

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kompetenční model ředitelky mateřské školy

Competency model of director nursery school

Zuzana Hlásecká, DiS.

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D., DBA.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Kompetenční model ředitelky mateřské školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20. listopadu 2020

Děkuji paní Mgr. Zuzaně Svobodové, Ph.D., DBA. za odborné vedení, ochotu, trpělivost a poskytnutí cenných rad při konzultacích k mojí bakalářské práci. Děkuji ředitelkám mateřských škol za ochotu a spolupráci při realizaci rozhovorů. Ráda bych poděkovala kolegyni Jitce za podporu v zaměstnání, loajalitu a odborné vedení v praxi.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá kompetencemi ředitelky mateřské školy. Cílem práce je vytvoření návrhu kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy. V teoretické části se pomocí odborné literatury vymezuje pojem kompetence a označuje kompetence potřebné pro vedoucí zaměstnance. Ve třetí kapitole popisuje druhy kompetencí a vznik, druhy a využití kompetenčních modelů. Kompetence, které se v teoretické části dále rozvádí na základě vybraného modelu jsou lídrovské, manažerské, odborné, osobnostní a sociální kompetence. Dále řízení a hodnocení edukačního procesu. Všechny kompetence jsou pozorovatelné na chování člověka. Třetí kapitola se také částečně opírá o historický kontext učitelství a následně funkci ředitele a specifického prostředí mateřské školy.

V empirické části je na základě analýzy čtyř rozhovorů a dvou myšlenkových map dotazovaných ředitelek mateřských škol vytvořen návrh kompetenčního modelu pro ředitelku mateřské školy. Kompetenční model má podobu puzzle, jednotlivé dílky tvoří celek – obraz. Jednotlivé kompetence ředitelky mateřské školy vytvářejí celek – kompetenční model, tedy konkrétní podobu osobnosti ředitelky mateřské školy. Práce je určena pro budoucí ředitelky mateřské školy, které se chystají ke konkurznímu řízení, ale také ji lze využít pro identifikaci oblastí, které by mohli či měli stávající ředitelé mateřských škol a případně jejich zástupci dále rozvíjet v rámci svého profesního rozvoje a také jako inspirace pro vytvoření vlastního kompetenčního modelu vedoucího pracovníka mateřské školy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

kompetence, kompetenční model, ředitelka, mateřská škola

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the competences of the nursery school director. The aim of this work is to create a proposal of a competency model of the nursery school director. In the theoretical part it defines the concept of competence by means of specialized literature and denotes the competences needed for leading employees. The third chapter describes the types of competencies and the origin, types and use of competency models. The competencies that are further elaborated in the theoretical part on the basis of the selected model are leadership, managerial, professional, personal, social competences and management and evaluation of the educational process. All competencies are observable in human behavior. At the end of the third chapter, the historical context and the specific environment are presented in the nursery school.

In the empirical part, based on the analysis of four interviews and two mind maps of the interviewed directors of nursery school, a proposal of a competency model for the kindergarten principal is created. The respondents were selected from Prague and the Pardubice region. The competence model takes the form of a puzzle, the individual pieces form a whole - a picture. The individual competencies of the kindergarten principal form a whole - the competence model, ie the specific form of the personality of the kindergarten principal. The work is intended for future kindergarten principals who are preparing for bankruptcy proceedings, but it can also be used to identify areas that could or should be the current principals of kindergartens and their representatives to further develop in their professional development and as an inspiration for creating your own competency model of the kindergarten leader.

## **KEYWORDS**

competence, competency model, director, nursery school

## Obsah

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Úvod .....   | 9  |
| 2     | Kompetence .....                                   | 11 |
| 2.1   | Definice pojmu .....                               | 11 |
| 2.2   | Kompetence ředitele školy.....                     | 14 |
| 2.2.1 | Kompetence od jiného – PRAVOMOC .....              | 15 |
| 2.2.2 | Kompetence od sebe – UMÍ .....                     | 18 |
| 2.2.3 | Kompetence od sebe – CHCE (vnitřní motivace) ..... | 19 |
| 2.3   | Klíčové kompetence .....                           | 20 |
| 2.4   | Kompetence v mezinárodním kontextu .....           | 21 |
| 3     | Kompetenční model.....                             | 23 |
| 3.1   | Vznik a druhy kompetenčního modelu .....           | 24 |
| 3.1.1 | Tříšložkový model manažerských kompetencí .....    | 24 |
| 3.1.2 | Kompetenční model ředitele školy .....             | 25 |
| 3.2   | Návrh kompetenčního modelu ředitele školy .....    | 30 |
| 3.3   | Využití kompetenčního modelu.....                  | 33 |
| 4     | Výzkumné šetření .....                             | 34 |
| 4.1   | Stanovení výzkumného problému .....                | 34 |
| 4.2   | Cíl výzkumného šetření .....                       | 35 |
| 4.3   | Metody sběru dat .....                             | 35 |
| 4.4   | Výzkumný soubor a sběr dat .....                   | 37 |
| 4.5   | Místo a čas realizace výzkumného šetření.....      | 39 |
| 4.6   | Výsledky a jejich interpretace.....                | 39 |
| 4.6.1 | Charakteristika organizací .....                   | 39 |
| 4.6.2 | Rozhovory .....                                    | 40 |

|   |  |    |
|---|--|----|
| 5 | Závěr.....                                 | 50 |
|   | Seznam použitých informačních zdrojů ..... | 52 |
|   | Seznam příloh.....                         | 56 |

# 1 Úvod

Ředitel školy, jako čelní představitel vzdělávací instituce, vychází při jejím vedení nejen ze svých znalostí a vědomostí, ale uplatňuje řadu osobnostních charakteristik a vlastností, předpokladů, schopností a dovedností, které ovlivňují úspěšnost jeho působení i míru dosahování stanovených cílů školy. V současné době je nejen málo začínajících učitelů, ale i zájem o funkci ředitele napříč českým vzdělávacím systémem je v poslední době často diskutované téma. Paleček (2019, s. 16), jako bývalý vedoucí odboru školství tvrdí, že zájem uchazečů o konkurzy na ředitele škol se převážně zvyšuje, ačkoliv podle České školní inspekce je zájem spíše nulový. Tvrzení Palečka naráží na fakt, že rozdíly o zájem do funkce ředitele se liší podle jednotlivých krajů. Inspekce podle autora dělá statistiky plošně, nikoliv regionálně. Oproti tomu autor Doubrava (2020, s. 8) ve svém článku uvádí stanovisko inspekce, kdy téměř do poloviny konkurzů se přihlásil pouze jeden uchazeč.

**Ředitel školy** má ve své funkci jasně stanovená **práva a povinnosti** a zároveň je možné předpokládat, že jako člověk disponuje určitými **schopnostmi** a **dovednostmi** pro výkon řídicí funkce. V současné době se výše zmíněné pojmy shrnují do slova **kompetence**. V odborné literatuře např. v publikaci „*Ředitel a střední management školy*“ (Trojanová, 2014) jsou spíše **vytvořeny kompetenční modely pedagogů, zástupců a ředitelů škol**, a to převážně pro **základní a střední školy**, což se stalo inspirací k **vytvoření vlastního návrhu kompetenčního modelu pro ředitelku mateřské školy** v podobě **puzzle**, které do mateřské školy neodmyslitelně patří. Stejně, jako sestavené dílky **puzzle vytvářejí celek - obraz**, jednotlivé kompetence ředitele mateřské školy vytvářejí **kompetenční model - konkrétní podobu osobnosti** ředitele mateřské školy.

V teoretické části jsou definovány pojmy kompetence, ředitel školy jako kompetentní pracovník, klíčové kompetence, vznik a druhy kompetenčního modelu. Přiblíženy jsou jednotlivé oblasti kompetencí. V empirické části je vytvořen návrh kompetenčního modelu ředitele mateřské školy na základě vyhodnocení **rozhovorů s ředitelkami mateřských škol** zjišťujících prioritní kompetence ředitele mateřské školy a **znázornění kompetenčního modelu** ředitele mateřské školy **formou myšlenkových map**.

Cílem práce je vytvoření **návrhu kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy**.

Práce je určena pro budoucí ředitelky mateřské školy, které se chystají ke konkurznímu řízení, ale také ji lze využít pro identifikaci oblastí, které by mohli či měli stávající ředitelé mateřských škol a případně jejich zástupci dále rozvíjet v rámci svého profesního rozvoje a také jako inspirace pro vytvoření vlastního kompetenčního modelu vedoucího pracovníka mateřské školy.

## 2 Kompetence

V teoretické části jsou definovány pojmy **kompetence, ředitel školy jako kompetentní pracovník, klíčové kompetence, vznik a druhy kompetenčního modelu**. Přiblíženy jsou jednotlivé oblasti kompetencí a popsány, jak se projeví pozorovatelným chováním člověka.

V odborné literatuře se pojem kompetence vyskytuje velmi často, a jak uvádí autoři Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 17-18) je nutné si tento pojem vymezit, ačkoliv ho veřejnost používá ve své praxi, tak každý tomu ve výsledku může rozumět a chápat jinak. Tedy ho i v praxi používat tam, kde má správně být.

Slovo kompetence často nahrazuje dříve používané a všem lidem srozumitelné slovo **dovednost**. Významu dovednost rozumí v českém jazyce člověk vzdělaný v jakémkoliv oboru, to nelze srovnat např. se slovem kompetence nebo kvalifikace. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 26)

Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 18) hovoří také o tom, že řada pedagogických pracovníků si vytvořila během přípravy školního vzdělávacího programu k tomuto pojmu averzi až odpor. Možným nepochopením až odporem k používání termínu kompetence je obava z používání tohoto slova. Příčinou může být převzetí z cizojazyčného prostředí, kdy se v anglickém jazyce liší slova „competence“ a „competency“. *„Podobná výslovnost, avšak významová odlišnost českého uživatele mate. Podobná situace nastává při zavádění slova edukace do českého kontextu. Toto slovo v sobě skrývá vzdělávání i výchovu.“* (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 18)

### 2.1 Definice pojmu

*„Termín kompetence pronikal do české odborné literatury pozvolna. Začíná se prosazovat v devadesátých letech minulého století, kdy nahrazuje termíny znalost a dovednost.“* (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 22)

Jak uvádí Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 22-23) z anglického jazyka jsou převzaty dva pojmy a to „competence“, která je do českého jazyka přeložena většinou jako znalost či dovednost, *„se objevuje také výraz competency, jenž vymezuje činnosti pracovníka určené*

*organizační strukturou, tedy jeho pravomoci a odpovědnost.“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 23)*

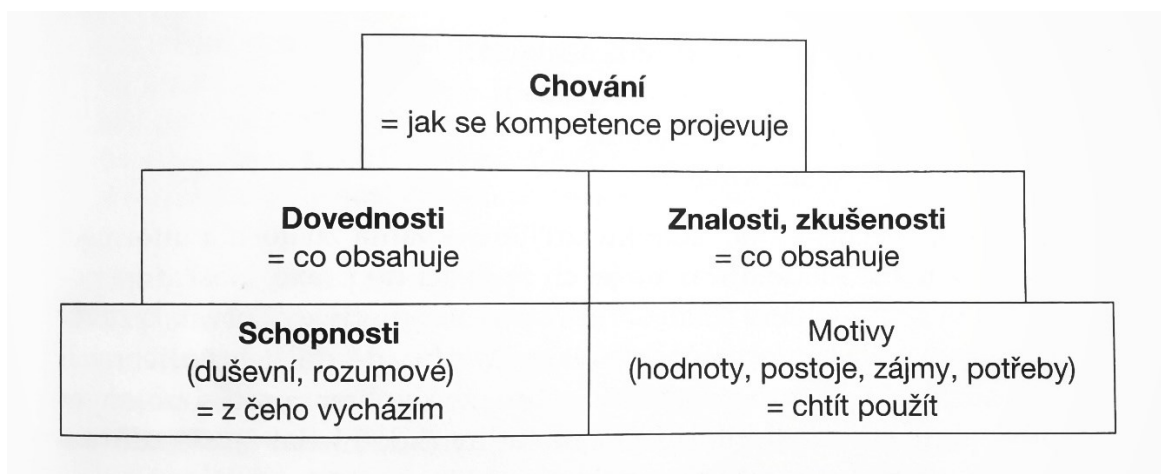
*„Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále **rozvíjet svůj potenciál** na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27)*

*„Slovo kompetence se používá v manažerské praxi ve dvojím smyslu – jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze. V obou případech se tento pojem vyjadřuje k tomu, zda je konkrétní člověk kompetentní něco dělat.“ (Šikýř, 2014, s. 98)*

*Další zdroj popisuje kompetence jako „trs znalostí, dovedností a zkušeností, ale i vlastností, které se projevují v určitém úseku chování (vzorek chování). Nelze však říci, že v dané kompetenci má být tolik procent určité vlastnosti, tolik procent dovedností atd.“ (Hroník, 2007, s. 61)*

*„Kompetenci je možno zjednodušeně chápat jako schopnost určitým způsobem se chovat, projevuje se tedy jistým chováním člověka.“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 71)*

Pojem kompetence tedy zahrnuje několik dílčích souborů, které dohromady tvoří danou kompetenci. Podle autorů Vetešky a Tureckiové (2008, s. 81) se kompetence projevuje určitým chováním, které se prokazuje dovednostmi a znalostmi, popř. zkušenostmi, které jsou podmíněny schopnostem, ať už duševním nebo rozumovým a motivy člověka. Popisují tak širší termín kompetencí, který je znázorněn hierarchickým modelem struktury kompetence. (obrázek č. 1; Trojanová, 2014, s. 28)



**Obrázek č. 1** (Trojanová, 2014, s. 28, podle Veteška a Tureckiová, 2008, s. 29)

*„A kdy tedy můžeme o jedinci říci, že je profesně způsobilý nebo že „má kompetenci“? Když vědomě, účelně a efektivně využívá svůj lidský potenciál, je převážně a dlouhodobě úspěšný ve vykonávaných činnostech a v různých oblastech svého života a když to jemu i jeho okolí přináší také radost, nejen užitek.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 79)*

Podle autorů Vetešky a Tureckiové (2008, s. 89), kteří ve své publikaci v této souvislosti odkazují na autora Tremblaye, má kompetence určité charakteristické znaky a rozdělují je do čtyř oblastí:

- Kompetence je kontextualizovaná – to znamená, že daná kompetence je vždy součástí nějaké situace, zasazená do určitého prostředí. Tyto situace jsou utvářeny také předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních lidí, kteří jsou součástí dané situace.
- Kompetence je multidimenzionální – kompetence obsahuje chování člověka a v chování se ve výsledku projevuje. Projevují se zde informace, znalosti, dovednosti, představy a postoje člověka, které jsou propojeny se základním lidským chováním.
- Kompetence je standardem – kompetence je definovaná standardem, jedná se tak o předem stanovenou úroveň zvládnutí kompetence.
- Kompetence jako potenciál pro akci a rozvoj – kompetence jsou získávány v rámci vzdělávacího procesu a učení, předpokládá se, že jsou kontinuálními a celoživotními procesy.

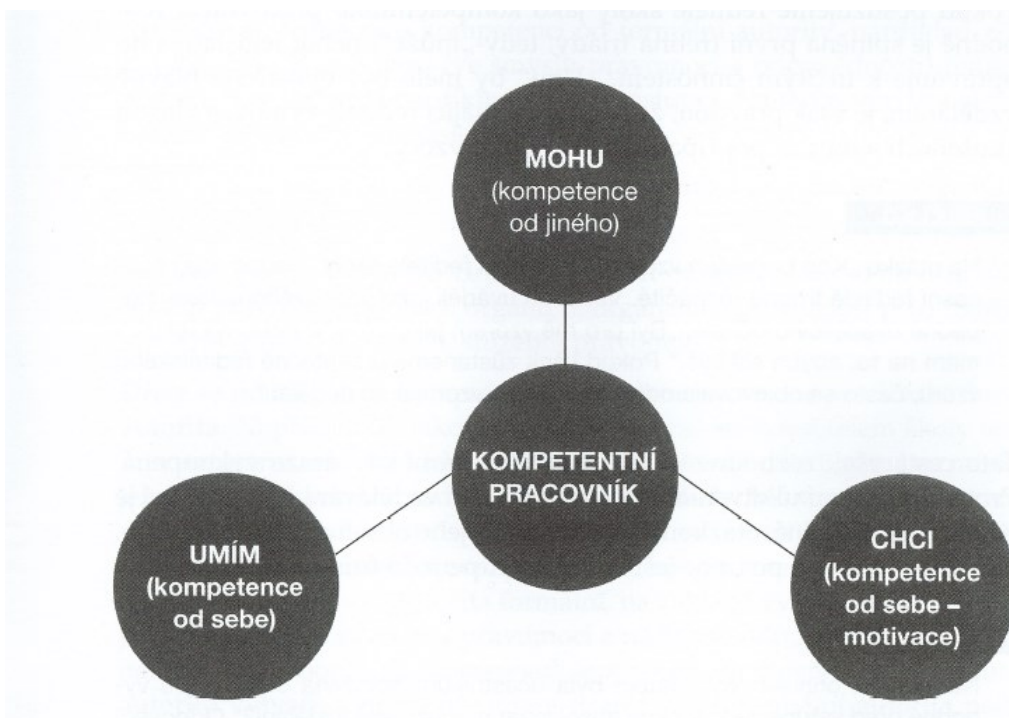
## 2.2 Kompetence ředitele školy

Termín kompetence je v manažerské praxi chápán na dvou úrovních, první je **pravomoc** a druhou **způsobilost k úloze**. Oba významy tohoto termínu opravňují ředitele být kompetentním pracovníkem, tedy něco udělat. (Trojanová, 2014, s. 27)

Oba významy popisuje ve své knize Lhotková: „Jedná se tedy o následující dvě roviny termínu kompetence:

- **kompetence od jiného** (příslušnost, pravomoc, odpovědnost)
- **kompetence od sebe** (způsobilost, schopnost, dovednost)“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 23)

Ředitel školy jako kompetentní pracovník disponuje kompetencemi od jiného, nebo-li „mohu“, kompetencemi od sebe nebo-li „umím“ a kompetencemi od sebe, tedy motivací - „chci“, které rozšiřuje autor Hroník o třetí rovinu, než je uvedeno výše. Jedná se tak o triádu – mohu – umím – chci, která je znázorněna na obrázku č. 2 (Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 23)



**Obrázek č. 2** Tři dimenze kompetentního pracovníka (Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 23)

Pokud má ředitel školy, neboli kompetentní pracovník v dané funkci kompetence této triády, zajistí tak potřebnou činnost k jeho cíli. „**Kompetentní pracovník tedy:**

- *má možnost v daném prostředí takové chování použít (tj. kompetence od jiného – může),*
- *je vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušeností, které k takovému chování nezbytně potřebuje (tj. kompetence od sebe – umí),*
- *je motivovaný takové chování použít (tj. vnitřní motivace – chce).“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 24)*

První část triády je splněna již daným zákonem v České republice. Ředitel školy „může“, protože legislativa mu umožňuje určité činnosti vykonávat. Kompetentní pracovník ve funkci ředitele školy „umí“, neboť by měl mít dané vzdělání. Poslední z částí triády je motivace ředitele školy, „chci“ souvisí se zpětnou vazbou zřizovatele a jiných nadřízených orgánů. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 24-25)

### **2.2.1 Kompetence od jiného – PRAVOMOC**

Konstatuje se, že dříve se místo pojmu „kompetence“ ve spojení s pravomocí používalo slovo „autorita“. Pravomoc ředitele školy vzniká dnem, kdy je jmenován zřizovatelem do funkce vedoucího pracovníka a je tak legislativně ukotven. (Trojanová, 2014, s. 28)

Autoři Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 44-45) dělí kompetence dané právními předpisy do tří skupin podle vykonávané činnosti. Rozdělují tak kompetence ředitele školy jako statutárního zástupce organizace, zástupce zaměstnavatele a jako vzdělávací instituce. Jedná se o několik právních předpisů, díky kterým ředitel školy „může“. Záleží také na činnosti, kterou v danou chvíli ředitel vykonává a v které rozhoduje – lze tak právo dělit na objektivní a subjektivní. V případě práva objektivního je proces jasně daný právními předpisy, kterými se musí vedoucí pracovník řídit. Jsou to pevně daná pravidla, která ukládají všem stejné povinnosti. V rámci práva subjektivního záleží na povaze a chování ředitele školy. Ředitel školy má na základně právního předpisu určité možnosti, jak rozhodnout a záleží na něm, kterou možnost vybere, rozhodne a je za toto rozhodnutí zodpovědný.

Jak ukládá školský zákon, ředitel rozhoduje a odpovídá za školu mimo jiné i v těchto oblastech:

*„(1) Ředitel školy a školského zařízení*

*a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,*

*b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,*

*c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,*

*d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření, ...“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 164)*

Ve školském zákoně je dále uvedeno, že ředitel školy podporuje pedagogické pracovníky v dalším vzdělávání a zřizuje pedagogickou radu, kterou tvoří pedagogičtí pracovníci školy. Pedagogická rada slouží řediteli jako poradní orgán při důležitých opatřeních týkajících se vzdělávání a při svém rozhodování ředitel školy přihlédne k názorům pedagogické rady. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 164)

Školský zákon je tak jedním ze základních právních předpisů, kterým se řídí ředitel školy a úzce souvisí se zákonem o pedagogických pracovnících, zákon č. 563/2004 Sb. Kompetence ředitele školy vymezují i další legislativně ukotvené zákony a to zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, kterým ředitel školy stanovuje kritéria k přijetí vzdělávání a přijímá děti k předškolnímu vzdělávání. To jsou především zákony, které se týkají vzdělávání, tedy ve funkci ředitele školy jako vzdělávací organizace. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 46-47)

Ředitel školy vystupuje také jako statutární zástupce zaměstnavatele a tím pádem řeší pracovněprávní vztahy, díky nimž má ze zákona další kompetence. Vychází tak ze zákona č. 262/2006 Sb., tedy ze zákoníku práce. Jedná se o výkon činností před vznikem pracovního poměru, výběr vhodných osob ucházejících se o zaměstnání, sjednání pracovního poměru, délku pracovního poměru, rozhoduje o výši platu, rozvrhuje pracovní dobu v rámci přímé a nepřímé pedagogické činnosti a vydává vnitřní předpisy. Při výběru nového vhodného

zaměstnanec se vedoucí pracovník musí držet zákona č. 198/2009 Sb., který stanovuje a upravuje podmínky v rámci diskriminace. Jedná se o tzv. antidiskriminační zákon, který řediteli stanovuje podmínky při dotazování uchazeče na pracovním pohovoru. Nesmí se dotazovat např. na rodinný stav uchazeče nebo politickou příslušnost. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 50-52)

Jak je zmíněno v úvodu podkapitoly „Kompetence – pravomoc“ kompetence ředitele školy jsou vykonávány také jako statutární zástupce právnické osoby, kterou zaštiťuje stále jedna osoba. Tyto kompetence vyplývají ze základního právního vymezení, kterým je zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník a zákon č. 90/2012 Sb., obchodní zákoník. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 53)

Občanský zákoník stanovuje „*Právní úkony právnické osoby ve všech věcech činí ti, kteří k tomu jsou oprávněni smlouvou o zřízení právnické osoby, zakládací listinou nebo zákonem (statutární orgán).*“ (Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník)

Mimo tyto zákoníky jsou důležité též zákony, které zabezpečují finanční náklady školy. Jedná se o zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, týkající se příspěvkových organizací, tzn. veřejných škol jako právnické osoby. Dále pak zákony v rámci BOZP a zákony správy majetku. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 54-55)  
Z těchto zákonů a předpisů plyne, které nejdůležitější kompetence ředitel školy může:

- „*rozhodování o smluvních partnerech a uzavírání smluv,*
- *vyhlašování a organizování veřejných zakázek a výběr dodavatelů,*
- *rozhodování o majetku a jeho správě,*
- *rozhodování týkající se ochrany osob (zaměstnanců, žáků, rodičů...), a to jak v oblasti zdraví a bezpečnosti, tak například v oblasti ochrany osobních údajů,*
- *rozhodování o kompetencích jiných osob (stanovení organizace a delegování).“* (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 55)

### 2.2.2 Kompetence od sebe – UMÍ

Ve smyslu „kompetence od sebe – umí“ se předpokládá, že vedoucí pracovník disponuje vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které ke své činnosti potřebuje a umí je uvést do praxe. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 24)

*„Proto je před vstupem do funkce požadována určitá pedagogická praxe (podle druhu školy) a po vstupu do funkce manažerské vzdělávání.“* (Trojanová, 2014, s. 14)

V rámci této třetiny triády by mělo být splněno především vzdělání ředitele školy, nejlépe tak před nástupem do funkce. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 24)

*„Umí“ by mělo být vytvářeno hlavně vzděláním, je však pravdou, že hlavně začínající ředitelé využívají vlastní zkušenosti a intuici, popřípadě se řídí svými vzory. Tato cesta však rozhodně ideální není a bývá někdy draze vykoupená. Proto legislativní ukotvení nutnosti funkčního vzdělávání ředitelů škol je neoddiskutovatelné, otázkou ovšem zůstává jeho obsah a rozsah a také to, zda by nemělo být povinné ještě před nástupem do funkce.“* (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 24)

Na začátku této dimenze stojí vhodný styl vedení, a to, jak ředitel školy jedná s lidmi v týmu, který vede. Ředitel školy tak může uplatňovat autoritativní styl, autoritářský styl, konzultativní styl, participativní styl a demokratický styl. Pokud panuje ve škole velká důvěra mezi vedoucím pracovníkem a pedagogy, může být v některých situacích demokratický styl nahrazen stylem delegativním. Zřídka se ve škole může objevit liberální styl. (Trojanová, 2014, s. 37-40)

Jednou z dílčích oblastí kompetence od sebe, tedy v rámci „umím“ je vhodná motivace pracovníků. Znalost a dovednost motivace je důležitá a vedoucí pracovník by ji měl využívat a působit na své pedagogy tak, aby motivace nepřerostla v manipulaci. (Trojanová, 2014, s. 48-49)

Ředitel školy využívá vhodný styl vedení, motivuje své zaměstnance, a aby mohl efektivně fungovat a škola se rozvíjet, potřebuje určitou skupinu lidí, tým pracovníků v pedagogickém procesu. (Trojanová, 2014, s. 66)

### 2.2.3 Kompetence od sebe – CHCE (vnitřní motivace)

V rámci kompetence „chci“ tak ředitel školy vykonává činnosti a aktivity ze svého vlastního přesvědčení, chování a záleží především na každém **typu člověka a osobnosti** kompetentního pracovníka, ředitele školy. Může se stát, že pedagogický tým bude napodobovat ve svém chování svého **ředitele jako vzor**, který pro ně může být další motivací ve vzdělávání. (Trojanová, 2014, s. 33)

Ředitel školy tak bude mít svoji vnitřní motivaci a zároveň může **motivovat své zaměstnance svým jednáním a chováním**, může z této kompetence dát vzniknout tzv. motivaci vzorem. *„Lídr tedy přirozeně motivuje a inspiruje a zároveň svým životem, prací, myšlenkami a činy rozhoduje o tom, co bude napodobováno. Pokud manažer ukáže, že věří tomu, že vše, co od lidí požaduje, je rozumné a správné, a pokud se podle toho chová i při vlastním pracovním úsilí, má velkou šanci uspět v disciplíně zvané motivace.“* (Plamínek, 2015, s. 36)

Ve smyslu „mohu – umím – chci“ autorka Trojanová vymezuje třetí smysl triády. *„Třetí položka „chci“ je otázka motivace. Motivací rozumíme: „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivizují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání, 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků, 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 127; převzato z Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 78)

Všechny výše zmíněné kompetence, kterými by měl být vybaven kompetentní pracovník, zdůrazňují autoři Veteška a Tureckiová a shrnují je do čtyř oblastí.

- *„vědět co (mít dostatek informací a znalostí)*
- *vědět jak (využití znalostí a dovedností)*
- *vědět proč (porozumět významu)*
- *vědět kdo (zdroje informací)*

*Tento přístup vychází z požadavku určitého kvanta znalostí a informací a teprve následně klade důraz na jejich aplikaci do praxe. Následuje porozumění významu, které představuje*

*zároveň i motivační prvek, a závěr představuje znalost informační databáze v případě dalších potřebných vědomostí.“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 28)*

### **2.3 Klíčové kompetence**

V odborné literatuře od Malacha, Červenkové a Chmury (2016, s. 4) se lze setkat nejen s pojmem klíčové kompetence, ale také s termínem transverzální kompetence.

Autoři Veteška a Tureckiová (2008, s. 46) popisují klíčové kompetence jako univerzálně použitelný soubor vědomostí a dovedností, díky kterým člověk získá osobní naplnění a rozvoj, v zaměstnání je úspěšný.

Podle Vašutové (2007, s. 65) jsou klíčové kompetence všechny přenositelné kvality, nejen schopnosti a vědomosti, ale také postoje a osobní vlastnosti, díky kterým člověk jedná efektivně a v dobrém smyslu, jak v pracovním, tak v osobním životě.

*„Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, vzájemně se prolínají a jejich rozvoj není nikdy ukončený. „Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.“ V současné době se hovoří hlavně o klíčových kompetencích žáků – ale klíčové kompetence učitelů i řídicích pracovníků jsou stejně důležité. Pokud by byly vytipovány klíčové kompetence ředitelů, probíhal by lépe jejich výběr i hodnocení.“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 41)*

Klíčové kompetence lze zahrnout při tvorbě kompetenčního modelu do osobnostních a sociálních kompetencí. Autoři Belz a Siegrist osobnostní a sociální kompetence rozvádí do třetí oblasti, a to kompetence v oblasti metod.

Klíčové kompetence tak rozdělují na osobnostní kompetence, které definují jako kompetence ve vztahu k vlastní osobě:

- nakládání s vlastní hodnotou
- být vlastním manažerem
- sebereflexe
- rozvíjení vlastních hodnot.

Druhou skupinou podle Belze a Siegrista jsou sociální kompetence, pod které patří:

- schopnost týmové práce

- kooperativnost
- schopnost čelit konfliktním situacím
- komunikativnost.

Třetí skupinou podle výše zmíněných autorů klíčové kompetence rozvádí do kompetencí v oblasti metod:

- vypracovávat tvořivá řešení
- strukturovat a klasifikovat nové informace
- dávat věci do kontextu
- kriticky přezkoumávat
- zvažovat šance a rizika. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 38-39)

## 2.4 Kompetence v mezinárodním kontextu

V zemích, které jsou součástí Organisation for Economic Co-operation and Development (zkr. OECD) je význam znalostí, dovedností a kompetencí přijímán jako hlavní impuls pro dobře informované a vysoce kvalifikované občanství, které je považováno za významnou roli při řešení problémů současnosti a budoucnosti. Z čistě ekonomického hlediska jsou kompetence jednotlivců považovány za důležité, protože přispívají k:

- zvyšování produktivity a konkurence schopnosti trhu
- minimalizaci nezaměstnanosti prostřednictvím rozvoje adaptivní a kvalifikované pracovní síly.

Z širšího sociálního hlediska jsou znalosti, dovednosti a kompetence důležité z důvodu jejich podpory mimo oblast ekonomie a práce. Přispívají ke zvyšování individuální účasti v demokratických institucích, v oblasti sociální soudržnosti a spravedlnosti a v rámci posílení lidských práv a autonomie. (OECD, DeSeCo, online, vlastní překlad)

Podle dostupných standardů z Velké Británie, které organizuje National Standards for Headteachers má ředitel školy jasně stanovené kompetence. Tyto standardy se v průběhu vývoje legislativy mění a rozšiřují, ale ředitelé škol ve Velké Británii postupují podle standardů, které jsou rozděleny do několika oblastí, v kterých by se vedoucí pracovník měl vzdělávat. Ředitel školy by měl být schopen rozvíjet strategický plán školy a usilovat o její

další rozvoj. Druhou oblastí je řízení pedagogického procesu. Ředitel školy by měl být schopen své zaměstnance vést, motivovat a podporovat. Dále řídit školu zvenčí, komunikovat nejen s rodiči, ale i se širokou veřejností. (Bareš, 2012, s. 36-37)

Kompetencemi se v zahraničí zabývají různé organizace a centra. Např. v Norsku je to, jak uvádí Bareš (2012, s. 38-39) Utdanningsdirektoratete, tedy Centrum pro vzdělávání. Zabývá se kompetenčními nároky, které by měl splňovat ředitel školy. Jedná se o vědomosti, dovednosti a postoje. Tyto tři oblasti by se neměly převyšovat, ale měly by se navzájem vyrovnat. Pod ně spadá pět dalších kompetenčních oblastí, kterými jsou řízení pedagogického procesu, administrativa, vedení lidí, spolupráce a změny ve škole, které vedou k vytyčenému cíli.

V roce 2009 byl v Norsku zaveden nový systém vzdělávání ředitelů, který spojuje úřady s institucemi. Vytvořili model „ředitelské školy“, kdy Centrum pro vzdělávání v Norsku vymezilo obsahový rámec národního vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky. Jsou tak popsány nejen kompetence, které by měl ředitel školy mít, ale jsou vytvořeny tak, aby je ředitel školy pochopil.

Ředitelé škol v Norsku hodně využívají mentorink nejen pro začínající učitele ve své škole, ale i pro řízení školy v rámci své funkce. (Bareš, 2012, s. 45-46)

### 3 Kompetenční model

V úvodu práce je na základě veškeré odborné literatury této práce uveden fakt, že kompetenční modely pedagogů, zástupců a ředitelů škol jsou vytvořeny především pro základní a střední školy. Specifické prostředí mateřské školy je stále opomíjeno v historickém kontextu. Učitelství bylo z pohledu historického především pro muže, kteří měli snazší přístup k odbornému vzdělání pro pedagogickou profesi. Ženy byly především spojovány s výchovou dětí v rodině a jejich kvalifikace pro pedagogickou práci byla „vychovatelka“. Dovednosti, které získá žena v domácnosti, vychovávat a pečovat o děti, starat se o domácnost je přirozenou úlohou v rodině, kterou žena zvládne. Ženy byly celkově od pracovní pozice „učitelství“ separovány a až ve 20. století bylo pro ženy učitelské povolání otevřenější, shrnuje autorka Václavíková Helšusová. (Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 20)

V předškolním vzdělávání je potřeba vychovávat a pečovat silnější než učit, to je nejvýraznější rozdíl ve srovnání se základní školou a střední školou. Také samotné spojení „mateřská škola“ je spojeno s matkou, mateřstvím a pečováním. (Crhová, 2018, s. 20-21) Autorka Václavíková Helšusová doplňuje, že dochází ke stereotypnímu hodnocení při výběru ženy a muže do vedení škol. Muž je klasicky uveden jako „manažer“, odborně způsobilý a kompetentní vést a řídit školu. (Smetáčková, Jarkovská, 2006, s. 22)

Jak uvádí autoři Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 34-36), tak v pedagogických vědách se s pojmem kompetenční model nesetkáme. Jedná se spíše o slovo „standard“, které je propojeno s „pedagogickým pracovníkem“ a jedná se tak o sousloví „standard učitele“. Diskuze o standardech učitele proběhla v roce 2009 pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, ale výsledek a jasný závěr není znám, vzhledem k ukončení této diskuze z politických důvodů. K vytvoření standardu ředitele školy probíhají šetření v rámci různých projektů a grantů, ale v současné době také není znám oficiální výsledek.

*„Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče.“ (Hroník, 2006, s. 68)*

*„Jedná se o kompetence potřebné pro dané pracovní místo, tedy kompetence, které musí pracovník mít, aby naplňoval cíle organizace.“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 34)*

Je dokázáno, že kompetenční model má několik oblastí, každá oblast má dílčí kompetence, které jsou podrobně popsány pozorovatelným chováním. Pro řídicího pracovníka je tak v praxi důležité dané schopnosti a dílčí kompetence použít v aktuální situaci. Každý řídicí pracovník má své tacitní dovednosti, skryté dovednosti, které v onu možnou chvíli nelze uvést v činnost. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 56)

### 3.1 Vznik a druhy kompetenčního modelu

Pracuje se s výsledky z výzkumů z různých zemí, z kterých vyplývá, že nelze stanovit ideální kompetenční model ani jak by měly být dílčí kompetence rozděleny. Vždy záleží na osobnosti řídicího pracovníka, typu školy, sociologických faktorech, na míře odpovědnosti předané zřizovatelem a danými právními předpisy a možnostmi v dané oblasti. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 56-57)

Hroník (2008) poukazuje na to, že je právě naopak lepší mít různé druhy kompetenčních modelů a mít tak rozmanité spektrum nejen daných modelů, ale především organizací.

#### 3.1.1 Třísložkový model manažerských kompetencí

Ve své publikaci Trojanová (2014, s. 72-73) uvádí, že kompetenční model vedoucího pracovníka vychází z manažerských modelů. Odkazuje na profesora Pitra a jeho třísložkový model manažerských kompetencí. Jedná se tak o **manažerské kompetence**, kterými jsou vyvolání změn, analýza a řešení problémů, delegování pravomocí a tvořivé myšlení. Druhou složkou jsou **odborné a metodické kompetence**, pod které spadá organizační procedura, právní předpisy, softwarové aplikace a jazykové znalosti. Poslední částí zmíněného modelu jsou **sociální kompetence**, do kterých lze zařadit schopnost vyjednávat, komunikační schopnosti, práce v týmu a motivace spolupracovníků. Z tohoto modelu je jasné, že ředitel školy musí řídit organizaci – manažerské kompetence, musí mít určitou znalost pedagogického pracovníka a svého oboru – odborné kompetence a měl by umět jednat s kolektivem lidí nejen uvnitř školy, ale i s lidmi, kteří přichází z venku do organizace – sociální kompetence. Ovšem každý ředitel školy je osobností „své“ organizace a jak dodává autorka: „*Nevýhodou tohoto modelu je absence osobnostních kompetencí, tedy toho, jaký by měl být manažer jako osobnost.*“ (Trojanová, 2014, s. 72)

### 3.1.2 Kompetenční model ředitele školy

Inspirací pro vedoucí pracovníky, zřizovatele či budoucí vedoucí pracovníky, kteří se chystají ke konkurzu, může být již vytvořený kompetenční model ředitele školy (viz obrázek č. 3), který zahrnuje **šest oblastí kompetencí**. Každá z těchto šesti oblastí je pak rozdělena do čtyř podoblastí. Tento model vytvořili autoři Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 62) a v návrhu kompetenčního modelu v empirické části z něho budu vycházet.



**Obrázek č. 3** Kompetenční model ředitele školy (Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 62)

Jak již bylo uvedeno v kapitole „Kompetence“ na hierarchickém modelu struktury kompetence (obrázek č. 1), který vytvořili autoři Veteška a Tureckiová je popsáno, že každá kompetence se určitým způsobem projevuje a vychází tak z chování člověka.

Trojanová (2014, s. 73) dodává „*Pro konstrukci kompetenčního modelu je ale rozhodující vrchol modelu, tedy pozorovatelné chování, kterým se daná kompetence projevuje.*“

**Šest oblastí kompetencí a jejich dílčích podoblastí**, které jsou zmíněny výše na obrázku č. 3, je nutné si **vykreslit do pozorovatelného chování**. Každý ředitel si pod danou oblastí může představit něco jiného, a proto je nutné vypsát jednotlivé oblasti. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 56)

„*1. Kompetence lídra (strategické myšlení)*

- *umí stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich*
- *dosahuje svým působením optimálního výkonu u členů svého týmu.*“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63).

Dalšími důležitými schopnostmi je podle autorů Lhotkové, Trojana, Kitzbergera (2012, s. 63) sestavit vizi školy, která odpovídá nezbytným potřebám školy a zviditelňovat školu v rámci dobrého jména na veřejnosti.

**Vize školy** by měla být časově **neohraničená, aktualizována, uskutečnitelná** a měli by ji znát i pedagogičtí pracovníci, kteří se na ní podílejí spolu se svým vedením školy. Nejen ředitel školy, ale i učitelé tak uvidí „svoji“ školu. Kam směřuje, co je jejich společným cílem a kde může být škola za několik let.

**Priority školy** zná nejlépe ředitel školy, který rozhoduje o naléhavosti činností a o těch, které lze odsunout na určitou dobu.

**Ředitel školy** je **osobností** dané organizace a **prezentuje** ji na veřejnosti, ovlivňuje činnost a dění ve škole a následný status školy v obci. Do této kompetence spadá několik dílčích podoblastí, kterými by měl ředitel školy disponovat. Jedná se nejen o pozitivní vystupování v rámci kladného hodnocení dětí a žáků, ale často se setká i s negativní vlnou emocí, kterou jako člověk řídící školu musí ustát.

Vedoucí pracovník by si měl všimnout svých zaměstnanců, měl by vědět, jak pracují a v opačném případě by zaměstnanci měli vědět, že jsou tam jak pro ředitele školy, tak i on pro ně. Ředitel školy by měl využívat vhodné motivace ke svým kolegům, snažit se pochopit jejich potřeby, zájmy a cíle ať už po pracovní, ale i po té osobní stránce. Ačkoliv je to hlavně

jejich zaměstnavatel a řídicí pracovník, tak je to stále jenom člověk. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 67-68)

„2. *Kompetence manažera (rozvoj organizace)*

- *stanoví strategii, pojmenuje změřitelné cíle v souladu s vizí školy*
- *správně provádí výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuje kritéria a pečuje o další rozvoj pracovníků.*“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63)

Manažer je schopný pro **rozvoj organizace** zajistit finanční prostředky nad rámec stanovený rozpočet a správně ovládá základní manažerské funkce. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63)

„*Manažerské kompetence jsou kombinací tří aspektů: analytického, interpersonálního a emocionálního. Požadavky kladené na manažery se mění podle odvětví, typu organizace, míry odpovědnosti.*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 81)

Při stanovení strategie a cílů může ředitel školy využít metodu SMART, díky níž budou jeho cíle konkrétní, měřitelné, dosažitelné a reálné v určitém časovém horizontu.

Všechny oblasti jsou stejně důležité, ale správný výběr pracovníků je jednou z nejdůležitějších činností ředitele školy, neboť kvalitní tým a kolegové jsou jedním z rozhodujících prvků každé organizace. Do kompetence ředitele jako manažera, který organizaci rozvíjí o nové zaměstnance, patří mimo jiné **personální plánování**, analýza pracovního místa, **výběr pracovníků**, **hodnocení a odměňování pracovníků**. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 68-69)

Giarratana (2014, s. 155) **lidi v organizaci** popisuje jako „...*duše a jedinou sílu společnosti. Vést společnost a její zaměstnance znamená vědět, co mají a nemají rádi, znát jejich emoce, sebevědomí, citlivá místa, nadání, jejich rozsáhlé zkušenosti, minulost, ambice, jednotlivé agendy a také míru rizika, jež hrozí při špatném šikování vašich zaměstnanců před další bitvou. Každý z nich u vás hledá vedení, dobrý nápad, varovný prst a klid v době stresu nebo závažných obtíží.*“

Ředitel dohlíží na finance školy ze základního rozpočtu školy závislého na velikosti organizace a počtu dětí a žáků, který určuje zákon. Výhodou však je, když je **ředitel schopen**

**využít různých projektů a grantů**, z kterých lze čerpat další finanční prostředky mimo stanovený rozpočet zákonem. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 69)

Manažerské kompetence doplňuje Trojanová (2014, s. 112) o sekvenční manažerské funkce a paralelní manažerské funkce. *„Sekvenční manažerské funkce jsou ty, které na sebe vzájemně navazují – jedná se o plánování, organizování, personální činnosti, vedení lidí a o kontrolování. Paralelní funkce probíhají sekvenčními funkcemi a v podstatě vytvářejí jejich jednotlivé fáze. Je to analýza, rozhodování a implementace, přičemž někdy jsou tyto funkce souhrnně označovány jako rozhodování.“*

Třetí oblastí jsou **kompetence odborné**, kdy ředitel školy **řídí školu** podle **platné právní legislativy**, **monitoruje aktuální trendy školství** a dokáže je **uplatňovat do života školy** a vhodně **komunikovat a spolupracovat** s pedagogickými pracovníky, provozním personálem ve škole a také s partnery školy. Komunikace v cizím jazyce by řediteli neměla být cizí. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63)

Ředitel školy by měl být i „právníkem“ a „ekonomem“ v jedné osobě. Bez ohledu s nesouhlasem a svými vlastními názory na některé právní předpisy a zákony se musí vždy řídit jasně danou legislativou, která platí pro všechny a řídit organizaci podle daných právních a ekonomických norem.

Dobře fungující organizace je taková, ve které kolegové komunikují mezi sebou, s dětmi a žáky, s rodiči a s nadřízenými. Ředitel školy zajišťuje komunikaci mezi výše zmíněnými lidmi a je na místě, pokud dojde v rámci určité skupiny k nepochopení nějaké situace a vyústí z toho konflikt. Poté by měl ředitel školy danou věc empaticky a efektivně řešit. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 70)

Čtvrtou oblastí jsou **kompetence osobnostní** – ředitel školy si dokáže **rozvrhnout svůj časový plán** tak, aby stíhal všechnu svoji práci a zároveň je **schopen pracovat pod časovým tlakem**. Jako člověk je **rozhodný** a **dokáže nést důsledky svých rozhodnutí**, vzdělává se a z vlastních chyb se dokáže poučit, je otevřený. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63)

*„Osobní hodnoty („personal values“). Jde o hodnotový systém „lídra“, kde se uvažují jak společenská, tak skupinová a individuální kritéria. Podle společenské pozice a důsledků rozhodování jsou ve větší či menší míře zahrnována i etická a morální hlediska, která jsou*

*pak uvažována i s návazností na organizační kulturu a klima spolupráce v organizaci.“* (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 304)

Jak uvádí autoři Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 71-72) **funkce ředitele školy je časově náročná** a je jen na člověku jaké priority a míru asertivity nastolí, aby se nezhroutil a neměl syndrom vyhoření. Nelze ředitele školy měřit na kvantitu, tedy na to, co všechno a kolik toho zvládne, ale na kvalitu. Je důležité, jak si **činnosti naplánuje a zorganizuje**, aby stihl nejen pracovní věci, ale nezapomněl i na svůj osobní život.

Autorky Trojanová, Šnýdrová, Tureckiová (2013, s. 40) poukazují na kombinaci všech tří časů. *„Ředitel školy musí umět kombinovat všechny tři časy – brát si poučení z minulosti, reflektovat přítomnost a reálně plánovat budoucnost. I to je výraz efektivní práce s časem a směřování k celkovému sebeřízení.“*

Pátou oblastí jsou **kompetence sociální** – ředitel školy **sestaví tým pracovníků** ve škole a **dokáže vhodně pracovat se všemi členy týmu. Konflikty řeší otevřeně** a v danou chvíli, neodkládá nepříjemné situace na později, umí se **asertivně postavit proti změnám a dokáže ustát odpor**. Je aktivní na veřejnosti a **navazuje další kontakty při spolupráci s partnery**. Umí vhodně využít další spolupráce ku prospěchu a dobrému jménu školy. Ve spolupráci se zřizovatelem je schopen **akceptovat podmínky zřizovatele** školy. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63)

Ředitel školy by měl být empatický a jednat diplomaticky v rámci sestavování týmu. Důležité je propojit jednotlivé kolegy, využít jejich schopnosti a dovednosti. Záleží na propojení osobností jednotlivce, díky kterým bude vyšší výsledek v rámci týmu, než na základě jednoho člověka. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 72-73)

Jedná se tak o synergii, v které jsou lidé celkem, nikoliv jednotlivcem. Záleží také na vztahu jednotlivců mezi sebou. Může vzniknout konfliktní situace, při které naopak vyšší výkon týmu nebude. (Plamínek, 2011, s. 86)

Plamínek (2011, s. 86) tak synergii lidí shrnuje: *„Společným úsilím mohou ovšem dosáhnout více než součtu, často když dělají či nabízejí každý něco jiného, ale sdíleně nebo přímo se společným cílem. V takovém případě mluvíme o synergii, protože vzniká nebývalá kvantita nebo nová kvalita.“*

Šestou a poslední oblastí jsou **kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu**. Ředitel školy **naplánuje** a vytvoří **školní vzdělávací program**, který odpovídá škole. Dokáže jej **implementovat** do podmínek, ve kterých se škola nachází. Pravidelné hospitace a zjišťované výsledky dětí využívá **ke zlepšování edukačního procesu**. Zajímá se o nové poznatky napříč **mezinárodním šetřením** a umí je nejlépe **využívat pro edukační proces** a pracovat s nimi pro další **inovaci školního vzdělávacího programu**. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63)

Ředitel školy by měl být **vzorem pro své zaměstnance** a znát tak moderní zásady pedagogiky pro plánování školního vzdělávacího programu, který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem a je potřeba věnovat na tvorbu školního vzdělávacího programu dostatečný čas a pozornost. Tyto činnosti je možné delegovat např. na zástupce ředitele školy, ale musí být jasné, co ředitel deleguje a popř. předat jasně formulované informace.

Zároveň by měl sledovat různé mezinárodní výzkumy, srovnávání na úrovni jednotlivých škol, ačkoliv to může být sporné v různých oblastech regionu. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 73-74)

Trojan (2017, s. 102) hovoří o tom, že podle zákona je ředitel školy zodpovědný za pedagogický proces ve škole. *„Tedy v jeho kompetenci je sestavení, inovace, ale také realizace a evaluace školního vzdělávacího programu, nastavení adekvátních kritérií, práce s lidmi a zabezpečení podpory a podmínek pro jejich práci.“* (Trojan, 2017, s. 102)

Každá výše zmíněná oblast má nespočet dílčích kompetencí, co vše by měl ředitel školy umět, zvládat, implementovat, co se od ředitele očekává. A jak uvádí psycholog Mertin (2019, s. 14) ve svém článku, kde popisuje šestileté funkční období ředitele jako „chvíli“, osobnost a postavení ředitele ve funkci, která by neměla být stavěna do role Ferdy Mravence – práce všeho druhu. Jako důležitý prvek uvádí fakt, „znát sám sebe“, poznat své silné i slabé stránky.

### **3.2 Návrh kompetenčního modelu ředitele školy**

Jak doporučují autoři Trojan, Trojanová a Puškinová (2015, s. 51) zlatým pravidlem při tvorbě kompetenčního modelu je jednoduchost. Lze vytvořit model, který má dvacet oblastí

kompetencí, ale těžko se bude převádět do praxe. Proto je lepší vytvořit jednoduchý, ale za to v praxi použitelný model. Jednotlivé kompetence v modelu by měly korespondovat s jasně pozorovatelným chováním pracovníka, aby následné hodnocení bylo co nejobjektivnější. Lze tak vytvořit hodnotící formulář na dané kompetence, např. manažerské kompetence, sociální kompetence, osobnostní kompetence a odborné kompetence. V hodnotícím formuláři vymežíme čtyři úrovně hodnocení. Škála hodnocení je znázorněna jako: nadstandartní úroveň – hodnotíme 3 body, výborná úroveň – hodnotíme 2 body, průměrná úroveň – hodnotíme 1 bod a nedostatečná úroveň – 0 bodů. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 64-67)

Autoři Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 88) uvádí na příkladu hodnotícího formuláře „osobnostní kompetence“, které dále rozdělují na dílčí kompetence – sebereflexe, iniciativa a seberozvoj. Na hodnotícím formuláři tak pozorovatelným chováním lze hodnotit sebereflexi. *„Sebereflexe – pravidelně reflektuje vlastní činnost ve funkci středního managementu školy, sebehodnotí jednotlivé kompetence obsažené v kompetenčním modelu.“* (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 88)

*„Iniciativa – kreativně vytváří vlastní aktivity vedoucí k naplnění cílů školního vzdělávacího programu v rámci metodického orgánu.*

*Seberozvoj – na základě sebereflexe stanovuje vlastní konkrétní profesní cíle a plánuje cesty k jejich uskutečnění (například další vzdělávání) a sám sebe vhodně motivuje.“* (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 88)

Pokud bychom se zaměřili na sociální kompetence, tak do nich můžeme dát dílčí kompetence jako komunikaci, řešení problémů a kooperaci. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 88) Na hodnotícím formuláři bychom tak pozorovatelným chováním zjišťovali, zda v rámci *„Komunikace – využívá širokou škálu komunikačních prostředků při komunikaci směrem k učitelům, vedení školy, žákům, rodičům, popřípadě veřejnosti, dodržuje zásady správné komunikace.*

*Řešení problémů – identifikuje jádro problému, ve spolupráci s ostatními diskutuje varianty řešení a rozhoduje se pro správné řešení. Řešení kontroluje a následně navrhuje prevenci problému.*

*Kooperace – na naplnění cílů školního vzdělávacího programu spolupracuje se všemi členy metodického orgánu, středním managementem i vedením školy. Respektuje jiný názor a hledá společné řešení.*“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 88)

Třetí oblast kompetencí, manažerské kompetence, výše zmínění autoři rozdělují na příkladu dalších dílčích kompetencí: motivování podřízených, plánování a vedení týmu.

*„Motivování podřízených – působí na pedagogy, aby zajistil splnění cílů školního vzdělávacího programu i stanovených cílů metodického orgánu. Motivuje je pro konání společných akcí a soutěží v rámci metodického orgánu i celé školy.*

*Plánování – umí naplánovat činnost metodického orgánu na celý školní rok, vhodně rozdělí akce i soutěže, zajistí jejich personální obsazení. Spolupracuje se středním managementem i vedením školy v rámci plánování školního roku celé organizace.*

*Vedení týmu – dokáže vhodně rozdělit úkoly jednotlivým členům týmu podle jejich motivačního profilu, používá styly vedení podle konkrétní situace. Hodnotí splnění úkolů, podněcuje spolupráci mezi členy týmu.*“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 89)

Odborné kompetence autoři člení na pedagogiku, didaktiku, odborný obsah předmětů a práci se školním vzdělávacím programem. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 89)

*„Pedagogika a didaktika – zná základní pedagogické a didaktické aspekty, umí je vyhodnotit u členů metodického orgánu, poskytnout zpětnou vazbu, případně navrhnout cesty ke změně.*

*Odborný obsah předmětů – ovládá odborný obsah předmětů v rámci svého metodického orgánu, dokáže uchopit mezipředmětové vztahy a vhodně je zapracovat do školního vzdělávacího programu.*

*Práce se školním vzdělávacím programem – pravidelně vyhodnocuje školní vzdělávací program v rámci svého metodického orgánu, v případě potřeby ho koriguje a korekci zapracovává do výstupů i obsahu učiva.*“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 89)

Pokud se v některé oblasti objeví nedostatečná úroveň, tedy hodnocení 0 bodů, je nutné osvojení dané kompetence potřebným doplňujícím vzděláním. Průměrnou úroveň lze chápat jako malé nedostatky, které můžeme postupně odstranit předáním zkušeností od jiného kolegy nebo dalším vzděláváním v podobě jednoho kurzu či semináře. U výborné úrovně není další vzdělávání potřeba, pouze se zaměřit na případné změny s novými pracovníky.

U nadstandardní úrovně, kdy je člověk příkladem a vymezuje danou úroveň pozorovatelným chováním je na vedení školy, zda nepřidat svým podřízeným, popř. sobě další kompetence. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 90)

### **3.3 Využití kompetenčního modelu**

Kompetenční model jako takový lze využít nejen v rámci vedoucího pracovníka. Lze jej uplatnit v několika personálních činnostech, jak uvádí Trojanová (2014, s. 147) ve své publikaci. *„Prioritní je jeho využití při výběru pedagogického pracovníka na pozici středního managementu a následně při jeho hodnocení. Na tomto základě hodnocení pak být odměňován, nebo se může ukázat potřeba dalšího vzdělávání. Tyto tři činnosti (výběr, hodnocení, vzdělávání) jsou záležitostmi především ředitele školy, ale může do nich vstupovat i střední management jako spoluvůrce kompetenčního modelu. Kromě ředitele školy a středního managementu může kompetenční model využívat i řadový pedagog, který z něj pozná, jaké kompetence musí ovládat, aby se mohl ucházet o funkci středního managementu, a může se tedy v uvedených oblastech vzdělávat.“* (Trojanová, 2014, s. 147)

Další možností využití kompetenčního modelu je jednotlivé kompetence daného modelu vyčíslit na hodnotu důležitosti jednotlivé kompetence v modelu. Hodnotíme tak danou kompetenci a tím i pro nás zpřesňujeme potřebnost kompetence. Můžeme tak zohlednit potřeby a rozdílnost požadavků na vedoucího pracovníka. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 59)

## 4 Výzkumné šetření

Na základě výzkumného šetření se empirická část zabývá realizací a návrhem kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy pomocí výzkumného šetření s respondenty – oslovenými ředitelkami mateřských škol a jejich případné znázornění formou myšlenkových map.

Teoretická část práce je zaměřena na vznik a druh kompetenčního modelu, na základě odborné literatury uvádí kompetenční model (obrázek č. 3), který se sestává z šesti oblastí kompetencí a čtyř dílčích podoblastí. Jednotlivé kompetence zmíněného modelu jsou popsány pozorovatelným chováním člověka, což je výsledným faktem pro vrchol každého modelu. (Trojanová, 2014, s. 73)

Teoretické vymezení jednotlivých podoblastí je tak určitá opora pro část empirickou. Poznatky o určitém chování člověka a jeho způsobu řešení jednotlivých situací ve vedoucí funkci jsou pro výzkumné šetření důležité z hlediska nápomoci dalšího rozebrání jednotlivých oblastí kompetencí oslovených respondentů.

### 4.1 Stanovení výzkumného problému

Výzkumným problémem bakalářské práce jsou kompetence a následně kompetenční modely ředitelek mateřských škol. V odborné literatuře (např. v knize „*Ředitel a střední management školy*“, Trojanová, 2014) jsou uvedeny různé druhy kompetenčních modelů především pro základní školy a střední školy. Z tohoto důvodu je stanovení výzkumného problému zaměřeno na realizaci návrhu kompetenčního modelu pro mateřskou školu.

Předpokladem a výzkumnými otázkami byly pro tuto práci následující tvrzení:

**Které oblasti kompetencí považují ředitelky školy za nejbližší?**

**Které kompetence jsou pro vedení školy nezbytné?**

**Ředitelky mateřských škol nemají vytvořený kompetenční model pro své řízení.**

## 4.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je **zrealizovat návrh kompetenčního modelu** v podobě **puzzle**. Pokud již v mateřské škole mají vytvořený funkční kompetenční model, z kterého dále vycházejí v rámci svého profesního rozvoje, tak je cílem zjistit, z čeho při tvorbě vycházely.

Ve výzkumném šetření byly využity odpovědi 4 dotazovaných ředitelek státních mateřských škol. Analýzou jejich odpovědí je vytvořen návrh kompetenčního modelu vedoucího pracovníka mateřské školy.

## 4.3 Metody sběru dat

Pro realizaci empirické části jsem zvolila metodu **nekategorizovaného rozhovoru**, kde není součástí dotazník. Výzkumný rozhovor není vázán na volné vyprávění, je směřovaný na dané téma a tazatel si připraví scénář rozhovoru. Rozhovor probíhá mezi tazatelem, můžeme použít i termín „výzkumníkem“ a respondentem – v této práci s dotazovanými ředitelkami mateřských škol, jedná se tak o individuální rozhovor. Cílem rozhovoru je získat co nejvíce podnětů a výpovědí k dotazovanému tématu, doporučuje se respondentovi vysvětlit smysl a cíl celého rozhovoru. Před rozhovorem je důležité mít připravenou osnovu srozumitelných otázek, popřípadě i doplňující otázky, které dotazovaného dovedou k delším úvahám a rozhovor obohatí o následné zdůvodnění nebo výklad souvislostí. (Zich, Roubal, 2014, s. 87)

Lze využít i formulaci od slovenského autora Petera Gavory (2010, s. 111), ve své publikaci popisuje metodu polostrukturovaného interview, kde je možnost nabídnout nějaké alternativy odpovědí respondentovi, ale v konečné fázi se ještě očekává objasnění a vysvětlení některých souvislostí. Polostrukturovaný rozhovor lze do šetření také zahrnout jako vhodnou metodou z důvodu jasně stěžejních, předem připravených otázek pro výzkum, ale také pro jeho pružnost a volnost, kdy během rozhovoru dojde k doplnění na základě doplňujících otázek. (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 98)

Volila jsem formu otevřených otázek, především z důvodu získání co nejvíce podnětných formulací a názorů oslovených ředitelek. „*Otevřená otázka je opakem uzavřené. Nechává*

*zcela na dotazovaném, jakým způsobem bude odpovídat a jaký zvolí způsob formulace své odpovědi. Otevřené otázky poskytují mnohem plastičtější obraz než uzavřené otázky, kladou však značné nároky jak na dotazovaného, dělají potíže zejména lidem s nižším vzděláním, kteří nejsou zvyklí vyjadřovat své názory, tak tazateli při zapisování výpovědi. Jejich nevýhodou je poměrně obtížné zpracování.“ (Zich, Roubal, 2014, s. 41)*

Na kvalitu získaných výpovědí a údajů má určitý vliv kladení a umístění otázek v rozhovoru. Kladení otázek by mělo být podmíněno psychologickými zásadami než logickou návazností z jedné otázky na druhou. (Zich, Roubal, 2014, s. 40-41)

*„Při umisťování otázky musíme zejména dbát na tzv. „haló – efekt“, tedy, že otázka předcházející ovlivňuje výpověď dotazovaného na otázku následující. Předcházející otázka by neměla nikdy obsahovat informace, které by mohly ovlivnit odpověď na otázku následující.“ (Zich, Roubal, 2014, s. 40)*

Důvodem výběru metody rozhovoru byl záměr oslovit ředitelky mateřských škol v jejich prostředí, kde se cítí nejlépe a kde si mohou být nejjistější, tedy v jejich škole. Jedním z důvodů byl také fakt, že rozhovor je založen na interpersonálním kontaktu. Proto pro mne bylo důležité navázat přátelský vztah, otevřenou atmosféru a docílit tak bezprostředním a osobním odpovědím. *„Zároveň v kvalitativním výzkumu platí, že míra důvěry a otevřenosti zkoumaných aktérů vůči výzkumníkovi velmi silně ovlivňuje kvalitu získaných dat.“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 76)*

Výhodou rozhovoru je jeho volnost a pružnost, kdy v průběhu rozhovoru můžu otázku přeformulovat, popřípadě požádat respondenta o vysvětlení odpovědi nebo kladení dodatečných otázek. (Gavora, 2010, s. 110)

Během realizace výzkumu a dotazování se prolínala kombinace několika metod. Probíhal nejen nekategorizovaný a polostrukturovaný rozhovor, ale zároveň neformální rozhovor. (Hendl, 2008, s. 175)

**Neformální rozhovor** probíhá nezávisle na základě zvoleného typu rozhovoru a spoléhá se na spontánní kladení otázek v průběhu interakce. Tazatel se snaží rozvinout předešlé téma a konkretizovat situace. Výhodou této metody je především její bezprostřednost, otevřenost a přirozené chování respondenta i tazatele v jednotlivých změnách situace během interakce.

Respondent tak ani nemusí považovat jednotlivé otázky za součást výzkumu. (Hendl, 2008, s. 175)

V rámci výzkumu vzešel neformální rozhovor během interakce, ale také ke konci rozhovoru, s odkazem na řešení jednotlivých situací.

Technika pozorování byla zvolena jako doplňující metodou z důvodu navštívení respondenta v jeho přirozeném prostředí. Jedná se v tomto případě o **nestrukturované pozorování** – pozorování v přirozeném dění, pozorovatel se tak stává účastníkem. (Hendl, 2008, s. 191). „*Jednání a chování lidí jsou cílem prakticky každého zkoumání, jež se týká jedince nebo skupiny. Je zcela přirozené pozorovat různé projevy lidí. Rozhovory obsahují vždy směr toho, co je, a toho, co si o tom respondent myslí. Pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit, co se skutečně děje. Schopnost pozorovat se, - tak jako schopnost vést rozhovor, - užívá i při každodenních činnostech. V kvalitativním výzkumu jde o její promyšlené používání. Přitom nejde jenom o vizuální, ale často i o sluchové, čichové a pocitové vjemy.*“ (Hendl, 2008, s. 191)

Během návštěvy ve škole jsem byla seznámena s prostředím školy, které dokreslovalo interakci mezi ředitelkou školy, učitelkami a provozním personálem. Pozorovala jsem tak zpovzdálí jednání a chování respondenta se svými zaměstnanci, jeho empatii, komunikaci a rozhodovací schopnosti během pracovních záležitostí. Pozorování nebylo klíčovou metodou pro výzkum, vyplynulo ze situace v navštívené škole, ale bylo nápomocné pro dokreslení některých dílčích kompetencí.

#### **4.4 Výzkumný soubor a sběr dat**

Základním objektem šetření byly ředitelky státních mateřských škol, dvě ředitelky z hlavního města Prahy a dvě ředitelky ze Žamberka (Pardubický kraj).

Při výběru vhodných respondentů jsem se zaměřila na několik kritérií, a to především na výběr města, typ a velikost školy, délku praxe vedoucího pracovníka. Výše zmíněná města jsou vybraná cíleně, hlavní město z důvodu aktuálního bydliště a Žamberk jako rodné město, ke kterému mě stále pojí osobní pouto a tamní výběr škol, kde jsem v rámci středoškolského studia vykonávala pedagogickou praxi. Školy jsou státní příspěvkové organizace a velikosti

škol jsou většinou čtyřtřídní nebo šestitřídní, liší se pouze v rozdílu dvou tříd. Časová délka byla zohledněna pouze při délce pedagogické praxe a délce řídicí funkce. Všechna zmíněná kritéria jsou vybrána shodně, pro ucelenější a jednotný kompetenční model. Ve výzkumu se nepohlíží na věk respondentů, neboť to nebylo předmětem výzkumu.

Během výběru respondentů v rámci hlavního města jsem využila nabídky oslovení dalších ředitelk, které odpovídají daným kritériím. V rámci výzkumu lze říci že se jedná o **metodu sněhové koule**. Tato metoda je v odborné literatuře popsána například: „...respondenty, které jsme získali, žádáme o kontakty na další lidi, které znají a mohli by odpovídat našim kritériím. Tito lidé nás potom odkazují na další respondenty.“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 73). Pro získání dalšího vhodného respondenta na území Prahy mi byla nápomocna jedna již dotazovaná ředitelka mateřské školy (Cecílie), která oslovila svoji kolegyni Ditu z vysokoškolského studia. Bylo to oslovení cílené a Cecílie mi tak vhodně doporučila další školu, která typově a počtem tříd odpovídala té její a zároveň byly obě respondentky ve vedoucí funkci podobně dlouhou dobu. Samotné oslovení doporučené respondentky Dity bylo pro výzkum snadnější a jednání otevřenější.

Dotazované respondentky byly předem informovány o tématu práce, předběžném časovém rozložení rozhovoru a byla zachována etika výzkumu. Identita vybraných škol a ředitelk je anonymizována, respondentky souhlasily se zveřejněním jejich autentických zobrazení myšlenkových map a rozhovory probíhaly s ohledem na jejich časové možnosti. (Hendl, 2008, s. 155) Každá z respondentek souhlasila s „*Informovaným souhlasem s poskytnutím údajů pro vypracování bakalářské práce*“, příloha č. 1. Informovaný souhlas je vytvořen na základě odborné literatury. (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 43-49)

Rozhovory byly zčásti nahrávány na mobilní telefon a zčásti rozhovor kopíruje vizualizace myšlenkové mapy u některých respondentek. Myšlenková mapa návrhu kompetenčního modelu respondentek byla klíčová v rámci třídění jednotlivých kompetencí a napomohla tak snadnější tvorbě návrhu kompetenčního modelu ve finální podobě. Pozorování bylo zaznamenáno strohými poznámkami pozorovatele, a především pamětí pozorovaného. Poznatky z předem necíleného pozorování byly důležité např. u popisu osobnostních kompetencí, kde další členění na schopnost empatie a rozhodnost ředitelky školy v určité

pracovní situaci, které měl pozorovatel možnost spatřit v danou chvíli byly jednodušší na rozebrání a shrnutí jednotlivých oblastí.

#### 4.5 Místo a čas realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření formou rozhovorů s oslovenými ředitelkami mateřských škol probíhalo v březnu v roce 2019. Během dubna roku 2019 byl vytvořen jednotný návrh kompetenčního modelu, který vychází z odborné literatury a výpovědí respondentů. Nejen rozhovory byly součástí výzkumného šetření. V rámci rozhovorů dvě respondentky vytvořily svůj návrh kompetenčního modelu, bezprostředně, na základě čtyř daných oblastí vytvořily dílčí kompetence. Znázornily je tak formou myšlenkové mapy, která bude vysvětlena na obrázku č. 4a a 4b a obrázku č. 5.

Podrobný harmonogram výzkumného šetření je uveden v následující tabulce.

| OBDOBÍ              | ČINNOSTI                                |
|---------------------|---|
| leden 2019          | sestavení výzkumného šetření, rozhovoru |
| únor – březen 2019  | sběr dat                                |
| březen 2019         | kontrola a vyhodnocení dat              |
| březen – duben 2019 | základní interpretace dat, zpracování   |

Tabulka 1, Časový harmonogram vlastního šetření

#### 4.6 Výsledky a jejich interpretace

##### 4.6.1 Charakteristika organizací

###### Organizace A – ředitelka školy Amálie

Mateřská škola se nachází v Pardubickém kraji, škola je čtyřtřídní a je situována do dvoupodlažní budovy. Součástí budovy je školní kuchyně a školní jídelna pro základní školy a střední školy ve městě, ale také pro veřejnost. Stravování v mateřské škole probíhá v prostorách školky, jídlo je posíláno výtahem ze zmiňované školní jídelny. Škola využívá

školní zahradu, která je oplocena a je „přes ulici“. Ředitelka školy Amálie, pracuje ve školství skoro 40 let, předtím jako učitelka a vedoucí učitelka a poté jako ředitelka školy. Z toho je ve funkci ředitelky 25 let. Studovala funkční studium pro vedoucí pracovníky.

#### **Organizace B – ředitelka školy Barbora**

Mateřská škola se nachází v Pardubickém kraji, na kraji města v přilehlém lesoparku. Škola je čtyřtřídní, s vlastní školní kuchyní. Škola má vlastní dopravní hřiště, které je součástí areálu školní zahrady. Ředitelka školy Barbora pracuje ve školství 26 let, z toho ve funkci ředitelky 6 let. Jak sama uvádí „před lety“ studovala Školský management na Univerzitě Karlově.

#### **Organizace C – ředitelka školy Cecilie**

Mateřská škola se nachází v Praze, škola je sídlištního typu se šesti třídami a je situována v rozlehlé zahradě. Škola je specifická svým členěním. Je rozdělena do třech pavilonů, které spolu stavebně nejsou spojeny. V jedné budově se nachází čtyři třídy a ředitelna. V druhé budově se nachází dvě třídy. Mezi těmito dvěma budovami je vestavěn hospodářský pavilon, ve kterém je školní kuchyně, z které se jídlo dováží do jednotlivých pavilonů a tříd. Ředitelka školy Cecilie pracuje ve školství 31 let, z toho jako zástupkyně ředitelky jiné mateřské školy, než v které v současnosti působí byla 8 let a ve funkci ředitelky je 3 roky. Studovala Školský management na Univerzitě Karlově.

#### **Organizace D – ředitelka školy Dita**

Mateřská škola se nachází v odlehlé části Prahy, škola má kapacitu šest tříd. Budova je propojena spojovací chodbou, kde je umístěna prádelna a kabinety pro výtvarné činnosti a pomůcky pro tělovýchovnou činnost. Škola disponuje velkou zahradou a terasami, které náleží každé třídě v přízemí. Stravování je z vlastní školní kuchyně. Ředitelka této školy se jmenuje Dita, praxi ve školství má jako učitelka 13 let a ve funkci ředitele je přes 1 rok. Nedávno dostudovala Školský management na Univerzitě Karlově.

### **4.6.2 Rozhovory**

**První otázka rozhovoru** se týkala kompetencí vedoucích pracovníků, a které z oblastí jednotlivých kompetencí jsou pro ně **osobně nejbližší** či **nejzásadnější** v rámci jejich řídicí funkce. Zúčastněné respondentky popisovaly **zodpovědnost** a **spolehlivost**, **seberozvoj** a

**empatii.** Nezávisle na sobě se tak shodly na tom, že jsou pro ně nejbližší a nejzásadnější **osobnostní kompetence.**

U **druhé otázky**, zda mají ve své škole vytvořen kompetenční model pro své řízení, byly odpovědi rozporuplné. Amálie, Barbora a Dita kompetenční model vytvořený nemají. Cecílie vychází z jasně daných kompetencí, které deleguje na svoji zástupkyni a učitelky v mateřské škole. Model jako takový graficky vytvořený nemá, nicméně v hlavě o něm přemýšlí.

**Druhá otázka se prolíná i s třetí otázkou**, kterou zodpověděla Cecílie a tou jsou východiska modelů: *„Při studiu školského managementu mi byla doporučena odborná literatura, z které jsem vycházela nejen při studiu, ale často se k ní vracím právě teď, při řízení školy. Ani ne ve spojitosti s kompetencemi, ale tak nějak obecně, když si člověk neví rady a je čas, tak občas sáhnu po chytré knize pro „radu“. Člověk se stejně musí rozhodnout nakonec sám, že. ..ale je fajn, mít někde „berličku“.*

Při **čtvrté otázce**, která vychází z přesvědčení, že ředitelky mateřských škol nemají vytvořen kompetenční model, byl rozhovor zaměřen na názor vedoucích pracovníků, proč tomu tak je, co jim brání, případně co potřebují k tvorbě fungujícího modelu pro své řízení. Tvrzení tak bylo výpovědí ředitelek potvrzeno, že nemají vytvořený kompetenční model. Častou odpovědí byla administrativní zátěž (Amálie, Dita) v počátcích při tvorbě daného modelu a při získávání zpětné vazby. Amálie a Barbora potvrdily, že jsou přesvědčeny o tom, že to, co si neudělají samy, nebude dobře, proto málo delegují a kompetence tak nepředávají na někoho jiného, proto se nad kompetenčním modelem ani nezamýšlely.

Z **páté otázky**, která se týkala výběru kompetencí, které jsou pro **vedení školy nezbytné**, vyplynuly čtyři oblasti, a to **odborné kompetence, sociální kompetence, osobnostní a manažerské kompetence.**

U **šesté otázky** jsme se zamyslely nad kompetencemi, které by naopak vedoucí pracovník měl splňovat. Došly jsme tak k závěru, cituji Ditu: *„Z odborných kompetencí určitě znalost právních předpisů, sociálních kompetencí jsou to komunikační schopnosti, práce v týmu a motivace pracovníků. Nesmím opomenout i manažerské kompetence, a to především schopnost analyzovat a řešit problémy a umění nebát se a delegovat kompetenci na jiné*

pracovníky.“ Cecílie, která je ve vedoucí funkci třetím rokem, kladla důraz na orientaci v legislativě a právní předpisy. Další všechny výše zmíněné názory shrnula do jedné věty a uvádí tak: „Ředitelka školy by měla mít od každé kompetence trochu, a pokud si není jistá, měla by vědět kde si poradit.“ Naráží tím na fakt, že ředitelé jsou jak pedagogy, tak manažery, tak ekonomy a právníky. Nelze rozumět všemu, ale vědět, kam se může člověk obrátit pro cennou radu. V rámci školského práva, legislativy a pracovněprávních vztahů spolupracuje s poradenskou advokátní kanceláří, externě zaměstnává odborníka, který se specializuje na školské právo a tím jí je v této odbornosti oporou a cenným rádcem.

U dalších čtyř otázek, tedy otázky č. 7 – 10, jsme diskutovaly nad jednotlivými oblastmi kompetencí, které jsou pro ně nezbytné, jak již bylo uvedeno u otázky č. 5 – Které kompetence jsou pro vedení školy nezbytné?

Jedná se tedy u **otázky č. 7 o manažerské kompetence**. Ředitelky měly uvést pro ně tři nejzásadnější oblasti z manažerských kompetencí. Cituji Cecílii: „Podle mě je nejzásadnější plánování, kontrolování spojené s hodnocením a motivací pracovníků. Každá škola má svůj cíl a ke splnění cílů musí být vytvořen funkční plán, jak k cílům dojít. Pro zjištění zpětné vazby, jak se plány plní je důležitá kontrola spojená s hodnocením. Plány nenaplníme, pokud nebudou vhodně motivováni pracovníci, kteří se na naplnění plánu podílí.“ Toto tvrzení lze doplnit výpovědí dalšími ředitelkami, které uvádí pro ně nejzásadnější řízení celé organizace a dle situace uplatňování více řídicích stylů. Barbora doplňuje: „...pro mě je nesmírnou předností schopnost **rozhodnout se a umět zorganizovat si svůj čas a celý tým ve školce**. I když umění **improvizace** je také důležité, to pociťuji v poslední době, že víc a víc improvizuji a nejsem z toho ve stresu.“

Do **sociálních kompetencí (otázka č. 8)** by zahrnuly **efektivní komunikaci** – kterou Cecílie rozvádí na dva póly: „...po konkurzu jsem se rychle naučila **komunikovat ven ze školy** - s rodiči komunikujeme každou chvíli, ať už osobně nebo elektronicky a také s partnery školy, kterých máme v poslední době dostatek a spolupráce je zdařilá. Jako nezbytnou komunikaci spatřuji **komunikaci uvnitř školy** – se zaměstnanci. Komunikace se zaměstnanci je někdy časově náročná, ale nezbytná. Kor v našem ženském prostředí je ten babinec k zbláznění... musím ale říct, že v posledním roce se nám hlavně pedagogický kolektiv sjednotil a je to lepší a lepší...“

**Komunikace** je spojená se **spoluprací** a **empatií**. Empatií uvnitř školy popisují dvojím směrem – vůči lidem, zaměstnancům ve škole a vůči dětem. Své tvrzení vysvětluje Barbora: „*Určitě efektivní komunikace, která je důležitá pro bezproblémový chod školy a podněcuje všechny zaměstnance ke spolupráci. Pokud vedení školy komunikuje se všemi zaměstnanci je velký předpoklad, že se budou všichni spolupodílet na společných projektech školy a hledat společné řešení na vzniklé problémy. Pokud je komunikace, spolupráce a řešení problémů efektivní, je velký předpoklad, že se bude škola jevit v očích veřejnosti jako bezproblémová a může tak o ni být větší zájem u rodičů.*“

Během návštěvy škol jsem byla návštěvníkem, tazatelem a pozorovatelem v jedné osobě. Před začátkem samotného rozhovoru v ředitelně školy jsem byla seznámena s tamním prostředím školy, organizační strukturou a aktivitami organizace. Před samotnou návštěvou jsem danou školu vyhledala na webových stránkách, věděla jsem, jak se škola prezentuje na veřejnosti, s kým spolupracuje a jestli je zapojena do projektů v rámci Evropské unie nebo projektů v rámci dané městské části či obce. Bylo proto snazší pro mne pružně reagovat na respondentku v jednotlivých tématech. Zároveň během úvodního a krátkého seznamovacího procesu v prostředí školy jsem byla součástí dění života vzdělávací organizace, a tak jsem měla možnost pozorovat respondentky v jejich chování a komunikaci se zaměstnanci.

Mezi **osobnostní kompetence** (otázka č. 9) uvedly respondentky nejvíce **zodpovědnost**, **cílevědomost**, **sebereflexi** a **seberozvoj**. Cecílie navíc doplňuje: „*...v posledním roce jsem se naučila schopnost rozlišovat priority v dané situaci, je to hlavně ve spolupráci se zřizovatelem, kdy se po volebním období spousta věcí změnila.*“ Amálie, Barbora a Dita uvádí také **vyrovnanost**, **sebemotivaci**, **asertivní jednání**, **rozhodnost**, **schopnost plánování**, **schopnost práce s dynamikou** a **schopnost analýzy a syntézy**.

Z posledních, pro ředitelky nezbytných kompetencí, jak samy uvedly, jsou **odborné kompetence** (otázka č. 10). Prolínají se zde odpovědi s **pedagogickým oborem** a s **oborem manažerským**. Dita uvádí: „*Z odborných kompetencí je pro mne nejzásadnější znalost pedagogiky, práce se školním vzdělávacím programem a znalost práce s ICT.*“ Cecílie uvádí také pedagogiku a doplňuje o manažerské dovednosti, cituji: „*V rámci svého řízení je pro mne důležitá orientace a zkušenost v oboru, v pedagogice a základní znalosti v řízení organizace a nejdůležitější je pro mne fakt, znát nejen teorii, ale propojit si to s praxí.*“

Cecílie, která pečlivě znázornila návrh modelu na obrázku č. 4a a 4b doplnila, že v druhém pololetí školního roku realizuje individuální rozhovory se svými pedagogy (učitelkami i asistentkami pedagoga). Těmto rozhovorům předchází vyplnění autoevaluačního záznamu pedagoga, kde je jedním z bodů SWOT analýza školy z pohledu pedagoga. Ředitelka školy SWOT analýzu v předešlém školním roce uplatňovala v úvodu pedagogických rad, pedagogové s touto metodou byli již seznámeni. I přes úvodní seznámení a vymezení metody to pro pedagogický tým bylo něco nového a těžko uchopitelného. Ve výsledku z toho vzešly velmi podnětné záznamy jednotlivých pedagogů do jejich portfolií a zároveň pro vedení školy podklady pro další inspiraci kam směřovat školu a svoji sebereflexi. Během individuálních rozhovorů ředitelka školy cíleně došla k další motivaci pedagogů, spolupráci a zároveň nastínila i nové teoretické poznání pro pedagogy s technikou, kterou předtím neznali.

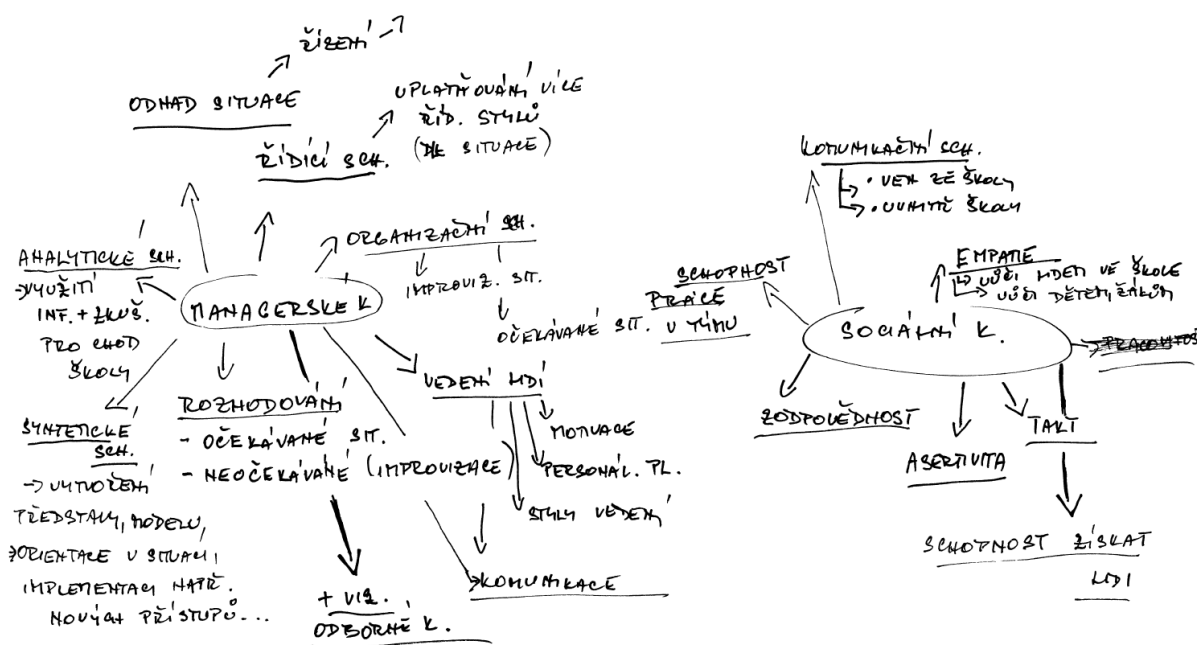
V rámci dalších **odborných kompetencí**, pod kterými jsou dílčí kompetence manažerské a oblast **vedení lidí**, na které respondentky kladou velký důraz a rozlišují zde uplatňování stylů vedení, motivaci zaměstnanců, odměňování, personální plánování, další vzdělávání pedagogických pracovníků a rozvoj zaměstnanců. Důležitým prvkem jsou pro ně rodiče a spolupráce s rodiči, partnery školy a veřejností. Orientace v legislativě je dílčí kompetencí v odborných kompetencích.

V **doplňujících otázkách** jsme diskutovaly o studiu pro vedoucí pracovníky, z kterého můžou ředitelky čerpat inspiraci a odbornost pro své řízení a tvorbu kompetenčních modelů. Došly jsme k závěru, že Barbora, Cecílie a Dita studovaly obor Školský management na Univerzitě Karlově. Amálie studovala funkční studium pro vedoucí pracovníky.

Další dílčí podotázkou byla délka praxe ve školství, která se u dotazovaných pohybuje od 13 do 40 let. Délka řídicí funkce se liší pouze u Amálie, která je ve funkci 25 let, a ostatní ředitelky jsou v tuto dobu ve funkci 1 rok (Dita), 3 roky (Cecílie) a 6 let (Barbora). Délka praxe byla jedním z kritérií při výběru respondentek, snažila jsem se vybrat ředitelky, alespoň s desetiletou pedagogickou praxí a minimálně tříletou praxí v řídicí funkci. Kritérium v oblasti dosažené praxe ve vedoucí funkci se mi nepodařilo stoprocentně naplnit. Jedna z respondentek je ve funkci ředitelky školy pouze jeden rok, nicméně zkušenosti s vedením týmu a zaměstnanci má již z přechozích let jako vedoucí učitelka.

V rámci rozhovoru jsem požádala ředitelky mateřských škol o znázornění kompetenčního modelu pro jejich řízení formou myšlenkové mapy. Příkládám dva typy znázornění od dvou respondentek. Vzhledem k tomu, že ředitelky odpověděly na otázku „Které kompetence jsou pro vedení školy nezbytné?“ Odpovědi byly kompetence **odborné**, **sociální**, **osobnostní** a **manažerské**, vycházíme tak při znázornění formou myšlenkové mapy z těchto oblastí, které se dále rozvíjejí. Respondentky na tuto formu znázornění nebyly předem připravené, vyplynulo to ze situace a přátelského rozhovoru, tak vznikly dva bezprostřední návrhy na obrázku č. 4a a 4b a obrázku č. 5. Zároveň ono zobrazení bylo sebereflexí respondentek, jak řekly samy, udělaly si tak vizualizaci sebe sama a jejich školy.

První znázornění (obrázek č. 4a a 4b) je rozděleno do dvou částí, na jeden arch papíru A4 se nakonec Cecílii návrh jejího znázornění kompetenčního modelu nevešel. Cecílie, jež vytvořila tento návrh, má praxi ve školství 31 let, z toho jako zástupkyně ředitelky mateřské školy pracovala 8 let a ve funkci ředitelky mateřské školy je 3 roky. Studovala Školský management na Univerzitě Karlově. Vychází tak ze své praxe, a především z odborného studia.

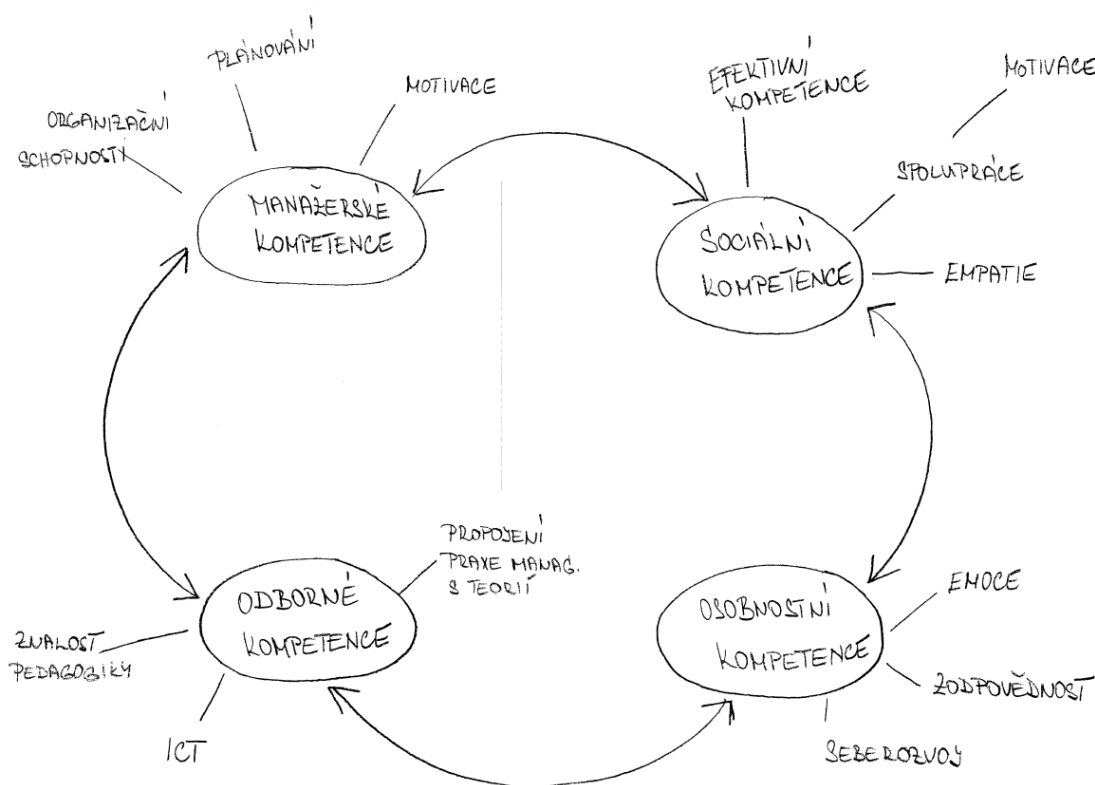


Obrázek č. 4a Znázornění kompetenčního modelu (vlastní šetření)



**sebereflexi**, schopnost plánování, schopnost analýzy a syntézy, vyrovnanost, **zodpovědnost** a spolehlivost, schopnost sebemotivace, schopnost rozlišovat priority v dané situaci (tuto schopnost rozvádí o příklad, kdy: prioritou v situaci 1, nemusí být v situaci 2 vůbec prioritou) a schopnost práce s dynamikou.

Druhé znázornění (obrázek č. 5) je graficky jednodušší, ale také kopíruje čtyři pro vedení školy nezbytné kompetence. Autorkou je organizace D – ředitelka Dita, která je ve funkci přes 1 rok (zkušenosti má také jako vedoucí učitelka) a praxi ve školství má 13 let. Studovala Školský management na Univerzitě Karlově.



**Obrázek č. 5** Znárodnění kompetenčního modelu (vlastní šetření)

U tohoto modelu Dita do **manažerských kompetencí** člení **organizační schopnosti**, plánování a motivaci. Do **sociálních kompetencí** řadí stejně jako její kolegyně Cecílie u obrázku č. 4a komunikační schopnosti, tedy **efektivní komunikaci**, spolupráci, **motivaci** a **empatii**. V **odborných kompetencích** se zaměřuje na **propojení manažerské praxe s teorií**, **znalost pedagogiky** a informačních technologií. Znalost pedagogiky se v odpovědích vyskytuje často a ve spojitosti také teorie versus praxe. Jak uvádí Dita, je

důležité mít znalosti pedagogické jako pedagog, ale také manažerské znalosti např. z oblasti vedení týmu. Do **osobnostních kompetencí** řadí zvládnutí emocí, **zodpovědnost** a seberozvoj.

Návrh kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy v podobě puzzle je tvořen čtyřmi oblastmi kompetencí, pod které spadá dalších dvanáct jednotlivých dílčích oblastí. Všechny tyto kompetence jsou zmíněny a vysvětleny na předcházejících stránkách a snažila jsem se je pro přehlednost barevně odlišit i v textu.

Jednotlivá oblast kompetence, tedy na tomto modelu symbolicky jeden dílek puzzle je graficky barevně odlišen a pod danou kompetenci spadají barevně tři další dílky puzzle – tedy tři oblasti, které se této kompetence týkají, dílčí kompetence.

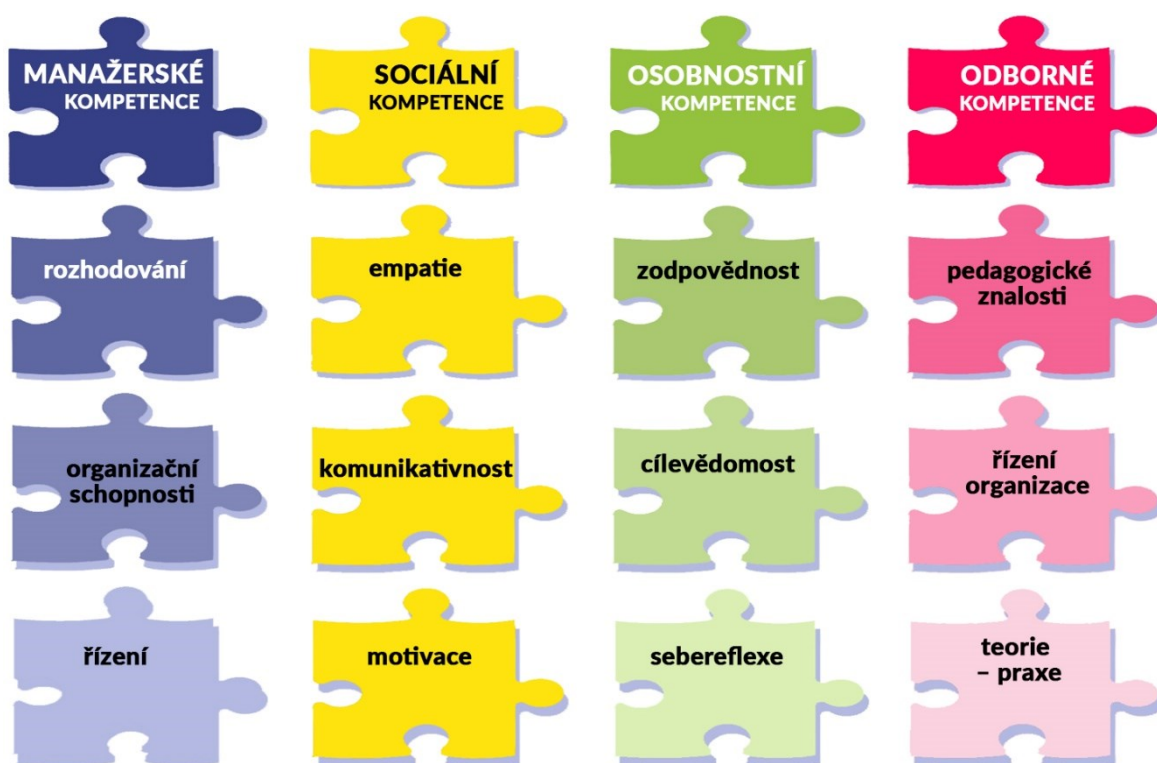
**Manažerské kompetence – rozhodování, organizační schopnosti a řízení.**

**Sociální kompetence – empatie, schopnost komunikace, motivace.**

**Osobnostní kompetence – zodpovědnost, cílevědomost, sebereflexe.**

**Odborné kompetence – pedagogické znalosti, řízení organizace, propojení teorie s praxí.**

## KOMPETENČNÍ MODEL ŘEDITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY



Obrázek č. 6 Návrh kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy (vlastní šetření)

Při návrhu tohoto modelu jsem vycházela z odborné literatury a z výsledků výzkumného šetření, z kterého vyplynulo, že pro ředitelky mateřských škol jsou nezbytné především **manažerské kompetence**, **sociální kompetence**, **osobnostní kompetence** a **odborné kompetence**. Zvolila jsem tak pravidlo „méně, znamená více“ a volila formu jednoduchého modelu. Dalo by se zde zařadit více podoblastí a schopností (jako u obrázku č. 4a a 4b), ale model by mohl být nepřehledný a toto znázornění je pouze návrh, který odpovídá výsledkům výzkumného šetření v této práci. Jednoduchost kompetenčních modelů popisují jedni z autorů na toto téma. „*Ať budete sestavovat jakýkoli kompetenční model, držte se pravidla jednoduchosti. Model pracující s dvaceti oblastmi a množstvím činností nebudete moci uvést do praxe, a už vůbec ne podle něho hodnotit pracovní výkon. Jednotlivé kompetence by navíc měly být převedeny do konkrétně popsaného pozorovatelného chování. V opačném případě vytvoříte pouhou proklamaci, která ovšem bude v praxi nepoužitelná.*“ (Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015, s. 51)

## 5 Závěr

Bakalářská práce se zabývala problematikou kompetencí ředitelky mateřské školy a následně kompetenčními modely. Cílem této práce bylo vytvořit návrh kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy.

Vymezení pojmu kompetence, jednotlivými oblastmi kompetencí, vysvětlení termínu „mohu – umím – chci“, klíčovými kompetencemi a nakouknutím na toto téma v zahraničí se zabývala druhá kapitola. Třetí kapitola pojednává o kompetenčních modelech a využití kompetenčních modelů. Tyto kapitoly vychází z odborné literatury a navazují na čtvrtou kapitolu, která na základě těchto teoretických východisek přechází do výzkumného šetření. Popisuje tak výpovědi čtyř oslovených respondentek – ředitelek státních mateřských škol, jsou zde znázorněny kompetenční modely oslovených ředitelek formou myšlenkové mapy, které byly součástí rozhovoru a byly vytvořeny bezprostředně na základě odpovědí a diskusí na dané téma. Vycházeli jsme ze čtyř oblastí kompetencí, které respondentky uvedly v rámci rozhovoru jakožto nezbytné pro výkon řídicí funkce. Jedná se tedy o kompetence manažerské, sociální, osobnostní a odborné kompetence. Záměrem bylo třídit odpovědi tak, aby ze všech výpovědí vzešel jeden návrh kompetenčního modelu.

Ředitelky dané kompetence mají zatím v hlavě, ví o nich, ale graficky je znázorněny nemají. Buď se k nim během svého funkčního období nedostaly, vzhledem k vysoké míře administrativy nebo je neřeší pro případnou zpětnou vazbu.

Návrh kompetenčního modelu v této bakalářské práci je symbolicky znázorněn v podobě puzzle. Stejně, jako sestavené dílky puzzle vytvářejí celek - obraz, jednotlivé kompetence ředitele mateřské školy vytvářejí kompetenční model - konkrétní podobu osobnosti ředitele mateřské školy. Zároveň jsou barevně odlišeny čtyři kompetence – manažerské, sociální, osobnostní, odborné a pod nimi dílčí kompetence, které do nich barevně a jako skládačka zapadají.

Nelze vytvořit jeden univerzální model pro ředitelku mateřské školy, každá ředitelka a ředitel jsou osobnosti, které formují svým charakterem, temperamentem, zkušenostmi v oboru, dovednostmi, praxí a každý vedoucí pracovník se dál profesně rozvíjí a na základě

svého kompetenčního modelu tak může rozlišit v čem má silné stránky a v jaké oblasti slabé stránky.

Práce může mít další využití a je určena pro budoucí ředitelky mateřské školy, které se chystají ke konkurznímu řízení, ale také ji lze využít pro identifikaci oblastí, které by mohli či měli stávající ředitelé mateřských škol a případně jejich zástupci dále rozvíjet v rámci svého profesního rozvoje a také jako inspirace pro vytvoření vlastního kompetenčního modelu vedoucího pracovníka mateřské školy.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BAREŠ, Milan. *Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání*. Praha, 2012. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

BOYATZIS, R. E. 1982. *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley, 1982. ISBN: 0-471-09031-X.

CRHOVÁ, Monika. *Muži-učitelé v předškolním vzdělávání*. Brno, 2018. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.

DOUBRAVA, Lukáš. *Učiteléské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, 1/2020. ISSN 0139-5718.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd.* Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-.

GIARRATANA, Neil. *Priority ředitele: vše, co potřebujete vědět, abyste se stali úspěšnými vedoucími pracovníky*. Olomouc: ANAG, c2014. ISBN 978-80-7263-897-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HRONÍK, F., VEDRALOVÁ, J., HORVÁTH, L. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. 1. vyd. Brno: Motiv Press, 2008.

HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada, 2006. Vedení lidí v praxi. ISBN 80-247-1458-2.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1457-4.

LEIX, Alicja Ewa. *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém*. Brno, 2006. Disertační práce. Masarykova univerzita.

MALACH, Josef, Iva ČERVENKOVÁ a Milan CHMURA, ed. *Pokroky v hodnocení klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-866-3.

- MERTIN, Václav. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, 45/2019, 122. ročník. ISSN 0139-5718.
- PALEČEK, Lubomír. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, 25/2019, 122. ročník. ISSN 0139-5718.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 3., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5515-1.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3664-8.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
- SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-x.
- SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0.
- ŠIKÝŘ, Martin. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2014. Manažer. ISBN 978-80-247-5212-9.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Monika PUŠKINOVÁ. *Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-854-3.
- TROJAN, Václav. *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017. ISBN 978-80-7290-961-2.
- TROJANOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-349-4.

TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.

TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0591-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290325-2.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8

VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013. ISBN 978-80-7261-232-1.

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

Zákon č. 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

Zákon č. 89/2012 Sb., *občanský zákoník*

ZICH, František a Ondřej ROUBAL. *Úvod do sociologického výzkumu*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2014. Eupress. ISBN 978-80-7408-093-7.

### **Další zdroje:**

OECD. *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. [online]. In: [cit. 2019-02-9]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

RYCHEN, Dominique Simone a Laura Hench SALGANIK. *The Definition and selection of Key Competencies. Executive Summary*. OECD, Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project, 2005 [online]. In: [cit. 2019-02-9]. Dostupné z:

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

## **Seznam příloh**

### **Příloha 1**

Informovaný souhlas.....55

### **Příloha 2**

Otázky k výzkumnému šetření.....56

### **Příloha 3**

Transkripce rozhovoru.....58

## Příloha 1

### INFORMOVANÝ SOUHLAS S POSKYTNUTÍM ÚDAJŮ PRO VYPRACOVÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Byla jste požádána o rozhovor za účelem získání dat a informací pro kvalitativní výzkum k bakalářské práci Zuzany Hlásecké, DiS. Výzkum probíhá v rámci bakalářského studia Katedry andragogiky a managementu vzdělávání na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity. Název bakalářské práce je „**Kompetenční model ředitelky mateřské školy**“. Tato práce se zaměřuje na návrh kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy.

#### *Prohlášení*

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s publikací dat ve výše uvedené bakalářské práci a že jsem měla možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se mé účasti ve výzkumu a že jsem dostala jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Souhlasím s audionahrávkou rozhovoru, jeho přepisem a částečnou citací v bakalářské práci.

Vzhledem k poskytnutým údajům je věnována zvýšená pozornost etickým otázkám a důraz je kladen na **anonymitu respondenta** – v prepisech rozhovorů nebudou uvedeny identifikující údaje respondenta, **mlčenlivost** tazatelky ve vztahu k osobním údajům o respondentovi ve výzkumu – s daty bude pracovat pouze výše uvedená tazatelka. Vaše účast na rozhovoru je **dobrovolná** a můžete ji kdykoli v jeho průběhu přerušit.

Informovaný souhlas je zhotoven ve dvou stejnopisech, jednou pro respondenta a jednou jako součást dokumentace pro tazatele.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Dne .....

Podpis respondenta .....

Podpis tazatele .....

## **Příloha 2 – otázky k výzkumnému šetření**

**1. Které oblasti kompetencí považují ředitelky za nejbližší?**

**2. Má vaše škola vytvořený kompetenční model ředitelky mateřské školy?**

**3. Pokud ano... Z čeho jste vycházela při tvorbě modelu?**

(odborná literatura, funkční model jiné školy)

**4. Proč si myslíte, že ředitelky nemají vytvořený kompetenční model pro své řízení?**

**5. Které kompetence jsou pro vedení školy nezbytné?**

**6. Které kompetence by měl podle Vás splňovat vedoucí pracovník v mateřské škole?**

**7. Co byste zahrnula v rámci svého řízení ve škole do manažerských kompetencí?  
Uved'te 3 pro vás nejzásadnější a z jakého důvodu.**

**8. Co byste zahrnula v rámci svého řízení ve škole do sociálních kompetencí? Uved'te 3  
pro vás nejzásadnější a z jakého důvodu.**

**9. Co byste zahrnula v rámci svého řízení ve škole do osobnostních kompetencí?  
Uved'te 3 pro vás nejzásadnější a z jakého důvodu.**

**10. Co byste zahrnula v rámci svého řízení ve škole do odborných kompetencí? Uveďte 3 pro vás nejzásadnější a z jakého důvodu.**

**11. Jak dlouho máte praxi ve školství?**

**12. Jak dlouho jste ve funkci ředitelky mateřské školy?**

**13. Studovala jste funkční studium pro vedoucí pracovníky, popřípadě nějaké jiné manažerské vzdělání?**

### **Příloha 3**

#### **Transkripce rozhovoru (část)**

*Organizace C – respondentka Cecílie (C)*

*Tazatel (T)*

(T) Ještě jednou bych Vám velmi ráda poděkovala, že jste si na mě udělala čas a že souhlasíte s nahráváním rozhovoru.

(C) Určitě, souhlasím ...

(T) Když byste měla vybrat oblast kompetencí pro Vás nejzásadnější v oblasti vedení školy ... takové, které jsou Vám nejbližší, které byste uvedla?

(C) Těch by bylo zřejmě více ... určitě zodpovědnost a spolehlivost. Také velkou dávkou empatie.

(T) Máte pro Vaše řízení graficky vytvořený kompetenční model?

(C) # To nemám... teď jste mě zaskočila, je fakt, že tak v hlavě si to člověk přemítá, co kde, kam. Pravdou je, že samozřejmě máme se zástupkyní rozdělené kompetence a delegujeme na učitelky.

(T) Z čeho byste při tvorbě modelu vycházela? ... Myslím tím, jestli jste v rámci své praxe na jiné škole viděla funkční model nebo v rámci odborné literatury ...

(C) Při studiu školského managementu mi byla doporučena odborná literatura, z které jsem vycházela nejen při studiu, ale často se k ní vracím právě teď, při řízení školy. Ani ne ve spojitosti s kompetencemi, ale tak nějak obecně, když si člověk neví rady a je čas, tak občas sáhnu po chytré knize pro „radu“. Člověk se stejně musí rozhodnout nakonec sám, že ... ale je fajn, mít někde „berličku“.

(T) Jojo, to ano.

(T) Kompetenční model jako takový znázorněný máte v hlavě, přemýšlíte o něm... předpokládám, že není čas tvořit podobné modely, jsou jiné priority...

(C) Přesně tak. Teda je fakt, že při studiu managementu jsem si říkala, že si to načrtnu, nejen kompetenční model, ale to a tamto (smích)

Jenže pak jsou v danou chvíli důležitější věci, hlavně ty papíry...

Znaky/vysvětlivky v rozhovoru:

Pauza, odmlka respondentky ...

Hezitační zvuk (mmm, eee, yyy) #

(LEIX, 2006)