nejčastěji se setkáváme s metodou historickou, komparativní a typologickou. Základní myšlenkové operace, které využíváme v rámci metodických postupů, jsou idealizace, zobecňování, srovnávání, analýza, syntéza, indukce, dedukce, analogie, klasifikace a model. Odborná literatura uvádí vědecké metody analyticko-syntetickou, induktivní, deduktivní, logicko-systematickou, historickou a analogickou. Z výzkumných nástrojů potom pozorování, pokus, měření, rozhovor a dotazníkový průzkum (POKORNÝ, 2004).

2.2 Metody použité při zpracování diplomové práce

Při zpracování předkládané diplomové práce jsme použili analyticko-syntetickou metodu a pro realizaci empirického výzkumu primárních dat použijeme dotazníkový průzkum.

1. Analyticko-syntetická metoda

Analýza představuje schopnost rozčlenit zkoumaný objekt na jednotlivé části a vymežit vztahy mezi těmito částmi. Tento postup nám umožňuje odhalit strukturu

zkoumaného objektu, oddělit podstatné od nepodstatného a za použití redukce zkoumané reality tuto realitu zjednodušit. Znamená to vytváření určitých abstrakcí a idealizací reality za účelem jejího snazšího pochopení.

Syntézou následně jednotlivé části, vlastnosti a vztahy sjednotíme do jednoho celku, kterým může být výrok, plán či závěr. Syntéza je unikátní komunikací jednotlivých částí analýzy. Syntéza a analýza spolu stojí v nerozborné jednotě (POKORNÝ, 2004).

2. Modelování

Metoda modelování slouží ke zkoumání odlišností mezi skutečným a žádoucím modelovaným nebo teoretickým chováním. Jejím cílem je modifikovat chování jedince prostřednictvím dalších znalostí a dovedností (KOVÁCS, 2009).

Modelování je většinou pojímáno jako transdisciplinární činnost. V našem případě jsme zapojili poznatky z matematiky, teorie systémů, teorie pravděpodobnosti, informatiky a kognitivních věd. Modelování nedokáže v žádném případě obsáhnout samotnou realitu, nýbrž je zjednodušeným pohledem na určitou část reálného světa. Model a jeho parametry jsou výsledkem analýzy systému, jeho úpravou pak lze syntetizovat nový systém, již s požadovanými vlastnostmi. Na něm pak lze ověřovat další vlastnosti, především robustnost a citlivost na změny (DLOUHÝ, 2005).

3. Sebereflexe

Sebehodnocení je subjektivním hodnocením vlastních činů, pocitů, činností a jevů se snahou o jejich objektivní zhodnocení. V oblasti rozvoje lidských zdrojů ji lze vhodně uplatnit u manažerů, kteří mají vysokou míru zodpovědnosti za odvedené výkony (PLAMÍNEK, FIŠER, 2004).

4. Dotazníkové šetření

Předmětem analytických metod je sledování generických kvalit člověka prostřednictvím podnětových situací, které se nemusí přibližovat realitě, ale které dokážou odhalit kompetence manažerů, např. dotazníky. Všechny odpovídající přístupy umožňují identifikovat silné stránky a potřeby dalšího rozvoje (Kubeš, Spillerová, Kudrnický, 2004).

Metoda dotazování patří k nejpoužívanějším postupům při získávání dat v kvalitativních i kvantitativních typech průzkumů. Nástrojem je dotazník nebo záznamový

arch, který je v našem případě prostředkem komunikace mezi výzkumníkem a respondentem. Při sestavování dotazníku jsme kladli důraz na vyhovění třem základním požadavkům:

- a. Účelově technickým – sestavení a formulace otázek tak, aby respondent odpovídal co nejpřesněji na to, co výzkumníka zajímá;
- b. Psychologickým – vytvoření podmínek, které zajistí, že pro respondenta bude odpovídání snadným, příjemným a žádoucím úkolem;
- c. Srozumitelnosti – dotazník by měl vše vysvětlit tak, aby respondent všemu rozuměl; chápal, co po něm výzkumník chce, a jak má postupovat (FORET, 2008).

2.3 Realizace výzkumu sekundárních dat

Při realizaci výzkumu sekundárních dat jsme používali především analyticko-syntetickou metodu s cílem získání nových poznatků o současném stavu vědeckého bádání ve zvolené oblasti. Pro studium a analýzu jsme používali odborné vědecké monografie, články ve vědeckých časopisech, odborné databáze knihoven vysokých škol a výzkumných ústavů, příspěvky v konferenčních sbornících, elektronických časopisech a dalších médiích. Sekundární data jsme získali z českých a zahraničních informačních zdrojů.

2.4 Realizace výzkumu primárních dat

Realizace výzkumu je cesta vypodložená znalostmi z teorie, na základě kterých formulujeme určitá očekávání. Cílem je nalezení důkazů, které potvrdí či vyvrátí výzkumné hypotézy. Při rozhodování o použití vhodné výzkumné metody je na místě zohlednit faktory náročnosti, přesnosti a vhodnosti dané metody. Detailní popis volby metody, popis vzniku a struktury, uvádíme v praktické části v podkapitole 7.3 *Postup a použité metody*.

K vyhodnocení dat jsme použili statistické metody deskriptivní statistiky a analýzy závislostí, konkrétně potom *obecné lineární modely* s využitím statistického programu *RStudio*.

3 Aktuálnost a relevantnost řešené problematiky

S použitím terminologie vytvořené českým sociologem Janem Kellerem, můžeme popsat vývoj školy od *chrámu* vědění, kdy bylo vzdělání určeno jen pro úzkou skupinu lidí, k sociálnímu *výtahu*, který zajišťoval ve zhruba třiceti poválečných letech vstup lidovým masám do střední třídy, až po školu jako *pojišťovnu*, kdy vzdělání plní funkci pojistky před sestupem do nižší sociální třídy. Například před padesáti lety měl francouzský maturant šanci ½, že zaujme řídicí pozici. Dnes má takovou šanci bakalář. Keller nám nabízí ještě další kategorii k prozkoumání – škola jako *parkoviště* mládeže. Popisuje školu jako obrovskou retenční nádrž, jako školní družinu, na jejíž chod stát věnuje jen přesně tolik peněz, kolik je potřeba k udržení tisíců mladých lidí mimo trh práce. Politici mohou být kritizováni za vysokou nezaměstnanost, mnohem méně potom za neschopnost škol skutečně vzdělávat mladé (KELLER, 2008).

Uvedeným jsme se dotkli hned několika palčivých problémů českého školství. Vývoj společenské situace se zrychluje a škola ze své podstaty nositelky tradice národa reaguje na změny pomalu a bez dnes tolik skloňované dynamiky. Resort školství se stává důležitým často jen před volbami, kdy je třeba dostat k volebním urnám učitelský stav, chybí jakákoli životaschopná vize, která by nacházela podporu byť jen mezi většinou českých učitelů. Situaci komplikuje v literatuře bohatě popsáný syndrom učitelství bránící se zavádění inovací, které jako terminus technicus často nesou pejorativní nádech. Při pohledu zpět dostaneme koláž událostí, které k tomuto stavu zcela jistě přispěli.

Strategická koncepce českého školství byla jedním z hlavních politických témat už na začátku devadesátých let. Následovala vlna experimentování a nekritického přejímání některých zahraničních modelů, bylo znovuzavedeno dodnes diskutované víceleté gymnázium, které podle mnohých přispívá k nerovnosti ve vzdělávání. Bylo také potřeba učinit kroky, které by Českou republiku propojily se zbytkem Evropské vzdělávací soustavy. Pro ČR, stejně jako pro dalších 47 zemí, bylo podobným krokem přijetí *Boloňské deklarace* v roce 1999, které vedlo k vyhlášení Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání v březnu 2010. Boloňský proces znamenal sjednocení národních systémů vzdělávání pod společnou třístupňovou architekturou, tedy bakalář, magistr a doktor. To

usnadnilo jejich vzájemnou komparaci a zvýšilo mezinárodní mobilitu studentů, vytvořilo to však i nemalé problémy se strukturováním stávajících studijních oborů (BENDL a kol. 2011). V roce 2001 vznikla tzv. *Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice)*, která definovala šest hlavních **cílů¹ vzdělávání** a stala se podkladem k realizaci školské reformy. Její přijetí laickou i učitelskou veřejností se dá označit za chladné až odmítavé, především díky absenci nosné sjednocující vize. „V tom je právě tragédie politicky prosazované reformy, která má zájem na rychlém řešení“ (RÝDL, 2012, s. 27). Vzrůstající pocit zbytečnosti vynaloženého úsilí na zavádění partikulárních změn si vybral svou daň.

Jaká jsou specifika učitelské profese, která determinují vývoj:

1. Jedná se o značně feminizovanou profesi.
2. Jeho klienti jsou z velké části nezletilí.
3. Pracuje pouze s vybraným obsahem vědních disciplín.
4. Až do roku 2004 nebylo legislativně ukotveno vysokoškolské vzdělání pedagogů, což společně s předchozími body značně snižuje sociální kredit profese (KOŤA, 1995).
5. Míra autonomie, kterou profese poskytuje. „V podmínkách demokratického školství je dána možnost určité míry autonomie každému učiteli, aby rozhodoval o výběru a strukturování učiva a strategii vyučování, o způsobech hodnocení. U nás však existuje paradoxní situace, že část učitelů nemá zájem o dosažení alespoň částečné autonomie a spíše se spokojí s vnějšími zásahy a pokyny přicházejícími shora. Je tomu tak pravděpodobně proto, že autonomie vyžaduje **změnu profesního chování a vysokou míru osobní zodpovědnosti učitele za vzdělávací výsledky**, což může být jednotlivci chápáno jako přítěž. Je to také otázka změny klimatu profesního

¹ „Mezi šesti cíli bylo například zpřístupnění celoživotního učení, zlepšení pozice ČR v mezinárodních srovnávacích výzkumech nebo přenesení větší míry zodpovědnosti na kraje.“ Následovaly Rámcové vzdělávací programy a Školní vzdělávací programy, podle kterých se na ZŠ učí od 1. září 2007, na SŠ od 1. září 2009.

prostředí školy, do kterého přispívají všichni členové komunity stejným dílem“(VAŠUTOVÁ, 2004, s. 19).

6. Objektivně nízké platové ohodnocení pracovníků² ve státních vzdělávacích institucích.
7. Nebývale vysoký podíl univerzitně vzdělaných jedinců uvnitř profese.
8. Nadprodukce absolventů pedagogických fakult, která zdaleka nekoreluje s demografickým vývojem. Valná většina absolventů však učitelskou profesi nikdy nezačne vykonávat, nebo velmi záhy odchází do jiného odvětví. Mladí učitelé jsou tak na školách stále ve slabé menšině.
9. Provázanost se společností, každý škole rozumí.
10. Setrvačnost, konzervativní pojetí.
11. Častá absence zkušeností pracovníků z jiných odvětví.
12. Výkon profese učitele je determinován pracovními podmínkami. Vysoké nároky, které na učitele klade společnost, však nebývají v souladu s podmínkami, jejichž garantem je stát.
13. Školství jako systémový rámec učitelské profese prokazuje setrvačnost ve fungování, což se promítá do dynamiky profese, která kopíruje stav školství (VAŠUTOVÁ, 2004).
14. „Učitelé neumí argumentovat svoje požadavky týkající se profese. Určitou roli v tom hraje skutečnost, že učitelství raději považují za poslání než za odbornou činnost v oblasti výchovy a vzdělávání. Poslání vnímají jako vyšší lidskou a společenskou hodnotu než odbornost. Ačkoliv v historii bylo součástí učitelské tradice, v současné době však je poslání jen velmi slabý argument například pro dosažení vyššího finančního ohodnocení. Ukazuje

² Publikace „*Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*“ – *Budování vysoce kvalitní učitelské profese: Příklady dobré praxe ve světě*, přibližuje současné reformy školství, které přinesly specifické výsledky, mají slibná očekávání, nebo ilustrují sílu představivosti při zavádění změn. Zpráva dokladuje, co může udělat reformu orientovanou na učitele skutečně efektivní. Ukazuje kontrasty v pojetí učitelské profese mezi zeměmi, především rozdílnost sociálních statusů a kvalit nastupujících učitelů. Úspěšné země ukázaly, jak učitelská profese, která předpokládá vysokou míru zodpovědnosti a je náležitě odměněna, může přilákat ty nejlepší absolventy (<http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire>).

se, že učitelé nepovažují za zvlášť důležité vystupovat a prosazovat se jako reprezentant své profese, který se s ní identifikoval, který dovede razantně obhajovat svá rozhodnutí a konání podložená expertními znalostmi. Můžeme usuzovat, že učitelé mají nízké sebehodnocení a z něj vyplývající nízké profesní sebevědomí. Jestliže se srovnávají s odborníky v oborech obdobných jako předměty, které vyučují, pak zjišťují nižší úroveň a rozsah znalostí, což vede k poklesu sebevědomí. Jejich odbornost však spočívá ve strategiích zprostředkování vědního poznání a oborů lidské činnosti, ve sdělování poznatků a jejich sdílení se žáky" (VAŠUTOVÁ, 2004, s. 47).

3.1 Profesní standard a kvalita učitele

„S odbornou a lidskou kvalitou učitelů stojí a padá kvalita školství“ (Kotásek, 1991, s. 11). Kvalita školství je přímo odvislá od kvality reprezentantů profese, od jejich souznění s profesně etickou dimenzí chování učitele a jeho profesní odborností (VAŠUTOVÁ, 2004). Pozice učitelství je z velké části podepírána sebeuvědoměním a spoluúčastí jednotlivých učitelů, kteří jsou spojeni společnou myšlenkou a cílem do srozumitelného celku. Takový srozumitelný a společností snadno pochopitelný rámec, který by vymezoval kvality profesního jednání, však v českém prostředí stále chybí. Neexistuje společné měřítko toho, jak se profesionálně projevuje učitel vynikající, dostačující a nevyhovující³.

V souvislosti s vymezováním nových rolí učitelé profese se objevuje koncept kompetence. Podle Vašutové představují „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápáné celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i profesní identitě“ (Vašutová, 2004, s. 92, in JUKLOVÁ, 2009).

³ Krátce před dokončením závěrečné diplomové práce se objevili nové skutečnosti, které jsme z časových důvodů nemohli zohlednit. Viz kpt. 6.1.2 Česká republika.

„**Rámec profesních kvalit učitele** je charakteristikou vynikajícího učitele základní a střední školy, především učitele všeobecně vzdělávacích předmětů“ (TOMKOVÁ et al. 2012). Slouží jako prostředek ke komplexní evaluaci a reflexi vzdělávacích procesů. Má funkci „formativní i sumativní“, ve smyslu odkrývání dalších možných cest rozvoje. Je určen jak samotným učitelům, tak mentorům a vedení školy. „Nástroj tvoří celek s evaluačním nástrojem Profesní portfolio učitele“ (TOMKOVÁ et al. 2012).

Z teoretických východisek vyplývá, že stojí na modelech kvalitního, efektivního učitele, které spojují dimenze znalostní, dovednostní, postojové, hodnotové a osobnostní vlastnosti. Je zde zdůrazňováno „**dynamické pojetí požadavků na učitele**, vyjadřující pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese“ (Spilková; Vašutová 2008 in TOMKOVÁ et al. 2012). Klíčové kompetence a Model profesních kompetencí byl vytvořen na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání.

V situaci, kdy v mnoha okolních státech byly dokumenty podobného deklarativního charakteru přijaty, a v několika případech dokonce z iniciativy samotných učitelů, zůstává prostředí Českého učitelství bez větší míry sebe-vymezení. Projekt byl po dvou kolech veřejného připomínkování zastaven.

3.2 Projekt Kariéra

Projekt Kariérní systém (zkráceně Kariéra) usiluje o vytvoření víceúrovňového profesního standardu, který bude tvořit jádro systému odměňování ve školství. Výstupem celého projektu má být i návrh na institucionální a finanční zajištění celého systému. Dříve než přistoupíme k popisu základních specifík projektu Kariéra, shrneme si jednotlivé kroky, které tomuto projektu předcházeli a ze kterých částečně teoreticky vychází.

V roce 2002 vznikla tzv. **Bílá kniha** - národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Podle vyjádření MŠMT ČR „formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol“ (MŠMT ČR, 2002). Podněty týkající se profesionalizace učitelství jsou v Bílé knize shrnuty takto: „Podporovat proměnu v pojetí a výkonu pedagogické činnosti ve všech vzdělávacích institucích, posilovat sociálně-profesní postavení pedagogických a akademických pracovníků, zvýšit kvalitu jejich přípravného a dalšího vzdělávání, vytvořit podmínky pro jejich kariérní růst a vyšší motivaci k osobnímu zdokonalování a týmové spolupráci“ (Bílá

kniha, 2002, s. 95). Z článku 5.4 vyplývá, že má být zaveden kariérní řád, který umožní platovou diferenciaci podle specializace i kvality práce pedagoga. **Platová úroveň pedagoga by podle tohoto dokumentu měla být postupně rehabilitována na 130% průměrné mzdy v České republice** (Bílá kniha, 2002).

Pomyslným druhým krokem na cestě ke Kariéře byl **návrh Profesionálního standardu kvality učitele** (Národní projekt MŠMT ČR), který ve vstupním dokumentu k diskusi v roce 2008 jasně deklaruje funkční propojení s kariérním řádem a pregraduální přípravou učitelů (MŠMT ČR, 2008). Na něj bezprostředně navázal projekt Autoevaluace - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení (zkráceně *Cesta ke kvalitě*), který společnými silami řešily Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV) a Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Vznikla tak volně dostupná databáze „verifikovaných autoevaluačních nástrojů“ pro školy, systém podpory škol, systém dalšího vzdělávání pracovníků škol. Byla zmapována legislativní situace v dané otázce. V rámci tohoto projektu vznikl autoevaluační nástroj *Profesní portfolio učitele a Rámec profesních kvalit učitele*, ve kterém profesní rozvoj učitele definuje článek číslo 8. Projekt byl řešen v období 08/2009 – 08/2012 (NÚOV, 2012).

Třetím důležitým zdrojem teoretického zakotvení projektu Kariéra jsou výsledky projektu **Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání** (zkráceně Q – Ram), na který řešitelé v publikovaných materiálech k projektu odkazují častěji, než na projekt *Cesta ke kvalitě*. Projekt Q – Ram (trvání 08/2009 - 12/2012) vytvořil rámec (nástroj) pro formulaci výstupů z učení, tj. odborných dovedností, znalostí a způsobilostí získaných v jednotlivých studijních programech vysokých a vyšších odborných škol. Měl by usnadnit orientaci uchazečů o studium i zaměstnavatelů, kteří tak budou přesně vědět, jaké konkrétní dovednosti jsou u studentů rozvíjeny v jednotlivých studijních programech. Hlavním výstupem Q – Ramu jsou Národní deskriptory českého kvalifikačního rámce. Projekt vycházel z obecné, zastřešující soustavy kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (EHEA) (Q – Ram, 2009).

Projekt **Kariérní systém** byl řešen v období 03/2012 – 11/2014 v rámci operačního programu *Vzdělávání pro konkurenceschopnost*. Zadavatelem projektu je MŠMT ČR, řešitelem projektu je NIDV, který ustavil tři řešitelské skupiny pro řešení tří dílčích

klíčových aktivit⁴. Hlavním cílem projektu je vypracování kariérního systému pro učitele, který umožní celoživotní zvyšování kvality jejich práce, „propojený s atestacemi a navázaný na motivující systém odměňování na základě transparentních pravidel“(NIDV, 2012). V praxi to znamená **vytvoření kariérních stupňů**, které budou vycházet z víceúrovňového standardu učitele „v návaznosti na výstupy projektu QRAM (popis potřebných kompetencí pro každý z kariérních stupňů /pedagogických pozic)“(KA1, 12/2012). Každý kariérní stupeň by měl být definován, co do rozsahu kompetencí, vzdělání, kvalifikace, a obsahu atestace pro daný stupeň. Hlavním hodnotícím nástrojem by mělo být Profesní portfolio učitele. Zvláště je vypracováván **Víceúrovňový standard ředitele** a návrh na **Kariérní systém pro ředitele**. Celá soustava by měla být podepřena novým systémem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro jednotlivé kariérní stupně. Při řešení projektu autoři vycházejí z konceptu, který reprezentuje následující tabulka:

Obrázek č. 1: *Projekt Kariéra (04/2012)*

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

Zdroj: Přejata z úvodní prezentace k projektu Kariéra (04/2012)

⁴ Klíčové aktivity: KA1 Kariérní systém, KA2 Systém dalšího vzdělávání, KA3 Profesní portfolio

Ve zprávě z klíčové aktivity č. 1 z 12/2012 jsou jednotlivé kariérní stupně pracovních nazývány 1. učitel začátečník, 2. učitel model standard, 3. učitel expert – opora školy, 4. učitel model rozsévač („učitel je vnímán jako lídr i za hranicemi své školy, publikuje a lektoruje, angažuje se v profesních sdruženích, je připraven hodnotit a vést ostatní učitele v jejich profesním růstu i mimo svou školu“ (zpráva KA1, 2012, s. 1).

Tolik k deklarovaným záměrům řešitelů. Poslední zveřejněná zpráva o stavu projektu Kariéra zužuje svůj záběr do následujících bodů:

Čím projekt není:

1. Plošným zvýšením mezd pedagogických pracovníků.
2. Změnou v uplatňování tzv. „věkového automatu“.
3. Podporou učitelů v oblasti DVPP⁵.

Ve struktuře kariérního systému učitelů autoři popisují *cestu* rozvoje 1. profesních kompetencí, 2. ke specializačním pozicím a 3. k řídicím pozicím. Úlohou standardu učitele je vytvářet evaluační a autoevaluační rámec, který slouží k individualizovanému plánování osobního profesního rozvoje, a jako východisko pro nastavení atestačních portfolií pro postup do dalšího kariérního stupně. Jako kompetenční model popisuje profesní kompetence a jejich indikátory v práci učitele, gradaci v oblasti kvality a rozsahu práce učitele, a vztah profesního rozvoje a kariérního postupu.

Kariérní stupně zůstaly zachovány dle výše uvedené tabulky. Můžeme ji tedy pokládat za aktuální. Autoři pozměnili použitou terminologii a konkretizovali jednotlivá specifika každého kariérního stupně. Přehled v podobě tabulky uvádíme na další stránce.

⁵ DVPP - Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Tab. I – Kariérní stupně NIDV (11/2014)

Kariérní stupeň	Rozsah práce	Specifika
Učitel na KS1 Začínající učitel	Práce ve třídě s podporou, Pevně stanovené období – 2 roky.	Postup do KS2 jediný povinný krok v kariéře učitele, specifická forma „DVPP“, úspěšně dokončí naprostá většina učitelů.
Učitel na KS2 Samostatný učitel	Aktivní samostatná práce ve třídě.	Startovní kariérní stupeň pro některá specializační studia, trvalý profesní růst a zvyšování kvality práce učitele, průběžné další vzdělávání.
Učitel na KS3 Výborný učitel	Pedagogický lídr školy; podpora růstu kvality ve škole.	Startovní kariérní stupeň pro funkční studium, návaznost na další profese – ČŠI, vzdělavatelé DVPP; cca 30% učitelů, nárokový atestační příplatek + snížení úvazku o 3 hodiny.
Učitel na KS4 Výborný učitel	Lídr systému; podpora rozvoje kvality systému.	Výborný učitel se záběrem přesahujícím významně rámec vlastní školy; cca 3-5% učitelů, nárokový atestační příplatek ve výši 10 000,- Kč + snížení základního úvazku

Vytvořeno autorem na základě prezentace NIDV (11/2014)

Do kariérního stupně (dále jen KS) číslo 1 bude tedy spadat každý řádně aprobovaný absolvent pedagogické fakulty. Po dvou letech praxe s podporou mentora nebo uvádějícího učitele, získá učitel dostatečnou zpětnou vazbu a zkušenosti k tomu, aby se ve své činnosti zcela osamostatnil. Zde končí poslání a začíná odbornost (řečeno s nadsázkou v návaznosti na citát docentky Vašutové, s. 6).

Pro postup na KS3 je nutná atestace před atestační komisí, která se bude skládat z představitele KS4, jakožto odborného konzultanta, zástupce fakulty vzdělávající učitele (FVU), učitele s vyšší atestací ze stejného typu a druhu školy, odborníka na daný obor vzdělávání a ředitele školy. Jedná se o interní záležitost profese, a proto by měl být eliminován jakýkoli druh vlivu politického či ze strany zřizovatele. Učitel bude dokládat kvalitu a úroveň své práce na základě předloženého profesního portfolia a prokazovat

očekávanou úroveň profesních kompetencí dle standardu učitele s použitím matice Kvalita – Rozsah – Výsledky.

Dle aktuálního stavu jsou hotové a odpilotované: Standard učitele, Dokladové portfolio, Metodiky, Kritéria pro vzdělávací instituce, Struktura vzdělávacích programů, Ekonomické rozборы. V současnosti se řeší ekonomické otázky a zapracování do legislativy. Probíhají jednání s odborníky a politickou reprezentací. Start kariérního systému je naplánován na 01/09/2015 - přechodné období. Od 01/09/2018 již ve standardním režimu.

Během přechodného období 01/09/2015 – 01/09/2018 má dojít k atestaci 600 učitelů do KS3 a 1 000 učitelů do KS4. Má proběhnout příprava a akreditace specializačního studia Mentor a propojení SU s profilem absolventa FVU, změny v akreditačním řízení pedagogických programů, a změny v obsahu a zacílení funkčního studia ředitelů škol.

Ve standardním režimu od 1/9/2018 bude docházet každoročně k atestaci 3 000 učitelů do KS3 a 500 učitelů do KS4. Tento stav by měl trvat do 30/06/2024. Projekt Kariéra je ve svém výsledku reakcí na zprávu OECD z roku 2012 (SANTIAGO et al., 2012), ve které hned na straně 11 je vyzdviženo doporučení k expertně a platově odděleným kariérním stupňům pro učitele. Současně autoři kladou důraz na úlohu ředitele školy, jako lídra ve zvyšování kvality školy.

4 Kvalita ředitele školy

O ředitelích se píše, o ředitelích se mluví, vznikají pro ně metodiky práce, vznikl pro ně vysokoškolský studijní obor, jsou zahrnuti v projektu Kariéra. Prozatím žádné konkrétnější informace o připravovaných změnách v jejich profesní kariéře, či modifikacích stávajícího studijního programu, nebyly zveřejněny. Je ovšem nasnadě vymezit si a definovat roli ředitele školy, která nabývá na důležitosti, náročnosti zvládnutí, požadavcích na šíři kompetencí, a zodpovědnosti, která roste úměrně se zvyšujícími se požadavky na kvalitu vzdělávání v mezinárodním měřítku.

Platné znění první části zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, hlavy II, § 5 stanovuje předpoklady pro výkon ředitelské funkce následovně:

1. Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 (způsobilost k právním úkonům) a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti v délce:
 - a) 3 roky pro ředitele mateřské školy,
 - b) 4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a
 - c) 5 let pro ředitele střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a středisek výchovné péče.
2. Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí může být jen ten, kdo nejpozději do 2 let od nastoupení do funkce získal znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm.a)
3. Tato povinnost se nevztahuje pro absolventy akreditovaného vysokoškolského studijního programu školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství.

Tato specifická situace ve školství, kdy se řídicím pracovníkem může stát osoba bez předchozího odpovídajícího vzdělání, je snad pozůstatkem mýtu o tom, že nejlepší učitel je ředitelem školy. Současně zůstává pedagogickým pracovníkem, a tudíž nadále vykonává přímou vyučovací činnost v omezeném rozsahu. Dochází tu tak ke stírání či proplétání profesních rolí, kdy se při výkonu učitelské činnosti ředitel stává podřízeným vedoucího předmětové komise. V literatuře se poměrně často objevuje jako podpůrný argument zachování kontaktu se všední realitou školy (TROJAN, 2014).

Samotný nástup do funkce je náročný z hlediska dovedností spojených s výkonem nové profesní role, potřebou rychle se zorientovat v aktuálních otázkách a pojmout velké množství informací. Do této situace vstupuje nutnost doplnit si formální vzdělání dle požadavků zákona. Z výzkumu provedeného na katedře Školského managementu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze vyplývá, že motivací drtivé většiny účastníků projektu *ESF Úspěšný ředitel* byla osobně pociťovaná potřeba konfrontovat osobní zkušenosti a rozšířit si znalosti zejména v oblasti práva, ekonomiky a finančního managementu. „Celá jedna třetina řídicích pracovníků je přesvědčena o zbytečnosti manažerského vzdělávání před nástupem do funkce“ (TROJAN, 2008, s. 76).

Jak uvádí Trojan (2014), ve školství se nevyskytuje komplikovanější role, než je **role ředitele školy**. Podle Václava Klause ml. (2014) mají ředitelé škol nejhorší poměr zodpovědnosti / byrokratické – úmorné práce vs. požitky / jistoty / kompetence v celém školství. K řízení škol nutně potřebují výkonné pravomoci, ovšem ty se jim berou, zodpovědnost přibývá. Ředitelé ručí (v řadě věcí trestněprávně) ve školách za obrovskou agendu, za včasné a správně provedené reformy - upravují ŠVP dle změn RVP, přidávají hodiny, průřezová témata, provádějí autoevaluaci školy v předepsané šabloně, vypisují výběrová řízení a dokončují projekty dle časového harmonogramu, udržují funkční vztah s obecním či krajským zastupitelstvem a školní radou.

Celková proměna školství učinila z ředitele školy vedle jeho pedagogické role, také manažera, ekonoma, právníka, statistika, projektového manažera a vyjednavče. Co do rozsahu a kvality manažerských funkcí, ekonomického řízení a správní činnosti se dnešní ředitel školy dostává na roveň vrcholového manažera. Ředitel školy ve 21. století je manažer, výkonný praktik, leader a byrokrat současně. Vyžaduje se po něm tedy, aby

odpovědně řídil školu, měl vizi a nadchnul pro ni ostatní, dohlížel na dodržování formálních požadavků, směrnic a věnoval se správním úkonům (EGER, 2006 in Trojan, 2008).

Zodpovědnost ředitelů škol na jedné straně roste, na straně druhé, se jejich pravomoci spíše omezují. Za posledních deset let například dramaticky klesly nenárokové části mzdy, platí přísné regule pro přijímací zkoušky, RVP (Rámcové vzdělávací programy) vymezují závazné počty hodin⁶ pro jednotlivé předměty, a právo propustit nevyhovujícího učitele kvůli profesní nekompetentnosti (neumí učit) je zrušeno novým Zákoníkem práce (KLAUS, 2014). K významnému posunu dochází i v tradičním chápání funkcí školy.

Mezi současné **úlohy školy**, se kterými se musí ředitel vypořádávat, řadíme podporu rozvoje lidské individuality, zprostředkovávání historicky vzniklé kultury společnosti, výchovu k udržitelnému rozvoji, posilování soudržnosti společnosti, podporu demokracie a občanské společnosti, přípravu na partnerství v evropské společnosti a přípravu na život. Cílem je zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a zaměstnatelnosti, při současném stírání vlivu rozdílů ve startovním socioekonomickém zázemí. V souvislosti s rozpadem tradiční vícegenerační rodiny, přenášejí dnešní rodiče část své dříve jasně personalizované zodpovědnosti na školu a často až nerealistická očekávání týkající se výchovy jejich potomků. K tradičně chápanému pojetí školy jako místa vzdělávání a výchovy přibývají další funkce – etická, ochranná, metodologicko-koordinační, socializační, personalizační, kvalifikační, integrační, selektivní, diagnostická, kulturní, ekologická, ekonomická a politická (PRŮCHA, 2010).

Pedagogický slovník (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2008, s. 231) ještě dokresluje obrázek současné školy stresory, kterými mohou být: „žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak,

⁶ Učební plán je rozpracováním učebních osnov podle jednotlivých oblastí a podle jednotlivých předmětů a ročníků dle podmínek školy a podle zadání vzdělávacího programu. Ředitel školy má pravomoc stanovit počty hodin jednotlivých předmětů a volit nepovinné a volitelné předměty. Omezení pravomoci je dáno dodržáním součtu hodin v jednotlivých předmětech v celém průběhu školní docházky a počtem hodin, které může mít žák týdně v jednotlivém ročníku (§ 4 a § 5 Školského zákona in HANZELKA et al., s. 1145 – 1150)

konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele“. J. Vašutová (2007) dodává, že „některým učitelům také vadí neustálé opravování, hodnocení, dodržování termínů, plnění úkolů nad rámec vyučování a nařízení shora. Mnoho učitelů je nespokojeno s nedostatečným vybavením škol a nízkým finančním ohodnocením. Spokojenost nebo **nespokojenost v učitelské profesi** může mít různou míru, která souvisí s mírou prožívání. Někteří jedinci jsou vysoce odolní, flexibilní a adaptabilní, někteří naopak snadno podléhají a postupně vyhořívají.“

4.1 Vedení pedagogického procesu

Pedagogický proces je klíčovou aktivitou každé školy a ředitel je v dosahování kvality pedagogického procesu klíčovou osobou. „Bohužel v praxi se často setkáváme se skutečností, že ředitelé škol nemají dostatek času (nebo vůle) na řádné zabezpečení tohoto procesu, na jeho plánování, kontrolu průběhu, evaluaci a vyhodnocení zpětné vazby“ (TROJAN, 2014, s. 40). Tradiční a pravděpodobně jedinou původní výzkumnou metodou získávání informací o průběhu pedagogického procesu zůstává hospitace, která ovšem není školským zákonem ředitelům uložena jako povinná pracovní činnost.

V dobře známé zprávě *Klesající výsledky českého základního a středního školství: Fakta a řešení* (McKinsey, 2010) jsou detailně rozebrány neduhy českého školství. Zpráva konstatuje, že ředitelé škol většinu pracovní doby tráví řešením provozu a administrativy, na zvyšování kvality výuky jim zbývá cca 20% času. Přitom v nejlépe fungujících výchovně-vzdělávacích systémech tráví ředitelé řízením kvality výuky více než 50% (v některých případech, například při cíleném úsilí zlepšit kvalitu výuky, až 80 %) svého pracovního času. Rozhodující čas pedagogickému procesu a řízení kvality výuky nevěnují ani zástupci ředitele, kteří mají v průměru vyhrazeno shodně 20% z celkového pracovního času.

„Kdo tedy řídí pedagogický proces ve škole? Je třeba počítat se středním managementem školy, jehož význam v procesu probíhající kurikulární reformy postupně vzrůstá. Koordinátor ŠVP (Školní vzdělávací program), vedoucí předmětového týmu či

vedoucí předmětové komise má od ředitele poměrně často předány kompetence přímo ovlivňující pedagogický proces. Je to logické, neboť zvyšující se autonomie škol a tvorba vlastních ŠVP počítá s tím, že zvyšující se počet pedagogických pracovníků bude nejen schopen vzdělávat a vychovávat své žáky, ale také se aktivně podílet na ovlivňování celé edukační reality, na aktivní tvorbě, implementaci a evaluaci kurikula vlastní školy. Role ředitele školy se v takto nastavené situaci mění a vyžaduje v oblasti pedagogického procesu týmovou práci“ (TROJAN, 2014, s. 40).

Robinson (2007, s. 13) vysvětluje, že **kvalita řízení školy** významně ovlivňuje výsledky studentů a z jednotlivých typů řízení je nejdůležitější „řízení kvality výuky“, které usiluje o zlepšení pedagogických dovedností učitelů. Do řízení kvality výuky řadí první dvě z uvedených pěti stěžejních činností ředitele, které mají dle její podrobné analýzy založené na robustním vzorku rozhodující dopad na vzdělávací výsledky žáků:

1. Ředitel podporuje učení a další rozvoj učitelů a sám se na něm podílí.

- Vedení, které ne jen podporuje, ale přímo se spolu s učiteli účastní dalšího formálního a neformálního profesního vzdělávání.

2. Ředitel plánuje, koordinuje a hodnotí výuku a učební osnovy.

- Přímé zapojení v podpoře a evaluaci výchovně vzdělávacího procesu skrze pravidelné hospitace a poskytování formativní a sumativní zpětné vazby učitelům. Přímý kurikulární dohled napříč třídami a ročníky, zajištění celoškolní koordinace a propojenost s cíli školy.

3. Ředitel stanovuje cíle a očekávání.

- Zahrnuje nastavení, komunikování a monitorování vzdělávacích cílů, standardů a očekávání, včetně zapojení všech učitelů do tohoto procesu tak, aby bylo dosaženo obecného konsensu a porozumění.

4. Ředitel zajišťuje strategické zdroje.

- Zahrnuje výběr a přeskupení zdrojů k podpoře prioritních vzdělávacích cílů.

5. Ředitel zajišťuje spořádané a vstřícné prostředí.

- Cílená ochrana času určeného pro učení a učení se redukováním vnějších tlaků a zásahů. Nastavení takových pravidel, která vytvoří bezpečné a podporující prostředí ve třídách i mimo ně (ROBINSON, 2007, s. 14).

Důležité je i „řízení změn“, při němž se nastaví cíle a přidělí zdroje k jejich dosažení. „Řízení provozu a administrativy“, ačkoli je nutné, je z pohledu svého vlivu na výsledky vzdělávání méně důležité (ROBINSON, 2007 in McKinsey, 2010).

V návaznosti na výše uvedené můžeme definovat základní činnostní orientaci jednotlivých kvalitativních úrovní výkonu ředitelské funkce tak, jak nám nabízí Viviane Robinson (2007) ve své meta-analýze 69 výzkumů vedení škol:

1. **Vynikající ředitel** - Řízení výuky spočívá ve zvyšování kvality výuky na školách.
2. **Velmi dobrý ředitel** - Řízení změn se zaměřuje na schopnost dostat skupinu lidí na novou úroveň výkonnosti.
3. **Průměrný ředitel** - Administrativní řízení usiluje o udržení přehledného prostředí, vytváření rozpočtů a zabezpečování podpůrných činností.

Z výše uvedeného je patrné, že vnímání role ředitele školy v českém vzdělávacím kontextu se více blíží manažerskému pojetí „vlastníka procesu“⁷, které neaspíruje na změnu a vývoj, ale usiluje o udržení *statu quo*, o udržení chodu organizace pouze vynuceným reagováním na měnící se situaci. K tomu ho do jisté míry nutí kontext

⁷ Vlastník procesu (Owner) - vybraný operativní manažer (jde o roli – ne funkční místo) s odpovědností za dosahování cílů procesu stanovených v procesní strategii, definování designu procesu, povolování variant a aktuálnost popisu procesu, monitorování, auditing a systematické zlepšování procesu a implementaci projektových změn procesu (BPM slovník, 2007).

vzdělávání a způsob kontroly výsledků jeho činnosti, kterou zajišťuje *Česká školní inspekce* (ČŠI).

4.2 Kontrola pedagogického procesu

Česká školní inspekce je zřízena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v návaznosti na § 7 odst. 3 zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, ve znění pozdějších předpisů. Nadřízeným orgánem ČŠI je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), přičemž vztah obou institucí definují příslušné předpisy.

ČŠI zajišťuje externí hodnocení vzdělávací soustavy v České republice, a to v oblasti vzdělávání a školských služeb poskytovaných školami a školskými zařízeními, zpracovává koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy, provádí inspekční činnost ve všech školách, **školní inspektoři se účastní konkursních řízení na ředitele škol**, mohou podat návrh na vyhlášení konkurzu na ředitele školy nebo návrh na jeho odvolání. Výstupy inspekční činnosti jsou především zpětnou vazbou pro samotnou školu a mají sloužit k přijetí vnitřních opatření vedoucích ke **zkvalitňování vzdělávacích služeb**. V odůvodněných případech může zřizovatel na základě výstupů inspekční činnosti přijmout opatření vůči škole (např. opatření finanční či personální, ČŠI ČR, 2015).

Ze SWOT⁸ analýzy provedené v ČŠI vyplývá, že významný podíl inspekčních činností je dosud zaměřený na **kontrolu formálních záležitostí**. Mezi další slabé stránky řadí průběh inspekční činnosti (nedostatečně zaměřený na hodnocení procesů), analýza dokumentace neprobíhá v dostatečné míře před vstupem do školy, chybí komunikace uvnitř organizace zaměřená na zlepšování procesů (ne zcela funkční zpětná vazba). Jako hrozby pojmenovává následující aspekty vzdělávacího kontextu:

⁸ SWOT analýza je metoda, jejíž pomocí je možno identifikovat silné (ang: Strengths) a slabé (ang: Weaknesses) stránky, příležitosti (ang: Opportunities) a hrozby (ang: Threats), spojené s určitým projektem, záměrem, politikou (ve smyslu opatření) apod. Jedná se o metodu analýzy užívanou především v marketingu, ale také např. při analýze a tvorbě politik (policy analysis). Díky tomu je možné komplexně vyhodnotit fungování firmy, nalézt problémy nebo nové možnosti růstu. Je součástí strategického (dlouhodobého) plánování společnosti (Wikipedia, 2015).

1. nestabilní politická situace a oslabená důvěra v kurikulární reformu (časté a nesystémové zásahy do vzdělávacího systému),
2. nedostatečná důvěra škol k ČŠI,
3. dosud neexistující národní strategie vzdělávání (Národní program vzdělávání),
4. nedostatečná provázanost externího hodnocení s vlastním hodnocením školy,
5. nejasné postavení testování a zejména nedostatečné kompetence aktérů ve vzdělávání s výsledky pracovat (Koncepční záměry ČŠI 2014–2020).

Ředitel školy je tak uvězněn ve složité situaci, kdy na jedné straně by měl rozhodující část svého pracovního nasazení věnovat vedení učitelského sboru na cestě k neustálému zvyšování kvality pedagogického procesu. Na straně druhé tuto jeho činnost budou hodnotit kompetentní orgány až na druhém místě. V první řadě musí mít bezchybně vedenou dokumentaci k provozu školy, školním projektům, čerpání dotací a využití veřejných finančních prostředků⁹, což dokazují výzkumy Robinson (2007), Trojana (2008) i Bureše (2012). Zvyšování kvality výuky je tak v současnosti něčím nad rámec povinností, nad rámec kontroly výsledků činnosti ředitele. Oponenti by snad mohli namítat, že školy se podrobují testování znalostí žáků, srovnáním do žebříčků. Otázkou zůstává, jak jednotlivé školy pojímají přípravu na testy, kolik času věnují typovým úlohám, a jak vysoko stojí umístění v takovém žebříčku ve výchovně-vzdělávacích prioritách té které školy. Jak moc se testuje schopnost zvládnout testy oproti funkčnímu využití znalostí a kompetencí. Nicméně se jedná o v současnosti široce přijímaný přístup¹⁰. Stále běžnější je rovněž srovnávání referenčních ukazatelů (benchmarks) na mezinárodní úrovni. Tyto ukazatele

⁹ Zástupci decizní sféry (zřizovatelé škol) stále kladou důraz na kognitivní kompetence ředitelů škol - oblast ekonomická, legislativní a oblast plánování (BAREŠ, 2012, s. 68)

¹⁰ Ve všem, co se dnes lidé musí a mohou naučit – a že toho není málo! - ,chybí jejich vědění syntetizující síla. Je to takové vědění, jaké má být – splepenina, které lze rychle dosáhnout, rychle si osvojit a snadno zase zapomenout. Měřeno tím, jak se vzdělání – ať jakkoliv sporně - chápalo dříve, je jeho dnešní pojetí spíše projevem nevzdělanosti – od testů projektu PISA až po evropskoujnijní pojetí vysokého školství. To neznamena, že nikde žádné vědění není. Avšak patří k paradoxům současnosti, že čím více se přísahá na hodnotu vědění, tím rychleji ztrácí vědění na hodnotě (viz. Kellerova studie)... Spíše je na místě konstatovat, že **četné reformy školství směřují k industrializaci a ekonomizaci vědění**, čímž se myšlenky klasických teorií vzdělání obracejí doslova naruby (LIESSMANN, 2008). Pozn. Srovnej Průchův termín *edukace* s klasickým *výchova a vzdělávání* a posun v obsahovém důrazu.

pak poskytují informace pro vedení diskuzí o vzdělávání na národní úrovni (OECD, 2013). „Členové vedení škol, učitelé a ti, kdo se podílejí na tvorbě vzdělávacích politik, stále více využívají výsledky hodnocení k identifikaci oblastí, v nichž si školy vedou dobře, ale i k určení těch oblastí, které vyžadují zlepšení. Uvedené údaje mohou pomoci utvářet politiku a/nebo rozhodnutí vedení škol s ohledem na rozdělování zdrojů, zpracování kurikul a definování standardů či strategií zaměřených na odborný rozvoj. Dále se stále více **zdůrazňuje, aby se výsledky hodnocení využívaly ke zvyšování odpovědnosti** těch, kdo tvoří politiky, členů **vedení škol a učitelů**“ (OECD, 2013, s. 7).

V předešlém textu jsme si zdůraznili, že jedním ze specifík školství je oproti jiným oborům velice dlouhá zpětně-vazební dráha. To paradoxně významně přispívá ke stabilitě současného přístupu, který je čas od času rozvíklán zveřejněním výsledků výzkumů typu TIMSS 2007¹¹ a PISA 2009, které vyvolaly výrazný tlak na systémové změny a oslabily důvěru veřejnosti v úspěšnost kurikulární reformy, která však nebyla vždy dostatečně úspěšně vysvětlována odborné ani laické veřejnosti a kterou navíc neprovázela skutečně systémová podpora škol a pedagogů.

4.3 Evropský trend v hodnocení

„Zavádění celostátních standardizovaných hodnocení žáků ve velkém počtu zemí odráží stále vyšší zaměření na měření výsledků žáků. Údaje o výsledcích vzdělávání žáků se stávají dostupnějšími a vytvářejí obraz, do jaké míry jsou plněny cíle vzdělávání žáků, a navíc poskytují příležitost ke srovnávání výsledků žáků mezi jednotlivými školami a regiony a výsledků dosahovanými v různých časových úsecích“ (SANTIAGO et al. 2013, s. 6). Hodnocení na mezinárodní úrovni přispělo v mnoha zemích k tvorbě národních vzdělávacích standardů, standardů učitelské profese a k rozvoji *hodnotících rámců pro ředitele školy*. Toto úsilí směřuje k co možná největší rovnosti ve vzdělávání (setření vlivu sociální situace žáka na výsledky vzdělávání¹²) a posílení efektivity národních vzdělávacích soustav, které se často liší v mnoha zásadních parametrech daných tradicí.

¹¹ Pilotáže TIMSS 2007 se týkaly kurikulární reformy.

¹² Zpráva OECD konstatuje, že v ČR je vliv rodinného zázemí na vzdělávací výsledky žáků velmi silný („sociální nerovnost v přístupu ke vzdělání“). Obecně se výsledky českých žáků v mezinárodních šetřeních pohybují kolem průměru, či v lehkém podprůměru zemí OECD v závislosti na testovaných oblastech. Nicméně je zřejmé, že došlo k signifikantnímu zhoršení výsledků žáků během poslední dekády (SANTIAGO et al. 2013, s. 9).

Přesto existuje několik společných trendů, které následují ve větší či menší míře všechny země. Společným jmenovatelem je úsilí o zlepšení vzdělávacích výsledků žáků. Toho má být docíleno systematickou prací na postupném zavádění komplexu opatření, jejichž ilustrativní přehled poskytuje následující tabulka, kterou jsme pro větší přehlednost rozdělili do dvou částí, přičemž celou druhou část jsme věnovali vedení školy.

Tab. II (Část A): Výběr z doporučení zprávy OECD

Oblast / Cíl	Hlavní úkoly / Směry opatření
Hodnotící rámec – osvojte si holistický přístup	<ul style="list-style-type: none"> • Vybudovat soudržný a integrovaný rámec hodnocení. • Uvést do rovnováhy funkce osobní zodpovědnosti a rozvoje hodnocení.
Hodnocení žáků - dejte žáka do středu zájmu	<ul style="list-style-type: none"> • Zajistěte ochranu proti přílišnému spoléhání se na standardizované hodnocení. • Čerpejte z rozmanitých typů hodnocení, abyste získali ucelený obraz vzdělávání žáků - podpořte efektivní procesy formativního hodnocení.
Hodnocení učitelů - zvyšování odbornosti učitelů	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet sdílené pochopení toho, co znamená vysoce kvalitní výuka. • Zaveďte periodické hodnocení zaměřené na postup v kariéře, zaveďte vzdělávací standardy.
Hodnocení školy - od dodržování pravidel ke kvalitě	<ul style="list-style-type: none"> • Zajistit, aby se kvalita výuky a vzdělávání stala centrem pozornosti. • Upevněte schopnosti ředitelů škol, aby dokázali podporovat kulturu efektivního hodnocení škol.
Hodnocení vzdělávacího systému - poskytování informací pro politiky za účelem zlepšování systému	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet analytické schopnosti tak, aby bylo možné využít výsledky hodnocení ke zlepšování. • Zajistěte široké pojetí hodnocení vzdělávacího systému v rámci hodnotícího rámce.

Vytvořeno autorem

„Dokud nebude rámec zcela integrován a nebude vnímán jako soudržný celek, nebude dosaženo úplného potenciálu hodnocení. Budování uceleného hodnotícího rámce vyžaduje **holistický přístup s cílem vytvořit synergii** mezi jednotlivými složkami rámce,

vyhnout se duplicitním postupům a zabránit nesourodosti cílů“ (SANTIAGO et al. 2013, s. 9). Za tím účelem doporučuje kolektiv autorů v čele s Paolem Santiagem **vytvoření strategického nebo rámcového dokumentu**, který by představoval koncept kompletního hodnotícího rámce a zároveň zdůrazní metody podporující soudržnost celého systému hodnocení. Strategie by ve svém výsledku měla zabezpečit racionální základ pro hodnocení na mnoha úrovních od žáků, přes učitele, ředitele a školy, až na úroveň celostátního srovnávání škol na úrovni regionů a krajů. Všechny tyto složky, které zahrnují např. standardy žáka a učitele, by měly být funkčně provázané tak, aby se navzájem podporovaly a směřovaly ke zvyšování kvality vzdělávacího procesu. Autoři kladou důraz na konzistentní aplikaci hodnotících postupů, holistický přístup a bezprostřední provázanost s obecnými cíli vzdělávání a cíli učení se žáků k dosažení maximální efektivnosti hodnotícího rámce.

Vedení škol věnujeme s ohledem na téma diplomové práce poměrně větší prostor a uvádíme bezesbytku všechna doporučení zprávy OECD 2013.

Tab. III (Část B): *Výběr z doporučení zprávy OECD*

Oblast / Cíl	Hlavní úkoly / Směry opatření
<p>Hodnocení členů vedení škol.</p> <p>Posílení pedagogického vedení na školách.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Rozvíjet efektivní hodnocení členů vedení škol jako nedílnou součást širšího hodnotícího rámce. Rozvíjet schopnost zcela jasně pochopit efektivní řízení škol. Dát pedagogické vedení škol a vedení zaměřené na vzdělávání do centra hodnocení členů vedení škol. V hodnocení vedení škol zkombinovat funkce zlepšování s funkcemi vlastní zodpovědnosti. Zajistit, aby všichni členové vedení škol dostali příležitost získat odbornou zpětnou vazbu. Využít výsledky hodnocení ke stanovení odměn členům vedení škol.</u> • <u>Zpracujte společný rámec řízení školy nebo soubor odborných standardů pro členy vedení škol. Podpořte hodnocení pedagogického vedení společně s možností přizpůsobit toto hodnocení místním poměrům. Vybudujte kapacitu pro efektivní hodnocení členů vedení škol. Zabezpečte, aby hodnocení členů vedení škol bylo zdrojem informací pro odborný rozvoj. Zvažte příležitosti ke kariernímu postupu, kterým odměníte úspěšné členy vedení škol.</u>

Zdroj: Vytvořeno autorem

Hodnocení umožňuje monitorovat efektivitu a výkonnost systémů, škol, členů vedení, učitelů a žáků. Potřeba dále posilovat dovednosti ředitelů škol v pedagogickém řízení je artikulována v mnoha zemích, kde převládá administrativní pojetí role ředitele školy. „**Cílem je, aby vedoucí pracovníci škol byli schopni poskytovat účinnou zpětnou vazbu, zvládli metodu koučingu a hodnocení svých podřízených a dokázali efektivně vést celoškolské procesy hodnocení**“ (SANTIAGO et al. 2013). Autoři zde popisují proces přerodu ředitele školy z manažera v lídra, který svou činností aktivně usiluje a přispívá ke zvyšování kvality pedagogického procesu. Dvě úrovně tohoto přerodu blíže specifikují autoři Pat Townsend a Joan Gebhardt (1994): „**Leadership** (vůdcovství) vychází z ducha, tvoří ho osobnost a vize – jeho praxí je umění. **Management** vychází z myslí, je spíše záležitostí přesných výpočtů, statistiky, metody, jízdnicích řádů a rutiny – jeho praxí je věda“.

Autoři doporučující zprávy OECD dále hovoří o nutnosti centrální podpory v podobě tvorby manuálů a nástrojů určených k evaluaci a autoevaluaci škol¹³, ředitelů a učitelů. Důležitost přikládají roli externích agentur, které svou odborností podpoří rozvoj dovedností pro hodnocení v rámci celého systému. Zároveň je potřeba podporovat učení se od kolegů, čímž akcentují rozvoj *profesionální vzdělávací komunity*¹⁴.

¹³ Viz. Projekt *Cesta ke kvalitě* (NUOV, 2012). Aktualizace a podpora webu byla ukončena v roce 2012.

¹⁴ „Hargreaves (1992) uvádí, že takové kultury je těžké utvořit, ovšem ještě obtížnější bývá je udržet. Princip spolupráce je obtížně slučitelný s převládajícím pracovním kontextem učitelů. Z analýz různých autorů vyplývají dva faktory, které brání možnosti vytvářet tyto formy kultur: čas a požadavky kurikula. Učitelé mají minimum času, který tráví mimo třídu. Vysoké úvazky jsou vyčerpávající a brání rozvíjení koležičtosti a spolupráce. Zahraniční autoři dále upozorňují na obavu zřizovatelů z nepředvídatelnosti spolupracujících kultur, která ústí v neochotu poskytnout jim dostatek volnosti a odpovědnosti za společnou práci“ (JUKLOVÁ, 2009, s. 55).

5 Management a Leadership ve školství

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře se současným stavem řešené problematiky a vymezení pojmového obsahu užívaných termínů *management* a *leadership*, potažmo řízení a vedení. Výsledky výzkumu sekundárních dat se opírají o poznatky z odborných knih, vědeckých článků a relevantních elektronických zdrojů. Převoditelnost teorie managementu se specifickými omezeními do prostředí školy je doložena zejména v pracích profesora Karla Rýdla a doktora Václava Trojana. Pozornost věnujeme konceptu kompetencí a jejich výběru pro potřeby organizace školy a jejich funkčnímu uplatnění v rámci různých rolí, které učitelé a ředitel zastávají. Následuje vymezení významu a použití kompetenčních modelů, závěrem této kapitoly je stručné shrnutí současného stavu řešené problematiky.

Teoretické předpoklady:

- Vůdčovství (leadership) je přidanou hodnotou založenou na osobnostních předpokladech manažera a jasné vizi.
- Změnu organizace, procesů a motivace předchází silná vůdčí osobnost.
- Lidé jsou schopní a ochotní změnu přijmout a uskutečnit v případě, že mají motivaci se na ní podílet.
- Ředitel školy je rozhodujícím dílem zodpovědný za motivaci zaměstnanců při zvyšování kvality výuky.

5.1 Vymezení základních pojmů

Management jako takový je z pohledu sociologie historicky spjat s odcizením práce a dehumanizujícími prvky v rozvíjející se tovární výrobě. Pojem management byl v době sepsání *Kapitálu* Karlem Marxem zcela neznámý. K prvnímu vědomému oddělení fyzické práce od plánování došlo díky Fredericku W. Taylorovi, který dal manažerům přesný popis činností, které mají dohlížet, a nastavil motivační odměny za dosahovaný výkon. Pracovníci podniku byli podle něj nositeli práce, kteří mají odbornou znalost a tudíž

kontrolu nad produkčním procesem. Manažery za odborníky nepovažoval¹⁵. Navazoval na něj Henry Ford svým zvyšováním kontroly a snižováním nejistoty, které zajišťovala pásová výroba. Výrazně se tak zvýšila produkce za využití méně kvalifikované a tudíž levnější síly (DRUCKER, 2008).

Management tak, jak ho známe dnes je vědeckou teorií řízení, kterou používají všechny druhy organizací, ve kterých je potřeba zvyšovat produktivitu zaměstnanců, zhospodárnit výrobní procesy, a jasně rozdělit zodpovědnost za práci, aby se zabránilo přesouvání problému na někoho jiného. S jeho aplikací se tak setkáváme v provozovnách rychlého občerstvení, při dělení akademického roku do semestrů a modularizaci vysokoškolských kurzů, nebo v optimalizaci armádních procesů.

Podle H. Fayola, který poprvé pojem management použil v jeho dnešním smyslu, je potřeba, aby všechny aktivity spojené s managementem byly racionální a měřitelné. Zároveň definoval šest hlavních funkcí managementu a to prognózování, plánování, organizování, nařizování, koordinování a kontrolu (VÁGNER, 2014). Všechny vyjmenované činnosti jsou nedílnou součástí řízení školy dneška. V Meritu řízení školy se doslova říká: „Cestou k minimalizaci neefektivních postupů v řízení školy je vytvoření efektivního systému plánování. Plán vždy zobrazuje rámec a rozvrh úkolů, které rozpracovávají záměry managementu. V tomto smyslu kvalitní plán vytváří prvotní podmínku k celkovému **zlepšení školy**, zamezuje pronikání nepodstatných každodenních činností do priorit, zvyšuje efektivitu využívání lidských, materiálních a ekonomických zdrojů. Princip **participační konstrukce** a přijetí **plánu** přispívají ke zkvalitňování personálních vztahů, zainteresovanosti zaměstnanců a klimatu školy. Dobře zpracovaný plán má vliv na informovanost a umožňuje účinnější provádění kontroly“ (HANZELKA a kol. 2009).

¹⁵ „Učitelství má jasněji stanovenou úroveň expertních znalostí a dovedností osvojovaných v průběhu přípravy, než management například“ (KOŤA, 1995, s. 17).

5.1.1 Management

Podle Armstronga (2006, str. 17) „podstatou managementu je rozhodování co se bude dít, a to pak prostřednictvím lidí udělat.“ Mezi hlavní procesy řízení řadíme plánování, organizování, motivování a kontrolování. Peter Drucker je ve svých definicích sdílnější (DRUCKER, MACIARIELLO, 2006):

- Management – jako nástroj společnosti, jehož zvláštním a jedinečným úkolem je zproduktivňování zdrojů, což jinými slovy znamená, že je pověřen odpovědností za organizovaný ekonomický pokrok – proto odráží základní duch moderního věku (str. 19).“
- „Management vždy žije, pracuje a působí v nějaké instituci a v zájmu nějaké instituce, která je lidským společenstvím, jež spojuje společný závazek: pracovní závazek (str. 27).“
- „Management je tím, čemu se tradičně říká svobodné umění – „svobodné“ proto, že se zabývá předpoklady poznání, sebepoznání, moudrosti a vůdcovství; „uměním“ proto, že se orientuje na praxi a na praktické užití (str. 29).“
- „Management musí udávat směr instituci, kterou řídí (str. 32).“

Pro účely této práce se budeme opírat o definici českého kolektivu autorů v čele s F. Bělohlávkem, kteří tvrdí, že **management je**: „soustava následných aktivit a úkolů, které jsou vzájemně provázané.“ A dodávají, že: „jde o proces systematický, protože manažer má vnášet do svých aktivit řád a vykonávat své úkoly způsobem, který je uznáván dalšími členy organizace a je v souladu s jejich očekáváním“ (BĚLOHLÁVEK a kol. 2006).

Úrovně managementu

S vývojem podnikové kultury došlo k dalšímu členění managementu. Jednodušší, dvoustupňové dělení hovoří o vrcholovém managementu, který vytváří vize společnosti, koordinuje a řídí jejich dosahování. Střední management potom zajišťuje komunikaci cílů uvnitř organizace, průběžné monitorování, hodnocení výsledků a sledování regulí. Obecně

se však v rámci managementu rozlišují tři základní úrovně řízení a to vrcholová, střední a základní (BĚLOHLÁVEK, 2006).

1. Vrcholová úroveň řízení či také vrcholové vedení - *top management* je představována řídicím pracovníkem či pracovníky podniku, jejich postavení a pravomoci obvykle specifikují statutární dokumenty podniku.
2. Střední úroveň řízení - *middle management* je představována řídicími pracovníky štábních útvarů či nižších liniových útvarů.
3. Základní úroveň řízení - *first-line management* či management první linie představuje nejnižší úroveň řízení, kdy manažer již řídí výkonné pracovníky (Veber a kol., 2009; Stoner a Freeman, 1992).

Je nesnadné převádět zaužívanou terminologii teorie managementu na prostředí školy vzhledem k nejasnostem v rozdělení kompetencí (v tomto případě ve smyslu oprávnění), které vyplývá zejména z proměnlivé situace v různých krajích České republiky. Pokud bychom se přísně drželi litery zákona, k vrcholovému managementu bychom řadili zřizovatele školy jakožto zástupce státu s přenesenou pravomocí. Ředitel by tak byl zástupcem středního managementu a zástupce ředitele představitelem managementu první linie. S přihlédnutím k pokračující kurikulární reformě a postupující decentralizací školství se kloníme k možná zatím pouze budoucímu převládajícímu pojetí **ředitele školy jako vrcholového manažera**. Zástupce ředitele v tomto pojetí reprezentuje střední management a k základnímu managementu školy řadíme např. vedoucí předmětových týmů či koordinátory ŠVP.

Drucker (2008) ve své práci tvrdí, že podoba managementu se v následujících dvaceti letech značně promění, stejně jako se struktura podnikového managementu dramaticky proměnila v 50. a 60. letech 20. století. Předpovídá dynamický vývoj směrem k znalostně orientovaným podnikům (angl. *knowledge-based businesses*), kde budou působit **profesionálové (odborníci) směřující a korigující svůj výkon prostřednictvím zpětné vazby od svých kolegů, zákazníků a vedení**. Toto uspořádání nazývá Drucker informačně založené organizace (angl. *information-based organization*).

Sociologie v této oblasti operuje s termínem *profesionalizace*, který definuje vysokou míru odbornosti prováděné činnosti, dodržování etického kodexu, existenci standardů, které popisují výkon v jeho kvalitativní dimenzi a zajišťují směřování ke společné vizi. Unwin (2007) vidí budoucnost profesionalizace v demokratickém a diskurzivním přístupu, konkrétně v jeho kooperující složce, která je základní tezí Druckerovi (2008) předpovědi. Vedle profesionalismu tradičního staví profesionalismus tržní (v současnosti nejrozšířenější) a profesionalismus rozvinutý. Porovnává je v komponentách činnosti, zajišťování kvality a organizačním uspořádání.

Tab. IV: Charakteristiky rozdílných modelů profesionalismu (UNWIN, 2007)

UNWIN, 2007	Tradiční profesionalismus	Nový profesionalismus	Rozvinutý profesionalismus
Pohled na učení	Učení je individuální proces.	Učení je individuální proces.	Učení je sociální proces.
Profesionální činnost	Rozhodování o tom, jakým způsobem bude prováděna profesionální činnost, náleží do rukou profesionálů.	Profesionální činnost musí být organizovaná profesionálními manažery.	Profesionální činnost je souborem vztahů mezi <i>Já</i> (profesionálové), druhými (zúčastněné strany) a produkty profesionální praxe (výzkum/teorie). Celek tvoří kontext profesionálních postupů.
Měřítko kvality	Kvalita je determinovaná profesionálním věděním.	Kompetence může být měřena pomocí výkonových kritérií.	Kvality se dosahuje skrze profesionální rozvoj, který je zvnitřněným závazkem a pojmáním sociálního, historického a etického kontextu profesionální činnosti.
Forma organizace	Profese jsou organizovány podle vlastních disciplinárních struktur.	Zvýšená specializovanost a rozlišitelnost chápe profese jako organizované pomocí obecných struktur řízení.	Profese jsou organizovány podle vlastních disciplinárních struktur, jsou otevřené změnám a dialogu se zúčastněnými stranami i s příbuznými disciplínami.

Zdroj: Vytvořeno autorem

Pokorný (2007, str. 12) vymezuje charakteristiky profesionála následující osobnostní definicí: „**Profesionál** je člověk, který vykonává každou roli, ve které se aktuálně nachází, vysoce odborně, efektivně, kreativně, odpovědně, důsledně, s plným nasazením, s jistotou a lehkostí a vkládá do ní duši i srdce.“ Uvedené koreluje se zjištěními Trojanova (2008) výzkumu mezi řediteli a aspiranty na ředitele školy, kteří hodnotili míru kompetencí potřebnou k výkonu řídicí funkce neúměrně vysoko, až nerealisticky.

5.1.2 Leadership

Rozdíl mezi řízením a vedením

„Řízení se týká rozhodování o tom, co dělat, a pak zabezpečování toho, aby se to prostřednictvím lidí udělalo“ (ARMSTRONG, 2008). Autor zde správně zdůrazňuje, že lidé jsou nejdůležitějším zdrojem, který mají manažeři k dispozici. Plamínek s Fischerem (2005, s. 27) k tomu říkají, že: „na cestě k úspěchu firem jsou **lidé** nikoliv jen viditelným, nebo pouze důležitým a dokonce ani ne klíčovým, ale v zásadě jediným **zcela rozhodujícím aspektem**“.

Jestliže **řízení** se týká dosahování výsledků pomocí efektivního využívání a kontrolování všech nutných zdrojů, tedy lidí, peněz, zařízení, budov, vybavení, informací a znalostí, pak **vedení** se zaměřuje na nejdůležitější zdroj, tj. na lidi. „Je to proces vytváření a sdělování vize budoucnosti, motivování lidí a získávání jejich oddanosti a angažovanosti“ (ARMSTRONG, 2008).

„Vedení je o tom mít vizi, zformulovat ji, určit pořadí priorit, přesvědčit ostatní, aby šli s vámi, neustálém přezkoumávání toho, co děláte, a lpění na hodnotách, kterých si ceníte. Řízení je o funkcích, postupech a systémech, pomocí kterých svou vizi uskutečníte“ (DAY, 2000, s. 57).

„Vedení je zaměřené na získání závazku k souboru hodnot, k prohlášením `co by mělo být`, která se pak stanou srdcem kultury školy“ (BEARE,CALDWELL,MILLIKAN, 1989, s. 23).

„Vedení je především o organizačním zlepšení; konkrétně se jedná o ustanovení všeobecně přijaté dohody o hodnotovém nasměrování organizace (školy), a dělání vše pro to, aby se lidé vydali tímto směrem a cítili při tom plnou podporu...je to o nasměrování a vlivu...Stabilita je cílem toho, co často nazýváme managementem. Zlepšení je cílem leadershipu“ (LEITHWOOD, DAY, SAMMOMNS, 2006, s. 21).¹⁶

¹⁶ „Leadership is all about organisational improvement; more specifically it is about establishing widely agreed upon and worthwhile directions for the organisation, and doing whatever it takes to prod and support

Tab. V: *Rozdíly mezi řízením a vedením* (KOTTER, 1991)

Řízení znamená	Vedení znamená
<ul style="list-style-type: none"> • Orientaci na zvládnutí složitostí pomocí plánování a alokace peněžních prostředků s cílem řádně dosahovat výsledků, nikoliv změny. • Formování schopnosti plnění plánu pomocí vytváření organizační struktury a její zabezpečení pracovníky – vytváření personálních systémů, které mohou realizovat plány tak přesně a efektivně, jak jen je možné. • Zabezpečování plnění plánu pomocí kontroly a řešení problémů – formální a neformální porovnávání výsledků s plánem, zjišťování odchylek a poté plánování a organizování směřující k řešení problémů. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaci na dosahování změny pomocí vytváření vize budoucnosti a vytváření strategií potřebných k tomu, aby bylo dosaženo změn potřebných k uskutečnění dané vize. • Sešikování lidí pomocí komunikace o nových směrech a vytváření koalic, které chápou vizi a jsou odhodlány ji uskutečnit. • Používání motivování lidí za účelem jejich aktivizace – nenutit je, aby se dali správným směrem tak, jak to dělají různé nástroje kontroly, ale zabezpečovat to pomocí uspokojování základních lidských potřeb úspěchu, pocitu sounáležitosti, uznání seberealizace, pocitu kontroly nad svým vlastním životem a schopností žít podle vlastních představ.

Zdroj: in ARMSTRONG (2006)

„Manažeři dělají věci správně a lídři dělají správné věci“ (BENNIS, NANUS, 1995).

Uvedené koreluje s naším chápáním ředitele školy jako lídra svěřené organizace. Podobně jako krizový management se orientuje na zajištění momentální stability podniku a teprve později vytváří novou kulturu firmy založenou na dynamice, tak ředitelé škol by neměli být z podstaty věci jen překladači rozsáhlé agendy a zástupci zajišťovatele procesu¹⁷ připravující podklady pro kontrolu České školní inspekce. Měli by usilovat o rozvoj školy v delším horizontu, o vytváření strategie, která jim zajistí fungování a prosperitu v podobě dostatku žáků i v silicím konkurenčním boji o ně. Rodiče chtějí, aby jejich děti navštěvovaly kvalitní školy. Uvědomělí žáci a později studenti vyžadují od školy kvalitu, která jim zajistí snazší start na trhu práce. A ředitel školy má možnost vytvořit takové klima školy, které bude kvalitu podporovat a rozvíjet ze své podstaty.

people to move in those directions ... it is about direction and influence ... Stability is the goal of what is often called management. Improvement is the goal of leadership“ (Kenneth Leithwood, et al. 2006, p. 21).

¹⁷ Primárním cílem je udržení školy v chodu ve stávajícím stavu bez aspirace na změnu či zlepšení.

K tomu potřebuje rozvíjet své řídicí a vůdcovské kompetence tak, aby byla změna prováděna efektivně, cíleně a koordinovaně. **Ředitel školy by tak měl mít vhodné osobnostní předpoklady, dovednosti a schopnosti, které nalzáme také u vrcholových manažerů.**

5.2 Kompetence

Nyní si objasníme obtíže, které vznikly dílem z překladu anglických termínů *competence* vs. *competency*, a dílem z nadužívání tohoto pojmu, často bez adekvátního porozumění. V obecné rovině pracuje literatura se dvojím významem tohoto pojmu:

1. **Kompetence od jiného**, vždy je spjata s typem organizační struktury - soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývající odpovědnost za důsledky (kompetence od formální autority) - tedy pravomoc (authority), je spojená s dalšími termíny - moc, vliv, poziční autorita.
2. **Kompetence od sebe** - vyjádření obecné schopnosti adekvátně zhodnotit situaci a dokázat jí přizpůsobit své jednání, případně umět na situaci reagovat zásahem do systému, který se v důsledku tohoto proaktivního jednání žádoucím způsobem promění (kompetence od sebe) - tedy schopnost, způsobilost (skill, ability), jedná se o způsobilost, skutečnou profesionalitu. Někdy se používá termín pracovní způsobilost. „Rozvíjí se v procesu celoživotního učení a je podmíněna permanentním zdokonalováním dílčích schopností a dovedností jednotlivce včetně dynamiky jeho sociálních vazeb“ (VETEŠKA, TURECKIOVÁ, 2008, s. 26).

Z angličtiny překládáme:

Competence – jako schopnost vykonávat nějakou činnost, zručnost, obratnost, šikovnost, kvalifikace

Competency – jako kompetence, pravomoc, oprávnění, které obyčejně patří nějaké autoritě, a která ho uděluje dále; způsobilost

Obecně lze říct, že v teorii managementu se běžně používá pojem lidský kapitál, který představuje podmnožinu intelektuálního kapitálu a tvoří ho souhrn kompetencí, ve smyslu znalostí a dovedností, včetně psycho-sociálních aspektů. Výstižně tento pojem definoval Boyatzis (1982), který se zasloužil o rozvoj teoretické základny problematiky kompetencí. V jeho pojetí se jedná o: „schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky“ (VETEŠKA a TUREČKIOVÁ, 2008, s. 80).

5.2.1 Řízení podle kompetencí

Tuto důležitou kapitolu věnovanou rozvoji lidských zdrojů ve firemním prostředí představujeme čtenáři ve zkrácené formě. Autor při zpracovávání podkladů vycházel převážně z odborné literatury věnované podnikatelské sféře a teprve ve druhém kroku se soustředil na oblast pedagogiky. Po důkladném zvažování jsme se přes značné množství zpracovaného materiálu z oblasti firemního managementu rozhodli, že tyto nepoužijeme ve prospěch užšího zaměření práce pedagogickým směrem. Dělali jsme tak s vědomím, že práce svým omezeným rozsahem nemusí zcela vyhovět potřebám čtenáře, který se o danou problematiku zajímá jen marginálně. Uvádíme proto výběr ze zpracované literatury¹⁸, kterou považujeme za vhodné doplnění teorie managementu pro účely této diplomové práce.

¹⁸ PLAMÍNEK, J., FIŠER, R., 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada Publishing, a.s. 180 s. ISBN 80-247-1074-9

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R., 2004. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada. 184 s. ISBN 80-247-0698-9.

TROJAN, V. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

„*Management by Competencies* (MbC), nebo česky *Řízení podle kompetencí*, je přístup k řízení firem, založený na harmonickém rozvoji „tvrdých“ a „měkkých“ aspektů podnikání. Dva světy – svět cílů a požadavků na výkon a svět lidských a dalších předpokladů dosahování výkonů - se v něm setkávají v synergickém vztahu“ (PLAMÍNEK, FIŠER, 2005, s. 16). Podstatou tohoto přístupu je přesvědčení, že za úspěchem firmy stojí kompetence lidí, kteří pro firmu pracují. Kompetence v tomto případě vnímáme jako souhrn dosahovaného výkonu (lidské práce) a přinášeného potenciálu (lidských zdrojů). Kýženým cílovým stavem je **přeměna tradičního vertikálního způsobu řízení na distribuovaný**. Odpovědnost a pravomoci se rozdělují podle vykonávaných úloh. „Pracovní pozice člověka je jednoznačně definovanou množinou rolí, ve kterých člověk ve firmě vystupuje, a množinou úloh, které pro firmu vykonává“ (PLAMÍNEK, FIŠER, 2005, s. 18). Při zavádění této metody do života firmy posuzujeme její *vitalitu* (užitečnost, efektivitu, stabilitu a dynamiku) a lokalizujeme aktuální *hlavní omezení*. Cílem je pracovat **kompetentně** na uskutečňování *strategických myšlenek*.

Výkonovou složku kompetence poměrně snadno změříme za předpokladu, že stanovíme očekávanou hodnotu, a následně měříme shodu s tímto očekáváním. Jako druhou složkou kompetence se autoři zabývají měřením lidských zdrojů. Za vhodné metody považují osobnostní dotazníky, znalostní a dovednostní testy, monitorování názorů v okolí (360° zpětná vazba), pozorování jednotlivých manažerů v reálné praxi (metoda *shadowing* – stínování) nebo v modelových situacích (*assessment centre*¹⁹).

Neovlivnitelné a neměnné lidské zdroje, tedy vlastnosti, působí na výkon manažera často zprostředkovaně pomocí postojů a schopností (PLAMÍNEK, FIŠER, 2005, s. 141). K jejich měření používají autoři **osobnostní dotazníky** či pozorování manažera v reálných

¹⁹ Východiskem je přesvědčení, že veškeré kognitivní kompetence dokážeme zaměstnance naučit v poměrně krátkém čase a s vynaložením nižších vstupů, než by tomu bylo s „probouzením“ kompetence k seberozvoji, která je značně komplexní a zahrnuje motivaci, kterou naučit nelze. Rovněž rozvoj měkkých dovedností přímo závisí na motivaci a ochotě učit se – měnit naučené postupy a vystoupit z komfortní zóny – a je časově náročný. Personální oddělení velkých firem využívají *assessment centra* stále častěji pro výběr vhodných budoucích zaměstnanců. Každá pozice má definovaný kompetenční profil a jednotlivé kompetence jsou hledané pomocí modelových situací nejrůznějších typů. Častou praxí je několik kol, kdy v každém následujícím se přistupuje ke specifitějším kompetencím pro danou pozici. Úspěch této techniky závisí na zkušenostech, průpravě a profesionalitě assessorů (často vystudovaných psychologů), kterých je vždy několik. Doporučená literatura: HRONÍK, F. 2002. *Poznejte své zaměstnance - vše o asseement centre*. Brno, Era s.r.o. ISBN 80-86517-20-9

a modelových situacích. Vymezení okruhu vlastností a postojů, které jsou pro manažery důležité, je poměrně snadný úkol. U schopností, tedy toho co manažer ví a umí, je to úkol daleko složitější. Nejdříve je zapotřebí důkladně prozkoumat nároky dané pozice, prozkoumat očekávání spojená s konkrétní úlohou a na základě analýzy vytvořit *Kompetenční model*, který co nejpřesněji popisuje nároky na měkké a tvrdé schopnosti. (Podrobnější analýze kompetenčních modelů se budeme věnovat ve výzkumné části práce, která je založená na analýze existujících kompetenčních modelů pro ředitele škol.)

Mezi mnoha měkkými schopnostmi autoři nejčastěji zaměřují pozornost na tři skupiny:

1. **Komunikační schopnosti** – schopnost prezentovat (myšlenky, pocity), naslouchat (empatie), usnadňovat komunikaci druhých (porady).
2. **Horizontální vztahy** - schopnost spolupracovat, zvládání konfliktních situací a schopnost vyjednávat.
3. **Vertikální vztahy** – schopnost vést lidi, delegovat, motivovat, stimulovat a usnadňovat práci mezi lidmi.

Důležitou vlastností dovedností a postojů je skutečnost, že je lze efektivně měřit a aktivním používáním se tyto schopnosti posilují a dále rozvíjí. Postoje zde chápeme jako motivy, víru a názory. Základní součásti postojů jsou loajalita, stabilita a dynamika, akceptace podnikových myšlenek a kultury, spolehlivost a samostatnost, flexibilita a kreativita.

Proces rozvoje manažerských kompetencí chápe Armstrong (2008) jako anticipující, motivační a reagující. Manažeři by měli být schopní dosahovat strategických cílů, řešit problémy na cestě k nim, a neustále se snažit o zvýšení stávající úrovně kompetencí.

Ochota zlepšovat vlastní kompetence je pro Plamínka s Fišerem (2005) bazálním předpokladem k uplatnění principů MbC. Cílem je změna k efektivnějšímu využití všech zdrojů, které má firma (škola) k dispozici. Ochota ke změně a schopnost se změnit, naučit se dělat věci jinak, je předpokladem pro aplikaci principu „**funkce dělá orgán**“. Tzn., že se mnohdy zruší celé organizační struktury v „jednoznačnou a dobře definovanou síť

pravomocí a odpovědností, ve které je sice v každém okamžiku jasné, kdo komu má právo zadávat úkoly, ale ani zdaleka není zaručeno, že již o chvíli později se situace neobrátil, protože jiná úloha může znamenat opačné rozdělení odpovědnosti“ (PLAMÍNEK, FIŠER, 2005, s. 75). Jinak řečeno hovoříme zde o participativním způsobu vedení firmy nebo školy.

Plamínek a Fišer (2005) vidí nejlepší formu rozvoje kompetencí ve **vzájemném vzdělávání** - systematické podpoře, kterou si lidé vzájemně poskytují právě při svém vlastním osobnostním rozvoji.

„Zvyšuje se tím schopnost celé organizace učit se. Při takovém přístupu nesmí manažer zůstat osamocen. Potřebuje kolem sebe kolegy, na jejichž pomoc je odkázán a kteří smýšlejí podobně“ (KUBEŠ, SPILLEROVÁ, KUDRNICKÝ, 2004, s. 153).

Svědky tohoto přístupu jsme i na úrovni školství. Vzdělávací program pro ředitele škol ve vyhlášku²⁰ stanoveném minimálním rozsahu 100 hodin obsahuje 4 moduly a 15-ti hodinovou stáž na vybraných školách. Jak uvádí Trojan (2011), obsah studia vychází z *klíčových profesních kompetencí řídicích pracovníků škol* a školských zařízení pod garancí Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV). „Podle zkušeností vzdělavatelů řídicích pracovníků dochází využitím kombinované formy studia k vytváření sítě řídicích pracovníků škol a školských zařízení, která je významným faktorem pro vzájemnou odbornou i kolegiální podporu (networking)“ (TROJAN, 2011, s. 112).

Ve vznikajících i zavedených mezinárodních firmách je kompetence dobře formulovat osobní zkušenost z lokálního trhu vysoce ceněna jako důležitý zdroj poznání. Její nezpochybnitelnou úlohu potvrzují jak výzkumníci, tak samotní manažeři. „V praxi jsme však často svědky její slabé úrovně“ (KUBEŠ, SPILLEROVÁ, KUDRNICKÝ, 2004, s. 153).

Jak jsme již uvedli výše, jakákoliv forma dalšího rozvoje kompetencí řídicích pracovníků stojí na předpokladu, že manažer sám má motivaci pro změnu, že je zaangažovaný na svém osobním růstu. Tuto tezi potvrzuje i Drucker (1995), který říká, že „rozvoj je vždy rozvojem sebe sama. Nic by nemělo být pro podnik absurdnější než

²⁰ č. 317/2005 Sb.

přijmout odpovědnost za rozvoj člověka. Odpovědnost spočívá na jednotlivci, jeho schopnostech, jeho úsilí“ (in ARMSTRONG, 2008, s. 498).

Koncept **učící se organizace** je vyzdvihován sociology (Hargreaves (1992), s. 26), kouči manažerů (KUBEŠ, SPILLEROVÁ, KUDRNICKÝ, 2004) i pedagogy (TROJAN, 2014). Schopnost organizace učit se považují za stěžejní. Existuje mnoho technik a nástrojů, jak se stát učící se organizací²¹, přesto mnohé firmy od transformace ustoupí ve chvíli, kdy zjistí, o jak náročnou a **dlouhodobou změnu** se jedná. Klade na manažery i pracovníky mimořádně vysoké nároky v tom smyslu, že musí změnit to, jak dělají věci teď, začít dělat úplně nové věci, některé přestat dělat úplně, a osvojit si celou řadu nových kompetencí. „Učící se organizace je spíše způsob života organizace, než její stav“ (KUBEŠ, SPILLEROVÁ, KUDRNICKÝ, 2004, s. 156). Dixon (1994) zdůrazňuje dynamický charakter učení a záměrné uplatňování procesů učení na všech úrovních organizace tak, aby všem zainteresovaným přinášela vyšší hodnotu. Ve čtyřech krocích se jedná o generování, integrování, interpretování nových informací a změněné chování (nová sada kompetencí) na základě nového poznání (tamtéž).

V takovéto **firmě vedené myšlenkami** jsou základním rozhodovacím kritériem vize, cíle a úlohy. Zaměstnanci jsou primárně loajální vůči těmto myšlenkám a v nejistotě se ptají, zda určité jednání povede k naplnění firemních cílů. V dobrých nadřazených je personifikován systém firemních myšlenek, od nichž zaměstnanci odvozují sekundární loajalitu vůči nadřazenému. Oproti *firmě řízené lidmi* (základním kritériem rozhodování je názor nadřazeného) mají vedoucí pracovníci menší přehled o operativních záležitostech, „ale mají více času dělat to, co tvoří podstatu jejich práce – zvažovat širší operativní kontext“ (PLAMÍNEK, FIŠER, 2005, s. 36).

V následujícím textu definujeme kompetence všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu, tedy žáka, učitele a ředitele školy. Cílem je poukázat na jejich vzájemnou provázanost a následnost, sledovat pohyb a změny v důrazu na jednotlivé kompetence, vysledovat jejich neměnné jádro. V symbolické rovině odkazujeme na proces celoživotního učení a vzdělávání se.

²¹ SENGE et al. 1999; BURGOYNE, BOYDELL, 2000; a další.

5.2.2 Kompetence žáka

Pilířem Lisabonské strategie bylo stát se do roku 2010 nejvyspělejší ekonomikou světa založenou na znalostech. Investice do vzdělávání a odborné přípravy²² byli shledány klíčovým faktorem konkurenceschopnosti, udržitelného rozvoje a zaměstnanosti v Evropské unii (EU). Veškeré iniciativy, k nimž dochází v rámci českého školského a vzdělávacího systému, vycházejí z této strategie. K hlavním cílům řadíme:

1. zlepšení kvality a efektivity vzdělávacích systémů včetně odborné přípravy,
2. zajištění rovného přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny,
3. a otevření systému vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu²³.

Nadřazeným principem těchto iniciativ je rozvoj kompetence k celoživotnímu učení a vzdělávání se. Pro ten účel máme definovány tzv. klíčové kompetence ve vzdělávání, jejichž rozvoj má zajistit, aby se učící se jedinec byl schopen vypořádat efektivním a smysluplným způsobem s nejrůznějšími situacemi a úkoly, které bude aktuálně či ve vzdálenější budoucnosti řešit, a aby se s jejich rozvojem stával autonomnějším při dosahování osobních i společenských cílů²⁴ (VETEŠKA, 2008).

Klíčové kompetence definuje *Rámcový vzdělávací program (RVP, 2007)* pro základní školy, jako kompetence:

1. **k učení** – umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
2. **k řešení problému** – podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování, tvoření úsudku a kritickému uvažování,

²² Viz. Úvod a Kellerova studie o snižování výnosnosti diplomu a zvyšování nutnosti do vzdělání stále více investovat. Dále také Liessmann a jeho kritika koncepce „společnosti znalostí“, kde si politicky nepřilíživě korektně dobírá podobu současného systému získávání vědeckých titulů, založenou na „publikační výkonnosti“.

²³ Což podle Liessmanna souvisí se snahou přitáhnout geniální mozky z intelektuálně dosud nevytěžených regionů, především pak z Asie. K tomu má dopomoci systém stipendií pro zahraniční studenty, kteří by si studium na prestižních školách, např. ve Velké Británii, nemohli dovolit. Díky lesku vyšší životní úrovně zůstanou a budou pracovat pro tamní vládu, které se tak investice několikanásobně vrátí. To ve svém důsledku přispěje k prohloubení socioekonomické diferenciaci bohatého západu a dekolonizovaného chudého východu (LIESSEMANN, 2012).

²⁴ Osvojování zdrojů kompetence probíhá především v primárním a sekundárním vzdělávání.

3. **ke komunikaci** – vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci potřebné k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi, vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a prožívání životních situací
4. **ke spolupráci** – rozvíjet schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, vést je k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, kulturám a duchovním hodnotám, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, přírodě a prostředí,
5. **k občanství** – připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili povinnosti, chránili fyzické, duševní a sociální zdraví své a druhých,
6. **k práci** – rozvoj vlastních schopností v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Většina evropských zemí se shodla, že celoživotní vzdělávání je nutné k plnohodnotnému zapojení se jedince do dění ve společnosti v rovině profesní i osobní. Evropská kurikula se proto nadále soustředila spíše na úspěšnou aplikaci vědomostí a dovedností, než na jejich pouhé předávání. Složitější profesní dráhy současnosti již nedovolují situování se do jedné profesní role na celý život (VETEŠKA, 2008).

Funkcionalisticky vyhraněnější a výkonově orientované kompetence nalzáme v USA. Harvardský profesor a ředitel skupiny CLG (*Change Leadership Group*) Tony Wagner proti sobě staví „nový svět práce a starý svět školy“. Dává stávající chybné zaměření škol do souvislosti s propastným rozdílem mezi tím, jak probíhá poznávání ve škole a mimo ni. Snaží se mobilizovat celou společnost a vytvářet pocit naléhavé potřeby změn. Rozpracovává následujících **7 základních kompetencí nutných pro „přežití žáků ve společnosti 21. století“**:

1. kritické myšlení a schopnost řešit problémy,
2. spolupráce v rámci sítě a její cílevědomé využití k vlastnímu poznávání,
3. svižnost a adaptabilita,

4. iniciativa a podnikavost,
5. efektivní mluvená i psaná komunikace,
6. schopnost nalézat a analyzovat informace,
7. zvědavost a představivost (WAGNER, 2008).

5.2.3 Kompetence učitele

Mění se podmínky vzdělávání a požadavky kladené na učitele stále více diferencují jednotlivé profesní role, které musí zastávat. Profesní činnosti se mění jak v kvantitě, tak v požadované kvalitě, a jejich efektivní zvládnutí je přímo podmíněné kompetencemi učitele zvládat tyto role.

Pro potřeby učitelské praxe vycházíme z obsažné definice J. Vašutové: „Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“ (VAŠUTOVÁ, 2004, s. 92).

Diferenciace pedagogických rolí učitele (Vašutová 2004, s. 81):

1. Role poskytovatel poznatků a zkušeností

- učitel transformuje poznatky a implementuje je do kurikula a vyučovací strategie, učitel zprostředkovává žákům zkušenost.

2. Role poradce a podporovatel

- učitel je facilitátor/podporovatel učení žáků, vytváří optimální podmínky pro učení jednotlivých žáků.

3. Role projektant a tvůrce

- učitel vyvíjí nové koncepce vyučování, inovuje vyučování, konstruuje učební aktivity.

4. Role diagnostik a klinik

- učitel diagnostikuje vzdělávací potřeby, zájmy a styly učení žáků, odhaluje jejich obtíže a zdroje obtíží, diagnostikuje sociální vztahy žáků ve třídě.

5. Role reflektivní hodnotitel

- učitel je hodnotitel žáků; reflektuje kurikulum, sama sebe, změny vzdělávacího kontextu, hodnocení kolegů, ředitele, žáků.

6. Role třídní a školní manažer

- učitel vede třídu žáků, ovlivňuje sociální vztahy uvnitř a vně třídy, koncipuje kultivačně výchovný program třídy,
- učitel organizuje vyučování a akce mimo vyučování, organizuje prezentace třídy/školy a spolupráci se sociálními partnery,
- učitel vede agendy žáků a školy a funkčně je využívá v pedagogické práci a spolupráci s výchovnými partnery,
- učitel přijímá delegované pravomoci pro zkvalitnění práce školy,
- učitel spravuje vybavení kabinetu, pracovny, třídy.

7. Role socializační a kultivační model

- učitel zosobňuje model hodnot, poskytuje vzorec kultivovaného a etického chování a mezilidských vztahů,
- v odborném vzdělávání se učitel stává modelem budoucí profese.

Při porovnání se žákovskými kompetencemi můžeme vysledovat významný kvalitativní skok. Došlo k výraznější diferenciaci a konkretizaci jednotlivých kompetencí (rolí). Nacházíme zde patrný posun od receptivity k aktivitě, k angažovanému postoji na tvorbě vzdělávacího klimatu třídy, potažmo školy. Naše úvahy budou pokračovat tímto směrem i v následující kapitole.

5.2.4 Kompetence ředitele

Tradice českého vzdělávacího systému a v souladu s tím i zákon hovoří jasně. Ředitelem školy se může stát jen a pouze učitel, který se věnoval přímé pedagogické činnosti nejméně čtyři roky pro ZŠ a pět let pro SŠ. Budeme-li následovat předchozí logickou návaznost, vychází nám, že pro postup z role žáka do role učitele je nutná profesní příprava ve smyslu kvalifikace a získání a rozvoj kompetencí ke zvládnutí všech rolí sekundárních, které tvoří celek role učitele.

Ve smyslu zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících má učitel stanovený počet let ke zvládnutí své profesní role a následně může postoupit do role ředitele. Dodatečně si doplní vzdělání v určených univerzitních programech. Rekvalifikuje se, nebo jinak řečeno rozšíří si svou kvalifikaci k výkonu ředitelské funkce. Ponecháme zde stranou původní kvalifikaci učitele a zachování přímé vyučovací povinnosti v omezeném rozsahu²⁵ a soustředíme se na změny obsahu „sekundárních“ rolí při zachování diferenciaci dle Vašutové (2004).

Diferenciace profesních rolí ředitele²⁶:

1. Role poskytovatel poznatků a zkušeností

- Ředitel transformuje poznatky a implementuje je do rozvoje lidských zdrojů – kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- „Ředitel rozvíjí informační systém, prezentaci školy, public relations“(HANZELKA a kol. 2009, s. 1087).

2. Role poradce a podporovatel

- „Ředitel podporuje učení a další rozvoj učitelů a sám se na něm podílí.
- Vedení, které ne jen podporuje, ale přímo se spolu s učiteli účastní dalšího formálního a neformálního profesního vzdělávání“ (ROBINSON, 2007, s. 14)

3. Role projektant a tvůrce

- Ředitel je nositelem jasně, zkonkretizované a srozumitelné vize rozvoje školy. Nastavené cíle a očekávání aktivně komunikuje se svým okolím a zve je k participaci na jejich tvorbě „tak, aby bylo dosaženo obecného konsenzu“ (ROBINSON, 2007, s. 14).
- Ředitel konstruuje koncepci rozvoje školy na konkrétní časové období na základě analýzy současného stavu, aspirované cílové hodnoty (kam chceme

²⁵ „Absurditu tohoto postavení nejlépe ilustruje hypotetická nutnost stanovování výše osobního ohodnocení za vynikající či naopak podprůměrnou pedagogickou činnost. Přitom množství odučených vyučovacích hodin učitele a ředitele školy se např. na ploše desetiletého intervalu vůbec nedá srovnat, autor práce odhaduje poměr 1:4 - 1:6, u velkých škol až 1:22. V absolutním počtu vyučovacích hodin se může jednat o rozdíly v řádu tisíců“ (TROJAN, 2008, s. 85).

²⁶ Přehled jsme vytvořili na základě syntézy několika informačních zdrojů.

dojít); konkrétních kroků jak toho chce docílit, a nastavení jasných hodnotících kritérií pro posouzení míry úspěchu (HANZELKA a kol. 2009).

- Ředitel vyhledává a vytváří příležitosti k získání finančních prostředků nad rámec stabilních finančních toků, především projektovou činností k zajištění podpory vzdělávání.

4. Role diagnostik

- Ředitel sleduje a vyhodnocuje trendy ve vzdělávání. Na základě poznatků aktualizuje svou vizi rozvoje školy.
- „Analýza školy s vyhodnocením pozitivních a negativních stránek. Pochopení principů struktury, obsahu a cílů RVP; řešení konstrukce učebního plánu, interdisciplinárních vazeb předmětů a řešení průřezových témat v ŠVP.
- Zpracování systému autoevaluace ŠVP a vazby programu na hodnocení výsledků vzdělávání žáků“ (HANZELKA a kol. 2009, s. 1088-1090).
- „Přímý kurikulární dohled napříč třídami a ročníky, zajištění celoškolské koordinace a propojenosti s cíli školy“ (ROBINSON, 2007, s. 14).

5. Role reflektivní hodnotitel

- „Přímé zapojení v podpoře a evaluaci výchovně vzdělávacího procesu skrze pravidelné hospitace a poskytování formativní a sumativní zpětné vazby učitelům“ (ROBINSON, 2007, s. 14).
- Ředitel je hodnotitel kurikula a výuky, reflektuje přímou zkušenost, která determinuje další pedagogickou činnost (VAŠUTOVÁ, 2004, s. 92).
- Ředitel reflektuje sám sebe.

6. Role školní lídr a manažer

- Ředitel vede tým učitelů, ovlivňuje jejich motivaci a sociální vztahy uvnitř a vně kolektivu.
- Ředitel deleguje pravomoci v rámci participativního řízení pro zkvalitnění práce školy.

- Ředitel podporuje organizaci akcí na podporu prezentace školy a spolupráce se sociálními partnery školy.
- Ředitel spravuje budovy a majetek školy včetně finančních toků, zajišťuje provoz školy na všech úrovních ve shodě se zákonnými normami (řízení).
- Ředitel „vybírá a přeskupuje finanční zdroje k podpoře prioritních vzdělávacích cílů“ (ROBINSON, 2007, s. 14).

7. Role socializační a kultivační model

- Cílená ochrana času určeného pro učení a učení se redukováním vnějších tlaků a zásahů. Nastavení takových pravidel, která vytvoří bezpečné a podporující prostředí ve třídách i mimo ně“ (ROBINSON, 2007, s. 14).
- Ředitel zajišťuje rozvoj podpůrné, poradenské a konzultační služby školy žákům, zákonným zástupcům.
- Ředitel cílenými akcemi usiluje o rozvoj vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob či institucí, které mají vztah ke vzdělávání (HANZELKA a kol, 2009).

Podobně jako v předchozí kapitole i zde sledujeme kvalitativní posun v činnostech a kompetencích k tomu nutných, jejich větší diferenciaci a konkretizaci pro roli ředitele. Zřetelně nám tu vyvstává nutnost další profesní kvalifikace k zajištění ekonomického chodu školy, s čímž úzce souvisí nutnost orientace v platných právních předpisech. Vedle toho se zde objevuje **coaching a znalosti z andragogiky, organizační dovednosti a schopnost efektivně delegovat úkoly, schopnost myslet strategicky a plánovat, vyjednávací a přesvědčovací dovednosti, analytické myšlení a schopnost rozeznávat talenty, a v neposlední řadě nutnost osobnostních a charakterových vlastností, které definují vůdce hodného následování.** Z učitele, který bezprostředně ovlivňuje klima v několika třídách, se v roli ředitele stává určujícím prvkem, který zprostředkovaně ovlivňuje klima celé školy.

Kenneth Leithwood s kolektivem (2008) provedli rozsáhlou metaanalýzu výzkumů zabývajících se školním leadershipem. Popsali sedm hlavních „nároků“ kladených na úspěšného vůdce. Jednotlivé „nároky“ se liší svým významem, ale všechny nacházejí silnou oporu v empirických důkazech. První dva jsou podloženy největším množstvím vědeckých dat.

Těchto sedm nároků je:

- Školní leadership je ve svém vlivu na výsledky učení se žáků pouze druhý, co do významnosti, hned za učením ve třídě.
- Skoro všichni úspěšní lídři škol disponují stejným repertoárem základních vůdcovských dovedností / kompetencí.
- Způsob jakým ředitelé používají tyto dovednosti – ne dovednosti samotné – demonstrují schopnost reagovat na okolnosti, které tvoří kontext jejich práce, spíše než podřízení se diktátu těchto okolností.
- Školní lídři nejvíc přispívají k efektivitě výchovně vzdělávacího procesu svým vlivem na motivaci učitelů, odhodláním, a zajištěním vhodných pracovních podmínek.
- Školní leadership má mnohem větší vliv na prosperitu školy a žáků, když je široce distribuován (lidé spojení společnou myšlenkou).
- Některé modely rozložení (distribuce) leadershipu jsou úspěšnější, než jiné.
- Malá hrstka osobnostních rysů vysvětluje vysoké rozdíly v efektivitě vedení (leadershipu) a jeho variabilitu.

6 Školní leadership ve světě a jeho chápání

„Úspěch studentů téměř nikdy nepřekročí kvalitu leadershipu a managementu na dané škole... a zvýšení výkonu se téměř nikdy neobjeví, pokud chybí leadership... protože ten vytváří prostředí, ve kterém studenti a učitelé předvádějí to nejlepší ze svých schopností. Při absenci leadershipu navíc školské systémy budou těžce bojovat při zavádění mnoha dalších reforem, které by mohli zlepšit výsledky vzdělávání“ (WHELAN, 2009, s. 77-79).

„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“ (RIEHL, LEITHWOOD, 2010²⁷).

„Cokoliv je sporné v této složité problematice, kterou nazýváme *rozvoj školy*, stěžejní postavení leadershipu při dosahování změny na školní úrovni je nezpochybnitelné“ (WEST, JACKSON, 2002, s. 8).

„Nicméně leadership a management musí jít ruku v ruce. Nejsou tím samým, ale jsou nezbytně propojené a komplementární. Práce manažera je plánovat, organizovat a koordinovat. Vůdce inspiruje a motivuje. Základní kámen leadershipu – zlepšení a rozvoj – a základní kámen managementu – stabilita – jsou v synergickém vztahu, protože je obtížné iniciovat změnu z nestabilního základu“ (MORRIS, 2014, s. 32 -33).

„Úspěšní ředitelé zlepšují výsledky žáků tím, kdo jsou – svými hodnotami, ctími, dispozicemi, vlastnostmi a kompetencemi – stejně jako strategiemi, které vyberou, a způsobem, jakým je použijí v jejich jedinečném pracovním kontextu“ (DAY et al. 2010, s. 2).

²⁷ RIEHL, C., LEITHWOOD, K., 2010. Konference *Efektivní vedení škol v 21. století*, Praha.

6.1 Komparativní analýza vzdělávání ředitelů

Na úvod nabízíme rozdělení důrazů managementu a leadershipu podle *Národní profesní kvalifikace ředitelů škol* ve Velké Británii:

Tab. VI: *Leadership vs. Management*

Školní lídři	Školní manažeři
Dělají správné věci	Dělají věci správně
Zajímá je účelnost	Zajímá je účinnost
Inovují	Spravují
Rozvíjí	Udržují
Zaměřují se na lidi	Zaměřují se na systémy a struktury
Inspirují důvěru	Spoléhají na kontrolu
Spojují lidi pomocí myšlenky	Organizují zaměstnance
Zdůrazňují filozofii, hodnoty, sdílené cíle	Zdůrazňují taktiku, struktury a systémy
Mají dlouhodobý výhled	Mají krátkodobý výhled
Ptají se co a proč	Ptají se jak a kdy
Bojují se status quo	Přijímají status quo
Zaměřují se na budoucnost	Soustředí se na přítomnost
Svůj zrak upírají k horizontu	Svůj zrak upírají k hraniční čáře
Rozvíjí vize a strategie	Rozvíjí detailní postupy a harmonogramy
Vyhledávají změnu	Hledají předvídatelnost a řád
Přijímají riziko	Vyhýbají se riziku
Inspirují lidi ke změně	Motivují lidi k dodržování standardu
Využívají osobního vlivu	Nástrojem vlivu je status
Inspirují ostatní k následování	Vyžadují, aby se ostatní podřídili
Přebírají iniciativu k vedení	Pozici (řízení) jim přidělí

UK's National Professional Qualification for Headship (NPQH) Programme (NCTL, 2006, s. 2–3)

Výzkum PISA 2009 prokázal, že školy v České republice mají vysokou míru autonomie. Ta klade na ředitele vysoké nároky ve smyslu znalostí, schopností a

dovedností. Zároveň je i prostorem k tvůrčí práci a změnám, které jsou podstatou rozvoje. Dále potvrdil, že čím větší mají školy autonomii při tvorbě kurikula, tím lepších dosahují výsledků.

6.1.1 Velká Británie

National Standards for Headteachers (2004) jsou rozděleny do šesti oblastí a tvoří rámec přípravného vzdělávání před nástupem do funkce ředitele. V centru nacházíme tři nosné principy:

- Výuka stojí v centru pozornosti,
- zaměření na víceúrovňový leadership a
- dosažení nejvyššího možného profesního standardu.

Roli ředitele školy reprezentuje šest oblastí, které nejsou hierarchicky uspořádané:

- Vize a utváření budoucnosti,
- vedení učení se a vyučování (řízení pedagogického procesu),
- rozvoj vlastní osobnosti a spolupráce s ostatními,
- řízení organizace,
- odpovědnost za úspěšnost školy,
- posilování soudržnosti komunity spojené se školou.

System **vzdělávání ředitelů** ve VB je plně centralizovaný a na uchazeče klade vysoké nároky. Program *National Professional Qualification for Headship* (NPQH) uskutečňuje *National College for Teaching and Leadership*. Délka studia se pohybuje mezi 6 – 18 měsíci. Studium pro aspiranty na ředitele školy je zpoplatněno částkou £2557 (98 189 CZK dle kurzovního lístku ČNB 26. 04. 2015). Dalších £1500 musí zaplatit zájemci z nezávislých a soukromých škol, či studenti ze zahraničí. Přijímací řízení je dvoukolové – první selekce probíhá na základě přihlášek, konečný výběr se uskutečňuje v rámci assessment centre (běžně používané v komerční sféře). Maximální délka studia je 3 roky, během kterých musí účastník absolvovat 5 povinných modulů v celkové délce 250 výukových hodin. Tři povinné moduly se jmenují „Vedení a zlepšování učení, Vedení efektivní školy, Jak uspět ve vedoucí roli“ (NPQH, 2015), dva jsou povinně volitelné. Závěrečná zkouška sestává ze tří částí:

1. Prokázání zavedení zlepšení na domácí škole,

2. prokázání zavedení zlepšení na škole, kde vykonával stáž a
3. úspěšné obhájení závěrečné prezentace a absolvování modelového přijímacího pohovoru.

National Professional Qualification for Senior Leadership (NPQSL) je určen pro „vyšší **střední management**“, který pracuje na meziškolní úrovni (koordinátoři nejrůznějších programů), pro zástupce ředitele a učitele na dvou nejvyšších kvalifikačních úrovních. Délka zpoplatněného studia je 6 – 18 měsíců a zahrnuje celkem 4 moduly v celkovém rozsahu 200 výukových hodin.

Podobný program je vytvořen i pro „střední“ (v našem pojetí **management první linie**) management školy (*National Professional Qualification for Middle Leadership* pro vedoucí předmětových týmů apod.) v délce nejčastěji 12 měsíců. Dva povinné moduly dávají dohromady 100 výukových hodin a třetí modul je povinně volitelný opět v délce minimálně 50 hodin. Závěrečnou zkoušku vykonávají účastníci formou assessment centre (GOV.UK, 2015), kde účastníci prakticky dokazují nabytí dovedností / kompetencí.

6.1.2 Česká republika

O systému vzdělávání ředitelů u nás jsme psali výše. Zákon stanovuje povinnou 100 hodinovou dotaci a následně nechává další vzdělávání na vlastní iniciativě ředitelů. Programy jsou silně orientovány na provozní a ekonomické způsobilosti ředitelů. Rozvoj lidských zdrojů a kvality výuky je v ústraní. Byly vytvořeny vysokoškolské programy školského managementu. Neexistuje jednotný kompetenční model pro ředitele ani zástupce ředitelů.

V přílohách této práce naleznete dva návrhy kompetenčního modelu ředitele školy (TROJAN, 2014 a BAREŠ, 2009). Z rozsáhlého výzkumu, který provedl Bareš mezi řediteli škol a zástupci decizní sféry, kdy nejprve vytvořil a následně ověřoval kompetenční profil, vyplynula zajímavá zjištění.

- Za prvé popírá rozšířené tvrzení o nepotřebnosti některých kompetencí před nástupem do funkce. Výzkum prokázal, že většině kompetencí ředitelé přiřadili vysokou důležitost již před nástupem do funkce.

- Za druhé nás konfrontuje s poněkud nelogickým zjištěním, že kompetenci leadership ředitelé v závěrečné fázi výzkumu zařadili až na 6. – 7. místo z 11 v pořadí důležitosti jednotlivých kompetencí (BAREŠ, 2009, s. 87).

Doplnění

Vzhledem k tomu, že NIDV uvolňoval dokumenty spojené s *Kariérním systémem* postupně, nemohli jsme náležitě zpracovat výstupy z několika důležitých dokumentů. Řazení kapitol nekopíruje chronologii zpracovávání podkladů pro předkládanou diplomovou práci, a proto podáváme jen velmi stručnou informaci doplněnou o související odkazy²⁸. Pro naši práci jsou nejvýznamnější *Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů* a *Standard učitele*. Následující řádky věnujeme prvnímu z uvedených dokumentů.

„Úkolem ředitele je cíleně pomáhat učitelům na jejich profesní cestě k efektivnímu vzdělávání žáků a zvyšovat kvalitu pedagogických procesů ve škole. To klade vysoké nároky na dovednosti a kompetence ředitelů škol. Proto jsou významné ty kompetence ředitele školy, které souvisejí s řízením procesu výchovy a vzdělávání, s řízením změny a s vedením a řízením profesního rozvoje učitelů. Ředitel školy by měl vytvořit takové podmínky, které podporují vnitřní motivaci učitelů pro jejich profesní rozvoj, umožňují jejich vzdělávání, dovolují hledání nových pedagogických cest a stimulují spolupráci učitelů a sdílení zkušeností“ (NIDV, 2015, s. 2).

V naší práci dobře dokumentujeme a na základě analýzy mnoha výzkumů vědecky dokládáme výše uvedené. Přestože autoři dokumentu pracovali kromě tří případů s jinou literaturou (převážně domácí vědecké produkce), než my (převážně zahraniční výzkumy), docházíme ke společným nosným definicím kompetence leadership (viz. kapitola věnovaná tvorbě dotazníku). Zajímavostí je, že autoři používají téměř výhradně zcela neosobní trpný rod. Na ředitele kladou nové požadavky s implikovaným předpokladem, že ředitel začne rozvíjet nové kompetence bez jakékoliv existující podpůrné sítě.

²⁸Výstupy k projektu *Kariéra*: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep/?PHPSESSID=fd4bd9a4f3636e4d40004576504d1858> Staženo dne 27. 04. 2015

Autoři staví práci s lidskými zdroji a kvalitu ve vyučování do středu svého zájmu. Předkládají nám hutnou a úspornou příručku pro rozvoj leadershipu. Systém vzdělávání ředitelů je předmětem další diskuse²⁹. Jak jsme uvedli výše, projekt *Kariéra* neřešil systém dalšího vzdělávání na žádné úrovni. Tato oblast tak stále nabízí mnoho slepých míst k dalšímu zkoumání. Dokument je jasně čitelnou reakcí na práci Santiaga et al. (2013) a Robinson (2007), potažmo McKinsey (2010).

6.1.3 Norsko

Zpráva OECD 2011 hodnotící Norský vzdělávací systém zdůrazňuje, že jeho největší předností je právě vysoká autonomie, která ovšem klade mimořádně vysoké nároky na kvalitu řídicích pracovníků. Norsko má veskrze propracovaný systém školení ředitelů na místní i národní úrovni, který od roku 2009 reprezentují tzv. *ředitelské školy*. Program je odvozen od kompetenčního modelu a zahrnuje pět oblastí: výsledky žáků a učební prostředí, řízení a administrace, spolupráce při budování organizace, vedení učitelského sboru, rozvoj a změny, vztah k vedoucí roli.

Přípravné vzdělávání před nástupem do funkce je samozřejmostí. V praxi se tam uskutečňuje takzvané peer (vrstevník) vzdělávání, které je obdobou netwokingu (vytváření profesních sítí) zmiňovaného Trojanem (2011), ovšem v mnohem rozvinutější a koordinovanější podobě (mentoring). „V mnoha ohledech je tento důraz na autonomii velice pozitivní záležitostí. Skutečně, mnohé argumenty dokazují, že zvyšování autonomie na školní úrovni by mělo být základním kamenem každé strategie, která chce zlepšit výsledky výchovy a vzdělávání“ (MOURSHED et al., 2010 in OECD, Norway, 2011, s. 109).

6.1.4 Skotsko

Skotský inspektorát pro vzdělávání (*Inspectorate of Education*) vytvořil webový formulář, který nabízí mnoho nástrojů pro autoevaluaci škol a školských manažerů (v ČR snad *Cesta ke kvalitě*). *Journey to Excellence* (Cesta k excelenci) nabízí pět částí:

²⁹ Systém dalšího vzdělávání ředitelů a jejich podpora: www.op-vk.cz/filemanager/files/file.php?file=26335
Staženo dne 27. 04. 2015

Směřování k excelenci (EX), Objevování EX, Jak dobrá je naše škola?, Plánování pro EX, Objevování EX ve skotských školách.

Tento vztahový rámec pro dosahování kvality ve vzdělávání je výsledkem kontinuální práce posledních dvaceti pěti let, a jeho počátky lze vysledovat zpět do roku 1980. Nástroje jsou dále aktualizovány a rozvíjeny s tím, jak se vyvíjí poznání toho, co vede ke kvalitě ve vzdělávání. Tento rámec využívá k hodnocení všech 32 místních autorit, které jsou mimořádně autonomní, ale i skotská obdoba ČŠI (*Inspectorate of Education*) (SICI - Standing International Conference of Inspectorates, 2003).

Připomínáme, že vzdělávací systém Skotska je na Britském zcela nezávislý a vykazuje o poznání lepší výsledky ve srovnání s ním (vyšší efektivita vzhledem k investicím do vzdělávání, PISA 2009). Významným rozdílem je také bezplatnost vysokého školství ve Skotsku. Před několika lety Skotové masivně demonstrovali a stávkovali za udržení této autonomie. Britská vláda se tehdy pokoušela centralizovat vzdělávací systémy Velké Británie.

6.1.5 Rakousko

Vzdělávání ředitelů je zde rozděleno do dvou úrovní. První povinné minimum musí ředitel absolvovat do 4 let od nástupu do funkce. Druhým krokem je program *Leadership akademie* (LEA, 2004), která je výsledkem spolupráce ministerstva školství, Univerzity v Innsbrucku a soukromých poradenských firem z oblasti firemního managementu.

Základními předpoklady fungování LEA jsou: klima školy a školní kvalita je do značné míry ovlivněna vedením školy, ředitelé škol jsou hlavními nositeli změn, na pozadí změněného společensko-politického prostředí musí být vedení školy schopno kvalifikovaně řešit nové výzvy, kterým čelí vzdělávací systém (LEA, 2004).

6.1.6 Kanada

Putting Ontario's Leadership Framework Into Action (2008) je světoznámý a věhlasný dokument zaměřený na vzdělávání řídicích pracovníků ve školství. Rámce jsou vytvořeny pro ředitele, zástupce ředitelů i *supervizory officers* (obdoba ČŠI). Mají vždy dvě části. Jedna popisuje nezbytné kompetence (dovednosti, znalosti, postoje) druhá pak

indikátory kvality. Efektivní leadership na všech úrovních systému je v tomto dokumentu nahlížen jako rozhodující faktor dosahování a udržení kvality ve vzdělávání.

Dokument je výsledkem několikaleté spolupráce vědeckých pracovníků, úspěšných ředitelů škol a ministerstva školství. Jedná se o propracovaný dokument, který nabízí:

- „společný jazyk“ pro leadership,
- novou sadu nástrojů k řešení problémů,
- platformu pro budování týmu a zapojení zaměstnanců,
- sdílené prostředí pro vývoj leadershipu,
- plán pro udržitelnost leadershipu,
- průvodce pro rozšíření profesního učení,
- mocný nástroj sebereflexe.

„Leadership je ve svém vlivu na výsledky studentů pouze druhý za učením ve třídě. **Ředitelé a zástupci ředitele** hrají rozhodující úlohu vůdců při dosahování tohoto vlivu na školní úrovni. Zástupce školní inspekce na druhé straně hrají rozhodující úlohu při zajišťování systémové podpory vedoucím pracovníkům a leadershipu na úrovni celého vzdělávacího systému“ (*Putting Ontario's Leadership Framework Into Action*, 2008).

Kompetence jsou graficky znázorněny do podoby soustředných kruhů. Ve středu stojí rozvoj vůdce / leadershipu. Druhý kruh popisuje jeho dovednosti a kompetence:

- nastavení směru (vize, nové technologie, strategické plánování),
- budování vztahů a rozvoj lidí (spolupráce zaměstnanců, žáků, spolupráce s rodiči, komunitou),
- rozvoj organizace (kultura školy, organizace školy, zapojení školy do okolního prostředí),
- řízení programu výuky (stanovení výsledků, monitorování a evaluace, zaměření na učení se a vyučování),
- zajištění plnění cílů (vytváření podmínek pro úspěchy studentů, odpovědnost před studenty, rodiči, komunitou, odpovědnost za dosažení cílů).

Třetí kruh na vnějším obvodu definuje indikátory autoevaluace školy, které jsou společné pro ředitele a školní inspektory:

- zlepšení školy,
- podpora kultury profesionality,
- vývoj leadershipu,
- administrativní struktury,
- podpora rodičů a komunity,
- plánování náboru a budování kapacity.

Jednoznačným důrazem celého dokumentu je zvyšování kvality výuky a řízení změn, které jsou základním teoretickým předpokladem leadershipu.

6.1.7 Nový Zéland

Zajímavým případem ke srovnání je vzdělávací systém ředitelů škol na opačné straně světa, který se v mnohém podobá tomu českému, přestože v České republice je přibližně 3,5 krát více škol. Ředitelé zde požívají stejnou, ne-li větší autonomii, přípravu ředitelů zde vnímají jako zcela nedostatečnou a v posledních letech zde probíhá aktivní práce na změně tohoto stavu. Zároveň se potýkají s nedostatkem mladých aspirantů na pozici ředitele, stárnoucí generací ředitelů (průměrný věk je 55 - 60let) a s nedostatečnou podporou vedoucích pracovníků.

V nedávné době byl otevřen magisterský univerzitní program na *Victoria University of Wellington*, který už aplikuje talentové přijímací řízení. Do té doby fungovala jen dvě přípravná vzdělávání typu DVPP, jejichž úroveň je terčem tvrdé kritiky. Vláda v posledních třech letech uvolnila značné sumy na výzkum a zavedení nových programů na podporu a "výchovu lídrů pro 21. století". Do dnešních dnů neoperují žádné programy na podporu stávajících ředitelů.

John Morris (2014) ve své rozsáhlé studii financované ministerstvem školství vyvozuje, že právě rozvoj a podpora leadershipu na všech úrovních systému je cestou ke

změně a udržitelnému rozvoji. "Dobře řízená (managed) škola funguje hladce, efektivně a spolehlivě. Dobře vedená (led - leader) škola k tomu všemu přidává vizi a směr. Ví, co by měla dělat, je si jistá ve svých hodnotách, vnímá svět, pro který připravuje své studenty, a má zájem na jejich prospěchu a postupu" (MORRIS, 2014, s. 3).

Oproti České republice už dokázali prosadit kompetenční model ředitele školy *Kiwi leadership for principals*, který ve svém centru vyzdvihuje pedagogický leadership. Model zdůrazňuje školu jako *učící se organizaci*, ve které lepších výsledků dosahuje sešraný kolektiv učitelů vedený silnou a schopnou personou. Jako nejdůležitější kompetence ředitele, od kterých jsou další odvozeny, nacházíme:

- vedení změny a
- řešení problémů.

Zavádění změn propojují se schopností vytvářet spolupracující učící se kulturu, kterou spojuje jasná vize. Od ní odvozené hodnoty dokáže ředitel artikulovat i širšímu společenství spojenému se školou. Mezi klíčové oblasti tak řadí kulturu školy, pedagogiku orientovanou na žáka, systém, spolupráci a partnerství.

Nacházíme zde zřetelnou inspiraci Kanadským modelem, který má díky své revoluční vizi prosazené do praxe mnoho obdivovatelů a následovatelů v celosvětovém měřítku.

7 Výzkum kompetence leadership u ředitelů škol v ČR

Výzkum primárních dat bezprostředně navazuje na analýzu dat sekundárních a je syntézou získaných zjištění, která jsme uspořádali a kategorizovali pro účely dotazníkového šetření. Základní soubor otázek jsme doplnili o vybrané výzkumné otázky, které jsou předmětem našeho zájmu ve zvolené problematice.

7.1 Cíl, výroky, hypotézy

Primárním cílem je zjistit, které proměnné, a jakým způsobem, ovlivňují kompetenci *Leadership* u ředitelů mateřských (MŠ), základních (ZŠ) a středních (SŠ) škol. Za tím účelem jsme zvolili dílčí hypotézy (H), jejichž seznam následuje:

H1: Kompetence leadership bude na vyšší úrovni u ředitelů do 40-ti let věku.

H2: Leadership bude rozvinutější u ředitelů, kteří mají další pracovní zkušenost mimo školství.

H3: Leadership bude rozvinutější u ředitelů soukromých škol.

H4: Leadership bude na vyšší úrovni u respondentů, kteří cítí podporu ze strany zřizovatele.

H5: Ověření hypotézy o nezávislosti manažerské kompetence Leadership a stupně školy (MŠ, ZŠ, SŠ).

H6: : Ověření hypotézy o nezávislosti manažerské kompetence Leadership a pohlaví respondenta.

H7: : Ověření hypotézy o nezávislosti manažerské kompetence Leadership a délky ředitelské praxe.

H8: : Ověření hypotézy o nezávislosti manažerské kompetence Leadership a nejvyššího dosaženého vzdělání respondenta.

H9: Celková míra osvojení kompetence Leadership nepřesáhne 65%

7.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr respondentů jsme uskutečnili záměrně a přímo se vztahuje k cíli výzkumu. Byl postavený na ochotě respondentů účastnit se výzkumu. Získali jsme celkem 112 validních responsí.

7.2.3 Způsob sběru dat

Dotazník jsme převedli do elektronické podoby na portálu www.vyplnto.cz. Následně bylo nutné zajistit, aby se o probíhajícím výzkumu dovědělo co největší množství adekvátních respondentů – ředitelů škol z celé České republiky. Za tím účelem jsme pracovali s otevřenou databází českých škol na webové adrese www.seznamskol.eu

Míra časové náročnosti získání mailové adresy přímo na ředitele školy se významně lišila podle jejího umístění. Celkem jsme poslali 740 zvacích mailů, z nichž cca 690 dorazilo k uživateli³⁰. Zbývající se vrátily pro nepřehlednost mailové schránky uživatele, neexistenci dané adresy, nebo pro podezření ze spamování (spam – druh nevyžádané elektronické pošty). Jednoduchý přehled nabízí tabulka VIII, kterou uvádíme níže. V řádku SŠ jsou zahrnutá gymnázia, střední odborná učiliště (SOU), střední odborné školy (SOŠ) a konzervatoře. Celkový počet mailů odeslaných na školy zajišťující vyšší než základní vzdělávání je součtem kategorií SŠ a VOŠ. Zde uvedená čísla jsou pouze orientační z důvodu častého sloučení více druhů a stupňů škol. Z toho důvodu je také možné, že na jednu adresu přišlo více zvacích mailů, přestože používaná elektronická odesílací schránka využívá funkci rozpoznávání již užitých adresátů.

³⁰ Text zvacího emailu najdete na začátku *Přílohy č. 1*

Tab. VII: *Rozdělení respondentů*

Stupeň školy	Poslaných mailů	Způsob umístění mailu	Časová náročnost
MŠ	240	Přímo v databázi / Na webu školy – <i>Vedení školy</i> (cca 15 - 20% škol)	1 - 2 min
ZŠ	200	U kontaktních informací školy bez kontaktní osoby	3 - 5 min
SŠ	200	„Ukrytý“ v seznamu zaměstnanců školy	3 - 5 min
VOŠ	100	Mail pouze na sekretariát	3 - 5 min
Součet	740	Společný mail ředitele a zástupce ředitele	3 - 4 min

Vytvořeno autorem pro účely diplomové práce

Některé školy používají pouze jednu emailovou adresu pro veškerou komunikaci školy s okolním světem typu info@názevškoly.cz/eu. Podotýkáme, že nemožnost dohledat přímé emailové spojení na ředitele školy není nutně nedostatkem. Mnoho škol má propracovanou strukturu řízení (rozdělení zodpovědnosti) a k tomu příslušející kontaktní síť. V popisovaném případě je obtížnost nebo nemožnost získat přímou emailovou adresu na ředitele školy předností systému. K řediteli se dostanou jen ty záležitosti, k jejichž řešení nejsou jeho podřízení dostatečně kompetentní (v obou smyslech významu). Ředitel tak neztrácí čas a energii řešením banalit a nadbytečným delegováním úkolů.

Zajímavým vedlejším zjištěním je také rozdílná úroveň webů jednotlivých škol. Zaměříme svou pozornost jen na dva nejvýraznější parametry, a to grafickou úroveň a celkovou přehlednost webů. Níže uvedené skutečnosti se zakládají jen na osobních dojmech autora a poznámkách získaných během rozesílání zvacích emailů.

Grafická a responsivní³¹ (tzv. rozbalovací okna) úroveň se zásadně liší. Pokud rozdělíme weby na dva póly společného kontinua, budeme hovořit o:

³¹ Tzv. rozbalovací okna reagující na pohyb myši po pracovní ploše. Ve svém výsledku je určujícím parametrem pro přehlednost a uživatelskou přívětivost. Úzce souvisí s kvalitou programování stránky, která

1. Čistém a přehledném provedení, versus
2. Změť informací bez jasné struktury.
3. Něco mezi tím.

Soukromé a střední školy mají v průměru lépe strukturované a graficky povedenější weby, než zbytek škol. To může souviset s výší volných finančních prostředků určených k propagaci a reprezentaci školy v kyber prostoru. Na střední školy je v tomto směru vyvíjen větší tlak, vzhledem k „boji“ o žáky.

Některé weby jsou tak nepřehledné, že jsme je opustili i bez získání požadované informace v zájmu úspory času a centrálního nervového systému. Většinou příčinou je snaha školy informovat rodičovskou veřejnost o veškerém dění ve škole bez adekvátního třídění jednotlivých informací podle důležitosti do odpovídajících struktur.

7.3 Postup a použité metody

Již jsme zmínili, že výsledná podoba distribuovaného dotazníku je syntézou poznatků kvalitativní analýzy sekundárních dat. Ze zahraničních zdrojů jsme použili kompetenční model z *Putting Ontario's Leadership Framework Into Action*, 2008, výsledky výzkumů Robinson (2007) popsané v kapitole věnované kompetencím ředitele školy a několik dalších zdrojů uvedených níže v tabulce VIV. Za nosnou definici leadershipu jsme vybrali:

„Vedení je o tom mít vizi, zformulovat ji, určit pořadí priorit, přesvědčit ostatní, aby šli s vámi, neustálém přezkoumávání toho, co děláte, a lpění na hodnotách, kterých si ceníte. Řízení je o funkcích, postupech a systémech, pomocí kterých svou vizi uskutečníte“ (DAY, 2000, s. 57), a doplnili ji o výrok, který uvádíme v posledním řádku tabulky na další stránce.

je vždy vystavěná jako více či méně rozvětvený strom informací a funkcí. Při větvení je vhodné dodržovat základní pravidla logiky, posloupnosti a nadřazenosti kategorií. Čím víc informací stránka obsahuje, tím náročnější je na schopnosti programátora – moderní logika, filosofie jazyka. Touto oblastí se na teoretické úrovni zabývají katedry logiky při filosofických fakultách. Derivované poznatky jejich vědecké činnosti jsou potom hojně využívány zejména v oblasti výpočetní techniky.

Tab. VIII

Primární data vstupní analýzy
ROBINSON, V., 2007. <i>The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence</i> (ACER), p. 14.
<i>Putting Ontario's Leadership Framework Into Action</i> , 2008
<i>Five core capacities of effective leaders</i> , Ideas into Action: Ontario Leadership Strategy (2009), p. 7.
MARZANO, R. J., WATERS, T., McNULTY, B. A., 2005. <i>School leadership that works: From research to results</i> (2005), p. 4. In Morris, 2014.
BAREŠ, 2012. <i>Kompetenční model ředitelů škol</i>
LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J., 2012. <i>Kompetenční profil ředitele školy</i>
„Základní kámen leadershipu – zlepšení a rozvoj – a základní kámen managementu – stabilita – jsou v synergickém vztahu, protože je obtížné iniciovat změnu z nestabilního základu“ (MORRIS, 2014, s. 32 -33).

Vytvořeno autorem

Při konstrukci dotazníku jsme nejprve sjednotili výroky, které popisují kompetenci leadership v prostředí školy. Následně jsme vytvářeli jejich deriváty. Vycházeli jsme z premisy, že leadership je kvalitativní nadstavbou managementu, že vedení je přidaná hodnota řízení, a jako taková je s ním v nedělitelné jednotě. Takto modelovanou skutečnost můžeme vyjádřit výrokem: „Efektivní řízení se v krátkodobém horizontu obejde bez vedení a současně vedení zefektivňuje řízení v dlouhodobém horizontu“.

Popisovaný model nám umožnil zvýšit míru variabilitu výroků. Ke zformulování jednotlivých tvrzení popisujících složky kompetence nám za vzor sloužil volně dostupný zdroj *Kompetence pro trh práce* (2008).

Vytvořili jsme kmenovou strukturu ze 13 výroků, které popisují zkoumanou realitu při zachování co možná největší plasticity. Každému výroku jsme následně přiřadili 1 – 4 výroky rozvíjející. Zvolený počet jsme variovali na základě druhotného členění do

struktury podobné kompetenčnímu profilu ředitele školy. Skutečnost, že vedení se od řízení odlišuje důrazem na lidské zdroje oproti systémům, nám dovolila ve shodě se zvolenou premisou vystavět jednotlivé výroky tak, aby zdůrazňovaly právě orientaci na lidské zdroje.

Výslednou sestavu 43 výroku při zachování pomocného grafického členění naleznete v Příloze č. 1. Přílohu č. 2 a 3 můžete použít pro porovnání s použitými kompetenčními modely vzniklými v České republice. Sestavu 13-ti kmenových výroků reprezentuje tabulka na následující stránce:

Tab. IV: *Kmenové výroky*

Vize, konceptnost	a. Vytváření složitých koncepcí je pro mě snadné a zvládám to s využitím veškerého potenciálu, který mám k dispozici.
Komunikace	b. Nepříjemné rozhovory s kolegy jsou pro harmonický vztah důležité, a proto se jim nevyhýbám. c. Bez větších rozpaků dokážu hovořit, o něčem referovat nebo něco vysvětlovat a to i tehdy, když musím mluvit k neznámým lidem nebo větším skupinám či dokonce v cizím jazyce.
Kreativita/Orientace na cíl	d. Neváhám při své činnosti používat nestandardní metody, pokud to vede k vytyčenému cíli. e. Problémy, které nemají zjevné řešení a vyžadují neobvyklý přístup k vyřešení, jsou pro mě výzvou.
Orientace na žáka	f. Nabádám učitele ke společnému plánování vyučování a řešení žákovských problémů tak, aby z toho žáci měli co největší prospěch. g. Hospitace jsou jedinečným nástrojem ke zvyšování kvality vyučování a v práci naší školy je systematicky využíváme.
Seberozvoj	h. Je nutné stále rozšiřovat své znalosti a mít dostatek informací o soudobých trendech.
Kooperace	i. Mohu pracovat se všemi typy lidí, za předpokladu, že mohou přispět něčím, co za to stojí. j. Dokážu pozitivně reagovat na své kolegy, jejich náměty, iniciativu a úspěchy.
Empatie	k. Přestože mě názory druhého člověka obtěžují, dokážu své emoce udržet pod kontrolou a mám pochopení pro druhé.
Výkon	l. Jsem si vědom svých předností a dokážu je maximálně využívat, stejně tak odhadnout a využít potenciál svých kolegů.
Hodnoty- Odpovědnost/ Flexibilita	m. Pokud podřízený pracovník udělá nějakou závažnou chybu, jsem si vědom toho, že jeho chyba je i mou chybou.

Vytvořeno autorem

V dalším kroku jsme všech 43 výroků poskládaly na základě náhodného umístění. V této podobě je respondenti hodnotili jako míru ztotožnění se s výrokem na Likertově pětistupňové škále, kde:

1. odpověď „VŮBEC“ znamená, že žádná úroveň složky neexistuje. Pro snížení negativních dopadů bude vhodné zvolit intenzivní plán rozvoje s velkým nárokem na motivaci a aktivní zapojení se ředitele;
2. odpověď „SPÍŠE NE“ znamená, že úroveň složky nedosahuje modelované úrovně a je minimální. Ke zlepšení této úrovně bude ředitel muset vynaložit značné úsilí, aby se úroveň složky zvýšila;
3. odpověď „MÁLO“ znamená, že úroveň složky nedosahuje modelované úrovně a rozdíl je velký, přestože redukovatelný a odstranitelný pomocí adekvátních technik rozvoje této složky;
4. odpověď „SPÍŠE ANO“ znamená, že úroveň složky kompetence nedosahuje modelované úrovně, ale rozdíl je malý a v rámci dalšího rozvoje kompetence ho ředitel poměrně snadno vhodnými postupy odstraní;
5. odpověď „ZCELA“ znamená, že úroveň složky kompetence odpovídá modelované úrovni *Kompetence leadership* u ředitele školy.

Zvolené pořadí možných odpovědí nám poskytuje klíč k dekodování datové matice, kterou jsme použili k analýze výsledků průzkumu. V tomto pojetí odpověď „Zcela“ nabývá hodnoty 5, zatím co odpověď „Vůbec“ hodnoty 1.

7.3.1 Dotazník

Dotazník se skládal celkem ze 4 částí. V úvodu jsme představili dotazník a jeho smysl, seznámili respondenta s postupem při vyplňování, uvedli odhadovaný čas podložený malým pilotním průzkumem, a poděkování za vyplnění dotazníku. Na závěr první části jsme pro případ potřeby uvedli jméno a kontaktní email na zadavatele výzkumu.

Druhou část tvořilo 43 výzkumných otázek / výroků. Třetí část tvoří povinné údaje, které jsou nezbytně nutné pro statistické vyhodnocení dat. Zjišťovali jsme:

1. Pohlaví
2. Věk
3. Nejvyšší dosažené vzdělání
4. Počet let na současné pozici
5. Ředitelem celkem let

6. Celková délka pedagogické praxe
7. Druh školy – MŠ / ZŠ / SŠ/ VOŠ
8. Škola soukromá / státní / příspěvková organizace
9. Počet pedagogických pracovníků
10. Vztah se zřizovatelem školy – podporující / problematický
11. Pracovní zkušenost mimo školství – pokud ano – 5 oblastí k výběru

Čtvrtá část byla výzvou k šíření zvacího emailu mezi kolegy řediteli v případě, že respondenti dával dotazník smysl. Na závěr jsme uvedli, kde respondenti najdou dílčí výsledky výzkumu, a jakým způsobem dohledají výsledky zpracované do podoby závěrečné diplomové práce.

7.4 Provedení předvýzkumu

Za účelem ověření validity dotazníku jsme ho v elektronické podobě rozeslali deseti ředitelům a ředitelkám, se kterými jsme také telefonicky mluvili a požádali je o spolupráci. Vyplněných dotazníků se nám ve stanoveném termínu dvou pracovních dnů vrátilo 5. Na základě připomínek jsme rozšířili některé možnosti v části věnované údajům o respondentech a redukovali rozsah tří výroků. Dotazník jsme tak ověřili a přistoupili k distribuci výše popsaným způsobem.

7.5 Průběh dotazníkového šetření

Tab. X: Základní údaje o provedeném průzkumu

Autor průzkumu:	Jaroslav Kalousek
Šetření:	07. 04. 2015 - 24. 04. 2015
Počet respondentů:	112
Počet otázek (max/průměr):	54 / 54
Použité ochrany:	žádné
Zobrazení otázek:	celý dotazník najednou
Návratnost dotazníků:	53,8 %

Návratnost dotazníků je dána poměrem vyplněných a zobrazených dotazníků. Jedná se o orientační údaj, který nebere v potaz ty oslovené respondenty, kteří ani nezobrazili úvodní text (neklikli na odkaz na dotazník).	
Průměrná doba vyplňování:	00.11:32

Převzato z internetového portálu www.vyplnto.cz

Průměrnou dobu vyplňování prodloužili respondenti, kteří v některých případech vyplňovali i déle než 120 minut. Tuto skutečnost nám dokumentují denní exporty dat do pracovní emailové schránky.

Návratnost dotazníků vzhledem k počtu poslaných zvacích emailů byla 15 - 16 %. Podle informací o průzkumech podobného typu bývá návratnost do 30%. Pro odhad očekávané návratnosti jsme vzhledem k nadstandartní délce našeho dotazníku (2 – 3 x větší rozsah oproti průměru) snížili tento odhad na 10 – 20%. Naším cílem bylo získat ideálních 100 respondentů. Tomu odpovídá počet odeslaných zvacích emailů v průběhu 4 dnů.

8 Metoda vyhodnocení dat

Pro analýzu dat jsme zvolili statistický aparát *obecné lineární modely*. V tomto pojetí je střední hodnota závisle proměnné (*Kompetence leadership*) vyjádřena jako součet libovolného počtu nezávisle proměnných, vynásobených koeficienty. *Kompetenci leadership* definujeme souborem otázek zkoumajících míru ztotožnění se respondenta s jednou z nabízených odpovědí, které jsme převedli do číselných kódů. Hodnotu *Kompetence leadership* pro daného respondenta jsme spočetli jako součet číselných kódů jeho odpovědí na uvedený soubor otázek. Závislá proměnná je zvolená kvantitativní vlastnost zkoumaného systému, kterou se pokoušíme vysvětlit pomocí jednodušších vlastností – nezávisle proměnných (ANDERSON, VERKUILEN, JOHNSON, 2012). V této studii máme k dispozici celkem 12 nezávisle proměnných. Jako typické zástupce nezávisle proměnných (vysvětlujících nebo prediktorových) uvedme např. věk, pohlaví apod.

Výhoda lineárních modelů spočívá v tom, že umožňují zahrnout vliv více faktorů na zkoumanou vlastnost. To v důsledku umožňuje separovat vliv některých základních faktorů, jako je věk nebo pohlaví na závisle proměnnou.

Průměrná hodnota *Kompetence leadership* bude v našem lineárním modelu vyjádřena jako součet několika nezávisle proměnných. Každé nezávisle proměnné v tomto modelu přísluší koeficient, který vyjadřuje jak silně a jakým směrem tato proměnná ovlivňuje závisle proměnnou *Kompetence leadership*.

V dalším kroku jsme aplikovali (fitovali) takto zformulovaný model na naměřená data. Výsledkem tohoto procesu jsou konkrétní hodnoty koeficientů nezávisle proměnných. Tyto hodnoty jsou spočítány tak, aby součty nezávisle proměnných v lineárním modelu co nejvíce odpovídaly hodnotám závisle proměnné *Kompetence leadership*. Pomocí dalšího statistického aparátu je možné pro každý koeficient, respektive pro každou nezávisle proměnnou, spočítat tzv. *p-value*. Ta vyjadřuje, jak významně tato proměnná ovlivňuje *Kompetenci leadership*.

9 Výsledky výzkumu

Vyhodnocování a interpretaci dat primárního výzkumu jsme rozdělili na několik základních částí:

- Statistické údaje o respondentech,
- Vyhodnocení obecných lineárních modelů,
- Vyhodnocení hypotéz,
- Diskuse k výsledkům.

Ke zpracování a vyhodnocení dat z dotazníkového šetření jsme použili statistický program RStudio ve verzi R x64 3.2.0.Ink pro 64 – bitové operační systémy. Jako podpůrný program nám sloužil Microsoft Office Excel 2010, kterým jsme vytvořili datové tabulky. Vytvořenou základní datovou matici jsme podrobili statistické analýze.

První část věnujeme přehledu vybraných statistických údajů o 112 respondentech. Některá zjišťovaná data mají význam pouze vzhledem k analýze závislostí, proto je jako samostatnou nedostatečně nosnou informaci v tomto přehledu neuvádíme.

Ve druhé části podáváme přehled nejvýznamnějších výsledků z provedené analýzy dat. Popis zjištěných skutečností doprovodíme vhodným grafickým znázorněním a pro úplnost uvádíme doslovné znění příkazů ve *statistickém programovacím jazyce R*.

Vyhodnocení hypotéz je obsahem třetí části, kterou bezprostředně následuje diskuse k výsledkům výzkumu a novým zjištěním.

Pro statistické zpracování dat jsme použili teoretickou základnu získanou z publikací Anderson, Verkuilen, Johnson (2012), Řezankové (2010), autorů Dlouhý, Fábry, Kuncov (2005), Mrkvičky a Petráškové (2006). Dále chceme vyzdvihnout přínos expertních rad našeho externího konzultanta Mgr. Jana Geryka Ph.D. z katedry Filozofie při Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

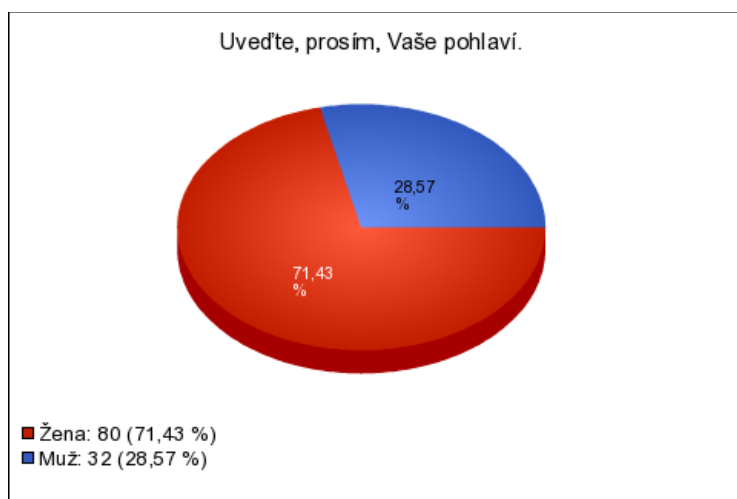
U proměnných, jejichž typ to dovoľoval, jsme v rámci analýzy dat vypočítali základní statistické charakteristiky jako průměr, minimum, maximum, modus, medián,

směrodatnou odchylku, variační rozpětí, a rozptyl. Statistická data jsme pro tyto výpočty očistili o 5 % hodnot z každé strany.

9.1 Statistické údaje o respondentech

Údaje nezbytné pro statistické vyhodnocení jsme zjišťovali na konci výzkumné části dotazníku v pořadí pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, počet let na současné pozici, ředitelem celkem let, celková délka pedagogické praxe, druh školy, škola soukromá / státní / příspěvková organizace, počet pedagogických pracovníků, vztah se zřizovatelem školy, pracovní zkušenost mimo školství.

9.1.1 Rozdělení respondentů podle pohlaví



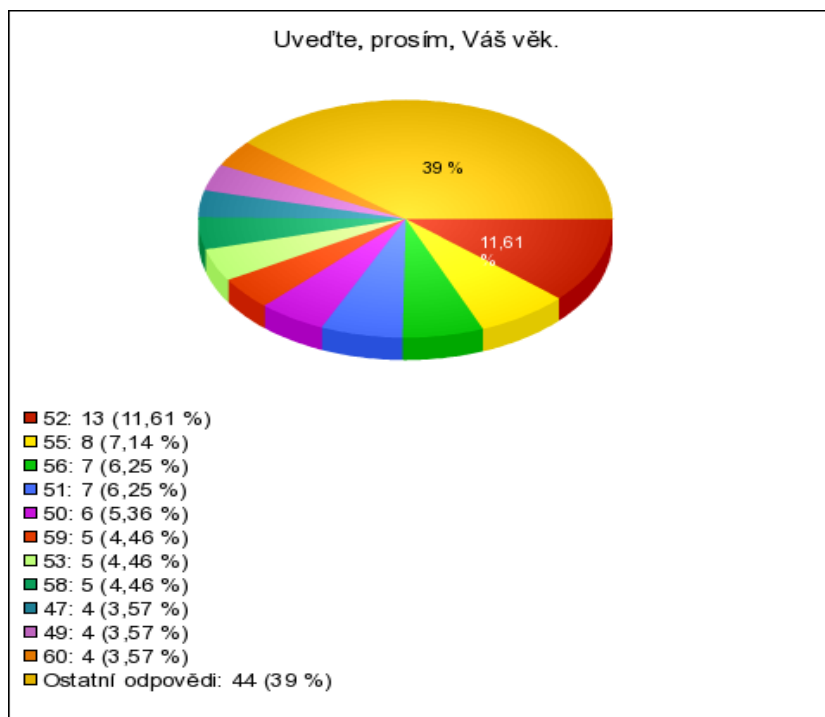
Graf č. 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví (zpracováno autorem)

Z grafu vyčteme poměrné zastoupení žen a mužů mezi respondenty. Můžeme předpokládat, že zjištěná čísla kopírují trend českého školství. Je obecně známým faktem, že se jedná o silně feminizovanou profesi, což se logicky musí odrazit i v zastoupení na řídicích pozicích.

9.1.2 Rozdělení respondentů podle věku

Tab. XI: *Statistické charakteristiky proměnné "Věk respondenta"*

Statistická poloha	Hodnota
Průměr:	51.64
Minimum:	36
Maximum:	62
Variační rozpětí:	26
Rozptyl:	36.06
Směrodatná odchylka:	6
Medián:	52
Modus:	52



Graf č. 2: *Věkové rozložení respondentů (zpracováno autorem)*

Z uvedených dat vyplývá, že průměrný věk respondentů je po zaokrouhlení směrem nahoru 52 let. Respondentů v tomto věku odpovídalo 13 a reprezentují nejsilnější skupinu. 61% respondentů je starších než 46 let. Nejmladšímu respondentovi bylo 36 let a nejstaršímu 62 let.

9.1.3 Rozdělení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání

Tab. XII: Rozdělení respondentů podle vzdělání

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %
Úplné vysokoškolské	81	72,32 %	72,32 %
Více úplných (Mgr. et Mgr./ Mgr. et Ing.)	13	11,61 %	11,61 %
Malý doktorát	10	8,93 %	8,93 %
Vyšší, než nabízené	4	3,57 %	3,57 %
Velký doktorát	4	3,57 %	3,57 %

Zpracováno autorem

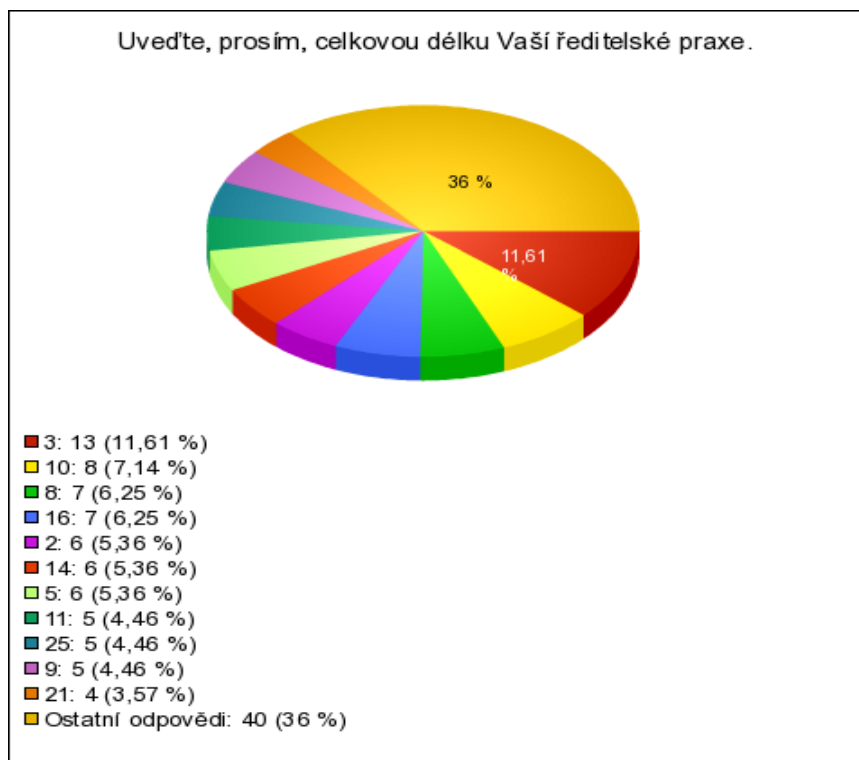
Z tabulky vidíme, že ze 112 respondentů jich 31 dosáhlo vyššího než úplného vysokoškolského vzdělání, které reprezentuje titul Mgr. Zajímavostí jsou 4 respondenti, kteří mají vyšší akademický titul než Ph.D.

Jedna z respondentek nás kontaktovala prostřednictvím poskytnuté emailové adresy tři dny před skončením výzkumu. Předmětem její zprávy byla informace, že nepravdivě vyplnila nejvyšší dosažené vzdělání jako úplné vysokoškolské, protože mezi nabízenými odpověďmi nebyla možnost *úplné střední vzdělání*. Pro ředitele mateřských škol je podle litery zákona toto vzdělání dostačující. Můžeme se pouze dohadovat, zda k podobnému jevu došlo i v dalších případech, nicméně je potřeba brát tuto možnost v úvahu.

9.1.4 Rozdělení respondentů podle celkové délky ředitelské praxe

Tab. XIII: *Statistické charakteristiky proměnné „celková délka ředitelské praxe“*

Statistická poloha	Hodnota
Průměr:	10.94
Minimum:	2
Maximum:	25
Variační rozpětí:	23
Rozptyl:	43.86
Směrodatná odchylka:	6.62
Medián:	10
Modus:	3



Graf č. 3: Rozložení celkové délky ředitelské praxe (zpracováno autorem)

Celkem 5 respondentů je ředitelem 25 let, což odpovídá i zjištěnému maximu mezi respondenty. Zjištěným minimem je dvouletá praxe na pozici ředitele školy. Nejpočetnější skupinou s 12 % zastoupením, které odpovídá 13 respondentům, má praxi na řídicí pozici ne delší než 3 roky.

9.1.5 Rozdělení respondentů podle celkové délky ped. praxe

Tab. XIV: Statistické charakteristiky proměnné „délka pedagogické praxe“

Statistická poloha	Hodnota
Průměr:	26.78
Minimum:	8
Maximum:	38
Variační rozpětí:	30

Rozptyl:	46.23
Směrodatná odchylka:	6.8
Medián:	27
Modus:	30

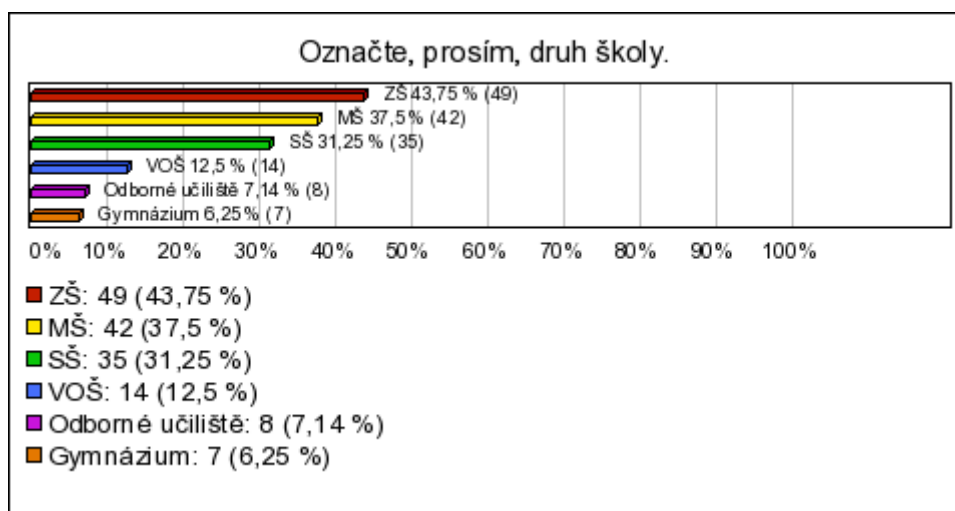
Tab. XV: *Absolutní četnosti podle délky pedagogické praxe*

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %
30	9	8,04 %	8,04 %
32	8	7,14 %	7,14 %
25	7	6,25 %	6,25 %
26	7	6,25 %	6,25 %
31	6	5,36 %	5,36 %
27	5	4,46 %	4,46 %
35	5	4,46 %	4,46 %
24	4	3,57 %	3,57 %
33	4	3,57 %	3,57 %
22	4	3,57 %	3,57 %
ostatní odpovědi	53	47,32 %	47,32 %

Zpracováno autorem

Zajímavým zjištěním je pro nás skutečnost, že pedagog se stává ředitelem v průměru po 15-ti letech praxe (vypočítáno jako rozdíl absolutních průměrů uvedených celkových praxí po zaokrouhlení směrem nahoru). 32 respondentů má pedagogickou praxi delší než 30 let a 57% respondentů má pedagogickou praxi delší než 25 let.

9.1.6 Rozdělení respondentů podle druhu školy



Graf č. 4: Rozložení četností podle druhu školy (zpracováno autorem)

Předškolní výchovu a vzdělávání reprezentuje celkem 42 respondentů. Základní vzdělávání zastupuje 49 respondentů. Středoškolské vzdělávání několika úrovní reprezentuje celkem 64 respondentů. Jedná se o *relativní četnosti*.

V případě této otázky měli respondenti možnost zaškrtnout více odpovědí, protože množství škol sdružuje více stupňů vzdělávání. Ředitel školy tak ve své podstatě řídí dva nebo více učitelských kolektivů, přičemž reprezentuje jednu vzdělávací instituci ve smyslu právnické osoby.

Nejčastější propojení reprezentuje kombinace MŠ – ZŠ následovaná kombinací SŠ – VOŠ. Celkem 34 respondentů zastupuje a řídí kombinaci dvou stupňů výchovy a vzdělávání. Dva respondenti tři stupně a jeden respondent dokonce 4 stupně.

Podotýkáme, že množství pedagogického personálu neroste přímou úměrou k množství stupňů školy. Mějme na paměti, že např. aprobace *Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro SŠ* opravňuje učitele učit jak na SŠ, tak na 2. stupni ZŠ. Dále

bychom měli vzít v potaz vysokou variabilitu rozšiřování aprobačí v programech DVPP. Absolutní počty zaměstnanců školy nám přibližuje následující podkapitola.

9.1.7 Rozdělení respondentů podle počtu pedagogického personálu

Tab. XVI: *Počty pedagogického personálu*

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %
32	5	4,46 %	4,46 %
4	5	4,46 %	4,46 %
45	4	3,57 %	3,57 %
60	4	3,57 %	3,57 %
25	4	3,57 %	3,57 %
40	4	3,57 %	3,57 %
15	4	3,57 %	3,57 %
20	3	2,68 %	2,68 %
22	3	2,68 %	2,68 %
42	3	2,68 %	2,68 %
ostatní odpovědi	73	65,18 %	65,18 %

Tab. XVII: *Statistické charakteristiky proměnné „počet pedagogických pracovníků“*

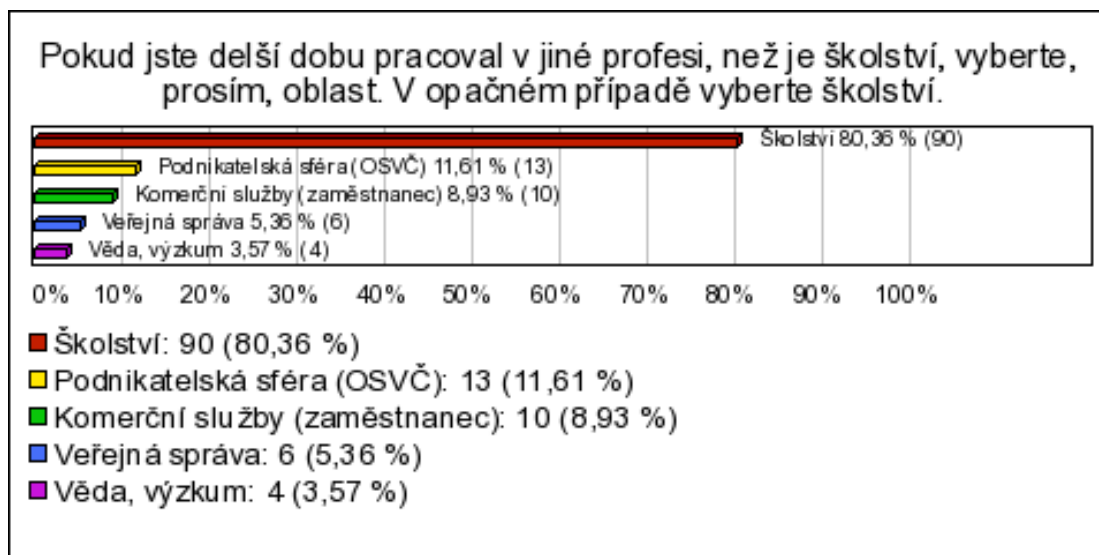
Statistická poloha	Hodnota
Průměr:	31.09
Minimum:	4
Maximum:	88
Variační rozpětí:	84
Rozptyl:	412.7
Směrodatná odchylka:	20.31
Medián:	29
Modus:	32

Zpracováno autorem

Čtyři největší školy mají 60 zaměstnanců. Škola sdružující 4 stupně vzdělávání má 55 zaměstnanců. Průměrný počet podřízených pracovníků našich respondentů je 31. Komise Evropského společenství vydala v roce 2003 definici malých a středních podniků SME³² (Small and Medium Enterprise). Podle této definice má malý podnik do 50 zaměstnanců, střední jich má v rozmezí 50 – 250. V analyzovaném průzkumu tak většinou odpovídali „manažeři malých podniků“.

³² Nebo také SMB (Small and Medium bussines). Tzv. mikropodnik má do 10 zaměstnanců (Wikipedie)

9.1.8 Rozdělení respondentů podle pracovní zkušenosti mimo školství



Graf č. 5: Další pracovní zkušenosti (zpracováno autorem)

V tomto případě se opět jedná o relativní četnosti. Respondenti mohli vybrat více než jednu odpověď. Převážná většina kombinovala *Komerční služby* a *OSVČ*. Jeden respondent uvedl kombinaci *Státní správa – Věda, výzkum*. 4 respondenti vybrali některou z možných kombinací. Celých 80 % respondentů nemá jinou pracovní zkušenost než ze školství, což je ve srovnání s jinými profesemi rarita. 5 respondentů vybralo školství a některou z dalších nabízených možností, což nebylo záměrem zadavatele výzkumu. Při následné analýze dat jsme tuto skutečnost promítli do vstupní datové matice. Respondenty jsme proto ponechali v analyzovaném výzkumném vzorku jako vyhovující všem předpokladům.

9.2 Analýza závislosti

Hlavní výhodou lineárních modelů nacházíme v tom, že při zkoumání závislosti dvou veličin můžeme zohlednit i vztahy k dalším veličinám. Uvedeme jednoduchý příklad: Zkoumáme dvě skupiny pacientů. Jedné skupině podáváme lék A, druhé skupině lék B. Chí-kvadrát test nám řekne, že délka přežití (kterou si rozdělíme do několika skupin) závisí na typu léku, respektive že není na typu léku závislá.

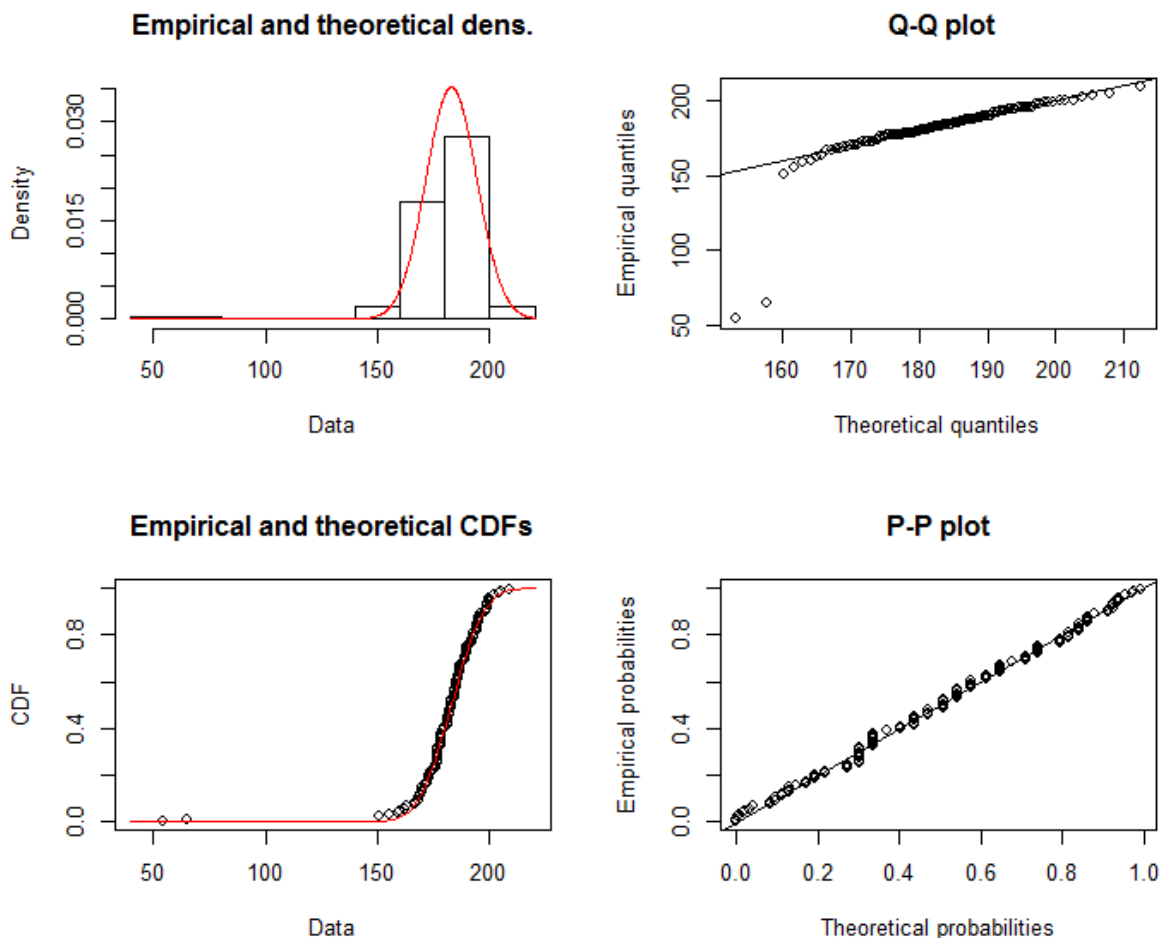
Ve skutečnosti to může být tak, že jsme si nedali pozor, a ve druhé skupině je náhodou většina lidí o 20 let starších, než ve skupině první. Z toho je jasné, že první skupina má délku přežití větší než skupina druhá, protože jsou mladší. Lék tak nehraje žádnou roli.

Když všechny zmíněné proměnné dáme do lineárního modelu, řekne nám, že věk pacientů ovlivňuje délku přežití mnohem víc než lék, který berou. Věk bude signifikantní (respektive jeho $p - value$) a lék nikoli.

Kompetence leadership je proměnná, která vznikla jako součet více náhodných proměnných. Víme, že součet náhodných proměnných s identickou distribuční funkcí má v limitním případě normální rozdělení. V našem případě se jedná o součet 43 proměnných. **Vystačíme si tedy s obecným lineárním modelem, který předpokládá, že závislá proměnná má normální rozdělení.**

Na první dvojici obrázků vidíme distribuci hodnot *Kompetence leadership* a kontrolní ploty pro ověření normality dat. Z horních dvou grafů je vidět, že dva respondenti mají extrémně nízké hodnoty *Kompetence leadership*. Tyto dva respondenty můžeme označit jako *outliery* (leží zcela mimo zbývající naměřené hodnoty), kteří narušují normalitu dat, a s největší pravděpodobností sabotovali dotazník. Z toho důvodu je z analýzy odstraníme, což je v souladu se statistickou normou pro podobné případy.

Obrázek č. 2: Kontrolní ploty – Normalita dat



Druhá dvojice obrázků nám ukazuje stejný typ grafu jako v předchozím případě, ale po očištění od *outlierů*. Vidíme, že po jejich odstranění se normalita dat výrazně vylepšila.

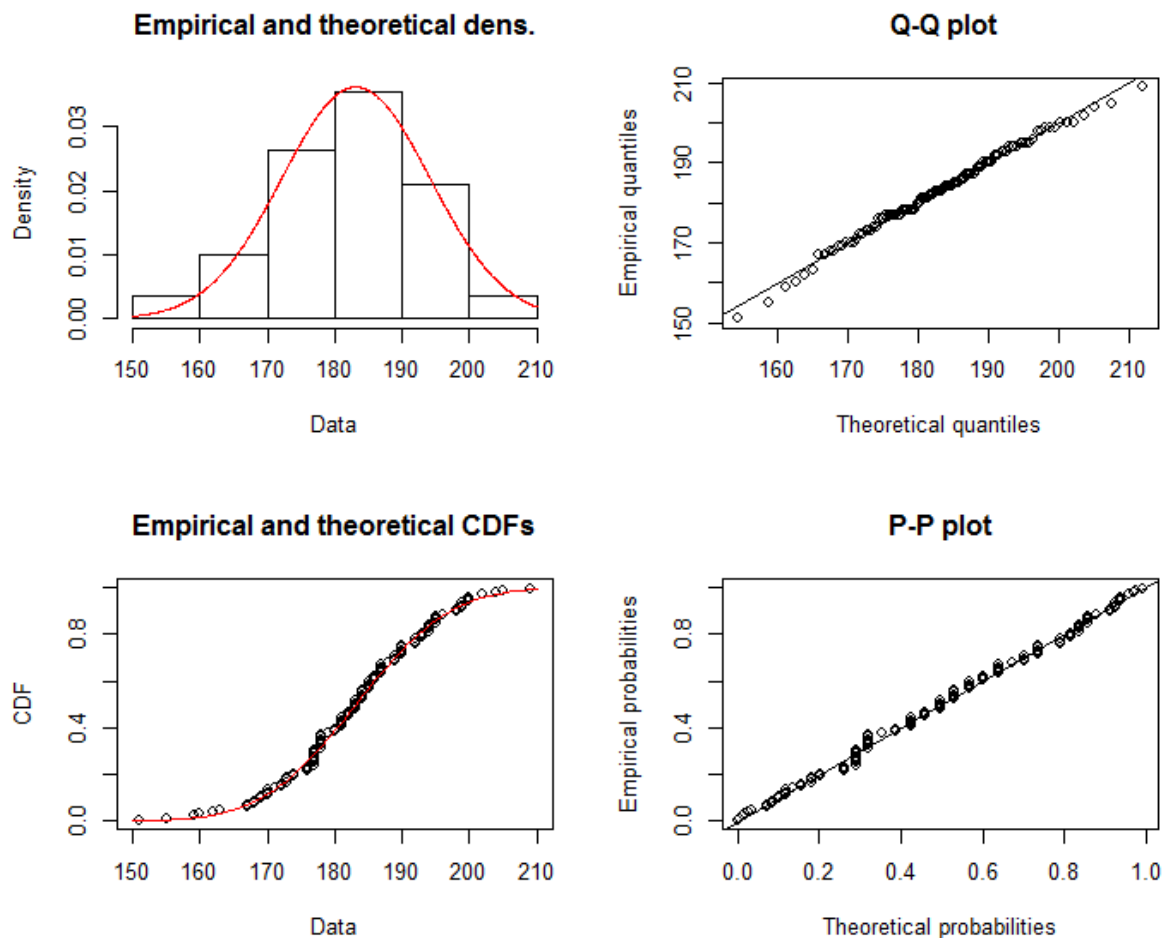
9.2.1 Lineární model

Lineární model jsme sestavili a statisticky vyhodnotili ve statistickém programovacím jazyce *R* s využitím funkce „*glm*“.

Do prvního modelu jsme zahrnuli tyto nezávisle proměnné: pohlaví, věk, *celkoveReditelRoky*, *celkovePedagogRoky*, *soukroma_statni*, *MS*, *ZS*, *SS*, *Uciliste*, *Gymnasium*, *VOS*. Proměnné (*MS*, *ZS*, *SS*, *Uciliste*, *Gymnasium*, *VOS*) jsou binárního

typu a určují v jakém typu školy je dotazovaná osoba ředitelem. Tedy pokud je osoba (i) ředitelem v mateřské škole je $MS(i)=2$, pokud tato osoba není ředitelem v mateřské škole je $MS(i)=1$. Analogicky jsme postupovali i se zbývajícími typy škol.

Obrázek č. 3: Lineární model s normálním rozdělením



První model – typ školy

Formulace prvního modelu v jazyce R je tato:

```
glm(formula = leadershipValue_noOutliers ~ pohlavi + vek + celkoveReditelRoky +
    celkovePedagogRoky + soukroma_statni + MS + ZS + SS + Uciliste +
    Gymnasium + VOS, family = gaussian, data = cbind(independentVariables_noOutliers,
    druhSkoly_noOutliers))
```

Obrázek č. 4: Parametry modelu č. 1

Deviance Residuals:		Min	1Q	Median	3Q	Max
		-28.3864	-6.7950	-0.9977	8.6245	20.1770

Coefficients:						
	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)		
(Intercept)	191.8898	20.4618	9.378	2.71e-15	***	
pohlavi	-1.5111	2.9244	-0.517	0.6065		
vek	-0.1013	0.2876	-0.352	0.7255		
celkoveReditelRoky	-0.2507	0.1826	-1.373	0.1729		
celkovePedagogRoky	0.3732	0.2583	1.445	0.1518		
soukroma_statni	0.5406	1.7462	0.310	0.7575		
MS	2.6545	2.7938	0.950	0.3444		
ZS	0.0173	2.7581	0.006	0.9950		
SS	3.0400	3.3046	0.920	0.3599		
Uciliste	-2.9828	4.6972	-0.635	0.5269		
Gymnasium	-6.5675	5.0214	-1.308	0.1940		
VOS	-6.2614	3.7119	-1.687	0.0948	.	

 Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for gaussian family taken to be 124.1903)

Null deviance:	13455	on 109	degrees of freedom
Residual deviance:	12171	on 98	degrees of freedom
AIC:	855.86		

Zdroj: Vytvořeno autorem

Zásadní pro nás jsou první a poslední sloupec. V prvním jsou koeficienty jednotlivých nezávisle proměnných a v posledním sloupci jsou příslušející *p-values*. **Z výsledků vidíme, že žádná ze zkoumaných proměnných signifikantně neovlivňuje závisle proměnnou *Kompetence leadership*.** Nejnižší *p-value* (0.0948) má proměnná VOS, která nám říká, jestli je respondent ředitelem na vyšší odborné škole či nikoliv. Koeficient u této proměnné je -6.2614, což nám říká, že **ředitelství na VOŠ negativně ovlivňuje dosaženou hodnotu *Kompetence leadership* – tento výsledek však není signifikantní.**

Druhý model – typ zaměstnání

Ve druhém modelu jsme místo proměnných určujících typ školy zahrnuli proměnné určující typ zaměstnání mimo školství, ve kterém respondenti delší dobu pracovali. Tyto proměnné jsou opět binárního typu. Hodnota (2) u dané osoby a zaměstnání znamená, že osoba v tomto typu zaměstnání delší dobu pracovala, hodnota (1), že nikoliv.

Formulace druhého modelu v jazyce R:

```
glm(formula = leadershipValue_noOutliers ~ pohlavi + vek + celkoveReditelRoky +  
celkovePedagogRoky + soukroma_statni + podnikatel + verejnaSprava + komercniSluzby  
+ veda + skolstvi, family = gaussian, data = cbind(independentVariables_noOutliers,  
jinaPrace_noOutliers))
```

Obrázek č. 5: Parametry modelu č. 2

Deviance Residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-31.763	-6.899	-0.750	6.981	25.159

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	153.1565	22.5873	6.781	8.77e-10 ***
poohlavi	0.4163	2.7034	0.154	0.8779
vek	-0.1354	0.2748	-0.493	0.6233
celkoveReditelRoky	-0.1671	0.1722	-0.971	0.3341
celkovePedagogRoky	0.4306	0.2660	1.619	0.1087
soukroma_statni	1.1222	1.7103	0.656	0.5133
podnikatel	4.0740	3.8363	1.062	0.2908
verejnaSprava	4.8759	5.2757	0.924	0.3576
komercniSluzby	8.9363	4.5293	1.973	0.0513 .
veda	0.9035	7.0609	0.128	0.8984
skolstvi	1.9410	4.1527	0.467	0.6412

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for gaussian family taken to be 122.8465)

Null deviance: 13455 on 109 degrees of freedom
Residual deviance: 12162 on 99 degrees of freedom
AIC: 853.78

Zdroj: Vytvořeno autorem

Z výsledků je zřejmé, že *p-value* proměnné komercniSluzby je na hranici signifikance (zvýrazněný řádek). **Koeficient asociovaný s touto proměnnou má hodnotu 8,9363, což znamená, že předchozí pracovní zkušenost v komerčních službách zvyšuje Kompetenci leadership.**

Třetí model – kmenové otázky

V posledním modelu jsme analýze podrobili samotné *kmenové otázky*. Z hlediska nezávislých proměnných je třetí model stejný jako druhý (předchozí), jediná změna je v závislé proměnné *Kompetence leadership*, která je nyní tvořena pouze 13-ti kmenovými otázkami.

Formulace třetího modelu v jazyce R:

```
glm(formula = leadeshipValue_reduced_noOutliers ~ pohlavi + vek + celkoveReditelRoky +  
+ celkovePedagogRoky + soukroma_statni + podnikatel + verejnaSprava +  
+ komercniSluzby + veda + skolstvi, family = gaussian, data =  
+ cbind(independentVariables_noOutliers, jinaPrace_noOutliers))
```

Obrázek č. 6: Parametry modelu č. 3

```
Deviance Residuals:  
  Min       1Q   Median       3Q      Max  
-9.2832 -2.6619 -0.3257  2.8333  9.6249  
  
Coefficients:  
            Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)  
(Intercept)  40.40533    8.53466   4.734 7.33e-06 ***  
pohlavi      -0.53253    1.02149  -0.521 0.60330  
vek          -0.02043    0.10383  -0.197 0.84439  
celkoveReditelRoky -0.06236    0.06505  -0.959 0.34014  
celkovePedagogRoky  0.16203    0.10052   1.612 0.11015  
soukroma_statni  0.36316    0.64624   0.562 0.57542  
podnikatel    2.34003    1.44957   1.614 0.10965  
verejnaSprava  1.97431    1.99343   0.990 0.32439  
komercniSluzby  5.13386    1.71142   3.000 0.00342 **  
veda         -0.59631    2.66799  -0.224 0.82360  
skolstvi     0.09846    1.56909   0.063 0.95009  
---  
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1  
  
(Dispersion parameter for gaussian family taken to be 17.53909)  
  
Null deviance: 2111.8 on 109 degrees of freedom  
Residual deviance: 1736.4 on 99 degrees of freedom  
AIC: 639.66
```

Zdroj: Vytvořeno autorem

Nyní vidíme, že proměnná *komercniSluzby* signifikantně ovlivňuje *Kompetenci leadership*. A to v pozitivním směru, stejně jako v předchozím modelu. **Pracovní zkušenost v komerčních službách tedy signifikantně zvyšuje skóre *Kompetence leadership* u ředitelů.** Z proměnné AIC zároveň vidíme, že tento model nejlépe ze všech tří analyzovaných modelů vysvětluje závisle proměnnou. AIC je mírou odchylky predikce modelu od naměřených hodnot *Kompetence leadership*. Čím nižší hodnota AIC tím lépe model pasuje (fituje) na naměřená data. Pro přehlednost uvádíme hodnoty AIC pro všechny tři modely:

- AIC(model1)=855,86
- AIC(model2)=853,78
- AIC(model3)=639,66

9.3 Vyhodnocení hypotéz

Na základě analýzy dat provedené statistickým nástrojem *obecné lineární modely* jsme vyhodnotili výzkumné hypotézy. Jejich výčet následuje.

H1: Kompetence leadership bude na vyšší úrovni u ředitelů do 40-ti let věku.

Vyhodnocení H1: Z lineárního modelu vyplývá, že kompetence Leadership nezávisí signifikantně na věku respondentů. Proměnná věk je ve všech zkoumaných modelech asociována s nesignifikantní *p-value*. Hypotéza se tedy nepotvrdila.

H2: Leadership bude rozvinutější u ředitelů, kteří mají další pracovní zkušenost mimo školství.

Vyhodnocení H2: Zde se hypotéza potvrdila pouze pro specifický typ další pracovní zkušenosti - pro pracovní zkušenost v komerční sféře. Ředitelé s jiným typem pracovní zkušenosti mimo školství nevykazují signifikantně vyšší skóre kompetence Leadership.

H3: Kompetence Leadership bude rozvinutější u ředitelů soukromých škol.

Vyhodnocení H3: Z lineárního modelu vyplývá, že kompetence Leadership nezávisí signifikantně na tom, jestli je respondent ředitelem v soukromé nebo státní škole. Proměnná soukroma_statni je ve všech zkoumaných modelech asociována s nesignifikantní *p-value*. Hypotéza se nepotvrdila.

H4: Kompetence Leadership bude na vyšší úrovni u respondentů, kteří cítí podporu ze strany zřizovatele.

Vyhodnocení H4: Variabilita v proměnné, která charakterizuje podporu ze strany zřizovatele, byla tak malá, že statistické vyhodnocení nemělo smysl.

H5: Ověření hypotézy o nezávislosti manažerské kompetence Leadership a stupně školy (MŠ, ZŠ, SŠ).

Vyhodnocení H5: Z lineárního modelu vyplývá, že kompetence Leadership nezávisí signifikantně na stupni školy (MŠ, ZŠ, SŠ). Proměnné kódující stupeň školy jsou ve všech zkoumaných modelech asociovány s nesignifikantními *p-values*. Hypotéza se tedy potvrdila.

H6: Ověření hypotézy o nezávislosti manažerské kompetence Leadership a pohlaví respondenta.

Vyhodnocení H6: Z lineárního modelu vyplývá, že kompetence Leadership nezávisí signifikantně na pohlaví respondenta. Proměnná pohlaví je ve všech zkoumaných modelech asociována s nesignifikantní *p-value*. Hypotéza se potvrdila.

H7: Ověření hypotézy o nezávislosti manažerské kompetence Leadership a délky ředitelské praxe.

Vyhodnocení H7: Z lineárního modelu vyplývá, že kompetence Leadership nezávisí signifikantně na délce ředitelské praxe. Proměnná celkoveReditelRoky je ve všech zkoumaných modelech asociována s nesignifikantní *p-value*. Hypotéza se potvrdila.

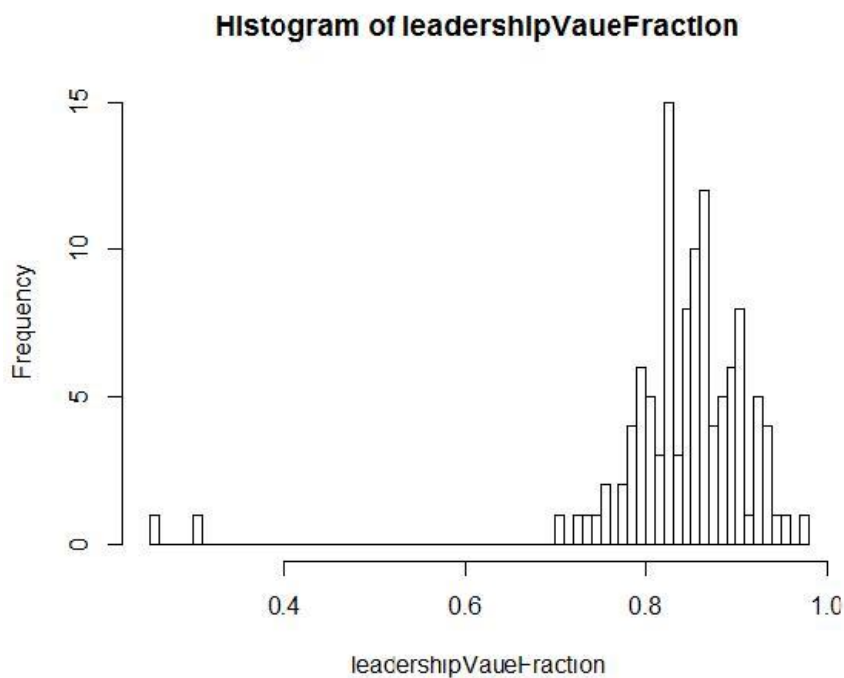
H8: Ověření hypotézy o nezávislosti manažerské kompetence Leadership a nejvyššího dosaženého vzdělání respondenta.

Vyhodnocení H8: Z lineárního modelu vyplývá, že kompetence Leadership nezávisí signifikantně na dosaženém nejvyšším vzdělání. Proměnná vzdělání je ve všech zkoumaných modelech asociována s nesignifikantní *p-value*. Hypotéza se tedy potvrdila.

H9: Celková míra osvojení kompetence Leadership nepřesáhne 65%.

Vyhodnocení H9: Hypotéza se nepotvrdila. Hodnoty kompetence Leadership jsme vydělili maximální hodnotou intervalu v rozmezí 0 – 215 {43 (otázek) x 5 (maximální skóre v 1 otázce)}. To ukazuje přiložený obrázek č. 3, kde na ose (x) je číslo od 0 – 1, které když vynásobíme 100, dostaneme vyjádření v procentech. Na ose (y) je počet respondentů, kteří dosáhli daného procentního skóre kompetence Leadership. Vidíme, že skóre většiny respondentů se pohybuje v rozmezí 80 – 90%. Více k výsledkům najdete v diskusi.

Obrázek č. 7: *Skóre kompetence Leadership*



Zdroj: Vytvořeno autorem

9.4 Vyhodnocení dílčí otázky č. 20

„Hospitace jsou jedinečným nástrojem ke zvyšování kvality vyučování a v práci naší školy je systematicky využíváme“. Komentář naleznete v diskuzi.

Tab. XVIII: *Využití hospitací*

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %
Málo	42	37,5 %	37,5 %
Spíše ano	36	32,14 %	32,14 %
Zcela	24	21,43 %	21,43 %
Spíše ne	8	7,14 %	7,14 %
Vůbec	2	1,79 %	1,79 %



Graf č. 6: *Využití hospitací*, vytvořeno autorem

10 Diskuse

Volba statistického nástroje obecné lineární modely se ukázala jako správná i přes vysoké nároky na vstupní studijní investici. Díky komplexitě použitého nástroje jsme měli možnost v krátkém časovém horizontu prozkoumat velké množství kombinací, které by nám čtyřpolní tabulka nedovolila, především pak vztahy mezi více proměnnými.

Zjistili jsme, že signifikantní p – *value* získala v celkovém souhrnu pouze jedna nezávisle proměnná. Tou je předchozí pracovní zkušenost v komerčních službách, která má výrazný vliv na hodnotu celkového skóre kompetence leadership. To je vzhledem k povaze získaných dat o to výraznější zjištění. Útočí na izolaci školy a na poslání, které mnozí učitelé staví nad profesionalitu (VAŠUTOVÁ, 2004). 80% respondentů nemá žádnou další pracovní zkušenost. Z pedagogických fakult se postavili přímo před tabuli. Při tom hospitace jako nástroj ke zvyšování kvality výchovy a vzdělávání využívá na modelované úrovni pouze 22% dotázaných, celých 52 respondentů ze 112 je nevyužívá vůbec, nebo jen na zcela marginální úrovni.

Vrátíme-li se k **výzkumu sekundárních dat**, zjistíme, že mnoho ředitelek a ředitelů hospitace nevyužívá, protože jim na to nezbývá čas či energie. Dalším důvodem může být povaha hodnocení jejich práce, kterou ČŠI stále pojímá jako kontrolu řádné správy majetku a finančních zdrojů. Vzdělávací programy pro ředitele škol v ČR kopírují tento trend a dávají jim průpravu podobnou studiu na MBA (Master of Business Administration). Ředitelé jsou tak magistři pedagogických fakult s rozšířenou kvalifikací pro „obchodní“ administrativu. Toto politicky pravděpodobně nekorektní vyjádření není v žádném případě útokem na samotné ředitele. Mínilo ho jako výzvu k osobní akci. Jako odmítnutí letargického čekání na změnu, kterou nám vláda předepíše jako reakci na výzkum PISA, nebo dopis z EU. Snažíme se zde zdůraznit naléhavost a neodkladnost nutných změn a osvojení si nového druhu kompetencí. Analýza výzkumů v této oblasti zřetelně ukázala jakým směrem a jak rychle se ubírá vývoj ve vzdělávání na úrovni rozvinutých států světa. Čím odmítavěji a „rozvážněji“ se k tomuto trendu budeme stavět, tím bude tento cíl vzdálenější a nedostupnější.

Ředitelé jako vůdci školy, jako pedagogičtí lídři, kteří usilují a nepřipouští nic jiného, než kvalitu ve vzdělávání a její vědomé dosahování, se snad brzy objeví v hojnějším počtu. Měl by tomu napomoci nový Kariérní systém, který ze své podstaty i se

všemi svými riziky o zvyšování kvality lidských zdrojů ve školství usiluje. Kariérní systém spolu se standardem učitele jsou velkými změnami. Respondenti, kteří mají další pracovní zkušenost mimo školní lavice, svým způsobem prokázali, že jsou schopní osobní změny. To je vedle motivace k ní nejdůležitější předpoklad k osvojení si nového souboru kompetencí, které nejsou kognitivního charakteru. Kompetencí, které odlišují vůdce změny od správce *statu quo*.

Předchozí pracovní zkušenost v komerční sféře signifikantně zvyšuje skóre kompetence leadership. Uvažujeme o tom chvíli v ostřeji načrtnutých obrysech. Bazálním posláním firmy je tvořit zisk v čase. Čas jsou peníze, proto „vedení“ sleduje trendy a určuje dlouhodobou strategii. Management potom „řídí“ a optimalizuje procesy vedoucí k naplňování firemních myšlenek v denním rozvrhu. Myšlenka osobního a firemního úspěchu spojuje zaměstnance na cestě překonávání překážek. To s sebou nese vysokou míru zainteresovanosti na vlastním rozvoji v rámci udržení konkurenceschopnosti.

Ve školství máme dobře zdokumentované příklady dobré praxe - škol, které dokázali uskutečnit změnu, odlišit se od šedého průměru svým vyhraněným směřováním k jinakosti, ke kvalitě. Výzkumy PISA dokladují klesající konkurenceschopnost českých žáků. Tvorba zisku výchovy a vzdělávání se v čase snižuje. Proto škola přistoupila k redefinici vzdělávacích obsahů pro žáky. Cílem je posunout se vpřed, změnit stávající neuspokojivý stav, vkročit do 21. století. Obsahy vzdělávacích programů pro ředitele, ale nereflektují tento trend. Ředitelé jsou vychovávaní a vzdělávaní k tomu, aby řídili provozní procesy v omezeném časovém horizontu, aby reagovali na změny. To je podstatou managementu, který jsme před pár lety považovali za cizí prvek ve školství.

Leadership je jeho kvalitativní nadstavbou soustředěnou na lidi (žáky a učitele), na jejich motivaci, rozvoj a spolupráci. Leadership je spíše proaktivní než reaktivní. To ze své podstaty umožňuje rychlejší a úspěšnější přijímání změn, protože nejsou reakcí na cizí požadavek, ale jsou akcí uskutečňující vlastní nárok na seberealizaci. Ontario udělalo tento krok a zbytek světa je postupně následuje. V nejvlastnějším smyslu „pouze“ udělali to, co škola dělá ze své podstaty po staletí. Vymezili obsah jiné vědní disciplíny pro své potřeby a přijali ho za svůj. Odmítli spokojit se s „čínskou“ napodobeninou nenáročnou na zdroje a technologie a upnuli se ke kvalitě a ke změně. Do centra svého zájmu postavili žáka, ne inovaci nebo koncepci nebo reformu. Postavili do středu myšlenku, která spojuje učitele

všech úrovních, a v rámci holistického přístupu zapojili do změny všechny zúčastněné strany, protože jen tak je možné dosáhnout synergického efektu jejich sil (Management by Competencies).

Na žáka bezprostředně působí učitelé a na učitele působí bezprostředně ředitelé, na ředitele zase kontrola v podobě ČŠI. Proto ať se podíváme na model Velké Británie nebo Norska nebo Ontaria, vždy najdeme víceúrovňový leadership, který zahrnuje i kontrolní složky. Ve všech zmíněných systémech DVPP také najdeme větší diverzifikaci rolí na úrovni školy a tomu odpovídající struktury vzdělávacích programů. Vždy najdeme několika semestrální programy pro zástupce ředitele i vedoucí předmětových týmů. Bareš (2012) zmiňuje příklad Holandska, kde administrativu vždy několika škol zajišťuje jeden nebo více společných pracovníků. Ve Francii zajišťují administrativu jednotlivých učitelů (včetně dohledu při testech) asistenti učitele. Ředitel nemá vyučovací povinnost (TROJAN, 2014) a může se tak soustředit na to, co je podstatou jeho práce – vedení podřízených pracovníků (ke zvyšování úrovně vyučování), kteří mají na starosti vedení žáků.

NIDV vydal metodiku pro ředitele škol, jak implementovat leadership do své praxe. Příručka zůstane jen příručkou ve chvíli, kdy inspekce bude pracovat podle dosavadních měřítek. Ředitelé budou dál administrativními pracovníky, pokud jim k novému druhu cílů nezajistíme potřebné podmínky. Stále dokola se omílá přetíženost ředitelů, jejich zavalení administrativou (i učitelů), Trojan (2010, 2012, 2014) připomíná rozdílnou úroveň vzdělávacích programů pro ředitele. Českých 100 hodin daných zákonem porovnejme s 250 hodinami ve Velké Británii a 200 hodinovou dotací pro zástupce ředitele (viz kpt. 6.1.1 Velká Británie).

Vraťme se nyní k **výzkumu primárních dat** a jeho výsledkům, jejichž charakter byl pro mě velkým překvapením. Diverzita či homogenita ve zkoumaném vzorku splnila očekávání a měla normální průběh. Překvapením je vyhodnocení hypotézy č. 9, která se ptala na absolutní míru osvojení si kompetence leadership u respondentů. Výsledek můžete prozkoumat na s. 102. Přiložený obrázek nám ukazuje distribuci kompetence leadership těsně pod modelovanou úrovní. To znamená, že respondenti jsou rození vůdci svých škol, nebo musíme podrobit kritice reliabilitu dotazníku, která následuje.

Viděno retrospektivně provedená pilotáž určitým způsobem poukazovala na možné nebezpečí nižší spolehlivosti výzkumného designu. Nejednalo se však o signifikantní

poznatek. Při nynějším hledání příčin možného zkreslení výsledků si uvědomujeme, že charakter otázek klade vysoké nároky na kompetenci sebereflexe. To, že na ni klade důraz početná pedagogická literatura, nás ještě neopravňuje k přijetí premisy, že je mezi učiteli a řediteli na vysoké úrovni. V dotazníku jsme použili jednostranně pozitivní výroky. Ve svém důsledku tak respondenti hodnotili, jak moc jsou dobří. Zvolená pětistupňová škála mohla evokovat známkování a naši respondenti si tak v průměru nejčastěji přisuzovali „lepší“ dvojku.

Dalším bodem k prozkoumání je vztahový rámec učitelů pro sebereflexi. 80% respondentů nemá další pracovní zkušenost. Prakticky tak nikdy neopustili školní lavice. Škola vždy žila svým životem mimo realitu trhu práce, což přináší řadu výhod a nevýhod. Pokud jsme se tedy při konstrukci výroků nechali inspirovat ověřeným nástrojem určeným pro trh práce, neopravňuje nás to ještě k přijetí předpokladu, že při zkoumání specifické cílové skupiny dosáhneme stejně validních výsledků. A specifika námi zkoumané skupiny jsou významná. Učitel má ze své pozice silný status díky nesouměrné životní a znalostní základně. Část jeho autority je jednoduše spojená s jeho vyšším věkem oproti žákům. (Přesný výčet podáváme v kpt. 3 Aktuálnost a relevantnost řešené problematiky.) Většinově si budoucí učitelé vybírají toto studium, protože jsou humanitně orientovaní ve smyslu práce s lidmi. To ovšem neimplikuje například vysokou úroveň psané a mluvené komunikace, přestože je učitelům denním chlebem. To že člověk hodně mluví (komunikuje) ještě neznamená, že umí mluvit dobře (komunikovat efektivně). A kompetence leadership je ve své nejvlastnější podstatě souborem měkkých dovedností. A učiteli nezbývá, než přijmout za svůj vztahový rámec podobně „postižený“ kolektiv bez možnosti mezioborového srovnání.

Pokud tedy uchazeč na trhu práce prodává své schopnosti a dovednosti a zároveň porovnává sám sebe s mnoha pracovníky, které poznal s největší pravděpodobností v několika firmách s odlišnými požadavky na výkon a kompetence, jeho sebereflexe je pravděpodobně skromnější díky širšímu a diverzifikovanějšímu vztahovému rámci. (Je známým faktem, že absolventi vysokých škol mají z pohledu zaměstnavatelů přemrštěné sebehodnocení ve smyslu sebepřeceňování.) Připomínám, že se jedná pouze o spekulaci nad výsledky výzkumu.

Pro pokračování našeho výzkumu navrhuje přijmout tato opatření: Snížit počet otázek na 1/3 oproti původnímu dotazníku. Vytvořit vztahové dvojice či trojice otázek, které se ptají na totéž, ale jejich charakter je kladný i záporný. Do konečného skóre jedné otázky by se tak spočetla kladná a záporná čísla. Třetí z trojice otázek by mohla mít vylučovací charakter (mohla by zrušit započítání výsledku dané trojice z důvodu nekonzistentnosti odpovědí na její části), což by opět mělo vliv na konečné skóre. Zachovat Likertovu škálu, ale v jiné podobě, nebo přijmout zcela jiný typ odpovědí.

Přes zmíněné nedokonalosti v předpokladech výzkumu jsem získal mnoho zajímavých poznatků, které jsou beze zbytku využitelné pro další výzkumnou práci ve zvolené oblasti. Vyjadřuji naději, že se mi podařilo vytvořit jasnou a čitelnou strukturu práce, která zabrání čtenáři v informačním utonutí i přes velkou diverzitu zpracovaných informací. Za jednoznačný přínos považuji autorský výběr statí ze zahraničních vědeckých článků na téma leadership ve školství. To samé platí i pro zvolenou metodu vyhodnocení dat, která může být inspirací pro další výzkumníky v oblasti pedagogiky, přestože užití kvantitativního metody v této oblasti nese jistá rizika a omezení.

Závěr

V diplomové práci s názvem Kvalita ve vzdělávání jsme svou pozornost soustředili na roli ředitele školy jako tvůrce a garanta kvality výchovně-vzdělávacího procesu na jím řízené škole. Začátek práce jsme věnovali obecnému popisu vzdělávacího kontextu dnešních škol. Poznatky ze sociologie jsme vhodným způsobem kombinovali s reáliemi všedního života školy a následně přistoupili k rozboru koncepcí, které ovlivní vývoj českého školského systému na několik dalších desetiletí. Jmenovitě jsme čtenáře seznámili s projektem Kariéra, který odstartuje v září roku 2015, a s ním provázaným Standardem učitelské profese, které cílí na profesionální rozvoj lidských zdrojů ve školství. Za tím účelem vznikla i metodika pro ředitele škol, která usiluje o rozvoj jejich kompetence vést lidi na cestě k profesnímu rozvoji, tedy rozvoj jejich kompetence leadership.

V další části práce se soustředíme na proměnné, které ovlivňují současné pojetí funkce ředitele školy. Ptáme se, co zakládá kvalitu a jak tuto kvalitu ve školství definujeme. Zjišťujeme, že Česká školní inspekce hodnotí ředitele podle administrativního zvládnutí jejich role spíš, než podle jejich pedagogického leadershipu, jehož smyslem je zlepšení vzdělávacích výsledků žáků. Podle zjištění z odborných zdrojů tuto situaci podtrhuje i legislativa a charakter vysokoškolských vzdělávacích programů pro ředitele škol. Tato zjištění dáváme do souvislosti se vzdělávací strategií OECD a přinášíme výběr z doporučující zprávy Santiaga et al. (2012).

Jádro práce je analýzou mnoha odborných zdrojů týkajících se managementu a leadershipu jak ve firemním, tak ve školním prostředí. Zjišťujeme, že společným pilířem pro obě sféry – pro přípravnou i pro výkonnou – jsou kompetence a jejich rozvoj. Aplikujeme poznatky z teorie řízení podle kompetencí (Management by Competencies) na životní cyklus školy, tzn. od žáka přes učitele až k řediteli. V kapitole 5.2.4 Kompetence ředitele syntetizujeme výsledky analýzy několika českých a zahraničních vědeckých zdrojů do aktualizované podoby členění kompetencí učitele dle Vašutové (2004). Kapitola 5 zároveň tvoří odrazový můstek k závěrečné analýze přístupů ke vzdělávání ředitelů pro 21. století na mezinárodní úrovni.

Výzkum primárních dat je syntézou získaných poznatků, jež jsme přetvořili do podoby dotazníku, který jsme distribuovali pomocí zvacího emailu mezi řediteli českých škol všech stupňů. 112 respondentů odpovídalo na celkem 54 výzkumných otázek.

K vyhodnocení dat jsme použili statistickou metodu obecné lineární modely (GLM), jejíž největší předností je možnost zkoumat vztahy mezi více nezávisle proměnnými najednou. Detailnímu rozboru výsledků se věnujeme v Diskuzi, proto zmíníme pouze nejdůležitější poznatek. Nezávisle proměnná „předchozí pracovní zkušenost v komerčních službách“ signifikantně ovlivňuje celkové skóre závisle proměnné *kompetence leadership*. Výsledky výzkumu mohou být zkreslené směrem k vyššímu celkovému skóre kompetence leadership u zkoumaného vzorku vzhledem k nepředpokládaným vlivům, které autor nezohlednil v designu výzkumu. V diskuzi k výsledkům se zamýšlíme nad možnými negativními vlivy na validitu výsledků a navrhuje změny v původním dotazníku, které by měly zvýšit jeho reliabilitu.

Práce je svým charakterem průřezovou analýzou, která zpracovává poměrně velké množství zahraniční odborné literatury z mnoha relevantních oblastí. V kombinaci s českými výzkumy z oblasti kompetenčních profilů ředitele školy se snaží o načrtnutí dalšího směru úvah o zvyšování kvality výchovy a vzdělávání v České republice.

Seznam použitých zdrojů

ARMSTRONG, M., 2008. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. Praha: Grada, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BĚLOHLÁVEK, F., KOŠŤAN, P., ŠULEŘ, O., 2006. *Management*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. 724 s. ISBN 80-251-0396-X.

BENDL et. al. 2011. *Klinická škola: Místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
ISBN 978 – 80 -7290 – 517 – 1.

DLOUHÝ, M., FÁBRY J., KUNCOVÁ, M., 2005. *Simulace pro ekonomy*. Praha: VŠE. 152 s., ISBN 80-245-0973-3.

DRUCKER, P., F., MACIARIELLO, A., J., 2006. *Drucker na každý den: 366 zamyšlení a podnětů, jak dělat správné věci*. Přel. Irena Grusová. 1. vyd. Praha: Management Press. 431 s. ISBN 80-7261-140-2

FORET, M., 2008. *Marketingový průzkum: Poznáváme svoje zákazníky*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 121 s. ISBN 978-80-251-2183-2.

HANZELKA, M. a kol. *Meritum řízení školy*, Praha: Wolters Cluver, 2009, s. 1145 - 1150.
ISBN 978-80-7357-413-0

KELLER, J., TVRDÝ, L., 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, Slon. ISBN 978-80-86429-78-6.

KOVÁCS, J., 2009. *Kompetentní manažer procesu*. Praha: Wolters Kluwer ČR. 268 s. ISBN 978-80-7357-463-5.

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R., 2004. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada. 184 s. ISBN 80-247-0698-9.

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

LIESSMANN, K. P., 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*, přeložila Jana Zoubková. – Praha: Academia, s. 127. ISBN 978-80-200-1677-5.

MRKVIČKA, T., PETRÁŠKOVÁ, V., 2006. *Úvod do statistiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, PedF, 142 s. ISBN 80-7040-894-4.

MŠMT, 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. VÚP v Praze. Plzeň: Bílý slon. ISBN 978-80-87000-07-6.

POKORNÝ, J., 2007. *Psychologie tvořivého myšlení: Úvod do problematiky*. 2. vyd. skripta. Brno, Ing. Zd. Novotný. 61 s. ISBN 978-80-7355-072-1.

POKORNÝ, J., 2004. *Úspěšnost zaručena: Jak efektivně zpracovat a obhájit diplomovou práci*. Vyd. 1. Brno: Akademické nakladatelství CERM. 207 s. ISBN 80-7204-348-X.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, J., 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3069-1

RÝDL, K., 2012. *Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR – Vydání 1.* – Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 57 s. ISBN 978-80-87063-76-7.

ŘEZANKOVÁ, H., 2010. *Analýza dat z dotazníkových šetření*. 2. vyd. Praha: Professional Publishing, 217 s. ISBN 978-80-7431-019-5.

SKUTIL, M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, Praha: Portál 2011. I. Vyd. ISBN 978-80-7367-778-7.

STRAUSS, CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu*, Brno: Albert 1999. I. vyd. ISBN 80 – 85834 – 60 – X

ŠANDEROVÁ, J., 2009. Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách. Praha: Slon, 2009, s. 90-96. ISBN 978 80 86429-40-3.

TOMKOVÁ et al. 2012. *Rámeček profesních kvalit učitele*, Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN: 978-80-87063-64-4.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing a.s., 160 s. ISBN 978- 80-247-1770-8.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN: 978-80-7315-082-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

Odborné články

DAY, CH., 2000. *Beyond transformational leadership*, Educational Leadership 57 (7) (April 2000), p. 57. In MORRIS, J. *The New Zealand Education and Scholarship Trust 2014*

BEARE, H., CALDWELL, B. J., MILLIKAN, R. H., 1989. *Creating an excellent school* (Routledge, 1989), p. 123. In MORRIS, J., 2014. *The New Zealand Education and Scholarship Trust 2014*

TOWNSEND, P., GEBHARDT, J., 1994. “*Leadership and inspiring change*”, *Journal for Quality and Participation* 17(2) (March 1994).

LEITHWOOD, K., HARRIS, A., HOPKINS, D., 2008. “*Seven strong claims about successful school leadership*” (NCSL, 2008) Dostupné z: <http://www.educationalleaders.govt.nz/Culture/Distributed-shared-leadership/Seven-Strong-Claims-About-Successful-School-Leadership>

WHELAN, F., 2009. *Lessons Learned: How Good Policies Produce Better Schools*. 224 p. In Morris, 2014. ISBN-13: 978-0956168801.

WEST, M., JACKSON, D., 2002. *Developing school leaders: A comparative study of leader preparation programmes*, Paper presented to the American Educational Research Association Annual Conference (New Orleans: 1–5 April 2002). In Morris, 2014.

DAY, CH., et al. 2010. *10 strong claims about school leadership*. NCSL 2010. op. cit. p. 2. In Morris, 2014.

ANDERSON, C. J., VERKUILEN, J., JOHNSON, T. R., 2012. *Applied Generalized Linear Mixed Models: Continuous and Discrete Data For the Social and Behavioral Sciences*. Dostupné z: http://courses.education.illinois.edu/EdPsy587/GLM_GLMM_LMM.pdf

MARZANO, R. J., WATERS, T., McNULTY, B. A., 2005. *School leadership that works: From research to results* (2005), p. 4. In Morris, 2014.

WAGNER, T., 2008. *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need-And What We Can do About It*. New York: Basic books. ISBN 13:978-0-465-00229-0.

KOTTER, J. P., 1991. *Power, dependence and effective management*. In: Gabarro, J. J. (ed.): *Managing People and Organisations*. Boston, MA, Harvard Business School Publications 1991. In: Armstrong, 2008, s. 18.

BENNIS, W., G., NANUS, B., 1985. *Leaders; The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper Row in Armstrong, 2008.

UNWIN, A., 2007. [The professionalism of the higher education teacher: what's ICT got to do with it?](http://eprints.ioe.ac.uk/254/1/Unwin2007TheProfessionalism295.pdf) *Teaching in Higher Education*, 12. pp. 295-308. ISSN 1356-2517. dostupné z <http://eprints.ioe.ac.uk/254/1/Unwin2007TheProfessionalism295.pdf>, citováno 09. 05. 2013 v KALOUSEK, 2013.

ROBINSON, V., 2007. *School Leadership and Student Outcomes: Making sense of evidence*, *Education & Educational Research*:2007. Dostupné z: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=research_conference_2007

DAVIES, B., ELLISON, L., 2003. *School Leadership for the 21st Century: A Competency and Knowledge Approach*, *The Times Educational Supplement*, first published by Routledge 1997, London, p. 1. - Dostupné na Google books 08. 01. 2015

McKINSEY, 2010. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: Fakta a řešení*. Dostupné z: http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Edu_report.pdf

SANTIAGO, P., et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing. ISBN 978-92-64-11678-8 (PDF) Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en>

MORRIS, J. 2014. *The school leadership effect*. Wellington: The New Zealand Education and Scholarship Trust. ISBN 978-0-9941153-1-7. (PDF) Dostupné z: <http://nzinitiative.org.nz/site/nzinitiative/files/publications/publications%202014/The%20School%20Leadership%20Effect%20Final%20Web.pdf>

KOTÁSEK A KOL., J. *Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích*. Praha: PedF UK, 1991.

TROJAN, V. 2011. *Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky*. Praha: Univerzita Karlova, 2011. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_06.pdf

KOŤA, J., 1995. *Profesionalizace učitelů*, Učitelské noviny, Roč. 98, č. 44 (1995), s. 16

Další zdroje

MŠMT ČR, 2008. *Tvorba profesního standardu kvality učitele (Vstupní dokument pro veřejnou diskusi)*, dostupné z <http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu>, staženo 28. 05. 2014. Datum poslední aktualizace nezjištěno.

MŠMT ČR, *Obsahová analýza 2. kola diskuze o standardu*, 2009, dostupné z <http://www.msmt.cz/standarducitele/obsahove-analyzy-diskusnich-prispevku>, citováno dne 28. 05. 2014, datum poslední aktualizace nezjištěno

MŠMT ČR, 2009. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání (Q – Ram)*, dostupné z <http://qram.reformy-msmt.cz> Staženo dne 20. 06. 2014, datum poslední aktualizace nezjištěno.

MŠMT ČR, 2002. *Bílá kniha*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>, datum poslední aktualizace 1. únor 2007 14:21

KUHN, J., NIDV, 2014. *Kariérní stupně cesty rozvoje profesních kompetencí*, 26. 11. 2014. Dostupné z: www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/.../7_cesko2_kuhn.pdf

KLAUS, V. ml. *KOMENTÁŘ: Ředitelé škol, otloukánci všech otloukánků*, novinky.cz, 28/04/2014, 09:03 hod. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/komentare/334718-komentar-reditele-skol-otloukanci-vsech-otloukanku-vaclav-klaus-ml.html> staženo dne: 01/02/2015

VÁGNER, I., 2014. *Základy managementu I*. Výuková skripta. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Dostupné na: http://www.vsem.cz/data/data/sis-texty/studijni-texty-bc/pr_man_zm_vagner1_2.pdf

BPM – SLOVNÍK, 2007. www.procesy.cz Dostupné z: <http://bpm-slovník.blogspot.cz/2007/09/organizace.html#VP>

TROJAN, V. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

KALOUSEK, J., 2013. *Profese učitelství v měnících se podmínkách současné školy*, Praha: Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta, depozitář závěrečných prací.

SICI - Standing International Conference of Inspectorates, 2003, *Outcomes of SICI's Effective School Self-Evaluation project*. Dostupné z: [http://www.sici-inspectorates.eu/Putting Ontario's Leadership Framework Into Action](http://www.sici-inspectorates.eu/Putting%20Ontario's%20Leadership%20Framework%20Into%20Action) (2008). Dostupné z: <http://live.iel.immix.ca/storage/2/1284580690/FrameworkAction.pdf>

Vzdělávací programy pro školský management – Velká Británie, 2015. Dostupné z: <https://www.gov.uk/national-professional-qualification-for-headship-npqh>. Zpracováno: 26. 04. 2015

BAREŠ, M., 2012. *Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání*, PedF UK: Praha. 134 s. Depozitář závěrečných prací.

Seznam použitých tabulek

Tab. I – *Kariérní stupně NIDV (11/2014)*, s. 25

Tab. II (Část A): *Výběr z doporučení zprávy OECD*, s. 36

Tab. III (Část B): *Výběr z doporučení zprávy OECD*, s. 37

Tab. IV: *Charakteristiky rozdílných modelů profesionalismu (UNWIN, 2007)*, s. 44

Tab. V: *Rozdíly mezi řízením a vedením (KOTTER, 1991)*, s. 46

Tab. VI: *Leadership vs. Management*, s. 62

Tab. VII: *Rozdělení respondentů*, s. 73

Tab. VIII: *Primární data vstupní analýzy*, s. 75

Tab. IX: *Kmenové výroky*, s. 77

Tab. X: *Základní údaje o provedeném průzkumu*, s. 79

Tab. XI: *Statistické charakteristiky proměnné "Věk respondenta"*, s. 84

Tab. XII: *Rozdělení respondentů podle vzdělání*, s. 86

Tab. XIII: *Statistické charakteristiky proměnné „celková délka ředitelské praxe“*, s. 87

Tab. XIV: *Statistické charakteristiky proměnné „délka pedagogické praxe“*, s. 88

Tab. XV: *Absolutní četnosti podle délky pedagogické praxe*, s. 89

Tab. XVI: *Počty pedagogického personálu*, s. 91

Tab. XVII: *Statistické charakteristiky proměnné „počet pedagogických pracovníků“*, s. 92

Tab. XVIII: *Využití hospitací*, s. 103

Seznam použitých obrázků

Obrázek č. 1: *Projekt Kariéra (04/2012), s. 23*

Obrázek č. 2: *Kontrolní ploty – Normalita dat, s. 95*

Obrázek č. 3: *Lineární model s normálním rozdělením, s. 96*

Obrázek č. 4: *Parametry modelu č. 1, s. 97*

Obrázek č. 5: *Parametry modelu č. 2, s. 98*

Obrázek č. 6: *Parametry modelu č. 3, s. 99*

Obrázek č. 7: *Skóre kompetence Leadership, s. 102*

Seznam použitých grafů

Graf č. 1: *Rozdělení respondentů podle pohlaví, s. 83*

Graf č. 2: *Věkové rozložení respondentů, s. 85*

Graf č. 3: *Rozložení celkové délky ředitelské praxe, s. 88*

Graf č. 4: *Rozložení četností podle druhu školy, s. 90*

Graf č. 5: *Další pracovní zkušenosti, s. 93*

Graf č. 6: *Využití hospitací, s. 103*

Summary

The thesis *Reaching Quality in Education* is a wide analysis of current situation in education which stresses a leading role of the headteacher. A certain projects will change the environment in which quality and school improvement could blossom, but it is only a long time awaited first step. The description of the path of professionalization is followed by a structured insight into the system of demands headteachers are facing to.

For our analysis as a frame of reference we use OECD education policy. We find tensions in the role of a headteacher and we are to find a way out of a simply administrative character of his position. Management itself is about structures and systems and definitely it is necessary for well being of the school, nevertheless headteacher is a head of the teachers. And this is a cornerstone of this work. Leadership and management must go hand in hand, but they are not the same.

Using a theory of Management by Competencies (MbC) we describe a life cycle of a school from a student, to the teacher till a headteacher. We created a competency profile of the headteacher based on and using of evidence of many foreign and also Czech researches.

Looking for answers we compare systems of an education of the headteachers in selected countries worldwide. The main findings are that the centrality of school leadership is widely articulated in many successful OECD countries. A deputy headteacher role is more clearly defined and education programmes are also provided (although not in the Czech Republic).

Generalised linear models were used for data analysis in a research among 112 Czech headteachers. A Competency leadership is not dependent on age nor gender of respondents. A significantly high *p* – value (importance) have another job experience, namely in commercial services. A slight disproportion of a gained data we explain through the different frame of reference of our respondents and an original purpose of the questionnaire template we used.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník - Leadership ředitele školy (KALOUSEK, 2015)

Příloha č. 2: Kompetenční model ředitele školy (LHOTKOVÁ, TROJAN,
KITZBERGER, 2012)

Příloha č. 3: Kompetenční model ředitelů škol (BAREŠ, 2012)

