

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015

Bc. Hana Francová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Reflexe názorů řídicích pracovníků škol na vývoj školského systému
v ČR

Reflection opinions of management on the development of school
education system in the Czech Republic

Bc. Hana Francová

Vedoucí práce: PhDr. Václav Trojan, PhD.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Rok odevzdání: 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Reflexe názorů řídicích pracovníků škol na vývoj školského systému v ČR vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 6. 2015

.....

podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat panu PhDr. Václavu Trojanovi, PhD., vedoucímu mé diplomové práce za vedení, cenné informace a připomínky, které mi poskytl ke zpracování mé diplomové práce.

ABSTRAKT:

Diplomová práce na téma Reflexe názorů řídicích pracovníků škol na vývoj školského systému v ČR mapuje vývoj českého školství z pohledu ředitelů a ředitelek základních a mateřských škol z Prahy 8, kteří řídí školy s právní subjektivitou. Zabývá se hlavními určujícími momenty – transformací společnosti, ekonomickou reformou, kurikulární reformou, legislativními změnami, které ovlivnily prostředí českého školství v průběhu více než dvaceti let. Detailně toto prostředí mapuje skrze kompetence a odpovědnosti, názory, postoje a činnosti vzhledem do šesti oblastí – osobnostní charakteristiky ředitelů škol, reformy školství, kurikulární reformy, kultury školy a spolupráce škol s rodiči dětí a žáků, oblast profesně - osobnostního rozvoje ředitelů a z pohledu morálních dilemat, která provázela práci ředitelů za více než dvacet let.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Ředitel, právní subjektivita, kurikulární reforma, kurikulum, kompetence, odpovědnost

ABSTRAKT:

Thesis on Reflection opinions of management schools in the development of the education system in the Czech Republic traces the development of Czech education from the perspective of headmasters of primary and nursery schools in Prague 8, who manages the school with legal personality. It deals with the major determinants moments - social transformation, economic reform, curriculum reform, legislative changes that affected the environment of Czech education over more than twenty years. Detailed mapping the environment through competence and responsibility, opinions, attitudes and actions insight into six areas - personal characteristics of school principals, education reform, curriculum reform, school culture and school cooperation with parents and pupils, the area professionally - personal development directors from the perspective of moral dilemmas that accompanied the work of directors for more than twenty years.

KEYWORDS:

Director, legal personality, curricular reform, curriculum, competence, responsibility

Obsah

1. Úvod	8
2. Teoretická část	11
2.1 Školství před rokem 1989	11
2.2 Vývoj školství po roce 1989	12
2.2.1 Školství a legislativní změny	13
2.2.2 Financování školství	15
2.2.3 Finanční toky škol a školských zařízení	20
3. Kurikulární reforma školství	21
3.1 Národní program vzdělávání	22
3.2 Kurikulum v českém prostředí.....	23
4. Škola a její funkce	26
4.1 Škola jako instituce, organizace.....	28
5. Ředitel školy	30
5.1 Ředitel školy – osobnost	33
5.2 Ředitel školy – manažer s kompetencemi.....	35
5.3 Ředitel – lídr	40
5.4 Ředitel – člověk s odpovědností	42
6. Výzkumná část	44
Respondenti	45
Etické aspekty výzkumu	48
7. Analýza právních předpisů z pohledu odpovědnosti ředitele školy	49
Závěr analýzy právních dokumentů.....	51
8. Oblast osobní charakteristiky ředitelů škol	53
8.1 Shrnutí osobnostních charakteristik respondentů	56
9. Oblast reformy školství	58
9.1 Shrnutí oblasti reformy školství.....	62
10. Oblast reformy kurikula	65
Období 1989 do reformy.....	65
Období 2001 po současnost	68
10.1 Shrnutí oblasti reformy kurikula	71
11. Oblast profesně - osobnostního rozvoje ředitelů školy	75

11.1 Shrnutí oblasti profesně - osobnostního rozvoje.....	78
12.Oblast kultury školy a spolupráce s rodiči	81
12.1 Shrnutí oblasti kultury školy a spolupráce s rodiči.....	84
13. Oblast morálních dilemat.....	86
13.1 Shrnutí oblasti morálních dilemat ředitelů škol	89
14. Závěr	92
Seznam zdrojů:	96
Seznam příloh:	100

1. Úvod

„Má-li člověk člověkem být, něco umět a rozumět, učit se musí, protože my již na svět se rodíme, mysl s sebou jako prázdnou tabuli toliko přinášíme.“

Jan Amos Komenský

Svou diplomovou práci jsem si dovolila zahájit citátem Jana Amose Komenského, který je oprávněně nazýván učitelem národů. Svou činností je dodnes znám a uznáván nejen v Evropě, ale i po celém světě. Proslavil se svým úsilím o reformu školství, také ale například prosazoval názor, že všichni bez rozdílu by měli mít právo na vzdělání.

My lidé se od ostatních tvorů, kteří s námi sdílejí tuto krásnou planetu Zemi, lišíme především schopností myslet, uvažovat, posoudit získané poznatky a na jejich základě pak volit své další kroky. Od první chvíle, kdy si začneme uvědomovat svoje bytí, řídíme své počínání podle nabytých zkušeností. Čím více informací a poznatků získáme, tím racionálnější jsou naše rozhodnutí. Motivuje nás to sledovat dění kolem sebe, poučit se z něj a svoje vědomosti předávat a šířit dál. Semínko poznání je v nás stále živé a vede nás k touze poznávat a nabyté zkušenosti sdílet a předávat dál. A tak si lidé předávají znalosti z pokolení na pokolení, aby každá další generace vstupovala do života vybavena poznatky a umem svých předků, které uchová a rozmnoží pro svoje následovníky.

Znalosti nabýváme různými způsoby, smysly, rozumem, zkušenostmi, intuicí, poznáním. Jedním z velmi významných způsobů získávání znalostí je právě výchova a vzdělávání a to nejen v rodinném prostředí, ale právě prostřednictvím učitelů ve školách.

Vývoj českého školství za uplynulých 20 let je plný významných mezníků a zajímavých událostí, které pomohly utvořit jeho současnou podobu. Mnohé z nich byly ve své době novátorské a vyžadovaly od tehdejších vedoucích pracovníků škol radikální změnu v uvažování i flexibilní přístup k situaci. Považovala jsem za zajímavé vrátit se k tomuto období a zachytit postoje osob, které byly s těmito událostmi přímo konfrontovány. Získat tyto informace není v současnosti tak jednoduché, jak by se na první pohled zdálo: aktuálně řídicích pracovníků škol s více jak dvacetiletou nepřetržitou praxí totiž není mnoho. Právě z tohoto důvodu jsem se rozhodla zpracovat diplomovou práci na téma: Reflexe názorů vedoucích pracovníků škol na vývoj školství

v ČR. Školství a vzdělávání stejně jako další obory lidské činnosti jsou modelovány, tvarovány a ovlivňovány přijatými zákony, řízení a péče o ně náleží školské správě, jež je součástí veřejné správy a hlavním nositelem změn ve školním prostředí je právě ředitel školy.

Cílem diplomové práce je zmapovat a porovnat pohled vedoucích pracovníků ve školství na současný a minulý stav odvětvového řízení školství v České republice především z pohledu kompetencí a odpovědností. Diplomová práce je zaměřena na hlavní identifikované a určující momenty a jejich vliv na prostředí českého školství a ředitele škol.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části teoretickou a výzkumnou. Teoretická část je rozdělena na pět kapitol. V úvodu teoretické části popisují stav českého školství před rokem 1989 a změny, které ve školství nastaly po demokratizaci naší společnosti. Druhá teoretická kapitola diplomové práce popisuje legislativní a ekonomické změny, které ovlivnily vývoj českého školství za posledních více jak 20 let. Kurikulární reformě a významným dokumentům v této oblasti je věnována třetí část diplomové práce. Čtvrtá kapitola je věnována škole. Věnuje se škole z pohledu jejích funkcí, které ve společnosti má, ale i škole jako instituci, jejímž hlavním posláním je výchova a vzdělávání, zároveň škole jako organizaci, která je živým organismem, který se neustále transformuje a vyvíjí. Poslední teoretická část je věnována ředitelům škol. Ředitelům z pohledu jejich osobnosti a rolí, které ve škole zaujímají, kompetencí a odpovědností, které z jejich funkce vyplývají.

Výzkumná část se podrobně věnuje autentickým formulacím, shromažďuje informace a komparuje názory ředitelů základních a ředitelek mateřských škol z Prahy 8 na oblasti zkoumání. Diplomová práce zkoumá oblast osobních charakteristik respondentů, oblast společenských změn, které ovlivňovaly respondenty, oblast reformy školství, oblast kurikulární reformy, oblast profesně - osobnostního rozvoje respondentů, kultury školy a vztahu rodičů ke škole. V poslední řadě i oblast morálních dilemat, která respondenti v průběhu své profesní kariéry v roli ředitele školy prožili a museli řešit. Všímá si zajímavých momentů, myšlenek a názorů, které byly zaznamenány v rozhovorech a které úzce souvisí se zkoumanými oblastmi. Komparuje názory, postoje, jevy, momenty a situace zachycené v rozhovorech s respondenty na jednotlivé oblasti výzkumu. Všechny tyto zkoumané oblasti jsou mapovány z pohledu šesti základních kompetencí, kterými by měl ředitel školy disponovat a odpovědnostmi, které vyplývají z jeho funkce. Dále jejich odpovědností, jak z hlediska právního, tak lidského.

K realizaci výzkumu byla použita analýza právních předpisů zabývajících se odpovědností ředitele školy, kvantitativní metoda dotazníku a kvalitativní metoda polostrukturovaného rozhovoru. Dotazník byl použit k výběru zkoumaného vzorku respondentů z výběrového vzorku respondentů. Polostrukturované rozhovory, jejichž přepisy jsou v příloze diplomové práce, jsou podrobeny zkoumání a poskytly informace k jednotlivým zkoumaným oblastem, kompetencím a odpovědnostem ředitelů. Každé jednotlivé oblasti je věnován oddíl, jež popisuje charakteristické znaky, které danou oblast ovlivnily, doplněné autentickými postřehy respondentů na tyto události a jevy. Závěr každého oddílu shrnuje získané poznatky, porovnává informace, činnosti, kompetence a odpovědnosti, které vyplynuly z rozhovorů s respondenty, a je doplněn tabulkou, která dokresluje míru shody jednotlivých respondentů na danou oblast. Dále je každá oblast vizualizována přehlednou myšlenkovou mapou kompetencí, odpovědností a činností ředitelů škol pro danou oblast. Respondenti jsou označeni znakem R1 až R5. Názvy škol jsou změněny a označeny začátečními písmeny jejich názvu. Pokud byla v rozhovorech zaznamenána jména pracovníků, kolegů nebo nadřízených jsou vynechána a nahrazena fiktivním velkým písmenem. V rozhovorech jsou ponechána pouze jména odborníků.

Rozhovory s respondenty, kterými jsou muži i ženy jsou vedeny v osobní rovině. Autorka diplomové práce všechny respondenty zná osobně, jak po stránce kolegiální, tak osobní, je proto v kladených otázkách zvolena forma tykání. Diplomová práce mapuje zkušenosti ředitelů a ředitelek Prahy 8, tato správní oblast byla vybrána proto, že se autorka v této správní oblasti aktivně pohybuje a má vazby na školy a jejich vedení.

Věřím, že mnou zaznamenaný pohled na vývoj českého školství, události a určující momenty, které české školství provázely stejně jako zmapování kompetencí a odpovědností ředitelů škol s více jak dvacetiletou praxí ve vedoucí funkci, bude zajímavý a přínosný.

2. Teoretická část

2.1 Školství před rokem 1989

Tato kapitola má za úkol připomenout reálnou podobu řízení českých základních a mateřských škol před rokem 1990. Problematika je nahlížena stručně, má sloužit jen jako ilustrace ke sledování událostí vztahujících se k problematice řízení českého školství v období od roku 1990. Školství bylo před rokem 1989 plně centralizované a řízené prostřednictvím několika ministerstev. Vedoucí komunistická strana stanovila přímo nebo prostřednictvím MŠMT vzdělávací politiku i obsah a průběh pedagogického procesu. Samotná správa škol v oblasti regionálního školství stejně jako jeho financování bylo v kompetenci Ministerstva vnitra. Na regionální úrovni byly mateřské a základní školy řízeny odbory školství okresních národních výborů, jejichž součástí byla také školní inspekce a metodická pomoc. Střední školství bylo řízeno krajskými národními výbory. Výjimku tvořilo školství v oblasti zdravotnictví, které řídilo Ministerstvo zdravotnictví a vojenské školství, které podléhalo Ministerstvu obrany.

V českém prostředí je škola až do roku 1990 tradičně vnímána jako správní instituce, jejíž řízení má podobu administrativní správy, která naplňuje státní, popřípadě samosprávní normy s dosahem do denní pedagogické práce školy. Státem centrálně stanovené učební plány, učební osnovy, učebnice apod. Ředitel školy se nachází na nejnižší úrovni managementu, jako vykonavatel rozhodnutí učiněných na vyšších úrovních řízení. Náplní jeho práce odpovídá skladba a charakter jeho řídicích činností: pečuje o svěřený majetek, plní úkoly především administrativně správní povahy, vypracovává časové harmonogramy, zadává konkrétní úkoly a kontroluje jejich plnění, je loajální správním úřadům více než škole¹.

Oblast školství je pevně spjata s ideologií komunistického režimu. Lidé na vedoucí funkce ve školství jsou stejně jako v jiných oborech kádrování a ředitelé škol jsou vybírání z prověřených lidí tzv. kádrových rezerv.

¹ BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. aj. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*
I. Praha, UK 1995. ISBN 80-7184-010-6., str. 29

2.2 Vývoj školství po roce 1989

Po roce 1989 dochází k rozsáhlé decentralizaci správy školství.² Po listopadu 1989 dochází v důsledku pádu komunistického režimu k transformaci českého školství. Novela školského zákona v roce 1990 č. 171/1990 Sb.³ vytvořila legislativní podklad pro první důležité systémové změny v české vzdělávací soustavě. Na základě této novely byla zrušena tzv. jednotná škola. To pro školy znamenalo, že se mohou začít diferencovat, výuku částečně zaměřit podle schopností a zájmů žáků. Mohly nově vzniknout školy církevní a soukromé. Stát ukončil svůj monopol zřizovatele. Změny do oblasti školství vnesl rovněž Zákon o státní správě a samosprávě ve školství č. 564/1990 Sb.⁴, správní kompetence byly nově soustředěny do rukou ministerstva školství a byly zřízeny školské úřady jako střední článek resortní správy školství, kterým byly školy podřízeny. Školy a školská zařízení byly vyňaty z působnosti ONV a KNV.

Novela zrušila jednotnou ideovou orientaci škol, snížila délku povinné školní docházky z deseti let na devět a umožnila vznik soukromých a církevních škol, státním školám poskytla právní subjektivitu a tím významnou měrou posílila jejich autonomii.

Vlivem decentralizace školství nastalo rozvolnění vzdělávací soustavy. Školství prošlo celou řadou změn, jak v oblasti řízení, ekonomiky, legislativy, tak změn v oblasti kurikulární reformy. Za jeden z nejvýznamnějších a netrpělivě očekávaných kroků po roce 1990 bylo přijetí nové legislativní normy, která by sjednotila oblast školství. K datu 1. 1. 2005 nabyl účinnosti nejnovější školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Nový zákon představoval vyvrcholení snah tehdejší vlády a zejména MŠMT v oblasti školství. Nový školský zákon přinesl řadu novinek, definuje činnost Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce a působnost územních samosprávných celků. Zavádí novou formu právnické osoby ve školství – školskou právnickou osobu⁵ a stanovuje podmínky pro zápis škol do školského rejstříku. Nový školský zákon byl připraven, jako komplexní právní norma pro celou oblast regionálního školství s řadou nových prvků. Celkově lze konstatovat, že nový školský zákon obsahuje množství ustanovení, které podporují prvky demokracie ve vzdělávání a posiluje ve výuce evropský rozměr.

² http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc

³ <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=171&r=1990>

⁴ http://www.pravnipredpisy.cz/predpisy/ZAKONY/1990/564990/Sb_564990_-----_.php

⁵ Švancar, R., Husník, P.: Bludiště školské právnické osoby. Učitel'ské noviny (online), 2004, č. 38

2.2.1 Školství a legislativní změny

Úroveň a rozvoj školství je součástí vzdělávací politiky každého státu. Prioritou každého státu by mělo být věnovat pozornost stavu svého školství. Úroveň školství má vliv na hospodářský, kulturní a sociální rozvoj země, kvalita vzdělávacího procesu závisí i na dostatku finančních prostředků, které stát na oblast školství vynakládá.

Správa na úseku školství je nedílnou součástí veřejné správy⁶, tato oblast správy obsahuje zajištění výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku, žáků základních a středních škol, mimoškolní výchovu a studium na vysokých školách. Prostřednictvím soustavy škol je uvedeno do konkrétní podoby právo na vzdělávání, které je obecně zakotveno v ústavě a Listině základních práv a svobod čl. 33⁷.

Společenské a politické změny ve společnosti s sebou přinesly i požadavky na změnu ve fungování školského systému. Změny bylo nutné zakotvit v zákonech a prováděcích vyhláškách. Pro začátek 90. let minulého století je typická horečná legislativní činnost. Legislativa vzniklá v tomto období se vyznačuje obecně nízkou právní úrovní. Společnost, ve které tato legislativa vznikala, měla nedostatečnou zkušenost s transformací takto rozsáhlého systému. Nebyla provedena dostatečná analýza tehdejšího stavu a byly nedostatečně známy systémové souvislosti, které tuto legislativní oblast provází.⁸

Rok 1995 přinesl další významnou novelu⁹, která se dotkla jak předškolní výchovy, tak vzdělávání na základních i středních školách a uzákonila vyšší odborné školy. Tato novela například rozčlenila základní školu na pětiletý 1. stupeň a čtyřletý 2. stupeň, stanovila délku studia na gymnáziích na čtyři, šest a osm let, zrušila všechny formy státem financovaného pomaturitního studia. Touto novelou byly zavedeny do školského systému vyšší odborné školy. Nově vzniklé školy, které chtěly poskytovat vzdělání, musely být zařazeny do sítě škol. Byla rovněž uzákoněna povinná dokumentace, kterou musí školy vést. S účinností zákona č. 132/2000 Sb., který změnil územně správní

⁶ Kolektiv: *Správní právo, zvláštní část*, MU Brno, 1996, ISBN 80-210-1346-X, str. 87

⁷ HENDRICHOVÁ, J.: *Srovnání jednotlivých aspektů reformy školství ve středoevropských zemích*, Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky, Praha, Ústav pro informace ve vzdělání, 142s, 1996, ISBN 80-211-0219-5

⁸ http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc

⁹ Zákon, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon), ve znění zákona č. 188/1988 Sb., zákona č. 171/1990 Sb., zákona č. 522/1990 Sb., zákona č. 134/1993 Sb., zákona č. 190/1993 Sb., zákona č. 331/1993 Sb., nálezů Ústavního soudu České republiky č. 49/1994 Sb. a zákona č. 256/1994 Sb., a zákon České národní rady č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění zákona České národní rady č. 31/1984 Sb., zákona České národní rady č. 390/1991 Sb. a zákona č. 190/1993 Sb.

uspořádání ČR¹⁰ a zákona č. 284/2002 Sb.¹¹, měnícího kompetence v oblasti školství a systému řízení školství. Roztříštěnost a nepřehlednost v právních normách si vyžádala vytvořit ucelenou právní normu pro tuto oblast. Nejdůležitějším zákonem pro oblast školství se stal zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Nově vzniklé zákony ve svém souhrnu znamenaly legislativní zakotvení reformy v oblasti regionálního školství za poslední období. Zákony prošly za dobu 10 let celou řadou změn a vyžádaly si vydání celé řady prováděcích právních předpisů. Tento legislativní proces je v kompetenci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a vlády.

Nový školský zákon obsahuje řadu ustanovení, které podporují demokratizaci vzdělávání a posilují evropský rozměr tohoto zákona. Veřejnost je ve větší míře zapojena do projednávání návrhu soustavy oborů vzdělání, rámcových vzdělávacích programů, dlouhodobých záměrů rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Jsou rozšířena práva a povinnosti účastníků vzdělávání. Jasně stanovené kompetence při zřizování škol, řízení školství, je rozšířena autonomie škol a školských zařízení. Nově se zavádí školská rada jako povinný orgán školy a také vlastní hodnocení škol. Evropské trendy v oblasti vzdělávání, které školský zákon akceptuje je například celoživotní přístup k učení. Zakotvuje vznik a použití kurikulárních dokumentů. Pro každý obor vzdělání jsou vydány rámcové vzdělávací programy, závazné pro přípravu školních vzdělávacích programů. Další změny jsou v oblasti maturitní zkoušky. Prostupnost vzdělávací soustavy se zvyšuje. Docházka do mateřské školy v posledním ročníku mateřské školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí je bezplatná.

Bezprostředně na nový školský zákon navazuje i zákon o pedagogických pracovnících, který upravuje předpoklady pro výkon funkce ředitele školy a činnosti pedagogických pracovníků. Stanovuje předpoklady pro získání kvalifikace pedagogických pracovníků

¹⁰ Zákon č. 132/2000 Sb.

¹¹ Zákon č. 284/2002 Sb.

na jednotlivých stupních vzdělávací soustavy. Dále definuje přímou pedagogickou činnost a zakotvuje povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Všechny tyto zásadní legislativní změny se odrazily i ve vedení a řízení škol napříč vzdělávací soustavou.

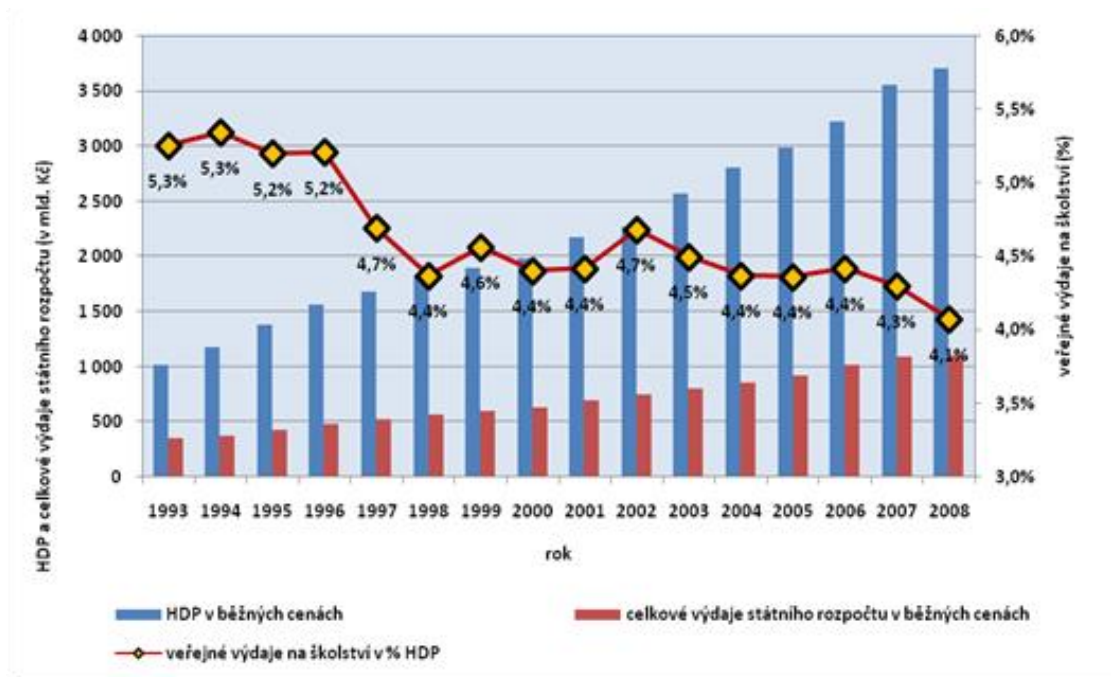
Oblast školství je oblastí veřejného sektoru, jehož cílem není dosahovat zisku, ale vzdělávat, uchovávat a rozvíjet lidský potenciál. Hlavní právní normou určující výchovně vzdělávací soustavu ČR, pravidla jejího fungování upravuje zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, označovaném též jako školský zákon.

2.2.2 Financování školství

*Školství je jedním z neziskových odvětví veřejného sektoru. Patří mezi kvintární sektor národního hospodářství nazvaného také sektorem rozvojových služeb. Jsou to služby, které uchovávají a kultivují lidský potenciál.*¹²

Školství až do roku 1989 fungovalo stejně jako další odvětví na centrální úrovni, ekonomika byla centrálně řízená. V té době nebylo možné, aby školy a školská zařízení fungovaly na principu právní subjektivity. Ke změně dochází v roce 1990. První školy začínají fungovat na principu právní subjektivity, ale jsou to pouze první vlaštovky. K výrazné změně dochází až v roce 2003, kdy po zrušení okresních úřadů, které správu o školy měly ve své působnosti, přešlo financování pod samosprávu. Všechny školy musely od 1. 1. 2003 začít fungovat na principu právní subjektivity. Financování škol se stává vícezdrojové. Zdroje finančního rozpočtu škol jsou tvořeny z části z rozpočtu státu na platy zaměstnanců, dále z rozpočtu zřizovatele na provoz škol, z doplňkové činnosti, darů a poplatků spojených se studiem nebo výchovou. Veřejné výdaje na školství mají od roku 1994 klesající tendenci. (Obr. č. 1)

¹²STREKOVÁ, Y., MALÝ, I. a kolektiv: *Veřejná ekonomie pro školu a praxi*, vydání první, Praha, Computer Press, 1998, ISBN 80-7226-112-6, str. 5



Obrázek č. 1.: Vývoj HDP v ČR, Zdroj ÚIV

Oblasti financování školství, kterých se změny dotkly, jsou dvě. První změnou byl jiný mechanismus přidělu finančních prostředků školám. Starý fixní model založený na automatickém přidělu bez předchozí analýzy byl nahrazen tzv. normativním systémem. Podstata tohoto modelu je v tom, že každá škola dostane prostředky na skutečný počet žáků, který vzdělává. Tento systém přinesl pro oblast vzdělávání daleko větší transparentnost v přidělu finančních prostředků ze státního rozpočtu i lepší kontrolu čerpání těchto prostředků. Druhou změnou je ta, že na provoz škol přispívá jejich zřizovatel ze svých finančních prostředků. Tento systém se jevil, jako spravedlivý i když podle Čerycha (1996): Školám vznikl nárok na téměř automatické přidělování grantu v přepočtu na žáka, a proto mezi nimi vznikla soutěž o nové žáky. To by samo o sobě mohlo být považováno za pozitivní jev, ale mohlo by to vést i k určitému nezájmu škol o kvalitu nabízeného vzdělávání ve prospěch laciné podbíživosti¹³.

Výchovně vzdělávací soustava České republiky a její rozvoj je plně v kompetenci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Tuto vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení. Legislativně tuto oblast definuje zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání označovaném též jako školský zákon (dále jen školský zákon). Oblast vysokého školství

¹³ ČERYCH, L.: Závěrečná zpráva ze symposia Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky, Ústav pro informace ve vzdělání, Praha, 1996, ISBN 80-211-0219-5

je řízena samostatně. Upravuje ji zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, v platném znění.

Charakteristické pro dnešní školskou politiku je, že školy a školská zařízení vykazují značnou míru samostatnosti, kreativity a aktivity v oblasti vytváření a dotváření obsahu vzdělávání a výchovy. Školám, respektive jejich vedení, tj. ředitelům škol, připadl i další úkol, zajistit dostatečný objem finančních prostředků do rozpočtů svých škol. Školy a školská zařízení, které chtějí vykonávat činnost školy, musí splnit zákonné podmínky. Jednou z nich zápis do školského rejstříku, který je veřejným seznamem. Vzdělávání ve školách a školských zařízeních zajišťují pedagogičtí pracovníci. Jejich činnost upravuje č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Školy poskytují vzdělávání. Základní vzdělávání se uskutečňuje v denní formě. Střední, vyšší odborné vzdělávání se uskutečňuje v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání, vzdělávání ve všech těchto formách je rovnocenné.*¹⁴

Školský zákon rozděluje školy podle druhu:

- mateřská škola
- základní škola
- střední škola - gymnázium
- střední odborná škola a střední odborné učiliště
- konzervatoř
- vyšší odborná škola
- základní umělecká škola

Dále jsou součástí školské soustavy školská zařízení:

- školská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- školská poradenská zařízení
- školská zařízení pro zájmové a další vzdělávání
- středisko volného času
- školní klub
- školní družina.

Školská účelová zařízení:

¹⁴ podrobněji viz §25 zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání označovaném též jako školský zákon

- středisko služeb školám
- školní hospodářství
- středisko praktického vyučování
- školní knihovna
- plavecká škola.

Výchovná ubytovací zařízení:

- domov mládeže,
- internát, škola v přírodě

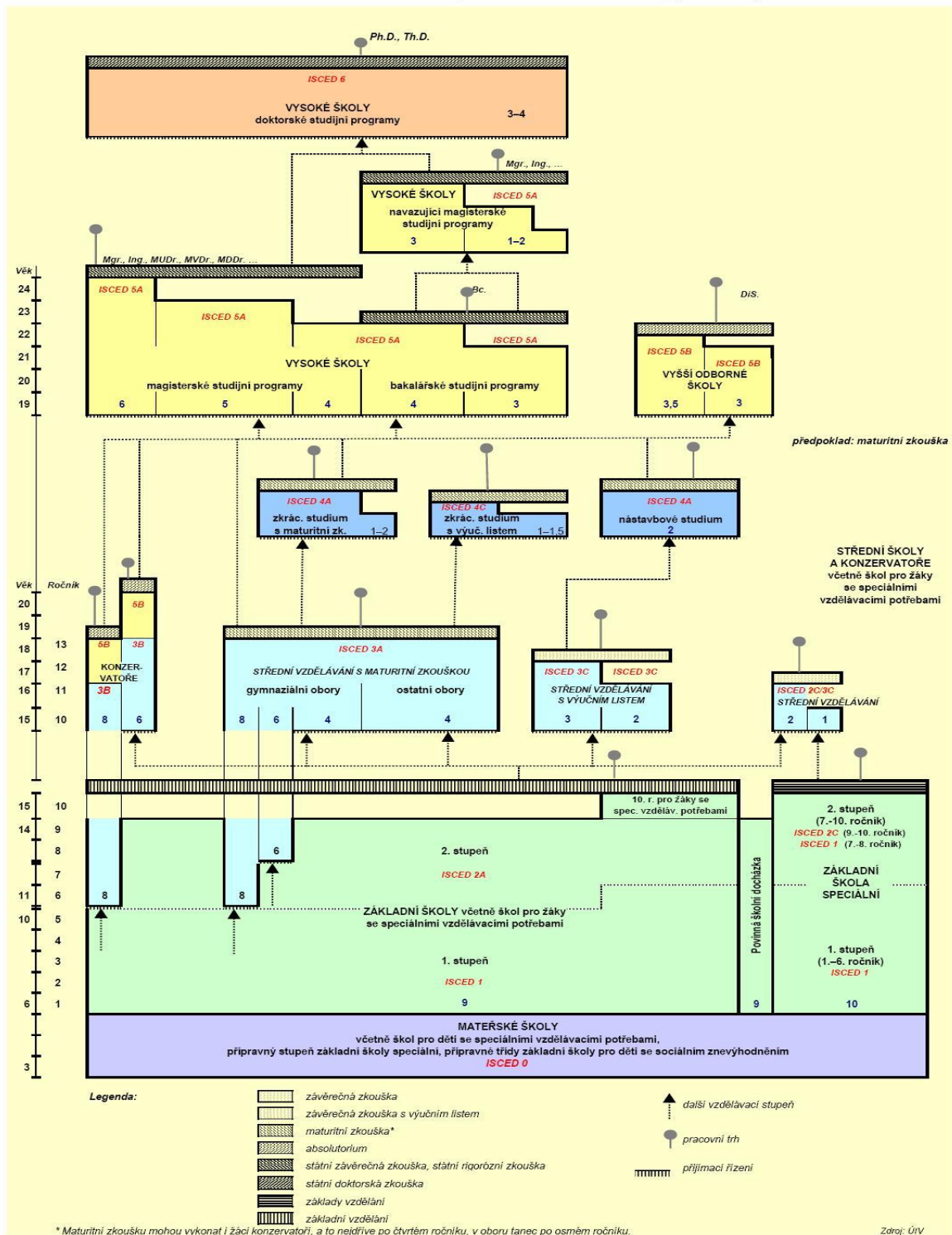
Zařízení školního stravování:

- školní jídelna
- školní jídelna- vývařovna
- školní jídelna- výdejna.

Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči:

- diagnostický ústav
- dětský domov
- dětský domov se školou
- výchovný ústav
- středisko výchovné péče.

Nově přijatou právní normou byla zajištěna i průchodnost mezi jednotlivými stupni vzdělávání. Česká republika přijala ISCED (International Standard Classification of Education) mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání podle UNESCO. Klasifikace ISCED zařazuje vzdělávací programy podle jejich obsahu pomocí dvou hlavních průřezových proměnných: úrovně vzdělávání a oboru vzdělání. (Obrázek č. 2).



Obrázek č. 2: ISCED v české vzdělávací soustavě, Zdroj ÚIV

2.2.3 Finanční toky škol a školských zařízení

Školy, které hospodaří s finančními prostředky z veřejných rozpočtů, mohou být zřizovány jako státní příspěvkové organizace, příspěvkové organizace nebo školské právnické osoby. Čerpají tedy finanční prostředky jak ze státního rozpočtu, tak rozpočtu územně samosprávných celků. Mohou využít prostředky z fondů, které si jednotlivé příspěvkové organizace vytváří, dále z fondů MŠMT, obce, kraje nebo EU.

Právní normy upravující finanční hospodaření škol jsou zákon č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech, zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, vyhláška č. 65/2005 Sb., kterou se stanoví členění krajských normativů a vyhláška č. 55/2005 Sb., o podmínkách organizace a financování soutěží a přehlídek v zájmovém vzdělávání.

MŠMT provádí rozpis přímých vzdělávacích výdajů jednotlivým krajům prostřednictvím republikových normativů. Základem konstrukce republikového normativu jsou skutečné výdaje mzdových prostředků a počtu zaměstnanců v členění na pedagogické a nepedagogické pracovníky podle jednotlivých druhů škola a typů školských zařízení za 1. – 3. čtvrtletí roku předcházejícího ze statistického výkazu škol P1-04, který právnické osoby zpracovávají. Takto vykázané mzdové prostředky a počty pedagogických a nepedagogických pracovníků jsou poměrnou částí rozděleny do příslušných věkových kategorií a následně dopočteny na rozpočtové zdroje roku. Tímto je zabezpečeno promítnutí skutečnosti výdajů mzdových prostředků v různých typech škol a školských zařízení v členění na pedagogické a nepedagogické pracovníky.

Základní podmínkou pro získání finanční dotace z rozpočtu MŠMT je zápis v Rejstříku škol a školských zařízení, které toto ministerstvo spravuje.

Současný Školský rejstřík, který je veřejným seznamem, zachycuje základní informace o všech školách a školských zařízeních vzdělávací soustavy. Slouží mimo základních statistických, kontrolních a evidenčních funkcí k lepší informovanosti široké veřejnosti o podobě vzdělávací soustavy a síti škol v ČR.

Prostředky na provoz mateřských a základních škol jsou hrazeny z rozpočtu zřizovatele.

3. Kurikulární reforma školství

Společnost konce osmdesátých let se mění. Nové trendy ovlivňující společnost jsou například změny společenského a ekonomického uspořádání Evropy, rozvoj informačních technologií atd. Tyto změny je potřeba reflektovat i ve vzdělávání. Změna ve společnosti nutně vyvolává také potřebu změny kurikula a nastolení kurikulární reformy. V celé řadě zemí dochází k reformám, ekonomickým, společenským i v oblasti kurikula. Důraz je nově kladen na humanizaci a demokratizaci kurikula. Reforma má kurikulum nasměrovat k celoživotnímu vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí. Kurikulum se orientuje na jedince, jeho vztah a úlohu ve společnosti, jeho rozvoj v oblasti informačních a komunikačních technologií, zdůrazňuje význam kooperativního a problémového učení pro další život v dynamicky se proměňující společnosti, směřuje jednotlivce ke společnosti vědění a celoživotnímu učení.

V ČR je patrná rovněž snaha o změnu. V červenci 1992 vyšlo první programové prohlášení vlády pro oblast vzdělávání. Z něho vzešel dokument rozpracovaný Ministerstvem mládeže a tělovýchovy s názvem *Kvalita a odpovědnost. V celonárodní diskusi, která na základě tohoto dokumentu následovala, směřovalo úsilí školské veřejnosti k vytvoření materiálu, který by nastínil budoucí rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit, podílejících se na utváření národní vzdělanosti.*¹⁵ Změny v oblasti kurikula iniciovaly jak státní orgány, tak vedení jednotlivých škol, pedagogové, studenti i rodičovská veřejnost. Veřejnost chtěla znát představy, jaké má stát a MŠMT v dalším rozvoji školství, jaká opatření tento segment čekají a zda mají tyto představy podpořit.

Země se připravuje na vstup do EU, chce být součástí spojené Evropy. Klíčové strategické dokumenty společenství přijímá a ztotožňuje se s nimi. *V rámci zemí Evropské Unie lze, v současné době hovořit ještě o jedné úrovni kurikulárních dokumentů – o úrovni „evropské“, na této úrovni mají dokumenty podobu doporučení sloužících jako rámcové podklady pro kurikulární reformy tak, aby vzdělávání v jednotlivých zemích směřovalo k naplňování hlavního strategického cíle EU vytyčeného v roce 2000 Radou Evropy v Lisabonu na roky 2000 - 2010, tj. k tomu, aby se EU stala „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která*

¹⁵ http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc

čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti“ Rada Evropy 2002¹⁶. Časový horizont deseti let je nereálný, proto je v roce 2005 nově zformulován do nové verze, která zdůrazňuje stimulaci hospodářského růstu, zaměstnanosti, konkurenceschopnosti Evropské unie. Ve strategických směrech ve vzdělávání ke změně nedochází, ty zůstávají totožné, s původně formulovanými v roce 2000.

3.1 Národní program vzdělávání

Vytvoření národního programu vzdělávání předpokládá jak Bílá kniha, původně nazvaná Státní program vzdělávání, tak nový školský zákon¹⁷.

Závazný dokument, který nastínil oblast školství, byl v roce 2001 „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha)“. Zdůvodňuje nutnost změn v oblasti školství. Stanovuje cíle dalšího vývoje vzdělávací politiky v naší zemi. Analyzuje a hodnotí jednotlivé oblasti vzdělávací soustavy. V poslední řadě formuluje hlavní linii koncepce dalšího rozvoje vzdělávací politiky. Tento dokument se zabývá republikovou a krajskou úrovní rozvoje vzdělávací soustavy.

Národní program vzdělávání, rovněž označovaný jako národní kurikulum, „*vyjadřuje hlavní zásady kurikulární politiky státu a obecně závazné požadavky...Vymezuje humanistické a demokratické hodnoty, na kterých je vzdělávání založeno a které nejen budou předávány žákům, ale měly by se stát základem života školy a vztahů mezi všemi účastníky vzdělávání...Definuje obecné cíle vzdělávání a obecné, klíčové kompetence zaměřené zejména na rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či vstup do praxe.*“ (Bílá kniha)¹⁸.

¹⁶ HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence – nová výzva z EU I.* [online] Praha: VÚP, 2005. [cit. 2010-03-28] Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10/KLICOVE-KOMPETENCE-%E2%80%93-NOVA-VYZVA-Z-EU-I.html/>

¹⁷ Sbírka zákonů č. 317/2008 – Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb.

¹⁸ MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha: UIV – Tauris, 2001. s. 90. ISBN 80-211-0372-8

3.2 Kurikulum v českém prostředí

V důsledku legislativních změn, které přinesly svobodu obsahu a průběhu vzdělávání v oblasti základních a mateřských škol, došlo k uvolnění učebních plánů. Školám byla dána možnost realizovat vlastní strategický rozvoj, ředitelé získali pravomoc přizpůsobit obsah vzdělávání a profilovat školu podle potřeb žáků a svých podmínek.

Nastala změna, přechod od osnov ke školním vzdělávacím programům (kurikulum). Zpráva o vývoji českého školství, kterou vydalo MŠMT v roce 2009 uvádí ke vzdělávacím programům následující: *Hlavní rozdíl mezi klasickými osnovami a školním vzdělávacím programem je v tom, že dosavadní učební osnovy byly totožné pro všechny školy v republice. Rámcové vzdělávací programy oproti tomu nekladou důraz na učivo, ale na výsledky vzdělávání. Stanovují základní požadavky na vzdělávání žáků základních a středních škol ze strany státu, které si školy dále rozpracovávají a konkretizují ve svých školních vzdělávacích programech tak, aby odpovídaly konkrétním podmínkám školy, zkušenostem učitelů a skladbě žáků.*¹⁹

Česká pedagogická veřejnost začíná s pojmem kurikulum pracovat až po roce 1989. Nepřijímá ho však jednoznačně. Diskutuje se o různých variantách, jak slovo kurikulum nahradit. Jsou to termíny jako učivo, obsah vyučování nebo učební osnovy. E. Walterová ve své monografii zdůrazňuje, že tyto termíny pokrývají pouze z části význam pojmu kurikulum, postihují pouze jeho plánovanou rovinu a nelze je tedy považovat za adekvátní ekvivalent.²⁰

Výsledkem kurikulární reformy a jejím hlavním cílem se má stát rozvoj klíčových životních kompetencí:

- umět se učit,
- komunikovat,
- umět řešit problémy,
- umět spolupracovat s ostatními,
- nést za své jednání a chování odpovědnost

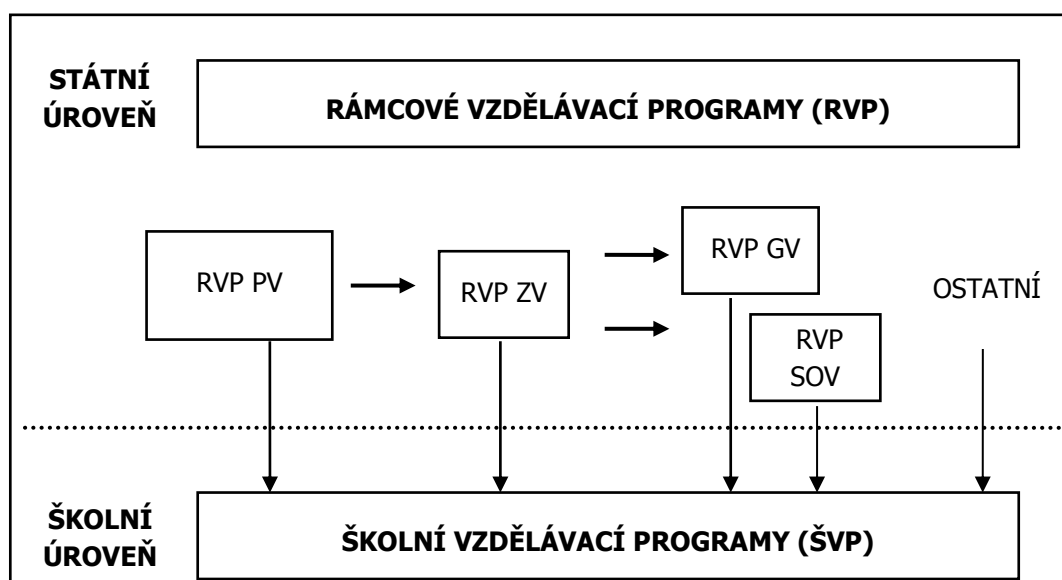
¹⁹ http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc

²⁰ WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. s. 190. ISBN 80-210-0846-6, str. 18

Tyto klíčové osobnostní vlastnosti, vědomosti a dovednosti a jejich rozvoj mají do budoucna umožnit uplatnění v širokém spektru povolání. Umožnit rychlou rekvalifikaci a adaptaci na vzniklé změny. Vzdělávání se má stát přístupné všem bez rozdílu věku, intelektu, zdravotním nebo sociálním podmínkám. Základem je nastolit takové vzdělávání, které motivuje k celoživotnímu učení.

S pojmem kurikulum se v současné době v oblasti české pedagogiky setkáváme poměrně často. Kurikulum je předmětem diskuzí, změn, reforem, výzkumů, ale také kritiky pedagogických odborníků i širší veřejnosti. Nikdo však přesně neví, co tento pojem zahrnuje. Ano, toto je samozřejmě řečeno s jistou nadsázkou, jde však o společenský fenomén, který je „komplexní a rámcový, a jako takový obtížně definovatelný a mnohovýznamový“.²¹

Kurikulární reformu podpořilo i zpracování metodických materiálů, vytvoření metodického portálu (www.rvp.cz). Zavádění rámcových vzdělávacích programů do praxe bylo podpořeno i z prostředků ESF. Reforma v oblasti kurikula znamenala pro pedagogické pracovníky a vedení škol velkou výzvu. Přinesla možnost školám vyprofilovat se a ve vzniklé konkurenci mezi školami v důsledku optimalizace obstát.



Obrázek č. 3: Systém RVP v české vzdělávací soustavě²²

²¹ WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti, 1. díl*. Brno: Paido, 2004. s. 296. ISBN 80-7315-083-2., str. 225

²² Zdroj VÚP

Pedagogický slovník z posledních let rozlišuje tři základní významy pojmu kurikulum: (1) *Vzdělávací program, projekt, plán.* (2) *Průběh studia a jeho obsah.* (3) *Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*²³

²³ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. s. 322. ISBN 80-7178-772-8, str. 136

4. Škola a její funkce

Pohled na školu se v průběhu uplynulých let změnil. Před rokem 1989 měly školy mimo své vzdělávací funkce i institucionální funkci. Bylo vyžadováno především disciplinované plnění zvnějšku přicházejících jednoznačně formulovaných požadavků. Škola měla za úkol jednoznačně podporovat komunistickou ideologii.

Začátek 90. Let znamenal zásadní změnu. Školy získaly poměrně velkou autonomii.

Podle Walterové²⁴ se společnost neustále mění a tím se mění i funkce školy, postavení, role, požadavky na učitele, potažmo třídního učitele. Škola je podle Heluse²⁵ institucí, kterou vytvořila společnost a ta má pak samozřejmě zájem na tom, co se ve škole děje, jak škola funguje, jak vychovává a vzdělává další generaci. Škola je sociální institucí, jejímž hlavním úkolem je řízená a systematická socializace dětí a mládeže s důrazem na vzdělávání. Kromě této socializace se ve škole také rozvíjí mezilidské vztahy mezi dětmi navzájem, mezi učiteli a dětmi, mezi učiteli navzájem, mezi vedením školy a učiteli apod.

Evropská, ale i česká společnost vnímá školu jako nástroj přechodu dítěte z rodiny do společnosti, je to její významná součást, která zabezpečuje jednu ze základních funkcí společnosti, funkci výchovnou a vzdělávací. Školu můžeme chápat jako integrovanou součást společnosti s určitými zvláštnostmi, které ji vyčleňují z ostatních institucí. Školu můžeme z určitého pohledu považovat za sociální kategorii, za sociální instituci. Má však svou specifickou strukturu, vlastnosti i organizaci, sleduje specifické cíle a má specifický obsah. Jejimi nejvýznamnějšími funkcemi je především zabezpečovat výchovu a vzdělávání, tedy funkce, bez kterých kulturní společnost nemůže existovat. K základním znakům současné školy v porovnání se školou v minulosti patří, že v období povinné školní docházky vyžaduje každodenní docházku do školy, při povinné výuce se vzdělávání uskutečňuje ve třídách složených podle věku žáků. Dalším znakem školy je, že postupuje podle učebních plánů a učebních osnov pro jednotlivé druhy škol. V porovnání s minulostí se též zvýšil počet žáků i počet škol. V průběhu posledních dvou uplynulých desetiletí lze spatřovat rozvoj tendence rozšířit cíle školy

²⁴ WALTEROVÁ, E. *Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti*. In FRANIOK, Petr, KNOTOVÁ, Dana (eds.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 62–76. ISBN 978-80-210-4752

²⁵ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3., str. 161

ze vzdělávací funkce na funkci mimo vyučovací péče, komplexní výchovy, ale i funkci opatrovnickou, především tam, kde jsou oba rodiče zaměstnaní.

Školy a školské instituce, které vytvářejí školský systém, patří k nejorganizovanější části výchovně vzdělávací soustavy společnosti, která má zabezpečit reprodukci společnosti, připravit mladou generaci pro práci a život ve společnosti. Umožnit reprodukci na vyšší úrovni, která by umožnila individuální i společenský rozvoj. Pro současné školské systémy vyspělých zemí jsou charakteristické určité společné rysy, které nejčastěji vedou k prodlužování povinné školní docházky, zvyšuje se úloha středního a vysokého školství, dochází k masové profesionalizaci mladé generace. Dochází k zevšeobecnění přípravy na budoucí povolání. S tím souvisí také zabezpečování vyššího podílu základních vědomostí a všeobecného vzdělání, pronikání informatiky a výpočetní techniky do obsahu všeobecného vzdělávání. Dochází ke zkvalitňování pedagogického procesu uplatňováním prvků tvořivosti a problémového vyučování, aktivních forem a metod výuky, uplatňování rovných šancí na vzdělávání.

Ze současných funkcí školy proto jistě vycházejí i kompetence, povinnosti a činnosti, ředitele, učitele. Těmito funkcemi jsou podle Walterové²⁶: Etická funkce, která zdůrazňuje, že škola funguje jako systém hodnot tím, jak interpretuje současný svět a jak předkládá žákům jeho problémy. Škola by v současné době měla svět představovat jako rozmanitý a multikulturní a neměla by opomíjet ani morální výchovu. Ochrannou funkcí školy rozumíme pocit bezpečí a vzájemné důvěry, který by měla škola vytvářet a měla by formovat mechanismy obrany proti škodlivým vlivům a násilí. Další z funkcí škol je funkce kvalifikační, která souvisí s rozvojem pracovních návyků a znalostí potřebných k pracovní činnosti a uplatnění na trhu práce.

Ekologická funkce školy spočívá v tom, že škola je institucí, která vytváří jisté prostředí, kde děti vyrůstají, realizují se a vzdělávají, a proto by měla být místem, jež podporuje jejich zdravý fyzický a duševní život. Inkluzivní funkce školy nahrazuje v současné době selektivní a má podporovat včleňování do společnosti i znevýhodněným žákům a jejich snadnější orientaci ve společnosti. Kulturační a kulturně integrační funkce jako seznamování se s národní kulturou a ochrana národního dědictví se v současné době dostává trochu do pozadí mezinárodní

²⁶ WALTEROVÁ, E. *Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti*. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D., (eds.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 62–76. ISBN 978-80-210-4752.

a multikulturní dimenze. Proto by dnešní škola měla klást důraz na vztah národní identity vzhledem k dnešní otevřené, multikulturní společnosti.

Školy a školský systém chápeme jednak jako instituce zaměřené na plnění speciálních a odborných učebních cílů, ale také jako instituce sociálního ovlivňování, které konkurují jiným činitelům ovlivňování nebo je posilují.

V dnešní době není škola pouze místem, kde se získává vzdělání, ale podle Golemana: *Dnešní rodina je stále méně schopna poskytovat svým dětem pevné zakotvení v životě. Proto se školy stávají místem, kde děti mají příležitost svoje nedostatky v citové a sociální oblasti dohnat.....Dá se říci, že v sociální výchově začíná škola nahrazovat selhávající rodinu.*²⁷

4.1 Škola jako instituce, organizace

Současná škola, jak je vnímána veřejností, není pouze vzdělávací instituce, která musí pečovat o děti, vzdělávat a vychovávat je a starat se o ně, ale je to i podnik fungující na základech tržního hospodářství. Musí se chovat ekonomicky a být schopen obstát i v konkurenčním prostředí. V poslední dekádě se úloha školy ještě rozšířila o další rovinu. Tou je škola, která je otevřena pro široké okolí a stává se jakýmsi centrem kultury a vzdělanosti a setkávání všech generací.

Škola je součástí státní správy, má jasně stanovená pravidla pro své fungování i pravidla, na kterých funguje spolupráce s partnery školy. Hospodaří s prostředky státu a s prostředky svého zřizovatele a svých klientů. Je odpovědná za podmínky, průběh a výsledky vzdělávání. Svou činnost musí vykonávat v souladu s platnou legislativou. Podle Pola²⁸ „...i v českém prostředí se od škol nyní v zásadě žádá vyrovnání se s dvojitým úkolem: (1) využívat stále relativně širokou autonomii k vlastní profilaci a reflexi své práce v úzkém a účinném kontaktu a místním prostředím, (2) zvládat mnohostranné požadavky na skládání účtů ze své práce (koncept tzv. akontability)“.

Školy jsou organizacemi, které nebývají příliš početné, co do počtu zaměstnanců, ale současně pracují s mnoha lidmi (žáky, studenty) a potřebují k tomu relativně málo materiálního zabezpečení. Lidský faktor v nich sehrává ve všech směrech zásadní roli.²⁹

²⁷ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5, str. 251

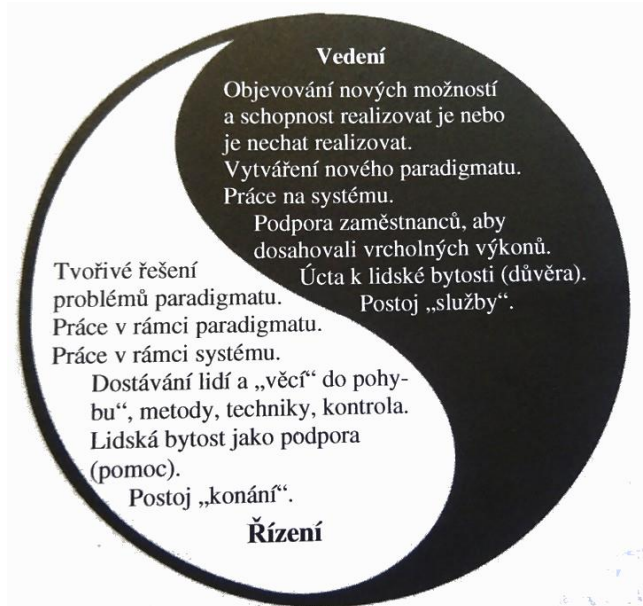
²⁸ POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, str. 50

²⁹ https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104665/U_Paedagogica_03-1998-1_6.pdf?sequence=1

Podle Pola a kol³⁰ : „Školy jako běžné organizace potřebují určitou míru pružnosti, aby mohly reagovat na vnější prostředí, přitom musí být hodnotově sladěny“. Jednou ze základních charakteristik školy, jako organizace je to, že většina zaměstnanců má srovnatelné vzdělání. O školách se někdy hovoří také jako o tzv. profesionálních organizacích. Pracují v nich profesionálové, pro které je typická tzv. autonomie a jistý podíl spolurozhodování na jejím chodu. Specifickým znakem organizace je dle mého názoru, že technologie procesů, které ve škole probíhají, jsou těsně spjaty s jejími cíli. Jde vlastně o jakési přidání hodnoty dětem, žákům a studentům.

V současné české škole jde skloubit vztah mezi vedením a řízením. Pro dobře fungující školu je zapotřebí jak dobrého vedení, tak dobrého řízení. K tomu, aby škola zvládala všechny své funkce, byla kvalitně řízena a měla dobře stanovenou svou vizi, misi a cíle je zapotřebí kvalitní manažer a lídr, kterým je jednoznačně v prostředí českého, ale i světového školství ředitel nebo ředitelka školy. Výsledky metaanalýzy, která byla prováděna v cizině to jednoznačně potvrzují.³¹

Vztah mezi vedením a řízením, které je odlišné a přece spolu úzce související je přirovnáváno na následujícím obrázku k východní filozofii Yin - Yang³²:



Obrázek č.4: Vzájemný vztah vedení a řízení

³⁰ POL, M. HOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.): *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3746-6, str. 86

³¹ MARZANO, Robert J, Timothy WATERS a Brian A MCNULTY. *School leadership that works: from research to results*. Aurora, Col. : Mid-continent Research for Education and Learning.: Association for Supervision and Curriculum Development, c2005, vi, 194 p. ISBN 14-166-0227-5

³² POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, str. 33

5. Ředitel školy

V období před rokem 1990 byly školy v roli svědomitého a spolehlivého realizátora rozhodnutí učiněných na vyšších úrovních řízení. Z toho se také odvíjela konkrétní podoba řízení školy. Od roku 1990 jsou plánovitě rozšiřovány a zesilovány pravomoci, ale i odpovědnosti ředitelů škol. S postupným přechodem a koncepčními změnami, decentralizací a odstraněním odvětvového řízení v oblasti školství, přechodu do právní subjektivity se ředitelé ocitají na pozici vrcholového manažera a s tím je spojeno i nové pojetí jejich profesních aktivit. Požadavek je kladen na koncepční myšlení, manažerské funkce a lídrovské vedení. Ředitel školy není však klasickým manažerem v pravém slova smyslu, neboť zůstává pevně ukotven ve své původní roli učitele. Je povinen plnit stanovenou míru vyučovacích povinností.³³ Další roli, kterou zastává je jeho role člena pedagogického týmu. Role ředitele v „nové“ škole je však doplněna ještě o další rozměr, na který nebyl připravován. Je to role ekonoma, právníka, správního úředníka, personalisty, pracovníka marketingu, stavebního dozorce, projektanta kurikula, bezpečnostního technika, hygienika, mluvčího, pracovníka fundraisingu, statistika, vzdělavatele dospělých, administrativního pracovníka, atd. Jak uvádí ve svém článku Bouda³⁴, rozsah právní subjektivity českých škol je v rámci zemí OECD výjimečný.

Výkon funkce ředitele školy je závislý na několika okolnostech. Ředitel mateřské a základní školy je závislý na zřizovateli školy, tzn. na obci a na tom, kdo má právo ho hodnotit, rozhodovat o odvolání vůči jeho rozhodnutím a odvolat ho z funkce. Po řediteli se vyžaduje odpovídající pedagogické vzdělání, přičemž způsobilost a podmínky výkonu ve funkci ředitele školy jsou stanoveny v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ředitel je do funkce jmenován na základě konkurzního řízení na dobu 6 let. Do dvou let od nástupu do funkce má za povinnost absolvovat tzv. funkční studium. Ředitel školy jako právního subjektu je zároveň i statutárním orgánem, má především kompetenci činit právní úkony jménem právnické osoby. Právní subjektivita školy dává řediteli větší pravomoci v oblasti hospodaření s finančními prostředky a v oblasti pracovněprávních vztahů, škola s právní subjektivitou je zaměstnavatelem.

³³ Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.

³⁴ BOUDA, T. Reforma školské veřejné správy z odstupu. *Učitelství noviny*, 2007, roč. 110, č. 14, s. 17–20. ISSN 0139-5718.

Z výše uvedeného jednoznačně vyplývá, že ředitel jakéhokoliv druhu školy v českém prostředí neplní pouze funkci vedoucího zaměstnance, zaměstnavatele a správce, vrcholového manažera, ale také by měl vykonávat funkci vizionáře tedy lídra, který se snaží motivovat své spolupracovníky i partnery ke sdílení vize a dosahovat cílů, které společně s nimi sleduje a snaží se je naplňovat.

Pro ilustraci uvádím srovnávací tabulku vedení, řízení a správy školy volně podle Pola³⁵:

Český termín	Anglický termín	Teoretické zázemí	Základní pojmy	Hlavní aktéři	Podstata
Vedení školy	School leadership	Škola jako zevnitř se rozvíjející dynamická jednotka	Vize, rozvoj, strategie, budoucnost	Převážně zaměstnanci školy	Vedení školy směrem k lepší kvalitě
Řízení školy	School management	Škola jako spolehlivě fungující organizační jednotka	Řád, systém, struktura, organizace, operativa, současnost	Převážně zaměstnanci školy	Zajišťování podmínek pro realizaci snah vést školu směrem k lepší kvalitě
Správa školy	School governance	Škola jako místo realizace zájmu širokého spektra (převážně vnějších skupin)	Celkový chod – každodennosti i strategické směřování	Zástupci rodičů a dalších zájmových skupin, učitelů, někdy i věkem dospělých žáků	Dohled nad vedením i řízením školy

Tabulka č. 1: Srovnání významu termínů vedení, řízení a správa školy

³⁵ POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9, str. 37

Osobu ředitele se pokusím nahlédnout z několika rovin, které se mi zdají z pohledu popisované problematiky stěžejní. Zaměřím se na charakteristiky ředitele jako osobnosti s určitými vrozenými nebo získanými charakteristikami a vlastnostmi. Na ředitele jako manažera, který by měl z titulu své funkce mít charakteristické rysy, kompetence, odpovědnosti a naplňovat specifické role. Dále se pokusím popsat ředitele jako lídra a určovatele vize.

5.1 Ředitel školy – osobnost

Úspěšné vedení školy je do značné míry ovlivněno kvalitou jejích vedoucích pracovníků. Každý vedoucí pracovník by měl mít takové vlastnosti, schopnosti a způsobilosti, aby pro své podřízené byl jak formální autoritou, danou jeho funkcí, tak i neformální autoritou, čili aby ho podřízení uznávali jako člověka na svém místě. Od vedoucích pracovníků se obecně vyžaduje, aby měli jasné cíle a dovedli předvídat a dokázali vést své spolupracovníky. Autoritu ředitele určují žádoucí vlastnosti a dovednosti. Vlastnosti ředitele se mohou rozdělit na vrozené a získané. Žádoucí vrozené vlastnosti jsou pro úspěšného ředitele významné, protože se nedají příliš měnit ani potlačit. Patří mezi ně například temperament, inteligence, sociální schopnosti, potřeba řídit, potřeba moci, předvídavost, zdravý úsudek, schopnost komunikace, odpovědnost a rozhodnost. Získané vlastnosti mají „menší roli“ v úspěšném vedení a řízení. Jsou měnitelné výchovou, výcvikem, vzděláním. Jedná se například o znalosti ekonomické, sociálně-psychologické, metody řízení, dobrou tělesnou a duševní kondici, charakter (vývoj od dětství), sociální schopnosti, schopnost porozumět pocitům jiných, schopnost předávat své myšlenky a pocity ostatním. Dovednosti ředitele vznikají spojením vlastností a působením praxe. Zde se jedná především o dovednosti technické, osobní a koncepční. Mezi technické dovednosti v oblasti školství spadá znalost prostředí, metodických a výukových postupů atd. Osobní dovednosti představují schopnost jednat s lidmi, komunikovat, rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí. Jsou potřeba k porozumění a chápání druhých lidí, což je důležité při výběru a rozmístění pracovníků, dále pro schopnost motivovat, organizovat práci v kolektivu, komunikovat. Koncepční dovednosti vyjadřují schopnost manažera uvažovat v širokých souvislostech. Jedná se o schopnost pochopit vztah jednotlivostí k celku, pochopit dlouhodobé důsledky rozhodnutí, jejich dopad na podřízené apod.

Aby byl ředitel školy skutečně proaktivní a jeho strategie byla dostatečně účinná je důležité podle Čakrta: „... lépe znát svůj osobnostní typ, svou dominantní funkci a s nimi spojené vlastnosti a charakteristiky a také budou-li je s rozumnou mírou přesnosti určovat i u svých spolupracovníků. Budou pak lépe schopni využívat vlastních silných stránek a svého nadání a současně pracovat na tom, jak se vyrovnat s tím, v čem nejsou nejlépe vybaveni a co jsou jejich méně rozvinuté stránky. Budou pak lépe schopni vidět své místo v prostředí, jehož jsou součástí a budovat vůči němu

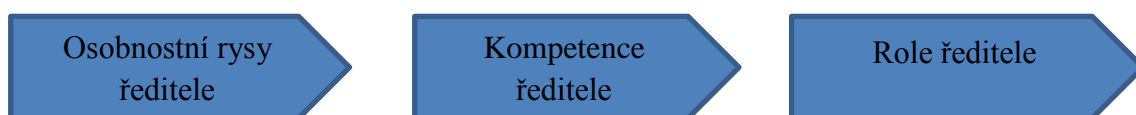
*harmoničtější vztahy“.*³⁶ Znat sám sebe není jen pohled do vlastního nitra. Pro ředitele školy znamená znalost sama sebe i vědět, jak působí na ostatní lidi. Ředitel školy potřebuje porozumět sám sobě, svému vlastnímu stylu a stylu osob, s nimiž pracuje. Když tyto dvě věci zná, má šanci dozvědět se, jak efektivněji ovlivňovat jiné osoby.

Osobnost ředitele školy je velmi důležitá. Je to člověk, který svou osobností, svými postoji, svým vystupováním a v neposlední řadě i svým rozhodnutím ovlivňuje velké množství lidí nejen v pracovní, ale i v osobní rovině.

³⁶ ČAKRT, M. *Typologie osobnosti pro manažery: manažerské styly, rozhodování, komunikace, konflikty, týmová práce, time management a změny*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Management Press, 2009. 306 s. ISBN 978-80-7261-201-7, str. 219

5.2 Ředitel školy – manažer s kompetencemi

Pokud vyjdeme z obecné definice manažera, jako člověka, který vykonává práci a dosahuje firemních cílů skrze jiné lidi, pak se jeho práce dotýká zejména organizování práce a působení na lidi v jeho okolí. Myslí se tím například řešení interpersonálních záležitostí, komunikace s okolím, umění řešit problémy, rozhodovat, plánovat, organizovat, vést lidi, motivovat je, atd. Toto vše je součástí práce manažera, toto jsou role, ve kterých musí umět dobře organizovaný manažer umět vystupovat. Ani ředitel školy na tom není jinak. Jeho celkový obraz by se dal vyjádřit následujícími charakteristikami, které ovlivňují jeho práci:



Obrázek č. 5: Charakteristika ředitele školy

Manažerovi jeho osobnost pomáhá vymezit a určit si svůj pracovní model, který určuje způsob využívání času a organizování vlastní práce. Osobnost jednotlivce určují jeho psychologické rysy, kterými jsou schopnosti, dovednosti, znalosti, vlastnosti, potřeby, motivy, postoje a hodnoty.

Na ředitele školy stejně jako na ostatní manažery kladeny požadavky na zvyšování konkurenceschopnosti a rozvoj organizace. K odpovědnému a efektivnímu řízení a vedení potřebují ředitelé specifické vědomosti a dovednosti, které postupem času zcela logicky procházejí změnou a revizí, podle míry zkušeností, které ředitel během výkonu své funkce získává. Dobrý manažer musí vládnout kompetencemi. Do české odborné literatury slovo kompetence začalo pronikat v polovině devadesátých let minulého století. Veteška a Tureckiová definují kompetenci takto: „*Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“³⁷

³⁷ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2008, ISBN 978-80-247-1770-8, str. 27

V současné době termín kompetence obsahuje dva základní významy. Jedním je termín kompetence jako pravomoc a ve druhém významu jako dovednost či znalost. Oblast kompetencí manažera v oblasti školství vystihuje tříložkový model podle Kalouse a kol.³⁸: Manažerské kompetence, odborné a metodické kompetence a sociální kompetence.

Mezi manažerské kompetence patří:

- Vyvolání změn
- Analýza a řešení problémů
- Delegování pravomocí
- Tvořivé myšlené

Mezi odborné a metodické kompetence patří:

- Organizační procedury
- Právní předpisy
- Softwarové aplikace
- Jazykové znalosti

Mezi sociální kompetence ředitele patří:

- Schopnost vyjednávat
- Komunikační schopnosti
- Práce v týmu
- Motivace spolupracovníků

Kompetence by měly být východiskem pro vymezení profesního standardu jako normativní kategorie. Standardy pro ředitele škol by měly popsat vědomosti, porozumění, dovednosti a vlastnosti, které odpovídají klíčovým oblastem vedení. Měly by definovat odborné znalosti.

Od všech ředitelů se očekává, že budou realizovat řízení a vedení, které je nezbytné k zajištění vysoké kvality vyučování a učení, povede k neustálému zdokonalování školy a zlepšení výsledků dosahovaných žáky a zároveň posouvá školu jako efektivně fungující a moderní organizaci, reagující na trendy.

³⁸ KALOUS, J., *Příprava řídicích pracovníků ve školství*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 152s. ISBN 80-210-1679-5.

Kolektiv českých autorů³⁹ sestavil ve své publikaci kompetenční model ředitele, který obsahuje šest základních kompetencí:

- **Lídrovské – strategické myšlení**
- **Manažerské – rozvoj organizace**
- **Odborné – vzhledem k funkci**
- **Osobnostní**
- **Sociální**
- **Řízení a hodnocení edukačního procesu**

Jednotlivé kompetence převedl do pozorovatelného chování ředitele školy, které jsou pro jednotlivé kompetence charakteristické.

Kompetence lídra charakterizuje, že dokáže sestavit vizi, která odpovídá potřebám školy, umí stanovit priority, rozhodnout, propaguje a zviditelňuje školu na veřejnosti a svým působením dosahuje optimálního výkonu u členů svého týmu.

Pro **kompetenci manažera** je typické umění stanovení strategie, pojmenovat takové cíle školy, aby byly změřitelné a v souladu s vizí. Je pro něj charakteristické, že si správně vybírá pracovníky, dbá na jejich adaptaci, hodnocení i další pracovní rozvoj. Dokáže zajistit finanční zdroje i mimo rozpočet školy a umí správně vykonávat všechny základní manažerské funkce.

V oblasti **odborných kompetencí** je pro ředitele typické, že školu řídí v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy, sleduje trendy v oblasti školství a dokáže je implementovat do života školy. Je dobrý komunikátor, vhodně komunikuje jak se členy svého týmu, tak s partnery školy. Komunikuje v cizím jazyce.

Pro **osobnostní kompetence** je podle autorů dominantní, že si ředitel dokáže rozvrhnout svůj čas a svou práci stihne. Pravidelně se vzdělává a dokáže se poučit z vlastních chyb, umí se rozhodnout a nést důsledky svých rozhodnutí a umí pracovat pod časovým tlakem.

V oblasti **sociálních kompetencí** lze pozorovat u ředitelů škol umění sestavit tým a pracovat s jednotlivými členy, řešit otevřeně a rychle vzniklé konflikty, zvládá odpor

³⁹ LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J.: *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwers ČR, a. s., 2012. ISBN 978-80-7357-899-2, str. 62

k zavádění změn. Navazuje spolupráci s partnery školy a tuto spolupráci dokáže využít ku prospěchu školy. Jsou pro něj akceptovatelné podmínky vytvořené zřizovatelem a legislativou.

V poslední **kompetenci řízení a hodnocení edukačního procesu** lze pozorovat v chování ředitelů tyto prvky, kterými jsou plánování a implementace ŠVP pro konkrétní školu, žáky a situaci ve které se škola nachází. Zjištěné výsledky žáků využívá ke zlepšení edukačního procesu, využívá nové poznatky z mezinárodních šetření pro optimalizaci edukačního procesu a umí využít těchto poznatků, aby mohl v předstihu inovovat ŠVP.

Milan Bareš⁴⁰ ve své diplomové práci uvádí 11 kompetencí, které vzešly z výzkumného šetření.

Jsou to následující kompetence:

1. Kompetence strategického řízení
2. Kompetence řízení rozvoje a organizace školy
3. Kompetence řízení procesu vyučování a tvorby učebního prostředí
4. Kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy
5. Kompetence zaměřené na výsledky vyučování a školy
6. Kompetence leadershipu
7. Kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů
8. Kompetence podporující týmovou práci
9. Kognitivní kompetence
10. Kompetence k budování partnerství a spolupráce
11. Kompetence seberozvoje a sebeuvědomění

Rozsah kompetencí ředitele školy je velmi rozsáhlý a klade na jeho osobnost v lidské i profesní rovině velké požadavky. Je tedy s podivem, že jsou stále ředitelé a ředitelky škol stále málo vnímanými a oceňovanými aktéry našeho školství. Slovy českých autorů knihy Kompetence řídicích pracovníků ve školství: *„Počítá se nějak automaticky s tím, že ředitel všechno zvládne, postará se o finance, budovu a vybavení školy, najde*

⁴⁰ BAREŠ, M. Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání, diplomová práce, 2012

a zaplatí dobré učitele, bude komunikovat s rodiči, panem starostou či radním pro školství, bude školu adekvátně reprezentovat a propagovat její práci.“⁴¹

V praktické části diplomové práce budu vycházet právě z kompetenčního modelu, který kolektiv českých autorů⁴² sestavil pro potřeby českého školství. Tento kompetenční model zahrnuje 6 kompetencí: lídra, manažera, osobnostní, odborné, sociální a kompetenci k řízení a hodnocení edukačního procesu.

⁴¹ LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J.: *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwers ČR, a. s., 2012. ISBN 978-80-7357-899-2, str. 11

⁴² LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J.: *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwers ČR, a. s., 2012. ISBN 978-80-7357-899-2, str. 62 -63

5.3 Ředitel – lídr

Být dobrým lídrem není vrozená vlastnost, kterou někdo má zakódovanou ve svých genech a někdo nemá. Vedení lidí však není ani dovednost, která k nám sama přichází s proudem času. Dobří lídři se o ni zasloužili svoji dlouhodobou a usilovnou prací. Každý, kdo má přání, vůli, odvahu a elán, se takovým může stát. ⁴³

Organizace a jejich prostředí se neustále mění. Mění se především lidé, kteří v nich pracují. Jsou informovanější, vzdělanější, sebevědomější, chtějí se samostatně rozhodovat jak ve své práci, tak životě, chtějí rozhodovat a mluvit do toho, co se jich týká. Ředitel školy už dále nemůže řídit školu direktivními metodami. Je přežitý model ředitele, který pevně drží otěže a popohání své podřízené bičem, aby plnili jím zadané úkoly. Daleko efektivnějším začíná být takový ředitel školy, který se příliš neohání svými pravomocemi. Lidí, které řídí, považuje za své spolupracovníky, partnery, které se snaží, strhnou svým příkladem, motivovat je, naslouchat jim. Respektuje je v plné míře a snaží se jim vytvářet takové podmínky, aby jimi vykonávaná práce byla stále efektivnější. Chce-li být ředitel ve 21. století úspěšný, musí se přerodit v lídra, člověka, který ovládá umění udělat z lidí, které řídí nikoliv podřízené poslouchající jeho rozkazy, ale své následovníky, kteří budou ochotni uskutečňovat jím nastolenou vizi.

Ředitel při svém nástupu do funkce se jistě nestává automaticky lídrem. Je to dlouhá cesta, která se ale nikdy nemusí naplnit. V odborné literatuře můžeme najít popsání očekávané rysy lídrů na vrcholové úrovni⁴⁴, kterými jsou:

- Schopnost motivovat jiné lidi
- Mít vizi
- Čestnost, upřímnost a poctivost
- Rozhodnost
- Schopnost zvládat krize

Správný lídr by měl vládnout třemi základními principy leadershipu, které vedou k výbornému výkonu lídra. Těmito principy jsou:

⁴³ <http://www.vedeme.cz>

⁴⁴ OWEN, J. *Jak se stát úspěšným lídrem: leadership v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 226 s. ISBN 80-247-1726-3, str. 17



Obrázek č. 6: Principy leadershipu

Základním principem orientace na lidi je umět zaměstnance účinně a dlouhodobě motivovat, aby škola dosahovala co nejlepších výsledků. Poskytovat zaměstnancům pravdivou zpětnou vazbu, nastavit spravedlivý systém odměňování a zavést otevřený způsob komunikace.

Pozitivní přístup lídra se projevuje především v umění řešit konflikty, zvládat krize a předcházet rizikům. Dobrý lídr musí zvládat řízení projektů a řízení změn. Lídr se snaží vybudovat formální i neformální spojení a sítě, založená na vzájemné důvěře, kterou využívá k posunu dopředu.

Profesionalita je pro ředitele – lídra směsicí chování a dovedností. Mezi podstatné rysy v chování lídra patří poctivost a čestnost. Lídr by měl být ten, komu lidé důvěřují a jsou ochotni jej následovat. Lídr je ten, který mluví pravdu, naslouchá lidem a komunikuje s nimi.

Ředitel školy v roli lídra by měl vytvářet prostředí jednoduchosti a jasné orientace, bez zmatků a nejistoty. Být dobrým člověkem, ředitelem nebo lídrem není cílem cesty, je to cesta sama. Lídr je podle mého názoru člověk, který je nadprůměrný svými výsledky, má zájem o lidi, ochotu jim pomáhat a starat se o ně. Takto získává přirozenou autoritu a vůdcovské postavení.

5.4 Ředitel – člověk s odpovědností

Ředitelem české školy a je jedno jakého typu jistě nemůže být člověk, který by neměl odpovědnost, jako svou vrozenou vlastnost. Odpovědnost se promítá do všech složek jeho práce. Do práce výchovné, vzdělávací, manažerské i lidrovské. Slovník spisovné češtiny definuje odpovědnost v první rovině jako povinnost ručit za něco, někoho, za správné provedení něčeho, vzít na sebe odpovědnost za celý úsek, za škodu, za svá rozhodnutí, za budoucnost a v neposlední řadě i převzít trestní a mravní odpovědnost. V druhé rovině charakterizuje odpovědnost jako vlastnost člověka.⁴⁵

O řediteli a jeho definované odpovědnosti v souvislosti s výkonem jeho funkce se hovoří pouze v právních předpisech. V průběhu období se jeho definovaná odpovědnost v zákonech spojených s oblastí školství měnila. Před rokem 1989 byl ředitel školy odpovědný za ideovou, pedagogickou a odbornou úroveň vzdělávání a za výsledky práce školy.⁴⁶ Další odpovědnost, kterou v předlistopadové době měl, vyplývala ze zákoníku práce a souvisela s odpovědností za škodu, kterou způsobí zaměstnavateli a odpovědnost za svěřené hotovosti, ceniny, zboží, zásoby materiálu nebo jiné hodnoty které je povinen vyúčtovat a odpovídá za vzniklý schodek.⁴⁷ Od roku 1990 se odpovědnost ředitele změnila a posunula v souvislosti s decentralizací českého školství a možností škol přejít do právní subjektivity. Odpovědnost je přenesena do několika rovin: výchovné, vzdělávací, ekonomické, správní a právní. Ředitel i nadále má odpovědnost za plnění učebních plánů, za plnění učebních osnov, za odbornou úroveň výchovně vzdělávacího procesu a za pedagogickou úroveň výchovně vzdělávacího procesu, ale nově i za efektivní využití svěřených hospodářských prostředků, vytváření podmínek pro činnost Rady školy a činnost České školní inspekce, za zpracování a zpřístupnění Výroční zprávy škol a za zpracování Výroční zprávy o hospodaření školy. Nově se získáním právní subjektivity školy má ředitel, který se rozhodl na sebe vzít tuto odpovědnost i odpovědnost statutárního orgánu a zodpovídá se při své činnosti radě města nebo obce. Nová je rovněž odpovědnost vyplývající ze Zákona č. 320/ 2001 Sb., o finanční kontrole, kdy nově získává odpovědnost příkazce operace. Nadále mu zůstává odpovědnost spojená se zákoníkem práce stejně jako v minulém období. Rok 2004 přinesl změny v oblasti kurikulární reformy, změny školské legislativy, ale

⁴⁵ *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*, kolektiv, Praha: Academia 1999, ISBN: 978-80-200-1080-3

⁴⁶ Zákon č. 77/1978 Sb., o státní správě

⁴⁷ Zákon č. 65/1965, zákoník práce

i změny v odpovědnostech ředitele. Ředitel od roku 2004 doposud odpovídá podle školského zákona § 27 za splnění podmínek vztahujících se k použití učebnic a k použití učebních textů. Dále podle § 164 odpovídá za to, že škola, školské zařízení poskytuje vzdělávání v souladu se zákonem a vzdělávacím programem. Odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň, za zajištění dohledu nad žáky a za použití finančních prostředků ze státního rozpočtu. Odpovědnost spojená s právní subjektivitou se nemění. Mění se odpovědnost ředitele za škodu zaměstnavateli, vyplývající ze zákoníku práce, který se v roce 2006 změnil.

Jasně definovaných a zákonných odpovědností má ředitel české školy několik, musí si je uvědomovat a ve své práci vedoucího pracovníka na ně brát zřetel. Mimo tyto zákonné odpovědnosti se musí do práce ředitele promítat i jeho osobní a morální odpovědnost a to ve všech oblastech, se kterými je jeho práce spojena.

6. Výzkumná část

Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je zmapovat a komparovat pohled vedoucích pracovníků ve školství na současný a minulý stav odvětvového řízení školství v České republice především z pohledu kompetencí a odpovědností. Diplomová práce je zaměřena na hlavní identifikované a určující momenty a jejich vliv na prostředí českého školství a ředitele škol.

Výzkumné otázky:

- 1. Změnila se práce ředitelů škol z pohledu jejich kompetencí?**
- 2. Změnila se práce ředitelů škol z pohledu jejich odpovědností?**

Vlastní výzkumný projekt je syntézou analýzy právních předpisů, které definují odpovědnosti ředitelů škol v období 1989 až do současnosti a komparací postojů, názorů, zkušeností a činností získaných z polostrukturovaného rozhovoru s vedoucími pracovníky škol. Výzkum je koncipovaný jako kvalitativně orientované šetření. Informace k mnou sledovaným oblastem šetření jsem získala narativním přístupem. Respondenti mi sdělovali svoje životní historie, prožité ve vedoucí funkci a ovlivněné klíčovými události, které provázely vývoj českého školství za posledních více než dvacet let. Zaměřila jsem se nejen na popis těchto klíčových událostí, ale i pocity respondentů, jejich zkušenosti, názory, kompetence a odpovědnosti, které vyplývají z jejich funkce a činnosti, které provádějí v jednotlivých mapovaných oblastech. Hlavní technickou metodou sběru dat byla analýza právních předpisů a hloubkové biografické polo strokové interview s respondenty, tedy s ředitelkami a řediteli mateřských a základních škol s právní subjektivitou z Městské části Praha 8 během kterého respondenti odpovídali na rámcové otázky ve vybraných oblastech výzkumu:

- 1. Oblast osobní charakteristiky ředitele**
- 2. Oblast reformy školství**
- 3. Oblast tvorby kurikula**
- 4. Oblast profesně - osobnostního rozvoje ředitele**
- 5. Oblast kultury školy a spolupráce s rodiči**
- 6. Oblast morálních dilemat**

Ke každé oblasti byly položeny 1 až 4 rámcové otázky, mapující pohled ředitelů na hlavní identifikované momenty určující vývoj českého školství v jednotlivých mapovaných oblastech. Pokud vznikla potřeba téma jakkoliv doplnit, byla položena otázka doplňující nebo upřesňující. Otázky jsou po obsahové stránce vždy totožné, liší se pouze ve formulaci nebo jiném výběru slov.

Z průběhu polostrukturovaného interview byl vždy pořízen zvukový záznam. Všechny zúčastněné osoby, zastupující školy z výběrového vzorku respondentů, potvrdili písemně a předem svůj souhlas s účastí na interview a s pořízením zvukového záznamu. Během přípravy i realizace interview byli ze strany tazatelky zachovány všechny etické zásady (vzájemná shoda místa a času, připravené otázky vztahující se k výzkumnému problému, zjištěné informace byly použity pouze pro zpracování DP tazatele, název dotčené školy změněn).

Respondenti

Základní soubor tvořili ředitelé a ředitelky ze všech základních a mateřských škol z Prahy 8, jejímž zřizovatelem je Městská část Praha 8, se sídlem Zenklova 1/35, 180 48, Praha 8 – Libeň a které jsou zároveň právními subjekty nebo jejich součástmi. Z těchto 32 osob bylo vybráno a osloveno 6 ředitelů a ředitelek, kteří splňovali základní požadavek výzkumu, tj. více než 20 let na pozici ředitele ve školství. Pět z nich souhlasilo s účastí na interview, tato skupina ředitelů tvoří výběrový soubor. Genderově se tohoto výzkumu účastnili 2 muži a 3 ženy. Respondentům byla přidělena čísla R1 až R5.

Subjekt	MŠ	ZŠ	ŘP 1-6 let	ŘP 1-6 let	ŘP 7-13 let	ŘP 7-13 let	ŘP 14 -21 let	ŘP 14 -21 let	ŘP < 21 let	ŘP < 21 let
1	1	1	1					1		
2	1	1	1			1				
3	1	1	1	1						
4	1	1			1					1
5	1	1				1			1	
6	1	1				1			1	
7	1	1			1	1				
8	1	1				1	1			
9	1	1			1					1
10	1	1	1			1				
11	1	1			1			1		
12	1	1		1	1					
13	1	1				1			1	1
14	1	1	1			1				
15	1		1							
16	1				1					
17	1						1			
18	1		1							
Celkem	18	14	7	2	6	8	2	2	3	3

Tabulka č. 2: Praxe ředitelů MČ Praha 8

Časový harmonogram

Říjen 2014 – předvýzkum – dotazník ředitelům MČ Praha 8 na zjištění délky praxe ve vedoucí funkci, výběr zkoumaného vzorku respondentů

Listopad 2014 – oslovení a získání souhlasu vybraného vzorku ředitelů s interview.

Prosinec 2014 – polo strukturovaný rozhovor s vybranými řediteli škol.

Leden 2015 – přepis polo strukturovaných rozhovorů, analýza textu.

Březen 2015 - vytvoření myšlenkových map v programu MindManager, z pohledu kompetencí, odpovědností, kterou jednotlivou mapovanou oblast charakterizují.

Metody zpracování diplomové práce

Komparací reflexí, byla zjišťována shoda nebo rozdílnost v postojích, názorech, zkušenostech, kompetencích a odpovědnostech jednotlivých vedoucích pracovníků škol na uplynulé období a jeho stěžejní události, které ovlivnily výkon funkce ředitelů a chod škol ve sledovaných oblastech.

Všechny tyto zkoumané oblasti byly zkoumány z pohledu šesti základních kompetencí, kterými by měl ředitel školy disponovat a odpovědnostmi, které vyplývají z jeho funkce.

K realizaci výzkumného šetření byla použita analýza právních předpisů, kvantitativní metoda dotazníku a kvalitativní metoda polo strukturovaného rozhovoru. Dotazník byl použit k výběru zkoumaného vzorku respondentů z výběrového vzorku respondentů. Polo strukturované rozhovory, jejichž přepisy jsou v příloze diplomové práce, jsou podrobeny zkoumání a poskytly informace k jednotlivým zkoumaným oblastem, kompetencím a odpovědnostem ředitelů. Každé jednotlivé oblasti je věnován oddíl, jenž popisuje charakteristické znaky, které danou oblast ovlivnily, doplněné autentickými postřehy respondentů na tyto události a jevy. Závěr každého oddílu shrnuje získané poznatky, porovnává informace, činnosti, kompetence a odpovědnosti, které vyplynuly z rozhovorů s respondenty, je doplněn tabulkou, která dokresluje míru shody jednotlivých respondentů na danou oblast.

Pro snadnější orientaci a přehlednost jsem zvolila do své diplomové práce zpracovat myšlenkové mapy, které přehledně a srozumitelně vizualizují a dokreslují každou mapovanou oblast z pohledu kompetencí, odpovědností a činností ředitele školy, které jsou pro danou oblast charakteristické. Z myšlenkových map vyplývá, která odpovědnost je řediteli dána zákonnou povinností a kterou odpovědnost přijímá z pozice své osobní odpovědnosti. Mapy vizualizují činnosti ředitele školy, které jsou charakteristické pro zkoumané oblasti a projevují se v práci ředitele v pozice manažera, lídra a člověka, který spoluvytváří a je součástí vzdělávání v České republice.

Respondenti jsou označeni znakem R1 až R5. Názvy škol jsou změněny a označeny začátečními písmeny jejich názvu. Pokud byla v rozhovorech zaznamenána jména pracovníků, kolegů nebo nadřízených jsou vynechána a nahrazena fiktivním velkým písmenem. V rozhovorech jsou ponechána pouze jména odborníků.

Rozhovory byly provedeny během prosince 2014 s každým respondentem samostatně na základě předem připraveného okruhu otázek. Otázky byly koncipovány jako otevřené, dotazovaní byli neustále povzbuzováni k širším odpovědím. Během prvních dvou rozhovorů byly do témat přidány další podstatná a zajímavá podtémata, která bezprostředně souvisela s dotazovanou oblastí. Rozhovory trvaly průměrně 1 až 1,5 hodiny. Se souhlasem tázaných byly všechny rozhovory zaznamenány na digitální diktafon a následně uloženy jak v digitální podobě, tak i doslovně přepsány do textové podoby. Následně byly texty upraveny. Úprava spočívala ve změně částí, které by mohly vést k přesné identifikaci zařízení a upravení formy textu. Jednalo se především o úpravu výrazných prvků nářečí nebo vulgarismů, vynechání slovních parazitů, upravení slovosledu. Pouze některé prvky jsou záměrně ponechány pro osobitější styl citace.

Etické aspekty výzkumu

V rámci tohoto výzkumu žádné významné etické hledisko nebylo nutné řešit. Účastníci výzkumu se zapojili na základě výzvy dobrovolně a mohli rozhovor kdykoli ukončit. Účastníci byli informováni o absolutní anonymitě, což bylo pro získání pravdivých a zvláště konkrétnějších informací velmi zásadní.

7. Analýza právních předpisů z pohledu odpovědnosti ředitele školy

Odpovědnosti ředitele školy prošly od roku 1989 několika změnami. V předrevoluční době byly odpovědnosti ředitele školy definovány pouze v zákoně České národní rady č. 77/1978 Sb. o státní správě ve školství a v zákoně č. 65/1965, zákoník práce. Ředitel školy neměl žádné jiné odpovědnosti, které by vyplývaly ze zákona. Rok 1990 odpolitizoval školství a vnesl nové odpovědnosti spojené s právní subjektivitou škol. Nově ředitel odpovídal nejen za plnění učebních plánů a osnov, pedagogickou a odbornou úroveň, ale i za efektivní využití svěřených prostředků, vytváření podmínek pro činnost Rady školy a ČŠI, zpracování Výroční zprávy o činnosti školy a Výroční zpráva o hospodaření školy. V roce 2000 v souvislosti s rozšířením právní subjektivity do většího množství škol a změnou financování školství částečně z rozpočtu obcí je ředitel odpovědný i svému zřizovateli z titulu statutárního orgánu, který řídí a jedná ve všech věcech organizace na základě Zřizovací listiny a je odpovědný radě obce nebo města. S touto odpovědností je spojena i odpovědnost příkazce operace, která vyplývá ze zákona č. 320/2001 S., o finanční kontrole. Malou změnou prošla odpovědnost ředitele školy vyplývající ze zákoníku práce, zde zůstala řediteli odpovědnost za školu pouze jako zaměstnanci. Pro přehlednost uvádím tabulku odpovědností (tabulka č. 3) ředitele školy vyplývající ze zákona a mapující období od roku 1989 až po současnost, ze které jasně vyplývá, že odpovědnosti ředitele školy prošly výraznými změnami. Změna nastala nejen v odpolitizování výuky vlivem listopadových událostí, ale především v důsledku decentralizace školství. Vlivem skutečnosti, že ředitelé škol si mohli volit, zda budou i nadále vedeni prostřednictvím státní správy – školských úřadů nebo si zvolí odpovědnější a velmi náročnou cestu vstupu do právní subjektivity se i jejich odpovědnosti značně rozšířily. Ředitel i nadále zůstává odpovědný za kvalitu výchovně vzdělávacího procesu, pedagogickou a odbornou úroveň, ale zánikem centrálních osnov se současně stává i odpovědný za plnění učebních osnov a plánů, které vlivem demokratizace společnosti zaznamenaly velkou rozmanitost. Nově byla v 90. letech dána ředitelům i odpovědnost za vytváření podmínek pro činnost Rady školy a ČŠI.

Vlivem právní subjektivity se odpovědnost ředitelů ještě zvýšila. Nově odpovíдали za svou práci i orgánům obce, které jejich školu zřizují. Stali se odpovědní za hospodaření školy, za funkční kontrolní systém, účetnictví školy, výběr pracovníků a jejich odborný

růst, propagaci školy, spolupráci s partnery a v neposlední řadě i za své školní kurikulum. Od roku 2004 s nástupem nového školského zákona si byly školy povinné zpracovat své vlastní školní kurikulum, které musí být v souladu s kurikulem národním. Ředitel nově odpovídal za to, že jeho škola nebo školské zařízení poskytuje vzdělávání a vzdělávací služby v souladu se zákonem a vzdělávacím programem. Tato práce byla pro ředitele i jejich týmy velmi náročná, ale dala školám možnost profilovat se a být výjimečné a konkurenceschopné. Nový školský zákon č. 561/2004 Sb. přinesl také nové odpovědnosti, které nebyly doposud definovány. Těmito odpovědnostmi bylo například zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky nebo odpovědnost za využití finančních prostředků ze státního rozpočtu.

Zákon	Odpovědnost	Platnost
Zákon č. 77/1978 Sb., o státní správě ve školství	§ 4 <ul style="list-style-type: none"> • za ideovou úroveň • za pedagogickou úroveň • za odbornou úroveň • za výsledky práce školy 	1978 až 1990
Zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství odpovědnosti ředitele školy s právní subjektivitou	§ 3 <ul style="list-style-type: none"> • za plnění učebních plánů • za plnění učebních osnov • odbornou úroveň VVP • pedagogickou úroveň VVP • efektivní využití svěřených hospodářských prostředků • vytváření podmínek pro činnost Rady školy • vytváření podmínek pro činnost ČŠI • za zpracování a zpřístupnění verze Výroční zprávy o činn. školy • za zpracování Výroční zprávy o hospodaření školy 	1990 až 2004
Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon	§ 27 <ul style="list-style-type: none"> • odpovídá za splnění podmínek vztahujících se k použití učebnic • odpovídá za splnění podmínek vztahujících se k použití uč. textů § 164 <ul style="list-style-type: none"> • škola, školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu se zákonem a vzdělávacím programem 	2004 doposud

	<ul style="list-style-type: none"> • za odbornou úroveň • za pedagogickou úroveň • za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky školy • za použití finančních prostředků SR 	
Zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů	§ 35 <ul style="list-style-type: none"> • odpovědnost statutárního orgánu 	2000 doposud
Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích	§ 26 <ul style="list-style-type: none"> • odpovědnost radě obce/města za činnost organizace a při své činnosti je povinen postupovat v souladu s platnými právními předpisy). 	2000 doposud
Zákon č. 65/1965, zákoník práce	§ 172 <ul style="list-style-type: none"> • odpovídá zaměstnavateli za škodu, kterou mu způsobil zaviněným porušením povinností při plnění pracovních úkolů § 176 <ul style="list-style-type: none"> • odpovědnost zaměstnance za svěřené hotovosti, ceniny, zboží, zásoby materiálu nebo jiné hodnoty, které je povinen vyúčtovat, odpovídá za vzniklý schodek. 	1965 až 2006
Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce	§ 250 <ul style="list-style-type: none"> • odpovědnost zaměstnance zaměstnavateli za škodu, kterou mu způsobil zaviněným porušením povinností při plnění pracovních úkolů nebo v přímé souvislosti s ním. 	2006 až doposud
Zákon č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole ve veřejné správě	§ 26 <ul style="list-style-type: none"> • odpovědnost příkazce operace 	2001 až doposud

Tabulka č. 3: Odpovědnosti ředitele

Závěr analýzy právních dokumentů

Pokud se podíváme na ředitele a jeho odpovědnost v průběhu více než dvaceti let je zcela jednoznačné, že jejich odpovědnost za školu, práci, za výchovu a vzdělávání se v průběhu let měnila a zvyšovala v důsledku decentralizace a přechodu škol do právní subjektivity. Ředitel vždy v průběhu let odpovídal za pedagogickou, odbornou úroveň školy. V průběhu let se měnila jeho odpovědnost za plnění a výběr osnov, plánů, učebnic a učebních textů.

Přechodem do právní subjektivity se stává ředitel statutárním orgánem organizace a jeho odpovědnost je vymezena Zřizovací listinou. Nově odpovídá za svou práci a činnost organizace svému zřizovateli a radě obce nebo města, které školu zřizuje. Jeho

právní odpovědnost je značná, protože ve všech právních vztazích jedná jménem organizace.

Odpovědnost ředitele se rozšiřuje i v oblasti ekonomické. Je odpovědný za hospodaření organizace, kterou řídí, svému zřizovateli a odpovídá zároveň i státním orgánům za hospodaření s poskytnutými prostředky ze státního rozpočtu. Je odpovědný, aby v jím řízené organizaci byl funkční vnitřní kontrolní systém a hospodaření organizace bylo hospodárné, účelné a efektivní.

Odpovědnost ředitele školy se víceméně nezměnila v oblasti pracovně právní. Po celou dobu byl ředitel odpovědný za škodu, kterou by jako zaměstnanec způsobil svému zaměstnavateli.

Z analýzy právních dokumentů vyplývá, že odpověď na výzkumnou otázku:

Změnila se práce ředitelů škol z pohledu jejich odpovědností?

Tato odpověď je jednoznačná. Ano změnila se odpovědnost ředitelů škol a to tak, že je dnes vyšší a vykazuje zcela jiné znaky, než jaké byly v počátcích mapovaného období.

Přehledně jsou odpovědnosti a jejich promítnutí do sledovaných oblastí zpracovány v myšlenkových mapách.

8.Oblast osobní charakteristiky ředitelů škol

Polo strukturovaný rozhovor byl postupně vedený s pěti ze šesti oslovených respondentů. Se všemi respondenty se tazatelka osobně zná přibližně 15 let. Se všemi má mimo pracovních vztahů i přátelské vztahy mimopracovní. V rozhovorech byla zvolena osobní forma tykání. Umožnilo to více se přiblížit respondentům a zaměřit se i na citlivější témata a více je rozvinout. Pro potřeby diplomové práce byly přiděleny jednotlivým respondentům znaky R1 až R5, podle pořadí, jak byly rozhovory s jednotlivými aktéry vedeny.

Respondent R1 je muž ve věku 60 let, ředitel základní školy sídlištního typu, ve funkci je od roku 1991, před listopadem 1989 „nebyl v oblibě“, jak sám konstatuje a po sametové revoluci „...dělal jsem učitele střední školy, kde jsem učil dvouleté, tříleté a čtyřleté obory. Učil jsem na učilišti na Praze 9, protože po revoluci byly vypsané konkurzy, tak jsem to zkusil, v roce 90 to nevyšlo. V roce 91 to pak vyšlo.“ Působil několik let na menší základní škole, poté přešel na velkou sídlištní základní školu, kde působí do dnešní doby. Vystudoval Pedagogickou fakultu obor matematika zeměpis, poté ještě Matematicko – fyzikální fakultu a Přírodovědeckou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, aby mohl učit na střední škole. Je politicky činný, byl členem zastupitelstva, působil v několika školských komisích. O problematiku školství a o školskou politiku se zajímá na regionální úrovni.

Respondent R2 je žena ve věku 63 let, ředitelka mateřské školy. Ve funkci ředitelky mateřské školy působí od roku 1984. Nejprve na malé venkovské škole a jak sama říká, byla „kádrová rezerva z toho důvodu, že když jsem začínala svoji kariéru učitelkou, tak v té době byly ještě umístěnky, takže já jsem ve svých dvaceti letech ukončila školu, zavolala si mě školská správa, tam jsme byli asi čtyři, dostala jsem obálčičku se jménem nějaké vesnice, která mi vůbec nic neříkala, zjistila jsem, kde to je, zabalila jsem kufr, peřiny, já nevím, co a jela jsem teda fungovat jako učitelka. To byla jednotřídní mateřská škola, bylo to ve vesnici, kam chodilo 15 dětí a odpoledne tam nebyl vůbec nikdo, to jsme museli přemlouvát rodiče, aby je tam nechávali na odpoledne. A moje kolegyně byla paní ředitelka, která měla poslední rok před důchodem a nějak automaticky, já jsem měla v té době rok praxe, mi řekli, že tam budu dělat ředitelku. Byla jsem tam pět let, než se mi narodila dcera, pak jsme se přestěhovali do Prahy a tím pádem, protože jsem už tuhle funkci vykonávala, jsem byla jako kádrová rezerva. V roce

87 zhruba dva týdny před Vánoci mi sdělili, že mám jít dělat ředitelku.“ Od roku 1987 do současnosti vykonává ředitelku mateřské školy na stále stejné škole na Praze 8. Tvrdí o sobě, že je apolitický člověk. Svou profesí bere jako poslání. Vystudovala střední školu a pedagogickou přípravu.

Respondent R3 je žena ve věku 62 let, vysokoškolsky vzdělaná, vystudovala střední školu, později pedagogickou přípravu, ze které přešla na PeF UK obor předškolní pedagogika, na které ji *„hodně ovlivnili ti lidé, kteří nám tam přednášeli, protože to bylo v roce 1972, takže na té fakultě byly ještě lidé, které oni nestačili po 68. roce zlikvidovat, vyházet. Já jsem měla třeba Jiráskova dějiny pedagogiky, Kotáskova jsem měla na pedagogiku, Trojana na výtvarku, byla tam spousta takových zajímavých lidí. Červinku jsme měli na dětskou literaturu. A to byly osobnosti, hodně jsme diskutovali, hodně se tam filosofovalo.“* Respondentku její studium velice ovlivnilo i v dalších letech, kdy se stala jednou z hlavních postav předškolní pedagogiky v naší zemi. Je představitelkou a zakládající členkou Asociace předškolní výchovy a spoluautorkou programu Zdravá škola dříve Zdravá mateřská škola, který vznikl za podpory Světové zdravotnické organizace. Sama v rozhovoru podotkla, že *„ je pořád důležité mít před sebou něco, na co se člověk těší, co chce řešit a co ho baví.“* Ve funkci ředitelky mateřské školy působí od roku 1989. Celých 25 let působí na stejné škole.

Respondent R4 je muž ve věku 60 let, vysokoškolsky vzdělaný. Vystudoval PeF UK obor tělocvik - zeměpis. Ve funkci ředitele působí od roku 1989, a jak sám poznamenal: *„Byl jsem v konkurzu, který byl vyhlášen na Praze 8 poprvé, a byl jsem první ředitel na Praze 8, který vzešel z tohoto výběrového řízení.“* Nejprve působil na velké sídlištní škole, ze které později odešel do malé školy v sociálně slabší lokalitě, kde působí doposud. V politice ani profesních organizacích se neangažuje.

Respondentka R5 je žena ve věku 63 let, ředitelka mateřské školy. Vzděláním je ekonom, vystudovala Vyšší odbornou školu pedagogickou, obor učitelství pro mateřské školy. S vedením měla zkušenosti jako zástupkyně na velké mateřské škole, odkud přešla na jinou mateřskou školu. Sama tuto situaci popisuje takto: *„Byla jsem jako kádrová rezerva na MŠ „Ú“ kde jsem dělala zástupkyni ředitele x let. Tenkrát konkurzy nebyli. Paní ředitelka mi řekla, že se mám dostavit k paní inspektorce a že by chtěli počítat se mnou, až se bude někdy v roce 89, 90 otevírat „D“ školka, zavolali mi a že by*

byli rádi, kdybych nastoupila do školky tady v Čimicích, řekla jsem jim, že si to rozmyslím, na což na takovou odpověď asi nebyli zvyklí, ale já tu školku vůbec neznala, chtěla jsem vědět do čeho bych šla, tak jsem se tam šla podívat a pak jsem jim řekla, že to vezmu a to jsem ji viděla jenom zvenku.“ Tato ředitelka mateřské školy je a byla velmi činná v profesních organizacích, byla členkou poradního sboru pro předškolní výchovu při MŠMT. Několik let působila jako předsedkyně českého výboru světové organizace OMEP. V posledních letech se stala politicky činnou i na regionální úrovni.

respondent	žena	muž	věk
R1		Ano	60
R2	Ano		63
R3	Ano		62
R4		Ano	60
R5	Ano		63
Počet Ž/M		3	2
Průměrný věk		62,7	60
			61,6

Tabulka č. 4: Genderové a věkové složení respondentů

respondent	SŠ	VOŠ	VŠ PF	VŠ specializace
R1	Ano		Ano	Ano
R2	Ano	Ano		
R3	Ano		Ano	
R4	Ano		Ano	
R5	Ano	Ano		

Tabulka č. 5: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

respondent	před r. 89	89-90	do r. 2000	současnost	konkurz
R1	učitel	učitel	ředitel	ředitel	Ano
R2	ředitelka	ředitelka	ředitelka	ředitelka	Ne
R3	ředitelka	ředitelka	ředitelka	ředitelka	Ano
R4	ředitel	ředitel	ředitel	ředitel	Ano
R5	ředitelka	ředitelka	ředitelka	ředitelka	Ne

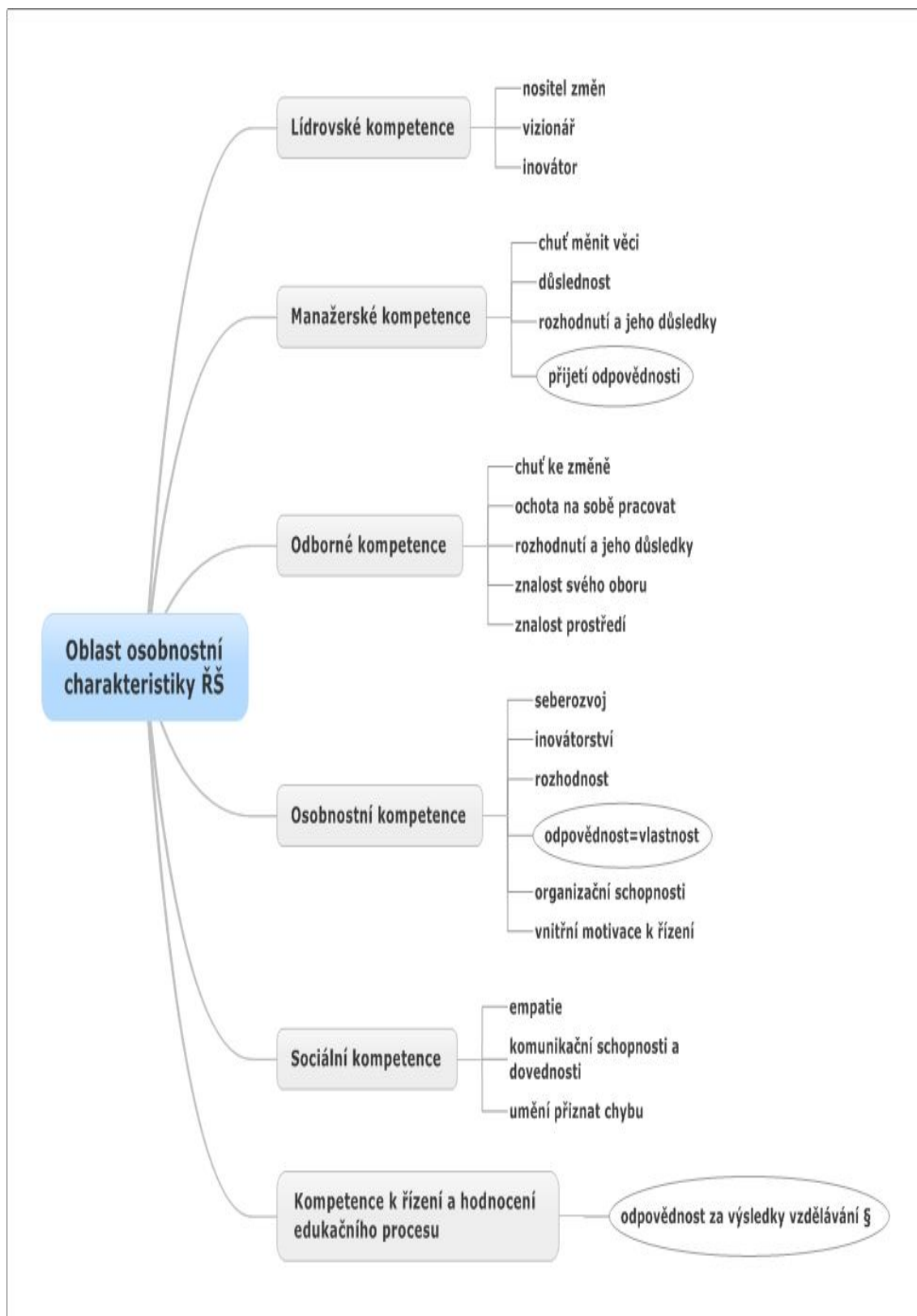
Tabulka č. 6: Pozice respondentů v časovém období

8.1 Shrnutí osobnostních charakteristik respondentů

Všichni respondenti kromě jednoho měli zájem o vedoucí funkci ve školství již před rokem 1989. Jejich průměrný věk je 61,6 roků. Průměrný věk mužů je 60 let a žen 62,7. Tři z pěti respondentů jsou vysokoškolsky vzděláni. Dvě respondentky mají vyšší odborné vzdělání v oboru předškolní pedagogiky. Všichni se shodují na tom, že stát se ředitelem byla pro ně profesní výzva začít dělat věci jinak, R1 říká: „ *No tak byla to výzva. Chtěl jsem začít dělat věci po svém, jít novou cestou....* “, nově, podle svého a R4 dodává: „ *Měl jsem pocit, že už mě práce učitele neuspokojuje tolik, jako zpočátku a chtěl jsem se posunout kousek dál.* “ Všichni respondenti si chtěli vyzkoušet vlastní cestu a směřování. Tři z respondentů dosáhli ředitelské pozice na základě vyhraného konkurzu, dvě z respondentek prokázaly své odborné a profesní vlastnosti. Čtyřem respondentům vyslovovali jejich zaměstnanci po roce 1989 důvěru, kterou dostali a mohli ve funkci setrvat. Všem respondentům je společné to, že pro ně cesta ředitele, znamenala cestu větší zodpovědnosti. R4 tuto změnu charakterizuje těmito slovy: „*...měl jsem daleko větší pocit zodpovědnosti, protože jsem přecházel z pozice, kterou jsem znal, z kolegů se stali podřízení, ale znal jsem je i to prostředí, takže jsem věděl do určité míry, do jakého prostředí jdu.* “ Společná je i chuť ke změně, přestože si zcela jasně nedovedli představit, co je v nové roli čeká. R1 to na otázku, zda věděl, co jej čeká v roli ředitele, odpověděl takto: „*Ne, vůbec, ale měl jsem chuť, věci měnit, ta nám myslím asi nechyběla všem, zkusit něco dokázat. Šel jsem do toho s takovým entuziazmem, já i kluci, chtěli jsme něco udělat hned, abychom za pár let zjistili, že to nelze z měsíce na měsíc dokonce ani z roku na rok, ale během pár let se výsledky dostavily.* “

Tři z pěti respondentů jsou nějakým způsobem aktivní v politické nebo profesní rovině. Jejich činnost i na politické úrovni se vyznačuje zájmem o školství.

Z pohledu kompetencí a odpovědností je pro všechny respondenty charakteristické, že měli chuť a odvalu být nositeli změn, činit a přijímat důsledky svých rozhodnutí ať v osobní či pracovní rovině. Je pro ně charakteristické, že v důsledku změn, kterými prošla oblast školství, měli chuť a ochotu na sobě pracovat, stále se profesně a osobnostně vzdělávat. Z pohledu jejich osobnostních charakteristik jsou to lidé komunikativní, empatictí, vykazují sebereflexi a jsou schopní nést odpovědnost za své jednání a učiněná rozhodnutí.



Myšlenková mapa č. 1: Oblast osobních charakteristik ředitelů škol

9. Oblast reformy školství

Z historického pohledu školství a školy vždy ovlivňoval stav a charakter společnosti, kultura, tradice, stav ekonomiky, politická situace v zemi, sociální struktura obyvatelstva. Všechny tyto oblasti utváří podobu školství a vzdělávání. Vzdělávací systém v bývalých tzv. socialistických zemích bývá charakterizován pomocí šesti základních znaků: centralismus, byrokracie, unifikace, ideologický monoismus, sovětizace, ekonomizace.⁴⁸ Sametová revoluce přinesla pro oblast školství ohromný spád. Do škol přinesla sametová revoluce určité uvolnění atmosféry. Pro ředitel škol změna pořádku nebyla jednoduchá, ať už v politické situaci nebo velkými legislativními i organizačními změnami. Respondentka R2 tuto dobu popisuje takto: *„Tak jestli chceš znát můj úplně nejniternější a nejprvnější pocit, tak to bylo, konečně mě nikdo nebude tlačit do strany, protože já jak jsem tam figurovala jako ta kádrová rezerva……… pamatuju si jednu soudružku a ta mě stále, protože jsme chodili na různý ty politický školení, mě neustále tlačila, abych vstoupila do strany a já se kroutila jak had a podařilo se mi to, že jsem to vydržela.“*

První půlrok po sametové revoluci přinesl do oblasti základních školských zákonů výrazné koncepční změny. Nejvýraznější legislativní změnou byla autonomie VŠ, změna obsahu vzdělávání a změny ve vedoucích místech. Vyměnili se lidé napříč soustavou od ministerstev po ředitele škol. Respondentka R2, která v té době již ředitelku dělala několik let, na tuto dobu vzpomíná: *„Všem ředitelkám se dávala v té době důvěra, jako zaměstnancům, určitě si myslím, že v řadách těch zaměstnanců, byli velmi otevření, zapojovali se do toho Občanského fóra a tam se jednalo tenkrát i o inspektorku a určitě tam byla ta debata o té důvěře, teď nevím jak přesně se to dělalo, určitě se to dělalo tajným hlasováním, že mi pak holky sdělily, že jsem tu důvěru dostala, ale necítila jsem od nikoho, jestli se ptáš na to, ten tlak, že bych měla odejít, že by tam byla nějaká nespokojenost nebo něco, protože já jsem se neangažovala nějak v té straně.“* Jiná respondentka R3, která se do funkce ředitelky dostala krátce před listopadem 89, na dobu vyslovování důvěry vzpomíná takto: *„ Já jsem to nevnímala jako ohrožení. Já jsem si byla jistá, že tu důvěru dostanu. Že ti lidé nemají důvod mi ji nedat, protože mě hodně podporovali nebo chtěli, abych do toho konkurzu šla, takže jsem se nebála.“* Obdobný názor zastává i ředitel základní školy respondent R4:

⁴⁸ PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.r.o., 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2, str. 50

„Neřešil jsem to, nějak jsem si to nepřipouštěl“. Do škol přinesla sametová revoluce určité uvolnění atmosféry především do vlastního vzdělávacího procesu. Zásadní změna nastala i ve vlastním procesu vzdělávání, rozvolnily se osnovy, v mateřských školách přestaly platit časově tematické plány a striktně časový režim. R3 tuto dobu vnímala následovně: *„Pro mě to byla velká, silná možnost uvolnit to všechno, protože jak to bylo dřív, podle časově-tematických plánů a podle osnov, tak to bylo všechno takové sešněrované, upjaté, všechno se to striktně sledovalo, denní režim se musel dodržovat. Já jsem vždycky měla představu, že by to mělo být úplně jinak, právě jak jsem byla ovlivněná těmi lidmi, kteří byli na fakultě a už jsme měli i přehled, jak to vypadá v zahraničí, měli jsme hodně vývojovou psychologii, takže jsem měla představu, že by to tedy opravdu mělo být jinak. Tak jsem si říkala fajn, tak teď to konečně půjde a navíc paní docentka Opravilová těsně nějak po revoluci začala přednášet v modré posluchárně v Celetné a tam mluvila o všech možných vzdělávacích systémech a výchovných přístupech i v rodinách po celé zeměkouli, v Asii, v Africe, v Americe, tradiční evropské země. Takže to bylo velice zajímavé a inspirativní.“* Základní školy také nemusely striktně dodržovat stanovené osnovy, školy se mohly profilovat. Ředitel základní školy R4 k tomuto říká: *„No určitě to bylo výhodné v tom, že školy dostaly větší možnost, jak v oblasti pedagogické, tak i v oblasti ekonomické to znamená, faktem je že bylo možné si do určité míry i v té době, kdy dobíhaly osnovy to učivo řešit k obrazu našemu, co si představujeme a co bychom chtěli.“* Jeho kolega také ze základní školy doplňuje, že: *„bylo dobrý, že jsme neměli jako striktně osnovy, byť teda byly pořád jednotný, ale byla tam ta možnost, že každá škola se mohla částečně vyprofilovat, což bylo už tenkrát na začátku těch 90. let to bylo vlastně dobrý. Částečně se omezovali ty předměty takový ty pracovní výchovy a místo toho teda vznikala třeba výpočetní technika“.*

Decentralizace předškolního a základního školství, které přešlo z centrálního řízení státu pod obce a reforma státní správy umožnila školám jít vlastní cestou autonomie, profilovat se, vybírat si vhodné lidi, učebnice, učební pomůcky i vzdělávací směry, kterými se vydají. Ředitelé získali větší rozsah pravomocí a odpovědností, především v oblasti využívání finančních prostředků, personálních otázkách a kurikulární oblasti. Školy se mohly stát samostatnými ekonomickými subjekty a získat právní subjektivitu a stát se příspěvkovou organizací. Respondentka R5 na tuto dobu vzpomíná: *„.....a když se vrátím k roku 92, kdy se začalo mluvit o právních subjektivitách a v 93 jsem prošla*

první školení, tak jsme byli první kdo šli honem do té právní subjektivity, protože já jsem v tom viděla plus v ekonomice, že když podnikáš, tak by to mělo být někde vidět. “

Odvětvové řízení školství, kdy školy na regionální úrovni nejprve řídily školské správy a poté školské úřady hodnotí všichni respondenti shodně, jako neefektivní, málo pružné a pro ředitele jednoznačně z hlediska ekonomického, personálního a řídicího nevýhodné. Mírná shoda nastala pouze v tom, že ředitelé neměli takovou administrativní zátěž, jakou pocítili s přechodem do právní subjektivity. Respondentka R2, jedna z těch, která zažila všechny typy řízení školství, tuto dobu popisuje těmito slovy: „*No tak jako školská správa ta dělala úplně všechno, dosazovala nám zaměstnance a my jsme do toho nemohli vůbec mluvit....., protože ti tam dali učitelku a ty sis ji nemohla vybrat, ať to byl kdokoli a když nebyla podle tvých představ ta učitelka, tak se s tím nemohlo nic dělat, pak se nemohlo oceňovat jako nějakou odměnu dát, to bylo par šupů těch peněz. Školská správa ta dělala všechny smlouvy, platové výměry, o tohle papírování jsme se nemuseli vůbec starat. Za éry školský správy nebo úřadu ty se staraly i o tu ekonomickou věc, to jsme toho měli hrozně málo, to se zařídila školka a neměli jsme žádný peníze k disponování, tam jsme šli na tu školskou správu a tam jsme říkali, co chceme..... Nevím, podle jakých kritérií se tam jelo, ale tam se dostalo více a méně peněz, asi podle toho jak tam kdo chodil často otravovat a ze známosti, já sem si požádala o něco a buď sem to dostala, nebo ne. “*

Právní subjektivita a ekonomická nezávislost škol je pro toto období charakteristická, všichni respondenti ji významně zmiňují. Čtyři z pěti respondentů vstoupili do právní subjektivity v průběhu 90. let. Jedna na počátku nového tisíciletí. Všichni respondenti vstoupili do právní subjektivity ještě dříve, než to striktně vyžadoval zákon.

respondent	rok vstupu do PS
R1	1996
R2	2001
R3	1993
R4	1994
R5	1993

Tabulka č. 7: Vstup ředitelů škol do právní subjektivity

Na otázku, který ze dvou výše jmenovaných systémů řízení škol, tj. odvětvového řízení a právní subjektivity se respondentům jeví jako efektivnější, odpověděli všichni jednoznačně ve prospěch právní subjektivity. Ředitel základní školy respondent R4 byl přesvědčen: „...že budeme moci daleko lépe a radostněji rozhodovat“, ale zároveň poznamenává, že: „*ted' je to daleko více sešněrované různými zákony a předpisy, v době porevoluční nebyl ten systém tak sešněrovaný a byly větší možnosti, ředitelé rozhodovali o více věcech, nebylo tolik zákonů, které nás brzdí třeba ted'*“. Na otázku tazatelky, zda může být konkrétní, odpovídá. „*Určitě, třeba nějaké zákony ekonomické a pedagogické, bylo to takové volnější.*“ Jednoznačně pozitivně efektivitu právního subjektu vnímá nejstarší z respondentek, která zároveň vstupovala do právní subjektivity jako poslední, respondentka R2, která na otázku - Který systém řízení školství se jí jeví, jako efektivnější? - odpovídá: „*Určitě ta právní subjektivita, nevím, jestli je to v globálu efektivnější, ale pro mě se to zdá hrozně efektivní, ať je to z té mzdové oblasti, když si něco ušetříš, že to zase můžeš dát někomu například, co dělá za ty nepřítomný, nebo někomu můžeš dát odměnu, to samé v té ekonomické oblasti, dělám si nějaký plán a vím, kolik mě to bude stát a vím, kolik let to zabere, líbí se nám to, jak to vypadá.*“ Větší efektivita je i v rozhodování ředitelů, respondentka R3 z mateřské školy odpovídá: „*Nejlépe se mi pracuje, když mám pouze zřizovatele, školská správa byla o ničem. Mně ta právní subjektivita velice vyhovuje, protože tedy – upřímně řečeno - je velká výhoda, že přeci jen Praha je velká a i na té městské části je taková určitá anonymita, takže já jsem si to vždycky dělala tak podle svého.*“ Její kolega ředitel ZŠ R4 to vidí obdobně: „...jednoznačně právní subjektivita. Já se domnívám, že ted' do toho můžu mluvit daleko více než předtím. Předtím mi někdo dirigoval a ted' si to vybírám sám.“

Pro uplynulé období více než 20 ti let jsou charakteristické stálé legislativní změny, které se týkají jak výchovy a vzdělávání ve školách, tak pedagogických pracovníků, vztahy s klienty, právních vztahů, aj. Respondentka R3 situaci kolem nejednoznačné legislativní úpravy líčí například na přijímání dětí: „...*pořád se novelizuje a někdy jsou i proti sobě a jdou proti sobě i požadavky. Když si vezmu školský zákon, který jasně říká – konkrétně, že dítě rok před základní školou má vždy přednost, ať je tedy odkudkoli, abych ho přijala, a můj zřizovatel mě nutí, abych nebrala takové dítě, protože nemá trvalý pobyt na městské části. A jiný výklad kritérií, je taky od ombudsmana a říká mi tedy školský zákon, že já si mám zvolit kritéria, ale pořád mi do nich někdo mluví.*“

9.1 Shrnutí oblasti reformy školství

Respondenti se shodli na oblastech, které ovlivnila decentralizace školství. Autonomie školám přinesla právo samostatně rozhodovat a nastavovat pravidla. Škola se stává organizací s vlastními cíli, která se řídí vlastními organizačními pravidly, při jejichž stanovování vychází z části z pravidel vnějšího systému, jehož je součástí.

Shodli se rovněž na tom, že pro jimi řízené školy byl přechod do právní subjektivity jednoznačně přínosem, i za cenu vyšší administrativní zátěže. Oblastí, kterou vybraní respondenti hodnotí, jako kladně ovlivněnou decentralizací je oblast vzdělávání, kam decentralizace vnesla možnost profilovat školy, zvolit si vzdělávací směr nebo program podle zájmu, schopností dětí, žáků nebo poptávky veřejnosti. V oblasti ekonomiky si školy samostatně rozhodují o mzdových a provozních prostředcích i o zisku z doplňkové činnosti. Na dobu centralizace respondentka R5 vzpomíná takto: „*Já nevím, jestli ty jsi zažila ty povinný dodávky, když mi sem přivezli stavebnice, papír který nikdo nechtěl, takže jsem viděla, že tu školku můžeš vést k tomu, co chceš a můžeš naučit i ty zaměstnance ekonomicky myslet, když teda budou šetřit, že se může udělat tohle a tohle.*“ Ředitel základní školy respondent R4 má obdobnou zkušenost s centrálním plánováním: „*...já sám když jsem nastoupil na „P“, tak jsem na půdě našel zcela nerozbalené učební pomůcky, které tam někdo někdy z Komenia poslal a nikdo je nikdy nechtěl.*“

Oblasti ovlivněné decentralizací	Respondenti				
	R1	R2	R3	R4	R5
Vzdělávání , ped. proces	A+	A+	A+	A+	A+
Ekonomika	A+	A+	A+	A+	A+
Personalistika	A+	A+	A+	A+	A+
Řízení/vedení škol	A+	A+	A+	A+	A+
Administrativa	A-	A-	A-	A-	A-
Legislativa	A-	A-	A-	A-	A-

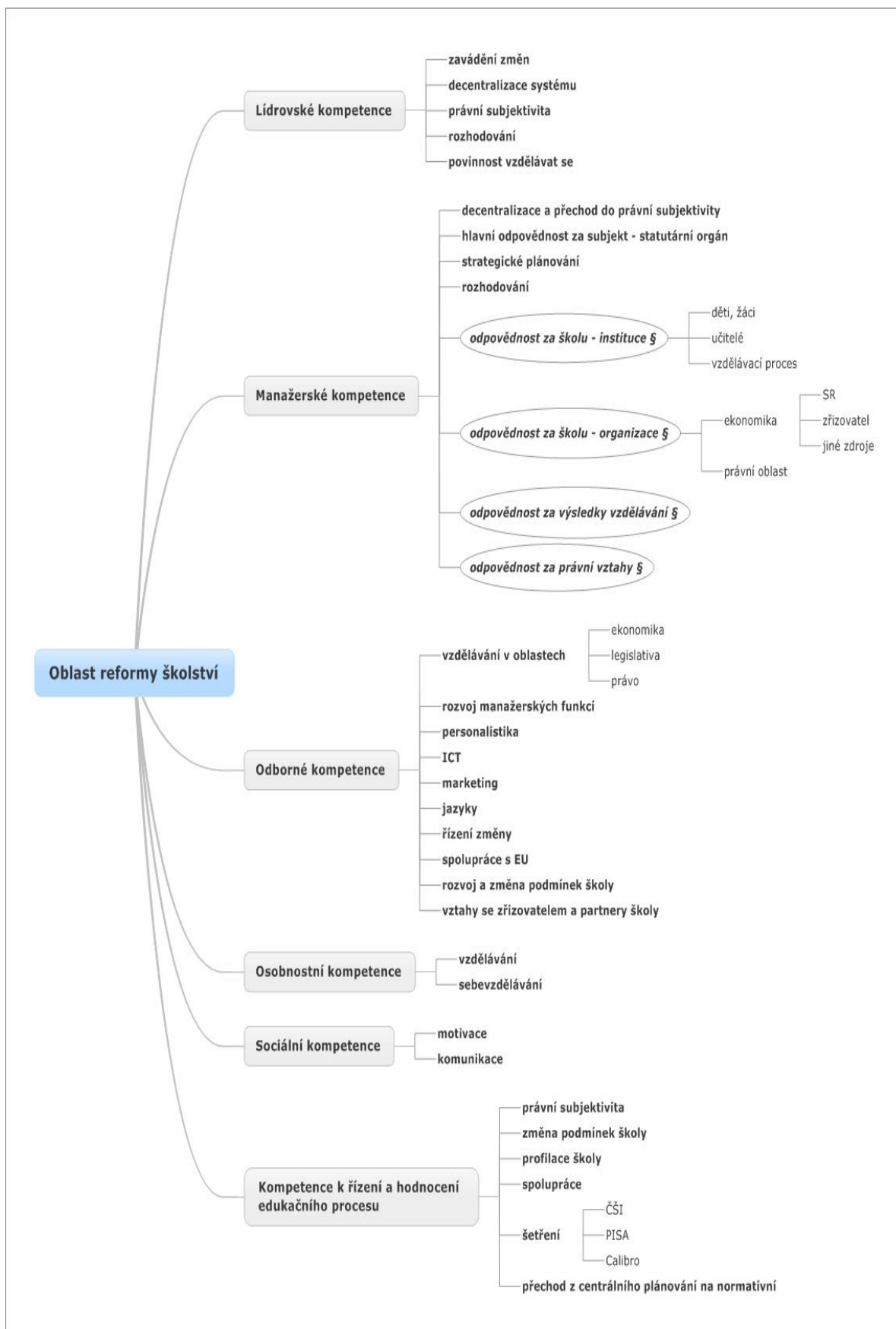
Tabulka č. 8: Oblasti ovlivněné decentralizací školství

Legenda:

A+ = respondenti vnímají pozitivně

A- = respondenti vnímají negativně

V personální oblasti mají ředitelé možnost vybrat si správné lidi do svých týmů, nikdo jim již neurčuje, koho mají nebo musí přijmout, což zvyšuje sdílení společných hodnot, vize a pedagogickou i provozní kvalitu škol. S ohledem na to, že se stali zaměstnavateli, museli se rozvíjet i v sociálních kompetencích, kterými jsou komunikace a motivace, aby jejich práce se zaměstnanci byla efektivní. V oblasti vedení a řízení škol ředitelé hodnotí kladně, že disponují většími pravomocemi a kompetencemi, které na jedné straně přináší větší odpovědnost, ale také volnost v rozhodování. Záporně je řediteli hodnocena vysoká míra administrativy a velké změny v legislativě. Oslovení respondenti nečekali na dokončení reformy a decentralizaci veřejné správy až do roku 2003, kdy se právní subjektivita stala pro školy povinnou, ale čtyři z pěti byli průkopníky právní subjektivita na Praze 8. Stali se statutárními orgány nově vzniklých organizací, které jim přinesly i nové odpovědnosti, za bezpečnost dětí a žáků, za hospodaření školy nebo kvalitu ŠVP. Z pohledu kompetenčního modelu se museli nově vyrovnávat s funkcí manažera, kterou jim přinesla právní subjektivita. Ředitel se musel víceméně za provozu naučit a využívat všechny manažerské funkce, znát platnou legislativu a účinně ji aplikovat do každodenní praxe a v neposlední řadě proniknout do ekonomických otázek spojených s chodem a provozem školy. Ředitelé museli získávat a zdokonalovat své odborné kompetence, především v oblastech ekonomických, právních, personálních, jazykových a odborných. Museli se stát nositeli změn v oblasti kurikulární, marketingové, personální, komunikační i v oblasti spolupráce s partnery a v oblasti hodnocení výsledků práce školy.



Myšlenková mapa č. 2: Oblast reformy školství

10. Oblast reformy kurikula

Období 1989 do reformy

Autonomie škol, kterou nastartovaly změny ve společnosti, přinesla školám rovněž možnost profilovat se v oblasti vzdělávacího programu, školního kurikula. Tato reforma však nebyla nastartována hned po sametové revoluci, v té době došlo k jakémusi rozvolnění a odpolitizování stávajících osnov. Hlavním kurikulárním dokumentem pro předškolní vzdělávání se stal Program výchovné práce pro jesle a MŠ, který platil až do roku 2001. Tento program pracoval s pojmy výchovných složek pro věkové skupiny dětí 3-5 let a 5-6 let. Rok 1984 přinesl do tohoto předimenzovaného programu a striktně stanoveného harmonogramu dne rozvolnění. Mateřské školy dostaly možnost vytvářet si časově - tematické plány pro učební aktivity.⁴⁹ Jedna z respondentek R2 porevoluční dobu a výchovu dětí v mateřské škole popisuje takto: „...to některý pedagožky si myslely, no tak teď už nebudeme dělat nic, mělo to třeba snahu i v tom, že si budeme s dětma jenom hrát a nic jinýho nedělat.....takže určitě, bylo to takový uvolněnější s téma dětma, nebyly na ně kladeny takový nároky. Začal se klást důraz nejen na tu rozumovou stránku, ale i na to prožitkové učení s téma sociálníma vazbama, individuálním přístupem,.... cítila jsem, že se člověk osamostatňuje, že do toho může víc mluvit, může vtisknout svoji představu, pracovalo se v té době dobře,..... takže to uvolnění pro mě bylo pozitivní, ale zas mě to nevedlo k tomu, že jsem se flákala, to jsem nikdy v práci neuměla, i kdybych i tenkrát mohla, tak jsem měla ráda všechno v pořádku. Taky v té době bylo dobrý, že školky nebyly úplně nabitý, že se dokonce snižoval ten stav na třídu a těch dětí, jak bylo méně, tak se s nimi lépe pracovalo.“ Je třeba zmínit, že pro přechodové období mezi roky 1989 až 2001 byl zpracován materiál s názvem K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních.⁵⁰ Tento materiál byl mateřskými školami jen málo využíván. Postupná kurikulární liberalizace přinesla předškolnímu vzdělávání i alternativní projekty a programy. Například programy waldorfské nebo M. Montessori pedagogiky, program Začít spolu nebo projekt podpory zdraví ve škole Zdravá mateřská škola. Jedna z respondentek R3 je průkopnicí nových směrů v předškolní pedagogice a autorkou metodické příručky Zdravá mateřská škola a na tuto svou činnost vzpomíná takto: „Já

⁴⁹BEČVÁŘOVÁ, Z., *Současná mateřská škola a její řízení* Portál, 2003. ISBN 8071785377, 9788071785378, str. 16

⁵⁰ PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-546-2, str. 123

jsem se zapojila hned po revoluci do tvorby na osobnostně orientovaném modelu, který jsem dělala s docentkou Opravilovou a ten skončil v roce 1991-92. A v 92 sem přišel od Světové zdravotnické organizace projekt Zdravá škola. Ten tu byl nabídnutý, ale byl pro školy od 5 let a my jsme tenkrát byli skupina lidí, kteří jsme se znali z fakulty, tak jsme oslovili Miluši Havlínovou, jestli by nebylo možné to rozšířit pro děti mladší, že by to bylo tedy od 3 let, že by to bylo pro mateřskou školu. A ona říkala, že jestli tedy do toho s ní půjdeme, tak že tedy ano, tak jsme na tom s ní začali od roku 92 dělat. A to bylo pro mě nesmírně obohacující, rozšířilo mi to vědomosti, znalosti a pochopila jsem spoustu věcí díky tomu týmu, protože to byla často setkávání o víkendech, minimálně jednou měsíčně. Byla to skutečně týmová práce, kdy jsme něco napsali spolu, pak jsme si to četli a hledali správná slova. Tak bych řekla, že už tady ty změny jsme začali dělat strašně brzy.“ Program si našel své příznivce mezi učitelkami mateřských škol a v současnosti je rozšířen napříč celou Českou republikou.

Následující tabulka zaznamenává, který projekt nebo program respondentky z mateřských škol používaly v 90. letech 20. století.

Respondent	PVPJMŠ	ČTP	WŠ	MSP	ZMŠ
R2	Ne	Ano	Ne	Ne	Ne
R3	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano
R5	Ne	Ano	Ne	Ne	Ne

Tabulka č. 9: Přehled používaných programů a projektů v MŠ

Legenda k tabulce č. 9:

PVPJMŠ = Program výchovné práce pro jesle a MŠ

ČTP = časově - tematické plány

Waldorfská škola

Montessori pedagogika

Zdravá mateřská škola

Situace v základním školství byla na rozdíl od předškolního vzdělávání odlišná. Do roku 1989 byly kurikulární dokumenty pro základní školu jednotné, centrálně projektované a kontrolované. Základní škola měla centrální učební plány a učební

osnovy. Respondent R1, ředitel základní školy vzpomíná a tuto dobu: „*Neumím si představit tu jednotnou školu, to si ještě pamatuju inspekce, když přišla na kontrolu a povídá, vždyť vy máte patnáctou hodinu matematiky, máte probírat tohle, ale vy probíráte ještě tohle, to je špatně, takže tahleta výhoda teď je a bereme to jako samozřejmost.*“

Po roce 1989 se učební plány a učební osnovy deideologizovaly a došlo k uvolnění normativních směrnic. Učební osnovy byly roku 1992 doplněny o RVP, které mohli učitelé v dílčích aspektech redukovat⁵¹. Respondent R4, tuto dobu komentuje: „*... to bylo výhodné v tom, že školy dostaly větší možnost, jak v oblasti pedagogické, tak i v oblasti ekonomické to znamená, faktem je že bylo možné si do určité míry i v té době, kdy dobíhaly osnovy to učivo řešit k obrazu našemu, co si představujeme a co bychom chtěli.*“ Uvolnění osnov nebylo vždy zcela kladně přijímáno ve sborovnách škol, stejný respondent R4 vnímal některé negace od svých učitelů: „*Určitě změny to přineslo, někteří se s tím srovnávali složitěji a někteří byli zvyklí, že mají nalinkováno, co a jak mají dělat a najednou si nevěděli úplně rady, že mohou taky něco jiného*“.

V roce 1995 nabyl platnosti Standard základního vzdělávání, rámcově vymezená norma a současně kritéria pro akreditaci vzdělávacích programů. V roce 1996 stanovilo MŠMT pravidla pro schvalování vzdělávacích programů. Akreditaci dostaly tři programy pro základní vzdělávání: Obecná škola, Základní škola a Národní škola. Vzdělávací program Obecná škola vznikl v roce 1993 a jejími autory jsou P. Piťha a Z. Helus spolu s dalšími odborníky a učiteli z praxe. Program Základní škola zpracovaný v roce 1996 autory a odborníky z Výzkumného ústavu pedagogického se nejvíce blíží tradičním kurikulárním dokumentům. Program Národní škola, na kterém se autorsky podíleli učitelé a ředitelé sdružení v Asociaci pedagogů základního školství, vznikl v roce 1997 a nabízí široký prostor pro inovaci a kvalitativní proměnu v základním vzdělávání. Školy měly za povinnost přihlásit se k jednomu ze tří modelových programů, nebo si zpracovat vlastní školní program, který podléhal schvalovacímu řízení na MŠMT. Školy měly možnost obohatit svou výuku o prvky projektů Začít spolu, Daltonského plánu, Zdravé školy, Živé školy, Reálné školy nebo Tvořivé školy.⁵²

⁵¹ PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.r.o., 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2, str. 123

⁵² PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.r.o., 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2, str. 124

Respondent	OŠ	ZŠ	NŠ	WŠ	MSZŠ	VŠP
R1	Ne	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne
R4	Ne	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne

Tabulka č. 10: Přehled používaných programů v ZŠ

Legenda k tabulce č. 10:

OŠ=Obecná škola

ZŠ=Základní škola

NŠ= Národní škola

WŠ= Waldorfská škola

MSZŠ= Montessori základní škola

VŠP= vlastní školní plán

Období 2001 po současnost

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha, přijatého tehdejší vládou v roce 2001 a následně i zakotveném ve školském zákoně, přijatém v roce 2004, přináší do českého kurikulárního systému zásadní reformu. Zásadně pojmenovává potřebu decentralizace školského systému, posiluje pedagogickou autonomii učitelů, vytváří dvouúrovňové kurikulum rozdělené na národní kurikulum, prezentované Rámcovými vzdělávacími programy (RVP) a druhý navazující stupeň tohoto kurikula Školní vzdělávací programy (ŠVP). Přijetím tohoto Národního programu vzdělávání (NPV) došlo k zásadní transformační proměně českého školství, která byla spojena s kurikulární reformou. Proces zavádění dvouúrovňového kurikula byl postupný a posílil pedagogickou autonomii škol a učitelů.

Vlastní tvorba ŠVP školám zabrala několik let. Byl to dlouhodobý proces, na jehož realizaci se podíleli všichni učitelé. Pro školy, učitele a ředitele to nebyl jednoduchý proces. Jedna z respondentek R2, ředitelka mateřské školy proces tvorby ŠVP popisuje takto: „*No nemůžu říct, že jsme vítali RVP PV úplně s otevřenou náručí. Bylo to úplně něco jiného a nebylo jednoduchý se s tím vyrovnat, nebylo to úplně hurá, je to tady. Nejdřív jsme chodili na všechny školení, který k tomu byly, měsíc co měsíc jsme měli*

pedagogickou poradou, kde každý přišel s nějakým návrhem, nápadem k tomu jsme si vydobali nějaký úkoly a celý rok jsme takhle tvořili ten program. Na školách vznikaly týmy, ředitelé a učitelé se vzdělávali v oblasti tvorby ŠVP, nově na školách vznikla funkce koordinátora ŠVP. Respondent R1, ředitel základní školy tuto dobu popisuje takto: „Využil jsem mladou, v podstatě začínající učitelku, která se stala koordinátorem, jezdila po školách, školeních, dávala nám impulzy. V podstatě jsme ho tvořili všichni, koordinátorka objížděla všechny možné školení, scházela se s lidmi, dávala ho dohromady, připomínkovala a dávala podněty. První stupeň měl větší volnost. Hlavní předměty taky byly jasné. Byla to velká práce, štosy papírů.... Prošli jsme spoustou školení. Někomu se do té práce nechtělo, přišlo jim to zbytečné, ale měl jsem tu lidi, které měli „drajv“ a nápady. Je to všechno o lidech. Školili jsme se i mezi sebou, přidávali jsme a zase ubírali. Když jsme to dali dohromady a dalo to práci, a všichni s tím souhlasili“. Ne všichni učitelé tuto změnu vítali, bylo na ředitelích škol, aby do svých týmů našli zapálené lidi, kteří budou chtít na tvorbě ŠVP pracovat, bez ohledu na čas a minimální finanční ohodnocení s tvorbou ŠVP spojené. Respondent R4, ředitel základní školy k práci učitelů na ŠVP dodává: „Trvalo to docela dost dlouho, protože v jedné řadě jsme si museli ujasnit, o co se jedná, ne všem lidem se do toho chtělo, nicméně našlo se několik lidí zapálených, našli jsme paní učitelku, která studovala pro tvorbu specialistů ŠVP na koordinátora, povedlo se nám vytvořit tým, který byl rozdělen do několika menších týmů, dali jsme to dohromady a trvalo to dohromady několik měsíců, dojížděli jsme přes prázdniny, abychom od září nového školního roku byli schopni už jet podle ŠVP“. Výzkumný ústav pedagogický vydal metodické příručky ke tvorbě ŠVP v jednotlivých úrovních vzdělávání, vznikl internetový metodický portál www.rvp.cz, který sloužil široké pedagogické veřejnosti k ujasnění, doplnění a sdílení zkušeností s procesem tvorby ŠVP.

Jednoznačně se respondenti shodují v tom, že jim vlastní školní program dal prostor profilace, R5 uvádí: „Měli jsme vizi svého plánu, když přišel rámcový program, tak jsme se snažili to do něj zakomponovat. My jsme vycházeli z toho, co jsme dělali, nehledali jsme nic nového,“ a R1 k profilaci škol uvádí: „Nadstavba, kterou se školy liší, záleží na potenciálu lidí, které máš na škole. My tady máme výpočetní techniku, poslední roky jsme v tom hodně dobrý, takže i naše děti když odchází na speciální střední školy, tak je berou rovnou, protože vědí, že jsou od nás.“ Vlastní ŠVP přináší i určitá úskalí. Respondent R4 uvádí: „Určitě jsme vítali RVP, protože skutečně bylo potřeba tomu dát

nějaký takový rámec, ale nemyslím si, že by se v tom programu všechno úplně povedlo. Tehdy se začalo narážet na to, že školy dostaly možná až moc volnosti a stávalo se to, co se stává až do dneška, kdy žák přijel a třeba úplně minul nějaké učivo, konkrétně se zastavím u zeměpisu, některé školy učily látku České republiky v osmém ročníku a některé až v devátém, takže se mohlo klidně stát, že žák, který měnil školu nemusel vůbec zeměpis České republiky absolvovat, takže to trvá docela dlouho, než se pak s ostatními dětmi srovná, ale to není jen v zeměpise.“ Školy uvítaly i možnost sestavit si vlastní program na základě odborných znalostí, schopností, dovedností a možností jednotlivých učitelů. Uvítaly i možnost obměny a dopracování v situacích, kdy školám chybí potřebné aprobace. Respondent R1, ředitel základní školy k absenci odborníků uvádí: „My dost často obměňujeme školní program, když se nám změní učitelé v té části, kterou si volíme sami. Základ neměníme. Abych byl konkrétní, když nám odešel fyzikář do důchodu, tak samozřejmě tu nastavbu z fyziky už nemáme, protože už na to nemáme odborníka....., ale vzápětí dodává, že příliv nových lidí je také důvodem k obměně ŠVP, „....což může mít vliv na tvorbu ŠVP, že zase máme lidi, který přijdou s něčím tvořivým nebo nějakým nápadem.“

Jedna respondentka R3, ředitelka mateřské školy tvoří výjimku v tom, že ona svůj školní vzdělávací program nemusela tvořit, protože byla spoluautorkou programu Zdravá mateřská škola a svůj školní program měla vytvořený již dávno předtím, než vznikl RVP PV, který po odborné stránce vycházel z programu Zdravá mateřská škola, nyní přejmenovaný na program Škola podporující zdraví. Ona sama k procesu tvorby ŠVP dodává: „My jsme měli svůj vlastní školní vzdělávací program už od roku 2002. Protože tím, že jsme ovlivňovali tu Školu podporující zdraví, celou tu filosofii toho rámcového vzdělávání, tak jsme to tu už realizovali ve školce, ty změny. Jako věkově smíšené skupiny, individuální přístup, nefrontální výuku, ale skupinovou výuku, jednotlivé děti, propojenost činností – propojenost v těch blocích. Takže to všechno jsme měli za sebou, takže jsme ho měli už od roku 2002.“

Vlastní tvorba ŠVP školám zabrala několik let. Byl to dlouhodobý proces, na jehož realizaci se podíleli všichni učitelé. Respondenti uvádějí k procesu tvorby a podílu vyučujících na jeho tvorbě následující:

R1: „No, samozřejmě, ale ten koordinátor ten byl na začátku nejdůležitější. Všechno rozjela, pak odešla na mateřskou, ale všem už bylo jasné, co musí udělat, abychom to

dali dohromady. Na prvním stupni mám taky jednu šikovnou paní učitelku, která jí zastoupila. Každý učitel si ale víceméně dělá svůj předmět nebo to konzultuje s kolegy se stejnou aprobací.“

R2: „Úplně všichni jsme na něm pracovali ten první rok, každá ta třída přišla s nějakým nápadem, ten jsme si vybrali, k tomu ty různé činnosti a cíle a takhle jsme to dělali celý rok a potom vlastně když jsme to vypracovali, tak už byl ten školní program vypracovaný, ale ještě se doplňovalo o evaluaci a nápady, co tím blokem chceme dokázat.“

R3: „Vždycky jsme se sešli na té poradě a já jsem jim říkala, jaké jsou potřeba udělat změny, tak jsme si říkali, jak to uděláme. Dělali jsme i společné dílny, kde jsme si sepsali myšlenkové mapy, co je důležité, co není důležité, jak to tedy uděláme. Snažila jsem se, aby pochopili význam a smysl těch změn, které po nich chci. Vlastně jednou z prvních změn byla proměna těch homogenních skupin ve třídách na heterogenní. My máme věkově smíšené skupiny od roku 1990. Tím to vlastně začalo. Protože, když je věkově smíšená skupina, tak nejde dělat frontální výuka, musí se k tomu jinak přistupovat. Takže jsme dělali takové společné dílny, kde jsme se učili, jak pracovat, diskutovali jsme o tom, hledali jsme v odborné literatuře.“

Záleželo především na tom, jaké kritéria, profilaci, hodnoty a cíle si každá jednotlivá škola určila. Školní vzdělávací programy postupně procházely revizí od České školní inspekce, která měla za úkol posoudit, zda jsou jednotlivé školní programy v souladu s RVP. V případě nedostatků jak formálních, tak obsahových měla škola povinnost uvést svůj ŠVP do souladu s RVP, aby podle tohoto závazného dokumentu mohla pracovat.

10.1 Shrnutí oblasti reformy kurikula

Oslovení respondenti shodně uvedli, že na všech školách proběhla přípravná fáze přípravy na tvorbu vlastního ŠVP. Školy si ujasňovaly profilaci, metody, cíle a směřování, které chtěly promítnout do svého ŠVP. Všem školám, které respondenti řídí, trvala vlastní tvorba ŠVP 1 až 2 roky a na všech školách probíhá inovace ŠVP. Respondenti rovněž uvádějí, že podíl pedagogů na tvorbě ŠVP hraje nezastupitelnou roli. Všichni shodně tvrdí, že prošli školením i samostudiem souvisejícím s tvorbou ŠVP. Všechny školy promítly do svého ŠVP profilaci, která je pro ně typická.

Oblast tvorby kurikula	R1	R2	R3	R4	R5
Přípravná etapa tvorby ŠVP	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Vlastní tvorba ŠVP 1-2 roky	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Inovace ŠVP	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Soulad ŠVP s RVP	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Podíl pedagogů	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Školení k ŠVP	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Samostudium	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Koordinátor / ředitel	Ne	Ano	Ano	Ne	Ne
Koordinátor / ředitel a zástupce	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano
koordinátor / učitel	Ano	Ne	Ne	Ano	Ne
Vlastní ŠVP před r. 2005/2007	Ne	Ne	Ano	Ne	Ano
Profilace školy do ŠVP	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Návrat k centrálním osnovám	Ne s výhradou	Ne	Ne	Ne s výhradou	Ne
Konkurence mezi školami	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano

Tabulka č. 11: Oblasti tvorby kurikula

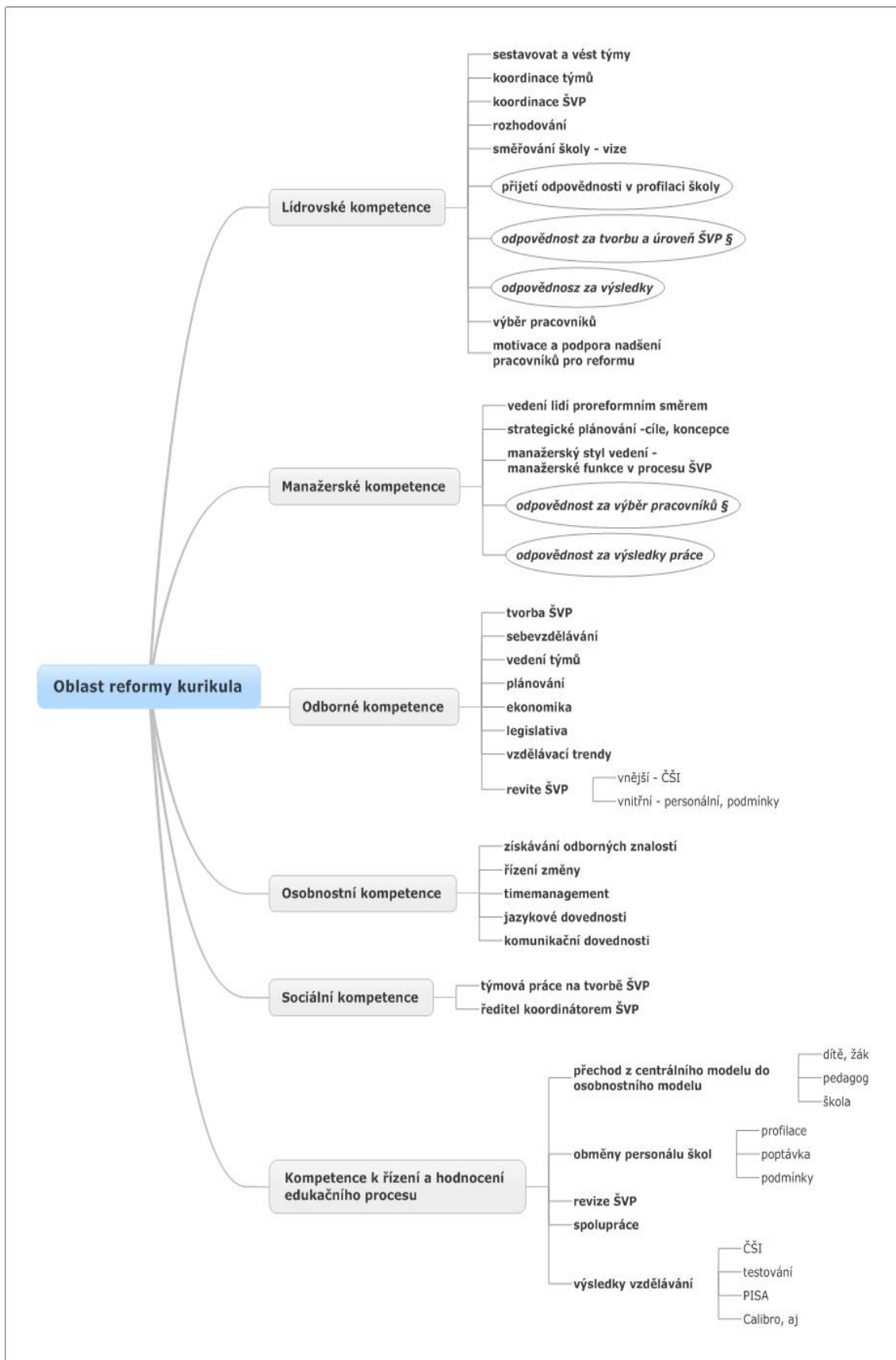
Ve 2 případech z 5 byl koordinátorem ředitel, v 1 případě ředitel spolu se svým zástupcem a ve 2 případech byli koordinátory ŠVP ve školách učitelé. Vlastní ŠVP měly před zavedením jeho povinnosti pouze 2 respondentky z řad ředitelek mateřských škol.

Na otázku, zda by se chtěli respondenti vrátit k původním centrálně plánovaným a obecně závazným osnovám odpověděly shodně všechny respondentky, ředitelky mateřských škol, že NE. Jedna z respondentek R3 vystihuje nové pojetí kurikula a proč nechce návrat k osnovám slovy: „Protože ty osnovy byly svazující. Strašně svazující a omezující. A já si vzpomínám, protože jsem to studovala, že v těch osnovách bylo, že cílem je vychovat všestranně rozvinutého, harmonického člověka. My jsme si z toho dělali legraci, že jako harmoniku vzděláváme a vychováváme. Kdežto teď je to skutečně o té osobnosti toho dítěte a o tom, že každý je jiný. To je na tom, takové i dobrodružné pracovat s tím dítětem. Co z toho bude, co to s ním udělá, jaké má předpoklady. Takže dnes je to o něčem jiném, protože to je naprosto svobodné.“

Ani respondenti z řad ředitelů základních škol, by se k osnovám nevrátili, ale shodně poukazují na problém, který vzniká při přechodu žáka na jinou školu se zcela odlišným ŠVP. Shodují se, že může nastat dysbalance v návaznosti jednotlivých předmětů. Respondent R1, to demonstruje na příkladu výuky jazyků: *„Je pravda, že když přichází děti z jedné školy na druhou, že můžou nastat problémy. Třeba u nás se učí angličtina od 1. třídy a pak od 7. druhý jazyk, v tom se školy liší. Když přijde ze školy, kde se učil třeba španělštinu a u nás má angličtinu, tak není návaznost. V tom vidím problém....., ale myslím, že se to zbytečně medializuje. Jeho kolega R4 uvádí, že tyto rozdíly je potřeba řešit cestou individuálního přístupu ke každému konkrétnímu žákovi: „Musí se jít cestou individualizace.“* Individuální přístup ke každému, dítěti, žáku a studentu, byl hlavní myšlenkou kurikulární reformy v ČR. Konkurenci mezi školami vnímají 3 z 5 oslovených respondentů. Jedna z respondentek vnímá konkurenci zcela kategoricky: *„Určitě, hodně, kdyby nebyla, tak nikam nedojdeme, je v něčem zdravá. Myslím si, že tě to někam táhne, děláme to pro děti, aby se jim tady líbilo, my děti musíme na něco nalákat, musíme se snažit, děti potřebují v dnešní době menší kolektiv a více se jim věnovat individuálně.*

Z pohledu kompetenčního modelu je tato oblast nejrozsáhlejší, co do získávání nových vědomostí a dovedností. Ředitelé se v této oblasti museli stát určovateli vize školy, byli nositeli reformních změn. Tři z pěti respondentů se aktivně podílejí na rozvoji školství v regionální i celorepublikové úrovni.

Respondenti se museli naučit účinně motivovat lidi, aby byli reformně nakloněni. Nově pro ně nastala práce s týmy a partnery. Protože práce v oblasti reformy kurikula byla velmi časově náročná, museli se vedoucí pracovníci naučit efektivně pracovat s časem a některé odpovědnosti nebo kompetence účinně delegovat na své spolupracovníky. Stali se odpovědní za ŠVP a odpovídali za jeho úroveň a soulad s RVP před státními institucemi, které jej hodnotí. Museli se účinně reflektovat svou práci i práci svých týmů.



Myšlenková mapa č. 3 : Oblast reformy kurikula

11. Oblast profesně - osobnostního rozvoje ředitelů školy

Ředitelem školy se nemůže stát každý, kdo by o tuto funkci stál. Uchazeč o místo ředitele školy v ČR musí splnit zákonné podmínky, které určuje především zákon č. 563/2004 Sb. a další požadavky, které jsou potřeba splnit, například: plnou způsobilost k právním úkonům, občanskou a morální bezúhonnost, prokáže znalost školských předpisů a školské problematiky, je zdravotně způsobilý, má odbornou pedagogickou kvalifikaci, získal potřebnou praxi a prokáže potřebné odborné, organizační a řídicí schopnosti. Důležitým faktorem je i výhra v konkurzním řízení a potvrzení zřizovatelem školy. To je však teprve začátek. Takto odborně způsobilý člověk se stane ředitelem školy, ale zároveň se mu otevírá celá řada rolí, které musí ovládat, ať už je to role manažera, správce, lídra, mentora, kouče, kolegy a dalších. V rozhovorech s respondenty jsem se na oblast osobnostního rozvoje a celoživotního vzdělávání zaměřila. Všichni z respondentů před vstupem do funkce neabsolvovali žádnou formu speciálního vzdělávání, které by je na výkon funkce ředitele připravilo. Potřeby, metody a formy se u jednotlivých respondentů liší, přesto lze vystopovat některé shodné rysy. Jedním z hlavních proudů, kudy se osobnostní rozvoj respondentů ubíral, byla oblast ekonomicko-legislativě-právní a další oblastí byl rozvoj komunikačních a manažerských kompetencí. Komplexně svůj osobnostní rozvoj popisuje respondentka R3: *„Já bych to rozdělila na takové dva základní proudy. Jednak mě to velice ovlivnilo a změnilo, co se týká osobnostních charakteristik, schopností, dovedností, způsobů chování, jednání s lidmi, daleko větší toleranci, přemýšlení, co udělám, jestli chvíli počkat, rozmýšlet si věci, naslouchat, respekt k dětem tak k dospělým, i se člověk naučí nebo pochopí, že to co udělá ne vždy je dobře. Takže jsem se naučila ne zdrženlivosti, to není ten správný výraz, ale nereagovat okamžitě, chvíli počkat, nechat některé věci usnout, vychladnout, odeznít. A pak tedy ten druhý byl v oblasti vědomostní, přístupy ke vzdělávání, dovidání se jak je to ve světě, legislativa, oblast ekonomie, psychologie, managementu. To si myslím, že člověk tím, že dělá ředitelku mateřské školy, tak ten rozsah je opravdu velice široký a je to bohaté.“* Přechod škol do právní subjektivity přinutil ředitele na sobě v ekonomické a legislativní oblasti, ale i v oblasti personální, komunikační a rozhodovací. Respondentka R2 svůj přerod z ředitele na manažera popisuje takto: *„Osobnostní rozvoj nastal hlavně teda vstupem do právní subjektivity, tam jako sem musela začít s ekonomickou oblastí, což předtím bylo naprosto neoraný pole, prvním byl rozpočet na rok 2001 to se tam pálily*

od boku nějaký čísla, musel se udělat rozpočet, musela jsem se naučit uzavírat smlouvy, rozumět těm smlouvám, musela jsem umět vystavovat faktury, placení faktur, práce s počítačem se rozvíjela také, dělala jsem výběrové řízení s učitelkami takže ta zodpovědnost, jestli si vyberu dobře To samé bylo to hospodařením s těma mzdovejma prostředkama, abych mohla dát osobní příplatky a jak mě se jevíli a jak pracovali, že jsem je mohla ohodnotit, přístup k zaměstnancům, to se muselo taky rozvíjet. Některý ty podněty od zaměstnanců mě zaskakovaly a musela jsem se naučit jak je vyřešit.“ Šíři rolí a odborných znalostí, kterou musí ředitel obsáhnout, popisuje jedna z respondentek R5: „V žádném zaměstnání nemá ředitel tolik práce jako ve školství, protože když je to ve firmě, tak má svého technika, ekonoma, personalistu, právníka, bezpečáka..... Procházela jsem školení, zaplatili jsme si právníka, myslím si, že si nikdo nedovede představit, kolik zodpovědnosti ředitel má, máme na sobě hozené všechno, ať to jsou například smlouvy, musíš projít technicky a absolvovat desítky školení.“ Respondenti se shodují, že jednoznačně nejdynamičtější oblastí, kde je zapotřebí stále znovu získávat vědomosti je oblast právní, ve které vlivem častých legislativních změn dochází k různé interpretaci nových zákonů, vyhlášek a nařízení a je potřeba před aplikací těchto změn do praxe využít právně zaměřených vzdělávacích akcí nebo konzultace s právníkem.

Oblast jedné z manažerských funkcí, kterou je vedení lidí činila a činí respondentům stále problémy a tuto oblast svého rozvoje komentují takto: R1: „*Nejhorší je jednoznačně práce s lidma, to je nekončící proces, vždycky nastane nějaký problém a já musím zase hledat cestu, jak ho vyřešit.....*“ V řešení problémů, medializaci a dosahování stanovených cílů. Oblast komunikace a stanovení priorit, charakterizuje výrok R2: „*.....a naučit se s těma lidma vůbec mluvit, co od nich očekávám, co bych od nich chtěla, to taky není úplně jednoduchý....*“ Oblast mezilidských vztahů a vztahů na pracovišti vystihla R3: „*Já jsem pochopila, že ředitelka je ředitelka, že je hezké, když má dobré vztahy se zaměstnanci, ale nějaké kamarádčkování není dobré.*“ Rozdíl v komunikaci a řízení pracovníků školy a žáků komentuje výrok R4: „*No určitě jsem zpočátku musel řešit řízení lidí, protože sice jsme byli zvyklí řídit děti, ale řízení dospělých je trochu jiné a to bylo zpočátku složité najít tu cestu komunikace mezi vedením školy a sborem.*“ Důležitost vlastního příkladu v oblasti vedení lidí vystihuje výrok R5: „*No, myslím, že nejdůležitější je práce s kolektivem, protože ty jsi vlastně*

manažer a lídr, měla bys je vést a dávat jim to nadšení a aby viděli, že to k něčemu spěje.“

Specifický přístup k oblasti osobnostního rozvoje měla jedna z respondentek R2, která na otázku - Jakými způsoby se vzdělávala? - odpovídá: *„Pokus a omyl víceméně jsem se všechno učila za pochodu, když jsem cítila, že tohle nebylo dobrý rozhodnutí, tak jsem se tomu příště vyvarovala. Funkční studium jsem mít nemusela, byla jsem ve funkci už před rokem 1993. Učila jsem se spíš z praxí než školením. Samozřejmě jsem se radila s kolegyněmi a také s právníkem..... já jsem si hlavně hledala na internetu, když jsem potřebovala třeba paragraf nebo vytykáací dopis, tak všechno na tom internetu. Ano, já ti to přiznám.“* Důležitost celoživotního vzdělávání, samostudia a profesních setkávání at' už ve formální, či neformální rovině zdůrazňuje respondentka R3: *„Já jsem měla výhodu, že jsem byla v tom autorském týmu, takže my jsme spousty knih kupovali, dostala jsem se k velice zajímavé literatuře. Hodně mě obohacovali lidé, odborníci, kteří chodili s námi diskutovat a chodila jsem i na nějaké přednášky. Chodila jsem na další vzdělávání. Myslím si, že to celoživotní vzdělávání je nesmírně důležité, protože začíná v té mateřské škole.“* A potvrzují jej i další respondenti, stejně jako možnost srovnat podmínky ve školství s jinými zeměmi v Evropě, získat nové zkušenosti z těchto návštěv a porovnat je s podmínkami v ČR. Své zkušenosti z působení v OMEP a dalších profesních sdruženích popisuje R5: *„Já jsem se vždycky zajímala o předškolní výchovu, nestačilo mi to jenom vést, tady byl kongres k výročí Komenského a oni mi dali na starost jednu Němku, pak mě oslovili z OMEPu a tak jsem tam vstoupila a byla jsem tam a potom dělala i předsedkyni. Díky tomu jsem byla v obraze, protože jsem viděla, jak to je například ve školce v Bruselu, kde se děti ve školce nepřezouvaly, neměli žádný dopadový plochy, žádná hygiena tam není, mohla jsem mít to srovnání s náma, jaká je u nás buzerace a proč oni to mít jinde nemusí, zakrytý pískoviště tam vůbec neměli, místo prolézaček měli pneumatiky a tady kvůli tomu že mi něco někde centimetr přechuhuje je hned zápis. A přes ten OMEP jsem se dostala na ministerstvo do výboru a tam jsem dávala připomínky. Třeba k úvazkům ředitelk, ten nověj ministr nám ubral hodinu, což je směšný, OMEP dával připomínky, ale nikoho to nezajímá.... My to připravujeme a nahoře to přejdou nebo je to nezajímá. Nejsem spokojená s tím, že se vše točí kolem ekonomiky a ne kolem toho hlavního, vzdělávání.“* Pro všechny oslovené respondenty je charakteristické, že i přes dlouhou dobu ve funkci, absenci povinnosti získat základní funkční školení ředitelů FS 1, protože všichni byli ve funkci ještě před rokem 1993

a prokázali v meritech zákona, že jsou pro funkci ředitele odborně schopní, všichni na sobě nějakým způsobem po celé období více než 20 ti let pracují a zdokonalují se po profesní i osobnostní stránce.

11.1 Shrnutí oblasti profesně - osobnostního rozvoje

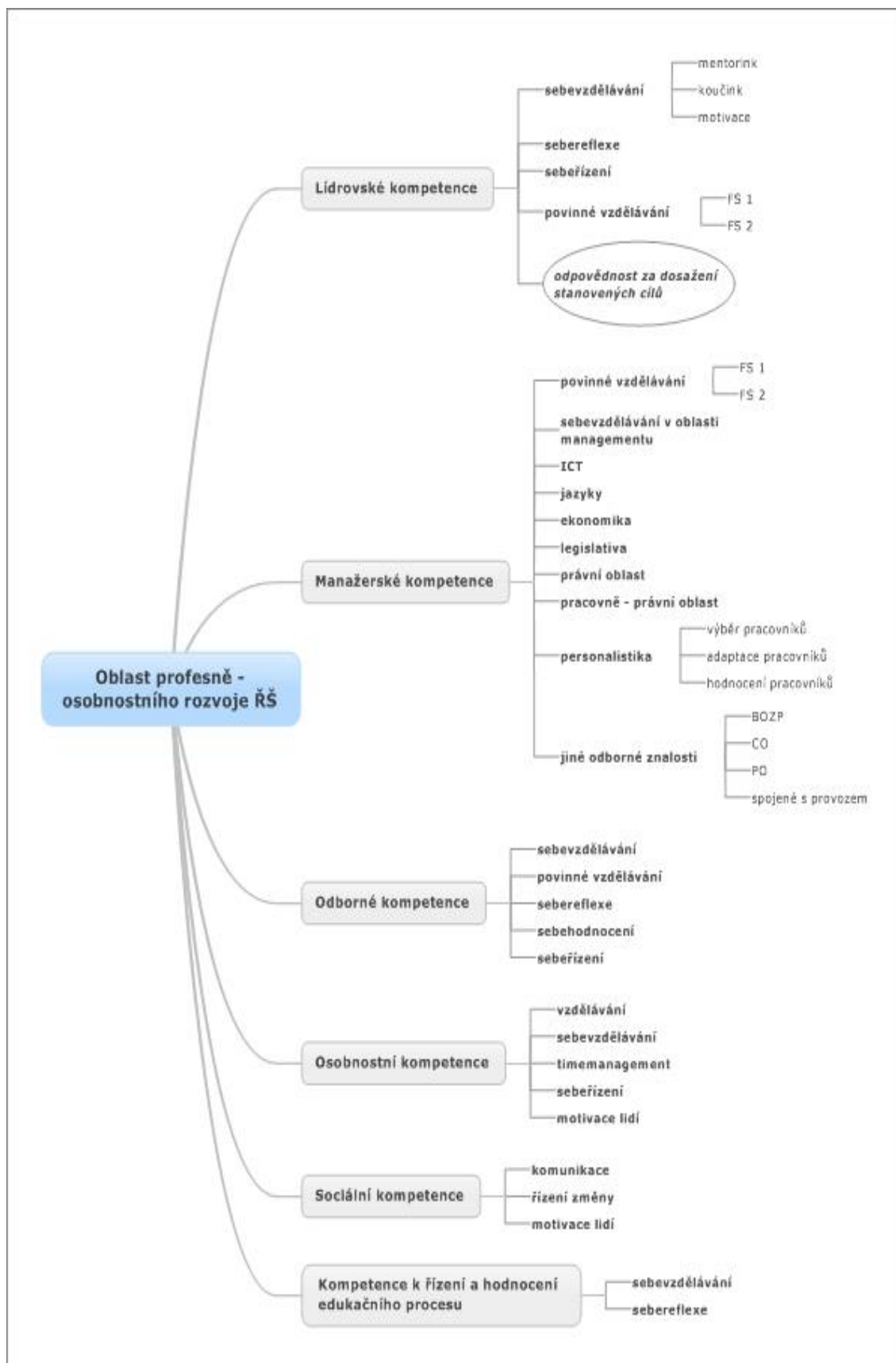
Oslovení respondenti se shodli na tom, že rozvoj dovedností, získávání nových znalostí a zkušeností je pro ředitele, pokud chce svou práci vykonávat dobře, nutností. 100% shoda nastala v nutnosti vzdělávání v oblasti práva, legislativy, ekonomiky a ICT. Samostudium je pro ředitele samozřejmostí, všichni jeho potřebu v interview uvádějí. Čtyři z pěti respondentů absolvovali, funkční studium ředitelů škol FS1 a současně dva z těchto tří i FS2. Jedna respondentka z těchto tří zahájila i studium Školského managementu, ale studium pro velké pracovní nasazení nedokončila. Čtyři z pěti respondentů uvádějí nějakou formu seznámení s manažerskými funkcemi ať už prostřednictvím studia či samostudia. Jedna respondentka má k těmto funkcím ryze intuitivní přístup a po odborné stránce se touto oblastí nezabývá.

Profesní setkávání s ostatními kolegy řediteli na neformální úrovni považuje za důležité a podnětné 100% oslovených respondentů. DVPP absolvuje každý respondent, tato povinnost vychází ze zákona o PP. Jazykové dovednosti rozvíjí 80% oslovených respondentů. Kompetence ředitele školy v této mapované oblasti zaznamenaly největší rozvoj. Ředitelé se museli zdokonalovat ve všech sledovaných kompetencích. Téměř všichni sledovaní respondenti museli projít nějakou formou funkčního studia a zlepšit nebo doplnit si lídrovské a manažerské kompetence. V oblasti manažerských kompetencí byl tento rozsah největší, především v důsledku vstupu škol do právní subjektivity.

Oblast profesně- osobnostního rozvoje	R1	R2	R3	R4	R5
Funkční studium FS 1	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano
Funkční studium FS 2	Ano	Ne	Ne	Ano	Ne
Školský management	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne
Právo, legislativa	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Manažerské funkce	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano
DVPP	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Ekonomika	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
ICT	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Samostudium	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Profesní setkávání / řízené	Ne	Ne	Ano	Ne	Ano
Profesní setkávání / neformální	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Jazykové dovednosti	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano

Tabulka č. 12: Oblasti profesně - osobnostního rozvoje

Ředitelé se museli a dodnes musí vzdělávat v oblasti povinného dalšího vzdělávání, legislativy, ekonomiky, vedení lidí, v právních otázkách, personalistice, ICT, sebeřízení, komunikaci, BOZP, PO, CO, aj. Z pohledu odpovědnosti v této oblasti ředitelé pociťují odpovědnost za dosažení stanovených cílů.



Myšlenková mapa č. 4: Oblast osobnostního rozvoje ŘŠ

12.Oblast kultury školy a spolupráce s rodiči

Pedagogická encyklopedie uvádí, že kultura školy je *sociálně konstruovaný, sdílený a relativně trvalý fenomén, který je produktem prožité historie škol jako specifického sociálního prostředí a díky němuž získávají tyto instituce svou jedinečnost. Vytváří ji jednotliví aktéři školního života (učitelé, žáci, rodiče a další) na základě svých osobních zkušeností a preferencí.*

Kultura školy představuje jejich společné hodnoty, postoje, představy, normy (příp. etický kodex), přesvědčení a názory. Ve vztahu ke každodennímu chodu školy, tak získává normativní funkci. Projevuje se v symbolech, rituálech, zvycích, přiběžích, preferovaném chování, vlastní výchově a vzdělávací práci i ve školním klimatu. Formuje se v průběhu historie školy a je ovlivňována vnějšími faktory, např. představami a požadavky rodičů, lokální politikou, akcenty vzdělávací politiky, které se mají uplatnit nebo jinými často vyššími rovinami kultury.⁵³

Ocitovaný popis charakteristických znaků kultury školy, se projevil i v charakteru otázek, které byly respondentům položeny k této oblasti. Stejně jako procházela změnami společnost, procházely proměnou ovlivněnou stavem a postoji společnosti i školy. Školy se více snaží vtáhnout rodičovskou veřejnost do dění ve škole, tento stav popisuje respondentka R2. *„Po revoluci jsme začali rodiče vtahovat do toho dění ve škole, zavedli adaptace, nemůžu říct, že to úplně vycházelo od rodičů, ale myslím, že do současné doby se ta spolupráce vyvinula, tak, že rodiče chtějí vědět, co se děje, dáváme ty fotky i na nástěnky, co se děje a bude dít a ty rodiče spolupracují, chodí třikrát čtyřikrát do roka na ty dílničky, podílej se na kostýmech, když děláme, nějaký projektový dny jako třeba sluníčkový. Těch rodičů, který by do toho rádi mluvili je hodně málo, ale když my je zapojíme, tak mají větší zájem, někteří si i vyjednají individuální schůzku a chtějí vědět, jak si vede jejich dítě. Postoje rodičů ke škole se změnily“.* Školy pořádají množství akcí pro děti i rodiče, které přispívají ke společnému sdílení hodnot a podílejí se na nich všichni zúčastnění aktéři. R4 popisuje tyto akce na své škole: *„Každé jaro máme výstavu, která se jmenuje Svět očima dětí. Spočívá to v tom, že děti ukáží své výtvarné práce, nejenom výtvarné, ale vše co za ten rok udělají, na to navazuje vystoupení pro rodiče, na kterém se podílejí všechny třídy, je to spojeno*

⁵³ PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.r.o., 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2, str. 287

i s rautem připraveným žáky, každý zaměstnanec i žák se na této akci podílí. Ta je více jak dvacet let stará tato akce a podílí se na ní opravdu každý. Také jsme letos zavedli jarmark.“

V některých školách je podporováno i neformální setkávání zaměstnanců R3 přiblížila sdílení na své škole: *„Chodíme na večeri po vánočním koncertě. A jezdili jsme i na výjezdní zasedání a to bylo možná takových 7 let, co jsme jezdili a potom, co se holky vrátily z mateřské a mají malé děti, tak jsme vlastně teď už 2 roky nebyli. Ale chybí nám to, protože, tady se většinou nesejdeme. To, že si můžeme něco sdílet a sdílet, protože těch příležitostí je málo, než když jsme vyjeli do nějakého pensionu a tam jsme šli na procházku, došli jsme si na nějaký oběd, pak jsme si zazpívali s kytarou, to nás hodně sbližovalo.“*

Rodiče stále více přenášejí odpovědnost za výchovu svých dětí na školu. Jeden z respondentů, ředitel základní školy R1 popisuje dnešní chování některých rodičů takto: *„Mám pocit, že za všechno podle rodičů může škola, tedy my. Že má dítě špatnou známku, když jim řeknu, že se neučí, oponují, že to umí, tak proč má čtyřku. To dřív nebylo. Jistě rodiče si stěžovali, ale jinak. Přenášej veškerou odpovědnost na školu....“* Charakter stížností se podle respondentů také změnil a zvýšil, tuto situaci líčí respondent R4 a zároveň podporuje názor svého kolegy o přenosu odpovědnosti za výchovu dětí z rodiny na školu: *„Rodiče si chodí stěžovat daleko více, asi protože si myslí, že ví, jak to má fungovat a jak to má být, když do školy také chodili. Mnohdy chodí s kritikou, aniž by věděli o podstatě toho dění a ta kritika bývá mnohdy mimo mísu. Jsem o tom přesvědčen, o tom, že rodiče přenášejí odpovědnost na školu, dají je do školy na šest hodin denně a my za ně zodpovídáme, my na ně působíme, oni jsou celý den v práci, ale to že oni na ně působili šest let předtím, než nám je sem dali, o tom nikdo slyšet nechce.“* Někteří z respondentů řeší předcházení stížností otevřenou komunikací, rodiče informují prostřednictvím nástěnek, elektronické pošty, elektronických žákovských knížek nebo webových stránek. Nejlépe vystihla změnu v chování rodičů vůči škole respondentka R5: *„....rodiče například v tom 89 žili pro tu školku, zeptali se, co chcete, kde chcete pomoci, byli schopni v neděli sem jít malovat a chtěli pomáhat a pomáhali. Dneska jich je pár, co by se mohli uvolnit, je to spíš takový to my platíme školné, tak co bychom pomáhali, všechno je to zaplacené, v tomhle se to docela změnilo...“*

Důležitou roli v kultuře školy hrají i rituály, společné sdílení a akce, které škola pořádá. Všichni oslovení respondenti pořádají akce pro děti, žáky nebo rodiče. Jeden z respondentů R1 by rád směřoval svou velkou sídlištní školu k tomu, aby se stala celotýdenním centrem setkávání. Svou vizi popisuje takto: *„Celý tenhle ohromný areál, škola, hřiště s umělým povrchem, dopravní hřiště, by měly být takovým centrem téhle oblasti. Škola vlastně funguje celý týden, odpoledne i o víkendech.“* V některých odpovědích lze vystopovat změnu klimatu mezi zaměstnanci školy, někteří respondenti uvádějí, že lidé měli k sobě dříve blíže, že tzv. *„táhli za jeden provaz“*. Velice výstižně změnu v klimatu mezi zaměstnanci popisuje R2: *„A sbor? Ideální to není nikdy, vypadá to, že je to bezva, ale k uchu se donese, že to není tak bezva. Nedokážu to úplně zodpovědět, jestli lepší nebo horší, to záleží na konstelacích. A i ty vztahy mezi všemi, neustále se potýkám s tím, že tam jsou skupinky, tak se snažím, abychom vystupovali, jako ne to je moje třída, ale to je naše třída, naše školka.“*

Všichni oslovení respondenti mají na své škole organizaci založenou a řízenou rodiči. Většina z nich se shodla na tom, že aktivita a podněty ve spolupráci s touto organizací rodičů vychází ze strany školy nikoli obráceně. Ředitelé základních škol mají ze zákona povinnost zřídit Radu školy. Jejich názory na tento orgán školy se diametrálně liší. R1 je v názoru na tento orgán velmi kategorický: *„Je to úplně zbytečný.“*, zněla jeho odpověď, a dále komentoval, že alespoň na jeho škole je to pouze formální záležitost. Jeho kolega má s Radou své školy jiné zkušenosti: *„Co se týká Rady školy u nás, s tou sem nikdy problém neměl, s těmi lidmi co ji tvoří, se mi vždycky spolupracovalo dobře, když to byli lidé, co se nám snažili pomáhat v tom našem snažení, setkal jsem se s pozitivním ohlasem, co tady děláme, na rovinu si říkáme na schůzi, co se nám líbí a co je špatně a jestli jsme schopni to změnit. Ta tříčlenná rada funguje dobře. Přiznám se, že sem po nich nic velkého nepotřeboval. Školu má řídit ředitel a rozhodovat má také ředitel.“* Otevřená komunikace, vstřícnost, konstruktivní, vstřícný přístup a společné sdílení je základem v budování kultury školy, pozitivního klimatu ve školách a dobré spolupráce s rodiči a partnery školy.

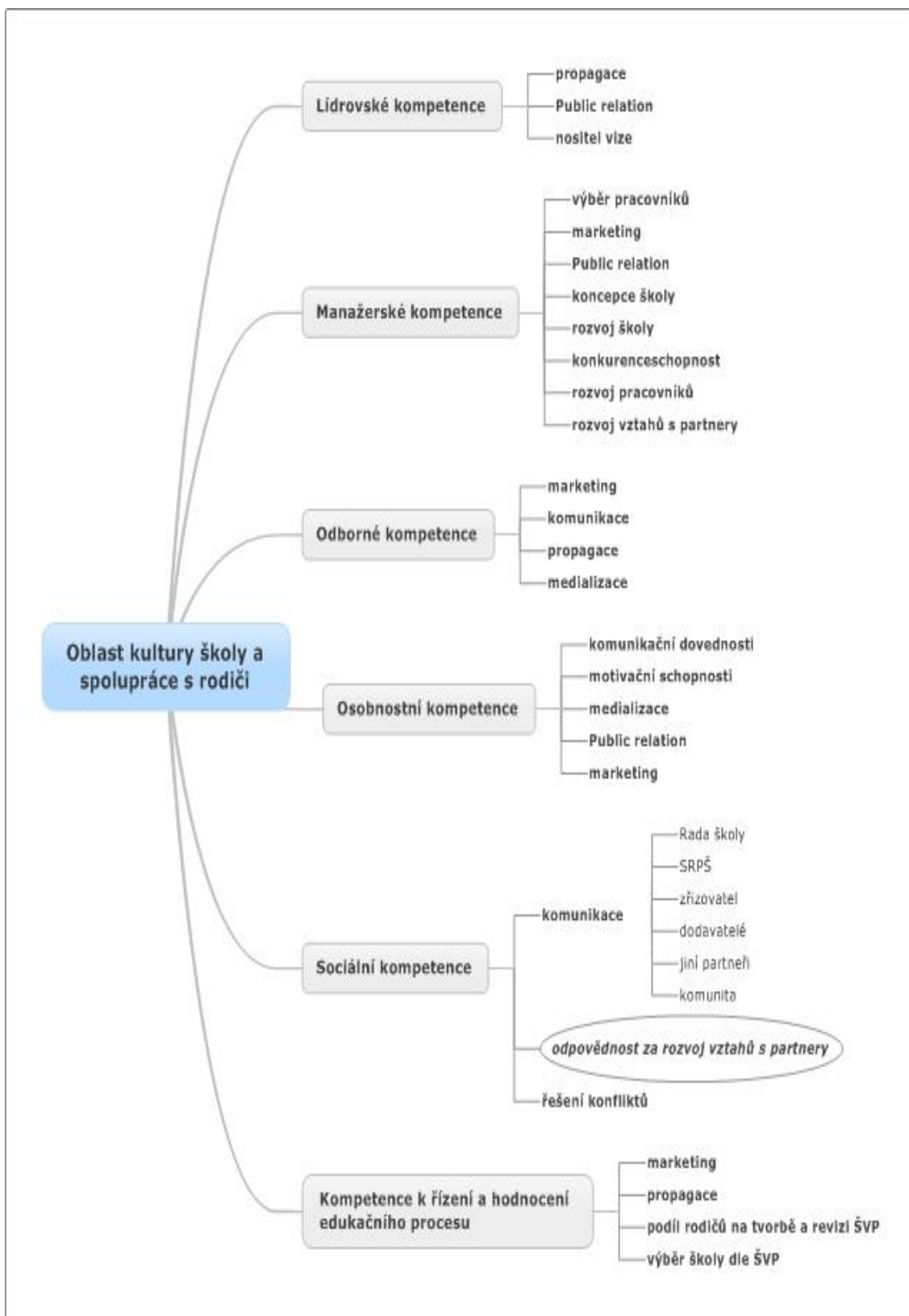
12.1 Shrnutí oblasti kultury školy a spolupráce s rodiči

Všichni oslovení respondenti se shodují na tom, že přístup rodičů ke škole se za uplynulých 20 let změnil. Rodiče ve větší míře přenášejí na školu odpovědnost za výchovu svých dětí než v době minulé. Všichni respondenti mají na své škole nějakou formu rodičovské organizace. Aktivita a spolupráce s těmito rodičovskými organizacemi vychází více z podnětů, které přináší škola než od samotných rodičů. Všichni oslovení respondenti se shodují v nutnosti pořádat společné akce pro rodiče a děti organizované školou a tím přispívat k přenosu a sdílení společných hodnot. Většina škol má svou vizi, kterou veřejně prezentuje na webových stránkách nebo v ŠVP. Důraz je u všech respondentů kladen na prezentaci školy a její práci. Všechny školy, které respondenti řídí, pořádají nějakou formální, či neformální akci pro své zaměstnance. Zástupci základního školství se rozcházejí v názoru na Radu školy. Objem stížností, které jsou nuceni ředitelé řešit se nijak nezvýšil, ale jejich charakter má jiný ráz, než tomu bylo v dobách uplynulých.

Oblast kultury školy a spolupráce s rodiči	R1	R2	R3	R4	R5
Forma rodičovské organizace	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Rada školy	Ano	Ne	Ne	Ano	Ne
Akce pro rodiče	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Společné oslavy	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Workshopy	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano
Jarmarky	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano
Výstavy	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano
Vize	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano
Prezentace školy	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Akce pro zaměstnance	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano

Tabulka č. 13: Oblast kultury školy a spolupráce s rodiči

Z pohledu kompetencí se museli ředitelé učit a zdokonalovat v propagaci své práce a práce školy, koncepčního řízení, medializace, Public relation, marketingu, komunikaci. Museli a musejí zvládat a efektivně řešit vzniklé konflikty a účinně jim předcházet. Odpovědnost pociťují v oblasti rozvoje vztahů s partnery školy.



Myšlenková mapa č. 5: Oblast kultury školy a spolupráce s rodiči

13. Oblast morálních dilemat

Dilema je nutná obtížná volba mezi dvěma vzájemně se vylučujícími možnostmi.

Morální dilema je obtížné rozhodování v situaci, jejíž základ tvoří konflikt mezi různými morálními požadavky.⁵⁴

Rozhodování je pro ředitele školy jednou ze základních aktivit v jeho činnosti. Rozhodovací proces se promítá do všech manažerských činností. Z pohledu managementu se jedná o sekvenční funkci, která se promítá do všech oblastí řízení a vedení školy. Respondentů jsem se dotazovala na některé jevy a události, které provázely vývoj školství v uplynulých letech (politika, stížnosti, zavedení funkčního období ředitelů, personální otázky, přístup k dětem a žákům, aj.). Vliv politiky na respondenty v období před rokem 89 popisuje R2: *„Před revolucí jednoznačně, třeba když bylo období Vánoc a nebyl žádný Ježíšek, to mi vadilo. Museli jsme chodit na různé schůze a tam byly ty básničky angažované, neměla jsem nikdy ráda, tyhle politický akce. Pak ten tlak, abych vstoupila do strany, to mi vadilo hodně. Jsem ráda, že je to pryč.“* Některí respondenti považují za nejtěžší sdělit nepříjemné věci taktně, ale přesto oprávněně, R3 uvádí: *„.....tak, když mluvíš o těch dilematech, tak já mám největší dilema, jak to udělat, jak to tomu člověku říci, co mu říci. Protože každý je jiný, jak volit ta slova, protože zase bych ho nerada ponižovala, ublížila mu a chtěla bych, aby pochopil, že tedy je to důležité pro mě, pro školku a že pro něj je to na druhé straně nový začátek nebo nová možnost. Vzít to z téhle stránky. Takže vždy hledání toho, jak to udělat, jak to říci.“* Citlivé bývají otázky v oblasti rozhodování ve věcech dětí nebo žáků. Respondent R1 řešil v době rozhovorů choulostivou kauzu ohledně nevhodného chování žáka a neoprávněným požadavkům jeho zákonného zástupce. Kauzu popisuje takto: *„Dva měsíce stížností. K ombudsmanovi, na inspekci, na magistrát..... Výsledky ještě nemám. V podstatě jsme to s výchovným poradcem řešil neustále, ve volnu, o víkend, pořád. Nikdo nevěděl, co bude zítra. Je to choulostivá věc, nemůžu o ní mluvit. Místo abych odpočíval, řeším pořád jedno dítě, který sem evidentně nepatří. Tyká se to školy, celého druhého stupně, byla tu jedna inspekce, druhá třetí, škole ani kantorům to nepřidá. Věc je choulostivá, tak o ní nemůžeš ani otevřeně mluvit, vysvětlit. To mě trápí, když kvůli jedinci trpí půlka školy.... Pak ještě pomluvy, těm se špatně čelí. Ale musím přiznat, že jsou věci, který jsem udělal špatně. Rozhodnutí dlouho zvažuju, to*

⁵⁴ *Akademický slovník cizích slov.* Academia, 2014; dotisky 1997,978-80-200-1414-3, str. 176 a str. 535

si myslím mnohdy беру i domů...“ Rozhodování v oblasti personální bývá rovněž citlivou oblastí. Pro ředitele bývá těžké zhodnotit situaci a rozhodnout vždy ku prospěchu školy. Mnohdy pracuje s lidmi, které zná dlouhé roky, ví o jejich silných i slabých stránkách, ale musí rozhodnout, tak aby nepoškodil dobré jméno školy a zároveň nepoškodil dotčeného pracovníka, kterého se jeho rozhodnutí dotýká. Porušování pracovní kázně řešila R2 a popisuje ji takto: „...měla jsem opilou kuchařku a učitelku, která se nechová správně k dětem,....já jsem se to nesnažila omlouvat, je fakt, že když jsem ji propouštěla, to jsem to jako člověk, těžce morálně nesla, protože ona musela odejít z bytu a byla sama na děti, ale za tu cenu že nám to vezme pověst a ubližuje dětem, tak to jsem naštěstí neřešila a netrápila jsem se s tím nějak dlouho. Dokonce jsem si dělala starosti, jestli když já ji teď propustím, jestli si něco neudělá.“ Jedna kolegyně R3 byla velice otevřená a odhalila se i v osobní rovině. Popsala, co pro ni bylo nejtěžší v lidské rovině, co vnímá jednoznačně jako své osobní morální dilema, přestože je pedagogickou autoritou, úspěšnou a dlouholetou ředitelkou mateřské školy: „Pro mě bylo nejtěžší skloubit profesní život s rodinným životem. To bych řekla, že tam mám slabiny, že se to všechno nepovedlo, protože holkám, mým dcerám, já mám dvě dcery Kristýnu a Terezu, jsou od sebe 18 měsíců a té starší bylo tuším 12 a Tereze bylo kolem 11, když došlo k té revoluci a vůbec, když jsem šla do té funkce. A potom, když jsem šla do té právní subjektivity, tak že jsem měla být někdy více doma nebo když jsme psali tu knihu, tak tam byla velká podpora manžela, že o víkendu byl s těmi holkami, že se o ně staral. To si myslím, že kdybych měla možnost to vrátit, tak bych daleko více té energie věnovala rodině.“

Zavedení funkčního období ředitelů vnímali všichni oslovení respondenti obdobně a komentují ho těmito slovy:

R1: *„Zřizovatel přece nejlíp ví, jakýho má ve škole ředitele a prostředky na to ho odvolat, když svojí práci nedělá dobře taky. Je to demotivující.“* Trochu jinak situaci hodnotila respondentka R2, která je již několik let v důchodu a souběžně vykonává vedoucí funkci: *„Kdyby mi bylo 40, tak by mi funkční období vadilo hodně, jo protože si říkám ty tady něco buduješ, za těch šest let toho zase tolik nevybuduješ a co mi vadilo nejvíc, máš i pracovní poměr na dobu určitou.“* Za určitou míru ponížení a nedůvěry a politické zvůle, které přineslo do oblasti školství zavedení funkčního období považovala respondentka R3: *„Já jsem to vnímala spíše jako ponížení, jako nedůvěru ze strany těch státních institucí a jako nepochopení toho, co to ředitelování vůbec obnáší,*

protože mám vyzkoušené, že když dělám něco nového, jako třeba ty věkově smíšené skupiny nebo když jsme zaváděli angličtinu, rozšiřující aktivity nebo Thai Chi pro děti, tak to vždy trvá, než se to člověk naučí, pokračuje to dál, přijde ten nový, předělá. A vždy to trvá 3 roky. A když tedy oni řekli, že funkční období 6 let, tak jsem říkala, to ten ředitel nastoupí, 3 roky se učí to dělat, pak to tedy rozvíjí, má nějakou vizi, která se mu tvoří během těch 3 let, pak to začne realizovat a najednou uprostřed práce jako, že co? Jakože nedůvěra, my vás tady budeme prověřovat a jestli chcete, nechcete? Mě to přišlo ponižující. Vzdělaný ředitel, který ví, co chce, ne že je pořád ohrožovaný, že za 6 let půjde do konkurzu, že ho neustále zřizovatel ohrožuje, že není podle jeho představ. Když si vezmu situaci, kdy vím od kolegyň z asociace, že na malé vesnici se dostane k starostování člověk, který vzdělávání vůbec nerozumí, mateřským školám nerozumí a teď si myslí, že je to brnkačka. Dosadí si tam někoho známého a zkušenou, schopnou ředitelku odstavi.“ Realistický pohled na zavedení funkčního období má respondent R4, přesto ho považuje za dehonestující: „Bral jsem to jako realitu, byla to realita, člověk to nemůže brát jiným způsobem. Určitě to byla degradace naší práce, my na něčem začneme pracovat a oni tu práci v půlce přeruší. Já si myslím, že bych to funkční období vůbec nedával, mělo by to být na dobu neurčitou. Právomoc na to nás odvolat mají, tak by to mohli kdykoli udělat. Já si myslím, že zřizovatel musí mít zaměstnance, kteří vědí, jak to v té škole vypadá, městská část musí mít pracovníka, který by měl vědět, jak to funguje, co ten ředitel dělá a stanovit nějaká pravidla.“ Na nekoncepční kroky ve školství upozorňuje i respondentka R5 a k zavedení funkčního období ředitelů dodává: „Myslím si, že to není úplně ta nejlepší věc, co může být, ale zase kdyby ta ředitelka usnula na vavřínech a nadřizení viděli, že se nikam neposunuje, tak ji můžou odvolat, ale odvolat by ji mohli i bez funkčního období. Vadí mi, že s příchodem každého nového ministra se něco mění, od toho tu máme zřizovatele, aby věděl, co se kde děje. Je to demotivační. Představ si, že budeš mít nějakou vizi a budeš budovat v etapách například nové hřiště, chceš něčeho dosáhnout a ty máš na to šest let, doděláš ho a pak odejdeš a přenecháš to někomu jinému. Je to práce s lidma. Pracuješ i na sobě. Já nemám jenom plusy, ale i mínusy, vím, co jsem udělala špatně a snažím se z toho poučit. Mám radost, že po těch letech práce za mnou přijdou a řeknou, že jsme nadčasová školka a jsou tu rádi.“ Její odpověď přesně vystihuje práci ředitele, která není striktně omezená časem. Je to práce nadčasová, kde se výsledky dostavují postupně. Škola je živý organizmus, který pracuje na tom, aby se stále pozitivně vyvíjel a byl přínosem pro celou společnost.

13.1 Shrnutí oblasti morálních dilemat ředitelů škol

Tato oblast se velmi špatně hodnotí, protože každý člověk má jiné vnímání a jeho morální hodnoty se mohou pohybovat v jiné rovině. To, co je pro jednoho nemožné udělat, protože je to za hranicí jeho morálního vnímání, může být pro druhého zcela samozřejmá věc, která mu po morální stránce nepůsobí žádnou újmu.

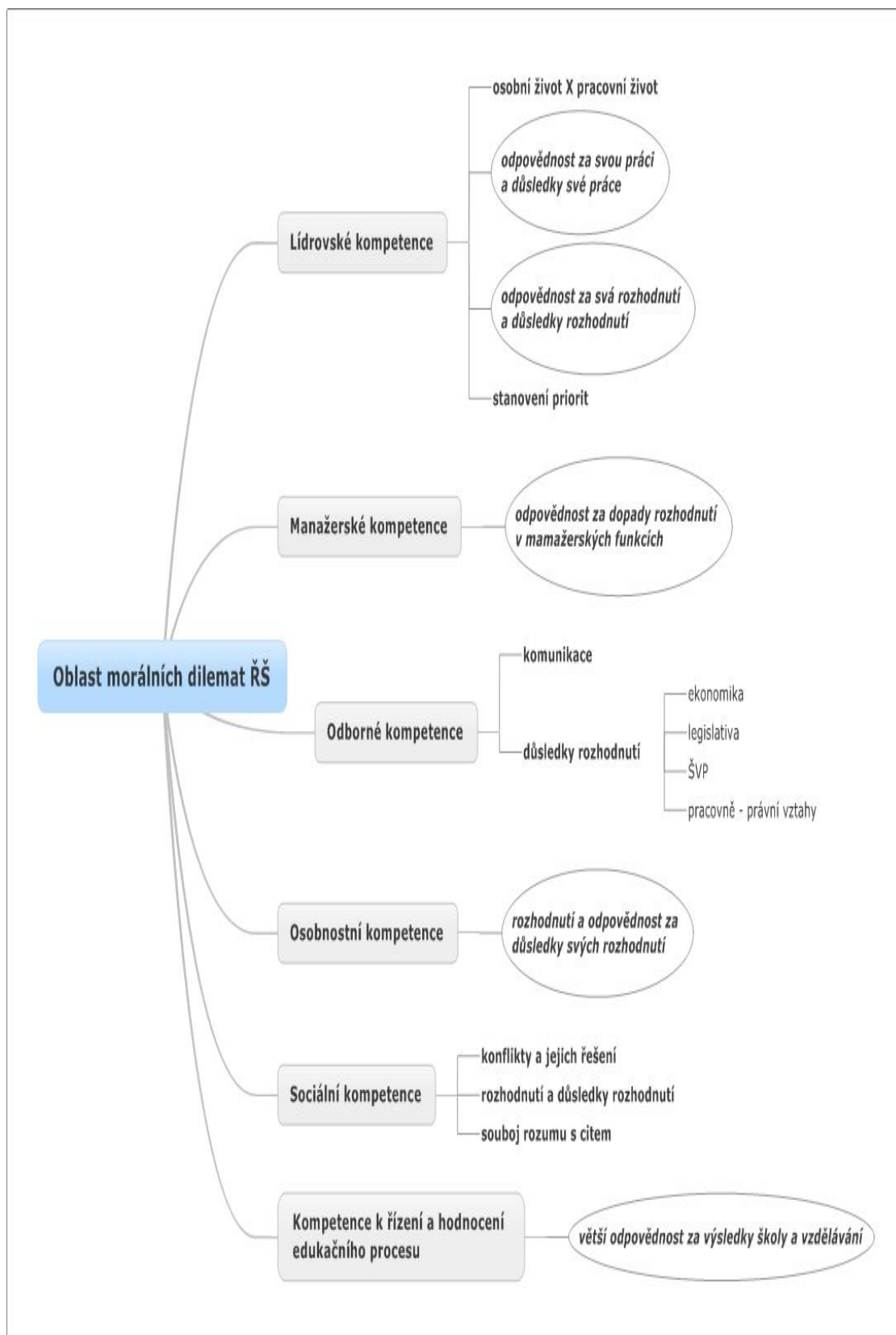
Tuto oblast jsem do své diplomové práce zařadila především proto, že respondenty osobně znám, mám s nimi dobré kolegiální i osobní vztahy a domnívala jsem se, pokud budou mít odvahu odhalit své nitro a pochybnosti, které jim působilo rozhodování v některých citlivých věcech týkajících se chodu jimi řízených škol nebo jejich osobních pochyb, učiní tak. Myslím si, že nemám právo jakkoliv posuzovat jejich morální hodnoty a rozhodování, pouze konstatovat zjištěné skutečnosti. Z rozhovorů vyplynulo, že morální dilema v osobní rovině řešila jedna respondentka. Dilema v oblasti personálních otázek řeší 3 z 5 dotázaných. Politická situace působila nebo působí problémy 2 z 5 dotázaných. Morální dilema spojené s krizí v oblasti vztahu se žáky nebo týkající se žáků řešili 2 respondenti. Zavedení funkčního období ředitelů a s tím spojenou morální krizí, která ovlivnila jimi vykonávanou funkci vnímali 4 respondenti.

Oblast morálních dilemat	R1	R2	R3	R4	R5
Osobní související s pozicí	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne
Personální	Ne	Ano	Ano	Ano částečně	Ne
Týkající se politické situace	Ano	Ano	Ano	Ne	Ne
Řešení krizových situací spojených se žáky	Ano	Ano	Ne	Ne	Ano
Funkční období ředitelů	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano

Tabulka č. 14: Oblast morálních dilemat

Kompetenční model se v této oblasti promítá především v lídrovských, odborných a sociálních kompetencích. V této oblasti pociťují respondenti největší míru odpovědnosti, která nevychází z odpovědnosti spojené s právními normami, ale

z odpovědnosti osobní a morální. Je to odpovědnost za svou práci a její důsledky, odpovědnost za svá rozhodnutí a důsledky svých rozhodnutí a v neposlední řadě i za výsledky práce školy a vzdělávání, které škola poskytuje, přestože tato odpovědnost není nikde definována.



Myšlenková mapa č. 6: Oblast morálních dilemat ŘŠ

14. Závěr

Tato diplomová práce si kladla za cíl zmapovat a porovnat pohled vedoucích pracovníků ve školství na současný a minulý stav odvětvového řízení v České republice, především z pohledu kompetencí a odpovědností. Práce je zaměřena na hlavní identifikované a určující momenty a jejich vliv na prostředí českého školství a ředitele škol.

Autorka práce na tuto problematiku nahlédla skrze šest oblastí, osobní a autentické výpovědi pěti respondentů, kteří se ve vedoucí funkci na pozici ředitele nebo ředitelky pohybují více než dvacet let a právní dokumenty vymezující oblast školství.

Zkoumané oblasti:

- **Oblast osobní charakteristiky ředitelů škol**
- **Oblast reformy školství**
- **Oblast kurikulární reformy**
- **Oblast profesně - osobnostního rozvoje ředitelů škol**
- **Oblast kultury školy a spolupráce s rodiči**
- **Oblast morálních dilemat**

Oblasti byly dále zmapovány z pohledu určujících událostí, kompetenčního modelu⁵⁵ a odpovědností, které byly nebo jsou definovány platnou legislativou a odpovědností vyplývajících z osobnostních nebo morálních vlastností respondentů.

Autorka diplomové práce zpracovala v programu MindManager na závěr každé mapované oblasti myšlenkovou mapu kompetencí, odpovědností a činností. Určila charakteristické činnosti a odpovědnosti, které konkrétně každou mapovanou oblast charakterizují, určují a provázejí. Myšlenkové mapy by měly pomoci k vizualizaci a přehlednosti jednotlivých mapovaných oblastí.

⁵⁵ LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J.: *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwers ČR, a. s., 2012. ISBN 978-80-7357-899-2, str. 62

Určující momenty:

Hlavními a určujícími momenty, které oblast školství ovlivnily, byl přechod od totalitní k demokratické společnosti, reformní změny spojené s decentralizací školství, změny právních předpisů, legislativy a financování školství.

Další významnou změnou, které školy dostaly, byla možnost vstupu do právní subjektivity. Ředitelé si mohli svobodně vybírat do svých kolektivů takové pracovníky, kteří budou pro školy přínosem v jejich nové a náročné cestě. Mohli poprvé svobodně spolu se svými pracovníky volit cestu a profilaci, kterou škola půjde a svobodně si rozhodovat o rozvoji, ekonomice a financování svých škol. Tato cesta byla pro ředitele náročná, odpovědná, ale osvobozující. Tyto reformní změny ve školství měly významný vliv na osobní a profesní rozvoj ředitelů. Ředitelé přestali být pouhými vykonavateli, ale stali se z nich manažeři a lídři, odborníci na personalistiku, legislativu a další oblasti, které úzce s chodem a provozem škol souvisí.

Kurikulární reforma byla dalším určujícím momentem, který ovlivnil oblast školství. Reforma přinesla do oblasti školství nový systém dvouúrovňového kurikula. Kurikula národního, které určují Rámcové vzdělávací programy a kurikula školního (ŠVP), které si školy tvoří samy. Pro ředitele a jejich týmy tato práce přinesla zcela jiný rozměr. Museli se naučit společně pracovat, vytvářet týmy a za svou práci nést odpovědnost, jak před žáky a veřejností, tak před kontrolními orgány.

Odpovědi na výzkumné otázky:

1. Změnila se práce ředitelů škol z pohledu jejich kompetencí?

Výzkumný projekt zaměřený na práci ředitelů škol z pohledu jejich kompetencí jednoznačně prokázal, že kompetence se v průběhu mapovaného období změnily a rozšířily. Zatímco na začátku mapovaného období řediteli školy stačily velice omezené odborné kompetence, především znalost svého oboru, pedagogiky, znalost školního prostředí, chuť nést odpovědnost nejen za sebe, ale i za školu a chuť věci měnit, v průběhu mapovaného období se musel ředitel ve všech kompetencích intenzivně rozvíjet. Největší rozvoj nastal v rozvoji manažerských a odborných kompetencích. Tato změna vychází z potřeby vyrovnat se s velkou náročností a odborností práce, která je po řediteli v právním subjektu požadována. Můžeme zaznamenat rozvoj v ICT, legislativě, ekonomice, personalistice, marketingu,

strategickém plánování, jazykových dovednostech nebo propagaci. Z výzkumného šetření rovněž vyplývá, že i přes velkou odbornou i časovou náročnost se ředitelé v těchto kompetencích rádi a soustavně vzdělávají z důvodu jednoznačného efektivního přínosu pro školu, ale i jejich vlastní řídicí práci.

Velký rozvoj je zaznamenán i na poli sociálních kompetencí. Ředitelé se museli zdokonalovat v oblasti komunikace, motivace, empatie, sebereflexe, sebeřízení. Lídrovské kompetence se staly nedílnou součástí práce ředitele školy. Ředitel je nositelem vize, určuje směr, kterým se škola vydá, motivuje, je svým spolupracovníkům a kolegům mentorem a koučem.

Kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu se v průběhu let změnily a zvýšily. Na počátku mapovaného období měli ředitelé jasně dané centrálně řízené učební plány a osnovy. V průběhu let se stali zodpovědní za podobu a soulad školního vzdělávacího programu se zákonem a rámcovým programem.

Z výše popsaného zcela jasně vyplývá, že kompetence ředitelů škol se v průběhu mapovaného období měnily, rozšiřovaly a ovlivňovaly práci ředitele školy. Zatímco na počátku byl ředitel odborníkem na výchovu a vzdělávání. Na konci mapovaného období je i odborníkem v oblasti managementu, leadershipu, ekonomiky, práva a dalších oblastí bezprostředně spojených s chodem a provozem školy.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku:

2. Změnila se práce ředitelů škol z pohledu jejich odpovědností?

Podíváme-li se na ředitele a jeho odpovědnost v průběhu více než dvaceti let je zcela jednoznačné, že jejich odpovědnost za školu, práci, za výchovu a vzdělávání se v průběhu let měnila a zvyšovala především v důsledku decentralizace a přechodu škol do právní subjektivity. Ředitel vždy v průběhu let odpovídal za pedagogickou, odbornou úroveň školy. V průběhu let se měnila jeho odpovědnost za plnění a výběr osnov, plánů, učebnic a učebních textů.

Po přechodu školy do právní subjektivity se stává ředitel statutárním orgánem organizace a jeho odpovědnost je vymezena Zřizovací listinou. Nově odpovídá za svou práci a činnost organizace svému zřizovateli a radě obce nebo města, který školu

zřizuje. Jeho právní odpovědnost je značná, protože ve všech právních vztazích jedná jménem organizace. Odpovědnost ředitele se rozšiřuje i v oblasti ekonomické. Je odpovědný za hospodaření organizace, kterou řídí svému zřizovateli a odpovídá zároveň i státním orgánům, za hospodaření s poskytnutými prostředky ze státního rozpočtu. Je odpovědný, aby v jím řízené organizaci byl funkční vnitřní kontrolní systém a hospodaření organizace bylo hospodárné, účelné a efektivní.

Odpovědnost ředitele školy se víceméně nezměnila v oblasti pracovně právní. Po celou dobu byl ředitel odpovědný za škodu, kterou by jako zaměstnanec způsobil svému zaměstnavateli.

Z výše popsaného zcela jednoznačně vyplývá, že odpovědnosti ředitele školy se v průběhu mapovaného období měnily a rozšiřovaly v důsledku společenských, legislativních a koncepčních změn, které ovlivnily české školství v průběhu mapovaného období.

Mapování uplynulého období vývoje českého školství prostřednictvím rozhovorů s řediteli škol z Prahy 8 bylo pro mě více než přínosné, zejména z důvodu, že jsem mohla zaznamenat jedinečné odpovědi respondentů. Zaznamenat jejich názory, postřehy, pocity, obavy, ale i osobní a často i niterná sdělení. Bylo zajímavé sledovat, jak se ředitelé a ředitelky ve svých vzpomínkách stávali z nadšenců, kteří mají chuť a elán měnit věci ve školství v odborníky na školní prostředí, ale také konstruktivními kritiky, kterým i po tak dlouhé cestě, kterou ve vedoucí funkci prošli, nechybí nadšení stále na sobě pracovat, zdokonalovat se profesně i osobnostně, měnit k lepšímu školní prostředí.

Jsem si vědoma toho, že mnou provedený výzkumný projekt obsáhl pouze malou část ředitelů škol, ale mohl by být podnětem pro rozsáhlejší výzkum v řadách ředitelů a ředitelek škol s dlouholetou zkušeností v řídicí práci ve školství napříč Českou republikou.

Seznam zdrojů:

Akademický slovník cizích slov. Academia, 1995; dotisky 1997, ISBN 80-200-0607-9

BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. aj. *Úvod do teorie a praxe školského managementu* Praha, UK 1995. ISBN 80-7184-010-6.

BEČVÁŘOVÁ, Z., *Současná mateřská škola a její řízení*, Portál, 2003. ISBN, 8071785377, 9788071785378.

ČAKRT, Michal. *Typologie osobnosti pro manažery: manažerské styly, rozhodování, komunikace, konflikty, týmová práce, time management a změny.* 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-201-7.

ČERYCH, L.: Závěrečná zpráva ze symposia Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky, Ústav pro informace ve vzdělání, Praha, 1996, ISBN 80-211-0219-5

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence.* Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDRICHOVÁ, J.: *Srovnání jednotlivých aspektů reformy školství ve středoevropských zemích*, Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky, Praha, Ústav pro informace ve vzdělání, 142s, 1996, ISBN 80-211-0219-5

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, s.r.o., 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2

KALOUS, J. at. *Příprava řídicích pracovníků ve školství.* Brno: Masarykova univerzita, 1997. 152s. ISBN 80-210-1679-5.

Kolektiv: *Správní právo, zvláštní část*, MU Brno, 1996, ISBN 80-210-1346-X

OWEN, Jo. *Jak se stát úspěšným lídrem: leadership v praxi.* 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 226 s. ISBN 80-247-1726-3

Kolektiv: *Správní právo, zvláštní část*, MU Brno, 1996, ISBN 80-210-1346-X

POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, Milan, L. Hloušková, P. Novotný, J. Zounek (eds.): *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3746-6

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. s. 322. ISBN 80-7178-772-8

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

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, kolektiv, Praha: Academia 1999, ISBN: 978-80-200-1080-3

MARZANO, Robert J, Timothy WATERS a Brian A MCNULTY. *School leadership that works: from research to results*. Aurora, Col.: Mid-continent Research for Education and Learning: Association for Supervision and Curriculum Development, c2005, vi, 194 p. ISBN 14-166-0227-5

MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: UIV – Tauris, 2001. s. 90. ISBN 80-211-0372-8

STREKOVÁ, Y., MALÝ, I. a kolektiv: *Veřejná ekonomie pro školu a praxi*, vydání první, Praha, Computer Press, 1998, ISBN 80-7226-112-6

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

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. s. 190. ISBN 80-210-0846-6

WALTEROVÁ, Eliška. *Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti*. In FRANIOK, Petr, KNOTOVÁ, Dana (eds.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, ISBN 978-80-210-4752

WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti, 1. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2

Zdroje z periodik:

Švancar, R., Husník, P.: *Bludiště školské právnické osoby*. Učitelství (online), 2

Zdroj VÚP

Zdroje z legislativy:

Nářízení vlády č. 75/2005 Sb.

Sbírka zákonů č. 317/2008 – Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb.

Zákon č. 29/1984 Sb.

Zákon č. 65/1965 Sb., zákoník práce

Zákon č. 77/1978 Sb., o státní správě

Zákon č. 132/2000 Sb.

Zákon č. 284/2002 Sb.

Internetové zdroje:

HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence – nová výzva z EU I. [online] Praha: VÚP, 2005. [cit. 2010-03-28] Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10/KLICOVE-KOMPETENCE-%E2%80%93-NOVA-VYZVA-Z-EU-I.html/>

http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc

<http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=171&r=1990>

http://www.pravnipredpisy.cz/predpisy/ZAKONY/1990/564990/Sb_564990_-----_.php

http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc

<http://www.mvcr.cz/clanek/sbirka-zakonu.aspx>

http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc

http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/vyzkumny-ustav-pedagogicky-vup-1https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104665/U_Paedagogica_03-1998-1_6.pdf?sequence=1

<http://www.msmt.cz/dokumenty>

<http://www.vedeme.cz>

Diplomové práce:

BAREŠ, M. Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1.: Vývoj HDP v ČR, Zdroj ÚIV

Obrázek č. 2: ISCED v české vzdělávací soustavě, Zdroj ÚIV

Obrázek č. 3: Systém RVP v české vzdělávací soustavě

Obrázek č. 4: Vzájemný vztah vedení a řízení

Obrázek č. 5: Charakteristika ředitele školy

Obrázek č. 6: Principy leadership

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1: Srovnání významu termínů vedení, řízení a správa školy

Tabulka č. 2: Praxe ředitelů MČ Praha 8

Tabulka č. 3: Odpovědnosti ředitele

Tabulka č. 4: Genderové a věkové složení respondentů

Tabulka č. 5: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Tabulka č. 6: Pozice respondentů v časovém období

Tabulka č. 7: Vstup ředitelů škol do právní subjektivity

Tabulka č. 8: Oblasti ovlivněné decentralizací školství

Tabulka č. 9: Přehled používaných programů a projektů v MŠ

Tabulka č. 10: Přehled používaných programů v ZŠ

Tabulka č. 11: Oblasti tvorby kurikula

Tabulka č. 12: Oblasti osobnostního rozvoje

Tabulka č. 13: Oblast kultury školy a spolupráce s rodiči

Tabulka č. 14: Oblast morálních dilemat

Seznam myšlenkových map:

Myšlenková mapa č. 1: Oblast osobních charakteristik ředitelů škol

Myšlenková mapa č. 2: Oblast reformy školství

Myšlenková mapa č. 3: Oblast reformy kurikula

Myšlenková mapa č. 4: Oblast profesně - osobnostního rozvoje ŘŠ

Myšlenková mapa č. 5: Oblast kultury školy a spolupráce s rodiči

Myšlenková mapa č. 6: Oblast morálních dilemat

Seznam příloh:

Souhlas s uskutečněním rozhovoru

Dotazník pro ředitele na délku praxe ve vedoucí funkci

Přepis rozhovoru s respondentem R1

Přepis rozhovoru s respondentem R2

Přepis rozhovoru s respondentem R3

Přepis rozhovoru s respondentem R4

Přepis rozhovoru s respondentem R5