

ERNST MARX†, MILAN POL

K PROJEKTOVÉ PRÁCI VE ŠKOLÁCH (S DŮRAZEM NA POTENCIÁL PROJEKTŮ PRO ROZVOJ ŠKOLY)

*On project work in schools (with an emphasis on the potential of projects
for the school development)*

Úvod

V tomto příspěvku se zaměřujeme na řízení projektové práce ve školách. Zejména se pokoušíme představit projekty jako možný instrument řízení plánované změny kultury škol, respektive řízení rozvoje škol. Nabízíme obecné charakteristiky projektu i vodítka některých specifických postupů realizace práce s projekty (instalování projektové skupiny, řízení práce na projektu, apod.). Všímáme si hlavně těch přístupů k projektové práci, které aspirují na zásadnější a komplexnější změny ve škole. V tomto kontextu detailněji popisujeme i základní fáze a kroky řízení procesu plánované změny ve škole. Snažíme se postihnout současný stav poznání problematiky, vycházet z našich vlastních praktických zkušeností a nabídnout některé podněty nejen teoretické veřejnosti, ale i těm, kteří jsou bezprostředně odpovědní za řízení a rozvoj škol. Jsme přesvědčeni, že projektová práce nejen zpružňuje strukturu školního uspořádání, ale že může také přispět ke změně kultury školy – směrem ke škole spolupracující a učící se.

K tradičnímu řízení ve školách

Obecně lze říci, že ve školství i v širším společenském kontextu převládal vcelku dlouhou dobu názor, že dobrá škola je tehdy dobrou školou, když přijímá a plní příkazy a pokyny přicházející k ní zvenčí, obvykle „shora“. Hlavním úkolem ředitele¹ školy je v takovém případě zajistit, aby škola vykoná-

† Profesor Ernst Marx zemřel v dubnu 2001.

¹ V celém textu hovoříme o jednotlivých aktérech školského dění v mužském rodu (ředitel, učitel, student, rodič, apod.). Činíme tak v zájmu jednoduchosti vyjádření, nikoli se snahou pominout nepřehlédnutelné místo ženského elementu.

vala, co se po ní žádá. V daném kontextu je ředitel řízen zvenčí a sám řídí činnost určitého počtu jednotlivců, kteří jsou na jeho pokynech poměrně silně závislí. V důsledku toho není realistické hovořit o řediteli jako lídru řídicím entitu těsněji spolupracujících, o věc se zajímajících a více nezávislých lidí, u nichž je poměrně silně vyvinut pocit (spolu)vlastnictví věci, které dělají. Pro ředitele s sebou nese tradiční situace několik specifických funkcí. Ředitel tedy obvykle:

1. *rozděluje úkoly*, které je třeba splnit – deleguje funkce, dílčí úkoly a (rozhodovací) pravomoci na jednotlivé učitele či jiné pracovníky školy;
2. *informuje své pracovníky* (učitele), co bude jejich prací v rámci limitů plánu, který je třeba splnit (včetně kroků, dostupných zdrojů, času, apod.), dává jim detailnější informace i o standardech (metod a výsledků) práce;
3. *potvrzuje pravidla, jakým způsobem* má každý pracovník *informovat* o pokroku své práce a o dalších věcech k tomu se vztahujících, a to
 - nepravidelně, v případě neočekávaných/komplexních podmínek, což řediteli umožňuje koordinovat práci prostřednictvím pokynů a nařízení a vést ji k přizpůsobení pracovních procesů na aktuální podmínky
 - pravidelně, aby měl ředitel možnost kontrolovat: ředitel srovnává výsledky práce se standardy, které měly být dosaženy, v případě potřeby přijímá nápravná opatření;
4. *motivuje lidi* – užíváním odměn a trestů.

I když může být podobný postup krátkodobě účinný, k rozvoji kooperativní a učící se školy nepovede.

Autonomie škol a potřeba zdokonalovat školy zevnitř

Ve školských systémech většiny evropských zemí, včetně českého školského systému, se v posledních několika dekádách zřetelně projevuje tendence poskytovat školám více autonomie než dříve. Lze hovořit o obecném trendu, i když se tak neděje všude ve stejné míře, v týchž oblastech a přímo. V novém kontextu se mění předpoklady o možnostech školského rozvoje, což má důsledky pro lidi ve školách i okolo nich. Jedním z klíčových předpokladů relativní školské autonomie dnes je, že školy jsou schopné a ochotné rozvíjet se zevnitř. To přináší nové nároky a možnosti týkající se struktury a následně také kultury školy.

Klíčovou roli získávají v novém uspořádání ředitelé škol. Podstatně více než dříve se od nich nyní očekává, že budou stimulovat a řídit transformaci školy založenou především na iniciativě vycházející ze školy samé, řídit život školy způsobem, který vtáhne učitele, ale i studenty, rodiče a některé další jednotlivce či skupiny do procesu řízení a rozvíjení školy. Mělo by jít o přístupy, které daleko přesáhnou hranice dřívější organizace školního života.

Klíčovým procesem je v tomto případě plánovaná změna. A v rámci tohoto procesu reprezentuje projekt formu, která má potenciál přispívat k naplňování jednotlivých úkolů stejně jako k rozvoji kultury celé školy – je-li projektová práce dobře řízena.

Využití projektů a jejich různé cíle

Projekt chápeme jako organizovaný sociální proces, který má specifické zaměření a cíle a probíhá během vymezeného časového období. Projekty mohou být využívány mnoha různými způsoby – v závislosti na typech problémů, které chceme za pomoci projektů řešit. Lze říci, že existují dva „extrémní“ přístupy k projektové práci. První přístup je orientovaný přísně na úkol, druhý přístup zdůrazňuje význam diagnostické fáze, tedy té, která se silně dotýká sociálně-emoční úrovně. Mezi těmito dvěma krajními polohami existuje řada „smíšených“ možností projektové práce. Nemáme v úmyslu věnovat v tomto příspěvku mnoho prostoru přístupu zaměřenému přísněji na úkol, neboť ten je známější a běžněji užívaný. Spíše se chceme, zejména v druhé části textu, kde uvádíme příklad projektové práce, více zaměřit na druhý zmíněný přístup. Ten totiž může mít zásadní dopad na školní kulturu a rozvoj školy.

Z hlediska řízení lze tedy projekt v zásadě využít:

- pro řešení relativně běžných úkolů účinnějším způsobem (např. uvedení počítačů do školy a jejich využívání) – jde o přístup přísněji zaměřený na úkol;
- v přístupech aspirujících na komplexnější změny, které aktivují sociálně-emoční úroveň.

Alespoň zmínkou chceme ovšem připomenout, že projektová práce je velmi dobře známá a někdy také úspěšně uplatňovaná i při práci se studenty či žáky ve vyučování. Jde mimo jiné o zajímavý pedagogicko-didaktický přístup. Lze říci, že využívají-li učitelé projekty k řešení problémů školy, získávají tím také zkušenosti a dovednosti, které mohou uplatnit v projektové práci ve vyučování. Je tedy zřejmé, že projekty mohou mít mnoho různých konkrétních cílů, např. zorganizování exkurze třídy žáků, realizace výzkumných aktivit ve škole, stavba nové budovy apod.

V tomto příspěvku se soustředíme na projekty jako prostředky plánované změny pedagogicko-organizačního systému školy. Takové změny mohou být relativně malé (např. řešení docela konkrétního problému fungování školy, jako je koordinace procesu výběru učebnic na příští rok pro určitou předmětovou skupinu), ale i velmi komplexní (uvedení systému kontroly kvality a péče o kvalitu do školy). Projekty mířící ke komplexním změnám pak musí mít dva druhy cílů:

- ⇒ *blízké cíle*: vytvoření strukturálních podmínek pro řešení problému;
- ⇒ *přídavné cíle*: změnu kultury, která podporuje pedagogicko-organizační rozvoj školy ve směru ke kooperativní a učící se škole.

Některé obecné charakteristiky projektu

Pokud jde o okolnosti fungování projektů ve školách, můžeme zdůraznit několik obecných charakteristik:

1. *Osoba, která rozhoduje* o instalování projektu, která činí „konečná rozhodnutí“ o charakteristikách projektu (struktura, apod.) hraje klíčovou roli. Ob-

vykle, ale ne nutně, je to ředitel školy. Takový člověk může, ale nemusí, být součástí projektu. Někdy může sám zahájit práci na projektu a pak předat hlavní odpovědnost někomu jinému.

2. *Entita (projektová skupina) spolupracujících lidí či skupin lidí*, kteří ve škole pracují (učitelé, lidé z vedení školy), často kombinovaná s lidmi, skupinami nebo institucemi zvenčí – těmi, kteří jsou v nějakém vztahu ke škole (rodiči, studenti, apod.).
3. *Omezený čas života projektu*: projekt končí, když jsou splněny jeho cíle. Zajištění stálého, pravidelného fungování toho, co je realizovanou inovací, patří již obvykle k úkolům základní, běžné školní organizace, nikoli projektové skupiny. To znamená, že čas projektu končí, když se inovace stává součástí základní, běžné školní organizace. Např. v projektu, jehož cílem je zavést do školy počítače, se v určitý moment stávají počítače normální součástí života školy – tehdy projekt končí a odpovědnost za pokračování „věci počítačů“ na sebe přebírá základní, běžná školní organizace.
4. *Projekt není součástí základní, běžné školní organizace*: má svou vlastní organizační strukturu. Často má projekt vlastní řídicí skupinu, řadu pracovních skupin, včetně koordinující skupiny, a jednotlivých pracovníků – všechny s dobře popsanými odpovědnostmi, funkcemi, úkoly. Každý jedinec v projektu má jasně vymezen a popsán úkol, do kterého je vedle své normální práce ve škole zapojen. Lidé ke splnění úkolu obvykle potřebují zdroje a podporu (čas, informace, apod.). Projekt si může vytvořit kulturu, která se liší od kultury základní, běžné organizace školy. Může tak ovlivňovat i základní organizaci školy – ve smyslu změny kultury základní, běžné školní organizace směrem ke kultuře vyvinuté v projektu.

Proces instalování projektové skupiny

Takový proces může mít mnoho různých forem a kroků. Na základě našich zkušeností z práce se školami v řadě zemí² můžeme doporučit jako užitečné vodítko následující postup:

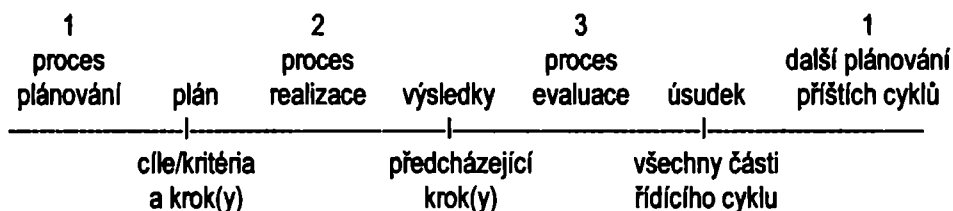
1. Ředitel vytváří v hlavních bodech předběžný návrh projektu. Ten obsahuje globální formulaci cílů a záměrů, strukturu (řídicí skupina, celkový koordinátor, pracovní skupiny, administrativní podpora, apod.), hlavní fáze, metody práce, časové rozvržení včetně vyznačení momentů, kdy bude nutné nebo vhodné předkládat zprávy o postupu práce na projektu, rozpočet, atd.
2. Diskuse o předběžném návrhu na všeobecné schůzi učitelů, případně dalších lidí, kteří jsou pro projekt relevantní.
3. Možné změny předběžného návrhu, a to tak, aby tento návrh mohl získat širokou podporu účastníků všeobecné schůze. Jde o proces legitimizace projektu.

² Postupy uváděné v tomto textu jsme v rámci projektu Zmena experimentálně uplatňovali i na vybraných slovenských školách v letech 1996-1999.

4. „Definitivní“ předběžný návrh projektu v hlavních bodech a navrzení jednotlivců ochotných spolupracovat jako členové projektové skupiny.
5. Požadavek na projektovou skupinu, aby vytvořila hlavní body plánu projektu, včetně popisu odpovědností a funkcí či úkolů. Takový plán, byť napsaný stále ještě jen v hlavních bodech, může dokonce vést k některým změnám „definitivního“ předběžného návrhu.
6. Diskuse a dohoda s ředitelem školy o plánu vytvořeném v hlavních bodech a o odpovědnostech v něm popsanych, pak diskuse a legitimizace téhož na všeobecné schůzi.
7. Definitivní rozhodnutí o instalování projektové skupiny.

Kroky řídicího cyklu

Výše zmíněná řídicí skupina (viz bod 1 předchozího pojednání) projektu je odpovědná za zvládnutí kroků tzv. řídicího cyklu. Tento cyklus má zásadní význam pro všechny aktivity plánované změny. Ve své nejjednodušší formě obsahuje takový cyklus tři kroky:



Fáze projektu někdy mohou korespondovat se třemi kroky řídicího cyklu, nejsou však s nimi identické. Je tu mnoho alternativ. Projekt jako celek může korespondovat jen s jedním krokem. Projekt však také může sestávat z mnohem více než tří fází. Velmi často se stává, že jednotlivé a od sebe oddělené fáze projektu jasně obsahují všechny tři kroky řídicího cyklu jako subfáze. Vztah mezi kroky řídicího cyklu a subfázemi projektu bývá velmi rozmanitý.

Příklad: hlavní linie projektu s blízkými a přídatnými cíli

I když můžeme uvažovat o určité sekvenci fází v každém projektu, v mnoha projektech přísně orientovaných na úkol bývá diagnostická fáze často jen velmi krátká a účastníci projektu obvykle rychle přecházejí do fáze řešení. Někdy je skutečně možné hovořit o slabínách či problémech pouze krátce. Avšak námi uvedený příklad ukazuje opačný přístup, jenž silně zdůrazňuje význam diagnostické fáze.

Zdůrazněním diagnostické fáze se dostáváme mnohem blíže k sociálně-emoční úrovni. Právě tehdy se často dotýkáme chyb lidí, problémů komunikace

mezi lidmi, procesů. Tyto momenty vnášejí do věci emoce, neboť někteří například mohou mít pocit, že nepracovali nejlépe. Jde o věc velmi citlivou a vůbec ne samozřejmou. Lidé totiž většinou nevěnují pozornost důvodům, proč ty či jiné věci nefungují, mívají spíše tendenci hovořit o řešeních. Chceme-li ovšem (z)měnit kulturu školy, musíme se zaměřit právě na diagnostickou fázi. Náš příklad proto nepojednává o řešení problémů, což bývá typické pro „běžnou“ projektovou práci, ale o možnostech projektů coby instrumentu rozvíjení kultury školy a rozvíjení školy jako takové: od segmentované organizace k organizaci spolupracující, k učící se škole (Marx, 1995).

Projekty jsou často vytvářeny s ohledem na blízké cíle. O přídatných cílech se více méně uvažuje jako o hodnotných „vedlejších produktech“. V posledních letech se ale věnuje stále více pozornosti i přídatným cílům, zvláště v souvislosti se snahou systematicky integrovat do organizací péči o kvalitu.

V tomto příspěvku popisujeme takový projekt v hlavních liniích a ve vztahu ke škole. Ve většině případů je možné integrovat péči o kvalitu fungování školy jen spolu se snahou o změnu kultury školy a rozvoj školy směrem k učící se škole. V rámci tohoto procesu projektové práce rozlišujeme tři hlavní fáze a dvě podpůrné fáze:

- ⇒ *První podpůrná fáze (předběžná)*: škola zajišťuje, aby v ní byly vytvořeny dostatečné podmínky pro systematickou péči o kvalitu.
- ⇒ *První hlavní fáze („globální posuzování“)*: široké sebehodnocení školy zaměřené na silné a slabé stránky školního fungování.
- ⇒ *Druhá podpůrná fáze (fáze výběru)*: škola vybírá skupinu vzájemně spolu souvisejících slabin, na kterých by se mělo pracovat nejdříve. (Je samozřejmé, že škola také plánuje, kdy a co dělat se slabinami, které nedostaly nejvyšší prioritu.)
- ⇒ *Druhá hlavní fáze („specifické posuzování“)*: specifické sebehodnocení školy orientované na vybrané oblasti vzájemně spolu souvisejících slabin chodu školy. Specifické sebehodnocení školy je zaměřeno na detailní popis a diagnózu vybrané oblasti slabin chodu školy. Diagnóza odhaluje řadu příčin těchto slabin. Tyto příčiny nazýváme „problémy“.
- ⇒ *Třetí hlavní fáze*: procesy řešení právě zmíněných problémů – kognitivně a v praxi.

Dvě podpůrné fáze často nebývají strukturovány jako projekty. Avšak tři hlavní fáze jsou často strukturovány jako projekty samy o sobě, mnohdy různými způsoby. V následujícím textu budeme každou z pěti fází detailněji charakterizovat.

První podpůrná fáze: předběžná

V této fázi plní ředitel důležité role. Ze všeho nejdříve musí zvážit, je-li schopen vzít na sebe celkovou odpovědnost za projekt a plnit roli koučujícího lídra těsně spolupracujícího s řídicí skupinou projektu a s těmi učiteli a dalšími lidmi ze školy a jejího bezprostředního okolí, kteří participují na projektu.

Musí se také cítit být schopen přijímat nedefenzivním způsobem kritické připomínky lidí ze školy a okolo školy. Ty se mohou, a obvykle i budou, týkat hlavně politiky a chování vedení školy. Teprve v pozdější fázi projektu bývají učitelé a další zainteresovaní lidé více schopni a ochotni přijímat společně s vedením školy spoluodpovědnost za nezdary v rámci jejich interakce a spolupráce.

Ředitel by měl v průběhu předběžné fáze zajistit, aby velká většina učitelů a dalších lidí pracujících ve škole, ale i rodiče či lidé z rady školy byli ochotni aktivně se účastnit práce v projektu péče o kvalitu. To především předpokládá, že v rámci školy bude existovat široké porozumění tomu, co projekt v jeho hlavních liniích znamená. Nejde však jen o to, aby lidé byli ochotni angažovat se v projektu, ale aby také tuto ochotu otevřeně vyjádřili na schůzkách, kde se diskutují hlavní cíle a plány projektu.

Mohlo by se snad zdát samozřejmé, že péče o kvalitu je dobrá věc. Je ale nutné, aby si lidé uvědomili, že projekt může být časově náročný a že není snadné, ba ani příjemné diskutovat nedostatky spolupráce ve škole, a také to, že v průběhu práce na projektu se bude každý účastník muset naučit mnoho nového.

Během předběžné fáze musí ředitel stimulovat některé lidi k členství v řídicí skupině projektu (pro první hlavní fázi projektu). Členové řídicí skupiny musejí mít pocit, že jsou ostatními zainteresovanými lidmi ze školy či jejího okolí považováni za „spolehlivé“ – i to je úkol pro ředitele.

Právě charakterizované aktivity vedou k návrhům, jaká rozhodnutí mají být v pravomoci ředitele nebo rady školy. Cílem těchto aktivit je přenést (spolu)odpovědnost za rozhodnutí, která bude třeba učinit, i na většinu zainteresovaných lidí ze školy, případně okolí školy. Pro tento způsob přípravy návrhů na rozhodnutí užíváme pojem „legitimizace“. Bude-li proces legitimizace úspěšný, pak budou rozhodnutí identická s návrhem. Ale jestliže se řediteli – dokonce ani po intenzivní snaze – nepodaří vytvořit návrh, kterému se dostane podpory velké většiny zainteresovaných lidí, musí hledat jinou cestu, jak se z mrtvého bodu dostat.

Zvládnutí „principu legitimizace“ není důležité pro všechny druhy projektů. Často však má význam pro projekty zaměřené na důležité změny v rámci organizace, jako je tomu i v našem příkladě, kdy jde o uvedení systematické péče o kvalitu práce školy. Charakterizovali jsme legitimizaci v kontextu předběžné fáze. Z dalšího textu by mělo být patrné, že tento princip může být stejně dobře platný i během jiných fází projektu.

První hlavní fáze: široce zaměřené sebehodnocení školy

Blízkým cílem široce zaměřeného sebehodnocení školy je vytvořit všeobecný obraz o tom, jak školu vnímají účastníci sebehodnocení. Řídicí skupina začíná široce zaměřené sebehodnocení školy vytvořením pracovní verze dotazníku, který by měl být pro školu relevantní. Během schůzky účastníků projektu by se tato pracovní verze dotazníku měla diskutovat, projít větší či menší korekturou a být „legitimizována“. Stane-li se tak, lze to považovat za signál, že jsou účastníci projektu připraveni dotazník vyplnit.

Odpovědi z dotazníku však představují jen jakousi sumu vnímání a hodnocení jednotlivců. Ke vnímání a hodnocení ze strany celku školy se můžeme dostat jen následnými diskusemi účastníků. Během těchto diskusí může vyjít najevo, že se různí lidé dívají na různé okolnosti fungování školy velmi odlišně, případně že jednotlivé věci posuzují podle odlišných kritérií. Společným závěrem těchto diskusí může být, že na některé věci má „škola“ společný pohled, zatímco jiné momenty „škola“ vnímá a hodnotí rozdílně.

Tyto diskuse mezi účastníky projektu jsou vysoce relevantní pro přídatné cíle projektu: změny kultury, které podporují pedagogicko-organizační rozvoj školy.

Druhá podpůrná fáze: výběr

Během této fáze se škola rozhoduje o všeobecném plánu, o tom, co udělat se všemi slabiny, které se objevily v důsledku sebehodnocení školy. Některé ze slabín snad mohou být řešeny poměrně snadno a rychle, zatímco jiné mají spíše ráz komplexních problémů a jejich řešení předpokládá výrazné změny. „Snadné“ slabiny by měly být řešeny co možná nejdříve vedením školy.

Komplexní a rozsáhlé oblasti problémů by měly být popsány tak, aby byly jedna na druhé co možná nejvíce nezávislé. Poté musí plán jasně určit priority mezi na sobě relativně nezávislými komplexními oblastmi problémů. Komplexní oblast, která získá nejvyšší prioritu, se pak stává objektem druhé fáze sebehodnocení školy a fáze řešení problému. Plán musí samozřejmě explicitně stanovit, kdy bude k dané komplexní oblasti problému přistoupeno. Škola by se měla pokusit přistoupit k práci na těchto oblastech problémů předtím, než začne s novým cyklem péče o kvalitu.

Druhá hlavní fáze: specifické sebehodnocení školy

Je běžné, že se na fázi široce zaměřeného sebehodnocení školy účastní prakticky všichni zainteresovaní lidé ze školy, případně z jejího okolí. Stejně tak bývá ovšem poměrně časté, že přímý přístup ke specifickému sebehodnocení školy má jen část „školní populace“. To znamená, že může být dobré změnit strukturu projektu, a že i řídicí skupina projektu by měla být změněna tak, aby jejími členy byli lidé, kteří jsou o problémové oblasti dobře informováni.

Blízké cíle specificky zaměřeného sebehodnocení školy směřují k detailnímu popisu problémové oblasti a k analýze založené na tomto popisu. Již bylo řečeno, že diagnóza odhaluje řadu příčin slabín fungování školy, a že tyto příčiny nazýváme „problémy“. Popis a analýza by měly být potvrzeny (legitimizovány) schůzí všech zainteresovaných účastníků. Přídatné cíle druhé fáze jsou těmi změnami kultury, jaké jsme naznačovali pro první fázi. Druhá fáze je v určitém smyslu mnohem intenzivnější, než fáze první.

Na jedné straně je pro zainteresované účastníky obtížnější explicitně vyjádřit všechny možné druhy slabín ve spolupráci. Je také obtížné analyzovat příčiny

slabin a zdržet se přitom pokušení přehazovat odpovědnost na vnější subjekty (např. na ministerstvo školství) nebo hledat obětního beránka (jeden z účastníků je vinen). Diagnostická analýza musí vyjasnit, že všichni účastníci jsou svou interakcí, přinejmenším zčásti, odpovědni za slabiny ve vzájemné spolupráci. Současně však je nutno vidět, že naznačené sociálně-emoční obtíže vytvářejí pro účastníky zkušenost učení se, což silně stimuluje takové změny kultury ve škole, které podporují její směřování ke kooperativní a učící se škole.

Třetí hlavní fáze: řešení problému

Východiskem pro řešení problému je legitimizovaná formulace diagnózy slabin problémové oblasti. Je zřejmé, že zkušenosti učení se a změny kultury, které vzešly ze dvou fází sebehodnocení školy, vytvářejí pro řešení problému příznivé podmínky. I zde platí, že škola, a zvláště její ředitel by měli zvážit změny struktury projektu a řídicí skupiny projektu. Velmi záleží na charakteru jednotlivých příčin, které byly odhaleny v průběhu diagnostikování.

Řídicí skupina projektu by měla začít vytvořením pracovní verze (flexibilního) plánu, který by měl být diskutován a legitimizován během schůzky (schůzek) účastníků projektu. Důležitými stavebními kameny takového plánu jsou následující logické dílčí krůčky v rámci plánování jako kroku řídicího cyklu:

- ⇒ vytvoření nebo explicitní vyjádření kritérií politiky školy, která by měla být uvedena do praxe v rámci řešení problému,
- ⇒ vytvoření výčtu všech řešení, která je možno vzít v úvahu,
- ⇒ zvážení alternativních řešení, pokud jde o politiku a další relevantní kritéria,
- ⇒ výběr optimálního řešení legitimizací rozhodování – takové rozhodování vede k vyřešení problému na kognitivní úrovni,
- ⇒ další plánování – kroky realizace rozhodnutí v zájmu řešení problému v praxi,
- ⇒ uvedení řešení do praxe, např. akčním výzkumem,
- ⇒ po jisté době – zhodnocení, jak se řešení v praxi osvědčuje.

Výše zmíněné kroky jsou shrnuty logickým způsobem. To však neznamená, že tento logický přístup je vždy tím nejlepším. Platí to zvláště v případě komplexních problémů sestávajících z mnoha podproblémů, ke kterým je třeba přistoupit více méně simultánně.

Procesy třetí hlavní fáze mohou být řízeny tak, aby vedly nejen ke splnění blízkých cílů, ale aby také – více méně – vedly k naplnění přídatných cílů. Snaha o dosažení přídatných cílů většinou vyžaduje výraznější participaci těch lidí, kteří plní role ve vztahu ke (z)měněnému způsobu fungování školy.

Závěr

Uplatnit výše naznačené aktivity a ohledy se může zdát těm, kdo se cítí snad až zahlceni povinnostmi vyplývajícími z každodenního chodu školy, velmi složitě. Ve skutečnosti přináší podobné snahy, jsou-li dobře řízeny, šanci pracovat při poměrně jasně rozdělených úkolech, pravomocích a odpovědnostech, ve smysluplné komunikační struktuře. Úspěšné snahy tohoto druhu činí práci projektové skupiny a všech lidí v projektu, jakož i vedení školy, srozumitelnými i pro zbytek školy. V důsledku tak mohou přispívat ke změně tradiční kultury školy – k redukci vzájemné izolace lidí ve škole, jejich závislosti, nedostatku komunikace, rizik rutinní práce a mnoha dalších atributů tradičně fungující školy. V dlouhodobé perspektivě tyto snahy dokonce šetří čas a energii lidí ve škole a zvyšují šanci na úspěch snah o zdokonalování školy zevnitř – směrem ke spolupracující a učící se škole. Zvyšují tedy šanci na to, aby poměry ve škole sloužily jako vzor pro děti a mládež, aby škola byla zdrojem pracovní spokojenosti učitelů i místem kvalitní a efektivní práce. Projekty tak nabízejí zásadní potenciál pro školský rozvoj a neměly by v těchto kontextech zůstat stranou pozornosti.

LITERATURA

- FISCHER, Walter, SCHRATZ, Michael. *Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft*. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag, 1993, 182 s. ISBN 3-901160-12-4.
- SCHAEFER, Christopher, VOORS, Týno. *Vision in Action*. Stroud, Hawthorn Press 1986, 256 s. ISBN 1-869-890-88-4.
- LAGERWEL, Nijns A. J. *Europe 1992 and Educational Reform: a Task and a Challenge*. Separát, 12 s. Utrecht, 1992.
- LAGERWEL, Nijns A. J.. *How to change your school*. Separát, 8 s. Utrecht 1991.
- MARX, Ernst C. H. Vvedeniye v modelirovaniye školnoj organizacii. In: KARSTANJE, Peter, UŠAKOV, Konstantin (red.). *Upravleniye v obrazovanii. Problemy i podchody*. Moskva: Sentjabr, 1995. ISBN 5-88753-003-0.
- OSTERMAN, Karen F., KOTTKAMP, Robert B. *Reflective Practice for Educators*. Newbury Park, California: Corwin Press, A Sage Publications Company, 1993. ISBN 0-8039-6047-6.
- POL, Milan, LAZAROVÁ, Bohumíra. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: STROM, 1998. ISBN 80-86106-07-1.
- TSOUKAS, Haridimos *New Thinking in Organizational Behaviour. From social engineering to reflective action*, Oxford: Butterwort, Heinemann, 1995. ISBN 0-7506-1763-2.

SUMMARY

The main focus of this article is management of project work at school. We are particularly trying to introduce projects as possible instrument of management of planned change at school or of the school development. We offer general characteristics of projects as well as guidelines for some specific procedures of working with projects (process of installation of the project group, management of the work within the project, etc.). Further, we pay special attention to those ap-

proaches to the project work which have the ambition for more fundamental and complex changes at schools. In this context we describe in a detailed way phases and steps of managing the process of planned change at schools.

We believe that the project work can not only make school life more flexible, it can also contribute to the change of the school culture – towards co-operative and learning schools.

