

Pol, Milan; Hloušková, Lenka; Novotný, Petr; Zounek, Jiří

K základům úspěchu v řízení škol - o práci ředitelů škol s vizí

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2003, vol. 51, iss. U8, pp. [87]-102

ISBN 80-210-3120-4

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104535>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MILAN POL – LENKA HLOUŠKOVÁ – PETR NOVOTNÝ – JIŘÍ ZOUNEK

K ZÁKLADŮM ÚSPĚCHU V ŘÍZENÍ ŠKOL – O PRÁCI ŘEDITELŮ ŠKOL S VIZÍ

*To the Basis of Success in the Management: The Work of School
Headteachers with a Vision*

Úvod

V tomto příspěvku se budeme věnovat práci ředitelů škol s vizí. Vizí chápeme jako „živou představu cílového či žádoucího stavu“ (Všeobecná, 1998). Zaměříme se především na to, jak ředitelé základních škol vnímají práci s vizí mezi ostatními významnými oblastmi chodu školy, jak hodnotí svou vlastní úspěšnost v hlavních oblastech chodu školy, a zvláště v práci s vizí, jakou obsahovou náplň vztahují k práci s vizí, se kterými skupinami lidí ve škole spojují práci na vytváření a naplňování vize nejsilněji, v čem spatřují v daném kontextu na své škole úspěchy i rezervy, a jakými způsoby podporují práci s vizí. Z uvedených odpovědí dále vytváříme dva hraniční modely stylu práce s vizí. Vzhledem ke specifickému charakteru práce s vizí vnímáme i dílčí úspěchy lidí ve škole v práci s vizí jako jejich významnou investici do rozvoje institucí, které mají z hlediska řízení svým dílem na starosti. Pracujeme s daty, která jsme získali v rámci řešení projektu „Kultura české školy a strategie jejího rozvoje“¹ – v předvýzkumné fázi, ve vlastním dotazníkovém šetření, v rozhovorech a analýzou relevantní literatury. Zaměřujeme se na základní školy.

Vize a specifika práce s ní

Řídit každodenní chod školy a zároveň rozhodovat o tom, kam má škola směřovat v dlouhodobější perspektivě, není snadný úkol – zvláště uvážíme-li, že zejména plánování dlouhodobého rozvoje školy (a v rámci toho i zacházení s vizí) nepatří na úrovni vedení konkrétních škol právě k „tradičním“ činnostem. Po celé dekády u nás nebyli ředitelé škol nuceni o vizi své školy uvažovat či s ní dokonce nějak pracovat. V prostředí relativně silné a zvenčí přicházející preskripce, která byla vztahována na všechny základní oblasti chodu školy a dopro-

¹ Projekt podporovaný GAČR č. 406/01/1078.

vázel ji zřetelný akcent na kontrolní funkci v práci ředitele školy, mohla mít práce na vizi (navíc společná) ve škole jen sotva smysluplné místo. Dnešní kontext existence škol je však výrazně jiný. Relativně velký prostor pro autonomní rozvoj škol vytváří situaci, kdy se z práce s vizí stává jedna ze základních podmínek dlouhodobějšího úspěchu lidí ve škole, ale i školy jako celku. Ignorování potřeby formulovat a naplňovat vizi totiž vytváří riziko bezcílnosti, zdůrazňování krátkodobých a mnohdy vzájemně protikladných priorit, riziko potíží s kontinuitou a integritou rozvoje školy.

Práce s vizí však není nikterak jednoduchou, přímočarou a svým účelem nutně všem srozumitelnou aktivitou. Jedním z důvodů je vlastní charakter vize a z toho vycházející nároky na práci s ní. Vize jako taková má obecnou povahu, je vztahována ke vzdálenému horizontu, ve školách často bývá zastíňována potřebou věnovat se naléhavým úkolům každodenní či jiné krátkodobé časové perspektivy. Vizi není snadné formulovat individuálně, ještě hůře se dosahuje shody na její formulaci v širším pracovním kolektivu. V práci s vizí nemusí být vždy dobře viděna praktičnost, uchopitelnost, účelnost takového počínání.

V prostředí, kde jsou nároky na operační (každodenní) řízení silné a viditelné, může být vnímání vzdálenější a méně konkrétní perspektivy pohledu na rozvoj školy považováno za neaktuální, málo významné, a snad až zbytečně zatěžující. Práci s vizí tak hrozí podceňování, ba ignorování. Problémy práce s vizí se neprojevují hned, ale jde o aktivity klíčové pro dlouhodobý úspěch školy. Objektivně je tu tedy větší náročnost na ty, kteří mají práci s vizí řídit. Pracovat s vizí a zvládat tuto práci tak, aby šlo o relativně trvalý, otevřený a kolektivní proces – to lze bez nadsázky považovat za jeden z vrcholů manažerské práce ve školách, jako i v jiných institucích či organizacích. Dokládají to mj. i četné koncepty víceuřovňového řízení (viz obr. 1), v nichž je práce s vizí zřetelně zdůrazňována coby vrchol řízení.

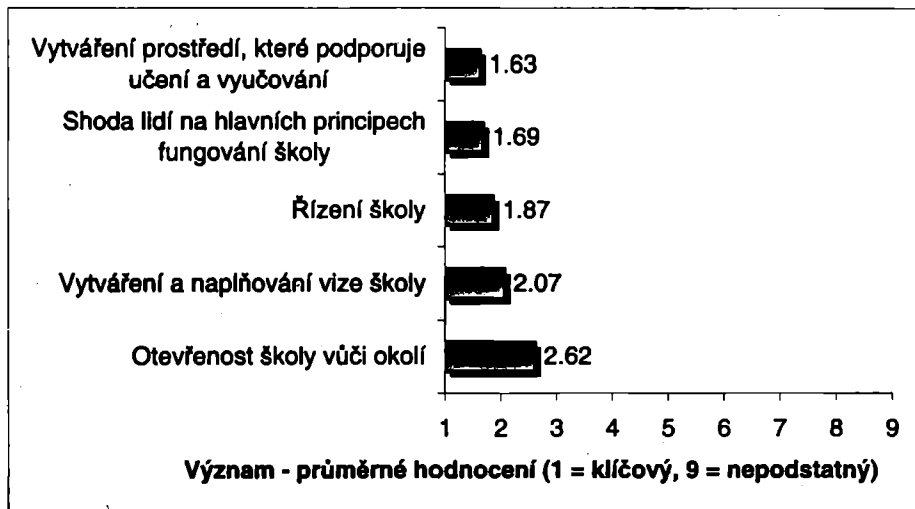
Obrázek č. 1: Úrovně manažerského řízení a plánování



Práce s vizí mezi ostatními oblastmi chodu školy

V průběhu našeho zkoumání kultury české školy² jsme získali od ředitelů základních škol (168 respondentů) výpovědi o hlavních oblastech chodu školy³. Respondenty – ředitele základních škol – jsme požádali, aby se na nabídnuté škále (1 = klíčový význam, 9 = nepodstatný význam, 10 = nevím) vyjádřili k významu jednotlivých oblastí. Při pohledu na průměr hodnocení u všech hlavních oblastí (viz graf č. 1) zjistíme, že ředitelé v principu považují všechny předložené oblasti za velmi významné. Za hlavní ze zásadních oblastí chodu školy považují „vytváření prostředí, které podporuje učení a vyučování“ (průměrné hodnocení 1,63), dále je podle ředitelů nutná „shoda lidí na hlavních principech fungování školy“ (průměrné hodnocení 1,69). Poměrně vysoce je hodnoceno ještě „řízení školy“ (průměrné hodnocení 1,87). Za nejméně klíčovou pak považují „otevřenost školy vůči okolí“ (průměrné hodnocení 2,62). Mezi posledními dvěma oblastmi se podle respondentů svým významem nachází vytváření a naplňování vize (průměrné hodnocení 2,07).

Graf č.1: Význam jednotlivých oblastí chodu školy



- 2 Výzkumné šetření jsme popsali např. v příspěvku pro konferenci České asociace pedagogického výzkumu v roce 2002 (resp. viz výstupy z výzkumného projektu, které jsou dostupné rovněž z http://www.phil.muni.cz/ped/index_cz.html).
- 3 Šlo o tyto oblasti (abecedně): formulování a naplňování vize; otevřenost školy; prostředí, které podporuje učení a vyučování; řízení školy; shoda lidí na hlavních principech chodu školy.

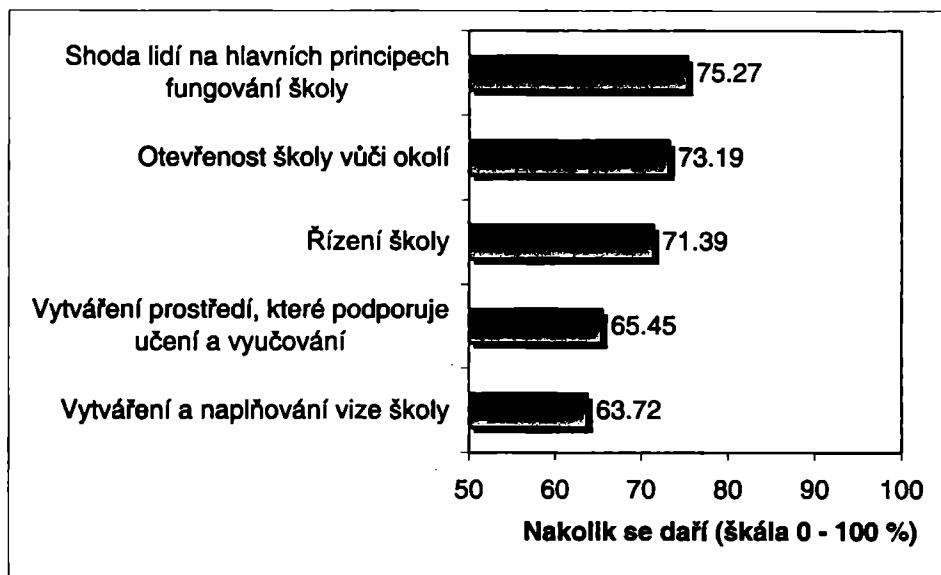
Průměrné číslo nemusí dokonale vystihovat rozložení názorů respondentů na význam práce s vizí školy. Proto se podívejme také na obsazení různých hodnot škály. Za klíčové (hodnoty 1 a 2 na škále) považuje explicitně vyjádřené vytváření a naplňování vize školy 70,2 % respondentů. Jako spíše klíčová (hodnoty 3 a 4) se tato oblast jeví 23,8 % dotázaných. Další hodnocení nejsou příliš častá, nicméně objevily se (u 4 respondentů ze 168) i odpovědi považující vizi za spíše nepodstatnou či nepodstatnou (hodnoty na škále 6 – 9).

Porovnání průměrných hodnot ve všech oblastech naznačuje, že ředitelé ve svých odpovědích preferují oblasti, které souvisejí s vnitřním chodem školy (jsou zaměřeny dovnitř školy), až na posledním místě mezi rozhodujícími oblastmi je ta, která znamená orientaci spíše vně školy. Můžeme to interpretovat např. takto: „Prostředí podporující učení a vyučování“ je každodenní a zároveň vnitřní záležitostí školy. K tomu, aby tato oblast fungovala, je nutná „shoda lidí na hlavních principech“. Chod školy sice vyžaduje permanentní řízení, ale vlastní proces řízení již není pouze otázkou každodennosti a vnitřního života školy, ač se to tak může na první pohled jevit, a mnozí ředitelé tak mohou řízení chápat. Řídící činnost se může vztahovat k vytváření podmínek pro učení a vyučování ve škole, ale i k tomu, aby se lidé ve škole shodli na hlavních principech školního fungování. Řízení se může týkat i úvah o tom, co bude se školou dál, jakým směrem se bude (by se měla) rozvíjet. Konečně, škola vnitřně silná, dobře fungující a rozvíjející se, bývá otevřená i navenek. Přínejmenším implicitní místo práce s vizí je ve všech těchto souvislostech nesporné. Ale i naopak – všechny uvedené dílejší oblasti chodu školy lze zahrnout do celku práce s vizí.

Výsledky nás mohou vést k úvaze o tom, jak ředitelé předloženou nabídku jednotlivých oblastí chodu školy vnímali, a nakolik mohl mít způsob jejich vnímání vliv na to, jaký význam přiřadili oblasti práce s vizí. Zdá se, že práce s vizí mohla být vnímána samostatně, ale také mohla být chápána jako implicitní součást jiných oblastí, jejichž význam ředitelé určovali. Z toho usuzujeme, že práci s vizí přikládají ředitelé poměrně velký význam – v rámci jednotlivých oblastí chodu školy, ale i jako oblasti samostatně vyčleněné.

Po otázce, směřující k významu práce s vizí obecně, jsme se ptali našich respondentů na jejich úspěšnost v uvedených zásadních oblastech chodu školy. Graf č. 2 ukazuje, že nejvíce se respondentům daří, podle jejich názoru, v oblasti „shody lidí na hlavních principech školy“ (průměrná hodnota za všechny respondenty je 75,27), následuje „otevřenost školy vůči okolí“ (73,19). V „řízení“ se jim vede rovněž poměrně dobře (71,39). Poněkud hůře hodnotili ředitelé způsob, jakým se jim daří vytvářet „prostředí, které podporuje učení a vyučování“ (65,45). Z nabídky hlavních oblastí chodu školy se pak ředitelům (školám) nejméně daří „vytvářet a naplňovat vizi školy“ (průměrná hodnota je 63,72 procent z ideálního stavu).

Graf č. 2: Pohled ředitelů na úspěšnost v jednotlivých oblastech chodu jejich školy



Z pěti sledovaných oblastí se tedy ředitelům nejméně daří realizovat představu o vytváření a naplňování vize školy. Pouze 38,1 % respondentů lze zařadit do skupiny těch, kteří se v tomto případě – podle vlastního vyjádření – blíží ke 100 % naplnění. Zato pět dotázaných (3 %) má za to, že se jim daří realizovat vizi jen z 25 %. Zajímavá je rovněž opačná část spektra. Jeden respondent vnímá svou úspěšnost v práci s vizí na úrovni 100 %, další dokonce na 120 %.

Takový stav, máme za to, není ovšem nijak překvapující a ani jej není nutné vnímat silně kriticky. Obecně platí, že práce s vizí je ze všech „konkurujících“ oblastí snad nejobtížnější. Zdá se, že řediteli pocítovanou téměř 64 % úspěšnost lze vnímat i jako doklad toho, že školy a jejich vedení se v řadě případů postupně vypořádávají s výzvami řízení v autonomním prostředí.

Obsahové naplnění vize

Detailnější analýzu toho, jak vlastně ředitelé škol o tématu vize školy uvažují, nemůžeme začít jinak než rozborem odpovědí na otázku „čeho by se vize školy měla týkat?“. K této otázce byla ředitelům škol nabídnuta škála třinácti odpovědí (s možností dopsat i další, vlastní odpověď) s nucenou volbou maximálně pěti z nich. Přehled odpovědí předkládáme v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1. Čeho především by se měla vize školy týkat

Nabízené možnosti	Podíl odpovědí (v %) ⁴	Počet odpovědí
Výchovná činnost školy	55,4	93
Práce na změně a inovaci ve škole	54,2	91
Vztahy školy s rodiči	47,0	79
Vzdělávací činnost školy	44,6	75
Vztahy mezi dospělými a žáky	44,0	74
Profesní růst učitelů	43,5	73
Kontakt školy s místním prostře-	36,3	61
Vzdělávací program školy	35,1	59
Postavení školy na vzdělávacím	26,2	44
Sebehodnocení školy	22,6	38
Způsob řízení a správy školy	20,2	34
Vztahy mezi dospělými ve škole	11,9	20
Využívání materiálních zdrojů	9,5	16
Něco jiného	2,4	4
Celkový počet respondentů	100,0	168

Považujeme za příznivé, že podle ředitelů by se měla vize týkat výchovné a vzdělávací činnosti školy konkretizované např. ve vzdělávacím programu školy. Významnou oblastí je pak práce na změně a inovaci ve škole. Také dále zdůrazněné vztahy školy s rodiči, vztahy dospělých a žáků a kontakty školy s místním prostředím mohou, koneckonců, výchovnou a vzdělávací činnost školy, a také změny a inovace ve škole, vhodně podporovat. To vše se jistě neobejde bez profesního růstu učitelů. Vizi lze tedy vidět především v pedagogické rovině fungování školy (výchovná a vzdělávací práce, vztahy mezi dospělými a žáky a vzdělávací program školy), a pak v rozvoji školy (práce na změně a inovaci ve škole a na jejím zajištění skrze profesní růst učitelů a vnější vztahy – s rodiči a s místním prostředím). Ředitelé tak do vize zahrnují zásadní jevy a procesy – takové, které mohou sami ovlivnit, a které mají potenciál vlivu na rozvoj školy. Zdůrazněny jsou, byť méně silně, i další faktory, jako schopnost školy hodnotit svou práci, využívat materiální zdroje, uspívat na trhu nabídek vzdělávacích institucí.

Zdá se tedy, že podle názorů ředitelů není vize ve svém obsahu silně určena vnějšími požadavky či okolnostmi ovlivňujícími školu, nejde tedy o cosi fatálního, na co nemají lidé ve škole vliv. Navíc, obsah vize je spojován s tím, co je pro fungování školy zásadní.

⁴ Podíl odpovědí je v tabulkách 1 – 5 vztažen vždy k celkovému počtu respondentů tak, aby bylo zjevné, jaká část respondentů zvolila či uvedla tu kterou kategorii. Proto je také v tabulkách uváděn celkový počet respondentů, nikoliv součet počtu odpovědí.

Lidé v práci s vizí

Dále jsme se chtěli dozvědět více o tom, kdo se má podle názoru ředitelů podílet na formulaci a realizaci vize. Podobně jako u předchozí otázky jsme i tentokrát respondentům nabídli škálu odpovědí (tentokrát jich bylo jedenáct) a možnost dopsat další vlastní odpověď. Volba byla znovu omezena na maximálně pět položek z nabídky. Přehled odpovědí předkládáme v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2: **Kdo především by se měl na vytváření a naplňování vize podílet**

Nabízené možnosti	Podíl odpovědí (v %) ⁵	Počet odpovědí
Všichni nebo většina učitelů (z toho všichni)	97,6 (60,1)	164 (101)
Ředitel a další lidé z užšího vedení školy	79,2	133
Zřizovatel	65,5	110
Rodiče	60,7	102
Žáci	56,0	94
Rada školy	27,4	46
Nepedagogičtí pracovníci školy	15,5	26
Nadřazené školské orgány	11,9	20
Relevantní subjekty v obci	10,7	18
Inspekce	3,6	6
Někdo jiný (konkrétně: ředitel a MŠMT)	1,2	2
Respondenti celkem	100,0	168

Z odpovědí vyplývá, že jsou to především učitelé a lidé z vedení školy, dále vcelku zřetelně i zřizovatel, poté rodiče a žáci, kteří by se měli na vytváření a naplňování vize podílet. Dá se říci, že vlastně není nikdo další, kdo by měl mít – podle ředitelů – k práci s vizí jasný přístup. Další subjekty jsou již uváděny podstatně méně často, ať již se jedná o aktéry správy školy (rada školy), další pracovníky škol (nepedagogický personál), nadřazené či kontrolní školské orgány, resp. relevantní subjekty v obci. Je to do určité míry pochopitelné – ředitelé obsahově orientují práci s vizí na pedagogickou stránku věci, v důsledku toho pak v takové aktivitě dominují učitelé coby odborníci na pedagogickou práci. Koneckonců, i další z častěji uváděných účastníků jsou již v tomto kontextu vnímáni řediteli méně významně, byť zaujímají v práci s vizí stále ještě vcelku zásadní místo – zřizovatel, rodiče a žáci.

⁵ V uzavřené nabídce odpovědí byly obě možnosti, tzn. jak „všichni učitelé“, tak i „většina učitelů“. Souhrnné číslo (první uváděné) zahrnuje všechny respondenty, kteří uvedli jednu nebo druhou variantu. Druhé z dvojice čísel vyjadřuje množství odpovědí „všichni učitelé“.

Úspěchy a rezervy v oblasti práce s vizí

Shrneme-li dosud uvedené, ukazuje se, že ředitelé jsou schopni formulovat, co by mělo být obsahem vize, a mají také jistou představu, s kým vizí vytvářet a naplňovat. Jiný pohled na problematiku práce ředitelů základních škol s vizí nám dává otázka, v níž se ptáme na úspěchy v oblasti práce s vizí. Co se tedy v tomto směru na školách dotazovaných ředitelů v poslední době podařilo? Vycházíme z analýzy volných odpovědí, které jsme kategorizovali do podoby uvedené v tabulce č. 3.

Tabulka č. 3: Úspěchy ředitelů v práci s vizí

Kategorie	Četnost zastoupení	Četnost v %
Zpracování a realizace koncepce	59	35,1
Materiální vybavení a finance	36	21,4
Kvalita učitelského sboru a vztahů v jeho rámci, profesní růst	33	19,6
Vztahy školy s vnějším prostředím	30	17,9
Práce s dětmi ve škole	27	16,1
Volnočasové aktivity	22	13,1
Prezentace školy	19	11,3
Celkový počet respondentů⁶	168	100,0

Podívejme se nejdříve na nejčastěji uváděnou kategorii. Do ní spadaly odpovědi, dotýkající se některé z rovin koncepcí školy, a to jejich zpracování nebo naplňování. Tyto koncepce často obsahují záměr či již samo uskutečnění profilace školy (např. vytvoření sportovních, jazykových či přírodovědných tříd) nebo jiné procesy dotýkající se kurikula (zahájení práce na školním vzdělávacím programu). Setkáváme se však i s koncepcemi širšími, např. dlouhodobým plánem rozvoje školy nebo v osmi bodech formulovaným krédem školy (misí). Jindy nacházíme zmínku o zdánlivě samozřejmých procesech a jevech reality školního života (např. formulování a přijetí ročního plánu aktivit) – z faktu, že je ředitelé škol explicitně spojují s úspěchem v práci s vizí, usuzujeme na jejich specifický význam pro konkrétní školu.

Ve druhé nejčastěji se objevující kategorii výroků (materiální vybavení a finance) se můžeme setkat s vyjádřeným uspokojením ředitelů nad tím, že se podařilo pro aktivity školy získat finance na nějaký účel spojený s chodem školy. V případě realizovaných nákupů či materiálních zisků je nejčastěji jmenována výpočetní technika.

Třetí nejobsazovanější kategorie se při bližším pohledu skutečně rozpadá do tří částí vyjádřených ve společném názvu: kvalita učitelského sboru, vztahy

⁶ V tabulkách č. 3 – 5 nejde o součet odpovědí. Pokud měla odpověď ředitele dvě rozdílné části, mohou se výroky jednoho ředitele objevit ve dvou různých kategoriích.

v učitelském sboru a profesní růst. Další kategorie, vztahy školy s vnějším prostředím, se vnitřně štěpí podle jmenovaných vnějších subjektů, a to v tomto pořadí: rodiče, zřizovatel a další. Pedagogická složka práce školy se objevuje především ve dvou dalších kategoriích, přičemž pozoruhodné je, jak málo v četnosti odkazů zaostávají volnočasové aktivity za prací s dětmi ve škole. Prezentace školy je pak jistě důležitou složkou její práce, a zdá se, že nejlepší prezentací jsou výsledky žáků v soutěžích všeho druhu (včetně přijímacích zkoušek na střední školy).

Co se tedy z předchozího výčtu můžeme dozvědět? Je jistě dobré povšimnout si, že obraz stavu věci „práce s vizí“ se zde oproti předchozím otázkám proměňuje. Můžeme se přitom domnívat, že právě z toho, co je vydáváno za úspěchy, lze snad nejlépe poznat, v čem vlastně, z pohledu našich respondentů, spočívá role vize a práce s ní.

Především se dozvídáme, že koncepce školy pravděpodobně zahrnují jak pedagogickou rovinu fungování školy, tak i rovinu rozvoje školy. Kvalita učitelského sboru, vztahy uvnitř učitelského sboru a profesní růst učitelů jsou obsahem vlastní práce s vizí patrně méně, ale zato mohou mít podpůrnou a nezas tupitelnou roli v práci s ní.

Explicitně formulované úspěchy vlastní práce s dětmi sice nejsou zmiňovány ve vysokých četnostech, ale významná část obsahu ostatních výpovědí o úspěších tak či onak spadá do oblasti podpory práce s dětmi. Je zřetelné, že úspěchy se převážně týkají celkového směřování školy (což je v době explicitního tlaku na to, aby školy samy formulovaly svůj rozvojový záměr, pochopitelné i příznivě působící), méně pak některých dílčích oblastí školního chodu (materiálních zdrojů, práce s učiteli, vnějších vztahů školy, práce s dětmi, prezentace školy).

Se závěry je však ještě třeba počkat. Podobně jako o úspěších můžeme totiž uvažovat o případných rezervách v práci škol, a v tabulce č. 4 lze najít přehled jakýchsi hlavních výzev, které před sebou školy vidí (tabulka vznikla opět kategorizací volných odpovědí).

Tabulka č. 4: **V čem spatřují ředitelé na své škole odstranitelné rezervy v práci s vizí**

Kategorie	Četnost zastoupení	Četnost v %
Kvalita učitelského sboru a vztahů v jeho rámci, profesní růst	52	31,0
Vztahy školy s vnějším prostředím	34	20,2
Materiální vybavení a finance	22	13,1
Zpracování a realizace koncepce	15	8,9
Prezentace školy	8	4,8
Práce s dětmi ve škole	8	4,8
Volnočasové aktivity	4	2,4
Celkový počet respondentů	168	100,0

Největší výzvou bezesporu zůstává kvalita učitelského sboru, vztahů v něm a profesní růst učitelů, poté vztahy školy s vnějším prostředím a zajištění dostatečných prostředků. Je ovšem třeba připomenout, že ačkoliv jsou kategorie v této a předchozí tabulce shodné, jejich obsah se může lišit. Obsahovou odlišnost můžeme nejlépe vidět v kategorii nejvíce zastoupené (kvalita učitelského sboru a vztahů v jeho rámci, profesní růst), kde se objevují glosy respondentů o konzervatismu určité části učitelů, jejich pasivitě či neochotě odborně růst. Rezervy ve vztazích k okolí školy jsou v drtivé většině zasazovány do oblasti vztahů s rodiči žáků. V rovině materiální a finanční se konstatuje setrvalé podfinancování. Významné je jistě i to, že ředitelé vnímají rezervy i ve zpracování a realizaci koncepce rozvoje školy. S malou četností se vyskytují kategorie práce s dětmi ve škole a volnočasové aktivity, a to jak v úspěších, tak i v rezervách v práci s vizí. Je to snad proto, že práce s dětmi ve škole i ve volném čase je jádrem fungování školy a týká se prakticky všech ostatních kategorií?

Způsoby podpory práce s vizí

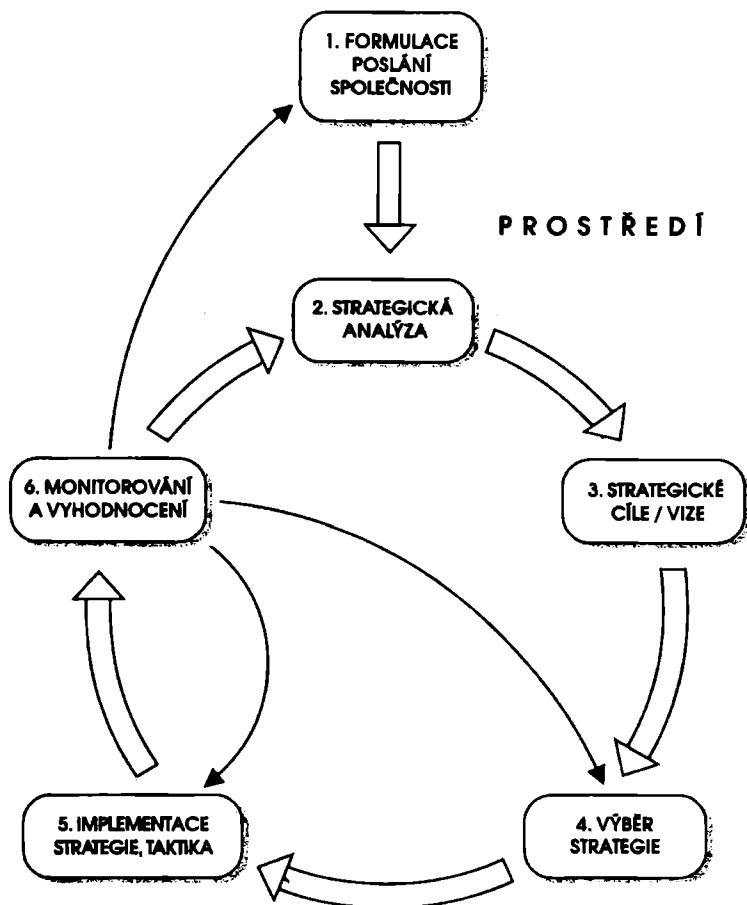
Abychom mohli výpovědím ředitelů základních škol o práci s vizí uceleněji porozumět, rozhodli jsme se také prověřit, zda jde u nich o aktivitu skutečně systematického či strategického charakteru. Chtěli jsme prověřit, zda nepodléháme nějaké iluzi, že cokoliv, co má v práci ředitele školy tak či onak dlouhodobý či plánovitý charakter, je prací s vizí svého druhu. Domníváme se, že existuje průkazný způsob, jak zjistit, zda je práce s vizí, tak jak nám ji ředitelé škol popisují, skutečně reflektovaným, plánovaným a promyšleným postupem. Jinými slovy, ředitelé škol by měli znát také cesty, jak práci s vizí systematicky a dlouhodobě podporovat a řídit. Ředitelům škol jsme proto položili otázku: „Jak lze podporovat práci na vytváření a naplňování vize školy?“ a jejich odpovědi jsme opět kategorizovali (srov. tab. č. 5).

Tabulka č. 5: Jak lze podporovat práci na vytváření a naplňování vize školy

Kategorie	Četnost zastoupení	Četnost v %
Metody práce s lidmi, vedení – motivace, přesvědčování, příklad	53	31,5
Komunikace a spolupráce s vnějším prostředím	50	29,8
Finanční a materiální zajištění	28	16,7
Kvalita pedagogického sboru, kvalita vztahů v něm, profesní růst	23	13,7
Prezentace práce školy	16	9,5
Vytváření optimálních podmínek pro práci	14	8,3
Plánování, realizace a hodnocení cílů	11	6,5
Celkový počet respondentů	168	100,0

V odpovědích ředitelů škol jsme našli nejméně dvě roviny uvažování. K rozlišení jednotlivých rovin jsme využili modelu strategického plánování, ve kterém je práce s vizí vcelku pevně zabudována (srov. obr. 2).

Obrázek č. 2: Model strategického plánování



Pramen: Košťan, Šuleř, 2002.

Jak uvádějí Donnelly a kol. (1997, s. 229–230), strategické plánování je proces, který zahrnuje analýzu prostředí, v němž organizace působí, identifikaci silných a slabých stránek, specifikaci sociálních, politických a legislativních podmínek a určení disponibility zdrojů. Jedná se tedy o shromáždění informací z prostředí a rozhodování o poslání, cílech, strategiích a portfoliovém plánu. Model strategického plánování jsme zvolili mj. i proto, že „hraje klíčovou roli v dosažení souladu mezi krátkodobými a dlouhodobými cíli“ (Donnelly a kol,

1997, s. 230). Právě soulad mezi krátkodobými (příp. střednědobými) a dlouhodobými cíli vnímáme jako specifickou výzvu při práci s vizí ve škole.

Návrhy ředitelů škol jsme tedy porovnávali s modelem strategického plánování a na základě toho jsme rozlišili „rovinu zajištění předpokladů“, tzn. přímé působení na prostředí, ve kterém příslušné procesy fungují, a „rovinu strategickou“.

Do první roviny – roviny zajištění předpokladů – spadá kategorie „finanční a materiální zajištění“. Odpovědi sem zařazené nás odkazují spíše mimo rámec jádra práce s vizí a strategického uvažování. Ředitelé v nich tedy pojednávají o penězích a materiálním zázemí (a v rámci toho spíše okrajově o stimulaci pracovníků školy penězi). Zaměření odpovědí v této kategorii tedy vede k úvaze o prostředí, ve kterém škola existuje, a o jeho ovlivňování.

Stále ještě v první rovině, tedy v rovině zajištění předpokladů, nacházíme další čtyři kategorie, které lze v prostoru školy považovat za naprosto klíčové:

1. Kvalita pedagogického sboru, kvalita vztahů v něm, profesní růst – odpovědi obracejí naši pozornost k vytváření lidských předpokladů pro realizaci vize skrze další vzdělávání pedagogických pracovníků, jejich proškolení a rozvoj.

2. Vytváření optimálních podmínek – zde se setkáváme s vytvářením vhodných podmínek pro práci lidí (budováním atmosféry, pozitivního klimatu, podporou).

3. Metody práce s lidmi, vedení – nejčastěji zastoupenou kategorií je vedení lidí skrze přesvědčování, nabízení prostoru, motivaci, odměňování apod.

4. Komunikace a spolupráce s vnějším prostředím – v téže rovině jsou odpovědi týkající se komunikace s rodiči, s obcí, se žáky, se sponzory, s veřejností. Otevřenost školy vnějším partnerům v komunikaci, v jednom případě pojmenovaná jako „demokratické určování vize“, se týká fáze formulace poslání školy a fáze formulace strategických cílů, případně se týká komunikace vize směrem vně. Je ovšem nutno dodat, že naprosto výjimečně (jen v jednotlivých případech), se ředitelé škol při popisu způsobu formulace vize obracejí mimo sféru školy a školství, např. formulací „co společnost potřebuje“. S tím souvisejí odpovědi zdůrazňující různé formy prezentace práce školy před veřejností. Znamená prezentace práce školy snahu o komunikaci vize směrem k vnějšímu prostředí? Tak či onak, ocitáme se opět mimo rámec strategického plánování.

Do oblasti strategického plánování nás odkazuje vlastně jediná kategorie odpovědí ředitelů škol – plánování, realizace a hodnocení cílů. Protože se v našem vzorku objevuje pouze jedenáctkrát, nemůžeme tvrdit, že je strategický rozměr práce s vizí samozřejmostí. Porovnání odpovědí ředitelů škol s modelem strategického plánování ukázalo, že ředitelé pravděpodobně uplatňují v práci s vizí spíše jiné způsoby a postupy než ty, které by se daly zařadit pod model strategického plánování. Ne příliš výrazně, ale přece se ukázalo, že logika strategického plánování nachází svou specifickou podobu i v práci s vizí ve školách.

Modely práce s vizí

V zájmu vyjasnění věci nabízíme k diskusi dva modely práce s vizí, které vycházejí z analýzy získaných dat a jsou vystavěny na vyjádřeních ředitelů k tomu, jak vnímají vizí a práci s ní; jaké procesy považují na cestě k naplnění vize za úspěšné, jakými způsoby práci s vizí podporují. U každého modelu diskutujeme jeho přednosti a úskalí. Modely nazýváme podle toho, jak je v jejich rámci vize vnímána. Jde nám přitom o modely pro účel deskripce, modely vytvořené na základě toho, co vidíme v datech, nikoli o modely ideální.

Vize ztělesněná v cílech

- Vnímání vize a práce s ní

Vize má podobu jasných cílů, které jsou často konkretizovány časovým plánem nebo horizontem dosažení vize. Nejdříve je práce s vizí zaměřena na *společnou formulaci a kultivaci vize* do podoby srozumitelných a akceptovatelných cílů. (viz obr. 3.)

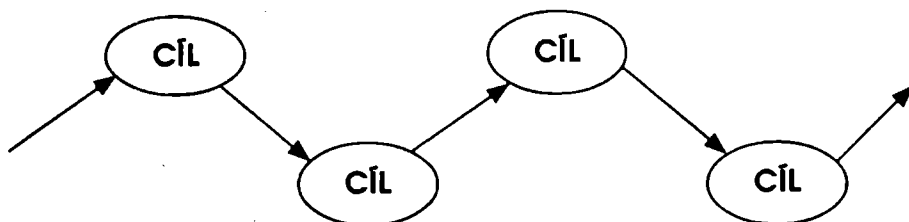
- Procesy naplňování vize a způsoby podpory práce s vizí

Po formulaci a kultivaci vize následuje *plánování* a společná snaha o *naplňování vize* v podobě *stanovení dílčích kroků*. Naplňování neboli realizace vize se hodnotí na základě úspěchů nebo neúspěchů procesu realizace. Ředitelé např. uvádějí, že se jim podařilo „vypracovat dlouhodobý plán rozvoje školy“, „zapojit se do projektu ... (s konkrétním názvem)“, nebo „plnit ... (konkrétní) vzdělávací program“. Práce s vizí se uzavírá právě *evaluací* procesu všech předchozích procesů práce s vizí, na jejímž základě se stanovují „nové vize“.

- Přednosti a úskalí modelu

Předností tohoto modelu je jeho flexibilita. Model zvyšuje šance na to, aby měla vize jasnou a srozumitelnou podobu pro všechny, kteří jsou zapojeni do procesu jejího vytváření a naplňování. V neposlední řadě je jistě výhodou i permanentní reflexe procesu vytváření a naplňování vize. To může výrazněji podpořit i sdílení vize ostatními zainteresovanými subjekty, její implementaci, inkorporaci a evaluaci – vše je prostě jasnější a průhlednější, a to i navenek. Úskalí modelu však spočívá v jeho procesualnosti, která může vést k oslabení akcentu na koncepční plánování a naplňování vize a až k „pohlcenosti“ každodenností procesu.

Obrázek č. 3: Model první – vize ztělesněná v cílech



Vize jako orientační síla

- Vnímání vize a práce s ní

V tomto modelu (viz obr. 4) se uvažuje o vizi jako o pomyslném bodu v budoucnosti, který je prioritně spojen s rozvojem školy. Specifické místo tu má vytváření vize. Silná a společná (sdílená) vize musí být pevně spojena s úkoly a cíli. Pouze taková vize působí na proces jejího naplňování svou orientační silou.

Co se ředitelům ve fázi formulování vize podařilo? Je to např. „definovat tzv. krédo školy – osm bodů, na nichž jsme se shodli“ (odpověď jednoho z respondentů)?

- Procesy naplňování vize a způsoby podpory práce s vizí

Proces naplňování vize je orientován vizí a v ideálním případě by měl probíhat podle pomyslné a přímé linie směřující k vizi.

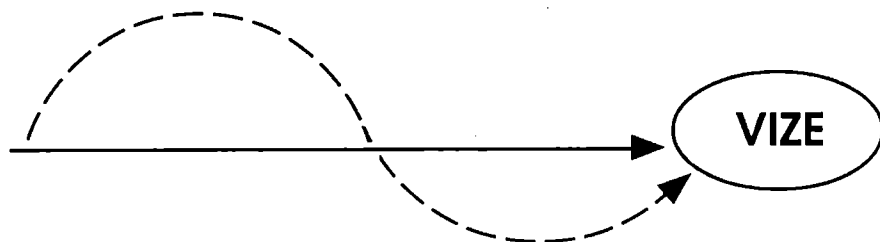
Co se ředitelům podařilo? Jedná se např. „o analýzu stavu na škole, vytyčení cíle a postupných kroků“, nebo „zpracování několika variant dalšího zachování existence školy“, nebo „provedení analýzy SWOT“ (odpovědi respondentů)? Vyhodnocování výsledků nemá pouze evaluační charakter, jako u předchozího modelu, ale jedná se o *analýzu stavu*, na základě kterého se koncipují *alternativy postupu naplňování vize*.

- Předností a úskalí modelu

Předností tohoto modelu je orientační síla vize, která umožňuje řídit procesy naplňování vize relativně jasně a přímočaře. Slabinu však vidíme v samotné vizi. Vize musí být silná a sdílená. Proces formulování vize je samostatným procesem, na který potom navazuje proces jejího dosahování. Přesto, že je vize formulovaná, potíže spočívá v tom, že ji nelze nikdy dosáhnout. Dosáhnout tak lze obvykle jen vize, která již není aktuální, a která již byla „převýšena“ novější verzí. A k právě aktuální verzi vize – i vzhledem k tomu, že se může často proměňovat – je pak možné se pouze přibližovat.

Oba modely práce s vizí vnímáme jako krajní póly, mezi kterými se obvykle konkrétní práce s vizí odehrává. Práce s vizí se totiž proměňuje i v závislosti na fázích vývoje školy i v závislosti na stylu vedení a řízení.

Obrázek č. 4: Model druhý – vize jako orientační síla



ZÁVĚR

Odpovědi ředitelů naznačují zejména několik věcí. Práce s vizí je doceneňována jako významná, byť ne jednoznačně jako první z hlavních oblastí fungování školy. Podle ředitelů základních škol se jim také v této oblasti poněkud méně, než u jiných klíčových oblastí, daří naplňovat jejich ideální představy. Jisté úspěchy však ředitelé v daném směru mají. Obsahově vztahují vizi především k tomu, k čemu je zásadní ji vztahovat – k výchovné a vzdělávací činnosti školy. A mají za to, že na jejím formulování a naplňování by se měli podílet především ti, kteří jsou školní pedagogické práci nejbližší, jakkoliv nevyklučují ani další významné aktéry, mezi nimi i rodiče a žáky.

Za své úspěchy ředitelé škol považují především zpracování a realizace koncepcí celkového směřování škol. Teprve poté uvádějí další aktivity, takové, které spíše podporují vlastní práci s vizí. Rezervy pak spatřují nejvíce v práci dospělých profesionálů ve škole a ve vnějších vztazích škol. Konečně, zdá se, že práci s vizí se na školách ředitelé věnují především v rovině „uzpůsobování prostředí“ – zajišťování předpokladů pro vytváření a naplňování vize, méně často pak v rovině strategické. Některé výpovědi naznačují silnější akcent na cíle specifické, jiné na cíle obecné. Obě tyto tendence mají své výhody i výzvy. Celkově se tedy ukazuje, že navzdory relativní novosti a složitosti věci „práce s vizí“ se ředitelé škol (a jejich kolegové, učitelé i jiní lidé školy blízcí) na školách pokoušejí – a leckdy ne neúspěšně – s vizí pracovat.

Jakkoliv je práce s vizí patrně nejobtížnější (ve srovnání s prací na jiných zásadních oblastech chodu školy), a to z již uvedených důvodů, lze zřetelně vidět, že v řadě škol již práce s vizí není jen cizím a prázdným, resp. bezvýznamným, pojmem. Postupně se ze strany ředitelů dostává uznání důležitosti vize a práce na ní. To je jistě pozitivní, uvědomíme-li si, jak obtížně se školy jako instituce proměňují (z titulu svého charakteru – a není řeč jen o českých školách). Tím spíše, že ještě před o málo více jak dekádou nebyla u nás vize součástí reality řízení školy. Skutečnost, že se lidé na školách snaží s vizí pracovat, naznačuje schopnosti škol rozvíjet se zevnitř, usilovat o kvalitu a využívat relativní autonomie.

Snaha ředitelů a dalších lidí ve školách a v jejich bezprostředním okolí jistě není bez kazů, ale nelze ji – v řadě případů – popřít. Snad o to víc si zaslouží i podporu zvenčí.

V českých základních školách se prostě dějí i pozitivní věci...

LITERATURA

- DONNELLY, J. H., GIBSON J. L., IVANCEVICH, J., M. *Management*. Praha: Grada Publishing, 2000, 821 s. ISBN –80–7169–422–3.
- KOŠŤAN, P., ŠULEŘ, O. *Firemní strategie. Plánování a realizace*. Brno: Computer Press, 2002, 120 s. ISBN 80–7226–657–8.
- EGER, L. *Strategie rozvoje školy*. Plzeň: Cechtuma, 2002, 111 s. ISBN 80–903225–2–2.
- Encyklopedie Diderot*. Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. 4. sv. Praha: Nakladatelský dům OP DIDEROT, 1998, 717 s. ISBN–80–85841–37–1.

SUMMARY

The text is focused on the work of the Czech elementary school headmasters with a vision. The authors issue from their own, longer-term research of the culture of the Czech school, and pay attention to various aspects of work with a vision. They take an interest in the degree of importance attached to this area by the school headmasters, how they perceive their own success in the area, whom they consider to be the most eligible for cooperation on the vision, where do the headmasters see their own reserves in this respect, and what are the methods of support of work with the vision they choose. The authors are grounded on the strategic control frame, and by virtue of the acquired data they suggest two models of work of headmasters with a vision. Their overall conclusion is that despite a comparatively great demand of work with a vision at the Czech schools (because of the specifics of work with the vision proper as well as many socio-historic and other reasons) a number of headmasters meaningfully attempts at coping with this fundamental task of school management.