

ŘŠ ŘÍZENÍ ŠKOLY

Kompetence řídících pracovníků ve školství

IRENA LHOTKOVÁ
VÁCLAV TROJAN
JINDŘICH KITZBERGER

znalosti

dovednosti

zkušenosti

schopnosti

motiv

hodnoty

kompetence



Wolters Kluwer
Česká republika

Kompetence řídicích pracovníků ve školství

Kompetence řídících pracovníků ve školství

IRENA LHOTKOVÁ
VÁCLAV TROJAN
JINDŘICH KITZBERGER

Vzor citace: LHOTKOVÁ I., V. TROJAN a J. KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2.

KATALOGIZACE

Lhotková, Irena

Kompetence řídicích pracovníků ve školství / Irena Lhotková, Václav Trojan, Jindřich Kitzberger. – 1. vyd. – Praha : Wolters Kluwer ČR, 2012. – 104 s. – (Řízení školy)
ISBN 978-80-7357-899-2 (brož.)

371.1 * 331.546 * 005.336.5

- management školy
- profesní kompetence
- manažerské dovednosti
- kolektivní monografie

371 – Školství (organizace) [22]

Na publikaci se podílel kolektiv autorů
Mgr. Irena Lhotková, PhD. – kap. 2 a 5
PhDr. Václav Trojan, PhD. – kap. 1 a 4
RNDr. Jindřich Kitzberger – kap. 3

Recenzovaly: doc. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD., PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

© Wolters Kluwer ČR, a. s., 2012

ISBN 978-80-7357-899-2 (váz./brož.)

ISBN 978-80-7357-900-5 (e-pub)

OBSAH

O knize	7
Použité zkratky	9
Seznam použitých předpisů v platném znění	10
1 Řídící pracovník ve školství a uchopení termínu kompetence ..	11
1.1 Úvod	11
1.2 Řídící pracovníci	11
1.3 Kdo by měl uvažovat o kompetencích řídících pracovníků	13
1.4 Teoretické vymezení kompetencí	17
2 Kompetence a kompetenční modely	22
2.1 Úvod	22
2.2 Kompetence	22
2.3 Kompetenční modely	34
2.3.1 Hodnocení kompetencí	37
2.4 Klíčové kompetence	38
2.5 Role	41
3 Kompetence ředitele školy v právních předpisech	44
3.1 Úvod	44
3.2 Kompetence podle charakteru vykonávané činnosti	45
3.3 Kompetence ředitele školy podle „školských“ předpisů	46
3.3.1 Práva a povinnosti ředitele	46
3.3.2 Kompetence ředitele v oblasti vzdělávání	49
3.4 Kompetence ředitele školy a školského zařízení jako zástupce zaměstnavatele	50
3.5 Kompetence ředitele školy jako statutárního zástupce právnícké osoby	53
4 Kompetenční model ředitele školy	56
4.1 Úvod	56
4.2 Determinace školského systému	57
4.3 Využití kompetenčního modelu	59
4.3.1 Využití zřizovatelem	60

4.3.2	Využití uchazečem o místo ředitele školy	60
4.3.3	Využití samotným ředitelem školy či jeho zástupcem	61
4.4	Kompetenční model ředitele školy	62
4.4.1	Kompetence lídra (strategické myšlení)	67
4.4.2	Kompetence manažera (rozvoj organizace)	68
4.4.3	Kompetence odborné	70
4.4.4	Kompetence osobnostní	71
4.4.5	Kompetence sociální	72
4.4.6	Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu	73
5	Kompetenční model středního managementu školy	75
5.1	Úvod	75
5.2	Střední management školy	76
5.3	Specifika řídicí činnosti středního managementu školy	77
5.4	Kompetenční model středního managementu školy	80
5.4.1	Osobnostní kompetence	81
5.4.2	Sociální kompetence	82
5.4.3	Manažerské kompetence	83
5.4.4	Odborné kompetence	84
5.4.5	Důležitost jednotlivých kompetencí	85
5.4.6	Využití kompetenčního modelu	86
6	Závěr	95
	Seznam pramenů	96
	Rejstřík	100

O KNIZE

Tato kniha je výsledkem práce celého týmu autorů, kteří se snažili pojmut problematiku kompetence pracovníků ve školství jak z pohledu teorie, tak na základě praktických zkušeností.

Pramenů pro studium kompetencí existuje celá řada, avšak dosud citelně chybí takové uchopení, které by bylo využitelné nejen pro zájemce o hlubší studium problematiky, ale i pro lidi ve školském terénu, kteří chtějí s kompetencemi prakticky pracovat. Autoři počítají s využitím samotnými řídicími pracovníky, zřizovateli a hodnotiteli škol, studenty pedagogických oborů i ostatními zájemci.

Ačkoliv pocházejí autoři z jednoho pracoviště – Centra školského managementu Pedagogické fakulty UK v Praze –, každý z nich volil svůj úhel pohledu daný profesním zaměřením, ovšem se společným cílem pomoci všem uvedeným cílovým skupinám. V knize tak naleznete kapitolu uvádějící čtenáře do celé problematiky, dále teoretické vymezení termínu kompetence, jeho uchopení z hlediska práva a následně popsanou využitelnost kompetenčních modelů ředitelů škol a středního managementu v praxi. Důležitým rysem je právě toto organické propojení teorie s potřebami řídicí praxe, zejména potřebami klíčových osob tohoto procesu.

Teoretická část nabízí shrnutí vývoje názorů na tuto problematiku a současné vymezení termínu kompetence ve školství, pozornost je věnována i legislativnímu rámci.

Nezbytnou součástí publikace jsou dva základní kompetenční modely – model ředitele školy a středního managementu. Jejich pojetí odpovídá současným trendům a zároveň umožňuje čtenářům aplikovat závěry a modifikovat jednotlivé části na konkrétní podmínky školy či regionu.

Teoretické poznatky jsou doplněny grafy a schémata, jež mají pomoci seskupit kompetence do kompetenčních modelů, jejich pochopení a provázání s pozorovatelným chováním rozhodujících osob například v procesu výběru řídicích pracovníků, konkurzů a výběrových řízení.

Uvedená publikace rozhodně není dogmatem. Nejen že se předpokládá stálý vývoj legislativních předpisů, ale dochází i ke změnám na

jednotlivých školách. Autoři věří, že čtenáři budou knihu opakovaně používat, dělat si do ní poznámky, dle potřeby opravovat či doplňovat text a využívat otázky k zamyšlení. Pokud se tak stane, bude splněn základní cíl, který si autoři předeslali.

*Irena Lhotková
Václav Trojan
Jindřich Kiztberger*

POUŽITÉ ZKRATKY

aj.	a jiné
apod.	a podobně
BOZP	bezpečnost a ochrana zdraví při práci
ČŠI	Česká školní inspekce
obr.	obrázek
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
RVP	rámcový vzdělávací program
ŠVP	školní vzdělávací program
tab.	tabulka
tzv.	takzvaný
ZP	zákoník práce
ZPP	zákon o pedagogických pracovnících

SEZNAM POUŽITÝCH PŘEDPISŮ V PLATNÉM ZNĚNÍ

- zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník
- zákon č. 513/1991 Sb., obchodní zákoník
- zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce
- zákon č. 250/2000 Sb. o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů
- zákon č. 500/2004 Sb., správní řád
- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)
- nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

1

Řídící pracovník ve školství a uchopení termínu kompetence

1.1 Úvod

První kapitola publikace seznámí čtenáře s vymezením řídícího pracovníka ve školství, zamyslí se nad jeho postavením v současné škole a bude se snažit vyvolat několik základních otázek. Ředitel školy a ostatní řídící pracovníci školy jsou nezastupitelnými osobami v celém edukačním procesu, je třeba jejich práci skutečně porozumět a také jim vytvořit odpovídající podmínky. Dále jsou vymezeny základní problémové okruhy kompetencí, je poukázáno na možné příčiny, proč je toto slovo obklopeno jistými obavami, nepochopením a nechutí je správně používat.



Klíčová slova

řídící pracovník, autonomie školy, konkurz, kompetence, eliminace odporu, schopnost, odpovědnost, autorita

1.2 Řídící pracovníci

Obklopený mnoha lidmi, a přesto sám. Zodpovědný za množství procesů, a přesto často váhající, rozvažující důsledky svého konání. Radící a pomáhající mnoha lidem, a přesto toužící po radě, pomoci, zastavení.

Ředitel či ředitelka školy a vůbec **řídící pracovníci ve školství** jsou dosud málo vnímanými, chápanými a taktéž málo oceňovanými postavami našich škol. Přitom na jejich bedrech leží tolik, že je na místě klást si otázku, zdali to ještě lze unést. Jsou to lidé stojící na vrcholu pomyslné pyramidy celé školy, případně nějakého úseku, týmu, skupiny, lidé se značnou mírou odpovědnost za práci druhých.

Počítá se nějak automaticky s tím, že ředitel všechno zvládne, postará se o finance, budovu a vybavení školy, najde a zaplatí dobré učitele, bude komunikovat s rodiči, panem starostou či radními pro školství, bude školu adekvátně reprezentovat a propagovat její práci.

Nebojme si přiznat, že prožíváme zvláštní období. Každý škole rozumí, neboť prošel jejími lavicemi a strávil v nějaké škole či školách značnou část svého života. To se nedá popřít. Avšak ani sebečastějšími jízdami vlakem nezískáme kvalifikaci strojvůdce a osobní zkušenost mnoha návštěv zubarské ordinace nás neopravňuje tvrdit, že bychom lékařskou práci určitě zvládli, dokonce lépe! Tvrzení lze rozšířit ještě dále. Každý škole rozumí a mnohý rozumí ředitelskému vzdělávání. Nespočet institucí připravuje vzdělávací programy rozdílné úrovně, aniž by si uvědomovaly nutnost komplexního uchopení problematiky.

Ohlédněme se nyní zpátky na přelom osmdesátých a devadesátých let 20. století. Od té doby se ve vzdělávání řídicích pracovníků ve školství mnohé výrazně posunulo, vytvořil se (ač již opět zastarávající) systém i konkrétní vzdělávací programy. Bez přehánění se dramaticky zvýšila míra odpovědnosti ředitele v mnoha oblastech, což si však řada lidí nechce připustit. Při komparaci odpovědností (tedy pouze jednoho pojetí kompetence ředitele), které měl ředitel v roce 1989 a které má v roce 2012, nabýváme dojmu, že hovoříme o zcela jiné práci. Přitom v rozporu s nárůstem odpovědnosti ubylo pomocných nástrojů, o které se ředitel mohl opřít, myslíme tím například školský úřad, školskou správu či pedagogické centrum v blízkém okolí.

PŘÍKLAD

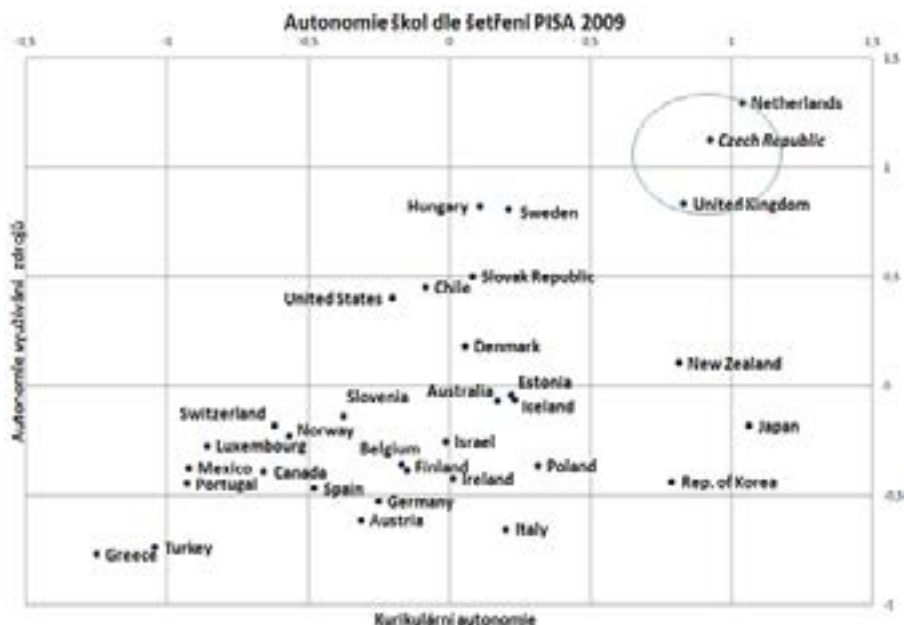
Při setkání bývalých zaměstnanců nemohla vysvětlit zkušená paní ředitelka bývalému školníkovi, proč se při problémech se školní budovou neobrátil na školskou správu – mohou přeci poslat okamžitě nějakého údržbáře...

Není mnoho zemí ve světě, které by předaly ředitelům školy tak velkou míru odpovědnosti, jako je tomu u nás. Tato situace je graficky vyjádřena na obr. 1.1.

Lze s jistotou tvrdit, že ředitel české školy by měl mít vzhledem k vysoké míře kompetencí v obou popisovaných oblastech (kurikulum a rozpočet školy)¹ také vysokou úroveň jednotlivých složek své vlastní kompetence, což bohužel v praxi může pokulhávat.

Bylo by spíše polemickým cvičením rozebírat, do jaké míry je tato vysoká míra **autonomie** pozitivní a jak je řediteli prožívána. Zejména v situaci, kdy míře autonomie neodpovídají mnohé právní předpisy. Příkladem může být zákoník práce, který je značně nevyváženým předpisem

¹ Například v Řecku si ředitel školy vůbec nemůže vybírat řídicí pracovníky, neboť vedoucí učitele jmenuje státní správa.



Obr. 1.1 Autonomie škol dle šetření PISA 2009

a řediteli školy na cestě ke kvalitní škole rozhodně nepomáhá, naopak škodí nejen jemu, ale celému školskému systému i společnosti. Jde však o typicky politický problém, který jinak než na politické scéně řešit nelze. Důsledky v podobě karty s Černým Petrem zůstávají řediteli školy.

1.3 Kdo by měl uvažovat o kompetencích řídicích pracovníků

Cílem autorů této publikace je, aby o kompetencích řídicích pracovníků ve školství uvažovaly následující skupiny lidí:

■ Ředitelé škol a ostatní řídicí pracovníci ve školství

Bez ohledu na situaci v době napsání tohoto textu, kdy není dosud uzákoněn ani kariérový model pro pedagogické pracovníky, natož pro ředitele škol, by se měl každý řídicí pracovník ve chvílích reflexe svojí práce zamýšlet nad vlastními znalostmi, schopnostmi, odpovědností a nacházet prostor pro pojmenování silných i slabých stránek, popřípadě přemýšlet o tom, co lze zlepšit či jak eliminovat ty složky kompetence, které příliš kultivovat nelze. Žádná manažerská publikace nepřinese řídicímu

pracovníkovi jednoznačný návod, jaký být, jak tohoto ideálního stavu dosáhnout a jak se chovat v každé situaci. Na druhou stranu je to dobře, protože si lze jen těžko představit, že by pro život ředitele školy existoval návod použitelný ve všech vyvstanuvších situacích.

Zdánlivě to může komplikovat situaci a každodenní život, jsme však přesvědčení o tom, že občasné zastavení či zpomalení, přemýšlení a modelové rozebrání příkladů může každému pomoci a že z různých příkladů lze poskládat použitelnou mozaiku.

■ Všichni ti, kteří uvažují o tom, že v dohledné době podají přihlášku do konkurzu

Rozhodovací proces s sebou přináší nemalé problémy. Od okamžiku zjištění, že je možno či třeba se rozhodnout, přes získávání informací o jednotlivých variantách a vyhodnocování až po zvažování důsledků provází člověka nemalý psychický tlak. A to se nemusí jednat o tak zásadní rozhodování, jaké prožívá každý člověk v procesu zvažování o podání či nepodání přihlášky do konkurzu. Najednou přilétají otázky o zvládnutí odpovědnosti, o vůli tuto odpovědnost přijmout, o možných důsledcích. Těmto otázkám a zejména nacházení odpovědí mohou úvahy o struktuře kompetencí rozhodně pomoci. Je totiž lepší uznat, že na tuto práci z nej-různějších důvodů nestačím, ještě před samotným konkurzem.² Svým způsobem jsou obě rozhodnutí správná a záleží jen na každém člověku, dokáže-li poznat, která varianta je ta pravá právě pro něho, popřípadě pro budoucí tým jím řízené školy. Nerozhodný, přelétavý, introvertní nebo třeba příliš pesimistický člověk se bude zcela jistě sám trápit, přijme-li na sebe břemeno odpovědnosti za několik set lidí.

PŘÍKLAD

V překotné polistopadové době se na škole vytvořily dva tábory pedagogů přibližně stejné síly. Ani jedna skupina nechtěla připustit kandidáta druhé skupiny na místo ředitele. Pro jednu polovinu byl původní ředitel nepřijatelný politicky, pro druhou polovinu byl nový kandidát taktéž nepřijatelný, ovšem z důvodu minimální praxe a jisté míry zbrklosti. Z tohoto důvodu byla oslovena nekonfliktní, nenápadná kolegyně, na níž se náhle byly ochotny shodnout obě strany. Vydržela v čele školy rok a sama to označila za svoje nejhorší rozhodnutí a nejméně příjemnou část své pedagogické kariéry. Přitom jako

² Kolegové ze zemí, kde je již uzákoněna povinnost vzdělání ředitele před nástupem do funkce (Norsko, část Belgie), reflektovali svoje poznatky o této přidané hodnotě a vnímali ji velice pozitivně (konference Herakleion, Řecko 2011).

učitelka byla známá svojí rozvahou, pečlivostí a přístupností. Ředitelkou se zřejmě neměla nikdy stát.

■ Zřizovatelé škol

Jsou to zřizovatelé škol, kteří jsou odpovědní za výběr vhodného kandidáta. Je proto více než žádoucí, aby si definovali, koho by chtěli vidět v čele školy, jaké budou preferovat vlastnosti, osobnostní vybavení, rozhled či praxi. Zákon vymezuje podmínky pro uchazeče velice široce; jsou prakticky stanoveny pouze z oblasti vzdělání, pedagogické praxe, dále pochopitelně bezúhonnost a dokonalá znalost českého jazyka.

Představa zřizovatele musí být známa předem. Jen tak může správně postupovat při výběru kandidátů, při jejich vzájemném srovnávání. Často můžeme slyšet, že vlastně nevyhovuje žádný z kandidátů, že by je bylo dobré všechny kombinovat a podobně. Těmto nepříjemným patovým situacím ve chvílích očekávání rozhodnutí může zřizovatel předejít tím, že si předem sestaví model, definuje kritéria, popřípadě nastaví koeficienty důležitosti konkrétní složky, konkrétní kompetence.

Jen pomalu se situace zlepšuje v oblasti hodnocení ředitelů škol. Z výzkumu provedeného mezi krajskými zřizovateli (Trojan, 2008) vyplynulo, že byla silně preferována ekonomická kritéria a dodržování právních předpisů. Nelze nic vytknout snaze o dodržování pravidel, ta jsou nezbytným předpokladem optimálního chodu školy. Stejně pozorně by však měly být váženy výsledky žáků, kultura školy, stav pedagogického sboru a ostatních pracovníků. Proto chceme pomoci zřizovatelům, aby svými úvahami o kompetencích ředitele uměli stanovit širší kritéria hodnocení, uměli postihnout komplexně a plasticky celou problematiku. Ani jim nedokážeme předložit dokonalý návod a nesestavíme za ně jednoduchou šablonu. Zřizovatel by měl nejlépe vědět, jakého člověka chtít na obří průmyslovou školu s mnoha obory, jakého člověka na základní školu zmítanou sociálními problémy okolí a jakého člověka třeba na školu malotřídní. My nabízíme oblasti, modely či otázky k zamyšlení.

A abychom neopomněli neméně důležitý aspekt – snad zůstanou zřizovateli také finanční prostředky k mimořádnému oceňování lidí stojících v čele školy. Ti by neměli být odměňováni jen podle toho, že se ke zřizovateli nedostane žádná stížnost. Tlak rodičů narůstá a dlužno říci, že jejich kritičnost klesá. Jak nám potvrzují pracovníci ČŠI, takové množství neobjektivních, banálních stížností, založených pouze na tom, že škola po dítěti chce dodržování pravidel či samozřejmou práci, dříve řešit nemuseli.

PŘÍKLAD

Ředitelka velké základní školy z většího města začala uvažovat o nutnosti výměny učitelky pro žáky budoucího pátého ročníku. Ještě než padlo nějaké rozhodnutí, přišla k rukám inspekce obří petice požadující okamžité odvolání z funkce. Rodiče se neobtěžovali zjistit okolnosti rozhodování a definitivního rozhodnutí. Petice a výhrůžky platí přeci více.

▪ Pedagogičtí pracovníci

Pro samotné pedagogy je jistě také důležité vědět více o problematice řízení, vedení, odpovědnosti, a to hned z několika důvodů. Tím prvním bude skutečnost, že budou schopni řediteli více rozumět, chápat jej a orientovat se na jeho cestě. Pracují v jeho týmu, a proto je žádoucí, aby sdíleli myšlenky, postupy a terminologii. Dále je nutno počítat s tím, že mnozí pedagogové se v dohledné době stanou zástupci či přímo řediteli, vedoucími týmů nebo jen malých pracovních skupin, nezapomínejme ani na vedení třídy. Zkušenosti třídního managementu jsou často jediným manažerským základem, na němž staví nový ředitel školy. Problematice přerodu učitele v ředitele je zatím v odborné literatuře věnováno málo pozornosti. V oblasti školství neexistuje žádných sto dnů hájení po nástupu do funkce a není výjimkou, kdy novému řídícímu pracovníkovi přinese první týden nutnost zásadního rozhodnutí (jistě, mnohdy může jít o takzvaného kostlivce ve skříni, kterého tam předchozí osoba ráda zanechala).

▪ Hodnotitelé škol, inspektoři, kontrolní pracovníci, projektoví manažeři

Kolik nedorozumění vzniká z pouhého nepochopení role ČŠI a nastavení kritérií hodnocení a vůbec základního smyslu a vymezení této instituce. Česká inspekce má jinak vymezenou svojí činnost než obdobný orgán například v severských zemích, mnoho pedagogických pracovníků tento fakt odmítá vzít na vědomí. Proto leckdy přichází moment zklamaného očekávání, kdy učitel čeká pochvalu po kontrolované hodině, a ono nic. Na druhé straně v každoročně zveřejňovaných hodnotících kritériích³ najdeme hodnocení řízení školy. Nechce-li inspektor sám před sebou vystupovat jako technokrat, potom by měl umět rozlišit kvalitního a nekvalitního ředitele i podle dalších kritérií, než jsou jen formální nepřímé nástroje. V neposlední řadě tím autorita inspekčního týmu i objektivita hodnocení řídícího pracovníka vzroste.

³ Viz www.csicr.cz.

Dostali jsme se díky projektovým výzvám ESF do situace, kdy řadu řídicích kompetencí přebírají projektoví manažeři bez pedagogického či manažerského vzdělání. Těmto lidem jsou také určeny naše úvahy a navrhované kompetenční modely. Projektová situace je zatím úplně přehlížena. Pedagogický pracovník má konkrétně popsané předpoklady výkonu své práce, stejně tak ředitel školy. Projektový manažer stojící v čele velkého vzdělávacího projektu nemá kladený žádné podmínky vzdělání či praxe. Přitom řada projektů supluje vzdělávací instituce a vzdělávací programy potom realizují laikové, lidé bez zkušeností a odborného zázemí, případně jsou „kupováni“ lidé z akademického prostředí.

▪ **Rodiče žáků**

Rodiče mnohem více než kdy dříve vstupují do ovlivňování pedagogického procesu i celého chodu školy. Proč tedy i jim nenabídnout otevření dveří do zákulisí řídicí práce? Pro mnohé to bude jistě překvapení. Není nic špatného na používání slov zákazník, klient či kvalita. Avšak rodič bude opravdovým partnerem školy jen tehdy, bude-li schopen a ochoten rozumět řídicí práci a cílům školy. Je paradoxem současnosti, že školská rada má svoje práva, ale žádnou odpovědnost a často nechápe, že není soupeřem ředitele.

▪ **Studenti pedagogických oborů, popřípadě oborů školský management či management vzdělávání**

Tyto osoby pocházejí ve veliké většině ze školského terénu, škol, úřadů, ale i ze ziskové sféry nebo přímo z předchozího studia. Těmto je naše publikace určena primárně jako učební text a podklad pro srovnávání vlastních zkušeností s poznatky získanými v dosud navštívených nebo aktuálně navštěvovaných školách.

1.4 Teoretické vymezení kompetencí

Žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže postihnout komplexnost činnosti řídicího pracovníka. Jeden z pramenů (Švec, 2005) uvádí, že stát se učitelem nelze podle návodu či příručky, u řídicího pracovníka můžeme uvažovat totožným způsobem.

Naše publikace si neklade za cíl přinést vyčerpávající seznam definic a pohledů na slovo kompetence, které je zejména ve školství tak často používáno, že se naskytá otázka, zdali mu vůbec rozumíme a používáme ho tam, kde je tomu třeba.

Řada pedagogických pracovníků si již během přípravy na tvorbu školního vzdělávacího programu vytvořila k tomuto slovu averzi a vytvořené bariéry se jen nelehko rozpouštějí.

Chceme-li překonat obavy či přímo odpor, musíme začít pochopením příčin. Jen takovou cestou je možno přijít k úspěšné práci s lidmi, spolupracovníky či kolegy – pochopit jejich obavy, jejich dosavadní myšlenkové pochody a vžít se do jejich rolí. Někdy se to nepodaří, neboť východiska jsou příliš vzdálená. Však nelze nikdy tento pokus opomenout.

Možné příčiny obav z používání slova kompetence:

- **Převzetí z cizojazyčného prostředí** (competence x competency)

Podobná výslovnost, avšak významová odlišnost českého uživatele mate. Podobná situace nastává při zavádění slova edukace do českého kontextu. Toto slovo v sobě skrývá vzdělávání i výchovu.

- **Neztotožnění se s direktivním rozhodnutím o jeho používání**

Školství je specifické vysokým počtem vysokoškolsky vzdělaných lidí, kteří by díky tomu měli mít větší míru sebevědomí, přehledu, a s tím spojený kritický pohled na věci svým způsobem nařízené. Pedagog však mnohdy nerozlišuje situaci nesmyslného nařízení od nutného manažerského opatření, byrokratický nesmysl od potřebné formality nutné ke správnému fungování školy. Stoupající hodnota delegování v organizaci potřebuje stoupající míru kontroly, jinak hrozí ohrožení základních funkcí této organizace. Bývá to v řadě škol příčinou nepochopení. Je veliký rozdíl mezi samostatností a anarchií.

Podle autorů publikace je jedna z důležitých dílčích kompetencí řídicího pracovníka schopnost akceptovat realitu. Nikoli tupým, bezduchým způsobem, otázka nesouhlasu s nějakým právním předpisem či požadavkem zřizovatele však nemůže být řešena způsobem ohrožujícím školu. Řídící pracovník nehraje sám za sebe, ale za celou organizaci, což mohou být stovky lidí.

- **Profesionální nedostatečnost či selhání**

Dlouhodobým negativním trendem pedagogických pracovníků je skutečnost, že ve srovnání s vysokoškolsky vzdělanými lidmi jiných profesí málo sledují vývoj svého oboru, málo aktivně využívají závěry výzkumných šetření, minimálně publikují v odborných časopisech. Pro řadu kantorů

přišlo zavádění rámcových vzdělávacích programů a vytváření vlastních školních vzdělávacích programů jako novinka, mnohdy jako blesk z čistého nebe. Současná kurikulární reforma reflektuje mnohem delší vývoj, než se zdá na první pohled, pracuje s terminologií, která se vytvářela často ještě před sametovou revolucí. Nešlo o žádné revoluční změny či objevy. Avšak člověku uzavřenému ve svojí ulitě se může zdát, že zavádění termínu kompetence je neorganické, překotné a šroubované. Nesmíme pominout fakt, že právě toto může být zdrojem nepochopení mezi jednotlivými skupinami učitelů. Je totiž našťastí mnoho takových, kteří reformu a možnosti s ní spojené pochopili jako dlouho očekávanou výzvu a příležitost posunout svoji školu, svůj předmět i sami sebe.

- **Přesvědčení, že dosavadní česká terminologie je dostačující a přesněji vyjadřující potřebné složky (schopnost, odpovědnost, znalost...)**

Na první pohled lze možná souhlasit. Máme svoje česká slova, jako je má nakonec každý moderní jazyk. V každé době narážela přejatá slova na bariéry tradic, zvyků a setrvačnosti, stačí vzpomenout třeba na přechod chemického názvosloví vybudovaného na latinských označeních. Kompetence ovšem v sobě schovává více jednotlivých slov a právě tímto může velmi rafinovaně označit onu komplexnost pojmu, celkový význam a důležitost. Nabízí se domněnka, zdali dalšími a dalšími debatami o jednom slově – kompetence – neodvádějí účastníci jen pozornost od základních principů reformy, od vlastní práce a odpovědnosti, která není jednoduchá.

- **Zahledění do prakticistního pohledu na vzdělávání**

Je třeba vážít slova při označování pojmů praktický a prakticistní. Na jedné straně chybí zejména budoucím učitelům a nastupujícím ředitelům vzdělání s akcentem na získávání praktických dovedností. Na tuto skutečnost opakovaně poukazují nejen sami studenti fakult vzdělávajících učitele, ředitelé škol, ale vyplývá to i z mezinárodních materiálů, které se zabývají českým školstvím. Mám na mysli například tzv. McKinsey zprávu z roku 2010 či hodnotící zprávu OECD zveřejněnou na počátku roku 2012.

Tento logický a zdravý pohled na vzdělávání pedagogických pracovníků je však někdy doveden ad absurdum k pohledu a nazírání prakticistnímu. Pohledu založenému pouze na praktických zkušenostech, odmítání teoretických poznatků, závěrů výzkumných šetření, zkušeností komparativních pedagogů. Nenapadlo by nás pochybovat o ohromné zásobárně příběhů, námětů a zkušeností, které školní život přináší. Nelze však

počítat pouze s tímto pohledem. Může být jednostranný, subjektivní a občas i ojedinělý.

■ Neochota či neschopnost převzít něco nového

Každá změna je citlivou záležitostí. Nevhodně komunikovaná změna dokáže přinést množství negativních reakcí, a lidé jsou na to velice citliví. V procesu řízení změny je potřeba zdůrazňovat jeden důležitý fakt, který je opomíjen, ačkoli kompetence řídícího pracovníka v této oblasti je nezastupitelná. Změna či její příprava nesmí vyvolávat v lidech pocit, že dosavadní konání, činnost, proces či třeba vedení školy bylo zákonitě ve všech oblastech špatné. Kolik dělesloužících učitelů slyšelo o zásadní změně několikrát za svůj profesní život. Pokud si současnou kurikulární reformu vysvětlovali a vysvětlují jako negaci své dosavadní kantorské práce, jako potřeby převrátit všechno naruby, potom se budou i k používání nového slova stavět obezřetně, bohužel možná i nepřátelsky. Zde nelze jednoznačně poradit, neboť záleží na konkrétním kontextu, zdali v konkrétní škole či u konkrétního člověka bylo dříve něco špatného či nesprávného. Naše předlistopadové školy nebyly v mnoha ohledech špatné, ale k mnoha věcem bychom se na druhé straně neradi vraceli. Tudíž je důležitou složkou ředitelských kompetencí, aby uměl komunikovat řízení změny, aby uměl přesvědčit lidi o nutnosti reflexe, objektivního zhodnocení vlastní minulosti i minulosti školy, regionu či systému. Je pravdou, že nelze vstoupit do téže řeky vícekrát. Jednoduché srovnávání současné a předlistopadové školy na základě výsledku matematického šetření, na několika příkladech chování žáků či rodičů je zavádějící. Svět se změnil, společnost se vyvíjí, počet žáků se dramaticky změnil, a tudíž je třeba tyto věci vzít na vědomí, ač je to třeba obtížné. Ano, někdy to i bolí.

PŘÍKLAD

Nová ředitelka školy si fatálně zkomplikovala situaci prvním vystoupením před sborem pracovníků školy. Měla precizně připravený plán svého působení, přesvědčivě až sugestivně sdělovala, co všechno chce ve škole změnit a vylepšit. Aniž si to uvědomila, vyvolala u většiny pracovníků pocit, že radikální a rodiči pojmenovávaný posun školy, který se povedl bývalému řediteli školy, byl vlastně neúspěšný. Takto vytvořenou bariéru se nakonec naštěstí podařilo zmírnit, dnes obě strany reflektují toto období jako nešťastné. Ředitelka sama uvádí, že to celé chtěla několikrát vzdát.

Jak bylo uvedeno dříve – jde o komplexní problém a jeho řešení není jednoduché. Vzpomeňme na závěr této části na odlišné prvotní chápání slova kompetence u dospělých ve smyslu pravomoci a naopak na jiné významy