

VZDĚLÁVÁNÍ ŘEDITELŮ ŠKOL A JEJICH KOMPETENCE

Education of Headmasters and Their Competences

VÁCLAV TROJAN

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu
110 00 Praha 1, Myslíkova 7
vaclav.trojan@pedf.cuni.cz

Abstrakt

Autor je vedoucím pracovníkem Centra školského managementu (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta), ve svém příspěvku se zabývá kompetencemi ředitelů škol v kontextu jejich vzdělávání. Zamýšlí se nad rozvíjením kompetencí ředitelů českých škol, srovnává teoretická vymezení tohoto pojmu se subjektivně chápanými potřebami ředitelů.

Pro svoje tvrzení využívá závěrů výzkumného šetření národního projektu ESF Úspěšný ředitel, které se zabývalo problematikou kompetencí řídicích pracovníků ve školství.

Abstract

Author is a manager the Education Management Centre, at the Faculty of Education at Charles University Prague. His contribution is focused on some questions of managerial competence of school headmasters with regard to the revision of the educational system in the Czech Republic.

He presents the results of the realized national project Successful headmaster and he compares its results with the point of view of the project participants. He confronts the requirements posed to the headmasters with their professional preparation.

Klíčová slova

Kompetence řídicích pracovníků, lídr, manažer, vykonavatel procesu, manažerské role.

Key words

Skills of managers, manager's roles, leader, manager, maker of proces.

Úvod

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

Svůj příspěvek věnuji problematice kompetencí řídicích pracovníků ve školství. Připomenu některá teoretická východiska vymezení pojmu, abych na tyto pojmy kriticky pohlédl očima samotných ředitelů škol. Využiji závěry výzkumného šetření realizovaného na celostátním projektu ESF *Úspěšný ředitel*, jež realizovalo moje současné pracoviště – ČŠM PedF UK Praha.

Řídicí pracovníky ve školství pro potřeby svého příspěvku zúžím pouze na ředitele škol. Jednak kvůli vymezení funkce ředitele školy ve školském zákoně a zákoně o pedagogických pracovnících, jednak z didaktických důvodů.

„Předpokládá se, že ředitelé škol převezmou kvalitativně nový druh odpovědnosti při vytváření vzdělávací politiky státu a za její prosazování. Současně se očekává, že budou ve vyšší míře řídit dané procesy. Ty často zahrnují restrukturalizaci, změnu kultury a myšlení, pokud se mají školy vyrovnat s narůstajícími požadavky postindustrializovaného, globalizovaného světa“ (Slavíková, 2001).

Klíčovým slovem mého vystoupení je kompetence. Toto slovo je v kontextu probíhající kurikulární reformy neustále skloňováno, je důležitým pojmem každého rámcového vzdělávacího programu, kde se ovšem spíše používá pro vyjádření potřebných kompetencí žáka. Logicky s ním souvisí kompetence pedagogického pracovníka, ať už učitele nebo pracovníka řídicího. V materiálech MŠMT ČR se s kompetencemi pedagogických pracovníků příliš nepracuje, přitom by se mělo začít dříve od nich. Kompetencemi vybavený ředitel může efektivně řídit tým pedagogických pracovníků a teprve ti mohou naplňovat stanovené cíle vyjádřené v jednotlivých školních vzdělávacích programech, kde je pracováno s pojmem klíčové kompetence žáků. Jsou jimi míněny životní kompetence ve smyslu vztahu k sobě samému, druhým, ve smyslu komunikace, tedy kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a interpersonální, občanské a kompetence pracovní. Je třeba podotknout, že se v letošním roce začala více rozvíjet diskuze nad tématem standardu kvality profese učitele a jedním z dílčích závěrů je pojmenovaná potřeba přesného vymezení kompetencí ředitelů škol.

Ve školství je specifická situace tím, že umožňuje nastoupit řídicímu pracovníkovi do funkce bez formální kvalifikace v oboru školský management. Odlišuje se tím od mnoha jiných oborů, kde formální kvalifikace, např. titul

MBA, je pro vrcholové manažery často nezbytnou podmínkou. Základní manažerské vzdělávání řídicích pracovníků realizované v prvních měsících výkonu funkce přináší velká úskalí od nutného rozmělnění pozornosti a sil při nástupu do funkce až po fakt malé ochoty vzdělávání se v této oblasti u ředitelů jmenovaných více než deset let před datem účinnosti výše jmenovaného zákona 563/2004 Sb. Na první pohled je patrný rozpor mezi uvedenými deseti lety ve funkci ředitele školy a principy lisabonské strategie, ve které je nadřazeným principem celoživotní učení.

Základní teoretická východiska se neliší podle výchozího resortu. Řídicí pracovníci ve školství potřebují stejné základní kompetence jako manažeři kteréhokoli jiného oboru, jejich vzdělávání v současné době nabývá stále podobnějších rysů a metod. Jisté je, že zejména řízení pedagogického procesu má svoje zákonitosti a specifika, ale chápu je v tuto chvíli jako nadstavbu nad teoretických základem shodným pro oblast školství i mimo ně (Drucker, 1994). Jiný autor (Rýdl, 1996) zabývající se otázkami pojetí vzdělávacího a školského managementu uvádí ve svém článku: „Školský management se nijak principiálně neodlišuje od managementu používaného v dalších společenských sférách. Znamená to, že pracovníci školního managementu jednají správně, pokud vycházejí ze znalostí teorií obecného managementu. Pokud dnes někdo chce řídit školu, nemůže tak činit bez těchto obecných znalostí. Teze, kterou zde uvádíme, zní, že v oblasti vzdělávacího managementu a školního managementu zvláště lze skutečně nalézt aspekty, k nimž se jen částečně nebo vůbec nehodí odpovědi obecné teorie managementu. Neznamená to ovšem, že by bylo nutné rozvíjet nějakou vlastní, separátní teorii managementu určenou pro specifika oblasti školství a vzdělání vůbec. Mnohem smysluplnější bude vycházet z takových teorií managementu, které nacházejí uplatnění v jiných společenských sférách. Ale ani ty nejsou dosud schopné uspokojivě odpovídat na specifické aspekty školství.“

Pohled z jiného úhlu nabízí jiná práce (Obdržálek, 2008), jejíž autor stanovuje závěr: „Management se liší od podnikového managementu tím, že klíčovým procesem, na který se řízení orientuje, je proces výchovně vzdělávací s jeho odlišnostmi a osobitostmi, včetně teoretických východisek k němu, a že výstupem je vychovaný a vzdělaný žák, a ne vyrobené nebo prodané zboží.“

Při sledování teoretických východisek a dosavadního zpracování tematiky je potřeba pojmenovat specifika práce ve školství. Zde je možno najít řadu odpovědí a pojmenování jedinečných aspektů, které mohou vysvětlit obtížnosti některých procesů. Školství má svoje nezpochybnitelná specifika. Na prvním

místě bych zmínil profesní problémy, rozpor mezi výsledky výzkumů veřejného mínění a názory pedagogických pracovníků, subjektivní prožívání platového zařazení, nerovnost mezi snižujícím se počtem žáků a počtem učitelů, vysoký počet pracovníků s VŠ kvalifikací rozptýlených po celém území republiky, častá absence zkušeností z jiných oblastí, problematika vzdělávání budoucích pedagogů, nepoměr mezi absolventy pedagogických fakult a počtem nastupujících učitelů.

Dalším zvláštním rozparem je prožívání pracovních podmínek. Firemní management (Hroník, 2006) považuje za charakteristiku úspěšné, tím pádem i vyhledávané a prestižní firmy např.: zajímavé úkoly, volnost, samostatnost, kultura firmy zaměřená na pracovníky, pružné pracovní podmínky, možnost osobního rozvoje, participace, dialog, možnost spoluúčasti, vhodné pracovní klima, jistota zaměstnání, sociální požitky. Většina škol tyto podmínky nabízí, naopak velká část učitelů alespoň některé z uvedených faktorů nechápe jako motivační výhodu. Toto často souvisí s profesním sebevědomím. Výše uvedené řádky neslouží k pojmenování černých míst či vyhledávání negativních bodů. Jde o vymezení terénu, ve kterém se nacházíme při uchopení problematiky profese řídicího pracovníka. Převážná většina ředitelů škol pochází ze školského prostředí, zákon 563/2004 Sb. přímo stanovuje povinnou minimální (ač relativně krátkou) délku pedagogické praxe.

Na první pohled je školství ještě zdánlivě specifické svoji nezměřitelností a obtížnou uchopitelností svých výstupů. O to více pro nás musí být inspirační mezinárodní srovnávání, v němž se jednoznačně ukazují výhody i slabiny systémů jednotlivých zemí, zohledňují jednotlivé faktory ovlivňující celkový výsledek, a lze říci, že dříve uvedené tendence vysledujeme právě u zemí, které dopadají ve srovnávání nejlépe. Na tomto místě cituji alespoň Finsko, jehož edukační model nám může vzhledem k naší nedávné historii připadat příliš jednotný, avšak při bližším zkoumání vyjdou na povrch jeho nesporné výhody vnitřní diferenciací jednotlivých škol.

Lze namítnout, že je obtížné implementovat školské či kulturní podněty do systému jiné země. Každá země má svoji historii, svůj jazyk, svoji literaturu, tradice, kulturu, a tedy i svoji vlastní historii školství. Do této historie se promítaly politické, historické a společenské faktory, zapojování země do jednotlivých státních celků a střídání jednotlivých režimů. Je proto pochopitelné, že se náš školský model podobá klasickému modelu rakouskému či německému, vychází ze společného podloží, avšak historické ovlivňování podmínilo navíc některé společné prvky s Francií či ostatními slovanskými zeměmi.

Školství, podobně jako jazyková komunikace, synchronně zasahuje nejširší věkové i sociální spektrum společnosti se všemi výhodami i nevýhodami mezi-generačního propojení. Dobře lze z tohoto důvodu porozumět obavám či nepochopení při zavádění tendencí EU do našeho školského systému. Mám na mysli zejména celý proces vytváření školních vzdělávacích programů, nekončící diskuze o přínosu či škodlivosti víceletých gymnázií, pojetí maturitních zkoušek či význam mateřských škol. Proces vývoje EU, výsledky úspěšných zemí v oblasti školství a v neposlední řadě i jednoznačné potřeby osob vstupujících na jednotný evropský pracovní trh předkládají vzdělávacímu systému nové výzvy.

Zákonné vymezení role ředitele školy

Zákon 561/2004 Sb. (školský zákon) definuje úkoly ředitele školy v § 164, povinnosti se týkají hlavně splnění byrokratických podmínek, financí, sestavení plnění ŠVP a zajištění bezpečnosti žáků. Zákon 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících stanovuje předpoklady pro výkon funkce ředitele školy pouze v několika bodech:

- musí se jednat o pedagogického pracovníka ve smyslu tohoto zákona,
- musí mít stanovenou délku pedagogické praxe,
- do dvou let musí získat potřebné znalosti, tj. musí absolvovat vzdělávací program.

Vzdělávací programy pro ředitele škol jsou podle mého soudu nabízeny celou řadou institucí různé úrovně, další studium, popř. absolvování VŠ programu školský management je již fakultativní. Nechávám na zvážení, který jiný obor umožňuje řediteli organizace získat základní manažerské vzdělání až po dvou letech po nástupu do funkce a nenutí jej k dalšímu osobnímu rozvoji.

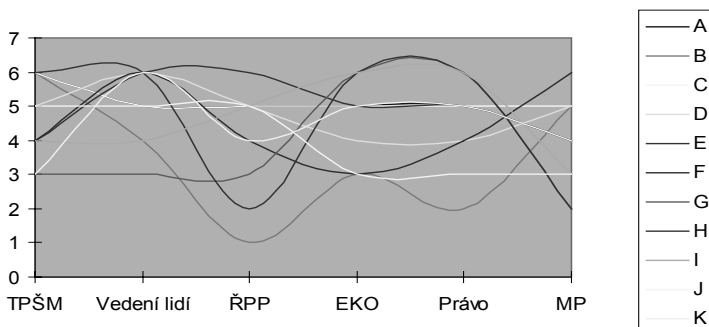
Ve své disertační práci (Trojan, 2008) jsem se zabýval kompetencemi řídicích pracovníků ve školství. Na tomto místě svého příspěvku budu prezentovat zajímavé názory vedoucích odborů školství krajských úřadů. Tito byli záměrně vybráni, neboť krajské úřady jsou zřizovateli středních škol v České republice, rozdělují jim státní finance a měly by mít zájem na jejich bezchybném fungování, k němuž patří i maximální znalosti o řízení svých škol. Jde o zajímavé srovnání, jak posuzují a hodnotí osobu ředitele školy, jak se staví k jeho vzdělávání a dalšímu rozvoji. Je zavedenou praxí, že veškeré náklady na manažerské vzdělávání ředitelů a jejich zástupců jsou hrazeny z rozpočtů těchto škol, tedy z peněz krajských úřadů. Dalo by se proto očekávat, že krajské úřady mají propracované metodiky a sofistikované systémy pro svoje školské řídicí pracovníky.

	TPŠM	Vedení lidí	ŘPP	EKO	Právo	MP
A	6	5	5	5	5	4
B	6	4	1	3	2	5
C	6	5	5	5	5	5
D	5	6	5	4	4	5
E	4	6	6	5	5	4
F	4	6	4	3	4	6
G	3	3	3	6	6	2
H	6	6	2	6	6	2
I	4	4	5	6	6	3
J	5	5	5	3	3	3
K	3	6	4	5	5	4

Obr. 1: Názory prezentované vedoucími odborů školství
(1 nejméně důležité, 6 nejvíce)

V uvedené tabulce jsou zpracovány názory prezentované řídícími pracovníky odborů školství krajských úřadů (řádky A-K), ve sloupcích jsou uvedeny jejich názory na důležitost modulů, které studovali řídící pracovníci v rámci svého studia, tedy jde o klíčové oblasti jejich vzdělávání. Jde o zajímavé srovnání, je možno zdůraznit např. řádek B – nejdůležitější jsou manažerské dovednosti a vedení lidí, a v protikladu řádek G – nejdůležitějšími jsou tradiční disciplíny právo a ekonomika.

Názory podle krajů



Obr. 2: Popisované názory převedené do grafu

Ve skutečnosti ale vyplývá z odpovědí vedoucích odborů školství krajských úřadů, že se sice zajímají o ředitele škol, mají propracované metodiky jejich hodnocení, ale podle formálních kritérií, které nekorespondují s problematikou kompetencí. Jistě lze namítnout, že je možno nepřímou odvodit z vynikajícího výsledku školy vynikající práci ředitele, tedy jeho vynikající schopnosti, ale v podmínkách, které se značně liší od tržního prostředí, v podmínkách státních či krajských regulací tento argument nemůže jednoznačně obstát. V kontextu těchto odpovědí zřizovatelů středních škol vyplývá provokující skutečnost, jak málo je vymezena role ředitele české školy, a zejména jak málo je stanoven cíl cesty. Tato situace rozhodně nekoresponduje se situací mimo rezort školství, kde literatura popisující manažerské kompetence je velice rozsáhlá (Turecki, 2004, Kubeš 2004, Hroník 2007).

Kompetence řídicích pracovníků

V obecné rovině se pojem kompetence dá vysvětlovat jako schopnost, způsobilost, pravomoc či moc. Záleží na úhlu pohledu a kontextu, v němž s daným pojmem pracujeme. První význam – **kompetence od jiného**, je vždy spjat s typem organizační struktury – soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývající odpovědnost za důsledky (kompetence od formální autority) – tedy pravomoc (authority) spojená s dalšími termíny – moc, vliv, poziční autorita. Druhý význam – **kompetence od sebe** – vyjádření obecné schopnosti adekvátně zhodnotit situaci a dokázat jí přizpůsobit své jednání, případně umět na situaci reagovat zásahem do systému – tedy schopnost, způsobilost (skill, qualification). Někdy se používá termín pracovní způsobilost (Turecki, 2004).

První z obou uvedených významů je rozhodně používán častěji. Vyjadřuje se např. – on je kompetentní tuto listinu podepsat nebo je kompetentní rozhodnout o udělení milosti, což nic nevypovídá o schopnostech, nýbrž o rozhodovací pravomoci v rámci dané firemní struktury. Jde o často používaný termín v politickém rozhodování. Možná je jedním z problémů pochopení slova kompetence. V terminologii školství je pracováno v posledních letech s druhým významem, je myšlena schopnost, způsobilost. Jednoznačně vyplývající pojetí najdeme např. v rámcovém vzdělávacím programu, žák nemá pravomoc, ale způsobilost. Přitom pro řadu učitelů je toto slovo nesrozumitelné nebo zavádějící, z této skutečnosti vyplývá často verbalizovaný názor, že si vystačíme v češtině s domácími výrazovými prostředky.

Zdálo by se jednoduché stanovit, které kompetence ředitel školy potřebuje, měl by mít; tím pádem bychom jako jeho vzdělavatelé měli o tyto kompetence

dbát a kultivovat je. Podívejme se na jednotlivé role ředitele školy nikoli očima školského zákona, nýbrž očima obecné manažerské teorie.

Ředitel školy během dne mění svoji roli od lídra přes manažera po vykonavatele úkolu. Pro ilustraci použiji údaj z manažerské literatury (Plamínek, 2005), jde o často citovaný a mnoha firmami používaný a zaběhnutý model těchto tří rolí:

Role lídra má na starosti strategický rámec, tedy jeho definici a prodej myšlenek do nitra firmy ve smyslu přesvědčování ostatních pracovníků o správnosti realizace tohoto rámce. Z této role vyplývají kompetence schopnosti formulovat myšlenky, schopnost analýzy a vyhodnocování informací, rozeznávání lidských osobností, naslouchání, motivování ostatních.

Role manažera spočívá v dosažení strategických cílů a pravidel stanovených lídrem, cílů dosažených prostřednictvím jiných lidí. Jde opravdu o nejkomplicovanější roli v celé firmě. Opět jsou potřeba kompetence k vyhodnocování myšlenek, argumentace směrem k lídrovi, rozhodování, schopnost principiálního vyjednávání, akceptace myšlenek, dekompozice strategických cílů, řízení lidských zdrojů, definice úloh, orientace, habilitace a integrace lidí, vyhodnocování zpětné vazby.

Role vykonavatele spočívá v proměně vstupů na výstupy, vykonavatel dosahuje cílů a plní úlohy bezprostředně. Jde o kompetence k podávání požadovaného výkonu a péči o své zdroje.

Dá se jistě polemizovat s odbornými publikacemi managementu, ale je správné či reálné, aby ředitel školy obsáhnul všechny tyto tři role, obsáhnul všechny kompetence uvedených rolí? Jde o výzvu oboru školský management k vytvoření nové teorie o možnosti propojení těchto rolí ve školském prostředí. Ze své praxe vzdělavatele řídicích pracovníků cítím velikou tenzi v této otázce, možná tenzi zcela zásadní, klíčovou.

Vydeme-li z teorie managementu a budeme-li chtít po řediteli školy vykonávat roli vedení, tedy lídra – jeho kompetence se **musí** pohybovat právě ve schopnostech definovat strategický rámec a přesvědčit podřízeného manažera (manažery, tedy zástupce ředitele, vedoucí předmětových sekcí, vedoucí týmů ŠVP apod.) o jeho správnosti. Jedná se tedy o strategickou schopnost, analýzu situace, poznání a vedení lidí, motivaci, kontrolu. Problematická je z tohoto pohledu skutečnost, že se jedná o kompetence, které jsou samotnými řídicími pracovníky chápány a pojmenovávány jako méně důležité.

„Kompetenční pravidlo říká, že úspěchy a neúspěchy firem souvisejí s kompetencemi lidí, kteří pro firmy pracují“ (Plamínek, 2005). Všechny problémy firem je možné řešit na úrovni změn kompetencí lidí, kteří pro ně pracují.

Tudíž nejdůležitější kompetence řídicího pracovníka je tyto kompetence identifikovat a nalézat cesty k jejich kultivaci. Zjednodušeně se dá říci, že základní kompetencí řídicího pracovníka musí být schopnost práce s lidmi.

Důležitou otázkou je stanovení úlohy ředitele školy a jeho zapojení do hierarchie uspořádání školy. Nejen do hierarchie personální, ale také hierarchie úkolů a odpovědností za výkon, nikoli odpovědnosti právní, kterou má ředitel školy pochopitelně ze zákona za celý provoz svojí školy. V tomto spatřuje autor práce klíčový problém. Ředitel školy stojí pochopitelně na vrcholu pomyslné pyramidy, ovšem často jeho úkoly zasahují z oblasti řídicích pravomocí do oblasti vykonavatele primárních dějů, firemní management hovoří o majiteli procesu; mám na mysli zejména přímou vyučovací povinnost.

Žádná pracovní role či pozice není izolovaným elementem, je nutno nejprve vymezit roli ředitele školy v širším kontextu, stanovit jeho klíčové oblasti, a tím pádem generovat jeho klíčové kompetence. Autor práce si uvědomuje, že se jedná v poslední době o značně frekventovaný pojem se všemi vzniklými problémy z důvodu přenesení termínu z cizího jazyka do češtiny. Možný způsob popisu vychází z nástrojů podnikatelské sféry, kde je běžně používána praxe přesného popisu pracovních náplní a popisů činností, pracuje se s časovými snímky a individualizací požadavků firmy na jedné straně a možností pracovníka na straně druhé. Lze využít např. teorii vitality (Plamínek, 2005). Ta hovoří o dvou složkách – světu požadavků a světu možností. Tyto světy mohou vytvářet napětí, konflikty a problémy brzdící rozvoj firmy a stojící přímo proti růstu vitality. Tato teorie pracuje s tvrzením, že „vitalita firmy je závislá na tom, aby požadavky na výsledky byly stanovovány s ohledem na možnosti, které má firma k dispozici, a aby tyto možnosti byly rozvíjeny s ohledem na současné a budoucí požadavky.“ Již v tuto chvíli je vidět konflikt teorie a praxe a v pojetí hodnocení, a tím pádem stanovování požadavků ze strany vedoucích pracovníků krajských úřadů a inspekce.

Kompetence (konkrétního člověka) = **potenciál** (lidské zdroje) + (skutečný) **výkon**. Vitalita firmy (školy) je množinou kompetencí jejích lidí. Ve firmách totiž pracují jak lidé, jejichž úlohou je výkon, tak lidé, jejichž úlohou je stanovovat požadavky na výkon. Rozvoj školy i řešení různých problémů lze regulovat právě ovlivňováním kompetencí lidí. Zde je potřeba vyzdvihnout potřebu vztahů ve firmě (školě) a z toho vyplývající kompetence ředitele školy pro budování kulturního prostředí s výhodami synergického efektu. Jedná se o specifickou vlastnost týmu pracovníků, která svým působením umožní týmu dosáhnout více, než by členové týmu dosáhli součtem individuálních úsilí každého z nich (Plamínek, 2005). V případě školy se neliší situace od situace v jiných organizacích.

Dynamizaci školy, a tím pádem nalézání cesty k jejímu udržení na trhu vzdělávacích nabídek je možno realizovat v těchto žádoucích krocích.

1. Napodobování nabídky jiných škol – jde o první fázi, která může být krátkodobě úspěšná.
2. Přizpůsobování se na základě analýzy poptávky – možná více úspěšná, avšak pouze reagující na situaci na trhu.
3. Prognózování, předvídaní potřeb na základě analýzy potřeb – již mnohem dokonalejší stupeň úrovně řízení a pojetí rozvoje školy. Takto řízenou školu již nepřekvapí krizové situace, způsobené např. výkyvy v počtu žáků.
4. Ovlivňování, nabízení potřeb, vytváření poptávky.
5. Kultivování, stabilizace vnějšího prostředí.

Dvě poslední etapy jsou již výsledkem propracovaného dlouhodobého vývoje strategie konkrétní školy. Je patrný rozdíl v pojetí takto řízené instituce, která akceptuje budoucnost, od školy, která pouze reaguje na aktuální situaci se všemi výkyvy a riziky. Lze souhlasit s názorem, že stabilitu zajišťují zpětné vazby a jejich akceptace. Naopak dynamiku zajišťují dopředné vazby společně s aktivitou.

Pohled očima ředitelů škol

Hodláme-li zkoumat a kultivovat kompetence řídících pracovníků, je jistě užitečné pracovat s jejich názory. Je třeba mít na paměti subjektivitu získaných odpovědí, která na druhé straně může být jistě užitečná. Pro doložení svých dalších tvrzení využívám některých závěrů výzkumu a názorů účastníků národního projektu ESF *Úspěšný ředitel*, kterého jsem se aktivně zúčastnil jako vedoucí krajského střediska i jako lektor všech účastníků v modulu Řízení pedagogického procesu. Jednalo se o 295 osob pracujících na pozici ředitel či zástupce ředitele úplné základní nebo střední školy, dále o 42 osob pilotní fáze výzkumu v krajském středisku Brno a 25 vedoucích pracovníků odborů školství všech krajů a inspektorátů ČŠI. Názory byly doplněny odpověďmi vedoucích pracovníků personálních agentur.

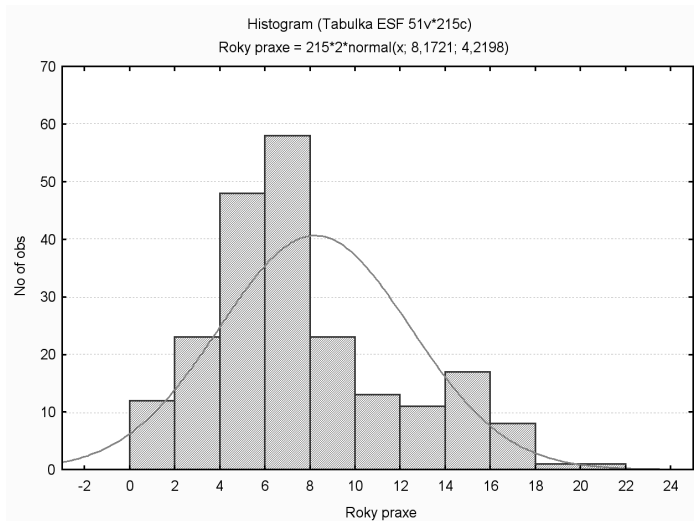
Ze závěrů (Trojan, 2008) využiji některé dílčí aspekty týkající se nazírání řídících pracovníků na důležitost jednotlivých oblastí studia a na subjektivní prožívání potřeb dílčích kompetencí. V etapě vlastního výzkumu bylo nejprve zkoumáno hodnocení důležitosti, náročnosti a přidané hodnoty jednotlivých oblastí vzdělávání, tedy dílčích modulů. Bylo porovnáváno pojetí důležitosti oblastí studia, modulů vzdělávání s náročností a analyzováno ve výskytech podle délky řídicí praxe respondentů.

Dále bylo zkoumáno pojetí kompetencí řídicího pracovníka v několika rovinách. První rovinou bylo obecné stanovení kompetencí ředitele školy, dále

bylo zkoumáno subjektivní posouzení vlastních kompetencí vzhledem ke své osobě v diachronním pohledu před zahájením studia a po jeho ukončení, jednalo se tedy o jakousi kompetenční mezeru podobnou výzkumu kultury školy metodou Killman-Saxtonova dotazníku. Komparaci názorů na posun vlastních kompetencí před začátkem studia a po jeho ukončení se dá vyjádřit subjektivně prožívaná přidaná hodnota vzdělávacího procesu.

V rámci výzkumu projektu ESF *Úspěšný ředitel* byly zkoumány názory respondentů na důležitost, náročnost a přidanou hodnotu jednotlivých modulů studia – Řízení pedagogického procesu, Ekonomika a finanční management, Právo, Vedení lidí, Teorie a praxe školského managementu, Manažerská praxe. Všechny moduly studia byly respondenty hodnoceny důležitěji na konci projektu než na jeho počátku, největší kladný posun byl zaznamenán u modulů Vedení lidí a Řízení pedagogického procesu, ačkoli za nejdůležitější byly považovány shodně před začátkem projektu i po jeho ukončení moduly Právo a Ekonomika a finanční management. Ve všech střediscích byl vysoce hodnocen modul Manažerská praxe.

Z 295 účastníků studia odevzdalo dotazník 215 osob, což je 72,9 %. Jednalo se o ředitele škol či jejich zástupce, průměrná délka dosavadní řídicí praxe byla 8,17 let.



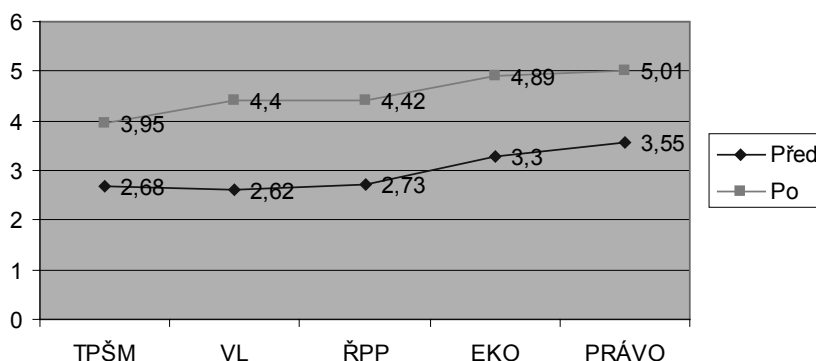
Obr. 3: Délka řídicí praxe respondentů

Je jistě signifikantní, že před zahájením studia považovali řídící pracovníci za nejdůležitější část studia modul Ekonomika a finanční management a modul Právo. Lze jistě vyvodit závěr, že tyto jistě objektivně důležité oblasti by byly nejvíce akcentovány v hypotetickém případě, že by si měli řídící pracovníci sami sestavit obsah svého vzdělávání. Tento příliš liberální názor prosazovaný některými vzdělávacími agenturami považují za nesprávný.

V rozporu s dříve uvedenou teorií o rolích ve firmě (škole) a náplni práce lídra a manažera jsou akcentovány z hlediska teorie řízení organizace méně důležité oblasti. Paradoxem je, že jsou to právě zřizovatelé škol a reprezentant kontroly, tedy ČŠI, kteří většinu hodnotících procesů stavějí na ekonomických výstupech a souladu života školy s právními předpisy.

Na přiloženém grafu je možno vidět pozitivní trend. Respondenti ve všech zkoumaných modulech studia značně důležitěji hodnotí všechny oblasti svého vzdělávání na konci projektu.

Přepočítané srovnání důležitosti modulů



Obr. 4: Srovnání názorů na důležitost studovaných modulů

Zajímavé byly názory na otázku, zdali má řídící pracovník absolvovat studium před nástupem do funkce. Dvě třetiny odpovědí byly kladné. Pro doplnění příkladům některé názory podporující jednak kladné, ale i záporné stanovisko ke studiu před nástupem do funkce. Kladné názory zdůrazňovaly orientaci v problému, funkce je náročná na znalosti, získání celkového přehledu a kompetencí, ředitel se nedopustí později zbytečných chyb, má snazší nástup, pohotovost v následné řídicí roli, rychlejší orientaci, dále ředitele vyjmenovávali,

že změny jsou rychlé a časté, manažerské dovednosti jsou v dnešní době stále důležitější, zřizovatel by nemusel vypisovat nová výběrová řízení, mají méně stresu, více sebedůvěry, nemusí se učit za pochodu. Převládá názor, že by se budoucí ředitel vyvaroval zbytečných chyb, slepých cest, rychleji by se orientoval v problematice a byl by celkově jistější. Často jsou odpovědi zaměřeny na schopnosti, osobnostní kompetence, také na znalosti a teoretické vybavení řídicího pracovníka. Častým názorem bylo konstatování potřeby základního manažerského vzdělávání (např. úroveň bývalého FS I) a pozdějšího pokračování se znalostí problematiky výkonu řídicí funkce.

Záporné názory reflektovaly tyto okruhy problémů: diskriminovalo by to řadové pedagogy přihlášené do konkurzu, pro studium je důležitá také praxe, vše lze dostudovat dodatečně, lépe se studuje se znalostí věcí, uzavřelo by to cestu lidem z jiných rezortů, stačí pouze praxe, nejistota získání vedoucí funkce. Společný názor pro většinu záporných odpovědí je praktikismus. Převládá u starších řídicích pracovníků a osob negativně hodnotících svoje ředitelské vzdělávání. Lze vyčíst podceňování teoretických poznatků, zapojování vědomostí do širšího kontextu a jisté omezení záběru pouze na vlastní školu. Autor výzkumu se během přednášek v každém studijním středisku setkal s menšinovým názorem, že jakékoli teoretické poznatky jsou zbytečnou zátěží pro ředitele.

Důležitou oblastí výzkumu bylo zkoumání kompetencí účastníků projektu ESF *Úspěšný ředitel*. Kvůli možnostem statistického zpracování byly jednotlivé kompetence pojmenovány autorem dotazníku a jednotliví řídicí pracovníci vyplňovali u každé z nich tři hodnoty. Možnosti byly stanoveny na škále 0–6, kdy hodnota 0 znamená nedostačující úroveň zkoumané kompetence, hodnota 6 naopak vynikající úroveň. Obecně lze říci, že zejména hodnota kompetencí potřebných pro výkon funkce řídicího pracovníka byla stanovována velmi vysoko. Při pohledu do manažerských výzkumů podnikové sféry je nejvyšší sféra dovedností či schopností pojmenovávána jako: „tvůrčí a autorská úroveň, zvládá nestandardní situace, rozumí smyslu a kontextu“ (Plamínek, 2005). Zde je patrný jistý rozpor mezi nereálným stanovením ideálního stavu na straně jedné a problematickým odhadem stávající situace na straně druhé, což může být jedním z klíčových problémů profese ředitele školy. Ukazuje se, že řídicí pracovníci jsou velice nároční na stanovení obecné potřeby kompetencí u osoby zastávající funkci ředitele školy, na druhé straně v případě nízkého hodnocení vlastní úrovně může docházet ke zbytečnému napětí.

Respondenti hodnotili kompetence rozdělené do 9 oblastí. Autor práce se snažil obsáhnout všechny oblasti práce řídicích pracovníků, použil členění

používané ve školské manažerské literatuře a dále využil vlastních zkušeností ředitele školy i vzdělavatele řídicích pracovníků ve školství.

Respondenti hodnotili tyto kompetence: Teoretické znalosti a kontextní vědomosti, znalosti jednotlivých oblastí (právo, ekonomika, teoretická východiska managementu apod.), jejich zapojení do práce ředitele školy a vzájemné souvislosti. Tradičně jsou tyto kompetence řediteli škol hodnoceny velice vysoko, koresponduje s tím chápání ředitele jako člověka odpovědného za právní a ekonomické záležitosti škol. Stejným způsobem chápe tuto složku řídicí práce nejdůležitější státní správa reprezentovaná v tomto výzkumu pracovníky krajských úřadů a České školní inspekce. Dalšími kompetencemi byly personální kompetence, sebedůvěra, schopnost hodnotit a kontrolovat, řízení sebe sama, schopnost řešit problémy, koncepční práce, schopnost uvažovat a učit se, zvládání změn a jejich řízení.

Z odpovědí respondentů vyplývá nárůst subjektivně chápaných kompetencí, nikoli však ve stejném rozsahu. Největší posun je uveden u kompetencí kognitivních (1,77) a personálních (1,62), naopak nejnižší rozdíl je mezi hodnotami na počátku a na konci projektu u kompetencí uvažování a učení se (0,93) a sebedůvěry (0,91). Uvedené kompetence seřadili řídicí pracovníci v tomto pořadí:

(1) – teoretické znalosti a kontextní vědomosti, (2) – personální kompetence, (3) – schopnost řešit problémy, (4) – zvládání změn a jejich řízení, (5) – schopnost hodnocení a kontroly, (6) – řízení sebe sama, (7) – schopnost koncepční práce, (8) – schopnost uvažovat a učit se, (9) – sebedůvěra. Alarmující skutečností je fakt, že schopnost koncepční práce, schopnost se učit a důvěra v sebe sama je na posledních místech uvedené škály.

Obecné chápání kompetencí u řídicího pracovníka příliš nekorresponduje s hodnocením modulů – nejnižší hodnota je uvedena u kompetencí kognitivních, ačkoli v důležitosti modulů má nejvyšší hodnotu právo a ekonomika.

Pro komparaci připomenou empirický výzkum kompetencí řídicích pracovníků realizovaných ÚVRŠ PedF UK Praha (Kalous, 1997). Na prvních místech byly řídicími pracovníky pojmenovány tyto kompetence: znalost finančního hospodaření, znalost zákonů a právních předpisů, delegování odpovědnosti a pravomocí, organizační a kontrolní schopnosti, schopnost analyzovat a řešit problémy, kurikulární management, schopnost prezentovat výsledky, komunikační schopnosti. Ze závěrů uvedeného šetření ÚVRŠ je potřeba ještě zdůraznit stále aktuální myšlenky: „Absence aspektů personálního managementu je tradiční handicap školství, jenž se spolupodílel na silném odchodu schopných pracovníků do jiných rezortů a v současné době už kulminuje na hranici pásma, kde je bezprostředně ohrožena celková výkonnost a kvalita rezortu školství.

Klíčovou otázkou rozvoje manažerských kompetencí je motivace řídících pracovníků ve školství ve vztahu k rozvoji sebe sama, k vytváření projektů vlastní kariéry, k navozování sebeevaluace. K hledání nových informací i k osvojování nových dovedností, k vytváření přiměřeného sebevědomí. “ Z uvedených slov vyplývá dlouhodobost tohoto problému, který koreluje s chápáním důležitosti jednotlivých modulů zejména na počátku národního projektu v roce 2006. Na druhé straně je potřeba pojmenovat pozitivní posun k sebeevaluaci, který byl podmíněn zákonem 561/2004Sb. a vyhláškou 15/2005Sb.

Podobné závěry vyplynuly z empirického šetření Ústavu technologie vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Konstantina Filozofa v Nitře, které zpracovávalo názory 1204 ředitelů základních a středních škol. Respondenti za nejdůležitější označovali moduly: řízení školy jako organizace, pedagogické řízení školy, řízení zaměstnanců, právo, ekonomika a financování školy. Dále vyplynula z šetření skutečnost, že současný manažer ve školství má stále značnou potřebu dostávat pokyny, lpí na nepodstatných detailech, má menší ochotu přijímat rychlá rozhodnutí (Obdržálek, 2008). Je vidět, že situace v obou zemích je značně podobná a je velice přínosné vzájemné předávání zkušeností a spolupráce mezi pracovišti věnujícími se vzdělávání řídících pracovníků ve školství.

Závěr

Ve školství není komplikovanější role, než je role ředitele školy. Problémem zůstává nejasnost jeho pojetí. Ve světle špatného pochopení odpovědnosti za všechny procesy a výsledky školy, která logicky ze zákona vyplývá řediteli školy, je dotyčný často zatěžován odbornými činnostmi ekonomickými či právními. Přitom z publikací obecné teorie managementu vyplývá potřeba kompetencí k řízení lidí, výběru pracovníků, delegování úkolů a kontroly. Očekávat od ředitele školy bezchybné detailní výklady právních norem, ekonomiky, problematiky stavebního řízení apod. je podobně absurdní, jako jej nutit do studia všech předmětů vyučovaných na jeho škole. Kompetence musí začínat od vyjasnění role ředitele ve škole. V souladu s teorií strategického kontinua by měl ředitel školy řešit oblasti příslušející lidroví, maximálně manažerovi – nikoli vykonavateli procesu. Autor práce si ovšem uvědomuje skutečnost, že tímto názorem zasahuje do pravomocí zřizovatelů škol. Nebude-li ovšem vyjasněna role lídra (vykonává ji ředitel školy či zřizovatel školy?), který vytváří základní strategii, bude se řídící pracovník opětovně dostávat do komplikovaných situací. Stejně tak je potřeba mít stále na paměti, že i podniková sféra pracující s podrobnými kompetenčními modely, náplněmi práce a zpětnou vazbou často sklouzává po povrchu popisu a sama není schopna ošetřit objektivní vyhodnocování kompetencí pracovníků.

Kompetenční pravidlo říká, že úspěchy a neúspěchy firem souvisejí s kompetencemi lidí, kteří pro firmy pracují (Fišer, 2007). Všechny problémy firem je možné řešit na úrovni změn kompetencí lidí, kteří pro ně pracují. Tudíž nejdůležitější kompetence řídicího pracovníka je tyto kompetence identifikovat a nalézat cesty k jejich kultivaci. Zjednodušeně se dá říci, že základní kompetencí řídicího pracovníka musí být schopnost práce s lidmi.

Nedokonalý kariérový model řídicích pracovníků požaduje po ředitelích škol studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, fakultativně je možno pokračovat v dalším studiu až po vysokoškolské studium školského managementu. Motivační nástroj získání 13. platové třídy většina odborů školství nevyužívá. Zcela nepokryto zůstává období po ukončení povinného vzdělávacího programu do konce kariéry řídicího pracovníka, což může být několik desetiletí, na tuto skutečnost je také poukazováno (Pol, 2007).

Není-li definováno, co očekáváme od ředitele školy, obtížně se potom vymezuje jeho vzdělávání, a důsledkem toho je i obtížně uchopitelná otázka vymezení jeho kompetencí.

Literatura

- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2005.
- KUBEŠ, M. – SPILLEROVÁ, D. – KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence*. Praha: Grada, 2004.
- OBDRŽÁLEK, Z. *Vedení a řízení školy jako element systému její kvality*. In.: Komenský 5/2008
- PLAMÍNEK, J. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada, 2005.
- PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí*. Praha: Grada, 2004.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007
- SLAVÍKOVÁ, L. *Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Univerzita Karlova Praha, 2003.
- TROJAN, V. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: ČŠM PedF UK Praha 2008.
- TROJAN, V. Řídící kompetence učitele v procesu probíhajících změn na školách. In Prostriedky edukácie v školách 21. storočia. *Sborník referátů z doktorandské konference, Banská Bystrica 2007*
- TROJAN, V. Kompetence ředitelů škol – Pravomoci nebo schopnosti? In Aktuálne otázky organizácie a riadenia školstva v Slovenskej republike a v zahraničí. *Sborník referátů z mezinárodní konference, Nitra 2009*
- TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004