

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kompetenční model ředitele mateřské a základní školy
Competence model of the kindergarten and elementary headmaster

Klára Skleničková

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger

Studijní program: Školský management

Studijní obor: Školský management

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

V Praze dne 18. 4. 2022

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucímu práce RNDr. Jindřichu Kitzbergrovi za jeho cenné rady, připomínky a doporučení. Dále chci poděkovat také všem respondentům za jejich ochotu a čas při účasti na výzkumném šetření pro účely této práce.

Abstrakt

Bakalářská práce využívá kompetenční model ředitele školy. Cílem práce je zjistit a porovnat důležitost jednotlivých dílčích kompetencí z pohledu ředitele mateřské školy a ředitele základní školy z vybraného kompetenčního modelu. Kompetenční model byl vybrán z odborné literatury od skupiny autorů Lhotková et al. (2012) a je sestaven z šesti základních oblastí, které jsou dále rozčleněny dle jednotlivých dílčích kompetencí. Vybranými kompetencemi jsou: kompetence lídrovská, manažerská, odborná, osobnostní, sociální a kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu. Práce se zabývá problematikou kompetencí ředitele mateřské a základní školy, a to ve dvou rovinách. Kompetencemi ve smyslu pravomoci a kompetencemi ve smyslu souboru znalostí, dovedností a zkušeností. Je rozdělena na teoretickou část, která se věnuje vymezení pojmu ředitel školy, kompetence a kompetenční model ředitele školy a popisu současného vývoje kompetenčního modelu ředitele. K vymezení pojmů a pohledu na současný vývoj kompetenčního modelu ředitele školy bylo přistoupeno na základě prostudované odborné literatury. Druhá část práce se věnuje kvantitativnímu výzkumu pomocí dotazníkového šetření mezi řediteli mateřských škol a řediteli základních škol. Cílem výzkumu je nalézt odpověď na výzkumnou otázku: Jaké jednotlivé dílčí kompetence považují ředitelé mateřských škol a ředitelé základních škol za důležité? Bakalářská práce by mohla být přínosná pro oslovené ředitele mateřských a základních škol, a to především v porovnání svých vybraných kompetencí s kompetencemi ostatních ředitelů škol, a to podle druhu školy nebo mezi školami vzájemně.

Klíčová slova

kompetence, kompetenční model, ředitel školy

Abstract

The bachelor thesis uses the competency model of the school principal. The objective of the thesis is to discover and compare the importance of individual partial competencies from the point of view of the kindergarten principal and the elementary school principal in the selected competency model. The competency model was carefully chosen from the literature written by Lhotková et al. (2012), which is composed of six basic areas. These are further subdivided into individual sub-competencies. The selected competencies are: leadership, managerial, professional, personal, social and management competencies and evaluation of the educational process. The work deals with the issues of competencies of the principal of the kindergarten and the principal of the elementary school in two levels of the issue. Firstly, competences in terms of authority and secondly competences in terms of set of knowledge, skills and experience. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part deals with the definition of the terms such as school principal, competencies and competency model of the school principal, which is followed by a description of the current development of the competency model of the principal. The definition of concepts and a view of the current development of the competency model of the school principal was approached on the basis of the studied professional literature. The second part of the work is devoted to quantitative research using a questionnaire survey conducted among kindergarten principals and elementary school principals. The aim of the research is to find an answer to the research question: What individual sub-competencies do kindergarten and elementary school principals consider important? The outcomes of the bachelor's thesis could be beneficial for the addressed kindergarten and elementary school principals, especially in comparing their selected competencies with the competencies of other school principals, either by type of school or between individual schools.

Keywords

competence, competence model, school principal

Obsah

Úvod.....	7
1 Ředitel školy.....	9
1.1 Zákonné požadavky na výkon funkce ředitele školy	10
1.2 Studium pro ředitele škol a školských zařízení.....	12
2 Kompetence.....	17
2.1 Kompetence ředitele podle zákona	19
2.2 Role a kompetence ředitele školy	22
2.2.1 Ředitel školy v roli lídra	23
2.2.2 Ředitel školy v roli manažera	24
2.2.3 Ředitel školy v roli vykonavatele	24
3 Kompetenční model	25
3.1 Využití kompetenčního modelu	26
3.2 Struktura kompetenčního modelu	26
3.3 Vývoj kompetenčního modelu ředitele školy a současnost	31
3.3.1 Pilotovaný kompetenční model	33
4 Výzkumné šetření, stanovení výzkumného problému	36
4.1 Výzkumný problém.....	36
4.2 Cíl výzkumného šetření.....	37
4.3 Výzkumné metody a jejich popis.....	37
4.4 Harmonogram výzkumu.....	38
4.5 Výzkumný soubor	38
4.6 Analytický přístup a popis analýzy dat	39
4.7 Dotazníkové šetření.....	39
4.8 Informace o respondentech	39
4.9 Informace ke kvalifikačnímu studiu.....	44
4.10 Informace k významu důležitosti jednotlivých dílčích kompetencí.....	48
4.11 Informace k jednotlivým dílčím kompetencím s označením nejméně důležité 61	
4.12 Informace k vyjádření ke kvalifikačnímu studiu.....	68
5 Shrnutí výsledku šetření, zodpovězení hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek	70

Závěr	77
Seznam použitých informačních zdrojů	80
Seznam příloh	84
Seznam tabulek	84
Seznam grafů	85
Příloha č. 1	I

Úvod

Ředitel školy je jedním z nejdůležitějších aktérů vzdělávací politiky v České republice a má své nezastupitelné místo ve vzdělávacím systému se zásadním dopadem na podmínky, průběh a výsledky vzdělávání dětí, žáků a studentů. Pro bakalářskou práci bylo vybráno téma Kompetenční model ředitele mateřské a základní školy. Cílem bakalářské práce je zjistit a porovnat, které dílčí kompetence jsou důležité pro ředitele mateřských škol, a které jsou důležité pro ředitele základních škol při současném řízení a vedení školy. Na základě zjištěných dat je nově sestavená aktuální struktura jednotlivých dílčích kompetencí v kompetenčním modelu ředitele školy vycházející z názorů ředitelů mateřských a základních škol. Práce je tedy úmyslně zaměřena pouze na ředitele mateřských škol a ředitele základních škol zřizovaných krajem, obcemi a dobrovolnými svazky obcí, a to z důvodu komparace pohledů na důležitost oblastí kompetencí a zjištění shody nebo nesouladu v názorech. Komparace názorů ředitelů mateřských škol a ředitelů základních škol nebyla doposud v žádné ze studií provedena, proto práce věnuje tomuto tématu zvýšenou pozornost. Práce dále objasňuje problematiku kompetencí ředitele školy ve dvou rovinách, a to bez ohledu na to, zda řídí školu mateřskou nebo základní. Jednou rovinou je kompetence ve smyslu pravomoci, jež je dána právními normami, a druhou rovinu představují kompetence jako souboru znalostí, dovedností a zkušeností ředitele školy. První kapitola se věnuje vymezení pozice ředitele školy, která je úzce spojena s předpoklady dané zákonné normy, ale i se znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi, tedy tzv. kompetencemi, které jsou pro řízení a vedení školy nezbytné. Kapitola kromě toho přibližuje problematiku současného nastavení kvalifikačního studia pro ředitele škol a školských zařízení pro splnění zákonné podmínky. Následně kapitola popisuje, jaké systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol jsou nastavené v jiných zemích. Pozornost je věnována zemím jako Kanada, USA, Austrálie, Nizozemsko a Estonsko, které již mají nastavený buď standard ředitele školy, nebo kompetenční model. Druhá kapitola se věnuje vývoji a vymezení pojmu kompetence z pohledu několika autorů a kompetenci ředitele vymezené podle zákona. Práce se mimo jiné zabývá kompetencemi podle charakteru činnosti vykonávané ředitelem školy, a to kompetencí jako statutárního zástupce školy, dále kompetencí jako zástupce zaměstnavatele, a nakonec kompetencí jako vzdělávací instituce ve smyslu „školských předpisů“. Kapitola dále pojednává o rolích ředitele školy v souvislosti s kompetencemi – rolí lídra, manažera a vykonavatele. Třetí kapitola se podrobně věnuje vymezení pojmu kompetenční model ředitele školy, který se

opírá o odbornou literaturu. Kapitola věnuje pozornost využitelnosti a smysluplnosti kompetenčního modelu, a to jak z pohledu zřizovatele, tak uchazeče o pozici ředitele školy, ale také z pohledu samotného ředitele školy. V kapitole následuje popis struktury kompetenčního modelu, který je vybrán z odborné literatury od autorů Lhotková et al. (2012, s. 62). Kompetenční model je sestaven z šesti základních oblastí kompetencí, které jsou dále rozklíčovány do jednotlivých dílčích kompetencí. Poslední část třetí kapitoly je věnována problematice vývoje nastavení role a standardu ředitele škol od roku 1989 až po současnost. Zároveň jsou zde popsány již získané výstupy projektu SYPO, které jsou v souladu se strategickým dokumentem Strategie 2030+ (Fryč et al., 2020) v rámci připravovaného kompetenčního modelu pro ředitele škol. Čtvrtá kapitola je zaměřena na výzkumnou část formou kvantitativního výzkumu, ke kterému bylo zvoleno elektronické dotazníkové šetření. Cílem dotazníkového šetření je zjistit a porovnat názory ředitelů mateřských a základních škol na důležitost jednotlivých dílčích kompetencí. Zároveň bylo dotazníkového šetření zaměřené na zjištění názorů ředitelů mateřských i základních škol na přínos a rozvoj kompetencí získaných v rámci jejich absolvovaného kvalifikačního studia. Dotazníkové šetření mimo nalézá odpovědi na vhodnost či nevhodnost absolvování kvalifikačního studia již před nástupem do konkurzního řízení s ohledem na připravované změny vzdělávání ředitelů škol a nastavení Kompetenčního modelu pro ředitele škol.

Bakalářská práce může být přínosem nejen pro respondenty, kteří se zúčastnili šetření, ale i pro ostatní ředitele mateřských a základních škol a zároveň také pro zřizovatele škol, a to z důvodu získání přehledu o názorech na důležitost jednotlivých kompetencí při současném řízení a vedení školy. Práce by dále mohla pomoci při orientaci v aktuálních poznatcích a informacích nejen o pilotním kompetenčním modelu v rámci plánované podpory ředitelů škol.

1 Ředitel školy

Ředitel školy je jedním z nejvýznamnějších aktérů vzdělávací politiky v České republice. Má své nezastupitelné místo ve vzdělávacím systému se zásadním dopadem na podmínky, průběh a výsledky vzdělávání žáků. V práci je použito oslovení ředitel školy v mužském rodě, avšak jsou tím myšleny i ředitelky mateřských a základních škol.

Pozice a činnost ředitele se rozlišuje podle stupně a typu školy a také podle zřizovatele školy. Práce je zacílena na ředitele mateřské školy a ředitele základní školy zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí, které se označují jako veřejné školy. Většina veřejných škol je zřízena jako příspěvková organizace.

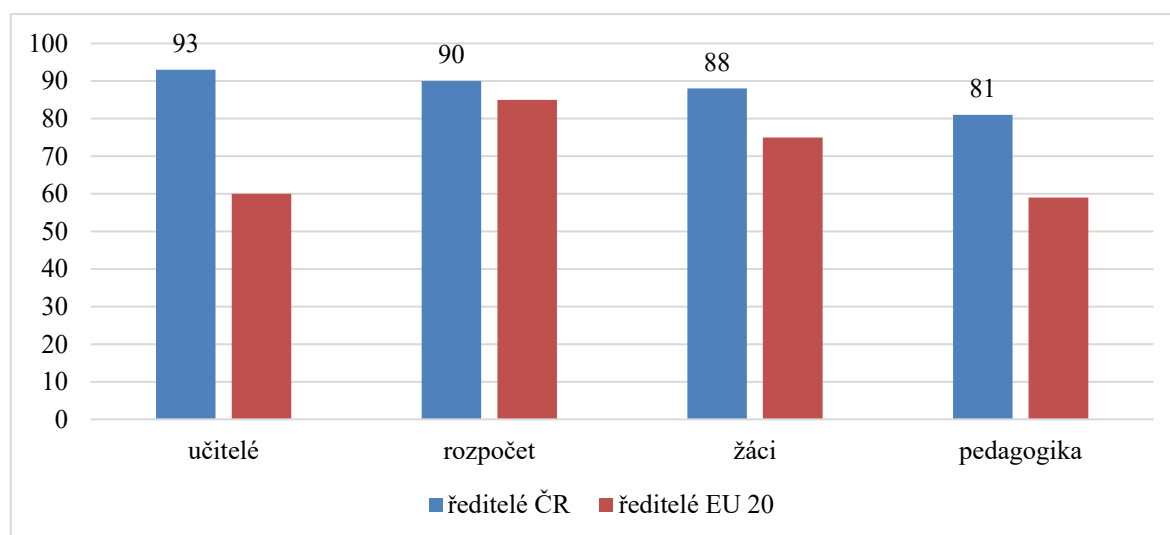
Ředitel školy je v pozici řídicího pracovníka, který nese zodpovědnost za řízení celé školy. Dále také za náplň činnosti jako je kurikulum, realizaci výuky ve smyslu, co a jak se učí, za provozní záležitosti jako jsou hospodaření, lidské zdroje, vybavení apod. A v neposlední řadě za jednání se subjekty vně školy jako jsou rodiče, zřizovatel, sociální partneři a další Mouralová (In: Kohoutek et al., 2015, s. 164).

Na ředitele škol bylo v posledních desetiletích přesunuto mnoho pravomocí a odpovědnosti, a to především díky decentralizaci vzdělávacího systému. Od roku 2000 došlo k přesunutí většiny rozhodnutí z centrální úrovně na kraje, obce a samotné školy, kdy současně došlo ke zrušení tzv. středního článku státní správy, kterými byly Okresní školské úřady. Od roku 2006 byly zavedeny národní rámcové vzdělávací programy RVP a školní vzdělávací programy ŠVP, které nahradily původní centrální osnovy. Od roku 2003 přešly všechny školy do povinné právní subjektivity, která umožňuje větší autonomii ředitelů škol, a to v oblastech řízení finančních zdrojů, správy školského majetku a v personální oblasti. Česko v dnešní době patří k jedné ze zemí OECD s největší autonomií v oblastech organizačních, personálních, kurikulárních a v oblastech přerozdělování zdrojů dle šetření OECD 2018 a, které jsou však v souladu stanoveným rámcem ministerstva školství (Federičová, 2019, s. 5–6).

Na základě studie mezinárodního srovnání ředitelů škol: České administrativní inferno (Federičová, 2019) byla znovu potvrzena nejvyšší autonomie ředitelů českých škol v různých oblastech řízení ve srovnání s autonomií ředitelů škol v zemích EU. Tato studie se opírá o data z mezinárodního šetření TALIS z let 2013 a 2018. Z výsledků šetření TALIS 2013, které byly zveřejněny v roce 2015, a z výsledků TALIS 2018 a, které byly zveřejněny v červnu 2019, vzešly čtyři oblasti, které vykazovaly nejvyšší míru autonomie.

Šetření se neopíralo o analýzu legislativy, ale o reálné odpovědi ředitelů základních škol, které se týkaly výše odpovědnosti rozhodování v oblastech řízení učitelského sboru a jeho finanční ohodnocení, dále výše rozhodování o využití finančních prostředků z rozpočtu. Dalšími oblastmi šetření byla odpovědnost rozhodování s ohledem na žáky a oblast pedagogiky. Výsledky šetření poukazují na nejvyšší pravomoci ředitelů českých škol ve srovnání s ostatními zeměmi Evropy, které se šetření účastnily (EU20): Bulharsko, Chorvatsko, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Itálie, Lotyšsko, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Portugalsko, Srbsko, Slovensko, Španělsko, Švédsko, Anglie, Belgie, Rumunsko (Federičová, 2019, s. 8), viz Graf č. 1.

Graf č. 1 Autonomie ředitele školy v různých oblastech rozhodování (v %)



Zdroj: TALIS 2013 (výpočty zpracované Federičovou, 2019, s. 8), vlastní zpracování

Poznámka: Klíčová odpovědnost za rozhodování v oblasti učitelů, rozpočtu, žáků a pedagogiky (role ředitele školy ČR versus role ředitele školy EU).

1.1 Zákonné požadavky na výkon funkce ředitele školy

Ředitelem školy se nejčastěji stává pedagogický pracovník s předepsaným pedagogickým vzděláním. Práce je zaměřena na ředitele mateřské a základní školy, z tohoto důvodu nejprve cílí na kompetence učitele mateřské nebo základní školy a následně na předpoklady a kompetence ředitele mateřské a základní školy.

Zatloukal (In: Boudová et al., 2019, s. 5) konstatuje: „že učitel by měl být odborníkem nejen ve svém oboru, ale měl by mít také zkušenosti a dovednosti v řadě dalších oblastí, jako je např. pedagogická diagnostika, management třídy, moderní metody a formy výuky,

vzdělávání heterogenních kolektivů, krizová komunikace, prevence a řešení rizikových jevů...“ K ředitelům škol ještě dodává, že nad rámec znalostí a dovedností, kterými stejně jako učitelé musí disponovat, by měli zvládat dovednosti související s řízením pedagogického procesu, dovednostmi v rámci řízení změny, vedením pedagogického sboru, ale také řízením školy jako takové.

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku kompetencí ředitele školy mateřské a základní školy ve dvou rovinách. Jednou rovinou je kompetence ve smyslu pravomoci, která je dána právními normami, a druhá je rovina kompetence jako souboru znalostí, dovedností a zkušeností ředitele školy, které jsou neméně důležité, ba naopak k řízení školy žádoucí.

Ředitel školy je zodpovědný za správu a řízení školy a nese plnou odpovědnost za kvalitu a efektivitu předškolního a základního vzdělávání.

Pro výkon a jmenování do funkce ředitele školy je zapotřebí dodržet a splnit podmínky, které stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Podmínkami jsou již výše zmíněné dovednosti a znalosti tedy kompetence vycházející z pozice pedagogického pracovníka. Další specifikaci předpokladů pro výkon činnosti ředitele školy vymezují § 3 téhož zákona, který ukládá způsobilost k právním úkonům, odbornou pedagogickou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. A také § 5, který vymezuje předepsanou praxi pro přímou pedagogickou činnost (3 roky pro ředitele mateřské školy, 4 roky pro ředitele základní školy ...).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, vymezuje mimo jiné jmenování ředitele školy, kdy ředitel školy je jmenován podle § 166 odst. 2, a ředitele škol zřizovaných ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí do funkce jmenuje zřizovatel na základě jím vyhlášeného konkurzního řízení na období 6 let. Ředitel školy musí splňovat předpoklady pro výkon funkce podle § 166 odst. 7, téhož zákona (náležitosti konkurzního řízení).

Ředitelem školy se nejčastěji stává pedagogický pracovník, který splňuje podmínku požadované pedagogické praxe s ohledem na druh školy, a to i bez předem podmiňovaného dalšího vzdělávání nebo ředitelské přípravy. Předpokladem pro udržení se

ve funkci ředitele školy je nabytí kompetencí v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nejpozději do dvou let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy.

1.2 Studium pro ředitele škol a školských zařízení

Studium pro ředitele škol a školských zařízení se řídí vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění některých zákonů dle § 5. Studium nemusí absolvovat ředitelé škol dle § 7 téže vyhlášky, kteří absolvovali Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky nebo bakalářské studium oboru Školský management, nebo kteří absolvovali vzdělávací program uskutečňovaný vysokou školou v rámci celoživotního vzdělávání zaměřeného na organizaci a řízení školství.

Vzdělávací program pod názvem Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení pro ředitele škol zajišťoval Národní institut pro další vzdělávání ČR (NIDV), dnes je přejmenován na Národní pedagogický institut ČR (NPI). Studium pro ředitele škol v rozsahu 100 hodin přímé výuky se skládá ze čtyř modulů: základy práva, pracovní právo, financování škol, organizace školy a pedagogického procesu. Toto studium je převážně zaměřeno na administrativně-legislativní oblasti a pouze okrajově se dotýká oblasti vedení lidí a pedagogického procesu. Další možností je Studium pro vedoucí pracovníky (ředitele nebo jejich zástupce) v rozsahu 350 hodin přímé výuky v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole, které je značně obsáhlejší. Toto studium se zaměřuje ve větší míře na školský management, právo, ekonomiku a finanční management, řízení pedagogického procesu a vedení lidí. Třetí možností pro získání potřebných kompetencí a splnění podmínky vyhlášky je tříleté bakalářské studium Školského managementu na vysoké škole.

Trojan (2021, s. 27) upozorňuje na skutečnost chybějícího kariérového systému pro ředitele, který by podle jeho slov: „*strukturoval ředitelské vzdělávání, rozlišoval specifika jednotlivých etap kariéry a nutil k celoživotnímu profesnímu rozvoji*“.

Trojan (2021, s. 29) vydefinoval největší problémy stávajícího stavu:

- Chybějící legislativní rámec budoucích ředitelů škol v rámci přípravy na výkon ředitelské profese.

- Nevhodnost současné zákonné podmínky pro ukončení povinného vzdělávacího programu do dvou let po jmenování do funkce ředitele škol, a to z důvodu velké náročnosti na prvotní orientaci a rozvoj vlastní školy.
- Stávající vzdělávací program pro ředitele škol považuje za nelogický a nenavazující systém.
- Vzdělávací programy nezohledňují potřeby vyplývající z délky ředitelské praxe.
- Absence vytvořených podmínek pro kooperaci ředitelů, síťování a sdílení dobré praxe zkušenějších ředitelů škol.
- Chybějící vyznačení stupňů ředitelské kariéry, nastavení povinnosti dalšího rozvoje v oblasti řízení škol a vedení pracovníků.
- Nedostačující systematická podpora ředitelů škol jak z centrální, tak regionální podpory.

Vydefinovaný stávající stav podle Trojana by mohl najít východisko na základě získaných rešerší k systému přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol ve vybraných zemích, která vznikla v rámci organizací Partnerství pro vzdělávání 2030+ a Učitelem na živo. Studie je zacílena na přispění podpory k naplnění hlavních dvou cílů Strategie 2030+ (Fryč et al., 2020):

„1) Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.

2) Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“

Čermáková (2022, s. 5) definuje termín, který se v rešerši objevuje a má zásadní význam pro celý kontext studie: *„Rešerše termín využívá leadership pipeline jako synonymum a zkratku pro ucelený a vzájemně provázaný systém vyhledávání, přípravy, výběru, vzdělávání, evaluace a podpory ředitelů – lídrů.“*

Základem *leadership pipeline* je kvalitní standard ředitele, se kterým jsou spojeny další prvky systému:

- *„kvalifikační a přípravné vzdělávání,*
- *způsob identifikace talentů a výběru ředitelů,*
- *evaluace a na ni navázaná cílená, dlouhodobá podpora.“* (Čermáková, 2022, s. 7)

Charakteristikou a podstatou leadershipu pipeline je provázanost jednotlivých prvků systému.

Pro rešerši bylo vybráno pět zemí, respektive území, jako je Kanada (v provincii Ontario), USA (ve městě New York), Austrálie, Nizozemsko a Estonsko.

Základem pro výběr těchto zemí byla kritéria jako:

- země, fungující v mezinárodní diskusi o leadership pipeline,
- země, dosahující dlouhodobě dobré výsledky ve vzdělávání, se zaměřením na wellbeing a inkluzivní přístup,
- země, které do určité míry sdílejí společné znaky s českým vzdělávacím systémem, ze kterých je možné případně převzít určité rysy a praktiky.

Kanada (Ontario) – má jasně a komplexně vytvořenou vizi pro tzv. ideálního ředitele školy: „*Ředitel má být především respektující a citlivý vůči diverzitě, zajišťovat rovný přístup a eticky rozhodovat.*“ (Čermáková, 2022, s. 13)

Tento ideál ředitele musí být součástí pedagogického týmu, oporou a partnerem pro své kolegy, studenty, rodiny a okolní komunity. Musí být odborníkem na výuku, kterou sám vykonává.

Přípravné vzdělání – v Ontariu na vizi navazuje jednotný přípravný vzdělávací program, který podmiňuje výkon funkce ředitele. Dále mají vyvinuté strategie na vyhledávání talentů potencionálních ředitelů, na které mají dostatek finanční podpory od státu. Po vstupu do funkce se ředitelé již nemusí průběžně vzdělávat, ale mohou se profesně rozvíjet dle doporučených aktivit v rámci evaluace.

USA (New York City NYC) – ideál ředitele školy přebírá z celonárodního standardu PSEL – Professional Standards for Educational Leaders (Profesní standard pro lídry ve vzdělávání). „*NYC vidí ideálního ředitele jako součást pedagogického týmu a lídra zajišťujícího wellbeing, akademické úspěchy a inkluzivní přístup.*“ (Čermáková, 2022, s. 19)

Pro splnění těchto podmínek je v NYC vytvořen systém kvalifikace a výběrové řízení. Na to se váže přípravné vzdělávání, které zajišťuje 23 institucí v různých délkách, formách a s různým obsahem. Talenty vyhledávají neformální cestou a po vyhledání je podporují. Ředitelé ve funkci mají povinnost pro udržení své licence každých pět let absolvovat

100 hodin profesně rozvojových aktivit. Školní inspekce průběžně ředitele hodnotí a na základě reflexe je potvrzují ve funkci. S evaluací je spojené i odměňování ředitelů.

Austrálie – ideálního ředitele popisuje na základě nově vytvořeného komplexně provázaného systému. S malou výjimkou Jižní Austrálie je celá Austrálie leadership pipeline neformální. „... *ideálního ředitele popisuje jako eticky se rozhodujícího, informovaného lídra, který se zasazuje o celoživotní učení a wellbeing.*“ (Čermáková, 2022, s. 25)

Austrálie má vytvořenou směrnici pro rozvoj leadershipu s propracovanou metodikou, kterou předává samosprávám a která je podpořena volně dostupnými digitálními nástroji pro zaujetí a rozvoj talentů. Přípravné vzdělání není podmínkou, avšak vzdělávací programy ho nabízejí. Průběžné vzdělávání stávajících ředitelů není požadováno, ale je poměrně dost využíváno, nejsou ani průběžně hodnoceni. Mají však zdarma poskytnuté digitální i prezenční sebehodnotící nástroje, které využívají pro externí evaluaci i evaluaci celého vedení školy.

Nizozemsko – má vytvořený národní Standard, který popisuje ideálního ředitele. „*Jako hlavní rys ideálního ředitele Standard uvádí schopnost budovat vizi a sdílenou filozofii učení, z toho odvozené společné cíle a strategie.*“ (Čermáková, 2022, s. 30) Dále má podporovat a rozvíjet zaměstnance školy a následně v rámci celé školy budovat kulturu vzájemné důvěry a odpovědnosti. Na hlavní rysy navazuje činnost Registru, kde jsou evidované osoby s nárokem na výkon ředitele školy, který jim na základě Standardu udílí. Registrace je udělována i na základě splnění přípravného programu s vytyčenými kompetenci vycházejícími ze Standardu. Nemají zavedené systémové vyhledávání talentů, avšak jedna z cest je zvolení kariérní dráhy skrze střední management a leadership na školách. Nizozemský systém usiluje o profesionální ředitelství, a proto mají stávající ředitelé povinnost se každé čtyři roky rekvatifikovat formou získávání bodů přidělených k aktivitám určeným Registrem. Ředitelé se dále podílejí na výzkumech a zdokonalení Standardu a dalších strategických dokumentech.

Estonsko – ideálního ředitele definuje na základě nově vytvořeného Kompetenčního modelu vyvíjeného pět let s uvedením do praxe v roce 2020. „*Kompetenční model je nejčastěji prezentován v kruhu, takže žádná z kompetencí není vizualizována jako prioritní nebo dominantní.*“ (Čermáková, 2022, s. 35) Estonsko dále spatřuje ideálního ředitele jako inovativního lídra, prosazujícího participativní vedení a usilujícího o akademické úspěchy. Přípravný program se odvíjí od modelu, avšak není povinný, taktéž stávající ředitelé

nemají povinnost dalšího průběžného vzdělávání. Stát nabízí mnoho vzdělávacích programů, které mohou využít. V Estonsku není zavedené systematické hodnocení ředitelů, ale mají možnost bezplatně využít evaluačního a sebeevaluačního nástroje 360°, který je založen na Kompetenčním modelu. Evaluační výstup lze použít v rámci výběrového řízení na post ředitele školy. Estonský systém se nezaměřuje na vyhledávání potencionálních talentů.

Výše popsané systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol v těchto vybraných zemích poukazují na společné závazné nebo nezávazné prvky, a to v podobě vytvořených profesních standardů nebo kompetenčních modelů, které mají společný cíl a tím je vize ideálního ředitele. Tento standard nebo kompetenční model v našem českém školství velmi chybí.

2 Kompetence

Pro vymezení pojmu kompetence není vytvořená jednoznačná definice, na tento problém upozorňoval již Armstrong (1999, s. 193), který popisuje, že existuje tolik definicí, kolik se jim věnuje autorů – „*a těch je velmi mnoho*“.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 27) definují kompetenci takto: „*jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možnostmi a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost*“.

V minulosti se běžně používal výraz znalost a dovednost, který se postupem času přetvářel na pojem kompetence, jenž se začal pomalu objevovat i v české odborné literatuře. Tuto skutečnost charakterizují i Lhotková et al. (2012, s. 22–23), jenž popisují způsob, jakým se termín kompetence dostal do české odborné literatury a jaký je překlad z anglicky psané literatury: „*kromě competence, které je překládáno většinou jako znalost či dovednost, se objevuje výraz competency, jenž vymezuje činnosti pracovníka určené organizační strukturou, tedy jeho pravomoci a odpovědnost*“.

Plamínek (2010, In: Lhotková et al., 2012, s. 23) uvádí, že „*Slovo kompetence se používá v manažerské praxi ve dvojitým smyslu – jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze. V obou případech se tento pojem vyjadřuje k tomu, zda je konkrétní člověk kompetentní něco udělat.*“

Mluví o dvou rovinách termínu kompetence:

1. kompetence od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost),
2. kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost).

Tyto dvě roviny Hroník (2008, In: Lhotková et al., 2012, s. 24) ještě rozšiřuje o třetí dimenzi „*od sebe*“, kterou je motivace. A tím se dostává k triádě „*mohu – umím – chci. Mohu ve smyslu pravomoci, umím ve smyslu znalosti a dovednosti a chci ve smyslu motivace k určité činnosti*“. Triáda má zajistit potřebnou činnost pracovníka k dosažení svého cíle.

Kompetentní pracovník:

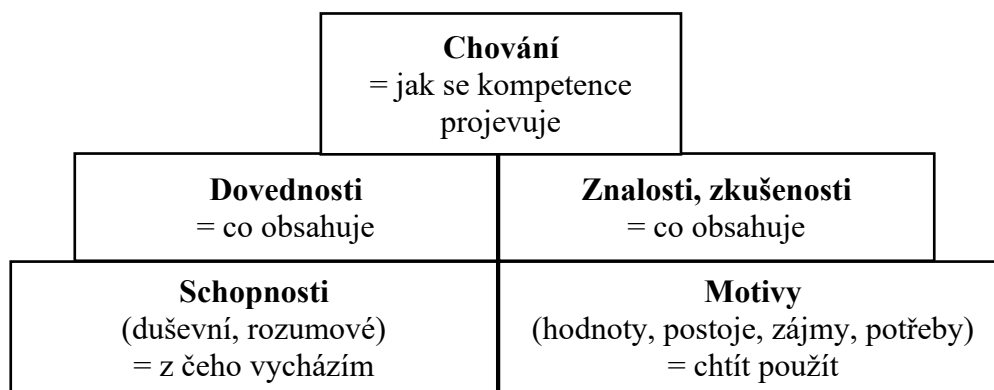
- má možnost v daném prostředí takové chování použít = **kompetence od jiného – může;**

- je vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje = **kompetence od sebe – umí**;
- je motivovaný takové chování použít = **kompetence motivace – chce**.

Na základě definic se autoři shodují na konečném úsudku, že vrcholem kompetence je chování. Vodák (2011, In: Lhotková et al., 2012, s. 26) uvádí, že „*Kompetenci je možno chápat jako schopnost určitým způsobem se chovat, projevuje se tedy jistým chováním člověka.*“

Toto tvrzení dokládá Obrázek č. 1.

Obrázek č. 1 Hierarchický model struktury kompetence



Zdroj: Trojanová (2014, s. 28 podle Veteška, Tureckiová, 2008, s. 29), vlastní zpracování

Tento model znázorňuje propojení vícero složek, které tvoří skladbu kompetence. Základem a stabilitou jsou rozumové a duševní schopnosti, propojené s motivací, kde tyto složky jsou zároveň i nejméně ovlivnitelné. Další část kompetence tvoří složky, které jsou získané během života a profesní praxe, a to jsou dovednosti, vědomosti, znalosti a zkušenosti. Spojení všech částí kompetence se rovná vzorci chování, jednání člověka.

Hroník (2007, s. 61) vymezuje kompetenci jako „*trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, které podporují dosažení cíle. Tento trs přitom lze pozorovat ve vzorku chování, který je definován časově a logicky ohraničenou částí chování*“. Z tohoto tvrzení lze vyvodit, že ve vzorku chování je možné identifikovat i více kompetencí. Vzhledem ke skutečnosti, že chování je jediný přímo pozorovatelný projev člověka, tak díky jeho projevu chování a jednání se dá posoudit, zda pracovník dokáže úspěšně vykonávat svou pracovní pozici nebo nikoli. Každý pracovník a ředitel školy obzvláště by měl být schopen plnit cíle organizace. Bez potřebných kompetencí se budou cíle dosahovat velmi obtížně a nezdárně.

2.1 Kompetence ředitele podle zákona

Kompetence ředitele školy ve smyslu pravomoci jsou ustanoveny v právních dokumentech. Zcela principiální normou, která se zásadně dotýká kompetencí ředitele škol a oblastí školských témat, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Základní povinnosti a pravomoci ředitele školy jsou vymezeny v § 164 a v § 165, a to:

§ 164

(1) Ředitel školy a školského zařízení

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

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

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

d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá nápravná opatření,

e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle zákona zřizuje,

f) zajišťuje, aby osoby uvedené v § 21 byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta,

g) zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,

h) odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi, nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.

Z výčtu pravomocí ze školského zákona, a to především z bodu b), c) a h), lze vyvodit, že ředitel odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání. Z této odpovědnosti vyplývá, že je kompetentní vést odborně učitele, provádět odborné kontroly práce učitelů a zasahovat do jejich odborných postupů apod. (Lhotková et al., 2012, s. 47).

(2) 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 přihlédně. Pedagogickou radu tvoří všichni pedagogičtí pracovníci školy.

§ 165

(1) Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, dále

a) stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení,

b) odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu přidělených podle § 160 až 163 v souladu s účelem, na který byly přiděleny.

Tento paragraf obsahuje v odst. 1 písm. a) velmi podstatnou informaci, která řediteli školy ukládá povinnost vydávat nejrůznější vnitřní předpisy organizace např. školní řád, vnitřní řády, provozní řád, směrnice apod. (Lhotková et al., 2012) Tato skutečnost je již zmíněna v kompetenci v pracovněprávních vztazích.

(2) Ředitel školy a školského zařízení rozhoduje o právech a povinnostech v oblasti státní správy v těchto případech:

a) zamítnutí žádosti o povolení individuálního vzdělávacího plánu podle § 18 a zamítnutí žádosti o přeřazení žáka nebo studenta do vyššího ročníku podle § 17 odst. 3,

b) přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání podle § 34 a ukončení předškolního vzdělávání podle § 35, zařazení dítěte do přípravného stupně základní školy speciální podle § 48a, zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy podle § 47.

Lhotková et al. (2012, s. 47) uvádí, že: „v § 165 jsou taxativně vymezeny některé zásadní kompetence ředitele školy a školského zařízení. Tato část zákona se zabývá výkonem státní správy a určuje, ve kterých konkrétních rozhodováních ředitel státní správu vykonává. Důležité je, že tyto kompetence nelze uplatňovat libovolně – podstatná omezení a konkrétní podmínky stanovuje zákon č. 500/2004 Sb. (správní řád). A na druhou stranu jde o pravomoci, které nemohou být řediteli školy odebírány a jakkoli omezovány.“

K výkonu pravomoci ředitele s ohledem na téma bakalářské práce je zapotřebí dodat, že tato pravomoc se týká pouze ředitele základní školy. K výkonu pravomoci patří mimo pedagogické rady ještě školská rada. Její vznik a činnost jsou uvedeny v § 167 a § 168 školského zákona.

Na rozdíl od výše uvedených pravomocí vymezených § 164 a v § 165 školská rada naopak, jak uvádí Lhotková et al. (2012, s. 48), „*Některé kompetence ředitele školy významně omezuje, jelikož:*

- *schvaluje výroční zprávu o činnosti školy,*
- *schvaluje školní řád a stipendijní řád,*
- *schvaluje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání.“*

Kompetence podle charakteru vykonávané činnosti podle Lhotkové et al. (2012, s. 45):

1. *„Kompetence ředitele jako **statutárního zástupce školy**, který za tuto organizaci vystupuje navenek, a dostává se tím do rozmanitých interakcí s dalšími právníckými a fyzickými osobami.*
2. *Kompetence ředitele jako **zástupce zaměstnavatele**, tj. v pracovněprávních vztazích.*
3. *Kompetence ředitele školy jako **vzdělávací instituce**, ve smyslu „školských“ předpisů (do této oblasti bychom mohli zahrnout i výkon státní správy ve školství).“*

Kompetence ředitele školy jako statutárního zástupce právnické osoby

Kompetence ředitele školy jako statutárního zástupce právnické osoby, kterou vykonává činnost školy, vyplývají ze základních právních předpisů, a tím je zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákon, ve znění pozdějších předpisů (Lhotková et al., 2012, s. 53).

Kompetence ředitele školy jako statutární právnické osoby vycházejí ze zřizovací listiny na základě zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, podle § 27: „... *příspěvková organizace vzniká rozhodnutím zřizovatele, v němž musí být uvedeno, v jakém rozsahu přecházejí práva a závazky na nově vzniklou organizaci.*“ (Lhotková et al., 2012, s. 54)

Dalšími důležitými zákony o kompetenci ředitele školy vyplývající z pozice statutárního zástupce organizace jsou zákony týkající se nakládání s finančními prostředky (např. zákon o účetnictví, zákon o finanční kontrole), zákony související s BOZP a zákony pro správu majetku (Lhotková et al., 2012, s. 54–55).

Kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele, tj. v pracovněprávních vztazích

Hlavním právním předpisem, který se vztahuje ke kompetenci ředitele školy jako ke statutárnímu zástupci zaměstnavatele, je zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů (dále jen ZP). V pracovněprávním vztahu ředitel uplatňuje svoji

kompetenci hned v několika fázích. První z nich je **před vznikem pracovního poměru**, který se týká výběru vhodných osob jako uchazečů na vyhlášenou pracovní pozici.

Druhou fází je sjednání samostatného pracovního poměru, a to v podobě sjednání pracovní smlouvy, dohody o provedení práce nebo jako dohody o pracovní činnosti.

Na tuto druhou fázi se váže mnoho dalších kompetencí, spíše povinností souvisejících s uzavřením pracovního poměru. Vzhledem ke skutečnosti, že ředitelé škol z větší části zaměstnávají pedagogické pracovníky, musejí se řídit i dalšími právními normami např. zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních, ve znění pozdějších předpisů.

Kompetence ředitele v oblasti vzdělávání

Oblast vzdělávání z pohledu kompetence ředitele školy vyplývá ze Školského zákona:

- vydává školní vzdělávací program (§ 5),
- zpracovává výroční zprávu o činnosti školy za školní rok (§ 10),
- může mimořádně nadaného žáka přeřadit do vyššího ročníku (§ 17),
- vydává školní řád (v případě školy) nebo vnitřní řád (v případě školského zařízení) apod.

Dalším zásadním předpisem, který je úzce propojen se Školským zákonem a ze kterého vyplývají řediteli školy mnohé kompetence, je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon mimo jiné ustanovuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků a jejich povinnosti dále se vzdělávat. Důležitou kompetencí, která je úzce spojena s tímto zákonem, je stanovení týdenní přímé vyučovací činnosti pedagogů podle prováděcího předpisu NV 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.

2.2 Role a kompetence ředitele školy

Role a kompetence spolu úzce souvisí, kompetence ředitele byly již výše popsány, a proto se nyní práce v této části bude zaměřovat na role ředitele školy. A opět je nutné podotknout, že se role týkají, jak ředitele mateřské, tak základní školy. Ředitel školy je v kontextu pracovní pozice, která obnáší vykonávání mnoha rolí. Pokud by byly v pozici

ředitele vyvážené, mohli bychom ředitele školy považovat za ideálního vedoucího pracovníka. Není však podmínkou, aby ředitel školy byl tzv. „ideál“ a dokázal by na 100 % zastupovat každou z rolí, kterou popisuje Jiří Plamínek.

Trojanová (2017, In: Plamínek, 2008) uvádí, že *„Role je chápána jako množství úloh vykonávaných v rámci funkce.“*

Podle Jiřího Plamínka 2008 je funkce ředitele ve vzdělávací organizaci rozdělena do tří základních rolí: **Role lídra** jako vedoucího pracovníka, **role manažera** jako řídicího pracovníka, **role vykonavatele** jako vykonávajícího přímou pedagogickou činnost. A všechny tyto role jsou legislativně vymezeny.

2.2.1 Ředitel školy v roli lídra

Na první pohled by se mohlo zdát, že role lídra není nikterak složitá a může jím být každý, kdo má před sebou vytyčený cíl a spolupracovníky, kteří ho následují. V odborné literatuře se často objevuje, že typické rysy lídra jsou vrozené (např. inteligence, energie, asertivita apod.) a je zapotřebí je dále rozvíjet. Nicméně za lídra spíše mluví jeho činy v podobě vedení lidí, využívání vlastností a schopností, jako je zodpovědnost, integrita, loajálnost. Trojanová (2017, In: Adair, Reed, 2009, s. 73) ve své publikaci cituje definice jiných autorů, kteří se vyjadřují k charakteru lídra: *„Můžete být jmenován manažerem, ale nestanete se lídrem, dokud vaše osobnost, charakter, znalosti a dovednosti při plnění úkolů nejsou známy ostatním.“*

Dále zde popisuje, že s lídrovstvím souvisí tzv. **leadership** – termín pro vedení lidí. Trojanová (2017, In: Kouzes, Posner, 2014, s. 41) zmínila, že *„Leadership je vztah mezi těmi, co chtějí vést, a mezi těmi, kteří si vybrali tyto osoby následovat.“*

Ředitel jako lídr by měl znát odpovědi na otázky: **Kde jsme?** (zjištění formou analýzy), **Kam chceme dojít?** (stanovení cíle), **Jak se tam dostaneme?** (nastavení vhodné strategie). Odpovědi na otázky nejsou vůbec jednoduché. Není však podmínkou, aby ředitel školy byl současně manažerem a lídrem, tuto schopnost nemá každý, každopádně pokud je tomu tak, pak je to velký přínos pro celou organizaci. Budeme tedy předpokládat, že většina osobností v ředitelské funkci disponuje i touto kompetencí. Lídr vede, směřuje, motivuje své lidi, společně vytvoří vizi a společně ji efektivně plní. Proto by měl lídr – ředitel stále se spolupracovníky komunikovat, získávat zpětnou vazbu pro svou činnost, měl by umět vytvářet podmínky pro naplňování rozvoje potřeb pracovníků, měl by lidem

umět naslouchat, vhodně řešit konflikty a volit odpovídající styl vedení lidí. Jednoduše by se dalo vyjádřit, že lídr je tzv. **vůdce**, který má schopnost nadchnout ostatní lidi a udržet v nich energii, se kterou ho budou následovat.

2.2.2 Ředitel školy v roli manažera

Manažerská role úzce vychází z terminologie managementu, který lze nejobecněji charakterizovat jako souhrn všech činností, které je třeba udělat pro zajištění chodu organizace. Ředitel školy v roli manažera naplňuje vizi školy vykonáváním sekvenčních a paralelních manažerských funkcí, mezi které patří plánování, organizování, rozhodování, vedení lidí a kontrola.

„Manažerská role je ve skutečnosti jedna z nejkomplicovanějších funkcí organizace.“
(Plamínek, Fišer, 2005, s. 58)

Role ředitele školy je jasným důkazem tohoto tvrzení. Ředitel v roli manažera především řídí školu napříč různými činnostmi.

Plamínek a Fišer (2005, s. 58) uvádějí: *„... lídr definuje strategické cíle a pravidla, úkolem manažera je zajistit, aby byly tyto cíle – samozřejmě při respektování pravidel – prostřednictvím jiných lidí dosaženy.“*

V této práci bylo již zmíněno, že osobnost ředitele školy by měla v ideálním případě zvládat nejlépe obě role, jak manažera, tak lídra. Z praxe však víme, že skutečnost leckdy bývá jinde. A proto by měl ve funkci ředitele školy být člověk, který si je vědom nejen svých silných a slabých stránek, ale měl by znát své pracovníky, a to z důvodu delegování některé kompetence na druhé.

2.2.3 Ředitel školy v roli vykonavatele

Ředitel školy v roli vykonavatele se ocitá na pozici učitele, vzdělavatele, čímž plní povinnost vykonávat přímou vyučovací činnost, a tím naplňuje cíle školního vzdělávacího programu. I tato role má oporu v legislativě, konkrétně ji vymezuje 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. Týdenní rozsah přímé vyučovací činnosti pedagogických pracovníků je jasně vymezen v příloze uvedeného NV podle druhu a velikosti školy.

3 Kompetenční model

Pojem kompetenční model je v odborné literatuře popsán jako souhrn všech kompetencí, tedy vlastností, zkušeností, znalostí, schopností, dovedností, ale i osobnostní charakteristiky, které jsou zapotřebí k efektivnímu plnění úkolů vedoucích k celkovému úspěchu organizace a k naplnění vytyčených cílů. Toto pojednání předkládají Kubeš et al. (2004, s. 63).

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

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

Lhotková et al. (2012, s. 56) poukazují na to, že kompetenční model je strukturován do oblastí a každá oblast má dílčí kompetence, které jsou popsány pozorovatelným chováním. Každý člověk disponuje řadou tzv. tacitních dovedností, které však v danou chvíli nedokáže použít. Řídící pracovník musí tyto schopnosti a dovednosti umět pohotově využít v daném kontextu a ve správné situaci, proto je nutné kompetence popisovat a hodnotit podle pozorovatelného chování. Lhotková et al. (2012, s. 56–58) v publikaci popisují, že tvorbu kompetenčního modelu ovlivňuje několik zásadních faktorů. Jedním z nich je historická determinace a tradice, která ovlivňuje vzdělávací systém v České republice dodnes. Dalšími ovlivňujícími prvky jsou politická situace, sociologické faktory a v neposlední řadě celkový stav společnosti.

Hroník et al. (2008, s. 72) uvádí, že pro efektivnost a smysluplnost kompetenčního modelu je zapotřebí splňovat nastavená kritéria:

- nevycházet z vlastností, ale z chování, které je pozorovatelné a očekávatelné,
- nastavit počet kompetencí v rozsahu cca 10–12,
- propojit záležitosti mezi firemní hodnotou a popisem práce,
- nastavit platnost pro všechny klíčové pozice v organizaci,
- udržovat stálou aktuálnost.

3.1 Využití kompetenčního modelu

Kompetenční model by mohl posloužit jako určitá struktura např. pro výběr nových ředitelů nebo učitelů apod. Je tedy možné na kompetenční model pohlížet z několika pohledů.

Lhotková et al. (2012, s. 60–61) popisují **využití kompetenčního modelu** ze tří pohledů.

Z pohledu zřizovatele spatřují vhodnost využitelnosti v rámci výběru vhodného zájemce o funkci ředitele školy a dále k hodnocení ředitelů v průběhu roku nebo vyhodnocení v případě mimořádné situace, zda dotyčný ředitel na dotyčné škole je ten pravý a situaci na škole zvládne.

Z pohledu uchazeče o místo ředitele školy si pomocí kompetenčního modelu lze uvědomit míru vyplývající odpovědnosti vycházející z funkce ředitele školy a tím přispět ke správnému rozhodnutí, zda se ředitelem školy skutečně stát.

Z pohledu ředitele školy, využití kompetencí, které úzce s osobností ředitele školy souvisejí, a tou jsou schopnost sebereflexe, vlastního hodnocení, poučení se z vlastních chyb, nést za svá rozhodnutí odpovědnost apod.

Je zřejmé, že pomocí vytvořeného a zakotveného kompetenčního modelu by bylo možné minimálně ve třech oblastech zjednodušit pohled na osobnost ředitele školy.

3.2 Struktura kompetenčního modelu

V rámci bakalářské práce byla vybrána struktura kompetenčního modelu ředitele školy podle Lhotkové et al. (2012, s. 62), který je sestaven z šesti oblastí kompetencí:

- lídrovská kompetence,
- manažerská kompetence,
- odborná kompetence,
- osobnostní kompetence,
- sociální kompetence,
- kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu.

Kompetenční model ředitele školy

Tabulka č. 1 Kompetenční model ředitele školy

Oblast kompetence	Dílčí kompetence
Lídrovské – strategické myšlení	<ul style="list-style-type: none"> • sestavení a naplňování priorit • stanovení priorit • prezentace a propagace školy • motivace pracovníků
Manažerské – rozvoj organizace	<ul style="list-style-type: none"> • stanovení strategie • personální činnosti (výběr, hodnocení, týmy, kritéria hodnocení) • zajištění zdrojů (projekty, granty) • chod systému (výkon manažerských funkcí)
Odborné – vzhledem k funkci	<ul style="list-style-type: none"> • znalost právních a ekonomických předpisů • znalost školského kontextu • komunikační schopnosti • jazyková vybavenost
Osobnostní	<ul style="list-style-type: none"> • time management • seberozvoj, schopnost sebereflexe • přijímání rozhodnutí • práce se stresem
Sociální	<ul style="list-style-type: none"> • sestavování týmů • řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu • spolupráce s partnery • akceptování podmínek
Řízení a hodnocení edukačního procesu	<ul style="list-style-type: none"> • plánování a vytváření kurikula • evaluace procesu (srovnávání šetření žáků) • implementace nových poznatků do edukačního procesu • využití zpětné vazby pro zlepšování procesu

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 62), vlastní zpracování

Základní oblasti kompetencí jsou rozděleny do jednotlivých dílčích kompetencí, které vycházejí z pozorovatelného chování a jsou uvedeny v níže popsaných tabulkách a textu.

Lídrovská kompetence

Tabulka č. 2 Lídrovská kompetence

Oblast kompetence	Dílčí kompetence
Lídrovské – strategické myšlení	<ul style="list-style-type: none">• sestavení a naplňování priorit• stanovení priorit• prezentace a propagace školy• motivace pracovníků

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 62), vlastní zpracování

Lídrovská kompetence je velmi stěžejní dovednost, kterou však nutně nemusí disponovat samotný ředitel školy, nicméně pro řízení a vedení školy je podstatná a stěžejní. Pro potřebu vedení školy je tato dovednost více než důležitá, zvláště pak ve využití leadershipu, kdy vhodně dokáže volit styly vedení. Touto kompetencí lídr, nejlépe ředitel školy dokáže své spolupracovníky podporovat, motivovat, ale také ovlivňovat, a to prostřednictvím zásad lídrovské komunikace (Tureckiová, 2007). Mezi zásadní kompetenci lídra patří společná tvorba vize školy s ostatními spolupracovníky, včetně zajištění potřebných podmínek pro její naplňování. Dále vytváření vhodných podmínek pro naplnění potřeb pracovníků, a to jak pracovních, tak i osobních. Sám jde příkladem a umí správně využít osobnostní potenciál ostatních. Svým vystupováním reprezentuje školu na veřejnosti a tím ovlivňuje její chod (Lhotková et al., 2012, s. 67–68).

Manažerská kompetence

Tabulka č. 3 Manažerská kompetence

Oblast kompetence	Dílčí kompetence
Manažerské – rozvoj organizace	<ul style="list-style-type: none">• stanovení strategie• personální činnosti (výběr, hodnocení, týmy, kritéria hodnocení)• zajištění zdrojů (projekty, granty)• chod systému (výkon manažerských funkcí)

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 62), vlastní zpracování

Manažerské dovednosti souvisejí s kompetencemi, které jsou úzce spojeny s nastavením strategických cílů, které odpovídají principům metody SMART vedoucí k naplnění vize školy. Ředitel školy s manažerskými kompetencemi dokáže vhodně vybrat pracovníky na základě personálního plánování, analýzy pracovního místa a nastavených kritérií pro přijetí pracovníků. Má dobře nastavenou adaptaci pro nové pracovníky, dále kritéria pro odměňování a hodnocení pracovníků, podporuje jejich další rozvoj a pracovní

podmínky. Ředitel školy jako manažer je schopný zajistit finanční zdroje pro školu i mimo vymezený rozpočet, se kterými dokáže vhodně hospodařit. Celkově je schopen vykonávat všechny manažerské funkce jako je plánování, kontrolování, organizování, rozhodování a vedení lidí (Lhotková et al., 2012, s. 68–69).

Odborná kompetence

Tabulka č. 4 Odborná kompetence

Oblast kompetence	Dílčí kompetence
Odborné – vzhledem k funkci	<ul style="list-style-type: none"> • znalost právních a ekonomických předpisů • znalost školského kontextu • komunikační schopnosti • jazykové vybavení

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 62), vlastní zpracování

Pro odborné kompetence musí ředitel školy mít právní povědomí. Řízení školy musí být v souladu s platnými právními i ekonomickými předpisy. Při nedodržení právních norem, může dojít k ohrožení chodu školy anebo čelit trestním následkům. Odborná kompetence spočívá i v průběžném sledování trendů vývoje školství, výsledků výzkumných šetření a souhrnných materiálů o školském systému (ČŠI, Eurydice, OECD), se kterými posléze seznamuje pedagogické pracovníky a následně je implementuje do své školy. Ředitel školy dokáže vhodně využívat zásady správné komunikace, a to jak se členy svého týmu, tak s partnery školy. Pomocí komunikace předchází konfliktním situacím a možným krizím, které by chod školy mohly zásadně ovlivňovat. Nedílnou součástí výbavy odborných kompetencí je plynulá komunikace v cizím jazyce z důvodu zahraničních stáží a využití mezinárodní spolupráce ve prospěch své školy (Lhotková et al., 2012, s. 70).

Osobnostní kompetence

Tabulka č. 5 Osobnostní kompetence

Oblast kompetence	Dílčí kompetence
Osobnostní	<ul style="list-style-type: none"> • time management • seberozvoj, schopnost sebereflexe • přijímání rozhodnutí • práce se stresem

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 62), vlastní zpracování

Osobnostní kompetence je zaměřena na osobu ředitele školy a jeho schopnosti umět řídit svůj pracovní i osobní čas, jelikož práce ředitele je velice časově náročná. Ředitel školy dokáže správně organizovat a delegovat činnosti na své pracovníky, tak aby on sám nebyl

přetížen a stíhal svoji práci. Zároveň dokáže vyvážit i soukromý čas na rodinu, zájmy apod. Svoje dovednosti a znalosti neustále rozšiřuje formou vlastního vzdělávání a jde příkladem ostatním, umí využít sebereflexe a ze svých chyb se poučit. Nedílnou součástí osobnostní kompetence je umět rozhodovat a někdy i pod časovým tlakem a stresem. Při rozhodování se musí držet zásad neunáhlenosti, dostatečné analýzy situace a informací. Následně nést důsledky za nesprávné rozhodnutí (Lhotková et al., 2012, s. 71–72).

Sociální kompetence

Tabulka č. 6 Sociální kompetence

Oblast kompetence	Dílčí kompetence
Sociální	<ul style="list-style-type: none"> • sestavování týmů • řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu • spolupráce s partnery • akceptování podmínek

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 62), vlastní zpracování

Sociální kompetence je velmi důležitou dovedností, na jejímž základě zvládne ředitel školy rozklíčovat osobností typy pracovníků a následně sestavovat týmy a určovat týmové role. Podstatou vytváření týmů je využití schopností jednotlivých lidí, vzájemně je propojit a dosáhnout tak „tzv. „synergického efektu, kdy celkový výkon týmu je vyšší než součet výkonů jednotlivých členů týmů“ (Lhotková et al., 2012, s. 72).

Ředitel školy by měl umět řešit konflikty, dokázat jim předcházet a zvládat řídit změnu a tím předcházet dalším problémům. Pro zvládání konfliktů a jejich vhodného řešení je možné využít odbornou literaturu Svobodové (2021), která uvádí, jakým způsobem se dají řešit konflikty ve škole od prevence po řešení. Jsou zde uvedeny zásady prevence konfliktů ve čtyřech základních oblastech:

- osobní nastavení – růst se zkušenostmi,
- smysluplná pravidla – respektovat pravidla a normy,
- pravidelně provádět vlastní hodnocení školy – zjišťování celkové situace,
- informovat včas, otevřeně a bez mlžení – respektovat potřeby školy,
- efektivní komunikace – využití vhodné komunikace, nepoužívat komunikační stopky, umět využít zpětnou popisnou vazbu a nehodnotit, umět zvládat mediační techniky (zrcadlení emocí, parafrázování, kladení otevřených otázek). Také popisuje, jaká by měla být příprava například na komplikovaný rozhovor, tj. časová

rezerva na přípravu, neargumentovat a v případě potřeby vhodně použít omluvu apod.

V rámci sociálních kompetencí ředitel školy dokáže navazovat a prohlubovat spolupráci s partnery školy a následně je využít v její prospěch. Navenek vystupuje za školu v souladu se všemi právními předpisy a dle podmínek vytvořených zřizovatelem školy (Lhotková et al., 2012, s. 73).

Řízení a hodnocení edukačního procesu

Tabulka č. 7 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu

Oblast kompetence	Dílčí kompetence
Řízení a hodnocení edukačního procesu	<ul style="list-style-type: none">plánování a vytváření kurikulaevaluace procesu (srovnávání šetření žáků)implementace nových poznatků do edukačního procesuvyužití zpětné vazby pro zlepšování procesu

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 62), vlastní zpracování

Ředitel školy v rámci této kompetence musí umět naplánovat a implementovat ŠVP v souladu s odpovídajícím RVP (rozdílnost dle druhu škol), sledovat a využívat výsledky žáků ke zlepšování edukačního procesu a také nové poznatky z mezinárodních šetření OECD, využít je pro optimalizaci edukačního procesu a na základě těchto poznatků včas inovovat ŠVP školy. V případě delegování výše uvedených činností mít nastavený funkční kontrolní systém Lhotková (et al., 2012, s. 73–74).

3.3 Vývoj kompetenčního modelu ředitele školy a současnost

Trojan (2021, s. 126–127) uvádí, že se vzdělávací podporou a s plány na standardizaci a vymezení role ředitele škol se počítalo již ve strategických dokumentech po 1989. Dokonce i v **Národním programu rozvoje vzdělávání (Bílá kniha)** byly již zaznamenány první pokusy o jasné vymezení role ředitele škol na základě nového kontextu autonomie škol, která byla ukotvena s platností v roce 2005 v novém školském zákoně. Český vzdělávací systém dal ředitelům škol velkou míru kompetencí z důvodu přesunutí rozhodovacích pravomocí z centrálně řízeného školství přímo na jednotlivé školy. Na ředitele škol jako statutární zástupce přešly další kompetence, a to jak v oblasti zdrojů, tak v oblasti kurikulární a tím přešla i kompetence na utváření nové podoby škol Trojan (2021, s. 127).

Dalším mezníkem ve vývoji standardizace ředitelské role a vzdělávání byl strategický dokument **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020**, který měl opětovnou snahu nově popsat standardizaci ředitelů a kritizoval nesplnění a naplnění cílů, které deklarovala Bílá kniha. Tato strategie vymezovala specifikaci role ředitele škol a definovala kariérní systém pro ředitele a jeho standard. Celkově tato strategie věnovala značnou pozornost vzdělávání ředitelů škol jak ve vzdělávání vstupním, tak poukazovala na průběžnou podporu vzdělávání ředitelů v různých fázích kariéry.

Na Strategii 2020 navázal **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2015–2020**, který nepřináší zásadní posun, pouze konkretizuje v některých oblastech cíle z této strategie. Avšak více se zaměřuje na kariérní systém učitelů a ředitelů a na vytvoření standardu na základě hodnotících kritérií České školní inspekce (dále jen ČŠI).

Aktuální strategický dokument **Dlouhodobý záměr vzdělávací a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023** je podle Trojana (2021, s. 131) zacílen především na podporu profesního rozvoje učitelů a ředitelů v rámci uceleného systému, na kvalitu přípravy ředitelů a jejich dalšího profesního rozvoje v rámci pedagogického vedení a formativního hodnocení.

Prioritou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) je zvyšování kvality vzdělávání dětí, žáků a studentů prostřednictvím kvalifikovaných a motivovaných pedagogických pracovníků. Proto hlavními tématy zůstává podpora začínajících učitelů a vytvoření standardu ředitele s návazností na profesní rozvoj. Strategický dokument opět zmiňuje standard ředitele, který bude v souladu s hodnotícími kritérii ČŠI: „*Implementovat standard jako nástroj pro jejich výběr, vzdělávání a hodnocení*“. Trojan (2021, s. 131) Dokument cílí na vytvoření tzv. **Stálé konference ředitelů škol** jako formy ucelené podpory ředitelům škol a jejich profesnímu rozvoji.

Nejnovějším strategickým dokumentem je **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+** (dále jen Strategie 2030+), která stanovuje dva hlavní strategické cíle:

- 1. strategický cíl:** „*Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, pracovní i osobní život.*“
- 2. strategický cíl:** „*Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.*“ (Fryč et al., 2020)

Tento dokument je dále rozdělen do pěti strategických linií, přičemž strategická linie č. 3 počítá s podporou pedagogických pracovníků, kde si dává za cíl vytvořit jak profil učitele, tak profil ředitele školy: „*Za tímto účelem vznikne kompetenční profil ředitele, který bude nejenom výchozím podkladem pro koncepci funkčního studia pro ředitele škol, ale především 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).*“ (Fryč et al., 2020, s. 54)

Strategie 2030+ se zaměřuje jak na systémovost, tak na kvalitu řízení škol. Právě podpora kvality škol by se měla vylepšit na základě zapojení tzv. „**Středního článku podpory ředitelů škol**“:

Úkolem středního článku bude zejména:

- 1. poskytovat nebo koordinovat metodickou podporu školám na daném území včetně podpory rozvoje manažerských a řídicích kompetencí ředitelů škol;*
- 2. podporovat spolupráci mezi školami a dalšími aktéry, jejich vzájemnou komunikaci a sdílení účinné praxe;*
- 3. poskytovat podporu v oblasti administrativních činností;*
- 4. poskytovat základní právní podporu a poradenství ve školství a další... (Fryč et al., 2020, s. 100)*

3.3.1 Pilotovaný kompetenční model

Národní pedagogický institut ČR pilotuje kompetenční model, který má za cíl vytvořit standard pro ředitele škol a bude hlavním výstupem projektu Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (dále jen SYPO). Projekt vychází z analýzy mapování sebehodnocení a profesního sebepojetí ředitelů základních škol v České republice v rámci vybraných kompetencí a dále z dat vycházejících z šetření TALIS a PISA.

Výstupy projektu SYPO a Kompetenční model

Výstupem projektu SYPO je materiál, který obsahuje soupis předpokládaných kompetencí důležitých pro ředitelskou práci. Tento výstup je v souladu s aktuální Strategii 2030+, která považuje vytvoření kompetenčního profilu ředitele za jedno z klíčových opatření pro posílení role ředitele jako lídra pedagogického procesu. Kompetenční model by zároveň

mohl být základem pro přípravu vzdělávání ředitelů. Model bude i dále pilotován a vylepšován. Prozatím Kompetenční model pracuje se třemi etapami profesního vývoje ředitele školy, které vycházejí a popisují různé úrovně rozvojových potřeb v daném období.

Etapy profesního rozvoje, jak je uvádí Trojan (2021, s. 148):

„1. úroveň A: uchazeč o funkci ředitele, začínající ředitel

- *dokáže se orientovat v základní problematice, má potřebné znalosti pro řízení školy a celkový přehled, umí navrhnout řešení konkrétního problému.*

2. úroveň B: ředitel školy v prvním období, ředitel junior (nejde o úplného začátečníka)

- *umí uplatňovat svoje kompetence v řízení školy, prosazuje své myšlenky, eliminuje možné nedostatky, umí komunikovat se spolupracovníky a partnery, vytváří vhodné podmínky pro rozvoj spolupracovníků a dokáže využít potenciál všech k budování a rozvoje školy, dále rozvíjí své znalosti.*

3. úroveň C: ředitel ve druhém a dalším období, zkušený ředitel, ředitel senior

- *zkušený ředitel, který dokáže svoje zkušenosti implementovat a sdílet s ostatními, je respektovanou osobou, podporuje snižování nerovností ve vzdělávání a podílí se na vytváření a implementaci regionální strategie vzdělávání ...“ (Trojan, 2021, s. 148).*

Kompetenční model ředitele školy je rozdělen do šesti oblastí, které dále obsahují vlastní podoblasti vycházející z úrovní A až C, viz následující tabulka.

Tabulka č. 8 Rozdělení oblastí a podoblastí Kompetenčního modelu ředitele školy SYPO

Vedení postavené na hodnotách a vizi	Řízení vzdělávání a výchovy	Vedení pracovníků školy	Řízení školy jako právního subjektu	Vedení a řízení sebe samého	Komunikace a práce s informacemi
Koncepce rozvoje školy	Školní kurikulum	Týmová spolupráce	Manažerské funkce a styl řízení	Sebeřízení a řízení času	Práce s informacemi
Kultura školy	Řízení pedagogického procesu	Komunikace jako nástroj řízení/vedení lidí	Řízení a rozhodování založené na datech	Zdraví a kvalita vztahů (wellbein)	Světový a cizí jazyk
Rovné příležitosti	Vlastní hodnocení školy	Motivace a rozvoj pracovníků	Personální činnosti		Prezentace a kultura vystupování
Bezpečná a zdravá škola	Výsledky učení žáků		Spolupráce s partnery, networking		Digitální gramotnost
Etický management			Právní a ekonomické aspekty řízení		

Zdroj: NPI ČR 2021, vlastní zpracování

4 Výzkumné šetření, stanovení výzkumného problému

Teoretická část bakalářské práce objasnila problematiku kompetencí ředitele mateřské a základní školy ve dvou rovinách: jedna rovina kompetencí ve smyslu pravomoci a druhá rovina ve smyslu kompetencí jako souboru znalostí, dovedností a zkušeností. Dále popsala podmínky pro splnění kvalifikačního studia a nastínila vývoj podpory ředitelů škol v současnosti jak v cizích zemích, tak v České republice. Praktická část zkoumá názory ředitelů mateřských a základních škol na významnost jednotlivých dílčích kompetencí z vybraného Kompetenčního modelu pro ředitele škol na základě odborné literatury od Lhotkové et al. (2012, s. 62). Tento Kompetenční model je sestaven z šesti základních oblastí kompetencí, kterými jsou lídrovská, manažerská, odborná, osobnostní, sociální kompetence a kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu. Každá z těchto šesti základních oblastí kompetencí je dále rozdělena do čtyř dílčích podoblastí kompetencí. Výzkumné šetření bylo provedeno formou elektronického dotazníkového šetření.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem bakalářské práce jsou oblasti kompetencí z vybraného kompetenčního modelu od Lhotkové et al. (2012, s. 62). Stanovení výzkumného problému je zaměřeno na významnost jednotlivých dílčí kompetencí z šesti základních kompetencí podle názoru ředitelů mateřských a základních škol.

V rámci bakalářské práce byly stanoveny předpoklady a výzkumné otázky v následujících tvrzeních:

Jaké jednotlivé dílčí kompetence považují ředitelé mateřských škol a ředitelé základních škol za důležité?

Kterou dílčí kompetenci z jednotlivých oblastí kompetencí považuje ředitel mateřské školy a ředitel základní školy za NEJMÉNĚ důležitou?

Který ze čtyř vzdělávacích modulů v rámci kvalifikačního studia pro ředitele škol nejvíce přispěl k rozvoji kompetencí ředitele mateřské školy a ředitele základní školy?

Ředitelé mateřské a základní školy považují absolvování kvalifikačního studia ještě před nástupem do funkce ředitele školy za vhodné.

Tyto otázky budou zodpovězeny pomocí dotazníkového šetření mezi řediteli mateřských škol a řediteli základních škol a jejich shody a nesoulady v názorech budou vzájemně komparovány.

4.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je **zjistit důležitost jednotlivých dílčích kompetencí z pohledu ředitele mateřské školy a ředitele základní školy**. Na základě analýzy dat z dotazníkového šetření bude vytvořena srovnávací tabulka s vyhodnocením pořadí důležitosti jednotlivých dílčích kompetencí a následně nově sestaven kompetenční model.

4.3 Výzkumné metody a jejich popis

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu vycházející z odborné literatury (Gavora, 2010). Technikou ke sběru dat bylo elektronické dotazníkové šetření vytvořené pomocí internetové aplikaci **Survio.com**. Elektronické dotazníkové šetření bylo provedeno oslovením respondentů písemnou e-mailovou formou s průvodním seznámením s výzkumným obsahem a cílem bakalářské práce. Součástí emailu byl vložený odkaz pro aktivní spuštění dotazníku za účelem získání co nejvíce hromadných údajů. Tato metoda pracuje s číselnými údaji, přičemž hlavním rysem je exaktní měření, jehož výhodou je objektivnost a přesnost. Metoda dotazníku umožňuje v relativně krátkém časovém úseku oslovit větší počet respondentů. Další výhodou elektronického šetření je jeho anonymita a časová nenáročnost. Za nevýhodu Gavora (2010) považuje při dotazníkovém šetření nezkušenost uživatelů s vyplňováním dotazníků v elektronické formě, tedy nízkou IT gramotnost. Tuto nevýhodu můžeme v dnešní době zcela vyloučit, jelikož IT gramotnost současných ředitelů je na vysoké úrovni. Tuto gramotnost získali při dvouletém tzv. „covidovém“ období, kdy bylo zapotřebí tyto kompetence posílit, a to z důvodu poskytování distanční výuky dětem a žákům ve školách a zajišťování chodu celé školy v online režimu.

Dotazníkové otázky vycházely z šesti kompetencí a byly prezentovány formou tabulky s rozčleněním na jednotlivé dílčí kompetence, které byly popsány jako projev pozorovatelného chování člověka. Respondenti vybírali jednu odpověď z každého řádku podle významu důležitosti z jejich pohledu. Pro ověření pochopení nastavených otázek v dotazníku byl vytvořen pilotní dotazník ve fázi předvýzkumu, na jehož základě došlo k úpravě formy otázek týkajících se oblastí základních kompetencí a jejich dílčích

kompetencí. Bylo zapotřebí více specifikovat jednotlivé dílčí kompetence pro zjednodušení výběru odpovědi v následující otevřené otázce. Navazující otevřené otázky úzce souvisely s jednotlivými dílčími kompetencemi, jelikož byly zaměřené na výběr dílčích kompetencí, které ředitelé škol považují při své činnosti za nejméně důležité. Z tohoto důvodu byly tyto jednotlivé dílčí kompetence označeny číslicí 1–4. Pro předvýzkum byli zvoleni za respondenty kolegové ředitelé mateřských a základních škol z mého studijního ročníku z oboru Školského managementu, jelikož se u nich dala očekávat vysoká návratnost a zpětná vazba na dotazník.

4.4 Harmonogram výzkumu

Únor 2022: přípravná fáze

Pro ověření srozumitelnosti otázek v dotazníku nejprve budou osloveni kolegové ředitelé mateřských a základních škol z mého studijního ročníku, kde očekávám vysokou návratnost a zpětnou vazbu na dotazník.

Březen 2022: fáze sběru dat

V měsíci březnu budou respondenti – ředitelé mateřských škol a ředitelé základních škol z Královéhradeckého kraje kontaktováni formou e-mailové korespondence s žádostí o vyplnění přiloženého dotazníku pro účely dotazníkového šetření.

Březen 2022: fáze vyhodnocení a zpracování došlých dotazníků

4.5 Výzkumný soubor

Pro výzkumný soubor byli vybráni ředitelé mateřských a základních škol na základě několika kritérií: lokace, výběr města a druh školy.

Pro výzkumné šetření byl zvolen Královéhradecký kraj. Pro výběr základního souboru respondentů bylo stanoveno město Náchod a okolí (bývalé území okresu Náchod). Lokace byla záměrně vybrána z důvodu odlišnosti vybraných lokací v uvedených bakalářských studiích, s nimiž práce porovnává výsledná data. Druhem školy jsou zvolené veřejné mateřské školy a základní školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí.

Podle rejstříku škol <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/> se v Královéhradeckém kraji nachází celkem 221 samostatných mateřských škol a základních škol. Základní soubor byl vybrán ze seznamu škol <http://www.seznamskol.eu/>. Na těchto stránkách bylo možné nalézt

kontakt v podobě e-mailu na ředitele školy. Celkem bylo osloveno 43 ředitelů mateřských a základních škol.

4.6 Analytický přístup a popis analýzy dat

Zjištěné výsledky dotazníkového šetření byly postupně shromážděny, roztrženy na odpovědi všech ředitelů bez rozdílu druhu školy, dále na odpovědi ředitelů mateřských škol a na odpovědi ředitelů základních škol. Vyhodnocení odpovědí bylo provedeno u každé otázky zvlášť, a to na kvantitativním základě sebraných dat. Následně bylo vyobrazeno v podobě tabulek s číselnými údaji nebo vyčísleny procentuálně. Současně byly porovnány odpovědi ředitelů mateřských s odpověďmi ředitelů základních škol pro potvrzení nebo vyvrácení výzkumných předpokladů a otázek.

4.7 Dotazníkové šetření

Pro dotazníkové šetření bylo celkem osloveno 43 ředitelů mateřských a základních škol v Náchodě a v okolí (tzv. bývalém okrese Náchod), kteří byli obesláni elektronickým emailem s žádostí na vyplnění dotazníkového šetření. Návratnost dotazníků byla 86,5 %, dotazník vyplnilo 32 ředitelů škol celkem. Dotazník obsahoval celkem 20 otázek, z toho bylo 6 uzavřených otázek, které podle Gavory (2010) nabízejí již hotové odpovědi bez možnosti vlastních doplňujících odpovědí, z nichž byly 3 otázky tzv. s faktografickými údaji. Dále bylo zvoleno 7 škálovaných otázek podle Gavory (2010, s. 92), a to formou Likertovy škály. Principem Likertovy škály je možnost měřit postoje a názory lidí složené ze stupně jejich souhlasu nebo nesouhlasu s výrokem. Dotazník dále obsahoval 6 otevřených otázek, kde byl respondent vyzván k vlastnímu vyjádření. Pro poslední otázku byla zvolena polouzavřená otázka, která umožňovala respondentovi danou otázku doplnit.

4.8 Informace o respondentech

Tato podkapitola je zaměřena na informace o respondentech v počtu zastoupení mužů a žen na pozici ředitelů mateřských a základních škol, dále na délku jejich pedagogické praxe, na délku výkonu funkce ředitele školy a na výběr druhu školy. Otázky jsou zvoleny z důvodu přehledu o respondentech, kteří na dotazník odpovídali, pro ucelení představy, zda jsou to spíše názory zastoupených žen nebo mužů ve vedoucích pozicích v mateřských a základních školách. Dále zda jsou respondenti již zkušení ředitelé škol nebo naopak

převažují odpovědi od začínajících ředitelů škol. Všechny tyto aspekty zcela jistě ovlivňují odpovědi otázek z dotazníku.

1. Výběr pohlaví

Otázka číslo 1 řeší poměr zastoupení žen a mužů na pozicích ředitelů mateřských a základních škol. Tato otázka by se dala využít i pro podrobné zkoumání a porovnání jednotlivých odpovědí z pohledu žen ředitelek mateřských škol a žen ředitelek základních škol s pohledy mužů ředitelů mateřských škol a mužů ředitelů základních škol. Jsou zde však uvedeny pouze základní školy, jelikož žádný muž, jak dokazují tabulky, mateřskou školu v Náchodě a okolí nařídí.

Tabulka č. 9 Otázka č. 1 výběr pohlaví

Celkem žen x mužů	Počet respondentů	Podíl
Žena	20	62,5 %
Muž	12	37,5 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Tabulka číslo 9 dokládá celkové zastoupení žen a mužů na pozicích ředitelů mateřských a základních škol, přičemž větší zastoupení v počtu 20 mají ženy jako ředitelky mateřských a základních škol. Naopak v poměru počtu zastoupených pozic ředitelů základních škol dominují muži.

Tabulka č. 10 Otázka č. 1 zastoupení ředitelek mateřských škol

Odpověď ředitelů mateřské školy	Počet respondentů	Podíl
Žena	14	100 %
Muž	0	0 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Tabulka číslo 10 uvádí zastoupení počtu žen a mužů na pozici ředitelů mateřských škol, kde výsledky jednoznačně vykazují převahu 100 % žen na pozicích ředitelek mateřských škol.

Tabulka č. 11 Otázka č. 1 zastoupení ředitelů základních škol

Odpověď ředitelů základní školy	Počet respondentů	Podíl
Muž	12	66,7 %
Žena	6	33,3 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Tabulka číslo 11 naopak dokazuje více mužů ředitelů základních škol, a to v počtu 12 z celkového počtu všech 18 ředitelů základních škol, kteří vyplnili dotazník. Na základě tohoto zjištění bude ve zbylé části výzkumného šetření upraveno oslovení ředitelů mateřských škol na rod ženský, jelikož podle výsledků jsou na těchto pozicích pouze ženy. Celé oslovení zde bude zkráceno na ředitelky MŠ. Pro oslovení ředitelů základních škol bude i nadále použit rod mužský, zde naopak převažují muži, avšak oslovení také bude zkráceno na ředitele ZŠ a je myšleno i na ženy ředitelky základních škol.

2. Délka pedagogické praxe (vlastní šetření)

Tato otázka řeší délku pedagogické praxe a úzce souvisí s otázkou číslo 5, jež se zaměřuje na zjištění, kdy ředitelé škol nejčastěji absolvují povinné studium pro ředitele škol.

Tabulka č. 12 Délka pedagogické praxe

Odpověď všech celkem	Počet respondentů	Podíl
31 a více	12	37,5 %
21–30 let	11	34,4 %
11–20 let	8	25 %
0–10 let	1	3,1 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Tabulka číslo 12 dokládá celkový výčet délky praxe všech ředitelů mateřských a základních škol. Z tabulky je patrné, že převažují ředitelé s délkou praxe 31 a více let v počtu 12, jen o jednoho méně zastupují ředitelé mateřských a základních škol v počtu 11 s délkou praxe 21–30 let, následné výsledky ukazují na zastoupení počtu 8 ředitelů mateřských a základních škol s délkou praxe 11–20 let. Ředitel s nejkratší délkou praxe je ze všech respondentů pouze 1. Tabulka poukázala, že odpovídajícími respondenty jsou ředitelé s víceletými pedagogickými zkušenostmi.

Tabulka č. 13 Délka pedagogické praxe ředitelek mateřských škol

Odpověď ředitelek mateřských škol	Počet respondentů	Podíl
31 a více	6	42,9 %
21–30 let	4	28,6 %
11–20 let	4	28,6 %
0–10 let	0	0 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Tabulka číslo 13 poukazuje na délku praxe ředitelek MŠ, kde největší zastoupení mají ředitelky s pedagogickou praxí 31 a více let v počtu 6 (42,9 %), dále ve stejném poměru je zastoupena délka praxe 21–30 let a 11–20 let shodně po 4 (28,4 %) ředitelkách. Nejkratší délku pedagogické praxe nezastupuje žádná (0 %) z ředitelek mateřských škol.

Tabulka č. 14 Délka pedagogické praxe ředitelů základních škol

Odpověď ředitelů základních škol	Počet respondentů	Podíl
31 a více	6	33,3 %
21–30 let	7	38,9 %
11–20 let	4	22,2 %
0–10 let	1	5,6 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Tabulka číslo 14 ukazuje, že zastoupení ředitelů ZŠ podle délky pedagogické praxe je mírně odlišné od délky pedagogické praxe ředitelek MŠ, jelikož větší zastoupení má s délkou praxe 21–30 let 7 (38,9 %) ředitelů, dále jsou zde zástupci s délkou praxe 31 a více v počtu 6 (33,3 %) ředitelů a následuje zastoupení v délce praxe 11–20 let v počtu 4 (22,2 %). A také došlo k odlišnosti v poslední nejkratší délce praxe oproti ředitelkám MŠ, mají 1 (5,6 %) zastoupeného s délkou praxe 0–10 let.

3. Délka výkonu funkce ředitele školy

Otázka týkající se délky výkonu funkce ředitele mateřské a základní školy byla zvolena také v souvislosti s představou, o jaké respondenty jde, zda o zkušené ředitele škol, nebo zcela začínající ředitele s ohledem na další odpovědi v dotazníku, které se týkají důležitostí zmíněných kompetencí.

Tabulka č. 15 Délka výkonu funkce ředitele školy

Odpověď	Počet respondentů	Podíl
Více než 6 roků	16	50 %
2–6 roků	11	34,4 %
Méně nežli 2 roky	5	15,6 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Z celkového počtu respondentů je 16 (50 %) ředitelů mateřských a základních škol, kteří vykonávají funkci ředitele více než 6 roků, následné zastoupení ve funkci 2–6 roků je v počtu 11 (34,4 %) ředitelů škol a nejméně, a to 5 (15,6 %) ředitelů škol je ve funkci méně než 2 roky.

Tabulka č. 16 Délka výkonu funkce ředitelek mateřských škol

Odpovědi ředitelek mateřských škol	Počet respondentů	Podíl
Více než 6 roků	6	42,9 %
2–6 roků	5	35,7 %
Méně nežli 2 roky	3	21,4 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Tabulka číslo 16 poukazuje na největší zastoupení v počtu 6 (42,9 %) ředitelek MŠ ve funkci více než 6 let, o jednu méně v zastoupení 2–6 roků 5 (35,7 %) ředitelek MŠ a začínající ředitelky MŠ, které jsou ve funkci méně než 2 roky, jsou 3 (21,4 %).

Tabulka č. 17 Délka výkonu funkce ředitelů základních škol

Odpovědi ředitelů základních škol	Počet respondentů	Podíl
Více než 6 roků	10	55,6 %
2–6 roků	6	33,3 %
Méně nežli 2 roky	2	11,1 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Z tabulky číslo 17 vyplývá, že nejvíce ředitelů ZŠ, a to 10 (55,6 %), vykonává svou funkci více než 6 let, následné zastoupení je s délkou ve funkci 2–6 roků, a to 6 (33,3 %), a začínající ředitelé ZŠ s méně než 2 roky ve funkci jsou 2 (11,1 %).

4. Druh řízení školy

Otázka týkající se výběru druhu školy byla položena zcela zásadně, a to z důvodu získání dat k porovnání názorů ředitelek MŠ a ředitelů ZŠ. Pro následné potvrzení nebo vyvrácení hlavního cíle výzkumu: Zjistit důležitost jednotlivých dílčích kompetencí z pohledu ředitele mateřské školy a ředitele základní školy a porovnat shodu nebo nesoulad v názorech.

Tabulka č. 18 Druh řízení školy

Odpověď	Počet respondentů	Podíl
Mateřská škola	18	56,3 %
Základní škola	14	43,8 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Výsledek tohoto šetření poukázal na větší zastoupení řízení druhu školy z řad mateřských škol v počtu 18 (56,3 %) a na zastoupení vedení základních škol v počtu 14 (43,8 %).

Rozdíly v zastoupení řízení druhu školy jsou poměrně nepatrné, a proto bude srovnávání názorů v poměru zastoupených druhů škol objektivní.

4.9 Informace ke kvalifikačnímu studiu

Tato podkapitola je zaměřena na informace vyjadřující období, ve kterém ředitelé škol absolvovali povinné kvalifikační studium a následně je zaměřené na informaci, který model v rámci kvalifikačního studia považovali za největší rozvoj kompetencí ředitele školy.

5. Období absolvování studia pro ředitele škol

Podstatou zjištění této otázky je poměr odpovědí na základě možnosti výběru: absolvoval jsem studium po nástupu do funkce, před nástupem do funkce, doplňuji si ho. Cílem je zjistit daný stav a postoj ředitelů škol, v jakém poměru odpovědí bylo studium absolvováno před vstupem do funkce, při vstupu do funkce nebo zda si jej právě doplňují. Zda se respondenti na vstup do funkce připravovali, či nikoli. Tato otázka byla položena záměrně pro porovnání odpovědí související s poslední 20. otázkou: Zda se domnívají, že by bylo vhodné, aby uchazeči na pozici ředitele škol měli mít již absolvované kvalifikační studium pro ředitele škol. Zároveň tato otázka souvisí s dílčí výzkumnou otázkou: **Jak vnímají ředitelé mateřské a základní školy absolvování kvalifikačního studia ještě před nástupem do funkce ředitele školy?** Otázka reaguje na kapitulu 3.3 Vývoj kompetenčního modelu ředitele školy a současnost, kde je popsán strategický dokument **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+** (Fryč et al., 2020), která si dává za cíl vytvořit profil ředitele školy, pro kterého má nově vzniknout tzv. Kompetenční profil ředitele školy, který by měl sloužit jako podklad pro nastavení tzv. funkčního studia pro ředitele škol, který by absolvovali uchazeči před nástupem do funkce ředitele školy.

Tabulka č. 19 Absolvování studia pro ředitele škol

Odpověď všech celkem	Počet respondentů	Podíl
Po nástupu do funkce	15	46,9 %
Před nástupem do funkce	14	43,8 %
Doplňuji (doplním) si ho	3	9,4 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Podle výsledků odpovědí dotázaných ředitelů škol vyplývá, že nejvíce jich absolvovalo studium pro ředitele škol po nástupu do funkce, a to 15 (46,9 %), další zajímavé zjištění je,

že počet ředitelů škol, kteří si studium pro ředitele škol splnili již před nástupem do funkce, je jen nepatrně nižší, a to 14 (43,8 %), a pouze 3 (9,4 %) ředitelů školy si studium doplňují, a to z důvodu nástupu do funkce ředitele. Toto zjištění je v prvních dvou možnostech vyrovnané. V dalších tabulkách dojde k porovnání odpovědí ředitelek MŠ a ředitelů ZŠ v rámci sledování shodnosti, nebo celkové odlišnosti v odpovědích.

Tabulka č. 20 Absolvování studia pro ředitele škol ředitelkami mateřských škol

Odpověď ředitelů mateřských škol	Počet respondentů	Podíl
Po nástupu do funkce	6	42,9 %
Před nástupem do funkce	6	42,9 %
Doplňuji (doplním) si ho	2	14,3 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Při porovnání počtů absolventů studia pro ředitele škol před nástupem a po nástupu do funkce ředitelky MŠ dochází k vyrovnanosti, jelikož 6 (42,9 %) ředitelek si splnilo studium po nástupu do funkce a 6 (42,9 %) ředitelek před nástupem do funkce, další 2 (14,3 %) si studium doplňují.

Tabulka č. 21 Absolvování studia pro ředitele škol řediteli základních škol

Odpovědi ředitelů základních škol	Počet respondentů	Podíl
Po nástupu do funkce	9	50 %
Před nástupem do funkce	8	44,4 %
Doplňuji (doplním) si ho	1	5,6 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Odpovědi ředitelů ZŠ jsou taktéž poměrně vyrovnané, kde o jednoho ředitele více si studium plnilo po nástupu do funkce, a to v počtu 9 (50 %), před nástupem do funkce se zúčastnilo 8 (44,4 %) ředitelů a pouze 1 (5,6 %) ředitel aktuálně studuje. Ze získaných dat lze tedy potvrdit určitou vyrovnanost.

6. Výběr vzdělávacího modelu kvalifikačního studia pro ředitele škol

Otázka týkající se výběru vzdělávání řeší typ studia, které si ředitelé pro splnění své povinnosti vybrali. Výběr byl ze tří možností uvedených v tabulce.

Tabulka č. 22 Výběr kvalifikačního studia

Odpověď všech celkem	Počet respondentů	Podíl
Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení	28	89,6 %
Školský management – bakalářský obor (3 roky)	4	10,4 %
Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky (ředitele nebo jejich zástupce): 350 vyučovacích hodin v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole	0	0 %
Jiný vzdělávací program	0	0 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Z odpovědí všech respondentů vyplývá jednoznačný výběr: 28 (89,6 %) respondentů absolvovalo studium pro ředitele v rámci kvalifikačního studia pro ředitele škol v rozsahu 100 hodin. Pouze 4 (10,4 %) respondenti absolvovali studium na vysoké škole v rámci bakalářského oboru Školský management. Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky (ředitele nebo jejich zástupce): 350 vyučovacích hodin v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole neabsolvoval žádný (0 %) z respondentů, stejně jako studium jiného vzdělávacího programu.

Tabulka č. 23 Výběr kvalifikačního studia ředitelkami mateřských škol

Odpovědi ředitelk mateřských škol	Počet respondentů	Podíl
Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení	11	84,6 %
Školský management – bakalářský obor (3 roky)	3	15,4 %
Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky (ředitele nebo jejich zástupce): 350 vyučovacích hodin v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole	0	0 %
Jiný vzdělávací program	0	0 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Poměr odpovědí je jednoznačný také u ředitelk MŠ, jelikož 11 (84,5 %) absolvovalo Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení a 3 (15,4 %) ředitelky mají splněné bakalářské studium obor Školský management. U dalších dvou možností nejsou žádné odpovědi.

Tabulka č. 24 Výběr kvalifikačního studia řediteli základních škol

Odpovědi ředitelů základních škol	Počet respondentů	Podíl
Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení	17	94,4 %
Školský management – bakalářský obor (3 roky)	1	5,6 %
Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky (ředitele nebo jejich, zástupce): 350 vyučovacích hodin v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole	0	0 %
Jiný vzdělávací program	0	0 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Také u ředitelů ZŠ je podíl absolvování Kvalifikačního studia pro ředitele škol a školských zařízení velmi značný: 17 (94,4 %) odpovědí oproti 1 (5,6 %) absolvování bakalářského studia na vysoké škole v oboru Školský management. A také zde nebyly zvoleny odpovědi ze dvou dalších možností.

7. Výběr modulu v rámci kvalifikačního studia, který nejvíce přispěl k rozvoji kompetencí

Sedmá otázka byla zacílena na zjištění, který ze čtyř modulů v rámci kvalifikačního studia byl pro ředitele mateřských a základních škol největším přínosem pro rozvoj jejich kompetencí. Tato otázka zjišťuje efektivnosti přínosu Kvalifikačního studia z pohledu ředitelů škol v současné podobě. Zde není potřeba rozlišovat odpovědi ředitelek MŠ a ředitelů ZŠ, postačující jsou celkové odpovědi.

Tabulka č. 25 Výběr vzdělávacího modulu řediteli škol

Odpověď celkem	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
Základní právní předpisy a jejich aplikace ve školství	10	21	0	0	1
Pracovní právo, BOZP	6	24	0	1	1
Financování školy	6	17	2	6	1
Organizace školy a pedagogického procesu	7	20	0	3	2
Celkem	29	82	2	10	5

Zdroj: NIDV.cz, analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Z celkového počtu odpovědí všech respondentů lze vyčíst, že podle odpovědí Spíše ano byly čtyři moduly přínosné pro rozvoj jejich kompetencí v počtu 82, v odpovědích Rozhodně ano byl počet 29. Dále v pořadí přínosu bylo vyjádření Rozhodně ne zastoupeno 10 odpověďmi. U odpovědí Neumím posoudit bylo 5 odpovědí a Spíše ne byly odpovědi 2. Co se týká přínosu konkrétních modulů, zaměříme se na největší počet odpovědí, a tím bylo **Spíše ano**. Za přínosný modul byl nejvíce považován modul **Pracovního práva a BOZP** v počtu 24, dále potom modul **Základních právních předpisů a jejich aplikace ve školství** v počtu 21 odpovědí, následoval modul **Organizace školy a pedagogického procesu** v počtu 20 a nejméně přínosný byl modul **Financování škol** v počtu odpovědí 17.

4.10 Informace k významu důležitosti jednotlivých dílčích kompetencí

Tato podkapitola si dává za cíl odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: Jaké jednotlivé dílčí kompetence považují ředitelé mateřských škol a ředitelé základních škol za důležité? Z tohoto důvodu zde je vyhodnoceno šest otázek s čísly: 8, 10, 12, 14, 16, 18. Tyto otázky se týkají šesti základních oblastí kompetencí, kterými je kompetence lídrovská, manažerská, odborná, osobnostní, sociální a kompetence hodnocení a řízení edukačního procesu. Oblasti kompetencí jsou z kompetenčního modulu vybraného z odborné literatury od Lhotkové et al. (2012, s. 62). Podrobné seznámení s šesti základními oblastmi a jejich dílčími kompetencemi bylo obsaženo v kapitole 3.2 Struktura kompetenčního modelu. Cíleně jsou porovnány především odpovědi podle posouzení DŮLEŽITOSTI jednotlivých dílčích kompetencí, které byly v dotazníku uspořádány do tabulky a označeny číslicí pro zjednodušení vyhodnocení odpovědí. Číselné označení slouží také při využití výběru odpovědi na otevřené otázky, které se týkají opačného dotazu. Otázky naopak zjišťují, která z těchto čtyř jednotlivých dílčích kompetencí je NEJMÉNĚ důležitá v rámci činnosti ředitele školy. Výsledky odpovědí budou ve všech šesti tabulkách vyhodnoceny podle stejného kritéria. Vždy bude porovnán sloupec s odpověďmi **Rozhodně ano** a pouze jedna odpověď s nejvyšším počtem odpovědí ve sloupci **Spíše ano**. A to bez ohledu na to, zda odpovídá skutečný počet nejvyššímu počtu odpovědí v daném sloupci. Tento postup je zvolen z důvodu vytvoření srovnávací tabulky vždy na konci vyhodnocení výsledků pro porovnání pořadí důležitosti kompetencí zvolených ředitelkami MŠ a řediteli ZŠ.

8. Důležitost jednotlivých dílčích LÍDROVSKÝCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Tabulka č. 26 Lídrovské kompetence ředitelky mateřských škol

Odpovědi ředitelky mateřských škol	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Umím sestavovat a naplňovat vizi (pro potřeby školy)	5	6	1	0	2
2 Umím stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich	9	3	1	0	1
3 Propaguji a zviditelňuji školu na veřejnosti	8	5	0	0	1
4 Motivuji pracovníky	9	3	0	0	2
Celkem	31	17	2	0	6

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Výsledky v oblasti lídrovských kompetencí jsou posuzovány podle odpovědí ve sloupci s odpověďmi Rozhodně ano. Ředitelky MŠ považují za nejvíce důležité dvě dílčí kompetence v rámci **lídrovských kompetencí**, jednou z nich je dílčí kompetence číslo **2 Umím stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti** s počtem 9 a druhou s číslem **4 Motivuji pracovníky**, také 9. Jako další v pořadí podle důležitosti byla vybrána kompetence číslo **3 Propaguji a zviditelňuji školu na veřejnosti** s počtem odpovědí 8 a na poslední příčce se umístila dílčí kompetence číslo **1 Umím sestavovat a naplňovat vizi (pro potřeby školy)** s počtem 5, která se však umístila na prvním místě v odpovědích Spíše ano s počtem 6. Bylo by možné zde polemizovat, proč se kompetence **1 Umím sestavovat a naplňovat vizi (pro potřeby školy)** ocitla na posledním místě, a odpovědí by mohlo být mnoho, avšak to není předmětem výzkumu.

Tabulka č. 27 Lídrovské kompetence ředitelů základních škol

Odpovědi ředitelů základních škol	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Umím sestavovat a naplňovat vizi (pro potřeby školy)	10	5	1	0	2
2 Umím stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich	11	5	2	0	0
3 Propaguji a zviditelňuji školu na veřejnosti	13	5	0	0	0
4 Motivuji pracovníky	12	6	0	0	0
Celkem	46	21	3	0	2

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Z tabulky č. 27, kde jsou vyhodnoceny odpovědi ředitelů ZŠ dle nastaveného kritéria, vzešlo zcela odlišné pořadí odpovědí podle důležitosti. Nejvyšší prioritu přisuzují kompetenci číslo **3 Propaguji a zviditelňuji školu na veřejnosti** v počtu 13, následující důležitost pro ředitele má kompetence s číslem **4 Motivuji pracovníky** v počtu 12, na třetím místě považují za důležitou kompetenci číslo **2 Umím stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich** v počtu 11. Na poslední příčce se shodně s výběrem ředitelek mateřských škol objevila kompetence s číslem **1 Umím sestavovat a naplňovat vizi (pro potřeby školy)** v počtu 10 odpovědí. Významnou je shoda v důležitosti kompetencí formou výběru odpovědi Spíše ano, zde nejvíce získala kompetence s číslem **4 Motivuji pracovníky**, a to jak u ředitelek MŠ, tak u ředitelů ZŠ.

Tabulka č. 28 Lídrovské kompetence srovnávací tabulka

Odpovědi ředitelek mateřských škol	Odpovědi ředitelů základních škol
2 Umím stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich	3 Propaguji a zviditelňuji školu na veřejnosti
4 Motivuji pracovníky	4 Motivuji pracovníky
3 Propaguji a zviditelňuji školu na veřejnosti	2 Umím stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich
1 Umím sestavovat a naplňovat vizi	1 Umím sestavovat a naplňovat vizi

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Ve srovnávací tabulce jsou zjevné neshody při posuzování důležitosti dílčích kompetencí z pohledu ředitelek MŠ a z pohledu ředitelů ZŠ, kde dochází pouze k jedné shodě, a to v kompetenci s číslem **1 Umím sestavovat a naplňovat vizi.**

10. Důležitost jednotlivých dílčích MANAŽERSKÝCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Tabulka č. 29 Manažerské kompetence ředitelek mateřských škol

Odpovědi ředitelek mateřských škol	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Umím stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy	6	6	1	0	1
2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků	7	3	3	0	1
3 Zajišťuji pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet	6	6	1	0	1
4 Umím správně vykonávat všechny manažerské funkce pro chod školy	2	10	1	0	1
Celkem	21	25	6	0	4

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Vyhodnocení výsledků v oblasti manažerských kompetencí na základě kritéria ve sloupci Rozhodně ano je následující pořadí důležitostí podle ředitelek MŠ i přesto, že nemají celkově nejvyšší počet odpovědí na rozdíl od odpovědí ve sloupci Spíše ano. Nejvíce odpovědí zde získala kompetence s číslem **2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků** v počtu 7, na druhém místě jsou shodně umístěny kompetence s číslem **1 Umím stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy** a s číslem **3 Zajišťuji pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet** a na poslední příčce je kompetence s číslem **4 Umím správně vykonávat všechny manažerské funkce pro chod školy**. Tato kompetence s číslem 4 naopak získala největší prioritu ve sloupci s odpověďmi Spíše ano, a to v počtu 10.

Tabulka č. 30 Manažerské kompetence ředitelů základních škol

Odpovědi ředitelů základních škol	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Umím stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy	7	8	1	0	2
2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků	7	8	1	0	1
3 Zajišťuji pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet	11	5	1	0	1
4 Umím správně vykonávat všechny manažerské funkce pro chod školy	8	6	1	0	3
Celkem	33	27	4	0	7

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

U ředitelů ZŠ mají ve sloupci Rozhodně ano, kde se nachází i celkově největší počet odpovědí, největší důležitost kompetence s číslem **3 Zajišťuji pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet** v počtu 11, na druhém místě se umístila kompetence s číslem **4 Umím správně vykonávat všechny manažerské funkce pro chod školy** v počtu odpovědí 8. Na třetím místě jsou shodně kompetence s číslem **1 Umím stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy** a s číslem **2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků** v počtu odpovědí 7 v obou případech. Ve sloupci s odpověďmi spíše ano jsou také dvě kompetence se stejným počtem odpovědí, a to kompetence s číslem **1 Umím stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy** a **2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků**.

Tabulka č. 31 Manažerské kompetence srovnávací tabulka

Odpovědi ředitelek mateřských škol	Odpovědi ředitelů základních škol
2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků	3 Zajišťuji pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet
1 Umím stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy	4 Umím správně vykonávat všechny manažerské funkce pro chod školy
3 Zajišťuji pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet	1 Umím stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy
4 Umím správně vykonávat všechny manažerské funkce pro chod školy	2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Vesrovnávací tabulce jsou jasně zjevné rozdíly v důležitosti jednotlivých kompetencí z pohledu ředitelek MŠ a z pohledu ředitelů ZŠ, kde nedošlo k žádné shodě.

12. Důležitost jednotlivých dílčích ODBORNÝCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Tabulka č. 32 Odborné kompetence ředitelek mateřských škol

Odpovědi ředitelek mateřských škol	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Řídím školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy	12	2	0	0	0
2 Sleduji trendy vývoje školství a dokážu je implementovat do života školy	7	6	0	0	1
3 Vhodně komunikuji se členy svého týmu i s partnery školy	9	4	0	0	1
4 Komunikuji v cizím jazyce	0	2	8	4	0
Celkem	28	14	8	4	2

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Tabulka vyhodnocuje posouzení odborných kompetencí z pohledu důležitosti podle ředitelek MŠ, opět postup dle stanovených kritérií. Za důležitou považují kompetenci s číslem **1 Řídím školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy** v počtu odpovědí 12, na druhém místě je to kompetence s číslem **3 Vhodně komunikuji**

se členy svého týmu i s partnery školy v počtu odpovědí 9. Na třetím místě je kompetence s číslem **2 Sleduji trendy vývoje školství a dokáži je implementovat do života školy** v počtu odpovědí 7. Poslední čtvrtou kompetenci nezvolila žádná z ředitelek MŠ.

Tabulka č. 33 Odborné kompetence ředitelů základních škol

Odpovědi ředitelů základních škol	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Řídím školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy	15	3	0	0	0
2 Sleduji trendy vývoje školství a dokáži je implementovat do života školy	9	7	2	0	0
3 Vhodně komunikuji se členy svého týmu i s partnery školy	12	6	0	0	0
4 Komunikuji v cizím jazyce	8	3	6	1	0
Celkem	44	19	8	1	0

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

V odborných kompetencích ředitelé ZŠ podle stanovených kritérií považují za nejvíce důležitou kompetenci s číslem **1 Řídím školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy** v počtu odpovědí 15, za druhou nejvíce důležitou považují kompetenci s číslem **3 Vhodně komunikuji se členy svého týmu i s partnery školy** s počtem odpovědí 12. Třetí v pořadí je kompetence s číslem **2 Sleduji trendy vývoje školství a dokáži je implementovat do života školy** v počtu odpovědí 9 a na čtvrtém místě se umístila kompetence s číslem **4 Komunikuji v cizím jazyce** v počtu odpovědí 8.

Tabulka č. 34 Odborné kompetence srovnávací tabulka

Odpovědi ředitelek mateřských škol	Odpovědi ředitelů základních škol
1 Řídím školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy	1 Řídím školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy
3 Vhodně komunikuji se členy svého týmu i s partnery školy	3 Vhodně komunikuji se členy svého týmu i s partnery školy
2 Sleduji trendy vývoje školství a dokáži je implementovat do života školy	2 Sleduji trendy vývoje školství a dokáži je implementovat do života školy
4 Komunikuji v cizím jazyce	4 Komunikuji v cizím jazyce

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

V této srovnávací tabulce pro posouzení důležitosti odborných kompetencí dochází k vzácné shodě, kde se názory ředitelek MŠ zcela jednoznačně shodují s názory na pořadí důležitosti jednotlivých dílčích kompetencí s řediteli ZŠ ve všech čtyřech dílčích kompetencích.

14. Důležitost jednotlivých dílčích OSOBNOSTNÍCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Tabulka č. 35 Osobnostní kompetence ředitelek mateřských škol

Odpovědi ředitelek mateřských škol	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci	6	4	4	0	0
2 Pravidelně se vzdělávám a dokážu se poučit z vlastních chyb	7	7	0	0	0
3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí	7	7	0	0	0
4 Umím pracovat pod časovým tlakem	6	7	1	0	0
Celkem	26	25	5	0	0

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Tabulka vyhodnocuje důležitost jednotlivých dílčích kompetencí z oblasti osobnostních kompetencí podle stanovených kritérií. Na prvním místě důležitosti jsou vyhodnocené dvě kompetence se stejným počtem odpovědí v každé z nich v počtu 7 a jsou to kompetence s číslem **2 Pravidelně se vzdělávám a dokážu se poučit z vlastních chyb** a **3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí**. Opět shodný počet hlasů při posouzení důležitosti kompetencí v počtu odpovědí 6 u každé z nich. Jsou to kompetence s číslem **1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci** a kompetence s číslem **4 Umím pracovat pod časovým tlakem**. Ve sloupci Spíše ano se na prvním místě v pořadí důležitosti umístily hned tři kompetence s číslem **2 Pravidelně se vzdělávám a dokážu se poučit z vlastních chyb** a **3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí** a **4 Umím pracovat pod časovým tlakem**.

Tabulka č. 36 Osobnostní kompetence ředitelů základních škol

Odpovědi ředitelů základních škol	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci	11	4	3	0	0
2 Pravidelně se vzdělávám a dokáži se poučit z vlastních chyb	12	6	0	0	0
3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí	12	5	0	0	1
4 Umím pracovat pod časovým tlakem	12	5	0	0	1
Celkem	47	20	3	0	2

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

V tabulce s výsledky odpovědí ředitelů ZŠ získaly důležitost hned tři kompetence se shodným počtem odpovědí pro každou z nich v počtu 12 odpovědí. Jsou to kompetence s čísly **2 Pravidelně se vzdělávám a dokáži se poučit z vlastních chyb**, **3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí** a poslední z nich s číslem **4 Umím pracovat pod časovým tlakem**. Na druhé pomyslné přičce důležitosti se umístila kompetence s číslem **1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci** v počtu 11 odpovědí. Ze sloupce s odpověďmi Spíše ano získala největší důležitost kompetence s číslem **2 Pravidelně se vzdělávám a dokáži se poučit z vlastních chyb**.

Tabulka č. 37 Osobnostní kompetence srovnávací tabulka

Odpovědi ředitelky mateřských škol	Odpovědi ředitelů základních škol
2 Pravidelně se vzdělávám a dokáži se poučit z vlastních chyb	2 Pravidelně se vzdělávám a dokáži se poučit z vlastních chyb
3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí	3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí
1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci	4 Umím pracovat pod časovým tlakem
4 Umím pracovat pod časovým tlakem	1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Z této porovnávací tabulky vyplynuly zajímavosti v podobě stejné důležitosti u více než jedné z dílčích kompetencí, a to jak podle posouzení důležitosti ze strany ředitelky MŠ, tak ze strany ředitelů ZŠ. Dochází zde ke dvěma shodám, na prvním místě jsou shodně

kompetence s čísly **2 Pravidelně se vzdělávám a dokáži se poučit z vlastních chyb** a **3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí**. Ředitelé škol dále shodně považují za důležitou kompetenci, kterou umístily na druhé místo, a tou je kompetence s číslem **1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci**. A ukazuje se zde ještě jedna shoda, kdy ředitelé MŠ a ZŠ neposoudili žádné další kompetence na třetím a čtvrtém pořadí v důležitosti dílčích kompetencí.

16. Důležitost jednotlivých dílčích SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Tabulka č. 38 Sociální kompetence ředitelek mateřských škol

Odpovědi ředitelek mateřských škol	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Dokáži sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy	6	7	1	0	0
2 Dokáži řešit konflikty otevřeně a rychle, umím zvládat odpor proti změnám	5	5	2	0	2
3 Umím navazovat spolupráci s partnery a dokáži ji využít ku prospěchu školy	7	7	0	0	0
4 Dokáži akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem	3	11	0	0	0
Celkem	21	30	3	0	2

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

V tabulce výsledků je posuzování pořadí důležitosti dílčích kompetencí z oblasti sociálních kompetencí vyhodnoceno na základě stanovených kritérií, a to i přesto, že výsledky ve sloupci Rozhodně ano mají menší počet odpovědí, než je počet ve sloupci Spíše ano. Podle posouzení ředitelek MŠ za nejdůležitější dílčí kompetenci považují kompetenci s číslem **3 Umím navazovat spolupráci s partnery a dokáži ji využít ku prospěchu školy** v počtu odpovědí 7, na druhém místě je důležitost přisouzena kompetenci s číslem **1 Dokáži sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy** v počtu odpovědí 6. Na třetím pomyslném místě důležitosti je kompetence s číslem **2 Dokáži řešit konflikty otevřeně a rychle, umím zvládat odpor proti změnám** v počtu odpovědí 5 a na čtvrtém místě se umístila kompetence s číslem **4 Dokáži akceptovat stávající podmínky**

vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem v počtu odpovědí 3. Zajímavostí však je, že tato kompetence se naopak umístila na prvním místě ve sloupci Spíše ano s celkovým počtem 11 odpovědí.

Tabulka č. 39 Sociální kompetence ředitelů základních škol

Odpovědi ředitelů základních škol	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Dokáží sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy	9	8	0	0	1
2 Dokáží řešit konflikty otevřeně a rychle, umím zvládat odpor proti změnám	9	6	2	0	1
3 Umím navazovat spolupráci s partnery a dokáží ji využít ku prospěchu školy	11	6	0	0	1
4 Dokáží akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem	13	5	0	0	0
Celkem	42	25	2	0	3

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Výsledky tabulky názorů ředitelů ZŠ přinesly toto pořadí a na rozdíl od odpovědí ředitelek MŠ vysoce převažuje poměr odpovědí ve sloupci Rozhodně ano s počtem odpovědí 42 nad počtem odpovědí ve sloupci Spíše ano v celkovém počtu 25. Na první pozici je kompetence s číslem **4 Dokáží akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem** v počtu odpovědí 13, na druhé pozici byla vybrána kompetence s číslem **3 Umím navazovat spolupráci s partnery a dokáží ji využít ku prospěchu školy**. Na třetí pozici dochází ke shodě, kde byly vybrány dvě kompetence se stejnou důležitostí, a to kompetence s číslem **1 Dokáží sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy** a s číslem **2 Dokáží řešit konflikty otevřeně a rychle, umím zvládat odpor proti změnám**, obě kompetence obdržely 9 odpovědí pro každou z nich. Ve sloupci Spíše ano byla vybrána kompetence s největším počtem odpovědí 8 s číslem **1 Dokáží sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy**.

Tabulka č. 40 Sociální kompetence srovnávací tabulka

Odpovědi ředitelek mateřských škol	Odpovědi ředitelů základních škol
3 Umím navazovat spolupráci s partnery a dokáži ji využít ku prospěchu školy	4 Dokáži akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem
1 Dokáži sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy	3 Umím navazovat spolupráci s partnery a dokáži ji využít ku prospěchu školy
2 Dokáži řešit konflikty otevřeně a rychle, umím zvládat odpor proti změnám	1 Dokáži sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy
4 Dokáži akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem	2 Dokáži řešit konflikty otevřeně a rychle, umím zvládat odpor proti změnám

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

V této porovnávací tabulce v pořadí důležitosti dílčích kompetencí v oblasti sociálních kompetencí nedochází ke shodě v žádném kritériu.

18. Důležitost jednotlivých dílčích KOMPETENCÍ ŘÍZENÍ A HODNOCENÍ EDUKAČNÍHO PROCESU v rámci výkonu funkce ředitele školy

Tabulka č. 41 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu ředitelek mateřských škol

Odpovědi ředitelek mateřských škol	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Umím naplánovat a implementovat ŠVP na odpovídající podmínky své školy, žáky (děti) a situaci, v níž se škola nachází	6	5	1	0	2
2 Pravidelně zjišťuji výsledky žáků (děti) ke zlepšování edukačního procesu	7	7	0	0	0
3 Využívám nové poznatky (mezinárodních šetření, OECD, ČŠI...) pro optimalizaci edukačního procesu	1	9	4	0	0
4 Využívám nové poznatky a v předstihu inovuji ŠVP	3	5	6	0	0
Celkem	17	26	11	0	2

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Při vyhodnocování výsledků v tabulce odpovědí na důležitost dílčích kompetencí z oblasti kompetencí řízení a hodnocení edukačního procesu je postupováno podle nastavených

kritérií. Na první pozici byla vybrána kompetence s číslem **2 Pravidelně zjišťuji výsledky žáků (dětí) ke zlepšování edukačního procesu** v počtu odpovědí 7, na druhou pozici byla vybrána kompetence s číslem **1 Umím naplánovat a implementovat ŠVP na odpovídající podmínky své školy, žáky (dětí) a situaci, v níž se škola nachází** v počtu odpovědí 6. Na třetí pozici byla vybrána kompetence s číslem **4 Využívám nové poznatky a v předstihu inovuji ŠVP** v počtu odpovědí 3 a na pomyslném čtvrtém místě je kompetence s číslem **3 Využívám nové poznatky (mezinárodních šetření, OECD, ČŠI...) pro optimalizaci edukačního procesu** s 1 odpovědí. Ve sloupci Spíše ano by se na první pozici naopak tato kompetence umístila s počtem 9 odpovědí na prvním místě.

Tabulka č. 42 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu ředitelů základních škol

Odpovědi ředitelů základních škol	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Umím naplánovat a implementovat ŠVP na odpovídající podmínky své školy, žáky (dětí) a situaci, v níž se škola nachází	10	6	0	0	2
2 Pravidelně zjišťuji výsledky žáků (dětí) ke zlepšování edukačního procesu	14	4	0	0	0
3 Využívám nové poznatky (mezinárodních šetření, OECD, ČŠI...) pro optimalizaci edukačního procesu	9	6	2	0	1
4 Využívám nové poznatky a v předstihu inovuji ŠVP	5	9	3	0	1
Celkem	38	25	5	0	4

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

V této tabulce bylo s převahou nejvíce odpovězeno ve sloupci Rozhodně ano s počtem 38. Na první pozici vybrali ředitelé ZŠ kompetenci s číslem **2 Pravidelně zjišťuji výsledky žáků (dětí) ke zlepšování edukačního procesu** s počtem odpovědí 14, na druhou pozici vybrali kompetenci s číslem **1 Umím naplánovat a implementovat ŠVP na odpovídající podmínky své školy, žáky (dětí) a situaci, v níž se škola nachází** s počtem 10 odpovědí. Na třetí pozici byla vybrána kompetence s číslem **3 Využívám nové poznatky (mezinárodních šetření, OECD, ČŠI...) pro optimalizaci edukačního**

procesu s počtem odpovědí 9 a na pomyslné čtvrté pozici je vybraná kompetence s číslem **4 Využívám nové poznatky a v předstihu inovuji ŠVP**. Naopak ve sloupci Spíše ano by tato kompetence obsadila první pozici s počtem 9 odpovědí.

Tabulka č. 43 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu srovnávací tabulka

Odpovědi ředitelek mateřských škol	Odpovědi ředitelů základních škol
2 Pravidelně zjišťuji výsledky žáků (dětí) ke zlepšování edukačního procesu	2 Pravidelně zjišťuji výsledky žáků (dětí) ke zlepšování edukačního procesu
1 Umím naplánovat a implementovat ŠVP na odpovídající podmínky své školy, žáky (dětí) a situaci, v níž se škola nachází	1 Umím naplánovat a implementovat ŠVP na odpovídající podmínky své školy, žáky (dětí) a situaci, v níž se škola nachází
4 Využívám nové poznatky a v předstihu inovuji ŠVP	3 Využívám nové poznatky (mezinárodních šetření, OECD, ČŠI...) pro optimalizaci edukačního procesu
3 Využívám nové poznatky (mezinárodních šetření, OECD, ČŠI...) pro optimalizaci edukačního procesu	4 Využívám nové poznatky a v předstihu inovuji ŠVP

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

V porovnávací tabulce v oblasti kompetencí řízení a hodnocení edukačního procesu došlo ke dvěma shodám v pořadí důležitosti, a to na první a druhé pozici dílčích kompetencí s číslem 2 na první pozici a s číslem 1 na druhé pozici. K dalším shodám již nedošlo.

4.11 Informace k jednotlivým dílčím kompetencím s označením nejméně důležité

Tato podkapitola je zaměřena na výběr jedné dílčí kompetence z každé základní oblasti kompetence formou otevřené otázky, kdy cílem bylo vybrat jednu, kterou považují za nejméně důležitou. V tabulce jsou uvedeny celkové počty odpovědí všech respondentů a následně jsou vyčísleny v jednom sloupci výsledky pořadí nejméně důležitých dílčích kompetencí od ředitelek MŠ a v dalším sloupci počty odpovědí na důležitost od ředitelů ZŠ. Pro každou základní oblast kompetencí je vytvořena samostatná tabulka pro možnost porovnání odpovědí. Tabulky vyhodnocují odpovědi na 9, 11, 13, 15, 17 a 19.

9. Výběr z NEJMÉNĚ důležitých jednotlivých dílčích LÍDROVSKÝCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Tabulka č. 44 Lídrovské kompetence nejmenší důležitost

Výběr dílčích kompetencí	Počet všech respondentů	Počet odpovědí ředitelek MŠ	Počet odpovědí ředitelů ZŠ
1 Umím sestavovat a naplňovat vizi (pro potřeby školy)	7	4	3
2 Umím stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich	1	1	0
3 Propaguji a zviditelňuji školu na veřejnosti	3	2	1
4 Motivuji pracovníky	1	1	0
Jiná odpověď	16	2	14
Vše důležité	9	4	5

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Výsledné pořadí v tabulce vychází na základě otevřené otázky s možností výběru dílčí kompetence s uvedeným čísla kompetence a s možností vlastního komentářem. V tabulce v oblasti **lídrovských kompetencí** byla nejvíce vepsaná odpověď, která byla celkově pojmenovaná jako „jiná odpověď“, a to z důvodu, že nebyla vybrána žádná z nabízených dílčích kompetencí. Druhou nejčastější odpovědí bylo „vše důležité“, protože ředitelé škol považují všechny dílčí kompetence za stejně důležité. Co se týče pořadí nejméně důležitých dílčích kompetencí, pořadí by bylo ve srovnání pohledů ředitelů škol rozdílné. Z celkového počtu odpovědí by se dal sestavit žebříček v tomto pořadí: na prvním místě s nejmenší důležitostí je vybraná kompetence s číslem **1 Umím sestavovat a naplňovat vizi (pro potřeby školy)** s celkovým počtem 7 odpovědí, na druhé pozici byla vybrána kompetence s číslem **3 Propaguji a zviditelňuji školu na veřejnosti** v počtu odpovědí 3 a na pomyslné třetí příčce byly shodně vybrány kompetence s číslem **2 Umím stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich** a s číslem **4 Motivuji pracovníky**, shodně obdržely po jedné odpovědi.

11. Výběr z NEJMÉNĚ důležitých jednotlivých dílčích MANAŽERSKÝCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Tabulka č. 45 Manažerské kompetence nejmenší důležitost

Výběr dílčích kompetencí	Počet všech respondentů	Počet odpovědí ředitelek MŠ	Počet odpovědí ředitelů ZŠ
1 Umím stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy	0	0	0
2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků	8	4	4
3 Zajišťuji pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet	4	1	3
4 Umím správně vykonávat všechny manažerské funkce pro chod školy	4	4	0
Jiná odpověď	7	4	3
Vše důležité	9	0	9

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

V tabulce z oblasti manažerských kompetencí jsou nejvíce vyjádřeny opět vlastní komentáře. S největším celkovým počtem odpovědí, který však převažuje pouze u ředitelů ZŠ, jsou odpovědi „vše důležité“, a to v počtu 9 odpovědí. Další pořadí s nejmenší důležitostí by obsadily vybrané kompetence s číslem **2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků** s celkovým počtem odpovědí 8 s rovnoměrným podílem odpovědí ředitelek MŠ a ředitelů ZŠ v počtu 4. Na třetí pomyslné příčce byly uvedeny jednotlivé odpovědi, které byly sjednoceny pod název „jiné odpověď“ ze stejného důvodu, který je uveden u předchozí tabulky v komentáři. Na čtvrtou příčku byly umístěny zároveň dvě dílčí kompetence, avšak pouze podle celkových výsledků s číslem **3 Zajišťuji pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet** s počtem odpovědí ředitelek MŠ 1 a výraznějším počtem odpovědí ředitelů ZŠ s počtem 3. U kompetence s číslem **4 Umím správně vykonávat všechny manažerské funkce pro chod školy** také dochází k rozdílným názorům, kdy ředitelky MŠ tuto kompetenci považují za nejméně důležitou v počtu 4 odpovědí, a naopak ředitelé ZŠ tuto kompetenci nezvolili vůbec.

13. Výběr z NEJMÉNĚ důležitých jednotlivých dílčích ODBORNÝCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Tabulka č. 46 Odborné kompetence nejmenší důležitost

Výběr dílčích kompetencí	Počet všech respondentů	Počet odpovědí ředitelek MŠ	Počet odpovědí ředitelů ZŠ
1 Řídím školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy	0	0	0
2 Sleduji trendy vývoje školství a dokáži je implementovat do života školy	0	0	0
3 Vhodně komunikuji se členy svého týmu i s partnery školy	0	0	0
4 Komunikuji v cizím jazyce	20	12	8
Jiná odpověď	6	2	4
Vše důležité	6	0	6

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Oblast odborných kompetencí a výběru jedné z nejméně důležitých dílčích kompetencí podle posouzení ředitelek MŠ a ředitelů ZŠ přineslo zajímavé a poměrně i shodující se výsledky. Celkově došlo ke shodě v dílčí kompetenci s číslem **4 Komunikuji v cizím jazyce** s celkovým počtem odpovědí 20. Z tohoto celkového počtu tuto kompetenci uvedlo 12 ředitelek MŠ s doplňujícím komentářem, že v mateřské škole komunikaci v cizím jazyce ve své funkci vůbec nevyužívají. Tuto odpověď uvedli i 4 ředitelé ZŠ. Na druhé pozici by se shodně umístily odpovědi z vlastních komentářů, přičemž celkově 6 odpovědí uvedlo již zmíněnou „jinou odpověď“ v poměru odpovědí za ředitelky MŠ 2 a za ředitele ZŠ 4 odpovědi. Dále se umístila odpověď „vše důležité“ a to v jasné převaze odpovědí ředitelů ZŠ 6 odpovědí z celkových 6.

15. Výběr z NEJMÉNĚ důležitých jednotlivých dílčích OSOBNOSTNÍCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Tabulka č. 47 Osobnostní kompetence nejmenší důležitost

Výběr dílčích kompetencí	Počet všech respondentů	Počet odpovědí ředitelek MŠ	Počet odpovědí ředitelů ZŠ
1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci	9	7	2
2 Pravidelně se vzdělávám a dokážu se poučit z vlastních chyb	5	0	5
3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí	0	0	0
4 Umím pracovat pod časovým tlakem	10	4	6
Jiná odpověď	1	1	0
Vše důležité	10	2	8

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

V oblasti osobnostní kompetence je podíl nejmenší důležitosti rozložen do žebříčku se čtyřmi pozicemi. Na první pozici byly vybrány dvě kompetence, avšak s opačně znějícím výsledkem. Jedna kompetence s celkovým počtem 10 odpovědí uvádí, že jsou tzv. „všechny důležité“, a to v poměru odpovědí za ředitelky MŠ 2 odpovědi za ředitele ZŠ 8 odpovědí. Jako druhá kompetence s opačným významem byla vybrána kompetence s číslem **4 Umím pracovat pod časovým tlakem** v celkovém počtu 10 odpovědí, z čehož 4 odpovědi byly od ředitelek MŠ a 6 odpovědí od ředitelů ZŠ. Odpovědi zřejmě vyšly ze zažitých situací v covidové době, kdy byli ředitelé škol neustále pod časovým tlakem, a proto tuto kompetenci považují spíše za samozřejmou. Na třetí pozici byla vybrána kompetence s číslem **1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci** s celkovým počtem odpovědí 9, a z toho uvedlo tuto odpověď 7 ředitelek MŠ a 2 ředitelé ZŠ, opět je možné dedukovat spojení s covidovou dobou, kdy tato kompetence mohla být situací značně ovlivněna. Na pomyslné čtvrté pozici byla vybrána kompetence s tzv. „jinou odpovědí“, a to z celkového počtu odpovědí 1, kterou uvedla ředitelka MŠ.

17. Výběr z NEJMÉNĚ důležitých jednotlivých dílčích SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Tabulka č. 48 Sociální kompetence nejmenší důležitost

Výběr dílčích kompetencí	Počet všech respondentů	Počet odpovědí ředitelek MŠ	Počet odpovědí ředitelů ZŠ
1 Dokáží sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy	0	0	0
2 Dokáží řešit konflikty otevřeně a rychle, umím zvládat odpor proti změnám	2	2	0
3 Umím navazovat spolupráci s partnery a dokáží ji využít ku prospěchu školy	3	2	1
4 Dokáží akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem	8	4	4
Jiná odpověď	6	1	5
Vše důležité	12	2	10

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

V oblasti sociální kompetence byly odpovědi rozloženy do žebříčku s pěti příčkami. Na první příčku se paradoxně umístily odpovědi označené tzv. jako „vše důležité“ z celkového počtu odpovědí 12, přičemž 2 odpovědi uvedly ředitelky MŠ a 10 odpovědí uvedli ředitelé ZŠ. Na druhé příčce se umístila vybraná kompetence s číslem **4 Dokáží akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem** v celkovém počtu odpovědí 8, které jsou rovnoměrně rozděleny na 4 odpovědi ředitelek MŠ a 4 odpovědi ředitelů ZŠ. Na třetí pomyslné příčce byla vybrána kompetence s tzv. odpovědí „jiná odpověď“, kterou celkově uvedlo 6 respondentů, z tohoto počtu patřila 1 odpověď ředitelce MŠ a 5 odpovědí ředitelům ZŠ. Na čtvrté příčce se umístila kompetence s číslem **3 Umím navazovat spolupráci s partnery a dokáží ji využít ku prospěchu školy** s celkovým počtem odpovědí 3, přičemž z toho 2 odpovědi uvedly ředitelky MŠ a 1 odpověď uvedl ředitel ZŠ. Na poslední páté příčce se umístila kompetence s číslem **2 Dokáží řešit konflikty otevřeně a rychle, umím zvládat odpor proti změnám**, které uvedli celkově 2 respondenti, jednalo se především o ředitelky MŠ.

19. Výběr z NEJMĚNĚ důležitých jednotlivých dílčích KOMPETENCÍ ŘÍZENÍ A HODNOCENÍ EDUKAČNÍHO PROCESU v rámci výkonu funkce ředitele školy

Tabulka č. 49 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu nejmenší důležitost

Výběr dílčích kompetencí	Počet všech respondentů	Počet odpovědí ředitelek MŠ	Počet odpovědí ředitelů ZŠ
1 Umím naplánovat a implementovat ŠVP na odpovídající podmínky své školy, žáky (děti) a situaci, v níž se škola nachází	2	0	2
2 Pravidelně zjišťuji výsledky žáků (dětí) ke zlepšování edukačního procesu	0	0	0
3 Využívám nové poznatky (mezinárodních šetření, OECD, ČŠI...) pro optimalizaci edukačního procesu	2	1	1
4 Využívám nové poznatky a v předstihu inovuji ŠVP	15	9	6
Jiná odpověď	9	3	6
Vše důležité	6	1	5

Zdroj: Lhotková et al. (2012, s. 63), analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

U poslední výsledkové tabulky, která vychází z oblasti kompetencí řízení a hodnocení kompetencí edukačního procesu, lze vidět, že za nejméně důležitou považují respondenti kompetenci s číslem **4 Využívám nové poznatky a v předstihu inovuji ŠVP** z celkového počtu 15 odpovědí, z čehož 9 odpovědí uvedly ředitelky MŠ a 6 odpovědí uvedli ředitelé ZŠ. Na druhé pozici v pořadí s nejmenší důležitostí byla vybrána odpověď tzv. „**jiná odpověď**“ v celkovém počtu 9 respondentů, přičemž 3 odpovědi uvedly ředitelky MŠ a 6 odpovědí uvedli ředitelé ZŠ. Na třetí pozici je umístěna tzv. odpověď „**vše důležité**“ s celkovým počtem 6 odpovědí, kdy ředitelky MŠ uvedly pouze 1 odpověď, a ředitelé ZŠ uvedli odpovědi 6. Na pomyslné čtvrté příčce se shodně umístily dvě vybrané kompetence. Jedna kompetence je s číslem **1 Umím naplánovat a implementovat ŠVP na odpovídající podmínky své školy, žáky (děti) a situaci, v níž se škola nachází**, a to s celkovým počtem 2 respondentů, kteří byli ředitelé ZŠ. Druhou vybranou kompetencí se stejným celkovým počtem odpovědí 2 respondentů byla kompetence

s číslem 3 **Využívám nové poznatky (mezinárodních šetření, OECD, ČŠI...) pro optimalizaci edukačního procesu.** Tuto odpověď uvedla 1 ředitelka MŠ a 1 ředitel ZŠ.

4.12 Informace k vyjádření ke kvalifikačnímu studiu

Podkapitola je zaměřena na zjištění názorů ředitelů mateřských škol a ředitelů základních škol k absolvování kvalifikačního studia ještě před nástupem do funkce ředitele školy. Informace byly zjišťovány na základě získaných informací v teoretické části v podkapitole 3.3, kde bylo popsáno, že tuto alternativu chystá pilotně MŠMT.

20. Domníváte se, že by bylo vhodné, aby uchazeči na pozici ředitele školy měli již absolvované kvalifikační studium pro ředitele škol nebo jiné odpovídající studium?

Tabulka č. 50 Vyjádření ke kvalifikačnímu studiu

Odpověď všech celkem	Počet respondentů	Podíl
Ano	20	62,5 %
Spíše ano	10	31,3 %
Spíše ne	0	0 %
Nedokáži posoudit	2	6,3 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

V tabulce s číslem 1 jsou vyčíslené odpovědi všech respondentů, kteří si mohli vybrat ze čtyř různých odpovědí dle svého zvážení. Z celkového počtu 32 respondentů odpovědělo 20 (62,5 %) respondentů jasnou odpovědí „**Ano**“. Dalších 10 (31,3 %) respondentů se přiklonilo k výběru odpovědi „**Spíše ano**“. A další 2 (6,3 %) respondenti vybrali odpověď „**Nedokáži posoudit**“. Žádný z respondentů nevybral možnost „**Spíše ne**“.

Tabulka č. 51 Vyjádření ke kvalifikačnímu studiu ředitelek mateřských škol

Odpovědi ředitelek mateřských škol	Počet respondentů	Podíl
Ano	8	57,1 %
Spíše ano	5	35,7 %
Spíše ne	0	0 %
Nedokáži posoudit	1	7,1 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Z odpovědí uvedených v tabulce číslo 2, které uvedly ředitelky MŠ, vyplynuly tyto výsledky. Na prvním místě s počtem 8 (57,1 %) odpovědí uvedly odpověď „**Ano**“. Jako „**Spíše ano**“ uvedlo svou odpověď 5 (37,5 %) ředitelek MŠ. A 1 (7,1 %) ředitelka MŠ uvedla odpověď „**Nedokáži posoudit**“.

Tabulka č. 52 Vyjádření ke kvalifikačnímu studiu ředitelů základních škol

Odpovědi ředitelů základních škol	Počet respondentů	Podíl
Ano	12	66,7 %
Spíše ano	5	27,8 %
Spíše ne	0	0 %
Nedokáži posoudit	1	5,6 %

Zdroj: Analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

Velmi podobné je pořadí odpovědí ředitelů ZŠ jiný počet se objevuje pouze v tabulce číslo 3. Pro odpověď „**Ano**“ se přiklonilo 12 (66,7 %) ředitelů ZŠ, pro odpověď „**Spíše ne**“ 5 (27,8 %) ředitelů ZŠ a odpověď „**Nedokáži posoudit**“ vybral 1 (5,6 %) ředitel ZŠ. Celkově je možné zkonstatovat, že se současní ředitelé škol přiklání k absolvování kvalifikačního studia pro ředitele škol ještě před nástupem do funkce. Na základě podrobné analýzy je možné potvrdit stanovený výzkumný předpoklad: **Ředitelé mateřské a základní školy považují absolvování kvalifikačního studia ještě před nástupem do funkce ředitele školy za vhodné.**

Toto tvrzení lze doložit výslednými odpověďmi z možné odpovědi „**Ano**“ v počtu 20 odpovědí a zároveň i odpovědi „**Spíše ano**“, kterou uvedlo celkově 10 respondentů.

5 Shrnutí výsledku šetření, zodpovězení hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo **zjistit důležitost jednotlivých dílčích kompetencí z pohledu ředitele mateřské školy a ředitele základní školy** na základě kompetenčního modelu, vybraného z odborné literatury od Lhotkové et al. (2012, s. 62). Kompetence vycházely z kompetenčního modelu sestaveného z šesti základních kompetencí, kterými byly kompetence lídrovská, manažerská, odborná, osobnostní, sociální a kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu. Těchto šest hlavních kompetencí bylo dále rozčleněno do čtyř klíčových kompetencí, které sehrály zásadní roli ve výzkumném šetření. Dotazníkové šetření bylo postaveno na výběru možností v tabulkách, kde v šesti otázkách ředitelé mateřských a základních škol posuzovali důležitost jednotlivých dílčích kompetencí výběrem z nastavené Likertovy škály: rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, neumím posoudit. Z analýzy dat a závěrečných výsledků byly vytvořeny dvě samostatné tabulky, jedna s výslednými odpověďmi ředitelek MŠ a druhá s výslednými odpověďmi ředitelů ZŠ. Na základě komparace obou výsledných tabulek byla nově poskládaná struktura kompetenčního modelu ředitelek MŠ a ředitelů ZŠ, která je uvedena v tabulce č. 53. Obě výsledné srovnávací tabulky, poskytly zásadní podklady pro získání odpovědi na výzkumnou otázku:

Jaké jednotlivé dílčí kompetence považují ředitelé mateřských škol a ředitelé základních škol za důležité?

V oblasti **lídrovských kompetencí** ze zjištěných výsledků vyplývá, že v této oblasti ke shodě nedošlo, protože ředitelky MŠ vybraly kompetenci č. 2 Umím stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich a ředitelé ZŠ vybrali kompetenci 3 Propagují a zviditelňují školu na veřejnosti.

V oblasti **manažerských kompetence** také nedošlo ke shodě na základě vyhodnocení dat. Ředitelky MŠ považují za prioritní kompetenci 2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovují kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků. A ředitelé ZŠ považují podle výsledků za nejvíce důležitou kompetenci 3 Zajišťuji pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet.

V oblasti **odborných kompetencí** došlo ve výsledcích k naprosté shodě ve všech čtyřech dílčích oblastech. Tyto výsledky tedy mohou potvrdit cíl výzkumu, že je možné, aby ředitelé mateřských škol a ředitelé základních škol vnímali důležitost kompetencí stejně.

Ředitelé se shodli na tomto pořadí důležitosti: 1 Řídím školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy, 3 Vhodně komunikuji se členy svého týmu i s partnery školy, 2 Sleduji trendy vývoje školství a dokážu je implementovat do života školy, 4 Komunikuji v cizím jazyce.

V oblasti **osobnostních kompetencí**, také dochází ke vzájemné shodě v pořadí žebříčku důležitosti kompetencí. Ředitelky MŠ a ředitelé ZŠ shodně vybrali dvě kompetence, které určili na první pozici důležitosti a shodli se i na druhé pozici v žebříčku kompetencí. Na první místo umístili: 2 Pravidelně se vzdělávám a dokážu se poučit z vlastních chyb a 3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí. Na druhou pozici umístili 1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci.

V oblasti **sociálních kompetencí**, dochází opět k rozdílným názorům ve výběru důležitosti a shodě panuje pouze třetí pozice v pořadí důležitosti, kterou byla 2 Dokážu řešit konflikty otevřeně a rychle, umím zvládat odpor proti změnám. Na první pozici vybraly ředitelky MŠ kompetenci 3 Umím navazovat spolupráci s partnery a dokážu ji využít ku prospěchu školy a ředitelé ZŠ 4 Dokážu akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem.

V oblasti **kompetencí řízení a hodnocení edukačního procesu** výsledné odpovědi přinesly vzájemnou shodu v pořadí důležitosti kompetencí na dvou prvních pozicích. Ředitelky MŠ i ředitelé ZŠ shodně posoudili význam a na první pozici shodně vybrali kompetenci 2 Pravidelně zjišťuji výsledky žáků (dětí) ke zlepšování edukačního procesu a na druhou pozici umístili 1 Umím naplánovat a implementovat ŠVP na odpovídající podmínky své školy, žáky (dětí) a situaci, v níž se škola nachází.

Na výzkumnou otázku nelze jednoznačně odpovědět, toto tvrzení vychází ze získaných dat z výzkumu. Shodu v názorech ředitelů mateřských a základních škol je možné potvrdit na 100 % pouze v jedné oblasti ze šesti kompetencí. V dalších dvou kompetencích byla potvrzena shoda na 75 %, u zbývajících třech kompetencí ke shodě nedošlo. Shodu lze na 100 % potvrdit u odborných kompetencí, kde na základě porovnání odpovědí došlo ke shodě v důležitosti ve všech čtyřech dílčích kompetencích. Další shoda, která odpovídá 75% shody v odpovědích, byly osobnostní kompetence a kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu. Zde by byl prostor na úvahu o příčinách, což ale není součástí práce. Musíme vycházet ze základní podstaty a tou je samotná osobnost ředitele školy, jeho zkušenosti například ze zažité dvouleté tzv. covidové doby, která priority důležitosti jednotlivých dílčích kompetencí zcela jistě ovlivnila. Dalšími ovlivňujícími aspekty jsou

velikost a poloha školy, zda se nachází ve městě, nebo v malé obci a také v také lokalitě apod. Tyto aspekty práce neřešila. Z tohoto důvodu byla vytvořena nová struktura kompetenčního modelu, jehož základ stále vychází z šesti základních oblastí kompetencí a jednotlivých dílčích kompetencí podle Lhotkové et al. 2012, avšak jednotlivé dílčí kompetence jsou poskládané na základě odpovědí ředitelek MŠ a ředitelů ZŠ.

KOMPETENČNÍ MODEL PODLE ŘEDITELEK MŠ A ŘEDITELŮ ZŠ

Tabulka č. 53 Kompetenční model podle ředitelek MŠ a ředitelů ZŠ

OBLAST LÍDROVSKÉ KOMPETENCE	Dílčí kompetence	Dílčí kompetence
	Ředitelky MŠ	Ředitelé ZŠ
	2 Umím stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich	3 Propaguji a zviditelňuji školu na veřejnosti
	4 Motivuji pracovníky	4 Motivuji pracovníky
	3 Propaguji a zviditelňuji školu na veřejnosti	2 Umím stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich
	1 Umím sestavovat a naplňovat vizi	1 Umím sestavovat a naplňovat vizi

OBLAST MANAŽERSKÉ KOMPETENCE	Dílčí kompetence	Dílčí kompetence
	Ředitelky MŠ	Ředitelé ZŠ
	2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků	3 Zajišťuji pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet
	1 Umím stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy	4 Umím správně vykonávat všechny manažerské funkce pro chod školy
	3 Zajišťuji pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet	1 Umím stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy
	4 Umím správně vykonávat všechny manažerské funkce pro chod školy	2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků

OBLAST ODBORNÉ KOMPETENCE	Dílčí kompetence	Dílčí kompetence
	Ředitelky MŠ	Ředitele ZŠ
	1 Řídím školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy	1 Řídím školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy
	3 Vhodně komunikuji se členy svého týmu i s partnery školy	3 Vhodně komunikuji se členy svého týmu i s partnery školy
	2 Sleduji trendy vývoje školství a dokážu je implementovat do života školy	2 Sleduji trendy vývoje školství a dokážu je implementovat do života školy
	4 Komunikuji v cizím jazyce	4 Komunikuji v cizím jazyce
OBLAST OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE	Dílčí kompetence	Dílčí kompetence
	Ředitelky MŠ	Ředitele ZŠ
	2 Pravidelně se vzdělávám a dokážu se poučit z vlastních chyb	2 Pravidelně se vzdělávám a dokážu se poučit z vlastních chyb
	3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí	3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí
	1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci	4 Umím pracovat pod časovým tlakem
	4 Umím pracovat pod časovým tlakem	1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci

OBLAST SOCIÁLNÍ KOMPETENCE	Dílčí kompetence	Dílčí kompetence
	Ředitelky MŠ	Ředitele ZŠ
	3 Umím navazovat spolupráci s partnery a dokážu ji využít ku prospěchu školy	4 Dokážu akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem
	1 Dokážu sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy	3 Umím navazovat spolupráci s partnery a dokážu ji využít ku prospěchu školy
	2 Dokážu řešit konflikty otevřeně a rychle, umím zvládat odpor proti změnám	1 Dokážu sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy
	4 Dokážu akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem	2 Dokážu řešit konflikty otevřeně a rychle, umím zvládat odpor proti změnám

OBLAST KOMPETENCE ŘÍZENÍ A HODNOCENÍ EDUKAČNÍHO PROCESU	Dílčí kompetence	Dílčí kompetence
	Ředitelky MŠ	Ředitele ZŠ
	2. Pravidelně zjišťuji výsledky žáků (dětí) ke zlepšování edukačního procesu	2. Pravidelně zjišťuji výsledky žáků (dětí) ke zlepšování edukačního procesu
	1. Umím naplánovat a implementovat ŠVP na odpovídající podmínky své školy, žáky (dětí) a situaci, v níž se škola nachází	1. Umím naplánovat a implementovat ŠVP na odpovídající podmínky své školy, žáky (dětí) a situaci, v níž se škola nachází
	4. Využívám nové poznatky a v předstihuji inovuji ŠVP	3. Využívám nové poznatky (mezinárodních šetření, OECD, ČŠI...) pro optimalizaci edukačního procesu
	3. Využívám nové poznatky (mezinárodních šetření, OECD, ČŠI...) pro optimalizaci edukačního procesu	4. Využívám nové poznatky a v předstihuji inovuji ŠVP

Zdroj: Lhotková et al. 2012, analýza výsledků Survio (vlastní zpracování)

První dílčí výzkumná otázka:

1. Kterou dílčí kompetenci z jednotlivých oblastí kompetencí považuje ředitel mateřské školy a ředitel základní školy za NEJMÉNĚ důležité?

Pro získání odpovědi na druhou dílčí otázku bylo vytvořeno šest otevřených otázek vycházejících z kompetenčního modelu a jeho šesti oblastí kompetencí a podoblastí dílčích kompetencí. Pro vyjádření svého názoru se nabízely dvě možnosti, buď použití číslice dílčí kompetence pro zjednodušení své odpovědi nebo svůj názor napsat. Důvodem bylo získat odpovědi ředitelek MŠ a ředitelů ZŠ, které byly společně porovnány a zpracovány do tabulek ke každé oblasti kompetence samostatně. Zde je uveden součet popisu pro zvolené kompetence s označením **nejméně důležité**:

Lídrovské kompetence a výsledky porovnání v žebříčku nejméně důležitých dílčích kompetencí: nejvíce odpovědí bylo formou vlastního vyjádření ve smyslu popisu **jiná odpověď**, proč je nebo není dílčí kompetence důležitá, avšak v těchto odpovědích nebyla konkrétně specifikována žádná ze čtyř dílčích kompetencí, na druhém místě byla odpověď: **všechny jsou důležité**.

Manažerské kompetence: zde podle porovnání odpovědí ředitelky MŠ a ředitelů ZŠ převažovaly odpovědi, že **všechny jsou důležité**, která byla popsána vlastním vyjádřením, a na druhé pozici byla zvolena dílčí kompetence **2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků**. Podle uvedených komentářů byla vybrána z důvodu, že je používaná zřídka dle potřeb školy. U této kompetence došlo k vzájemné shodě i v počtu odpovědí.

Odborné kompetence: zde došlo ke vzájemné shodě ve výběru kompetence, která je z pohledu ředitelky MŠ a z pohledu ředitelů ZŠ nejméně důležitá, a tou se stala kompetence **4 Komunikuji v cizím jazyce**. Tuto kompetenci nepovažují za důležitou především ředitelky MŠ, protože není dostatek příležitostí komunikovat v cizím jazyce, a u ředitelů ZŠ byla obdobná odpověď s tím, že ji využívají pouze občas.

Osobnostní kompetence: v této kompetenci podle odpovědí, které byly porovnány, byla vyhodnocena za nejméně důležitou dílčí kompetence **4 Umím pracovat pod časovým tlakem**, a to jak z pohledu ředitelky MŠ, tak z pohledu ředitelů ZŠ, což by se dalo vyhodnotit tak, že ředitelé potřebují spíše dostatek času, místo aby vykonávali práci pod časovým tlakem. S tím se dá souhlasit. Avšak z celkových odpovědí vzešel ještě jeden názor, který získal největší počet odpovědí, tedy že všechny dílčí kompetence v oblasti osobnostních kompetencí jsou **důležité**.

Sociální kompetence: této oblasti je možné zjistit podle názorů ředitelů škol, že dílčí kompetence považují za **důležité všechny**, na čemž se shodly ředitelky MŠ i ředitelé ZŠ. V dalším pořadí opět označili společně i ve shodě stejného počtu odpovědí kompetenci **4 Dokáží akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem**. Zde je možné spíše konstatovat, že je nutné tuto kompetenci respektovat i přes vnitřní nesouhlas.

Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu ve výsledcích přinesla jasnou shodu v kompetenci **4 Využívám nové poznatky a v předstihuji inovuji ŠVP**, kterou zvolily jak ředitelky MŠ, tak ředitelé ZŠ. Zde je zcela patrné, že není třeba spěchat a dělat spíše věci s rozvahou.

Druhá dílčí výzkumná otázka:

2. Který ze čtyř vzdělávacích modulů v rámci kvalifikačního studia pro ředitele škol nejvíce přispěl k rozvoji kompetencí ředitele mateřské školy a ředitele základní školy?

Pro nalezení odpovědi na stanovenou první dílčí výzkumnou otázku byla v dotazníku položena otázka č. 7: **Posud'te, který modul v rámci kvalifikačního studia přispěl nejvíce k rozvoji Vašich kompetencí?** Otázka byla záměrně položena, protože cílem bylo zjistit efektivitu obsahu vzdělávacího programu, který je takto v současné době nastaven. A je možné, že výsledky důležitosti kompetencí v šesti oblastech mohu mít příčinu z pohledu posouzení právě na základě absolvovaného vzdělávacího programu. Podrobné výsledky odpovědí k porovnání jsou zapracovány v tabulce č. 25, kde lze vyhledat, že moduly byly přínosné v tomto pořadí. Za nejvíce přínosný pro rozvoj svých kompetencí označili ředitelé škol modul Pracovní právo, BOZP.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá kompetenčním modelem ředitele mateřské a základní školy. Cílem bakalářské práce bylo zjistit a porovnat, které dílčí kompetence jsou důležité pro ředitele mateřských škol, a které jsou důležité pro ředitele základních škol při současném řízení a vedení školy. Výsledná zjištění posloužila jako podklad pro vytvoření nové struktury stávajícího kompetenčního modelu, na jejíž základě byly upraveny jednotlivé dílčí kompetence podle ředitelek MŠ a ředitelů ZŠ. Práce se mimo to, zabírala zákonným vymezením pozice ředitele školy, kvalifikačním studiem pro ředitele škol a školských zařízení a věnovala pozornost i zahraničním systémům přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol. Dále se zaměřila na problematiku kompetencí ředitele mateřské a základní školy ve dvou rovinách. Na kompetence ve smyslu pravomoci a na kompetence jako souboru znalostí, dovedností a zkušeností. Základem práce bylo vydefinování pojmu kompetenční model ředitele školy, který byl sestaven z šesti základních oblastí s následujícím rozčleněním do dílčích kompetencí převzatého z odborné literatury od Lhotkové et al. (2012, s. 62). Vybranými kompetencemi byly: kompetence lídrovská, manažerská, odborná, osobnostní, sociální a kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu. Na vybraném kompetenčním modelu za pomoci odborné literatury bylo poukázáno na jeho možnosti využití v praxi, a to ze tří pohledů. Zároveň byly získány aktuální informace k současnému vývoji pilotního kompetenčního modelu ředitele školy a plánované podpoře ředitelů škol v rámci strategického dokumentu Strategie 2030+. K dosažení cíle této práce bylo využito kvantitativního výzkumu metodou dotazníkového šetření, na jehož základě byla provedena analýza dat. Pro dotazníkové šetření byli jako respondenti zvoleni ředitelé mateřských a základních škol z Královéhradeckého kraje, přičemž základní soubor tvořili ředitelé mateřských a základních škol z lokality bývalého okresu Náchod v celkovém počtu 43 respondentů. Výzkumného šetření se celkem zúčastnilo 32 respondentů. Práce byla elementárně věnována názorům ředitelek MŠ a ředitelům ZŠ na jednotlivé dílčí kompetence, na jejichž základě došlo ke komparaci. Těmto vzájemným komparacím se doposud fundamentálně nevěnovala žádná z dosavadních studií. Z výsledků analýzy dat, lze konstatovat, že cíl práce byl naplněn, protože byla zjištěna důležitost jednotlivých dílčích kompetencí z každé oblasti kompetencí, jak od ředitelek MŠ, tak od ředitelů ZŠ. Na jejich základě došlo k porovnání vzájemných odpovědí, celkovému vyhodnocení a vytvoření nové struktury kompetenčního modelu. Mimo jiné z výzkumného šetření vzešly podrobné výsledky, které poukázaly na

nesoulad ve výběru důležitosti jednotlivých dílčích kompetencí, a to hned ve třech oblastech kompetencí, jimiž jsou kompetence lídrové, manažerské a sociální. Naopak největší shoda názorů byla prokázána v oblasti odborných kompetencí, a to ve všech čtyřech podoblastech. Je to však jediná celková shoda z vybraných šesti kompetenčních oblastí. V dalších dvou oblastech kompetencí byla prokázána také shoda, avšak pouze ve dvou dílčích kompetencích. Jednou z oblastí ve shodě jsou osobnostní kompetence a druhou oblastí shody byly kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu.

Ve výzkumné části byly stanoveny další dílčí výzkumné otázky a jednou z nich byla otázka: **Kterou dílčí kompetenci z jednotlivých oblastí kompetencí považuje ředitel mateřské školy a ředitel základní školy za nejméně důležitou?** Na základě analýzy dat z odpovědí ředitelky MŠ a ředitelů ZŠ není možné na tuto otázku jednoznačně odpovědět. Dochází zde jak ke shodě, tak k nesouladu. V dotazníkovém šetření bylo pro získání vhodných dat vytvořeno šest otevřených otázek. Z analýzy odpovědí došlo k zjištění opětovné shody v názoru v oblasti odborných kompetencí jak u ředitelky MŠ, tak ředitelů ZŠ, kde za nejméně důležitou považují dílčí kompetenci Komunikaci v cizím jazyce. V ostatních oblastech došlo k rozdílnosti názorů. Druhou dílčí výzkumnou otázkou byla otázka: **Který ze čtyř vzdělávacích modulů v rámci kvalifikačního studia pro ředitele škola nejvíce přispěl k rozvoji kompetencí ředitele mateřské školy a ředitele základní školy?** Tato otázka byla záměrně položena s ohledem na popis současné podoby kvalifikačního studia v teoretické části s cílem zjistit přínos v rozvoji kompetencí ředitelů škol. Za nejvíce přínosný a efektivní modul byl zvolen modul Pracovní právo, BOZP, který vzešel z výsledků analýzy dat. U tohoto modulu došlo ke shodě názorů ředitelky MŠ a ředitelů ZŠ. Ve výzkumné části byl nastaven také jeden výzkumný předpoklad: **Ředitelé mateřské a základní školy považují absolvování kvalifikačního studia ještě před nástupem do funkce ředitele školy za vhodné.** Tento předpoklad je možné souhlasně potvrdit na základě doložených odpovědí, kdy ředitelky MŠ souhlasně odpověděly v 57,1 % a ředitelé ZŠ souhlasně odpověděli v 66,7 %. Pro výzkumnou část byl předpoklad nastaven z důvodu vlastní malé pilotáže autora práce, zda se jeho předpoklad potvrdí, či nikoli s ohledem na současný vývoj v rámci podpory ředitelů škol. Celkové výsledky výzkumného šetření však nelze zobecňovat na všechny ředitele mateřských a základních škol, ale pouze na výzkumný soubor, jelikož se jedná o reprezentativní soubor ředitelky MŠ a ředitelů ZŠ v lokalitě bývalého okresu Náchod.

Bakalářská práce může být přínosem nejen pro respondenty, kteří se zúčastnili šetření, ale i pro ostatní ředitele mateřských a základních škol, zároveň také pro zřizovatele škol za účelem získání přehledu o názorech na důležitost jednotlivých kompetencí při současném řízení a vedení školy. Dále by práce mohla pomoci při orientaci v aktuálních poznatcích a informacích o pilotním kompetenčním modelu v rámci plánované podpory ředitelů škol, ale také ve stanovených cílech na podporu ředitelů škol a jejich profesnímu nastavení specifikovanému ve strategických dokumentech.

Seznam použitých informačních zdrojů

ADAIR, John Eric a Peter J. REED, 2009. *Ne šéf, ale lídr: jak vést ostatní po cestě k úspěchu*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2447-5.

ARMSTRONG, Michael, 1999. *Personální management*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-614-5.

BOUDOVÁ, Simona, Vít ŠŤASTNÝ a Josef BASL, 2019. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-22-9.

ČERMÁKOVÁ, Barbora, 2022. *Systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol ve vybraných zemích: Učitel naživo*. 2022. Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. ISBN 978-80-907826-5-5.

FEDERIČOVÁ, Miroslava. 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.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HRONÍK, František, 2006. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 9788024714585.

HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.

HRONÍK, František, Jitka VEDRALOVÁ a Luboš HORVÁTH, 2008. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Brno: Motiv Press. ISBN 978-80-90-4133-2-0.

KOUZES, James M. a Barry Z. POSNER, 2014. *Leadership challenge: jak zařídit, aby se ve firmách děly zázračné věci*. Praha: Baronet. ISBN 978-80-7384-853-8.

- KUBEŠ, Marián, Roman KURNICKÝ a Dagmar SPILLEROVÁ, 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.
- LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER, 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.
- PLAMÍNEK, Jiří a Roman FIŠER, 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 80-247-1074-9.
- PLAMÍNEK, Jiří, 2008. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2448-5.
- PLAMÍNEK, Jiří, 2010. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3235-0.
- SVOBODOVÁ, Zuzana, 2021. *Konflikty ve škole: od prevence k řešení*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7676-154-4.
- TROJAN, Václav, 2021. *Ředitel školy: uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7676-009-7.
- TROJANOVÁ, Irena, 2014. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0591-3.
- TROJANOVÁ, Irena, 2017. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7552-842-1.
- TURECKIOVÁ, Michaela, 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-0882-9.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
- VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

Internetové zdroje

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-2015-2020>

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023 [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>

KOHOUTEK, Jan, Arnošt VESELÝ, Zuzana ŠPAČKOVÁ a kol., 2015. *VZDĚLÁVACÍ POLITIKA* [online]. Brno [cit. 2022-04-07]. Dostupné z:

https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf

Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení [online]. [cit. 2022-04-18].

Dostupné z: <https://www.nidv.cz/oblasti-dvpp-a-podpory/studia-pro-splneni-kvalifikacnich-predpokladu/kvalifikaeni-studium-pro-reditele-skol-a-skolskych-zarizeni>

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2020 [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

TROJAN, Václav, 2009. *Kompetence ředitelů škol – pravomoci, nebo schopnosti?*

[online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/10/vaclav-trojan-kompetence-reditelu-skol.html>

Zákony, nařízení vlády a vyhlášky

Nářízení vlády č. 75/2005 Sb. Nářízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>

Vyhláška č. 317/2005 Sb. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Zákon č. 250/2000 Sb. Zákon o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-250>

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

Zákon č. 500/2004 Sb. Zákon správní řád [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-500>

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 89/2012 Sb. Zákon občanský zákoník [online]. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník **!Chyba! Záložka není definována.**

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Hierarchický model struktury kompetence 18

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Kompetenční model ředitele školy	27
Tabulka č. 2 Lídrovská kompetence	28
Tabulka č. 3 Manažerská kompetence	28
Tabulka č. 4 Odborná kompetence	29
Tabulka č. 5 Osobnostní kompetence	29
Tabulka č. 6 Sociální kompetence	30
Tabulka č. 7 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu	31
Tabulka č. 8 Rozdělení oblastí a podoblastí Kompetenčního modelu ředitele školy SYPO	35
Tabulka č. 9 Otázka č. 1 výběr pohlaví	40
Tabulka č. 10 Otázka č. 1 zastoupení ředitelek mateřských škol	40
Tabulka č. 11 Otázka č. 1 zastoupení ředitelů základních škol	40
Tabulka č. 12 Délka pedagogické praxe	41
Tabulka č. 13 Délka pedagogické praxe ředitelek mateřských škol	41
Tabulka č. 14 Délka pedagogické praxe ředitelů základních škol	42
Tabulka č. 15 Délka výkonu funkce ředitele školy	42
Tabulka č. 16 Délka výkonu funkce ředitelek mateřských škol	43
Tabulka č. 17 Délka výkonu funkce ředitelů základních škol	43
Tabulka č. 18 Druh řízení školy	43
Tabulka č. 19 Absolvování studia pro ředitele škol	44
Tabulka č. 20 Absolvování studia pro ředitele škol ředitelkami mateřských škol	45
Tabulka č. 21 Absolvování studia pro ředitele škol řediteli základních škol	45
Tabulka č. 22 Výběr kvalifikačního studia	46
Tabulka č. 23 Výběr kvalifikačního studia ředitelkami mateřských škol	46
Tabulka č. 24 Výběr kvalifikačního studia řediteli základních škol	47
Tabulka č. 25 Výběr vzdělávacího modulu řediteli škol	47

Tabulka č. 26 Lídrovské kompetence ředitelek mateřských škol.....	49
Tabulka č. 27 Lídrovské kompetence ředitelů základních škol.....	50
Tabulka č. 28 Lídrovské kompetence srovnávací tabulka	50
Tabulka č. 29 Manažerské kompetence ředitelek mateřských škol.....	51
Tabulka č. 30 Manažerské kompetence ředitelů základních škol.....	52
Tabulka č. 31 Manažerské kompetence srovnávací tabulka.....	53
Tabulka č. 32 Odborné kompetence ředitelek mateřských škol	53
Tabulka č. 33 Odborné kompetence ředitelů základních škol	54
Tabulka č. 34 Odborné kompetence srovnávací tabulka	54
Tabulka č. 35 Osobnostní kompetence ředitelek mateřských škol.....	55
Tabulka č. 36 Osobnostní kompetence ředitelů základních škol.....	56
Tabulka č. 37 Osobnostní kompetence srovnávací tabulka	56
Tabulka č. 38 Sociální kompetence ředitelek mateřských škol	57
Tabulka č. 39 Sociální kompetence ředitelů základních škol	58
Tabulka č. 40 Sociální kompetence srovnávací tabulka	59
Tabulka č. 41 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu ředitelek mateřských škol.....	59
Tabulka č. 42 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu ředitelů základních škol.....	60
Tabulka č. 43 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu srovnávací tabulka....	61
Tabulka č. 44 Lídrovské kompetence nejmenší důležitost	62
Tabulka č. 45 Manažerské kompetence nejmenší důležitost.....	63
Tabulka č. 46 Odborné kompetence nejmenší důležitost	64
Tabulka č. 47 Osobnostní kompetence nejmenší důležitost	65
Tabulka č. 48 Sociální kompetence nejmenší důležitost	66
Tabulka č. 49 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu nejmenší důležitost...	67
Tabulka č. 50 Vyjádření ke kvalifikačnímu studiu.....	68
Tabulka č. 51 Vyjádření ke kvalifikačnímu studiu ředitelek mateřských škol.....	68
Tabulka č. 52 Vyjádření ke kvalifikačnímu studiu řediteli základních škol	69

Seznam grafů

Graf č. 1: Autonomie ředitele školy v různých oblastech rozhodování v %	10
---	----

Příloha č. 1

Dotazník pro ředitele mateřských a základních škol

1. Vyberte, prosím, Vaše pohlaví

- Žena
- Muž

2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- 0–10 let
- 11–20 let
- 21–30 let
- 31 a více

3. Uved'te prosím, délku výkonu funkce ředitele/ky školy?

(vyberte jednu možnost)

- Méně než 2 roky
- 2-6 roků
- Více než 6 roků

4. Vyberte druh školy, kterou řídíte

(vyberte jednu možnost)

- Mateřská škola
- Základní škola

5. Kdy jste absolvoval/a studium pro ředitele škol? (zaškrtněte jednu možnost)

(myslí se: splnění zákonné povinnosti – absolvování „funkčního studia“ nejpozději do 2 let od jmenování ředitele do funkce)

- Před nástupem do funkce
- Po nástupu do funkce
- Doplňuji (doplním) si ho

6. Jaký model vzdělávání kvalifikačního studia pro ředitele škol, jste studoval/a nebo studujete?

(vyberte jednu nebo více odpovědí)

- Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení
- Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky (ředitele nebo jejich zástupce):
350 vyučovacích hodin v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole
- Školský management – bakalářský obor (3 roky)
- Školský management – magisterský obor
- Jiný vzdělávací program

7. Posud'te, který modul v rámci kvalifikačního studia přispěl nejvíce k rozvoji Vašich kompetencí?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď v každém řádku

	Rozhodně ano	Spíše ano	Rozhodně ne	Spíše ne	Spíše ne	Neumím posoudit
Základní právní předpisy a jejich aplikace ve školství						
Pracovní právo, BOZP						
Financování školy						
Organizace školy a pedagogického procesu						

8. Posuďte, důležitost jednotlivých dílčích LÍDROVSKÝCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele/lky školy

Vyberte jednu z možností v každém řádku.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Umím sestavovat a naplňovat vizi (pro potřeby školy)					
2 Umím stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich					
3 Propaguji a zviditelňuji školu na veřejnosti					
4 Motivuji pracovníky					

9. Vyberte z výše uvedené tabulky jednu z dílčích kompetencí (označenou číslicí), kterou považujete za NEJMÉNĚ DŮLEŽITOU a napište proč?

--

10. Posuďte, důležitost jednotlivých dílčích MANAŽERSKÝCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele/lky školy

Vyberte jednu z možností v každém řádku.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Umím stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy					
2 Provádím správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuji kritéria a pečuji o další rozvoj pracovníků					
3 Zajišťuji pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet					
4 Umím správně vykonávat všechny manažerské funkce pro chod školy					

11. Vyberte z výše uvedené tabulky jednu z dílčích kompetencí (označenou číslicí), kterou považujete za NEJMÉNĚ DŮLEŽITOU a napište proč?

--

12. Posuďte důležitost jednotlivých dílčích ODBORNÝCH KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Vyberte jednu z možností v každém řádku.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Řídím školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy					
2 Sleduji trendy vývoje školství a dokážu je implementovat do života školy					
3 Vhodně komunikuji se členy svého týmu i s partnery školy					
4 Komunikuji v cizím jazyce					

13. Vyberte z výše uvedené tabulky jednu z dílčích kompetencí (označenou číslicí), kterou považujete za NEJMÉNĚ DŮLEŽITOU a napište proč?

--

14. Posuďte důležitost jednotlivých dílčích OSOBNOSTNÍ KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Vyberte jednu z možností v každém řádku.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Umím si rozvrhnout čas a stíhám svou práci					
2 Pravidelně se vzdělávám a dokážu se poučit z vlastních chyb					
3 Umím se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí					
4 Umím pracovat pod časovým tlakem					

15. Vyberte z výše uvedené tabulky jednu z dílčích kompetencí (označenou číslicí), kterou považujete za NEJMÉNĚ DŮLEŽITOU a napište proč?

--

16. Posuďte důležitost jednotlivých dílčích SOCIÁLNÍ KOMPETENCÍ v rámci výkonu funkce ředitele školy

Vyberte jednu z možností v každém řádku.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Dokážu sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy					
2 Dokážu řešit konflikty otevřeně a rychle, umím zvládat odpor proti změnám					
3 Umím navazovat spolupráci s partnery a dokážu ji využít ku prospěchu školy					
4 Dokážu akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem					

17. Vyberte z výše uvedené tabulky jednu z dílčích kompetencí (označenou číslicí), kterou považujete za NEJMÉNĚ DŮLEŽITOU a napište proč?

--

18. Posuďte důležitost jednotlivých dílčích KOMPETENCÍ ŘÍZENÍ A HODNOCENÍ EDUKAČNÍHO PROCESU v rámci výkonu funkce ředitele školy

Vyberte jednu z možností v každém řádku.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Neumím posoudit
1 Umím naplánovat a implementovat ŠVP na odpovídající podmínky své školy, žáky (děti) a situaci, v níž se škola nachází					
2 Pravidelně zjišťuji výsledky žáků (děti) ke zlepšování edukačního procesu					
3 Využívám nové poznatky (mezinárodních šetření, OECD, ČŠI...) pro optimalizaci edukačního procesu					
4 Využívám nové poznatky a v předstihu inovuji ŠVP					

19. Vyberte z výše uvedené tabulky jednu z dílčích kompetencí (označenou číslicí), kterou považujete za NEJMÉNĚ DŮLEŽITOU a napište proč?

--

20. Domníváte se, že by bylo vhodné, aby uchazeči na pozici ředitele školy měli již absolvované kvalifikační studium pro ředitele škol nebo jiné odpovídající studium?

(vyberte jednu možnost)

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Nedokáži posoudit

Děkuji za Váš čas při vyplňování dotazníků.