



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Analytická zpráva

Strategické řízení a plánování

Mgr. Bc. Jiří Trunda, Ph.D.



Strategické řízení a plánování

Analytická zpráva

Mgr. Bc. Jiří Trunda, Ph.D.



OBSAH

Obsah	3
1. Úvod, smysl dokumentu	4
1.1. Slovník	5
1.2. Kontext strategického řízení a plánování	6
1.3. Věcné vymezení strategického řízení a plánování	11
2. Popis stavu	12
2.1. Česká republika	12
2.2. Zkušenosti ze zahraničí	20
2.3. Příklady z praxe	25
2.3.1. Ze zahraničí	25
2.3.2. Z České republiky	31
3. Závěry	34
4. Doporučení	35
4.1. Pro manažery klíčových aktivit	35
4.2. Ve vztahu ke škole/řediteli	35
4.3. Systémová doporučení	35
5. Použité zdroje a literatura	36



1. Úvod, smysl dokumentu

Pravděpodobně nejvýraznější charakteristikou spojovanou s kvalitou řízení ve 21. století je akcentace jeho strategického zaměření. V současné době již existují teoretické koncepty, na jejichž formulování se podíleli jak teoretici, tak praktici oboru management. Existují však také sofistikované nástroje sloužící k tvorbě strategií, jejich implementaci, komunikaci i získávání zpětné vazby o úspěšnosti naplňování strategických plánů. V souvislosti s těmito fakty se jeví jako paradox, že s aplikací těchto nástrojů se dnes lze setkat spíše výjimečně (Kráľ & Seidler, 2012, str. 107). O tom, že strategické řízení v oblasti školství není v tomto směru výjimkou, svědčí například název kulatého stolu Centra školského managementu (CŠM) Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy *Strategické řízení v českém školství – Mission impossible?*

Předmětem jeho jednání bylo strategické řízení nejen na úrovni jednotlivých škol, ale rovněž na úrovni místní (úroveň zřizovatele), krajské i rezortní. V diskuzi o kvalitě strategického řízení na úrovni škol však bylo možné vycházet pouze z kazuistik, osobní zkušenosti přítomných praktiků a výzkumů prováděných na poměrně malých výzkumných vzorcích v rámci bakalářských či diplomových prací studentů CŠM. Absenci ucelených souborů dat, která by umožnila vytvořit komplexní obraz o stávajícím stavu strategického řízení a plánování škol v České republice, se snaží v současnosti alespoň částečně nahradit Česká školní inspekce (ČŠI), která do výběrového zjišťování v prosinci 2016 zařadila také několik otázek o postojích a pojetí strategického řízení řediteli škol. Rozsah a charakter tohoto výzkumu mu však dává spíše potenciál pilotního šetření a není možné ho považovat za komplexní deskripci strategického řízení a plánování na úrovni českých škol.

I když schází ucelený obraz úrovně strategického řízení a plánování v českých školách opřený o výzkumná fakta, na základě některých skutečností, které uvedeme dále, je možné předpokládat, že je tato úroveň velmi rozkolísaná a celkově spíše nízká. Zároveň lze konstatovat, že disponujeme důkazy o tom, že kvalita ředitele, respektive kvalita výkonu funkcí a rolí, které ve škole ředitel (případně další členové managementu školy) plní, významně ovlivňuje kvalitu vzdělávání (např. Kieskeň in Teplý, 2016; McKinsey, 2010). Je také zřejmé, že schopnosti v oblasti strategického řízení a plánování jsou významnou součástí této kvality. Proto má smysl se jejich podporou a rozvojem zabývat. K tomu chce mimo jiné přispět individuální systémový projekt *Strategické řízení a plánování ve školách a v územích* (SRP), jehož realizátorem je Národní institut pro další vzdělávání (NIDV).

Hlavním cílem předkládané analytické zprávy, která vzniká v rámci SRP, je zmapovat a analyzovat domácí a zahraniční zdroje, které se zabývají tématem strategického řízení a plánování, a vytvořit tak odborný podklad pro tvorbu dalších výstupů projektu, například vzdělávacích programů, e-learningů a webinářů.

Podoba této zprávy je ovlivněna skutečností, že současně s ní vznikly v rámci SRP další analýzy, které se problematice řízení školy a strategického řízení a plánování věnují z jiného úhlu pohledu. Snahou autorů bylo vyhnout se duplicitnímu zpracování stejného tématu, nicméně téma strategického řízení je tak obecné, že jistým překryvům není možné se vyhnout (Například „pedagogické řízení“ nebo „budování vzdělávání podporujícího kulturu školy“ je možné považovat za strategie řízení školy realizované podle strategického plánu.). V této zprávě se však budeme strategickému řízení a plánování věnovat především v obecné rovině a akcentovat ty jeho aspekty, které je možné uplatnit při řízení strategického rozvoje školy.



SRP vychází z premisy, že je třeba podporovat ředitele a vedení škol v širších formách jejich profesního rozvoje. Snahou projektu bude postavit ve spolupráci se školami, zřizovateli a dalšími aktéry vzdělávací politiky v obcích s rozšířenou působností základny pro vznik jednotných postupů strategického řízení a plánování ve školách. Současně budou strategické vize škol koordinovány s potřebami a prioritami v územích. Z toho vyplývá, že skupina předpokládaných primárních uživatelů této zprávy je značně heterogenní.

Patří do ní vedoucí pedagogičtí pracovníci mateřských, základních, středních a základních uměleckých škol, řadoví pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení (školních družin a školních klubů), ale také zřizovatelé škol a další aktéři ovlivňující vzdělávání v místě včetně příjemců SRP a tvůrců místních akčních plánů. Proto zástupci NIDV formulovali na setkáních, která probíhala v průběhu tvorby analytické zprávy, požadavek, aby zpráva obsahovala příklady dobré praxe strategického řízení a plánování na školách, ukázkou strategického plánu na vyšší úrovni řízení a aby byla srozumitelná rovněž pro laiky, kteří budou členy místních akčních skupin. Autoři se snažili skloubit všechny tyto požadavky do jednoho smysluplného a formálně jednotného celku. Drželi jsme se zadavatelem předepsané struktury analytické zprávy, doplnili jsme pouze kapitolu *Slovník*, abychom vyšli vstříc čtenářům tohoto textu.

1.1. Slovník

Pro usnadnění práce s následujícím textem a jeho lepší srozumitelnost uvádíme v této kapitole definice odborných termínů a klíčových pojmů z oblasti strategického řízení a plánování. Některé termíny budou dále ještě upřesněny, případně budou v následujících kapitolách doplněny a rozšířeny jejich definice.

Kontrola je kritické zhodnocení reality s ohledem na řídicí záměry; hodnocení, zda bylo dosaženo shody ve vývoji kontrolované reality a specifikovaných požadavků [CITATION Veb09 \p 92 \l 1029].

Poslání (mise) vyjadřuje smysl existence dané organizace. Vysvětluje, proč organizace působí a jaký má účel. U organizace veřejného sektoru vychází z regulátorů řízení (hovoří se o „trvale platných“, závazných pravidlech, jde především o zákony, vyhlášky, normy, interní normativní akty) [CITATION Gra \p 12 \l 1029].

Plánování je aktivita zaměřená na budoucí vývoj organizace, určující čeho a jak má být dosaženo. Určuje, co se má stát, nereaguje na to, co se stalo [CITATION Veb09 \p 51 \l 1029].

Proces je soubor vzájemně souvisejících nebo vzájemně působících činností, které přeměňují vstupy na výstupy.¹

Procesní řízení (procesně orientované řízení) je řízení, které se primárně soustřeďuje na monitorování a zkvalitňování procesů. V jistém smyslu je protikladem řízení, které se primárně zaměřuje na monitorování kvality výstupů.

Řízení (management) je proces vytváření určitého prostředí, ve kterém jednotlivci pracují společně ve skupinách a efektivně uskutečňují zvolené cíle [CITATION Wei931 \p 3 \l 1029].

Strategie je koncept celkového chování organizace, dlouhodobý program a pojetí činnosti organizace a alokace zdrojů potřebných k dosažení zamýšlených záměrů [CITATION Veb09 \p 381 \l 1029].

¹ Text normy ISO 9000: 2000.



Vedení (leadership) definuje, jak by měla vypadat budoucnost, spojuje lidi ve jméno budoucí vize a inspiruje je k jejímu dosažení navzdory všem překážkám [CITATION Kot00 \p 190 \l 1029].

Vize je dosažitelná představa o tom, jaká si organizace přeje být v budoucnu (zpravidla ve vzdáleném časovém horizontu). Tato představa je utvářena posláním organizace [CITATION Gra \p 12 \l 1029].

Zainteresované strany (stakeholderi) jsou osoby nebo skupiny, které mají zájem na výkonnosti nebo úspěchu organizace, např. rodiče žáků, samotní žáci a studenti, pracovníci, zřizovatel, inspekční orgány, média, dodavatelé. Hlavní zainteresovanou stranou škol a školských zařízení jsou uživatelé vzdělávací služby definované v poslání organizace.

1.2. Kontext strategického řízení a plánování

Přestože jsou pojmy strategické řízení a strategické plánování používány poměrně často teoretiky i pracovníky v praxi (vyhledávač Google vygeneruje během necelé půl sekundy zhruba 446 000 odkazů v češtině obsahujících tyto pojmy) a ani v pedagogických vědách nejde o pojmy zcela nové,² není jejich vymezení jednoznačné. Z toho vyplývají některé metodologické, ale i sémantické problémy, které je třeba na začátku každé odborné práce nejdříve vyřešit – například tím, že se autor přihlásí k určité teorii či k některému z konceptů, které tyto otázky řeší.

Stejně jako v případě jiných odborných výrazů (např. „reflexe“ – viz Pišová, 2011; Korthagen, 2011), je v případě termínu „strategie“ problémem jeho nadužívání, respektive používání v mnoha různých významech, v důsledku čehož se stává nejednoznačným. V některých případech je zjevně používán v nesprávném významu. Velká část prací, které o sobě tvrdí, že jsou „strategické“, se ve skutečnosti zabývá taktickou úrovní a prostředky k zajištění provozní efektivity (Drejer, 2004). Strategickou úroveň řízení vymežíme v dalším textu pomocí prvků strategického řízení, které na úrovni taktické a operativní absentují.

Tato zpráva se zabývá analýzou dvou pojmů – strategické řízení a strategické plánování. První otázkou, kterou si při jejich vymezení musíme položit, je jejich vzájemný vztah. Ten je v pracích různých autorů vymezen odlišně. Při bližším pohledu můžeme náhledy na tuto problematiku rozdělit do několika skupin.

Jedna skupina odborníků vnímá oba termíny jako zcela autonomní, významově se nepřekrývající. Jejich vztahem se tito autoři ve svých pracích přímo nezabývají, lze je však vyvodit. V českém kontextu je příkladem takového přístupu Veber, který strategické plánování definuje jako plánování na úrovni strategického (hierarchicky nejvýše postaveného) managementu: „(...) strategické plány, v kterých jsou konkretizovány strategické záměry organizace; strategické plány vypracovává vrcholový management, měly by na delší časový horizont komplexně určovat vývoj organizace (...)“ (Veber, 2009, str. 58) Strategické řízení pak tento český autor definuje jako komplexní činnost nezahrnující pouze plánování: „Strategický management – představuje souhrn aktivit,

2 „Poprvé se termín strategie v souvislosti s řízením škol objevuje v roce 1980. Avšak teprve těsně před rokem 1988 byl přijat zákon o reformě vzdělávání, který poprvé zavedl školám povinnost vytvářet plán jejich rozvoje.“ [CITATION Eac11 \p 3 \l 1029].

3 Viz například <http://www.eduin.cz/tag/rodice-zakladaji-skoly/>



kteří zahrnují výzkum tržních podmínek, potřeb zákazníků, identifikaci silných a slabých stránek, specifikaci sociálních, politických a legislativních podmínek a určení dostupnosti zdrojů, které mohou vytvářet příležitosti nebo hrozby, přičemž jejich smyslem je získání informací nezbytných pro formování dlouhodobých záměrů (cílů) fungování organizace.“ (Veber, 2009, str. 381)

Druhou možností vymezení vztahu obou klíčových pojmů této zprávy i celého projektu je vnímání strategického plánování jako jedné vývojové etapy v historii realizace strategického řízení. Takový přístup prezentují ve své práci např. Grasseová, Dubec a Řehák. Ti uvádějí tři etapy vývoje strategických aktivit od padesátých let 20. století po současnost: dlouhodobé plánování, strategické plánování a strategické řízení. O strategickém plánování přitom uvádějí, že jeho základní myšlenkou je nalezení konkurenční mezery organizace (Grasseová, Dubec & Řehák, 2010, str. 15), a kladou tuto etapu vývoje strategických aktivit do poloviny 80. let minulého století. V českém školství se však tento přístup objevuje i dnes.

Příkladem může být zakládání soukromých škol rodiči, kteří hledají alternativu k veřejným školám.³ Proces strategického plánování je vymezen vytvářením tří analýz – výhledové, konkurenční a portfolio analýzy – a na jejich základech pak formulováním plánu dalšího směřování organizace. Významným nebezpečím, se kterým je nutno počítat, je složitost tvorby strategických plánů, která může paralyzovat vývoj organizace. Plány nejsou samospasitelné. Nesmí se zapomínat na to, že strategické plánování je pouze jedním z nástrojů řízení organizace (Grasseová, Dubec & Řehák, 2010, str. 16). Tím spíše, že, jak se shodli účastníci evropské konference o kvalitním a efektivním vedení škol, která proběhla v Praze v červnu 2016: „Práce ředitele školy, jeho zástupců a vedoucích pracovníků školy obecně dostává stále více administrativní povahu.

To vede ke snižování jejich kapacit pro vedení pedagogů a zkvalitňování výuky.“ [CITATION Tep16 \l 1029] Strategické řízení je těmito autory definováno jako mnohem komplexnější proces: „Strategické řízení je realizováno vrcholovými manažery a zahrnuje činnosti zaměřené na udržování dlouhodobého souladu mezi posláním organizace, jejími strategickými cíli a dostupnými zdroji a rovněž mezi organizací a vnějším prostředím, v němž organizace působí.“ (Grasseová, Dubec & Řehák, 2010, str. 16)

Pro třetí přístup k řešení vztahu mezi strategickým plánováním a strategickým řízením je charakteristická snaha vyhnout se, pokud možno, oběma pojmům a nahradit je systémem termínů, které označují etapy, aspekty nebo prvky procesů strategického řízení či plánování – např. mise, vize, dimenze atd. (např. Lang, 2007; Zuzák, 2011). Termíny obsahující slova „strategie“, „strategický“ apod. zmiňují tito autoři pouze v citacích, oni sami je ve svých textech nepoužívají, ani nepodávají jejich definici, i když píší o tématech, jež jsou s pojmy strategického plánování a řízení jednoznačně spojena.

Například: „Podle Simona je strategie, umění a věda všechny síly podniku rozvíjet tak, aby byl zajištěn jeho co možná nejziskovější a nejdelší život.“ (Lang, 2007, str. 142) V následujícím autorském textu však Lang již pojem strategie vůbec nepoužívá, přestože ve shodě s výše uvedenými definicemi strategického řízení uvádí: „Směrem ven musí podnik přesně rozpoznat potřeby zákazníků a musí je umět lépe uspokojit než konkurence. Uvnitř podniku musí být identifikovány jeho zdroje.“ (tamtéž) Lang zde tedy popisuje činnosti, které souvisí se strategickým plánováním (viz např. Vostrovský, Štůsek, 2008 str. 23–31; Grasseová, Dubec & Řehák, 2010, str. 15–16). Obsahy a charakteristiky, které jsou



autory patřícími do jiných skupin spojovány se strategickým plánováním a řízením, zahrnuje Lang do pojmů teorie, přístup, koncept.

Tento svůj odborný postoj do jisté míry vysvětluje tvrzením, že management jako funkce řízení rozhodujícím způsobem ovlivňuje ekonomický výsledek podnikání, ve vědě však neexistuje ani jednotná představa o obsahu pojmu řídicí funkce, ani jednotná terminologie managementu (Lang, 2007, str. 21). Využívání odborných zdrojů reprezentujících podobný přístup vyžaduje jistou zběhlost v problematice, aby bylo možné jejich informace a poznatky obecnějšího charakteru aplikovat na úžeji definované téma strategického řízení. Například poměrně známá Světlíkova kniha *Marketingové řízení školy* sice podrobně popisuje možnost realizace konkrétní strategie řízení školy, pro nepoučeného ředitele školy to však z názvu knihy, ani jednotlivých kapitol (až na jednu výjimku) není patrné (Světlík, 2009).⁴ Podobně je to i s Koubkovou monografií *Řízení pracovního výkonu* (Koubek, 2004).

Portál *Managementmania*, mezi jehož autory patří i odborníci z českých vysokých škol, uvádí tuto definici: „Strategické řízení je oblastí řízení zaměřenou na dlouhodobé plánování a směřování organizace jako celku nebo její části. Zásadní pro strategické řízení je definice cílů a stanovení způsobu jejich dosažení.“ Přitom „stanovení cílů a způsobu jejich dosažení“ je vymezením podstaty plánování. Jde tedy o další možnou interpretaci vztahu pojmů strategické plánování a řízení, ve které je strategické plánování klíčovou složkou procesu strategického řízení. Stejně chápou vztah těchto pojmů také Trojanová, Šnydrová a Tureckiová: „Základními premisami strategického plánování jako první fáze cyklu strategického řízení jsou vize a poslání (mise) školy.“ (Trojanová, Šnydrová & Tureckiová, 2013, str. 26).

Druhým problémem, který je nutné při práci s pojmy strategické řízení a strategické plánování vyřešit, je kolísání jejich obsahu mezi koncepty, které se označují anglickými termíny „management“ (řízení) a „leadership“ (vedení). Zatímco v anglicky psané literatuře lze dohledat jak termín „strategic management“, česky „strategické řízení“ (viz Fidler, 2002; Ritson, 2011 nebo srovnej např. už samotný název časopisu *Strategic Management Journal*), tak „strategic leadership“, jehož českým ekvivalentem je „strategické vedení“ (Finkelstein et al., 2009; Cowings, 2012; Adair, 2010), v českém prostředí se pojem „strategické vedení“ v podstatě nepoužívá. Příčinou je pravděpodobně skutečnost, že „leadership je pojem, který v českém jazyce dosud nemá jasný a jednoznačný překlad, ani interpretaci“ (Vodáček & Vodáčková, 2013, s. 247). Z pohledu sémantického je poněkud zvláštní, že obsahově je „strategické řízení“ spojováno převážně s konceptem vedení (leadershipu), přičemž koncepty managementu a leadershipu bývají dávány do protikladu.

To, že se stále více prosazuje pojem strategické řízení, jehož neoddělitelnou součástí jsou vize, mise a hodnoty, by se přitom dalo interpretovat jako odraz trendu, směřujícího od klasického managementu a s ním spojených „tvrdých“ („hard“) prvků řízení (např. organizační struktura, informační systém, předpisy, směrnice apod.) k leadershipu, který je postaven na „měkkých“ („soft“) prvcích (např. organizační kultura, sociální interakce, sdílené hodnoty). Pro zjednodušení budeme dále pro označení strategického řízení („strategic management“) používat zkratku SŘ, která odpovídá českému úzu, a pro strategické vedení („strategic leadership“) zkratku SL, jež zohledňuje skutečnost, na kterou ve výše uvedeném citátu upozorňují Vodáček a Vodáčková.

Přehlednou komparaci konceptů řízení, vedení a navíc správy školy předkládá ve své stále platné stati Pol. Konstatuje v ní, že „procesy vedení jsou typicky spojovány se zaměřením na změny a pohyb v organizaci, vizi,

4 Výjimkou je krátká kapitola č. 4 – Strategické plánování školy (20 stran z celkem 321), ovšem ve skutečnosti se celá kniha zabývá marketingovou strategií.



misi a hodnoty, strategické záležitosti, transformaci, orientaci na výsledky, cíle a lidi" (Pol, 2007, str. 215). Autor se v kapitole věnované leadershipu (tedy vedení) vyhýbá použití pojmu SŘ a používá nejasné slovní spojení „strategické záležitosti“. Výklad vztahu konceptů řízení a vedení uzavírá Pol konstatováním, že v praxi škol není jejich oddělování funkční a absence jednoho či druhého aspektu vede k neúspěchu a ztroskotání [CITATION Pol07 \p 218 \l 1029].

Poněkud jiným způsobem se s tímto terminologickým problémem vypořádaly autorky prakticky zaměřeného textu *Strategie řízení pro vedoucí pedagogické pracovníky* (tento sborník metodických materiálů vznikl v rámci projektu Efektivní spolupráce v oblasti prevence školního neúspěchu žáků) [CITATION Dří15 \l 1029]. V práci je termín SŘ zcela vynechán. Ve sborníku je uvedena pouze definice pojmů strategie a strategické plánování (ta však není zcela přesná, neboť v podstatě vychází z obecné definice plánování a nevymezuje specifika plánování strategického). K upřesnění jejich obsahu jsou využity pojmy vize a poslání, jež se v textech věnovaných problematice SŘ z pozice konceptu leadershipu (v českém prostředí vedle zmíněného Pola, Dřimalové a Kazíkové např. Zuzák, 2011; Trojanová, 2014; Tureckiová, 2007) používají nejčastěji, přičemž se jednotliví autoři liší v jejich přesném vymezení a v popisu dalších aspektů SŘ.

Vztahem konceptů managementu a leadershipu, potažmo strategického řízení a vedení, se ovšem zabývají také autoři z angloamerického prostředí, v němž jsou na rozdíl od českého úzu běžně používány oba termíny, což poskytuje možnost obsahové rozdíly konceptů snadno pojmenovat. V současnosti však již nejde tolik o hledání rozdílů a obsahových či formálních nuancí, ale spíše o hledání stability a efektivní rovnováhy mezi přístupy obou těchto konceptů. Jako příklad uvádíme práci, která má toto téma obsaženo již v názvu: *School Leadership and Strategy in Managerialist Times* [CITATION Eac11 \l 1029]. Její autor se primárně zabývá otázkou, jakým směrem by se měl ubírat další výzkum leadershipu ve školách, a nachází jej ve „zkoumání toho, jaké jsou praktiky leadershipu školských manažerů“ [CITATION Eac11 \p „109 - 116“ \l 1029].

Tento závěr velmi dobře koresponduje se situací v České republice, kde je spojení „školský manažer“ terminus technicus označující osobu, jejíž role se uplatňuje jak v oblasti managementu, tak leadershipu.⁵ Při hledání odpovědi na základní otázku své práce se Eacott musí věnovat souvislostem školského leadershipu ve značně širí. Práce tak má ve výsledku komplexní charakter. Mimo jiné upozorňuje na nebezpečí automatického, nekritického přejímání chápání termínu strategie ze ziskové sféry. Tvrdí také, že současný výzkum strategií v oboru leadershipu zabývajících se vzděláváním omezuje svůj vlastní potenciál tím, že se pokouší poskytnout popis chování a vlastností na mikroúrovni vedení, což považuje za „nestrategické“. Tuto knihu doporučujeme autorům dalších projektů v rámci SRP k podrobnějšímu prostudování, protože nabízí syntézu toho, co víme o strategické roli školních lídrů, a formuluje návrhy nových směrů výzkumu.

Na tomto místě považujeme za vhodné konstatovat, že přenositelnost poznatků prezentovaných v zahraniční odborné literatuře, která se primárně zabývá leadershipem a SL na obecné úrovni (tedy nikoliv na úrovni popisu SL v konkrétní organizaci, firmě, škole), do českého prostředí je poměrně vysoká. Je to dáno tím, že většina teorií a nástrojů jejich realizace explicitně uvádí analýzu a zohlednění vnitřního i vnějšího prostředí organizace jako předpoklad nebo jednu z fází formulace konkrétní strategie. To samozřejmě zároveň zásadním způsobem snižuje přenositelnost konkrétních příkladů, konkrétních řešení.

5 Třetí rolí českého školského manažera je role praktika. Souvisí se zněním Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací činnosti č. 75/2005, která stanoví, že přímá pedagogická činnost pracovníků v řídicí funkci školy je vždy nenulová.



Podobný přístup ke SŘ ve vzdělávání jako u Eacotta nalzáme v publikaci *Leadership and Strategic Management in Education* od Bushe a Colemanové (2000). Také zde jsou předloženy základní informace o misi, vizi a strategii, ovšem v minimální míře – pouze na osmi stranách. I v této práci vnímají autoři koncepty managementu a leadershipu jako komplementární: „Současní autoři věří, že rozdíly mezi managementem a leadershipem jsou často nadsazeny a že pro efektivitu vzdělávání jsou důležité oba koncepty.“ [CITATION Bus00 \p 4 \l 1029]

V souladu s touto tezí představují v knize odděleně možné přínosy SŘ a SL. V kapitole o SL je, stejně jako ve většině dalších publikací věnovaných tomuto tématu, zdůrazňována role školského manažera při formulování vize. Zároveň však autoři upozorňují na to, že „mít vizi nestačí, je třeba ji umět ‚prodat‘, jít dál a nechat ostatní, aby ji přetavili do činnosti“ [CITATION Bus00 \p 28 \l 1029]. Na osobnost lídra jsou kladeny dva klíčové požadavky – flexibilita (schopnost vypořádat se s neočekávaným) a schopnost nadhledu („helicopter view“) – širokého rozhledu. Velký prostor je v tématu SL věnován jeho genderovým aspektům. Autoři upozorňují na přetrvávající stereotypy při ztotožňování lídrů s mužskými typy a z toho vyplývající skutečnost, že podíl žen na vedoucích místech ve školách neodpovídá jejich početní dominanci ve školství. K problematice SŘ autoři formulují tři koncepty, jejichž zaměření vyplývá z názvů:

1. koncept efektivity,
2. koncept zdokonalení,
3. koncept kvality.

Ne zcela obvyklé je, že se autoři v samostatné kapitole věnují „strategickému a rozvojovému plánování“, a to ve vztahu k efektivitě, zdokonalování a řízení změny. Pro primární předpokládané uživatele této zprávy může být zajímavá také struktura publikace, která má charakter studijní opory pro studenty managementu vzdělávání.

Publikace *Strategic management for school development: leading your school's improvement strategy* [CITATION Fid05 \l 1029] se podrobně zaměřuje na strategickou analýzu, rozhodování a implementaci – tedy na paralelní manažerské funkce, a to při realizaci sekvenční funkce plánování. V části věnované managementu, leadershipu a správě formuluje autor závěry korespondující s těmi, které uvádí Pol ve zmíněné stati *Škola vedená, řízená a spravovaná*. Také zde nalzáme samostatné kapitoly věnované misi a vizi.

Existují ovšem autoři, jejichž pojetí SŘ koresponduje spíše s konceptem managementu, případně není jejich příklon ke konceptu leadershipu zřetelný. Příkladem může být práce *The strategic school: making the most of people, time and money* [CITATION Mil08 \l 1029]. V ní se autoři zaměřují na strategii maximálně efektivního využívání lidí, času a financí. Orientace na využívání zdrojů a organizace je přitom atributem právě konceptu managementu. Práce poměrně hodně vychází z konkrétních dat získaných v USA, v tomto ohledu je tedy hůře přenositelná do českého prostředí. Nicméně některé argumentované závěry, ke kterým autoři dospěli, jsou zajímavé také v našem kontextu. Jde například o maximální využívání vzdělávacího času jako součást strategie školy nebo o kvalitu vzdělávání jako investiční prioritu v rámci SŘ.

Do kontextu SŘ a SL patří vedle managementu a leadershipu rovněž koncept akontability. Jak konstatují Vašutová a Urbánek, „škola je specifická instituce, která skládá účty společnosti, je akontabilní vůči státu a odběratelům vzdělávací služby, klientele vzdělávání“ (Vašutová & Urbánek, 2010). Autoři přitom docházejí



k závěru, že význam akontability souvisí s rozsahem, hloubkou a rychlostí změn, které ve školství probíhají nebo jsou vyžadovány, a s mírou pedagogické autonomie škol a jednotlivých učitelů. Akontabilita ve smyslu zodpovědnosti vzdělávací instituce za důsledky i kvantitu a kvalitu jejich služeb a SŘ jsou dvěma stranami téže mince, dvěma aspekty téhož problému. Aby mohla škola či školské zařízení skládat účty ze své činnosti, musí disponovat možností stanovovat si směr svého rozvoje a způsoby jeho realizace.

Na druhé straně, pokud škola takovou možnost má, musí mít klient (tedy ten, kdo vzdělávací službu financuje) i uživatel (např. zákonný zástupce, žák, komunita, společnost obecně) právo na to, aby mu „byl vystaven účet“ z této služby, a to nejen ve smyslu finančním, ale i procesním, kvalitativním a kvantitativním. Všechny tři koncepty, které tvoří kontext SŘ i SL, tedy leadership, management i akontabilitu, zpracovává v publikaci *The accountable leader: developing effective leadership through managerial accountability* (2008) Dive. Autor se přitom nezabývá popisem procesu SŘ nebo jeho fází, ale věnuje se tomu, co je z pohledu konceptů vytvářejících jeho kontext dobré učinit, aby bylo SŘ efektivní. V kapitole věnované vztahu konceptu leadershipu a akontability formuluje i velmi konkrétní doporučení. Jde například o „zajištění akceschopnosti strategie tím, že bude rozdělena na malý počet ‚kampaní‘ (sad souvisejících kroků) s měřitelnými cíli“ [CITATION Div08 \p 54 \l 1029].

I když se jedná o publikaci, která se věnuje obecnému, nikoliv školskému managementu a leadershipu, může být pro realizátory SRP přínosná, a to jednak proto, že je zde SŘ nahlíženo z pohledu všech tří konceptů, které vytvářejí jeho kontext, jednak proto, že práce vznikala v průběhu několika let ve spolupráci s odborníky z řady zemí (Spojeného království, USA, Nizozemska, Nového Zélandu, Austrálie) a oborů [CITATION Div08 \p „x, xi“ \l 1029], a je tedy možné předpokládat, že závěry a doporučení jsou přenositelné do českého prostředí. Dalším pozitivem této práce je skutečnost, že obsahuje kapitoly věnované speciálně manažerům na jednotlivých stupních řízení – prvoliniovým, „manažerům manažerů“, regionálním.⁶

1.3. Věcné vymezení strategického řízení a plánování

Poté, co jsme analyzovali kontext SŘ, se budeme věnovat teoretickým modelům, které vymezují různá pojetí jeho věcné podstaty.

Současná historická etapa je determinována nebývalým tempem změn v řadě oblastí života společnosti i jednotlivců a paralelní existencí různých hodnot i hodnotových systémů v rámci jedné společnosti (srovnej Lorenzová, 1999). Zkracuje se rovněž životní cyklus výrobků a služeb, což se promítá do růstu technologické a organizační náročnosti nevýrobních etap. Přitom je velmi složité jakkoliv vstupovat do výrobní etapy, respektive do etapy realizace služby [CITATION Pop08 \p 183 \l 1029]. Stále více proto záleží na etapě přípravy, ve které by měl být stanoven jednak jasný, atraktivní a přitom reálný cíl, jednak by měly být vymezeny nástroje a prostředky k jeho dosažení, srozumitelné postupy, a to vše tak, aby bylo možno do realizační fáze vstupovat s korektivy přijatými na základě prováděné evaluace. Zároveň je stále důležitější komunikovat se stakeholdery všechny přijaté kroky, zjišťovat a zohledňovat jejich potřeby (viz např. Huber, 2003; McKee, Hinton & Lamb, 2015; Bourne, 2015).

⁶ Vymezování konceptů managementu a leadershipu nazývá Dive „neploдную dichotomií“ [CITATION Div08 \p 35 \l 1029].



Ti se stávají součástí fóra, kterému organizace, ať už výrobní, či nevýrobní, skládají účty. Jakkoliv respektujeme upozornění Eacotta na nebezpečí „nekritického přejímání chápání termínu strategie ze ziskové sféry do oblasti vzdělávání“, konstatujeme, že uvedené charakteristiky současné historické etapy jsou platné také pro oblast školství, které koneckonců rovněž poskytuje službu svého druhu, i když primárním ziskem zůstává nikoliv zisk finanční, nýbrž zisk v podobě vzdělanosti.

Ta je důležitá jak pro uživatele/příjemce vzdělávací služby, tak pro zadavatele – stát, stanovující závazný rámec této služby, respektive pro společnost, formulující širší společenskou zakázku (srovnej např. Bajer, 2008) i pro různé skupiny stakeholderů. Požadavky vyplývající z existující situace je přitom nutné realizovat komplexně, v rámci jednoho systému promyšlených, vzájemně se doplňujících kroků. „Základem úspěchu již není znalost budoucího vývoje tržního prostředí, ale připravenost organizace zvládat budoucí výzvy, její potenciál dlouhodobé úspěšnosti. Potenciálem přitom nejsou jen technické, finanční a znalostní prostředky organizace, ale prioritně je to i její sociální energie formovaná kulturou organizace.“ (Häuser, 2008) Konceptem, který všechna tato fakta a potřeby zohledňuje, je **strategické řízení**. Podstatné přitom je, že se jedná o koncept, tedy nikoliv o jeden konkrétní univerzální recept, ale o pojetí, jak k řízení a vedení přistupovat, co do něho zahrnout. SŘ je tedy možné realizovat různými cestami, může mít různé podoby. Byla vytvořena řada modelů SŘ, které obsahují různý počet fází, případně uvádějí stejné fáze v různém pořadí.

2. Popis stavu

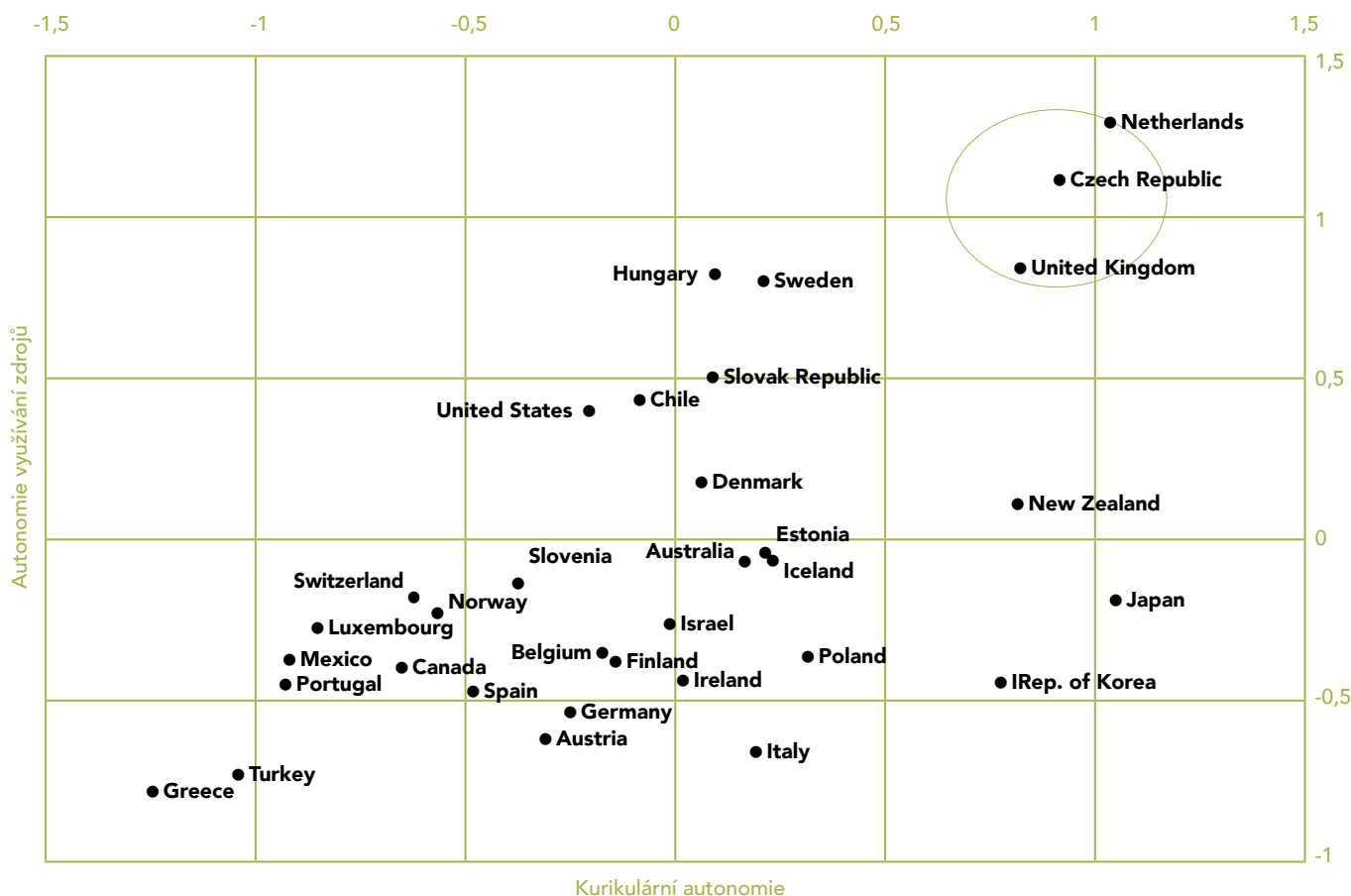
2.1. Česká republika

V této kapitole předkládáme základní charakteristiky českého školství, které mají vztah ke SŘ. Jevy, které považujeme za podstatné, dokládáme příklady (ty jsou uvedeny v samostatné kapitole). Uvedení přehledu teoretických prací zabývajících se přístupem k řešení SŘ na úrovni řízení jednotlivých škol je v českém kontextu ztěžováno skutečností, že prací, které se primárně věnují pouze SŘ, není mnoho. Problematika je většinou rozebírána v rámci širšího konceptu – tedy leadershipu.

SŘ školy je pro management na úrovni jednotlivých škol v České republice termínem poměrně novým. Jeho zavádění souvisí s vývojem českého školství po roce 1989, který „(...) lze nejlépe postihnout dvěma slovy – demokratizace a decentralizace. Jedním z projevů tohoto vývoje je, že velká část rozhodovacích pravomocí se přesunula z celostátní úrovně na školy, tedy na nejnižší článek.“ (MŠMT, 2009) Výrazně se tak změnilo postavení a role managementu jednotlivých škol. Z postavení dohlížitelů na realizaci rozhodnutí a plánů učiněných na vyšších stupních hierarchie řízení školství se změnilo na pozici těch, kdo ve značné míře musí přijímat strategická rozhodnutí sami, byť v rámci vymezených pravidel.

Dvěma významnými kroky na cestě k decentralizaci českého školství bylo zavedení právní subjektivity škol k 1. 1. 2003 a kurikulární reforma zavádějící tvorbu a realizaci školních vzdělávacích programů povinně od 1. 9. 2005. Školy v České republice tak podle šetření PISA už v roce 2009 získaly jednu z nejvyšších úrovní autonomie v zemích OECD, a to jak v charakteristice kurikulární autonomie, tak z pohledu autonomního využívání zdrojů (viz graf 1).

Autonomie škol dle šetření PISA 2009



Graf 1: Autonomie škol podle šetření PISA 2009

Jak uvádí publikace *Výhled vzdělávací politiky: Česká republika*, v českém školství je „68 % rozhodnutí učiněno na úrovni školy, zatímco 28 % je přijato na místní nebo krajské úrovni a 4 % na centrální úrovni“. Tyto údaje potvrzují, že „klíčovou zodpovědnost nesou ředitelé škol“ [CITATION OEC13 \p 14 \l 1029].

Díky změnám, které ve školství nastaly v prvním desetiletí po roce 2000, se ředitelé škol „stali manažery, jejichž úkolem je také řešit otázky týkající se jejich ekonomické a personální agendy, strategického plánování, organizačního rozvoje, správy dat a vztahů s veřejností“ (Lenka Slavíková in Amari-Ebolya, 2010, str. 41), „jejich postavení se posunulo od pedagogického vedoucího školy ke komplexnímu manažerovi“ (Pol, 2007). S tímto faktem souvisí posun požadavků na ředitele a další členy vedení škol v oblasti managementu z operativní a taktické úrovně na úroveň strategickou, z jednání reaktivního k jednání proaktivnímu. Problémy, které tento vývoj provázejí, nesouvisí pouze se samotným faktem zavádění změny, ale také s její rychlostí a malou mírou podpory, která je těm, kteří ji realizují v praxi, poskytována.

Stále například platí, že ředitel školy musí „získat znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy“ (§ 5, odst. 2 zákona 563/2004). Spojení tohoto ustanovení a § 166, odst. 3 zákona 561/2004, které umožňuje zřizovateli po šesti letech výkonu funkce odvolat ředitele bez udání



důvodu a vyhlásit nový konkurz (toto ustanovení je v praxi využíváno velmi často), nastavuje poněkud absurdní situaci. Na jedné straně je proklamována důležitost rolí, které ředitel plní, na druhé straně je umožněno, aby ji vykonával člověk, který pro ni není kvalifikován, případně aby byl po čtyřech letech od získání kvalifikace nahrazen opět někým nekvalifikovaným.

Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím situaci SŘ v českých školách je skutečnost, že tato oblast není obligatorní součástí obsahu studia pro ředitele škol. Například akreditovaný studijní program (MŠMT č. j. 12 596/2008-25-281) nabízený pro splnění zmíněných zákonných požadavků NIDV je členěn na 4 moduly: Základy práva, Pracovní právo, Financování školy, Organizace školy a pedagogického procesu. Stejně tak neposkytuje prostor pro vzdělávání v oblasti SŘ ani studium oboru Management ve školství na Ústavu práva a právní vědy, o. p. s., nebo oboru Školský management na některých vysokých školách (Univerzita Karlova, Ostravská univerzita, Masarykova univerzita). Důvodem je nejspíše skutečnost, že SŘ není možné studovat bez základní znalostní výbavy v oblasti managementu. Studenty těchto oborů jsou převážně pedagogičtí pracovníci škol, kteří těmito znalostmi z předchozího studia nedisponují, a v čase vymezeném studijním oboru není reálné oblast SŘ kvalitně zvládnout.

Například studium na Ústavu práva a právní vědy trvá 12–14 měsíců, přičemž existuje možnost studovat distančně⁷, studijní program nabízený NIDV trvá 124 hodin⁸. Přitom je třeba uvést, že podle § 5, odstavce 2 vyhlášky 317/2005 v platném znění je minimální časová dotace studia pro ředitele škol a školských zařízení jen 100 hodin. Uvedené studijní možnosti tedy tuto minimální časovou dotaci přesahují. Přestože neexistují data, umožňující utvořit si komplexní obraz o strategickém řízení na úrovni škol, je možné se na základě uvedených faktů domnívat, že jeho úroveň nebude nijak vysoká, případně že bude velmi nevyrovnaná (bude souviset s osobní iniciativou ředitelů škol).

Jak jsme uvedli v úvodu této zprávy, relevantní data, která by dávala možnost vytvořit si jasný a komplexní obraz úrovně SŘ v českém školství, schází. Částečně tento nedostatek pokrývá *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR (SZ)*, která je jedním z výstupů šetření TALIS 2013. Jak je však již z názvu patrné, týká se specificky pedagogického vedení základních škol, což zužuje její výpovědní hodnotu na jeden segment vzdělávacího systému a zaměřuje se pouze na jeden aspekt SŘ, který je sice významný, nicméně nepokrývá celou problematiku SŘ. Vzhledem k tomu, že téma pedagogického vedení je tématem jiné analytické zprávy, která vzniká v rámci SRP souběžně s touto, předpokládáme, že vstupní analýza SZ bude obsažena v ní.

Pro téma SŘ považujeme za důležité připomenout jedno zjištění, které je v ní uvedeno a které se zřejmě nevztahuje pouze k pedagogickému vedení, ale dotýká se také širšího tématu SŘ: „A také stojí za pozornost, že ve sděleních ředitelů se projevuje velice často tendence poměrně kriticky vnímat mnoho z toho, co je součástí vnějšího kontextu jejich práce. Časté změny, nedostatek účinné podpory a některé další okolnosti chápou ředitelé základních škol jako reálnou nebo potenciální brzdu vlastní práce i rozvoje školy.“ [CITATION Laz151 \p 47 \l 1029] Subjektivně tedy přinejmenším ředitelé českých základních škol

7 Viz http://www.ustavprava.cz/cz/sekce/mba-management-ve-skolstvi2-857/?gclid=CjwKEAiA7ejCBRDlp8uF6ezPnjoSJAAPED7Mln0akbMVnMlp-mboMCmnrYE7rp7yO4epA-FjCs_1GyBoCmw3w_wcB.

8 Viz http://www.nidv.cz/aplikace/prihlasovani/kurzy_prihlasit.php?id_kurzu=52088&operace=detail.



vnímají situaci v oblasti řízení a vedení škol jako horší, než by mohla být, a příčinu tohoto rozdílu spatřují v kontextu, v jakém pracují.

Charakter strategií používaných v rámci SŘ zejména na základních školách ovlivňuje skutečnost, že spádovost žáků je v ČR podle platného právního rámce závazná pouze pro školy (škola musí přijmout dítě ze spádové oblasti, pokud nemá na 100 % naplněnou svoji kapacitu), avšak rodiče si mohou školu pro své dítě vybrat (nemusí dát dítě do spádové školy). Ve spojení se způsobem financování škol, jehož výše je, co se týká prostředků ze státního rozpočtu, přímo úměrná počtu žáků, vzniká prostředí, ve kterém si školy pro žáky stejného věku konkurují. Nejde přitom pouze o konkurenci mezi základními školami a víceletými gymnázii či mezi veřejnými, soukromými a církevními školami, ale dokonce o konkurenci mezi veřejnými školami, které mají stejného zřizovatele (zejména ve městech). Tato konkurence ovlivňuje SŘ v tom smyslu, že používaná strategie musí mít rovněž marketingovou hodnotu. Bývá to markantní na formulaci vize školy, která se snaží oslovovat tolik klientů, aby škola mohla nejen kvalitně vzdělávat, ale také aby byla finančně zajištěna, což je spojeno s její naplněností. Přitom platí, že „akademický výkon škol je sice pro rodiče při výběru školy významný, často jim ale ještě více jde o bezpečí dětí, prostředí školy a o její pověst; pro děti samy jsou často velmi významné vrstevnické vztahy a při výběru škol mají tendenci kopírovat volbu kamarádů“ [CITATION Dvo16 \p 209 \l 1029].

Vize proto také bývá cíleně atraktivní, a to v tom smyslu, že zahrnuje i hodnoty, o kterých se management školy domnívá, že jsou atraktivní pro ty, kdo rozhodují o tom, do které školy žák nastoupí (tedy v případě mateřských a základních škol zejména pro rodiče, v případě středních škol pro žáky, ale nejen pro ně), které ovšem nemusí bezprostředně souviset s efektivitou vzdělávání ve smyslu učebního výkonu a které nemusí být ani zcela kompatibilní s profesními a osobními postoji pedagogického sboru jako celku či jednotlivých pedagogů. V této situaci pak vystupuje do popředí využívání konceptu leadershipu jako širšího rámce realizace SŘ, jak jsme uvedli výše. Komplexní přístup k SŘ by tedy měl obsahovat také strategie, které přesvědčí pracovníky školy o smysluplnosti cesty, na kterou se škola vydává. Oba tyto aspekty (tedy obracení se k uživateli vzdělávací služby i k pedagogickému sboru) jsou obsaženy v příkladech formulací vizí školy, které přikládáme (viz kapitola 4).

S uvedenými skutečnostmi zřejmě souvisí i fakt, že v *Pedagogické encyklopedii* (PE), nejrozsáhlejším lexikonu české pedagogické vědy, je uvedeno pouze heslo Strategické plánování, jež je zde definováno jako „proces, ve kterém se management školy snaží dát do souladu stanovené dlouhodobé cíle a poslání školy s jejími omezenými možnostmi“ (Průcha, 2009, str. 554). Východiskem této definice je tedy zjevně koncept managementu, nikoliv leadershipu. Je zde podán v rámci kapitoly zabývající se marketingovým řízením školy. To, že je v PE v oddílu *Management školy* zmíněn právě (a pouze) marketingový přístup ke strategickému řízení, je pravděpodobně způsobeno existencí konkurenčního prostředí v českém školství. Absence pojmu SŘ v této důležité publikaci také poměrně výstižně ilustruje jeho situaci v českém školství.

Nejnámější publikace autora uvedené definice strategického plánování J. Světlíka má stejný název jako zmíněná kapitola v PE – *Marketingové řízení školy* [CITATION Svě091 \l 1029]. Jde o velmi komplexní práci, která zohledňuje jak manažerský pohled (kapitoly *Produkt školy*, *Trh školy*, *Cena*), tak i pohled, jehož východiskem je koncept leadershipu (zejména kapitola *Lidé – vnitřní marketing* a její podkapitoly *Efektivní*



vedení lidí, *Motivace, Vnitřní komunikace*). Práce je svou uceleností a konkrétností v českém kontextu mimořádná. Marketingový úspěch, který je cílem marketingového přístupu, ovšem minimálně do jisté míry předpokládá zároveň marketingový neúspěch jiné školy. To se jeví problematické ve vztahu ke snaze o zlepšování všech škol, tedy nikoliv jedné na úkor jiné, případně jednoho typu škol na úkor typu jiného (soupeření základních škol mezi sebou nebo základních škol a víceletých gymnázií, případně škol různých zřizovatelů mezi sebou). Nicméně vzhledem k reálné situaci českého školství zde autor předkládá velmi dobře zpracované postupy marketingového řízení jako možnosti realizace SŘ, které lze použít managementem jednotlivých škol.

Autorem, který se dlouhodobě věnuje problematice řízení škol zejména v oblasti organizačního učení, je profesor Milan Pol. Příímý vztah ke SŘ má stať *K základům úspěchu v řízení škol – O práci ředitelů škol s vizí*, jejímž je spoluautorem. Jde sice již o starší práci, přináší však pohled na práci s vizí jako podstatným atributem SŘ ve školství, který je podepřen výzkumem. Z hlediska SRP je relevantní poznatek, že z pěti sledovaných oblastí (shoda lidí na hlavních principech fungování školy, otevřenost školy vůči okolí, řízení školy, vytváření prostředí, které podporuje učení a vyučování, a vytváření a naplňování vize školy) se respondentům (168 ředitelů základních škol) z jejich pohledu daří nejméně práce s vizí. Stať však podává také představu o tom, kdo všechno by se měl na utváření vize podílet a čeho by se měla týkat. Z hlediska konceptu SŘ považujeme za významné uvedení dvou modelů práce s vizí – modelu vize ztělesněné v cílech (na tento model zřejmě cílí dotazníková položka ve zmíněném šetření ČŠI, zda ředitelé považují za strategický dokument školy její školní vzdělávací program) a modelu vize jako orientační síly. Druhý model odpovídá teoretickým modelům SŘ lépe, problémem však je, že vize mající potenciál orientační síly „musí být silná a sdílená“. To je ovšem samo o sobě náplní nelehkého procesu. „Přestože je vize formulovaná, potíží spočívá v tom, že jí nelze nikdy dosáhnout. Dosáhnout tak lze obvykle jen vize, která již není aktuální a která již byla ‚převýšena‘ novější verzí. A právě k aktuální verzi vize – i vzhledem k tomu, že se může často proměňovat – je pak možné se pouze přibližovat.“ [CITATION Pol03 \p 100 \l 1029]

Využitím vize v práci ředitelů škol se zabývala i Prášilová (2003). Ta jednak ověřovala výsledky předchozích výzkumů, jednak se zabývala spíše obsahovou stránkou vizí, jež existují ve školském terénu (na rozdíl od Pola et al., kteří se zaměřovali na procesní stránku práce s vizí). Autorka zjistila, že „manažeři škol tíhnou spíše k tradičnímu vnímání jednotlivých subsystemů školy“ než k celostnímu pojetí, které by umožňovalo formulovat jednu silnou, nadřazenou vizi.

Výzkum rovněž ukázal na malou provázanost analýzy současného stavu a vize. Silné a slabé stránky, hrozby a příležitosti zjištěné SWOT analýzou se do podoby vize spíše nepromítají, manažeři „pouze pragmaticky sledují, aby zjištěné skutečnosti nebránily realizaci vize“. Rovněž „ve využití vize jako motivačního a inspirujícího prostředku byly zjištěny velké rezervy“ (na základních školách zná vizi pouze 21,4 % učitelů). Zajímavé je rovněž zjištění, že se „manažeři škol ve formulacích vize často uchylují k používání slovníku oficiálních dokumentů“ – vize často mají proklamativní charakter, nejsou autentické. V českém školství tak nedochází k „souboji vizí“ a k výběru školy, ať už rodiči, žáky, nebo učiteli, dochází spíše na základě její pověsti, image, které jsou výsledkem minulosti, než na základě avizovaného směru jejího rozvoje.

Práce s vizí je přitom pro SŘ klíčová, a to ve smyslu nároků na kreativitu, schopnost „vnímat věci v souvislostech“ a domýšlet důsledky přijatých rozhodnutí. Analýza současné situace školy (ať už vnitřní, nebo vnější), která se



nejčastěji realizuje pomocí SWOT analýzy, je dovedností, jež se může více opřít o technické zvládnutí nástroje analýzy. Ovšem promítnutí získaných zjištění do kvalitní vize a vytýčení cesty (jejíž optimální trasa nemusí být vždy přímočará) a nástrojů potřebných k její realizaci je v jednotlivých případech specifické a vyžaduje nejen znalosti a technické dovednosti, ale jistý způsob myšlení, které lze nazvat strategickým.

Strategické myšlení zohledňuje některé paradoxy, které SŘ obsahuje. Jsou to: 1) současná změna a stabilita, 2) současná logika a kreativita, 3) současné získávání zkušeností a zapomínání (odpoutávání se od zaběhlých modelů), 4) současně globální a lokální myšlení a jednání [CITATION Zuz11 \p „38 - 40“ \l 1029]. Je ovšem otázkou, nakolik kontext, ve kterém se ředitelé škol rozhodují, umožňuje jednat tak, aby byly tyto paradoxy spíše příležitostí než hrozbou. Je například velmi složité implementovat personální složku SŘ školy v situaci objektivního nedostatku kvalifikovaných učitelů.⁹ Také v oblasti financí dochází k jistému optickému klamu: školy sice mají vlastní účty a rozpočty, užití naprosté většiny prostředků je však účelově vázáno. Do možnosti a způsobu využití finančních fondů vytvářených školou vstupují zřizovatelé. Zejména v případě veřejných škol je tedy možné, že změnou personálního složení zastupitelstva po volbách se změní priority zřizovatele a strategický záměr školy je ohrožen. Tento stav koresponduje s vyjádřeními ředitelů uvedených v SZ [CITATION Laz151 \p 47 \l 1029]. I když se v řadě případů jedná o nikoliv reálné, nýbrž potenciální hrozby, ředitelé školy je velice pravděpodobně vnímají a obavy z jejich naplnění se promítají do jejich uvažování. Je ovšem také pravda, že práce s vizí a formulace strategie k jejímu dosažení je složitou operací i v jiných oborech. Jak to poněkud květnatě vyjadřuje Zuzák, „(...) formulace strategie v období hyperkonkurence není výstřelem na cíl za slunečného dne. V nejlepším případě je výstřelem na cíl v mlze, častěji však do tmy.“ [CITATION Zuz11 \p 40 \l 1029] Tím spíše by ovšem bylo vhodné nevytvářet v prostředí, ve kterém strategie vzniká, k existující tmě ještě silný vítr proměnlivého směru.

Alespoň základní možnost orientace by mělo podporovat SŘ na úrovni systému, respektive resortu školství. Základním strategickým materiálem, který je v současnosti na této úrovni platný, je dokument **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020** (*Strategie 2020*), který byl schválen usnesením vlády č. 538 v červenci 2014. Formálně má *Strategie 2020* všechny náležitosti strategického dokumentu – obsahuje kapitoly *Vize*, *Strategické priority*, *Implementace strategie* (v ní je obsažena i podkapitola *Monitoring a vyhodnocení*). Dokument je záměrně zpracován ve velmi obecné rovině, protože jednotlivé kroky jsou detailněji rozpracovány v navazujících materiálech. Vytknutím vize do samostatné kapitoly chtěli autoři pravděpodobně dosáhnout vysvětlení konkrétních cílů, kterých má být do konce plánovacího období dosaženo tím, že vize naznačuje hodnoty, ke kterým by české školství mělo směřovat i po roce 2020. Například: „žáci a studenti se rádi učí a jsou motivováni pro celoživotní vzdělávání“ nebo dále: „učitelé jsou dobře připraveni na výkon své profese, provázejí žáky a studenty vzdělávacím procesem, pomáhají jim dosahovat maxima jejich možností a spolu s nimi se rozvíjejí“ [CITATION MŠM15 \p 25 \l 1029]. Zde je patrné, že se jedná spíše o formulaci ideálu než o konkrétní cíl, kterého má být dosaženo do pěti let.

Strategické priority jsou ve *Strategii 2020* formulovány tři: 1) snižovat nerovnosti ve vzdělávání, 2) podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad, 3) odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. Všechny jsou dále rozpracovány do několika podkapitol. První cíl koresponduje se zprávou OECD *Rovnost a kvalita ve*

⁹ Viz např. http://finance.idnes.cz/platy-ucitelu-a-jejich-odchody-ze-skol-dxa-viteze.aspx?c=A160129_115640_viteze_sov; <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2535>; <http://kdm.karlin.mff.cuni.cz/studium/umat/>.



vzdělávání – podpora znevýhodněných žáků a škol, ve které se zdůrazňuje, že systémy, které kombinují vysokou kvalitu s rovným přístupem, jsou v rámci OECD neúspěšnější. Přičemž pro zajištění kvality by měla být, „(...) kdykoliv se to jeví jako nezbytné, zvažena podpora pro restrukturalizaci škol. Rozdělení znevýhodněných škol s nízkou výkonností, spojování malých škol a uzavírání škol, které vykazují opakovaně neúspěch, to jsou v určitém kontextu možnosti stojící za zvážením.“ [CITATION OEC12 \p 148 \l 1029] Spravedlnost je zde tedy jednoznačně interpretována jako rovnost žáků, a to velmi široce pojatá. Druhý cíl se vztahuje jak k pregraduálnímu, tak dalšímu vzdělávání pedagogů, obsahuje ale také závazek „srozumitelněji popsat cíle vzdělávání“ [CITATION MŠM15 \p 29 \l 1029]. Zde již ovšem opět narážíme na téma zpracovávané v rámci analytické zprávy o pedagogickém vedení. Třetí cíl je pro téma SŘ zřejmě nejdůležitější.

Explicitně se o něm právě v tomto bodě *Strategie 2020* píše. Za zásadní považujeme zde uvedené konstatování, že „(...) jedním z nezamýšlených důsledků reformy byla fragmentace řízení a odtržení centrálního řízení od řízení na regionální úrovni. Existuje enormní počet různých zřizovatelů, z nichž řada zřizuje jen jedinou školu. Zákonitě pak dochází k rozmělnění kapacit, informačním a komunikačním zkrácením a k oslabování důvěry mezi jednotlivými aktéry.“ [CITATION MŠM15 \p 34 \l 1029]. Zde do jisté míry vedení resortu přiznává oslabení svého vlivu na praxi škol, respektive na jejich vedení, se kterým praxe úzce souvisí. Dále je v textu uvedeno, že „k palčivým problémům řízení vzdělávání v České republice (...) patří jeho časté a zásadní změny“ [CITATION MŠM15 \p 34 \l 1029].

Toto zjištění odpovídá názoru ředitelů v SZ, jde tedy o objektivně existující problém. Rovnováha mezi potřebou změn a stability ve školství je narušena ve prospěch střídajících se změn a stabilita chybí (viz Zuzák, 2011, str. 39), což je v konečném důsledku špatné i pro změny. Management potom nemá prostor a čas pro jejich implementaci, neboť se již musí zabývat změnou novou. Za podstatné také považujeme, že v podkapitole *Strategie 2020* věnované SŘ ve vzdělávací politice je explicitně formulována klíčová role vedoucích pracovníků ve školství, a to na všech úrovních řízení: **„Za klíčové aktéry ovlivňující kvalitu vzdělávání je třeba specificky považovat vedoucí pracovníky ve školství, mezi které patří nejen ředitelé škol, ale také jejich zástupci, zřizovatelé, úředníci centrálních orgánů, politici a mnozí další aktéři, kteří nějakým způsobem řídí a vedou ostatní.“**

Poslední věcí, na kterou bychom chtěli v souvislosti s dokumentem *Strategie 2020* upozornit, je skutečnost, že jakkoliv je SŘ většinou logicky spojována s řízením změny (neboť principiálně jde o posun od stávajícího stavu směrem k vizi), je možné, aby součástí strategie byla i opatření, jejichž cílem je zajistit trvání zjištěného stavu v předpokládaných změněných podmínkách v budoucnosti. Takovým příkladem je ve *Strategii 2020* cíl 3.1.4 „udržet otevřený přístup k rozmanité nabídce terciárního vzdělání“ [CITATION MŠM15 \p 20 \l 1029]. I když terciární vzdělávání obsahově nesouvisí se SRP, jde o zajímavý bod.

V roce 2015 představila Česká školní inspekce materiál popisující model kvalitní školy a z něj vycházející kritéria pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Model je modifikován pro školy zajišťující jednotlivé stupně vzdělávání (ale i pro mateřské školy) a jednotlivé typy školských zařízení a stanovuje 6 základních oblastí kritérií hodnocení (*Koncepce a rámec školy, Pedagogické vedení školy, Kvalita pedagogického sboru, Výuka, Vzdělávací výsledky žáků, Podpora školy žákům – rovné příležitosti*), přičemž každé z nich je přisouzeno 3–5 konkrétních kritérií. Důležité je, že jednotlivé oblasti i kritéria jsou podrobně



popsána, aby byla zaručena jednotnost jejich chápání. Pro nás je materiál zajímavý tím, že navozuje téma SŘ jako kritérium kvality, což je poměrně stručně, ale výstižně vyjádřeno hned v první oblasti *Koncepce a rámec školy*, která je uvozena mottem „Kvalitní škola ví, kam chce směřovat, a jde úspěšně za svým cílem.“ Hned první kritérium oblasti se vztahuje ke SŘ: „Škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují.“ Pojetí kritéria je dále srozumitelně vysvětleno v popisu ideálního stavu, ke kterému by školy měly směřovat. Např.: „Vedení a pedagogové se se strategií prokazatelně identifikují a škola vynakládá maximální úsilí na to, aby se s její strategií identifikoval i zřizovatel a za svou ji vzala většina rodičů.“ [CITATION MŠM15 \p 28 \l 1029]. Vzhledem k významu, který SŘ má nejen pro kvalitu řízení či vedení škol, ale také k dopadu, který má na vzdělávací výsledky žáků, považujeme existenci tohoto kritéria za velmi dobrý signál.

Termín signál používáme záměrně, protože je třeba uvést, že v současnosti nejsou vize, strategie ani jiné dokumenty součástí povinně vedené dokumentace škol a bylo by zřejmě právně zpochybnitelné, kdyby byla do hodnocení školy zahrnuta dokumentace, která není obligatorní.¹⁰ Aplikace kritéria by navíc měla být v praxi přizpůsobena situaci konkrétní školy a jejímu kontextu. Bude například velmi složité vyhodnocovat objektivně situaci sdílení vize, již se snaží prosadit nový ředitel, který ještě nemá zkušenosti s vedením lidí, ale ani znalosti z oboru management, ve srovnání se situací ve škole, ve které je stejný ředitel desátým rokem. V realitě školy může být změna vize a strategie efektivnější cestou jejího zlepšení než udržování stávajícího stavu a zachovávání dlouhodobého směřování. Na počátku změny ovšem dojde zákonitě k problémům, které při setrvání ve „starém kabátě“ nehrozí. Zohlednění specifické situace školy již nicméně leží mimo rámec této práce a souvisí s profesionalitou pracovníků ČŠI.

I když nejsou dokumenty SŘ z pohledu zákona povinné, někteří zřizovatelé je vyžadují. Existují také školy, které tuto dokumentaci vedou z rozhodnutí ředitele školy, jenž je považuje za důležitý nástroj managementu a leadershipu. Pro tyto dokumenty se vžil termín „strategický plán rozvoje školy“ (SP).¹¹ Příklady uvádíme ve zvláštní kapitole. Obsah a struktura, případně také proces tvorby SP, by si zasloužily podrobný výzkum. Z přibližně dvaceti SP, které jsme prostudovali, je ale zjevné, že si jejich autoři velmi dobře uvědomují marketingový potenciál dokumentu. Například: „Chceme i nadále pokračovat ve snaze být školou moderního typu, kam chodí všichni rádi.“ (ZŠ a MŠ Svitavy, Sokolovská 1), „Chceme i nadále pokračovat ve snaze být školou evropského typu, kam chodí všichni rádi.“ (ZŠ Český Brod, Žitomířská 885). „Gymnázium Vodňany má nadstandardní vztah absolventů ke škole.

Absolventi gymnázia školu pravidelně navštěvují a mají k ní obecně velmi dobrý vztah.“ (Gymnázium Vodňany). Velmi často je v SP zmiňována SWOT analýza jako nástroj zjišťování stávajícího stavu školy v různých oblastech jejího života. Například Gymnázium Frýdlant uvádí pět oblastí strategických cílů – pedagogickou činnost, zájmovou činnost, zahraniční a projektovou činnost, podpůrnou činnost a doplňkovou činnost, zatímco ZŠ a MŠ Jarcová oblasti čtyři – materiálně technickou, personální, výchovně vzdělávací a oblast organizace a řízení.

¹⁰ Je však pravdou, že existuje povinně zpracovávaný dokument, který má potenciál být nositelem strategie školy, nebo minimálně její části v oblasti pedagogického vedení, a tím je školní vzdělávací program (ŠVP) v povinné části charakteristika ŠVP.

¹¹ Některé školy pro pojmenování svého strategického dokumentu používají i jiná označení, např. Gymnázium Frýdlant používá název Poslání, vize a strategie školy, Střední škola technická a ekonomická, Brno, Olomoucká 61 pak Dlouhodobý plán vzdělávání a rozvoje školy.



V úvodu této kapitoly jsme konstatovali, že SŘ je na úrovni jednotlivých škol v České republice poměrně novým pojmem. Na základě uvedených skutečností dále doplňujeme, že SŘ je novinkou nikoliv pouze ve smyslu pojmu či odborného termínu, ale také jako proces, jako nástroj v praxi českého školství. Přesto však již existují doklady o jeho realizaci, a to navzdory řadě problémů, které jeho implementaci ztěžují. Objevuje se také snaha o jeho podporu ze strany ministerstva školství (*Strategie 2020*). V tuto chvíli tedy usazování SŘ v kontextu českého školství probíhá jak „shora“, tak „zdola“, situace je proto pro posílení role SŘ příznivá.

2.2. Zkušenosti ze zahraničí

Pro získání komplexního přehledu o tématu SŘ ve školství se podíváme také na několik zahraničních zkušeností.

Skutečností, kterou považujeme za dobré předeslat, je fakt, že současné modely SŘ nejsou pouhým teoretickým konstruktem, ale zohledňují poznání, jak funguje lidský mozek. Díky magnetické rezonanci, která umožňuje pohlédnout do fungování živého mozku, například víme, že „(...) užívání starších znalostí (exploatace) aktivuje odlišnou mozkovou síť než získávání nových znalostí (explorace). Exploatace aktivuje síť, jejíž činnost předvídá odměnu a současně sleduje, jakou hodnotu má současná volba. Explorace aktivuje síť odpovídající na orientovanou pozornost a řídicí funkce, mezi něž patří například tvorba a uskutečňování plánů a analogií, respektování pravidel sociálního chování, řešení problémů, adaptace na proměny prostředí, výkon většího počtu činností současně, umístování událostí v čase a prostoru a činnost pracovní paměti.“ [CITATION Kou16 \p 155 \l 1029]. Tento dlouhý citát jsme uvedli hlavně z toho důvodu, aby bylo zřejmé, že rozhodování v procesu SŘ je do značné míry determinováno biologicky a ekonomické, společenské, kulturní

a další aspekty prostředí, ve kterém SŘ probíhá, určují spíše velikost rámce, vymezujícího variantnost výsledných akceptovatelných strategií. Lze tedy předpokládat, že biologické procesy, které rozhodování, respektive SŘ, umožňují, jsou u všech lidí v principu stejné nebo velmi podobné. Z tohoto pohledu tedy neexistuje žádný důvod, aby existovaly specifické modely SŘ pro jednotlivé země. Druhý zdroj formulování modelů SŘ, kterým je zobecněná empirie, je v současné historické etapě prokazatelně ovlivněn globalizací. Ta umožňuje nejen velmi rychlé sdílení zkušeností, ale nastoluje také globální rámec vzájemného poměrování a hodnocení (ve školství např. testy OECD), jejichž interpretace sice vyžaduje zohlednění národních a dalších rámců, různé žebříčky se však stávají katalyzátorem implementace a inspirací z úspěšných, či alespoň úspěšnějších zemí. Tato skutečnost rovněž podporuje používání v podstatě stejných modelů SŘ ve velmi širokých oblastech (EU, Evropa, euroamerická oblast atd.).

Zahraniční odborná literatura je v oblasti výzkumu SŘ ve školách mnohem bohatší než česká. Není to však způsobeno tím, že by vzdělávání například v západoevropských zemích mělo dlouhou, kontinuální historii decentralizovaného školství, jak by se mohlo zdát. Také v těchto zemích totiž dochází k decentralizaci školství až od konce 20. století, nebo dokonce, jako například v Německu či Lucembursku, teprve po roce 2000, tedy současně se zeměmi bývalého sovětského bloku [CITATION Eur08 \p 9-11 \l 1029].¹² Důvodem rychlého rozvoje výzkumu SŘ na úrovni škol je tak pravděpodobně spíše kontinuální výzkum a rozvinuté teorie v oblasti obecného managementu a leadershipu. To se odráží také ve využívání modelů, principů i metodologie

¹² Výjimkou jsou Nizozemí a Belgie, které mají dlouhou a rozvinutou tradici autonomie škol.



obecného managementu ve specifických podmínkách školství, čímž mimo jiné vzniká nebezpečí, na které upozorňuje Eacott (viz výše).

Příkladem modelu, který vznikl na půdě obecného managementu a je používán v rámci SŘ ve školách, je model Thompsonův a Stricklandův, který má pět částí: 1) vymezení poslání (mise) organizace, 2) stanovení cílů, 3) hodnocení a volba strategie, 4) zavádění a realizace strategie, 5) zhodnocení výsledků (Thompson & Strickland, 1999). Pět fází má také model uváděný Vebrem (rovněž model nespecifikovaný pro prostředí školy): 1) základní premisy, 2) situační analýzy, 3) určení strategie, 4) realizace strategie, 5) kontrola strategie (Veber, 2009, str. 440). Pětifázový model je považován za „klasický“, což je pravděpodobně způsobeno tím, že jeho kroky odpovídají fázím realizace paralelní manažerské funkce rozhodování.

Existují však modely, které mají jiný počet fází. Například Johnson a Scholes uvádějí ve své práci pouze tři fáze: 1) pochopení toho, kdo jsme a co přinese budoucnost, 2) formulace a výběr strategie, 3) implementace strategie (Johnson, Scholes & Whittington, 2008, str. 13). Podobnost prvních dvou modelů je zjevná. Nejde přitom pouze o počet uvedených kroků, ale také o jejich obsah. Rozdílnost zde nalzáme v podstatě pouze v použitém názvosloví. Při podrobnějším pohledu však zjistíme, že třífázový model Johnsona a Scholese je prvním dvěma také obsahově velmi podobný. Jakkoliv má jeho základní struktura pouze tři části, je každá z nich rozpracována do tří otázek, které v jejím rámci musí být zodpovězeny, ve skutečnosti je tedy podrobnější než klasické – pětifázové členění. Logikou svého přístupu jsou si tedy velmi podobné.

Existují však již také modely, které vznikají zcela, nebo přinejmenším svou významnou částí, na základě zkušenosti učiněné výhradně ve školském prostředí. Příkladem takové studie je výstup práce *Lessons learned about effective school management strategies* [CITATION Mon971 \ 1029].¹³ Tato práce shrnuje a předkládá výsledky několika jiných výzkumů, které se zabývaly efektivními strategiemi řízení školy. Závěry, které autoři formulují, jsou zcela v souladu s výše uvedenými vymezeními a teoretickými modely strategického řízení.

Obecné modely jsou zde však zpřesněny o charakteristiky specifické pro školství, a to s oporou o citaci příkladů „nejlepší praxe“. Autoři studie formulují celkem deset bodů, které, jak se ukazuje, přispívají k efektivitě SŘ ve školách. Jsou to: 1) široce sdílené cíle a vize, 2) silná profesní učitelská kultura a společné plánování, 3) orientace na řešení problémů, 4) praxe průběžně zaměřená na vzdělávání a rozvoj, 5) decentralizace rozhodovacích pravomocí,¹⁴ 6) velká škála mechanismů zapojování různých skupin partnerů (stakeholderů), 7) silné vedení (leadership) ředitelem školy,¹⁵ 8) dostupnost potřebných informací, 9) školní prostředí podporující učení, 10) podpora místními úřady.¹⁶ Z výčtu je zjevné, že charakteristiky jsou v souladu s modely SŘ, které vznikly v rámci obecného managementu, zpřesňují však jejich obsah pro specifické podmínky školství.

Složitější strukturu má model kvality řízení školy formulovaný Caldwellem a Spinksem (2005). Jejich cílem bylo vymezit charakteristiky „úspěšné“¹⁷ školy v podmínkách decentralizovaného školství, tedy školy,

13 „Poučení o efektivních strategiích řízení školy“.

14 Autoři studie uvádějí, že kvalitní strategie řízení směřuje k navýšování a trvalému udržení organizačních schopností a zdrojů potřebných pro zvládnutí rozhodování. V citaci jiné „nejlepší praxe“ uvedené k tomuto bodu poukazují na to, že strategie řízení školy by měla podporovat zaměstnance školy v tom, aby byli inovativní, kreativní a schopní „rychlá akce“. Změny související s decentralizovaným rozhodováním jsou přitom účinnější, když souvisí s hlavním cílem, kterým je zlepšení studijních výsledků (Nemá se tedy jednat pouze o decentralizaci rozhodování v oblasti podpůrných procesů.).

15 Např.: „Ředitel realizuje smysluplný monitoring a evaluaci tříd. Ředitelé jsou skutečné osobnosti ochotné měnit pravidla a napadat tlak nebo směrnice z ústředí nebo jiných vnějších sil, které vnímají jako zasahování do účinného fungování svých škol.“

16 Explicitně je zde uvedena významná role úřadů (v českém prostředí zřejmě zejména zřizovatelů) při výběru aktivních a inovativních ředitelů, kteří jsou ochotni něco měnit, a požadavek, aby úřady spolupracovaly se školami v oblasti informací a zdrojů.

17 Termín „úspěšné“ dáváme do uvozovek, protože vymezení úspěšnosti školy je velmi složitý problém, který leží mimo rámec této zprávy.



kteřá disponuje vysokou mírou autonomie při rozhodování jak v oblasti vzdělávací, tak v oblasti zdrojů – nesoustřeďují se proto pouze na problematiku SŘ, ale snaží se „úspěšnost“ školy pojmut v širokých souvislostech. Vytvořili poměrně komplexní systém 42 kvalit, které jsou strukturovány do šesti oblastí: 1) kurikulum, 2) rozhodování, 3) zdroje, 4) výsledky, 5) ředitel, 6) klima školy. Strategické aspekty přitom nacházíme ve všech šesti oblastech. Některé faktory ovlivňující „úspěšnost“ velmi dobře odpovídají bodům modelů SŘ, např.: „škola má jasně vymezeny výchovně vzdělávací cíle“ (oblast kurikula), „vysoké zapojení jednotlivých učitelů v rozhodování ve škole“ (oblast rozhodování), nebo „schopnosti k zajištění efektivního řízení školy“ (oblast ředitel). Práce dokládá, že strategické řízení není možné při budování kvality školy obejít, že efektivita a kvalita vzdělávání je s kvalitou strategického řízení školy neodmyslitelně spojena, a významné je také poznání, že i když metodologie zkoumání kvality školy a jejího řízení jsou různé, závěry, které je možné učinit, jsou si velmi podobné.

Podobně jako Caldwell a Spinks postupují ve své analýze Myer a Zucker, kteří hledají a formulují společné znaky „vysoce úspěšných škol“. Také jejich závěry dobře zapadají do již uvedené představy o kvalitním SŘ. Klíčové charakteristiky v oblasti řízení škol, na které je podle autorů racionální se soustředit, jsou: 1) všichni směřují ke stejnému strategickému cíli, ve škole je patrná společná vize, 2) škola je orientovaná na zákazníky a procesně orientované řízení kvality, 3) škola je tvořena fungujícími týmy, investuje se do rozvoje týmů, změny jsou realizovány týmově a vedení školy reflektuje týmovou práci, 4) cíle jsou dosažitelné a zároveň jsou vnímány jako výzva pro růst a zlepšování kvality výsledků, 5) každodenní systematické řízení organizace se uskutečňuje prostřednictvím efektivních nástrojů, umožňujících zjišťování kvality a zpětnou vazbu (Myer a Zucker in Nezvalová, 2002, str. 12).

Charakteristikou, která v předchozích modelech není uvedena, je zde **procesně orientované řízení kvality** (model vznikl při ověřování funkčnosti realizace jednotlivých možností TQM (total quality managementu – jedné ze strategií řízení kvality) ve škole. Další akcentovanou charakteristikou a zároveň požadavkem na kvalitu strategie řízení je **týmová práce**. Zajímavé na této analýze je, že autoři neuvádějí pouze příklad „nejlepší praxe“, ale analogicky také příklady „špatné praxe“, tedy toho, čeho by se měli tvůrci a realizátoři strategického řízení škol vyvarovat. Jde o tyto charakteristiky: 1) absence sdílené vize – každý pracuje samostatně, 2) kvalita je jen rétorikou – realitou je primární plnění cílů, 3) rigidita v hierarchii školy – vedení je autoritativní, 4) cíle jsou vedením vytvářeny bez ohledu na možnosti jejich plnění, 5) absence dostatečné zpětné vazby o efektivitě práce zaměstnanců školy, jakož i informovanosti o tom, jak jejich práce odpovídá celkové strategii školy.

V zahraniční literatuře však vedle modelů, které pojmenovávají etapy strategického plánování, nebo šířeji strategického řízení, a které jsou vztaženy ke škole jako k instituci, existují takové, které se primárně zabývají charakteristikami strategických manažerů/lídrů. Nejde ovšem o výsledky ryze deskriptivního výzkumu, které by jednoduše popisovaly existující stav. Charakteristiky manažerů jsou zde dávány do souvislosti s požadavky na úspěšnou realizaci SŘ, což umožňuje popsat funkční modely manažerských profilů, které by si osoby ve vedoucí funkci měly osvojit. Zároveň ale mohou sloužit také při výběru nových manažerů (např. při výběru nového ředitele školy), neboť formulují jakýsi ideál, jemuž by se měli adepti co nejvíce blížit. Tyto modely jsou velmi dobře využitelné při vzdělávání manažerů – přípravném i následném.



Jeden z modelů vztahující se ke kompetenční výbavě strategického lídra školy vytvořili Quong a Walker (2010). Ti na základě tříleté práce se školními lídry identifikovali, co úspěšní strategičtí lídři škol „konají“. Získané poznatky pak zobecnili do podoby sedmi principů strategického řízení. Tyto principy mohou sloužit jako vhodný příklad obecného modelu, který není vytvářen „od zeleného stolu“, ale vzniká ve školské praxi. Vzhledem k tomu, že model velmi dobře odpovídá smyslu SRP, rozvádíme jednotlivé principy podrobněji.

Princip 1: Strategičtí lídři jsou orientovaní na budoucnost a používají strategie směřující do budoucnosti.

Základní otázkou, na kterou je nutno při formulaci strategie směřující do budoucna nalézt odpověď, podle autorů je: „Jaký je vzhledem k naší současné situaci a kontextu nejlepší postup, který nás dovede k podobě budoucnosti, která se v tuto chvíli jeví jako optimální?“

Pro zajištění realizace tohoto principu plní strategický lídr řadu velmi konkrétních úkolů – je zodpovědný za to, aby škola měla strategii, která je zřetelně formulována, sdílena, pochopena, a aby se jednalo na jejím základě. Autoři přitom výslovně uvádějí, že strategie není strategickým plánem (nebo plánem na zlepšení), ale strategií pro kontinuální sledování horizontu a přípravou na to, co leží před námi. Zajišťuje také, aby v centru strategie byly žákovské/studentické výsledky. Zároveň uvádějí, že strategie nemůže být dogma, ale přímo předpokládají inovace, změny nebo posuny hodnot atd.

Princip 2: Strategičtí lídři se opírají o fakta a výzkum. Zde autoři upozorňují na nebezpečí intuitivního vedení školy. V podstatě zde odkazují na principy pedagogického řízení školy, které je popsáno v jiné analytické zprávě tohoto projektu. Uvádějí, že strategičtí lídři shromažďují a zkoumají výsledky žáků/studentů a na jejich základě přijímají příslušná rozhodnutí. Jako stejně důležité je zde uvedeno také shromažďování a vyhodnocování vstupů. Jako konkrétní vstup přitom autoři uvádějí „zjišťování toho, co vlastně učitelé v hodinách dělají a co svědčí o tom, že tyto činnosti vedou k dosažení vzdělávacích cílů“.

Princip 3: Strategičtí lídři používají metodu Getting Things Done (GTD). GTD je populární metodou organizace práce, nejde však o klasickou metodu time managementu. Quong a Walker konkretizují GTD v souvislosti se strategickým řízením školy. Principiálně uvádějí, že „strategičtí lídři nejen mluví o tom, co by mohli udělat, ale opravdu to dělají“¹⁸ [CITATION Qua10 \p 26 \l 1029]. GTD zahrnuje péči o technické, duševní a emoční schopnosti – jak lídrovy vlastní, tak personálu – a mobilizuje k dosažení podstatných výsledků. Strategický lídr čerpá ze svých tacitních zkušeností a svého postavení tak, aby soustředil svou činnost na podstatné věci.

Princip 4: Strategičtí lídři otevírají nové horizonty. V tomto principu popisují autoři strategické lídry škol jako protiklad těch, kteří se brání složitosti současného stále se proměňujícího světa spoluutvářeného informačními toky a omezují se na rutinní řešení aktuálních problémů. Na druhé straně „být strategickým“ neznamená střemhlavý skok do inovací. Někdy může být strategičtější odstoupit od změny a konsolidovat stávající aktivity. Jako příklad je zde uvedeno odstoupení od zavádění nových technologií – ovšem nikoliv z důvodů „rozbíječů strojů“, ale proto, že současná technologie lépe vyhovuje potřebám školy. Přijetí „low-tech“ může v některých situacích otevřít nový obzor, stejně jako inovativní „high-tech“.

Princip 5: Strategičtí lídři jsou připraveni vést. Lídři promyšleně (strategicky) řídí svou fyzickou i duševní pohodu tak, aby byli odolní, flexibilní, spolehliví a vynalézaví. Být připraven k vedení znamená také být

¹⁸ Get Things Done by bylo možné volně přeložit také jako „dotahovat věci do konce“.



schopen využít příležitost, která se náhle objeví. Zdá se, jako by někteří ředitelé škol byli schopni nalézt prostředky vždy, když jsou zapotřebí. To ovšem často znamená hlavně zachovat klid, když se člověk dostane pod tlak, a zatímco ostatní propadají panice, přemýšlet o řešení vzniklé situace.

Princip 6: Strategičtí lídři uzavírají kvalitní partnerství. Strategičtí lídři pracují efektivně s žáky, rodiči, ostatními zaměstnanci školy. Chápou, jak je jejich práce provázána s prací kolegů. Učí se spolu s nimi, sdílejí kompatibilní pohled na budoucnost, komunikují volně a respektují hodnoty druhých. Partnerské vztahy mají přátelský charakter a jsou založeny na důvěře. Pojetí lídra jako „dobrého partnera“ je důležitou metaforou, která staví koncept strategického lídra do protikladu s tradičním vnímáním tvrdě hierarchického řízení „shora dolů“.

Princip 7: Strategičtí lídři „dělají správné věci“.¹⁹ Strategičtí lídři se poznají také podle toho, že je pro ně důležitý etický aspekt jejich jednání. Být strategickým lídrem znamená mimo jiné dospět k poznání, že nejlepší učitele i studenty lákají školy s dobrou pověstí, která je tvořena jejími hodnotami, jež se odrážejí v postojích žáků. Ředitelé dodržující etické principy mají potenciál budovat školy, které přitahují žáky, podporu i personál.

Můžeme shrnout, že autoři s oporou o empirický výzkum charakterizují lídra školy, který úspěšně pracuje na strategické úrovni řízení. Vidíme zde jasnou souvislost s klíčovými body obecných konceptů strategického řízení, které jsme uvedli výše. V několika principech vidíme akcentaci nutnosti orientovat se na budoucnost. Přitom však autoři zároveň uvádějí, že je nutné znát současnou situaci, a to nejen na úrovni intuice, ale i důkazů. Z těchto dvou aspektů se tedy profiluje význam vize a mise, ale také analýzy vnitřního a vnějšího prostředí. Zvláštní pozornost pak autoři věnují kvalitě vztahů ve škole – jak v rovině vztahů mezi jednotlivci, tak kvalitě vztahů obecně – tedy na úrovni klimatu a kultury školy. Jako zvláštní aspekt pak zmiňují etický rozměr jednání manažera/lídra, který se jeví jako nástroj udržování zdravého klimatu školy.

Nejde tedy o samoučelný princip, který nesouvisí s ostatními, o pouhou nadstavbu. Model, který formulací uvedených sedmi principů vzniká, je v podstatě reformulací výše zmíněných modelů SŘ, ovšem nahlížených z „opačné strany“ – tedy z pohledu osobnosti a kompetencí osoby, která SŘ zaštiťuje a která je za jeho tvorbu a implementaci odpovědná.

Druhým příkladem práce, která se primárně zabývá otázkou rozvoje kompetencí ředitelů škol v oblasti SŘ, je publikace *Good principals are the key to successful schools*. Autoři hned v první kapitole konstatují: „Nemá žádný smysl, když ti, kdo tvoří vzdělávací politiku, kladou vysoké nároky na akontabilitu škol a pak jen doufají, že každá škola nalezne vysoce výkonného ředitele, který chápe, které procesy zlepší školní úspěšnost studentů; ví, jak pracovat k dosažení pozitivní změny; podporuje učitele při realizaci takových vzdělávacích postupů, které pomáhají uspět pokud možno všem studentům, a ještě připravuje nadané učitele, aby se z nich stali ředitelé.“ [CITATION Bot03 \p 4 \l 1029]. Autoři zde upozorňují na to, že požadavky kladené na školy jsou ve skutečnosti do značné míry požadavky na kvalitu ředitelů a dalších členů managementu školy, a decizní sféra se proto nemůže zříct nejen zodpovědnosti za jejich kontrolu, ale ani za výběr, přípravu a podporu.

Konstatují dále, že současný systém přípravy ředitelů škol není zárukou jejich kvality. Jedná se o kritiku situace v USA, vidíme zde ale podobnost se situací v ČR, což koneckonců dokládá i *Strategie 2020*. Jako jistý krok

¹⁹ Jde o narážku na často citované vyjádření rozdílu mezi managementem a leadershipem. Zatímco manažer dělá věci správně, lídr dělá správné věci.



k nápravě je v práci předložena kompilace šesti strategií jednoho konkrétního projektu,²⁰ výzkumu a hlavně přímá řídicí zkušenost v podpoře škol, univerzit a dalších institucí s návrhem změny přípravy lídrů²¹ škol. Konkrétní možnou cestu ke zlepšení vidí autoři v následujících klíčových krocích: 1) Ukončit praxi, kdy se na místa ředitelů škol hlásí lidé s řídicími ambicemi, kteří však neumějí lidi vést.²² Je třeba změnit kritéria výběru kandidátů na vedoucí pozice škol. 2) Změnit podoby programů přípravy školních lídrů. 3) Zajistit vzdělávání budoucích lídrů škol v reálném kontextu, učinit ze zkušeností získaných během praxe vysokou prioritu a hlavní směr vzdělávacích programů. 4) Spojit ředitelskou licenci s výkonem a vytvořit dvouúrovňový systém. 5) Přimět kvalitní učitele k tomu, aby ve školách chtěli pracovat ve vedoucích pozicích, vytvořit alternativní certifikační program, který by kvalitním učitelům, kteří se mají stát řediteli, poskytoval podporu na vysoké úrovni. 6) Podporovat týmové vedení, využít školy opírající se o týmové vedení jako zdroj k získávání nových školních lídrů.

Doporučení jsou adresována tvůrcům vzdělávacích programů. Je přitom zřejmé, že kontext, ve kterém dokument vznikl, je od českého odlišný (například licenční řízení). Přesto se domníváme, že může být pro vzdělavatele školského managementu inspirativní, případně může přispět k ukotvení vlastního profesního postoje, profesní platformy.

Předložené příklady ze zahraniční odborné literatury zabývající se problematikou řízení škol ukazují na jistou podobnost obecných problémů, které je třeba řešit ve školských systémech řady zemí. Naznačují rovněž způsoby, jakými odborníci ve světě k těmto problémům přistupují. Za velmi významné ovšem vzhledem k cíli této zprávy považujeme zjištění, že existuje poměrně široká shoda na významném postavení SŘ při hledání cesty ke zkvalitňování škol, respektive vzdělávání.

2.3. Příklady z praxe

2.3.1. Ze zahraničí

Irsko

Jako první příklad zahraničního přístupu ke zpracování strategie řízení vzdělávacího systému jsme vybrali Irsko. Chceme totiž ukázat příklad strategického plánu na vyšší úrovni řízení. Dalším důvodem pro naši volbu je skutečnost, že se jedná o členský stát EU, OECD i UNESCO, a vztahují se tak na něj stejné strategie přijaté na mezinárodní úrovni jako na ČR. Irská strategie má navíc zajímavou a přehlednou strukturu, která umožňuje poměrně snadné porovnání s jinými zeměmi, a to včetně ČR. Podle šetření PISA 2009, zmíněného v kapitole o situaci SŘ v ČR, se Irsko nachází takřka na opačném konci škály, pokud jde o míru autonomie ve využívání zdrojů i v oblasti kurikulární. Může být proto zajímavé podívat se na způsob SŘ v systému s významně odlišnou koncepcí.

²⁰ Příprava ředitelů škol nového typu: čas konat.

²¹ Pojem lídr je v zahraniční literatuře používán běžně, což zřejmě souvisí s mnohem silnější akcentací konceptu leadershipu (při řešení vztahu management – leadership), než je tomu v českém prostředí. Například studijní obor pro budoucí ředitele škol se na PedF UK (ale i na jiných vysokých školách v ČR) nazývá Školský management, zatímco na Harvardově univerzitě, na University of Montana a dalších amerických univerzitách se nazývá School leadership.

²² Viz rozdíl mezi řízením a vedením uvedený v kapitole 2.1.2.



Prvním rozdílem mezi přijatými strategickými dokumenty v ČR a v Irsku je doba, ke které jsou vztaženy. Aktuálně platný dokument strategického řízení vzdělávacího systému vydaný Ministerstvem vzdělávání a dovedností Irska²³ platí pro léta 2015–2017. Struktura strategického dokumentu je však obdobná jako v českém případě:

První část dokumentu se skládá ze dvou kapitol. Jde o analýzu vnějšího a vnitřního prostředí školství, nazvanou *Klíčové výzvy a příležitosti v rámci operačního prostředí*²⁴ a *Přehled sektoru vzdělávání a odborného vzdělávání a přípravy v Irsku*. Jako výzvy jsou zde uvedeny tyto faktory:

- ekonomické prostředí,
- novela zákona o státní službě,
- reforma řízení sektoru vzdělávání a odborného vzdělávání a přípravy,
- rostoucí demografický tlak (jde o stejný problém jako v ČR – nárůst počtu žáků ve vzdělávacím systému zvyšuje jak organizační, tak finanční náročnost na udržení jeho fungování),
- trh práce (také v Irsku jde o zvýšení konkurenceschopnosti),
- dovednosti a kapacity (jde o rozvoj dovedností a schopností zaměstnanců ve školství, které jsou nutné k dosažení strategických cílů).

Mise je formulována velice stručně: „Umožnit každému jednotlivci, aby pomocí učení plně rozvinul svůj potenciál a přispěl k sociálnímu, kulturnímu a hospodářskému rozvoji Irska.“

Také formulace vize jednoduchým, nekomplikovaným způsobem pojmenovává ideální stav vzdělávacího systému: „Mezinárodně uznávaný systém vzdělávání a odborné přípravy, vycházející z politiky založené na důkazech, jejímž cílem je předvídat měnící se potřeby studujících, společnosti a hospodářství a reagovat na ně.“

Zvláštní kapitola je v irské strategii věnována hodnotám. Explicitně uvedenými hodnotami jsou **učení** vnímané jako veřejné dobro (blaho), **kvalita** a s ní spojená zásada kontinuálního zlepšování a otevřenosti vůči nápadům zvenčí, výzvám a diskuzím, **žák/student** jako středobod rozvojových aktivit, **vztahy** a spolupráce uvnitř sektoru vzdělávání i se širší komunitou, **účast na změně** zákona o státní službě. Jasně pojmenované hodnoty, které strategie vyznává a které se snaží podpořit, jsou velmi dobrým vodítkem při výkladu některých složitějších ustanovení. Jejich vyjmenování a jednoznačná charakteristika jsou vhodným nástrojem pro lepší pochopení záměru strategie a zužují možnost neúmyslné či úmyslné dezinterpretace celé strategie.

Také další část dokumentu se jeví jako „uživatelsky velmi příjemná“. Jde o kapitolu *Náš přístup*, ve které autoři popisují způsob, kterým strategické řízení uchopují. Jeho hlavními charakteristikami jsou komplexnost a systémovost („whole-of system approach“). Strategické plány jsou implementovány napříč celým sektorem vzdělávání a zároveň je rozsáhlá reforma vyvažována s provozními potřebami systému vzdělávání a odborné přípravy, zejména pak systému školství. Zvolený přístup umožňuje jak implementaci jednotlivých

²³ Department of Education and Skills.

²⁴ „Operační prostředí“ je termín pocházející z vojenského prostředí. Někdy se používá také v managementu jako pojmenování označující podrobný popis prostředí, ve kterém se řízené procesy odehrávají.



strategií, tak monitorování jejich efektivity a úspěšnosti. Následně je uveden kompletní přehled jednotlivých strategických dokumentů, které jsou v rezortu školství aktuálně implementovány. Je jich přesně dvacet.

Tato část dokumentu může být pro tvorbu strategických plánů a dalších nástrojů strategického řízení inspirující ve dvou věcech. Za prvé poukazuje na to, že strategie se nemusí vždy vztahovat ke komplexnímu řízení školy, ale pouze k jeho části – například strategie řízení změny na prvním stupni základní školy, strategie implementace pedagogického řízení atd. Za druhé ukazuje možnost vytváření komplexní strategie formou dílčích strategických opatření, která jsou integrována jedním zastřešujícím dokumentem. Ten zobecňuje pravidla, principy a formuluje hodnoty, cíle a vize, ke kterým všechny dílčí strategie směřují. Takový přístup je velmi dobře uskutečnitelný také na úrovni jednotlivých škol a školských zařízení. Jeví se dokonce vzhledem k pracovním podmínkám ředitelů českých škol jako snáze realizovatelný než snaha o vytvoření jednoho univerzálního plánu či jiného dokumentu. Tento přístup také umožňuje, aby byl systém strategických opatření živý, aby zohledňoval změny v očekávatelných trendech, jež ovlivňují chod školy.

V další části *Strategie 2015–2017* jsou formulovány čtyři hlavní cíle (učení se pro život, zlepšení kvality a akontability, podpora inkluze a diverzity, budování funkčního systému a infrastruktury). Každý z nich je následně rozpracován tak, že jsou uvedeny strategie vedoucí k jejich naplnění, zároveň jsou u nich uvedeny výstupy, kterých má být dosaženo. Zvláště jsou pak uvedeny výstupy, kterých má být dosaženo synergií realizace všech čtyř cílů.

Za zajímavé považujeme, že v samostatné kapitole jsou uvedeny subjekty, které budou realizovat dosažení stanovených cílů nebo je podporovat. U každého subjektu jsou jmenovány konkrétní očekávané podoby podpory. Jedná se o tyto subjekty – **lidé, vláda, technologie a procesy**.

V poslední kapitole *Strategie 2015–2017* jsou deklarovány závazky, které pro ministerstvo školství vyplývají z prohlášení vlády *Priority 2014–2016*.

Struktura dokumentu je přehledná a dokládá fakt, že vhodná forma může podtrhnout kvalitu obsahu.

Strategický plán rozvoje školy – Anglie

Jako druhý příklad jsme vybrali strategický plán ze země, ve které mají školy podle studie *PISA 2009* na rozdíl od Irska téměř tak vysokou úroveň autonomie jako školy v ČR.

Název školy/initiativy
Millfield Preparatory School
Orientace v čase
2016
Země, region, sídlo
Spojené království Velké Británie a Severního Irska, Anglie, Glastonbury, hrabství Somerset



Charakteristika škol/y (počet žáků, složení žáků, charakteristika sboru aj.)

Internátní škola pro žáky od 2 do 18 let, celkem 1250 žáků, složení pedagogického sboru odpovídá velkému rozptylu věku žáků. „Od svého založení v roce 1935 princem z Indie školu stále navštěvuje pestrá směsice žáků, kteří vytvářejí bohatou kulturu prochnutou mezinárodním duchem postupujícím všechny činnosti.“

Podoba mise a vize

Formulace mise:

Objevit a rozvinout potenciál každého žáka

Formulace vize:

Širokou škálou možností podporovat a rozvíjet v žácích s různými potřebami důvěru a odolnost.

Připravit pro naše žáky dynamickou mezinárodní učící se komunitu, založenou na pečlivosti, vzájemném respektu a porozumění.

Dosáhnout těchto cílů využitím bohatosti školního prostředí a lidí, kteří jsou s ním spojeni, širší millfieldské komunity a podněcováním každého žáka k dosažení co nejvyšších standardů ve všech aspektech jeho života.

Pro rok 2016 je stanoveno sedm cílů směřujících k dosažení strategického plánu:

1. Monitorování, podpora a péče o blaho (welfare) každého jednotlivce.
2. Všichni žáci jakýchkoliv schopností dosáhnou duševního růstu a školního úspěchu.
3. Rozvoj identity každého žáka prostřednictvím jeho vztahů uvnitř millfieldské komunity.
4. Odkrytí a rozvoj potenciálu každého žáka prostřednictvím zapojení do sportovních a pohybových aktivit.
5. Odkrytí a rozvoj potenciálu každého žáka prostřednictvím poskytování vyvážených a rozvíjejících osnov.
6. Millfieldská komunita vítá různorodost a poskytuje příležitost k rozvoji globálního porozumění národních a kulturních skupin.
7. Zajistit efektivní vedení, správu a řízení školy a silnou finanční situaci školy.

Zdroj: <http://online.flipbuilder.com/bivp/bels/#p=1>

Plán strategického rozvoje školy – Nizozemsko

Třetí zahraniční příklad je z Nizozemska – jediného státu, ve kterém mají podle studie *PISA 2009* školy větší autonomii než v České republice. Vybrali jsme školu, jejíž strategický plán je nezvyklý tím, že misi formuluje zvláště směrem k různým organizacím, jejichž je členem, a vizi rozděluje podle oblastí činnosti školy. Nizozemí je navíc školou s výjimečně dlouhou tradicí autonomie v rámci Evropy (viz Coghlan; Desurmont 2008, str. 9).

Název školy/iniciativy

International Primary School Violenschool

Orientace v čase



2012–2016

Země, region, sídlo

Nizozemí, Rembrandtlaan 30, 1213 BH Hilversum

Charakteristika škol/y (počet žáků, složení žáků, charakteristika sboru aj.)

Škola měla v době přijetí dokumentu (2012) 320 žáků celkem 32 národností, všichni splňují požadavky pro přijetí do holandské mezinárodní primární školy. Vyučovacím jazykem je angličtina, ale přibližně pro 60 % žáků není angličtina rodným jazykem. Většina žáků zůstává ve škole méně než tři roky. Každoročně do školy vstoupí asi 100 nových žáků všech věkových kategorií.

Žáci do školy vstupují do školy v průběhu celého roku, nejen na jeho počátku a jiní žáci školu zase průběžně opouštějí. Úroveň vzdělání rodičů žáků je vysoká, většinou mají univerzitní nebo vyšší úroveň vzdělání. Často jde o rezidenty žijící dočasně v Holandsku.

Podoba mise a vize

Formulace mise:

Škola si klade za cíl poskytovat vysoce kvalitní základní vzdělání v anglickém jazyce pro žáky všech národností, a to v rámci nizozemského státního systému.

Žákům poskytujeme diverzifikované vzdělání v bezpečném, podpůrném prostředí, které rozvíjí cílevědomost, motivaci a dosahování vynikajících výsledků v oblasti vzdělávání.

Zvláštností je, že škola je členem tří organizací (Foundation for Public Primary Education in Hilversum (SOBH), Dutch International Schools (DIS) a International Baccalaureate Organisation® (IB)¹) a misi formuluje vůči každé z nich zvlášť.

Směrem k SOBH:

Poskytujeme studentům co nejlepší vzdělání: inspirující, zodpovědné, na výsledky orientované a odborné vzdělání.

Směrem k DIS:

Poskytovat mezinárodní vzdělání pro studenty všech národností v Nizozemsku.

Směrem k IB:

Mezinárodní bakalariát si klade za cíl rozvíjet zvědavé, dobře informované a pečlivé mladé lidi, kteří pomáhají vytvářet lepší a mírumilovnější svět skrze mezikulturní porozumění a respekt.

Škola se tedy spíše „hlásí k misi“ organizací, kterých je členem.

Formulace vize:

Vize není na rozdíl od mise formulována zvlášť směrem k jednotlivým organizacím. Je však vyjádřena formulací „obecné“ vize a „specifické“ vize. Vize obecná je dále rozpracována do cílů a obsahů ve třech oblastech: *výuky a učení se, pedagogického výkonu, didaktického výkonu*, zatímco vize specifická je rozpracována charakteristikou vzdělávacího konceptu (vztahuje se k členství školy v BI).

Samostatnou kapitolou strategického plánu školy je *Ideologická identita*, ve které jsou formulovány hodnoty, k nimž se škola hlásí.

Součástí dokumentu jsou rovněž kapitoly věnované psanému kurikulu, a to na úrovni jednotlivých předmětů (jazyky, holandština – jako jazyk hostitelské země, matematika), dále osobnostnímu a společenskému vzdělávání, profilu žáka IB, ICT, vzdělávacímu času, pedagogickému klimatu, didaktickému výkonu, aktivní a nezávislé roli žáků, podpoře a monitorování, inkluzivnímu vzdělávání, výstupům a výsledkům.

Obsáhlá kapitola je věnována podrobné charakteristice personální politiky školy, a to včetně popisu manažerských funkcí a jejich rolí a plánů osobního rozvoje.

Zdroj: http://ipshilversum.nl/wp-content/uploads/2014/02/School_Plan2012_2016_July.pdf



Přenositelnost zahraničních zkušeností do českého prostředí a její limity

Přenositelnost zahraničních zkušeností v oblasti SŘ do českého prostředí je limitována srovnatelností míry autonomie škol v dané zemi a právním, ekonomickým, kulturním i politickým rámcem, ve kterém se nacházejí. Aplikovatelnost konkrétních strategií ze zahraničí jednotlivými školami je vždy problematická, protože je velmi složité identifikovat všechny relevantní charakteristiky, které ji podmiňují. Konkrétní strategie však může sloužit jako cenný inspirační zdroj, který umožňuje jednak ukotvit chápání specifik vlastní školy, jednak je možné některé její prvky přetavit do podoby realizovatelné v kontextu českého školství, respektive konkrétní školy. A platí to i naopak – zahraniční zkušenost může sloužit decizní sféře k tomu, aby si jasněji uvědomila, co je nutné změnit, aby bylo možné se na úrovni škol této strategii přiblížit.

Lépe aplikovatelné jsou modely SŘ, které mají obecnou povahu. V textu jsou popsány v části, která mapuje a analyzuje domácí a zahraniční zdroje pojednávající o tématu strategického řízení a plánování.

2.3.2. Z České republiky

Příklad formulování vize – Základní škola a Mateřská škola Mendelova, Karviná

Příklad vize školy s marketingovým potenciálem:

Název školy/iniciativy
Základní škola a Mateřská škola Mendelova, Karviná, příspěvková organizace
Orientace v čase
Počátek nedatován, trvá
Země, region, sídlo
Česká republika, Karviná
Charakteristika škol/y (počet žáků, složení žáků, charakteristika sboru aj.)



Integrovaná základní a mateřská škola v okresním městě, kapacita školy je 600 žáků, v posledních letech meziroční úbytky počtů žáků (2014/2015 – 420 žáků, 2015/2016 – 406 žáků). Školní budova i hřiště po velké rekonstrukci a modernizaci, ve výroční zprávě školního roku 2015/2016 jsou uváděny výborné podmínky pro vyučování. Další specifika na webu školy: <http://www.mendelova.cz/>

Jak to funguje

Formulace vize:

Naším cílem je stát se učící se školou, která je pro své systematické směřování ke kvalitě a zdraví přitažlivá jak pro své žáky a jejich rodiče, tak pro své zaměstnance.

Co to znamená?

*Chceme být školou, která systematicky kultivuje individuální životní kompetence každého jednotlivého žáka i každého pedagoga a zaměstnance naší školy a efektivně je propojuje při jejich společné činnosti (= kvalita), která vytváří podmínky pro rozvoj všech složek zdraví každého žáka i zaměstnance školy i pro zdravý vztah školy k jejímu okolí a ke světu (= zdraví), která je pro žáky smysluplná, a proto je baví a nenudí, která rodičům garantuje dobrou výchovu a vzdělání jejich dětí a zaměstnancům umožňuje jejich seberealizaci a stálý rozvoj (= přitažlivost).
Důraz přitom klademe na proces učení se žáků, aby co nejlépe rozvíjeli své kompetence a aby byli připraveni se i dále vzdělávat a těšili se na to.*

Přitom se však učí i pedagogové a zaměstnanci školy (a vlastně celé společenství naší školy) nejen prostřednictvím promyšleného systému vzdělávání a sebevzdělávání, ale i kontinuálním zlepšováním své činnosti na základě vzájemného sdílení nápadů a zkušeností s pedagogy spřátelených škol i uvnitř školy a na základě stále probíhající společné autoevaluace všech aktivit, které se ve škole uskutečňují.

Zdroj: <http://www.mendelova.cz/>

Příklad formulace vize školy – Základní škola speciální Mladá Boleslav

Název školy/iniciativy

Základní škola speciální Mladá Boleslav

Orientace v čase

Počátek nedatován, trvá

Země, region, sídlo

Česká republika, Mladá Boleslav

Charakteristika škol/y (počet žáků, složení žáků, charakteristika sboru aj.)

Základní škola speciální je navštěvována žáky s mentálním postižením (včetně velmi těžkých mentálních postižení) i s kombinovanými vadami, s tělesným či smyslovým postižením, s vadami řeči, autismem, epilepsií apod. Škola je určena pro žáky vyžadující individuální a speciální přístup speciálních pedagogů. Nejvyšší povolený počet žáků je 57. Ve školním roce 2015/2016 byla škola naplněna téměř na 100 % (54 žáků). Více informací na: <http://www.zsspecmb.cz/>.



Jak to funguje

Formulace vize:

1. Škola bude vzdělávat žáky tak, aby byli co nejlépe připraveni pro život.
2. Škola bude místem, které bude probouzet, maximálně rozvíjet a uplatňovat potenciál žáků.
3. Škola bude místem dobře vybaveným, estetickým a příjemným, kde se žáci budou cítit dobře.
4. Ve škole bude zdravé klima, kde budou moci žáci uspokojit své touhy a potřeby v prostředí klidu, pochopení a bezpečí.
5. Žáci a rodiče dostanou možnost zapojit se do dění.
6. Škola se stane místem, kam žáci a učitelé budou chodit rádi, budou k sobě tolerantní a chápaví.
7. Ve škole budou pedagogové plně respektovat možnosti, schopnosti a potřeby žáků.

Zdroj: <http://www.zsspecmb.cz/>

Příklad plánu strategického rozvoje školy – gymnázium

Název školy/initiativy

Gymnázium Vodňany, Bavorovská 1046 – Strategický plán rozvoje školy

Orientace v čase

2011–2016

Země, region, sídlo

Česká republika, Jihočeský kraj, Vodňany

Charakteristika škol/y (počet žáků, složení žáků, charakteristika sboru aj.)

Gymnázium je organizováno jako čtyřleté a osmileté. Studium je zaměřeno všeobecně. Cílová kapacita školy je 372 žáků. Výkonové parametry školy jsou dlouhodobě stabilní, výrazně ale zaostávají za cílovou kapacitou školy – odrážejí prostorová omezení školy a určitou koncepční nejasnost zřizovatele v rámci organizace vodňanského školství a místa gymnázia v něm. Škola je umístěna v klidné lokalitě, žákům poskytuje rozsáhlé prostorové zázemí kolem školy. Pedagogický sbor čítá asi 20 pedagogických pracovníků, tvoří jej jak mladí, tak i zkušení pedagogové. Všichni pedagogičtí pracovníci jsou plně způsobilí k právním úkonům a mají odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají. Aprobovanost pedagogického sboru se pohybuje kolem 95 %. Na škole pracuje výchovný poradce, metodik prevence sociálně patologických jevů a metodik pro environmentální výchovu – všichni absolvovali nebo absolvují příslušné specializační studium. Vedení školy tvoří ředitel školy, statutární zástupce ředitele školy a hospodářka školy.

Více informací na: <http://gymnaziumvodnany.cz/>

Jak to vypadá



Dokument začíná popisem současného stavu vnitřního i vnějšího prostředí školy, a to v položkách materiální zajištění, lidské zdroje, řízení a strategie a ostatní (zde je uveden „nadstandardní vztah absolventů ke škole“, což je možné považovat za marketingový prvek, protože není jasné, o jaký „standard“ se jedná a „nadstandardnost“ je doložena popisem: „Absolventi gymnázia školu pravidelně navštěvují a mají k ní obecně velmi dobrý vztah. Uplatnění absolventů po absolvování školy Gymnázium Vodňany důsledně sledujeme od roku 2004. Absolventi získali ‚své místo‘ i ve vestibulu školy, kde jsou vystaveny všechny absolventské ročníky.“). Ve všech položkách kromě poslední jsou uvedena pozitiva a negativa. Např. v položce řízení a strategie je jako pozitivum uvedeno: „Řízení a strategie školy má trvalý a všeobecně akceptovaný charakter a ráz, podílet se na něm mají do určité míry všichni zaměstnanci organizace.“ Jako negativum je pak uvedeno: „Personální variabilita některých funkcí a vykonávaných činností ve škole: zejména statutární zástupce školy (odchod na rodičovskou dovolenou), změna výchovného poradce (odchod na rodičovskou dovolenou), změna metodika prevence (ukončení pracovního poměru). Hodnocení těchto změn ukáže následné období...“

Ve třetí kapitole je formulována vize, ke které škola směřuje. Je rozdělena do tří výroků, které pokrývají různé aspekty existence školy:

Gymnázium Vodňany → Moderní střední škola poskytující v rámci svého regionu všeobecné vzdělání gymnaziálního typu. Stabilní vzdělávací instituce se silným regionálním charakterem a osobitou identitou (*nahrazuje chybějící tradici, která je pro školy tohoto typu samozřejmá*). **Škola umožňující plnění náročných vzdělávacích cílů, nadstandardní individuální přístup a kontaktní podmínky a prostředí ve výchově a vzdělávání.**

Gymnázium Vodňany → Silná a stabilní škola v oblasti materiálně technického zázemí, lidských zdrojů a z toho se odvíjející nabídky vzdělávacích služeb a aktivit žákům školy. Škola, o kterou je v regionu zájem (*poptávka převyšuje nabídku a možnosti školy*). Škola připravující úspěšné žáky pro jejich další vzdělávání (*na vysoké, popřípadě vyšší odborné škole*), pro komunikaci mezi lidmi a uplatnění v životě. Škola rozvíjející osobnost každého žáka (*ten je schopen samostatně myslet, svobodně se rozhodovat a projevovat se jako demokratický občan, to vše v souladu s obecně uznávanými životními a mravními hodnotami*).

Gymnázium Vodňany → Škola proměňující se ve víceúčelové vzdělávací centrum přístupné široké veřejnosti. Škola v takovémto pojetí přebírá širokou odpovědnost základní vzdělávací instituce vůči danému regionu. Škola zde neplní již jen klasické vzdělávací (*příprava studenta na následné studium či odbornou činnost v povolání*) a výchovné (*výchovu estetickou, tělesnou, zdravotní i ekologickou*) funkce, ale stává se otevřeným informačním střediskem pro širokou veřejnost. **Svébytná a individuální komunitní škola pečující o regionalismus.**

Čtvrtá kapitola se zabývá misí školy. Zde je velmi popisně podána charakteristika kontextu školy a jejich žáků a zároveň je zde popsáno, co chce gymnázium svým klientům nabízet. Kapitola obsahuje také pojmenování hodnot, ke kterým se škola hlásí a které považuje za svou prioritu.

Pátá kapitola konkretizuje vztah mezi misí a vizí do formulace konkrétních cílů, a to ve stejných položkách, ve kterých je popsán současný stav.

V šesté kapitole je pak popsána strategie školy, respektive konkretizace záměrů a prostředky, jimiž jich má být dosaženo.



Přenositelnost zkušeností a její limity

Důležitým faktorem přenositelnosti zkušeností mezi školami je i samotný výběr „příkladů dobré praxe“. V českém prostředí je velmi složité je zmapovat, protože zde nejsou k dispozici veřejně přístupná data, která by umožnila objektivní posouzení kvality výsledků práce škol či efektivitu a efektivnost použitých strategií a metod. Autoři tak nedisponují daty, která by dokládala dopad konkrétních realizací uváděných v příkladech kvality vzdělávání. Proto mají uvedené příklady ilustrativní charakter. To znamená, že ukazují možná řešení a podoby popisovaných procesů, které odpovídají teoriím a konceptům uváděným v této práci. Tento problém nesouvisí s nejasností v strategickém řízení a plánování, ale s nejasností posuzování kvality ve vzdělávání včetně posuzování kvality ředitelů škol. To často ústí až do nesmiřitelných názorů na roli školy a vhodné přístupy ke vzdělávání (Münich, 2016). Pokud jsou uvedené příklady skutečně efektivní, to znamená, že jiná podoba vizí či SŘ jako celku by vedla k horší kvalitě školy, znamenalo by to, že uvedené příklady velmi dobře zohledňují nejen makroprostředí (které je pro školy daného stupně v rámci jednoho státu velice podobné), ale rovněž mezoprostředí a mikroprostředí školy. Mechanická přenositelnost do jiného prostředí by tak logicky vedla ke snížení efektivnosti strategie nebo jejích částí. Příklady ilustrativního charakteru ukazují zpracování části SŘ, které odpovídá teoretickým modelům. Jejich inspirační potenciál však může být značný, a to zejména v případě jejich vzájemné komparace.

3. Závěry

Jak ukazuje rešerše zahraniční i české odborné literatury k tématu SŘ, přes různost metodologických přístupů a odlišné národní kontexty existuje určitá shoda v tom, co by měl proces SŘ obsahovat. Ta se týká v první řadě formulace a sdílení vize jako nástroje sjednocení úsilí všech pracovníků. Vize by přitom měla být dostatečně vzdálená (nejde o představu situace, které lze dosáhnout za týden, ani za rok), musí však být reálná. Druhým nezpochybnovaným požadavkem je co nejpodrobnější analýza vnitřní a vnější situace školy či školského zařízení (ovšem nejen jich). Autoři se také shodují na tom, že sama analýza nestačí, ale je nutné formulovat na jejím základě misi, to znamená pojmenovat vše, co škola poskytuje, čím slouží všem klientům, uživatelům. Při uvědomění si reálných zdrojů, které má škola k dispozici (finanční, personální, prostorové, materiální atd.), je pak možné naplánovat odstranění napětí mezi stávajícím a žádoucím budoucím stavem – tedy vytvořit strategii.

Požadavek na autenticitu strategie každé školy, každého školského zařízení vyplývá z uvedené nutnosti zohlednění specifické situace a zdrojů každé organizace. Kopírování strategií úspěšných v jiných souvislostech může ohrozit kvalitu vzdělávání – ať už je výklad tohoto pojmu jakýkoliv.



4. Doporučení

4.1. Pro manažery klíčových aktivit

Doporučujeme soustředit se zejména na exploataci modelů, které k problematice SŘ přistupují primárně z pohledu kompetenční výbavy ředitelů škol. V případě využívání konkrétních příkladů SŘ ve školách je třeba se vždy snažit o maximální propojení s kontextem, ve kterém proces probíhá. To, že se postup nebo podoba strategického dokumentu metodologicky vymyká pojetí teoretického modelu, neznamená, že je v konkrétní situaci (např. krizového managementu) neefektivní. Cílem by z našeho pohledu měl být spíše rozvoj strategického myšlení než osvojení kánonu teoretických modelů. Ty by měly sloužit především jako nástroj, neměly by být cílem samy o sobě.

4.2. Ve vztahu ke škole/řediteli

Ředitelům škol doporučujeme, pokud je to jen trochu možné, sdílení, vzájemné konzultace, které se nebudou týkat pouze „nápadů“ na konečnou podobu strategií, nebo dokonce pouze strategických dokumentů. Užitečné mohou být profesní konzultace o průběhu SŘ ve všech jeho fázích a položkách. Je nám přitom jasné, že v konkurenčním prostředí českých škol není realizace takového postupu jednoduchá. V případě skutečně „tvrdé“ místní konkurence je možné pokusit se navázat kontakt se školou mimo dané mezoprostředí. Vedle samostudia teorie i různých realizací SŘ, které jsou v hojně míře dosažitelné na internetu, by bylo dobré vznášet přiměřenou formou požadavky na zřizovatele, který by mohl výměnu zkušeností v oblasti SŘ škol zaštitit.

4.3. Systémová doporučení

Na úrovni systému doporučujeme přehodnotit současný stav, kdy je možné, aby do funkce ředitele školy nastoupila osoba, která není kvalifikována pro vedení a řízení školy. Domníváme se, že stávající situace v resortu školství je ve srovnání s jinými oblastmi specifická. Dále doporučujeme zvážit zvětšení rozsahu studia ředitelů škol v oblasti řízení školství a zařazení tématu SŘ jako jeho obligatorní součásti.



5. Použité zdroje a literatura

ADAIR, John Eric. *Strategic leadership: how to think and plan strategically and provide direction*. Philadelphia, PA: Kogan Page, c2010. ISBN 07-494-6204-3.

AMARI-EBOLYA, Emese (ed.). *The role of school leadership in the improvement of learning*. 2. Budapest: Tempus Public Foundation, 2010. ISBN 978-963-86699-6-4.

BAJER, Pavel. Společenská zakázka a vzdělavatelé v sociální práci. *Sociální práce*. 2008, **8.**(2), 19–21. ISSN 1213-6204.

BOTTOMS, Gene, Kathy O'NEILL, Betty FRY a David HILL. *Good Principals Are the Key to succesfull Schools: Six Strategies to Prepare More Good Principals* [online]. 1. Atlanta: Southern Regional Education Board, 2003 [cit. 2016-10-05]. ISBN N/A. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED478010>

BOURNE, Lynda. *Making projects work: effective stakeholder and communication management*. Boca Raton, FL: CRC Press, 2015. ISBN 978-148-2206-661.

BUSH, Tony a Marianne COLEMAN. *Leadership and strategic management in education*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, 2000. ISBN 0-7619-6872-5.

CALDWELL, Brian a Jim M. SPINKS. *The self-managing school*. 6. New York: Falmer Press, 2005. ISBN 18-500-0331-9.

CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka. *Strategické řízení školy: studijní texty pro distanční vzdělávání [projekt Školský management]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2594-8.

COGHLAN, Misia a Arnaud DESURMONT. *Autonomie škol v Evropě. Politická a realizační opatření*. Brusel: Eurydice, 2008. ISBN 978-92-79-08822-3.

COWINGS, John S. *Strategic Leadership and Decision Making*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2012. ISBN 978-1478297161.

ČŠI. Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. In: *Česká školní inspekce* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-12-30]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Kriteria_2016_17/flipviewerxpress.html

DAVID, Fred R. *Strategic management: concepts and cases*. 13th ed. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall, c2011. ISBN 01-361-2098-9.

DAVIES, Brent. *Essentials of school leadership: Education, Education*. Moorpark: Cram101 publications, 2015. ISBN 978-1-4672-2798-8.

DAVIES, Barbara J. a Brent DAVIES. Strategic leadership. *School Leadership & Management*. 2004, **24.**(1), 29–38.

DIVE, Brian. *The accountable leader: developing effective leadership through managerial accountability*. Philadelphia: Kogan Page, 2008. ISBN 07-494-5160-2.



Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Jihočeském kraji. In: *Jihočeský kraj* [online]. České Budějovice: Jihočeský kraj, 2016 [cit. 2016-10-01]. Dostupné z: http://www.kraj-jihocesky.cz/281/koncepce_z_oblasti_vychovy_vzdelavani_a_sportu.htm

DREJER, Anders. Strategic scanning and learning in the new competitive landscape – a learning approach. *Aarhus : Department of Organization and Management, Aarhus School of Business* [online]. 2004, 32 [cit. 2016-12-26]. Dostupné z: <http://www.inderscience.com/storage/f114986352107121.pdf>

DŘÍMALOVÁ, Eliška a Jana KAZÍKOVÁ. *Strategie řízení pro vedoucí pedagogické pracovníky*. Moravský Krumlov: Valid-Ed, 2015.

DVOŘÁK, Dominik a Jana STRAKOVÁ. Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012. *Pedagogika*. 2016, **66**(2), -. DOI: 10.14712/23362189.2015.740. ISSN 2336-2189. Dostupné také z: <http://www.scied.cz/index.php/pedagogika/article/view/245>

EACOTT, Scott. *School leadership and strategy in managerialist times*. Rotterdam: Sense, 2011. ISBN 978-946-0916-557.

Educational policy outlook. In: *Www.oecd.org* [online]. OECD, 2013 [cit. 2016-09-29]. Dostupné z: http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CZECH%20REPUBLIC_EN.pdf

Education strategy. In: *Unesco.org* [online]. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014 [cit. 2016-09-28]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf>

EGER, Ludvík. *Strategie rozvoje školy*. 1. vyd. Plzeň: Cehtuma, 2002. 111 s. ISBN 80-903225-6-5.

Eurydice. *Autonomie škol v Evropě: Politická a realizační opatření*. Brusel: Eurydice, 2008. ISBN 978-92-79-08822-3.

FIDLER, Brian. *Strategic management for school development: leading your school's improvement strategy*. London: P. Chapman Pub., 2002. ISBN 07-619-6527-0.

FINKELSTEIN, Sydney, Donald C. HAMBRICK a Albert A. CANNELLA. *Strategic leadership: theory and research on executives, top management teams, and boards*. New York: Oxford University Press, 2009. Strategic management series (Oxford University Press). ISBN 01-951-6207-2.

GLUECK, William F. a Lawrence R. JAUCH. *Strategic management and business policy*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, c1984. ISBN 00-702-3535-X.

GODDARD, T. Of daffodils and dog teams: reflections on leadership'. Příspěvek prezentovaný na výroční konferenci BEMAS (the British Educational Management and Administration Society), Warwick, 1998.

GRASSEOVÁ, Monika, Radek DUBEC a David ŘEHÁK. *Analýza v rukou manažera: 33 nejpoužívanějších metod strategického řízení*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2621-9.



GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ (eds.). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.

HÄUSER, Stanislav. *Strategický management: Distanční studijní opora* [online]. 1. Opava: Matematický ústav Slezské univerzity v Opavě, 2008 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://www.slu.cz/math/cz/knihovna/ucebni-texty/Strategicke-rizeni/Strategicke-rizeni.pdf>

HUBER, Margit, SCHARIOTH, Joachim (eds.). *Achieving excellence in stakeholder management*. New York: Springer, 2003. ISBN 978-354-0246-923.

HEDLEY, Andrew. Plan Ahead To Get Ahead. In: *Hedley Consulting.com* [online]. London: Professional Marketers, 2013 [cit. 2016-09-25]. Dostupné z: <http://www.hedleyconsulting.com/pages/know/13apr-plan-ahead.html>

JOHNSON, Gerry, Kevan SCHOLES a Richard WHITTINGTON. *Exploring corporate strategy*. 8th ed. Harlow: FT Prentice Hall, 2008. ISBN 978-0-273-71192-6.

KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

KAŠPAROVÁ, Vendula, Anna HOLEČKOVÁ, Jan HUČÍN et al. *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce, 2015. ISBN 978-80-88087-00-7.

KOTLER, Philip a Gary ARMSTRONG. *Marketing*. 2. Praha: Grada, c2004. ISBN 80-247-0513-3.

KOTTER, John P. *Vedení procesu změny: osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice*. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-726-1015-5.

KOUBEK, Josef. *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press, 2004, 209 s. ISBN 80-7261-116-X.

KOUKOLÍK, František. *Rozhodování: eseje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3364-0.

KRÁL, Bohumil a Jiří SEIDLER. Strategické řízení podniku a jeho informační podpora. *Český finanční a účetní časopis* [online]. 2012, **7**.(2), 93–109 [cit. 2016-12-12]. ISSN 1802-2200. Dostupné z: [file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/315%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/315%20(2).pdf)

LANG, Helmut. *Management: trendy a teorie*. V Praze: C. H. Beck, 2007. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7179-683-1.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Milan POL a Martin SEDLÁČEK. *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. První vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2015. ISBN 978-80-88087-05-2.

LORENZOVÁ, Jitka. Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti (o zdrojích naší dnešní „krize“ hodnot). In: DOROTÍKOVÁ, Soňa, KOŤA, Jaroslav, LIPERTOVIČ, Pavla. *Filosofie – výchova – hodnoty*.



Sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc. Praha: Univerzita Karlova, 1999.

MCKEE, Kathy Brittain, Marcie, HINTON a Larry F. LAMB. *Applied public relations: cases in stakeholder management*. Third edition. New York, NY: Routledge, Taylor, 2015. ISBN 978-041-5526-586.

MCKINSEY. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha, 2010, 57 s. ISBN 80-7169-195-X.

MILES, Karen Hawley a Stephen FRANK. *The strategic school: making the most of people, time, and money*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, c2008. ISBN 14-129-0417-X.

Model vzdělávání vedoucích pracovníků škol a školských zařízení 2005-2008: národní projekt. Vyd. 1. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, c2008. ISBN 978-80-86956-34-3.

MONSEY, Barbara, Edith GOZALI - LEE a Daniel P. MUELLER. Lessons learned about effective school management strategies: A "Best Practices" Literature Review Prepared for Achievement Plus, A Partnership for Community Schools. *Wilder-Research* [online]. 1997, **23** (11), 13 [cit. 2016-09-24]. Dostupné z: <https://www.wilder.org/Wilder-Research/Publications/Studies/Lessons%20Learned%20About%20Effective%20School%20Management%20Strategies/Lessons%20Learned%20About%20Effective%20School%20Management%20Strategies%20-%20A%20Best%20Practices%20Literature%20Review.pdf>

MŠMT. Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989: č. j.: 25461/2009 – 20. In: *Mšmt.cz* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009 [cit. 2016-11-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

MŠMT. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MÚNICH, Daniel. Tři problémy českého školství. In: *Řízení ve školství* [online]. Praha: Wolters Kluwer, 2016 [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.rizeniveskolstvi.cz/>

NEZVALOVÁ, Danuše. *Kvalita ve škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0452-4.

OECD. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing, 2012. Rovnost a kvalita ve vzdělávání: podpora znevýhodněných žáků a škol. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/getattachment/47e3d6e8-6c58-4316-9351-63c2e2ca0639>. ISBN 978-92-64-13085-2

OECD. *PISA 2009 Results: resources, policies and practices*. Stand: 2009. Paris: OECD, 2010. ISBN 978-926-4091-559.

OECD. *PISA 2012 Results: What makes schools successful (Volume IV): Resources, policies and practices*. Paris: OECD Publishing, 2013.

OECD. Výhled vzdělávací politiky: Česká republika. In: *Česká školní inspekce* [online]. Praha: ČŠI, 2013 [cit. 2016-12-21]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-spoluprace/OECD/Vyhled-vzdelavaci-politiky-Ceska-republika0>



PÍŠOVÁ, Michaela, Petr NAJVAR, Tomáš JANÍK, Světlana HANUŠOVÁ, Klára KOSTKOVÁ, Věra JANÍKOVÁ, František TŮMA a Jana ZERZOVÁ. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 154 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-802-1057-449

POL, Milan. Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*. 2007, **LVII**(3), 213–226. ISSN 0031-3815.

POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ a Jiří ZOUNEK. K základům úspěchu v řízení škol: O práci ředitelů s vizí. In: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 87–102. ISBN 80-210-2832-7.

PONT, Beatriz, Deborah NUSCHE a David HOPKINS (eds.). *Improving school leadership*. Paris: OECD, 2008. ISBN 978-92-64-03308-5.

POPEŠKO, Boris. *Moderní metody řízení nákladů: jak dosáhnout efektivního vynakládání nákladů a jejich snížení*. Praha: Grada, 2009. Prosperita firmy. ISBN 978-80-247-2974-9.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. Využití vize v práci manažerů škol. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů [CD-ROM]*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

QUONG, Terry a Allan WALKER. Seven Principles of Strategic Leadership. *International Studies in Educational Administration*. 2010, **38**(1), 22–34.

RITSON, Neil. *Strategic Management*. London: Ventus Publishing ApS, 2011. ISBN 978-87-7681-417-5.

Santiago, P. et al. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing, 2012.

SEDLÁČEK, Martin. *Řízení základní školy: Perspektiva případových studií práce ředitel*. Brno, 2008. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Doc. PhDr. Milan Pol, CSc.

SEDLÁČEK, Martin, Milan POL, Lenka HLOUŠKOVÁ, Bohumíra LAZAROVÁ a Petr NOVOTNÝ. Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. *Studia paedagogica*. 2012, **17**(2), -. DOI: 10.5817/SP2012-2-3. ISSN 1803-7437. Dostupné také z: <http://is.muni.cz/publication/1085863>

SLAVÍKOVÁ, Lenka a Radoslav KUČERA, LINHART, Petr (eds.). *Vedení školy v praxi: vše, co potřebujete k úspěšnému řízení školy!* 1. Praha: Josef Raabe, 2003. ISBN 1801-8343.

Společný hodnoticí rámec (Model CAF): zlepšování organizací veřejného sektoru prostřednictvím sebehodnocení : CAF 2013. 1. české vyd. Praha: Národní informační středisko podpory kvality, 2013. Průvodce řízením jakosti. ISBN 978-80-02-02472-9.

Statement of strategy 2015–2017. In: *Department of Education and Skills* [online]. Dublin: Department of Education and Skills, 2014 [cit. 2016-09-30]. Dostupné z: <https://www.education.ie/en/Publications/Corporate-Reports/Strategy-Statement/Department-of-Education-and-Skills-Statement-of-Strategy-2015-2017.pdf>



Strategic framework – Education & Training 2020 [online]. Evropská unie: Evropská komise, 2015 [cit. 2016-09-30]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en

Strategický plán rozvoje dalšího vzdělávání v technických oborech v Jihomoravském kraji. In: *Jihomoravský kraj* [online]. Brno: Jihomoravský kraj, 2012 [cit. 2016-10-02]. Dostupné z: <http://www.kr-jihomoravsky.cz/Default.aspx?PubID=187699&TypID=7>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. In: *Usnesení vlády* [online]. Praha: Vláda České republiky, 2014, částka 538. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

TEPLÝ, Lukáš. Ředitelé se připravují na výzvy nového tisíciletí. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2016-12-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/reditele-skol-se-pripravuji-na-vyzvy-noveho-tisicileti>

THOMPSON, Arthur A. a A. J. STRICKLAND. *Strategic management: concepts and cases*. 11th ed. Boston, Mass.: Irwin McGraw Hill, 1999. ISBN 00-730-3714-1.

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3.

TROJANOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-349-4.

TRUNDA, Jiří a Kamil BŘÍZA, TROJAN, Václav (eds.). *Řízení školy ve znalostní společnosti*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. Školský management. ISBN 978-80-7290-541-6.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-0882-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava a Petr URBÁNEK. Učitel v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 3/2010 s. 79–91 ISSN 1802-4637.

VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009, 734 s. ISBN 978-80-7261-200-0.

VESELÝ, Arnošt. Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. *Orbis scholae*. 2011, **5**.(1), 23–52. ISSN 1802-4637.

VOSTROVSKÝ, Václav a Jaromír ŠTŮSEK. *Strategické plánování neziskových organizací v podmínkách znalostní společnosti*. Praha: Agnes, 2008. ISBN 978-80-903696-5-8.

WEIHRICH, Heinz a Harold KOONTZ. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993, 659 s. ISBN 80-856-0545-7.

WOKOUN, René a Pavel MATES (eds.). *Management regionální politiky a reforma veřejné správy*. Praha: Linde, 2006. ISBN 80-720-1608-3.

ZUZÁK, Roman. *Strategické řízení podniku*. Praha: Grada, 2011. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-4008-9.