

Kvalita souvisí s mírou přijatelnosti, určenou experty v procesu vývoje a výroby. Kvalita je tedy dána stanovenými předpisy a normami.

Kvalita je vlastnost určité jednotky nebo schopnosti naplnit zjištěné a předpokládané požadavky zákazníka a odběratele. Její zajištění vyžaduje stálý výzkum, evaluační audity, sebereflexní přístupy.

UNIVERZITA PALACKÉHO OLOMOUC PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Články pro elektronický časopis e-Pedagogium, složené z příspěvků konference
„Řízení kvality ve vzdělávání“, pořádané dne 5. 2. 2001 na
PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ UP OLOMOUC

Obsah

Program konference „Řízení kvality ve vzdělávání“

Úvodní referáty

Jak pojmáme kvalitu a řízení kvality ve vzdělávání
Danuše Nezvalová, Pedagogická fakulta UP, Olomouc

Přístupy ke kvalitě v oblasti výchovy a školy
Doc. PhDr. Karel Rýdl, CSc., Pedagogická fakulta UK Praha

Řízení změn, kvalita a efektivnost v oblasti školství
Doc. Ing. Antonín Malach, CSc., Masarykova univerzita v Brně

Řízení kvality ve vzdělávání v historickém kontextu
František Morkes, Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze

Česká školní inspekce a kvalita vzdělávání
Mgr. Vladislava Coufalová, Česká školní inspekce, Praha

1. blok: řízení kvality v předškolním, primárním a sekundárním vzdělávání

Standardy přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol v Anglii a USA
Věra Krejčová, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Evaluace v podmínkách mateřské školy
PhDr. Dana Tomanová, Csc., Pedagogická fakulta UP

Jedna z možností řízení kvality v jazykovém vyučování
PhDr. Marie Zouharová, Ph.D., katedra čes. jazyka a literatury

Jaké jsou možnosti současného manažera základní školy doplnit si
a inovovat dovednosti potřebné pro řízení kvality vzdělávání
Sonda do současné nabídky vzdělávacích možností
Michaela Prášilová, PdF UP

Některé zkušenosti z přípravy školských manažerů na řízení kvality
Otto Obst

Úloha školní inspekce v řízení kvality vzdělávání
František Štěpánek

Řízení kvality a kultura školy
Ludvík Eger, Západočeská univerzita v Plzni

Profil absolventa SŠ s ohledem na požadavky trhu práce
Pavel Sekanina

Resortní instituce dalšího vzdělávání učitelů a řízení kvality ve vzdělávání
Jana Kohnová, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,

2. blok: řízení kvality v terciárním vzdělávání

Evropské dimenze řízení kvality v pregraduální přípravě učitelů
Danuše Nezvalová, Pedagogická fakulta UP

Evaluace studijních programů vyšších odborných škol – systém EVOS

Ladislav Halberštát, Centrum personálního marketingu Hlavního personálního úřadu

Řízení nebo kontrola kvality vysokých škol?

Jaroslav Světlík

Zajišťování kvality vzdělávacího procesu na VŠ

PhDr. Eva Šmelová, VVŠ PV Vyškov

Ukazatelé kvality dalšího vzdělávání učitelů na vysoké škole

PhDr. Josef Malach, CSc., Centrum dalšího vzdělávání

Využití marketingu ve vzdělávání

Eva Francová, FF UP Olomouc

V rámci diskuse

Pedagogicko-psychologická připravenost a její vliv na řízení kolektivu učitelů

PhDr. Lenka Müllerová, Ph.D.

Změny paradigmatu ve vzdělávání budoucích manažerů na ÚSEŘ FAST VUT v Brně

PhDr. Dana Linkeschová, CSc., ÚSEŘ FAST VUT Brno

Kolegiální podpora práce učitele jako předpoklad rozvoje kvality školy

Teachers' collegial support as an important precondition of school quality development

Eva Václavíková

Kvalita vzdělávání a management škol

Mgr. Jaromír Sláma

Program konference „Řízení kvality ve vzdělávání“

5. 2. 2001

9.00 – 9.10 *Zahájení konference doc. RNDr. J. Šteigl, CSc., děkan PdF UP*

9.10 – 10.25 *Úvodní referáty*

D. Nezvalová: Jak pojmáme kvalitu ve vzdělávání?

K. Rýdl: Přístupy ke kvalitě v oblasti výchovy a školy.

A. Malach: Řízení změny a kvalita.

F. Morkes: Řízení kvality ve vzdělávání v historickém kontextu.

V. Coufalová: ČŠI a kvalita vzdělávání

10.10 – 10.25 Diskuse

10.25 – 10.35 Přestávka

10.35 – 12.45 *1. blok: řízení kvality v předškolním, primárním a sekundárním vzdělávání*

V. Krejčová: Standardy přípravného vzdělávání učitelek MŠ v USA a Velké Británii.

D. Tomanová: Evaluace v podmínkách MŠ.

10.55 – 11.05 Diskuse

M. Zouharová: Jedna z možností řízení kvality v jazykovém vyučování.

M. Zelinová: Analýza vyučovací hodiny.

M. Prášilová: Jaké jsou možnosti současného manažera ZŠ doplnit si a inovovat dovednosti potřebné pro řízení kvality vzdělávání.

O. Obst: Některé zkušenosti z přípravy školských manažerů na řízení kvality.

F. Štěpánek: Úloha ČŠI v řízení kvality vzdělávání.

J. Štáva: Vnitřní evaluace škol.

L. Eger: Řízení kvality a kultura školy.

P. Sekanina: Profil absolventa střední školy s ohledem na požadavky trhu práce.

J. Kohnová: Resortní instituce dalšího vzdělávání učitelů a řízení kvality ve vzdělávání.

12.25 – 12.45 Diskuse

12.45 – 13.30 Přestávka

13.30 – 14.50 2. blok: řízení kvality v terciárním vzdělávání

D. Nezvalová: Evropské dimenze řízení kvality v pregraduální přípravě učitelů.

L. Halberštát: Evaluace studijních programů vyšších odborných škol – systém EVOS.

J. Světlík: Řízení nebo kontrola kvality vysokých škol?

E. Šmelová: Zajišťování kvality vzdělávacího procesu na VŠ.

J. Malach: Ukazatelé kvality dalšího vzdělávání učitelů na VŠ.

E. Francová: Využití marketingu ve vzdělávání.

14.30 – 14.50 Diskuse

14.50 – 15.00 Závěr a oficiální ukončení konference

V rámci diskuse

PhDr. Müllerová Lenka, Ph.D.: Pedagogicko-psychologická připravenost a její vliv na řízení

PhDr. Dana Linkeschová, CSc.: Potřeba změny v paradigmatu ve výuce

Ing. Jaroslav Novák, Ph.D.: Kriteriační hodnocení jako součást diagnostiky žáků

Mgr. Eva Václavíková: Kolegiální podpora učitele jako předpoklad rozvoje kvality školy

PhDr. Vladimír Pechánek: Multikulturní výchova na ZŠ

Mgr. Jaromír Sláma: Kvalita vzdělávání a management

Mgr. Jaroslav Fidrmuc: Řízení kvality ve školou poskytovaném vzdělávání dalším vzděláváním pedagogických pracovníků

[zpět na začátek](#)

Jak pojmáme kvalitu a řízení kvality ve vzdělávání

Danuše Nezvalová, Pedagogická fakulta UP, Olomouc

Klíčová slova: *kvalita jako absolutní a relativní pojem, řízení kvality, celkové řízení kvality, evaluace, hodnocení.*

Úvod

Ve sféře vzdělávací politiky se velice často používá pojmu kvalita, avšak jeho obsah nebývá přesně vymezen. I v oficiálním dokumentu MŠMT ČR *Kvalita a odpovědnost* (MŠMT ČR, Praha, 1995) se s pojmem kvalita zachází jako s ústředním, aniž by bylo definováno, co se jím rozumí. Ovšem ani v zahraniční pedagogické literatuře není o významu tohoto pojmu zcela jasno. Vzhledem k této neujasněnosti se pokusíme tento pojem vysvětlit. Je vhodné na tomto místě připomenout, že pojem kvality je důležitý ve vztahu k pedagogické evaluaci.

Kvalitou (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy se rozumí žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena (Průcha, J. 1996, s. 27).

Toto je teoretické vymezení pojmu kvality. V praxi jsou však s koncepcí kvality spojené četné problémy. Ve zprávě IRDAC (*Kvalita vzdělávání*, Praha ÚIV 1998) se považuje za zvláště potřebné:

- aby mladí lidé byli od raného věku po celé počáteční vzdělávání seznamováni s myšlením orientovaným na kvalitu. Již od velmi mladého věku lze vyučovat a uplatňovat jednoduchá řešení odvozená od řízení celkové kvality (Total Quality Management). S cílem dosahovat kvality by se měla věnovat zvláštní

pozornost dalšímu vzdělávání učitelů, aby uplatňovali nejnovější učební materiály a využívali metody flexibilního učení;

- aby vzdělávací instituce byly schopny účinně odpovídat na měnící se potřeby svých zákazníků. Kvalitativní orientace je zapotřebí nejen k tomu, aby se zajistily standardy obsahu vzdělání, ale také pro přiměřenost vnitřní organizace a řízení, pro výukové kvality pracovníků, pro účinnost vzdělávacích metod a pro dosažitelnost zařízení a služeb pro žáky a studenty. Kvality ve vzdělávání nebude plně dosaženo, dokud nebudou zapojeni všichni zákazníci tohoto vzdělávání;
- aby podniky přispívaly ke kvalitním pohybům ve vzdělání a to sdílením svých odborných poznatků se školami a vzdělávacími institucemi;
- aby správní orgány zajistily, že všichni poskytovatelé vzdělávání budou dodržovat zásady kvality, že jejich výkon bude soustavně a důkladně vyhodnocován.

Hlediska kvality by měla být přijímána soustavně ve všech vzdělávacích institucích, zejména z důvodů veřejné kontroly (instituce jsou financovány z veřejných prostředků), tržní průhlednosti a efektivnosti. Vzdělávací instituce by měly být v tomto ohledu příkladnými organizacemi. Určité výsady a nedostatek konkurenčních tlaků ve školství bohužel přispívají k opačné situaci, totiž k velmi úzkému výkladu pojmu kvality.

Nejlepší organizace, ať soukromé či státní, chápou kvalitu a znají své slabé stránky. Hledání zdrojů kvality je důležitým požadavkem. Je množství zdrojů pro kvalitu ve vzdělávání: velmi dobře udržované budovy, profesionální učitelský sbor, vysoké morální hodnoty, vynikající výsledky žáků, specializace, podpora rodičů, využívání moderních technologií, silné a cílevědomé vedení, vyvážené kurikulum, dobré klima školy a celá řada dalších faktorů. Organizace, která pečuje o kvalitu, naslouchá svým zákazníkům, odpovídá na jejich potřeby a požadavky. Kvalita nabývá na důležitosti zejména v posledním období. Vzdělávací instituce získaly větší svobodu, což znamená i větší odpovědnost. Vzdělávací instituce musí demonstrovat, že je schopna nabídnout kvalitní vzdělání svým zákazníkům. Žijeme v období silné konkurence. Kvalita může být faktorem, kterým se jednotlivé instituce odlišují.

Kvalita může být chápána jako *absolutní* či *relativní pojem*. Kvalita v každodenním životě je chápána jako absolutní pojem. V tomto pojetí je kvalita chápána jako vše dobré, pěkné a pravdivé, jako ideál, o kterém nemůže být pochyb. Kvalitní produkty jsou perfektně vyrobeny bez ohledu na cenu. Relativní definice kvality má dva aspekty. Tím prvním je porovnání se specifikací, to znamená, jak vyhovuje záměrům, pro které je určena. Jsou určeny standardy (služby, výrobku) a kvalita ukazuje, jak těmto standardům vyhovuje. Je to někdy nazýváno definicí výrobce či poskytovatele služby. Druhým aspektem je, jak vyhovuje potřebám zákazníků, což je někdy nazýváno zákaznickou definicí. V tomto případě je kvalita definována jako souhrn faktorů, které vedou k uspokojení zákazníka a splňují jeho potřeby a přání.

Co je to řízení kvality

Řízení kvality hraje důležitou roli v rozvoji instituce. Systém institucionálního řízení kvality je potřebný k zajištění kvality a rozvoje všech aktivit příslušné instituce. Řízení kvality je nutné propojit s ostatními rozhodovacími a plánovacími procesy. Jsou tak zajištěny hodnotící aktivity, nacházení cesty ke zdokonalování a sdílení dobrých příkladů. Instituce se o sobě učí, poznává sama sebe, zdokonaluje se a mění, a nachází vzájemné efektivní působení s vnějším prostředím.

Existuje mnoho definic řízení kvality a k tomu se vztahující terminologie, což je spojeno s nejasnými a protichůdnými názory na význam a na aplikaci hodnocení kvality. Pro naše účely je dostačující definice, která chápe řízení kvality jako obecný termín, který zahrnuje nejen hodnocení, ale veškerou činnost a mechanismus, kterým je kvalita udržována a rozvíjena, a to jak z vnitřního, tak i z vnějšího pohledu na instituci (ETF, 1998).

Dále je důležité objasnit smysl řízení kvality, který se často rozděluje na zodpovědnost a zdokonalování. Většina vnějších systémů řízení kvality (tj. systémy, které jsou aplikovány vládními agenturami) je běžně zřizována pro účely zodpovědnosti. Na druhé straně většina vnitřních institucionálních systémů je zřizována pro účely zdokonalování a vnitřní zodpovědnosti. Existence vnějších požadavků na kvalitu je nepochybně hlavním důvodem ke zřizování vnitřních systémů řízení kvality. Řízení kvality je záležitostí všech, kteří

v příslušné instituci pracují, a proto je potřebné ustavení takového prostředí a kultury, ve kterém systém kvality může efektivně fungovat.

Kvalita může vzniknout jen v dobře řízené a organizované instituci. Kvalitu zásadně ovlivňuje kvalita zúčastněných lidí. Tento lidský faktor ještě výrazněji vyniká při uplatňování tzv. celkového (komplexního) řízení kvality (TQM), které vychází z filozofie pozitivní motivace a zapojení všech lidí a využití všech zdrojů. Přitom se předpokládá schopnost spolupráce – práce v týmech a umění vést lidi. TQM je filozofií kontinuálního zlepšování, které může poskytovat vzdělávací instituce pomocí praktických nástrojů pro dosažení a uspokojení současných a budoucích potřeb, přání a očekávání zákazníků.

Používání pojmu zákazník, speciálně když hovoříme o žácích či studentech, jsou často příčinami mnoha kontraverzí. Pojem řízení celkové kvality (Total Quality Management – TQM) vychází z oblasti podnikání a je aplikovatelný do oblasti školství, ale vyžaduje jistý stupeň adaptace, která vyhovuje obecným cílům vzdělávání a situaci každé vzdělávací instituce. V české literatuře najdeme i překlad komplexní řízení kvality. TQM je prostředkem zajištění kvality ve vzdělávání. Poskytuje filozofii stejně tak jako prostředky pro zlepšení kvality. Je to filozofie a metodologie, která pomáhá instituci zvládat změny a zavést své způsoby řešení vnitřních problémů a nových vnějších tlaků.

TQM vyžaduje změnu kultury školy. To vyžaduje změnu postojů a pracovních metod. To neznamená, že se bude měnit pouze chování učitelského sboru. Vyžaduje to také změny v řízení a vedení instituce. *Lidé vytvářejí kvalitu.* K tomu jsou zapotřebí dvě věci. Za prvé, sbor potřebuje vhodné pracovní prostředí. *Potřebují pracovat v systému, který jim umožní dělat svou práci dobře.* Za druhé, aby dělali svou práci dobře, *potřebují podporu a uznání jejich úspěchů a výsledků.* Potřebují vedení, které ocení jejich úspěchy a vede je ke větším úspěchům. Každý člen sboru musí mít pocit své osobní důležitosti a musí mít jistotu, že jeho podíl na výsledcích je významný. Základním nástrojem aktivizace lidí je jejich motivace. Motivace pro dobrou práci vychází ze stylu vedení. Role vedení je podporovat a posilovat učitele a žáky, ne je pouze řídit. Je nutné motivovat nejen učitele, ale i žáky. Je důležité jasně sdělit žákům, co je nabízeno a co je očekáváno.

Kolegové uvnitř instituce jsou také zákazníci. Efektivita jejich práce závisí na tom, jak kvalitně dělají ostatní svou práci. Ve vzdělávací instituci je každý člen jak poskytovatelem tak i příjemcem služby.

Institute s tradičními způsoby práce mají rostoucí potíže v současném turbulentním prostředí, těžko se přizpůsobují změnám. Tradiční instituce jsou charakterizovány bariérami mezi odděleními, chybějící vizí, hierarchickou strukturou, nezaměřují se na potřeby žáků či studentů. TQM nabízí institucím se podstatně změnit. Podstatně se tak odlišují od tradičních institucí, jak ukazuje následující přehled:

TQM instituce	Tradiční instituce
<p>Orientace na zákazníka Zaměření na prevenci problémů Investice do lidí Má strategii pro zvyšování kvality Řeší stížnosti jako příležitosti ke zlepšení Má plán zlepšení kvality Vedení řídí kvalitu Proces zlepšování kvality zahrnuje všechny Lidé vytvářejí kvalitu-kreativita je podporována Je jasno o rolích a odpovědnostech Má jasné hodnotící strategie</p>	<p>Orientace na vnitřní potřeby Zaměření na zjištění problémů Systematicky nerozvíjí sbor Chybí strategie kvality Stížnosti jsou nepříjemné Nemá plán zlepšení kvality Vedení kontroluje kvalitu Proces zlepšování kvality zahrnuje jen vedení Procedury a pravidla jsou důležité Role a odpovědnosti jsou vágní Nemá žádnou systematickou hodnotící strategii</p>
<p>Vnímá kvalitu jako prostředek zlepšení uspokojení zákazníka Dlouhodobé plánování Kvalita je chápána jako část kultury Kvalita je rozvíjena v souladu s vlastní strategií Má jisté poslání</p>	<p>Vnímá kvalitu jako prostředek snižování nákladů Krátkodobé plánování Kvalita je chápána jako obtíž Kvalita plní záměry vnějších hodnotitelů Chybí poslání</p>

Pokud se vedení školy chce zabývat kvalitou školy, pak by se mělo zabývat i otázkou jejího řízení. Systém řízení kvality ve škole má 4 dimenze:

1. týmové řízení
2. individuální řízení
3. management kontroly
4. externí zprávy

Týmové řízení

Periodicky každá pracovní skupina hodnotí kvalitu výkonu každého člena týmu stejně jako celého týmu. Týmy hodnotí svou práci vzhledem k cílům a podmínkám. Skupina informuje o dosažených cílech a hodnotí dosažené výsledky. Sbírá a analyzuje data, reflektuje zkušenost, identifikuje výsledky. Redefinuje nebo potvrdí postup pro následující období.

Individuální řízení

Každý učitel definuje osobní cíle, svou odpovědnost a své osobní potřeby. Individuální kontrola umožňuje korekci, vedoucí k dosažení kvalitních výsledků.

Management kontroly

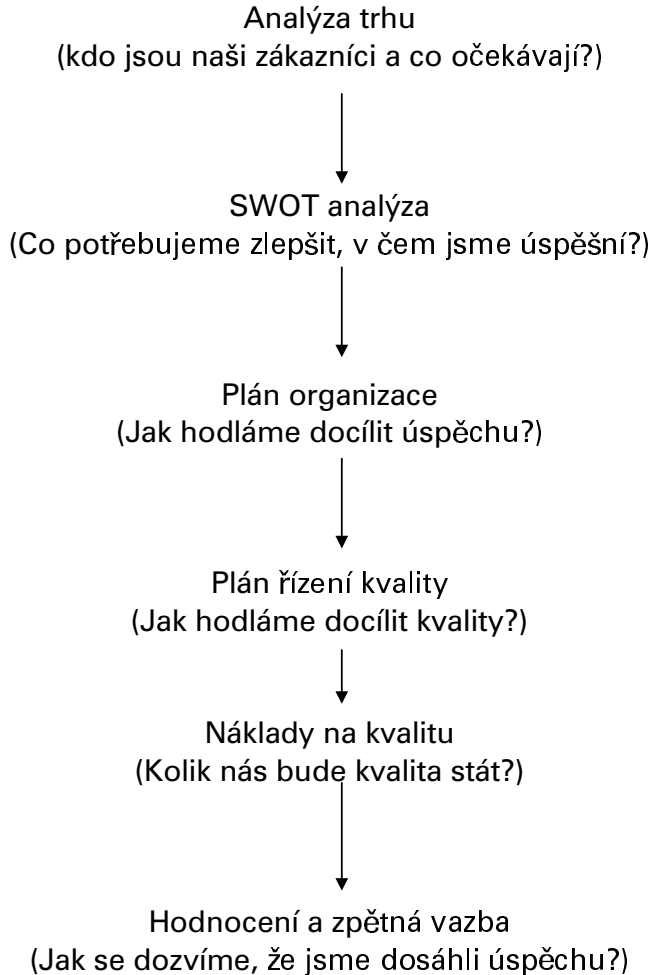
Prvotním úkolem managementu školy je zajistit, že stanovené cíle budou úspěšně a efektivně dosaženy. Úkolem managementu je syntetizovat všechna získaná data.

Externí zprávy

Důležité je získávání zpráv od externích partnerů. Není možné se spolehnout jen na vnitřní hodnocení kvality. Škola získává cíleně informace od zástupců praxe, vyššího stupně škol, studentů, absolventů, konzultantů, rodičů.

TQM je dlouhodobou změnou a proto musí být plánován. Kvalita je základním elementem ve strategickém plánování instituce. Bez jasného dlouhodobého plánu nemůže v instituci docházet ke zvyšování kvality. Je důležité systematicky plánovat budoucnost instituce. Nejsou předurčeny sekvence aktivit pro strategické

plánování. Jednou z možností, kterou může aplikovat každá vzdělávací instituce znázorňuje následující schéma:



System řízení kvality ve vzdělávací instituci by měl zahrnovat následující prvky:

- Strategický plán. Zahrnuje vizi instituce a ukazuje prostředí, ve kterém škola působí. Definuje trh školy a kulturu školy;
- Politika kvality: zahrnuje standardy kvality;
- Management odpovědnosti. Definuje odpovědnost jednotlivých členů řízení školy;
- Organizace kvality. Zavádí řídicí skupinu pro řízení kvality a definuje její odpovědnosti; řeší vzniklé problémy v oblasti kvality, monitoruje dosažené výsledky a dosažený pokrok, podporuje iniciativu sboru, podporuje výcvik týmů;
- Marketing a publicita. Instituce poskytuje potenciálním zákazníkům jasné informace o vzdělávacích programech; marketingové materiály (prospekty, brožury, letáky atd.) musí být jasné, správné a pravidelně doplňované;
- Předpoklady a přijímání. Instituce musí definovat vstupní požadavky, přijímací řízení, počet přijímaných;
- Uvádění. Pokud je to důležité, seznamuje studenty s institucí, její kulturou, hodnotami, stylem učení a metodami výuky;
- Kurikulum. Je základem pro vzdělávací instituci, zahrnuje rovněž kritéria hodnocení pro dosažení kurikulárně stanovených cílů;
- Poradenství. Může být integrováno do kurikula nebo další službou; je to poradenství týkající se volby povolání, možnosti dalšího studia;
- Řízení výuky. Kurikulum je specifikováno, doplněno organizačními formami výuky, zprávami externích examinatorů, zprávami, prokazujícími kvalitu výuky;
- Učitelství a jeho rozvoj. Učitelství musí být kompetentní; zahrnuje přijímací procedury pro učitele, hodnocení jejich kvality práce, kariérní růst;
- Monitorování a evaluace. Zpětná vazba je základem hodnocení a zajišťování kvality; je zapotřebí dokumentovat evaluační mechanismy a monitorovat jak výsledky jednotlivců tak i úspěchy vzdělávacích programů. Metody evaluace mohou zahrnovat zprávy o výsledcích, dotazníky, zprávy z jednání skupin, vnitřní audit;

- Administrativní zajištění. Instituce potřebuje dokumentovat administrativní procedury, vysvědčení žáků, zkoušky, rozvrh, zdravotní a bezpečnostní opatření, finanční systém, proces kontroly dokumentů je důležitý;
- Zprávy instituce. Instituce musí mít prostředky evaluace jejího celkového výkonu; mohou být vytvořeny inspektory; instituce může rozhodnout o vlastním auditu; výsledky jsou využity pro další strategický plán instituce;

Závěr

Conley (1993) uvádí, že vzdělávací instituce musí rychle reagovat na rychle se měnící globální prostředí. Jedinou konstantou je konstanta změny. Vzdělávací instituce musí být dostatečně flexibilní, musí reagovat na vnější trendy. Vzdělávací instituce se musí orientovat na zákazníka, na jeho potřeby a očekávání. I od vzdělávací instituce se očekává, že bude poskytovat kvalitní vzdělávací služby s co nejlepšími výsledky a s co nejmenšími náklady. Škola je místem pro vzdělávání žáků a ne jen zaměstnavatelem učitelů a administrativních pracovníků. Škola musí být proaktivní, být připravena na probíhající změny v globálním světě. K splnění náročného poslání každé vzdělávací instituce účinně právě přispívá koncept kvality a jejího řízení, který je v současné době konceptem velmi frekventovaným v oblasti školství.

Použitá literatura

Conley, D. T. (1993) Roadmap to Restructuring: Policies, Practices, and the Emerging Visions of Schooling. ERIC Clearing house on Educational Management, Eugene, OR.

Kvalita a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha, MŠMT 1994.

Kvalita vzdělávání. Odpověď na výzvy budoucnosti (1998). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0285-3.

Průcha, J. Pedagogická evaluace. 1. Vydání. Praha: Karolinum 1995. ISBN 80-7178-170-3

Sallis, E. Total Quality Management in Education. London: Kagan Page Limited, 1993. ISBN 074-94-08189.

[zpět na začátek](#)

Přístupy ke kvalitě v oblasti výchovy a školy

Doc. PhDr. Karel Rýdl, CSc., Pedagogická fakulta UK Praha

Souhrn

Príspevek se věnuje vývoji problematiky zjišťování kvality v oblasti vzdělávání, zkoušením modelů z ekonomické oblasti, vzniku vlastních koncepcí pro jednotlivé typy vzdělávacích institucí. Autor sleduje obtíže a rizika při definování pojmu „kvalita“ a na příkladech ukazuje rozličná pojetí a chápání kvality. Závěrem sleduje vliv péče o kvalitu na změny v oblasti správy a řízení školství.

Summary

The paper focuses on the development in the area of quality assessment in education; attempts to transfer business quality management models to education are described as well as the development of specific quality assessment conceptions for various types of educational institutions. The author pays attention to challenges, problems and risks in defining the concept of „quality“ and provides examples of various perceptions and definitions of quality. Finally, the impact of quality assurance and assessment on the changes in educational management and administration is discussed.

Klíčová slova: *kvalita školy a vzdělávání, efektivita, eficeence, evaluate a sebeevaluace.*

Keywords: *Quality of schools and education, effectivity, efficiency, (self)evaluation.*

1. Příčiny vzniku zájmu o kvalitu ve školství

V posledních letech pronikla diskuse o kvalitě z oblasti hospodářské i do oblasti vzdělávání. Zejména sféra kvality dalšího vzdělávání (ať již profesního, kvalifikačního nebo zájmového) byla a je předmětem zájmu téměř celosvětové diskuse. Chceme-li aplikovat diskusi o kvalitě na celou vzdělávací oblast, jsme velmi brzy nuceni se střídat s různými modely, které byly pro zjišťování kvality v různých částech světa vyvinuty. Jednotlivé modely se liší nejen svými cíli (co jako kvalitu hodnotí), ale i metodami a formami zjišťování. Většina dosud uplatňovaných modelů byla ale vyvinuta pro jednotlivé sféry výrobních podniků

a jen velmi podmíněčně a výjimečně se bez dalších zásahů hodí pro aplikaci i v oblasti vzdělávacích institucí. Ve sféře vzdělávání jsou především pojmy z ekonomické sféry, kde hlavním měřítkem kvality je efektivita zisku, jako „úspěch“ a s tím i „kvalita“ vnímány mnohem komplexněji a tím obtížněji popsitelně než v oblasti ekonomické.

I když tedy připustíme, že je možné kvalitu v oblasti vzdělání popsat „an sich“, jakými prostředky ji potom bude zajišťovat a hodnotit? Využívat mechanicky modely pro výrobní podniky by asi nemělo vzhledem k odlišným cílům a strukturám velkého smyslu. Vzhledem k tomu, že i v oblasti vzdělávání existuje velmi pestrá řada různých vzdělávacích institucí a organizací, škol a výchovných zařízení, bylo by hledání jednotně aplikovatelného modelu velmi složité, i kdybychom respektovali základní kritérium takového modelu, totiž značnou rámcovost a všeobecnost.

K tomu by bylo nutné počítat i s prosazováním představ o kvalitě o jednotlivých zájmově zainteresovaných skupin, zejména u učitelů, vědců, administrátorů a manažerů kvality. Ne všechno, co v rámci procesu vzdělávání a jeho dosahování probíhá, lze hodnotit současnými standardními (tedy uznávanými a respektovanými) prostředky a nástroji. Je jistě důležité a navíc i snadné zjistit počty zpětných projektorů v učebnách, ale mnohem obtížnější je zjišťování míry jejich využitelnosti a dále ještě smysluplnosti jejich využívání. Vyučovací a učební situace jsou svým způsobem jedinečné a neopakovatelné a nemohou být nijak celoplošně účelně (účelově ovšem zcela jistě) normovány. Na druhé straně ale nemůže pedagogická věda vzhledem k výše uvedeným obtížím rezignovat na probíhající diskuse o kvalitě nebo je ignorovat prohlášením, že neexistuje nic měřitelného, žádné rámcové podmínky nebo minimální všeobecně platné standardy. Prokázaná existence takových standardů ve smyslu hodnotících norem by měla pomoci oblasti vzdělávání především obhájit své požadavky na odpovídající materiální zajištění umožňující nikoliv pouhou reprodukci (a tím v podstatě vzhledem k enormnímu světovému rozvoji vzdělávacích koncepcí a jejich technologií vlastní stagnaci), ale zejména rozvoj, z jehož výsledků (většinou ovšem s dlouhodobou návratností, což může investory značně odrazovat) ovšem získává nejen vzdělávací sféra, ale i ostatní sféry společenského života, zejména sféra sociální a ekonomická.

V průběhu 90. let se v různých zemích Evropské unie začaly objevovat projekty, jejichž cílem bylo pokusit se navrhnout model funkčního manažerského hodnocení kvality pro různé vzdělávací instituce tak, aby byly zohledněny již existující modely hodnocení kvality v oblasti výrobní a ekonomické vůbec. Řada projektů v Německu, Rakousku, Nizozemí, Skandinávii nebo ve Španělsku přicházela s definicemi doplňkových kritérií, k nimž byly formulovány a vytvářeny nástroje. Struktury modelů byly orientovány na velmi široce se prosazující modely hodnocení kvality „Evropské nadace pro kvalitativní management“ (*European Foundation for Quality Management, EFQM*) a „Mezinárodní kanceláře pro standardizaci“ (*International Office for Standardisation, ISO*), která vyvinula systém obecných kvalitativních standardů známých pod všeobecným označením ISO 9000.

2. Různé formy chápání kvality

Péče o kvalitu a její hodnocení byla na různých úrovních vždy součástí vzdělávacích systémů, které začaly vznikat v samostatných zemích od konce 18. století. Od prostého zjišťování efektivity vyučovacího procesu přezkušováním žáků se v průběhu 20. století dospělo v souvislosti s postupnou ekonomizací společenského života k potřebě stálého zvyšování kvality vzdělání.

Nutnou podmínkou zvyšování kvality vzdělávání jsou informace o fungování vzdělávacího systému na všech jeho úrovních. V průběhu minulých desetiletí byly v různých oblastech světa (byl by velký omyl domnívat se, že se to týká jen rozvinutých zemí, sdružených např. v OECD nebo EU) intenzívně vyvíjeny metodologické postupy, kterými bylo možné získávat nejen požadované informace, na jejichž základě lze potom vyhodnocovat relevantnost a užitečnost zvolených postupů a cílů, ale také vytvářet předpoklady pro hodnocení jejich *eficience* (ve smyslu smysluplného využívání vstupních zdrojů vzhledem k dosažovaným výsledkům) a *efektivitu* (ve smyslu porovnání vstupních záměrů s dosaženými cíli. Tento proces hodnocení ve smyslu zjišťování efektivity (užitečnosti) zvolených postupů pro fungování systému je nazýván *evaluací*.

Ve světě se za posledních dvacet let stala evaluace vzdělávání (ve svých různých formách, podobách a zaměřeních) důležitou oblastí výzkumu a praxe. Vedle zkvalitnění vzdělávacího procesu sleduje i zvýšení odpovědnosti za vynaložené finanční prostředky.

Předpokladem efektivních evaluačních procesů bylo vyjasnění pojmů v oblasti *kvality vzdělání*. Ta je definována nejen vnitřními potřebami vzdělávacího systému jako výsledek snah a očekávání v oblasti předem formulovaných cílů na různých úrovních (žák, třída, škola, školský systém, vzdělávací systém, společnost), ale stále více i vnějšími vlivy, definovanými reagencí na společenskou objednávku a ekonomické možnosti společnosti. Zde bych se chtěl zmínit o jevu, který je znám z celé řady zemí, totiž o tom, že se ztotožňují možnosti společnosti s její vůlí. To je velký omyl. Možnosti společnosti jsou vždy mnohem větší než je její vůle, respektive vůle zvolených, či jinak vzniklých reprezentantů, kteří mají moc poměry materiálního zajištění měnit. Např. česká společnost má jistě velké možnosti pro zajištění potřebných investic do oblasti vzdělávání a školství. Míra potřebnosti není, myslím, dána subjektivními představami některých pracovníků uvedeného rezortu, ale stavem a šíří jeho vývoje v zahraničí. Z tohoto hlediska se pak jedná o ryze politickou a ekonomickou kategorii ve smyslu získání nebo udržení perspektivní (nikoliv současné konkurenceschopnosti). Ovšem většinou chybí vůle k tomu, aby byly možné prostředky, tedy ty, které jsou v celkovém rozpočtu k dispozici, přerozděleny ve prospěch zajištění budoucnosti. Myslím, že našim představitelům (většinou zase mimo resort školství) nechybí možnosti, ale odvaha k takovým zásadním politickým (nikoliv politikářským) rozhodnutím.

Pojem kvality vzdělání se odlišuje v jednotlivých zemích podle vlastních tradic, hodnotové orientace a ekonomického potenciálu dané země. Podívejme se na několik příkladů:

1. Německo a německy mluvící země diskutují od konce 80. let o pojmu kvality v oblasti vyučování (výstup). Proto je tolik kladen důraz na kurikulární reformu, tvorbu vlastních vzdělávacích programů škol a na metody hodnocení specifických (profilových) vzdělávacích kurzů sledovaných vzdělávacích úrovní: primární (kvalita psaní, čtení s porozuměním a algebra), sekundární nižší (matematika, přírodovědné předměty) a sekundární vyšší (cizí jazyky, sociální kompetence). V těchto zemích se zatím kvalita a její hodnocení prosazuje především v oblasti školního vyučování.
2. Nizozemí a skandinávské země mají diskusi o podobě a obsahu kvality a jejího měření a hodnocení již za sebou (80. léta) a od počátku 90. let rozvíjejí model, který sleduje kvalitu z hlediska celé školy ve smyslu jejího využívání podmínek a možností, které má škola k dispozici (sebeevaluační techniky patří již k běžné praxi škol, které jsou spravovány většinou místní nebo regionální samosprávou). Kvalita vyučování se potom stává jen jedním z kritérií. Dalšími jsou míra spolupráce mezi učiteli (teamwork), kvalita pedago-

gické atmosféry (spokojenost dětí), míra a funkčnost otevřenosti školy, doplňkové financování, nadstandardní nabídka („přidaná hodnota“ vyučování) atd. Tyto země se dostaly v Evropě zatím nejdále, protože pojem kvality zasahuje veškeré činnosti a působení školy jako samosprávné instituce.

3. V České republice začala být kvalita vzdělávání diskutována v komplexu, pomíneme-li ojedinělé empirické pokusy od 60. let, od počátku 90. let. I když do roku 1995 se vzhledem k okolnostem tato tendence rozvíjela velmi dobře (zapojení do mezinárodních srovnávání a výzkumů, umožnění pedagogické profilace škol volbou programů a didaktickou a metodickou svobodou učitelů, zdůrazňováním nutnosti komunitní politiky škol (otevřená škola) apod. byly pod tlakem restriktivních ekonomických opatření preferovány kritéria kvality nejen z pedagogické oblasti. Tento trend se díky tvrdým rozpočtovým restrikcím z léta 1997 v podstatě začíná měnit až v roce 2000, v souvislosti s přípravou nového zákona a zpracováváním strategického dokumentu tzv. Bílé knihy. Postupný rozvoj formulování kritérií a nástrojů pro hodnocení kvality v oblasti kurikulární byl po faktickém zastavení v polovině 90. let nebo redukování jen na tvorbu didaktických výkonových testů opět obnoven a je nyní grantově podporován. Mezitím si ale řada pedagogických asociací a jednotlivých škol začala vytvářet soubor vlastních kritérií pro sebeevaluační aktivity. Podobné aktivity vyvíjí i ČŠI, ovšem ve funkčním zaměření ji brání současná legislativa.

Pojem „kvalita ve vzdělání“ lze definovat velmi úzce nebo široce. Lze konstatovat, že ani země, které disponují v této oblasti nejrozvinutějším výzkumem a zázemím, nemají v definici kvality vzdělání zcela jasno.

Tlak na zjišťování kvality a efektivity vzdělávání byl zvýšen v období 80. let a lze vymezit čtyři příčiny tohoto zvýšeného zájmu:

1. V otevřených, demokratických společnostech existuje zcela běžně, že ve výročních zprávách škol je stále větší potřeba a stále více pozornosti věnováno možnostem vzhledu do fungování vzdělávacích zařízení. Tak byly preferovány procesy autonomizace vzdělávacích institucí, jejichž důsledkem byla zvýšená potřeba realizace sebehodnotících procesů (sebeevaluace). Příčina těchto preferencí není jednoznačná. Jedna skupina odborníků se domnívá, že příčinou je postupná neschopnost státu řídit a spravovat stále vnitřně

složitější vzdělávací systém a proto se snaží předávat jej samosprávným a soukromým iniciativám, což činí vlastně „z nouze cnost“, protože se tváří jako liberální orgán, který činí z vlastního rozhodnutí, že umožňuje zvyšující se svobodou škol rozvíjet jejich odpovědnost za další vývoj a tím i celkovou autonomizaci. Druhá skupina odborníků zastává názor opačný. Příčinu preferencí vidí právě v hlubším poznání státní správy, které může vznikat pod ekonomickým nebo sociálním tlakem, že jenom vyšší svoboda a tím i odpovědnost podle principu subsidiarity vede k vyšší efektivitě a tím i společenskému přínosu. V podstatě šlo o odpověď na tlak způsobený „ropnou krizí“ (1973) kdy byla pozornost od kvantity obrácena na sledování kvality. Když to fungovalo v ekonomice, byla snaha stejné modely řízení a správy realizovat v oblasti školství, což by měla výzkumy potvrdit sociální psychologie, jejíž rozvoj je v poslední době značně preferován. To mělo další vliv na zkoumání specifík vzdělávacího managementu, do něhož začaly silně pronikat metody a formy z oblasti ekonomického managementu, a to nejen zvolenou terminologií, ale i strukturou a vyžadovanými postupy, které dosud nebyly v oblasti vzdělávání obvyklé a potřebné. Velmi rychle se vyvinuly nové dílčí a mezní vědní obory (vzdělávací politika, teorie školského managementu, evaluační teorie), které se stávají součástí studia pedagogických věd.

2. V inkriminovaných letech (1970–1990) se projevoval kvalitativní rozvoj věd o výchově a vzdělávání, což umožnilo více vzhledu do použitelnosti a mezi evaluačních metod. Bouřlivě byly rozvíjeny zejména okrajové disciplíny, využívající poznatků z ekonomiky, sociologie, politologie, demografie nebo sociální psychologie.

3. V průběhu 70. a 80. let docházelo k častým ekonomickým depresím, které vedly k nutnosti prosadit na makroekonomické úrovni taková rozhodnutí, podle nichž byly posuzovány autonomizující se společenské instituce (mezi nimi i školy) stále více podle vlastní efektivity. Tento efekt zesílil zejména v zemích, kde docházelo k demografickým změnám, např. v počtu studentů, v jednotlivých vzdělávacích úrovních apod.

4. V průběhu 80. let lze pozorovat ve vyspělých zemích vnější ekonomický a politický (liberální prostředí) tlak, nutící školy k větší autonomii formou profilace v oblasti kurikulární nebo řídicí. Tím měla být zajišťována potřebná a nutná pluralita vzdělávacích možností a cest, a to jako výraz zvýšené efektivity a tím i kvality vzdělávacího systému jako celku. Pedagogicky tím byla uvolněna cesta k individualizaci učebních procesů

a prosazení idejí tzv. humanistické pedagogiky a psychologie. Ekonomicky byl a je tento proces žádoucí z hlediska efektivního vynakládání investovaných prostředků a politicky jsou tyto procesy vítány jako důkaz naplňování idejí efektivního využívání lidských zdrojů.

V posledních 15 letech byl zájem o kvalitu vzdělávání a její zjišťování a hodnocení značně internacionalizován. Souvisí to i s rostoucím významem, který je vzdělání připisován v oblasti konkurenčních vztahů mezi jednotlivými zeměmi, ale i v oblasti vzájemné spolupráce obecně. Tyto snahy jsou posilovány zvyšující se migrací obyvatelstva. V jednotlivých zemích jsou ovšem tyto diskuse podmíněny místními zvláštnostmi a tradicemi. Jako společný jmenovatel těchto diskusí se ale ukazuje být zjištění, že diskuse o kvalitě a jejím hodnocení nejsou ničím jiným, než diskusemi o pojetí výchovy a vzdělání v nejobecnějším slova smyslu. Toto zjištění lze podpořit v praxi stále se zvyšujícím tlakem na realizaci kvalitativních opatření v oblasti vzdělávacích reforem v průběhu 80. a 90. let.

Vlastně jde o to, že tlak na hodnocení kvalitativních stránek vzdělávacích procesů, jejichž cílem mělo být zjištění vedoucí k vyšší efektivitě a eficienci systému (poměr vstupů a výstupů), přinášel při pokusech o řešení jednoho problému problémy nové, které se dotýkaly mnoha stránek vzdělávacích systémů a pojetí výchovy a vzdělávání vůbec.

Po dramatických pokusech o formulování obsahu pojmu *kvalita vzdělání* bylo dosaženo poznání, že je to sice velmi potřebné a žádoucí, ale zřejmě i nemožné. Pojem se totiž vztahuje na mnohem širší prostor společenského života, než jen na oblast vzdělávání v užším slova smyslu. Proto diskuse řeší zatím problémy východisek procesů vzdělávání. Jsou definovány indikátory, které jsou pro kvalitu vzdělávání relevantní. Tím se ale diskuse o pojmu kvalita vzdělání dostává do jiné polohy. Nikoliv kvalita jako taková je předmětem současných diskusí, ale spíše výsledky použití indikátorů, které ukazují na určité aspekty vzdělávací reality. Jde vlastně o dispoziční akceptace používaných indikátorů a tím i získaných dat (mezinárodním) vědeckým fórem, které zjišťuje a stanovuje, zda jsou vyhodnocení pravděpodobná či nikoliv. Na druhou stranu se stále rozšiřuje vlna do použitelnosti indikátorů různého druhu. Rozdílnost indikátorů pak zvyšuje i relevantnost posudků (např. ve Švýcarsku). Dalším výsledkem diskusí je poznání, že s pojmem „kvalita vzdělání“ souvisí značný subjektivismus, protože je pojem definován často neměřitelnými a mnohdy neuchopitelnými fenomény z hlediska stávajících standardních kvantitativních metodolo-

gických postupů, což výrazně deformuje poznání skutečnosti. Proto se v posledních letech hovoří nejen o nutnosti objektivizace postupů, ale stále více je uznávanou formou evaluace i tzv. „intersubjektivita“ (mínění realizátorů v instituci nebo nezávislých odborníků). Zřejmě definitivně byla ve světě opuštěna představa, že je možné pomocí uniformních, standardizovaných metod (většinou jen testy) zjišťovat „kvalitu“ nezávisle na specifičnosti vzdělávacího zařízení. Diskuse vede k vytváření seznamů evaluačních metod a forem pro jednotlivé vzdělávací instituce, v nichž se prosazuje respektování výsledků tzv. autoevaluačních procesů“. Pomocí prosazení autoevaluačních procesů jsou vzdělávací zařízení mnohem více připravená otevírat se vnějším evaluačním systémového charakteru.

Většina teoretiků a špičkových manažerů, kteří se zamýšlejí nad obsahem a smyslem pojmu „kvalita“ z obecného hlediska se přiklání k následujícím dvěma definicím, od nichž jsou potom odvíjeny nejen kritéria, nástroje, ale i celý systém zjišťování kvality evaluací:

Kvalita souvisí s mírou přijatelnosti, určenou experty v procesu vývoje a výroby. Kvalita je tedy dána stanovenými předpisy a normami.

nebo

Kvalita je vlastnost určité jednotky nebo schopnosti naplnit zjištěné a předpokládané požadavky zákazníka a odběratele. Její zajištění vyžaduje stálý výzkum, evaluační audity, sebereflexní přístupy.

Závěrem

Vývoj pedagogického myšlení prosadil pod vlivem zejména ekonomické sféry do praxe 20. století zejména požadavky na individualitu jednotlivce. Moderní pedagogické proudy ustupují od již neefektivních a vzhledem k potřebám společnosti i nefunkčních autoritativních postupů a forem práce. Mezioborová bádání umožnila vytvořit pestrou škálu pedagogických koncepcí, které odrážejí dosavadní poznání společenské plurality. Realizace těchto koncepcí ale vyžaduje zcela jiné přístupy organizačního, řídicího a kontrolního charakteru, které umožňují operativní změny v organizačních strukturách, platných třeba jen pro jednu školu. Tak se zkušenosti autonomních škol mohou stát zdrojem inspirace pro realizaci efektivních demokratických způsobů řízení a správy pluralitního školství na základě stále se rozšiřujícího svobodného rozhodovacího prostoru pro nižší správní úrovně.

Literatura

Bacík, F. – Kalous, J. – Svoboda, J.: Úvod do teorie a praxe školského managementu. Díl I.–II. Praha, UK 1995.

Capra, F.: The Turning Point. Berkeley 1982.

Dalin, P.: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied, Luchterhand 1999.

Qualität im Bildungssystem. DGBV–Jahrestagung in Weinheim 1997. Wetzlar 1998.

Rýdl, K.: Cesta k autonomní škole. Praha, STROM 1996.

Rýdl, K. – Horská, V. – Dvořáková, M. – Roupec, P.: Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy. Praha, Strom 1998.

Rýdl, K.: Hodnotíme svoji školu. Praha, FFUK 1999.

Vzdělávání – brána k evropské integraci. Brno, MU 2000.

Doc. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Univerzita Karlova Praha, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky

Rettigové 4

116 39 Praha 1

[zpět na začátek](#)

Řízení změn, kvalita a efektivnost v oblasti školství

Doc. Ing. Antonín Malach, CSc., Masarykova univerzita v Brně

Anotace

Ve svém příspěvku si všímám pohledu na kvalitu v širších dimenzích. Dotknu se z tohoto hlediska změn, realizovaných v oblasti řízení vzdělávání v posledních letech i právě probíhajících změn v souvislosti s přípravou nového školského zákona, reformou veřejné správy a evropskou integrací.

1 Rozvoj a změna

Aby se člověk, obec, region, svět mohl rozvíjet, dochází ke změnám. Rozvoj je tedy spjat se změnou. Změna je provázena proměnou kvality. **Kvalita** je pak jedna z významných podmínek pozitivního rozvoje v budoucnosti. V poslední době se nám zdá, že změn je už příliš mnoho a že mnohdy nepřinášejí ve svých důsledcích očekávanou vyšší kvalitu. Aby se předešlo špatným změnám, aby se alespoň eliminovaly hrubé chyby a vyloučily se zbytečné náklady, vznikla teoretická disciplína: *řízení změn*. Zabývá se hlavně úspěšností změn. Mezi podstatné podmínky úspěšnosti změn patří dvě: přínos, účelnost změny a přesvědčení lidí, kterých se to týká o prospěšnosti chystané změny.

Ve vývoji myšlení lidstvo dospívá k tomu, že **nejpodstatnějším faktorem není již finanční kapitál, suroviny či technika, ale lidský potenciál**. Vyjadřuje se to různým způsobem, v ekonomice např: „Klíčem k produktivitě jsou lidé“ (Peters a Waterman). V této souvislosti se stále častěji mluví o vzdělanostní společnosti. Devadesátá léta byla svědkem nástupu konceptu učící se organizace (Senge). V tomto typu organizace je učení chápáno jako nepřetržitý proces a týká se každého zaměstnance.

Nárůst „znalostních pracovníků“, jak říká Peter Drucker je dnes velmi ceněnou výhodou. V turbulentním prostředí ještě nikdy nemělo takový význam mít správné lidi na správných místech a udržet si je, motivovat je a rozvíjet jejich dovednosti. Nakonec bylo shledáno, že rozvíjet potenciál jednotlivců je lidskou touhou (Argyris). **Kdo ve společnosti se v otázkách výchovy, motivace a rozvoje lidských zdrojů**

spolu s psychology a sociology lépe vyzná než pedagog? Mnohé bylo vykonáno. Vzdělávání se stalo vládní prioritou. Do vzdělání jdou jisté prostředky zejména na internetizaci a platy). Stále však učitelé jako čtvrtmilionová profese, tedy jedna z nejsilnějších, nedokáže energičtěji prosadit některé požadavky. Nedovede např. zabránit brakovým filmům v televizi, které jdou proti výchovným snahám.

Dá se říct, že učitelé svými přístupy, které se označují jako plnění poslání, eliminovali i nepromyšlené změny minulých let. Tak se může přihodit, že se snažíme, pachtíme za plněním povinností, šetříme a mezitím dojde ke změně, k událostem, které nás přinejmenším rozladí. Protože z nedávno minulých úspěchů a chyb se můžeme poučit, všimneme si uplynulých změn ve školství blíže.

2 Poznatky z provedených změn ve školství

Uvedené poznatky vycházejí hlavně z výzkumů, na nichž autor participoval. Jedná se např o témata: Rozvoj státní správy a samosprávy ve školství ČR (rezortní výzkum MŠMT 1993), Obnova čs. vzdělávací soustavy (PHARE 1994), Analýza vývoje školství v jihomoravském regionu (rezortní výzkum MŠMT 1995), Rozhodovací procesy v řízení školství OECD (1995), Analýza a srovnání činnosti školských úřadů a návrh systému státní správy a samosprávy ve školství (MŠMT 1996), Současný stav a perspektivy rozvoje řízení školství ČR (1997), Funkce školy v obci a v regionu (1998), Evropská integrace a vzdělávání (1997–2000). Zdrojem informací a úvah byly také konference a zahraniční kurzy školského managementu v Dánsku, v Holandsku a školení inspektorů ve SRN. Podněty byly čerpány také z odborných mezinárodních konferencí např. v Oslo, Tromso, Tallinnu a Budapešti i z domácích konferencí: Systém řízení školství na přelomu tisíciletí v Brně (1997), Vstup do Evropské unie a řízení školství (1998, 1999, 2000), Obec a škola ve Strážnici (1998, 1999).

Díváme-li se s odstupem času na to, co porevoluční první vlna změn přinesla, pak oceňujeme především úspěšná opatření, např. v personální oblasti. Do základních školských zákonů pronikly výrazné úpravy, které posílily autonomii škol, otevřely prostor alternativním pedagogickým směrům a soukromým školám. Zvýšila se samostatnost a odpovědnost učitele, změnil se obsah vzdělávání, zejména v humanitních předmětech a v jazykové přípravě. Uplatňuje se tzv. evropská dimenze ve výuce.

Došlo také k řadě překotných opatření, která přinesla řadu problémů. Je to např. zrušení krajského stupně včetně pedagogicko-psychologických institucí, rozdělení a znovunavrácení gesce středních odborných učilišť z Ministerstva hospodářství na MŠMT nebo extrémně benevolentní povolování středních škol, které se nyní napравuje jejich tzv. optimalizací.

Fáze transformace, jejich obsahová náplň a časový průběh

období	faktory	
do 1989	socialistické zřízení	
1990–1994	sociálně ekonomické přeměny	
1995–1998	posouzení pětiletého vývoje experti OECD	korekce a vyvážení porevolučních změn: <ul style="list-style-type: none"> • vznik pedagogických center • optimalizace sítě středních škol • návrat středních odborných učiliš pod min. školství 1. právní subjektivita škol – jako možnost
1999–2000	Příprava a realizace změny územního zřízení- vznik 14 krajů reforma veřejné správy předvstupní strategie EU	příprava reforem: <ul style="list-style-type: none"> • zákona o vzdělávání • zákona o ústavní a ochranné péči • zákona o sportu a tělovýchově • Projekt učitel • Projekt České vzdělání a Evropa • Projekt odborného vzdělávání • Veřejná diskuse ke koncepci vzdělávání 2. Tvorba Bílé knihy o vzdělávání
2001	stav ekonomiky demografický vývoj vliv trhu proces přibližování k EU	postupná realizace reforem

Jednou z vážných otázek je *rozšíření kompetencí obcí ke školám a učitelům*. V našich výzkumech, na nichž se jako respondenti podíleli kromě pedagogů i starostové a zastupitelé obcí bylo prokázáno, že obce mají i dnes mnoho starostí se školami a převzetí dalších pravomocí by bylo možné až v delším horizontu. Mezitím by probíhaly potřebné přípravy.

Je známo, že mnohé obce a zastupitelé nemají jednoduchou úlohu při *vytváření podmínek pro zajištění povinného vzdělávání*, a to za ztížených finančních, dopravních a specificky diferencovaných místních podmínek.

Rozbor funkcí a dělby práce školy v obci ukazuje, že ***vliv obcí na fungování škol*** je značný. Sledujeme-li dnešní postavení a kompetence obcí v povinném vzdělávání, představuje obec základní článek veřejné správy a ukazuje na bohaté tradice vztahů obce a školy. Zabývali jsme popisem pravomocí a činností obce v oblasti vzdělávání a hledali jsme výhody a nevýhody převodu správy škol pod obce. Dospěli jsme k názoru, podepřenému argumenty z experimentálního výzkumu, že by nebylo vhodné v nejbližších letech přistupovat k tomuto kroku, přestože v některých zemích Evropské unie je územní princip řízení školství zaveden. Hlavním důvodem je dnešní rozdrobenost obcí, jejich rozdílná solventnost, respektive jejich častá zadluženost. Integrace obcí, příprava personálu obcí, úprava daní apod. pro úspěšné zvládnutí tohoto úkolu je dlouhodobou záležitostí. Obce i v současné době mají silný vliv na situaci v oblasti vzdělávání včetně souhlasu ke jmenování ředitelů, vytváření materiálních podmínek pro vzdělávání, v kulturně-výchovné oblasti, kde je velký prostor např. v rozvoji zájmové činnosti, zvláště v souvislosti s protidrogovými a protikriminálními opatřeními.

V rámci výzkumu bylo uskutečněno setkání expertů k posouzení předběžných návrhů, které pak byly dále objektivizovány širší odbornou veřejností z různých pohledů na zmíněné konferenci Obec a škola. Jednání konference prokázalo, že některé problémy např. mezi obcemi a školami vznikají z nedostatku vzájemné informovanosti a komunikace. Tak např. původní kontraverzní problém tzv. dvoukolejnosti financování školou a obcí se stal po několikerém prodiskutování vítaným vícezdrojovým způsobem financování. Podařilo se najít konsenzus v identifikaci i řešení hlavních otázek účastníky konference z různých odvětví a institucí.

Některé instituce (např. **Univerzita Palackého** v Olomouci) přicházejí s projekty přípravy pro členy rad škol, ale také pro profesionální pracovníky odborů školství a kultury městských úřadů, vedoucí školských komisí a ostatní zájemce. Toto distanční tříleté bakalářské studium školského managementu, ukončené státní zkouškou má studijní program sestaven s uplatněním modulárního principu s převahou samostatného studia speciálně připravených studijních opor. Pracovníkům menších obcí pověřených řízením školství v obci, členům rad škol, případně funkcionářům různých sdružení a dalším zájemcům lze nabídnout specializační studium. studia a tedy s minimem konzultací, což je pro účastníky po všech stránkách výhodné. Zmíněné návrhy jsou vedeny snahou pomoci kvalifikovaně uplatňovat samosprávné principy v jeho řízení vzdělávání, k eliminaci amatérizmu, morálních i ekonomických ztrát.

S odstupem času bylo možné hodnotit dosažený stav ve vzdělávání v ČR a posoudit úspěšnost realizovaných porevolučních změn s perspektivou nového územního zřízení a evropské integrace. V těchto podmínkách bylo již reálné dosáhnout u odborné veřejnosti značné míry společenské shody, která je podmínkou vypracování a realizace nosné vzdělávací koncepce, přijatelné pro většinu našich občanů. V navrhovaných doporučeních není snadné zachovat naše významné národní tradice, aplikovat zahraniční zkušenosti, a to při snížených ekonomických možnostech státu. Při zavádění změn se vyplatí sledovat docílení výrazných zlepšení stavu a nezapomínat na přesvědčení osob, jichž se změny týkají o jejich účelnosti a nezbytnosti. V současné etapě transformace vzdělávání není účelné navrhovat neúčelné nebo neověřené **změny**. Takový charakter mají opatření na bezprostřední převod úplné správy škol na obce.

3 Současně probíhající reforma veřejné správy a školství

Rok 2000 skončil a s ním i hlavní legislativní a organizační příprava předpokládaných změn ve **státoprávním uspořádání**. Nově vzniklé regiony mají přiblížit státní správu běžnému občanovi a zároveň mu dát možnost více se podílet na správě věcí obecných. S těmito změnami dojde k přesunu některých řídicích pravomocí ve školství na obce jako zřizovatele mateřských a základních škol. Pro předpokládané změny bude nutné postupně vytvořit mimo jiné jisté personální předpoklady. Půjde zejména o zvýšení způsobilosti pracovníků obecních a městských úřadů. Školství je natolik důležitý subsystém společenského řízení, že si nemůže dovolit nekompetentní zásahy.

Nedostatky, které se projeví v regionální analýze jako systémové chyby mohou být zmírněny dobrou prací a spoluprací v regionu, odstraněny mohou být však jen legislativní formou v centru. Jsou to např. tyto problémy: Státní správa ve školství akcentuje organizační a ekonomické aspekty. Chybějí však pravomoci a odpovědnosti v **řízení primárních pedagogických procesů** regionální správou. Poměr **prevence a represe** – kvalita života lidí. Za zamyšlení stojí porovnání **poměru počtu pracovníků** inspekce a pracovníků, rozvíjejících metody, inovace, růst učitelů v pedagogických centrech. Připustíme-li, že zvýšení počtu pracovníků inspekce o inspektory, kteří přešli ze zrušených školských úřadů a budou se zabývat ekonomickými otázkami, je na místě, pak se ukazuje velmi slabé obsazení pedagogických center. Stále ještě doznívá to, že zrušením bývalých krajských pedagogických ústavů jsme oslabili pedagogický rozvoj. Stavby školských referátů mohou sloužit spíše k udržování stávajícího chodu – zajistit výplaty, personální věci, správné činnosti apod.

Nutná je úprava dnes málo fungujících vazeb v řízení a kontrole pedagogického procesu ze stupně okresu či pověřené obce a nově vzniklého vyššího regionu – kraje. Účelné bude stanovení způsobu koordinace vzdělávání v regionech vč. tvorby a realizace vzdělávací politiky. Pozornost vyžaduje dobudování a prohloubení systému samosprávných orgánů ve školství a upřesnění jejich vztahů ke státní správě ve školství včetně Národní rady vzdělávání. Dovést do konce je třeba připravovaná opatření ke zlepšení postavení učitelů a jejich postgraduální i pregraduální přípravy. Dosavadní autonomie škol by měla být upevněna zejména dalším vzděláváním a podpůrnými mechanismy.

Samosprávné orgány ve školství by měly fungovat symetricky a kompatibilně s orgány státní správy a jejich pravomoci by měly postupně vzrůstat. S rozvojem demokracie by mělo ubývat striktně nařizovacích prvků, jdoucích shora dolů a měly by se více používat konzultační a expertní způsoby, které by podporovaly jak demokracii, tak i efektivnost. Určitou dlouhodobou koordinaci potřebuje řízení středních odborných učilišť, což se silně projevilo v komplikacích, izolovanosti a neekonomičnosti v okresech. Vztah orgánů správy (na školských referátech okresních úřadů) a kontroly (v České školní inspekci), na regionálním stupni, které zůstanou nadále odděleny by měly být dořešeny tak, aby umožňovaly komplexní řízení, stimulaci pedagogického rozvoje a využití ekonomických nástrojů v odměňování i v personální politice.

Výzvou pro regionální školské úřady (do přijetí příslušných opatření v řízení pedagogických procesů) je neomezovat se na ekonomické a organizační prvky v řízení, ale také **stimulovat výrazněji rozvoj zkvalitňování vzdělávání**, posílit podporu vzdělávacích a výchovných programů. V podmínkách oddělení inspekce, řízené MŠMT a správy, řízené Ministerstvem vnitra je nezbytné hledat formální i neformální cesty úzké spolupráce při plánování, realizaci kontrol při přijímání opatření a jejich plnění. Ukazuje se potřebné společně podpořit vytváření a fungování **samosprávných školských orgánů**, které dosud fungují jen na malé počtu škol (kolem 10 % na základních školách, ještě méně na středních školách). Užitečné je dále dohodnout a uplatňovat pravidla pro nadtarifní odměňování ředitelů škol, na nichž by soustavně participovaly školské referáty a pracoviště České školní inspekce.

Podstatný rozdíl je však v tom, že se očekávalo, že období, ve kterém se nacházíme, zajistí důkladnější přípravu uvažovaných i již probíhajících změn. Otevřený systém vzdělávání ve formující se demokratické společnosti je výrazně ovlivňován **limitovanými prostředky pro školství**, častými změnami v řídicích strukturách, změnami v legislativě a financování. Vedení škol musí zvládnout velmi širokou škálu rozmanitých skutečností: decentralizaci školského systému, nový způsob financování škol, zavádění nových vzdělávacích programů, úsilí o větší participaci rodičů a veřejnosti v činnosti školy, spolupráci se sociálními partnery, a to při klesajících počtech žáků, vyplývajícím z demografické křivky. Současně se snaží ředitelé škol uplatňovat nové výukové a informační technologie a progresivní inovace též v oblasti výchovy.

Kvalita a materiální podmínky

Prostory a vybavení, kde vzdělávání probíhá patří mezi významné faktory kvality. Ovlivňují fyzikální prostředí i celkové klima natolik, že některé parametry jako je osvětlení, teplota apod. jsou normativně předepsány. Učební pomůcky jsou jedním z hlavních činitelů, které ovlivňují motivaci žáků, průběh vyučování i jeho výsledky. Zvláště významnou pozornost v tomto směru vyžadují odborné školy, jejich laboratoře, dílny školní statky apod.

Aktuální otázkou je **informační gramotnost a internetizace škol**, která je rozplánována do roku 2002, kdy všechny školy mají mít k dispozici tento prostředek. Jde o největší projekt co do výše finanční dotace za

posledních 10 let. Je připravován Ministerstvem školství ve spolupráci s Ministerstvem kultury (pro modernizaci knihoven). Počítá se s výběrovým řízením na generálního dodavatele, který by zajistil komplexní služby jako celkový systémový integrátor. Pro širší souvislost lze uvést, že právě informační a komunikační technologie a s ním spojené snížení transakčních nákladů je jedním z klíčových faktorů úspěšné ekonomiky USA s nízkou inflací, mírou nezaměstnaností a vysokou produktivitou práce. Není zanedbatelné, že internet dramaticky snižuje bariéry konvergence mezi státy. V této souvislosti se hovoří o tzv. nové či digitální ekonomice a informační společnosti a významu lidských zdrojů v jejím rozvoji.

Neosvědčil se způsob nakládání s poměrně rozsáhlým **majetkem bývalých dětských a mládežnických organizací**, mnoho majetku se promarnilo a nyní se pracuje na kritériích, jak jej mají získat noví nabyvatelé Fondu dětí a mládeže

4 Školství jako součást veřejného sektoru

Ve školství jako součásti veřejného sektoru je uplatňování řízení, kontroly efektivnosti a kvality ve srovnání např. s výrobou a obchodem podstatně komplikovanější. Vzdělání je veřejným statkem, který podle Listiny základních práv a svobod přísluší všem občanům. Zárukou jeho poskytování je stát, který má k tomu zřízeny příslušné státní orgány a dále se na rozhodování podílejí samosprávné orgány i orgány profesní samosprávy, které určují hlavní cíle vzdělávání zákonem. Vzdělávání je silně ovlivňováno také ziskovým sektorem, zejména trhem práce a úrovní prosperity podnikatelské sféry.

Porovnáním cílů a výsledků, vstupů a výstupů vzdělávání pak zjišťujeme kvalitu a efektivnost. *Vstupy* je možno vyjádřit v naturálních nebo finančních ukazatelích. *Výstupy*– produkce statků vzdělávání– nemá tržní cenu. Proto se poměřují náklady na produkci statků přímo s užitkem – mírou uspokojení těchto statků. V tržním sektoru si spotřebitel produkt kupuje za jistou cenu. Vzdělání, až na výjimky občan neplatí přímo, ale až zprostředkovaně – platbou daní. Toto zprostředkování působí menší tlak na užitnou hodnotu. Navíc daně platí občan diferencovaně, ale přístup ke vzdělání je, až na vysokoškolské vzdělávání, podle principu solidarity a demokratičnosti, nediferencovaný. Tržní sektor si váží zákazníka, veřejný sektor má sklon k podceňování, byrokratizaci. Proto moderní školy podporují subsystemy hodnocení studenty, externí

hodnocení, fungování rad škol, respektování potřeb studentů, sledování vzdělávacích potřeb trhu. Výstupy jsou hlavně posuzovány žáky (studenty, rodiči, obcí, školským referátem a školskou inspekcí.

Jedním z faktorů které ovlivňují kvalitu vzdělávání jsou materiální a finanční podmínky Koncepce MŠMT předpokládá, že podíl HDP, věnovaný na školství v rámci redistribučního procesu se do roku 2005 zvýší z dosavadních asi 4,5 % na 6 %. Kvalita *vnitřní* se projevuje v úrovni výchovy a vyučování ve třídě, kulturou školy. Kvalita *vnější*, která vypovídá o naplňování cílů z širšího pohledu potřeb společnosti. Mezi *vnitřní faktory* počítáme systém řízení a vhodnou dělbu práce ve škole, kvalifikaci pracovníků a jejich angažovanost, použití vědeckých metod a moderních prostředků.

Podle míry intenzity vlivu patří mezi ***vnější faktory*** politické uspořádání společnosti (v současné době např. pravice se přiklání k vybírání školného na vysokých školách), fungování tržního sektoru (byl zaznamenán menší růst HDP, avšak zvýšení podílu pro školství ze státního rozpočtu), konkurenční prostředí (svobodná volba školy), financování školství podle jeho užitků a výkonů. Užitek je však obtížně vyjádřitelný. Produkovaným užitekem školy je soustava určitých teoretických poznatků a praktických dovedností, které si žák po absolvování školy odnáší. Tento užitek je dosahován určitými výkony. Výkon školy představuje počet žáků určitého stupně školy, násobený odučenými hodinami. Každý výkon má kvantitativní a kvalitativní dimenzi. Logická struktura řetězce výkon – kvalita výkonu – užitek, náklad vytváří základ rozhodování o financování veřejného sektoru (Strečková, Y.: Teorie veřejného sektoru, 1998)

5 Aktuální problémy školství z hlediska kvality a efektivity

Jistým pokrokem je to, že příprava změn ve školství pro nejbližší období je z větší části připravována s využitím odborníků i se zapojením širší veřejnosti. Týká se to hlavně diskuze k připravovanému školskému zákonu a k Národnímu programu rozvoje vzdělávání (k tzv. Bílé knize). Některé změny však probíhají bez potřebné dlouhodobější přípravy, která by snížila chybovost a plýtvání prostředky. Malá spolupráce v tomto smyslu byla věnována otázkám reformy veřejné správy a rezort školství byl postaven před variantu, které se původně bránil a kterou rozpracovává „za pochodu“. Tak dochází k tomu, že podle zákona zřízené krajské úřady od 1. 1. 2001 pracují spočátku v provizorních podmínkách.

Efektivnost je spojena také s otázkou **kvality a časových limitů rozhodování**. Příkladem je **otázka víceletých gymnázií**. Část odborníků a veřejnosti akcentuje klady (tradice z 1. republiky, vhodná diferenciacce pro talentované, úspěšnost přijímání na vysoké školy o 15–20% vyšší), část odborníků i vedení rezortu shledává takové nedostatky, že navrhuje zákonnou změnu, spočívající v jejich zrušení (předčasná diferenciacce a „vykrádání“ základních škol, nedostatek talentů pro ostatní typy středních škol, doporučení OECDk této změně). Složitost je v tom, že víceletá gymnázia byla před několika lety zřízena a vypuštěním zmínky o nich v navrhovaném školském zákoně mají svoji činnost skončit.

U soukromých škol přetrvávají problémy s kvalitou výuky na některých školách a s financováním. Rozpočet pro rok 2000 přiznává navýšení dotace skoro o jednu třetinu. Poukazuje se na nebezpečí, zda se tím dotuje lepší vzdělávání nebo zisk podvodníka (UN č 37/2000). Speciální školy jsou často diskutovanou otázkou mezi profesionály i veřejností. Diskuze se týkají otázky, zda je lépe zůstat u současné situace, kdy zvláštní školy jsou samostatnými jednotkami nebo se mají začlenit do základních škol. Přijetí absolventů zvláštních škol na střední školy, kam mohli být dosud přijati jen absolventi základních škol.

K identifikaci aktuálních problémů ve školské správě a samosprávě na lokální a regionální úrovni bylo využito sekundární analýzy výzkumu řízení školství z minulých let, frekvence titulů v aktuálním odborném tisku, doporučení expertů OECD, komparace se sousedními státy, závěry výročních zpráv České školní inspekce apod. Analýza umožňuje decizním orgánům zaměřit svou pozornost na řešení palčivých otázek, jako je zaměstnanost absolventů, systém přípravy učitelů, podpora zkvalitnění a rozšíření činnosti školské samosprávy, důsledky nepřiměřené liberalizace na kvalitu přijímacích a maturitních zkoušek na středních školách, postavení učitelů ve společnosti, neadekvátní orientace našich ředitelů škol na řešení economic-kých a organizačních otázek ve srovnání se zahraničím, potřebnost středního článku v řízení školství aj.

Kvalita materiální podmínky

Prostory a vybavení, kde vzdělávání probíhá patří mezi významné faktory kvality. Ovlivňují fyzikální prostředí i celkové klíma natolik, že některé parametry jako je osvětlení, teplota apod. jsou normativně předepsány. Učební pomůcky jsou jedním z hlavních činitelů, které ovlivňují motivaci žáků, průběh vyučo-

vání i jeho výsledky. Zvláště významnou pozornost v tomto směru vyžadují odborné školy, jejich laboratoře, dílny školní statky apod.

Aktuální otázkou je **informační gramotnost a internetizace škol**, která je rozplánována do roku 2002, kdy všechny školy mají mít k dispozici tento prostředek. Jde o největší projekt co do výše finanční dotace za posledních 10 let. Je připravován Ministerstvem školství ve spolupráci s Ministerstvem kultury (pro modernizaci knihoven). Počítá se s výběrovým řízením na generálního dodavatele, který by zajistil komplexní služby jako celkový systémový integrátor. Pro širší souvislost lze uvést, že právě informační a komunikační technologie a s ním spojené snížení transakčních nákladů je jedním z klíčových faktorů úspěšné ekonomiky USA s nízkou inflací, mírou nezaměstnaností a vysokou produktivitou práce. Není zanedbatelné, že internet dramaticky snižuje bariéry konvergence mezi státy. V této souvislosti se hovoří o tzv. nové či digitální ekonomice a informační společnosti a významu lidských zdrojů v jejím rozvoji.

Neosvědčil se způsob nakládání s poměrně rozsáhlým **majetkem bývalých dětských a mládežnických organizací**, mnoho majetku se promarnilo a nyní se pracuje na kritériích, jak jej mají získat noví nabyvatelé Fondu dětí a mládeže

6 K efektivnosti a kvalitě výchovy

Při besedě s jedním holandským ředitelem školy jsme byli mnozí překvapeni tím, že v rozpočtu má vyčleněny desítky tisíc Guldenů na opravy, vzniklé vandalským poškozením oken, dveří a dalších částí objektů a zařízení. Před časem byly publikovány zprávy o amerických školách, kde vyčleněný zaměstnanec se zabývá jen řešením kázeňských přestupků, kterých denně je hodně a ke kterým je přivoláván zvláštním bzučákem. Je zřejmé, že nedostatky ve výchově, které způsobí používání drog, přestupků a trestních činů stojí společnost velké peníze. Zde je nutno brát v úvahu i poměr výdajů na prevenci a represí. Zde jsou míněny prostředky na podporu tělovýchovy a sportu, institucí mimoškolní výchovy, základních uměleckých škol a jiných institucí, které účelně naplňují volný čas dětí a mládeže. Zvýšení cen hudebních nástrojů, pronájmy budov a sálů způsobuje jisté problémy škole, rodičům z regionů, kde je vysoká

nezaměstnanost potíže s úhradou školného a s dojížděním, zvláště pokud jsou talentované dvě děti a školské pak činí nezanedbatelnou částku.

Uplatnění absolventů v praxi

Ukazatelem úspěšnosti a potřebného zaměření školy je uplatnění absolventů v povoláních, pro něž byli připravováni. Uplatnění absolventů však také významně souvisí s celkovým vývojem trhu práce a především se stavem ekonomiky. Absolventi škol v ČR patří, podobně jako jinde ve světě, ke skupině se zhoršujícím se vývojem. Je to dáno tím, že v období ekonomické stagnace podniky nerady zaměstnávají absolventy s malými nebo žádnými praktickými zkušenostmi. Vysoký počet nezaměstnaných absolventů ve výši 70,8 tisíc (14,5 % z celkové nezaměstnanosti) byl zaznamenán v prosinci 1999. V květnu 2000 došlo ke snížení na 54,5 tisíc uchazečů, což tvoří 12 %. Situace absolventů škol, která patří k rizikovým, může být usnadněna

- změnami v oblasti vzdělávání uplatněním modulární struktury s větší schopností reagovat na měnící se požadavky na trhu práce
- zlepšenou komunikací na regionální úrovni mezi školami a hlavními aktéry na trhu práce
- podpůrnými nástroji aktivní politiky nezaměstnanosti

7 Vedení školy jako činitel změny

Není pochyb o tom, že školy jsou v pohybu. Důležitá je **role vedení školy jako činitele změny**, jako klíčový prvek pro vytvoření školské kultury. Vyznačuje se kladným vztahem k inovacím i tradicím (Halinger/Murphy 1987) ke zlepšování kvality školy (Lenz 1991, Marx 1993). Významná je mikropolitika školy, která nemůže být odtržena od obce, podniků. Rakouské zkušenosti popisují, že účelné je vnitřní vzdělávání přímo na škole (Schulinterne Vortbildung). Vzdělávání učitelů z vlastních zdrojů je zaměřené tak, aby odpovídalo jejich potřebám, je šité na míru, především k realizaci inovací. K tomu obvykle nechybí chuť, ponouká vnitřní pnutí, vyplývající z nedostatků. Chybí však metody, techniky, jak uvést proces změn do chodu, oč jej opřít, jak jej udržet při životě, jak jej moderovat, vést týmovou práci, projektový management, autoevalua-ci, akční výzkum, jak jej dovést k úspěšnému konci? Podobné přípravy nepatří přímo k vlastnímu vyučování, ale jsou pro vědomé a sebevědomé utváření procesu rozvoje školy nezbytné. Vlastní potenciál se

v osamocení často vyčerpá. Rozvojové návrhy a opatření musí angažovaní učitelé provádět často v podzemí tzv. – katakombovým stylem. Ukazuje se, že jsou zapotřebí pracovníci, kteří se starají o **rozvoj na úrovni systému vyššího řádu**. Školský referát, jak jsme se již zmínili, nemá prostor, je určen pro finanční, organizační a personální činnosti.

Spolkové ministerstvo školství a kultury Rakouska zorganizovalo kurz pro kvalifikované externí poradce pro rozvoj školy. Ti se připravují k tomu, aby dovedli posoudit situaci z neutrálního pohledu a odborně pomáhali při postupu žádoucí změny. Mimochodem poradci vytvářejí prostor pro dnes zúžený kariérní růst učitelů.

8 Problémy vzdělávání na terciárním stupni

V nedávno zveřejněné Koncepti rozvoje českého školství se uvažuje, že celá polovina populačního ročníku by měla mít možnost v blízké budoucnosti studovat na některé z forem terciárního vzdělávání. Tento odvážný úkol je srovnatelný s čísly předních evropských států. Jeho reálnost zkoumal autor v případové studii v rámci projektu Řízení změn ve vysokém školství, organizovaném Centrem pro studium vysokého školství.

Z posouzení vývoje **počtu vysokoškolských studentů** za posledních padesát let vyplývá stálý nárůst studentů denního studia. Ve školním roce 1994/95 byl dosažen přelom, kdy 18,2 % z populačního ročníku studovalo na vysoké škole. Podle uznávaného odborníka M. Trowa z Kalifornské univerzity byla překročena hranice 15 %, kdy tzv. **elitní fáze vývoje vysokých škol přechází v tzv. masovou fázi**. Ve stejném období narůstaly také absolutní počty učitelů včetně profesorů a docentů, avšak jen velmi pozvolna. Porovnáme-li nárůst počtu studentů a učitelů, pak zjistíme, že u studentů je nárůst počtů výrazně progresivnější než u pedagogů. Moderní didaktické technologie se ale natolik dosud nerozvinuly, neexistuje dosud komplexní systém dalšího vzdělávání vysokoškolských učitelů, aby rozvíření těchto „nůžek“ bylo plně zdůvodněné. Podílový ukazatel počtu studentů na pedagoga se tedy zhoršil, nehledě na nepříznivou věkovou strukturu.

Co vyplývá z těchto údajů pro strategii rozvoje vysokých škol? Jsou podnětem k zamyšlení především ve smyslu kvalitativním, což je celosvětovým problémem. Zkušenosti z pseudoliberalního povolování, rozšíření a někdy až inflačního chování středních škol napovídají, že výkonový mechanismus *přidělování financí* na studenta určitého typu školy, který je nyní obtížně napravován tzv. optimalizací (převážně však redukcí nadbytečných středních škol), může být nadále nevyhovující i pro vysoké školy. Způsob financování by měl být nahrazen, nebo alespoň doplněn, kvalitativními kritérii, a je potěšitelné, že se postupně realizuje. Zdokonalení vyžadují zejména *akreditační a evaluační subsystemy*. Nezbytná je hlubší příprava vysokoškolského managementu, hlavně akademických funkcionářů, kteří jsou do funkcí voleni. Nutné je intenzivnější *další vzdělávání* učitelů a administrativních pracovníků, které mnohdy nedosahuje ani úroveň obvyklé na nižších stupních vzdělávání, a to se zaměřením na moderní didaktické technologie včetně *vybavení didaktickými prostředky včetně počítačového programového vybavení*. Další posílení vyžadují mezinárodní kontakty, vytváření příznivé atmosféry, sledování potřeb i úspěšnosti absolventů, požadavků zaměstnavatelů, stálý styk s veřejností apod.

Dosahování kvality služeb vzdělávací institucí vyžaduje i aplikaci adekvátních metod zjišťování stavu, jak instituce plní své poslání, analýzu příčin neúspěchů, tržové pozice atd např. formou sémantického diferenciálu, multidimenziální analýzy nebo pomocí nástrojů public relations. Podle zjištěných výsledků pak lze účinně usměrnit síly a prostředky na nápravu konkrétních dimenzí v budování image školy v potřebném časovém rozmezí. Z pohledu marketingové koncepce by měla škola usilovat o přiměřenou míru citlivosti a opouštět zbytečný konzervatismus. Se zřízením krajů se zintenzivňuje spolupráce veřejné správy s univerzitami, které jsou významným myšlenkovým potenciálem při řešení otázek rozvoje regionů.

Mnoho podnětů poskytují deklarace, přijaté Evropskou unií. Mezi poslední patří boloňská deklarace, která nabízí náměty pro společné aktivity v evropském prostoru. Je to např. dvoustupňová vysokoškolská příprava, modularizace studijních programů nebo kreditní hodnotící systémy.

9 Kvalita v širším evropském kontextu

Ve státech Evropské unie je vzdělání považováno za podmínku kvality života lidí, prosperity společnosti a jako záruka trvale udržitelného života. Školy se zaměřují na inovace na potřeby studentů (St. Gallen). Velkým přínosem je mobilita studentů a učitelů a řešení společných projektů PHARE, SOKRATES, LEONARDO apod.

Je známo, že v ekonomice se v posledních letech projevuje zaostávání Evropy za Spojenými státy a Japonskem. To vede k aktivizaci velkých evropských společností, které nastoupily cestu globalizace a snaží se zvýšit konkurenceschopnost na světovém trhu. V osmdesátých letech byla formulována Evropská politika jakosti, aby se zastavil hluboký propad Evropy na světových trzích. Hlavní cestou ke zvýšení konkurenceschopnosti se stala orientace na kvalitu. Nastoupil proces, označovaný **TQM** (Total Quality Management), orientovaný na dosažení spokojenosti zákazníků. Ve Švédsku vznikl název Barometr spokojenosti zákazníka při zavádění Evropského indexu spokojenosti spotřebitele (ECSI – European Customer Satisfaction Index)

V evropském kontextu je kvalitě ve vzdělávání věnována velká pozornost. Před rokem jsem se zúčastnil mezinárodní konference **ENIRDEM** (European Network for Improving and Development in Educational Management). Téma konference bylo blízké našemu semináři: Kvalita a vzdělávací management – evropský problém (Quality and educational management – a european issue). Pod stejným názvem vyšla loni publikace – *editoři: Éva Balászová, Fons van Wieringen, Leonard Watson. Volters-Kluger. Budapest 2000. ISBN 963 16 3066-8*. K tomu jen několik poznámek.

V úvodním článku hlavní organizátorky konference Evy Balázsové z Národního institutu veřejného vzdělávání v Budapešti a Fonse van Wieringena z Univerzity v Amsterdamu s názvem Managing Education Quality (**Rízení kvality vzdělávání**) je podán přehled přístupů a koncepcí kvality: klasická a strukturální teorie organizace, systémový a kontingenční přístup, populační a neoinstitucionální přístup, mocenský přístup a teorie zájmových stran. Článek se dále zabývá multi-perspektivními přístupy (podle výsledku, klienta, financí atd.). Je zdůrazněn vliv organizační kultury na efektivnost. Kultura zaměřená na výsledek se zdá být nejlepší, nejméně efektivní je hierarchická kultura. Zdůrazňuje se cesta zvyšování kvality vzdělávání prostřednictvím školení personálu – učitelů (formálně i neformálně, vztahy s kolegy). Zmíněna je mimo jiné i problematika měření kvality.

Zajímavý je příspěvek From Diagnosis to School Improvement (**Od diagnózy ke zlepšení ve škole**) Jadwigy Brzdakové z Regionálního examinačního výboru a Davida Oldroyda, kterýmá připojené označení D3 Development Consultants, Englang/Poland. Je napsán jako případová studie s názvem Hodnocení kvality, rozvoje a kultury na polské střední škole. Inspirace vychází z myšlenky „učící se organizace“. Vybrána byla škola s nejnižší úrovní hodnocení inspektorů a vnímání veřejností. Proběhl dotazník – návrhy na zlepšení. Vyplynuly z něho mimo jiné i tyto návrhy: zlepšení metod vyučování, zavedení širšího spektra mimo-kurikulárních aktivit a lepší využití vyučovacích hodin). Dále proběhly semináře s učiteli, žáky a jejich rodiči, na nichž se návrhy upřesňovaly. S plány na změny se začalo v otázkách, u nichž existovala největší shoda. Pro implementaci vzniklo pět skupin učitelů, každá se svým vedoucím (ten obdržel pro lepší motivaci podstoupit odpovědnost malý honorář). Během prázdnin tyto skupiny pracovaly na přípravě implementace. První týden školy byl zorganizován tak, že učitelé mohli pracovat podle rozdělení do skupin. Iniciativa učitelů, kteří si sami vytvořili plány, se přenesla do kultury celé školy a na studenty. Došlo pravděpodobně i ke zlepšení image školy (více žadatelů o studium), nicméně je brzy na celkové hodnocení. Byly i problémy – např. někteří učitelé se nechťeli změnit. Pozitivně se hodnotí velký příspěvek dvou externích konzultantů programu SMART. Jako zkušenost bylo prezentováno deset vzkazů učitelů polské školy:

1. nikdy není pozdě začít s rozvojem školy;
2. chvíli to trvá, než se něco změní (nejde to hned);
3. nejlepší je začít s pozitivním myšlením a komunikací;
4. je nutná týmová spolupráce a sdílení úsilí;
5. je třeba ocenit i malý úspěch;
6. je třeba hledat podporu u místních úřadů;
7. nebát se restrukturalizovat učitelský personál a diferencovat platy;
8. zajistit dobrý tok informací;
9. propagovat školu v místní komunitě a
10. nezapomenout, že kvalita školy se odrazí hlavně ve schopnosti implementovat změny do každodenní výuky.

V článku Effectivness in Public Education: Models and Aspects of Leadership (**Efektivita ve veřejném vzdělávání: modely a aspekty vedení**) od Tibora Barátha z Univerzity v Seredi, kde je Maďarsko-holandská škola vzdělávacího managementu se říká, že názory manažerů a učitelů se velmi liší podle toho, jaké incentivy získají nebo mohou získat od vedení školy. Jak učitelé, tak manažeři jsou si vědomi nejdůležitějších možností úspěšného fungování školy a jejich determinujících faktorů a nástrojů. Zároveň se však konstatuje, že školy nemohou podniknout zhodnocení těchto možností (dlouhodobé efekty vzdělání, budoucí úspěch studentů), protože nemají dostatečné nástroje a metody. Indexy umožňující porovnání školních výsledků (národní výzkumy, systém hodnocení) nejsou považovány za důležité. Lze pozorovat nedostatečné využívání nástrojů, které nejvíce ovlivňují úspěch (hodnocení a rozvoj schopností studentů, aktivní vyučování atd.), v každodenní praxi. Ty by měly být v budoucnu více využívány. Plánování dalšího profesionálního růstu učitelů již na úrovni školy a harmonizace tohoto plánu s pedagogickým programem se může stát velmi strategickou záležitostí v životě škol. Analýza odhalila, že smýšlení o efektivnosti závisí na hodnotách. To je zvláště důležité v maďarských školách, kterým zákon umožňuje a zavazuje je vytvořit si vlastní pedagogický program.

Zajímavé téma otevírá článek Complaint Management: A Tool for Quality Improvement (**Management stížností: nástroj pro zlepšení kvality**) od belgických autorů Kurta de Meester a Paula Mahieu z Univerzity v Antverpách. Vněm se říká, že stížnosti jsou

„dary nebes“ – nikoliv tedy narušením denní rutiny, poškozením dobré pověsti atd. V organizaci usilující o kvalitu, musí být proces zpracovávání stížností instrumentální funkcí – vědomou součástí politiky. Rodiče se často kvůli prospěchu svých dětí bojí stěžovat, nebo svůj nesouhlas ventilují jinak (agresí, pomlouváním, rezignací, zapojením třetí strany atd.). Principy „přátelského“ přijímání stížností (tj. 1. nechat vyšumět emoce; 2. poděkovat a ukázat porozumění těmto emocím; 3. slíbit, že stížnost bude brána vážně a opravdu se jí zabývat; 4. zopakovat stěžovateli jeho informaci a žádat upřesnění; 5. určit časový plán pro zpracování stížnosti). Výzkum autorů ukazuje, že uspokojení stížnosti není tolik determinováno výsledky nebo konečným rozhodnutím, jako komunikací a zapojením stěžovatele v procesu řešení. Stížnosti jsou různého druhu, některé se týkají problémů jednotlivce, některé se týkají přímo školy a vzdělávacího procesu, jiné třeba regionálních problémů. Stížnosti mohou mít různý původ (rodiče, studenti, sousedé, úřady atd.). Stěžovatelé mají vždy pravdu, alespoň si to myslí. Většinou to nemyslí zle. Paradoxně je zde nárůst stížností nahlížen jako ukazatel úspěchu školní politiky a ne neúspěchu.

Pro srovnání v postupu v různých zemích uvádím příspěvek Rimantase Zelvyse z Univerzity ve Vilně s názvem Changes in Quality Assurance Systems and Theoretical Models of Education Management (**Změny v systémech zajištění kvality a teoretické modely vzdělávacího managementu**).

Bush (London, 1995) vypracoval klasifikaci teorií vzdělávacího managementu (formální, kolegiální, subjektivní, nejistoty, kulturní a politický). Pro zhodnocení současných procesů ve vzdělávacím managementu v Litvě byly vybrány tři: formální model, model nejistoty a politický model. Z pohledu formálního modelu nedošlo k mnoha změnám. Bylo zřízeno Národní zkuškové centrum, které organizuje celonárodní zkoušky. Dále bylo zřízeno několik hodnotících orgánů pro různé stupně vzdělávací soustavy. Z pohledu modelu nejistoty je třeba zdůraznit neexistenci systémů pro akreditaci institucí vyššího vzdělávání. Na úrovni škol je nejistota minimalizována centralizovanou povahou Litevského systému vzdělávání. Nebyly zavedeny téměř žádné prvky zajišťování kvality na jiné než národní úrovni (výjimkou jsou interní audity některých škol). Z pohledu politického modelu došlo po pádu komunistického režimu k velkým změnám. V rychlém sledu událostí došlo k vytvoření nových koalic a politický model získal na významu. Akademická obec byla první ze skupin, které získaly vliv – mnoho profesorů se připojilo k „osvobozeneckému“ hnutí a dokonce se stalo členy parlamentu. Další vlivnou skupinou jsou ředitelé středních škol, zvláště nově vzniklých elitních gymnázií. I přes vznik školských rad si tyto lidé drží téměř neomezenou moc nad děním ve školách (personál, program atd.). Školské úřady ztratily vliv, který měly v sovětské éře. Formální modely poskytují jen omezené porozumění vývoji v zajišťování kvality v litevském vzdělávání. Závěry jsou založeny na osobním pozorování a expertizách nedávného vývoje vzdělávání v Litvě.

Nakonec uvádím několik myšlenek Petera Karstanje z Nizozemské školy vzdělávacího managementu při univerzitě v Amsterdamu, který je nám znám jako organizátor kurzů, kde byli pozváni i čeští účastníci, ale také ze spolupráce na řešení vzdělávání učitelů u nás. Jeho článek má název School Autonomy And External Quality Control (**Školní autonomie a externí kontrola kvality**). Externí zajištění kvality a kontrola vzdělávacích programů pro školský management může mít důležitou funkci, zvláště při rozvoji těchto programů. Je-li takový rozvoj hlavním cílem, je dobré upřednostnit proces sebehodnocení následovaný přehodnocením se zpětnou vazbou. Je-li národní kontext nevyrovnaný, je dobré dát přednost mezinárodnímu hodnocení. Je pojednáno

srovnávání procesu akreditace a vnitřního hodnocení. Vlády, které přesunuly autonomii vzdělávacím institucím, by měly přijmout takové procesy kontroly kvality, které by hlavní zodpovědnost za zajišťování kvality daly do rukou institucí samotných.

Země Evropské Unie i OECD mají vyvinutý systém ukazatelů, které studují, zdokonalují a hledají způsob jejich využití nejen pro statistické účely, ale hlavně **ke zkvalitnění rozhodovacích procesů** v jednotlivých členských státech. Ne bezvýznamná jsou úskalí, vznikající obtížemi ve srovnatelnosti vstupů i výsledků komparace. Současná rozmanitost vzdělávacích systémů členských států dovoluje využít sledované ukazatele jen omezeně a při jisté obezřetnosti pro manažerské a evaluační účely. Přesto však tyto ukazatele se stávají prostředkem vzájemného poznávání a zdokonalování národních vzdělávacích systémů.

Česká republika má za sebou pozitivní tradice 1. republiky, různorodé poznatky z doby centristicky zaměřené socialistické éry i zkušenosti z polistopadového, místy až extrémně liberálního období. Současná etapa transformace má napomoci přejít do vyváženého relativně stabilnějšího stavu. V této situaci má vazba na mezinárodní spolupráci mimořádný význam. Pozitivní roli sehrála např. doporučení expertů OECD z roku 1996, jejichž plnění bylo po tříletém období v roce 1999 podrobně vyhodnoceno. Malá pozornost, která byla věnována vztahům s evropskými státy v minulosti se projevila neblahým zkreslením naší úrovně vzdělanosti, čímž mohly vzniknout i škody a neopodstatněné skepse, které se odrážejí i v sociálně ekonomických a kulturních vazbách (viz neadekvátní, nízké zařazení úrovně vzdělávání ČR ve světovém žebříčku bezprostředně po roce 1989 českými předními politiky, jak na to upozorňuje V. Jelínková z ÚIV). Podobné zkreslující údaje se však prezentují i nyní o údajně malém počtu studentů terciárního vzdělávání ve srovnání se zeměmi EU, z nichž údajně plyne nutnost tyto počty zvýšit i za cenu vybírání školného. Při bližším zkoumání však zjistíme, že nebyli započítáni např. studenti vyšších odborných škol, čímž srovnání je neadekvátní.

Objektivní srovnání a poznatky z mezinárodních setkání (např. Educational Leadership International, ENIRDEM, Evropská integrace a vzdělávání 2000 v Brně apod.) umožňují dnes již vytypovat procesy, které byly v ČR úspěšně aplikovány a mohou přispět ke zdokonalení vzdělávání v nadnárodní úrovni. Měli bychom se snažit nejen přebíráním, ale i předáváním zkušeností a ovlivňováním mezinárodního dění ve vzdělávání posílit postavení ČR jako rodné země Komenského.

Použitá literatura

1. České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR při vstupu do EU. Učitelské noviny, 1999.
2. Eurobarometer. Public opinion in the European Union. European Commission, 1999
3. Forward Planing in Education in the Member States of the European Union. Eurydice, 1999
4. Horáčková, D. – Ryška, R.: Uplatnění absolventů škol na trhu práce. MŠMT ČR, 1998
5. Kalous, J. a kvalitřprava řídících pracovníků ve školství. Národní vzdělávací fond, 1997
6. Koncepce ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy do roku 2 000. Praha, MŠMT
7. Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Materiál, určený k veřejné diskusi. MŠMT, 1999
8. Malach, A. (ed.): Obec a škola v procesu 2. vlny porevolučních změn. Masarykova univerzita v Brně, 1998
9. Malach, A.: Ke kvantitativnímu a strukturálnímu vývoji studentů vysokých škol v ČR. AULA č. 1/1999
10. Malach, A.: Stav a perspektivy řízení českého školství. Monografie. Masarykova univerzita 1998
11. Malach, A.: Analýza vývoje školství v jihomoravském regionu. Masarykova univerzita, 1996
12. Malach, A.: Budoucnost českého vzdělávání a školské zákony. Masarykova univerzita 1998
13. Malach, A.: Vzdělávání brána k evropské integraci. Masarykova univerzita 2000.
14. Odborný růst pedagogického pracovníka – (tzv. kariérní růst). Návrh k diskusi. Praha, MŠMT 1999
15. Ongoing Reforms and topics of debate in education in Europe. Eurydice, 1999
16. Pohled na školství v ukazatelích OECD. ÚIV, Praha, 1996
17. Programové prohlášení vlády České republiky. Praha, 1998
18. Scénáře a strategie vývoje odborného školství v Evropě. European Centre for the Development of vocational Training CEDEFOP, Torino, 1998
19. Strategie rozvoje brněnského kraje. Brno, ESF Masarykovy univerzity, 1999
20. Strategie rozvoje lidských zdrojů v centrální státní správě ČR. Maastricht, EIPA, 1998
21. Strecková, Y.: Teorie veřejného sektoru. Masarykova univerzita 1998.
22. Školství na křižovatce. Praha, ÚIV, 1999
23. Urbis '99. 6. mezinárodní veletrh technologií, výrobků a služeb pro rozvoj obcí a měst. BVV, Brno, 1999

24. Věcný záměr zákona o školských zařízeních a speciálních školských zařízeních a preventivní výchovné péče pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy. Praha, MŠMT, 1998
25. Vývoj české vzdělávací soustavy 1996–1999. Zpráva o stavu českého vzdělávání a o realizaci doporučení OECD z roku 1996. Praha, MŠMT ČR, 1999
26. Walterová, E. – Ježková, V.: Žijeme v Evropě. Průvodce evropskou terminologií pro učitele a studenty učitelství. Univerzita Karlova, Praha, 1999
27. Zamyšlení nad otázkami řízení výchovy a vzdělávání z hlediska školské správy a samosprávy. Ústav celoživotního vzdělávání a rozvoje při Ped. fakultě Ostravské Univerzity. Ostrava, 1999
28. Webové stránky internetu msmt, CSI, UIV, min. vnitra.

Řízení kvality ve vzdělávání v historickém kontextu

František Morkes, Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze

Souhrn: *Dobová podmíněnost kvality. Iluze o úloze ministerstva. Význam učitelů a jejich připravenost.*

Summary: *Contemporary conditioned quality. Illusions about the role of Ministry of Education. Importance of teachers and their readiness.*

Klíčová slova: *Kvalita, vzdělávání, změny, připravenost.*

Key words: *Quality, education, changes, readiness*

Název naší konference – Řízení kvality ve vzdělávání – obsahuje sice tři podstatná jména, nejedná se však o jména konkrétní nýbrž abstraktní. Logicky se proto mohou objevit i určité otazníky nad tím, jak se s takto navozenými problémy vyrovnáme. Jde totiž o tři problémy (řízení, kvalitu a vzdělávání), které jsou značně široké a které i přes mnohdy třeba i konkrétní obsah zůstávají v určité abstraktní rovině. Proto také jsou – jak se dnes často, s oblibou a módně říká – „obtížně uchopitelné“.

Když jsem zvažoval přihlášku na konferenci s takovým názvem, tak jsem si nutně musel položit otázku, zda se vůbec mohu, jako pracovník historického pracoviště, vyrovnat se souběhem a nakupením těchto tří abstraktních pojmů. Mimo jiné i proto, že od konference se nepochybně očekává, že by měla směřovat ze současnosti do blízké či vzdálenější budoucnosti. Já naproti tomu o sobě občas říkávám, že problematika současného školství a jeho perspektiv či vizí je až někde za horizontem mého profesního zájmu. Je to moje obranná reakce, umožňující mi neúčastnit se, v míře větší než bych chtěl, řady aktuálních diskusí. Samozřejmě je to také způsob, jak si chráním svůj čas a energii na problémy, které mi jsou nejen bližší, ale k nimž se mohu vyjadřovat i kvalifikovaněji. Má přítomnost na této konferenci ale dosvědčuje, že jsem – alespoň ve svých očích – nejen našel východisko jak téma konference uchopit, ale že jsem nabyl i určité

presvědčení o tom, že by mé vystoupení na této konferenci nemuselo být, alespoň pro některé účastníky, nezajímavé.

Jak tedy přistoupit k problému řízení kvality ve vzdělávání. Osobně se domnívám, že je zapotřebí vycházet z konstatování, že ani při sebelépe upraveném a organizovaném systému vzdělávání nezaniká stálá potřeba jeho oprav. Podlehnout iluzorní představě, že přijetím jakýchsi zákonů a nařízení, či vypracováním stylisticky dokonalých a třeba i potlesk vyvolávajících programových vizí je již něco připraveno či dokonce dokončeno, nebo že kvalita či optimální způsoby řízení již byly nalezeny a zabezpečeny, by bylo nejen velmi nešťastné, ale i značně nebezpečné. Takovéto přesvědčení přitom rozhodně není žádným objevem či výrazem naší moderní doby, pokroku, k němuž jsme dospěli až dnes, na samém počátku 21. století. Bylo značně charakteristické již pro naše předky v hloubi století devatenáctého. Se stejnou vážností však vnímali naši předkové již v 19. století i skutečnost, že také vůbec nemusí existovat jednotný názor na to, co je ve školství špatné a chybné. Z různosti pohledů a hodnocení ale vyvozovali závěr, že tato různost by neměla být důvodem k přehlížení či odmítnutí odlišných názorů, ale spíše a především výrazným podnětem a povzbuzením k dalšímu bedlivému zkoumání. Pouze takový přístup měl – alespoň podle našich předků – šanci na to, že by se nejrůznější snahy o zdokonalení a zkvalitnění školství (tedy systému, který ve své době představoval a stále ještě představuje výrazně majoritní proud v oblasti vzdělávání) doslova nezvrhly v netušené a nepoučené výkřiky a nepřístupovalo se pak k opravám nepoučeným, nepromyšleným a překotným.

Mimořádně vážnou skutečností samozřejmě je i historický vývoj samotné kategorie kvality. Představy o tom, co je ve vzdělávání skutečnou kvalitou se měnily a vyvíjely často rychleji, než jsme dnes ochotni si přiznat. Citlivě je zapotřebí vnímat i historickou zakotvenost této kvality. Nemůžeme ji posuzovat pouze pohledem 21. století, ale musíme ji vždy posuzovat především v kontextu aktuálních dobových skutečností, v souvislosti s rozvojem technického pokroku a vědy. To, že ve školách našich předků ještě nebyly počítače, rozhodně nijak neznamená, že by tyto školy byly oproti současným školám méně moderní a méně kvalitní. Troufl bych si naopak říci, že v mnohém byl jejich odstup od špičkových výsledků vědy podstatně menší než je tomu u škol současných. Samozřejmě, že je to odrazem rychlého a překotného rozvoje vědy v uplynulých desetiletích. V oblasti vzdělávání pracovníků školského resortu – tedy učitelů,

inspektorů či státních úředníků – je pak nutno konstatovat, že zdaleka ne zanedbatelný význam měly v minulosti i takové skutečnosti jako byly pravidelně organizované společné porady, systém kvalifikačních zkoušek, obsazování míst náročnými konkursy, výrazná vlastní tvůrčí aktivita a tvořivost učitelů (vyplývající mimo jiné z toho, že na středoškolských ústavech studovali téměř výlučně studenti, kteří nejenže chtěli učit, ale po vystudování skutečně do škol nastupovali a chtěli se v učitelském povolání i realizovat) a nakonec i systém uvádění mladých adeptů do tajů, záludností i krás učitelského povolání.

Jednou z klíčových otázek, které si při zkoumání řízení kvality nutně musíme položit, je otázka na to, kdo by měl řídit kvalitu vzdělávání. Logicky panuje obecná a svým způsobem i přirozená a pochopitelná představa, že by se toto řízení mělo odvíjet od klíčového postavení ministerstva školství. Vychází z faktu, že toto ministerstvo je určitým garantem jak všech školských zákonů, tak i nejrůznějších předpisů podzákoné úrovně a že to je především ministerstvu školství, kterému přísluší i koordinační role při jednáních s dalšími resorty či institucemi podílejícími se v širším záběru na procesu vzdělávání (například na vzdělávání dospělých, na celoživotním vzdělávání apod.). I v tomto případě je však něco jiného obecná představa a něco jiného praktická realizace. Například od letošního roku se postavení a váha ministerstva školství v procesu vlastního řízení kvality vzdělávání podstatně mění. Nový systém řízení, rušící jednu z největších vymožeností učitelů dosaženou v polistopadovém období – tedy systém okresních školských úřadů – do jisté míry svazuje a omezuje pravomoci ministerstva školství. Nové podmínky, v nichž se teprve začínáme orientovat, mohou přitom přinést leccos překvapivého a nečekaného. Obávám se, že ale nikoliv ku prospěchu školství – a tedy i vzdělávání jako celku. Usuzuji tak i z toho, že zatím jsem se prakticky při žádné příležitosti neseťkal s přesným vymezením toho, v čem by byl tento systém řízení pro oblast školství lepší a výhodnější. Samozřejmě mimo velmi obecnou a vágní formulaci o tom, že se rozhodování posunuje z centra více ke školám a rodičům. Mohl bych konstatovat i to, že i v nejrůznějších vystoupeních představitelů ministerstva školství zaznívaly mnohem silněji hlasy o tom, že je zapotřebí nepříznivé důsledky probíhající změny v systému řízení minimalizovat, než přesvědčivé argumenty vybízející tuto reformu, jako krok k lepšímu systému, podporovat.

Chtěl bych ale konstatovat také to, že ani obecně přijímaná představa o tom, že ministerstvo školství je vždy jakýmsi garantem rozvoje vzdělávání a jeho kvality, není zcela správná. Můžeme to nakonec již doložit

i konkrétními zkušenostmi a příklady. Některá historická období nám již velmi názorně dokumentovala zcestnost a pomýlenost této představy. Ministerstvo a především osobně ministr školství, jako jeho nejvýznačnější představitel, nebyli v určitých historických etapách a souvislostech zdaleka garanty kvality a rozvoje vzdělávání. Jejich dobové poslání, úkoly i cíle byly v mnohém právě rozvoji vzdělávání zcela (a dalo by se říci, že i programově) kontraproduktivní. Stačí vzpomenout konkrétních činů a „zásluh“ o naše školství například protektorátního ministra školství Emanuela Moravce s jeho likvidačními snahami a tendencemi, totalitního ministra Ernesta Sýkoru připodobňujícího v padesátých letech naše školství strukturou, obsahem i celkovou rozsáhlou ideologizací a sovětizací údajnému sovětskému vzoru, či od roku 1969 normalizační zběsilost ministra Jaromíra Hrbka, tedy člověka, jehož mimoministerská kariéra byla těsně spojena právě s olomouckou univerzitou. S pohledem na tento smutný výčet tří předlistopadových ministrů školství (k nimž bych ale mohl úspěšně přiřadit i další), kteří rozhodně k rozvoji kvality vzdělávání nepřispěli, musím s jistou lítostí konstatovat, že ani v období po listopadu 1989 nedošlo k podstatným změnám. I v tomto zatím nepřiliš dlouhém období můžeme minimálně u dvou ministrů školství předpokládat, že po objektivním zhodnocení jejich činnosti a zásluh by skutečnosti označené výrazným a dlouhým minusovým znaménkem jasně převážily nad skutečnostmi a činy kladnými.

Zastavme se ale i u problému, co je prvořadé pro kvalitu vzdělávání a její řízení. Tady bych podtrhl slovo poučenost. Poučenost těch, kteří určité transformační či reformní změny připravují a současně poučenost těch, kteří by je měli realizovat. A opět se vrátím k našim předkům. V závěru 19. století považovali naši předkové za zcela zásadní požadavek, aby školské úřady nikdy nepřistupovaly k provádění proponovaných oprav dříve, než pro ně budou připraveni učitelé a pokud nebude těchto učitelů dostatek. Zdá se, že tento více než sto let starý požadavek jsme si nijak neosvojili. Naši předkové si byli také plně vědomi toho, že úspěšnost každé školské reformy je limitována i tím, jak ji přijmou učitelé. Vztah učitelů k reformním změnám přitom nepoměřovali pouze tím, zda se učitelé s nimi ztotožnili a obecně souhlasili s jejími záměry, ale především tím, zda měli jak chuť, tak i praktickou možnost se na změnách aktivně podílet a do jejich realizace i přínosně zasahovat.

Jestliže nyní hovořím o kvalitě ve vzdělávání, považuji za svoji povinnost, abych se vyznal i ze svého občasného pocitu. Někdy mám totiž pocit, že skutečnou kvalitu vzdělání zaměňujeme a směšujeme jen

s jakousi pseudokvalitou. Domnívám se totiž, že mnohé realizované skutečnosti – vydávané samozřejmě za mimořádně významné pro uchování, obnovení či zvýšení kvality – sice s proklamovanou kvalitou souvisejí, ale nemusí být tím podstatným a nejdůležitějším. Jakoby mnohem důležitější byly skutečnosti jiné. Například jen jakési systémové řešení, či realizace změn vycházejících převážně z povrchního posouzení či z politicky proklamovaných pozic. V některých případech bych mohl použít i přirovnání s abecedou. Jakoby určité věci začínaly až písmenem c, zatímco písmena a či b ponechaly zcela bez povšimnutí. Mnohdy mám dokonce i pocit, že mnohem důležitější je typ písma, kterým je určité písmeno napsáno, než ono písmeno samotné. Myslím, že názorným příkladem takového přístupu byla zcela zbytečná diskuse o případné povinné maturitě z matematiky na všech středních školách, která až po zbytečné medializaci došla k „objevnému“ závěru, že výuka matematiky není na všech typech středních škol v takovém rozsahu, aby se z ní maturovat dalo. Skutečnost, že se o této věci vůbec diskutovalo a že nebyla od samého počátku okamžitě všem zúčastněným jasná, jsem považoval za názorný příklad až trestuhodně nízké kompetentnosti těch, kteří se problematikou reformy maturitních zkoušek – a tedy i problematikou kvality ve vzdělávání – zabývali.

Je zcela nesporné, že otázka kvality ve vzdělávání je do značné míry otázkou těch, kteří toto vzdělání zprostředkovávají, tedy učitelů. Pokud bych se i v těchto skutečnostech podíval do minulosti, musel bych konstatovat, že v poválečném období byly sice završeny dlouholeté snahy učitelů po vysokoškolském vzdělání, rozhodně nás to však neopravňuje ke konstatování, že příprava učitelů, ale například i inspektorů, se tím zásadně a přelomově zkvalitnila. Spíše bych upozornil na skutečnost, že jsme zatím plně nedocenili význam středoškolských učitelských ústavů. Především v tom, že tyto ústavy vychovávaly skutečně učitele. Tedy takové studenty, kteří přicházeli na učitelské ústavy s tím, že v budoucnosti chtějí učit a že také budou učit. Tato výrazná motivace, ve spojení s těsným dotykem školské praxe již v letech studia, našla výraz v tradičně dobrém a ve své době v Evropě i zcela mimořádném základním vzdělání obyvatelstva našich zemí. Stačí se jen podívat například na statistiky negramotnosti obyvatelstva v jednotlivých zemích na sklonku 19. století a kvalita našeho obecného a měšťanského školství bude více než zřejmá. Mohl bych ale se stejným důrazem upozornit i na nejrůznější vzdělávací aktivity učitelských spolků a organizací, organizování univerzitních extenzí, významnost zkoušky učitelské způsobilosti, systém konkursního obsazování učitelských míst včetně nejrůznějších čekatelských seznamů. Připomenul bych

i skutečnost, že už prostý fakt, že například gymnazijní profesori byli státními zaměstnanci, umožňoval velmi operativní řešení případných nedostatků v práci některých gymnázií. Zemská školní rada mohla totiž bezproblémově rozhodnout o dočasném přemístění gymnazijního profesora na školu, na níž bylo zapotřebí výuku posílit. Institut dočasného přemístění, které bylo limitováno maximálně dvěma roky, tak umožnil v letech předmnichovské republiky například i poměrně rychlé vybudování kvalitních pedagogických sborů i na nově zřizovaných středních školách například na Slovensku.

I při letmém pohledu na tyto skutečnosti a při jejich porovnávání se současným stavem je více než zřejmé, že sice máme podstatně vyšší pregraduální vzdělávání učitelů, ale že mnoho dalších a na toto vzdělání nutně navazujících skutečností postrádá oproti minulosti onu systematickost v přípravě (kterou se ale rádi pyšníme). Samozřejmě by se dalo hovořit – a především na konferenci pořádané Pedagogickou fakultou – i o současné přípravě budoucích učitelů na pedagogických fakultách. K tomu jsou ovšem jiní mnohem povolanejší.

František Morkes
Pedagogické muzeum J. A. Komenského
Valdštejnská 20
118 11 Praha 1

[zpět na začátek](#)

Česká školní inspekce a kvalita vzdělávání

Mgr. Vladislava Coufalová, Česká školní inspekce, Praha

Cíl a obsah inspekční práce

- Rozšíření a upřesnění kompetencí České školní inspekce: zákon ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška MŠMT ČR č. 357/1997 o organizaci, výkonu a úkolech školní inspekce.
- Zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, efektivity nakládání se státními prostředky.
- Systematické plánování inspekční činnosti, postup školního inspektora podle metodiky inspekční činnosti, Rukověť 1995, Rukověť 1997, Rukověť 2000, souboru indikátorů, kritérií a nástrojů, který umožňuje sledovat a hodnotit školy; oblast řízení a vzdělávání; hodnocení kvality vzdělávání ve vztahu k hodnocení kvality řízení

Goal, contents and outputs of inspection work

- The Czech School Inspection, in accordance with the Czech National Council („the CNC“) Act no. 564/1990 Coll., in its current amended version, and the Decree by the Ministry of Education, Youth and Physical Training of the Czech Republic („the Ministry of Education“) no. 357/1997 Coll., On Organisation, Performance and Tasks of School Inspection, **performs and appraises** the following at the pre-primary facilities, schools and school facilities, at vocational training centres and vocational training workplaces:
- Results and process of education with regard to the effective curricula and syllabuses, or other adopted educational documents;
- Personnel and equipment conditions of educational activities with regard to the adopted educational documents; and
- Efficient use of funds allocated by the state budget with regard to the purpose for which they have been provided and with regard to the adopted educational documents.

***Vážené dámy a pánové,
vážené kolegyně a kolegové,
milí hosté,***

byla jsem pověřena ústřední školní inspektorkou, Ing. Marií Kalábovou, abych na této konferenci, která se zabývá řízením kvality ve vzdělávání, prezentovala přístupy České školní inspekce.

Ohlédnutím do minulosti je nutné si připomenout, že školní inspekce před rokem 1989 měla výrazně normativní charakter, byla dohlížecím, represivním a řídicím orgánem, který prosazoval komunistickou ideologii. Školní inspekce byla také poznamenána dlouholetou izolací od vývoje vzdělávacích soustav v demokratickém světě.

Teprve změny ve školské politice a transformace školství po roce 1990 se staly základem pro zásadní proměnu školní inspekce. Zřízením samostatné organizace byl učiněn první krok k vytvoření účinného a efektivního nástroje kontroly pro hodnocení předškolních zařízení, škol a školských zařízení¹. Po rozšíření a upřesnění zákonných kompetencí České školní inspekce o hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a efektivnost využívání vynaložených státních prostředků, byl dán školním inspektorům výrazný prostor pro zjišťování podstatných jevů, které ovlivňují charakter výchovně vzdělávacího procesu.

Ve školním roce 1995/1996 byla inspekční činnost poprvé prováděna podle metodiky inspekční činnosti – Rukověti školního inspektora. Tato pomůcka obsahovala soubor indikátorů, kritérií a nástrojů, které umožňovaly sledovat a hodnotit školy. Byl to praktický model, na jehož základě byly školy hodnoceny převážně objektivizovaným a standardizovaným způsobem. Tento jednotný přístup odkryl nejen slabá a silná místa ve školách, ale upozornil na závažné jevy a vývojové tendence školství.

Inovovaná metodika inspekční činnosti – Rukověť 1997 přispěla ke stabilizaci metodického systému České školní inspekce, při zjišťování a hodnocení upřednostnila oblast řízení a oblast vzdělávání.

1 Škola nahrazuje v textu předškolní zařízení, školy a školská zařízení.

Od začátku školního roku 1999 probíhají školní inspekce podle prozatím kvalitativně nejpropracovanější metodiky inspekční činnosti – Rukověti 2000, která preferuje hodnocení kvality vzdělávání ve vztahu k hodnocení kvality řízení. Základním prvkem této metodiky jsou hospitace, které probíhají v jednotlivých předmětech nebo skupinách předmětů profilujících školu. Inspektoři sekundárně poukazují na vybrané jevy, které se ukazují v plánování, v podmínkách výuky, v metodách a formách práce, v motivaci, v hodnocení žáků, v komunikaci a interakci. Tyto jevy jsou klasifikovány pěti stupni, které rozlišují úroveň příslušných činností. Inspektor se s ohledem na typ a podmínky školy orientuje ve vymezené skupině ukazatelů a na základě jejich posouzení stanoví stupeň hodnocení sledovaného jevu. Hodnocení školy vychází z výsledků hospitační činnosti a je doplněno vyhodnocením práce jeho managementu. Vzhledem k tomu, že Česká školní inspekce nemá k dispozici standardizované nástroje, nemůže zatím hodnotit výsledky výuky.

Pro metodiku inspekční činnosti je prioritní kvalita provedené inspekce, proto v souladu s filozofií Rukověti 2000, bylo pro školní rok naplánováno a také v tomto roce provedeno asi o 50 % inspekcí méně, než ve školním roce 1999/2000. (Ve školním roce 1997/1998 to bylo 6483 inspekcí, ve školním roce 1999/2000 bylo provedeno pouze 3132 inspekcí.

Na druhé straně však došlo při inspekcích k výraznému nárůstu hospitací. Ve školním roce 1997/1998 to bylo 26093 hospitací, ve školním roce 1999/2000 bylo hospitováno v 43 980 vyučovacích hodinách.)

Všechna zjištění, která školní inspektor získá při orientační nebo komplexní inspekci, zaznamená pomocí číselných a textových kódů do databází, které jsou prioritní pro kvantitativní i kvalitativní analýzy České školní inspekce. Hodnoty dat a relace mezi nimi jednoznačně prokazují, že postupy, které byly stanovené touto metodikou inspekční činnosti výrazně posílily pozitivní trend České školní inspekce a její orientaci na hodnocení kvality vzdělávacího procesu. Pro odbor analýz České školní inspekce není ojedinělým zjištěním, že při komplexní inspekci v úplné základní škole, kde je větší počet tříd, provede inspekční tým 60–120 hospitací v různých předmětech. Skutečný individuální výkon inspektora závisí nejen na typu školy a rozsahu inspekce, ale především na jeho schopnostech a dovednostech aplikovat metodiku inspekční činnosti. Proto se kompetenční osobnostní předpoklady uchazečů o funkci školního inspektora stávají nedílnou součástí konkurzních řízení České školní inspekce. Při výběru školních inspektorů už nepatří mezi

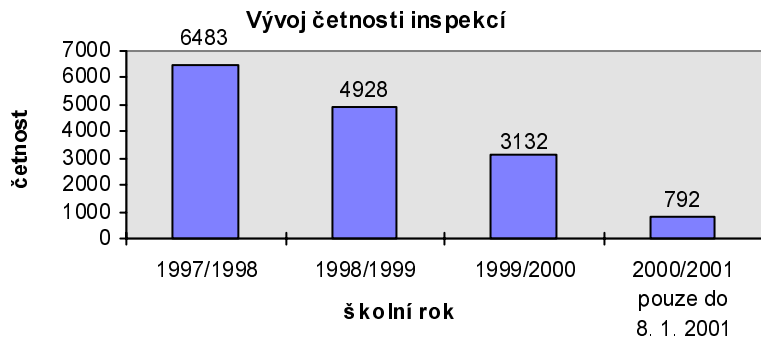
priority pouze odborné znalosti a zkušenosti z řídicí pedagogické praxe, ale hlavně schopnost pohotově reagovat v modelových situacích.

Poprvé v novodobé historii České školní inspekce byly využity vnější podněty vedoucí ke zkvalitnění práce inspektorů. Jedná se o poinspekční dotazník, který je zasílán ředitelům inspektovaných škol. Tímto způsobem jsou získávány informace, které se týkají průběhu inspekcí a vlastní činnosti inspektorů. Tento partner České školní inspekce pozitivně zhodnotil týmovou práci školních inspektorů, ale kritická stanoviska zazněla v případech, kdy složení inspekčního týmu zcela neodpovídalo specifickým požadavkům škol. Česká školní inspekce považuje uvedený způsob získávání informací za perspektivní a bude ho využívat k vlastnímu sebehodnocení.

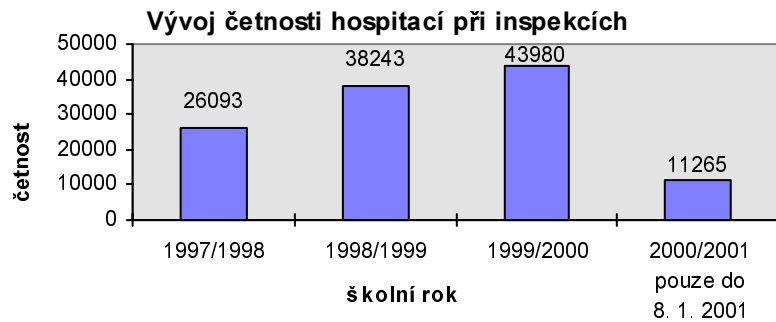
Česká školní inspekce se postupně vyvíjí v organizaci moderního typu, ve které by měli pracovat špičkoví odborníci, kteří dokáží vnímat a správně pochopit alternativní způsoby vyučování, kteří vědí, že škola, kam se děti denně těší, je dobrá škola a je výsledkem práce dobrých pedagogů.

Mgr. Vladislava Coufalová
Česká školní inspekce
Fráni Šrámka 37
150 21 Praha 5

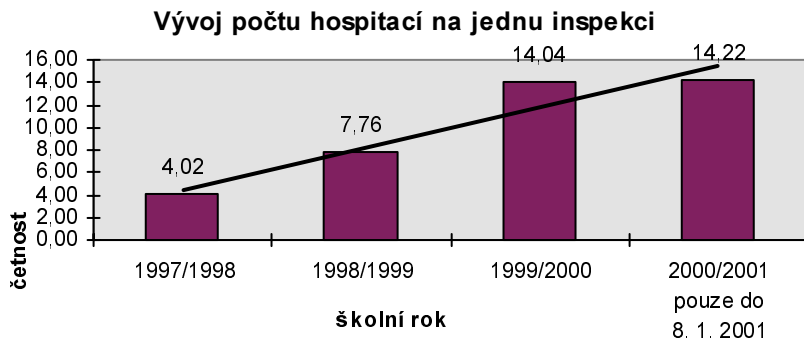
Graf 1 Četnost inspekcí od roku 1997



Graf 2 Četnost hospitací provedených v průběhu inspekcí od roku 1997



Graf 3 Změny v intenzitě hospitační činnosti od roku 1997



[zpět na začátek](#)

1. blok: řízení kvality v předškolním, primárním a sekundárním vzdělávání

Standards přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol v Anglii a USA

Věra Krejčová, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Anotace:

Standards učitelské kvalifikace pro učitelky mateřských škol představují jeden ze základních nástrojů řízení kvality předškolní výchovy v mnoha edukačně vyspělých zemích. Příspěvek uvádí konkrétní přístupy k řešení této problematiky v USA a Anglii.

Klíčová slova: *studijní programy učitelství pro mateřské školy, vzdělávání učitelů, standardy učitelské kvalifikace, řízení kvality ve vzdělávání*

Summary:

Setting and maintaining standards for professional preparation of early childhood teachers are important indicators of the increased professionalism of early childhood education in many countries. This article introduces national strategies on this field in England and USA.

Key words: *programs of early childhood teacher education, standards for preparation of early childhood professionals, quality assurance*

STANDARDS PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL JAKO INDIKÁTORY ŘÍZENÍ KVALITY PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY

Velká Británie a USA jsou zeměmi s tradičně decentralizovaným školským systémem. V posledních deseti letech, zejména pak v 90. letech 20. století, můžeme ve Velké Británii a USA sledovat tendence k posílení úlohy státu v oblasti řízení kvality ve vzdělávání. V obou zemích se centralistické tendence projevíly

vypracováním a přijetím *národních kurikulí a národních vzdělávacích standardů*, jakožto prostředků zabezpečujících řízení kvality ve vzdělávání a následně tedy i nástrojů zvyšování efektivity vzdělávání. Národní kurikula a národní vzdělávací standardy jsou v těchto zemích (zejména pak v USA) detailně zpracovány pro všechny úrovně a obory vzdělávání, tedy i pro vzdělání učitelské. Standardy učitelského vzdělávání jsou dále rozlišeny podle učitelských subprofesí (učitelé pre-primární, primární, sekundární školy) a zpracovány v návaznosti na národní kurikula a vzdělávací standardy různých úrovní škol, na práci v nichž se studenti učitelství připravují.

Jak bychom mohli *standardy učitelské kvalifikace* charakterizovat? Standardy učitelské kvalifikace obsahují závaznou rámcovou strukturu výstupních požadavků, které jsou kladeny na absolventy studijních oborů učitelství. Jejich prostřednictvím je udržována srovnatelná *kvalita profesionální přípravy* budoucích učitelů, aniž by byla omezena autonomie institucí poskytujících učitelské vzdělání.

Standardy učitelského vzdělávání tedy představují žádoucí úroveň vědomostí, dovedností a postojů absolventů učitelských studií. Pro instituce vzdělávající budoucí pedagogy jsou mechanismem regulujícím úroveň kvality poskytovaného přípravného vzdělávání, pod níž si dané instituce nepřejí klesnout, nýbrž snaží se jí zvýšit (Průcha, J., 1996). Jak uvádí Spodek, B. (1990) je stanovení a naplňování standardů přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol velmi důležitým indikátorem profesionality učitelek mateřských škol a zároveň ukazatelem kvality předškolního vzdělávání.

Pozn. Ve Velké Británii a USA je oblast pre-primárního vzdělávání (předškolní výchovy) označována pojmem *výchova a vzdělávání v období raného dětství* (early childhood education) a pracovníci na tomto poli „early childhood teachers“. Rané dětství bývá nejčastěji vymezováno jako období od narození do osmého roku věku dítěte. V české pedagogické terminologii neexistuje ekvivalentní výraz, označující pedagogické pracovníky, kteří pracují s dětmi v období raného dětství (0–8). Autorka, vědoma si určitého zkreslení, užívá terminologie běžné v podmínkách našeho institucionálního předškolního vzdělávání a označuje pracovníky těchto zařízení pojmem *učitelky mateřských škol*, přestože věková kategorie dětí s nimiž u nás učitelky mateřských škol pracují je užší (3–6).

KRITERIA PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL V ANGLII

Ministerstvo školství a zaměstnanosti (*Department for Education and Employment*) ve Velké Británii vydalo v roce 1998 Národní kurikulum přípravného vzdělávání učitelů (*Requirements for Courses of Initial Teacher Training*). Jedná se o materiál zahrnující požadavky na vzdělávání učitelů pre-primární, primární a sekundární školy. Požadavky jsou formulovány jako standardy učitelské kvalifikace a jsou závazné pro všechny instituce vzdělávající učitele. Učitelky mateřských škol, stejně tak jako učitelé primární a sekundární školy v Anglii a Welsu, získávají na základě úspěšného absolvování studijních programů přípravného vzdělávání (Initial Teacher Training) učitelskou kvalifikaci tzv. Qualified Teacher Status.

Podmínky pro vzdělávání učitelek mateřských škol jsou téměř shodné s požadavky přípravného vzdělávání učitelů primární školy. Povinný základ vzdělávání učitelek mateřských škol (early years teachers) v Anglii a Welsu tvoří:

hlavní předměty (core subjects)

mateřský jazyk

matematika

přírodovědné a společenskovední předměty

Obsah a rozsah hlavních předmětů vyplývá z klíčových etap povinného vzdělávání žáků, na jejichž výchovu a vzdělávání se učitelé připravují. Národní kurikulum pro povinné vzdělávání v Anglii a Welsu rozlišuje 4 stupně povinného vzdělávání: první klíčová etapa – 5–7 let, druhá klíčová etapa – 7–11 let, třetí klíčová etapa – 11–14 let, čtvrtá klíčová etapa – 14–16 let (Gavora, P., Mareš, J., 1999). Příprava učitelek mateřských škol v hlavních předmětech je realizována ve vztahu k první a druhé úrovni povinného vzdělávání (Key Stage1 a Key Stage2).

specializační předměty (specializace)

Každý student učitelství pro mateřské školy volí buď nejméně jeden další předmět (opět ve vztahu k první a druhé úrovni povinného vzdělávání KS1, KS2), nebo prohlubující studium předškolní pedagogiky (advanced study of early years).

Standardy pro získání učitelské kvalifikace (QTS) jsou členěny do čtyřech základních oblastí, z nichž každá je ještě podrobněji rozpracována s ohledem na specifika jednotlivých kategorií učitelské profese (vzdělávací standardy učitelství pro mateřské školy jsou v oblasti *monitorování a hodnocení výuky* a v oblasti *jiné profesionální požadavky* totožné se standardy učitelství pro primární školy):

- Vědomosti
- Výuka (plánování a realizace)
- Monitorování a hodnocení výuky
- Jiné profesionální požadavky

KRITERIA PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL V USA

Největší a také nejvýznamnější organizací pro oblast předškolního vzdělávání v USA je *NAYEC – „National Association for the Education of Young Children“* (Spodek, B., 1990). Na počátku osmdesátých let stanovila NAEYC standardy přípravy učitelek mateřských škol (jedny z prvních standardů učitelského vzdělávání vůbec). Společně s touto organizací se v USA na stanovování standardů učitelské kvalifikace (učitelství pro mateřské školy) podílí *Council for Early Childhood Professional Recognition, National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)* a *National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)*. Všechny zmíněné organizace vzájemně spolupracují.

NCATE je ve Spojených státech amerických Národní akreditační komisí pro učitelské vzdělání. Při formulování požadavků na přípravu předškolních pedagogů úzce spolupracuje s NAEYC, jejíž dlouholeté zkušenosti s přípravou standardů a programů vzdělávání učitelek mateřských škol využívá. Jedním z prvních úkolů, které si NAYEC předsevzala po té, co začala intenzivně spolupracovat s Národní akreditační komisí pro učitelské vzdělávání (NCATE), bylo vypracování jasně oddělených požadavků pro akreditaci učitelství primární školy a učitelství školy pre-primární. Tím jasně demonstrovala, že problematika předškolní výchovy a vzdělávání zasluhuje specifickou pozornost, tedy i v otázkách vzdělání profesionálů pro tuto oblast. Pečlivost a profesionalita s níž NAYEC standardy učitelské kvalifikace pro předškolní pedagogy vypracovala, vedly k tomu, že všechny instituce, které se ucházejí o získání akreditace svých studijních

programů učitelství, podrobují tyto odborné expertíze a akreditačnímu řízení vycházejícímu z požadavků a standardů stanovených organizací NAYEC, přestože výslednou akreditaci uděluje NCATE.

Směrnice (pokyny) pro přípravu učitelek mateřských škol

Velice důležitým materiálem v oblasti přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol v USA jsou směrnice pro přípravu předškolních pedagogů (Guidelines for Preparation of Early Childhood Professionals). Jedná se o národní dokument, platný pro všechny instituce připravující ve studijních programech učitelství profesionály pro výchovu a vzdělávání dětí v období raného dětství (ranné dětství vymezuje NAYEC jako období od narození dítěte do 8 let jeho života, NBPTS jako období od 3 do 8 let života dítěte). Dokument vymezuje vzdělávací standardy pro přípravu učitelek mateřských škol. Je tvořen třemi hlavními oddíly:

1. část – Pokyn pro přípravu a evaluaci studijních programů učitelství pro mateřské školy

Postuluje vzdělávací efekty (výsledky) očekávané od studijních programů učitelství pro mateřské školy ve všech úrovních vysokoškolské přípravy (bakalářské, magisterské, doktorské). Pro každý stupeň vysokoškolské přípravy jsou výstupní požadavky formulovány samostatně. Jedná se o konkrétně vymezené požadavky na výkony absolventů studijních programů, které vycházejí ze vzdělávacích standardů učitelské kvalifikace. Tato část zahrnuje rovněž pokyny k tomu, jak připravit podkladové materiály k akreditaci studijních programů učitelství pro mateřské školy.

2. část – Pokyn pro přípravu speciálních pedagogů v oblasti předškolní výchovy

Vymezuje požadavky na obsah a výsledné efekty vzdělávacích programů připravujících speciální pedagogy pro předškolní věk.

3. část – Národní rada pro standardy učitelské kvalifikace (NBPTS) – certifikační kritéria

NBPTS certifikuje učitele, kteří získali minimálně bakalářské vzdělání v akreditované instituci a mají alespoň tříletou praxi (v předškolním zařízení, základní škole). Každý kandidát ucházející se o získání certifikátu je hodnocen na základě standardů učitelské kvalifikace stanovených Národní radou (NBPTS). Standardy učitelské kvalifikace pro mateřské školy formulované NBPTS se v podstatě shodují se standardy vypracovanými NAYEC.

Standardy učitelské kvalifikace pro učitelky mateřských škol v USA

Oblasti, v nichž jsou standardy stanoveny:

Standardy NAYEC

1. Vývoj dítěte a jeho učení
2. Příprava a realizace kurikula
3. Partnerství s rodinou a širší komunitou
4. Hodnocení
5. Profesionalita (další profesionální požadavky)

Standardy NBPTS

1. Vědomosti o dítěti, jeho vývoji
2. Podpora vývoje a učení dítěte
3. Znalost integrovaného kurikula
4. Strategie podporující smysluplné učení
5. Hodnocení
6. Sebereflexe
7. Partnerství s rodinou
8. Spolupráce s ostatními partnery

SHRNUTÍ

Konkrétní formulace jednotlivých standardů učitelské kvalifikace nejsou vzhledem k požadavkům na rozsah příspěvku v textu zahrnuty. Přesto autorka uvádí několik závěrů a myšlenek, k nimž na základě studia a komparace jednotlivých přístupů k tvorbě standardů učitelského vzdělávání dospěla.

Učitelská kurikula bývají často kritizována za uplatňování dvou protikladných přístupů k tvorbě jejich obsahu. Ten se pohybuje od tendence zdůrazňovat převážně akademický obsah vzdělávání zaměřený na odbornost v předmětu na jedné straně, až po kurikulum vycházející především ze specializovaných znalostí

v oblasti didaktické, orientované pouze prakticky (Krejčová, V., 1999). Způsob, kterým jsou zpracovány vzdělávací standardy pro učitelky mateřských škol v Anglii představuje vyvážený přístup, v němž se pojí požadavky na odbornost v předmětech s požadavky na profesionální dovednosti nezbytné pro práci učitele. V porovnání se standardy USA vyvstává v anglických standardech do popředí předmětová odbornost, což bezpochyby vyplývá z faktu, že standardy učitelství pro mateřské školy v Anglii úzce korespondují se standardy přípravného vzdělávání učitelů primární školy. Americké standardy jsou více orientovány na profesionální pedagogicko-psychologickou přípravu učitelek mateřských škol.

Standardy učitelství pro mateřské školy vydané v USA představují v současné době jedny z nejpracovanějších indikátorů řízení kvality v oblasti přípravy předškolních pedagogů vůbec. V mnoha zemích standardy učitelské přípravy pro tuto subprofesi zcela chybějí nebo jsou formulovány jako doplněk standardů pro přípravu učitelů primární školy. Přestože se kontext, v němž se nachází náš vzdělávací systém, značně odlišuje od podmínek, v nichž funguje školství Spojených států amerických, považují americké standardy učitelské kvalifikace za více než inspirativní, a to nejen po stránce obsahové, ale i po stránce formální (způsob zpracování). Přínosem se jeví zejména ten fakt, že standardy reflektují obecné trendy existující v učitelském vzdělávání, které se v posledních letech snažíme v učitelské přípravě realizovat i v našich podmínkách. Tyto trendy přesouvají těžiště pozornosti z odborně předmětové přípravy učitele k přípravě profesní (pedagogicko-psychologické). Dávají tak větší prostor k realizaci funkčně integrovaného pojetí učitelské přípravy, zaměřeného více na potřeby pedagogické praxe.

I Národní program rozvoje vzdělávání v ČR navrhuje přijetí standardu učitelské kvalifikace jako jeden z prostředků zefektivnění přípravného vzdělávání učitelů. V návaznosti na doporučení formulovaná v Bílé knize se pro přípravu učitelek mateřských škol jako nezbytné jeví:

- legislativní ukotvení vysokoškolské (bakalářské) přípravy učitelek mateřských škol
- zajištění vzniku nového studijního oboru pro přípravu učitelek mateřských škol a kompenzačních programů pro pedagogy z praxe
- stanovení standardů učitelské kvalifikace pro učitelky mateřských škol

Zmiňované materiály jsou bohatým zdrojem inspirací, v nichž můžeme nalézt řadu odpovědí na otázky, s nimiž se v souvislosti s formulováním standardů učitelské kvalifikace v současnosti potýkáme u nás.

Seznam literatury:

Guidelines For Preparation Of Early Childhood Professional. NAEYC, Washington, D.C., 1996.

Krejčová, V. Současné pojetí přípravy učitelů primární školy ve velké Británii. Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu. Sborník příspěvků ze VII. konference ČAPV. Hradec Králové, 1999. ISBN 80-7041-531-2.

Mareš, J., Gavora, P. Anglicko-český pedagogický slovník. Praha, Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.

Průcha, J. Pedagogická evaluace. Brno, Masarykova Univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996, ISBN 80-210-1333-8.

Requirements for Courses of Initial Teacher Training. Department for Education and Employment. Circular number 4/98. London, 1998.

Saracho, O., Spodek, B. Early Childhood Teacher Preparation. Teachers College Press. New York, 1990. ISBN 0-8077-3041-6.

<http://www.oecd.org/else/education/ecec>. The OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care: Background Report for the United Kingdom.

<http://www.msmt.cz>. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)

Adresa autora:

Věra Krejčová

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

V. Nejedlého 573

500 03 Hradec Králové

vera.krejcova@uhk.cz

[zpět na začátek](#)

Evaluace v podmínkách mateřské školy

PhDr. Dana Tomanová, Csc., Pedagogická fakulta UP

Résumé

Komplexní evaluace předškolní výchovy podle programu OECD ukázala stav v ČR, doporučila, co bude třeba mít na zřeteli při zkvalitňování výchovy v mateřských školách. Zde upozorňujeme na úskalí, která provázejí implementaci evaluační fáze do pedagogické práce mateřských škol.

The complex evaluation of pre-primary education according to OECD programme showed what should not remain unconsidered when planning the concept of pre-primary education in the Czech Republic. This paper points out possible dangers accompanying the implementation of the evaluative into the educational practice in nursery schools.

Klíčová slova: *Předpoklady evaluace, znaky evaluace, externí evaluace, autoevaluace mateřské školy, podmínky mateřských škol pro evaluaci
Presuppositions for evaluation, features of evaluation, external evaluation, self – evaluation in nursery schools, conditions for evaluation in nursery schools*

Úvod

Jaký byl vývoj a je zatímni stav naší předškolní výchovy z hledisek školství, zdravotnictví a sociální péče, to se můžeme dovědět v dokumentu MŠMT ČR Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice, 2000 (1).

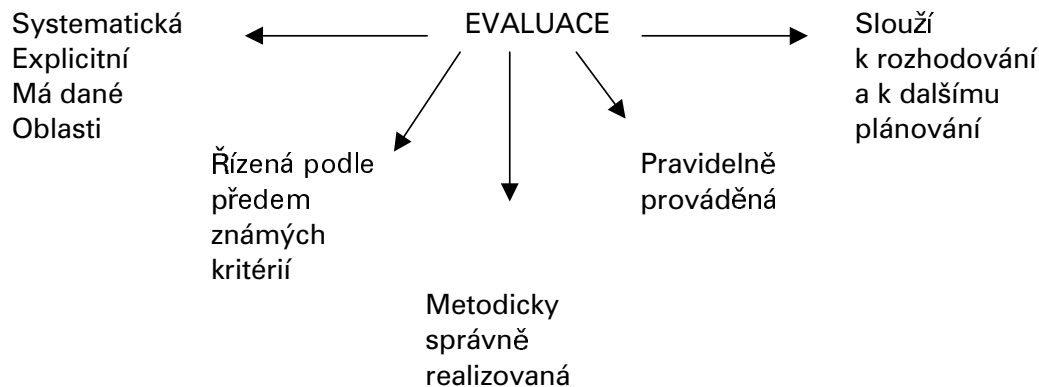
Zpráva hodnotí stav předškolní výchovy jako dobrý. Ukazuje na problémy, které naše předškolní výchova dosud nedořešila v kvalitě, odpovídající blahu, zájmu a potřebám dětí ve věku od 0–6 let podle jejich práv. Na tomto místě nemíním vyčerpávajícím způsobem citovat údaje ze zprávy zpracované metodikou mezinárodního srovnávacího programu OECD, ale chci upozornit na některá úskalí, která při cestě za

zkvalitněním předškolních programů mohou této kvalitě bránit. Posílení pravomoci předškolních zařízení je jistě správný krok. Aktivizuje pedagogy v těchto institucích, vede je k odpovědnosti za vzdělávání a výchovu svěřených dětí. Učitelky díky novým podmínkám nejsou pouhými vykonavatelkami výchovného zadání podle jednotného detailního kurikula, ale na základě vlastních pedagogických zkušeností, představ, poznání vztahů a souvislostí participují, tvoří, modifikují program vzdělávání v mateřské škole. Realizovaný program, jeho kvalitu však učitelky hodnotí podle namnoze intuitivních kritérií, málo systematicky.

Předpoklady řízení a evaluace

Řídit kvalitu vzdělávání v mateřské škole je možné v situaci, kdy jsou známy základní **znaky** (požadavky, parametry) **posuzované kvality** pedagogických procesů a jejich výstupů. Jistotu, zda této kvality dosahujeme, můžeme nabývat v situaci, kdy lze tuto kvalitu adekvátními postupy zjistit, měřit a hodnotit. S tím souvisí nezbytná **úroveň znalosti evaluačních postupů, principů, kritérií**.

Důležitou podmínkou v evaluaci je také přesvědčení a **zájem** účastníků pedagogických procesů systematicky a profesionálně správně **hodnotit** jevy spjaté se vzděláváním a výchovou dětí. Evaluaci je třeba chápat jako proces, který konkrétní instituci umožňuje optimálně rozhodovat o nutnosti změn, o potřebě konkrétních kroků ke zlepšení ve sledovaných oblastech. Připomeňme si základní znaky evaluace (2):



Ředitelka školy odpovídá za autoevaluaci školy, tj. za systematicky připravené a plánované hodnocení podle jasně stanovených kritérií a vzhledem k pregnantně formulovaným cílům. Stejně tak další pedagogové školy (cvičitelé, lektoři, asistenti...) musí být seznámeni nejen se záměry školy, ale s kritérii, která jim dovolí hodnotit vlastní odpovědnost a podíl na realizaci vzdělávacího záměru. Každá učitelka by měla chápat smysl, účelnost a podstatu evaluace. Ve svém profesním růstu by měla dospět až k sebereflexi, k individuální autoevaluaci jako nezbytné potřebě.

Pohled do praxe

Učitelky v různých formách celoživotního vzdělávání naznačují, že v mateřských školách dosud není klima pro autoevaluaci školy jako smysluplnou součást jejich profesních činností z důvodů:

- Nejsou známy závazné a přesně formulované cíle předškolní výchovy. Vědí, že současná mateřská škola je zatím vyhláškou o mateřských školách postavena před úkol podporovat zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dítěte a vytvářet podmínky pro jeho individuální osobnostní rozvoj, vytvářet základní předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání. (3)
- Nejsou dosud v platnosti standardy předškolního vzdělávání. Z 83 námi dotazovaných učitelek mateřských škol mělo možnost číst návrh nových standardů pouze 11. Již dnes však mají učitelky patrnou obavu, zda se s novými standardy vyrovnají dostatečně dobře.
- Hodnotící Národní zpráva naznačila, že mateřské školy se opírají v 75 % (v 10 % hodně a v 65 % zčásti) o Program výchovné práce z roku 1983 při plánování a realizaci výchovy dětí. Tato skutečnost se potvrdila i v našem šetření, kde ze 36 škol pracujících v obci s jedinou mateřskou školou 28 uvedlo, že postupují podle tohoto dokumentu, ale volně upravují rozsah a průběh vzdělávání dětí.
- U učitelek v rámci celoživotního vzdělávání jsme zaznamenali, že hodnocení práce školy se podle jejich mínění proti dřívější době rozšířilo o hodnocení: ♦ vztahu obce nebo zřizovatele ke škole (tento vztah je vyjadřován jako pozitivní nebo negativní, je vnímán jako ohrožení nebo příležitost), ♦ o srovnávání vzdělávací nabídky vlastní školy vzhledem k dalším mateřským školám jako konkurentům v obcích, kde pokles porodnosti, nedostatek sponzorů, úspory zřizovatele jsou reálnou hrozbou pro omezení počtu tříd škol, ♦ o hodnocení rodiny – na základě znaků zaměstnanost a nezaměstnanost, úplná a neúplná rodina, vztahu rodičů ke škole. Novinkou je až úzkostlivé sledování spokojenosti rodičů se školou. Škola musí

respektovat rodinu – ta spolurozhoduje o další existenci školy např. tím, že její hodnocení slouží i ČŠI k externí evaluaci školy, rodina děti může převést v případě negativního hodnocení na školu konkurenční.

- Pojem evaluace školy je částečně známý těm učitelkám, které na škole rozvíjejí program Zdravá mateřská škola (tyto školy byly zprvu částečně dotovány a jejich výstupy hodnoceny). Lépe se přibližují obsahu pojmu ty ředitelky a částečně učitelky, které studovaly v akreditovaných programech specializačního studia pro ředitele škol. V některých programech tvoří projekt rozvoje školy a jeho nezbytnou součástí je i evaluační klíč.
- Ředitelky podle mínění učitelek dávají přednost hospitacím v zaměstnáních (učitelky mají pocit, že jsou seznamovány pouze s protokolem ze zaměstnání, potvrzují, že jsou ředitelkou také hodnoceny za práci, kterou konají pro školu navíc).
- Ředitelkám podle jejich slov brání v kvalitní (systematické, pravidelné, kritériální) autoevaluaci školy nedostatek času. Postrádají jednoduchý systém znaků (indikátorů), podle nichž by mohly být učitelky a výstupy pedagogické činnosti u dětí hodnoceny tj. **interní evaluace**. Věnují pozornost hlediskům, které sleduje ČŠI tj. **externí evaluaci**.
- Ke sledování a hodnocení práce učitelek se dosud užívají hospitační protokoly s kritérii platnými pro dřívější model předškolní výchovy (zvláště na školách pracujících podle Programu výchovné a vzdělávací práce nebo časových tematických plánů).
- Obavy z hospitací, z hodnocení jejich práce jsou podle učitelek závislé na osobnosti ředitelky, na vztazích mezi učitelkami a na hrozbě omezení počtu učitelek z důvodu snížení počtu dětí v dané škole. Roli hraje i představa možné inspekce, před níž se zvyšuje napětí u jednotlivých učitelek.
- Malé porozumění koncepci osobnostního rozvoje vyvolává u učitelek nejistotu v práci, osobnostní rozvoj dítěte učitelky vysvětlují jako uspokojování převážně primárních potřeb dítěte a vlastní funkci vidí v utváření podmínek pro uspokojení těchto potřeb.
- Nejsou seznámeny s odlišnostmi mezi tradičním hodnocením a evaluací. I učitelky, které se seznámily s pracovní verzí návrhu standardů pro předškolní vzdělávání, absolvovaly různé vzdělávací akce k problematice kurikula – viděly rozdíly hlavně v obtížnosti a celkové náročnosti evaluace.
- Neznají indikátory, jejichž prostřednictvím či na jejichž základě by bylo možno hodnotit efektivitu jimi realizovaného pedagogického procesu, ujistit se, že pro dítě konají to, co ke svému rozvoji potřebuje. Postrádají znalosti a dovednosti pedagogické diagnózy, pro kterou nebyly náležitě připravovány (Podle

čeho poznáme, že dítě kultivujeme, rozvíjíme optimálně jeho smysl pro svobodnou vůli a odpovědnost apod.? Jak je možné tyto kvality zjišťovat nebo měřit?)

- Nechuť některých učitelek měnit styl pedagogické práce, neschopnost změny a nedostatek sebereflexe. Neznalost podstatných pedagogických dovedností, jimiž by mohla být optimálně vymezena profese předškolního pedagoga. Celková spokojenost učitelek se svou dosavadní prací, která stejně není náležitě oceňována (ani finančně ani morálně). Vynaložená námaha se neseťkává s viditelným hodnocením. Hodnoceny jsou převážně učitelky za aktivity, které zviditelňují školu – akademie, besídky, výstavy, návštěvy divadel, výlety, časopis školy, novinové články nebo relace v programu místního vysílání televize.

Odlíšné podmínky předškolní a školní instituce

Metodiku autoevaluace školy v podobě doporučované základním a středním školám nelze bez korekcí automaticky přenášet do mateřských škol. Profese předškolního pedagoga se zřetelně liší od profese učitele vyšších stupňů školy. Mateřská škola není institucí s povinnou docházkou, důvěru si musí budovat v nových socioekonomických podmínkách na základě svého nového stylu práce. Styl práce mateřské školy je odlišný od stylu základní školy. V mateřské škole při evaluaci musíme počítat nejen s klíčovými **dovednostmi učitelskými, ale minimálně také s vychovatelskými a pečovatelskými.**

Pro mateřskou školu jsou odlišné postupy práce nejen s dětmi, ale i způsoby spolupráce školy a rodiny – nacházíme v nich znaky typické pro alternativní programy (např. Začít spolu, Waldorfská škola). Učitelky, které srovnávaly rozdíl ve spolupráci MŠ a ZŠ s rodinou dospěly k názoru, že MŠ má větší respekt k rodině, více vychází z poznávání stylu života rodiny dítěte, je s ní v pravidelném kontaktu, rodiče více sdělují své osobní, rodinné či vychovatelské obtíže nebo je prozrazují úrovní svého jednání s dítětem. Podle klimatu školy se rodiče účastní mnohých aktivit mateřské školy. MŠ více rodině nabízí své služby, diferencuje je podle potřeb rodiny i dětí, je službou dětem i rodičům. Uchází se o přízeň rodiny i dítěte prostřednictvím nabídek. Do praxe mateřských škol vstoupil částečný / neúplný či intuitivně prováděný marketing školy. Učitelky vidí nutnost zveřejňovat specifiku školy, přesvědčovat rodiče o jejích výhodách, nabízet tzv. nadstandardní služby rodině a dětem. Činí tak i tam, kde si školy nekonkurují, ale rodiče např. z ekonomických důvodů dítě do mateřské školy nepřivádějí.

Učitelky se stávají prvními vzdělatelkami dětí i rodičů při prevenci nežádoucích jevů ve výchově a v životě dětí. Hodnocení kvality, úspěšnosti či efektivity práce školy je však ještě problematické. Objektivní zjišťování, měření a hodnocení pedagogické práce nemá dosud tradici. Mateřské školy se hodnotí subjektivně, někdy pouze podle vnějších stránek pedagogických aktivit (kolik bylo akcí, kolik se účastnilo rodičů, kolik dětí), méně podle přínosu pro všechny zúčastněné subjekty. Tak hodnocení přestává mít znaky interní evaluace, která může být využívána při řízení změny. Rodiče ve velké míře spoléhají na to, že mateřská škola pro jejich dítě kvalifikovaně koná to, co dětem náleží.

Úskalí

Mateřská škola **nemá závazně** (zákonně) a jednoznačně **definovány standardy**. Vize sleduje prosociálně orientovaný rozvoj osobnosti dítěte, ale škola není vybavena nástroji, jimiž by účinnost své práce mohla hned / aktuálně / průběžně / v budoucnu prokázat. Mateřská škola nesleduje specifickou přípravu dítěte na vstup do školy. Návaznost primární školy na mateřskou školu však bude třeba zajistit právě v koncepci rozvoje osobnosti dítěte. Zápisy do ZŠ jsou již dnes koncipovány tak, aby dítě projevilo osobnost, získalo zájem o dění ve škole, zjistilo mnoho zajímavého o svém budoucím učení se. V těchto případech škola navazuje skutečně na předškolní období. Jinde rodiče na základě prvních zkušeností s primárním stupněm přicházejí do mateřské školy s dotazem, proč učitelky neučily dítě znát písmena, když při zápisu bylo sledováno, která písmena z předložených již dítě přečte.

Mateřská škola nemá propracovaný **systém pedagogické diagnostiky**. Učitelky převážně intuitivně hodnotí projevy dětí. Pedagogické hodnocení, evidence projevů dětí, jejich interpretace nejsou trvalou součástí práce učitelek. Učitelky se tomuto úkolu brání. Sledujeme-li slovní zásobu sloužící k hodnocení výkonů nebo projevů dětí, zjišťujeme, že tato zásoba není bohatá a nepostihuje hodnocené znaky. Učitelky se snaží získat jakýkoli nástroj k hodnocení bez ohledu na jeho kvalitu, původ i funkci v pedagogickém konceptu. Počínají si nesystémově, metodicky nesprávně. Taková pedagogická diagnostika jen obtížně může sloužit k dalšímu rozhodování a plánování. Je nutno přiznat, že jim zatím systém vzdělávání ani tvorby závazných dokumentů jejich situaci neusnadnil. Zvláště učitelky s menší potřebou vzdělávat se mají i menší vůli akceptovat vzájemnou propojenost etap plánování – realizace – evaluace procesu vzdělávání. Vybavit učitelku mateřské školy adekvátními diagnostickými dovednostmi bude úkolem dalšího vzdělá-

vání učitelek a také odborníků, kteří otázku pedagogické diagnostiky budou řešit, rozvíjet. Naproti tomu škola má systém hodnocení žáků (i přes mnohé výhrady k němu) formalizovaný a vyjádřený klasifikační stupnicí. Pro hodnocení komunikačních dovedností učitelů, hodnocení žáků, jejich prospěchu, kázně má základní škola kritéria, indikátory.

Mateřská škola v ČR **využívá různých kurikul**. Každé kurikulum vyžaduje od učitelky jinou míru participace při jeho realizaci. Vyžaduje schopnost posoudit vhodnost kurikula pro děti mateřské školy v konkrétní lokalitě. Říká se, že učitelka je schopna zpracovat projekt za krátký čas. Naše zkušenost toto tvrzení může vyvrátit. Učitelky, které zpracovávaly projekt pro svou školu potvrdily, že kvalitní projektování je činností náročnou, vyžaduje týmovou spolupráci, konzultaci s odborníky na některou specifickou oblast. Této činnosti učitelé základních škol s nejrozšířenější variantou vzdělávacího programu tolik pozornosti zatím věnovat nemusejí.

Závěr

Uplatnění zásad pedagogické evaluace v podmínkách mateřských škol bude možné tehdy, když dáme předškolním institucím tomu odpovídající podmínky – cíle, standardy, nástroje, kritéria, když evaluaci skutečně zakomponujeme do složité profese v předškolní instituci, vybavíme učitelky dovednostmi i za pomoci celoživotního vzdělávání.

Literatura

- 1 Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice. Praha: MŠMT ČR 2000.
- 2 Nezvalová, D. Obst, O. Prášilová, M. Řízení kvality. Olomouc: UP 1999.
- 3 Vyhláška MŠMT ČR ze dne 17. 12. 1991.

PhDr. Dana Tomanová, CSc.

Katedra pedagogiky PdF UP

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc 1

[zpět na začátek](#)

Jedna z možností řízení kvality v jazykovém vyučování

PhDr. Marie Zouharová, Ph.D., katedra čes. jazyka a literatury
PdF UP, Žižkovo nám. 5, Olomouc

Resumé

Autorka se zamýšlí nad kvalitou jazykového vyučování, konkrétně se zaměřuje na vyučování skladbě, na 2. stupni základní školy. Současný stav nepovažuje za příliš uspokojivý, poukazuje na příčiny nedostatků a zároveň navrhuje možnosti, které by mohly výsledky edukace v jazykovém vyučování zlepšit.

The author thinks of the qualities of language teaching with a view to syntax at law-secondary school. She doesn't consider the present situation satisfying, she points out the weaknesses as well as the possibilities which could improve the results of language teaching.

Klíčová slova: *Standard základního vzdělání, komunikační dovednosti, pojmy, řízení kvality edukace.*

Je-li kvalita vzdělávacího procesu chápána jako „žádoucí úroveň fungování a/nebo produkce těchto procesů... a může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy)“ (Průcha, 2000, s. 70), potom se domníváme, že řízení této kvality, tedy svým způsobem její ovlivňování, závisí do jisté míry i na obsahu a plnění těchto vzdělávacích standardů.

Standard základního vzdělání vytyčuje pro předmět český jazyk a literatura na 2. stupni základní školy specifické cíle. Ve shodě s nimi má proces vzdělávání v jazyce směřovat k tomu, aby:

1. žáci byli schopni souvisle se vyjadřovat (vyjádření myšlenek má být co nejpřesnější) a dovedli správně a kultivovaně používat mateřský jazyk v běžných situacích,
2. žáci získali podstatné poznatky ze systému českého jazyka.¹

¹ Na tuto skutečnost poukazují i jiné dokumenty, např. „Úlohou školy zůstává poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat nové informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe.“ (České vzdělání a Evropa, 1999, s. 50.)

Na realizaci uvedených cílů se z jazykových plánů nejvíce podílí plán syntaktický, skladební. Tematický celek Skladba je v učebních textech určených pro výuku na základní škole stavěn na analýze, a to směrem od vyšší syntaktické jednotky k jednotce nižší. Vyučování skladby se tedy v podstatě zaměřuje na stavbu věty a její analýzu, často se redukuje pouze na určování větných členů a rozbor souvětí. Systematický výcvik tvorby vět či textových celků je prováděn sporadicky. Jak bylo zjištěno průzkumem, takto chápané pojetí výuky se negativně odráží v přístupu žáků k plnění učebních úloh:

a/ Žáci preferují mechanické činnosti na úkor úloh vyžadujících myšlenkové operace s poznatkami.

Např. při určování vět vedlejších podléhají vlivu formální podoby souvětí, jednoslovnost zaměňují s jednočlenností, některé větné členy (podmět, přísudek) poznávají pouze podle formálních znaků.

b/ Žáci nepoužívají vždy logického úsudku a kontroly.

Např. vytvářejí nesmyslné syntaktické dvojice a souvětí.

Celkově lze říci, že analytický přístup zpracování učební látky převažuje nad přístupem syntetickým. To má negativní vliv na utváření asociačních představ žáků o pojmech, např. podmět, přísudek, a na rozvoj produkčních schopností žáků, např. na tvorbu syntaktických dvojic a souvětí.

Poznatkovou strukturu učební látky tvoří skladebné pojmy. Zvýrazňují abstraktnost skladby a přispívají k rozvoji logického myšlení žáků. Syntaktická látka je však převážně podávána jako sklad dílčích poznatků. V disertační práci² jsme poukázali na to, že pojmy vždy nejsou dostatečně didakticky interpretovány. Není postižena obsahová návaznost pojmů, chybí zařazení do systému. To má za důsledek např. absenci asociačních představ žáků u jednotlivých pojmů.

Nedostatkem také je, že není stanoven platný počet pojmů.³ Každá řada učebnic obsahuje jiný počet pojmů, liší se i pojmenování syntaktických jevů. Učitelé tak nevědí, které pojmy si mají žáci osvojit.

²*Problematika osvojování pojmů ve vyučovacím procesu (ve skladbě českého jazyka)*, Olomouc 1997.

³Posledně takto učinil VI. Šmilauer sestavením *Českého normalizovaného jednotného školního názvosloví mluvnického uveřejněného ve Věstníku pedagogickém XX roku 1942.*

Nastínili jsme hlavní problémy jazykového vyučování, konkrétně jeho podstatné složky – skladby. Pokusíme se zodpovědět na otázku, jaké je východisko z dané situace, jak lze zkvalitnit výsledky edukace. Domníváme se, že je třeba:

1. Využít toho, že v jazykovém vědomí žáků jsou zakódovány dispozice tvořit sémantické celky. Průzkumem bylo zjištěno, že se u žáků projevuje tendence bezděčně podléhat vlivu sémantiky slova, např. při určování větného členu, či sémantiky celku, např. při vyhledávání základu vět.⁴
2. Změnit způsob předávání skladebních poznatků žákům tak, aby byl zvýrazněn syntetický přístup.
3. Stanovit obsah pojmů, jejich počet a propracovat systémové uspořádání pojmů.
4. Propojit vyučování skladeb s komunikační výchovou.

Literatura

České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie. Tauris, Praha 1999.

Průcha, J.: *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha, Portál 2000.

Standard základního vzdělání. Věstník MŠMT ČR, sešit 9, září 1995.

Šmilauer V.: *Základní pojmy mluvnické*. Praha, SPN 1947.

Zouharová, M.: *Vliv učitele na formování jazykové kompetence žáka*. In: Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy. Olomouc, UP 1998.

[zpět na začátek](#)

⁴Podrobněji viz referát *Vliv učitele na formování jazykové kompetence žáka* přednesený na mezinárodní konferenci Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy v Olomouci v roce 1998.

Jaké jsou možnosti současného manažera základní školy doplnit si a inovovat dovednosti potřebné pro řízení kvality vzdělávání

Sonda do současné nabídky vzdělávacích možností

Michaela Prášilová, PdF UP

Souhrn

Pro řízení kvality vzdělávání potřebuje management škol doplnit a inovovat své pedagogické vzdělání. Současná nabídka vzdělávacích akcí tyto možnosti téměř neposkytuje. Vzniká tu tržní příležitost pro poskytovatele vzdělávání.

Management of school needs the innovate and complete pedagogical training for realization of quality control. Current offer of training activities does not provide these possibilities. There are some market opportunities for providers of in – service training.

Klíčová slova: *Management školy, metodika inspekční činnosti, řízení kvality vzdělávání, pedagogické kompetence, nabídka vzdělávacích akcí.*

Existenci základních škol ohrožuje postupný úbytek žáků. Školy si navzájem konkurují na trhu poskytujícím základní vzdělání, pozorně sledují svou činnost a hledají, jak přesvědčit veřejnost o své potřebnosti. Vylepší-li jedna z nich nějakým způsobem své služby, druhé ji rychle dohánějí. Hlavním trumfem v tomto konkurenčním klání byla až doposud co nejširší nabídka v oblasti vzdělávání a výchovy, vtělená do volitelných a nepovinných předmětů a „volnočasových“ aktivit, podpořená nadstandardním vybavením školy. Tempu kupodivu stačily i malé školy, které dokázaly kompenzovat nedostatek financí a nižší počty zaměstnanců neuvěřitelnou obětavostí učitelů. Zdá se, že v současnosti už si školy téměř nemohou v šíři nabídky dále konkurovat. To, co dříve tvořilo rozšířený produkt školy a bylo nadstandardní (jazyky, výpočetní technika, sporty, výchovy, spolupráce s komunitou atd.), se rychle stalo pro zákazníka očekávanou samozřejmostí. Rodič se spíše podivuje, že škola něco nenabízí, než aby ocenil rozšíření a obohacení základního vzdělávacího programu. Managementy škol se proto začínají poohlížet po dalších možnostech,

jak odlišit svou školu, a tak obstát v konkurenci. Po „nabídce kvantity“ se začínají orientovat na „garanci kvality“. Problematika kvality se v našem školství diskutuje od roku 1994. Na kvalitu je pohlíženo ze všech možných zorných úhlů. Zkušenosti z podnikové sféry jsou jednou úspěšně aplikovány, podruhé halasně zatracovány, inspirace se samozřejmě hledá i v zahraničním školství. Diskuse probíhají na úrovni vysoce teoretické (mezi pedagogickými odborníky) i na úrovni ryze praktické (přímo na školách).

Jak má na problematiku kvality pohlížet ředitel běžné základní školy? Jak se má orientovat ve všech názorech, které zazní? Z diskusí s řediteli škol jsem nabyla přesvědčení, že v tomto ohledu přistupují k problematice kvality vysoce pragmaticky. Vycházejí z písemného podkladu, který je pro ně svým způsobem závazný. O kvalitě se totiž hovoří ve zveřejněném výňatku z Rukověti 2000 – Metodiky inspekční činnosti ČŠI. V rámci komplexní inspekce je sledována kvalita školy ve dvou základních oblastech, v oblasti vzdělávání a v oblasti řízení. ČŠI je pověřeným externím posuzovatelem kvality práce školy, z pozice managementu školy je tedy záhodno akceptovat její nároky na kvalitu.

Podle názorů ředitelů škol, je pro ně větším problémem vyhovět požadavkům ČŠI na kvalitu vzdělávání, než na kvalitu řízení. Uvádějí pro to následující důvody. Prvním z nich je nové pojetí inspekce, která klade nemalé nároky na kompetentnost ředitelů v oblasti pedagogické. Druhým důvodem je skutečnost, že ředitelé, vzdělání učitelé, byli pedagogicky připravováni „zúženě“ v rámci své aprobační odbornosti (kompetence oborově didaktická) a chybí jim potřebné širší teoretické zázemí (kompetence pedologická, kompetence pedagogicko-organizační, kompetence kvalifikované pedagogické reflexe i sebereflexe). Třetím důvodem je to, že plnění základních ukazatelů pro hodnocení kvality nezávisí jen na způsobilosti a zdatnosti managementu školy, ale závisí rovněž na pedagogických kompetencích jednotlivých učitelů školy. Ředitel školy by tedy měl být schopen vystupovat vůči nim v této oblasti jako učitel, který rozvíjí schopnosti lidí a lidský potenciál, a na to také nebyl nikdy připravován. Čtvrtý důvod spočívá v málo konkrétních formulacích kritérií kvality pro oblast vzdělávání ve zmiňovaném výňatku z metodiky ČŠI.

V Rukověti 2000 jsou výčtem uvedeny jevy a základní ukazatelé směrodatné pro posuzování kvality. Pod označením jevu, který ČŠI míní sledovat, najdeme vždy příslušný souhrn základních ukazatelů. Při hodnocení kvality vzdělávání se ČŠI zaměřuje postupně na hodnocení plánování a přípravy výuky,

podmínek výuky, organizace, forem a metod výuky, motivace a hodnocení, interakce a komunikace i na výsledky předmětu. Základní ukazatele pro jednotlivé jevy lze pak, s ohledem na postavení ČŠI, považovat za jakési oficiální standardy kvality. Z doposud řečeného by mohlo vyplývat, že managementu školy stačí řídit se automaticky metodickým materiálem a problém garance kvality vzdělávání na škole bude mít vyřešený. Situace však není tak jednoduchá. Metodický materiál totiž nemá podobu jednoznačných norem, které by mohl ředitel školy splnit. Základní ukazatelé pro hodnocení kvality vzdělávání mají formu otázek nebo tvrzení. Jsou uspořádány v „jakýsi checklist“, z něhož lze pouze usuzovat na přítomnost či nepřítomnost jednotlivých ukazatelů a ne na jejich požadovaný optimální stav. Rukověť 2000 uvádí jako předpokládané metody získávání informací pozorování, hospitační pozorování, rozhovor a analýzu požadované dokumentace. Upřesnění v podobě transformace ukazatelů do „operativní definice“, která by umožnila jejich „měřitelnost“, případně zmínku o používaných technikách, v textu nenajdeme. Už jenom typ škály pro posuzování, nebo třeba výčet deskriptorů charakterizujících žádoucí stav, by napomohly managementu školy při formulaci kritérií kvality vzdělávací práce školy. Inventář základních ukazatelů pro hodnocení kvality, publikovaný ve výňatku z metodiky ČŠI vzdělávání, je tedy pro management školy pouze hrubým rámcem.

Pro praktické využití si management školy musí tento hrubý rámec sám naplnit konkrétním obsahem, tj. zadáním zamýšleného cílového stavu. K tomu potřebuje systematické pedagogické vzdělání nad rámec běžných znalostí a dovedností učitele. Kromě toho, má-li promyšleně řídit kvalitu vzdělávání na škole, ještě potřebuje dovednosti manažerské (řízení změny, projektování, vedení lidí atd.), dovednosti diagnostické a autoritu kouče.

Manažer školy, který chce inovovat a doplnit své znalosti a dovednosti v oblasti řízení kvality vzdělávání v souladu s rámcovými požadavky naznačenými v metodice inspekční činnosti má v současnosti tyto možnosti:

1. věnovat se samostudiu odborné literatury, odborných časopisů, vysokoškolských skript,
2. studovat na VŠ (kombinované studium nebo studium v rámci celoživotního vzdělávání),
3. využít nabídky a účastnit se akreditovaných akcí DVPP (semináře a kurzy v různé časové dotaci),
4. využít nabídky neakreditovaných akcí.

Nabídka literatury a vzdělávacích akcí s manažerskou tematikou je velice široká. Pokud zájemce netrvá přímo na školském managementu, může si vybírat z nepřeberného množství titulů knih a vzdělávacích akcí. Studium školského managementu je zařazeno do celoživotního vzdělávání na většině univerzit, nabízejí jej v různých formách i pedagogická centra a okresní střediska DVPP. Podle Věstníku MŠMT ČR byly v roce 2000 akreditovány i vzdělávací akce, jejichž obsah přímo souvisí s řízením kvality práce na škole: jedna je zaměřena na diagnostiku, dvě na hospitační činnost, dvě na přípravu školy na ČŠI, tři na řízení kvality, jedna na kontrolu kvality. Na stránkách MŠMT ČR je všem zájemcům k dispozici vzdělávací modul s názvem Řízení kvality.

Pro doplnění nebo inovaci pedagogických kompetencí už tak optimální podmínky nejsou. V následujících řádcích uvádím výsledky sondy zabývající se touto problematikou.

Samostudium

Samostudium bývá u manažerů upřednostňováno, hlavně z časových důvodů. Na trhu je velké množství knih zabývajících se jednak obecnou a hlavně školní didaktikou, integrací a kooperací ve výuce, diferencovaným přístupem k žákům, školní psychologií, aktivizačními metodami výuky atd. Jsou více i méně teoretické, od autorů českých i zahraničních. Na univerzitách lze získat potřebná skripta určená pro prezenční a kombinované studium. Odborné časopisy jsou běžně přístupné. Samostudium ale má i nevýhody. Patří k nim nebezpečí nesystematického osvojení vědomostí, absence nácviku dovedností a nemožnost sdílení zkušeností s dalšími studenty.

Studium na vysoké škole

V nabídce vysokých škol na školní rok 2001/2002, která byla uveřejněna v Učitelských novinách č. 40 – 41/2000 jsou mimo prezenčních forem studia uveřejněny pouze tyto možnosti:

1. bakalářské studium „Pedagogika“ kombinovanou formou a magisterské studium „Pedagogika“ kombinovanou formou na FF UK,
2. rozšiřující studium „Pedagogika se zaměřením na školský management“ v rámci programů celoživotního vzdělávání, magisterské studium „Pedagogika – správní činnost“ a „Pedagogika – sociální činnost“ kombinovanou formou na PdF UP.

Nabídka akreditovaných akcí DVPP

Akreditace MŠMT ČR pro akce DVPP platí dva roky. Informace o akreditaci jsou uváděny ve Věstníku MŠMT ČR. Následující tabulky vznikly prověřením nabídky akreditovaných akcí zveřejněných ve Věstníku MŠMT ČR v letech 1999 a 2000. Zařazení akcí do kategorií je provedeno na základě jejich názvu. Mohlo se stát, že uvedený název akce je, s ohledem na její skutečný obsah, zavádějící. Kategorie pro zařazení nabízených akcí jsou stanoveny v souladu s výčtem sledovaných jevů uváděných v metodice inspekční činnosti pro hodnocení kvality vzdělávání. U akcí není sledována délka jejich trvání. Navíc je přidána ještě kategorie tzv. akcí zaměřených „všeobecně“ pedagogicky a didakticky. Do přehledu nejsou úmyslně zahrnuty didaktické a metodické vzdělávací akce určené pro učitele jednotlivých aprobací, poněvadž jde o sondu do nabídky vzdělávacích akcí zaměřených na získání pedagogických kompetencí nad rámec běžné pedagogické přípravy učitele.

Tab. 1 Přehled počtu všech akreditovaných subjektů, počtu všech vzdělávacích akcí a počtu akcí s požadovanou tematikou

<i>Počet akreditovaných vzdělávacích subjektů</i>			<i>Počet akreditovaných vzdělávacích akcí (dlouhodobějších i krátkodobých či jednorázových)</i>			<i>Počet vzdělávacích akcí, které jsou (podle názvu) tematicky zaměřené na získávání pedagogických kompetencí potřebných pro řízení kvality v oblasti vzdělávání</i>		
1999	2000	Celkem	1999	2000	Celkem	1999	2000	Celkem
254	124	378	1189	2067	3256	100	95	195
					100%			5,99%

Tab. 2 Členění současné nabídky vzdělávacích akcí podle jevů sledovaných ČŠI při hodnocení kvality vzdělávání (zdroj Věstník MŠMT ČR – rok 1999 a 2000)

Zaměření akreditovaných vzdělávacích akcí	1999	2000	Celkem	%
„Všeobecně“ pedagogické a didaktické zaměření	11	27	38	19,5
Plánování a příprava výuky (kurikulum)	0	3	3	1,5
Podmínky výuky (včetně didaktické techniky)	1	7	8	4,1
Organizace, formy, metody výuky (včetně zohledňování individuálních potřeb žáků)	35	32	67	34,4
Motivace a hodnocení	3	7	10	5,1
Interakce a komunikace	50	19	69	35,4
Celkem	100	95	195	100,0

Nabídka neakreditovaných akcí DVPP

Je často nabídkou firem, zabývajících se celoživotním vzděláváním. Bývá zaměřena spíš na podnikové manažery, poněvadž školský manažer není pro firmy lukrativním zákazníkem. Obsahem vzdělávacích akcí nebývá, kromě školení pro pracovníky personálních oddělení, oblast vzdělávání a výchovy.

Závěry, které lze učinit na základě uvedené sondy do možností managementu škol doplnit si a inovovat znalosti a dovednosti potřebné k řízení kvality vzdělávání, jsou následující. Samostudium skýtá hodně možností, ale nemělo by být jedinou cestou jak získat potřebné znalosti. Studium na vysoké škole je možné, ale vzdělávacích nabídek je málo. Kromě toho studium bakalářských a magisterských programů se váže na úspěšné vykonání přijímacích zkoušek. Pouze v jednom případě se zájemcům nabízí program připravovaný cíleně pro řídicí školské pracovníky (Pedagogika se zaměřením na školský management, PdF UP). Akreditované akce DVPP, zaměřené na doplnění a inovaci pedagogických kompetencí, tvoří necelých šest procent ze všech nabízených akcí. Z tohoto množství ještě asi 35 % tvoří akce zaměřené pouze na pedagogickou komunikaci. Pokud by se management školy rozhodl rozšířit své pedagogické vzdělání,

stálo by ho to hodně času, poněvadž akce poskytují vzdělavatelé na různých místech ČR. Také výsledný efekt z absolvovaných akcí by nemusel naplnit očekávání, pokud by se zájemce řídil pouze jejich názvem. Pokrýt celé spektrum požadovaných znalostí účastí na akcích DVPP a získat komplexní odborný pohled na problematiku by šlo asi jen velmi obtížně. Neakreditované akce se potřebnou tematikou téměř nezabývají. Je dobře, že školy jsou vnějšími tlaky vedeny ke zvyšování kvality ve vzdělávání. Nebylo by ale dobře, kdyby tuto změnu měli řídit manažeři škol bez dobré předchozí přípravy své i ostatních pracovníků. Na trhu poskytujícím vzdělávání chybí v současnosti ucelená a promyšlená nabídka kvalitních programů pro zvyšování pedagogických kompetencí. Vzniká zde významná tržní příležitost pro nová pedagogická centra, pružně reagující pedagogické fakulty i pohotové soukromé firmy. Nemusí jít jen o nabídku vzdělávání pro manažery a ostatní pedagogické pracovníky škol, ale také o nabídku servisních poradenských služeb pro školy.

Literatura

HELUS, Zdeněk. Postavení a role učitele. *Vedení školy*. Systém vzdělávání pedagogických pracovníků. Praha: Raabe, září 2000. D 4.7, s. 1–14.

Michaela Prášilová
katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP
Žižkovo n. 5
77140 Olomouc
e-mail. prasilov@pdfnw.upol.cz

[zpět na začátek](#)

Některé zkušenosti z přípravy školských manažerů na řízení kvality

Otto Obst

Souhrn

Kritické hodnocení kvality pedagogické práce učitelů Českou školní inspekcí by nemělo zůstat pouhým konstatováním. Je žádoucí, aby se stalo výchozím bodem zajištění potřebných změn.

Klíčová slova: *Změna, kvalita, řízení kvality, hospitace, sebereflexe, pedagogické kompetence ředitele, co a kdo by měl udělat pro změnu.*

Poslední desetiletí obohatilo pojmový aparát školského managementu o řadu nových výrazů. Žáci se stali zákazníky, školy se chovají tržně, bez marketingu škola nemůže uspět v konkurenci. V současné době je velmi diskutovaný pojem kvality a jejího řízení. Pokoušíme se o uplatnění systému jakosti ISO. Domnívám se, že je třeba přivítat všechno, co pomůže teorii a praxi řízení školství a školy obohatit a rozvinout. Nicméně sám bych dal přednost pojmům, které mají blíže pedagogice než ekonomice. Možná, že bychom se tím vyhnuli i možným zklamáním při implementaci jistě zajímavých teorií v praxi. Co tím myslím.

I když se ve světové školské praxi s úspěchem uplatňují technologické přístupy, které staví na říditelnosti učení žáků, vždycky půjde o poněkud jiné řízení než to, které se uplatňuje ve výrobní praxi. Jak je známo, jde o různé systémy, které již z principu nemohou fungovat shodně. Proto mechanické přenášení poznatků z jednoho systému do druhého může být zavádějící. Navíc ekonomický pojmový aparát je pedagogické teorii i praxi dosti vzdálený a mnozí školští manažeři a učitelé jej přijímají s určitými rozpaky. Myslím, že uplatnění principů teorie řízení kvality ve školství možné je a že mu přináší řadu podnětů. Tím nejvýznamnějším je pobídka, abychom domysleli, co za kvalitu budeme považovat.

Olomoucká skupina školského managementu se zabývala problémy řízení kvality v roce 1999 v rámci zadání MŠMT. Zpracovaný studijní text a pracovní sešit měl být jedním z prvních modulů frontálního

dalšího vzdělávání školských manažerů. Byly však realizovány pouze pilotní kurzy a oba zmíněné materiály našly svoje místo na www stránkách MŠMT.

Mimo jiné jsme věnovali pozornost řízení kvality pedagogické práce učitelů. Zásadní úlohu zde má hospitace jako první krok zjišťující potřebu změny. Tlaku na změnu kvality pedagogické práce učitelů velmi přispěl zájem ČŠI (viz Rukověť 2000) a její kritické hodnocení úrovně hospitační činnosti ředitelů škol.

Můžeme konstatovat, že tlak ČŠI je účinný a projevuje se ve zvýšeném zájmu ředitelů o technické i obsahové problémy hospitace. Ovšem účastníci našich seminářů (je jich již na 300) neřídka očekávají, že jim dáme k dispozici hodnotící archy s výčtem pedagogických jevů a oni budou moci pouze zvýrazňovat příslušné položky. Někteří se snaží postihnout i kvalitu pomocí jednoduché škály. Taková racionalizace hospitačí však vede k inspekci kritizované formálnosti, poněvadž stěží umožňuje vyjádřit se o skutečné kvalitě učitelovy práce a diskutovat s ním potřebné změny.

Orientujeme proto účastníky našich dílen na to, aby si uměli zpracovat pozorovací a hodnotící hospitační archy sami. Považujeme to za projev žádoucí cílevědomosti, uvědomělosti a systematickosti jejich řídicí činnosti.

Ovšem zde narážíme na kardinální problémy smysluplné hospitace. Jsou jimi nízké pedagogické kompetence ředitelů škol. To vede k potížím při definování indikátorů pozorovaných pedagogických jevů (převažuje globální vyjádření o kvalitě učitelovy práce – např. příprava učitele na výuku je výborná, dobrá, neuspokojivá – ale nikdo neví, co to znamená). Tento přístup neumožňuje řešit konkrétní problémy učitelovy práce. Jsou přijímány nic neříkající závěry, které pro kvalitu práce učitele mají pouze omezený význam.

Druhým souvisejícím problémem je schopnost ředitelů vyjádřit se o úrovni kvality sledované činnosti. K tomu je potřeba mít jasnou představu o žádoucím stavu. Většinou ředitelé vycházejí z vlastního pojetí pedagogické práce, ale to, jak víme, je příliš úzce vázáno na osobnost a nemůže se pokládat za normu. Normou by měla být pedagogická teorie.

Jestliže ČŠI hodnotí úroveň pedagogické práce učitelů jako kvalitativně sestupnou, je to vážné upozornění na skutečnost, která může mít široké negativní důsledky – pro úroveň připravenosti žáků, prestiž učitelů, škol a celého českého školského systému. Je to zároveň upozornění na potřebu změny. Díky inspekci za to, ale otázka zní, kdo by měl žádoucí změny v kvalitě práce učitelů garantovat. Naše dlouholeté zkušenosti z práce v systému celoživotního vzdělávání napovídají, že nezjistí-li sami ředitelé potřebu změny na svých školách (nebo se neztotožní se závěry vnější evaluace) a nezískají pro ni učitele, žádná změna se konat nebude. Učící se škola není fráze, ale aktuální požadavek současné doby. Můžete namítnout, že na školách jsou učitelé, kteří i bez tlaků na sobě pracují a kvalita jejich práce je vysoká. Souhlasím a díky za ně, ale nemají to lehké a není jich většina.

Zvýšení kvality pedagogické práce učitelů našich škol bychom mohli považovat za vizi. Jaké kroky jsou podle našeho názoru potřebné pro její realizaci.

1. Tlaky ČŠI na zvýšení kvality pedagogické práce učitelů by se měly projevit v přesnější formulaci kritérií výběru nových ředitelů škol. Předpoklady adepta na ředitelskou funkci k řízení pedagogického procesu by měly být jedním z hlavních kritérií výběru.
2. Organizátoři celoživotního vzdělávání ředitelů by v nabízených programech neměli zapomínat na zvyšování jejich pedagogických kompetencí předpokladů implementovat získané poznatky ve svých učitelských sborech.
3. Důležitým nástrojem změn je i ochota učitelů zamýšlet se nad kvalitou své práce, tedy ochota k sebereflexi. Tu usnadňuje další teoretické vzdělávání, ale i vzájemné a vzorové hospitace, týmová práce na projektech, experimentování. Je žádoucí podporovat návrat těchto staronových aktivit do škol.
4. Mnohým ředitelům by pomohlo, kdyby si mohli objednat audit pedagogické práce školy a následně projekt dalšího vzdělávání učitelů šitý na míru, u k tomu určených organizací. To ovšem předpokládá existenci trvalých tlaků ze strany MŠMT, ale i rodičů a ostatní veřejnosti na kvalitu práce škol a existenci takových organizací.
5. Za potřebné považujeme zásadně změnit pojetí hospitační činnosti ředitelů škol. Neměla by být upřednostňován kontrolní funkce hospitace, ale funkce diagnostická, vedoucí učitele k sebezpoznání,

k vlastnímu rozvoji za kolegiální pomoci ředitele. To by ovšem vyžadovalo jiné klima na školách a jiné vztahy mezi lidmi. Vidíme to spíše jako vizi, k níž by bylo žádoucí směřovat.

6. Žádoucí by bylo zvýšit podíl ČŠI na tvorbě vzdělávacích programů regionálních institucí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. To se v historii nikdy nepodařilo, ale proč by se to nemělo podařit nyní, kdy nám všem jde upřímně o vyšší kvalitu práce škol.

A konečně, abychom neviděli problémy pouze jinde, myslíme si, že rezervy jsou i v přípravě budoucích učitelů na fakultách. Jak jsou vytvářeny programy učitelské přípravy a jaké zápasy je potřeba vést o každou hodinu v projektech přípravy, je obecně známo. Myslíme si, že by bylo žádoucí stanovit standard učitelské přípravy a dát tak fakultám orientaci a akreditační komisi nástroj důkladnějšího posuzování kvality učitelské přípravy.

K napsání tohoto příspěvku mne podnítil článek v UN č. 4 z 23. 1. 2001 nazvaný Kritické oko ČŠI v horizontu čtyř let. Zjištění ČŠI je alarmující a je zřejmé, že pedagogická práce našich škol vyžaduje změny. Na základě zkušeností jsem se pokusil naznačit některé kroky, které by mohly podporovat žádoucí změny na úrovni škol, dalšího vzdělávání, ministerstva školství, ČŠI a fakult připravujících učitele. Je zřejmé, že je potřeba využít těchto (a dalších, které zde nebyly formulovány) námětů v komplexu. Jinak se minou účinkem.

Otto Obst

katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

Úloha školní inspekce v řízení kvality vzdělávání

František Štěpánek

Nejednou jsem se na stránkách pedagogického tisku vyjadřoval ke školní inspekci v období před rokem 1989, např. opakovaně v Učitelských novinách. Poukazoval jsem zejména na nevídanou početnost kontrolního aparátu od ministerstva školství až po okresy, na ztráty kvality v kvantitě, na administrativně byrokratické přístupy, na mechaničnost kontrolních akcí, uniformitu, na nutnost udržet si kritický odstup od administrativně příkazovacího systému, na malou kompetentnost ředitelů a učitelů a neodpovídající postavení žáka v procesu vzdělávání.

Tvořivý přístup učitele byl sice slovně podporován, ale fakticky nezřídka potlačován. Svou roli v tom sehrávaly nejen tehdejší osnovy, učebnice a metodické příručky, ale také vžitý styl řízení škol, orientující se často více na ideologizaci pedagogických procesů a méně na to, zda výchova a vzdělávání odpovídají požadavkům současnosti i blízké budoucnosti, zejména pokud se týká přípravy žáků na uplatnění se v informační společnosti, na schopnost komunikovat, spolupracovat, naučit se učit, rozvíjet samostatnost atd.

Z různých hodnotících sond o současném stylu práce našich škol je zřejmé, že ani v dnešní době nepřevažují tendence změnit tradiční postavení učitele a žáka v procesu vzdělávání. Asi také platí, že zátěž učitelů v práci se žáky je dnes vyšší než dříve. Učitel přestal být pro žáky významným zdrojem informací a to ho staví do zcela jiného postavení v procesu vzdělávání a on si zdaleka ne vždy tuto změnu plně uvědomuje. Udržet pozornost a spolupráci žáků klade na učitele nesrovnatelně vyšší nároky než dříve. Žáci se cítí nezávislejšími a tedy také obtížněji zvladatelnými v případě, že jejich postavení v procesu vzdělávání už neodpovídá změněným podmínkám. K tomu přistupuje mnoho dalších faktorů, které kladou značné nároky na učitele, jako např. zvýšená agresivita žáků, nižší společenská prestiž učitelské práce včetně finančního ohodnocení, nedoceňování kvality rodičovské výchovy atd. Je otázkou, zda změněným podmínkám práce učitelů odpovídá jejich vysokoškolská příprava, včetně výběru ke studiu podle předpokladů k práci se žáky. Problémy způsobuje také současná zvýšená fluktuace mladých a kvalitních učitelů, zejména ve větších městech.

Předchozí úvodní poznámky byly důležité především proto, aby zřetelněji vystoupilo do popředí, v čem by mělo být těžiště činnosti školní inspekce v současné i nejbližší době. Předpokládám, že se snad už nemusíme příliš obávat návratů k administrativně byrokratickému pojetí školní inspekce nebo k přeceňování kvantitativních ukazatelů (např. počtu hospitací, počtu různých akcí včetně porad atp.), i když toto nebezpečí je vždy reálné. Na druhé straně je dobré zdůraznit, že si žádný stát, který chce svůj vzdělávací systém rozvíjet a držet krok s vyspělejšími, nemůže dovolit neprovádět plynulou a kvalitní diagnózu úrovně vzdělávání a určovat, do jaké míry se plní cíle, které si společnost klade. Na základě diagnózy pak je povinností odpovědných určovat další nevhodnější směry vývoje.

V této souvislosti ovšem chci poznamenat, že posuzování úrovně a výsledků výchovy a vzdělávání má jistá specifika a domnívám se, že není čistou kontrolou v pravém slova smyslu. Především proto, že probíhá uvnitř procesu a má tedy pedagogický charakter. To mimo jiné znamená, že v určité rovnováze má v ní být zastoupena složkou kontrolní se složkou instruktivní. V důsledku této své specifčnosti by se kontrola měla pokud možno v co nejvyšší míře také podílet na usměrňování činnosti kontrolovaných a tedy i na odstraňování zjištěných nedostatků.

Tím, že kontrola probíhá převážně uvnitř pedagogického procesu, hrozí poměrně značné nebezpečí jeho narušování a ovlivňování. Zejména při špatně prováděné kontrole. Každá návštěva školního inspektora je určitým zásahem do práce školy. Mělo by být samozřejmostí, aby ředitel i učitelé vnímali tento zásah co nejméně. Zejména ředitelé škol by měli být po provedení každé inspekce jednoznačně přesvědčeni o tom, že jim na základě kontroly byla poskytnuta i faktická pomoc v řešení problémů, především těch, které se bezprostředně dotýkají otázek řízení kvality ve vzdělávání.

Inspektor by také měl získávat své vlastní poznatky o práci učitelů se žáky, o tom, co žáci umějí a jací jsou. Především však proto, aby posoudil, jak účinný je systém řízení ředitelem a jak se to odráží v kvalitě výchovy a vzdělávání dané školy. Nejde tedy pouze o to zhodnotit, jak učitel provedl jednu či dvě vyučovací hodiny. Nelze ani na základě toho dělat konečné úsudky o úrovni a efektivitě jeho práce, i když vysloveně špatná nebo dobrá práce se pozná poměrně snadno. Těžší už je to se stanovením skutečných příčin zjištěného stavu. A v této fázi by inspektor neměl v žádném případě zapomínat na řídicí články.

V kvalitě vzdělávání uskutečňovaného jednotlivými učiteli by se měla odrážet a také se odráží kvalita řízení těchto učitelů ředitelem. Především to nesmí školní inspekce opomíjet hodnotit.

Za zvlášť důležité považuji, když si školní inspektor při posuzování a hodnocení kvality vzdělávání uvědomí, že nelze od sebe odtrhovat hodnocení metod a realizaci cílů. Téměř všechny typy ředitelů a učitelů mohou být úspěšné, a po svém. Neexistuje jen jedna či dvě účinné metody a uniformita školní práci vůbec neprospívá. Jde o cíl. Často proklamovanou kompetentnost nelze rozvíjet, když by byla současně potlačována jedinečnost, originalita a tvůrčí postupy. To tvoří školu opravdovou školou života. Nikoliv uniformita, mechanická nebo samoučelná metodikaření. Vzdělávání je svou podstatou veskrze tvůrčí činností.

Naše školství se nachází v období své transformace, ale tento proces je teprve v počátcích své realizace. Je všeobecně známo, že se zatím příliš nedaří zkvalitnit vnitřní práci škol tak, aby mladí lidé byli dobře připravováni na rychle se měnící podmínky pro život v dnešním světě. A protože jednu z rozhodujících rolí v této přípravě mají učitelé, je velmi důležité, jak jsou ve své činnosti řízeni. V praxi by mělo platit, že ředitelé škol věnují řízení pedagogických záležitostí nejvíce času a úsilí. Bohužel, praxe bývá často jiná. Činitelů ztěžujících řízení bylo a bude vždycky hodně, ale nikdy by to nemělo vést k tomu, aby si ředitel školy málo uvědomoval svou odpovědnost za výsledky v přípravě žáků. Ovlivňování pedagogických procesů by mělo být v jeho řídicí práci vždy prioritou. Tato činnost ředitele je nezastupitelná a pro školy klíčová. Radíme k ní například pomoc začínajícím a málo zkušeným učitelům, dobře fungující pedagogickou radu, smysluplnou činnost metodických útvarů a kvalitní a podnětnou kontrolu spojenou s účinnou pomocí i motivací. Ke kvalitnímu provádění a řízení uvedených záležitostí by měl být ředitel plně kompetentní, včetně svých odborných kvalit.

Z předchozích poznámek zřetelně vyplývá, v čem by mělo být těžiště činnosti školní inspekce. Jednoznačně v tom, aby dokázala vždy dobře analyzovat a vyhodnotit úroveň a účinnost pedagogického řízení škol. Toto však nesmí být v žádném případě pochopeno tak, aby se školní inspekce orientovala více na kvantitativní ukazatele (např. počty hospitací a jiných forem kontroly, počty porad, seminářů atd.) a méně na skutečnou účinnost pedagogického řízení (např. na stav míry využívání všech potencialit žáků, na stav v podněcování vzniku a rozvíjení komunikativního a kooperujícího prostředí ve výchovném a vzdělávacím procesu, na kvalitu vytvářených vztahů atd.).

Domnívám se, že v řízení kvality ve vzdělávání by se měla školní inspekce realizovat především následovně: (vzhledem k danému rozsahu uvádím pouze ve formě přehledu na závěr své stati)

Uvědomovat si plně svou míru odpovědnosti za to, aby se školám dařilo překonávat zastaralý a v dnešní době už málo účinný styl řízení výchovných a vzdělávacích procesů, aby žák přestal být chápán jako objekt působení učitele, aby nebyl kladen nepřiměřený důraz na pamětné osvojování, ale aby učitelé postupně plně zvládli komunikativní a kooperující styl řízení procesu vzdělávání, v němž se role učitele informátora bude měnit v roli zkušenějšího rádce a partnera atd.

V zájmu toho, aby školní inspekce v uvedeném smyslu účinně působila, měl by tomu odpovídat mimo jiné i styl její práce. Zejména každý ze školních inspektorů by měl před svou návštěvou školy vždy detailně a do hloubky promýšlet svou roli a svůj vklad k řešení problémů týkajících se kvality vzdělávání.

Stále mít na paměti, že učitelé pracují ve změněných podmínkách, že je to práce nesmírně náročná, vyžaduje plné nasazení a osobnostní kvality a že proto v žádném případě nemohou zůstat bez účinné podpory a pomoci.

Školní inspektor by měl provádět dobrou i detailní přípravu každé své návštěvy školy, promýšlet si i alternativy svých postupů pro případ, že se setká se situací, kterou neočekával (např. nepřítomnost pro nemoc).

Školní inspektor musí plně respektovat platný režim školy, nesmí nikoho (tedy ani ředitele) odvolávat z vyučování, požadovat v důsledku své přítomnosti na škole změny v rozvrhu vyučovacích hodin nebo jinak narušovat plynulou práci.

Hodnocení výsledků práce by mělo být posuzováno důsledně podle kvalitativních hledisek, tzn. jaký styl práce školy převládá a do jaké míry jsou procesy výchovy a vzdělávání prostředkem rozvoje osobností žáků, jejich schopností, rozvoje žáků v oblasti humanizace vztahů, jaké klima na škole převládá a jak působí na žáky atd.

Inspektor se nesmí soustředit převážně jen na kritiku daného stavu kvality a výsledků výchovy a vzdělávání, ale má být především v roli rádce a pomocníka a poskytovat zejména faktickou pomoc a ne jen slovní.

Respektovat kompetentnost ředitele a učitelů, zejména v právu na tvůrčí činnost (rozhodující jsou výsledky, pokud jich není dosahováno neadekvátními postupy), nevyhledávat podružnosti a nepřeceňovat vnější stránky jevů.

Zcela zásadní fází hodnocení musí být vymezení skutečných příčin stavu. Inspektor by neměl nahrazovat ředitele, ale měl by posuzovat výsledky především ve vztahu k úrovni a účinnosti jeho řízení a poskytovat mu na základě toho všestrannou pomoc v zájmu realizace kvality řízení ve shodě se současnými podmínkami a potřebami.

Soustředil jsem se pouze na problematiku inspekční práce související bezprostředně s daným tématem a vynechal jsem řadu dalších otázek nemalého významu, jako např. využívání a začleňování spolupracovníků do posuzování výsledků práce škol, problematiku stanovování norem pro rozsah kontrolní činnosti ředitelů a zástupců ředitelů, otázky třídění poznatků, otázky administrativy spojené s kontrolou atd. atd.

PhDr. František Štěpánek

[zpět na začátek](#)

Řízení kvality a kultura školy

Ludvík Eger, Západočeská univerzita v Plzni

Souhrn

Príspevek upozorňuje na úlohu rozvoje kultury školy pro zkvalitnění vzdělávání ve škole. Uvádí pojetí autorů z Anglie, které zařazuje kulturu organizace do schématu TQM. Stručné Informace z prvních výsledků hodnocení kultury školy s využitím dotazníku jsou uvedeny v závěru.

Summary

The article is focused on the role of the culture of school and its development. By British authors is culture of organisatin part of TQM. There are presented results of our survey in this sphere.

Klíčová slova: *Řízení kvality, kultura školy, evaluace*

Úvod

Dosahování kvality ve škole hlavně ve smyslu výstupů výchovného a vzdělávacího procesu je asi tak starý problém, jako první úvahy o záměrném vzdělávání. Otázky vzdělávání a výchovy byly vždy spojovány s úvahami o výstupech potřebných pro člověka a společnost.

Spojování kvality s řízením v moderním pojetí již má ovšem o hodně kratší historii a pokud máme správné informace, tak použití pojmu TQM (Total Quality Management) ve školství v ČR pochází od Nezvalové a kol. (1999) ve zpracovaném modulu: řízení kvality. Zkušenosti z realizace modulu popsala Prášilová (2000).

Ve stejnou dobu z tohoto pohledu můžeme zaznamenat ještě další dva důležité přístupy:

1. rozpracovávání ISO norem pro školu skupinou AISIS Kladno (2000) a
2. naše pojetí, zaměřené na využívání marketingových aplikací pro efektivní řízení škol, které částečně pokrývá uvedené téma s cílem přispění k řízení a vytváření podmínek pro edukační proces na školách.

PROČ VYUŽÍVÁNÍ KULTURY ŠKOLY?

Řízení kvality ve smyslu vývoje TQM je spojováno s prací Američanů Deminga a Jurana v japonském průmyslu po II. světové válce a samozřejmě především s dosaženými výsledky v této oblasti.

Daleko později v roce 1982 vychází v USA práce Peterse a Watermana: Hledání dokonalosti (v ČR 1993), která pracuje s jinými předpoklady, ale vychází z japonské inspirace a podstatně ovlivňuje nový přístup k řízení se zdůrazněním, že hlavní je spokojenost zákazníka.

Dnes je již také naprosto samozřejmé, že je nutné se zaměřit na proces a nikoli jen na výstup.

I pro oblast školství pro TQM West-Burnham (1992) zdůrazňuje úlohu zákazníka pro definici kvality, přitom zákazník je chápán jako kdokoliv, kdo obdrží produkt nebo službu. Z komponenty TQM potom považuje: zákazníka (který je uprostřed), hodnoty, vedení, tým, procesy a struktury. Přitom Oldroyd aj. (1996) velmi výstižně stručně uvádějí, že narozdíl od běžně chápané kontroly TQM má místo před, během a po procesu a prostupuje školou.

V anglické literatuře a samozřejmě i v odborné přípravě školským manažerů se věnuje velká pozornost využití TQM a aplikovaných metod marketingu pro řízení a dosahování vyšší kvality ve vzdělávání. Kromě rozpracování TQM je zde také zdůrazňován možný přístup a přínos přes pojetí „efektivní školy“ a využití práce s kulturou školy (West-Burnham, 1992).

Poznámka: z marketingového hlediska se zde také nabízí k praktickému užití benchmarking, což je např. stručně: učení se řešení problémů podle nejlepších škol nebo podle škol, které v podobné situaci stejný problém dobře zvládly a jsou příkladem. Využívá se zde porovnávání pro zvyšování výkonnosti a trvalé zlepšování. Základní myšlenka je to jednoduchá, ale ne zcela obvykle v praxi využívaná.

Na to, že znaky efektivních škol z řady výzkumů se shodují s obsahem pojmu kultura školy a že je tedy vhodné tento fakt vzít v úvahu při utváření kultury školy, jsme upozornili v naší stručné recepci přístupů

k této problematice (Eger a Čermák 1999). Spojitost problematiky strategie školy a její kultury i úlohy vedení školy (Jakubíková a Eger 2000) ukazuje na aktuálnost tématu a vhodnost jeho zpracování i jako příspěvku pro řízení kvality ve školách.

Pojetí kvality se v příspěvku vzhledem k možnému rozsahu nemůžeme věnovat a čtenáře odkazujeme na vysvětlení podle Průchy (1996 a 2000).

Existuje také pojetí TQM ve škole (Murgatroyd a Morgan 1994), které přímo ozřejmuje úlohu kultury školy v řízení kvality. Viz diagram č. 1. Uvádí se zde, že úspěšné TQM v organizaci stojí na pěti důležitých pilířích:

1. Sdílení cílů
2. Poznání zákazníků
3. Nadřazenost úlohy týmu
4. Velké cíle
5. Efektivní zpětná vazba

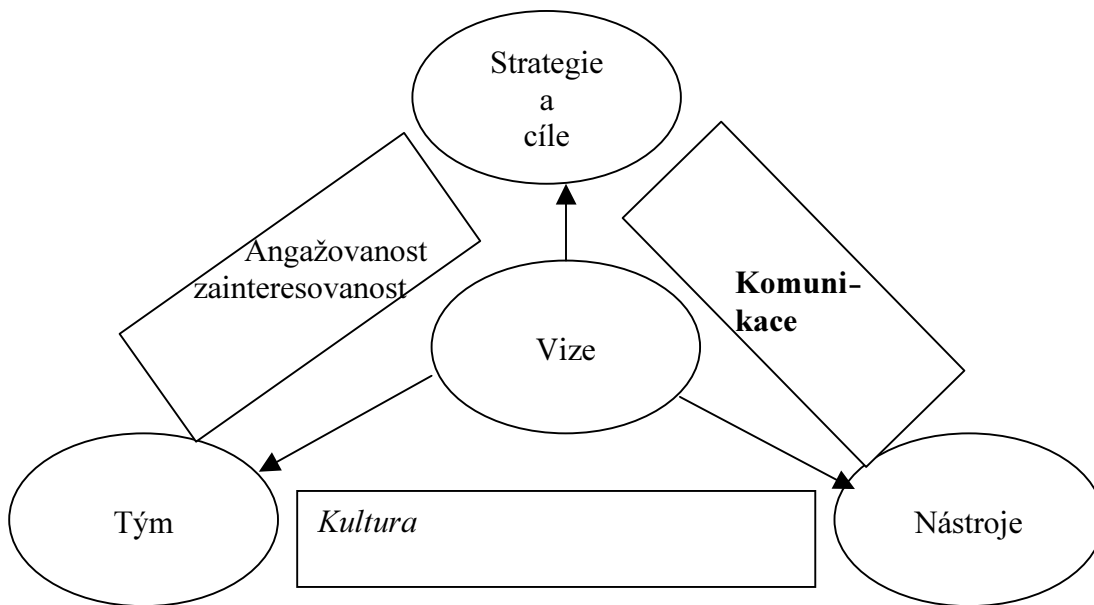
Autoři ukazují požadovaný stav v uvedených pěti bodech a i negativně vymezují opak s tím, že řada škol je někde mezi obojím vymezením. Dále uvádějí, že pokud má TQM být úspěšný, musí se v organizaci věnovat pozornost 3 „C“, které zde představují tři měkké stránky TQM.

- První „C“ je culture, kultura školy, která se u úspěšných organizací vyznačuje:
 - inovativností, která je vysoce ceněna,
 - postavení je druhořadé ve smyslu výkonu a přispění,
 - leadership je funkcí činnosti a ne pozicí,
 - odměny jsou sdíleny přes týmovou práci,
 - rozvoj, učení se a trénování jsou důležitými cestami pro fungování,
 - zmocňování předpokládá náročné cíle podporované kontinuálním rozvojem a úspěchem vytvářejícím klima pro vlastní motivaci.

Takováto kultura minimalizuje roli kontroly a pozici vedení a maximalizuje sílu zaměstnanců.

- Druhé „C“ je commitment ve smyslu věrnosti a zainteresovanosti lidí (zaměstnanců i zákazníků) v organizaci. Tato identifikace lidí s organizací je důležitá v jejich spojení s její strategií a cíli.
 - Posledním „C“ je communication. Úspěšné organizace mají jednoduchou a efektivní komunikaci.
- Vše je schematicky zobrazeno v obrázku č.1.

Obr. 1: Diagram TQM pro vedení školy (Murgatroyd a Morgan 1994)



Pro stručné vymezení použijeme definici podle Jakubíkové (1999): „Kultura škol je vnitřním fenoménem, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných. **Projevuje se ve specifických formách komunikace, realizace jednotlivých personálních činností, způsobech rozhodování ředitelů škol a jejich zástupců, celkovém sociálním klimatu, a především ve společném přibližně shodném náhledu učitelů a dalších zaměstnanců školy na dění uvnitř školy, v jejich obdobné interpretaci a hodnocení, i ve vzhledu budov, učeben, šaten, dvorů, hřišť, školních jídelen atd., což znamená že se projevuje materiálně i nemateriálně, uvnitř i vně školy.**“

Úvahy o kultuře školy a jejím zaměření budeme muset vždy spojovat s úlohou vedení, s podporováním týmové práce (rovnováha: jednotlivec, úkol, tým), se zmocňováním zaměstnanců, které dokáže vhodně motivovat právě vysokoškolsky vzdělané pracovníky atd.

Vhodná, respektive strategicky potřebná kultura, nejenže zvyšuje pracovní spokojenost, ale i iniciuje a posiluje výkonnost a pracovní ochotu ředitelů a jejich zástupců, učitelů i dalších zaměstnanců školy. **Má sama o sobě motivační obsah, který vede k dosahování dílčích úkolů a cílů školy, které jsou podmínkou celkového úspěchu školy. (Jakubíková a Eger 2000)**

V této souvislosti je kultura školy také pojímána jako „jeden z nejmocnějších vlivů na kvalitu učitelů“ (Švecová a Vašutová 1997). Je to podle autorek taková kultura, která staví na silné vizi, spolupráci, silných vyučovacích koncepcích a dobré podpoře infrastruktury na školní úrovni.

VYUŽITÍ HODNOCENÍ KULTURY ŠKOLY JAKO PŘÍSPĚVKU PRO ZKVALITŇOVÁNÍ ŘÍZENÍ ŠKOLY

Na základě studia anglických materiálů (ze stáží na univerzitách v Manchesteru 1998 a v Stoke on Trent 1999) zaměřených na marketing školy a kulturu školy zvláště, s využitím práce Světlíka (1996), která se v ČR jako první více věnuje kultuře školy, ale také prací našich autorů, kteří se zabývají problematikou klima

školy a evaluace školy (Mareš a Křivohlavý 1995, Průcha 1996 a 1997, Rýdl 1998, Obdržálek 1998 aj.) jsme se pokusili vytvořit vstupní přehled možných přístupů k problematice školy (Eger a Čermák 1999). Na tomto základě jsme pro praktické hodnocení upravili navržený dotazník podle Jakubíkové (1999) pro hodnocení kulturního spektra.

Zde předložený dotazník dále využívá poznatků o kultuře školy z publikace West-Burnhama (1992), informací z modulu školského managementu z Manchesteru, blok: Marketing and Customer Relations (1999).

Hodnocení stávajícího kulturního spektra, rozpracovaného Jakubíkovou (1999) využívá pro konfrontaci podnikových kultur Kilmann – Saxtonovu kulturní mezeru. Jedná se o mezeru vzniklou mezi strategicky požadovaným chováním a současným chováním. Kde vyšší hodnoty bodů označují rozdíl mezi stávající a požadovanou kulturou a upozorňují na nutnost přijetí změny.

Dotazník pracuje s položkami, které jsou blíže popsány v pětistupňové škále a hodnocení stávající i požadované se do něj zaznamenává jako dva oddělené úkoly pro respondenta. Není zde tedy pouze uvedeno tvrzení, ke kterému se přiřezují body, ale popis v jednotlivých položkách je blíže upřesňuje.

Za přednost této metody považujeme grafický záznam současného i požadovaného stavu a možnost práce s těmito výsledky. Právě grafický záznam, který umožňuje rychlé a přehledné zaznamenání výsledků hodnocení např. ředitelem školy a přehledná možnost srovnání s ostatními školami se nám jevil jako přednost pro naše využití v praxi (viz. dále první výsledky šetření).

Dotazník byl posouzen odborníkem z agentury SC & C a po jeho doporučených úpravách byla provedena pilotáž s řediteli škol.

První získané výsledky z hodnocení kultury školy vedením škol ukázaly zajímavé výsledky. Výsledná evaluace v grafickém zpracování je přehledná a použitelná pro potřebnou diskusi ve sborech škol nad současným stavem i strategicky požadovanou kulturou. Je logické, že uvedené je potřebným základem k přijetí vhodných změn.

Vzhledem k omezenému prostoru v příspěvku odkazujeme zájemce na prezentaci na konferenci a dále na využití kontaktu v závěru příspěvku.

Náš hlavní pohled na problematiku kultury školy spojujeme s potřebným rozvojem komunikace školy a to jak směrem ven (rodiče, komunita, ostatní školy, kraj aj.), tak směrem dovnitř (učitelé, žáci či studenti, ostatní pracovníci, rada školy). Dosavadní výsledky v položkách zaměřených na spolupráci ve škole bohužel potvrzují závěry výzkumu Pola a Lazarové (1999): spolupráce na českých základních školách není rozvíjena příliš uspokojivě.

V komplexním návrhu evaluace kompetencí v oblasti vzdělávání (Rýdl, 2000) je situován požadavek evaluace managementu kultury a etosu školy na úrovni škola.

Jsme přesvědčeni o tom, že využívání marketingových aktivit vhodně aplikovaných do škol může pomoci dnes již nezbytné komunikaci školy v tomto smyslu a jak ukazuje náš příspěvek i s odvoláním na další zahraniční i české zdroje, přispěje i k dosahování kvality ve výchovném a vzdělávacím procesu.

Literatura

EGER, Ludvík a ČERMÁK, Jan. Podniková kultura a kvalita pracovního života na základních školách, *Pedagogika*, 1999, č. 1, s. 57–68, ISSN 3330-3815

Jak se dá zavést a využívat systém jakosti ve školství. *Učitelské listy*, listopad 2000, č. 3, ISSN 1210-6313

JAKUBÍKOVÁ, D.: Kultura školy. In: EGER, L. a JAKUBÍKOVÁ, D. *Školský management I*, Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1999, s. 71–86, ISBN 80-7082-587-1

JAKUBÍKOVÁ, D., EGER, L. *Kultura školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000 (v tisku)

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, ISBN 80-210-1070-3

Marketing and Customer Relationship, studijní text Msc in Education Management, the Manchester Metropolitan University, Didsbury School of Education

NEZVALOVÁ, D., OBST, O., PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení kvality*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství Univerzity Karlovy v Praze, 1999, (4. 1. 2001)

- MURGATROYD, S., MORGAN, C. *Total Quality Management and the School*. Bristol: Open University Press, 1994, ISBN 0-335-15723-8
- OBDRŽÁLEK, Z. Vplyv manažmentu školy na vytváranie školskej kultúry a klímy. *Pedagogická revue*, 1998, roč. 50, č. 4, s. 323–328, ISSN 1335–1982
- OLDROYD, D., ELSNER, D. a POSTER, C. *Educational Management Today*. London: Paul Chapman Publishing, 1996, p. 94. ISBN 1-853-96-328-3
- POL, M. a LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura Strom, 1999, s. 51. ISBN: 80-86106-07-1
- PRÁŠILOVÁ, M. Aplikace procesu řízení kvality do školské praxe. In MALACH, A. *Vzdělávání, brána k evropské integraci*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000, s. 408–414. ISBN 80-210-2419-4
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996, ISBN 80-210-1333-8
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-399-4
- RÝDL, K. aj. *Sebehodnocení školy*. Praha: Strom 1998, ISBN 80-86106-01-7
- RÝDL, K. Role a funkce sebehodnocení škol v systému evaluace.. In MALACH, A. *Vzdělávání, brána k evropské integraci*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000, s. 414–419. ISBN 80-210-2419-4
- SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín: EKKA, 1996, ISBN 80-902200-8-8
- ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997
- PETERS, T. J. a WATERMAN, R. H. Jr. *Hledání dokonalosti*. Praha: Svoboda, 1993, ISBN 80-205-0313-7
- WEST-BURNHAM, J. *Managing Quality in Schools*, Harlow: Longman Group Ltd, 1992,
- WEST-BURNHAM, J. Total Quality Management in Education. In BENNETT, N. et. al. *Managing Change in Education*. London: Paul Chapman Publishing, 1992, p. 46–57. ISBN 1-85396-211-2

PaedDr. Ludvík Eger, CSc.

Ekonomická fakulta ZČU v Plzni

Hradební 22

350 11 Cheb

e-mail: ludvik.eger@fek.zcu.cz

[zpět na začátek](#)

Profil absolventa SŠ s ohledem na požadavky trhu práce

Pavel Sekanina

Chtěl bych zde formou velmi jednoduché analýzy upozornit na současný stav středního školství ČR s ohledem na předpokládaný vývoj společnosti. V tomto prostředí jsem se několik let pohyboval a dá se předpokládat jeho znalost.

Vyděme z toho, že systém středního školství se prozatím nebude institucionálně ani obsahově měnit a že budou existovat střední školy typu G, SOŠ, SOU, OU, U (poslední 2 typy škol i s ohledem na zákon č.19/2000 Sb., který značně zpřístupňuje všechny střední školy i pro žáky ZvŠ a těch, co končí povinnou školní docházkou v nižším než 9. ročníku). Tyto školy budou obdobně zaměřeny jako dosud (tj. např. střední zdravotnické školy, OA, SPŠ apod.) Neuvažujeme variantu poskytnutí středního vzdělání všeobecného charakteru a specializaci na budoucí profesi formou „SHORT COURSE“ jako tomu v některých zemích je (např. USA). Bylo by dozajista škodou opustit systém, který co do získaných encyklopedických vědomostí je velmi kvalitní a u nás má minimálně 100 letou tradici.

Nicméně dochází poslední roky k tomu, že profil absolventa se výrazněji diferencuje od toho, co požaduje praxe. Technologie posouvají zaměstnavatelskou sféru stále rychleji dál a střední školství díky legislativě a možnostem vůbec nestačí tento trend kopírovat. Nůžky se stále více rozevírají a zaměstnavatelská sféra na to stále důrazněji upozorňuje.

(Pozn.: Výjimku tvoří G a SOŠ s vyšším podílem praxe – např. stř. zdrav. školy).

Nemám na mysli jen SOŠ, ale i SOU. Pro řadu podnikatelů je tímto zajímavější sáhnout např. k zahraniční pracovní síle s vysokou adaptabilitou a výraznou motivací.

Příčinou tohoto stavu není jen nedostatečná praxe na odpovídajících technologiích, ale i mezery v teoretických vědomostech, které dlouhá léta stačily (zejména jazykové deficity). Pokud chce ředitel

střední školy dříve státní, v brzké době krajské, sáhnout do osnov nad jistý rámec, musí absolvovat velmi komplikovanou proceduru, která má ve svém důsledku 5letý dopad (u čtyřleté střední školy).

A v tomto mohou sehrát velmi důležitou roli fakulty připravující na učitelské profese všech typů škol, zejména do odborných předmětů škol.

Dále pak ústavy univerzity, které působí v oblasti dalšího vzdělávání učitelů stejně jako nedávno vzniklá PC. Podaří-li se vytvořit v souladu s očekávaným přijetím nového školského zákona a koncepcí vzdělávání takové podmínky vedení škol, které umožní zasáhnout do profilů absolventa poněkud pružnějším způsobem a budou-li k tomu i odpovídající erudovaní pedagogové, zastaví se tento negativní jev českého školství.

Navrhuji, aby se účastnila i Ped. fakulta tzv. „kulatých stolů“, které pořádá IPC UP dnes ve spolupráci s Olomouckým krajem s hlavními zaměstnavateli regionu. Spolupráce mezi těmito institucemi může výrazným způsobem posunout české školství dál.

Pavel Sekanina

V Olomouci dne 5. 2. 2001

[zpět na začátek](#)

Resortní instituce dalšího vzdělávání učitelů a řízení kvality ve vzdělávání

Jana Kohnová, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,
Ústav výzkumu a rozvoje školství, Centrum dalšího vzdělávání učitelů

Klíčová slova: *další vzdělávání učitelů, kvalita vzdělávání, Národního programu rozvoje vzdělávání, decentralizované řízení vzdělávání, instituce DVU,*

ÚVODNÍ POZNÁMKA

Jedním z proklamovaných cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice je „uvést do společenské praxe decentralizované řízení vzdělávací sféry prostřednictvím státních a samosprávních orgánů s účinnou participací sociálních partnerů a dalších představitelů občanské společnosti jako procesu plánování, organizování a hodnocení založeného na strategických cílech a pomocí nepřímých nástrojů.“ Autoři „Bílé knihy“ si jsou vědomi rizik při realizaci takovýchto změn, komentují je, ale v podstatě se jich neobávají. Kvalita a funkčnost vzdělávání má být zajišťována tvorbou nových vzdělávacích programů, vytvářením střednědobých a dlouhodobých koncepcí a strategií, tvorbou a průběžnou inovací Státního vzdělávacího programu, monitorováním, evaluací i autoevaluací, hodnocením centrálním i lokálním, každoročním hodnocením stavu a výsledků vzdělávací soustavy, rozvojem lidských zdrojů v celém systému vzdělávání a dalšími způsoby. Svoji roli zde má hrát Česká školní inspekce, pedagogická centra, výzkumná a vývojová pracoviště. Jak vyznívá z uvedeného textu (a v Bílé knize je rozvedeno dále), mají hrát jistou roli na zajištění kvality vzdělávání i instituce dalšího vzdělávání učitelů (dále DVU).

Zamýšlený trend nelze než odsouhlasit, je teoreticky rozpracován, zdůvodněn a je v souladu s obecným trendem vyspělých zemí. Zároveň je faktem, že v těchto zemích je v současnosti výraznějším trendem než decentralizace spíše hledání rovnováhy mezi přílišnou centralizací a neúměrnou decentralizací. Dále pak musíme zdůraznit, že současným vážným problémem v těchto zemích je krize školství, krize vzdělávací soustavy. Je třeba si uvědomit při posuzování současných hospodářských a vědeckých výsledků vyspě-

lých zemí, že se nejedná o „výstupy“ současného školství. Výsledky současného školství a jejich vliv na stav hospodářského či společenského života lze zatím posuzovat jen parciálně. Není úkolem a ani není realizovatelné, aby „Bílá kniha“ rozváděla nastíněné záměry, natož aby podrobně analyzovala stávající stav i možná ohrožení kvality vzdělávání v našich školách při případných neúspěších decentralizovaného řízení vzdělávací soustavy. Zpracování konkrétních modelů, projektování zásadních funkcí a jejich variant pro jednotlivé možné subjekty na různých úrovních řízení, analýza případných ohrožení a návrhy adekvátních řešení – toto by mělo být tématem podobných konferencí, jako je tato, resp. úkolem týmů odborníků.

DVU A KVALITA VZDĚLÁVÁNÍ

Pro vypracování vzdělávacích programů pro další vzdělávání učitelů se u expertů na problematiku dalšího vzdělávání učitelů objevuje nejčastěji pět cílů (HOEBEN, 1986):

1. zdokonalování profesních dovedností,
2. vnitřní rozvoj škol,
3. zdokonalování vyučovacího a učebního procesu,
4. zavádění inovací a změn ve vzdělávání,
5. osobní vývoj učitelů.

Na základě těchto obecných cílů, které postihují širokou problematiku funkce DVU, je jasný základní cíl DVU – zajištění kvality vzdělávání. Lze podtrhnout fakt, že komplexnost a pluralita DVU nesmí být omezena na nějaké parciální funkce, jinak by toto vedlo k negaci uvedených cílů DVU a tedy ke snížení kvality vzdělávání a ke zbrzdění rozvoje škol. Konkrétně řečeno – primární funkcí DVU není příprava učitelů pro „kariérní růst“ a pro různě „diferencované role a činnosti“. Je to především rozvoj profesních, tedy pedagogických kompetencí učitelů, podpora jejich pedagogické činnosti v nejširším významu. Vedle úzce profesního (pedagogicko-psychologického a oborového) rozvoje, je to osobnostní rozvoj, rozvoj všeobecné vzdělanosti a občanských kvalit. Primární funkcí DVU je komplexní rozvoj pedagogických funkcí školy, zajištění kvality vzdělávání.

Dalším vzděláváním učitelů (pedagogických pracovníků) rozumíme na různých úrovních koncipované vzdělávání skupin učitelů, řízené a cílené s ohledem na sledovaný záměr rozvoje školy, vzdělávání, resp. sledující širší či specificky určené vzdělávací a výchovné záměry. Označuje aktivity, na kterých jsou učitelé

školení, ale i sebevzdělávací aktivity vztahující se k vymezeným a proklamovaným požadavkům a aktivity, kdy pod dohledem svých školitelů i jiných osob, budují učitelé nové strategie a přístupy. Další vzdělávání učitelů (dále DVU) je tedy svou povahou „institucionální“. Institucionální forma není v tomto pojetí nutně podmíněna realizací aktivit DVU na společných akcích, vymezení je dáno časovým úsekem aktuálnosti aktivit, programovým zaměřením a tím, že program tohoto vzdělávání je jednotně zpracován na určité úrovni (centrální, regionální či místní). Instituce neznámá tedy „školící zařízení“, i když v některých případech jsou tato zařízení nepostradatelná, jedná se o „systém institucí“ (a odpovědných autorit) s odpovídající funkcí ve vzdělávacím systému, úžejí v systému dalšího vzdělávání ve školství. Koncepční a systematický program nelze, jak dokumentuje odborná literatura, realizovat formou nahodilé spolupráce a dočasnými aktivitami nesourodých subjektů. Teoretické studie o požadavcích na další vzdělávání učitelů proklamují systematizaci, institucionalizaci (ve výše uvedeném smyslu) a profesionalizaci (Kröll, 1980).

DVU A ŘÍZENÍ KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ

Pokud hovoříme o státním vzdělávacím programu, o státní vzdělávací politice, o tvorbě dlouhodobých koncepcí a strategií, je nezbytné hovořit také, o učitelích jakožto o realizátorech těchto záměrů a o mechanismech převodu těchto záměrů do škol, tedy o komunikaci tvůrců těchto záměrů se školami a učiteli. Další vzdělávání je nepostradatelným komunikačním prostředkem pro celonárodní vzdělávací politiku (A. Barriuso-De Ceuster, 1997).

Jedním ze základních prostředků řízení kvality vzdělávání, kvality prezentované kurikulární politikou, celostátními vzdělávacími programy a požadavky na evaluaci výsledků vzdělávání, je tedy systém dalšího vzdělávání učitelů. Mělo by se jednat o operativní, flexibilní, odborně fundovanou institucionální síť, která by plnila koordinační a informační funkce, ale především by zajišťovala realizaci takových programů profesního rozvoje učitelů a jiných pedagogických pracovníků, které budou odpovídat požadavkům dlouhodobých i aktuálních záměrů vzdělávací politiky, požadavkům zaměřeným na otázky kvality vzdělávání ve škole. Opět nelze uvažovat o jednotlivých separovaných programech. Pokud budeme uvažovat o řízení kvality, je nutné koncipování programů na strategické i operační úrovni, vzdělávání musí být systematické a průběžné. Požadavky na kvalitu je třeba jasně formulovat a to na centrální úrovni, stejně jako cíle. Na této úrovni je však nutné také zajistit finanční prostředky na realizaci a stanovit požadavky na

evaluaci. Odborníci na DVU uvádějí, že současně s decentralizací (musí být jasné, které funkce i rozhodování je možno delegovat na nižší úroveň) je třeba převádět nejen realizační a rozhodovací pravomoci, ale i odpovídající finanční zdroje. V závislosti na těchto podmínkách pak lze uplatnit pro zlepšování kvality vzdělávání princip „Demmingova kruhu“: plán – provedení – kontrola – návrh zlepšení. Zlepšení je však realizovatelné při záruce kvality, tuto záruku představují nejen výše uvedené podmínky, ale i kvalita, aktivita a odpovědnost realizátorů vzdělávání.

Současná změna podmínek pro DVU souvisí s transformací řídicích struktur školství z odvětvového řízení na referáty školství okresních úřadů a odbory školství krajských úřadů. Během let 1995–1999 se situace v dalším vzdělávání učitelů stabilizovala a došlo k rozvoji činnosti institucí pro DVU. Lze konstatovat, že došlo k vytvoření poměrně ucelené resortní sítě DVU na dvou základních úrovních – na krajské úrovni a na okresní (a místní) úrovni. V souvislosti se změnou územního uspořádání a v souvislosti se zrušením okresních školských úřadů dochází k rozpadu této dvouúrovňové sítě DVU, významná část zařízení pro DVU na úrovni okresů zaniká, počet zařízení, která zůstanou zachována zatím neznáme.

Na úrovni nových všech 14 krajů byla založena pedagogická centra, resp. ke čtyřem existujícím bylo založeno dalších 10 nových pedagogických center. Na regionální (krajské) úrovni byla dosud aktivní 4 pedagogická centra (Praha, Plzeň, České Budějovice, Hradec Králové), podobnou funkci plnilo i Centrum dalšího vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity v Brně a specifické postavení mělo Pedagogické centrum pro polské národnostní školství. Nově založená pracoviště nejsou v současné době zcela stabilizována a jejich schopnost zapojit se do realizace DVU je rozdílná. Kromě toho jsou v hlavních městech krajů vysoké školy, kde postupně vznikala vysokoškolská centra pro další vzdělávání učitelů. Na vysokých školách se realizují jednak kvalifikační postgraduální studijní programy, jednak vzdělávací programy průběžného DVU. V materiálech k DVU se s těmito pracovišti výrazně nepočítá (dokonce se neprosadilo jejich zapojení do dalšího vzdělávání učitelů pro přípravu na státní maturitu).

Hodnotíme-li opatření a materiály pro „transformaci řídicích struktur školství z odvětvového řízení na referáty školství okresních úřadů a odbory školství krajských úřadů“, musíme konstatovat, že oblast dalšího vzdělávání učitelů a problematika jeho zajištění je zde chápána jako okrajová záležitost.

O nahrazení specifických funkcí okresní úrovně DVU lze zatím jen spekulovat, materiály vydané v souvislosti s převodem řídicích struktur školství na okresní či krajské úřady toto v zásadě neřeší. Zatím není zpracován materiál, který by se orientoval na otázku „pedagogického řízení“ školství.

Bílá kniha hovoří o úloze centra a nižších úrovních řízení (v závorce se hovoří i o okresech). Centrum zde není prezentováno jako MŠMT, ale kromě ministerstva, jehož hlavním partnerem má být Rada pro další vzdělávání, je zmíněn význam resortních i univerzitních výzkumných a vývojových pracovišť. Opomenuta je zde (nyní skutečně nečinná) Rada pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a Akreditační komise pro DVPP, která by především měla posílit svoji funkci jako orgán řídicí kvalitu vzdělávání prostřednictvím kritického výběru programů DVU (DVPP).

Bylo by žádoucí, aby podmínky DVU, požadavky na DVU, funkce a úkoly DVU byly v nějaké podobě obsaženy jako koncepční záměr v „Bílé knize“, jasně formulovány by měly být v základní a obecné, ale jednoznačné podobě ve školském zákoně, inovován by měl být sporný § 60 o „celoživotním vzdělávání“ ve vysokoškolském zákoně a podrobně by měly být stanoveny a vymezeny podmínky DVU vyhláškou o dalším vzdělávání učitelů a jiných pedagogických pracovníků.

Literatura

- BARRIUSO-DE CEUSTER, A.: Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP. (In-service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries), red. Brožová, S. – Goulliová, K. 1. vyd. EURYDICE European Unit, Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1997. 189 s. ISBN 80-211-0252-7
- CAUWENBERGHE-QUAX, Carla a kol.: ŘÍZENÍ ROZVOJE ŠKOL A ZMĚN VE ŠKOLSTVÍ, příručka pro lektory semináře, Phare Res, WP4/1/T9204/2401/L012, KPC. KOMPAKTGROEP, Hertogenbosch, 1996.
- CAUWENBERGHE-QUAX, Carla – KOHNOVÁ, Jana: Final report: Development and Marketing Consultancy for In-Service Teacher Training Institutions in the Czech Republic, Phare Res, WP4/1/T9204/2401/L013, KPC Hertogenbosch, 1997, česky PC Plzeň, 1997.

HOEBEN, W. Th. J. G., In-service education of educational personnel in comparative studies. Report of a Unesco joint study in the field of education. s Gravenhage, Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs 1986

KRÖLL, U. (Hrsg.) Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis, Weinheim, Basel: Beltz, 1980, 349 s., ISBN 3-407-54064-7

NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE, red. J. Kotásek a kol. Praha 2001, rukopis

WHAT WORKS IN INNOVATION, In-service teacher training and professional development. UŽITEČNÉ NÁSTROJE INOVACÍ, Další vzdělávání učitelů a profesní rozvoj – /CERI/CD (97) 6, oficiální dokument OECD, Paříž, 1997. Český překlad, ed. J. Kohnová, rukopis (přípraveno k tisku).

Evropské dimenze řízení kvality v pregraduální přípravě učitelů

Danuše Nezvalová, Pedagogická fakulta UP

Klíčová slova: *pregraduální příprava učitele, dimenze kvality učitele, trendy v počáteční přípravě učitelů, kontextuální, institucionální a kurikulární proměnné, kompetence, standardy učitelské kvalifikace.*

Úvod

Učitelé mají nezastupitelnou roli v rozvoji celého školského systému. Jejich přípravné a další vzdělávání, profesionální působení na školách jsou považovány za aktuální témata vzdělávací politiky v mnoha zemích. Pregraduální vzdělávání učitelů je samo o sobě rozsáhlou aktivitou. Na nejobecnější úrovni je možné rozlišit velmi podobný obsah přípravného vzdělávání učitelů: aprobační předměty, pedagogicko-psychologické disciplíny a pedagogická praxe. Na druhé straně, na mikroúrovni je situace velmi diverzifikovaná. Lze soudit, že existuje tolik vzdělávacích programů pro přípravu učitelů, kolik existuje institucí. Každý program má svá vlastní východiska, v nichž výrazným je národní kontext. Vzdělávací politika každého státu se snaží podporovat kvalitu učitelů a vymezit podmínky, za nichž přípravné vzdělávání učitelů může dosahovat požadované kvality.

Kvalita učitele zahrnuje 5 následujících dimenzí:

- Vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu;
- Pedagogické dovednosti;
- Schopnost sebekritiky a sebereflexe jako projev profesionality učitele;
- Empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim;
- Manažerské kompetence, protože u učitelů se předpokládá škála manažerských odpovědností jak ve třídě, tak i mimo ni.

Uvedené dimenze kvality učitele v jeho přípravném vzdělávání by neměly být chápány v úzkém smyslu kompetencí, ale ve smyslu dispozic. Kvalita učitele by měla být považována za holistický koncept, tj. jako vnitřně propojený soubor kvalit než spíše jako soubor oddělených a měřitelných dovedností učitele, které byly rozvíjeny nezávisle na sobě. Integrace kompetencí napříč těmito dimenzemi kvality učitele má napomoci identifikovat základní vzdělávací potřeby v přípravných programech učitelského vzdělávání.

Některé trendy v počáteční přípravě učitelů v zemích Evropské unie

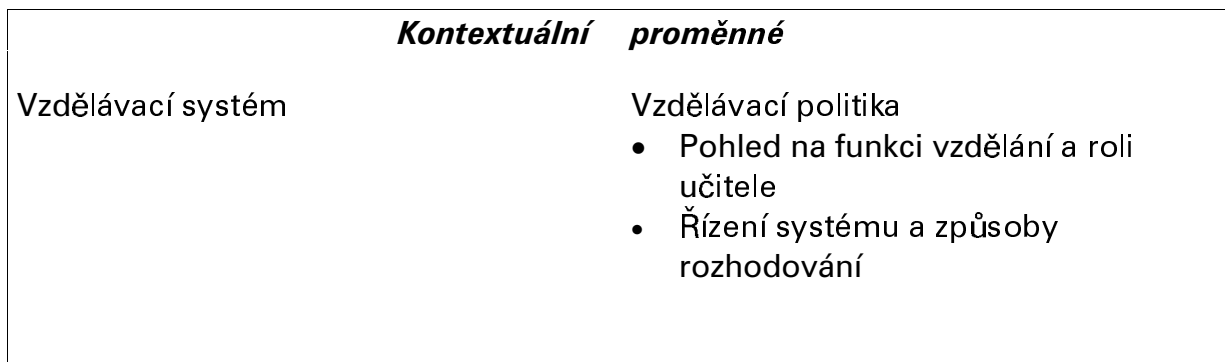
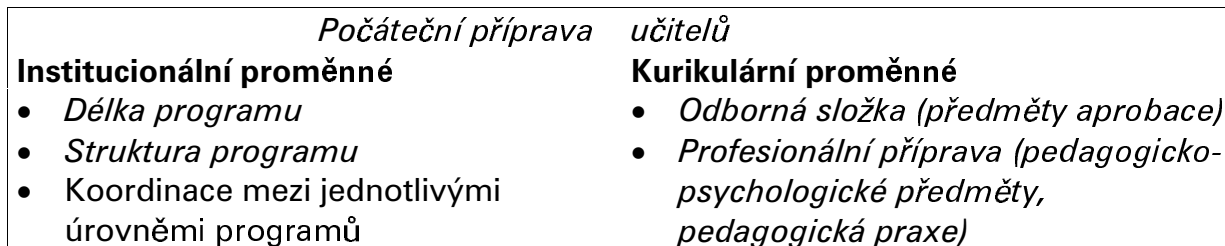
Takřka ve všech evropských zemích v současném, bouřlivém, ale zajímavém období, je učitelské vzdělávání středem pozornosti a s tím souvisejících dalších změn. Ve většině evropských zemí se klade prioritní důraz na kontinuální růst kvality učitelského vzdělávání. Od učitelů se očekává, že budou hrát důležitou roli v procesu své přípravy a dalšího vzdělávání. Z některých dokumentů, týkajících se vzdělávací politiky v mnohých evropských zemích, vyplývá snaha o racionalizaci vzdělávacího systému a s tím související snaha o více prakticky a společensky orientovanou přípravu učitele.

V rámci Evropské unie se stává i oblast vzdělávání více unifikovanou. To vede k rostoucí internacionalizaci jak vzdělávání tak i počáteční přípravy učitelů. Současné srovnávání trendů v počátečním vzdělávání učitelů ukazuje, že přes existující kulturní rozdíly systémy se vyvíjejí víceméně stejně. V mnoha evropských zemích standardy učitelského vzdělávání jsou si velmi blízké. Taktéž problémy učitelského vzdělávání jsou velmi podobné.

Modely pro analýzu trendů

K popisu vývojových trendů učitelského vzdělávání v Evropě jsou důležité tři soubory proměnných:

- *kontextuální proměnné*, reprezentující vliv vzdělávacího systému jako zákazníka pro učitelské vzdělávání a vzdělávací politiky, která je považována za materializaci společenských požadavků v kontextu politického hodnotového systému;
- *institucionální proměnné*, reprezentující rozdílné aspekty institucionálních omezení programů učitelského vzdělávání;
- *kurikulární proměnné*, reprezentující odlišné aspekty obsahu programů učitelského vzdělávání.



Kontextuální proměnné

Učitelské vzdělávání má vyhovovat vzdělávacímu systému. Proto změny tohoto systému budou ovlivňovat jak strukturu tak i obsah kurikula přípravy učitelů. Kontextuální proměnné, ovlivňující učitelskou přípravu, jsou např.:

- **podmínky, vyplývající ze struktury a tradic vzdělávacího systému;**
- podmínky, vyplývající ze vzdělávací politiky: důležitým výsledkem je i kvalita přípravy učitele, která je vládami kontrolována prostřednictvím stanovení požadavků na výsledek této přípravy.

Ve vztahu kontroly kurikula učitelské přípravy a kvalifikace učitele, jsou aplikovány dva odlišné modely. Centralizovaný model, ve kterém vláda přesně definuje kurikulum pro přípravu učitele a je odpovědná za státní zkoušky (např. SRN, Francie, Itálie). Ve Francii jsou centrálně stanoveny požadavky a státní zkušební komise na jejich základě hodnotí teoretické vědomosti a praktické dovednosti studenta učitelství a rozhoduje, zda student učitelství obdrží příslušný certifikát. Totéž platí i v Itálii. V Německu je student učitelství hodnocen ve dvou fázích. První je státní zkouška na konci teoretických studií (pedagogika, psychologie, sociologie) na univerzitě. Tato zkouška je předpokladem pro přijetí k profesionální přípravě, která je ukončena po dvou letech opět státní zkouškou. Prostřednictvím státních zkoušek vláda kontroluje plnění kurikula.

Druhý model, decentralizovaný, je charakterizován velkou institucionální svobodou v souladu se státními doporučeními. Např. v Holandsku a Švédsku, vzdělávací instituce jsou zodpovědné za obsah kurikula učitelské přípravy a učitelský sbor spolu s rektorem a spolupracujícími učiteli jako poradci, rozhodují, zda student učitelství obdrží učitelskou kvalifikaci či ne.

Různé varianty decentralizovaného modelu jsou patrné ve Velké Británii, kde kvalifikace učitele je dána spoluodpovědností jak vzdělávací tak i státní instituce. Výukový program musí být hodnocen jak univerzitou, tak i státní institucí (CNA – Council of National Academic Awards, TTA-Teacher Training Agency). V poslední době jsou jak obsah kurikula tak i kvalifikační zkoušky učitelů ovlivňovány prostřednictvím TTA. V současné době ve Velké Británii je patrná snaha o striktní státní kontrolu v oblasti učitelské přípravy.

Institucionální proměnné

K těmto proměnným náleží:

- Délka programu;
- Struktura programu;
- Koordinace mezi výukovými programy připravující učitele pro různé typy škol.

Délka programů

V evropských zemích lze pozorovat prodlužování délky přípravy budoucího učitele zejména v přípravě učitele nižšího stupně základní školy (v Rakousku ze čtyř semestrů na šest, ve Finsku ze čtyř let na pět, ve Švédsku z 3,5 na 4,5 roky). Takřka ve všech zemích je délka trvání programů připravujících učitele pro nižší střední školu 4 roky (rovněž v poslední době došlo k prodloužení ze 3 na 4 roky). Délka programů pro přípravu učitele vyššího stupně střední školy je značně variabilní – od tříměsíčního postgraduálního teoretického kursu ve Španělsku k jednoročnímu postgraduálnímu kursu ve Velké Británii, Holandsku, Francii, Švédsku, Finsku, Norsku, Dánsku (Vonk, J. H. C. 1989).

Struktura programů

Hlavním trendem pro vzdělávání učitelů základních (primárních) škol a nižších středních škol jsou paralelní (souběžné) a více nebo méně integrované programy, umožňující interakci mezi studiem předmětovým, profesionálním a pedagogickou praxí.

V současné době ve většině evropských zemí zůstávají rozdíly v přípravě učitelů primárních (prvního stupně) škol a nižších středních škol, která se realizuje na pedagogických fakultách. Tyto jsou víceméně integrovány do univerzit. V Itálii a v Portugalsku jsou učitelé tohoto typu škol připravováni v mimouniverzitních institucích. Příprava učitelů vyšších středních škol je realizována na univerzitách (Bruce, M. 1991).

Kurikulární (obsahové) proměnné

Všechny programy profesionální přípravy mají společné 3 komponenty:

- pedagogická teorie;
- profesní studium;
- pedagogická praxe.

Projekce přístupů k přípravnému vzdělávání učitelů do podmínek UP Olomouc

Cíle pregraduálního vzdělávání učitelů

Obecné cíle vzdělávání učitelů ve všech edukačně vyspělých zemích jsou vymezeny vzdělávací politikou. V koncepčním materiálu MŠMT ČR (1999) jsou tyto cíle pojaty následujícím způsobem:

- V pregraduálním vzdělávání učitelů je třeba položit patřičný důraz na výchovu k větší samostatnosti i odpovědnosti, na všeobecné vzdělání a schopnost spolupracovat.
- Pregraduální vzdělávání učitelů by mělo dávat studentům více příležitostí k získávání praktických učitelských zkušeností.
- Vysoké školy a další instituce vzdělávající učitele zprostředkovávají soudobé pedagogické, psychologické a sociálně psychologické poznatky, moderní metody a zkušenosti vynikajících škol a učitelů.
- Vzhledem k potřebnosti otevření škol společnosti bude větší pozornost věnována i výuce metod komunikace učitelů s okolím škol, především s rodiči, ale i s dalšími zástupci veřejnosti.
- Celkově bude v oblasti vzdělávání budoucích učitelů MŠMT usilovat o to, aby se jeho koncepční záměry, týkající se cílů a obsahu vzdělávání, plně promítly do příslušných studijních programů pedagogických fakult a dalších fakult vzdělávajících učitele. Součástí studijních programů pro přípravu učitelů má být:
 - rozvíjení takových klíčových dovedností budoucích učitelů, které budou zohledňovat výsledky soudobých výzkumů a vědeckého poznání v komplexní teoretické přípravě,
 - příprava k praktickému využívání soudobých pedagogických, psychofyziologických a psychosociálních poznatků v oblasti vzdělávání a motivace k aktivnímu učení využíváním tréninkových metod, osvojování si dovedností týmové práce při řešení pedagogických problémů,

- osvojování si schopnosti kvalitní výuky integrovaných předmětů,
- získávání dovedností potřebných k ovládnutí nových technických prostředků a interaktivních technologií i celkově schopnosti vyrovnat se s nároky informační společnosti,
- praktická příprava k realizaci forem, metod a postupů respektujících zásady zdravého učení,
- osvojování si dovednosti účelně využívat v pedagogické činnosti poradenských služeb,
- osvojování si metod, postupů a dovedností souvisejících s náplní a organizací vzdělávacího programu na úrovni školy a s hodnocením výsledků vzdělávání,
- osvojování si schopnosti práce s talenty na jedné straně a se žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně zdravotně handicapovaných žáků a studentů, na straně druhé,
- zvyšování jazykových kompetencí.

Lze uvést, že pojetí pregraduálního vzdělávání učitelů a jeho cíle v materiálu MŠMT (1999) jsou v souladu s pojetím těchto záměrů a cílů v Helsinské deklaraci (Hellaweeel, D. 1987).

Pedagogické kompetence

Pojem pedagogická kompetence má v poslední době důležitou roli v teorii pregraduální přípravy učitelů. Tento pojem není v zahraniční a naší literatuře pojmem novým. Náleží k pojmům v současné době hodně diskutovaným, zejména u nás v souvislosti s připravovanou reformou přípravného vzdělávání (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2. Verze. Praha: MŠMT 2000).

Vzhledem k potřebám koncepce vzdělávání učitelů pro druhý stupeň základních škol na pedagogické fakultě UP v Olomouci, navrhneme následující kompetence budoucího učitele:

- Kompetence řídicí
- Kompetence sebeřídicí
- Kompetence odborné

Kompetence učitele

Kompetence a její klíčové role	Hlavní způsobilosti	Další způsobilosti
Kompetence řídicí (Řídit výuku)	1. Plánovat výuku;	1.1 Vymezit cíle předmětu v souladu s cíli školy; 1.2 Vymezovat cíle vyučovacích hodin; 1.3 Provést didaktickou analýzu učiva; 1.4 Volit vhodné metody výuky; 1.5 Vybrat vhodné materiální prostředky; 1.6 Identifikovat potřeby žáků;
	2. Realizovat úspěšně výuku;	2.1 Efektivně řídit výuku; 2.2 Efektivně komunikovat se žáky; 2.3 Zadávat vhodné úlohy; 2.4 Vytvářet pozitivní výukové klima; 2.5 Reagovat na potřeby žáků; 2.6 Využívat moderních výukových technologií; 2.7 Respektovat mezipředmětové vztahy; 2.8 Strukturovat učební látku; 2.9 Motivovat žáky; 2.10 Využívat adekvátně ke schopnostem žáků odborného jazyka;
	3. Monitorovat a hodnotit výuku;	3.1 Zajistit efektivní práci celé třídy; 3.2 Monitorovat a intervenovat průběžně k dosahování cílů; 3.3 Zajišťovat odpovídající disciplínu a včas intervenovat; 3.4 Zajistit prostředí, podporující učení žáků, včas intervenovat; 3.5 Efektivně se dotazovat; 3.6 Věnovat pozornost chybám žáků; 3.7 Pozorně naslouchat žákům a analyzovat jejich odpovědi; 3.8 Dobře rozhodovat a dokázat změnit strategii na základě zpětné vazby; 3.9 Monitorovat průběžně svou činnost; 3.10 Poskytovat žákům informace o průběhu jejich učení; 3.11 Poskytovat rodičům informace;

Kompetence sebeřídící (Řídit svůj profesionální rozvoj)	4. Rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality své práce;	4.1 Orientovat se v nových poznatcích z oblasti pedagogiky a psychologie; 4.2 Sledovat odbornou literaturu; 4.3 Rozvíjet svou pedagogickou způsobilost; 4.4 Zúčastňovat se dalšího vzdělávání; 4.5 Pečovat o svůj profesionální růst; 4.6 Provádět své pravidelné sebehodnocení; 4.7 Reflektovat své aktivity;
	5. Podílet se na týmové práci;	5.1 Podílet se na implementaci změn ve škole; 5.2 Efektivně pracovat ve svém týmu; 5.3 Spolupracovat s ostatními učiteli; 5.4 Inovovat své vědomosti a dovednosti v rámci týmu;
Kompetence odborné	<ul style="list-style-type: none"> • Ovládat předměty své aprobace; • Disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru; • Vytvořit hodnotový systém; 	1.1 Pochopit základní pojmy, zákony a teorie; 1.2 Dovést aplikovat odborné poznatky při řešení standardních problémů; 1.3 Dovést řešit problémy; 1.4 Umět vyhledávat potřebné informace v literatuře a s využitím IT; 2.1 Rozvíjet všechny typy dovedností, včetně intelektuálních; <ul style="list-style-type: none"> • 3.1 Uplatnit v hodnotovém systému poznatky studované vědní disciplíny; • 3.2 Schopnost integrovat poznatky; • 3.3 Schopnost využívat interdisciplinárních vztahů;

Standardy učitelské kvalifikace

Přípravné vzdělávání učitelů základních a středních škol v ČR prošlo v poslední dekádě zásadními změnami. Došlo k zásadnímu a závaznému rozhodnutí, že vzdělávání učitelů obou stupňů základní školy má mít úroveň magisterského studia (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2. Verze. Praha: MŠMT 2000), stejně tak jako vzdělávání učitelů středních škol. Zároveň obsah studia a výstupní požadavky při státních závěrečných zkouškách jsou velice variabilní. Situaci lze upravit vypracováním a přijetím standardu učitelské kvalifikace. Tyto standardy lze pojímat jako cílové požadavky pro státní závěrečné zkoušky, poskytující odbornou a pedagogickou způsobilost pro jednotlivé jasně vymezené kategorie (subprofese) učitelství. Standardy vycházejí z kompetencí učitelské profese.

V následném se zaměříme pouze na formulování standardů učitelské kvalifikace pro učitele 2. stupně základních škol. Východiskem budou kompetence řídicí a sebeřídicí. Lze je označit za standardy pedagogicko-psychologické složky, zahrnující další relevantní disciplíny, včetně pedagogické praxe. Odborné kompetence nebudou v tomto textu rozpracovány do podoby standardů odborně předmětového, neboť vyžadují specifický pohled odborníků daného předmětu učitelské aprobece.

Navrhované standardy nejsou dokonalé. Jde o první pokus tohoto návrhu. Vychází ze zkušeností standardů prezentovaných Agenturou pro učitelské vzdělávání v Anglii (TTA 1998). V počátečním učitelském vzdělávání v Anglii jsou tyto standardy velmi důležitým dokumentem, na jejichž základě jsou konstruovány záměry, cíle, obsah i výstupy studijních programů. Lze říci, že v zemích Evropské unie patří k nejdůkladněji zpracovaným. Analogie těchto standardů existuje i v ostatních edukačně vyspělých zemích nejen EU, ale také v USA (Standards NCATE 1990).

Navrhované standardy mohou být východiskem pouze pro koncipování obsahu vzdělávání učitelů druhého stupně základní školy na Pedagogické fakultě UP Olomouc. Lze je chápat jako cílové standardy, jejichž dosažení je ověřováno státní závěrečnou zkouškou učitelské způsobilosti.

Tyto standardy lze členit do následujících oblastí:

- Vědomosti;
- Výuka – plánování a realizace;
- Monitorování a hodnocení výuky;
- Jiné profesionální požadavky.

A. Vědomosti

Student učitelství demonstruje, že:

- (a) má dostatečné vědomosti a dovednosti v předmětech své aprobace, které mu umožní vyučovat těmto předmětům v 6.–9. ročníku ZŠ;
- (b) má dostačující vědomosti o vzdělávacích programech, které se využívají na ZŠ;
- (c) má specifické dovednosti, které umožňují vyučovat předmětům své aprobace;
- (d) dovede formovat ty dovednosti, které jsou v současné době nezbytné pro kvalifikaci a jsou relevantní specifikám předmětu a věku žáků a přispívají k rozvoji žáků;
- (e) dovede řešit odborné otázky a problémy, které se vyskytnou při vyučování;
- (f) zná základní speciálně předmětové prekoncepty a chybně pojaté pojmy;
- (g) zná, jak probíhá žákovo učení v daném předmětu a jeho ovlivnění fyzickým, intelektuálním, emocionálním vývojem;
- (h) dovede využívat informační technologie ve svém vyučovacím předmětu;
- (i) dovede zpracovat základní údaje pro sledování rozvoje žáků prostřednictvím informačních technologií;
- (j) dovede využívat akčního výzkumu pro zjišťování rozvoje žáků v daném předmětu a ke zlepšení své práce v daném předmětu;
- (k) má příslušné vědomosti o bezpečnosti práce ve svém předmětu a podmínkách pro zdravý rozvoj žáka;

- (l) má vědomosti o školském systému, jeho cílech, funkci a řízení, včetně základních legislativních norem.

B. Výuka-plánování a realizace

Student učitelství demonstruje, že:

- (a) dokáže plánovat výuku s ohledem na rozvoj žákovu učení prostřednictvím:
- Identifikace a jasné formulace výukových cílů a obsahu, odpovídající vyučované látce a specifickým cílům a způsobům hodnocení;
 - Konstrukce úloh pro celou třídu, skupinovou a individuální práci žáků, včetně domácích úloh a úloh, které rozvíjejí žáka a zvyšují zájem žáka o předmět;
 - Stanovení jasných cílů pro žáky, které zajišťují proces učení a žák ví, co je vyžadováno;
 - Motivování žákovu učení a prezentace jeho práce;
 - Identifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně specifických poruch učení;
 - Identifikace nadaných a schopných žáků;
 - Poskytování záměrné a cílené pomoci žákům.
- (b) dokáže vhodně strukturovat vyučovací hodinu, vhodně sestavovat jednotlivé sekvence výuky z hlediska krátkodobých i dlouhodobých cílů i z hlediska časového, umožní postup tempem, jež vyhovuje všem žákům;
- (c) efektivně používá informací o postupu žákovu učení a zpětné vazby pro plánování a přípravu dalších vyučovacích hodin a jejich návaznosti;
- (d) plánuje příležitosti přispívající k rozvoji žákovu osobního, morálního, intelektuálního, sociálního a kulturního rozvoje;
- (e) plánováním zajišťuje naplnění vzdělávacího programu školy;
- (f) dokáže vybrat metody výuky, které zajistí efektivní výuku celé třídy, stejně tak jako práci skupin či individuální práci žáka; tyto metody volí na základě cílů výuky, obsahu učiva a schopností žáků, dokáže jejich výběr zdůvodnit a reflektovat; disponuje širokým výběrem metod výuky, včetně participativních metod výuky;

- (g) dokáže monitorovat a intervenovat, když výuka nezajišťuje odpovídající učení žáků a disciplínu;
- (h) dokáže vytvořit odpovídající klima třídy, pozitivní vztahy se žáky a mezi žáky, má důvěru ve své žáky;
- (i) dovede stimulovat žáky, komunikovat se žáky, motivovat a podporovat jejich učení, prokazuje entuziasmus pro výuku svého předmětu;
- (j) dovede dobře strukturovat prezentované informace, jasně a stručně formulovat hlavní myšlenky s využitím odpovídajícího předmětově specifického jazyka, dokáže vybrat odpovídající příklady a demonstrace;
- (k) dovede vybrat vhodné učebnice, učební pomůcky, didaktickou techniku a výpočetní techniku;
- (l) využívá efektivně zpětné vazby nejen k zefektivnění výukových strategií, ale také k zlepšení pochopení obsahu výuky;
- (m) dovede konstruovat učební úlohy a úlohy pro domácí přípravu;
- (n) dovede hodnotit a reflektovat kriticky svou výuku a zlepšovat její kvalitu;
- (o) dovede uplatňovat hygienické zásady, platné hygienické předpisy při výuce;
- (p) chápe proces realizace výuky z pohledu psychologického.

C. Monitorování a hodnocení výuky

Student učitelství demonstruje, že:

- (a) dokáže hodnotit dosažení výukových cílů a využít tohoto hodnocení ke zkvalitnění výuky;
- (b) umí monitorovat a klasifikovat práci žáků ve třídě a domácí přípravu využíváním odpovídajících metod hodnocení žáků, včetně alternativních, ústních a písemných forem zkoušky, normativních a formativních forem hodnocení žáků, dokáže využívat klasifikačního řádu;
- (c) umí dokumentovat systematicky výsledky hodnocení žáků;
- (d) dovede vést ústní zkoušku a připravit písemnou zkoušku;
- (e) dokáže konstruovat a vyhodnotit didaktický test;
- (f) dovede zpracovat, analyzovat a srovnávat získaná data;
- (g) dovede pracovat s neúspěšnými žáky;
- (h) dodržuje psychologické a hygienické zásady při hodnocení žáků, dovede monitorovat zdravý rozvoj žáka;

- (ch) dovede provádět akční výzkum v oblasti hodnocení a adekvátně jej využívat;
- (i) dovede efektivně využívat zpětné vazby ke zlepšení práce své i svých žáků.

D. Jiné profesionální požadavky

Student učitelství demonstruje, že:

- (a) dokáže aplikovat základní právní normy ve své práci (zákon o základních a středních školách, správa a samospráva ve školství, zákon o ČŠI, práva a povinnosti učitele, práva dítěte, bezpečnost práce ve škole a při mimoškolních aktivitách);
- (b) je mu známa povinnost dále se sebevzdělávat a mít vědomosti v souladu se současným stavem rozvoje;
- (c) chápe své profesionální odpovědnosti vzhledem ke svým žákům, jejich rodičům a sociálním partnerům;
- (d) chápe roli učitele ve školním i společenském kontextu.

Závěr

V poslední době bylo publikováno velké množství příspěvků, jejichž záměrem byly nové návrhy pro učitelské vzdělávání v 21. století. Je zcela evidentní, že tyto diskuse také demonstrovaly důležitost přípravného učitelského vzdělávání a požadavky na jeho transformaci. Zdá se, že se prosazuje model, vycházející z profesionálních kompetencí, na jejichž základě jsou definovány standardy učitelského vzdělávání. Standardy učitelského vzdělávání jsou v podstatě kompetencemi, či víceméně s nimi korespondují (Hayes D. 1999) korespondují. Klíčovým faktorem se pak stává kontrola kvality pregraduálního učitelského vzdělávání a to na základě vnitřní či vnější evaluace. Příkladem přístupu s důrazem na vnější evaluaci je Anglie. Národní instituce (Teacher Training Agency) ve spolupráci s inspekcí monitoruje standardy přípravného učitelského vzdělávání. Instituce, poskytující přípravné vzdělávání učitelů, tyto standardy v kurikulu naplňuje teoriemi, strategiemi vedoucími k jejich dosažení studenty učitelství. V mnoha zemích je zdůrazňována vnitřní kontrola kvality, kdy jsou efektivněji nacházeny cesty k inovacím, ke změnám v pregraduální přípravě učitelů. Důležitá v tomto kontextu je součinnost vnější i vnitřní kontroly kvality, což může vést

k vysokému stupni konsensu při koncipování pregraduální přípravy učitelů mezi všemi partnery, podílejícími se na této koncepci.

Literatura

Bruce, M. Teacher Education and the Erasmus Programme. Brussels, ATEE 1991.

Hayes, D. Opportunities and Obstacles in the Competency-Based Training and Assessment of Primary Teachers in England. Harvard Educational Review. No1, 1999, p. 1–28.

Hellawell, D. Education under Attack – The response of European Politicians. European Journal of Teacher Education. Vol. 10, No. 3, 1987, s. 255–258.

Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Praha: MŠMT 1999.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2. Verze. Praha: MŠMT 2000.

National Standards for Qualified Teacher Status. Teacher Training Agency 1998.

Standards, Procedures, and Policies for the Accreditation of Professional Education Units. Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education, 1990.

Učitel – vůdčí aktér proměny školy. In: Výzva pro deset miliónů. http://www.10milionu.cz/studie/7_studie.html

Vonk, J. H. C. Professional Preparation and Development of Teachers in Europe. Regional Report on the pre and in-service Training of Teachers. Arlington, UNESCO/ICET, 1989.

Evaluace studijních programů vyšších odborných škol – systém EVOS

Ladislav Halberštát, Centrum personálního marketingu Hlavního personálního úřadu

Příspěvek informuje o programu hodnocení kvality (evaluace) vyšších odborných škol EVOS a analyzuje jeho přínos pro řízení kvality ve vzdělávání.

Klíčová slova: *program hodnocení kvality (evaluace), vyšší odborná škola, řízení kvality.*

The report informs about the Higher Professional Schools Evaluation Programme. It analyzes its asset to the education quality management.

The key words: *the evaluation programme, the higher professional school, the quality management.*

1. Cíl programu hodnocení kvality (evaluace) vyššího odborného studia EVOS

Sdružení škol vyššího studia, založené v roce 1991 dvanácti školami, účastnicími se nizozemsko-českého projektu na rozvoj profesního terciálního vzdělávání, se zaměřuje na podporu rozvoje vyššího odborného studia, který by napomohl transformaci některých vyšších škol do neuniverzitního vysokoškolského sektoru, na profilaci a kvalitu vyššího odborného studia. Jedním z nástrojů k dosažení uvedených cílů se stal program hodnocení kvality (evaluace) vyššího odborného studia (EVOS), který se uskutečňuje od roku 1995. Cílem programu EVOS je

- zprostředkovat veřejnosti informace o kvalitě vyšších odborných škol a jejich studijní nabídky,
- pomoci školám při zkvalitňování vzdělávacích služeb formou zpětné vazby a doporučení.

Šestnáct vyšších odborných škol podstoupilo dobrovolně od roku 1995 dvacet dva hodnocení kvality svých studijních programů. Bylo uděleno třináct certifikátů vysoké kvality a devět certifikátů kvality.

2. Realizace programu hodnocení kvality (evaluace) vyššího odborného studia EVOS

V čele programu EVOS je osmičlenná řídicí rada, složená ze zástupců zaměstnavatelských svazů, profesních organizací. Řídicí rada projektu určuje personální složení dílčích komisí, do nichž jsou jmenováni odborníci z hospodářské nebo sociální praxe (1–2), zástupce vysoké školy obdobného zaměření, jako posuzovaný studijní program vyšší odborné školy, odborník schopný posoudit vývoj školy a studijního oboru z pohledu strategie terciálního vzdělávacího systému a zástupce Sdružení vyšších škol (zpravidla představitel jiné vyšší odborné školy). Jeden za členů je stanoven jejím předsedou (řídí a organizuje práci evaluační komise na škole, dohlíží na zpracování závěrečné zprávy a ústně seznamuje představitele školy s předběžnými výsledky hodnocení) a další, zpravidla zástupce Sdružení vyšších škol, zapisovatelem. Na dodržování pracovních postupů EVOS komisí dohlíží koordinátor programu.

Pracovníci školy, kteří se chtějí přihlásit do programu EVOS, se zúčastní informační schůzky s koordinátory programu. První fází hodnocení kvality je interní hodnocení kvality, jehož výsledkem je sebeevaluační zpráva, zpracovaná podle následující osnovy:

1. cíle a poslání VOŠ,
2. východiska a podmínky,
3. profil absolventa
4. studijní plány a osnovy výuky, organizace studia (studijní plány a osnovy, organizace, metody a formy práce, odborná praxe, klasifikace, přijímací řízení, ukončování studia),
5. studenti, absolventi a jejich výsledky (výsledky studia, poradenství pro studenty, uplatnění v praxi),
6. personální oblast,
7. materiální oblast (kapacity, technické vybavení, výpočetní technika, laboratoře, studijní literatura, sociální podmínky studentů),
8. řízení a strategie (struktura řízení, poradní orgány, nadace, studenti a řízení, finance, strategie, marketing),
9. systém vnitřní kontroly (vnitřní aspekty, vnější aspekty),

10. závěr a opatření,
11. stručné údaje o zpracování zprávy.

Evaluační komise se připravuje na návštěvu ve škole na předběžných schůzkách členů komise, studiem sebeevaluační zprávy, stanovením pořadu jednání, případně vyžádáním dalších materiálů, potřebných k ujasnění názorů členů komise na kvalitu školy. Cílem návštěvy školy je vnější posouzení, ověření a ohodnocení adekvátnosti vzdělávacího procesu vzhledem ke školou stanoveným cílům a plánu výuky daného studijního programu. Návštěvu zahajuje formální setkání s vedením školy. Po úvodní diskusi a prohlídce školy hovoří komise na předem připravených setkáních s učiteli odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů, se zástupci studentů a představiteli absolventů, praxe, města, případně regionu. V podvečer členové komise zformulují závěry a návrh znění evaluační komise. Závěrečná zpráva u každého aspektu hodnocení uvádí počet přidělených bodů, analytický komentář, doporučení a závěry.

Druhý den komise po diskusi s vedením školy společně formuluje předběžné závěry a návrh znění zprávy s bodovým ohodnocením základních aspektů vyššího odborného studia, která je pak předsedou komise prezentována na formálním setkání s vedením školy. Základní aspekty hodnocení vyšších odborných škol jsou

1. cíle a poslání školy, řízení a strategie školy,
2. profil absolventa,
3. studijní plány a osnovy výuky, organizace studia,
4. personální oblast,
5. služby pro studenty,
6. materiální oblast podporující studijní a pedagogický proces,
7. systém zajišťování a zvyšování kvality vzdělávacího procesu.

Do čtrnácti dnů po návštěvě školy je zpráva poskytnuta příslušné škole k vyjádření a připomínce. O připomínce školy, vznesené do 21 dnů, rozhoduje Řídící rada po konzultaci s předsedou nebo členy evaluační komise. Řídící rada potom rozhodne o publikování hodnotící zprávy (<http://www.ssvs.cz>) a o udělení Certifikátu kvality VOŠ (v případě, že bodové hodnocení v žádné ze sedmi oblastí neklesne pod hodnotu tři na pětistupňové škále) nebo Certifikátu vysoké kvality VOŠ (v případě, že součet bodového hodnocení

v sedmi oblastech bude aspoň dvacet sedm a zároveň hodnocení žádného aspektu nebude horší než tři na pětistupňové škále).

3. Přínos programu hodnocení kvality (evaluace) vyššího odborného studia EVOS

Program hodnocení kvality (evaluace) vyššího odborného studia EVOS vychází z pojetí kvality jako „fitness for use“ (obr. 1). Základním zřetelem hodnocení studijního programu vyšší odborné školy je příprava žáků pro praxi. Škola se rozhoduje podstoupit hodnocení kvality dobrovolně a volí dobu hodnocení. Program EVOS vede pedagogický sbor k diskusi a ke spolupráci při analýze práce a hledání cest pro zlepšení práce školy. Složení hodnotící komise dává předpoklad pro kvalifikovaný komplexní pohled na práci školy i pro poskytnutí autoritativních doporučení ke zlepšení její práce. Hodnocení školy je prováděno v dialogu hodnotící komise s managementem školy, učiteli, žáky, absolventy, zaměstnavateli i s představiteli obce a regionu. Jsou vytvořeny systémové podmínky pro objektivní práci hodnotící komise.

Výsledkem hodnocení je kvalifikovaný pohled na práci školy i autoritativní doporučení k jejímu zlepšení. Informace o programu EVOS, včetně hodnotících zpráv o jeho výsledcích jsou dostupné veřejnosti (<http://www.ssvs.cz>).

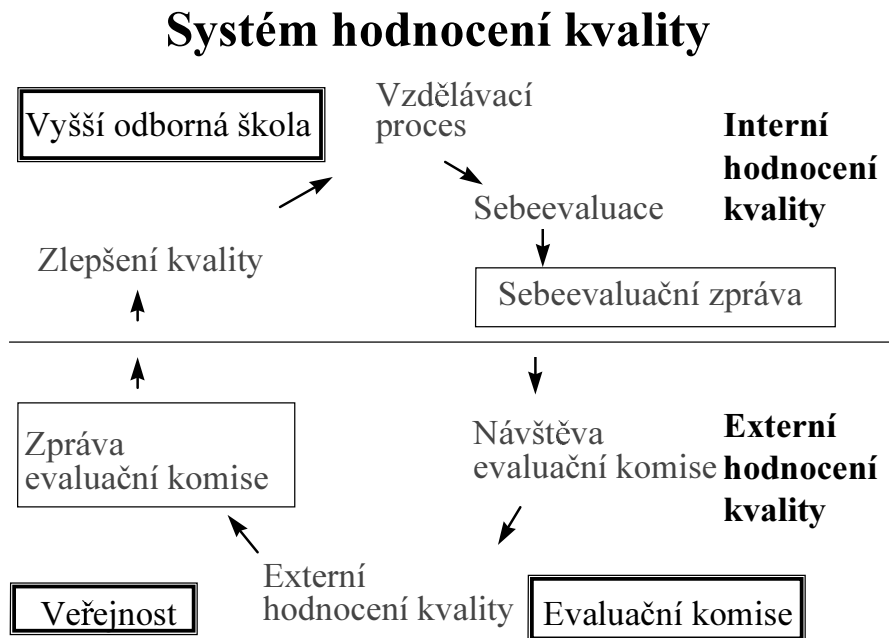
Školy, které se účastnily hodnocení kvality v programu EVOS, považují práci i finanční náklady vynaložené na jeho provedení za přínosné. Úspěch v hodnocení kvality posílil jejich postavení a prestiž, zviditelnil nabídku jejich studijních programů a pomáhá jim ve styku se školskými orgány a institucemi, např. s Českou školní inspekcí, školskými úřady, i s podniky. Školy považují za největší přínos nutnost posoudit své silné a slabé stránky, aktuální stav ve škole a promyslet strategii rozvoje školy. Zapojení velkého počtu pracovníků do přípravy hodnocení přináší zlepšení vnitřní komunikace, případně podněty ke změnám ve struktuře a organizaci práce školy. Školy považují doporučení evaluačních komisí, uvedené v závěrečných zprávách, za pozitivní, realistická a přínosná, akceptují je a v naprosté většině uskutečňují.

Řízení kvality ve vzdělávání může být účinné, je-li zaměřeno na zjišťování stavu, informování veřejnosti a na ovlivňování klíčových činitelů. V případě EVOS je zajištěno vícezdrojové zjišťování stavu vnitřní –

názory žáků, učitelů, vedení školy i vnější – názory absolventů, zaměstnavatelů, profesních sdružení, představitelů obcí a regionů i dokonalá informovanost veřejnosti a výsledcích hodnocení prostřednictvím internetu. Považujeme-li za klíčový činitel vzdělávání úroveň lidského činitele (pedagogického pracovníka a školského manažera), program EVOS může ovlivnit jen některé složky tohoto činitele, např. celoživotní vzdělávání. Zásadní ovlivnění tohoto faktoru (vytvoření vhodného sociálního statusu, definice typové pozice povolání, optimalizace metod výběru pracovníků, jejich vstupní přípravy, celoživotní vzdělávání a hodnocení) přesahuje rámec programu.

Principy programu hodnocení kvality (evaluace) vyššího odborného studia EVOS jsou inspirující i pro základní a střední školství. Obsahují především výzvy k profesním organizacím pedagogických pracovníků.

Obr. 1. Působení programu hodnocení kvality vyššího odborného studia EVOS



Ladislav Halberštát
Centrum personálního marketingu Hlavního personálního úřadu
nám. Svobody 471,
161 00 Praha 6 – Dejvice
tel. 022 021 21 96, fax 022 021 21 10, e-mail: halbersl@army.cz

[zpět na začátek](#)

Řízení nebo kontrola kvality vysokých škol?

Jaroslav Světlík

Otázky kvality práce vysokých škol se v poslední době staly předmětem zájmu jak subjektů vzdělávací soustavy, tak i veřejnosti. Může nás těšit, že se nejedná pouze o český problém, tyto otázky jsou předmětem odborných diskusí ve většině rozvinutých zemí. S jedním malým rozdílem. V zahraničí tento problém začali pociťovat a řešit již před dvaceti lety, u nás se o něm začíná více diskutovat zhruba v posledních dvou letech. Co je kvalita vysoké školy? Kdo a jak ji může změřit a popřípadě ji porovnat s kvalitou škol jiných? Všichni víme, co slovo kvalita znamená. Zjednodušeně řečeno, vyjadřuje skutečnost, že některé věci jsou lepší než jiné? Co to však znamená, že jsou lepší? Každé posuzování kvality věci či služby je vysoce subjektivní záležitostí a u vzdělávání to platí dvojnásob. Kdo tedy může posoudit, že práce vysoké školy je kvalitní, či dokonce, že je více nebo méně kvalitní? Pokud akceptujeme názor, že žijeme v tržní ekonomice, potom to budou jednoznačně zákazníci školy.

Odpověď se však komplikuje, když se ptáme, o jaké zákazníky se jedná. Jsou to studenti školy, její učitelé a vědečtí pracovníci, budoucí zaměstnavatelé absolventů školy, daňoví poplatníci, vláda (která přiděluje školám peníze), nebo společnost jako celek? Odborné definice tvrdí, že „za zákazníka považujeme osobu (či instituci), která má prospěch z užívání určitého produktu či poskytované služby a rozhoduje o jeho (jejím) koupi či výběru“. Pokud tuto definici budeme respektovat jako správnou, potom všechny výše zmíněné subjekty budeme moci považovat za zákazníky vysoké školy a jejich vnímání kvality práce školy by nemělo být přehlíženo. Nezapomeňme však, že v reálném životě je stále mnoho lidí při posuzování práce vysoké školy silně ovlivněno její tradicí a prestiží. Jinými slovy řečeno, skutečná kvalita školy je stále pro některé její zákazníky méně důležitá, než její prestiž a diplom, který absolventům nabízí. Praxe ukazuje, že při existenci silnější konkurence lze prestiž a image velmi rychle ztratit. Již z tohoto důvodu by se otázky kvality práce vysoké školy měly stát předmětem zájmu jak jejího managementu, tak i všech jejích pracovníků.

To, proč se již před dvaceti lety otázka kvality práce vysokých škol stala (a stále je) předmětem zájmu odborné i široké veřejnosti v zemích na západ od našich hranic, má několik příčin:

- Stále rostoucí veřejné výdaje do terciárního vzdělávání a problém efektivit vynakládaných prostředků. Prostředky plynoucí do vzdělávání dosáhly ve většině vyspělých zemí svých limitů a tlak na snižování výdajů v souvislosti s deficitem státních rozpočtů většiny těchto zemí vyvolává veřejnou diskusi na téma zprůhlednění a zefektivnění financování školství.
- Vzrůstající podíl studentů v terciárním vzdělávání zvyšováním kapacity univerzitních i neuniverzitních vysokých škol vyvolalo otázku, zda-li vzrůst kvantity není dosahován na úkor kvality vzdělávání a zda-li je možné tuto kvalitu objektivně posuzovat a hodnotit.
- Větší otevřenost vysokých škol ve smyslu větší odpovědnosti vůči společnosti. Vysoké školy přestaly být „tajnou zahradou“ oddělenou od zbytku společnosti vysokou, těžce proniknutelnou zdí a začaly více komunikovat s veřejností a poskytovat jí informace o tom co a jak kvalitně dělají.
- Zvyšující se mezinárodní mobilita studentů, učitelů a vědců v rámci celé EU a postupná internacionalizace evropského pracovního trhu. Tyto změny vedly a vedou k potřebě srovnání nejen obsahu, ale i kvality terciárního vzdělávání.

K těmto čtyřem příčinám, které jsou stále relevantní, a to i pro naše instituce terciárního vzdělávání, lze zahrnout i dva další důvody, pro které by se naše vysoké školy měly problémem kvality své práce zabývat:

- Vstup České republiky do EU a s ním spojené vytvoření silného konkurenčního prostředí v oblasti vzdělávacích služeb. Každý, kdo blíže poznal situaci na vysokých školách v zemích EU ví, jak tyto školy usilují o kvalitní zahraniční studenty, zejména, když jejich studium je financováno z „bruselských peněz“. Renomé (a tím i přitažlivost) školy tvoří lidé, a to jak kvalitní pedagogové a vědečtí pracovníci, tak i kvalitní studenti a absolventi. V souvislosti se vstupem do EU se sice nedá očekávat masový odliv studentů na západní vysoké školy, dá se ale očekávat odchod řady těch nejlepších, kterým budou v zahraničí vytvořeny podmínky, o kterých se jim u nás často nemůže ani snít. A to jak během studia, tak i po jeho absolvování.

- Bouřlivý rozvoj komunikačních technologií a distančního vzdělávání pravděpodobně významně rozšíří v několika letech nabídku na trhu terciárního vzdělávání. Nemá smysl si zastírat, že některé zahraniční vysoké školy mají v této oblasti před našimi školami obrovský náskok. Lze také předpokládat, že tyto školy se budou také chovat tržně. Budou chtít, aby nemalé prostředky, které do této formy vzdělání investovaly, se jim co nejrychleji vrátily. Čím více studentů budou tyto školy v distančním vzdělávání mít, tím rychleji se jim vložené prostředky zpět vrátí a současně se sníží i cena pro studenty (úspory z množství). Z pohledu potenciálních studentů může jejich nabídka být velmi atraktivní, jednak získají diplom zahraniční vysoké školy, který jim na trhu práce nabízí nebezvýznamnou konkurenční výhodu, jednak bude cena za získané vzdělání nižší o náklady ztracené příležitosti (student může současně pracovat a budovat svou profesní kariéru).

Lze konstatovat, že nejen v důsledku zvýšené konkurence, ale i z ostatních výše uvedených důvodů budou vysoké školy stále více konfrontovány s požadavky na prokázání své relevance, kvality a zodpovědnosti ke společnosti. V souvislosti s pojmem kvalita školy se setkáváme s několika pojmy, které jsou často různě interpretovány a používány. Následovně tak často dochází i k jejich obsahové záměně.

Kontrolou kvality (*quality kontrol*) rozumíme funkční aktivity a techniky, které jsou používány k hodnocení stanovených požadavků na kvalitu. V našem případě kontrolou kvality vysokých škol rozumíme techniky a aktivity týkající se hodnocení kvality jako součásti státní strategie a kontroly terciárního vzdělávání. Tento **tradiční** ex ante přístup spočívá především v hodnocení obsahu a zabezpečení vzdělávacích programů, popřípadě úrovně vědy a výzkumu v souladu se stanovenými administrativními standardy. Pokud jsou tyto administrativní standardy splněny, získává vysoká škola od vlády povolení (akreditaci) příslušný vzdělávací program vyučovat a udělit po jeho úspěšném absolvování státem uznávaný diplom. Tento tradiční přístup ke kvalitě neproказuje však důraz na zlepšování komplexní kvality práce vysoké školy.

Řízení kvality (*quality management*) je pojem nesrovnatelně širší. Rozumíme jím složku celkové řídicí funkce určující a realizující politiku řízení kvality školy. Cílem není pouze komplexně hodnotit úroveň a kvalitu aktivit vysoké školy, klade důraz zejména na **formativní** stránku celého procesu řízení. To znamená, že zjištění a konstatování existujícího stavu se stává podkladem pro kvalitativní změny v systému

řízení vysoké školy. Jestliže cílem kontroly kvality je především zhodnocení podmínek vzdělávacího procesu, cílem řízení kvality je hodnocení komplexní, to je kvalitativní hodnocení jak podmínek, tak i samotných procesů a výsledků vzdělávacích a vědecko-výzkumných aktivit školy.

Hodnocení kvality odpovídá pojmu kvalitativní audit (*quality audit*), pro hodnocení kvality v terciárním vzdělávání se však vžil spíše pojem „*quality assessment*“. Rozumíme jím systematické hodnocení skutečné kvality aktivit vysoké školy s úrovní požadovanou. Posuzujeme, zda-li vzdělávací proces a částečně i vědecko-výzkumné aktivity školy jsou uskutečňovány efektivně ve vztahu ke stanoveným cílům.

Řada západoevropských zemí začala využívat **nové metody** hodnocení a řízení kvality vysokých škol, některé tyto postupy vyvíjí, v jiných jsou ještě předmětem diskuse. Vlastní systémy hodnocení a řízení kvality jednotlivých zemí víceméně přebírají přístupy, které k této problematice zvolily Francie, Nizozemí nebo Velká Británie. Tyto modely jsou v jednotlivých zemích dále adaptovány s přihlédnutím k národním charakteristikám a specifickým podmínkám. Obecně lze říci, že tyto nové modely jsou přebírány především zeměmi západoevropskými, zatímco v některých zemích jižní a severní Evropy je představitelem hlavní role v řízení a hodnocení kvality terciárního vzdělávání stát. Pro lepší pochopení vývoje a přístupu k řízení kvality v zemích EU je vhodné se ve stručném exkurzu zmínit o vývoji metod hodnocení kvality ve výše zmíněných třech zemích.

Francie

Rozhodnutím prezidenta a zákonem schváleným parlamentem Francie vznikla v roce 1985 **Národní evaluační komise** (*Comité National d'Evaluation – CNE*). Její vznik byl reakcí na všeobecné uznání dysfunkce tradičního, silně centralistického systému kontroly kvality. CNE je sice dle zákona vládní agenturou, na vládě je však naprosto nezávislá a podává zprávu o výsledcích své práce prezidentu republiky. CNE je novým typem administrativního orgánu nezávislým jak na vládě (ministerstvu školství), tak i na vysokých školách, které hodnotí. Výhodou tohoto postavení je, že jí umožňuje pracovat nezávisle a tím i objektivně. Současně tato nezávislost přináší sebou i nedostatek podpory z obou stran, což vede k obtížím při aktivní

spolupráci vysokých škol při hodnocení kvality jejich práce. CNE se skládá ze 17 členů jmenovaných prezidentem republiky, jedenáct reprezentuje akademickou obec, zbývajících šest členů jsou představitelé vládních a profesních institucí, zaměstnavatelů a odborů.

CNE uskutečňuje evaluaci vzdělávacích aktivit, výzkumu a vědy a managementu školy. Posuzuje rovněž podmínky vzdělávání. Hodnocení se uskutečňuje na základě pozvání vysoké školy, je dobrovolné, i když CNE má právo, pokud vidí důvod, provést evaluaci na základě vlastního rozhodnutí. Hodnocení každé školy se uskutečňuje přibližně jednou za osm let. Výstupem evaluace je hodnotící zpráva včetně doporučení pro management školy. Tato hodnotící zpráva je zveřejňována. Evaluační komise vychází při hodnocení kvality vysoké školy ze sebeevaluační zprávy zpracované školou, oficiálních statistických údajů a z poznatků návštěvy evaluační komise na škole. Tato pracovní komise se skládá z 15–20 osob, většinou členů akademické obce, přibližně 10 % členů jsou zástupci praxe a jeden člen je ze zahraničí. Studenti nemají ani v pracovní komisi, ani v CNE zastoupení. Celý proces evaluace, od podání žádosti až po zveřejnění zprávy trvá přibližně jeden rok. Výsledek evaluace nemá vliv na alokaci přidělovaných finančních zdrojů. Tento nový způsob hodnocení kvality vysokých škol nenahrazuje tradiční mechanismy akreditace vzdělávacích programů.

Nizozemí

V roce 1985 došlo na základě strategického dokumentu *Higher Education: Autonomy and Quality* k zásadním změnám ve vztahu ministerstva školství a vysokých škol. Výměnou za získání podstatně větší autonomie se vysoké školy zavázaly ke zkvalitňování své práce a větší otevřenosti vůči společnosti. Původní představa ministerstva školství, že hodnocení kvality bude provádět nově vytvořená instituce *Inspectorate for Higher Education*, byla po bouřlivé odborné diskusi opuštěna. Holandské univerzity převzaly odpovědnost za hodnocení a řízení kvality na sebe a vytvořily pro tento účel zastřešující organizaci *Association of Co-operating Universities in the Netherlands – VSNU*, neuniverzitní vysoké školy vytvořily *HBO Council*. VSNU zahájila pilotní projekt evaluace v roce 1988, *HBO Raat* v roce 1990. Jedním z principů evaluace bylo oddělení evaluace vzdělávacích aktivit od hodnocení vědy a výzkumu. Systém hodnocení kvality vědy

a výzkumu v Nizozemí existuje již od roku 1982 jako součást specifického systému financování univerzit. Od roku 1994 však byly obě evaluace synchronizovány s cílem získat komplexnější pohled na kvalitu práce jednotlivých fakult či vysokých škol.

Ústředním bodem celého mechanismu evaluace kvality VSNU je pracovní evaluační komise, která hodnotí všechny studijní programy příslušného oboru vzdělávání, přístup je tedy spíše disciplinární než institucionální. Ve stanovených šesti letech projdou hodnocením evaluační komise všechny studijní programy příslušného oboru v zemi. Před návštěvou evaluační komise je zpracována pro každý studijní program sebeevaluační zpráva. Cílem není pouze připravit podklady pro návštěvu komise, ale i motivovat vedení fakult k vlastnímu hodnocení kvality svých aktivit. Pracovní evaluační komise se skládá ze 7 členů, přičemž minimálně jeden z členů je zahraniční odborník v příslušné oblasti a jeden je expertem v oblasti vzdělávání. Zbývající členové jsou zástupci akademické obce (se zaměřením na odlišné obory od oboru hodnoceného) a odborníci z praxe či profesních organizací. V průběhu návštěvy hovoří členové komise se zástupci vedení fakulty, pedagogů, praxe, studentů atd. Cílem není hledání chyb a nedostatků za každou cenu, ale srovnání reality s obsahem sebeevaluační zprávy a získání objektivního pohledu na práci fakulty. Na základě získaných podkladů a návštěvy zpracuje pracovní komise závěrečnou zprávu včetně doporučení pro vedení fakulty. Zpráva je zveřejněna a její obsah nemá vliv na výši přidělovaných prostředků ze státního rozpočtu. Jejím cílem je získání objektivní zpětné vazby v hodnocení práce fakulty a je podkladem pro zlepšení obsahu a výuky hodnocených studijních programů.

Velká Británie

Ve Spojeném království byly vyvinuty dva modely hodnocení kvality. První model byl uplatňován v neuniverzitním sektoru (polytechniky a colleges) již v polovině 60. let. Mnohem později bylo hodnocení kvality zavedeno i v univerzitním sektoru terciárního vzdělávání. V polovině 60. let bylo hodnocení kvality neuniverzitních vysokých škol ve Velké Británii pod záštitou *CNAA – Council of National Academic Awards*. Vedle této instituce byla kvalita práce neuniverzitního sektoru kontrolována i *HMI – Her Majesty's Inspectorate* a to víceméně formou tradiční školní inspekce. Hodnocení HMI mělo zásadní vliv i na výši

přidělovaných finančních prostředků. CNAA byla nezávislá, vládou založená organizace s pravomocí akreditace bakalářských vzdělávacích programů. Jednotlivé komise se skládaly z odborníků v dané oblasti z jiných vysokých škol (polytechnik či univerzit), zástupců praxe a profesních organizací. Pracovní komise založily svou návštěvu a hodnocení na detailně vypracované písemné zprávě zahrnující strukturu a obsah vzdělávacího programu, metody výuky, způsoby hodnocení studentů a podmínky výuky (personální zabezpečení, materiální zabezpečení výuky atd.). Současně CNAA schvalovala nezávislé, externí examinátoři pro akreditované studijní programy. Po akreditaci programů tato instituce zabezpečovala i průběžný monitoring schválených programů. V roce 1992, kdy byly v souladu s novým vysokoškolským zákonem polytechniky transformovány na tzv. „nové univerzity“, ve Velké Británii binární systém terciárního vzdělávání zanikl a CNAA byla zrušena. Tento systém je však dosud funkční v Irské republice, kde funkci CNAA plní *National Council of Educational Awards (NCEA)*.

Počátek řízení kvality na britských univerzitách je datován do 80. let, v roce 1990 je založena *Academic Audit Unit – AAU*. Zakládající institucí však nebyl stát, ale zastřešující organizace britských univerzit – *Committee of Vice Chancellors and Principals (CVCP)*. Údajně jako opatření proti hrozícímu převzetí kontroly kvality činnosti univerzit ze strany *HMI – Her Majesty's Inspectorate*. Hodnocení kvality ze strany AAU však rozšířilo hodnocení kvality do dalších oblastí. Jednak se opíralo o metody převzaté z činnosti CNAA, navíc zahrnovalo i finanční audit a metody TQM (*total quality management*). Externí finanční audit ověřoval, zdali hospodaření školy bylo v pořádku (výsledky byly publikovány), podobně kvalitativní audit ověřoval efektivnost a úroveň řízení univerzity. Základem hodnocení kvality ze strany AAU se stala zhruba třídní návštěva pracovní skupiny, která se skládala ze dvou až tří členů akademické obce. Práce skupiny byla založena na sebeevaluačním hodnocení ze strany vedení univerzity. Skupina si mohla vyžádat doplňující informace. Pro potřeby vedení univerzity byla na základě všech podkladů a návštěvy pracovní skupiny zpracována zpráva. Tato zpráva byla diskutována s vedením školy a na základě této diskuse byla vypracována konečná zpráva, která byla (nikoliv však povinně) univerzitou zveřejňována.

Po roce 1992 však dochází k další změně. Na základě iniciativy představitelů „nových“ i „tradičních“ univerzit vzniká *Higher Education Quality Council (HEQC)* se sekci *Division of Quality Audit*. Do této sekce byla transformována AAU. Hodnocení kvality uskutečňované HEQC se svým pojetím velmi blíží metodám

používaným AAU. Toto hodnocení není spjato s otázkou výše státního příspěvku u veřejných škol. Jeho výše se odvíjí od posouzení kvality školy zvláštní finanční radou (vytvořenou zvlášť pro Anglii, Wales a Skotsko), které vznikly transformací dřívějších *University Funding Council (UFC)* a *Polytechnics and Colleges Funding Council (PCFC)*. Metody hodnocení a posouzení kvality jsou založeny na obdobných evaluačních mechanismech, to je zhruba týdenní návštěva evaluační komise (sedmičlenné včetně zástupců praxe) a zpracování hodnotící zprávy, která je také podkladem pro stanovení výše příspěvku.

Kromě zmíněných tří zemí jsou ve většině západoevropských zemí vyvíjeny nové procedury a mechanismy hodnocení a řízení kvality vysokých škol. Pokud vyhodnotíme zkušenosti z fungování nového řízení kvality terciárního vzdělávání, můžeme najít přes specifické, národní odlišnosti řadu společných aspektů.

Existence na vládě nezávislého orgánu (vzniklého však na právním základě) rozhodujícího o podmínkách, postupech a kritériích hodnocení kvality a koordinujícího systém evaluace škol.

Aktivní účast hodnocené vysoké školy na procesu hodnocení kvality, která se uskutečňuje prostřednictvím sebehodnotící zprávy. Pokud se management vysoké školy ztotožní s nutností tohoto vnitřního auditu podmínek a aktivit školy, stává se sebehodnotící zpráva jednak podkladem pro externí hodnocení kvality, jednak důležitým podkladem managementu pro plánování, řízení a kontrolu aktivit vysoké školy. Sebehodnotící zpráva je zpracována dle metodických pokynů sestavených řídicím orgánem systému hodnocení kvality. Podmínkou úspěchu celého systému hodnocení kvality je ovšem předpoklad, že management akceptuje filozofii řízení kvality jako jednu z priorit své řídicí práce. Rovněž participace ostatních akademických pracovníků vysoké školy a způsob a kvalita získávání objektivních informací zejména z vnitřního prostředí školy je velmi důležitým aspektem úspěšnosti celého systému evaluace kvality.

Hodnotící návštěva nezávislé hodnotící komise na škole. Cílem návštěvy je vyhodnocení sebehodnotící zprávy a její srovnání s realitou. Členy komise mohou být nezávislí zástupci akademické obce z jiných vysokých škol, zástupci praxe, profesních organizací, odborní pedagogové atd. Složení komise závisí na tom, co je hodnoceno. Zda-li jen struktura a obsah vzdělávacího programu, metody výuky a způsoby

hodnocení studentů, podmínky výuky včetně personálního a materiálního zabezpečení výuky, nebo také úroveň řízení atd. V každém případě by v hodnotící komisi měli být zastoupeni uznávaní odborníci v dané oblasti. V průběhu návštěvy je důležité, aby členové komise mohli hovořit nejen s vedením fakulty či školy, ale také s ostatními vysokoškolskými pedagogy, absolventy, studenty atd. Hodnocení by mělo sloužit jednak jako důležitá zpětná vazba pro vedení vysoké školy a fakulty ke zkvalitnění řídicí práce, jednak k informovanosti veřejnosti o kvalitě školou nabízených vzdělávacích služeb.

Čtvrtým společným aspektem „nových metod“ hodnocení kvality v evropském terciárním vzdělávání je zpracování podrobné závěrečné zprávy obsahující hodnocení kvality práce vysoké školy (fakulty) a zveřejnění výsledků. Cílem zprávy není v žádném případě vynesení rozsudku nad školou či snaha o vytváření pomyslného pořadí škol či fakult, hlavním cílem je poskytnout nezávislé odborné posouzení za účelem zjištění slabých a silných stránek v činnosti školy. Důležitým prvkem je i možnost vyjádření představitelů hodnocené školy ke zjištěným faktům a k návrhu závěrečné zprávy. Předmětem diskuse je také otázka zveřejnění výsledků hodnocení kvality. Zastánci zveřejnění závěrečné zprávy argumentují nutností otevřenosti vůči společnosti, odpůrci vycházejí z obavy, že v případě zveřejnění je ohrožena objektivita a upřímnost spolupráce zástupců hodnocené školy v obavě před možnými negativními dopady ze strany ministerstva, akreditačního orgánu či veřejnosti.

Závěrečným aspektem je dodržování zásady, že výsledek hodnocení kvality nemá vliv na rozhodnutí nadřízeného orgánu týkající se výše přidělovaných prostředků či na hrozbu odebrání akreditace v případě zjištění nedostatků. V takovém případě by vliv možných negativních sankcí převýšil význam přínosů hodnocení a vedl by k nedůvěře k práci hodnotící komise, k umělému nadhodnocování práce školy a ke snaze naplnit stanovená kritéria za každou cenu.

Cílem tohoto příspěvku nebylo nalezení jednoznačné odpovědi na otázku, která je obsažena v jeho názvu. Spíše podnítit diskusi k této problematice. Jsem přesvědčen, že existence státní strategie včetně kontroly terciárního vzdělávání je nezbytně nutná. Je například možné diskutovat o tom, zda-li akreditační komise má vytvořené dostatečné zázemí pro získávání potřebných informací, zda-li by neměla být stanovena průhlednější kritéria a standardy zvláště pro univerzity, zvláště pro neuniverzitní vysoké školy atd. Je

zbytečné však diskutovat o nutnosti kontroly kvality terciárního vzdělávání ze strany státu. Pokud nemá dojít k devalvaci vysokoškolského vzdělávání, je nutná. Odpověď na otázku zdali je potřebné řídit kvalitu vysoké školy již tak jednoznačná nebude. Možná bude kladná. Odpověď na následující otázku, totiž jakými metodami a technikami je kvalita škol v současnosti řízena, však bude určitě velmi vzdálena tomu, co se v předmětech zabývajících se *total quality management* na těchto vzdělávacích institucích učí. Proto doufám, že tento příspěvek alespoň částečně přispěje k zamyšlení se a ke kladné odpovědi i na druhou část zmíněné otázky. V tom případě správný název příspěvku zní: **Kontrola a řízení kvality vysokých škol.**

[zpět na začátek](#)

Zajišťování kvality vzdělávacího procesu na VŠ

PhDr. Eva Šmelová, VVŠ PV Vyškov

Klíčová slova: *Akreditační komise, kvalita, management kvality, zabezpečení kvality, hodnocení kvality, bench marking, vědecká kvalita, vědecká produktivita, aspekty kvality vzdělávacího procesu.*

Keywords: *Quality, Quality Management, Quality Security, Quality Evaluation, Bench Marking, Science Quality, Science Productivity, Aspect of Education Process Quality.*

Resumé: *Ve svém příspěvku se zabývám řízením kvality vzdělávacího procesu na vysokých školách a to v souvislosti s vymezením soustavy aspektů ovlivňujících kvalitu vzdělávacího procesu a jejich hodnocení.*

Summary: *I occupy myself by management of educational process quality on universities in my contribution and that in connection with delineation of aspects which influence educational process quality and their evaluation.*

Úvod

Trvalým úkolem vysokého školství je pečovat s ohledem na celospolečenské zájmy o kvantitativní, ale zejména kvalitativní rozvoj. Komplexní hodnocení zajišťování kvality činnosti vysokých škol je významným procesem, který je zakotven v legislativních normách. Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách ukládá vysokým školám povinnost provádět pravidelné hodnocení, jehož význam je zdůrazněn přeměnou státních vysokých škol na veřejné vysoké školy a možnost vzniku soukromých vysokých škol. Vyrůstá tak míra autonomie a samosprávy vysokých škol, která v průběhu času může směřovat k významným změnám v jejich kvalitě, s dopadem na akreditaci, prestiž a prosperitu i na jejich financování s uplatněním nejen kvantitativních, ale i kvalitativních kritérií.

Hodnocení kvality ve vysokém školství v České republice má za sebou téměř desetiletou zkušenost poté, co byla zákonem z roku 1990 zřízena Akreditační komise. Její úkoly ze zákona se týkaly odborného posouzení při zřizování nových fakult a dalších expertních výroků na žádost ministra. Skutečná akreditace až do roku 1999 neexistovala, činnost vysokých škol byla akreditována implicitně v souvislosti s jejich zřízením. Proces obdobný akreditaci, který byl v kompetenci Akreditační komise, se týkal pouze postgraduálních doktorských studijních programů. Kromě zákonných povinností se činnost Akreditační komise soustředila na celkové hodnocení skupin fakult stejného nebo příbuzného oborového zaměření. K tomuto účelu vypracovala systém, který je postupně korigován a vylepšován.

Zákon o vysokých školách z roku 1998 přinesl do oblasti hodnocení a činnosti Akreditační komise zásadní změny.

Od 1. 1. 1999 musí být akreditovány všechny studijní programy uskutečňované na vysokých školách. Akreditaci udělí MŠMT poté, kdy Akreditační komise vydá k tomuto úkonu souhlas a to na základě zhodnocení kvality příslušného studijního programu. Akreditaci tak podléhají nejen všechny typy nově otevřených studijních programů, zákon současně ukládá povinnost akreditovat i všechny programy již uskutečňované a to v průběhu čtyř let. Obdobný mechanismus akreditace je vyžadován také v případě práva konat habilitační řízení a řízení ke jmenování profesorem.

Akreditační komise má dále za úkol dbát o zajištění kvality vysokého školství a současně provádět systematické hodnocení. Veškeré výroky Akreditační komise jsou založeny na expertním posouzení kvality příslušných činností, což lze považovat za *vnější hodnocení kvality*.

Z hlediska řízení kvality vysokoškolského vzdělávání ukládá zákon další povinnosti i vysokým školám. Každá vysoká škola musí pravidelně provádět *vnitřní hodnocení*, které podrobněji specifikuje ve svém statutu. Způsob hodnocení i využití jeho výsledků je ponecháno v kompetenci příslušné instituce.

VŠEOBECNÉ ÚVAHY A ZÁKLADNÍ POJMY

Kvalita nevznikne sama od sebe. Je nutné ji v první řadě „vyrobiť“. Kvalita nesmí být náhodným jevem, ale musí to být stabilní vlastnost vzdělávací instituce. Kvalitu však není potřebné pouze dosáhnout, ale současně ji udržet a soustavně zlepšovat. Hodnocení se potom stává základem pro její řízení.

V dané souvislosti je třeba vymezit základní pojmy:

management kvality: jedná se o veškeré aktivity managementu instituce, která v otázkách kvality vymezuje strategii, předměty, principy a zodpovědnost a implementují je prostřednictvím plánování a řízení, zabezpečování a zvyšování kvality,

řízení kvality: je obecný termín, který zahrnuje nejen hodnocení a akreditaci, ale veškerou činnost a mechanismus, kterým je kvalita vysokého školství udržována a rozvíjena, a to jak z vnitřního, tak i z vnějšího pohledu na vysokoškolskou instituci,

zabezpečení kvality: představuje systematickou, strukturovanou a permanentní pozornost věnovanou kvalitě z pohledu jejího udržení a zvyšování, je základním předpokladem úspěšnosti,

hodnocení kvality: je proces posouzení kvality nebo hodnoty něčeho, tj. studijního programu, fakulty, vysoké školy.

Při zavádění systému řízení kvality je důležité porozumět tomu, co je tím míněno, neboť obsah pojmu kvalita je často v různých souvislostech velmi rozdílný: např. tradiční akademický pohled na kvalitu jako na vyjádření něčeho vynikajícího (excellence), snahy být nejlepší, druhý – kvalita jako prahová hodnota, jíž se stanoví normy a kritéria, kterých musí hodnocená jednotka dosáhnout nebo je překročit, aby byla pokládána za kvalitní, třetí – kvalita je často považována za „vhodnost k danému účelu“, což znamená, že např. studijní program je hodnocen z hlediska předem stanovených cílů a úkolů.

ŘÍZENÍ A HODNOCENÍ KVALITY NA FAKULTĚ

Každá organizace má do jisté míry zaběhnutý systém svého života a většinou se brání před implementací nových prvků do svého systému. Většinou se potom objevují otázky typu:

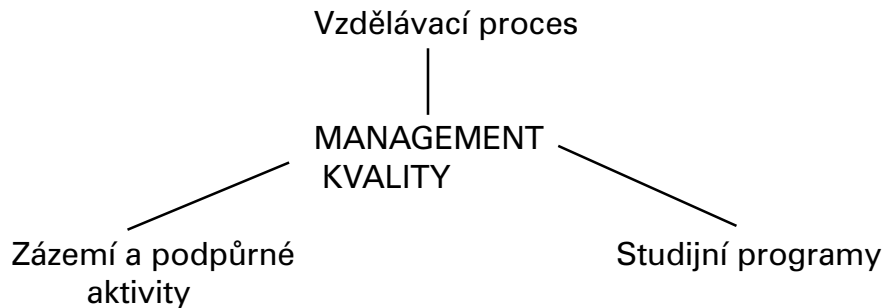
PROČ? a CO?

Odpovědi lze spatřovat v uvedených oblastech:

- pro dosažení, udržení a zvyšování kvality,
- pro potřeby poznání,
- pro potřeby řízení fakulty jako celku,
- pro poskytnutí potřebných informací veřejnosti,
- pro potřeby řízení lidských zdrojů na fakultě,
- pro potřeby poznání nedostatků.

CO?

Lze zde vycházet ze zjednodušeného modelu managementu kvality vzdělávacího procesu na fakultě.



Zázemí a podpůrné aktivity:

- struktura a schopnosti učitelů,
- materiální, technické, finanční, informační a jiná zázemí, výzkumné aktivity a jejich propojení se vzděláváním,
- souvislost s praxí apod.

Studijní programy:

- profily, vazby na trh práce,
- struktura a stavba studijních programů,
- struktura a stavba předmětů,
- systémy studia, zátěž studentů, atd.

Vzdělávací proces:

- má svoje vstupy i výstupy. Učitel i student jsou součástí tohoto procesu, jejich funkce je zde aktivní. Kvalita vysokoškolského vzdělávání musí brát v úvahu jak aktivní úlohu studentů, tak i interpersonální vztahy. Instituce musí vytvářet podnětné prostředí, které aktivitu studenta provokuje a podporuje.

System řízení, zabezpečování a hodnocení by měl plnit zejména dvě věci:

- respektovat autonomnost a subjektivitu vyplývající z akademických práv a svobod,
- ve vzájemné rovnováze věnovat pozornost vnitřnímu i vnějšímu prostředí fakulty.

Všeobecný model systému řízení kvality lze nastínit v následujících krocích:

1. definování cílů,
2. plánování postupu,
3. shromažďování potřebných dat,
4. třídění, analýza, posouzení,
5. návrhy a doporučení,
6. implementace doporučení,
7. monitoring a celkové zhodnocení.

ASPEKTY KVALITY VZDĚLÁVACÍHO PROCESU A JEJICH HODNOCENÍ

Pokud má být fakulta řízena tak, aby kvalita dosahovala požadované úrovně, musí existovat systém hodnocení tj. soustava aspektů a způsobů hodnocení a jejich posuzování.

Z praktického hlediska je vhodné členění na dvě relativně samostatné, i když vnitřně propojené soustavy aspektů:

- a) soustavu pro vzdělávací proces,
- b) soustavu pro vědecko výzkumnou činnost.

a) Aspekty kvality vzdělávacího procesu

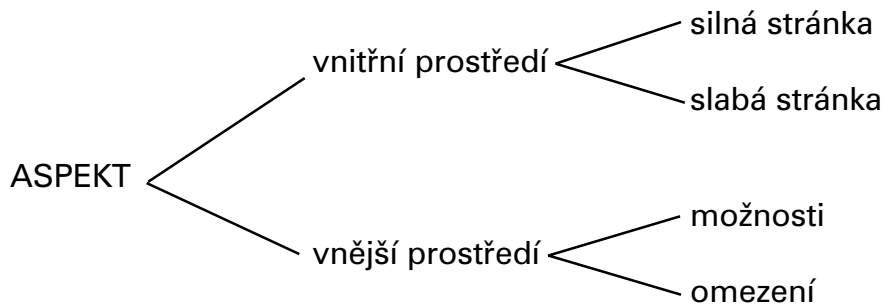
Soustava by měla být koncipována tak, aby bylo zmapováno celé vzdělávací portfolio fakulty. Z uvedeného hlediska lze sledovat sedm základních aspektů:

- charakteristiky hodnocené jednotky,
- studijní programy
- studenti a vzdělávací proces,
- učitelé a vzdělávací proces,
- zázemí vzdělávacího procesu,
- domácí a zahraniční spolupráce, řízení kvality.

HODNOCENÍ SILNÝCH A SLABÝCH STRÁNEK

Postup spočívá ve zhodnocení soustavy aspektů ze dvou hledisek:

- posouzení silných a slabých stránek hodnocené jednotky ve vztahu k danému aspektu,
- posouzení vnějších vlivů působících na hodnocenou jednotku ve vztahu k danému aspektu.



(1, str. 67)

Samotné hodnocení je možné provádět ze dvou úhlů pohledu:

- z pohledu hodnocení silných, resp. slabých stránek ve vztahu na potřeby hodnocené jednotky,
- z pohledu porovnání hodnocené jednotky a její „konkurence“. (bench marking).

Celkové hodnocení je možné provést např. pomocí škály.

b) Soustava aspektů kvality vědecko výzkumné činnosti

Pro hodnocení vědecko výzkumné činnosti se nabízí model hodnocení postavený na čtyřech základních aspektech, hodnocený na pěti stupňové škále (výborná, velmi dobrá, dobrá, neuspokojivá, nevyhovující).

1. Vědecká kvalita
2. Vědecká produktivita
3. Vědecká a společenská závažnost
4. Kontinuita

MODEL SYSTÉMU ŘÍZENÍ KVALITY VÝUKY

Při zřizování institucionálního systému řízení kvality je důležité, aby si vedení instituce, bylo jisto tím, že systém je jasně definován a členěn a že byl diskutován a přijat akademickou komunitou. Řízení kvality je záležitostí všech, kteří v příslušné vysokoškolské instituci pracují a proto je třeba vytvořit takové podmínky, kdy daný systém bude efektivně fungovat a stane se součástí každodenního života instituce.

Jeden z přístupů k otázce úrovně je model systému řízení kvality (upravený podle Kellse, 1995) založený na řízení kvality výuky a studia. Účelem není převzetí veškerých detailů tohoto modelu zejména proto, že je úplný a z tohoto důvodu též pravděpodobně nerealistický. Může sloužit jako podnět pro aktivity na příslušné úrovni každé instituce a dosáhnout tak shody a porozumění.

Institucionální úroveň

Výbor pro řízení kvality

Výbor podává zprávy Senátu VŠ a má následující odpovědnost:

- zpracovat a implementovat návody pro výuku a vzdělávání,
- vyvinout pravidla pro řízení kvality výuky a vzdělávání,
- monitorovat a dávat přehled o systému řízení kvality.

Kancelář pro řízení kvality

Vedoucí Kanceláře podává zprávy prorektorovi, který odpovídá za kvalitu a akademické záležitosti a podporuje práci Výboru pro řízení kvality.

Fakultní úroveň

Fakultní výbor pro řízení kvality

Předseda každého fakultního Výboru pro řízení kvality se účastní zasedání institucionálního Výboru pro řízení kvality, aby byl zajištěn plynulý přenos informací a příklady dobré praxe sdíleny v celé instituci.

Zodpovědnost fakultního Výboru pro řízení kvality zahrnuje:

- zajištění, že stanovaná pravidla pro řízení kvality výuky a vzdělávání jsou respektována,
- doporučení změn a zdokonalení pravidel.

Úroveň katedry

Správa řízení kvality

Zodpovědnost na této úrovni zahrnuje zpracování výroční zprávy pro vedoucí katedry, se zaměřením na následující témata:

- proces a struktura řízení kvality na katedře,
- informace o všech dobrých zkušenostech, iniciativách, které lze doporučit i jiným katedrám,
- informace o aktivitách navazujících na předchozí zprávu.

Zprávy jsou předávány fakultnímu Výboru pro řízení kvality a diskutovány s vedoucím Kanceláře pro řízení kvality.

Přehled po pěti letech

Vlastní hodnocení je prováděno na základě záměrů a úkolů katedry, zahrnuje analýzu trendů za posledních pět let a přehled aktivit od posledního hodnocení. Vlastníhodnotící zprávu posoudí fakultní Výbor pro řízení kvality, výsledky jsou předány prorektorovi a vedoucímu Kanceláře pro řízení kvality.

Vnější hodnocení (založené na vlastní hodnotící zprávě) provádí tým, jehož členové jsou pracovníci příslušné vysoké školy s výjimkou jednoho, který je externista, nejsou to však pracovníci hodnocené katedry a fakulty. Hodnotící zpráva je předána Senátnímu Výboru pro řízení kvality. Prorektor a vedoucí Kanceláře pro hodnocení kvality diskutují a následně odsouhlasí s vedoucím katedry časový plán směřující ke zdokonalení. Příslušné aktivity jsou popsány v následující výroční zprávě.

Další část úkolů a zodpovědnost se týká administrativního zajištění řízení kvality. Většinou je to úkol centrální Kanceláře pro řízení kvality. Význam této kanceláře spočívá v tom, že:

- může rozvinout odborné znalosti o procesu a metodologii řízení kvality,
- může zajišťovat potřebný sběr dat a jejich analýzu apod.

Struktura a složení jednotlivých výborů mohou být různá, důležité je, aby struktura povolovala účast studentů ve všech výborech.

(4, str. 22–23)

PROBLÉMY A ŘEŠENÍ

Obecným problémem při zavádění institucionálního systému řízení kvality je odpor učitelského sboru. Ten většinou vychází ze strachu z možných kárných opatření a nedostatku důvěry a porozumění. Tuto situaci nelze překonat rychle. Získat porozumění pomůže diskuse o důvodech potřeby řízení kvality a jasné, otevřené vysvětlení účelu zaváděného postupu.

Hodnocení kvality se stává zásadním informačním zdrojem pro management školy při strategickém plánování jejího rozvoje, je zpětnou vazbou pro učitele, je důležité pro rozhodování jedinců při výběru školy, pro zaměstnavatele, daňové poplatníky, tj. celou společnost. V mezinárodním měřítku je vítaným nástrojem v procesu harmonizace vysokoškolských systémů a rozvoje mobility učitelů, ale zejména studentů. I uznání dosaženého vzdělání v různých zemích a na různých institucích je řízením a hodnocením kvality výrazně ovlivňováno.

Literatura:

1. ZELENÝ, J. Fakulta a kvalita. Zvolen: Technická univerzita, 1996. ISBN 80-228-0746-X
2. In. Sborník referátů celostátní konference pedagogů a studentů VŠ zaměřené na hodnocení vysokoškolské výuky studenty. Brno: VUT, 1999.
3. In. Sborník referátů ze tří seminářů k problematice hodnocení kvality na VŠ. Praha: CSVŠ, 1998. ISBN 80-238-2475-9.
4. Příručka institucionálního přístupu ke strategickému řízení, k řízení kvality, k evropské vysokoškolské politice a k akademickému uznávání kvalifikací. Praha: CSVŠ, 2000.

PhDr. Eva ŠMELOVÁ

Vysoká vojenská škola pozemního vojska

Fakulta EOS, Katedra sociálních věd a personalistiky

Víta Nejedlého, Vyškov

[zpět na začátek](#)

Ukazatelé kvality dalšího vzdělávání učitelů na vysoké škole

PhDr. Josef Malach, CSc., Centrum dalšího vzdělávání
Pedagogické fakulty Ostravské univerzity

Souhrn:

Příspěvek je zaměřen na představení přístupu CDV PdF OU k zajišťování kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, který vychází z myšlenek TQM.

Klíčová slova: *kvalita, Total Quality Management, další vzdělávání pedagogických pracovníků*

Centrum dalšího vzdělávání PdF Ostravské univerzity akreditované pracoviště MŠMT ČR pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (č. 19871/99-20-66) zajišťuje několik oborů mimořádného studia:

1. Doplňující pedagogické studium

- a) pro učitele odborných předmětů (DPS – UOP)
- b) pro mistry odborné výchovy (DPS – MOV)
- c) pro vychovatele školských zařízení (DPV – V)

2. Rozšiřující studium pro absolventy vysokých škol učitelského směru nebo jiné VŠ s doplňujícím pedagogickým studiem

- a) speciální pedagogiky
- b) tělesné výchovy pro 2. stupeň ZŠ
- c) rodinné výchovy pro 2. stupeň ZŠ (zahájení od 2001)

3. Specializační studium

- a) školského managementu pro ředitele a zástupce ředitelů ZŠ a SŠ
- b) školského managementu pro učitele ZŠ a SŠ (zahájení od 2001)
- c) výchovného poradenství pro základní a střední školy

- d) speciální pedagogiky pro mistry a vychovatele
- e) kultury řeči a komunikace
- f) vzdělávací technologie

Nabídka studijních oborů vychází z vyhlášky č. 139 MŠMT ČR ze dne 28. 5. 1997 „O podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců“.

Pro představu rozsahu naší práce uvádím, že v současném období studuje ve všech těchto oborech téměř 1200 posluchačů ve 31 studijních skupinách a lektorský sbor čítá více než 70 pracovníků z řad vysokoškolských učitelů i odborníků z praxe.

Jak přistupujeme v těchto podmínkách k otázkám zajišťování kvality všech oborů studia?

Kvalita je pojmem různě chápaným, proto považuji za vhodné uvést, že velmi výstižným a užitečným vymezením tohoto pojmu jsou dvě značně podobná chápání tohoto pojmu pocházející od Josepha. M. Jurana a od Philipa B. Crosbyho, kteří považují kvalitu za shodu s požadavky. Lze také říci, že kvalita spočívá na zákaznické potvrzení, že produkt nebo služba jsou vhodné k použití nebo odpovídají požadavkům.

Tato poměrně strohá a obecná vymezení kvality samozřejmě nejsou ve světě přijímána zcela bez výhrad, nicméně všeobecně uznávaným přístupem je ten, který říká, že:

- kvalita je důležitá,
- o kvalitu se musí snažit každý v organizaci,
- kvalitu je nutné řídit.

Tyto tři aspekty se staly základem hnutí TQM – Total Quality Management – hnutí komplexního řízení kvality.

TQM definovali Bovée a Thill (1992) jako filozofii organizace založenou na hledání kvality a na takové činnosti managementu, která vede k celkové kvalitě. V tomto duchu kvalita není něco, co monitorujete a dodáváte do určitého stadia procesu výroby. Je to skutečná podstata každé organizace.

Total znamená, že každý v organizaci se podílí na finálním produktu nebo službě zákazníkovi.

Quality je definována jako „shoda s požadavky“. Umožňuje kvalitu měřit a zjišťovat, kdy odpovídá a kdy neodpovídá požadavkům. Každý ale musí kvalitu chápat stejně.

Management zdůrazňuje, že snaha o kvalitu je řízeným procesem, který zahrnuje lidi, systém i technické podmínky a nástroje.

Definice kvality jako shody s požadavky v podstatě naznačuje, že kvalitu určuje zákazník. Zákazník posuzuje či poměřuje kvalitu podle odpovědi na pět otázek, které vypovídají o nejdůležitějších aspektech výrobku nebo služby.

1. Co očekávám, když si kupuji váš výrobek nebo službu? – specifikace
2. Je to, opravdu to, co jsem očekával? – shodnost
3. Uchovává si produkt stále tytéž parametry? – spolehlivost
4. Kolik musím zaplatit? – cena
5. Kdy to mohu mít? – realizace

Lze konkretizovat výše uvedené teze i tyto otázky na problematiku dalšího vzdělávání učitelů? Myslím si, že ano, a současně se domnívám, že tento přístup umožňuje překročit možná jistě dosavadní hranice chápání kvality ve vzdělávání obecně a ve vzdělávání dospělých a ještě přesněji ve vzdělávání dospělých za úhradu.

Pokusím se uplatnit pět uvedených otázek na stručné představení řízení kvality v našem centru.

Otázka 1: Co očekávají studenti od studia právě v našem centru?

U posluchačů DPS a rozšiřujících studia nutno v první řadě uvést, že jeho absolvováním získají, pragmaticky viděno, pedagogickou event. odbornou způsobilost dle vyhl. 139/1997.

A CDV si vybírají proto, že

- je školou lokálně dostupnou,

- zde výuka probíhá v sobotu bez nároků na uvolňování z výuky na školách,
- na Ostravské univerzitě mnozí zájemci o další vzdělávání absolvovali graduální studium a znají některé pedagogy,
- CDV funguje již 10 let a získalo si již poměrně slušné jméno.

Otázka 2: Zda se naplňují či naplnily očekávání studentů zjišťujeme několika způsoby:

- Dotazováním se studijních vedoucích na pravidelně jedenkrát za semestr konaných poradách s vedením CDV,
- Realizací dotazníkových šetření po skončení studia, ve kterých jsou kladeny otázky zaměřené zejména na:
 - motivaci posluchačů ke studiu vybraného oboru
 - skladbu předmětů učebního plánu oboru a jeho časovou dotaci
 - možnou inovaci v předmětové a skladbě
 - ohodnocení pedagogického výkonu vyučujících
 - názory posluchačů na efektivitu uplatněných organizačních forem studia
 - organizační otázky celého studia, včetně podpory zaměstnavatelů
 - zajištění studia odbornou a časopiseckou literaturou (pozn. CDV má vlastní ediční řadu miniskript, které pokrývají nejdůležitější předměty)
 - návrhy změn v obsahu, uskutečňování i organizaci studia,
- Zjišťováním názorů posluchačů na studium a jeho přínos při vedení závěrečných prací,
- Při závěrečných zkouškách, resp. po jejich ukončení při hodnotících besedách s absolventy.

Zejména dotazníkové šetření poskytuje objektivní zpětnou vazbu, která je uplatňována při hledání řešení všech položených otázek. Výsledky tříletého zkoumání již byly publikovány (Mrhač, 1999).

Otázka 3: Třetí otázka směřuje v našem případě k úvaze o udržování si určitého jména. Zjišťujeme např., že posluchači u nás uskutečňují i několik oborů, např. doplňující či rozšiřující studium, pak nyní velmi populární studium speciální pedagogiky event. následně školského managementu. Lze také uvést, že počet studentů se stále zvyšuje, což lze zajisté přičíst více faktorům, včetně určité, a vzhledem k úrovni

odměňování v resortu školství pochopitelné, fluktuaci. Většinou však získáváme informace o tom, že realizovaný systém, studia odpovídá představám posluchačů o cílech a cestách vzdělávání dospělých

Otázka 4: Cenová politika tím, že nerespektuje, spíše záměrně, nárůst cen za lektorskou činnost, je zajisté také důvodem značného zájmu o nabízené obory. Problém vidíme v diferencovanosti přístupu zaměstnavatelů posluchačů k řešení úhrady nákladů za studium, kdy někteří finančně podporují získávání, rozšiřování či zvyšování kvalifikace svých zaměstnanců a jiní nikoliv. Jen pro ilustraci cenových relací: za třísemestrální studium školského managementu v délce 180 vyučovacích hodin + mnoho hodin na konzultaci závěrečné práce zaplatí u nás studující asi tolik jako účastník tří denního školení – tj. max. 25 hodin – v některé vzdělávací organizaci pro pracovníky finančního sektoru.

Otázka 5: Zájem o studium se zatím daří uspokojovat, a to zejména díky více než 70 lektorům. V tomto roce však již limitují možnosti výuky počty učeben a stále zřetelněji i počet realizačních pracovníků – dva pedagogové úvazky VŠ učitele a 1,5 administrativní pracovnice.

Nedávno uskutečněné setkání všech lektorů centra bylo zaměřeno na vyhodnocení všech druhů a oborů studia za několik let a přineslo také informace o názorech lektorů na úroveň organizační práce centra a samozřejmě i náměty na zaměření práce centra v budoucnu. I to je jeden z možných zdrojů zvyšování kvality poskytování vzdělávacích služeb našeho centra.

Literatura

BILSBERRY, J. (ed). *Kultura a kvalita*. Open university Czech Republic, Praha, 1999.

BOVÉE, C. L. THILL, J. V. *Marketing*. International edition. McGraw-Hill, 1992.

CROSBY, P. B. *Quality is Free*. McGraw-Hill, 1979.

MRHAČ, J. *Doplňující pedagogické studium – poznámky a informace*. In: Podkladové materiály celostátního odborného semináře *Doplňující pedagogické studium*, Praha 15. 4. 1999, 3 s.

Využití marketingu ve vzdělávání

Eva Francová, FF UP Olomouc

Klíčová slova: *vzdělávání, marketing, služba, kvalita, cena, dostupnost služby, komunikační mix, reklama a propagace*

Abstrakt

Příspěvek se zabývá využíváním marketingových aktivit a postupů jako prostředku zvyšování kvality ve vzdělávání i zvyšování image vysoké školy. Činnost vysoké školy vychází z potřeb a přání zákazníků – studentů. K efektivnímu uspokojení jejich potřeb (vzdělávacích a informačních) škola směřuje také využitím různých marketingových prostředků mezi které patří i tzv. nástroje marketingového mixu služeb. Konkrétně se jedná o: vlastní službu, jež je poskytována, její cenu – hodnotu, způsob předání a dostupnost služby, komunikační mix vůči studentům i veřejnosti. Dalšími nástroji jsou pak studijní programy, lidé, jež zabezpečují tyto služby a procesy.

Úvod

Cílem tohoto krátkého vystoupení je vysvětlit, některými pedagogickými pracovníky či školskými manažery dosud nepochopenou filosofii marketingu a současně vzbudit zájem o hlubší poznání tohoto zajímavého ekonomického oboru ve sféře vzdělávání.

V mém příspěvku bych se chtěla nejprve zaměřit na obecnou charakteristiku služeb, následně vysvětlit i jejich marketing a jeho úlohu a postavení v procesu řízení kvality ve vzdělávání a závěrem formulovat význam marketingu této služby v prostředí školství.

Předmětem marketingu ve vzdělávání jsou především vzdělávací služby, které poskytují učitelé ve školních (univerzitních) zařízeních. Tato problematika se vyznačuje řadou zvláštností, daných zejména charakterem

vzdělávacích služeb. Porozumět marketingu vzdělávání předpokládá nejprve si tyto vzdělávací služby stručně charakterizovat.

Služby

Služby jsou aktivity nebo soubory aktivit, jejichž podstata je více či méně nehmotná a jsou zcela subjektivně chápaným procesem. Vlastní poskytování je spojeno s vytvořením vztahu mezi pedagogem a posluchači. V praxi to znamená, že studenti přichází do styku s poskytovatelem služeb, s jeho zaměstnanci, prostředky a pracovními postupy. Dochází pak mezi nimi k vzájemnému působení a ovlivňování. Základním úkolem poskytování služeb je uspokojení potřeb studentů. Služba je nestálá a její proměnlivost je dána třemi faktory:

- kdo službu poskytuje
- kdy jsou služby poskytovány
- kde jsou služby poskytovány

Marketing a jeho aplikace ve vzdělávání

Marketing školy je prakticky založen na tzv. marketingovém mixu, založeném na několika marketingových nástrojích, obecně platných pro marketing, ať již výrobku či služby. A dále je tento systém, respektive jeho jednotlivé nástroje aplikovány na konkrétní typ služby, kterou v tomto případě představuje vzdělávání. Globalizační změny jakož i změny ve společnosti a stále rozmanitější potřeby stále konkrétnějších cílových skupin studentů zvyšují význam dobře koordinovaného použití těchto nástrojů, kterými konkrétně jsou:

- a) Produktový mix – kvalita, rozmanitost, prestiž, portfolio studijních programů
- b) Cenový mix – cena, půjčky na studium, slevy např. prominutí placení poplatku za překročení doby studia
- c) Distribuční mix – dostupnost služeb, umístění školy, možnost zřizování detašovaných pracovišť pro zabezpečení distančního vzdělávání a jiných kurzů

d) Komunikační mix – styk se studenty jakožto zákazníky/klienty včetně styku s jejich příbuznými (rodiči) nejčastěji formou Dne otevřených dveří, osobní kontakt, aktivity v místě, reklama (např. rozhlasová reklama Fakulty technologické BU ve Zlíně) apod.

Produktový mix

Ve školství jsou základním produktem služby, a to služby vzdělávací neboli služby poskytování vzdělávání. Přičemž každá ze škol poskytuje rozdílný typ vzdělání. Sektor vzdělávacích služeb je velice rozmanitý, značně rozsáhlý a přesto vznikají stále nové a nové typy studijních programů. Studenti posuzují nabídku těchto služeb nejen z hlediska jejich hodnoty a budoucího využití, ale také z hlediska jejich kvality, přesněji řečeno kvality poskytování těchto služeb. Protože služba je nehmotná a její výsledek je neurčitý, má zákazník při přijímání služby větší pocit rizika, a proto hledá průkazné svědectví o kvalitě této služby. Marketing vzdělávacích služeb musí proto počítat s tím, že pro studenta je velmi podstatné vnímání služby – jaká je, zda dobrá nebo špatná. Toto vnímání je velmi těžko ovlivnitelné a kontrolovatelné, protože se vytváří na základě spotřebitelského pohledu na něco, co je nehmotné. Pro poskytovatele – školu je proto důležité se alespoň v některých případech představit službu takovým způsobem, aby si student dovedl představit v jaké formě a především pak v jaké jakosti mu bude vzdělání poskytováno.

Cenový mix

K indikátorům kvality vzdělávání patří také cena těchto služeb. Vzhledem k tomu, že v České republice stále v převážné většině existuje (pomineme-li existenci soukromým škol se zavedeným školným) systém bezplatného vzdělávání, je posuzování tohoto nástroje velmi diskutabilní. Nicméně ceny těchto služeb musí být stanoveny vždy tak, aby je budoucí klienti – studenti akceptovali. Přičemž považuji za zcela samozřejmé, že studenti musí být o ceně předem informováni.

Distribuční mix

Tento nástroj omezím v mém výkladu pouze na problém dostupnosti vysokoškolského vzdělání všem zájemcům o studium na vysokých školách a univerzitách. Jak jistě všichni dobře víme, stal se tento problém otázkou celospolečenské diskuse, která bohužel zatím nepřinesla žádné uspokojujivé řešení. Všeobecně se dostupnost týká především kapacity vzdělávacích institucí, existence soukromých vysokých škol a taktéž problematiky zavedení školného. Druhou dimenzí ve školství je také dostupnost pedagogů a ostatních školských pracovníků. Jedná se především o délku a vhodné umístění úředních respektive konzultačních hodin učitelů.

Komunikační mix

Komunikační mix představuje souhrn nástrojů, které škola používá k prosazování svým záměrů v dané oblasti. Ve školství je zaměřen na informování, připomínání nebo přesvědčování cílových zákazníků – budoucích studentů. Komunikační mix zde kromě reklamy, která je nám všem nejnámější tvoří i další komunikační nástroje pro ovlivňování, a to především: osobní komunikace, styk s veřejností, publicita, aktivity v místě (přípravné kurzy), přímý marketing – oslovování potencionálních zákazníků. Reklama se realizuje především médiích. Jednak inzerce v novinách. Učitelských novinách, denním tisku, oblastních periodických. Inzerce v rozhlase. Diskusní pořady s celorepublikovým dosahem nebo inzerce na regionálních rozhlasových stanicích. Reklama na internetu. Je velmi důležité zhotovení webových stránek s jednotným designem pro celou školu a s minimálně jednou cizojazyčnou mutací. Nejlépe v angličtině. Také je velmi žádoucí pověřit někoho z pracovníků odpovědným za obsahovou náplň, a především pak za aktualizaci zde uveřejněných informací. Reklama je také možná i prostřednictvím dalších reklamních prostředků. Z nich nejčastější a nejméně nákladný se jeví být leták, ať již černobílý či barevný, brožurky a prospekty o škole. Nikdy také nelze podceňovat záležitost zajištění vizitek pro vybraný okruh pracovníků, a to v jednotném designu. Použitá média jakož i reklamní prostředky vždy závisí na typu školy, obsahu a důležitosti sdělení a také velikosti lokality, v níž škola působí. Samozřejmě, finanční otázka je v této věci prioritní záležitostí.

Smyslem publicity je budovat a udržovat příznivé image školského zařízení a jeho služeb, které poskytuje. Publicita školy spočívá v kontaktu s hromadnými sdělovacími prostředky, v poskytování informací těmto institucím dle jejich požadavků – co do množství a přesnosti.

V současnosti již zavedeným prvkem na našich, a to nejen vysokých školách, je pořádání tzv. dnů otevřených dveří. Také prezentace škol v rámci různých výstav, veletrhů a workshopů věnovaných vzdělávání je již hojně uplatňovanou marketingovou aktivitou.

Závěr

S růstem terciálního vzdělávání se vytváří, rozvíjí a nabývá na významu i marketing vzdělávání. Marketingová filosofie se zcela tomuto trendu přizpůsobuje. Marketing školy spočívá v řízení a organizování všech procesů, zaměřených na identifikaci a uspokojování potřeb a požadavků zákazníků – studentů, jež těchto služeb vzdělávání využívají. Pouze prostřednictvím dobře vyváženého použití a přizpůsobení těchto nástrojů je možno dosáhnout definovaných dlouhodobých strategických cílů. A proto v současnosti, kdy se ve školství soustředíme na poskytování kvalitních služeb se jeví být marketing věnující se speciálně této problematice – problematice vzdělávání zcela nezbytným prostředkem.

Referenční seznam:

Horáková, H.: Marketing služeb. In Marketingové aplikace. VŠE, Praha 1998

Svobodová, H.: Základy marketingu II. VŠB–TU, Ostrava 1998

Ing. Eva Francová, Ph.D.

Kabinet aplikované ekonomie

Filozofická fakulta UP Olomouc

[zpět na začátek](#)

Pedagogicko-psychologická připravenost a její vliv na řízení kolektivu učitelů

PhDr. Lenka Müllerová, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UJEP

Hořeni 13

40096 Ústí nad Labem

V předloženém výzkumu chceme ukázat, jak se pedagogicko-psychologická připravenost manažera promítá do řízení kolektivu učitelů. M. Pol, B. Lazarová upozorňují na důležitost poznání skupinové dynamiky* a procesů uvnitř daných seskupení. Z jejich poznání mohou smysluplněji vycházet snahy o účinnější společnou práci. Od toho, jak je skupina schopna využívat potenciál každého jednotlivce, přispívajícího ke společnému dění, se odvíjí možný úspěch či neúspěch společných aktivit.

Ke zjištění skupinové dynamiky kolektivu učitelů jsme použili modifikovanou metodu pozorování (Mucchielli, 1996; Pol, Lazarová 1999).²⁾ V průběhu dění ve skupině (porady) byly zaznamenávány projevy a reakce všech zúčastněných do tabulky. Výsledky takto získané mohou odpovědět na otázky typu: „Jaká je dynamika pozorované skupiny? Jaká je efektivita práce skupiny? Jak se na činnosti skupiny podílejí její jednotliví členové?“ atd. Naším cílem bylo sledovat způsoby intervence řídicího pracovníka a skupiny učitelů v rovině produkce, řízení a regulace (ve smyslu snahy o změnu). Podle četnosti jednotlivých aktivit lze usuzovat i na převažující aktivitu skupiny či jednotlivců.

* P. Hartl označuje skupinovou dynamikou hybné síly, které ovlivňují rysy skupinového chování.¹⁾

Intervenční aktivity řídicího pracovníka a skupiny učitelů jsme rozdělili podle zaměřenosti:

- na produkci (úroveň úkolu) *hledá kompromis, přináší nápady, vnáší svůj pohled na věc, vrací pozornost k předmětu, objasňuje, zřetelně zasahuje;*
- na řízení (úroveň funkce) *navrhuje postup, rozděluje úkoly, shrnuje, hlídá čas;*
- na regulaci (úroveň socio-afektivní) *zvyšuje hlas, aby dominoval, přerušuje slovo, uvolňuje atmosféru, přebírá nadřazenou pozici, pomáhá někomu hovořit, vysílá přátelské signály.*

V produktivní a efektivní skupině by měly být všechny tři tendence v rovnováze. Tímto způsobem je možné zjistit u jednotlivých aktérů jejich osobní přínos pro práci skupiny. Pozorovali jsme 47 pedagogických porad na 47 školách. Tabulka 1 ukazuje vyhodnocení intervencí celého zkoumaného vzorku učitelů, tzn. 511 učitelů. Celkový počet intervencí v celém zkoumaném vzorku je 1590. Průměrný počet intervencí je 3,1 na jednoho aktéra porady.

Tabulka 1: Četnost způsobů intervence respondentů

Zaměřenost		Způsob intervence	Intervence		C	%
			Σ	%		
<u>Produkce</u>	2	Hledá kompromis	119	7,48	647	40,7
	4	Přináší nápady	155	9,75		
	5	Vnáší svůj pohled na věc	217	13,65		
	8	Vrací pozornost k předmětu	77	4,84		
	14	Objasňuje, zřetelně zasahuje	79	4,97		
<u>Regulace</u>	6	Zvyšuje hlas, aby dominoval	68	4,28	484	30,4
	7	Přerušuje slovo	78	4,9		
	9	Uvolňuje atmosféru	101	6,35		
	11	Přebírá nadřazenou pozici	53	3,59		
	13	Pomáhá někomu hovořit	47	2,96		
	15	Vysílá přátelské signály	137	8,62		
<u>Řízení</u>	1	Navrhuje postup	163	10,25	459	28,9
	3	Rozděluje úkoly	102	6,41		
	10	Shrnuje	89	5,6		
	12	Hlídá čas	105	6,6		

Z výsledků tabulky 1 je zřejmé, že celý zkoumaný vzorek učitelů vykazuje převažující tendenci (o 7,4 %) v úrovni produkce, je zaměřen na úkol. Domníváme se, že je důležité zdůraznit nejpočetnější intervence: *učitelé na poradě vnášejí svůj pohled na věc, snaží se přinášet nápady*. Přestože učitelé vykazují snížené tendence (o 4,4 %) v úrovni řízení, intervence typu *navrhuje postup* patří mezi nejpočetnější.

Zjišťovali jsme vliv pedagogicko-psychologické připravenosti školského manažera na skupinovou dynamiku týmu učitelů K tomuto účelu jsme využili rozdělení celého souboru manažerů do skupin (A, B) podle pedagogicko-psychologické připravenosti.

Ve školách patřících ke skupině A, B bylo pozorováno celkem 250 učitelů (tab. 2). Skupina A byla tvořena školami, jejichž manažeři vykazují pedagogicko-psychologickou připravenost. Skupinu A při pozorování skupinové dynamiky tvořilo 107 učitelů. Skupina B byla tvořena školami, jejichž manažeři vykazují pedagogicko-psycho-logickou nepřipravenost. Skupinu B tvořilo 143 učitelů.

Ve skupině A byly zaznamenány v průměru 3 intervence připadající na 1 učitele. Ve skupině B byl průměrný počet intervencí na jednoho učitele nižší. Tento rozdílný výsledek souvisí, podle našeho názoru, s tím, že ve skupině B se 31 učitel na probíhající poradě nevyjádřil. Ve skupině A se podobní učitelé objevili pouze čtyři.

Podle hodnocení skupinové dynamiky je známo, že v produktivní a efektivní skupině by měly být všechny tři tendence (produkce, regulace, řízení) v rovnováze.

Z tohoto pohledu je nutné konstatovat, že skupina B, tedy skupina, která je řízena pedagogicko-psychologicky nepřipravenými manažery, vykazuje větší známky produktivní skupiny, protože poměr tří tendencí se více blíží rovnováze než ve skupině A. Dokonce i v porovnání s celkovým vzorkem (47 týmů učitelů) skupina B vykazuje větší známky produktivní skupiny. Tento výsledek je jistě velmi překvapivý. Domníváme se, že učitelské týmy skupiny B vnímají nekompetentnost řízení manažerů a snaží se kompenzovat jejich nedostatky. Jednotliví členové týmu se dostávají do situací, kdy jsou nuceni vyhledat kolegu,

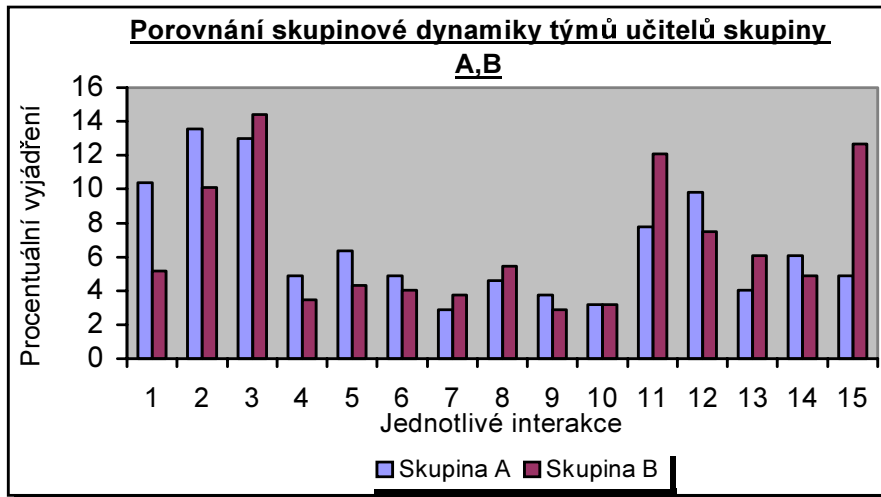
příp. kolegy a řešit s nimi konkrétní situace, problémy a konflikty. Proto ve výsledku tyto týmy vykazují větší známky produktivní skupiny.

Tabulka 2: Vliv pedagogicko-psychologické připravenosti manažerů na skupinovou dynamiku

		Způsob intervence:	A		B			
			%	C	%	%	C	%
Produkcce	2	<i>Hledá kompromis</i>	10,37	167	48,1	5,19	130	37,6
	4	Přináší nápady	13,54			10,1		
	5	Vnáší svůj pohled na věc	12,97			14,41		
	8	Vrací pozornost k předmětu	4,9			3,46		
	14	Objasňuje, zřetelně zasahuje	6,34			4,32		
Regulace	6	Zvyšuje hlas, aby dominoval	4,9	94	27,1	4,03	109	31,4
	7	Přerušuje slovo	2,9			3,75		
	9	Uvolňuje atmosféru	4,61			5,45		
	11	Přebírá nadřazenou pozici	3,75			2,9		
	13	Pomáhá někomu hovořit	3,17			3,17		
	15	Vysílá přátelské signály	7,78			12,1		
Řízení	1	Navrhuje postup	9,8	86	24,8	7,49	108	31
	3	Rozděluje úkoly	4,03			6,05		
	10	Shrnuje	6,05			4,9		
	12	Hlídá čas	4,9			12,68		
Celkový počet intervencí			347		347			
Počet učitelů ve skupině			103 (4 nev.)	107	112 (31 nev.)	143		
Průměrný počet intervencí na jednoho učitele			3,24		2,42			
Celkem učitelů				250				

Při porovnání jednotlivých intervencí obou skupin (A, B) je možné konstatovat, že nejvýraznější rozdíly byly zjištěny ve skupině B. Intervence v této skupině byly více zaměřeny (přibližně o 8 %) na hlídání času (intervence č. 12). Intervence ve skupině A byly více zaměřeny (o 5,18 %) na hledání kompromisu (intervence č. 2). Pro větší názornost jsme sestavili graf č. 1, který ukazuje rozdíly v jednotlivých intervencích a ukazuje tak vliv pedagogicko-psychologické připravenosti manažerů na skupinovou dynamiku týmu učitelů.

Graf 1



Abychom zřetelněji viděli zaměřenost intervencí ve skupinové dynamice týmů učitelů obou skupin, sestavili jsme tabulku č. 3. Ta ukazuje intervence obou skupin sestupně seřazené dle procent výskytu.

Tabulka 3: Sestupné seřazení způsobů intervencí podle procenta výskytu u obou skupin.

Zaměření	A	Způsob intervence	%	B	Způsob intervence	%
Produkcce	4	Přináší nápady	13,54	5	Vnáší svůj pohled na věc	14,41
	5	Vnáší svůj pohled na věc	12,97	4	Přináší nápady	10,1
	2	Hledá kompromis	10,37	2	Hledá kompromis	5,19
	14	Objasňuje, zřetelně zasahuje	6,34	14	Objasňuje, zřetelně zasahuje	4,32
	8	Vrací pozornost k předmětu	4,9	8	Vrací pozornost k předmětu	3,46
Regulace	15	Vysílá přátelské signály	7,78	15	Vysílá přátelské signály	12,1
	6	Zvyšuje hlas, aby dominoval	4,9	9	Uvolňuje atmosféru	5,45
	9	Uvolňuje atmosféru	4,61	6	Zvyšuje hlas, aby dominoval	4,03
	11	Přebírá nadřazenou pozici	3,75	7	Přerušuje slovo	3,75
	13	Pomáhá někomu hovořit	3,17	13	Pomáhá někomu hovořit	3,17
	7	Přerušuje slovo	2,9	11	Přebírá nadřazenou pozici	2,9
Řízení	1	Navrhuje postup	9,8	12	Hlídá čas	12,68
	10	Shrnuje	6,05	1	Navrhuje postup	7,49
	12	Hlídá čas	4,9	3	Rozděluje úkoly	6,05
	3	Rozděluje úkoly	4,03	10	Shrnuje	4,9

Rozbor tabulky 3 v podstatě potvrzuje předchozí zjištění, že způsob intervencí v obou skupinách není nijak rozdílný.

Zabývali jsme se otázkou, zda a jak se četnost intervencí změní ve skupinách A a B, jestliže z nich vyloučíme intervence manažerů skupin. Zajímalo nás zda intervence manažera zásadně ovlivňují skupinovou dynamiku ve skupině učitelů A, B.

Manažeři skupiny A vykazovali největší zaměřenost intervencí na řízení (48 %) a na produkci (38,5 %), tzn. zaměřenost na racionální úroveň. Úroveň socio-afektivní byla zastoupena nejméně (13,5 %).

Učitelé skupiny A byli nejvíce zaměřeni (50 %) na úroveň produkce, tzn. na úkol, zaměření na socio-afektivní úroveň činilo 30 %. V úrovni řízení se jevíli dominantnějšími manažeři skupiny A.

Celkově je nutné potvrdit předchozí zjištění, že tato skupina je nevyvážená, s převažujícími tendencemi na úrovni produkce.

Manažeři skupiny B vykazují rovněž zaměřenost intervencí na řízení (43,5 %) a na produkci (33,5 %), tzn. zaměřenost na racionální úroveň, ale odlišnost zaměření není tak výrazná. Úroveň socio-afektivní je sice také zastoupena nejméně, ale dosahuje 23 %.

Učitelé skupiny B jsou nejvíce zaměřeni (38 %) na úroveň produkce, tzn. na úkol, také je zřejmé zaměření na socio-afektivní úroveň (34 %). V úrovni řízení dosahují zaměření v 28 %.

Celkově je nutné rovněž potvrdit předchozí zjištění, skupina B jako celek je vyváženější a vykazuje větší známky produktivní a efektivní skupiny. V této skupině je značný počet učitelů (31, tzn. 23,6 %), u kterých v době porady nebyla pozorována jediná intervence.

Na základě zjištěné skupinové dynamiky skupiny A (skupiny, která je řízena pedagogicko-psychologicky připravenými manažery) a skupinové dynamiky skupiny B (manažeři pedagogicko-psychologicky nepřipravení) lze shrnout, že pedagogicko-psychologická připravenost školského manažera neovlivňuje skupinovou dynamiku týmu učitelů.

Ani pedagogičtí „osamělí bojovníci“, ani manažeři školy nejsou schopni sami prosadit změny v řízení bez pomoci ostatních. Pokud bude řízení kurikula záležitostí pouze managementu školy, neexistují valné vyhlídky, že plánované změny budou úspěšně realizovány. Domníváme se, že teprve **společná práce v učitelských týmech umožní, aby řídicí aktivity vystoupily nad rámec individuální pracovní činnosti** učitelů a manažerů, aby ve společné kritické reflexi získali na otevřenosti, která umožní další pedagogický rozvoj. Řada učitelů si obvykle nemyslí, že jejich zkušenosti, znalosti jejich vlastní práce představují hodnotu, která by mohla zajímat ostatní učitele nebo veřejnost.

Tyto závěry si zaslouhují formulaci doporučení pro pregraduální a postgraduální přípravu školských manažerů a učitelů, které by školy měly možnost přijmout. Otázkou je co a jak by bylo užitečné změnit pro

zvýšení kvality pedagogicko-psychologické přípravy tak, aby se zkvalitnila jejich práce s kurikulem. Domníváme se však, že pokud se doporučení nemají stát pouze obecně platnými, je nutné provést další výzkum.

V této souvislosti např. H. Kaufmann uvádí, že v Rakousku na velmi málo školách existuje tradice systematického studia vlastní práce. K tomuto tématu uvádí jako návrhy:

- nabídnout supervizi,
- nabídnout tématicky zaměřené akce, které budou přihlížet k vývojovým trendům,
- peer-coaching (podpora personálního rozvoje a individuálního rozvoje lidí působících v organizaci),
- rozvíjet další vzdělávání učitelů z vlastních zdrojů školy.³⁾

Podle P. Dalina a H. G. Rolffa zhotovení vlastního nástroje je pak jedním z neúčinnějších prostředků, jak motivovat členy týmu k tomu, aby se identifikovali se změnami a aby se u nich vyvinuly schopnosti, jež je zapotřebí k realizaci a dalšímu rozvíjení zamýšlených změn ve vlastní režii.⁴⁾

Úkolem manažera školy je řídit směřování vpřed po cestě týmového rozvoje. Škola, která usiluje o skutečné fungování na demokratických principech, by měla využívat účasti členů učitelského sboru na řízení kurikula školy a vytváření vzdělávacích programů, které jsou součástí image školy.

Odkazy

¹⁾ HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993, s. 41.

²⁾ POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Strom, 1999, s.58–60.

³⁾ KAUFMANN, H. *Poradenství mezi ambicemi a skutečností. Školy posuzují svoji koncepci autonomie*. In.: ENDER, B., SCHRATZ, M., STEINER-LOFFLER, U. Jak pomoci školám. Organizační poradenství a rozvoj školy. Žďár nad Sázavou: FAKTA 1999, s. 134–147.

⁴⁾ DALIN, P., ROLFF, H. – G. Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verlagskontor, 1990.

Změny paradigmatu ve vzdělávání budoucích manažerů na ÚSEŘ FAST VUT v Brně

PhDr. Dana Linkeschová, CSc., ÚSEŘ FAST VUT Brno

Shrnutí:

Proč vlastně management potřebuje zcela nový způsob učení? Management se v současné době opírá o celou řadu dnes již zastaralých a neplatných premis, neboť realita se na rozdíl od manažerských teorií, mění rychle. Manažeři již nevystačí s pouhým memorováním základních pouček. A proto je třeba učit studenty principy a vytvářet návyky efektivních metod řízení. Chceme-li kohokoli či cokoli řídit, nejspolehlivější cestou je začít od sebe a od svých vlastních zkušeností.

Resume: *Changes of Paradigm in the education of future managers.*

Why management needs new paradigm? Why it needs also brand new ways of education? We believe, together with P. Drucker that management is still based on a number of premises which are not reflecting today's turbulently changing reality. This is influencing also the education of (future) managers. Memorising of encyclopedic knowledge is certainly not the way to the future. It is essential to teach students principles and to create habits of effective management methods. In case we intend to manage anything or anybody, the best way is to start with our own experience.

Proč vlastně **management (česky teorie řízení)** potřebuje zcela nová paradigmatu a i **zcela nový způsob učení**? V souladu s tím, co říká P. Drucker ve své knize „Výzvy managementu pro 21. století“¹, se domníváme, že management se opírá o celou řadu premis, ze kterých se ještě pořád vychází, jako kdyby platily, přestože realita se mění tak rychle, že dnes už jsou tyto premisy zastaralé a neplatné.

Základní premisy a předpoklady týkající se popisovaného jevu a okolní reality vůbec tvoří paradigmatu každé společenské vědy. Takovou je i management. Tyto premisy do značné míry rozhodují o tom, co příslušný vědní obor považuje za realitu. Představy o realitě v každém vědním oboru určují, na co se tento

¹ Vydal Management Press, Praha 2000

soustředí, čemu se věnuje pozornost, ale i o tom, co se ignoruje. Navzdory svému významu jsou tyto premisy zřídka opětně analyzovány, napadány nebo zpochybňovány. Nesporné je, že je třeba tato základní paradigmaty dobře znát, abychom v tomto oboru mohli někoho vzdělávat. Jsou pro nás obsahem daného předmětu.

V případě společenské vědy, jakou je management, jsou základní premisy ještě mnohem důležitější než například paradigmaty u vědy přírodní. Přírodní věda se totiž zabývá chováním předmětů a žádná člověkem vytvořená premisa sama o sobě koloběh přírody neovlivní. Management se však zabývá chováním lidí a lidských institucí. „Provozovatelé“ této vědy mají tendenci chovat se podle toho, jak velí právě premisy jejich oboru. Ovšem „sociální vesmír“ nemá žádné na lidech nezávislé „přírodní zákony“, a proto je vystaven neustálým změnám. Takže předpoklady, které ještě včera platily, mohou být dnes již neplatné.

Typickým příkladem je **premise týmu jako „správné“ organizace** pro každý úkol. Vychází z toho, že existuje jedna správná organizace. Ale tato premisa již přitom není v současné době dost dobře obhajitelná. Dá se říci, že naprostá většina premis týkajících se samé podstaty managementu (ve své době správných a aktuálních) již svoji užitečnost skutečně přežily. Jsou odtržené od reality do té míry, že se z nich stávají překážky teoretického i praktického rozvoje managementu. A realita se tak postupně stává pravým opakem toho, za co ji tyto premisy prohlašují.

Mezi stávající premisy, které se týkají **podstaty managementu jako vědecké disciplíny**, patří podle jejího klasika P. Druckera zejména názor, že management rovná se **podnikový management**. Další značně rozšířená teorie praví, že existuje (nebo musí existovat) **jediná správná organizační struktura** či **jediná správná metoda řízení lidí**.

Premisy, z nichž **vychází praxe managementu** často předpokládají, že technologie, trhy a koneční uživatelé jsou **daní**, že působnost managementu je **právně vymezena**, management je **orientován interně** a také, že ekonomika definovaná **hranicemi národního státu** je „životním prostředím“ podniku a jeho managementu.

Až doposud z těchto předpokladů vycházela i výuka managementu. Soustředovala se především na předávání znalostí o množství jednotlivých manažerských teorií a často na mechanické znalosti vycházející z těchto premis. Podívejme se nyní na tato **tvrzení podrobněji**:

ad **Management rovná se podnikový management** – přestože naprostá většina lidí tyto dva pojmy automaticky ztotožňuje, skutečnost je jiná. Podnikový management je pouze jedním z dílčích oborů managementu všeobecného. Zajímavá (i když ne příliš známá) je skutečnost, že k prvním praktickým aplikacím teorie managementu nedošlo v podnicích, ale v neziskových a státních institucích.

Frederick Winslow Taylor považovaný za otce „vědeckého řízení“, (jako první použil pojmu management), uvedl v roce 1912 jako typický příklad praktické aplikace své teorie řízení kliniku Mayo. První funkcí, pro niž bylo použito pojmenování „manažer“ tak, jak ho chápeme v současnosti, byla funkce tajemníka městské rady ve Spojených státech na počátku tohoto století. Stejně tak první aplikací „principů řízení“ byla reorganizace armády Spojených států v roce 1901. První konferenci o řízení (roku 1922 v Praze) pořádal tehdejší ministr obchodu Spojených států Herbert Hoover spolu s naším T. G. Masarykem.

Pojem management se tedy zdaleka nerovná pouze podnikovému managementu. Existují sice rozdíly v řízení různých organizací, i když je překvapivě mnohem méně, než by se dalo soudit. Největší rozdíly spočívají zejména v terminologii, kterou jednotlivé organizace používají. Avšak **management se týká naprosto každé organizace.**

ad **Jediná správná organizace** – z této premisy vycházelo veškeré dosavadní studium organizací. Ale v dnešní době by nám už mělo být jasné, že nic takového neexistuje. Organizace není absolutní kategorií, je jen nástrojem ke zproduktivnění společné práce.

V instituci jakéhokoliv typu musí nezbytně nutně existovat nějaká nejvyšší autorita, někdo, kdo může přijímat finální rozhodnutí. Začne-li se loď potápět, nesvolává kapitán poradu, ale vydává rozkazy. A všichni musí tyto rozkazy poslechnout, mají-li loď (i sebe) zachránit. V krizové situaci je jednoznačná **hierarchie a její bezpodmínečné akceptování** životně nezbytná. Pokud ale nastane situace vyžadující důkladné zvážení, svoje opodstatnění má **týmová spolupráce**. Stejně tak nejsou instituce homogenní

a není žádoucí organizovat celý podnik stejným způsobem. V každé instituci vedle sebe koexistuje celá řada rozdílných organizačních struktur. To neznamená, že neexistují žádné organizační principy – každá organizace musí být průhledná natolik, aby lidé znali a chápali tu organizační strukturu, v níž mají pracovat. Někdo v rámci organizace musí mít pravomoc přijmout konečné rozhodnutí. Organizační struktura je nezbytná. Potřebuje ji jakákoliv moderní instituce – podnik, univerzita, nemocnice. Neexistuje však jediná správná organizace, pouze celá široká škála různých struktur. Management se musí naučit hledat vždy takovou **organizaci, která odpovídá svému úkolu.**

ad **Jediná správná metoda řízení lidí** – tato premisa vychází především z McGregorovy teorie X a Y. Ale Abraham Maslow jednoznačně prokázal, že různé lidi je třeba řídit různými metodami. V současné době stále méně lidí v organizacích vystupuje ve funkci „podřízených zaměstnanců“. Roste počet lidí, kteří sice pro organizaci pracují, ale nejsou jejími zaměstnanci (jsou pouze externími spolupracovníky apod.). Narůstá počet pracovníků disponujících znalostmi – a ti již nejsou podřízenými, stávají se společníky (mechanik údržby nákladního letadla má o jeho technickém stavu mnohem více informací než letištní manažer, kterému je v podstatě „podřízen“). Dnešní nadřízení navíc ani nikdy nezastávali funkce, které zastávají jejich podřízení, jak tomu bylo donedávna. Stále větší roli hraje ve vedení a řízení motivace. Dnes to však není už jen formou finanční odměny za práci, ale formou výzev, sdílení poslání organizace, hmatatelných výsledků každé konkrétní práce.

Z toho všeho vyplývá, že způsob řízení se musí přizpůsobit lidem, kteří mají být řízeni. **Lidé se neřídí. Úkolem je lidi vést. A cílem je produktivní využití konkrétních předností a znalostí každého jedince.**

ad **Technologie a koneční uživatelé jsou určení a daní** – dříve se předpokládalo, že každé odvětví má svoji vlastní unikátní technologii, ale ani to už dnes neplatí. Nejtypičtějším příkladem je farmaceutický průmysl: Stále více závisí na technologiích zásadně odlišných od těch, na nichž jsou postaveny farmaceutické výzkumy – genetiky, mikrobiologii, lékařské elektronice a dalších. Každý obor významně ovlivňuje technologie řady dalších oborů a odvětví (a naopak) a navzájem se prolínají. Navíc „nastoupil“ nový zdroj, a tím se staly informace. Pro ně neplatí axiom exkluzivity. Nemají jediné konečné užití, žádné konečné užití naopak nevyžaduje jeden konkrétní druh informací.

Východím bodem pro management při řízení firmy nemůže být pouze vlastní výrobek, ale to, co za hodnotu považují zákazníci. Nejpodstatnější premisou je, že zákazník nikdy nekupuje to, co dodavatel prodává. To, co představuje hodnotu pro zákazníka, je vždy naprosto odlišné od toho, co představuje hodnotu pro dodavatele.

Management bude muset stále více vycházet z premisy, že **technologie ani konečné užití nejsou základem pro formulaci řídicí strategie**. Jsou to omezení. Základem musí být **zákaznické hodnoty a rozhodnutí zákazníků o rozdělování jejich disponibilních příjmů**. Na nich bude muset politika managementu a manažerské strategie stavět stále častěji.

ad **Působnost managementu je právně vymezena** – management se zabývá právními osobami. Tradiční pojetí managementu je založeno na příkazovací a kontrolní pravomoci, která je právně vymezena. Žádný vedoucí pracovník nemá žádnou příkazovací a kontrolní pravomoc mimo právní hranice své instituce. Ale již zhruba před sto lety vznikla koncepce nazývaná „**keiretsu**“, která jednoznačnost této premisy popírá.

Typickým příkladem keiretsu je firma Marks & Spencer, která v počátcích 30. let 20. století integrovala prakticky všechny svoje dodavatele do vlastního systému řízení. Bylo to výhradně na smluvním základě, ne prostřednictvím menšinových či většinových majetkových účastí (jak to dělala většina jiných firem). Tento model převzali a úspěšně praktikovali zejména Japonci. Ale i keiretsu je ještě stále založen na síle. Ústřední podnik zde má nesrovnatelně větší ekonomickou sílu oproti ostatním. V současnosti se však stále častěji stává, že ekonomický řetězec svede dohromady opravdové partnery, kteří jsou si rovni. Mohou to být například sice malé a kapitálově nedostatečné firmy disponující ale novými technologiemi, a velké, kapitálově silné podniky. V případě spojení takových dvou subjektů nefunguje ani tradiční keiretsu, ani žádná příkazovací a kontrolní pravomoc jednoho nad druhým. Z toho všeho vyplývá, že management musí nově zahrnovat celý proces. **Jeho působnost právně vymezena není.**

ad **Působnost managementu je politicky vymezena** – všeobecně se má za to, že domácí ekonomika vymezená národními hranicemi představuje životní prostředí instituce a jejího managementu. Již před první světovou válkou byla část světové výroby nadnárodní. Ale pokud firmy produkovaly mimo své národní hranice, produkovaly to v rámci národních hranic nějaké jiné země. Nyní již existuje celá řada

firem (např. General Motors), které vyrábí a produkuje celosvětově (dceřinná firma General Motors-Europe, která vyrábí a prodává pro celou Evropu, je řízena z jednoho evropského ředitelství, ale vyrábí i v Jižní Americe a Asii, prodává i v USA apod.). V tradiční nadnárodní korporaci byla ekonomická realita shodná s realitou politickou. V dnešních transnárodních korporacích jsou jednotlivé země pouze „nákladovými středisky“. **Hranice managementu a hranice národních států se již dnes zdaleka neshodují.** Hranice národních států jsou důležité především jako **omezující faktor**. Manažerskou praxi bude ve stále větší míře třeba **vymezovat spíše z provozního než z politického hlediska.**

ad **Management je interně orientován** – učili jsme se, že doménou managementu je interní prostředí organizace. Ale v praxi toto rozdělení na management a podnikatelství nemá žádný smysl. Organizace, která neinovuje a nepočíná si podnikatelsky, dlouhodobě zkrátka nepřežije. Management a podnikatelství jsou jen dva různé aspekty stejného úkolu. Podnikatel, který se nenaučí řídit, stejně jako management, který se nenaučí inovovat, dlouho nevydrží. **Výsledky každé instituce se projevují pouze v jejím externím prostředí. Smyslem managementu jsou výsledky dané instituce.** Proto musí vycházet z těchto zamýšlených výsledků a musí veškeré zdroje dané instituce organizovat tak, aby jich bylo dosaženo. **Management je orgánem, který musí instituci umožnit produkování výsledků ve svém vnějším prostředí.**

Učíme-li dnešní studenty teorii řízení, zcela logicky nám vyvstává otázka, zda existují ve strategii organizací nějaké **jistoty**? Drucker říká, že ano, jistoty existují a uvádí **pět základních**:

- **klesající porodnost ve vyspělém světě** – v západní a střední Evropě i v Japonsku porodnost klesla hluboce pod úroveň prosté reprodukce obyvatelstva, ve Spojených státech bude výhledově klesat také. Z toho vyplývá prudký **pokles počtu pracovních sil** v nejbližších desetiletích. To povede k **nutnosti zásadních inovací** pracovních a zaměstnaneckých vztahů. Zvýší se věková hranice odchodu do důchodu. Stále větší část práce budou zabezpečovat lidé, kteří již překročili tradiční produktivní věk. Nebudou zaměstnanci v tradičním smyslu a nebudou ani pracovat na plný úvazek. Firmy, kterým se podaří **přilákat a udržet si pracovníky disponující znalostmi** i po tradičním důchodovém věku a zajistí jejich plnou produktivitu, budou mít obrovskou konkurenční výhodu. Bude se muset také velmi rychle **zvýšit**

produktivita všech ostatních pracovníků. Jinak všem, kdo se nepřizpůsobí, hrozí ztráta postavení a chudoba. Pád porodnosti bude mít obrovské politické a sociální důsledky.

- **přesuny v rozdělování disponibilních příjmů** – zvyšuje se životní úroveň, roste podíl volného času, stále větší roli v přerozdělování finančních prostředků získává stát. Tradiční obory se ocitly ve fázi úpadku (automobilový průmysl), nové se rozvíjejí (finanční služby zaměřené především na zabezpečení svých klientů ve stáří). Všechny instituce budou nuceny **přehodnotit svoje postavení a přizpůsobit se trendům** v rozdělování prostředků.
- **definování výkonnosti** – až dosud převažovala zásada, že při řízení by podnik neměl být nikomu odpovědný. Zájmy zákazníků, zaměstnanců, akcionářů i ostatních by měly být vyrovnané. Nový trend Spojených států, kdy by se při řízení mělo přihlížet výhradně ke krátkodobým zájmům akcionářů, není také udržitelný. Díky již několikrát zmiňovaným demografickým změnám roste neustále počet lidí středního věku, kteří dnes investují s úmyslem zajistit se finančně „na stáří“. Z toho vyplývá **nutnost zachování rovnováhy** mezi krátkodobými výsledky a zájmu zaměstnanců (ale i současných akcionářů) a mezi **dlouhodobou prosperitou a přežitím podniku** výhledově v desítkách let.
- **globální konkurenceschopnost** – je to nezbytný cíl pro všechny instituce. Ekonomický rozvoj žádného podniku ani země nemůže být dlouhodobě založen na levné pracovní síle. Všechny organizace se budou **muset přizpůsobit vysokým standardům** určeným nejvýkonnějšími firmami konkrétních odvětví.
- **rostoucí nesoulad mezi ekonomickou globalizací a politickou roztříštěností** – mezi ekonomickou a politickou realitou. Světová ekonomika se čím dál více globalizuje, ale politické hranice spíše naopak, svět spěje ke stále větší roztříštěnosti. Podniky budou muset **vycházet ze struktur**, které mají charakter **ekonomických** a nikoli právnických (politických) jednotek. Spíše než k přímému vlastnictví, přikazování a kontrole bude docházet ke **vzniku nových partnerských vztahů mezi jednotlivými organizacemi**.

Toto jsou jakési základní jistoty, které se zdají být v současné turbulentní době nesporné. Obáváme se, že ve světle těchto trendů již s memorováním základních pouček manažeri nevystačí. Zdaleka jim nebudou stačit mechanicky přebrané zkušenosti, které se kolegům osvědčily v minulé době. Daleko častěji se budou dostávat do situací nových, jedinečných, a do té doby neřešených. Je proto potřeba připravovat je na manažerskou práci také jiným způsobem. Z celého dosavadního vývoje vyplývá základní fakt, a to, že stále větší počet pracovníků bude muset **řídít sama sebe**. Najít si místo, na němž budou schopni

největších přínosů, naučit se rozvíjet sami sebe, jak a kdy měnit to co dělají apod. To přináší řadu **nových požadavků kladených na každého jednotlivce.**

Pracovníci disponující znalostmi čelí radikálně novým požadavkům. Musejí:

- ptát se sami sebe: „Kdo jsem, jaké jsou mé přednosti? Jak pracuji, kam patřím? Co je mým přínosem?“
- brát na sebe vztahovou odpovědnost, naučit se spolupracovat s ostatními.
- plánovat druhou polovinu svého života – spousta z nich zahájí druhou kariéru nebo se věnuje tzv. sociálnímu podnikání, kdy obvykle jde o neziskové, charitativní aktivity.

Řízení sebe sama je ve výuce teorie řízení jevem revolučním. Vyžaduje od jednotlivce nové a bezprecedentní věci. Požaduje, aby každý **pracovník disponující znalostmi** uvažoval a počínal si jako prezident firmy. Proto je třeba učit studenty principy a vytvářet návyky **efektivních metod řízení.**

Zásadní výzvou pro sociální strukturu je **přechod od manuálních dělníků**, kteří dělají, co se jim řekne, **k pracovníkům disponujícím znalostmi**, kteří jsou nuceni sami sebe řídit. **Řízení sebe sama** vychází z toho, že zaměstnanci pravděpodobně přežijí své organizace a pracovník disponující znalostmi je mobilní. Nástup takového pracovníka, který může i musí řídit sám sebe, **transformuje každou společnost** a my jsme, jako vysoká škola, povinni ho na tuto budoucnost připravit.

Chceme-li řídit kohokoli či cokoli ve svém okolí, nejspolehlivější cestou je začít u sebe a vlastních zkušeností. K tomu musíme efektivní principy znát a sami na sobě je praktikovat. Na ÚSEŘ FAST VUT v Brně je již několik let výuka budoucích manažerů v tomto duchu pojímána. Z kladných ohlasů našich studentů a absolventů usuzujeme, že jsme na správné cestě.

[zpět na začátek](#)

Kolegiální podpora práce učitele jako předpoklad rozvoje kvality školy

Teachers' collegial support as an important precondition of school quality development

Eva Václavíková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity Brno

Klíčová slova: *rozvoj kvality školy, autonomie školy, kolegiální podpora, pedagogická autonomie učitele*

Key words: *school quality development, school autonomy, teacher's autonomy, teacher's collegial support*

Příspěvek je zaměřen na kolegiální podporu jako jednu z možností zpětné vazby práce učitele a současně významný předpoklad autonomního rozvoje školy. Autorka upozorňuje na některé tradiční i méně tradiční formy kolegiální podpory a představuje část výsledků vlastní empirické zaměřené na postoje brněnských učitelů ke kolegiální podpoře ze strany vedení školy a ostatních učitelů.

The contribution is focused on the teacher's collegial support as one of the possibilities of teacher's work feedback as well as one of the important preconditions of the autonomous development of schools. Some traditional and less traditional forms of collegial support are introduced together with a part of the results of the author's own survey aimed at the attitudes of teachers of Brno schools towards the collegial support from the school management and their teacher colleagues.

V souvislosti s posilováním autonomie škol dochází v posledních letech také k rozšířenému prostoru pro samostatné a nezávislé rozhodování na straně učitele. Učitel však díky své pedagogické autonomii získává také větší odpovědnost za kvalitu výchovných a vzdělávacích procesů uskutečňovaných na škole. Aby mohli zlepšovat svou práci ve třídě, potřebují učitelé zpětnou vazbu nejen od žáků, ale i od svých

nadřízených a kolegů. Díky kolegiální podpoře získává učitel možnost se skrze hodnocení a názory druhých utvrzovat ve správnosti svých vyučovacích postupů, ale také poznávat nedostatky ve své práci.

K nejběžnějším formám kolegiální podpory na školách patří hospitace v hodinách učitelů. Hospitace je mnohými autory (např. Kozlík, 1999) považována za zdroj poučení a inspirace, ale i jako příležitost k sebepoznání, sebekontrola a sebezdokonalování. Nejčastěji se hospitační práci věnují ředitelé či další lidé z užšího vedení školy (zástupci ředitele, vedoucí předmětových komisí), méně často se na školách realizují vzájemné hospitace učitelů (srov. Pol, Lazarová, 1999). Jestliže po fázi pozorování v hodině následuje otevřený, vstřícný, podnětný a ohleduplný a taktně vedený rozbor vyučovací lekce, může hospitace pomoci jak řediteli, tak především učitelům v jejich společném snažení o odbornou způsobilost učitele, jeho aktivitu, vstřícnost a v neposlední řadě i vzájemné dobré vztahy v učitelském sboru (Kozlík 1999). Ne vždy se však v praxi setkáváme s takovýmto přístupem. Hospitace je dosud mnoha učitelů považována za nutnou formu dohledu ze strany ředitele nad jejich prací, která jim kromě „nepříjemného zásahu do výuky“ nepřináší žádné nové podněty. „I tak nečasté hospitace typicky provádí ředitel či jeho zástupce, kteří mají v rukou nástroje moci nad učitelem. To může učitele (ne nepochopitelně) svádět k tendenci neprojevat vlastní slabiny, ale spíše ukazovat to dobré čeho je schopen“ (Pol, Lazarová, 1999:12)

Zkušenosti ukazují na prospěšnost tzv. kolegiálních hospitací, ve kterých není přítomen faktor formálního hodnocení nadřízeným, jež ale vedou k potřebnému osobnímu a profesnímu názorovému střetávání. Od 80. let se začíná věnovat stále větší pozornost tzv. peer pozorování, tedy hospitacím realizovaným na úrovni učitel – učitel. Samotné hospitace v hodinách kolegů jsou ovšem součástí širšího procesu, v jehož rámci učitelé realizují např. následující kroky: volí si partnera (peer učitele), určují kriteria, provádějí sebehodnocení, zjišťují hodnocení studentů, pozorují práci učitele – kolegy, analyzují a diskutují, co při pozorování viděli, plánují zkvalitnění své práce, realizují plán (Pol, Lazarová, 1999).

V literatuře (např. Pol, Lazarová, 1999) najdeme i další možné formy zapojování učitelů do spolupráce na jejich vlastním profesionálním rozvoji. Jedná se například o koučování učitele nebo

skupiny učitelů prováděné některým z jeho (jejich) kolegů, tzv. týmové koučování, v němž koučové spolupracují s týmem učitelů na plánování, realizaci a hodnocení jejich hodin. V některých zemích (např. USA) se existují vyučovací kliniky, na kterých jsou začínající učitelé vedeni svými zkušenějšími kolegy. Další méně tradiční formou jsou učitelské instituty, které organizují dílny vedené učiteli z praxe, na nichž mají učitelé možnost vyzkoušet si praktické postupy ve třídě. Realizace řady z těchto forem však naráží v běžném školním prostředí na množství překážek.

JAKÉ JSOU POSTOJE UČITELU KE KOLEGIÁLNÍ PODPOŘE JEJICH VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ PRÁCE – VÝSLEDKY EMPIRICKÉ SONDY

Kolegiální podpora učitelů byla předmětem dotazníkového empirického šetření, který proběhl v dubnu 2000 na několika brněnských školách. Výzkum byl součástí mého diplomového projektu nazvaného *K pedagogické autonomii učitele* (Václavíková, 2000). Jeho cílem bylo zjistit, ve kterých oblastech výchovné a vzdělávací práce na škole a do jaké míry mají učitelé možnost uplatňovat svou autonomii, co považují za hlavní podmínky a předpoklady možnosti relativně samostatně a nezávisle pracovat a co jim v tom brání. Fungující kolegiální podporu a spolupráci učitelů v této souvislosti chápu jako jeden z předpokladů autonomního rozvoje školy. Respondenty výzkumu bylo 95 učitelů (85 žen, 10 mužů) z osmi brněnských základních škol. Největší procento respondentů lze zařadit do věkové kategorie 51–65 let, délka praxe – 42 % déle než 21 let. Více než polovina respondentů působí na své současné pracovišti déle jak 10 let. Kolegiální podpoře práce učitele byly ve výzkumném dotazníku věnovány čtyři otázky, jejichž cílem bylo zjistit, které formy kolegiální podpory se na našich školách nejčastěji používají, které z nich učitelé preferují, které považují za pro ně nejpřínosnější a proč, a jakým způsobem tuto součást své výchovné a vzdělávací práce na škole vnímají.

Výsledky výzkumu potvrzují předpoklad, že převládající formou kolegiální podpory práce učitele v rámci třídy na našich školách je dosud hospitace ředitele nebo jeho zástupce. Při tom pouze malá část respondentů (7 %) považuje tuto formu kolegiální podpory za pro něj přínosnou. Hospitaci vedoucího předmětové skupiny zmiňuje více jak polovina respondentů. Na tomto místě je nutné poznamenat, že

14 % respondentů uvedlo, že předmětová skupiny ani žádné obdobné těleso v rámci jejich vyučovacího předmětu na škole nefunguje.

K dalším nejčastěji zastoupeným formám patří společné plánování výuky. Tuto formu kolegiální podpory preferuje téměř 30 % respondentů. Nejčastěji jako důvod uvádějí: *možnost rozvíjet spolupráci s kolegy, možnost porovnání výsledků výchovné a vzdělávací práce, usnadnění práce, vzájemné vyměňování zkušeností*. Společné plánování výuky je oblíbené především u mladších učitelů s kratší délkou praxe. Neformální návštěvy učitelů ve vyučovacích hodinách patří také k poměrně časté formě kolegiální podpory společně s neformálními rozhovory s kolegy (do této kategorie jsem zařadila učitelé uváděné *neformální rozhovory se zkušenějšími kolegy, vzájemné rady, pohovory, výměny nápadů, vzájemné metodické rady kolegů, připomínky ze strany kolegů*). Tato forma je opět preferována převážně mezi začínajícími učiteli, kteří považují neformální rozhovory se zkušenějšími kolegy za dobrou příležitost pro výměnu zkušeností a postřehů. Výhodu neformální podpory vidí především v možnosti řešit vzniklé problémy a situace bezprostředně po jejich vzniku. Pouze čtyři respondenti uvedli, že se na jejich škole realizuje týmová výuka. Několik začínajících učitelů považuje za velmi přínosnou existenci tzv. uvádějícího učitele.

Dotázaní učitelé bezpochyby považují za přínosné méně formální formy kolegiální podpory, jako jsou společné plánování výuky a neformální návštěvy kolegů v hodinách. Také autoři odborné literatury považují neformální formy kolegiální podpory za mnohdy účinnější než tradiční. Tyto formy spolupráce mezi učiteli jsou však poměrně časově náročné. Nedostatek času a vysoké pracovní zatížení tak vedou k prohlubování určité izolovanosti učitelů ve škole (srov. Pol, Lazarová, 1999). Autoři dále uvádí: „V důsledku se tím zmenšuje šance učitelů seznamovat se s myšlenkami kolegů, stejně jako možnost dávat ostatním k dispozici své vlastní zkušenosti a pohledy. Ve školách tak téměř neexistuje 'zkušenostní banka', z níž by mohli ostatní čerpat. Každý jedinec jakoby začínal od nuly, svou léty často draze nabývanou zkušenost obvykle nedává využít druhým“ (1999:12).

Dotázaní učitelé ve většině případů chápou kolegiální podporu jako přirozenou a v mnohém přínosnou součást jejich pedagogické práce na škole. Téměř polovina respondentů vnímá kolegiální podporu ze strany vedení školy jako dobré východisko pro další vlastní rozvoj a jako skutečnou příležitost pro

kolegiální spolupráci. Přibližně třetině dotázaných učitelů se díky kolegiální podpoře dostává potvrzení správnosti dosavadní práce. Pro téměř třetinu dotázaných však představují výše zmíněné formy kolegiální podpory pouhý dohled ze strany nařízeného, který jim nepřináší žádná východiska a zpětnou vazbu nutné pro další rozvoj. Pouhých 8 % z nich považuje kolegiální podporu ze strany vedení školy za formální a neúčinný rituál.

Fungující týmová spolupráce se všeobecně považuje za významný předpoklad rozvoje jakékoliv organizace. Kolegiální podpora ze strany vedení školy i ze strany ostatních učitelů poskytuje učitelům možnost kritické reflexe jejich práce. Netradiční a méně formální podoby této podpory považují za přínosné nejen autoři odborné literatury, ale jak naznačily výsledky zmíněného výzkumu, i sami učitelé. Podpora těchto forem v praxi na školách je výzvou pro všechny, kdo usilují o rozvoj kvality českých škol.

Literatura

- KOZLÍK, J.: Hospitace – zdroj poučení a inspirace pro praxi i teorii. In: Pedagogická orientace, 6, 1999, č. 1, s. 86–93.
- POL, M., LAZAROVÁ, B.: Spolupráce učitelů: podmínka rozvoje školy. Praha Strom, 1999.
- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha Portál, 1997.
- VÁCLAVÍKOVÁ, E. K pedagogické autonomii učitele. Brno MU, 2000 (diplomová práce).
- VENTER, G.: Autonomie školy v Maďarsku. In: Rozvoj autonomie učitelů. Ústí nad Labem, UJEP 1999, s. 44–54.

Mgr. Eva Václavíková
Ústav pedagogických věd FF MU
A. Nováka 1
660 88 Brno

[zpět na začátek](#)

Kvalita vzdělávání a management škol

Mgr. Jaromír Sláma

Je vhodný čas pro uskutečnění řady změn. Jsme zřejmě připraveni postupně měnit chod škol, zkvalitňovat a rozvíjet jejich působení a více ovlivňovat dosahování vyšší profesionality pedagogů, za větší zapojení učitelů do rozhodovacích procesů škol a více pochopení pro školu, a to ze strany všech institucí a skupin, z níž se stává místo změn. Součástí této vlny změn v pojetí vzdělávání je i tlak na trvale udržitelný rozvoj škol.

Prvobytně pospolná společnost se vyznačovala vyučováním zaměřeným na nápodobu, otrokářství a antické demokracie přišly s řeckou pedagogikou, která se ve středověku přeměnila na scholastiku a v novověku se uplatňuje Komenského systém vzdělávání založený na gramotnosti a postupně rozšířený na trivium. Podle tvrzení mnoha filosofů a sociologů pomalu vstupuje rozvinutý svět do nové etapy svého vývoje a tak se dá i ve vzdělávání očekávat nástup nových přístupů a metod, které budou více odpovídat potřebám společnosti, rodičů a především žáků, které vychováváme pro 21. století.

Doba zdůrazňuje koncepty jako „změny v rozhodovacích procesech“, „změny v řízení škol“, „nové pojetí kolegiality“, rozvoj zaměstnanců jako „budování nové kultury organizace“, „nové role učitele“ a „restrukturalizace škol“. Jsme konfrontováni s přetrvávajícími zvyky, zkušenostmi a setrvačností v životě škol a celé společnosti. Školy vždy byly organizovány byrokraticky a hierarchicky. Ředitel byl ve způsobu řízení a rozhodování izolován od učitelů a naopak. Učitelé byli málokdy dotazováni na stupeň spolupráce s kolegy, protože to nepatřilo mezi oceňované způsoby práce. Vedení nebylo odpovědno za podporu týmové práce. Vyučující raději vyučovali samostatně (izolovaně v rámci své odbornosti) a mnohdy bez návaznosti na ostatní. Leadership byl mnohdy přijímán pouze ve své formální roli a ne jako nezbytné funkce, která umožňuje efektivní spolupráci lidí a usnadňuje jejich orientaci v životě školy (Miles 1981).

Profesionální rozvoj učitelů je založen především na rozvoji jejich odbornosti v předmětu aprobace a ne na porozumění změnám okolo nich, řešení konfliktů, základům postkapitalismu, spolupráci, změnách v jejich přístupech k žákům, rodičům a učení jako procesu, který není dán jen množstvím zvládnuté (probrané) látky. Jen málo škol je zaměřeno na využitelnost učeného v praxi a na spojení života a školních požadavků.

Tak jako tak se, ale postupně ve světě mění obraz školství a začíná být jasnější, které postupy a procesy napomáhají větší úspěšnosti škol. Potvrzuje se, že školy by měly začít podporovat a vyžadovat po svých učitelích trvalé sebevzdělávání, rozvoj vztahů mezi učiteli navzájem a mezi vedením a učiteli a podporovat takové metody práce a organizační formy, které upřednostňují spolupráci před samostatnou prací učitelů.

Postupně se tento trend snaží uplatňovat stále více škol, neboť se jedná o vnější trend a potřebu společnosti a setrvačnost škol a jejich kultury se dokáže bránit jen jistou dobu. Je zřejmé, že čím déle se budou školy bránit novým procesům a uspořádání práce, tím více bude poškozena jejich postavení ve společnosti a tím větší budou mít problémy se svými žáky, rodiči, okolím i samy se sebou. Již dnes se projevují zápory takového přístupu v rozporech mezi očekáváními učitelů a veřejnosti především v pocitech nedocení ze strany učitelů.

Reformní hnutí ve školství demokratických zemí za poslední léta se výrazně zaměřuje na rozvoj spolupráce, trénink v nových dovednostech a postojích, které podporují procesy rozvoje škol. Nicméně nové je v poslední době zaměření na bázi porozumění procesům změn ve školách a růst porozumění tomu, že restrukturalizace škol musí zahrnovat změny v procesech učení a praktikách mezi učiteli a studenty (učiteli a rodiči)

Kde tedy máme začít? Které nové dovednosti a znalosti jsou potřebné pro tyto změny v kultuře školy? Co může přinést žádoucí úspěchy v „záslužné práci“ potřebné pro trvale udržitelný rozvoj škol dnes? To co jsem předeštel v předcházejících odstavcích je pouze úvodem k zamyšlení se nad úlohou managementu škol v oblasti vzdělávání a v tom, co bude považováno za kvalitu a jak bude možno jí dosahovat. Postupně musí dojít k tomu, že nebudeme považovat za totéž povolání učit a vést. Postupně musí dojít k tomu, že základní manažerské dovednosti se stanou pouhým předpokladem pro výkon vedoucí funkce, prosím

o povšimnutí, že se snažím hovořit o vedení a ne o řízení, a schopnosti a dovednosti, možná kompetence, vést budou tou podmínkou postačující k výkonu poslání školského manažera. Právě proto jsme se pokusili ve spolupráci s projektem DOTO dát dohromady vzdělávací program pro ředitele škol, který je zaměřen na dlouhodobé změny ve školách, na jiné kvality nežli dosahování znalostí a hledání nových možností jak rozvíjet práci ve školách.

Právě pozice ředitelů škol bude to místo, které nejvíce ovlivní přechod od kultury znalostí ke kultuře kompetencí. Právě ředitelé škol by měli být jako první seznámeni s rozdíly mezi řízením a vedením a s tím o co jde v inovacích ve školských systémech jako takových. Právě oni jsou těmi, kdo mají možnost přímo ovlivnit své kolegy a nebo alespoň nezavazet inovacím, pokud pochopí, že je to neohrožuje a vede to k cíli. Na kvalitě managementu škol závisí schopnost škol přejít postupně a to pokud možno co nejrychleji od etapy nesdílené jistoty přes kooperaci k etapě sdílených nejistot. Podle organizačního chování jde o jedinou možnost jak přežít chaos. Vynikající jedinec má jistě velikou šanci, že se bude i v čase chaosu rozhodovat správně (možná intuitivně), nicméně rozhodování skupiny má vždy menší chybovost než rozhodování jedince a to právě v etapě sdílených nejistot jde. Na školách a možná v komunitách musí vzniknout týmy, které pod vedením manažerů budou mířit ke změně cílů školství. Právě proto se domnívám, že role managementu ve školství je nejen neopominutelná, ale má vzrůstající úlohu, pokud se nad managementem zamýšlíme jako nad faktorem kvality ve školství.

V současné situaci ve vzdělávání v české republice se dostává pozornosti řadě otázek, které se týkají nejen učitelů, ředitelů a žáků, ale i široké veřejnosti. Jednou z takových otázek je kvalita ve vzdělávání a možná dokonce otázka „co to ta kvalita vzdělání je“. Dlouhodobě slýchaná tvrzení a výstupy z řady statistik nás přesvědčují nebo možná přesvědčovaly, že kvalita ve vzdělávání je přesně to, co české školství svým absolventům poskytuje v míře nejvyšší a není potřeba se touto otázkou příliš zabývat.

Nicméně se zdá, a to nejen díky této konferenci, že otázka a odpověď na ni nejsou tak jednoduché a prosté jak by se zdálo. Ostatně nic ve světě okolo nás není tak prosté a jednoduché, jak se na první pohled mnohdy jeví. Poměrně radikální změny ve školství, systémech jeho řízení i v pohledu na školy v celosvětovém měřítku zřetelně vystavují novým pohledům i otázku kvality a dokonce i samotného obsahu vzdělávání.

Dovolím si parafrázovat oblíbenou pasáž (a alespoň pro mne dobře pochopitelnou) z díla pana Druckera. Tento pán popisuje jednu historickou událost, která možná rozhodla o výsledku 2. světové války. Jeden z faktorů ovlivňujících rozhodnutí Adolfa Hitlera zda vypovědět válku USA nebo nikoliv (a podobně i Japonska) bylo to, že USA odebíraly prakticky veškerou vojenskou optiku z tehdejší říše a neměli žádné odborníky na výrobu optiky a bez ní se přece válčit nedá. Jenže v USA rozložili složitou výrobu do jednotlivých kroků, naučili to své lidi dělat za půl roku a zanedlouho vyráběli více a lepší optiku než tehdejší Německo. Jde o jeden z opomíjených faktorů vítězství ve válce a jde o jedno z prvních využití faktoru zvaného kompetence.

Po šedesáti letech si tento „syndrom“ dobývá svět. Řada škol v USA, britské školství a dokonce i evropská unie začíná mluvit o kompetencích jako o tom k čemu se mají vychovávat děti a co mají dostat absolventi škol s sebou do života. Háček je v tom, že příliš není jasné, které přesně to kompetence jsou, ale hlavně jak k nim dojít. Přitom jde o jeden z největších předělů ve způsobech a principech vzdělávání.

To co zde dlouhou dobu bylo a co v našem systému socialismus jen upevnil, byla výroba jednotně vzdělaných a připravených lidí, které bylo možno postavit na unifikované místo v Aši stejně jako v Košicích, v Ostravě stejně jako ve Znojmě. Unifikovaný systém práce upřednostňoval unifikovaný způsob přípravy a to především zaměřením na znalosti a do jisté míry na dovednosti, podstatně méně již na souvislosti a vyhledávání informací bylo přímo nežádoucím jevem. Z tohoto hlediska šlo o etapu vývoje zaměřenou ve školách na nesdílenou jistotu odborníka, který je si sám sobě odpovědný za činnosti ve třídě a s žáky.

Postupně se zdá, že se způsob chápání působení kolektivu kantorů ve školách začíná přiklánět ke kooperaci mezi jednotlivými kolegy a postupně snad i mezi všemi, kteří nějak ovlivňují vzdělávání na školách. Jde nejen o učitele, vychovatele a řídicí pracovníky, ale stále více o ostatní pracovníky škol, rodiče a celé komunity, které školy obklopují. Začínáme se propracovávat k druhé etapě kontinua změny. Je možno najít školy, které jsou dál a současně i ty, které se honosí tím, že u nás se na dětech neexperimentuje a my poskytujeme stále to, na co jste byli zvyklí.

Právě to o čem jsem se již zmínil, tedy slovo kompetence, se však svým obsahem řadí do třetí etapy a tou je sdílená nejistota. Právě sdílená nejistota a časy „nepředpisů“ je to, co školství a celou společnost čeká. Právě to je ta doba, kdy bude zapotřebí vybavit absolventy škol kompetencemi jak přežít ve společnosti a to ne na její úkor, ale smysluplně a prospěšně. Vzhledem k měnícím se podmínkám to nebude doba zralá na konečné informace a znalosti, ale na to jak s informacemi pracovat a jak se měnit podle potřeb mého okolí.

To co jsem předeslal v předcházejících odstavcích je pouze úvodem k zamyšlení se nad úlohou managementu škol v oblasti vzdělávání a v tom, co bude považováno za kvalitu a jak bude možno jí dosahovat. Postupně musí dojít k tomu, že nebudeme považovat za totéž povolání učit a vést. Postupně musí dojít k tomu, že základní manažerské dovednosti se stanou pouhým předpokladem pro výkon vedoucí funkce, prosím o povšimnutí, že se snažím hovořit o vedení a ne o řízení, a schopnosti a dovednosti, možná kompetence, vést budou tou podmínkou postačující k výkonu poslání školského manažera.

Právě pozice ředitelů škol bude to místo, které nejvíce ovlivní přechod od kultury znalostí ke kultuře kompetencí. Právě ředitelé škol by měli být jako první seznámeni s rozdíly mezi řízením a vedením a s tím o co jde v inovacích ve školských systémech jako takových. Právě oni jsou těmi, kdo mají možnost přímo ovlivnit své kolegy a nebo alespoň nezavazet inovacím, pokud pochopí, že je to neohrožuje a vede to k cíli. Na kvalitě managementu škol závisí schopnost škol přejít postupně a to pokud možno co nejrychleji od etapy nesdílené jistoty přes kooperaci k etapě sdílených nejistot. Podle organizačního chování jde o jedinou možnost jak přežít chaos. Vynikající jedinec má jistě velikou šanci, že se bude i v čase chaosu rozhodovat správně (možná intuitivně), nicméně rozhodování skupiny má vždy menší chybovost než rozhodování jedince a to právě v etapě sdílených nejistot jde. Na školách a možná v komunitách musí vzniknout týmy, které pod vedením manažerů budou mířit ke změně cílů školství. Právě proto se domnívám, že role managementu ve školství je nejen neopominutelná, ale má vzrůstající úlohu, pokud se nad managementem zamýšlíme jako nad faktorem kvality ve školství.

Mgr. Jaromír Sláma

[zpět na začátek](#)

Seznam publikovaných

1. D. Nezvalová: Jak pojmáme kvalitu ve vzdělávání?
2. K. Rýdl: Přístupy ke kvalitě v oblasti výchovy a školy
3. A. Malach: Řízení změny a kvalita
4. F. Morkes: Řízení kvality ve vzdělávání v historickém kontextu
5. V. Coufalová: ČŠI a kvalita vzdělávání
6. V. Krejčová: Standardy přípravného vzdělávání učitelek MŠ v USA a Velké Británii
7. D. Tomanová: Evaluace v podmínkách MŠ
8. M. Zouharová: Jedna z možností řízení kvality v jazykovém vyučování
9. M. Prášilová: Jaké jsou možnosti současného manažera ZŠ doplnit si a inovovat dovednosti potřebné pro řízení kvality vzdělávání
10. O. Obst: Některé zkušenosti z přípravy školských manažerů na řízení kvality
11. F. Štěpánek: Úloha ČŠI v řízení kvality vzdělávání
12. L. Eger: Řízení kvality a kultura školy
13. P. Sekanina: Profil absolventa střední školy s ohledem na požadavky trhu práce
14. J. Kohnová: Resortní instituce dalšího vzdělávání učitelů a řízení kvality ve vzdělávání
15. D. Nezvalová: Evropské dimenze řízení kvality v pregraduální přípravě učitelů
16. L. Halberštát: Evaluace studijních programů vyšších odborných škol – systém EVOS
17. J. Světlík: Řízení nebo kontrola kvality vysokých škol?
18. E. Šmelová: Zajišťování kvality vzdělávacího procesu na VŠ
19. J. Malach: Ukazatelé kvality dalšího vzdělávání učitelů na VŠ
20. E. Francová: Využití marketingu ve vzdělávání
21. L. Müllerová: Pedagogicko – psychologická připravenost a její vliv na řízení
22. D. Linkeschová: Potřeba změny v paradigmatu ve výuce
23. E. Václavíková: Kolegiální podpora učitele jako předpoklad rozvoje kvality školy
24. J. Sláma: Kvalita vzdělávání a management škol

[zpět na začátek](#)