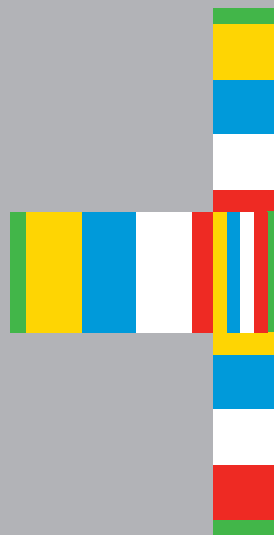
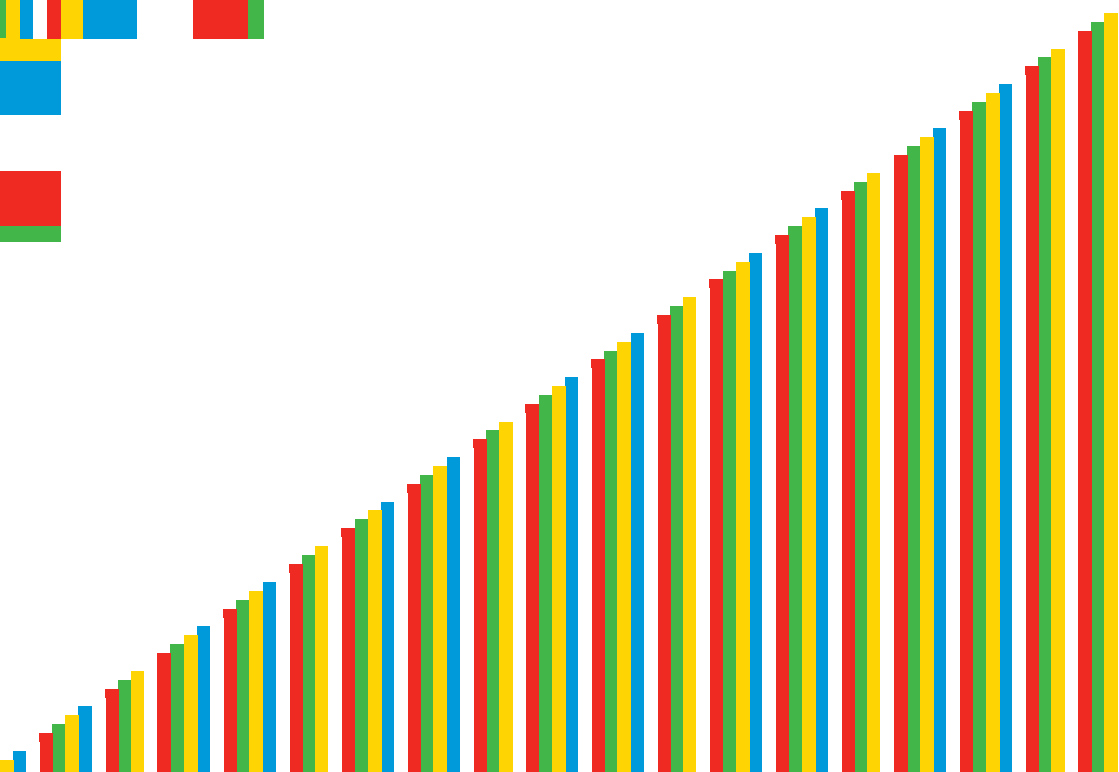


Zlepšování kvality
vedení škol
ve střední Evropě





ISBN: 978-80-254-9923-8



Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě



*Závěrečná zpráva o projektu
Kvalitním vedením škol
k efektivnímu učení*

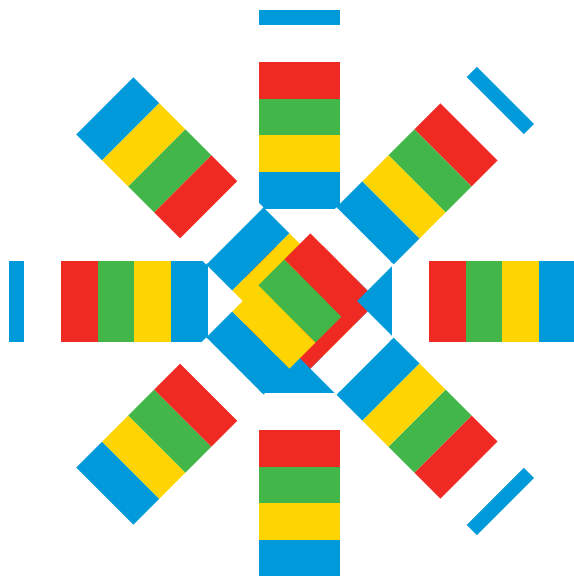


Účastnické země:
Rakousko
Česká republika
Maďarsko
Slovensko
Slovinsko

2010

*Prof. Dr. Michael Schratz
Mgr. Martin Hartmann
Mgr. Eliška Křížková
Glynn Arthur Kirkham MSc, Med, BEd
(Hons), Cert. Ed.
Mgr. Eva Keclíková
Prof. PaedDr. Alena Hašková, PhD.
Ing. Vladimír Laššák, PhD.
Dr. Justina Erčulj
Mag. Polona Peček
Dr. Tibor Baráth
Dr. Mária Szabó
Emese Abari-Ibolya*

Obsah:



I. „Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení“ – – vymezení a chápání kompetencí vedoucích pracovníků škol

9

1. VÝSLEDKY PROJEKTU ZAMĚŘENÉHO NA VEDENÍ ŠKOL VE STŘEDNÍ EVROPĚ

10

2. KOMPETENCE A STANDARDY VEDENÍ ŠKOL V MEZINÁRODNÍM KONTEXTU

16

3. PROFESNÍ STANDARDY VEDENÍ ŠKOL

20

4. VEDENÍ ŠKOL VE STŘEDNÍ EVROPĚ

24

4.1. Situace v oblasti vedení škol v Rakousku 25

4.2. Situace v oblasti vedení škol v České republice 26

4.3. Situace v oblasti vedení škol v Maďarsku 26

4.4. Situace v oblasti vedení škol na Slovensku 27

4.5. Situace v oblasti vedení škol ve Slovinsku 28

5. POPIS PROJEKTU „KVALITNÍM VEDENÍM ŠKOL K EFEKTIVNÍMU UČENÍ“

30

6. METODOLOGIE PROJEKTU

32

7. WORKSHOPY – KONCEPCE A VÝSLEDKY

40

8. POUČENÍ Z PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

54

8.1. Rakousko 55

8.2. Česká republika 57

8.3. Maďarsko 58

8.4. Slovensko 59

8.5. Slovinsko 60

9. DEFINOVÁNÍ A ANALÝZA PROFILU KOMPETENCÍ ČLENŮ VEDENÍ ŠKOL

62

10. OČEKÁVÁNÍ TÝKAJÍCÍ SE KOMPETENCÍ A AUTONOMIE ŠKOLY

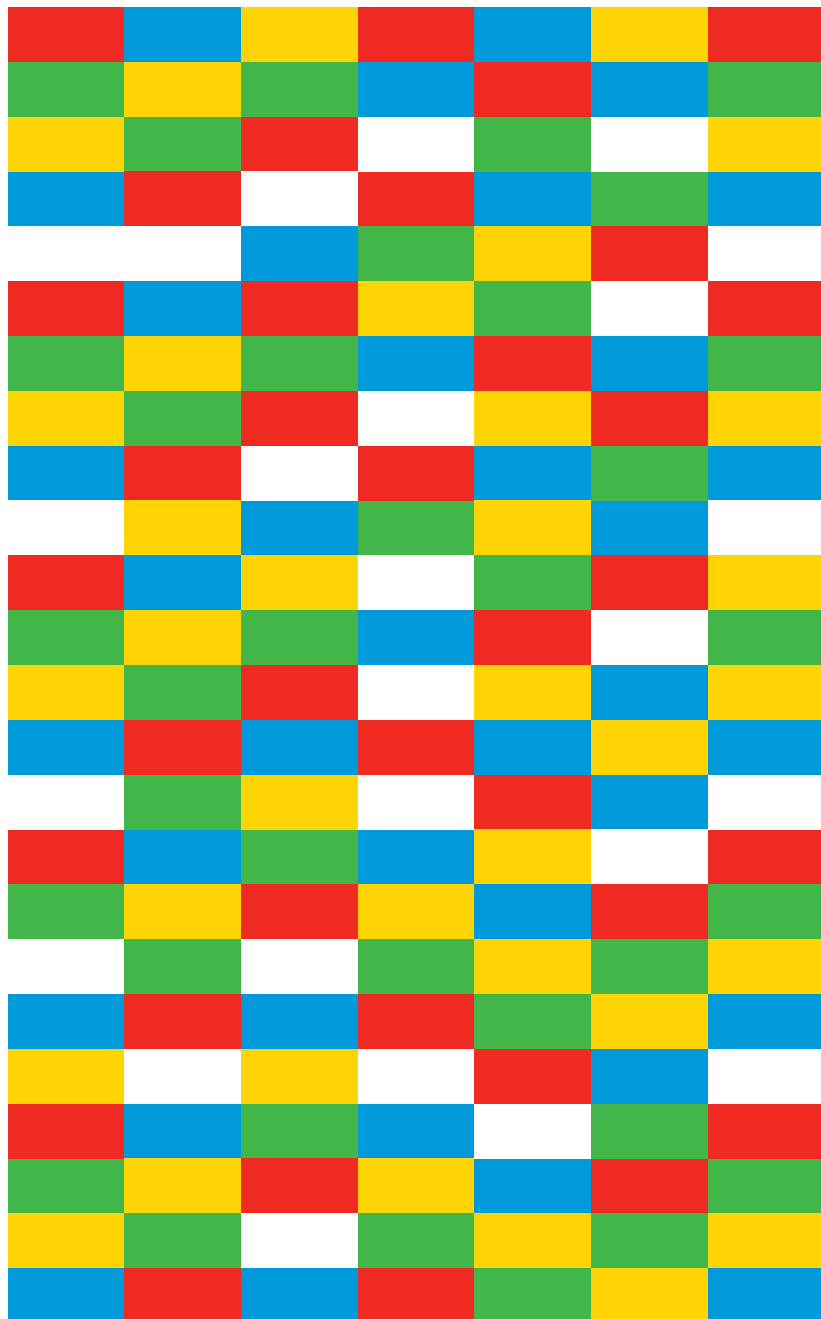
102

11. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO TVŮRCE POLITIKY

116

II. Case Studies

viz CD-rom



ÚVOD

V důsledku změn, ke kterým kolem nás dochází, se do života společností založených na znalostech dostává pojem celoživotní učení. Rychlost, jakou nové informace nahrazují staré, tempo, jakým vznikají nová pracovní místa s vlastní znalostní základnou, a míra a rozsah změn v technologiích, v organizacích a ve společnosti jako takové – to vše vyžaduje, abychom se neustále učili nové věci a dokázali se přizpůsobit.

Tyto změny do značné míry přetvářejí vztah mezi vzděláváním a světem práce. Na trhu práce je možné čím dál lépe definovat, jaké kompetence vyžadují určité úkoly a pracovní pozice. Současně roste význam úlohy a odpovědnosti jedince za rozvíjení a prohlubování vlastních odborných znalostí a dovedností. Jedním z důsledků těchto skutečností je proto i postupná změna úlohy sektoru vzdělávání, který lidem umožňuje, aby se připravili na nové způsoby učení a který jim zprostředkovává cestu do pracovního života.

V průmyslově rozvinutých a postindustriálních společnostech se stále častěji setkáváme s tím, že sociální partneři – tj. svět práce, vzdělávací instituce, veřejná správa a občanský sektor – zpracovávají jasně vymezené standardy pro pracovníky v různých sektorech, a tudíž pro různé pracovní úkoly. Smyslem jednoznačně určených standardů je zlepšit cílené a další vzdělávání a dosáhnout lepšího souladu mezi individuálním úsilím a úsilím organizací, což v konečné fázi vede k úspěchu v podnikání či jiných činnostech.

Typický příklad systematického vymezování kompetencí najdeme ve Velké Británii. Jednou z 25 takzvaných sektorových rad, které definují kompetence potřebné pro výkon konkrétních povolání, je organizace „Lifelong Learning UK“ (LLUK), která podporuje celoživotní učení (www.lluk.org). Její význam mezi 25 sektorovými organizacemi je zcela zásadní. Zahrnuje totiž pět širších oblastí: učení v komunitě (vzájemné předávání znalostí a zkušeností v rámci určitého společenství), programy takzvaného „dalšího“ (further) vzdělávání (neuniverzitní vzdělávání po dosažení věku 16 let), vysokoškolské vzdělávání, knihovny a archivy, informační služby a přirozené učení při výkonu určité pracovní činnosti¹. Díky tomuto záběru má LLUK rozhodující roli ve vzdělávání odborníků v nejrůznějších sektorech. Proto je zvláštní důraz kladen na definování kompetencí pracovníků, kteří působí v oblasti celoživotního učení.

Evropská unie má jako jednu ze svých priorit vytváření kvalitních vzdělávacích příležitostí pro učitele. Za tímto účelem zpracovala doporučení týkající se kompetencí, které by měly národní systémy vzdělávání budoucích pedagogů rozvíjet (viz Společné Evropské zásady v oblasti kompetencí a kvalifikací učitelů, <http://www.pfmb.uni-mb.si/bologna/principles.pdf>). Podobně významnou oblastí je i příprava ředitelů a vedoucích pracovníků škol a zprostředkování kompetencí, které potřebují ke kvalitnímu výkonu své profese.



(1) Anglický původní termín: „work-based learning“.

Ve světě se s vymezováním kompetencí, které by měli vykazovat členové vedení škol, setkáváme stále častěji. Kompetence, které musí mít ředitel školy, jsou přesně definovány v podobě standardů například v Anglii (National Professional Qualification for Headship). Od dubna 2004 jsou všichni kandidáti na pozici ředitele školy povinni absolvovat vzdělávání, které je postaveno na těchto standardech. (viz <http://www.nationalcollege.org.uk/>).

Ve Spojených státech byly standardy pro vedoucí představitele škol zpracovány v roce 1996. V roce 2008 pak byly na základě zkušeností revidovány a upraveny. Podrobný výčet požadovaných kompetencí je uveden na domovské stránce Národní koncepční rady pro správu ve vzdělávání (National Policy Board for Educational Administration) (viz <http://www.ccsso.org/>).

Ministerstvo školství Kanady vyhlásilo v roce 2009 program nazvaný Ideas to Action („Od myšlenek k činům“), jehož cílem bylo podpořit vzdělávání a rozvoj členů vedení škol v Ontariu (viz <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/IdeasIntoAction09.pdf>).

Země, které se zúčastnily projektu School Leadership for Effective Learning („Kvalitním vedením² škol k efektivnímu učení“), byly zapojeny do celé řady iniciativ, které mu přecházely. Ty se zabývaly mimo jiné úlohou vedení škol v souvislosti s vytvářením a zlepšováním prostřední podporujícího učení. Zpráva o poslední z těchto iniciativ s názvem The role of School Leadership in the Improvement of Learning („Úloha vedení škol ve zlepšování procesu učení“), která je výstupem projektu The Role of School Leadership in Creating a Learning Environment that is Conducive to Effective Learning with Special Regard to the Improvement of the Quality of Teacher Activity („Úloha vedení škol při vytváření prostředí, které podněcuje efektivní učení, se zvláštním ohledem na zkvalitňování práce učitelů“), obsahovala doporučení pro tvůrce vzdělávací politiky. Jedním z nich bylo i vytvoření národních standardů pro členy vedení škol.

Realizátoři projektu měli velmi náročný cíl: zpracování struktury vůdčích kompetencí a standardů vedení na nadnárodní úrovni, které by bylo možné uplatnit v systémech jednotlivých účastnických zemí. Přestože na národní úrovni standardy a kompetenční modely pro členy vedení škol již existují, myšlenka nadnárodního modelu má velký přesah. Hlavní otázkou však je, zda ve světě překotných změn, jejichž výsledkem je stále větší míra globalizace, lze proměnu charakteru činnosti členů vedení školy řešit společnou kompetenční strukturou, aniž by došlo k narušení národních zvyků, hodnot a praxe. Při čtení této publikace zjistíte, že odpověď na tuto otázku je do značné míry pozitivní. Proměnlivost, složitost a nestálost dnešního světa (včetně světa vzdělávání) vyžadují profesionální vedení. Je proto nutné vědět, co dělá z vedoucího pracovníka profesionála - tedy jaké konkrétní kompetence by měl mít. Náš přístup vychází z věd o lidském chování. Chování odráží kompetence v podobě našich konkrétních kroků, aktivit a tendencí a podle moderního řízení lidských zdrojů do značné míry určuje, zda se pro určitou práci hodíme, či nikoliv. Efektivitu pracovní činnosti lze zvyšovat zaměřením na určité chování, které budeme ovlivňovat. Náš projekt se zabýval tím, jak lze kompetence definovat, popsat a na základě zjištěných informací rozvíjet.

2) Pro překlad původního anglického termínu "school leadership" byl pro účely této publikace zvolen termín "vedení", který zahrnuje: využití schopností a energie učitelů, žáků a rodičů a jejich motivace za účelem dosažení společných vzdělávacích cílů (určování vize školy, strategií k dosažení cílů, rozvoj organizace a jedinců v ní působících).

Doufáme, že výzkum a vývoj provedený v rámci tohoto projektu – konkrétně vymezení struktury kompetencí, popis profilu vedení apod. – přispěje ke zkoumání složité problematiky vedení škol, k jejímu hlubšímu pochopení a následně k dalšímu rozvoji v této oblasti.

Publikace se dělí na dvě části. Část A je věnována vymezování a chápání kompetencí členů vedení škol. Kapitoly 1, 2, 4 a 5 seznamují čtenáře s mezinárodními a středoevropskými souvislostmi, které se vztahují ke kompetenční struktuře a standardům, a pojednávají o hlavních cílech projektu. Třetí kapitola předkládá zcela nový přístup k chápání kompetenčních standardů pro ředitele škol. V 6. kapitole jsou uvedeny výzkumné metody a modely určování požadavků na kompetence. Tato kapitola dále přináší informace o názorech a prioritách tvůrců vzdělávací politiky a samotných vedoucích představitelů škol v této oblasti.

Na základě hlavních poznatků byly sestaveny nejdůležitější výstupy. Kapitoly 7, 9 a 10 předkládají čtenáři výklad a popis národních profilů ředitelů škol, které jsou analyzovány a porovnávány za účelem vymezení shodných prvků. Tyto kapitoly obsahují i nové informace o vztahu mezi kompetencemi a mírou autonomie školy. V 8. kapitole jsou uvedeny poznatky z případových studií v jednotlivých zemích. V závěru části A jsou předloženy závěry a doporučení pro tvůrce vzdělávací politiky.

Obsahem části B jsou tři případové studie z každé země, které pojednávají o vůdčích kompetencích v různých situacích na různých úrovních systému. Na základě těchto studií se čtenář může lépe zamyslet nad významem kompetencí k vedení z hlediska stavu, v jakém jsou nyní, i z hlediska jejich dalšího rozvoje. Čtenáři mohou interpretovat charakteristiky ředitele popsané v případových studiích buď pomocí profesních standardů (kapitola 3), nebo pomocí modelu měření a rozvoje kompetencí RDA (kapitoly 5, 7, 9 a 10).

Na závěr editoři děkují všem autorům této publikace za zpracování jednotlivých kapitol a za zpětnou vazbu k obsahové stránce celé publikace. Zvláštní poděkování patří Glynnu Kirkhamovi, který provedl drobné úpravy anglického textu a navrhl některé změny, které zajistily lepší srozumitelnost pro čtenáře.

Editoři



I. „Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení“

– vymezování a chápání kompetencí

vedoucích pracovníků škol

Zasazení do kontextu,
plánování a projektové aktivity



Emese Abari-Ibolya VÝSLEDKY PROJEKTU ZAMĚŘENÉHO NA VEDENÍ ŠKOL VE STŘEDNÍ EVROPĚ



1.1. Středoevropská spolupráce v oblasti vzdělávání

V letech 2008–2009 probíhaly v návaznosti na společnou dohodu ministrů odpovědných za vzdělávání v Rakousku, České republice, Maďarsku, Slovensku a Slovinsku různé aktivity v rámci Středoevropské spolupráce v oblasti vzdělávání (CECE)³. Podle této dohody o spolupráci se země účastní společných projektů prostřednictvím zapojení národních institucí a odborníků, kteří jsou jmenováni příslušnými ministerstvy, s cílem podporovat výměnu zkušeností v oblasti politiky i praxe v různých oblastech vzdělávání a posílit tak mezinárodní odbornou síť přesahující hranice jednotlivých států.

Jedním z výstupů této spolupráce byly dva projekty, které v roce 2008 koordinovala nadace Tempus Public Foundation a financovala Evropská komise společně s příslušnými ministerstvy partnerských zemí. Prvním z těchto projektů byl projekt s názvem Equity in Education in Central Europe⁴ („Spravedlivost ve vzdělávání ve střední Evropě“), kterého se účastnili odborníci na problematiku spravedlivosti ve vzdělávání z pěti zemí. Realizace projektu trvala jeden rok a vyústila ve zpracování pěti zpráv, které popisovaly situaci v jednotlivých zemích z hlediska nerovnosti ve vzdělávání. Důraz byl kladen na sociální, ekonomické, etnické, kulturní a genderové nerovnosti, se kterými se žáci v partnerských zemích denně setkávají ve školách. Výsledky předložené v národních zprávách byly soustředěny do společné regionální zprávy, která obsahuje závěry pro daný region a popisuje některé trendy a potenciální problémy ohrožující prosazování rovnosti ve vzdělávání. Souhrnná zpráva dále předkládá doporučení pro představitele decizní sféry (= řídicí sféry, zejména pro oblast ekonomickou a politickou) a tvůrce vzdělávací politiky na místní, regionální, národní a evropské úrovni.

Druhou ze zmíněných středoevropských iniciativ byl projekt The Role of School Leadership in Creating a Learning Environment that is Conducive to Effective Learning with Special Regard to the Improvement of the Quality of Teacher Activity („Úloha vedení škol při vytváření prostředí, které podněcuje efektivní učení, se zvláštním ohledem na zkvalitňování práce učitelů“),⁵ který se zabýval problematikou vedení škol. Důvodem, proč bylo k hloubkové analýze zvoleno toto téma, byl stoupající zájem o tuto problematiku vyvolaný výsledky mezinárodních výzkumných studií - např. the McKinsey Report (2007) nebo zpráva OECD Improving School Leadership („Zdokonalování systému vedení škol“ - 2008), podle kterých má vedení školy výrazný vliv na motivaci učitelů a na kvalitu vzdělávání.

Pro realizaci tohoto projektu byly v partnerských zemích vybrány následující instituce: Katedra pedagogiky a výzkumu školství na Univerzitě v Innsbrucku v Rakousku, která organizuje mezinárodně proslulý vzdělávací program pro členy vedení škol s názvem „Leadership Academy“, Národní institut pro další vzdělávání⁶ v České republice, odbor pro celoživotní vzdělávání Ministerstva školství Slovenské republiky⁷ ve spolupráci s od-

(3) Institucionální základ spolupráce CECE (Central European Cooperation in Education and Training) byl položen v roce 1997 a formalizován uzavřením memoranda ministrů zmíněných pěti zemí v roce 2007.

(4) Podrobnější informace o projektu a publikaci jsou dostupné na: http://english.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=197

(5) Podrobnější informace o projektu: http://english.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=229

(6) Více informací na: <http://www.nidv.cz/cs/>

(7) Více informací na: <http://www.minedu.sk/>

borníky z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica a slovinská Národní škola pro leadership ve vzdělávání⁸. Koordinátorem bylo Centrum řízení znalostí při nadaci Tempus Public Foundation⁹, která je národní agenturou pro Program celoživotního učení Evropské komise v Maďarsku.

Podobně jako u projektu na téma spravedlivosti ve vzdělávání byly nejprve zpracovány zprávy o vedení škol z hlediska politiky i praxe za jednotlivé partnerské země. Výstupy byly pak zahrnuty do souhrnné regionální zprávy¹⁰ předkládající všeobecné závěry a doporučení pro tvůrce vzdělávací politiky a decizní sféru na národní úrovni a na úrovni EU.

1.2. Výstupy národních zpráv

Výsledky souhrnné zprávy poukázaly na některé společné rysy a základní odlišnosti, které se objevují v legislativě, kultuře vzdělávání a způsobech vedení škol v jednotlivých partnerských zemích. Již samotný výraz „school leadership“ jako téma projektu byl pro odborníky problematický v tom smyslu, že bylo obtížné najít odpovídající překlad v příslušných jazycích. Objasnit rozdíly mezi pojmy „leadership“ (vedení), „management“¹¹ (řízení) a „administration“ (provádění administrativních úkonů), které vyjadřují základní povinnosti ředitelů škol, není vždy snadné a překlady těchto termínů do národních jazyků si v některých případech odporovaly. Před nastartováním projektových aktivit bylo proto zcela zásadní shodnout se na základní terminologii.

Čtyři z pěti partnerských zemí – Česká republika, Maďarsko, Slovensko a Slovinsko – prošly v minulých dvou desetiletích zcela zásadní politickou a společenskou transformací, která vedla k legislativním a institucionálním změnám ve veřejném vzdělávání. Školy získaly větší autonomii a výrazným způsobem se změnilo postavení ředitelů škol. V důsledku toho prošly důkladnou proměnou i veškeré činnosti spojené se správou, řízením a vedením. Pokud jde o státní správu, Rakousko má nejvíce centralizovaný systém se silnou pozicí federálních a regionálních úřadů¹². Rakouské školy proto mají ve srovnání s ostatními čtyřmi zeměmi méně pravomocí v personálním a finančním řízení. Na základě legislativních změn, které dávají ředitelům škol větší nezávislost, se mění i předpoklady pro výkon těchto vedoucích funkcí v podobě konkrétních kvalifikací, kompetencí, úkolů a povinností.

Podle studií, které byly v rámci projektu zpracovány, obsahují národní programy ve všech zemích strategie rozvoje vedení škol. V České republice, Maďarsku, Slovensku a Slovinsku najdeme v národních rozvojových plánech, které byly zpracovány s podporou Evropského sociálního fondu (ESF), přímé zmínky o vedení škol. Tyto plány však zatím nebyly realizovány do té míry, aby se postavení ředitelů škol v těch zemích výrazným způsobem zlepšilo. Situace se z hlediska cílů projektu se tedy dostatečně nezměnila.

(8) Více informací na: <http://www.solazaravnatelje.si/>

(9) Více informací na: <http://english.tp.f.hu/>

(10) Národní studie a závěrečná souhrnná zpráva: http://www.tp.f.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=183

(11) Termín řízení zahrnuje: řízení chodu organizace, zajištění plnění operačních a administrativních úkolů, zajištění fungování organizace v souladu s legislativou.

(12) Eurydice, 2007.

Poměrně novým, avšak silícím trendem je sdílení povinností v rámci vedoucí funkce.¹³ Jednotlivé úkoly se rozdělují mezi členy vedení školy, takže nedochází k situaci, kdy by veškerá odpovědnost spojená s vedením/řízením školy spočívala na bedrech jedné osoby. V zemích dohody CECE jsou na tom v tomto ohledu nejhůře ředitelé škol v Rakousku, které lze přirovnat k „osamělým bojovníkům“, protože sdílení povinností na vedoucích pozicích je jen stěží možné v důsledku přísných předpisů (Schratz, 2008). Program „Leadership Academy“, který organizuje Univerzita v Innsbrucku (největší a nejprestižnější instituce, kde se vzdělávají ředitelé a členové vedení škol), naproti tomu klade velký důraz na sdílení odpovědnosti ve vedoucích pozicích a podporuje týmovou práci a spolupráci členů školního managementu. Nezbytvá než doufat, že tyto myšlenky a hmatatelné výsledky povedou k odpovídajícím změnám v rakouské legislativě. V ostatních čtyřech zemích právní normy umožňují sdílení povinností na vedoucích a řídicích postech, takže tato praxe je zde rozšířenější.

V oblasti kvalifikací ředitelů škol je ve zvláštní situaci Maďarsko, kde vybraný kandidát nemá povinnost před nástupem do funkce absolvovat žádný vzdělávací program. Některé vysoké školy však mají ve své nabídce i kurzy pro budoucí ředitele škol. Kromě toho někteří poskytovatelé vzdělávání nabízejí nejruznější krátká školení, z nichž některá jsou přímo určena vedoucím pracovníkům na školách. Efektivita těchto akreditovaných kurzů (obvykle třicetihodinových) je však minimálně sporná ve srovnání s obsáhlejšími a delšími programy, které zahrnují i dlouhodobý mentoring a dohled (např. programy „Leadership Academy“ v Rakousku). V ostatních čtyřech zemích spadá příprava ředitelů škol buď do působnosti ministerstva školství, které může tuto odpovědnost delegovat na vybrané metodické pracoviště, jak je tomu například na Slovensku, nebo je v kompetenci národní instituce pověřené vzděláváním učitelů a ředitelů škol, což je případ České republiky nebo Slovinska.

Na základě národních zpráv lze formulovat obecný závěr, že současný stav v oblasti vedení škol v partnerských zemích vyžaduje, aby byly v blízké budoucnosti podniknuty kroky k jeho zlepšení prostřednictvím legislativních reforem a na základě intenzivní spolupráce představitelů decizní sféry v různých oblastech a na různých úrovních. Tyto kroky by měly zahrnovat tvorbu komplexních rozvojových a akčních plánů, iniciativy na národní, regionální a místní úrovni zaměřené na podporu postavení ředitelů škol ve veřejném vzdělávání prostřednictvím jejich dalšího profesního rozvoje, efektivnější vzdělávání vedoucích pracovníků, vyšší finanční ohodnocení, větší důraz na výběr a hodnocení ředitelů škol a další národní i mezinárodní výzkumy, které přinesou nové poznatky o vlivu vedení škol na motivaci učitelů a výsledky studentů.

1.3. Kompetenční rámec pro členy vedení škol

Právní předpisy ve všech pěti zemích stanovují povinnosti, odpovědnosti a úkoly ředitelů škol. Konkrétním kompetencím, které jsou k efektivnímu výkonu této funkce nezbytné, je však věnována jen malá pozornost. Jestliže neexistují národní standardy, které tyto kompetence přesně vymezují, je velmi obtížné posilovat postavení ředitelů škol a náležitým způsobem provádět výběr a hodnocení těch, kteří se o tyto pozice ucházejí. Obecně lze shrnout, že žádná z partnerských zemí národní standardy pro ředitele škol zatím nemá. Výjimkou je pouze Slovensko, kde se v současné době soubor

(13) OECD, 2008.

národních standardů dopracovává a předpokládá se jeho uvedení do praxe. Ostatní země zavedení standardů buď neplánují¹⁴, nebo v současné době vedou na toto téma veřejnou diskusi.

Jako základní výstup národních zpráv z roku 2008¹⁵ lze tedy uvést potřebu vytvoření národních standardů, které by vymezovaly kompetence nezbytné pro efektivní vedení škol. Na základě tohoto výstupu se země zapojené do spolupráce CECE rozhodly v roce 2010 realizovat nový projekt s názvem „Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení“ se zapojením představitelů decizní sféry a ředitelů škol. Cílem bylo provést mezinárodní studii kompetencí, které by podle očekávání jednotlivých zemí měli ředitelé škol mít. Výsledky projektu shrnuje tato publikace, jejímž cílem je nastínit možné směry reformních snah na koncepční úrovni, které by vedly ke standardizaci kompetencí ředitelů škol v jednotlivých partnerských zemích.

Podle projektových plánů na období 2011-2012 (v rámci nové iniciativy, kterou také podporuje Evropská komise) použijí partneři výsledky výzkumu z roku 2010 ke zpracování společného kompetenčního rámce. Do této činnosti bude zapojen i nový partner, University of Uppsala ve Švédsku, která představuje příklad osvědčené praxe v oblasti rozvoje kompetencí ředitelů škol. Prostřednictvím studijních pobytů a mezinárodních workshopů bude zajištěn i proces výměny zkušeností mezi odborníky. Výsledkem bude začlenění společně vytvořeného kompetenčního rámce do národních programů vzdělávání v partnerských zemích, protože většina z nich zajišťuje vzdělávání ředitelů škol na národní úrovni. Kromě tohoto procesu budou na základě společného kompetenčního rámce vypracovány různé metody účinného hodnocení kompetencí.

Reference:

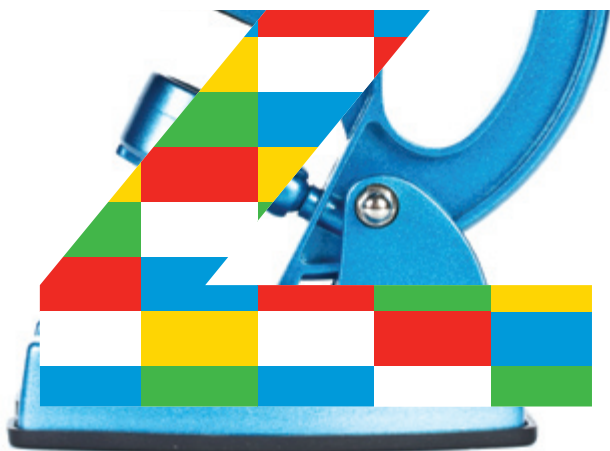
- Erčulj, Justina & Peček, Polona (2008): projekt CECE, zpráva za danou zemi. Slovinsko
- Eurydice (2007): *School Autonomy in Europe Policies and Measures (Autonomie škol v Evropě: Politická a realizační opatření)*. Brusel
- Halász, Gábor (2008): projekt CECE, souhrnná zpráva. Budapešť
- Křížková, Eliška & Slavíková, Lenka & Keclíková, Eva (2008): projekt CECE, zpráva o dané zemi. Česká republika
- Laššák, Vladimír & Hašková, Alena (2008): projekt CECE, zpráva o dané zemi. Slovenská republika
- Barber, Michael & Mourshed, Mona (2007): *How the World's Best Performing School Systems Come out on Top (Jak se nejlepší světové školské systémy dostávají nahoru)*. Londýn: McKinsey & Company
- Pont, Beatriz & Nusche, Deborah & Moorman, Hunter (2008): *Improving School Leadership (Zdokonalování systému vedení škol)*. Paříž: OECD.
- Révész, Éva & Szabó, Mária (2008): projekt CECE, zpráva o dané zemi. Maďarsko
- Schratz, Michael (2008): projekt CECE, zpráva o dané zemi. Rakousko

(14) Maďarsko oficiálně neplánuje vypracování národních standardů pro vedoucí představitelů škol. Tato témata jsou obsažena pouze v nepovinných vzdělávacích programech. Jak je však patrné z jedné maďarské případové studie, existují určité iniciativy v oblasti využívání vlastních standardů při jmenování ředitelů škol na místní úrovni.
(15) Výsledky projektu „Úloha vedení škol při vytváření prostředí, které podněcuje efektivní učení, se zvláštním ohledem na zkvalitňování práce učitelů“.





Glynn Arthur Kirkham – Vladimír Laššák – Martin Hartmann **KOMPETENCE
A STANDARDY VEDENÍ ŠKOL V MEZINÁRODNÍM KONTEXTU**



Ve zprávě OECD „Zdokonalování systému vedení škol“ (1.díl, str. 2) z roku 2008 autoři Pont a kol. zdůrazňují, že pozornost věnovaná problematice vedení škol má mezinárodní rozměr:

„Vedení škol se stalo jednou z priorit vzdělávací politiky v mezinárodním měřítku. Hraje klíčovou úlohu při zlepšování výsledků škol tím, že ovlivňuje motivaci a schopnosti učitelů a působí na školní prostředí a atmosféru. Efektivní vedení školy je nezbytné pro zlepšování efektivity a spravedlivosti ve školním vzdělávání.“

Výsledkem těchto trendů je, že celá řada zemí zvažuje možnosti vytvoření souboru příslušných kompetencí nebo v některých případech standardů pro jedince jmenované do vedoucích funkcí na školách. Stejně tak je tomu i v zemích, které se zúčastnily projektu „Kvalitním vedením škol k efektivnímu vzdělávání“. V této kapitole předkládáme soubor tabulek s porovnatelnými údaji, kde jsou tyto standardy definovány a kde lze vysledovat jejich shodné prvky. Kromě toho jsme na základě výzkumu provedeného v pěti středoevropských zemích zpracovali vlastní soubor standardů.

Detailní definici standardů a z nich vycházejícího minima pracovních benefitů najdeme v soupisu pracovních standardů, který používají ve Velké Británii (UK Occupational Standard Directory):

„... Standardy ... vymezují kompetence, které se vztahují k pracovním místům nebo povoláním, formou popisu konání, vědomostí a důkazů požadovaných k potvrzení způsobilosti. Zahrnují klíčové aktivity, které jsou v daném povolání realizovány a se kterými se pracovník za všech možných okolností může setkat.“

Lze je použít k následujícím účelům:

- popis osvědčených postupů v konkrétních pracovních oblastech;
- vyjádření způsobilosti, které zahrnuje dovednosti, znalosti a porozumění potřebné k výkonu dané práce;
- manažerský nástroj pro nejrůznější formy řízení pracovní síly a kontrolu kvality;
- rámec pro vzdělávání a rozvoj;
- základ kvalifikací odborného vzdělávání.

Standardy (a příslušné kompetence) lze využít i jako pomocný nástroj při přijímání, výběru a dalším profesním rozvoji ředitelů škol na základě různých metod, jako je například sebereflexe či hodnocení metodou 360°.

Kompetence lze definovat jako znalosti, dovednosti a postoje, které se projevují v chování nebo pracovních postupech daného jedince. V níže uvedené tabulce jsou uvedeny tyto prvky kompetencí a zároveň terminologie, kterou najdeme v textech „národních“ standardů.

Tabulka 2.1: Klíčové prvky, které definují kompetence

| US – ISLLC | UK – Anglie | UK – Skotsko | Ontario | Západní Austrálie | LLL – SL |
|------------|-------------|-----------------------|----------|-------------------|----------|
| Znalosti | Znalosti | Znalosti a porozumění | Znalosti | Znalosti | Znalosti |

| US – ISLLC | UK – Anglie | UK – Skotsko | Ontario | Západní Austrálie | LLL – SL |
|------------------------|-------------------|--|----------------------|-------------------|-------------------|
| Osobnostní předpoklady | Osobní vlastnosti | Osobní vlastnosti a dovednosti mezilidské komunikace | Dovednosti a postoje | Vlastnosti | Osobní vlastnosti |
| Konání | Jednání | | Praktiky | | |
| | | Strategická vize, hodnoty a cíle | | Hodnoty | Hodnoty |

V komplexní zprávě o základních předpokladech úspěšného vedení škol definovali Leithwood a kol. (2006) čtyři společné oblasti (určování směru, rozvoj pracovníků, reorganizace a řízení programu výuky a učení) a některé další prvky, které se týkají afektivní stránky chování úspěšných vedoucích pracovníků. Z tabulky 2.2 je patrné, že tyto prvky standardů vedení jsou shodné v celé řadě zemí, i když použité výrazivo se v některých případech lehce liší. Vedení vždy zahrnuje ovlivňování a určování směru. Louis a kol. (2010, p 11) tvrdí, že „vůdčí osobnosti především udávají směr a ovlivňují.“ Mají podstatný vliv na výsledky studentů, učitelů, rodin a komunit, ve kterých působí, a toto působení je povětšinou nepřímé. (Leithwood a kol., 2006; OECD, 2009; Robinson a kol., 2009).

Tabulka 2.2: Témata z vybraných standardů pro ředitele škol

| US – ISLLC | UK – Anglie | UK – Skotsko | Ontario | Západní Austrálie | LLL – SL |
|---|---|--|---|--------------------|---|
| 1. Umožnění tvorby, formování, implementace a zprostředkování vize učení | 1. Utváření budoucnosti | | 1. Určování směru | 1. Politika a směr | 1. Strategie a rozvoj |
| 2. Podporování, rozvíjení a udržování školní a vzdělávací kultury, která podněcuje učení u studentů a profesní růst u pedagogů | 2. Vedení procesu učení a výuky | 1. Vedení a řízení procesu učení a výuky | 4. Vedení programu výuky | 2. Výuka a učení | 4. Osobní a profesní rozměr |
| 6. Chápání širšího politického, společenského, ekonomického, právního a kulturního kontextu, reakce na tento kontext a jeho ovlivňování | 3. Osobnostní rozvoj a práce s ostatními | 2. Vedení a rozvoj lidí | 2. Budování vztahů a rozvoj lidí | 3. Pracovníci | 3. Řízení lidských zdrojů / vedení lidí |
| 3. Řízení organizace, činností a zdrojů za účelem zajištění bezpečného, účinného a efektivního prostředí pro vzdělávání | 4. Řízení organizace | 4. Efektivní využívání zdrojů | 3. Rozvoj organizace | 5. Zdroje | |
| 5. Čestné, spravedlivé a etické jednání | 5. Zajištění odpovědnosti vůči veřejnosti a školní komunitě | | 5. Zajištění odpovědnosti vůči veřejnosti a školní komunitě | | 2. Morální aspekt |

| US – ISLLC | UK – Anglie | UK – Skotsko | Ontario | Západní Austrálie | LLL – SL |
|---|------------------------|-----------------------------|---------|-------------------|----------|
| 4. Spolupráce s rodinami a členy komunity, reagování na různé zájmy a potřeby komunity a mobilizace zdrojů komunity | 6. Posilování komunity | 5. Budování komunity | | 4. Partnerství | |
| | | 3. Vedení změn a zlepšování | | | |

Čísla uvedená v tabulce před jednotlivými pojmy pouze označují pořadí, ve kterém jsou uvedeny v publikovaných souborech standardů. V podrobnějším znění se samozřejmě mohou vyskytovat určité odlišnosti. Soubory standardů, ze kterých jsme v analýze čerпали, jsou veřejně dostupné a lze je vyhledat podle odkazů (viz níže).

Reference:

- Ingvarson L, Anderson M, Gronn P and Jackson A (2006) *STANDARDS FOR SCHOOL LEADERSHIP A Critical Review of Literature. (Standardy vedení škol: kritické posouzení literatury)*. Acton ACT: Teaching Australia, The Australian institute for Teaching and School Leadership
- Leithwood K, Day C, Sammons P, Harris A and Hopkins D (2006) *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning (Úspěšné vedení škol: čím se vyznačuje a jak ovlivňuje proces učení u žáků)*. Nottingham: DES Publications
- Louis KS, Leithwood K, Wahlstrom KL, Anderson SE (2010) *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research to the Wallace Foundation. (Poučení z vedení - zkoumání cest ke kvalitnějšímu učení u studentů: závěrečná zpráva z výzkumu Wallace Foundation)*. New York: The Wallace Foundation
- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS (Vytváření efektivního prostředí pro vyučování a učení. První výsledky TALIS)* Paříž: OECD
- Pont B, Nusche D, Moorman H (2008) *Improving school leadership volume 1 policy and practice (Zdokonalování procesu vedení škol – 1. díl – politika a praxe)*. Paříž: OECD
- Robinson V, Hohepa M & Lloyd C (2009) *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why (Vedení škol a výsledky studentů: Co funguje a proč)* Auckland: Univerzita v Aucklandu
- NOS [National Occupational Standards – Národní standardy povolání] (2010): *About Occupational Standards (O standardech povolání)*. Online: http://www.ukstandards.org.uk/About_occupational_standards/default.aspx (12.12.2010)

Zdroje informací o standardech řízení a vedení škol

Standardy vedení pro Skotsko: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/3085829/58300#2>
Standardy vedení pro Anglii: <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/NS4HFinal.pdf>
ISLLC: <http://www.e-lead.org/principles/standards1.asp>
Rámec pro Ontario: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/PVPLeadershipFramework.pdf>
Podrobné informace k Západní Austrálii: Ingvarson a kol., 2006: http://research.acer.edu.au/teaching_standards/3/

Michael Schratz PROFESNÍ STANDARDY VEDENÍ ŠKOL

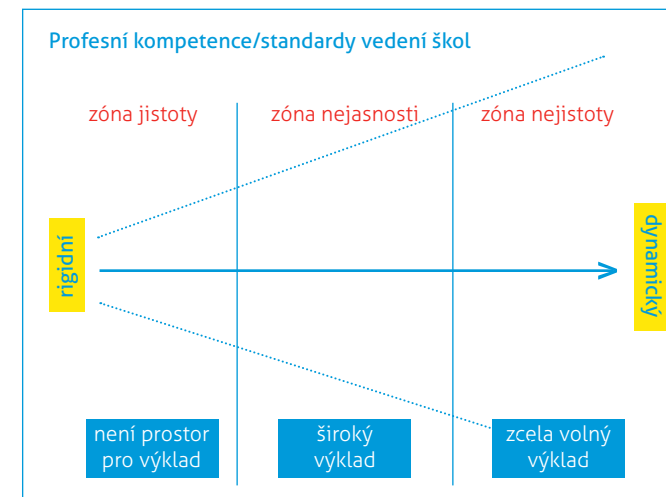
3.1. Rámec vedení školy

Povinnosti a odpovědnost ředitele školy obvykle upravuje školská legislativa. Rostoucí autonomie škol vede ke změnám ve výčtu a charakteru těchto povinností a mění se i úloha členů vedení škol vzhledem k úkolům, které specifikují právní předpisy. Obecně lze říci, že legislativa prosazující školské reformy je zaměřena na školy, což znamená, že ředitelé škol ve své vymezené funkci musí převzít vůdčí roli v procesu účinné implementace těchto reforem. V určitém smyslu tedy ředitel školy odpovídá za provádění zákonů a dalších právních předpisů včetně pokynů, které vydávají orgány odpovědné za vzdělávání. Zákony tak tvoří právní rámec pro činnost ředitelů škol, avšak nestanovují pro tuto činnost ani profesní kompetence, ani standardy.

3.2. Profesní standardy

Kompetence jsou definovány jako lidské konání, ve kterém se spojují znalosti, dovednosti a postoje, zatímco standardy stanovují normu (kterou někdo rozhodnutím určí) pro měření (něčeho) konání. Vůdčí kompetence nelze jednoduše „měřit“, protože existuje široké spektrum standardů od „rigidních“ (např. pevně dané právní náležitosti) až po „dynamické“ (pro kompetence, které nelze snadno měřit). Umístíme-li vůdčí kompetence na stupnici, kde se na jednom konci nacházejí „rigidní“ a na druhém „dynamické“ standardy, dostaneme zóny s různou mírou jistoty v očekávaném chování ředitelů a členů vedení škol (viz obrázek 3.1).

Obrázek 3.1: Prostor pro interpretaci standardů vedení



Prostor pro interpretaci se může v jednotlivých zemích lišit podle toho, jak přesně je kompetenční rámec strukturován. Může se však lišit i podle rozpětí příslušné normy. Lze tedy rozlišovat různé zóny jistoty na stupnici mezi rigidním a dynamickým chápáním standardů vedení.

Příklad 1: Standardy, které nedávají prostor pro různé výklady (nebo jen malý)

- Ředitel školy zná školské právní předpisy a uplatňuje je v každodenní praxi.
- Ředitel školy se ve všech záležitostech řídí federální legislativou.
- Ředitel školy dohlíží na to, aby byly dodržovány veškeré zákonné předpisy a pokyny kontrolních školských orgánů.
- Ředitel školy zajišťuje naplňování obsahu oficiálních dokumentů a odpovídá za dodržování pořádku a řádu ve škole.
- Ředitel školy informuje kontrolní školský orgán o zjištěných nedostatcích.
- Ředitel školy rozhoduje o tom, kdo je na školu přijat.
- Ředitel školy rozhoduje o tom, kdo musí opakovat ročník.
- Ředitel školy dohlíží na dodržování pracovní doby pedagogickými pracovníky.

Očekávané chování se nachází v zóně jistoty, což znamená, že je jasné, jaká norma by měla být stanovena a co lze předpokládat při „měření“ této kompetence. V tomto případě jsou standardy velmi popisné a vyjadřují konkrétní postupy.

Příklad 2: Standardy umožňující široký výklad

- Ředitel školy zná techniky účinného a efektivního řízení schůzí pedagogických pracovníků.
- Ředitel školy pravidelně sleduje kvalitu výuky a učení.
- Ředitel školy určuje rozvrh práce na školním kurikulu.
- Ředitel školy určuje konkrétní kroky v rámci školní autonomie.
- Ředitel školy podporuje profesní rozvoj učitelů ve vztahu k tomu, jak aktuálně pracují.
- Ředitel školy vede učitele, poskytuje jim náležitě informace, odstraňuje chyby a řeší případné stížnosti učitelů.
- Ředitel školy organizuje proces hodnocení, jehož cílem je zjistit, zda škola dosáhla cílů, které si stanovila ve svém plánu rozvoje.
- Ředitel školy realizuje školní politiku směřující k nápravě případných nedostatků.

Očekávané chování se nachází v zóně nejasnosti, což znamená, že lze jednat několika různými způsoby a norma musí být tudíž dynamičtější vzhledem k tomu, že při „měření“ kompetence můžeme předpokládat různé možnosti.

Příklad 3: Standardy umožňující zcela volný výklad

- Ředitel školy ví, jak postupovat při budování školní kultury, která je příznivá pro rozvoj učitelů i studentů.
- Ředitel školy odpovídá za provoz školy a za zajišťování řádného vztahu mezi školou, žáky, jejich zákonnými zástupci a ostatními pedagogickými pracovníky (v případě středních odborných učilišť).
- Ředitel školy poskytuje učitelům rady týkající se způsobů, jakými vyučují a jak přispívají ke vzdělávání dětí.
- Ředitel školy musí zpracovat strategický plán, který zahrnuje požadavky na pedagogické pracovníky a jejich osobní rozvoj.
- Ředitel školy určuje aktivity, které směřují ke zkvalitňování školy.

Očekávané chování se nachází v zóně nejistoty, což znamená, že nejsou přesně vymezené způsoby jednání a norma pro „měření“ kompetence musí být tudíž velmi dynamická. Zde mají standardy funkci rámce nebo souboru obecných principů (např. ředitel školy určuje směr vývoje).

22



23



VEDENÍ ŠKOL VE STŘEDNÍ EVROPĚ



Martin Hartmann - Michael Schratz

4.1. Situace v oblasti vedení škol v Rakousku

Stejně jako v jiných zemích souvisí i v Rakousku vedení škol se školní autonomií, která je hybnou silou systémových reforem (Schratz & Hartmann, 2009). Tím, že školy získaly v polovině 90. let minulého století autonomii v kurikulární oblasti, došlo ke změnám v kompetencích, které se od ředitelů očekávají. Zvětšil se význam zlepšování činnosti škol a práce na škole jako na určitém systému. Školy vynakládají značné úsilí na vytváření svého vlastního profilu a snaží se zpracovávat vlastní vize a podněty pro zlepšování své činnosti a zavádění lepších postupů s cílem zkvalitnit proces učení. V rámci existující politiky jsou však ředitelé škol v Rakousku „osamělými bojovníky“. Odpovědnost za vedení je zřídka rozdělována mezi více osob. Výjimku tvoří pouze velké, profesně orientované školy poskytující vyšší sekundární vzdělávání. Jednotliví pracovníci na všech úrovních systému – počínaje ministerstvem přes regionální a místní školské úřady až po ředitele škol a učitele – tak mají vysokou míru odpovědnosti, rozsáhlou agendu a pocit, že se musí řešit „úplně všechno“. Výsledkem je, že dokáží velmi dobře řešit problémy na operační úrovni. Pozitivním aspektem tohoto systému jsou vysoce rozvinuté kompetence jednotlivých vedoucích pracovníků na všech úrovních, které vedou k vynikajícím výsledkům v administrativě a k silné motivaci. Negativním prvkem je, že systém do značné míry spoléhá na jedince. To může na jedné straně (ne příliš často) vést k jejich „vyhoření“, a na druhé straně bránit zavádění systémového myšlení a rozdělování odpovědnosti za vedení na vertikální i horizontální úrovni.

Vzhledem k tomu, že veškerá rozhodnutí vyžadují jednání s různými aktéry uvnitř systému, mají ředitelé škol v oblasti zkvalitňování škol jen malou autonomii. Odpovědnost za rozhodování ve finančních, personálních a koncepčních záležitostech je rozdělena v rámci ministerstva a mezi federální a oblastní (zemské) školské orgány, jednotlivé úrovně školského systému a ředitele škol. V důsledku takto rozptýlených rozhodovacích pravomocí dochází ke ztrátě operativnosti, což ztěžuje možnost uplatňovat řízení založené na výsledcích jak na straně tvůrců vzdělávací politiky na ministerstvu, tak na straně ředitelů škol na konci celého řetězce.

Silnou stránkou současné politiky v oblasti vedení škol je skutečnost, že ředitelé a členové vedení škol mají velkou volnost ve směřování škol podle svých vlastních představ (s výjimkou výše uvedené chybějící autonomie v rozhodování). Vzhledem k tomu, že činnost jednotlivých škol je jen málo kontrolována zvnějšku, mají ředitelé možnost vést svou školu podle svých schopností a vize. Některé školy jsou proto vysoce hodnoceny rodiči, učiteli i studenty a jejich ředitelé mají velmi dobrou pověst.

K posilování vedení škol v Rakousku přispívají některá konkrétní opatření a aktivity. Například zavedením povinného vzdělávání ve školském managementu (včetně přípravy lektorů) byl institucionalizován proces profesionalizace ředitelů škol na všech úrovních systému. V rámci pilotního projektu, který je realizován v celém Rakousku, se zkoumají inovační postupy takzvaného „smíšeného učení“¹⁶ prostřednictvím e-learningových prvků v různých obsahových oblastech. Dalším krokem bylo spuštění inovátorského programu „Leadership Academy“, který si klade za cíl propojit individuální potřeby členů vedení škol s požadavky vzdělávacího systému.

(16) Blended learning.

Reference:

— Schratz, M. & Hartmann, M. (2009): *Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule*. In: Specht, W. (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2.*, Graz: Leykam, S. 323-340.

Eliška Křížková – Glynn Arthur Kirkham

4.2. Situace v oblasti vedení škol v České republice

Úloha ředitele školy v českém školství je zakotvena v legislativních dokumentech (např. Zákoník práce, Školský zákon, Zákon o pedagogických pracovnících, Zákon o dalším vzdělávání učitelů, Standardy pro akreditaci vzdělávacích programů) a v kurikulárních dokumentech (např. Národní program rozvoje vzdělávání). V současné době neexistuje soubor profesních standardů či kompetencí pro ředitele škol (ani pro učitele).

Jediné kompetence, které jsou vymezeny, se týkají právních náležitostí a vztahují se k řízení a správě školy jako organizace. Ředitel školy se tedy musí orientovat v právních předpisech například v oblasti personalistiky, hospodaření s finančními prostředky a ochrany zdraví a bezpečnosti při práci. Jeho povinností je do dvou let po jmenování do funkce absolvovat základní vzdělávací kurz managementu.

Ředitel školy má rozhodovací pravomoci a nese odpovědnost za poskytování vzdělávání a vzdělávacích služeb podle zákona. Existuje tedy celá řada nepřímo vyjádřených kompetencí, například schopnost efektivně komunikovat (s odpovídajícím profesním postojem) s učiteli, studenty, rodiči a širokou veřejností. Ředitel škol by tedy měl být osobností „s neautoritativním jednáním, ale s autoritou demokratického lídra“ (Bílá kniha, 2001¹⁷). V rámci tohoto projektu bylo provedeno šetření mezi řediteli škol, na jehož základě byl stanoven soubor očekávaných kompetencí, které oni sami považují za důležité.

Mária Szabó

4.3. Situace v oblasti vedení škol v Maďarsku

Maďarsko, stejně jako ostatní země střední a východní Evropy, prošlo po roce 1990 zásadními společenskými a ekonomickými změnami.

Ve veřejném vzdělávání docházelo postupně k decentralizaci a maďarské centrální a místní orgány zahájily proces rozdělování odpovědností. Správa veřejného vzdělávání je tudíž vysoce decentralizovaná a odpovědnosti jsou rozloženy mezi několik aktérů. Na národní úrovni je odpovědnost horizontálně rozdělena mezi Ministerstvo školství (přímá odpovědnost) a některá další ministerstva (Ministerstvo vnitra, Ministerstvo národního hospodářství). Vertikálně mají za vzdělávání odpovědnost centrální (národní), regionální a místní úřady a jednotlivé vzdělávací instituce. Existují tudíž čtyři kontrolní úrovně. Na místní a regionální úrovni je správa vzdělávání součástí systému veřejné správy, která funguje na bázi místních správních orgánů.

(17) Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 2001, ISBN 80-211-0413-9.

Vliv regionálních úřadů je poměrně slabý, avšak záběr působnosti místních orgánů a rozsah odpovědnosti jednotlivých institucí je velice široký.

V decentralizovaném systému správy vzdělávání je patrná vysoká míra autonomie škol: škola rozhoduje o svém programu vzdělávání a kurikulu, ředitelé škol rozhodují v otázkách zaměstnávání učitelů (přijímání nových učitelů, nahrazování existujících učitelů a odměňování – to je však ve většině případů určeno omezenými rozpočty). Školy mají určitou volnost i ve finančním hospodaření. Působnost zřizovatelů (v případě škol jsou to místní úřady) je poněkud užší: jejich vliv se projevuje především v oblasti financování, protože doplňují státní normativní financování dalšími prostředky, které školy nezbytně potřebují pro svou činnost. Míra, do jaké zřizovatel poskytuje škole finanční prostředky, do značné míry závisí na velikosti a finanční situaci dané obce. Odborné vedení na straně místního správního úřadu má podobu schvalování dokumentů, které jsou nezbytné pro jeho činnost. Přestože mají zřizovatelé možnost hodnotit činnost školy prostřednictvím systémů řízení kvality, které jsou předepsány zákonem, tato praxe se objevuje jen velmi zřídka. Maďarsko nemá uzákoněnou povinnou inspekci a zřizovatelé při kontrolní činnosti využívají spolupráce s akreditovanými odborníky.

Po zvolení nové politické reprezentace v roce 2010 došlo ke změnám v systému státní správy. Snížil se počet ministerstev a byla zahájena příprava právní regulace vzdělávání.

Alena Hašková - Vladimír Laššák

4.4. Situace v oblasti vedení škol na Slovensku

Jedním z výsledků výzkumů prováděných na Slovensku je i popis profilu teoreticky dokonalého ředitele školy. Ten je do jisté míry shodný s výsledky hodnocení silných stránek ředitelů a možností jejich dalšího rozvoje. Silné stránky a možnosti dalšího zdokonalování ředitelů středních škol byly posuzovány i v rámci širšího výzkumu kompetencí ředitelů škol, který byl realizován v letech 2005 – 2008.¹⁸

Na Slovensku byly u ředitelů škol jako silné stránky hodnoceny následující prvky:

- abstraktní myšlení, schopnost vytvářet a formulovat dlouhodobé cíle a vize, schopnost porozumět problémům v širším kontextu;
- schopnost ovládat vlastní emoce a být vyrovnaný i v hektických pracovních či sociálních situacích;
- otevřené a tolerantní vztahy, prokazatelný zájem o názory, myšlenky a pocity ostatních lidí s cílem porozumět jejich pohnutkám, úvahám a důvodům k určitému chování;
- schopnost pracovat v konkurenčním prostředí a využívat konkurenci jako motivačního faktoru, který podněcuje k dosahování stále vyšších cílů;
- schopnost realizovat cíle;
- touha ovlivňovat dění ve svém okolí a prezentace vlastních myšlenek a názorů s důrazem na jejich uplatnění v praxi.

(18) Obdržálek, Z. a kol.: *Příprava školských manažerův ako klúčový predpoklad efektívnosti školy*. Nitra: UKF, 2008. 304 p., ISBN 978-80-80-8094-296-0.

Slabé stránky:

- větší potřeba struktury a pozornost zaměřená na detaily spolu s nižší ochotou delegovat úkoly a odpovědnost na ostatní, což může vést k méně efektivnímu využívání pracovní doby;
- přecitlivělost vůči kritice či odhalování případných chyb, což způsobuje velkou obezřetnost a opatrnost při rozhodování a tudíž averzi vůči podstupování rizika;
- nízká míra sebevědomí a důvěry nejen ve vlastní schopnosti, ale i ve schopnosti a činy ostatních;
- vysoká očekávání a potřeba povzbuzování ze strany ostatních lidí.

Hlavním cílem projektu „Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení“, o kterém pojednává tato publikace, je zpracování teoretického kompetenčního rámce pro ideálního ředitele školy. Za účelem shromáždění potřebných informací jsme zvolili dotazníkové šetření, kde respondenti (současní ředitelé škol a osoby v rozhodovacích pozicích) měli posoudit různá tvrzení na základě toho, do jaké míry vystihují profesní působnost ředitele školy – tj. jaký je význam různých charakteristik a rysů pro efektivní a úspěšné vedení školy (podrobnější informace o dotazníkovém šetření – viz kapitola 6 Metodika projektu a kapitola 7 Hlavní výsledky zkoumání). Konečný profil dokonalého ředitele školy na Slovensku, který byl v rámci tohoto projektu zpracován, předkládá část 9.3.4 Slovenský profil ředitele školy. Je zde patrná shoda mezi vytvořeným profilem dokonalého ředitele školy a výše uvedenými silnými a slabými stránkami současných ředitelů, které byly definovány v průběhu předchozího výzkumu. V souvislosti s touto shodou vzniká otázka, zda respondenti během šetření v rámci projektu při zodpovídání jednotlivých otázek skutečně měli na mysli ideální situaci (jaký by ředitel školy měl být), nebo zda odpovídali spíše na základě svých vlastních praktických zkušeností. Jinými slovy, zda získaný profil (uvedený v části 9.3.4 Slovenský profil ředitele školy) představuje profil dokonalého, ideálního ředitele, nebo zda jde o obecný profil současného ředitele školy na Slovensku.

Polona Peček - Justina Erčulj

4.5. Situace v oblasti vedení škol ve Slovinsku

Kontext a hlavní otázky rozvoje postupů ve vedení škol

Úloha ředitelů škol, působnost, autonomie a jmenování

Termín „school leader“ ve Slovinsku označuje ředitele školy, která má vedoucí funkci v rámci pedagogického (vyučovacího) procesu a má v souladu se zákonem o organizaci a financování vzdělávání (ZOFVI) určité pravomoci a odpovědnosti za implementaci školních osnov a za vedení a řízení procesu učení. To znamená, že ředitel (nebo ředitelé v případě center vyššího sekundárního vzdělávání) má určitou autonomii ve čtyřech oblastech:

- Řízení zdrojů: výběr pracovníků, přidělování prostředků na pokrytí materiálních nákladů a nákup školního vybavení;
- Pedagogický program: tvorba vzdělávacích programů, které jsou volitelné a nejsou dány osnovami;
- Řízení organizace: organizace školní práce, zajišťování kvality vzdělávacího procesu;
- Partnerství: spolupráce s okolní komunitou. Ředitel školy odpovídá za jednotlivé kroky v rámci uskutečňování pedagogického programu. Práci školy monitoruje školní inspekce, která působí na národní úrovni. Ředitel školy jako učitel má pracovní smlouvu na dobu neurčitou, funkci ředitele školy vykonává po dobu pěti let. Do své funkce ho jmenuje a z funkce odvolává školská rada, která má ve své pravomoci oba tyto úkony.

Výzvy v oblasti vedení škol

Výzvy, které bude třeba v souvislosti s vedením škol ve Slovinsku řešit, popisuje zpráva OECD (dostupná na <http://www.oecd.org/dataoecd/25/40/38561414.pdf>).

Lze je shrnout takto:

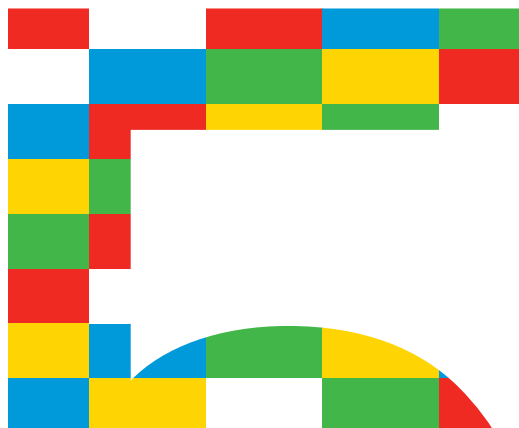
- základní otázky na úrovni politiky, které souvisejí s poklesem porodnosti, počtem učitelů, kteří jsou bez zaměstnání, a potenciálně i se snižováním počtu škol;
- nová školská politika – očekává se, že školy budou působit více autonomně;
- měnící se složení populace studentů – rostoucí počet studentů navštěvuje všeobecné vyšší sekundární vzdělávání;
- zvyšující se odpovědnost za výsledky a sociální spravedlnost;
- měnící se a rostoucí očekávání ze strany společnosti a místních komunit;
- inovace.

Nalezení vhodných způsobů, jak reagovat na tyto výzvy, vyžaduje značnou autonomii ve výše uvedených oblastech a současně kompetentní vůdčí osobnosti, které mají vizi, jak by měla škola v současném světě změn vypadat a jak motivovat učitele a podpořit je v zajišťování vysoce kvalitního procesu učení v situaci, kdy se mění skladba studentů. Ředitelé škol by měli být osobnosti, které ponese odpovědnost za výsledky školy, budou vstřícně reagovat na očekávání místního okolního společenství a spolupracovat s ním, a budou schopny hledat nové cesty v dnešním světě plném změn.

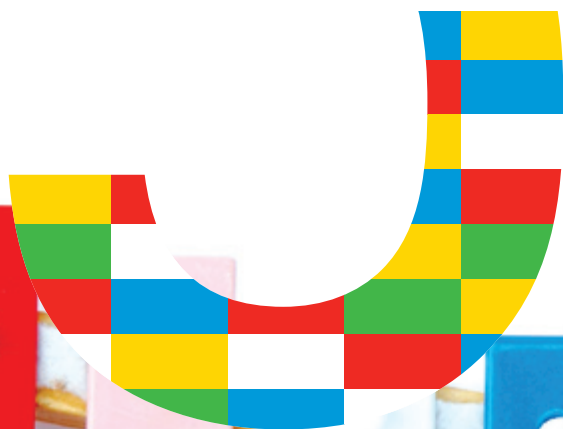
Příprava ředitelů škol ve Slovinsku

Ředitelé škol ve Slovinsku jsou povinni podle zákona (ZOFVI, článek 53) získat do roka od svého jmenování oprávnění k výkonu vedoucí funkce. Jedná se však o jediné povinné vzdělávání. V národních strategických dokumentech se hovoří pouze o počátečním vzdělávání, zatímco celoživotní rozvoj vůdčích/řídících kompetencí zde není uveden jako strategický cíl.

V roce 1995 byla vládou Slovinské republiky založena Národní škola pro leadership ve vzdělávání s cílem poskytovat vzdělávání ředitelům škol a uchazečům o tuto funkci. Na závěr tohoto vzdělávání je absolventům uděleno příslušné oprávnění. Škola nabízí i příležitosti (tj. kurzy, konference a další akce) k dalšímu profesnímu růstu ředitelů škol, kteří si chtějí prohloubit své vůdčí kompetence. S řediteli škol pracují i další instituce, a to zejména v kurikulární oblasti. Jde například o Národní institut vzdělávání a Centrum odborného vzdělávání a přípravy. Úloha vedení při zkvalitňování procesu učení se v poslední době stala tématem pravidelných diskusí, k čemuž přispěla především výše uvedená Národní škola pro leadership ve vzdělávání.



Emese Abari-Ibolya **POPIS PROJEKTU
„KVALITNÍM VEDENÍM ŠKOL K EFEKTIVNÍMU UČENÍ“**



Hlavním úkolem projektu „Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení“ realizovaného v roce 2010 bylo vytvoření kompetenčního profilu ředitelů škol na základě výsledků studií v jednotlivých zemích a výstupů regionální souhrnné zprávy dokončené v roce 2009 týmiž partnery v rámci projektu „Úloha vedení škol při vytváření prostředí, které podněcuje efektivní učení, se zvláštním ohledem na zkvalitňování práce učitelů“. Realizátoři projektu si stanovili mimo jiné tyto cíle: prosazování reformy ve vzdělávání, které vedou ke zkvalitňování a zvyšování efektivnosti členů vedení škol, seznamování se s nejlepšími osvědčenými postupy ve vedení škol v jednotlivých účastnických zemích a podpora rozvojových programů iniciovaných na základě doporučení v rámci vzdělávací politiky v těchto zemích.

Spolupráce na projektu zahrnovala národní i mezinárodní aktivity pěti partnerských zemí: Rakousko, Česká republika, Maďarsko, Slovensko a Slovinsko. Během roku se setkávali na mezinárodních fórech odborníci, které jednotlivé země delegovaly. Zahájení projektu proběhlo v Maďarsku. Součástí mezinárodních jednání byly i odborné workshopy spojené s výměnou zkušeností odborníků v oboru ve Slovinsku, na Slovensku a v Rakousku. Závěrečné jednání se uskutečnilo v Rakousku. Během zahajovacího setkání byly jako základ pro společnou práci nastíněny a schváleny společné aktivity, pracovní postupy a harmonogram projektu. Setkání odborníků nabídla příležitost ke společnému vytváření mezinárodního kompetenčního rámce pro vedení škol na základě aktivit, které současně probíhaly v jednotlivých partnerských zemích. Při aktivitách zaměřených na výměnu zkušeností měli partneři možnost poznat osvědčené postupy ve vedení škol v zemích projektových partnerů. Za účelem šíření výstupů projektu byl v Maďarsku uspořádán mezinárodní workshop jako společná akce v rámci výroční konference ENIRDELM (European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management – Evropská síť pro zlepšování výzkumu a vývoje ve vedení a řízení vzdělávání), kde se sešli členové vedení škol, představitelé decizní sféry, odborníci, výzkumní pracovníci a učitelé z celé Evropy.

Na národní úrovni probíhaly workshopy pro zástupce decizní sféry a členy vedení škol, kde se vedly diskuze o tom, jaké kompetence jsou podle účastníků nezbytné pro efektivní vedení škol. Výstupy těchto setkání jsou uvedeny v této publikaci v kapitole 7 jako součást hlavních zjištění spolu s výsledky dotazníkového šetření, které bylo v této cílové skupině provedeno ve všech pěti partnerských zemích.

Lze konstatovat, že všechny výše uvedené národní a mezinárodní aktivity přispěly k efektivní implementaci projektu včetně zpracování závěrečné publikace, která shrnuje veškeré výstupy společné práce.



Tato kapitola pojednává o přípravě a volbě metod, které projektoví partneři použili k vytvoření první verze souboru požadavků na kompetence moderního vedení škol. Naším cílem nebylo jen předložit důkladně zpracovaný kompetenční profil, ale zároveň umožnit jeho měření. Nelze předpokládat, že výsledkem rok trvajícího projektu bude standardní kompetenční profil připravený „k použití“, který bude mít patřičnou společenskou podporu. Současný vývoj však může připravit cestu pro pokračování tohoto procesu. Účastnické země mohou přijít s obecně přijatou kompetenční strukturou, která bude mít vliv na praxi, díky které budeme schopni tyto moderní kompetence vedení škol měřit a na které může být postaven další cílený vývoj.

6.1. Význam vedení škol – základ metodologie

Charakteristické prvky způsobu vedení škol a jejich vliv na proces a efektivitu učení představují oblast zkoumání, která má seriózní teoretický základ a čerpá z širokého záberu empirických poznatků. Výzkumné studie o vztahu mezi výsledky vzdělávání a způsobu vedení škol provádějí především anglicky hovořící země (tj. USA, Austrálie a Velká Británie - Hallinger-Heck, 1996, 1998; Leithwood, 2001; Robinson et al., 2009; Waters et al., 2003). Význam tohoto tématu lze ukázat na skutečnosti, že se intenzivním výzkumem vazeb a korelací mezi vedením škol a vzdělávacími výsledky zabývají i některé státní a soukromé vědecké organizace a nadace.¹⁹

Školy – jako samostatné instituce a jako podsystém vzdělávání – působí v rychle se měnícím kontextu, který vyžaduje, aby se dokázaly vždy přizpůsobit. Takové přizpůsobení je možné pouze tehdy, jestliže je daná instituce schopna shromáždit o sobě (i o svém okolí) příslušné informace, dokáže tyto informace posoudit a v případě potřeby naplánovat nezbytné kroky k nápravě. Lze tedy říci, že škola musí být schopna fungovat jako učící se organizace. Vedle vztahu mezi vedením školy a výsledky vzdělávání je předmětem výzkumů a aplikace i toto téma. V moderních společnostech je „učení organizací“ dále podporováno jako jeden z cílů celoživotního učení.

Projekt, o kterém pojednává tato publikace, se v souladu s významem přikládaným vedení škol soustředil na definování klíčových kompetencí, které mají ředitelé škol v účastnických zemích, a na znalosti, dovednosti a postoje, které jim umožňují co nejvíce ovlivňovat proces učení.

6.2. Systém pro vymezení očekávaných kompetencí a profilů

Výzkumné aktivity spočívaly na dvou metodických pilířích. Jedním z nich byly výsledky předchozí spolupráce (CECE) a metody, které vedly k jejich dosažení. Druhým pilířem byl soubor metod a postupů, které používá organizace Lifelong Learning United

(19) Americká asociace pro výzkum ve vzdělávání (The American Educational Research Association) sestavila za účelem prozkoumání této oblasti pracovní skupinu, která zpracovala hodnotící studii s názvem *What we know about successful Leadership* („Co víme o úspěšném vedení“) (2003). Nadace Wallace provedla komplexní analýzu tohoto tématu, jejímž výsledkem je materiál nazvaný *How leadership influences student learning* („Jak vedení ovlivňuje učení studentů“) (2004). Na stejné téma zpracovala studii i Anglická stálá konference pro výzkum vedení a řízení ve vzdělávání (The English Standing Conference for Research on Educational Leadership and Management - SCRELM) (2010).

Kingdom (LLUK). Při zpracování a výběru odpovídajících výzkumných metod jsme tedy vycházeli z těchto informací.

6.2.1. Sestavení okruhů kompetencí a kompetenčního profilu

V souladu s mezinárodní praxí je pojem kompetence vysvětlován jako soubor znalostí (informací), schopností (včetně dovedností) a postojů (k různým problematikám a situacím). Při práci na kompetenčním profilu byl rozhodující popis pracovní činnosti a rozsahu odpovědností členů vedení školy a názory těch, kteří tato pracovní místa zastávají a dané dovednosti uplatňují (tvorba kompetencí ovlivněná poptávkou).

Informace získané od těchto osob posloužily jako základ pro vytvoření struktury očekávaných kompetencí i samotného kompetenčního profilu. (Později byly doplněny názory lektorů dalšího vzdělávání ředitelů škol, kteří měli jako hlavní úkol vymyslet, jaký typ vzdělávacích programů by mohl zajistit osvojení požadovaných kompetencí).

Na základě výše uvedeného přístupu k chápání kompetencí jsme navrhli následující postup. Do procesu definování okruhů kompetencí a kompetenčního profilu vstupují dva základní prvky. Prvním z nich jsou názory uživatelů (těch, kteří pověřují či jmenují ředitele škol a těch, kteří tvoří vzdělávací politiku – tj. představitelů decizní sféry) a názory samotných členů vedení škol na to, co podle nich nejlépe charakterizuje člověka, který v této profesi vykonává vysoce kvalitní práci. Druhým prvkem je analýza právních předpisů a zkoumání mezinárodních modelů, teorie a praxe. Požadovaný kompetenční model by měl zahrnovat kromě samotných znalostí i celý soubor potřebných schopností a postojů.

6.2.2. Aktivita a použité metody

6.2.2.1. Literatura na téma profesionalizace a empirické studie

Na základě analýzy a studia dostupné literatury, která se zabývá problematikou profesionalizace, jsme mohli do procesu sestavování kompetenčního profilu začlenit moderní poznatky a výsledky výzkumných studií. Právě z tohoto zdroje je možné nejlépe odhadnout směr dalšího vývoje. Stejně tak důležitá je i analýza právního prostředí, na základě které lze určit, kam by se měly jednotlivé kroky ubírat, a seznámit se s podmínkami a možnostmi pro jejich realizaci a s faktory, které omezují jejich proveditelnost.

Literatura na téma profesionalizace pojednává i o metodách zkoumání předpokládaných kompetencí, profilů a požadavků a zpracovává mezinárodní dokumenty, ze kterých vycházejí. Tyto poznatky jsou zvláště důležité, protože pomáhají při tvorbě kompetenční struktury a sestavování osnovy vůdčích kompetencí.

Výsledky rozboru literatury o profesionalizaci spolu s naším přístupem k nejdůležitějším oblastem kompetencí potřebných ve vedení škol jsou shrnuty v 1. kapitole.

6.2.2.2. Zkoumání a zjišťování názorů uživatelů

Uživatelé (tj. představitelé decizní sféry) byli vyzváni k účasti na cílených pohovorech a workshopech. Komunikaci účastníků zajišťoval moderátor. Účastníci hovořili o tom, co odborníci v této oblasti vědí, a o tom, jak jednájí a jak se projevují jedinci, kteří vykonávají vysoce kvalitní práci. Po náležitém rozčlenění a analýze byly údaje z po-

hovorů a workshopů použity jako základ pro sestavení kompetenčního modelu, který vymezuje oblasti, ve kterých by členové vedení škol měli pracovat podle konkrétních očekávání. Výsledkem této první fáze byla pracovní osnova profilu ředitele školy a první verze kompetenčního profilu. Během tohoto procesu byly vymezeny jednotlivé tématické oblasti kompetenčního profilu vedení škol (viz tabulky 7.1-7.4).

Poté následovaly podobným způsobem prováděné cílené pohovory a workshopy se členy vedení škol. Na základě výstupů práce s oběma skupinami byl kompetenční profil upraven a pozměněn.

6.2.2.3. Dotazníkové šetření

Cílem dotazníkového šetření bylo shromáždit názory a poznámky k první verzi kompetenční struktury. Získané odpovědi přispěly k jejímu doladění a umožnily stanovit další kroky s cílem převést tato jednoznačně stanovená očekávání do každodenní praxe tak, aby byla brána v potaz při výběru a vzdělávání ředitelů škol (včetně dalšího profesního rozvoje). Na základě odpovědí z dotazníkového šetření bylo dále možné určit vztah (pokud existuje) mezi mírou autonomie, kterou daní aktéři v jednotlivých zemích mají, a vůdčími kompetencemi, které by měli mít. Dotazovaní určovali, co je podle jejich názoru nezbytné pro kvalitní řízení a vedení školy.

Cílovou skupinu pro účely dotazníkového šetření tvořili především současní ředitelé škol a tam, kde to bylo možné, i představitelé decizní sféry. Velikost vzorku stanovily jednotlivé země. U ředitelů škol se počet pohyboval mezi 30 a 200, u osob v rozhodovacích pozicích mezi 10 a 50.

Dotazník byl koncipován tak, aby poskytl odpovědi na tyto otázky:

1. Do jaké míry podle názorů tvůrců vzdělávací politiky, představitelů decizní sféry a ředitelů škol pokrývá vymezený kompetenční rámec hlavní oblasti kompetencí, které jsou nezbytné pro úspěšného ředitele školy ve znalostní společnosti?
2. V jakém poměru by měly být jednotlivé oblasti kompetencí?
3. Jaké aktivity a způsoby chování považují respondenti za důležité a do jaké míry se objevují v každodenní praxi ředitelů škol?
4. Jak se liší představy zástupců decizní sféry a ředitelů škol pokud jde o nezbytnost kompetenčního rámce?
5. Jak se liší různé skupiny ředitelů škol? (Např. úroveň vzdělání, velikost instituce, zkušenosti získané během profesní kariéry/profesního rozvoje apod.)

Dotazník byl rozdělen do čtyř částí. První tři části byly použity ve všech zemích (byly sestaveny na základě analýz literatury o profesionalizaci a výsledků národních workshopů, které se uskutečnily v Maďarsku). Základní otázky byly povětšinou stejné, jen některé prvky (např. status ředitelů škol) musely být upraveny podle podmínek v jednotlivých zemích.

1. Otázky týkající se kompetenčního rámce (za účelem analýzy jeho vhodnosti a komplexnosti).
 - a. Důležitost, vztah respondenta ke kompetenčnímu rámci, chybějící kompetence, atd.
2. Analýza práce a chování ředitelů škol
 - a. Definice hlavních charakteristik chování s pomocí 32 tvrzení (význam, výskyt v praxi).
 - b. Analýza vnitřní koherence předchozího výběru pomocí seřazení 2 x 8 charakteristik od nejdůležitější po nejméně důležitou (tyto charakteristiky byly vybrány z původních 32 tvrzení).

- c. Vnímání vlastního vzdělávacího systému s ohledem na úroveň autonomie
 - d. Globální pohled na základě existující autonomie ředitelů škol
 - e. Pohled z různých oblastí: řízení, plán/program vzdělávání, vnímání zaměstnavatele a pravidel týkajících se instituce
3. Základní informace (pohlaví, věk, úroveň vzdělání apod.)

Dotazníkové šetření bylo dostatečně podrobné, aby mohlo posloužit jako základ pro sestavení kompetenční struktury a profilu ředitele školy i v případě, že by se neuskutečnily výše zmíněné cílené pohovory a workshopy.

6.2.3. RDA (Role Diagrammatic Approach) – kompetenční model za účelem interpretace a porovnání požadavků

Naším cílem bylo zpracování měřitelného kompetenčního profilu pro ředitele škol. To vyžadovalo vymezení požadavků na kompetence způsobem, který by umožňoval využití standardizovaného nástroje pro popis a měření úrovně jednotlivých kompetencí. Oblast řízení lidských zdrojů nabízí několik modelů. Vybrali jsme ten, který je vhodný k měření chování na různých úrovních a který poskytuje informace o potřebách dalšího rozvoje. Tímto způsobem je také možné ukázat celý proces od tvorby kompetenčního profilu až po jeho použití v praxi.

Současně jsme chtěli vymezit kompetenční požadavky tak, aby se jednotlivé účastnické země mohly rozhodnout, který model a které nástroje chtějí využít pro účely měření.

Kompetenční profil byl popsán v rámci diagramatického přístupu k vymezení určité role (Role Diagrammatic Approach - RDA). Uvádíme stručné informace o tomto modelu a dimenzích, které sleduje (Harten-Wolbers, 2005), abychom usnadnili pochopení výsledků a jejich výkladu.

Model RDA představuje ucelený systém zaměřený na charakteristiku lidského chování v souladu s celostním pojetím lidstva. Zabývá se nejen efektivním chováním, ale i chováním neefektivním. Model zahrnuje více než 30 tisíc slov a výrazů, které charakterizují různé druhy chování. Výsledkem je velmi výstižná charakteristika lidí, pracovních míst, apod.

Jednotlivé dimenze modelu:

Dimenze 1: Dynamičnost - stabilita

Dynamická osobnost je obvykle extrovertní, dokáže dobře zvládat a řídit změny a nestálost a soustředí se především na vnější záležitosti a vnější svět. Stablní osobnost je více introvertní, je pro ni důležitá pravidelnost a důslednost jako zdroj bezpečí a jistoty, a soustředí se spíše na vnitřní záležitosti. Tato dimenze je vyjádřena na vodorovné ose.

Dimenze 2: Orientace na vztahy – orientace na obsah

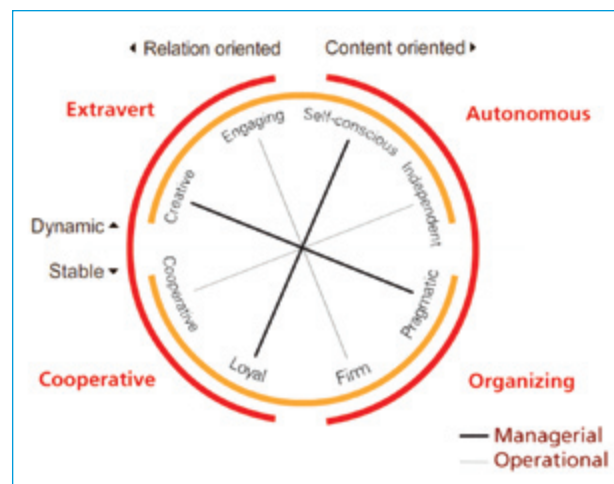
Člověk zaměřený na vztahy dává přednost práci s lidmi a jeho vztah s nimi je pro něj velice důležitý. Na druhé straně osoba orientovaná na obsah přikládá význam samotné práci a spíše se zaměřuje na daný úkol, nikoliv na pracovníka, který ho vykonává. Tato dimenze je zaznamenána na svislé ose. První a druhá dimenze rozdělují diagram na čtyři kvadranty podle toho, jaké je hlavní zaměření daného člověka.

Dimenze 3: Vedení – řízení²⁰

V modelu RDA obsahují všechny čtyři kvadranty dvě osy, které souvisí s rolí, které může pracovník v organizaci naplňovat. Podle výzkumů lze podle os rozlišit role související s vedením a role v oblasti řízení.

Model se skládá z osmi následujících os (osy související s vedením jsou označeny tučně):

Obrázek 6.1: osy RDA



Popis obrázku:

Orientace na vztahy

Extroverze

Dynamičnost

Stabilita

Spolupráce

Orientace na obsah

Autonomie

Organizace

— Řízení

— Vedení

V kruhu od slova „Engaging“ po směru hodinových ručiček: zapojení, sebevědomí, nezávislost, pragmatičnost, pevnost, loajalita, spolupráce, tvořivost.

Osy modelu RDA

K osám jsou přiřazena slova a výrazy, které se vztahují k určité osobě a zároveň k chování, které je obvykle vázáno na určitý druh výkonu (konání). Můžeme tedy stručně popsat každou osu RDA modelu na základě výše uvedené studie Hartena a Wolberse.

Osa 1 Zapojení: schopnost navazovat a udržovat vztahy, dobré vystupování, pozornost, zájem o druhé, citlivost, otevřenost a dobrá schopnost naslouchat.

(20) Viz poznámka pod čarou č. 11.

Osa 2 Tvořivost: humor, pozitivní přístup, zaujetí pro věc, dobrý vztah k ostatním, radost ze života, schopnost motivovat a inspirovat ostatní, angažovanost, schopnost dostat z ostatních to nejlepší.

Osa 3 Spolupráce: týmový hráč, snaha být s ostatními a důraz na dobré vzájemné porozumění, blízkost, úzké vztahy, soucit.

Osa 4 Loajalita: zaujetí, schopnost ocenit, upřímnost ve vztazích, péče o blaho druhých, trpělivost, spolehlivost, poctivost.

Osa 5 Sebevědomí: vědomí vlastních předností a předností ostatních, iniciativa, reprezentativnost, pozornost a laskavost, schopnost improvizovat, pružnost.

Osa 6 Nezávislost: důraz na samostatnost, vyhýbání se požadavkům z vnějšku, snaha o prostor pro vlastní rozhodování, přímočarost v přístupu k sobě i k ostatním, schopnost získávat prostor pro sebe a dávat jej ostatním.

Osa 7 Pragmatičnost: věcný a praktický přístup, přesný úsudek, orientace na funkčnost a výsledky, objektivita, schopnost brát věci tak, jak se jeví, dobrá pozorovací schopnost, kritičnost, schopnost vidět možnosti a omezení.

Osa 8 Pevnost: stálost, pečlivost a píle, vytrvalost, orientace na cíl a plánování, snaha o dosahování dobře promyšlených a jednoznačných cílů.

Díky standardizaci postupů a materiálů z workshopů a prostřednictvím dotazníků stejného obsahu (s případnými rozdíly pouze v základních údajích) jsme mohli analyzovat podobnosti a odlišnosti mezi jednotlivými zeměmi a formulovat tak společné prvky a očekávání.

38

Reference

- Hallinger, P., Heck, R. (1996): *Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-95 (Přehodnocení role ředitele školy v oblasti školní efektivity: posouzení empirického výzkumu, 1980-95)*. *Educational Administration Quarterly*, 32, 1, 5-44.
- Hallinger, P., Heck, R. (1998): *Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995 (Zkoumání podílu ředitele školy na školní efektivitě)*. *School Effectiveness & School Improvement*, červen 98, Svazek 9 č. 2, str. 157-191.
- Harten, Henk van – Wolbers, Harry Oude (2005): *Syllabus; RDA basics certification course (Syllabus; Základy certifikačního kurzu RDA)*.
- Leithwood, K. (2001): *School leadership in the context of accountability policies. (Vedení školy v kontextu politiky odpovědnosti)* *Journal of Leadership in Education*, červenec 2001, svazek 4 č. 3, str. 217-225.
- Robinson, Viviane; Hohepa, Margie; Lloyd, Claire (2009): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis. (Vedení školy a výsledky studentů: Co funguje a proč – syntéza nejosvědčenější praxe)*. Wellington: Ministry of Education (Best Evidence Synthesis Iteration [BES]).
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003): *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement (Vyvážené vedení: Co lze vyvodit ze 30 let výzkumů o vlivu vedení školy na výsledky studentů)*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

39

Tibor Baráth

HLAVNÍ VÝSLEDKY ZKOUMÁNÍ



7. WORKSHOPY – KONCEPCE A VÝSLEDKY

Dále následuje popis programu a postupu workshopu, které spolu s otázkami popsanými podrobně v kapitole o metodologii posloužily jako základ pro zpracování první verze profilu členů vedení škol jako moderních, úspěšných a efektivních vedoucích pracovníků 21. století. Poté následuje souhrn výsledků workshopů organizovaných v různých zemích.

7.1. Koncepte workshopu zaměřená na sběr informací potřebných pro definování kompetencí odpovídajících očekáváním

Cíl workshopu: Na základě shody zformulovat definice údajů, informací a očekávání, nezbytných pro vymezení kompetencí člena vedení školy a vypracování jejich struktury a profilu.

Očekávané výsledky: Skupinová definice (1) informací potřebných pro sestavení profilu a (2) toho, co se očekává od úspěšných členů vedení školy.

Pozvaní účastníci: v souladu s kapitolou o metodologii bylo doporučeno, aby se workshopu zúčastnily dvě skupiny účastníků. První z nich měla být skupina představitelů decizní sféry, tj. politici zaměřeni na oblast vzdělávání, vedoucí pedagogičtí pracovníci, zástupci profesních a odborných organizací a experti, a druhou by měli tvořit zástupci z oblasti výchovně vzdělávací praxe, tj. členové vedení škol.

Program workshopu – tři sekce

První sekce je zaměřena na vytvoření kontextu. V průběhu této fáze se popisují cíle a východiska projektu a profesionální kontext. Účastníci se pokusí vysvětlit a zváží, na jaké národní či mezinárodní profesionální bázi lze realizovat projekt zaměřený na vymezení kompetencí členů vedení škol odpovídajících očekáváním.

V rámci druhé sekce budou účastníci definovat z vlastního hlediska, jaký by podle nich měl být člen vedení školy 21. století. Diskuze probíhá ve skupinách po 4-6 účastnících. Tuto diskusi usměrňuje moderátor na základě řady otázek (viz příloha 7.1.). Prostřednictvím skupinových diskuzí s pomocí dotazovacích lístků účastníci vymezí nejdůležitější očekávání, která budou uspořádána do skupin, na jejichž základě lze zformulovat kompetence člena vedení v různých oblastech, odpovídajících očekáváním. Následně budou tyto oblasti sloužit jako základ struktury kompetencí.

V třetí sekci workshopu účastníci zformulují definici vlastností a předpokladů úspěšného a efektivního člena vedení. V této fázi účastníci ve skupinách promýšlejí a formulují, jak by z hlediska očekávání měly členové vedení působit, jaké činnosti by měli provádět, jaký postoj by měli zaujmout k různým záležitostem a situacím. Pomocí modelových vět účastníci shrnou klíčové rysy do 40-60 vět, které jsou prodiskutovány a zváženy ve skupinách, a poté je vybráno 8-10 položek s největší vahou. Tyto věty (tj. definice očekávání) poslouží jako základ podrobného popisu kompetencí. Pomocí těchto vět a modelu RDA popsaného v kapitole o metodologii bude specifikována první verze kompetencí člena vedení odpovídajících očekáváním a kompetenčního profilu (viz výsledky maďarských workshopů).

7.2. Poznatky a výsledky získané na základě workshopů

Zúčastněné země zpracovaly shromážděné informace, na jejichž základě bylo možno vytvořit profil člena vedení školy charakteristický pro danou zem, v souladu s kapitolou o metodologii a způsobem, který považovali za nejvhodnější. V tomto kontextu byl značný rozdíl mezi postupem jednotlivých zemí: v Maďarsku probíhal workshop a pohovory s cílovou skupinou víceméně podle doporučených metod, v Rakousku a České republice byly sice workshopy a pohovory prováděny, ale od obsahu kapitoly o metodologii se více či méně lišily a nakonec Slovinsko ani Slovensko uvedené programové prvky nepoužilo a jejich profil popisující očekávání od člena vedení vycházel z dotazníkového průzkumu.

Dále uvádíme stručný popis metod, které použily jednotlivé země při organizaci workshopů a pohovorů s cílovými skupinami, a podrobně rozebereme příslušná zjištění.

7.2.1. Rakousko

Rakouský workshop přispěl k vytvoření nadnárodního kompetenčního rámce členů vedení škol pro středoevropské země. Záměrem bylo použít tento rámec pro výměnu informací o dalším vzdělávání ředitelů v zúčastněných zemích. Pro dosažení tohoto cíle byly navrženy a realizovány projektové aktivity se zúčastněnými stranami (řediteli a představiteli decizní sféry) v oblasti sběru dat.

V rámci workshopu pracovaly dvě vymezené cílové skupiny uvedené v bodě 3.1.1., avšak do určité míry s odlišnými metodami.

Představitelé decizní sféry z ministerstva tvořili pouze malou skupinu, a tak se organizátoři workshopu rozhodli udělat s nimi rozhovory pro lepší pochopení jejich koncepcí a hledisek. Kromě jiného byly vzneseny tyto dotazy:

- Jaké jsou podle vás silné stránky ředitelů škol v Rakousku?
- V jaké oblasti spatřujete největší nedostatek vedení škol v Rakousku obecně a zejména v oblasti vedení k efektivnímu učení?
- Které kompetence členů vedení škol by se měly podporovat?
- Co očekáváte od ředitelů v budoucnu?
- V Rakousku zatím neexistují explicitní standardy v oblasti kvalifikace ředitelů. Co soudíte o těchto standardech? Jaký je váš názor na mezinárodní kompetenční rámec pro členy vedení škol?

Rozhovory byly zaznamenávány a analyzovány. Dále jsou podrobněji uvedena některá zjištění.

— Představitelé decizní sféry byli toho názoru, že rakouští ředitelé mají silné kompetence v rámci každodenního organizačního, personálního a finančního vedení škol. Dále uznali, že zavedení povinného dalšího vzdělávání ředitelů vykazuje výsledky a posiluje tyto kompetence. A nakonec, zjistili, že ředitelé mají stále větší zájem o inovace a změny, což je skutečnost, která je v měnícím se světě podporována.

— Současně s tím zdůraznili, že úkoly v oblasti vedení narůstají, důležitý je větší důraz na výuku a je tedy třeba posílit kompetence vedení škol například v oblasti týmové práce, inovací a otevírání se škol vnějšímu prostředí. Uvedli, že vývoj vedení škol není jednorázová akce, ale průběžný proces. Chybějící národní kompetenční profil pozice ředitele označili za oblast, která vyžaduje další zkoumání.

— Představitelé decizní sféry definovali některé další problémy, většinou na úrovni systému, které mají dopad na kvalitu vedení škol jako například:

- proces přijímání nových pracovníků postrádá objektivitu a je stále předpojatý, představitelé decizní sféry by si přáli větší důraz na zohlednění kompetencí v rámci tohoto procesu,
- částečné přetížení ředitelů reformami,
- školy mají více odpovědností a úkolů (regionální aktivity, zapojení rodičů, studenti s různým zázemím atd.),
- zajištění dostatečného počtu ředitelů prostřednictvím zvýšení atraktivity této práce.

— A nakonec zformulovali několik návrhů na posílení kapacit vedení škol. Návrhy obsahovaly tři klíčové charakteristiky. Za prvé ukazují tendenci ke zvyšování autonomie členů vedení škol prostřednictvím posilování jejich vlivu na organizační procesy. Za druhé, členové vedení škol by měli mít více možností rozvíjet průběžně své znalosti týkající se ústřední úlohy školy, což je učební proces. Za třetí, by měl být zlepšen výběr členů vedení škol a podmínky jejich práce (například platy). Tyto aspekty se odrazily v konkrétních návrzích uvedených dále:

- posílení vlivu v oblasti řízení kvality (např. výběr a přijímání nových pracovníků),
- koncepce člena vedení školy odpovědného za administrativu a člena vedení odpovědného za pedagogický proces,
- zavedení středního článku řízení a posílení formálního vedení na školách,
- ředitelé potřebují větší kompetence týkající se výuky, tj. zdokonalování školy, vývoje výuky, vytváření vize týkající se hlavní úlohy škol,
- průběžná práce na rozvoji kompetencí úspěšného ředitele školy,
- zlepšení pracovních podmínek ředitelů,
- zkvalitňování procesu výběru ředitelů,
- zvyšování platů ředitelů.

Shromažďování informací od ředitelů bylo v rámci workshopu prováděno na základě dotazování pomocí lístků. Účastníci byli vyzváni, aby napsali kompetence potřebné pro ředitele na lístky, které byly následně seskupeny do klastrů. Niže uvedená tabulka ukazuje oblasti kompetencí vytvořené v rámci projektu a také kompetence, které uvedli členové vedení rakouských škol. (Číselný údaj v závorce označuje, kolikrát byla daná kompetence zmíněna.)

Tabulka 7.1: Seznam kompetencí definovaných členy vedení rakouských škol

| LLL-S-L oblasti kompetence | Kompetence uvedené členy vedení škol |
|---|---|
| Strategie a vývoj | <ul style="list-style-type: none"> - Zdokonalování školy (11x) - Schopnost vytýčit cíle a směřovat k jejich naplnění (8x) - Schopnost rozhodování a praktická realizace rozhodnutí (7x) - Schopnost vyvíjet strategie řešení problémů a jejich zavádění do praxe (2x) - Orientace na budoucnost |
| Osobní a profesionální dimenze | <ul style="list-style-type: none"> - Komunikační schopnosti (11x) - Interpersonální dovednosti – know-how pro práci s různými lidmi (10x) - Organizační dovednosti, organizovanost (7+3x) - Schopnost týmové práce (9x) - Empatie (7x) - Nadšení (6x) - Autenticita (5x) - Konsekvence (4x) - S dostatkem zkušeností (4x) - Znalost předmětů a výukových metod (3x) - Motivace k práci |
| Řízení lidských zdrojů/ vedení pracovníků | <ul style="list-style-type: none"> - Schopnost diplomaticky řešit konflikty (8x) - Schopnost motivovat učitele a další pracovníky (7x) - Schopnost ocenit práci druhých (3x) - Schopnost delegovat odpovědnosti (3x) |
| Morální aspekt | |

44

7.2.2. Česká republika

V České republice proběhl workshop za účasti členů vedení škol, odborníků na přípravu školského managementu a zástupců ministerstva školství. V průběhu workshopu byla použita dotazníková metoda pomocí kartiček spolu s diskuzí v rámci cílové skupiny pro zkoumání příslušných kompetencí členů vedení škol v 21. století.

Účastníci pracovali ve dvou skupinách, z nichž jednu tvořili členové vedení škol a druhou odborníci na přípravu školského managementu a zástupci ministerstva.

Obě skupiny uváděly nejdůležitější vlastnosti úspěšných ředitelů škol. Jejich přístup se mírně lišil. Představitelé decizní sféry používali „filozofický přístup“ a nechtěli tedy vytvářet seznam všech kompetencí z důvodu jejich velkého počtu. Zaměřili se pouze na zdůraznění hlavních oblastí. Z jejich hlediska jsou pro úspěšného člena vedení školy nejdůležitější osobní kompetence, na druhém místě uvedli kompetence v oblasti vedení a na třetím kompetence pedagogické.

Skupina členů vedení škol zaujala odlišný postoj. Jejich seznam byl rozsáhlejší, protože chtěli zdůraznit rozsah své pracovní zátěže. Podle jejich názoru by mohl být kompetenční rámec důležitý nejen při výběru členů vedení škol, ale také pro hodnocení jejich výkonu.²¹

Výsledky práce skupiny jsou uvedeny v tabulce 7.2.

(21) Členy vedení škol v České republice hodnotí a odměňuje zřizovatel školy (regionální samospráva nebo obec), z nichž většina ještě nezavedla metodu hodnocení práce členů vedení škol.

Tabulka 7.2: Oblasti kompetencí definované českými představiteli decizní sféry a členy vedení škol

| Představitelé decizní sféry | | | Členové vedení škol | |
|-----------------------------|--|--|---|--|
| Osobní | Manažerské | Pedagogické | Personální | Komunikace, spolupráce |
| Empatie | Řízení/ vedení pracovníků | Didaktické dovednosti | <ul style="list-style-type: none"> Přijímání nových pracovníků - Plánování - Stanovení kritérií - Provádění pohovorů - Rozhodování - Řízení personální agendy - Seznamování nových učitelů s jejich prací | <ul style="list-style-type: none"> Partneři - Rodiče - Zřizovatelé - Soukromé společnosti - Poradenské instituce - Ministerstvo - Instituce dalšího vzdělávání Média |
| Emoční stabilita | Odměňování | Pedagogické dovednosti | <ul style="list-style-type: none"> Vedení pracovníků - Kontrola - Poskytování zpětné vazby - Další vzdělávání pracovníků - Vytváření podmínek pro profesionální rozvoj pracovníků - Zajištění podmínek práce - Propouštění pracovníků - Řešení sporů Zajištění komunikačního a informačního systému - Vedení pracovních porad | |
| Schopnost rozhodování | Komunikační schopnosti | Kompetence týkající se školních předmětů | | |
| Sebedůvěra | Organizační schopnosti | | | |
| Morální způsobilost | Řízení školy a) právní řízení b) finanční řízení | | | |
| | Péče o vztahy s veřejností | | | |

45

Srovnáme-li obě části tabulky 7.2, dospějeme k závěru, že představitelé decizní sféry většinou definovali oblasti kompetencí, jako je morální způsobilost nebo vedení školy, zatímco členové vedení škol uvedli podrobnější popis se zaměřením na řízení lidských zdrojů (ŘLZ), a poté poskytli seznam podobný seznamu druhé skupiny. Nebyly zmíněny ani kompetence ani chování charakterizující práci úspěšného ředitele školy.

Tyto seznamy můžeme také srovnat s kategoriemi definovaných projektem LLL-S-L, jak jsme učinili v případě Rakouska.

Tabulka 7.3: Seznam kompetencí definovaných českými představiteli decizní sféry a členy vedení škol

| LLL-S-L oblasti kompetencí | Představitelé decizní sféry | Členové vedení škol |
|--|--|--|
| Strategie a vývoj | Schopnost rozhodování Péče o vztahy s veřejností Rozdělení pravomocí vedení Delegování úkolů v rámci vedení | |
| Osobní a profesionální dimenze | Empatie Emoční stabilita Sebedůvěra Komunikační schopnosti Organizační schopnosti Vedení školy: právní a ekonomické (finanční) řízení Didaktické dovednosti Pedagogické dovednosti Znalost školních předmětů | |
| Řízení lidských zdrojů/ vedení pracovníků | Řízení/vedení pracovníků Odměňování | Přijímání nových pracovníků - Plánování - Stanovení kritérií - Provádění pohovorů - Rozhodování - Řízení personální agendy - Seznamování nových učitelů s jejich prací Vedení pracovníků - Kontrola - Poskytování zpětné vazby - Další vzdělávání pracovníků - Vytváření podmínek pro profesionální rozvoj pracovníků - Zajištění pracovních podmínek - Propouštění pracovníků - Řešení sporů - Zajištění komunikačního a informačního systému - Vedení pracovních porad |
| Morální aspekt | Morální způsobilost | |

Tabulka 7.3 ukazuje, že zaměření představitelů decizní sféry je zcela odlišné od zaměření členů vedení škol. Představitelé decizní sféry používají širší záběr při definování nejdůležitějších kompetencí členů vedení škol, zatímco samotní ředitelé se více zaměřují na jednu důležitou oblast vedení, tj. ŘLZ.

Workshopy uspořádané v Rakousku a v České republice přispěli k identifikaci hlavních oblastí kompetencí vedení škol. V jejich rámci nebyl zpracován popis činnosti a chování potřebný pro vytvoření kompetenčního profilu.

7.2.3. Maďarsko

V Maďarsku proběhly dva workshopy, jeden pro představitele decizní sféry (tj. pro vedoucí pracovníky ministerstva a místní samosprávy, zástupce řídicích organizací a odborníky), a druhý pro členy vedení škol. Druhého workshopu se účastnili i poradci v oblasti vedení školy.

Na základě podnětných otázek byla na workshopech zformulována očekávání týkající se členů vedení škol a poté byla očekávání strukturována. Výstupem těchto workshopů (stejně jako v případě rakouského a českého) byla rámcová struktura žádoucích kompetencí. Dále, na základě této struktury kompetencí (ale bez propojování jednotlivých prvků podle položek) účastníci definovali aktivity, postoje a metody řízení potřebné pro fungování této struktury. Takto formulované věty byly uspořádány a zhodnoceny z hlediska jejich váhy a byly zvoleny nejdůležitější formy chování.

Pomocí modelu RDA posloužily výše uvedené aktivity jako základ pro zpracování profilu člena vedení školy, na jehož základě mohli účastníci přesně identifikovat chování a formy řízení očekávané od členů vedení škol. Prostřednictvím vedených dvou workshopů si účastníci vzájemně poskytli zpětnou vazbu týkající se nezávisle zpracovaných profilů. Na základě srovnání obou profilů byl zformulován kompetenční profil členů vedení škol v Maďarsku spolu s podrobným popisem a s ohledem na názor představitelů decizní sféry.

Tabulka 7.4: Oblasti kompetencí definované maďarskými představiteli decizní sféry

| Strategie | Důraz na kvalitu | Řízení organizačních zdrojů | Postoj k životu | Schopnosti v oblasti vedení | Schopnosti v oblasti partnerské spolupráce |
|--|---|--|----------------------------|---|--|
| Vize, strategie | Řízení procesů se zaměřením na výsledky | Zapojení, motivace | Positivní přístup k životu | Vlastnosti potřebné pro vedení (schopnost rozhodování, zvládnání konfliktů, angažovanost, integrující osobnost) | Připravenost ke spolupráci |
| Měl by mít vizi | Orientace na kvalitu | LZ (podporuje kreativitu, průběžný profesio-nální rozvoj) | Optimistický | Je schopen samostatného rozhodování | Buduje komunitu |
| Vyváženost vytváření strategie a operativního řízení | Hodnocení | Vědomé řízení lidských zdrojů (výběr, školení, motivace k dalšímu rozvoji) | | Odpovědní představitel decizní sféry | |
| Strategie (cíle, proces, výsledek) | Kontrolovaná důvěra | Dobry manažer (vztah k lidem, organizace času, finance) | | Uvědomělý, sebevědomý, racionální | |
| Zaměřený na udržitelnost | | Sdílení úkolů | | Spolupráce | |
| Preaktivní | | | | | |
| Hodnotově orientovaný | | | | | |

Tabulka 7.5: Oblasti kompetencí definované maďarskými členy vedení škol

| Strategie | Organizace | LZ | Osobní charakteristiky | Schopnost budovat partnerství |
|--|------------------------------------|---|--|--|
| Aktivně zapojený do úspěšného vývoje instituce | Zaměření na kvalitu | Uznávání kompetencí nezbytných pro dosažení požadovaných výsledků | Pozitivní přístup, „smysl pro humor“ | Schopnost udržovat dobré vnější vztahy |
| Proaktivní | Sdílení úkolů v oblasti vedení | Schopnost motivovat | Vysoce kvalifikovaný a dobře informovaný | Schopnost řešení konfliktů |
| Pedagogický manažer | Provádění kontroly | Rozvíjení procesu hodnocení | Studijní typ – sebevzdělávání | Schopnost komunikace |
| Měl by mít pozitivní postoj | Delegování a určování pořadí úkolů | | Autonomie | Schopnost spolupráce |
| Měl by mít vizi do budoucna | Zaměření na proces | | Kreativní | Budování vnějších a vnitřních vztahů |
| Měl by být schopen systematického uvažování | Podporuje vyvážené řízení | | Důvěryhodnost | |
| Stratég, tvůrce strategie | | | Připravenost k sebezdokonalování: otevřenost vůči všemu novému | |
| Preaktivní | | | Schopnost zvládat stres | |

48

Srovnáním uvedených dvou tabulek lze dospět k závěru, že mezi oblastmi kompetencí členů vedení škol definovaných uvedenými dvěma skupinami existuje velmi silná vazba. Obě obsahují kompetence v oblasti strategie, organizace a řízení LZ a partnerské spolupráce.

Profily členů vedení škol byly definovány na základě popisu chování a činnosti u kompetencí v tabulkách 7.4-7.5. První z nich vycházel z názorů členů vedení škol, a druhý z výsledků workshopu organizovaného pro představitele decizní sféry. Přesah těchto dvou profilů je 94,87 %, což je signifikantní.

Přitom účastníci obou workshopů vyjádřili svá očekávání zcela nezávisle na sobě, což znamená, že implicitně panuje značná shoda ohledně zastoupení vzorců chování požadovaných od členů vedení škol.

Třetím profilem je sjednocení, nikoli zprůměrnování profilů vypracovaných v rámci obou workshopů. Základem byly zvážené názory představitelů decizní sféry a hodnocení charakteristik popisujících očekávané chování člena vedení školy, které byly poskytnuty oběma skupinám. Srovnáním obou profilů lze dospět k závěru, že v případě představitelů decizní sféry je dimenze vedení, kterou lze změřit a vyjádřit pomocí modelu RDA důležitější. Kromě dosti značného přesahu je patrný i rozdíl mezi

oběma skupinami v tom, že představitelé decizní sféry věnují větší pozornost motivaci a podpoře než ředitelé v praxi (na dvou osách jsou hodnoty 12,3 a 11,11). Ředitelé přikládají větší důležitost důslednosti a dotahování věcí do konce než představitelé decizní sféry (na ose 8 jsou hodnoty 12,64 a 13,9). Tento rozdíl se projevuje v tom, že u hodnot v dimenzi vedení-řízení dosáhly hodnoty v oblasti vedení 53,51 % v očích představitelů decizní sféry, ale pouze 51,27 % v očích členů vedení škol.

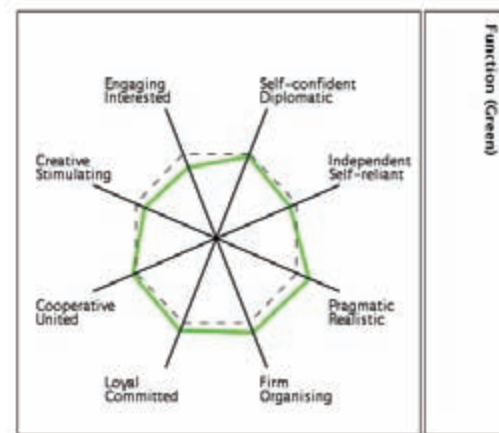
Maďarsko – analýza výsledků workshopů

Obr. 7.1: Srovnání kompetenčních profilů – členové vedení škol, představitelé decizní sféry, celkem

Popis obrázku:

Function (Green) – funkce (zeleně)
 Engaging, Interested – angažovaný, zainteresovaný
 Self-confident, Diplomatic – sebevědomý, diplomatický
 Independent, Self-reliant – nezávislý, sebejistý
 Pragmatic, Realistic – pragmatický, realistický
 Firm, Organising – důsledný, organizačně zdatný
 Loyal, Committed – loajální, oddaný
 Cooperative, United – spolupracující, se smyslem pro soudržnost
 Creative, Stimulating – kreativní, stimulační

Členové vedení škol



N=7

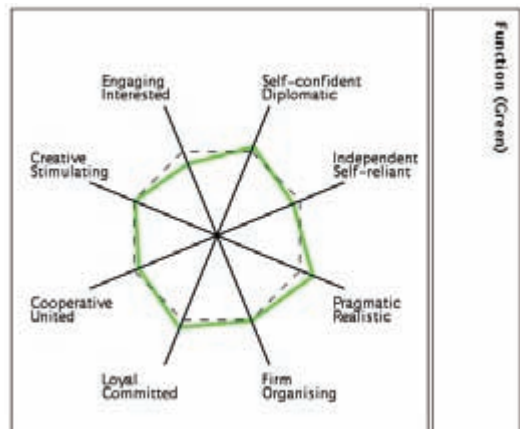
Kompetence v oblasti vedení: 51,27 %
 Organizační typ, zaměřený na obsah, stabilní, manažerský typ
 1. Pragmatický, realistický
 2. Loajální, oddaný
 3. Sebevědomý a diplomatický

Osa

| | | | | | | | |
|------|-------|-------|------|-------|------|-------|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 10,5 | 11,11 | 12,96 | 13,6 | 12,05 | 11,4 | 14,51 | 13 |

49

Představitelé decizní sféry

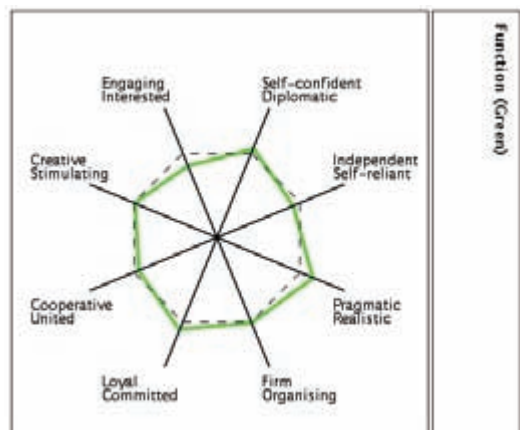


N=14
 Kompetence v oblasti vedení: 53,51 %
 Organizační typ, zaměřený na obsah, stabilní, manažerský typ
 1. Pragmatický, realistický
 2. Důsledný, organizační typ
 3. Loajální, oddaný

| Osa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----|-------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| | 10,60 | 12,36 | 11,8 | 13,55 | 13,2 | 11,45 | 14,4 | 12,64 |

50

Celkové hodnocení – pořadí hodnocení



N=21
 Řídící kompetence: 52,39 %
 Organizační typ, zaměřený na obsah, stabilní, manažerský typ
 1. Pragmatický, realistický
 2. Důsledný, organizační typ
 3. Loajální, oddaný

| Osa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----|------|-------|------|-------|------|------|------|-------|
| | 10,5 | 11,11 | 11,8 | 13,58 | 13,2 | 11,4 | 14,5 | 13,88 |

Následující popis ukazuje finální profil dobře připraveného a úspěšného člena vedení školy tak, jak ho vidí účastníci obou workshopů samozřejmě v idealizované představě (bez kontextu) podle definic osmi oblastí kompetencí. Popis také ukazuje, jak může proces definice kompetencí na základě očekávání vést k podrobné a změřitelné definici kompetencí potřebných pro určité pozice – v tomto konkrétním případě pro pozici člena vedení školy.

Podrobný popis finálního profilu

Pracovník je osoba organizačního typu, plní úkoly systematicky a věnuje zvláštní pozornost realistickému hodnocení procesů a okolností. Zároveň umí spolupracovat s ostatními a je spolehlivý.

Pracovník se zaměřuje na obsah, což znamená, že je pro něj důležitější splnění úkolů po formální i obsahové stránce než to, co ho obklopuje. Tato osoba je stálá, ráda ví, co lze od koho očekávat, a umí pracovat v prostředí, kde jsou jasně definovaná pravidla činnosti.

Kompetence této osoby v oblasti vedení jsou silnější než kompetence v oblasti řízení a tato osoba je loajální cílům a organizaci. Je prakticky zaměřena a vždy ví, co udělat.

Chování této osoby charakterizuje pragmatický způsob myšlení a smysl pro praktičnost. Tato osoba dokáže posoudit příležitosti a omezení své i ostatních a věnuje pozornost tomu, co je možné v určitých situacích. Díky pragmatickému přístupu, který často vede k požadovaným výsledkům, ji ostatní žádají o názor a ten respektují. Případné problémy tuto osobu nevyvedou z rovnováhy a většinou zaujímá racionální přístup. V problematických situacích neklade vinu na druhé, ale sama se snaží najít jádro problému a poté změnit danou situaci.

Tato osoba si udržuje určitý odstup a posuzuje věci v perspektivě, nenechává se ovládnout emocemi nebo předsudky, nedopouští se neúměrného zveličování. Ve své práci je tato osoba objektivní a realistická. Je schopna analyzovat obsah i hodnoty a na tom staví svá hodnocení a soudy. Tato osoba má reálná očekávání od svých kolegů, je schopna je jasně zformulovat a poskytnout příslušnou zpětnou vazbu přímo v procesu. Pokud se tato osoba setká se záležitostmi, které považuje za nereálné, postupuje kriticky s cílem vrátit tyto záležitosti podle možnosti do správných proporcí.

Tato osoba je ve vztahu k ostatním spolehlivá a poctivá. Vzájemnou důvěru považuje za důležitou stejně tak jako to, že se na ni mohou ostatní spolehnout a naopak že s nimi ona může počítat. Vzhledem k tomu, že je tato osoba spolehlivá, zachovává důvěrnost svěřených informací.

Svých pracovních cílů dosahuje soustředěně a organizovaně. Organizuje si práci promyšleně s jasnou představou, kdo bude jakou práci vykonávat a jaké úkoly kdo má. Práci přiděluje na základě jasně a přesně vymezené dohody a při stanovení úkolů klade důraz na to, že tyto úkoly musí být plněny na základě stejných kritérií. V pracovním procesu se snaží vytvářet atmosféru vzájemného respektu a důvěry ve schopnosti druhých. Za důležité považuje sebehodnocení a snaží se zdůrazňovat svoje kompetence i kompetence druhých.

V případě neshod a konfliktních situací tento pracovník akceptuje kritiku. Nevytváří zbytečně problémy a je schopen odpouštět, aniž by ustupoval od svých názorů a zásad. Pokud se později ukáže, že neměl pravdu, umí tento fakt připustit. Díky podpoře, kterou poskytuje, a vstřícnému postoji se takovýto pracovník nejlépe hodí do prostředí s přesně vymezenými očekáváními.

51

V jeho chování převládá dynamický přístup. Tento pracovník ví, co dělá, je iniciativní, a tím dosahuje realistických a dosažitelných cílů, což posiluje jeho důvěru ve vlastní schopnosti. V procesu rozhodování umí tento pracovník jasně formulovat své názory a stát za tím, co řekl. Tento pracovník dává kolegům příležitost, aby vyjádřili své názory a aby tyto názory byly vyslyšeny. A nakonec, tento pracovník umožňuje kolegům činit rozhodnutí a pracovat na jejich realizaci.

7.3. Shrnutí

Z hlediska realizace původních cílů projektu, tj. definování společných standardů profesionálních kompetencí pro členy vedení škol ve střední Evropě hrály uvedené workshopy klíčovou úlohu. V jejich průběhu jsme si mohli ověřit, zda definice kompetencí vycházející z poptávky v daném sektoru fungovala či nikoli. V tomto ohledu přinesla své ovoce spolupráce mezi představiteli decizní sféry zaměřenými na oblast vzdělávání a členy vedení škol. Mohli jsme zjistit, zda existuje nějaký rozdíl mezi názory představitelů decizní sféry a názory odborníků pracujících v dané oblasti na definici odborných schopností a nezbytné připravenosti pro danou pozici a pokud takový rozdíl existuje, zda jej lze identifikovat a určit o jaký typ rozdílu se jedná. I když workshopy odhalily důležité rozdíly – viz definice formulované v rámci rakouského, českého a maďarského workshopu – definice oblastí kompetencí se v průměru překrývají, což bylo patrné zejména na popisech maďarských profilů. Rozdíly jsou jasně patrné v různých úlohách a odpovědnostech, které jsou součástí praxe představitelů decizní sféry a členů vedení škol.

Workshopy značně přispěly k tomu, že kromě mezinárodní literatury a zkušeností jsme mohli využít poznatků a názorů zúčastněných stran a na jejich základě jsme mohli definovat oblasti kompetencí, které bude třeba později podrobně specifikovat a vysvětlit. A nakonec, výsledky workshopů potvrdily, že kompetence lze definovat nejen jako teoretické pojmy, ale lze je provázat s postupy a nástroji na pomoc jejich praktické aplikaci a zajištění změřitelnosti.

Příloha 7.1: Otázky pro diskuzi

Očekávání od úspěšného ředitele školy

Jaké úkoly by podle vašeho názoru měli členové vedení škol plnit?

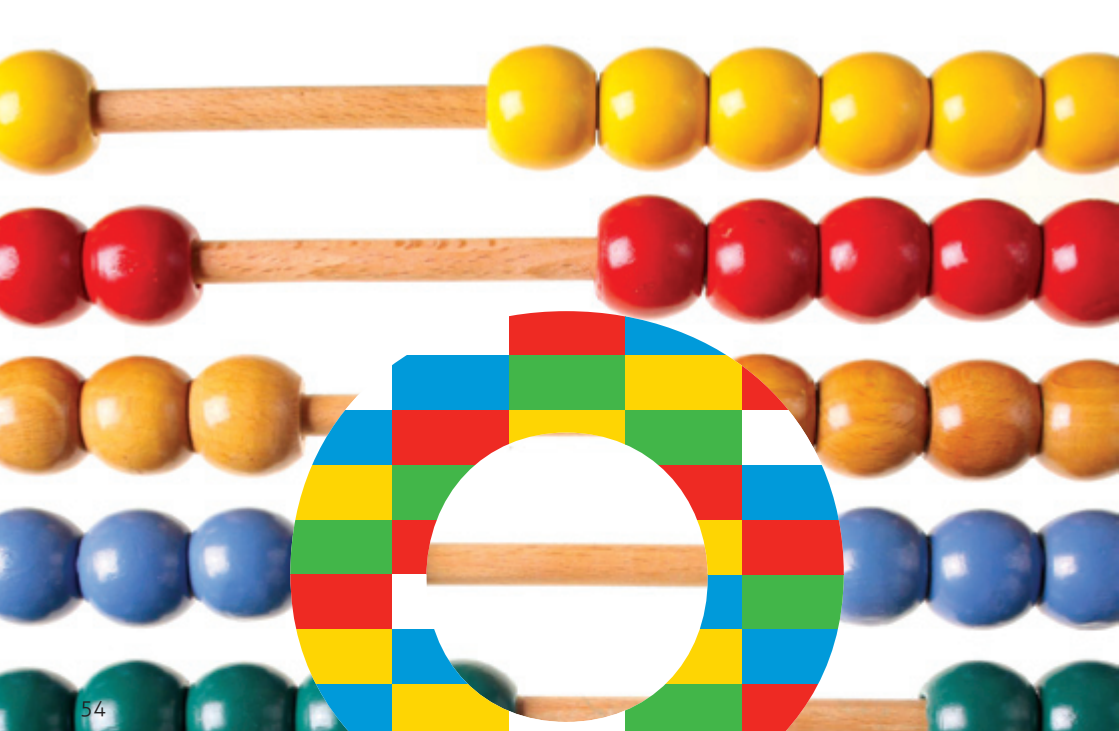
Pokuste se definovat, jaké odborné znalosti a dovednosti

jsou v jejich případě nejdůležitější?

Očekávání:

- Měly by být reaktivní nebo proaktivní?
- Reaktivní nebo pasivní adaptace: k podstatné změně dochází pouze pod tlakem změn v daném prostředí
- Preaktivní adaptace: vedení organizace provádí organizační změny v rámci rychlé a účinné adaptace k očekávané změně prostředí
- Proaktivní a interaktivní vliv: organizace se snaží modifikovat, změnit podmínky prostředí, aby zvětšila rozsah své působnosti
- Měl by být ředitel zaměřený na kontrolu pedagogického procesu a/nebo na vedení školy? Je důležité tyto dva aspekty oddělit nebo fungují lépe dohromady?

- Měli by být zdatní v oblasti strategického plánování nebo v oblasti plnění provozních úkolů?
- Měly by být role v oblasti vedení odděleny? Pokud ano, do jaké míry? Jak?
- Je efektivnější člen vedení typu „poskytovatele“ (určování směru vývoje organizace, zajištění zdrojů) nebo typu „kontrolora“?
- Měl by člen vedení riskovat nebo se rizikům vyhýbat? Měli by se vyhýbat nejistotě nebo se jí přizpůsobit? Co z toho je důležitější?
- Je důležité, aby organizace využila všech příležitostí nebo je potřebnější zajistit stabilní, vyvážené fungování? Co z toho je relevantnější?
- Měla by být struktura organizace plošná nebo hierarchická? Do jaké míry?
- Měl by procesy organizačního vývoje řídit člen vedení nebo nezávislý odborník?
- Lze řadit mezi očekávání od člena vedení, že bude budovat a udržovat partnerské vztahy dané organizace s jinými institucemi, aktivně se zapojovat do budování sítě, nebo by měl být tento úkol svěřen někomu jinému?
- Měl by být člen vedení schopen činit rozhodnutí sám nebo by se měl vždy poradit s řídicím orgánem (správní rada, školská rada atd.)?
- Měli by být schopni improvizace nebo by se mělo vše realizovat systematicky?
- Měli by spolupracovat se svými kolegy a svými konkurenty?
- Měli by motivovat ke kreativitě nebo přesnému provádění úkolů?
- Čí očekávání by měli nejvíce zvažovat: očekávání zřizovatele, trhu práce, učitelů, ostatních klientů?
- Co je důležitější: výstup nebo proces, orientace procesu?
- Je důležitý optimistický, pozitivní postoj a pokud ano, do jaké míry?
- Je důležitý osobní dojem, nápaditost /důvtipnost a pohotovost? Pokud ano, v jaké míře?
- Co je v případě řešení problematických situací účinnější: když člen vedení zváží všechny rizikové faktory a překážky předem a najde řešení s ohledem na všechny aspekty nebo když považuje problémy za příležitosti a zvládnutelná rizika pro dosažení lepšího výsledku?
- Na co by se měli více zaměřit při řešení konfliktů: racionálně odhalit důvody a najít řešení s vyloučením emocí nebo by měli být schopni vytvořit takovou atmosféru, kdy spolupráce a vzájemná podpora povedou k řešení daného konfliktu?
- Mělo by být hodnocení zaměřeno zejména na individuální schopnosti nebo osobní výsledky?
- Co je účinnější: když si je člen vedení vědom zvláštních schopností svých kolegů (možností a omezení) a využívá je pro organizaci nebo když pracuje tvrdě na řešení úkolů a jde příkladem svým kolegům?



POUČENÍ Z PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ



Martin Hartmann - Michael Schratz

8.1. Rakousko

8.1.1. „Classroom Walkthrough“

Zásadní význam pro zdokonalování vyučování a učení má vedení ve vzdělávání, které má zároveň významný dopad na výsledky studentů. Aby mohly školy patřičně reagovat a přizpůsobit se, musí existovat systémy vytvářející kapacity pro kolektivní zpracovávání a aplikaci poznatků v oblasti vyučování a učení. Úkolem člena vedení školy je přispívat ke kvalitnějším výsledkům studentů prostřednictvím učitelů a jejich působení ve třídě. Vzhledem k tomu, že členové vedení škol nemají přímý vliv na vyučování a učení, je jednou ze schůdných a užitečných metod pozorování aktivity ve třídě přispívajících ke zdokonalování efektivnosti učebního procesu ve škole zběžné nahlédnutí do vyučovací hodiny, tzv. „Classroom Walkthrough“. Název této metody, jejíž výsledky byly vědecky prokázány, je odvozen od pojmu „management by walking around“ používaného v angloamerické oblasti. Členové vedení školy provádějí často krátké návštěvy v hodinách, aby získali aktuální pohled na podstatu pedagogické práce školy. Tento způsob zjišťování kvality výuky přispívá k posílení profesionálního přístupu ve škole a v optimálním případě ovlivňuje v pozitivním smyslu výkon studentů. „Classroom Walkthrough“ je vysoce efektivním nástrojem monitorování vyučovacích hodin a dohledu nad nimi v rámci vedení k učení.

Hlavním cílem této metody je podnitit dialog ve škole týkající se vyučování a učení prostřednictvím efektivní a důvěryhodné zpětné vazby, zaměřit veškeré úsilí na žáky a učitele při vyučování a učení, seznámit se s cennými údaji, které lze použít pro další rozvoj školy a pedagogického sboru, a tvůrčím způsobem si vyměnit zpětnou vazbu zaměřenou na prokázané silné stránky a oblasti dalšího rozvoje učitelů a správy školy. Zásadní v této souvislosti je skutečnost, že tam, kde je tato metoda úzce provázána s cíli plánu rozvoje školy, je úspěšnější implementace i dopad této koncepce na vlastní školní proces. Člen vedení školy provádí často krátké návštěvy hodin a získává představu o pedagogické práci ve škole.

Spolupráce vedení školy s učiteli začíná zpětnou vazbou ohledně toho, co člen vedení během návštěvy vyučovací hodiny viděl a slyšel. Tento profesionální dialog mezi dospělými je nejdůležitějším nástrojem dalšího vzdělávání učitelů. Zpětná vazba je často charakterizována retrospektivními dotazy na důvody, kritéria, volby atd. Cíl těchto dialogů je dvojitý: na jedné straně by měly vést učitele k tomu, aby přemýšleli o svých pedagogických metodách, a na druhé straně by měly poskytnout vedení školy informace, jak podporovat rozvoj učitelů ve své škole. Primární cíl metody „Classroom Walkthrough“ spočívá ve zkvalitňování výsledků studentů prostřednictvím reflexe a profesního rozvoje pedagogického sboru. Kompetence potřebné pro členy vedení škol při zvládnání uvedené metody jako nástroje vedení k efektivnímu učení jsou vysoce komplexní.

8.1.2. Nová koncepce v rámci nižšího stupně střední školy

Kroky směrem k systémovým inovacím vyžadují nové chápání profesionalizace členů vedení škol na všech úrovních školského systému. Nedávná celonárodní reformní iniciativa v Rakousku, s níž přišlo ministerstvo školství, spočívá ve vývoji nové koncepce



nižšího stupně střední školy s cílem zásadně přeorientovat systém a organizaci vyučování a učení pro děti od 10 do 14 let. Jedním z hlavních prvků této iniciativy je vyloučení diferenciací dětí ve věku 9-10 let a vybudování rámce podporujícího i motivujícího všechny děti, bez ohledu na jejich sociální, kulturní a jazykové zázemí nebo jejich individuální výkon na konci 4. ročníku základní školy. Přesunutí rozhodování mládeže ohledně dalšího studia na konec nižšího stupně střední školy by mělo přispět k lepší integraci dětí migrantů a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Sdílené vedení v rámci nové koncepce nižšího stupně střední školy se zaměřuje na tři oblasti: vytvoření úlohy odborníků pro navrhování učebního procesu a jejich kvalifikace, kontextuální integrace ředitelů a zavedení modelu spolupráce mezi řediteli a výše uvedenými odborníky na učební proces, koordinace s podpůrnými systémy v jednotlivých spolkových zemích. Tyto tři systémové úrovně a přístupy jsou propojeny prostřednictvím výměny a reflexe a zachycují komplexní povahu systému a jeho dynamiku. Na základě systematické a systémové interakce budou ředitelé škol podporováni při zavádění této iniciativy na svých školách.

Ze zapojených škol byla vytvořena profesionální síť vyžadující spolupráci a součinnost ředitelů škol a odborníků pro navrhování učebního procesu zaměřenou na výměnu názorů, zkušeností a praktických poznatků týkajících se vývoje systému na regionální úrovni. Sdílené vedení různých zapojených stran se zaměřuje na požadavky do budoucna. V tomto ohledu má klíčový význam spolupráce, a to jak horizontální (mezi školami, řediteli, odborníky pro navrhování učebního procesu), tak vertikální (mezi aktéry na různých úrovních systému, například ministerstvem, regionálními koordinátory, řediteli škol, odborníky pro navrhování učebního procesu). Strategické vedení vytváří vizi, řeší blízkou budoucnost a mění pocit nejistoty v jasnou koncepci s atraktivními cíli, která naopak definuje kompetence směřované ke sdílenému vedení.

8.1.3. Leadership Academy

Program Leadership Academy (LEA) spočívá v zavedení přístupu k budování kapacit, který propojuje vedení v oblasti vzdělávání mezi různými regiony a úrovněmi systému a sdružuje členy vedení ze všech částí systému zapojením všech zúčastněných subjektů do procesu vzájemného rozvoje směrem k novým způsobům myšlení a jednání. Posunem reformní politiky od pouhého procesu zavádění reforem „shora dolů“ k vývoji na bázi sítě vytváří LEA síťovou organizaci, která je založena na důvěře v budování kapacit jako způsobu posilování systémového vedení. Síť, kterou LEA buduje, je zaměřena na vytváření nové koncepce vedení škol založené na důvěře a autenticitě a nikoli na jednání z pozice moci. Jejím končným cílem je udržitelné zdokonalování předpokladů pro učení a učebních procesů pro mládež ve všech vzdělávacích institucích.

Vytvoření sítě slouží k budování kapacit, zvyšování kvalifikace a kompetencí členů vedení v rakouském výchovně vzdělávacím systému. Členové vedení škol jsou motivováni k tomu, aby zaměřili svoji strategii na úkoly komplexního rozvoje prostřednictvím stanovení priorit, podpory řešení problémů, projektů individuálního rozvoje a vytvářením organizačních profilů. Síť LEA se zaměřuje na intelektuální i praktický aspekt nového paradigmatu osobního i institucionálního rozvoje členů vedení škol na všech úrovních školského systému. Rozvoj členů vedení škol vyžaduje specifické osobní a sociální kompetence potřebné pro prosazování změn u sebe i ostatních.

Dobře fungující síťová struktura spojí pracovníky ve všech sektorech, regionech, úrovních hierarchie a funkcích ve vzdělávacím systému. Do této struktury jsou zapojeni účastníci ze všech krajů a typů škol, ministerstvo, regionální školské orgány (například inspektorát) a instituce pro vzdělávání učitelů. Tím je od samého počátku zajištěn systémový dopad na změnu a transformaci i zapojení „celého systému“ do společného učebního procesu. LEA je koncipována v souladu se zásadami učící se organizace a úzce spolupracuje s příslušnými představiteli decizní sféry na ministerstvu. Zavádění učící se organizace vyžaduje nové chápání teorie a praxe transformující vzdělávací systém na základě kvality vedení školy jako východiska pro systémové inovace. Potřebné kompetence jsou na vyšší úrovni ve srovnání s těmi, s nimiž se seznamují nově jmenovaní ředitelé škol v rámci tradičních kurzů pro členy vedení.

Eliška Křížková – Glynn Arthur Kirkham

8.2. Česká republika

Případová studie inovačního přístupu k vedení

Pro účely zpracování studie v rámci projektu CECE byla zvolena škola v Londýnské, neboť její systém inovací je v českém vzdělávacím systému unikátní. Studie se zaměřuje na přístup vedení školy, který se liší od ostatních škol, na využití portfolia schopností učitelů jako jednoho z nástrojů pro jejich hodnocení a základu pro průběžný profesní rozvoj a zároveň na proces výběru učitelů, který je také součástí personálního řízení. V závěru studie jsou inovace shrnuty a doplněny návrhy pro další výzkum

Projekt: Personální řízení

Tato studie se zabývá profesionálním rozvojem ředitelů českých škol. První část studie popisuje odpovědnosti a úkoly ředitele a další část je zaměřena na popis systému dalšího vzdělávání založeného na zákonných požadavcích týkajících se uvedených povinností a odpovědností. Hlavní část studie je věnována novým trendům v profesionálním rozvoji ředitelů a zejména novému projektu financovanému v rámci ESF, zaměřeného na pilotní testování nového vzdělávacího programu pro ředitele pod názvem Personální řízení. Cílem tohoto projektu je zvýšení kompetencí ředitelů škol v oblasti řízení lidských zdrojů.

Stínování práce ředitele

V této případové studii byla použita metoda stínování s cílem získat lepší představu o práci ředitele v české škole. Výsledky této metody byly použity pro navržení kompetencí potřebných pro úspěšného ředitele. První část studie popisuje použitou metodologii, v následující části jsou uvedeny výsledky diskuze cílové skupiny se skupinou ředitelů škol na téma kompetencí ředitelů. Další část je zaměřena na ředitelku (a její školu), která souhlasila s použitím této metody. Závěrečná část popisuje proces a výsledky vlastního stínování.

V průběhu zpracování českých případových studií byly rovněž prováděny polostrukturované rozhovory s řediteli škol. Ústředním tématem rozhovorů byla potřebnost a využitelnost kompetenčního rámce ředitelů škol. Podle názoru dotazovaných může kompetenční rámec sloužit těmto účelům:

— Profesionální rozvoj (příprava a další vzdělávání) ředitelů škol. Vzhledem k tomu, že uchazeči o vedoucí pozici nejsou školeni v oblasti kompetencí pro výkon funkce



ředitele, má vývoj kompetencí ředitelů zásadní význam pro celé období výkonu této funkce.

- Zřizovatelé škol by mohli získat lepší představu o tom, jaká je skutečná role a funkce ředitelů.
- Pro učitele: mnoho z nich nemá jasnou představu o práci ředitele.
- Pro lepší organizaci vlastní práce ředitele. V případě kontrolních orgánů jsou například inspekce zaměřeny na vzdělávací proces, na výuku, a nikoli na samotného ředitele.
- Pro použití v procesu výběru ředitelů.
- Pro stanovení kritérií pro hodnocení práce ředitelů škol (i jejich sebehodnocení).

Podle dalších doporučení vyplývajících z diskuze s českými řediteli škol lze rámec kompetencí ředitelů použít pro:

- zvýšení úrovně informovanosti o podstatě vedení škol a jeho významu;
- zavedení dalšího vzdělávání ředitelů škol zaměřeného na identifikované potřeby (např. vývoj kompetencí, osobní rozvoj, výměna zkušeností s kolegy, zahraniční stáže ředitelů, předávání „dobré praxe“ ze strany zkušených kolegů nově jmenovaným ředitelům – poradenství a koučink).

Mária Szabó

8.3. Mad'arsko

8.3.1. „Dobbantó“ („Odrázový můstek“)/

Startovací program druhé šance pro studenty s učebními obtížemi

Tato studie prezentuje význam vývoje programu na systémové úrovni jako profesionální odpovědi na reálný problém v systému vzdělávání. V oblasti vzdělávání, což je vysoce komplexní systém ve společnosti, mohou mít intervence na více úrovních pozitivní dopad na jednotlivé prvky systému. Proces zdokonalování lze realizovat jako akční výzkum, s důrazem na spolupráci vedení programu, odborníků na různé aspekty vzdělávání a škol jako praktických realizátorů. Učitelé hrají klíčovou úlohu při jakékoli změně v oblasti vzdělávání, avšak bez organizačního vedení ze strany vedení školy nelze dosáhnout udržitelné změny. Proto mají členové vedení škol ústřední roli v tomto procesu. Tato studie ukazuje důležitost průběžné, diferencované, profesionální podpory pro členy vedení škol. Identifikace jejich kompetencí by mohla být dobrým profesionálním základem pro zdokonalení tohoto procesu.

8.3.2. Profesionální angažovanost ředitele při zajišťování kvality vzdělávání

Tato případová studie zdůrazňuje význam osobnosti a profesionálního přístupu ředitele školy pro vedení procesu zdokonalování školy. Nejdůležitějšími charakteristikami ředitelky, o níž tato případová studie pojednává, byly angažovanost, sebedůvěra, profesionalismus, důvěra, týmová práce, osobní příklad a trpělivost. Uvědomili jsme si, jak je zlepšování ukazatelů studijních výsledků dětí je dlouhodobým procesem. Přijatá opatření zahrnovala identifikaci daného problému, průzkum pro zjištění profesionálního řešení, institucionální vývoj na podporu daného řešení a změny profesionální praxe ve škole jako organizaci. Tento proces vyžadoval pět let důvěry a podpory ze strany ředitelky.

Důležitým aspektem daného případu byla externí odborná pomoc, kterou ředitelce průběžně poskytoval jeden profesor z Univerzity ve Stanfordu. Nezbytnost stálého profesionálního rozvoje celého pedagogického sboru byl dalším důležitým poučením z tohoto případu.

8.3.3. Příručka personálního řízení pro členy vedení škol

Tato studie je dobrým příkladem ilustrujícím důležitost stability pro udržitelné zdokonalování v oblasti vzdělávání. V tomto případě tuto stabilitu představuje angažovanost školských odborů městských správ v oblasti zajištění kvality jako základní hodnoty jejich působení. Městská správa, která je hlavním aktérem v tomto případě, vychází po více než deset let při své práci z hodnocení a zvyšování kvality. Kvalita, jako základní hodnota školského odboru městské správy, se projevuje ve formě neustálých snah o budování vlastního systému hodnocení kvality a o vysoce profesionální práci. Existuje několik příkladů, kdy byli do řešení problémů na profesionální úrovni zapojeni externí odborníci.

Dále, je městská správa pevně přesvědčena, že ředitelé škol mají ústřední roli při realizaci kvalitního vzdělávání pro všechny. Bylo to také uvedeno v dokumentu zpracovaném v roce 2000 a tato koncepce se neustále zdokonaluje. Jedním z výsledků zmíněného 10letého procesu je příručka personálního řízení pro členy vedení škol, která slouží jako regulační nástroj při prosazování transparentních metod pro zajištění vysoce kvalifikovaných členů vedení škol. Reguluje proces přijímání nových členů vedení a jejich hodnocení a podporuje jejich profesionální rozvoj.

Vytvoření tohoto regulativního dokumentu si vyžádalo hodně času a energie. Zástupci městské správy a ředitelé spolupracovali v průběhu jednoho školního roku s externím odborníkem. Dokument je výsledkem jejich diskuzí, debat a dohod. Městská správa začala používat tento předpis teprve v loňském roce, a tak nebyly ještě shromážděny žádné zkušenosti z jeho fungování v praxi. Na základě získaných zkušeností z procesu implementace by měl školský odbor městské správy tento předpis dále propracovat a jistě tak učinit.

Proces ilustrovaný v tomto případě je názorným příkladem zvýšení hodnoty v rámci průběžně řízeného procesu. Podobná metoda by měla být aplikována i na všechny ostatní procesy zdokonalování školy.

Alena Hašková - Vladimír Laššák

8.4. Slovensko

Všechny tři případové studie ze Slovenska řeší otázky profesionálního rozvoje a profesionálních standardů členů vedení škol, i když každá po svém.

První případová studie, Profesionální rozvoj učitelů v rámci kariéřního systému na Slovensku, analyzuje cíle a klíčové principy současné koncepce profesionálního rozvoje učitelů na Slovensku, která již byla také transformována do nového legislativního rámce. Studie popisuje různé profesní dráhy spolu se systémem celoživotního vzdělávání a rozvoje učitelů, na jejichž základě mohou učitelé realizovat své další vzdělávání pro dosažení profesního postupu a příslušných akademických hodnot.

Druhá případová studie, Profesionální standard ředitele školy na Slovensku, popisuje stručně proces vytváření metodologie a vývoje systému profesionálních standardů pro konkrétní úroveň a pozice v systému učitelských profesí. Profesionální standard

ředitele je diskutován podrobněji a studie také uvádí oficiální návrh profesionálního standardu ředitelů škol.

Třetí případová studie, Řízení změny ředitelů škol, dokládá situace, kdy jasně a přesně vymezené profesionální standardy mohou být velmi užitečné pro řešení různých problémů v praxi, či dokonce jejich zabránění. V kontextu problému realizace potřebné výměny ředitele školy zdůrazňuje význam a užitečnost profesionálních standardů pro členy vedení na všech úrovních činnosti škol:

- pro členy vedení škol představují tyto standardy nástroj motivace k jejich dalšímu osobnímu profesionálnímu růstu a rozvoji,
- pedagogům by měly tyto standardy pomáhat při vytváření a rozvoji pocitu osobní odpovědnosti každého člena pedagogického sboru školy a měly by pomáhat potenciálním kandidátům na pozici člena vedení školy při jejich procesech sebehodnocení,
- pro zřizovatele škol a školské rady by měly sloužit jako vodítko pro jmenování/ volbu členů vedení škol a proces hodnocení.

Kromě toho otvírá případová studie širokou škálu dalších otázek a problémů: pasivní a aktivní přístup členů pedagogického sboru školy k sestavení školské rady; odpovědnost za dopad volby člena vedení školy na její další vývoj ve všech dimenzích; mechanismus průběžných hodnocení výsledků dosažených školou a výkon vedení školy; včasná identifikace problémů a připravenost na jejich řešení.

Justina Erčulj – Polona Peček

8.5. Slovinsko

8.5.1. Profesionální rozvoj a úloha vedení a kompetencí v mateřské škole ve Slovinsku

Daná mateřská škola velmi uvítala pozvánku Národní školy pro leadership v oblasti vzdělávání (National School for Leadership in Education) k účasti na projektu profesionálního rozvoje. Hlavním cílem projektu bylo navržení koncepce dalšího vzdělávání členů vedení škol a ostatních členů pedagogického sboru. Odborná příprava se zaměřila na různá témata, například na plánování a monitorování profesionálního rozvoje na úrovni organizace a jedince, každoroční pohovory, řízení portfolia a další aktuální témata profesionálního rozvoje.

V tomto ohledu účast na programu poskytla ředitelce uvedené mateřské školy příležitost zhodnotit dosažené výsledky organizace a své vlastní kompetence.

8.5.2. Hodnocení výkonu ředitele

V posledním desetiletí se klade stále větší důraz na roli vedení podporujícího učební proces studentů: vedení zaměřené na vzdělávání, vedení k učení, nové vedení ve výuce atd. Země, které zavedly kompetenční rámec nebo standardy pro ředitele škol, považují za nejdůležitější součást jejich práce vyučování a učení. Ačkoliv Slovinsko nezpracovalo žádný oficiální seznam kompetencí nebo standardy pro ředitele škol, byl ve všech programech profesionálního rozvoje ředitelů vždy kladen důraz na vedení zaměřené

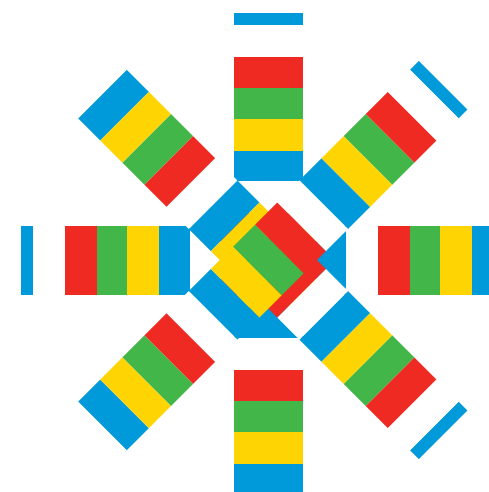
na vzdělávání. Navíc byl v roce 2007 zahájen speciální program Vedení k učení, který pokračuje dodnes. Kromě toho zákon o organizaci a financování vzdělávání, což je vrcholný právní akt v oblasti vzdělávání ve Slovinsku, stanoví, že ředitelé vykonávají dvojí úlohu, a to úlohu manažera v oblasti administrace dané organizace a zároveň úlohu pedagogického vedoucího.

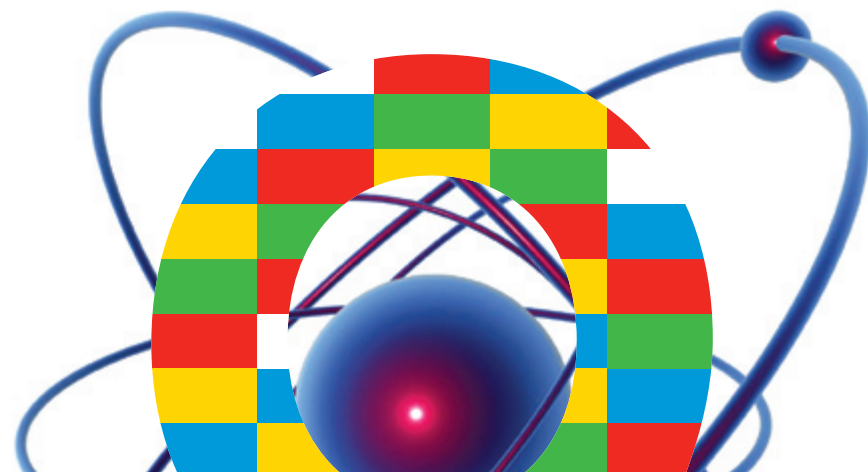
Kritéria hodnocení na druhé straně neodpovídají současným trendům vedení ve vzdělávání ani tendenci zdůrazňovat ve Slovinsku úlohu pedagogického vedoucího. Obsahují pouze číselné, statistické údaje, kritéria nejsou jednoznačná a kompetence hodnotitelů (členů školské rady) jsou sporné. Nicméně tato kritéria zprostředkovávají určité informace o tom, co je považováno za důležité v práci ředitelů.

Na základě této případové studie jsme zjistili, že ani samotná ředitelka ani předseda školské rady nepovažují tato kritéria za relevantní a nepodporuje je ani názor našeho odborníka. Proto je třeba kritéria zrevidovat a do tohoto procesu zapojit odborníky a ředitele.

8.5.3. Program vedení k učení – podpora učitelské reflexe

Tato případová studie představuje jeden z programů pro ředitele ve Slovinsku, který byl vyvinut v Národní škole pro leadership ve vzdělávání (National School for Leadership in Education - NSLE) na podporu ředitelů při jejich profesionálním rozvoji. Program Vedení k učení byl poprvé zaveden v roce 2007 jako pilotní program a následně se stal součástí standardních vzdělávacích programů profesionálního rozvoje ředitelů. Každý rok vybere skupina ředitelů relevantní téma týkající se vedení ve vzdělávání a rozvíjí ho po celou dobu trvání projektu. V této případové studii uvádíme, jak skupina osmi ředitelů zdokonalila systém reflexe učitelů ve svých školách v roce 2008/2009. V první části bude představen projekt Vedení k učení s nástinem projektu na období 2008/2009 na úrovni ředitelů a na úrovni zapojených škol. Na závěr jsou uvedeny návrhy a doporučení pro školy i pro zlepšení vzdělávacího programu.





Tibor Baráth **DEFINOVÁNÍ A ANALÝZA
PROFILU KOMPETENCÍ ČLENŮ VEDENÍ ŠKOL²²**



(22) Tato kapitola je založena do velké míry na zpracování a analýzách profilů členů vedení škol, které provedl Tamás Kigyós, psycholog, poradce pro RDA poradce; Qulaitas T&G Ltd.

V kapitole o metodologii jsme popsali možnou metodu a postup definování kompetencí očekávaných od členů vedení škol. V tomto procesu byl proveden dotazníkový průzkum zaměřený na očekávání, která vyplynula v průběhu workshopů a z profesionálních konzultací s představiteli decizní sféry i s odborníky, mezi stejnými cílovými skupinami, avšak do větší hloubky. V případě potřeby byly provedeny korekce.

V průběhu práce na projektu se úloha tohoto dotazníkového průzkumu poněkud změnila podle praxe, která se ve větší či menší míře v jednotlivých zemích liší. Dotazníkový průzkum splnil svoji původní funkci případech, kdy byl profil člena vedení školy obsahující očekávané kompetence vypracován již na workshopu. Dotazník byl však sestaven tak, aby mohly být kompetence člena vedení definovány také z informací a údajů od samotných členů vedení a v průběhu strukturování a výkladu těchto kompetencí byl použit model RDA (To bylo nezbytné v případech, kdy se neuskutečnil žádný workshop nebo informace získané na základě výsledků workshopu nebyly dostatečné pro definování profilů). Interaktivní proces, jakým je workshop, samozřejmě umožňuje projednat a prodiskutovat definice a očekávání i dohodnuté jednotné použití termínů, což není možné v případě dotazníku. Zároveň první diskuze o výsledcích dotazníku v mezinárodní skupině odborníků ukázala, že i výsledky získané na základě průzkumu poskytují informace dostatečné pro definování kompetencí členů vedení škol.

Struktura dotazníku byla popsána v kapitole o metodologii. Dále se budeme podrobněji věnovat analýze dat a výkladu výsledků. Zprv, uvedeme stručný přehled vzorku a poté popíšeme některé důležité charakteristické rysy respondentů. To je důležité pro zjištění toho, z jakých zkušeností a odborných názorů vycházejí profily členů vedení škol v různých zemích. Následně popíšeme kompetenční profily každé země a srovnáme je. Nakonec se pokusíme pomocí tradičních statistik najít vazby mezi modely odpovědí každé země – z hlediska vnímání respondentů – a úrovní autonomie (Zde předpokládáme kauzální vazbu mezi různými úrovněmi autonomie a různými kompetencemi odpovídajícími očekáváním v daném vzdělávacím systému, což může ovlivnit spokojenost zúčastněných stran s autonomií a v konečném důsledku mít dopad na jejich způsob práce a chování).

9.1. Popis vzorku

Naším záměrem bylo nechat vyplnit dotazníky skupině představitelů decizní sféry a ředitelů škol. Velikost vzorku v různých zemích byla samozřejmě ovlivněna počtem představitelů decizní sféry a členů vedení škol, kteří se zapojili.

Počet respondentů ve všech zemích byl dostatečný pro to, aby nám umožnil provést statistickou analýzu a vypracování profilů. Počet respondentů se pohyboval mezi 61 a 175 (Tabulka 9.1 v příloze), a zastoupení mužů a žen, které bylo celkem vyvážené, je uvedeno v tabulce 9.2 a 9.3 v příloze. To může být způsobeno tím, že respondenti jsou představitelé decizní sféry a ředitelé škol.

Pro vytvoření kompetenčního profilu bylo důležité zajistit dostatečný počet respondentů z řad představitelů decizní sféry. Tabulka 9.4 v příloze ukazuje, že podíl této skupiny je přibližně 1/5 (tj. dvacet procent), což lze považovat za dostatečné zastoupení. Respondenti jsou většinou vysoce kvalifikovaní. Většina z nich má vysokoškolské vzdělání. (Tabulka 9.5 v příloze)



9.2. Oblasti kompetence členů vedení škol

Vzhledem k důležitosti vedení ve vzdělávání, jeho dopadu na kvalitu procesu učení a výsledky studentů (Hallinger-Heck, 1996, 1998; Leithwood, 2001; Pont et al., 2008; Robinson et al. 2009; Waters et al., 2003, 3) se pozornost zaměřila na připravenost ředitelů škol, efektivnost jejich práce a potažmo na jejich kompetence a možnost rozvoje. V první kapitole jsme uvedli systém kompetencí sestavený pro ředitele škol pro několik zemí (viz tabulka 2.1). Po prozkoumání několika modelů (anglického, skotského a amerického) a shromáždění zkušeností v rámci workshopů jsme předložili popis devíti oblastí, tj. oblastí strategie, řízení učebního procesu, organizace, zdrojů, odpovědnosti, životního postoje, morálních kvalit, schopností vedení, budování partnerství, a dotázali jsme se zúčastněných, jak důležitá byla připravenost ředitelů škol (znalosti, schopnosti a postoje) v těchto oblastech. Odpovědi byly hodnoceny pomocí čtyřstupňové stupnice (1: zcela nedůležitá; 4: velmi důležitá).

Tabulka 9.5 obsahuje odpovědi podle zemí, které jsou dále děleny podle cílových skupin a uvedeny celkově. Pouze několik odpovědí bylo pod průměrem 3,0. Všechny oblasti 1-5, 7 a 8 dostaly hodnotu 3,7 nebo více alespoň v jedné zemi, což ukazuje, že respondenti považovali téměř všechny za důležité/ velmi důležité. Ze všech devíti oblastí byl největší důraz kladen na oblast 8. Tato oblast se týká osobních charakteristik a schopností člena vedení školy. Zde u 12 z 33 odpovědí (ředitelů škol, představitelů decizní sféry, celkem) v 5 zemích přesáhla hodnota 3,6. Šestá oblast, tj. pozitivní životní postoj, optimismus, získala jako jediná méně než 3,0 (2,91 v případě českých představitelů decizní sféry). Srovnáme-li skupiny respondentů v různých zemích s odpověďmi celkově, dospějeme k závěru, že slovinští respondenti v průměru považovali všechny oblasti za důležitější, zatímco u českých respondentů tomu bylo opačně. To znamená, že v případě Slovinska 15 dostalo nejvyšší bodové hodnocení o průměru $9 \times 3 = 27$ (9 oblastí, ředitelů škol, představitelů decizní sféry, celkem (všichni respondenti), zatímco v případě České republiky dostalo 13 odpovědí nejnižší počet bodů. Lze tedy konstatovat, že ve většině případů byly odpovědi ředitelů a představitelů decizní sféry podobné (např. strategie: Slovinsko, Rakousko, Česká republika; schopnosti a dovednosti v oblasti vzdělávání a vedení ve vzdělávání: všechny země kromě České republiky atd.). Avšak v některých případech se vyskytly dosti značné rozdíly (např. pozitivní životní postoj: Slovinsko, Česká republika; etické působení: Česká republika).

Jestliže srovnáme názor představitelů decizní sféry a ředitelů škol v rámci celého vzorku, zjistíme, že mezi nimi neexistuje prakticky žádný rozdíl. Rozdíl mezi důležitostí každé oblasti se pohybuje mezi 0,03-0,04. Pokud provedeme srovnání podle zemí, dostaneme odněkud odlišný obrázek. Zjistíme, že v České republice považují ředitelé škol všechny oblasti za relativně nebo významně důležitější než představitelé decizní sféry. V případě Rakouska je rozdíl menší, ale tam, kde je nějaký rozdíl, je situace opačná, tj. hodnocení představitelů decizní sféry je vyšší. Model odpovědí Slováků je podobný. V případě Slovinska skupiny hodnotily odlišně některé oblasti z hlediska důležitosti, zatímco maďarský model ukazuje, že názor skupin byl téměř identický.

Na závěr můžeme tedy konstatovat, že vybrané oblasti kompetencí ředitelů škol a jejich znalosti, schopnost jednat a postoje byly v těchto oblastech považovány za důležité. Ačkoliv existují určité rozdíly mezi zeměmi a názory ředitelů škol a představitelů decizní sféry, je zde typičtější stejný charakter odpovědí. To naznačuje, že z hlediska pochopení kompetencí členů vedení škol v těchto oblastech lze dosáhnout shody mezi zúčastněnými zeměmi.

9.3. Kompetenční profily členů vedení škol

Při sestavování dotazníku jsme se snažili definovat kompetence ředitele školy tak, aby je bylo možno snadno popsat a měřit na základě odpovědí a, pokud jde o obsah, aby je bylo možno snadno porovnat s dříve definovanými obsahovými oblastmi. Pro tento účel jsme zformulovali celkem 32+2x8 tvrzení. Požádali jsme respondenty, aby zhodnotili 32 tvrzení na základě dvou kritérií: zaprvé, do jaké míry jsou důležitá pro úspěšného ředitele školy ve znalostní společnosti a, za druhé, jaká je podle zkušeností daného respondenta erudovanost (znalosti, schopnosti, postoje) ředitelů škol v těchto oblastech. Každé z 32 tvrzení lze přiřadit k výše uvedeným zkoumaným oblastem a 32 tvrzení lze rozdělit do 8 skupin na osách kompetenčního modelu RDA, jak je popsáno v kapitole o metodologii. Na základě kompetenčního profilu jsme mohli definovat, jak je podle respondentů důležité každé tvrzení uvedené na ose. Následně bylo vybráno 2x8 z předchozích 32 tvrzení tak, aby bylo v každé skupině po osmi tvrzeních a každé z nich mohlo být přiřazeno ke každé ose modelu. Respondenti hodnotili 2x8 tvrzení. To nám umožnilo zjistit, jak konzistentní bylo takto vytvořené pořadí hodnocení pro rozhodování o důležitosti. Předpokládali jsme, že tvrzení, která respondenti považovali za velmi důležitá, se dostanou k horní hranici pořadí hodnocení (tj. výše než ty, jimž nebyla přikládána tak velká důležitost). A nakonec, rozdíly v důležitosti uvedených 32 tvrzení a jejich typičnosti a míra a rozsah těchto rozdílů mohou naznačovat, čemu by se měla věnovat pozornost při profesním rozvoji ředitelů škol. Je zřejmé, že pokud byla nějaká kompetence považována respondenty za důležitou a pokud podle jejich názoru ředitelé škol v praxi tuto kompetenci nemají nebo mají v nedostatečné míře, pak je vývoj těchto kompetencí odůvodněný.

Pro stanovení kompetenčního profilu pro každou zemi jsme použili průměr bodového ohodnocení prvních 32 tvrzení a definovali kumulovaný průměr těchto průměrných hodnot. Za klíčové faktory jsme považovali položky, které dosáhly vyššího hodnocení než byl kumulovaný průměr. Tyto faktory byly začleněny do on-line systému modelu RDA, což poskytlo profil ředitele školy dané země. Stručný popis těchto profilů je uveden níže.

Dále následuje popis profilů modelu RDA a jejich charakteristik na základě údajů předložených respondenty z různých zemí. V zájmu zjednodušení budeme identifikovat profily podle jednotlivých zemí, s tím, že si uvědomujeme, že profily sestavovala skupina odborníků v dané zemi a nemusí tedy nutně reflektovat názory všech odborníků dané země.

Samostatně jsme analyzovali údaje od představitelů decizní sféry a ředitelů škol, a tak jsme vytvořili kompetenční profil ředitelů škol. Pomocí váženého průměru jsme také vypočetli, kdy byla volba představitelů decizní sféry považována za váženou na rozdíl od volby členů vedení škol (2:1). Tento výpočet vycházel z toho, že největší vliv na kompetenční profil by měli mít představitelé decizní sféry. Tento profil bude označen v rámci „pořadí hodnocení“. V neposlední řadě jsme vypracovali profil na základě všech odpovědí bez vážení (tj. „celkový profil“). Podrobné popisy odpovídají celkovému profilu. U každé země však budeme srovnávat všechny čtyři.

Analýza byla podporována kompetenčním modelem RDA, jehož popis je uveden v kapitole o metodologii. Nyní na příkladu popíšeme, jak lze diagram kompetenčního profilu vykládat a uvedeme podrobněji postup výpočtu pro klíčové dimenze.



Jak bylo ukázáno výše, výrazy a věty popisující lidské chování lze uvést na ose modelu RDA. Odpovědi ukazují hodnoty vyjádřené v procentech, jichž lze dosáhnout na 8 osách. Model rozděluje 100 % mezi 8 os na základě získaných odpovědí. To ukazuje hodnoty hlavních dimenzí a kvadrantů. Sečtením procentuálních hodnot daného kvadrantu nebo dimenze získáme bodové hodnocení kvadrantu nebo dimenze. Tabulka 9.1 popisuje názvy os, pro lepší orientaci uvádíme související číselné údaje a kvadranty či dimenze. To poslouží za základ pro výpočet hodnot u každé dimenze, zde na příkladu slovinských představitelů decizní sféry (Obr. 9.1).

Tabulka 9.1: Vztah mezi osami a dimenzemi modelu RDA

| Číslo osy v modelu RDA | Název osy v modelu RDA | Dimenze | Kvadrant |
|------------------------|---|--|----------------|
| 1 | Angažovaný, zainteresovaný | Dynamický, orientovaný na vztahy, vhodný pro oblast řízení | Extrovert |
| 2 | Kreativní, stimulující | Dynamický, orientovaný na vztahy, vhodný pro oblast vedení | |
| 3 | Spolupracující, se smyslem pro soudržnost | Stabilní, orientovaný na vztahy, vhodný pro oblast řízení | Spolupracující |
| 4 | Loajální, oddaný | Stabilní, orientovaný na vztahy vhodný pro oblast vedení | |
| 5 | Sebevědomý, diplomatický | Dynamický, orientovaný na obsah, vhodný pro oblast vedení | Autonomní |
| 6 | Nezávislý, sebejistý | Dynamický, orientovaný na obsah, vhodný pro oblast řízení | |
| 7 | Pragmatický, realistický | Stabilní, orientovaný na obsah, vhodný pro oblast vedení | Organizační |
| 8 | Důsledný, organizačně zdatný | Stabilní, orientovaný na obsah, vhodný pro oblast řízení | |

Tabulka 9.2 ukazuje, jak lze vypočítat hodnoty každé dimenze z údajů na ose.

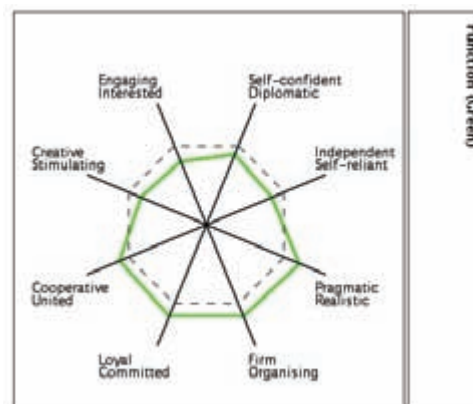
Tabulka 9.2: Příklad výpočtu hodnot dimenzí modelu RDA

| Dimenze | Osy náležející k dané dimenzi | Hodnota dimenze |
|-----------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Dynamický | 1,2,5,6 | 10,0+10,56+11,11+10,56=42,23 |
| Stabilní | 3,4,7,8 | 13,89+14,44+15,0+14,44=57,77 |
| Orientovaný na vztahy | 1,2,3,4 | 10,0+10,56+13,89+14,44=48,89 |
| Orientovaný na obsah | 5,6,7,8 | 11,11+10,56+15,0+14,44=51,11 |
| Vedení (programové) | 2,4,5,7 | 10,56+14,44+11,11+15,0=51,11 |
| Řízení (operační) | 1,3,6,8 | 10,0+13,89+10,56+14,44=48,89 |

Číselné údaje vycházející z výsledků dotazníku jsou samozřejmě pouze předběžné a neodrážejí realitu v situačních kontextech.

Obr. 9.1: Profil představitelů decizní sféry, Slovinsko

Představitelé decizní sféry



N=13

Kompetence v oblasti vedení: 51.11 %

| Osa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----|---|-------|-------|-------|-------|-------|----|-------|
| 10 | | 10,56 | 13,89 | 14,44 | 11,11 | 10,56 | 15 | 14,44 |
| 0 | | 6 | 9 | 4 | 1 | 6 | 5 | 4 |

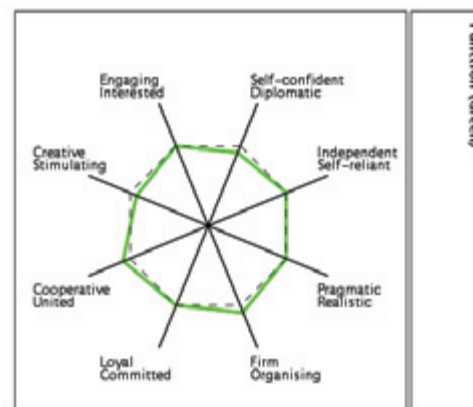
66

67

9.3.1. Rakouský profil členů vedení škol

Obr. 9.2: Profil členů vedení škol, Rakousko

Rakousko – celkově



N=99

Kompetence v oblasti vedení: 47.92 %

| Osa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|------|---|-------|-------|------|-------|------|------|-------|
| 12,5 | | 11,46 | 13,54 | 12,5 | 11,46 | 12,5 | 12,5 | 13,54 |
| 5 | | 6 | 4 | 5 | 6 | 5 | 5 | 4 |

Klíčová slova:

Spolupracující, organizačně zdatný, vyvážený, stabilní, vykonavatelský typ, se smyslem pro soudržnost, důsledný

Popis:

Tento profil popisuje pracovníka, který je vyrovnaný a pravděpodobně má značné životní a profesionální zkušenosti. Dobře spolupracuje a má značné organizační schopnosti. Jeho chování je stabilní a vede si dobře v situacích, kdy jsou jasně daná pravidla. Je schopen čelit výzvám, ale jen v případě, že musí reagovat na změny. Je vykonavatel-
ský typ, dodržuje instrukce a úkoly plní přesně a organizovaně, po konzultaci se svými kolegy.

Tento pracovník dobře spolupracuje a snaží se dotahovat věci do konce a zajišťovat jejich soudržnost. Pokud může, spolupracuje s ostatními a za důležitý aspekt považuje možnost spo-
lehnout se na ostatní a vzájemně doplňování. Tento pracovník se vždy snaží o dohodu a plnění cílů v týmovém duchu. Buduje vzájemné vztahy na skutečných hodnotách, čímž tyto vazby posiluje a hluboce zakořeňuje. Je přátelský a srdečný.

Je organizačním typem, který plní úkoly systematicky a cíleně a snaží se je efektivně organizovat. Snaží se proniknout do podstaty věcí a záležitostí a je schopen si o nich získat přehled. Díky důslednému přístupu působí tento pracovník nejlépe v situacích, kdy je důležité vykonávat plánované úkoly efektivně. V konfliktních situacích se snaží zhodnotit protiargumenty a na všechny reagovat jednotlivě. Díky svému systematickému a racionálnímu přístupu působí tento pracovník nejlépe v situacích, kdy může systematicky a efektivně plánovat všechny záležitosti a organizovat činnost organizace, pro niž pracuje.

68

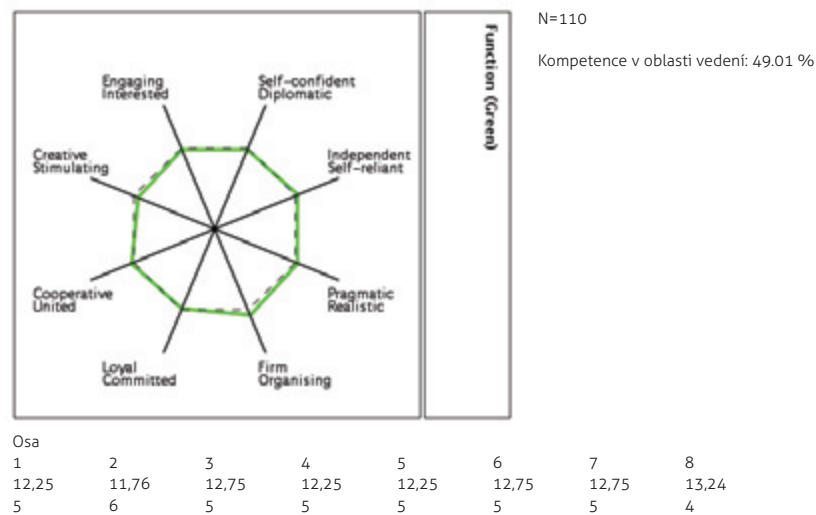
Srovnání rakouských profilů

Pokud na základě dotazníku srovnáme uvedené čtyři profily, dojdeme k závěru, že nejvíce se liší profily vycházející z názorů ředitelů a představitelů decizní sféry. (Vzhledem k tomu, že celkové hodnocení a pořadí hodnocení profilů profily nebylo zpracováno na základě jednoduchého výpočtu průměru, mohou vykazovat značné rozdíly). Profil ředitelů ukazuje dominanci horního levého kvadrantu (Extrovertní), zatímco u představitelů decizní sféry je dominantní pravý dolní kvadrant (Orientovaný na výsledky/precizní). Na osách kompetencí v oblasti vedení (2,4,5,7; viz obr. 9.1. v příloze), ředitelé zvolili vyšší bodové ohodnocení (49,12 %) než představitelé decizní sféry (47,92 %), ale v obou případech byl počet bodů nižší než 50 %. Pro ředitele je evidentně důležitější zapojení a stimulace (14,04 %, 13,6 %). Je pro ně důležitá otevřenost, měnící se prostředí a očekávání, zapojování kolegů a jejich motivování k plnění cílů dané školy. Představitelé decizní sféry kladou větší důraz na důslednost a pragmatismus (14,06 %, 13,02 %). To znamená, že je pro ně nejdůležitější, aby člen vedení školy uměl posoudit, co je z hlediska realizace proveditelné a co nikoli. Je důležité, aby člen vedení školy uměl důsledně bojovat za stanovené cíle a plnit je. Tento rozdíl lze možná, byť částečně, přičíst dopadu projektů odborné přípravy realizovaných v posledních letech v rámci programu Leadership Academy. Moderní přístup odborné přípravy, který se zaměřuje na vytváření strategie, osobní dovednosti a schopnosti, zřejmě podporuje napětí sil lidí směrem k řízení, uplatňování osobního vlivu a autonomie, což se všechno mohlo projevit v rozhodnutích ředitelů.

9.3.2. Český profil členů vedení škol

Obr. 9.3: Profil členů vedení škol, Česká republika

Česká republika – celkově



Klíčová slova:

Harmonický, vyvážený, průměrný, důsledný, organizačně zdatný.

Popis:

Tento profil popisuje pracovníka, který je vyrovnaný a umí využívat téměř všechny své kompetence ve stejné míře, což znamená, že umí zvolit typ chování, který se nejlépe hodí v dané situaci. Má pozoruhodnou schopnost střídat různé typy chování. Díky svým zájmům a kvalifikaci je vhodný pro mnoho typů pracovních pozic. Osoby s takto harmonickým profilem mají většinou vysoké sebevědomí a bohaté životní zkušenosti.

Tento pracovník má mimořádné organizační schopnosti. Pracuje systematicky, cíleně a je schopen efektivně organizovat své úkoly. Snaží se proniknout do podstaty věcí a získat přehled o příslušných otázkách. V konfliktních situacích zhodnotí protiargumenty a racionálně na ně reaguje.

Díky svému systematickému a komplexnímu přístupu působí tento pracovník nejlépe v situacích, kdy může plánovat a organizovat transparentně a efektivně činnosti organizace, pro niž pracuje.

Srovnání českých profilů

Existuje pouze minimální rozdíl mezi uvedenými čtyřmi profily vycházejícími z českých údajů, takže můžeme tento rozdíl považovat za chybovou toleranci. Profily téměř dokonale zapadají do osmihranného diagramu, který ukazuje, že podle respondenta, jsou kompetence definované v modelu RDA pro úspěšného člena vedení školy rovnoměrně a vyváženě důležité. Podle názoru ředitelů a představitelů decizní sféry

69

by měli být členové vedení škol charakterizováni minimálním rozdílem mezi úlohou v oblasti vedení a úlohou v oblasti řízení s tím, že úloha v oblasti vedení bude mít pravděpodobně mírnou převahu.

9.3.3. Maďarský profil členů vedení škol

Srovnání maďarských profilů

Jak bylo uvedeno výše v kapitole o workshopech, vývoj maďarských kompetenčních profilů se lišil od praxe v ostatních zemích. Profil ředitelů škol byl sestaven na základě dvou skupin, tj. představitelů decizní sféry a ředitelů. Zde se výsledky dotazníkového průzkumu také srovnávají s profily vypracovanými v průběhu workshopů. Největší rozdíl mezi profily spočívá v tom, že zatímco profil sestavený v průběhu workshopu je jednoznačně profil pro oblast vedení, profil vycházející z dotazníku je zaměřen spíše na řízení. V prvním profilu je největší důraz kladen na praktičnost, důslednost, nasazení a sebedůvěru. Podle druhého profilu je nejdůležitější důslednost, spolupráce a zapojení spolu s nezávislostí. Přestože v případě druhých dvou dimenzí (tj. stabilní-dynamický, orientovaný na obsah a vztahy) není rozdíl tak výrazný, jsou rozdíly stále významné. Z toho lze soudit, že mezi účastníky workshopů a respondenty v dotazníkovém průzkumu existuje značný rozdíl ve vnímání úspěšného vedení školy a nezbytných kompetencí, zatímco předtím jsme zjistili, že výsledky uvedených dvou workshopů jsou poměrně v souladu.

Ještě větší rozdíl můžeme zjistit při srovnání profilu založeného na údajích, které ředitelé vyplnili v dotazníku, a výsledků workshopů a značný rozdíl můžeme zjistit i mezi názorem ředitelů vyplňujících dotazník a názorem představitelů decizní sféry.

Kompetenční profil vypracovaný na základě dotazníků, které vyplnili členové vedení škol, představuje téměř pravidelný čtverec. Na osách kompetencí v oblasti vedení najdeme nízké bodové hodnoty (mezi 10-11), zatímco na osách kompetencí v oblasti řízení jsou hodnoty dosti vysoké (mezi 14-15). Srovnáme-li tento profil s profilem vypracovaným na základě workshopů, zjistíme značné rozdíly ve všech dimenzích, ale zřejmě nejvýraznější rozdíl je v dimenzi Vedení-řízení, což je v našem výzkumu nejvíce překvapující. Zároveň je profil zpracovaný na základě dotazníkového průzkumu vyvážený z hlediska ostatních dvou dimenzí (dynamický-stabilní a orientovaný na obsah a orientovaný na vztahy; poměr mezi nimi je 50,87 % - 49,13 %), pravděpodobně směřující k stabilním očekáváním orientovaným na obsah. Na druhé straně, kompetenční profil ředitelů škol na základě výsledků workshopu je jednoznačně stabilní (53,76 %), a silně orientovaný na obsah (52,98 %).

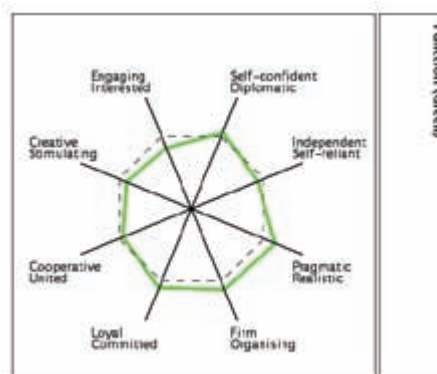
Významné rozdíly vyplývají i ze srovnání názorů ředitelů a představitelů decizní sféry uvedených v dotazníkovém průzkumu. Ačkoliv se kompetenční profil vycházející z názoru respondentů v dotazníkovém průzkumu také spíše týká řízení, a nikoli vedení, rozdíl mezi nimi je dosti značný (42,11 %, a 46,64 %). Pokud srovnáme profil založený na volbě ředitelů s profilem, u něhož bylo váženo pořadí odpovědí představitelů decizní sféry, zjistíme podobně významný rozdíl u všech tří dimenzí a rozdíl je ve všech případech vyšší než 4 %.

Závěrem lze konstatovat, že profil sestavený na základě workshopů klade důraz na velmi podobné kompetence, většinou v oblasti vedení, v případě obou cílových skupin, tj. ředitelů a představitelů decizní sféry. Profily založené na dotazníkovém průzkumu se mohou značně lišit od toho profilu i navzájem.

Důvodem může být skutečnost, že účastníci obou workshopů byly aktéry, kteří nejen měli dlouhodobější zkušenosti s reformami a změnami, které probíhaly v maďarském veřejném sektoru vzdělávání, ale také tyto reformy a změny iniciovali. Pro ně se vedení rovná strategickým rolím a dominantnímu vedení. Ředitelé škol, kteří vyplňovali dotazníky vnímají člena vedení školy poněkud odlišně, přirozeně na základě vlastních zkušeností. Mají tendenci spatřovat svoji úlohu v plnění provozních úkolů. Hlubší analýza a zkoumání tohoto jevu vyžaduje další výzkum a vývoj nad rámec tohoto průzkumu. Nicméně je patrné, že očekávané kompetence mající dopad na každodenní praxi lze zformulovat pouze na základě intenzivního a hlubokého pochopení a akceptace vyplývajících z konzultací a diskuzí všech aktérů působících ve vzdělávání.

Obr. 9.4: Srovnání maďarských profilů

Maďarsko – analýza výsledků workshopů – celkově – pořadí hodnocení

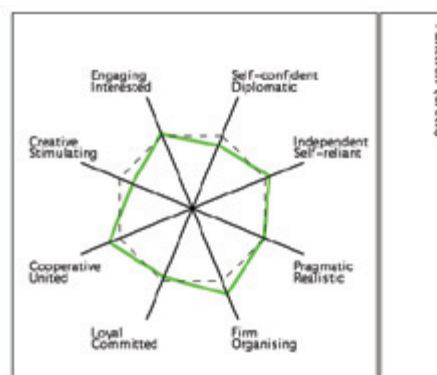


N=21

Kompetence v oblasti vedení: 52.39 %

| Osa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----|------|-------|------|-------|------|------|------|-------|
| 1 | 10,5 | 11,11 | 11,8 | 13,58 | 13,2 | 11,4 | 14,5 | 13,88 |
| 5 | | 1 | 8 | 8 | 2 | 4 | 5 | 8 |

Maďarsko – analýza údajů z dotazníků – celkově



N=180

Kompetence v oblasti vedení: 44.99 %

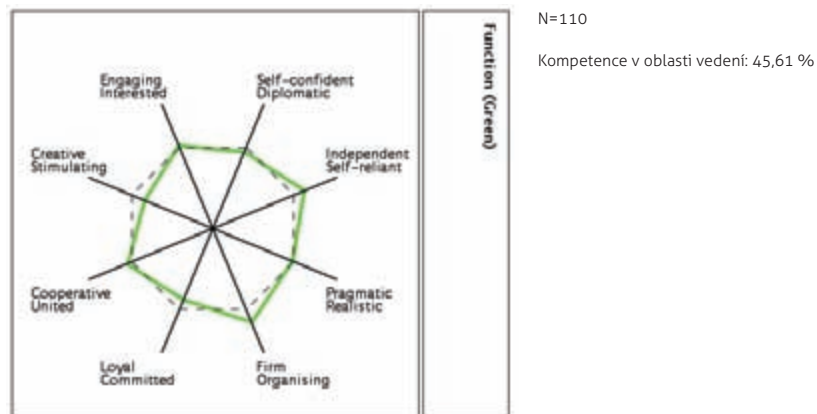
| Osa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 12,75 | 10,29 | 14,22 | 11,76 | 10,78 | 13,24 | 12,25 | 14,71 |
| 5 | | 9 | 2 | 6 | 8 | 4 | 5 | 1 |



9.3.4. Slovenský profil členů vedení škol

Obr. 9.5: Profil členů vedení škol, Slovensko

Slovensko – celkově



| Osa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 12,72 | 10,53 | 13,16 | 10,96 | 11,84 | 14,04 | 12,28 | 14,47 |
| 2 | | 3 | 6 | 6 | 4 | 4 | 8 | 7 |

Klíčová slova:

Organizačně zdatný, orientovaný na obsah, vykonavatelský typ, důsledný, nezávislý, autonomní.

Popis:

Daný pracovník je organizačního typu, který pracuje systematicky, cíleně a který se snaží efektivně organizovat své činnosti. Snaží se proniknout do podstaty věcí a mít přehled o příslušných záležitostech.

Je pro něj důležité přesné plnění úkolů a v zásadě mu nevádí, s kým pracuje. Má výrazné kompetence k vykonávání úkolů a za daných okolností je sám nebo ve spolupráci s ostatními schopen plnit stanovené úkoly přesně, organizovaně a v termínu.

V důsledku svého důsledného a rezolutního přístupu působí nejlépe v situacích, kdy je důraz kladen na efektivní plnění stanovených úkolů. V konfliktních situacích se snaží zhodnotit protiargumenty a reagovat na ně individuálně. Na základě svého racionálního a systematického přístupu působí nejlépe v situacích, kdy může v rámci plnění stanovených cílů systematicky a efektivně plánovat a organizovat činnosti organizace, pro niž pracuje.

Tento pracovník považuje za důležitou autonomii pro sebe i pro druhé. Je přesvědčen, že má právo na osobní emoce, potřeby a přání. Má pocit, že je třeba zajistit podmínky nezávislosti pro sebe i ostatní. Ve vztahu k ostatním klade důraz na respektování osobních hranic, poskytnutí každému příležitosti vyjádřit své názory a přání. Tento pracovník si stojí za svými názory a projevuje je i tehdy, když ostatní nesouhlasí.



Srovnání slovenských profilů

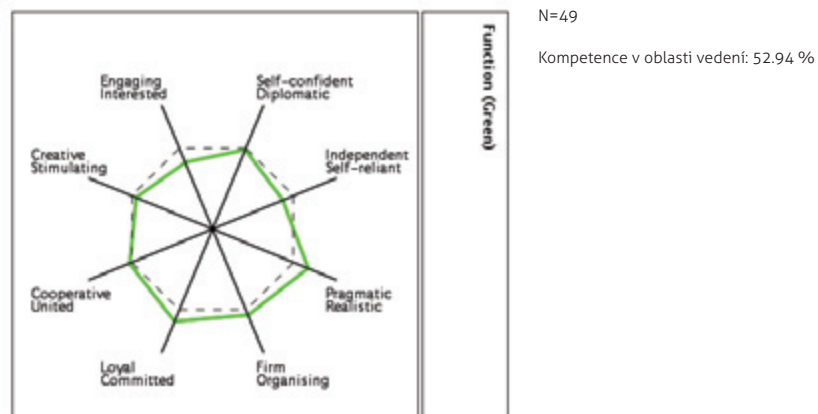
Profil, který vychází z názoru ředitelů škol, se značně liší od profilu vytvořeného na základě názorů představitelů decizní sféry, který předpokládá vyváženější profil v dimenzi Vedení-řízení, s mírně větším důrazem na dimenzi v oblasti vedení. Na druhé straně, podle názoru členů vedení škol, jsou o něco důležitější kompetence v oblasti řízení. V rámci skupiny ředitelů byl zjištěný rozdíl v této dimenzi relativně malý (49,05 % - 50,95 %) – osa vytrvalosti (osa 8) získala mírně vyšší bodové hodnocení než ostatní osy. U představitelů decizní sféry je důraz kladen na pragmatismus, důslednost a nezávislost. Rozdíl mezi pořadím hodnocení profilů a celkovými profily je malý.

Lze tedy shrnout, že podobně jako u slovenských profilů i zde je očekávání představitelů decizní sféry od odborníků v praxi a jejich vnímání značně odlišné při posuzování, jaké kompetence jsou nezbytné pro úspěšné vedení škol.

9.3.5. Slovinský profil členů vedení škol

Obr. 9.6: Profil členů vedení škol, Slovinsko

Slovinsko – celkově



| Osa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 10,29 | 11,76 | 12,75 | 14,22 | 12,25 | 10,78 | 14,71 | 13,24 |
| 9 | | 6 | 5 | 2 | 5 | 8 | 1 | 4 |

Klíčová slova:

Organizačně zdatný, stabilní, vhodný pro oblast vedení, praktický, realistický, loajální, oddaný.

Popis:

Tento pracovník je velmi dobrý organizátor, který pracuje systematicky, cíleně a snaží se efektivně organizovat své činnosti. Je stabilní, nemá rád neočekávané změny a dává přednost práci ve stávajících systémech regulace. Dobře se přizpůsobuje prostředí, dovede vystihnout dostupné možnosti a v souladu s nimi plánuje další kroky.

Schopnosti tohoto pracovníka v oblasti vedení jsou lepší než v oblasti provádění úkolů, zůstává věrný svým ideálům, zásadám a klíčovým osobám ve svém životě. Stanoví



reálné cíle pro sebe i svoji organizace a po jejich dosažení hodnotí úspěchy a problémy daného procesu.

Akceptuje okolnosti tak, jak jsou, a snaží se z nich maximálně těžit, vždy s vědomím, že všechno v životě je relativní. Tento pracovník se zaměřuje na proveditelnost úkolů. Je otevřený kritice a nenechá se unášet emocemi. Díky svému objektivnímu a racionálnímu přístupu je schopen zvládat i situace spojené s určitou nejistotou, protože se vždy drží podstaty věci.

Tento pracovník se zastává zájmů ostatních lidí a podporuje ty, kteří nejsou schopni se hájit. Je loajální, spolehlivý, čestný a považuje za důležité stavět vztahy na vzájemné důvěře.

Má smysl pro povinnost, je důsledný při plnění úkolů a ve své práci precizní. Díky svému dokonalému pracovnímu stylu vždy dokončí práci, kterou začal.

Srovnání slovinských profilů

Názor slovinských respondentů vykazuje typické rozdíly. „Síť“ ředitelů je vyvážená a pravidelná. Profil je jednoznačně zaměřený na oblast vedení (52,4 %) (tj. hodnoty na všech osách kompetencí v oblasti vedení jsou vyšší než hodnoty na osách kompetencí v oblasti řízení). Tato pravidelnost se odráží i na skutečnosti, že hodnota na osách kompetencí v oblasti vedení je 13,1 %, zatímco na osách kompetencí v oblasti řízení je 11,9 %. Profil vycházející z odpovědí představitelů decizní sféry se významně liší od profilů popsaných dříve. Nejvýznamnější rozdíl byl zjištěn v dimenzi dynamický-stabilní, kde převažuje stabilita (57,6 %, 42,4 %). Zároveň je profil více orientovaný na oblast vedení než na oblast řízení. Zatímco předchozí profil ukazoval, že daný pracovník je schopen „pohybovat se“ všemi směry, profil tohoto typu ředitele spočívá v tom, že působí v předvídatelném a stabilním prostředí, je oddán cílům a organizaci, je realistický (tj. je si vědom toho, co je realizovatelné a co nikoli), důsledně plní stanovené cíle a spolupracuje s kolegy. Hodnocený profil, který staví na názoru představitelů decizní sféry, spadá typicky do oblasti vedení (55,08 %), v podstatě se drží rysů angažovanosti a realistického přístupu v rámci profilu podporovaného představiteli decizní sféry, ale zároveň je charakterizován schopností motivovat a zapojovat ostatní, jakož i nezávislostí a sebedůvěrou, podobně jako profil, který byl založen na stejném vážení těchto dvou skupin.

Lze tedy shrnout, že představitelé decizní sféry a ředitelé škol z praxe považují za důležité pro vedení škol zcela odlišné kompetence. Cestou k vyjasnění názorů, které by přispěly k hlubšímu porozumění a přesvědčení, mohou být debaty a diskuze o škole obecně, o cílech vzdělávání ve školách a základních úkolech vedení škol. Cílem není jen pokusit se sjednotit názory, ale nechat se přesvědčit o názorech ostatních.

9.3.6. Srovnání kompetenčních profilů uvedených pěti zemí

Dále následuje srovnání kompetenčních profilů každé země podle dimenzí modelu RDA a zdůraznění os, které dosáhly nejvyššího procentuálního hodnocení. Nejdůležitější výsledky jsou popsány v tabulce 9.3. V případě Maďarska jsou tvrzení týkající se kompetenčních profilů založena na profilu vytvořeném v rámci workshopu. V případě ostatních zemí vycházejí z celkového profilu sestaveného na základě dotazníků.

Tabulka 9.3: Přehled hlavních charakteristik profilů členů vedení škol v různých zemích podle klíčových dimenzí modelu RDA

| Země | Klíčové dimenze | | | | Charakteristické osy ²³ | |
|-----------------|-----------------------------------|---|-----------------------|--------------------------------|------------------------------------|----------------------|
| | Charakteristika kvadrantů | Orientovaný na vztahy Orientovaný na obsah | Dynamický Stabilní | Oblast vedení Oblast řízení | A | B |
| Rakousko | Spolupracující Organizační typ | N.C. ²⁴ | Stabilní | Oblast řízení | 3. | 8. |
| Česká republika | Organizační typ | N.C. | N.C. | N.C. | 8. | 3,6,7. ²⁵ |
| Slovinsko | Organizační typ | N.C. | Stabilní | Oblast vedení | 7. | 4. |
| Slovensko | Organizační typ | Obsah | N.C. | Oblast řízení | 8. | 6. |
| Maďarsko | Organizační typ | Obsah | Stabilní | Oblast vedení | 7. | 8. |

Z tabulky jasně vyplývá, že ačkoli existují velké rozdíly v profilech různých zemí, jeden faktor je významný ve všech případech, a sice organizační schopnosti (tj. že příslušný pracovník by měl být schopen pracovat plánovitě a promyšleně, soustředit se na podstatu věcí a zaměřit se na vlastní úkol. To neznamená pouze to, že Kvadrant – organizační typ zaznamenal ve všech případech nejvyšší hodnoty, ale také to, že ve všech profilech byla osa 8 - Důslednost a Organizační typ – nejdůležitější nebo druhou nejdůležitější osou. Kromě toho čeští, slovínští a maďarští odborníci považovali za důležitou osu 7, tj. osu Pragmatický a realistický, též v rámci kvadrantu – organizační typ.

Za zmínku stojí fakt, že v těchto zemích, kde se profily vtěsňaly mezi dva póly dimenzí řízení, jsou klíčovými aspekty Orientace na obsah a Stabilita. To je též typické pro kvadrant- organizační typ. To podporuje zaměřenost na úkoly, usměrněný, pomalu se měnící a plánovaný výkon práce.

Zajímavý je také fakt, že ačkoliv profil ředitele školy je jen jeden, přístup různých zemí týkající se dimenze Vedení – řízení není stejný. Slovinsko a Maďarsko kladou jednoznačně důraz na kompetence v oblasti vedení. Česká republika očekává stejně jako ve všech ostatních dimenzích vyváženost, zatímco Rakousko a Slovensko zdůrazňují kompetence v oblasti řízení. To může být způsobeno různými přístupy a metodami řízení politiky v oblasti vzdělávání a systémů řízení v těchto zemích.

Kromě organizace je další charakteristickou kompetencí spolupráce, neboť osa 3 (tj. Spolupracující, se smyslem pro soudržnost) a osa 4 (tj. Loajální a oddaný) vystupují do popředí u několika zemí a v případě Rakouska získal kvadrant spolupráce stejnou hodnotu jako kvadrant – organizační typ. Tato skupina kompetencí demonstruje

(23) A: nejvyšší hodnota na ose, B: Druhá nejvyšší hodnota na ose. Viz stručný popis os v kapitole o metodologii.

(24) N.C.: Není charakteristické. Rozdíl mezi těmito dvěma dimenzemi je zanedbatelný.

(25) Stejně hodnoty na osách.



schopnost spolupracovat s ostatními, ochotu k týmové spolupráci, budování pevných vztahů s ostatními účastníky systému a spolehlivost a loajalitu.

Nezávislost a sebejistota se také objevují v českém a slovenském profilu. Zde je důležitá schopnost prezentovat vlastní názor proti stanovisku většiny, stejně jako samostatná realizace úkolů bez ostatních účastníků v procesu, při současném soustředění se na vlastní úkol a respektování hodnot autonomie.

Co se týká charakteru profilů, slovinský, slovenský a maďarský profil jsou nejspeci-
fičtější, zatímco rakouský a český profil jsou založeny na univerzálnějších očekáváních.

9.4. Shrnutí – zkoumání hodnocení pořadí

V této části doplníme výše uvedené srovnání pořadím hodnocení vytvořeným odborníky různých zemí. Budeme zkoumat, které metody řízení – přiřazené ose RDA – jsou preferovány před ostatními, pokud jde o rozhodování.

Zkoumání pořadí kompetencí

V kapitole o metodologii, kde jsme popsali dotazník, jsme vysvětlili, že druhá část dotazníku obsahuje tvrzení, z nichž lze sestavit kompetenční profil člena vedení školy. Třetí část obsahuje dva postupy stanovení pořadí hodnocení, pomocí nichž lze ověřit koherenci dvou předchozích částí dotazníku.

Popíšeme, jaké závěry týkající se kompetencí lze zformulovat ohledně prvků kompetence na základě pořadí hodnocení 2x8 tvrzení vybraných z 32 tvrzení. Konečný výsledek hodnocení je uveden v tabulce 9.4.

Tabulka 9.4: hodnocení os – srovnání dvou hodnocení

| Země | Osy RDA | | | | | | | |
|--------------------|---------|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Rakousko | | | | | | | | |
| Pořadí hodnocení 1 | 5. | 1. | 8. | 7. | 4. | 6. | 3. | 2. |
| Pořadí hodnocení 2 | 8. | 2. | 3. | 4. | 7. | 1. | 5. | 6. |
| Česká republika | | | | | | | | |
| Pořadí hodnocení 1 | 5. | 1. | 8. | 6. | 4. | 7. | 2. | 3. |
| Pořadí hodnocení 2 | 8. | 2. | 3. | 6. | 5. | 1. | 4. | 7. |
| Slovinsko | | | | | | | | |
| Pořadí hodnocení 1 | 6. | 2. | 8. | 7. | 4. | 5. | 3. | 1. |
| Pořadí hodnocení 2 | 7. | 1. | 4. | 6. | 8. | 2. | 5. | 3. |
| Slovensko | | | | | | | | |
| Pořadí hodnocení 1 | 5. | 1. | 7. | 6. | 4. | 8. | 3. | 2. |
| Pořadí hodnocení 2 | 8. | 1. | 3. | 7. | 6. | 2. | 4. | 5. |
| Maďarsko | | | | | | | | |
| Pořadí hodnocení 1 | 5. | 3. | 7. | 8. | 4. | 6. | 2. | 1. |
| Pořadí hodnocení 2 | 8. | 2. | 3. | 5. | 7. | 1. | 6. | 4. |

Jak lze usuzovat z výše uvedené tabulky, hodnocení typů chování typického pro jednotlivé osy ukazuje určité trendy. Jak ukazuje tabulka, nejvyšší ohodnocení získaly osy 1, 2 a 3.

Jak je vidět, obě tvrzení osy 2 byla ve všech zemích hodnocena na první nebo druhé pozici. Jsou to tato tvrzení:

2.1. *Tato osoba má jasnou vizi vývoje organizace.*

2.2. *Tato osoba vytváří prostředí, které podporuje kreativitu a inovace.*

Na první pozici byly hodnoceny také tyto charakteristiky:

6.2. *Tato osoba umí prosazovat vlastní myšlenky, záměry a zájmy.*

8.1. *Tato osoba je schopna uvažovat v rámci systému a má přehled o procesech od jejich plánování až po provedení.*

Kromě tvrzení 2.1., 2.2., 6.2. a 8.1. byla na druhém místě hodnocena tato tvrzení:

6.1. *Charakteristická pro tuto osobu je důvěra v kolegy, přičemž neustále dohlíží na všechny procesy a její důvěra není slepá.*

7.1. *Co se týká dlouhodobého úspěšného působení organizace, tato osoba je schopna identifikovat příležitosti a posoudit je z hlediska výhod a nevýhod.*

Kromě výše uvedeného, byly na třetím místě hodnoceny tyto nové prvky:

3.2. *Týmová práce je pro tuto osobu důležitá a podporuje ji různými způsoby.*

8.2. *Tato osoba pracuje vytrvale na plnění svých cílů.*

Jak ukazují číselné údaje na ose, vysoké hodnocení získaly tyto osy:

2. Kreativní, stimulující

6. Nezávislý, sebejistý

8. Důsledný, organizačně zdatný

Vysoké hodnocení získaly také tyto osy:

7. Pragmatický, realistický

3. Spolupracující, se smyslem pro soudržnost

Na rozdíl od těchto zjištění osa 1, tj. zapojený, zainteresovaný, v hodnocení zaostávala (4krát na 8. pozici a nikdy nebyla hodnocena výše než na 5. pozici).

9.5. Závěry

Tato pořadí hodnocení naznačují, že existují určité typické formy řízení, které se vztahují k určité ose a jimž respondenti dávají přednost. Je tomu tak navzdory skutečnosti, že při sestavování profilu dané konkrétní ose nebyl přikládán větší význam. Takovouto osou je osa 2, tj. „Kreativní a stimulující“. Sem patří pojmy jako pozitivní vize, otevřený a vstřícný postoj k názorům kolegů i k novinkám a nahlížení na problémy jako na výzvy.

Osa 6, tj. „Nezávislý a sebejistý“, byla zdůrazněna, což podporuje význam osy 8, tj. „Důsledný a organizačně zdatný“.

Skutečnost, že s výjimkou osy 2 a 3 se všechna (podle respondentů důležitá) vysoce hodnocená tvrzení nacházejí na ose orientace na obsah, podporuje image daného

profilu. Stojí však za to se zastavit a popřemýšlet, proč osy, které jsou v oblasti dynamičnosti, byly hodnoceny na prvním nebo druhém místě, s výjimkou osy 3. To je poněkud v rozporu s tendencí profilů směřovat ke stabilitě tam, kde je tato dimenze charakterističtější.

Vzhledem k tomu, že hovoříme o dvou odlišných postupech s různou metodologií, nemůžeme přímo srovnávat podrobnější a postupné výsledky výběru v průběhu vytváření profilu s výraznějším a markantnějším výběrem v průběhu procesu hodnocení pořadí. Nicméně v zájmu vytvoření systému očekávání, která jsou náležitě přesná a charakteristická, je vhodné spojit výsledky obou postupů při vytváření finálního profilu, ať již platného pro jednu konkrétní zemi nebo pro jednotnější koncepci zahrnující celý region.

Chceme-li dokončit funkční profil, měli bychom se vždy snažit o co nejmenší počet očekávání, která by však měla být zformulována s maximální přesností, neboť je dosti obtížné nalézt osobu, která by splňovala mnoho různých očekávání. Snadnější je nalézt někoho, kdo může splnit tato očekávání v určitých dobře definovaných případech a kdo umí efektivně využít tyto kompetence ve prospěch organizace, kterou vede.

V této souvislosti je třeba zmínit, že mezi jednotlivými zeměmi existují velké rozdíly, například slovenský a slovinský profil se liší na první pohled. Z výsledků je však patrné, že existují určité zásadní podobnosti, o nichž by mohlo být dosaženo shody a následně by mohl být zpracován seznam očekávaných kompetencí s několika kritérii ukazujícími, jaké klíčové charakteristiky by měl mít člen vedení školy v 21. století ve střední Evropě. To může zapadat do koncepce Evropské unie v oblasti přípravy a vzdělávání založené na rozvoji kompetencí.

Kompetence členů vedení škol – rozdíly mezi očekávanou úrovní a reálnou situací

Při popisování dotazníku jsme vysvětlili, že v případě 32 tvrzení obsažených v druhé části jsme se nejen ptali respondentů, za jak důležité považují tato tvrzení (tj. obsah kompetence, který definují), ale také za jak typické považují tyto záležitosti pro většinu členů vedení škol, jejich činnost a chování. Na základě těchto důležitých charakteristických rysů lze definovat optimální úroveň kompetencí, přičemž tvrzení týkající se současné situace ukazují, do jaké míry se očekávání s reálnou situací shodují či se od ní liší. Tyto rozdíly mohou obrovský význam při definování směrnic pro vývoj vedení škol pro jednotlivé země i na nadnárodní úrovni.

Výše popsané profily ukazují, jakou kompetenční strukturu očekávají členové vedení škol a představitelé decizní sféry od ideálního ředitele. Při zaznamenávání údajů jsme se dotazovali, do jaké míry měli podle názorů respondentů ředitelé škol určité kompetence v době sběru údajů. Dále je uvedeno stručné vysvětlení korelace mezi těmito dvěma soubory dat.

Při hodnocení na čtyřstupňové stupnici zůstaly všechny kompetence za ideální hodnotou, v průměru o 0,815 bodu. To znamená, že ve všech oblastech existuje přibližně 20% rozdíl mezi stávajícím a žádoucím stavem, což naznačuje, že podle členů vedení škol a představitelů decizní sféry je třeba řadu kompetencí rozvíjet.

Existují určité oblasti, kde bodové ohodnocení dosáhlo až 1,38 bodů (35 %). Tyto rozdíly nejsou lineární, (tj. nemůžeme učinit závěr, že nedostatky různých oblastí jsou kumulované), ale je třeba pochopit, že čím větší bude počet oblastí, kde budou zjištěny rozdíly, tím obtížnější bude výkon dané profese a tím více energie bude potřeba pro přizpůsobení se dané situaci. Například, pokud je ochota ke spolupráci daleko menší než situace vyžaduje a kromě toho má příslušná osoba problémy s důsledností a vytrvalostí, pak může deficit v těchto dvou oblastech znásobit překážky účinného a efektivního řízení.

9.6. Další možnosti

Cílem předkládané analýzy je poskytnout přehled profilů v různých zemích a srovnat pořadí hodnocení kompetencí s kompetenčními profily. Podrobnější údaje může analýza diferencující profily a pořadí hodnocení podle odpovědí ředitelů škol a představitelů decizní sféry.

Podrobnější specifikace očekávaných kompetencí ředitelů škol v různých zemích lze zajistit tím, že respondenti projdou celým procesem vytváření profilu, neboť dotazníky poskytují pouze omezeně použitelné údaje. To bude uskutečněno v navazujícím projektu.

Dalším cílem navazujícího projektu, který bude zaměřen na další výzkum a detailnější rozpracování kompetenčního rámce, může být zkoumání toho, jaká struktura kompetencí může být přínosná v oblasti vzdělávání v Evropské unii a jak mohou tyto směrnice používat členské státy jako součást své politiky v oblasti vzdělávání.

9.7. Přílohy

Tabulky

Tabulka 9.1: Počet respondentů podle zemí

| | | Četnost | Procento | Validní procento | Kumulativní procento |
|---------|-------------------|---------|----------|------------------|----------------------|
| Validní | 1 Slovinsko | 61 | 10,9 | 10,9 | 10,9 |
| | 2 Česká republika | 111 | 19,9 | 19,9 | 30,8 |
| | 3 Rakousko | 100 | 17,9 | 17,9 | 48,7 |
| | 4 Slovensko | 111 | 19,9 | 19,9 | 68,6 |
| | 5 Maďarsko | 175 | 31,4 | 31,4 | 100,0 |
| | Celkem | 558 | 100,0 | 100,0 | |

Tabulka 9.2: Rozdělení podle pohlaví respondentů

| | | Četnost | Procento | Validní procento | Kumulativní procento |
|---------|--------|---------|----------|------------------|----------------------|
| Validní | 1 muži | 207 | 37,1 | 38,2 | 38,2 |
| | 2 ženy | 335 | 60,0 | 61,8 | 100,0 |
| | Celkem | 542 | 97,1 | 100,0 | |
| Chybí | | 16 | 2,9 | | |
| Celkem | | 558 | 100,0 | | |

Tabulka 9.3: Rozdělení podle pohlaví a zemí

| Země | 1 Slovinsko | Počet | Pohlaví: | | Celkem |
|-------------------|--------------------|--------|----------|--------|--------|
| | | | 1 muži | 2 ženy | |
| 1 Slovinsko | Počet | 10 | 38 | 48 | 48 |
| | % v rámci země | 20,8% | 79,2% | 100,0% | 100,0% |
| | % v rámci pohlaví: | 4,8% | 11,3% | 8,9% | 8,9% |
| | % z celku | 1,8% | 7,0% | 8,9% | 8,9% |
| 2 Česká republika | Počet | 47 | 64 | 111 | 111 |
| | % v rámci země | 42,3% | 57,7% | 100,0% | 100,0% |
| | % v rámci pohlaví: | 22,7% | 19,1% | 20,5% | 20,5% |
| | % z celku | 8,7% | 11,8% | 20,5% | 20,5% |
| 3 Rakousko | Počet | 45 | 53 | 98 | 98 |
| | % v rámci země | 45,9% | 54,1% | 100,0% | 100,0% |
| | % v rámci pohlaví: | 21,7% | 15,8% | 18,1% | 18,1% |
| | % z celku | 8,3% | 9,8% | 18,1% | 18,1% |
| 4 Slovensko | Počet | 34 | 76 | 110 | 110 |
| | % v rámci země | 30,9% | 69,1% | 100,0% | 100,0% |
| | % v rámci pohlaví: | 16,4% | 22,7% | 20,3% | 20,3% |
| | % z celku | 6,3% | 14,0% | 20,3% | 20,3% |
| 5 Maďarsko | Počet | 71 | 104 | 175 | 175 |
| | % v rámci země | 40,6% | 59,4% | 100,0% | 100,0% |
| | % v rámci pohlaví: | 34,3% | 31,0% | 32,3% | 32,3% |
| | % z celku | 13,1% | 19,2% | 32,3% | 32,3% |
| Celkem | Počet | 207 | 335 | 542 | 542 |
| | % v rámci země | 38,2% | 61,8% | 100,0% | 100,0% |
| | % v rámci pohlaví: | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % z celku | 38,2% | 61,8% | 100,0% | 100,0% |

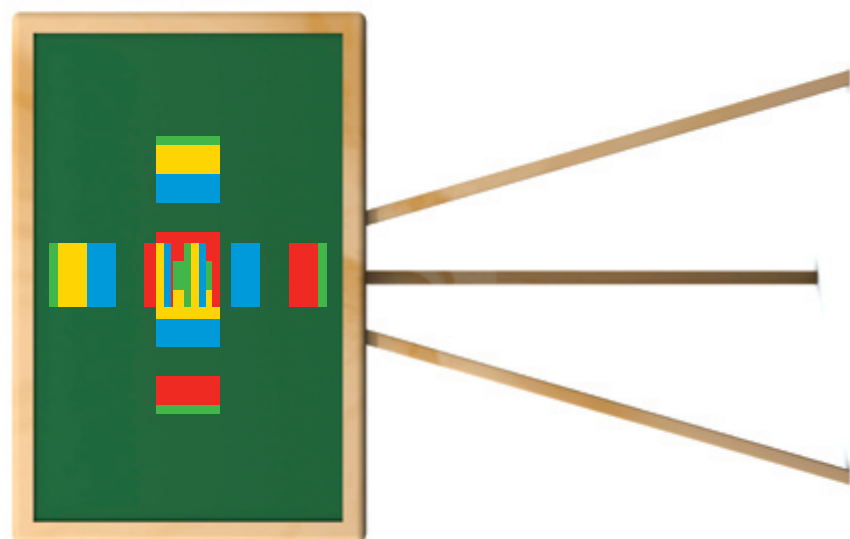
Tabulka 9.5: Poměr odborníků s jednou nebo více akademickými tituly v rámci respondentů

| | | Četnost | Procento | Validní procento | Kumulativní procento |
|---------|------------------------|---------|----------|------------------|----------------------|
| Validní | 1 jeden titul | 186 | 33,3 | 38,3 | 38,3 |
| | 2 více než jeden titul | 296 | 53,0 | 60,9 | 99,2 |
| | 3 | 4 | ,7 | ,8 | 100,0 |
| Celkem | | 486 | 87,1 | 100,0 | |
| Chybí | | 72 | 12,9 | | |
| Celkem | | 558 | 100,0 | | |

80



81



Tabulka 9.4: Poměr představitelů decizní sféry a členů vedení škol v rámci respondentů

| | | Četnost | Procento | Validní procento | Kumulativní procento |
|---------|-------------------------------|---------|----------|------------------|----------------------|
| Validní | 1 Ředitelé škol | 442 | 79,2 | 79,6 | 79,6 |
| | 2 Představitelé decizní sféry | 113 | 20,3 | 20,4 | 100,0 |
| | Celkem | 555 | 99,5 | 100,0 | |
| Chybí | | 3 | ,5 | | |
| Celkem | | 558 | 100,0 | | |

Tabulka 9.6: Důležitost oblastí kompetenci podle zemí

| | 1. Slovinsko | | 2. Česká republika | | 3. Rakousko | | 4. Slovensko | | 5. Maďarsko | | |
|--|------------------|------------------|--------------------|------|-------------|------|--------------|------|-------------|------|------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | |
| | RS ²⁶ | DS ²⁷ | RS | DS | RS | DS | RS | DS | RS | DS | |
| q11. Vyvíjení strategie: společná, motivující vize, zaměřená na cíl, fungující proaktivně (cíl-proces-výsledek), hodnotově orientovaná, usluhující o udržitelnost. | 3,83 | 3,71 | 3,80 | 3,27 | 3,52 | 3,68 | 3,63 | 3,71 | 3,71 | 3,57 | 3,69 |
| q12. Vedení procesu vyučování a učení, vytváření efektivního prostředí pro proces učení, stanovení vysokých očekávání (studenti, učitelé) odpovědnost za kvalitu vyučování a učení. | 3,79 | 4,00 | 3,84 | 3,18 | 3,47 | 3,46 | 3,37 | 3,47 | 3,71 | 3,62 | 3,70 |
| q13. Řízení a vývoj školy jako organizace, organizační struktura přizpůsobená cílům, sdílení úkolů, odpovědnosti a rozsah pravomocí, efektivní fungování, bezpečné prostředí pro podporu procesu učení a rozvoj, výsledky a budoucí orientace, vytvoření organizační kultury podporující změnu a spolupráci, provázání školy s okolním prostředím. | 3,80 | 3,64 | 3,77 | 3,27 | 3,55 | 3,54 | 3,49 | 3,65 | 3,74 | 3,71 | 3,74 |
| q14. Řízení organizačních zdrojů, rozvoj lidských zdrojů, řízení kolegů: zapojení, motivace, inspirování, stálý rozvoj a vzdělávání, výběr, budování týmu, harmonizace vývoje a využití jednotlivých organizačních znalostí pro efektivní realizaci cílů. | 3,85 | 3,79 | 3,84 | 3,09 | 3,47 | 3,68 | 3,54 | 3,76 | 3,58 | 3,79 | 3,78 |
| q15. Podporování transparentnosti, přebírání odpovědnosti, prosazování kvality; odpovědnost za sporné zdroje a dosažení cílů – za maximální rozvoj studentů (kontrola procesu zaměřeného na cíl), hodnocení, důvěra založená na faktech, odpovědnost vůči kolegům, odpovědnost za dosahování cílů. | 3,77 | 3,86 | 3,79 | 3,27 | 3,29 | 3,46 | 3,36 | 3,59 | 3,40 | 3,50 | 3,50 |
| q16. Pozitivní pohled na život, optimismus: myšlení a činnosti orientované do budoucna; zdroj pro sebe i ostatní. | 3,60 | 3,21 | 3,51 | 2,91 | 3,40 | 3,58 | 3,45 | 3,47 | 3,45 | 3,55 | 3,54 |

| | 1. Slovinsko | | 2. Česká republika | | 3. Rakousko | | 4. Slovensko | | 5. Maďarsko | | |
|--|--------------|------|--------------------|------|-------------|------|--------------|------|-------------|------|------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | |
| | RS | DS | RS | DS | RS | DS | RS | DS | RS | DS | |
| q17. Etické působení, morální aspekt vedení: morální postoje, odpovědnost za inovace, chápání širokého sociálně kulturního prostředí školy, považování morální odpovědnosti za hodnotově orientovaný aspekt činnosti, sociální spravedlnost, rovnost (rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání). | 3,83 | 3,86 | 3,84 | 3,18 | 3,54 | 3,46 | 3,48 | 3,35 | 3,44 | 3,69 | 3,69 |
| q18. Kompetence v rámci vedení, osobní charakteristiky; odpovědné a individuální rozhodování, řízení sporů zvládnutí konfliktů, angažovanost, integrující osobnost, spolupráce, svědomitost, odhodlanost, racionálnost, autonomie, autentičnost, kreativita, otevřenost, pracovitost, schopnost zvládat stres a učit se. | 3,85 | 3,64 | 3,80 | 3,18 | 3,43 | 3,76 | 3,81 | 3,71 | 3,71 | 3,79 | 3,80 |
| q19. Partnerství: spolupráce, vyvíjení kontaktů a budování sítě s ostatními školami a vzdělávacími organizacemi v zájmu efektivního procesu učení, budování komunity, citlivý přístup k vzájemnému propojení rozvoje školy a vývoje komunity (v místní komunitě), respektování rozdílu a stavění na těchto rozdílech, citlivý přístup k potřebám a očekáváním partnerů a schopnost reagovat na ně. | 3,53 | 3,21 | 3,46 | 3,27 | 3,20 | 3,26 | 3,37 | 3,18 | 3,15 | 3,42 | 3,43 |

(26) RS: ředitelé škol.

(27) DS: decizní sféra.

(28) Celkem: všichni respondenti (členové vedení škol a představitelé decizní sféry dohromady).

Tabulka 9.7: Důležitost a charakteristika jednotlivých prvků dané kompetence podle zemí

| Země | Cílenové vedení škol | Typ dotazníku | |
|--------------|---|--------------------------------|---------|
| | | Představitelé decizní sféry | Cellkem |
| 1. Slovinsko | | | |
| | q2W1 Zná podmiňky (mikro a makro) prostředí a zapojuje se do změn. (Důležitost) | 3,67 | 3,43 |
| | q2A1 Zná podmiňky (mikro a makro) prostředí a zapojuje se do změn. (Charakteristika) | 2,87 | 2,15 |
| | q2W2 Zapojuje vhodné osoby do příslušných procesů (stavi na silných a slabých stránkách), zná jejich požadavky, umí pracovat s různými možnostmi, bere v úvahu jejich schopnosti a výkonnost. (Důležitost) | 3,67 | 3,50 |
| | q2A2 Zapojuje vhodné osoby do příslušných procesů (stavi na silných a slabých stránkách), zná jejich požadavky, umí pracovat s různými možnostmi, bere v úvahu jejich schopnosti a výkonnost. (Charakteristika) | 2,93 | 2,62 |
| | q2W3 Důvěřuje kolegům, nikoli však slepě, a vždy příslušné procesy sleduje. (Důležitost) | 3,65 | 3,36 |
| | q2A3 Důvěřuje kolegům, nikoli však slepě, a vždy příslušné procesy sleduje. (Charakteristika) | 2,93 | 2,38 |
| | q2W4 Obtíže považuje za výzvu, kterou je třeba řešit. (Důležitost) | 3,65 | 3,57 |
| | q2A4 Obtíže považuje za výzvu, kterou je třeba řešit. (Charakteristika) | 2,67 | 2,38 |
| | q2W5 Problémy řeší se zainteresovanými stranami v rámci otevřeného procesu. (Důležitost) | 3,57 | 3,50 |
| | q2A5 Problémy řeší se zainteresovanými stranami v rámci otevřeného procesu. (Charakteristika) | 2,78 | 2,46 |
| | q2W6 Zapojuje kolegy do procesu budování strategie. (Důležitost) | 3,68 | 3,38 |
| | q2A6 Zapojuje kolegy do procesu budování strategie. (Charakteristika) | 2,89 | 2,09 |
| | q2W7 Je schopen uvažovat o možnostech v souvislosti s úspěšným, dlouhodobým fungováním organizace, zvažuje různé možnosti z hlediska výhod a nevýhod. (Důležitost) | 3,67 | 3,71 |
| | q2A7 Je schopen uvažovat o možnostech v souvislosti s úspěšným, dlouhodobým fungováním organizace, zvažuje různé možnosti z hlediska výhod a nevýhod. (Charakteristika) | 2,71 | 2,46 |
| | q2W8 Používá metody tolerance a empatie. (Důležitost) | 3,61 | 3,71 |
| | q2A8 Používá metody tolerance a empatie. (Charakteristika) | 2,70 | 2,62 |
| | q2W9 Zapojuje své kolegy - členy vedení - do procesu rozhodování. (Důležitost) | 3,67 | 3,50 |
| | q2A9 Zapojuje své kolegy - členy vedení do procesu rozhodování. (Charakteristika) | 2,80 | 2,46 |
| | q2W10 Po zhodnocení výsledků stanoví nové cíle. (Důležitost) | 3,80 | 3,54 |
| | q2A10 Po zhodnocení výsledků stanoví nové cíle. (Charakteristika) | 2,84 | 2,08 |
| | q2W11 Spolupracuje s ostatními institucemi, organizacemi na národní a mezinárodní úrovni (např. s členy vedení škol, místní samosprávou, organizacemi v dané komunitě, rodiči). (Důležitost) | 3,71 | 3,07 |
| | q2A11 Spolupracuje s ostatními institucemi, organizacemi na národní a mezinárodní úrovni (např. s členy vedení škol, místní samosprávou, organizacemi v dané komunitě, rodiči). (Charakteristika) | 2,89 | 2,38 |
| | q2W12 Je oddaný své škole, práci a kolegům. (Důležitost) | 3,65 | 3,79 |
| | q2A12 Je oddaný své škole, práci a kolegům. (Charakteristika) | 3,28 | 2,77 |
| | q2W13 Přejímá odpovědnost za svá rozhodnutí a činy, byť nepopulární. (Důležitost) | 3,85 | 3,86 |
| | q2A13 Přejímá odpovědnost za svá rozhodnutí a činy, byť nepopulární. (Charakteristika) | 3,22 | 2,62 |
| | q2W14 Sleduje národní a mezinárodní trendy ve své profesi. (Důležitost) | 3,59 | 3,21 |
| | q2A14 Sleduje národní a mezinárodní trendy ve své profesi. (Charakteristika) | 2,70 | 2,08 |
| | q2W15 I při obtížném rozhodování bere v úvahu základní zásady. (Důležitost) | 3,70 | 3,46 |
| | q2A15 I při obtížném rozhodování bere v úvahu základní zásady. (Charakteristika) | 2,93 | 2,33 |
| | q2W16 Týmovou práci považuje za důležitou hodnotu a různým způsobem ji podporuje. (Důležitost) | 3,70 | 3,57 |
| | q2A16 Týmovou práci považuje za důležitou hodnotu a různým způsobem ji podporuje. (Charakteristika) | 3,00 | 2,54 |
| | q2W17 Má dobré komunikační dovednosti a umí navazovat kontakty. (Důležitost) | 3,78 | 3,64 |
| | q2A17 Má dobré komunikační dovednosti a umí navazovat kontakty. (Charakteristika) | 2,96 | 2,62 |
| | q2W18 Je schopen akceptovat rozumné protinávrhy, připustit vlastní chyby a opravit je. (Důležitost) | 3,78 | 3,71 |
| | q2A18 Je schopen akceptovat rozumné protinávrhy, připustit vlastní chyby a opravit je. (Charakteristika) | 2,63 | 2,08 |
| | q2W19 Je schopen prosazovat vlastní myšlenky, vůli a zájmy. (Důležitost) | 3,37 | 3,31 |
| | q2A19 Je schopen prosazovat vlastní myšlenky, vůli a zájmy. (Charakteristika) | 3,13 | 2,92 |
| | q2W20 V případě potřeby je schopen delegovat rozhodovací pravomoci a úkoly. (Důležitost) | 3,59 | 3,50 |

(29) Důležitost: význam, který respondenti přiřkládají určitým znalostem, činnostem, chování úspěšného ředitele školy ve znalostní společnosti.
 (30) Charakteristika: míra, do níž uvedené tvrzení charakterizuje většinu členů vedení škol.

| | | | | |
|-------------------|---|------|------|------|
| | q2A20. V případě potřeby je schopen delegovat rozhodovací pravomoci a úkoly. (Charakteristika) | 2,74 | 2,23 | 2,63 |
| | q2W21. Je schopen vytvářet a rozvíjet danou komunitu. (Důležitost) | 3,70 | 3,29 | 3,60 |
| | q2A21. Je schopen vytvářet a rozvíjet danou komunitu. (Charakteristika) | 2,76 | 2,15 | 2,63 |
| | q2W22. Má schopnost strukturálního myšlení, je schopen dohlížet na procesy od fáze plánování po realizaci. (Důležitost) | 3,87 | 3,57 | 3,80 |
| | q2A22. Má schopnost strukturálního myšlení, je schopen dohlížet na procesy od fáze plánování po realizaci. (Charakteristika) | 2,83 | 2,54 | 2,76 |
| | q2W23. Vyrvalé pracuje na plnění svých úkolů. (Důležitost) | 3,65 | 3,57 | 3,63 |
| | q2A23. Vyrvalé pracuje na plnění svých úkolů. (Charakteristika) | 3,13 | 2,77 | 3,05 |
| | q2W24. Vztah mezi jeho slovy a činy je konzistentní. (Důležitost) | 3,83 | 3,64 | 3,78 |
| | q2A24. Vztah mezi jeho slovy a činy je konzistentní. (Charakteristika) | 2,85 | 2,23 | 2,71 |
| | q2W25. Je schopen využívat příležitosti, rozšiřovat rozsah činnosti. (Důležitost) | 3,67 | 3,21 | 3,57 |
| | q2A25. Je schopen využívat příležitosti, rozšiřovat rozsah činnosti. (Charakteristika) | 2,78 | 2,15 | 2,64 |
| | q2W26. Snaží se udržovat vysokou kvalitu své práce (vysoká očekávání v oblasti vzdělávání týkající se učitelů a studentů). (Důležitost) | 3,71 | 3,71 | 3,71 |
| | q2A26. Snaží se udržovat vysokou kvalitu své práce (vysoká očekávání v oblasti vzdělávání týkající se učitelů a studentů). (Charakteristika) | 3,27 | 2,77 | 3,16 |
| | q2W27. Je schopen zvládat obtížné situace a krize. (Důležitost) | 3,69 | 3,29 | 3,59 |
| | q2A27. Je schopen zvládat obtížné situace a krize. (Charakteristika) | 2,89 | 2,23 | 2,74 |
| | q2W28. Je schopen vytvářet prostředí podporující kreativitu a inovace. (Důležitost) | 3,89 | 3,50 | 3,79 |
| | q2A28. Je schopen vytvářet prostředí podporující kreativitu a inovace. (Charakteristika) | 2,82 | 2,25 | 2,70 |
| | q2W29. Podporuje zásadní inovace. (Důležitost) | 3,67 | 3,50 | 3,63 |
| | q2A29. Podporuje zásadní inovace. (Charakteristika) | 2,84 | 2,54 | 2,78 |
| | q2W30. Má pozitivní pohled na život. (Důležitost) | 3,76 | 3,29 | 3,64 |
| | q2A30. Má pozitivní pohled na život. (Charakteristika) | 2,95 | 2,69 | 2,89 |
| | q2W31. Má vizi budoucího vývoje organizace. (Důležitost) | 3,89 | 3,71 | 3,85 |
| | q2A31. Má vizi budoucího vývoje organizace. (Charakteristika) | 3,09 | 2,54 | 2,97 |
| | q2W32. Průběžně rozvíjí své dovednosti v oblasti vedení/manažerské dovednosti prostřednictvím dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama. (Důležitost) | 3,80 | 3,57 | 3,75 |
| | q2A32. Průběžně rozvíjí své dovednosti v oblasti vedení/manažerské dovednosti prostřednictvím dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama. (Charakteristika) | 3,02 | 2,54 | 2,91 |
| 2 Česká republika | q2W1. Zná podmínky (mikro a makro) prostředí a zapojuje se do změn. (Důležitost) | 3,23 | 3,09 | 3,21 |
| | q2A1. Zná podmínky (mikro a makro) prostředí a zapojuje se do změn. (Charakteristika) | 2,86 | 2,64 | 2,83 |
| | q2W2. Zapojuje vhodné osoby do příslušných procesů (staví na silných a slabých stránkách), zná jejich požadavky, umí pracovat s různými možnostmi, bere v úvahu jejich schopnosti a výkonost. (Důležitost) | 3,39 | 3,09 | 3,36 |
| | q2A2. Zapojuje vhodné osoby do příslušných procesů (staví na silných a slabých stránkách), zná jejich požadavky, umí pracovat s různými možnostmi, bere v úvahu jejich schopnosti a výkonost. (Charakteristika) | 2,74 | 2,82 | 2,75 |
| | q2W3. Důvěřuje kolegům, nikoli však slepě, a vždy příslušné procesy studuje. (Důležitost) | 3,28 | 3,00 | 3,25 |
| | q2A3. Důvěřuje kolegům, nikoli však slepě, a vždy příslušné procesy studuje. (Charakteristika) | 2,80 | 2,64 | 2,79 |

| | | | | |
|--|--|------|------|------|
| | q2W4. Obtížně považuje za výzvu, kterou je třeba řešit. (Důležitost) | 3,11 | 3,00 | 3,10 |
| | q2A4. Obtížně považuje za výzvu, kterou je třeba řešit. (Charakteristika) | 2,55 | 2,27 | 2,52 |
| | q2W5. Problémy řeší se zainteresovanými stranami v rámci otevřeného procesu. (Důležitost) | 3,27 | 3,18 | 3,26 |
| | q2A5. Problémy řeší se zainteresovanými stranami v rámci otevřeného procesu. (Charakteristika) | 2,71 | 2,27 | 2,67 |
| | q2W6. Zapojuje kolegy do procesu budování strategie. (Důležitost) | 3,33 | 3,09 | 3,31 |
| | q2A6. Zapojuje kolegy do procesu budování strategie. (Charakteristika) | 2,57 | 2,64 | 2,57 |
| | q2W7. Je schopen uvažovat o možnostech v souvislosti s úspěšným dlouhodobým fungováním organizace, zvažuje různé možnosti z hlediska výhod a nevýhod (Důležitost) | 3,25 | 3,09 | 3,23 |
| | q2A7. Je schopen uvažovat o možnostech v souvislosti s úspěšným dlouhodobým fungováním organizace, zvažuje různé možnosti z hlediska výhod a nevýhod. (Charakteristika) | 2,77 | 2,27 | 2,72 |
| | q2W8. Používá metody tolerance a empatie. (Důležitost) | 3,27 | 3,00 | 3,24 |
| | q2A8. Používá metody tolerance a empatie. (Charakteristika) | 2,85 | 2,45 | 2,81 |
| | q2W9. Zapojuje své kolegy - členy vedení do procesu rozhodování. (Důležitost) | 3,29 | 3,36 | 3,30 |
| | q2A9. Zapojuje své kolegy - členy vedení do procesu rozhodování. (Charakteristika) | 2,77 | 2,64 | 2,76 |
| | q2W10. Po zhodnocení výsledků stanoví nové cíle. (Důležitost) | 3,37 | 2,91 | 3,32 |
| | q2A10. Po zhodnocení výsledků stanoví nové cíle. (Charakteristika) | 2,78 | 2,45 | 2,75 |
| | q2W11. Spolupracuje s ostatními institucemi, organizacemi na národní a mezinárodní úrovni (např. s členy vedení škol, místní samosprávou, organizacemi v dané komunitě, rodiči). (Důležitost) | 3,10 | 3,18 | 3,11 |
| | q2A11. Spolupracuje s ostatními institucemi, organizacemi na národní a mezinárodní úrovni (např. s členy vedení škol, místní samosprávou, organizacemi v dané komunitě, rodiči). (Charakteristika) | 2,78 | 2,27 | 2,73 |
| | q2W12. Je oddaný své škole, práci a kolegům. (Důležitost) | 3,36 | 2,91 | 3,31 |
| | q2A12. Je oddaný své škole, práci a kolegům. (Charakteristika) | 3,03 | 2,91 | 3,02 |
| | q2W13. Přejímá odpovědnost za svá rozhodnutí a činy, byť nepopulární. (Důležitost) | 3,44 | 3,00 | 3,40 |
| | q2A13. Přejímá odpovědnost za svá rozhodnutí a činy, byť nepopulární. (Charakteristika) | 2,90 | 2,73 | 2,88 |
| | q2W14. Sleduje národní a mezinárodní trendy ve své profesi. (Důležitost) | 3,08 | 2,73 | 3,05 |
| | q2A14. Sleduje národní a mezinárodní trendy ve své profesi. (Charakteristika) | 2,48 | 2,36 | 2,47 |
| | q2W15. I při obtížném rozhodování bere v úvahu základní zásady. (Důležitost) | 3,16 | 3,36 | 3,19 |
| | q2A15. I při obtížném rozhodování bere v úvahu základní zásady. (Charakteristika) | 2,66 | 2,73 | 2,67 |
| | q2W16. Týmovou práci považuje za důležitou hodnotu a různým způsobem ji podporuje. (Důležitost) | 3,46 | 3,00 | 3,42 |
| | q2A16. Týmovou práci považuje za důležitou hodnotu a různým způsobem ji podporuje. (Charakteristika) | 2,77 | 2,36 | 2,73 |
| | q2W17. Má dobré komunikační dovednosti a umí navazovat kontakty. (Důležitost) | 3,48 | 3,09 | 3,44 |
| | q2A17. Má dobré komunikační dovednosti a umí navazovat kontakty. (Charakteristika) | 3,06 | 2,91 | 3,05 |
| | q2W18. Je schopen akceptovat rozumné protinávrhy, připustit vlastní chyby a opravit je. (Důležitost) | 2,64 | 2,64 | 2,64 |
| | q2A18. Je schopen akceptovat rozumné protinávrhy, připustit vlastní chyby a opravit je. (Charakteristika) | 3,39 | 3,36 | 3,39 |
| | q2W19. Je schopen prosazovat vlastní myšlenky, vůli a zájmy. (Důležitost) | 3,51 | 3,00 | 3,28 |
| | q2A19. Je schopen prosazovat vlastní myšlenky, vůli a zájmy. (Charakteristika) | 2,91 | 2,64 | 2,88 |
| | q2W20. V případě potřeby je schopen delegovat rozhodovací pravomoci a úkoly. (Důležitost) | 3,32 | 3,18 | 3,31 |
| | q2A20. V případě potřeby je schopen delegovat rozhodovací pravomoci a úkoly. (Charakteristika) | 2,75 | 2,64 | 2,74 |
| | q2W21. Je schopen vytvářet a rozvíjet danou komunitu. (Důležitost) | 3,16 | 2,73 | 3,12 |

| | | | | |
|-------------|--|------|------|------|
| | q2A21. Je schopen vytvářet a rozvíjet danou komunitu. (Charakteristika) | 2,59 | 2,55 | 2,58 |
| | q2W22. Má schopnost strukturálního myšlení, je schopen dohlížet na procesy od fáze plánování po realizaci. (Důležitost) | 3,38 | 3,45 | 3,39 |
| | q2A22. Má schopnost strukturálního myšlení, je schopen dohlížet na procesy od fáze plánování po realizaci. (Charakteristika) | 2,74 | 2,64 | 2,73 |
| | q2W23. Vytvářel pracuje na plnění svých úkolů. (Důležitost) | 3,30 | 2,73 | 3,24 |
| | q2A23. Vytvářel pracuje na plnění svých úkolů. (Charakteristika) | 2,84 | 2,45 | 2,80 |
| | q2W24. Vztah mezi jeho slovy a činy je konzistentní. (Důležitost) | 3,34 | 3,09 | 3,31 |
| | q2A24. Vztah mezi jeho slovy a činy je konzistentní. (Charakteristika) | 2,89 | 2,36 | 2,83 |
| | q2W26. Snaží se udržovat vysokou kvalitu své práce (vysoká očekávání v oblasti vzdělávání týkající se učitelů a studentů). (Důležitost) | 3,43 | 3,27 | 3,42 |
| | q2A26. Snaží se udržovat vysokou kvalitu své práce (vysoká očekávání v oblasti vzdělávání týkající se učitelů a studentů). (Charakteristika) | 2,99 | 2,82 | 2,97 |
| | q2W27. Je schopen zvládat obtížné situace a krize. (Důležitost) | 3,43 | 3,18 | 3,41 |
| | q2A27. Je schopen zvládat obtížné situace a krize. (Charakteristika) | 2,87 | 2,82 | 2,86 |
| | q2W28. Je schopen vytvářet prostředí podporující kreativitu a inovace. (Důležitost) | 3,27 | 3,09 | 3,25 |
| | q2A28. Je schopen vytvářet prostředí podporující kreativitu a inovace. (Charakteristika) | 2,67 | 2,45 | 2,65 |
| | q2W29. Podporuje zásadní inovace. (Důležitost) | 2,82 | 2,64 | 2,81 |
| | q2A29. Podporuje zásadní inovace. (Charakteristika) | 2,45 | 2,27 | 2,44 |
| | q2W30. Má pozitivní pohled na život. (Důležitost) | 3,39 | 3,09 | 3,36 |
| | q2A30. Má pozitivní pohled na život. (Charakteristika) | 2,95 | 2,82 | 2,94 |
| | q2W31. Má vizi budoucího vývoje organizace. (Důležitost) | 3,59 | 3,18 | 3,55 |
| | q2A31. Má vizi budoucího vývoje organizace. (Charakteristika) | 3,03 | 2,64 | 2,99 |
| | q2W32. Průběžně rozvíjí své dovednosti v oblasti vedení/manažerské dovednosti prostřednictvím m dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama. (Důležitost) | 3,37 | 3,09 | 3,34 |
| | q2A32. Průběžně rozvíjí své dovednosti v oblasti vedení/manažerské dovednosti prostřednictvím dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama. (Charakteristika) | 2,82 | 2,82 | 2,82 |
| 3. Rakousko | q2W1. Zná podmínky (mikro a makro) prostředí a zapojuje se do změn. (Důležitost) | 3,08 | 3,29 | 3,18 |
| | q2A1. Zná podmínky (mikro a makro) prostředí a zapojuje se do změn. (Charakteristika) | 2,31 | 2,27 | 2,29 |
| | q2W2. Zapojuje vhodné osoby do příslušných procesů (stavi na silných a slabých stránkách), zná jejich požadavky, umí pracovat s různými možnostmi, bere v úvahu jejich schopnosti a výkonnost. (Důležitost) | 3,72 | 3,82 | 3,77 |
| | q2A2. Zapojuje vhodné osoby do příslušných procesů (stavi na silných a slabých stránkách), zná jejich požadavky, umí pracovat s různými možnostmi, bere v úvahu jejich schopnosti a výkonnost. (Charakteristika) | 2,49 | 2,56 | 2,53 |
| | q2W3. Důvěřuje kolegům, nikoli však slepě, a vždy příslušné procesy sleduje. (Důležitost) | 3,54 | 3,41 | 3,47 |
| | q2A3. Důvěřuje kolegům, nikoli však slepě, a vždy příslušné procesy sleduje. (Charakteristika) | 2,55 | 2,46 | 2,51 |
| | q2W4. Obtíže považuje za výzvu, kterou je třeba řešit. (Důležitost) | 3,50 | 3,46 | 3,48 |
| | q2A4. Obtíže považuje za výzvu, kterou je třeba řešit. (Charakteristika) | 2,59 | 2,22 | 2,40 |
| | q2W5. Problémy řeší se zainteresovanými stranami v rámci otevřeného procesu. (Důležitost) | 3,68 | 3,58 | 3,63 |
| | q2A5. Problémy řeší se zainteresovanými stranami v rámci otevřeného procesu. (Charakteristika) | 2,33 | 2,27 | 2,30 |
| | q2W6. Zapojuje kolegy do procesu budování strategie. (Důležitost) | 3,54 | 3,58 | 3,56 |

| | | | | |
|--|--|------|------|------|
| | q2A6. Zapojuje kolegy do procesu budování strategie. (Charakteristika) | 2,58 | 2,24 | 2,41 |
| | q2W7. Je schopen uvažovat o možnostech v souvislosti s úspěšným dlouhodobým fungováním organizace, zvažuje různé možnosti z hlediska výhod a nevýhod. (Důležitost) | 3,38 | 3,38 | 3,38 |
| | q2A7. Je schopen uvažovat o možnostech v souvislosti s úspěšným dlouhodobým fungováním organizace, zvažuje různé možnosti z hlediska výhod a nevýhod. (Charakteristika) | 2,47 | 2,32 | 2,39 |
| | q2W8. Používá metody tolerance a empatie. (Důležitost) | 3,32 | 3,32 | 3,32 |
| | q2A8. Používá metody tolerance a empatie. (Charakteristika) | 2,61 | 2,52 | 2,57 |
| | q2W9. Zapojuje své kolegy - členy vedení do procesu rozhodování. (Důležitost) | 3,42 | 3,40 | 3,41 |
| | q2A9. Zapojuje své kolegy - členy vedení do procesu rozhodování. (Charakteristika) | 2,53 | 2,42 | 2,47 |
| | q2W10. Po zhodnocení výsledků stanoví nové cíle. (Důležitost) | 3,34 | 3,62 | 3,48 |
| | q2A10. Po zhodnocení výsledků stanoví nové cíle. (Charakteristika) | 2,27 | 2,14 | 2,20 |
| | q2W11. Spolupracuje s ostatními institucemi, organizacemi na národní a mezinárodní úrovni (např. s členy vedení škol, místní samosprávou, organizacemi v dané komunitě, rodiči). (Důležitost) | 3,06 | 3,28 | 3,17 |
| | q2A11. Spolupracuje s ostatními institucemi, organizacemi na národní a mezinárodní úrovni (např. s členy vedení škol, místní samosprávou, organizacemi v dané komunitě, rodiči). (Charakteristika) | 2,59 | 2,44 | 2,52 |
| | q2W12. Je oddaný své škole, práci a kolegům. (Důležitost) | 3,64 | 3,68 | 3,66 |
| | q2A12. Je oddaný své škole, práci a kolegům. (Charakteristika) | 2,98 | 3,06 | 3,02 |
| | q2W13. Přejímá odpovědnost za svá rozhodnutí a činy, byť nepopulární. (Důležitost) | 3,58 | 3,74 | 3,66 |
| | q2A13. Přejímá odpovědnost za svá rozhodnutí a činy, byť nepopulární. (Charakteristika) | 2,63 | 2,22 | 2,42 |
| | q2W14. Sleduje národní a mezinárodní trendy ve své profesi. (Důležitost) | 3,06 | 3,10 | 3,08 |
| | q2A14. Sleduje národní a mezinárodní trendy ve své profesi. (Charakteristika) | 2,10 | 1,86 | 1,98 |
| | q2W15. I při obtížném rozhodování bere v úvahu základní zásady. (Důležitost) | 3,41 | 3,38 | 3,39 |
| | q2A15. I při obtížném rozhodování bere v úvahu základní zásady. (Charakteristika) | 2,39 | 2,24 | 2,31 |
| | q2W16. Týmovou práci považuje za důležitou hodnotu a různým způsobem ji podporuje. (Důležitost) | 3,66 | 3,56 | 3,61 |
| | q2A16. Týmovou práci považuje za důležitou hodnotu a různým způsobem ji podporuje. (Charakteristika) | 2,82 | 2,57 | 2,69 |
| | q2W17. Má dobré komunikační dovednosti a umí navazovat kontakty. (Důležitost) | 3,58 | 3,60 | 3,59 |
| | q2A17. Má dobré komunikační dovednosti a umí navazovat kontakty. (Charakteristika) | 2,63 | 2,86 | 2,75 |
| | q2W18. Je schopen akceptovat rozumné protinávrhy, připustit vlastní chyby a opravit je. (Důležitost) | 3,60 | 3,58 | 3,59 |
| | q2A18. Je schopen akceptovat rozumné protinávrhy, připustit vlastní chyby a opravit je. (Charakteristika) | 2,41 | 2,22 | 2,32 |
| | q2W19. Je schopen prosazovat vlastní myšlenky, vůli a zájmy. (Důležitost) | 3,36 | 3,14 | 3,25 |
| | q2A19. Je schopen prosazovat vlastní myšlenky, vůli a zájmy. (Charakteristika) | 2,59 | 2,68 | 2,64 |
| | q2W20. V případě potřeby je schopen delegovat rozhodovací pravomoci a úkoly. (Důležitost) | 3,58 | 3,54 | 3,56 |
| | q2A20. V případě potřeby je schopen delegovat rozhodovací pravomoci a úkoly. (Charakteristika) | 2,43 | 2,42 | 2,42 |
| | q2W21. Je schopen vytvářet a rozvíjet danou komunitu. (Důležitost) | 3,54 | 3,41 | 3,47 |
| | q2A21. Je schopen vytvářet a rozvíjet danou komunitu. (Charakteristika) | 2,47 | 2,76 | 2,61 |
| | q2W22. Má schopnost strukturálního myšlení, je schopen dohlížet na procesy od fáze plánování po realizaci. (Důležitost) | 3,48 | 3,54 | 3,51 |
| | q2A22. Má schopnost strukturálního myšlení, je schopen dohlížet na procesy od fáze plánování po realizaci. (Charakteristika) | 2,47 | 2,32 | 2,39 |

| | | | | |
|--------------|--|------|------|------|
| q2W23 | Vytváre pracuje na plnění svých úkolů. (Důležitost) | 3,40 | 3,34 | 3,37 |
| q2A23 | Vytváre pracuje na plnění svých úkolů. (Charakteristika) | 2,59 | 2,58 | 2,59 |
| q2W24 | Vztah mezi jeho slovy a činy je konzistentní. (Důležitost) | 3,52 | 3,56 | 3,54 |
| q2A24 | Vztah mezi jeho slovy a činy je konzistentní. (Charakteristika) | 2,57 | 2,42 | 2,49 |
| q2W25 | Je schopen využívat příležitosti, rozšiřovat rozsah činnosti. (Důležitost) | 3,20 | 3,16 | 3,33 |
| q2A25 | Je schopen využívat příležitosti, rozšiřovat rozsah činnosti. (Charakteristika) | 2,47 | 2,26 | 2,36 |
| q2W26 | Snáží se udržovat vysokou kvalitu své práce (vysoká očekávání v oblasti vzdělávání týkající se učitelů a studentů). (Důležitost) | 3,60 | 3,64 | 3,62 |
| q2A26 | Snáží se udržovat vysokou kvalitu své práce (vysoká očekávání v oblasti vzdělávání týkající se učitelů a studentů). (Charakteristika) | 2,86 | 2,52 | 2,69 |
| q2W27 | Je schopen zvládat obtížné situace a krize. (Důležitost) | 3,78 | 3,80 | 3,79 |
| q2A27 | Je schopen zvládat obtížné situace a krize. (Charakteristika) | 2,80 | 2,30 | 2,55 |
| q2W28 | Je schopen vytvářet prostředí podporující kreativitu a inovace. (Důležitost) | 3,54 | 3,44 | 3,49 |
| q2A28 | Je schopen vytvářet prostředí podporující kreativitu a inovace. (Charakteristika) | 2,45 | 2,24 | 2,34 |
| q2W29 | Podporuje zásadní inovace. (Důležitost) | 3,47 | 3,41 | 3,44 |
| q2A29 | Podporuje zásadní inovace. (Charakteristika) | 2,60 | 2,47 | 2,54 |
| q2W30 | Má pozitivní pohled na život. (Důležitost) | 3,74 | 3,60 | 3,67 |
| q2A30 | Má pozitivní pohled na život. (Charakteristika) | 3,10 | 2,74 | 2,92 |
| q2W31 | Má vizi budoucího vývoje organizace. (Důležitost) | 3,64 | 3,72 | 3,68 |
| q2A31 | Má vizi budoucího vývoje organizace. (Charakteristika) | 2,71 | 2,58 | 2,65 |
| q2W32 | Průběžně rozvíjí své dovednosti v oblasti vedení/manažerské dovednosti prostřednictvím dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama. (Důležitost) | 3,70 | 3,42 | 3,56 |
| q2A32 | Průběžně rozvíjí své dovednosti v oblasti vedení/manažerské dovednosti prostřednictvím dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama. (Charakteristika) | 2,49 | 2,04 | 2,26 |
| 4. Slovensko | | | | |
| q2W1 | Zná podmiňky (mikro a makro) prostředí a zapojuje se do změn. (Důležitost) | 3,64 | 3,65 | 3,64 |
| q2A1 | Zná podmiňky (mikro a makro) prostředí a zapojuje se do změn. (Charakteristika) | 2,97 | 3,06 | 2,98 |
| q2W2 | Zapojuje vhodné osoby do příslušných procesů (stavi na silných a slabých stránkách), zná jejich požadavky, umí pracovat s různými možnostmi, bere v úvahu jejich schopnosti a výkonnost. (Důležitost) | 3,67 | 3,76 | 3,68 |
| q2A2 | Zapojuje vhodné osoby do příslušných procesů (stavi na silných a slabých stránkách), zná jejich požadavky, umí pracovat s různými možnostmi, bere v úvahu jejich schopnosti a výkonnost. (Charakteristika) | 2,83 | 2,41 | 2,77 |
| q2W3 | Důvěřuje kolegům, nikoli však slepě, a vždy příslušné procesy sleduje. (Důležitost) | 3,37 | 3,35 | 3,37 |
| q2A3 | Důvěřuje kolegům, nikoli však slepě, a vždy příslušné procesy sleduje. (Charakteristika) | 2,73 | 2,88 | 2,76 |
| q2W4 | Obtížně považuje za výzvu, kterou je třeba řešit. (Důležitost) | 3,23 | 3,29 | 3,24 |
| q2A4 | Obtížně považuje za výzvu, kterou je třeba řešit. (Charakteristika) | 2,64 | 2,35 | 2,59 |
| q2W5 | Problémy řeší se zainteresovanými stranami v rámci otevřeného procesu. (Důležitost) | 3,73 | 3,76 | 3,74 |
| q2A5 | Problémy řeší se zainteresovanými stranami v rámci otevřeného procesu. (Charakteristika) | 2,93 | 3,00 | 2,94 |
| q2W6 | Zapojuje kolegy do procesu budování strategie. (Důležitost) | 3,62 | 3,76 | 3,64 |
| q2A6 | Zapojuje kolegy do procesu budování strategie. (Charakteristika) | 2,70 | 2,65 | 2,69 |
| q2W7 | Je schopen uvažovat o možnostech v souvislosti s úspěšným dlouhodobým fungováním organizace, zvažuje různé možnosti z hlediska výhod a nevýhod. (Důležitost) | 3,60 | 3,69 | 3,61 |

| | | | | |
|-------|---|------|------|------|
| q2A7 | Je schopen uvažovat o možnostech v souvislosti s úspěšným, dlouhodobým fungováním organizace, zvažuje různé možnosti z hlediska výhod a nevýhod. (Charakteristika) | 3,01 | 2,53 | 2,94 |
| q2W8 | Používá metody tolerance a empatie. (Důležitost) | 3,49 | 3,53 | 3,50 |
| q2A8 | Používá metody tolerance a empatie. (Charakteristika) | 2,74 | 2,53 | 2,71 |
| q2W9 | Zapojuje své kolegy - členy vedení do procesu rozhodování. (Důležitost) | 3,40 | 3,71 | 3,45 |
| q2A9 | Zapojuje své kolegy - členy vedení do procesu rozhodování. (Charakteristika) | 2,54 | 2,71 | 2,57 |
| q2W10 | Po zhodnocení výsledků stanoví nové cíle. (Důležitost) | 3,50 | 3,71 | 3,53 |
| q2A10 | Po zhodnocení výsledků stanoví nové cíle. (Charakteristika) | 2,87 | 2,76 | 2,86 |
| q2W11 | Spolupracuje s ostatními institucemi, organizacemi na národní a mezinárodní úrovni (např. s členy vedení škol, místní samosprávou, organizacemi v dané komunitě, rodiči). (Důležitost) | 3,37 | 3,59 | 3,41 |
| q2A11 | Spolupracuje s ostatními institucemi, organizacemi na národní a mezinárodní úrovni (např. s členy vedení škol, místní samosprávou, organizacemi v dané komunitě, rodiči). (Charakteristika) | 2,94 | 2,76 | 2,91 |
| q2W12 | Je oddaný své škole, práci a kolegům. (Důležitost) | 3,51 | 3,71 | 3,54 |
| q2A12 | Je oddaný své škole, práci a kolegům. (Charakteristika) | 3,05 | 2,82 | 3,02 |
| q2W13 | Přejímá odpovědnost za svá rozhodnutí a činy, byť nepopulární. (Důležitost) | 3,78 | 4,00 | 3,81 |
| q2A13 | Přejímá odpovědnost za svá rozhodnutí a činy, byť nepopulární. (Charakteristika) | 2,97 | 2,94 | 2,96 |
| q2W14 | Sleduje národní a mezinárodní trendy ve své profesi. (Důležitost) | 3,28 | 3,35 | 3,29 |
| q2A14 | Sleduje národní a mezinárodní trendy ve své profesi. (Charakteristika) | 2,50 | 2,53 | 2,50 |
| q2W15 | I při obtížném rozhodování bere v úvahu základní zásady. (Důležitost) | 3,36 | 3,41 | 3,37 |
| q2A15 | I při obtížném rozhodování bere v úvahu základní zásady. (Charakteristika) | 2,80 | 2,71 | 2,78 |
| q2W16 | Týmovou práci považuje za důležitou hodnotu a různým způsobem ji podporuje. (Důležitost) | 3,77 | 3,82 | 3,77 |
| q2A16 | Týmovou práci považuje za důležitou hodnotu a různým způsobem ji podporuje. (Charakteristika) | 2,93 | 2,76 | 2,90 |
| q2W17 | Má dobré komunikační dovednosti a umí navazovat kontakty. (Důležitost) | 3,69 | 3,65 | 3,68 |
| q2A17 | Má dobré komunikační dovednosti a umí navazovat kontakty. (Charakteristika) | 3,10 | 3,12 | 3,10 |
| q2W18 | Je schopen akceptovat rozumné protinávrhy, připustit vlastní chyby a opravit je. (Důležitost) | 3,72 | 3,82 | 3,74 |
| q2A18 | Je schopen akceptovat rozumné protinávrhy, připustit vlastní chyby a opravit je. (Charakteristika) | 2,72 | 2,41 | 2,68 |
| q2W19 | Je schopen prosazovat vlastní myšlenky, vůli a zájmy. (Důležitost) | 3,36 | 3,59 | 3,40 |
| q2A19 | Je schopen prosazovat vlastní myšlenky, vůli a zájmy. (Charakteristika) | 3,24 | 2,88 | 3,19 |
| q2W20 | V případě potřeby je schopen delegovat rozhodovací pravomoci a úkoly. (Důležitost) | 3,67 | 3,82 | 3,69 |
| q2A20 | V případě potřeby je schopen delegovat rozhodovací pravomoci a úkoly. (Charakteristika) | 3,09 | 2,65 | 3,02 |
| q2W21 | Je schopen vytvářet a rozvíjet danou komunitu. (Důležitost) | 3,49 | 3,41 | 3,48 |
| q2A21 | Je schopen vytvářet a rozvíjet danou komunitu. (Charakteristika) | 2,82 | 2,71 | 2,80 |
| q2W22 | Má schopnost strukturálního myšlení, je schopen dohlížet na procesy od fáze plánování po realizaci. (Důležitost) | 3,57 | 3,71 | 3,59 |
| q2A22 | Má schopnost strukturálního myšlení, je schopen dohlížet na procesy od fáze plánování po realizaci. (Charakteristika) | 2,87 | 2,59 | 2,83 |
| q2W23 | Vytváre pracuje na plnění svých úkolů. (Důležitost) | 3,59 | 3,88 | 3,63 |
| q2A23 | Vytváre pracuje na plnění svých úkolů. (Charakteristika) | 3,19 | 2,65 | 3,11 |
| q2W24 | Vztah mezi jeho slovy a činy je konzistentní. (Důležitost) | 3,73 | 3,65 | 3,72 |

| | | | |
|--|------|------|------|
| q2A24. Vztah mezi jeho slovy a činy je konzistentní. (Charakteristika) | 2,80 | 2,59 | 2,77 |
| q2W25. Je schopen využívat příležitosti, rozšiřovat rozsah činnosti. (Důležitost) | 3,36 | 3,41 | 3,37 |
| q2A25. Je schopen využívat příležitosti, rozšiřovat rozsah činnosti. (Charakteristika) | 2,82 | 2,82 | 2,82 |
| q2W26. Snaží se udržovat vysokou kvalitu své práce (vysoká očekávání v oblasti vzdělávání týkající se učitelů a studentů). (Důležitost) | 3,64 | 3,82 | 3,67 |
| q2A26. Snaží se udržovat vysokou kvalitu své práce (vysoká očekávání v oblasti vzdělávání týkající se učitelů a studentů). (Charakteristika) | 3,05 | 3,06 | 3,05 |
| q2W27. Je schopen zvládnout obtížné situace a krize. (Důležitost) | 3,73 | 4,00 | 3,77 |
| q2A27. Je schopen zvládnout obtížné situace a krize. (Charakteristika) | 2,96 | 2,71 | 2,92 |
| q2W28. Je schopen vytvářet prostředí podporující kreativitu a inovace. (Důležitost) | 3,70 | 3,88 | 3,73 |
| q2A28. Je schopen vytvářet prostředí podporující kreativitu a inovace. (Charakteristika) | 2,96 | 2,76 | 2,93 |
| q2W29. Podporuje zásadní inovace. (Důležitost) | 3,61 | 3,76 | 3,63 |
| q2A29. Podporuje zásadní inovace. (Charakteristika) | 3,01 | 2,88 | 2,99 |
| q2W30. Má pozitivní pohled na život. (Důležitost) | 3,54 | 3,35 | 3,51 |
| q2A30. Má pozitivní pohled na život. (Charakteristika) | 2,99 | 2,82 | 2,96 |
| q2W31. Má vizi budoucího vývoje organizace. (Důležitost) | 3,81 | 3,88 | 3,82 |
| q2A31. Má vizi budoucího vývoje organizace. (Charakteristika) | 3,11 | 3,18 | 3,12 |
| q2W32. Průběžně rozvíjí své dovednosti v oblasti vedení/manažerské dovednosti prostřednictvím dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama. (Důležitost) | 3,74 | 3,94 | 3,77 |
| q2A32. Průběžně rozvíjí své dovednosti v oblasti vedení/manažerské dovednosti prostřednictvím dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama. (Charakteristika) | 2,96 | 2,71 | 2,92 |
| 5. Madarsko | | | |
| q2W1. Zná podmínky (mikro a makro) prostředí a zapojuje se do změn. (Důležitost) | 3,65 | 3,40 | 3,64 |
| q2A1. Zná podmínky (mikro a makro) prostředí a zapojuje se do změn. (Charakteristika) | 2,96 | 3,00 | 2,96 |
| q2W2. Zapojuje vhodné osoby do příslušných procesů (staví na silných a slabých stránkách), zná jejich požadavky, umí pracovat s různými možnostmi, bere v úvahu jejich schopnosti a výkonnost. (Důležitost) | 3,61 | 3,40 | 3,61 |
| q2A2. Zapojuje vhodné osoby do příslušných procesů (staví na silných a slabých stránkách), zná jejich požadavky, umí pracovat s různými možnostmi, bere v úvahu jejich schopnosti a výkonnost. (Charakteristika) | 2,78 | 2,80 | 2,78 |
| q2W3. Důvěřuje kolegům, nikoli však slepě, a vždy příslušné procesy sleduje. (Důležitost) | 3,61 | 3,60 | 3,61 |
| q2A3. Důvěřuje kolegům, nikoli však slepě, a vždy příslušné procesy sleduje. (Charakteristika) | 2,98 | 2,80 | 2,97 |
| q2W4. Obtízle považuje za výzvu, kterou je třeba řešit. (Důležitost) | 3,48 | 3,40 | 3,48 |
| q2A4. Obtízle považuje za výzvu, kterou je třeba řešit. (Charakteristika) | 2,95 | 3,20 | 2,96 |
| q2W5. Problémy řeší se zainteresovanými stranami v rámci otevřeného procesu. (Důležitost) | 3,89 | 3,80 | 3,88 |
| q2A5. Problémy řeší se zainteresovanými stranami v rámci otevřeného procesu. (Charakteristika) | 3,32 | 3,80 | 3,34 |
| q2W6. Zapojuje kolegy do procesu budování strategie. (Důležitost) | 3,82 | 3,40 | 3,81 |
| q2A6. Zapojuje kolegy do procesu budování strategie. (Charakteristika) | 3,04 | 3,00 | 3,03 |
| q2W7. Je schopen uvažovat o možnostech v souvislosti s úspěšným dlouhodobým fungováním organizace, zvažuje různé možnosti z hlediska výhod a nevýhod. (Důležitost) | 3,17 | 3,20 | 3,17 |
| q2A7. Je schopen uvažovat o možnostech v souvislosti s úspěšným dlouhodobým fungováním organizace, zvažuje různé možnosti z hlediska výhod a nevýhod. (Charakteristika) | 2,51 | 3,00 | 2,53 |
| q2W8. Používá metody tolerance a empatie. (Důležitost) | 3,47 | 3,40 | 3,47 |

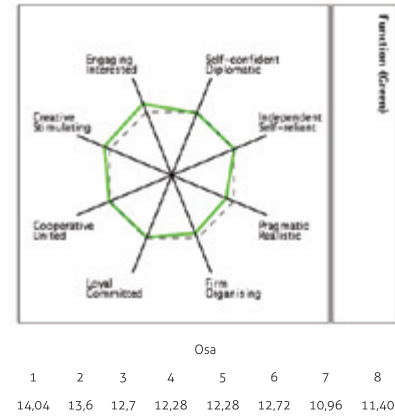
| | | | |
|--|------|------|------|
| q2A8. Používá metody tolerance a empatie. (Charakteristika) | 2,89 | 3,00 | 2,89 |
| q2W9. Zapojuje své kolegy - členy vedení - do procesu rozhodování (Důležitost) | 3,60 | 3,40 | 3,59 |
| q2A9. Zapojuje své kolegy - členy vedení - do procesu rozhodování. (Charakteristika) | 2,95 | 3,00 | 2,95 |
| q2W10. Po zhodnocení výsledků stanoví nové cíle. (Důležitost) | 3,75 | 3,60 | 3,74 |
| q2A10. Po zhodnocení výsledků stanoví nové cíle. (Charakteristika) | 3,11 | 3,20 | 3,11 |
| q2W11. Spolupracuje s ostatními institucemi, organizacemi na národní a mezinárodní úrovni (např. s členy vedení škol, místní samosprávou, organizacemi v dané komunitě, rodiči). (Důležitost) | 3,75 | 3,60 | 3,72 |
| q2A11. Spolupracuje s ostatními institucemi, organizacemi na národní a mezinárodní úrovni (např. s členy vedení škol, místní samosprávou, organizacemi v dané komunitě, rodiči). (Charakteristika) | 2,68 | 3,00 | 2,69 |
| q2W12. Je oddaný své škole, práci a kolegům. (Důležitost) | 3,42 | 3,20 | 3,41 |
| q2A12. Je oddaný své škole, práci a kolegům. (Charakteristika) | 3,10 | 3,00 | 3,09 |
| q2W13. Přejímá odpovědnost za svá rozhodnutí a činy, byť nepopulární. (Důležitost) | 3,54 | 3,40 | 3,53 |
| q2A13. Přejímá odpovědnost za svá rozhodnutí a činy, byť nepopulární. (Charakteristika) | 2,65 | 2,80 | 2,66 |
| q2W14. Sleduje národní a mezinárodní trendy ve své profesi. (Důležitost) | 3,62 | 3,40 | 3,61 |
| q2A14. Sleduje národní a mezinárodní trendy ve své profesi. (Charakteristika) | 2,91 | 3,00 | 2,92 |
| q2W15. I při obtížném rozhodování bere v úvahu základní zásady. (Důležitost) | 3,75 | 3,60 | 3,74 |
| q2A15. I při obtížném rozhodování bere v úvahu základní zásady. (Charakteristika) | 3,01 | 3,20 | 3,02 |
| q2W16. Týmovou práci považuje za důležitou hodnotu a různým způsobem ji podporuje. (Důležitost) | 3,83 | 3,60 | 3,82 |
| q2A16. Týmovou práci považuje za důležitou hodnotu a různým způsobem ji podporuje. (Charakteristika) | 3,21 | 3,40 | 3,22 |
| q2W17. Má dobré komunikační dovednosti a umí navazovat kontakty. (Důležitost) | 3,87 | 3,60 | 3,86 |
| q2A17. Má dobré komunikační dovednosti a umí navazovat kontakty. (Charakteristika) | 3,03 | 3,20 | 3,03 |
| q2W18. Je schopen akceptovat rozumné protinávrhy, připustit vlastní chyby a opravit je. (Důležitost) | 3,54 | 3,40 | 3,53 |
| q2A18. Je schopen akceptovat rozumné protinávrhy, připustit vlastní chyby a opravit je. (Charakteristika) | 2,76 | 3,20 | 2,78 |
| q2W19. Je schopen prosazovat vlastní myšlenky, vůli a zájmy. (Důležitost) | 3,65 | 3,80 | 3,66 |
| q2A19. Je schopen prosazovat vlastní myšlenky, vůli a zájmy. (Charakteristika) | 2,97 | 3,20 | 2,98 |
| q2W20. V případě potřeby je schopen delegovat rozhodovací pravomoci a úkoly. (Důležitost) | 3,70 | 3,40 | 3,69 |
| q2A20. V případě potřeby je schopen delegovat rozhodovací pravomoci a úkoly. (Charakteristika) | 2,82 | 3,20 | 2,84 |
| q2W21. Je schopen vytvářet a rozvíjet danou komunitu. (Důležitost) | 3,60 | 3,40 | 3,59 |
| q2A21. Je schopen vytvářet a rozvíjet danou komunitu. (Charakteristika) | 2,75 | 3,20 | 2,77 |
| q2W22. Má schopnost strukturálního myšlení. Je schopen dohlížet na procesy od fáze plánování po realizaci. (Důležitost) | 3,75 | 3,80 | 3,76 |
| q2A22. Má schopnost strukturálního myšlení. Je schopen dohlížet na procesy od fáze plánování po realizaci. (Charakteristika) | 2,75 | 3,20 | 2,77 |
| q2W23. Vytvářte pracuje na plnění svých úkolů. (Důležitost) | 3,51 | 3,60 | 3,51 |
| q2A23. Vytvářte pracuje na plnění svých úkolů. (Charakteristika) | 2,68 | 3,20 | 2,70 |
| q2W24. Vztah mezi jeho slovy a činy je konzistentní. (Důležitost) | 3,68 | 3,20 | 3,66 |
| q2A24. Vztah mezi jeho slovy a činy je konzistentní. (Charakteristika) | 2,91 | 3,40 | 2,93 |
| q2W25. Je schopen využívat příležitosti, rozšiřovat rozsah činnosti. (Důležitost) | 3,74 | 3,60 | 3,73 |
| q2A25. Je schopen využívat příležitosti, rozšiřovat rozsah činnosti. (Charakteristika) | 3,08 | 3,20 | 3,08 |

| | | | | |
|-------|--|------|------|------|
| q2W26 | Snaží se udržovat vysokou kvalitu své práce (vysoká očekávání v oblasti vzdělávání týkající se učitelů a studentů). (Důležitost) | 3,72 | 3,60 | 3,71 |
| q2A26 | Snaží se udržovat vysokou kvalitu své práce (vysoká očekávání v oblasti vzdělávání týkající se učitelů a studentů). (Charakteristika) | 2,98 | 3,20 | 2,99 |
| q2W27 | Je schopen zvládnout obtížné situace a krize. (Důležitost) | 3,34 | 3,00 | 3,33 |
| q2A27 | Je schopen zvládnout obtížné situace a krize. (Charakteristika) | 2,81 | 3,00 | 2,82 |
| q2W28 | Je schopen vytvářet prostředí podporující kreativitu a inovace. (Důležitost) | 3,36 | 3,80 | 3,38 |
| q2A28 | Je schopen vytvářet prostředí podporující kreativitu a inovace. (Charakteristika) | 2,77 | 3,00 | 2,78 |
| q2W29 | Podporuje zásadní inovace. (Důležitost) | 3,63 | 3,40 | 3,62 |
| q2A29 | Podporuje zásadní inovace. (Charakteristika) | 2,73 | 2,80 | 2,73 |
| q2W30 | Má pozitivní pohled na život. (Důležitost) | 3,55 | 4,00 | 3,57 |
| q2A30 | Má pozitivní pohled na život. (Charakteristika) | 2,72 | 3,20 | 2,74 |
| q2W31 | Má vizi budoucího vývoje organizace. (Důležitost) | 3,57 | 3,60 | 3,57 |
| q2A31 | Má vizi budoucího vývoje organizace. (Charakteristika) | 2,88 | 3,40 | 2,90 |
| q2W32 | Průběžně rozvíjí své dovednosti v oblasti vedení/manažerské dovednosti prostřednictvím dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama. (Důležitost) | 3,46 | 3,00 | 3,44 |
| q2A32 | Průběžně rozvíjí své dovednosti v oblasti vedení/manažerské dovednosti prostřednictvím dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama. (Charakteristika) | 2,86 | 2,80 | 2,86 |

Rakousko

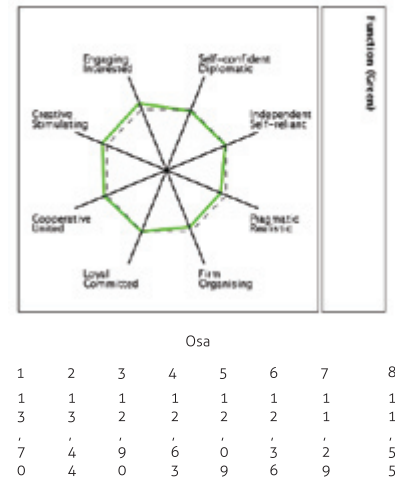
Obr. 9.1: Rakouské profily

Ředitelé škol



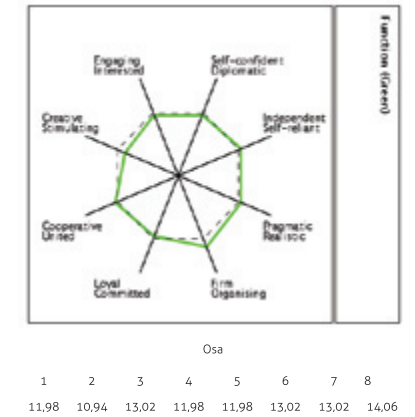
N=50
Kompetence v oblasti vedení: 49,12 %

Hodnocení pořadí



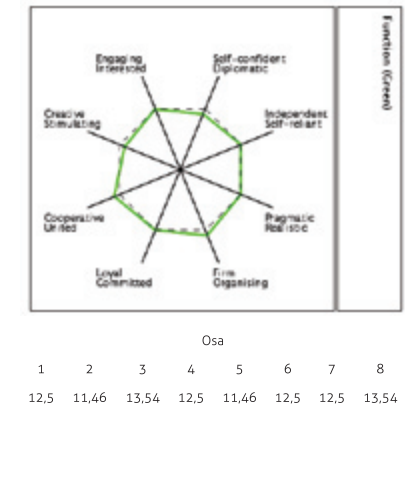
N=99
Kompetence v oblasti vedení: 49,38 %

Představitelé decizní sféry



N=49
Kompetence v oblasti vedení: 47,92 %

Celkově

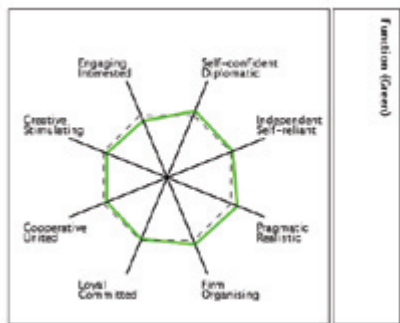


N=99
Kompetence v oblasti vedení: 47,92 %

Česká republika

Obr. 9.2: České profily

Ředitelé škol

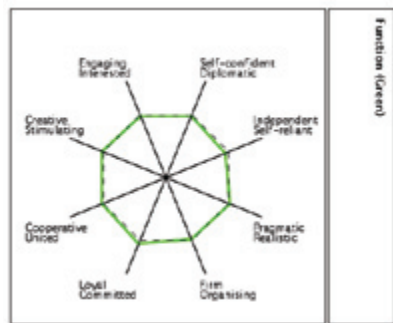


Osa

| | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 11,27 | 11,76 | 11,76 | 12,25 | 13,24 | 12,75 | 13,73 | 13,24 |

N=100
Kompetence v oblasti vedení: 50,98 %

Představitelé decizní sféry

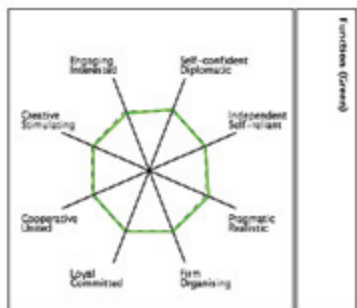


Osa

| | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 12,28 | 12,72 | 12,72 | 13,16 | 12,28 | 11,84 | 12,72 | 12,28 |

N=10
Kompetence v oblasti vedení: 50,44 %

Hodnocení pořadí

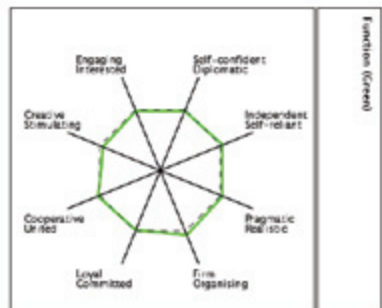


Osa

| | | | | | | | |
|------|------|------|-------|-------|------|-------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 11,9 | 12,3 | 12,3 | 12,68 | 12,69 | 12,3 | 13,09 | 12,69 |

N=110
Kompetence v oblasti vedení: 50,76 %

Celkově



Osa

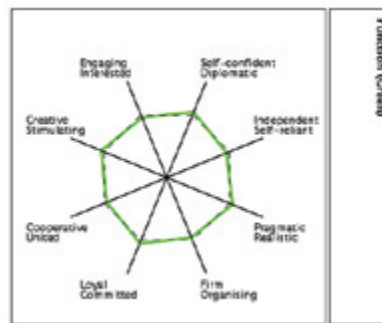
| | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 12,25 | 11,76 | 12,75 | 12,25 | 12,25 | 12,75 | 12,75 | 13,24 |

N=110
Kompetence v oblasti vedení: 49,01 %

Slovensko

Obr. 9.3: Slovenské profily

Ředitelé škol

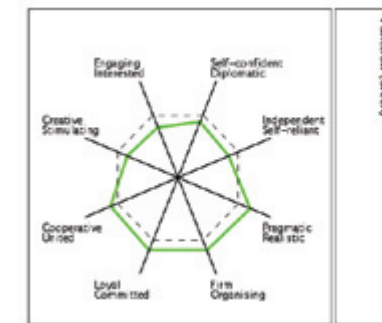


Osa

| | | | | | | | |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 11,90 | 13,1 | 11,9 | 13,1 | 13,1 | 11,9 | 13,1 | 11,9 |

N=36
Kompetence v oblasti vedení: 52,4 %

Představitelé decizní sféry



Osa

| | | | | | | | |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|----|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 10 | 10,56 | 13,89 | 14,44 | 11,11 | 10,56 | 15 | 14,44 |

N=13
Kompetence v oblasti vedení: 51,11 %

Hodnocení pořadí

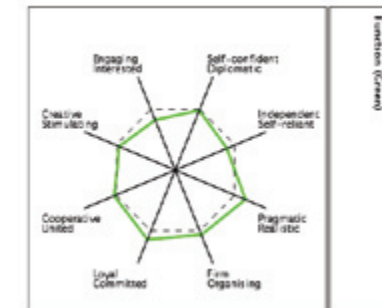


Osa

| | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 10,14 | 12,68 | 12,68 | 15,22 | 12,32 | 9,78 | 14,86 | 12,32 |

N=49
Kompetence v oblasti vedení: 55,08 %

Celkově



Osa

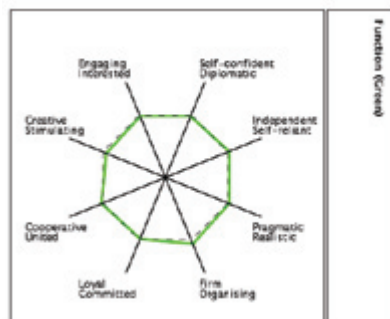
| | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 10,29 | 11,76 | 12,75 | 14,22 | 12,25 | 10,78 | 14,71 | 13,24 |

N=49
Kompetence v oblasti vedení: 52,94 %

Slovensko

Obr. 9.4: Slovenské profily

Ředitelé škol

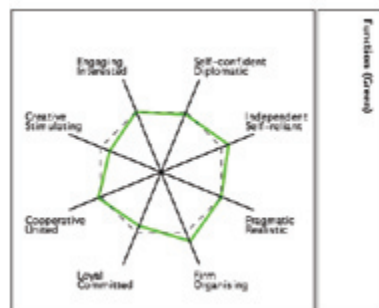


Osa
1 2 3 4 5 6 7 8

11,90 13,1 11,9 13,1 13,1 11,9 13,1 11,9

N=94
Kompetence v oblasti vedení: 49,05 %

Hodnocení pořadí

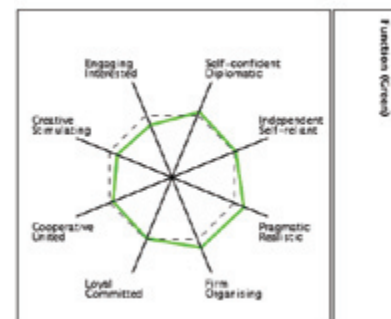


Osa
1 2 3 4 5 6 7 8

10,14 12,68 12,68 15,22 12,32 9,78 14,86 12,32

N=110
Kompetence v oblasti vedení: 46,29 %

Představitelé decizní sféry



Osa
1 2 3 4 5 6 7 8

10 10,56 13,89 14,44 11,11 10,56 15 14,44

N=16
Kompetence v oblasti vedení: 50,87 %

Celkově



Osa
1 2 3 4 5 6 7 8

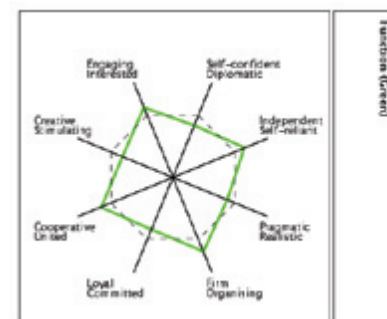
10,29 11,76 12,75 14,22 12,25 10,78 14,71 13,24

N=110
Kompetence v oblasti vedení: 45,61 %

Maďarsko

Obr. 9.5: Maďarské profily

Ředitelé škol

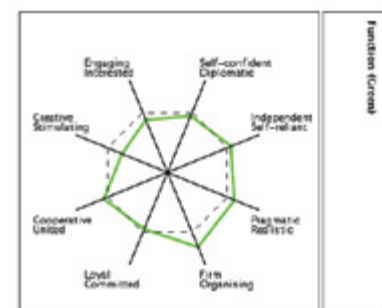


Osa
1 2 3 4 5 6 7 8

14,04 10,09 14,47 10,53 10,53 14,47 10,96 14,91

N=159
Kompetence v oblasti vedení: 42,11 %

Hodnocení pořadí

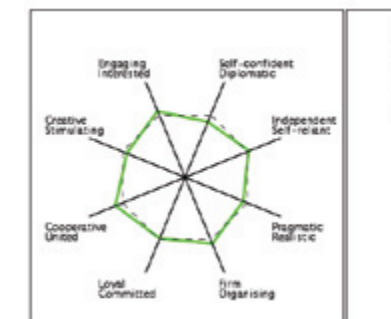


Osa
1 2 3 4 5 6 7 8

10,98 9,47 13,26 11,74 11,74 13,26 14,02 15,53

N=180
Kompetence v oblasti vedení: 46,97 %

Představitelé decizní sféry

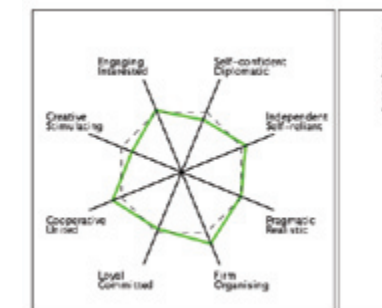


Osa
1 2 3 4 5 6 7 8

13,33 11,67 13,89 12,22 11,11 12,78 11,67 13,33

N=21
Kompetence v oblasti vedení: 46,64 %

Celkově



Osa
1 2 3 4 5 6 7 8

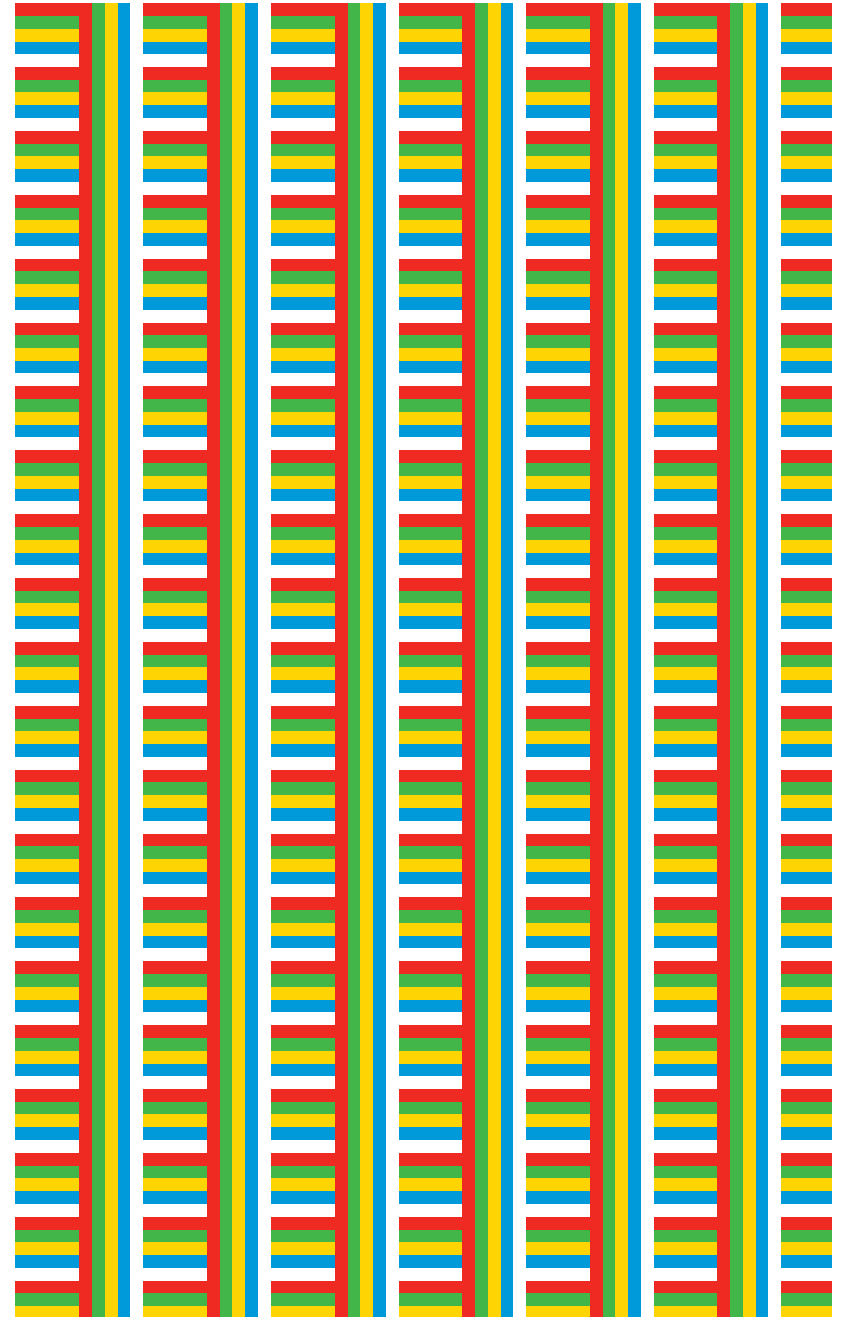
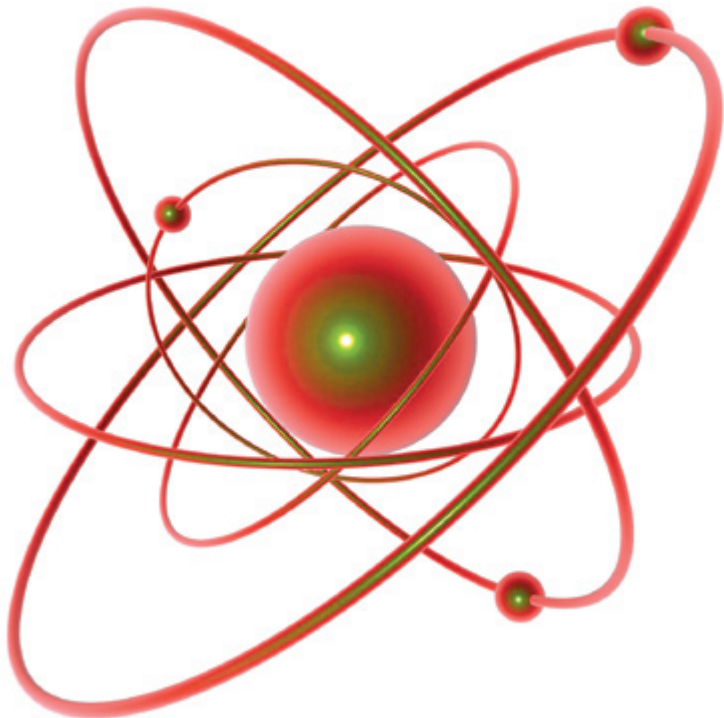
14,04 10,09 14,47 10,53 10,53 14,47 10,96 14,91

N=180
Kompetence v oblasti vedení: 44,99 %

Literatura

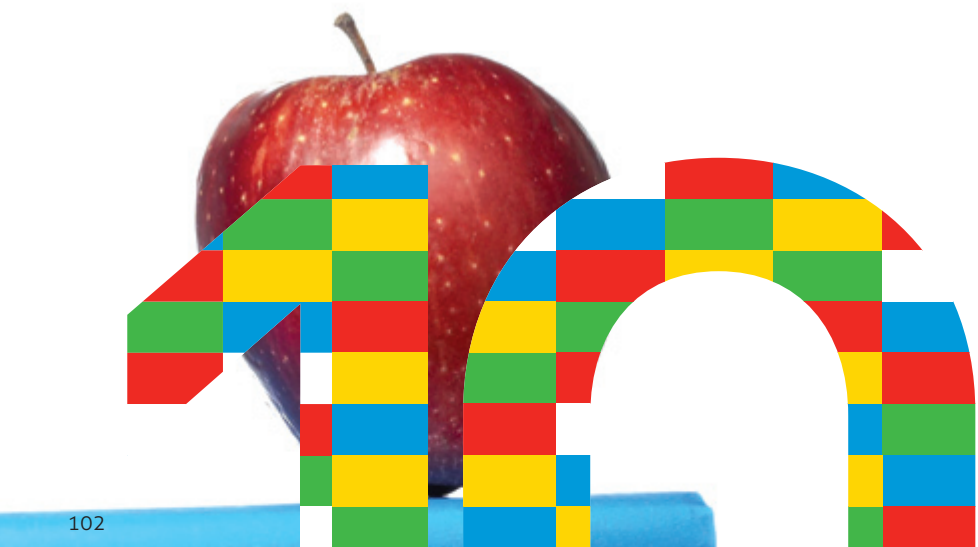
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996): "Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-95". *Educational Administration Quarterly*, 32, 1, 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998): "Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995". *School Effectiveness & School Improvement*, Jun98, Vol. 9, Issue 2, pp. 157-191.
- Leithwood, K. (2001): "School leadership in the context of accountability policies". *Journal of Leadership in Education*, July 2001, Vol. 4 Issue 3, p217-225.
- Pont, B; Nusche, D& Moorman, H (2008): *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Robinson, V, Hohepa, M& Lloyd, C (2009): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis*. Wellington: Ministry of Education (Best Evidence Synthesis Iteration [BES]).
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003): *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

100



101





102

Tibor Baráth

OČEKÁVÁNÍ TÝKAJÍCÍ SE KOMPETENCÍ A AUTONOMIE ŠKOLY



Jednou z ústředních otázek v průběhu realizace projektu a plnění jeho cílů byla otázka, zda rozdíly mezi výchovně vzdělávacími systémy zúčastněných zemí a rozdíly v každodenní praxi vedení škol vůbec umožňují definování nadnárodních standardů kompetencí pro členy vedení škol. Tuto otázku lze také zformulovat takto: Mají na to, co se očekává od členů vedení škol, významný dopad charakteristické rysy příslušného výchovně vzdělávacího systému a jeho historické rozdíly, nebo fakt, že škola je v podstatě organizací mající svá specifika, a proto vše, co víme o moderní organizaci a jejím vedení lze použít i v této souvislosti? Navíc, náš globalizující se a postmoderní svět, přestože se jeho charakteristické rysy odrážejí v naší společnosti a škole různým způsobem a v různých aspektech, definuje víceméně klíčové kompetence, které musí mít členové vedení škol v 21. století.

V rámci krátkého jednorokového projektu si nemůžeme dělat ambice, že bychom našli hlubší odpověď na výše uvedenou otázku. Můžeme však od tohoto projektu očekávat, že poskytne odpověď podloženou informacemi a fakty, která nám tuto otázku pomůže pochopit a vysvětlit.

Z tohoto důvodu a též s odkazem na předchozí projekt realizovaný v rámci spolupráce CECE jsme se rozhodli prozkoumat, jaká je úroveň autonomie respondentů (představitelů decizní sféry a členů vedení škol) a jakou míru autonomie považují za potřebnou. V dotazníku jsme se jich ptali, jaká míra autonomie existuje v současné době v klíčových oblastech vedení, tj. v rámci rozpočtu, lidských zdrojů, řízení obsahu, a zároveň jsme jim kladli otázku, zda by chtěli úroveň autonomie zvýšit nebo snížit. Autonomii jsme zvolili z toho důvodu, že jsme ji považovali za klíčový faktor, neboť se stala v posledních dvou desetiletích v Evropě a na celém světě ústředním tématem reform (viz: OECD, 1993; OECD 2001; EURYDICE, 2007). Všechny země s různými systémy řízení chtějí, aby byli jejich členové vedení připraveni na svou práci. Proto mohou značné rozdíly vyplývat ze samotné podstaty daného úkolu a způsobu, jakým lidé přemýšlejí o roli školy a procesu učení ve společnosti a vývoji společnosti. Například si lze představit, jak odlišný je úkol ředitele, musí-li přizpůsobit učební proces a jeho obsah, spolu s organizací školy a procesem hodnocení skutečné připravenosti, záměrům a snahám studentů nebo musí-li se pouze držet obsahu (kurikula, sylaby, učební pomůcky atd.) a je-li manévrovací prostor fakticky omezen na organizaci aplikace. Má tento člen vedení roli nebo možnost definovat své organizační cíle? Do jaké míry se může podílet na rozhodování o materiálu a lidských zdrojích? Všechny zde uvedené oblasti mají úzkou vazbu na autonomii a její míru. Dále následuje popis výsledků výzkumu provedeného v této oblasti.

10.1. Vnímání autonomie

Zkoumali jsme míru autonomie ve čtyřech oblastech, tj. výběr a aplikace, operační kontrola, řízení a kurikulum a program, i míru autonomie jako celku. Pomocí analýzy klíčových komponent můžeme zkoumat, zda oblasti autonomie vykazují nějakou vzájemnou korelaci. Na základě metody analýzy klíčových komponent můžeme získat samostatné proměnné, které nejsou ve vzájemném vztahu. Prostřednictvím výzkumu bylo zjištěno, že různá vnímání institucionální autonomie vykazují charakteristiky jednodimenzionální stupnice ($\alpha=0,748$), proto je lze vykládat jako jednu novou proměnnou, což je míra autonomie. (Tabulka 10.1)

103



Tabulka 10.1: Úroveň autonomie (výsledek analýzy hlavní komponenty)

| | Komponenta |
|---|------------|
| | 1 |
| q5H1 Autonomie a pole působnosti člena vedení školy jako celek (v současné době). | .770 |
| q5H5 Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na výběr, zaměstnání a propouštění spolupracovníků /učitelé a další pracovníci/ (v současné době). | .758 |
| q5H5 A Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na regulování chodu školy /např. organizační a provozní pravidla/ (v současné době). | .753 |
| q5H3 Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na rozpočet a finanční řízení školy (v současné době). | .713 |
| q5H2 Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na kurikulum a pedagogický program školy (v současné době). | .562 |

Zkoumáme-li rozdíl mezi zeměmi z hlediska této nové proměnné, pak můžeme pomocí analýzy faktorů zjistit, zda je rozdíl mezi průměrnými hodnotami malý nebo velký. Tabulka 10.2 ukazuje, že uvedených 5 zemí spadá do tří kategorií. Rakousko se liší od ostatních zemí, neboť respondenti vnímají dosti nízkou míru autonomie (to se odráží také v průměrných hodnotách ve výši 1,54-3,04 na stupnici od 1-5; viz tabulka 10.1 v příloze). Slovensko se dostalo do stejné skupiny s Maďarskem, neboť tato skupina vnímá stupeň autonomie jako střední, a tím se liší od ostatních zemí. Maďarsko fakticky spadá do dvou skupin a v tomto ohledu se liší pouze od Rakouska. A nakonec, Slovensko a Česká republika tvoří jednu skupinu, jejíž členové vnímají nejvyšší míru autonomie (2,97-3,99; 3,13-4,05).

Tabulka 10.2: Úroveň vnímané autonomie

| Země | N | Podsoubor pro alfa = .05 | | | |
|-------------------|-----|--------------------------|------|------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | |
| 3 Rakousko | 100 | -1.00 | | | |
| 1 Slovensko | 57 | | -.19 | | |
| 5 Maďarsko | 175 | | .16 | .16 | |
| 4 Slovensko | 110 | | | .26 | |
| 2 Česká republika | 111 | | | .48 | |
| Sig. | | 1.000 | .099 | .154 | |

Podle ředitelů škol a představitelů decizní sféry nevykazuje míra autonomie v různých oblastech výrazný rozdíl z hlediska vzorku jako celku (tabulka 10.1 v příloze). Je možné, že to souvisí s poměrem zastoupení dotazovaných respondentů (představitelé decizní sféry tvořili jednu pětinu, zatímco členové vedení škol čtyři pětiny účastníků). Je patrné, že představitelé decizní sféry jsou v průměru poněkud spokojenější než ředitelé. Avšak v určitých oblastech autonomie může být rozdíl středně velký až velký a průměrné hodnoty na pětistupňové stupnici mohou být i 0,5-0,8 (viz tabulka 10.2 v příloze). Dále se zaměříme na to, která z tvrzení popisujících chování členů vedení škol, na jejichž základě byly profily definovány, mají dopad na míru autonomie. Při výzkumu jsme použili metodu regresní analýzy. V důsledku toho zůstala z původních 32 pouze ta tvrzení, která měla významný vztah k závislé proměnné, tj. úrovni autonomie³¹. Výsledky jsou shrnuty v tabulce 10.3. Tabulka naznačuje následující závěry.

(31) Pozitivní hodnota standardizovaných proměnných o průměru 0 a rozsahu 1 (standardní 8) ukazuje, že změny hodnot dané proměnné mají za následek zvýšení úrovně autonomie, zatímco negativní hodnota její pokles.



Tabulka 10.3: Faktory mající dopad na úroveň vnímané autonomie

| Tvrzení | | | standardní | | Sign. |
|--|--------|------|------------|--------|-------|
| (Konstanta) | -1.469 | .457 | | -3.218 | .001 |
| q2W1 Zná podmínky (mikro a makro) prostředí a zapojuje se do změn. (Důležitost) | .379 | .093 | .216 | 4.074 | .000 |
| q2W2 Zapojuje vhodné osoby do příslušných procesů (staví na silných a slabých stránkách), zná jejich požadavky, umí pracovat s různými možnostmi, bere v úvahu jejich schopnosti a výkonnost. (Důležitost) | -.180 | .094 | -.096 | -1.908 | .057 |
| q2W4 Obtíže považuje za výzvu, kterou je třeba řešit. (Důležitost) | -.284 | .088 | -.171 | -3.212 | .001 |
| q2W14 Sleduje národní a mezinárodní trendy ve své profesi. (Důležitost) | .175 | .084 | .112 | 2.086 | .038 |
| q2W19 Je schopen prosazovat vlastní myšlenky, vůli a zájmy. (Důležitost) | .195 | .085 | .115 | 2.292 | .022 |
| q2W21 Je schopen vytvářet a rozvíjet danou komunitu. (Důležitost) | -.216 | .096 | -.125 | -2.249 | .025 |
| q2W23 Vytváří pracovní prostředí pro plnění svých úkolů. (Důležitost) | .291 | .094 | .170 | 3.084 | .002 |
| q2W29 Podporuje zásadní inovace. (Důležitost) | .246 | .098 | .137 | 2.516 | .012 |
| q2W32 Průběžně rozvíjí své dovednosti v oblasti vedení / manažerské dovednosti prostřednictvím dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama. (Důležitost) | -.213 | .091 | -.126 | -2.344 | .020 |

Faktory s negativním dopadem:

- q2W2 (zapojení vhodných pracovníků): Pokud člen vedení chce postupovat takto, potřebuje větší manévrovací prostor, takže pokud chce organizovat práci tímto způsobem a regulatorní prostředí jej nepodporuje, může být ředitel nespokojen s úrovní autonomie.
- q2W4 (obtíže jako výzva): Úmysl reagovat na výzvy může vyvolávat potřebu hledání individuálních postupů a řešení. Zde se opět mohou vyskytnout omezení bránící členům vedení škol v činnosti, což může mít negativní dopad na vnímání autonomie.
- q2W21 (budování komunity): Budování komunity, podobně jako předchozí faktor, vyžaduje značný manévrovací prostor, což znamená, že proces může být usměrňován restrikcemi.
- q2W32 (rozvoj vlastních dovedností): větší znalosti, zkušenosti a přehled znamenají, že daná osoba chápe věci do větší hloubky, je kritičtější a snadno odhaluje rušivé a limitující okolnosti, což u ní může vést ke snížení spokojenosti s úrovní autonomie.

Faktory mající negativní dopad jsou faktory, které omezují členy vedení škol, a mohou být tedy považovány za charakteristické rysy snižující míru autonomie. Je patrné, že těmito faktory jsou hlavně charakteristické rysy ředitele školy, který je intenzivněji



propojen se svým prostředím a je extrovertní. Klíčový význam má otevřenost, adaptabilita a dynamičnost.

Faktory s pozitivním dopadem:

- q2W1 (zná prostředí): Díky pochopení prostředí a pravidel jsou lidé přístupnější názorům jiných a pochopení vzájemných souvislostí může zvýšit adaptabilitu.
- q2W14 (sledování profesionálních trendů): Na základě chápání světa mohou lidé snadněji akceptovat možnosti a omezení.
- q2W19 (prosazuje myšlenky): Naučit se zacházet s pravidly a předpisy znamená, že tyto přestávají být omezením, výsledky dávají dané osobě pocit úspěchu. Tato osoba umí bojovat za své potřeby.
- q2W23 (vytrvale plní cíle): Vytrvalost nese plody, proto se tato osoba soustředí na práci.
- q2W29 (podporuje iniciativy): U této osoby zajišťuje manévrovací prostor příležitostí motivovat ostatní, nedostatek autonomie je kompenzován vnitřními zdroji. Tyto faktory mající pozitivní dopad na míru vnímané autonomie jsou charakteristickými rysy hlavně organizace a ředitele, tj. rysy introvertního ředitele.

To není nikterak překvapivé. Člen vedení, který je otevřený, iniciativní a aktivní, snadněji identifikuje omezení a spatřuje v nich omezení autonomního působení. Introvertní člen vedení čelí menšímu počtu překážek ze strany vnějších faktorů prostředí také proto, že usiluje o nezávislost.

Pokusili jsme se najít vzájemný vztah mezi rysy popsanými jako nezbytné a vnímanou mírou autonomie. Podobně můžeme analyzovat dopad charakteristických rysů členů vedení v oblasti řízení a chování na míru autonomie. (viz tabulka 10.3. v příloze).

Na základě vzájemného vztahu mezi mírou autonomie a charakteristickými rysy popisujícími a definujícími kompetence členů vedení škol lze na závěr konstatovat, že faktory a charakteristiky, které vyžadují zvětšení manévrovacího prostoru ředitelů, mohou mít negativní dopad na vnímanou míru autonomie. To lze vysvětlit faktem, že nedostatek autonomie požadované členy vedení škol omezuje tyto členy v jejich činnosti a realizaci jejich snah. Na druhé straně rysy, které zvyšují adaptabilitu členů vedení, tj. rysy, které pomáhají členům vedení škol při dosahování jejich cílů v rámci stávajících omezení, zvyšují spokojenost s autonomií. To lze vysvětlit faktem, že ředitel může realizovat své snahy i v rámci existujících limitů, a tím pádem je neposuzuje negativně.

Naše hlavní závěry z hlediska vztahu mezi formami chování popisujícími kompetence a spokojeností s autonomií lze shrnout takto:

- Svět, v němž žijeme, je stále komplikovanější a složitější. Vyznat se v tomto světě je stále těžší a zároveň s tím roste složitost rozhodování v rámci organizace, tj. rozhodovací procesy se stávají stále náhodnějšími. To vyžaduje přehled (a nezbytné znalosti) o komplikovaných systémech a schopnost nakládat s problémy jako s výzvami i schopnost riskovat.
- Pro vedení v oblasti vzdělávání vysílá tato situace informaci, že míra autonomie vnímaná řediteli škol může být ovlivněna jejími vlastními nástroji. Jinými slovy, prostřednictvím nastavení očekávání, provádění hodnocení, výběrem ředitelů i jejich vzděláváním, může pedagogické vedení posílit některé své formy chování, aniž by se

106



dotklo jiných nebo je omezilo. Zásadní otázkou je, jak dalece je tento proces cílený a jaké kompetence má člen vedení, který stojí v centru celého procesu.

— Pravděpodobně nejdůležitější částí formování standardů kompetencí členů vedení a diskuzí o nich je tento samotný proces, který umožňuje srovnávání různých výkladů a přístupů, dosažení dohody nebo kompromisu a poskytnutí příležitosti členům vedení a jejich prostředí, aby vytvořili jednoznačný a motivační systém očekávání.

10.2. Požadovaná úroveň autonomie

Kromě zkoumání míry autonomie jsme požádali respondenty, aby odpověděli na otázku, jaké změny pociťují jako potřebné v souvislosti se současnou mírou autonomie jako výchozím bodem. Dotázali jsme se jich, zda považují úroveň autonomie za adekvátní, nebo zda je potřeba ji snížit nebo zvýšit. Podobně jako při analýze úrovně autonomie i zde jsme použili metodu analýzy hlavní komponenty. Při zkoumání změny byl každý z uvedených pěti faktorů rozdělen na dvě komponenty. Jedna z těchto podkomponent zahrnovala manévrovací prostor ředitele školy pro činnosti v rámci řízení školy a druhý princip se týkal dopadu člena vedení na vzdělávací obsah, učební osnovy a školní program. První komponentu lze označit jako práva v oblasti řízení (vliv člena vedení na řízení chodu organizace) a druhou jako obsahovou oblast (tj. obsah řízení školy). Výběr pracovníků a jejich zaměstnání patří do obou oblastí, tj. do oblastí práv v řízení školy i do oblasti obsahu. Je to logické, neboť výběr učitelů a ostatních pracovníků i jejich přijímání patří primárně mezi práva v oblasti řízení (jeho hodnota v rámci této komponenty je nejvyšší, tj. 0,565). Zároveň činnost zaměstnanců, zejména učitelů, patří do obsahové komponenty, proto je také její součástí, ačkoli v menší míře (příslušná hodnota byla 0,331). Číselné vyjádření výsledků je uvedeno v tabulce 10.4.

Tabulka 10.4: Úroveň požadované autonomie (výsledek analýzy hlavní komponenty)

| | Komponenta | |
|---|------------|-------|
| | 1 | 2 |
| q5P3 Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na rozpočet a finanční řízení školy. (Změna) | .849 | -.112 |
| q5P1 Autonomie a pole působnosti člena vedení školy jako celek. (Změna) | .834 | .095 |
| q5P5 Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na výběr, zaměstnání a propouštění spolupracovníků (učitelé a další pracovníci). (Změna) | .565 | .331 |
| q5P5_A Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na regulování chodu školy (např. organizační a provozní pravidla). (Změna) | -.059 | .853 |
| q5P2 Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na učební osnovy a pedagogický program školy. (Změna) | .175 | .725 |

Pokud, podobně jako u analýzy míry autonomie, provedeme analýzu faktorů týkajících se uvedených dvou komponent, zjistíme, které země požadují podobný nebo odlišný rozsah změn ve dvou daných komponentách vlivu ředitelů škol a praktického dopadu. V případě práv v oblasti řízení školy se Slovinsko a Česká republika liší navzájem a také od ostatních zemí, které patří do jedné skupiny. Tato konkrétní skupina považovala za potřebné rozšíření práv v oblasti řízení školy, zatímco ostatní dvě země preferovaly v zásadě jejich omezení. (Tabulka 10.5)

107



Tabulka 10.5: Změna požadované úrovně autonomie z hlediska práv v oblasti vedení

| Země | N | Podsoubor pro alfa = .05 | | |
|-------------------|-----|--------------------------|-----------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1 Slovinsko | 51 | -1.3210456 | | |
| 2 Česká republika | 111 | | -.9756848 | |
| 4 Slovensko | 110 | | | .3326030 |
| 5 Maďarsko | 174 | | | .4615407 |
| 3 Rakousko | 96 | | | .6122908 |
| Sig. | | 1.000 | 1.000 | .115 |

Analýza faktorů vede k vytvoření různých skupin z hlediska požadované úrovně práv škol v oblasti obsahu. V této oblasti Slovinsko a Maďarsko patří do jedné skupiny považují za potřebné omezení těchto práv, tj. v oblasti řízení obsahu by byla preferována vyšší úroveň rozhodování než úroveň školy. Maďarsko však patří také do stejné skupiny jako Slovensko, které se značně liší od Slovinska. Ačkoli respondenti z obou zemí by navrhovali omezení práv členů vedení, slovenští ředitelé a představitelé decizní sféry to za až tak potřebné nepovažují. Rakousko a Česká republika tvoří třetí skupinu ohledně oblasti autonomie a podle nich by se měla práva ředitelů v optimálním případě značně rozšířit. (Tabulka 10.6)

Tabulka 10.6: Změna požadované úrovně autonomie z hlediska řízení obsahu

| Země | N | Podsoubor pro alfa = .05 | | |
|-------------------|-----|--------------------------|-----------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1 Slovinsko | 51 | -.5659089 | | |
| 5 Maďarsko | 174 | -.4303451 | -.4303451 | |
| 4 Slovensko | 110 | | -.0580446 | |
| 3 Rakousko | 96 | | | .5054384 |
| 2 Česká republika | 111 | | | .5549930 |
| Sig. | | .901 | .094 | .998 |

10.3. Model jednotlivých zemí týkající se úrovně autonomie, práv členů v oblasti vedení a řízení obsahu

Pomocí tří nově vytvořených ukazatelů lze vytvořit šest klastrů. Každý ze tří ukazatelů je standardizovanou proměnnou (0 průměr, 1 odchylka). Statistická analýza seskupila všechny respondenty do klastru, který jim byl nejbližší na základě jejich odpovědí ve třech uvedených oblastech.

Tabulka 10.7: Klastry oblastí autonomie

| Klastr | Úroveň autonomie | Změna autonomie – oblast vedení | Změna autonomie – obsah (práce školy, učební osnovy) |
|--------|------------------|---------------------------------|--|
| | | Průměr | Průměr |
| 1 | .11 | -.4548538 | -.4094202 |
| 2 | -.06 | .3051287 | -.2035830 |
| 3 | .18 | -.6624434 | .2511364 |
| 4 | .37 | -.3624375 | .1151556 |
| 5 | -.71 | .8394353 | 1.1516620 |
| 6 | -.02 | .7934511 | -.7216871 |
| Total | .01 | .0055517 | .0005774 |

Na základě průměrů odpovědí je šest klastrů charakterizováno takto:

- 1.** Klastr (regulovaný člen vedení školy): jejich spokojenost se stávající mírou autonomie je průměrná, chtěli by omezit manévrovací prostor členů vedení školy a jejich vliv ve všech oblastech. Tato skupina členů vedení škol a představitelů decizní sféry by udržovala autonomii členů vedení škol v jasně definovaných mezích.
- 2.** Klastr (organizační manažer): respondenti, kteří jsou spokojeni s mírou autonomie a kteří by významně rozšířili rozsah odpovědnosti členů vedení v oblasti řízení organizace (řízení činnosti, řízení provozu), ale zároveň by chtěli omezit jejich pravomoci v oblasti pedagogiky.
- 3.** Klastr (člen vedení zaměřený na vzdělávací obsah): skupina osob, které jsou spíše spokojeny s mírou autonomie a které by chtěly významně omezit pravomoci člena vedení z hlediska rolí v oblasti řízení, ale zvýšily by vliv členů vedení školy na pedagogické procesy. Respondenti v této skupině považují školu za místo, kde je úkolem ředitele zabývat se pedagogickými otázkami a otázkami učebních osob a souvisejícími odbornými záležitostmi.
- 4.** Klastr (spokojený řídicí pracovník): tato skupina je nejvíce spokojena s úrovní autonomie tak, jak ji v současné době vnímá. Zároveň si také přeje změny, zejména omezení manažerské autonomie a odpovědnost za organizaci jako celek, přičemž si přeje mírné posílení v oblasti pedagogických rozhodnutí.
- 5.** Klastr (autonomní člen vedení): tato skupina respondentů je velmi nespokojena se současnou úrovní autonomie a přeje si výrazné zvýšení autonomie v obou oblastech. Zde můžeme pozorovat vznik typu člena vedení, který přejímá odpovědnost za celou organizaci a má strategické cíle týkající se řízení školy.
- 6.** Klastr (klasický manažer): tato skupina je průměrně spokojena se současnou úrovní autonomie. Chtěla by radikálně posílit rozhodovací práva týkající se organizace a ve stejné míře by chtěla omezit rozhodovací práva z hlediska činnosti školy v obsahové oblasti. Člen vedení školy je v tomto případě odpovědný hlavně za oblast financování, zaměstnaneckou oblast a regulované řízení organizace, nikoli za obsahové otázky. To

by mohlo znamenat, že buď v této oblasti existuje striktní státní kontrola nebo vedení, je-li tato oblast delegována na manažera nižší úrovně.

Ačkoliv se těchto šest klastrů liší, mají i společné rysy. „Regulovaný člen vedení“ a „autonomní člen vedení“ (klastr 1 a 5) jsou vzájemně na opačných pozicích, což se projevuje velkými rozdíly v průměrných hodnotách a jejich opačných označeních. „Organizační manažer“ a „klasický manažer“ jsou si podobní (klastr 2 a 6). Úroveň jejich spokojenosti je prakticky identická, členové klastru 6 (klasičtí manažeři) si přejí změny stejným směrem v oblasti práv členů vedení jako členové klastru 2 (organizační manažeři), ale v daleko větší míře. A nakonec, typy „členů vedení zaměřených na vzdělávací obsah“ a „spokojených řídicích pracovníků“ jsou si také podobné. Členové vedení v první skupině jsou o něco méně spokojeni s úrovní autonomie než členové klastru 4 (řídicí pracovníci), ale zároveň si přejí větší změny práv v oblasti vedení a řízení obsahu. Požadovaný směr změny je však u obou klastrů stejný.

Z výše uvedených klastrů je patrné, že názory členů vedení škol a představitelů decizní sféry zemí zúčastněných v projektu se v několika případech liší, pokud jde o oblasti a základní stavební kámen řízení, a existuje tedy několik rozdílů, které vycházejí najevo při stanovování kompetencí potřebných pro úspěšné vedení. To je v souladu se skutečností, že profily členů vedení založené na názorech členů vedení škol a na názorech představitelů decizní sféry z různých zemí vykazují rozdíly, i když ne extrémní, jak bylo popsáno v kapitole o kompetencích v oblasti vedení.

Za zmínku stojí i rozčlenění respondentů do uvedených šesti klastrů v různých zemích. To ukazuje tabulka 10.8. Největší počet respondentů je v klastru 3, tj. v klastru „členové vedení zaměřeni na vzdělávací obsah“. Největší měrou jsou zde zastoupeni slovinští a čeští respondenti. V podobném klastru 4 (spokojený řídicí pracovník), jsou významně zastoupeny všechny země s výjimkou rakouských členů vedení a představitelů decizní sféry (14-19 %). Po klastru 3 jsou dalšími dva neobsazenějšími klasy 1 a 6. V klastru 1 (regulovaný člen vedení) mají nejpočetnější zastoupení Slovinci (36 %), ale početně jsou i skupiny ostatních zemí (14-20 %). Zvláštním rysem klastru 6 (klasičtí manažeři) je to, že je jediným, který sdružuje respondenty pouze ze tří zemí (Rakousko, Slovensko a Maďarsko), kde Maďarsko tvoří největší skupinu (40,2 %). Klasy 5 a 2 jsou obsazeny méně (autonomní člen vedení a organizační manažer). Klasy „autonomní členové vedení“ vykazují dosti značné výkyvy, kdy slovinští respondenti mají nejmenší zastoupení (2 %), zatímco nejpočetnější je rakouská skupina (35,4 %). Klasy 6 (klasičtí manažeři) je vyvážený, zastoupení různých zemí se pohybuje mezi 10-20 %.

Při pohledu na členění respondentů podle zemí lze dospět k těmto závěrům. V klasech 1-3-4 (regulovaný člen vedení, členové vedení zaměřeni na vzdělávací obsah, spokojený řídicí pracovník) je 88 % slovinských respondentů. Mají tendenci být spokojeni nebo spíše spokojeni se současnou úrovní své autonomie. Kdyby bylo na nich, snížili by značně nebo významně autonomii týkající se práv v oblasti vedení, a stávají se rozdílně k autonomii, kterou má člen vedení v oblasti řízení obsahu. U českých ředitelů a představitelů decizní sféry je členění podobné, téměř 50 % z nich je v klastru 3 (členové vedení zaměřeni na vzdělávací obsah), a dalších 36 % je v klastru 1 a 4. Členění rakouských respondentů se od předchozího zcela liší, jejich relativní většinu (35 %) lze nalézt v klastru 5 („autonomní člen vedení“), a ostatní jsou více méně ve stejné míře rozděleni do ostatních klastrů, s výjimkou klastru 4 (spokojený řídicí pracovník). Je to zřejmě tím, že v klastru 4 jsou respondenti, kteří jsou spokojeni s úrovní autonomie,



a u rakouských respondentů je tomu právě naopak (viz tabulka 10.2). Rozdělení Slovinců do klastrů je charakteristické tím, že jejich členění je nejrovnoměrnější a jejich zastoupení v klasech se pohybuje mezi 11,9 %-20,2 %. A nakonec, maďarští členové škol a představitelé decizní sféry jsou nejvíce zastoupeni v klastru 6 („klasický manažer“) (40,2 %), jen velmi málo z nich je v klastru 5 („autonomní člen vedení“) (6,3 %), a ostatní jsou roztroušeni v různém poměru do ostatních čtyř klastrů.

Tabulka 10.8: Rozdělení respondentů podle zemí do klastrů

| | | TSC_9182 Dvoustupňové číslo klastru | | | | | | Celkem | |
|--------|-------------------|-------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | |
| Země | 1 Slovinsko | Počet | 18 | 5 | 19 | 7 | 1 | 0 | 50 |
| | | % | 36.0 % | 10.0 % | 38.0 % | 14.0 % | 2.0 % | .0 % | 100.0 % |
| | 2 Česká republika | Počet | 22 | 12 | 53 | 18 | 6 | 0 | 111 |
| | | % | 19.8 % | 10.8 % | 47.7 % | 16.2 % | 5.4 % | .0 % | 100.0 % |
| | 3 Rakousko | Počet | 14 | 14 | 19 | 3 | 34 | 12 | 96 |
| | | % | 14.6 % | 14.6 % | 19.8 % | 3.1 % | 35.4 % | 12.5 % | 100.0 % |
| | 4 Slovensko | Počet | 22 | 19 | 13 | 20 | 21 | 14 | 109 |
| | | % | 20.2 % | 17.4 % | 11.9 % | 18.3 % | 19.3 % | 12.8 % | 100.0 % |
| | 5 Maďarsko | Počet | 23 | 19 | 19 | 32 | 11 | 70 | 174 |
| | | % | 13.2 % | 10.9 % | 10.9 % | 18.4 % | 6.3 % | 40.2 % | 100.0 % |
| Celkem | | Počet | 99 | 69 | 123 | 80 | 73 | 96 | 540 |
| | | % | 18.3 % | 12.8 % | 22.8 % | 14.8 % | 13.5 % | 17.8 % | 100.0 % |



10.4. Závěr – vztah mezi úrovní autonomie, právy v oblasti vedení a řízením obsahu

Míra autonomie členů vedení škol a spokojenost s autonomií jsou dvě, zcela nezávislé dimenze autonomie. Může se například stát, že někdo je spokojen s úrovní autonomie, pokud existují větší pravomoci z hlediska práv v oblasti řízení, protože má pocit, že je zde adekvátní manévrovací prostor a že má dobré nástroje pro úspěšné a efektivní vedení organizace – v tomto případě školy. Někdo ale může být se stejnou pravomocí nespokojen, protože má pocit, že tyto nástroje jsou nedostatečné nebo protože je deprimován rozsahem oblasti rozhodování a odpovědností, která je s touto autonomií spojena. Náš výzkum vedený s cílem definování standardů kompetencí členů vedení také nabízí hlubší pohled na hodnocení dvou výše uvedených dimenzí autonomie (lze předpokládat, že míra změn poroste, pokud se bude zvyšovat nespokojenost se současnou mírou autonomie). Naším záměrem je, aby tento výzkumný projekt přispěl ke zmapování příslušných kompetencí a jejich vztahu k autonomií a posloužil jako základ pro další cílené zkoumání postavené na souvislostech, na něž jsme se zde zaměřili. To může v konečném důsledku pomoci vytvořit nadnárodní standardy kompetencí operativním, tj. v praxi přijatelným způsobem majícím dopad na každodenní činnosti.

Naším druhým klíčovým závěrem je fakt, že soubor kompetencí, tj. požadované modely chování a jednání, které mohou být považovány za optimální v daném systému, se mohou lišit z hlediska charakteristických rysů existujícího systému. V mnoha ohledech

musí být úspěšný člen vedení schopen se chovat odlišně, pokud je odpovědný za oblast pedagogiky, než tehdy, je-li odpovědný za řízení celé organizace s tím, že má velké pravomoci v oblasti řízení činnosti, fungování a vývoji infrastruktury nebo v oblasti personální politiky atd. (viz významný rozdíl z hlediska seskupení rakouských a maďarských respondentů do klastrů). To naznačuje, že představitelé decizní sféry v oblasti vzdělávání mohou doufat, že ředitelé škol budou velmi dobře připraveni na výkon své funkce, pokud jim poskytnou jasné informace ohledně toho, jakou kvalifikaci a dovednosti od nich očekávají. Formálním prvkem této jednoznačné formulace očekávání je kvalifikace a zkušenosti, atd., ale rozhodujícím prvkem je způsob řízení, chování a výsledků.

To znamená, že vize představitelů decizní sféry týkající se budoucího vývoje, budoucí společnosti a úlohy škol v rámci této vize do velké míry určuje potřebné kompetence členů vedení škol. Pro příklad se můžeme podívat na to, co je základní činností školy. Je to výuka nebo proces učení? Bez ohledu na to, jak jsou tyto dva pojmy provázány. V prvním případě je důraz kladen na učební osnovy, požadavky, učební pomůcky a nástroje, které vedou k plnění těchto požadavků, ale v první řadě na učitele používající tyto pomůcky a nástroje při výkonu své profese. V druhém případě je výchozím bodem student, skupiny studentů, jejich potřeby, znalosti a postoje, kde je proces učení založen na jejich hodnocení a je tedy individuálně přizpůsoben. Učitel je v tomto případě instruktorem, který umí stanovit správnou diagnózu. Výše uvedený příklad lze rozšířit na úroveň organizace, tj. jaké má škola možnosti pro svoji činnost, jaký má vliv, jakou volnost má při definování svých vlastních cílů a volbě nezbytných nástrojů a způsobů jejich dosažení.

Vrátíme-li se k původní otázce, můžeme učinit závěr, že jasně vymezená očekávání ze strany představitelů decizní sféry mohou definovat kompetence potřebné pro ředitele při plnění jejich úkolů. Představitelé decizní sféry by si proto měli být vědomi toho, že jejich očekávání a systémy výběru, odborné přípravy, hodnocení a motivování postavené na těchto očekáváním mají dopad na fungování výchovně vzdělávacího systému a jeho prostřednictvím na kvalitu jednoho z hlavních společenských subsystémů.

Doufejme, že názory, které jsme zkoumali, profily kompetencí členů vedení škol a jejich podrobný popis i zkoumání kompetencí a autonomie členů vedení škol přispějí k profesionální a cílené debatě všech zúčastněných a k vyjasnění kompetencí, které se očekávají od ředitelů. Do širší diskuse o kompetencích by se mohli stejnou měrou zapojit rodiče, studenti a zaměstnavatelé, a tak přispět k jednotnému chápání uvedených otázek ze strany všech zúčastněných. Tím by se mohlo vytvořit motivující prostředí pro členy vedení škol, které přirozeně spočívá v odpovědnosti za výsledky a v potřebě a možnosti dalšího vzdělávání a zdokonalování.

10.5. Přílohy

Tabulky

Tabulka 10.1: Úroveň vnímané autonomie ve skupinách členů vedení škol a představitelů decizní sféry

| qtype | Typ dotazníku | N | Průměr | Standardní odchylka | Průměr standardní chyby | |
|--------|---|-------------------------------|--------|---------------------|-------------------------|------|
| q5H1 | Autonomie a pole působnosti člena vedení školy jako celek. (v současné době) | 1 Členové vedení škol | 440 | 3.15 | .857 | .041 |
| | | 2 Představitelé decizní sféry | 113 | 3.24 | .947 | .089 |
| q5H2 | Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na učební osnovy a pedagogický program školy. (v současné době) | 1 Členové vedení škol | 439 | 3.53 | .943 | .045 |
| | | 2 Představitelé decizní sféry | 113 | 3.54 | 1.027 | .097 |
| q5H3 | Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na rozpočet a finanční řízení školy. (v současné době) | 1 Členové vedení škol | 439 | 2.69 | 1.186 | .057 |
| | | 2 Představitelé decizní sféry | 112 | 2.78 | 1.121 | .106 |
| q5H5 | Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na výběr, zaměstnání a propouštění spolupracovníků (učitelé a další pracovníci. (v současné době) | 1 Členové vedení škol | 439 | 3.38 | 1.306 | .062 |
| | | 2 Představitelé decizní sféry | 113 | 3.05 | 1.475 | .139 |
| q5H5 A | Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na regulování chodu školy (např. organizační a provozní pravidla). (v současné době) | 1 Členové vedení škol | 440 | 3.80 | .897 | .043 |
| | | 2 Představitelé decizní sféry | 113 | 3.69 | 1.010 | .095 |

Tabulka 10.2: Formy autonomie podle skupin zemí a respondentů (současná a potřebná úroveň)

| | 1 Slovinsko | | | 2 Česká republika | | | 3 Rakousko | | | 4 Slovensko | | | 5 Maďarsko | | |
|---|------------------------|-----------------------|----------------------|-------------------|---------|--------|------------|---------|--------|-------------|---------|--------|------------|---------|--------|
| | 1 CVŠ ³² | 2 DS ³³ | Celkem ³⁴ | 1 CVŠ | 2 DS | Celkem | 1 CVŠ | 2 DS | Celkem | 1 CVŠ | 2 DS | Celkem | 1 CVŠ | 2 DS | Celkem |
| q5H1. Autonomie a pole působnosti člena vedení školy jako celek (v současné době) | 3.18 | 3.43 | 3.24 | 3.44 | 3.91 | 3.49 | 2.54 | 2.82 | 2.68 | 3.28 | 3.71 | 3.34 | 3.06 | 3.38 | 3.10 |
| q5P1. Autonomie a pole působnosti člena vedení školy jako celek (potřebná úroveň) ³⁵ | -51 | .08 | -37 | -20 | .36 | -14 | .98 | .76 | .87 | .69 | .35 | .64 | .80 | .24 | .74 |
| q5H2. Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na učební osnovy a pedagogický program školy (v současné době) | 2.39 | 2.79 | 2.48 | 3.72 | 3.82 | 3.73 | 3.02 | 3.42 | 3.22 | 3.52 | 3.35 | 3.50 | 3.91 | 4.33 | 3.96 |
| q5P2. Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na učební osnovy a pedagogický program školy (potřebná úroveň) | -45 | -08 | -37 | 45 | 36 | 44 | 60 | 47 | 54 | 47 | 47 | 47 | 19 | -05 | .16 |
| q5H3. Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na rozpočet a finanční řízení školy (v současné době) | 2.59 | 3.29 | 2.76 | 3.05 | 3.82 | 3.13 | 2.10 | 2.14 | 2.12 | 2.91 | 3.31 | 2.97 | 2.54 | 3.00 | 2.59 |
| q5P3. Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na rozpočet a finanční řízení školy (potřebná úroveň) | -67 | -33 | -59 | -52 | -36 | -50 | 79 | 78 | 78 | 71 | 41 | 66 | 86 | 33 | 79 |
| q5H4. Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na výběr kolegů učitelů a ostatních pracovníků, jejich přijímání a propouštění (v současné době) | 3.70 | 3.86 | 3.74 | 3.89 | 4.27 | 3.93 | 1.42 | 1.66 | 1.54 | 3.60 | 4.41 | 3.72 | 3.47 | 4.10 | 3.55 |
| q5P4. Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na výběr, zaměstnání a propouštění spolupracovníků (učitelé a další pracovníci) (potřebná úroveň) | -22 | .38 | -07 | 25 | 64 | 29 | 98 | 73 | 86 | 52 | 24 | 47 | 46 | 24 | 44 |
| q5H5. A. Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na regulování chodu školy (např. organizační a provozní pravidla) (potřebná úroveň) | 3.56 | 3.64 | 3.58 | 4.05 | 4.00 | 4.05 | 2.92 | 3.16 | 3.04 | 3.93 | 4.35 | 3.99 | 3.92 | 4.29 | 3.96 |
| q5P5. A. Pole působnosti člena vedení školy, jeho vliv a dopad na regulování chodu školy (např. organizační a provozní pravidla) (potřebná úroveň) | 21 | .42 | .25 | 64 | 82 | 66 | 81 | 57 | 69 | 28 | .06 | .25 | .16 | .00 | .14 |

(32) CVŠ: členové vedení škol.

(33) DS: decimní sféra.

(34) Celkem: všichni respondenti (členové vedení škol a představitelé decimní sféry dohromady).

(35) V současné době: úroveň vnímané autonomie za současné situace.

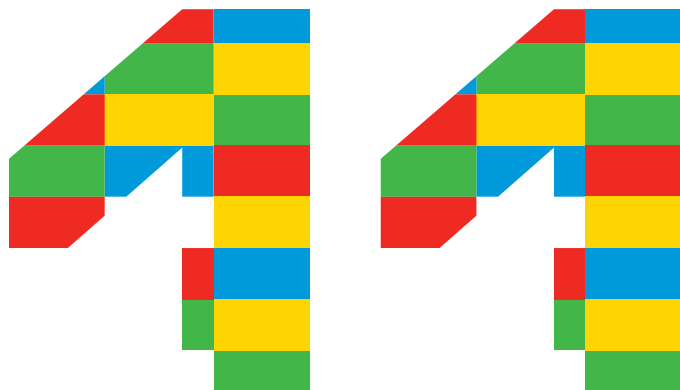
(36) Potřebná úroveň: úroveň požadované autonomie, kterou respondenti považují za optimální.

Tabulka 10.3: Faktory ovlivňující úroveň vnímané autonomie, které charakterizují působení členů vedení škol

| | | | | | |
|---|--------|------|-------|--------|------|
| (Konstanta) | -1.630 | .276 | | -5.916 | .000 |
| q2A1 Zná podmínky (mikro a makro) prostředí a zapojuje se do změn (Charakteristika) | .168 | .080 | .10 | 2.109 | .036 |
| q2A2 Zapojuje vhodné osoby do příslušných procesů (staví na silných a slabých stránkách), zná jejich požadavky, umí pracovat s různými možnostmi, bere v úvahu jejich schopnosti a výkonnost. (Charakteristika) | -.161 | .079 | -.110 | -2.035 | .042 |
| q2A5 Problémy řeší se zainteresovanými stranami v rámci otevřeného procesu. (Charakteristika) | .162 | .071 | .134 | 2.275 | .023 |
| q2A8 Používá metody tolerance a empatie. (Charakteristika) | -.141 | .077 | -.105 | -1.843 | .066 |
| q2A14 Sleduje národní a mezinárodní trendy ve své profesi. (Charakteristika) | .161 | .075 | .126 | 2.142 | .033 |
| q2A15 I při obtížném rozhodování bere v úvahu základní zásady. (Charakteristika) | .154 | .090 | .114 | 1.714 | .087 |
| q2A19 Je schopen prosazovat vlastní myšlenky, vůli a zájmy. (Charakteristika) | .235 | .081 | .153 | 2.906 | .004 |
| q2A25 Je schopen využívat příležitosti, rozšiřovat rozsah činnosti. (Charakteristika) | .149 | .081 | .110 | 1.837 | .067 |
| q2A26 Snaží se udržovat vysokou kvalitu své práce (vysoká očekávání v oblasti vzdělávání týkající se učitelů a studentů). (Charakteristika) | -.203 | .081 | -.149 | -2.519 | .012 |
| q2A29 Podporuje zásadní inovace. (Charakteristika) | .227 | .076 | .178 | 3.007 | .003 |
| q2A30 Má pozitivní pohled na život. (Charakteristika) | -.205 | .078 | -.155 | -2.644 | .009 |

Literatura

- EURYDICE (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures. Comparative Study*. Brüssel: Eurydice.
- OECD (1993). *What works in Innovation? Bericht des Governing Board*. mimeo.
- OECD (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.



Tibor Baráth — Michael Schratz

ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO TVŮRCE POLITIK



Na základě přesvědčivých důkazů, které jsme získali a uvedli v kapitolách výše, setrváváme na našem původním stanovisku, že kvalita vedení škol je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících učební proces studentů. Tento vliv je charakteristický svou složitostí. To znamená, že členové vedení škol nemají přímý vliv na kvalitu výuky matematiky nebo jiných předmětů, ale mohou mnohem více. Například mohou stanovit jasné cíle, vytvořit motivující prostředí pro vyučování a učení, nastavit vysoká očekávání od studentů a učitelů, pomoci jim při jejich vlastním rozvoji soustavně plnit cíle školy. Všechny tyto činnosti a procesy jsou pevně zakotveny v lokálním, národním a globálním prostředí.

11.1. Závěry

Na základě rozsáhlého studia literatury, workshopů a pohovorů a nadnárodního průzkumu můžeme učinit některé závěry. Z analýzy národních standardů kompetencí v oblasti vedení škol vyplývá, že mezi různými modely existuje celá řada podobností (viz tabulka 2.1). Na základě výsledků průzkumu (oblasti, které respondenti považovali za důležité pro úspěšné působení členů vedení škol ve znalostní společnosti – viz tabulka 9.5) lze nastínit hlavní oblasti vedení škol. Existovaly však rozdíly v názorech skupin zemí a respondentů. Na nadnárodní úrovni se projevil také důležité podobnosti. Níže navrhuje šest oblastí pro popis kompetencí členů vedení škol.

1. Strategie a hodnotové plánování (vize, poslání, budoucí orientace, morální a etické aspekty vedení škol atd.)
2. Zaměření na učební proces (vedení učebního procesu a vývoj vhodného prostředí atd.)
3. Vývoj školy jako organizace, řízení pracovního procesu (efektivní fungování, zaměření na cíl, řízení kvality, provázání s prostředím, transparentnost, odpovědnost atd.)
4. Řízení zdrojů (vývoj a řízení organizačních a lidských zdrojů atd.)
5. Osobní charakteristiky (rozhodování, zvládnání konfliktních situací, budování týmu, schopnost zvládnout stres atd.)
6. Partnerství (budování sítě, budování komunity atd.)

Výše uvedené oblasti pokrývají všechny aspekty práce důležité pro členy vedení škol v postmoderní, demokratické společnosti a umožňují popsat všechny typy činností, které by měli členové vedení škol realizovat či postoje a znalosti nezbytné pro úspěšnou práci členů vedení škol. Pokud chceme použít tyto oblasti pro vytvoření standardů, potřebujeme jejich podrobnější popis a výklad.

Můžeme si položit tyto otázky:

- Jaký typ znalostí, jednání a postojů charakterizuje úspěšné členy vedení škol?
- Co si představujeme pod tím, že daný člen vedení školy má potřebné kompetence?
- Co dělá členy vedení škol úspěšnými a efektivními v turbulentním, měnícím se světě?



Podle našeho názoru je nutný nový způsob myšlení ohledně vzdělávání ve škole, tj. vyučování a učení. Například by se měli členové vedení škol více zaměřit na učební proces studentů než na samotnou výuku. Měli by dobře znát podstatu lidského chování i organizačního chování, měli by mít k dispozici mnoho modelů a nástrojů (pro personální a organizační řízení a vývoj, hodnocení a plánování atd.), měli by být schopni implementovat a zpracovávat nové výstupy. To vše vyžaduje specifický přístup k procesu učení, který ovlivňuje myšlení, vychází ze zkušeností, podporuje praktickou aplikaci informací získaných v učebním procesu. Učení a rozvoj členů vedení škol musí být tedy založeny na reflexním (a sebereflexním), experimentálním, individuálním a skupinovém učebním procesu, jak ukazuje forma tohoto procesu rozvoje vyvinutá na vysoké úrovni v programu Leadership Academy v Rakousku.

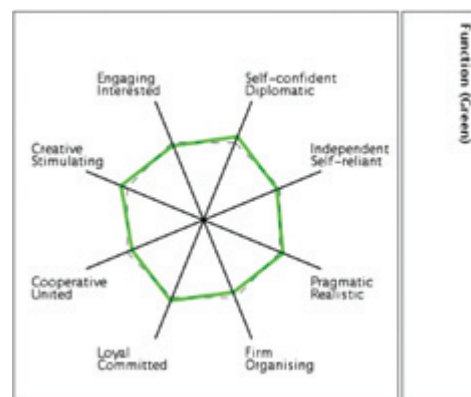
Vliv na široké pojetí učebního procesu se odráží v hodnotách, které slouží jako kompas pro denní rozhodování a chování. Činnosti, jednání, způsob rozhodování, komunikace, zvládání konfliktů, stanovení priorit atd. členů vedení škol se odráží v jejich stylu vedení a kompetencích³⁷. Z tohoto důvodu jsme jako rámec pro popis kompetencí členů vedení zvolili model RDA – viz kapitola Metodologie. Tento model umožňuje rozlišovat charakteristiky vedení a řízení.

Výsledky jsme uvedli v kapitole 7 a 9. S ohledem na různé profily zjištěné v různých zemích a také na rozdíly mezi názorem představitelů decizní sféry a členů vedení škol působících v praxi jsme dospěli k názoru, že bude potřeba další zkoumání a konzultace s těmito skupinami. Zdá se však, že bude možné vytvořit profil akceptovatelný pro všechny zúčastněné. Náš první pokus o vývoj nadnárodní struktury a standardů pro členy vedení škol by mohl posloužit jako katalyzátor diskuze vedoucí k hlubšímu pochopení příslušných kompetencí i standardů. V kapitole 3 jsme viděli, že složitější kompetence jsou spojeny s čím dál větší nejednoznačností a dynamičností. Zároveň požadavky, které jsme uvedli výše, spadají většinou do této zóny (viz obr. 3.1). To znamená, že se musíme snažit zavést standardy vhodné pro popis kompetencí členů vedení škol v zóně nejistoty. Znamená to také, že neexistuje jednotný výklad jednání, činností, chování členů vedení škol. Je však možné charakterizovat chování těch, kteří úspěšně působí v zóně, kde je mnoho možností pro optimální chování.

Zvolený model LZ (RDA) může také pomoci při výkladu našich zjištění týkajících se vývoje profesionálních standardů. Zaprvé, posun ze zóny jistoty směrem k zóně nejistoty lze vykládat podle modelu RDA jako posun ze stabilní části do části dynamické. Prvek jistoty v profesionálních kompetencích může spadat většinou do osy 7 a také 8 („zná realitu, je pragmatický a také důsledný“), zatímco prvky nejistoty jsou na osách 2 a 5 („motivuje ostatní, dává jasné instrukce, poskytuje vizi, zná své možnosti, je sebevědomý“). Nejsme pravděpodobně daleko od reality, když předpokládáme, že úspěšní členové vedení škol by měli být spíše dynamičtější než stabilní, vyvážení z hlediska orientace na vztahy a obsah, a spíše zaměřeni na oblast vedení než na oblast řízení. Naše expertní skupina dospěla k tomuto výsledku i po aplikaci stejné metody, kterou jsme nabídli pro národní workshop. Výsledek ukazuje obr. 11.1.

(37) Moderní ŘLZ se zaměřuje většinou na chování pracovníků a vedení, protože je viditelné a lze je směřovat a rozvíjet pomocí vhodných nástrojů, programů ve formě školení, individuálního nebo skupinového koučinku atd.

Obr. 11.1: Profil členů vedení škol zpracovaný expertní skupinou projektu



Tabulka 11.1

| | | | | | | | |
|----------|----------|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 12,03704 | 13,42593 | 11,57407 | 12,96296 | 13,42593 | 12,03704 | 12,96296 | 11,57407 |
| Q1 | 25,46296 | Q2 | 24,53704 | Q3 | 25,46296 | Q4 | 24,53704 |
| M | 52,77 | Oblast vedení | | | | | |
| R | 50 | Zaměřený na vztahy | | | | | |
| D | 50,92593 | Dynamický | | | | | |

Profil je vyvážený zejména ve dvou dimenzích (dynamický – stabilní; orientace na vztahy – orientace na obsah), ale v třetí dimenzi (vedení – řízení) jasně naznačuje zaměření na oblast vedení. Dokončení profilu vyžaduje další, širší diskuzi.

11.2. Doporučení pro tvůrce politik

Naše doporučení jsou založena na jasných důkazech důležitosti vedení školy a závěrech, které jsme shrnuli výše. Validní jsou také doporučení zformulovaná v rámci projektu CECE týkající se vývoje vedení škol (Ibolya (ed.), 2009, 261-262). Kromě toho jsme zformulovali další specifická doporučení týkající se vývoje a používání kompetenční struktury a standardů pro členy vedení škol.

- Podporovat lokální, národní a nadnárodní iniciativy v oblasti zavedení a realizace požadavku kompetencí pro členy vedení škol. Klást větší důraz na jednoznačné požadavky na členy vedení škol a zajistit vývoj a hodnocení jejich výkonu. Tento proces přispěje k vyjasnění standardů a jednotného chápání těchto standardů a jejich účelu.
- Podporovat diskusi zúčastněných stran pro hlubší pochopení práce členů vedení školy, její kvality a dopadu. Zapojit do diskuze všechny zúčastněné strany pro zajištění legitimity požadavků, kompetenčních profilů a standardů.

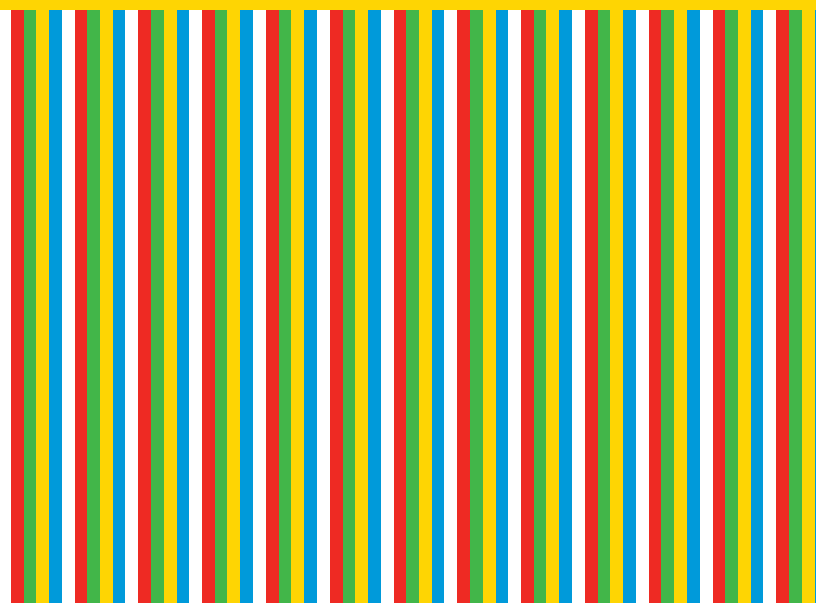
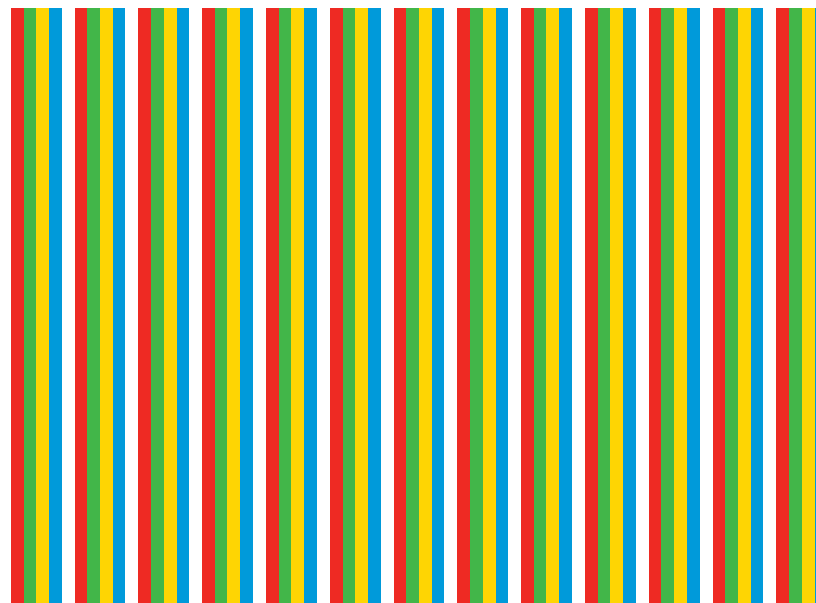
c. Využívat iniciativ v oblasti rozvoje průběžné přípravy členů vedení škol na vysoké úrovni s cílem zvýšení kompetencí členů vedení škol, pomoci členům vedení při zavádění kompetenční struktury, profilu a standardů a poskytování důkazů o správnosti jejich postupu.

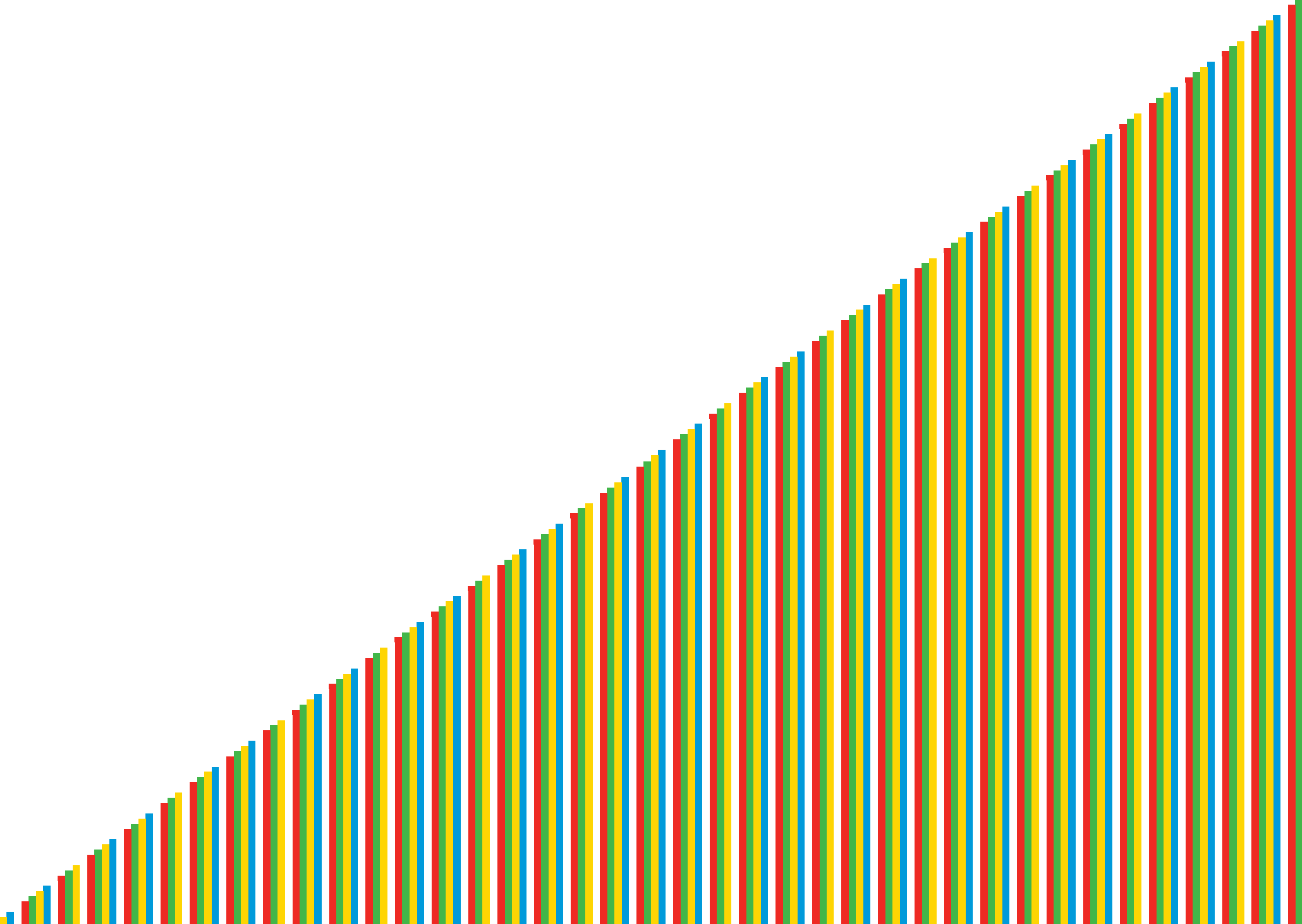
d. Posílit pozici členů vedení škol a představitelů decizní sféry v sektoru vzdělávání při vývoji podobných kompetenčních požadavků pro učitele a jejich podpoře při plnění těchto požadavků.

e. Podporovat další výzkum vývoje kompetencí členů vedení škol zaměřený na hlubší pochopení možnosti využívání uvedených struktur a standardů při rozvoji lidských zdrojů v oblasti výchovy a vzdělávání.

Literatura

— Ibolya, E. (ed., 2009): *The role of school leadership in the improvement of learning.* Tempus Public Foundation, Budapest.







ET 2020
Education & Training

Z anglického originálu:

Improving School Leadership in Central Europe

Final report of the project: School Leadership for Effective Learning
involving the countries of Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia and Slovenia

Authors:

Prof. Dr. Michael Schratz

Mgr. Martin Hartmann

Mgr. Eliška Křížková

Glynn Arthur Kirkham MSc, Med, BEd (Hons), Cert. Ed.

Mgr. Eva Keclíková

Prof. PaedDr. Alena Hašková, PhD.

Ing. Vladimír Laššák, PhD.

Dr. Justina Erčulj

Mag. Polona Peček

Dr. Tibor Baráth

Dr. Mária Szabó

Emese Abari-Ibolya

Tempus Public Foundation, Budapest, 2010



With the support of the
Lifelong Learning Programme
of the European Union



© 2010 I. Michael Schratz (Chapters: 3, 4.1, 8.1, 11), Martin Hartmann (Chapters: 2, 4.1, 8.1); Eliška Křížková (Chapters: 4.2, 8.2), Glynn Arthur Kirkham (Chapters: 2, 4.2, 8.2); Alena Hašková (Chapters: 4.4, 8.4), Vladimír Laššák (Chapters: 2, 4.4, 8.4); Justina Erčulj (Chapters: 4.5, 8.5), Polona Peček (Chapters: 4.5, 8.5); Tibor Baráth (Chapters: 6, 7, 9, 10, 11); Mária Szabó (Chapters: 4.3, 8.3), Emese Abari-Ibolya (Chapters: 1, 5)

2010 II. (Case Studies): Michael Schratz (Chapters: 12.1, 12.2, 12.3), Martin Hartmann (Chapters: 12.1, 12.2, 12.3); Eliška Křížková (Chapters: 13.1, 13.2), Glynn Arthur Kirkham (Chapters: 13.1); Eva Keclíková (Chapters: 13.3); Alena Hašková (Chapters: 15.1), Vladimír Laššák (Chapters: 15.2, 15.3); Justina Erčulj (Chapters: 16.1, 16.3), Polona Peček (Chapters: 16.2); Mária Szabó (Chapters: 14.1, 14.2, 14.3)

All rights reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilised in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publishers.

Editors: Emese Abari-Ibolya, Tibor Baráth
Language instructor: Part I: Glynn Arthur Kirkham
Part II: Michael Kando and Glynn Arthur Kirkham
Coverplan: Bernadett Baukó

Editing © Emese Abari-Ibolya, Tibor Baráth, 2010
© Tempus Public Foundation, 2010

Published by Tempus Public Foundation
Responsible publisher: Péter Tordai
Printing preparation and printing: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.

ISBN 978-963-86699-8-8



Zlepšování kvality vedení
škol ve střední Evropě

Závěrečná zpráva o projektu
Kvalitním vedením škol
k efektivnímu učení

Vydalo:
Ministerstvo školství, mládeže
a tělovýchovy,
Odbor pro záležitosti EU,
Karmelitská 7, 118 12 Praha 1

Ve spolupráci s:
Národním institutem
pro další vzdělávání,
Učňovská 100/1, 190 00 Praha 9

Odborná supervize:
Eliška Křížková

Příklad:
Hana Čechová
Ludmila Bébarová

Grafická úprava:
Martin Hrdina

Tisk:
ÚIV - divize Nakladatelství TAURIS,
Senovážné nám. 26,
P. O. Box 1, 110 06 Praha 1

1. vydání, Praha, červen 2011

www.msmt.cz
www.et2020.cz
www.nidv.cz

