

Příklad 1.2 Anglické standardy pro vedoucí pracovníky ve školství

Například v Anglii jsou standardy pro vedoucí pracovníky ve školství vytvořeny pro pět úrovní vedoucí práce:

1. Zájem o vedení (učitel se začíná angažovat ve vedoucí práci a aspiruje na pozici ředitele)
2. Podíl na vedení (zástupci, vedoucí předmětových komisí apod.)
3. Vstup do samostatné vedoucí práce
4. Pokročilá samostatná vedoucí práce
5. Konzultant

Součástí standardu pro pokročilé samostatné vedoucí pracovníky, tedy pro zkušené ředitele, jsou takové aspekty, jako je vytvoření a vedení sítě škol k určitému tématu, přijetí zodpovědnosti za zlepšení jiné školy pracující v mimořádně obtížných podmínkách (tj. přijetí pozice ředitele na takové škole a zlepšení jejího fungování a vzdělávacích výsledků), navazování a facilitace partnerství s jinými institucemi v komunitě, aktivní participace na zlepšování celého vzdělávacího systému (mentorování, lektorování, identifikace příkladů dobré praxe). Poslední z aspektů vede ředitele k tomu, aby cítili spoluzodpovědnost za kvalitu celého vzdělávacího systému a místo soutěžení nastolili model vzájemné pomoci a společných cílů.

Výše popsaný model hodnocení práce ředitelů ovšem předpokládá, že nadřízení pracovníci ředitelů škol jsou dostatečně odborně zdatní, aby byli schopni provádět hodnocení ředitelů a poskytovat jim kvalitní zpětnou vazbu. I zde platí, že pro účely vlastního hodnocení a zlepšování slouží v případě ředitelů, stejně jako v případě učitelů, mentoring a zejména sdílení a pravidelná spolupráce s jinými řediteli.

Přes nepopíratelný význam kvalitní práce ředitelů a jejího kontinuálního zlepšování je hodnocení práce ředitele v ČR dosud věnována nedostatečná pozornost. Proběhla a probíhá zde sice řada projektů, jejichž součástí je vytvoření mechanismů pro kolegiální hodnocení a vzájemnou podporu ředitelů,¹⁹ nově se začíná uplatňovat též koučing a mentoring. Všechny tyto aktivity se však realizují na projektové bázi. Na úrovni systému není poskytována podpora pro síťování škol, které by umožňovalo ředitelům vzájemné poskytování zpětné vazby. Standardně ředitelé nemají žádné kouče, mentory ani nadřízené odborníky, kteří by je pravidelně hodnotili. Velkou překážkou kvalitní podpory je také skutečnost, že v ČR neexistují profesní standardy práce ředitele.

Funkční studium se nezaměřuje přednostně na pedagogické vedení. Stejně tak hodnocení Českou školní inspekcí sleduje řadu jiných aspektů práce ředitele, typicky ekonomické fungování školy, její vybavení a podobně. Inspekce navíc neprobíhá pravidelně a nejsou dostatečně četné k tomu, aby na nich bylo možno založit péči o kontinuální profesní rozvoj ředitelů škol.

S hodnocením ze strany zřizovatelů panuje mezi řediteli obecně nespokojenost. Zřizovatelé zpravidla nemají pedagogické vzdělání a problematice vzdělávání mnohdy nerozumějí. Hodnocení zaměřují výlučně na dodržování legislativy a ekonomických směrnic (STEM/MARK, 2009). Kritéria, jako je vize školy, kvalita vzdělávání, kvalita pracovníků, klima školy nebo její otevřenost, v hodnocení zcela absentují. Hodnocení jsou navíc značně

¹⁹ Tento přístup začal již před více než deseti lety uplatňovat program Trvalá obnova školy (TOŠ), který realizovalo o. s. AISIS a který si získal mezi řediteli velkou popularitu.