



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


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Analýza

Vedení a řízení změny

**Projekt Strategické řízení
a plánování ve školách a v územích**

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

RNDr. Jiří Kuhn



NÁRODNÍ INSTITUT
PRO DALŠÍ
VZDĚLÁVÁNÍ



Strategické řízení a plánování
ve školách a v územích



Analýza Vedení a řízení změny

Projekt Strategické řízení a plánování ve školách a v územích

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

RNDr. Jiří Kuhn



Obsah

Základní informace	4
Účel materiálu.....	4
Profitující skupiny.....	4
Harmonogram	4
Anotace	5
1. Úvod, smysl dokumentu	6
1.1 Terminologické a věcné vymezení.....	10
2. Popis stavu	23
2.1 Česká republika	23
2.2 Příklady dobré praxe	27
Konkrétní příklady jednotlivých škol	29
2.3 Zahraniční inspirace a příklady	47
3. Závěry a doporučení.....	50
3.1 pro manažery klíčových aktivit.....	50
3.2 ve vztahu ke škole/řediteli	50
3.3 systémová doporučení	51
4. Použité zdroje a literatura.....	52
4.1. strategie, analýzy, komentáře	52
4.2 ostatní prameny, zdroje k řízení změny.....	52



ZÁKLADNÍ INFORMACE

Účel materiálu

Materiál bude sloužit jako odborné východisko realizace aktivit projektu Strategické řízení a plánování ve školách a v územích, který realizuje NIDV v období 2016-2021. Má jít o vstupní výběrovou analýzu pramenů českých i zahraničních, zjištění a popis stavu a aktuální situace. Využita bude pro aktivity projektu (tvorba znalostní databáze, podpora, vzdělávací aktivity), stejně tak lze očekávat využití pracovníky MŠMT a dalších subjektů ovlivňujících vzdělávací politiku v České republice. Půjde o jednu z řady analýz (Strategické řízení a plánování, Pedagogické vedení škol, Kultura školy podporující maximální rozvoj každého žáka), které dohromady budou tvořit ucelený materiál s vzájemnými přesahy.

Profitující skupiny

- projektový tým projektu Strategické řízení a plánování ve školách a v územích
- ředitelé škol a jejich týmy
- klíčoví aktéři vzdělávací politiky
- místní akční skupiny
- zřizovatelé škol
- další osoby podle upřesnění zadavatele

Harmonogram

- červen - zadání úkolu, sestavení autorského týmu
- 29/06 - první schůzka autorského týmu
- 22/07 - základní struktura a koncept dílčích analýz
- 20/09 - hrubá podoba textu, vnitřní oponentura
- 30/09 - kompletní text analýzy



ANOTACE

Analýza Vedení a řízení změny je sestavována primárně jako jedna z klíčových aktivit projektu Strategické řízení a plánování ve školách a územích realizovaném NIDV v letech 2016–2021. Jejím záměrem je popis stavu v dané oblasti nejen v České republice, ale i v relevantních zemích¹.

Byla by škoda mít na zřeteli pouze tento jediný (ač důležitý) cíl. Z tohoto důvodu se autor zevrubně zabýval otázkou využití analýzy, složením množiny čtenářů a okruhu lidí, kteří by mohli z tohoto textu být nepřímo profitovat.

Klíčovým článkem kvality škol jsou motivovaní a kompetentní ředitelé a učitelé (Strategie 2020). Tito musí být samozřejmě schopni pracovat v turbulentním prostředí proměny společnosti i školy jako takové, proto je nezbytné vytváření a kultivace jejich kompetence řídit změnu.

Analýza si bude všimnout problematiky změny z několika úhlů pohledu. Nejprve bude změna a její řízení teoreticky vymezena v českých i zahraničních pramenech. Dále bude popsán vývoj vzdělávací soustavy po roce 1989 a základní uzlové body, zejména ty mající vliv na práci ředitelů škol jako hlavních aktérů řízení a vedení změny ve školství a přehled relevantních materiálů. Důležitou kapitolou bude vymezení podmínek pro realizaci změny z hlediska jednotlivých úrovní řízení vzdělávací soustavy v České republice (centrum, kraj, obec, škola). V jednotlivých úrovních budou vyhledána problémová místa mající zásadní vliv na omezení kompetencí vedoucích pracovníků na těchto úrovních a vznik problémů v procesu optimální implementace změny. Jednotlivé části doplní případy dobré praxe, odkazy na zdroje, stejně tak mohou být ukázány případy neúspěšné změny s pojmenováním možných příčin neúspěchu.

¹ pedagogický proces je determinován několika faktory a jedním z těch důležitých je historický vývoj a kontext. Z více zahraničních pramenů je patrné, že pokusy o rychlou implementaci podnětů z jiných kulturních a historických kontextů nemusejí být úspěšné



1. ÚVOD, SMYSL DOKUMENTU

Analýza Vedení a řízení změny je jednou z materiálů, které byly sestaveny v počáteční fázi realizace projektu Strategické řízení a plánování ve školách a v územích. Vzhledem k podobnosti a přesahu témat zejména s analýzami Strategické řízení a Kultura školy podporující rozvoj každého žáka je pojmána více jako materiál sloužící k implementaci změn a ukázání možných postupů a inspirací.

Podkladem pro sepsání tohoto textu byly české i zahraniční materiály, strategie, analýzy, komentáře různých autorů. Nejde jen o soupis akademických textů, naopak plasticitu dodává použití elektronických odkazů, komentářů i diskuzí. Tvorba textu byla limitována krátkým časovým prostorem, stejně tak úzkým autorským týmem. Použité materiály a odkazy je proto nutno chápat jako výběrový soubor zajímavých impulsů a inspirací. Autoři jsou i tak přesvědčeni, že text bude využit relevantními osobami a jeho použití přesáhne podmínky stanovené zadavateli projektu Strategické řízení a plánování ve školách a územích.

Vedení a řízení změny je téma mnohokrát otevřené, mnohokrát zpracované a mnohokrát odsouvané na pozdější dobu. Možná právě tato disproporce přináší tolik problémů v této oblasti, nepochopení, malou míru důvěry v aktéry vzdělávací politiky.

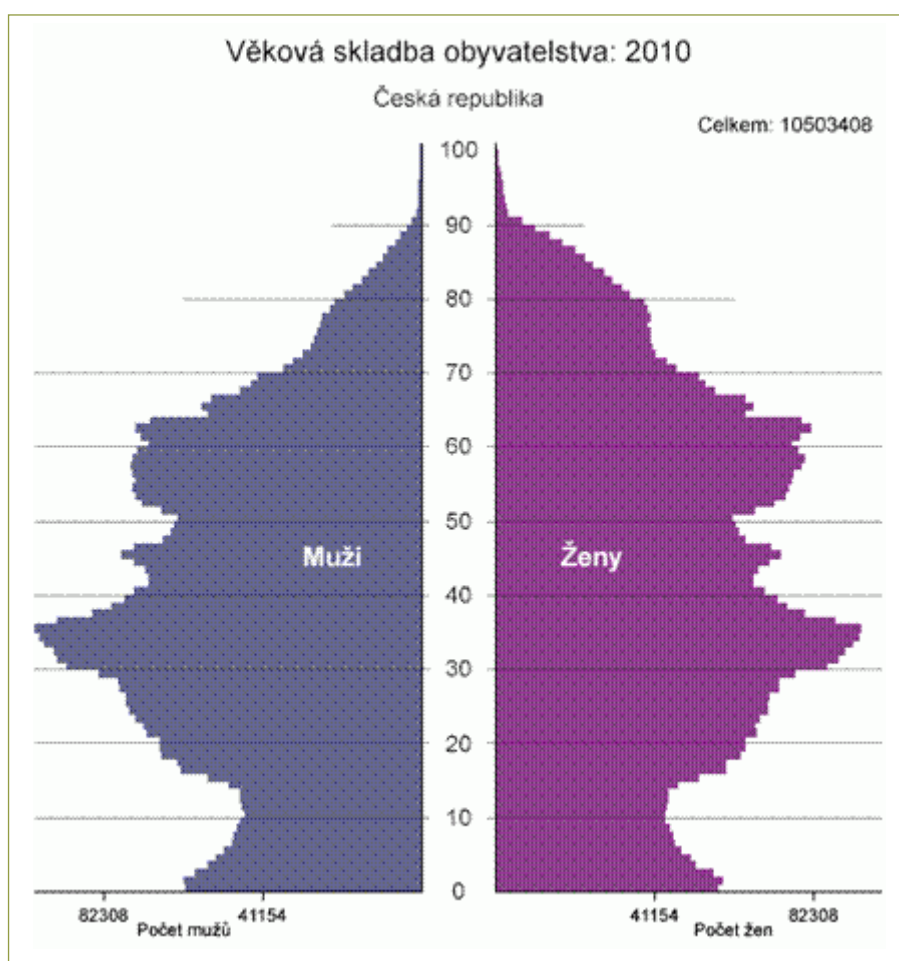
Změna se stává běžnou až nezbytnou součástí života naší společnosti (Trojanová & Trojan, 2016). Turbulentní vývoj, pohyb, on-line komunikace – to vše přináší zrychlující se tempo života lidí, organizací a je logické, že se stále více začíná projevat i ve vzdělávacím systému. Tato skutečnost přináší nejednu komplikaci, neboť pedagogičtí pracovníci by na jedné straně měli být schopni na tyto tendence reagovat, na druhé straně na to dosud nejsou úplně zvyklí. Škola se tak dostává do sílicího pnutí, neboť je po ní vyžadováno, aby svoje žáky připravovala na budoucí změny, o nichž v přítomnosti jsme ovšem schopni pouze spekulovat. Samotná otázka je také rozlišení módních vln a skutečných trendů stojících za pozornost.

Každý vzdělávací systém je ovlivněn několika faktory, které determinují jeho současnou podobu. Kontraproduktivně se tak mohou stát pevným bodem, na kterém systém stojí, podle něhož se může i celá společnost orientovat, na straně druhé se mohou stát i jistotu překážkou pro nezbytné inovace. Zejména v případech, kdy nastává naprosto nová situace se změnou či spíše rozbitím dosud existujících a zdánlivě neotřesitelných paradigmat (např. zavádění ICT do procesu vzdělávání, dynamické požadavky trhu práce, globalizace a z ní vyplývající celosvětová konkurence).

Systém je ovlivněn historií společnosti, dosavadním vývojem a z toho vyplývající podobou (Trojan, Pedagogický proces a jeho řízení, 2014). Vzhledem k tomu, že vzdělávání a celoživotní učení zasahuje prakticky celou populaci, jde o mezigenerační fenomén, v němž se mísí zkušenosti a názory lidí různého věku, názory více generací. Je třeba s tímto faktorem počítat zejména tam, kde starší generace srovnává současný vzdělávací systém se svými zkušenostmi a jeho proměna jí připadá nepatřičná. Příkladem může být nedůvěra rodičů ve slovní hodnocení, integraci předmětů či zavedení blokové výuky ve škole.

Vzdělávací systém je ovlivňován populační křivkou. V první řadě jde o počet žáků a s ním související počet škol. Zejména ve věkové skupině 15-20 let je viditelný pokles počtu obyvatel (ČŠI, 2014),

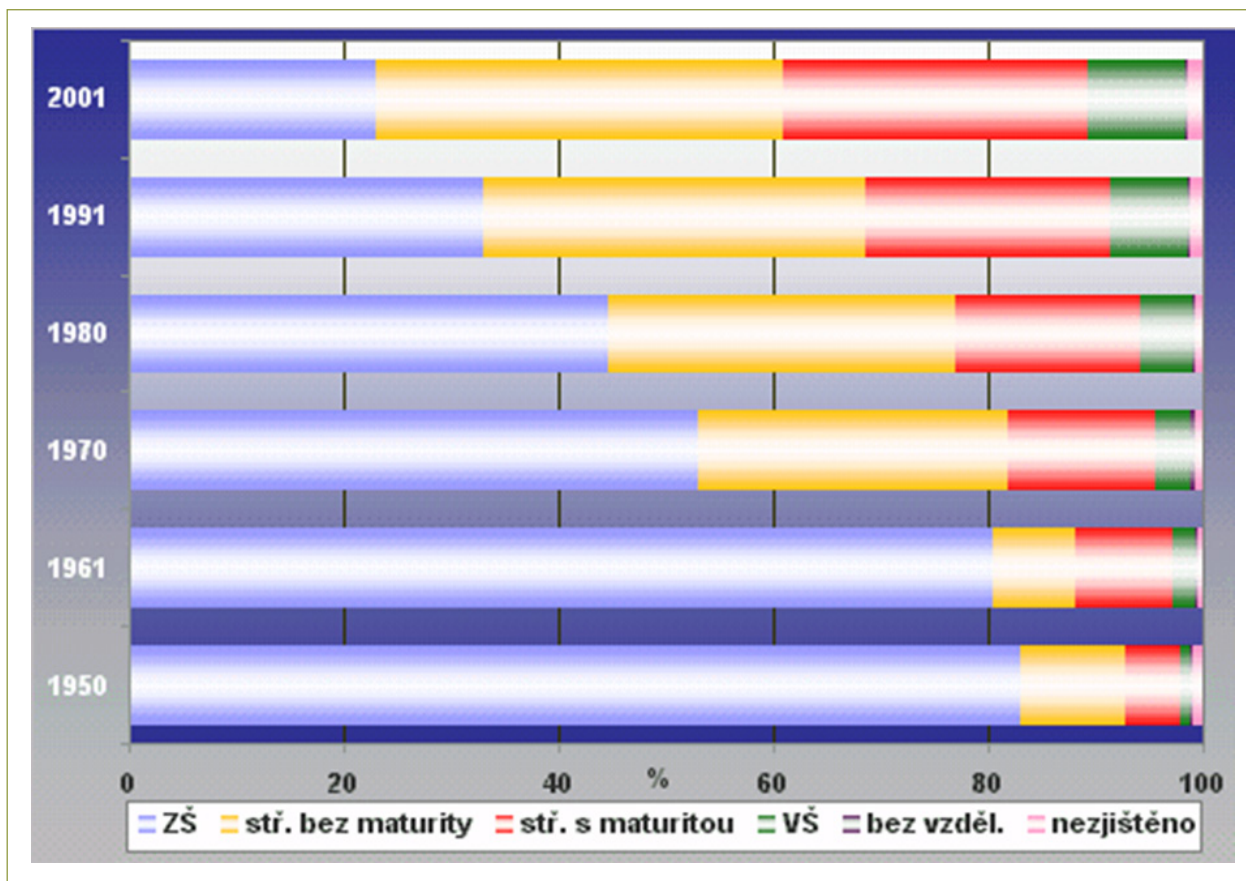
v jehož důsledku vidíme poloprázdné nebo zrušené školy. Střední školy pocítily v posledních čtyřech letech nejsilnější propad žáků, problém se nyní posunul na vysoké školy. Bude jistě zajímavé sledovat vývoj terciárního prostoru v kontextu zvyšující se nabídky oborů studia, v mnoha případech neúměrné. Počet obyvatel ovlivňuje vzdělávací systém i ze zcela jiné strany. Odchodem silných generací do důchodu bude narůstat tlak na státní rozpočet, z něhož je samozřejmě financováno i školství. První silnější nápor právě přichází odchodem poválečné generace do důchodu, mnohem silnější náraz přinese stárnutí tzv. Husákovy generace, další informace jsou k dispozici: <https://www.czso.cz/csu/czso/populacni-prognoza-cr-do-r2050-n-g9kah2fe2x>



Obrázek 1 - Vývoj populační křivky České republiky

Kapitolou samotnou by se mohla stát postupná změna vzdělanostní struktury obyvatelstva za posledních 50 let. Nejde o absolutní čísla dokumentující zvyšující se úroveň vzdělanosti u každé další generace, ale o rozložení populace mezi jednotlivými druhy škol v souřadném stupni. Markantní je to zejména na úrovni středních a vysokých škol. Československé školství mělo neúměrně vysoké procento žáků ve středních odborných školách a učilištích (Feřtek, 2015), i z tohoto důvodu vznik-

la nostalgie části pedagogických pracovníků zejména v kontextu již zmiňované populační křivky. Na druhé straně je ovšem dlužno poukázat na kritické hlasy vymezující se proti bezbřehému příklonu k všeobecnému vzdělávání typu Finska a ukazující jeho úskalí (Průcha, 2015). Stejně tak je namístě existence upřímně položené otázky, zdali není smyslem častých kritických hlasů cesta k naplnění prázdných škol a nikoli budoucí zájem společnosti.



Obrázek 2 - Struktura vzdělanosti obyvatel ČR v letech 1950-2001

Kapitolou samotnou by mohlo být politické ovlivňování škol. Je paradoxní, že čtvrt století po odstranění totalitního pojetí společnosti je patrné, že školy jsou silně politicky ovlivňovány prostřednictvím svých zřizovatelů. Ukazuje se rozpor mezi politickým a odborným pohledem na školu, rozpor mezi cílem politika a odborníka na školství a jsou pojmenovávány důsledky odstranění odborného řízení škol. Dlouhodobý rozvoj školy, naplňování vize a strategie viditelně nekoresponduje s politickým pohledem na svět ohraničený (maximálně) čtyřletými volebními cykly.

Analýza Vedení a řízení změny byla primárně zadána jako podklad manažerům projektu Strategické řízení a plánování ve školách a v územích a jeho účastníkům, především ředitelům škol, tato skutečnost byla akcentována i v oponentním posudku anotace celé analýzy. Je ovšem logické, že konkrétní současná situace konkrétní školy vychází z určité situace a její pochopení v užším i širším kontextu je pro klíčové hráče změny nezbytností. Umožní jim totiž pochopit chování veřejnosti, postoj uč-



telů, rodičů či politiků. Jedním z příkladů může být poměrně rychlá implementace dvojkolejného a selektivního vzdělávání v podobě znovuzavedení víceletých gymnázií na počátku devadesátých let, lpění na známkování či tradičním dělení předmětů ve škole.

V programovacím období 3 OP VVV je podporováno vytváření místních akčních skupin, které budou vytvářet místní akční plány. Cíle místních akčních plánů - umožnit vybudování udržitelného systému komunikace mezi aktéry, kteří ovlivňují vzdělávání v území, vyhledání a podpora místních lídrů a odborníků ve vzdělávání, vznik partnerství, která napomáhají zkvalitňování vzdělávání zejména v místních mateřských a základních školách, ale také k řízenému rozvoji spolupráce dalších služeb na podporu vzdělávání dětí a mládeže, podpora prorodinných politik a podpora spolupráce služeb, které se týkají dětí, otevření partnerské diskuse v území – např. o vzniku svazkových škol.

V této tendenci je jasně vidět zahraniční inspirace, bude ovšem nutno otevřeně pojmenovat úskalí implementace této praktiky do českého prostředí. Považujeme to ovšem za velice správné a žádoucí, když je právě spolupráce na lokální úrovni systematicky podporována. Právě spolupráce aktérů vzdělávací politiky na lokální až komunitní úrovni mohou do vzdělávání vtáhnout nejen tradiční hráče, ale také místní podnikatele, neziskové organizace, dosud pasivní rodiče i širší veřejnost. Ve svém důsledku bychom mohli začít dosahovat pozitivního stavu, ve kterém budou děti navštěvovat školu co nejbližší svému bydlišti, budou vzdělávány společně a mohou se tím odstraňovat tradiční bariéry.

Některé prameny hovoří o spokojenosti české veřejnosti se vzdělávacím systémem a malé míře snahy společnosti cokoli v této oblasti měnit (Černý, Greger, & Walterová, 2011), jiné naopak akcentují silící nespokojenost (Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti, 2015), která je nakonec vyjádřená ve zvyšujícím se počtu nově zakládaných soukromých základních škol. Tento fenomén bohužel naopak podporuje zvyšování rozdílů a otvírání nůžek v přístupu ke vzdělání mezi jednotlivými vrstvami společnosti.

Bohužel slabým místem dosavadního nastavení v celém systému KAP a MAP je aktivní propojení MŠMT na zřizovatele a jejich systémová podpora při prosazování Strategie 2020, což je hlavním cílem KAP a MAP. Vždyť samotná Strategie 2020 je postavena od MŠMT na dvou hlavních premisách:

- všechny změny je potřeba realizovat zesponu a dobrovolně
- změny je potřeba realizovat přes lídrové školy v regionech

Pokud se tedy MŠMT jasně nerozhodne, kam zařadí zřizovatele – zda do společného týmu realizujícího vzdělávací politiku v ČR, nebo jako pouze technické správce školských budov, pak se bude vše neustále zdrhávat a bude to fungovat pouze tam, kde se sejdou aktivní lidé. To bohužel ale bude mít za následek, že nedorazí k pozitivnímu posunu u těch pasivnějších zřizovatelů a škol. Jakékoliv opatření, dobře míněné a doporučené, bude fungovat pouze tehdy, pokud bude realizováno s aktivitou a očekáváním, neboť vždy se opatření dají naplnit i pouze formálním splněním, což bude mít nulový efekt na zkvalitňování školství.



1.1 Terminologické a věcné vymezení

Změna je obecné označení pro pozorovatelný, měřitelný nebo kvantifikovatelný rozdíl ve stavu nebo vlastnosti nějaké entity v určité vztažné soustavě, tedy hovoříme o přechodu od jednoho stavu (podoby) ke stavu druhému. Změny jsou základní charakteristikou života moderních organizací. Výstižně to vyjadřuje Warren Bennis: *„Starý způsob myšlení lze shrnout třemi slovy: kontrola, řád a předpověditelnost. A to bylo v pořádku ve stabilním prostředí, v němž jste do značné míry mohli kontrolovat, nařizovat a předpovídat. V jednadvacátém století tomu ale tak nebude. Budeme svědky stále rychlejších změn. A aby se s těmito změnami organizace dokázaly vypořádat, budou muset opustit vyjeté koleje. Stanou se z nich nejednoznačná a chaotická střediska pracovní aktivity. A budou plně překvapení.“*

Peter F. Drucker definuje význam změn takto *„Podnikatelská činnost je založena na teorii ekonomiky a společnosti. Tato teorie považuje změnu za cosi normálního a dokonce prospěšného. A za hlavní úkol společnosti – a zejména ekonomiky – považuje úkol dělat věci jinak a ne dělat lépe něco, co se už dělá. To v zásadě vystihuje podstatu myšlenky, kterou chtěl před dvěma sty lety vyjádřit Say, když razil termín entrepreneur neboli podnikatel. Jeho označení bylo myšleno jako programové prohlášení a jako vyjádření nekonformismu: Podnikatel narušuje a boří existující organizační struktury. Jak to formuloval Joseph Schumpeter, jeho úkolem je ‚tvůrčí destrukce‘.“*

Stejný autor (Drucker) také definoval koncem osmdesátých let turbulenci v podnikovém řízení, která se podle některých dalších autorů prohlubuje v současné době až do chaosu. Tyto přístupy tvoří filosofii řízení v proměnlivém prostředí a management se stává z velké části řízením změn. Nový způsob řízení je definován jako znalostní podnik. Samozřejmě je potřeba vzít do úvahy typ změny, o kterém se bude jednat. Základní typy změn v organizaci jsou následující:

- Provozní změny - takové změny, které nemají zásadní vliv na změnu procesů a dalších zdrojů organizace
- Rozvojové změny - takové změny, které vyvolávají další změny v procesech a zdrojích

Proces změny

Proces změny by především měl být řízený. Změna se může buď přihodit, nebo být systematicky řízena. Má-li být změna řízena systematicky, je potřeba předem počítat s tím, že k ní dojde a v rámci možností se na ni co nejlépe připravit. Je např. doporučeníhodné sestavit si „scénář změny“:

- Kde jsme nyní? Jaký je současný stav?
- Kde chceme být? Jaký by měl být stav po uskutečnění změny?
- Jak se tam dostaneme? Jak konkrétně by měla změna vypadat, v čem by měla spočívat?



- Jak zjistíme, že jsme se tam dostali? Jak ověříme, zdali se změna uskutečnila?
- Jak jsou rozděleny role v procesu změny? Kdo iniciuje proces změny (sponzor změny)? Kdo změnu prosazuje (agent změny)? Kdo/co je cílem změny (objekt změny)?
- Jaké síly působí ve prospěch změny (akcelerátory změny), jaké proti změně (blokátory změny)? Je změna vůbec uskutečnitelná?
- Kde a jak bude třeba intervenovat, aby změna byla úspěšná (aby došlo ke snížení rezistence vůči změně, resp. posílila se schopnost její akceptace)? Kdo bude intervenovat?

Pojetí jezdce a slona (Heath & Heath, 2011)

Tento způsob obrací pozornost na vybavení člověka. Emotivní složka, vzniklá během vývoje lidského druhu v minulosti mnohem dříve, je vždy konfrontována se složkou racionální. Emoční složku představuje slon a racionální složku jezdec. Vzájemné ovlivňování jezdce a slona a zejména možnosti jednotlivých složek je potřeba pochopit a pracovat s nimi. Kolik změn bylo neúspěšných právě proto, že si realizátoři změn neuvědomovali sílu až nevyzpytatelnost emoční složky lidí. Zajímavé podobenství je doplněno třetím faktorem – cestou, na níž se slon a jeho jezdec pohybují. Jezdec znamená rozum, slon znamená emoce a cesta je prostředí pro změnu (strach – vyrovnání cesty)

Osmibodový plán změny (Kotter, 2004)

V manažerské literatuře je často pracováno s pojetím Johna Kottera a jeho osmibodovým plánem změny. Určitě stojí za prostudování, zejména pokud je plánována zásadnější změna. Tento model je často používán i ve vzdělávacích kurzech pro pedagogické pracovníky.

1. Vyvolání vědomí naléhavosti uskutečnit změny
2. Sestavení koalice prosazující změny
3. Vytvoření strategie a vize
4. Komunikace transformační vize
5. Posílení pravomocí zaměstnanců
6. Vytváření krátkodobých vítězství
7. Využití výsledků a podpora dalších změn
8. Zakotvení nových přístupů do podnikové kultury



Lewinův model

Pro názorný popis procesu změny je možno využít i tohoto modelu, který pracuje s pouhými třemi fázemi. Jeho jednoduchost a strohost směřuje k černobílému pohledu, který nemusí být vždy přínosný. Tři etapy nejsou schopny popsat proces řízení změny, lze doporučit v případě rychlejších a jednoduše nastavených změn, jejichž cílem je přesně stanovená změna pravidel či zvyklostí. U větší změny, jejímž cílem je proměna kultury školy či změna paradigmatu vzdělávání, nelze akceptovat tato zjednodušení.

- Rozmrazení - stávající pravidla, zvyklosti a způsoby myšlení jsou rozmrazeny (rozvolněny)
- Změna - proběhne zamýšlená změna, její součástí může být zmatenost a nejistota
- Zamrazení - nová pravidla, zvyklosti a způsoby myšlení jsou zamrazeny (zafixovány)

Čtyři fáze změny

Koncept čtyři fáze změny vypracovali Thomas B. Lawrence, Bruno Dyck, Sally Maitlis, Michael K. Mauws. Tato metoda chápe změnu jako cyklickou záležitost, která má čtyři fáze a každá z nich vyžaduje specifické lidi a zdroje. Pokud má být změna prosazena, je třeba v každé její fázi najít klíčovou postavu, která danou fázi změny realizuje. Jednotlivé fáze a jejich klíčové postavy jsou popsány takto:

- Využití vlivu k prosazení nápadu
 - klíčová postava: misionář – má přístup k vedení a přehled o neformálních sítích vztahů mezi vlivnými lidmi, má schopnost přesvědčit je
- Použití autority ke změně postupů
 - klíčová postava: autokrat – jeho autorita a pravomoci pomáhají prosadit změnu a překonat odpor, autokrat musí mít vliv a postavení
- Zakotvení změny do technologie
 - klíčová postava: architekt – navrhuje změnu systémů (IT, finanční, výrobní apod.), musí znát organizaci a její stávající systémy
- Vytváření kultury příznivé pro stálé změny
 - klíčová postava: pedagog – podílí se na vytváření klimatu příznivého pro inovace a změny a na kultivaci prostředí (firemní kultury)



ČSN ISO 10 007

Změna je popsána i na úrovni českých norem v oblasti managementu řízení kvality, známe pod označením ISO. Také v tomto případě je změna atomizována a ohraničena z důvodu možného popisu a certifikace.

Definice procesu řízení změn na obecné úrovni:

1. Identifikace změny
 - podnět
 - zpracování a předložení požadavku
 - analýza změny
 - schválení nebo neschválení změny
2. Implementace
 - zavedení změny
 - monitorování změny
3. Ukončení
 - Vyhodnocení
 - Uzavření

Roger Collins dělí změny v organizaci podle stupně jejich závažnosti takto:

Stupeň závažnosti	Popis
1. (nejméně závažný)	Vyladění výkonu: zaměření na efektivitu
2.	Restrukturalizace: centralizace nebo decentralizace
3.	Přerozdělení zdrojů: zvýšení důležitosti některých útvarů a snížení důležitosti jiných
4.	Zlepšení podnikového plánování: posun v myšlení
5.	Změna vedení: nový generální ředitel, impuls pro nové změny
6.	Změna definice úspěchu: nové cíle vedou ke změnám v chování
7.	Změna v posláních, vizích, hodnotách a filozofii organizace: radikální posun v myšlení a chování
8. (nejzávažnější)	Posun paradigmatu? koncepční změna v myšlení, řešení problémů, stanovení limitů, změna způsobu podnikání; prolomení myšlenkových bariér, závažná strategická změna



Všechny uvedené definice a modely jsou samozřejmě ovlivněny dobou svého vzniku i obor, z něhož autor vycházel, je většinou patrný akcent na řízení podniku s ekonomickým pohledem na věc. Je potřeba diskutovat o tom, zdali škola jako taková je kompatibilní se ziskovou organizací, zdali jsou všechny manažerské teorie v procesu vzdělávání využitelné, popř. zdali existují jistá specifika, s nimiž je nutno počítat.

Pro řízení změny je nezbytná správná analýza dosavadního stavu, lze využít několik inspirací ze ziskové sféry, neboť proces analýz a následujících rozhodovacích procesů ve školách se jistě příliš neliší od jinde používaných postupů. Nakonec je jasné, že slova jako zákazník, přidaná hodnota, efektivita či evaluace jsme se již ve školách přestali obávat a běžně je používáme, aniž bychom opustili základní filozofii vzdělávání.

Diferenční analýza (někdy též **Gap analýza**) navrhl Igor Ansoff.

Gap analýza se skládá z následujících kroků:

- Popis stávajícího stavu
- Stanovení cílů (popis cílového stavu)
- Určení rozdílu (mezery) mezi stávajícím a cílovým stavem
- Návrh variant dosažení cílového stavu (alternativní strategie)
- Zhodnocení variant a výběr nevhodnější z nich
- V případě potřeby se celý postup opakuje, dokud není dosaženo cílového stavu

Analýza 5F (Five Forces) je dílem Michaela E. Portera. Jde o způsob analýzy **odvětví** a jeho **rizik**. Použitý model pracuje s pěti prvky (Five Forces – odtud název 5F). Podstatou metody je prognózování vývoje konkurenční situace ve zkoumaném odvětví na základě odhadu možného chování následujících subjektů a objektů působících na daném trhu a rizika hrozícího podniku z jejich strany:

- **Stávající konkurenti** – jejich schopnost ovlivnit cenu a nabízené množství daného výrobku či služby
- **Potenciální konkurenti** – možnost, že vstoupí na trh a ovlivní cenu a nabízené množství daného výrobku/služby
- **Dodavatelé** – jejich schopnost ovlivnit cenu a nabízené množství potřebných vstupů
- **Kupující** – jejich schopnost ovlivnit cenu a poptávané množství daného výrobku/služby
- **Substituty** – cena a nabízené množství výrobků/služeb aspoň částečně schopných nahradit daný výrobek/službu

V podstatě lze říci, že základy modelu důsledně vychází z mikroekonomie, tedy z analýzy trhu, chování formy a spotřebitele.

Paretovo pravidlo (někdy též **Paretův princip** nebo **Pravidlo 80 / 20**) je pojmenováno podle italského ekonomy a sociologa Vilfreda Pareta, který koncem 19. století zjistil, že v Itálii je 80 % bohatství v rukou 20 % lidí. Postupem doby se ukázalo, že uvedené pravidlo platí také v běžném životě lidí i organizací. Jedná se o jednoduchou analytickou techniku a pomůcku, která pomáhá zjednodušit a zacílit řízení a rozhodování. Možné příklady:

- 80 % příjmů podniku pochází od 20 % zákazníků
- 20 % výrobků generuje 80 % zisku

- 20 % možných příčin generuje 80 % problémových situací
- 20% pracovníků přinesou 80% dobrých nápadů

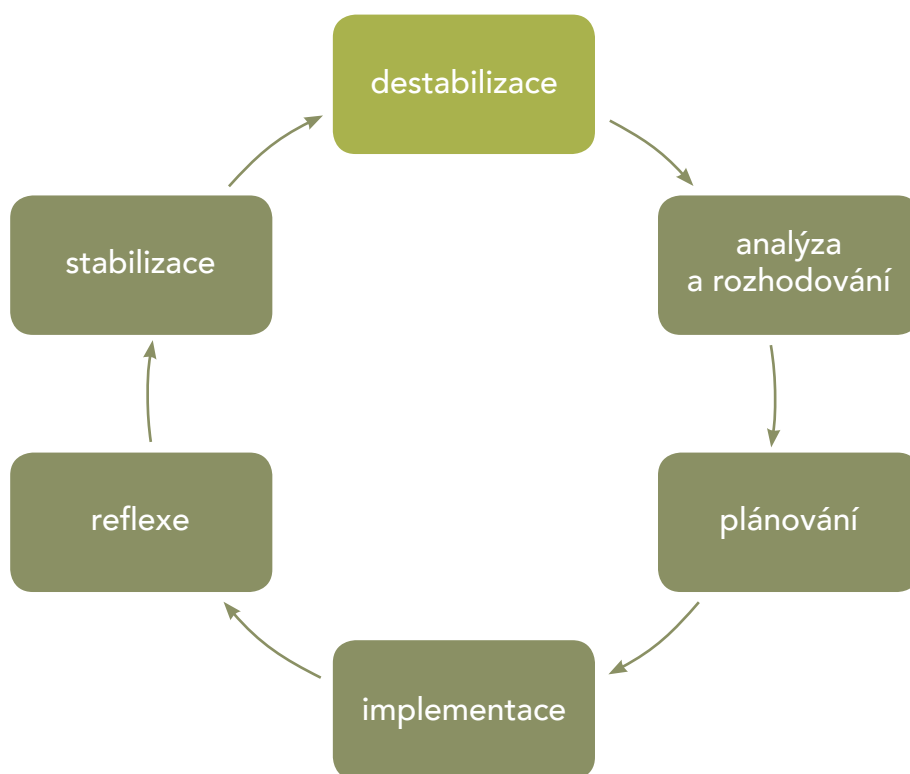
Obecně lze Paretovo pravidlo 80/20 vyjádřit následovně: *20 % příčin způsobuje 80 % výsledků.*

Technika scénářů – její podstatou je promyšlení možných scénářů pro případ určité události (např. krizové situace) nebo určitého vývoje v životě organizace nebo významných změn okolního prostředí (např. rozvoj potenciálního trhu). Důležité je, aby byly zpracovány různé scénáře pro situace určitého typu a jejich součástí je relativně podrobný plán, jak v dané situaci postupovat.

VRIO analýza je analytická technika, která pro každý typ zdroje posuzuje dimenze hodnocení pro vlastní organizaci i pro konkurenty. VRIO je akronym z počátečních písmen anglických názvů dimenzí: Hodnota (value), Vzácnost (rareness), Napodobitelnost (Imitability) a Organizace (Organization). Tuto analýzu vyvinul Jay B. Barney jako způsob hodnocení zdrojů organizace, které dělí na finanční, lidské, materiální a nemateriální (informace, znalosti) zdroje.

- Hodnota (Value) – Jak je zdroj nákladný a jak snadné je ho získat na trhu (nákup, nájem, zapůjčení...)?
- Vzácnost (Rareness) – Jak je zdroj vzácný, resp. omezený?
- Napodobitelnost (Imitability) – Jak složité je zdroj napodobit?
- Organizace (Organization), resp. uspořádání – Podporuje stávající uspořádání, využitelnost zdroje?

Poslední z modelů řízení změny byl sestaven právě pro řízení změny ve škole (Trojanová & Trojan, 2016), jeho tvůrci reflektovali zkušenosti školského terénu i vlastních výzkumných šetření.





Destabilizace

První etapa každé změny je etapou destabilizace, nemusí jít pochopitelně o destabilizaci školy v destruktivním pojetí. Destabilizaci lze chápat jako nespokojenost s daným stavem, jako touhu po změně dílčí části. Destabilizaci vždy vyvolá nějaký impuls, který způsobí nespokojenost, touhu něco posunout, zkrátka přináší do dosavadního vyrovnaného stavu jistý prvek napětí či nespokojenosti se stávající situací.

Napětí je způsobeno buď impulsem přicházejícím zvenčí školy, stejně tak může být vyvoláno impulsem pocházejícím zevnitř školy, od samotného ředitele, ostatních pracovníků školy či žáků. Impulzy lze rozdělit do dvou základních skupin:

Vnější impulsy

Jak už hovoří název, jde o impulsy přicházející zvenčí, změna je potom primárně iniciována osobou stojící mimo školu. Typickým impulsem je rozhodnutí zřizovatele, změna legislativy, protokol kontrolního orgánu (nemusí jít pouze o výsledek kontroly ČŠI, ale také třeba hygieny, finančního úřadu...).

Vnější impuls potom přichází ve formě jistého příkazu či pokynu, jehož splnění je pro školu nezbytné (odstranění nedostatku, přechod na jinou právní formu, sloučení více pracovišť, přestěhování školy či změna jejího charakteru).

Pro vedoucího pracovníka mohou být tyto vnější impulsy velice složité vzhledem k dalším rozhodovacím procesům. Stejně jako u všech dalších impulsů musí později dojít ke ztotožnění se s potřebou změny, s vyvoláváním pocitu nutnosti něco změnit. U vnějších faktorů ovšem musíme počítat s okolnostmi, kdy ředitel má na věc jiný názor, kdy není potřeba změny na první pohled patrná nebo jde dokonce o návrh změny, která je pro školu viditelně nevýhodná. Typickým příkladem je rozhodnutí politiků o redukci učebního oboru, o optimalizaci škol, o slučování škol, o nařízených změnách školního vzdělávacího programu apod.

Je potřeba říci, že vnější impulsy mohou být pro proces změny složitější a komplikovanější, než impulsy vnitřní z důvodu ztotožnění se pracovníků s budoucí změnou. Vnější impuls může být chápán jako cizí element, jako příkaz (v horším případě nesmyslný či nepromyšlený), který bude dlouhou dobu bránit pracovníkům školy, aby jej vzali za svůj.

Nemá cenu zastírat, že tyto situace mohou nastat. Představa zřizovatelů, politiků, ministerstva, ředitelů škol či rodičů často není shodná. Škola by měla mít ve svém čele takovou osobnost, která bude schopna s uvedenými stranami komunikovat, vysvětlovat jim potřeby školy a třeba je přesvědčit o jiném úhlu pohledu na věc. Na druhé straně je potřeba otevřeně říci, že osobnost ředitele školy vyžaduje nadhled, orientaci v kontextu vzdělávacího systému a z toho plynoucí schopnost pochopení správné myšlenky, ač se jeví pro školu méně výhodná. Typickým příkladem je např. slučování škol v městské části, kde počet žáků stabilně klesá, školy jsou kousek od sebe a vytvořením menšího množství lépe vybavených a financovaných škol se docílí lepších podmínek. Je očekávatelné, že ředitel školy určené ke sloučení či zavření bude mít jiný názor. Správný zřizovatel ovšem bude na tyto situace připraven a předem zveřejní kupříkladu kritéria optimalizace škol a nechá se vyjádřit všechny zúčastněné strany.



V naší publikaci s těmito faktory budeme pracovat jinak. Pokud ředitel školy cítí, že se bude výhledově měnit počet možných žáků školy (může se snižovat, stejně tak může narůstat vlivem nové výstavby bytů v okolí školy), bude se zřejmě dlouho dopředu snažit na situaci reagovat, vyvolá pocit potřeby změny u svých pracovníků nebo u zřizovatele. Bude to ale on sám, kdo změnu navrhne, nepůjde tedy o vnější impuls.

Vnitřní impulsy

Vnitřní impuls ke změně přichází od pracovníků školy nebo od samotných žáků. Ředitel školy se rozhodne něco změnit po návštěvě semináře, učitelé chtějí něco posunout po příjezdu z jiné školy nebo zkrátka sami cítí nějaké slabé místo ve své práci a něco chtějí zlepšit. Často se na tyto impulsy zapomíná, přitom by měly být těmi základními faktory, které změnu iniciují a přinášejí. Ve shodě s konceptem učící se organizace by všichni pracovníci školy měli přemýšlet nejen o své práci, ale také o škole jako celku a přinášet návrhy k možným posunům.

Právě vnitřní impulsy jsou důležité pro posun školy. Samotní pracovníci školy totiž vycítí, že něco není úplně v pořádku nebo že něco chtějí změnit, popř. něco nového zavést. Tyto změny způsobené vnitřním impulsem jsou většinou lépe přijímány, protože přímo reflektují situaci ve škole, nejsou tlačeny zvenčí a lidé se s nimi rychleji ztotožní, pokud se ovšem nejedná o rozdělený pedagogický sbor ve špatném zdravotním stavu.

Celkově lze říci, že vnitřním i vnější impulsům mohou pracovníci školy rozumět a chápat je těmito základními způsoby:

- Ohrožení školy (něco se jednoznačně musí změnit, jinak škola bude mít vážné problémy)
- Porucha části, nedostatek v konkrétní oblasti činnosti školy
- Příležitost k dílčí změně či k získání konkurenční výhody

Pokud si ředitel školy vyhodnotí situaci tak, že je nutné na vnější impuls reagovat, začne být postupně nositelem změny. Věříme, že při správné komunikaci mezi ředitelem školy a iniciátorem změny (zřizovatel, kontrolní orgány) by nemělo dojít k situaci, kdy vnější impuls bude pro ředitele tak neakceptovatelný, že povede k jeho rezignaci.

Specifická situace může nastat v případě necitlivosti k impulsům. Pokud si management školy neuvědomuje, že se mění jeho okolí, že se mění podmínky, že se třeba vyčerpala původní nosná myšlenka školy, může se škola dostat do vážných problémů. V okamžiku zjištění skutečnosti (tedy po vystřízlivění z nereálného až idealistického pohledu na svět) bude mnohem méně času na celý proces změny, než kdyby si pracovníci školy s předstihem připouštěli některé nepříjemné věci. Typickými příklady bývá snižující se počet žáků, měnící se sociální skladba okolí, popř. ustupující zájem o některé dříve žádané učební obory. Rozumíme tomu, že pochopení těchto vlivů a zejména jejich vysvětlení pracovníkům školy není jednoduché a klade na ředitele vysoké nároky.



Analýza a rozhodování

Druhá etapa každé změny je etapou analýz a rozhodování. V tomto úseku řízení změny je namísto analyzovat stávající situaci. Nesmí jít o formální činnost, která je mnohdy podceňována. Ihned zpočátku je třeba mít na paměti, že jedním z výsledků analýzy stavu školy je kritický pohled od minulosti do přítomnosti.

Je to na pohled zvláštní výsledek, ale na základě důkladně provedené analýzy se v některých případech může management školy rozhodnout, že změnu nebude realizovat. Důvody mohou být různé – nestabilita pracovního kolektivu, nedokončená zásadní změna započatá před krátkou dobou, špatné podmínky ukazující, že na vysněnou změnu není v konkrétní chvíli ten správný čas. Škola může mít nějaký problém, může prožívat nepříjemné období a pracovníci školy již nemohou další změnu zvládnout či akceptovat.

Připomeneme známé a přitom nedocenené SWOT² a STEP³ (také nazývaná PEST) analýzy, stejně tak analýzy dokumentů, výročních zpráv, kontrolních protokolů, ale i názorů pracovníků školy, žáků či jejich rodičů, popř. dalších osob. Bude vždy záležet na konkrétní změně, které nástroje budou použity a jaké osoby budou vtaženy do kolotoče dotazníků, rozhovorů či anket.

Ať se pracuje s jakoukoli cílovou skupinou, je nutno brát v úvahu její specifika a zejména otázku motivace. Všichni musí vědět, proč jsou potřebná zrovna tato data, co se s nimi bude dělat, zda nemohou být zneužita.

Plánování

Třetí etapa každé změny je etapou plánování, která bezprostředně navazuje na rozhodovací procesy. Ty jsou náročné zejména pro samotného ředitele školy, je to totiž výlučně jeho kompetence. Může někdy dojít k nepochopení ze strany ostatních pracovníků. I nejvyšší míra zapojení pracovníků do etapy analýzy, debaty s učiteli a vyslechnutí jejich názorů nesnímá z ředitele školy rozhodnutí, zdali škola do změny půjde nebo nepůjde. Je to samotný ředitel, který vyhodnotí všechny okolnosti, vyslechně všechny názory a navrhované postupy a nakonec rozhodne, co se bude dělat, kdy se to bude dělat a jak se to bude dělat (Trunda, 2012). Tuto skutečnost je potřeba zdůrazňovat všem zúčastněným lidem. Je častá situace, kdy bude několik cest, několik názorů a je třeba vysvětlovat pracovníkům, že jejich názory jsou z jejich pohledu správné, ale třeba z hlediska celé školy rozhoduje ředitel jinak. Podstatou vtažení pracovníků do rozhodovacích procesů není to, že budou bezvýhradně přijaty jejich názory – mnozí si to skutečně nechtějí uvědomit.

Čím je plán sestavován na kratší období, tím konkrétnější musí být s přesnějšími a ohraničenějšími změřitelnými cíli.

2 <https://managementmania.com/cs/swot-analyza>

3 <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/US/1127/STEP-ANALYZA.htm/>



Význam plánování

- Zvyšování efektivity
- Snižování rizika
- Organizační změny
- Integrace úsilí
- Rozvoj manažerských dovedností
- Vytváření standardů výkonnosti

Vizi školy chápeme jako verbalizovanou představu žádoucího budoucího stavu, má podobu jednoduchého popisu jeho podoby a ideálního stavu, kterého chce organizace svojí strategií dosáhnout. Nesmí jít o žádné fráze, doporučujeme jednoduché, zapamatovatelné, třeba i vtipné vyjádření představ.

Druhy plánů

Plány se dají dělit několika způsoby. Jde o to, jak se na budoucnost nahlíží a k čemu konkrétně má plán sloužit. První způsob se odvíjí od časové úrovně plánování.

Strategická úroveň se vztahuje ke vzdálené budoucnosti. Vyjadřuje hlavní cíle, strategie a základní cesty k jejich naplnění. Uvažujeme zde o horizontu několika let, z toho vyplývá nejmenší míra konkrétnosti. Je očekávatelné, že se může situace vyvíjet, do hry mohou vstupovat různé faktory. Nic to ovšem nemění na tom, že i strategické cíle musí být konkrétní, měřitelné, časově ohraničené.

Často používaná metoda stanovení cílů se jmenuje SMART. Různé prameny různým způsobem vysvětlují jednotlivá písmena, nabízíme naši interpretaci. Správně stanovený cíl musí být⁴:

- **S** – specifický
- **M** – měřitelný, vyhodnotitelný, uchopitelný
- **A** – akceptovatelný
- **R** – reálný
- **T** – časově ohraničený

Nebude-li cíl splňovat tyto základní předpoklady, velice lehce je možno sklouznout k abstraktnosti, neuchopitelnosti, což je v procesu plánování něco špatného a brzdí jej. Cíl se může stále odsouvat, pracovníci nevědí, jak se bude postupovat a nelze nakonec ani vyhodnotit, zdali se cesta daří nebo ne.

Taktická úroveň je již více konkrétní. Strategické cíle jsou rozpracovány do taktických plánů, které se mohou zabývat jednou etapou cesty k cíli. Např. v uvedeném příkladu budování nové laboratoře

4 <http://www.businessvize.cz/planovani/smart-aneb-jak-definovat-cile>



může být taktický plán sestaven pro dílčí etapu přípravy a shánění finančních prostředků. Operativní úroveň je logicky nejvíce podrobná a konkrétní.

Jiný způsob dělení plánů je podle specifického účelu. Ve školní praxi najdeme plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, plán kontrol, plán hospitací, plán třídních schůzek nebo plán práce předmětového týmu.

Fáze plánování

- východiska
- cíle (co?)
- postupy, (jak?)
- zdroje (kým? čím? Kde?)
- stanovení termínů (kdy? Do kdy?)
- implementace (proč? Jak?)
- kontrola, kritéria

Implementace

Další fází změny je její implementace. Po fázích destabilizace, analýz, rozhodování a plánování nastane okamžik, kdy je změna zahájena. Implementační fáze lze rozdělit do dvou etap – (1) etapa rané implementace a (2) etapa skutečné (vlastní) implementace. Obě jsou součástí implementačního procesu, ale liší se v základních ukazatelích následujícím způsobem:

Raná implementace aneb cesta od kondicionality k realitě

Tato fáze nastává v okamžiku, kdy je zahájen vlastní proces změny. Je realizován první krok, který nastartuje viditelné a v ideálním případě nezvratné posuny. Najednou je v praxi zahájeno to, o čem se dosud pouze uvažovalo, mluvilo, analyzovalo a plánovalo. I v případě, že nebyla podceněna či přeskočena žádná z nutných předcházejících etap, není možno odhadnout reakce všech zúčastněných pracovníků a jejich důsledky. Tato etapa může být po této stránce kritická, neboť pracovníkům může až nyní dojít rozsah celé změny a mohou až v tuto chvíli chápat celý kontext procesu. V této etapě se naplno projeví možná míra pohodlnosti, touhy žít v zajetých kolejích i obav, které jsou syceny novými podmínkami, novými pravidly či novými postupy do té doby nepoužívanými.

Do hry bude více vstupovat emocionální složka osobností, než tomu bylo dosud. V předchozích etapách byla akcentována racionalita, rozum. Pro celý tým nemusí být problémem kriticky analyzovat situaci, pojmenovávat příčiny problémů, zvažovat možné alternativy. V etapě rané implementace



náhle naplno ucítí emocionální dopad a sílí vlastní pocity, které mohou být umocňovány podobně uvažujícími a realitu prožívajícími spolupracovníky. Přichází úvahy ve smyslu „Stálo to za to“, „Takhle jsme si to nepředstavovali“, „Chtěli jsme změnu, ale toto je příliš rychlé“.

Tyto často negativní projevy (jistě že to není pravidlo, naopak se může v této etapě naplno ukázat radost a těšení pracovníků z blízkého pozitivního cíle, na který se těší) jsou logickým důsledkem procesu od kondicionality k realitě.

Skutečná (vlastní) implementace (nebo realizace?)

V této fázi již pominuly prvotní vášně tolik ovlivňující předcházející období. Pracovníci vidí, že se postupně vytvářejí nové situace a nové algoritmy a začínají se v nich alespoň základním způsobem orientovat. Postupně se snižuje míra odporu.

Reflexe

Další etapa každé změny je etapou reflexe a prvotního hodnocení. Jde o důležitou a náročnou etapu, která musí být správně komunikována a reflektována. Pokud bylo dobře naplánováno a zejména definovány cíle, indikátory a kritéria úspěchu – potom lze nyní dobře spočítat a vyhodnocovat.

Zúčastnění nesmějí mít pocit, že jsou jednostranně kriticky hodnocena bílá místa nebo naopak nekriticky vyzdvižovány samozřejmosti. Etapa vyžaduje zralé vedení a otevřenost, mohou pochopitelně zaznít nepříjemné informace, je třeba pojmenovat dobrou i špatnou práci. Musí být všem osobám jasné, proč se reflexe provádí, co se závěry stane a čemu budou sloužit. Jen tak se vytvoří otevřená a nezraňující zpětná vazba, tolik potřebná pro další etapy prováděné změny, stejně tak pro realizaci podobných procesů nebo akcí v budoucnosti. Vždy je potřeba reflektovat s odstupem, nadhledem, smyslem pro humor a chápáním procesu v celé jeho složitosti.

Reflektivní fázi lze navíc využít v procesu autoevaluace školy. Řada pedagogů nerozlišuje či nepocituje rozdíl mezi (auto)evaluací a (vlastním) hodnocením. Základní rozdíl je ovšem v plánování a časovém vymezení (Vašátková, 2006). Na rozdíl od hodnocení, které může být nahodilé a týká se pouze uplynulých dějů, je evaluace činnost systematická, plánovaná a spojující budoucnost školy s její reflektovanou minulostí.

Stabilizace

Na první pohled by měla být tato etapa nějakým myšlenkovým i skutečným zakončením celého procesu změny. Prvotní problémy a porodní bolesti analýz, rozhodování i plánování jsou zapomenuty, čas obrousil hrany nesouhlasu. Lidé přijali změnu za svoji a často nejsou ochotni připustit, že sami stáli před nějakým časem proti ní a proti lidem, kteří ji začali prosazovat. Na tom nic není, je to běžný vývoj, se kterým je třeba počítat. Možná uslyší ředitel i jejich verzi, že to tak vlastně dávno chtěli, naplánovali si to a rádi udělali. Zde se ukáže velikost lídra, který nechá svým lidem vychutnat úspěch a bude je v jejich postojích podporovat. Jistě se mu to bude hodit v dalším (a jistě očekávatelném) procesu řízení změny. Stabilizační etapa je totiž pouze zdánlivě etapou klidnou. V každé organizaci,



v každé škole je totiž latentně přítomna potřeba dalšího posunu, další inovace, další změny. V pravou chvíli uzraje a přinese s sebou etapu nové destabilizace, kterou vlastně vše začíná znovu.

Proto také je mnohem lepší uvažovat o změně nikoli jako o přímočarém procesu, ale spíše jako o spirále, která by školu měla vynášet nahoru. Lze se na to dívat různým způsobem. Pesimista by řekl, že budou přicházet další a další změny, tím pádem není nikdy hotovo. Optimista to naopak vítá, protože ví, že je stále co zlepšovat a že je to správně pro školu, její pracovníky i žáky. Záleží vždy na úhlu pohledu, jak budeme některé věci hodnotit.

Které jsou faktory ovlivňující tuto etapu stabilizace? Samozřejmě budou vycházet z předcházejícího období, důraz kladem zejména na etapu reflexe. Samozřejmě tato etapa je zatížena tím, že všichni vědí, jak změna probíhala a jak to nyní vypadá. Nezapomínejme na to, že nic z toho lidé na počátku nevěděli. Každou budoucnost můžeme plánovat, očekávat, předjímat, ale během doby se mohou ukázat faktory, se kterými nebylo možno počítat.

Je tedy namístě pečlivě pracovat se všemi daty získanými v etapě reflexe a otevřeně je brát do úvahy. Etapa stabilizace většinou nepříjde po jednom školním roce a je třeba mít nachystán systém zastavení, aby byl čas shrnout a pojmenovat, co se vlastně udělalo. Jistě toho nebude málo.



2. POPIS STAVU

2.1 Česká republika

Vzdělávací kontext Česká republika se nachází ve zvláštním stavu. Na jedné straně citelně absentuje národní program vzdělávání (Veselý, 2015), jehož neexistencí porušuje každý další ministr školství základní právní předpis, zákon 561/2004 Sb. (školský zákon) více než deset let. Vedle toho existuje nadbytek strategií, strategických cílů nejrůznějších resortů, jak to bylo prezentováno tehdejším ministrem školství Petrem Fialou během vstupní konference k přípravě Strategie rozvoje vzdělávání v České republice do roku 2020⁵ v Národní technické knihovně v Praze (17.01. 2013). Vedle toho dostala Česká republika řadu impulsů ze zahraničí (Zpráva McKinsey, expertní zpráva Santiago, analýzy Education at Glance...).

Není úkolem analýzy popisovat vývoj vzdělávacího systému od listopadových událostí v roce 1989 přes tlak na právní subjektivitu škol, změnu státoprávního uspořádání, odstraňování odvětvového řízení, plíživou (opětnou) politizaci škol až po současnou podobu. Výběrovým způsobem jsou uvedeny základní strategie a podkladové analýzy, které měly ambice český vzdělávací systém nějakým způsobem inovovat či restartovat.

V této fázi je znovu namísto připomenout sílící tlak na vzdělávací systém a sklon k jistému černobílému chápání vzdělávání jako přípravu na konkrétní povolání, jak tomu můžeme být svědky ze stran velkých zaměstnavatelů. Sílí ovšem též tlak na obsah vzdělávání, na jeho možné zastarávání.

Má-li být skutečně zachována objektivita, je třeba uvést, že z různých úhlů pohledu jsou shromažďovány tu ekonomické, tu manažerské, tu společenskovední pohledy či důkazy o potřebě změnit systém tím kterým směrem. Ovšem vzhledem k turbulentnosti vývoje dosud nemůžeme říci, zda se jedná o faktory pozitivně ovlivňující vzdělávací systém. V mnoha oblastech lidské činnosti připouštíme neodhadnutelnost vývoje a existenci tzv. černých labutí (Taleb, 2013). Přitom po vzdělávacím systému je vyžadováno, aby predikoval vývoj a připravil budoucí generaci na tento neodhadnutelný stav. Vzdělávací systém je potom (neřeším otázku, zdali právem či neprávem) označován jako rigidní, příliš robustní, příliš personálně rozsáhlý a příliš setrvačný. Přitom není možno neuvést sociologický rozměr kontinuálních změn, narůstající nejistotu lidí, rozplývání tradičních hodnot. Hovoříme o tekuté modernitě, tekuté společnosti (Bauman, 2012) i tekuté kariéře. Je odvážné tvrdit, že vzdělávací systém může při uvážlivém konzervativním chápání sloužit jako jeden z mála pevných bodů, opěrných míst, které každá společnost potřebuje a podle nichž se může orientovat?

Škola musí mít vliv na osobnostní a sociální rozvoj člověka, je patrný posun chápání funkcí školy (Průcha, Moderní pedagogika, 2013) právě např. směrem k funkci socializační či integrační. Je závažnější tlak některých vrstev společnosti, aby i toto poslední místo, kde mohou být spolu děti napříč sociálním původem, bylo odstraňováno.

5 Strategie 2020: <http://www.vzdelavani2020.cz/det/6/aktualni-dokumenty.html>

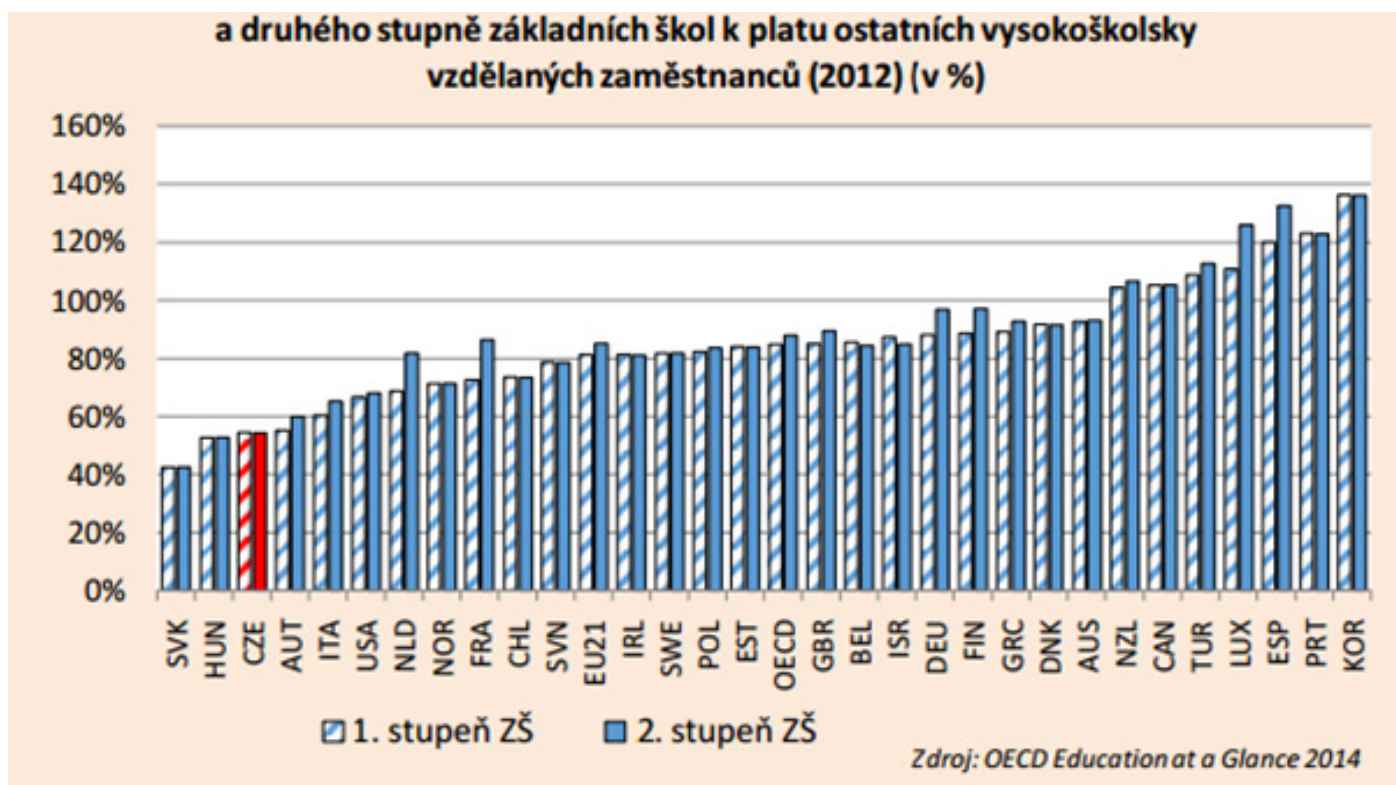


Vzdělávací systém po roce 1989 byl skutečně silně zasažen neoliberálním pojetím vzdělávání směřujícím toliko k využitelnosti poznatků v praxi a zaměřující se na uplatnitelnost žáků v budoucím zaměstnání. Názory, že škola je vlastně firma a měla by tak být i řízena, se projevily i do pojetí práce ředitele školy, z něhož se v posledních dvaceti letech stal správce majetku, organizátor výběrových řízení a ekonom a bohužel byla upozaděna jeho klíčová role lídra pedagogického procesu (Trojan, Pedagogické řízení školy, 2014, Trojan, Vzdělávací lídr, 2015, Dvořák 2011 atd.).

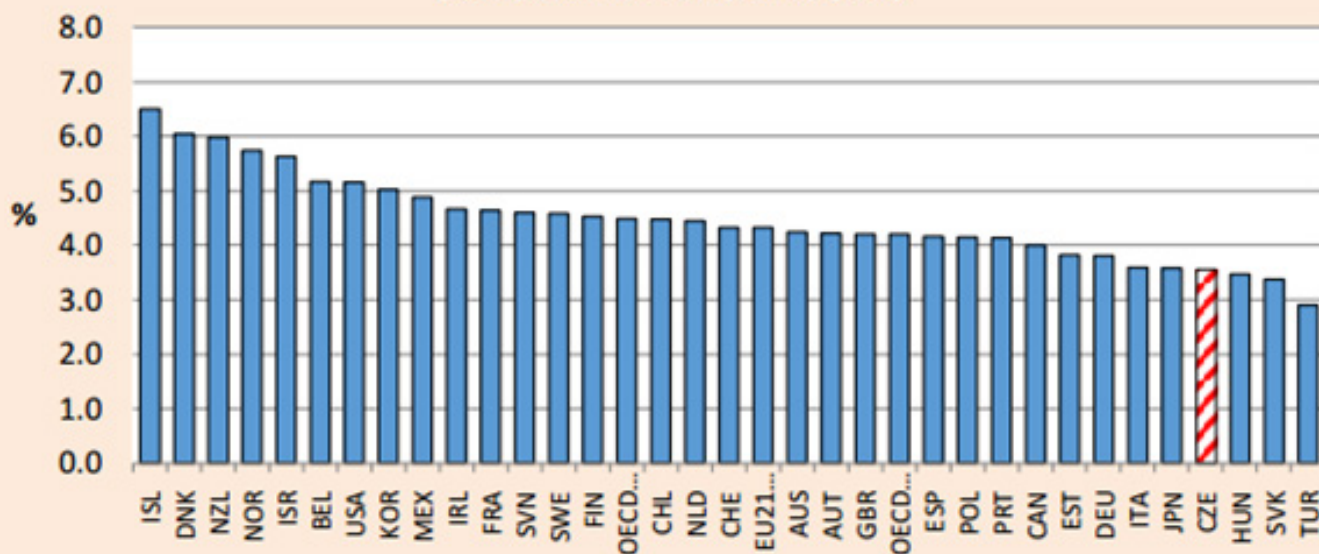
Míra autonomie české školy je poměrně vysoká (Trojan, 2016), je však snižována důsledky neodborného řízení školství. Ředitel školy na jedné straně má neobvykle vysokou míru odpovědnosti za pedagogický proces, sestavení, naplňování a evaluaci školního vzdělávacího programu, na druhé straně je zejména ze strany zřizovatele stále více omezován a zatěžován. Je dosti diskutabilní otázkou, jaký prostor mu potom zůstává na strategické řízení, jak široký je prostor a mantinely ohraničující jeho rozhodování kompetence.

Ředitel školy je povinen sestavit koncepci školy jako jeden z podkladů pro jednání konkurzní komise. Nikdo ovšem později nezkontroluje, zdali došlo k naplnění této koncepce, která de facto slouží jako podkladový materiál pro vítězství u konkurzu. Každá změna ve škole má navíc svoje limity (stav sboru, (ne)možnost sestavení odpovídajícího týmu, zhoršující se personální podmínky ve státním školství.

Co nelze popřít, je zanedbávání veřejného vzdělávání v podobě financí. Procento HDP věnované vzdělávání (pozn. - není kuriózní, že i v této době je ministerstvo označováno jako ministerstvo školství, nikoli ministerstvo vzdělávání?) je pod průměrem zemí OECD.



Graf 2: Veřejné a soukromé výdaje na regionální školství jako podíl na HDP (2012) (v %)



Zdroj: OECD Education at a Glance 2014

Existují ekonomické modely ukazující závislost finančních objemů a výsledků žáků (Munich apod.) Hlubší analýzou výsledků šetření PISA ovšem k jednoznačnosti nedospějeme, jak je vidět např. na výsledcích žáků USA či jiných zemí.

Zanedbání veřejného vzdělávání hrozí ovšem problémy z jiné strany. Dlouhodobě je český vzdělávací systém hodnocen jako selektivní, nespravedlivý, neeliminující různá sociální prostředí a determinující dítě podle socioekonomického statusu jeho rodiny, nikoli podle jeho skutečných schopností (Greger, Simonová, & Straková, 2015). Kromě toho probíhá posledních deset let kurikulární reforma označovaná jako nepochopená a špatně komunikovaná pedagogické i široké veřejnosti. Není potom divu, že její podpora i v odborných kruzích klesá (Straková, 2013), (Štech, 2013).

V neposlední řadě je nutno uvést, že vzdělávání patří v ČR k podprůměrně inovovaným oblastem⁶, což nevypovídá o strategickém uvažování relevantních stakeholderů.

Personálně zanedbaný resort či některé školy budou velice špatným východiskem pro potřebnou změnu. Léta diskutovanou a zároveň zdánlivě nekončící změnou mělo být vytvoření a zavedení kariérního systému pedagogických pracovníků. NIDV realizoval IPn Kariéra⁷, jehož závěry měly do systému přinést potřebné inovace. Bohužel odlišná východiska odborníků z terénu a pracovníků vysokých škol postupně snižovala nutnou úroveň spolupráce, až se ve druhé polovině projektu již pedagogické fakulty nechtěly na projektu podílet a Asociací děkanů pedagogických fakult byl prosazován

⁶ Zatímco celkově je v rámci tzv. Global Innovation Index ČR hodnocena na 28. místě ze 128 zemí, ve vzdělávání je na místě 40. Více: <https://www.globalinnovationindex.org/gii-2016-report>.

⁷ <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>



model jiný. Ministryně školství odložila zavádění závěrů projektu IPn Kariéra a v současné době jsou postupně zveřejňovány obrysy kompromisní podoby kariérního systému. I na tomto příkladu se ukazuje, jak velkou míru řídicích kompetencí si stát postupně nechal vzít, že z pozice MŠMT není možno nastavit východiska kariérového systému učitele v podobě srovnatelného profilu absolventa fakult vzdělávajících učitele. Právě neexistence kariérového systému je označován jako jeden z nedostatků vzdělávacího systému (Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti, 2015).

Velice diskutovanou otázkou je formální kvalifikovanost učitelů v souvislosti s ukončením výjimky vycházející ze zákona 563/2004 Sb., za připomenutí stojí aktivity SKAV a EduIn. Přitom právě příprava a celoživotní podpora ředitelů škol jako základních faktorů rozvoje kvalitní školy a lídrů pedagogického procesu⁸ je stále systémem opomíjena.

Kritická místa

- (obecní) zřizovatelé, očekávaná neexistence strategických dokumentů
- míra souladu strategických dokumentů (státní - krajské - obecní - školní)
- formální činnost místních akčních skupin
- často špatná formulace cílů změny, špatná komunikace změny
- MAS i KAS se složitě orientují ve strategických záměrech vyšší úrovně

Státní úroveň

- analytické materiály MŠMT⁹
- čekání na výsledky šetření PISA 2015
- podrobná zpráva o vývoji od roku 1989 do roku 2009¹⁰
- připomenutí aktuálních strategií
- diskuze o zákonu 563/2004Sb., nedostatek učitelů i zájemců o učitelské povolání¹¹, stárnutí sborů
- neexistence národního programu vzdělávání

8 <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Informace-o-setreni>

9 <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyrocní-zpravy>

10 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009?highlightWords=Zpr%C3%A1va+v%C3%BDvoji+%C4%8Desk%C3%A9ho+%C5%A1kolstv%C3%AD+listopadu+1989>

11 Scio 2015: <https://www.scio.cz/download/TZ-ucitele-a-pedagogika.pdf>



Krajská úroveň

- míra souladu krajské koncepce se státními materiály
- cítí se např. radní pro školství něčím svázáni? Může jim sloužit státní koncepce např. při jednáních s opozicí, pomůže jim materiál vyšší úrovně?
- neochota řídit se výsledky analýz - korekce sítě škol...

Obecní úroveň

- poprvé existuje povinnost pro čerpání evropských fondů - vytvořený místní akční plán (MAP)
- existuje zásadní rozdíl v možnostech vycházejících z velikosti obce a kompetence starosty

Školní úroveň

- limity změny (stav pedagogického sboru, (ne)možnost sestavení týmu, zhoršující se personální podmínky jako výsledek dlouhodobě podceňované situace v resortu, neprovázanost mezi strategií vysokoškolské přípravy učitelů na fakultách vzdělávajících učitele a školami či regiony¹²
- řídí se ředitel školy krajskými (obecními) směrnicemi a plány? Má je naopak možnost ovlivnit?
- vnímá ředitel školy tlak zřizovatele na dosažení cílů stanovených v koncepci zřizovatele?

2.2 Příklady dobré praxe

Příklady dobré praxe byly sestaveny výběrovým způsobem, jde skutečně o příklady z různých druhů škol, příklady zajímavých iniciativ či programů vzdělávání. Nebylo možné ani účelné sestavit vyčerpávající seznam či tento jakkoli kvantifikovat.

Otevřeně je nutno říci, že je třeba rozlišit, z jakého úhlu pohledu se budeme dívat na příklad dobré praxe. Jedna možnost by byla z hlediska školy, kdy ředitel často systému a existujícímu rámci navzdory prosadí pozitivní změnu. Další možnost je zapojení do některých velikých projektů, které často samy selektovaly školy a ve svém důsledku přispívají více k sociálnímu rozdělení a selekci dětí, než ke společnému pojetí vzdělávání. Potom lze tentýž příklad chápat jako pozitivní z hlediska jedné školy, naopak negativní z hlediska systému. Bohužel stát ve svém důsledku selekci takto podporuje, ačkoli strategické materiály hovoří o opaku.

¹² jde o zásadní kompetenční problém. Akreditační procesy vysokoškolských oborů primárně zohledňují personální obsazení dané vysoké školy, publikační výstupy, ovšem nezohledňují situaci na trhu práce a požadavky škol. Dramatická je např. letošní situace v Praze a jejím nejbližším okolí



Dosavadní pokusy o analýzu stavu vzdělávacího systému

- NEMES, PAU
- České vzdělání a Evropa 1999
- Výzva pro deset milionů
- Bílá kniha 2001¹³
- Kampaň Česko mluví o vzdělávání
- Audity EduIn 2014, 2015

Školy: ZŠ Londýnská, ZŠ Kunratice, Duhovka, ZŠ Tábořská, ZŠ Lyčkovo náměstí, ZŠ Vratislavova

System vzdělávání: Učitel naživo¹⁴, CŠM PedF UK¹⁵, Vysočina Education¹⁶

Iniciativy: Úspěch pro každého žáka, Učitel naživo, SKAV¹⁷, Kongres Eduspace, EduFórum

Zřizovatel: MČ Praha 7¹⁸

13 Bílá kniha: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf

14 <http://www.ucitelnazivo.cz/>

15 <http://www.csm-praha.cz/cs/>

16 <http://www.vys-edu.cz/>

17 <http://www.skav.cz/>

18 <http://www.jaknaskoly.cz/>



Konkrétní příklady jednotlivých škol

1. Systém metodického vedení učitelů na Gymnáziu Oty Pavla v Radotíně

1. Název školy/iniciativy

Gymnázium Oty Pavla, Praha 5, Loučanská 520.

2. Orientace v čase (délka trvání iniciativy, délka zapojení vybrané školy aj.)

Začátek procesu vedoucího k novému systému metodického vedení a metodické podpory učitelů spadá do roku 2000, rok po nástupu nové ředitelky.

3. Země, region, sídlo

Česká republika, hlavní město Praha

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

Gymnázium Oty Pavla je jedním z nejmenších gymnázií zřizovaných magistrátem Hlavního města Praha. Ve škole paralelně běží dva studijní obory – šestileté a čtyřleté studium. Škola má v současné době 10 tříd 280 žáků a vyučuje na ní cca 30 učitelů, z nichž někteří na částečný úvazek. Dle hodnocení ředitelky jsou učitelé v naprosté většině výborní odborníci a zdatní učitelé.

V čele školy stojí zkušená ředitelka s 18 letou praxí. Její aprobační je matematika a fyzika. Jako odborník se zapojuje do procesů připravující koncepční změny na úrovni ČR – škola byla pilotní školou, na niž se ověřovala tvorba ŠVP, byla členkou pracovní skupiny připravující kariéerní systém učitelů a standard učitele v projektu vedeném NIDV¹⁹. Je certifikovanou koučkou.

Škola uplatňuje široký rejstřík autoevaluačních metod včetně hodnocení učitelů žáky.

5. Zdroje a nástroje

Popis počátečního nevyhovujícího stavu

V prvním roce svého působení na GOP se ředitelka seznamovala se stavem své nové školy a konfrontovala jej se svými koncepčními plány a vizemi. Konstatovala nefunkčnost, resp. absenci předmětového metodického řízení učitelů. Tehdejší organizační struktura školy byla postavena na tzv. předmětových garantech, přičemž každý jeden předmět měl svého garanta. Vzhledem k malému počtu učitelů se tento systém jevil jako předimenzovaný a ve svém důsledku znemožňoval koordinaci činností, které s plánováním a metodickým vedením učitelů úzce souvisely.

Nevyhovující stav byl do jisté míry dán složením učitelského sboru, který se skládal z odborně velmi zdatných učitelů, kteří neměli potřebu se radit a v rámci školy neměli s kým sdílet své zkušenosti a řešit případné odborné problémy. V některých aprobačních si škola vystačila s jedním učitelem odpovídající aprobační.



V nevyhovujícím stavu shledala během prvního roku ředitelka plánování a to nejen v rovině tematických plánů, kde hodinové dotace i pořadí jednotlivých témat v ročníku i mezi nimi nebylo nijak koordinováno, ale i v rovině organizační. Tato situace neumožňovala systematickou práci a spolupráci učitelů, např. vůbec nebylo využíváno mezipředmětových vazeb a souvislostí v učivu jednotlivých předmětů, nebylo sjednoceno hodnocení žáků. Stav neumožňoval týmovou spolupráci a znesnadňoval též kontrolní činnost vedení školy. To vše se do jisté míry odráželo ve výsledcích školy a mělo dopad i na aktivity, které ke gymnaziálnímu studiu neodmyslitelně patří. Škola se nezapojovala téměř do řádných soutěží a projektů. Absence metodické podpory a profesního rozvoje byla z pohledu ředitelky kritickým momentem pro naplnění jejích koncepčních záměrů.

Většina učitelů brala stav jako daný a neměla ambice ho zásadním způsobem měnit. Některým vyhovoval, přestože vnímali, že by bylo možné pracovat jinak a při práci se žáky více spolupracovat. Tomuto pohledu nahrávaly i celospolečenské změny, spolupráce a týmová práce se ve všech odvětvích stávaly standardem.

6. Cíle

Cílem ředitelky bylo co nejrychleji změnit pohled učitelů na spolupráci v rámci jednotlivých předmětů i mezi nimi tak, aby se do popředí dostala metodická podpora, sdílení a spolupráce.

7. Jak to funguje

Ředitelka opustila systém předmětových garantů a vytvořila předmětové komise sdružující více příbuzných předmětů. Ve škole ustanovila tyto předmětové komise s ohledem na erudici, dlouhodobou praxi a aprobovanost vybraných pedagogů.

■ PK přírodních věd a ICT

komise sdružuje předměty Fyziky, Chemie, Biologie, Zeměpis, ICT a na ně navázané volitelné předměty

■ PK českého jazyka a společenských věd

komise sdružuje předměty Český jazyk a literatura, Dějepis, Základy společenských věd a na ně navázané volitelné předměty

■ PK anglického jazyka

komise sdružuje předměty Anglický jazyk, Konverzace s rodilými mluvčími a volitelné předměty

■ PK druhého cizího jazyka

komise sdružuje předměty Francouzský jazyk, Německý jazyk, dříve i latinský jazyk a na ně navázané volitelné předměty

■ PK matematiky a estetických výchov

komise sdružuje předměty Matematika, Výtvarná a Hudební výchova a na ně navázané volitelné předměty

Postup při přechodu na systém předmětových komisí odpovídal stavu krize, který ředitelka v této oblasti identifikovala: Do vedení předmětových komisí dosadila konkrétní učitele, které vytipovala jako odborně a komunikačně vyspělé učitele s přirozenou autoritou u svých kolegů. Individuálně



je předem seznámila se svým záměrem a vyjednala s nimi souhlas pro jmenování do funkce předsedů předmětových komisí, přičemž s nimi probrala i svá očekávání a předpokládané nároky na práci učitele v čele předmětové komise. V první fázi šlo zejména o práci organizačního charakteru a dále o odbornou garanci, supervizi a metodickou pomoc kolegům a v neposlední řadě o rozvoj spolupráce v rámci předmětové komise i mezi jednotlivými komisemi. Dle slov ředitelky nikdo z oslovených kolegů spolupráci neodmítl, cítili změnu jako nový impuls pro svou práci i jako nový impuls pro život školy. O změně informovala kolegy na pedagogické radě.

Pravidla pro práci předmětových komisí byla formálně ukotvena ve vnitřních směrnících a v organizačním řádu školy. Společně s novými předsedy byla zpracována náplň práce předsedů PK a změna se promítla i do ročních plánů činnosti školy, v nichž jsou stanovovány úkoly a cíle předmětových komisí pro daný školní rok.

Ukázalo se, že přechod na systém předmětových komisí nebude nijak jednoduchý. Důvodem byla absence řízení standardně spadajícího právě do působnosti metodických sdružení či předmětových komisí. Nefungovalo plánování a kontrola na úrovni předmětů, převládala roztržitost a individuální pojetí práce učitele typické pro předchozí období. Nově ustavené předmětové komise byly postaveny před nové úkoly počínaje sjednocením struktury tematických plánů a aktivní spoluprací na celoškolských projektech konče. Problémy měli z počátku i samotní předsedové předmětových komisí. Ocitli se najednou v roli kolegy, který na jedné straně pomáhá ostatním, zadává kolegům úkoly, plánuje jejich práci a do jisté míry ji následně kontroluje. Tato role byla vzhledem ke vztahům ve sboru nezvyklá a do jisté míry v některých situacích oběma stranám nepříjemná. Občas docházelo ke konfliktům, které vyplývaly z nezkušenosti učitelů při vedení skupiny lidí. V těchto případech pomáhala předmětovým komisím sama ředitelka v roli mediátora.

S postupem času se situace usadila a stav akceptovali jak řadoví učitelé, tak učitelé v pozicích předsedů PK. Se zlepšující se organizací a přehlednějším plánováním a jasnými kontrolními mechanismy začala škola velmi dobře fungovat. Změnu v té chvíli oceňovali i sami učitelé.

Reflexe průběhu procesu a jeho dílčích výsledků prováděla ředitelka i zástupce průběžně formálně s využitím dotazníkového šetření a neformálně v rozhovorech s učiteli a na poradách předsedů předmětových komisí. Nebyly shledány žádné disfunkce a první fáze tím byla dokončena.

Ve druhé fázi, cca 3 roky po té, co se stabilizovala první změna, byly předsedům PK předány další kompetence, další povinnosti. Konkrétně se jednalo o monitoring práce učitelů a jejich hodnocení a posíleny byly kompetence předsedů PK v oblasti metodické podpory. Do života školy byly zavedeny vzájemné hospitace, škola pracuje s plány profesního rozvoje a vlastní hodnocení se stalo standardní součástí práce vedení školy i předsedů předmětových komisí. Vedení školy pravidelně s jednotlivými předsedy PK probírá kvalitu práce všech učitelů, přičemž obě strany využívají poznatky z hospitací a též zjištění z hodnocení učitelů ze strany žáků.

8. Shrnutí

Ředitelka hodnotí změnu jako dobrý krok a při zpětném pohledu konstatuje, že bylo možné dosáhnout změny pravděpodobně rychleji. Vzhledem ke zkušenostem v oblasti koučinku však záměrně



ponechávala rozhodování a volbu cesty k cíli na samotných učitelích. Cíleně tím směřovala k hlubší akceptaci změny ze strany učitelů.

Delegace povinností na předsedy předmětových komisí v takto velkém rozsahu umožnilo snazší tvorbu ŠVP a v současné době využívá ředitelka časový prostor, který získala díky delegaci organizačních úkolů, metodického vedení i kontroly práce a hodnocení učitelů na předsedy PK k plnění zvyšujícího se počtu úkolů ze strany zřizovatele i úkolů plynoucích pro provoz školy ze změn v legislativě, úkolů souvisejících s evropskými projekty...

V celém průběhu realizace změn se ředitelka řídila svou intuicí. Zpětný pohled ukazuje, že proces postupoval v souladu s teorií řízení změny. Výjimkou bylo počáteční nenastavení kritérií pro posouzení, zda bylo cílového stavu dosaženo. Nicméně i případná nefunkčnost nově nastavené struktury by se projevila na chodu školy a tak by byla včas odhalena.

9. Přínosy, potenciál a bariéry

Změna v metodickém vedení učitelů prostřednictvím předsedů předmětových komisí byla zúročena při tvorbě ŠVP, kdy již škola využila prošlapaných cest, bylo výrazně snazší tvořit pracovní týmy. Tuto skutečnost pokládá vedení školy za jednoznačné pozitivum.

Jako přetrvávající problém je hodnocen formální přístup některých učitelů k vzájemným hospitacím a plošně není v plné míře akceptováno hodnocení práce učitelů předsedou předmětové komise. Jako zásadní problém se pak jeví časové nároky plynoucí z nového systému pro osoby předsedů PK. Plný úvazek jim mnohdy komplikuje uskutečnění hospitací u kolegy z PK.

2. Nenároková složka platu na SPŠ Rakovník

1. Název školy/iniciativy

Střední průmyslová škola Emila Kolbena Rakovník, příspěvková organizace

2. Orientace v čase (délka trvání iniciativy, délka zapojení vybrané školy aj.)

Začátek procesu v roce 2012 souvisel s příchodem nového ředitele. Proces změny od začátku do ukotvení se odehrál v průběhu 3 školních roků.

3. Země, region, sídlo

Česká republika, Středočeský kraj, Rakovník

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

Škola leží ve středně velkém okresním městě ve Středočeském kraji. Nabízí 3 maturitní obory – informační technologie, elektrotechnika a strojírenství – a 3 učební obory – obráběč, strojní mechanik, elektrikář - silnoproud.

Celkem je ve škole 294 žáků v 10 maturitních třídách a 5 učebních oborech. Ve škole pracuje 34 pedagogických pracovníků včetně učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů, učitelů odborných předmětů a mistrů odborného výcviku. Část učitelů pracuje na částečný úvazek. Ve sboru převažují



muži, dle slov ředitele je věkové složení velmi dobré, ve škole pracují učitelé od čerstvých absolventů po učitele velmi zkušené ve vyšším věku. Většina členů pedagogického sboru je kvalifikovaná, učitelé bez kvalifikace si aktuálně vzdělávání doplňují.

V čele školy stojí ředitel s bohatou praxí, jehož velkou výhodou je zkušenost s prací i vedením škol různého typu a zaměření. Jako učitel pracoval na základní škole i na gymnáziu, 7 let vedl gymnázium, jehož zřizovatelem byl Středočeský kraj, následně rozšířil své pracovní portfolio o funkci ředitele na soukromém gymnáziu v Praze. Působil též 2 roky na pozici zástupce ředitele, aby nakonec převzal v roce 2012 vedení střední průmyslové školy. Na všech školách dle svých slov přispěl k nastavení funkčního systému řízení a velký důraz kladl na kvalitu práce učitelů se žáky a tlačil na jejich co nejlepší výsledky.

Škola spolupracuje s řadou firem, mezi nedůležitější patří ČEZ, Lassesberger a Procter & Gamble.

5. Zdroje a nástroje

Popis nevyhovujícího stavu

Po jmenování do funkce ředitele se seznamoval s aktuálním stavem v organizaci školy. Jako jednu z prvních oblastí, které se věnoval, byla logicky oblast personálního zabezpečení výuky a provozu školy. Zjistil, že ve škole neexistoval žádný systém pro stanovení nenárokové složky platu, tedy ani pro nastavení osobního příplatku ani pro stanovení mimořádných odměn. Praxe, kterou uplatňoval bývalý ředitel školy, byla z pohledu nového ředitele nevyhovující. Výše osobního hodnocení v podstatě kopírovala věkový automat a s léty praxe u učitelů rostla. Tím se zvyšoval reálný rozdíl mezi příjmem učitele s kratší praxí a učitele dlouhodobě na škole působícího. Nový ředitel nenašel žádnou vazbu mezi výší osobního příplatku a vykonávanými činnostmi nad rámec běžných pracovních povinností učitele a ni žádnou vazbu jeho výše s kvalitou či výsledky práce konkrétních učitelů. Systém stanovení výše osobního příplatku nedokázala vysvětlit ani zástupkyně ředitele, která s bývalým ředitelem ve vedení školy působila, ani ekonomka školy či mzdová účetní.

Tuto praxi shledal nový ředitel jako vysoce demotivující a netransparentní a rozhodl se pro rychlou změnu.

Zajímavý byl postoj učitelů k dlouhodobě praktikovanému (ne)systému stanovení výše osobního příplatku. Ti vzhledem k tomu, že neznali výši osobního příplatku svých kolegů, neměli důvod se angažovat ve snaze docílit změny, přestože u části učitelů byl osobní příplatek skutečně velmi nízký. Stav tedy vnímal jako problém pouze nový ředitel.

Lidi neznali systém ani výši OH, necítili nespravedlnost stanovení výše OH, u některých bylo OH hodně nízké, zde to učitelé vnímali velmi negativně.

6. Cíle

Cílem změny z pohledu ředitele bylo vytvoření a ukotvení spravedlivého a transparentního způsobu odměňování, který by zaměstnance motivoval k odvádění průběžně a dlouhodobě kvalitního výkonu.

7. Jak to funguje

Systém, který byl ve škole zaveden, spočíval ve vymezení pozic a na ně navázaných činnostech, za které



byl následně stanoven osobní příplatek. Do této kategorie zařadil ředitel pozice a činnosti dlouhodobého charakteru, např.:

- předseda předmětové komise
- koordinátor mezinárodní spolupráce
- koordinátor spolupráce s partnerskými firmami
- koordinátor kulturních akcí
- koordinátor EVO
- koordinátor ročníkových prací

Při stanovení pozic a popisu očekávané činnosti související s každou z nich ředitel aktivně spolupracoval se svou zástupkyní, která detailně znala specifika fungování střední průmyslové školy. Podařilo se tak při řešení skloubit zkušenosti ředitele z řízení předchozích škol a zkušenosti jeho zástupkyně s vedením nové školy.

Po vypracování zmíněných pozic a činností byli se záměrem ředitele seznámeni učitelé na pedagogické radě. Změny byly ukotveny ve vnitřním platovém předpisu. Postup ředitele se dle očekávání setkal s velmi různorodou odezvou. Učitelé, kteří očekávali snížení svého osobního příplatku, ho zavrhl, ostatní se na něj dívali s očekáváním. Podstatné bylo, že část osobního příplatku byla i nadále provázána s trvale kvalitní prací učitele a jeho nadstandardními výsledky, takže i učitelé, kteří nezastávali žádnou z nově stanovených pozic, ale jejichž práce byla shledána ředitelem jako výborná, mohli počítat s přiznáním osobního příplatku za kvalitu práce.

V další fázi přípravy na provedení změny v systému nastavení osobních příplatků bylo nutné provést potřebné kalkulace a zvážit rozpočtové možnosti školy. Snahou ředitele bylo dosažení stavu, kdy cca 2/3 objemu mzdových prostředků použitelného na nenárokovou složku platu rozdělil formou osobních příplatků a 1/3 formou mimořádných odměn v pololetí a na konci kalendářního roku. Tato fáze byla hodně komplikovaná, protože byla závislá na existujícím normativním způsobu financování škol. Výše mzdových prostředků přidělených škole závisela na počtu žáků a mohla se tak rok od roku vcelku významně měnit. Svou roli hrála nemocnost a další vlivy, které nebylo možné nijak objektivně ovlivnit. Ředitel se pochopitelně nechtěl dostat do situace, kdy bude muset výši osobního příplatku stanovenou za činnost na určité pozici měnit. I zde sehrála významnou roli zkušenost ředitele z řízení předchozích škol a byl vyřešen i tento citlivý problém.

Z předchozího období převzal ředitel systém přiznání osobního příplatku na jeden rok, přičemž jako nejvhodnější se ukázalo období od března do února. Ředitel tak měl možnost reagovat na výši rozpočtu od zřizovatele, který školám v tomto období rozpočty zasílal.

Současně se změnou v systému stanovení výše osobního příplatku byla změněna i výše příplatku za



třídnictví. Nově byla navázána na počet žáků ve třídě, vzhledem k tomu, že naplněnost tříd v různých oborech byla značně rozdílná a práce třídního učitele se tak třída od třídy velmi lišila.

Po celé období, kdy se změna připravovala a kdy se následně implementovala do života školy, byl ředitel v kontaktu s učiteli, zjišťoval jejich názory a získával tak průběžně zpětnou vazbu.

8. Shrnutí

S odstupem času je dle hodnocení ředitele změna plně usazena a vzhledem ke své transparentnosti není nikým systém stanovení osobního příplatku zpochybňován. Projevily se jednoznačně změny v motivaci učitelů, pro které byla skutečnost, že někdo hodnotí jejich práci v podstatě novým zážitkem. Přestože se jednalo o typickou změnu shora, byla vzhledem k nesporně kladnému přínosu pro klima školy přijata naprostou většinou pracovníků školy pozitivně.

9. Přínosy, potenciál a bariéry

Přínosy vyplývají z popisu změn. Za hlavní lze považovat:

- vnesení řádu a systému do oblasti, která je z pohledu řízení klíčová
- zvýšení motivace zejména mladších učitelů
- zlepšení pracovního klimatu ve škole

Potenciální hrozbou systému je avizovaná změna systému financování regionálního školství, která by mohla ohrozit rozpočet školy, konkrétně tu část objemu mzdových prostředků, kterou může v současné době ředitel využít na nenárokovou složku platu.

3. Provázání výuky všeobecných a odborných předmětů

1. Název školy/iniciativy

Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Nymburk, V Kolonii 1804

2. Orientace v čase (délka trvání iniciativy, délka zapojení vybrané školy aj.)

rok a půl

3. Země, region, sídlo

Česká republika, Středočeský kraj, Nymburk

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

SOŠ a SOU Nymburk je největší střední školou v širokém regionu. Kapacita školy je 1 300 žáků, v současné době na škole studuje 492 žáků v 15 maturitních i učebních oborech. Ve škole pracuje na 65 pedagogických pracovníků, z nichž je 20 učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů a 45 odborných předmětů. Kvalifikovanost pedagogického sboru je cca 85 %. Provoz školy zajišťuje 49 nepedagogických zaměstnanců.



Škola má vlastní kuchyň a jídelnu, která kromě žáků a zaměstnanců školy vaří pro širokou veřejnost včetně žáků okolních škol. Ke škole patří domov mládeže a rozsáhlý nově modernizovaný komplex dílen pro zajištění odborného výcviku.

Škola je zaměřena na výuku technických oborů a obory služeb. V nabídce školy jsou obory M, H, E, L. V předchozím období došlo ke sloučení SOU Libice nad Cidlinou (r. 2003) a SOŠ Sadská (r. 2008), přičemž obory těchto škol přešly do SOŠ a SOU Nymburk. Sloučením se rozšířila nabídka školy o tzv. obory E.

Škola má velkou spádovou oblast a v nejbližším okolí nemá přímého konkurenta. Nejbližší školy nabízející obdobné spektrum oborů jsou až v okolních okresních městech Kolín, Mladá Boleslav a Jičín. Velký důraz v přípravě žáků je kladen na odbornou praxi žáků v průběhu studia. Škola spolupracuje s více než 70 firmami. Škola nabízí řadu kurzů pro veřejnost včetně autoškoly a výuky svařování.

V čele školy stojí zkušený ředitel s 14 letou praxí, který díky vlastní odborné praxi má velmi dobrý vhled do problematiky odborného školství. Na škole učí odborné strojírenské předměty. Jeho nasazení pro rozvoj školy je patrný kromě jiného i zapojováním školy do evropských projektů a úzkou spoluprací se zřizovatelem, což v uplynulých letech znamenalo výrazný posun ve vybavení školy a rasantní posun v úrovni učebních prostor zejména pro odborný výcvik.

5. Zdroje a nástroje

Popis nevyhovujícího stavu

V průběhu času se ukazovala odtrženost výuky všeobecně vzdělávacích předmětů – českého jazyka, cizích jazyků, společenských věd a matematiky od odborných předmětů a odborného výcviku v rámci oborů, na které se žáci ve škole připravovali. Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů neměli přehled o tom, co se vyučuje v odborných předmětech a v odborném výcviku. Velmi malá až žádná provázanost těchto dvou oblastí měla negativní dopad na komunikaci mezi kolegy. Učitelé všeobecných předmětů se potýkali s klesající motivací žáků pro učení se, pozitivní nebyla v tomto období ani zpětná vazba od firem, na nichž žáci absolvovali odborné praxe. Žákům chyběla větší dovednost v práci s návody, jejich pochopením, chyběly jim základní návyky pro lepší komunikaci s kmenovými pracovníky firem, apod.

Patrný byl rozdíl v profesních zkušenostech učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů s delší praxí na odborné škole a učiteli, kteří přicházeli z jiných škol a samozřejmě zejména u čerstvých absolventů fakult vzdělávajících učitele. Důsledky tohoto stavu na rozvoj kompetencí žáků pod vedením učitelů s diametrálně odlišnými zkušenostmi byly evidentní – výsledky žáků vedených jednotlivými učiteli, se zásadním způsobem lišili.

Bylo evidentní, že škola v plné míře nevyužívala potenciál RVP, v němž jsou pro střední odborné školy nastavené očekávané výstupy jednotlivých oborů, nicméně učivo má doporučující charakter. Učivo, s nímž ve svých předmětech pracovali učitelé všeobecných předmětů, nemělo v tomto období v podstatě žádnou vazbu na obor, který žáci na škole studovali. To ve svém důsledku, jak již bylo



řečeno, výrazně snižovalo zájem žáků zejména učebních oborů a oborů E o učení se. Logický důsledkem byla demotivovanost učitelů a průběžně klesající výsledky žáků, což po zavedení společné maturitní zkoušky a jednotných závěrečných zkoušek mohlo mít pro školu fatální důsledky.

6. Cíle

Cílem vedení školy bylo dosáhnout stavu, kdy žáci v rámci praxí nebudou mít problémy související s nedostatečnou čtenářskou a matematickou gramotností a škola u svých absolventů bude evidovat výrazně širší vnímání vystudovaného oboru, žáci budou vybaveni velmi dobrými komunikačními kompetencemi zejména v odborné rovině svého oboru.

Cestou k tomuto cíli bylo vytvoření jednotných metodik se zdůrazněním vazeb mezi všeobecnými předměty, odbornými předměty a odbornou přípravou žáků.

7. Jak to funguje

Výše popsané problémy identifikovali spolu s vedením školy jako první učitelé a učitelé odborného výcviku v oboru elektro. Ti jako první registrovali problémy a jistou nepřipravenost žáků svého oboru v oblasti všeobecného rozvoje.

Při analýze důvodů, čím je tento stav způsoben, došlo vedení a učitelé všeobecných předmětů k závěru, že na vině je velmi nízká znalost oboru, kterému se žáci ve škole věnují, faktická neznalost prostředí, do kterého po ukončení střední školy nastupují, minimální znalost reálných potřeb zaměstnavatelů, pro které škola své žáky připravuje a v neposlední míře i vlastní zaměřenost učitelů na svůj obor bez snahy o vhodné uchopení a využití mezipředmětových vztahů.

V pracovní skupině, v níž byly kromě členů vedení školy i vybraní motivovaní učitelé oboru elektro včetně učitelů odborného výcviku se hledala cesta, jak co nejdříve nevyhovující stav změnit a dosáhnout výše popsaného cíle. Podstatné pro výsledný efekt změny byla dle slov ředitele skutečnost, že učitelé problém velmi dobře vnímali a chtěli ho řešit. Šlo tedy o klasický případ změny tlačené zdola.

Cesta, pro kterou se vedení školy na základě společné analýzy rozhodlo, byly velmi náročná. Spočívala v přizpůsobení obsahu učiva ve všech všeobecně vzdělávacích předmětech odborným předmětům jednotlivých oborů, které se na škole vyučovaly. Pracovní skupina analyzovala personální, materiální a finanční zdroje nezbytné k provedení změny a dospěla k závěru, že proces se stávajícími lidskými zdroji zvládne, technické zázemí bude nutné rozšířit či obnovit a finance pro ohodnocení práce lidí související se zamýšlenou změnou škola nemá. Řešením byl logicky evropský projekt, jehož zpracování škola přenechala externí firmě. V rámci projektu se učitelé školy soustředili na odborné činnosti:

■ Příprava a výroba učebních pomůcek

Jednalo se např. o schéma elektrických obvodů, jednotlivé druhy zapojení, schémata diagnostických měření a zapojení vozidel, pomůcky pro výuku obrábění a výuku programů pro CNC obrábění.

■ Příprava pracovních listů pro žáky

Pracovní listy z matematiky, českého jazyka, cizích jazyků a společenských věd byly postaveny tak, aby se žáci dopracovali k očekávaným výstupům předepsaným RVP pro odborné školy a současně



ke kompetenčnímu rozvoji a obsahu učiva byly vybrány tak, aby zřetelně korespondovaly s oborem, který žáci na škole studovali a s jednotlivými tématy vyučovanými v odborných předmětech a prakticky realizovanými v odborném výcviku.

■ **Zpracování metodických materiálů**

Sady metodických materiálů přibližovaly učitelům postupy, jak s pracovními listy zacházet, obsahovaly odkazy na další výukové zdroje, apod.

■ **Příprava kontrolních testů**

Sady kontrolních testů sloužili žákům a učitelům k tomu, aby si ověřili, že požadovaného postupu v rozvoji kompetencí bylo průběžně dosahováno.

Díky metodikám došlo ke sjednocení obsahu učiva a jeho efektivní napojení na odbornost žáků. Zásadním momentem se při zpětném pohledu jevila důsledná práce s RVP a využití všech možností, který tento dokument školám při zpracování vlastních ŠVP dává. Neméně důležitou skutečností, která pozitivně ovlivnila výsledek změny, bylo respektování potřeb zaměstnavatelů a průběžná komunikace s nimi.

Výsledek změn bylo nutné navázat formálně na ŠVP a samotná změna se promítla v dalších koncepčních dokumentech školy. Dopad měla tato změna logicky i na plánování v rámci předmětových komisí a hodnocení práce učitelů.

Součástí celého procesu byla průběžná reflexe hodnotící postup na stanovených úkolech. Reflexe probíhala na pravidelných měsíčních poradách, na nichž se vyhodnocoval aktuální stav, řešili se dílčí problémy, které práci na tak rozsáhlém projektu logicky provázely.

8. Shrnutí

Změnu hodnotí ředitel školy jako úspěšnou. Podařilo se dosáhnout očekávaného cíle – podařilo se provázat obsah učiva ve všeobecně vzdělávacích předmětech s obsahem odborných předmětů a odborným výcvikem, což přineslo pozitivní očekávané výsledky.

9. Přínosy, potenciál a bariéry

Z pohledu vedení školy měla realizace záměru zásadní pozitivní důsledky pro školu i zejména pro její žáky a absolventy.

- zásadním způsobem se změnil pohled učitelů všeobecných předmětů na cíle učení v jejich předmětu;
- zvýšila se motivace žáků ve všeobecných předmětech, učivo pro ně bylo dobře uchopitelné, snáze chápali obsah, pokládají ho za smysluplné, což zvyšovalo jejich důvěru v možný úspěch při studiu;
- učební a metodické materiály přinesly vyšší jistotu pro učitele všeobecných předmětů v otázce co a do jaké hloubky učit; důležité jsou metodiky a učební materiály i pro učitele odborného výcviku, jejichž potenciál není na takové úrovni, aby si učební pomůcky, metodické materiály apod. připravovali sami;



- DVPP pro učitele všeobecných předmětů je nadále směřováno i do oblasti odborných předmětů a získávání znalostí z firemního prostředí, do nichž absolventi školy po maturitě či vyučení nastupují;
- materiály z projektu jsou využitelné bez ohledu na případné personální změny.

Vedení školy očekává, že provedené změny budou mít následně pozitivní dopad na úspěšnost žáků ve společné části maturitní zkoušky, což by se mělo projevit vyšším zájmem o studium na škole. Provedené změny vnímá vedení jako potenciální konkurenční výhodu. Způsob výuky proto prezentuje při všech vhodných situacích, např. na dnech otevřených dveří, burze škol a trvale i na školních webových stránkách.

Velmi náročné, a to přes všechny výše popsaná pozitiva, je udržet aktivitu učitelského sboru. Po ukončení projektu byl přerušen tok peněz směřujících k učitelům a jejich aktivita klesla. Trvalé přesvědčování učitelů, že jiná cesta není, se stalo evergreenem v práci ředitele.

Samostatnou kapitolou je pak aktuální přístup zaměstnavatelů, kteří si v současné době začínají uvědomovat klesající zájem o technická povolání a studium technicky zaměřených oborů. Proto je jejich snahou užší spolupráce se školou, výraznější podpora žáků studujících technické obory a zároveň i spolupodílení se na samotném vyučovacím procesu.

4. Nový systém volitelných předmětů pro žáky klavírního oddělení

1. Název školy/iniciativy

Základní umělecká škola, Štefánikova 19, 150 00 Praha 5 – Smíchov

2. Orientace v čase (délka trvání iniciativy, délka zapojení vybrané školy aj.)

Začátek procesu v roce 2011 souvisel s příchodem nového ředitele a s vydáním Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání. Proces trval 4-5 let, následuje další cyklus směřující k dalšímu zlepšení.

3. Země, region, sídlo

Česká republika, Praha

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

Škola leží v centru městské části Praha – Smíchov. Celkově v ZUŠ studuje 1100 žáků, z toho 700 žáků hudebního oboru, 300 žáků výtvarného oboru a 100 žáků tanečního oboru. Nejpočetnější skupinou v hudebním oboru je 170 žáků, kteří se věnují hře na klavír. Výuka klavíristů obsahuje dva povinné předměty – individuální výuku hry na klavír a hromadnou výuku hudební nauky. V novém systému pak mají dále možnost volit si z nabídky volitelných předmětů další vyučovací předmět, který je zaměřen na kolektivní interpretaci.

ZUŠ realizuje vzdělávání podle ŠVP, který vytvořila v roce 2010-11. Kompletně podle něj učí 4. rok, resp. začíná pátý.



Ve škole pracuje celkem 53 učitelů, většina z nich na částečný úvazek. Mnoho z nich je aktivními hudebníky, kteří kromě vlastní výuky hrají v žánrově různě zaměřených orchestrech. V klavírním oddělení pracuje 8 učitelů.

Před procesem, který popisujeme, byl učitelský sbor roztržštěný, učitelé v rámci jednotlivých oddělení spolu velmi málo komunikovali, a to zejména v těch případech, kde se jednalo o výuku hry na nástroj, kde učitel pracoval vždy s jedním žákem. Jako jednotlivci jsou dle slov ředitele velmi kvalitními hudebníky i učiteli. Většina z nich pracuje na svém dalším vzdělání a někteří z nich si dále rozšiřují kvalifikaci studiem oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Ředitel školy je ve funkci ředitele aktuálně 7. rok. Je též aktivním hudebníkem – houslistou. Jeho nezpochybnitelnou odbornou úroveň dokládá, že byl zapojen do tvorby RVP pro základní umělecké vzdělávání, což mu zásadním způsobem pomohlo v období, kdy jeho škola vytvářela svůj školní vzdělávací program. Měl dobré srovnání s ostatními školami i inspiraci k tvorbě ŠVP na své škole. Důraz na kolektivní interpretaci, která je součástí klíčových kompetencí žáka v RVP ZUV, byl také jedním z podstatných prvků ředitelovy vize pro jeho školu.

5. Zdroje a nástroje

Popis nevyhovujícího stavu

Ve zkratce se dá říci, že hlavním důvodem ke změně bylo zjištění nového ředitele, že škola v oblasti práce s mladými klavíristy neplnila „dobíhající“ osnovy, (natož připravovaný RVP), a dále snaha naplnit vizi ředitele školy o dalším rozvoji školy, se kterou uspěl v konkurzním řízení. Jejimi podstatnými body bylo rozšíření vzdělávací nabídky formou vytvoření volitelných předmětů pro kolektivní interpretaci. Neméně důležitou roli pak sehrál další z koncepčních cílů ředitele, kterým bylo zásadní zlepšení pracovní komunikace mezi učiteli.

RVP předepisuje ZUŠ rozvíjet u žáků dovednosti kolektivní interpretace. Nemají tedy zvládat jen hru na klavír samu o sobě, ale mají zvládat i hru s dalšími spoluhráči. RVP spolu s tímto požadavkem zároveň rozvázal podmínky školy organizačně (v důsledku tedy i finančně).

Pro klavíristy se na rozdíl od ostatních oddělení v předchozím období nenašla žádná vhodná forma k rozvoji dovedností kolektivní interpretace, vedení i učitelé na hledání cest v podstatě rezignovali. U klavíru byly z uvedených důvodů problémy s naplněním učebního plánu. A to přesto, že v jiných odděleních fungovala výuka z tohoto pohledu dobře.

Učitelé klavíru vnímali problém ve výuce klavíru, protože v minulosti byla výuka obsahující i kolektivní interpretaci standardní součástí učebního plánu a osnov. Ta z práce zmizela až vlivem snižování rozpočtu školám, kdy si již ředitelé podobné předměty nemohli dovolit do výuky zařadit. Nicméně neměli potřebu sami od sebe v této věci něco měnit. Zvykli si. Návrh ředitele, aby se k výuce kolektivní interpretace v rámci práce na ŠVP škola vrátila, je nevydělil a neovlivnil negativně jejich práci při realizaci kroků nezbytných k zavedení systému volitelných předmětů.



6. Cíle

Cílem změny, kterou se škola, její vedení a učitelé rozhodli realizovat, bylo připravit smysluplnou vzdělávací nabídku pro rozvoj žáků v klavírním oddělení obohacením učebního plánu školy o volitelné předměty, v nichž by žáci rozvíjeli dovednosti nezbytné pro kolektivní interpretaci.

7. Jak to funguje

V rámci studia klavíru na ZUŠ absolvují žáci týdně celkem 3 hodiny, z toho 2 v povinných vyučovacích předmětech a 1 ve volitelném. Povinnými předměty jsou Hra na klavír²⁰ a Hudební nauka²¹. Volitelné předměty jsou zaměřeny na kolektivní interpretaci²².

Vedení školy spolu s vyučujícími klavírního oddělení vytvořili následující nabídku volitelných předmětů:

■ Hudební dílna

Hudební dílna je jednorázová aktivita opakující se několikrát ročně, pro niž učitel připraví konkrétní aranžmá skladby, kterou spolu s několika žáky klavírního oddělení během jednoho dne nacvičí. Následně ji předvedou na interním koncertě.

■ Pěvecký sbor klavíristů

V rámci pěveckého sboru mají žáci hry na klavír příležitost rozšířit si schopnosti intonace, k čemuž jim jejich nástroj nedává možnost.

■ Výuka doprovodů

Výuka doprovodů směřuje k přípravě klavíristů zvládat doprovody dalších instrumentalistů nebo zpěváků, dále pak např. hru podle akordových značek.

■ Klasická komorní hra více žáků

výuka komorní hry - duo, trio, kvarteto...

■ Interpretační seminář

Náplň předmětu tvoří hromadná teoretická výuka o jednotlivých hudebních směrech a na ni navazující praktická činnost žáků – hra na nástroj v duchu právě získaných teoretických poznatků.

Prvotní nabídka volitelných předmětů pro žáky klavírního oddělení se tvořila v první fázi brainstormingovou formou za účasti všech vyučujících oddělení. Výsledná podoba návrhu byla akceptována všemi vyučujícími. Shoda dosažena na cestě, míra víry v úspěch byla u učitelů různá. V této fázi byla stanovena a odsouhlasena náplň předmětů a postupně byly zpracovány kompletní osnovy pro každý z nich. Formálně pak byly začleněny do ŠVP.

Ředitel školy rozeslal informaci rodičům žáků klavírního oddělení a vysvětlil jim cíle záměru a organizační změny ve výuce. O změně byli vyučujícími informováni i všichni žáci tak, aby měli potřebné podklady

20 1 hodina v průběhu celého vzdělávání

21 1 hodina v 1. – 5. ročníku

22 1 hodina týdně od 4. ročníku výše; většinou se sdružuje do více hodin jednou za větší časový úsek, což RVP ZUV umožňuje.



pro rozhodnutí, do kterého volitelného předmětu se přihlásit. Vyhodnocení přihlášek ukázalo, že žáci mají zájem reálně o 3 volitelné předměty – Hudební dílnu, Interpretační seminář a pěvecký sbor klavíristů. Tyto volitelné předměty se na začátku aktuálního školního roku rozeběhly.

Vzhledem k významu a rozsahu koncepční změny prováděl ředitel školy průběžnou formální i neformální reflexi. Díky tomu se v průběhu prvního roku práce dle nového schématu podařilo zachytit problémy, na které bylo nutné ze strany vedení školy reagovat. Přestože v celku se jevil nový systém jako funkční, jeden z předmětů, konkrétně pěvecký sbor klavíristů, se ukázal jako neefektivní. Klavíristi neměli dostatečné pěvecké schopnosti, neměli z práce v hodinách dobrý pocit, což se odráželo na jejich postupné demotivaci, a nefungoval ani prvotní záměr střídání se dětí u klavíru. Předmět tak byl z nabídky pro příští školní rok vyřazen. Ředitel tento krok vnímá jako svou neuskutečněnou vizi. Pěvecký sbor klavíristů viděl jako velkou příležitost pro žáky hry na klavír rozšířit si vnímání hudby o momenty, které při studiu klavírů neprožívají.

Komplexní reflexe byla zařazena po dvou letech práce dle nového schématu. Cílem reflexe bylo zhodnotit zavedené změny z pohledu žáka. V této fázi vnímal ředitel výrazně větší aktivitu učitelů při hledání úprav nabídky volitelných předmětů, změny obsahu i metod, které se ve výuce používali. Učitelé měli možnost za dva roky dohlédnout možností koncepční změny navržené ředitelem, vnímali její přínos a byli připraveni pracovat na úpravách, které by celý systém ještě zlepšil. Návrhy učitelů odpovídaly zjištěním z průběžných náslechů ředitele. Reflexe tak ukázala, že je nutné revidovat některé z postupů.

- Interpretační seminář byl hodnocen jako dobrý prvek učebního plánu, ale vzhledem k velkému počtu žáků ve skupině se učí neefektivně. Začala převládat teoretická část a praktická část se upozadovala.
- Hudební dílna narazila na rozdílnou aktuální úroveň klavírní hry žáků. Bylo obtížné nastavit obsah tak, aby vyhovoval všem žákům, kteří navštěvovali tento volitelný předmět. Ukazovalo se též, že čas vymezený pro hudební dílnu neodpovídá výsledkům, jichž měli žáci dosahovat.

Vedení na návrh učitelů učinilo organizační opatření, které uvedené nedostatky řešilo. Opatření byla v této fázi připravována jen v užší skupince a následně byl představen všem učitelům, kteří byli vyzváni k připomínkování a podávání dalších návrhů. V tomto případě doprovázelo práci učitelů daleko větší nadšení. Cítili, že změna bude prospěšná. V podstatě živelně došlo k rozdělení učitelů na výuku volitelných předmětů. Ve výsledku se dospělo k těmto změnám:

- Snížil se počet žáků ve skupině interpretačního semináře a zásadním způsobem byl rozšířen prostor pro aktivní hru žáků v rámci semináře.
- Byl vymezen delší čas pro hudební dílnu, takže se s jedním tématem setkávali žáci nejméně ve dvou po sobě jdoucích dílnách. Měli tak čas a prostor pro lepší zvládnutí vlastní hry, věnovat se mu i v domácí přípravě a výsledek předvést v rámci koncertu až ve chvíli, kdy měli hru zvládnutou. Žáci zažili pocit dobře zvládnuté interpretace díky delšímu času na secvičení.

Dalším opatřením bylo zavedení nového volitelného předmětu **Rytmická dílna** pro nejmladší žáky 4. a 5. ročníku ZUŠ, kteří mají největší problém se sdílením rytmu, což v dalším období limituje jejich



schopnost úspěšně zvládat kolektivní interpretaci. Zavedení tohoto předmětu přispělo zásadním způsobem k zatraktivnění výuky pro mladší žáky. Další novinkou byla výuka improvizace – řízené i volné. S tímto impulsem přišla vyučující klavíru, která si aktuálně rozšiřuje kvalifikaci studiem PedF UK v Praze, obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Využila tak své aktuální nově nabyté dovednosti ze studia.

Z pohledu vedení školy bylo zásadní vyhodnocovat, jak se zavedení změn odrazí ve výsledcích žáků. Výsledky žáků v individuální výuce, tedy v povinných předmětech, se odehrává rámci tzv. postupových zkoušek. Pro hodnocení výsledků žáka v kolektivní interpretaci nemá škola k dispozici standardizovaný nástroj. Přihlíží se k zapojení žáků, aktivitě při společných vystoupeních, apod. Toto hodnocení zcela odpovídá pojetí volitelných předmětů. Zpětnou vazbu získává škola a učitelé též od rodičů na žákovských koncertech, kde mají učitelé možnost sledovat okamžité reakce rodičů na výkony dětí a posun v jejich dovednostech.

8. Shrnutí

Dle slov ředitele školy se podařilo dosáhnout cíle, ke kterému popsany proces změny směřoval. Škola naplňuje podmínky stanovené v RVP. Cíle se podařilo dosáhnout zatraktivněním ŠVP. Systém volitelných předmětů se usadil, akceptují ho jak učitelé, tak žáci a jejich rodiče. Pozitivní je též dopad na výsledky žáků a rozvoj jejich dovedností při hře na klavír.

Zásadním způsobem se též změnil způsob komunikace uvnitř klavírního oddělení, kde učitelé objevili výhody společné práce nad společnými tématy. Tento moment se jeví jako výrazný zisk pro další rozvoj školy.

Rezervy ředitel vnímá v efektivitě výuky v některých volitelných předmětech, kde je nutné individuálně pracovat s vyučujícími.

9. Přínosy, potenciál a bariéry

Zásadním přínosem je úprava učebního plánu o nabídku zajímavých volitelných aktivit pro žáky, v nichž mohou na jim blízkém obsahu pracovat na rozvoji dovedností kolektivní interpretace. Tato dílčí možnost individuální volby zvyšuje motivaci žáků k učení a akceleruje tak jejich hudební vývoj. Jako vedlejší přínos je možné hodnotit i setrvalý značný zájem o studium, kdy každoročně musí škola odmítat více než 100 žáků. Do klavírního oboru se dokonce děti starší než 7 let nemají šanci zapsat, vzhledem k enormnímu zájmu dětí o tento nástroj.

Uskutečněná změna má i další rozvojový potenciál, vzhledem k tomu že systém volitelných předmětů je přenositelný i do výuky hry na jiné hudební nástroje. Cílem ředitele je dosáhnout i prolnutí volitelných předmětů pro různá studijní zaměření hudebního oboru

Bariéry v uskutečňování kolektivní interpretace klavíristů ředitel spatřuje v příliš krátké tradici. U žáků smyčcového oddělení jsou jejich rodiče zvyklí na skutečnost, že od určité fáze vzdělávání žákům „přibude“ orchestr. To u klavíru dlouho neplatilo. Pro žáky i pro jejich rodiče tak v některých případech nastává nepředvídaná situace dalšího předmětu a tedy i dalšího dne stráveného v ZUŠ. V tomto případě ředitel školy spoléhá na čas a také na vlídnou důslednost pedagogů při realizaci tohoto záměru.



5. Integrace ICT do výuky všeobecně vzdělávacích předmětů

1. Název školy/iniciativy

Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce, příspěvková organizace

2. Orientace v čase (délka trvání iniciativy, délka zapojení vybrané školy aj.)

Příprava na integrování učiva informatiky do ostatních předmětů souviselo s tvorbou ŠVP, konkrétně s tvorbou učebního plánu školy, tedy do období roku 2006/07. Proces, respektive jeho první cyklus, byl ukončen v roce 2015. V současném období pokračuje škola na realizaci záměru druhým cyklem změn.

3. Země, region, sídlo

Česká republika, Nymburk

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

Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce je škola s dlouhodobou tradicí a je největším gymnáziem v regionu. Na škole souběžně běží dva obory, osmileté a čtyřleté studium. Celkem má škola 20 tříd a 600 žáků. Ve škole pracuje 54 učitelů, z nichž cca 1/4 na částečný úvazek. Pedagogický sbor je plně kvalifikovaný a aprobovaný pro výuku všech předmětů učebního plánu. Provoz školy zajišťuje 10 provozních zaměstnanců. Škola je typickým venkovským gymnáziem s velkou spádovou oblastí. Podíl žáků dojíždějících z okolních obcí je vyšší než 50%.

Hodnocení práce školy ze strany externích hodnotitelů je velmi dobré až výborné, v řadě oblastí slouží jako příklad dobré praxe.

V čele školy stojí ředitel se značnou praxí, ve funkci je od roku 1993. Jeho aprobačními předměty je matematika a fyzika. Díky svým zkušenostem se zapojuje do koncepčního rozvoje školství na úrovni ČR, je pravidelným členem pracovních skupin a v několika obdobích působil jako poradce ministrů školství. Angažuje se též v profesním sdružení Asociace ředitelů gymnázií ČR, v níž tři období zastával funkci předsedy republikové rady ARG. Vytíženost ředitele přináší škole jisté výhody v podobě včasné informovanosti o trendech a plánovaných opatření v rezortu, na druhou stranu znamená též komplikace vzhledem k řízení pedagogického procesu v samotné škole.

5. Zdroje a nástroje

Popis počátečního nevyhovujícího stavu

Při tvorbě ŠVP a jeho části stanovující profil absolventa školy se ukázalo, že přes funkční a dlouhodobě ukotvený učební plán se v potřebné míře nenaplnovaly očekávané výstupy v oblasti ICT, jako nedostatečné se jevíly dovednosti absolventů ve zvládnání standardního administrativního SW, v daném případě MS Office.

Neuspokojivý stav vynikl zejména v období tvorby ŠVP, kdy se mnohdy zpochybňovaly fundamentální dlouhodobé zvyklosti, pravidla a řád. Reagovat na rozmach ICT a na očekávání navazujícího stupně škol v oblasti ICT dovedností a znalostí absolventů bylo nutností. Nedostatečné kompetence žáků



v oblasti ICT na konci studia potvrdilo i rozsáhlé dotazníkové šetření, které škola provedla mezi svými absolventy, mezi rodiči stávajících žáků a s dotazníkem se škola obrátila i na proděkany pro studijní záležitosti většiny fakult, na kterých nejčastěji absolventi nymburského gymnázia pokračují ve studiu. Problém byl diskutován na poradách vedení školy, poradách předsedů předmětových komisí i v rámci pedagogických rad. Shoda panovala na tom, že absolvent musí opouštět školu s co nejlepšími dovednostmi v práci s ICT a též na tom, že ICT bude škola ve svém ŠVP chápat jako prostředek nezbytný k dalšímu úspěšnému studiu a ne jako samostatný cíl studie. Vnímání ICT se přiblížilo vnímání úlohy cizího jazyka – pro většinu absolventů prostředek nezbytný k životu, jen pro malou část profesní cíl, kterému se chtějí celoživotně věnovat.

6. Cíle

Cílem v daném případě bylo provést změnu, která by zásadním způsobem pozitivně ovlivnila kompetence absolventů oblasti práce s ICT.

Cesta, kterou vedení školy zvolilo, byla **cesta úplné integrace učiva ICT v tématech MS Office** do všech ostatních předmětů učebního plánu s výjimkou výchov.

7. Jak to funguje

Analýza na úrovni porady vedení školy směřovala k vypracování pečlivé SWOT analýzy, která odhalila velmi nízkou připravenost školy k tak zásadnímu kroku. Nepřipravenost se projevila v oblasti technického vybavení školy i v oblasti učitelských kompetencí a v jejich zvládnutí MS Office na potřebné úrovni.

Analytická fáze vedoucí ke konečnému rozhodnutí provést potřebné kroky ke změně v pojetí výuky ICT zabrala v podstatě celý jeden školní rok. Analýza ukázala, že cesta ke stanovenému cíli je realizovatelná a vzhledem ke stanovenému cíli nejvhodnější. Současně jasně popsala kritická místa, což se ukázalo zejména ve fázi implementace jako zásadní.

Po analytické fázi přistoupilo vedení školy k pečlivému plánování akce. Byly popsány dílčí kroky, které byly při plánování řazeny za sebou tak, aby jejich návaznost napomohla plynulosti změn. Plánování se soustředilo na čtyři paralelní větve:

- větev rozvoje učitelských kompetencí v práci s administrativním SW
- větev metodické přípravy a vyhledání učiva v jednotlivých předmětech, které by bylo možné odučit při současném rozvoji ICT kompetencí žáků a probrání učiva dle RVP,
- větev zajištění technického vybavení nezbytného pro efektivní integraci učiva ICT,
- větev směřující k bezproblémové administraci a uživatelskému komfortu pro žáky i učitele v implementační fázi.

Analytická část a následné rozpracování plánů procesu ukázalo, že realizace změny a dosažení stanovených cílů bude značně finančně náročné. Jediným řešením bylo zpracování projektu v rámci jedné z výzev OPVK. Během práce na projektu došlo k ujasnění některých dílčích kroků, byl nastaven jasný



harmonogram a detailní rozpočet. V tomto směru sehrála často kritizovaná puntičkářská administrace nechvalně spojená s realizací projektů pro zamýšlenou změnu paradoxně pozitivní úlohu.

Díky projektu tak vedení školy s projektovým týmem získali prostředky na zajištění projektových produktů, kterými byl

- proškolení celého učitelského sboru v oblasti MS WORD, MS Excel, MS PowerPoint ve vysoce nadstandardní kvalitě i rozsahu;
- kompletní tvorba metodických materiálů pro učitele a pracovních materiálů pro žáky a to pro všechny předměty, které se ve škole podílejí na integraci učiva ICT;
- vybudování počítačové učebny se 30 pracovními žákovskými místy a učitelským pracovištěm, včetně SW a audiovizuálního zařízení.
- intranet a interní plánovací a kontrolní systém propojený s webovými stránkami školy.

Vzhledem k rozsahu a důležitosti koncepční změny hrála podstatnou úlohu i kvalitní reflexe a monitorování postupu. Vedení školy má díky technickému řešení možnost průběžné i souhrnné kontroly. Vlastní reflexe se odehrává na poradách vedení a na poradách předsedů předmětových komisí. Reflexe směřovala zejména k hodnocení reálného dosažení cílů, které změna měla přinést. Jako podklady k reflexi sloužilo hodnocení ze strany předmětových komisí a učitelů, žáků a některých rodičů.

Reflexe ukázaly, že se očekávaných výsledků podařilo dosáhnout jen z části a to s velkým prostorem pro další zlepšování. Reflexe potvrdila, že nejužším kritickým místem změny jsou omezení plynoucí z ochoty učitelů na sobě zapracovat do té míry, aby nároky integrace ICT zvládali. Výrazné rezervy se s postupujícím časem projevují i v rostoucích nárocích na přístrojové vybavení a jeho stárnutí.

8. Shrnutí

Přes jasně stanovený cíl nepřinesla změna očekávané výsledky zejména v hloubce dovedností, které žáci i po absolvování cyklu hodin, v nichž se učivo ICT začlenilo jako integrální součást učiva jednotlivých předmětů, nebyl větší pokrok žáků viditelně znatelný.

Reflexe přinesla jasný závěr, že proces integrace ICT je nutné revidovat. Revize směřovala k zúžení počtu předmětů, které se na integraci podílely, a ve snížení počtu hodin, v nichž se „integrace odehrávala“. Dalším výsledkem reflexe je pravidelné zařazení školení pro učitele, kteří se na integraci podílejí, s cílem průběžného rozvoje jejich kompetencí v oblasti ICT.

9. Přínosy, potenciál a bariéry

Přes částečný neúspěch měla práce vedení a učitelů i své nesporné přínosy, které ji pomohou uskutečnit původní záměr v upravené podobě. Technicky i znalostně je škola připravena na další cyklus výrazně lépe. Společenský a technický rozvoj od doby zahájení práce na koncepční změně ve výuce ICT ukázal, že bez této techniky se žáci neobejdou, což otupilo odpor některých kolegů.



Jistou bariérou pro další rozvoj jsou průběžné personální změny. Je nutné opakovaně vysvětlovat, proč škola k integraci ICT přistoupila. Zrovna tak je nezbytné udržovat znalosti kolegů v oblasti ICT na úrovni, která jim umožní kvalitně odučit hodiny, v nichž se integruje učivo ICT. S postupem času zastarává technika, ve škole a je čím dál složitější absolvovat hodinu s integrovaným učivem bez technického problému. To vše vede ke zpochybňování správnosti celé koncepční změny ze strany některých učitelů a k současnému neplnění povinností souvisejících s integrací ICT.

2.3 Zahraniční inspirace a příklady

Jak bylo uvedeno v úvodu analýzy, jde o dílčí soubor příkladů a inspirací ze zahraničí. Je viditelnou skutečností, že některé země se skutečně snaží rychle inovovat svůj vzdělávací systém a mohly by být alespoň v některých základních či dílčích faktorech možnou inspirací. Vyčerpávající soubor příkladů a pramenů bohužel extrémně přesahuje možnosti naší analýzy.

V první chvíli upozorníme na deset klíčových dovedností pro budoucnost²³ dle Nicholase Enna, z celosvětově rozšířené nevládní organizaci Teach for All, tato má vysokou ambici podpořit všeobecný přístup ke špičkovému vzdělání. Materiál je součástí projektu Cisco Workforce Readiness²⁴

- Umět vytvářet nový svět
- Uvažovat komplexně
- Umět se psychicky a mentálně vyrovnat se změnami
- Umět zhmotňovat informace (a naopak) za běhu
- Pracovat bez přímého řízení v nezávislých, dočasných organizacích
- Práci s vyšší sociální jistotou hledat v organizacích vlastněných a řízených zaměstnanci
- Umět kooperovat s umělou inteligencí
- Umět analýzu dat
- Umět fakta a ideje proměnit v příběh
- Umět stát se rychle "povrchními" experty v oblasti rychle se měnících software, platforem a služeb

Musíme připustit, že současné kurikulární dokumenty ani strategické dokumenty nepracují s podobnými formulacemi.

Zajímavou inspirací je finská snaha²⁵ o inovaci vzdělávacího systému²⁶. Ačkoli je tradičně Finsko chápáno jako úspěšný vzdělávací systém dosahující medailových umístění v mezinárodních šetřeních PISA²⁷, spouští od letošního školního roku vzdělávání podle nového programu²⁸, níže je uveden odkaz s vysvětlením o změně fungujícího vzdělávacího systému představitelky finské národní rady pro vzdělávání.

Je pravda, že Finsko bylo tradičně dáváno za příklad jako země s budovanou znalostní ekonomikou podmíněnou vynikajícím vzdělávacím systémem. Bohužel ekonomické ukazatele z roku 2016²⁹ pouka-

23 http://www.huffingtonpost.com/nicholas-enna/workforce-of-the-future_b_5412251.html

24 <http://csr.cisco.com/pages/workforce-readiness>

25 <http://www.eduin.cz/clanky/hospodarske-noviny-finska-inspirace-zrusit-predmety/>

26 <http://www.eduin.cz/clanky/10-tipu-jak-posunout-vpred-nejen-finske-skolstvi/>

27 <https://www.oecd.org/pisa/>

28 http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016

29 <http://www.businessinfo.cz/cs/zahranicni-obchod-eu/teritorialni-informace-zeme/finsko.html>



zují na fakt, že tato země je po Řecku druhou nejpomaleji se rozvíjející ekonomikou v EU, má snížený rating a jeho konkurenceschopnost poklesla např. vůči Německu o 20%. Opět příklad skutečnosti, že černobílá řešení a hodnocení neexistují.

Další inspirací může být Ontario³⁰, podobné České republice svojí velikostí a počtem škol. Čtvrtina žáků je narozena mimo Kanadu, což je zajímavé z hlediska v poslední době až obávané inkluze, výsledky imigrantů jsou přitom stejné jako u rodilých Kanadánů. Další zajímavé ukazatele:

- Kanada nemá federální ministerstvo školství.
- Ontario má přibližně stejný počet žáků a škol jako ČR.
- Je tu nesnadná skladba žákovské populace z hlediska inkluze, čtvrtina žáků je narozena mimo Kanadu.
- Má vynikající studijní výsledky v mezinárodním srovnání.
- Výsledky imigrantů jsou stejné jako u rodilých Kanadánů.
- Reforma je založena na profesionalitě, integraci a pozitivní motivaci. Ne na drilu, selekci a „tvrdých“ opatřeních.
- Využívají celoplošné testování jako diagnostický nástroj.
- Mají zhruba 500 superintendentů, bývalých ředitelů, kteří mají na starosti kontrolu škol a jejich podporu. Nemají inspekci.
- Reforma běží od roku 2003. Jejím cílem je především zlepšení výsledků žáků, snížení nerovnosti, zvýšení důvěry ve veřejné školy.
- Z čeho bychom si mohli vzít příklad: Doplnit řídicí struktury, protože nám chybí mezičlánek mezi státem a zřizovateli. Měli bychom zavést prakticky orientované profesní vzdělávání učitelů a ředitelů. Je důležité podporovat ve školách schopnost vést (leadership) na všech úrovních, tedy ne jen u ředitelů. Měli bychom zavést podpurná opatření pro školy, síťovat a propojovat je, aby si mohly

30 <http://online.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/vzdelavaci-reforma-v-ontariu-co-se-z-ni-muzeme-naucit.m-1559.html>



vyměňovat zkušenosti a spolupracovat. Orientovat se jen na malé množství cílů a priorit. Soustředit se na pozitivní přístup a motivaci.

Překvapením v posledním šetření PISA 2012 byl náš severní soused Polsko, trefně nazývané skokan roku. Jde o zemi s podobnou historickou situací, školským zákonem z roku 1998 a zahájenou kurikulární reformou v roce 2000

- podobná struktura reformy (RVP-ŠVP), lepší provázanost s výstupy, možný výběr mezi tvorbou vlastního ŠVP či použitím vzorového modelu
- Poláci reformu uskutečnili cíleně s jasně vypracovanou strategií a šlo o politickou prioritu, kterou se důkladně zabývala nejen vláda, ale i parlament. Tato věc se u nás nepodařila, proto jsou možná naše změny dílčí a chaotické
- fungující kariérový systém učitele školy nemají právní subjektivitu

Singapur

Takto vypadají klíčové cílové kompetence singapurského vzdělávacího systému³¹. Ty bychom v požadavcích na vzdělávání v ČR našli, nicméně nepatří mezi priority:

- Občanská gramotnost, globální povědomí a mezikulturní dovednosti
- Kritické a inovativní myšlení
- Komunikace, spolupráce a informační dovednosti

Zajímavá mezinárodní inspirace

<http://www.manifesto15.org/cs/>

Rakousko, inovativní způsobe vzdělávání ředitelů v Innsbrucku³²

31 <http://www.edutopia.org/education-everywhere-international-singapore-video>

32 <https://www.leadershipacademy.at/academy.php>



3. Závěry a doporučení

Řízení změny je fenomén, se kterým bude nutno neustále počítat bez ohledu na názory zúčastněných osob i jejich ochotu se na změně podílet. Vskutku turbulentní vývoj společnosti determinuje i vývoj vzdělávacích potřeb a požadavků, což se odráží i do vývoje vzdělávacího systému kterékoli země. Bylo několikrát konstatováno, že vzdělávací systém se dostává do pnutí mezi přítomností a budoucností, mezi tradicí a neodhadnutelnou, leč očekávanou budoucností i mezi požadavky nejrůznějších objektů i subjektů vzdělávání. Existují vize o totálních změnách systému, existují odškolňující prognózy i opačné pohledy posilující (jistě změněnou) školu či jí podobné vzdělávací instituce.

Analýza Vedení a řízení změny se snažila zachytit tendence změny ve více vrstvách – změny ve škole, v regionu i v celé zemi. Do hry ovšem vstupuje celá řada proměnných, politických i zájmových tlaků často působících proti sobě, že by bylo věštěním ze skleněné koule, pokud bychom chtěli prognózovat podobu systému, to by nakonec zcela jasně přesahovalo hranice zadání analýzy i možnosti jejích autorů.

Autoři formulovali několik zásad pro různé aktéry vzdělávací politiky, které se ukázaly býti funkčními v některé škole či v některé zemi, již záleží na konkrétní situaci, zdali bude reálné tyto impulsy využít nebo převzít alespoň v modifikované podobě či jako inspiraci.

3.1 pro manažery klíčových aktivi

- Důkladná reflexe potřeb jednotlivých cílových skupin projektu, zohlednění očekávané diverzity
- Pečlivé rozlišování přínosu jednak pro podporované školy, jednak pro celý systém (v textu připomenuté úskalí o paradoxní podpoře selekce)
- **Zřizovatelé** by měli dostat určitou formou vzdělání **jak pracovat se školami**. Do procesu by měli být zapojeni i komunální politikové
- Zřizovatelé by si měli budovat se školami **aktivní prostor k prezentaci kvality vzdělávání** v regionu (tzn. neměl by být něčeho součástí, ale měl by být realizován sólo, v rámci své aktivní funkce by měl zasáhnout nejlépe všechny občany, minimálně všechny rodiče dětí)
- Zřizovatelé by si měli s řediteli a rodiči vymezit v rámci obce, minimálně v rámci MAP co pro ně **znamená pojem kvalitní škola a jakou jí společně chtějí**
- Adekvátní komunikace projektových aktivit, reflexe názorů
- Snažit se zajistit, aby byly akcentovány primární cíle KAP a MAP (vytvořit komunikační zasíťování, vytvořit nové odborné capacity), nikoli pouze cíle sekundární (sladění všech plánů se Strategií 2020 a vytvoření systému plánování a financování projektů)

3.2 ve vztahu ke škole/řediteli

- Vytváření komunitního modelu školy, zapojování bezprostředního okolí
- Budování pocitu důvěry, hrdosti, bezpečí a spolupráce
- Uvědomění si příčin odporu ke změně či jejímu zavádě
- Obava, strach z nového



- Nedůvěra ve vlastní schopnost
- Nepochopení potřebnosti změn
- Předchozí (špatná) zkušenost
- Rozdílné cíle osobní a školní
- Rozdílné vnímání změny, nedostatek tolerance
- Popírání předchozího vývoje (i pouhý pocit)
- Nevhodné načasování
- Neznalost kontextu

3.3 systémová doporučení

- Finanční podpora vzdělávacího systému
- Podpora aktivit zlepšujících systém jako takový
- Odstraňování selektivních prvků v českém vzdělávacím systému, zejména na úrovni základního vzdělávání³³
- Odpolitizování školství
- Příprava ředitelů a jejich podpora po celou dobu výkonu funkce
- Vytvoření podmínek k tomu stát se lídrem pedagogického procesu
- Apolitický výběr ředitelů škol, změna tzv. konkurzní vyhlášky

33 http://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf



4. Použité zdroje a literatura

4.1. strategie, analýzy, komentáře

Klesající výsledky základního a středního školství, fakta a řešení
Audit českého vzdělávacího systému (2014, 2015) EduIn Praha
Strategie vzdělávací politiky 2020
Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020
Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018
Konceptce podpory mládeže na období 2014 - 2020
Konceptce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014-2020
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020
ČŠI - Kritéria hodnocení škol
Výroční a tematické zprávy ČŠI
Výsledky srovnávacích šetření PISA, TALIS

4.2 ostatní prameny, zdroje k řízení změny

Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti. (2015). Načteno z EduIn: <http://www.eduin.cz>
Bauman, Z. (2012). *Tekutá modernita*. Praha: Academia.
Boram, R. & van Wierigen, F. (1999). *Research on educational management in Europe*. Münster, New York, München, Berlin, Waxmann.
Briggs, A. & Coleman, M. (2007). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications.
Bush, T. et al. (1999). *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
Bush, T. & Coleman, M. (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
Bush, T. & Middlewood, D. (2006). *Managing People in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications.
Černý, K., Greger, D., & Walterová, E. (2011). *Školství, věc (ne)veřejná?* Praha: Karolinum.
Foskett, N. & Lumby, J. (2003). *Leading and Managing Education: International Dimensions*. London: Paul Chapman Publishing.
FALTÝSEK, P., KŘIVÁNEK, R., ŠLAJCHOVÁ, L., TROJAN, V.(ed). (2015) *Vzdělávací lídr - zkušenosti s realizací vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky ZŠ, ČŠI Praha*
Feřtek, T. (2015) *Co je nového ve vzdělávání. Praha: Nová beseda*
Greger, D., Simonová J., Straková J. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha, Nakladatelství Karolinum 2015, ISBN 978-80-7290-861-5
Heath, C., & Heath, D. (2011). *Proměna. Jak věci změnit, když je změna zdánlivě nemožná*. Jan Melvil Publishing.
Hroník, F. (2007). *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a. s.
Hroník, F. (2008). *Kompetenční modely*. Brno: Motiv Press, s.r.o.
Ibolya, E. (ed, 2009). *The role of school leadership in the improvement of learning*. Tempus Public Foundation, Budapest



- Keller, J., Tvrdý, L. (2008) *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah, pojišťovna*, Praha: Slon
- Komárek, S. (2015) *Evropa na rozcestí*, Praha: Academia
- Kotter, J. (2004). *Vedení procesu změny*. Praha: Management Press.
- Lazarová, B., Pol, M., Poláchová Vašátková, J., Trojan, V., Bouda, T. Working with Data: Both an Opportunity and Challenge for School Leaders. In: *The New Educational Review* 40/2, Toruň 2015, ISSN 1732-6729
- Leithwood, K. (2006) Seven strong claims about successful school leadership, Nottingham
- Lhotková, I., Šnýdrová, I., & Tureckiová, M. (2013). *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.
- Munich, D., Protivínký, T. (2013) *Dopad vzdělanosti na hospodářský růst: ve světle nových výsledků PISA 2012*
- Plamínek, J. (2010). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada Publishing.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*
- Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura Strom.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2015) *Česká vzdělanost*. Praha: Wolters Kluwer
- Robinson, V. (2007) *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Auckland
- Rýdl, K. (2014) *Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? Orbis scholae, str. 9-21*
- Schratz, M. (2011). *Zlepšování kvality škol ve střední Evropě*. Praha: NIDV
- Straková, J. (2013) *Jak dál s kurikulární reformou? Pedagogika*
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J. *Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání*. In. *Orbis scholae* 7(1), Praha 2013
- Šikýř, M., Borovec, D., & Lhotková, I. (2012). *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer.
- Štech, S. (2013). *Když je kurikulární reforma evidence-less., Pedagogická orientace*
- Taleb, N. (2013). *Zrádná nahodilost*. Litomyšl: Paseka, s.r.o.
- Trojan, V. (2015). *Ředitel současné školy. Pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef RAABE, s.r.o.
- Trojan, V. (2016). *Neřešené otázky přípravy ředitelů škol a jejich dalšího rozvoje. Andragogika*.
- Trojan, V. *Kariérový systém ředitelů v ČR*, in. *Pedagogické rozhledy* 1/2014, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava 2014, ISSN 1335-0404
- Trojan, V. (2011) *Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství. Orbis scholae, 2011, roč. 5, č. 3, s. 107-122, ISSN 1802-4637*
- Trojan, V. (2010) *Expertní zpráva o stavu vzdělávacích nabídek pro řídicí pracovníky v ČR a srovnání s vybranými zeměmi EU*, NIDV Praha
- Trojan, V., Trojanová, I. (2016) *Příběh změny. Inspirace pro realizaci změn ve škole*. Bratislava: Nakladatelství Dr. Josef RAABE Slovensko, s.r.o., 2016
- Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojan, V., Tureckiová, M., Trunda, J., Dvořáková, M. (2015) *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. PedF UK Praha
- Trojan, V. (2015). *Ředitel současné školy*. Praha: Nakladatelství dr. Josef RAABE, s.r.o.



- Trojan, V., Trojanová, I., & Puškinová, M. (2015). *Zástupce ředitele aneb Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management*. Praha: Portál.
- Trojanová, I. (2014). *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, ČR.
- Trunda, J. (2012). *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha: PedF UK v Praze.
- Vašátková, J. (2006). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Veselý, A. (2015). Národní rada pro vzdělávání 1994-2014: Geneze záměru a příčiny jeho neuskutečnění. *Orbis scholae*, stránky 11-28.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae*, stránky 11-28
- Veselý, A., Kalous, J. - Trilogie vzdělávací politiky
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Vodáček, L., & Vodáčková, O. (2006). *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press, s.r.o.
- Waters, T., Marzano, R. J., McNulty, B. (2003) *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on students achievement?*

V textu použité webové odkazy:

- <https://www.czso.cz/csu/czso/populacni-prognoza-cr-do-r2050-n-g9kah2fe2x>
- <https://managementmania.com/cs/swot-analyza>
- <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/US/1127/STEP-ANALYZA.htm/>
- <http://www.businessvize.cz/planovani/smart-aneb-jak-definovat-cile>
- <http://www.vzdelavani2020.cz/det/6/aktualni-dokumenty.html>
- <https://www.globalinnovationindex.org/gii-2016-report>
- <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>
- <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Informace-o-setreni>
- <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyrocni-zpravy>
- <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009?highlightWords=Zpr%C3%A1va+v%C3%BDvoji+%C4%8Desk%C3%A9ho+%C5%A1kolstv%C3%AD+listopadu+1989>
- <https://www.scio.cz/download/TZ-ucitele-a-pedagogika.pdf>
- http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf
- <http://www.ucitelnazivo.cz/>
- <http://www.csm-praha.cz/cs/>
- <http://www.vys-edu.cz/>
- <http://www.skav.cz/>
- <http://www.jaknaskoly.cz/>
- http://www.huffingtonpost.com/nicholas-enna/workforce-of-the-future_b_5412251.html
- <http://csr.cisco.com/pages/workforce-readiness>
- <http://www.eduin.cz/clanky/hospodarske-noviny-finska-inspirace-zrusit-predmety/>
- <http://www.eduin.cz/clanky/10-tipu-jak-posunout-vpred-nejen-finske-skolstvi/>
- <https://www.oecd.org/pisa/>
- http://www.opf.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016



<http://www.businessinfo.cz/cs/zahranicni-obchod-eu/teritorialni-informace-zeme/finsko.html>
<http://online.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/vzdelavaci-reforma-v-ontariu-co-se-z-ni-muzeme-naucit.m-1559.html>
<https://www.leadershipacademy.at/academy.php>
<http://www.edutopia.org/education-everywhere-international-singapore-video>
<http://www.manifesto15.org/cs/>
http://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf