

ředitel
naživo



Ředitel naživo
2019/2021
evaluační zpráva
z prvního běhu

Obsah

| | |
|--|----|
| Exekutivní shrnutí..... | 7 |
| Kapitola 1: Co přispívá k učení? Hodnocení programu..... | 20 |
| Kapitola 2a: V čem se zlepšují? Rozvoj účastníků programu - výsledky dotazníkového šetření | 31 |
| Kapitola 2b: Jak dochází k rozvoji? Rozvoj účastníků programu - výsledky rozhovorů s účastníky | 40 |
| Kapitola 3: K jakým změnám ve školách dochází? Přenos poznatků do škol..... | 46 |
| Appendix | |
| Metodologie šetření | 55 |
| Detailní zjištění sebehodnoticího dotazníku | 59 |

Ředitelé škol díky programu
nabírají sebejistotu a přesouvají
pozornost na zlepšování učení dětí

Čeští ředitelé nejsou systematicky vedeni k tomu, aby zlepšovali učení dětí

Ředitelé mají hned po učitelích nejzásadnější vliv na kvalitu učení dětí. K tomu, aby mohl ředitel efektivně zlepšovat učení dětí na své škole, je klíčová jeho kompetence **pedagogického leadershipu**. [1]

Proč je pedagogický leadership důležitý?

- Pedagogický leadership je dovednost udržovat výuku a učení v centru veškerého rozhodování s cílem zlepšovat učení všech dětí ve škole.
- Ředitel jako pedagogický lídr podporuje neustálé profesní učení ve škole a společně s ostatními se jej účastní. Aktivně buduje kulturu podporující učení a rozumí výuce do té míry, že je schopen kontinuálně vyhodnocovat dopad konkrétního rozhodnutí na učení dětí.
- Zlepšení v oblasti pedagogického leadershipu vede ke zvýšené spokojenosti s profesí a snížené míře stresu, obzvláště u začínajících ředitelů a zástupců ředitelů. [2]

Proč je pedagogický leadership v ČR problém?

- Čeští ředitelé pociťují, že v oblasti pedagogického leadershipu nejsou dostatečně vzděláváni. [3]
- 42 % českých ředitelů nikdy neabsolvovalo vzdělávací program zaměřený na vedení učitelů (evropsky výrazně podprůměrné). [4]
- Standard Studia pro ředitele škol a školských zařízení se pedagogickému leadershipu nevěnuje dostatečně. Jeho primárním zaměřením je akcent na právní předpisy, pracovní právo či financování škol.
- Čeští ředitelé jsou přetěžováni zajišťováním provozních činností na úkor jejich role pedagogického lídra. [5]

[1] Fullan, M. (2018). The Principal: Three Keys to Maximizing Impact.

Hanushek, Eric A., & Woessmann, Ludger. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation.

Leithwood, K., & Day, C. (2007). Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective.

[2] Gargulák, K., Korbek, V. & Prokop, D. (2021). Ředitelé škol v ČR: klíčoví hráči v systému vzdělávání bez dostatečné podpory.

[3] Gargulák, K., Korbek, V. & Prokop, D. (2021). Ibid.

[4] Federičová, M. (2019). Mezinárodní srovnání ředitelů škol: České administrativní inferno.

[5] Adámková, P. (2007). Reforma veřejné správy na úseku školství a problematika financování školství v obecných otázkách.

Federičová, M. (2019). Ibid.

Proto jsme vytvořili program, který staví učení dětí do centra zájmů ředitelů

Ředitel naživo je dvouletý akreditovaný vzdělávací program pro dvojice z vedení škol.
Během dvou let zahrnuje 350 hodin programu.

350

hodin programu

184

hodin
vzdělávacích bloků

104

hodiny
praxe

22

hodin
individuální podpory

40

hodin
svépomocné skupiny

Je určen pro ředitele základních a středních škol a jejich zástupce, kteří mají motivaci rozvíjet svůj pedagogický leadership a chtějí své zkušenosti sdílet.

Je zaměřený zejména na pedagogický leadership, kulturu neustálého profesního učení a sledování dopadu výuky na učení žáků.

Programu se účastní základní i střední školy bez ohledu na region, velikost školy či délku praxe ředitele nebo zástupce. Věříme, že různorodost obohacuje.

Účastníci tvoří podpůrnou komunitu a navzájem se učí – program vychází z předpokladu, že pouze ředitelé, kteří cítí podporu, mohou nabízet efektivní podporu svým učitelům.

Dopady programu na kulturu školy a kvalitu výuky sledujeme pomocí unikátně vytvořených evaluačních nástrojů.

Vizí programu je ředitel školy, který:

1

Získává ostatní pro vizi školy, v jejímž centru je dítě, jeho učení a rozvoj.

Vize školy je základním prostředkem pro zdravou motivaci týmu a pomáhá soustředit se na to, co považujeme ve škole za důležité. Dobrá vize je „živá“ – nestačí ji sepsat a vyvěsit. Je nutné se k ní neustále vracet, odkazovat na ni a pravidelně si ujasňovat, jak ji v týmu chápeme.

2

Vytváří prostor a zajišťuje podporu pro naplňování vize školy.

Cesta k jakékoliv ambiciózní vizi je vždy náročná, ale stojí za to. Ředitel pro ni musí aktivně vytvářet příležitosti a doslova odstraňovat (mnohdy technické) překážky jejího naplňování.

3

Buduje otevřené a učící se společenství.

Věříme v to, že ve škole se mají učit všichni, nejen děti, ale i učitelé a vedení školy. Ředitel má být schopný podporovat bezpečnou kulturu pro učení všech a jít příkladem v tom, že se učí společně s nimi.

4

Neustále sleduje dopad výuky na učení dětí.

Měřítkem úspěchu jakýchkoliv rozhodnutí ve škole má být dopad na děti a jejich učení. Ředitel má být současně schopen (podobně jako učitelé v jeho týmu) hodnotit dopad s oporou o konkrétní důkazy o učení.

Naše výsledky

Exekutivní shrnutí

Účastníci jsou s programem nadměru spokojeni a roste jejich chuť k výkonu profese

95%

absolventů by se
zúčastnilo znovu

(Net Promoter Score)

NPS 70-88

nadstandardní ve srovnání s top
vzdělávacími programy

91%

účastníků na programu nejvíce oceňuje
bezpečné prostředí
k otevřenému sdílení

V průběhu programu se zvyšuje

spokojenost ředitele s profesí

(která je nadprůměrná v celorepublikovém srovnání v šetření TALIS)

Jako klíčové se ukázalo být

zapojení dvojice ředitel a zástupce,

které zajišťuje, aby myšlenky ve škole „neusnuly“ a aby ředitel na implementaci společné vize nebyl sám.

oceňuje **88 %** účastníků

Ředitelé i zástupci přebírají odpovědnost za pedagogický leadership

88 %

oceňuje zaměření pozornosti v programu na pedagogické vedení školy.

84 %

účastníků na konci programu tvrdí, že dobře zná sama sebe v roli lídra.

„Pro mě to opravdu znamenalo, že se nemohu vzdát v naší škole té zodpovědnosti za pedagogický proces a vše to delegovat, a trochu více jsem to uchopil do rukou – což možná u někoho vyvolalo menší překvapení, ale tak to je – a druhá věc je hrát si s tou vizí.“

- ředitel ZŠ po dvou letech programu

98 %

účastníků na konci programu rozumí tomu, jaký vliv má lídr na kulturu školy.

77 %

na konci programu trvale reflektuje svou práci lídra.

Posouvají se v získávání učitelů pro vizi školy a program je v tom podporuje

- a. Výrazná část účastníků začala efektivněji pracovat s vizí školy (45 %), v jejímž centru je dopad na žáka a jež slouží k motivaci sboru ke zlepšování výuky.
- b. Třetina účastníků vnímá pozitivní proměnu ve svých schopnostech posilovat společenství školy (bezpečné prostředí, profesní podpora, spolupráce), které pomáhají aktivizovat učitele k naplňování vize.
- c. 30 % účastníků subjektivně vnímá, že se jim daří zvyšovat pozornost pedagogů na dopad výuky na učení žáků (vyhodnocování výuky z hlediska dopadu, důkazy o učení, rozvojové rozhovory).
- d. Díky individuálnímu koučinku, mentoringu a inspiraci experty na vzdělávání i byznys vnímají ředitelé velký osobní posun v dovednostech vedení lidí. 72 % účastníků oceňuje prostor pro práci na sobě samém.

Učitelé na zapojených školách cítí dopady změn

Učitelé vnímají, že jim **vedení více naslouchá**, a vnímají podporu a **příležitosti k rozvoji**.

Jelikož je proměna školy dlouhodobý proces, dopady na žáky budou měřitelné až v delším časovém horizontu, kdy plánujeme školy dále výzkumně sledovat.

Na řadě škol **vznikají nové způsoby spolupráce učitelů, které vedou ke vzájemnému učení a dle výzkumů mají dopad na učení dětí** (párová výuka, učící se skupiny).



Identifikovali jsme konkrétní příležitosti ke zlepšování programu a zvyšování dopadu

Rozvoj ředitelů:

- **Proces změny kultury školy a zlepšování kvality výuky je dlouhodobý** a během dvouletého programu došlo k výraznému posunu pouze na některých školách. Ředitelé vnímají menší posun ve svých schopnostech implementovat změny (podpora učitelů, zvyšování dopadů výuky) než ve vlastním rozvoji leadershipu a metodách práce s vizí školy.
- Pětina ředitelů a zástupců se v pilotním ročníku subjektivně významně neposunula v žádných z 5 klíčových oblastí. Rozvoj je vyšší v prvním roce než ve druhém (možný vliv covid a distančního módu programu). Skupina účastníků je velmi heterogenní a každý má jiné potřeby a startovní pozici.
- Zpětná vazba učitelů ze zapojených škol (šetření ŘNŽ-Kalibro, kvalitativní sonda) ukazuje, že **učitelé mohou nové iniciativy vedení vnímat jako zatěžující a stresující, jelikož ne vždy dochází k jejich dostatečnému „odbreňování“ v jiných činnostech** a ne vždy se v nových iniciativách vychází přímo z jejich vlastních vzdělávacích potřeb.
- Mezi účastníky programu a učiteli je na řadě škol **nesoulad v porozumění pojmu „sledování dopadu na učení žáka“**, který je klíčovým pilířem programu Ředitel naživo.
- **Nové iniciativy vedení na některých školách** nebyly ze strany učitelů dostatečně pochopeny a **nevedly k opravdovému zlepšování výuky** (např. zavádění formativního hodnocení, tvorba vize školy).

Doporučení — možná řešení:

- Stěžejním krokem pro výraznější přenos programu do prostředí školy je **vyšší a zaměřenější čerpání nabízené individuální podpory** v rámci programu. Průvodci školy by měly poznat kontext škol a pomáhat jim pracovat s pedagogickými metodami a zaváděnými změnami s porozuměním všech aktérů.
- K dosažení dlouhodobé změny je **třeba** v návaznosti na program **dlouhodobě pracovat s učiteli** a podporovat jejich pedagogický rozvoj.
- Program by se mohl **rychleji zaměřit na přenos do praxe, poskytovat individuální podporu v prostředí školy** a pokročit k asistované implementaci změn.
- Jiným řešením by bylo prodloužit program a **podporovat školy v delším časovém horizontu – cca 5 let.**
- **Klíčová je podpora škol po skončení programu** (nabídky další individuální podpory, autoevaluace školy nástrojem ŘNŽ-Kalibro)
- Analyzovat důvody mírného zhoršení hodnocení (programu i kurzů v 2. běhu ŘNŽ)
- Provázat komunitu a sdílení mezi řediteli s programem – aby netvořily separátní části, ale vzájemně se podporovaly.

Na základě výsledků evaluace upravujeme design programu pro další ročníky

- **Nabízíme cílenější individuální podporu v kontextu školy.** Nyní ji realizují ve větší míře samotní lektori programu formou individuálního mentoringu ve školách.
- **Hledáme cesty, jak účastníky motivovat k využití individuální podpory, abychom zvýšili její cílené čerpání.** Možnosti využití individuálního mentoringu a koučování jsou účastníkům lépe vysvětlovány a jsou předávány zkušenosti s jejich přínosy. K hledání tématu zaměřené podpory se nově věnují specifické vzdělávací bloky.
- **Zlepšujeme koncepci bloků o komplikovaném tématu „dopad výuky na učení žáků“.** Revidujeme dramaturgii této vzdělávací oblasti a po každém setkání reflektujeme, kde mají účastníci mezery v porozumění.
- **Snažíme se o větší přenositelnost do prostředí školy.** Programu se nově mohou zúčastnit společně s ředitelem i dva zástupci.
- **Propojujeme práci ve svépomocných skupinách se vzdělávacími bloky.** Každá skupina má nově přiděleného svého patrona z řad lektorů.
- **V práci s vizí školy klademe důraz na dobré porozumění účastníků.** Prodloužili jsme proces, při němž účastníky připravujeme na práci s vizí ve škole, ukazujeme příklady absolventů programu.
- **Pomáháme účastníkům orientovat se na vzdělávací cestě.** Vytvořili jsme mapu (podrobný přehled) programu pro lepší orientaci v tématech, představujeme novým účastníkům výsledky evaluace, aby věděli, jaký rozvoj mohou očekávat.
- **Zahájili jsme fungování komunity absolventů.** Vytváříme místo, kam se účastníci chtějí vracet pro další inspiraci. Sdílíme s nimi tipy, jak a jakou podporu dále využívat.

0 evaluaci programu

Autorský tým

Daniel Prokop

Barbora Zavadilová

Jana Korábová

Lucie Hrubá

Michal Ondruška

Odborná spolupráce

Hana Košťálová

Markéta Bajerová

Hana Vellánová

Jana Štybnarová

Petr Brichcín

Vít Beran

Karel Derfl

Kamila Šimůnková

Jitka Kmentová

Libor Pospíšil

Zuzana Bukovská

Vytvořili jsme **komplexní systém evaluace programu přípravy ředitelů**, díky němuž získáváme jak dlouhodobá data a metriky s oporou o mezinárodní srovnání, tak hloubkové kvalitativní vhledy, které ověřují výpočetní hodnotu kvantitativních dat a dodávají hlubší porozumění kontextu.

Smysluplná evaluace je založená na vztahu a znalosti kontextu školy a zaměřená na posilování výuky, a především hraje formativní roli pro ředitele.

System evaluace v programu Ředitel naživo

EVALUAČNÍ OTÁZKY

VÝZKUMNÉ NÁSTROJE

Hodnocení programu

Jak účastníci hodnotí program a jeho jednotlivé části? Co pomáhá učení účastníků? Jaké jsou potřeby účastníků?

Průběžné dotazníky zpětné vazby po jednotlivých setkáních

Závěrečný dotazník

Rozvoj účastníků

Jak se proměnilo sebepojetí účastníků?
Posouvají se všichni účastníci podobným tempem?
Jaké jsou rozdíly mezi řediteli a zástupci?

Sebehodnoticí dotazník

Hlubkové rozhovory s účastníky

Dopady programu na práci učitelů

Jak účastníci přenášejí získané poznatky do prostředí školy?
Jak postoupili v plánu pedagogického rozvoje školy?
Jak změny hodnotí učitelé?

Focus group s učiteli na školách

Učitelův dotazník ŘNŽ-Kalibro

Srovnání s populací ředitelů

Jak si vedou účastníci programu oproti průměrným českým ředitelům?

Sebehodnocení v nástrojích TALIS

Sebehodnoticí dotazník pedagogického lídra

— unikátně vyvinutý nástroj založený na jednotlivých oblastech programu

| VIZE | SPOLEČENSTVÍ | PROSTOR A PODMÍNKY | DOPAD | LEADERSHIP |
|--|---|---|---|--|
| Máme vytvořenou školní vizi. | Jsem si jistý/á, že učitelé i děti se v naší škole při učení cítí bezpečně. | Máme ve škole nastavený způsob, kterým se členové pedagogického sboru mohou podílet na vytváření nebo změně celoškolně dodržovaných pravidel. | Mám vyhrazený čas, kdy vyhodnocuji výuku učitelů z hlediska dopadu na učení dětí. | Vím, jak vypadá dobrý leadership ve vzdělávání. |
| Já sám/sama naší školní vizi věřím. | Mám jasnou představu o tom, co je třeba v kultuře naší školy změnit, aby se učitelé i děti při učení cítili bezpečněji. | Zajišťuji, aby učitelé mohli věnovat maximum času dětem a zlepšování jejich učení a nemuseli se věnovat činnostem, které k němu nevedou. | Mám vyhrazený čas, kdy vedu s učiteli rozvojové rozhovory o tom, jak sledují dopad své výuky na učení dětí. | Rozumím tomu, jaký vliv má lídr na kulturu školy. |
| Hlavním bodem naší vize je dopad výuky na učení dětí. | Učitelé mi sami říkají, jakou profesní podporu potřebují k tomu, aby učili lépe. | Ve škole mám kolem sebe další kompetentní lídry, na které se mohu spolehnout a nechat příslušné úkoly zcela na nich. | Jsem si jistý/á, že všichni učitelé na naší škole se aktivně zabývají důkazy o učení každého žáka ve vztahu ke své výuce (zapojení, pohoda, výsledky). | Znám sám sebe jako lídra - vím, co umím, a hledám, co potřebuji. |
| Členové našeho pedagogického sboru naší školní vizi sdílejí a věří jí. | Když mi učitel řekne, jakou profesní podporu ke zlepšení svého učení potřebuje, zajistím mu ji. | Mám jasnou představu o tom, jakou materiální či organizační podporu naši učitelé potřebují k tomu, aby se posouvali k naplnění vize školy. | Učitelé na naší škole mají vyhrazený čas, kdy se společně aktivně zabývají důkazy o učení každého žáka ve vztahu ke své výuce (zapojení, pohoda, výsledky). | Vím, jak v pedagogickém týmu pracovat s vnitřní motivací lidí. |
| Naši vizi s pedagogickým sborem používáme k rozhodování o tom, co je potřeba zlepšit v učení dětí. | Učitelé na naší škole mezi sebou spolupracují na zlepšování své výuky. | Učitelé mi sami říkají, jakou materiální či organizační podporu potřebují. | | Trvale reflektuji svou práci lídra. |
| Máme se sborem vyhrazený čas, kdy se cíleně vracíme k vizi a vyhodnocujeme, jak dobře nám slouží. | | Když mi učitel řekne, jakou materiální či organizační podporu potřebuje k tomu, aby se posouval k naplnění vize školy, zajistím mu ji. | | |

Kapitola 4.

Celkové hodnocení programu

Vyhodnocení zpětnovazebního dotazníku a rozhovorů s účastníky

Souhrnná zjištění

Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

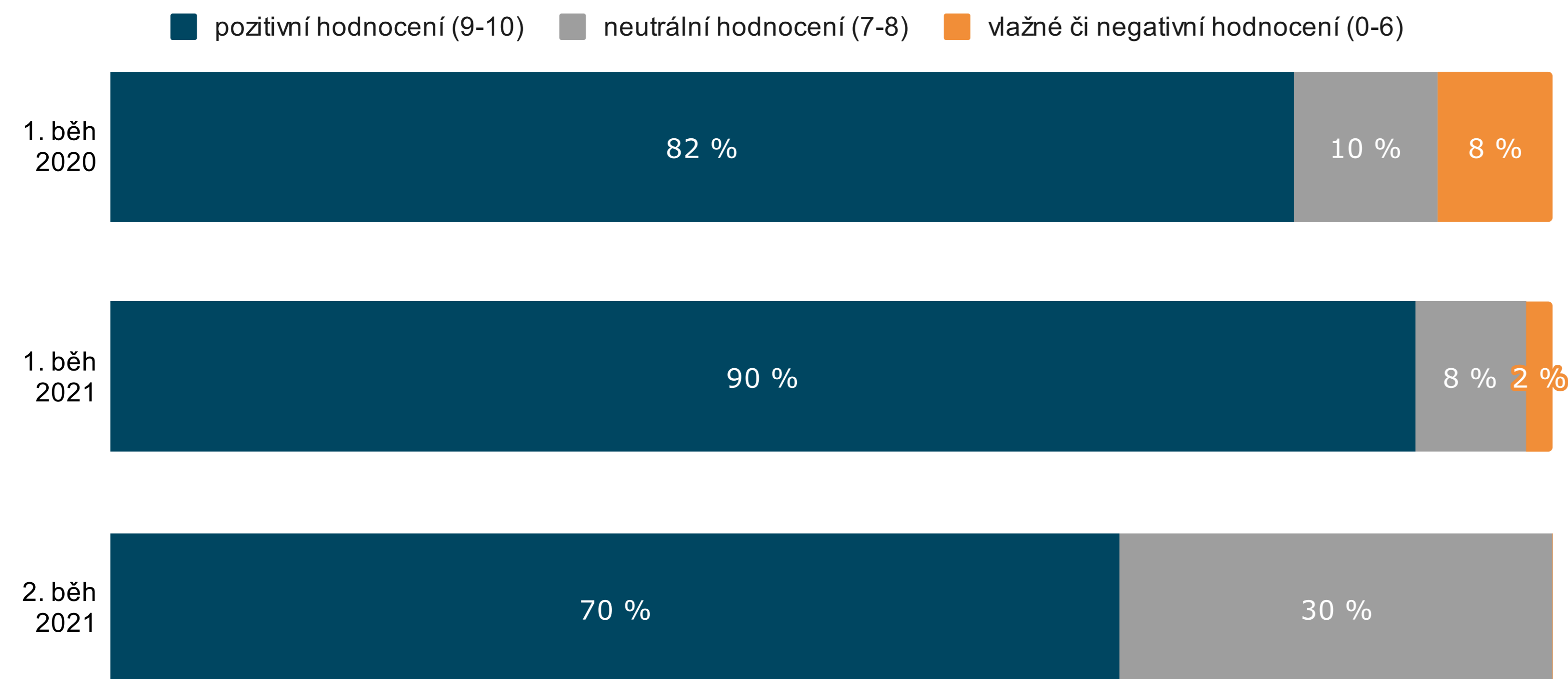
- Hodnocení ŘNŽ je na úrovni top vzdělávacích programů (NPS = 70-88). U účastníků 1. běhu je mírně lepší než u 2. běhu (začátek 2020). To může být dáno online podobou programu během covid-19, ale nikoli nutně – v rámci 1. běhu (začátek 2019) se totiž v čase hodnocení programu zlepšuje. Účastníci si nejvíce cení bezpečného prostředí ke sdílení, prostoru k práci v tandemu ředitel – zástupce, zaměření programu na pedagogický leadership a inspirace od zkušených pedagogů-ředitelů.
- Posílení diskuse s kolegou (zástupce či další ředitel) je „taken for granted“ – pozitivum, které účastníci berou jako samozřejmost a méně souvisí s hodnocením programu, ačkoli je jeho součástí.
- Potenciální vlivný problém během režimu online je nedostatek uvolnění a času některých účastníků. Individuální podpory se část účastníků neúčastní mj. protože neví, kam ji zaměřit.

Z KVALITATIVNÍCH ROZHovorů

- Účastníci oceňují množství nových poznatků a inspirace z oblasti vedení lidí i rozvoje kvality výuky.
- Účastníci na programu zažívají unikátní učící se komunitu, kde dochází k bezpečnému sdílení a učení se z vlastních chyb.
- Formy práce na programu jsou pro účastníky inspirací samy o sobě – společně v komunitě hledají odpovědi, učí se společně. Účastníci jsou motivováni toto sdílení přenášet jako klíčový princip do sborovny.
- Svépomocné skupiny byly prostorem řešit konkrétní problémy z praxe, bylo velmi užitečné získat zpětnou vazbu a zkušenosti kolegů.
- Klíčovým pilířem programu je reflexe ve skupině – umožňuje pojmenování nevědomých principů práce a zrcadlení výpovědí navzájem, možnost se inspirovat nebo naopak vymezit vůči přístupu jiných účastníků.
- Účastníci oceňují ideové zaměření programu na dopad výuky na učení žáků – program jim říká, jak mají školu pedagogicky vést. Zároveň tuto problematiku musejí do hloubky pochopit oni sami.
- Kvalitní přechod na online prostředí během covid-19 – konkrétní tipy účastníci též přenesli do svých škol. Online bloky by měly být kratší.
- Společné zapojení dvojice je přínosné, možnost diskutovat s kolegou vizi rozvoje školy. Jsou ale školy, kde zástupce nemá tuto formální pozici, nebo školy, kde je zástupců více. Také jsou účastníci, kteří nejsou v roli ředitele ani zástupce.

ŘNŽ je na úrovni top vzdělávacích programů

Jak pravděpodobné je, že byste program Ředitel naživo doporučili příteli nebo kolegovi?



NPS:

74

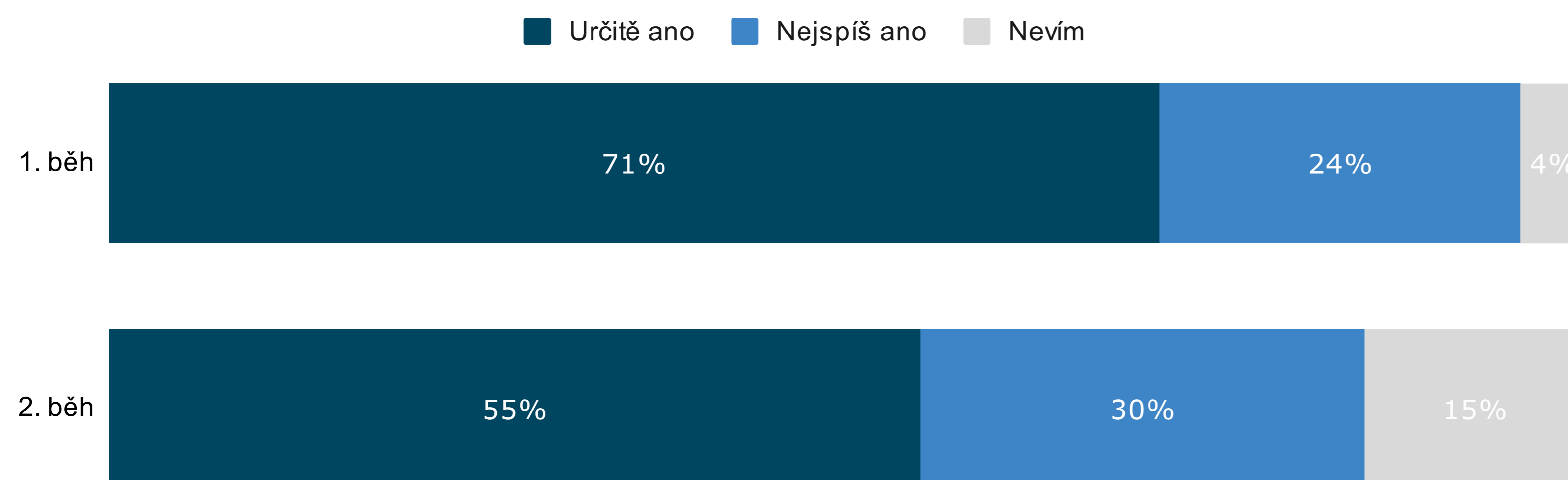
88

70

Net promoter score celkově výborné (70-88 bodů) je na úrovni top vzdělávacích programů, ale:

- je mírně horší než mezi účastníky Učitele naživo,
- lepší hodnocení programu mají účastníci z prvního běhu. Hodnocení u 1. běhu se v čase zlepšilo (nejde tedy asi jen o vliv přechodu na online),
- není přínosný pro všechny stejně. Lépe jej hodnotí spíše zástupci ředitelů, účastníci začínající (1-2 roky) či naopak zkušení (5 let a více ve funkci).

Zúčastnili byste se programu znovu?



Drtivá většina účastníků (92 %) by se účastnila znovu, ale:

- výrazně více váhají i zde lidé z druhého běhu,
- výrazně více váhají také lidé z Prahy - asi vnímají menší osobní přínos.

Pozitiva a prostor pro zlepšení

Účastníci nejvíce oceňují části programu, které se týkají sdílení zkušeností a soustředění se na pedagogický leadership.

Ocenili by více konkrétních postupů přenosu poznatků do výuky a praktických tipů pro práci s učiteli.

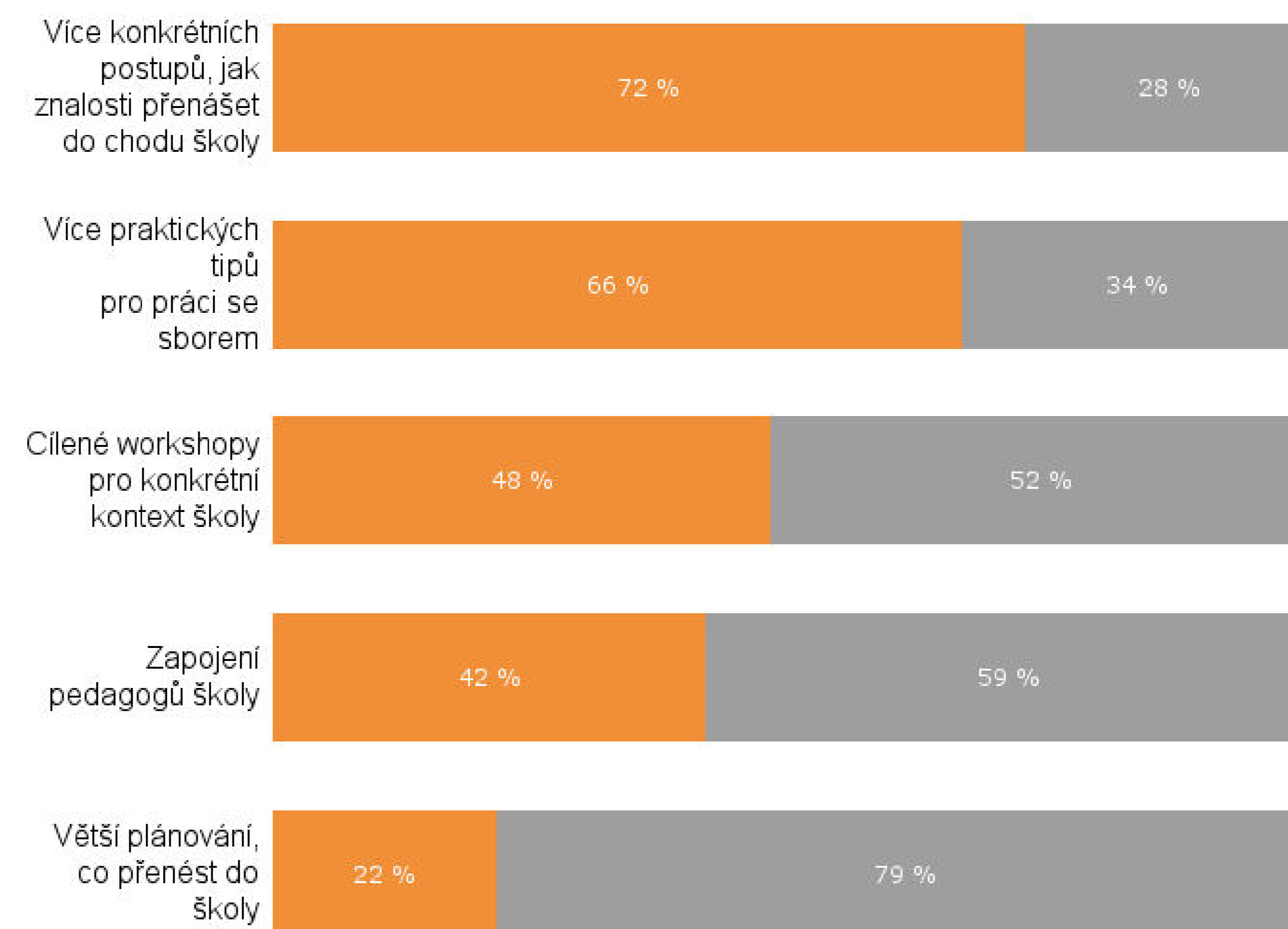
Individuální podpory se často neúčastní (váhání se zaměřením, nedostatek času). Účastníkům by napomohlo individuální vedení průvodců při definování potřeb individuální podpory.

Co dělá program Ředitel naživo kvalitním? (% souhlasných odpovědí)

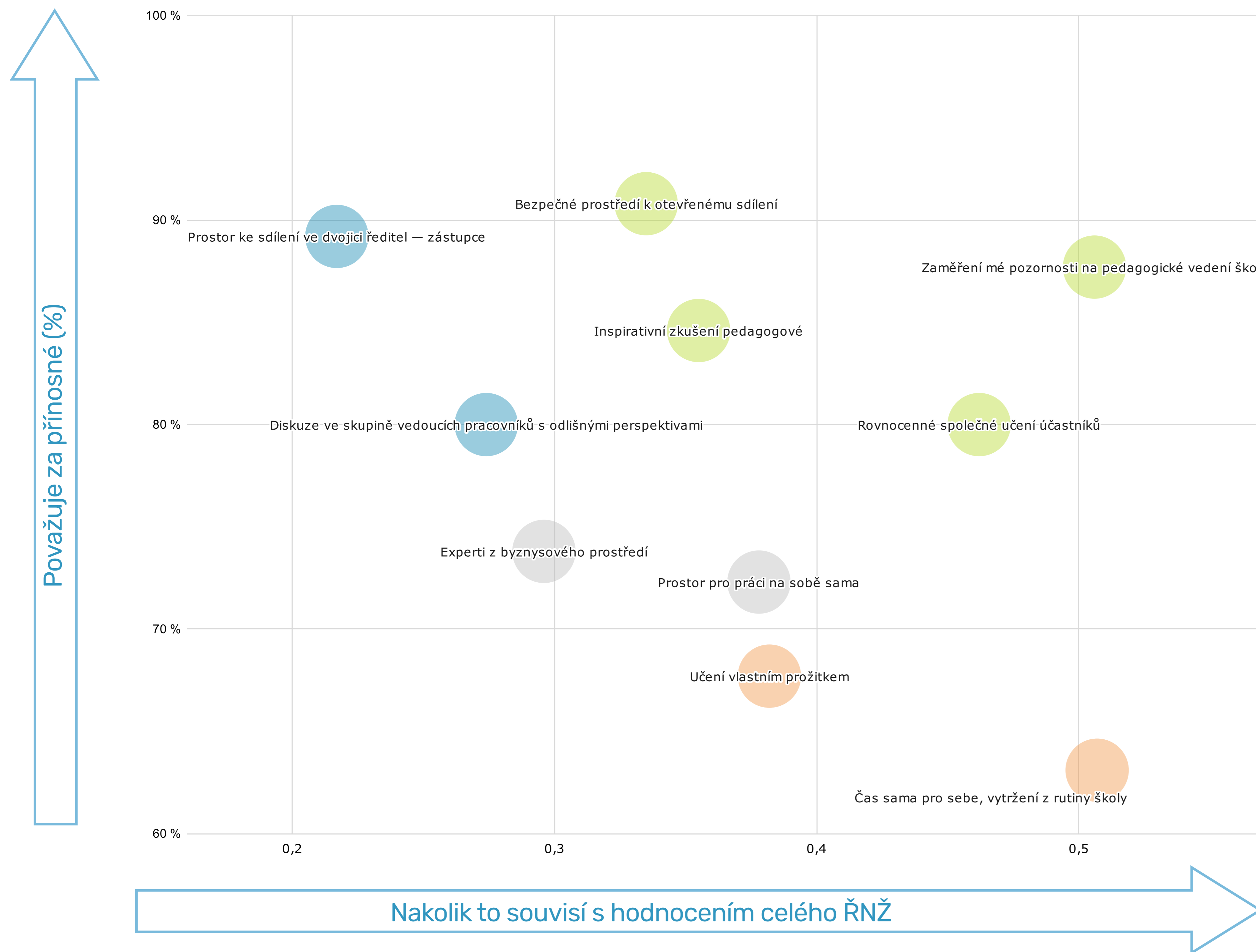


Jak by změnili obsah programu

1 - chci víc 2 - je to akorát 3 - chci míň



S čím souvisí hodnocení programu?



Aspekty programu se dají rozdělit do čtyř typů:

- Významná pozitiva** – tyto aspekty jsou hodnoceny dobře a mají velký vliv na hodnocení celého programu ŘNŽ a jeho přínosnosti. Sem patří zejména učení se s průvodci / lektory, jejich inspirativnost a možnost zaměřit se na pedagogický leadership.
- Nevýznamná pozitiva** (taken for granted) – tyto aspekty jsou hodnoceny jako přínosné, ale nesouvisí příliš reálně s tím, jak lidé hodnotí program či zda by ho doporučili. Jde hlavně o sdílení mezi zástupcem a ředitelem a diskuse s dalšími pedagogy. To potvrzuje naše zjištění z loňska, že tato sdílecí rovina může být vnímaná jako trochu nezávislá na ŘNŽ jako programu.
- Neutrální** – střední hodnocení i vliv
- Potenciální slabší body** – souvisí s hodnocením programu a nejsou hodnocena tak jasně. Jde zejména o pocit ředitele, zda se byl schopen odpojit od rutiny školy a učení pro něj bylo prožitkem.

- Odcházejí s inspirací a motivací k vlastnímu učení.
- Mají v rukávu konkrétní tipy a metody: tandemová výuka, cesty, jak pracovat se sborem, zpětná vazba, dopad na žáka, badatelský cyklus, metody facilitace.
- Vědí, že v tom nejsou sami.
- Vědí, že jejich práce je dlouhodobý a pomalý proces.
- Ve dvojici ředitel a zástupce našli společný jazyk a mají stejnou koncepci kvalitní výuky.
- Zvědomili si roli pedagogických lídrů a usilují o posilování svých pedagogických kompetencí.
- Plánují změny, ujasňují si vlastní vizi rozvoje školy.
- Mají z programu příklad vysokého pracovního nasazení v otevřeném a bezpečném prostředí – to mohou přenášet do škol.

Procesu učení v programu napomáhá:

- jemný tlak,
- závazek vůči skupině,
- tzv. čaje o páté (sdílení mezi řediteli, sdílení napříč školami),
- vracení se k cílům,
- reflexe,
- plánování dalších postupů v individuálním rozvoji školy,
- Kalibro šetření,
- individuální podpora.

Účastníci nenacházejí podporu v problematice práce s dětmi, které nepřicházejí do školy motivované a je třeba u nich radost i zájem o učení vzbuzovat. Nedostávají podporu v rozvoji dětí se specifickými potřebami (OMJ, nižší socioekonomický status či jinou potřebou podpůrných opatření). Metody pro práci s těmito dětmi program opomíjí.

„Úplně nejcennější pro mě asi bylo vzájemné sdílení ředitelů.“

- ředitel/ka ZŠ Nová

„Samozřejmě nám pomohlo i Kalibro. Díky za zprostředkování, že ta odchylka mezi vnímáním vize vedení a kolegů byla značná. Na druhou stranu, byli jsme velmi racionální, že naše očekávání, jak je vnímáno kolegy, bylo přesně odpovídající tomu, jak to vnímají. Tohle bylo to potvrzení – prostě holt s tím musíme více pracovat. To byla asi jedna z těch zásadních věcí.“

- ředitel ZŠ a MŠ Hollarova

„Mně i přednášky, setkání s vašimi odborníky ulehčují, řekla bych, můj pracovní život.“

- ředitelka ZŠ Seifertova

SDÍLENÍ A KOMUNITA

Kdo komunitu tvoří?

Tým ŘNŽ — experti

Účastníci

Naše dvojice ředitel
— zástupce

Jaká je komunita?

Prostor a bezpečné
prostředí pro reflexi

Rovnocenní partneři

Co mi komunita umožňuje?

Inspiraci,
motivaci
do další
práce

Sounáležitost,
podpora, rada

Pochopení,
ujištění,
že někdo to
má stejně

Společná reflexe
ve dvojici — jak to máme
na naší škole

Čas s parťákem ze školy
na koncepční přemýšlení

INSPIRATIVNÍ PROGRAM

Ideové směřování

Program má ideové směřování, které účastníky postrčí určitým směrem a nacházejí souznění (tzn. každý žák je důležitý, je důležité sledovat dopad)

Důraz na vztahy — prostor věnovaný komunikaci, opečovávání skupin

Formy práce

Zážitkové učení,
reflektivní cyklus

Interaktivní formy práce

Čas pro sebe sama,
vytržení z rutiny

Co mi komunita umožňuje?

Poskytuje kvalitní témata k diskuzi

Profesionální vedení

Poskytuje kvalitní témata k diskuzi

Řešení konkrétních problémů ve svépomocných skupinách, reflexích aj.

Dopad — složité, ale důležité téma, získání zájmu o téma

HLEDÁNÍ VLASTNÍ CESTY ŘEDITELE

Lehký nátlak
— postrčení dělat změny

Zrcadlo s dalšími účastníky
— uvědomění si, co je nebo
není má cesta

Větší sebevědomí — opření
se ve svých postojích
o expertní know-how

Pojmenování intuitivně
vnímaných jevů

Sebepoznání

„Pro mě největší posun je to, že jako relativně čerstvý ředitel jsem si začala věci zvědomovat. Dříve jsem je dělala více intuitivně. I když to není vždy jednoduché, tak více mluvíme o silných a slabých stránkách a více s nimi pracujeme.“

„Jako největší posun vnímám to, že jsme v rámci tohoto programu hodně pracovali se sebou samými, takové sebepoznání.“

„Získali jsme více sebevědomí — vzhledem k tomu, co děláme, vzhledem k jednání s kolegy, s rodiči, vzhledem k tomu, že spoustu věcí děláme dobře, a teď to máme o něco opřené. Stojíme si dobře v rámci konkurenčního prostředí škol.“

Kapitola 2a. Rozvoj účastníků

Vyhodnocení sebehodnoticího dotazníku a výzkumu TALIS

ZE SEBEHODNOTÍCÍHO DOTAZNÍKU

- Je obrovský rozptyl v profesní sebedůvěře účastníků na začátku programu – pestrá skupina, různě se tedy posouvá. Výzvou je designování programu pro všechny.
- Výrazně vyšší posun ve vnímané práci s vizí a leadershipu (45 %), menší vnímaný posun v práci s dopadem na učení žáků a společenství školy (posun za dva roky u cca 30 %).
- Vyšší posun sledujeme na začátku programu. V 2. roce může být omezen online podobou (covid-19), ale jde i o výzvu, jak program individualizovat a posunout se k implementaci.
- Cca 39 % účastníků se během dvou let rozvine ve dvou a více dimenzích z pěti, 22 % v ani jedné. Další rozvoj lze očekávat v 3. a dalším roce, ale je nutné jej sledovat.
- Zástupci se více rozvíjejí v leadershipu a práci s vizí (posouvají se do rolí bližší ředitelům), ředitelé mírně častěji v implementačních dovednostech (společenství školy, prostor a podmínky).

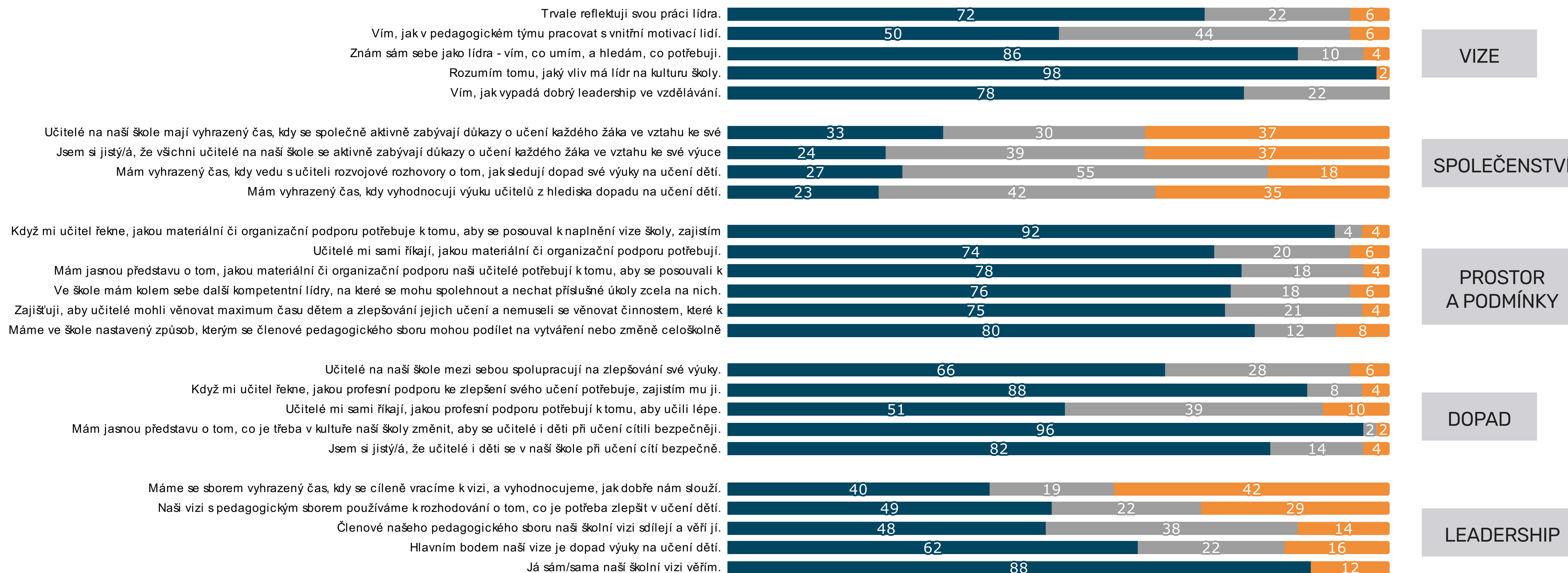
Z OTÁZEK TALIS (proti průměrným ředitelům)

- Účastníci Ředitele naživo mají oproti českým ředitelům vyšší a během programu rostoucí spokojenost s profesí.
- Jsou sebekritičtější v dovednostech leadershipu, ale zlepšují se v něm.
- Ve 2. roce narostl stres z pracovní zátěže a poklesla spokojenost s pracovním prostředím – patrný vliv pandemie Covid-19.

Sebevědomí účastníků v klíčových dovednostech programu je různé

Účastníci si nejméně důvěřují v oblasti dopadu na učení, nejvíc v oblasti prostoru a podmínek. Ve vizi, společenství a leadershipu je velký rozdíl napříč otázkami.

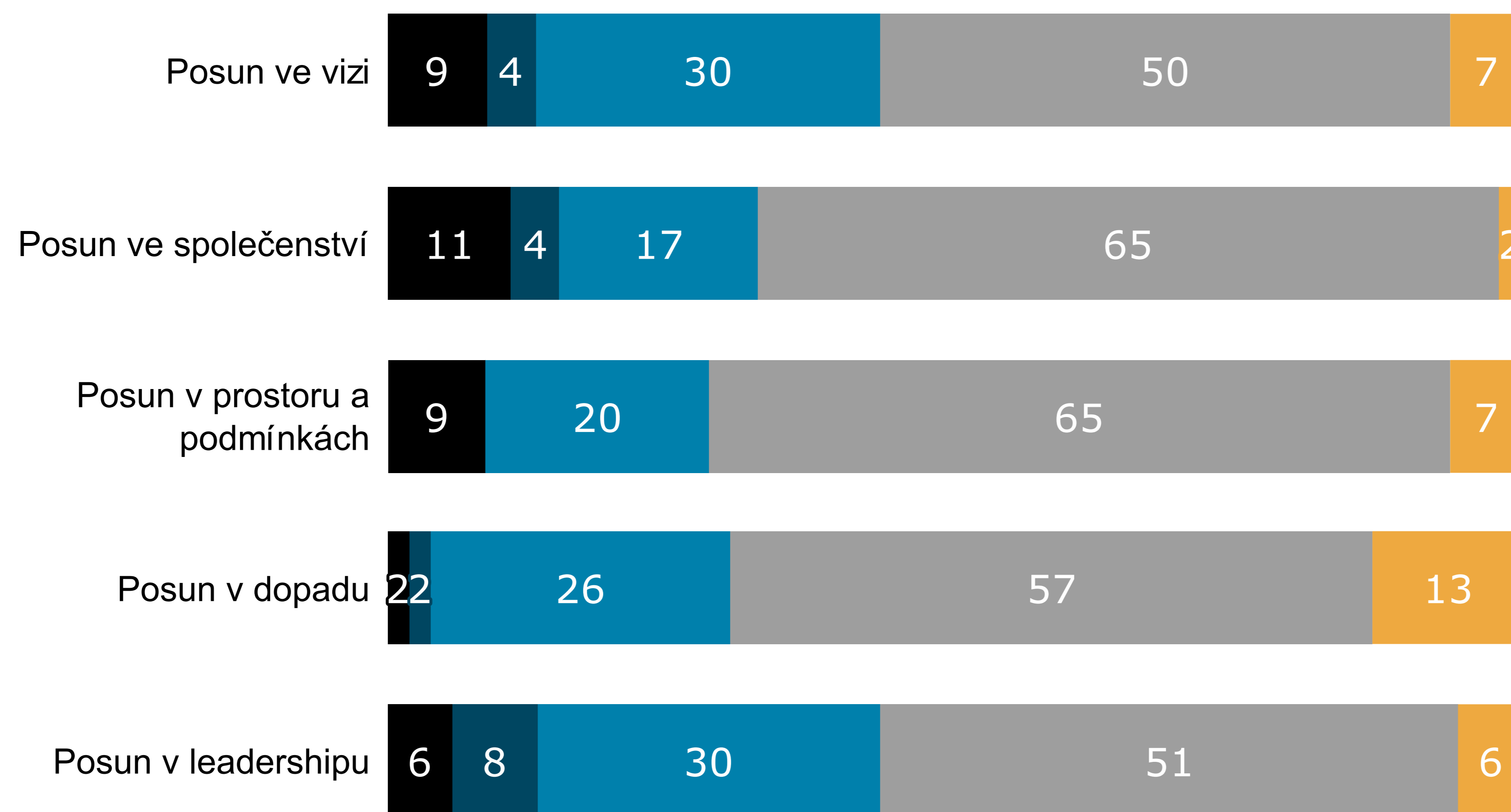
■ platí (rozhodně platí + spíše platí) ■ střed ■ neplatí (spíše neplatí + rozhodně neplatí)



Na otázku odpovědělo v roce 2021 N=53 účastníků (z prvního běhu). Kategorie označují procento účastníků, pro které je výrok platný (kategorie 1 - "rozhodně platí" a kategorie 2 - "spíše platí"), střední hodnotu ("ani ano, ani ne") a neplatí (kategorie odpovědí 4 - "spíše neplatí" a 5 "rozhodně neplatí").

Nejmenší posun v úpravě podmínek, největší v leadershipu

■ Výborné sebepojetí - nemohl se více zlepšit ■ Velké zlepšení ■ Mírné zlepšení ■ Stagnace ■ Mírné zhoršení



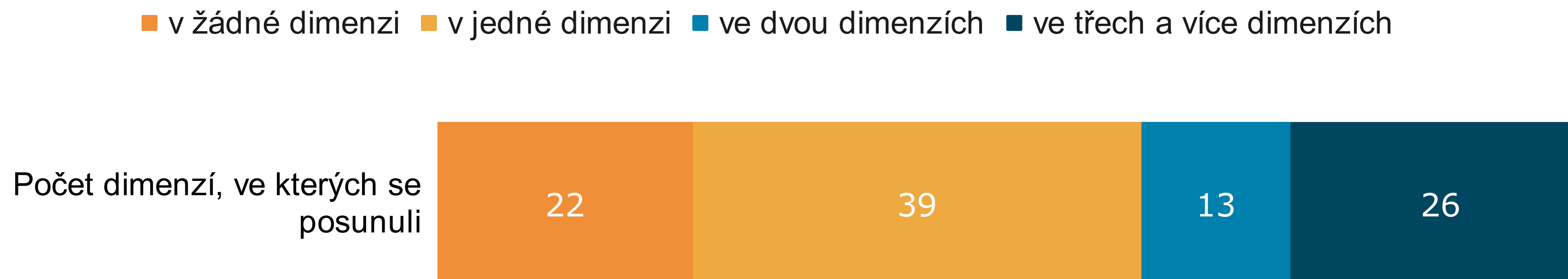
Nejmenší zlepšení, i když v průměru stále pozitivní, dosahují účastníci v oblasti Prostor a podmínky (organizační úpravy výuky, rozdělení kompetencí ve vedení školy etc.). Naopak nejvyšší zlepšení dosahují v oblasti leadershipu.

V rámci evaluace také pracujeme s hypotézou, že účastníci si během programu uvědomí svoje nedostatky v rámci dovedností napříč oblastmi – i proto mohou být na konci programu sami k sobě kritičtější.

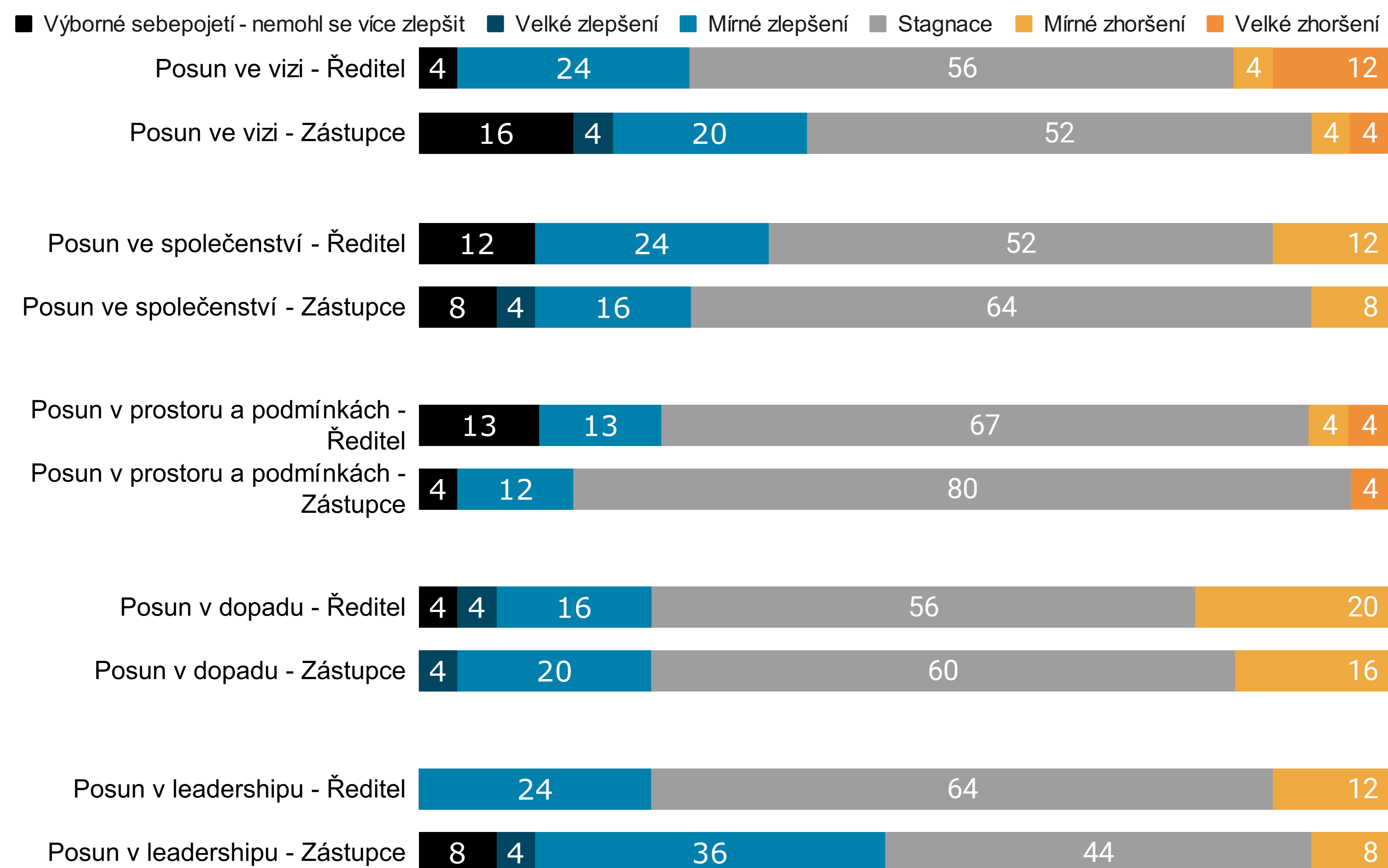
Také je nutno podívat se blíže na posun účastníku v menších časových úsecích. Pro zpřehlednění jsme vytvořili novou kategorii „Výborné sebepojetí“, ve které jsou účastníci, kteří dosahovali vysokých hodnot indexu už na začátku programu. Jejich stagnace tak není negativní známkou programu, nýbrž jejich kvalitou už v úvodu.

Účastníci se posouvají v odlišných dimenzích

39 % účastníků programu RNŽ zažívá během 2 let programu posun v profesním sebevědomí ve dvou a více oblastech, 22 % naopak nevidí výraznější posun ani v jedné z pěti oblastí. Účastníci, kteří se posunuli subjektivně v práci s vizí, často cítí posun i ve sledování dopadu. Posun ve vizi ale například příliš nekoreluje se získáváním sebedůvěry v budování Prostoru a podmínek pro učitele. Zvyšování subjektivního Leadershipu souvisí s posunem v praktických otázkách Společenství a Prostoru a podmínek, ale už méně s posunem účastníka ve sledování dopadu. Lze tak usuzovat, že účastníci chápou vizi jako více zaměřenou na žáky a leadership na svoje kolegy a práci ve škole.



Program zásadně posouvá i zástupce

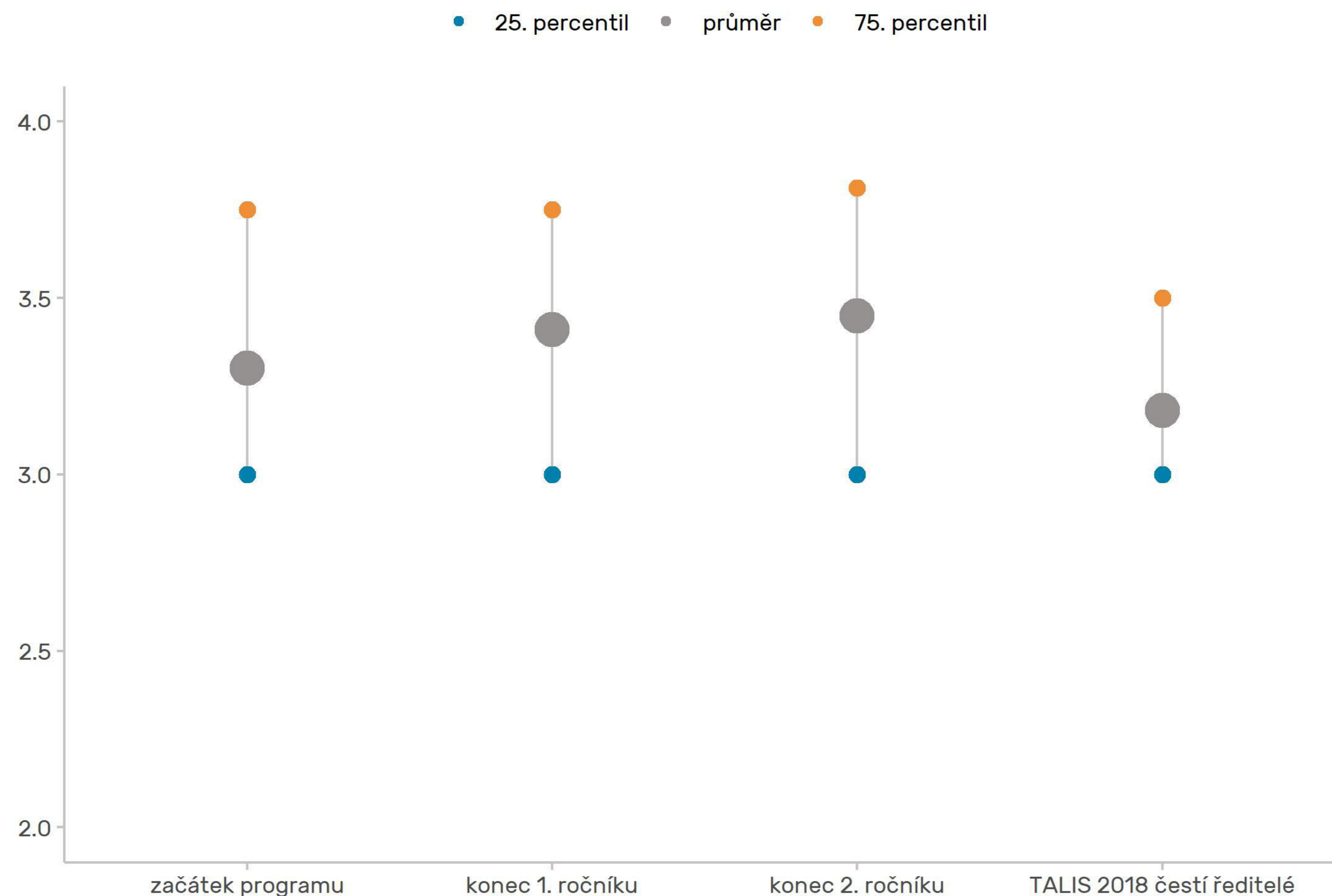


Obecně hodnotí zástupci svůj posun během programu o něco lépe než ředitelé.

Zástupci se více posouvají v práci s vizí a leadershipem.

Ředitelé se o trochu více posouvají v implementačních oblastech – práci se společenstvím, s podmínkami práce apod.

Spokojenost s profesí v programu narůstala



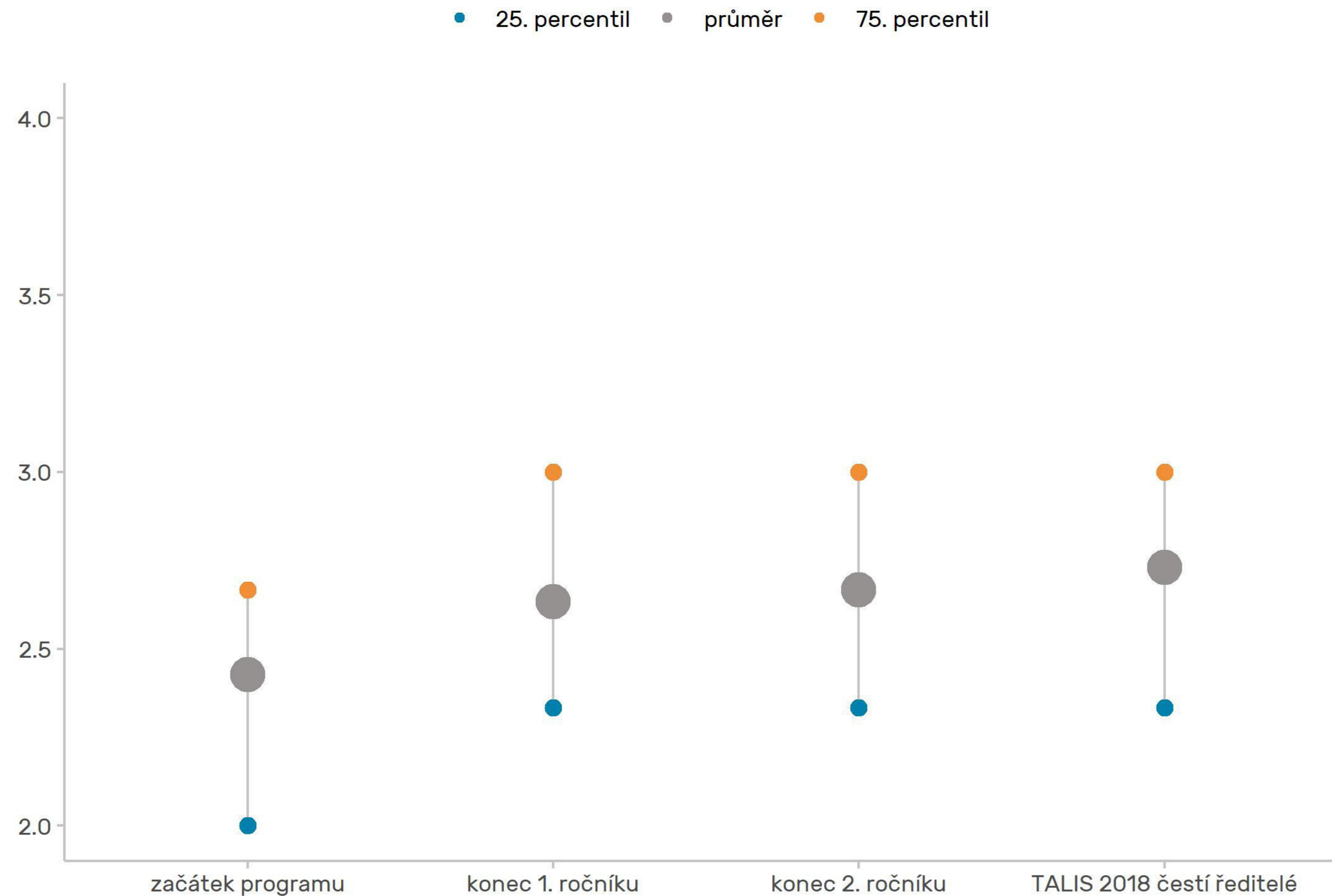
Spokojenost ředitelů s jejich vlastní profesí posuzujeme podle toho, zda podle nich výhody jejich zaměstnání převažují nad nevýhodami a zda by si v případě opětovné volby znovu zvolili ředitelské povolání.

Z druhé strany nás také zajímá, jestli litují svého rozhodnutí stát se ředitelem, a zda zvažují, jestli by nebylo lepší zvolit jinou profesi.

- Během programu mírný nárůst
- Mírně lepší než čeští ředitelé
- Mezi ostatními indexy relativně vysoké

Index Spokojenost s profesí (hodnoty 1 až 4)
Účastníci 1. běhu programu Ředitel naživo v letech 2019 až 2021, N = 54
Čeští ředitelé v šetření TALIS 2018, N = 217

Školní leadership vzrostl během 1. ročníku

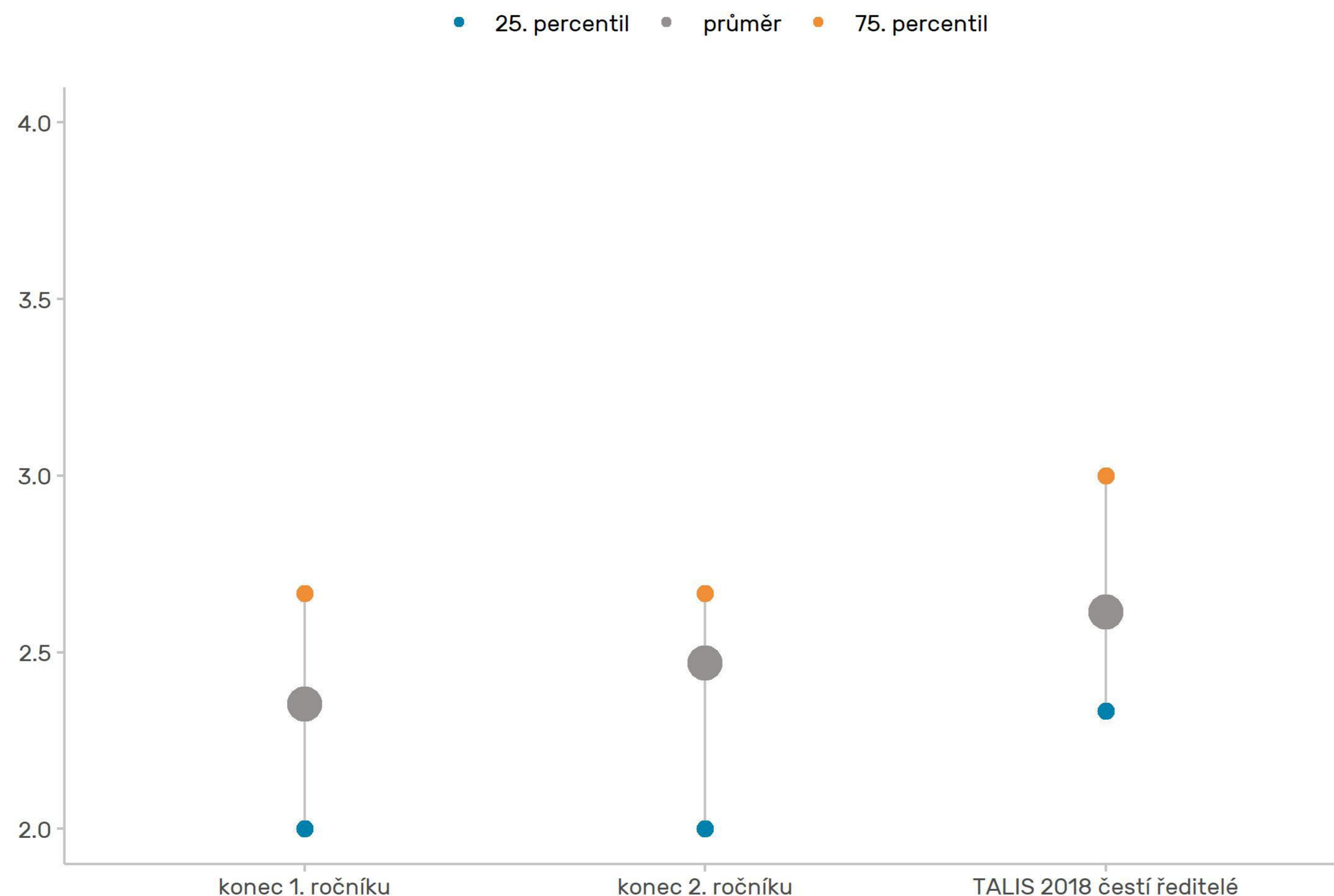


Školní leadership v rámci šetření TALIS znamená míru, kterou ředitel aktivně vytvářel podmínky pro to, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové postupy, aby se cítili zodpovědní za studijní výsledky žáků a zdokonalování svých výukových dovedností.

- Oproti jiným indexům spíše nízké.
- Zlepšení po prvním ročníku, pak to spíš zůstává stejné.
- Během programu se ukazatel přiblíží na úroveň průměrných českých ředitelů.

Index Školní leadership (hodnoty 1 až 4)
Účastníci 1. běhu programu Ředitel naživo v letech 2019 až 2021, N = 54
Čeští ředitelé v šetření TALIS 2018, N = 217

Stres z pracovní zátěže program nesnižuje



Index Stres z pracovní zátěže (hodnoty 1 až 4)
Účastníci 1. běhu programu Ředitel naživo v letech 2019 až 2021, N = 54
Čeští ředitelé v šetření TALIS 2018, N = 217

Pro výpočet indexu stresu z pracovní zátěže vybírali ředitelé mezi jeho možnými zdroji – přílišným množstvím práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou, administrativní prací nebo povinnostmi navíc kvůli chybějícím zaměstnancům.

Mezi prvním a druhým ročníkem se vnímaný stres z pracovní zátěže u účastníků programu zanedbatelně zvětšil. Přestože zůstal mírně nižší než průměrný stres českých ředitelů, nemůžeme tvrdit, že by program sloužil k jeho snižování.

Kapitola 2b. Rozvoj účastníků

Vyhodnocení rozhovorů s účastníky

Z ROZHOVORŮ S ÚČASTNÍKY A UČITELI NA ŠKOLÁCH

- Pedagogický leadership se pro účastníky stává prioritou – přehodnocují, čemu se ředitel školy má věnovat, přijímají roli pedagogického lídra a hledají cesty k tomu, aby měli kapacity se této roli více věnovat.
- V průběhu programu si účastníci upevňují své vlastní pedagogické dovednosti a ujasňují své pojetí výuky.
- Řada účastníků vnímá rozvoj dovedností komunikace se sborem. Individuální podpora přinesla osobnostní posun a zvědomění psychologických důvodů vlastního jednání, účastníci nacházejí cesty k většímu porozumění se sborem a přijímají odlišné perspektivy učitelů.
- Z programu do svých škol přenášejí principy respektující komunikace.
- Rozdílnost rozvoje vedoucích pracovníků souvisí s mírou jasnosti a hloubky vlastní vize rozvoje školy, s profesními zkušenostmi, s kulturou školy a vztahem s pedagogickým sborem.
- Ředitelé by uvítali více individuální podpory – je pro ně náročná implementace změn v kontextu dané školy.

ZŠ Havlova (malá škola, MŠ a ZŠ)

- Paní ředitelka (na začátku programu nově v roli ředitelky ve škole) získala profesní sebevědomí, aplikovala poznatky z programu a začala cíleně pracovat s kolektivem, konkrétním úspěchem je propojení ZŠ a MŠ (projekty, porady, přechod dětí mezi školami)
- Proměnu ve vedení porad a v komunikaci popisuje shodně paní ředitelka i učitelé zapojení do FG.
- Ve škole přibyl administrativní pracovník, který paní ředitelce uvolnil ruce pro pedagogickou práci (učitelé ve FG oceňují, že vidí paní ředitelku učit, neb je též dobrým pedagogem)
- „Paní ředitelka se začala usmívat,” (focus group s učiteli, 2021), využila mentoring a pracovala na své roli ředitele školy.

„Spíš, že jsem se naučila víc pracovat s těmi kolegyněmi. Když chceme – máme nějaký společný cíl, tak na tom chceme pracovat.”

- ředitelka ZŠ Havlova

„Má zájem školu někam povznést a bylo tu vybudováno kvalitní zázemí pro pedagogy, pro děti, a myslím si, že jsem tu spokojená: jak rodič, tak pedagog.”

- učitelka ZŠ Havlova o paní ředitelce, focus group 2021

„Hodně se mi líbí, že dává dost velkou šanci, abychom spolu pracovali, jak školka, tak škola. Myslím, že to dělá velmi dobře a momentálně se mi tam pracuje velmi dobře.”

- učitelka ZŠ Havlova o paní ředitelce, focus group 2021

- Účastníkům pomáhá sdílení na programu a individuální koučink v získání jistoty a poznání vlastních vzorců chování.
- Do učící se komunity školy dokázali vnést bezpečné prostředí a možnost otevřeného sdílení neúspěchů.
- Ředitelé popisovali proměnu vedení porad, aplikaci poznatků o vedení lidí do práce se sborem, snahu o naslouchání učitelům v jejich potřebách.
- Na školách se začaly aplikovat nové metody profesní podpory učitelů (kolegiální hospitace, otevřené hodiny, poskytování zpětné vazby) a lídři se začali spolu s učiteli vzájemně vzdělávat.
- V procesu tvoření vize v učitelském sboru se často otevřel prostor pro komunikaci, poznávání se a naladění na společnou cestu.
- Ve školách se využívá zpětná vazba vyučujících – vedení školy evaluuje.

„Zástupce není důležitý protože dělá suplování, ale protože má na starosti také pedagogický proces a metodiku.“

- ředitel ZŠ a MŠ Hollarova

„Ředitel naživo mi dal nahlédnout do toho, jak fungují různé typy lidí, jak fungují nějaké procesy v týmu: jaký jsou tam lidi, jaký jsou tam typy lidí, co tam má být, jak se co řídí, jak se co neřídí, co se má delegovat, co nemá delegovat. A mně to pomohlo víc vyladit tu empatii a to řízení.“

- ředitel/ka ZŠ Nová

„Naopak jsme i my sdílely, co nám třeba nefunguje – to je třeba u mě velký, zásadní posun v mém osobním pojetí sebe sama. Já jsem nikdy nikde, a to říkám fakt upřímně, před nikým neříkala, co se nám ve škole nedaří. A dnes, když se bavím s těmi řediteli, tak já vůbec nemám problém říct, „Hele, tohle nám nefunguje, jak to prosímtě děláte vy? A to třeba ve mně samotné byl absolutní přerod, protože já jsem tohle nikdy neuměla, nedělala.“

- ředitelka ZŠ Seifertova

- Účastníci si zvědomili svou roli pedagogického lídra a učitele, díky čemuž zaměřili svou pozornost na téma kvality výuky, a dokázali tak ostatní povinnosti do určité míry delegovat (některé školy zřídily administrativní pozice).
- Ředitelé začali více delegovat svoji práci na své kolegy (pedagogické řízení) nebo nové pracovní síly (administrativa školy). Předpokladem tomu je důvěra ke kolegům a profesní ujištění („ředitel školy nemusí zastat vše sám“).
- U ředitelů byla posílena role pedagogického lídra, někteří ředitelé pedagogické vedení svěřují metodikům nebo zkušeným učitelům (změna priorit).

„Tak jsem si vlastně řekl, že moje přednosti jsou primárně manažersko-logistické. Já to prostě zajistím těm svým kolegům, kteří jsou dneska dál, byť jsou mladší než já. V oblasti pedagogicko-didaktické jim zajistím servis, peníze... Zajistím všechno a oni v tu chvíli budou mít dokonalý servis, aby se oni sami posouvali a fungovali. Já jsem s tímto konceptem byl spokojený. Ano, v tomhle mě Ředitel naživo nahlodal: že se nemůžu úplně vzdát té odpovědnosti za pedagogický proces sám. Což neznamená, že já jim budu ukazovat, jak se má správně učit, ale musím ho pořád mít spolu s vedením pevně pod kontrolou. Čili pro mě to je samozřejmě, když se vzdám veškerého sarkasmu ironie, přínos.“

– ředitel ZŠ a MŠ Hollarova

Zástupce pomocníkem v úspěšném pedagogickém leadershipu

- Program zapojené dvojici vytvořil společný čas i podněty ke společné práci (tvorba vize, metody práce se sborem, zavádění změn ve škole)
- Proces změn neleží jen na řediteli, potřeba sladění se ve dvojici ukazuje na potřebu hledat společnou cestu, která se následně uplatňuje v celém sboru, zástupce je vtažen do procesu řízení školy.
- Vize nemůže být heslem jednoho ředitele, společné porozumění a hledání probíhá nejprve mezi dvojicí, následně ve sboru.

Cesty zástupce

- zástupce přebírá roli metodického vedení, vede pracovní skupinu apod.
- zástupce je administrativní posilou
- zástupce má nejasnou roli (je učitelem)/ role ředitele zůstává dominantní

Organizační překážky

- zástupce má nejasnou roli (nejasné kompetence, obtížné aplikování poznatků z programu)
- zástupců je ve škole víc a zapojení jednoho mohlo zvýhodnit jeho pozici
- zástupce formálně zástupcem není, tedy nemůže technicky proměňovat školu kvůli nedostatku kompetencí

„Myslím si, že řada škol má vícečlenné vedení. Tak vlastně to, že tam ředitel jde s jedním zástupcem, že jde dvojice, je skvělé. Ale že to, že v tu chvíli je to jenom jeden zástupce, může vytvářet poměrně neideální konstelace v té škole.“

- ředitel ZŠ a MŠ Hollarova

Kapitola 3. Přenos poznatků do prostředí školy

Vyhodnocení autoevaluačního šetření
ŘNŽ-KALIBRO a kvalitativní sondy

Z DOTAZNÍKU ŘNŽ-KALIBRO PRO UČITELE:

- Výzkum na školách účastníků ŘNŽ ukazuje, že ředitelé / zástupci jsou proti učitelům kritičtější zejména v oblasti sledování dopadu na učení žáků. V 35 % škol si většina učitelů myslí, že probíhá sledování dopadu, ale ředitel ne. Učitelé naopak kritizují “zabřemenění” – nemožnost věnovat maximum dětem, v čemž jsou často kritičtější než ředitelé a zástupci vlastních škol.
- V 1. běhu je po roce programu silnější práce s vizí, ale nezlepšuje se příliš sledování dopadu a práce s podmínkami školy. Efekt na kvalitu výuky je dlouhodobý proces a je otázka, zda je možné během dvouletého programu školy dostatečně podpořit a akcelarovat změny na škole.
- Učitelé škol ŘNŽ oproti průměrným českým ředitelům (TALIS) výrazně lépe hodnotí společenství a kooperaci na svých školách, ale ne mají vyšší self-efficacy ve výuce (výuka, zapojování žáků, řízení třídy) – je třeba sledovat vývoj.

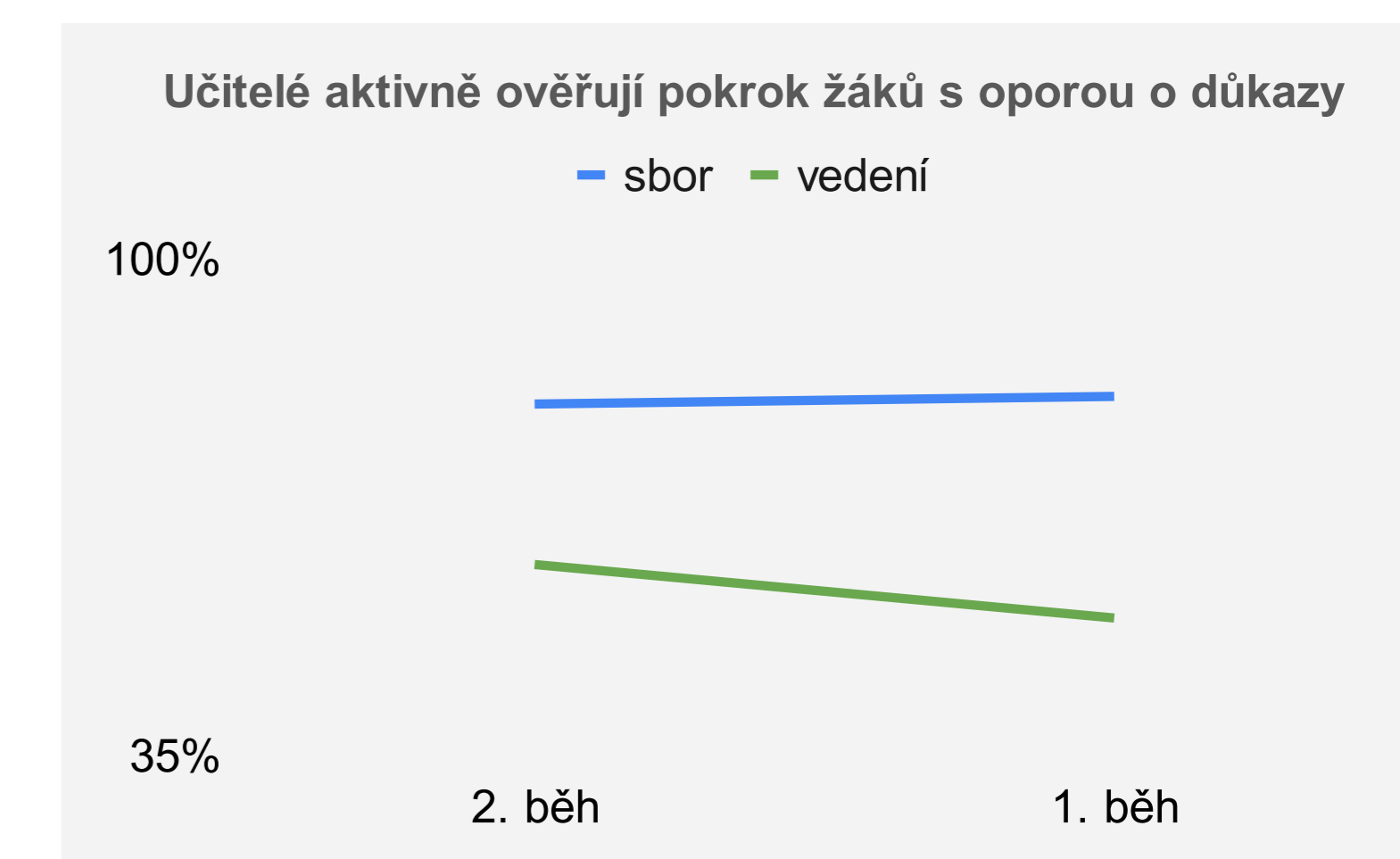
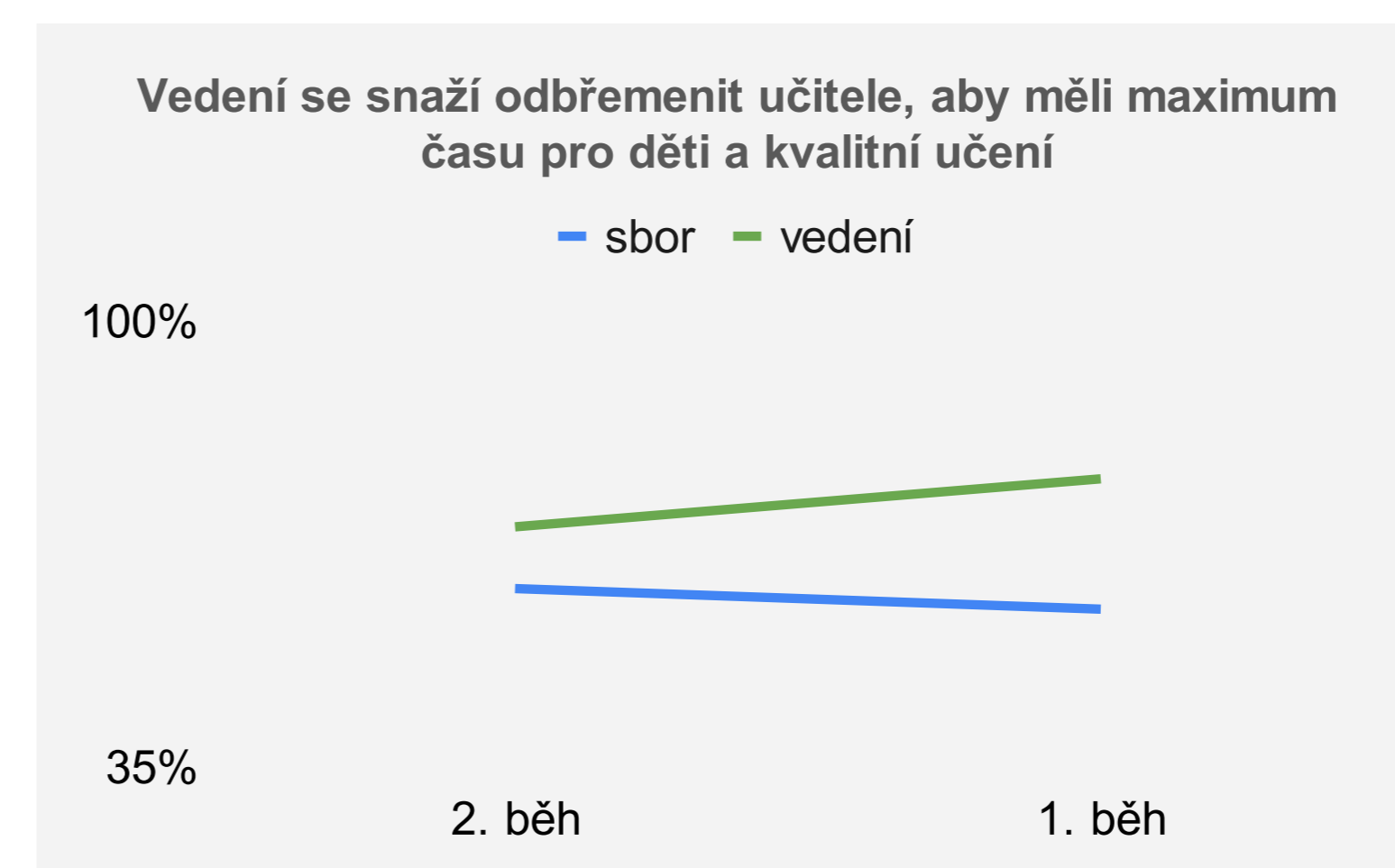
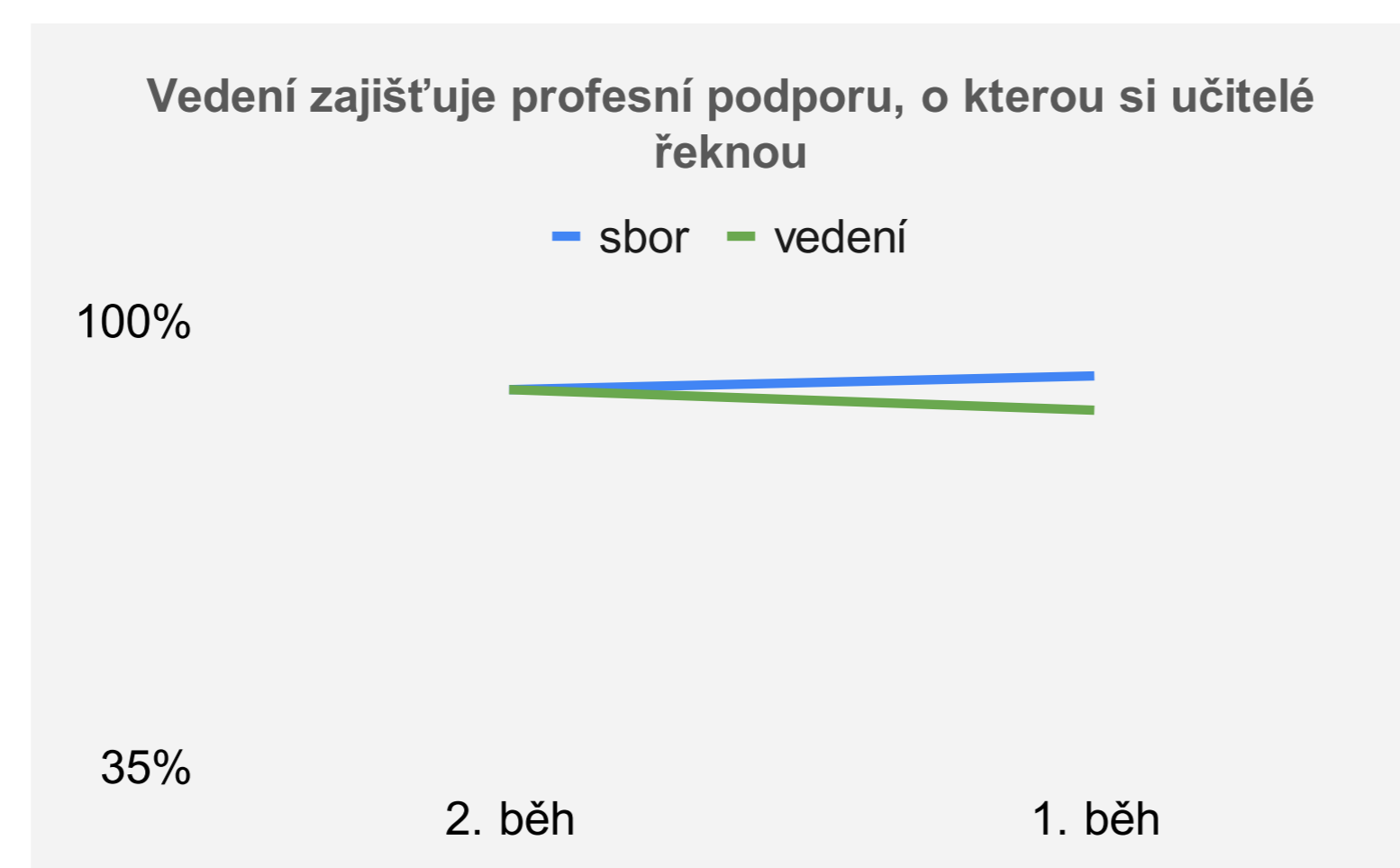
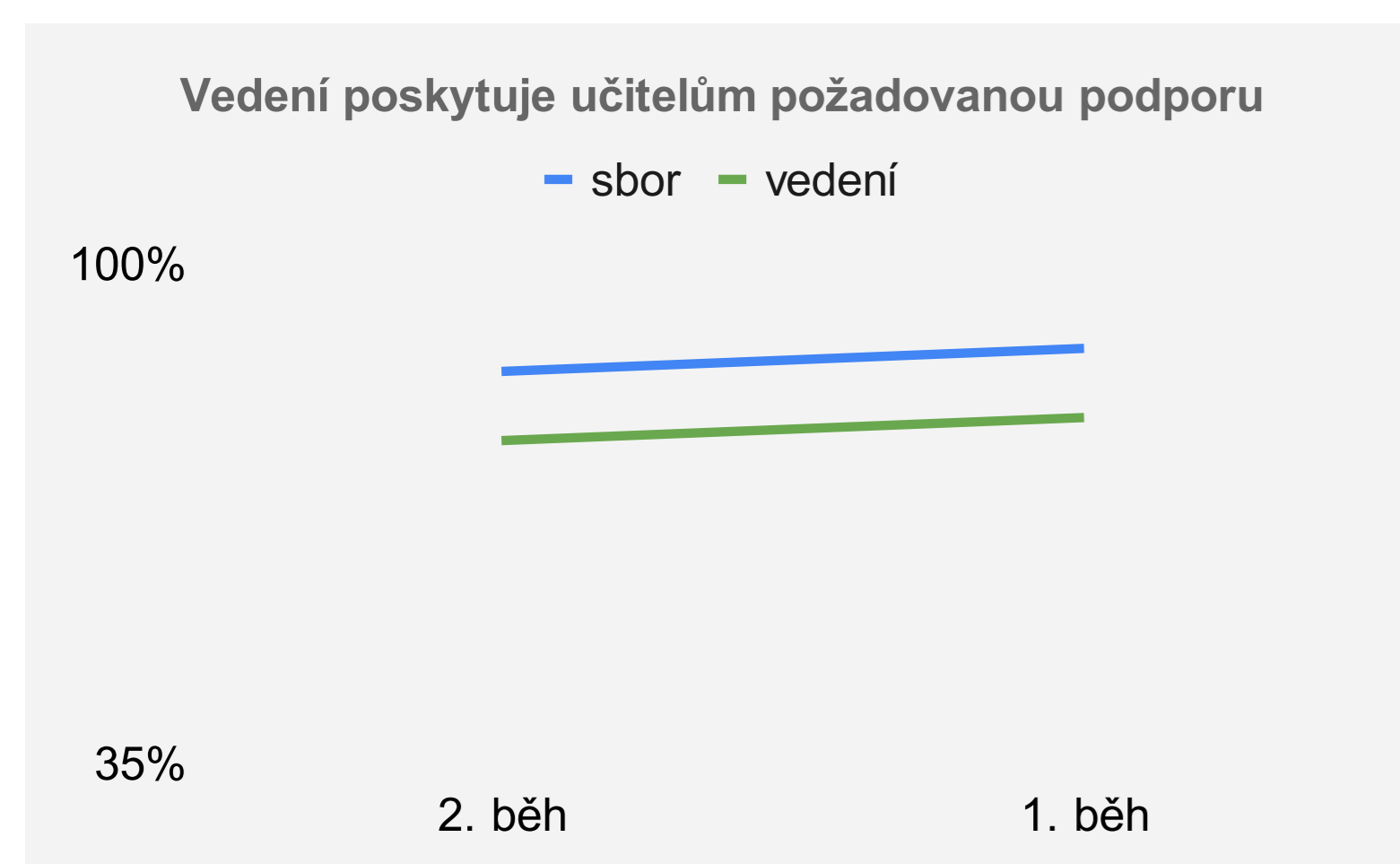
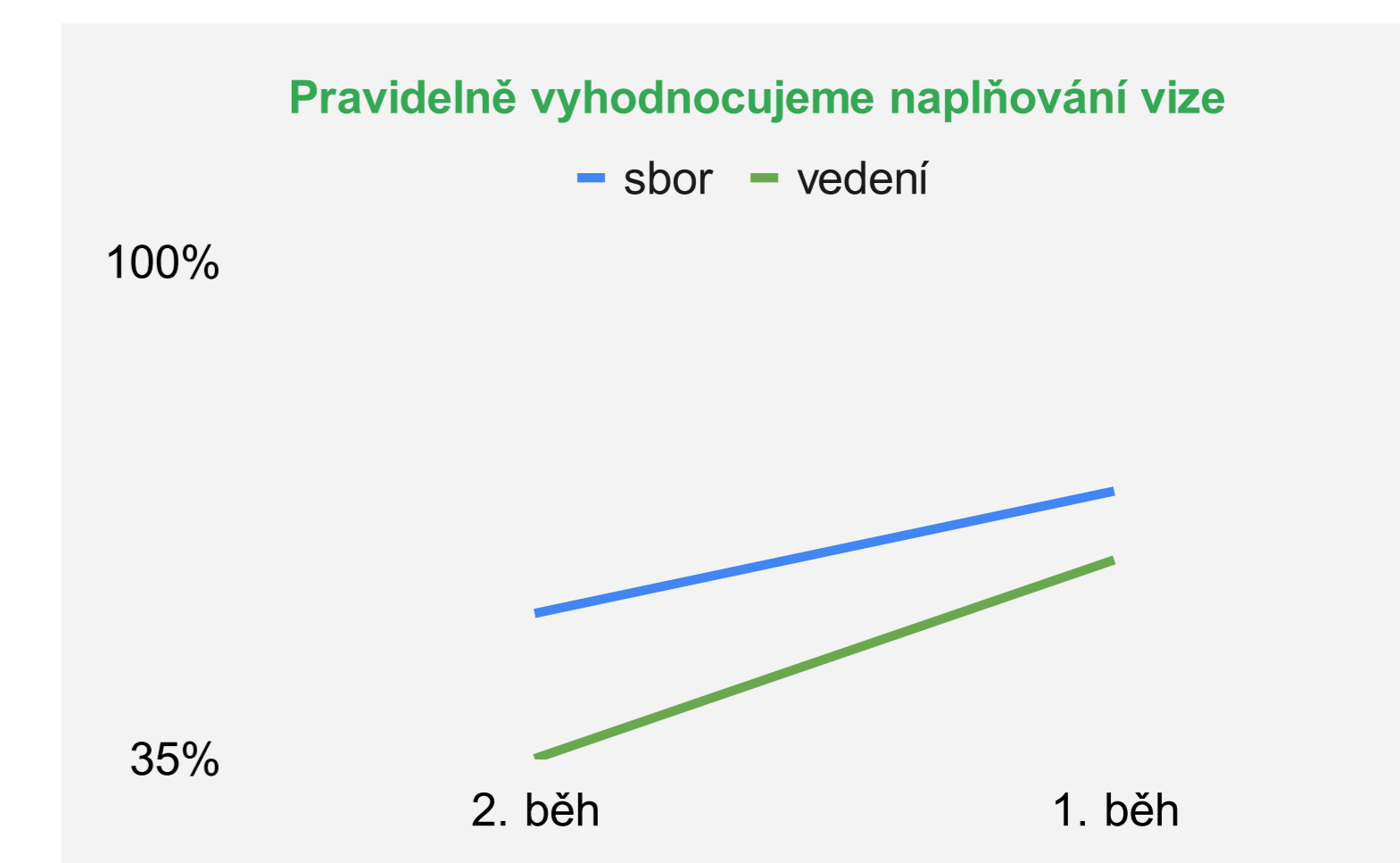
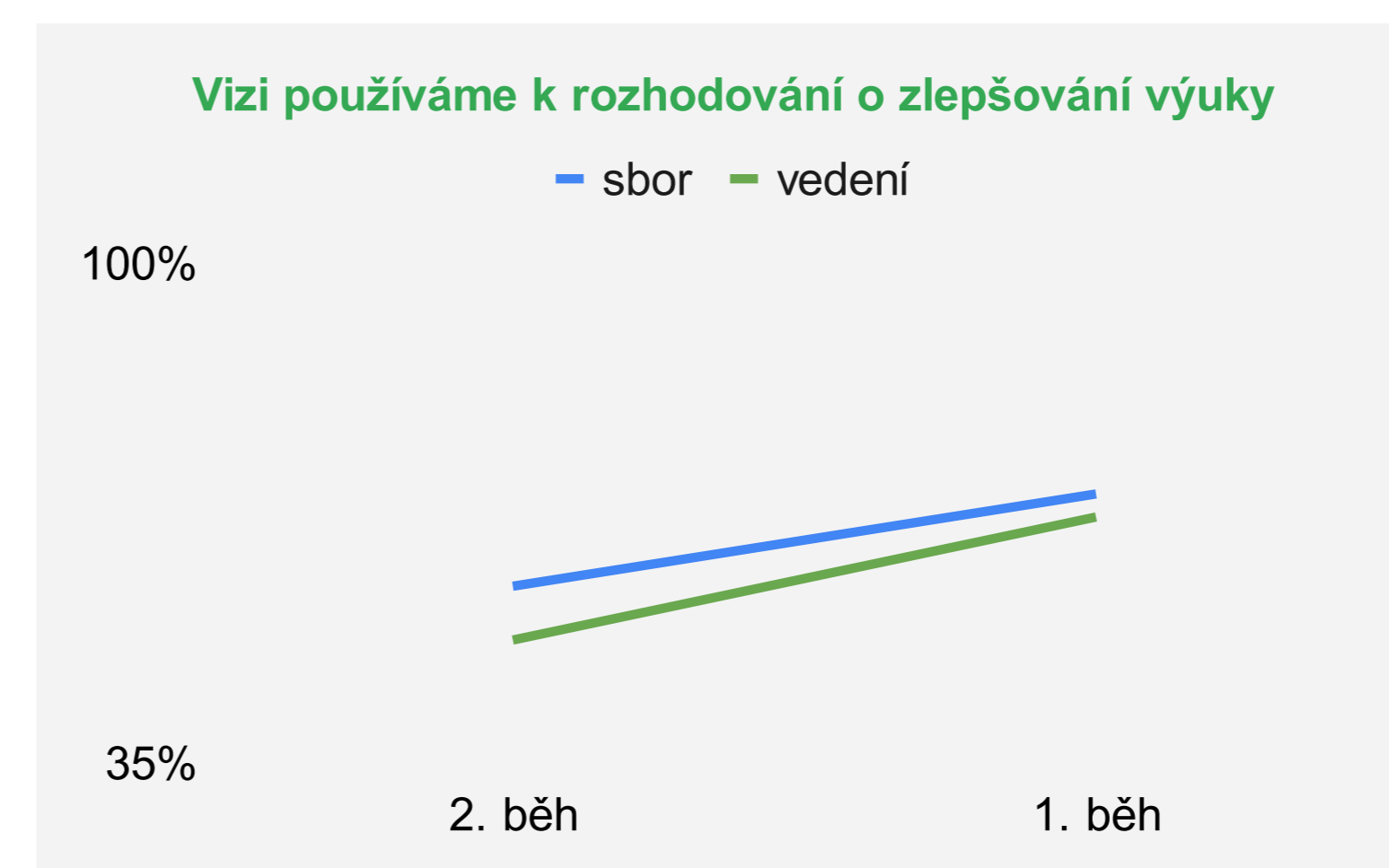
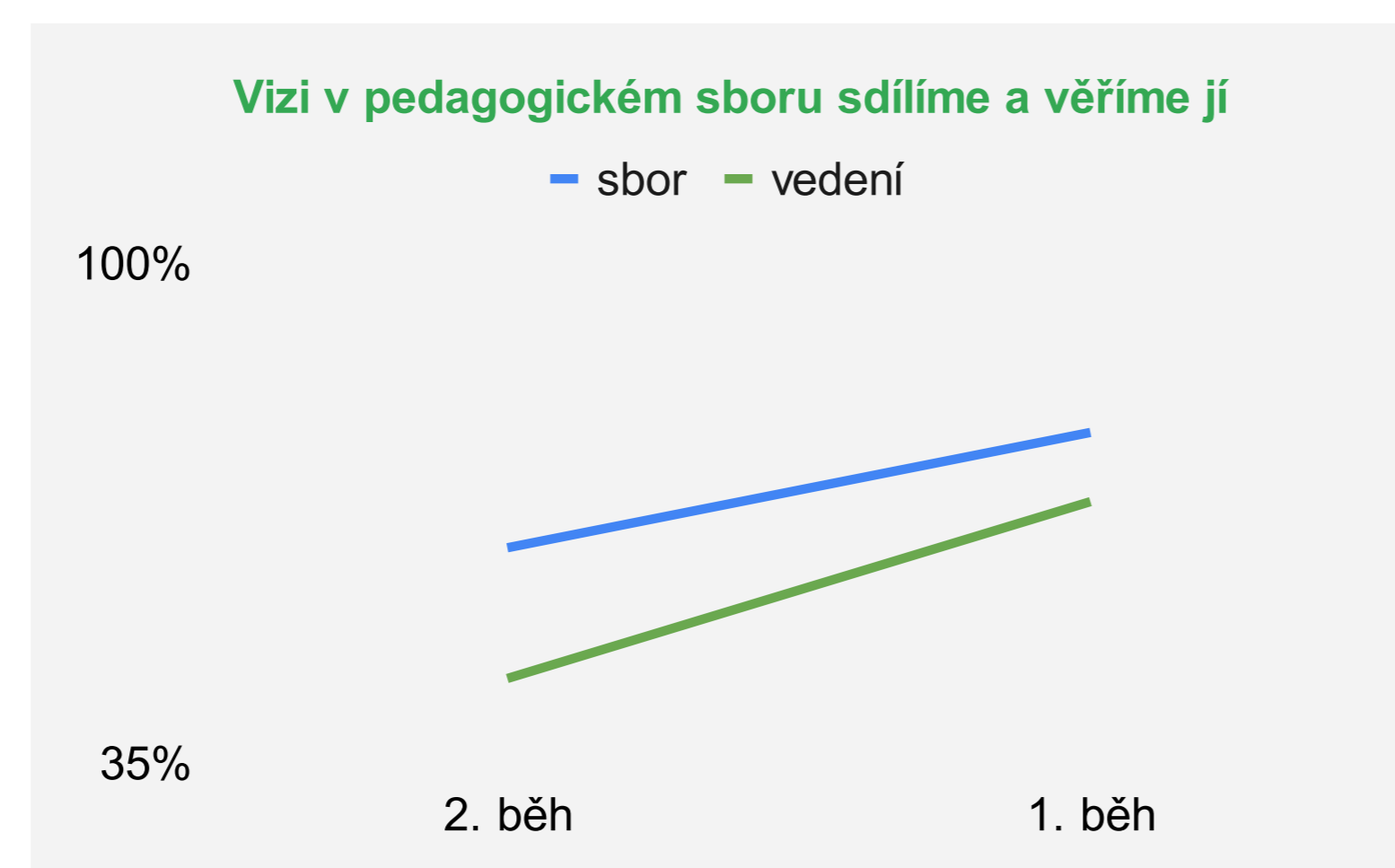
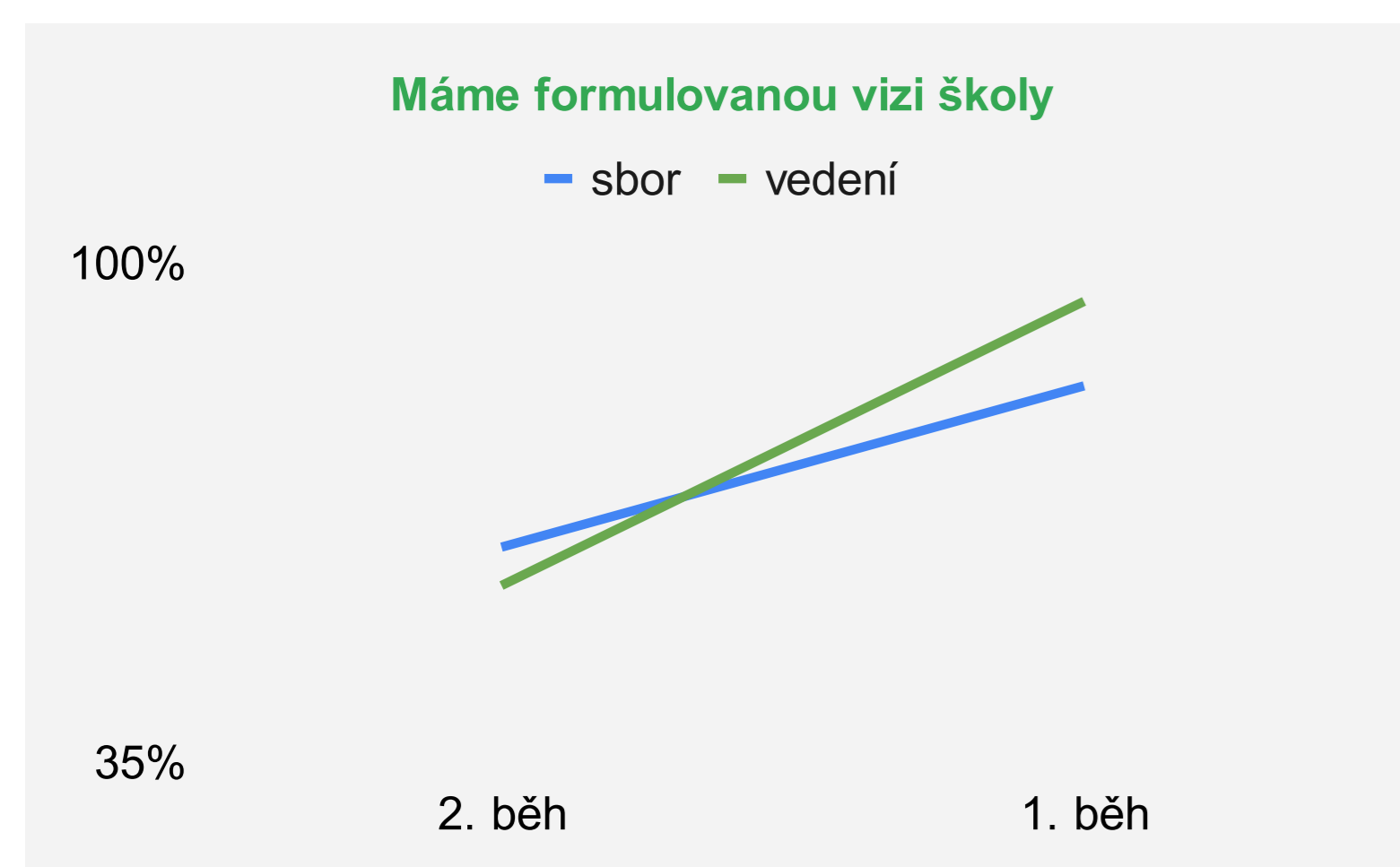
Z ROZHOVORŮ S ÚČASTNÍKY I UČITELI NA ŠKOLÁCH

- Na řadě škol dochází k pozitivní proměně v komunikaci a ve vedení sboru, dle učitelů nyní ředitelé více naslouchají jejich potřebám. Implementují se principy jako otevřenost, sdílení, respektující komunikace. Kolektivní práce s vizí zajišťuje prostor pro poznávání se a sledování skupiny, nachází se tak i společný jazyk.
- Na školách se zkušenými řediteli a aktivním učitelským sborem došlo ke kvalitativní proměně v metodách spolupráce na výuce, kterou učitelé oceňují – párová výuka, učící se skupiny. Někde ale naopak došlo pouze k formálnímu zavádění nových metod bez porozumění, například pouze formálně zavedené formativní hodnocení jako slovní hodnocení, formální práce na vizi školy, jejíž smysl učitelé nevidí.
- Účelně použitá individuální podpora přinesla dobré efekty (vhodně vybrané školení, práce na vizi), zatímco jinde byla školení neúčelná.
- Rychlé změny udělají na začátku („quick wins“), v druhém roce pak na některých školách nedochází k posunu.
- Učitelé by potřebovali podporu v konkrétních metodách práce se žáky se specifickými potřebami (nadání žáky, žáci s OMJ, diferenciací třídy).

V čem se liší vedení a sbory, 1. a 2. běh

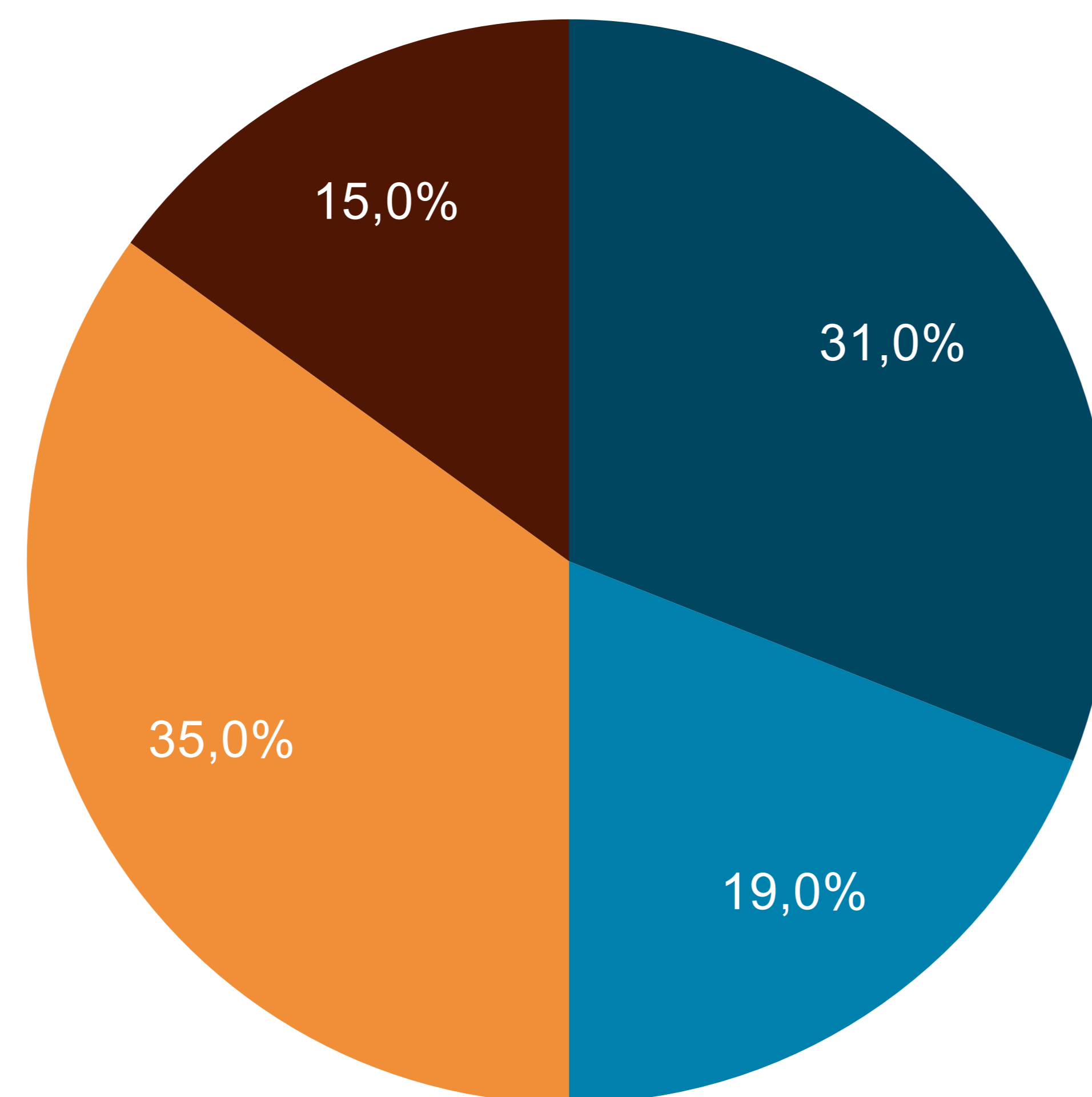
Šedé pozadí = výrazný rozdíl mezi postojem vedení a sboru. **Ředitelé a zástupci jsou kritičtější v oblasti sdílení a práci s vizí a zejména nevěří, že se skutečně sleduje dopad.** Učitelé jsou naopak výrazně kritičtější v tom, jestli se jim vedení snaží vytvořit co nejvíce prostoru na pedagogickou práci.

Zelené nadpisy = lepší výsledky v 1. běhu po roce v programu. **Učitelé i vedení z 1. běhu lépe pracují s vizí (formulace, sdílení, diskuse), ale neliší se v otázkách podpory učitelů a sledování dopadu.**



Myslíte si, že sledujete dopad výuky na žáka?

- vedení ano, sbor ano
- vedení ano, sbor ne
- vedení ne, sbor ano
- vedení ne, sbor ne



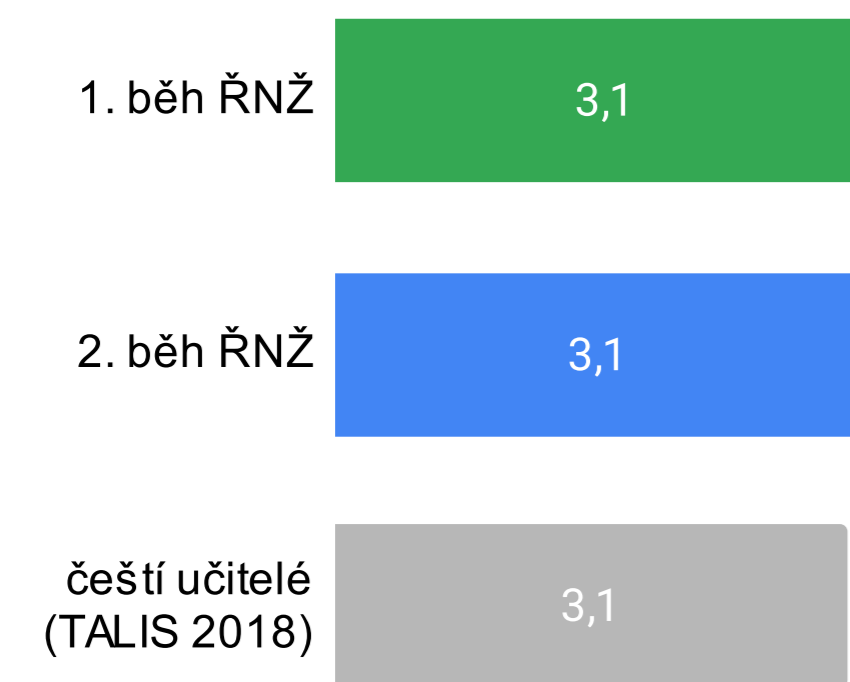
Ve dvou třetinách škol si učitelský sbor myslí, že sledují dopad výuky na žáka — z toho v půlce případů s nimi souhlasí i ředitel, v půlce naopak nesouhlasí — ve zbylé jedné třetině celkového počtu případů si sbor nemyslí, že sleduje dopad výuky na žáka.

Silné a slabé stránky škol ŘNŽ — indexy TALIS

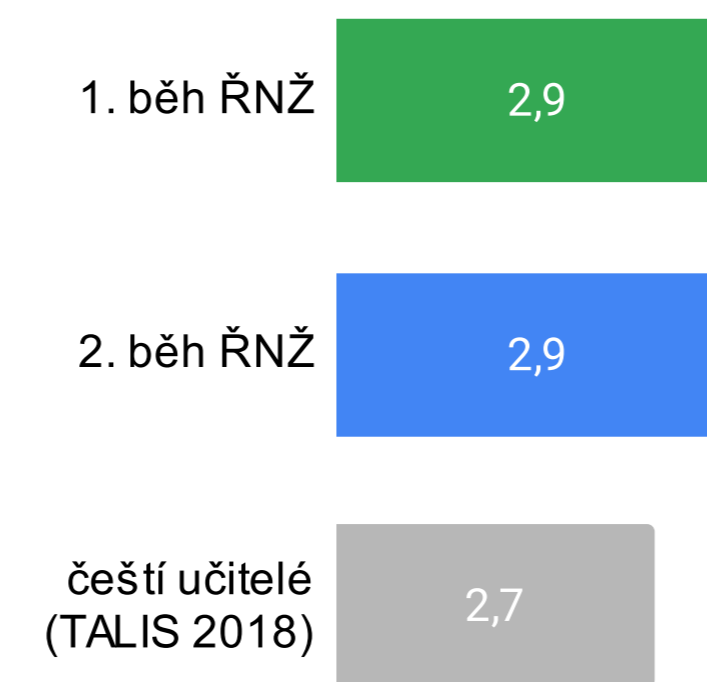
Přenos poznatků do škol

Zejména v oblastech spolupráce, koordinace a připravenosti školy Ředitelé naživo dosahují lepších výsledků než průměr populace českých škol. V self-efficacy vedení výuky se ale příliš neliší.

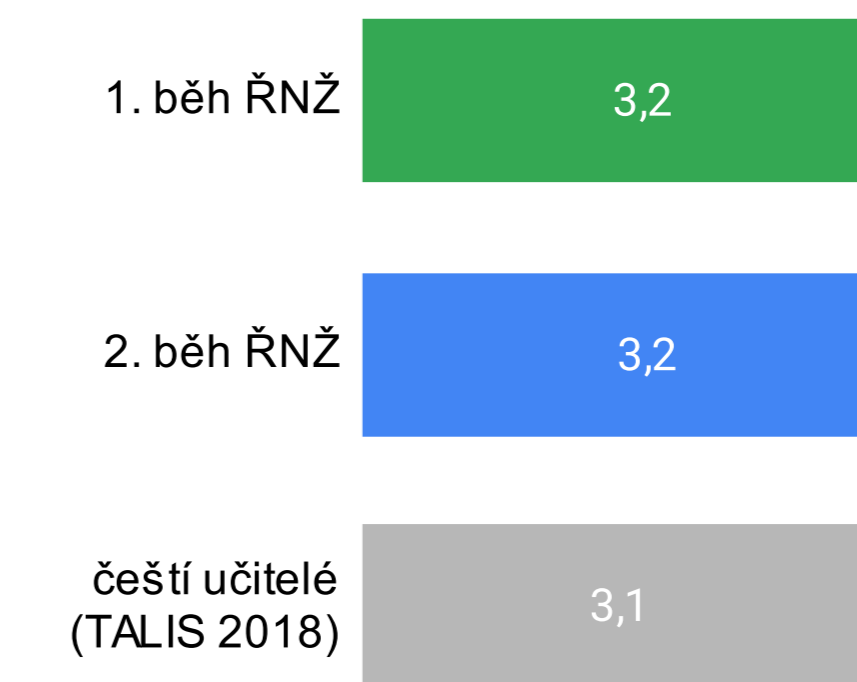
ŘÍZENÍ VÝUKY - CELKOVÁ SEBEDŮVĚRA (INDEX)



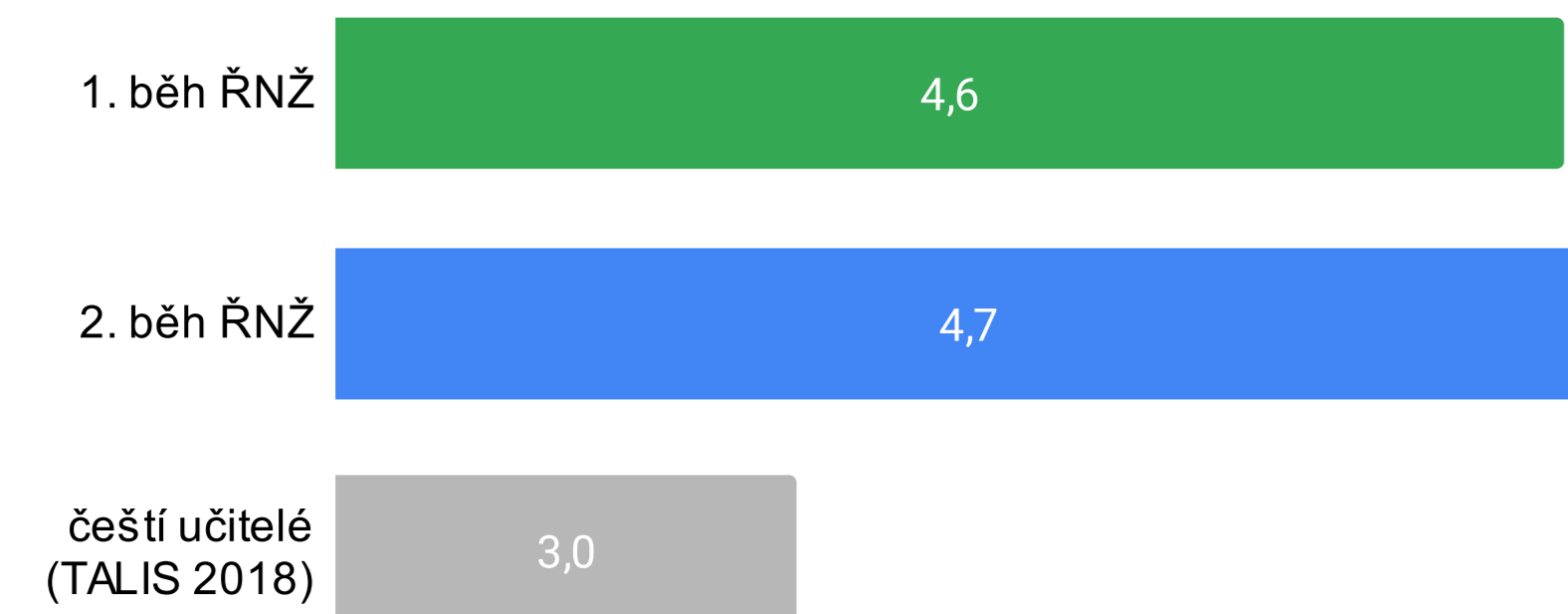
ZAPOJOVÁNÍ ŽÁKŮ - CELKOVÁ SEBEDŮVĚRA



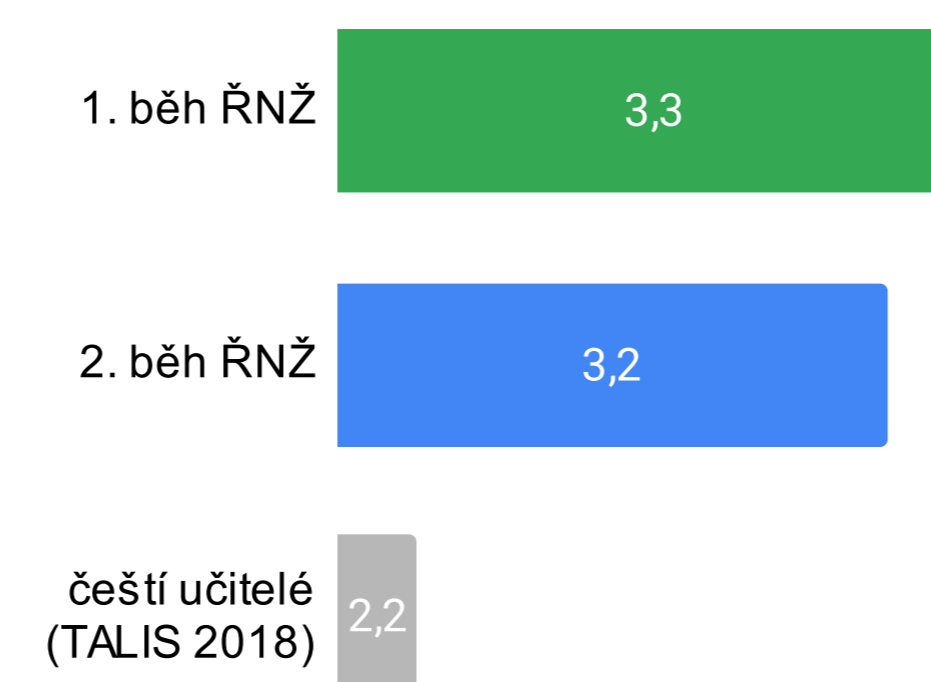
ŘÍZENÍ TŘÍDY - CELKOVÁ SEBEDŮVĚRA (INDEX)



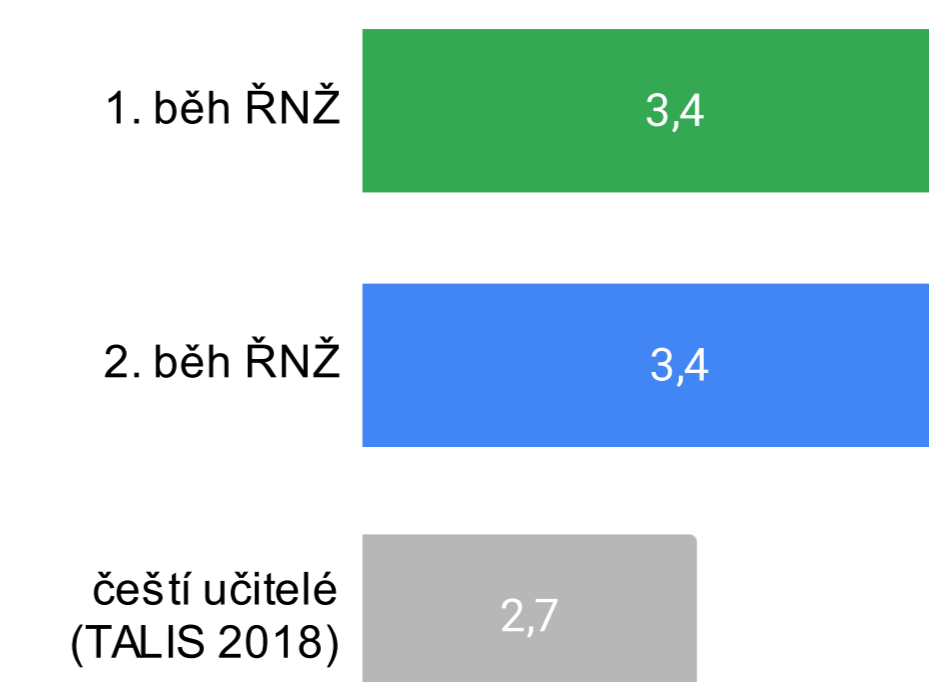
SMĚNA A KOORDINACE (INDEX)



SPOLUPRÁCE UČITELŮ V HODINÁCH (INDEX)



PŘIPRAVENOST NA VÝUKU (INDEX)



Příběh posunu lídra a dopadu na učitele

ZŠ Hollarova (vedení školy s mnohaletou zkušeností, škola je zároveň zapojena do dalších rozvojových programů, je fakultní školou, progresivní škola)

- posílení párové výuky (učitelům přináší podle jejich slov zlepšení komunikace, zvýšení odbornosti)
- ředitel mluví o svém fokusu na změny a učitelé pozorují zacílení prováděných změn namísto množství změn
- zapojení učitelů do pracovních skupin
- posílení role pedagogického lídra, ředitele (zvědomění potřeby pedagogického lídra a delegování na učitele)

„Přijde mi, že je velká podpora párové výuky, to si myslím, že výsledek ŘNŽ je. Určitě vlastně pravidelnější porady, které v podstatě na škole vůbec předtím nebyly, aspoň co tak tuším. A dále právě ty skupiny, které mi přijdou opravdu přínosné, dobré, a hlavně že to bylo zase dobrovolné, že nikdo nikam nebyl nucen jít, ale vybral si skupinu, ve které chce pracovat. Takže já tam opravdu nějakou změnu také vidím.“

- učitel/ka, focus group 2021

*„Tak za mě prostě když učím někde v páru, tak samozřejmě je to o té diskuzi, jak to téma, které se bude předkládat studentům, ucho-
pit. Jak se spolupodílet na těch metodách v té hodině. Je to obohacující, pokud má někdo jiný náhled, jinou metodu, kterou použít, tak se
vlastně pořád vzděláváte a učíte navzájem. Zároveň si ty děti zvyknou na to, že tam ti dva učitelé jsou, že je tam ta spolupráce mezi nimi,
zároveň ta spolupráce probíhá v těch týmech studentů. Je to takové obohacující.“*

- učitel/ka, focus group 2021

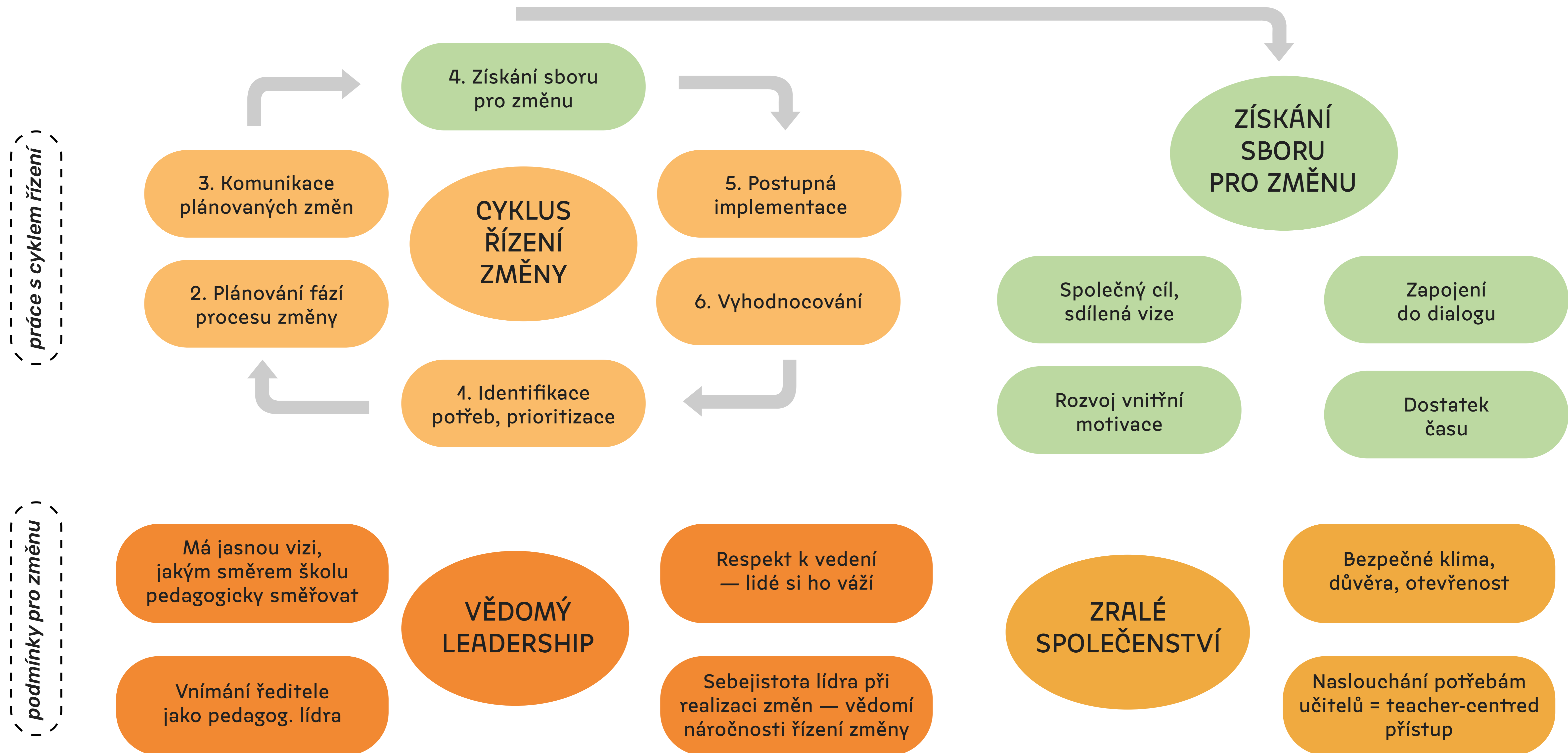
Průřezová zjištění — sebepojetí a fáze rozvoje ředitelů

Profesní fáze, fáze rozvoje ředitelů škol – trajektorie průchodu programem:

- Rozdílnost škol dle míry jasnosti a hloubky vize školy
 - Sebejistota ředitelů v přenášení vize do sboru je zásadní
 - Různé případy ředitelů:
 1. Ředitel, který ještě opravdu jasnou vizi nemá – nemá co přenášet/přenáší to velmi nesrozumitelně, neautenticky („pojdme dělat párovou výuku“, aniž by vysvětlili, proč to má být učitelům k užitku)
 2. Ředitel, který mají ve vizi jasno, ale nedůvěřuje si – přenáší vizi nesrozumitelně, podprahově
 3. Ředitel, který má ve vizi jasno, přesvědčivě ji přenáší do sborovny
 - S ohledem na tuto skutečnost se ukazuje, že účastníci čerpají podporu a informace ve vztahu ke své profesní fázi:
 1. Vyjasnění svého pojetí výuky
 2. Sebejistota
 3. Přenos do sboru
- Pokročilí ředitelé tudíž dokáží efektivně a rychle implementovat změny, zatímco v tomto ohledu méně pokročilí ředitelé nezvládnou brzkou implementaci změn, potřebují nejprve pracovat na svém vlastním rozvoji a čerpat podporu po delší dobu.
- Program by měl umožňovat „vícerychlostní“ práci s touto pestrou skupinou účastníků

Charakteristiky úspěšné změny

aneb Co jsme se dozvěděli o řízení změny v prostředí školy



Bariéry realizace změn aneb Co jsme se dozvěděli o řízení změny v prostředí školy

CYKLUS ŘÍZENÍ ZMĚNY

RIZIKA:

- Učitelé nevidí v prováděných změnách smysl
- Učitelé nepovažují vizi školy za vlastní
- Učitelé nemají rozvinutou vnitřní motivaci ke hledání cest jak
- Učitelům v zapojení brání jejich kapacity

ZÍSKÁNÍ SBORU PRO ZMĚNU

RIZIKA:

- Vedení neplánuje změny na základě znalosti potřeb učitelů
- Vedení zavádí příliš změn najednou bez důsledného fázování jednotlivých aktivit
- Učitelé neznají plán změn a nevědí, co kdy očekávat
- Učitelé vnímají změny jako příliš rychlé, nemají čas se adaptovat a přijmout je za své
- Změny nezískají podporu sboru, který má být jejich nositelem
- Změny nejsou vyhodnoceny a nedochází k plánování dalších kroků ve vztahu k aktuálním potřebám a možnostem rozvoje, zavádí se opět nové věci, které nevyužívají návaznost a multiplikaci

VĚDOMÝ LEADERSHIP

RIZIKA:

- Ředitel školy nemá ze strany učitelů respekt, nenásledují ho coby lídra
- Vedení školy si není vědomé komplexnosti procesu změny a nepřijímá za něj zodpovědnost
- Náročnost změn vedení školy překvapuje a znejišťuje

ZRALÉ SPOLEČENSTVÍ

RIZIKA:

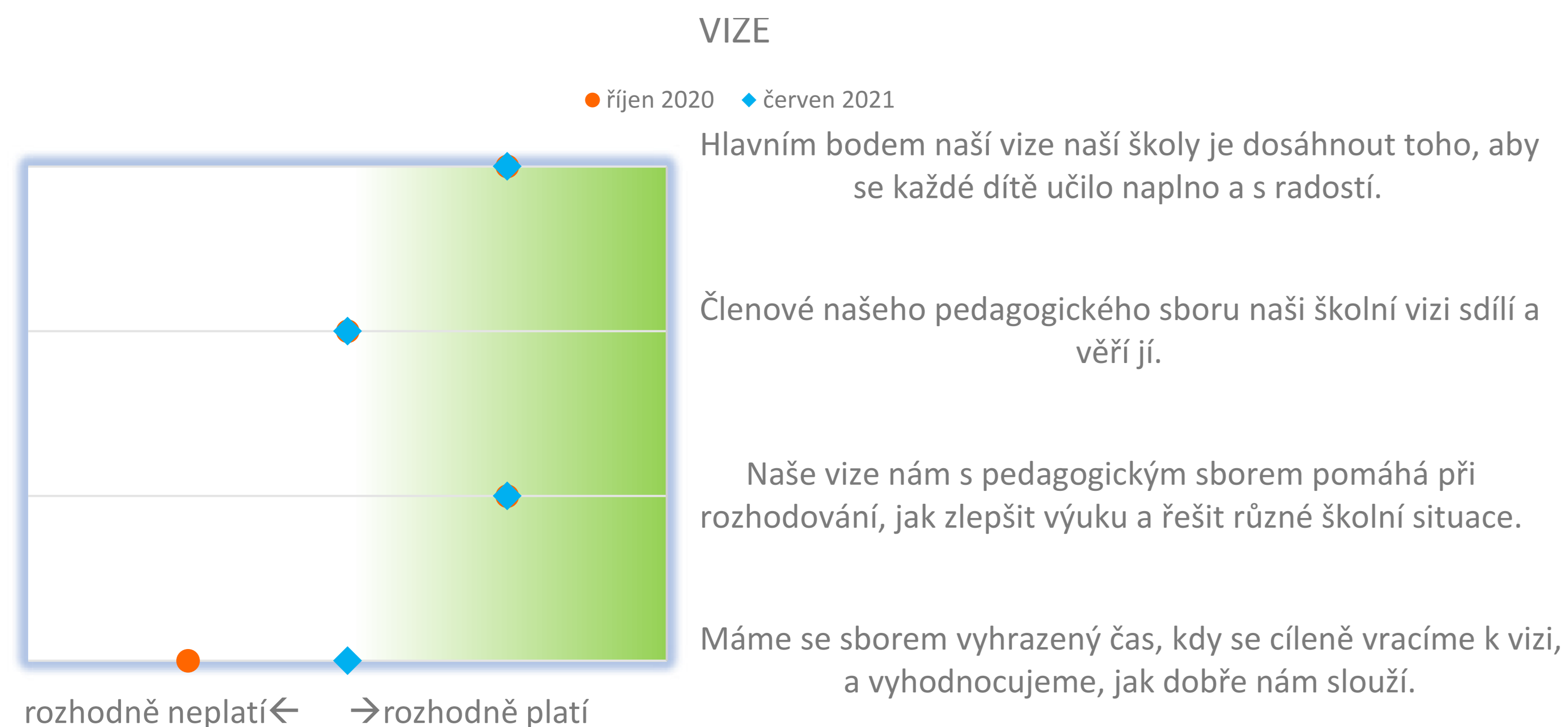
- Učitelé nejsou ve škole spokojeni, nejsou motivováni se angažovat
- Učitelé nejsou zvyklí spolupracovat
- Vedení nezná potřeby a přání učitelů, nerozumí jejich pohledu
- Učitelé nejsou zvyklí se angažovat v chodu školy

Appendix 1: Nástroje evaluace

Sebehodnoticí a závěrečný dotazník

- Sebehodnocení v pilířích programu Ředitel naživo (Vize školy, Společenství, Prostor a podmínky, Dopad a Leadership)
- Otázky z mezinárodních šetření (TALIS a PISA); oblasti TALIS: Spokojenost s pracovním prostředím, Spokojenost s profesí ředitele, Participace stakeholderů, Akademický tlak, Organizační inovativnost, Zapojení komunity a partnerství
- Hodnocení programu a jeho jednotlivých komponent, podněty pro zlepšení

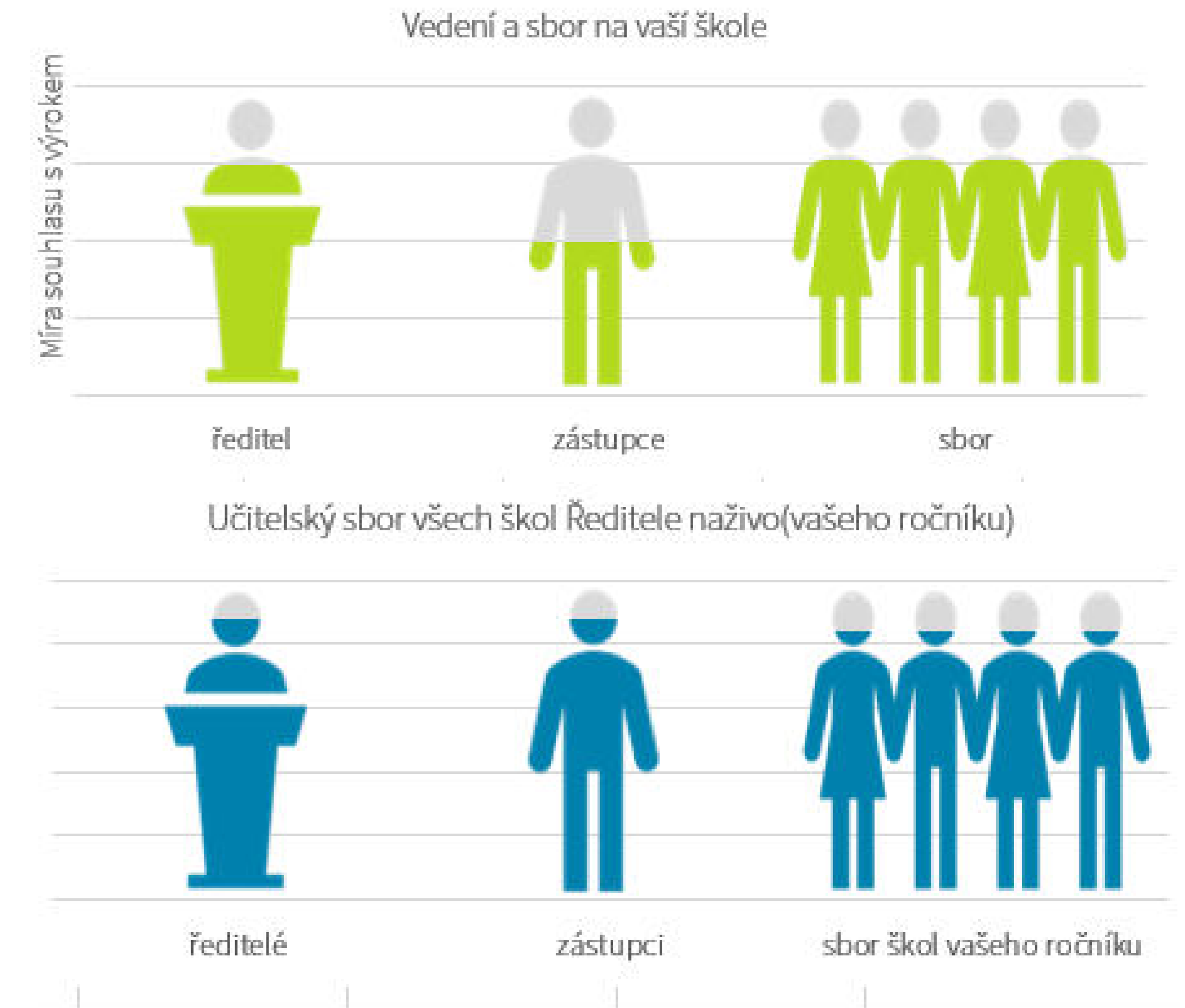
- Respondenti: 53 účastníků z prvního běhu programu
- Dotazování ve třech vlnách: na začátku programu, na konci prvního roku, na konci programu
- Zapojení účastníci od evaluačního týmu obdrželi přehledné reporty s vlastním posunem



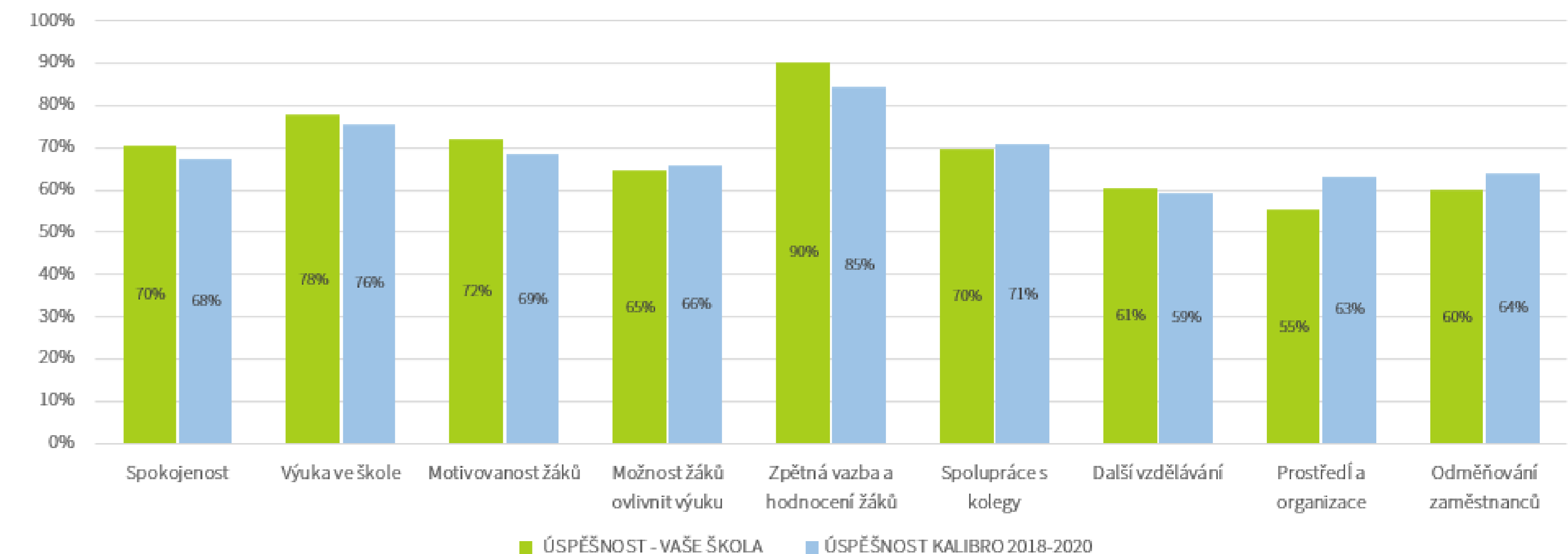
Šetření ŘNŽ-Kalibro

- zapojených 14 škol v 1. ročníku (2. běh programu) a 12 škol ve 2. ročníku programu (1. běh programu)
- celkem 707 učitelů
- dotazování v listopadu 2020
- dotazník zahrnoval:
 - baterie vybraných otázek dle cílů programu Ředitel naživo (otázky sebehodnotícího dotazníku pro ředitele reformulované z perspektivy učitelů) – srovnání výpovědí učitelů s výpovědí ředitelů a zástupců
 - vybrané otázky TALIS 2018 (baterie self-efficacy, spolupráce učitelů aj.) – reprezentativní srovnání s českými učiteli
 - autoevaluační dotazník školy Kalibro (baterie motivovanost žáků, zpětná vazba a hodnocení, další vzdělávání aj.) – srovnání s panelem škol Kalibro (komerční šetření pro školy)
- zapojené školy od evaluačního týmu obdržely přehledné reporty výsledků jejich škol oproti referenčnímu průměru
- následně na vzdělávacím semináři proběhla reflexe zjištění reportů z jednotlivých škol, evaluační tým poskytl podporu v interpretaci dat
- účastníci na semináři plánovali akční kroky pro práci se sborovnou v návaznosti na evaluaci

Ukázky z reportu pro školu



Průměrná úspěšnost vaší školy v různých oblastech ve srovnání s výsledky ČR (z let 2018-2020)



Design kvalitativního šetření

1. rok programu (2019/2020)

původní design: návštěva škol, etnografické pozorování rozhovor a focuska s učiteli, návštěva ve výuce – revize vlivem pandemie COVID-19: rozhovor ředitele a zástupce a focus group s vybranými učiteli online

7 škol z prvního běhu na konci 1. roku programu

zapojení průvodců (lektorů) programu v rozhovorech a focus groups

2. rok programu (2020/2021)

online rozhovory ředitele a zástupce a focus group s vybranými učiteli online

první běh – všech 7 škol pokračuje v kvalitativním šetření (závěrečné shrnutí na konci programu)

druhý běh – 6 škol v kvalitativním šetření (konec 1. roku programu)

zapojení průvodců při rozhovorech v analýze a zjištěních pro školy (zpráva pro školu z FG) i pro program

1. rok šetření — Evaluační otázky

1. Co si účastníci odnášejí z programu?
2. Jak se účastníci rozvíjejí v jednotlivých oblastech programu: vize, společenství, prostor a podmínky, dopad, leadership
3. Jaké změny jsou na školách zaváděny?
4. Zpětná vazba pro program
5. Co učitelé dělají ve škole díky programu jinak?

2. rok šetření — Evaluační otázky

1. Co si sami účastníci odnášejí z programu?
2. Jak se proměnilo sebepojetí účastníků s ohledem na program?
3. Jak postoupili v plánovaném rozvoji školy? (Kam došli?)
4. Zpětná vazba (zpět) pro program?
5. Co učitelé dělají ve škole díky programu jinak?

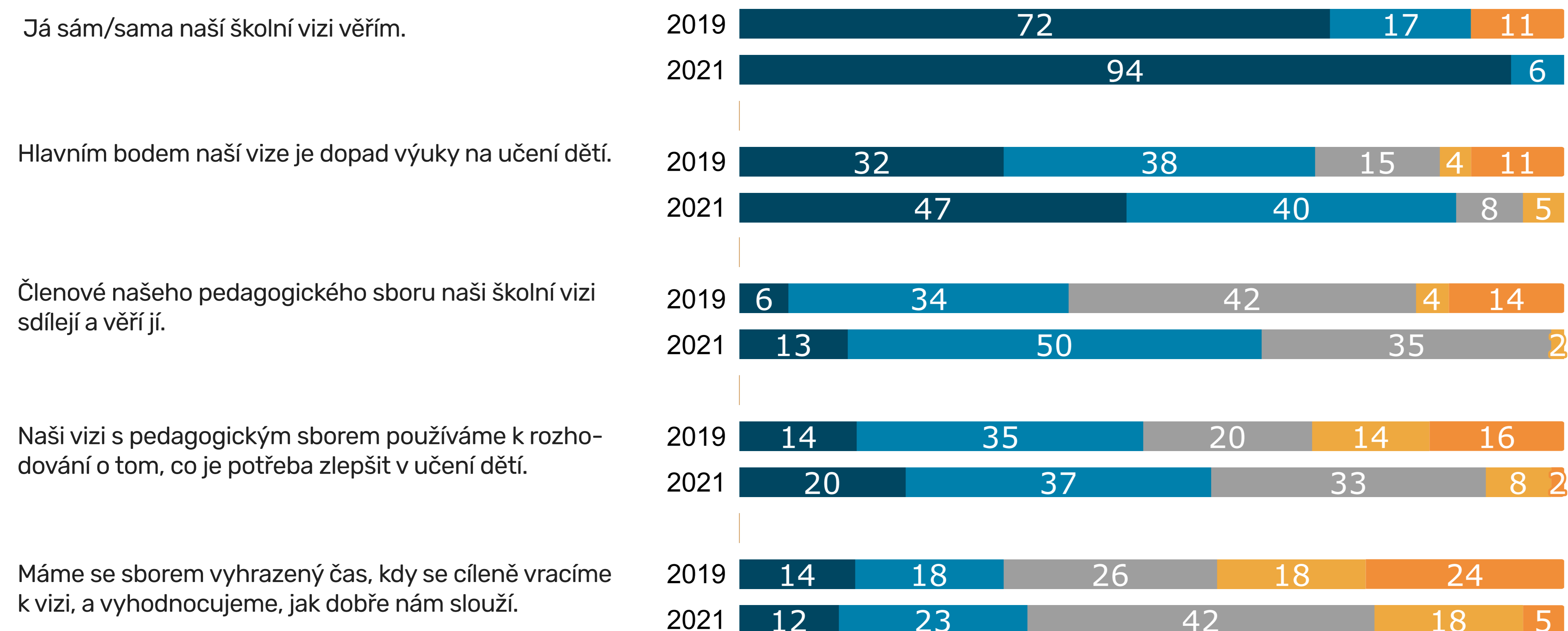
Proč to děláme?

Sledujeme dopad programu ve školách. Vedeme školy k reflexi. Modelujeme práci s evaluací v programu. Poskytujeme vedení zpětnou vazbu od učitelů.

Appendix 2: Posun účastníků v jednotlivých oblastech programu

V čem a jak se účastníci posunuli v práci s vizí školy

■ 1 (Rozhodně platí) ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5 (Rozhodně neplatí)



Hodnocení vize z roku 2021:

účastníci vizi mají, problematičtější je její zaměření a její naplňování. To může mít za následek nízké hodnocení efektivity vize. Největší zlepšení je vidět ve sdílení vize v rámci učitelského sboru, nejmenší zlepšení ve vyhrazeném čase, který má vedení se sborem k vyhodnocování vize.

Na otázky odpovědělo v roce 2021 N=53 účastníků (z prvního běhu). Kategorie označují procento účastníků, pro které je výrok platný (kategorie 1 – „rozhodně platí“ a kategorie 2 – „spíše platí“), střední hodnotu („ani ano, ani ne“) a neplatí (kategorie odpovědí 4 – „spíše neplatí“ a 5 – „rozhodně neplatí“).

V čem a jak se účastníci posunuli ve společenství školy?

■ 1 (Rozhodně PLATÍ) ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5 (Rozhodně NEPLATÍ)

Jsem si jistý/á, že učitelé i děti se v naší škole při učení cítí bezpečně.



Mám jasnou představu o tom, co je třeba v kultuře naší školy změnit, aby se učitelé i děti při učení cítili bezpečněji.



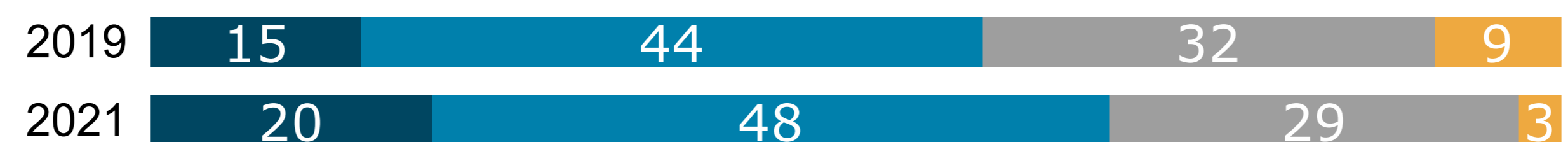
Učitelé mi sami říkají, jakou profesní podporu potřebují k tomu, aby učili lépe.



Když mi učitel řekne, jakou profesní podporu ke zlepšení svého učení potřebuje, zajistím mu ji.



Učitelé na naší škole mezi sebou spolupracují na zlepšování své výuky.



Hodnocení společenství z roku 2021:

Největší zlepšení můžeme vidět u iniciativy sboru – učitelé sami říkají vedení o podporu. Zlepšení pozorujeme i u představy o kultuře školy nebo podpoře učitelského sboru ze strany vedení. Spolupráce při zlepšování výuky mezi učiteli se zlepšila jenom málo, přesvědčení o pocitu bezpečí na škole zůstalo stejné.

Na otázky odpovědělo v roce 2021 N=53 účastníků (z prvního běhu). Kategorie označují procento účastníků, pro které je výrok platný (kategorie 1 – „rozhodně platí“ a kategorie 2 – „spíše platí“), střední hodnotu („ani ano, ani ne“) a neplatí (kategorie odpovědí 4 – „spíše neplatí“ a 5 – „rozhodně neplatí“).

Hodnocení prostoru a podmínek

■ 1 (Rozhodně PLATÍ) ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5 (Rozhodně NEPLATÍ)

Máme ve škole nastavený způsob, kterým se členové pedagogického sboru mohou podílet na vytváření nebo změně celoškolně dodržovaných pravidel.



Zajišťuji, aby učitelé mohli věnovat maximum času dětem a zlepšování jejich učení a nemuseli se věnovat činnostem, které k němu nevedou.



Ve škole mám kolem sebe další kompetentní lídry, na které se mohu spolehnout a nechat příslušné úkoly zcela na nich.



Mám jasnou představu o tom, jakou materiální či organizační podporu naši učitelé potřebují k tomu, aby se posouvali k naplnění vize školy.



Učitelé mi sami říkají, jakou materiální či organizační podporu potřebují.



Když mi učitel řekne, jakou materiální či organizační podporu potřebuje k tomu, aby se posouval k naplnění vize školy, zajistím mu ji.

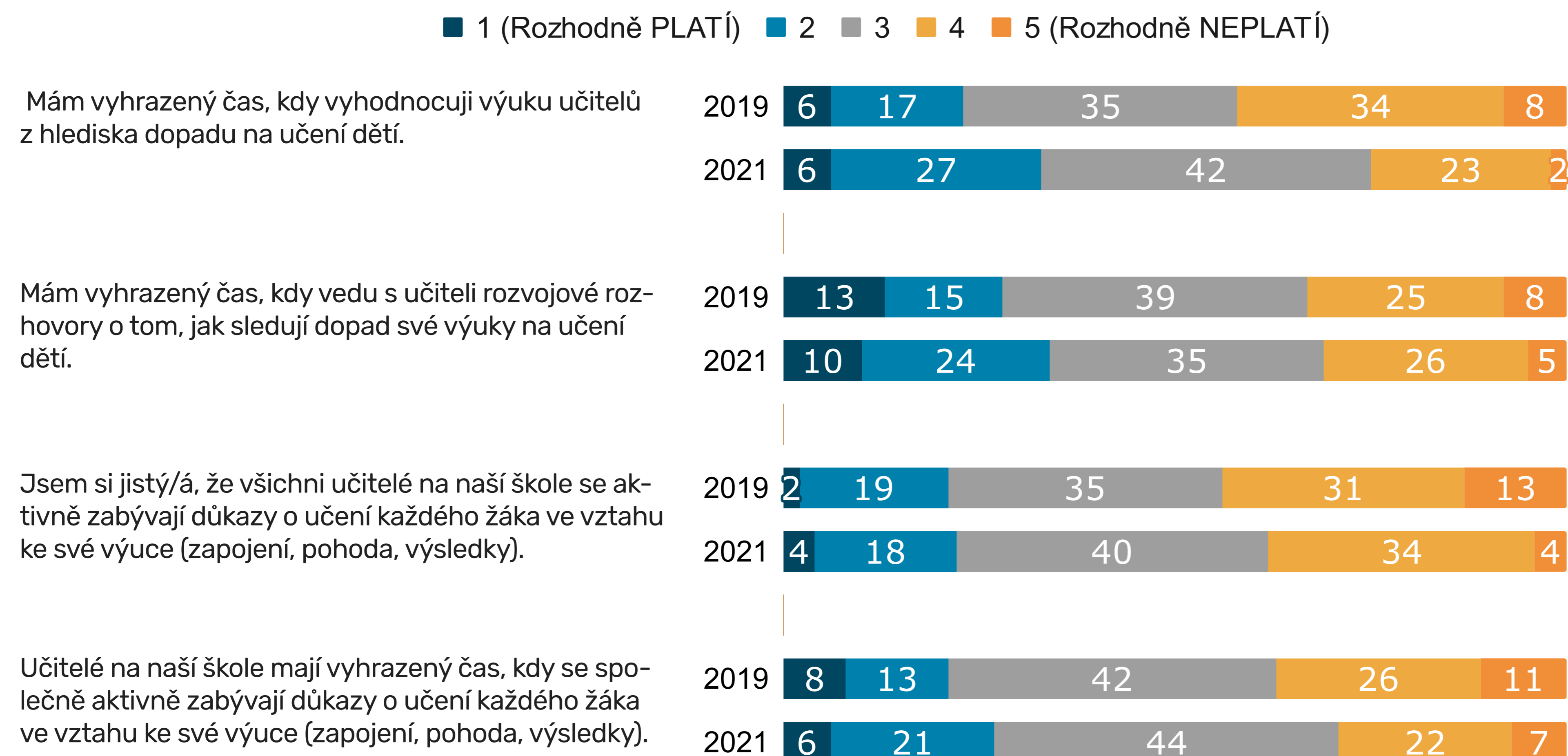


Hodnocení prostoru a podmínek z roku 2021:

Otázky, které vyžadují komplexní řešení, jsou hodnocené více negativně než otázky, které vyžadují zapojení méně lidí nebo individuální akci. Není možné říct, že lépe hodnotí ředitelé nebo zástupci – odpovědi varíují v závislosti na otázce mezi skupinami.

Na otázky odpovědělo v roce 2021 N=53 účastníků (z prvního běhu). Kategorie označují procento účastníků, pro které je výrok platný (kategorie 1 – „rozhodně platí“ a kategorie 2 – „spíše platí“), střední hodnotu („ani ano, ani ne“) a neplatí (kategorie odpovědí 4 – „spíše neplatí“ a 5 – „rozhodně neplatí“).

V čem a jak se účastníci posunuli v dopadu školy?

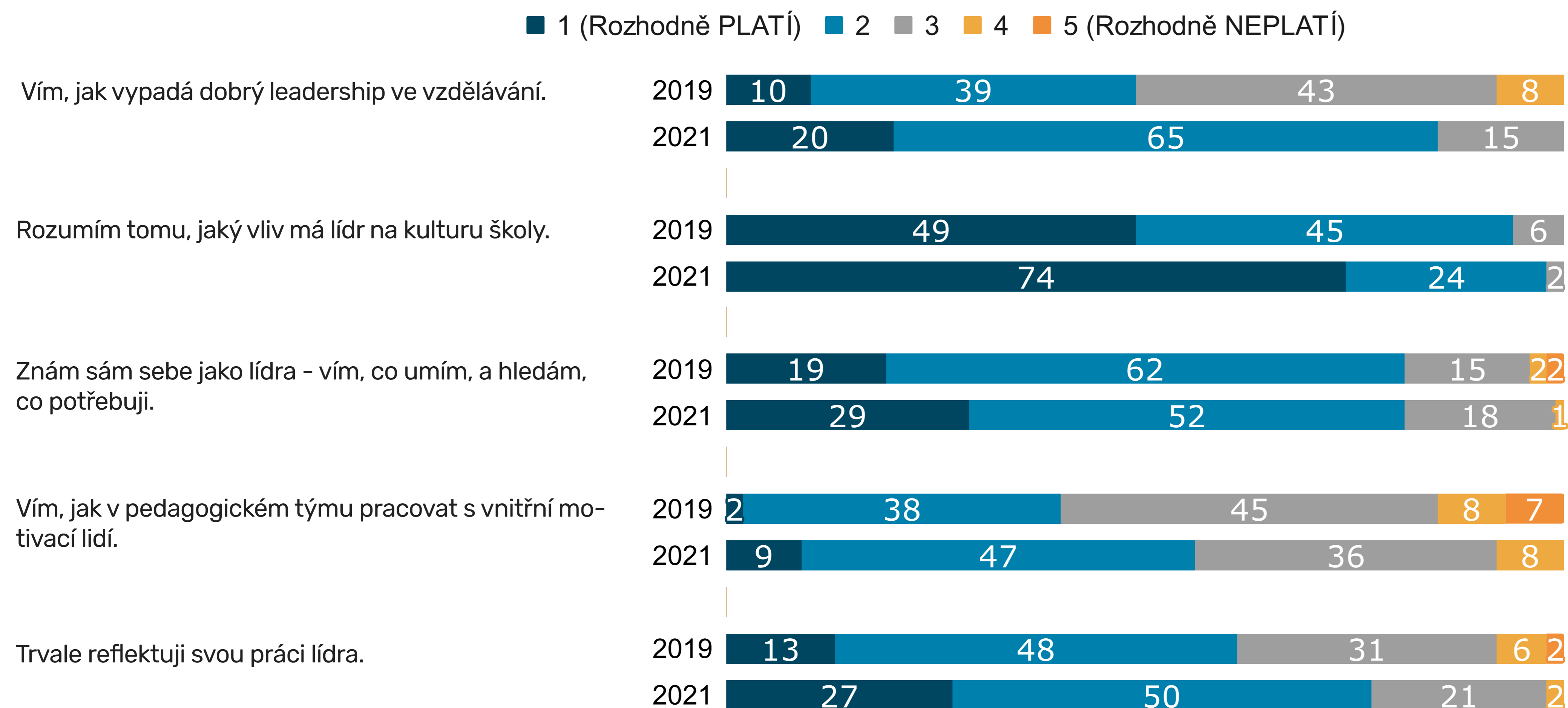


Hodnocení dopadu z roku 2021:

Celkově se odpovědi průměrně neliší, rozdíl je jenom u otázek samotných napříč funkcemi (na první a čtvrtou odpověděli pozitivněji zástupci, u druhé a třetí nebyl významný rozdíl). Objektivně hodnotí lépe účastníci, kteří jsou ve své funkci déle (5 let a víc).

Na otázky odpovědělo v roce 2021 N=53 účastníků (z prvního běhu). Kategorie označují procento účastníků, pro které je výrok platný (kategorie 1 – „rozhodně platí“ a kategorie 2 – „spíše platí“), střední hodnotu („ani ano, ani ne“) a neplatí (kategorie odpovědí 4 – „spíše neplatí“ a 5 – „rozhodně neplatí“).

V čem a jak se účastníci posunuli v leadershipu školy?



Hodnocení leadershipu z roku 2021:

Neexistují výrazné rozdíly mezi funkcemi ani délkou ve funkci. Nejproblematictější otázkou je práce s vnitřní motivovaností kolegů. Největší zlepšení pozorujeme na představě dobrého leadershipu, stagnaci pozorujeme u sebevnímání – i zde je potřeba počítat s možnou zvyšující se sebekritičností účastníku na konci programu oproti jeho začátku.

Na otázky odpovědělo v roce 2021 N=53 účastníků (z prvního běhu). Kategorie označují procento účastníků, pro které je výrok platný (kategorie 1 – „rozhodně platí“ a kategorie 2 – „spíše platí“), střední hodnotu („ani ano, ani ne“) a neplatí (kategorie odpovědí 4 – „spíše neplatí“ a 5 – „rozhodně neplatí“).

Literatura

Adámková, Petra. Reforma veřejné správy na úseku školství a problematika financování školství v obecných otázkách. Brno: Masarykova univerzita, 2007. Dostupné z:

<https://is.muni.cz/publication/751969/cs/reforma-verejne-spravy-na-useku-skolstvi-a-problematika-financovani-skolstvi-v-obecných-otazkach/Adamkova>.

Anderson, Leslie M. & Turnbull, Brenda, J.. Building a Stronger Principalship (Vol. 4): Evaluating and Supporting Principals. New York: Policy Studies Associates, Inc., 2016. Dostupné z:

<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/building-a-stronger-principalship-vol-4-evaluating-and-supporting-principals.aspx>.

Federičová, Miroslava. Mezinárodní srovnání ředitelů škol: České administrativní inferno. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., 2019. Dostupné

z: <https://idea.cerge-ei.cz/studies/mezinarodni-srovnani-reditelu-skol-ceske-administrativni-inferno>.

Fullan, Michael. The Principal: Three Keys to Maximizing Impact. John Wiley & Sons, 2018.

Gargulák, Karel, Korbel, Václav & Prokop, Daniel. Ředitelé škol v ČR: klíčoví hráči v systému vzdělávání bez dostatečné podpory. Praha: PAQ Research, 2021.

Hanushek, Eric A., & Woessmann, Ludger. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. Springer Science+Business Media, 2012.

Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10887-012-9081-x>.

Leithwood, Kenneth, & Day, Christopher. Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective. Springer, 2007.

Publikace: Ředitel naživo 2019/2021 evaluační zpráva z prvního běhu

Autorský tým: Daniel Prokop, Barbora Zavadilová, Jana Korábová, Lucie Hrubá, Michal Ondruška

Odborná spolupráce: Hana Košťálová, Markéta Bajerová, Hana Vellánová, Jana Štybnarová, Petr Břichcín, Vít Beran, Karel Derfl, Kamila Šimůnková, Věra Motyčková, Michal Kunc, Mariana Zavadil, Jitka Kmentová, Zuzana Bukovská, Libor Pospíšil

Vydal: Učitel naživo, z. ú., v roce 2021

Jazyková úprava: Zuzana Kročáková, Mariana Zavadil

Grafické práce: Karolína Pravdová

Zodpovědná osoba za evaluační tým: Barbora Zavadilová barbora.zavadilova@ucitelnazivo.cz

Děkujeme za podporu



Ondřej
Bartoš

Dušan
Šenkypł

Jan
Barta

Tomáš
Čupr

Jan
Červinka



Pavel
Mucha

David
Holý

Petr
Krajíček

Ondřej
Fryc



Vladimíra
Glatzová

Matěj
Turek



McKinsey
& Company



ředitel nazivo



reditelnazivo.cz