Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2022 Eva Urbanová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DISERTAČNÍ PRÁCE

Konceptualizace modelu katedrové školy

Conceptualization of the departmental school model

Eva Urbanová

Školitelka: doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2022

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Konceptualizace modelu katedrové školy vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 2. 2022

.....

podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala doc. PhDr. Janě Marii Šafránkové, CSc. za odborné vedení této disertační práce, rady, připomínky, trpělivost a čas, který mé práci věnovala. Zároveň děkuji rodině za morální podporu.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá konceptualizací modelu katedrové školy jako způsobu realizace manažerských praxí studentů studijního programu Školský management na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Cílem disertační práce je navrhnout koncept předávání konkrétních znalostí a zkušeností ředitelů středních škol vhodnými metodami na manažerských praxích realizovaných v katedrových školách studentům studijního programu Školský management, využitelný k přeměně jejich znalostí získaných v teoretické části výuky v dovednosti uplatnitelné v praxi ve školském terénu.

Teoretická část disertační práce vymezuje katedrovou školu jako místo k přenosu znalostí od zkušených ředitelů ke studentům, specifikuje možnosti řízení a transferu explicitních a tacitních znalostí v organizaci manažerským přístupem, v případě škol také pedagogickým přístupem pomocí zkušenostního učení a identifikuje pracovní činnosti a kompetence manažera a ředitele školy.

V praktické části disertační práce byla zpracována podrobná analýza dokumentů, publikací a právních předpisů s cílem zjistit role, pracovní činnosti a kompetence ředitele střední školy, které byly ověřeny dotazníkovým šetřením mezi 240 řediteli středních škol v České republice. Dotazníkovým šetřením a rozhovory s řediteli 11 katedrových středních škol a 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management byly zjištěny způsoby transferu jednotlivých pracovních činností a kompetencí na manažerských praxích v rámci praktické přípravy studentů.

Výsledkem disertační práce je návrh metodiky způsobů předání explicitních a tacitních znalostí řediteli katedrových škol studentům na manažerských praxích a její implementace do studijního plánu studijního programu Školský management na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

KLÍČOVÁ SLOVA

katedrová škola, konceptualizace, management, manažerská praxe, reflexe, ředitel, střední škola, transfer, zkušenostní učení, znalosti

ABSTRACT

The dissertation deals with the conceptualization of the model of the departmental school as a way of realization of managerial practices of students of the study programme School Management at the Faculty of Education of Charles University.

The aim of the dissertation is to propose a concept of transferring specific knowledge and experience of secondary school principals by appropriate methods at management practices implemented in departmental schools to students of the study programme School Management, usable to transform their knowledge acquired in the theoretical part of teaching into skills applicable in practice in the school field.

The theoretical part of the dissertation defines the departmental school as a place to transfer knowledge from experienced school principals to students, specifies the possibilities of managing and transferring explicit and tacit knowledge in the organization through a managerial approach, in the case of schools also through a pedagogical approach using experiential learning, and identifies the work activities and competencies of the manager and school principal.

In the practical part of the dissertation, a detailed analysis of documents, publications and legal regulations was prepared in order to determine the roles, work activities and competences of the secondary school principal, which were verified by a questionnaire survey among 240 secondary school principals in the Czech Republic. Through a questionnaire survey and interviews with school principals of 11 departmental secondary schools and 45 students of the 3rd year of the School Management study programme, the ways of transferring individual work activities and competences in management practice within the practical training of students were identified.

The result of the dissertation is the proposal of a methodology for the transfer of explicit and tacit knowledge from school principals to students at management practices and its implementation into the curriculum of the study programme School Management at the Faculty of Education, Charles University.

KEYWORDS

departmental school, conceptualization, management, management practice, reflection, school principal, high school, transfer, experiential learning, knowledge

Obsah

Úvod 8

1 Řízení a transfer (předávání) znalostí v organizaci 11

1.1 Základní vymezení katedrové školy jako organizace 11

1.1.1 Škola jako organizace 11

1.1.2 Proměna školy jako organizace a příprava jejího ředitele 13

1.2 Řízení znalostí v organizaci 17

1.2.1 Práce se znalostmi 17

1.2.2 Zkušenostní učení 21

1.2.3 Reflexe ve zkušenostním učení 27

1.2.4 Struktura znalostí 33

1.2.5 Management znalostí 40

1.3 Transfer explicitních a tacitních znalostí v organizaci 45

1.3.1 Nástroje sdílení znalostí 45

1.3.2 Způsoby předávání znalostí a zkušeností v prostředí školy 49

2 Pracovní činnosti a kompetence manažera a ředitele školy 54

2.1 Manažer a manažerské funkce 54

2.2 Pracovní činnosti 59

2.3 Kompetence a manažerské kompetence 65

2.3.1 Charakteristika kompetencí 65

2.3.2 Kompetence manažera 69

2.4 Pracovní činnosti a kompetence ředitele střední školy 72

2.4.1 Požadavky na funkci ředitel školy 74

2.4.2 Pracovní činnosti a kompetence ředitele školy 76

2.4.3 Další vzdělávání ředitele školy 79

3 Výzkumné šetření 87

3.1 Cíl disertační práce a výzkumné nástroje 87

3.2 Obsahová analýza dokumentů k rolím, pracovním činnostem a kompetencím ředitele střední školy 91
3.3 Dotazníkové šetření a rozhovory s řediteli středních škol 124
3.4 Výsledky dotazníkového šetření mezi řediteli středních škol 128
4 Transfer znalostí na manažerských praxích v katedrových školách 145
4.1 Dotazníkové šetření a rozhovory se studenty bakalářského studia a řediteli katedrových středních škol 145
4.2 Možnosti předání pracovních činností ředitele při praxích studentům 146
4.2.1 Koncepční činnost ve škole 146
4.2.2 Personální práce – manažerské činnosti 154
4.2.3 Personální práce – administrativní činnosti 161
4.2.4 Ekonomické procesy 165
4.2.5 Právní procesy 170
4.2.6 Další důležité provozní činnosti 171
5 Diskuze 175
Závěr 192
Seznam použitých informačních zdrojů 195
Seznam příloh 215
Seznam obrázků 215
Seznam tabulek 216

Úvod

Tématem disertační práce je konceptualizace modelu katedrové školy pro manažerské praxe studentů studijního programu Školský management v kombinované formě, který je zaměřen na vzdělávání stávajících, ale i budoucích ředitelů škol, jejich zástupců, jiných vedoucích pracovníků ve školství a dalších zájemců o tuto profesi v rámci povinného profesního vzdělávání. Praxe v rámci studijního programu se realizují téměř 20 let, ale dosud neměly vypracovanou konkrétní metodiku pro střední školy. Proto se disertační práce zabývá tímto tématem.

Pro vytvoření metodiky pro katedrové školy zaměřené na střední vzdělávání se disertační práce věnuje třem dosud nezmapovaným oblastem:

1. Analýzou teoretických východisek daného tématu bylo identifikováno, že neexistuje podrobný popis pracovních činností a kompetencí ředitele střední školy, díky kterému by bylo možné upřesnit transfer jednotlivých znalostí od ředitelů katedrových škol studentům na manažerských praxích. Byla proto zpracována podrobná analýza dokumentů, publikací a právních předpisů a ověřena rozsáhlým dotazníkovým šetřením mezi řediteli středních škol v České republice.
2. Transfer znalostí na manažerských praxích se realizuje pomocí přístupu zkušenostně reflektivního učení a přenosu konkrétních explicitních a tacitních znalostí, které byly podrobně analyzovány v teoretické části disertační práce, aby tak vytvořily základ pro výzkum možností přenosu pracovních činností a kompetencí na manažerských praxích a byly ověřeny katedrovými školami a studenty 3. ročníku studijního programu Školský management.
3. Byl vytvořen návrh konceptu předávání znalostí na manažerských praxích v metodice pro katedrové školy zaměřené na střední vzdělávání.

Cílem disertační práce je navrhnout koncept (upřesnit požadavky) předávání konkrétních znalostí a zkušeností ředitelů středních škol vhodnými metodami na manažerských praxích realizovaných v katedrových školách studentům studijního programu Školský management, využitelný k přeměně (transferu) jejich znalostí získaných v teoretické části výuky v dovednosti uplatnitelné v praxi ve školském terénu.

Výzkumné otázky

1. Které pracovní role vyplývají ze zákonných požadavků na pracovní místo ředitele střední školy?

2. Které klíčové pracovní činnosti a kompetence ředitele střední školy je možné předat studentům studijního programu Školský management na manažerských praxích realizovaných v katedrových školách?
3. Jakými způsoby lze klíčové pracovní činnosti a kompetence studentům na manažerských praxích předat?
4. Které z klíčových pracovních činností a kompetencí jsou významné pro přeměnu znalostí získaných studenty v teoretické části výuky a předávané řediteli katedrových škol na manažerské praxi v dovednosti aplikovatelné ve školské praxi?

V 90. letech 20. století došlo k transformaci české společnosti, která vedla k novým očekáváním a specifickým požadavkům na změnu práce ředitelů škol. V souvislosti s reformou veřejné správy v roce 2000 došlo k decentralizaci školství z MŠMT na územní samosprávné celky (kraje a obce), které se staly zřizovateli vybraných druhů škol. Od roku 2003 došlo získáním právní subjektivity škol k posílení jejich autonomie v oblasti právní a ekonomické, od roku 2005 zavedením rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávání také v oblasti pedagogické. V současné době dosahuje míra autonomie škol v České republice nejvyšších hodnot v porovnání s ostatními evropskými zeměmi.

Autonomie přinesla nutnost vybavit ředitele škol kompetencemi v rozhodování v mnoha oblastech, které v minulosti nemuseli řešit. Požadavky na ředitele školy jsou dány právními předpisy, které pouze stanovují, že ředitel by měl splňovat požadavky na pedagogického pracovníka, praxi ve stanovené délce podle druhu školy a v případě veřejných škol (zřizovaných MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí) musí nejpozději do dvou let od nástupu do funkce absolvovat studium v oblasti řízení školy. Znamená to, že manažerské vzdělávání před nástupem do funkce ředitele školy právní předpisy nevyžadují. Řediteli se často stávají učitelé, kteří nemají žádné manažerské dovednosti a teprve v průběhu výkonu funkce je získávají zkušeností a požadovaným studiem v oblasti řízení.

Teoretická část disertační práce se zabývá řízením, transferem znalostí v organizaci a pracovními činnostmi a kompetencemi manažera. Nejprve je vymezena škola jako organizace, její proměna v čase a je definována katedrová škola jako místo k přenosu znalostí od zkušených ředitelů ke studentům, zejména budoucím ředitelům. Znalosti, explicitní a tacitní, se získávají zkušenostním učením, jehož důležitou součástí je reflexe. Pro efektivní přenos znalostí je důležité je umět řídit, tedy zajistit jejich přenos tak, aby byly dále využitelné. V případě firem se k přenosu znalostí využívá manažerský přístup, zatímco školy jako specifické organizace vzdělávající budoucí generace využívají i pedagogický

přístup. Ředitel školy jako manažer vykonává mnoho pracovních činností a kompetencí, které charakterizují jeho pracovní místo vyplývající ze školských a jiných právních předpisů.

Praktická část disertační práce se zabývá výzkumným šetřením týkajícím se pracovních činností a kompetencí ředitele střední školy. Nejprve jsou analyzovány dokumenty (právní předpisy, odborná literatura a články) ke zjištění rolí, pracovních činností a kompetencí ředitele střední školy, které byly ověřeny dotazníkovým šetřením mezi 240 řediteli středních škol v České republice. Dotazníkovým šetřením a rozhovory s řediteli 11 katedrových středních škol a 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management byly zjištěny způsoby transferu jednotlivých pracovních činností a kompetencí na manažerských praxích v rámci praktické přípravy studentů.

Výsledkem disertační práce je konceptualizace modelu katedrové školy sloužícího k upřesnění požadavků na transfer explicitních a tacitních znalostí ředitelů katedrových škol na manažerské praxi studentům a jeho implementace do studijního plánu a praktické přípravy studentů v rámci studia studijního programu Školský management na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

1 Řízení a transfer (předávání) znalostí v organizaci

1.1 Základní vymezení katedrové školy jako organizace

1.1.1 Škola jako organizace

Škola je organizace tvořená formální skupinou lidí používajících ke své práci různé technologie a velké množství informací, které potřebují k naplnění cílů dané organizace. Člověk je součástí nejen společnosti jako celku, ale i různých organizací, ve kterých tráví svůj čas. Organizace vzniká propojením čtyř komponent – lidé, práce, technologie a informace. Pokud nejsou tyto komponenty v souladu, dochází k disproporcím, konfliktům a organizace je nevýkonná. Podstata organizace je založena na třech základních systémech – produkce (produkty nebo služby), hodnotové toky a informační toky. (Cejthamr a Dědina, 2010, s. 23; Šafránková, 2019, s. 11)

Princip dělby práce vyžaduje strukturování organizace, tedy tvorbu různých pracovních skupin, týmů a organizačních jednotek. Jako organizace se tedy také označuje činnost neboli organizování, při kterém jsou prvky uspořádané do systému tak, aby došlo jednak k naplnění cílů organizace a také se zvýšila efektivita práce. Jedná se o organizační architekturu, díky které vznikají různé typy organizačních struktur v závislosti na specializaci, koordinaci, rozpětí řízení a dělbě kompetencí. Organizační struktury se člení podle Vebera (2014) na dvě základní skupiny, na funkční (pracovníci jsou seskupovaní do útvarů) a divizní (díky velikosti organizace dochází k jejímu rozdělení do autonomních divizí). Kromě uspořádání prvků do organizační struktury je nutné jednotlivým pracovníkům vymezit náplň práce, pravomoci, odpovědnost a zajistit jejich koordinaci a kontrolu. Historie prokázala, že výsledky činnosti skupiny pracovníků bývají lepší při její organizaci jako jedné ze základních manažerských činností. Při organizování a tvorbě organizační struktury je nutné zajistit požadavky definované zkratkou OSCAR = objectives (cíle), specialization (specializace), coordination (koordinace), authority (pravomoc), responsibility (zodpovědnost). Základní model organizace navržený Maxem Weberem před více než sto lety lze aplikovat na různé typy organizací – firma, veřejná správa, nezisková organizace, škola apod. (Šafránková, 2019, s. 11; Veber, 2014, s. 217–218, 227; Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 91)

Škola je základní a nejorganizovanější výchovně vzdělávací společenská instituce, tvořící hlavní část vzdělávacího systému státu a zabezpečující organizované a řízené vzdělávání a výchovu členů společnosti. Je to také budova, ve které vzdělávání a další aktivity s ním

související probíhají. Škola je organizační jednotkou s vysokou mírou autonomie, která je tvořena skupinou odborníků, kteří jsou zastánci vybrané vzdělávací koncepce a dělají vše pro to, aby její cíle naplnili. (Kolář, 2012, s. 137; Průcha a Veteška, 2014, s. 267; Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 297)

„Škola jako společenská instituce plní řadu funkcí, které vyjadřují, čím má být pro společnost užitečná. Pojem funkce označuje činnost zaměřenou k určitému účelu, úkol, cíl činnosti, poslání. Funkce školy zdůvodňují její existenci ve společnosti, vyjadřují smysl činnosti školy a její vztah k potřebám společnosti, určují její postavení mezi ostatními institucemi. Školy jsou zřizovány z iniciativy státu a určitých skupin společnosti (soukromých zřizovatelů, církví apod.). Vztah mezi společností a školou vyjadřují obecné cíle, které mají školy svou činností naplňovat.“ (Průcha, 2009, s. 112) Funkce školy slouží k naplňování potřeb a podmínek demokratické společnosti, podporují rozvoj jejích členů a dělí se na etickou, ochrannou, metodologicko-koordinační, socializační a personalizační, kvalifikační, integrační, selektivní (třídicí), diagnostickou, kulturační, ekologickou, ekonomickou a politickou. (Průcha, 2009, s. 113–115) V souvislosti s funkcemi školy se uplatňuje podle velikosti školy a dělby kompetencí organizační struktura liniová, štábní, liniově štábní nebo funkcionální. (Trunda a Bříza, 2012, s. 30–32) Záleží na řediteli školy jako statutárním zástupci právnické osoby, zda využije svého oprávnění zřídit funkci dalších vedoucích pracovníků v souladu s právními předpisy, např. zástupce ředitele školy, vedoucí školní jídelny, vedoucí ekonom, a stanovit jim příslušné kompetence v dané organizační struktuře. (Trojan, Trojanová a Puškinová, 2015, s. 31) Školy jsou otevřené systémy, což je důvod, proč zahrnují mnohem širší povinnosti pro manažery. Lze tedy konstatovat, že ředitel školy a jeho zástupci se musí vyrovnat s mnoha různými problémy a dokonce i krizemi. (Dos, Sagir a Cetin, 2015)

Střední škola poskytuje žákům v souladu s § 57 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon), všeobecné nebo odborné vzdělání, které rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince a vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti. Střední škola poskytuje podle § 58 odst. 1 školského zákona střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Rozlišují se typy středních škol,

mezi které patří v souladu s § 1 vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů, gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště, střední průmyslová škola, střední zemědělská škola, střední zahradnická škola, střední vinařská škola, střední lesnická škola, střední rybářská škola, střední zdravotnická škola, hotelová škola, střední pedagogická škola, střední umělecká škola, střední uměleckoprůmyslová škola, obchodní akademie, odborná škola, odborné učiliště a praktická škola.

1.1.2 Proměna školy jako organizace a příprava jejího ředitele

Školy jako organizace se neliší od těch obchodních nebo výrobních. Např. Handy (1984) uvádí, že mají školy a jiné organizace mnoho společného, zejména spojovat lidi za stejným účelem. Ve škole jsou stejně jako ve firmě také nastaveny cíle, existuje dělba práce, jsou rozděleny pravomoci. Škola také akcentuje proměny vnějšího prostředí a myslí na svoji budoucnost (např. sleduje konkurenci). Jistým specifikem škol je probíhající proces vzdělávání a výchovy, který vyžaduje specifické nároky na jejich vedení, řízení a správu a souvisí s přípravou vedoucích pracovníků na výkon těchto činností. (Pol, 2007, s. 12, 14)

Řízení organizací, tedy i škol, významně ovlivnil technologický vývoj a další společenské změny, k nimž došlo v posledních desetiletích. Zvláště problematika znalostního řízení začala hrát klíčovou roli při zajišťování konkurenčních výhod organizací. Proto musejí také školy rozvíjet své strategie znalostního řízení s cílem dosáhnout efektivního vzdělávání. Hlavní roli hraje ředitel školy a zejména úroveň jeho kompetencí. (Ozmen a Muratoglu, 2010)

V procesu vzdělávání a výchovy ve škole hrají nezastupitelnou roli učitelé. Teoretickým východiskem pojetí učitele na počátku 21. století, tj. v době měnících se nároků na školu, byla analýza nároků na učitele, kritická analýza situace, ve které se učitel nachází a formulace kompetenční výbavy učitelů. (Spilková a Vašutová, 2008, s. 11)

V současné době existují v České republice tzv. fakultní školy, které se podílí na přípravě budoucích učitelů, i když jejich statut dosud není legislativně ošetřen. Spolupráce fakulty a školy představuje pouze organizační zajištění povinné praxe studenta na fakultní škole v rámci jeho studijního programu. Proto byl Bendlem a kol. zpracován v letech 2008–2011 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v rámci výzkumného záměru Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání model školy, která by byla s fakultou úzce propojena. Jedná se o tzv. klinickou školu jako prostředí pro rozvoj pedagogického poznání,

pro přenos vědeckých poznatků do praxe školy a pro součinnost studentů učitelství, učitelů, vzdělavatelů učitelů a výzkumníků. Klinickou školou se rozumí základní nebo střední škola, jejímž zřizovatelem může být např. pedagogická fakulta, a která je zřízena pro přípravu studentů učitelství, tj. budoucích učitelů. Ředitel klinické školy je jmenován děkanem a učitelé jsou zaměstnanci fakulty. Klinická škola slouží primárně k praktické přípravě budoucích učitelů, ale je také prostředím pro rozvoj pedagogického poznání, přenos vědeckých poznatků do praxe školy a součinnost studentů učitelství, učitelů klinické školy a výzkumníků. Pro školu, na které se v České republice či v zahraničí konají pedagogické praxe, se používají různé názvy (např. cvičná, fakultní, spolupracující), terminologie je tedy nepřesná. (Bendl, 2011, s. 7–8)

„V posledních desetiletích se celosvětově prosazuje reflektivní model učitelského vzdělávání, který klade důraz na systematickou reflexi pedagogické činnosti jako na klíčový faktor profesního růstu jak u studentů učitelství, tak u učitelů v praxi. Východiskem je pojetí učitele jako reflektivního praktika, který do hloubky přemýšlí o své činnosti (rozhodovacích procesech i konkrétních výukových situacích), analyzuje a hodnotí ji ve vztahu k zamýšleným cílům a v širším kontextu vztahů a souvislostí. Je schopen modifikovat své strategie a metody, navrhnout alternativní řešení ke zkvalitnění výuky a zdůvodnit své pojetí práce se žáky na základě argumentů opírajících se o profesní znalosti.“ (Spilková a kol., 2015, s. 6)

Reflektivní pojetí usiluje o propojení teoretické a praktické části v přípravě učitelů. Koncepce klinické praxe je založena na systematicky reflektované praxi, která se uskutečňuje na klinické škole v kontextu partnerství a systematické spolupráce mezi školami a univerzitami. (Darling-Hammond, 2014)

Inspiraci pro vznik klinických škol lze najít v zahraničí, kde je klinická praxe, zejména v USA, považována za klíč k zásadnímu zvýšení kvality učitelského vzdělávání. (Transforming Teacher Education Through Clinical Practice, 2012, online)

Také vyspělé evropské země jdou v posledních desetiletích v učitelském vzdělávání podobným směrem. Na základě kritiky tradičních přístupů s důrazem na akademické teoretické vzdělání učitelů, založené na „mýtu o přenosu teorie kvalitního vyučování do praxe“, v jehož důsledku nejsou budoucí učitelé připraveni na realitu současné školy (Korthagen, 2011), se výrazně prosazuje přístup School based teacher education, zejména v Nizozemí, Belgii, Anglii, v jisté modifikaci i ve Finsku. (Bendl, 2011, s. 23-24; Grimmett a Erickson, 1988; Hargreaves, 2000; Spilková a Tomková, 2010)

Inspiraci nabízí také pohled na Slovensko (Kosová a Tomengová, 2015). Již na začátku devadesátých let vytvořila expertní skupina pod garancí ministerstva školství, mládeže a tělesné výchovy návrh na postupné zřizování experimentálních pracovišť, tzv. „bázových“ škol při všech fakultách připravujících učitele. Do konce roku 1996 měla být vybudována úplná síť „bázových“ fakultních škol. Navržená koncepce „bázové“ školy počítala s tím, že učitel z „bázové“ školy bude mít část úvazku na fakultě a bude se podílet na výuce studentů i vědeckovýzkumné činnosti, a naopak učitelé z fakulty budou mít část úvazku na „bázové“ škole. Tyto návrhy byly dále rozpracovány zejména odborníky z univerzit v Prešově a Banské Bystrici až do podoby návrhu na legislativní ukotvení. (Kosová a Tomengová, 2015) Univerzitní mateřská, základní či střední škola byla koncipována jako laboratorní pracoviště fakulty plnící tři základní úkoly: (1) být didaktickou laboratoří pro pedagogickou praxi a její reflexi v přípravě budoucích učitelů, (2) být výzkumným terénem pro experimentální činnost, (3) být partnerem pro realizaci dalšího vzdělávání učitelů. (Kosová a Tomengová, 2015)

Specifickým příkladem je typ školy pro praxe budoucích ředitelů škol nebo jiných vedoucích pedagogických pracovníků, ve které se v rámci manažerských praxí využívá zkušenostně reflektivní učení. Škola, na které praktická část přípravy vedoucích pedagogických pracovníků probíhá, by měla splňovat klíčové parametry pro tzv. katedrovou školu, jejíž ředitel by měl předávat svoje znalosti a zkušenosti studentům na manažerských praxích na základě vytvořeného modelu katedrové školy, který upřesní a tím sjednotí konkrétní požadavky na předávání znalostí řediteli studentům pomocí různých metod. Konceptualizace je *„poznávací proces, v němž se za pomoci myšlenkových operací osvojují pojmy; celý proces lze rozložit do určitého počtu svébytných aktů.“* (Hartl, 2004, s. 113) Katedrová školy by měla být pracovištěm, které plní funkci místa pro manažerskou praxi a její reflexi v přípravě ředitelů škol a školských zařízení, dále výzkumného místa pro experimentální činnost a podporu profesního rozvoje ředitelů těchto škol a v neposlední řadě partnera pro realizaci dalšího vzdělávání ředitelů. Ředitel katedrové školy by měl být připraven na roli mentora, jehož vzdělávání by zajišťovala katedra (např. kurzy mentoringu). Je třeba předem připravit plán na nový školní/akademický rok a pravidelně vyhodnocovat spolupráci obou pracovišť s cílem jejího zefektivnění, např. zapojení ředitelů do výuky na katedře, vedení a oponování závěrečných prací. Klíčová je kvalita managementu školy, klima školy a oboustranně prospěšné partnerství. Dále je nutné např. otevřít katedrové škole přístup na fakultu, do knihoven, databází, informačních systémů, účast na přednáškách,

konferencích a nabízet jim specifické vzdělávací aktivity organizované pro ně. (Základní údaje o studijním programu, online)

Důležitý je výběr katedrové školy. Status by měla získat škola, která splní vymezené podmínky (kvalita školy, kvalita učitelského sboru, aktivity školy, výsledky žáků, podmínky pro zabezpečení praxí, personální a materiální podmínky pro výzkum). Tyto školy by měly získat výjimečné postavení v rejstříku škol a školských zařízení (např. financování, pracovní podmínky). Měl by probíhat pravidelný audit kvality školy o naplňování znaků katedrové školy, mezi které patří:

1. kvalitní škola (např. management, klima a kultura školy),
2. inovátorské pracoviště (např. ověřovány nové přístupy, pilotovány učební materiály),
3. realizace manažerských praxí (např. spolupráce ředitele-mentora, studenta, katedry),
4. partnerská spolupráce mezi školou a katedrou (např. oboustranně přínosná výzkumná činnost, vzájemně se učící profesní komunita),
5. souběžná výuka na škole i katedře (např. mentoři jsou zapojeni do hodnocení studentů). (Základní údaje o studijním programu, online)

Termín katedrová škola je používán z důvodu odlišnosti od tzv. fakultních škol, v případě studijního programu Školský management je katedrová škola nejvhodnějším řešením z hlediska rozvoje manažerských kompetencí potřebných pro výkon pozice ředitele školy preprimárního, primárního a sekundárního vzdělávání (mateřská, základní a střední škola).

Z výše uvedeného vyplývá, že fakultní škola je specifická organizace sloužící k výcviku budoucích pedagogických pracovníků, resp. v případě katedrové školy vedoucích pedagogických pracovníků, což v jiných organizacích existuje částečně v rámci praxí, ale neexistuje systematická příprava vedoucích pracovníků ve firmách. V současné době probíhá v souladu se zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, u profesně orientovaných studijních programů podobně orientovaná povinná praxe studentů např. nově od roku 2019 u ekonomicko-manažerských oborů. (Zákon o vysokých školách, online)

1.2 Řízení znalostí v organizaci

1.2.1 Práce se znalostmi

Změny ve společnosti a rychlý technologický rozvoj v poslední době neodmyslitelně propojují odbornou kvalifikaci s celoživotním vzděláváním. Na člověka jsou kladeny čím dál vyšší nároky. Znalosti získané ve formálním vzdělávání mohou být velmi rychle překonány. Řešením může být rozvoj klíčových kompetencí, které si našly svoji cestu nejen ve formálním, ale i v podnikovém vzdělávání. Učení je celoživotní proces, který probíhá nejprve ve vzdělávacích institucích podle vzdělávacích programů a právních předpisů. Uskutečňuje se na základě hodnot a norem, s respektem k rozdílným životním zkušenostem, zájmům a potřebám vzdělávaných. Školy se snaží poskytovat všeobecné vzdělání orientované na situace blízké životu, řešení konkrétních úloh a na praktické jednání. Mluví se o pedagogickém přístupu předávání znalostí neboli o zkušenostně reflektivním učení. Také podnikové vzdělávání se řídí platnými normami a předpisy profesních komor a odborových organizací. Klíčové kompetence jsou díky inovacím a rychlému vývoji hodnoceny velmi vysoko. Manažeři se učí např. formulovat problémy a hledat jejich řešení, plánovat, organizovat, kontrolovat, hodnotit, řídit postup práce atd. Většina z nich tvrdí, že se vše naučili pomocí získaných zkušeností, tedy praxí, protože vzdělávání v kurzech je podle nich díky složitosti manažerské práce nedostatečné a realitě vzdálené. Vzdělavatelé i účastníci kurzů oddělili učení při práci a mimo ni. Proto podle Prokopenka a Kubra (1996) narůstá za posledních dvacet let úsilí o přiblížení simulované práce manažera reálným podmínkám, tedy propojení teorie s reálnou praxí. Mluvíme o manažerském přístupu předávání znalostí. (Belz a Siegrist, 2001, s. 15, 19–20; Prokopenko a Kubr, 1996, s. 39)

Práce se znalostmi a hledání způsobu jejich řízení tu existuje od dávné historie. V posledních letech se řízení znalostí odvíjí od technologického rozvoje. Znalosti se staly v posledních letech významnou součástí organizací, která rozhoduje o jejich úspěšnosti nebo neúspěšnosti. Již P. F. Drucker (2000) ve svých publikacích zmiňuje, že si organizace i jednotlivci budou muset zjišťovat, jaké informace potřebují a jak je získají, tedy naučit se je jako klíčový zdroj organizovat. *„Nejcennějším aktivem podniku 20. století bylo jeho výrobní zařízení. Nejcennějším aktivem instituce 21. století, ať podnikové či nepodnikové, budou její pracovníci disponující znalostmi a jejich produktivita.“* (Drucker, 2000, s. 106, 129) Umění rychle reagovat na změny v konkurenčním prostředí je závislé na znalostech, které patří k jednomu z nejdůležitějších druhů kapitálu. Znalostní pracovník v organizaci je nositelem know-how a konkurenční výhody, protože dokáže aplikovat získané znalosti

v praxi a následně je sdílet s ostatními. V konkurenčním prostředí je nutné se nějak odlišit, tedy lépe a efektivněji pracovat se svými znalostmi, které patří mezi aktiva, jenž ale nemůže organizace vlastnit, protože jsou vázány na svého nositele, tedy na člověka nebo na skupinu lidí. Z toho jasně vyplývá, že znalosti nelze řídit stejně jako jiná aktiva, protože se pracuje s lidmi, při jejichž řízení existují omezené možnosti. *„Znalost je vytvářena v lidské mysli a její kvalita a význam jsou ohodnocovány prostřednictvím činnosti. Řízení znalostí proto není založeno na IS/IT jako řízení dat a informací, ale na uvědomělé práci s nositeli a vlastníky znalostí – lidmi.“* (Veber, 2014, s. 587–589)

Řídit znalosti v organizaci znamená zajistit jejich přenos tak, aby byly dále efektivně využitelné. Ve firmách se znalosti řídí jinak než ve školách. Obě jsou sice organizace, ale firmy uplatňují k předávání znalostí manažerský přístup, zatímco školy jako specifické organizace uplatňují pedagogický přístup, se kterým se lze setkat ve zkušenostně reflektivním učení. V každé organizaci probíhá předávání znalostí, a to většinou v adaptačním procesu pracovníků a u vybraných organizací jako je např. škola částečně probíhá v rámci praxí na fakultních/katedrových školách. Předávání znalostí pracovníkům v organizaci a konkrétně v oblasti zkoumaných katedrových škol, je realizováno prostřednictvím specifických přístupů k učení, které nazýváme zkušenostně reflektivní učení. (Belz a Siegrist, 2001; Základní údaje o studijním programu, online)

„Základní metodou získávání znalostí v nejširším slova smyslu je učení.“ (Truneček, 2004, s. 71) Pro učení neexistuje všeobecná definice. Jedná se o psychologický pojem, který je reprezentován mnoha teoriemi učení s vlastními definicemi. Podle Bertranda (1998) existují následující teorie učení – personalistická (např. Lewin, Maslow, Rogers), kognitivně psychologická (např. Piaget), technologická (např. Bordier), sociokognitivní, sociální (např. Bourdieu, Dewey), akademická a spiritualistická (např. Fergusonová), které obsahují čtyři složky (žák, učivo, společnost, interakce). (Bertrand, 1998, s. 13, 20–21) Mezi novější definice patří, že *„učení je proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe samého. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 323–324)

Obecně se rozlišují dva typy učení – učení se znalostem (hledá obecné zákonitosti) a učení se dovednostem (zdokonalování schopností na základě procvičování nějaké činnosti). V případě učení jednotlivců se jedná o manažerské vzdělávání, řízení rozvoje znalostního pracovníka a způsobilost vůdců. Učení v rámci celé organizace se dělí na organizační učení (angl. organizational learning) a učící se organizace (angl. learning organization). Organizační učení představuje vytvoření příznivého a podporujícího prostředí v organizaci k učení, včetně motivace ze strany managementu. U zrodu tohoto konceptu stáli Argyris a Schön, jejichž dílo Organizational Learning (1978) ale ve své době velký úspěch nezaznamenalo. Později tito autoři vytvořili v rámci prosazování permanentního učení koncept jednoduché a dvojité smyčky učení, ve kterém se zabývali přirozenými bariérami procesu učení, mentálními schématy, jenž tvoří vzorce, podle kterých člověk plánuje a vyhodnocuje svoji činnost, ale neuvědomuje si, že by sám jednal jinak (espoused theory x theory-in-use). Mentální schémata si člověk tvoří na základě předchozích zkušeností, díky kterým nevnímá nekompatibilnost jeho skutečného jednání s tím, jak by jednat chtěl. Disproporce mezi skutečným a zamýšleným jednáním tvoří jednoduchou smyčku učení, díky které dokáže jedinec pružně reagovat na tento nesoulad a nahradit jednání jiným postupem. Dvojitá smyčka učení představuje reflexi a vede k razantním změnám stávajících postupů. Na tuto myšlenku navázal Schön ve své publikaci The reflective practitioner, ve které popsal propojení teorie s praxí pomocí reflektivní praxe, kdy theory-in-use a dvojitou smyčku učení rozšiřuje o další dva typy reflexe – reflexe během akce (reflection-in-action), kdy se aktivně vyhodnocuje činnost již v okamžiku jejího výkonu, reflexe po akci (reflection-on-action) představuje analýzu proběhlé činnosti. Organizační učení oživil Senge ve své knize The Fifth Discipline (1990) a začíná se mluvit o učící se organizaci, kterou definoval pomocí pěti oblastí (disciplín) – osobní dokonalost/mistrovství (osobní rozvoj), sdílení mentálních modelů (různé vnímání světa lidmi napomáhá v debatě k tvorbě společné vize), utváření společné sdílené vize, týmové učení (základem je dialog a schopnost kreativně rozvíjet myšlenky a nápady) a systémový přístup/myšlení (integrace všech předchozích oblastí, vnímání organizace jako celku). Učící se organizace se zaměřuje na podstatu učení, kdy jsou aplikovány principy a systémy řízení, které považují výrobu a vzdělávání za jeden celek. Organizační učení je výsledkem sdílení znalostí a zkušeností člověka. *„Permanentní učení je hlavním nástrojem vytváření intelektuálního kapitálu, zdrojem bohatství a zásadní konkurenční výhodou podniku. Pracovník již není nákladem, ale investorem intelektuálního kapitálu. Permanentní učení se stává součástí vývoje znalostního*

pracovníka.“ (Kolář, 2013, s. 40–43; Senge, 2016, s. 24–30; Tichá, 2005, s. 19, 83–84; Truneček, 2004, s. 71–72, 89–92)

Organizační učení vychází z lidského kapitálu (znalosti, dovednosti, schopnosti), který je pojímán trojím způsobem:

1. intelektuální kapitál (zásoby a toky znalostí v organizaci),
2. společenský kapitál (znalosti odvozené od vztahů uvnitř i vně organizace),
3. organizační kapitál (znalosti vlastněné organizací). (Armstrong, 2007, s. 50–51)

Intelektuální kapitál je suma *„znalostí, které má organizace k dispozici a jejich praktické využití….patří do něj také schopnost a ochota pracovníků tyto znalosti použít při práci ve prospěch organizace.“* (Mládková, 2005a, s. 51) Intelektuální kapitál se dělí na dimenze, přičemž za ty nejdůležitější považuje mnoho autorů lidský, organizační a zákaznický kapitál. Lidský kapitál je tvořen pracovníky a jejich znalostmi. Dále sem patří schopnosti, dovednosti, motivace a přístup k práci a bývají za něj zodpovědní personalisté organizací. (Mládková, 2005a, s. 51–52) Petříková (2010) rozlišuje členění na kapitál lidský (schopnosti, kompetence, zkušenosti, motivace atd.), strukturální (metody, procesy, koncepce, infrastruktura, IT atd.) a vztahový/zákaznický (vztahy k zákazníkům, dodavatelům, investorům atd.) *„Pojem intelektuální kapitál je na místě zejména tam, kde člověk projevuje kreativitu, originalitu tvůrčího myšlení a je s to nalézat stále nové formy přidávání hodnot.“* (Petříková, 2010, s. 105–106)

Strategie lidského kapitálu v organizaci je tvořena šesti vzájemně provázanými faktory:

1. lidé v organizaci (jejich dovednosti a schopnosti),
2. pracovní procesy (jak se co dělá),
3. struktura, podoba řízení (míra autonomie),
4. informace a znalosti (předávání a výměna informací),
5. rozhodování,
6. odměňování. (Armstrong, 2007, s. 53)

Učící se organizace je jakýmsi předstupněm organizace znalostní, ve které se znalosti uchovávají, kultivují, sdílejí, rozvíjejí a plně využívají, na rozdíl od učící se organizace, ve které se znalosti díky různým činnostem získávají. (Petříková, 2010, s. 61) Ve znalostní společnosti se hybatelem pokroku stávají lidské schopnosti, sociální a lidský kapitál, jehož nástrojem je neustálé vzdělávání, které uspokojuje potřeby člověka k jeho seberealizaci. Díky členění znalostí na explicitní a tacitní existují i jiné znalostní strategie organizace.

Kodifikační strategie pracuje s explicitními znalostmi a vyžaduje kvalitní IS/IT systémy. Uplatňuje se v organizacích zaměřených na výrobu nebo služby. Personalizační/personifikační strategie pracuje kromě explicitních i s tacitními znalostmi a uplatňuje se v organizacích zaměřených na individuální potřeby zákazníka. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 123; Barták, 2008, s. 35, 105)

Proces učení je jádrem znalostního managementu. Zahrnuje v sobě podle přístupu K. Wiiga (1997) čtyři základní aktivity – revize, konceptualizace, reflexe a jednání. Revize je kontrola toho, co bylo dosaženo v minulosti a jaký je současný stav. Dochází k monitorování a ohodnocení aktivity ve smyslu dosažení původních cílů. Konceptualizace znamená pohled na stav znalostí v organizaci a analýzu silných a slabých stránek. Reflexe je zaměřena na zlepšování aktivit, které jsou potřebné v průběhu implementace. Předpokládá se, že dojde k návrhu změn, které povedou k úspěchům v následující aktivitě. K tomu je nutné definovat a vybrat požadovaná zlepšení ve formě programů a plánů, které by měly být založeny na výstupech z předchozí aktivity. Jednání znamená uskutečnění vybraných plánů obvykle obsahující samotnou realizaci nebo kombinaci operací jako jsou:

- *„rozvoj znalostí,*
- *distribuce znalostí,*
- *kombinace znalostí,*
- *konsolidace znalostí.“* (Bureš, 2007, s. 47–48)

1.2.2 Zkušenostní učení

Zdrojem poznatků získaných praktickou činností člověka je zkušenost a vzniká vnímáním a prožitkem dané činnosti. Dělí se na individuální, při které dochází k minimálnímu zobecnění, skupinovou, společensko-historickou a na zkušenosti žáků ve vyučování, které jsou důsledkem jejich socializace. (Kolář, 2012, s. 186)

Při spojení termínů učení a zkušenost dostáváme pojem zkušenostní učení (angl. experiential learning nebo learning by doing), které Průcha a Veteška definují jako „*takové, které probíhá na základě každodenních pracovních a jiných činností, při nichž jedinec nabývá zkušeností, které se kumulují a různými způsoby (uvědoměle i neuvědoměle) využívají. Zkušenostní učení má tedy významnou roli ve vytváření vědění a znalostí člověka.“* (Průcha a Veteška, 2014, s. 311)

Prvky zkušenostního učení lze nalézt již v díle Jana Amose Komenského, který zmiňuje v Didaktice velké, že si člověk lépe pamatuje události, které sám viděl/zažil, než když o nich pouze slyšel. Jedná se o zkušenost, kdy *„větší část našeho života záleží ve vzájemném styku, značný prospěch je z toho pro mládež, jest-li vedena k tomu, aby zvykala rozuměti nejen věcem užitečným, nýbrž i o nich rozmlouvati mnohotvárně, vybraně, vážně a snadno. Konečně rozmluvy napomáhají snazšímu opakování.“* (Komenský, 1930, s. 182–183) Např. na počátku 20. století Švadlenka uvádí, že je zkušenost velmi důležitá pro vývoj charakteru člověka při vytváření návyku, kdy výcvik v samostatném jednání vede ke svobodě v rozhodování. (Švadlenka, 1924, s. 105) V 70. letech 20. století rozvíjí tyto přístupy např. Kolář (1972), podle kterého je důležitou podmínkou vzniku a existence zkušenosti činnost, která přináší výsledek jednak ve formě vytvoření nějakého objektu/věci, ale zejména *„poznání věci, jevů, vztahů zúčastněných nějak na činnosti, angažovaných nějak v činnosti. Prostřednictvím zaměřenosti činnosti k cíli je každá část činnosti i činnost jako celek spojena s prožitky a ty jsou spojeny nebo uváděny do souvislostí s poznatky získanými v průběhu činností. Tím činnost poskytuje možnost vzniku konkrétních individuálních zkušeností.“* (Kolář, 1972, s. 17) Kolář dále uvádí, že také Piaget jako představitel kognitivně psychologické teorie učení potvrzuje přímou závislost činnosti a zkušenosti. (Kolář, 1972, s. 16) Mluví se o konstruktivistických teoriích, které se zaměřují na konstrukci poznatků učícím se subjektem (žákem) pomocí interakcí, tedy že poznání neexistuje bez aktivity. (Bertrand, 1998, s. 17, 65–66)

Na začátku 90. let 20. století se v českých zemích objevují první modely zkušenostního učení (zkušenostní cykly) přebírané z anglosaské literatury, které patří mezi nejdůležitější části teorie užívané především ve vzdělávacích programech, a které ukazují základní principy fungování procesu učení. (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 34)

Hlavní teoretické modely zkušenostního učení

I když zkušenostní učení existuje v českém prostředí velmi dlouho, podrobné teoretické přístupy z počátku 20. století přinesli zejména Dewey, Lewin, Piaget, Kolb a Jarvis. S teorií zkušenostního cyklu učení jako první přišel přední americký pedagogický reformátor 20. století John Dewey, který *„zdůrazňuje vliv každého zážitku na naše budoucí zkušenosti.“* (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 35–36) Dewey je považován za hlavního představitele pragmatické pedagogiky, která se začala rozvíjet na přelomu 19. a 20. století v USA díky závažným ekonomickým a společenským změnám na konci 19. století. Hlavním cílem tohoto pedagogického směru bylo *„nahradit školní výchovou kdysi tak účinné působení*

rodiny a všechny ty rozmanité bezprostřední zkušenosti, které v předcházejících generacích poskytovalo rodinné a sousedské prostředí." (Singule, 1991, s. 7, 13, 18) Zkušenost zahrnuje podle Deweyho aktivní hledisko, které znamená, že se o něco pokoušíme a pasivní hledisko, kdy něco zakoušíme. Zkušenost vzniká tedy v okamžiku, kdy na danou věc působíme, něco s ní děláme a ona udělá něco s námi. Dewey používá pojem reflection in experience, kdy je reflexe používána nejen jako ohlédnutí za proběhlým dějem, ale i jako součást celého procesu získávání zkušenosti, tedy i toho, co přijde v budoucnu. Tím položil základy činnostního učení (learning by doing). Reflexi zkušenosti považuje za základní předpoklad růstu (osobnostního rozvoje), *„neboť umožňuje vytváření jakéhosi kapitálu pro inteligentní jednání v budoucích zkušenostech." „Učit se ze zkušenosti znamená vytvářet nazpět i dopředu spojení mezi naším působením na věci a příjemnými nebo nepříjemnými zážitky, které z toho pro nás plynou."* (Kolář, 2013, s. 30–32; Singule, 1991, s. 133–134) Z toho jasně vyplývá, že zkušenost vzniká na základě několika po sobě jdoucích myšlenkových kroků (neznámá situace, hledání řešení, tvorba hypotézy a její podpora), které přetváří myšlení ve zkušenost. (Singule, 1991, s. 134) Podle Průchy, Walterové a Mareše je myšlení poznávací proces skládající se z jednotlivých myšlenkových operací na vědomé a neuvědomované úrovni (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 162) a zkušenost má mnoho významů, kdy obecně jde o poznávání světa např. pomocí smyslů, prožitků, praktické činnosti, přičemž v případě individuální zkušenosti jde o *„souhrn individuálních vědomostí, dovedností, návyků, zájmů, prožitků, sociálních vztahů a praktických činností získaných během života"* (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 384–385), které se obtížně předávají jiným. V případě kolektivní zkušenosti jde taktéž o tento souhrn, ale získaný skupinou lidí v průběhu dlouhého období, který lze předat jiným lidem či generacím. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 385)

Deweyho model zkušenostního učení

Dewey kladl důraz na „learning by doing" („učení se činností") a jeho model zkušenostního učení je tvořen třemi stupni – pozorování, promýšlení, úsudek (viz Obrázek 1). Nejdůležitější je vybrat zážitky, *„které mají pozitivní vliv na rozvoj a obohacení osobních zkušeností. K tomu Dewey (1938) dodává, že se učíme nejen ve školách, ale i v tisku, zkrátka téměř všude."* (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 37) Při zážitkovém učení je třeba vybírat témata (zážitky) ze života, kdy předchozí zážitky můžeme aplikovat na ty aktuální k dosažení osobního růstu a rozvoje. (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 38)

Obrázek 1 Deweyho model zkušenostního učení

Zdroj: Dewey, 1938 in Hanuš a Chytilová, 2009, s. 36

Lewinův model zkušenostního učení

Lewinův model zkušenostního učení vychází z jeho základního principu propojení teorie a praxe, kdy klade důraz na zpětnou vazbu důležitou pro vyhodnocování následků a dosahování cílů, tedy ohlédnutím se za zážitkem a jeho reflexí dochází k zevšeobecnění a testování důsledků návrhů v nových situacích. *„Každý krok je spojen s následujícím a návratem zpět ke zkušenosti. Tím podtrhuje sílu podstaty učení zážitkem (Kolb, 1984).“* (viz Obrázek 2). (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 38) V roce 1946 uspořádal Lewin kurz, díky kterému zjistil důležitost diskuze všech zúčastněných stran o jejich zážitcích ovlivňující proces učení. (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 40)

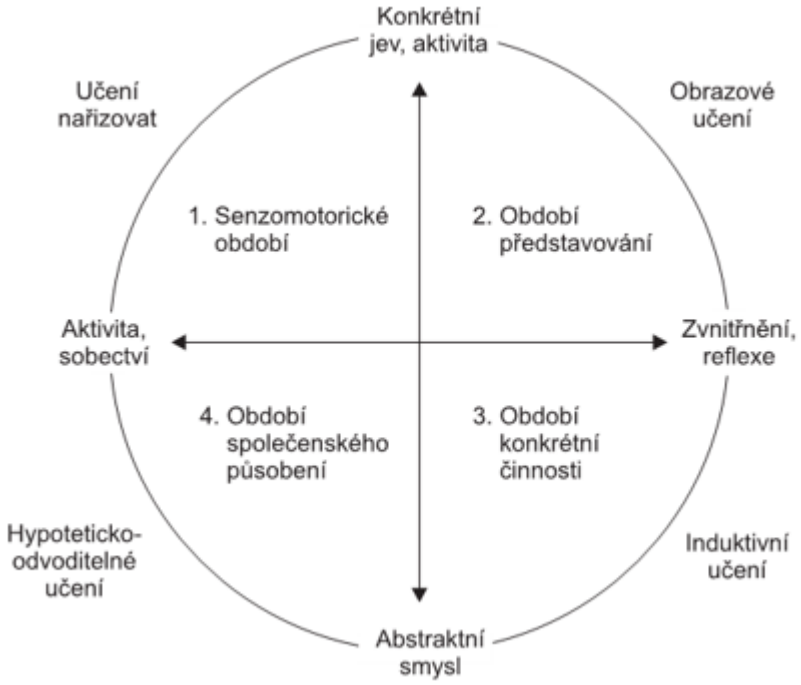
Obrázek 2 Lewinův model zkušenostního učení

Zdroj: Kolb, 1984, s. 21 in Hanuš a Chytilová, 2009, s. 39

Piagetův model učení

Piagetův model učení vychází z neustálého vývoje člověka během jeho života, kdy rozlišuje *„dvě základní dimenze rozvoje dospělého myšlení, a to zážitek a koncept – reflexi a aktivitu.“* Jde o *„cyklus vzájemného působení mezi jedincem a prostředím, což je podobné pojetí jako u Deweyho a Lewina.“* (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 40) Podle Piageta je inteligence tvořena a formována zkušenostmi interakcí mezi člověkem a prostředím (viz Obrázek 3). (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 41)

Obrázek 3 Piagetův model učení a kognitivního rozvoje



Zdroj: Kolb, 1984, s. 25 in Hanuš a Chytilová, 2009, s. 41

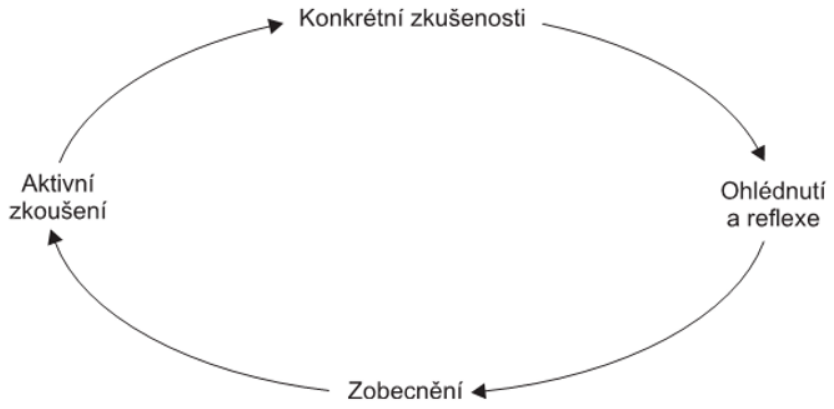
Kolbův model zkušenostního učení

Mezi nejznámější patří čtyřstupňový Kolbův model zkušenostního učení z roku 1984 (viz Obrázek 4), který *„říká, že konkrétní zkušenost je odlišitelná od abstraktní, že sociální a kulturní svět může být předmětem zkušenosti a sám o sobě může také znamenat zkušenost.“* (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 42) Vychází z teorií Deweyho, Lewina i Piageta a zdůrazňuje hlavní roli zážitku v procesu učení, jehož *„transformací v učebním procesu získává jedinec vědomosti a zkušenosti.“* (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 42) Základním prvkem učení je tedy konkrétní zkušenost, na tuto fázi navazuje popis toho, co se stalo (reflektivní pozorování), dále dochází k porovnání s předchozími zkušenostmi (zobecnění) a poslední fází je aktivní

zkoušení, při kterém dochází k testování v nových situacích. (Kolb, 2015, s. 32, 51). Zkušenostní učení je podle Kolba charakterizováno následovně:

- *„Je lépe koncipováno jako proces a není pevně dán termín dosažení výsledků.*
- *Je to průběžný proces zakotvený v zážitcích.*
- *Vyžaduje řešení konfliktu mezi protichůdnými styly adaptace na vnější prostředí.*
- *Je to holistický proces.*
- *Zahrnuje přenos informací mezi člověkem a prostředím.*
- *Je to proces tvoření vědomostí.“* (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 42)

Obrázek 4 Kolbův model zkušenostního učení



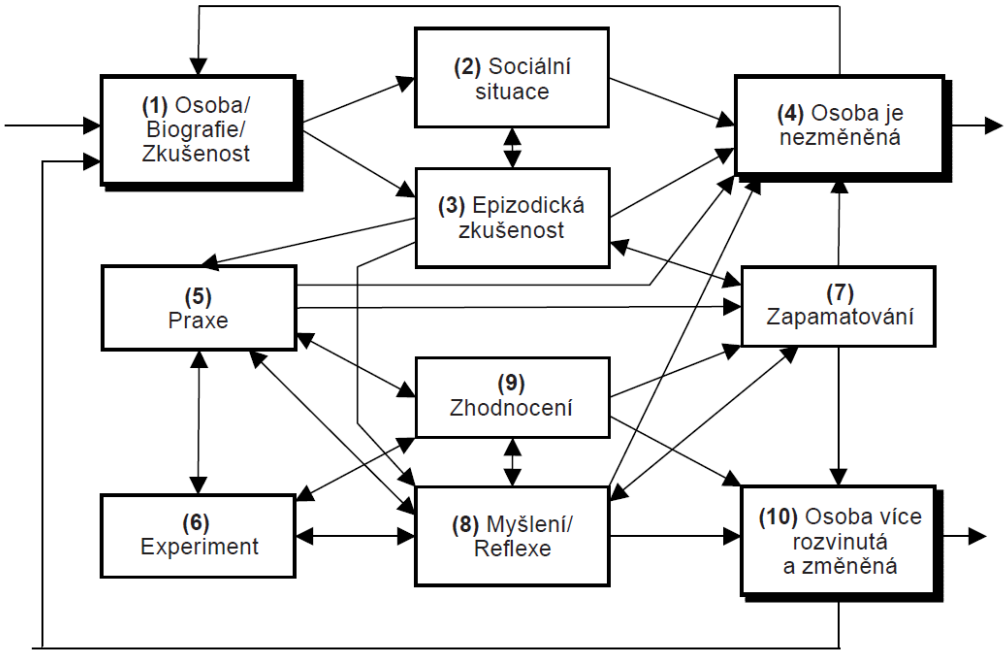
Zdroj: Hanuš a Chytilová, 2009, s. 43

Jarvisův model zkušenostního učení

Jarvis kritizuje Kolbův cyklus zkušenostního učení kvůli zjednodušujícímu pohledu a představuje komplexnější model učení, který vytvořil na základě svého výzkumu, ve kterém 200 účastníků pracovalo s Kolbovým cyklem a postupně vzniklo několik upravených verzí, ze kterých Jarvis vytvořil nový model (viz Obrázek 5). Jarvis vytýká Kolbovi zejména *„opomíjení akcentovat tělesné vnímání zkušenosti, dále to, že Kolb neklade vliv na vztah učení a sociální situace a následně na sociální konstrukci zkušenosti.“* (Nehyba, 2012) Jarvisova teorie je tvořena čtyřmi cykly:

- *„nedochází k učení,*
- *probíhá náhodné učení,*
- *dochází k nereflektivnímu učení,*
- *dochází k reflektivnímu učení.“* (Nehyba, 2012)

Obrázek 5 Jarvisův model zkušenostního učení



Zdroj: Jarvis, 2004, s. 106, přeloženo Nehyba, 2012

1.2.3 Reflexe ve zkušenostním učení

Od počátku 20. století se hledají role a význam zkušenosti v procesu učení a od jeho druhé poloviny dochází u zkušenostního učení k zdůraznění nejen zážitku, ale také k jeho reflexi, která se stala zásadním prvkem užívaném při vzdělávání pomocí zkušenostních metod (např. zážitková pedagogika, výchova zážitkem, výchova prožitkem). (Nehyba, 2011)

Reflexe je obecně považována za proces, který podporuje studenty, aby se učili prostřednictvím zkušeností. Efektivní reflexe prostřednictvím zkušeností vyžaduje vysokou úroveň sebepozorování a otevřené sebeanalýzy, což je základem pro schopnost abstraktního učení, seberegulaci a schopnost jednat, kterou má jen málo studentů v praxi vysokoškolského vzdělávání vrozené. Reflexi se však lze naučit pomocí strategických zásahů a pečlivého vedení. Reflexe je v literatuře široce diskutována jako nástroj pro podporu učení a vzdělávání, profesionální rozvoj a strukturované učení prostřednictvím zkušeností. Efektivní reflexí učení se prostřednictvím zkušenosti vyžaduje schopnost porozumění vlastnímu myšlení a procesům učení, kritické sebeuvědomění hodnot, přesvědčení a předpokladů a otevřenost vůči alternativním, náročným perspektivám. (Coulson a Harvey, 2013)

Pojmy učení, zkušenost a reflexe se spojují v pedagogické literatuře, přičemž zkušenost a její reflexe jsou považovány za důležitou podmínku spokojeného života a úspěchu v práci. (Nehyba, 2014, s. 7) Pojem zkušenostně reflektivní učení žádný z autorů kromě J. A. Moon explicitně nepoužil, přesto se k jeho historii hlásí více představitelů. Kolář (2013) uvádí, že mezi ty stěžejní patří Dewey, Kolb, Korthagen, Argyris a Schön. Dále se k nim řadí např. Lewin, Jarvis, Mezirow a Boud. Koncept zkušenostně reflektivního učení zaznamenal v průběhu 20. století velký rozvoj. Objevil se v dílech mnoha autorů a představitelů různých myšlenkových proudů, což mu přineslo nejednoznačnou uchopitelnost. Nicméně společným východiskem je na základě zkušenosti objevovat nové možnosti života. *„Za zkušenostně reflektivní učení lze označit takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají, přestože je v běžném životě často nelze ani postřehnout.“* (Kolář, 2013, s. 26, 51)

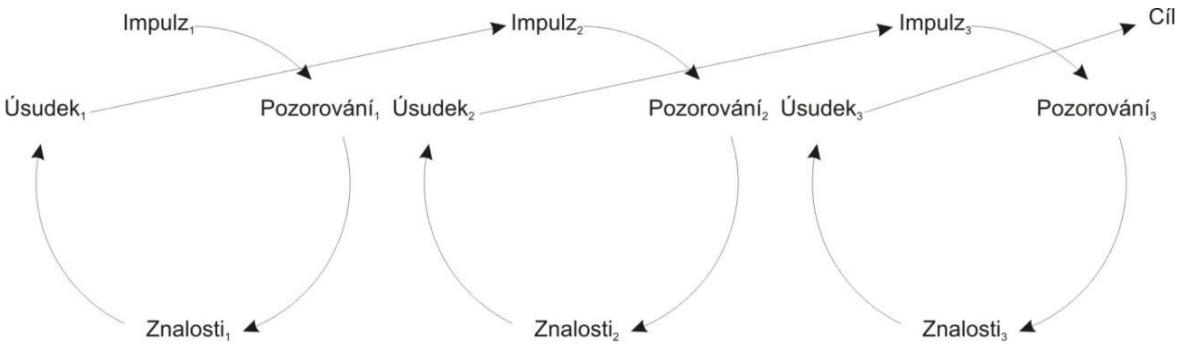
S pojmem reflexe jsou spojovány různé přívlastky. První z nich najdeme u Deweyho pragmatické pedagogiky. Mluvíme o reflektivním myšlení. Dále je reflexe spojována s učením, kdy je reflexe součástí zkušenostního učení (např. Kolb, Jarvis, Moon). Termín kritická reflexe je spojován např. s Mezirowem, Brookfieldem. Produktivní reflexe je spojována s Boudem. V učitelství a pomáhajících profesích se lze setkat s termínem reflexe praxe nebo reflektivní praxe, která je spojována zejména se Schönem. (Nehyba, 2014, s. 14) Reflektivní praxe se stala středem zájmu ve vzdělávání učitelů. Složitost výuky vyžaduje, aby učitelé zpochybňovali své postupy pro vlastní potřebu profesního rozvoje, aby se zlepšovali a zvyšovali výkony žáků. Reflektivní praxe je schopnost reflektovat činnost tak, aby se zapojila do procesu neustálého učení. Klíčovým důvodem pro reflektivní praxi je skutečnost, že samotná zkušenost nemusí nutně vést k učení, zásadní je záměrná reflexe zkušeností. Reflektivní praxe je důležitým nástrojem v prostředí profesního vzdělávání založeného na praxi, kde se lidé učí spíše na základě vlastních profesních zkušeností než na základě formálního učení nebo na základě zkušeností z praxe předáváním znalostí. Je nejdůležitějším zdrojem osobního profesního rozvoje a zdokonalování. Je také důležitým způsobem, jak propojit teorii a praxi; prostřednictvím reflexe je člověk schopen vidět a označit formy myšlení a teorie v kontextu své práce. Člověk, který reflektuje v průběhu své praxe, se neohlíží jen na minulost, ale vědomě se dívá na emoce, zkušenosti, činy a události, které se odehrály v minulosti. Tyto informace využívá k tomu, aby doplnil svou

stávající znalostní základnu a dospěl k nějakému závěru a vyšší úrovni porozumění. (Mathew, Mathew a Peechattu, 2017)

V konceptech jednotlivých teorií vzdělávání se můžeme setkat s reflexí např. v personalistických teoriích (např. Rogers), které člověka staví do pozice pána svého vzdělávání, které musí řídit a používat k tomu svoji vnitřní energii. (Bertrand, 1998, s. 17) Rogers (1969) jako představitel personalistické teorie vzdělávání zřejmě jako první použil pojem zkušenostní učení (experiential learning), které opíral o kvalitu osobní zkušenosti, vlastní iniciativu učícího se, pronikavost a hodnocení zkušenosti. Velkou roli hraje facilitátor učení, tj. expert, který zprostředkovává zkušenosti a podněcuje k učení. (Kolář, 2013, s. 35–36) Sociokognitivní teorie se zaměřují na přípravu žáka pro život a jejich autoři se inspirovali dílem Deweye, kdy škola *„měla nabídnout učební situace založené na zkušenosti a umožnit žákům pracovat ve skupině a osvojit si demokratické způsoby sociálního chování.“* (Bertrand, 1998, s. 17, 119) Zároveň je v této teorii věnována zvýšená pozornost reflexi *„jako procesu zpracování získaných zkušeností a jejich postupného přetváření do podoby nových nebo revidovaných významů užitečných v dalším životě.“* (Kolář, 2013, s. 26–27)

Podle Deweyho hraje klíčovou roli v procesu poznávání okolního světa myšlení (za jeho synonymum považoval reflexi), které člověku umožňuje hledat a nacházet východiska z nových situací, se kterými se setkává v průběhu života vlivem měnícího se okolí. Zdůraznil důležitost aktivního a praktického zapojení učícího se subjektu do poznávání okolního světa. Výsledkem je díky reflektivnímu zpracování výběr nejvhodnějšího řešení dané situace. V souvislosti s učením a vzděláváním vnímá Dewey reflexi jako vnitřní proces zamýšlení se jedince. Používá pojem reflection in experience (reflexe zkušenosti) jako součást procesu získávání zkušenosti nejen v minulosti, ale i v budoucnosti a tuto reflexi považuje za základní předpoklad růstu/rozvoje člověka. Mluvíme o učení se činností neboli learning by doing. (Kolář, 2013, s. 30–32, 52) Tuto teorii popsal Dewey ve své publikaci Experience and Education (1938), kdy na začátku učení je impulz něco vykonat (podnět/touha), potom dochází k pozorování okolních podmínek, které mohou být pro člověka nové nebo se s nimi už někdy setkal, tedy už má znalosti z minulosti. Na základě toho si vytvoří vlastní úsudek, získává novou zkušenost, která je důležitá pro další impulz. (Dewey, 1938, s. 69) Jedná se o náročnější cestu, při které se člověk rozhodne oddálit rychlé rozhodnutí a vystaví se mentálně náročným podmínkám. (Dewey, 1910, s. 11) Kolb převedl model do grafické podoby (viz Obrázek 6).

Obrázek 6 Deweyho model zkušenostního učení



Zdroj: Kolb, 1984, s. 23 in Dočekal, 2011, s. 23

Tím vznikla definice důležité součásti učení, kterou reflexe bezesporu je. Jedná se o zkoumání reality okolního světa, při kterém dochází k ohlédnutí se za tím, co se stalo, pro získání dalších zkušeností. (Dewey, 1938, s. 110) Slavík a Siňor (1993) vycházejí z latinského pojmu re-flecto, tj. obracet se nazpátek a definují reflektování jako uvažování *„o tom, co bylo učiněno, tj. popisovat, vysvětlovat a hodnotit (svoje) minulé jednání. Smyslem reflexe je získat náhled na ty jevy v dosahu naší zodpovědnosti, které mají nezanedbatelný vliv na nás nebo na naše okolí, a proto vyžadují hodnotící diskusi a kontrolu.“* (Slavík a Siňor, 1993) Korthagen definuje reflexi jako *„mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy.“* (Korthagen, 2011, s. 71)

Lewin označil reflektovanou zkušenost jako účinný princip učení, který se stal součástí jeho pojetí akčního výzkumu. Pohled na své vlastní chování a jeho důsledky umožňuje člověku poznávání své role ve společnosti a také zákonitosti skupinového života. Základem učení ze zkušenosti je orientace na aktuální/autentické zkušenosti (princip „tady a teď“) tvořící rámec pro ověřování vyprodukovaných nápadů. Dalším důležitým prvkem je zpětná vazba od lidí, kteří jsou součástí procesu učení. Posledním prvkem je využívání kognitivních vodítek důležitých pro uspořádání zkušeností (např. okénko Johari). Kolb se později pokusil vybrané prvky uspořádat do Lewinova modelu zkušenostního učení a toto pojetí přijal za jedno z východisek tvorby vlastní koncepce. (Kolář, 2013, s. 33–35)

Na díla Deweyho a Lewina navázal Kolb, ale inspiraci hledal i v teorii učení od Piageta. Kolbův cyklus zkušenostního učení vychází z Lewinova pojetí. Hlavním přínosem Kolba je identifikace a analýza několika stylů učení, které člověk využívá podle způsobu uchopení a transformace zkušenosti – divergentní typ (vyhledává zkušenosti a zamýšlí se nad nimi), asimilační typ (propojuje zkušenosti a fakta), konvergentní typ (řeší konkrétní problémy

a praktické úkoly), akomodační typ (realizuje plány a experimenty). Toto rozdělení bylo Kolbovi vytýkáno různými kritiky, např. Jarvisem pro přílišné zjednodušení procesu učení. Nicméně je Kolb přesto považován za výraznou osobnost, která přispěla k rozvoji této problematiky. (Kolář, 2013, s. 37–40)

Kolář (2013) uvádí, že mezi autory současných koncepcí zkušenostně reflektivního učení patří Mezirow, Brookfield, Jarvis, Boud a Moon. Klíčovým prvkem transformační teorie učení Mezirowa se stala tzv. kritická reflexe, která hraje důležitou roli v procesu „očištění" lidské mysli od předsudků, které tvoří základ pozdějšího jednání člověka, tedy je nástrojem tvorby nových/revidovaných významů minulé zkušenosti. Mezirow rozlišoval reflektivní (vlastní zhodnocení předpokladů – „tady a teď" reflexe nebo reflexe „ex post facto") a nereflektivní akci (zautomatizované nebo promyšlené jednání). U reflexe „ex post facto" dochází k transformaci individuálních myšlenkových schémat prostřednictvím reflexe obsahové, procesní a reflexe předpokladů, kterou považuje Mezirow za kritickou reflexi. Na tyto myšlenky navázal Brookfield ve své sebe řídící koncepci učení, ve které zmiňuje čtyři části úspěšného kritického myšlení – identifikace předpokladů, tvorba kontextuálního povědomí, identifikace alternativ a rozvoj reflektivního skepticismu. Znalosti lze prohloubit pouze tehdy, jestliže se o zkušenostech uvažuje skepticky, zpochybňují se, protože pouze díky této konfrontaci může dojít k narušení přesvědčení, které bylo nekriticky převzato ze společnosti. (Kolář, 2013, s. 44–46)

Jarvis kritizoval Kolbovo pojetí zkušenostního učení kvůli jeho zjednodušení. Díky svému výzkumu, který analyzoval zkušenost s vlastním učením u 200 osob, ukázal, že existuje mnoho odpovědí na situace, ke kterým při učení dochází, což prokázal v rozšířeném modelu Kolba. Jarvisův koncept je tvořen čtyřmi způsoby reakcí lidí na vzdělávací situace, v rámci kterých rozlišuje různé typy učení. Mezi tyto způsoby patří – neučit se, neučit se nebo se učit náhodně, učit se nereflektivně a učit se reflektivně. (Kolář, 2013, s. 46–48) Učení patří podle Jarvise k základním lidským potřebám, a proto Maslowovu pyramidu potřeb rozšířil o další stupeň – potřebu učení, kterou umístil do středu pyramidy s tím, že navazuje na potřebu lásky a sounáležitosti, která učení aktivuje, tedy že není nutné institucionální a formalizované vzdělávání, ale potřeba učení je uspokojena kdekoliv a kdykoliv. (Thelenová, 2014, s. 64–65).

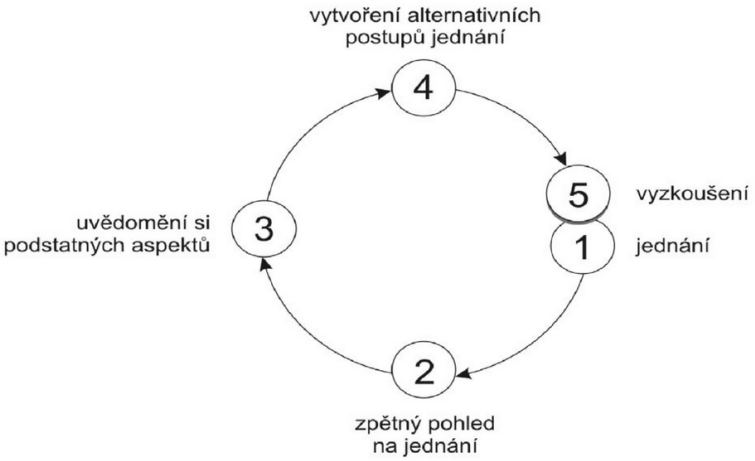
Model učení ze zkušenosti Bouda vycházející z původního Kolbova cyklu je tvořen třemi fázemi – návrat k minulým zkušenostem, odstranění emocí blokující učení pomocí kritické reflexe, přehodnocení získané zkušenosti. (Kolář, 2013, s. 49)

Moon dlouhodobě prosazuje koncept zkušenostně reflektivního učení, kdy ve svých pracích díky analýze zdrojů propojuje zkušenostní a reflektivní učení s tím, že jde o dva neoddělitelné pohledy na stejnou problematiku. Moon (2009) sice spojuje zkušenostní učení s externím zážitkem (podnět z vnějšího okolí) a reflektivní učení se zážitkem interním (vnitřní zpracování tohoto podnětu), nicméně v praxi se toto dělení neuplatní, neboť jsou obě části spolu vzájemně propojeny. (Kolář, 2013, s. 28, 50) Podle Moon je reflexe důležitou součástí zkušenostního učení, kdy posiluje jeho kvalitu, neboť *„přispívá k uspořádání původně neuspořádaného obsahu učení, promýšlením získaných zkušeností se učení stává smysluplným……“* (Moon, 2013, s. 14)

Ze zjištění daných autorů (Boud, Mezirow, Schön, Dewey, Kolb) vyplývá, že samotná zkušenost k učení nestačí. Klíčem k přeměně zkušenosti v učení je reflexe, která pomáhá identifikovat problémy, objevit řešení nebo se zapojit do kolektivního zkoumání. (Lundgren a kol., 2017)

V případě zkušenostně reflektivního učení také vznikl model, který vytvořil Korthagen a nazval ho ALACT, jehož počáteční písmena představují jednotlivé fáze, kterých je pět – akce/jednání (Action), ohlédnutí za akcí (Looking back on the action), uvědomění si základních aspektů (Awareness of essential aspects), vytvoření alternativních postupů jednání (Creation of alternative methods of action) a fáze zkoušení (Thetrial stage), která je zároveň fází nového jednání, tedy první krok dalšího cyklu reflexe (viz Obrázek 7). (Korthagen, 1985; Korthagen, 2011, s. 58; Nehyba, 2014, s. 31–32) Podobnost s Kolbovým modelem je zřetelná.

Obrázek 7 Model ALACT



Zdroj: Korthagen, 2011, s. 58

Někteří autoři začali propojovat myšlenky zkušenostně reflektivního učení s přípravou pedagogů, a jsou taktéž průkopníky v oblasti profesní přípravy učitelů, kdy se zaměřili více na samotný proces reflexe a jeho význam. (Korthagen, 2011) Model ALACT vychází z předpokladu, že učitelé ze své podstaty reflektují své zkušenosti, ale že systematická reflexe se často liší od toho, co jsou zvyklí dělat. Učitelé obecně reflektují často pod vlivem specifické školní kultury. Pod tlakem často dochází k rychlé nápravě praktického problému, než aby se vysvětlila podstata problému. I když to může být v hektické situaci efektivní krátkodobé opatření, existuje nebezpečí, že profesní rozvoj může nakonec stagnovat. V některých případech si učitelé nevědomky vytvářejí standardní řešení toho, co zažívají. (Korthagen a Vasalos, 2005)

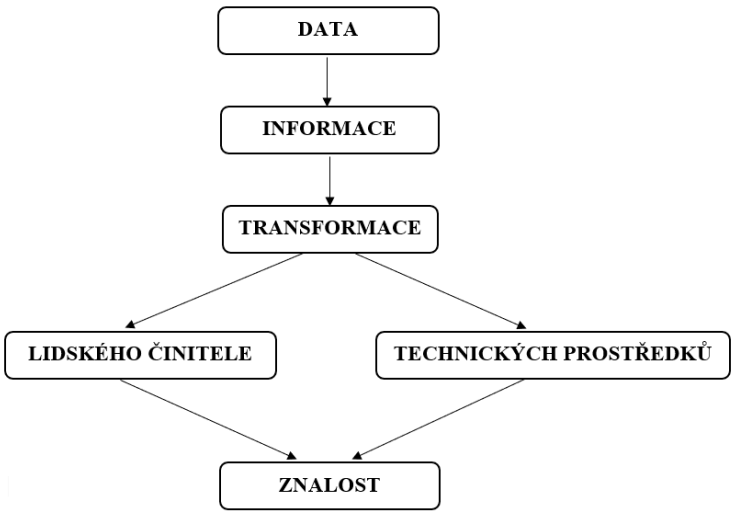
Organizace, které jsou schopny efektivně přenášet znalosti z jedné jednotky do druhé, jsou produktivnější a mají větší šanci na přežití než organizace, které jsou méně zdatné v přenosu znalostí. Přenos znalostí je v organizacích stále důležitější. Dnešní firmy jsou častěji organizovány na globálním základě, aby se využily výhody rozdílů v odborných znalostech, mzdových nákladech a přístupu na trhy po celém světě. Explicitní znalost (např. dokumenty, manuály, software, plány apod.) je dokumentovaná znalost, která je většinou dobře strukturovaná a snadno přenositelná. Tacitní znalosti jsou skryté a jejich základem je intelektuální vlastnictví konkrétního člověka nebo skupiny lidí. Jsou velmi těžko formulovatelné, často jsou osobní a je velmi složité je převést do explicitní formy. (Bureš, 2007, s. 29)

1.2.4 Struktura znalostí

Mezi základní pojmy managementu znalostí jako části managementu, která využívá znalosti k zefektivnění činnosti organizace, tj. že lidé mají správné znalosti ve správnou chvíli, patří hierarchický (znalostní) řetězec data – informace – znalosti (D-I-Z) (viz Obrázek 8). Data představují vše, co lze vnímat smysly a dělí se na tvrdá data (lze je ohodnotit kvantitativně) a měkká data (lze je ohodnotit kvalitativně – názory, postoje). Patří sem zkušenosti, poznatky, výsledky pozorování. Jsou vyjádřena symboly (např. čísla, písmena) a uspořádané soubory dat tvoří databáze. Data poskytují pohled na realitu, ale nevysvětlují, proč se co stalo. Mají nulovou vypovídací hodnotu. Podle Armstronga a Taylora (2015) představují data stavební bloky pro informace a znalosti. Informace představují zpracovaná data, mají určitý smysl, význam a poskytují odpovědi na otázky Kdo? Kde? Co? Kdy? Informace je vytvářena z dat kontextualizací (účel), klasifikací (kategorie), kalkulací (analýza pomocí statistických metod), korekcí (odstranění chyb), kondenzací (sumarizace). „*V podstatě je*

informace výsledkem poznání a myšlení, které opětovně iniciuje tvořivé myšlení a následně i jednání. Hodnota informace závisí především na znalosti (určité kvalifikaci) uživatele informace.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 121; Mládková, 2005a, s. 26–27; Řezáč, 2009, s. 79; Truneček, 2004, s. 12–13) Znalosti jsou definovány dvojím způsobem. V užším slova smyslu jde o *„převážně teoretické poznatky osvojené učením, především ve škole“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 385) a třídí se podle Bloomovy taxonomie cílů. V širším významu tvoří znalosti *„nejen poznatky, ale též dovednosti a schopnosti k vykonávání určitých činností. Někdy se znalosti v tomto smyslu označují jako praktické nebo pracovní (working knowledge, know-how). Ty jsou nezbytné pro vykonávání různých profesních a tvůrčích činností.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 385) Častorál definuje znalost jako výsledek aktivního učení na základě vlastního poznání a zkušeností. *„Znalost je transformovaná informace do využitelné podoby.“* (Častorál, 2008, s. 9–10) Znalosti musí být podle Trunečka použitelné, protože bez použití zůstávají informacemi. Zdrojem znalostí jsou zaměstnanci, management, zákazníci, ale také procesy, výrobky, služby, databáze atd. (Truneček, 2004, s. 17) Transformace může probíhat buď v rovině lidského činitele, kdy si člověk na základě informace tvoří vlastní názor a přijímá rozhodnutí, nebo v rovině technických prostředků, kdy jsou informace ukládány na technických nosičích a v případě potřeby vyvolány pro rozhodovací proces (viz Obrázek 8). (Častorál, 2010, s. 96)

Obrázek 8 Proces tvorby znalostí



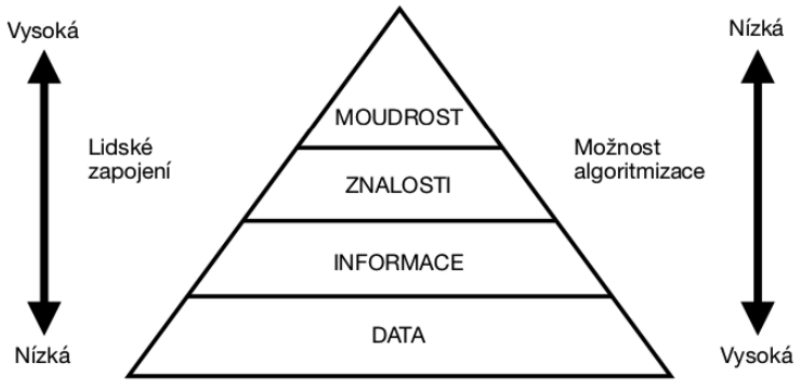
Zdroj: Častorál, 2010, s. 96, vlastní zpracování

Veber definuje znalost jako *„strukturovaný souhrn vzájemně souvisejících poznatků a zkušeností z určité oblasti nebo k nějakému účelu, získává se zejména studiem a praxí. Znalosti bývají utříděny v hierarchický systém znalostí.“* (Veber, 2014, s. 589) Znalosti

nejsou informace, ani neznamenají vědět co, ale jak. Z informace je znalost tvořena pomocí srovnávání, souvislosti, spojování a konverzace. Váže se na emoce, činnost, lidskou mysl a *„je součástí rutin, procesů, praktik a norem organizace.“* (Mládková, 2004, s. 19; Mládková, 2005a, s. 27–28) Davenport a Prusak (1998) definují znalost jako *„proměnlivou směs uspořádaných zkušeností, hodnot, kontextových informací a expertních poznatků, které poskytují rámec pro hodnocení a začleňování nových zkušeností a informací.“* (Davenport a Prusak, 1998, vlastní překlad)

S rozšířením internetu se mění způsoby šíření informací. Internet umožňuje nové způsoby sběru, organizace a šíření znalostí. Vztah D-I-Z je rozšířen o moudrost, což jsou znalosti spojené s určitým postojem a vyjadřující komplexní poznání světa člověkem. Výsledkem je model DIKW, který bývá nejčastěji zobrazován jako pyramida, nebo jako lineární graf (viz Obrázek 9). (Cooper, 2017; Mládková, 2005a, s. 28; Rowley, 2007)

Obrázek 9 Model DIKW



Zdroj: Rowley, 2007, upraveno, vlastní překlad

Podle Mládkové patří ještě k základním pojmům znalostního managementu osvícení, které představuje znalost celé pravdy, kdy jedinec ví najisto proč. Vztah mezi daty, informacemi, znalostmi, moudrostí a osvícením není tak jednoduchý. Pro organizace jsou nejdůležitější data, informace a znalosti (zejména tacitní), nicméně ani moudrost nelze podceňovat. (Mládková, 2005b, s. 7–8)

Klasifikace znalostí

Znalosti jsou klasifikovány podle různých kritérií, ale nejznámějším členěním je na explicitní a tacitní (viz Tabulka 1). (Mládková, 2005a, s. 29) Explicitní znalosti lze vyjádřit formálním a systematickým jazykem, tj. znázornit je, vyslovit, napsat nebo nakreslit pomocí dat, vzorců, manuálů. Mohou mít podobu zprávy, dokumentu, statistiky, finančního výkazu

atd. a být skladovány v informačních systémech (databáze, kartotéky, diáře), přenášeny a obvykle racionální a zbavené subjektivismu a chyb. Jejich řízení je založeno na využití zkušeností informačního managementu. Mají velmi blízko k pojmu informace. *„Tacitní znalosti jsou vytvářeny interakcí explicitních (formalizovatelných znalostí) a zkušeností, dovedností, intuice, osobních představ, mentálních modelů atd. jedince. Jsou silně svázány s činností, postupy, rutinami, idejemi, nápady, hodnotami a emocemi konkrétního člověka. Je velmi těžké je vyjádřit a sdílet. Vztah mezi explicitní a tacitní složkou znalosti je důležitý. Příliš mnoho pozornosti věnované explicitní složce znalosti může vést k „paralýze díky analýze“, příliš velká závislost na tacitní složce pak k nezdravé závislosti na zkušenostech a úspěchu v minulosti a opomíjení nových informací, nápadů a pohledů.“* (Armstrong a Taylor, 2015, s. 121; Mládková, 2005a, s. 29–31; Mládková, 2005b, s. 11; Veber, 2014, s. 590; Vymětal, Diačiková a Váchová, 2005, s. 213) Vedoucí pracovníci, kteří disponují rozsáhlými tacitními znalostmi, jsou schopni zdržet se příliš brzkých nebo příliš pozdních rozhodnutí. (St. Germain a Quinn, 2006)

Tabulka 1 Explicitní a tacitní znalosti

EXPLICITNÍ ZNALOST (OBJEKTIVNÍ)	TACITNÍ ZNALOST (SUBJEKTIVNÍ)
Racionální (mysl)	Zkušenost (vazba na tělo)
Postupná (logicky dokazatelná)	Simultánní (existuje pouze v určitém okamžiku)
Teorie	Vázána na činnost

Zdroj: Mládková, 2005a, s. 29, vlastní zpracování

Polányi kategorizoval znalosti na explicitní a neformulované (tacitní, tiché, nevyslovené apod.), které jsou uchovávány pouze v mysli, chování a představách jedince, proto je těžké je formalizovat (Nonaka) nebo převést do explicitní podoby. Tradičně se IT zaměřují na používání explicitních znalostí. Organizace však nyní chápou potřebu integrovat oba typy znalostí pro efektivní výkon jejich práce. Proto začínají uznávat a rozvíjejí specifické metody pro konverzi tacitních znalostí na explicitní znalosti, které mohou být kodifikovány, a tedy zachyceny a uloženy, přenášeny, používány a musí se jimi řídit ostatní. Díky tomuto nesouladu *„v názoru na převoditelnost neformulovaných znalostí na znalosti explicitní je vhodné k těmto základním typům znalostí přiřadit ještě třetí typ, kterým jsou implicitní (implicit) znalosti. Ty jsou stejně jako neformulované znalosti uchovávány v lidských myslích, avšak v okamžiku potřeby je možné je dokumentovat a převést do explicitní formy.“* (viz Tabulka 2) (Bureš, 2007, s. 29; Polányi, 1967) Stejně tak Nonaka a Takeuchi (1995) klasifikovali znalosti jako explicitní, tacitní (tiché) a implicitní. Explicitní znalosti lze vyjádřit jazykem (formalizovat, např. napsat, nakreslit), systematicky uspořádat, sdílet

a mají podobu informace. Implicitní znalosti jsou vázané na subjekt (osobní), obtížně formalizovatelné, získávají se zkušeností a praxí. Tacitní (tiché) znalosti jsou implicitní znalosti, které nelze formalizovat a většina z nich je vázána na podvědomí lidí. (Truneček, 2004, s. 17–18) Problematikou explicitních znalostí se zabývají zejména IS/IT obory, Competitive Intelligence, archivnictví, knihovnictví. (Mládková, 2005a, s. 9) Nonaka a Takeuchi ještě rozdělili znalosti na individuální, vázány na smysly a emoce člověka, vznikající sledováním, komunikací, při činnosti a jsou jak explicitní, tak tacitní, které převažují. Dále společenské znalosti, které jsou sdíleny členy organizace nebo skupiny a jsou nezbytné pro rozvoj organizace, kdy umožňují sdílet pravidla, tvoří společný jazyk a tradici. Také jsou jak explicitní, tak tacitní. (Mládková, 2005a, s. 32) Podle Mládkové ještě existuje kolektivní tacitní znalost, která vychází z mýtů, tradic a společného chápání reality a jedná se o *„jednotný transakční paměťový systém, který je zodpovědný za zapamatování si společné zkušenosti. Členové skupiny spíše tuší, kde se znalost události nachází, než aby znali detaily.“* (Mládková, 2005b, s. 18)

Tabulka 2 Explicitní, implicitní a neformulované znalosti

	Typ znalostí		
	Explicitní	**Implicitní**	**Neformulované**
Popis	Formalizovaná nebo dokumentovaná znalost, která je většinou dobře strukturovaná a snadno přenositelná. Je převážně zpracovaná pomocí ICT.	Znalost, která je uložena v hlavách pracovníků, avšak je možné ji kdykoliv přenést do explicitní formy.	Znalost ukrytá v hlavách jednotlivých pracovníků. Není lehké nebo dokonce nemožné ji převést do explicitní formy a formalizovat ji či dokumentovat.
Příklad	Dokumenty, manuály, počítačové kódy, patenty apod.	Znalost procesu a jeho omezujících podmínek v hlavě vlastníka procesu apod.	Znalost experta v určité oblasti, získané zkušenosti apod.

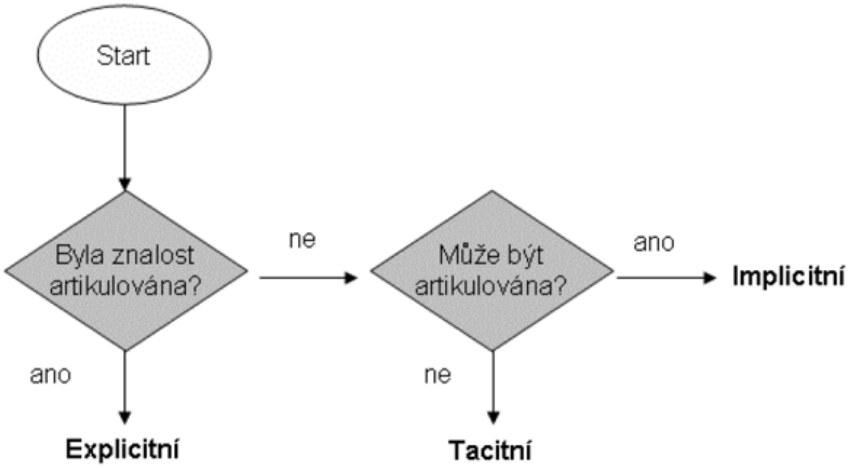
Zdroj: Bureš, 2007, s. 29

Davenport a Prusak názorně graficky znázornili vznik a vazbu mezi těmito třemi typy znalostí (viz Obrázek 10). (Davenport a Prusak, 1998 in Mládková, 2005b, s. 22)

Tacitní znalosti jsou obecně považovány za "know-how", které existuje pouze v myslích lidí, a nejsou vytvořeny v žádné hmatatelné podobě. Explicitní znalosti jsou spojeny s "know-what". Úloha explicitních znalostí souvisí s řadou měnících se technologických nebo manažerských postupů, které jsou definovány a formalizovány v rámci organizace a měla

by být posuzována z hlediska jejich implicitních přínosů pro měnící se podnikové činnosti. (Gamble, 2020)

Obrázek 10 Vazba mezi explicitní, tacitní a implicitní znalostí



Zdroj: Davenport a Prusak, 1998 in Mládková, 2005b, s. 22, upraveno

Hlavními atributy explicitních znalostí jsou jejich objektivita a snadnost přenosu, který může probíhat buď v neosobním kontextu, tj. vizualizací prostřednictvím vnímatelných kanálů, jako jsou dokumenty nebo počítačové programy, nebo v osobním kontextu, jako je verbalizace znalostních pracovníků prostřednictvím jejich kompetencí k navazování kontaktů. Přestože existuje mnoho příkladů toho, co by mohlo být označeno jako „čistá“ tacitní nebo explicitní znalost, existuje mnoho případů, kdy se jedná o „střední cestu“. V rámci měnících se organizačních struktur lidé převádějí tacitní znalosti na „jednoduché“ explicitní znalosti. Je jisté, že demarkační linie mezi těmito typologiemi znalostí je subjektivní povahy, jak se o tom polemizuje v literatuře. (Gamble, 2020)

Hlavním faktorem úspěchu organizace v budoucnosti je posun směrem ke znalostnímu managementu a přístupu založeného na znalostech. Znalosti jsou mocným nástrojem, který se mění a vyvíjejí každým dnem, takže jejich správa potřebuje zvláštní dovednosti. Znalosti jsou jediným zdrojem v organizaci, který má svou hodnotu. Řízení, rozvoj, sdílení a využívání znalostí uvnitř organizace je základem pro konkurenceschopnost organizace. Znalosti jsou dynamickým jevem a ze současných tacitních znalostí se stanou zítra explicitní znalosti. Rychlost přenosu informací a komunikační a technologický pokrok dnešní doby způsobily, že se výrazně zvýšila nutnost přeměny tacitních znalostí na explicitní a naopak. Proto tato záležitost donutila organizace k usilovnějším pokusům o vytvoření většího množství tacitních znalostí. Podle Sohrabi a Naghavi (2014) se odborníci domnívají, že

znalosti a míra jejich dostupnosti jsou hlavními faktory, které odlišují 21. století od těch minulých. Na znalosti byly vysloveny různé názory. Sohrabi a Naghavi uvádějí, že jsou v různých studiích rozděleny na dva typy: explicitní a tacitní, přičemž se zdůrazňoval význam těch druhých. Zdá se však, že neexistuje shoda v pojetí a rozdílech těchto dvou typů, neboť některé názory jsou nekonzistentní a jdou proti sobě. Vzhledem k tomu, že tacitní znalosti jsou silnou stránkou organizací a zároveň faktorem, který v současné době umožňuje získat konkurenční výhodu, je vynaloženo velké úsilí, aby organizace mohly tyto znalosti získat. V tomto ohledu se některé zaměřily na jejich tvorbu, zatímco jiné na jejich sdílení a předávání. I když je to stojí příliš mnoho, nemusí být vždy dosaženo požadovaných výsledků. Důvodem je, že neexistuje žádná přesná definice znalostí, která by mohla odhalit jejich skutečnou povahu, aby bylo možné vypracovat schéma pro jejich vytváření, předávání a sdílení, které se stává nejasnou a obtížnou činností. (Sohrabi a Naghavi, 2014)

Další klasifikace znalostí je podle jejich obsahu:

- how–what (vědět že) = faktické znalosti,
- know–how (vědět jak) = dovednosti a zkušenosti,
- know–who (vědět kdo) = specialisté,
- know–when (vědět kdy) = plánování,
- know–where (vědět kde) = kontext znalostí, situací, informací, prostředí,
- know–why (vědět proč) = poznávání souvislostí,
- care–why (integrovat proč) = integrace nejvyšší úrovně znalostí, kterou je moudrost. (Vymětal, Diačiková a Váchová, 2005, s. 213–214)

Truneček uvádí jako základní vlastnosti znalostí, že jsou implicitní (obtížené popsatelné slovy), představují činnost, jsou podpořeny pravidly a neustále se mění. Cesta od znalosti ke způsobilosti je vyjádřena pěti částmi – explicitní znalosti, dovednost, zkušenost, hodnoty, sociální vztahy. Za nejvyšší formu znalostí se považuje odbornost, kdy odborník vymezuje pravidla. (Truneček, 2004, s. 38–39)

Hartl uvádí, že vědci, kteří se zabývají řízením znalostí, často zdůrazňují, že znalosti vznikají na základě zkušeností. Hartl definuje zkušenost jako *„poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů; hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě.“* (Hartl, 2004, s. 304) Díky zkušenostem si lidé uvědomují velmi

silné základní vzorce, které přesahují širokou škálu rozhodovacích scénářů. Zkušenosti jsou integrovány, jednání se stává druhou přirozeností a shromážděné dojmy vedou jednání prostřednictvím scénářů, skriptů a skupinových kognitivních map, které jsou často pod vědomím jednotlivců a skupin. Jedním z důsledků je, že explicitní znalosti se mohou stát tacitní povahou po letech zkušeností a opakování, protože poznání a pochopení se stává téměř automatickým a bezproblémovým. (Bennett, 1998)

Např. Swap a kol. (2001) uvádějí, že skutečná odbornost, na rozdíl od kompetence, se rozvíjí nejméně 10 let a existuje jen málo důkazů, že tento proces lze výrazně urychlit. Odbornost se rozvíjí prostřednictvím učení se praxí. I ti nejnadanější musí cvičit, cvičit a cvičit, téměř vždy pod vedením zkušenějšího učitele. To neznamená, že si každý může dostatečnou pílí vypěstovat odbornost. Spíše platí, že mezi dvěma lidmi se stejnými přirozenými schopnostmi se stane odbornějším ten, kdo se dané činnosti věnuje více, ať už jde o hudební skladbu, právo nebo podnikání. Způsob, jakým odborníci uplatňují své znalosti, spočívá v tom, že využívají svých dlouholetých a nesčetných zkušeností z nejrůznějších situací, aby rozpoznali zákonitosti. Poté mohou selektivně vyhledávat relevantní informace a extrapolovat z daného vzoru, aby plynule vytyčili vhodnou reakci. Je však pro ně často obtížné vzor přesně popsat nebo formulovat, jak by rozpoznání daného vzoru mělo vést k určitému konkrétnímu chování. Stručně řečeno, tento proces rozpoznávání vzorů čerpá z tichých dimenzí znalostí experta, které jsou základem explicitnějšího (a vysvětlitelnějšího) uvažování založeného na pravidlech, v němž také vynikají. (Swap a kol., 2001)

1.2.5 Management znalostí

Řízením a využíváním znalostí se zabývá management znalostí (angl. Knowledge Management), který *„je definován jako soubor metod a postupů, umožňujících manažerům řídit vytváření a využívání znalostí, které jsou v jejich organizaci a jejím okolí k dispozici.“* (Řezáč, 2009, s. 80) Je to proces, který pomáhá organizacím vyhledávat, vybírat, organizovat, šířit a předávat důležité informace a odborné znalosti potřebné pro řešení problémů, dynamické učení, strategické plánování a rozhodování. (Gupta, Iyer a Aronson, 2000) Je založen na kontinuálním učení, je svázaný s praktickými činnostmi, nezávisí na technologii, protože jsou znalosti uloženy v hlavách lidí, ne v počítačích a je v souladu s požadavky na řízení organizací. *„Knowledge management může být definován např. jako systematický a integrující proces řízení a koordinace širokého portfolia aktivit společnosti, tj. získávání, vytváření, ukládání, sdílení, fúzování, vyvíjení, rozvíjení a užití znalostí jednotlivců a skupin s cílem dosažení vyšší podnikové výkonnosti.“* (Petříková, 2010, s. 115)

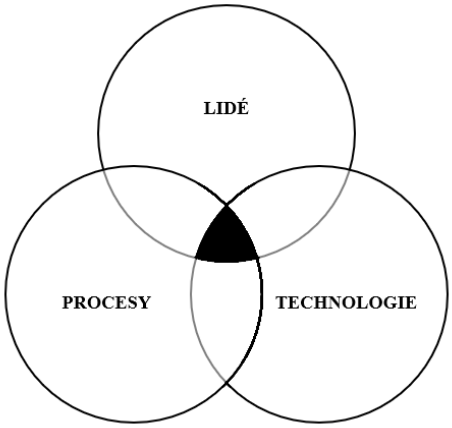
Management znalostí je tvořen třemi koncepcemi, které se zabývají zlepšováním znalostního zázemí pracovníků organizace – koncepce „učící se organizace“ (např. Senge), koncepce „organizace vytvářející znalosti“ (např. Nonaka, Takeuchi) a koncepce „intelektuálního kapitálu“ (např. Edvinson, Malone). Nejvýznamnější je koncepce učící se organizace, ve které Senge díky své publikaci – Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace vysvětluje význam znalostí získaných v systematickém a dlouhodobém procesu učení se (znalostní kapitál), které přinášejí organizaci zajištění dalších finančních a jiných zdrojů. Učení znamená zvyšování schopnosti dosáhnout cílů, které byly nastaveny. Jedná se o celoživotní učení, které je praktikováno na všech úrovních v učící se organizaci. Podle Argyrise se organizace *„učí do té míry, jak dokážou identifikovat a korigovat své chyby.“* (Senge, 2016, s. 148; Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 261–263) V koncepci organizace vytvářející znalosti definují Nonaka a Takeuchi explicitní a implicitní (tacitní) znalosti. V koncepci intelektuálního kapitálu se autoři snaží ocenit bohatství organizace dané znalostmi a jeho využití. (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 266–267)

Pracovník musí mít k dispozici znalost, kterou potřebuje, ve chvíli, kdy ji potřebuje a musí jít o pracovníka, který ji skutečně potřebuje. Za zakladatele tohoto oboru je považován Karl Erik Sveiby, který napsal v roce 1990 první knihu – Knowledge management: 101 Tips for Leaders in Knowledge-Intensive Organisations. Nicméně sám Sveiby prohlásil: *„Nevěřím, že znalost lze řídit. Znalost je lidská vize, ne technologie.“* (Mládková, 2005a, s. 9, 14) Jedním z cílů managementu znalostí je uchovat tacitní znalosti v organizaci pro případ odchodu pracovníka, který je jejich nositelem. Proto se organizace snaží buď o jejich vyjádření v explicitní podobě, nebo rozšíření pomocí sdílení. Znalosti řídit nelze, ale lze řídit prostředí, ve kterém znalosti vznikají, jsou sdíleny, ověřovány, upravovány, aplikovány apod. Vhodné prostředí musí mít nastaveny správné podmínky (např. spolehlivá infrastruktura), vhodné prostředky (nástroje a procesy), správné aktivity (lidé aktivně hledají a sdílejí znalosti) a dobré vedení (podpora učení a sdílení znalostí). (Collison a Parcel, 2005, s. 25) Skutečná znalost musí obsahovat tacitní dimenzi, která je spojena s předchozími znalostmi, dovednostmi, hodnotami a principy člověka, které jsou podvědomé. Pomocí technologií lze jen do určité míry řídit pouze explicitní složku znalosti, tedy informace (mluvíme o řízení technologií). Tacitní složka je vázána na člověka (mluvíme o řízení lidí). Je potřeba najít způsob práce s oběma složkami. Západní národy jsou zaměřené na řízení explicitních znalostí (důraz na individualitu a nezávislost), ale v Japonsku se primárně

orientují na tacitní znalosti (důraz na kolektivní zájmy). (Mládková, 2004, s. 20; Mládková, 2005a, s. 15–17, 36)

Díky překladu je možné se v literatuře setkat i s pojmem řízení znalostí, správa znalostí nebo znalostní management. Management znalostí se zabývá získáváním znalostí z databází, od expertů, z textu apod. pomocí různých metod, technik, principů a postupů. (Bureš, 2007, s. 15, 21) Podle Trunečka je management znalostí *„systematický přístup k tvorbě, získávání, uchovávání, šíření, sdílení a k aktivnímu využívání znalostí s cílem zvýšit výkon organizace.“* (Truneček, 2004, s. 12) Management znalostí je hybridní disciplínou, která propojuje tři oblasti – učení a rozvoj organizace, řízení lidských zdrojů a informační systémy (viz Obrázek 11). „*Není to vytváření nějaké encyklopedie, která zahrne všechno, co kdo kdy znal. Při managementu znalostí jde spíš o to, sledovat ty, kteří znají, a rozvíjet takovou firemní kulturu a technologii, která je přiměje mluvit.“* (Ward in Collison a Parcel, 2005, s. 18, 21)

Obrázek 11 Management znalostí vzniklý propojením tří oblastí



Zdroj: Collison a Parcel, 2005, s. 21, vlastní zpracování

Znalostní management je činnost zaměřená na využití znalostí v rozhodovacích procesech pomocí informačních a komunikačních technologií a je definován jako *„systematický a organizovaný přístup k hledání, výběru, tvorbě, šíření, organizování a aktivnímu využívání znalostí v organizaci, s cílem vytvářet hodnotu, zlepšovat výkonnost a dosahovat strategických cílů.“* (Vymětal, Diačiková a Váchová, 2005, s. 222)

Truneček uvádí, že existují názory, že se některé disciplíny s managementem znalostí překrývají, jiné ho nahrazují. Patří k nim např. informační management (spojen s rozvojem informačních a komunikačních technologií a rozvíjí zejména explicitní znalosti), řízení lidských zdrojů (se znalostním managementem se překrývá v oblasti výběru a vzdělávání

pracovníků), problematika učení (učení je pro management znalostí nezbytné), problematika vůdcovství (se znalostním managementem má společnou přípravu a produktivitu znalostního pracovníka), Competitive Intelligence (shromažďování a zpracování informací o konkurenci), Business Intelligence (sběr, analýza a distribuce informací, na jejichž základě se manažer rozhoduje), komplexní systém podnikového řízení (řízení znalostí prorůstá komplexním systémem řízení). (Truneček, 2004, s. 29–34)

Znalostní pracovník

Jedná se o člověka, který disponuje specifickou znalostí nebo jejich souborem, které jsou pro organizaci důležité, a nemůže je získat jinak. Může to být vysoce ceněný specialista nebo expert, ale také člověk, od kterého by to nikdo nečekal (např. uklízečka). Truneček (2004) ho definuje ze dvou hledisek. Podle prvního pojetí jde o méně početnou intelektuální skupinu, která má málo společného s podnikovými zaměstnanci (např. lékaři, právníci, učitelé, vědci, umělci, top manažeři apod.). Druhé pojetí hovoří o „bouři ve sklenici vody“, protože se každý zaměstnanec v organizaci samozřejmě vzdělává, absolvuje školení a využívá možnosti zvyšovat si kvalifikaci. Produktivita práce znalostního pracovníka je podle Druckera (1993) dána těmito faktory – volba cíle práce, autonomie a sebeřízení, nepřetržité inovace, permanentní učení, jakost práce, nové pojetí práce. *„Pracovníci disponující znalostmi jsou však vlastníky výrobních prostředků. Jsou jimi znalosti, které mají v hlavě. A tyto znalosti jsou dokonale přenosné a představují obrovské kapitálové aktivum.“* (Drucker, 2000, s. 141; Mládková, 2004, s. 15; Mládková, 2005a, s. 49; Truneček, 2004, s. 21, 24)

Životní cyklus znalostí

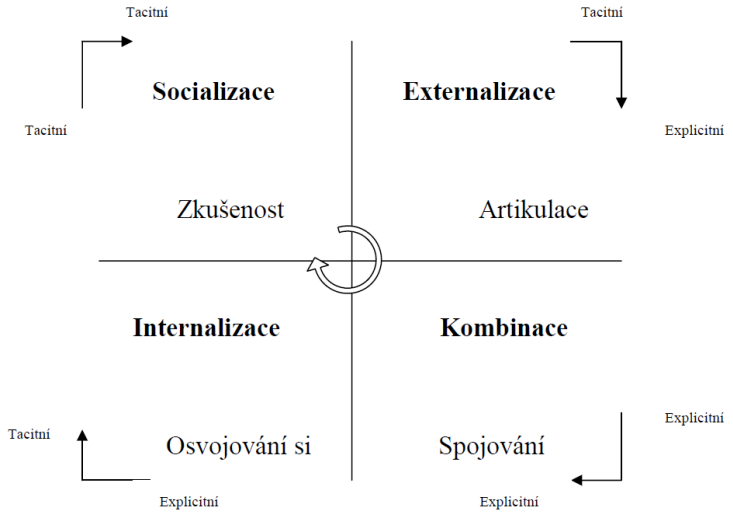
Znalosti jsou vytvářeny pomocí interakce explicitní a tacitní složky. S explicitními znalostmi se pracuje jako s informacemi, kdy je lze pomocí informačních systémů a technologií formalizovat, skladovat, přenášet, vyjadřovat pomocí jazyka apod. Přenos tacitních znalostí závisí zejména na komunikaci a vztazích mezi lidmi. Nonaka a Takeuchi (1995) popsali tvorbu znalosti a konverzi mezi explicitní a tacitní znalostí, která může probíhat čtyřmi způsoby (model SECI = Socialization, Externalization, Combination, Internalization):

1. socializací (tacitní na tacitní) (*„tvorba tacitní znalosti na základě jiných tacitních znalostí nebo tacitní znalosti někoho jiného……pomocí sdílené zkušenosti“*) (Mládková, 2005a, s. 39), např. učňovství, vyprávění příběhů, komunity. Podle

Bartáka sem patří mentoring jako metoda firemního vzdělávání zaměstnanců od jejich adaptace po kariérový rozvoj.,

2. externalizací (tacitní na explicitní) („*proces artikulace tacitní znalosti…pomocí metafor, analogií a modelů*“) (Mládková, 2005a, s. 38), např. pomocí slov, obrázků, grafů, příběhu apod.,
3. internalizací (explicitní na tacitní) („*proces tvorby tacitní znalosti ze znalosti explicitní…učení se při činnosti*“) (Mládková, 2005a, s. 38), lze provádět při praktické činnosti, např. učňovství, v rámci kterého lze využít podle Mládkové i mentoring a koučink,
4. kombinací (explicitní na explicitní) („*proces spojování oddělených explicitních znalostí do nové explicitní znalosti, která je širší, systematičtější a komplexnější než znalosti, z nichž vznikla*“) (Mládková, 2005a, s. 37), např. dokumenty, schůzky, telefonické hovory (viz Obrázek 12). (Barták, 2008, s. 28; Mládková, 2005a, s. 37–39, 125; Mládková, 2005b, s. 123; Veber, 2014, s. 591–592)

Obrázek 12 Způsoby vytváření znalosti



Zdroj: Veber, 2014, s. 591

Při práci s explicitními znalostmi dělá organizacím z pohledu modelu SECI nejmenší problém kombinace, tedy spojování explicitních znalostí do nových, komplexnějších. Komplikovanější je proces externalizace, kdy se z tacitní znalosti tvoří explicitní. Nonaka a Takeuchi vytvořili následující postup ve třech krocích, který je těžké aplikovat v západních kulturách, protože Japonci dávají přednost, na rozdíl od západních kultur, tacitním znalostem před explicitními:

1. Popis tacitní znalosti pomocí metafor, které by vysvětlily znalost, vlastník musí o znalosti vědět.
2. Integrace metafory s analogiemi, které co nejvíce znalost přiblíží.
3. Modelace a simulace výsledků 2. kroku s cílem nalézt shodné rysy mezi jednotlivými analogiemi a vytvořit přibližný obraz znalosti. (Mládková, 2005a, s. 118–121)

Ford a Sterman (1997) vytvořili jinou metodu k použití k externalizaci, která se dělí na tři fáze:

1. Popis situace – cílem je formulovat kontext znalosti a cíle snažení (určí se kontext, popíšou se vazby a vztahy, vysvětlí se použití nástrojů).
2. Popis znalosti čtyřmi způsoby (vizuálně, slovně, psaným textem a graficky).
3. Diskuze – testování, pochopení a zlepšování toho, co bylo popsáno. (Mládková, 2005a, s. 118–121)

Řízení znalostí lze definovat jako cyklus, ve kterém se znalosti, kromě těch stávajících, tvoří, zachycují, zařazují, uskladňují, spravují a rozšiřují. V rámci operativního řízení sem patří následující procesy – tvorba znalostí, jejich ověření, třídění, uchování, sdílení a uplatnění. (Petříková, 2010, s. 110, 224) Přestože koncept kódování, ukládání a přenosu znalostí v organizacích není nový – programy školení a rozvoje zaměstnanců, organizační zásady, rutiny, postupy, zprávy, a příručky sloužily této funkci již mnoho let – organizační a manažerská praxe se v poslední době stala více zaměřena na znalosti. Například benchmarking, audity znalostí, přenos osvědčených postupů, a rozvoj zaměstnanců ukazují na důležitost organizačních znalostí a nehmotných aktiv obecně. Zájem o organizaci znalostí vyvolal otázku řízení znalostí ve prospěch organizace. Většina potřebných znalostí již existuje uvnitř organizace, ale bylo zjištěno, že jejich využití zůstává stále ještě problematické. Takové problémy s udržováním, vyhledáváním a používáním znalostí vedly k systematickým pokusům o řízení znalostí. (Alavi a Leidner, 2001)

1.3 Transfer explicitních a tacitních znalostí v organizaci

1.3.1 Nástroje sdílení znalostí

Transfer explicitních a tacitních znalostí v organizaci je proces sociálního charakteru definován jako převod znalostí, kterým dochází ke změně výchozí (vstupní) podoby do finální (výstupní). Tvorba a přenos znalostí jsou základem konkurenční výhody firem. Interakce mezi lidmi, úkoly a nástroji způsobuje, že je přenos znalostí zejména mimo

organizaci obtížnější. V organizacích jde o proces, při kterém je jedna jednotka (např. skupina, oddělení nebo divize) ovlivněna zkušenostmi jiné organizace. Transfer na individuální úrovni znamená způsob, jakým se znalosti získané v jedné situaci uplatní (nebo neuplatní) v jiné situaci. Přestože přenos znalostí v organizacích zahrnuje přenos na individuální úrovni, problém přenosu znalostí v organizacích přesahuje individuální úroveň a zahrnuje přenos na vyšších úrovních jako je skupina, oddělení nebo divize. (Argote a Ingram, 2000; Pitra a Mohelská, 2015, s. 22)

Nástroje sdílení explicitních znalostí

Explicitní znalosti jsou takové, které lze vyjádřit v hmotné podobě, dají se sdílet, přenášet, komunikovat a mohou být uloženy v informačním systému organizace. Slouží ke spojení a komunikaci lidí. (Collison a Parcel, 2005, s. 19; Častorál, 2008, s. 9; Truneček, 2004, s. 5)

Jak uvádí Truneček (2004), explicitní znalosti rozvíjí informační management. Tento pojem byl poprvé použitý v roce 1966 Taylorem a postupně se proměnil od řešení technických úloh, přes fungování systémů IS/IT po dosažení strategie organizace. Na počátku 21. století propojuje tento pojem dosahování cílů organizace s ekonomickým zajištěním informačních procesů. Informační management lze tedy definovat *„jako transdisciplinárně pojatý soubor poznatků, metod a doporučení systémových přístupů informatiky, které pomáhají vhodně realizovat informační procesy manažerského myšlení a jednání k dosažení cílů uvažované organizace.“* (Vodáček a Rosický, 1997 in Truneček, 2004, s. 29–34; Vymětal, Diačiková a Váchová, 2005, s. 45–46) Informační management se týká kontroly nad tím, jak jsou informace vytvářeny, získávány, organizovány, ukládány, distribuovány a používány jako prostředek podpory účinného a efektivního přístupu k informacím, jejich zpracování a využívání lidmi a organizacemi. Existují různé pohledy, např. organizační, knihovní a osobní perspektiva. Každý z nich se zabývá řízením některých nebo všech procesů zapojených do životního cyklu informací a také správou různých typů informačních zdrojů. (Detlor, 2010) Do informačních služeb patří získávání, zpracování, ukládání a vyhledání informací (např. knihovnické, rešeršní, archivní služby). (Vymětal, Diačiková a Váchová, 2005, s. 97)

Explicitní znalosti jsou také součástí Business Intelligence, což je proces využívání digitálních technologií k shromažďování, správě a analýze dat k podpoře rozhodovacích procesů v organizaci. Mezi hlavní komponenty patří systémy transformace a přenosu dat, databáze, analytické komponenty, portály, best-practices. (Tyrychtr, 2014, s. 23–26) Podle

Poura, Maryšky a Novotného je Business Intelligence *„sada procesů, know-how, aplikací a technologií, jejichž cílem je účinně a účelně podporovat řídící aktivity ve firmě.“* (Pour, Maryška a Novotný, 2012, s. 16) K těmto aktivitám patří plánovací, rozhodovací a analytické činnosti na všech úrovních řízení (např. řízení lidských zdrojů, marketing, finanční řízení, výroba, prodej atd.). (Pour, Maryška a Novotný, 2012, s. 15–16) Business Intelligence umožňuje pracovníkům s rozhodovacími pravomocemi vyhledávat a analyzovat obchodní data a činit tak lepší rozhodnutí. S vývojem technologií je však zapotřebí rychlejší a lépe informované rozhodování. V dnešní době nestačí využívat pouze informace z vlastní organizace a činit izolovaná rozhodnutí, ale spíše je třeba zahrnout také informace přítomné na webových stránkách, jako jsou názory nebo informace o konkurenci, a zároveň spolupracovat prostřednictvím sociálních sítí a podporovat systém Business Intelligence pomocí cloudu. (Trujillo a Maté, 2011)

Cílem systému Business Intelligence je na základě dat shromážděných z různých obchodních a veřejných zdrojů odhalit a určit zákonitosti, které by zjednodušily rozhodovací proces. Business Intelligence kombinuje provozní data s analytickými nástroji s cílem prezentovat komplexní a důležité informace osobám s rozhodovací pravomocí, podnikovým manažerům a plánovačům. Hlavním cílem Business Intelligence je zlepšit včasnost a kvalitu vstupů do rozhodovacího procesu. Business Intelligence se používá k pochopení možností, které mají obchodní firmy k dispozici, jako jsou tržní trendy, budoucí rozhodnutí a směřování na trzích po celém světě, různé technologie, regulační prostředí, v němž obchodní firma soutěží, a aktivity, které podniká mnoho konkurentů. Business Intelligence prostupuje celou obchodní organizací, zlepšuje činnost a zvyšuje úroveň obchodní inteligence ve všech jejích aspektech. (Pavkov, Poščić a Jakšić, 2016)

Nástroje sdílení tacitních znalostí

Tacitní znalosti jsou uloženy v mozku člověka, mají intuitivní charakter, nelze je jednoduše zachytit a získávají se zkušeností a praxí. Jsou klíčové pro management znalostí, protože jejich rozvinutí a uplatnění v praxi vyžaduje změnu firemní kultury. (Collison a Parcel, 2005, s. 19; Častorál, 2008, s. 9; Truneček, 2004, s. 5)

Mezi základní nástroje sdílení tacitních znalostí patří příběh, komunita a učňovství. Příběhy vznikají a jsou sdíleny v organizaci přirozeně, kdy popisují vztahy mezi pracovníky, činnost managementu, události v organizaci apod. Komunita je skupina lidí se společným zájmem o určitou oblast s využitím kolektivního učení. Učňovství je založeno na dělbě práce

a definovaných dovednostech, na sdílení neverbální praktické osobní zkušenosti a může mít formu koučinku. Mezi základní předpoklady učňovství patří, že učeň přebírá tacitní a explicitní znalosti (sledováním, přijímáním, vtiskáváním) od mistra, který mu je předává. Dalším předpokladem je, že se lze prvky práce naučit, důležité je pracovní prostředí, ve kterém interakce probíhá a učeň a mistr jsou motivování společenskou smlouvou. Světoznámý kouč Whitmore tvrdí, že pro tvorbu tacitní znalosti nepotřebujeme mít explicitní znalost, ale můžeme si tacitní znalost vytvořit rovnou stejně jako např. děti, když se učí chodit nebo chytit míč. (Mládková, 2005a, s. 55, 69, 110, 114)

Faktory ovlivňující schopnost pracovat se znalostmi

Mezi základní faktory, které ovlivňují schopnost pracovníka pracovat se znalostmi, patří osobnost pracovníka, mentální modely, kódování a pozornost. Osobností pracovníka je myšlen jeho zájem, přístup, ideály, které předurčují jeho chování a myšlení. Mentální modely jsou zažité představy a předpoklady člověka, které jsou hlavním důvodem odmítnutí nové myšlenky, neochoty se přizpůsobit, změnit se, tedy ovlivňují naše jednání a to, co vidíme. Jsou součástí tacitních znalostí a základem pro to, zda dokážeme vytvořit nové tacitní znalosti nebo sdílet tyto znalosti někoho jiného. Problém je v tom, že mnoho nejlepších myšlenek se neprosadí v praxi kvůli zažitým představám o fungování světa, které člověka omezují. Kódování je důležité pro předávání informací a znalostí. Zprávy, z nichž se tvoří informace a znalosti, jsou přijímány lidmi trojím způsobem – vizuálně, poslechem nebo pomocí aktivity. Pozornost je mentální vztah ke specifické činnosti a jejím úkolem je dělit data na důležitá a méně důležitá. (Mládková, 2005a, s. 175, 177, 180; Mládková, 2005b, s. 146; Senge, 2016, s. 177)

V rámci personální práce existují podle Horské *„čtyři stadia ve vedení lidí: mentoring, delegování, participace a koučink. Tato stadia zároveň odpovídají převažujícímu stylu řízení/vedení lidí v organizaci.“* (Horská, 2009, s. 14) Mentoring se uplatňuje v organizaci zejména při nástupu nového zaměstnance, kterému jsou předávány zkušenosti, je zaškolován a je mu poskytována zpětná vazba. Delegování se uplatňuje u zaměstnanců s již určitou mírou samostatnosti, kteří dostávají úkol od nadřízeného a sami si volí způsob jeho provedení. Vedoucí pracovník si ale stále ponechává právo na konečné schválení. Participace znamená spoluúčast na rozhodování s možností konzultace s vedoucím. V případě koučinku si zaměstnanec sám volí způsob provedení a řešení úkolu. Vedoucí zaměstnanec je pouze motivátorem. (Horská, 2009, s. 14–15)

1.3.2 Způsoby předávání znalostí a zkušeností v prostředí školy

Mentoring jako proces předávání znalostí a zkušeností

Mentoring se uplatňuje při neformálním předávání znalostí a zkušeností staršími těm mladším. Je důležitý při zahájení profesní kariéry, kdy mentor nabízí nováčkovi příležitost k osobnímu i profesnímu rozvoji předáváním svých znalostí, zkušeností a praktických rad. Ve školství se tento proces používá ve spojení s uvádějícím učitelem při podpoře profesního rozvoje začínajících učitele. Mentor je člověk, který uvádí *„do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 151) Podle Průchy a Vetešky je mentoring proces získávání nových znalostí nebo změn v myšlení, při kterém *„speciálně vyškolení jedinci vedou pracovníka a poskytují mu praktické rady a soustavnou podporu. Pracovníkovi tak mentor pomáhá při vzdělávání a rozvoji.“* (Průcha a Veteška, 2014. s. 181; Svobodová, 2015, s. 47) Podle Lazarové je mentoring *„chápán výhradně jako déle trvající, kontinuální proces pomoci, tedy bez kontrolních aspektů. Základní podmínkou úspěchu je vztah založený na dobrovolnosti obou stran, vzájemné důvěře a respektu.“* (Lazarová, 2010)

Většina začínajících ředitelů škol nastupuje do funkce stylem, buď budeš plavat, nebo se utopíš. (Hall, 2008). Mentoring lze využít jako přístup k řešení problémů začínajících ředitelů, jejichž podpora je pro zlepšení školy klíčová. V posledních letech se mentorské vztahy stávají stále populárnějšími v oblasti vzdělávání učitelů a rozvoje školských manažerů. Existují přinejmenším dvě možnosti využití mentoringu, jak se stát efektivním manažerem školy. První z nich souvisí s identifikací osob, které by mohly být vhodnými vzory a průvodci pro začínající manažery školy. Druhá možnost spočívá v uplatnění mentoringu při jejich osobnostním a profesním formování. Mentoring je naprosto zásadní součástí socializace a profesního rozvoje, ať už ve fázi před zahájením, v úvodní fázi nebo v průběhu profesního rozvoje školských manažerů. (Boerema, 2011; Daresh, 2004)

Proces mentoringu je třeba rozvíjet v konkrétním kontextu. Tento kontext může být chápán buď v širším rozměru (systém), nebo specifičtěji (kontext školy). Ředitelé škol musí najít rovnováhu mezi vnějšími a vnitřními požadavky, které představují tlak systému na školu. To posiluje potřebu ředitele porozumět tomu, jak systém funguje a co ovlivňuje kontext jeho školy, výuku a vzdělávání, zaměstnance, žáky atd. Bez zkušeností mají ředitelé škol tendenci interpretovat požadavky systému jako překážky, nikoliv jako příležitosti. Naproti tomu zkušení ředitelé „neztrácejí čas“ vyjednáváním směrem nahoru. Mentoři jako zkušení

ředitelé škol proto musí pochopit, jak se vypořádat s těmito tlaky systému. (Aravena, 2018) Bush (2011) uvádí, že plánování nástupnictví nabývá na významu z důvodu nedostatku uchazečů o místo ředitele v Anglii a v mnoha dalších zemích. Vznikají různá opatření k rozvoji vedoucích zaměstnanců ve školství, mezi které patří i mentoringové programy jak pro začínající, tak pro budoucí vedoucí pracovníky. (Bush, 2011)

Service, Dalgic a Thornton (2018) uvádějí, že současná vysoká fluktuace ředitelů škol po celém světě signalizuje potřebu naléhavých opatření v oblasti přípravy i rozvoje ředitelů. Zejména proces stínování a mentoringu přiměl ředitele zapojit se do kritické reflexe, která je klíčová pro rozvoj zkušeností ředitelů. Stínování a mentorská intervence ředitele může být považována za příležitost k reflexi jak pro mentory, tak pro mentorované. Jako taková vychází vstříc potřebám zkušených ředitelů tím, že zvyšuje jejich výkonnost, rozšiřuje povědomí o jejich pracovním prostředí a rozvíjí jejich schopnost dávat smysl svým zkušenostem. Programy, u nichž bylo zjištěno, že jsou efektivní při přípravě uchazečů o ředitelské místo, poskytují kombinaci teorie a praxe a zapojují jak akademické pracovníky, tak odborníky z praxe. (Service, Dalgic a Thornton, 2018)

Současný vedoucí pracovník školy se potýká se závratným množstvím úkolů spojených s řízením. Od vedoucích pracovníků ve školství se očekává, že budou mít širokou škálu dovedností, jako je porozumění analýze dat, modelování vedení výuky a rozvíjení efektivní komunikace se zaměstnanci. Ačkoli je mentoring již dlouho nedílnou součástí profesionalizace v různých oborech, nebylo to ve školské správě až donedávna běžné. V poslední době se mentoring dostává do povědomí v rámci vzdělávacích systémů s tím, že je důležitou součástí praxe, která umožňuje budoucím učitelům, studentům i začínajícím ředitelům lépe zvládnout složitost školské reality. Mentoring je třeba nejen jako pouhá jednorázová izolovaná epizoda, ale spíše jako nedílná součást vzdělávacího procesu zaměřeného na profesní rozvoj budoucího ředitele. (Schechter a Firuz, 2015)

Delegování jako proces předávání znalostí a zkušeností

V organizaci není možné, aby jeden člověk plnil všechny úkoly vedoucí k dosažení nastavených cílů. Také není možné, aby měl jeden člověk veškerou rozhodovací pravomoc, protože je prokázáno, že jeden manažer může vést omezený počet lidí. Jedná se o rozpětí řízení. Při překročení daného limitu je nutné pravomoc delegovat na podřízené. Participace zaměstnanců na řízení organizace se zvyšuje. Schopný manažer musí umět motivovat svoje podřízené k tvůrčí činnosti, což souvisí s koučováním. Delegováním by neměl manažer řešit

aktuální problém, ale jedná se o dlouhodobý proces tvořený ze tří částí – úkol, pravomoc, odpovědnost. *„Pravomoc je delegována tehdy, jestliže vedoucí dá svému podřízenému určitou volnost k rozhodování. Proces delegování zahrnuje: 1) určení výsledků, které jsou na určité pozici očekávány, 2) určení úkolů pro tuto pozici, 3) delegování pravomoci pro splnění těchto úkolů a 4) určení osoby, která odpovídá za splnění úkolů na dané pozici.“* (Blažek, 2014, s. 181–182; Weihrich a Koontz, 1993, s. 288)

Veber definuje delegování jako *„pověření výkonem nebo přenesení vymezeného rozsahu pravomocí a odpovědností na jinou, zpravidla podřízenou osobu. Některé z činností mohou být delegovány formálně – písemným pověřením, organizačním či podpisovým řádem, jiné určeny ad hoc příkazem apod. Umění vhodně delegovat patří k důležitým dovednostem manažera.“* (Veber, 2014, s. 129) S tím souhlasí i Makanatleng a White, ale zároveň dodávají, že osoba, která práci deleguje, zůstává odpovědná za výsledek delegovaného úkolu a že je delegování někdy využíváno neplánovaně a nesystematicky. (Makanatleng a White, 2016). Autoritářství a neochota delegovat pravomoci jsou hlavními překážkami transformačního vedení ředitelů škol v Rusku, kde nebyl dosud zaveden systém vzdělávání ředitelů škol. Je nezbytné, aby se v programech školení ředitelů škol vyučovalo budování týmů, delegování pravomocí a dovednosti distribuovaného vedení. (Lenskaya a Brun, 2016).

Delegování bývá nazýváno dělbou kompetencí, která je dlouhodobějšího charakteru a jasně vymezuje kompetence jednotlivých pracovníků nebo útvarů organizace, přiřazuje jim pravomoci, odpovědnosti, určuje úkoly a stanovuje očekávané výsledky. (Veber, 2014, s. 223) *„Delegování dává autoritu nižším manažerům. Moc manažera využít své autority je ovlivněna ochotou jeho podřízených tuto autoritu přijmout. Teorie přijímání autority říká, že ač vedoucí pracovníci mohou uplatňovat formálně svou moc, tato moc ztrácí význam, není-li uznávána podřízenými.“* (Cejthamr a Dědina, 2010, s. 144)

Problémem, na který poukazuje Cipro (2009) je, že manažeři chápou význam delegování pro řídící činnost a nutnost předávání pravomocí na podřízené, ale v praxi tuto techniku často nevyužívají. *„Delegování lze realizovat především tam, kde management preferuje týmovou práci a vedoucí má pod sebou dostatečný potenciál kvalitních pracovníků, které si sám vychovává. Základním principem úspěšného delegování je dosažení stavu, kdy je tým složený z pracovníků, kteří jsou často schopnější než jejich manažer.“* (Cipro, 2009, s. 12) Hlavním cílem delegování je zejména efektivita práce, stabilita a konkurenceschopnost. Jeho dosažení znamená pro manažera efektivní využívání času, možnost seberozvoje

a sebereflexe, kladení vyšších nároků a diagnostika schopností podřízených, kteří jsou pak spoluodpovědní za chod organizace, příprava nových talentů. (Cipro, 2009, s. 14–15)

Vedení lze chápat jako činnost zaměřenou na výsledek, kdy zaměstnanci plní úkoly, které jim byly přiděleny. Delegování jednotlivých úkolů považují Lahtero, Lång a Alava (2017) za povrchní sdílení moci, které může dokonce způsobit odpor ke změnám a nedostatku odhodlání, zejména pokud jsou úkoly druhořadé nebo nepříjemné. I když v nejlepším případě lidé považují plnění svěřených úkolů za zajímavou práci a zároveň získání určité moci a zodpovědnosti, tento druh vedení zřídkakdy zvyšuje odhodlání pro budování školní komunity. Delegování jednotlivých úkolů vedením však lze považovat za první krok distribuovaného vedení, které lze nejlépe vidět ve vztazích mezi lidmi. Je pravděpodobnější, že lidé dělají správná rozhodnutí, která jsou sladěna se záměry vedoucích pracovníků, pokud jsou vedoucí pracovníci a zaměstnanci v neustálém kontaktu. Právě díky interakci je vedení distribuováno. (Lahtero, Lång a Alava, 2017)

Koučování (koučink) jako proces předávání znalostí a zkušeností

Koučování je *„nedirektivní způsob řízení, resp. styl vedení lidí, který je protipólem přikazování a kontroly. Je to specifická a dlouhodobá péče o člověka a jeho růst v profesionálním i osobním životě.“* (Horská, 2009, s. 13) Koučování patří k metodám rozvoje osobnosti, které se uplatňují při vzdělávání dospělých. Je jednou z forem individuálního rozvoje, která má za cíl rozvíjet potenciál koučovaného a změnit jeho postoj. Kouč není zdrojem informací pro koučovaného, ale změn v jeho osobnosti, tj. pomáhá mu hledat nejlepší řešení, čímž rozvíjí jeho kompetence, zvyšuje samostatnost, iniciativu, tvořivost a tím i jeho pracovní výkon. (Průcha a Veteška, 2014. s. 163; Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 134) Z toho vyplývá, že koučování je vhodné pro ty, kteří na sobě chtějí pracovat, mají vnitřní motivaci *„a jsou ochotni se vydat na cestu sebepoznání spolu s koučem jako průvodcem. Koučování vyžaduje ochotu klientů dívat se na věci z nových zorných úhlů, vystoupit ze zóny pohodlí a navyklých stereotypů a mít chuť, sílu a vůli vyzkoušet nevyšlapané cesty.“* (Svobodová, 2015, s. 27)

Koučování pomáhá učit se a jeho základní myšlenkou je, že výkon jedince se rovná jeho potenciálu sníženému o vliv bariér, na které jedinec naráží. Mezi největší bariéru patří samotná osobnost člověka. Proto se koučování primárně zaměřuje na charakter člověka, jak vnímá svou roli ve světě. (Suchý a Náhlovský, 2007, s. 16, 18) Podle Coveyho je důležité pro osobní rozvoj člověka spojení znalostí, dovedností a tužeb a schopnost převzít

odpovědnost za vlastní život (být proaktivní). Znalost *„znamená vědět co dělat a proč to dělat. Mít schopnost znamená umět to udělat. Touha je motivace – chtít to udělat.“* (Covey, 2017, s. 61, 82)

Zavedení koučování do praxe se v posledních letech stále více prosazuje do oblasti vzdělávání především prostřednictvím koučování učitelů. Koučování vedoucích pracovníků ve vzdělávání je ještě novějším fenoménem. (Wise a Cavazos, 2017) Podle van Nieuwerburgh a kol. řada výzkumných studií uvádí, že koučování podporuje rozvoj vůdcovství, rozvoj vedoucích pracovníků ve vzdělávání a ředitelů. (van Nieuwerburgh a kol., 2020). Složitost úkolů spojených s řízením školy vyžaduje specifickou odbornou přípravu jejího ředitele. Studie o vůdcovství se shodují v tom, že taková příprava by měla být založena na reflektivní praxi podporované koučováním. Koučování vyžaduje důslednou přípravu ve vztahu k vůdcovským i sociálním dovednostem a schopnostem, jejichž prostřednictvím lze budovat vztah důvěry. (Altopiedi a García, 2020)

Koučování může vedoucím pracovníkům pomoci adekvátně reflektovat jejich konkrétní zkušenosti, což je pro málokterého vedoucího snadné. Mnozí odborníci v oblasti vzdělávání se domnívají, že koučování může také pomoci vedoucím pracovníkům škol zlepšit jejich vedení a tím zlepšit školu. Koučování může přímo reagovat na potřeby ředitele a posílit jeho dovednosti a schopnost řešit složité problémy, kterým denně čelí. (Goff a kol., 2014) Během procesu koučování koučovaný reflektuje svoje zkušenosti lídra a rozvíjí svůj vlastní pohled na to, co znamená být lídrem a také jakými způsoby bude uplatňovat své schopnosti a dovednosti při vedení. (Lackritz, Cseh a Wise, 2019)

2 Pracovní činnosti a kompetence manažera a ředitele školy

2.1 Manažer a manažerské funkce

Pro předávání znalostí o jednotlivých pracovních činnostech a kompetencích je důležité, aby byly přesně specifikovány. Práce je soubor činností, které vytváří nové hodnoty (statky a služby) určitým člověkem na určitém pracovišti. Jednotlivé pracovní činnosti souvisí s druhem práce a v případě manažera s jeho manažerskými funkcemi, které vykonává. Zároveň musí manažer disponovat kompetencemi, které se dělí na dvě dimenze – odbornost (znalosti, ochota neustále se vzdělávat, zkušenosti získané praxí a tréninkem) a chování (jednání a vystupování v i mimo organizaci). Veber (2014) rozděluje management jako specifickou aktivitu do tří skupin – první zahrnuje náplň manažerské profese, tedy manažerské funkce, druhou tvoří definice zdůrazňující smysluplnost managementu, tedy dosažení stanoveného cíle a třetí představuje faktory zaměřené na realizaci změn. (Veber, 2014, s. 20–21, 37)

Pojetí manažerských funkcí bývá v odborné literatuře specifikováno různě, např. Veber (2014) nebo Vodáček a Vodáčková (2013) je člení na klasické funkce, ke kterým patří plánování, rozhodování, organizování, kontrolování. V každé organizaci je kladen zejména důraz na práci s lidmi (personální činnosti), jejich vedení, motivaci a komunikaci s nimi. (Veber, 2014, s. 35–36; Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 68) S tím souhlasí i Řezáč (2009), který k manažerským funkcím řadí ještě delegování, mentoring a koučink. Součástí práce s lidmi je také řízení kariéry a orientace na rozvoj a využívání znalostí (učící se organizace, znalostní management). (Řezáč, 2009, s. 353–354; Veber, 2014, s. 35–36)

Na základě jednotlivých přístupů uvedených autorů lze manažerské funkce shrnout jako klíčové, mezi které patří:

- plánování,
- rozhodování,
- organizování,
- kontrolování,
- personální činnosti (vedení lidí, komunikace, řízení kariéry).

Řezáč (2009) ještě zmiňuje manažerské funkce, které doplňují ty klíčové a souvisí s učením a předáváním znalostí (viz podkapitola 1.3.2):

- rozvoj a využívání znalostí,
- delegování,
- mentoring,
- koučink.

Plánování

Plánování je jedna ze sekvenčních manažerských funkcí *„zaměřená na budoucí vývoj organizace, určující, čeho a jak má být dosaženo; určení, co se má stát, nikoliv reakce na to, co se stane.“* (Veber, 2014, s. 100) Je to výchozí bod, který předchází výkonu všech ostatních manažerských funkcí (činností). Jednotlivé aktivity plánování jsou zaměřeny na určování cílů s ohledem na zdroje (např. finanční, personální) a stanovení cest (konkrétních aktivit/postupů) k dosažení těchto cílů. Naplnění těchto aktivit závisí na realizaci ostatních manažerských funkcí (implementaci, organizování, komunikování, kontrolování atd.). (Veber, 2014, s. 100–101)

Plánováním v organizaci je dosaženo mnoha pozitiv, mezi která patří zvyšování efektivity činností manažera i organizace, přičemž musí být nastaveny jasné a srozumitelné cíle a způsoby jejich dosažení. (Trunda a Bříza, 2012, s. 23) Nároky na stanovení cíle jsou vyjádřeny pomocí zkratky SMART, tj. cíle musí být stimulující, měřitelné, přijatelné, realistické a určeny v čase. (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 79) Dále lze plánováním snižovat rizika, která se při realizaci činností mohou vyskytnout. Aby bylo plánování efektivní, často je nutné provést organizační změny, kdy se při plánování projektů tvoří dočasné organizační struktury. Vhodné je do plánování činnosti zapojit co nejvíce pracovníků organizace, protože to přináší synergický efekt umocňující jeho následnou realizaci. Plánování také efektivně rozvíjí všechny ostatní manažerské dovednosti a vytváří základ standardů výkonnosti důležitých k posuzování úspěšnosti organizace. (Trunda a Bříza, 2012, s. 23–25)

Rozhodování

Manažeři se posuzují podle toho, jak úspěšná a efektivní jsou jejich rozhodnutí. Jedná se o paralelní manažerskou funkci, která je obsažena ve všech ostatních manažerských funkcích. Je to jedna z nejvýznamnějších činností manažera. Jedná se o proces *„volby alespoň mezi dvěma možnostmi, dvěma rozhodovacími variantami.“* (Veber, 2014, s. 80–

81) Rozhodování je výsledkem spolupráce manažerů a dalších pracovníků organizace, která se odvíjí od zájmů jednotlivých aktérů, jejich profesního profilu, kvalifikace a osobních vlastností. (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 151) *„Rozhodovací proces obsahuje následující fáze: identifikaci problému, formulaci problému, analýzu problému, tvorbu variant řešení, posuzování variant, rozhodnutí, implementaci, kontrolu.“* (Trunda a Bříza, 2012, s. 39)

Organizování

Organizování je další ze sekvenčních manažerských funkcí. Jedná se o cílevědomou *„činnost, jejímž konečným cílem je uspořádat prvky v systému, jejich aktivity, zajistit koordinaci, kontrolu tak, aby přispěly v maximální míře k dosažení stanovených cílů systému.“* (Veber, 2014, s. 218) Výsledkem organizování je srozumitelná a praktická struktura organizace, která stanovuje jednotlivým pracovníkům jejich pravomoci, zodpovědnost a podporuje efektivní komunikaci mezi nimi. (Trunda a Bříza, 2012, s. 29) Podle Vodáčka a Vodáčkové (2013) spočívá význam organizování kromě vymezení pravomocí a zodpovědnosti také v dělbě práce formou její specializace a v koordinaci jednotlivých činností a vztahů mezi pracovníky. (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 90)

Kontrolování

Kontrola patří k sekvenčním manažerským činnostem, jejímž *„posláním je včasné a hospodárné zjištění, rozbor a přijetí závěrů k odchylkám, které v řízeném procesu charakterizují rozdíl mezi záměrem (např. plánem) a jeho realizací.“* (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 140) Jedná se o zpětnou vazbu, která slouží k získání informací o výsledcích sledovaných činností a měla by mít primárně preventivní charakter. Výsledkem kontroly je kritické zhodnocení reality a přijetí závěrů. (Veber, 2014, s. 134) Kontrolování velmi úzce souvisí s plánováním a rozhodováním, kdy lze sledovat případné odchylky při realizaci plánů nebo rozhodovacích procesů. Existují různé druhy kontrol, např. podle obsahové náplně jsou kontroly finanční, technické apod., podle jejich charakteru realizace je lze dělit na pravidelné a nepravidelné nebo předběžné, průběžné a následné. (Trunda a Bříza, 2012, s. 35)

Vedení lidí a personální činnosti

Lidé v organizaci jsou klíčem k dosahování jejích stanovených cílů. Efektivní využití lidského potenciálu je základní podmínkou pro úspěšné fungování organizace. Proto je potřeba pohlížet na problematiku lidských zdrojů jako na nedílnou součást řídících aktivit, tedy jako součást práce každého vedoucího pracovníka. Rozdíl mezi úspěšnou a neúspěšnou

organizací je v míře schopnosti formovat lidský potenciál a motivovat ho k vysokým výkonům a k pozitivnímu vztahu k organizaci. (Veber, 2014, s. 156–157) Podle Armstronga zahrnuje pojem řízení lidí dvě pojetí – řízení lidských zdrojů a řízení lidského kapitálu, která nahradila původní termín personální řízení. (Armstrong, 2007, s. 25–26)

- **komplexní systém řízení lidských zdrojů v organizaci**

Je tvořen personálními činnostmi a propojuje filozofii lidských zdrojů (základní principy řízení lidí), strategii lidských zdrojů (směr řízení lidských zdrojů), politiky lidských zdrojů (zásady uplatňování a realizace hodnot a strategií), procesy v oblasti lidských zdrojů (postupy a metody), praxi v oblasti lidských zdrojů (neformální přístupy) a programy v oblasti lidských zdrojů. (Armstrong, 2007, s. 27–28) Schuler (1992) tento systém formuloval jako 5-P model řízení lidských zdrojů – pojetí lidských zdrojů, politiky lidských zdrojů, programy lidských zdrojů, praxe lidských zdrojů, procesy lidských zdrojů. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 53)

- **analýza pracovního místa**

Podle Koubka (1995) je analýza pracovního místa klíčovou personální činností, ke které dále patří personální plánování, získávání pracovníků, výběr pracovníků, proces i obsah orientace nových pracovníků, hodnocení pracovníků, rozmisťování pracovníků a ukončování pracovního poměru, vzdělávání, odměňování, pracovní vztahy, péče o pracovníky. (Koubek, 1995, s. 94–97)

Řízení lidských zdrojů založené na schopnostech vedoucích k efektivnímu nebo vynikajícímu výkonu se týká zlepšování procesů řízení pracovního výkonu, získávání a výběru, rozvoje pracovníků a jejich odměňování. Vychází z pojetí schopnosti chování a odborné schopnosti a ve Velké Británii ze Skotského systému odborné způsobilosti/kvalifikace. Schopnosti chování (angl. competency) definují takové chování, které je potřebné k odvádění výsledků v podobě týmové práce, komunikace, vedení lidí a rozhodování, tzv. měkké dovednosti. Odborné schopnosti (angl. technical competencies), někdy nazývané „tvrdé dovednosti“, definují, co musejí lidé znát a být schopni dělat (znalosti a dovednosti), aby mohli efektivně zastávat svoji roli. Pojem competency se tedy týká chování, zatímco competence (odborná způsobilost) se vztahuje k oblastem práce, pro které je daná osoba způsobilá, čímž plní očekávání týkající se výkonu práce. (Armstrong, 2007, s. 151–153)

Schopnost/talent orientovat se v citech a náladách svých i jiných lidí se nazývá emoční inteligence, která obsahuje čtyři složky – sebeovládání, znalost sama sebe, sociální vědomí a sociální dovednosti. Mezi sociální dovednosti patří schopnost vést (leadership), efektivnost ve vedení změny, zvládání konfliktů, schopnost komunikace a zdatnost v budování a vedení týmů. (Armstrong, 2007, s. 160)

- **řízení pracovního výkonu**

Řízení pracovního výkonu je systematický proces zlepšování pracovního výkonu organizace k dosažení lepších výsledků pomocí rozvoje výkonu jedinců a týmů. Veber (2014) tento proces zařazuje do oblasti práce s lidmi při řízení jejich kariéry. Cílem je posilování pravomocí, motivace a odměňování pracovníků, propojování individuálních cílů s cíli organizace, maximalizace potenciálu jednotlivých pracovníků. Hlavními složkami řízení pracovního výkonu jsou *„dohoda, měření, zpětná vazba, pozitivní povzbuzování a dialog."* (Armstrong, 2007, s. 413–414; Veber, 2014, s. 35–36)

- **zaměstnanecké vztahy**

Procesy zaměstnaneckých vztahů slouží pro potřeby jednání s pracovníky buď kolektivně prostřednictvím odborů, nebo individuálně. Veber (2014) tento proces zařazuje do oblasti práce s lidmi. Přístup k těmto vztahům může být:

- tradiční (předkládání návrhů zaměstnavatele zvoleným představitelům zaměstnanců),
- partnerský (zapojení pracovníků do chodu organizace bez konečného rozhodování),
- formou sdílení moci (pracovníci jsou zapojení do každodenního rozhodování),
- nepřátelský (zaměstnavatel rozhoduje po svém). (Armstrong, 2007, s. 627; Veber, 2014, s. 35–36)

Prostřednictvím kolektivního vyjednávání jsou dosahovány dohody bez hrubého nátlaku na zaměstnavatele. Vyjednavači musí disponovat dovednostmi, pomocí kterých dokážou vyjednat ty nejlepší podmínky pro zaměstnance. (Armstrong, 2007, s. 645–652)

- **komunikace**

Bez kolektivní činnosti pracovníků by organizace nemohla fungovat, proto je důležitou součástí správné koordinace jednotlivých procesů dobře fungující komunikace. Veber (2014) komunikaci zařazuje do oblasti práce s lidmi, Řezáč (2009) jako samostatnou

manažerskou funkci. Obousměrná komunikace je důležitá jednak pro průběžné informování pracovníků o plánech organizace, které se jich týkají, jednak pro možnou reakci pracovníků na kroky manažerů. Patří sem manažerská komunikace, komunikace týkající se vnitropodnikových vztahů a vztahů s okolím. Mezi nástroje komunikace patří intranet, písemné materiály (podnikové časopisy, noviny, věstníky), nástěnky a v případě verbální komunikace jsou to schůze, porady a systémy informování veřejnosti. (Armstrong, 2007, s. 661–667; Řezáč, 2009, s. 353–354; Veber, 2014, s. 35–36)

2.2 Pracovní činnosti

Pracovního místo a jeho tvorba

Pracovní místo je nejmenším prvkem organizační struktury, který představuje zařazení jedince do této struktury společně s přiřazením souboru úkolů a odpovědnosti s ohledem na jeho schopnosti. Klíčovou personální činností v organizaci je tvorba a analýza pracovního místa. Tvoří základ pro úspěšnou personální práci, její efektivní vykonávání a spokojenost zaměstnance. (Koubek, 2007, s. 43–48)

Mezi hlavní přístupy k vytváření pracovních míst patří podle Armstronga a Taylora (2015):

- rotace práce – střídání úkolů s cílem snížit monotónnost a zvýšit rozmanitost,
- rozšiřování práce – spojování dosud samostatných úkolů do jednoho pracovního místa, což zvyšuje rozmanitost a snižuje množství opakující se práce,
- obohacování práce – větší pravomoc a odpovědnost za vykonávání práce a dosahování výsledků, poskytování zpětné vazby o průběhu a výsledcích práce,
- samostatně se řídící týmy (autonomní týmy) – bez přímého dohledu, nutnost mít rozmanité schopnosti, znalosti a dovednosti,
- systémy vysoce výkonné práce – formování pracovních skupin v prostředí, kde se vyžaduje vysoká úroveň pracovního výkonu. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 195–196)

Vytváření pracovních míst je proces definování obsahu pracovního místa za účelem naplnění požadavků práce i uspokojení potřeb držitele pracovního místa, které představuje organizační jednotku definovanou pracovními úkoly a povinnostmi, které je nutné splnit. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 192) Podle Koubka jde o *„proces, během nějž se definují konkrétní pracovní úkoly jedince (popřípadě skupiny jedinců) a seskupují se do základních prvků organizační struktury, tj. pracovních míst, která musejí zabezpečit nejen efektivní uspokojování potřeb organizace, ale i uspokojování potřeb pracovníků zařazených na tato*

pracovní místa. Analýza pracovního místa poskytuje obraz práce na pracovním místě, a tím vytváří i představu o pracovníkovi, který by měl na pracovním místě pracovat.“ (Koubek, 2007, s. 43) Díky těmto informacím vzniká tzv. popis pracovního místa, který se stává podkladem pro tvorbu požadavků kladených na pracovníka na daném místě, tj. specifikace pracovního místa sloužící k efektivnímu výkonu práce. Analýzou je možné docílit optimální struktury úkolů jednotlivých pracovních míst, které slouží k uspokojení organizačních, sociálních i personálních potřeb osob. V souvislosti s měnícím se prostředím a kladením důrazu na větší flexibilitu bývá v poslední době pojem pracovní místo nahrazen pojmem pracovní role, jenž *„charakterizuje úlohu, kterou musí jedinec hrát při plnění požadavků své práce…definuje požadavky spíše v podobě toho, jak se práce vykonává, než v podobě úkolů samotných.“* (Koubek, 2007, s. 45)

S touto změnou souvisí i náhrada pojmu popis pracovního místa pojmem profil role (její charakteristika) a také specifikace pracovního místa je nahrazena termínem schopnosti potřebné pro výkon dané role. Schopnosti jsou v oblasti personalistiky definovány jako tvrdé (kvalifikace, odborná způsobilost) a měkké (chování), což způsobuje určité nejasnosti, protože v anglickém jazyce se v souvislosti s tímto pojmem užívají termíny *competence* a *competency,* které znamenají v běžném jazyce pravomoc, oprávnění, ale v přeneseném významu schopnost, způsobilost, kvalifikace, obratnost, zručnost. Proto není vhodné v České republice používat v personalistice pojem kompetence (pravomoc), ale raději český výraz schopnost, případně blíže specifikovat jako odbornou schopnost, odbornou způsobilost, kvalifikaci, schopnost chování. Při tvorbě pracovního místa je třeba získat odpovědi na následující otázky, které charakterizují organizaci, její pracovníky a vnější faktory (např. právní předpisy):

1. *„Co? Úkol (úkoly), který je třeba splnit.*
2. *Kde? Umístění organizace a umístění pracoviště.*
3. *Kdy? Časový interval během dne; čas v pracovním procesu, kdy se úkol plní.*
4. *Proč? Důvod, který má organizace k tomu, aby požadovala daný úkol; cíle a motivace pracovníka.*
5. *Jak? Metody práce, jak se práce provádí.*
6. *Kdo? Duševní a fyzické vlastnosti a schopnosti pracovníka.“* (Koubek, 2007, s. 43–48)

Charakteristika pracovního místa

Pracovní místo, resp. pracovní úkoly lze podle Koubka (2007) charakterizovat následujícími čtyřmi fázemi:

1. Jaké úkoly se plní, tj. jejich specifikace.

Stanovení obsahu práce je důležité pro minimalizaci nákladů a času potřebného pro výkon dané jednotky práce (např. produkci výrobku), čímž dochází ke specializaci práce. Výhodou je rychlé získání pracovníků, kteří vykonávají stále stejné úkoly, proto nemusí být vysoce kvalifikovaní, čímž se snižují mzdové náklady na ně. Nevýhodou je monotónnost práce, která zvyšuje výskyt chyb, čímž snižuje kvalitu výrobku nebo služby. V poslední době se proto při tvorbě pracovních míst upřednostňují jiná řešení (např. rotace práce, rozšiřování jejího obsahu a obohacování práce).

2. Jak se každý úkol provádí, tj. metody.

Způsoby vykonávání práce souvisí s možnostmi lidského organismu, uspořádáním pracoviště a používanými nástroji. Je třeba nalézt ten nejlepší způsob a *„k tomu se nejčastěji používají postupové diagramy, vývojové diagramy, pohybové studie, časové studie a náhodná pozorování.“* (Koubek, 2007, s. 52) Postupový diagram ukazuje jednotlivé pracovní úkoly v chronologickém pořadí, přičemž v případě existence více variant řešení se jedná o vývojový diagram. Pohybovou studií lze rozpoznat základní pohyby důležité pro splnění pracovního úkolu. Časová studie se používá ke stanovení průměrné doby potřebné ke splnění daného úkolu. Náhodné pozorování jedince při výkonu pracovního úkolu a pořizování záznamu slouží ke zvýšení efektivnosti a hospodárnosti pracovního procesu. Využívá se zejména v administrativní či řídící práci, které nemají stanoven předepsaný postup.

3. Jak jsou jednotlivé úkoly uspořádány, aby vzniklo pracovní místo.
4. Jak je vzniklé pracovní místo navázáno na ostatní místa. (Koubek, 2007, s. 48–55)

Obsah práce na daném pracovním místě ovlivňuje cíl organizace a jeho tvorba je ovlivněna následujícími faktory:

- *„charakteristikami pracovních míst,*
- *charakteristikami struktury pracovních úkolů,*
- *procesem vnitřní motivace,*
- *modelem charakteristik práce,*

- *důsledky skupinových aktivit.“* (Armstrong, 2007, s. 277–278, upraveno podle Armstrong a Taylor, 2015, s. 193)

Analýza pracovního místa – popis a specifikace

Každé pracovní místo je charakterizováno obsahem práce, autonomií práce (pravomoci a odpovědnosti) a pracovními vztahy. Vytváření pracovních míst vychází z analýzy požadavků práce. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 193–195)

Analýza pracovního místa je proces zjišťování informací potřebných pro tvorbu pracovního místa, tj. stanovení úkolů, odpovědnosti, podmínek a vazeb na jiná místa. Výsledkem jsou požadavky na dané místo, které jsou představovány:

- Otázkami týkajícími se pracovních úkolů a podmínek.

1. *„Kdo vykonává práci, jaký je název práce, pracovní funkce?*
2. *Co vyžaduje daná práce, jaká je její povaha?*
3. *Jak se práce provádí?*
4. *Proč se úkoly a povinnosti vykonávají právě takovým způsobem?*
5. *Kdy se úkoly a povinnosti vykonávají?*
6. *Kde se úkoly a povinnosti vykonávají?*
7. *Jaké je vzájemné, relativní postavení jednotlivých úkolů a povinností, jejich hierarchické uspořádání?*
8. *Komu je pracovník odpovědný?*
9. *Jaký je vztah pracovního místa k pracovním místům dalším?*
10. *Jaké jsou normy výkonu, jaký je standardní výkon?*
11. *Existuje možnost výcviku při vykonávání práce?*
12. *Jaké jsou obvyklé pracovní podmínky?“* (Koubek, 2007, s. 71–72)

Odpovědi na výše uvedené otázky tvoří popis pracovního místa, přičemž prvních šest otázek představuje základ analýzy, ostatní otázky jsou doplňující.

- Otázkami týkajícími se pracovníka.

1. *„Fyzické požadavky.*
2. *Duševní požadavky.*
3. *Dovednosti.*
4. *Vzdělání a kvalifikace.*
5. *Pracovní zkušenosti.*
6. *Charakteristiky osobnosti a postojů.“* (Koubek, 2007, s. 72–73)

Odpovědi na tyto otázky představují specifikaci požadavků pracovního místa. (Koubek, 2007, s. 71–73)

Specifikace pracovního místa vychází z následujících požadavků – odborné schopnosti, požadavky na chování a postoje, odborná příprava a výcvik, zkušenosti, praxe, zvláštní požadavky, vhodnost pro organizaci, další požadavky, možnost splnit očekávání uchazeče. (Armstrong, 2007, s. 344)

Kociánová (2010) popisuje pracovní místo podle následujícího obsahu:

- název pracovního místa,
- přímý nadřízený (funkce),
- počet podřízených (funkce),
- zastupování,
- vztahy k dalším pracovním místům,
- účel pracovního místa,
- seznam úkolů a činností na pracovním místě,
- popis povinností na pracovním místě,
- odpovědnosti a pravomoci na pracovním místě,
- očekávané výsledky,
- předpisy pro práci na daném pracovním místě,
- technické prostředky a zařízení k práci,
- pracovní podmínky a případná rizika práce. (Kociánová, 2010, s. 52, upraveno)

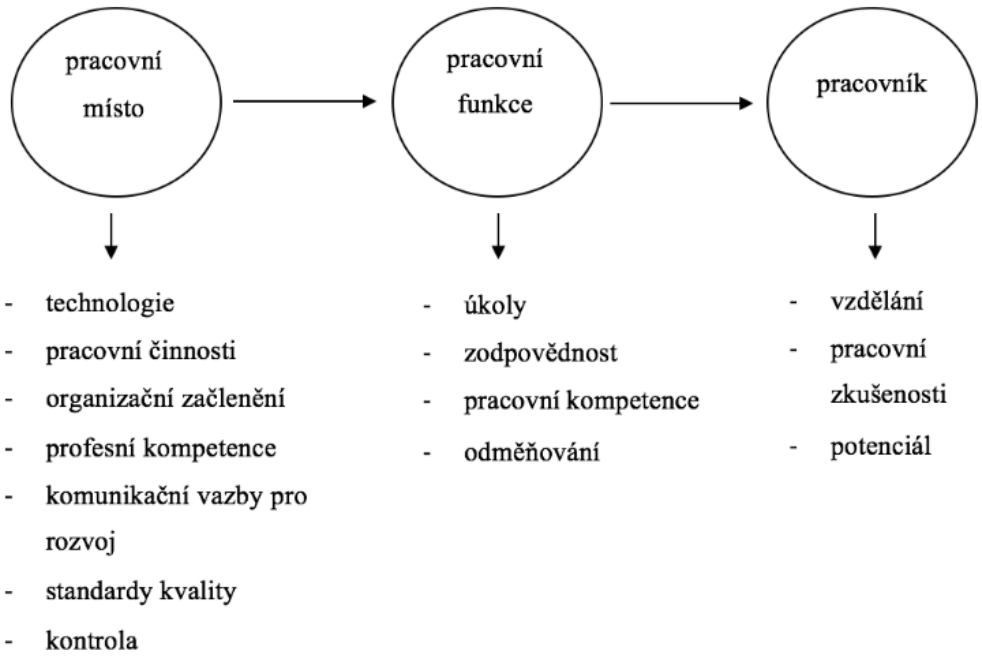
Proces analýzy pracovního místa je dán postupem, který má jasně stanovené kroky. Nejprve se určí cíl analýzy → předložení návrhu plánu vedení organizace → získání podpory vedoucích pracovníků → diskuze → sestavení podrobného plánu → školení osob, které budou analýzu provádět → informace pracovníkům, že bude prováděna analýza jejich pracovního místa → pilotáž → kontrola výsledků pilotáže a případná úprava → realizace analýzy → kontrola a vyhodnocení výsledků → zpracování popisu a specifikace jednotlivých pracovních míst. Pro správnou analýzu pracovního místa je nejdůležitějším a bezprostředním zdrojem informací pracovník zařazený na daném pracovním místě, který má podrobné a přesné znalosti o vykonávané práci, jenž může poskytnout sám, nebo prostřednictvím pozorovatele jeho práce. Dalším zdrojem informací může být přímý nadřízený, spolupracovníci či podřízení, specialista na analýzu pracovního místa, který danou práci pro tyto účely vykonává, nezávislý odborník na danou práci (např. z jiné

organizace), techničtí experti, ale také písemné materiály k danému místu. (Koubek, 2007, s. 74–76)

Profesiogram

Výsledkem popisu konkrétního pracovního místa, tj. stanovení požadavků na něj, je profesiogram (viz Obrázek 13), který je důležitým nástrojem v personalistice. Jedná se *„o strukturovaný zápis požadavků a popis podmínek, za kterých bude konkrétní pracovní funkce vykonávána, včetně popisu standardů pracovního chování konkrétního pracovníka a způsobu, jak bude za svůj výkon hodnocen, odměňován a jak bude postaráno o jeho celkový rozvoj v organizaci, v kontextu s tím, jak intenzivně, kvalitně a rychle musí ve funkci pracovat.“* (Vronský, 2012, s. 15)

Obrázek 13 Základní struktura profesiogramu



Zdroj: Vronský, 2012, s. 45

Metody zjišťování informací o pracovních místech a k jejich analýze

Podle Koubka (2007) patří mezi nejpoužívanější metodu zjišťování informací o pracovním místu pozorování, při kterém pozorovatel zaznamenává zjištěné informace popisující práci – co dělá, jak, v jakém čase, v jakých pracovních podmínkách a pracovním prostředí (prostorové řešení pracoviště, fyzikální podmínky – ovzduší, osvětlení, hluk, sociálně psychologické podmínky – izolace, kolektiv, nutnost kooperace), jaké pomůcky používá apod. Tuto metodu lze využít zejména v případě krátkých a opakujících se činností. Další

používanou metodou je pohovor, který je veden zpravidla na pracovišti se zaměstnancem na analyzovaném pracovním místě. Buď je strukturovaný, tzn. předem připravený, čímž je zaručeno, že se neopomenou žádné aspekty dané práce, ale je časově náročný. Pohovor může být i nestrukturovaný. Čas lze ušetřit provedením hromadného pohovoru se skupinou pracovníků na stejných pracovních místech. Dotazníková metoda nabízí velké množství variant zjišťování informací. Odpovědi mohou být uzavřené s výběrem daných odpovědí, nebo otevřené s možností volné odpovědi. Výhodou je získání informací od mnoha pracovníků během krátké doby. Nevýhodou je pracnost tvorby dotazníku a možné zkreslení poskytnutých informací, ať už záměrné, nebo díky nepochopení otázky. (Koubek, 2007, s. 77–78)

Mezi metody sloužící k analýze pracovního místa patří funkční analýza, která se opírá o katalog zaměstnání obsahující základní charakteristiky práce a *„vychází z toho, že každá práce obsahuje vykonávání některých z funkcí uvedených v přehledu.“* (Koubek, 2007, s. 83) Patří do něj např. analyzování, kontrolování, přesvědčování, řízení, sdělování apod. Každá práce je rozdělena do oblastí, *„které jsou definovány určitými klíčovými slovy nebo základním nástrojovým a strojovým vybavením.“* (Koubek, 2007, s. 83) Výhodou této metody je její univerzálnost, nevýhodou náročnost na přípravu. Další univerzální metodou je PAQ (Position Analysis Questionnaire), která je založena na kategorizaci činností pracovníka, tj. 6 hlavních kategorií činností a 194 deskriptorů, které je popisují. Metoda MPDQ (Management Position Description Questionnaire) se týká analýzy manažerských pracovních míst, obsahuje 208 položek seskupených do 13 kategorií zaměřených na odpovědnost, pravomoci, požadavky na pracovníka. (Koubek, 2007, s. 57, 77–84)

2.3 Kompetence a manažerské kompetence

2.3.1 Charakteristika kompetencí

Rozvoj kompetencí je podle Vetešky a Tureckiové (2008) cílem vzdělávací, sociální a hospodářské politiky a rozvoje lidských zdrojů v každé organizaci. Jsou svým způsobem jedinečné a individuální, nicméně pro potřeby praxe je třeba vytvořit jejich obecné modely. Odvíjejí se od nich struktury kvalifikací, které jsou stavebním kamenem pro organizace při budování organizační struktury, tzn. formulování požadavků na jednotlivé pracovníky založených na získaných klíčových kompetencích v rámci formálního vzdělávání. Koncept kompetencí prošel vývojem, kdy byl v 70. letech 20. století zaměřený zejména na oblast dalšího profesního vzdělávání a rekvalifikace, dále na vzdělávání a rozvoj manažerů

a později na oblast řízení a rozvoje lidských zdrojů v organizaci. Kompetence žáků a studentů jsou také součástí strategických a koncepčních kurikulárních dokumentů. V regionálním školství k nim patří rámcové vzdělávací programy, ze kterých jsou tvořeny školní vzdělávací programy v jednotlivých školách. Kompetence se stávají nástrojem vzdělávání, řízení a rozvoje, pracují s nimi konkrétní vzdělávací subjekty a lidé (ředitelé škol, učitelé, manažeři, lektoři atd.) a působí na ně řada vnitřních i vnějších vlivů. Důležitost kompetencí je vyjádřena definicí podle Vetešky a Tureckiové (2008), kdy platí: *„Aby jedinec obstál na globalizujícím se a stále se měnícím trhu práce a byl rovněž úspěšným a spokojeným člověkem, potřebuje být vybaven nejen určitou profesní kvalifikací a odborností, ale především jedinečnou schopností úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací – tedy stručně řečeno určitými kompetencemi.“* (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 9, 11, 12)

Termín kompetence je chápán odbornou i laickou veřejností různě. Např. Palán (2002) definuje kompetence jako *„souhrn pravomocí a odpovědností svěřených určitému pracovnímu místu či orgánu. Schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti.“* (Palán, 2002, s. 98) Podle Koláře (2012) se jedná o široký pojem spojený s celoživotním vzděláváním, kdy by měl být člověk způsobilý, připravený a vybavený k výkonu určité činnosti, měl by se chovat určitým způsobem, plnit funkce a sociální role. (Kolář, 2012, s. 64) Plamínek a Fišer (2005) vnímají kompetence jako *„souhrn dosahovaného výkonu (tedy lidské práce) a přinášeného potenciálu (tedy lidských zdrojů). Chybí-li jedno, chybí i kompetence jako celek.“* (Plamínek a Fišer, 2005, s. 17)

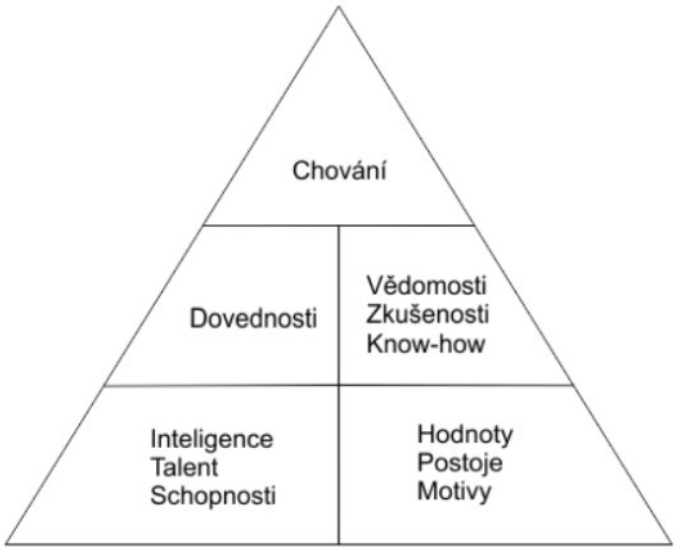
Z výše uvedených definic vyplývá, že kompetentním je člověk, který dokáže úspěšně rozvíjet svůj lidský kapitál, který je součástí intelektuálního kapitálu, a je tvořen souborem kompetencí, postojů a intelektu, tzn. znalostmi, dovednostmi, schopnostmi, zkušenostmi a zdroji motivace. Jedná se rozvoj potenciálu člověka, který je jedním z cílů koncepce personální práce v organizaci a jehož výsledkem je nejen finanční efekt, ale rozvoj kompetencí v porovnání s předem definovaným standardem. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 26)

Mezi charakteristické znaky kompetence patří podle Trembley a kol. (2002):

- kontextualizovanost – zasazení do určitého prostředí nebo situace,

- multidimenzionalita – nakládání s různými zdroji, které jsou propojeny s lidským chováním (informace, znalosti, dovednosti, postoje atd.) (viz Obrázek 14),
- potenciál pro akci a rozvoj – získávání a rozvíjení kompetence v procesech vzdělávání a učení. (Veteška a Tureckiová, 2020, s. 30–31)

Obrázek 14 Hierarchický model struktury kompetence



Zdroj: Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 28

Armstrong (1999) dělí kompetence na behaviorální/personální (osobní), které jsou tvořeny základními vlastnostmi člověka (tzv. měkké dovednosti), jsou používány v procesech řízení pracovního výkonu, výběru a rozvoji zaměstnanců, dále kompetence založené na práci nebo povolání týkající se očekávání, norem a výstupů, zaměřují se na výsledky než na úsilí. Oba druhy kompetencí jsou zaměřeny na odborný výkon v porovnání s předem definovaným standardem, tj. na výsledky chování, nikoliv na úroveň znalostí a dovedností. Třetím typem jsou kompetence druhové, základní a specifické, kdy základní mají všichni zaměstnanci v organizaci, specifické se týkají určité pozice nebo kategorie zaměstnanců. (Armstrong, 1999, s. 195–196)

Kompetence jsou získávány, rozvíjeny a ztráceny v průběhu celého života člověka díky vlivům různých faktorů (např. věk, kultura), kdy je jeho úspěšnost posuzována na základě jejich zvládnutí v různých životních situacích. Žádný člověk nedisponuje všemi kompetencemi, které se neustále rozvíjejí a mění a v okamžiku, kdy se předávají, ztrácí člověk konkurenční výhodu, kterou získal při jejich individuálním využívání. Díky tomu se

v současnosti stále více ve vzdělávání a řízení uplatňuje přístup podle kompetencí (competency-based approach, CBA), který klade důraz na čtyři oblasti:

1. vědět co („know-what“, mít dostatek informací a znalostí),
2. vědět jak („know-how“, využití znalostí, zkušeností a dovedností),
3. vědět proč („know-why“, porozumět významu znalostí),
4. vědět kdo („know-who“, hledání zdrojů informací). (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 35)

V posledních letech se čím dál častěji používá termín klíčové kompetence, které *„představují cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání. Představují jakési univerzálně využitelné soubory činnostně zaměřených a prakticky orientovaných výstupů, které se vzájemně propojují a doplňují.“* (Průcha a Veteška, 2014, s. 152, 154)

Belz a Siegrist (2001) identifikují klíčové kompetence ze tří pohledů – kognitivního, založeného na analýze činností a zaměřeného na společnost. Kompetence mají kromě individuální i sociální dimenzi, proto se nejčastěji dělí:

1. sociální (schopnost týmové práce, kooperace, čelit konfliktům, komunikační dovednosti, rozvoj zdrojů vlastních i druhých, motivovat),
2. kompetence ve vztahu k vlastní osobě (umět zacházet se sebou samým, být vlastním manažerem, schopnost sebereflexe, rozvoj vlastních hodnot, posouvání a rozvoj sebe sama, akceptovat hranice, stanovit priority, být přístupný změnám),
3. kompetence v oblasti metod (se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, nalézat nová řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, tvořit kontext informací, kriticky přezkoumávat, zvažovat šance a rizika, stanovit priority, používat různé metody a techniky). (Belz a Siegrist, 2001, s. 27–30, 167)

Nově se začal používat termín transverzální kompetence (průřezové, mezioborové), které nahradily termín přenositelné dovednosti, a jsou tvořeny sadou kompetencí, které se vztahují k postojům, hodnotám a postupům a také jsou přenositelné z jedné specifické profesní oblasti do jiné. Mezi transverzální kompetence patří *„interkulturní dovednosti a globální přehled, flexibilita a adaptabilita, strategické a inovativní myšlení, dovednosti sebeřízení, rozhodování a řešení problémů, týmová spolupráce a empatie, orientace na učení se, vyjednávací schopnosti, vůdcovství (leadership), získávání a zpracovávání informací.“* (Veteška a Tureckiová, 2020, s. 34–35)

2.3.2 Kompetence manažera

Základní kompetence manažera tvoří podle Vebera (2014) dvě dimenze. První je odbornost, tj. odborné znalosti, které manažer získává zejména vzděláváním a zkušenostmi s řešením různých praktických situací (např. sebevzděláváním, praktickými dovednostmi (skills). Druhou dimenzi tvoří chování (jednání, vystupování) manažera v dané organizaci i mimo ni. Souvisí s charakterovými vlastnostmi manažera, tj. jeho osobními vlastnosti (např. vztah manažera k sobě samému i k druhým lidem), činorodostí/aktivitou manažera (danou vztahem k práci, k vyhledávání a zavádění nových poznatků, proaktivním jednáním apod.), charisma (souborem osobních vlastností uznávaných okolím, na jejichž základě se manažer může stát leaderem ovlivňujícím svým chováním podřízené). (Veber, 2014, s. 37–39) Kompetentní manažer musí být podle Kubeše, Kurnického a Spillerové (2004) vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, musí být motivovaný takové chování použít a má možnost v daném prostředí takové chování použít, protože *„kompetence je množina chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl.“* (Woodruffe, 1992 in Kubeš, Kurnický a Spillerová, 2004, s. 27)

Manažerské kompetence bývají definovány různě. Jednak jsou tvořeny funkční způsobilostí manažera, ale také respektují vyvíjející se podmínky vnitřního i vnějšího ekonomicko-sociálního prostředí. Manažer musí být způsobilý úspěšně vykonávat svoji funkci, tedy chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům dané práce a přinášet žádoucí výsledky. Musí být schopný se měnit, tj. průběžně se vzdělávat efektivním způsobem a rozvíjet svůj potenciál, čímž se stává jako individualita konkurenční výhodou umožňující mu úspěšnou profesní kariéru. Manažerské kompetence se stávají významnými hodnotami v konkurenčním prostředí globalizace. Jejich vývoj směřuje v poslední době k univerzální škále dovedností, zaměřené zejména na práci s informacemi, časem, projekty, rizikem, a přitom je nutné znát daný obor, cizí jazyky a k tomu všemu je důležité být dobrým vůdcem (leadership). *„Kompetencí manažera se rozumí jeho schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti.“* (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 80) Jedná se o nepřetržitý proces, který bývá nazýván rozvojem manažerů nebo manažerským rozvojem. Prokopenko a Kubr (1996) dělí manažerské kompetence následujícím způsobem:

- znalosti (získané informace),
- povahové rysy (nezbytné pro určení reakce na konkrétní událost),

- postoje (zkušenosti formované zaujetím stanoviska),
- dovednosti (odborné, organizační, analytické, koncepční apod.),
- zkušenosti (délka praxe),
- technické kompetence (znalosti v oblasti ICT, ekonomiky, financí) a kompetence v jednání s lidmi (komunikativnost, asertivní jednání, chování, vystupování). (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 23–25)

Mužík (1999) definuje manažerské kompetence jako kombinaci analytického, interpersonálního a emocionálního aspektu, kdy jsou požadavky na manažery závislé podle druhu odvětví, typu organizace, míře odpovědnosti na tyto čtyři skupiny:

1. analyticko-koncepční schopnosti – „co dělat"; podle Hroníka (2002) se jedná o subsystém CO (plánování, organizování, kontrola – kompetence manažerské technologie),
2. manažerské procesní dovednosti – „jak to dělat"; podle Hroníka (2002) se jedná o subsystém JAK A S KÝM (interpersonální dovednosti – sociálně-psychologické kompetence),
3. osobní rysy a vlastnosti, mezi které patří podle Prokopenka a Kubra (1996) pracovitost, schopnost týmové práce, vlastní hierarchie hodnot, tvořivost, cílevědomost, charisma, přizpůsobivost, empatie, důslednost, sebejistota a schopnost neustále se vzdělávat; podle Hroníka (2002) se jedná o subsystém KDO (soubor nezbytných osobnostních kvalit),
4. „know-how" daného odvětví; podle Hroníka (2002) se jedná o subsystém KDE (odbornost a oborové know-how). (Hroník, 2002, s. 86; Kociánová, 2010, s. 67; Veteška a Tureckiová, 2008, s. 81–82)

Hroník (2002) ještě řadí k těmto čtyřem skupinám manažerských kompetencí subsystém PROČ, který zahrnuje manažerskou vizi, tedy kam chce manažer danou organizaci do budoucna směřovat. (Hroník, 2002, s. 86; Kociánová, 2010, s. 67)

Americká manažerská asociace vytvořila následující model manažerských kompetencí:

- manažerská kompetence – zaměření na výkonnost, aktivní přístup, uplatňování vlivu, funkční kompetence, znalost oboru, uplatňování metod a technik řízení,
- ovlivňování/usměrňování spolupracovníků – řešení problémů a rozhodování, rozvoj ostatních, prosociální orientace,

- řízení lidských zdrojů – sebehodnocení, sebeovládání, houževnatost a přizpůsobivost, objektivita, pozitivní myšlení, řízení skupinových procesů, vytváření sítí a spojenectví,
- vůdcovství (leadership) – sebehodnocení a sebeovlivňování, rozhodnost a duchapřítomnost, emoční inteligence a tvořivost, komunikační a prezentační dovednosti. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 156)

Jay a Templar (2006) dělí manažerské kompetence/dovednosti podle rolí, které manažer při výkonu své funkce zastává. K dovednostem dobře připraveného manažera patří vedení výběrového pohovoru, hodnocení pracovníků, jednání s obtížně zvládnutelnými lidmi, disciplinární řízení, práce s novým zaměstnancem, koučování. K dovednostem dobře připraveného lídra patří vedení týmových porad, řízení projektů, rozhodování. K dovednostem dobře připraveného vykonavatele patří sestavování rozpočtu, umění prezentace, tvorba návrhů, vyjednávání, práce s časem. (Jay a Templar, 2006)

Podle metodiky Management by Competencies (MbC) byl vytvořen následující kompetenční model manažera:

- vedení lidí (leadership) – poznávání osobnosti, styl vedení, motivování, hodnocení lidí,
- řízení požadavků – řízení procesů, projektů, problémů a rozhodování,
- práce s informacemi – analytické a strategické myšlení, myšlení v souvislostech,
- komunikativnost – prezentační a rétorické dovednosti, vedení dialogu a porad, vyjednávání,
- ovlivňování vztahů – stimulace spolupráce a soutěžení, řešení sporů mezi lidmi, zvládání problémových lidí,
- postoje a smíšené zdroje – akceptace firemních myšlenek a vlastní role, samostatnost a odpovědnost, pružnost a kreativita,
- orientace v prostředí – vnitřním i vnějším,
- sebeovládání – sebepoznání a sebepřijetí, sebeřízení a řízení času, zvládání stresu a práce pod tlakem,
- vztahové dovednosti – schopnost spolupráce a soutěžení. (Plamínek a Fišer, 2005, s. 49, upraveno)

V celé široké oblasti řízení si nachází každý manažer s využitím svého potenciálu své postupy a principy, které mu pomáhají k formulování rozvojových cílů, a také k zapojování

lidí do jednotlivých činností vedoucích k dosahování efektivních výsledků. Aby byly činnosti pro každého zaměstnance motivační, je nutné vycházet také z jeho potenciálu, z jeho schopností, vědomostí, dovedností, tedy z jeho kompetencí.

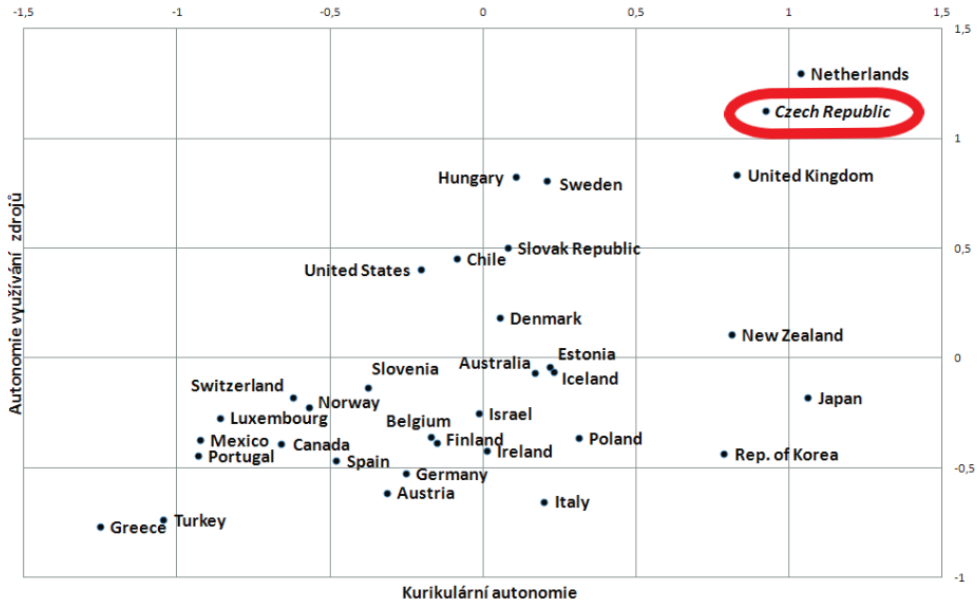
2.4 Pracovní činnosti a kompetence ředitele střední školy

Ředitel školy musí být kromě výkonu přímé pedagogické činnosti způsobilý řídit školu a převzít zodpovědnost za její rozvoj. Transformace české společnosti vedla k novým očekáváním a požadavkům na změnu práce ředitelů škol, kteří by se měli v českém školním prostředí zaměřit zejména na klíčové aktivity školy, zejména vzdělávání, vytvářet podmínky pro formulaci vizí školy a zajistit spolupráci se všemi cílovými skupinami k jejich dosažení. Po listopadu 1989 došlo k mnoha změnám v české společnosti, které se týkaly i škol. *„Začátek 90. let byl obdobím zásadní změny. Školy se velmi rychle staly prostorem poměrně široké autonomie. Začalo se od nich očekávat, že budou schopny absorbovat proměny vnějších poměrů. Přestože se mělo za to, že by školy měly být schopny uspět v nové situaci hlavně uplatněním vlastních sil, jejich internímu organizačnímu rozvoji nebyla zpočátku věnována významnější pozornost. Dominantní role se v novém nastavení dostalo silnými pravomocemi vybaveným ředitelům škol, ale zjevně přitom byly přehlédnuty deficity jejich připravenosti i potřeba vnější podpory škol.“* (Pol, 2007, s. 27) V souvislosti s transformací českého školství po roce 1989, decentralizací řízení škol a vznikem autonomie škol, se nově definovaly pravomoci a odpovědnost řídících pedagogických pracovníků ve školách. (Kalous, 1997)

V souvislosti s reformou veřejné správy v roce 2000 a s ní spojeným zánikem školských úřadů, se staly české školy v regionálním školství od 1. 1. 2003 právními subjekty. Došlo k přechodu od centralizovaného systému řízení k decentralizovanému, tedy z MŠMT na územní samosprávné celky (kraje a obce). Tím získaly školy autonomii, mnohem více zodpovědnosti pro jejich ředitele, tedy právo na rozhodování o záležitostech ve všech oblastech (finance, personální zajištění, organizace atd.), což je i legislativně ukotveno zejména v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Z toho vyplývá, že od roku 2003 dochází k posílení autonomie škol v oblasti právní a ekonomické, od roku 2005 díky zavedení rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávání také v oblasti pedagogické. (Průcha a Veteška, 2014, s. 47; Vašťatková, 2006, s. 5)

Míra autonomie škol dosahuje v České republice nejvyšších hodnot v porovnání s ostatními evropskými zeměmi, jak v rovině využívání finančních zdrojů, tak v rovině autonomie kurikulární (viz Obrázek 15). (Trojan, 2011) Podle Federičové (2019) mezinárodní srovnání ukazují, že Česká republika patří k zemím s největší mírou autonomie škol v agendách organizačních, personálních, kurikulárních i finančních. (Federičová, 2019)

Obrázek 15 Autonomie škol podle šetření PISA 2012



Zdroj: Pisa 2012 results, 2013 in Trojan, 2011

Vysoká autonomie škol v České republice vytváří silný tlak na ředitele škol a zároveň na objem jejich práce a odpovědnost za vzdělávací výsledky ve škole. (Trojan a Svobodová, 2019) Problémem českých ředitelů je vysoká administrativní zátěž, která jim zabírá přibližně 40 % jejich času, čímž získali prvenství mezi ostatními evropskými zeměmi. Oproti tomu světem vnímána jako jedna z nejdůležitějších činností ředitele, pedagogické vedení, které má vliv na kvalitu výuky a vzdělávací výsledky a zahrnuje činnosti jako hospitace ve výuce, výuku žáků, mentorování učitelů, koordinaci a usměrňování jejich dalšího profesního vzdělání, koordinaci vzdělávacího obsahu, rozvoj vzdělávacích metod, využívání externích zdrojů atd., představuje jenom 15 % jejich pracovního času. (Federičová, 2019)

Noví ředitelé nejsou na svoji funkci dostatečně připraveni, kdy oproti průměru evropských zemí zaostává Česká republika v podílu ředitelů, kteří byli připraveni na novou pozici už před nástupem do funkce. V oblasti profesního vzdělávání čeští ředitelé pociťují největší mezery a potřebu zlepšení. Relativně hodně jsou naopak čeští ředitelé vzděláváni a připraveni v oblasti legislativní a v oblasti administrativního řízení školy či v ředitelských

povinnostech. Dalším problémem je nízké platové ohodnocení práce ředitelů škol a tím se stává tato profese nedostatečně atraktivní. Platy českých ředitelů v porovnání s ostatními vysokoškolsky vzdělanými pracovníky patří v Evropě k nejnižším. (Federičová, 2019) V téměř polovině konkurzních řízení na ředitele se ve školním roce 2017/2018 dostavil pouze jeden uchazeč a zřejmě až čtvrtina konkurzních řízení proběhla jen formálně. (Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení, 2018, online)

Školy potřebují vyškolené a angažované učitele, a současně potřebují vedení vysoce efektivních manažerů a podporu ze strany dalších vedoucích a středních manažerů. (Veteška, 2011) I když je potřeba efektivních vůdců široce uznána, existuje mnohem menší jistota, které vůdčí chování s největší pravděpodobností přinese příznivé výsledky. (Veteška, 2013) Např. v USA některé hlavní programy přípravy na univerzitě nemusí být důsledně zaměřeny na principy vedoucí role, proto se stalo populárnější rozvíjet své vlastní programy rozvoje vedení. (Tingle, Corrales a Peters, 2017) Bush zkoumal teoretická východiska pro oblast pedagogického vedení a managementu, hodnotil různé modely vedení a diskutoval o důkazech, o jejich relativní efektivitě ve vývoji úspěšných škol. (Bush, 2004) V Polsku začal stoupat zájem o vedení školy na počátku 21. století, protože se rozšířilo přesvědčení, že kvalita vedení významně ovlivňuje výsledky školy a studentů. Stále více se uznává, že školy vyžadují efektivní vedoucí pracovníky, pokud mají poskytovat co nejlepší vzdělání pro své studenty. (Tulowitzki, 2019)

2.4.1 Požadavky na funkci ředitel školy

Ředitel je klíčovou osobou každé školy, která musí mít odpovídající vzdělání a pedagogickou praxi. Je odpovědný za všechny procesy probíhající ve škole, mezi které patří kvalita vzdělávání, výběr zaměstnanců, materiální a finanční zabezpečení provozu školy atd. (Trojan a Svobodová, 2019) Ředitel školy je statutárním orgánem právnické osoby, kterého jmenuje a odvolává jeho zřizovatel. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 253)

Role ředitele je často nedoceňována, ačkoli důsledky rozhodování ředitele školy ovlivňují každodenně širokou oblast vzdělávacích a výchovných činností a aktivit. Ředitel školy vykonává role jako lídr, manažer a vykonavatel procesu a často během dne přechází z jedné role do druhé. Jako lídr nastavuje směr školy a přesvědčuje zaměstnance o jeho správnosti, jako manažer zajišťuje dosažení strategických cílů a jako vykonavatel dosahuje nastavených cílů a plní úkoly. Na ředitele škol v České republice jsou za posledních třicet let kladeny

vysoké nároky, jak v rozsahu, tak v různorodosti jejich povinností, což vyplývá z autonomie škol, která dosahuje v České republice nejvyšších hodnot v porovnání se všemi evropskými zeměmi jak v rovině využívání finančních zdrojů, tak v rovině autonomie kurikulární. (Trojan, 2011; Trojan, 2021, s. 13) Nejen u nás, ale i v zahraniční je kladen důraz na profesionální přípravu ředitelů škol, na jejich celoživotní vzdělávání, na rozvoj a kultivaci jejich kompetencí. (Leithwood, Harris a Hopkins, 2008)

Předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy v České republice vyplývají ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen zákon o pedagogických pracovnících). Kromě splnění předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka), může být v souladu s § 5 odst. 2 ředitelem školy zřizované MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství, jen ten, kdo vedle výše uvedených předpokladů získal nejpozději do dvou let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a) zákona o pedagogických pracovnících. V souladu s § 5 odst. 3 tohoto zákona se povinnost absolvovat studium pro ředitele školy zřizované MŠMT, krajem, obcí a dobrovolným svazkem obcí nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu Školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství.

V souladu s § 5 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, může být ředitelem střední školy fyzická osoba, která splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídící činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce 5 let.

V souladu s § 33 odst. 3 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů (dále jen zákoník práce), se zakládá pracovní poměr u vedoucího příspěvkové organizace (ředitele školy) jmenováním na vedoucí pracovní místo. Týká se to ředitelů státních škol (v souladu s § 54 zákona č. 219/2000 Sb., o majetku České republiky a jejím vystupování v právních vztazích, ve znění pozdějších předpisů) a škol zřizovaných krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (v souladu s § 27 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových

pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů). V souladu s § 123 odst. 3 zákoníku práce zařadí zaměstnavatel vedoucího zaměstnance do platové třídy podle nejnáročnějších prací, jejichž výkon řídí nebo které sám vykonává v souladu s Nařízením vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů. Podle § 124 zákoníku práce mu přizná příplatek za vedení.

Ředitel školy jako pedagogický pracovník vykonává také přímou pedagogickou činnost, jejíž rozsah stanoví Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, podle velikosti školy, kterou řídí.

2.4.2 Pracovní činnosti a kompetence ředitele školy

Řízení školy a z toho vyplývající pracovní činnosti a kompetence jejího ředitele vychází z obecného managementu řízení firem. Jak uvádí Veber (2014), je management buď skupina řídících pracovníků, soubor činností, které tato skupina lidí vykonává a vědní disciplína. (Veber, 2014, s. 20) V případě škol tvoří skupinu řídících pracovníků zejména ředitel, příp. další vedoucí pracovníci. Řízení školy vyžaduje na rozdíl od řízení firem komplexnější pohled manažera, neboť ředitel školy je nejen manažerem dané organizace, ale zároveň učitelem, tedy ve stejném postavení jako někteří jeho zaměstnanci. Při řízení školy dochází k řešení specifických problémů, mezi které patří např. *„řízení nově vznikajících vzdělávacích institucí, řešení organizační struktury systému řízení školství, řešení participace rodičů a ostatních občanů na řízení škol prostřednictvím školských rad, řešení problémů školské inspekce aj.“* (Obst, 2006, s. 15)

Řízení školy tedy vyžaduje interdisciplinární přístup, kdy ředitel kromě poznatků obecného managementu využívá poznatky z pedagogiky, psychologie, sociologie, právních a ekonomických disciplín apod. Školský management je v systému pedagogických věd považován za hraniční disciplínu, jelikož pedagogická problematika představuje jeho důležitou součást zvanou řízení pedagogického procesu. (Prášilová, 2006, s. 10)

Na rozdíl od firem, které mají často pro každou oblast svého působení jiného vedoucího pracovníka (finanční ředitel, technický ředitel, výrobní ředitel, HR ředitel, provozní ředitel atd.), je ředitel školy ve své funkci často sám a musí si poradit s mnoha nečekanými situacemi. Ředitel školy vykonává funkce jako učitel, zaměstnavatel, ekonom, právník, psycholog, personalista a má zodpovědnost za bezproblémový chod školy, který spočívá zejména v zabezpečení výuky a vzdělávání po personální a obsahové stránce. Musí řídit

a vést lidi, komunikovat, rozhodovat o použití finančních prostředků, hledat další finanční zdroje, hodnotit a odměňovat zaměstnance a v neposlední řadě vykonávat přímou pedagogickou činnost. Všechny tyto pracovní činnosti a kompetence vyplývají z právních předpisů, které musí ředitel školy při výkonu své funkce dodržovat. Rozdělení kompetencí ředitelů škol přinesl Individuální projekt národní s názvem Kariérní systém, v rámci kterého byl řešen návrh standardu učitele i ředitele školy. Standard ředitele zahrnuje tyto oblasti kompetencí ředitelů škol:

- vedení a řízení vzdělávání a výchovy,
- vedení postavené na hodnotách a vizi,
- vedení lidí,
- řízení organizace,
- osobnostní a profesní rozvoj. (Kariérní řád, 2015, online)

K nejdůležitějším právním předpisům, které musí ředitel školy dodržovat, a ze kterého mu vyplývají základní povinnosti v oblasti řízení školy, patří zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. V souladu s § 164 odst. 1 školského zákona ředitel školy:

- rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud školský zákon nestanoví jinak,
- odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu se školským zákonem a vzdělávacími programy,
- odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,
- vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,
- vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady,
- zajišťuje, aby zákonní zástupci byli včas informováni o průběhu a výsledcích vzdělávání žáka,
- zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených MŠMT,
- odpovídá za zajištění dohledu nad nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.

V souladu s § 164 odst. 2 školského zákona ředitel školy zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, projednává s ním všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření

týkající se vzdělávací činnosti školy. Při svém rozhodování ředitel školy k názorům pedagogické rady přihlédne. Pedagogickou radu tvoří všichni pedagogičtí pracovníci školy.

V souladu s § 165 odst. 1 školského zákona ředitel školy, kterou zřizuje stát, kraj, obec nebo dobrovolný svazek obcí, stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení, odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu v souladu s účelem, na který byly přiděleny.

V případě střední školy jako správního orgánu rozhoduje její ředitel v souladu s § 165 odst. 2 školského zákona o právech a povinnostech v oblasti státní správy primárně v těchto případech:

- zamítnutí žádosti o povolení individuálního vzdělávacího plánu,
- zamítnutí žádosti o přeřazení žáka do vyššího ročníku,
- přijetí ke vzdělávání ve střední škole,
- zamítnutí žádosti o přestup, změnu oboru vzdělání, přerušení vzdělávání a opakování ročníku,
- podmíněné vyloučení a vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení,
- zamítnutí žádosti o uznání dosaženého vzdělání.

V aktuálním strategickém dokumentu v oblasti školství, Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+), je jedním z cílů nastavení systému komplexní profesní přípravy a podpory učitelů a ředitelů, že jim bude *„po celou dobu jejich kariéry včetně přípravy na výkon profese poskytována maximální podpora, aby mohli splňovat nároky kladené na učitelskou profesi v souvislosti s proměnou společnosti, globálními trendy i reformou v oblasti samotného vzdělávání, jakou bude představovat například implementace nových rámcových vzdělávacích programů.“* (Fryč a kol., 2020, s. 52)

Bude posílena role ředitele jako pedagogického lídra, vytvořen ještě efektivnější způsob jeho vstupního vzdělávání a následně formulována kritéria v oblasti koncepce vzdělávání, pedagogického vedení školy, kvality pedagogického sboru, výuky, vzdělávacích výsledků žáků a rovných příležitostí žáků ve vzdělávání takovým způsobem, aby jejich naplnění vedlo k efektivnímu a úspěšnému řízení školy. *„Za tímto účelem vznikne kompetenční profil ředitele, který bude nejenom výchozím podkladem pro koncepci funkčního studia pro ředitele škol, ale především nástrojem pro (auto)evaluaci, vzdělávání a sebevzdělávání ředitelů*

s cílem definovat, které znalosti, dovednosti a osobnostní předpoklady by měly být utvářeny, aby se ředitelům dařilo dosahovat předpokládané profesionality, a to zejména v členění dle struktury vymezených oblastí v dokumentu Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (ČŠI). Profil zároveň poskytne explicitní oporu i uchazečům o funkci ředitele školy.“ (Fryč a kol., 2020, s. 54)

Podle Lhotkové, Trojana a Kitzbergera (2012) by měla zahrnovat kompetenční výbava řídících pracovníků ve školství následující oblasti:

- lídrovská (strategické myšlení) – sestavování a naplňování vize, stanovení priorit, prezentace a propagace školy, motivace pracovníků,
- manažerská (rozvoj organizace) – stanovení strategie, personální činnosti, zajištění zdrojů, chod systému,
- odborná (vzhledem k funkci) – znalost právních a ekonomických předpisů, znalost školského kontextu, komunikační schopnosti, jazykové vybavení,
- osobnostní – time management, seberozvoj, schopnost sebereflexe, přijímání rozhodnutí, práce se stresem,
- sociální – sestavování týmů, řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu, spolupráce s partnery, akceptování podmínek,
- řízení a hodnocení edukačního procesu – plánování a vytváření kurikula, evaluace procesu, implementace nových poznatků do edukačního procesu, využití zpětné vazby pro zlepšování procesu. (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 62)

2.4.3 Další vzdělávání ředitele školy

Ředitel školy není typickým reprezentantem učitelské profese, a to zejména co do rozsahu přímé vyučovací činnosti a charakteru či struktury práce, kterou zastává vedle vlastní výuky. Musí být způsobilý řídit školu a převzít zodpovědnost za tvorbu rozvojových strategií školy. Ředitel školy musí být komplexně vzdělán v mnoha oblastech s oborovými přesahy, musí být expertem na řízení školy i na řízení kvality výuky se schopností reflexe vnějších vlivů na vzdělávání. Školské předpisy obecně stanovují pedagogickým pracovníkům povinnost dalšího vzdělávání, ale ředitel školy nemá kromě povinného vzdělávání stanovenou povinnost dalšího průběžného manažerského vzdělávání. Vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků musí nutně odrážet probíhající změny v resortu školství i celé společnosti. Úloha ředitele školy jako klíčové osoby ovlivňující kvalitu edukačního procesu je stále důležitější. Je nezpochybnitelné, že vedoucí pedagogický pracovník musí mít

odpovídající vzdělání, ale také musí být vzděláván ve více oblastech, což vyplývá z jeho zákonem dané odpovědnosti. Kromě tradičních oblastí právních a ekonomických předpisů, obecného řízení organizace, vzrůstá význam personálních činností ředitele a v neposlední řadě je patrná tendence k nárůstu přímé odpovědnosti za výsledky vzdělávání. V posledních letech se ukazuje, že právě pedagogické řízení bylo mnoha řediteli i zřizovateli akcentováno méně než třeba ekonomické výsledky nebo počty stížností a porušení právních předpisů. Přitom je nesporné (a vyplývá to také z mezinárodních doporučení), že ředitel školy musí být v první řadě lídrem pedagogického procesu, musí řídit kvalitu vzdělávání a být přímo odpovědný za rozvoj každého žáka. Na tuto práci musí být kvalitně připravován nejen před nástupem do funkce, ale musí mít možnost se rozvíjet po celou dobu výkonu funkce a musí dostávat kontinuální systematickou podporu. Rovněž je zřejmé, že oblast pedagogického leadershipu musí být nedílnou součástí vzdělávání a rozvoje vedoucích pedagogických pracovníků v rámci kariérního systému učitelů. (Trojan, 2011)

Kvalita vedoucích pracovníků škol je jedním ze základních faktorů, které významně ovlivňují kvalitu výuky a učení na všech úrovních systému vzdělávání. Je důležité optimalizovat odbornou přípravu vedoucích pracovníků škol a identifikovat význam jednotlivých položek profilu kompetencí ředitele školy a potřeby a požadavky vedoucích pracovníků vyplývající z jejich běžné každodenní praxe. Kompetence vedoucích pracovníků v oblasti řízení školy se dělí do čtyř sfér – tvorba strategií, řízení pedagogického procesu, zajištění a řízení rozvoje školy jako instituce, řízení a rozvoj lidských zdrojů. Pozornost by měla být zaměřena zejména na odborné vzdělávání a odbornou přípravu ke zlepšení a rozvoji vhodných klíčových kompetencí, kterými by měl být charakterizován dobrý vůdce školy. (Bitterová, Hašková a Pisoňová, 2014) V této souvislosti je důležité pochopit, jak lidé dosáhnou pozice ředitele školy, jak se v ní přizpůsobí, a jak ve své profesní dráze pokračují. Na začátku kariéry ředitelé obvykle uchopí většinu aktů řízení sami, ale později zjistí, že je potřeba vnější podpory a učí se, jaké kompetence lze sdílet a s kým. (Pol a kol., 2013)

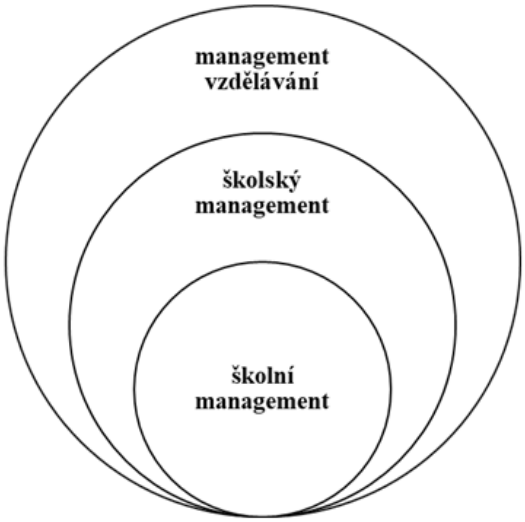
Vzdělávání ředitele je součástí školského managementu a částečně managementu vzdělávání, což je dynamicky se rozvíjející obor, který přesahuje hranice školství a na rozdíl od školského managementu, který je specificky zaměřen na vlastní realizaci vzdělávací politiky, zejména v regionálním školství (absolvent je „realizátor“), je management vzdělávání orientován především na její utváření a na možnost jejího aktivního ovlivňování (absolvent je „stratég“). Školský management je nejrozvinutější složkou managementu vzdělávání v České republice, vymezenou legislativně opatřeními, která jsou zaměřena na

vytváření strategií školního vzdělávání a výkon školského managementu, dále je zajištěna institucionálně a podpořena praxí. Je zaměřena na odborné vzdělávání ředitelů škol, tj. na formování a rozvoj jejich manažerských kompetencí nejrůznějšího typu. (Pisoňová, 2011; Pisoňová, 2014; Trojan a kol., 2015, s. 16–17; Tureckiová, 2014) Školský management lze definovat třemi významy – celkový systém řízení školství v určité zemi; subjekty tohoto řízení (manažeři škol); obor studia. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 306)

O konceptu managementu vzdělávání se začíná mluvit v 70. letech 20. století ve Velké Británii a následně se rozvíjí i v dalších zemích (např. Spojené státy americké, Austrálie). K předním teoretikům tohoto konceptu patří Tony Bush, který ho pojímá *„jako oblast studia a praxe zaměřující se na fungování vzdělávacích organizací.“* (Bush, 2011, vlastní překlad) K daným organizacím patří ty poskytující formální vzdělávání v rámci počátečního vzdělávání (zejména základní a střední školy), jen výjimečně lze nalézt pojetí zahrnující i řízení vzdělávacích institucí dalšího vzdělávání, které se věnují neformálnímu a dalšímu vzdělávání. Management vzdělávání by měl zahrnovat řízení vzdělávání ve všech oblastech (formální i neformální) a fázích celoživotního vzdělávání (dětství, dospělost, stáří). V České republice se stejně jako v zahraničí rozvíjel management vzdělávání v užším kontextu školského managementu, kdy zahrnoval řízení škol (regionální školství), nicméně v zahraničí k nim patří i školy vysoké a další organizace poskytující vzdělávání nebo se podílející na řízení systému vzdělávání v dané zemi. Souhrnně lze definovat management vzdělávání jako zastřešující pojem pro řízení systému vzdělávání, tj. vědecký a studijní obor; teorie a praxe zabývající se řízením vzdělávacích organizací; profesionálové v oboru. Jednotlivé úrovně managementu vzdělávání ukazuje Obrázek 16. (Trojan a kol., 2015, s. 9, 27)

Vzdělávání pedagogických pracovníků, včetně ředitelů škol, zahrnuje přípravné a další vzdělávání. Přípravné vzdělávání slouží k získání odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost a dělí se podle druhu a stupně školy v souladu s § 6 - § 22 zákona o pedagogických pracovnících. Další vzdělávání pedagogických pracovníků vyplývá z § 24 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, který jim stanovuje povinnost dalšího vzdělávání po dobu výkonu své pedagogické činnosti, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Podle odst. 2 tohoto zákona se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci.

Obrázek 16 Úrovně managementu vzdělávání



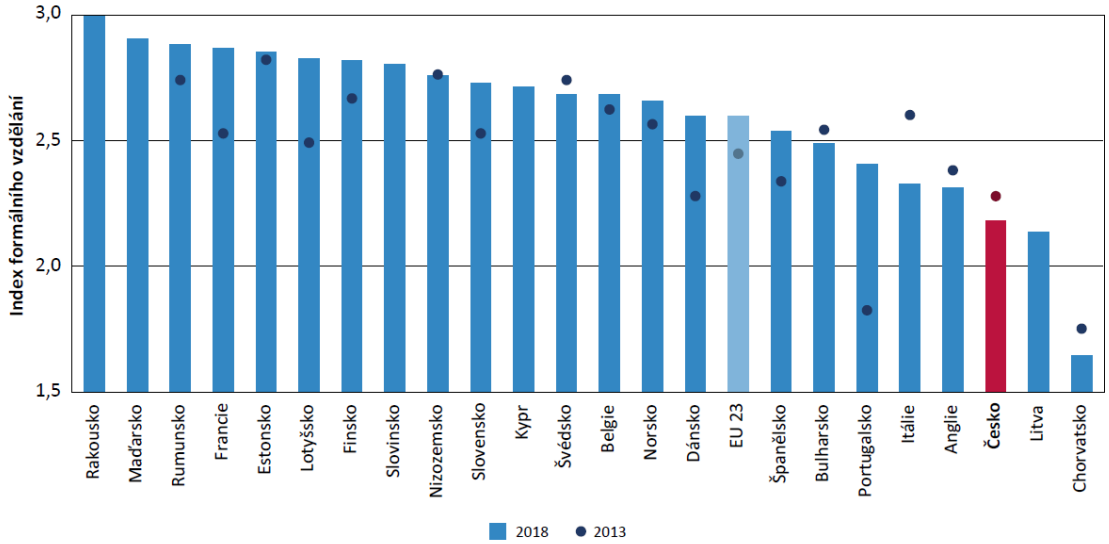
Zdroj: Trojan a kol., 2015, s. 27, vlastní zpracování

Současné nastavení studia pro vedoucí pedagogické pracovníky škol se poměrně málo orientuje na řízení pedagogického procesu. Přitom tzv. pedagogický leadership je zásadní z hlediska orientace na vzdělávací úspěch každého žáka a maximální využití potenciálu jak na straně učitelů, tak na straně žáků. Ředitelé škol prostřednictvím mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) kromě jiného poukázali na nedostatečnou přípravu vedoucích pracovníků škol v oblasti řízení pedagogického procesu. Na toto zjištění reagovala Česká školní inspekce jako realizátor tohoto mezinárodního šetření v České republice v rámci projektu Kompetence III aktivitou nazvanou Vzdělávací lídr, resp. přípravou vzdělávacího programu zaměřeného právě na tuto oblast. Jedná se o ucelený program vzdělávání pro ředitele základních škol a jejich zástupce v tematikách pedagogického leadershipu. Vzdělávací program, zaměřený na otázky rozvoje sebe sama a druhých, na mentorské dovednosti vedoucích pracovníků, na vedení a řízení změny a na příklady dobré praxe, byl koncipován jako pilotní ověření jeho obsahu i organizace. Na základě podrobné evaluace tohoto pilotního ověření vznikla publikace, která popisuje průběh a zkušenosti s realizací programu a obsahuje také některé náměty pro další realizátory. (Faltýsek a kol., 2015)

Trunda a Bříza (2012) uvádějí, že *„pokud se podíváme na přípravu školských manažerů v zahraničí, musíme konstatovat, že kvalifikační nároky na ně kladené jsou často vyšší než u nás a adepti manažerské pozice jich musejí dosáhnout ještě před svým jmenováním do funkce (např. Anglie).“* (Trunda a Bříza, 2012, s. 17) Podle studie Federičové (2019), která se opírá o výsledky mezinárodních šetření o vyučování a učení TALIS 2013 a TALIS 2018,

která zjišťují, v jakém prostředí učitelé na školách pracují, resp. jaké mají ke své práci podmínky, nejsou v České republice noví ředitelé na svoji funkci dostatečně připraveni. V podílu ředitelů, kteří byli připraveni na novou pozici už před nástupem do funkce, zaostává Česká republika proti průměru evropských zemí (viz Obrázek 17). Zároveň vykazuje vysoký podíl ředitelů, kteří program nebo přípravný kurz neabsolvovali vůbec. (Federičová, 2019, s. 11)

Obrázek 17 Index formálního vzdělání ředitelů



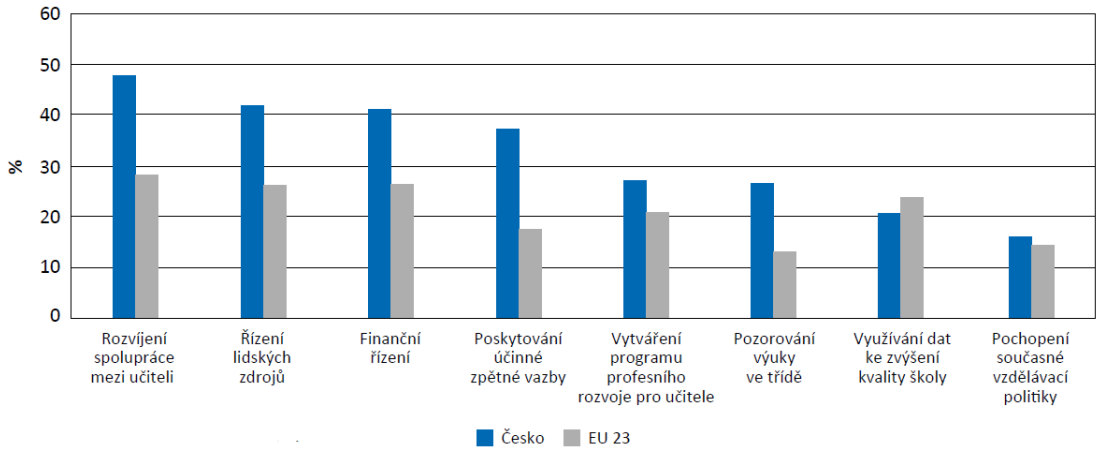
Zdroj: Federičová, 2019, s. 11

Ve Strategii 2030+ se Strategická linie 3 věnuje podpoře pedagogických pracovníků a stanovuje, že je pro ředitele třeba vytvořit *„efektivnější způsob jeho vstupního vzdělávání a následně formulovat kritéria v oblasti koncepce vzdělávání, pedagogického vedení školy, kvality pedagogického sboru, výuky, vzdělávacích výsledků žáků a rovných příležitostí žáků ve vzdělávání takovým způsobem, aby jejich naplnění vedlo k efektivnímu a úspěšnému řízení školy.“* (Fryč a kol., 2020, s. 54)

V oblasti profesního vzdělání čeští ředitelé pociťují největší mezery a potřebu zlepšení. Relativně hodně jsou naopak čeští ředitelé vzděláváni a připraveni v oblasti legislativní a v oblasti administrativního řízení školy či v ředitelských povinnostech (viz Obrázek 18). (Federičová, 2019, s. 11)

V zahraničí je řada podobných názorů na vzdělávání ředitelů, např. v Ruské federaci musí vzdělávání ředitelů a dalších vedoucích pracovníků nutně odrážet probíhající změny ve vzdělávání a ve společnosti jako celku. (Lapina a Stuken, 2018)

Obrázek 18 Vnímaní ředitelů potřeby dalšího vzdělání v různých oblastech



Zdroj: Federičová, 2019, s. 11

Také v Rumunsku a Velké Británii musí být ředitel školy komplexně vzděláván v mnoha oblastech s odvětvovými přesahy, odborníkem na řízení škol a řízení kvality výuky se schopností reflektovat vnější vlivy na vzdělávání. Jelikož však neexistuje povinnost předchozí systematické výuky v oblasti řízení škol, vedení, práva nebo ekonomie, systém je již dlouho v pozici zkušených a certifikovaných učitelů, kteří však nejsou připraveni na práci ředitele. Obraz demokratického principu s participativním stylem vedení je efektivnější, lidé pracují s radostí, plní více úkolů, jsou motivováni k výkonu své práce, cítí se respektovaní, oceňují a mají vysokou sebeúctu, což může prospět pouze organizaci školy. (Bolam, 2014; Iurea, 2017)

Dorczak uvádí, že existuje mnoho studií o specifických složkách programu rozvoje leadershipu začleněného do učebních osnov, aby se pozitivně ovlivnily kompetence ředitelů škol jako manažerů. (Dorczak, 2016; Harrogate, 2015) Dorczak tvrdí, že chybí podrobné analýzy o profesionálním rozvoji manažerských kompetencí v procesu rozvoje ředitele, který musí být plánován a organizován jako dlouhodobý proces rozvoje v různých rolích ředitele, a že formální kurzy a školení podporují tento proces. (Dorczak, 2016) Ve Walesu je také analyzována odborná práce, identita a nábor ředitelů. Byla tam přeorientována role hlavního učitele, resp. ředitele (pozn. ve Velké Británii je vedoucí učitel ředitel školy), směrem k organizační profesionalitě a byl revidován profesní rámec pro vzdělávání vedení škol. (Connolly a kol., 2018)

Campos-García a Zúñiga-Vicente (2019) popisují španělské vzdělávací organizace (střední školy) a motivaci zaměstnanců dělí do dvou souborů charakteristik týkajících se vůdců: demografické (pohlaví a věk) a profesní rozvoj (předchozí profesní zkušenosti

v organizaci a školení). Například na Novém Zélandu je vedle důležitosti kompetencí ředitele střední školy zdůrazňována jeho role ve stanovování klíčových principů pro zlepšování výsledků učení studentů. (Campos-García a Zúñiga-Vicente, 2019) Existuje však celosvětová obava z dostupnosti odpovídajícího odborného vzdělávání pro ředitele. (Service, Dalgic a Thornton, 2016) Stínovací/mentorská složka programu umožnila aspirujícím principům získat pochopení složitosti role ředitele stínováním a mentorováním zkušených ředitelů v řadě škol na Novém Zélandu. Kromě toho, že se jim podařilo získat síť efektivních ředitelů, jejich zkušenost vedla k reflexi jejich profesního rozvoje. (Service, Dalgic a Thornton, 2018)

Situace v České republice je specifická v tom, že nově nastupující ředitel musí mít předepsané pedagogické vzdělání a pedagogickou praxi určenou podle druhu školy, kterou bude v budoucnu řídit. Jelikož však není stanovena povinnost předchozího systematického vzdělávání v oblasti školského managementu, vedení lidí, práva či ekonomiky, systém se dlouhodobě dostává do situace, kdy se do čela škol mohou dostávat sice zkušení a osvědčení učitelé, kteří ovšem nejsou připraveni pro práci ředitele. V přípravě budoucích vedoucích pedagogických pracovníků, zejména ředitelů škol, je třeba hledat možnosti propojení jejich teoretické přípravy s praxí v autentickém prostředí školy. Nově nastupující ředitel nemusí být připraven na výkon své funkce, přitom se s jeho plným výkonem počítá od prvního dne. Zpravidla nemá systematickou podporu srovnatelnou např. s podporou nastupujících učitelů v podobě uvádějícího učitele či mentora. (Trojan, 2011) Jedná se o vhodné spojení teorie s praxí, přeměnu znalostí v dovednosti, získávání a prohlubování úrovně kompetencí. Ve vzdělávání dospělých nelze oddělit teoretické poznatky od praktického využití. Daří se tímto eliminovat i v mezinárodních doporučeních pojmenovávanou malou míru praktických činností ve vzdělávání učitelů i řídících pracovníků ve školství. (Klesající výsledky českého školství, 2010, online)

Propojení teoretické přípravy s praxí v autentickém prostředí školy, která je schopna předávat řídicí kompetence, je v souladu s profesním profilem absolventa bakalářského studijního programu Školský management na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V průběhu studia tohoto programu absolvují studenti v rámci předmětu Řízení v praxi praktickou část studia ve školách spolupracujících s katedrou, v tzv. katedrových školách, které vytváří podmínky pro ověřování získaných znalostí v praxi a napomáhají procesu převodu znalostí v dovednosti. Jedná se o specifickou formu výuky, tzv. manažerskou praxi, která umožňuje propojení teoretické části výuky, distanční činnosti, různých forem diskuzí

a praktických ukázek přímo ve školním prostředí a je vždy zaměřena na konkrétní předměty studia (Teorie a praxe školského managementu, Vedení lidí, Právo, Ekonomika a finanční management a Řízení pedagogického procesu) v souladu se studijním plánem, což pomáhá řídicím pracovníkům na cestě k jejich profesionalizaci (rozvíjí profesní kompetence studentů v rámci reflektované praxe). Praktická část je nástrojem podpory rozvoje profesních kompetencí budoucích, ale i stávajících vedoucích pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, jejich sebehodnocení a hodnocení studentů. Je třeba podporovat reflektivní pojetí praxí, proto realizátoři (akademičtí pracovníci/lektoři/externisté) studijních programů na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy neustále reflektují situaci, vyhodnocují mezinárodní zkušenosti a promítají také svoje poznatky a zkušenosti do jednotlivých oblastí výuky. (Základní údaje o studijním programu, online)

3 Výzkumné šetření

3.1 Cíl disertační práce a výzkumné nástroje

Výzkumný problém

Prvním zúžením zkoumaného tématu je identifikace problému, který je řešen. (Hendl a Remr, 2017, s. 55) Jedná se o základní kámen celého výzkumu, protože se od něj odvíjí další navazující etapy. Je důležité vědět, co, koho, kdy a v jakých situacích chce výzkumník zkoumat. (Gavora, 2010, s. 18) Výzkum vychází z identifikace pracovních činností a kompetencí spojených s řízením vzdělávacích institucí, jejich analýzy z hlediska profesního profilu ředitele zkoumaného druhu školy, vytvoření modelu pracovních činností a kompetencí propojujících profesní profil ředitele školy a profil absolventa studijního programu Školský management a způsobech předávání znalostí/dovedností/zkušeností budoucím ředitelům škol na katedrových školách.

Cíl disertační práce

Cílem disertační práce je navrhnout koncept (upřesnit požadavky) předávání konkrétních znalostí a zkušeností ředitelů středních škol vhodnými metodami na manažerských praxích realizovaných v katedrových školách studentům studijního programu Školský management, využitelný k přeměně (transferu) jejich znalostí získaných v teoretické části výuky v dovednosti uplatnitelné v praxi ve školském terénu.

Postup dosažení cíle:

1. Obsahová analýza dokumentů s cílem vytvořit komplexní model pracovních činností a kompetencí ředitele střední školy.
2. Dotazníkové šetření mezi řediteli středních škol s cílem ověřit, které pracovní činnosti a kompetence vykonává ředitel školy sám, příp. deleguje a jak často.
3. Dotazníkové šetření a rozhovory s řediteli katedrových škol a studenty 3. ročníku studijního programu Školský management s cílem identifikovat a ověřit možnosti transferu pracovních činností a kompetencí ředitele střední školy na manažerských praxích v rámci praktické části výuky.
4. Navrhnout koncept předávaných znalostí na manažerských praxích v katedrových školách studentům.

Dílčí kroky k naplnění cíle práce

K naplnění cíle disertační práce bylo třeba postupovat v následujících dílčích krocích:

1. Zpracovat literární rešerši odborné literatury se zaměřením na management, školský management, management znalostí, zkušenostní učení, kompetence, analýzu pracovních činností.
2. Obsahově analyzovat právní předpisy, odbornou literaturu, odborné články a vytvořit přehled pracovních činností a kompetencí manažera s bližší specifikací v oblasti školství.
3. Navrhnout a realizovat šetření v oblasti pracovních činností a kompetencí manažera a vytvořit dotazník s cílem zjistit, zda dané pracovní činnosti a kompetence vykonává ředitel střední školy sám nebo je deleguje, a s jakou časovou periodicitou je vykonává.
4. Zrealizovat kvantitativní výzkumné šetření formou dotazníku, resp. rozhovoru ve vybraných středních školách v České republice, mezi řediteli stávajících katedrových středních škol a mezi studenty 3. ročníku studijního programu Školský management.
5. Na základě získaných dat identifikovat klíčové pracovní činnosti a kompetence ředitele střední školy.
6. Navrhnout koncept transferu pracovních činností a kompetencí ředitele střední školy, které budou využitelné v rámci manažerských praxí realizovaných v katedrových školách studenty studijního programu Školský management k přeměně jejich znalostí získaných v teoretické části výuky v dovednosti uplatnitelné v praxi ve školském terénu.

Výzkumné otázky

1. Které pracovní role vyplývají ze zákonných požadavků na pracovní místo ředitele střední školy?
2. Které klíčové pracovní činnosti a kompetence ředitele střední školy je možné předat studentům studijního programu Školský management na manažerských praxích realizovaných v katedrových školách?
3. Jakými způsoby lze klíčové pracovní činnosti a kompetence studentům na manažerských praxích předat?

4. Které z klíčových pracovních činností a kompetencí jsou významné pro přeměnu znalostí získaných studenty v teoretické části výuky a předávané řediteli katedrových škol na manažerské praxi v dovednosti aplikovatelné ve školské praxi?

Výzkumné nástroje

Jako výzkumný design byla zvolena obsahová analýza dokumentů, dotazníkové šetření mezi řediteli středních škol, dotazníkové šetření a rozhovor mezi řediteli katedrových středních škol a studenty 3. ročníku studijního programu Školský management. Obsahová analýza představuje podle Hendla a Remra (2017) kvantitativní metodu analýzy dokumentů a klade důraz na spolehlivost a validitu výsledků. (Hendl a Remr, 2017, s. 230) Dotazník, který vyplňuje respondent sám, slouží k získání informací o jeho postojích, pocitech, myšlenkách, hodnotách, ale také o faktech charakterizujících svět respondenta. (Hendl a Remr, 2017, s. 82)

- **obsahová analýza dokumentů**

K vytvoření modelu pracovních činností a kompetencí ředitele střední školy byla využita obsahová analýza zejména právních předpisů, které stanovují řediteli školy základní legislativní rámec jeho pravomocí při řízení školy (např. školský zákon, zákoník práce, zákon o pedagogických pracovnících, zákon o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, zákon o účetnictví atd.). Dále byly analyzovány odborné publikace týkající se managementu a školského managementu (např. Veber, Vodáček a Vodáčková), zkušenostního učení (např. Dewey, Kolb, Kolář, Nehyba), kompetencí (např. Belz a Siegrist, Veteška a Tureckiová), články z odborných časopisů a články z časopisů, které nejsou recenzované, ale zabývají se řízením školství v České republice z praktického hlediska (např. Řízení školy).

- **kvantitativní šetření**

Na základě vytvořeného modelu pracovních činností a kompetencí ředitele střední školy bylo provedeno kvantitativní výzkumné šetření formou dotazníku, resp. rozhovoru u tří rozdílných skupin respondentů:

1. ředitelé středních škol v České republice (dotazník),
2. ředitelé stávajících katedrových středních škol (dotazník a rozhovor),
3. studenti 3. ročníku studijního programu Školský management (dotazník a rozhovor).

Komparace výsledků výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření byly komparovány s cílem zjistit, které z pracovních činností a kompetencí je možné předat (transferovat) a jakým způsobem na manažerské praxi studentům studijního programu Školský management pro využití v jejich vlastní školské praxi.

Respondenti a jejich počet

Střední školy v České republice

Pro získání kontaktů na střední školy v České republice bez ohledu na jejich zřizovatele byl dne 1. 3. 2021 osloven Odbor informatiky a statistiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, který shromažďuje statistické výkazy ze všech škol. Dne 3. 3. 2021 byly získány údaje o 1303 středních školách v České republice ke dni 30. 9. 2020 rozdělených do 14 krajů, včetně zřizovatelů, jmen ředitelů, e-mailových adres, počtu žáků a počtu pedagogických pracovníků.

Katedrové školy

Vzhledem k zaměření výzkumného šetření na střední školy, byli osloveni pouze ředitelé 11 katedrových středních škol z celkového počtu 35 katedrových škol všech druhů spolupracujících s Katedrou andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Jejich bližší specifikace je uvedena v Tabulce 3.

Tabulka 3 Bližší specifikace katedrových středních škol

POČET STŘEDNÍCH ŠKOL PODLE KRAJE	POČET STŘEDNÍCH ŠKOL PODLE TYPU	DÉLKA PRAXE ŘEDITELE
Hlavní město Praha: 7 škol Středočeský kraj: 3 školy Jihomoravský kraj: 1 škola	Gymnázium: 3 školy Střední odborná škola: 5 škol Střední odborné učiliště: 1 škola Konzervatoř: 2 školy	Průměrná: 12 let Rozpětí: 2–22 let

Zdroj: vlastní zpracování

Střední školy spolupracující s katedrou sídlí ve třech krajích – Hlavním městě Praha (7), Středočeském kraji (3) a Jihomoravském kraji (1). Podle typů se dělí na gymnázia (3), střední odborné školy (5), střední odborná učiliště (1) a konzervatoře (2). Průměrná délka praxe ředitelů katedrových středních škol je 12 let. Nejkratší praxi ve funkci má ředitelka jedné z konzervatoří (2 roky), nejdelší praxi má ředitel jedné ze středních odborných škol (22 let).

Studenti 3. ročníku studijního programu Školský management

Výběr studentů posledního ročníku bakalářského studia studijního programu Školský management nebyl náhodný. Výhodou byl zejména fakt, že polovinu manažerských praxí absolvovali tito studenti na katedrových školách osobně a druhou polovinu distanční formou přes různé platformy, takže mohli porovnat výhody i nevýhody obou forem. Celkem se do výzkumného šetření zapojilo 45 studentů. Jejich bližší specifikace je uvedena v Tabulce 4.

Tabulka 4 Bližší specifikace studentů

POMĚR POČTU ŽENA/MUŽ	VĚK	ZAMĚSTNÁNÍ	FUNKCE VE ŠKOLSTVÍ
35/10	Věkové rozpětí: 22–58 let Průměrný věk: 36 let	Ve školství: 28 Mimo školství: 17	Ředitel/ka: 8 Učitel/ka: 17 Asistent pedagoga: 1 Provozní zaměstnanec: 1 MŠMT: 1

Zdroj: vlastní zpracování

Studenti zkoumaného posledního ročníku bakalářského studia mají průměrný věk 36 let, počtem převažují ženy (35). Většina studentů pracuje ve školství (28), z nichž 8 přímo ve vedoucí funkci (ředitel/ka) a 18 pedagogických pracovníků (17 učitelů/ek a 1 asistent pedagoga).

3.2 Obsahová analýza dokumentů k rolím, pracovním činnostem a kompetencím ředitele střední školy

Na základě obsahové analýzy právních předpisů týkajících se povinností ředitele střední školy (např. školský zákon, zákoník práce, zákon o pedagogických pracovnících, zákon o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, zákon o účetnictví), odborné literatury zaměřené na management a školský management (např. Veber, Vodáček a Vodáčková) a odborných a jiných článků zabývajících se řízením v oblasti školství (např. časopis Řízení školy) bylo vytvořeno 35 oblastí pracovních činností a kompetencí ředitele střední školy (role ředitele střední školy):

1. Ředitel střední školy jako lídr
2. Ředitel střední školy jako inovátor
3. Ředitel střední školy jako (vedoucí) pedagogický pracovník
4. Ředitel střední školy jako strážce kurikula
5. Ředitel střední školy jako psycholog
6. Ředitel střední školy jako vychovatel

7. Ředitel střední školy jako nejvyšší autorita
8. Ředitel střední školy jako statutární orgán
9. Ředitel střední školy jako oprávněná úřední osoba
10. Ředitel střední školy jako plánovač
11. Ředitel střední školy jako vyhledávač dalších zdrojů
12. Ředitel střední školy jako krizový manažer
13. Ředitel střední školy jako vyjednavač
14. Ředitel střední školy jako žadatel
15. Ředitel střední školy jako procesní manažer
16. Ředitel střední školy jako organizátor porad
17. Ředitel střední školy jako účastník porad
18. Ředitel střední školy jako zprostředkovatel informací
19. Ředitel střední školy jako kontrolor
20. Ředitel střední školy jako odborník na PR
21. Ředitel střední školy jako marketér
22. Ředitel střední školy jako webmaster
23. Ředitel střední školy jako IT odborník
24. Ředitel střední školy jako ekonom
25. Ředitel střední školy jako účetní
26. Ředitel střední školy jako právník
27. Ředitel střední školy jako personalista
28. Ředitel střední školy jako administrativní pracovník
29. Ředitel střední školy jako spisový pracovník
30. Ředitel střední školy jako archivář
31. Ředitel střední školy jako statistik
32. Ředitel střední školy jako odborný referent výkaznictví
33. Ředitel střední školy jako správce budovy/majetku
34. Ředitel střední školy jako bezpečnostní a požární technik
35. Ředitel střední školy jako zdravotník

K jednotlivým 35 rolím ředitele střední školy byly přiřazeny na základě hlubší obsahové analýzy dokumentů pracovní činnosti a kompetence, které ředitel vykonává v souladu s právními předpisy, odbornou literaturou a odbornými články (celkem 250 pracovních

činností a kompetencí). Vzhledem k tomu, že některé role zahrnovaly málo činností a byly obsahově příbuzné, byly role podle obsahu sloučeny do 20 oblastí:

1. Ředitel střední školy jako lídr a inovátor
2. Ředitel střední školy jako (vedoucí) pedagogický pracovník
3. Ředitel střední školy jako strážce kurikula
4. Ředitel střední školy jako psycholog, vychovatel a nejvyšší autorita
5. Ředitel střední školy jako statutární orgán a oprávněná úřední osoba
6. Ředitel střední školy jako plánovač
7. Ředitel střední školy jako vyhledávač dalších zdrojů
8. Ředitel střední školy jako krizový manažer a vyjednavač
9. Ředitel střední školy jako žadatel
10. Ředitel střední školy jako procesní manažer
11. Ředitel střední školy jako organizátor a účastník porad a zprostředkovatel informací
12. Ředitel střední školy jako kontrolor
13. Ředitel střední školy jako odborník na PR, marketér, webmaster a IT odborník
14. Ředitel střední školy jako ekonom a účetní
15. Ředitel střední školy jako právník
16. Ředitel střední školy jako personalista
17. Ředitel střední školy jako administrativní/spisový pracovník a archivář
18. Ředitel střední školy jako statistik a odborný referent výkaznictví
19. Ředitel střední školy jako správce budovy/majetku
20. Ředitel střední školy jako bezpečnostní a požární technik a zdravotník

Dále v textu jsou jednotlivé pracovní role ředitele střední školy očíslovány a k nim jsou přiřazeny vybrané pracovní činnosti a kompetence vyplývající z dané role.

1. Ředitel střední školy jako lídr a inovátor

- zpracovává koncepci rozvoje školy, tj. formuje vizi a získává pro ni ostatní

Tvorba koncepce rozvoje organizace je součástí strategického managementu, což je podle Vebera *„souhrn aktivit, jejichž smyslem je formování dlouhodobých záměrů fungování organizace.“* (Veber, 2014, s. 510) Podle Fotra a kol., je strategický management soubor činností a rozhodnutí nezbytných pro dosažení konkurenční výhody. (Fotr a kol., 2020, s. 29) Každá organizace by měla mít jasnou představu o svojí existenci a svém účelu, tj. musí formulovat své poslání (misi), které naplňuje svým chováním. (Veber, 2014, s. 548) Některé

organizace ještě formulují vizi. *„Vize je představa o budoucnosti, která představuje počátek procesu „znovuobjevení“ sebe sama, ať už jde o jednotlivce nebo o organizaci. Představuje touhy, sny, naděje, cíle a plány.“* (Covey, 2015, s. 74) Ředitel školy se s koncepcí rozvoje poprvé setkává v době, kdy ještě ředitelem není, ale uchází se o tuto funkci. V případě škol zřizovaných MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (dále jen veřejné školy) se proces konkursního řízení řídí vyhláškou č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích, ve znění pozdějších předpisů. Součástí přihlášky uchazeče o jmenování na vedoucí pracovní místo ředitele školy je návrh koncepce rozvoje školy, díky které získají členové konkursní komise představu o tom, kam chce uchazeč danou školu pod svým vedením směřovat v oblasti výchovně vzdělávací, personální, materiální i finanční. V okamžiku nástupu ředitele do funkce je důležité danou koncepci začít naplňovat za pomoci všech zaměstnanců, kteří by měli naplnit poslání školy a sdílet vizi společně s ředitelem. Ředitel veřejné školy je jmenován podle § 166 odst. 3 školského zákona na 6 let a před uplynutím této lhůty může zřizovatel vyhlásit na toto pracovní místo konkurs, proto by se koncepce rozvoje školy neměla tvořit na delší než šestileté období, v průběhu kterého by se měla aktualizovat. Někteří ředitelé koncepci aktualizují každý rok.

- řídí školu jako instituci

Podle Pola (2007) je škola institucí, která je vázána na širší společenský kontext, tedy determinována tradicemi, kulturou a dalšími faktory. Proto je jejím úkolem respektovat politická, právní, ekonomická, hygienická a jiná pravidla. (Pol, 2007, s. 12) Ředitel školy jako manažer *„aktivně realizuje řídicí činnosti, pro které je vybaven odpovídajícími způsobilostmi, pravomocemi a odpovědnostmi. Management jako specifická aktivita (profese) je stále s větší vážností uznáván jako významný činitel ovlivňující prosperitu každé organizace.“* (Veber, 2014, s. 20) Z toho vyplývá, že ředitel školy je zodpovědný za chod celé organizace, za realizaci stanovené koncepce, se kterou uspěl u konkursního řízení a zejména za naplnění hlavních funkcí školy, mezi které patří podle Průchy (2009) etická, ochranná, metodologicko-koordinační, socializační a personalizační, kvalifikační, integrační, selektivní, diagnostická, kulturační, ekologická, ekonomická a politická. (Průcha, 2009, s. 114–115)

- rozhoduje o inovacích

Inovace je proces realizace myšlenek, nápadů a změn, jejichž zdrojem je kreativita. Inovace je druh záměrné, nové a prospěšné změny. Nevztahuje se pouze na změny výrobků a služeb,

které organizace nabízí, ale i na organizační změny související se schopností se adaptovat. (Franková, 2011, s. 172) Vodáček a Vodáčková (2013) uvádějí, že inovace jsou klíčem k úspěchu a patří k rozhodujícím hybným silám rozvoje organizace v konkurenčním prostředí. Klíčem k prosazení inovací je člověk, který umí včas rozpoznat příležitosti. (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 273) Střední školy v České republice jsou většinou zřizovány v souladu s § 8 odst. 1 školského zákona územními samosprávnými celky, mezi které patří kraj, obec a dobrovolný svazek obcí. Tyto územní samosprávy zřizují školy jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace podle § 23 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů. Ředitel školy jako statutární orgán právnické osoby má právo rozhodovat o inovacích, tedy v souladu s koncepcí rozvoje školy určovat hlavní směry jejího rozvoje tak, aby uspěla v konkurenčním prostředí školského trhu.

- nastavuje optimální komunikační procesy

Přístup k informacím přestává být díky postupné změně informační společnosti na komunikační jednoznačnou výhodou. Mnohem důležitější je umět s informacemi pracovat, sdílet je a šířit, tedy komunikovat. (Veber, 2014, s. 181) Podle Vymětala (2008) musí organizace naslouchat svému okolí, přičemž vnitřní komunikace se týká zejména zaměstnanců, vnější komunikace nejširší veřejnosti. Cílem komunikace je dosažení cíle, kterým je buď výměna informací, ovlivňování chování lidí nebo ovlivňování mezilidských vztahů. *„V rámci informačního managementu je účelná komunikace základním předpokladem realizace informačního procesu v nejširším měřítku. V procesu řízení je oboustranná komunikace ve směru horizontálním i vertikálním významnou podmínkou rozvoje kultury příslušné organizace a rozvoje jejich jednotlivých prvků řízení jako jsou management znalostí, sdílení znalostí, kreativita, kritické myšlení, motivace, emoční klima, uchovávání a předávání znalostí, organizační kultura, týmová spolupráce apod.“* (Vymětal, 2008, s. 17, 24, 258) Vzhledem k tomu, že ředitel střední školy musí komunikovat s různými cílovými skupinami (zaměstnanci, žáky, zákonnými zástupci, zřizovatelem, úřady, dodavateli apod.), je nutné nastavit optimální komunikační procesy v souladu s danou cílovou skupinou.

- řídí zaměstnance (koordinuje práci pracovníků školy)

Součástí řízení každé organizace je personální práce, *„která se zaměřuje na vše, co se týká člověka v souvislosti s pracovním procesem, tj. jeho získávání, formování, fungování,*

využívání, jeho organizování a propojování jeho činností, výsledků jeho práce, jeho pracovních schopností a pracovního chování, vztahu k vykonávané práci, organizaci, spolupracovníkům a dalším osobám, s nimiž se v souvislosti se svou prací stýká, a rovněž jeho osobního uspokojení z vykonávané práce, jeho personálního a sociálního rozvoje." (Koubek, 2007, s. 13) Zaměstnanci organizace jsou povinni pracovat v souladu s § 301 zákoníku práce řádně podle svých znalostí, schopností a sil, dále musí plnit pokyny nadřízených a spolupracovat s ostatními zaměstnanci. Ředitel školy je z pozice statutárního orgánu právnické osoby také zaměstnavatelem, který musí koordinovat práci svých podřízených. Veškeré činnosti týkající se personálních záležitostí musí být v souladu se zákoníkem práce. Oproti jiným organizacím se zaměstnanci škol dělí na pedagogické, kteří musí splňovat požadavky zákona o pedagogických pracovnících a nepedagogické, kterým se říká provozní zaměstnanci zajišťující provoz školy.

- rozhoduje o doplňkových činnostech školy

Doplňkovou činnost může vykonávat podle § 27 odst. 2 písm. g) zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, škola zřízená obcí, dobrovolným svazkem obcí nebo krajem a zisk lze využít jen ve prospěch činnosti hlavní. Zřizovatel může škole povolit jiné využití tohoto zdroje. Ve zřizovací listině musí být vymezeny okruhy doplňkové činnosti navazující na hlavní účel školy a schválené zřizovatelem (zastupitelstvem). Názvy jednotlivých okruhů doplňkové činnosti by měly souhlasit s živnostmi uvedenými v zákoně č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Rozhodnutí o výběru konkrétní doplňkové činnosti je na řediteli.

2. Ředitel střední školy jako (vedoucí) pedagogický pracovník

- zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán

Pedagogická rada patří k specifickým typům porad, které najdeme pouze ve školství. Je složena ze všech pedagogických pracovníků školy a ředitel školy ji zřizuje v souladu s § 164 odst. 2 školského zákona jako svůj poradní orgán, se kterým projednává všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy. Ředitel školy přihlíží při svém rozhodování k názorům pedagogické rady. Pedagogické rady probíhají v meznících vzdělávací činnosti, které představují čtvrtletí, proto se ve škole konají čtyři klasifikační pedagogické rady. Na počátku každého školního roku ještě probíhá úvodní

pedagogická rada, na které se nastavuje organizace školního roku. (Trojanová a Svobodová, 2020, s. 85)

- zabezpečuje uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe a jejich pracovní adaptaci

Při nástupu začínajících pedagogických pracovníků do školy je nutná jejich adaptace na nové prostředí. Netýká se to jen čerstvých absolventů učitelství, ale i zkušených učitelů, kteří nastupují do nové školy. Adaptabilita znamená schopnost se přizpůsobit prostředí (kultuře organizace, samotné práci, vztahům na pracovišti), závisí na osobnostních předpokladech každého člověka a je determinována sociálními podmínkami. Adaptace na pracovní místo představuje uvádění nového pracovníka do organizace, tj. procedury související s jeho nástupem a poskytnutí základních informací, *„které potřebuje k tomu, aby se rychle a vhodným způsobem v podniku adaptoval a začal pracovat."* (Armstrong, 2007, s. 395; Kociánová, 2010, s. 130–131). Adaptační proces je podle Průchy a Vetešky (2014) takový *„proces, ve kterém se jedinec přizpůsobuje měnícímu se sociálnímu prostředí a rozmanitým, zejména profesním (pracovním) situacím. Cílem adaptačního procesu je co nejrychlejší zařazení (zapracování) pracovníka, aby mohl uplatnit své znalosti, schopnosti a dovednosti."* (Průcha a Veteška, 2014, s. 18)

- řídí přípravu, zajišťuje podmínky a sleduje průběh maturitních a závěrečných zkoušek

Úspěšným ukončením středního vzdělávání lze dosáhnout podle § 58 odst. 1 školského zákona středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělání s maturitní zkouškou. Příprava a průběh závěru studia je náročnou činností pro celou školu a na řediteli je celý proces řídit tak, aby vše proběhlo v souladu s legislativou. Proces ukončování středního vzdělávání s výučním listem vyplývá z § 74 – § 76 školského zákona a z vyhlášky č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, ve znění pozdějších předpisů. Proces ukončování středního vzdělávání s maturitní zkouškou vyplývá z § 77 – § 82 školského zákona a z vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů.

- rozhoduje o způsobu hodnocení výsledků vzdělávání žáka

Každé pololetí se vydává žákovi střední školy podle § 69 odst. 1 školského zákona vysvědčení, resp. za první pololetí ho lze nahradit výpisem z vysvědčení. Hodnocení

výsledků vzdělávání může být klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací těchto dvou způsobů. O výběru způsobu hodnocení rozhoduje v souladu s § 69 odst. 2 školského zákona ředitel školy se souhlasem školské rady. Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků obsahuje školní řád v souladu s § 30 odst. 2 školského zákona.

3. Ředitel střední školy jako strážce kurikula

- zpracovává a aktualizuje školní vzdělávací program (revize)

Školní vzdělávací program vydává podle § 5 odst. 3 školského zákona ředitel školy, musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem, který vydává MŠMT a musí být zveřejněn na přístupném místě ve škole, aby do něj mohli zájemci v případě zájmu nahlížet. *„ŠVP je v souladu s příslušným RVP a všemi právními předpisy týkajícími se vzdělávání. Je přehledný a srozumitelný pro pedagogy i pro rodiče. Pedagogové se s ním identifikují a aktivně s ním pracují. ŠVP je otevřený dokument, který promyšleně reaguje na aktuální změny vycházející z potřeb školy.“* (Kritéria hodnocení vzdělávání, 2021, online)

- jmenuje koordinátora školního vzdělávacího programu a koordinuje jeho práci

Práce na školním vzdělávacím programu jako hlavním pedagogickém dokumentu školy musí být koordinována, nejen při jeho tvorbě, aplikaci do praxe školy, ale i v případě jeho revize v souladu se změnou rámcového vzdělávacího programu. Jedná se o specializovanou činnost ve škole a předpoklady k tvorbě ŠVP a následné koordinaci lze získat studiem k výkonu specializovaných činností v souladu s § 9 odst. 1 písm. b) vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Ředitel školy koordinátora jmenuje a řídí jeho práci.

- sleduje aktuální trendy v pedagogickém procesu a zodpovídá za jeho průběžnou modernizaci (např. Strategie 2030+)

Pedagogický proces je ovlivňován mnoha faktory, mezi které patří např. historie dané země, demografický vývoj, politická situace, postoje společnosti ke vzdělávání, struktura pedagogických pracovníků. Ředitel školy jako pedagogický lídr musí neustále sledovat novinky v oblasti pedagogického procesu, který je *„klíčovou aktivitou každé školy. Bohužel v praxi se často setkáváme se skutečností, že ředitelé škol nemají dostatek času na řádné zabezpečení tohoto procesu, na jeho naplánování, kontrolu průběhu, evaluaci a vyhodnocení komplexní zpětné vazby.“* (Trojan, 2014, s. 18–22, 40) Základním zdrojem informací pro ředitele jsou internetové stránky MŠMT, kde jsou mimo jiné zveřejněny

informace o vzdělávací politice státu. V říjnu 2020 byla schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, jejímž cílem je *„modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století."* (Fryč a kol., 2020, s. 7)

- hodnotí výchovně vzdělávací proces (hospitace)

Hospitace patří k jednomu z nástrojů evaluace školy. *„Je specificky pedagogickým diagnostickým nástrojem (typickým pro české školské prostředí). Jedná se o návštěvu vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Informace jsou získávány pozorováním, zaznamenáváním do hospitačního archu a následným vyhodnocováním; důležitou součástí je i pohospitační rozhovor."* (Vašťatková, 2006, s. 177–178) Hospitace ve škole provádí buď ředitel, nebo činnost deleguje na svého zástupce.

- zajišťuje a organizuje prohlubování a zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků v souladu s plánem DVPP

Pedagogičtí pracovníci mají povinnost se dále vzdělávat po celou dobu výkonu své pedagogické činnosti v souladu s § 24 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících. Znamená to, že si dalším vzděláváním obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Ředitel školy jako vedoucí pedagogický pracovník organizuje na základě § 24 odst. 3 tohoto zákona další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání v souladu s potřebami zaměstnanců a rozpočtem školy. Plán musí předem projednat s odborovými orgány.

4. Ředitel střední školy jako psycholog, vychovatel a nejvyšší autorita

- komunikuje se zaměstnanci/zákonnými zástupci/sociálními partnery/úřady/ zřizovatelem/dodavateli (telefonem/e-mailem/datovou schránkou/osobně)

Trendem poslední doby je, že se informační společnost začíná měnit ve společnost komunikační. Obyčejný přístup k informacím už nestačí. Důležité je umět s informacemi pracovat, analyzovat je, sdílet, předávat a šířit, tedy umět komunikovat. Existují různé způsoby předávání informací. Komunikace v organizaci mimo jiné slouží k přesvědčování lidí, aby např. naplňovali stanovené cíle. (Veber, 2014, s. 181) Ředitel školy komunikuje v průběhu dne s mnoha cílovými skupinami a různými způsoby (osobně, telefonem, e-mailem, datovou schránkou). *„Umění komunikovat s jinými lidmi bylo vždy velmi ceněnou dovedností a zejména během poslední stovky let jeho cena stále roste."* (Plamínek a Franc, 2012, s. 67) Důležité je nezapomínat, že má komunikace daná pravidla a s každou cílovou

skupinou musí probíhat jinak. Díky novým informačním a komunikačním technologiím se komunikační nástroje postupně ve škole rozšířily od telefonu, přes e-mail po datovou schránku, kterou dnes mají školy povinně a při vnější komunikaci ji musejí využívat přednostně.

- řeší porušování povinností zaměstnanců

Základní povinnosti zaměstnanců obecně vyplývají z § 301 zákoníku práce, tj. pracovat řádně, využívat pracovní dobu k plnění úkolů, dodržovat právní předpisy a řádně hospodařit s prostředky svěřenými zaměstnavatelem a chránit majetek zaměstnavatele. V případě pedagogických pracovníků také z § 22b školského zákona, podle kterého musí vykonávat pedagogickou činnost, chránit zájmy, zdraví, bezpečí žáků, jejich osobní údaje a s tím souvisí také poskytování informací oprávněným osobám. Ředitel školy jako zaměstnavatel má oprávnění řešit případná porušování těchto povinností.

- řeší konflikty mezi pracovníky

Práce s lidmi přináší s sebou možnosti vzniku různých konfliktů, protože každý člověk je jiný, má jiné nároky a představy a v okamžiku střetu názorů může vzniknout konflikt. Podle Křivohlavého je konflikt *„střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí.“* (Křivohlavý, 2008, s. 29) Důležité je vědět, jak tyto konflikty řešit. Ředitel školy jako zaměstnavatel a manažer by měl znát teorii konfliktů, jednotlivé typy, fáze jejich vývoje a ovládat strategii řešení konfliktů, aby mohl k jejich řešení zaujmout profesionální přístup. (Svobodová, 2021, s. 4)

5. Ředitel střední školy jako statutární orgán a oprávněná úřední osoba

- zpracovává výroční zprávu o činnosti a hospodaření školy

Ředitel střední školy musí každoročně zpracovat podle § 10 odst. 3 školského zákona výroční zprávu o činnosti školy za předcházející školní rok, kterou zasílá po schválení školskou radou zřizovateli a zveřejňuje na přístupném místě ve škole pro případné zájemce o informace. Její obsah vyplývá z § 7 vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a výročních zpráv, ve znění pozdějších předpisů, a povinnou součástí jsou také základní údaje o hospodaření školy.

- zpracovává vlastní hodnocení školy

Vlastní hodnocení zpracovává škola v souladu s § 12 odst. 2 školského zákona jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy. Šablona pro tvorbu tohoto

dokumentu neexistuje, ale školy mohou využít metodického průvodce Rámec pro vlastní hodnocení školy, díky kterému lze lépe identifikovat oblasti kvality, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků a také oblasti, které je třeba zlepšit. (Kekule, 2011, online)

- rozhoduje ve správním řízení

Škola jako právnická osoba je správním orgánem, který rozhoduje v souladu se správním řádem ve správním řízení. Ředitel školy je podle § 15 odst. 2 zákona č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů, oprávněnou úřední osobou, která ve správním řízení školu zastupuje a rozhoduje o právech a povinnostech žáků střední školy v souladu s § 164 odst. 1 a § 165 odst. 2 školského zákona.

- jmenuje členy komise přijímacích, talentových a komisionálních zkoušek

V případě přijímání uchazečů ke vzdělávání ve střední škole do oborů vzdělání s maturitní zkouškou, se v souladu s § 59 – § 64 školského zákona až na výjimky povinně koná jednotná přijímací zkouška formou testů z českého jazyka a literatury a matematiky, kterou organizuje Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále jen CERMAT). U vybraných oborů vzdělání s maturitní zkouškou se koná talentová zkouška. Škola může také konat školní přijímací zkoušku písemnou nebo ústní formou. V případě talentových a ústních přijímacích a komisionálních zkoušek (např. zkoušky opravné a týkající se přezkoumání výsledků hodnocení žáka), je třeba jmenovat členy příslušných komisí, což provádí ředitel školy.

- jmenuje zadavatele, místopředsedu a další členy zkušební maturitní komise nebo místopředsedu a další členy zkušební komise pro závěrečné zkoušky

Ředitel střední školy navrhuje místně příslušnému krajskému úřadu podle sídla školy v souladu s § 80 odst. 4 školského zákona předsedy zkušebních maturitních komisí k jmenování. Zadavatele a ostatní členy zkušebních maturitních komisí jmenuje podle § 80 odst. 5 písm. b) a c) školského zákona ředitel školy. Předsedy zkušebních komisí pro závěrečné zkoušky jmenuje daný krajský úřad a ostatní členy jmenuje ředitel školy v souladu s § 74 odst. 7 školského zákona.

- jmenuje hodnotitele ústní zkoušky společné části maturitní zkoušky pro jarní/podzimní zkušební období

Ředitel střední školy jmenuje v souladu s § 41 vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění

pozdějších předpisů, hodnotitele ústní zkoušky společné části maturitní zkoušky, který hodnotí písemné práce prostřednictvím informačního systému CERMAT. Hodnotitel musí splňovat požadavky dané § 42 odst. 3 dané vyhlášky. Novelou vyhlášky byla v roce 2021 funkce hodnotitele zrušena.

- jmenuje komisi pro roční prověrku BOZP

Zaměstnavatel je povinen zajistit v souladu s § 101 odst. 1 zákoníku práce bezpečnost a ochranu zdraví zaměstnanců při práci (BOZP) s ohledem na rizika možného ohrožení jejich života a zdraví, která se týkají výkonu práce. BOZP tvoří širokou oblast působnosti, do které patří management rizika, požadavky na pracovní prostředí, pracovně lékařské služby, poskytování ochranných pracovních prostředků, školení zaměstnanců, návykové látky, pracovní úrazy atd. Kovaříková (2020) definuje bezpečnostní gramotnost jako *„soubor znalostí, dovedností a postojů, který umožňuje člověku bezpečný pohyb v dnešní společnosti. Dosažení bezpečnostní gramotnosti je stav, kdy je pedagog schopen účinně reagovat na vzniklé běžné rizikové i mimořádné události související s výkonem povolání, tj. je schopen v případě mimořádné události adekvátně ochránit sebe a žáky.“* (Kovaříková, 2020, s. 27–28) Zaměstnavatel je povinen v souladu s § 108 odst. 5 zákoníku práce organizovat nejméně jednou v roce prověrky BOZP. Pro tyto účely ředitel školy jmenuje komisi pro zajištění této prověrky.

- jmenuje členy inventarizační, likvidační a škodní komise

Inventarizace je administrativní úkon, kterým škola zjišťuje skutečný stav veškerého majetku a závazků a ověřuje, zda zjištěný stav odpovídá stavu majetku a závazků v účetnictví. Základním právním předpisem v této oblasti je zákon č. 563/1991, o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů. Škola je účetní jednotkou, která má povinnost podle § 6 odst. 3 tohoto zákona inventarizovat majetek a závazky. Zjišťování skutečného stavu probíhá v souladu s § 29 odst. 1 tohoto zákona. Provádí ji k okamžiku, ke kterému sestavuje účetní závěrku jako řádnou nebo mimořádnou, příp. průběžnou inventarizaci. Tuto důležitou činnost je nutné řídit a kontrolovat. *„Přestože na kvalitu uskutečněných inventarizací majetku a závazků má vliv celá řada činitelů, je možno za rozhodující označit správný výběr pracovníků pověřených provést inventarizační práce.“* (Schiffer, 2006, s. 30) Jedná se o inventarizační komisi. Likvidační a škodní komise projednávají vyřazený nebo poškozený majetek. Ředitel školy jako správce majetku se o něj musí náležitě starat, proto musí tyto komise jmenovat, aby vše probíhalo v souladu s daným zákonem.

- jmenuje a odvolává z funkce vedoucí pracovníky školy

Zaměstnanci ve škole jsou zařazeni do organizační struktury, což je forma *„sdružování činností i lidí pro zabezpečování úkolů organizování.“* (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 90) V souladu s § 165 odst. 1 písm. a) školského zákona ředitel veřejné školy stanovuje organizaci a podmínky provozu školy. Zároveň je ředitel školy zaměstnavatelem v souladu se zákoníkem práce. Z těchto předpisů vyplývá, že ředitel tvoří organizační řád školy (Trojanová, 2014, s. 34), v němž zakotvuje postavení dalších zaměstnanců ve vedoucích funkcích, které má právo nejen jmenovat, ale i odvolat. Podle § 124 odst. 1 zákoníku práce přísluší takovým zaměstnancům příplatek za vedení, a to podle stupně řízení a náročnosti řídící práce.

- pověřuje pracovníky jednotlivými úkoly

Pracovní smlouva každého zaměstnance musí mimo jiné obsahovat podle § 34 odst. 1 písm. a) zákoníku práce druh práce, který má zaměstnanec vykonávat. Sjednaný druh práce je blíže specifikován v tzv. pracovní náplni, kterou je *„zpravidla informativní dokument, kterým zaměstnavatel zaměstnanci blíže určuje sjednaný druh práce. Zaměstnavatel může zaměstnanci přidělovat jakoukoliv práci odpovídající sjednanému druhu práce (sjednané funkci). Tím je určen celkový rámec pracovní náplně. Přitom pracovní náplň zpravidla není součástí obsahu pracovní smlouvy.“* (Jouza, 2018, s. 26) Součástí náplně práce nemůže být konečný výčet činností, proto obsahuje i obecné ustanovení, že zaměstnanec má povinnost plnit úkoly nadřízeného, z čehož vyplývá, že má ředitel školy jako zaměstnavatel právo ze své pozice pověřovat zaměstnance i operativními úkoly, ale vždy v rámci sjednaného druhu práce.

6. Ředitel střední školy jako plánovač

- zpracovává roční plán školy

V rámci plánování je pro školu nejdůležitější roční plán školy, který obsahuje aktivity školy na celý školní rok, včetně jmen osob, které za ně odpovídají. *„Plán vždy zobrazuje rámec a rozvrh úkolů, které rozpracovávají záměry managementu. V tomto smyslu kvalitní plán vytváří prvotní podmínku k celkovému zlepšení školy, zamezuje pronikání nepodstatných každodenních činností do priorit, zvyšuje efektivitu využívání lidských, materiálních a ekonomických zdrojů.“* (Hanzelka, 2009, s. 9)

- zpracovává plán investic a údržby

Tvorba plánu investic a údržby je důležitá z hlediska rozvoje školy. Plán je součástí návrhu rozpočtu školy, který schvaluje zřizovatel a v případě více požadavků na investice může dojít k odložení daných záměrů na následující roky. Vše se odvíjí od rozpočtu zřizovatele, počtu jím zřizovaných škol a jejich požadavků.

7. Ředitel střední školy jako vyhledávač dalších zdrojů

- rozhoduje o zapojení školy v projektech

Školy získávají finanční prostředky od státu na přímé výdaje a od zřizovatele na provozní výdaje. Mají ale také možnost hledat si jiné zdroje financování, např. z fondů Evropské unie, která vyhlašuje výzvy v rámci programových období, dále jsou vyhlašovány granty od různých státních či soukromých organizací. Je třeba tyto zdroje neustále vyhledávat. Projekt je zjednodušeně řečeno skupina kroků vedoucích k dosažení stanoveného cíle/výsledku. *„Projektové řízení je aplikace znalostí, dovedností, nástrojů a technik na činnosti v projektu tak, aby projekt splnil požadavky na něj kladené. Zahrnuje plánování, organizování, monitorování a předávání zpráv o všech aspektech projektu a motivaci všech zúčastněných dosáhnout cílů projektu.“* (Hrazdilová Bočková, 2016, s. 26)

- získává vedlejší zdroje financování

Školy mají možnost získat kromě hlavních (od státu a zřizovatele) i vedlejší zdroje financování, které souvisejí zejména s aktivitou ředitele. Patří k nim např. výkon doplňkové činnosti, zapojení se do různých projektů, do programů financovaných prostřednictvím státního rozpočtu, získání daru atd.

- aktivně vyhledává grantové a dalších finanční příležitosti

Vyhledávání finančních příležitostí je v rukou ředitele školy a zejména jeho zájmu školu rozvíjet i z jiných prostředků než z těch, na které má ze zákona nárok (na platy a provoz školy).

8. Ředitel střední školy jako krizový manažer a vyjednavač

- zpracovává analýzu rizik pro daný rok a seznamuje s ní zaměstnance

Riziko představuje nebezpečí vzniku škody nebo nezdaru. Může být hrozbou, ale i příležitostí. S rizikem je třeba pracovat, proto je vhodné mít ve škole zpracovanou analýzu rizik, která je prvním krokem k jejich snižování. Analýzou dochází k identifikaci

zranitelných míst organizace a definování seznamu hrozeb. *„Hrozba je síla, událost, aktivita nebo osoba, která má nežádoucí vliv na bezpečnost nebo může způsobit škodu.“* (Smejkal a Rais, 2010, s. 95) Zdrojů rizik ve škole je mnoho a dělí se na vnější i vnitřní. Mezi vnější patří např. změna legislativy, makroekonomická situace státu, demografický vývoj, konkurence, technologie. K vnitřním patří např. nedostatek zaměstnanců, vybavenost školy, kultura a image školy. (Trunda a Bříza, 2012, s. 82)

9. Ředitel střední školy jako žadatel

- žádá o změnu v rejstříku škol a školských zařízení

Aby měly střední školy nárok mimo jiné na přidělování finančních prostředků ze státního rozpočtu nebo z rozpočtu územního samosprávného celku, musí být podle § 142 odst. 2 školského zákona zapsané ve školském rejstříku, který se dělí v souladu s § 141 odst. 1 školského zákona na rejstřík škol a školských zařízení a rejstřík školských právnických osob. Veřejné střední školy jsou zapsané v rejstříku škol a školských zařízení, který vede MŠMT. V případě zapsání nového oboru vzdělání, zvýšení kapacity oboru vzdělání nebo školy, musejí školy žádat MŠMT o změnu v tomto rejstříku. Žádost se podává v souladu s § 146 odst. 1 školského zákona u místně příslušného krajského úřadu do 30. září, který ji postoupí se svým vyjádřením MŠMT do 30. listopadu.

- žádá zřizovatele o změnu ve zřizovací listině

V případě veřejných středních škol vydá zřizovatel v souladu s § 27 odst. 2 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, o vzniku příspěvkové organizace zřizovací listinu, která obsahuje mimo jiné vymezení hlavního účelu a tomu odpovídající předmět činnosti, vymezení majetku ve vlastnictví zřizovatele, okruhy doplňkové činnosti navazující na hlavní účel příspěvkové organizace. V případě jakékoliv změny ve zřizovací listině, např. rozšíření okruhů doplňkové činnosti, musí ředitel školy požádat zřizovatele.

- žádá zřizovatele o udělení výjimky z počtu žáků

Podle § 2 vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů, je nejnižší počet žáků ve střední škole s plným počtem ročníků 60, nejnižší průměrný počet žáků ve třídě je 17 a nejvyšší 30. Zřizovatel školy může v souladu s § 23 odst. 4 školského zákona povolit výjimku z nejnižšího počtu žáků stanoveného školským zákonem a § 2 vyhlášky č. 13/2005 Sb. za předpokladu, že uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy. Dále může zřizovatel v souladu s § 23 odst. 5

školského zákona povolit výjimku z nejvyššího počtu žáků stanoveného § 2 vyhlášky č. 13/2005 Sb. do počtu 4 žáků, pokud to neohrozí kvalitu vzdělávací činnosti školy a budou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.

- žádá o převedení peněz do rezervního fondu

Rezervní fond se tvoří podle § 30 odst. 1 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, ze zlepšeného výsledku hospodaření střední školy, jeho výše musí být schválena zřizovatelem a sníženého o převody do fondu odměn. Zlepšený výsledek hospodaření školy je vytvořen tehdy, jestliže výnosy jsou s přijatým provozním příspěvkem větší než náklady. Rozdělení zlepšeného výsledku hospodaření do rezervního fondu a do fondu odměn schvaluje zřizovatel. Zdrojem rezervního fondu mohou být také peněžní dary. Ředitel školy tedy musí o převod peněž do rezervního fondu požádat.

10. Ředitel střední školy jako procesní manažer

- vydává a aktualizuje vnitřní směrnice, pracovní řád, organizační řád, provozní řád

Škola jako zaměstnavatel může stanovit v souladu s § 305 zákoníku práce vnitřním předpisem práva v pracovněprávních vztazích. Musí být vydán písemně a je závazný pro zaměstnavatele a pro všechny jeho zaměstnance. Jedná se o organizační řád, který obsahuje vnitřní směrnice školy. Pracovní řád je podle § 306 odst. 1 zákoníku práce zvláštním druhem vnitřního předpisu, který rozvádí povinnosti zaměstnavatele a zaměstnance vyplývající z pracovněprávních vztahů. MŠMT vydalo v dohodě s Ministerstvem práce a sociálních věcí v souladu s § 306 odst. 5 zákoníku práce vyhláškou pracovní řád pro zaměstnance veřejných škol a školských zařízení. Jedná se o vyhlášku č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. Provozní řád je soubor pravidel a opatření spojených se zajištěním hygienických podmínek na prostorové podmínky, vybavení, provoz, osvětlení, vytápění, mikroklimatické podmínky a zásobování vodou a školy ho vydávají v souladu s § 29 školského zákona a § 7 zákona č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

- vydává a aktualizuje školní a klasifikační řád

Ředitel střední školy vydává podle § 30 odst. 1 školského zákona školní řád, který upravuje podrobnosti k výkonu práv a povinností žáků a jejich zákonných zástupců, podrobnosti

o pravidlech vzájemných vztahů se zaměstnanci ve škole, provoz a vnitřní režim školy, podmínky zajištění bezpečnosti a zacházení s majetkem, může omezit nebo zakázat používání mobilních telefonů nebo jiných elektronických zařízení žáky. Obsahuje také pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků (klasifikační řád). Musí být zveřejněn na přístupném místě ve škole.

- zřizuje, řídí a kontroluje práci ekonomických komisí – skartační, inventarizační, likvidační a škodní

Škola je účetní jednotkou, která má povinnost podle § 6 odst. 3 zákona č. 563/1991, o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů, inventarizovat majetek a závazky. V souladu s § 29 odst. 1 tohoto zákona inventarizací zjišťuje skutečný stav veškerého majetku a závazků a ověřuje, zda zjištěný skutečný stav odpovídá stavu majetku a závazků v účetnictví. Tuto důležitou činnost je nutné řídit a kontrolovat. *„Přestože na kvalitu uskutečněných inventarizací majetku a závazků má vliv celá řada činitelů, je možno za rozhodující označit správný výběr pracovníků pověřených provést inventarizační práce.“* (Schiffer, 2006, s. 30) Mluvíme o inventarizační komisi. Likvidační a škodní komise projednávají vyřazený nebo poškozený majetek. Ředitel školy jako správce majetku se o něj musí náležitě starat, proto musí tyto komise řídit a kontrolovat, aby vše probíhalo v souladu s daným zákonem.

- zřizuje, řídí a kontroluje práci koordinátorů – grantový, koordinátor mezinárodních vztahů, publicista, kronikář, ICT, protidrogový (prevence), EVVO

V případě, že škola vyhledává další zdroje financování formou grantových výzev, je dobré mít jmenovaného koordinátora grantů, který tyto příležitosti vyhledává, připravuje podklady, vyplňuje žádosti o grant. Psaní grantů vyžaduje určité specifické znalosti, jak co nejefektivněji formulovat cíle nebo vědět, o jakých tématech diskutovat, aby bylo pravděpodobnější, že grant bude škole přiznán. V případě spolupráce se zahraničními školami formou např. výměnných pobytů, exkurzí nebo realizace návštěv, je vhodné mít ve škole koordinátora mezinárodních vztahů. V současné době nemají školy povinnost psát kroniku, nicméně mnoho z nich ji píše kvůli zachycení historických okamžiků života ve škole, proto je funkce kronikáře důležitá. Koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií je specializovanou činností, která je ve škole zajišťována koordinátorem ICT, jenž získá kvalifikační předpoklady pro tuto činnost studiem podle § 9 odst. 1 písm. a) vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších

předpisů, za což dostane specializovaný příplatek. Podle § 9 odst. 1 písm. c) této vyhlášky lze získat kvalifikaci pro koordinátora prevence sociálně patologických jevů. Jedním z opatření Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025 je motivovat školy všech stupňů a školská zařízení k ustavování a výkonu funkce koordinátorů environmentální výchovy, za což odpovídá MŠMT. (Státní program EVVO, 2016, online) Předpoklady k výkonu této specializované činnosti v oblasti environmentální výchovy lze získat studiem podle § 9 odst. 1 písm. d) vyhlášky č. 317/2005 Sb., za což absolventovi náleží specializovaný příplatek.

- zřizuje, řídí a kontroluje práci řídící skupiny při vzniku mimořádných událostí

Pro případy mimořádných událostí spojených s riziky, je třeba ve škole zřídit řídící skupinu, která bude postupovat v souladu se zákonem č. 240/2000 Sb., o krizovém řízení a o změně některých zákonů (krizový zákon), ve znění pozdějších předpisů. Podle § 2 písm. a) tohoto zákona je definováno krizové řízení jako souhrn řídících činností orgánů krizového řízení zaměřených na analýzu a vyhodnocení bezpečnostních rizik a plánování, organizování, realizaci a kontrolu činností prováděných v souvislosti s přípravou na krizové situace a jejich řešením.

- zřizuje, řídí a kontroluje práci komise pro přijímací řízení

Přijímání ke vzdělávání ve střední škole patří k pracovním činnostem, které podléhají rozhodování podle správního řádu a v souladu s § 59 – § 64 a § 165 odst. 2 písm. f) školského zákona. V případě ústní a talentové zkoušky jmenuje ředitel školy komisi, jejíž činnost řídí a kontroluje.

- pověřuje učitele třídnictvím

Střední škola se podle § 23 odst. 1 školského zákona organizačně člení na třídy. V každé třídě je pověřen jejím řízením třídní učitel, který za svoji práci dostává zvláštní příplatek podle § 8 odst. 3 nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů. Jednotlivé třídní učitele pověřuje ředitel školy.

- připravuje rozvrh na následující školní rok

Rozvrh vyučovacích hodin patří k povinné dokumentaci škol podle § 28 odst. 1 písm. g) školského zákona. Rozvrh se ve střední škole tvoří na jednotlivá pololetí školního roku, kdy

v souladu s § 2 odst. 2 vyhlášky č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku, ve znění pozdějších předpisů, začíná první pololetí dnem 1. září a končí dnem 31. ledna následujícího kalendářního roku. Druhé pololetí začíná dnem 1. února a končí dnem 30. června. Rozvrh na následující školní rok připravuje ředitel školy před koncem toho předchozího.

11. Ředitel střední školy jako organizátor a účastník porad a zprostředkovatel informací

- svolává a řídí poradu vedení školy

Porada neznamená informovat druhé nebo jim zadat úkoly. *„Souvisí spíše s výrazem „poradit se“ a právě ten malý zvratný dodatek, to slůvko „se“ zcela obrací žádoucí pojetí porad od monologu k diskusi, od předávání ke sdílení, od jednosměrného řízení ke zpětnovazebním dějům, od nařizování ke společné práci.“* (Plamínek, 2012, s. 12) Porada je nástrojem nejen vedoucích pracovníků, který souží k získávání a předávání informací, výměně zkušeností a přijímání důležitých rozhodnutí. Podle Trojanové a Svobodové (2020) se porady ve školském prostředí dělí na sedm druhů – *„informativní, rozhodovací, porada typu workshop (pracovní porada), organizační, krizová (účelová), vzdělávací a kombinovaná.“* (Trojanová a Svobodová, 2020, s. 45) Porada vedení školy spočívá v diskutování nad důležitými oblastmi, které je nutné řešit. Svolává ji a řídí ředitel školy.

- zřizuje metodické a předmětové komise jako své poradní orgány a koordinuje jejich práci

Zaměstnanci jsou povinni v souladu s § 301 zákoníku práce pracovat řádně podle svých sil, znalostí a schopností, plnit pokyny nadřízených vydané v souladu s právními předpisy a spolupracovat s ostatními zaměstnanci. Spolupráce s ostatními zaměstnanci se ve škole projevuje mimo jiné zřízením předmětových komisí a metodických sdružení, které tvoří podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) střední management, jež je součástí vnitřního řízení školy. Předmětové komise sdružují učitele stejných nebo příbuzných vyučovacích předmětů, kteří spolupracují v oblasti metodiky a didaktiky vyučování, koordinují své působení v pedagogické a výchovné oblasti, vytvářejí koncepci jednotlivých oborů a spoluvytvářejí celkovou koncepci školy. Metodická sdružení se zaměřují na vytváření školního kurikula, na rozvoj didaktických dovedností pedagogů, na organizaci jednotlivých školních soutěží a olympiád a na vybavování školy učebnicemi a školními pomůckami. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 289)

- seznamuje podřízené zaměstnance s kolektivní smlouvou a vnitřními předpisy, kontroluje jejich dodržování

Kolektivní smlouva je dvoustranné pracovněprávní jednání uzavírané mezi odborovou organizací a zaměstnavatelem podle zákona č. 2/1991 Sb., o kolektivním vyjednávání, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s § 23 zákoníku práce. Ředitel školy je povinen jako zaměstnavatel v souladu s § 37 odst. 5 zákoníku práce seznámit zaměstnance s kolektivní smlouvou a vnitřními předpisy. Následně dodržování těchto předpisů kontroluje.

- seznamuje podřízené zaměstnance s předpisy BOZP, PO a CO

Ředitel školy je povinen jako zaměstnavatel v souladu s § 37 odst. 5 zákoníku práce seznámit zaměstnance s právními a ostatními předpisy k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, které musí při své práci dodržovat.

- prokazatelně seznamuje všechny zaměstnance s novým školním/vnitřním řádem

Při vydání školního řádu školy nebo vnitřního řádu školského zařízení v souladu s § 30 odst. 1 školského zákona, je ředitel školy povinen v souladu s § 30 odst. 4 školského zákona s ním prokazatelným způsobem seznámit zaměstnance školy nebo školského zařízení.

12. Ředitel střední školy jako kontrolor

- kontroluje naplňování ročního plánu školy

V rámci kontroly je pro školu důležité naplňování ročního plánu školy, který obsahuje aktivity školy na celý školní rok, včetně jmen osob, které za ně odpovídají. *„Plán vždy zobrazuje rámec a rozvrh úkolů, které rozpracovávají záměry managementu. V tomto smyslu kvalitní plán vytváří prvotní podmínku k celkovému zlepšení školy, zamezuje pronikání nepodstatných každodenních činností do priorit, zvyšuje efektivitu využívání lidských, materiálních a ekonomických zdrojů.“* (Hanzelka, 2009, s. 9)

- kontroluje dodržování právních předpisů

Každý zaměstnanec je povinen v souladu s § 106 odst. 4 písm. c) zákoníku práce dodržovat právní a ostatní předpisy a pokyny zaměstnavatele k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. Vedoucí zaměstnanci jsou povinni v souladu s § 302 písm. f) zákoníku práce zabezpečovat dodržování právních a vnitřních předpisů.

- kontroluje naplňování školního vzdělávacího programu

Školní vzdělávací program jako hlavní pedagogický dokument musí být koordinován, nejen při jeho tvorbě, aplikaci do praxe školy, ale i v případě jeho revize v souladu se změnou rámcového vzdělávacího programu. Jedná se o specializovanou činnost ve škole a předpoklady k tvorbě a následné koordinaci školních vzdělávacích programů lze získat studiem v souladu s § 9 odst. 1 písm. b) vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Jeho naplňování kontroluje ředitel školy.

- kontroluje pedagogickou dokumentaci

Povinnost vést pedagogickou dokumentaci vyplývá z § 28 odst. 1 školského zákona a patří do ní např. rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku, evidence žáků (tzv. školní matrika), doklady o přijímání žáků a uchazečů ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování, vzdělávací programy, výroční zprávy o činnosti školy atd. Všechny tyto dokumenty musí být neustále kontrolovány.

- kontroluje kvalitu práce zaměstnanců

Zaměstnavatel je oprávněn v souladu se zákoníkem práce kontrolovat kvalitu práce zaměstnanců. Vedoucí zaměstnanci jsou v souladu s § 11 zákoníku práce oprávněni stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny.

- kontroluje osobní spisy zaměstnanců

Zaměstnavatel je oprávněn v souladu s § 312 zákoníku práce vést osobní spisy zaměstnanců, které obsahují pouze písemnosti, které jsou nezbytné pro výkon práce v základním pracovněprávním vztahu. Do osobního spisu mohou nahlížet vedoucí zaměstnanci, kteří jsou zaměstnanci nadřízeni. Ředitel školy kontroluje osobní spisy z důvodu aktualizace údajů v nich uvedených.

- kontroluje čerpání rozpočtu

Zákon č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole ve veřejné správě a o změně některých zákonů (zákon o finanční kontrole), ve znění pozdějších předpisů, ukládá vytvořit ve veřejných institucích a úřadech vnitřní kontrolní systém, který má zajistit hospodárné, efektivní a účelné čerpání veřejných prostředků. Finanční kontrola je zajišťována určenými pracovníky – příkazce operace (vedoucí zaměstnanec pověřený k nakládání s veřejnými

prostředky, zpravidla ředitel školy), správce rozpočtu (zaměstnanec odpovědný za správu rozpočtu, tj. zpravidla účetní), hlavní účetní (zaměstnanec pověřený vedením účetnictví). Ředitel školy trvale (měsíčně) vyhodnocuje čerpání rozpočtu a porovnává se závaznými ukazateli. Hledá příčiny v případech, kdy je rozpočet čerpán nerovnoměrně, což se děje zejména v době hlavních prázdnin, kdy škola často provádí údržbové a investiční akce.

- kontroluje čerpání FKSP

Fond kulturních a sociálních potřeb (FKSP) je tvořen v souladu s § 33 odst. 3 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, a slouží k zabezpečování potřeb (sociálních, kulturních aj.) zejména zaměstnanců v pracovním poměru, ale i žáků středních odborných učilišť a učilišť, bývalých zaměstnanců, kteří při prvním odchodu do starobního/invalidního důchodu pracovali ve škole, příp. také rodinných příslušníků zaměstnanců. Ke kontrole čerpání FKSP dochází prostřednictvím nastaveného vnitřního kontrolního systému školy.

- kontroluje čerpání fondů

Příspěvková organizace tvoří v souladu s § 29 odst. 1 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, tyto peněžní fondy – fond odměn, rezervní fond, fond investic a fond kulturních a sociálních potřeb (FKSP). Ke kontrole čerpání fondů dochází prostřednictvím nastaveného vnitřního kontrolního systému školy.

- kontroluje stav svěřeného majetku

Ve zřizovací listině má škola jako správce vymezen v souladu s § 27 odst. 2 písm. e) zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, majetek ve vlastnictví zřizovatele, který se příspěvkové organizaci předává k hospodaření, jde o tzv. svěřený majetek. Podle § 27 odst. 2 písm. f) tohoto zákona zřizovatel ve zřizovací listině vymezí práva a povinnosti, které škole umožní, aby se svěřeným majetkem mohla plnit hlavní účel, tj. efektivní a ekonomické užití majetku, péče o jeho ochranu, rozvoj a zvelebení, další investiční výstavbu, pravidla pro výrobu a prodej zboží, pokud jsou předmětem činnosti organizace, práva a povinnosti spojená s pronájmem svěřeného majetku jiným subjektům apod. Ředitel školy jako správce tohoto majetku má povinnost kontrolovat jeho stav.

13. Ředitel střední školy jako odborník na PR, marketér, webmaster a IT odborník

- zastupuje školu při jednání navenek (PR školy)

Ředitel školy jako statutární zástupce právnické osoby zastupuje školu navenek. Vztahy s veřejností jsou velmi důležitým komunikačním prostředkem každé organizace. Kotler a Armstrong (2004) používají PR (public relations) jako jeden z nástrojů marketingového komunikačního mixu, který ovlivňuje chování veřejnosti. (Kotler a Armstrong, 2004, s. 629) Díky PR je ovlivňována podoba školy a jejích služeb. Slouží k budování image, ovlivňování názorů a udržování kladných postojů ke škole. K nástrojům PR patří vztahy s médii, události (eventy), krizová komunikace, fundraising atd. (Hejlová, 2015, s. 135) *„Marketing školy je proces řízení, jehož výsledkem je poznání, ovlivňování a v konečné fázi uspokojení potřeb a přání zákazníků a klientů školy efektivním způsobem zajišťujícím současně splnění cílů školy.“* (Světlík, 2009, s. 19) Ředitel školy musí být dobrým marketérem, který dokáže tento proces řídit a používat k tomu ty správné nástroje, mezi které patří mimo jiné internetové stránky školy a sociální sítě.

- reprezentuje školu na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na různých veřejných vystoupeních

Ředitel školy jako statutární zástupce právnické osoby reprezentuje školu na různých jednáních a veřejných událostech. Jedná se nástroje PR, mezi které patří tiskové konference, různé události (konference, sraz absolventů, výročí školy), vystoupení v médiích. (Světlík, 2009, s. 222–223)

- zajišťuje nábor uchazečů (návštěvy v základních školách, účast na burzách škol)

Konkurenční prostředí se nevyhýbá ani oblasti školství, proto je důležité věnovat náležitou pozornost náboru uchazečů, protože nabídka škol je pestrá a žáci jsou hlavním smyslem existence školy. *„Hlavním posláním a cílem školy je uspokojování potřeby vzdělávání u žáků a studentů. Marketingově řízená škola dosahuje svých cílů určením potřeb cílového segmentu žáků a jejich uspokojováním lépe, účinněji a efektivněji, než je tomu u jiných škol.“* (Světlík, 2009, s. 50) Proto musí školy hledat ty nejvhodnější marketingové nástroje k uspokojení potřeb uchazečů (např. návštěvy v základních školách, pořádání dnů otevřených dveří, účast na burzách škol, inzeráty, reklama, tvorba brožur a informačních materiálů, účast na veletrzích apod.). (Světlík, 2009, s. 304)

- koordinuje marketingové činnosti (inzerce, propagační materiály, propagace školy, návštěvy z ostatních škol, jiné návštěvy)

Marketing je důležitou součástí manažerských funkcí. *„Marketing je nejen prostředkem k uspokojení potřeb a přání zákazníka, ale také má za cíl vyvolat nové potřeby, o kterých zákazník ještě nemá ani tušení, přinést mu takové hodnoty, které mu jiný subjekt nemůže poskytnout. Zájmem organizace je získávat nové zákazníky a udržovat zákazníky stávající.“* (Paulovčáková, 2015, s. 11) V případě škol se také nesmí zapomínat na marketing, což je podle Světlíka *„proces řízení, jehož výsledkem je poznání, ovlivňování a v konečné fázi uspokojení potřeb a přání zákazníků a klientů školy efektivním způsobem zajišťujícím současně splnění cílů školy.“* (Světlík, 2009, s. 19) Ředitel musí veškeré marketingové činnosti ve škole koordinovat, v ideálním případě vytvořit marketingovou strategii, která bude sloužit díky vhodně zvoleným strategickým cílům k naplnění vize školy. Podle Portera *„je strategie široce založený koncept určující, jaká je konkurenční schopnost firmy, jaké budou její cíle a jaká politika bude potřebná k dosažení těchto cílů.“* (Fotr a kol., 2020, s. 29)

14. Ředitel střední školy jako ekonom a účetní

- provádí platovou inventuru

Ředitel školy musí provádět platovou inventuru, která musí obsahovat členění zaměstnanců podle kategorie (např. ředitel, zástupce ředitele, učitel, učitel odborného výcviku, technickohospodářský pracovník, účetní, školník atd.), přepočtený počet zaměstnanců a jejich zařazení do platových tříd a stupňů vč. odpovídajících mzdových prostředků a zařazení v souladu s nařízením vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů, označení pracovního zařazení u nepedagogických pracovníků, informace o nadúvazkových hodinách (týdenní počet hodin) vč. finančního vyjádření, informace o platových postupech.

- zpracovává daňová přiznání

Podle § 38ch odst. 1 zákona č. 586/1992 Sb., o daních z příjmů, ve znění pozdějších předpisů, má zaměstnanec právo požádat písemně o roční zúčtování záloh a daňového zvýhodnění svého posledního zaměstnavatele ve zdaňovacím období jen za podmínky, že za toto zdaňovací období nemá povinnost podat daňové přiznání a za předpokladu, že pobíral příjmy ze závislé činnosti anebo funkční požitky. Škola zpracovává daňová přiznání

(roční zúčtování daně) za své zaměstnance, tedy za poplatníky daně z příjmů fyzických osob, kteří o to požádají, v souladu s tímto zákonem.

- navrhuje a předkládá zřizovateli rozpočet školy

Střední škola jako příspěvková organizace sestavuje v souladu s § 28 odst. 1 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, rozpočet a střednědobý výhled rozpočtu, které schvaluje její zřizovatel. Ředitel školy provede rekapitulaci zdrojů (neinvestiční dotace MŠMT, příspěvek na provoz, výnosy z vlastní činnosti, školné, úplata za vzdělávání a školské služby, investiční dotace, doplňková činnost, jiná činnost, ostatní zdroje). Návrh rozpočtu je členěn na výnosy, náklady a podle rozpočtové skladby nebo na vybrané ukazatele stanovené zřizovatelem.

- zpracovává podklady pro mzdy, odměny, náhrady mezd

Za vykonanou práci přísluší zaměstnanci v souladu s § 109 odst. 1 zákoníku práce mzda, plat nebo odměna z dohod. Pravidla rozpisu mzdových prostředků ve škole na celý rok stanoví MŠMT a jsou upravena podle § 160 – § 163 školského zákona. Škola zpracovává podklady pro mzdy, odměny, náhrady mezd (dovolená, paragraf, lékař) v souladu s nařízením vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu se zákoníkem práce.

- schvaluje platové výměry

Platový výměr se na rozdíl od mzdového výměru týká veřejného sektoru. Zaměstnavatel je povinen vydat zaměstnanci v souladu s § 136 odst. 1 zákoníku práce v den nástupu do práce platový výměr, který musí být písemný. Obsahuje údaje o platové třídě a platovém stupni, do nichž je zaměstnanec zařazen, a o výši platového tarifu a ostatních pravidelně měsíčně poskytovaných složek platu. V souladu s nařízením vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů, se platové výměry upravují s rostoucí délkou praxe.

- připravuje účetní podklady (pro externí účetní)

Účetnictví je číselné zachycení hospodářského dění účetní jednotky. Úlohou účetnictví je zachycovat stav a pohyb majetku a závazků, náklady a výnosy, příjmy a výdaje, výsledek hospodaření. Účetní jednotky mohou podle § 5 odst. 1 zákona č. 563/1991 Sb., o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů, pověřit vedením svého účetnictví i jinou právnickou nebo fyzickou osobu. Škola musí pověřené osobě připravit veškeré účetní podklady. Zákon

stanoví účetní zásady, obsah účetní dokumentace, obsah účetních zápisů a obsah účetních knih, vymezuje obsah účetní závěrky, určuje způsob oceňování, provádění inventarizace majetku a závazků, úschovu účetních písemností a zabývá se použitím výpočetní techniky při vedení účetnictví. Pověřením vedení účetnictví jiné osoby se však škola nezbavuje odpovědnosti za vedení účetnictví, které se musí vést správně, úplně, průkazně, srozumitelně, přehledně a způsobem zaručujícím trvalost účetních záznamů.

- vede pokladnu

Pokud zřizovatel přenesl na školu oprávnění disponovat s peněžními prostředky, ředitel odpovídá za hospodaření, vedení pokladní služby a úplnost podkladů pro účetní záznamy v souladu se zákonem č. 563/1991 Sb., o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů. Součástí pokladny je pokladní deník, výdajové a příjmové doklady, měsíční rekapitulace, souhlas hotovosti a zápisu v pokladním deníku.

- spravuje a čerpá fondy

Škola jako příspěvková organizace hospodaří v souladu s § 28 odst. 4 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, s peněžními prostředky získanými vlastní činností a s peněžními prostředky přijatými z rozpočtu svého zřizovatele. Dále hospodaří s prostředky svých fondů (rezervní fond, fond investic, fond odměn, fond kulturních a sociálních potřeb), s peněžitými dary od fyzických a právnických osob.

- spravuje bankovní účty

Škola spravuje bankovní účty, které má zřízeny díky hospodaření se státními prostředky v souladu s § 3 písm. h) zákona č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech a o změně některých souvisejících zákonů (rozpočtová pravidla), ve znění pozdějších předpisů.

- navrhuje rozdělení hospodářského výsledku do fondů

Rozdělení zlepšeného výsledku hospodaření do rezervního fondu a do fondu odměn schvaluje v souladu s § 30 odst. 1 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, zřizovatel na návrh ředitele školy. Zdrojem rezervního fondu mohou být také peněžní dary.

- předkládá rozbor hospodaření

Škola jako příspěvková organizace hospodaří v souladu s § 28 odst. 4 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších

předpisů, s peněžními prostředky získanými vlastní činností a s peněžními prostředky přijatými z rozpočtu svého zřizovatele. Dále hospodaří s prostředky od státu, ze svých fondů, s peněžitými dary od fyzických a právnických osob. Osnovu rozboru hospodaření stanoví zřizovatel, u prostředků státního rozpočtu Ministerstvo financí a MŠMT. Rozbor musí postihovat celou oblast hospodaření školy (hlavní činnost i doplňkovou činnost). Patří sem i údaje o stavech jednotlivých účtů školy, tvorba a použití jednotlivých peněžních fondů a jejich krytí. V rozboru se porovnávají jednotlivé údaje z oblasti nákladů, výnosů. Chronologické evidence všech rozpočtových opatření provedených v průběhu roku jsou vedeny v rozpočtovém systému. Zpracovávají se v celém rozsahu rozpočtové skladby v souladu se zákonem č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech a o změně některých souvisejících zákonů (rozpočtová pravidla), ve znění pozdějších předpisů.

- zajišťuje účetní závěrku – výsledky hospodaření předává zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů

Školy jsou jako účetní jednotky povinny vést účetnictví v souladu s § 7 odst. 1 zákona č. 563/1991 Sb., o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů. Účetní závěrka musí být sestavena srozumitelně a poctivě, aby podávala věrný obraz předmětu účetnictví a finanční situace tak, aby škola mohla činit ekonomická rozhodnutí. Účetní jednotky sestavují účetní závěrku, která je v souladu s § 18 odst. 1 tohoto zákona nedílným celkem a tvoří ji rozvaha (bilance) a výkaz zisku a ztráty.

- zapisuje do Registru smluv

Registr smluv je informačním systémem zřízeným podle zákona č. 340/2015 Sb., o zvláštních podmínkách účinnosti některých smluv, uveřejňování těchto smluv a o registru smluv (zákon o registru smluv), ve znění pozdějších předpisů. Veřejné školy jako příspěvkové organizace mají povinnost zveřejňovat soukromoprávní smlouvu, jakož i smlouvu o poskytnutí dotace nebo návratné finanční výpomoci v souladu s § 2 odst. 1 písm. g) tohoto zákona.

15. Ředitel střední školy jako právník

- sleduje změny právních předpisů

Vzhledem k tomu, že se musí škola jako veřejná instituce řídit mnoha právními předpisy v různých oblastech (pracovněprávní, ekonomické, vzdělávací, organizační atd.), je důležité neustále sledovat aktualizace těchto předpisů. Existuje mnoho nástrojů, kterými lze sledovat aktuální právní předpisy. K základním patří Sbírka zákonů, která je zveřejněna na

internetových schránkách Ministerstva vnitra ČR (https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/). Dalším důležitým informačním zdrojem je elektronická knihovna připravované legislativy eKLEP pro veřejnost (https://apps.odok.cz/veklep).

- konzultuje s právníkem naléhavé případy

V mnoha případech si rozhodnutí ředitele žádá odbornou radu právníka, jehož služby může škola využívat různými způsoby (např. placená služba, využití právníka od zřizovatele apod.).

- hledá, aktualizuje a vytváří vzory písemností

Vzory dokumentů, se kterými ředitel školy pracuje, se musí neustále aktualizovat v souladu se změnou právních předpisů. Patří mezi ně např. vzory správních rozhodnutí, pracovních smluv, dohod o provedení práce, vnitřních směrnic apod. Ředitel školy k tomu může využít různé semináře, publikace, konference nebo rady odborníků.

- studuje judikáty a aplikuje je v praxi

Nedílnou součástí práce ředitele školy v roli právníka je studium judikátů, které se vztahují k případům týkajícím se školství. Ředitel školy musí postupovat nejen podle právních předpisů, ale musí respektovat i soudní rozhodnutí (judikáty), které mají význam pro další rozhodování obdobných věcí. Rozhodnutí soudů lze nalézt na internetové adrese www.justice.cz.

16. Ředitel střední školy jako personalista

- tvoří organizační strukturu školy

Výsledkem organizování, tedy činnosti, která vede k uspořádání prvků v systému, jejich aktivity, koordinaci a kontrolu, je organizace. Mezi výstupy organizování patří organizační struktura, která vymezuje vztahy nadřízenosti a podřízenosti a představuje *„v instituci kostru, která umožňuje plnit její plánované cíle.“* (Veber, 2014, s. 218, 226–227) Tímto způsobem vytváří ředitel ve škole organizační strukturu.

- uzavírá pracovní smlouvy a dohody, stanovuje náplň práce

Základními pracovněprávními vztahy jsou podle § 3 zákoníku práce pracovní poměr a právní vztahy založené dohodami o pracích konaných mimo pracovní poměr. Pracovní poměr se zakládá pracovní smlouvou mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem v souladu s § 33 odst. 1 zákoníku práce. Dohoda o provedení práce se uzavírá podle § 75 zákoníku práce

v případě, když rozsah práce není větší než 300 hodin v kalendářním roce. Dohodu o pracovní činnosti může zaměstnavatel s fyzickou osobou uzavřít v souladu s § 76 zákoníku práce, i když rozsah práce nebude přesahovat v témže kalendářním roce 300 hodin. Na základě dohody o pracovní činnosti není možné vykonávat práci v rozsahu překračujícím v průměru polovinu stanovené týdenní pracovní doby. Pracovní smlouva každého zaměstnance musí mimo jiné obsahovat podle § 34 odst. 1 písm. a) zákoníku práce druh práce, který má zaměstnanec pro zaměstnavatele vykonávat. Sjednaný druh práce je blíže specifikován v tzv. pracovní náplni, kterou je *„zpravidla informativní dokument, kterým zaměstnavatel zaměstnanci blíže určuje sjednaný druh práce. Zaměstnavatel může zaměstnanci přidělovat jakoukoliv práci odpovídající sjednanému druhu práce (sjednané funkci). Tím je určen celkový rámec pracovní náplně. Přitom pracovní náplň zpravidla není součástí obsahu pracovní smlouvy.“* (Jouza, 2018, s. 26) Součástí náplně práce nemůže být konečný výčet činností, proto obsahuje i obecné ustanovení, že zaměstnanec má povinnost plnit úkoly nadřízeného, z čehož vyplývá, že má ředitel školy jako zaměstnavatel právo ze své pozice pověřovat zaměstnance i operativními úkoly, ale vždy v rámci sjednaného druhu práce.

- přijímá/rozvazuje pracovní poměr se zaměstnanci

Základními pracovněprávními vztahy jsou podle § 3 zákoníku práce pracovní poměr a právní vztahy založené dohodami o pracích konaných mimo pracovní poměr. Pracovní poměr se zakládá pracovní smlouvou mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem v souladu s § 33 odst. 1 zákoníku práce a musí mimo jiné obsahovat druh práce, který má zaměstnanec pro zaměstnavatele vykonávat (náplň práce). Dohoda o provedení práce se uzavírá podle § 75 zákoníku práce v případě, když rozsah práce není větší než 300 hodin v kalendářním roce. Dohodu o pracovní činnosti může zaměstnavatel s fyzickou osobou uzavřít v souladu s § 76 zákoníku práce, i když rozsah práce nebude přesahovat v témže kalendářním roce 300 hodin. Na základě dohody o pracovní činnosti není možné vykonávat práci v rozsahu překračujícím v průměru polovinu stanovené týdenní pracovní doby. Ředitel školy přijímá zaměstnance a rozvazuje s nimi pracovní poměr na základě potřeb školy.

- přiznává odměny, náhrady mezd a další pohyblivé složky platu

Závislá práce musí být vykonávána za mzdu, plat nebo odměnu za práci v souladu s § 2 zákoníku práce a v případě škol v souladu s nařízením vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů.

Ředitel školy jako zaměstnavatel přiznává zaměstnanci odměny, náhrady mezd a další pohyblivé složky platu.

- vyhlašuje výběrová řízení na pracovní místa

V případě potřeby vyhlašuje ředitel školy výběrová řízení na volná pracovní místa. U pedagogických pracovníků musí uchazeč splňovat předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka podle § 3 zákona o pedagogických pracovnících. U provozních zaměstnanců stanovuje požadavky ředitel podle dané pozice.

- stanovuje týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti pedagogickým pracovníkům

Ředitel školy stanovuje pedagogickým pracovníkům v souladu s nařízením vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti.

- eviduje pracovní dobu zaměstnanců

Zaměstnanci v pracovním poměru musí být podle § 34b odst. 1 zákoníku práce přidělována práce v rozsahu stanovené týdenní pracovní doby. Zaměstnavatel je povinen v souladu s § 96 odst. 1 zákoníku práce vést u jednotlivých zaměstnanců evidenci pracovní doby.

- shromažďuje autoevaluaci pedagogů jako podklad pro hodnocení/vede hodnotící pohovory

„Jádrem kvalitní školy jsou kvalitní pedagogové – kvalifikovaní, profesně zdatní, přistupující k žákům s respektem, vstřícní, profesionálně vystupující, podporující rozvoj odpovědnosti u žáků, uvědomující si vlastní odpovědnost, otevření výměně zkušeností, konstruktivně spolupracující s kolegy a soustavně rozvíjející vlastní vzdělání, rozhled a schopnosti.“ (Kritéria hodnocení vzdělávání, 2021, online) Důležitým nástrojem řízení kvality je autoevaluace (vlastní hodnocení), která představuje proces ovlivněný obsahem vzdělávání, podmínkami, které škola vytváří a lidmi. Kvalitní škola je taková, *„která průběžně zjišťuje, zohledňuje a snaží se naplňovat různá očekávání (a do určité míry i přání a potřeby) svých zákazníků a v rámci svých možností usiluje o udržení dobrého stavu věcí a celkové zlepšování tím, že průběžně naplňuje cíle, které si stanovila……..smysluplně realizuje autoevaluační procesy, je učící se školou.“* (Vašťatková, 2006, s. 22, 25) Součástí autoevaluace školy je autoevaluace pedagogických pracovníků sloužící nejen k rozvoji školy, ale také jako podklad pro hodnocení ze strany ředitele školy. Jedná se o systematické

posuzování výkonu zaměstnance v porovnání s jeho pracovní náplní a také v porovnání s výkonem ostatních zaměstnanců. Nejčastější metodou hodnocení je hodnotící pohovor s nadřízeným.

17. Ředitel střední školy jako administrativní/spisový pracovník a archivář

- vykonává běžnou administrativu

K běžné administrativní agendě ředitele školy patří zpracovávání a vyřizování různých písemností, práce s informacemi, které získává z různých zdrojů, organizování schůzek, komunikace různými komunikačními kanály, vyplňování různých tabulek, hlášení a dotazníků apod. Jedná se o administrativní dovednosti, kterými by měl disponovat každý ředitel školy.

- odpovídá za vedení dokumentace školy

Ředitel školy odpovídá za vedení pedagogické dokumentace, která vyplývá z § 28 odst. 1 školského zákona a patří do ní např. rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku, evidence žáků (tzv. školní matrika), doklady o přijímání žáků a uchazečů ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování, vzdělávací programy, výroční zprávy o činnosti školy atd.

- vede spisovou službu (podací deník nebo elektronický systém spisové služby)

Povinnost vést ve škole spisovou službu vyplývá z § 63 odst. 2 zákona č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. V současné době mají školy právo ji vést v souladu s § 63 odst. 3 buď v listinné podobě pomocí podacího deníku, nebo elektronicky v elektronickém systému spisové služby. Od 1. 2. 2022 do 31. 12. 2024 musí střední školy přejít na vedení spisové služby v elektronickém systému spisové služby v souladu s novelizovaným § 63 odst. 3 tohoto zákona.

- zajišťuje ochranu osobních údajů fyzických osob

Škola musí chránit osobní údaje fyzických osob (žáků, zaměstnanců, zákonných zástupců) v souvislosti s nabytím účinnosti Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. 4. 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (Obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Každý osobní údaj musí být zpracován takovým způsobem, aby nedošlo k jeho zneužití. Podle Žůrka (2018) je *„zpracováním jakákoliv operace nebo soubor operací, které jsou prováděny s osobními údaji nebo soubory osobních údajů pomocí či bez pomoci automatizovaných postupů, jako*

je shromáždění, zaznamenání, uspořádání, strukturování, uložení, přizpůsobení nebo pozměnění, vyhledání, nahlédnutí, použití, zpřístupnění přenosem, šíření nebo jakékoliv jiné zpřístupnění, seřazení či zkombinování, omezení, výmaz nebo zničení.“ (Žůrek, 2018, s. 32)

- vyplňuje dotazníky, tabulky a jiné formuláře pro různé instituce

Do školy jsou neustále doručovány poštou, e-mailem, datovou schránkou různé dotazníky, formuláře a tabulky k vyplnění ze stran nejen zřizovatele a úřadů, ale i od studentů, kteří píšou závěrečné práce. Jedná se o další administrativní úkony, kterým se ředitel po zvážení věnuje či nikoliv.

18. Ředitel střední školy jako statistik a odborný referent výkaznictví

- zajišťuje zpracování statistických výstupů ze školy pro MŠMT, Českou správu sociálního pojištění, zdravotní pojišťovny a statistický úřad

V souladu s § 3 odst. 1 vyhlášky č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů, předávají školy MŠMT z dokumentace a ze školních matrik údaje týkající se jednotlivých žáků a uchazečů o přijetí ke vzdělávání (tzv. individuální údaje), údaje vzniklé agregací individuálních údajů a další údaje týkající se škol nebo školských zařízení (tzv. agregované údaje), údaje o podpůrných opatřeních druhého až pátého stupně poskytovaných žákovi. Škola jako zaměstnavatel dále odvádí pojistné na veřejné zdravotní pojištění za své zaměstnance v souladu s § 5 zákona č. 592/1992 Sb., o pojistném na veřejné zdravotní pojištění, ve znění pozdějších předpisů a o pojistné na sociální zabezpečení (důchodové pojištění) v souladu s § 8 zákona č. 589/1992 Sb., o pojistném na sociální zabezpečení a příspěvku na státní politiku zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů. S tím souvisí předávání údajů o zaměstnancích a žácích České správě sociálního zabezpečení a zdravotním pojišťovnám.

19. Ředitel střední školy jako správce budovy/majetku

- rozhoduje o nákupu majetku

V souladu s § 27 odst. 2 písm. f) zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpis, má ředitel školy práva a povinnosti nakládat se svěřeným majetkem, tj. mimo jiné pečovat o něj a zvelebovat ho. Za zřizovatelem daných podmínek může ředitel plánovat případnou další investiční výstavbu.

- vyhlašuje veřejné soutěže a výběrová řízení (po dohodě se zřizovatelem)

Ředitel veřejné školy může být za podmínek stanovených zřizovatelem a v souladu s § 4 odst. 1 písm. d) zákona č. 134/2016 Sb., o zadávání veřejných zakázek, ve znění pozdějších předpisů, zadavatelem veřejné zakázky na dodávky, služby nebo stavební práce.

- smluvně zajišťuje dodávku vody, tepla a elektřiny

Ředitel školy uzavírá jako statutární zástupce právnické osoby v souladu se zákonem č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů, smlouvy o dodávce vody, tepla a elektřiny.

- provádí inventarizaci majetku

Účetní jednotky, mezi které školy patří, zjišťují inventarizací v souladu s § 29 odst. 1 zákona č. 563/1991 Sb., o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů, skutečný stav veškerého majetku a závazků a ověřují, zda zjištěný skutečný stav odpovídá stavu majetku a závazků v účetnictví. Provádějí ji k okamžiku, ke kterému sestavují účetní závěrku jako řádnou nebo mimořádnou. Jedná se podle § 30 odst. 1 tohoto zákona o fyzickou inventuru u majetku, u kterého lze vizuálně zjistit jeho existenci a dokladovou inventuru u závazků a majetku, u kterého nelze vizuálně zjistit jeho existenci.

- sjednává opravy a provozní činnosti (odvoz odpadu, úklid, údržba zahrady a areálu školy)

Ředitel školy jako správce svěřeného majetku je povinen v souladu s § 27 odst. 2 písm. f) zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, pečovat o jeho ochranu, rozvoj a zvelebení. V souvislosti s produkcí odpadu je škola jako původce odpadu v souladu s § 5 odst. 1 písm. a) zákona č. 541/2020 Sb., o odpadech, ve znění pozdějších předpisů, oprávněna v souladu s § 13 odst. 2 písm. d) převzít odpad, čímž se stává jeho vlastníkem v souladu s § 20 odst. 2 a musí s ním nakládat podle tohoto zákona. Pokud je součástí školy zahrada nebo areál, musí škola zajistit jejich údržbu v souvislosti s aktuálním ročním obdobím.

20. Ředitel střední školy jako bezpečnostní a požární technik a zdravotník

- zasílá záznamy o úrazech (aplikace ČŠI INSPIS)

Škola vede v souladu s § 28 odst. 1 písm. i) školského zákona knihu úrazů a záznamy o úrazech žáků. Podle § 29 odst. 3 školského zákona jsou školy povinny vést evidenci úrazů,

vyhotovit a zaslat záznam příslušným orgánům a institucím v souladu s vyhláškou č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění pozdějších předpisů.

- zpracovává harmonogram revizí na daný rok

Zaměstnavatel je povinen zajistit v souladu s § 4 odst. 1 písm. c) zákona č. 309/2006 Sb., kterým se upravují další požadavky bezpečnosti a ochrany zdraví při práci v pracovněprávních vztazích a o zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při činnosti nebo poskytování služeb mimo pracovněprávní vztahy (zákon o zajištění dalších podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví při práci), ve znění pozdějších předpisů, aby stroje, technická zařízení, dopravní prostředky a nářadí byly pravidelně a řádně udržovány, kontrolovány a revidovány. K tomu zpracovává harmonogram revizí. Termíny revizí uvádí ČSN 331600 ed. 2.

3.3 Dotazníkové šetření a rozhovory s řediteli středních škol

Na základě identifikace pracovních rolí ředitele střední školy a díky obsahové analýze dokumentů byl vytvořen dotazník a provedeny rozhovory k ověření zjištěných pracovních činností a kompetencí ředitele pro následné navržení postupů pro manažerskou praxi.

- **Tvorba dotazníku**

Ke kvantitativnímu šetření formou dotazníku byla využita statistická průzkumová webová aplikace LimeSurvey, jejíž licenci vlastní Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Na základě žádosti zaslané vedoucímu katedry informačních technologií a technické výchovy byl získán přístup do této aplikace, ve které byl vytvořen vlastní dotazník. Dotazník byl složen z uzavřených položek, kromě komentářů na konci každé skupiny, které byly nepovinné. Pracovní činnosti a kompetence ředitele střední školy vzniklé obsahovou analýzou právních předpisů, zejména školské legislativy, odborných publikací a článků v oblasti zejména školského managementu byly vloženy do tabulky Microsoft Excel. U každé činnosti byla stanovena její periodicita (denně, týdně, měsíčně, čtvrtletně, pololetně, ročně, dle potřeby, nikdy) a informace, zda danou činnost vykonává ředitel sám, deleguje ji na jiného zaměstnance, nebo nevykonává vůbec. Celkem vzniklo 250 pracovních činností a kompetencí, se kterými se může setkat ředitel střední školy. Následně byl tento seznam rozdělen na pět oblastí:

- řízení školy,
- pedagogický proces,

- pracovněprávní vztahy,
- ekonomika,
- majetek.

Byli osloveni čtyři ředitelé středních škol k připomínkám. Tabulka s výčtem pracovních činností jim byla zaslána e-mailem s žádostí o analýzu a kontrolu, zda některé činnosti nechybí. Na základě připomínek byly činnosti upraveny.

Pro potřeby lepší orientace v dotazníku byly při vkládání do aplikace LimeSurvey jednotlivé pracovní činností (povinné položky dotazníku) rozděleny do 20 rolí ředitele střední školy (viz podkapitola 3.2).

Na začátku dotazníku byly položeny základní identifikační otázky, které představovaly ve struktuře dotazníku první skupinu otázek:

- druh střední školy,
- zřizovatel školy,
- sídlo školy (kraj),
- velikost sídla školy (obce/města),
- počet žáků školy,
- počet zaměstnanců školy.

Potom následovalo 20 skupin otázek. Za každou skupinou otázek byla vložena nepovinná položka nazvaná *„Komentář/připomínky k této skupině otázek“* s otevřenou odpovědí a nápovědou, že mohou ředitelé uvést, která z uvedených činností v dané oblasti vyžaduje nejvíce času (kolik hodin), a zda by některou z nich rádi delegovali, ale nemají na koho apod.

Na konci dotazníku byla uvedena nepovinná skupina položek týkající se komentáře k celému dotazníku:

- *„Pokud existují pracovní činnosti, které nebyly uvedeny v dotazníku, tak je prosím doplňte:“*
- *„Chcete nám ještě něco důležitého sdělit?“*

Dotazník obsahoval celkem 22 skupin a 286 položek. Byl náročný na čas, jeho vyplnění trvalo 30–40 minut, a také na soustředění, protože se ředitelé museli zamyslet, zda vůbec danou činnost vykonávají a jak často. V disertační práci byly zpracovány díky velkému počtu pracovních činností a kompetencí pouze vybrané.

- **Rozhovory**

Ke kvantitativnímu šetření formou rozhovoru byla využita platforma Microsoft Teams, přes kterou proběhly dva skupinové rozhovory, a to s řediteli katedrových škol (11 středních škol) a se studenty 3. ročníku studijního programu Školský management (45 studentů).

Ředitelům katedrových škol byly položeny následující otázky:

1. Jaké jsou klíčové pracovní činnosti ředitele SŠ?
2. Které z klíčových pracovních činností ředitele SŠ lze předat na manažerské praxi a jakým způsobem?

Studentům byly položeny následující otázky:

1. Jaké jsou podle vás klíčové pracovní činnosti ředitele ZŠ/SŠ?
2. Které z klíčových pracovních činností ředitele ZŠ/SŠ lze předat na manažerské praxi a jakým způsobem?
3. Které z klíčových pracovních činností ředitele ZŠ/SŠ byly dostatečně vyloženy během teoretické výuky?
4. Které z klíčových pracovních činností ředitele ZŠ/SŠ nebyly dostatečně vyloženy během teoretické výuky?
5. Navrhněte na konkrétních příkladech ideální propojení teoretické výuky a praktických dovedností získaných nejen na manažerské praxi, ale i na cvičení během studia Školského managementu.

- **Předvýzkum**

Samotný předvýzkum byl realizován formou dotazníkového šetření prostřednictvím aplikace LimeSurvey na náhodně vybraném vzorku 18 středních škol v České republice. Bližší specifikace středních škol zapojených do předvýzkumu je uvedena v Tabulce 5.

Tabulka 5 Bližší specifikace středních škol zapojených do předvýzkumu

POČET ZAPOJENÝCH ŠKOL V KRAJI	TYP STŘEDNÍ ŠKOLY
Hlavní město Praha: 2 školy Středočeský kraj: 5 škol Jihočeský kraj: 2 školy Jihomoravský kraj: 5 škol Zlínský kraj: 1 škola Olomoucký kraj: 1 škola Moravskoslezský kraj: 2 školy	Gymnázium: 6 škol Střední odborná škola: 12 škol

Zdroj: vlastní zpracování

Do předvýzkumu se zapojily školy ze sedmi krajů. Převažovaly střední odborné školy různého typu (12 škol), zbytek tvořila gymnázia (6 škol). Návratnost vyplněných dotazníků byla 67 % (12 škol). Na základě analýzy výsledků předvýzkumu bylo zjištěno, že jsou jednotlivé položky dotazníku srozumitelné, ale jeho vyplňování je časově náročné, zejména pokud se ředitel rozhodne vyplňovat zodpovědně i nepovinné komentáře k jednotlivým skupinám pracovních činností.

- **Dotazníkové šetření mezi řediteli středních škol**

Díky výsledkům předvýzkumu bylo možné rozeslat dotazník do všech středních škol v České republice, vyjma škol z předvýzkumu (18 škol) a katedrových středních škol (11 škol), takže celkem do 1274 středních škol z celkového počtu 1303 středních škol všech zřizovatelů. Návratnost vyplněných dotazníků byla 19 % (240 škol).

K rozeslání byla použita hromadná korespondence v Microsoft Word, která umožňuje hromadné rozeslání dokumentu e-mailem s měnícími se částmi obsahu textu. Každé škole byl přidělen v aplikaci LimeSurvey jednoznačný identifikátor, složený z písmen a číslic, jejichž pořadí bylo následující:

- prvním znakem bylo písmeno, které označovalo kraj, ve kterém škola sídlí (A = Hlavní město Praha, S = Středočeský kraj, C = Jihočeský kraj, P = Plzeňský kraj, U = Ústecký kraj, K = Karlovarský kraj, L = Liberecký kraj, H = Královéhradecký kraj, E = Pardubický kraj, J = Jihočeský kraj, B = Jihomoravský kraj, O = Olomoucký kraj, Z = Zlínský kraj, T = Moravskoslezský kraj),
- druhým znakem byla číslice, která vyjadřovala zřizovatele (1 = MŠMT, 2 = obec/město, 3 = jiné ministerstvo než MŠMT, 5 = soukromník, 6 = církev, 7 = kraj/Hlavní město Praha),
- třetím znakem bylo písmeno V jako velká škola a M jako malá škola podle počtu žáků, přičemž neexistuje dle informace MŠMT oficiální hranice, takže byl použit průměrný počet žáků podle dodaného seznamu MŠMT, který danou hranici představoval,
- čtvrtým znakem byla číslice, která vyjadřovala pořadí dané školy v seznamu MŠMT, který byl rozdělen podle krajů.

Díky přiřazeným znakům k jednotlivým školám se dalo jednoduše zjistit, která ze škol již dotazník úplně vyplnila a měla nárok na odměnu jako poděkování za jeho vyplnění. Tou odměnou byl voucher na uspořádání zdarma tříhodinového workshopu pro ředitele nebo

jednoho zaměstnance dané školy zaměřený na správní řízení ve školách, datové schránky, spisovou službu a archivnictví, který uskutečnila autorka disertační práce.

Vzhledem k náročnosti dotazníku bylo třeba ředitele motivovat s tím, že aplikace LimeSurvey umožnila si vyplňování dotazníku rozdělit do několika dnů. K přerušení práce na dotazníku bylo ale nutné stisknout pokyn vpravo nahoře „pokračovat později“, čímž byl rozpracovaný dotazník uložen a k jehož vyplňování bylo možné se kdykoliv vrátit a pokračovat tam, kde byla práce přerušena.

3.4 Výsledky dotazníkového šetření mezi řediteli středních škol

Dále v textu jsou rozděleny vybrané pracovní činnosti a kompetence ředitele střední školy do šesti očíslovaných skupin:

1. koncepční činnost ve škole (např. zpracovává a aktualizuje ŠVP),
2. personální práce – manažerské činnosti (např. přijímá/rozvazuje pracovní poměr),
3. personální práce – administrativní činnosti (např. zřizuje a řídí různé komise),
4. ekonomické procesy (např. navrhuje rozpočet školy),
5. právní procesy (např. vydává a aktualizuje školní řád),
6. další důležité provozní činnosti (např. smluvně zajišťuje dodávku vody, tepla a elektřiny).

1. Koncepční činnost ve škole

Ředitelé středních škol volili v případě četností jednotlivých pracovních činností jednu z následujících možností: denně – týdně – měsíčně – 4x ročně – 2x ročně – ročně – podle potřeby – nikdy.

Tabulka 6 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – řízení a reprezentace školy

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
řídí školu jako instituci	81	19	denně (82)	týdně (8)
zastupuje školu při jednání navenek	92	8	podle potřeby (80)	denně (7)
reprezentuje školu na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na různých veřejných vystoupeních	95	5	podle potřeby (83)	měsíčně (8)

Zdroj: vlastní šetření

Ředitel jako statutární zástupce právnické osoby řídí školu jako instituci nejčastěji sám (81 %), ale v 19 % škol toto řízení deleguje na své podřízené, resp. se s nimi dělí o řízení

v určitých oblastech. Řízení školy probíhá nejčastěji denně (82 %) nebo týdně (8 %). Ze statusu ředitele také vyplývá, že má právo zastupovat školu při jednání navenek, což dělá nejčastěji sám (92 %) nebo tuto činnost deleguje (8 %). Děje se tak denně (7 %), ale častěji podle potřeby (80 %). Ředitel také nejčastěji sám (95 %) školu reprezentuje na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na veřejných vystoupeních nebo je v menší míře tato reprezentace delegována (5 %), a probíhá buď měsíčně (8 %) nebo častěji podle potřeby (83 %) (viz Tabulka 6).

Základním strategickým dokumentem každé školy je koncepce jejího rozvoje, kterou zpracovává ve většině případů ředitel školy sám (90 %) za pomoci podkladů připravených od svých podřízených, pouze v 10 % škol tuto činnost deleguje. Koncepce rozvoje školy bývá zpracovávána ročně (43 %) nebo podle potřeby (46 %), kdy se upravuje podle aktuálního stavu.

Tabulka 7 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – povinná dokumentace školy

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
zpracovává a aktualizuje školní vzdělávací program	16	84	podle potřeby (68)	ročně (28)
kontroluje naplňování školního vzdělávacího programu	33	67	podle potřeby (35)	4x ročně (19)
jmenuje koordinátora školního vzdělávacího programu a koordinuje jeho práci	65	27	podle potřeby (66)	ročně (18)
odpovídá za vedení dokumentace školy	60	40	denně (53)	podle potřeby (23)
kontroluje pedagogickou dokumentaci	20	80	měsíčně (33)	podle potřeby (29)

Zdroj: vlastní šetření

Mezi základní pedagogickou dokumentaci patří školní vzdělávací program, který zpracovává a aktualizuje v 16 % škol ředitel sám, ale většinou tuto činnost deleguje (84 %). K aktualizaci vzdělávacího programu dochází ročně (28 %), ale častěji podle potřeby (68 %). S touto činností souvisí i kontrola jeho naplňování, kterou provádí v 33 % škol ředitel sám, ale převážně tuto činnost deleguje (67 %). Kontrola je prováděna čtyřikrát ročně (19 %), dvakrát ročně (17 %) nebo nejčastěji podle potřeby (35 %). Důležitou funkci ve škole zastává koordinátor školního vzdělávacího programu, kterého převážně jmenuje a řídí jeho práci ředitel sám (65 %) nebo dochází k delegování (27 %), a to ročně (18 %) nebo podle potřeby (66 %). Školní vzdělávací program patří mezi povinnou dokumentaci

vyplývající z § 28 školského zákona, kterou musí škola vést. Za její vedení odpovídá ředitel sám (60 %) nebo odpovědnost deleguje (40 %). Dokumentace je rozsáhlá a týká se nejen vzdělávacího procesu, ale i personálních a mzdových záležitostí, proto je činnost vykonávána nejčastěji denně (53 %), měsíčně (15 %) nebo podle potřeby (23 %). Pedagogickou dokumentaci je nutné díky jejímu rozsahu kontrolovat. Tuto kontrolu provádí ředitel školy sám (20 %), častěji ji ale deleguje (80 %). Nejčastěji ke kontrole dochází měsíčně (33 %), čtyřikrát ročně (15 %) nebo podle potřeby (29 %) (viz Tabulka 7).

V rámci procesu plánování zpracovává ředitel roční plán školy nejčastěji sám (78 %), v případě 22 % škol tuto činnost deleguje. Nejčastěji je plán zpracováván ročně (91 %) nebo dvakrát ročně (4 %). S tím souvisí i kontrola jeho naplňování, kterou provádí ředitel sám (76 %) a u 23 % škol tuto činnost deleguje na podřízené. Ročně, resp. měsíčně provádí tuto kontrolu 23 % škol, 25 % škol ji provádí podle potřeby.

Tabulka 8 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – projekty a inovace školy

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
rozhoduje o zapojení školy v projektech	80	19	podle potřeby (85)	2x ročně/ročně (5)
rozhoduje o inovacích	72	28	podle potřeby (57)	měsíčně (13)
rozhoduje o doplňkových činnostech školy	60	33	podle potřeby (57)	měsíčně (12)

Zdroj: vlastní šetření

Pro rozvoj školy je důležité její zapojení do různých projektů přinášejících organizaci další zdroje financování. Rozhoduje o tom ředitel školy sám (80 %) nebo činnost deleguje na podřízené (19 %). Školy se zapojují do projektů buď ročně, resp. dvakrát ročně (po 5 %) nebo častěji podle potřeby (85 %), což souvisí s nepravidelným vyhlašováním grantů a programů různými institucemi. S projektovým řízením je spojeno i rozhodování o inovacích, které jsou důležité pro školy zejména z konkurenčních důvodů. Škola musí respektovat změny např. v informačních a komunikačních technologiích, učebních pomůckách, programech, které jsou potřebné pro přípravu žáka na budoucí povolání, a musí se jim přizpůsobit. O inovacích rozhoduje nejčastěji ředitel sám (72 %), u 28 % škol ho deleguje, přičemž jde o měsíční proces (13 %), u 10 % škol je rozhodování prováděno čtyřikrát ročně a u 57 % škol podle potřeby. V neposlední řadě souvisí s rozvojem školy také rozhodování o doplňkových činnostech, z jejichž výnosu se financuje hlavní činnost školy.

Ve většině škol o nich rozhoduje ředitel (60 %), u 33 % škol dochází k delegování této činnosti, kdy 12 % škol o nich rozhoduje měsíčně, 8 % škol ročně a 57 % škol podle potřeby (viz Tabulka 8).

Tabulka 9 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – změny v rejstříku škol a zřizovací listině

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
žádá o změnu v rejstříku škol a školských zařízení	89	4	podle potřeby (90)	nikdy (8)
žádá zřizovatele o změnu ve zřizovací listině	85	3	podle potřeby (86)	nikdy (13)
žádá zřizovatele o udělení výjimky z počtu žáků	75	5	podle potřeby (63)	nikdy (22)

Zdroj: vlastní šetření

Mezi činnosti, které nedělají školy často, patří podávání žádostí o změny v rejstříku a zřizovací listině. V případě potřeby navýšení kapacity školy, zařazení nového oboru vzdělání apod., žádá ředitel školy sám (89 %) o změnu v rejstříku škol a školských zařízení, pouze u 4 % škol tuto činnost deleguje. V případě 8 % škol nežádá nikdy, u 90 % škol podle potřeby. Základním existenčním dokumentem každé školy je zřizovací listina, o jejíž změnu žádá zřizovatele ředitel sám (85 %) nebo tuto činnost deleguje (3 %). Stejně jako u změny v rejstříku se jedná o činnost, která není vykonávána tak často, tedy u 13 % škol nikdy a 86 % škol ji provádí podle potřeby. K těmto činnostem patří ještě žádost o udělení výjimky z počtu žáků, kdy ředitel školy žádá svého zřizovatele sám (75 %) nebo činnost deleguje (5 %). V případě 22 % škol se to neděje nikdy, u 63 % podle potřeby školy (viz Tabulka 9).

Vzhledem k neustálým změnám ve vzdělávací politice České republiky, je nutné průběžně sledovat aktuální trendy v pedagogickém procesu, protože ředitel školy zodpovídá za jeho průběžnou modernizaci. Ředitelé škol tyto trendy sledují sami (78 %) nebo sledování delegují (21 %), buď ročně (13 %) nebo častěji podle potřeby (68 %).

Evaluace je důležitou součástí práce školy, proto ředitelé zpracovávají v souladu se školským zákonem vlastního hodnocení školy buď sami (68 %) nebo činnost delegují (26 %), nejčastěji ročně (67 %) nebo podle potřeby (22 %). Povinností středních škol je také každoročně zpracovat výroční zprávu za předcházející školní rok. U 52 % škol tuto činnost vykonává ředitel sám, u 48 % škol ji deleguje. Nejčastěji je výroční zpráva podle povinnosti ze školského zákona zpracovávána ročně (89 %) nebo dvakrát ročně (9 %) (viz Tabulka 10).

Tabulka 10 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – vlastní hodnocení školy a výroční zpráva

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
zpracovává vlastní hodnocení školy	68	26	ročně (67)	podle potřeby (22)
zpracovává výroční zprávu o činnosti a hospodaření školy	52	48	ročně (89)	2x ročně (9)
hodnotí výchovně vzdělávací proces (hospitace)	69	31	měsíčně (42)	podle potřeby (29)
rozhoduje o způsobu hodnocení výsledků vzdělávání žáka	43	54	podle potřeby (48)	4x ročně (17)

Zdroj: vlastní šetření

S vlastním hodnocením školy souvisí hodnocení výchovně vzdělávacího procesu (např. formou hospitací). Hodnocení provádí nejčastěji ředitel sám (69 %) nebo ho deleguje (31 %) a probíhá měsíčně (42 %), týdně (12 %) nebo podle potřeby (29 %). Ředitel školy také rozhoduje sám (43 %) o způsobu hodnocení výsledků vzdělávání žáků nebo činnost deleguje (54 %). Je prováděna čtyřikrát ročně (17 %), ročně (14 %) nebo nejčastěji podle potřeby (48 %) (viz Tabulka 10).

Díky vnějším i vnitřním vlivům může být škola ohrožena, proto je třeba mít zpracovanou analýzu rizik pro daný rok a seznámit s ní zaměstnance. Tuto činnost vykonává ředitel sám (47 %) nebo ji deleguje (39 %), nejčastěji je prováděna ročně (51 %), v případě 15 % škol nikdy nebo podle potřeby (28 %).

Bez žáků by střední škola vůbec nemohla existovat, proto je potřeba zajišťovat nábor uchazečů různými formami. Tuto činnost zajišťuje ředitel sám (17 %) nebo ji častěji deleguje (79 %). Nábor uchazečů je prováděn ročně (17 %), čtyřikrát ročně (11 %) a nejčastěji podle potřeby (53 %). S tím souvisí i koordinace marketingové činnosti školy (např. inzerce, propagační materiály, propagace školy, návštěvy z ostatních škol, jiné návštěvy), kterou provádí ředitel sám (65 %), u 35 % škol ji deleguje. Koordinace je prováděna měsíčně (15 %) nebo častěji podle potřeby (74 %).

2. Personální práce – manažerské činnosti

Ředitelé středních škol volili v případě četností jednotlivých pracovních činností jednu z následujících možností: denně – týdně – měsíčně – 4x ročně – 2x ročně – ročně – podle potřeby – nikdy.

Tabulka 11 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – pracovní poměr

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
přijímá/rozvazuje pracovní poměr se zaměstnanci	98	2	podle potřeby (95)	ročně (2)
vyhlašuje výběrová řízení na pracovní místa	84	14	podle potřeby (93)	2x ročně/ročně/nikdy (2)
uzavírá pracovní smlouvy a dohody, stanovuje náplň práce	81	18	podle potřeby (84)	ročně (9)
stanovuje týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti pedagogickým pracovníkům	68	30	ročně (56)	podle potřeby (24)

Zdroj: vlastní šetření

Ředitel školy je zaměstnavatelem, proto k jeho hlavním personálním činnostem patří přijímání nových zaměstnanců nebo rozvazování pracovního poměru s těmi stávajícími. U 98 % škol tuto činnost vykonává ředitel sám, u 2 % škol ji deleguje. Je prováděna ročně (2 %) nebo častěji podle potřeby (95 %). Zejména koncem školního roku řeší škola počty zaměstnanců v souvislosti s předpokládaným počtem přijímaných uchazečů od nového školního roku. V případě potřeby může ředitel školy vyhlašovat výběrová řízení na neobsazená pracovní místa, u 84 % škol tuto činnost vykonává ředitel sám, u 14 % škol ji deleguje. Vyhlašování probíhá ročně, resp. dvakrát ročně, resp. nikdy (po 2 %) nebo nejčastěji podle potřeby (93 %). S touto činností zaměstnavatele souvisí i uzavírání pracovních smluv, dohod a stanovení zaměstnancům pracovní náplně, které provádí ředitel sám (81 %) nebo činnost deleguje (18 %), buď ročně (9 %) nebo podle potřeby (84 %). Pedagogickým pracovníkům stanovuje ředitel sám (68 %) týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti nebo činnost deleguje (30 %), nejčastěji ročně (56 %) nebo podle potřeby (24 %) (viz Tabulka 11).

Všichni zaměstnanci školy jsou součástí organizační struktury, kterou tvoří ředitel sám (95 %) nebo delegovaná osoba (5 %), nejčastěji ročně (52 %) nebo podle potřeby (46 %). Ředitel řídí všechny zaměstnance školy sám (61 %) nebo je tato činnost delegována (39 %), nejčastěji denně (73 %) nebo podle potřeby (13 %). Dále pověřuje pracovníky jednotlivými úkoly sám (77 %) nebo činnost deleguje (23 %), buď denně, resp. týdně (po 10 %) nebo podle potřeby (73 %). V případě začínajících pedagogických pracovníků zabezpečuje ředitel školy sám (11 %) jejich uvádění do praxe a jejich pracovní adaptaci, ale častěji tuto činnost

deleguje (89 %), přičemž se to děje ročně (14 %), měsíčně (9 %) nebo podle potřeby (61 %) (viz Tabulka 12).

Tabulka 12 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
tvoří organizační strukturu školy	95	5	ročně (52)	podle potřeby (46)
řídí zaměstnance	61	39	denně (73)	podle potřeby (13)
pověřuje pracovníky jednotlivými úkoly	77	23	podle potřeby (73)	denně/týdně (10)
zabezpečuje uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe a jejich pracovní adaptaci	11	89	podle potřeby (61)	ročně (14)

Zdroj: vlastní šetření

Vybrané zaměstnance jmenuje ředitel školy do vedoucích funkcí, stejně tak je z nich může odvolat. Tuto činnost vykonává ředitel školy sám (94 %). U 6 % škol ji nevykonává vůbec, jinak ve většině škol podle potřeby (90 %). Tyto vedoucí zaměstnance svolává ředitel školy na poradu vedení, kterou posléze i řídí sám (96 %) nebo činnost deleguje (4 %), nejčastěji týdně (52 %), měsíčně (21 %) nebo podle potřeby (23 %).

Tabulka 13 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – pedagogická rada a další poradní orgány

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán	91	8	4x ročně (46)	měsíčně (20)
pověřuje učitele třídnictvím	72	28	ročně (87)	podle potřeby (11)
zřizuje metodické a předmětové komise jako své poradní orgány a koordinuje jejich práci	58	40	podle potřeby (34)	4x ročně (23)

Zdroj: vlastní šetření

Z pedagogických pracovníků zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán ředitel sám (91 %), u 8 % škol zřizování deleguje, a to nejčastěji čtyřikrát ročně (46 %), měsíčně (20 %), nebo podle potřeby (18 %). Vybrané pedagogické pracovníky pověřuje ředitel školy třídnictvím sám (72 %) nebo činnost deleguje (28 %), nejčastěji ročně (87 %) nebo podle potřeby (11 %). Dále ředitel školy zřizuje z pedagogických pracovníků metodické a předmětové komise jako své poradní orgány a koordinuje jejich práci nejčastěji sám

(58 %) nebo činnost deleguje (40 %), buď čtyřikrát ročně (23 %), měsíčně (17 %) nebo podle potřeby (34 %) (viz Tabulka 13).

Tabulka 14 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – komunikace a řešení konfliktů

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
nastavuje optimální komunikační procesy	77	23	podle potřeby (58)	týdně (12)
komunikuje se zaměstnanci /zákonnými zástupci/sociálními partnery/úřady/zřizovatelem/dodavateli (telefonem/mailem/datovou schránkou, osobně)	89	11	podle potřeby (56)	denně (29)
řeší konflikty mezi zaměstnanci	85	7	podle potřeby (85)	nikdy (11)
řeší porušování povinností zaměstnanců	94	4	podle potřeby (89)	nikdy (4)

Zdroj: vlastní šetření

Práce s lidmi je velmi náročný proces, ve kterém je důležitá komunikace nejen se zaměstnanci, ale v případě škol i se zákonnými zástupci, zřizovatelem, sociálními partnery, úřady, dodavateli atd. Jako manažer musí ředitel nastavit ve škole optimální komunikační procesy podle cílové skupiny, se kterou zaměstnanci komunikují. Toto nastavení provádí ředitel sám (77 %) nebo ho deleguje (23 %) a probíhá týdně (12 %), měsíčně (9 %) nebo nejčastěji podle potřeby (58 %). S výše uvedenými cílovými skupinami komunikuje ředitel různými způsoby (telefonem/mailem/datovou schránkou/osobně) převážně sám (89 %), u 11 % škol tuto činnost deleguje. Komunikace probíhá denně (29 %) nebo nejčastěji podle potřeby (56 %). S komunikací souvisí i možnosti vytváření konfliktů mezi zaměstnanci, které řeší ředitel sám (85 %) nebo tuto činnost deleguje (7 %). U 11 % škol se konflikty neřeší nikdy, u 85 % škol podle potřeby. Také porušování povinností zaměstnanců úzce souvisí s komunikací, takže u 94 % škol řeší porušování ředitel sám, u 4 % škol činnost deleguje. Některé školy porušování neřeší nikdy (4 %), u ostatních škol (89 %) podle potřeby (viz Tabulka 14).

Součástí personální práce je její hodnocení. Ředitel školy shromažďuje autoevaluaci pedagogů jako podklad pro hodnocení, příp. vede hodnotící pohovory sám (57 %) nebo činnost deleguje (34 %), a to nejčastěji ročně (38 %), dvakrát ročně (19 %) nebo podle potřeby (25 %). S hodnocením také souvisí prohlubování a zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků v souladu s plánem DVPP, které zajišťuje a organizuje ředitel

sám (54 %) nebo činnost deleguje (46 %), buď ročně (15 %), měsíčně (15 %) nebo nejčastěji podle potřeby (51 %).

Tabulka 15 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – seznámení s dokumenty školy

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
prokazatelné seznamuje všechny zaměstnance s novým školním/vnitřním řádem	72	28	podle potřeby (54)	ročně (43)
seznamuje podřízené zaměstnance s kolektivní smlouvou a vnitřními předpisy, kontroluje jejich dodržování	57	26	podle potřeby (55)	ročně (18)
seznamuje podřízené zaměstnance s předpisy BOZP, PO a CO	25	75	ročně (48)	podle potřeby (42)

Zdroj: vlastní šetření

Seznámení zaměstnanců s důležitými dokumenty také patří k práci ředitele – personalisty. V případě pedagogické dokumentace se jedná o prokazatelné seznámení všech zaměstnanců s novým školním, příp. vnitřním řádem, které provádí ředitel sám (72 %) nebo činnost deleguje (28 %), a to ročně (43 %) nebo podle potřeby (54 %). V oblasti personální se jedná o seznámení podřízených zaměstnanců s kolektivní smlouvou, vnitřními předpisy a kontrolu jejich dodržování, které zajišťuje u 57 % škol ředitel sám, u 26 % škol je tato činnost delegována, a to ročně (18 %), nikdy (17 %) nebo podle potřeby (55 %). Dále ředitel školy seznamuje podřízené zaměstnance s předpisy BOZP, PO a CO sám (25 %) nebo častěji činnost deleguje (75 %), nejčastěji ročně (48 %) nebo podle potřeby (42 %) (viz Tabulka 15).

3. Personální práce – administrativní činnosti

Ředitelé středních škol volili v případě četností jednotlivých pracovních činností jednu z následujících možností: denně – týdně – měsíčně – 4x ročně – 2x ročně – ročně – podle potřeby – nikdy.

Součástí personální práce jsou také nezbytné procesní a administrativní činnosti důležité k řádnému fungování organizace. Základním procesem je kontrola kvality práce zaměstnanců, kterou provádí ředitel sám (76 %) nebo kontrolu deleguje (24 %), buď se to děje měsíčně (25 %), denně (17 %) nebo podle potřeby (43 %).

Zřizování a řízení práce různých komisí je také součástí manažerské práce. Ředitel jmenuje komisi pro roční prověrku BOZP sám (51 %) nebo činnost deleguje (42 %), buď ročně

(76 %) nebo podle potřeby (13 %). Dále jmenuje členy inventarizační, likvidační a škodní komise sám (36 %) nebo jmenování deleguje (1 %), nejčastěji ročně (77 %) nebo podle potřeby (20 %). V případě přijímacího řízení ředitel školy zřizuje, řídí a kontroluje práci komise pro přijímací řízení sám (70 %) nebo činnost deleguje (18 %), a to nejčastěji ročně (58 %), nikdy (12 %) nebo podle potřeby (19 %). Zároveň ředitel školy jmenuje členy komise přijímacích, talentových a komisionálních zkoušek sám (67 %) nebo činnost deleguje (31 %), buď ročně (20 %), dvakrát ročně (15 %) nebo nejčastěji podle potřeby (58 %).

Ve škole také existují funkce různých koordinátorů, kdy ředitel školy sám (69 %) zřizuje, řídí a kontroluje práci těchto koordinátorů – grantový, koordinátor mezinárodních vztahů, publicista, kronikář, ICT, protidrogový (prevence), EVVO nebo činnost deleguje (26 %), buď ročně (11 %), dvakrát ročně, resp. měsíčně (po 9 %) nebo podle potřeby (58 %) (viz Tabulka 16).

Tabulka 16 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – koordinátoři a komise ve škole

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
zřizuje, řídí a kontroluje práci koordinátorů – grantový, koordinátor mezinárodních vztahů, publicista, kronikář, ICT, protidrogový (prevence), EVVO	69	26	podle potřeby (58)	ročně (11)
zřizuje, řídí a kontroluje práci ekonomických komisí – skartační, inventarizační, likvidační a škodní	58	41	podle potřeby (55)	ročně (22)
zřizuje, řídí a kontroluje práci řídící skupiny při vzniku mimořádných událostí	64	13	podle potřeby (69)	nikdy (23)

Zdroj: vlastní šetření

V ekonomické oblasti zřizuje, řídí a kontroluje práci ekonomických komisí – skartační, inventarizační, likvidační a škodní ředitel sám (58 %) nebo činnost deleguje (41 %), buď ročně (22 %), dvakrát ročně (7 %) nebo podle potřeby (55 %). Součástí risk managementu je mimo jiné také vznik a řízení řídící skupiny při vzniku mimořádných událostí a kontrola její práce. Tuto činnost vykonává ředitel sám (64 %) nebo ji deleguje (13 %), buď nikdy (23 %) nebo podle potřeby (69 %) (viz Tabulka 16).

S ukončováním vzdělávání souvisí jmenování zadavatele, místopředsedy a dalších členů zkušební maturitní komise nebo místopředsedy a dalších členů zkušební komise pro

závěrečné zkoušky, které provádí ředitel sám (65 %) nebo činnost deleguje (32 %), nejčastěji ročně (41 %), dvakrát ročně (31 %) nebo podle potřeby (24 %) (viz Tabulka 17).

Tabulka 17 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – personální zajištění maturitních a závěrečných zkoušek

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
jmenuje zadavatele, místopředsedu a další členy zkušební maturitní komise nebo místopředsedu a další členy zkušební komise pro závěrečné zkoušky	65	32	ročně (41)	2x ročně (31)
jmenuje hodnotitele ústní zkoušky společné části maturitní zkoušky pro jarní/podzimní zkušební období	52	33	ročně (33)	2x ročně (32)
řídí přípravu, zajišťuje podmínky a sleduje průběh maturitních a závěrečných zkoušek	33	64	podle potřeby (32)	2x ročně (30)

Zdroj: vlastní šetření

Dále ředitel školy sám (52 %) jmenuje hodnotitele ústní zkoušky společné části maturitní zkoušky pro jarní, resp. podzimní zkušební období nebo činnost deleguje (33 %), buď ročně (33 %), dvakrát ročně (32 %) nebo podle potřeby (20 %). S tím souvisí i řízení přípravy, zajištění podmínek a sledování průběhu maturitních a závěrečných zkoušek, které provádí ředitel sám (33 %), ale častěji činnost deleguje (64 %), buď dvakrát ročně (30 %), ročně (25 %) nebo podle potřeby (32 %) (viz Tabulka 17).

Mezi čistě administrativní činnosti personálního charakteru patří kontrola osobních spisů zaměstnanců, kterou provádí ředitel sám (31 %) nebo ji převážně deleguje (66 %), a to ročně (23 %), dvakrát ročně (12 %) nebo nejčastěji podle potřeby (51 %). Dále sem lze zařadit evidenci pracovní doby zaměstnanců, kterou provádí u 6 % škol ředitel sám a u 93 % škol činnost deleguje, nejčastěji měsíčně (60 %) nebo denně (21 %).

4. Ekonomické procesy

Ředitelé středních škol volili v případě četností jednotlivých pracovních činností jednu z následujících možností: denně – týdně – měsíčně – 4x ročně – 2x ročně – ročně – podle potřeby – nikdy.

Činnosti v ekonomické oblasti mohou představovat hrozbu porušení rozpočtové kázně, proto je velmi důležité mít ekonomické procesy pod důslednou kontrolou. Ředitel školy navrhuje a předkládá zřizovateli rozpočet školy sám (34 %), ale častěji tuto činnost deleguje

na odpovědné zaměstnance (61 %), nejčastěji ročně (62 %), dvakrát ročně (15 %) nebo podle potřeby (13 %) (viz Tabulka 18).

Tabulka 18 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – rozpočet školy a další zdroje financování

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
navrhuje a předkládá zřizovateli rozpočet školy	34	61	ročně (62)	2x ročně (15)
kontroluje čerpání rozpočtu	55	43	měsíčně (54)	podle potřeby (25)
získává vedlejší zdroje financování	70	24	podle potřeby (78)	ročně (7)
aktivně vyhledává grantové a dalších finanční příležitosti	63	35	podle potřeby (73)	ročně/měsíčně (8)
předkládá rozbor hospodaření	25	72	ročně (27)	2x ročně (26)

Zdroj: vlastní šetření

S tím souvisí kontrola čerpání rozpočtu, kterou provádí ředitel sám (55 %) nebo tuto činnost deleguje (43 %), nejčastěji měsíčně (54 %), čtyřikrát ročně (15 %) nebo podle potřeby (25 %). Kromě finančních zdrojů získaných od státu a zřizovatele se ředitel školy snaží získat vedlejší zdroje financování sám (70 %) nebo činnost deleguje (24 %), buď ročně (7 %) nebo častěji podle potřeby (78 %). Děje se to především aktivním vyhledáváním grantových a dalších finančních příležitostí samotným ředitelem (63 %) nebo delegováním na podřízeného (35 %), a to ročně, resp. měsíčně (po 8 %) nebo podle potřeby (73 %). Ředitel také předkládá rozbor hospodaření sám (25 %) nebo častěji činnost deleguje (72 %), nejčastěji ročně (27 %), dvakrát ročně (26 %) nebo podle potřeby (18 %) (viz Tabulka 18).

Ředitel školy jako správce rozhoduje o nákupu majetku sám (82 %) nebo činnost deleguje (17 %). Děje se to denně (9 %) nebo podle potřeby (76 %). V souvislosti s majetkem vyhlašuje ředitel sám (71 %) veřejné soutěže a výběrová řízení (po dohodě se zřizovatelem) nebo činnost deleguje (23 %). V případě 6 % škol se tato činnost neděje nikdy, u 87 % škol podle potřeby. S tím souvisí i tvorba plánu investic a údržby, který zpracovává ředitel sám (54 %) nebo tvorbu plánu deleguje (45 %), nejčastěji ročně (56 %), dvakrát ročně (17 %) nebo podle potřeby (18 %). Také kontrolu stavu svěřeného majetku provádí ředitel sám (25 %) nebo častěji činnost deleguje (74 %), buď ročně (27 %), dvakrát ročně (15 %) nebo podle potřeby (34 %).

Tabulka 19 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – správa a čerpání fondů

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
spravuje a čerpá fondy	16	74	podle potřeby (53)	měsíčně (23)
navrhuje rozdělení hospodářského výsledku do fondů	56	34	ročně (63)	podle potřeby (21)
žádá o převedení peněz do rezervního fondu	33	56	podle potřeby (47)	ročně (38)
kontroluje čerpání fondů	33	57	měsíčně (35)	podle potřeby (30)
kontroluje čerpání FKSP	25	59	měsíčně (34)	podle potřeby (24)

Zdroj: vlastní šetření

Ředitel školy spravuje a čerpá různé fondy sám (16 %) nebo činnost deleguje (74 %), a to měsíčně (23 %), u 10 % škol nikdy a podle potřeby (53 %), do kterých navrhuje rozdělení hospodářského výsledku nejčastěji sám (56 %) nebo činnost deleguje (34 %), a to u 63 % škol ročně nebo podle potřeby (21 %). O převedení peněz do rezervního fondu žádá ředitel sám (33 %) nebo činnost deleguje (56 %), buď ročně (38 %) nebo podle potřeby (47 %). Čerpání fondů ředitel kontroluje sám (33 %) nebo činnost deleguje (57 %), nejčastěji měsíčně (35 %), čtyřikrát ročně (12 %) nebo podle potřeby (30 %). Stejně tak kontroluje čerpání FKSP buď sám (25 %) nebo kontrolu deleguje (59 %), a to nejčastěji měsíčně (34 %), u 16 % škol nikdy a dále podle potřeby (24 %) (viz Tabulka 19).

V ekonomické oblasti týkající se personálních záležitostí schvaluje ředitel školy platové výměry sám (92 %) nebo činnost deleguje (6 %), buď měsíčně (10 %) nebo častěji podle potřeby (71 %). Dále také nejčastěji sám (90 %) přiznává odměny, náhrady mezd a další pohyblivé složky platu nebo činnost deleguje (9 %), a to měsíčně (28 %), dvakrát ročně (13 %) nebo podle potřeby (46 %). S tím souvisí zpracování podkladů pro mzdy, odměny, náhrady mezd, které vykonává sám (25 %) nebo činnost deleguje (74 %), nejčastěji měsíčně (85 %) nebo podle potřeby (10 %). Na tuto činnost navazuje provedení platové inventury, které vykonává u 22 % škol sám, ale častěji činnost deleguje (76 %), a to měsíčně (30 %), ročně (19 %) nebo podle potřeby (22 %). V neposlední řadě zpracovává daňová přiznání sám (1 %), ale především činnost deleguje (93 %), buď ročně (69 %) nebo podle potřeby (15 %).

Tabulka 20 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – účetnictví

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
zajišťuje účetní závěrku – výsledky hospodaření předává zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů	7	91	ročně (62)	4x ročně (10)
připravuje účetní podklady (pro externí účetní)	4	59	nikdy (38)	měsíčně (26)
spravuje bankovní účty	17	79	denně (46)	podle potřeby (33)
vede pokladnu	2	92	denně (56)	měsíčně (15)
zapisuje do Registru smluv	20	74	podle potřeby (81)	měsíčně (7)

Zdroj: vlastní šetření

V oblasti účetnictví zajišťuje ředitel sám (7 %) účetní závěrku – výsledky hospodaření předává zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů nebo činnost deleguje (91 %), nejčastěji ročně (62 %), čtyřikrát ročně (10 %) nebo dvakrát ročně, resp. podle potřeby (po 10 %). V případě absence vlastní účetní připravuje účetní podklady pro externí účetní ředitel sám (4 %) nebo činnost deleguje (59 %), přičemž u 38 % škol tuto činnost nevykonává nikdy (školy mají vlastní účetní), měsíčně (26 %) nebo podle potřeby (20 %). Dále ředitel školy sám (17 %) spravuje bankovní účty nebo správu deleguje (79 %), nejčastěji denně (46 %), měsíčně (9 %) nebo podle potřeby (33 %). V neposlední řadě vede ředitel školy pokladnu sám (2 %) nebo činnost deleguje (92 %), nejčastěji denně (56 %), měsíčně (15 %) nebo podle potřeby (15 %). Také zapisuje do Registru smluv sám (20 %), ale častěji činnost deleguje (74 %), buď měsíčně (7 %) nebo častěji podle potřeby (81 %) (viz Tabulka 20).

5. Právní procesy

Ředitelé středních škol volili v případě četností jednotlivých pracovních činností jednu z následujících možností: denně – týdně – měsíčně – 4x ročně – 2x ročně – ročně – podle potřeby – nikdy.

Orientace v právních předpisech je pro ředitele škol jednou z nejsložitějších oblastí, ve které se musí neustále vzdělávat. Mezi hlavní činnosti patří sledování změn právních předpisů, kdy to dělá nejčastěji ředitel sám (90 %) nebo sledování deleguje (10 %), probíhá týdně (20 %), denně (18 %) nebo podle potřeby (47 %). S tím souvisí i studium judikátů a jejich aplikace v praxi škol, kterou vykonává ředitel sám (73 %) nebo činnost deleguje (12 %).

Tato činnost neprobíhá v případě 15 % škol nikdy, u 73 % škol podle potřeby. Mnoho ředitelů (88 %) konzultuje s právníkem naléhavé případy nebo činnost deleguje (6 %), přičemž 6 % škol tyto služby nevyužívá nikdy a 86 % škol podle potřeby.

Tabulka 21 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – vnitřní směrnice a řády

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
vydává a aktualizuje školní a klasifikační řád	72	28	nikdy (59)	ročně (41)
vydává a aktualizuje vnitřní směrnice, pracovní řád, organizační řád, provozní řád	70	30	nikdy (65)	podle potřeby (28)
kontroluje dodržování právních předpisů	91	9	podle potřeby (70)	denně (11)

Zdroj: vlastní šetření

Ředitel školy vydává a aktualizuje školní a klasifikační řád sám (72 %) nebo činnost deleguje (28 %), v případě 59 % škol tuto činnost nedělá nikdy, u 41 % škol ročně. Dále vydává a aktualizuje vnitřní směrnice, pracovní řád, organizační řád, provozní řád, a to u 70 % škol sám, u 30 % škol činnost deleguje. I v tomto případě tuto činnost nedělá 65 % škol nikdy, u 28 % škol podle potřeby. S tím souvisí kontrola dodržování právních předpisů, kterou provádí ředitel sám (91 %) nebo ji deleguje (9 %), buď denně (11 %) nebo podle potřeby (70 %) (viz Tabulka 21).

Jednou z nejsložitějších činností v právní oblasti je rozhodování ve správním řízení, ve kterém ředitel rozhoduje sám u 91 % škol, v případě 8 % škol tuto činnost deleguje, a to týdně, resp. měsíčně (po 4 %) nebo podle potřeby (80 %). S tím souvisí i hledání, aktualizace a tvorba vzorů písemností. Tuto činnost vykonává ředitel sám (55 %) nebo ji deleguje (45 %), buď měsíčně (7 %) nebo podle potřeby (82 %).

6. Další důležité provozní činnosti

Ředitelé středních škol volili v případě četností jednotlivých pracovních činností jednu z následujících možností: denně – týdně – měsíčně – 4x ročně – 2x ročně – ročně – podle potřeby – nikdy.

Mezi další důležité provozní činnosti, bez kterých by nemohla škola existovat, patří příprava rozvrhu na následující školní rok, kterou provádí ředitel školy sám (13 %), ale častěji ji deleguje (87 %), nejčastěji ročně (59 %) nebo podle potřeby (23 %).

V rámci řízení školy vykonává ředitel běžnou administrativu buď sám (49 %) nebo ji deleguje (51 %), nejčastěji denně (80 %) nebo podle potřeby (16 %). S tím souvisí i evidence dokumentů, tj. vedení spisové služby (podací deník nebo elektronický systém spisové služby). Tuto činnost vykonává pouze u 1 % škol ředitel sám, převážně ji deleguje (97 %), a to denně (72 %) nebo podle potřeby (20 %).

Běžnou součástí práce ředitele školy je také vyplňování dotazníků, tabulek a jiných formulářů pro různé instituce. Tuto činnost vykonává ředitel nejčastěji sám (59 %) nebo činnost deleguje (41 %), buď týdně (14 %) nebo častěji podle potřeby (70 %). Další běžnou činností je zajištění zpracování statistických výstupů pro MŠMT, Českou správu sociálního zabezpečení, zdravotní pojišťovny a statistický úřad, které vykonává ředitel sám (15 %), ale častěji činnost deleguje (85 %), a je prováděna měsíčně (16 %) nebo podle potřeby (73 %).

V souladu se zásadami bezpečnosti zaměstnanců i žáků má ředitel školy povinnost zasílat záznamy o úrazech (aplikace ČŠI INSPIS), což provádí sám (18 %) nebo činnost deleguje (82 %), a to měsíčně (15 %) nebo podle potřeby (82 %). S tím souvisí i ochrana osobních údajů fyzických osob, kterou zajišťuje ředitel sám (31 %) nebo činnost deleguje (69 %), buď denně (29 %) nebo podle potřeby (54 %).

Tabulka 22 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – správa a zajištění majetku školy

KDO A FREKVENCE / PRACOVNÍ ČINNOSTI	SÁM (%)	DELEGUJE (%)	NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)	2. NEJČASTĚJŠÍ FREKVENCE (%)
smluvně zajišťuje dodávku vody, tepla a elektřiny	38	51	podle potřeby (58)	ročně (28)
sjednává opravy a provozní činnosti (odvoz odpadu, úklid, údržba zahrady a areálu školy)	15	83	podle potřeby (78)	měsíčně (10)
provádí inventarizaci majetku	5	95	ročně (81)	podle potřeby (10)
zpracovává harmonogram revizí na daný rok	9	88	ročně (65)	podle potřeby (22)

Zdroj: vlastní šetření

V souvislosti se správou majetku ředitel sám (38 %) smluvně zajišťuje dodávku vody, tepla a elektřiny nebo činnost deleguje (51 %), a to ročně (28 %) nebo podle potřeby (58 %). Dále sjednává sám (15 %) opravy majetku a zajišťuje provozní činnosti (např. odvoz odpadu, úklid, údržba zahrady a areálu školy) nebo činnost deleguje (83 %), buď měsíčně (10 %) nebo podle potřeby (78 %). Provádí také inventarizaci majetku, a to sám (5 %), ale častěji činnost deleguje (95 %), buď ročně (81 %) nebo podle potřeby (10 %). V souvislosti

s bezpečným provozem budovy školy je nutné zpracovávat harmonogram revizí na daný rok, který tvoří ředitel sám (9 %), ale častěji jeho tvorbu deleguje (88 %), nejčastěji ročně (65 %) nebo podle potřeby (22 %) (viz Tabulka 22).

4 Transfer znalostí na manažerských praxích v katedrových školách

4.1 Dotazníkové šetření a rozhovory se studenty bakalářského studia a řediteli katedrových středních škol

Dotazníkové šetření a rozhovor se studenty bakalářského studia

Dotazník pro studenty vycházel z dotazníku pro ředitele středních škol, obsahoval 22 skupin a 283 položek. Pracovní činnosti byly zachovány, upravena byla úvodní část dotazníku, která se týkala identifikace studenta:

- jméno a příjmení,
- zda pracuje ve školství,
- na jaké pracovní pozici/funkci působí.

V jednotlivých skupinách otázek uváděli studenti, zda danou činnost vykonává ředitel sám nebo ji deleguje, a zda ji lze či nelze předat na manažerské praxi. V případě, že lze, museli vybrat jakým způsobem:

- výkladem,
- vzorem dokumentu,
- praktickou ukázkou.

Na konci každé skupiny otázek mohli studenti doplnit nepovinný komentář nebo připomínky. V závěru dotazníku se mohli vyjádřit k dotazníku jako celku formou nepovinného komentáře/připomínek.

V rámci výuky bylo studentům metodicky vysvětleno, jak dotazník vyplňovat, tj. aby to bylo v souladu s praktickými zkušenostmi, které získali buď na manažerských praxích během svého tříletého studia, nebo ve své školní praxi, pokud sami pracovali ve škole.

V rámci výuky posledního předmětu v bakalářském studiu, kdy už měli studenti za sebou všechny manažerské praxe, s nimi proběhl skupinový rozhovor přes platformu Microsoft Teams. Týden před výukou dostali studenti zadání, že se mají rozdělit do 5 skupin, kdy každá z nich zpracuje jednu z následujících otázek:

1. Jaké jsou podle vás klíčové pracovní činnosti ředitele ZŠ/SŠ?
2. Které z klíčových pracovních činností ředitele ZŠ/SŠ lze předat na manažerské praxi a jakým způsobem?

3. Které z klíčových pracovních činností ředitele ZŠ/SŠ byly dostatečně vyloženy během teoretické výuky?
4. Které z klíčových pracovních činností ředitele ZŠ/SŠ nebyly dostatečně vyloženy během teoretické výuky?
5. Navrhněte na konkrétních příkladech ideální propojení teoretické výuky a praktických dovedností získaných nejen na manažerské praxi, ale i na cvičení během studia Školského managementu.

Zpracované otázky studenti ve výuce prezentovali a ostatní se zapojili do diskuze. Byl pořizován záznam.

Dotazníkové šetření a rozhovor s řediteli katedrových škol

Katedrové školy vyplňovaly stejný dotazník jako studenti, jen z opačného pohledu, tj. zda lze/nelze danou pracovní činnost předat studentům na manažerské praxi a jakým způsobem.

Ředitelé katedrových středních škol byli osloveni ke skupinovému rozhovoru prostřednictvím platformy Microsoft Teams. Rozhovor byl zaměřen na předávání praktických zkušeností studentům na manažerských praxích a týkal se těchto oblastí:

1. Jaké jsou klíčové pracovní činnosti ředitele SŠ?
2. Které z klíčových pracovních činností ředitele SŠ lze předat na manažerské praxi a jakým způsobem?

4.2 Možnosti předání pracovních činností ředitele při praxích studentům

Dále v textu jsou rozděleny vybrané pracovní činnosti a kompetence ředitele střední školy do šesti očíslovaných skupin: koncepční činnost ve škole, personální práce-manažerské činnosti, personální práce-administrativní činnosti, ekonomické procesy, právní procesy, další důležité provozní činnosti.

4.2.1 Koncepční činnost ve škole

Ředitelé katedrových škol (11), resp. studenti 3. ročníku studijního programu Školský management (45) volili v případě způsobu předávání činnosti na manažerské praxi studentům jednu z následujících možností: výkladem – vzorem dokumentu – ukázkou, resp. volili možnost, že nelze danou činnost na praxi předat. Je třeba upozornit, že ne všichni studenti pracují ve školství, naopak jsou do daného studijního programu v posledních letech přijímáni uchazeči různých profesí, ale i absolventi středních škol. Z toho jasně vyplývá, že

nedostatečná praktická zkušenost některých studentů mohla ovlivnit výběr možností, zda lze/nelze danou činnost předat na praxi a jakým způsobem.

Tabulka 23 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – řízení a reprezentace školy

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
řídí školu jako instituci (KŠ)	64	0	18	18
řídí školu jako instituci (S)	71	0	11	18
zastupuje školu při jednání navenek (KŠ)	64	0	27	9
zastupuje školu při jednání navenek (S)	53	2	20	25
reprezentuje školu na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na různých veřejných vystoupeních (KŠ)	73	0	18	9
reprezentuje školu na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na různých veřejných vystoupeních (S)	56	0	11	33

Zdroj: vlastní šetření

Ředitel řídí školu jako instituci nejčastěji sám (81 %) a denně (82 %) (viz Tabulka 6), proto v případě předávání zkušeností s touto činností jsou ředitelé katedrových škol těmi nejpovolanějšími osobami, které mohou studentům přiblížit realitu řízení dané instituce, což nejčastěji dělají na manažerské praxi výkladem (64 %), příp. ukázkou (18 %). Výklad představuje popis procesů, které musí ředitel každodenně řešit, a které jsou různého charakteru a každý den jiné. Podle ředitelky jedné katedrové školy platí při řízení školy následující rovnost: *„spokojený učitel = spokojený žák = spokojený rodič“*. (Rozhovor s řediteli katedrových středních škol, 2021) V případě ukázky lze na praxi získat povědomí o řízení školy komentovanou prohlídkou po škole, kdy mohou studenti sami zažít operativní řešení vzniklých situací, se kterými se v tu chvíli setkají. Studenti se shodli s řediteli katedrových škol na tom, že nejčastějším způsobem předání této činnosti je výklad (71 %). Je to dáno tím, že z důvodu nízké časové dotace manažerských praxí momentálně neexistuje dostatečný prostor pro jiný způsob předávání. Obě skupiny se procentuálně shodly v tom, že tuto činnost na praxi nelze předat vůbec (18 %). Je zřejmé, že praxe formou stínování (shadowing) by přinesly studentům mnohem více ukázek praktických zkušeností ředitelů s řízením školy, ale taková praxe by musela být dlouhodobějšího charakteru, protože jak je uvedeno výše, každý den v pracovním životě ředitele školy je jiný a zároveň časová dotace praxí je nízká. Ředitelka jedné katedrové školy v rozhovoru uvedla, že *„klíčové je mít šestý smysl, být o krok před ostatními, být pořád ve střehu, mít analytické myšlení, myslet pořád*

ve špatných variantách, domýšlet důsledky, umět předvídat rizika.“ (Rozhovor s řediteli katedrových středních škol, 2021)

S funkcí ředitele školy jako jejího statutárního zástupce souvisí právo zastupovat školu při jednání navenek, což dělá nejčastěji sám (92 %) a podle potřeby (80 %) (viz Tabulka 6). I v tomto případě je tedy nejpovolanější osobou při předávání zkušeností studentům, což dělá nejčastěji výkladem (64 %), s čímž se ztotožňují i studenti (53 %). Dalším způsobem předávání je v případě názoru ředitelů ukázkou (27 %), podle studentů nelze tuto činnost předat (25 %). Zastupování školy představuje rozmanitou činnost, počínaje komunikací se všemi cílovými skupinami (zaměstnanci, žáky, rodiči, zřizovatelem, úřady, firmami, sociálními partnery apod.), přes účast na různých jednáních, po samotné chování ředitele. Vše lze sice výkladem popsat, nicméně je těžké vyhodnotit, zda se tak děje i v reálných situacích. S touto činností souvisí také reprezentace na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na veřejných vystoupeních, což zajišťuje nejčastěji ředitel sám (95 %) a podle potřeby (83 %) (viz Tabulka 6). Při předávání zkušeností s touto činností je nejčastěji využíván podle ředitelů výklad (73 %), resp. ukázka (18 %). S výkladem souhlasí i studenti (56 %), ale 33 % z nich si myslí, že tuto činnost nelze předat. Ředitel může vyložit způsoby reprezentace školy, které sám praktikuje, ale není nad praktickou ukázku, jakou formou se tak děje (viz Tabulka 23).

Zpracování koncepce rozvoje školy jako jejího strategického dokumentu je v rukou převážně ředitele (90 %), který k tomu ale využívá podklady od zaměstnanců školy. Děje se tak nejčastěji podle potřeby (46 %). V případě předávání zkušeností ředitelů s tvorbou koncepce je podle jejich názoru nejčastějším způsobem výklad (28 %), vzor dokumentu (27 %) a ukázka (27 %). Studenti preferují předávání vzorem dokumentu (73 %) a ukázkou (11 %). V případě jakéhokoliv ve škole zpracovaného dokumentu je vždy přínosnější předat zkušenosti ukázkou tohoto dokumentu doplněnou výkladem, jak se takový dokument zpracovává. Studenti v rozhovoru uvedli, že *„know-how je nejcennější a zároveň nejpřínosnější poznatek, který nám ředitel na praxi může sdělit.“* (Rozhovor se studenty 3. ročníku, 2021) Koncepce rozvoje je know-how každé školy a uchazeč s ní přichází na konkurzní řízení jako s projektem dalšího směřování školy. Na druhou stranu je to vynikající inspirace pro budoucí ředitele, kteří alespoň získají představu o tom, co vše by takový dokument měl obsahovat a jak často by se měl aktualizovat. Žádný univerzální návod totiž neexistuje. Ředitelka jedné katedrové školy v rozhovoru uvedla, *„že je třeba neustále*

pracovat s vizí školy, kde bude škola za 3 roky, 6 let, protože dlouhodobější plánování je pro rozvoj školy velmi důležité.“ (Rozhovor s řediteli katedrových středních škol, 2021)

V době různých hrozeb je důležité mít ve škole zpracovanou analýzu rizik pro daný rok a seznámit s ní zaměstnance, což většinou dělá ředitel sám (47 %) a ročně (51 %) Podle studentů je nejvhodnějším způsobem předání činnosti na praxi vzorem dokumentu (62 %), ředitelé katedrových škol preferují výklad (46 %) doplněný vzorem dokumentu (36 %).

Tabulka 24 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – povinná dokumentace školy

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
zpracovává a aktualizuje školní vzdělávací program (KŠ)	18	64	18	0
zpracovává a aktualizuje školní vzdělávací program (S)	22	51	14	13
kontroluje naplňování školního vzdělávacího programu (KŠ)	73	9	9	9
kontroluje naplňování školního vzdělávacího programu (S)	60	16	13	11
jmenuje koordinátora školního vzdělávacího programu a koordinuje jeho práci (KŠ)	46	9	9	36
jmenuje koordinátora školního vzdělávacího programu a koordinuje jeho práci (S)	44	11	9	36
odpovídá za vedení dokumentace školy (KŠ)	46	0	36	18
odpovídá za vedení dokumentace školy (S)	60	22	0	18
kontroluje pedagogickou dokumentaci (KŠ)	73	9	9	9
kontroluje pedagogickou dokumentaci (S)	29	35	18	18

Zdroj: vlastní šetření

Školní vzdělávací program patří k povinné pedagogické dokumentaci vyplývající z § 28 školského zákona a musí ho mít každá střední škola. Jedná se o společné dílo všech pedagogických pracovníků školy a jeho zpracování je většinou ředitelem delegováno (84 %). Tento dokument bývá aktualizován nejčastěji podle potřeby (68 %) (viz Tabulka 7). Ředitelé katedrových škol (64 %) i studenti (51 %) se shodli, že lze tuto činnost předat nejčastěji vzorem dokumentu, dále výkladem (18, resp. 22 %), ale i ukázkou (18, resp. 14 %). Jedná se o veřejný dokument, který musí být ve škole komukoliv

k dispozici. Některé školy ho dokonce zveřejňují na svých internetových stránkách, takže i na manažerské praxi by měl být studentům k dispozici a doprovázen komentářem ředitelem. Ředitelka jedné katedrové školy v rozhovoru uvedla, že je *„důležité naplnit školní vzdělávací program propojením teorie s praxí, tj. spolupracovat s potenciálními zaměstnavateli.“* (Rozhovor s řediteli katedrových středních škol, 2021)

Důležitá je kontrola naplňování tohoto programu, kterou většinou ředitel deleguje (67 %) a je prováděna nejčastěji podle potřeby (35 %) (viz Tabulka 7). Došlo ke shodě mezi řediteli katedrových škol (73 %) a studenty (60 %), že nejčastějším způsobem předání této činnosti je výklad a vzor dokumentu (9 %, resp. 16 %), kdy mohou studenti nahlédnout do zápisu z kontroly. Tato kontrola bývá delegována na koordinátora školního vzdělávacího programu, kterého převážně jmenuje a řídí jeho práci ředitel sám (65 %), nejčastěji podle potřeby (66 %) (viz Tabulka 7). Tuto činnost lze podle ředitelů katedrových škol (46 %), ale i studentů (44 %) předat na praxi převážně výkladem. Stejné procento respondentů v obou skupinách (36 %) se shodlo na tom, že tuto činnost předat nelze vůbec. Za vedení povinné dokumentace, mezi kterou patří mimo jiné i školní vzdělávací program, odpovídá nejčastěji ředitel sám (60 %) a denně (53 %) (viz Tabulka 7). Tuto činnost lze podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (60 %) předat nejčastěji výkladem. Jako druhý nejčastější způsob zvolili ředitelé ukázku (36 %), ale studenti (22 %) vzor dokumentu. Veškerou pedagogickou dokumentaci je nutné kontrolovat. Tuto činnost většinou ředitelé delegují (80 %) a je prováděna nejčastěji měsíčně (33 %) (viz Tabulka 9). V případě této činnosti se ředitelé katedrových škol (73 %) i studenti (29 %) shodli, že lze tuto činnost na praxi předat výkladem, nicméně studenti jako nejčastější způsob zvolili vzorem dokumentu (35 %) (viz Tabulka 24).

Ředitel zpracovává nejčastěji sám (78 %) každoročně (91 %) roční plán školy. Nejčastějším způsobem předání této činnosti na manažerské praxi je podle ředitelů (55 %) i studentů (80 %) poskytnutí vzoru dokumentu, doprovázené podle ředitelů (27 %) výkladem. S tím souvisí i kontrola jeho naplňování, kterou provádí nejčastěji ředitel sám (76 %), nejčastěji podle potřeby (25 %). Ředitelé katedrových škol (82 %) i studenti (44 %) se shodli, že nejlepším způsobem předání této činnosti na praxi je výkladem.

Aby se škola mohla neustále rozvíjet, je třeba ji zapojit do vyhlašovaných projektů zaměřených na různé oblasti, o čemž rozhoduje většinou ředitel sám (80 %), a to podle potřeby (85 %) (viz Tabulka 8). Tuto činnost lze předat na praxi výkladem, což potvrzují jak ředitelé (82 %), tak studenti (71 %) (viz Tabulka 25).

Tabulka 25 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – projekty a inovace školy

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
rozhoduje o zapojení školy v projektech (KŠ)	82	0	0	18
rozhoduje o zapojení školy v projektech (S)	71	5	13	11
rozhoduje o inovacích (KŠ)	73	0	0	27
rozhoduje o inovacích (S)	76	7	4	13
rozhoduje o doplňkových činnostech školy (KŠ)	37	9	27	27
rozhoduje o doplňkových činnostech školy (S)	58	20	15	7

Zdroj: vlastní šetření

S projekty souvisí i inovace ve škole týkající se např. informačních a komunikačních technologií, nábytku, učebních pomůcek apod., o kterých rozhoduje většinou ředitel sám (72 %) a nejčastěji podle potřeby (57 %) (viz Tabulka 8). Na praxi lze tuto činnost předat výkladem, na čemž se shodli jak ředitelé katedrových škol (73 %), tak studenti (76 %). Podle 27 % ředitelů katedrových škol nelze tuto činnost na praxi předat. Důvodem může být to, že inovace bývají v různých školách různé, proto je třeba zohledňovat podmínky jednotlivých škol a nelze jednoduše tyto informace převzít jako zkušenost plně aplikovatelnou ve vlastní praxi. Škola se může rozvíjet také pomocí doplňkové činnosti, kterou je financována hlavní činnost školy. Záleží primárně na řediteli (60 %), zda rozhodne o zavedení této činnosti a u většiny škol to probíhá podle potřeby (57 %) (viz Tabulka 8), kdy je nutné nebo žádoucí využít např. personální kapacity školy k výuce různých kurzů, nebo materiální vybavení např. k pronájmu tělocvičny, učeben ICT apod. Podle ředitelů katedrových škol je nejvhodnějším způsobem předání této činnosti je výkladem (37 %), což si myslí i studenti (58 %). Ředitelé mohou činnost také předat ukázkou (27 %), což je nejlepší praktický příklad. Podle názoru 27 % ředitelů tuto činnost předat na praxi nelze. Studenti si naopak myslí, že by bylo možné činnost předat ještě vzorem dokumentu (20 %), např. nájemní smlouvy (viz Tabulka 25).

Mezi ne tak časté činnosti ředitele, které musí procesně splňovat náležitosti školského zákona, patří žádost o změnu v rejstříku škol a školských zařízení, kdy většinou žádá ředitel sám (89 %) a podle potřeby (90 %) (viz Tabulka 9). Postup tohoto procesu lze jak podle ředitelů katedrových škol (55 %), tak podle studentů (47 %) předat na praxi nejlépe vzorem dokumentu. V případě studentů by bylo vhodné ho doplnit ještě výkladem (29 %). Podání

žádosti o změnu v rejstříku je velmi komplikovaná činnost, která je doprovázena důležitou kooperací různých institucí, jejichž kladná vyjádření musí ředitel k žádosti dokládat. V případě žádosti o změnu nejdůležitějšího dokumentu školy, který zakládá její existenci, tedy zřizovací listiny platí, že o její změnu žádá většinou ředitel sám (85 %) a podle potřeby (86 %) (viz Tabulka 9).

Tabulka 26 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – změny v rejstříku škol a zřizovací listině

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
žádá o změnu v rejstříku škol a školských zařízení (KŠ)	18	55	9	18
žádá o změnu v rejstříku škol a školských zařízení (S)	29	47	6	18
žádá zřizovatele o změnu ve zřizovací listině (KŠ)	36	37	0	27
žádá zřizovatele o změnu ve zřizovací listině (S)	22	51	11	16
žádá zřizovatele o udělení výjimky z počtu žáků (KŠ)	36	37	9	18
žádá zřizovatele o udělení výjimky z počtu žáků (S)	33	47	9	11

Zdroj: vlastní šetření

Předání této činnosti na praxi lze uskutečnit podle ředitelů vzorem dokumentu (37 %) a výkladem (36 %). I studenti preferují vzor dokumentu (51 %) následovaný výkladem (22 %). V případě 27 % ředitelů nelze činnost na praxi předat. Ředitel školy také může žádat většinou sám (75 %) svého zřizovatele o udělení výjimky z počtu žáků a nejčastěji podle potřeby (63 %) (viz Tabulka 9). Studenti (47 %) i ředitelé (37 %) katedrových škol se shodli, že tuto činnost lze předat na praxi nejčastěji vzorem dokumentu, dále výkladem (33 %, resp. 36 %) (viz Tabulka 26).

Díky neustálým změnám ve vzdělávací politice České republiky, musí ředitel průběžně sledovat aktuální trendy v pedagogickém procesu, za jehož průběžnou modernizaci zodpovídá. Nejčastěji trendy sleduje ředitel sám (78 %) a podle potřeby (68 %). Tuto činnost lze podle obou skupin respondentů předat nejlépe výkladem, což si myslí 64 % ředitelů katedrových škol a 53 % studentů. V případě 18 % ředitelů lze výklad doplnit ještě ukázkou. Je zajímavé, že 33 % studentů si myslí, že tuto činnost předat na praxi nelze. Důvodem je zřejmě to, že sledování aktuálních trendů v oblasti školství není jednoduše přenositelné, nicméně ředitelé mohou studentům výkladem sdělit, které internetové stránky a jiné zdroje je důležité sledovat. Ředitelka jedné katedrové školy v rozhovoru uvedla, že je důležité,

„aby byl obor vzdělání životaschopný, aby měl absolvent uplatnění na trhu práce, aby obor reflektoval požadavky trhu práce, a ty je třeba implementovat do vzdělávacího procesu.“ (Rozhovor s řediteli katedrových středních škol, 2021)

Tabulka 27 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – vlastní hodnocení školy a výroční zpráva

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
zpracovává vlastní hodnocení školy (KŠ)	36	55	9	0
zpracovává vlastní hodnocení školy (S)	87	0	11	2
zpracovává výroční zprávu o činnosti a hospodaření školy (KŠ)	18	73	9	0
zpracovává výroční zprávu o činnosti a hospodaření školy (S)	5	82	11	2
hodnotí výchovně vzdělávací proces (hospitace) (KŠ)	27	64	9	0
hodnotí výchovně vzdělávací proces (hospitace) (S)	33	51	9	7
rozhoduje o způsobu hodnocení výsledků vzdělávání žáka (KŠ)	46	36	18	0
rozhoduje o způsobu hodnocení výsledků vzdělávání žáka (S)	33	42	9	16

Zdroj: vlastní šetření

Zpracování vlastního hodnocení je povinností školy danou školským zákonem. Většinou ho zpracovávají sami ředitelé (68 %) a nejčastěji ročně (67 %) (viz Tabulka 10). Jako nejčastější způsob předání této činnosti na praxi uvedli studenti výkladem (87 %), zatímco ředitelé katedrových škol vzorem dokumentu (55 %), následovaný výkladem (36 %). Vlastní hodnocení je interní dokument, který slouží jako podklad pro tvorbu výroční zprávy, kterou zpracovává podle školského zákona každoročně (89 %) u 52 % škol ředitel sám (viz Tabulka 10). Výroční zpráva je veřejný dokument, který musí být přístupný ve škole a obsahuje přehled o činnosti školy za uplynulý školní rok. Jeho náležitosti jsou dány vyhláškou č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a výročních zpráv, ve znění pozdějších předpisů. Z toho jasně vyplývá, že vhodným způsobem předání této činnosti na praxi je jak podle ředitelů katedrových škol (73 %), tak podle studentů (82 %) poskytnutí vzoru dokumentu. V případě ředitelů ještě doplněné výkladem (18 %). S vlastním hodnocením školy souvisí hodnocení výchovně vzdělávacího procesu (např. formou hospitací), které provádí nejčastěji ředitel sám (69 %) a měsíčně (42 %) (viz Tabulka 10). Co se týče způsobu předání této činnosti na praxi studentům, tak ředitelé katedrových škol uvedli, že nejvhodnějším způsobem předání by byl vzor dokumentu (64 %), což si myslí i studenti (51 %). Jedná se hospitační záznam, který mohou studenti

využít ve své vlastní praxi. Druhým způsobem předání, na kterém se ředitelé (27 %) i studenti (33 %) shodli, je výkladem. Rozhodování o způsobu hodnocení výsledků vzdělávání žáků je ve většině škol delegováno (54 %) podle potřeby (48 %) (viz Tabulka 10). Tuto činnost lze nejlépe předat studentům podle ředitelů katedrových škol výkladem (46 %), doplněný vzorem dokumentu (36 %), zatímco u studentů je to naopak, tj. nejlépe vzorem dokumentu (42 %), doplněný výkladem (33 %) (viz Tabulka 27).

Mezi nejdůležitější klienty školy patří žáci a jejich zákonní zástupci, proto je velmi důležitou funkcí školy zajištění jejich náboru např. návštěvami v základních školách, účastí na burzách škol apod. Tuto činnost ředitel většinou deleguje (79 %) a probíhá nejčastěji podle potřeby (53 %). Předání na praxi studentům se děje podle ředitelů katedrových škol (55 %) i studentů (71 %) nejčastěji výkladem, v případě ředitelů ještě doplněným ukázkou (36 %). S náborem úzce souvisí koordinace marketingové činnosti školy (např. inzerce, propagační materiály, propagace školy, návštěvy z ostatních škol, jiné návštěvy), kterou provádí většinou ředitel sám (65 %) podle potřeby (74 %). Ředitelé katedrových škol (73 %) i studenti (69 %) se shodli na nejvhodnějším způsobu předání této činnosti na praxi výkladem. Zajištění vhodné propagace školy a s ní spojeného náboru je velmi důležitý marketingový nástroj sloužící k obstání školy v konkurenčním prostředí.

4.2.2 Personální práce – manažerské činnosti

Ředitelé katedrových škol (11), resp. studenti 3. ročníku studijního programu Školský management (45) volili v případě způsobu předávání činnosti na manažerské praxi studentům jednu z následujících možností: výkladem – vzorem dokumentu – ukázkou, resp. volili možnost, že nelze danou činnost na praxi předat. Je třeba upozornit, že ne všichni studenti pracují ve školství, naopak jsou do daného programu v posledních letech přijímáni uchazeči různých profesí, ale i absolventi středních škol. Z toho jasně vyplývá, že nedostatečná praktická zkušenost některých studentů mohla ovlivnit výběr možností, zda lze/nelze danou činnost předat na praxi a jakým způsobem.

K hlavním personálním činnostem ředitele školy jako zaměstnavatele patří přijímání nových zaměstnanců nebo rozvazování pracovního poměru s těmi stávajícími. Tuto činnost vykonává většinou ředitel sám (98 %) podle potřeby (95 %) (viz Tabulka 11). Vzhledem k tomu, že se jedná o práci s osobními údaji fyzických osob, je velmi důležité postupovat v souladu s GDPR, takže nejvhodnější způsob předání na praxi je podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (42 %) výkladem. Jako druhou možnost zvolily obě skupiny

(27 %, resp. 38 %) vzorem dokumentu, což ale samozřejmě znamená bez uvedení osobních údajů existujících osob. V případě potřeby ředitel školy většinou sám (84 %) vyhlašuje výběrová řízení na neobsazená pracovní místa, nejčastěji podle potřeby (93 %) (viz Tabulka 11).

Tabulka 28 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – pracovní poměr

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
přijímá/rozvazuje pracovní poměr se zaměstnanci (KŠ)	46	27	9	18
přijímá/rozvazuje pracovní poměr se zaměstnanci (S)	42	38	4	16
vyhlašuje výběrová řízení na pracovní místa (KŠ)	55	18	9	18
vyhlašuje výběrová řízení na pracovní místa (S)	38	35	18	9
uzavírá pracovní smlouvy a dohody, stanovuje náplň práce (KŠ)	18	46	18	18
uzavírá pracovní smlouvy a dohody, stanovuje náplň práce (S)	29	62	2	7
stanovuje týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti pedagogickým pracovníkům (KŠ)	46	18	9	27
stanovuje týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti pedagogickým pracovníkům (S)	51	29	11	9

Zdroj: vlastní šetření

Podle ředitelů katedrových škol (55 %) i studentů (38 %) je nejvhodnějším způsobem předání této činnosti výklad, na druhém místě je to vzorem dokumentu (18 %, resp. 35 %). Na tuto činnost navazuje uzavírání pracovních smluv, dohod a stanovení zaměstnancům pracovní náplně, které provádí většinou ředitel sám (81 %) podle potřeby (84 %) (viz Tabulka 11). Ředitelé katedrových škol (46 %) i studenti (62 %) se shodli, že nejvhodnějším způsobem předání této činnosti je vzorem dokumentu, který musí být bez uvedení osobních údajů. Studenti uvedli na druhém místě způsob předání výkladem (29 %), ředitelé výkladem a ukázkou (po 18 %). Ředitel školy většinou sám (68 %) stanovuje pedagogickým pracovníkům týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti, a to nejčastěji ročně (56 %) (viz Tabulka 11). Nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi je podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (51 %) výkladem. Na druhém místě je u studentů (29 %) vzorem dokumentu, u ředitelů (27 %) nelze na praxi předat. Týdenní rozsah je stanoven v souladu s Nařízením vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé

vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů a souvisí s mnoha faktory ovlivňujícími stanovení tohoto rozsahu, proto není jednoduché předat na praxi jasný návod (viz Tabulka 28).

Tabulka 29 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – organizační struktura a řízení zaměstnanců

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
tvoří organizační strukturu školy (KŠ)	9	55	18	18
tvoří organizační strukturu školy (S)	15	67	16	2
řídí zaměstnance (KŠ)	46	27	27	0
řídí zaměstnance (S)	71	7	2	20
pověřuje pracovníky jednotlivými úkoly (KŠ)	73	0	18	9
pověřuje pracovníky jednotlivými úkoly (S)	60	11	13	16
zabezpečuje uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe a jejich pracovní adaptaci (KŠ)	64	0	18	18
zabezpečuje uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe a jejich pracovní adaptaci (S)	38	42	11	9

Zdroj: vlastní šetření

Všichni zaměstnanci školy jsou součástí organizační struktury, kterou tvoří většinou ředitel sám (95 %) a nejčastěji ročně (52 %) (viz Tabulka 12). Tuto činnost lze předat na praxi podle ředitelů katedrových škol vzorem dokumentu (55 %), resp. ukázkou (18 %). Studenti zastávají stejný názor, nejvhodnější způsob předání je vzorem dokumentu (67 %), resp. ukázkou (16 %). Ředitelé v 18 % odpověděli, že tuto činnost předat nelze. V každé škole je organizační struktura trochu jiná. Vždy záleží na stylu jejího řízení, velikosti školy a počtu zaměstnanců na vedoucích pozicích. Je složité předat studentům na praxi jednotný vzor, ale určitě lze alespoň ukázat možnosti typů organizačních struktur ve školství, které lze podle konkrétní školy upravit. Všechny zaměstnance školy řídí většinou ředitel sám (61 %) a nejčastěji denně (73 %) (viz Tabulka 12). Způsob předání této činnosti na praxi je velmi složitý, nicméně jak ředitelé katedrových škol (46 %), tak studenti (71 %) se shodli, že nejvhodnější způsob je výkladem. Dalšími způsoby podle ředitelů jsou vzorem dokumentu (27 %) a ukázkou (27 %). Vzorem dokumentu by mohl být například organizační řád a s praktickou ukázkou by se studenti mohli setkat při prohlídce školy. Podle 20 % studentů tuto činnost na praxi nelze předat (viz Tabulka 29).

Pracovníky školy pověřuje jednotlivými úkoly většinou ředitel sám (77 %), a to podle potřeby (73 %) (viz Tabulka 12). Tato činnost je také složitá na předání na praxi, ale ředitelé katedrových škol (73 %) i studenti (60 %) uvedli jako nejvhodnější možnost předání výkladem. Jako druhou variantu uvedli ředitelé ukázkou a 16 % studentů si myslí, že tuto činnost nelze předat. Jak bylo uvedeno výše, práce s lidmi je složitý proces, který nelze jen tak předat. Ředitelka jedné katedrové školy v rozhovoru uvedla, že *„je třeba odhadnout lidi, obklopit se lidmi, kterým můžete důvěřovat, neustále je kontrolovat, vědět, jaké dělají chyby a na ně si dávat pozor."* Na závěr rozhovoru shrnula, že základem práce každého ředitele je *„informovat lidi, kontrolovat lidi, předvídat a myslet na nejhorší."* (Rozhovor s řediteli katedrových středních škol, 2021) Ještě složitější je to u začínajících pedagogických pracovníků, jejichž uvádění do praxe a pracovní adaptaci je delegováno (89 %), a to nejčastěji podle potřeby (61 %) (viz Tabulka 12). Tuto činnost lze předat podle ředitelů katedrových škol (64 %) výkladem a ukázkou, resp. že činnost nelze na praxi předat (po 18 %). Studenti zvolili předání vzorem dokumentu (42 %) a výkladem (38 %) (viz Tabulka 29).

Do vedoucích funkcí muže ředitel jmenovat, resp. z nich odvolat vybrané zaměstnance, což dělá většinou sám (94 %) podle potřeby (90 %). Z výsledků vyplývá, že ředitelé katedrových škol se shodli se studenty v preferenci možnosti předání této činnosti na praxi, kdy nejčastější způsob uvedli výkladem (37 %, resp. 40 %), na druhém místě u ředitelů vzorem dokumentu, resp. že nelze činnost předat (po 27 %), u studentů vzorem dokumentu (29 %) a nelze předat na praxi (24 %). Tyto vedoucí zaměstnance ředitel školy většinou sám (96 %) svolává na poradu vedení, kterou řídí, a to nejčastěji týdně (52 %). Nejvhodnějším způsobem předání této činnosti je podle ředitelů katedrových škol výkladem (55 %), stejně tak pro studenty (67 %). Další možností je u ředitelů vzorem dokumentu, resp. nelze na praxi předat (po 18 %), u studentů nelze předat na praxi (18 %).

Ředitel školy zřizuje většinou sám (91 %) z pedagogických pracovníků pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, a to nejčastěji čtyřikrát ročně (46 %) (viz Tabulka 13). Tuto činnost lze předat na praxi výkladem, kdy se na tom shodli ředitelé katedrových škol (46 %) i studenti (38 %), studenti uvedli také vzorem dokumentu (31 %) a obě skupiny se shodly, že tuto činnost nelze na praxi předat vůbec (27 % ředitelů katedrových škol, 29 % studentů). Vybrané pedagogické pracovníky pověřuje ředitel školy většinou sám (72 %) třídnictvím, nejčastěji ročně (87 %) (viz Tabulka 13).

Tabulka 30 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – pedagogická rada a další poradní orgány

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán (KŠ)	46	9	18	27
zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán (S)	38	31	2	29
pověřuje učitele třídnictvím (KŠ)	55	18	9	18
pověřuje učitele třídnictvím (S)	51	15	7	27
zřizuje metodické a předmětové komise jako své poradní orgány a koordinuje jejich práci (KŠ)	73	18	0	9
zřizuje metodické a předmětové komise jako své poradní orgány a koordinuje jejich práci (S)	69	7	6	18

Zdroj: vlastní šetření

Nejvhodnější možností předání na praxi je výkladem, na čemž se shodli obě skupiny respondentů (55 % ředitelů katedrových škol, 51 % studentů). Dále by bylo vhodné podle ředitelů předání vzorem dokumentu, resp. že nelze na praxi předat (po 18 %), což potvrdili i studenti, že danou činnost předat nelze (27 %). Dále ředitel školy většinou sám (58 %) zřizuje z pedagogických pracovníků metodické a předmětové komise jako své poradní orgány a koordinuje jejich práci, což dělá podle potřeby (34 %) (viz Tabulka 13). Ředitelé katedrových škol (73 %) i studenti (69 %) se shodli, že nejvhodnější způsob předání je výkladem, podle ředitelů doložený vzorem dokumentu (18 %). V případě 18 % studentů nelze tuto činnost na praxi předat (viz Tabulka 30).

Komunikace s lidmi je základní činností každé organizace. Ve škole je o to náročnější, protože probíhá mezí různými cílovými skupinami (zaměstnanci, zákonnými zástupci, zřizovatelem, sociálními partnery, úřady, dodavateli atd.).

Ředitel jako manažer musí ve škole nastavit optimální komunikační procesy podle cílové skupiny, se kterou zaměstnanci komunikují. Nastavení provádí většinou sám (77 %) a nejčastěji podle potřeby (58 %) (viz Tabulka 14). Předání této činnosti na praxi je možné výkladem, což potvrdili jak ředitelé katedrových škol (55 %), tak studenti (60 %). Studenti zvolili i možnost ukázkou (33 %), což je možné na praxi realizovat při prohlídce školy. Ředitelé možnost ukázky také vybrali (18 %) a zároveň 18 % z nich uvedlo, že tuto činnost a praxi předat nelze. S výše uvedenými cílovými skupinami komunikuje ředitel různými způsoby (telefonem/mailem/datovou schránkou/osobně) převážně sám (89 %) a podle potřeby (56 %) (viz Tabulka 14).

Tabulka 31 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – komunikace a řešení konfliktů

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
nastavuje optimální komunikační procesy (KŠ)	55	9	18	18
nastavuje optimální komunikační procesy (S)	60	0	33	7
komunikuje se zaměstnanci /zákonnými zástupci/sociálními partnery/úřady/zřizovatelem/dodavateli (telefonem/mailem/datovou schránkou, osobně) (KŠ)	73	0	9	18
komunikuje se zaměstnanci /zákonnými zástupci/sociálními partnery/úřady/zřizovatelem/dodavateli (telefonem/mailem/datovou schránkou, osobně) (S)	56	2	9	33
řeší konflikty mezi zaměstnanci (KŠ)	46	0	18	36
řeší konflikty mezi zaměstnanci (S)	73	0	9	18
řeší porušování povinností zaměstnanců (KŠ)	55	9	9	27
řeší porušování povinností zaměstnanců (S)	74	2	13	11

Zdroj: vlastní šetření

Nejvhodnějším způsobem předání je výkladem, což potvrdili jak ředitelé katedrových škol (73 %), tak studenti (56 %). Jako druhou nejčastější možnost zvolily obě skupiny, že nelze činnost na praxi předat (18 %, resp. 33 %). Je to logické, neboť mluvit o tom, jak komunikuji s lidmi a předvést to v praxi jsou dvě rozdílné věci, přičemž s tou druhou se nemusí studenti na praxi setkat. Ředitelé katedrových škol nazvali v rozhovoru komunikaci *„základem úspěšného řízení školy, ale i budování vztahů s veřejností.“* (Rozhovor s řediteli katedrových středních škol, 2021)

Práce s lidmi může v organizaci přinášet konflikty mezi zaměstnanci, které řeší většinou ředitel sám (85 %) a podle potřeby (85 %) (viz Tabulka 14). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání této činnosti na praxi, a to výkladem (46 % ředitelů katedrových škol, 73 % studentů). Obě skupiny také uvedly, že tuto činnost na praxi předat nelze (36 %, resp. 18 %). S touto činností souvisí i porušování povinností zaměstnanců, které řeší ve škole většinou ředitel sám (94 %) a podle potřeby (89 %) (viz Tabulka 14). Nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi je podle ředitelů katedrových škol (55 %) i studentů (74 %) výkladem. Studenti dále uvedli ukázkou (13 %) a 27 % ředitelů si myslí, že tuto činnost na praxi předat nelze (viz Tabulka 31). Ředitelka

jedné katedrové školy v rámci rozhovoru uvedla, že mají zaměstnanci *„někdy dobré nápady, ale neznají všechna fakta. Komunikací se udržuje dobré klima školy.“* (Rozhovor s řediteli katedrových středních škol, 2021)

Ředitel školy v rámci personální práce shromažďuje autoevaluaci pedagogů jako podklad pro hodnocení, příp. vede hodnotící pohovory většinou sám (57 %), a to nejčastěji ročně (38 %). Na praxi je možné tuto činnost předat výkladem, na čemž se shodují ředitelé katedrových škol (55 %) i studenti (40 %). Studenti dále uvedli možnost vzorem dokumentu (31 %), což je možné pouze v případě, pokud škola má k dispozici vzor autoevaluačního dotazníku. Naopak 27 % ředitelů uvedlo, že takovou činnost na praxi nelze předat. S hodnocením zaměstnanců souvisí také prohlubování a zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků v souladu s plánem DVPP, které zajišťuje a organizuje většinou ředitel sám (54 %) a nejčastěji podle potřeby (51 %). Ředitelé zvolili jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi výkladem (55 %), zatímco studenti vzorem dokumentu (42 %). Nicméně ředitelé uvedli jako další způsob předání vzorem dokumentu, resp. ukázkou (po 18 %), studenti výkladem (38 %).

Zaměstnanci školy musí být seznámeni s důležitými dokumenty školy. V případě pedagogické dokumentace se jedná o prokazatelné seznámení všech zaměstnanců s novým školním, příp. vnitřním řádem, které provádí většinou ředitel sám (72 %) podle potřeby (54 %) (viz Tabulka 15). Ředitelé katedrových škol zvolili jako nejvhodnější způsob předání výkladem (82 %), zatímco studenti vzorem dokumentu (44 %) a výkladem (36 %). Školní, resp. vnitřní řád patří mezi povinnou dokumentaci školy podle § 28 školského zákona. Mnoho škol má tyto dokumenty zveřejněny na svých internetových stránkách.

Mezi další důležité dokumenty v personální oblasti, se kterými je nutné zaměstnance seznámit, patří kolektivní smlouva, vnitřními předpisy a kontrola jejich dodržování, které zajišťuje většinou ředitel sám (57 %) podle potřeby (55 %) (viz Tabulka 15). Jako nejvhodnější způsob předání této činnost na praxi zvolili ředitelé katedrových škol výkladem (55 %), studenti vzorem dokumentu (47 %). Další možností je podle ředitelů vzorem dokumentu (27 %) a pro studenty výkladem (36 %). Založení odborů ve škole není povinné, proto se studenti na praxi nemusí s touto činností setkat. Z důvodu bezpečnosti je nutné seznámit zaměstnance s předpisy BOZP, PO a CO. Tato činnost je ve škole většinou delegována (75 %) a probíhá nejčastěji ročně (48 %) (viz Tabulka 15). Ředitelé katedrových škol (91 %) i studenti (58 %) se shodli, že nejvhodnějším způsobem předání je vzorem dokumentu. Dále studenti uvedli výkladem (36 %) (viz Tabulka 32).

Tabulka 32 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – seznámení s dokumenty školy

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
prokazatelně seznamuje všechny zaměstnance s novým školním/vnitřním řádem (KŠ)	82	9	9	0
prokazatelně seznamuje všechny zaměstnance s novým školním/vnitřním řádem (S)	36	44	9	11
seznamuje podřízené zaměstnance s kolektivní smlouvou a vnitřními předpisy, kontroluje jejich dodržování (KŠ)	55	27	0	18
seznamuje podřízené zaměstnance s kolektivní smlouvou a vnitřními předpisy, kontroluje jejich dodržování (S)	36	47	4	13
seznamuje podřízené zaměstnance s předpisy BOZP, PO a CO (KŠ)	9	91	0	0
seznamuje podřízené zaměstnance s předpisy BOZP, PO a CO (S)	36	58	2	4

Zdroj: vlastní šetření

4.2.3 Personální práce – administrativní činnosti

Ředitelé katedrových škol (11), resp. studenti 3. ročníku studijního programu Školský management (45) volili v případě způsobu předávání činnosti na manažerské praxi studentům jednu z následujících možností: výkladem – vzorem dokumentu – ukázkou, resp. volili možnost, že nelze danou činnost na praxi předat. Je třeba upozornit, že ne všichni studenti pracují ve školství, naopak jsou do daného programu v posledních letech přijímáni uchazeči různých profesí, ale i absolventi středních škol. Z toho jasně vyplývá, že nedostatečná praktická zkušenost některých studentů mohla ovlivnit výběr možností, zda lze/nelze danou činnost předat na praxi a jakým způsobem.

Základním procesem personální práce je kontrola kvality práce zaměstnanců, kterou provádí většinou ředitel sám (76 %) a podle potřeby (43 %). Kontrolní činnost je obtížené na praxi předat, nicméně jak ředitelé katedrových škol (64 %), tak studenti (76 %) se shodli, že možným způsobem předání je výkladem. V případě 18 % ředitelů a 13 % studentů tuto činnost na praxi předat nelze vůbec.

Další součástí personální práce je jmenování členů různých komisí. Ředitel jmenuje komisi pro roční prověrku BOZP většinou sám (51 %) a ročně (76 %). Nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi je podle ředitelů katedrových škol (37 %) i studentů (45 %)

vzorem dokumentu, ale obdobné procento je uvedeno v možnosti, že činnost na praxi nelze předat (36 % ředitelů katedrových škol, 31 % studentů). Stejná situace platí u jmenování členů inventarizační, likvidační a škodní komise. Tuto činnost vykonává většinou ředitel sám (36 %) a nejčastěji ročně (77 %). Stejně tak způsob předání na praxi je nejvhodnější vzorem dokumentu (37 % ředitelů katedrových škol, 40 % studentů) a v případě 36 % ředitelů a 31 % studentů tuto činnost na praxi nelze předat vůbec. V případě přijímacího řízení ředitel školy zřizuje, řídí a kontroluje práci komise pro přijímací řízení většinou sám (70 %), a to nejčastěji ročně (58 %). Nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi je výkladem, což potvrdili jak ředitelé katedrových škol (55 %), tak studenti (62 %). Ředitelé také uvedli možnost předání ukázkou (27 %) a 16 % studentů si myslí, že tuto činnost nelze na praxi předat. Členy komise přijímacích, talentových a komisionálních zkoušek jmenuje většinou ředitel sám (67 %) podle potřeby (58 %) Podle ředitelů katedrových škol je nejvhodnějším způsobem předání této činnosti vzorem dokumentu (46 %) a výkladem, resp., že nelze činnost na praxi předat (po 27 %). Studenti uvedli výkladem, resp. že nelze činnost na praxi předat (po 36 %).

Ve škole také existují funkce různých koordinátorů (grantový, koordinátor mezinárodních vztahů, publicista, kronikář, ICT, protidrogový (prevence), EVVO), které ředitel školy většinou sám (69 %) zřizuje, řídí a kontroluje jejich práci podle potřeby (58 %) (viz Tabulka 16). Obě skupiny respondentů se shodly, že tuto činnost lze předat výkladem (55 % ředitelů katedrových škol, 64 % studentů), ale také uvedly, že tuto činnost předat na praxi nelze (27 % ředitelů katedrových škol, 16 % studentů).

V ekonomické oblasti zřizuje, řídí a kontroluje práci ekonomických komisí – skartační, inventarizační, likvidační a škodní většinou ředitel sám (58 %) podle potřeby (55 %) (viz Tabulka 16). Tuto činnost lze předat na praxi jak podle ředitelů katedrových škol (46 %), tak studentů (60 %) výkladem. V Případě 36 % ředitelů a 18 % studentů je předat nelze vůbec. Dále může ředitel ve škole zřídit, řídit a kontrolovat práci řídící skupiny při vzniku mimořádných událostí. Tuto činnost vykonává většinou ředitel sám (64 %) a podle potřeby (69 %) (viz Tabulka 16). Ředitelé katedrových škol uvedli jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi výkladem (55 %), stejně tak i studenti (67 %). Obě skupiny ale zvolily i možnost, že nelze činnost na praxi předat vůbec (36 %, resp. 20 %) (viz Tabulka 33).

Tabulka 33 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – koordinátoři a komise ve škole

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
zřizuje, řídí a kontroluje práci koordinátorů – grantový, koordinátor mezinárodních vztahů, publicista, kronikář, ICT, protidrogový (prevence), EVVO (KŠ)	55	0	18	27
zřizuje, řídí a kontroluje práci koordinátorů – grantový, koordinátor mezinárodních vztahů, publicista, kronikář, ICT, protidrogový (prevence), EVVO (S)	64	11	9	16
zřizuje, řídí a kontroluje práci ekonomických komisí – skartační, inventarizační, likvidační a škodní (KŠ)	46	9	9	36
zřizuje, řídí a kontroluje práci ekonomických komisí – skartační, inventarizační, likvidační a škodní (S)	60	13	9	18
zřizuje, řídí a kontroluje práci řídící skupiny při vzniku mimořádných událostí (KŠ)	55	0	9	36
zřizuje, řídí a kontroluje práci řídící skupiny při vzniku mimořádných událostí (S)	67	6	7	20

Zdroj: vlastní šetření

S ukončováním vzdělávání žáků ve škole souvisí jmenování zadavatele, místopředsedy a dalších členů zkušební maturitní komise nebo místopředsedy a dalších členů zkušební komise pro závěrečné zkoušky, které provádí většinou ředitel sám (65 %) a nejčastěji ročně (41 %) (viz Tabulka 17).

Podle ředitelů katedrových škol je nejvhodnějším způsobem předání na praxi vzorem dokumentu (46 %), ale studenti zvolili možnost, že činnost na praxi předat nelze (42 %), s čímž souhlasí 27 % ředitelů. V případě 29 % studentů je možné předat činnost na praxi výkladem. S touto činností souvisí jmenování hodnotitele ústní zkoušky společné části maturitní zkoušky pro jarní, resp. podzimní zkušební období. Tuto činnost provádí většinou ředitel školy sám (52 %), a to ročně (33 %) (viz Tabulka 17). Ředitelé katedrových škol zvolili jako nejvhodnější možnost předání této činnosti na praxi vzorem dokumentu (46 %) a výkladem, resp. že nelze tuto činnost na praxi předat (po 27 %). Studenti vybrali možnost, že nelze tuto činnost na praxi předat (38 %) a 31 % studentů zvolilo vzorem dokumentu. Ukončování vzdělávání žáků je složitý proces, v rámci kterého musí být řízena příprava,

zajištění podmínek a sledování průběhu maturitních a závěrečných zkoušek. Tato činnost je většinou delegována (64 %), a to podle potřeby (32 %) (viz Tabulka 17).

Tabulka 34 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – personální zajištění maturitních a závěrečných zkoušek

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
jmenuje zadavatele, místopředsedu a další členy zkušební maturitní komise nebo místopředsedu a další členy zkušební komise pro závěrečné zkoušky (KŠ)	18	46	9	27
jmenuje zadavatele, místopředsedu a další členy zkušební maturitní komise nebo místopředsedu a další členy zkušební komise pro závěrečné zkoušky (S)	29	27	2	42
jmenuje hodnotitele ústní zkoušky společné části maturitní zkoušky pro jarní/podzimní zkušební období (KŠ)	27	46	0	27
jmenuje hodnotitele ústní zkoušky společné části maturitní zkoušky pro jarní/podzimní zkušební období (S)	29	31	2	38
řídí přípravu, zajišťuje podmínky a sleduje průběh maturitních a závěrečných zkoušek (KŠ)	37	27	27	9
řídí přípravu, zajišťuje podmínky a sleduje průběh maturitních a závěrečných zkoušek (S)	58	7	13	22

Zdroj: vlastní šetření

Podle ředitelů katedrových škol je vhodným způsobem předání této činnosti na praxi výkladem (37 %), vzorem dokumentu, resp. ukázkou (po 27 %). Studenti uvedli jako nejvhodnější způsob předání také výkladem (58 %), ale 22 % zvolilo možnost, že tuto činnost nelze na praxi předat vůbec (viz Tabulka 34).

Mezi administrativní činnosti personálního charakteru patří kontrola osobních spisů zaměstnanců, která bývá většinou delegována (66 %), nejčastěji podle potřeby (51 %). Obě skupiny respondentů se shodly, že nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi je výkladem (ředitelé katedrových škol 55 %, studenti 40 %). Ředitelé (45 %) i studenti (22 %) zároveň zvolili možnost, že tuto činnost na praxi předat nelze. K těmto administrativním činnostem patří i evidence pracovní doby zaměstnanců, která je většinou delegována (93 %) a probíhá nejčastěji měsíčně (60 %). Podle ředitelů katedrových škol je nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi výkladem (64 %), dále vzorem dokumentu, resp. ukázkou (po 18 %). Studenti uvedli jako nejvhodnější způsob vzorem dokumentu (55 %), dále výkladem, resp. ukázkou (po 16 %).

4.2.4 Ekonomické procesy

Ředitelé katedrových škol (11), resp. studenti 3. ročníku studijního programu Školský management (45) volili v případě způsobu předávání činnosti na manažerské praxi studentům jednu z následujících možností: výkladem – vzorem dokumentu – ukázkou, resp. volili možnost, že nelze danou činnost na praxi předat. Je třeba upozornit, že ne všichni studenti pracují ve školství, naopak jsou do daného programu v posledních letech přijímáni uchazeči různých profesí, ale i absolventi středních škol. Z toho jasně vyplývá, že nedostatečná praktická zkušenost některých studentů mohla ovlivnit výběr možností, zda lze/nelze danou činnost předat na praxi a jakým způsobem.

Tabulka 35 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – rozpočet školy a další zdroje financování

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
navrhuje a předkládá zřizovateli rozpočet školy (KŠ)	36	46	0	18
navrhuje a předkládá zřizovateli rozpočet školy (S)	14	62	13	11
kontroluje čerpání rozpočtu (KŠ)	55	9	9	27
kontroluje čerpání rozpočtu (S)	45	20	24	11
získává vedlejší zdroje financování (KŠ)	64		9	27
získává vedlejší zdroje financování (S)	73	11	7	9
aktivně vyhledává grantové a dalších finanční příležitosti (KŠ)	82	0	9	9
aktivně vyhledává grantové a dalších finanční příležitosti (S)	78	6	7	9
předkládá rozbor hospodaření (KŠ)	36	37		27
předkládá rozbor hospodaření (S)	27	55	9	9

Zdroj: vlastní šetření

Návrh rozpočtu a jeho předložení zřizovateli patří k činnostem, které jsou většinou delegovány (61 %), nejčastěji ročně (62 %) (viz Tabulka 18). Podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (62 %) je vhodným způsobem předání této činnosti na praxi vzorem dokumentu, dále výkladem (36 %, resp. 14 %). Podle ředitelky jedné katedrové školy jsou důležité *„peníze na lidi, na jejich nadstandard nejen ve formě finančních odměn, aby neutíkali jinam. Finance jsou důležité pro motivaci zaměstnanců a rozvoj školy.“* (Rozhovor s řediteli katedrových středních škol, 2021)

S touto činností souvisí kontrola čerpání rozpočtu, kterou provádí většinou ředitel sám (55 %), nejčastěji měsíčně (54 %) (viz Tabulka 18). Obě skupiny respondentů se shodly na možnosti způsobu předání výkladem (55 % ředitelů katedrových škol, 45 % studentů), dále

studenti zvolili možnost ukázkou (24 %). V případě 27 % ředitelů nelze danou činnost na praxi předat. Kromě stanovených finančních zdrojů získaných od státu a zřizovatele se ředitel školy většinou sám (70 %) snaží získat vedlejší zdroje financování, a to podle potřeby (78 %) (viz Tabulka 18). Předání této činnosti je možné výkladem, což potvrdili ředitelé katedrových škol (64 %) i studenti (73 %). Studenti také zvolili možnost vzorem dokumentu (11 %). Ředitelé také uvedli, že tuto činnost předat na praxi nelze (27 %). Získávání dalších finančních zdrojů souvisí s aktivním vyhledáváním grantových a dalších finančních příležitostí. Tuto činnost provádí většinou ředitel sám (63 %) podle potřeby (73 %) (viz Tabulka 18). Ředitelé katedrových škol (82 %) i studenti (78 %) se shodli, že lze tuto činnost předat výkladem. Škola musí také předkládat rozbor hospodaření. Tato činnost je většinou delegována (72 %), nejčastěji ročně (27 %) (viz Tabulka 18). Nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi zvolili ředitelé katedrových škol (37 %) i studenti (55 %) vzorem dokumentu, dále výkladem (36 %, resp. 27 %) (viz Tabulka 35).

Ředitel školy jako správce rozhoduje o nákupu majetku většinou sám (82 %) podle potřeby (76 %). Tuto činnost lze předat na praxi výkladem, na čemž se shodli ředitelé katedrových škol (73 %) i studenti (80 %). V souvislosti s majetkem vyhlašuje většinou ředitel sám (71 %) veřejné soutěže a výběrová řízení (po dohodě se zřizovatelem) podle potřeby (87 %). Podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (55 %) lze tuto činnost předat výkladem, dále vzorem dokumentu (36 %, resp. 27 %). S touto činností souvisí i tvorba plánu investic a údržby, který zpracovává většinou ředitel sám (54 %), nejčastěji ročně (56 %). Podle ředitelů katedrových škol je nejvhodnějším způsobem předání této činnosti výkladem (46 %). Studenti zvolili vzorem dokumentu (55 %), dále výkladem (22 %). V případě 36 % ředitelů nelze tuto činnost na praxi předat. Stav svěřeného majetku je třeba kontrolovat. Tato činnost je většinou delegována (74 %) a probíhá podle potřeby (34 %). Nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi je podle ředitelů katedrových škol (55 %) i studentů (64 %) výkladem. Dále v případě ředitelů (36 %) i studentů (16 %) nelze tuto činnost na praxi předat.

Správa a čerpání různých fondů je většinou delegována (74 %) a probíhá podle potřeby (53 %) (viz Tabulka 19). Obě skupiny respondentů se shodly, že nejvhodnějším způsobem předání je výkladem (ředitelé katedrových škol 64 %, studenti 54 %). Dalším způsobem předání je podle ředitelů vzorem dokumentu, resp. že nelze činnost na praxi předat (po 18 %). Také studenti uvedli, že činnost nelze předat (22 %). Do těchto fondů navrhuje

rozdělení hospodářského výsledku většinou ředitel sám (56 %), a to nejčastěji ročně (63 %) (viz Tabulka 19).

Tabulka 36 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – správa a čerpání fondů

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
spravuje a čerpá fondy (KŠ)	64	18	0	18
spravuje a čerpá fondy (S)	54	13	11	22
navrhuje rozdělení hospodářského výsledku do fondů (KŠ)	55	18	0	27
navrhuje rozdělení hospodářského výsledku do fondů (S)	65	13	2	20
žádá o převedení peněz do rezervního fondu (KŠ)	18	46	9	27
žádá o převedení peněz do rezervního fondu (S)	29	42	11	18
kontroluje čerpání fondů (KŠ)	55	18		27
kontroluje čerpání fondů (S)	58	11	22	9
kontroluje čerpání FKSP (KŠ)	64	18		18
kontroluje čerpání FKSP (S)	53	18	18	11

Zdroj: vlastní šetření

Ředitelé katedrových škol (55 %) i studenti (65 %) uvedli jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi výkladem. Dále obě skupiny uvedly, že tuto činnost na praxi předat nelze (27 %, resp. 20 %). Činnost týkající se žádosti o převedení peněz do rezervního fondu je většinou delegována (56 %), a probíhá podle potřeby (47 %) (viz Tabulka 19). Nejvhodnějším způsobem předání pro obě skupiny je vzorem dokumentu (ředitelé katedrových škol 46 %, studenti 42 %). Jako další způsob předání uvedli studenti výkladem (29 %). V případě 27 % ředitelů nelze tuto činnost na praxi předat. Kontrolu čerpání fondů většinou ředitel deleguje (57 %) a probíhá nejčastěji měsíčně (35 %) (viz Tabulka 19). Ředitelé katedrových škol (55 %) i studenti (58 %) shodně uvedli jako nejvhodnější způsob předání na praxi výkladem. Studenti také volili způsob ukázkou (22 %). Že činnost nelze na praxi předat vybralo 27 % ředitelů. Také kontrola čerpání FKSP je většinou delegována (59 %), a to nejčastěji měsíčně (34 %) (viz Tabulka 19). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (64 % ředitelů katedrových škol, 53 % studentů). Dále ředitelé i studenti uvedli vzorem dokumentu (po 18 %), studenti vybrali i způsob předání ukázkou (18 %) a 18 % ředitelů uvedlo, že danou činnost na praxi nelze předat (viz Tabulka 36).

Ředitel školy schvaluje platové výměry většinou sám (92 %) a podle potřeby (71 %). Tuto činnost lze na praxi předat podle ředitelů katedrových škol (55 %) výkladem. Podle studentů vzorem dokumentu (40 %) a výkladem (33 %). Obě skupiny se shodly, že tuto činnost předat na praxi nelze (27 %, resp. 25 %). S touto činností souvisí i přiznávání odměn, náhrad mezd a dalších pohyblivých složek platu. Tuto činnost vykonává většinou ředitel školy sám (90 %), nejčastěji podle potřeby (46 %). Mezi nejvhodnější způsoby předání této činnosti patří výkladem (46 % ředitelů katedrových škol, 58 % studentů). Dále studenti uvedli způsob předání vzorem dokumentu (24 %). Ředitelé zvolili i možnost, že nelze tuto činnost na praxi předat (27 %). S touto činností souvisí zpracování podkladů pro mzdy, odměny, náhrady mezd. Tato činnost je většinou delegována (74 %) a probíhá nejčastěji měsíčně (85 %). Tuto činnost lze na praxi předat podle ředitelů katedrových škol (55 %) i studentů (40 %) výkladem. Dále podle studentů vzorem dokumentu (35 %). Ředitelé zvolili i možnost, že nelze tuto činnost na praxi předat (27 %). Na tuto činnost navazuje provedení platové inventury, které je většinou delegováno (76 %), a probíhá nejčastěji měsíčně (30 %). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (55 % ředitelů katedrových škol, 42 % studentů). Další možností způsobu předání je vzorem dokumentu (27 % ředitelů katedrových škol, 29 % studentů). V neposlední řadě zpracovává škola daňová přiznání. Tato činnost je většinou delegována (93 %) a probíhá nejčastěji ročně (69 %). Ředitelé katedrových škol zvolili způsob předání výkladem (46 %) a vzorem dokumentu (36 %). Studenti vybrali možnost vzorem dokumentu (40 %) a výkladem (24 %). V případě 27 % studentů nelze danou činnost na praxi předat.

Činnost týkající se účetní závěrky a předávání výsledků hospodaření zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů je většinou delegována (91 %) a nejčastěji probíhá ročně (62 %) (viz Tabulka 20). Ředitelé katedrových škol (46 %) i studenti (42 %) uvedli jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi vzorem dokumentu. Ředitelé dále zvolili možnost výkladem (36 %). Studenti uvedli, že danou činnost na praxi předat nelze (24 %).

V případě absence vlastní účetní ve škole připravuje účetní podklady osoba, kterou většinou ředitel deleguje (59 %), probíhá to měsíčně (26 %) (viz Tabulka 20). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (46 % ředitelů katedrových škol, 33 % studentů). Dalším způsobem předání činnosti na praxi je podle ředitelů (36 %) i studentů (27 %) vzorem dokumentu. Ředitel školy většinou

deleguje (79 %) správu bankovních účtů školy, která probíhá nejčastěji denně (46 %) (viz Tabulka 20).

Tabulka 37 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – účetnictví

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
zajišťuje účetní závěrku – výsledky hospodaření předává zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů (KŠ)	36	46	0	18
zajišťuje účetní závěrku – výsledky hospodaření předává zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů (S)	16	42	18	24
připravuje účetní podklady (pro externí účetní) (KŠ)	46	36	0	18
připravuje účetní podklady (pro externí účetní) (S)	33	27	18	22
spravuje bankovní účty (KŠ)	55	18		27
spravuje bankovní účty (S)	47	4	7	42
vede pokladnu (KŠ)	46	27		27
vede pokladnu (S)	38	20	13	29
zapisuje do Registru smluv (KŠ)	46	18	18	18
zapisuje do Registru smluv (S)	27	33	20	20

Zdroj: vlastní šetření

Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (55 % ředitelů katedrových škol, 47 % studentů). Dále zvolili ředitelé (27 %) i studenti (42 %) možnost, že danou činnost na praxi předat nelze. Vedení pokladny bývá ředitelem většinou delegováno (92 %) a probíhá nejčastěji denně (56 %) (viz Tabulka 20). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (46 % ředitelů katedrových škol, 38 % studentů). Dále ředitelé vybrali možnost předání vzorem dokumentu, resp. že činnost nelze na praxi předat (po 27 %). Studenti také uvedli, že danou činnost na praxi předat nelze (29 %). Zapisování do Registru smluv je činnost ředitelem většinou delegovaná (74 %) a probíhá nejčastěji podle potřeby (81 %) (viz Tabulka 20). Podle ředitelů katedrových škol je nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi výkladem (46 %), dále vzorem dokumentu, resp. ukázkou, resp. nelze na praxi předat (po 18 %). V případě studentů je nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi vzorem dokumentu (33 %), dále výkladem (27 %). V případě 20 % studentů lze činnost předat ukázkou, resp. nelze předat vůbec (viz Tabulka 37).

4.2.5 Právní procesy

Ředitelé katedrových škol (11), resp. studenti 3. ročníku studijního programu Školský management (45) volili v případě způsobu předávání činnosti na manažerské praxi studentům jednu z následujících možností: výkladem – vzorem dokumentu – ukázkou, resp. volili možnost, že nelze danou činnost na praxi předat. Je třeba upozornit, že ne všichni studenti pracují ve školství, naopak jsou do daného programu v posledních letech přijímáni uchazeči různých profesí, ale i absolventi středních škol. Z toho jasně vyplývá, že nedostatečná praktická zkušenost některých studentů mohla ovlivnit výběr možností, zda lze/nelze danou činnost předat na praxi a jakým způsobem.

Sledování změn právních předpisů patří k činnostem, které převážně dělá ředitel sám (90 %) a nejčastěji probíhá podle potřeby (47 %). Předání této činnosti studentům na praxi je možné podle ředitelů katedrových škol (73 %) i studentů (58 %) výkladem. Studenti ještě zvolili možnost ukázkou (20 %). S touto činností souvisí i studium judikátů a jejich aplikace v praxi škol, kterou vykonává většinou ředitel sám (73 %) a nejčastěji podle potřeby (73 %). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (73 % ředitelů katedrových škol, 65 % studentů). Podle 20 % studentů nelze tuto činnost na praxi předat. Většina ředitelů (88 %) konzultuje s právníkem naléhavé případy, a to nejčastěji podle potřeby (86 %). Ředitelé katedrových škol (82 %) i studenti (67 %) uvedli jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi výkladem. Podle 22 % studentů nelze tuto činnost na praxi předat. Ředitel jedné z katedrových škol v rozhovoru uvedl, *„že je třeba neustále sledovat změny legislativy a informace předávat svým podřízeným. V posledním roce ty změny probíhaly tak rychle, jak se měnila protiepidemická opatření v souvislosti s pandemií COVID. MŠMT denně školám zahlcovalo metodickými pokyny datovou schránku.“* (Rozhovor s řediteli katedrových středních škol, 2021)

Ředitel školy vydává a aktualizuje školní a klasifikační řád většinou sám (72 %), nejčastěji ročně (41 %) (viz Tabulka 21). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi vzorem dokumentu (64 % ředitelů katedrových škol, 67 % studentů). Dále ředitel většinou sám (70 %) vydává a aktualizuje vnitřní směrnice, pracovní řád, organizační řád, provozní řád, a to podle potřeby (28 %) (viz Tabulka 21). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi vzorem dokumentu (64 % ředitelů katedrových škol, 62 % studentů). Dále vybrali ředitelé katedrových škol (27 %) i studenti (20 %) způsob předání výkladem. S touto činností souvisí i kontrola dodržování právních předpisů, kterou provádí většinou ředitel sám (91 %) a podle potřeby

(70 %) (viz Tabulka 21). Ředitelé katedrových škol (91 %) i studenti (62 %) zvolili jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi výkladem. Podle 16 % studentů nelze tuto činnost na praxi předat (viz Tabulka 38).

Tabulka 38 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – vnitřní směrnice a řády

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
vydává a aktualizuje školní a klasifikační řád (KŠ)	18	64	18	0
vydává a aktualizuje školní a klasifikační řád (S)	13	67	13	7
vydává a aktualizuje vnitřní směrnice, pracovní řád, organizační řád, provozní řád (KŠ)	27	64	9	0
vydává a aktualizuje vnitřní směrnice, pracovní řád, organizační řád, provozní řád (S)	20	62	16	2
kontroluje dodržování právních předpisů (KŠ)	91	0	9	0
kontroluje dodržování právních předpisů (S)	62	13	9	16

Zdroj: vlastní šetření

Rozhodování ve správním řízení patří k nejsložitějším činnostem v právní oblasti, kterou vykonává většinou ředitel sám (91 %) a nejčastěji podle potřeby (80 %). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi vzorem dokumentu (46 % ředitelů katedrových škol, 40 % studentů). Dále vybrali ředitelé katedrových škol (27 %) i studenti (27 %) způsob předání výkladem. S touto činností souvisí i hledání, aktualizace a tvorba vzorů písemností. Tuto činnost vykonává většinou ředitel sám (55 %), nejčastěji podle potřeby (82 %). Podle ředitelů katedrových škol je nejvhodnějším způsobem předání této činnosti studentům výkladem (46 %), dále vzorem dokumentu (36 %). Studenti vybrali jako nejvhodnější způsob předání vzorem dokumentu (62 %) a výkladem (22 %).

4.2.6 Další důležité provozní činnosti

Ředitelé katedrových škol (11), resp. studenti 3. ročníku studijního programu Školský management (45) volili v případě způsobu předávání činnosti na manažerské praxi studentům jednu z následujících možností: výkladem – vzorem dokumentu – ukázkou, resp. volili možnost, že nelze danou činnost na praxi předat. Je třeba upozornit, že ne všichni studenti pracují ve školství, naopak jsou do daného programu v posledních letech přijímáni uchazeči různých profesí, ale i absolventi středních škol. Z toho jasně vyplývá, že

nedostatečná praktická zkušenost některých studentů mohla ovlivnit výběr možností, zda lze/nelze danou činnost předat na praxi a jakým způsobem.

Mezi další důležité provozní činnosti, bez kterých by nemohla škola existovat, patří příprava rozvrhu na následující školní rok. Tato činnost je ve škole většinou delegována (87 %) a probíhá nejčastěji ročně (59 %). Ředitelé katedrových škol uvedli jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi výkladem (55 %), dále ukázkou (27 %). Studenti uvedli jako nejvhodnější způsob předání ukázkou (33 %) a vzorem dokumentu (31 %).

Součástí práce v každé organizaci je výkon běžné administrativy, kterou většinou ředitel školy deleguje (51 %) a nejčastěji probíhá denně (80 %). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (55 % ředitelů katedrových škol, 44 % studentů). Ředitelé (27 %) i studenti (20 %) dále zvolili možnost ukázkou. V případě 20 % studentů nelze danou činnost na praxi předat žádným způsobem. S touto činností souvisí i evidence dokumentů, tj. vedení spisové služby (podací deník nebo elektronický systém spisové služby). Tuto činnost ředitel školy většinou deleguje (97 %) a je vykonávána nejčastěji denně (72 %). Podle ředitelů katedrových škol je možné tuto činnost předat ukázkou (37 %) nebo vzorem dokumentu (27 %). Studenti vybrali jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi vzorem dokumentu (51 %) a ukázkou (27 %).

Součástí práce ředitele školy je také vyplňování dotazníků, tabulek a jiných formulářů pro různé instituce. Tuto činnost vykonává ředitel nejčastěji sám (59 %) a děje se to podle potřeby (70 %). Podle ředitelů katedrových škol je nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi výkladem (46 %) a vzorem dokumentu (27 %). Studenti uvedli jako nejvhodnější způsob předání této činnosti vzorem dokumentu (40 %) a výkladem (27 %). Další běžnou činností ve škole je zajištění zpracování statistických výstupů pro MŠMT, Českou správu sociálního zabezpečení, zdravotní pojišťovny a statistický úřad. Tato činnost je většinou delegována (85 %) a probíhá nejčastěji podle potřeby (73 %). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi vzorem dokumentu (37 % ředitelů katedrových škol, 40 % studentů). Další vhodnou možností je výkladem (36 % ředitelů katedrových škol, 24 % studentů).

V rámci zajištění ochrany bezpečnosti žáků i zaměstnanců školy je ředitel povinen zasílat záznamy o úrazech (aplikace ČŠI INSPIS). Tuto činnost většinou deleguje (82 %) a probíhá nejčastěji podle potřeby (82 %). Předání této činnosti studentům na praxi je možné podle ředitelů katedrových škol (55 %) i studentů (42 %) vzorem dokumentu. Ředitelé vybrali

i možnost předání výkladem, resp. ukázkou (po 18 %). Studenti zvolili možnost výkladem (31 %). S předáváním těchto záznamu souvisí ochrana osobních údajů fyzických osob. Tato činnost je většinou delegována (69 %) a probíhá nejčastěji podle potřeby (54 %). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (55 % ředitelů katedrových škol, 47 % studentů). Ředitelé katedrových škol zvolili i možnost, že nelze tuto činnost na praxi předat (27 %). Studenti vybrali jako další způsob předání vzorem dokumentu (33 %).

Tabulka 39 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – správa a zajištění majetku školy

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM (%)	VZOREM DOKUMENTU (%)	UKÁZKOU (%)	NELZE PŘEDAT (%)
smluvně zajišťuje dodávku vody, tepla a elektřiny (KŠ)	45	46	0	9
smluvně zajišťuje dodávku vody, tepla a elektřiny (S)	40	36	9	15
sjednává opravy a provozní činnosti (odvoz odpadu, úklid, údržba zahrady a areálu školy) (KŠ)	55	9	0	36
sjednává opravy a provozní činnosti (odvoz odpadu, úklid, údržba zahrady a areálu školy) (S)	69	15	0	16
provádí inventarizaci majetku (KŠ)	45	46		9
provádí inventarizaci majetku (S)	31	45	13	11
zpracovává harmonogram revizí na daný rok (KŠ)	36	37	0	27
zpracovává harmonogram revizí na daný rok (S)	13	67	11	9

Zdroj: vlastní šetření

Ředitel školy jako statutární zástupce právnické osoby je správcem majetku. S tím souvisí činnost smluvně zajišťovat dodávku vody, tepla a elektřiny, kterou většinou deleguje (51 %) a probíhá nejčastěji podle potřeby (58 %) (viz Tabulka 22). Podle ředitelů katedrových škol je nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi vzorem dokumentu (46 %) a výkladem (45 %). Studenti uvedli jako nejvhodnější způsob předání této činnosti výkladem (40 %) a vzorem dokumentu (36 %). Při správě majetku je důležité sjednávat jeho opravy a zajišťovat provozní činnosti (např. odvoz odpadu, úklid, údržba zahrady a areálu školy). Tato činnost je většinou delegována (83 %) a probíhá nejčastěji podle potřeby (78 %) (viz Tabulka 22). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (55 % ředitelů katedrových škol, 69 % studentů). Ředitelé (36 %) i studenti (16 %) dále uvedli, že danou činnost na praxi nelze předat. V souladu se správou majetku je

nutné provádět jeho inventarizaci. Tato činnost je většinou delegována (95 %) a probíhá nejčastěji ročně (81 %) (viz Tabulka 22). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi vzorem dokumentu (46 % ředitelů katedrových škol, 45 % studentů). Ředitelé (45 %) i studenti (31 %) zvolili jako další možnost předání této činnosti na praxi výkladem. V souvislosti s bezpečným provozem budovy školy je nutné zpracovávat harmonogram revizí na daný rok. Tato činnost je většinou ředitelem školy delegována (88 %) a probíhá nejčastěji ročně (65 %) (viz Tabulka 22). Ředitelé katedrových škol (37 %) i studenti (67 %) zvolili jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi vzorem dokumentu. Dalším způsobem předání je podle ředitelů (36 %) i studentů (13 %) výkladem (viz Tabulka 39).

5 Diskuze

Tématem disertační práce je konceptualizace modelu katedrové školy pro manažerské praxe studentů studijního programu Školský management v kombinované formě, který je zaměřen na vzdělávání stávajících, ale i budoucích ředitelů škol, jejich zástupců, jiných vedoucích pracovníků ve školství a dalších zájemců o tuto profesi v rámci povinného profesního vzdělávání.

Cílem disertační práce bylo navrhnout koncept (upřesnit požadavky) předávání konkrétních znalostí a zkušeností ředitelů středních škol vhodnými metodami na manažerských praxích realizovaných v katedrových školách studentům studijního programu Školský management, využitelný k přeměně (transferu) jejich znalostí získaných v teoretické části výuky v dovednosti uplatnitelné v praxi ve školském terénu.

Ředitel katedrové školy by měl předávat svoje znalosti a zkušenosti studentům na manažerských praxích na základě vytvořeného modelu katedrové školy, který upřesní a tím sjednotí konkrétní požadavky na předávání znalostí řediteli studentům pomocí různých metod.

Každá organizace, tedy i škola, pracuje prostřednictvím lidí s informacemi k naplnění svých cílů. Ke zvýšení efektivity při tom uplatňuje princip dělby práce. V organizaci není možné, aby jeden člověk plnil všechny úkoly vedoucí k dosažení nastavených cílů. Také není možné, aby měl jeden člověk veškerou rozhodovací pravomoc, protože je prokázáno, že jeden manažer může vést omezený počet lidí (rozpětí řízení). Při překročení daného limitu je nutné pravomoc delegovat na podřízené. (Blažek, 2014, s. 181–182; Weihrich a Koontz, 1993, s. 288) Každý zaměstnanec má vymezenou náplň práce, pravomoci a odpovědnost. Manažeři se učí plánovat, organizovat, kontrolovat, hledat řešení problémů pomocí získaných zkušeností, tedy praxí. Při zajišťování konkurenční výhody organizací hrají klíčové role znalostní řízení a úroveň kompetencí manažera. (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 39)

Nejcennějším aktivem/kapitálem organizací včetně škol v 21. století jsou znalosti jejich zaměstnanců, kteří jsou nositelem know-how a konkurenční výhody. (Drucker, 2000, s. 106, 129; Veber, 2014, s. 587–589) *„Znalost je transformovaná informace do využitelné podoby.“* (Častorál, 2008, s. 9–10) Znalosti lze získat učením, kterým člověk mění soubor poznatků o okolním prostředí, vztahy k lidem a ke společnosti. K těmto změnám dochází na základě získaných zkušeností. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 323–324) Explicitní

znalosti lze vyjádřit formálním a systematickým jazykem, tj. znázornit je, vyslovit, napsat nebo nakreslit pomocí dat, vzorců, manuálů. Mohou mít podobu zprávy, dokumentu, statistiky, finančního výkazu atd. a být skladovány v informačních systémech (databáze, kartotéky, diáře), přenášeny a obvykle jsou racionální a zbavené subjektivismu a chyb. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 121; Mládková, 2005a, s. 29–30; Mládková, 2005b, s. 11; Veber, 2014, s. 590; Vymětal, Diačiková a Váchová, 2005, s. 213) Tacitní znalosti jsou uchovávány pouze v mysli, chování a představách jedince, proto je těžké je formalizovat nebo převést do explicitní podoby. Získávají se zkušeností a praxí. (Bureš, 2007, s. 29; Polányi, 1967; Truneček, 2004, s. 17–18)

Specifikem školy jako organizace je její společenská potřebnost, která spočívá v zabezpečení výchovy a vzdělávání členů demokratické společnosti. Uvedené specifikum vyžaduje specifické nároky na řízení školy, které je ovlivňováno společenskými změnami a technologickým vývojem. Ve školách se uplatňuje k získávání, upevňování a předávání znalostí školských manažerů (jejich profesního růstu) pedagogický přístup, se kterým se lze setkat ve zkušenostně reflektivním učení, které probíhá na základě každodenních činností/aktivit a hraje roli při tvorbě znalostí člověka. Zdrojem poznatků získaných praktickou činností člověka je zkušenost. *„Za zkušenostně reflektivní učení lze označit takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají, přestože je v běžném životě často nelze ani postřehnout.“* (Kolář, 2013, s. 26, 51)

Pro předávání znalostí o jednotlivých pracovních činnostech a kompetencích je důležité, aby byly přesně specifikovány. Práce je soubor činností, které vytváří nové hodnoty (statky a služby) určitým člověkem na určitém pracovišti. Jednotlivé pracovní činnosti souvisí s druhem práce a v případě manažera s jeho manažerskými funkcemi, které vykonává. (Veber, 2014, s. 37) Transfer explicitních a tacitních znalostí v organizaci je proces sociálního charakteru definován jako převod znalostí, kterým dochází ke změně výchozí (vstupní) podoby do finální (výstupní). (Argote a Ingram, 2000; Pitra a Mohelská, 2015, s. 22) Řídit znalosti v organizaci znamená zajistit jejich přenos tak, aby byly dále efektivně využitelné. Proto podle Prokopenka a Kubra narůstá za posledních dvacet let úsilí o přiblížení simulované práce manažera reálným podmínkám, tedy propojení teorie s reálnou praxí. (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 39)

Reflexe hraje důležitou roli v propojení teoretické a praktické části přípravy školských manažerů. Efektivní reflexe prostřednictvím zkušeností vyžaduje vysokou úroveň sebepozorování a otevřené sebeanalýzy, což je základem pro schopnost abstraktního učení, seberegulaci a schopnost jednat. Reflexe je v literatuře široce diskutována jako nástroj pro podporu učení a vzdělávání, profesionální rozvoj a strukturované učení prostřednictvím zkušeností. Efektivní reflexí učení se prostřednictvím zkušenosti vyžaduje schopnost porozumění vlastnímu myšlení a procesům učení, kritické sebeuvědomění hodnot, přesvědčení a předpokladů a otevřenost vůči alternativním, náročným perspektivám. (Coulson a Harvey, 2013)

Reflektivní praxe je důležitým nástrojem v prostředí profesního vzdělávání založeného na praxi, kde se lidé učí spíše na základě vlastních profesních zkušeností než na základě formálního učení nebo na základě zkušeností z praxe předáváním znalostí. Je nejdůležitějším zdrojem osobního profesního rozvoje a zdokonalování. Je také důležitým způsobem, jak propojit teorii a praxi. Člověk, který reflektuje v průběhu své praxe, se neohlíží jen na minulost, ale vědomě se dívá na emoce, zkušenosti, činy a události, které se odehrály v minulosti. Tyto informace využívá k tomu, aby doplnil svou stávající znalostní základnu a dospěl k nějakému závěru a vyšší úrovni porozumění. (Mathew, Mathew a Peechattu, 2017)

V souvislosti s transformací českého školství po roce 1989, decentralizací řízení škol a vznikem autonomie škol, se nově definují pravomoci a odpovědnost řídících pedagogických pracovníků ve školách. (Kalous, 1997) Ředitel školy musí být kromě výkonu přímé pedagogické činnosti způsobilý řídit školu a převzít zodpovědnost za její rozvoj. Transformace české společnosti vedla k novým očekáváním a požadavkům na změnu práce ředitelů škol, kteří by se měli v českém školním prostředí zaměřit zejména na klíčové aktivity školy, zejména vzdělávání, vytvářet podmínky pro formulaci vizí školy a zajistit spolupráci se všemi cílovými skupinami k jejich dosažení. (Pol, 2007, s. 27)

Ve škole pracuje její ředitel s explicitními i tacitními znalostmi a k tomu účelu vykonává mnoho pracovních rolí, které vyplývají ze zákonných požadavků na jeho pracovní místo. Na základě výzkumného šetření formou obsahové analýzy právních předpisů, odborné literatury a odborných článků byly specifikovány následující role – ředitel střední školy jako lídr a inovátor; (vedoucí) pedagogický pracovník; strážce kurikula; psycholog, vychovatel a nejvyšší autorita; statutární orgán a oprávněná úřední osoba; plánovač; vyhledávač dalších zdrojů; krizový manažer a vyjednavač; žadatel; procesní manažer; organizátor a účastník

porad a zprostředkovatel informací; kontrolor; odborník na PR, marketér, webmaster a IT odborník; ekonom a účetní; právník; personalista; administrativní/spisový pracovník a archivář; statistik a odborný referent výkaznictví; správce budovy/majetku; bezpečnostní a požární technik a zdravotník. K základním rolím vyplývajícím z jeho postavení patří role statutárního zástupce školy jako samostatného právního subjektu, který má stejné povinnosti jako jakýkoliv manažer v jiné organizaci, tj. je zodpovědný za její správu a řízení. Druhá základní role vyplývá ze školského zákona, kdy je ředitel školy mimo jiné zodpovědný za kvalitu vzdělávacího procesu a za financování vzdělávání. Z toho vyplývá, že ředitel školy propojuje v řízení organizace manažerský a pedagogický přístup. Na rozdíl od řízení firem, ve kterých se výhradně uplatňuje manažerský přístup, je v případě řízení škol uplatňována specifická manažerská aktivita zvaná řízení pedagogického procesu, která patří k důležitým pracovním činnostem školského manažera.

Role ředitele byly ověřeny dotazníkovým šetřením mezi 240 řediteli z celkového počtu 1274 středních škol v České republice (návratnost 19 %). Dále v textu jsou uvedeny výsledky podle významu pracovních činností podle názoru respondentů tak, jak byly získány dotazníkovým šetřením mezi řediteli středních škol a reflexí prostřednictvím dotazníkového šetření a rozhovorů s řediteli katedrových středních škol a studenty 3. ročníku studijního programu Školský management.

Ke klíčovým pracovním činnostem ředitele střední školy patří podle výsledků dotazníkového šetření mezi 240 řediteli středních škol v České republice:

- řízení školy jako instituce,
- koncepční činnost,
- vedení lidí,
- finanční zabezpečení školy,
- dodržování právních předpisů.

Podle výsledků skupinového rozhovoru s 11 řediteli katedrových středních škol patří ke klíčovým pracovním činnostem ředitele střední školy:

- vedení a péče o zaměstnance,
- rozvoj oborového zaměření školy,
- finanční řízení školy,
- sledování právního rámce činnosti školy.

Ke klíčovým pracovním činnostem ředitele střední školy patří podle výsledků skupinového rozhovoru s 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management:

- řízení organizace jako celku,
- řízení výchovně vzdělávacího procesu,
- zajištění pracovněprávních záležitostí,
- zajištění financí.

Výsledky odráží skutečnost, že klíčové činnosti ředitele školy chápou studenti jako činnosti vyplývající z jeho postavení, tedy sloužící primárně k zabezpečení chodu organizace jako celku, zjednodušeně řečeno, že je třeba zajistit/řídit školu po stránce vzdělávací, právní a ekonomické. Studenti při určování klíčových činností ředitele školy vycházeli díky malým nebo žádným zkušenostem převážné většiny z nich v pozici ředitele školy především z teoretických poznatků získaných zejména na přednáškách a doplněných praktickými zkušenostmi ředitelů katedrových škol na manažerských praxích.

Z analýzy obou skupinových rozhovorů je zřetelné, že obě skupiny respondentů se shodly v tom, že ke klíčovým manažerským činnostem ředitele školy patří řízení vzdělávacího procesu, pracovněprávní oblast a zajištění financí. Ředitelé katedrových škol mají díky svým dlouholetým zkušenostem ve funkci jasnější představu o tom, jaké činnosti jsou ve škole klíčové, bez kterých by škola nemohla správně fungovat. Podle ředitelů jsou základem každé organizace, nejen školy, lidé, bez kterých by nemohla efektivně fungovat a naplňovat koncepci rozvoje školy a stanovené cíle. Je třeba řádně pečovat o zaměstnance jako základní kameny organizace, aby si na jednu stranu nehledali místo jinde, na stranu druhou neustrnuli ve své profesi a chtěli se dále vzdělávat, prohlubovat svoji odbornost a pedagogické schopnosti. Velkou roli v tom hraje osobnost ředitele jako lídra a jeho schopnost lidi motivovat.

Jednotlivé pracovní činnosti a kompetence lze na manažerských praxích předat studentům různými způsoby – výkladem, vzorem dokumentu, ukázkou, příp. činnost nelze předat vůbec. Z rozhovorů se studenty vyplynulo, že nejcennějším poznatkem praxí je pro ně získání informací od ředitelů, jak jednotlivé činnosti konkrétně dělat.

1. Řízení střední školy jako instituce

V oblasti řízení střední školy jako instituce jako jedné z klíčových pracovních činností ředitele střední školy podle studentů, patří k pracovním činnostem ředitele jako statutárního zástupce školy řízení školy jako instituce. Tuto činnost podle ředitelů středních škol

převážně vykonává ředitel sám (81 %) a denně (82 %). Ředitelé katedrových škol (64 %) i studenti (71 %) se shodli na nejvhodnějším způsobu předání na manažerské praxi výkladem. V průběhu praxe lze studentům vyložit, jakým způsobem ředitel školu řídí, ale vždy se jedná o individuální přístup, který souvisí jednak se stylem vedení lidí ředitele, se zaměstnanci, provozními podmínkami apod.

Jako statutární zástupce právnické osoby musí ředitel školu neustále zastupovat při různých jednáních, což dělá podle ředitelů středních škol nejčastěji sám (92 %) a podle potřeby (80 %). Předání této činnosti na praxi výkladem je podle katedrových škol (64 %) i studentů (53 %) tím nejvhodnějším způsobem. Studenti získají obecnou představu o tom, kterých jednání a s kým se ředitel nejčastěji účastní (např. se zákonnými zástupci, zřizovatelem, úřady, firmami apod.). Součástí zastupování školy je také reprezentace na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na veřejných vystoupeních, což zajišťuje podle ředitelů středních škol nejčastěji ředitel sám (95 %) a podle potřeby (83 %). Tuto činnost lze na praxi předat podle katedrových škol (73 %) i studentů (56 %) výkladem. Jedná se o individuální záležitost každého ředitele, kterých jednání a vystoupení se účastní (např. porady, konference, oslavy výročí školy apod.).

Způsob transferu znalostí v oblasti řízení střední školy

V oblasti řízení střední školy jako instituce jako jedné z klíčových manažerských činností lze předat na praxi podle ředitelů katedrových škol i studentů pracovní činnosti týkající se řízení školy jako instituce, zastupování školy při různých jednáních i reprezentace na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na veřejných vystoupeních výkladem.

2. Vedení a péče o zaměstnance

V případě vedení a péče o zaměstnance jako klíčové pracovní činnosti, platí podle ředitelů katedrových škol zásadní pravidlo, na kterém se v rozhovorech shodli, že když je spokojený učitel, je spokojený žák a s ním také rodič. Lidé jsou základem každé organizace a bez nich by žádná nemohla existovat. V případě školství je to o to důležitější, neboť škola vzdělává budoucí generace, které jsou kapitálem společnosti. Úkolem ředitele školy je vybrat si ty správné zaměstnance do svého týmu, kteří budou v souladu s vizí školy. Tato činnost není jednoduchá a z rozhovoru s řediteli katedrových škol vyplynulo, že je vhodné vybírat zaměstnance v několika kolech. Nejprve uchazeči posílají dotazník s motivačním dopisem, po prvotním výběru týkajícím se zejména splnění kvalifikačních a dalších požadavků vyplývajících ze zákona o pedagogických pracovnících, postupují do dalšího kola pouze

vhodní kandidáti, kteří často absolvují ukázkovou hodinu. Následuje rozhovor s ředitelem školy. Některé školy také posílají uchazečům videa s představením dané školy, aby uchazeč zvážil, zda je pro něj zrovna tato škola zajímavá.

Z rozhovorů s řediteli katedrových škol vyplynulo, že je důležité se ve škole obklopovat správnými lidmi, kterým může ředitel důvěřovat, ale také je musí neustále informovat o veškerém dění ve škole. Na druhou stranu je nutné zaměstnance neustále kontrolovat a upozorňovat na případné chyby.

Ředitelé středních škol zdůraznili, že nejdůležitější v organizaci jsou lidé, jejich vedení a péče o ně. Podle ředitelů středních škol provádí vyhlašování výběrových řízení na neobsazená pracovní místa většinou ředitel sám (84 %) a děje se to nejčastěji podle potřeby (93 %). Tuto činnost lze na manažerské praxi předat podle ředitelů katedrových škol (55 %) i studentů (38 %) nejčastěji výkladem. Vyložit na praxi lze např. kolik kol má mít výběrové řízení, na základě čeho lze uchazeče vybírat apod. Z rozhovoru s řediteli katedrových škol vyplynulo, že mnoho z nich často vybírá na základě doporučení.

Také přijímání nových zaměstnanců nebo rozvazování pracovního poměru s těmi stávajícími patří k základním personálním činnostem ředitele školy. Tuto činnost vykonává podle ředitelů středních škol většinou ředitel sám (98 %) a podle potřeby (95 %) tak, jak mu zaměstnanci přicházejí, resp. odcházejí z důvodu např. odchodu do důchodu, na mateřskou dovolenou nebo změny pracovního místa. Je důležité studentům vysvětlit, že přijímání i rozvazování pracovního poměru se zaměstnancem musí splňovat požadavky zákoníku práce. Na manažerské praxi lze tuto činnost předat podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (42 %) výkladem, neboť se jedná o práci s osobními údaji fyzických osob, tedy je třeba respektovat jejich ochranu v souladu s GDPR.

Také činnost týkající se stanovení týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti pedagogickým pracovníkům provádí podle ředitelů středních škol většinou ředitel školy sám (68 %), a to nejčastěji ročně (56 %). Na praxi lze tuto činnost předat podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (51 %) výkladem.

V případě začínajících učitelů je třeba podle ředitelů katedrových škol nepodcenit adaptační proces. Jejich uvádění do praxe a pracovní adaptace je většinou podle ředitelů středních škol činností delegovanou (89 %) a probíhá nejčastěji podle potřeby (61 %). Tuto činnost lze předat podle ředitelů katedrových škol zejména výkladem (64 %). Studenti zvolili možnost předání vzorem dokumentu (42 %). Určitě jsou na praxi možné obě varianty, kdy by studenti

dostali vzor adaptačního plánu společně s výkladem ředitele, jakým způsobem adaptace začínajícího učitele probíhá.

Při práci se zaměstnanci je také důležitá zpětná vazba, kterou jim manažer poskytuje, aby věděli, zda vykonávají práci dobře, je třeba se v něčem zlepšit apod. V případě škol ředitel shromažďuje autoevaluaci pedagogů jako podklad pro hodnocení, příp. vede hodnotící pohovory podle ředitelů středních škol většinou sám (57 %), a to nejčastěji ročně (38 %). Na praxi je možné tuto činnost předat výkladem, na čemž se shodli ředitelé katedrových škol (55 %) i studenti (40 %). Zaměstnanci se musí neustále rozvíjet. Učitelé o to víc, když mají předávat žákům aktuální informace. Proto je velmi důležité prohlubování a zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků v souladu s plánem DVPP, které zajišťuje a organizuje podle ředitelů středních škol většinou ředitel sám (54 %) a nejčastěji podle potřeby (51 %). Ředitelé zvolili jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi výkladem (55 %), zatímco studenti vzorem dokumentu (42 %). Každý učitel se vzdělává jednak ve svém oboru, ale také rozvíjí svoje dovednosti, např. práci s PC, řešení konfliktů, time management apod. Studenti by na praxi ocenili možnost získat vzor takového plánu, doplněný výkladem ředitele katedrové školy týkající se možností vzdělávání různými způsoby s uvedením vzdělávacích organizací, resp. lektorů, kteří se v tomto směru osvědčili.

Komunikace ve škole probíhá mezi různými cílovými skupinami (zaměstnanci, zákonnými zástupci, zřizovatelem, sociálními partnery, úřady, dodavateli atd.). Ředitel jako manažer musí ve škole nastavit optimální komunikační procesy podle cílové skupiny, se kterou zaměstnanci komunikují. Nastavení provádí podle ředitelů středních škol většinou ředitel sám (77 %) a nejčastěji podle potřeby (58 %). Předání této činnosti na praxi je možné výkladem, což potvrdili jak ředitelé katedrových škol (55 %), tak studenti (60 %). Ředitel školy komunikuje různými způsoby (telefonem/e-mailem/datovou schránkou/osobně) podle ředitelů středních škol převážně sám (89 %) a podle potřeby (56 %). Nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi je výkladem, což potvrdili jak ředitelé katedrových škol (73 %), tak studenti (56 %).

Pro efektivní práci s lidmi je podle rozhovoru s řediteli katedrových škol velmi důležitá komunikace. Zaměstnance je třeba neustále informovat o tom, co se ve škole děje. Je třeba jim vysvětlovat postupy. Z rozhovorů s řediteli katedrových škol vyplynulo, že zaměstnanci mají mnoho nápadů, z nichž některé nejsou realizovatelné, protože nemají dostatek informací a neznají fakta.

Práce s lidmi může v organizaci přinášet konflikty mezi zaměstnanci, které řeší podle ředitelů středních škol většinou ředitel sám (85 %) a podle potřeby (85 %). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání této činnosti na praxi, a to výkladem (46 % ředitelů katedrových škol, 73 % studentů). S touto činností souvisí i porušování povinností zaměstnanců, které řeší ve škole podle ředitelů středních škol většinou ředitel sám (94 %) a podle potřeby (89 %). Nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi je podle ředitelů katedrových škol (55 %) i studentů (74 %) výkladem.

Velmi důležitou činností každého manažera je kontrola kvality práce zaměstnanců, kterou provádí podle ředitelů středních škol většinou ředitel sám (76 %) a podle potřeby (43 %). Kontrolní činnost je obtížené na praxi předat, nicméně jak ředitelé katedrových škol (64 %), tak studenti (76 %) se shodli, že možným způsobem předání je výkladem.

V případě činnosti týkající se uzavírání pracovních smluv, dohod a stanovení zaměstnancům pracovní náplně, které provádí podle ředitelů středních škol většinou ředitel sám (81 %) a podle potřeby (84 %), se ředitelé katedrových škol (46 %) i studenti (62 %) shodli, že nejvhodnějším způsobem předání této činnosti je vzorem dokumentu, který musí být bez uvedení osobních údajů. Studenti ve skupinovém rozhovoru uvedli, že si cenili zejména těch praxí, ze kterých si mohli odnést vzor dokumentu.

Kontrolu, resp. hodnocení výchovně vzdělávacího procesu (např. formou hospitací) provádí podle ředitelů středních škol většinou ředitel sám (69 %) a nejčastěji měsíčně (42 %). Co se týče způsobu předání této činnosti na praxi studentům, tak ředitelé katedrových škol uvedli, že nejvhodnějším způsobem předání je vzorem dokumentu (64 %), což si myslí i studenti (51 %). Ředitelé mohou studentům na praxi poskytnout vzor hospitačního záznamu, který mohou využít ve své vlastní praxi.

Způsob transferu znalostí v oblasti vedení a péče o zaměstnance

V případě klíčové pracovní činnosti týkající se vedení a péče o zaměstnance se ředitelé katedrových škol i studenti shodli v tom, že převážnou většinu těchto činností lze na praxi předat výkladem. U činností týkajících se uzavírání pracovních smluv, dohod a stanovení zaměstnancům pracovní náplně a kontroly, resp. hodnocení výchovně vzdělávacího procesu (např. formou hospitací) se obě skupiny respondentů shodly na předání na praxi vzorem dokumentu. V případě uvádění do praxe a pracovní adaptace preferovali ředitelé katedrových škol výklad, ale studenti vzor dokumentu, kterým může být např. adaptační plán. Stejně tak u činnosti týkající se prohlubování a zvyšování kvalifikace pedagogických

pracovníků v souladu s plánem DVPP uvedli ředitelé katedrových škol jako nejlepší způsob předání výkladem, studenti vzorem dokumentu.

3. Rozvoj oborového zaměření školy

V oblasti rozvoje oborového zaměření školy jako jedné z klíčových pracovních činností ředitele střední školy uvedli ředitelé katedrových škol, že je důležité, aby obory vzdělání v daných školách měly budoucnost, tedy byly uplatnitelné na trhu práce.

Každá střední škola by měla mít zpracovanou koncepci rozvoje školy, kterou tvoří podle ředitelů středních škol převážně ředitel sám (90 %) pomocí podkladů od svých zaměstnanců a většinou podle potřeby (46 %). Ředitelé katedrových škol zvolili tři možné způsoby předání tvorby koncepce na praxi – výkladem (28 %), vzorem dokumentu (27 %) a ukázkou (27 %). Studenti vybrali jako nejvhodnější způsob předání vzorem dokumentu (73 %). Koncepce je na jednu stranu know-how školy, ve které se lze dozvědět směřování a rozvoj školy v různých oblastech, na druhou stranu její tvorba odráží personální, materiální a finanční podmínky, jedná se tedy o velmi specifický strategický dokument, který není vhodné, ani často nelze, převzít jinou školou. Ukázat koncepci na praxi a doprovodit ji komentářem k její tvorbě by mohlo být pro studenty dobrou inspirací do jejich vlastní ředitelské praxe. Ředitelé katedrových škol v rozhovoru uvedli, že je velmi důležité pro rozvoj školy neustále pracovat s vizí školy a průběžně ji aktualizovat v souladu s měnícími se podmínkami prostředí.

K nejdůležitějším pedagogickým dokumentům ve škole patří školní vzdělávací program, jehož zpracování je kolektivní činností, která je podle ředitelů středních škol ředitelem většinou delegována (84 %). Tento dokument bývá aktualizován nejčastěji podle potřeby (68 %). Vzdělávací program je veřejně dostupným dokumentem, který vychází z rámcového vzdělávacího programu a každá škola si jeho tvorbu uzpůsobuje interním podmínkám a požadavkům. Díky povinnosti tento program zveřejňovat není problém předat činnost týkající se jeho tvorby a aktualizace poskytnutím vzoru dokumentu, na čemž se shodli ředitelé katedrových škol (64 %) i studenti (51 %). Podle výsledků rozhovorů s řediteli katedrových škol je důležité propojit naplňování školního vzdělávacího programu s praxí formou spolupráce s budoucími zaměstnavateli. S touto činností souvisí i kontrola jeho naplňování, kterou většinou podle ředitelů středních škol ředitel deleguje (67 %) a je prováděna nejčastěji podle potřeby (35 %). Došlo ke shodě mezi řediteli katedrových škol (73 %) a studenty (60 %), že nejvhodnějším způsobem předání této činnosti na praxi je

výkladem. Pro práci na školním vzdělávacím programu bývá jmenován koordinátor, kterého převážně jmenuje a řídí jeho práci podle ředitelů středních škol ředitel sám (65 %) a nejčastěji podle potřeby (66 %). Tuto činnost lze podle ředitelů katedrových škol (46 %), ale i studentů (44 %) předat na praxi převážně výkladem.

Za vedení povinné dokumentace, mezi kterou patří mimo jiné i školní vzdělávací program, odpovídá podle ředitelů středních škol nejčastěji ředitel sám (60 %) a denně (53 %). Tuto činnost lze podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (60 %) předat výkladem. Veškerou pedagogickou dokumentaci je nutné kontrolovat. Tuto činnost podle ředitelů středních škol většinou ředitelé delegují (80 %) a je prováděna nejčastěji měsíčně (33 %). Podle ředitelů katedrových škol (73 %) je možné činnost předat na praxi výkladem. Studenti zvolili vzorem dokumentu (35 %).

Způsob transferu znalostí v oblasti rozvoje oborového zaměření školy

V oblasti rozvoje oborového zaměření školy jako jedné z klíčových činností ředitele školy patří k nejčastějším způsobům předání jednotlivých činností na manažerské praxi podle katedrových škol i studentů výklad (zpracování koncepce rozvoje školy, kontrola naplňování ŠVP, jmenování koordinátora ŠVP, vedení povinné dokumentace a její kontrola). Činnosti týkající se zpracování koncepce rozvoje školy a kontroly dokumentace je podle studentů možné předat i vzorem dokumentu. Studenti uvedli, že zpracování koncepce je možné na praxi předat i ukázkou. Proces zpracování školního vzdělávacího programu lze na praxi předat podle katedrových škol i studentů vzorem dokumentu.

4. Finanční řízení školy

V oblasti finančního řízení školy jako jedné z klíčových pracovních činností ředitele střední školy je podle rozhovorů s řediteli katedrových škol důležitá motivace pro zaměstnance a další rozvoj školy ve formě finančního ohodnocení.

Základní činností ředitele v této oblasti je návrh rozpočtu a jeho předložení zřizovateli. Tato činnost je podle ředitelů středních škol většinou ředitelem delegována (61 %) a probíhá nejčastěji ročně (62 %). Podle ředitelů katedrových škol (46 %) i studentů (62 %) je vhodným způsobem předání této činnosti na praxi vzorem dokumentu. Studenti se v rozhovoru vyjádřili, že ekonomická oblast je pro ně na praxích neuchopitelná, proto by zrovna v této oblasti ocenili poskytnutí co nejvíce vzorů dokumentů. S touto činností souvisí kontrola čerpání rozpočtu, kterou provádí podle ředitelů středních škol většinou ředitel sám (55 %) a nejčastěji měsíčně (54 %). Obě skupiny respondentů se shodly na možnosti způsobu

předání výkladem (55 % ředitelů katedrových škol, 45 % studentů). Ředitel školy se snaží podle ředitelů středních škol většinou sám (70 %) získat vedlejší zdroje financování, a to podle potřeby (78 %). Předání této činnosti na praxi je možné podle ředitelů katedrových škol (64 %) i studentů (73 %) výkladem. Získávání dalších finančních zdrojů souvisí s aktivním vyhledáváním grantových a dalších finančních příležitostí. Tuto činnost provádí podle ředitelů středních škol většinou ředitel sám (63 %) podle potřeby (73 %). Ředitelé katedrových škol (82 %) i studenti (78 %) se shodli, že lze tuto činnost předat výkladem. Ředitel školy jako správce rozhoduje o nákupu majetku podle ředitelů středních škol většinou sám (82 %) podle potřeby (76 %). Tuto činnost lze předat na praxi výkladem, na čemž se shodli ředitelé katedrových škol (73 %) i studenti (80 %).

Ředitel školy schvaluje platové výměry podle ředitelů středních škol většinou sám (92 %) a podle potřeby (71 %). Tuto činnost lze na praxi předat podle ředitelů katedrových škol (55 %) výkladem. Podle studentů vzorem dokumentu (40 %). V případě poskytnutí vzoru dokumentu by bylo nutné dodržet ochranu osobních údajů v souladu s GDPR. S touto činností souvisí i přiznávání odměn, náhrad mezd a dalších pohyblivých složek platu. Tuto činnost vykonává podle ředitelů středních škol většinou ředitel školy sám (90 %), nejčastěji podle potřeby (46 %). Mezi nejvhodnější způsoby předání této činnosti patří výkladem (46 % ředitelů katedrových škol, 58 % studentů). S touto činností souvisí zpracování podkladů pro mzdy, odměny, náhrady mezd. Tato činnost je podle ředitelů středních škol většinou delegována (74 %) a probíhá nejčastěji měsíčně (85 %). Tuto činnost lze na praxi předat podle ředitelů katedrových škol (55 %) i studentů (40 %) výkladem.

Činnost týkající se účetní závěrky a předávání výsledků hospodaření zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů je podle ředitelů středních škol většinou delegována (91 %) a nejčastěji probíhá ročně (62 %). Ředitelé katedrových škol (46 %) i studenti (42 %) uvedli jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi vzorem dokumentu. V případě absence vlastní účetní ve škole připravuje účetní podklady pro externí účetní osoba, na kterou většinou podle ředitelů středních škol ředitel činnost deleguje (59 %) a probíhá nejčastěji měsíčně (26 %). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (46 % ředitelů katedrových škol, 33 % studentů).

Způsob transferu znalostí v oblasti finančního řízení školy

V oblasti finančního řízení školy jako jedné z klíčových manažerských činností lze předat na praxi podle ředitelů katedrových škol i studentů pracovní činnosti týkající se návrhu

rozpočtu a jeho předložení zřizovateli a účetní závěrky a předávání výsledků hospodaření zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů vzorem dokumentu. V případě kontroly čerpání rozpočtu, získávání vedlejších zdrojů financování, aktivního vyhledávání grantových a dalších finančních příležitostí, rozhodování o nákupu majetku, přiznávání odměn, náhrad mezd a dalších pohyblivých složek platu, zpracování podkladů pro mzdy, odměny, náhrady mezd, přípravy účetních podkladů pro externí účetní lze tyto pracovní činnosti předat na praxi podle ředitelů katedrových škol i studentů výkladem. Schvalování platových výměrů lze předat na praxi podle ředitelů katedrových škol výkladem, podle studentů vzorem dokumentu při zachování ochrany osobních údajů.

5. Sledování právního rámce činnosti školy

V oblasti sledování právního rámce činnosti školy jako klíčové pracovní činnosti uvedli studenti ve skupinovém rozhovoru, že díky tomu, že ředitel školy vykonává současně funkci lídra, manažera a vykonavatele pedagogického procesu, musí se umět orientovat ve všech právních oblastech (školské právo, zákoník práce, GDPR, správní právo atd.). Proto patří sledování změn právních předpisů k činnostem, které převážně dělá podle ředitelů středních škol ředitel sám (90 %) a nejčastěji podle potřeby (47 %). Předání této činnosti studentům na praxi je možné podle ředitelů katedrových škol (73 %) i studentů (58 %) výkladem. Z rozhovorů s řediteli katedrových škol vyplynulo, že je nutné neustále sledovat změny v legislativě a informovat o nich zaměstnance. Studenti by na praxi určitě ocenili předání informací o osvědčených portálech, internetových stránkách a jiných zdrojích novelizovaných právních předpisů.

S touto činností souvisí i studium judikátů a jejich aplikace v praxi škol, kterou vykonává podle ředitelů středních škol většinou ředitel sám (73 %) a nejčastěji podle potřeby (73 %). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání na praxi výkladem (73 % ředitelů katedrových škol, 65 % studentů). Většina ředitelů (88 %) konzultuje s právníkem podle ředitelů středních škol naléhavé případy, a to nejčastěji podle potřeby (86 %). Ředitelé katedrových škol (82 %) i studenti (67 %) uvedli jako nejvhodnější způsob předání této činnosti na praxi výkladem. Využití právních služeb ve škole může být pro ředitele jednou z variant, jak se vyhnout případným právním sporům.

K základním právním dokumentům, které vydává a aktualizuje podle ředitelů středních škol ředitel většinou sám (72 %), a to nejčastěji ročně (41 %), patří školní a klasifikační řád. Ředitelé katedrových škol (64 %) i studenti (67 %) se shodli, že nejvhodnějším způsobem

předání této činnosti na praxi je vzorem dokumentu. Mnoho škol tento dokument zveřejňuje na internetových stránkách školy. Dále ředitel vydává a aktualizuje podle ředitelů středních škol většinou sám (70 %) vnitřní směrnice, pracovní řád, organizační řád, provozní řád, a to podle potřeby (28 %). Obě skupiny respondentů se shodly na nejvhodnějším způsobu předání této činnosti na praxi vzorem dokumentu (64 % ředitelů katedrových škol, 62 % studentů). Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že v případě vnitřních směrnic je pro studenty důležité poskytnout na praxi jejich vzory pro inspiraci do jejich budoucí ředitelské praxe.

Způsob transferu znalostí v oblasti právního rámce činnosti školy

V oblasti sledování právního rámce činnosti školy jako klíčové pracovní činnosti lze předat na praxi podle ředitelů katedrových škol i studentů výkladem pracovní činnosti týkající se sledování změn právních předpisů, studium judikátů a jejich aplikace v praxi škol a konzultace naléhavých případů s právníkem. V případě vydávání a aktualizace školního a klasifikačního řádu, vnitřních směrnic, pracovního řádu, organizačního řádu a provozního řádu lze tyto činnosti předat na praxi podle ředitelů katedrových škol i studentů vzorem dokumentu.

6. Pracovní činnosti, které nelze předat na manažerské praxi

Při analýze možností způsobů předání pracovních činností ředitele školy na praxi studentům bylo zjištěno, že neexistují podle ředitelů katedrových škol ani studentů pracovní činnosti ředitele školy, které by nešly na praxi předat vůbec. Minimálně výkladem lze předat cokoliv, i když to bude pro studenty těžko uchopitelné. Někteří ředitelé katedrových škol uvedli ve vyšších procentech, že nelze na praxi předat následující činnosti (jedná se o výběr těch, které dosáhly maximální výše 45 %, resp. 55 %):

- vykonává přímou pedagogickou činnost (45 %),
- sjednává smlouvu se závodním lékařem (45 %),
- zpracovává sebehodnocení jako podklad pro zřizovatele pro přiznání odměn (45 %),
- podepisuje dokumenty (55 %),
- kontroluje osobní spisy zaměstnanců (45 %),
- stanovuje výši odměny za produktivní práci žáků (45 %),
- snižuje/promíjí žákovi úplatu za poskytování vzdělávacích služeb (55 %).

Uvedené příklady se týkají činností, které vykonává většinou ředitel školy sám a nikdo ho nemůže zastoupit. Dokumenty, které jsou výsledkem daných činností, obsahují osobní údaje

fyzických osob, což může být jeden z důvodů, proč tyto činnosti zařadili někteří ředitelé katedrových škol mezi ty, které nelze na praxi předat.

7. Návrh metodiky způsobů předávání explicitních a tacitních znalostí na manažerské praxi studentům

Na základě výsledků výzkumného šetření mezi řediteli středních škol, výzkumného šetření a rozhovoru s řediteli katedrových škol, kteří manažerské praxe studentů zajišťují a výzkumného šetření a rozhovoru se studenty 3. ročníku studijního programu Školský management, kteří v průběhu studia všechny manažerské praxe absolvovali, byl vytvořen koncept předání explicitních a tacitních znalostí řediteli katedrových škol studentům na manažerských praxích.

Tabulka 40 Způsoby předávání explicitních znalostí na manažerské praxi studentům

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / EXPLICITNÍ ZNALOSTI	VÝKLADEM	VZOREM DOKUMENTU	UKÁZKOU
vyhlašování výběrových řízení na neobsazená pracovní místa	X		
přijímání nových zaměstnanců nebo rozvazování pracovního poměru	X		
uzavírání pracovních smluv, dohod a stanovení zaměstnancům pracovní náplně		X	
stanovení pedagogickým pracovníkům týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti	X		
zpracování koncepce rozvoje školy	X	X	X
tvorba školního vzdělávacího programu		X	
jmenování koordinátora ŠVP	X		
vedení povinné dokumentace	X		
kontrola povinné dokumentace	X	X	
vydávání a aktualizace školního a klasifikačního řádu		X	
vydávání a aktualizace vnitřní směrnice, pracovního řádu, organizačního řádu, provozního řádu		X	
návrh rozpočtu a jeho předložení zřizovateli		X	
kontrola čerpání rozpočtu	X		
rozhodování o nákupu majetku	X		
schvalování platových výměrů	X	X	
zpracování podkladů pro mzdy, odměny, náhrady mezd	X		
účetní závěrka a předávání výsledků hospodaření zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů		X	
příprava účetních podkladů pro externí účetní	X		

Zdroj: vlastní zpracování

V tabulkách jsou uvedeny u jednotlivých pracovních činností způsoby jejich předání, z nichž mnohé je možné předat více způsoby. Ve výzkumném šetření žádný z respondentů u daných činností neuvedl, že by danou pracovní činnost nešlo na praxi předat vůbec. V Tabulce 40 jsou uvedeny způsoby předávání explicitních znalostí na manažerské praxi ředitelem katedrové školy studentům. Mnoho z nich lze předat vzorem dokumentu, jehož tvorba je zároveň okomentována výkladem.

Tabulka 41 Způsoby předávání tacitních znalostí na manažerské praxi studentům

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / TACITNÍ ZNALOSTI	VÝKLADEM	VZOREM DOKUMENTU	UKÁZKOU
uvádění do praxe a pracovní adaptace	X	X	
shromažďování autoevaluace pedagogů jako podkladu pro hodnocení, příp. vedení hodnotících pohovorů	X		
prohlubování a zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků v souladu s plánem DVPP	X	X	
nastavení optimálních komunikačních procesů	X		
komunikace různými způsoby (telefonem/mailem/datovou schránkou/osobně)	X		
řešení konfliktů mezi zaměstnanci	X		
řešení porušování povinností zaměstnanců	X		
kontrola kvality práce zaměstnanců	X		
kontrola, resp. hodnocení výchovně vzdělávacího procesu (např. formou hospitací)		X	
kontrola naplňování ŠVP	X		
sledování změn právních předpisů	X		
studium judikátů a jejich aplikace v praxi škol	X		
konzultace s právníkem naléhavých případů	X		
získávání vedlejších zdrojů financování	X		
aktivní vyhledávání grantových a dalších finančních příležitostí	X		
přiznávání odměn, náhrad mezd a dalších pohyblivých složek platu	X		
řízení školy jako instituce	X		
zastupování školy při různých jednáních	X		
reprezentace školy na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na veřejných vystoupeních	X		

Zdroj: vlastní zpracování

V Tabulce 41 jsou uvedeny způsoby předávání tacitních znalostí na manažerské praxi ředitelem katedrové školy studentům. Tacitní znalosti získávají ředitelé škol zejména zkušenostmi díky praxi ve školství, proto i znalosti uvedené v této tabulce jsou převážně

předávány studentům výkladem a u třech případů (uvádění do praxe a pracovní adaptace, prohlubování a zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků v souladu s plánem DVPP, kontrola, resp. hodnocení výchovně vzdělávacího procesu (např. formou hospitací) jsou navíc doplněny vzorem dokumentu. Všechny tři činnosti souvisí s plánováním a ředitel katedrové školy může studentům poskytnout vzor adaptačního plánu, plánu DVPP a hospitačního záznamu.

Transfer znalostí od manažerů ke studentům při manažerských praxích může nabývat různých forem v závislosti na druhu poznatku, možnosti jeho využití, specifikaci apod. Z obou tabulek je zřetelná podstata definice explicitních a tacitních znalostí, tj. že explicitní znalosti ředitelů katedrových škol je možné na praxi předat studentům převážně pomocí vzoru dokumentu, kdežto tacitní znalosti převážně výkladem. V některých případech může být vzor dokumentu doplněn výkladem ředitele komentujícím proces tvorby daného dokumentu, čímž dochází k propojení explicitních znalostí s těmi tacitními, které tak jednoduše předat nelze a týkají se praktických zkušeností manažera nabytých v průběhu jeho pracovní kariéry. Studenti velmi oceňují získání jakéhokoliv vzoru dokumentu, který jim může být inspirací pro jejich vlastní ředitelskou praxi. Způsob předání pracovní činnosti na praxi ukázkou byl uveden pouze v případě zpracování koncepce rozvoje školy, kdy ředitelé katedrových škol uvedli, že kromě vzoru dokumentu a výkladu je možné tuto činnost demonstrovat na praxi ukázkou v reálném školním prostředí. Ředitel katedrové školy by měl předávat svoje znalosti a zkušenosti studentům na manažerských praxích na základě konceptualizace modelu katedrové školy, tedy upřesněním a sjednocením požadavků na předávání konkrétních explicitních a tacitních znalostí, zkušeností, příp. dovedností pomocí různých metod.

Aktuálně probíhají manažerské praxe v rámci předmětu Řízení v praxi v souladu se studijním programem Školský management na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy formou několika setkání s řediteli katedrových škol za semestr. Každé setkání je v rozsahu 3 hodin a neumožňuje praktické ukázky v reálném prostředí katedrové školy. V případě navýšení časového rozsahu by mohly praxe probíhat formou stínování (shadowing) ředitele, při kterém by se mohly uplatnit při předávání znalostí ředitelů studentům metody mentoringu a koučinku.

Závěr

Tématem disertační práce je konceptualizace modelu katedrové školy pro manažerské praxe studentů studijního programu Školský management v kombinované formě, který je zaměřen na vzdělávání stávajících, ale i budoucích ředitelů škol, jejich zástupců, jiných vedoucích pracovníků ve školství a dalších zájemců o tuto profesi v rámci povinného profesního vzdělávání.

Disertační práce analyzuje možnosti předávání znalostí a zkušeností na manažerských praxích, které vycházejí z komplexní analýzy pracovních činností a kompetencí ředitele střední školy, které vykonává často sám. Na rozdíl od manažerů ve firmách, kteří mají na starosti jen specifickou oblast dané práce (generální ředitel, provozní ředitel, technický ředitel, personální ředitel, ekonomický ředitel apod.), musí být ředitel školy schopen zvládnout všechny oblasti řízení školy, aniž by musel před nástupem do funkce absolvovat manažerské vzdělávání.

V teoretické části disertační práce byla zpracována témata týkající se řízení a transferu znalostí v organizaci, pracovních činností a kompetencí manažera. Byla vymezena škola jako organizace, její proměna v čase a definována katedrová škola jako místo k přenosu explicitních a tacitních znalostí od zkušených ředitelů ke studentům, budoucím ředitelům.

V praktické části disertační práce byly analyzovány dokumenty (právní předpisy, odborná literatura a články) ke zjištění rolí, pracovních činností a kompetencí ředitele střední školy, které byly ověřeny dotazníkovým šetřením mezi 240 řediteli středních škol v České republice. Dotazníkovým šetřením a rozhovory s řediteli 11 katedrových středních škol a 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management byly zjištěny způsoby transferu jednotlivých pracovních činností a kompetencí na manažerských praxích v rámci praktické přípravy studentů.

Cílem disertační práce bylo navrhnout koncept (upřesnit požadavky) předávání konkrétních znalostí a zkušeností ředitelů středních škol vhodnými metodami na manažerských praxích realizovaných v katedrových školách studentům studijního programu Školský management, využitelný k přeměně (transferu) jejich znalostí získaných v teoretické části výuky v dovednosti uplatnitelné v praxi ve školském terénu.

K naplnění cíle byly definovány následující výzkumné otázky:

1. Které pracovní role vyplývají ze zákonných požadavků na pracovní místo ředitele střední školy?
2. Které klíčové pracovní činnosti a kompetence ředitele střední školy je možné předat studentům studijního programu Školský management na manažerských praxích realizovaných v katedrových školách?
3. Jakými způsoby lze klíčové pracovní činnosti a kompetence studentům na manažerských praxích předat?
4. Které z klíčových pracovních činností a kompetencí jsou významné pro přeměnu znalostí získaných studenty v teoretické části výuky a předávané řediteli katedrových škol na manažerské praxi v dovednosti aplikovatelné ve školské praxi?

Obsahovou analýzou právních předpisů, odborných publikací a článků vzniklo 20 rolí ředitele střední školy, které byly ověřeny dotazníkovým šetřením mezi 240 řediteli středních škol z celkového počtu 1274 středních škol v České republice (návratnost 19 %). Dotazníkovým šetřením a rozhovory s 11 řediteli katedrových středních škol a 45 studenty 3. ročníku studijního programu Školský management byly definovány klíčové pracovní činnosti a kompetence ředitele střední školy, způsoby jejich předání na manažerské praxi řediteli katedrových škol studentům a byly uspořádané podle významu pro přeměnu znalostí získaných studenty v teoretické části výuky v dovednosti aplikovatelné ve školské praxi.

Podle výsledků výše uvedených výzkumných šetření patří ke klíčovým pracovním činnostem ředitele střední školy následující oblasti:

- řízení střední školy jako instituce,
- vedení a péče o zaměstnance,
- rozvoj oborového zaměření školy,
- finanční řízení školy,
- sledování právního rámce činnosti školy.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že explicitní znalosti ředitelů katedrových škol je možné na praxi předat studentům převážně pomocí vzoru dokumentu, zatímco tacitní znalosti převážně výkladem. V některých případech může být vzor dokumentu doplněn výkladem ředitele komentujícím proces tvorby daného dokumentu, čímž dochází k propojení explicitních znalostí s těmi tacitními, které tak jednoduše předat nelze a týkají se praktických zkušeností manažera nabytých v průběhu jeho pracovní kariéry.

Výsledkem výzkumného šetření bylo vytvoření návrhu metodiky způsobů předání explicitních a tacitních znalostí řediteli katedrových škol studentům na manažerských praxích, kterou budou ředitelé katedrových škol používat při aktuálním způsobu realizace těchto praxí formou několika setkání za semestr v rozsahu 3 hodin/setkání (viz Příloha 1).

Výstup disertační práce naznačuje další možnosti výzkumného šetření spočívajícího v ověřování nového způsobu realizace praxe formou stínování (shadowing) ředitele, při které by se mohly uplatnit při předávání znalostí řediteli studentům metody mentoringu a koučinku v okamžiku navýšení časového rozsahu praktické přípravy studentů studijního programu Školský management na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Přínos pro vědní obor

Přínosem disertační práce pro vědní obor jsou následující tři části:

1. Vzhledem k analýze pozice ředitele střední školy došlo k **propojení manažerského a pedagogického přístupu** k transferu znalostí, tedy propojení managementu znalostí se zkušenostním učením. Přes toto propojení bylo možno navrhnout metodiku transferu explicitních a tacitních znalostí v rámci manažerských praxí studentů studijního programu Školský management (viz 3. bod).
2. Na základě obsahové analýzy dokumentů byl vytvořen podrobný systematický **model pracovních činností a kompetencí (kompetenční model/profesiogram)** ředitele střední školy.
3. Propojením manažerského a pedagogického přístupu byla vytvořena **metodika transferu explicitních a tacitních znalostí ředitele**, vycházející z realizovaných pracovních činností a kompetencí ředitele střední školy, využitelná katedrovými školami pro jejich přípravu na manažerské praxe studentů. Metodika byla ověřena výzkumným šetřením mezi řediteli středních škol, řediteli katedrových středních škol a studenty. Ředitel katedrové školy by měl předávat svoje znalosti a zkušenosti studentům na manažerských praxích na základě konceptualizace modelu katedrové školy, tedy upřesněním a sjednocením požadavků na předávání konkrétních explicitních a tacitních znalostí, zkušeností, příp. dovedností pomocí různých metod.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALAVI, M. and D. E. LEIDNER, 2001. Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly: Management Information Systems* [online]. 25(1). ISSN 02767783. Available at: doi:10.2307/3250961.

ALTOPIEDI, M. and A. B. GARCÍA, 2020. The role of coaching in the training of principals: Analysis of a specific program. *Educar* [online]. 56(1), 183–199. ISSN 2014-8801. Available at: doi:10.5565/rev/educar.1055.

ARAVENA, F., 2018. Mentoring novice school principals in Chile: what do mentors learn? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* [online]. 7(3), 219–230. ISSN 2046-6854. Available at: doi:10.1108/IJMCE-01-2018-0002.

ARGOTE, L. and P. INGRAM, 2000. Knowledge Transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* [online]. 82(1), 150–169. ISSN 07495978. Available at: doi:10.1006/obhd.2000.2893.

ARMSTRONG, M., 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1407-3.

ARMSTRONG, M., 1999. *Personální management*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-614-5.

ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5258-7.

BARTÁK, J., 2008. *Od znalostí k inovacím*. Praha: Alfa Nakladatelství. Management studium (Alfa Nakladatelství). ISBN 978-80-87197-03-5.

BELZ, H. a M. SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.

BENDL, S., 2011. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-517-1.

BENNETT, R. H., 1998. The importance of tacit knowledge in strategic deliberations and decisions. *Management Decision* [online]. 36(9), 589–597. ISSN 0025-1747. Available at: doi:10.1108/00251749810239478.

BERTRAND, Y., 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.

BITTEROVÁ, M., A. HAŠKOVÁ and M. PISOŇOVÁ, 2014. School Leader's Competencies in Management Area. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. 149, 114–118. ISSN 18770428. Available at: doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.170.

BLAŽEK, L., 2014. *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-4429-2.

BOEREMA, A. J., 2011. Challenging and Supporting New Leader Development. *Educational Management Administration & Leadership* [online]. 39(5), 554–567. ISSN 1741-1432. Available at: doi:10.1177/1741143211408451.

BOLAM, R., 2014. Educational Administration, Leadership and Management: Towards a Research Agenda. In: *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice* [online]. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd, p. 192–205. Available at: doi:10.4135/9781446219676.n15.

BUREŠ, V., 2007. *Znalostní management a proces jeho zavádění: průvodce pro praxi*. Praha: Grada. Management v informační společnosti. ISBN 978-80-247-1978-8.

BUSH, T., 2011. Succession planning in England: new leaders and new forms of leadership. *School Leadership & Management* [online]. 31(3), 181–198. ISSN 1363-2434. Available at: doi:10.1080/13632434.2010.545383.

BUSH, T., 2004. Editorial. *Educational Management Administration & Leadership* [online]. 32(2), 123–127. ISSN 1741-1432. Available at: doi:10.1177/1741143204041879.

CAMPOS-GARCÍA, I. and J. Á. ZÚÑIGA-VICENTE, 2019. The impact of a leader's demographic and professional characteristics on employee motivation. *Employee Relations* [online]. 41(1), 119–141. ISSN 0142-5455. Available at: doi:10.1108/ER-10-2017-0253.

CEJTHAMR, V. a J. DĚDINA, c2010. *Management a organizační chování*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3348-7.

CIPRO, M., 2009. *Delegování jako způsob manažerského myšlení*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2945-9.

COLLISON, Ch. a G. PARCELL, 2005. *Knowledge management: praktický management znalostí z prostředí předních světových učících se organizací*. Brno: Computer Press. Praxe manažera (Computer Press). ISBN 80-251-0760-4.

CONNOLLY, M., E. MILTON, A. J. DAVIES and R. BARRANCE, 2018. Turning heads: The impact of political reform on the professional role, identity and recruitment of head teachers in Wales. *British Educational Research Journal* [online]. 44(4), 608–625. ISSN 01411926. Available at: doi:10.1002/berj.3450.

COOPER, P., 2017. Data, information, knowledge and wisdom. *Anaesthesia & Intensive Care Medicine* [online]. 18(1), 55–56. ISSN 14720299. Available at: doi:10.1016/j.mpaic.2016.10.006.

COULSON, D. and M. HARVEY, 2013. Scaffolding student reflection for experience-based learning: a framework. *Teaching in Higher Education* [online]. 18(4), 401–413. ISSN 1356-2517. Available at: doi:10.1080/13562517.2012.752726.

COVEY, S. R., 2017. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změní váš život*. 3. rozšířené vydání. Praha: FC Czech, zastoupení FranklinCovey v ČR a SR. ISBN 978-80-7261-403-5.

COVEY, S. R., 2015. *8. návyk: od efektivnosti k výjimečnosti*. 2. vydání. Přeložil Aleš LISA. Praha: FC Czech, zastoupení FranklinCovey v ČR a SR. ISBN 978-80-7261-359-5.

ČASTORÁL, Z., 2010. *Strategický management změn a znalostí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-94-5.

ČASTORÁL, Z., 2008. *Strategický znalostní management a učící se organizace*. Praha: Vysoká škola finanční a správní. Eupress. ISBN 978-80-86754-99-4.

DARESH, J., 2004. Mentoring School Leaders: Professional Promise or Predictable Problems? *Educational Administration Quarterly* [online]. 40(4), 495–517. ISSN 0013-161X. Available at: doi:10.1177/0013161X04267114.

DARLING-HAMMOND, L., 2014. Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education* [online]. 89(4), 547–561. ISSN 0161-956X. Available at: doi:10.1080/0161956X.2014.939009.

DAVENPORT, T. H. a L. PRUSAK, c1998. *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston, Mass: Harvard Business School Press. ISBN 0-87584-655-6.

DETLOR, B., 2010. Information management. *International Journal of Information Management* [online]. 30(2), 103–108. ISSN 02684012. Available at: doi:10.1016/j.ijinfomgt.2009.12.001.

DEWEY, J., 1938. *Experience and education*. New York: Touchstone. ISBN 978-0-684-838281.

DEWEY, J., 1910. *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co.

DOČEKAL, V., 2011. *Modality andragogiky optikou zkušenostní vědy.* Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta.

DORCZAK, R., 2016. Professional Path To Leadership In Polish Schools – Research On The Experience Of Participants Of Post-Graduate Courses On Educational Management And Leadership. In: [online]. p. 1751–1755. Available at: doi:10.21125/iceri.2016.1392.

DOS, I., M. SAGIR and R. B. CETIN, 2015. Classsifying Daily Problems of School Managers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. 197, 2040–2045. ISSN 18770428. Available at: doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.568.

DRUCKER, P. F., 2000. *Výzvy managementu pro 21. století*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-021-x.

FALTÝSEK, P., R. KŘIVÁNEK, L. ŠLAJCHOVÁ a V. TROJAN, 2015. *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-03-8.

FEDERIČOVÁ, M., 2019. *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno: listopad 2019*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. Studie (Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu). ISBN 978-80-7344-506-5. [online]. © 2019 [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/studies/mezinarodni-srovnani-reditelu-skol-ceske-administrativni-inferno.

FOTR, J., E. VACÍK, I. SOUČEK, M. ŠPAČEK a S. HÁJEK, 2020. *Tvorba strategie a strategické plánování: teorie a praxe*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. Expert (Grada). ISBN 978-80-271-2499-2.

FRANKOVÁ, E., 2011. *Kreativita a inovace v organizaci*. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3317-3.

FRYČ, J., Z. MATUŠKOVÁ, P. KATZOVÁ a kol., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4. [online]. © 2020 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030.

GAMBLE, J. R., 2020. Tacit vs explicit knowledge as antecedents for organizational change. *Journal of Organizational Change Management* [online]. 33(6), 1123–1141. ISSN 0953-4814. Available at: doi:10.1108/JOCM-04-2020-0121.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GOFF, P., J. E. GUTHRIE, E. GOLDRING and L. BICKMAN, 2014. Changing principals' leadership through feedback and coaching. *Journal of Educational Administration* [online]. 52(5), 682–704. ISSN 0957-8234. Available at: doi:10.1108/JEA-10-2013-0113.

GRIMMETT, P. P. and G. L. ERICKSON, 1988. *Reflection in teacher education.* New York: Teacher College Press.

GUPTA, B., L. S. IYER and J. E. ARONSON, 2000. Knowledge management: practices and challenges. *Industrial Management & Data Systems* [online]. 100(1), 17–21. ISSN 0263-5577. Available at: doi:10.1108/02635570010273018.

HALL, P., 2008. Building Bridges: Strengthening the Principal Induction Process through Intentional Mentoring. *Phi Delta Kappan* [online]. 89(6), 449–452. ISSN 0031-7217. Available at: doi:10.1177/003172170808900613.

HANUŠ, R. a L. CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

HANZELKA, M., 2009. *Řízení školy: ...: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni …* Praha: ASPI. Meritum (ASPI). ISBN 978-80-7357-413-0.

HARGREAVES, A., 2000. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching* [online]. 6(2), 151–182. ISSN 1354-0602. Available at: doi:10.1080/713698714.

HARROGATE, M., 2015. Educational leadership. In: *Exploring Education at Postgraduate Level* [online]. B.m.: Routledge, p. 187–193. Available at: doi:10.4324/9781315747750-21.

HARTL, P., 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.

HEJLOVÁ, D., 2015. *Public relations*. Praha: Grada Publishing. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-5022-4.

HENDL, J. a J. REMR, 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.

HORSKÁ, V., 2009. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2450-8.

HRAZDILOVÁ BOČKOVÁ, K., 2016. *Projektové řízení. Učebnice* [e-kniha]. ISBN 978-80-7512-431-9. Dostupné z: https://www.databook.cz/projektove-rizeni-ucebnice-3322.

HRONÍK, F., 2002. *Poznejte své zaměstnance: vše o Assessment Centre*. Brno: ERA group. Kariéra. ISBN 80-86517-20-9.

IUREA, C., 2017. The Role of the Manager in the Succes of School Organizations. In: [online]. p. 188–193. Available at: doi:10.15405/epsbs.2017.05.02.25.

JARVIS, P., 2004. *Adult education and lifelong learning: theory and practise* (3rd edition). London: RoutledgeFalmer. ISBN 0-203-34476-6.

JAY, R. a R. TEMPLAR, 2006. *Velká kniha manažerských dovedností*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1279-2.

JOUZA, L., 2018. *Základy pracovního práva*. Praha: Ústav práva a právní vědy. Právo a management. ISBN 978-80-87974-19-3.

KALOUS, J., 1997. *Příprava řídících pracovníků ve školství*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1679-5.

Kariérní řád [online]. © 2015 [cit. 2021-02-11]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad.

KEKULE, M., 2011. *Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce.* [online]. © 2011 [cit. 2021-05-05]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/01_Ramec_pro_vlastni_hodnoceni_skoly.pdf.

Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení. [online]. © 2010 [cit. 2021-02-12]. Dostupné z: https://www.mckinsey.com/cz/~/media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Czech%20Republic/Our%20work/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf.

KOCIANOVÁ, R., 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3.

KOLÁŘ, J., 2013. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6297-9.

KOLÁŘ, Z., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Z., 1972. *Zkušenosti žáků ve vyučování*. Praha: Univerzita Karlova. Acta Universitatis Carolinae.

KOLB, D. A., 2015. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education. ISBN 978-0-13-389240-6.

KOLB, D. A., 1984. *Experiential Learning.* 1. vyd. New Jersey: Prentice-Hall.

KOMENSKÝ, J. A., 1930. *Didaktika velká*. 2. vyd. Praha: Dědictví Komenského. Knihovna pedagogických klasiků (Dědictví Komenského).

Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 3. 2018 do 31. 7. 2018 [online]. © 2018 [cit. 2021-01-15]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Informace-Konkurzy-na-reditele-skol-a-skolskych-za.

KORTHAGEN, F. A. J., 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-221-5.

KORTHAGEN, F. A. J., 1985. Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education* [online]. 36(5), 11–15. ISSN 0022-4871. Available at: doi:10.1177/002248718503600502.

KORTHAGEN, F. and A. VASALOS, 2005. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching* [online]. 11(1), 47–71. ISSN 1354-0602. Available at: doi:10.1080/1354060042000337093.

KOSOVÁ, B. a A. TOMENGOVÁ, 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov.* Banská Bystrica: Belianum.

KOTLER, P. a G. ARMSTRONG, c2004. *Marketing*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0513-3.

KOUBEK, J., 2007. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-168-3.

KOUBEK, J., 1995. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-01-8.

KOVAŘÍKOVÁ, M., 2020. *Krizové situace ve škole: bezpečnostní problematika ve školní praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2731-8.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2021/2022 [online]. © 2021 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/cz/DOKUMENTY/Kriteria-hodnoceni.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2008. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-407-6.

KUBEŠ, M., R. KURNICKÝ a D. SPILLEROVÁ, 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.

LACKRITZ, A. D., M. CSEH and D. WISE, 2019. Leadership coaching: a multiple-case study of urban public charter school principals' experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* [online]. 27(1), 5–25. ISSN 1361-1267. Available at: doi:10.1080/13611267.2019.1583404.

LAHTERO, T. J., N. LÅNG and J. ALAVA, 2017. Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management* [online]. 37(3), 217–233. ISSN 1363-2434. Available at: doi:10.1080/13632434.2017.1293638.

LAPINA, T. A. and T. Y. STUKEN, 2018. Socio-professional characteristics of European managers: similarities and differences. In: *The 12th International Days of Statistics and Economics.* p. 1038–1047. ISBN 978-80-87990-14-8.

LAZAROVÁ, B., 2010. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika* [online]. 29 (3-4), 59–69. ISSN 2336-2189. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906%20title=.

LEITHWOOD, K., A. HARRIS and D. HOPKINS, 2008. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management* [online]. 28(1), 27–42. ISSN 1363-2434. Available at: doi:10.1080/13632430701800060.

LENSKAYA, E. and I. BRUN, 2016. Are Principals of Russian Schools Ready for Transformational Leadership. *Voprosy Obrazovaniya/ Educational Studies. Moscow* [online]. (2), 62–99. ISSN 18149545. Available at: doi:10.17323/1814-9545-2016-2-62-99.

LHOTKOVÁ, I., V. TROJAN a J. KITZBERGER, 2012. *Kompetence řídících pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978–80-7357-899-2.

LUNDGREN, H., A. BANG, S. B. JUSTICE, V. J. MARSICK, R. F. POELL, L. YORKS, M. CLARK and S. SUNG, 2017. Conceptualizing reflection in experience-based workplace learning. *Human Resource Development International* [online]. 1–22. ISSN 1367-8868. Available at: doi:10.1080/13678868.2017.1308717.

MAKANATLENG, M. and C. WHITE, 2016. Delegation as management tool in primary schools. In: *ICERI2016: 9TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION*. p. 6516-6522. ISSN 2340-1095.

MATHEW, P., P. MATHEW and P. J. PEECHATTU, 2017. Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology* [online]. 3(1), 126-131. ISSN: 2205-6181.

MLÁDKOVÁ, L., 2005a. *Management znalostí*. Praha: Oeconomica. ISBN 80-245-0878-8.

MLÁDKOVÁ, L., 2005b. *Moderní přístupy k managementu: tacitní znalost a jak ji řídit*. Praha: C.H. Beck. C.H. Beck pro praxi. ISBN 80-7179-310-8.

MLÁDKOVÁ, L., 2004. *Management znalostí v praxi*. Praha: Professional Publishing. ISBN 80-86419-51-7.

MOON, J. A., 2013. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6296-2.

NEHYBA, J., 2014. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6489-8.

NEHYBA, J., 2012. Tři inspirace od Petera Jarvise. *Studia paedagogica* [online]. 17(1), 37–58. ISSN 2336-4521. doi:10.5817/SP2012-1-3.

NEHYBA, J., 2011. Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna. *Pedagogická orientace* [online]. 21 (3), 305-321. ISSN 1211-4669. Dostupné z: https://is.muni.cz/publication/964022/PedOr11_3_ZkusenostneReflektivniUceni_Nehyba.pdf.

OBST, O., 2006. *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1359-0.

OZMEN, F. and V. MURATOGLU, 2010. The competency levels of school principals in implementing knowledge management strategies the views of principals and teachers according to gender variable. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. 2(2), 5370–5376. ISSN 18770428. Available at: doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.875.

PALÁN, Z., 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.

PAULOVČÁKOVÁ, L., 2015. *Marketing: přístup k marketingovému řízení*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-117-1.

PAVKOV, S., P. POŠČIĆ, D. JAKŠIĆ, 2016. Business intelligence systems yesterday, today and tomorrow–an overview. *Zbornik Veleučilišta u Rijeci* [online]. 4 (1), p. 97-108. Available at: https://hrcak.srce.hr/160236.

PETŘÍKOVÁ, R., 2010. *Moderní management znalostí: (principy, procesy, příklady dobré praxe)*. [Praha]: Professional Publishing. ISBN 978-80-7431-011-9.

PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices. [online]. © 2013 [cit. 2020-11-05]. Available at: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf.

PISOŇOVÁ, M., 2014. *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. [1. vyd.]. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3621-5.

PISOŇOVÁ, M., 2011. *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. Bratislava: IURA Edition, člen skupiny Wolters Kluwer. Škola. ISBN 978-80-8078-402-7.

PITRA, Z. a H. MOHELSKÁ, 2015. *Management transferu znalostí: od prvního nápadu ke komerčně úspěšné inovaci*. [Praha]: Professional Publishing. ISBN 978-80-7431-145-1.

PLAMÍNEK, J., 2012. *Vedení porad: jak dosáhnout maximálního výsledku s minimem lidí, času a energie*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-4118-5.

PLAMÍNEK, J. a R. FIŠER, 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 80-247-1074-9.

PLAMÍNEK, J. a D. FRANC, 2012. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-4484-1.

POL, M., 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, M., M. SEDLÁČEK, L. HLOUŠKOVÁ and P. NOVOTNÝ, 2013. Headteachers' professional careers: a Czech perspective. *International Journal of Management in Education* [online]. 7(4), 360. ISSN 1750-385X. Available at: doi:10.1504/IJMIE.2013.056641.

POLÁNYI, M, 1967. *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books. Doubleday Anchor book.

POUR, J., M. MARYŠKA a O. NOVOTNÝ, 2012. *Business intelligence v podnikové praxi*. Praha: Professional Publishing. ISBN 978-80-7431-065-2.

PRÁŠILOVÁ, M., 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1415-5.

PROKOPENKO, J. a M. KUBR, 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-250-6.

PRŮCHA, J., ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROWLEY, J., 2007. The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy. *Journal of Information Science* [online]. 33(2), 163–180. ISSN 0165-5515. Available at: doi:10.1177/0165551506070706.

ŘEZÁČ, J., 2009. *Moderní management: manažer pro 21. století*. Brno: Computer Press. Business books (Computer Press). ISBN 978-80-251-1959-4.

SENGE, P. M., 2016. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Vydání 1. (reedice). Přeložil Irena GRUSOVÁ. Praha: Management Press. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-428-8.

SERVICE, B., G. E. DALGIC and K. THORNTON, 2018. Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. *Professional Development in Education* [online]. 44(4), 507–520. ISSN 1941-5257. Available at: doi:10.1080/19415257.2017.1378705.

SERVICE, B., G. E. DALGIC and K. THORNTON, 2016. Implications of a shadowing/mentoring programme for aspiring principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* [online]. 5(3), 253–271. ISSN 2046-6854. Available at: doi:10.1108/IJMCE-03-2016-0031.

SCHECHTER, Ch. and F. FIRUZ, 2015. How mentor principals interpret the mentoring process using metaphors. *School Leadership & Management* [online]. 35(4), 365–387. ISSN 1363-2434. Available at: doi:10.1080/13632434.2015.1010500.

SCHIFFER, V., 2006. *Inventarizace v praxi: otázky a odpovědi*. Praha: Grada. Účetnictví a daně (Grada). ISBN 80-247-1921-5.

SINGULE, F., 1991. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Z dějin pedagogiky. ISBN 80-04-20715-4.

SLAVÍK, J. a S. SIŇOR, 1993. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika* [online]. 43 (2), 155–164. ISSN 2336-2189. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3436%20title=.

SMEJKAL, V. a K. RAIS, c2010. *Řízení rizik ve firmách a jiných organizacích*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3051-6.

SOHRABI, S. and M. S. NAGHAVI, 2014. The interaction of explicit and tacit knowledge. In: *International Conference on Intellectual Capital and Knowledge Management and Organisational Learning in the United Kingdom*. p. 363-369.

SPILKOVÁ, V. a A. TOMKOVÁ, 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPILKOVÁ, V., A. TOMKOVÁ, N. MAZÁČOVÁ a J. POCHE KARGEROVÁ, 2015. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. [Praha]: Retida spol. s r.o. ISBN 978-80-7290-832-5.

SPILKOVÁ, V. a J. VAŠUTOVÁ, 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-384-9.

Státní program EVVO a EP na léta 2016-2025 [online]. © 2016 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025.

ST. GERMAIN, L. and D. M. QUINN, 2006. Investigation of Tacit Knowledge in Principal Leadership. *The Educational Forum* [online]. 70(1), 75–90. ISSN 0013-1725. Available at: doi:10.1080/00131720508984873.

SUCHÝ, J. a P. NÁHLOVSKÝ, 2007. *Koučování v manažerské praxi: klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu*. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-1692-3.

SVĚTLÍK, J., 2009. *Marketingové řízení školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-494-9.

SVOBODOVÁ, D., 2015. *Profesní poradenství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5092-7.

SVOBODOVÁ, Z., 2021. *Konflikty ve škole: od prevence k řešení*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7676-154-4.

SWAP, W., D. LEONARD, M. SHIELDS and L. ABRAMS, 2001. Using Mentoring and Storytelling to Transfer Knowledge in the Workplace. *Journal of Management Information Systems* [online]. 18(1), 95–114. ISSN 0742-1222. Available at: doi:10.1080/07421222.2001.11045668.

ŠAFRÁNKOVÁ, J. M., 2019. *Sociologie práce a organizace*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-2-7.

ŠVADLENKA, F., 1924. *Obecná pedagogika pro učitelské ústavy*. Praha: B. Stýblo.

THELENOVÁ, K., 2014. *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4309-6.

TICHÁ, I., 2005. *Učící se organizace*. Praha: Alfa Publishing. Management praxe. ISBN 80-86851-19-2.

TINGLE, E., A. CORRALES and M. L. PETERS, 2017. Leadership development programs: investing in school principals. *Educational Studies* [online]. 1–16. ISSN 0305-5698. Available at: doi:10.1080/03055698.2017.1382332.

Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy To Prepare Effective Teachers [online]. © 2012 [cit. 2021-03-21]. Available at: https://pdfs.semanticscholar.org/e16e/f5abe39e7bdfa4e2c04c1dfc7da4448c09be.pdf.

TROJAN, V., 2021. *Ředitel školy: uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7676-009-7.

TROJAN, V., 2014. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-539-9.

TROJAN, V., 2011. Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *Orbis scholae.* 5 (3), 107-127. ISSN 1802-4637.

TROJAN, V. a Z. SVOBODOVÁ, 2019. Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*. 29 (2). ISSN 1211-4669.

TROJAN, V., I. TROJANOVÁ a M. PUŠKINOVÁ, 2015. *Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-854-3.

TROJAN, V., M. TURECKIOVÁ, J. TRUNDA a M. DVOŘÁKOVÁ, 2015. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-867-7.

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

TROJANOVÁ, I. a Z. SVOBODOVÁ, 2020. *Efektivní porady: jak si poradit s poradou nejen ve školství*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-939-0.

TRUJILLO, J. and A. MATÉ, 2011. Business intelligence 2.0: A general overview. In: *European Business Intelligence Summer School*. Springer, Berlin, Heidelberg. p. 98-116.

TRUNDA, J. a K. BŘÍZA, 2012. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Školský management. ISBN 978-80-7290-541-6.

TRUNEČEK, J., 2004. *Management znalostí*. Praha: C.H. Beck. C.H. Beck pro praxi. ISBN 80-7179-884-3.

TULOWITZKI, P., 2019. Shadowing school principals: what do we learn? *Educational Management Administration & Leadership* [online]. 47(1), 91–109. ISSN 1741-1432. Available at: doi:10.1177/1741143217725325.

TURECKIOVÁ, M., 2014. Specifika managementu vzdělávání dospělých (nejen) v České republice. In *Sborník příspěvků z III. mezinárodní vědecké konference školského managementu Horizont 2020 - vize, inovace, změna*. Praha: CŠM PedF UK Praha.

TYRYCHTR, J., 2014. *Business intelligence*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta. ISBN 978-80-213-2516-6.

VAN NIEUWERBURGH, Ch., M. BARR, Ch. MUNRO, H. NOON and D. ARIFIN, 2020. Experiences of aspiring school principals receiving coaching as part of a leadership development programme. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* [online]. 9(3), 291–306. ISSN 2046-6854. Available at: doi:10.1108/IJMCE-11-2019-0107.

VAŠŤATKOVÁ, J., 2006. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1422-8.

VEBER, J., 2014. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-274-1.

VETEŠKA, J., 2013. The role of qualifications and competences in initial and further education. *Chowanna.* 41 (2), p. 179-191. ISSN 0137-706X.

VETEŠKA, J., 2011. Competences in the context of social and economic changes and perspectives of human resources development. In: Kahn, R., McDermott, J. C. (Eds.). Democratic access to education. Los Angeles: Antioch University, pp. 225–233. ISBN 978-1–4507-7292-1.

VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ, 2020. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-1-0.

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

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

VRONSKÝ, J., 2012. *Profesiografie a její praktické využití při řízení lidských zdrojů v organizaci*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-747-6.

VYMĚTAL, J., 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.

VYMĚTAL, J., A. DIAČIKOVÁ a M. VÁCHOVÁ, 2005. *Informační a znalostní management v praxi*. Praha: LexisNexis CZ. Studijní texty (LexisNexis CZ). ISBN 80-86920-01-1.

WEIHRICH, H. a H. KOONTZ, 1993. *Management*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85605-45-7.

WISE, D. and B. CAVAZOS, 2017. Leadership coaching for principals: a national study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* [online]. 25(2), 223–245. ISSN 1361-1267. Available at: doi:10.1080/13611267.2017.1327690.

Základní údaje o studijním programu [online]. © 2021 [cit. 2021-04-28]. Dostupné z: https://www.kamv.cz/bakalarsky.

ŽŮREK, J., 2018. *Praktický průvodce GDPR: včetně úplného znění GDPR*. 2. aktualizované vydání. Olomouc: ANAG. Právo (ANAG). ISBN 978-80-7554-152-9.

PRÁVNÍ PŘEDPISY

Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (Obecné nařízení o ochraně osobních údajů) (2021). Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/?uri=celex%3A32016R0679.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/59748/1/2.

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/71458/1/2?rem=.%20222/2010.

Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/89167/1/2.

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/59247/1/2

Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a výročních zpráv, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/59249/1/2.

Vyhláška č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/59250/1/2.

Vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/59590/1/2?vtextu=.%2047/2005#lema0.

Vyhláška č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/59677/1/2

Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/59716/1/2?vtextu=.%2064/2005#lema0.

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/68839/1/2.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/65112/1/2.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/60323/1/2.

Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/60410/1/2.

Zákon č. 2/1991 Sb., o kolektivním vyjednávání, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/38979/1/2.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/74907/1/2.

Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/91825/1/2.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/46613/1/2.

Zákon č. 134/2016 Sb., o zadávání veřejných zakázek, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/86384/1/2.

Zákon č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech a o změně některých souvisejících zákonů (rozpočtová pravidla), ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/49515/1/2.

Zákon č. 219/2000 Sb., o majetku České republiky a jejím vystupování v právních vztazích, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/49516/1/2.

Zákon č. 240/2000 Sb., o krizovém řízení a o změně některých zákonů (krizový zákon), ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/49557/1/2.

Zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/49567/1/2.

Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/49577/1/2.

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/62694/1/2.

Zákon č. 309/2006 Sb., kterým se upravují další požadavky bezpečnosti a ochrany zdraví při práci v pracovněprávních vztazích a o zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při činnosti nebo poskytování služeb mimo pracovněprávní vztahy (zákon o zajištění dalších podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví při práci), ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/62779/1/2.

Zákon č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole ve veřejné správě a o změně některých zákonů (zákon o finanční kontrole), ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/51644/1/2.

Zákon č. 340/2015 Sb., o zvláštních podmínkách účinnosti některých smluv, uveřejňování těchto smluv a o registru smluv (zákon o registru smluv), ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/85204/1/2.

Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/39498/1/2.

Zákon č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/58364/1/2

Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/58370/1/2.

Zákon č. 541/2020 Sb., o odpadech, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/95309/1/2.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/58471/1/2.

Zákon č. 563/1991, o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/39611/1/2.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/58473/1/2

Zákon č. 586/1992 Sb., o daních z příjmů, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/40374/1/2.

Zákon č. 589/1992 Sb., o pojistném na sociální zabezpečení a příspěvku na státní politiku zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/40377/1/2?rem=evidence#c_3786.

Zákon č. 592/1992 Sb., o pojistném na veřejné zdravotní pojištění, ve znění pozdějších právních předpisů (2021). Dostupné z: https://www.aspi.cz/products/lawText/1/40381/1/2.

Seznam příloh

Příloha 1 – Metodika pro manažerské praxe v katedrových školách

Seznam obrázků

Obrázek 1 Deweyho model zkušenostního učení 24
Obrázek 2 Lewinův model zkušenostního učení 24
Obrázek 3 Piagetův model učení a kognitivního rozvoje 25
Obrázek 4 Kolbův model zkušenostního učení 26
Obrázek 5 Jarvisův model zkušenostního učení 27
Obrázek 6 Deweyho model zkušenostního učení 30
Obrázek 7 Model ALACT 32
Obrázek 8 Proces tvorby znalostí 34
Obrázek 9 Model DIKW 35
Obrázek 10 Vazba mezi explicitní, tacitní a implicitní znalostí 38
Obrázek 11 Management znalostí vzniklý propojením tří oblastí 42
Obrázek 12 Způsoby vytváření znalosti 44
Obrázek 13 Základní struktura profesiogramu 64
Obrázek 14 Hierarchický model struktury kompetence 67
Obrázek 15 Autonomie škol podle šetření PISA 2012 73
Obrázek 16 Úrovně managementu vzdělávání 82
Obrázek 17 Index formálního vzdělání ředitelů 83
Obrázek 18 Vnímaní ředitelů potřeby dalšího vzdělání v různých oblastech 84

Seznam tabulek

Tabulka 1 Explicitní a tacitní znalosti 36
Tabulka 2 Explicitní, implicitní a neformulované znalosti 37
Tabulka 3 Bližší specifikace katedrových středních škol 90
Tabulka 4 Bližší specifikace studentů 91
Tabulka 5 Bližší specifikace středních škol zapojených do předvýzkumu 126
Tabulka 6 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – řízení a reprezentace školy 128
Tabulka 7 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – povinná dokumentace školy 129
Tabulka 8 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – projekty a inovace školy 130
Tabulka 9 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – změny v rejstříku škol a zřizovací listině 131
Tabulka 10 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – vlastní hodnocení školy a výroční zpráva 132
Tabulka 11 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – pracovní poměr 133
Tabulka 12 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců 134
Tabulka 13 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – pedagogická rada a další poradní orgány 134
Tabulka 14 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – komunikace a řešení konfliktů 135
Tabulka 15 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – seznámení s dokumenty školy 136
Tabulka 16 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – koordinátoři a komise ve škole 137
Tabulka 17 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – personální zajištění maturitních a závěrečných zkoušek 138

Tabulka 18 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – rozpočet školy a další zdroje financování 139
Tabulka 19 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – správa a čerpání fondů 140
Tabulka 20 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – účetnictví 141
Tabulka 21 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – vnitřní směrnice a řády 142
Tabulka 22 Pracovní činnosti, které ředitel školy vykonává sám nebo deleguje a jak často probíhají – organizační struktura a řízení zaměstnanců – správa a zajištění majetku školy 143
Tabulka 23 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – řízení a reprezentace školy 147
Tabulka 24 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – povinná dokumentace školy 149
Tabulka 25 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – projekty a inovace školy 151
Tabulka 26 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – změny v rejstříku škol a zřizovací listině 152
Tabulka 27 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – vlastní hodnocení školy a výroční zpráva 153
Tabulka 28 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – pracovní poměr 155
Tabulka 29 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – organizační struktura a řízení zaměstnanců 156
Tabulka 30 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – pedagogická rada a další poradní orgány 158
Tabulka 31 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – komunikace a řešení konfliktů 159
Tabulka 32 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – seznámení s dokumenty školy 161
Tabulka 33 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – koordinátoři a komise ve škole 163

Tabulka 34 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – personální zajištění maturitních a závěrečných zkoušek 164
Tabulka 35 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – rozpočet školy a další zdroje financování 165
Tabulka 36 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – správa a čerpání fondů 167
Tabulka 37 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – účetnictví 169
Tabulka 38 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – vnitřní směrnice a řády 171
Tabulka 39 Názory ředitelů katedrových škol (KŠ) a studentů (S) na způsob předávání činností na manažerských praxích – správa a zajištění majetku školy 173
Tabulka 40 Způsoby předávání explicitních znalostí na manažerské praxi studentům 189
Tabulka 41 Způsoby předávání tacitních znalostí na manažerské praxi studentům 190

Příloha 1 – Metodika pro manažerské praxe v katedrových školách

Katedrová škola spolupracuje s Katedrou andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy na zajištění praktické přípravy vedoucích pedagogických pracovníků (manažerská praxe).

Ředitel katedrové školy vykonává mnoho pracovních rolí, které vyplývají ze zákonných požadavků na jeho pracovní místo. Na manažerské praxi předává svoje znalosti a zkušenosti studentům studijního programu Školský management, aby došlo k propojejí jejich teoretických znalostí získaných na přednáškách s praktickými zkušenostmi ve školském terénu.

Manažerskou praxi může vést ředitel školy, zástupce ředitele, ekonom nebo jiná pověřená osoba podle pracovních činností, které daná osoba ve škole vykonává a studentům na praxi prezentuje.

Na základě výzkumného šetření se doporučuje pro manažerské praxe v následujícím období, aby ředitelé katedrových škol předávali studentům svoje znalosti a zkušenosti následujícími způsoby:

- výkladem,
- vzorem dokumentu,
- ukázkou.

V Tabulce 1 jsou uvedeny pracovní činnosti (explicitní znalosti), které lze studentům předat na manažerské praxi výkladem nebo vzorem dokumentu, jehož tvorba je zároveň okomentována výkladem.

V Tabulce 2 jsou uvedeny pracovní činnosti (tacitní znalosti), které získávají ředitelé škol zejména zkušenostmi díky praxi ve školství, proto i znalosti uvedené v této tabulce jsou převážně předávány studentům výkladem.

Metodika je zpracovaná pro střední školy, ale je využitelná i pro ostatní druhy škol jako inspirace.

Tabulka 1 Způsoby předávání pracovních činností (explicitních znalostí) na manažerské praxi studentům

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM	VZOREM DOKUMENTU	UKÁZKOU
vyhlašování výběrových řízení na neobsazená pracovní místa	X		
přijímání nových zaměstnanců nebo rozvazování pracovního poměru	X		
uzavírání pracovních smluv, dohod a stanovení zaměstnancům pracovní náplně		X	
stanovení pedagogickým pracovníkům týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti	X		
zpracování koncepce rozvoje školy	X	X	X
tvorba školního vzdělávacího programu		X	
jmenování koordinátora ŠVP	X		
vedení povinné dokumentace	X		
kontrola povinné dokumentace	X	X	
vydávání a aktualizace školního a klasifikačního řádu		X	
vydávání a aktualizace vnitřní směrnice, pracovního řádu, organizačního řádu, provozního řádu		X	
návrh rozpočtu a jeho předložení zřizovateli		X	
kontrola čerpání rozpočtu	X		
rozhodování o nákupu majetku	X		
schvalování platových výměrů	X	X	
zpracování podkladů pro mzdy, odměny, náhrady mezd	X		
účetní závěrka a předávání výsledků hospodaření zřizovateli s návrhem na rozdělení hospodářského výsledku do fondů		X	
příprava účetních podkladů pro externí účetní	X		

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 2 Způsoby předávání pracovních činností (tacitních znalostí) na manažerské praxi studentům

ZPŮSOB PŘEDÁNÍ / PRACOVNÍ ČINNOSTI	VÝKLADEM	VZOREM DOKUMENTU	UKÁZKOU
uvádění do praxe a pracovní adaptace	X	X	
shromažďování autoevaluace pedagogů jako podkladu pro hodnocení, příp. vedení hodnotících pohovorů	X		
prohlubování a zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků v souladu s plánem DVPP	X	X	
nastavení optimálních komunikačních procesů	X		
komunikace různými způsoby (telefonem/mailem/datovou schránkou/osobně)	X		
řešení konfliktů mezi zaměstnanci	X		
řešení porušování povinností zaměstnanců	X		
kontrola kvality práce zaměstnanců	X		
kontrola, resp. hodnocení výchovně vzdělávacího procesu (např. formou hospitací)		X	
kontrola naplňování ŠVP	X		
sledování změn právních předpisů	X		
studium judikátů a jejich aplikace v praxi škol	X		
konzultace s právníkem naléhavých případů	X		
získávání vedlejších zdrojů financování	X		
aktivní vyhledávání grantových a dalších finančních příležitostí	X		
přiznávání odměn, náhrad mezd a dalších pohyblivých složek platu	X		
řízení školy jako instituce	X		
zastupování školy při různých jednáních	X		
reprezentace školy na oficiálních i neoficiálních jednáních s partnery a na veřejných vystoupeních	X		

Zdroj: vlastní zpracování