1 ŘÍZENÍ ŠKOLY JAKO ORGANIZACE

1.1 Střední škola jako organizace a její ředitel

ŠKOLA

Škola je organizace tvořená formální skupinou lidí používajících ke své práci různé technologie a velké množství informací, které potřebují k naplnění cílů dané organizace. Organizace vzniká propojením čtyř komponent – lidé, práce, technologie a informace. Pokud nejsou tyto komponenty v souladu, dochází k disproporcím, konfliktům a organizace je nevýkonná. Podstata organizace je založena také na třech základních systémech – produkce (produkty nebo služby), hodnotové toky a informační toky. (Cejthamr a Dědina, 2010, s. 23; Šafránková, 2019, s. 11)

Školy jako organizace se neliší od těch obchodních nebo výrobních. Např. Handy (1984) uvádí, že mají školy a jiné organizace mnoho společného, zejména spojovat lidi za stejným účelem. Ve škole jsou stejně jako ve firmě také nastaveny cíle, existuje dělba práce, jsou rozděleny pravomoci. Škola také akcentuje proměny vnějšího prostředí a myslí na svoji budoucnost (např. sleduje konkurenci). Jistým specifikem škol je probíhající proces vzdělávání a výchovy, který vyžaduje specifické nároky na jejich vedení, řízení a správu a souvisí s přípravou vedoucích pracovníků na výkon těchto činností. (Pol, 2007, s. 12, 14)

Princip dělby práce vyžaduje strukturování organizace, tedy tvorbu různých pracovních skupin, týmů a organizačních jednotek. Jedná se o organizační architekturu, díky které vznikají různé typy organizačních struktur v závislosti na specializaci, koordinaci, rozpětí řízení a dělbě kompetencí. Kromě uspořádání prvků do organizační struktury je nutné jednotlivým pracovníkům vymezit náplň práce, pravomoci, odpovědnost a zajistit jejich koordinaci a kontrolu. (Veber, 2021, s. 161–165)

Vývoj prokázal, že výsledky činnosti skupiny pracovníků bývají lepší při její organizaci jako jedné ze základních manažerských činností. Při organizování a tvorbě organizační struktury je nutné zajistit požadavky definované zkratkou OSCAR = objectives (cíle), specialization (specializace), coordination (koordinace), authority (pravomoc), responsibility (zodpovědnost). Základní model organizace navržený Maxem Weberem před více než sto lety lze aplikovat na různé typy organizací – firma, veřejná správa, nezisková organizace, škola apod. (Šafránková, 2019, s. 11; Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 91)

ŠKOLA

Škola je základní a nejorganizovanější výchovně vzdělávací společenská instituce, tvořící hlavní část vzdělávacího systému státu a zabezpečující organizované a řízené vzdělávání a výchovu členů společnosti. Je to také budova, ve které vzdělávání a další aktivity s ním související probíhají. Škola je organizační jednotkou s vysokou mírou autonomie, která je tvořena skupinou odborníků, kteří jsou zastánci vybrané vzdělávací koncepce, a dělají vše pro to, aby její cíle naplnili. (Kolář, 2012, s. 137; Průcha a Veteška, 2014, s. 267; Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 297)

„Škola jako společenská instituce plní řadu funkcí, které vyjadřují, čím má být pro společnost užitečná. Pojem funkce označuje činnost zaměřenou k určitému účelu, úkol, cíl činnosti, poslání. Funkce školy zdůvodňují její existenci ve společnosti, vyjadřují smysl činnosti školy a její vztah k potřebám společnosti, určují její postavení mezi ostatními institucemi. Školy jsou zřizovány z iniciativy státu a určitých skupin společnosti (soukromých zřizovatelů, církví apod.). Vztah mezi společností a školou vyjadřují obecné cíle, které mají školy svou činností naplňovat.“ (Walterová In: Průcha, 2009, s. 112)

Funkce školy jsou odlišné od funkcí ziskových organizací, protože slouží k naplňování potřeb a podmínek demokratické společnosti, podporují rozvoj jejích členů a dělí se na funkci etickou, ochrannou, metodologicko-koordinační, socializační a personalizační, kvalifikační, integrační, selektivní (třídicí), diagnostickou, kulturační, ekologickou, ekonomickou a politickou. (Průcha, 2009, s. 113–115)

V souvislosti s funkcemi školy se uplatňuje podle velikosti školy a dělby kompetencí organizační struktura liniová, štábní, liniově štábní nebo funkcionální. (Trunda a Bříza, 2012, s. 30–32) Záleží na řediteli školy jako statutárním

zástupci právnické osoby, zda využije svého oprávnění zřídit funkci dalších vedoucích pracovníků v souladu s právními předpisy, např. zástupce ředitele školy, vedoucí školní jídelny, vedoucí ekonom, a stanovit jim příslušné kompetence v dané organizační struktuře. (Trojan, Trojanová a Puškinová, 2015, s. 31) Protože školy patří mezi systémy, zahrnují mnohem širší povinnosti pro manažery. Lze tedy konstatovat, že ředitel školy a jeho zástupci se musí vyrovnat s mnoha různými problémy a dokonce i s krizemi. (Dos, Sagir a Cetin, 2015)

§ **LEGISLATIVA**

Střední škola poskytuje žákům v souladu s § 57 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon), všeobecné nebo odborné vzdělání, které rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince a vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti. Střední škola poskytuje podle § 58 odst. 1 školského zákona střední vzdělání, a to střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou.

Rozlišují se typy středních škol, mezi které patří v souladu s § 1 vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů, gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště, střední průmyslová škola, střední zemědělská škola, střední zahradnická škola, střední vinařská škola, střední lesnická škola, střední rybářská škola, střední zdravotnická škola, hotelová škola, střední pedagogická škola, střední umělecká škola, střední uměleckoprůmyslová škola, obchodní akademie, odborná škola, odborné učiliště a praktická škola.

Reforma školství v České republice po roce 1989

Transformace české společnosti po listopadu 1989 vedla k novým očekáváním a požadavkům na změnu práce ředitelů škol zaměřeným na definování jejich pravomocí a odpovědnosti, klíčových aktivit školy, zejména vzdělávání, vytváření podmínek pro formulaci vizí školy a zajištění spolupráce se všemi cílovými skupinami k jejich dosažení. (Kalous, 1997)

„Začátek 90. let byl obdobím zásadní změny. Školy se velmi rychle staly prostorem poměrně široké autonomie. Začalo se od nich očekávat, že budou schopny

absorbovat proměny vnějších poměrů. Přestože se mělo za to, že by školy měly být schopny uspět v nové situaci hlavně uplatněním vlastních sil, jejich internímu organizačnímu rozvoji nebyla zpočátku věnována významnější pozornost. Dominantní role se v novém nastavení dostalo silnými pravomocemi vybaveným ředitelům škol, ale zjevně přitom byly přehlédnuty deficity jejich připravenosti i potřeba vnější podpory škol." (Pol, 2007, s. 27)

V souvislosti s reformou veřejné správy v roce 2000 a s ní spojeným zánikem školských úřadů se staly české školy v regionálním školství od 1. 1. 2003 právními subjekty. Došlo k přechodu od centralizovaného systému řízení k decentralizovanému, tedy z MŠMT na územní samosprávné celky (kraje a obce). Tím získaly školy autonomii, mnohem více zodpovědnosti pro jejich ředitele, tedy právo na rozhodování o záležitostech ve všech oblastech (finance, personální zajištění, organizace atd.), což je i legislativně ukotveno zejména ve školském zákoně. Z toho vyplývá, že od roku 2003 dochází k posílení autonomie škol v oblasti právní a ekonomické, od roku 2005 díky zavedení rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávání také v oblasti pedagogické. (Průcha a Veteška, 2014, s. 47; Vašťatková, 2006, s. 5)

Školy v České republice ve výsledcích mezinárodního výzkumu

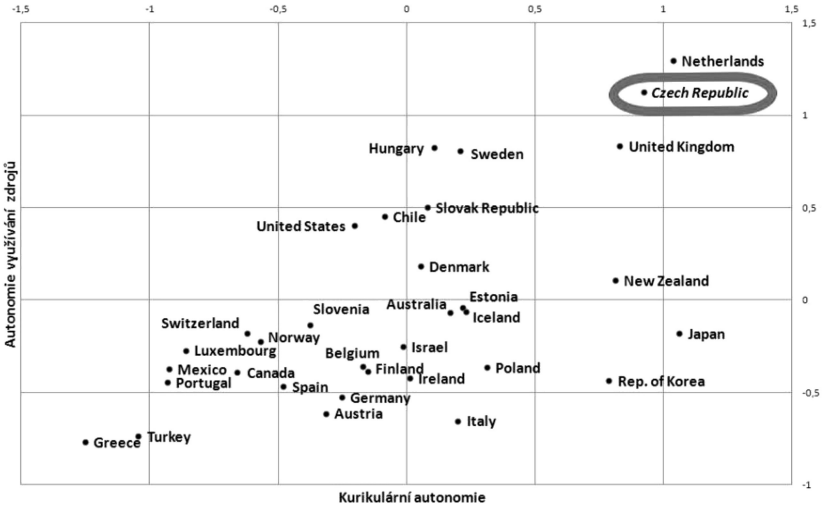
VÝZKUM

Míra autonomie škol dosahovala v České republice nejvyšších hodnot v porovnání s ostatními evropskými zeměmi, jak v rovině využívání finančních zdrojů, tak v rovině autonomie kurikulární. Ředitel školy musí být kromě výkonu přímé pedagogické činnosti způsobilý řídit školu a převzít zodpovědnost za její rozvoj (viz Obrázek 1). (Trojan, 2011) Podle Federičové mezinárodní srovnání ukazují, že Česká republika patří k zemím s největší mírou autonomie škol v agendách organizačních, personálních, kurikulárních i finančních. (Federičová, 2019)

Vysoká autonomie škol v České republice vytváří silný tlak na ředitele škol a zároveň na objem jejich práce a odpovědnost za vzdělávací výsledky ve škole. (Trojan a Svobodová, 2019) Problémem českých ředitelů je vysoká administrativní zátěž, která jim zabírá přibližně 40 % jejich času, čímž získali prvenství mezi ostatními evropskými zeměmi. Oproti tomu jedna z nejdůležitějších činností ředitele, pedagogické vedení, které má vliv na kvalitu výuky a vzdělávací

výsledky a zahrnuje činnosti jako hospitace ve výuce, výuku žáků, mentorování učitelů, koordinaci a usměrňování jejich dalšího profesního vzdělání, koordinaci vzdělávacího obsahu, rozvoj vzdělávacích metod, využívání externích zdrojů atd., představuje jenom 15 % jejich pracovního času. (Federičová, 2019)

Obrázek 1 Autonomie škol podle šetření PISA 2012



Zdroj: Pisa 2012 results, 2013 in Trojan, 2021

Vzdělávání pedagogických pracovníků

S každou pracovní pozicí souvisí proces vzdělávání jejího nositele, tzn. pracovníka organizace. V procesu vzdělávání a výchovy ve škole hrají nezastupitelnou roli učitelé. Teoretickým východiskem pojetí učitele na počátku 21. století, tj. v době měnících se nároků na školu, byla analýza nároků na učitele, kritická analýza situace, ve které se učitel nachází, a formulace kompetenční výbavy učitelů. (Spilková a Vašutová, 2008, s. 11)

Také vyspělé evropské země jdou v posledních desetiletích v učitelském vzdělávání podobným směrem. Na základě kritiky tradičních přístupů s důrazem na akademické teoretické vzdělání učitelů, založené na „mýtu o přenosu teorie kvalitního vyučování do praxe“, v jehož důsledku nejsou budoucí učitelé připraveni na realitu současné školy (Korthagen, 2011), se výrazně prosazuje přístup School based teacher education, zejména v Nizozemí, Belgii, Anglii, v jisté modifikaci

i ve Finsku. (Bendl, 2011, s. 23–24; Grimmett a Erickson, 1988; Hargreaves, 2000; Spilková a Tomková, 2010)

§ **LEGISLATIVA**

Vzdělávání pedagogických pracovníků, včetně ředitelů škol, zahrnuje přípravné a další vzdělávání:

- **Přípravné vzdělávání** slouží k získání odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost a dělí se podle druhu a stupně školy v souladu s § 6 – § 22 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen zákon o pedagogických pracovnících).
- **Další vzdělávání** pedagogických pracovníků vyplývá z § 24 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, který jim stanovuje povinnost dalšího vzdělávání po dobu výkonu své pedagogické činnosti, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Podle odst. 2 tohoto zákona se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci.

O konceptu řízení vzdělávacích institucí, resp. o managementu vzdělávání se začíná mluvit v 70. letech 20. století ve Velké Británii a následně se rozvíjí i v dalších zemích (např. Spojené státy americké, Austrálie). K předním teoretikům tohoto konceptu patří Tony Bush, který ho pojímá *„jako oblast studia a praxe zaměřující se na fungování vzdělávacích organizací.“* (Bush, 2011)

K daným organizacím patří ty poskytující formální vzdělávání v rámci počátečního vzdělávání (zejména základní a střední školy, ISCED 1–3), jen výjimečně lze nalézt pojetí zahrnující i řízení vzdělávacích institucí dalšího vzdělávání, které se věnují neformálnímu a dalšímu vzdělávání. Management vzdělávání by měl zahrnovat řízení vzdělávání ve všech oblastech (formální i neformální) a fázích celoživotního vzdělávání (dětství, dospělost, stáří). V České republice se stejně jako v zahraničí rozvíjel management vzdělávání v užším kontextu školského managementu, kdy zahrnoval řízení škol (regionální školství), nicméně v zahraničí k nim patří i školy vysoké a další organizace poskytující vzdělávání nebo se podílející na řízení systému vzdělávání v dané zemi. Souhrnně lze definovat management vzdělávání jako zastřešující pojem pro řízení systému vzdělávání, tj. vědecký a studijní obor; teorie a praxe zabývající se řízením vzdělávacích organizací; profesionálové v oboru. (Trojan a kol., 2015, s. 9)

Vzdělávání ředitele je součástí školského managementu a částečně managementu vzdělávání, což je dynamicky se rozvíjející obor, který přesahuje hranice

školství, a na rozdíl od školského managementu, který je specificky zaměřen na vlastní realizaci vzdělávací politiky, zejména v regionálním školství (absolvent je „realizátor“), je management vzdělávání orientován především na její utváření a na možnost jejího aktivního ovlivňování (absolvent je „stratég“). (Pisoňová, 2011; Trojan a kol., 2015, s. 16–17; Tureckiová, 2014)

Školský management je nejrozvinutější složkou managementu vzdělávání v České republice, vymezenou legislativně opatřeními, která jsou zaměřena na vytváření strategií školního vzdělávání a výkon školského managementu, dále je zajištěna institucionálně a podpořena praxí. Je zaměřena na profesní vzdělávání ředitelů škol, tj. na formování a rozvoj jejich manažerských kompetencí nejrůznějšího typu. (Pisoňová, 2014; Trojan a kol., 2015, s. 16–17) Školský management lze definovat třemi významy – celkový systém řízení školství v určité zemi; subjekty tohoto řízení (manažeři škol); obor studia. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 306)

Řízení organizací, tedy i škol, významně ovlivnil současný technologický vývoj a další společenské změny, k nimž došlo v posledních desetiletích. Zvláště problematika znalostního řízení začala hrát klíčovou roli při zajišťování konkurenčních výhod organizací. Proto musejí také školy rozvíjet své strategie znalostního řízení s cílem dosáhnout efektivního vzdělávání. Hlavní roli hraje ředitel školy a zejména úroveň jeho kompetencí. (Ozmen a Muratoglu, 2010)

Příprava ředitelů škol na funkci v České republice

Situace v České republice je specifická v tom, že nově nastupující ředitel musí mít předepsané pedagogické vzdělání a pedagogickou praxi určenou podle druhu školy, kterou bude v budoucnu řídit. Jelikož však není stanovena povinnost předchozího systematického vzdělávání v oblasti školského managementu, vedení lidí, práva či ekonomiky, systém se dlouhodobě dostává do situace, kdy se do čela škol mohou dostávat sice zkušení a osvědčení učitelé, kteří ovšem nejsou připraveni pro práci ředitele. V přípravě budoucích vedoucích pedagogických pracovníků, zejména ředitelů škol, je třeba hledat možnosti propojení jejich teoretické přípravy s praxí v autentickém prostředí školy. Nově nastupující ředitel nemusí být připraven na výkon své funkce, přitom se s jeho plným výkonem počítá od prvního dne. Zpravidla nemá systematickou podporu srovnatelnou

např. s podporou nastupujících učitelů v podobě uvádějícího učitele či mentora. (Trojan, 2011) Jedná se o vhodné spojení teorie s praxí, přeměnu znalostí v dovednosti, získávání a prohlubování úrovně kompetencí. Ve vzdělávání dospělých nelze oddělit teoretické poznatky od praktického využití. Daří se tímto eliminovat i v mezinárodních doporučeních pojmenovávanou malou míru praktických činností ve vzdělávání učitelů i řídících pracovníků ve školství. (Klesající výsledky českého školství, 2010, online)

Podle mnoha komparativních výzkumů nejsou čeští ředitelé na svoji funkci dostatečně připraveni, oproti průměru evropských zemí zaostává Česká republika v podílu ředitelů, kteří byli připraveni na novou pozici už před nástupem do funkce. V oblasti profesního vzdělávání čeští ředitelé pociťují největší mezery a potřebu zlepšení. Relativně hodně jsou naopak čeští ředitelé vzděláváni a připraveni v oblasti legislativní a v oblasti administrativního řízení školy či v ředitelských povinnostech. Dalším problémem je nízké platové ohodnocení práce ředitelů škol, a tím se stává tato profese nedostatečně atraktivní. Platy českých ředitelů v porovnání s ostatními vysokoškolsky vzdělanými pracovníky patří v Evropě k nejnižším. (Federičová, 2019) V téměř polovině konkurzních řízení na ředitele se ve školním roce 2017/2018 dostavil pouze jeden uchazeč a zřejmě až čtvrtina konkurzních řízení proběhla jen formálně. (Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení, ČŠI, 2018, online)

Školy potřebují vyškolené a angažované učitele a současně potřebují vedení vysoce efektivních manažerů a podporu ze strany dalších vedoucích a středních manažerů. (Veteška, 2011) Trunda a Bříza uvádějí, že *„pokud se podíváme na přípravu školských manažerů v zahraničí, musíme konstatovat, že kvalifikační nároky na ně kladené jsou často vyšší než u nás a adepti manažerské pozice jich musejí dosáhnout ještě před svým jmenováním do funkce (např. Anglie).“* (Trunda a Bříza, 2012, s. 17)

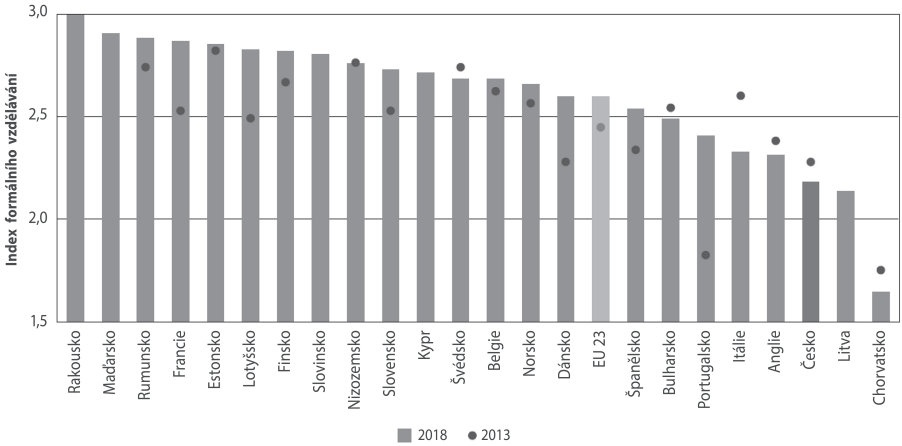
Současné nastavení studia pro vedoucí pedagogické pracovníky škol se poměrně málo orientuje na řízení pedagogického procesu. Přitom tzv. pedagogický leadership je zásadní z hlediska orientace na vzdělávací úspěch každého žáka a maximální využití potenciálu jak na straně učitelů, tak na straně žáků. Ředitelé škol prostřednictvím mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) kromě jiného poukázali na nedostatečnou přípravu vedoucích pracovníků škol v oblasti řízení pedagogického procesu. Na toto zjištění reagovala Česká školní inspekce jako realizátor tohoto mezinárodního šetření v České republice v rámci projektu Kompetence III

aktivitou nazvanou Vzdělávací lídr, resp. přípravou vzdělávacího programu zaměřeného právě na tuto oblast. Jedná se o ucelený program vzdělávání pro ředitele základních škol a jejich zástupce v tematikách pedagogického leadershipu. Vzdělávací program, zaměřený na otázky rozvoje sebe sama a druhých, na mentorské dovednosti vedoucích pracovníků, na vedení a řízení změny a na příklady dobré praxe, byl koncipován jako pilotní ověření jeho obsahu i organizace. Na základě podrobné evaluace tohoto pilotního ověření vznikla publikace, která popisuje průběh a zkušenosti s realizací programu a obsahuje také některé náměty pro další realizátory. (Faltýsek a kol., 2015)

VÝZKUM

Také podle studie Federičové, jež se opírá o výsledky mezinárodních šetření o vyučování a učení TALIS 2013 a TALIS 2018, která zjišťují, v jakém prostředí učitelé na školách pracují, resp. jaké mají ke své práci podmínky, nejsou v České republice noví ředitelé na svoji funkci dostatečně připraveni. V podílu ředitelů, kteří byli připraveni na novou pozici už před nástupem do funkce, zaostává Česká republika proti průměru evropských zemí (viz Obrázek 2). Zároveň vykazuje vysoký podíl ředitelů, kteří program nebo přípravný kurz neabsolvovali vůbec. (Federičová, 2019, s. 11)

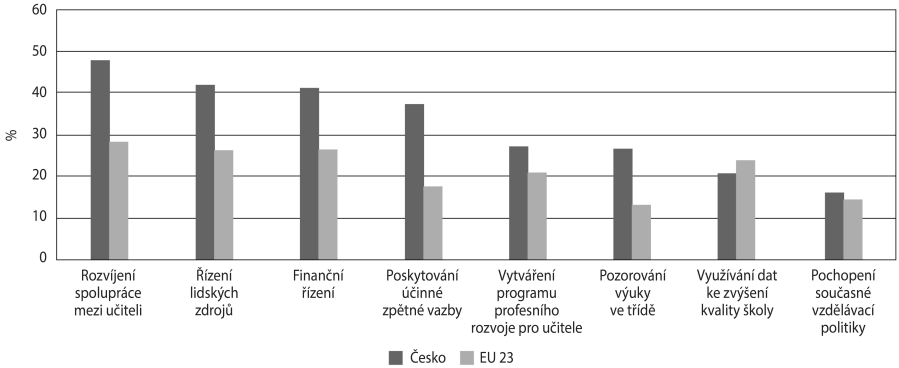
Obrázek 2 Index formálního vzdělání ředitelů



Zdroj: Federičová, 2019, s. 11

V oblasti profesního vzdělání čeští ředitelé pociťují největší mezery a potřebu zlepšení. Relativně hodně jsou naopak čeští ředitelé vzděláváni a připraveni v oblasti legislativní a v oblasti administrativního řízení školy či v ředitelských povinnostech (viz Obrázek 3). (Federičová, 2019, s. 11)

Obrázek 3 Vnímaní ředitelů potřeby dalšího vzdělání v různých oblastech



Zdroj: Federičová, 2019, s. 11

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

§ **LEGISLATIVA**

Oblast vzdělávání ředitelů škol se diskutuje už velmi dlouho. V aktuálním strategickém dokumentu v oblasti školství, Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+), je jedním z cílů nastavení systému komplexní profesní přípravy a podpory učitelů a ředitelů, že jim bude *„po celou dobu jejich kariéry včetně přípravy na výkon profese poskytována maximální podpora, aby mohli splňovat nároky kladené na učitelskou profesi v souvislosti s proměnou společnosti, globálními trendy i reformou v oblasti samotného vzdělávání, jakou bude představovat například implementace nových rámcových vzdělávacích programů.“* (Fryč a kol., 2020, s. 52)

Ve Strategii 2030+ se Strategická linie 3 věnuje podpoře pedagogických pracovníků a stanovuje, že je pro ředitele třeba vytvořit *„efektivnější způsob jeho vstupního vzdělávání a následně formulovat kritéria v oblasti koncepce vzdělávání, pedagogického vedení školy, kvality pedagogického sboru, výuky, vzdělávacích výsledků žáků a rovných příležitostí žáků ve vzdělávání takovým způsobem, aby jejich naplnění vedlo k efektivnímu a úspěšnému řízení školy.“* (Fryč a kol., 2020, s. 54)