

ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ JAKO CESTA PROFESNÍ PŘÍPRAVY BUDOUCÍCH ŘEDITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

Eva Urbanová¹

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

Abstrakt

Profesní příprava a podpora ředitelů škol je jedním z cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Jednou z možností přípravy je zkušenostní učení. Zkušenost je zdrojem poznatků získaných praktickou činností člověka. Prvky zkušenostního učení lze nalézt již v díle Jana Amose Komenského, který zmiňuje v Didaktice velké, že si člověk lépe pamatuje události, které sám viděl/zažil, než když o nich pouze slyšel. Dewey popsal učení se činností ve své publikaci *Experience and Education*, kdy na začátku učení je impuls něco vykonat, potom dochází k pozorování okolních podmínek, které mohou být pro člověka nové nebo se s nimi už někdy setkal, tedy už má znalosti z minulosti. Katedra andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy už řadu let podporuje budoucí ředitele v jejich přípravě na funkci nabídkou studijního programu Školský management, jehož součástí je praktická příprava realizovaná v katedrových školách formou manažerských praxí s cílem předat letité zkušenosti ředitelů studentům.

Cílem příspěvku je na základě reflexe zkušeností ředitelů katedrových škol studenty na manažerské praxi definovat klíčové pracovní činnosti důležité pro přípravu na řízení školy.

Výzkumná otázka: Které klíčové pracovní činnosti ředitele střední školy a jak je důležité předat na manažerské praxi studentům pro jejich využití v praxi?

Klíčová slova: katedrová škola, manažerská praxe, reflexe, ředitel školy, střední škola, zkušenost

Abstract

EXPERIENTIAL LEARNING AS A WAY OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS

Professional training and support for school principals is one of the goals of the Czech Republic's Education Policy Strategy 2030+. Experiential learning is one of the preparation options. Experience is a source of knowledge acquired through practical human activity. Elements of experiential learning can already be found in the work of Jan Amos Comenius, who mentions in *Didactics* the great fact that people remember events they have seen/experienced better than if they have only heard about them. Dewey described learning by doing in his publication *Experience and Education*,

where at the beginning of learning there is an impulse to do something, then there is observation of environmental conditions that may be new to the person or that he has already encountered, i.e. he already has knowledge from the past. The Department of Andragogy and Educational Management at the Faculty of Education of Charles University has been supporting future school principals in their preparation for the position for many years by offering a study programme in School Management, which includes practical training in the department's schools in the form of managerial practice with the aim of transferring years of experience of school principals to students.

The aim of this paper is to define key work activities relevant to preparing for school management by reflecting on the experiences of school principals in departmental schools by students in managerial practice.

Research question: What are the key work activities of a secondary school principal and how are they important to impart to students in managerial practice for their use in practice?

Keywords: departmental school, managerial practice, reflection, school principal, secondary school, experience

1. ÚVOD

V 21. století dochází k rychlým změnám ve všech oblastech života. Od ředitelů škol se očekávají kompetence důležité pro řešení problémů a naplňování cílů školy. (Sezer & Engin, 2021) Vzhledem k rostoucímu tlaku na přeměnu školských systémů v dynamickém vzdělávacím prostředí vedoucí pracovníci škol zjišťují, že jejich úloha je stále složitější. (Ganon-Shilon & Schechter, 2016) V důsledku toho mohou být ředitelé škol nuceni převzít role vizionáře vzdělávání, hybatele změn, pedagogického lídra, rozpočtového analytika, správce budovy a organizátora ve svých školách (Robinson, 2010).

Jednou z cest profesní přípravy budoucích ředitelů je zkušenostní učení, které probíhá na základě každodenních prací a jiných činností, při nichž jedinec nabývá zkušenosti, které se kumulují a různými způsoby (uvědoměle i neuvědoměle) využívají. Zkušenostní učení má tedy významnou roli ve vytváření vědění a znalostí člověka. (Průcha & Veteška, 2014)

Znalosti se staly významnou součástí všech organizací, rozhodují o jejich úspěšnosti nebo neúspěšnosti, jejich řízení se odvíjí od technologického rozvoje (Drucker, 2000) a jsou jediným zdrojem v organizaci, který má svou hodnotu. Řízení, rozvoj, sdílení a využívání znalostí uvnitř organizace je základem pro konkurenceschopnost organizace. Odborníci se domnívají, že znalosti a míra jejich dostupnosti jsou hlavními faktory, které odlišují 21. století od těch minulých. (Sohrabi & Naghavi, 2014) Řízení znalostí je proces organizačních postupů zahrnující sdílení, ukládání, získávání a předávání znalostí, které mají jednotlivci a skupiny při své každodenní práci. (Cheng, Wu & Hu, 2016)

Nejen v České republice, ale i v zahraničí je kladen důraz na profesionální přípravu ředitelů škol, zejména na rozvoj jejich kompetencí (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Funkce, které ředitelé škol vykonávají, jsou v podstatě spíše manažerské než skutečné vedoucí funkce, a to navzdory praxi označování ředitelů jako lídrů. V důsledku toho má očekávaný manažerský výkon ředitelů nevyhnutelně specifické důsledky pro vzdělávání vedoucích pracovníků ve školství. Vzdělávání je proto charakterizováno spíše jako formování vedoucích pracovníků než jako vzdělávání vedoucích pracovníků. (Heystek, 2007) Ředitel školy musí být 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) Pozornost by měla být zaměřena zejména na odborné vzdělávání a odbornou přípravu ke zlepšení a rozvoji vhodných klíčových kompetencí, kterými by měl být charakterizován dobrý vůdce školy. (Bitterová, Hašková & Pisoňová, 2014)

Hledání možností, jak přeměnit školu v efektivní vzdělávací prostředí je klíčovým prvkem řízení školy jak pro ředitele, tak ostatní vedoucí pedagogické pracovníky. (Ganon-Shilon & Schechter, 2016) Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj dospěla ve své zprávě o zlepšování vedení škol k závěru, že jsou ředitelé škol připravováni na roli, která byla navržena pro průmyslový věk, roli, která se nezměnila dostatečně na to, aby se vypořádala se složitými výzvami 21. století (Beatriz, Deborah & Hunter, 2008).

V České republice došlo reformou veřejné správy v roce 2000 k decentralizaci školství, díky které školy získaly právo na rozhodování o záležitostech ve všech oblastech (finance, personální zajiš-

tění, organizace atd.). Od roku 2003 byla autonomie posílena v oblasti právní a ekonomické, od roku 2005 díky zavedení rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávání také v oblasti pedagogické. Míra autonomie škol dosahuje v České republice nejvyšších hodnot v porovnání s ostatními evropskými zeměmi. (Trojan, 2021) Transformace české společnosti vedla k novým očekáváním a požadavkům na změnu práce ředitelů škol, kteří by se měli v českém školním prostředí zaměřit zejména na klíčové aktivity školy, zejména vzdělávání, vytvářet podmínky pro formulaci vizí školy a zajistit spolupráci se všemi cílovými skupinami k jejich dosažení. (Pol, 2007)

2. CÍL

Cílem příspěvku je na základě reflexe zkušeností ředitelů katedrových škol studenty na manažerské praxi definovat klíčové pracovní činnosti důležité pro přípravu na řízení školy.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Předpokladem efektivní a úspěšné školy je schopný manažer se znalostmi v oblasti řízení. (Edoun, 2011) Pro efektivní řízení školy existují dva přístupy – výměna informací a společná diskuse. (Abrahamsen, Aas & Hellekjær, 2015) Práce ředitelů je stále náročnější a složitější, protože se od nich očekává, že povedou školu ke zlepšení, zvládnou řadu konkurenčních požadavků a budou se starat o potřeby různých zúčastněných stran. (Park & Datnow, 2022)

Má-li být škola úspěšná, musí být samozřejmě dovednosti vedení doplněny odbornými znalostmi v oblasti řízení, ale dobré vedení je základním předpokladem pro vytvoření efektivní a vysoce výkonné školy. (Edoun, 2011) Pozornost by měla být zaměřena zejména na odborné vzdělávání a odbornou přípravu ke zlepšení a rozvoji vhodných klíčových kompetencí, kterými by měl být charakterizován dobrý vůdce školy. (Bitterová, Hašková & Pisoňová, 2014)

Ředitel je hlavním správcem a manažerem školy. Nejdůležitější kompetence ředitelů jsou manažerské kompetence, kompetence strategického myšlení, komunikační dovednosti, metodologická kompetence a intelektuální kompetence. (Anderson, 2013). Základní pracovní činnosti a kompetence vedoucího pracovníka ve školství tvoří jeho zkušenosti, znalosti, povahové rysy, postoje a dovednosti. Zkušenosti nabývají vedoucí pracovníci svou životní praxí a tvoří nejcennější zdroj podkladů pro jeho další rozvoj. (Kovács, 2007)

Nejcennějším aktivem organizací včetně škol v 21. století jsou znalosti jejich zaměstnanců, kteří jsou nositelem know-how a konkurenční výhody. (Drucker, 2000) Znalosti jsou nejčastěji klasifikovány na explicitní a tacitní. Explicitní znalosti jsou spojeny s „know-what“ a lze je vyjádřit formálním jazykem (např. dokumenty). Tacitní znalosti jsou obecně považovány za „know-how“, které existuje pouze v myslích lidí a nejsou vytvořeny v žádné hmatatelné podobě. Jsou vytvářeny interakcí explicitních znalostí a zkušeností, dovedností, intuice, osobních představ, mentálních modelů atd. jedince. (Gamble, 2020) Řídit znalosti v organizaci znamená zajistit jejich přenos tak, aby byly dále efektivně využitelné. (Shaw *et al.*, 2007) V případě škol se jedná o uplatnění zkušenostně reflektivního učení. (Han, 2008) Školy mají odpovědnost za tvorbu, řízení a správu znalostí a zároveň poskytují klíčové služby. Patří ke znalostně náročným organizacím, v nichž se rozvíjejí nehmotné zdroje důležité pro rozvoj společnosti. (Quarichioni, Paterostro & Trovarelli, 2020) Kompetence a zkušenosti jsou důležité nejen pro vzdělávání, ale i spolupráci, rozhodovací procesy a řešení problémů. (Kelly, 2004)

Český vzdělávací systém se vyznačuje vysokou mírou autonomie škol jak v oblasti pedagogické, tak v oblasti řízení organizace, která s sebou přináší obrovskou zátěž a zodpovědnost jednotlivých ředitelů. (Trojan, 2021). Pro dobré řízení školy je nutná stabilní metodická podpora ředitelů a jejich zástupců. Profesní příprava a podpora ředitelů škol je jedním z cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. (Federičová, 2019), tj. že jim bude po celou dobu jejich kariéry včetně přípravy na výkon profese poskytována maximální podpora, aby mohli splňovat nároky kladené na učitelskou profesi v souvislosti s proměnou společnosti, globálními trendy i reformou v oblasti samotného vzdělávání, jakou bude představovat například implementace nových rámcových vzdělávacích programů. Ve Strategii 2030+ se Strategická linie 3 věnuje podpoře pedagogických pracovníků a stanovuje, že je pro ředitele třeba vytvořit efektivnější způsob jeho vstupního vzdělávání a následně formulovat kritéria v oblasti koncepce vzdělávání, pedagogického vedení školy, kvality pedagogického sboru, výuky, vzdělávacích výsledků žáků a rovných příležitostí žáků ve vzdělávání takovým způsobem, aby jejich naplnění vedlo k efektivnímu a úspěšnému řízení školy. (Fryč *et al.*, 2020)

Jednou z možností podpory profesního rozvoje ředitelů středních škol je zkušenostní učení. Zkušenost je zdrojem poznatků získaných praktickou

činností člověka a vzniká vnímáním a prožitkem dané činnosti. Dělí se na individuální, při které dochází k minimálnímu zobecnění, skupinovou, společensko-historickou a na zkušenosti žáků ve vyučování, které jsou důsledkem jejich socializace. (Kolář, 2012)

Prvky zkušenostního učení lze nalézt již v díle Jana Amose Komenského, který zmiňuje v *Didaktice* velké, že si člověk lépe pamatuje události, které sám viděl/zažil, než když o nich pouze slyšel. (Komenský, 1930) Např. na počátku 20. století Švadlenka uvádí, že je zkušenost velmi důležitá pro vývoj charakteru člověka při vytváření návyku, kdy výcvik v samostatném jednání vede ke svobodě v rozhodování. (Švadlenka, 1924)

Teorii učení se činností neboli *learning by doing* popsal Dewey ve své publikaci *Experience and Education*, kdy na začátku učení je impulz něco vykonat (podnět/touha), potom dochází k pozorování okolních podmínek, které mohou být pro člověka nové nebo se s nimi už někdy setkal, tedy už má znalosti z minulosti. Na základě toho si vytvoří vlastní úsudek, získává novou zkušenost, která je důležitá pro další impulz. Jedná se o náročnější cestu, při které se člověk rozhodne oddát rychlé rozhodnutí a vystaví se mentálně náročným podmínkám. (Dewey, 1938)

Samotná zkušenost k učení nestačí. Klíčem k přeměně zkušenosti v učení je reflexe, která pomáhá identifikovat problémy, objevit řešení nebo se zapojit do kolektivního zkoumání. (Lundgren *et al.*, 2017) Reflexe je obecně považována za proces, který podporuje studenty, aby se učili prostřednictvím zkušeností. Efektivní reflexe prostřednictvím zkušeností vyžaduje vysokou úroveň sebezpozorování a otevřené sebeanalýzy, což je základem pro schopnost abstraktního učení, seberegulaci a schopnost jednat, kterou má jen málo studentů v praxi vysokoškolského vzdělávání vrozené. Reflexi se však lze naučit pomocí strategických zásahů a pečlivého vedení. Reflexe je v literatuře široce diskutována jako nástroj pro podporu učení a vzdělávání, profesionální rozvoj a strukturované učení prostřednictvím zkušeností. Efektivní reflexí učení se prostřednictvím zkušenosti vyžaduje schopnost porozumění vlastnímu myšlení a procesům učení, kritické sebeuvědomění hodnot, přesvědčení a předpokladů a otevřenost vůči alternativním, náročným perspektivám. (Coulson & Harvey, 2013) Jedná se o zkoumání reality okolního světa, při kterém dochází k ohlédnutí se za tím, co se stalo, pro získání dalších zkušeností. (Dewey, 1938)

V případě zkušenostně reflektivního učení vytvořil Korthagen model ALACT, jehož počá-

teční písmena představují jednotlivé fáze, kterých je pět – akce/jednání (Action), ohlédnutí za akcí (Looking back on the action), uvědomění si základních aspektů (Awareness of essential aspects), vytvoření alternativních postupů jednání (Creation of alternative methods of action) a fáze zkoušení (Thetrial stage), která je zároveň fází nového jednání, tedy první krok dalšího cyklu reflexe. Model ALACT vychází z předpokladu, že učitelé ze své podstaty reflektují své zkušenosti, ale že systematická reflexe se často liší od toho, co jsou zvyklí dělat. Učitelé obecně reflektují často pod vlivem specifické školní kultury. Pod tlakem často dochází k rychlé nápravě praktického problému, než aby se vysvětlila podstata problému. I když to může být v hektické situaci efektivní krátkodobé opatření, existuje nebezpečí, že profesní rozvoj může nakonec stagnovat. V některých případech si učitelé nevědomky vytvářejí standardní řešení toho, co zažívají. (Korthagen & Vasalos, 2005)

Reflektivní praxe je schopnost reflektovat činnost tak, aby se zapojila do procesu neustálého učení. Klíčovým důvodem pro reflektivní praxi je skutečnost, že samotná zkušenost nemusí nutně vést k učení, zásadní je záměrná reflexe zkušeností. 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)

V přípravě vedoucích pedagogických pracovníků, kteří nejsou v České republice na svoji profesi před nástupem do funkce systematicky připravováni, je nutné hledat způsoby vhodného přenosu znalostí od zkušenějších ředitelů škol k těm začínajícím pomocí prvků zkušenostně reflektivního učení. Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy k tomu dochází ve studijním programu Školský management v předmětu Řízení v praxi, ve kterém se propojují teoretické poznatky studentů s praktickými zkušenostmi předávanými řediteli katedrových škol na manažerských praxích v autentickém prostředí škol, což pomáhá procesu přeměny

znalostí v dovednosti. (Základní údaje o studijním programu, online)

4. METODOLOGIE

Dosažení cíle je založeno na výsledcích výzkumného šetření provedeného autorkou v akademickém roce 2020/2021 a zaměřeného na ředitele škol spolupracujících s katedrou (dále jen katedrová střední škola) a studenty studijního programu Školský management.

Příspěvek definuje pomocí analýzy výsledky reflexe zkušeností ředitelů katedrových středních škol studenty na manažerských praxích, které byly získány při výzkumném šetření zaměřeném na zhodnocení praktické přípravy studentů Školského managementu. Šetření bylo provedeno v letním semestru akademického roku 2020/2021 formou dotazníku a skupinového rozhovoru s řediteli 11 katedrových středních škol a 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management s cílem zjistit, které klíčové pracovní činnosti jsou důležité pro řízení střední školy a jak je možné je předat na praxi, aby byly využitelné v jejich reálné praxi.

Dotazník obsahoval 283 uzavřených otázek a 3 pro identifikaci respondentů a jeho analýza byla založena na výpočtu relativních četností (jako podíl na celkovém počtu respondentů) a zaměřil se na způsoby předávání pracovních činností zkušenými řediteli studentům. Rozhovor probíhal skupinově

přes platformu MS Teams a zaměřil se na identifikaci klíčových pracovních činností. Výstupem byly návrhy možností předávání klíčových pracovních činností na manažerských praxích studentům.

5. VÝSLEDKY A DISKUZE

Výsledky dotazníkového šetření provedeného v letním semestru akademického roku 2020/2021 formou dotazníku s řediteli 11 katedrových středních škol a 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management poukazují na možnosti předání daných pracovních činností (explicitních a tacitních znalostí) ředitelů katedrových škol na manažerské praxi studentům. Respondenti volili v případě způsobu předávání zkušeností na manažerské praxi studentům jednu z následujících možností: výkladem – vzorem dokumentu – praktickou ukázkou, resp. volili možnost, že nelze danou činnost na praxi předat (viz Tabulka I a Tabulka II).

Podle výsledků skupinového rozhovoru s 11 řediteli katedrových středních škol patří ke klíčovým pracovním činnostem ředitele střední školy:

- vedení a péče o zaměstnance,
- rozvoj oborového zaměření školy,
- finanční řízení školy,
- sledování právního rámce činnosti školy.

Ke klíčovým pracovním činnostem ředitele střední školy patří podle výsledků skupino-

Tabulka I: *Tabulka 1. Způsoby předávání (katedrové školy/studenti) pracovních činností (explicitních znalostí) na manažerské praxi studentům*

Způsob předání pracovní činnosti	Výkladem (%)	Vzorem dokumentu (%)	Ukázkou (%)
přijímání nových zaměstnanců nebo rozvazování pracovního poměru	46/42		
uzavírání pracovních smluv, dohod a stanovení zaměstnancům pracovní náplně		46/62	
zpracování koncepce rozvoje školy	28/9	27/73	27/11
tvorba školního vzdělávacího programu		64/51	
kontrola povinné dokumentace	73/29	9/35	
vydávání a aktualizace školního a klasifikačního řádu		64/67	
vydávání a aktualizace vnitřní směrnice, pracovního řádu, organizačního řádu, provozního řádu		64/62	
návrh rozpočtu a jeho předložení zřizovateli		46/62	
schvalování platových výměrů	55/33	9/40	
účetní závěrka a předávání výsledků hospodaření zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů		46/42	

vého rozhovoru s 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management:

- řízení organizace jako celku,
- řízení výchovně vzdělávacího procesu,
- zajištění pracovněprávních záležitostí,
- zajištění financí.

Výsledky rozhovorů odráží skutečnost, že klíčové činnosti ředitele školy chápou studenti jako činnosti vyplývající z jeho postavení, tedy sloužící primárně k zabezpečení chodu organizace jako celku, zjednodušeně řečeno, že je třeba zajistit/řídít školu po stránce vzdělávací, právní a ekonomické. Studenti při určování klíčových činností ředitele školy vycházeli díky malým nebo žádným zkušenostem převážné většiny z nich v pozici ředitele školy především z teoretických poznatků získaných zejména na přednáškách a doplněných praktickými zkušenostmi ředitelů katedrových škol na manažerských praxích.

V případě předávání zkušeností ředitelů s tvorbou koncepce rozvoje školy je podle názoru ředitelů nejčastějším způsobem výklad (28 %), vzor dokumentu (27 %) a ukázka (27 %). Studenti preferují předávání vzorem dokumentu (73 %), ukázkou (11 %) a výkladem (9 %). V případě jakéhokoliv ve škole zpracovaného dokumentu je vždy přínosnější předat zkušenosti ukázkou tohoto dokumentu doplněnou výkladem, jak se takový doku-

ment zpracovává. Školní vzdělávací program patří k povinné pedagogické dokumentaci vyplývající z § 28 školského zákona a musí ho mít každá střední škola. Jedná se o společné dílo všech pedagogických pracovníků školy. Ředitelé katedrových škol (64 %) i studenti (51 %) se shodli, že lze tuto činnost předat na praxi nejčastěji vzorem dokumentu.

K hlavním personálním činnostem ředitele střední školy jako zaměstnavatele patří přijímání nových zaměstnanců nebo rozvazování pracovního poměru s těmi stávajícími. Vzhledem k tomu, že se jedná o práci s osobními údaji fyzických osob, je velmi důležité postupovat v souladu s GDPR, takže nejvhodnější způsob předání na praxi je podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (42 %) výkladem. Na tuto činnost navazuje uzavírání pracovních smluv, dohod a stanovení zaměstnancům pracovní náplně. Ředitelé katedrových škol (46 %) i studenti (62 %) se shodli, že nejvhodnějším způsobem předání této činnosti je vzorem dokumentu, který musí být bez uvedení osobních údajů. Kontrola povinné dokumentace patří k činnostem, u kterých se ředitelé katedrových škol (73 %) i studenti (29 %) shodli na způsobu předání výkladem, nicméně studenti jako nejčastější způsob zvolili vzorem dokumentu (35 %), který zvolili ředitelé jako druhý nejčastější způsob předání (9 %).

Tabulka II: *Způsoby předávání (katedrové školy/studenti) pracovních činností (tacitních znalostí) na manažerské praxi studentům*

Způsob předání pracovní činnosti	Výkladem (%)	Vzorem dokumentu (%)	Ukázkou (%)
nastavení optimálních komunikačních procesů	55/60		
řešení konfliktů mezi zaměstnanci	46/73		
řešení porušování povinností zaměstnanců	55/74		
kontrola kvality práce zaměstnanců	64/76		
kontrola naplňování ŠVP	73/60		
sledování změn právních předpisů	73/58		
studium judikátů a jejich aplikace v praxi škol	73/65		
konzultace s právníkem naléhavých případů	82/67		
získávání vedlejších zdrojů financování	64/73		
aktivní vyhledávání grantových a dalších finančních příležitostí	82/78		
řízení školy jako instituce	64/71		
zastupování školy při různých jednáních	64/53		
reprezentace školy na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na veřejných vystoupeních	73/56		

Ředitel střední školy vydává a aktualizuje školní a klasifikační řád. Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi vzorem dokumentu (64 % ředitelů katedrových škol, 67 % studentů). Dále ředitel vydává a aktualizuje vnitřní směrnice, pracovní řád, organizační řád, provozní řád. Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi vzorem dokumentu (64 % ředitelů katedrových škol, 62 % studentů).

Návrh rozpočtu a jeho předložení zřizovateli patří k činnostem, které lze nejčastěji předat na praxi podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (62 %) vzorem dokumentu. Činnost schvalování platových výměrů lze na praxi předat podle ředitelů katedrových škol nejčastěji výkladem (55 %) nebo vzorem dokumentu (9 %). Podle studentů nejčastěji vzorem dokumentu (40 %) a výkladem (33 %). Činnost týkající se účetní závěrky a předávání výsledků hospodaření zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů lze na praxi předat podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (42 %) vzorem dokumentu.

V případě předávání zkušeností s řízením školy jako instituce jsou ředitelé katedrových škol těmi nepovolanějšími osobami, které mohou studentům přiblížit realitu, což nejčastěji dělají na manažerské praxi výkladem (64 %). Výklad představuje popis procesů, které musí ředitel každodenně řešit, a které jsou různého charakteru a každý den jiné. Studenti se shodli s řediteli katedrových škol na tom, že nejčastějším způsobem předání této činnosti je výklad (71 %). Je to dáno tím, že z důvodu nízké časové dotace manažerských praxí momentálně neexistuje dostatečný prostor pro jiný způsob předávání. S funkcí ředitele školy jako jejího statutárního zástupce souvisí právo zastupovat školu při jednání navenek. I v tomto případě je tedy nepovolanější osobou při předávání zkušeností studentům, což dělá nejčastěji výkladem (64 %), s čímž se ztotožňují i studenti (53 %). 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. S touto činností souvisí také reprezentace na ofici-

álních i neoficiálních jednáních s partnery a na veřejných vystoupeních. Při předávání zkušeností s touto činností je nejčastěji využíván podle ředitelů výklad (73 %), s čímž souhlasí i studenti (56 %). Důležitá je kontrola naplňování ŠVP. Došlo ke shodě mezi řediteli katedrových škol (73 %) a studenty (60 %), že nejčastějším způsobem předání této činnosti je výklad.

Ředitel jako manažer musí ve škole nastavit optimální komunikační procesy podle cílové skupiny, se kterou zaměstnanci komunikují. Předání této činnosti na praxi je možné výkladem, což potvrdili jak ředitelé katedrových škol (55 %), tak studenti (60 %). Práce s lidmi může v organizaci přinášet konflikty mezi zaměstnanci. Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání této činnosti na praxi, a to výkladem (46 % ředitelů katedrových škol, 73 % studentů). S touto činností souvisí i porušování povinností zaměstnanců. Nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi je podle ředitelů katedrových škol (55 %) i studentů (74 %) výkladem. Základním procesem personální práce je kontrola kvality práce zaměstnanců. Kontrolní činnost je obtížene na praxi předat, nicméně jak ředitelé katedrových škol (64 %), tak studenti (76 %) se shodli, že možným způsobem předání je výkladem.

Sledování změn právních předpisů patří k činnostem, které lze předat na praxi podle ředitelů katedrových škol (73 %) i studentů (58 %) výkladem. S touto činností souvisí i studium judikátů a jejich aplikace v praxi škol. Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (73 % ředitelů katedrových škol, 65 % studentů). Ředitelé katedrových škol (82 %) i studenti (67 %) uvedli jako nejvhodnější způsob předání činnosti na praxi týkající se konzultace naléhavých případů s právníkem výkladem.

Kromě stanovených finančních zdrojů získaných od státu a zřizovatele se ředitel školy snaží získat vedlejší zdroje financování. Předání této činnosti je možné výkladem, což potvrdili ředitelé katedrových škol (64 %) i studenti (73 %). Získávání dalších finančních zdrojů souvisí s aktivním vyhledáváním grantových a dalších finančních příležitostí. Ředitelé katedrových škol (82 %) i studenti (78 %) se shodli, že lze tuto činnost předat výkladem.

ZÁVĚR

Příspěvek shrnuje výsledky autorského výzkumu, které se zaměřily na identifikaci klíčových pracovních činností ředitele střední školy potřebných pro efektivní řízení školy a způsob jejich předávání na manažerské praxi. Na základě výsledků výzkumného šetření týkajícího se názorů studentů stu-

dijního programu Školský management a ředitelů katedrových středních škol na klíčové pracovní činnosti důležité pro řízení střední školy a možnosti jejich předání na manažerské praxi bylo zjištěno, že ke klíčovým pracovním činnostem ředitele střední školy patří činnosti zaměřené na řízení střední školy jako instituce, vedení a péče o zaměstnance, rozvoj oborového zaměření školy, finanční řízení školy a sledování právního rámce činnosti školy.

Výsledky ukazují, že je možné explicitní znalosti předat na praxi převážně vzorem dokumentu, zatímco tacitní znalosti převážně výkladem. V případě předávání explicitních znalostí jsou používány zejména různé vzory dokumentů. U předávání tacitních znalostí jsou používány zejména příběhy, které popisují vztahy mezi pracovníky, činnost managementu, události v organizaci apod. V některých případech může být vzor dokumentu doplněn výkladem ředitele komentujícím proces tvorby daného dokumentu, čímž dochází k propojení explicitních znalostí s těmi tacitními, které tak jednoduše předat nelze a týkají se praktických zkušeností ředitele nabytých v průběhu jeho pracovní kariéry.

Závěrem lze konstatovat, že manažerské praxe přináší studentům v mezích svého rozsahu zkušenosti s řízením školy, které jsou ověřené řediteli s dlouholetou praxí a lze je aplikovat do reálného školního prostředí. Zjištěné způsoby předávání pracovních činností na praxi studentům lze navrhnout pro praktickou přípravu studentů v následujících letech. Konkretizace dalších pracovních činností a možnosti jejich předávání na praxi budou předmětem dalšího výzkumu.

Poděkování

Článek byl podpořen programem COOPERATIO (program Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty, 2022-2026).

LITERATURA

- Abrahamsen, H., Aas, M. & Hellekjær, G. O. (2015). How do principals make sense of school leadership in Norwegian reorganised leadership teams? *School Leadership & Management*, 35(1), 62–78. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.9927>.
- Andersone, I. (2013). Educational Institutions' Leaders Competences. In *The Proceedings of the International Scientific Conference Rural Environment. Education. Personality (REEP)*, Vol. 6, pp. 165–172.
- Beatriz, P., Deborah, N. & Hunter, M. (2008). *Improving school leadership: policy and practice*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. OECD publishing.
- Bitterová, M., Hašková, A. & Pisoňová, M. (2014). School Leader's Competencies in Management Area. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 149, 114–118. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.170>.
- Coulson, D. & Harvey, M. (2013). Scaffolding student reflection for experience-based learning: a framework. *Teaching in Higher Education*. 18(4), 401–413. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752726>.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Drucker, P. F. (2000). *Výzvy managementu pro 21. století*. Praha: Management Press.
- Edoun, E. I. (2011). Management Leadership and Governance in Education. *Proceedings of the 7th European Conference on Management Leadership and Governance*. 129–135.
- Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno: listopad 2019*. Národohospodářský ústav AV ČR.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Gamble, J. (2020). Tacit vs explicit knowledge as antecedents for organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 33(6), 1123–1141 <https://doi.org/10.1108/JOCM-04-2020-0121>.
- Ganon-Shilon, S. & Schechter, C. (2016). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*. 45(4), 682–698. <https://doi.org/10.1177/1741143216628536>.
- Han, M. (2008). The Neglected Imperfections in Knowledge Transferring of High School Engineering Education. *2008 International Workshop on Education Technology and Training & 2008 International Workshop on Geoscience and Remote Sensing*. <https://doi.org/10.1109/ettandgrs.2008.242>.
- Heystek, J. (2007). Reflecting on principals as managers or moulded leaders in a managerialistic school system. *South African Journal of Education*. 27 (3), pp 491–505.

- Cheng, E. C. K., Wu, S. W. & Hu, J. (2016). Knowledge Management Implementation in the School Context: Case Studies on Knowledge Leadership, Storytelling, And Taxonomy. *Educational Research for Policy and Practice*, 16(2), 177–188. <https://doi.org/10.1007/s10671-016-9200-0>.
- Iurea, C. (2017). The Role of the Manager in the Succes of School Organizations. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.25>.
- Kelly, A. (2004). The Intellectual Capital of Schools: Analysing Government Policy Statements on School Improvement in Light of a New Theorization. *Journal of Education Policy*, 19(5), 609–629. <https://doi.org/10.1080/0268093042000269180>.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- Komenský, J. A. (1930). *Didaktika velká*. 2. vyd. Praha: Dědictví Komenského. Knihovna pedagogických klasiků (Dědictví Komenského).
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>.
- Kovács, J. (2007). *Manažerské dovednosti*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>.
- Lundgren, H., Bang, A., Justice, S. B., Marsick, V. J., Poell, R. F., Yorks, L., Clark, M. & Sung, S. (2017). Conceptualizing reflection in experience-based workplace learning. *Human Resource Development International*. 1–22. <https://doi.org/10.1080/13678868.2017.1308717>.
- 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.
- Park, V., & Datnow, A. (2022). Principals' Emotions in School Improvement: The Role of People, Practices, Policies, and Patterns. *School Leadership & Management*, 1–19.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada.
- Quarchioni, S., Paternostro, S. & Trovarelli, F. (2020). Knowledge Management in Higher Education: A Literature Review and Further Research Avenues. *Knowledge Management Research & Practice*, 1–16. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14778238.2020.1730717>.
- Robinson, V. M. (2010). From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/15700760903026748>.
- Sezer, Ş. & Engin, G. (2021). School Principals' Views on Selecting, Training and Appointment of Administrator for Schools: A Case Study. *Egitim Ve Bilim*, 46(206).
- Shaw, D., Hall, M., Edwards, J. S., & Baker, B. (2007). Responding to Crisis Through Strategic Knowledge Management. *Journal of Organizational Change Management*, 20(4), 559–578. <https://doi.org/10.1108/09534810710760081>.
- 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.
- Švadlenka, F. (1924). *Obecná pedagogika pro učitelské ústavy*. Praha: B. Stýblo.
- Trojan, V. (2021). *Ředitel školy: uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Praha: Wolters Kluwer.
- Základní údaje o studijním programu*. (2022). Dostupné z: <https://kamv.cz/bakalarsky>.

Kontakt

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