

MOŽNOSTI ZKVALITNĚNÍ PRAKTICKÉ PŘÍPRAVY VEDOUČÍCH PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ POMOCÍ REFLEKTIVNÍHO UČENÍ A S OHLEDEM NA FORMU JEJÍ REALIZACE

Eva Urbanová¹, Jana Marie Šafránková¹

¹Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, Česká republika

Abstrakt

V přípravě budoucích vedoucích pedagogických pracovníků je důležité propojení teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi. Ředitel české školy musí disponovat díky vysoké autonomii v oblasti řízení školy kompetencemi, které nelze získat pouze vzděláváním na teoretické úrovni. Na funkci ředitele školy je třeba se připravovat mimo jiné pomocí reflexe zkušeností stávajících ředitelů v autentickém prostředí školy, sloužící k hledání širších souvislostí a významu. Jedná se o řízený proces hodnocení různých situací a výstupů, který využívá zpětnovazebních informací. Z tohoto důvodu je již několik let na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy realizován a zdokonalován předmět Řízení v praxi, který zajišťuje propojení teoretických poznatků a praktických zkušeností a pomáhá tak řídicím pracovníkům na cestě k jejich profesionalizaci. Praktická příprava studentů probíhá na tzv. katedrových školách formou manažerských praxí, jejichž cílem je přenos zkušeností, diskuse o aktuálních tématech ve školství a sdílení dobré praxe. Cílem příspěvku je na základě analýzy reflexe praktické přípravy studentů studijního programu Školový management realizované různými formami (prezenční, distanční) v autentickém prostředí škol, definovat možnosti transferu zkušeností ředitelů katedrových škol na studenty za účelem jejich přípravy na řízení školy. Výzkumná otázka: Jakými způsoby je možné předat zkušenosti ředitelů škol studentům na manažerských praxích tak, aby došlo k jejich efektivní aplikaci v autentickém prostředí školy?

Klíčová slova: reflexe; manažerská praxe; kompetenční model; katedrová škola; ředitel školy

Abstract

POSSIBILITIES OF IMPROVING THE PRACTICAL TRAINING OF LEADING PEDAGOGICAL STAFF THROUGH REFLECTIVE LEARNING AND REGARDING THE FORM OF ITS IMPLEMENTATION

In the preparation of future leading pedagogical staff, it is important to combine theoretical knowledge with practical experience. Thanks to the high autonomy in the field of school management,

the principal of a Czech school must have competencies that cannot be acquired only by education at the theoretical level. It is necessary to prepare for the position of the school principal, among other things, by reflecting on the experience of existing principals in the authentic environment of the school, to search for a broader context and meaning. It is a controlled process of evaluating various situations and outputs, which uses feedback information. For this reason, the Department of Management in Practice has been implemented and improved at the Department of Andragogy and Education Management of the Faculty of Education at Charles University for several years, which ensures the connection of theoretical knowledge and practical experience and thus helps managers on their way to professionalization. The practical training of students occurs at the so-called departmental schools in the form of managerial internships, the aim of which is to transfer experience, discuss current topics in education, and share good practice. The aim of the paper is based on the analysis of the reflection of the practical preparation of students for the study program, School Management implemented in various forms (full-time, distance) in an authentic school environment, to define the possibilities of transferring the experience of department school principals to students for their preparation for school management. Research question: In what way is it possible to pass on the experience of school principals to students in managerial internships so that they can be effectively applied in an authentic school environment?

Keywords: reflection; managerial practice; competency model; department school; school principal

ÚVOD

Mění se společnost a rozvoj informačních a komunikačních technologií významně ovlivnily řízení organizací. Vzniká požadavek na prokazatelné využívání vzdělávacích výsledků v praxi a každodenním životě. Rozvoj znalostního řízení s cílem dosáhnout efektivního vzdělávání se týká i škol. Hlavní roli hraje ředitel školy a zejména úroveň jeho kompetencí. (Ozmen & Muratoglu, 2010)

Práce se znalostmi a hledání způsobu jejich řízení tu existuje odjakživa. V posledních letech se řízení znalostí odvíjí od technologického rozvoje. Znalosti se staly v posledních letech významnou součástí organizací, která rozhoduje o jejich úspěšnosti nebo neúspěšnosti. Drucker uvádí, že nejcenějším aktivem organizace 21. století, ať podnikové či nepodnikové, budou její pracovníci disponující znalostmi a jejich produktivita. (Drucker, 2000) Management znalostí pomáhá organizacím vyhledávat, vybírat, organizovat, šířit a předávat důležité informace a odborné znalosti potřebné pro řešení problémů, dynamické učení, strategické plánování a rozhodování. (Gupta, Iyer, & Aronson, 2000) Jádrem znalostního managementu je proces učení, jehož součástí je mimo jiné i reflexe, která je zaměřena na zlepšování aktivit v organizaci. Na základě reflexe dochází k návrhu změn, které povedou k úspěchům v následující aktivitě. (Bureš, 2007) Reflexe je zkoumání reality okolního světa, při kterém dochází k ohlédnutí se za tím, co se stalo, pro získání dalších zkušeností (Dewey, 1938).

Znalosti jsou klasifikovány podle různých kritérií, ale nejznámějším členěním je na explicitní

a tacitní. Explicitní znalosti lze vyjádřit formálním a systematickým jazykem, tj. znázornit je, vyslovit, napsat nebo nakreslit pomocí dat, vzorců, manuálů. Mohou mít podobu zprávy, dokumentu, statistiky, finančního výkazu atd. a být skladovány v informačních systémech (databáze, kartotéky, diáře) a přenášeny (Armstrong, 2015; Mládková, 2005). Hlavními atributy explicitních znalostí jsou jejich objektivita a snadnost přenosu, který může probíhat buď v neosobním kontextu, tj. vizualizací prostřednictvím vnímatelných kanálů, jako jsou dokumenty nebo počítačové programy, nebo v osobním kontextu, jako je verbalizace znalostních pracovníků prostřednictvím jejich kompetencí k navazování kontaktů (Gamble, 2020). Tacitní znalosti jsou uloženy v mozku člověka, mají intuitivní charakter, nelze je jednoduše zachytit a získávají se zkušeností a praxí. Jsou klíčové pro management znalostí, protože jejich rozvinutí a uplatnění v praxi vyžaduje změnu firemní kultury. Tacitní znalosti jsou skryté a jejich základem je intelektuální vlastnictví konkrétního člověka nebo skupiny lidí. Jsou velmi těžko formulovatelné, často jsou osobní a je velmi složité je převést do explicitní formy (Truneček, 2004; Collison & Parcel; Častorál, 2008).

Reflexivní učení je proces, který zahrnuje dialog s ostatními za účelem zlepšení nebo transformace při současném uznání emocionálního, sociálního a politického kontextu učícího se člověka (Brookbank, McGill, & Beech, 2002). Moon spojuje zkušenostní učení s externím zážitkem (podnět z vnějšího okolí) a reflexivní učení se zážitkem interním (vnitřní zpracování tohoto podnětu) a tvrdí, že je

reflexe důležitou součástí zkušenostního učení, kdy posiluje jeho kvalitu, neboť přispívá k uspořádání původně neuspořádaného obsahu učení, promýšlením získaných zkušeností se učení stává smysluplným (Moon, 2004). Účastníci, kteří reflektují svůj zážitek, jsou schopni si z něj lépe vzít ponaučení, pochopit sami sebe v souvislosti s tímto zážitkem a aplikovat získané poznatky v dalších oblastech svého života (Sugerman, 2000).

Školy jsou otevřené systémy, proto mají jejich ředitelé mnohem více povinností. Ředitel školy a jeho zástupci se musí vyrovnat s mnoha různými problémy a dokonce i krizemi (Dos, Sagir, & Cetin, 2015). Ředitel školy musí být pro tyto situace komplexně vzděláván v mnoha oblastech s odvětvovými přesahy, musí být odborníkem na řízení školy a řízením kvality výuky se schopností reflektovat vnější vlivy na vzdělávání (Iurea, 2017; Bolam, 2014). Existuje mnoho studií o specifických složkách programu rozvoje leadershipu začleněného do učebních osnov, aby se pozitivně ovlivnily kompetence ředitelů škol jako manažerů (Harrogate, 2015).

V každé organizaci probíhá předávání znalostí, a to většinou v adaptačním procesu pracovníků a u vybraných organizací jako je např. škola částečně probíhá v rámci praxí na fakultních, resp. katedrových školách. V přípravě budoucích vedoucích pedagogických pracovníků, zejména ředitelů škol, je třeba hledat možnosti propojení jejich teoretické přípravy s praxí v autentickém prostředí školy, jejíž ředitel je schopen předávat řídicí kompetence, které jsou v souladu s profilem absolventa studijního programu Školský management. V průběhu studia tohoto programu absolvují studenti v rámci předmětu Řízení v praxi praktickou část studia ve školách spolupracujících s katedrou, v tzv. katedrových školách, které vytváří podmínky pro ověřování získaných znalostí v praxi a napomáhají procesu převodu (transferu) znalostí v dovednosti.

1. CÍLE

Cílem příspěvku je na základě analýzy reflexe praktické přípravy studentů studijního programu Školský management realizované různými formami (prezenční, distanční) v autentickém prostředí škol, definovat možnosti transferu zkušeností ředitelů katedrových škol na studenty za účelem jejich přípravy na řízení školy.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Rychlost přenosu informací a komunikační a technologický pokrok dnešní doby způsobily, že se

výrazně zvýšila nutnost přeměny tacitních znalostí na explicitní a naopak. Neexistuje žádná přesná definice znalostí, která by mohla odhalit jejich skutečnou povahu, aby bylo možné vypracovat schéma pro jejich vytváření, předávání a sdílení, které se stává nejasnou a obtížnou činností (Sohrabi & Naghavi, 2014).

Znalosti jsou vytvářeny pomocí interakce explicitní a tacitní složky. S explicitními znalostmi se pracuje jako s informacemi, kdy je lze pomocí informačních systémů a technologií formalizovat, skladovat, přenášet, vyjadřovat pomocí jazyka apod. Přenos tacitních znalostí závisí zejména na komunikaci a vztazích mezi lidmi (Veber, 2014; Mládková, 2005; Barták, 2008). Davenport a Prusak definují znalost jako „proměnlivou směs uspořádaných zkušeností, hodnot, kontextových informací a expertních poznatků, které poskytují rámec pro hodnocení a začleňování nových zkušeností a informací“ (Davenport & Prusak, 1998).

Vědci, kteří se zabývají řízením znalostí, často zdůrazňují, že znalosti vznikají na základě zkušeností. Hartl definuje zkušenost jako „poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů; hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě“ (Hartl, 2004).

Reflektivní praxe je důležitým nástrojem v prostředí profesního vzdělávání založeného na praxi, kde se lidé učí spíše na základě vlastních profesních zkušeností než na základě formálního učení nebo na základě zkušeností z praxe předáváním znalostí. Je nejdůležitějším zdrojem osobního profesního rozvoje a zdokonalování. Je také důležitým způsobem, jak propojit teorii a praxi. Prostřednictvím reflexe je člověk schopen vidět a označit formy myšlení a teorie v kontextu své práce. Člověk, který reflektuje v průběhu své praxe, se neohlíží jen na minulost, ale vědomě se dívá na emoce, zkušenosti, činy a události, které se odehrály v minulosti. Tyto informace využívá k tomu, aby doplnil svou stávající znalostní základnu a dospěl k nějakému závěru a vyšší úrovni porozumění (Mathew, Mathew, & Peechattu, 2017).

Reflektivní pojetí usiluje o propojení teoretické a praktické části v přípravě učitelů. Koncepce klinické praxe je založena na systematicky reflektované praxi, která se uskutečňuje na klinické škole v kontextu partnerství a systematické spolupráce mezi školami a univerzitami (Darling-Hammond, 2014). V řadě škol na Novém Zélandu umožnila stínovací/mentorská složka programu pochopit složitost role ředitele stínováním a mentorováním zkušených ředitelů. Podařilo se jim získat mimo jiné síť efektivních ředitelů, jejich zkušenost vedla k reflexi jejich profesního rozvoje (Service,

Dalgic, & Thornton, 2017). V polském vzdělávacím systému se již 20 let vyvíjí myšlenka dostatečné odborné přípravy a rozvoje jak stávajících, tak budoucích ředitelů škol. Profesionální rozvoj manažerských kompetencí ředitele školy musí být plánován a organizován jako dlouhodobý proces, který musí být podporován formálními kurzy a školeními (Dorczak, 2016). Bush uvádí, že plánování nástupnictví nabývá na významu z důvodu nedostatku uchazečů o místo ředitele v Anglii a v mnoha dalších zemích. Vznikají různá opatření k rozvoji vedoucích zaměstnanců ve školství, mezi které patří i mentoringové programy jak pro začínající, tak pro budoucí vedoucí pracovníky (Bush, 2011).

Od začínajících ředitelů škol se očekává, že budou mít stejné znalosti a dovednosti jako jejich předchůdci, a že si v krátké době osvojí mnoho profesních dovedností. Různé aspekty mentoringu začínajících ředitelů škol objasňují tři zastřešující teorie, a to teorie přenosu znalostí, teorie sociálního kapitálu a psychosociální teorie, které představují cenné pohledy na problematiku mentorství pro začínající ředitele škol. Princip první z nich spočívá v tom, že znalosti mají často podobu přesvědčení o realitě, a že tyto znalosti jsou v dané situaci zpracovány a aplikovány na vlastní svět. Hlavním účelem mentoringu je představit chráněnci kariérní funkce, psychosociální funkce a přenos znalostí. Teorie sociálního kapitálu uvádí, že pokud kvalita a kvantita existujících vztahů v pracovním prostředí napomáhá úspěchu organizace, mentor a mentorovaný mají sociální vztah. Účelem této teorie je posílení spolupráce, participace, sociálních norem a hodnot a proaktivního jednání, tedy že sociální síť by měla začínajícího ředitele školy podporovat. Psychosociální teorie osvětluje obtížnou pozici, v níž se začínající vedoucí ocitají. Často se od vedoucích očekává, že budou poskytovat podporu kolegům, zatímco oni sami jsou postiženi každodenními problémy. Principy teorie neformálního přenosu znalostí, teorie sociálního kapitálu a psychosociální podpory jsou základem intelektuální, sociální a emocionální přípravy začínajících ředitelů. Začínajícím ředitelům se při jejich kariérním postupu dostává vedení a znalosti, ochrany a sociálně-emoční podpory od zkušené osoby. Mentoring tedy může být pro přípravu začínajících ředitelů škol výhodný (van Jaarsveld, Mentz, & Challens, 2015).

Skutečná odbornost, na rozdíl od kompetence, se rozvíjí nejméně 10 let a existuje jen málo důkazů, že tento proces lze výrazně urychlit. Odbornost se rozvíjí prostřednictvím učení se praxí. I ti nejnedanější musí cvičit, cvičit a cvičit, téměř vždy pod

vedením zkušenějšího učitele. To neznamena, že si každý může dostatečnou píli vypěstovat odbornost. Spíše platí, že mezi dvěma lidmi se stejnými přirozenými schopnostmi se stane odbornějším ten, kdo se dané činnosti věnuje více, ať už jde o hudební skladbu, právo nebo podnikání. Způsob, jakým odborníci uplatňují své znalosti, spočívá v tom, že využívají svých dlouholetých a nesčetných zkušeností z nejrůznějších situací, aby rozpoznali zákonitosti. Poté mohou selektivně vyhledávat relevantní informace a extrapolovat z daného vzoru, aby plynule vytyčili vhodnou reakci. Je však pro ně často obtížné vzor přesně popsat nebo formulovat, jak by rozpoznání daného vzoru mělo vést k určitému konkrétnímu chování. Stručně řečeno, tento proces rozpoznávání vzorů čerpá z tacitních dimenzí znalostí experta, které jsou základem explicitnějšího (a vysvětlitelnějšího) uvažování založeného na pravidlech, v němž také vynikají (Swap *et al.*, 2001).

Při převodu znalostí dochází ke změně její výchozí (vstupní) podoby do finální (výstupní). Tvorba a přenos znalostí jsou základem konkurenční výhody organizací. Interakce mezi lidmi, úkoly a nástroji způsobuje, že je přenos znalostí zejména mimo organizaci obtížnější. V organizacích jde o proces, při kterém je jedna jednotka (např. skupina, oddělení nebo divize) ovlivněna zkušenostmi jiné organizace. Transfer na individuální úrovni znamená způsob, jakým se znalosti získané v jedné situaci uplatní (nebo neuplatní) v jiné situaci. Přestože přenos znalostí v organizacích zahrnuje přenos na individuální úrovni, problém přenosu znalostí v organizacích přesahuje individuální úroveň a zahrnuje přenos na vyšších úrovních jako je skupina, oddělení nebo divize (Argote & Ingram, 2000; Pitra & Mohelská, 2015).

V České republice neexistuje povinnost předchozí systematické výuky v oblasti řízení škol. Nově nastupující ředitel musí mít předepsané pedagogické vzdělání a pedagogickou praxi určenou podle druhu školy, ale při nástupu do funkce se musí neustále vzdělávat i v dalších oblastech, což vyplývá z jeho zákonem dané odpovědnosti za školu, kterou řídí. Předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy vyplývají ze školských právních předpisů. Kromě splnění předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka), může být ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí ten, kdo získal

nejpozději do dvou let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol, a to buď absolvováním studijního programu Školský management, nebo v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Kompetenční výbava vedoucích pedagogických pracovníků musí zahrnovat tyto oblasti – lídrovská, manažerská, odborná, osobnostní, sociální, řízení a hodnocení edukačního procesu (Lhotková, Trojan, & Kitzberger, 2012).

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy nabízí stávajícím i budoucím vedoucím pedagogickým pracovníkům škol vzdělávání ve studijním programu Školský management. Již několik let je v rámci tohoto programu realizován a zdokonalován předmět Řízení v praxi, který propojuje studenty získané teoretické znalosti v jednotlivých předmětech tohoto programu (management, právo, ekonomika, řízení pedagogického procesu, vedení lidí) s praktickými zkušenostmi předávanými řediteli na manažerských praxích v autentickém prostředí vybraných škol, a tím pomáhá procesu přeměny znalostí v dovednosti. Spojení teorie s praxí pomáhá řídicím pracovníkům na cestě k jejich profesionalizaci. Cílem setkání ve školském terénu je zejména:

- řešit aktuální problémy z oblasti řízení škol v autentickém prostředí,
- propojit získané teoretické poznatky s praxí a vytvářet u studentů kompetence v konkrétní oblasti řízení školy,
- vytvořit studentům optimální podmínky k seznámení s co nejširším spektrem škol a školských zařízení, popř. dalších pracovišť,
- vytvořit podmínky pro získávání nových podnětů a inspirací pro vlastní řídicí práci studentů,
- přesvědčit studenty o potřebě nadhledu a komparace rozdílných podmínek na rozdílných pracovištích,
- naučit studenty využívat těchto inspirací v každodenní řídicí práci a tím posílit jejich kompetence,
- analyzovat potřeby řídicích pracovníků a přesvědčit je o nutnosti kladení otázek a nalézání odpovědí možných alternativních řešení,
- eliminovat uzavřenost škol a školských zařízení,
- odstraňovat bariéry mezi jednotlivými typy škol, mezi školami různých zřizovatelů a v neposlední řadě mezi pracovníky různých resortů. (Základní údaje o studijním programu, online)

Jedná se o vhodné spojení teorie s praxí, přeměnu znalostí v dovednosti, získávání a prohlubování

úrovně kompetencí. Ve vzdělávání dospělých nelze oddělit teoretické poznatky od praktického využití. Daří se tímto eliminovat i v mezinárodních doporučeních pojmenovávanou malou míru praktických činností ve vzdělávání učitelů i řídicích pracovníků ve školství (McKinsey & Company, 2010).

Škola, na které praktická část přípravy vedoucích pedagogických pracovníků probíhá, by měla splňovat klíčové parametry pro tzv. katedrovou školu. Termín katedrová škola je používán z důvodu odlišnosti od tzv. fakultních škol, což je nejvhodnější řešení z hlediska rozvoje manažerských kompetencí potřebných pro výkon pozice ředitele školy preprimárního, primárního a sekundárního vzdělávání (mateřská, základní a střední škola). Měla by být pracovištěm, které plní funkci místa pro manažerskou praxi a její reflexi v přípravě ředitelů škol a školských zařízení, dále výzkumného místa pro experimentální činnost a podporu profesního rozvoje ředitelů těchto škol a v neposlední řadě partnera pro realizaci dalšího vzdělávání ředitelů. Důležitý je výběr katedrové školy. Status by měla získat škola, která splní vymezené podmínky (kvalita školy, kvalita učitelského sboru, aktivity školy, výsledky žáků, podmínky pro zabezpečení praxí, personální a materiální podmínky pro výzkum). Manažerské praxe probíhají obvykle prezenční formou, nicméně je možná i forma distanční prostřednictvím různých platform. Vzhledem k nastavení konceptu manažerských praxí je možný transfer znalostí těmito způsoby – výkladem, vzorem dokumentu nebo praktickou ukázkou.

3. METODOLOGIE

Dosažení cíle je založeno na analýze dat dostupných ve vědecké literatuře a vědeckých časopisech zaměřených na management, výsledcích výzkumných šetření provedených autory v akademických letech 2018/2019 a 2020/2021 zaměřeného na studenty studijního programu Školský management.

Příspěvek definuje pomocí analýzy výsledky reflexe studentů, které byly získány při výzkumném šetření zaměřeném na zhodnocení praktické přípravy studentů Školského managementu se zaměřením na praktické činnosti ředitele katedrové školy, které se týkají zejména koncepčních záležitostí. Šetření bylo provedeno na konci letního semestru akademického roku 2020/2021 mezi 45 studenty 3. ročníku předmětu Řízení v praxi. Výběr respondentů byl záměrný z důvodu, že praxe studenti absolvovali z poloviny na katedrových školách osobně a druhou polovinu distančně přes různé platformy, takže mohli porovnat výhody i nevýhody obou forem.

Metodika analýzy manažerských praxí je založena na výsledcích dotazníkového šetření s 10 uzavřenými otázkami a 3 pro identifikaci respondentů. Analýza dat byla založena na výpočtu relativních četností (jako podíl na celkovém počtu respondentů).

4. VÝSLEDKY A DISKUZE

Na základě srovnání výzkumných šetření týkajících se názorů studentů na prezenční, resp. distanční manažerskou praxi konanou v akademickém roce 2018/2019, resp. 2020/2021 bylo zjištěno, že praktická část studijního programu Školský management je jeho důležitou a nedílnou součástí. Získané poznatky předávali zkušení ředitelé, kteří byli ochotni poskytnout i vzory různých dokumentů. Zásadním rozdílem u distanční formy byla nemožnost osobního navázání kontaktu s ředitelem škol i spolužáky, a tím vzájemné seznámení, výměna zkušeností, rad a nových nápadů v oblasti školského managementu. S tím souvisela i nemožnost osobní návštěvy samotných škol k získání uceleného pohledu. Studenti 3. ročníku měli začátkem svého studia možnost školy osobně navštívit a také to náležitě ocenili. Ochota ředitelů katedrových škol se operativně přizpůsobit nenadálé situaci změnou formy manažerských praxí byla studenty velmi oceněna. Mnoho studentů realizaci praxí distanční formou přijalo jako možnou variantu do budoucna, která by mohla být přínosná v okamžiku, kdy daná škola není dopravně nebo vzdáleností dostupná. Velkým přínosem bylo pro studenty ukončení praxí každého semestru závěrečnou reflexí s vyučujícím, na které byly získané poznatky studenty navzájem sdíleny a s vyučujícím rozebrány (Urbanová & Šafránková, 2021).

Výsledky dotazníkového šetření provedeného na konci letního semestru akademického roku 2020/2021 mezi 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management poukazují na možnosti transferu vybraných pracovních činností ředitelů katedrových škol týkajících se zejména koncepčních záležitostí na manažerské praxi. Studenti volili v případě způsobu předávání zkušeností na manažerské praxi studentům jednu z následujících možností: výkladem – vzorem dokumentu – ukázkou, resp. volili možnost, že nelze danou činnost na praxi předat. Ne všichni studenti pracují ve školství, naopak jsou do daného programu v posledních letech přijímáni uchazeči různých profesí, ale i absolventi středních škol. Z toho jasně vyplývá, že nedostatečná praktická zkušenost některých studentů mohla ovliv-

nit výběr možností, zda lze/nelze danou činnost předat na praxi a jakým způsobem (viz Tabulka I).

Tvorba koncepce rozvoje školy je součástí jejího strategického managementu. Každá organizace by měla mít jasnou představu o svojí existenci a svém účelu, tj. musí formulovat své poslání (misi), které naplňuje svým chováním. Některé organizace ještě formulují vizi. Ředitel školy se s koncepcí rozvoje poprvé setkává v době, kdy ještě ředitelem není, ale uchází se o tuto funkci. V případě škol zřizovaných MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (dále jen veřejná škola) se proces konkursního řízení řídí vyhláškou č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích, ve znění pozdějších předpisů. Součástí přihlášky uchazeče o jmenování na vedoucí pracovní místo ředitele školy nebo školského zařízení je návrh koncepce rozvoje školy, díky které získají členové konkursní komise představu o tom, kam chce uchazeč danou školu pod svým vedením směřovat v oblasti výchovně vzdělávací, personální, materiální i finanční. V okamžiku nástupu ředitele do funkce je důležité danou koncepcí začít naplňovat za pomoci všech zaměstnanců, kteří by měli naplnit poslání školy a sdílet vizi společně s ředitelem. Ředitel veřejné školy je jmenován podle § 166 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, proto by se koncepce rozvoje školy neměla tvořit na delší než šestileté období, v průběhu, kterého by se měla aktualizovat. Nejvhodnějším způsobem předání zkušeností ředitelů katedrových škol se zpracováním koncepce rozvoje školy jako jejího strategického dokumentu je podle studentů vzorem dokumentu (73 %). Jedná se o vynikající inspiraci pro budoucí ředitele, kteří alespoň získají představu o tom, co vše by takový dokument měl obsahovat a jak často by se měl aktualizovat.

Ředitel jako statutární orgán právnické osoby a manažer, který řídí školu jako instituci, musí být k tomu vybaven odpovídajícími kompetencemi. Ředitel školy je zodpovědný za chod celé organizace, za realizaci stanovené koncepce, se kterou uspěl u konkursního řízení a zejména za naplnění hlavních funkcí školy. Proto v případě předávání zkušeností s touto činností jsou ředitelé katedrových škol těmi nejpovolanějšími osobami, které mohou studentům přiblížit realitu řízení dané instituce, což lze nejvhodněji provést na praxi podle studentů výkladem (71 %). Výklad představuje popis procesů, které musí ředitel každodenně řešit, a které jsou různého charakteru a každý den jiné.

Tabulka I: *Názory studentů na způsoby předání pracovních činností na manažerské praxi*

Způsob předání pracovní činnosti	Výkladem (%)	Vzorem dokumentu (%)	Ukázkou (%)	Nelze předat (%)
Zpracovává koncepci rozvoje školy	9	73	11	7
Řídí školu jako instituci	71	0	11	18
Zastupuje školu při jednání navenek	53	2	20	25
Rozhoduje o zapojení školy v projektech	71	5	13	11
Zpracovává roční plán školy	4	80	9	7
Rozhoduje o inovacích	76	7	4	13
Hodnotí výchovně vzdělávací proces (hospitace)	33	51	9	7
Zpracovává vlastní hodnocení školy	87	0	11	2
Zpracovává výroční zprávu o činnosti a hospodaření školy	5	82	11	2
Odpovídá za vedení dokumentace školy	60	22	0	18

S funkcí ředitele školy jako jejího statutárního orgánu souvisí právo zastupovat školu při jednání navenek. Vztahy s veřejností jsou velmi důležitým komunikačním prostředkem každé organizace a ovlivňují podobu školy a jejích služeb. Slouží k budování image, ovlivňování názorů a udržování kladných postojů ke škole. Zastupování školy představuje rozmanitou činnost, počínaje komunikací se všemi cílovými skupinami (zaměstnanci, žáky, rodiči, zřizovatelem, úřady, firmami, sociálními partnery apod.), přes účast na různých jednáních, po samotné chování ředitele. Nejpovolnější osobou při předávání těchto zkušeností studentům v tomto případě je ředitel školy a nejvhodnějším způsobem předání je podle studentů výkladem (53 %).

Školy získávají finanční prostředky od státu na přímé výdaje a od zřizovatele na provozní výdaje. Mají ale také možnost hledat si jiné zdroje financování, např. z fondů Evropské unie, která vyhláší výzvy v rámci programových období, dále jsou vyhledávány granty od různých státních či soukromých organizací. Je třeba tyto zdroje neustále vyhledávat. Aby se škola mohla neustále rozvíjet, je třeba ji zapojit do vyhledávaných projektů zaměřených na různé oblasti. Tuto činnost lze podle studentů předat na praxi nejvhodněji výkladem (71 %).

S projekty souvisí i rozhodování o inovacích ve škole týkající se např. informačních a komunikačních technologií, nábytku, učebních pomůcek apod. V případě veřejných škol může ředitel školy o těchto inovacích rozhodovat v souladu s právními předpisy a podmínkami zřizovatele. Na praxi lze tuto činnost předat podle studentů nejlépe výkladem (76 %).

V oblasti plánování je pro školu nejdůležitější roční plán školy, který obsahuje aktivity školy na celý školní rok, včetně jmen osob, které za ně odpovídají. Plán vždy zobrazuje rámec a rozvrh úkolů, které rozpracovávají záměry managementu. V tomto smyslu kvalitní plán vytváří prvotní podmínku k celkovému zlepšení školy, zamezuje pronikání nepodstatných každodenních činností do priorit, zvyšuje efektivitu využívání lidských, materiálních a ekonomických zdrojů. Nejvhodnějším způsobem předání této činnosti studentům na praxi je vzorem dokument (80 %).

Vlastní hodnocení zpracovává škola v souladu s § 12 odst. 2 školského zákona jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. Šablona pro tvorbu tohoto dokumentu neexistuje, ale školy mohou využít metodického průvodce Rámec pro vlastní hodnocení školy. Jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi uvedli studenti výkladem (87 %).

Ředitel školy musí každoročně zpracovat podle § 10 odst. 3 školského zákona výroční zprávu o činnosti školy za předcházející školní rok, kterou zasílá po schválení školskou radou zřizovateli. Jako podklad pro tvorbu výroční zprávy slouží vlastní hodnocení školy. Výroční zpráva je veřejný dokument, který musí být přístupný ve škole a obsahuje přehled o činnosti školy za uplynulý školní rok. Její obsah vyplývá z § 7 vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a výročních zpráv, ve znění pozdějších předpisů a povinnou součástí jsou také základní údaje o hospodaření školy. Z toho vyplývá, že vhodným způsobem předání této činnosti na praxi je podle studentů vzorem dokumentu (82 %).

S vlastním hodnocením školy souvisí hodnocení výchovně vzdělávacího procesu (např. formou hospitací). Hospitace patří k jednomu z nástrojů evaluace školy. Jedná se o návštěvu vyučovací hodiny s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Informace jsou získávány pozorováním, zaznamenáváním do hospitačního archu a následným vyhodnocováním. Důležitou součástí je i pohospitační rozhovor s vedením školy. Co se týče způsobu předání této činnosti na praxi, tak je podle studentů nejvhodnějším způsobem předání vzorem dokumentu (51 %), tedy hospitač-

ního záznamu, který mohou studenti využít ve své vlastní školské praxi.

Ředitel školy odpovídá za vedení pedagogické dokumentace, která vyplývá z § 28 odst. 1 školského zákona a patří do ní např. rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku, evidence žáků (tzv. školní matrika), doklady o přijímání žáků a uchazečů ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování, vzdělávací programy, výroční zprávy o činnosti školy atd. Jedná se o důležitou činnost ředitele školy, kterou lze na praxi podle studentů předat nejlépe výkladem (60 %).

ZÁVĚR

Príspevek shrnuje současné výsledky šetření autorů zaměřeného na analýzu reflexe praktické přípravy studentů studijního programu Školský management realizované různými formami (prezenční, distanční). Výsledky potvrzují hlavní zjištění předchozích šetření autorů provedených v akademických letech 2018/2019 a 2020/2021, že praktická část studijního programu Školský management je jeho důležitou a nedílnou součástí bez ohledu na její formu (prezenční, distanční). Výsledky autorského výzkumu se zaměřily na identifikaci způsobů přenosu zkušeností ředitelů katedrových škol na studenty studijního programu Školský management na manažerských praxích s ohledem na jejich realizaci v různých formách (prezenční, distanční).

Zásadním rozdílem je nemožnost osobního setkání s ředitelem katedrové školy a prohlídkou školy v případě distanční formy manažerské praxe, což může ovlivnit transfer určitých zkušeností. Prezenční forma nabízí díky autentickému prostředí školy více možností k přenosu zejména klíčových činností aplikovatelných v praxi než distanční forma. Nicméně ani online přenos zkušeností nepředstavuje pro manažerskou praxi a studenty výraznou ztrátu, neboť některé činnosti lze takto přenést, aniž by došlo ke zkreslení poskytovaných informací.

Výsledky ukazují, že je důležitý výběr správného způsobu přenosu zkušeností na praxi, aby byl co nejefektivnější a studenti si zkušenost přinesli do vlastní praxe. V případě deseti zkoumaných pracovních činností, které se týkaly zejména koncepčních záležitostí, zvolili studenti v 60 % jako nejvhodnější způsob výkladem, ve 40 % vzorem dokumentu. Oba tyto způsoby lze uplatnit u obou forem manažerské praxe, nicméně prezenční forma je vždy přínosnější z důvodu její realizace v autentickém prostředí školy.

Závěrem lze konstatovat, že prezenční manažerské praxe přináší studentům více pozitivních zkušeností než distanční forma, nicméně v některých případech lze i tuto formu aplikovat. Rozhodně lze v obou formách u určitých pracovních činností využít následující způsoby transferu zkušeností – výkladem a vzorem dokumentu. Možnosti transferu dalších pracovních činností budou předmětem dalšího výzkumu.

Poděkování

Článek byl podpořen programem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Q17 – Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu.

LITERATURA

- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational behavior and human decision processes*, 82(1), 150–169. <https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2893>.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vydání. Praha: Grada Publishing.
- Barták, J. (2008). *Od znalostí k inovacím*. Praha: Alfa Nakladatelství.
- Bolam, R. (n. d.). Educational Administration, Leadership and Management: Towards a Research Agenda. *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, 192–205. <https://doi.org/10.4135/9781446219676.n15>.

- Brockbank, A., McGill, I., & Beech, N. (eds.). (2002). *Reflective learning in practice*. Hants: Gower.
- Bureš, V. (2007). *Znalostní management a proces jeho zavádění: průvodce pro praxi*. Praha: Grada.
- Bush, T. (2011). *Theorie of Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications.
- Collison, Ch., & Parcell, G. (2005). *Knowledge management: praktický management znalostí z prostředí předních světových učících se organizací*. Brno: Computer Press.
- Častorál, Z. (2008). *Strategický znalostní management a učící se organizace*. Praha: Vysoká škola finanční a správní.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. UK: Harvard Business School Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dorcak, R. (2016). Professional Path To Leadership In Polish Schools – Research On The Experience Of Participants Of Post-Graduate Courses On Educational Management And Leadership. *ICERI2016 Proceedings*. <https://10.21125/iceri.2016.1392>.
- Dos, I., Sagir, M., & Cetin, R. B. (2015). Classsifying Daily Problems of School Managers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 197, 2040–2045. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.568>.
- Drucker, P. F. (2000). *Výzvy managementu pro 21. století*. Praha: Management Press.
- Gamble, J. (2020). Tacit vs explicit knowledge as antecedents for organizational change. *Journal of organizational change management*, 33(6), 1123–1141. <https://10.1108/JOCM-04-2020-0121>.
- Gupta, B., Iyer, L. S., & Aronson, J. E. (2000). Knowledge management: Practices and challenges. *Industrial Management & Data Systems*, 100(1–2), 17–21. <https://doi.org/10.1108/02635570010273018>.
- Harrogate, M. (2015). Educational leadership. *Exploring Education at Postgraduate Level*, 187–193. <https://doi.org/10.4324/9781315747750-21>.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Iurea, C. (2017). *The Role of the Manager in the Succes of School Organizations*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.25>.
- Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Competence of managers in education (Kompetence řídicích pracovníků ve školství)*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mathew, P., Mathew, P., & Peechattu, P. J. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT)*, 3(1), 126–131.
- McKinsey, & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Dostupné z: https://www.mckinsey.com/cz/~media/mckinsey/locations/europe%20and%20middle%20east/czech%20republic/our%20work/mckinsey_pro_bono_skolstvi.ashx.
- Mládková, L. (2005). *Management znalostí*. Praha: Oeconomica.
- Moon, J. A. (2004). *Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Ozmen, F., & Muratoglu, V. (2010). The competency levels of school principals in implementing knowledge management strategies the views of principals and teachers according to gender variable. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5370–5376. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.875>.
- Pitra, Z., & Mohelská, H. (2015). *Management transferu znalostí: od prvního nápadu ke komerčně úspěšné inovaci*. Praha: Professional Publishing.
- Service, B., Dalgic, G. E., & Thornton, K. (2017). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. *Professional Development in Education*, 44(4), 507–520. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1378705>.
- Sohrabi, S., & Naghavi, M. S. (2014). The Interaction of Explicit and Tacit Knowledge. *Proceedings of the International Conference on Intellectual Capital Knowledge Management & Organizational Learning (ICICKM 2014)*, 363–369.
- Sugerman, D. A. (2000). *Reflective learning: theory and practice*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Swap, W., Leonard, D., Shields, M., & Abrams, L. (2001). Using Mentoring and Storytelling to Transfer Knowledge in the Workplace. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 95–114. <https://10.1080/07421222.2001.11045668>.
- Truneček, J. (2004). *Management znalostí*. Praha: C.H. Beck.

- Urbanová, E., & Šafránková, J. M. (2021). Possibilities of realization managerial practice through virtual world. In J. Veteška, *Vzdělávání dospělých 2020 – reflexe, realita a potenciál virtuálního světa: Adult Education 2020 – Reflection, Reality and Potential of the Virtual World*. Česká andragogická společnost.
- van Jaarsveld, M. C., Mentz, P. J., & Challens, B. (2015). Mentorship for novice principals. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55(1), 92–110.
- Veber, J. (2014). *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2. aktual. vyd. Praha: Management Press.
- Základní údaje o studijním programu. (2021). Dostupné z: <https://kamv.cz/bakalarsky>.

Kontakt

RNDr. Ing. Eva Urbanová, MBA: eva.urbanova@pedf.cuni.cz

Doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.: janamarie.safrankova@pedf.cuni.cz