

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání



Proměny edukačních situací a jejich konceptualizace

**Jaroslav Veteška
Zuzana Svobodová
Michaela Tureckiová (eds.)**

SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ

z VII. roč. mezinárodní vědecké konference

Praha, 2018

VII. ročník konference, Praha, 23. a 24. 4. 2018

Proměny edukačních situací a jejich konceptualizace

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1

Vědecký výbor:

PhDr. Ing. Ivan Bertl, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

doc. PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D.

Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (SR)

doc. Ing. Marta Matulčíková, CSc.

Fakulta podnikového managementu, Ekonomická univerzita v Bratislave (SR)

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD.

Fakulta humanitních a přírodních věd, Prešovská univerzita v Prešove (SR)

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (SR)

prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre (SR)

Mgr. Zuzana Svobodová, Ph. D.

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

ing PhDr. Łukasz Tomczyk, PhD

Faculty of Pedagogy, Pedagogical University of Cracow (Poland)

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Editoři:

prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.

Mgr. Zuzana Svobodová, Ph. D.

PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Recenzenti:

PhDr. Martin Kursch, Ph.D.

Ing. Lucie Paulovčáková, Ph.D., MBA

ISBN 978-80-7603-006-0

Text příspěvků neprošel redakční ani jazykovou úpravou.

OBSAH

ÚVOD	6
SEKCE 1: Školský management.....	8
PhDr. Václav Trojan, Ph.D., Mgr. Jiří Trunda, Ph.D.: Školský management v podmínkách měnící se školy	9
doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, Ph.D., MBA: Inovace v oblasti manažmentu školy	20
doc. PaedDr. Ivan Pavlov, Ph.D., prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc., Mgr. Martin Schubert, Ph.D.: Kariéra v učitelství – příležitost na celoživotné učenie sa?	29
Mgr. Jana Hovorková: Uplatnění principů leadershipu „vedení službou“ nejen ve školním prostředí	35
Mgr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D., PhDr. Vít Šťastný, Ph.D.: Posílení autonomie rakouských škol – pro a proti.....	44
doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc.: SWOT analýza jako nástroj rozvoje managementu škol.....	67
SEKCE 2: Management vzdělávání	77
Mgr. Vladimíra Dostálová: Vzdělávání jako jeden z faktorů ovlivňující životní cyklus	78
prof. PhDr. Soňa Kariková, Ph.D. a prof. PaedDr. Alena Doušková, Ph.D.: Organizácia a riadenie vzdelávacích centier slovenských detí v EÚ	89
Mgr. Roman Liška, Ph.D., PhDr. Václav Trojan, Ph.D.: Zkušenosti s německým jazykovým a integračním projektem SPRINT pro mladé uprchlíky	97
Ing. Bc. Marián Valent, Ph.D: Andragogické poradenstvo v profesijnom rozvoji učiteľstva	112
Mgr. Ing. Renata Votavová: Analýza obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona	124
Ing. Josef Bittner, MBA: Řízení dalšího profesního vzdělávání v kontextu Průmyslu 4.0	134
RECENZE.....	144
doc. PaedDr. Mária Pisoňová, Ph.D. a kolektív: Školský manažment – Terminologický a výkladový slovník.....	144

ÚVOD

Ve druhé polovině dubna organizovala naše katedra již sedmý ročník mezinárodní vědecké konference, tentokrát s názvem „**Proměny edukačních situací a jejich konceptualizace**“. V letošním roce jsme se rozhodli propojit konferenci s kulatým stolem. Kulatý stůl školského managementu byl vždy zaměřen spíše na setkávání odborníků z praxe, zkušených ředitelů, praktiků, kteří vidí a prožívají každodenní a často nelehké situace ve svých školách. Mezinárodní konference byla orientována více směrem vědy, zaměřovala se na výstupy ze studií, empirických výzkumů a výzkumných sond. Tato dvě zaměření jsme se rozhodli letos spojit. A to především z toho důvodu, že školský management a management vzdělávání vnímají svou propojující roli mezi teorií a praxí, mezi výzkumem a realitou. Vnímáme vzájemnou možnost obohacení se, kterou skýtá diskuze mezi vědeckými pracovníky a odborníky z praxe a cítíme, že právě oblast managementu ve školství je svým charakterem vhodným prostředím pro setkávání a sdílení výzkumných i praktických zkušeností.

Pro letošní konferenci jsme zvolili motto „**ŠKOLA JAKO SITUACE**“. Pojem škola v nás zpravidla evokuje představu školní budovy, instituce či výchovu a vzdělávání. Podíváme-li se ale na „školou“ jako na „situaci“, tak se nám otevírá široké pole pro odbornou diskuzi i příklady současné manažerské praxe a zkušeností. Škola jako situace evokuje širší pohled na daný obor a problematiku a zbavuje ho institucionální izolace, zasazuje ho do aktuálního dění ve světě a politice a poukazuje na provázanost školy se světem a na nutnost pružného reagování na současné změny.

Na konferenci jsme společně s prezentujícími hledali odpovědi například na tyto otázky:

- Jaké situace přináší aktuální podoba školského managementu v České republice a v zahraničí?
- Jak se mění role školského manažera v současném školství?
- Jak se vyrovnává a jak reaguje školský management a management vzdělávání na aktuální a plánované změny v oblasti vzdělávání?
- Jakou pozici zastává management školy vůči dalším aktérům vzdělávací politiky?
- Jaký je aktuální vztah mezi formálním a neformálním vzděláváním v počátečním a dalším vzdělávání?
- Jaké jsou požadavky na profesní rozvoj odborníků, kteří působí v oblasti dalšího vzdělávání?

- Jaká je vize rozvoje manažerů vzdělávání?

Bylo by asi naivní předpokládat, že dvoudenní setkání odborníků z oblasti vzdělávání dokáže položené otázky zcela přesně zodpovědět. To nebylo ani cílem. Cílem bylo otevřít prostor pro vzájemnou diskuzi a jednotlivé otázky nám poskytly určitý rámec a východiska. Ceníme si toho, že se odborné diskuze zúčastnili nejen odborníci z celé České republiky, ale i ze sousedního Slovenska a Rakouska.

Během kulatého stolu jsme především diskutovali, zda je škola spíše organizací, institucí nebo pospolitostí, přičemž nakonec nezbylo než souhlasit s tvrzením K. Hanzla, že „*škola je hlavně to, co z ní uděláme*“. Referáty na konferenci často zmiňovaly nutnost reflektovat změny ve společnosti a prezentující uvažovali nad možnostmi, kterými může školský management a jeho představitelé na aktuální situace v českém i zahraničním školství reagovat. Dr. Trunda v sekci školského managementu uvedl, že „*Škola je nástrojem ke vzdělávání a ředitel je odborníkem na zacházení s tímto komplexním nástrojem – s jeho institucionální charakteristikou, organizační charakteristikou a komunální charakteristikou, které používá ke vzdělávacímu účelu*“. Na to, jaké bude budoucí vzdělávání a školy v ČR, má zásadní vliv právě ředitel školy, tj. „*leader pedagogického procesu*“, jak uvedl například Dr. Trojan.

Mgr. Dostálová v sekci managementu vzdělávání uvedla, že „*podle studie OECD uskutečněné v roce 2011, bylo u 25 letého univerzitně vzdělaného muže pravděpodobné, že bude žít o 7,5 roku déle, než jeho vrstevník s nízkým vzděláním*“. Je tedy i ze zdravotního hlediska přínosné věnovat vzdělávání a jeho rozvoji řádnou péči. Věříme, že nejen setkání, ale i příspěvky v tomto sborníku budou přínosné a přispějí nejen k delšímu životu, ale především k celkové kvalitě vzdělávání.

Jaroslav Veteška
Zuzana Svobodová
Michaela Tureckiová

SEKCE 1

Školský management

Školský management v podmínkách měnící se školy

PhDr. Václav Trojan, Ph.D., Mgr. Jiří Trunda, Ph.D.

Abstrakt: Příspěvek se zabývá možnými přístupy k chápání fenoménu školy v kontextu oboru školský management. Pojetí školy totiž do značné míry vymezuje paradigma školského managementu i chápání rolí ředitelů škol a jejich hierarchii. Autoři se zabývají otázkou, nakolik současné paradigma odpovídá aktuálním potřebám a stavu našeho poznání o efektivním vzdělávání a fungování školy jako jeho nástroje. Přínos školského managementu je argumentován aktuálními výzkumnými nálezy, které dokládají vzrůstající důležitost tohoto oboru.

Klíčová slova: škola, školský management, paradigma vzdělávání, Česká republika

School management in the terms of the changing schools

Abstract: The paper deals with the possible approaches to understanding the phenomenon of the school in the context of the school management. The school's concept could also define the whole paradigm of the school management and the role of the school principals and their hierarchy. The authors deals with the question of how far the current paradigm meets the current needs and the state of our knowledge of the effective education and the functioning of the school as its tools. The contribution of the school management is argued by current research findings that demonstrate the growing importance of this field.

Key words: School, Education management, Paradigm of education, Czech Republic

Úvod

Školský management je tradičně chápán jako hraniční disciplína využívající teoretická východiska managementu. Ukazuje se, že má mnohem blíže k pedagogice a andragogice, do jejichž okruhu nezpochybnitelně patří. Inspirace a podněty z managementu ziskových organizací mohou být pro ředitele školy výtečnou inspirací, leč specifika školy vylučují přímou aplikaci obecného managementu pro složitý organismus školy. Ředitel školy totiž nikdy nepřestane být učitelem, je stále jedním z pedagogických pracovníků, proto inspirace může přinést jiná škola a návštěva v ní, nikoli zisková organizace a její rozdílný kontext.

Právě odlišnosti od obecného managementu jsou důkazem specifičnosti školského managementu. Snad není zbytečné připomínat tradiční chápání ředitele školy jako pedagogického pracovníka, prvního z učitelů (headteacher), řídicího učitele. Ředitel školy musí mít např. v českém kontextu nezbytné pedagogické vzdělání a pedagogickou praxi, nadále zůstává i během výkonu funkce ředitele školy pedagogickým pracovníkem se zákonně vymezenou přímou vyučovací povinností nebo přímou prací s dětmi.

Základním a rozhodujícím procesem školského managementu je pedagogický proces, který se zásadně liší od procesů výrobních i komerčních. Vyznačuje se velkou složitostí, proměnlivostí i protiřečením. Výstup je orientovaný na rozvoj žáka, kterého nelze chápat zjednodušeně jako materiální subjekt (Obdržálek, a další, 2007 str. 9). Metaanalýzy faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků ukazují, že kvalita učitelů a ředitelů ovlivňuje kvalitu vzdělávání mnohem více než jakékoli jiné faktory (Leithwood, a další, 2006), (Hattie, 2011). Jakákoli vzdělávací reforma se tedy musí zaměřit na zvýšení kvality vyučování přímo ve třídách – na schopnosti učitelů lépe vzdělávat a schopnosti ředitelů lépe řídit. To předpokládá kvalitní profesní vzdělávání, orientované na skutečné potřeby učitelů a ředitelů. Místo „sdělování pravd ze strany expertů“ musí jít spíše o koučink, poskytování zpětné vazby přímo ve třídě, kolegiální sdělování zkušeností, vytváření vzdělávacích pomůcek atd. Profesní vzdělávání ředitelů by mělo být mnohem více posíleno o pedagogický leadership, tj. na to, jakým způsobem zvyšovat kvalitu vyučování (Veselý, 2013 str. 22).

Možné přístupy k chápání školy

Abychom mohli skutečně jasně vymezit obor školský management, považujeme za nutné provést nejdříve exkurz do možných přístupů k chápání fenoménu školy. Pojetí školy totiž do značné míry vymezuje paradigma školského managementu i chápání rolí ředitelů škol a jejich hierarchii. Termíny školský management a ředitel školy (jako nositel tohoto oboru) jsou bez usouvztažnění s termínem škola vágní. Zatímco například pedagogiku mimo školu realizovat lze, školský management bez škol se jeví jako nonsens.

Poměrně často je škola definována jako instituce, případně instituce s přívlastkem „sociální“ (Frankovič, 1970; Průcha, Mareš, Walterová 2003; atd.). V českém kontextu se institucionálním pojetím školy kriticky zabýval Pol (2004, 2007). jako teoretický rámeček školy je analyzován také v rámci publikované vícepřípadové studie Česká základní škola (Dvořák et al, 2010). Problém s modelem školy primárně chápané jako instituce tkví zejména v nejednoznačném pojetí termínu *instituce*.

V běžném diskurzu je tento termín používán často ve významu *orgán*, či *úřad*. Přijetí takového pojetí by znamenalo, že ředitel školy je hlavně administrátorem, jeho stěžejním posláním by bylo dohlížet na zákonný průběh všech procesů a jevů, které souvisí s chodem jeho školy – úřadu. Výsledky rozhodovacích procesů managementu školy by měl převážně charakter správních rozhodnutí. Kreativní položkou jeho práce by bylo vytváření vlastních norem s platností v rámci jeho působnosti, tedy na úrovni směrnic a nařízení. Hlavním obsahem oboru školský management by pak bylo studium ekonomických předpisů a právního rámce vzdělávání, případně zásady jejich tvorby. Dominantní manažerskou funkcí, kterou by se obor zabýval, by byla kontrola. Skutečností, že rodiče žáků, ale i žáci sami (zejména dospělí) by byli ve vztahu ke škole stranou, tedy občanem jednajícím s úřadem, by zcela jistě byla ovlivněna část školského managementu zabývající se komunikací. Chceme uvést, že jsme si vědomi toho, že toto pojetí školy je sice možné, v současnosti však je v českém kontextu jak ze strany odborné, tak laické veřejnosti prosazován a očekáván spíše jeho opak. Dokladem je například posilování autonomie škol prováděné ve většině evropských zemí shora (Coghan, Desurmont, 2008, str. 14-16). Považujeme však za nutné uvést zde tuto alternativu, protože i když je preferovaný koncept školy evidentně jiný, některé požadavky kladené na ředitele škol jako jeho nositele v praxi konceptu školy jako úřadu odpovídají (McKinsey, 2010, str. 34-36). Obor školský management se tak ocitá v situaci, kdy se na jedné straně snaží formulovat doporučení, která se jeví jako efektivní pro zvyšování kvality vzdělávání v jednotě s aktuálním paradigmatem vzdělávání, na druhé straně získává negativní zpětnou vazbu v tom smyslu, že realizovat tato doporučení v praxi konkrétních škol je nereálné pro velké množství administrativy. Přitom vývoj nesměruje ke snížení objemu z pohledu vzdělávání balastních povinností, nýbrž pokračuje jeho navyšování – v poslední době například v souvislosti s proinkluzivními právními a ekonomickými opatřeními a s chystanou právní změnou ochrany osobních údajů, závaznou směrnicí EU známou jako GDPR). Zároveň je řešení této byrokratické zátěže ponecháváno právě na ředitelích škol (Kašparová, 2014, str. 9-18).

Druhým problémem souvisejícím s pojetím školy jako instituce je nejednoznačnost chápání klíčového pojmu tohoto konceptu – „instituce“ odbornou veřejností. Přitom rozdíly v jeho výkladu jsou tak značné, že pouhé konstatování, že školu chápeme jako *instituci*, poskytuje natolik širokou škálu různých výkladů, je tak přeplněno potenciálními obsahy, že je ve svém důsledku prázdné. Například Pol vychází z definice Kellerovy: „*Institucí můžeme rozumět „každý obecně praktikovaný způsob jednání sloužící naplnění určité potřeby“*“ (viz Pol et al,

2004, str. 48). Stejně dobře bychom však mohli vyjít z pojetí D. Northa, který instituci definuje jako *lidmi navržená omezení utvářející politické, ekonomické a sociální interakce* (North, 1991). Pojetí Northovo je přitom pro úvahy o konceptu a povaze školy (i případným vymezením vůči konceptům jiným) vhodné zejména proto, že v ní autor formuluje důležitý závěr: „*Pro zvládnutí dynamiky institucionálních změn je zásadní odlišení institucí od organizací. Instituce jsou pravidla hry a organizace jsou hráči.*“ (North, 1993). Pokud bychom tedy chápali školu jako instituci v tomto smyslu, nebylo by na rozdíl od pojetí Kellera předmětem školského managementu vedení a řízení jakéhosi obecně praktikovaného způsobu jednání sloužícího k naplnění potřeb formulovaných funkcemi školy, nýbrž vedení a řízení „pravidel hry“. Funkce ředitelů škol by se tak velmi blížila výše uvedené situaci, kdy je instituce v podstatě ztotožněna s „úřadem“ a platí to, co jsme uvedli výše.

Ovšem školy se v Northově rozlišení jeví být spíše „hráči“. Jejich úkolem a snahou je zorientovat se a co nejlépe prosadit v prostředí, ve kterém jsou základní pravidla určována někým jiným. K úspěšnému plnění svých funkcí, k naplnění smyslu své existence vytvářejí a realizují (či by měly vytvářet a realizovat) strategie, které optimalizují jejich možnosti v rámci daných pravidel tak, aby co nejlépe plnily své cíle. Ke stejnému závěru, i když jinými cestami, dochází v citované práci i Pol: „*Školu je třeba vnímat jako specifickou organizaci, jejíž odlišnost má dokonce jedinečné rysy*“ (Pol et al, 2004, str. 51).

Pojetí školy jako organizace je druhým častým vymezením fenoménu školy (Pol 2004, 2007; Berg, Wallin, 2006; Clabaugh, Rozycki, 1990; Stoll, Kools, 2017). Škola takto pojatá není institucí, nýbrž spíše institutem, tedy organizací, kde lidé provádějí určitý druh vědecké, vzdělávací nebo sociální práce, případně budovou, kde se toto koná. Ovšem – obdobně jako v případě „institucionálního“ pojetí školy, nepanuje shoda ani mezi zastánci pojetí školy jako organizace. Z hlediska konceptualizace školského managementu je významným kritériem jejich odlišnosti vnímání školy spíše jako organizace běžné, nebo specifické. (Pol, 2004, str. 12 – 21). Vnímání školy jako běžné organizace se promítá do pojetí školského managementu tak, že v podstatě nejde o specifický obor, který by měl svůj vlastní předmět zkoumání a kultivace, ale jde o obecný management. Nevychází se zde z náhledu, že všechny organizace jsou identické, ale naopak o závěr, že jsou všechny něčím odlišné a vyčleňovat z nich nějakou specifickou skupinu je neefektivní. Smysl má hledat ty znaky, které jsou všem organizacím společné. Předmětem zkoumání pak logicky jsou zejména základní manažerské funkce a cílem je zobecňování těchto výzkumů. Toto stanovisko však nekorresponduje s již uvedenými empiricky zjištěnými fakty – že totiž právě specifické činnosti ředitele školy,

kterým se manažeři organizací jiných organizací, než je škola, nevěnují, jsou ty, které se promítají do kvality vzdělávání i vzdělání žáků. Touto specifickou činností ředitelů škol a školských organizací je obvykle nazýváno řízením pedagogického procesu. Jeho význam a nezastupitelnost pro kvalitu vzdělávání je doložen řadou prací (Solfronk, 1994; Nešpor, 1997; Štěpánek, 2000; Wilmore, 2002; Trojan, 2014) a dnes v podstatě není zpochybňován. Jde o aktivity ředitelů, které „mají explicitně na zřeteli primární účel školní existence, tedy učení žáků a aktivity učitelů, které jej podporují – jinými slovy, jde o výchovu a vzdělávání“ (Zatloukal in Lazarová et al., 2015, str. 5). Je přitom zcela zřejmé, že tato významná oblast práce vedení škol leží zcela mimo obor obecného managementu.

Pojetí školy jako specifické organizace vede ke konceptualizaci oboru školský management jako *aplikaci obecného managementu ve specifických podmínkách školství* (Trunda, Trojan, Bříza 2012, str. 8). Toto vymezení lépe vyhovuje požadavkům, které jsou na obor a jeho uživatele (zejména ředitele škol) kladeny, stále však není zcela přesné.

Růst role školského managementu je doložena řadou empirických výzkumů a studií (Leithwood, 2005), (Abari-Ibolya, a další, 2010), (Mulford, 2008), (Robinson, a další, 2009), (Obdržálek, a další, 2008), které dokládají, že způsob a úroveň vedení školy jsou jedněmi ze zásadních činitelů ovlivňujících učení žáků a tím i celkovou kvalitu a efektivitu školy. Zároveň je však zřejmé, že růst role tohoto oboru není vyvažován poklesem role učitele. Ten je i v nové situaci nezpochybnitelným činitelem rozvoje kvalitní školy, je vnímán jako klíčový aktér proměny školy napříč zeměmi OECD. Role učitele a jeho vliv na edukační procesy nejsou zpochybňovány. Budeme-li tedy hovořit o zvyšování vlivu školského managementu na kvalitu vzdělávání, máme na mysli vždy působení ředitelů v interakci s působením učitele, které je ovšem specifické jak svým obsahem, tak formou a jeho dopad na kvalitu vzdělávání je aktéry v pozici učitelů nezastupitelné. Četné výzkumy opakovaně ukazují, že procesy vedení jsou významnou determinantou kvality a efektivity školní práce a že jde o zcela zásadní jev, jemuž je třeba věnovat pozornost (Lazarová, a další, 2015 str. 5). Důležité pro kvalitu vzdělávání přitom nejsou pouze činnosti a procesy, které vykonávají aktéři vzdělávání na pozicích učitele a ředitele sami o sobě, ale rovněž kvalita interakcí a vztahů, které mezi nimi panují. Výjimečnost postavení ředitele školy se zde projevuje v tom, že charakteristiky jeho vztahů s učiteli a dalšími zaměstnanci výrazně ovlivňuje kvalitu vztahů pracovníků školy mezi sebou. Řada odborníků dovozuje na základě empirických zjištění, že ředitelé škol jsou klíčovými aktéry změny ve vzdělávacích systémech (Pont, a

další, 2008), (Benhabani, 2011), (Huber (ed), 2009), (Bolam, a další, 1999), (Briggs, a další, 2007), (Leithwood, a další, 2017).

Tlak na změny ve vzdělávání a potažmo ve fungování škol je díky rostoucímu tempu sociokulturních, technických a dalších změn stále větší (Kaarina, a další, 2011), (Moree, 2013). Zároveň se však školy stávají nástrojem řízení těchto sociokulturních změn. Je tedy nutné analyzovat pojetí ředitele školy v měnících se podmínkách, a to v celé komplexitě této profese, a hledat inovované přístupy k jejich vzdělávání, celoživotnímu profesnímu rozvoji a podpoře (Lazarová, Pol, Poláchová Vašátková, Trojan, & Bouda, 2016), (Trojan, 2016).

Konceptualizace

Koncept školského managementu jako aplikovaného managementu obecného nepostihuje zřetelně skutečnost, že ředitelé škol musí zohledňovat ještě jiné skutečnosti než ty, které souvisejí s manažerskou odborností. Takto chápaný obor by inklinoval k manažerizmu jako teorii řízení vycházející z odbornosti a minimální závislosti na politických a ekonomických vztazích.

Praxe i výzkum je však s pojetím školského managementu jako oboru nezávislého, či jen minimálně závislého na politických vztazích v rozporu. Naopak je zřejmé, že řízení školy, potažmo vzdělávání, je procesem, který je na těchto vztazích velmi závislý, a to do té míry, že jsou to ony, které do značné míry formulují kritéria kvality vedení škol. V rámci politických a ekonomických vztahů vznikají navíc různé tenze. Kysburn, Kalagbor a Harrison dělí oblasti, ve kterých toto politické napětí vzniká do dvou oblastí:

1. Škola – vedení rezortu školství (school – ministry)
2. Vedení školy – jiné organizace, jako např. odbory, učitelské a rodičovské asociace, různé filantropistické skupiny (Kysburn, a další, 2016 stránky 76-77).

Obdobně upozorňuje na skutečnost, že práce vedení školy obsahuje rovněž politické aspekty Dvořák: „Velký rozsah povinností a rolí ředitele školy, který má být nejen pedagogickým lídrem a manažerem organizace, ale navíc ještě politikem ve vztahu ke zřizovateli (obvykle obci) a širší veřejnosti, ho odvádí od přímého kontaktu s vyučováním a učením ve vlastní škole, ale také od možnosti sledovat vývoj pedagogických věd nebo mezinárodní praxe.“ (Dvořák, a další, 2017 str. 6).

Uvedená změna role a postavení managementu školy ve smyslu označení skupiny aktérů vzdělávání¹ je vyjádřena změnou formulace očekávání toho, čeho by vedení školy mělo dosahovat (Pont, a další, 2009 str. 16). Nemění se ale jen obsah očekávání, nýbrž také jeho míra. Výzkumy ukazují, že podle veřejného mínění jsou ředitelé škol po ministerstvu školství druzí ve výčtu aktérů vzdělávání, od kterých se očekává, že budou přispívat k rozvoji školství - před vysokými školami připravujícími učitele, před kraji, městy, obcemi, před učiteli, před výzkumníky, parlamentem, EU, médii a nevládními organizacemi (Černý et al, 2009, str. 36)², jednoznačně lze cítit jejich pocíťovanou důležitost.. Vzhledem k tomu je nejdříve nutné přeformulovat, případně jasně pojmenovat nové úkoly, které před managementem škol staví společenská zakázka, a to ve vztahu ke změně paradigmatu vzdělávání. Teprve pak bude možné vytvořit smysluplný systém podpory a pobídek práce vedení škol. Jedním ze stěžejních úkolů tohoto procesu přitom zcela jistě je a nadále bude kvalitní celoživotní vzdělávání odborníků, kteří pozice školského managementu zastávají. Tento úkol je také součástí Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020: „Významnější pozornost si zasluhuje rovněž další vzdělávání a průběžná podpora ředitelů škol, kteří v procesech zlepšování kvality výuky mohou a mají hrát klíčovou roli.“ (Strategie str. 28, www.vzdelavani2020.cz). Nástrojem dosažení tohoto cíle přitom má být vedle vytvoření odpovídajících podmínek (včetně snížení přímé pedagogické povinnosti a odpovídajícího finančního ohodnocení) *vytvoření komplexního systému profesního rozvoje ředitelů škol respektující různé potřeby v jednotlivých fázích jejich kariéry.*“ Splnění uvedeného cíle, stejně jako evaluace žádoucího systému rozvoje ředitelů není možné bez pěstování školského managementu jako vědního oboru. Nejde o jeho pouhou existenci, nýbrž o soustavnou a systematickou kultivaci, zajišťovanou odborným pracovištěm, které je co možná nejúžeji propojeno s praxí a má tak potenciál jednak získávat relevantní data z terénu, jednak tato data vyhodnocovat, interpretovat je a funkčně agregovat tak, aby bylo možné formulovat paradigmaty, koncepce, teorie a využitelná doporučení a znalosti odvozené z ověřených hypotéz.

Aby mohl obor školský management dostat dlouhodobě této výzvě (Bush, 2011), musí jednak reflektovat dosavadní stav teorie a praxe vedení škol, jednak vývoj jeho vývoj i trendy oboru

¹ Výraz „management školy“ je možné chápat buď jako označení skupiny osob ve vedení školy, nebo jako pojmenování činnosti, kterou tato skupina osob vykonává.

² Je třeba doplnit skutečnost, že v položce zkoumající, kdo podle názoru veřejnosti aktuálně skutečně přispívá rozvoji školství, jsou ředitelé rovněž na druhé příčce, ovšem těsně za učiteli. Všechny další uvedení aktéři jsou za těmito dvěma skupinami s poměrně velkým odstupem.

(Trojan, a další, 2016), stejně tak ovšem i trendy vývoje společnosti a školství nejen okolních zemí (Obdržálek, 2004).

Závěr

V posledních dekádách dochází ve vzdělávacích systémech k decentralizaci a zvyšování autonomie škol. Čím dál komplexnější role ředitelů tak klade nároky na osobu, která tuto funkci zastává. Proto jsou důležité nejen předpoklady (např. kvalifikace) pro výkon funkce ředitele, ale také rozvoj a udržování již získaných dovedností a sdílení zkušeností s ostatními řediteli (Kašparová, a další, 2014 str. 10) a dalšími vedoucími pedagogickými pracovníky.

Je třeba překonat vnímání školského managementu jako oboru, který v praxi používají pouze ředitelé škol. Kořeny konceptu „ředitele“ (principalship³) tkví v průmyslovém modelu školství, kde jedna osoba nese hlavní odpovědnost za celou organizaci. Školský management i leadership jsou však mnohem širšími koncepty, které předpokládají, že „rozhodovací autorita může být distribuována mezi různé osoby v rámci školy i mimo ni-zástupce, vedoucí týmů, členové školské rady, ale i další osoby, které se podílejí na řízení, vedení, správě školy“ (Pont, a další, 2008 str. 18). Ze své podstaty se tedy viditelně nejedná o pouhé ředitele, ale uplatněním komplexního pohledu na pedagogický proces je logicky argumentován význam a skutečný rámec oboru školský management.

Literatura

Abari-Ibolya, E a Baráth, Tibor. (2010). *Improving School Leadership in Central Europe*. Budapest : Tempus Public Foundation, 2010. ISBN 978-963-86699-8-8.

Benhabani, Aljakbar. (2011). Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011, stránky 9-11.

BERG, Gunnar a Erik WALLIN.(2006) Research into the School as an Organization. II: The School as a Complex Organization. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 26(4), 161-181. DOI: 10.1080/0031383820260401. ISSN 0031-3831. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031383820260401>

³ Čeština nedisponuje slovem, které by umožňovalo přesně přeložit v originálu použitý anglický termín „principalship“ v odpovídajícím významu. Byl proto použit významově nejbližší běžný termín. Originální výraz označuje instituci, jejíž je ředitel představitelem, nikoliv jeho osobu.

Bolam, Raymond a Van Wierigen, Fons. (1999). *Research on educational management in Europe*. Munster, New York, Munceln, Berlin, Waxmann : autor neznámý, ISBN 3-89325-702-0.

Briggs, Ann R a Coleman, Marianne. (2007). *Research Methods in Education Leadership and Management*. London : SAGE Publications, stránky 978-4129-22354-5. ISBN.

CLABAUGH, Gary K. a Edward G. ROZYCKI. (1990) *Understanding schools: the foundations of education*. New York. ISBN 978-006-0413-187.

COGHLAN, Misia a Arnaud DESURMONT. (2008). *Autonomie škol v Evropě: Politická a realizační opatření*. 1. Praha: Eurydice, ISBN 978-92-79-08822-3.

Dvořák, Dominik a Trunda, Jiří. (2017). *Pedagogické vedení škol. Analytická zpráva*. Praha: Národní institut dalšího vzdělávání

Hattie, John. (2011). *Visible Learning for Teachers*. United Kingdom: Taylor&Francis. ISBN 04-15690-153.

Kaarina, Marko Kuuskorpi a Gonzales, Nuria Cabellos. (2011). *The future of the physical learning environment: school facilities that support the user*. místo neznámé : OECD, stránky ISSN 2072-7925.

KAŠPAROVÁ, Vendula. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905632-3-0.

Kysburn, Agi Ugochukwu, Kalagbor, Levidoe a Harrison, Anthony. (2016). Politics of Educational Leadership: Its Implications for Secondary School Improvement in Rivers State. *Journal of Education and Practice*. stránky 72-79.

Lazarová, Bohumíra, a další. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8037-9.

Lazarová, Bohumíra, Pol, Milan a Sedláček, M. (2015). *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI. ISBN 978-80-88087-05-2.

Leithwood, K. (2005). *Educational Leadership: A review research*. Philadelphia : The Laboratory for Student Success. Temple University, 2005.

Leithwood, K, a další. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham : University of Nottingham, 2006.

Leithwood, Kenneth, Sun, Jingping a Pollock, Katina. (2017). *How school leaders contribute to student success: the four parhs framework*. Berlin - Heidelberg : Springer, 2017. ISBN 978-3-319-50979-2.

McKINSEY & Company. (2010) *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. McKinsey [online]. 1. 2010, 57 s. [cit. 2013-10-28]. Dostupné z: https://www.scio.cz/download/Edu_report.pdf

Mulford, Bill. (2008). *The leadership challenge: improving learning in schools*. Camberwell : ACER Press, 2008. ISBN 978-086431-718-6.

Obdržálek, Zdeněk a Polák, Josef. (2007). *Aktuálne otázky školského manažmentu*. Nitra : Univerzita Konštantina Filozofa. ISBN 978-80-8094-087-4.

Obdržálek, Z. (2008). *Príprava školských manažérov ako kľúčový predpoklad efektívnosti školy*. Nitra : Univerzita Konštantina Filozofa, 2008. ISBN 978-80-8094-286-0.

POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Martin SEDLÁČEK a Jiří ZOUNEK. Vnitřní a vnější souvislosti fungování školy a její kultury. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*. 2004, 52(9), 47 - 58. ISSN 1803-7437.

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

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

Pont, Beatriz, Nusche, Deborah a Moorman, Hunter. (2008). *Improving School Leadership*. místo neznámé : OECD publishing, 2008. ISBN 978-92-64-04467-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

Robinson, Viviane, Hohepa, Margie a Lloyd, Claire. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why: best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, N.Z. : Ministry of Education, 2009.

SOLFRONK, Jan. *Pedagogické řízení školy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994.

STOLL, Louise a Marco KOOLS. The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*. 2017, 2(1), 2-17.

DOI: 10.1108/JPCC-09-2016-0022. ISSN 2056-9548. Dostupné také z:
<http://www.emeraldinsight.com/doi/10.1108/JPCC-09-2016-0022>

ŠTĚPÁNEK, František. O řízení pedagogických procesů ředitelem školy. *Pedagogická orientace*. 2000, 10(1), 37-44. ISSN 1805-9511.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 2018 (druhé vydání) Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-747-8539-9.

Trojan, Václav. (2016). Neřešené otázky přípravy ředitelů škol a jejich dalšího rozvoje. *Andragogika*. 2016.

TRUNDA, Jiří a Kamil BŘÍZA, TROJAN, Václav, ed. (2012) *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, PedF. ISBN 978-80-7290-541-6.

Veselý, Arnošt. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae*. 2013, stránky 11-28.

Kontaktní údaje:

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.
Mgr. Jiří Trunda, Ph.D.
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání
PedF UK
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha
vaclav.trojan@pedf.cuni.cz
jiri.trunda@pedf.cuni.cz

Inovace v oblasti manažmentu školy

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA

Abstrakt: v príspevku sa zaoberáme problematikou školského manažmentu a problémov, ktoré s uvedenou témou najčastejšie súvisia. Poukazujeme na tradičný systém školstva a jeho organizáciu, ktorá prestáva byť funkčnou a efektívnou, nakoľko nestačí reagovať na potreby, požiadavky a ciele neustále sa meniacej spoločnosti. Vzniká tu potreba reforiem a zmien, ktoré sa v rôznych častiach sveta s rôznou intenzitou a úspechom presadzujú. V tejto súvislosti sa zaoberáme kurikulumom, ktoré najčastejšie chápeme ako vzdelávací program, projekt, plán; alebo ako priebeh štúdia a jeho obsah a v neposlednom rade tiež ako obsah všetkých skúseností, ktoré žiaci získavajú v škole a v činnostiach, ktoré sa vzťahujú ku škole, jej plánovanie a hodnotenie. Všeobecne môžeme konštatovať, že z pôvodne užšieho chápania kurikula ako vzdelávacieho programu, ktorý vymedzuje stratégiu dosahovania cieľov (obsah, metódy, prostriedky) sa prešlo k širšiemu chápaniu kurikula, vychádzajúc z toho, že žiak získava skúsenosti v škole nielen na základe plánovanej výučby, ale aj na základe sociálnych vzťahov mimo plánovanej výučby.

Kľúčová slova: škola, školské prostredie, manažment školy.

Innovations in school management

Abstract: In the contribution we deal with issues of school management and problems, which are most often related to this topic. We point to the traditional system of education and its organization, which ceases to be functional and effective as it is not enough to respond to the needs, demands and goals of a constantly changing society. There is a need for reforms and changes that are being pursued in different parts of the world with varying intensity and success. In this context, we are dealing with the curriculum that we most commonly understand as an educational program, a project, a plan; or as a course of study and its content and, last but not least, as a content of all the experiences that pupils receive at school and in activities related to school, its planning and evaluation. In general, we can conclude from the initially narrower understanding of the curriculum as an educational program that defines the strategy of achieving the objectives (content, methods, means) to a wider understanding of the curriculum, based on the fact that the pupil gains experience at school not only on the basis of the planned teaching but also on the basis of social relations outside the planned teaching.

Key words: school, school environment, school management.

Úvod

V priebehu 90-tych rokov 20. storočia sa čoraz častejšie v školstve presadzuje idea voľnej súťaže rôznych pedagogických koncepcií, idea rovných šancí v oblasti výchovy a vzdelávania a idea slobody a zodpovednosti. Tieto idey podporujú a vyvolávajú rešpekt v rôznych inovatívnych prejavoch ako poznanie zmeny role a funkcie školy, vnútorná organizácia školy, premena vzájomných vzťahov medzi jednotlivými aktérmi, premeny v oblasti vzdelávania, využívanie efektívnych metód a foriem práce. Inovatívne prejavy viedli postupne k presadzovaniu dlhodobého plánovania rozvoja školy. Idea novej vzdelávacej politiky umožnila rozvoj pedagogickej tvorivosti, ktorá vyústila k tvorbe vlastných školských vzdelávacích programov.

Inovačné procesy

Z hľadiska školského systému môžeme vymedziť tri základné typy inovačných procesov:

Inovácie vyvolávané ekonomicko-sociálnymi potrebami, ktorých cieľom je prispôbovať školské vzdelávanie potrebám trhu práce. Tento trend však nemusí rešpektovať záujmy a potreby jednotlivcov, ktorí sa musia prispôbovať politike využitia ľudských zdrojov.

Premenami vnútorných procesov (klíma školy, materiálna vybavenosť, zmeny vo vzťahoch) - veľa škôl sa prispôbuje novým socioekonomickým a politickým podmienkam. Vedenie škôl umožňuje koncepčné zmeny navonok, ktoré umožňujú v praxi presadzovať inovačné prvky v personálnej, pedagogickej, ekonomickej a právnej oblasti.

Inovačné procesy vyvolávané zdola jednotlivými aktérmi, hlavne učiteľmi spôsobujú, že pokiaľ učiteľ necíti podporu, obvykle po určitej dobe upúšťa od inovačného prvku alebo z neho využíva len niečo (Walterová a kol. 2004).

Škola a špecifiká jej inovácie

Zmena znamená určitú neistotu keďže vyvoláva racionálne i iracionálne emocionálne reakcie. Jedným z dôvodov prečo niektorí ľudia nechcú organizačné zmeny je obava, že prídu o niečo, čo si cenia, ako napr. strata moci, prostriedkov, slobody rozhodovania, priateľstva a prestíže.

Keď odmietajú zmeny, myslia predovšetkým na svoje záujmy (Donnelly 1997). Čo sa týka zmien v školstve, sú to zmeny, ktoré môže škola vykonávať napr. už pri tvorbe školského vzdelávacieho programu, v efektívnejšej organizačnej štruktúre, kde sa niektoré školy spájajú a vytvárajú tzv. spojené školy. Niektoré reakcie na zmeny znamenajú aj riešenie tried, učebných a študijných odborov alebo i zrušenie školy. Na zmeny môžeme reagovať rozvojovou koncepciou, ale žiaľ aj koncepciou, ktorá prináša rušenie neefektívnych vzdelávacích programov. Zmeny sa týkajú aj vnútorného života školy (klíma školy), zmenu štýlu riadenia (napr. autoritatívny na demokratický, ktorý vyžaduje väčšiu participáciu zamestnancov), delegovanie právomocí (napr. stredný manažment), vytvárať podporný systém pre žiakov (školský psychológ, kariérový poradca a pod.), zatriktívniť ponuku v oblasti neformálneho vzdelávania, t.j. reagovať na záujmy a potreby žiakov. Prehliť spoluprácu školy s vonkajším okolím (obcou, inými organizáciami i v zahraničí), vytvárať imidž školy a pod. V prvom rade sa však musí každá škola venovať sebahodnoteniu (zmapovať svoje silné a slabé stránky, vonkajšie i vnútorné možnosti) a až na ich základe pristupovať k tvorbe cieľov a koncepcií rozvoja.

Význam inovácií vo vzdelávaní je veľký a je prísľubom kvalitnejšieho vzdelávania. Je to permanentná zmena a vedie a približuje meniacu sa školu k už formulovaným cieľom spoločenského vývoja, zmenu organizačnú i štruktúrnú. Inovácia predstavuje nové pedagogické koncepcie, praktické zavádzanie nových prvkov do výchovno-vzdelávacieho systému a tým jeho skvalitňovanie. Inovácie sú úzko späté s väčšou autonómiou a sú prínosom nových, kvalitných prístupov a koncepcií vo vzdelávacom procese. Ide o nové pozitívne zmeny, ktoré sú komplexné a väčšinou plánované. Inovačné snahy si kladú za cieľ dosiahnuť zmeny, ktoré sú obvykle navrhované školskými inštitúciami, školami alebo učiteľmi. Môžu sa dotýkať zmeny v štruktúre školy, jej obsahu, metódach, formách, hodnotách. Inovácie v oblasti vzdelávania sú v poslednej dobe známym pojmom vzdelávacej politiky i pedagogického bádania nielen u nás. Európska Únia podporuje inovácie vo všetkých členských štátoch. Podstatou je prispôbiť sa svetovým trendom a tým smerovať k pozitívnemu skvalitňovaniu vzdelávacej a výchovnej práce. Podstatná je myšlienka niečoho nového a neobvyklého, myšlienka oslovenia nenaplnených sociálnych potrieb a hodnôt, myšlienka o probléme moci, myšlienka zmeny (Veteška, Paulovčáková, 2018; Obdržálek 1999).

Cieľom inovácií je zavádzať nové prvky do výchovno-vzdelávacieho systému a tým ho skvalitňovať. Inovačné snahy, ktoré sledujú určité zmeny obvykle vychádzajú z jednotlivých škôl, od učiteľov, ale aj zo sféry vedy, odborných pracovísk, školských inštitúcií. Inovačné úsilie je späté s určitým spoločenským kontextom, ktorý podmieňuje záujmy na zmenách a dáva podnety na tieto zmeny. Ak má učiteľ úspešne využívať tieto nové podnety, je potrebné, aby hlbšie poznal ich vecnú podstatu a zmysel. Príkladom môže byť otvorené vyučovanie alebo alternatívne školy.

Ak ľudia úplne nechápu, prečo k zmenám dochádza a aké majú súvislosti, tak sa im začnú brániť. K nepochopeniu zámeru a dôsledku organizačnej zmeny dochádza vtedy, ak nepanuje dostatočná dôvera medzi jedincom a osobou, ktorá zmenu iniciuje. Tí, ktorí zmeny zavádzajú, vidia skôr ich pozitívne dôsledky, zatiaľ čo tí, ktorých sa týkajú vidia skôr ich náklady a problémy. So zmenou súvisí zároveň rozširovanie právomocí zamestnancov, ktoré je možné uskutočniť delegovaním a zmocňovaním. Delegovanie úloh a častí svojich právomocí umožní manažérom stráviť viac času nad dôležitejšími prioritami. Náročné úlohy väčšieho rozsahu sa lepšie riešia ak sú rozdelené na časti. Pokiaľ sú úlohy efektívne rozdelené medzi členov pracovnej skupiny, je možné dosiahnuť výsledky, ktoré by boli pre jednotlivcov veľmi náročné a vyčerpávajúce. Delegovanie môže priniesť podriadeným cenné pracovné skúsenosti a motiváciu. Dôvera, ktorú získajú pri plnení týchto úloh môže pre nich byť výzvou a ocenením. Dobrý manažér úlohy deleguje tiež z toho dôvodu, aby sa vyhol stagnácii (obavy z neoblúbenosti, nechť opustiť niečo, čo dobre poznáme, nedôvera v schopnosti pracovníkov).

Uvádzanie nových konceptov vzdelávania do života si na jednej strane vyžaduje komplexnú zmenu vo fungovaní škôl, ale súčasne sa počíta s tým, že sa školy dokážu meniť. Očakáva sa, že škola bude vytvárať základy vzdelanosti, t.j. že nebude učiť len znalostiam a schopnostiam, ale bude odovzdávať a formovať svetonázor. Žiaduca premena školy zahŕňa zmeny v pohľade na školu (škola ako miesto učenia), zmeny v prístupe k žiakom (vo vzťahu k deťom sa jedná o trend humanizácie školy či osobnostný prístup), zmeny vo vzťahoch medzi školou a jeho prostredím (prepojenosť školy s rodičmi a lokálnou komunitou, zakotvenosť školy v okolí), zmeny v obsahu vzdelávania (dôraz na kľúčové kompetencie a v neposlednom rade hľadanie takých spôsobov vyučovania a učenia, ktoré využívajú vnútornú motiváciu, aktivity a reflexiu osobnej skúsenosti učiacich sa. Pojem premena školy používame v súvislosti so zmenami na úrovni jednotlivých škôl a vychádzame pritom z predpokladu, že žiadna škola nie je stopercentne statická. Je to proces za sebou idúcich (zlomových či kontinuálne na seba

nadväzujúcich, významných i menej významných, zámerne i spontánne vyvolaných) zmien vo fungovaní škôl ako relatívne samostatných celkov. Zmeny majú deklarovanú a realizovanú podobu a sú v súlade s perspektívnymi trendmi rozvoja školstva formulovaných vzdelávacou politikou (Spilková 2004).

Iniciátori pritom často vychádzajú z predpokladu, že môžu diagnostikovať situáciu, pretože majú k dispozícii všetky potrebné dáta a informácie a zároveň, že tí, ktorých sa zmena dotkne, vedia tieto skutočnosti tiež. V praxi však často majú tieto dve skupiny ľudí k dispozícii rôzne údaje a informácie, čo vedie k odporu k zmenám. Ľudia majú často odpor k zmenám, pretože sa obávajú, že nebudú schopní si osvojiť nové schopnosti, potrebné pre dobrý pracovný výkon. Malá znášanlivosť zmien sa objavuje aj u jedincov, ktorí sa im bránia, aby si zachovali tvár, pretože sa domnievajú, že by to mohlo znamenať isté priznanie k tomu, že ich doterajšie prejavy boli zlé. Odpor k zmenám je normálny a manažment musí podniknúť kroky k jeho minimalizácii, aby sa skrátila doba potrebná pre prijatie a tolerovanie zmeny.

Iniciátori majú k dispozícii rôzne stratégie, ktoré môžu viesť ku zníženiu alebo eliminácii odporu k zmene. Jednou z najobvyklejších stratégií je komunikovať s ľuďmi, vzdelávať ich, ukazovať logiku zmeny a udržiavať vysokú mieru informovanosti predtým, než k zmenám dôjde. Ak sa zapoja aj tí, ktorých sa zmeny týkajú, zvýši sa tým ich angažovanosť a budú ochotnejší sa im prispôbiť. Dôležité je ľuďom pomáhať a podporovať ich, demonštrovať záujem o podriadených, pozorne im naslúchať, postaviť sa za nich vo významných záležitostiach. Znížiť odpor je možné aj pomocou vyjednávania v diskusii. Niekedy je potrebné napr. navrhnúť zvláštnu odmenu alebo zvýšiť plat. Nevýhodou do budúcnosti môže byť fakt, že aj iní zamestnanci budú očakávať podobné výhody, ústupky. Za menej etické a prípustné považujeme manipuláciu pochybných praktík k presvedčovaniu ostatných ľudí a zreteľné násilie, vyhrážanie sa zamestnancom stratou zamestnania, pridelením horšej práce, stratou výhod (Donnelly 1997).

Súčasná doba je charakterizovaná veľkými zmenami, ktoré vyžadujú nový spôsob pohľadu na súčasné školstvo z hľadiska zmeny kurikulárnej politiky, koncepcie a kurikula. V praxi sa táto reforma dotýka učiteľov, žiakov a študentov, ale aj rodičov a verejnosti. V našich podmienkach je pojem kurikulum teda relatívne nový. Je považovaný za komplexný a rámcový, a ako taký ťažko definovateľný a mnohovýznamový. V dnešnej globalizovanej spoločnosti by vzdelávanie malo smerovať k tomu, aby absolvent získal nielen znalosti a

schopnosti z odboru, ale bol zároveň samostatný, schopný prispôbiť sa novinkám a ochotný sa ďalej učiť (Pisoňová a kol., 2017).

Termín kurikulum zahŕňa komplex problémov, ktoré sa vzťahujú k riešeniu otázok prečo, koho, v čom, ako, kedy, za akých podmienok a s akými očakávanými efektmi vzdelávať. Zahrňuje proces, prostredie a prostriedky, pomocou ktorých sa dosahujú stanovené ciele (Walterová 1994). Kurikulum v užšom vymedzení znamená program výuky. Kurikulum v širšom vymedzení znamená učenie, ktoré prebieha v škole alebo v iných inštitúciách, a to ako plánované, tak aj neplánované učenie. V posledných rokoch je kurikulum vymedzované ako výber z kultúry spoločnosti a kurikulum je tvorené v procese kultúrnej analýzy (Oberuč, Zapletal, 2017).

Inovácie v oblasti kurikula

Štát koná zásadné rozhodnutia o národnom rámci kurikula vo svojej kompetencii. Legislatívne opatrenia smerujú k jeho prijatiu ako politického dokumentu. Národný rámec kurikula má zaistiť práva občanov na adekvátne vzdelávanie, usmerňovať tvorbu kurikula v pluralitnej ponuke škôl, podporovať kultúrnu integritu a komunikáciu v spoločnosti, kodifikovať progresívne zmeny a inovácie kurikula. Medzi všeobecné trendy patrí participatívny model kurikulárnej politiky, kde sa presúva zodpovednosť za jeho realizáciu na miestne orgány a školy. Predpokladá sa, že kurikulum bude vytvárané v spolupráci s rodičmi a miestnou komunitou. Tento trend taktiež súvisí s decentralizáciou finančných zdrojov a posilňovaním autonómnosti škôl (Walterová 1994).

Systém národného kurikula obsahuje aj stanovenie štandardov vzdelávania, cieľových štandardov aj evaluačných štandardov, viažucich sa k vymedzovaným obsahom vzdelávania. Zahrňuje tiež zriadenie a fungovanie inštitúcií a nástrojov, ktorými sa realizácia obsahu vzdelávania a štandardov vzdelávania monitoruje, kontroluje a hodnotí. V neposlednom rade národné kurikulum v sebe zahŕňa vytvorenie vzťahov medzi systémom národného kurikula a verejnosťou, predovšetkým rodičovskou, tak aby kurikulum bolo chápané ako vec verejného záujmu (Veteška, Salivarová, 2014).

Obsah kurikula sa neustále vyvíja, mení a prispôsobuje stavu spoločnosti, úrovni kultúry a potrebám života. Jednu líniu charakterizujeme ako hľadanie optimálneho rozsahu poznatkov poskytovaných školou. Druhú líniu predstavuje snaha držať v škole krok s rozvojom vedeckého poznania, rozširovaním požiadaviek o nové poznatky. V tomto smere ide

najčastejšie o modernizáciu alebo inováciu obsahu, keď staršie poznatky sú nahradzované novými. Je však potrebné počítať s tým, že školské inštitúcie sú značne konzervatívne a zmeny niekedy nastávajú so značným meškaním (Maňák, Janík, Švec, 2008; Gabrhelová, 2017).

K inovácií obsahu vzdelávania a tým k modernizácii a skvalitneniu kurikula prispievajú analýzy cieľov vzdelávania v súvislosti s procesom osvojovania obsahu. Ciele smerujú ku komplexnému rozvoju žiakov v kognitívnej, afektívnej a konatívnej rovine. V centre stoja tiež kľúčové kompetencie žiaka, ktoré sa stali tiež kľúčovou cieľovou kategóriou, ovplyvňujúcou obsah a stratégie vyučovania. Pri riešení konkrétnych cieľov sa využívajú viaceré taxonómie cieľov (v závislosti od jednotlivých oblastí). Najvýznamnejší prínos v tomto smere zaznamenala Bloomova taxonómia vzdelávacích cieľov. Taxonómiu je možné využiť pri príprave testov, návrhoch kurikulárnych dokumentov i v školskej praxi, umožňuje prechod od abstraktných cieľov k ich praktickému použitiu (Maňák, Janík, Švec 2008). Prijatím Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní sa vytvoril legislatívny rámec pre tvorbu dvojúrovňového modelu výchovy a vzdelávania, v ktorom sú zadefinované podmienky tvorby kurikula prostredníctvom štátneho a školského vzdelávacieho programu.

Štát dáva dôveru školám, aby v spolupráci so širšou komunitou spoznali požiadavky obce, regiónu a premietli ich do obsahu vzdelania v rámci voľných hodín. Mnohé školy si vypracovávajú vlastné školské vzdelávacie programy zamerané na rôzne oblasti (Halagová, 2016). Týka sa to predovšetkým stredných odborných škôl, ktoré môžu spolupracovať s rôznymi podnikmi, kde žiaci získavajú počas praxe isté skúsenosti. Školy sa zapájajú aj do rôznych projektov. Medzi takéto významné projekty u nás v posledných rokoch môžeme zaradiť grantový program Školy pre budúcnosť, ktorého zámerom je podporovať inovatívnosť učiteľov, je tu snaha o zmenu už zaužívaných spôsobov výučby. Je tu zámer podporiť ich pri postupnom zavádzaní nových, pre žiakov zaujímavých a interaktívnych vzdelávacích trendov, zavádzanie nových didaktických pomôcok do procesu vyučovania.

Zmena sa prejavuje v myslení na školách, vo vzťahu učiteľ a žiak, keď vystupujú ako partneri a žiak je aktívny vo výučbe, prejavuje sa aj v priebehu, spôsobe, organizácii, riadení vzdelávania, vo výučbových metódach, spôsobe výučby a hodnotenia na školách. Kladie sa dôraz na tvorbu úsudkov a vlastného názoru, ich rozlišovania, vrátane potešenia zo zvedavosti a z poznávacích aktivít. Nastáva dobrovoľné prijímanie a osvojovanie morálneho kódexu a sociálneho správania. Formuje sa zmysel pre zodpovednosť za vlastný rozvoj a smerom k

druhým ľudom. Počas tohto procesu sa človek učí ovládať nové informačné a komunikačné technológie (Havlík, Koťa, 2011).

Zmyslom školskej reformy je zmena prostredia školy a klímy školy, aby sa aktívnym žiakom lepšie získavali nielen vedomosti, ale hlavne schopnosti, ktoré sú v nových kurikulárnych dokumentoch, nazývané kľúčovými kompetenciami. Zmena sa týka systému vzdelávania, t.j. zanechať všetko, čo bolo dobré a odstrániť všetko, čo sa prežilo. S kurikulárnou reformou súvisí čiastočná zmena zodpovednosti za obsah a kvalitu vzdelávania premenená zo štátnej úrovne na školu samotnú. Z toho vyplýva väčšia autonómia a zodpovednosť škôl. Vo výbere obsahu je zásadná zmena, je potrebné ho prispôbiť modernej spoločnosti a jej potrebám, novým spôsobom získavania informácií. Proces premien kurikula je permanentný, opiera sa o presné vymedzenie kompetencií účastníkov a stanovené pravidlá.

Priestor je otvorený pre skupinové a individuálne iniciatívy a inovácie, ktoré sú priebežne vyhodnocované a akceptované v rámci stanoveného poriadku a pravidiel. Aj na základe poznatkov zo zahraničia je jasné, že kurikulárne reformy vyžadujú dlhší čas (zhruba 8-10 rokov), efekty sa dostávajú až neskôr (zhruba po 20 rokoch). Proces transformácie kurikula nemôže zahrňovať len dočasné riešenia, ale musí korešpondovať s budúcimi potrebami. Táto reforma nie je len záležitosťou tvorby nových projektov, ale taktiež predmetom komunikácie politikov, expertov, realizátorov i užívateľov vzdelávacích produktov. Z hľadiska perspektívy je dôležité vypracovať všeobecnú koncepciu kurikulárnej politiky, ktorá bude rešpektovať potreby demokratickej spoločnosti, či už individuálne alebo skupinové. Treba dopracovať legislatívu, ktorá sa vzťahuje na kurikulárnu politiku a vybudovať mechanizmy jej realizácie. V neposlednom rade je potrebné redefinovať ciele, funkcie a obsah vzdelávania vzhľadom ku zmeneným hodnotám a potrebám a vytvoriť humanizovanú koncepciu kurikula, ktorá bude rešpektovať ekonomické funkcie vzdelávania (Walterová 1994).

Literatura

Donnelly, J. H., J. L. Gibson & Ivancevich, J. M. (1997). *Management*. Praha: GradaPublishing.

Gabrhelová, G. (2017). Competences in education. In *Materialy VI Mižnarodnoji naukovo-praktyčnoji konferenciji, prysviaščenoji Dňu slovianskoji kultury ta pysemnosti "Slovianskyj svit: vydatni doslidnyky"*. Užhorod: TOV "RIK-U", s. 166.

Halagová, M. (2016). *Mediácia - cesta k zmieru*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Havlík, R. & Koťa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Oberuč, J. & Zapletal, L. (2017). Family as one of the most important factors in a child's upbringing. In *Acta educationis generalis*. vol. 7, no. 2, s. 112.

Obdržálek, Z. a kol. (1999). *Riadenie školstva v SR*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Pisoňová, M. a kol. (2017). *Školský manažment. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Wolters Kluwer.

Spilková, V. a kol. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Veteška, J. & Salivarová, J. 2014. Komparativní analýza přístupů k edukaci a aktivizaci seniorů. In *Andragogická revue: česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdrojů a andragogiku*. roč. 6, č. 2, s. 20.

Veteška, J. & Paulovčáková, L. 2018. *Management and Marketing of Educational Institutions*. Karlsruhe: Ste-Noc.

Walterová, E. a kol. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

www.statpedu.sk

www.minedu.sk

Kontaktní údaje:

Lenka Pasternáková, doc. PaedDr., PhD., MBA

Katedra pedagogiky

Prešovská univerzita v Prešove FHPV

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

lpaster@unipo.sk

Kariéra v učiteľstve – príležitosť na celoživotné učenie sa?

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD., prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc., Mgr. Martin Schubert, PhD.

Abstrakt: Príspevok analyzuje fenomén kariéry v profesiách a zvlášť v špecifických podmienkach učiteľskej profesie. Poukazuje na rôznorodé teoretické prístupy v poňatí profesijnej kariéry, ktoré majú potenciál podnietiť procesy celoživotného učenia a profesijného rozvoja učiteľstva. Navrhuje základné východiská v koncipovaní profesijnej kariéry na organizačnej (školskej) a individuálnej (učiteľskej) úrovni vrátane kariérneho poradenstva ako nástroja podpory rozvoja učiteľskej kariéry.

Kľúčová slova: profesijná kariéra, učiteľská profesia, kariéra v učiteľstve, kariérové poradenstvo, organizačná a individuálna dimenzia kariérového poradenstva.

Career in Teaching - An Opportunity for Lifelong Learning?

Abstract: The contribution analyzes the career phenomenon in the professions, especially in the specific conditions of the teaching profession. It points out to a variety of theoretical approaches to the concept of professional careers, which have the potential to stimulate lifelong learning processes and the professional development of teaching. It proposes the basic starting points in the design of a career at the organizational (school) and individual (teacher) level, including career guidance as a tool to support the development of a teacher's career.

Key words: professional career, teaching profession, career in teaching, career counselling, organizational and individual dimension of career counselling.

Úvod

Výskum (teoretický i aplikovaný) zameraný na problematiku kariéry v učiteľstve je hneď v úvode konfrontovaný s kľúčovou epistemologickou otázkou, ktorá súvisí so samotným pojmom kariéra a jeho vnímaním v rozličných vedeckých (teoretických), ale aj situačných kontextoch. Analýza relevantných textových zdrojov ukazuje, že v našich podmienkach neexistuje jednotná, resp. konsenzuálne akceptovaná definícia pojmu kariéra, aj keď ide o pomerne frekventovaný pojem. Problém jeho andragogickej, resp. edukologickej kontextualizácie je typickým príkladom stavu, na ktorý pokazuje napr. M. Beneš (2014, s. 16)

keď konštatuje, že pedagogika a andragogika využívajú pojmy, ktoré pôvodne vznikli v rámci každodenného jazyka a zostali jeho súčasťou (napr. výchova). To prispieva k ich difúzii. Pedagogika a andragogika prevzali mnoho pojmov z iných vied (napr. sociológia), používajú ich, ale špecificky. Ani to im na kontúrach nepridá. Podobne situáciu hodnotí aj poredný slovenský teoretik edukológie Š. Švec, ktorý konštatuje, že v našej pedagogike je nadmerné množstvo nesprávne utvorených, a žiaľ, aj nenáležite zakorenených termínov. To sťažuje dorozumievanie v pedagogickej obci a jej konceptuálno-terminologický pokrok (2002, s. 26). Vo všeobecnosti termín kariéra (franc. *carrière*; nem. *die Karriere*; angl. *career*; rus. *карьер*) označuje úspešný (rýchly) postup v zamestnaní, v určitej činnosti, (rýchlu) vzostupnú, úspešnú životnú dráhu (vedeckú, športovú), rýchly postup v hodnostiach, postavení a pod. (Akademický slovník cudzích slov, 2005, s. 480). Pojem kariéra sa teda primárne viaže k určitej sociálnej štruktúre, resp. pohybu jednotlivca v nej. Sociologicky je kariéra pojem neutrálny a charakterizuje určitý spôsob vertikálnej mobility, pri ktorom sa pomerne rýchlo pri vzostupe prekročilo niekoľko dištancií. Ide teda o sériu krokov v sieti formálnych a neformálnych vzťahov, v ktorých je práca v zamestnaní realizovaná. Cieľom týchto prispôbení je vzostup na rebríčku prestíže, vplyvu, príjmu a majú teda predovšetkým vertikálny aspekt. Obmedziť kariéru iba na výrazne vertikálny vzostup by, samozrejme, bolo nepresné, hoci tento smer pohybu je pre ňu typický. V súčasnom ponímaní kariéra predstavuje priebeh pracovnej dráhy vertikálnym, ako aj horizontálnym smerom (horizontálna mobilita). Pre niektoré povolania je charakteristická práve tendencia k pohybu medzi pozíciami na približne rovnakej úrovni, snaha o zamestnanie, ktoré by prinieslo prinajmenšom riešenie základných pracovných problémov, najvyššiu satisfakciu. Sem patrí, napríklad profesia učiteľa. Ašpirácie učiteľov iba málokedy smerujú mimo pedagogickú činnosť a ani orientácia na dosiahnutie riaditeľského alebo inšpektorského miesta nie je častá. Učitelia považujú sami pre seba za úspech pohyb medzi školami – medzi pozíciami, ktoré sú si všeobecne podobné, ale majú čiastkové odlišnosti, pre jednotlivcov významné: v príjme, neformálnej autorite, v umiestnení blízko domova, v optimálnom prelínaní sa kategórií ľudí, ktorí učiteľskú prácu najviac ovplyvňujú: deti, rodičia, riaditeľstvo a kolegovia (Havlová, 1996, s. 107). V tomto kontexte sa nasledujúci text zameriava na facilitačný potenciál odborného andragogického poradenstva v procese tvorby a rozvoja kariéry v učiteľstve.

Profesionalizácia učiteľstva

Vedecky sa otázke profesií vo svete práce venuje sociológia profesií, ktorá skúma viaceré aspekty vývinu pohľadov na profesie, profesionalizmus, organizáciu práce a pod. Hofreiter (2009) vymedzuje tri typy budovania organizácie práce na pravidlách etiky, na trhových, byrokratických pravidlách na pozadí zvyšujúceho sa ekonomického tlaku na efektívne, lacnejšie spôsoby organizácie a kontroly pracovnej činnosti založené na sebakontrole subjektu. Vo výskume sociológie profesií sú príznačné **tri výskumné smery** (súčasne nadväzujúce etapy):

1. **Analytický prístup** založený na hľadaní definičných znakov (klasifikačných kritérií) na určenie profesií (čo je a čo nie je profesia) a dokazovanie prítomnosti navrhnutých charakteristík alebo postup ich dosiahnutia.

2. **Profesionalizačný prístup** skúmajúci stratégie podporujúce špecifické postavenie (autonómiu v organizovaní a kontrole pracovnej činnosti) profesií v spoločnosti a svete práce. Rozširuje predchádzajúci statický prístup o dynamické prvky, ktoré sú pre profesionalizáciu charakteristické akými sú: vykonávanie činnosti na plný úväzok, vytváranie vzdelávacieho systému reprodukovujúceho špecifické a výlučné poznatky (neredukované len na rutinné a štandardizované postupy, ale obsahujúce aj istú mieru tajomnosti, zasvätenosti, vyvolenosti), vytvorenie profesijných združení, politická agitácia za získanie autonómie uznanej zákonnou formou, vytvorenie formálneho etického kódexu. Skúmanie toho, čo profesie v každodennom živote robia (sociálne rituály, produkcia tajných symbolov len pre zasvätených, monopolizácia ako obmedzovanie prístupu iných a privilegovanosť). Tým sa jedny zdroje – špeciálne poznatky a zručnosti profesionálov menia na iné zdroje - sociálne a ekonomické výhody (monopolizácia expertnosti). Profesionalizácia vytvára špecifické právomoci - uznávanú výlučnosť, právo exkluzívne sa vyjadrovať a konať vo vzťahu k profesijným otázkam oproti iným, ktorí toto právo nemajú. Tiež vedieť identifikovať profesijné problémy (cez ich identifikáciu, klasifikáciu, schopnosť presadiť ich ako verejný problém a získať podporu na ich riešenie, intervenciu a budovať akademické zázemie).

3. **Prístup založený na skúmaní profesionalizmu** ako spôsobu organizácie práce umožňujúci kontrolu výkonu práce na diaľku. Ide o novú situáciu, kde profesionáli s autonómiou v rozhodovaní podliehajú určitým mechanizmom, ktorými sú regulovaní (štandardy, etický kódex a pod.). Kým doposiaľ sami rozhodovali o obsahu profesijnej ideológie, postupne prenikajú do jej formovania aj iné skupiny zvonku (štátna správa, záujmové a politické skupiny, klienti, zriaďovatelia a pod.) a svoju intervenciu vysvetľujú ako

úsilie o optimalizáciu, zefektívnenie, organizačné zmeny, modernizáciu. Tieto postupy vytvárajú stále väčší tlak na externú kontrolu profesionálov, obmedzovanie ich autonómie a zdôrazňovanie sebakontroly ako ústrednej črty profesionála.

Úsilie o profesionalizáciu učiteľstva v ostatných rokoch spájame s očakávaním vyššej kvality pedagogickej činnosti a učebných výsledkov žiakov. Koncept profesionalizácie obsahuje niekoľko komponentov a jedným z nich je podpora profesijného (kariérového) rozvoja učiteľstva (Pavlov, 2017). EK (2014, 2015) odporúča na zlepšenie profesijnej prestíže učiteľstva okrem zvyšovania plátov, skvalitňovania pregraduálnej prípravy, zlepšenia výberu uchádzačov na učiteľskú profesiu aj nové stratégie podpory učiteľov pri výkone pedagogickej činnosti. Opatrenia sú orientované predovšetkým na profesijný rozvoj učiteľov v podmienkach škôl, čo predpokladá systémové zmeny nielen v poňatí podpory profesijného rozvoja učiteľov ako aktívnych subjektov očakávaných zmien, ale aj efektívnej podpory poskytovanej manažmentmi škôl. Špecifickým prejavom podpory profesijného rozvoja učiteľstva je tvorba modelov profesijnej kariéry, ktoré vytvárajú podmienky pre gradáciu profesijných kompetencií učiteliek a učiteľov počas celej profesijnej dráhy. Súčasne sa hľadajú nástroje profesionalizácie zasahujúce najhlbšie štruktúry profesionality (profesijného učenia) učiteľstva, ktoré je možné označiť aj ako podporu kariérovej perspektívy (rozvoja a sebarozvoja) jednotlivcov. Ak chceme profesionalizovať učiteľstvo aplikáciou inovačných modelov profesijnej kariéry a podpory kariérového rozvoja jednotlivcov, potrebujeme zhodnotiť prínos relevantných teórií v špecifickom prostredí výkonu učiteľskej profesie.

Kariérová perspektíva v učiteľstve je dosiahnuteľný výhľad v získaní formálnych kariérových stupňov (pozícií) a príležitosť k úspechu a osobnej spokojnosti (uznaniu a oceneniu) pri výkone profesie. Kariérová perspektíva je šanca na sebarealizáciu jednotlivca v profesijnom živote spájajúca úspech vo formálnom kariérovom postupe s nárastom miery profesijnej identity, integrity a profesionalizácie pedagogickej činnosti. Kariérová perspektíva vychádza z osobných a profesijných hodnôt, vyžaduje vnútorné sebapoňatie, ašpirácie, plánovanie a vytrvalé úsilie o sebarozvoj, ktoré je možné a žiaduce zvonku podporovať a usmerňovať. Kariéra v učiteľstve má doposiaľ zväčša pejoratívnu (znevažujúcu) konotáciu na označenie ľudí, ktorí bezohľadne postupujú vo svojej profesii (karieristi). V minulosti bolo budovanie individuálne profesijného úspechu – kariéry neprijateľné a poňatie kariéry v učiteľstve u nás bolo v zajatí maximalistickej ideologickej doktríny učiteľstva plne oddaného svojej práci v prospech celej spoločnosti. V podmienkach školy ide spravidla o úzke poňatie kariéry

v zmysle napredovania po funkčnom rebríčku (zástupca riaditeľa školy, riaditeľ školy, inšpektor). Existuje bezpočet definícií kariéry (ELGPN 2015, s. 9.), ktoré ilustrujú jej špecifické teoretické poňatia, ktoré ovplyvňujú praktické aktivity. K témam vzťahujúcim sa k pracovnej kariére (aj v učiteľstve) patria (Bělohlávek 1994, ELGPN 2016, Prochádzka et. al. 2015) napr. účel, funkcie a perspektíva kariéry, plánovanie a riadenie kariéry, kariérový cyklus (etapy), kariérový rozvoj a jeho podpora, kariérový úspech, kariérové kotvy, kariérové poradenstvo, kompetencie pre riadenie vlastnej kariéry a iné. Tieto koncepty sú dnes solídne teoreticky spracované, ale chýbajú ich implikácie na rôzne špecifické kontexty pracovného života dospelých v profesii. V učiteľskej profesii kariérou označujeme časť životnej dráhy človeka spätú s prácou – výkonom pedagogickej činnosti v škole. Pojem kariéra charakterizuje mnohostrannosť aspektov a nemožno ju zužovať len na povýšenie a úspešný postup v zamestnaní. Kariéra je cesta, ktorá umožňuje pochopiť správanie a konanie človeka v pracovnom a osobnom živote. V učiteľskej profesii je tradičné manažérske poňatie kariéry (ako vzostupný pohyb v hierarchii pracovných pozícií, funkcií v organizácii) nepostačujúce preto, že je dostupné len pre tých, ktorí aspirujú na novú kvalifikáciu – manažment školy. Účelom kariéry v učiteľstve je byť lepším expertom na vyučovanie a úspešnejším profesionálom – učiteľkou a učiteľom. Úlohou vedeckej teórie i podpory kariérovej praxe na školách je hľadať také nástroje, ktoré budú jedinečný účel učiteľskej kariéry podporovať. V tomto význame hovoríme o odbornej (paralelnej) kariére alebo aj expertnej (Lepeňová – Hargašová 2012, s.9 - 12), ktorá je orientovaná na vzostup odbornosti prejavujúci sa ako očakávaná kvalita pedagogickej činnosti, prijatie zodpovednosti za náročnejšie odborné činnosti (napr. uvádzajúci učiteľ, cvičný učiteľ, vedúci metodických orgánov na škole) alebo formálny kariérový rast. Vzťah medzi manažérskym a odborným poňatím v učiteľskej kariére vytvára pole, ktoré nebolo doposiaľ predmetom výskumu. Učitelia, ktorí sú expertmi, profesionálmi môžu požívať väčšiu autoritu na pracovisku než tí, ktorým sú podriadený. Autorita založená na expertnosti má trvalejšiu hodnotu než autorita založená na vykonávaní funkcií (človek ju môže stratiť), ale stratiť nadobudnutú a stále aktualizovanú odbornosť nemožno. Odborná kariéra je úzko spätá so vzdelávaním a sebarozvojom a s podporou, ktorú školy poskytujú svojim zamestnancom. Kariéra sa spája nielen s jednotlivcami, ale uvedomujeme si, že je dôležitá aj pre organizácie. Cez rozvoj jednotlivcov (ich individuálne kariéry) je možný rozvoj školy ako celku a preto podpora kariéry v organizáciách je kľúčovou otázkou ich rozvoja. Každé úsilie o zlepšovanie ľudskej činnosti (vrátane pracovnej) vyžaduje vysokú mieru autoregulácie (sebariadenia), ktoré sa prejavuje ako rozhodovanie ovplyvňujúce

kariérovú perspektívu človeka. Kariéra v dôsledku miery sebariadenia môže mať vzostupný, ale aj kolísavý, zostupný, či stagnujúci priebeh. Miera autoregulácie dospelého je pre kariérovú perspektívu zásadná. K autoregulačným mechanizmom patria:

- schopnosť osvojiť si a udržať pozitívne hodnoty,
- schopnosť sebamotivácie a sebadisciplíny (sústredenia sa),
- schopnosť ovládať emócie a stres a zvážiť dôsledky svojho rozhodovania a konania,
- schopnosť zosúladiť vlastné kariérne ciele a plány s potrebami zamestnávateľa,
- konzistencia hodnôt, kariérnych plánov a schopností.

Kontexty kariéry v učiteľstve

O kariére jednotlivca môžeme hovoriť v rôznych kontextoch, zvolili sme dva v ktorých kariéra v učiteľskej profesii nadobúda špecifické a konkrétne črty (pozorovateľné, analyzovateľné javy a aplikovateľné postupy):

Vedecko-teoretický kontext kariéry v učiteľskej profesii tvorí zázemie viacero disciplín, ktoré v rôznej miere a hĺbke vedeckého poznania skúmajú súvislosti procesov kariéry jednotlivca v pracovnom živote: sociológia (profesii), psychológii (práce), (aplikovaná) etika, andragogika (profesijná), manažment (školský), politika (vzdelávacia), ekonomika (školstva) a iné.

Prakticko-aplikačný kontext kariéry v učiteľskej profesii sa uskutočňuje v pracovných podmienkach – školskom prostredí (pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov). Ide o dve dimenzie, v ktorých kariéra učiteľa nadobúda konkrétny charakter. Formálna kariéra (založená na legislatívne určenom postupe) v kariérovom systéme upravujúcom vertikálny pohyb po rebríčkoch – kariérových stupňoch v profesii. Neformálna kariéra založená na aktívnom kariérovom sebarozvoji a podpore jednotlivca i celého pedagogického zboru z úrovne manažmentu školy.

Práve v prakticko-aplikačnom kontexte učiteľská (profesijná) andragogika ako praktická veda (Pavlov, 2017) ponúka široké spektrum teoretických poznatkov o výchove, vzdelávaní a poradenstve dospelým pri výkone profesie a riadení kariéry. V Schéme 1 sme znázornili vzájomné vzťahy medzi procesom profesijného učenia prebiehajúcim v hlbokých

psychických štruktúrach osobnosti človeka, ktorý je zameraný na osvojenie, prehĺbenie a rozšírenie profesijných kompetencií učiteľstva (vrátane tých, ktoré označujeme ako kompetencie pre plánovanie a riadenie profesijnej kariéry). Profesijným učením si každý jednotlivec buduje vlastnú profesijnú kariéru (kariérový postup a sebarozvoj) v podmienkach pracoviska – školy. Všetky tieto aktivity prebiehajú v najširšom rámci podpory profesijného rozvoja učiteľstvu, ktorá mu je poskytovaná z externého prostredia (manažment školy) v podobe profesijného (kariérového) vzdelávania a profesijného (kariérového) poradenstva určeného jednotlivcom i učiacim sa tímom.

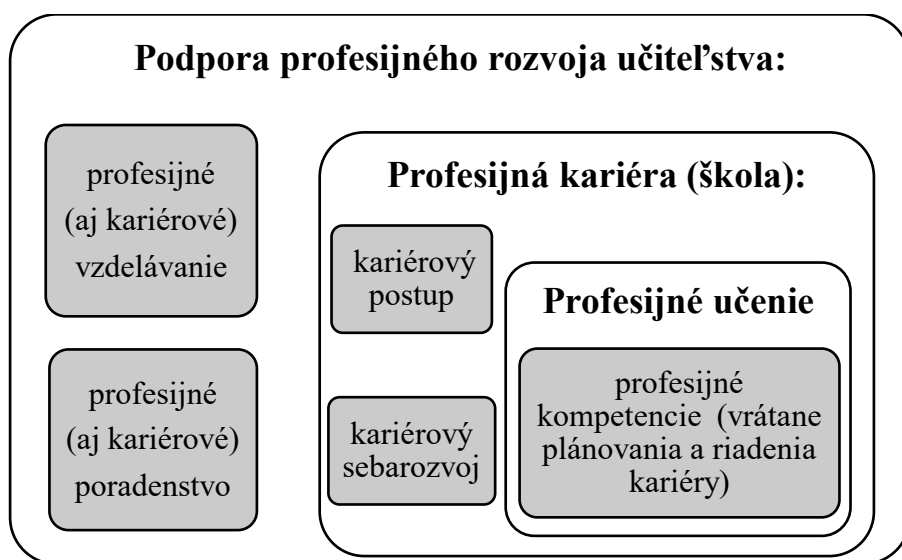


Schéma 1 Kontexty podpory profesijného rozvoja a kariéry v učiteľstve (autori)

Oba naznačené kontexty fungujú v prieniku na rôznych hierarchických úrovniach:

Medzinárodná úroveň (napr. UNESCO, OECD, EÚ) na úrovni dokumentov – UNESCO (Charta učiteľa 1966 a 1996) o učiteľstve nachádzame pojem kariéra vysvetlený v dvoch súvislostiach. V texte z roku 1966 ako „povýšenie v zamestnaní“, ale v revidovanom dokumente Charty učiteľa z roku 1996 sa s poňatím kariéry uvažuje v niekoľkých kontextoch:

Ako posilňovanie odborných schopností, ktoré budú využité počas odbornej kariéry.

Ako potreba, venovať pozornosť učiteľom na začiatku ich kariéry, pretože počiatočné miesta, ktoré budú zastávať a úlohy, ktoré budú vykonávať, budú mať rozhodujúci vplyv na ich prípravu a kariéru (napr. organizácia tutoriálnych a dohliadacích systémov pri vykonávaní profesie počas počiatočných etáp kariéry).

Ako podporovanie profesionálnosti učiteľov realizáciou vysokých úrovní ich počiatočného vzdelávania a profesijného rozvoja počas obdobia profesie, vytvorenie rozmanitých štruktúr kariéry podopretých primeranými systémami hodnotenia a zlepšenia v materiálnom a sociálnom postavení.

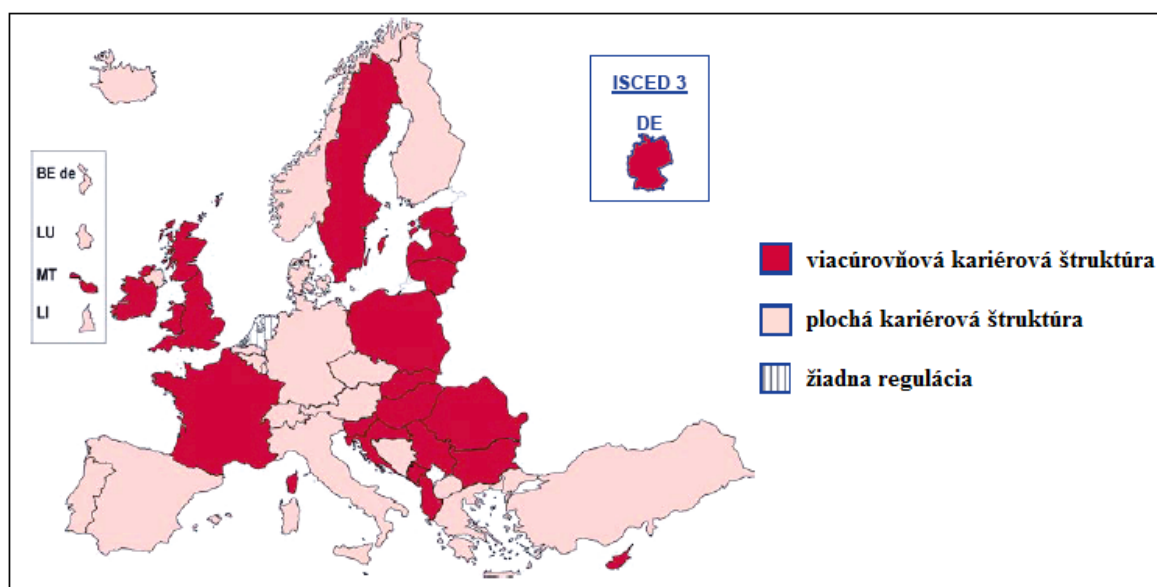
Ako podpora iniciatív učiteľov, ktoré nemusia byť obmedzené na peňažné stimuly, ale mohli by zahŕňať príležitosti pre vyššie školenie, formálne uznanie a príležitosti kariéry.

Dokument Európskej komisie (EK 2014) uznáva, že „vzdelávanie učiteľov by sa malo považovať za neoddeliteľnú súčasť širšieho cieľa politiky, ktorým je zvýšiť atraktivnosť a kvalitu učiteľského povolania. To si vyžaduje primerané politiky výberu, náboru a udržania učiteľov v profesii, ich účinné počiatočné vzdelávanie, podporu na začiatku kariéry, profesionálne vzdelávanie a rozvoj počas celej kariéry, pedagogickú spätnú väzbu a stimuly pre učiteľov“. Súčasne vyzýva členské štáty EÚ, aby: „Podporili tvorbu komplexných profesijných rámcov kompetencií pre učiteľov, v ktorých sa vymedzia kompetencie a vlastnosti, ktoré potrebujú v rôznych fázach svojej kariéry alebo v rozličných situáciách pri vyučovaní. Tieto rámce by mali byť dostatočne pružné, aby dokázali reagovať na meniace sa potreby a mali by byť predmetom diskusie v spolupráci so všetkými príslušnými zainteresovanými stranami. V roku 2017 EK vyzýva členské krajiny EÚ, aby podporovali kvalitu vzdelávania učiteľov počas celej kariéry (zvlášť na jej začiatku) a venovali viac pozornosti spolupráci ako atribútu najlepších učiteľov. Za účinné formy partnerskej spolupráce označuje postupy vyučovania v rámci tímu, pozorovanie ostatných učiteľov a širšie profesijné vzdelávacie spoločenstvá vo viacodborových školských tímoch, ale aj spoločne s externými partnermi. EÚ kariéru v učiteľstve chápe (Eurydice 2018, s. 76 – 77) ako postup cez rôzne úrovne štruktúry kariéry v zmysle získaných skúseností prostredníctvom nárastu zodpovednosti. Perspektíva kariéry môže byť dôležitým faktorom, ktorý pomáha učiteľom zostať motivovaní počas svojej kariéry. Vyzýva ich, aby rozvíjali zručnosti, ktoré potrebujú na to, aby držali krok s meniacim sa vzdelávacím prostredím a trvalým poskytovaním vysokokvalitných vyučovacích služieb žiakom. V zlepšovaní profesijných kompetencií učiteľstva počas celej kariéry hrá významnú úlohu profesijný rozvoj, zmysluplné systémy hodnotenia a spätnej väzby, spolupráca medzi učiteľmi a kariérová perspektíva. Kariérový postup (kariérová štruktúra) je definovaný na rôznych úrovniach Eurydice (2018, s.70):

Viacúrovňové (hierarchické) kariérové štruktúry, kde sú úrovne zvyčajne definované súborom kompetencií a / alebo zodpovedností. Existujú rozdielne kariérové úrovne vzostupnej zložitosti a zvyšujúcej sa zodpovednosti. Miera platovej stupnice môže byť spojená s kariérou, ale nie je jej rozhodujúcou vlastnosťou.

Jednourovňové (ploché) kariérové štruktúry, pri ktorých sa používa platová stupnica, ale zvyčajne sa vzťahuje na roky strávené v službe. Plochá štruktúra kariéry umožňuje učiteľovi rozširovať svoje skúsenosti alebo prevziať na seba ďalšie úlohy alebo zodpovednosti.

Polovica európskych vzdelávacích systémov má systém založený na viacúrovňovej štruktúre a polovica z nich má plochú štruktúru kariéry (Obrázok 1).



Obrázok 1: Typy kariérových štruktúr pre kvalifikovaných učiteľov (ISCED 1 - 3) (Eurydice 2018, s. 71)

Ak chceme kontinuálne zvyšovať profesionalitu učiteľstva, mali by sme vytvoriť podmienky pre ich kariérový postup (predstavujúci napr. gradáciu profesijných kompetencií na vertikálnych kariérových stupňoch a horizontálnych špecializáciách) prinášajúci kariérový úspech a osobnú kariéru (vnútorné uspokojenie s vykonávanou pedagogickou činnosťou).

Kariéra učiteľa sa v objektívom význame môže vyjadriť prostredníctvom profesijných kompetencií diferencovaných podľa špecifických ciest (smerovaní). Poňatie kariéry, počet kariérových stupňov v národných sústavách podpory profesijného rozvoja vytvára variabilitu možného kariérového postupu učiteľov a súčasne vyjadruje mieru podpory ich

profesionalizácii. Každá krajina si modifikuje vlastné modely profesijnej kariéry učiteľov a teoreticky sa stretávame (Pavlov, 2013, s. 95):

- gradačné modely (založené na preukazovaní zlepšujúcich sa profesijných kompetencií v pedagogickej činnosti v triede, napr. podľa profesijných štandardov);
- špecializačné modely (založené na výkone špecializovaných pozícií na škole alebo iných poradenských a lektorských činnostiach mimo nej);
- akceleračné, výkonové modely (založené na sledovaní zlepšovania učebných výsledkov žiakov, tried, škôl);
- zásluhové modely (podľa rokov pedagogickej praxe a hodnotenia vybraných kritérií výsledkov práce);
- kombinované modely pozostávajúce z komponentov rôznych vyššie uvedených modelov.

Národná úroveň podpory profesijného rozvoja a kariérového systému učiteľstva. V zmysle požiadavky Národného programu výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov (Milénium 2002) bol v roku 2009 v NR SR schválený profesijný zákon (Zákon NR SR č. 319/2009 Z. z.). Jeho schváleniu predchádzalo prijatie zásadného dokumentu *Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme* na úrovni vlády SR (Vláda SR 2007). Hlavným cieľom „konceptie“ bolo zvýšenie profesijných kompetencií a kvality pedagógov škôl a školských zariadení, primerané ocenenie ich práce s prihliadnutím na potrebu uznania adekvátneho statusu a prestíže pedagogickej profesie. Po desaťročí aplikácie profesijného zákona a kariérového systému je možné konštatovať, že očakávania spojené s jeho prijatím sa v mnohých aspektoch nenaplnili. Podpora profesijného rozvoja učiteľstva v národnom kontexte je pod vplyvom paradigmy, ktorá ovplyvňuje podobu praxe profesijného rozvoja. Presadzuje sa dôraz na centralisticky riadenú implementáciu plošných reformných zmien vo všetkých školách, ale nie dôraz na posilnenie úlohy individuálneho sebarozvoja, intervencií ku spolupráci v jednotlivých školách. Zmena paradigmy podpory profesijného rozvoja z centralizovanej a formálnej, na autonómnu a neformálnu sa javí ako efektívny nástroj skvalitňovania práce učiteliek a učiteľov. Za kľúčové v presadzovaní novej paradigmy podpory profesijného rozvoja učiteľstva na Slovensku vidíme uplatnenie týchto princípov: zodpovednosť a spoluúčasť učiteliek a učiteľov na príprave a realizácii plánu profesijného (aj kariérového) rozvoja, učenie sa v tíme a pri práci (nielen po práci), permanentná spätná väzba o efektívnosti vlastného profesijného rozvoja. Pre túto paradigmu je charakteristická iniciatíva a autonómia pri riadení procesov profesijného učenia, kde sú učiteľky a učitelia priamo

zapojení v procesoch svojho zlepšovania sa, čo povzbudzuje ich sebadôveru. Uplatnenie princípov predpokladá, že aktéri chápu účasť na tvorbe a realizácii programu rozvoja ako profesionálne právo i povinnosť. Učenie sa pri práci vnímajú ako zdroj podnetov rovnocenný iným aktivitám, pritom vyžadujú spätnú väzbu o účinnosti osvojených vedomostí a spôsobilostí v praxi. Chápu, že škola, kolegyne a kolegovia a spoločné učenie sa, je dôležitým zdrojom inšpirácií na realizáciu efektívnych stratégií učenia sa.

Na národnej úrovni bol v roku 2017 ministerstvom schválený súbor profesijných štandardov pre všetky kategórie v učiteľskej profesii (MŠVVaŠ SR 2017a). Koncept štandardizácie predstavuje oblasť integrácie profesijných štandardov do komplexného systému podpory profesijného rozvoja učiteľov a ich kariérového rastu Pavlov (2013, s. 96). Opiera sa o myšlienku, že je možné profesijné štandardy konštruovať a formulovať tak, aby postihovali dynamiku rozvoja profesijných kompetencií učiteľa v celej zložitosti a komplexnosti na jeho profesijnej ceste. Koncept pracuje s maximalistickou predstavou, že je reálne zachytiť a vyjadriť na vzostupnej (gradačnej) línii pozorovateľné a identifikovateľné rozvoja schopné profesijné kompetencie učiteľov. Štruktúra profesijného štandardu vychádza z predpokladu, že každý vyšší kariérový stupeň obsahuje úroveň kompetencií nižších kariérových stupňov. Napriek tomu, že sa systém nazýva kariérový (teda gradačný v zmysle kariérových stupňov) mal by smerovať k budovaniu kariéry učiteľa, ktorá spočíva predovšetkým v jeho pedagogickej expertnosti na výchovu a vzdelávanie žiakov v triede (inak povedané: ide nám o to, aby sme mali čo najviac dobrých i najlepších učiteľov v triedach). Zo súboru profesijných kompetencií učiteľa je jeho kompetencia pre sebarozvoj najviac spätá s potenciálom kariéry.

Školská úroveň podpory profesijných kariér jednotlivcov i pedagogického zboru školy je obmedzená len na podporu formálneho získavania kariérových stupňov (podľa zákona), pričom manažmenty škôl rezignovali na prípravu (kariérové vzdelávanie a poradenstvo) a realizáciu kariérového rastu a ponechali ho v pôsobnosti rezortných organizácií a vôbec na nich neparticipujú. Kritický postoj k tejto situácii a potrebu viac zapojiť školský manažment do procesov formálneho kariérového rastu signalizujú domáce i zahraničné analýzy národného kariérového systému v SR (Santiago et al. 2016, MŠVVaŠ SR 2017b, Pavlov 2017). Na tejto úrovni bude potrebné vykonať rozsiahle zmeny v poňatí manažovania profesijných kariér jednotlivcov (učiteliek a učiteľov), ale aj v manažovaní kariér pedagogických zborov škôl ako učiacich sa tímov. Rozvoj individuálnej kariéry je výsledkom

vzájomného pôsobenia medzi jednotlivcami, ale aj medzi nimi a organizáciou (školou), ponúkajúcou podporu a možnosti zodpovedajúce cieľom školy i potrebám učiteľstva. Na Slovensku absentujú efektívne modely podpory profesijného rozvoja (vrátane kariérového vzdelávania a poradenstva) na úrovni škôl. Ich aplikáciou by bolo možné zlepšiť procesy plánovania a riadenia kariéry na úrovni organizácie i jednotlivcov (Pavlov – Krystoň 2017).

Individuálna úroveň kariéry v učiteľstve. Kariéra na úrovni organizácie i jednotlivca v učiteľskej profesii, ako sme načrtli vyššie vykazuje mnoho špecifických znakov. Napriek tomu existujú spoločné znaky pre všetky profesie, ktoré nachádzajú uplatnenie aj v učiteľstve. Patria k nim: plánovanie kariéry, ktoré smeruje k hľadaniu „vlastnej cesty pracovným životom“ (stanovenie individuálnych profesijných cieľov, ktoré zohľadňujú osobné postoje, motiváciu, záujmy, hodnoty, zručnosti a schopnosti, priority a požiadavky zamestnanca) a riadenie kariéry, ktoré umožňuje rozvinúť potenciál učiacej sa bytosti pre celoživotné pôsobenie v profesii.

Záver

Kvalita výkonu profesie učiteľa je determinovaná širokým spektrom endogénnych i exogénnych činiteľov. Edukológia má len limitovaný potenciál reálne ovplyvniť tie faktory, ktoré majú primárne ekonomický, resp. hospodársko-politický (napr. finančný) charakter. V tomto kontexte autori predkladaného textu vnímajú koncept kariérového poradenstva ako dôležitý nástroj, ktorý môže učiteľom pomôcť pri saturácii ich profesných i osobnostných potrieb, a škole ako inštitúcii, pri plnení jej primárnych i sekundárnych funkcií. Východiskovým predpokladom a základnou teoretickou paradigmou je uchopenie kariérového poradenstva ako procesu, ktorý má niekoľko vzájomne súvisiacich dimenzií (vertikálna, horizontálna, resp. diagonálna). Ich vedecká analýza je nevyhnutným teoretickým východiskom, ale bez ich poznania a akceptácie zo strany poradcov, ale aj samotných učiteľov by uvedený koncept predstavoval len ďalší z viac, či menej nefunkčných teoretických konštruktov.

Literatúra

Bělohávek, F. (1994). *Osobní kariéra*. Praha: Grada.

Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Praha : Grada Publishing.

ELGPN. (2015). *ELGPN GLOSÁŘ*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

ELGPN (The European Lifelong Guidance Policy Network). (2016). *Doporučení pro rozvoj politik a systémů celoživotního poradenství. Referenční rámec pro EU a komisi*. [cit. 2017-07-06]. Praha: Dům zahraniční spolupráce. Dostupné z: <http://www.euroguidance.cz/publikace/elgpn-tools-6.pdf.pdf>.

European commission /EACEA/ Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [cit. 2018-03-06]. Dostupné z: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/EC0418044ENN.en.pdf>.

Európska komisia. (2014). *Závery Rady z 20. mája 2014 o účinnom vzdelávaní učiteľov*. (2014/C183/05). [cit. 2014-11-21] Dostupné z: [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=SK](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=SK).

Európska komisia. (2015). EACEA/Eurydice. *Profesia učiteľa v Európe. Prax, poznatky a politiky*. Luxembourg: Úrad pre publikácie. [cit. 2017-07-06]. Dostupné z:

<https://publications.europa.eu/sk/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c>.

Európska komisia. (2017). *Rozvoj škôl a excelentná výučba: kľúč pre výborný štart do života*. Brusel: 30. 5. 2017 COM(2017) 248 final [cit. 2017-12-12]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=SK>.

Havlová, J. (1996). *Profesní dráha ve 20. století: Úvod do sociologie povolání*. Praha: Karolinum.

Hofreiter, R. (2009). Prítlačivosť zabudnutej témy: sociológia profesií v meniacom sa svete práce. In *Sociológia - Slovak Sociological Review*. Vol. 41, no. 5, p. 411-436.

Charta učiteľa. (2002). Prešov: MPC.

Lepěňová, D. – Hargašová, M. (2012). *Kariéra v meniacom sa svete*. Bratislava: MPC. [cit. 2017-07-08]. Dostupné z: https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/karierove-poradenstvo/preview-file/kariera_v-meniacom-svete-245.pdf.

Milénium. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov* (2002). Prešov: MPC.

MŠVVaŠ SR. (2017a) *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení*. [cit. 2017-11-11]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>.

MŠVVaŠ SR. (2017b). *Analýza kariérového systému učiteľov na Slovensku*. Bratislava: MŠVVaŠ SR – IVP, 2017 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: <http://www.minedu.sk/diskusna-studia-analyza-karieroveho-systemu-ucitelov-na-slovensku/>.

Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Rokus.

Pavlov, I. (2017). *Učiteľská andragogika*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Pavlov, I. – Krystoň, M. (2017). Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In I. Pavlov (Ed.), *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. (s. 9 – 48) Banská Bystrica: Belianum.

Procházka, J. – Vaculík, M. – Součková, M. – Leugnerová, M. (eds). (2015). *Encyklopédie psychologie práce*. Brno: Masarykova univerzita.

Santiago, P. et al. (2016). *OECD Review of school Resources: Slovak Republic*. Paris: OECD Publishing, 2016 [cit. 2017-09-06]. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-slovak-republic-2015_9789264247567-en.

Slovník cudzích slov (akademický). (2005). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

Švec, Š. (2002). Metodologický pohľad na jazyk výchovovedy a jej terminologické problémy. In *Jazyk vied o výchove*. Bratislava : Gerlach Print v spolupráci s Filozofickou fakultou Univerzity Komenského v Bratislave.

Vláda SR. (2007). Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme (uznesenie č. 367/2007), [cit. 2017-07-08]. Dostupné z: <http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=790>.

Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, čiastka 113, s. 2334 – 2361.

Táto štúdia bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja, na základe zmluvy č. APVV – 16 0573. Projekt: Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS.

Kontaktní údaje:

Pavlov Ivan, doc. PaedDr. PhD.

Krystoň Miroslav, prof. PaedDr., CSc.

Schubert Martin, Mgr. PhD.

Název pracoviska: Katedra andragogiky

Instituce (fakulta): Pedagogická fakulta

Instituce (univerzita): Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

Ulice, č. p.: Ružová 13

PSČ mesto: 974 11, Banská Bystrica

e-mail: ivan.pavlov@umb.sk

miroslav.kryston@umb.sk

martin.schubert@umb.sk

Posílení autonomie rakouských škol – pro a proti

Mgr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D., PhDr. Vít Šťastný, Ph.D.

Abstrakt:

Příspěvek se věnuje aktuálnímu tématu z oblasti školského managementu, kterým je autonomie škol a jejich ředitelů. České školy a jejich ředitelé patří v oblasti autonomie mezi jedny s největším rozsahem pravomocí, jak v oblasti kurikulární, tak v oblasti zdrojů (ať už finančních nebo lidských). Rakouské školství vždy patřilo mezi silně centrálně řízené školské systémy. Od září 2017 dochází v Rakousku k podstatným změnám v organizaci škol a k posilování jejich autonomie, rozšiřují se rozhodovací pravomoci ředitelů škol a také jejich zodpovědnost za koncepci školy a lidské zdroje ve školách. Východiskem pro tuto sondu je tzv. Balíček pro školní autonomii (Schulautonomiepaket), který přináší změny v několika zásadních oblastech: školy budou nově sdružovány do tzv. clusterů, budou si moci vybírat své pedagogické pracovníky, budou mít větší pravomoci konkretizaci vzdělávacích obsahů a také budou moci samostatně volit další vzdělávání svých pracovníků a rozvoj. Tato komplexní změna přináší pro ředitele škol nutnost nově definovat své postavení s ohledem na změnu kompetencí a pravomocí. Cílem našeho příspěvku je prezentovat dopad změn na konkrétní školy (soukromé i státní) a názory jejich představitelů a jejich subjektivní postoj k této transformaci rakouského školství. Metodologicky se příspěvek opírá o studium příslušných a aktuálních legislativních a koncepčních dokumentů. Názory jednotlivých ředitelů škol byly zjišťovány na základě realizovaných hloubkových rozhovorů v rakouských školách během výzkumných pobytů autorů ve Vídni a Innsbrucku.

Klíčová slova: autonomie škol, legislativní změny, rakouské školství

Strengthening the autonomy of Austrian schools – pros and cons

Abstract:

The paper deals with the current issue of school management – the principals' and the school autonomy. Czech schools and their principals belong to ones with the largest autonomy not only in curricular domain, but also in terms of resource allocation (financial or human). Austrian education system has always belonged to a group of strongly centrally managed

school systems. From September 2017 there are significant changes in organisation of schools, their autonomy is strengthened, decision making rights of school principals are reinforced as well as their responsibility for school conception and human resources. The “Packet for school autonomy” (*Schulautonomiepaket*), which brings changes in important areas: the schools will be grouped into so called “clusters”, will be authorised to choose their teachers, will have more rights to specify the contents of education and will be entitled to choose the training of their employees and development. For school principals, this complex change brings the need to newly define their positions with regard to changes of their competences and rights. The aim of the paper is to present the impact of the changes on chosen schools (private, public) and personal perspectives of their principals. The paper is based on the analysis of current legislative and conceptual documents. The opinions of school principals were drawn through in-depth interviews carried out during the authors’ scholarships in Vienna and Innsbruck.

Key words: school autonomy, legislative changes, Austrian education system

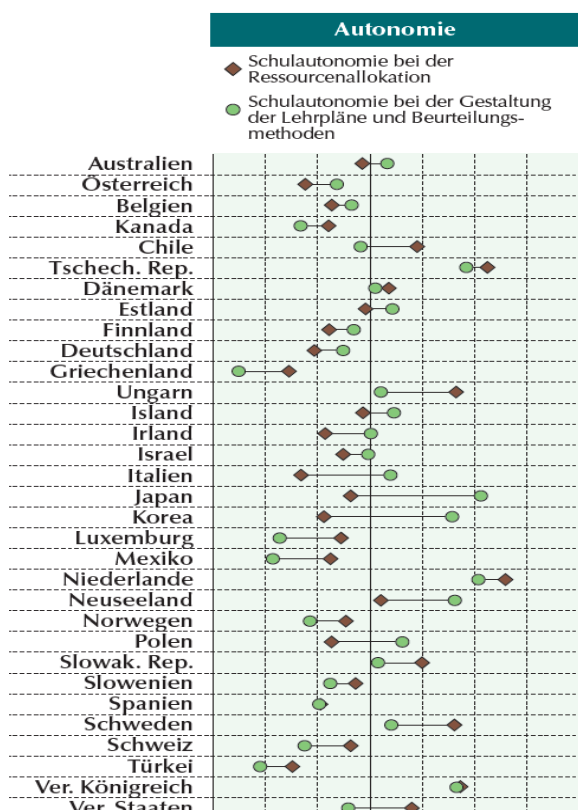
Úvod

Příspěvek je výzkumnou sondou do procesu posilování autonomie škol a jejich ředitelů v Rakousku a **sleduje dva hlavní cíle**. Prvním cílem je v kontextu představit tzv. Balíček pro školní autonomii (*Schulautonomiepaket*) jako součást probíhající školské reformy v Rakousku. Druhým cílem je představit předběžné názory vybraných aktérů vzdělávacího systému na tuto reformu.

3. České školy a jejich ředitelé mají, jak demonstruje obrázek 1, v oblasti autonomie v podstatě specifické postavení. Rozsah autonomie českých škol je oproti ostatním státům výrazně rozsáhlejší, a to jak v oblasti kutikulární, tak v oblasti zdrojů (ať už finančních nebo lidských), obdobně rozsáhlé pravomoci svěřené školám jsou například již jen ve Spojeném království a Nizozemí (School autonomy..., 2011). Rakouské školství vždy patřilo mezi silně centrálně řízené školské systémy a ředitelé škol mají (měli⁴) omezené pravomoci zahrnující především správu škol (*Schulverwaltung*) a služební dohled. Od září 2017 dochází v Rakousku k podstatným

⁴ V souvislosti s probíhajícími legislativními změnami dochází k posilování pravomocí ředitelů rakouských škol

změnám v organizaci škol a k posilování jejich autonomie, rozšiřují se rozhodovací pravomoci ředitelů škol a také jejich zodpovědnost za koncepci školy a lidské zdroje ve školách.



Zdroj: Pisa in Focus, 2011

Tato výzkumná sonda je součástí práce autorů na publikaci Školní vzdělávání v Rakousku, která je plánována jako doplnění tradiční řady publikací Školní vzdělávání v..., kde pravidelně vycházejí tzv. „single country study“ zaměřené na popis specifík škol a vzdělávání v evropských státech. Tyto publikace zasazují školní vzdělávání do historicko-politického kontextu, vysvětlují specifika zahraničních školských systémů a rovněž představují aktuální problémy, trendy a výzvy školství v analyzovaných státech. Informace z těchto školských systémů jsou průběžně komparovány se situací v České republice a poskytují tak rovněž prostor pro reflexi aktuálních otázek vzdělávání v ČR. Získané poznatky reflektují také aktuální situaci a v současné době diskutovaná témata – například spravedlivost ve vzdělání, která také souvisí s tím, jakým způsobem jsou školy řízeny a jaké pravomoci v této oblasti

školy a ředitelé mají (srov. např. Greger, 2006, Dvořák, Urbánek a Starý, 2014, Trojan, 2014, Šťastný, Svobodová a Rochex, 2017)

Popis metodologie

Příspěvek se metodologicky opírá o principy srovnávací pedagogiky. Získané poznatky vycházejí především z tzv. „desk research“, tj. ze studia a interpretace informací z aktuálních legislativních a koncepčních dokumentů, tematických zpráv a informací zveřejňovaných na webových stránkách příslušných školských ministerstev, úřadů a obdobných organizací). Zjištěné skutečnosti doplňuje výzkumná sonda vycházející z přímých výpovědí školských pracovníků v Rakousku, se kterými jsme na podzim a v zimě roku 2017 realizovali polostrukturované rozhovory během zahraničních pobytů a návštěv v zahraničních školách (přehled respondentů uvádí tabulka 1). Výběr respondentů byl v podstatě založen na tzv. metodě sněhové koule (například Hendl, 2005), kdy jsme se s jednotlivými respondenty zkontaktovali na základě osobních doporučení. Rozhovory byly vedeny individuálně a byly buď nahrány na diktafon, nebo byly bezprostředně po rozhovoru zapsány významné skutečnosti, které souvisely s diskutovaným tématem. V rozhovorech jsme se dotazovali na probíhající školskou reformu v Rakousku, jejich subjektivní názor na probíhající změny, pozitiva a negativa, která v tuto chvíli v reformě spatřují, jaké konkrétní změny to přináší do jejich škol a práce a jak vnímají budoucí vývoj reformy.

Tabulka 1 - realizované rozhovory

Zastávaná pozice	Město	Počet rozhovorů
Učitelka	Innsbruck	2
Ředitel	Innsbruck	1
Ředitelka primárního vzdělávání	Vídeň	2
Ředitelka sekundárního vzdělávání	Vídeň	1
Předseda vzdělávacího spolku	Vídeň	1
Školní inspektor	Innsbruck	1

Východiska příspěvku

Autonomie škol

„Školy se považují za plně nebo do značné míry autonomní, jestliže je rozhodování zcela v jejich kompetenci za předpokladu, že při něm budou respektovat právní omezení či obecný rámec školské legislativy. Školy jsou částečně autonomní, jestliže si při rozhodování vybírají ze souboru předem stanovených alternativ nebo jejich rozhodnutí musí schválit příslušný orgán školské správy.“ (Eurydice, 2007).

Za centrálně řízeným i decentralizovaným školstvím můžeme vidět určitý cíl zajistit spravedlivý přístup ke vzdělávání a zajišťování rovnosti podmínek ve vzdělávání. Rovnost podmínek znamená i srovnatelnou kvalitu učitelských sborů ve všech školách (např. Greger, 2006). V centrálně řízených školských systémech odpovídá za kvalitu vzdělávání stát, všichni žáci mají nárok a právo na stejné podmínky vzdělávání a toto právo garantuje stát. Při centrálním řízení „zajišťuje“ stát standardní jednotné kurikulum a standardní distribuci zdrojů (i lidských) mezi školy, je zodpovědný za personální zajištění pedagogické práce, prostřednictvím odpovědných školních inspektorů (*Pflichtschulinspektor*) vybírá učitele a dosazuje je do jednotlivých škol.

Spravedlivost ve vzdělávání je akcentována rovněž i v decentralizovaném řízení škol a vychází z toho, že právě autonomní školy jsou schopny reagovat na individuální potřeby dětí. Učitelé a ředitelé sami nejlépe vědí, jak konkrétně jejich žáky vyučovat a jakou podporu jim poskytovat. Individualizovaný přístup zajistí spravedlivé podmínky pro všechny žáky podle jejich konkrétních potřeb.

Diskuze o posílení školní autonomie a decentralizační tendence lze v Rakousku sledovat od 90. let 20. století, počátek úsilí o „autonomizaci“ škol spatřují Schratz & Hartmann (2009) na konceptuální úrovni od novelizace rakouského školského zákona v roce 1993. Důvody pro zavádění opatření na posílení školní autonomie lze hledat nejen na národní, ale také na mezinárodní (globální) úrovni (OECD, 2015, s. 84). Od posilování školní autonomie a decentralizace rozhodování si tvůrci vzdělávacích reforem zpravidla slibují zefektivnění a zlepšení finanční kontroly, snížení byrokratické zátěže, posílení vazby na místní komunitu, kreativnější management lidských zdrojů, zlepšení potenciálu pro inovace a vytvoření

podmínek, které poskytují lepší incentivy ke zlepšování kvality škol (OECD, 2012, s. 500). Podle výsledků mezinárodního výzkumu PISA je vyšší autonomie v rozhodování o kurikulu a zásad pro hodnocení jeho dosažení žáky zpravidla spojena lepšími výsledky žáků, vyšší autonomie v oblasti alokace zdrojů je s lepšími výsledky žáků spojena v případě systémů s vyšší mírou akontability (OECD, 2011, Hanushek, Link & Woessmann, 2012). Rakousko tak posílením školní autonomie tyto širší nadnárodní trendy sledovalo, jak uvádí návrh ke vzdělávací reformě z roku 2016 (Bundesministerium für Bildung, 2016, s. 1). Apel na posilování školní autonomie najdeme mj. v rakouské Národní zprávě o vzdělávání (Nationaler Bildungsbericht) z roku 2009. Její spoluautoři na základě různých studií konstatují, že „vyšší úroveň školní autonomie je důležitou podmínkou pro nadprůměrné výsledky žáků“ (Schratz & Hartmann, 2009, s. 335), za zmínku stojí také doporučení Účetního dvora (Rechnungshof, 2015, s. 105) zavést „širší autonomii škol v oblasti výuky a výběru personálu s jednotnými ... cíli a právním rámcem.“ Schválení Balíčku pro školní autonomii je tak logickým vyústěním těchto obecnějších tendencí směřujících k posilování autonomie rakouských škol, a je pravděpodobné, že se není poslední změnou a v budoucnu se dočkáme i dalších změn posilujících autonomii rakouských škol

Balíček pro školní autonomii

Dr. Sonja Hammerschmied, ministryně školství v letech 2016-2017 uvedla: *„Mým cílem je umožnit všem dětem v této zemi, aby měly stejné šance získat co nejlepší vzdělání bez ohledu na jejich původ, pohlaví a kulturní pozadí. Jsem přesvědčena o tom, že učitelé a ředitelé sami nejlépe vědí, co jejich žáci potřebují a jsou schopni rozvíjet své školy, tak jak to potřebují oni, žáci a region, ve kterém jsou. Právě proto tvoří balíček pro školní autonomii srdce naší vzdělávací reformy“* (přeloženo) (Update Schule: Eine Information..., 2017).

Balíček pro školní autonomii je hlavním východiskem a impulsem pro tento příspěvek. Představení změn, které s sebou přináší je rovněž jedním z cílů této výzkumné sondy. **Balíček přináší změny v několika zásadních oblastech:** sdružování škol, utváření pedagogického sboru⁵, a jeho rozvoj a rovněž v kutikulární oblasti (tj. v oblasti obsahu a cíle vzdělávání (Bundesministerium für Bildung, 2017, Šťastný, 2017).

Školy mají nově za „úkol“ utvářet specifickou podobu své školy, což úzce souvisí s vytvářením vlastních vzdělávacích programů a specifického zaměření školy. Tato profilace

⁵ Dosud měli tuto možnost pouze ředitelé soukromých škol, do státních škol byli učitelé přidělováni odpovědným školním inspektorem

následně vede školy k dalším autonomním krokům⁶ - tj. výběru konkrétních pedagogických pracovníků, kteří budou „ladit“ s takto definovanou podobou školy. Nejedná se ale jenom o sestavení specifického kurikula a o výběr učitelů, kteří toto kurikulum budou naplňovat, jedná se i o stanovování velikosti tříd a skupin a určování délky výuky. Balíček přináší ředitelům škol také možnost rozvíjet dále pedagogický sbor v souladu se specifiky školy, tj. vybírat specifické programy dalšího vzdělávání jejich pedagogických pracovníků. Všechny tyto oblasti dřív zajišťoval stát prostřednictvím odpovědného školního inspektora.

Další novou oblastí, kterou Balíček přináší, je síťování škol. Školy nemají být izolovanou samostatnou jednotkou, která sice má své specifické kurikulum a specifický učitelský sbor, ale mají být součástí tzv. clusterů. To jsou sdružení dvou až osmi škol ze stejného regionu, které do svého vzdělávacího programu zahrnují i specifika oblasti a regionu, ve kterém se nachází. Tato myšlenka je založena na tom, že vzdělávání nesmí být vytrženo z regionálního kontextu, tedy z přirozeného a svým způsobem komunitního prostředí, ve kterém se škola nachází. Toto prostředí musí pak škola zohlednit i v realizaci svého vzdělávacího programu.

Sdružení do clusterů souvisí i s ekonomickou stránkou – sdružené školy mají jednoho hlavního ředitele a mohou, v případě potřeby, sdílet i své pedagogické pracovníky, kteří mohou učit na jiných školách stejného clusteru. Toto sdílení lidských zdrojů povede k lepšímu využití finančních zdrojů. Dochází tedy k novému definování role ředitele a přerozdělení kompetencí mezi ředitele clusteru a ředitele jednotlivých sdružených škol, kteří se fakticky stanou jeho podřízenými pracovníky. Česká republika zná obdobnou situaci v případě, že dochází ke slučování škol, které je zpravidla motivováno ekonomicky, a přináší logickou nutnost vybrat pouze jednoho ředitele, který sloučenou školu dále povede. Druhý ředitel se pak může stát zástupcem či vedoucím učitelem (dle typu a druhu školy). Toto sloučení a přerozdělení kompetencí je jistě velmi složitý proces, ať už z hlediska ekonomického, lidského nebo pedagogického a role nového i původního ředitele v takové škole není snadná (Štefflová, 2004).

Názory vybraných aktérů na vzdělávací reformu

Odpovědný školní inspektor byl před školskou reformou v Rakousku faktickým nadřízeným učitelského sboru a ředitelů škol. Byl to on, kdo rozhodoval o přidělování učitelů do

⁶ Specifická obdoba školy, zaměření a vzdělávací programy v podstatě odpovídá české koncepci rámcových a školních vzdělávacích programů. Pro rakouské školství je to něco zcela nového (obdobně jako kdysi upuštění od stanovených osnov v ČR)

jednotlivých škol, řešil personální problémy a vážnější kázeňské přestupky. Pro ředitele škol bylo důležité navázat dobrou spoluprací s „jejich školním inspektorem“. Ředitelky vídeňských škol shodně uvedly, že ho vnímají jako svého nadřízeného a také jako člověka, se kterým mohou řešit a konzultovat problematické oblasti své práce. Důležitost vzájemného vztahu pro vedení škol dobře ilustruje výpověď ředitelky vídeňské obecní školy: *„Vždy se nějak s inspektorem domluví. Řeknu mu, koho bych si představovala a on mi ho přidělí“*.

Komplexní změna v podobě Balíčku pro školní autonomii přináší pro ředitele škol nutnost **nově definovat své postavení s ohledem na změnu kompetencí a pravomocí**. V případě sdružených škol dojde k dalšímu nutnému rozdělení kompetencí mezi ředitelem clusteru a řediteli jednotlivých škol.

V rozhovorech, jak jsme uvedli výše, jsme se dotazovali na jejich subjektivní názor na probíhající změny a na to, jaká pozitiva a negativa v nich spatřují. Jeden z ředitelů se vyjádřil skutečně optimisticky: Výzkumník: *„No a jak vnímáte ten současný systém?“* (před zavedením Schulautonomiepaketu). Ředitel školy: *„Jsem spokojený. ... A pak? No to taky nebude špatné. Bude to taky dobré.“⁷*

Nicméně žádný z dotazovaných se nevyjádřil přímo negativně nebo s jasným odmítnutím blížících se změn. Dalo by se říci, že v rozhovorech zaznívala nejistota z toho, jaké změny a jaké úkoly pro ně reforma konkrétně znamená. Ředitelé si uvědomovali, že získají více kompetencí a pravomocí, ale také zmiňovali, že fakticky některé z těchto kompetencí už mají. Například u výběru učitelů po dohodě s inspektorem (viz výše) bylo zřejmé, že se nejedná čistě o rozhodnutí státu, kde bude který pedagog působit, ale o dohodu ředitele s příslušným inspektorem.

V rozhovorech zazněli rovněž obavy z nárůstu pracovních povinností a z toho, že nebude jasné, co vlastně mají v nových podmínkách ve škole všechno dělat. *„Školení máme hodně, ale na to, co pak fakt máme dělat, třeba podklady pro výplaty, tak to nás nikdo nenaučí, to se na školeních neprobírá“*, uvedla ředitelka obecní školy, která také dále zmínila, že změny probíhají neustále a většinou se nic nezmění a že si myslí a doufá, že tak to bude i celou touto reformou: *„Doufám, že to zůstane tak, jak to je, jenom se to bude jinak jmenovat.“*

⁷ Je možné, že tento stav „spokojenosti“ souvisel u daného ředitele s tím, že se blížil termín jeho odchodu do důchodu.

Někteří si uvědomují, že dojde k přenosu části kompetencí z inspektorů přímo na ředitele škol: „Ředitel školy může dělat poměrně dost z pedagogického hlediska. Jen ještě nemůžeme vybírat učitele. S novým zákonem dostaneme taky některé funkce, co teď vykonávají inspektoři. ... Například možnost vyloučit žáka ze školy, to se doted dalo udělat jen ve spolupráci s inspektorem. Totéž i s výběrem učitelů.“ (ředitel školy)

Závěr

Důležitou otázkou týkající se úspěšnosti rakouské školské reformy, posílení autonomie a uvedení Balíčku do praxe je, zda jsou ředitelé dosud centrálně řízených školských systémů připraveni na plánované změny v souvislosti s posilováním své autonomie. Vyjdeme-li z tzv. řízení podle kompetencí (CBM), které se zaměřuje na specifické schopnosti znalosti a dovednosti pro určitou pozici a vede tak k zajištění správných lidí na správných místech (Veteška, Tureckiová, 2008), musí nutně vyvstat otázka, jak si se změnou své role a s rozšířením pravomocí ředitelé škol a ředitele clusterů poradí. Ředitel, který má rozhodovací pravomoci, realizuje a vytváří vizi, sestavuje, hodnotí, rozvíjí a odměňuje svůj učitelský sbor, potřebuje jiné kompetence⁸ než jeho kolega v centrálně řízeném školském systému (např. Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012).

Balíček pro školní autonomii, který jsme v tomto příspěvku představili a výpovědi jednotlivých ředitelů škol a dalších aktérů vzdělávání ukazují pouze prvotní informace a názory na probíhající reformu, hodnocení změn s větším časovým odstupem od zavedení Balíčku pro školní autonomii bude předmětem našeho dalšího výzkumu a stěžejní kapitolou v publikaci Školní vzdělávání v Rakousku.

Literatura

Bundesministerium für Bildung (2016). Entwurf zur Bildungsreform. Dostupné z: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/ME/ME_00299/fname_623746.pdf

Bundesministerium für Bildung (2017, březen). *Eine Information zum Autonomiepaket der Bildungsreform Update Schule* [online]. Dostupné z: <https://www.bmb.gv.at/schulen/autonomie/updateschule.pdf?5v2mpi>.

⁸ V tomto případě chápeme pojem kompetence jako soubor znalostí, schopností, dovedností, zkušeností a vlastností (např. Hroník, 2007)

Dvořák, D., Urbánek, P., & Starý, K. (2014). High autonomy and low accountability: Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*, 24(6), 919-940.

EURYDICE (2007). *Autonomie škol v Evropě Politická a realizační opatření*. [online]. Dostupné z:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/090CS.pdf

Greger, D. (2006). Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání. *Orbis Scholae*, (1), 46-59.

Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada.

OECD (2011). *PISA in Focus 2011/9. School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9h362kc9w-en.pdf>

OECD (2012). *Education at a glance 2012*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. Paris: OECD Publishing.

Rechnungshof (2015). *Bericht des Rechnungshofes: Schulversuche*. Dostupné z: https://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2015/berichte/teilberichte/bund/Bund_2015_01/Bund_2015_01_3.pdf

School autonomy and accountability: Are they related to student performance? (2011, October). PISA in Focus. Dostupné z www.oecd.org/dataoecd/17/43/48910490.pdf

Schratz, M., & Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*, 2, 323-340.

Šťastný, V. (2017). Aktuální pohledy na vzdělávání v Rakousku: zpráva ze studijního pobytu ve Vídni. *Pedagogická Orientace*, 27(3), 504-512.

Šťastný, V., Svobodová, Z., & Rochex, J. Y. (2017). *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: Karolinum Press.

Štefflová, J. 2004. Učitel'ské noviny. [Online] Dostupné z:
<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3812>

Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer.

Update Schule: Eine Information zum Autonomiepaket der Bildungsreform [online]. In:.
Wien: Bundesministerium für Bildung, 2017 [cit. 2018-04-10]. Dostupné z:
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/updateschule.pdf?61edxg>

Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.

Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*.
Praha: Wolters Kluwer.

Kontaktní údaje:

Mgr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

Myslíkova 7, Praha 1

zuzana.svobodova@pedf.cuni.cz

PhDr. Vít Šťastný, Ph.D.

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Myslíkova 7, Praha 1

vit.stastny@pedf.cuni.cz

Uplatnění principů leadershipu „vedení službou“ nejen ve školním prostředí

Mgr. Jana Hovorková

Abstrakt:

Příspěvek přibližuje měnící se roli školského manažera v současném školství. Zaměřuje se konkrétně na nadčasový prvek „vedení službou“, na jeho jednotlivé principy. Cílem příspěvku je přiblížit „vedení službou“ jako inspirativní model leadershipu pro současné školství a napomoci tak ve svém důsledku nastartovat široku diskuzi o možném využití „vedení službou“ právě ve školském managementu. Příspěvek svým obsahem vysvětluje, že „vedení službou“ není o poníženém postavení leadera vůči následovníkům, ale naopak o tom, že pouze osobnost „leadera s pokorou“, tedy leadera soustředěného na následovníky a jejich potřeby, generuje „leadera s charakterem“, tzn. toho, který má vůli dělat pro následovníky správné věci. Příspěvek ukazuje, že ve školském prostředí se uplatnění „vedení službou“ samo nabízí nejen v církevních, ale i na ostatních druhích škol. Překvapivě s vizí leadershipu jako služby přicházejí už i některé zahraniční firmy, které zaměstnávají mladé lidi, kteří odmítají tradiční způsob vedení – příkaz a kontrola.

Klíčová slova: Leadership, vedení službou, škola

Applying the leadership principle of "leading through service" not only in school environment

Abstract:

The contribution describes the role of the school manager in the contemporary school system. It centres specifically on the timeless element of "leading through service" and on its individual principles. The goal of the contribution is to bring the practice of "leading through service" forward as an inspirational leadership model for the contemporary school system and consequently to help spark a wide-range discussion on possible uses of "leading through service" in the field of school management. The contribution explains that "leading through service" does not make the leader subordinate to his/her followers; on the contrary, it postulates that only the personality of "a humble leader", i.e. a leader focused on his/her

followers and their needs, makes "a noble leader", a leader who has the will to do the right thing for his/her followers. The contribution shows that "leading through service" is applicable in the school system not only in religious schools but also in other types of schools. Surprisingly, even certain foreign companies have been operating with the vision of leadership as a service since they employ young people who resent the traditional management approach based on commands and control.

Key words: Leadership, Servant leadership, School

Úvod

Motorem jakékoliv lidské činnosti jsou ve většině případů leaderi. Oni jsou ti, kdo určují směr, formují a vytvářejí vize budoucnosti. Leader je většinou vybaven silným charismatem. Většinou na ostatní působí jako nevyčerpatelný zdroj energie také tím, že se o své spolupracovníky opravdově zajímá, má je rád a dokáže pochopit a zužitkovat jak jejich silné, tak i jejich slabé stránky. Jsou to vlastně filosofové, jejichž hlavními myšlenkami jsou především spokojenost a motivace každého jednotlivce v jejich týmu. Daleko více je těší úspěchy, růst a spokojenost druhých než jich samých. Jejich snahou je lidi vést, ale přitom jim nechávat svobodu a také zodpovědnost za svá rozhodnutí. Mnoho lidí si již v současnosti uvědomuje, že ve svém životě potřebují k práci nejen hlavu, ale i srdce a duši. Nelze mít dobrou firmu bez leadera (leadershipu) a bez manažera (managementu). Totéž v současnosti platí i pro oblast školství. A možná že v něm ještě více, než ve firmách – vést a vychovávat mladou generaci, ukazovat jí „správnou cestu“, je o mnoho těžší než vést cílevědomé, zapálené, dospělé osobnosti. Školství musí osobnosti nejprve zformovat a vytvořit – školství pracuje a vytváří budoucnost – tvoří ony budoucí leadery a managery.

Management a leadership

Manager a leader, leadership a management. Dva významné okruhy a pojmy, které se v poslední době ve své slovní podobě staly velmi moderními. Setkáváme se s nimi ve svém životě prakticky denně. Mnoho lidí je používá zcela samozřejmě, ač si přesně neuvědomují, co je jejich obsahem. Mnoho lidí mezi nimi nedělá rozdíl. Mnoho lidí vnímá leadership a leadera jako synonymum slov management a manager. Je mezi nimi vůbec rozdíl? Kdo je to leader a kdo je to manager? Lze leadery a managery dále nějak klasifikovat a rozlišovat?

Nejzákladnější rozdíl mezi managerem a leaderem skvěle na příkladu popsal S. Covey (Covey, 2011, s.123): „*Význam rozdílu mezi pojmy řízení a vedení rychle pochopíte, jestliže si představíte skupinu dělníků, kteří sekerami prosekávají cestu v pralese. Jsou to vykonavatelé – řešitelé problému. Vysekávají podrost. Ti, kteří je řídí, jdou za nimi. Ostří jim sekery, píší návody a pracovní prostupy, vedou cvičení zaměřená na utužení svalů dělníků, zavádějí nové technologie, určují pracovní rozvrhy a soustavy odměňování pro dělníky. Vůdce je ten, který šplhá na nejvyšší strom, přehlíží celou situaci a volá: „Jsme v nesprávném lese!“... Úspěšnost, často dokonce přežití, nezávisí jen na množství úsilí, ale na tom, zda toto úsilí je vyvíjeno ve správném lese. ...Účinné řízení bez účinného vedení je, jak to parafrázoval jeden člověk, „jako rozkládání lehátek na palubě Titaniku“.*“

Pro označení leadership existuje bezpočet definicí, názorů a pohledů, ale vždy mluvíme zásadně o stylu, osobnosti, ale hlavně o charakteru leadera. Možná si to často neuvědomujeme, ale všichni jsme v podstatě leadery, protože každý z nás denně ovlivňujeme druhé; ať už s dobrým či s méně dobrým úmyslem. Leadership je stopa, kterou zanecháváme v lidech a společnostech, se kterými máme co do činění. Proto se nabízí základní otázky: *Budou lidé jednou rádi, že jsme tady byli? Budou si naši stopu pamatovat, poznají ji, ovlivní je?*

Leadership právě spočívá v tom, jací jste a jaký máte vliv na lidi, se kterými se setkáváte.

Servant leadership

Servant leadership je v našich končinách pojmem prakticky neznámým. V literatuře se někdy překládá jako „služebník“ nebo „vedení službou“; leader, který *slouží*. Ale jak může leader někoho řídit a vést a zároveň mu *sloužit*? Doba se změnila. Zastaralé způsoby vedení mladší generace neinspirují, nemotivují k práci a rozvoji, pracovníci odcházejí a fluktuace stoupá. Proto firmy hlavně v zahraničí pochopily, že současní zaměstnanci potřebují především vzor, že se chtějí podílet na autonomii, že chtějí být slyšení, respektováni, informováni, a především být podporováni v osobním růstu. Není také divu. V současné době neexistuje zaručené celoživotní zaměstnání u jednoho zaměstnavatele a neexistuje žádná automatická loajalita ze strany pracovníků. Ztratil se respekt vůči tzv. „vůdcovské autoritě“. Úcta od pracovníků se již nezískává postavením nebo titulem, ale především osobností.

Stát se služebníkem znamená rozpoznat a uspokojovat potřeby druhých. Vyhovět jejich potřebám, ne jejich přáním. Je velký rozdíl mezi přáním a potřebou. „Chtít“ znamená realizovat

přání či touhu bez zřetele na následky nebo představy, kam to povede. Potřeba je naopak skutečná fyzická či psychologická nutnost jednotlivce (jídlo, voda, přístřeší, ocenění, respekt, ohodnocení, povzbuzení, mít pravidla, mantinely, přijmout pravidla, důslednost, zpětná vazba). Být služebníkem neznamena být otrokem. To, co někdy zaměstnanci chtějí, se nemusí slučovat s tím, co potřebují. Tím, kdo musí právě toto správně rozeznat, je leader. K sestavení seznamu potřeb pomáhá otázka: „Co potřebuji já?“ Služebníci se vždy zabývají rozpoznáním a řešením individuálních potřeb těch, které mají ve svých rukou. Rozpoznáme-li potřeby jiných a vyhovíme-li jim, vytvoříme si vliv. Vliv a autorita přináší plody podle „zákona sklizně“ – jak jsme se k druhým chovali, tak se oni chovají k nám. Servant leadership, který má mít trvání, musí být tedy vždy postaven na vlivu a autoritě. Teprve až získáním autority si vybojoval právo být lídrem. Autorita je vždy postavena na službě a na obětech pro ty, které vede. To zase vychází z rozpoznání a uspokojování jejich potřeb. Pomoc a obětování se jsou postaveny na lásce, kdy o lásce nepřemýšlíme jako o citu mezi dvěma lidmi, ale o skutecích lásky k bližnímu svému. Láska je v tomto případě trpělivost, laskavost, skromnost, pokora, respekt, nesobeckost, odpuštění, upřímnost, oddanost, umění ocenit.

Skvěle vyjádřil lásku k bližnímu svému z pozice leadera Vince Lombardi, coach amerického fotbalu:

„Nemusím nutně své hráče a společníky mít rád, ale jako leader je musím „milovat jako sebe sama“. Láska k bližnímu, to je loajalita, týmová práce a respektování důstojnosti jednotlivce. V tom tkví síla každého společenství.“

Servant leadership pomáhá lidem stát se lepšími. S touto osobnostní změnou u zaměstnanců se stane také lepší firma nebo organizace, tedy celý tým. Nesmíme zapomenout ani na jednu z nejdůležitějších charakteristik Servant leadershipu a to je *sen*. Sny jsou tím, co lidi zvedá a žene vpřed. Největšími Servant leadery jsou ti, nadneseně řečeno, kteří popisem snu vženou následovníkům slzy do očí. Historie je plná servant leaderů. Například Gándhí – měřil jen 150 cm a vážil 45 kg. Prohlašoval, že uspěje v získání nezávislosti na Anglii bez použití násilí. Většina lidí se mu smála, ale on to přesto dokázal. Gándhí sloužil a obětoval se kvůli svobodě země. Vše bez použití zbraní, násilí nebo moci. Stalo se to jen díky jeho vlivu. M.L.King věřil, že pokud bude sloužit dobré věci obětováním se, může upozornit na bezpráví páchaném na černošském obyvatelstvu. Nebo například Matka Tereza celý život sloužila potřebným.

V citátech slavných je služba dobře rozpoznatelná:

- „První odpovědností vůdce je definovat realitu. Posledním je poděkování. Mezitím je služba“. (Max De Pree)
- „Každý může být skvělý, protože každý může sloužit“. (Dr. Martin Luther King)
- „Nestojím před vámi jako prorok, ale jako tvůj služebník, lide“ (Nelson Mandela)
- „Nejlepší způsob, jak se nalézt, je ztratit se ve službě ostatním“ (Mahatma Gándhí)
- „Víte, že vládcové panují nad národy a velící je utlačují. Ne tak bude mezi vámi: kdo se mezi vámi chce stát velkým, buď vaším služebníkem; kdo chce být mezi vámi první, buď vaším otrokem“. (Ježíš Kristus)

Model Servant leadership

Samotný Servant leadership je poskládán z navzájem se doplňujících a ovlivňujících částí, které ale bez vzájemné interakce zůstanou jen solitéry bez většího dopadu. Lze je rozdělit na:

Sen konceptualizace, vize

Důvěra a podpora ujistit se, že lidé mají zdravé prostředí a znalosti, poté jim pomoci být šťastní a naplnění v životě

Naslouchání pozorné, hluboké naslouchání a snaha o pochopení, co člověk říká. vyhýbat se vyrušení, nepřerušovat, dokud neskončí s mluvením, cele se věnovat člověku)

Empatie úsilí o pochopení důvodů a názorů druhého člověka

Láska

laskavost-věnovat pozornost, dát ocenění, dodat odvahu

nesobeckost-uspokojování potřeb druhých

oddanost držet se svého výběru)

odpuštění (vzdát se zášti, stane-li se vám křivda)

pokora (být autentický bez předstírání a arogance)

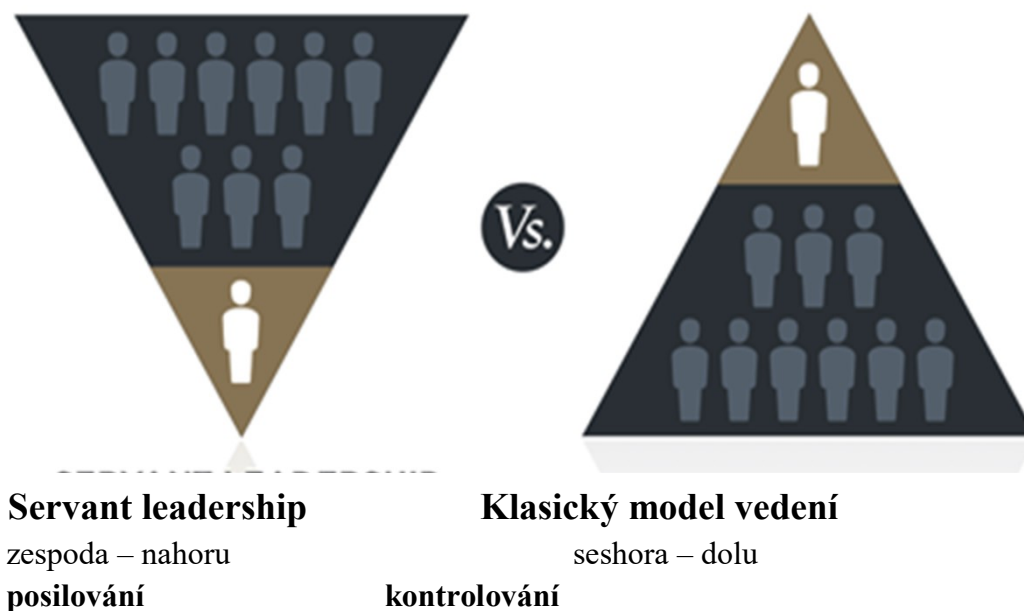
respekt (chovat se ke každému, jako by byl ten nejdůležitější na světě) - trpělivost (sebekontrola)

upřímnost (nepodvádění)

Sebekritika

Rozdíl mezi strukturou vedení Servant leadership a klasickou strukturou vedení

Rozdíl ve strukturách dvou typů vedení, Servant leadership a klasickou strukturou vedení, je nejlépe vyjádřit graficky.



Zcela jednoznačně je vidět, že Servant leadership znamená posilování samostatnosti jednotlivých vedených členů týmu a pomáhá lidem stát se lepšími. Je budován odspodu a směřuje nejprve k osobnostním změnám u zaměstnanců a teprve v důsledku toho ke zlepšení celé firmy nebo organizace, tedy celého týmu.

Spojitosť mezi Servant leaderem a vůdcem 5. úrovně podle J. Collinse

V roce 2017 se uskutečnil výzkum leaderovství ředitelů tří základních škol podle Collinsových metodických kritérií. Cílem výzkumu bylo posoudit, zda osobnosti vybraných ředitelů odpovídají konceptu leadera 5. úrovně podle Collinse, jaké mají vrozené, specifické, a charakterové, vlastnosti a schopnosti, které nejsou závislé na praxi, vzdělání, průpravě ani na konkrétních znalostech. Během seznamování se s uvedenou studií bylo překvapením zjištění, že Jim Collins dlouho se svými spolupracovníky přemýšlel nad samotným klíčovým označením „leader 5. úrovně“. Během zkoumání nejúspěšnějších firem zjistil, že vůdčí

osobnosti těchto firem nebyly nadpozemské, charismatické nebo egoistické, jak očekával. Překvapilo ho zjištění, že našel u všech skvělých lídrů dvě základní vlastnosti: první byla pokora („soustředění se na druhé“) a osobní skromnost (soustředit se na své lidi, a ne na sebe), druhá byla silná vůle profesionála udělat správnou věc pro své lidi a firmu.

Tyto lídry popsal Collins jako pokorné se silnou vůlí, ale bez ega – nazval je „lídry služebníky“. Toto pojmenování však nakonec zavrhl v obavě, že lidé toto označení špatně pochopí. Proto je nakonec nazval „leadry 5. úrovně“. Collinsova obava se zdá pochopitelná. Slovo „služebník“ v mnoha lidech vyvolává negativní představy, jakousi představu o poníženém postavení lídra. Ale tak to není. Tito lídři vyžadují výkon a perfektně odvedenou práci, netolerují průměrnost. Plní úkoly a zároveň budují vztahy.

Leader 5. úrovně podle J. Collinse

Leadery ve firemním prostředí J. Collins ve své knize *Good to Great* rozdělil do 5 úrovní s tím, že leaderem 5. úrovně může být jen ten, kdo je nespornou osobností s urputným odhodláním, kritickým pohledem na vlastní práci, s důvěrou ve vlastní tým lidí, s vizí daleké budoucnosti, se silou delegovat pravomoci, a hlavně se silou věřit a „sloužit“ svým lidem. Dokázal na základě velmi podrobného výzkumu mnoha obchodních firem, že hlavní hybnou silou skvělé firmy, je právě leader 5. úrovně.

Collinsův tým zjistil, že v době transformace firmy, mělo všech jedenáct nejúspěšnějších firem ve svém čele osobnost, kterou Collins nazývá vůdcem 5. úrovně. Tato osobnost měla vždy dvě základní charakterové stránky, kterými byly profesionální vůle a osobní pokora. Vůdci 5. úrovně dokázali kolem sebe soustředit ty správné lidi, které firma pro svoji transformaci potřebovala. Tím se jim podařilo udržet růst, překonávat průměrnost i v časech, kdy se úplně nedařilo. Vůdci 5. úrovně byli skromnými lidmi, kteří se místo své vlastní slávy obklopovali lidmi, kteří by mohli být jejich nástupci. Nežárlili na jejich úspěchy, netrvali na své vlastní skvělosti, ale s radostí pozorovali své nástupce, jak se jim daří pokračovat v budování jím započatého díla – mnohdy ještě lépe. Proto měli také jistotu, že s jejich odchodem se nic katastrofického nestane a že naopak firma bude pokračovat v růstu. Věděli, že si své následovníky vybrali dobře, a proto neřídili firmu autoritativně, protože už samotný výběr spolupracovníků toto řízení nepotřeboval. Spolupracovníci si sami vybírali úkoly, byli součástí týmu, kde každý z nich našel své správné místo. Motivací pro tyto spolupracovníky byl příklad ve vůdci 5. úrovně a v budování firmy. V případě úspěchů

si vůdci 5. úrovně při své vrozené skromnosti uvědomovali, že za zásadní podíl úspěchu vděčí svým spolupracovníkům, bez kterých by se transformační změny nepodařily. To bylo dáno jejich vědomím, že i geniální vůdce 5. úrovně bez svých spolupracovníků nezmůže nic. A pokud došlo ve firmě k neúspěchu, vůdce 5. úrovně kriticky hleděl na svou osobu a hledal chyby, které on sám udělal.

Osobnost leadera 5. úrovně byla Collinsovou studií shrnuta do těchto základních charakteristických znaků:

Osobnostní pokora a profesionální vůle

Podle Collinsova výzkumu se vůdcové 5. úrovně zdají být úplně obyčejnými pokornými lidmi. Nezakládají si na vysokém postavení, nejsou příliš rádi na očích ostatních, stýkají se s obyčejnými lidmi, nedávají na obdiv své bydlení nebo svá auta. Jsou umírnění, pokorní, ale přitom nebojácní. Nekapitulují při neúspěchu, ale s ohromnou vervou se pouští do boje. Často působí se svojí rezervovanou povahou jako slabí, ale to jen proto, že jsou hloubaví a poměrně tišší. Mají obrovské ambice k firmě a profesionální čest.

Ustanovení svých nástupců s cílem dosáhnout ještě větších úspěchů, než dosáhl on sám.

Vůdcové 5. úrovně podle Collinsova výzkumu chovají ambice ke své firmě, kdy jim jde především o prospěch její, a ne svůj vlastní. Jsou tak s firmou ztotožnění, že si přejí, aby v dalších letech byla firma ještě úspěšnější. Místo své slávy si raději budují své nástupce, protože je pro ně nástupcův úspěch důležitější než jejich vlastní. Cítí se totiž být zodpovědní za další vývoj firmy i v dalších generacích, a proto se zodpovědně zaměřují na výběr těch nejlepších spolupracovníků.

Přesvědčivá skromnost, plachost, zdrženlivost

Vůdcové 5. úrovně málo mluví o sobě. Raději mluví o firmě, svých spolupracovnících, o budoucnosti, ale diskuse o svých zásluhách přecházejí mávnutím ruky nebo mluví o tom, že „měli prostě štěstí na úžasné lidi“. Popisovaní vůdcové 5. úrovně jsou ve studii charakterizováni jako skromní a otevření „obyčejní lidé v tichosti tvořící mimořádné výsledky“.

Fanatická a urputná potřeba produkovat trvalé výsledky

(...) u vůdcovství 5. úrovně nejde jen o pokoru a skromnost. Stejně tak jde o urputné odhodlání, téměř stoické rozhodnutí učinit cokoli, co je třeba, aby se firma stala skvělou“.

Vůdcové 5. úrovně se nikdy nespokojí s průměrnými výsledky, mají v sobě buldočí snahu budovat a produkovat to nejlepší z nejlepšího. Jsou odhodlaní, v případě potřeby, udělat svým rozhodnutím tlustou čáru a jít do rizika. Nepochybují a nevzdávají se. (...) *Jsou fanaticky hnáni a přímo infikováni nevyhlášenou potřebou produkovat výsledky“.*

Řemeslná píle – jsou spíše „tažným koněm než koněm na přehlídku“

Klidná a houževnatá povaha vůdců 5. úrovně se projevuje nejen ve velkých rozhodnutích, „(...) *ale také v osobním stylu čisté řemeslné poctivé pracovitosti“.* V Collinsově výzkumu se o vůdcích 5. úrovně mluví jako o „estrádním koni anebo o koni na přehlídku“. Vůdce 5. úrovně obstarává bez větších potíží obě varianty. Když je potřeba, není mu zatěžko manuálně nebo psychicky „dřít jako kůň“. Když si to situace vyžaduje, umí mediálně komunikovat a firmu reprezentovat. Není mu zatěžko zvládnout obě tváře. Hodně energie věnuje motivaci zaměstnanců a práci v terénu.

Připisování zásluh ostatním, když se daří a obviňování sebe, pokud se nedaří, přijímání plné odpovědnosti

Vůdcové 5. úrovně jsou pevně zakotveni v přijímání zodpovědnosti. Jsou připraveni na úspěchy i neúspěchy. V případě neúspěchu neobviňují ostatní, ale sami sebe – „dívají se do zrcadla“, v případě úspěchů „se dívají ven z okna“ a připisují zásluhy svým a spolupracovníkům. Jsou si vědomi hodnoty a síly svého týmu, v síle motivace zaměstnanců a podle toho se také ke svým soupeřům chovají.

Výzkum mezi řediteli škol

Cílem výzkumu, který byl realizován v roce 2016/2017, bylo posoudit, zda osobnosti vybraných ředitelů odpovídají konceptu vůdce 5. úrovně Tato vícečetná kvalitativní studie byla založená na rozhovorech s řediteli škol i s dalšími osobami v okolí ředitele. Celkem bylo zaznamenáno 15 rozhovorů s třemi řediteli a s 12 jejich spolupracovníky. Obsahová analýza byla dále zpracovávána metodou kódování. Za konkrétní bylo označeno 6 charakteristických znaků vůdce 5. úrovně podle Collinsovy studie:

Kód 1. Osobnost a vůle

Kód 2: Nástupce

Kód 3: Skromnost

Kód 4: Odhodlání a výsledky

Kód 5: Píle

Kód 6: Zásluhy a sebereflexe

Výsledky výzkumu prokázaly, že zúčastnění ředitelé škol odpovídají konceptu vůdce 5.úrovně podle Collinse.

Překvapivá shoda v charakteristice vůdce 5. úrovně a Servant leadera se projevuje u obou v těchto základních bodech:

- Zaměřuje se na **potřeby** ostatních.
- Poskytuje **podporu**, hledá roli a cíl pro druhé.
- **Naslouchá**, prohlubuje **emoční inteligenci**.
- Buduje pocit **komunity**.
- Buduje **důvěru** a **silný vztah s ostatními členy týmu**, je otevřený návrhům a nápadům.

Je tedy zřejmé, že vůdce 5. úrovně a Servant leader se shodují ve většině svých charakteristik a jsou tedy de facto dvěma názvy jednoho a téhož principu vedení a leaderovství. Je nutno poznamenat, že se doposud nepodařilo nalézt „jednoduchý a jednoznačný“ název v českém jazyce pro výše uvedené principy, který by nevzbuzoval negativní konotace s názvy, používanými již dříve.⁹

Doporučení k uplatnění principů Servant leader v oblasti školství

- Chápejte jedinečnost každého zaměstnance
- Zapamatujte si jejich jména, zájmy, zajímejte se o jejich životy

⁹ Vůdce – Adolf Hitler, zneužití překladu za II. světové války, Servant – služebník, dříve využíváno pro podřízené role, u kterých se svobodná vůle a aktivita naopak potlačovala

- Mluvte s nimi jako s jednotlivci, naslouchejte jim
- Buďte přátelští, milí, přístupní, podporující, pečující, povzbuzující
- Chodte na pracoviště zaměstnanců a ptejte se, co by potřebovali
- Buďte otevření v informacích včetně finančních
- Důvěřujte a delegujte skutečné pravomoci, chvalte a děkujte
- Buďte autoritou, na kterou bude radost se obracet s čímkoliv
- Stůjte za svými žáky i učiteli
- Jděte příkladem v jakékoliv práci
- Zajímejte se o růst zaměstnanců
- Staňte se průkopníkem zdrojů – najděte způsob, jak dát vašim lidem to, co potřebují
- Buďte učitelem, mentorem, rádcem, průvodcem i bavičem

Závěr

Príspevek se zabýval uplatněním principů leadershipu „vedení službou“ nejen ve školním prostředí. Přiblížil propojenost mezi charakteristikou vůdce 5. úrovně podle J. Collinse a Servant leaderem. Výzkum realizovaný v letech 2016/2017 prokázal, že ředitelé škol, zúčastnění ve výzkumu, vykazují reálnou shodu s kritérii vůdce 5. úrovně a svými kvalitami korespondují s výsledky Collinsova výzkumu. Vzhledem k původnímu záměru J. Collinse nazvat Vůdce 5. úrovně „služebníkem – servantem“, se dá usuzovat, že na leadership ředitelů současných škol je potřeba se dívat i z jiného úhlu, než je dosud běžné. Je evidentní, že právě osobnost a vůle ředitele je ze všech uváděných charakteristik nejdůležitější. A protože tlak rodičů na školy s výbornou pověstí bude jistě pokračovat, závěr výzkumu i poznatky o vedení „službou“ by mohl být inspirací pro zřizovatele škol, kteří ředitele škol vybírají. Konkursní komise by se mohly začít více zajímat o kvality ředitelů škol nejen po odborné stránce, ale především také po stránce osobnostní.

Vedení službou lze aplikovat při vedení všech škol; záleží pouze na osobnosti ředitele, na jeho vůli, empatii, motivaci, charismatu a schopnostech. Jednoznačně záleží na jeho opravdovém rozhodnutí být skutečným Servant leaderem.

Kontaktní údaje

Mgr. Jana Hovorková

PedF UK

Magdalény Rettigové 4, Praha 1

jana.hovorkova@pedf.cuni.cz

SWOT analýza jako nástroj rozvoje managementu škol

doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc.

Abstrakt:

Příspěvek se věnuje problematice využívání SWOT analýzy v praxi škol, a to zejména v povinném vzdělávání. Jeho východiska tvoří ukázky aplikace této metody rozvoje na vybraných školách. Ukazuje se, že i přes jednoduchost této analýzy se s ní v praxi nedostatečně pracuje, a že převažuje formální přístup k jejímu využití. Nedostatečná ochota managementu škol verbalizovat vnitřní silné ale zejména slabé stránky škol, stejně tak jako jejich vnější hrozby či příležitosti, a aplikovat účinné strategie, poukazuje na řadu příčin této skutečnosti. Jejich vymezení je cílem tohoto příspěvku, který pracuje metodicky zejména s komparací, předmětnou a činnostní analýzou a verifikací. Uváděná problematika navazuje na otázky, jak může a jak reaguje management škol na aktuální a plánované změny v oblasti vzdělávání. Současně vypovídá o limitách a bariérách, které jsou z pohledu managementu škol nepřekročitelné.

Klíčová slova: management škol, teoretické možnosti/ praktické využití SWOT analýzy, strategie rozvoje škol, formální a neformální přístup, vnější limity management škol

SWOT analysis as a tool of the school management development

Abstract:

This paper deals with the use of SWOT analysis in the practice of schools, especially in compulsory education. Its starting points are examples of the application of this method of development at selected schools. Despite the simplicity of this analysis, it turns out that it is insufficiently applied in practice and that a formal approach to its use prevails. The lack of willingness of school management to verbalize the internal strengths, especially the weaknesses of schools, as well as their external threats or opportunities, and to apply effective strategies, highlights a number of causes of this situation. Their definition is the aim of this paper, which works methodically in particular with the comparison, subject and activity analysis and verification. The presented question builds on the questions of how schools management can react and really responds to current and planned changes in the field of education. At the same time, it testifies about the limits and barriers that are, from the point of view of school management, beyond its reach.

Key words: school management, theoretical possibilities /practical use of SWOT analysis, school development strategy, formal and informal approach, external limits of school management

Úvod

Potřeba vstupní analýzy jako odrazového můstku pro další konání je obecně známým požadavkem jak pro podnikový, tak pro osobní management. Nejinak je tomu v případě managementu škol, který sice působí v odlišných podmínkách, je veden odlišnými cíli a podléhá jiným limitům (Prášilová, 2010), přesto zachovává potřebu realistického zmapování výchozích podmínek. Legitimní odpověď na otázku, kde se instituce, tj. škola, momentálně nachází, je nezbytným předpokladem procesu plánování a budoucího realizování potřebných změn, přibližování se vytčeným cílům a vůbec profesionalizace školy v rámci její strategie jako takové (Světlík, 2010). Jeden z jeho osvědčených nástrojů představuje bezesporu SWOT analýza (Eger, 1998). Ačkoli její teoretické vymezení je poměrně jednoduché, nesetkává se její aplikace v prostředí škol odpovídajícímu zájmu. Obrátili jsme se proto na ředitele náhodně vybraných deseti škol s žádostí, zda v poslední době zpracovávali pro potřeby rozvoje své školy takovou analýzu, příp. zda mají ambice tuto analýzu realizovat. Zatímco na první dotaz jsme obdrželi zápornou odpověď, reakce na tu druhou byla kladná. Příspěvek přináší komentované poznatky z procesu tvorby SWOT analýz v konkrétním prostředí sledovaných škol.

SWOT analýza a předpoklady její objektivity

Standardně pracuje SWOT analýza s vymezením čtyř proměnných: *Strengths* – silné stránky, *Weaknesses* – slabiny, *Opportunitis* – příležitosti a *Threats* – hrozby. Teoreticky vychází analýza z předpokladu, že daná organizace může dosáhnout strategického úspěchu maximalizací předností při využití daných příležitostí a minimalizací nedostatků a hrozeb, k čemuž je využíváno grafické zobrazení v rámci čtyř kvadrantů (např. Obst, 2006), jak přehledně demonstduje obrázek 1.

Obr. 1: Proměnné u SWOT analýzy

Rozhodující vnější příležitosti

podstatné interní přednosti/silné stránky	KVADRANT II Strategie SO Maxi/maxi	KVADRANT I Strategie WO Mini/maxi	Kritické interní nedostatky/slabiny
	KVADRANT III Strategie ST Maxi/mini	KVADRANT IV Strategie WT Mini/mini	

Dominantní vnější hrozby

Účinnost a přínosnost SWOT analýzy vychází z několika předpokladů (Cimbálníková, 2009). Primárně by nemělo jít o formálně zpracovanou analýzu, např. na vyžádání zřizovatele, kde je předpoklad, že v ní škola, či lépe řečeno úzký management školy, poskytne nadhodnocený pohled na kvalitu a akceschopnost školy. Požadavek na tvorbu analýzy by měl vyplynout z vnitřní potřeby školy jako kompaktního staff development a také by se na jejím obrazu mělo podílet celé personální osazenctvo školy. Pokud tomu tak není, je výsledek analýzy zpravidla odmítnut jako cizorodý prvek s komentářem: „*co si vedení zase vymýšlí*“. Zajistit aktivní účast všech pracovníků na tvorbě analýzy je v praxi ovšem velmi problematické: nezbytným předpokladem je, že zaměstnanci jsou se školou identifikováni, její problémy jsou též jejich problémy, na škole jim záleží a jsou ochotni pro ni konat i nad rámec svých definovaných povinností. Tato podmínka v současném českém školství nedochází vždy naplnění, většinově převládají individuální zájmy jednotlivců nad zájmy školy, nezřídka i na její úkor. Vysvětlení je prosté, s nízkými příjmy ve školství klesly za poslední čtvrt století i nároky na pedagogicko-výchovnou, ale i organizační činnost, zastoupení mužů v této profesi kleslo na 1. st. ZŠ pod 17 %, na 2. st. ZŠ pod 25 % a na SŠ pod 45 % (Pavlík, Smetáčková, 2006). Škola pak rezignuje před požadavky rodičů (ačkoli tito nejsou profesionály) a zpravidla flexibilně koná v jejich zájmu, který – bohužel – nezřídka opomíjí objektivní výchovně vzdělávací zájem jejich dětí, žáků školy. Na druhé straně, pokud se na škole podaří vytvořit se snahou o poctivý obraz školy kolektivně SWOT analýzu, pak je tato jednoznačně vnitřním materiálem školy a rozhodně by ji neměl obdržet nikdo zvenčí, např. zřizovatel, a to ani na vyžádání.

Psychologický rozměr této podmínky je zřejmý. Škola, která verbalizuje všechny své slabiny a popíše problémy, na rozdíl od té, která provede falzi a vychválí se, bude zřizovatelem s velkou pravděpodobností schematicky zjednodušeně vnímána jako „špatná“, zatímco ta druhá jako „dobrá“. Velký díl na tom má i změna odvětvového řízení školství na územní princip řízení v rámci reformy veřejné správy (srovnej Gadasová, 2010; Vomáčková, Cihlář, 2012).

Další z významných podmínek účinnosti a účelnosti SWOT analýzy představuje správné uchopení jejích teoretických východisek. Jedná se zejména o správné odlišení vnějších okolností, na které management škol tak zvaně nedosáhne a může s nimi pracovat převážně reflexivně, od okolností vnitřních, na které management „dosáhne“ a může je aktivně řídit. Tento zorný úhel pohledu se ukázal jako klíčový při námi prováděném šetření na vzorku deseti náhodně vybraných ZŠ – viz níže Výsledky výzkumného šetření. Z uvedeného vyplývá, že objektivita provedené SWOT analýzy předpokládá nezaměňování vnitřních slabin za vnější hrozby, stejně tak jako silných stránek organizace za vnější příležitosti a naopak.

Výzkumný konstrukt

Šetření bylo organizováno jako kvalitativní výzkum na počátku roku 2018 mezi řediteli deseti základních škol, kteří kladně reagovali na oslovení náhodného vzorku ZŠ. Cílem šetření bylo hledat odpověď na dvě výzkumné otázky, a to do jaké míry je management škol schopný aplikovat teoretické poznatky o SWOT analýze do praxe svých škol a zda tato analýza přispívá k objektivizaci rozvoje managementu škol. Všichni ředitelé výzkumného vzorku byli požádáni, aby v časovém horizontu tří měsíců provedli SWOT analýzu na svých školách dle teoretického podkladu, který jim byl předán. Jejich úkolem bylo v rámci SWOT analýzy:

popsat a rozebrat vnější prostředí školy pomocí vnímaných minimálně pěti dominantních příležitostí a pěti klíčových hrozeb se zdůvodněním proč tyto představují pro školu příležitost či hrozbu,

popsat a rozebrat vnitřní prostředí školy pomocí vnímaných minimálně pěti dominantních silných stránek a pěti klíčových slabin se zdůvodněním proč tyto představují pro školu přednosti či nedostatky,

navrhnout a zdůvodnit reálnou strategii školy a popsat předpoklady její realizace pro jednu z možných verzí: maxi/maxi, mini/maxi, maxi/mini, mini/mini,

komentovat požadavky na vnitřní změny ve škole za účelem realizace zvolené strategie tak, aby ji bylo možné považovat za reálnou.

Data získaná na základě SWOT analýzy byla pomocí kódů kategorizována a byly vytvořeny sdružené kategorie pro všechny čtyři proměnné: příležitosti, hrozby, silné stránky, slabiny. Výsledky SWOT analýz byly s každým ředitelem následně analyzovány, argumentovány a korigovány ve smyslu jejich praktické využitelnosti a účelnosti.

Výsledky výzkumného šetření

Prvotní výstupy SWOT analýzy byly poznamenány zejména nedodržováním teoretických východisek. Např. *nedostatečná kvalifikace učitelů* byla v některých případech uvedena jako vnější hrozba, v některých případech jako vnitřní slabina školy. V prvním případě tak bylo poukazováno na nedostatečnou kvalifikační přípravu budoucích učitelů v rámci vysokoškolského vzdělávání, např. na odlišné požadavky pedagogických a ostatních fakult připravujících budoucí učitele (Doulík, Škoda, 2014). V případě druhém byla vnímána odbornost učitelů jako vnitřní slabina, kterou může management školy minimalizovat např. formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Michalová a kol., 2015). Obdobně se objevovaly rozpory ve vnímání např. *finančních problémů školy* (vnější hrozba ve smyslu nedostatečných krajských normativů na žáka, vnitřní slabina ve smyslu špatného přerozdělování financí uvnitř školy) či *přílišné administrativy* (vnější hrozba vyplývající ze změn legislativních nařízení, slabina jako zatěžující nařízení managementu školy nad rámec nutné legislativy). Za teoreticky chybné vymezení lze pak v rámci SWOT analýzy označit zařazení *chybějících výukových prostor* a neodpovídající *technický stav budov* do vnitřních slabin školy místo do vnějších hrozeb (školní budovy jsou převážně v majetku obce, a není-li ředitel současně starostou obce, na řešení tohoto problému stěží dosáhne). Obdobně zařazení faktoru *lokalizace školy* a formální *práce školské rady* do vnitřních slabin neodpovídá v rámci analýzy teoretickému předpokladu (o umístění školy, např. na periferii města, kde dochází ke kumulaci nepřizpůsobivých občanů, nerozhoduje management školy, stejně tak školská rada disponuje dvoutřetinovou většinou zástupců rodičů a zástupců zřizovatele nad jednou třetinou zástupců školy).

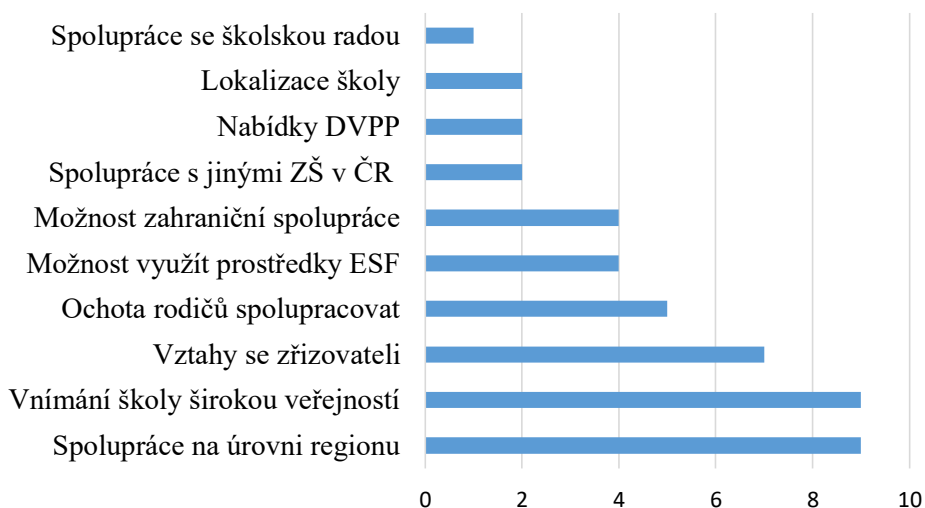
Rovněž ve vnímání vnějších příležitostí a vnitřních silných stránek byly zaznamenány duální přístupy, a tedy i duální výklad, případně chyby v zařazení. *Mimoškolní aktivity* uváděné v rámci vnějších příležitostí bylo možno vnímat jako prostor, který škole nabízí buď

zřizovatel, sponzor či region a nikoli jako vlastní iniciativu školy, neboť v tom případě by měly být uvedeny v silných stránkách školy. Obdobně, faktor *public relations* zařazený mezi vnější příležitosti školy evokoval spíše vnímání široké veřejnosti úrovně a kvality školy než její konkrétní akty styku s veřejností a kroky propagace. Zařazení *profilace školy* např. na cizí jazyky nebo tělesnou výchovu mezi vnější příležitosti pak lze označit za metodicky nesprávné, neboť za profilaci školy zodpovídá ředitel, byť na základě kvalifikace pedagogů, výchovně vzdělávacích potřeb žáků, tradic školy a v souladu s výchovně vzdělávacími cíli základního vzdělávání (zákon 561/2004 Sb.).

Na základě předložených výstupů provedených SWOT analýz byly dle podobnosti vyseparovány kódy a tyto byly dle věcné souvislosti sdruženy do kategorií vystihujících nejfrekventovanější faktory čtyř sledovaných proměnných:

vnější příležitosti – zde byly nejfrekventovaněji zmiňovány vztahy spolupráce na úrovni regionu či lokality školy a pozitivní vnímání školy širokou veřejností – podrobně viz obr. 2:

Obr. 2: Četnosti výskytu sdružených kategorií PŘÍLEŽITOSTÍ



Nezanedbatelnými se pro management škol rovněž jeví konkrétní vztahy se zřizovateli a ochota rodičů spolupracovat se školou. V tomto případě jde mimochodem o nepodkročitelnou podmínku inkluze v zahraniční praxi, kterou lze – na rozdíl od ČR – i represivně vymáhat (Vomáčková a kol., 2015).

vnější hrozby – zde byl v souladu s předpokladem nejmasivněji uváděn nedostatek finančního krytí provozního a výchovně vzdělávacího působení škol a neadekvátně rostoucí požadavky na administrativu na školách – podrobně viz obr. 3:

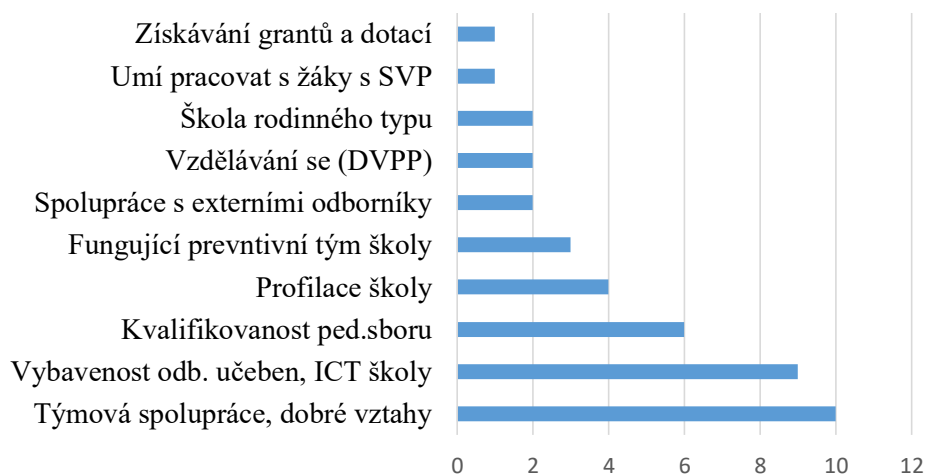
Obr. 3: Četnosti výskytu sdružených kategorií HROZBY



Management vybraných ZŠ rovněž většinově vnímal jako hrozbu neustále se měnící a nepřehlednou školskou legislativu a rovněž lokalizaci školy. Rozborem zde bylo potvrzeno, že školy v lokalitách s kumulujícím se počtem sociálně nepřizpůsobivých občanů prakticky ztrácejí tzv. běžné žáky, které rodiče v rámci svobodné volby školy převádějí do atraktivnějších lokalit a tedy i škol (Vomáčková, Cihlář, 2015). Jedná se tedy o inverzní obraz vlivu lokality ve srovnání s obr. 2.

silné stránky škol – zde byly nejčastěji označovány dobré vztahy v učitelském týmu a materiální zajištění odborných učeben, včetně ICT vybavení škol – podrobně viz obr. 4:

Obr. 4: Četnosti výskytu sdružených kategorií SILNÉ STRÁNKY



Je potěšitelné, že ve 100 % případů výzkumného vzorku byly vztahy na škole prezentovány jako dobré s týmovým synergickým efektem (Bedrnová a kol. 2002). Přesto tento fakt poněkud nezapadá do struktury obr. 5, kde pětina zkoumaného vzorku respondentů přiznala neochotu pedagogů. Oslabuje to tak dominanci personálních faktorů jako silných stránek (včetně odbornosti a aprobovanosti pedagogického sboru, což souvisí i s profilací školy), které jsou klíčové pro prostředí managementu škol (na rozdíl od druhořadého vlivu materiálního zázemí).

slabiny – zde byly nejčastěji komentovány nedostatečné kapacitní prostory pro výuku a zastaralé interiéry i exteriéry škol – podrobně viz obr. 5:

Graf 4: Četnosti výskytu sdružených kategorií SLABINY



Výsledky analýz dokumentují nedostatky v investiční politice regionálních škol, a to ve většině sledovaných případů. Jejich zařazení mezi slabiny škol lze ale hodnotit jako chybné, neboť ředitelé nejsou vybavení investiční kompetencí (Lhotková a kol., 2012) a jsou odkázáni na své zřizovatele, potažmo na MŠMT. Na řešení investic ze svého řídicího stupně zkrátka nedosáhnou. Důsledky vzdělávací a finanční politiky se v případě našeho šetření promítly i do reflektovaného nedostatku učitelů profesionálů, kteří dávají přednost jiným odětvím a jiným než učitelským pozicím, kde realizují i trojnásobné příjmy (Vomáčková a kol., 2011). I v tomto případě lze vnímat danou situaci jako důsledek vládní nekonceptnosti v oblasti vzdělávání od roku 1995 spíše než jako chybu managementu škol.

Závěrečné shrnutí

Po provedených korekcích a vyjasnění konkrétních situací a podmínek na každé škole bylo možné výsledky šetření SWOT analýzy interpretovat a formulovat odpovědi na výzkumné otázky. Všeobecný předpoklad, že management škol běžně provádí a pracuje s výsledky SWOT analýzy nebyl na daném vzorku základních škol potvrzen. Ukázalo se, že ředitelé podceňují tento nástroj a to zejména s ohledem na možnost minimálních změn, kterých s její pomocí mohou dosáhnout. Primárně jim tedy chybí motivace, a pokud SWOT analýzu dělají, má spíše alibistický charakter a slouží k formální argumentaci (je plochá a zůstává na povrchu) než k realizaci faktických změn v praxi. To ovšem neznamená, že by management škol nebyl schopen aplikovat teoretické poznatky o SWOT analýze do praxe svých škol. Odpověď na druhou výzkumnou otázku rovněž nebyla kladná: výše popsaným způsobem prováděná SWOT analýza nemůže být přínosem k objektivizaci rozvoje managementu škol. Pokud ředitel nemůže vybírat zástupce do teaching staff z nabídky těch nejlepších absolventů vysokých škol, protože je nemá z čeho zaplatit, nemůže ani zvyšovat požadavky na kvalitu jejich práce. Zde spatřujeme klíčový moment realizace současné školské politiky (Dobšík, 2018): nelze zvyšovat úroveň učitelských platů v regionálním školství, aniž by souběžně nebyly zvyšovány nároky na práci učitelů. Jedno bez druhého se bude zcela jistě míjet účinkem.

Literatura

Bedrnová, E. a kol. (2002). *Psychologie a sociologie řízení*.

Cimbálníková, L. (2009). *Základy managementu*. Olomouc: UP v Olomouc.

Dobšík, F. (2018). *Platy učitelů by letos měly vzrůst o více než 10 %*. Praha: ČTK. Dostupné z <http://www.ceskenoviny.cz/zpravy/dobsik-platy-ucitelu-by-letos-mely-vzrust-o-vice-nez-10-procent/1602693>.

Doulík, P., Škoda, J. (2014). Příprava učitelů v kontextu kontinuální optimalizace. *Praha: Pedagogická orientace*. 24(5), 818-837.

Eger, L. (1998). *Efektivní školský management*. Plzeň: ZČU Plzeň.

Gadasová, D. (2010). *Základy veřejné správy v ČR II*. Olomouc: UP V Olomouci.

Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém. Praha: Gender Studies, o. p. s.

Lhotková, I. a kol. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, Praha: Wolters Kluwer.

Michalová, Z. a kol. (2015). *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí n. L.: Univerzita J. E. Purkyně.

Obst, O. (2006). *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: UP v Olomouci.

Pavlík, P., Smetáčková, I. (2006). *Analýza odměňování žen a mužů ve školství*. Praha: Otevřená společnost.

Prášilová, M. (2010). *Školský management*. Olomouc: UP v Olomouci.

Světlík, J. (2010). Strategické plánování školy. *Řízení školy*. 2010, č. 1, s. 27.

Vomáčková, H., Cihlář, D. (2012). *Učitelské reflexe vybraných otázek školského managementu I*. Ústí n. L.: Univerzita J. E. Purkyně.

Vomáčková, H., Cihlář, D. (2015). *Regionální disonance v hodnotových soudech adolescentů*. Ústí n. L.: Univerzita J. E. Purkyně.

Vomáčková, H. a kol. (2011). *Současné ekonomické křižovatky českých vysokých škol*. Ústí n. L.: Univerzita J. E. Purkyně.

Vomáčková, H. a kol. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí n. L.: Univerzita J. E. Purkyně.

Zákon 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Kontaktní údaje:

Doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc.

Pedagogická fakulta

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L.

Pasteurova 3544/1

400 96 Ústí nad Labem

Helena.vomackova@ujep.cz

SEKCE 2

Management vzdělávání

Vzdělávání jako jeden z faktorů ovlivňující životní cyklus

Mgr. Vladimíra Dostálová

Abstrakt:

Cílem příspěvku je poukázat na důležitost vzdělávání jako na jeden z faktorů ovlivňující život člověka. Vzdělávání od raného věku ovlivňuje další vývoj člověka, jeho uplatnění na trhu práce a prožití důchodového věku. Zabezpečení kvalitního vzdělávání je jedním ze způsobů předcházení nerovností během celého životního cyklu. Příspěvek vychází ze stanovisek a doporučení OECD, které se týkají nerovností během stárnutí populace. Z pohledu OECD je nutné zaměřit se na všechny oblasti, které se dotýkají celého životního cyklu. Těmito oblastmi jsou kromě vzdělávání také oblasti sociálního zabezpečení a zdravotní péče. Všechny tyto oblasti ovlivňují způsob života jedince a jeho uplatnění ve společnosti.

Klíčová slova: vzdělávání, životní cyklus, nerovnosti, OECD

Education as One of the Factors Influencing Life Cycle

Abstract:

The aim of this report is to highlight the importance of education as one of the factors influencing human life. The education from early childhood influences the further development of a person, his/her participation in the labour market and the retirement age. Ensuring quality education is one way of preventing inequalities throughout the life cycle. The report is based on OECD perspectives and recommendations on inequalities in aging populations. From the perspective of the OECD, it is necessary to focus on all areas that affect the whole life cycle. In addition to education, these areas include social security and health care. All these areas affect the lifestyle of the individual and his/her participation in society.

Key words: education, life cycle, inequalities, OECD

Úvod

OECD v rámci problematiky nerovností v průběhu stárnutí poukazuje nejen na nutnost kvalitního vzdělávání, ale rovněž klade důraz na nutnost provázání jak vzdělávání, tak i zdravotního zabezpečení s ohledem na prevenci zdraví a zdravého životního stylu. S mírou dosaženého vzdělání a zdravotním stavem souvisí možnost uplatnění na trhu práce.

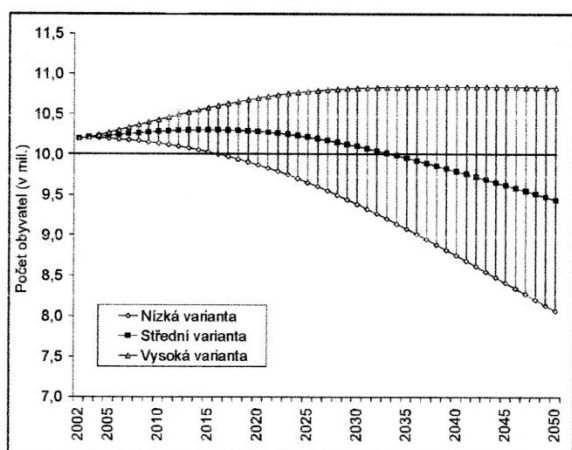
Celoživotní výdělky, které jsou ovlivněny uplatněním na trhu práce, následně ovlivňují prožití důchodového věku jedince. Tedy to, jak člověk prožije důchodový věk, záleží na výši příjmu, zdravotním stavu a společenském uplatnění. Je tedy patrné, že všechny tyto oblasti spolu vzájemně souvisejí. Jak signalizuje název příspěvku „Vzdělávání jako jeden z faktorů ovlivňující životní cyklus“, je vzdělávání a vzdělání podstatnou složkou, která ovlivňuje životní cyklus jedince, tedy stárnutí a stáří. Záměrně je použit pojem stárnutí, neboť se říká, že člověk stárne od narození.

Tento příspěvek vychází z výstupů konference OECD, která se konala v lednu 2018 v Lublani pod názvem „High Level Conference on Policies for Equal Ageing: A Life-Course Approach“. Obsahem příspěvku jsou také výsledky výzkumů, které OECD v posledních letech uskutečnila a které se týkají vlivu míry dosaženého vzdělání na zdravotní stav člověka, jeho uplatnění na trhu práce a následné prožití důchodového věku.

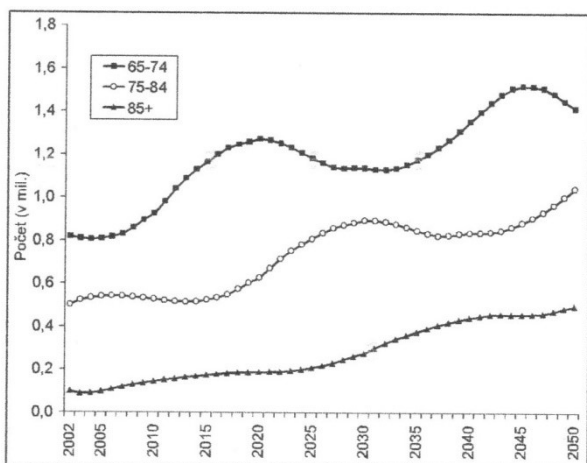
Vývoj populace v ČR

Je všeobecně známé, že populace stárne, tedy dochází k prodloužení délky života. S prodlužující se délkou života souvisí délka prožití člověka v důchodovém věku. Člověk tedy v důchodovém věku prožije delší část života, než tomu bylo v minulých dekadách.

Na následujícím obrázku (Obrázek 1) je znázorněn předpokládaný vývoj populace podle dat Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ) a zároveň očekávaný počet obyvatel starších 65 let v příštích dekadách (Obrázek 2).



Obrázek 1: Očekávaný počet obyvatel, všechny varianty
Zdroj: ČSÚ



Obrázek 2: Očekávaný počet obyvatel starších 65 let, střední varianta

J Zdroj: ČSÚ

R, ale zároveň

dojde k procentuálnímu nárůstu populace starší 65 let. Zatím co v roce 2010 počet obyvatel starších 65 let činil v naší republice 15,5 % z celkové populace, v roce 2030 bude zastoupení této věkové kategorie činit téměř 30 % a v roce 2050 ještě o jedno procento více¹⁰. Tento trend se netýká pouze naší republiky, ale jedná se o celosvětový trend.

Kromě toho, že dochází k nárůstu počtu obyvatel starších 65 let, prodlužuje se i délka života člověka. Zatím co naděje dožití u populace narozené v roce 2002 byla u mužů 72,1 let a u žen 78,5 let. U mužů, kteří se narodí v roce 2020, bude předpokládaná naděje dožití 74,5 let a u žen 80,7 let. Muži narození v roce 2050 se pravděpodobně dožijí 78,9 let a ženy narozené v témže roce se pravděpodobně dožijí 84,5 let. Je tedy zřejmé, že muži narození v roce 2050 mají větší pravděpodobnost, že budou žít o 6,8 roku déle, než muži narození v roce 2002, ženy budou s největší pravděpodobností žít o 6 let déle¹¹ (ČSÚ).

Vliv vzdělání na životní cyklus jedince

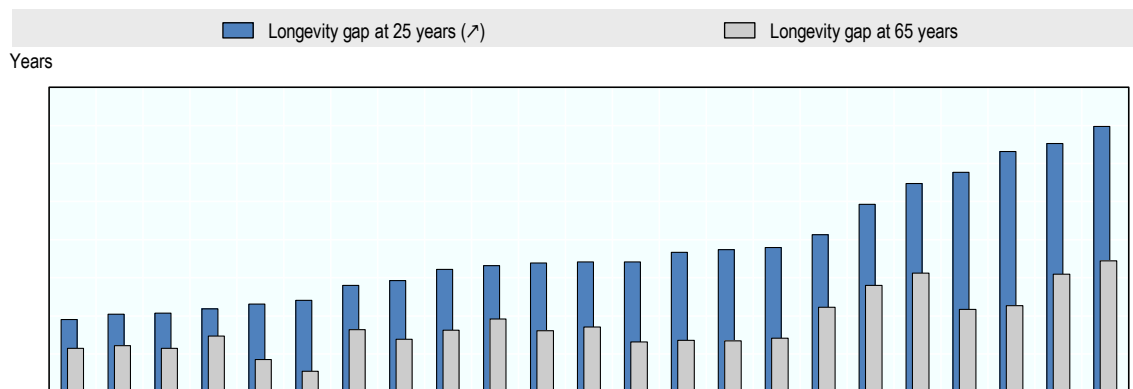
V následující části bude představeno, jak míra dosaženého vzdělání ovlivňuje životní cyklus jedince. A to ve všech aspektech uvedených v úvodu příspěvku. Tedy jak vzdělání ovlivňuje zdravotní stav člověka, jeho možné uplatnění na trhu práce a následně prožití důchodového věku ve smyslu finančního zabezpečení v důchodovém věku. S mírou dosaženého vzdělání souvisí i předpokládaná délka dožití. Významnou roli v průběhu vzdělávání člověka hraje prostředí, ve kterém vyrůstá. Socioekonomický status rodiny má významný podíl jak na míře dosaženého vzdělání člověka, tak i na jeho zdravotním stavu a společenském uplatnění.

¹⁰ Jedná se o data ČSÚ z roku 2004, střední projekce.

¹¹ Jedná se o data ČSÚ z roku 2004, střední projekce.

Předpokládaná délka dožití

Jak již bylo uvedeno, předpokládaná délka dožití (naděje dožití) souvisí s mírou dosaženého vzdělání. Následující obrázek (Obrázek 3) ukazuje předpokládanou délku dožití ve 23 státech OECD podle míry dosaženého vzdělání.



Obrázek 3: Rozdíl v předpokládané délce dožití podle míry dosaženého vzdělání u mužů věkové skupiny 25 a 65 let

Zdroj: OECD, Preventing Ageing Unequally

V průměru byl v těchto státech v roce 2011 předpoklad, že 25letý univerzitně vzdělaný muž bude žít o 7,5 let déle, než stejně starý muž s nízkým vzděláním (myšleno vzděláním základním nebo středním odborným). U 65letého univerzitně vzdělaného muže byl předpoklad, že bude žít o 3,5 roku déle, než stejně starý muž s nízkým vzděláním. Z obrázku je zřejmé, že ČR je nad tímto průměrem. V naší republice byl v roce 2011 předpoklad, že 25letý univerzitně vzdělaný muž bude žít o 13,1 roku déle než jeho vrstevník s nízkým vzděláním. U mužů ve věku 65 let byl rozdíl v předpokládané délce dožití 6,2 roku. Podle průzkumu OECD stejným způsobem ovlivňuje míra dosaženého vzdělání předpokládanou délku dožití u žen. Dá se tedy říct, že lidé, kteří dosáhnou vyššího vzdělání, budou pravděpodobně žít déle než ti, kteří dosáhnou vzdělání nízkého.

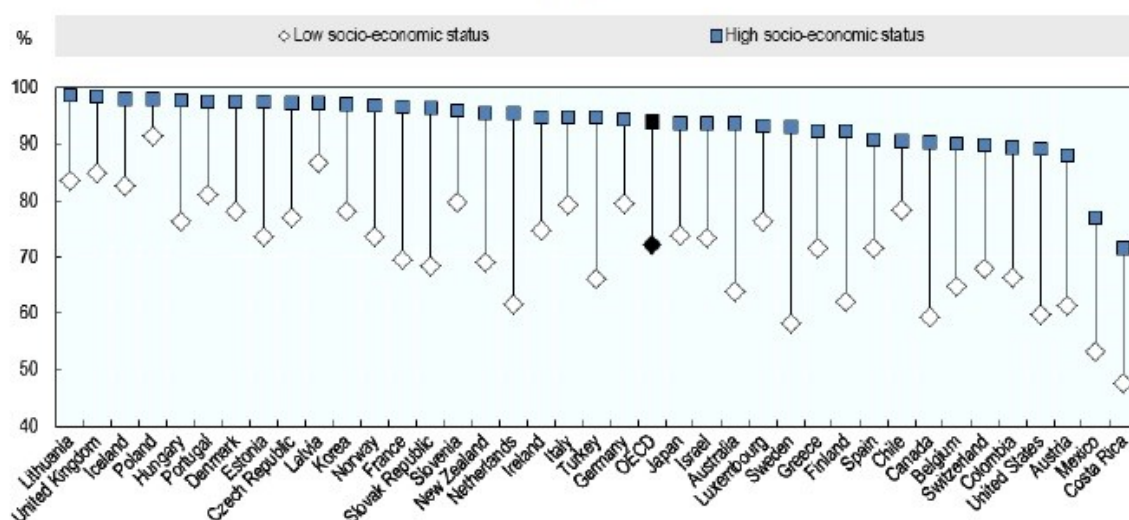
Rozvoj dětí v raném věku

Nerovnosti během stárnutí a stáří začínají již v raném věku. Je zřejmé, že vzdělávání od raného věku ovlivňuje další vývoj člověka, jeho uplatnění na trhu práce a následně prožití důchodového věku. Samozřejmě, že na vývoj člověka nemá vliv pouze vzdělávání, ale vývoj

člověka je podmíněn i prostředím, ve kterém vyrůstá, zdravotním stavem a socioekonomickými podmínkami.

U dětí vyrůstajících v bezpečném a pečujícím prostředí, které jsou zdravé, je menší pravděpodobnost, že nedokončí vzdělávání a zároveň je u nich větší pravděpodobnost dokončení vzdělání univerzitního. Tyto děti tedy spíše dosahují vyššího stupně vzdělání a následně lepšího uplatnění na trhu práce. Rovněž se tyto děti snadněji orientují v problémových situacích a jsou schopny tyto situace řešit. Oproti tomu děti ze znevýhodněného prostředí mají spíše omezený přístup k možnostem a zdrojům, které jsou pro jejich rozvoj a životní pohodu důležité. Napříč státy OECD děti z prostředí s nízkým socioekonomickým statusem nemají vhodné podmínky pro vzdělávání. Často tyto děti vyrůstají v početných rodinách, ve kterých nemají svůj vlastní prostor a klid na plnění školních povinností, často těmto dětem chybí školní pomůcky (např. knihy) důležité pro jejich studium. Tyto děti se rovněž méně účastní sociálních a volnočasových aktivit. Děti ze znevýhodněného prostředí spíše dosahují nižšího stupně vzdělání, což ovlivňuje jejich další vývoj a výsledky.

Na obrázku 4 je znázorněno procento patnáctiletých dětí, které uvedly, že mají doma přístup k učebnicím nebo knihám, které jim pomáhají při plnění školních povinností.



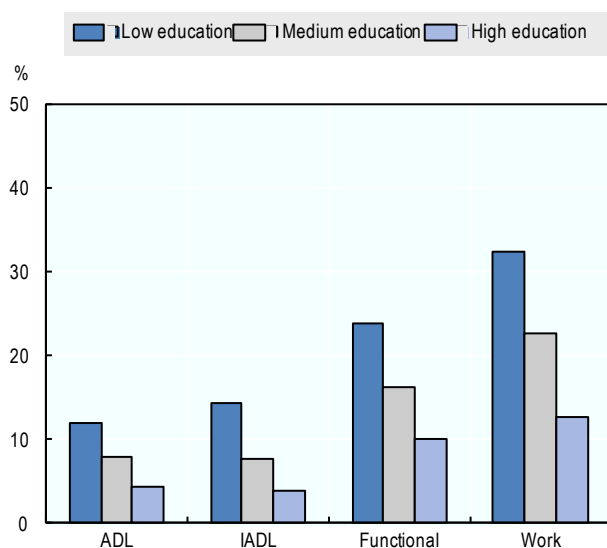
Obrázek 4: Procento 15letých, kteří mají přístup k učebnicím, podle socioekonomického statusu

Zdroj: OECD, Child Well-Being Portal based on PISA 2015 Database in Issue Notes High-Level Conference on Policies for Equal Ageing: A Life Course Approach

Z obrázku je vidět, že děti z prostředí s vysokým socioekonomickým statusem mají spíše přístup k učebnicím a knihám než děti z prostředí s nízkým socioekonomickým statusem. Zároveň je z obrázku zřejmé, že přístup dětí ke knihám a učebnicím podle míry socioekonomického statusu je v naší republice nad průměrem OECD.

Míra vzdělání vs. zdravotní omezení

Jak již bylo předesláno, míra dosaženého vzdělání ovlivňuje zdravotní stav člověka. Podle průzkumů OECD je patrná souvislost mezi mírou dosaženého vzdělání a zdravotním stavem člověka (Obrázek 5).



Obrázek 5: Muži - Míra vzdělání a zdravotní omezení

Zdroj: OECD, Preventing Ageing Unequally

Průzkum byl proveden v 16 státech OECD u mužů ve věku 50 – 64 let. Z obrázku¹² je vidět, že muži s nízkým vzděláním spíše trpí funkčním zdravotním omezením ve smyslu chronických onemocnění, které jsou pravděpodobně způsobeny důsledkem horších pracovních i životních podmínek a rizikovým chováním, jako je kouření, nadměrné požívání alkoholu a špatné stravovací návyky. Až 30 % mužů s nízkým vzděláním v důsledku onemocnění není schopno vykonávat svou práci, oproti tomu pouze 10 % mužů s vysokoškolským vzděláním není schopno vykonávat svou práci v souvislosti se špatným zdravotním stavem. Stejně tak je tomu i u porovnání míry dosaženého vzdělání a zdravotního

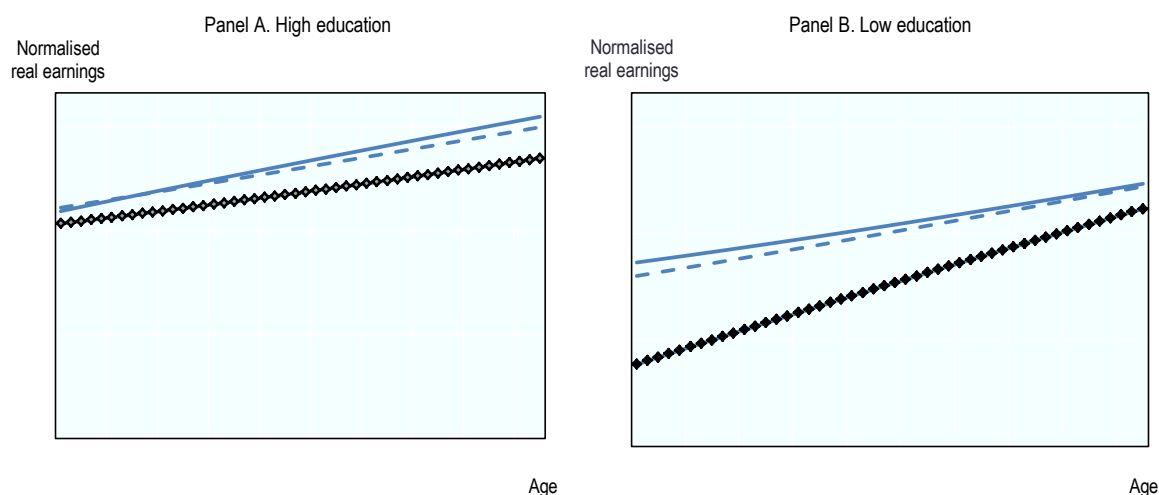
¹² ADL – Activities of Daily Living (aktivity denního života – hygiena, oblékání, jedení a pití, přesuny, toaleta)
IADL – Instrumental Activities of Daily Living (instrumentální aktivity denního života – nakupování, příprava jídla, vaření, nakládání s penězi atd.)(Holmerová a kol., 2014, s. 168)

omezení u žen. Celkově se dá tedy uvést, že u lidí s nízkým vzděláním je větší pravděpodobnost zdravotního omezení než u lidí s vysokoškolským vzděláním.

Míra vzdělání vs. zdravotní stav a příjem

Obrázek 5 ukázal souvislost mezi mírou dosaženého vzdělání a zdravotním omezením. Je zřejmé, že lidé se zdravotním omezením jsou rovněž omezeni na poli pracovního uplatnění. S možností pracovního uplatnění souvisí samozřejmě výše příjmu. Následující obrázek (Obrázek 6) dává do souvislostí míru vzdělání, zdravotní stav a výši příjmu.

— Full employment, good health; - - - Full employment, bad health; ♦ With non-employment risk, bad health



Obrázek 6: Muži - Míra vzdělání vs. zdravotní stav a výše příjmu

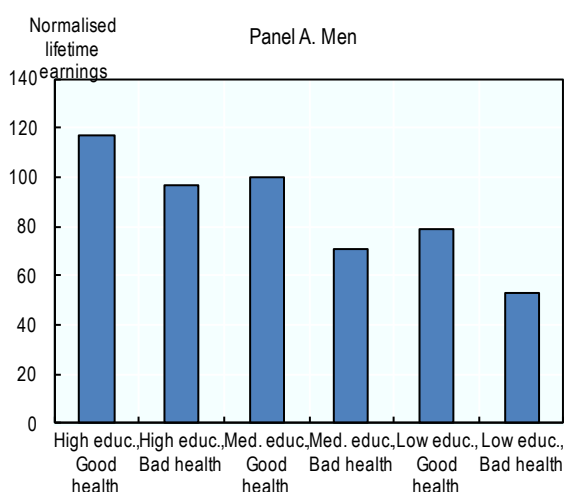
Zdroj: OECD, Preventing Ageing Unequally

Na první pohled je z obrázku patrné, že muži s nízkým vzděláním mají celkově nižší příjem, než muži se vzděláním vyšším. Muži s nízkým vzděláním v případě špatného zdravotního stavu vydělávají méně než muž se vzděláním vyšším a to až do věku 55 let, kdy se rozdíl ve výši příjmu s ohledem na zdravotní stav mužů s nízkým vzděláním vyrovnává. Rovněž jsou v případě špatného zdravotního stavu mnohem více ohroženi rizikem nezaměstnaností než muži se špatným zdravotním stavem a vyšším vzděláním. Muži s vyšším vzděláním a špatným zdravotním stavem vydělávají ve věku 25 let zhruba o 10 % méně, ve věku 65 let je to o 25 % méně než zdraví muži se stejným vzděláním. Muži s nízkým vzděláním a špatným zdravotním stavem vydělávají ve věku 25 let v průměru o 45 % méně a ve věku

65 let o 20 % méně, než stejně vzdělaní zdraví muži¹³. Je tedy zřejmé, že vzdělání a zdravotní stav ovlivňuje výši celoživotního výdělku a tím následně i prožití důchodového věku.

Vliv zdravotního stavu na celoživotní příjmy podle úrovně vzdělání

Obrázek 7 ukazuje, jaký vliv má zdravotní stav člověka na jeho celoživotní příjmy a to s ohledem na míru dosaženého vzdělání. Jak již bylo několikrát uvedeno, vzdělání, respektive míra dosaženého vzdělání, ovlivňuje životní cyklus jedince, tedy zdravotní stav, uplatnění na trhu práce a s tím i související výši příjmu. Dosažená výše celoživotního příjmu následně ovlivňuje prožití důchodového věku.



Obrázek 7: Muži – Vliv zdravotního stavu na celoživotní příjmy podle úrovně vzdělání

Zdroj: OECD, Preventing Ageing Unequally

Z obrázku 7 je zřejmé, že zdravotní stav člověka ovlivňuje jeho celoživotní příjmy a to i s ohledem na míru dosaženého vzdělání¹⁴. Vysokoškolsky vzdělaný muž se špatným zdravotním stavem má v průměru o 17 % nižší celoživotní příjmy než zdravý muž se středoškolským vzděláním. Výrazný je pokles celoživotních příjmů u mužů se základním vzděláním a špatným zdravotním stavem. Špatný zdravotní stav u mužů s nízkým vzděláním redukuje jejich celoživotní příjem až o 33 % oproti zdravým středoškolsky vzdělaným mužům. Stejně tak je tomu i u žen. Celoživotní příjmy žen jsou v porovnání s celoživotními příjmy mužů celkově nižší. Zdravá, středoškolsky vzdělaná žena vydělá v průměru za celý život o 16 % méně, než zdravý, středoškolsky vzdělaný muž. Nicméně i zdravotní stav žen

¹³ Referenční skupinu (= 100) tvořili zdraví muži ve věku 20 let se středoškolským vzděláním

¹⁴ Referenční skupinu tvořily celoživotní příjmy mužů se středoškolským vzděláním a dobrým zdravotním stavem. Předpokladem výsledků je, že člověk pracuje po celou dobu své pracovní kariéry.

a vzdělání ovlivňuje jejich celoživotní příjmy. Špatný zdravotní stav redukuje celoživotní příjmy středoškolsky vzdělaných žen o 19 % oproti stejně vzdělaným ženám a dobrým zdravotním stavem.

Nerovnosti během stárnutí

S ohledem na předchozí kapitolu se dá konstatovat, že vzdělávání a míra dosaženého vzdělání je jedním z faktorů, které ovlivňují životní cyklus člověka. Prožití důchodového věku s adekvátním důchodovým příjmem je ovlivněno pracovním místem, jeho stabilitou, výší příjmu, zdravotním stavem a přístupem ke zdravotní péči a ostatním službám. Lidé s nízkou kvalitou pracovního místa, nízkým příjmem a nestabilní pracovní kariérou jsou více ohroženi zdravotními problémy, tedy horším zdravotním stavem, je u nich vyšší riziko ztráty zaměstnání a tím pádem i vyšší riziko chudoby. Je prokázáno, že lidé s nižším vzděláním odcházejí do důchodu v průměru o dva roky dříve, než mají nárok na odchod do důchodu, zatímco lidé s vysokoškolským vzděláním naopak odcházejí do důchodu později.

Je potřeba uvést, že socioekonomické podmínky, ve kterých děti vyrůstají, značně ovlivňují jejich další vývoj, uplatnění na trhu práce, pracovní kariéru a výdělek.

Výsledky výzkumu provedeného ve Spojených státech amerických dokazují, že investice věnované v počátku lidského života, přesněji do pěti let věku dítěte, se následně výrazně vracejí. Každý dolar, který je investovaný do kvalitních programů pro děti do pěti let věku dosahuje návratnosti ve věku 65 let až 13 % s tím, že tento přínos je obzvláště markantní u dětí ze znevýhodněného prostředí. Z tohoto důvodu je za důležité považováno zaměřit se na vzdělávání dětí ze znevýhodněného prostředí a pro tyto děti vytvořit takové podmínky, aby jim bylo umožněno co nejvyšší vzdělání (OECD, Preventing Ageing Unequally, 2017).

Doporučení OECD

Je tedy zřejmé, že v průběhu životního cyklu jedince dochází k nerovnostem, které tento životní cyklus ovlivňují. Důvodem pro vznik nerovností během životního cyklu jedince je míra dosaženého vzdělání, zdravotní stav, zaměstnání a výše příjmu. Aby se těmto nerovnostem co možná nejvíce předcházelo, vydalo OECD doporučení ohledně prevence nerovností během stárnutí a stáří. Doporučení, která OECD vydalo, se netýkají pouze vzdělávání, ale týkají se také oblasti zdraví a zdravotní péče, sociálního zabezpečení, přechodu mladých lidí, absolventů, do pracovního procesu, zabezpečení vhodných pracovních

podmínek, zabezpečení vzdělávání a rekvalifikace seniorů a zabezpečení pracovních míst pro seniory (OECD, Preventing Ageing Unequally, 2017).

Pro oblast vzdělávání vydalo OECD následující **doporučení**:

- Hlavní politickou agendou by měly být intervence zaměřené k počátku života.
- Co nejvíce zabránit negativnímu dopadu nízkého socioekonomického statusu rodiny na vývoj dítěte.
- Zaměřit se na vzdělávání dětí, zdravý životní styl a prevenci onemocnění.

Závěr

Úkolem příspěvku bylo poukázat na problematiku nerovností během stárnutí a stáří. Nerovnosti během stárnutí a stáří začínají od útlého dětství, kdy podstatný vliv na vývoj dítěte má socioekonomické prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Dále jsou nerovnosti během stárnutí a stáří podmíněny mírou dosaženého vzdělání člověka, jeho uplatněním na trhu práce a s tím související výší výdělku a celkovým zdravotním stavem. Vzdělání, uplatnění na trhu práce a celkový zdravotní stav člověka jsou faktory, které spolu vzájemně souvisejí a vzájemně se ovlivňují. Z doporučení OECD je zřejmé, že je potřeba zaměřit politické intervence právě na tyto oblasti.

Literatura

ČSÚ. (2004). *Projekce obyvatelstva České republiky*. Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/10180/20538390/4025rra.pdf/9142790b-9517-463c-860b-8fc78897f30d?version=1.0>

Holmerová, I. a kol. (2014). *Dlouhodobá péče, geriatrické aspekty a kvalita péče*. Praha: Grada.

OECD. (2018). *Child Well-Being Portal based on PISA 2015 Database in Issue Notes High-Level Conference on Policies for Equal Ageing: A Life Course Approach*. Dostupné z <http://www.oecd.org/els/soc/equal-ageing-2018-Issues-Notes.pdf>

OECD. (2017). *Preventing Ageing Unequally*. OECD Publishing, Paris. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1787/9789264279087-en>

Kontaktní údaje:

Mgr. Vladimíra Dostálová

Fakulta humanitních studií

Univerzita Karlova

U Kříže 8

158 00, Praha 5

vladka.dostalova@seznam.cz

Organizácia a riadenie vzdelávacích centier slovenských detí v EÚ

prof. PhDr. Soňa Kariková, Ph.D. a prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.:

Abstrakt:

Príspevok je zameraný na problematiku činnosti vzdelávacích centier (VC), ktoré združujú na báze dobrovoľnosti tie deti slovenského pôvodu, ktoré prechodne/trvalo žijú v krajinách EÚ. Ich hlavným cieľom je udržiavanie slovenského jazyka, ale v niektorých prípadoch aj príprava žiakov na vykonanie komisionálnych skúšok v SR. Cieľom príspevku je sumarizácia doterajších zistení, ako aj návrhy, prostredníctvom ktorých by bolo možné činnosť VC odborne a organizačne podporiť. V rámci príspevku uvádzame tie legislatívne dokumenty, ktoré s danou témou súvisia. Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy „Koncept vzdelávania detí novodobých migrantov v západných krajinách EÚ“ – KEGA 012UMB – 4/2017.

Kľúčová slova: vzdelávacie centrá, komisionálne skúšky, učitelia.

Educational Center Organization and Management in the EU Countries for the Slovak Children

Abstract:

The study deals with the problems of educational centers (EC) that organize the kids of the Slovak origin based on voluntariness living temporarily/permanently in the EU countries. Their main aim is to keep up their Slovak language, although in some case to prepare them for the commisional exams in the Slovak Republic. The aim is to summarize our actual research findings, and the suggestions how to support professionally and organizationally EC possible activities. There are mentioned the legislative documents related to these issues. The study is a part of a research task KEGA 012UMB – 4/2017 “Concept of Education for Children of Current Immigrants in Werstern Countries of the EU”.

Key words: educational centers, commisional exams, teachers

Úvod

Vznik vzdelávacích centier v zahraničí súvisí s migráciou slovenských občanov, ktorá sa zintenzívnila najmä po vstupe SR do Európskej únie. Kategória osôb prechodne žijúcich v členských krajinách EÚ ako aj v tretích krajinách spadá aj napriek tomu, že majú občianstvo SR, do kategórie Slovákov žijúcich v zahraničí. Táto skupina je z roka na rok početnejšia a je v záujme SR, aby nestratili znalosť materinského jazyka (slovenského jazyka), národné povedomie a mali reálne predpoklady na návrat do vlasti.

Dostupné štatistické údaje hovoria o tom, že približne 230 000 Slovákov, tzv. „novodobých pracovných emigrantov“ žije v EÚ a v zámorí. Agentúra Eures poukazuje na trendy vysokej akcelerácii migrácie. Od roku 2000 do roku 2014 sa počet Slovákov pracujúcich v zahraničí zvýšil takmer trojnásobne. Zatiaľ však neexistujú dostupné štatistické údaje o tom, aký je počet detí žijúcich v inej krajine, aký je ich vzťah k SR. Z uvedeného vyplýva, že súčasný rozsah a charakter migrácie je a bude významným faktorom formovania krajanských komunít v zahraničí a bude mať aj dosah na tvorbu a výkon štátnej politiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí.

V súčasnosti sa však migrácia posudzuje spôsobom, že môže ísť o prechodný jav a nie o definitívne opustenie krajiny. Tento trend sa označuje ako transnacionalizmus, v ktorom dominuje intenzívny kontakt s domovskou krajinou. Preto si aj slovenské komunity v západnej Európe vytvárajú podmienky pre spolkovú činnosť a aktivity súvisiace s uspokojovaním potrieb ich kultúrneho a duchovného života. V tejto oblasti, okrem iných aktivít, narastajú potreby vzdelávania detí v slovenskom jazyku. Špecifikom týchto komunít je to, že nemajú status národnostných menšín, z čoho vyplýva aj iná forma prístupu domovských štátov k ich potrebám. V prostredí týchto komunít sa preto utvárali a utvárajú školské, respektíve vzdelávacie centrá na základe záujmu rodičov. Okrem vyučovania slovenčiny a udržiavania SJ, je výrazným motívom pre návštevu týchto centier aj príprava školopovinných detí na tzv. komisionálne skúšky, čo je podmienkou ich postupu do ďalšieho ročníka na školách na Slovensku, resp. ukončenia povinnej školskej dochádzky.

Ďalším problémom, ktorý je potrebné vyriešiť, je pôsobenie pedagógov v týchto centrách. Postavenie pedagogických pracovníkov je v SR legislatívne ukotvené a je zamerané najmä na postavenie a kariérny rast učiteľov pôsobiacich v školskom systéme v SR, avšak postavenie učiteľov vzdelávajúcich slovenské deti v týchto centrách, nerieši.

Vzdelávacie centrá v zahraničí

Vzdelávacie centrá majú významnú funkciu v prostredí slovenských komunít. Okrem edukačných aktivít poskytujú aj priestor pre kultúrne podujatia, stretávanie sa rodičov, ktorým poskytujú priestor na výmenu skúseností, ale aj prednášky a informácie pre pobyt v danej krajine.

Finančné sú čiastočne zabezpečené pomocou schémy dotácií (grantového systému), ktoré poskytuje Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí, na základe každoročných žiadostí, pričom finančná čiastka nie je nárokovateľná. Na prevádzku centier prispievajú finančne aj rodičia. Vzhľadom k problematike vzdelávania detí, najmä tých, ktoré sa pripravujú na komisionálne skúšky v SR, existujú však určité problémy, ktoré vyplývajú z toho, že:

- centrá vznikajú na báze dobrovoľnosti,
- ich činnosť nie je jednotne koordinovaná a metodicky riadená,
- počet vyučovacích hodín je rôzny, nakoľko stretávania sú sústredené najmä cez víkendy,
- deti vzdelávajú dobrovoľníci, pričom nie všetci majú pedagogické vzdelanie,
- motívy rodičov pre vzdelávanie detí sú rôzne – od udržiavania slovenského jazyka (rodičia neplánujú návrat do SR), až po ciele prípravu detí na vykonanie komisionálnych skúšok v SR,
- zo strany SR chýbajú jednotné metodické materiály určené na ich prípravu, vzhľadom na ročník a tematické okruhy (predmety) vzdelávania,
- nie je legislatívne ukotvená možnosť ďalšieho vzdelávania učiteľov pôsobiacich v týchto centrách, nakoľko svoju pedagogickú činnosť nevykonávajú na území SR.

Vzhľadom na vyššie uvedené problémy, vzniklo v r. 2014 dobrovoľné združenie slovenských vzdelávacích centier, ktoré pôsobia v zahraničí s názvom ISEIA - Medzinárodný inštitút a asociácia slovenských vzdelávacích centier. V spolupráci s týmto združením sa na riešení danej problematiky koncepčne podieľa najmä MŠ VVaŠ SR – Sekcia medzinárodnej spolupráce a európskych záležitostí, ako aj Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici.

S cieľom zistiť počet vzdelávaných detí a pôsobenie učiteľov v centrách, sme v r. 2016 realizovali prieskum, ktorého sa zúčastnilo 20 vzdelávacích centier. Na základe výsledkov

výskumu sme zistili, že vzdelávacie centrá poskytovali vzdelávacie a záujmové aktivity pre viac ako 1000 detí, z toho 348 detí navštevuje pravidelné vyučovanie slovenského jazyka a slovenských reálií, pričom časť detí sa pripravuje aj na komisionálne skúšky. Aktivity v centrách zabezpečovalo 45 učiteliek, z toho 36 kvalifikovaných (80%) a 29 s pedagogickou praxou v SR (64%), 16 s pedagogickou praxou v danej krajine (35%). VC navštevovalo najviac detí v období predškolského, resp. mladšieho školského veku, pričom tento trend narastá. V súčasnosti však vznikajú stále nové centrá, napr. VC Slovak learning v Londýne nemohlo z kapacitných dôvodov prijať ďalších cca 70 detí, pričom v r. 2017 vznikli len v Londýne ďalšie 3 vzdelávacie centrá. Výsledky dotazníkov sú priebežne spracovávané, stále prebieha zber týchto dát, nakoľko chceme zistiť informácie z čo najväčšieho počtu krajín a vzdelávacích centier. Na základe doterajších výsledkov sa potvrdzuje predpoklad, že vzdelávacie potreby detí, rodičov, ale aj pracovníkov centier sú rôznorodé, čo súvisí s motiváciou k vzdelávaniu (komisionálne skúšky v SR vs. udržiavanie a rozvíjanie SJ), vekom detí a stupňom vzdelávania, s odborným vzdelávaním v centrách (pracovníci s pedagogickým vzdelaním vs. dobrovoľníci), s vybavením centier (materiálne a finančné zabezpečenie), dostupnosť centier, krajina a jej špecifiká a pod.

Návrhy úpravy Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní

Uvedený zákon rieši najmä problematiku realizácie komisionálnych skúšok pre žiakov. Všetky úkony, týkajúce sa získania povinného vzdelania detí Slovákov žijúcich v zahraničí (od zápisu až po vydanie vysvedčenia o komisionálnych skúškach), sú v slovenskej legislatíve viazané na kmeňovú školu žiaka v SR a jej riaditeľa, ktorý má právomoc v rozhodovaní o povolení plniť povinnú školskú dochádzku mimo územia SR, o poskytnutí učebníc a pracovných zošitov, o termíne a predmetoch komisionálnej skúšky, o skúšobnej komisii, o vydaní vysvedčenia a pod. Dáva tiež súhlas na vykonanie komisionálnej skúšky na inej škole v SR. Všetky rozhodnutia sa realizujú na základe písomnej žiadosti rodiča. Škola vedie o žiakovi osobný spis, kde sa všetky žiadosti a rozhodnutia zakladajú, vrátane písomných potvrdení o návšteve školy v zahraničí, predmetoch v jej učebnom pláne a ich obsahových štandardov a úradných prekladov vysvedčení. Kmeňová škola dostáva finančný príspevok na žiaka 137 euro na rok. Tento postup je daný Zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „školský zákon“) v zmysle § 23 písmena b) o formách osobitného spôsobu plnenia školskej dochádzky a vzdelávania

v základných a stredných školách mimo územia Slovenskej republiky a § 57 o komisionálnej skúške.

Návrhy na zmeny:

Pre dosiahnutie riešenia legitímneho statusu by ideálnym riešením bola akreditácia vzdelávacích centier Slovákov žijúcich v zahraničí, s následnou možnosťou vykonávať komisionálne skúšky.

Navrhované zmeny sa týkajú osobitného plnenia školskej dochádzky podľa § 23) Zákona o výchove a vzdelávaní o formách osobitného spôsobu plnenia školskej dochádzky písm. b) vzdelávanie mimo územia SR, t. j. detí, ktoré riadne plnia povinnú školskú dochádzku na niektorej škole v zahraničí a chýbajú im len predmety slovenský jazyk a literatúra a slovenské reálie (vlastiveda, slovenský dejepis, zemepis Slovenska). Netýka sa žiakov, ktorí majú individuálne vzdelávanie v zahraničí a musia vykonávať skúšky zo všetkých povinných predmetov.

Podmienkou pre všetky možnosti je zjednotenie požiadaviek na komisionálne skúšky, t. j. vytvorenie Štátneho vzdelávacieho programu (ďalej len ŠVP) s upravenými obsahovými a výkonovými štandardmi z predmetu slovenský jazyk a literatúra pre všetky ročníky, resp. stupne a z predmetov vlastiveda, slovenský dejepis a zemepis Slovenska pre príslušné ročníky, resp. stupne Štátnym pedagogickým ústavom.

Realizovať komisionálne skúšky na jednom dobre dostupnom mieste v SR (resp. max. na troch miestach – západ, stred a východ Slovenska) na základe upraveného ŠVP prostredníctvom určených základných škôl. To by vyžadovalo:

Stanovenie rovnakých požiadaviek na komisionálne skúšky (ako už bolo uvedené), pevné termíny konaní skúšok, stabilnejšie skúšobné komisie (doplnené napr. o prísediaceho z inej školy, alebo centra);

Výber určených základných škôl ministerstvom, ktoré sa budú na túto činnosť špecializovať a budú ministerstvom aj centrálné podporované (učebnice, pracovné zošity, odmeňovanie, finančná podpora pre zabezpečenie skúšok, cestovné náklady prísediacich a i.);

Dobrý kontakt a úzka spolupráca vzdelávacieho centra a spolupracujúcej ZŠ v SR v oblasti prípravy žiakov na komisionálne skúšky;

Prihlásenie všetkých uchádzačov do uvedenej kmeňovej školy ich zákonnými zástupcami (so súhlasom riaditeľa pôvodnej kmeňovej školy).

Tento model by po pilotnom odskúšaní a po vytvorení stáleho kontaktu so vzdelávacími centrami a konzultáciami medzi učiteľmi, priniesol skvalitnenie prípravy žiakov na skúšky. Prísediacim by mohol byť aj kvalifikovaný učiteľ zo vzdelávacieho centra, čo by bolo pre žiakov vhodnou psychologickou podporou, zároveň by učitelia v centrách by boli lepšie oboznámení s požiadavkami na komisionálne skúšky.

Návrhy úpravy Zákona č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch,

Postavenie a problematiku učiteľa aktuálne v SR upravuje najmä Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch, ktorý rieši postavenie a kariérny rast učiteľov, resp. pedagogických a iných odborných zamestnancov. Na uvedený zákon nadväzujú viaceré vyhlášky Ministerstva školstva SR, ktoré sa týkajú kvalifikačných predpokladov pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov, konkretizujú ich možnosti kontinuálneho vzdelávania v rôznych oblastiach týkajúcich sa učiteľskej profesie. Formy a obsah vzdelávania umožňujú aj osobnostný rast a rozvoj učiteľov.

V rámci legislatívy SR existuje aj štatút tzv. „vyslaného učiteľa“, ktorý sa týka učiteľov základných a stredných škôl s vyučovacím jazykom slovenským. Títo učitelia – učitelia slovenského jazyka a akademických predmetov sú vysielaní do zahraničia MŠVVaŠ SR na základe medzinárodných zmluvných dokumentov (programov spolupráce) medzi naším ministerstvom a ministerstvom školstva príslušnej krajiny. Dohoda stanovuje podmienky vyslania učiteľa počas jeho pôsobenia - materiálne, mzdové, technické zabezpečenie a ubytovanie. Učiteľ je vysielaný na dobu minimálne jedného roka, pôsobenie v zahraničí je podmienené súhlasom prijímajúcej zahraničnej strany. Tento štatút sa však týka len tých učiteľov, ktorí pôsobia najmä na tzv. krajských školách – teda v štátoch s oficiálnymi školami, resp. triedami s vyučovacím slovenským jazykom (napr. v Maďarsku, Srbsku, Rumunsku a pod).

Na rozdiel od tejto – presne definovanej skupiny vysielajúcich učiteľov, sú učitelia pôsobiaci vo vzdelávacích centrách v krajinách západnej Európy a zámoria v úplne inom postavení. Ich

práca je realizovaná viac menej na báze dobrovoľnosti, vzdelávajú deti s rôznymi motívmi udržania slovenského jazyka, s jeho rôznou úrovňou, majú rôznu aprobáciu a pod. Tým, že vzdelávacie centrá nie sú zaradené v systéme škôl a školských zariadení SR, tak sa týmto učiteľom neuznáva ich prax, nemajú šancu zúčastňovať sa kontinuálneho vzdelávania a tým aj získavania kreditov, nie sú finančne primerane ohodnotení. Preto je potrebné upraviť štatút „vysielajúceho učiteľa“ tak, aby títo učitelia aspoň do istej miery mohli zo svojej činnosti profitovať.

Za významný problém považujeme však to, že neexistuje zo strany SR systematická pomoc pri ich ďalšom vzdelávaní. V rámci našich výskumných zistení požadovali učitelia najčastejšie podporu pri aplikácii foriem zážitkového učenia a aktivít zameraných na rozvoj slovenského jazyka. Učitelia zároveň vyslovili potrebu (aj pomoc) s poskytnutím jednotných didaktických materiálov, ktoré by mohli využívať všetky vzdelávacie centrá.

Návrhy na zmeny:

Jedným z riešení by bola po splnení stanovených podmienok akreditácia vzdelávacích centier, ktoré by zriaďovalo MŠ VVaŠ SR.

Zriaďovanie ministerstvom školstva by umožnilo:

učiteľom týchto centier mať status pedagogického zamestnanca podľa Zákona o pedagogických zamestnancoch a vzdelávať sa v kontinuálnom vzdelávaní (§ 2),

finančne podporiť týchto učiteľov napr. ako vyslaných učiteľov v zahraničí (aliquotne rozsahu výučby),

podporiť centrá prostredníctvom rozvojových projektov ministerstva,

zároveň vyžadovať od učiteľov VC príslušnú kvalifikáciu, resp. jej doplnenie alebo rozšírenie v zmysle tohto zákona,

oficiálne podporovať metodickú pomoc akreditovaným centráм (napr. prostredníctvom spolupracujúcich vysokých škôl alebo metodických centier) tak, aby v danej krajine mohli plniť aj úlohy spojené s metodickou pomocou neakreditovaným centráм v iných mestách pri príprave žiakov na komisionálne skúšky, resp. v inováciách vo vyučovaní slovenského jazyka, vlastivedy, dejepisu a pod.

poveriť centrum vykonaním komisionálnych skúšok - za určených podmienok po úprave legislatívy a pod.

Záver

V súčasnosti prebieha v SR novelizácia obidvoch vyššie uvedených zákonov. Odborní pracovníci PF UMB, ktorí sa podieľajú na riešení výskumného projektu „Koncept vzdelávania detí novodobých migrantov v západných krajinách EÚ“ – KEGA 012UMB – 4/2017, uvedené pripomienky zaslali na príslušné kompetentné orgány. Navrhované dodatky boli predložené s cieľom zabezpečiť realizáciu úloh v oblasti vzdelávania prijatých vládou SR uznesením vlády SR č. 571/2015 ku koncepcii štátnej politiky Slovenskej republiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na roky 2016-2020. Ako nevyhnutná sa javí akreditácia vzdelávacích centier, podľa presne stanovených kritérií pod gesciou MŠ VVaŠ SR.

Literatúra

Eures. Dostupné z <https://ec.europa.eu/eures/eures-apps/cvo/page/statistics?lang=sk>

Koncepcia štátnej politiky Slovenskej republiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na roky 2016-2020. Dostupné z <http://www.uszz.sk/sk/>

Uznesenie vlády SR č. 571/2015 ku koncepcii štátnej politiky Slovenskej republiky vo vzťahu k Slovákom žijúcim v zahraničí na roky 2016-2020 zo dňa 21. 10. 2015. Dostupné z <http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Mater-Dokum-09443?prefixFile=m>

Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní

Kontaktní údaje:

Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD., Prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.

Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Adresa inštitúcie: PF UMB

Ružová 13, 974 04 Banská Bystrica, SR

E-mail: Sona.karikova@umb.sk; alena.douskova@umb.sk

Zkušenosti s německým jazykovým a integračním projektem SPRINT pro mladé uprchlíky

Mgr. Roman Liška, Ph.D., PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit německý jazykový a integrační projekt SPRINT (Sprach und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge) pro mladé uprchlíky a zkušenosti s jeho implementací na německé střední škole v Dolním Sasku. Cílem projektu je ve speciálních třídách na středních odborných školách umožnit uprchlíkům jazykovou a kulturní integraci a umožnit jim tak bezproblémový vstup na trh práce. Příspěvek mapuje proces implementace projektu SPRINT a prezentuje osobní zkušenosti zainteresovaných pracovníků školy s projektem. Popisuje jak projekt samotný, tak i jeho synergické efekty. Charakterizuje jak pozitiva projektu, tak i negativa a zažitou praxi.

Klíčová slova: SPRINT, uprchlíci, vzdělávání, Berufsbildenden Schulen, Německo

Abstract

The aim of the paper is to introduce the German language and integration project SPRINT (Sprach und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge) for young refugees and experience with its implementation at the German secondary school in Lower Saxony. The aim of the project is to enable language and cultural integration of refugees in special classes at secondary vocational schools to enable them to enter the labour market without problems. The paper maps the implementation process of the SPRINT project and presents the personal experience of the school staff involved with the project. It describes both the project itself and its synergic effects. It characterizes both the project positives as well as the negatives and experience.

Key words: SPRINT, refugees, Education, Berufsbildenden Schulen, Germany

Úvod

Koncem roku 2014 a počátkem roku 2015 se Německo potýkalo s velkou uprchlickou vlnou čítající 1,092 milionu osob, z toho počtu bylo 60 % mužů a 40 % žen a dětí. Pětinu migrantů tvořili mladiství, mezi kterými bylo 90 % chlapců, kteří do Německa přicházeli často bez

rodičů (The 2015 Migration Report, 2016). S koncem roku a na začátku roku 2016 se celkový poměr mužů snižoval ve prospěch žen a dětí (tamtéž).

V reakci na uvedenou vlnu Ministerstvo školství a kultury Dolního Saska představilo v říjnu roku 2015 projekt SPRINT (Sprach und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge), jehož cílem bylo co nejrychleji integrovat jazykově a kulturně mladé uprchlíky ve věku 16 až 21 let a seznámit je se světem práce. Pro tuto integraci byly zvoleny střední odborné školy (Berufsbildenden Schulen), protože tyto školy jsou považovány za velmi kvalitní, charakterizované vysokou hodinovou dotací (35 hodin týdně) a vysokým podílem odborné praxe (Odborné vzdělávání v Německu, 2007).

Projekt SPRINT byl rozdělen do tří hlavních modulů:

Modul I – Jazyková výuka

Modul II – Úvod do regionální kultury a život kolem nás

Modul III – Úvod do světa práce a povolání

Za klíčový byl považován **první modul**, který rozvíjel jazykové kompetence, další dva moduly byly konstruovány tak, aby získané kompetence mohly být rozvíjeny a aplikovány v konkrétním prostředí či firmě. V rámci třetího modulu bylo počítáno se stážemi uprchlíků ve společnostech a firmách (SPRINT Projekt, 2018). Jednotlivé moduly mohly být realizovány ve školách či v mimoškolních institucích (Niedersächsisches Schulgesetz, 2018).

Doba trvání projektu byla stanovena na jeden rok a zahrnovala nejméně 25 hodin týdenní výuky. Docházka byla každodenní, v rozsahu minimálně 5 hodin. Projekt byl nastaven flexibilně, začínal tehdy, pokud se sešel dostatečný počet zájemců. V rámci disponibilního času bylo navíc možné výuku posílit v závislosti na potřebě konkrétní skupiny (např. gramotnost, nedostatečné základní vzdělání apod.). Po získání potřebných kompetencí umožňoval účastníkům kdykoli přejít do jiného typu studia. Projekt doplnil modul orientace na trhu práce, který obsahoval vzdělávání v podniku a ve škole a seznámení se s pracovním trhem. Vstupní kompetence účastníků v projektu nebyly definovány ani zjišťovány. Do projektu mohli být kromě uprchlíků přijati i jiní účastníci vyžadující zvýšenou potřebu jazykové podpory.

Po absolvování projektu každý uprchlík získal od školy osvědčení dokládající dobu trvání projektu, v případě předčasného odjezdu uprchlíka dobu účasti v projektu. Osvědčení obsahovalo i absencích účastníka, jeho pracovním a sociálním chování a obsah jednotlivých modulů. Protože projekt není považován za klasickou výuku dle školského zákona, nebylo předem určeno, kdo projekt bude personálně zabezpečovat. Ministerstvo školství vzhledem k nedostatku učitelů němčiny deklarovalo, že výuku v tomto programu nemusí vést kvalifikovaní učitelé a pravomoc v této oblasti svěřilo jednotlivým odborným školám (*Ausschreibung Sprach- und Integrationsprojekt - SPRINT - Projekt - für jugendliche Flüchtlinge*, 2015). Střední odborné školy mohly SPRINT třídy otevřít při minimálním počtu 9 a maximálním počtu 17 účastníků. Školy získaly na projekt vždy 1,5 pracovního místa na dobu určitou (tamtéž).

V říjnu roku 2016 byl projekt SPRINT vyhodnocen. Ministerstvo kultury Dolního Saska konstatovalo, že projekt si vyžádal „značné zdroje“ a přinesl několik organizačních problémů (SPRINT Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge, 2017). Nejzávažnější z nich bylo časové rozvržení projektu, zpravidla mimo cyklus školního roku. Bylo zaznamenáno, že rezervy jsou i na straně zaměstnavatelských organizací, které jsou integrovány decentralizovaně a v závislosti na konkrétní lokalitě. Také se ukázalo, že původní představy o zvládnutí jazyka účastníky na úrovni, která by umožňovala plynulý přechod do navazujícího programu formálního vzdělávání, nebyly reálné (SPRINT Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge, 2017). Přesto většina účastníků projektu chtěla na jednotlivých školách zůstat a v rámci standardního studia se kvalifikovat. S ohledem na nedostatečnou znalost němčiny a spontánní výběr dalších kariérových cest účastníky bylo rozhodnuto o pokračování jazykové výuky a zavedení kariérového poradenství. Bylo také zamýšleno více propojit teorii s praxí a pracovním trhem.

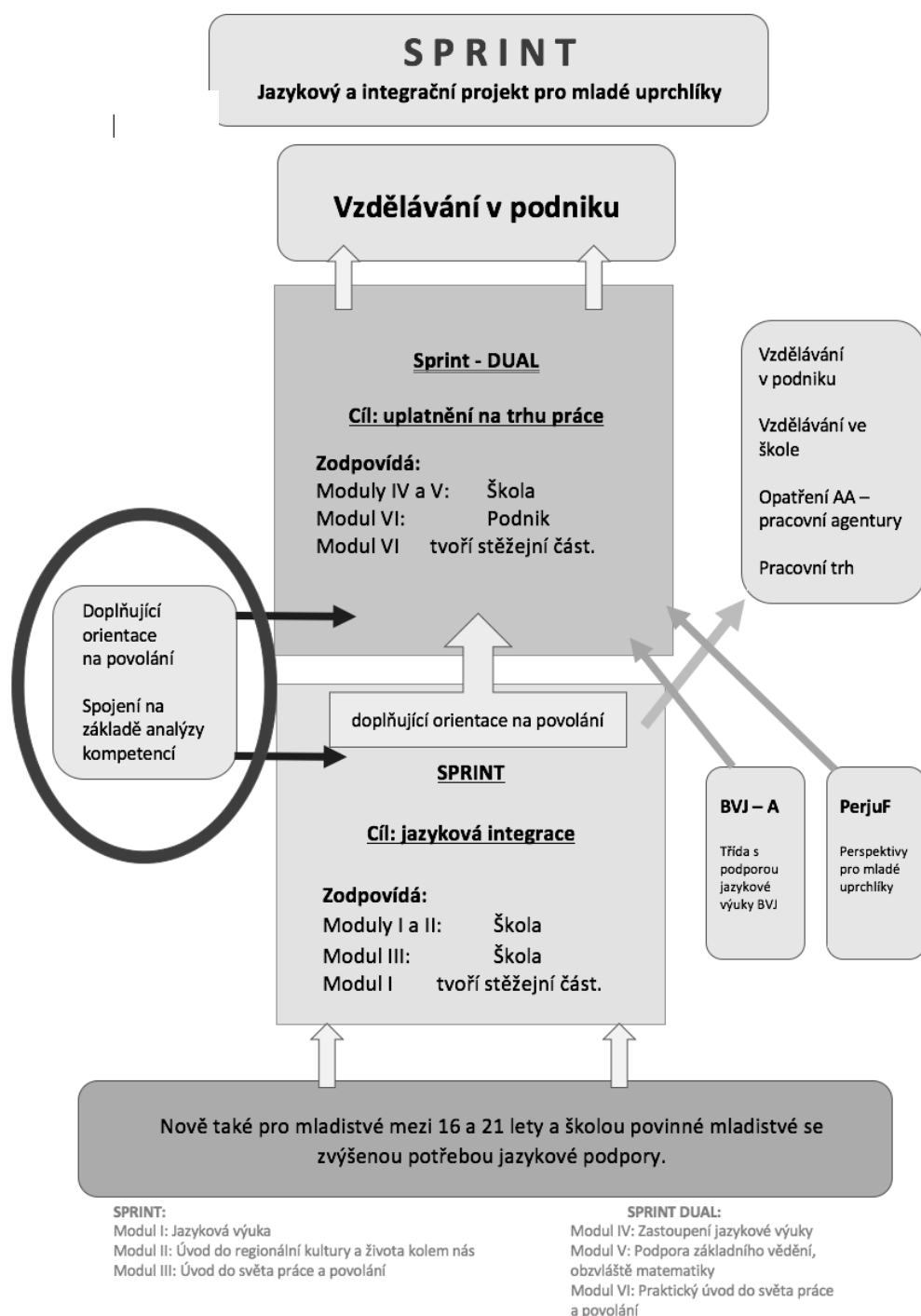
V listopadu 2016 byl zahájen projekt SPRINT Dual, který rozšířil původní SPRINT o další tři moduly.

Modul IV – Rozšířená jazyková výuka

Modul V – Podpora základního vědění, zejména matematiky

Modul VI – Praktický úvod do světa práce a povolání.

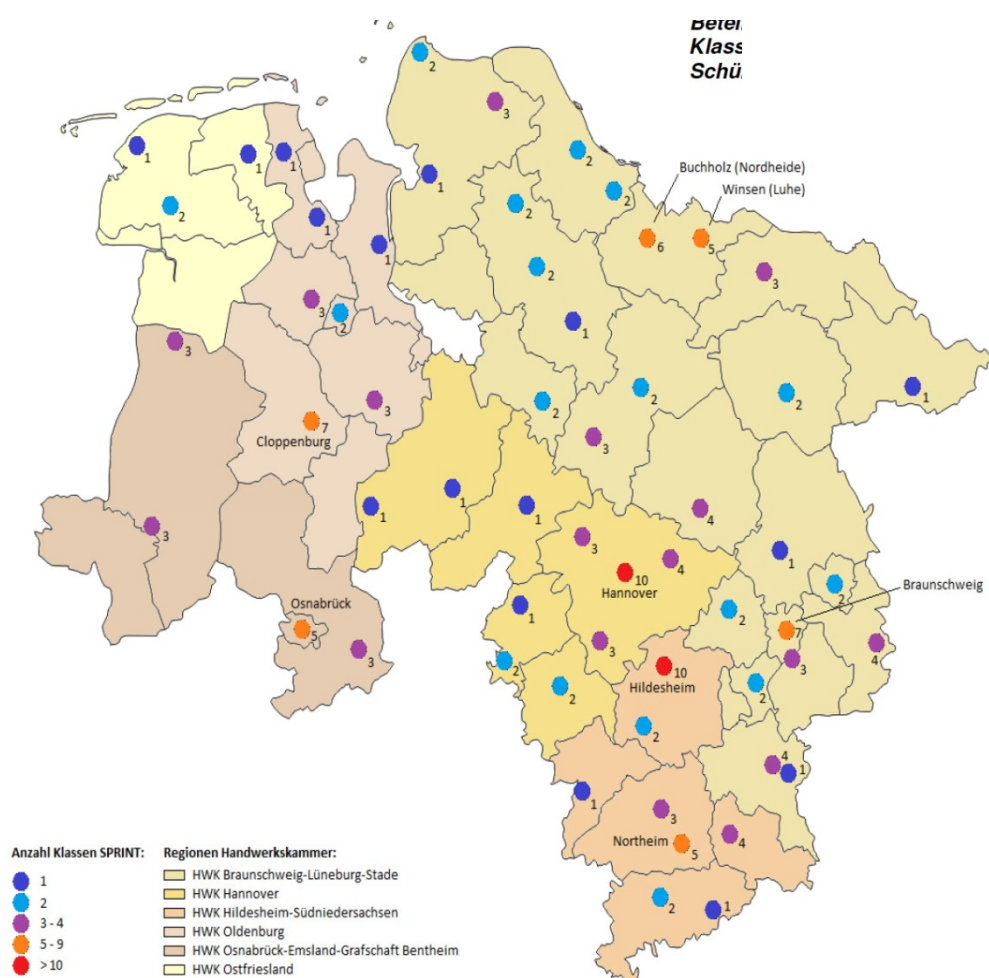
Modul IV a V byl realizován ve škole, modul VI u zaměstnavatele. Za produktivní práci ve firmách a institucích byli účastníci projektu honorováni. Předpokládalo se, že do navazujícího projektu se zapojí 50 % účastníků. Časově byl projekt rozvržen do 6 až 9 měsíců tak, aby jednotlivá opatření byla zavedena od listopadu do února s tím, že konec projektu bude vždy korespondovat s koncem školního roku. Duální charakter výuky zahrnoval 1,5 dne teorie ve škole a 3,5 dne praktické výuky u zaměstnavatele. Cílem projektu SPRINT Dual bylo, aby účastníci ve firmách zůstali a plynule přešli do řádného duálního vzdělávání.



Zdroj: Niedersächsisches Kultusministerium/autor

Obrázek 1: Projekt SPRINT

K lednu 2018 bylo v Dolním Sasku do projektu SPRINT zapojeno 92 středních odborných škol a 347 tříd. Počet žáků je odhadován na 5 000. V navazujícím SPRINT Dualu bylo zapojeno 61 škol, 95 tříd a cca 1150 žáků (SPRINT Sprach – und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge, 2018).



Zdroj: Niedersächsisches Kultusministerium

Obrázek 2: Zapojené školy v Dolním Sasku – stav k lednu 2018

Metodologie šetření

Šetření bylo prováděno na velké nadregionální střední odborné škole (Berufsbildende Schulen) v Dolním Sasku, která zabezpečuje vzdělání pro cca 2650 žáků, polovina z nich navštěvuje školu formou denního studia. BBS se soustředí především na získání odborného vzdělání na různé úrovni. Nabízí odborné gymnázium, střední odbornou školu, řadu učebních oborů (cca 45) a vyšší odbornou školu.

Šetření na škole probíhalo od roku 2016, převážně formou polostrukturovaných individuálních rozhovorů s vedením školy a vyučujícími. Během této doby byly realizovány čtyři, zpravidla čtyřdenní návštěvy. Celkem bylo realizováno 19 rozhovorů, z toho: 6x s ředitelem školy, 4x se studijním ředitelem, 4x se zástupkyní ředitele zodpovědnou za program SPRINT, 2x se samotnými žáky, 2x s třídními učiteli a 1x se sociálním pedagogem. Audiotechnikou bylo zajištěno téměř 20 hodin záznamu – všechny na základě souhlasu účastníků. Dalším podstatným zdrojem dat pro šetření bylo studium interních dokumentů (zprávy, evaluační materiály, záznamy o žácích i externí materiály Ministerstva školství a kultury Dolního Saska). Analýza dat byla provedena při vědomí pokud možno nejširšího kontextu posuzovaných výroků a situací jak ve vztahu k dílčím případům, tak s ohledem na celkové zaměření šetření. Postup celého šetření respektoval základní charakteristiky kvalitativního šetření, zahrnoval výše uvedené metodologické nástroje v reálném prostředí.

Výsledky

Na sledované BBS ve školním roce 2017/2018 studuje celkem 100 uprchlíků. Z toho 49 v programu SPRINT a 61 je po absolvování programu integrováno v běžných třídách odborných programů. O otevření tříd škola žádá ministerstvo, které dále vyhodnocuje efektivitu projektu na základě hodnotících zpráv a evidenčních výkazů. V roce 2015 byl projekt nastaven pouze pro nově příchozí do Německa, v současné době je otevřen i pro účastníky, kteří již na nějaké jiné škole studovali, ale jejich znalost němčiny není dostatečná. Do SPRINT třídy jsou uprchlíci zařazováni průběžně, podle toho, jak přichází. Zhruba 60 % účastníků projektu je bez doprovodu, do školy přichází z přijímacích zařízení, kde bydlí do doby, než získají status uprchlíka. Po získání statusu jsou jim přidělovány byty.

Tabulka 1: Počet žáků a země původu účastníků projektu SPRINT na BBS – stav k 18. 4. 2018

Třída	Počet žáků	Chlapci	Děvčata	Země původu
BSF1A	8	8	0	2x Irák, 2x Afghánistán, 1x Alžírsko, 1x Írán, 2x Sýrie
BSF1B	11	8	3	4x Sýrie, 3x Irák, 1x Afghánistán, 1x Pobřeží Slonoviny, 1x Gambie, 1x Somálsko
SPRINT 3	12	10	2	2x Somálsko, 1x Polsko, 1x Írán, 1x Makedonie, 6x Sýrie, 1x Afghánistán
SPRINT 4	11	9	2	1x Arménie, 1x Kosovo, 2x Pobřeží Slonoviny, 5x Sýrie, 1x Afghánistán
SPRINT DUAL	7	7	0	4x Afghánistán, 2x Sýrie, 1x Somálsko. (Zdroj: BBS)

Jak bylo uvedeno, v programu SPRINT je pro účastníka povinné absolvovat minimálně 25 hodin týdenní výuky. Tento požadavek je na hranici kapacit školy, proto jeden týden škola zajišťuje výuku v rozsahu 26 hodin a druhý týden 24 hodin. Ve třídě je vždy kromě vyučujícího i pedagogický asistent, který ale nemusí mít pedagogické vzdělání. Motivace ke vzdělávání je u účastníků projektu rozdílná. Většina účastníků si uvědomuje, že pokud se dobře naučí německy, lépe se uplatní na trhu práce. Podle vyjádření vedení školy je však roční doba programu SPRINT na získání potřebných jazykových kompetencí nedostatečná.

Povolení k pobytu je uprchlíkům vydáváno dočasně, po dobu válečného konfliktu. Pokud si uprchlík najde práci, ve které zůstane minimálně po dobu jednoho roku, a prokáže, že je schopen se sám uživit, může si v Německu požádat o trvalý pobyt. Podle vyjádření vedení školy jsou účastníci projektu, kteří jsou v zemi s rodiči, méně motivovaní než účastníci, kteří jsou v zemi sami. Tyto děti jsou více motivovány k výuce němčiny, jejich rodiče, kvůli původnímu komunikačnímu jazyku v rodině, o tuto skutečnost nestojí. K motivaci účastníků přispívají i finanční příspěvky od státu. Mladiství uprchlíci a školou povinní do 25 let mají nárok na příspěvky na děti, které činí 190 EUR. Podmínkou k vyplacení je zapsání v řádném

denním studiu, do kterého se mohou hlásit po absolvování projektu SPRINT. Na zajištění základních životních potřeb je mladým uprchlíkům vypláceno 431 EUR. Pokud jsou ubytováni v dětských domovech, platí si z této částky pobyt (130 EUR). Stravu si platí sami. Paradoxním efektem, který se ve škole objevil, byla souvislost mezi azylovou politikou státu a motivovaností některých skupin studentů.

„...Afghánské děti jsou motivované, jelikož jsou před odsunutím zpátky, jelikož tam válka skončila. Na druhou stranu syrské děti jsou na 3 roky uznány jako uprchlíci – a ti se moc nesnaží. Děti, které jsou z bývalé Jugoslávie, jsou velmi problematické. Vědí, že nemají žádné naděje získat legálně povolení k pobytu, většinou jsou tu s nějakou rodinou. Vznikají konflikty i v rámci syrských dětí, ale nerozdělujeme je od sebe, cílem je, aby se naučily německy...“
(sociální pedagog)

Program nepočítá s povinnou hranicí účasti. Škola si uvědomuje důležitost udržet účastníky ve škole. Třídní učitelé v případě absence účastníka okamžitě kontaktují rodiče (pokud je mají), příp. zařízení, kde účastníci bydlí, a snaží se je motivovat k návštěvě školy. Mezi řadou účastníků projektu a vyučujícími vzniká často „rodinný“ vztah. Absolventi programu se za svými vyučujícími často vrací pro radu či pochopení, ti tak kompenzují činnost úřadů. Problémy škola vnímá v režimu a interkulturních odlišnostech. Řada účastníků trpí traumaty, která škola řeší ve spolupráci s psychology.

„...Největší rozdíl je v tom, že řada z dětí v životě do školy nechodila, anebo jestli ano, tak jen velmi krátce. Takže ten režim, ráno vstávat, vydržet do konce, je velký problém. Měli jsme praktikanta, který byl na městském úřadě, jeden den perfektně fungoval, ale druhý den nepřišel, a když mu volali, kde je, tak řekl, že je unavený. Nemyslel to nijak zle, prostě byl unavený. Tyto děti se musí ze začátku naučit procesy, že škola trvá od někdy do někdy...“
(zástupkyně ředitele BBS)

Interkulturní odlišnosti škola zohledňuje i v organizaci výuky. Ve třídách je větší počet chlapců než děvčat, chlapci mívají problém s akceptováním žen, učitelek. Děvčata ve třídách musí být minimálně po dvojicích, nejlépe ze stejných zemí. V průběhu roku bývají třídy i několikrát přeskládány. Ve třídě SPRINT 3 jsou uchazeči motivovaní a posouvají se dopředu, ve třídě SPRINT 4 jsou analfabeti.

„...Nedáváme bratry a sestry do jedné třídy. Vždy je ode sebe rozdělíme, protože bratr má pečovatelský syndrom, tudíž sestra se stydí cokoliv říct...“ (Studijní ředitel BBS)

Vztahy mezi uprchlíky a německými dětmi jsou podle názorů všech účastníků šetření dobré. Škola se snaží organizovat pro obě skupiny společné aktivity s cílem minimalizovat rizikové chování. Projevy agresivity se objevují zřídka. Každé dva týdny, případně dle potřeby se schází vedení školy s třídními učiteli, odbornými učiteli a sociálním pedagogem a efektivita projektu, studijní i kázeňské výsledky žáků jsou evaluovány. Podle vyjádření sociálního pedagoga od počátku programu na škole mezi uprchlíky zatím nemusela zasahovat policie. Uprchlíci kvůli svým negativním zkušenostem z domovských zemí mají z německé policie extrémní respekt.

„...jsou tu jedinci, kteří to v hlavě nemají srovnané. Nedávno jsme tu měli bitku mezi uprchlíky, u které byly přítomny německé děti, které se to naopak snažily uklidnit. Když už je konflikt, tak mezi Turky a Kurdy. Většinou spouštěčem je situace, která se odehrává v Turecku. Tato zmiňovaná bitka byla první za poslední 3 roky. To spektrum žáků je tu pestré a velmi oceňujeme, jak se respektují a tolerují...“ (zástupkyně ředitele BBS)

Na konci projektu účastníci skládají skupinový kompetenční test. Nejsou testovány znalosti ani jazyk, ale konkrétní praktické kompetence v oblastech gastronomie, práce v dílně, pečovatelsví apod. Třídy jsou rozdělené na menší skupinky, v každé z nich skupině jsou dva pozorovatelé hodnotící jednotlivé kompetence. Posuzuje se aktivita účastníka, kdo se úkolu ujal jako první, kdo byl větší /menší řešitel, hodnotí se koncentrace účastníků. Cílem kompetenčního testu není otestovat jazykové kompetence, protože deficity v této oblasti jsou stále značné. V závěru testu obdrží účastníci potvrzení, ve kterém je uvedeno, jaké úrovně dosáhli v jazyce (kam v učebnici došli) a jakými obsahy se zabývali v druhém a třetím modulu. Přestože je hlavní důraz v projektu věnován výuce němčiny, škola shledala, že mnoho uprchlíků má elementární neznalosti matematiky, proto v uvedeném směru upravila učební obsahy. V současné době škola zvažuje certifikaci účastníků prostřednictvím evropského referenčního rámce jazyků.

„...do programu SPRINT můžeme nyní přijmout kohokoli. Jakmile se sejde skupina 15 dětí, otevřeme třídu a je jedno, kdy to během roku bude. Velkým problémem ale často bývá, že již máme hotový rozvrh, úvazky pro učitele, máme obsazené učebny a SPRINT třída začne nestandardně během školního roku...“ (ředitel BBS)

BBS pozitivně hodnotí svěřené pravomoci z ministerstva, díky nimž o řadě kurikulárních a personálních záležitostech rozhoduje výhradně škola. V souvislosti s uprchlickou krizí je nyní

v Německu velký nedostatek kvalifikovaných učitelů, a to jak v produktivním, tak postproduktivním věku. Škola místa vyučujících a kmenových učitelů často obsazuje vyučujícími, kteří sice mají pedagogickou kvalifikaci, ale nejsou to učitelé. Tito vyučující jsou vybíráni na základě osobního zájmu a v uprchlických třídách učí dobrovolně.

„...za 30 let, co jsem ve školství, se stalo poprvé, kdy nám ministerstvo dalo volnou ruku a řeklo, že nám věří, je dostatek materiálů a není žádný kurikulární předpis, který musí škola s uprchlíky udělat. Modul 1 je 10 hodin týdně německého jazyka, modul 2 je úvod do kultury a světa kolem nás, modul 3 jsou pracovní dovednosti. My jsme se v rámci třetího modulu 4 týdny připravovali na to, že tady bude veletrh, jaká povolání se budou nabízet, jak se píše žádost o povolání, motivační dopis, zkoušeli si různé role. Nejsou žádné známky na konci roku, jen potvrzení, že tu od – dobyli...“ (zástupkyně ředitele BBS)

Jedním z důsledků uprchlické krize je nárůst počtu dobrovolníků, kteří na mladé uprchlíky dohlíží a pomáhají jim. Dobrovolníky se většinou stávají lidé v postproduktivním věku, kteří ve svém volném čase uprchlíkům pomáhají s výukou němčiny, příp. vyřizováním úředních záležitostí. Na šetřené škole má dle vyjádření vedení školy přibližně třetina uprchlíků „svého“ dobrovolníka, který je v případě jakýchkoli problémů školou kontaktován. Dle vyjádření zástupkyně ředitele by uprchlická krize bez dobrovolníků nebyla zvládnutelná. Mladí uprchlíci mají na městském úřadu vyčleněnu osobu, kterou mohou v případě potřeby kontaktovat, ale tato osoba je kvůli svému vytížení prakticky nedostupná. Dva dobrovolníci jsou ve třídách SPRINT i mezi učiteli. Tito lidé pomáhají s tlumočením z arabštiny.

„...všechny naše děti mají svou pověřenou osobou na úřadě, kterou mohou kontaktovat, ale tato osoba se o ně nějak nestará. Proto se stává, že děti třeba ráno nevstanou na výuku. Tato krize by se bez dobrovolníků nedala absolutně zvládnout. Některé děti se dokáží jenom podepsat, tudíž komunikace je velmi těžká. Až teď po těch 3 letech úřad vidí, že je potřeba pomoc uprchlíkům, aby se lépe integrovali, tudíž začíná pořádat kurzy němčiny pro ženy, děti...“ (zástupkyně ředitele BBS)

Součástí programu SPRINT je zřízení pozice sociálního pedagoga, jenž je ve škole zaměstnán na plný úvazek a na kterého se jak uprchlíci, tak učitelé mohou obrátit se všemi otázkami. Sociální pedagog pomáhá účastníkům projektu hledat praktikantská místa, kontaktuje firmy, pomáhá s jazykovou přípravou a řeší případné kázeňské problémy.

„...Životní příběhy našich uprchlických dětí jsou různé. Například jsou tu děti, které šly celou cestu přes Sýrii pěšky, pak jsou tu Syřané, kteří nasedli na letadlo v Sýrii a vystoupili z letadla tady...“ (ředitel BBS)

Zřízení a financování sociálního pedagoga a posílení SPRINT tříd o asistenta, který vyřizuje zvýšenou administrativu projektu, je jedinou změnou v oblasti financování školy. Finančně tato změna představuje náklady 150 tisíc EUR ročně, které škola obdrží na základě vykázaných výkonů v průběhu dvou až tří týdnů prostřednictvím ministerstva. V případě konkrétní školy činí pro ilustraci celkový rozpočet školy 8 milionů EUR + 800 tisíc EUR na pracovní cesty a dodatečné pracovní úvazky.

Diskuze

Cílem projektu SPRINT bylo, aby si mladí uprchlíci co nejrychleji osvojili jazykové, kulturní a odborné kompetence, které jim usnadní najít si své místo na pracovním trhu. Na základě provedeného šetření lze konstatovat následující skutečnosti:

Všichni respondenti šetření, tj. vedení školy, třídní učitelé i žáci považují projekt za přínosný. Vedení školy se snaží co možná nejdéle účastníky projektu udržet v sociálním prostředí třídy/školy.

Původní projekt SPRINT je pro integraci uprchlíků krátký.

Projekt umožnil školám kurikulární a personální autonomii, což vedení školy hodnotí velmi pozitivně. S ohledem na absenci učitelů však škola projekt realizuje na hranici zejména personální kapacity.

Projekt přináší organizační problémy souvisící s hlavním rysem projektu – flexibilitou.

Motivovanost účastníků projektu je různá, často závisí na zemi původu, resp. formě pobytu, případně typu soužití (sami x s rodinou).

Studijní předpoklady stejně jako absolvované předchozí vzdělání uprchlíků jsou různé.

Problémy vyplývající z interkulturních odlišností existují, nejsou však závažné.

Škola pozitivně kvituje suportivní atmosféru, a to nejen uvnitř, ale i vně školy. Téměř třetina uprchlíků má dobrovolníka, který škole pomáhá s integrací. Na dobrovolné bázi jsou zaměstnávání i vyučující.

Závěrečný kompetenční test má spíše motivační než evaluační charakter.

Díky projektu došlo k personálnímu posílení týmu školy o sociálního pedagoga a asistenta vyučujícího.

Závěr

Tento článek představuje výsledky dobré praxe na jedné z dolnosaských středních odborných škol. Popisuje program, který dolnosaské ministerstvo školství a kultury vytvořilo s cílem co nejrychlejší jazykové a kulturní integrace mladých uprchlíků, kteří do země přichází od roku 2015. Pro Německo to nebyla zkušenost první, z počátku 90. let měli zkušenost s integrací uprchlíků z ruský mluvících zemí, masivní vlna uprchlíků z převážně odlišného sociokulturního prostředí s sebou však přinesla nutnost rychlé reakce na vzniklou situaci a vytvoření podmínek pro co možná nejefektivnější uplatnění uprchlíků na pracovním trhu.

Cílem programu SPRINT bylo, aby uprchlíci ve věku 16 až 21 let v průběhu jednoho roku co nejrychleji získali jazykové a kulturní kompetence a po ukončení programu pokračovali v řádném vzdělávání v duálním systému. V roce 2016 byl program SPRINT rozšířen o SPRINT DUAL, díky kterému se proces získávání jazykových kompetencí rozšířil o dalších maximálně 9 měsíců a zároveň účastníkům umožnil intenzivnější získávání odborných kompetencí přímo ve firmách a institucích.

Samotné výstupy šetření jsou důsledkem důkladného seznámení se s problémy, specifiky a kontextem. Škola, která byla pro příklad dobré praxe použita, je charakteristická mimořádně pozitivní atmosférou sounáležitosti, empatie a snahy uprchlíkům pomáhat. Škola se snaží problémům předcházet, a pokud již nějaké nastanou, řešit je ihned v počáteční fázi.

Hlavní rozhovory a citace použité v článku jsou aktuální, z poslední návštěvy školy v dubnu letošního roku. Ve sledované škole všichni respondenti šetření považují projekt za úspěšný. Vedení školy si uvědomuje cíle, principy i rizika projektu a intenzivně s nimi pracuje. Nevidí svět kolem sebe v růžových brýlích, na druhou stranu vnímá realitu okolního světa a je hrdé na výsledky, kterých v integraci mladých uprchlíků dosahuje. I přes výše uvedené je nutné

znovu konstatovat, že šetření popisuje jeden případ, situaci v jedné škole, a není proto možné závěry šetření jakkoli zobecňovat.

„...*V Německu jsou města, kde to nefunguje, ale tady je to naprosto v pořádku.*“ (sociální pedagog)

Literatura

Ausschreibung Sprach – und Integrationsprojekt - SPRINT - Projekt - für jugendliche Flüchtlinge. (2015). Hanover: Niedersachsen Kultusministerium. Retrieved from <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/sprint>

Niedersächsisches Schulgesetz, 2018 § (2018). Niedersachsen Kultusministerium. Retrieved from https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html

Odborné vzdělávání v Německu. (2007). *Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí, 2007(IV)*. Retrieved from <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2007/Zp0710pIVa.pdf>

SPRINT Projekt [Online]. (2018). Retrieved May 26, 2018, from https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/foerderung_von_fluechtlingskindern_niedersaechsischen_schulen/sprint/sprint-projekt--138199.html

SPRINT Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge. (2017). Retrieved from <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/sprint>

The 2015 Migration Report [Online]. (2016). Retrieved May 27, 2018, from <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/EN/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.html?nn=2006704>

Kontaktní údaje:

Roman Liška, PhDr. Mgr.

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
rliska@seznam.cz

Andragogické poradenstvo v profesijnom rozvoji učiteľstva

Ing. Bc. Marián Valent, Ph.D

Abstrakt: Príspevok je zameraný na oblasť podpory profesijného rozvoja v učiteľstve a to prostredníctvom andragogického poradenstva. Keďže zároveň nie je najvhodnejšie, aby poradenstvo pre túto špecifickú skupinu zamestnancov vykonával len všeobecný poradca, bez vzdelania a skúsenosti so školstvom, sú v príspevku navrhované riešenia využívajúce člena zboru alebo manažmentu školy ako poradcu pre svojich kolegov v internom prostredí konkrétnej školy. Samozrejme si to bude vyžadovať adekvátnu odbornú prípravu na výkon činnosti andragogického poradcu pre učiteľov.

Kľúčová slova: profesijný rozvoj, kariéra, učiteľstvo, andragogika, poradenstvo

Andragogical guidance in professional development of teaching

Abstract: The article focuses on support of professional development in teaching through andragogical guidance. It is not appropriate if the guidance for the specific group of employees is provided by a general consultant without education and experience with the school system. Considering this fact, the article suggests proposals to use a member of the teaching staff or school management as a consultant for their colleagues in the internal environment of the school. This requires a special preparation for the position of an andragogical consultant for teachers.

Key words: professional development, career, teaching, andragogy, guidance

Úvod

Viacere skúmania na Slovensku pomenúvajú problematiku profesijného rozvoja ako nie úplne správne uchopenú a najmä nesystémovú (Pavlov, 2013, Babiaková, 2014 a iné). Výsledky naznačujú, že je potrebné učiteľom pri ich profesijnom rozvoji a kariérovom rozvoji pomôcť a andragogické poradenstvo sa javí ako vhodné pre poskytnutie chýbajúceho zázemia a tiež systémovej pomoci a podpory. Memorandum o celoživotnom učení (EU, 2001) tiež upozorňuje na nutnosť posunu k celoživotnému vzdelávaniu a učeniu sa, najmä kvôli prechodu spoločnosti založenej na znalostiach a zároveň navrhuje „skvalitniť poradenstvo v oblasti celoživotného vzdelávania“. Obzvlášť nutné je to pri ľuďoch, ktorí sa celoživotne

venujú vzdelávaniu, t.j. učiteľom. Výskumy tiež potvrdzujú, že žiadne pregraduálne vzdelávanie učiteľov, nech je akokoľvek vynikajúce, nemôže vybaviť pedagogického zamestnanca všetkými kompetenciami, ktoré potrebuje počas svojej kariéry (najmä preto, že požiadavky na učiteľskú profesiu sa rýchlo vyvíjajú a vyžadujú si potrebu nových prístupov). V praktickej rovine nie sú v školách a školských zariadeniach (ďalej ŠZ) vytvárané podmienky pre systémovú podporu profesijného rozvoja a riadenie kariéry učiteľa. V rámci podpory profesijného rozvoja je vo vnútri školy/ŠZ potrebné využívať súbor podnetov, podmienok (inštitucionálnych, legislatívnych, materiálnych, finančných, personálnych, iných) pôsobiacich na skvalitňovanie práce učiteľa zvonku školy/ŠZ alebo z jej vnútra. Poradca profesijného rozvoja z radov učiteľov, či manažmentu školy je personálnym riešením tejto otázky, ktoré môže napomôcť pri systematickej podpore profesijného rozvoja konkrétneho učiteľa, pracovnej skupiny (napr. predmetovej komisie) a samozrejme aj celej škole/ŠZ. V príspevku sú preto v teoretickej časti najskôr prezentované teoretické východiská k základným pojmom a následne sú spracované možnosti, ktoré umožňujú slovenské (v znení zákona 317/2009 Z.z.) a české právne predpisy (v znení vládneho návrhu 959/0 z roku 2016, ktorý novelizoval zákon č. 563/2004 Sb.) pre ustanovenie špecializovanej pozície andragogického poradcu učiteľstvu.

Teoretické východiská

Profesijný rozvoj a profesijná kariéra v učiteľstve

Profesijný rozvoj je vymedzovaný ako permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií a ktorý vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne sa vzdelávať a využívať príležitosti na formálne a neformálne vzdelávanie, tiež informálne učenie a v neposlednom rade na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie a edukácie žiakov (Pavlov, 2013, s.26). Podľa českých autorov profesijný rozvoj učiteľov (In. Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s.12):

je súbor aktivít vedúcich k zdokonaľovaniu výkonu profesie učiteľa a skvalitňovaniu výsledkov učenia žiakov,

zahŕňa akcie ďalšieho vzdelávania učiteľov, vzájomnú odbornú debatu medzi pedagógmi a samoštúdium,

a jeho systematické hodnotenie umožňuje, aby sa profesijný rast premietal do diferencovaného odmeňovania aj kariérneho postupu.

V kontexte profesijného rozvoja Eurydice (2018, s.51) uvádza, že znalosti a zručnosti získané počas počiatočnej prípravy učiteľov sú len východiskovým bodom pre profesijné uplatnenie a rozvoj. Rozvojové programy používané v počiatočnej fáze kariéry umožňujú učiteľom rozvoj ich profesionálnych zručností a profesijný rozvoj umožňuje učiteľom zlepšiť ich kompetencie a prispôbiť ich dnešnému rýchlo sa meniacemu prostrediu. Komisia zdôrazňuje, že profesijný rozvoj musí byť prístupný, cenovo dostupný, relevantný, so zapojením škôl a učiteľov do definovania politík profesijného rozvoja. Zdôrazňuje tiež potrebu poskytnúť špeciálnu podporu učiteľom v ich kariére. K tomu slúži podpora profesijného rozvoja, ktorú Pavlov definuje ako *„súbor podnetov, podmienok (inštitucionálnych, legislatívnych, materiálnych, finančných, personálnych, iných) pôsobiacich na skvalitňovanie práce učiteľa zvonku školy alebo z jej vnútra.“* (2013, s.27)

Kariéra je podľa Pavlova a Krystoňa (2017, s.21-22) jedným z charakteristických znakov profesionalizácie, či atraktivity učiteľskej profesie. Autori ďalej uvádzajú, že poňatie kariéry v učiteľstve predstavuje príležitosť len pre malú časť zamestnancov a je orientovaná len na manažérske pozície v škole. Takéto chápanie kariéry je ďalej označované ako prekonané a kariéra je vnímaná nielen ako „šplhanie po rebríku smerom nahor“. Aj kariérový model používaný a legislatívne uchopený v slovenských podmienkach je nastavený na komplexnejšie poňatie kariéry a profesijných ciest učiteľa. Kariérny poriadok umožňuje pedagogickému zamestnancovi počas celoživotnej dráhy v škole flexibilne si zvoliť jednu z troch ciest. Jednotlivé kariérové cesty sú bližšie charakterizované v Koncepcii (2007, s.8) takto:

Prvá kariérová cesta vedie k celoživotnému udržiavaniu štandardných učiteľských kompetencií a ich nevyhnutných inovácií, vymedzených profesijnými štandardami, táto cesta sa uskutočňuje prostredníctvom akreditovaných druhov vzdelávania a umožní pedagogickému zamestnancovi získať kreditový príplatok, pričom pedagogický zamestnanec zotrváva v príslušnej platovej triede. Podmienkou na získanie kreditového príplatku je získanie 60 kreditov v období 7 rokov, po uplynutí tejto doby sa buď kreditový príplatok odoberie alebo pre jeho potvrdenie je potrebné získať nových 60 kreditov.

Druhá cesta vedie k získaniu expertných učiteľských kompetencií – prvá alebo druhá atestácia, prostredníctvom akreditovaných druhov vzdelávania, ktorých absolvovaním splní podmienku na prihlásenie sa na atestáciu – 60 kreditov alebo 30 kreditov a prípravné atestačné vzdelávanie. Preukázanie kompetencií sa uskutoční pred atestačnou komisiou. Úspešnou atestáciou splní učiteľ podmienku postupu do vyššej platovej triedy.

Tretia cesta vedie k získaniu špecializovaných alebo riadiacich kompetencií prostredníctvom špecializačného alebo funkčného vzdelávania a ich preukázaním pred komisiou. Úspešným preukázaním špecializovaných alebo riadiacich kompetencií vymedzených štandardami, splní učiteľ podmienku priznania špecializačného alebo funkčného príplatku (ak vykonáva špecializovanú alebo riadiacu činnosť).

Kariérny postup v učiteľstve je aj na základe horeuvedených špecifik náročnejší proces. Pre komplexné rozhodnutie o zmene v oblasti profesijného rozvoja a kariérneho systému pre učiteľa je preto potrebné zvažovať mnohé faktory. Vašutová považuje za významné vzdelávacie súvislosti, ktoré ovplyvňujú profesiu učiteľa, tieto:

- ciele vzdelávania pre 21. storočie formulované Európskou úniou,
- reformu českej vzdelávacej sústavy a smery jej rozvoja,
- meniacu sa žiacku populáciu (a rodičovskú populáciu),
- nová klíma a kultúra školy,
- nové informačné a komunikačné technológie,
- posuny v hodnotách spoločnosti,
- rozvoj vied a ich transformácia do vzdelávacích obsahov,
- nové požiadavky trhu práce,
- požiadavka autonómie a zodpovednosti učiteľov (In. Walterová, 2001, s.22).

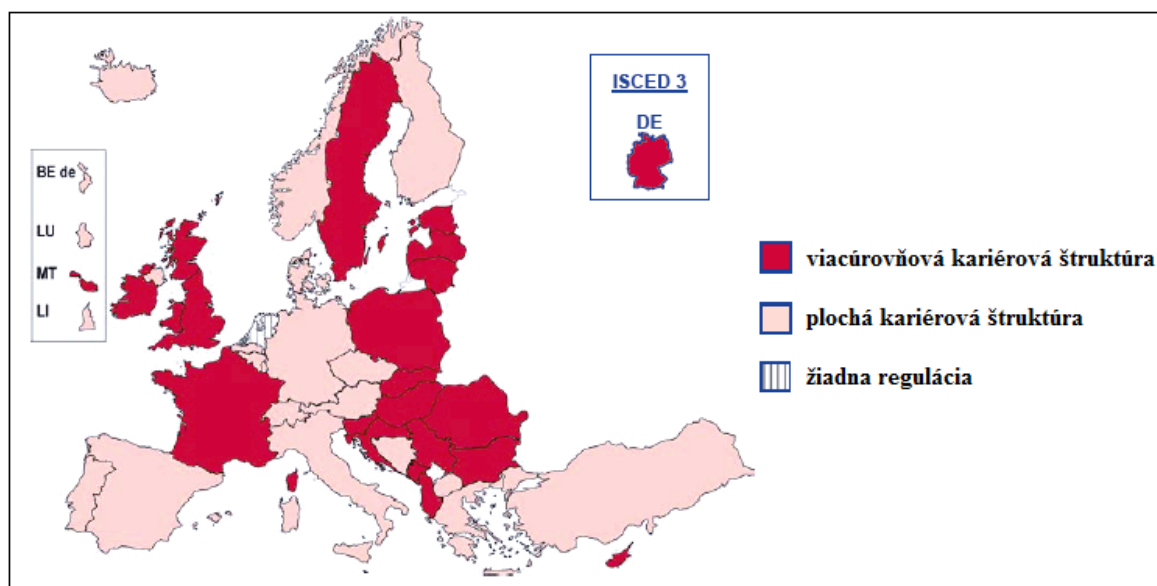
Okrem rámcových súvislostí by pred zásadnou zmenou bolo vhodné spracovať analýzy, ktoré tiež naznačia, či daná stratégia v kariérnom systéme bude v danom prostredí úspešná. Tieto analýzy by sa mali venovať faktorom vonkajším aj vnútorným faktorom, keďže práve oni preukázateľne ovplyvňujú život a tiež je nutné počítať s istou mierou neuchopiteľnosti

(Trojan, 2017, s.161). Vhodným a dobre využiteľným zdrojom pre takéto porovnávanie môžu byť aj výstupy EK, napr. najnovšia správa Eurydice (2018, s.70), ktorá v oblasti kariérnych štruktúr identifikovala dva základné prístupy (vlastný preklad):

viacúrovňové kariérne štruktúry, kde sú úrovne zvyčajne definované súborom kompetencií a/alebo zodpovedností. V rámci viacúrovňovej kariérnej štruktúry existujú rozdielne kariérne úrovne vzostupnej zložitosti a zvyšujúcej sa zodpovednosti. Miera platovej stupnice môže byť spojená s kariérou ale nie je jej rozhodujúcou vlastnosťou.

jednourovňové kariérne štruktúry sú tiež označované ako "štruktúry s plochou kariérou", pri ktorých sa používa platová stupnica, ale zvyčajne sa vzťahuje na roky strávené v službe. Plochá štruktúra kariéry umožňuje učiteľovi rozširovať svoje skúsenosti alebo brať na seba ďalšie úlohy alebo zodpovednosti.

Ako to vyzerá v jednotlivých krajinách Európy je zobrazené na nasledujúcom obrázku.



Obrázok 1: Typy štruktúr pre plne kvalifikovaných učiteľov (ISCED 1-3) podľa najvyšších orgánov v oblasti edukácie, 2016/17 (Eurydice, 2018, s.71)

Andragogické poradenstvo a manažment školy

Koncept andragogického poradenstva je relatívne novou disciplínou, ktorá sa zaoberá teóriou, výskumom a praxou v poradenskej oblasti. Podľa Vetešku (2016, s.55) ide o špecializovaný

odbornú činnosť poskytovanú všetkým cieľovým skupinám dospelých v každej životnej etape a rôznorodo obsahovo zameranú. Autor ďalej charakterizuje poradcu ako odborníka, ktorý ovplyvňuje iného človeka, skupinu, príp. organizáciu, ale nie je v jeho kompetencii (právomoci) čokoľvek zmeniť alebo realizovať (Veteška, 2016, s.186).

V kontexte témy príspevku ide o človeka, ktorý nie je odborník na poradenstvo (kompetencie poradcu získa vo vzdelávacom programe), avšak je vzhľadom na to, že je učiteľom, či manažérom konkrétnej školy/ŠZ, môže zmeniť množstvo javov súvisiacich s profesijným rozvojom. Pavlov a Krystoň (2017, s.9-10) konštatujú, že kvalitu a efektívnosť procesov súvisiacich s podporou profesijného rozvoja učiteľov ovplyvňuje absencia teoretických modelov, ktoré by ako nástroj boli využiteľné manažmentmi škôl. Podľa autorov v školskom prostredí nie je v súčasnosti efektívne a systematicky organizovaný a riadený komplexný profesijný rozvoj v strednodobom, či dlhodobom horizonte (ani tak, aby existovalo prepojenie medzi potrebami školy, tímu, či jednotlivca). Jedno z hľadísk, ktoré autori vnímajú v kontexte pomoci andragogickej vedy k profesionalizácii učiteľstva, je práve andragogické poradenstvo učiteľstvu napríklad v súvislosti s podporou rôznych foriem učenia sa v podmienkach školskej organizácie (Pavlov, Krystoň, 2017, s.32). Veteška rozdeľuje poradcov v zásade na dve skupiny (2016, s.187):

vzdelávací (edukačný) poradca pre dospelých, ktorý pracuje s ľuďmi v nadväznosti na identifikované vzdelávacie potreby, pričom vzdelávací proces je úzko prepojený s profesijným a firemným vzdelávaním a profesijný (kariérový) poradca, ktorý poskytuje skôr jednorazovú alebo krátkodobú pomoc a to najmä mladým ľuďom pri výbere školy (nepriamo aj povolania v súvislosti s ich profesijnou orientáciou) – zväčša ide o učiteľa alebo odborného zamestnanca pôsobiaceho na škole alebo v poradenskom zariadení.

Svobodová (2015, s.11-12) ako druh poradenstva vymedzuje pracovné poradenstvo a v rámci neho špecifikuje profesijné poradenstvo. Zároveň autorka uvádza, že tento koncept nie je v terminológii vymedzený a následne ho identifikuje ako typ pracovného poradenstva, ktoré sa zaoberá hľadaním pracovných príležitostí z hľadiska uplatnenia kvalifikácie a kompetencií klienta alebo profesijnou kariérou klienta so zreteľom na udržanie pracovného miesta a voľbou vzdelávania so zreteľom na rozvoj pracovných a sociálnych kompetencií.

Mužik (2005, In. Veteška, 2016, s.187) píše o vzdelávacom poradenstve, ktoré je zamerané na podporu dospelého človeka pred, počas a po vzdelávaní, pričom výstupy poradenstva sa

týkajú účelu, funkcie a cieľov ďalšieho vzdelávania vo väzbe na uplatnenie jedinca v ekonomickej a spoločenskej oblasti.

Pavlov a Krystoň špecifikujú komplex poradenských služieb andragogického kariérového poradenstva v učiteľstve, ktoré je možné orientovať na tieto cieľové skupiny:

manažment škôl pri vytváraní podmienok a systémovú podporu a rozvoj individuálnej profesijnej kariéry zamestnancov aj pedagogického zboru školy ako celku,

učiteľky a učiteľov pri riadení vlastnej kariéry v profesii (ako jednotlivcov aj tímy),

poradcov profesijného rozvoja učiteliek, učiteľov a manažmentu škôl, ktorí majú osvojené potrebné kompetencie na poradenskú činnosť. (2017, s.33)

Možnosti andragogického poradenstva podľa právnych predpisov SR a ČR

Obidva v úvode spomínané zákony vytvárajú možnosti pre andragogické poradenstvo v školách a ŠZ. V nasledujúcom texte sú tieto možnosti opísané z pohľadu ich konkrétneho spracovania v týchto právnych predpisoch:

Zákon NR SR č.317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej „zákon 317“),

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovníkoch a o zmene některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a další související zákony (ďalej „zákon 563“) – a to v znení, ktoré bolo predmetom vládneho návrhu z roku 2016 pod číslom 959/0,

Poradenstvo pre začínajúceho učiteľa

V obidvoch zákonoch je možné identifikovať jednu možnosť, ktorá je ponímaná skôr ako mentorstvo, ale je možné z určitého pohľadu ju vnímať aj ako andragogické poradenstvo začínajúcemu učiteľovi. Vykonáva ho jeho uvádzajúci učiteľ a to pri rozvoji jeho pedagogických, didaktických ale aj osobnostných spôsobilostí, ktoré môžu absolventa vysokej školy zmeniť na učiteľa.

Zákon 317 požaduje, aby adaptačné obdobie, ktoré trvá pre učiteľa spravidla 1 rok bolo realizované podľa programu adaptačného vzdelávania. Poskytovateľom tohto vzdelávacieho programu je škola alebo školské zariadenie, s ktorým má pedagogický zamestnanec uzatvorený pracovný pomer, zväčša je zodpovedným pracovníkom práve uvádzajúci učiteľ.

V zákone 563 učiteľ v prvom kariérom stupni vykonáva vzdelávaciu a výchovnú činnosť pod metodickým vedením a s podporou uvádzajúceho učiteľa a má zaistenú podporu od zamestnávateľa pre dosiahnutie profesijných kompetencií učiteľa v oblasti osobného profesijného rozvoja, vlastnej pedagogickej činnosti a spolupráce a podielu na rozvoji školy. Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 334) označujú uvádzajúceho učiteľa ako skúseného učiteľa, ktorý pomáha začínajúcemu učiteľovi v období jeho nástupu do učiteľskej profesie. Zároveň uvádzajú, že v ČR nie je inštitút uvádzajúceho učiteľa systematicky uplatňovaný a jeho uplatnenie závisí od kultúry školy (zákon 563 v navrhovanom znení z roku 2016 tento inštitút plánoval zaviesť). V českom prostredí žiadne adaptačné vzdelávanie neexistuje, je tam len podpora a metodické vedenie uvádzajúceho učiteľa (toto má začínajúci pedagogický zamestnanec aj na Slovensku).

Andragogické poradenstvo pre učiteľa

V zákone 563 môže učiteľ na treťom kariérom stupni okrem komplexnej vzdelávacej a výchovnej činnosti ďalej zaisťovať profesijný rozvoj pedagogických pracovníkov školy, metodicky usmerňovať a koordinovať vzdelávaciu a výchovnú činnosť učiteľov. Tento učiteľ môže vykonávať špecializovanú činnosť mentora profesijného rozvoja. V §28n zákona 563 sa uvádza, že *„mentor profesijného rozvoja zaisťuje profesijný rozvoj pedagogických pracovníkov školy, a to najmä tým, že sa podieľa na spracovaní plánu pedagogického rozvoja školy, poskytuje pedagogickým pracovníkom školy poradenstvo, metodicky ich usmerňuje a odovzdáva im vedomosti a zručnosti potrebné pre ich profesijný rozvoj“*. Mentoring je v záverečnej správe RIA (zákon 563) považovaný za súčasť zavádzaného kariérneho systému učiteľov a je chápaný predovšetkým vo význame podpory profesijného rozvoja učiteľov a to ako jednotlivcov, tak aj učiteľskej profesie ako celku. Túto špecializovanú činnosť môže vykonávať len učiteľ na treťom kariérom stupni a to až po absolvovaní špecializačného štúdia v rozsahu 250 hodín. Absolventi špecializačného štúdia „mentor“ by mali byť kompetentnými a skúsenými osobami, ktoré poskytujú profesijnú, študijnú aj osobnostnú podporu, poradenstvo, vedenie, patronát, odovzdávanie vedomostí a zručností osobe služobne mladšej s cieľom uľahčiť jej komplexný osobnostný, edukačný a profesijný rozvoj. V kontexte výkonu opísaného v citovanom paragrafe je vidieť, že ide o andragogické poradenstvo pre kolegov zo školy, dokonca s líderským presahom do tvorby plánu pedagogického rozvoja školy. Výhodou tejto pozície špecialistu, v prípade, že by išlo o systémový prvok v koncepcii podpory profesijného rozvoja učiteľov, by iste bol potenciál

skvalitňovania činnosti škôl/ŠZ a tiež vzdelávania detí, žiakov, či študentov. V kontexte viacerých medzinárodných výskumov, ktoré preukazujú, že kvalita učiteľa je veľmi významným prvkom pre kvalitu školy, determinujúc aj výsledky žiakov, je takáto pozícia viac ako na mieste. Je preto škoda, že sa novela zákona nakoniec neschválila, pretože takáto pozícia by v prípade jej zmysluplného využitia mohla významne pomôcť pri podpore profesijného rozvoja učiteľstva.

V zákone 317 žiadna špecializovaná pozícia neexistuje a neuvažuje sa o nej ani v návrhu nového zákona o pedagogických zamestnancoch. Avšak v súčasnosti by bolo možné, aby si takúto pozíciu riaditeľ školy zriadil, keďže má možnosť po prerokovaní v pedagogickej rade a so zriaďovateľom vytvoriť akúkoľvek pozíciu špecialistu v rámci ustanovenia, ktoré umožňuje zriadiť aj iné pozície špecialistov podľa potreby školy/ŠZ. Projekt APVV, ktorý je riešený na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici, vytvára priestor na vytvorenie takejto pozície a zároveň bude ponúkať špecializačné vzdelávanie, ktoré pomôže učiteľovi, či manažérovi školy/ŠZ získať kompetencie andragogického poradcu. Ide o trend, ktorý má vo svete svoje opodstatnenie a v systémovej rovine môže pomôcť k profesijnému rozvoju učiteľstva a to aj zriadením špecializovanej pozície poradcu.

V zákone 317 existuje jedna možnosť ako sa v rámci svojej kariéry posunúť do podkategórie učiteľa pre kontinuálne vzdelávanie. Táto podkategória je určená pedagogickým zamestnancom, ktorí majú prvú atestáciu a aspoň sedem rokov pedagogickej praxe (do roku 2009, kedy nadobudol účinnosť zákon 317 museli mať aj funkčné vzdelávanie). V tomto prípade učiteľ nastupuje do organizácie poskytujúce kontinuálne vzdelávanie a podporu pri profesijnom rozvoji učiteľov, vzdeláva a konzultuje atestačné práce, už menej je v súčasnosti jeho potenciál využívaný v poradenskej rovine. V rámci jeho pracovnej náplne by však mohol andragogické poradenstvo učiteľovi, tímu a škole/ŠZ poskytovať. Išlo by o poradenstvo zvonku, čo by si vyžadovalo aj získanie vhl'adu do konkrétnej školy/ŠZ. Bez neho by poradenstvo mohlo byť neúčinné a to najmä z pohľadu, že poradca by dostatočne nepoznal sociálne a kultúrne zázemie organizácie.

Andragogické poradenstvo poskytované manažmentom školy/ŠZ

Obidva zákony vo svojich ustanoveniach riešia vedúceho pedagogického zamestnanca. Podľa zákona 563 (ČR) je funkčné vzdelávanie povinné len pre riaditeľov škôl, podľa zákona

317 (v SR) je povinné pre všetkých, ktorí sú v nejakej pozícii vedúceho pedagogického zamestnanca. Či však už vzdelávanie vedúci pedagogický zamestnanec má alebo nemá absolvované, personálnemu riadeniu sa nevyhne. Jeho súčasťou je aj vytváranie podmienok na rozvoj a vzdelávanie jeho kolegov. S veľkou pravdepodobnosťou je možné tvrdiť, že bez vzdelávania a rozvoja seba samého, nedokáže žiadny vedúci pedagogický zamestnanec riadiť ľudské zdroje, pod ktoré patrí aj podpora a pomoc pri profesijnom rozvoji učiteľa. Aj po absolvovaní základného funkčného vzdelávania, nie je možné tvrdiť, že je vedúci zamestnanec pripravený na túto svoju manažérsku a mnohokrát aj líderskú úlohu. Preto je vhodné, ak vedúci pedagogický zamestnanec sa v tejto oblasti ďalej zdokonaľuje a napríklad aj príprava na andragogické poradenstvo pre učiteľov mu v tom môže významne pomôcť. Právne predpisy v oboch krajinách nevytvárajú žiadne bariéry, ktoré by znemožňovali aj rozvíjanie takýchto špecializovaných kompetencií. Každému vedúcemu pedagogickému zamestnancovi by rozvoj kompetencií poradcu profesijného rozvoja učiteľov, iste pomohol aj pri ostatných personálnych činnostiach, ktoré realizuje so svojimi zamestnancami.

Záver

V kontexte profesijného rozvoja a kontinuálneho vzdelávania pedagogického zamestnanca je požiadavka Memoranda o celoživotnom učení „skvalitniť poradenstvo v oblasti celoživotného vzdelávania“ zatiaľ v SR aj v ČR nenaplnená (môžeme zatiaľ povedať, že nie je čo skvalitňovať, keďže žiadne poradenstvo učiteľstvu v oblasti školstva neexistuje). Preto je potrebné sa nad vznikajúcou potrebou poradenstva a z neho vyplývajúcej pozície poradcu, ktorý bude schopný v oblasti profesijného rozvoja a riadenia kariéry pomôcť práve pedagogickému zamestnancovi, dozaista vážne zamyslieť a nakoniec to dotiahnuť do reálnej aplikovateľnej podoby (využiteľnej v škole/ŠZ). Profesijný rozvoj pedagogického zamestnanca by mal byť permanentným procesom, zahrňajúcim všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Práve pri pedagogickom zamestnancovi je veľmi dôležité podporovať ho a vytvárať mu priestor pri rozvoji spôsobilosti celoživotne sa vzdelávať a využívať príležitosti na formálne a neformálne vzdelávanie, tiež informálne učenie. V českom prostredí sa s touto myšlienkou už reálne zaoberali a zapracovali ju do novely zákona 563, ktorá však vzhľadom na iné problémy nakoniec nebola schválená. V slovenskom prostredí, sa o takejto možnosti na úrovni vzdelávacej politiky zatiaľ neuvažovalo (potešiteľné je to, že v rámci autonómie školy/ŠZ je možné takúto pozíciu zriadiť). Potenciálny prínos projektu, ktorý rieši túto problematiku a má ambície

naformulovať model andragogického profesijného poradenstva učiteľstvu v oblastiach profesijného učenia, profesijného rozvoja a rozvoja profesijnej kariéry, je preto veľký. Pilotáž a jej výsledky budú cenné pre ďalšiu aplikáciu v školstve a určite aj pre tvorbu vzdelávacej politiky celoživotného (kontinuálneho) profesijného rozvoja učiteľstva.

Tento príspevok je výstupom projektu APVV-16-0573: Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS, zodpovedný riešiteľ Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Literatura

Babiaková, S. a kol. (2014) *Progresívny učiteľ. Autoevalvácia v teóriách a výskumoch*. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta UMB

EURYDICE, EACEA, European Commission, (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union, pdf version, 128s. DOI: 10.2797/309510

Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. Bratislava: Vláda SR, Číslo materiálu: UV-7252/2007. Č. uznesenia: 367/2007. 2007, 21s. Dostupné na: <http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=790>

Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov, Rokus

Pavlov, I. – Krystoň, M. (2017). *Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva*. In. Pavlov, I. (ed.): kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva. Banská Bystrica, Belianum, Vydavateľstvo UMB, Pedagogická fakulta

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál

Starý, K. - Dvořák, D. - Greger, D. - Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha, Karolinum

Svobodová, D. (2015). *Profesní poradenství. Vybrané kapitoly*. Praha, Grada.

Trojan, V. (2017). *Vnější determinanty pedagogického procesu očima ředitelů škol*. In. Pavlov I. (ed.) *Kontexty podpory profesijního rozvoje učitelstva*. Banská Bystrica, Belianum, Vydavateľstvo UMB, Pedagogická fakulta

Valent, M. (2018). *Komparace českého a slovenského kariérního systému pedagogických pracovníků*. Diplomová práce. Vedúca práce: Irena Trojanová. Praha: PF UK, Katedra andragogiky a managementu vzdelávání, 107 s.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha, Portál.

Walterová, E. 2001. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 1.díl*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 168s.

Sněmovní tisk 959/0. [online] 10.11.2016. [cit. 2017-09-15]. Dostupné na: <https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?o=7&ct=959&ct1=0>

Zákon NR SR č.317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online] Bratislava: Ministerstvo spravodlivosti SR [cit. 2018-01-25] Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20170901>

Kontaktní údaje:

Ing. Bc. Marián Valent, PhD.

Metodicko-pedagogické centrum

Regionálne pracovisko Banská Bystrica

Horná 97

974 11 Banská Bystrica, Slovensko

marian.valent@mpc-edu.sk

Analýza obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona

Mgr. Ing. Renata Votavová

Abstrakt: Cílem práce je analyzovat obsah řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Výzkumné šetření bylo provedeno explorativní metodou dotazníku a designem případové studie. Bylo zjištěno, že pro stanovení obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona je využitelný obecný popis tohoto procesu, který školská praxe s mnohými specifiky, popsány v části práce, implementuje. Význam práce spočívá především v rozšíření teoretického poznání a v možnosti praktického příkladu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Klíčová slova: řízení lidských zdrojů, řízení pracovního výkonu, škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona, žák s přiznanými podpůrnými opatřeními, pedagogický pracovník

Analysis of work performance management of teaching staff in the schools established under part 16 paragraph 9 of the Czech Education Act

Abstract: The aim of the thesis is the analysis of the performance management of teachers in a school established in accordance with § 16 para. 9 of the Education Act. The survey was conducted by the online questionnaire using the case studies. Summary and evaluation of achieving the aim of the thesis is formulated in the thesis conclusion. The value of the thesis is mainly in the extension of the theoretical knowledge and practical benefits to school leaders established by § 16 para. 9 of the Education Act in the performance management of teachers.

Key words: human resource management, work performance management, the school established under part 16 paragraph 9 of the Czech Education Act, pupil with special educational needs, teaching staff

Úvod

Cílem výzkumného šetření je analýza obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků se záměrem identifikovat jednotlivé části tohoto procesu a poznat jejich podstatu a zákonitosti. Obsah řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků je sledován na škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Výzkumné sdělení se zaměřuje cíleně na to, jak je proces řízení pracovního výkonu sledován řediteli škol a jak pedagogickými pracovníky škol. Poukazuje na ta stadia procesu, ve kterých jsou v prostředí škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona zaznamenány odlišnosti ve vnímání obsahu řízení pracovního výkonu.

Teoretická východiska výzkumného šetření

Na základě práce s odbornými zdroji uvedenými na závěr příspěvku bylo shledáno, že pro stanovení obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je využitelný obecný popis procesu řízení pracovního výkonu. Školská praxe tento vymezený teoretický model řízení pracovního výkonu implementuje. Pro řešení s cílem zodpovědět výzkumnou otázku: „Co je obsahem řízení pracovního výkonu ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona“ je využito (s ohledem na jeho aktuálnost) členění cyklu řízení pracovního výkonu do čtyř fází podle Armstronga (2015, s. 393): plánování pracovního výkonu, aktivity pracovního výkonu, řízení pracovního výkonu, přezkoumání pracovního výkonu.

Techniky sběru dat

Metody šetření

Pro realizaci výzkumného šetření s cílem zodpovězet výzkumnou otázku: „Co je obsahem řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona“ byla vybrána explorativní metoda dotazníku a design případové studie.

Explorativní metoda dotazníku

Dotazníkové šetření se stalo metodou práce, prostřednictvím které byla získána část z analyzovaných dat o obsahu řízení pracovního výkonu na školách zřízených podle § 16 odst. 9. Sestavený dotazník měl obvyklou strukturu. Znění dotazníku bylo přezkoušeno sondou u

dvou osob s podobnými vlastnostmi jako pozdější respondenti metodou think-aloud procedure.

Design případové studie

Případová studie byla realizována metodou individuálního polostandardizovaného rozhovoru doplněnou o analýzu dokumentů školy. Na základě výstupů případové studie bylo realizováno dotazníkové šetření na pěti základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona s cílem získat data o obsahu procesu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na těchto školách.

Výzkumný vzorek respondentů

Pro stanovení výběrového souboru byl pro možnost obtížného stanovení stratifikovaného výběru učiněn náhodný výběr deseti základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Šest škol po oslovení se žádostí o uskutečnění dotazování se šetřením souhlasilo. Na jedné škole byla realizována případová studie. Na pěti školách bylo realizováno dotazníkové šetření vždy s ředitelem školy a vždy s pěti pedagogickými pracovníky.

Vyhodnocení výzkumného šetření vzhledem k odlišnostem ve vnímání obsahu řízení pracovního výkonu

Plánování pracovního výkonu

Jednotlivé požadavky na pracovní výkon jsou specifikovány ve školních dokumentech. Podle ředitelů sledovaných škol i pedagogických pracovníků jsou jejich pracovní činnosti popsány v pracovní náplni.

Z odpovědí ředitelů škol se zřejmě, že ředitelé vedou v patrnosti specifikaci pracovních činností pedagogických pracovníků ve větším počtu školní dokumentace než samotní pedagogičtí pracovníci.

Řízení pracovního výkonu během roku

Sledování pracovního výkonu

Zatímco ředitelé škol vypovídají, že pravidelně sledují především výsledky práce, schopnosti pedagogického pracovníka, jeho pracovní chování, z pohledu pedagogických pracovníků je

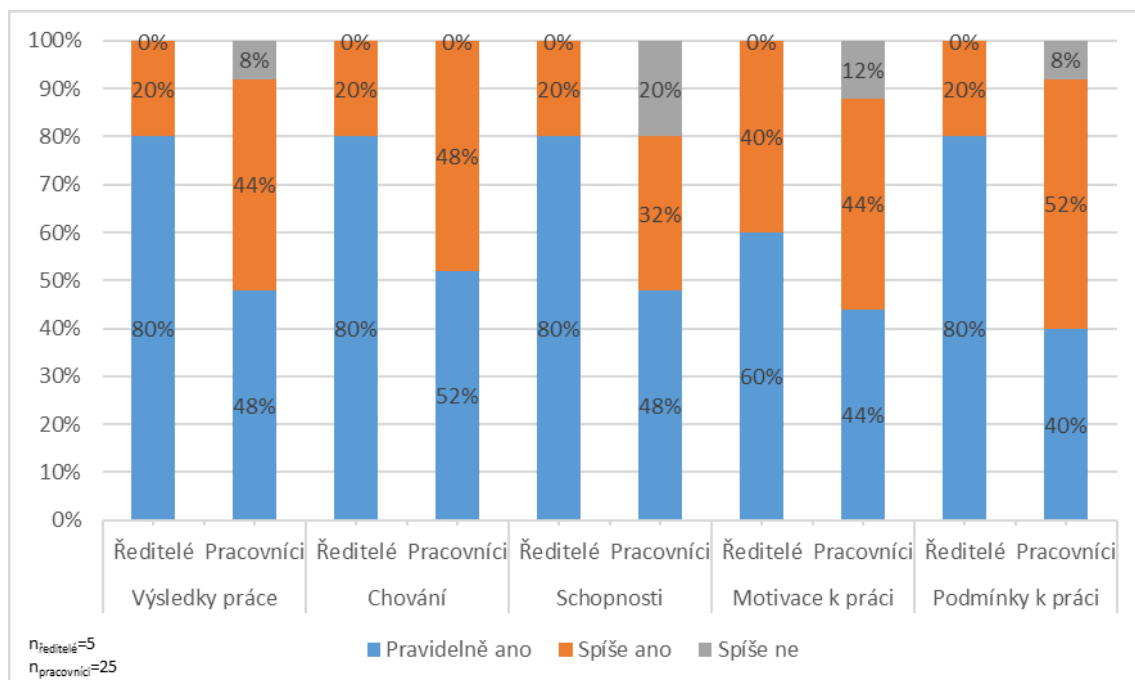
nejsledovanější jejich pracovní chování (ředitelé až třetí v pořadí) a nejméně sledované jsou jejich schopnosti, které ale ředitelé škol uvádějí jako druhé nejsledovanější (obr. 1)

Takřka nesledované je řediteli dotazovaných škol, podle pedagogických pracovníků, dosahování školních výstupů.

V průměru jeden pedagogický pracovník uvedl tři způsoby, jak ředitel školy sleduje jeho práci, ten popsal v průměru pět různých způsobů. Znamená to, že ředitelé využívají více způsobů, jak pracovní výkon pedagogických pracovníků sledovat než pedagogičtí pracovníci rozeznávají.

Jako nejčastější způsob sledování je v dotazovaných školách využívána hospitace. Ředitelé škol i pedagogičtí pracovníci se dále v největší míře shodli na analýze školních dokumentů, na diskuzi o pedagogickém procesu, na sledování docházky zaměstnanců.

Obrázek 1: Sledování pracovního výkonu pedagogických pracovníků



Zpětná vazba

Zpětnou vazbu ve sledovaných školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona poskytuje ředitel školy především pochvalou, diskuzí v rámci pedagogické rady, pohospitačním rozhovorem. Pedagogičtí pracovníci i ředitelé nejčastěji uváděli pozitivní zpětnou vazbu pochvalou.

Ředitelé sledovaných škol podle výzkumného šetření poskytují zpětnou vazbu více způsoby, než kterými ji pedagogičtí pracovníci přijímají.

Zatímco ředitelé škol popsali v průměru čtyři způsoby poskytování zpětné vazby, pedagogičtí pracovníci uvedli v průměru dva.

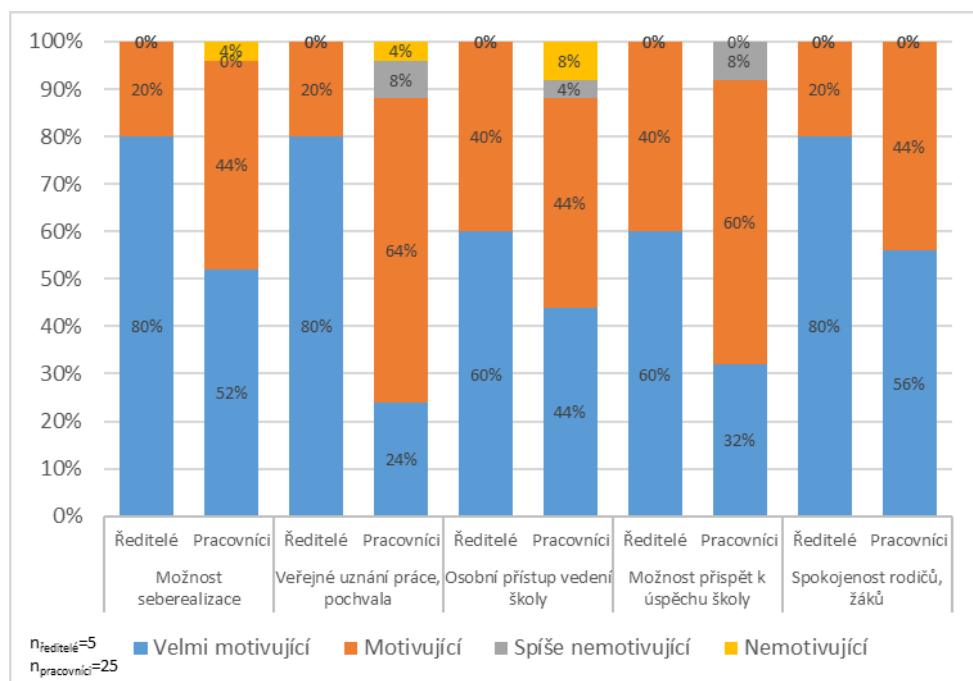
Motivace pedagogických pracovníků v průběhu pracovních aktivit.

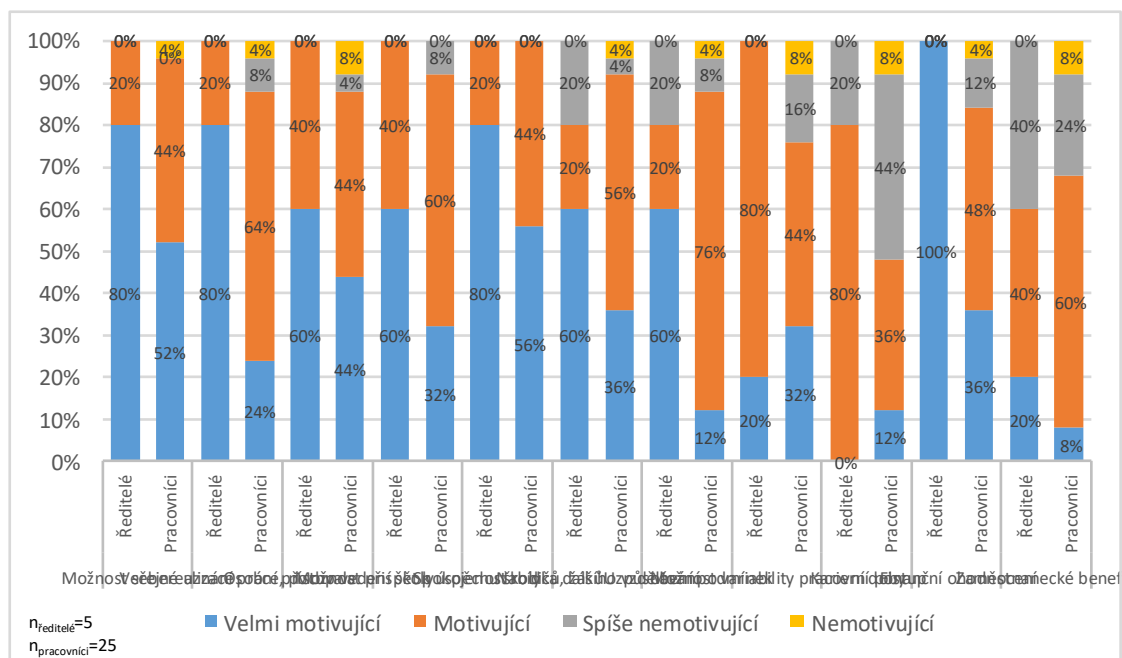
Součástí procesu řízení pracovního výkonu ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je motivace pedagogických pracovníků v průběhu pracovních aktivit.

Za velmi motivující (obr. 2) je ve shodě mezi řediteli škol a pedagogickými pracovníky považována spokojenost rodičů a žáků, možnost seberealizace (za nemotivující je považována pro pedagogické pracovníky možnost kariérního postupu, zaměstnanecké benefity).

Finanční ohodnocení vnímají ředitelé škol jako více motivující než samotní pedagogičtí pracovníci.

Obrázek 2: Kritéria motivace pracovního výkonu pedagogických pracovníků





Sebehodnocení

Ředitelé sledovaných škol přezkoumávají pracovní výkon pedagogických pracovníků na konci období formou hodnotícího rozhovoru.

Sebehodnocení jako součást hodnocení je pedagogickými pracovníky přijímáno pozitivně, stejně jako řediteli škol, kteří je považují za přínosné pro jejich manažerskou práci. Přesto sledování pracovního výkonu využívající sebehodnocení pracovníka, není v dotazovaných školách příliš využíváno.

Přezkoumání pracovního výkonu za uplynulé období

Stanovení hodnotících kritérií

Pouze část ředitelů dotazovaných škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona při hodnocení pracovního výkonu za uplynulé období hodnotí podle stanovených kritérií. Tuto skutečnost potvrzuje třetina pedagogických pracovníků.

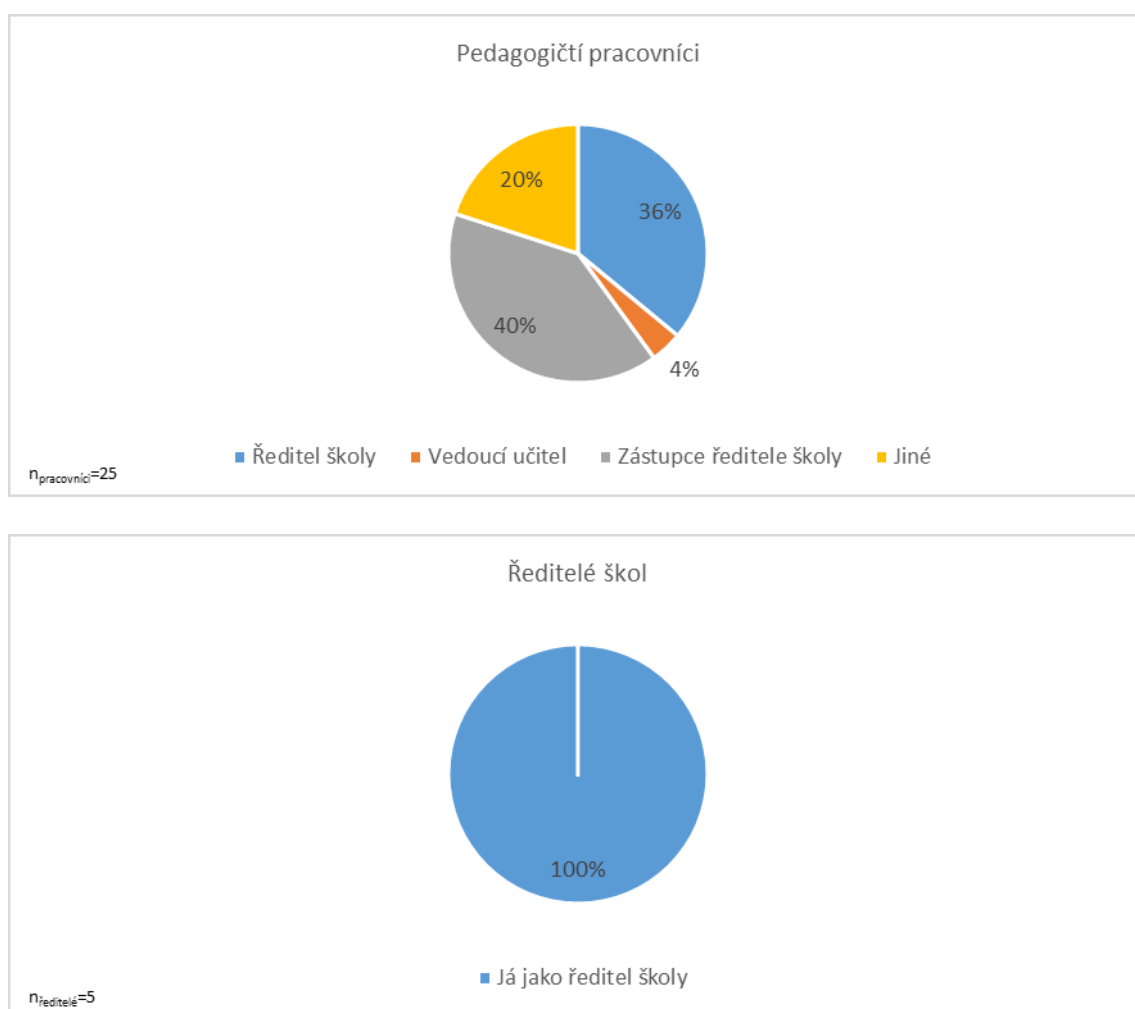
Čtvrtina pedagogických pracovníků neví, podle jakých hodnotících kritérií ředitel školy hodnocení provádí, a část ředitelů potvrzuje, že tato kritéria opravdu nemá stanovena.

Realizace řízení pracovního výkonu

Ředitelé sledovaných škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona sami sebe považují za ty, co sledují, motivují, poskytují zpětnou vazbu a hodnotí práci pedagogických pracovníků.

Pouze třetina pedagogických pracovníků ale označuje ředitele škol za osoby, které řídí jejich pracovní výkon (obr. 3.).

Obrázek 3: Osoba, která řídí pracovní výkon dle odpovědí pedagogických pracovníků a ředitelů škol.



Závěr

Bylo potvrzeno, že pro stanovení obsahu řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je využitelný obecný

popis cyklu řízení pracovního výkonu vymezený v odborné literatuře, který školská praxe s mnohými specifiky implementuje.

Šetření poskytuje konkrétní příklady, ve kterých byly v prostředí sledovaných škol zaznamenány odlišnosti ve vnímání obsahu řízení pracovního výkonu mezi řediteli škol a pedagogickými pracovníky. Zjištění příčin popisovaných odlišností nebylo předmětem šetření a bylo by zajímavým předmětem dalšího výzkumu.

Závěry práce mohou mít praktický přínos pro ředitele těchto škol při realizaci procesu řízení pracovního výkonu.

Literatura

ARMSTRONG, M., TAYLOR, S. (2015). Řízení lidských zdrojů – Moderní pojetí a postupy. 13. vydání. Praha: Grada. 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7.

GAVORA, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu. 2. vydání. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

KOČIANOVÁ, R. (2010). Personální činnosti a metody personální práce. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 207 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOČIANOVÁ, R. (2012). Personální řízení, Východiska a vývoj. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 149 s. ISBN 978-80-247-3269-5.

KOUBEK, J. (2015). Řízení lidských zdrojů. 5. vydání. Praha: Management Press. 398 s. ISBN 978-80-7261-288-8.

LAZAROVÁ, B., HLOUŠKOVÁ, L., TRNKOVÁ, K., POL, M., LUKAS, J. (2015). Řízení inkluze ve škole. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 179 s. ISBN 978-80-210-8037-9.

LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J. (2012). Kompetence řídicích pracovníků ve školství. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer. 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2.

MIDDLEWOOD, D., LUMBY, J. (2009). Human in Resource Schools Management and Colleges. CELM, University of Leicester. London: Sage Publication Ltd. 97 s. ISBN 978-1-85396-432-9.

PLAMÍNEK, J. (2014). Vedení lidí, týmů a firem. 4. vydání. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-3664-8.

ŠIKÝŘ, M. (2012). Personalistika pro manažery a personalisty. 1. vydání. Praha: Grada. 207 s. ISBN 978-80-247-4151-2.

ŠIKÝŘ, M., BOROVEC, D., LHOTKOVÁ, I. (2016). Personalistika v řízení školy. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer. 188 s. ISBN 978-80-7552-264-1.

ŠIKÝŘ, M. (2014). Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů. 1. vydání. Praha: Grada. 200 s. ISBN 978-80-247-522-9.

TROJAN, V. (2015). Ředitel současné školy. Pět aktuálních situací a jejich řešení. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o. 103 s. ISBN 978-80-7496-211-0.

TROJAN, V., TROJANOVÁ, I., TRUNDA, J. (2016). Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. 125 s. ISBN 978-80-7290-868-4.

TROJANOVÁ, I. (2014). Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ. 1. vydání. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-262-0591-3.

TROJANOVÁ, I. (2014). Ředitel a střední management školy. 1. vydání. Praha: Portál. 171 s. ISBN 978-80-262-0591-3.

TROJANOVÁ, I., TROJAN, V. (2016). Příběh změny. 1. vydání. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, 187 s. ISBN 978-80-8140-237-1.

TRUNDA, J., BŘÍZA, K. (2012). Řízení školy ve znalostní společnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

VALENTA, M., a kol. (2015). Slovník speciální pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.

VEBER, J., a kol. (2014). Management – Základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita. 2. vyd. Praha: Management Press. 734 s. ISBN 9788072612741.

WIEGEROVÁ, A., a kol. (2013). Začínající výzkumník. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. 109 s. ISBN 978-80-7454-315-9.

Internetové zdroje

HR topics: Performance management. CIPD and the HR Profession [online]. 2016 [cit. 2016-11-26]. Dostupné z: <https://www.cipd.co.uk/knowledge/fundamentals/people/performance>

Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 [online]. MŠMT, 2014 [cit. 2016-12-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Kontaktní údaje:

Renata, Votavová, Mgr., Ing.

NÚV

Weilova 1271/6

102 00 Praha 10

renata.votavova@nuv.cz

Řízení dalšího profesního vzdělávání v kontextu Průmyslu 4.0

Ing. Josef Bittner, MBA

Abstrakt: Cílem příspěvku je analyzovat a charakterizovat moderní metody rozvoje pracovníků v kontextu Průmyslu 4.0. Důraz je kladen na možnosti využití koučinku, mentoringu, sebeřízeného učení a e-learningu (webináře, online semináře, video learning a mobilní učení) při řízení kariéry a pracovního výkonu. Optimálně nastavený systém rozvoje a učení se na pracovišti umožňuje pracovníkům efektivní řízení pracovní kariéry, pracovního výkonu a rozvoj organizace. Strategické řízení pracovníků je zásadní pro udržení konkurenceschopnosti a další technologický růst.

Klíčová slova: vzdělávání dospělých, řízení lidských zdrojů, řízení pracovního výkonu, koučink, mentoring, farmaceutický průmysl, lékárenství, profesní vzdělávání

Management of Continuing Vocational Training in Industry 4.0

Abstract: The aim is to analyze the character of modern methods of employee development in the context of Industry 4.0. Emphasis is placed on the possibilities of using coaching, mentoring, self-confident learning and e-learning (webinars, online seminars, video learning and learning) to drive career and work performance. Optimized system of education and training system development. Strategic management of staff is crucial to maintaining competitiveness and further technological growth.

Key words: adult education, pharmacies, pharmacist, employee education, further professional education, coaching, mentoring, human resource management, work performance management

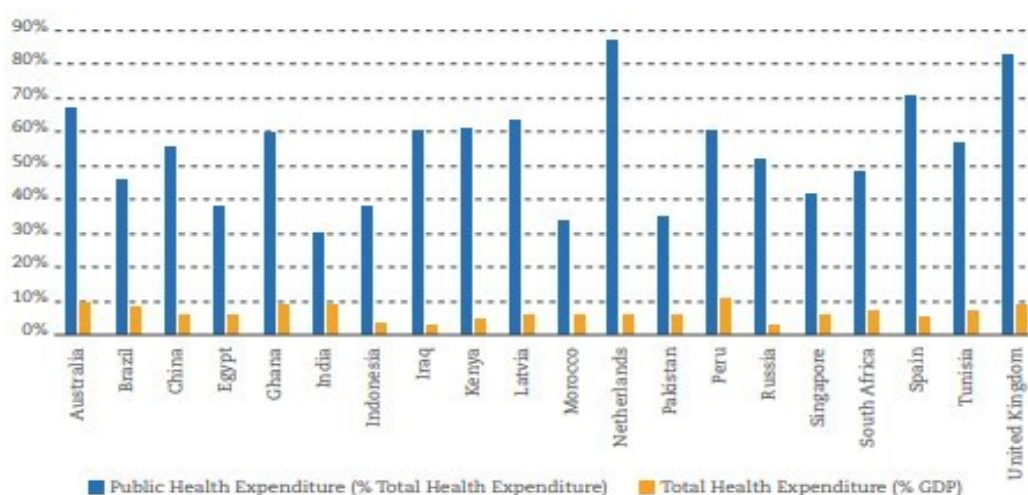
Úvod

Cílem příspěvku je představit specifika dalšího profesního vzdělávání v oblasti farmaceutického průmyslu, resp. v oblasti lékáren. Farmaceutický průmysl obecně je velmi specifickým a důležitým odvětvím. Jen v Evropě je tento průmysl považován za „hi-tech“ odvětví, které přináší téměř 80 mld. EUR ročně (údaj za rok 2017) a také zaměstnává mnoho

lidí (například v rámci Evropy se jedná o 115 tis. lidí pracujících v oblasti výzkumu a vývoje a 750 tis. pracovníků celkem). Toto odvětví také generuje vysoké investice – například za rok 2017 se jednalo o více, než 35 mld. EUR investované do výzkumu a vývoje v Evropě. Evropa obecně je druhým největším farmaceutickým trhem na světě, který zajistí prodej 22 % světových farmaceutických výrobků (eFPIA, 2018).

Díky farmaceutickému průmyslu a jeho výzkumu, inovacím a novým objevům mohou například občané Evropské unie očekávat, že budou žít o 30 let déle než před sto lety, například míra úmrtnosti na rakovinu klesla o 20 % za posledních 20 let. Díky farmaceutickému průmyslu je dnes možné zabránit mnoha chorobám prostřednictvím očkování, které zabrání úmrtí 2 až 3 milionům osob ročně v rámci celé planety (eFPIA, 2018). Farmaceutický průmysl tedy jednoznačně dovoluje lidem žít stále kvalitnější a delší život.

Graf 1: Celkové výdaje vybraných zemí na zdravotnictví jako procento HDP



Zdroj: IFPMA International Federation of Pharmaceutical Manufacturers & Associations. [on-line]. *The pharmaceutical industry and global health 2017* (2018).

V současnosti se velmi často setkáváme podle Vetešky a Kursche (2019) s novými požadavky na vzdělávání, které explicitně souvisejí s nástupem nových technologií, automatizací, digitalizací a globalizace. Objevují se nové koncepty vzdělávání a učení, poukazuje se na nutnost zásadních změn v této oblasti. V kontextu globalizace a digitalizace tyto klíčové principy předurčují nové edukační paradigma – Vzdělávání 4.0, které vychází z konceptu Průmyslu 4.0¹⁵ (Veteška, Kursch, 2019).

¹⁵ Koncept Průmysl 4.0 lze chápat ze dvou sociologických hledisek, prvním je evolučně-industriální, dle kterého je Průmysl 4.0 dalším podpořen kvalitativním skokem v produktivitě práce, tedy 4. průmyslovou revolucí (Veteška a Kursch, 2019).

Farmaceutický průmysl je zodpovídá a realizuje vývoj, výrobu a prodej léků. Jeho význam v celkovém pojetí globálního sektoru je nezpochybnitelný. Přesto, že se jedná o globální odvětví, jsou vedoucí farmaceutické společnosti lokalizovány především ve Spojených státech a Evropě. Pokud bude určeno hledisko porovnání prodeje přípravků na předpis, pak lze za největší farmaceutickou společnost považovat firmu Pfíizer¹⁶. Spojené státy jsou přitom tradičním leaderem farmaceutických inovací. Původ většiny nových látek zavedených na trh lze vysledovat zpět do USA. Z důvodu stálé ztráty patentové ochrany je pro farmaceutický průmysl neustálá snaha o vývoj nových léků zásadní.

Farmaceutický sektor je vysoce závislý na svém segmentu výzkumu a vývoje. Některé farmaceutické společnosti investují 20 % a více ze svých příjmů oblasti výzkumu a vývoje, což předpokládá pracovní uplatnění pro specialisty, vědecké pracovníky, manažery, laboratorní pracovníky apod. Obecně lze říci, že celosvětové příjmy farmaceutického trhu neustále rostou. Zatímco v roce 2001 činily celosvětové příjmy přibližně 390,2 mld. USD, o deset let později, v roce 2011 se toto číslo pohybovalo kolem 963 mld. USD a v roce 2014 se celosvětové farmaceutické tržby poprvé zvýšily na více než jeden bilion USD. Rok 2017 pak hlásí příjmy ve výši 1 143,3 mld. USD.¹⁷

V rámci České republiky lze uvést následující data: Státní ústav pro kontrolu léčiv v roce 2017 udělil celkem 495 rozhodnutí o registraci nových léčiv, současně zrušil registraci pro 399 registračních čísel (především na žádost držitele rozhodnutí o registraci, zrušením z důvodu sunset clause nebo proto, že držitel nezažádal o prodloužení registrace). V registrovaných léčivých přípravcích je obsaženo celkem 2 656 různých léčivých látek.

Postavení lékáren ve farmaceutickém průmyslu

Farmaceutický průmysl zahrnuje v dnešní době celou řadu dílčích oborů. Ty lze podle Dohnala (2014, s. 15) členit na:

- farmaceutický výzkum,
- farmaceutickou výrobu,
- farmaceutickou kontrolu,
- farmaceutickou distribuci,
- lékárnictví,

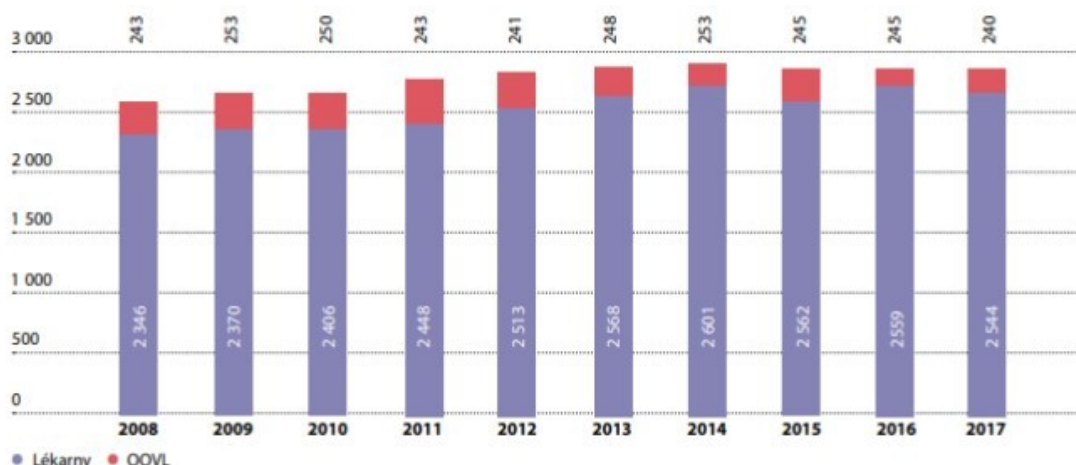
¹⁶ Tato firma v roce 2017 vydělala přibližně 52,5 mld. USD z čistého prodeje farmaceutických výrobků.

¹⁷ Statista. [on-line]. *Global Pharmaceutical Industry – Statistics & Facts*. [cit. 2018-03-20]. Dostupné z [www: https://www.statista.com/topics/1764/global-pharmaceutical-industry/](https://www.statista.com/topics/1764/global-pharmaceutical-industry/).

- organizaci a řízení farmacie,
- farmaceutické školství a vzdělávání,
- farmaceutickou historiografii.

Ačkoli je v dnešní době lékárnictví opticky zúženo na pouhý prodej léčiv, je nutné poznamenat, že role lékárnictví je širší. Lékárník je v rámci ambulantní péče definován jako „posledním článkem v řetězci zdravotníků podílejících se na zajištění farmakoterapie a má tak jedinečnou možnost a povinnost ovlivnit správné užívání léčiv a včas zachytit případné chyby nebo rizika související s užíváním léčiv. Během výdeje léčivého přípravku seznamuje pacienta s dávkováním, se způsobem jeho užívání (návaznost na jídlo, způsob aplikace např. očních kapek atd.), ale také upozorňuje na případné specifické situace, které mohou nastat po užití léčiva (ovlivnění pozornosti, ospalost, nevolnost atd.), nebo na zvláštní podmínky uchovávání léčivého přípravku (v chladu, chránit před vlhkem nebo světlem atd.). Lékárník může vyhodnotit i lékové interakce, tj. zda pacient neužívá léčivé přípravky, jejichž účinek by se mohl navzájem ovlivňovat a působit pacientovi komplikace.“¹⁸

Graf 2: Počet lékáren a OOVL v letech 2007–2017 (stav k poslednímu dni daného roku)



Zdroj: SÚKL (*Výroční zpráva 2017*. Dostupné online z [www: http://www.sukl.cz/sukl/vyrocnizprava-o-cinnosti-sukl](http://www.sukl.cz/sukl/vyrocnizprava-o-cinnosti-sukl)).

Dnes lékárna poskytuje služby (mimo samotný prodej léčiv a léčivých přípravků) v širokém rozsahu¹⁹:

¹⁸ Lékárnické kapky. [on-line]. *Vše o lékárnících*. [cit. 2018-03-14]. Dostupné z [www: http://www.lekarnicke-kapky.cz/lekarnici/](http://www.lekarnicke-kapky.cz/lekarnici/).

¹⁹ Doporučené postupy České lékárnické komory pro konzultační činnost v lékárnách. Olomouc: Pro Českou lékárnickou komoru vydal Solen, sv. 10.

- zhodnocení osobní farmakoterapie pacienta s ohledem na volbu účinné látky v dané indikaci, její správné dávkování (dávka, dávkovací interval), s ohledem na lékovou formu (např. dělení retardovaných tablet nebo tablet bez dělicí rýhy apod.), čas podání, cestu podání, délku léčby atd., dále s ohledem na nežádoucí účinky či vzájemné interakce (lék – lék, lék – potravní doplněk, lék – potrava), kontraindikace, použití léčiv u specifických skupin pacientů (např. děti, senioři, těhotné nebo kojící ženy) či přítomnost duplicit účinných látek;
- edukace pacienta o všech výše uvedených aspektech jeho osobní farmakoterapie;
- edukace pacienta o správné aplikaci specifických lékových forem (např. aplikační formy antiastmatik, transdermální terapeutické systémy, pomůcky pro diabetiky apod.);
- edukace pacienta o správném uchovávání léčiv a doplňků stravy;
- poradenství při řešení neobvyklých situací (např. pacient zapomene užít pravidelnou dávku léčiv apod.);
- poradenství o použití léčiv v těhotenství a při kojení;
- poradenství při samoléčbě zdravotních obtíží;
- edukace pacienta o vhodných nefarmakologických/ režimových opatřeních (např. pohybové aktivity, dietní opatření, spánkový režim apod.);
- poradenství při odvykání kouření;
- poradenství při snižování nadváhy;
- měření tlaku krve, srdeční frekvence, zjištění obvodu pasu a stanovení BMI;
- selfmonitoring glykémie, cholesterolémie, triglyceridémie;
- vyhodnocení individuálního rizika kardiovaskulárních onemocnění, vyhodnocení individuálního rizika metabolického syndromu.

Ke konci roku 2017 evidoval Státní ústav kontroly léčiv v České republice „celkem 2 544 lékáren, z toho byly 4 lékárny patřící do resortu Ministerstva obrany ČR, a dále se evidovalo 240 odloučených oddělení výdeje léčiv a ZP (dále jen „OOVL“), 406 výdejen ZP, 2 368 prodejců vyhrazených léčivých přípravků, 44 oddělení nukleární medicíny zdravotnických zařízení a 451 distributorů léčivých přípravků. Pokračovala stagnace celkového počtu lékáren, oproti roku 2016 se celkový počet lékáren snížil o 15 subjektů a počet OOVL o 5 oddělení.“²⁰ Lékárny lze definovat jako „zařízení léčebné preventivní péče, kterému je

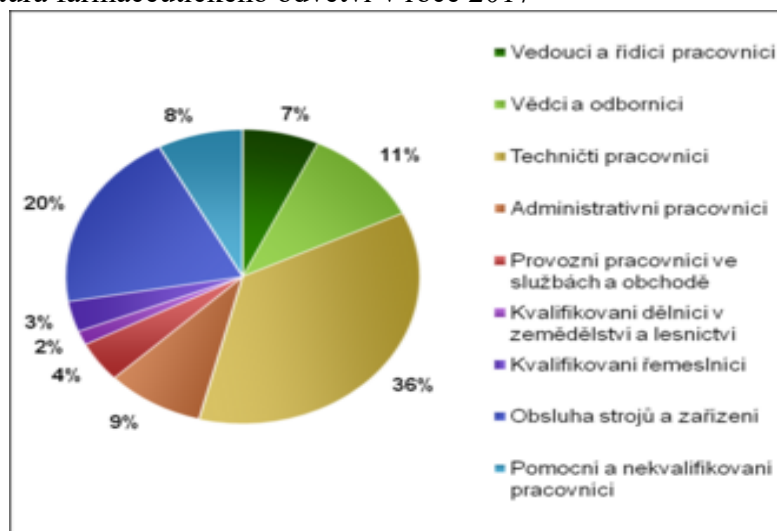
²⁰ SÚKL. [on-line]. *Výroční zpráva 2017*. [cit. 2018-04-20]. Dostupné z www: <http://www.sukl.cz/sukl/vyrocní-zpráva-o-cinnosti-sukl>

vyhrazena příprava a výdej prostředků zdravotnické techniky. (Hartlová, 1996) Jejich hlavní náplní práce je kvalifikované vydávání léčiv. Součástí lékárnické práce je také příprava léčiv, přestože podíl léčiv, která jsou v lékárnách připravována, klesá vlivem hromadné výroby. Zmínit je však v tomto ohledu potřeba význam nemocničních lékáren při výrobě náročnějších lékových forem.²¹

Zaměstnanost a profesní struktura v lékárnách

Statistiky zaměstnanců v lékárnách jsou uváděny v průměrném ročním přepočteném počtu pracovníků (včetně smluvních pracovníků ve veřejných lékárnách a výdejnách zdravotnických prostředků) podle odevzdaných výkazů. Počty nezahrnují pracovníky nemocničních lékáren, a to vzhledem k nastavení metodiky sběru personálních dat (data nemocnic jsou sbírána souhrnně za celou organizaci). Celkově tedy dle nastavených kritérií v roce 2017 ve veřejných lékárnách a výdejnách zdravotnických prostředků pracovalo v přepočtených počtech 5 860 farmaceutů, 3 825 ZPBD a 1 359 ostatních odborných pracovníků.²²

Graf 3: Profesní struktura farmaceutického odvětví v roce 2017



Zdroj: Budoucnost profesí dle ČSÚ. *Farmaceutický průmysl*. [cit. 2018-04-20]. Dostupné z [www: http://www.budoucnostprofesi.cz/cs/vyvoj-v-odvetvich/leciva.html](http://www.budoucnostprofesi.cz/cs/vyvoj-v-odvetvich/leciva.html)

V rámci budoucnosti lze předpokládat, že zaměstnanost v lékárnách dále poroste. Již nyní se zvýšil počet lékárníků (v přepočtu na 10 tis. obyvatel) 2006 zvýšil a tento trend se očekává i dále – v letech 2016 až 2030 lze předpokládat celosvětové zvýšení počtu pracovníků v

²¹ České zdravotnictví v roce 2050. [on-line]. *Dokument Kulatého stolu*. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z [www: http://www.kulatystul.cz/cs/system/files/Zdravotnictvi+v+roce+2050_FINAL_3.pdf](http://www.kulatystul.cz/cs/system/files/Zdravotnictvi+v+roce+2050_FINAL_3.pdf).

²² ÚZIS. Ústav zdravotnických informací. [on-line]. *Lékařská péče 2017*. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z <https://www.uzis.cz/category/tematicke-rady/zdravotnicka-zarizeni/lekarny-lekarenska-pecce?title=2017&body=>

lékárnách až o 40 %. Na druhou stranu, tento růst nevykazují všechny země shodně – země s nízkými příjmy zaznamenaly nejpomalejší růst zaměstnanosti v tomto oboru, a tedy existují výrazné kapacitní rozdíly mezi zeměmi na základě příjmů. Nicméně projevuje se také trend stálého nárůstu podílu žen mezi pracovníky lékáren. Podle odhadů budou globálně do roku 2030 až 72 % všech pracovníků v lékárnách tvořit ženy (Dočkal, 2017).

Potřeba kvalifikovaného personálu se přitom projevuje již dnes a hovoří se o tom, že došlo k výraznému snížení počtu farmaceutických asistentů. „Zatímco v roce 2011 bylo ke studiu přijato 448 zájemců, v roce 2017 už jen 310. Stejně tak v roce 2011 studia ukončilo 240 absolventů, v roce 2017 jen 194. Vzhledem k počtu lékáren v ČR je tento vývoj alarmující, ostatně potvrzuje jej právě extrémní poptávka po farmaceutických asistentech v lékárnické inzerci.“ (Dočkal, 2018) Data udávají, že v roce 2017 byla nezaměstnanost absolventů oboru farmaceutický asistent jen 1 %.

Kvalifikační požadavky na pracovníky lékáren

Vzdělání a vzdělávání pracovníků v lékárnách je závislé na jejich pracovní pozici. Tu určuje jejich dosažené vzdělání, které pracovníci získali v rámci své profesní přípravy prostřednictvím školského systému. Je tedy vhodné připomenout, že se jedná o dvě skupiny pracovníků:

- Farmaceut (lékárník) – osoba, která je absolventem vysoké školy, přičemž studijní program vybrané školy umožňuje obvykle studentům přiměřenou specializaci vlastní volbou výběrových a nepovinných předmětů vedle disciplín povinných. Je také možné doplnit, že „absolvent magisterského studijního programu Farmacie, který získal akademický titul "magistr", může vykonat v téže oblasti studia státní rigorózní zkoušku, jejíž součástí je obhajoba rigorózní práce. Po jejím vykonání se uděluje titul: "doktor farmacie" (ve zkratce PharmDr.).“²³ Studium je přesně specifikováno zákonem a říká, že farmaceut je příslušný k výkonu svého povolání po absolvování²⁴:

- a) nejméně pětiletého prezenčního studia v akreditovaném zdravotnickém magisterském studijním programu farmacie obsahujícím teoretickou a praktickou výuku, z toho nejméně 6 měsíců praxe v lékárně,
- b) studia v akreditovaném studijním programu farmacie, pokud byl zahájen nejpozději v akademickém roce 2003/2004, nebo

²³ Farmaceutická fakulta Univerzity Karlovy v Hradci Králové. [on-line]. *Studijní program farmacie*. [cit. 2018-04-24]. Dostupné z [www: https://www.faf.cuni.cz/Studium/Magisterske/Farmacie/](https://www.faf.cuni.cz/Studium/Magisterske/Farmacie/).

²⁴ § 10 odst. 1) zákona č. 95/2004 Sb.

c) nejméně pětiletého prezenčního studia v magisterském studijním programu farmacie na vysoké škole na území Slovenské republiky, pokud absolvent zahájil toto studium v období od 1. ledna 1993 do 30. dubna 2004

- Farmaceutický pracovník – tato osoba jednak může být absolventem střední školy, jednak absolventem vyššího vzdělání (absolventi jsou diplomovaní farmaceutičtí asistenti (zkratka DFA).²⁵

Farmaceutický asistent nabývá svoji odbornou způsobilost studiem v rámci základní profesní přípravy, přičemž tuto způsobilost přesně definuje zákon č. 96/2004 Sb. Ten říká, že „odborná způsobilost k výkonu povolání farmaceutického asistenta se získává absolvováním:

a) *nejméně tříletého studia v oboru diplomovaný farmaceutický asistent na vyšších zdravotnických školách, nebo*

b) *střední zdravotnické školy v oboru farmaceutický laborant, pokud bylo studium prvního ročníku zahájeno nejpozději ve školním roce 2004/2005.*“²⁶

Dále zákon doplňuje, že výkon činnosti farmaceutického asistenta je vymezen odbornými činnostmi, za které lze považovat činnosti spojené zejména s přípravou, výdejem, kontrolou a uchováváním léčiv a zdravotnických prostředků.

Další vzdělávání farmaceutických pracovníků

Farmaceutický asistent nabývá svoji odbornou způsobilost studiem v rámci základní profesní přípravy. Zákon č. 96/2004 Sb. však definuje pro farmaceutické pracovníky i další formy vzdělávání, a to zejména systém celoživotního učení.

Celoživotní vzdělávání uvedený zákon definuje jako „průběžné obnovování, zvyšování, prohlubování a doplňování vědomostí, dovedností a způsobilosti zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků v příslušném oboru v souladu s rozvojem oboru a nejnovějšími vědeckými poznatky v zájmu zachování bezpečného a účinného výkonu příslušného povolání“ (§ 53 odst. 1 zákona č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních). Toto vzdělávání je povinné a organizátor takového vzdělávání je vydáváno potvrzení.

²⁵ Vyšší odborná škola zdravotnická. [on-line]. *Diplomovaný farmaceutický asistent*. [cit. 2019-01-24]. Dostupné z [www: https://www.szsp Praha 1.cz/diplomovany-farmaceuticky-asistent](https://www.szsp Praha 1.cz/diplomovany-farmaceuticky-asistent)

²⁶ § 19 odstavec 1) zákona č. 96/2004 Sb.

Tyto požadavky reflektují i některé principy Průmyslu 4.0, který významně ovlivnil zejména obsah a cíle dalšího profesního vzdělávání.

Literatura

- BENEŠ, M. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- Česká farmaceutická společnost. [on-line]. *O farmacii*. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z [www: https://www.cfs-cls.cz/Farmacie](https://www.cfs-cls.cz/Farmacie).
- České zdravotnictví v roce 2050. [on-line]. *Dokument Kulatého stolu*. [cit. 2018-04-21]. Dostupné z [www: http://www.kulatystul.cz/cs/system/files/Zdravotnictvi+v+roce-+2050_FINAL_3.pdf](http://www.kulatystul.cz/cs/system/files/Zdravotnictvi+v+roce-+2050_FINAL_3.pdf).
- DOHNAL, F. *Studijní texty k dějinám farmacie*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2608-6.
- Doporučené postupy České lékárnické komory pro konzultační činnost v lékárnách. Olomouc: Pro Českou lékárnickou komoru vydal Solen, sv. 10. ISBN 978-80-87327-48-7.
- DURDISOVÁ, J. *Ekonomika zdraví*. Praha: Oeconomica, 2005. 228 s. ISBN 80-245-0998-
- eFPIA – European Federation of Pharmaceutical Industries and Associations. [on-line]. Manifest. [cit. 2018-04-26]. Dostupné z [www: https://www.efpia.eu/media/412218/efpia_31.pdf](https://www.efpia.eu/media/412218/efpia_31.pdf)
- EUNI. [on-line]. Celoživotní vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků. [cit. 2018-04-05]. Dostupné z [www: https://www.euni.cz/article/2214?bid=0](https://www.euni.cz/article/2214?bid=0).
- Global Pharmaceutical Industry - Statistics & Facts*. [cit. 2018-04-20]. Dostupné z [www: https://www.statista.com/topics/1764/global-pharmaceutical-industry/](https://www.statista.com/topics/1764/global-pharmaceutical-industry/)
- HARTLOVÁ, S., KUČEROVÁ, Z., KOTLÁŘOVÁ, J. *Lékařská propedeutika*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-87518-17-8.
- IFPMA. International Federation of Pharmaceutical Manufacturers & Associations. [on-line]. *The pharmaceutical industry and global health 2017*. [cit. 2018-04-20]. Dostupné z [www: https://www.ifpma.org/wp-content/uploads/2017/02/IFPMA-Facts-And-Figures-2017.pdf](https://www.ifpma.org/wp-content/uploads/2017/02/IFPMA-Facts-And-Figures-2017.pdf).
- KAZIMOUR, I. *Historie českého zdravotnictví* [elektronická publikace]. Martin Koláček - E knihy jedou, 2016. ISBN 9788075125934.
- Lékařnické kapky. [on-line]. *Vše o lékárnících*. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z [www: http://www.lekarnickekapky.cz/lekarnici](http://www.lekarnickekapky.cz/lekarnici).
- METÝŠ, K. a P. BALOG. *Marketing ve farmacii*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-0830-2.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. 323 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
- NOVÝ, I. a A. SURYNEK. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1705-0.

- O'HARE, C., GIRVIN, B. A Narrative Overview of the Effectiveness of E-Learning. *Pharmacy Education. J Pharm Pract Pharm Sci* 2018(1): 01-09.
- RANKIN, A.; TRUSKEY, M.; CHISOLM, M. S. The Use of Social Media in Interprofessional Education: Systematic Review. *JMIR medical education*, 2019, 5.1: e11328.
- Statista. [on-line]. *Employment in the global pharmaceutical industry from 2006 to 2014* (in million people). [cit. 2018-04-20]. Dostupné z www: <https://www.statista.com/statistics/4-17966/employment-in-pharmaceutical-industry-globally/>.
- Statista. [on-line]. *Global Pharmaceutical Industry - Statistics & Facts*. [cit. 2018-04-20]. Dostupné z www: <https://www.statista.com/topics/1764/global-pharmaceutical-industry/>
- VETEŠKA, J., KURSCH, M. Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace. In VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 15-23. ISBN 978-80-906894-4-2. ISSN 2571-3841.
- Zákon č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních).

Kontaktní údaje:

Ing. Josef Bittner, MBA

Lékárna AVE s.r.o.

Náměstí 14. října 1307/2

150 00 Praha 5 – Smíchov

CZECH REPUBLIC

E-mail: bittner@lekarnaave.cz

RECENZE

doc. PaedDr. Mária Pisoňová, Ph.D. a kolektív: Školský manažment Terminologický a výkladový slovník

Nakladatel: Vydavateľstvo Wolters Kluwer Bratislava

Aktuální monografie Marie Pisoňové a kolektivu *Školský manažment Terminologický a výkladový slovník* obohatila knižní trh.

Školský management zažívá v současné době určitý rozmach, ale v minulosti mu nebyla věnována taková pozornost, jakou by si tento obor zasloužil. České a slovenské školství prošlo transformací a demokratizací a školský management se stal důležitou disciplínou nejen ve vzdělávání školských manažerů, ale také v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

Obor managementu školy je disciplínou, která se i v zahraničí začala aplikovat a rozvíjet až po 2. světové válce. Hlavním důvodem tohoto rozvoje byla nutnost realizací reforem školských systémů, které bylo nutno přizpůsobit společenským změnám, pokroku v jednotlivých vědách a rozvoji sociálních systémů jednotlivých států.

Nejvíce se školský management jako obor rozvíjel a uplatňoval v anglosaských státech a to především v USA, Austrálii, Kanadě a Velké Británii. Odtud se pak školský management šířil do Evropy.

Cílem školského managementu je připravit kvalifikované odborníky v oblasti řízení vzdělávání, zprostředkovat potřebné znalosti a nástroje, rozvíjet dovednosti a kompetence nutné k profesionálnímu výkonu řídicí funkce v evropském vzdělávacím prostředí. V souvislosti s výše uvedeným lze cílovou skupinu kvalifikovaných odborníků konkretizovat jako posluchače učitelských a neucitelských studijních programů, pedagogických zaměstnanců, manažerů škol a školských zařízení. Úhel pohledu na školský management bývá různý, protože existují různé přístupy. Jak uvádí autorka jménem celého kolektivu a na základě své dlouholeté praxe, hlavním záměrem slovníku bylo eliminovat kontraproduktivní chápání existujících jevů a procesů ve školském managementu a vysvětlit, zdůvodnit, vymezit, definovat používané pojmy (hesla) školského managementu. Z původních 697 navrhovaných pojmů bylo 141 odstraněných. Důvodem této redukce byly podněty a výsledky diskuzí členů redakční rady s experty z řad přímo řízených organizací Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky a zahraničních univerzit.

Výběr hesel realizovala redakční rada na základě výsledků deskriptivních výzkumů Pisoňové (2014, 2015, 2016), Nagyové (2016), Tóblvé (2016); dále dle výsledků obsahové analýzy textů, resp. textové sémantiky podle Kerlingera (1972), Berelsona (1954) se zaměřením na analýzu obsahů popisů učitelských studijních oborů, relevantních zahraničních a domácích monografií, slovníků a encyklopedií. Metodicky velmi dobře vedená analýza a následná syntéza poznatků umožnily aktualizaci a doplnění současného pojmového aparátu ve vydaných slovnících a návrh nových hesel, které respektují požadavky současné učitelské a manažerské praxe. Nové poznatky napomáhají rozvíjet oblast školského managementu.

Podle mého názoru je obsahově text publikace dobře koncipovaný, srozumitelný a zároveň čtivý a výstižný. Lze konstatovat, že se jedná o vhodný metodický počín v problematice školského managementu nejen pro posluchače učitelských a neučitelských studijních programů, pedagogických zaměstnanců, manažerů škol a školských zařízení, ale má vypovídající hodnotu i pro další potenciální čtenáře z řad veřejnosti.

doc. Ing. Hana Mohelská, Ph.D.

vedoucí katedry managementu

Fakulta informatiky a managementu

Univerzita Hradec Králové

Editoři:

prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D.
PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Název sborníku:

Proměny edukačních situací a jejich konceptualizace

Recenzenti:

PhDr. Martin Kursch, Ph.D.
Ing. Lucie Paulovčáková, Ph.D., MBA

ISBN 978-80-7603-006-0

Text příspěvků neprošel redakční ani jazykovou úpravou.