

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Pedagogická fakulta

Dizertační práce

**KOMPETENCE
STŘEDNÍHO MANAGEMENTU ŠKOLY**

**THE COMPETENCIES
OF MIDDLE SCHOOL MANAGEMENT**

Zpracovala: Mgr. Irena Lhotková

Školitelka: Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph. D.

Praha 2011

Prohlašuji, že jsem tuto dizertační práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Praze, 24.2.2011

.....
podpis

Děkuji své školitelce doc. PaedDr. Jaroslavě Vašutové, Ph. D. za metodické vedení, odbornou pomoc i kolegiální podporu.

Obsah

1.	ÚVOD	1
1.1.	Východiska dizertační práce.....	1
1.2.	Cíle práce.....	2
1.3.	Struktura práce.....	3
1.4.	Metodologie výzkumu	4
2.	STŘEDNÍ MANAGEMENT V KONTEXTU ŠKOLY	4
2.1.	Současné pojetí a funkce školy.....	5
2.2.	Metodické orgány školy	15
2.3.	Termín střední management školy	20
3.	PŘEDPOKLADY PRO ČINNOST STŘEDNÍHO MANAGEMENTU ŠKOLY.....	23
3.1.	Vnitřní a vnější předpoklady	23
3.2.	Legislativní předpoklady	24
3.3.	Analýza stylů vedení	26
3.3.1.	Styly vedení podle účasti pracovníků na vedení	27
3.3.2.	Styly vedení podle zaměřenosti řídicí práce vedoucího pracovníka.....	28
3.3.3.	Styly vedení opírající se o vybrané osobnostní rysy vedoucího pracovníka.....	30
3.3.4.	Styly vedení vycházející ze situačních podmínek.....	31
3.3.5.	Transformační a transakční styl vedení.....	32
3.3.6.	Vedení školy, střední management a ostatní pedagogičtí pracovníci	32
3.4.	Předání odpovědnosti a pravomocí.....	35
3.4.1.	Výhody a nevýhody předání odpovědnosti a pravomocí.....	37
3.4.2.	Postup při předávání odpovědnosti a pravomocí	41
3.5.	Význam motivace pro činnost středního managementu školy	42
3.5.1.	Motivační faktor osobnost člověka	44
3.5.2.	Motivační faktor životních podmínek člověka.....	44
3.5.3.	Motivační faktor aktuální situace	46
3.5.4.	Motivační program	47
4.	TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRO VYMEZENÍ KOMPETENCÍ.....	48
4.1.	Termín kompetence	48
4.1.1.	Kompetence jako pravomoc a odpovědnost.....	49
4.1.2.	Kompetence jako znalost a dovednost	50
4.1.3.	Pojetí kompetence v oblasti řízení	53
4.1.4.	Kompetenční model	55

4.2.	Termín kompetence ve vzdělávání a v řízení škol	56
4.2.1.	Pojetí kompetence v oblasti vzdělávání	56
4.2.2.	Profesionalizace řídicích pracovníků ve školství	63
4.3.	Konstrukce kompetenčního modelu středního managementu školy	72
5.	VÝZKUM STŘEDNÍHO MANAGEMENTU ŠKOLY	74
5.1.	Cíle výzkumného šetření	74
5.2.	Deskripce výzkumných nástrojů a průběhu šetření.....	75
5.2.1.	Pilotáž - analýza zápisů metodických sdružení a předmětové komise.....	75
5.2.2.	Pilotáž - rozhovor se středním managementem školy.....	77
5.2.3.	Předvýzkum – dotazníkové šetření	77
5.2.4.	Výzkum	78
5.3.	Vyhodnocení a interpretace výsledků	79
5.3.1.	Vyhodnocení pilotáže - analýzy zápisů metodických sdružení a předmětové komise	79
5.3.2.	Vyhodnocení pilotáže - rozhovoru s vedoucími metodických sdružení a předmětové komise	80
5.3.3.	Vyhodnocení předvýzkumu - dotazníkového šetření.....	84
5.3.4.	Vyhodnocení výzkumu	93
5.4.	Vyhodnocení výzkumných otázek	114
5.5.	Výsledky výzkumu jednotlivých škol	116
5.6.	Vyhodnocení pořadí škol.....	121
6.	KOMPETENCE STŘEDNÍHO MANAGEMENTU ŠKOLY	122
6.1.	Vytvoření kompetenčního modelu středního managementu školy	123
6.2.	Komparace kompetenčního modelu s teorií středního managementu.....	129
6.3.	Profesionalizace středního managementu školy	132
6.4.	Případová studie středního managementu školy	133
7.	ZÁVĚR.....	141
8.	LITERATURA.....	145
	ABSTRAKT	157
	RESUMÉ.....	158
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	160
	PŘÍLOHY	164

1. ÚVOD

Úvodní kapitola se zabývá obecnými východisky dizertační práce na jejichž základě stanoví cíle práce. Následuje kapitola struktura práce a kapitola metodologie výzkumu, která úvod uzavírá.

1.1. *Východiska dizertační práce*

Východiskem pro volbu tématu disertační práce se staly potřeby fungování současné školy, které preferují úzkou spolupráci pedagogických pracovníků a jejich zapojení do řízení školy.

Tyto potřeby podporuje kurikulární reforma, která představuje „zásadní změnu kurikula a kurikulární politiky.“¹ Reforma kurikulární politiky byla odstartována Standardem základního vzdělávání, prvním progresivním dokumentem vytvořeným v České republice, schváleným MŠMT s platností od 1. 9. 1996. Tento standard v podstatě vytvořil národní kurikulum, na jehož základě vznikly tři vzdělávací programy základního školství: Základní, Obecná a Národní škola. Poté byl na základě veřejné diskuze (Výzva pro 10 miliónů, 1999-2000) schválen na zasedání vlády České republiky dne 7. 2. 2001 Národní program rozvoje vzdělávání, označovaný běžně jako Bílá kniha. Tento dokument obsahuje vize rozvoje vzdělávací soustavy střednědobého charakteru a stal se tak hlavním iniciátorem změn ve školství. V tomto programu byly stanoveny a později i legislativně ukotveny² rámcové vzdělávací programy, na jejichž základě byly vytvářeny školní vzdělávací programy, podle kterých se muselo začít s výukou na základních školách nejpozději od školního roku 2007/2008.

Pro vytvoření školních vzdělávacích programů bylo nutné ustanovit skupiny učitelů stejného předmětu nebo předmětů podobného zaměření, kteří realizovali vlastní tvorbu. Do popředí se tak dostaly metodické orgány - předmětové komise a metodická sdružení. V jejich čele stáli učitelé obvykle věkově nejstarší a po profesní stránce tak nejzkušenější. Pro ředitele škol to byla logická volba, neboť dosud se v rámci metodických orgánů jednalo o kontrolu učiva celostátně stanoveného. A tito učitelé měli nejvíce zkušeností, dobře znali chod školy a měli také přirozený respekt. Tento postup není využíváný pouze ve školství, ale často i v jiných organizacích: „*Mnozí lidé byli povýšeni do střední úrovně na základě svých odborných schopností... Ale tito lidé si pletou odbornost*

¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s. 110

² Zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů

s managementem a leadershipem. Využívají své odbornosti k tomu, aby se vyrovnali se všemi těmi nejobtížnějšími úkoly svých oddělení. Lídr by však místo toho měl vyřešit problém, jak zformovat tým, aby těmto úkolům dostál.“³

V důsledku tvorby školních vzdělávacích programů se však role těchto vedoucích metodických orgánů postupně rozšiřuje. Jsou nuceni zabývat se nejen záležitostmi „svých“ předmětů, hledat mezipředmětové vztahy, zařazovat průřezová témata, ale zároveň i organizovat činnost učitelů svého metodického orgánu a spolupracovat s ostatními vedoucími. Nestačí tedy jen zkušenost a znalost kurikula, ale jsou potřebné i dovednosti manažerské, např. vedení lidí, komunikace, plánování a kontrola. Vedoucí metodických orgánů se tak stávají středním managementem školy a tvoří důležitý mezičlánek mezi vedením školy a jednotlivými učiteli. „*Vedoucí předmětové skupiny v dobře organizované škole zastává jednu z nejvýznamnějších rolí.*“⁴ Vzhledem k dalšímu rozvoji škol směřujícímu k participaci učitelů na řízení a vedení pak vyplývá, že „... *rozvíjet školu bez výraznější účasti učitelů na těchto procesech je z dlouhodobého hlediska prakticky nesplnitelný úkol.*“⁵

Před ředitelem školy v souvislosti s výše uvedeným tak vyvstává otázka: Jaké kompetence musí mít vedoucí metodického orgánu, aby mohl úspěšně plnit funkci středního managementu školy? Tato otázka zároveň představuje problém, který disertace řeší, a tím je efektivní fungování školy prostřednictvím středního managementu.

1.2. Cíle práce

Hlavním cílem dizertační práce je stanovení kompetencí středního managementu školy. Tento cíl je rozpracován do čtyř dílčích cílů, které charakterizují čtyři výzkumné otázky:

1. Jak je organizačně zajištěna činnost středního managementu školy?
2. Jaké činnosti v rámci pedagogického procesu řídí střední management školy?
3. Jaké jsou role středního managementu v pedagogickém procesu?
4. Jaké kompetence musí mít střední management školy, aby tyto role mohl efektivně plnit?

Na základě zodpovězení těchto čtyř výzkumných otázek bude stanoven soubor kompetencí – kompetenční model – pro střední management školy. Tento kompetenční model může být využíván v teorii i praxi českého vzdělávání. V teoretické rovině pro teorii školského

³ OWEN, J., *Jak se stát úspěšným lídrem: Leadership v praxi.*, s. 90

⁴ GOLD, A., *Řízení současné školy*, s. 5

⁵ GOLD, A., *Řízení současné školy*, s. 3

managementu v oblastech řízení pedagogického procesu a vedení lidí a jako východisko pro tvorbu standardů pro vedoucí pedagogické pracovníky. V praktické rovině pro ředitele škol jako nástroj pro výběr pedagogických pracovníků na pozici středního managementu školy, jeho hodnocení a stanovení dalšího rozvoje. Pro střední management školy jako nástroj pro sebehodnocení, pro učitele jako seznam potřebných kompetencí pro případný vstup do pozice středního managementu školy a tedy návodem pro další vzdělávání.

1.3. Struktura práce

Dizertační práce se dělí na tři základní části: **teoretickou část**, kapitolu věnující se **výzkumu** a na část popisující **kompetenční model středního managementu školy**.

Teoretická část vychází ze studia odborné pedagogické a manažerské literatury. První kapitola se zabývá současným pojetím školy jako instituce a organizace, definuje funkce školy, zabývá se i kvalitou školy a z manažerského hlediska popisuje školu jako vitální organizaci. Na tento úvod navazuje pohled na metodické orgány a jejich oblast činnosti. Kapitulu uzavírá část věnovaná vymezení středního managementu školy. Druhá kapitola teoretické části se soustředí na předpoklady nezbytné pro činnost středního managementu školy. Analyzuje styly vedení ředitele školy a definuje, který z nich umožňuje činnost středního managementu. Podrobněji se zabývá delegováním, jeho výhodami a nevýhodami pro ředitele školy i střední management. Kapitulu zakončuje část věnovaná motivaci středního managementu školy. Poslední kapitola teoretické části definuje termín kompetence ve dvojitě významu – jako pravomoc a odpovědnost (kompetence od formální autority) i jako profesionální kvalitu (kompetence založená na znalostech a dovednostech). Zabývá se kompetencemi v oblasti řízení a vzdělávání a profesionalizací řídicích pracovníků ve školství. Na základě analýzy teoretických pohledů jsou pak identifikovány kompetence potřebné pro výkon činnosti středního managementu školy, které jsou uspořádány do kompetenčního modelu.

Výzkumná část vychází z výzkumných otázek stanovených v úvodu dizertační práce. Popisuje průběh celého výzkumného šetření, jednotlivé výzkumné nástroje a dílčí i celkové výsledky, na základě kterých dochází ke stanovení kompetencí středního managementu školy.

Třetí část dizertační práce představuje splnění jejího cíle – stanovení kompetencí středního managementu školy uspořádaných do kompetenčního modelu. V úvodu kapitoly je na základě výsledků výzkumu popsána organizace činnosti středního managementu školy i

oblasti, které spadají do jeho řízení. Následuje stanovení kompetencí středního managementu školy přehledně seřazených do kompetenčního modelu. Pro upotřebení v praxi autorka uvádí využitelnost kompetenčního modelu pro jmenování učitelů do této funkce, jejich hodnocení i následný rozvoj. Vytvořený kompetenční model je následně komparován s činnostmi středního managementu školy ve Velké Británii i s obecnou teorií středního managementu a dokreslen případovou studií na konkrétní základní škole. Na základě teoretických poznatků, výsledků výzkumu i vlastních zkušeností autorka navrhuje v této části dizertační práce i kroky k profesionalizaci středního managementu školy.

1.4. Metodologie výzkumu

Výzkum kompetencí středního managementu školy je rozdělen do několika fází a je v něm využito více výzkumných nástrojů. Výzkumné fáze představuje pilotáž, předvýzkum a vlastní výzkum. V rámci pilotáže byla provedena analýza zápisů tří metodických orgánů a následně rozhovor s učiteli, jmenovanými do čela těchto orgánů – středním managementem školy. Na základě výsledků pilotáže byl sestaven dotazník ověřovaný v rámci předvýzkumu. Respondenty předvýzkumu i vlastního výzkumu byly ředitelé škol, střední management i učitelé – tato triangulace zajišťovala objektivitu zjištěných poznatků a tím i reálný obraz činnosti středního managementu školy. Dotazník, upravený na základě předvýzkumu, se stal nástrojem výzkumu. Kromě úvodu zjišťujícího základní charakteristiky obsahoval tři základní části, které zjišťovaly: organizaci činnosti středního managementu školy, jeho role a potřebné kompetence včetně jejich hodnocení. Vyhodnocení dotazníku je provedeno základními statistickými metodami a zjištěné výsledky jsou analyzovány a interpretovány.

2. STŘEDNÍ MANAGEMENT V KONTEXTU ŠKOLY

Kapitola Střední management v kontextu školy vychází ze současného autonomního pojetí školy. Definuje školu jako instituci a organizaci a zaměřuje se na cíle a následně funkce školy. Poukazuje na nejednotnost kritérií pro stanovení kvalitní školy a uvádí příklad z oblasti obecného managementu – školu jako vitální organizaci. Následně se zabývá metodickými orgány školy, popisuje jejich vymezení a přechází ke střednímu managementu školy. Uvádí

dílčí výsledky výzkumného šetření v oblasti činnosti středního managementu školy a jeho možného uplatnění jako řídicího prvku školy.

2.1. Současné pojetí a funkce školy

Pojetí a funkce školy vždy reflektují stávající společenskou situaci. Vydání zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů vytváří řediteli školy podmínky vytvořit ve škole určité autonomní prostředí. **Autonomie** obecně je „*samospráva, forma určité (omezené, relativní) nezávislosti, samostatnosti*“⁶. Autonomie školy tedy představuje i možnost dalšího směřování školy, neboť „*jedním z nástrojů, jak reagovat na vnější požadavky a využívat vnitřní potenciál školy, je budování školy jako autonomní jednotky prostřednictvím strategie rozvoje*“⁷. Vnitřní autonomie školy je podle Rýdla (in Walterová a kol., 2004) specifikována ve třech aspektech: právním, ekonomickém a pedagogickém.

Právní autonomii škol umožňuje zákon č. 27/2010 Sb., který uvádí: „*Územní samosprávný celek zřizuje příspěvkové organizace pro takové činnosti ve své působnosti, které jsou zpravidla neziskové a jejichž rozsah, struktura a složitost vyžadují samostatnou právní subjektivitu.*“⁸ Základem právní autonomie je tedy právní subjektivita školy. Dále je to školský zákon, určující rozhodující pravomoci ředitele školy a jeho odpovědnost. Rozhodující je především § 164 odst. 1 odst. a) podle kterého „*ředitel školy a školského zařízení rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělání, pokud zákon nestanoví jinak.*“⁹ Tento zákon podporuje i **ekonomický aspekt**, neboť z hlediska ekonomického ředitel školy odpovídá za svěřené finanční prostředky a za jejich účelové čerpání. V rámci účelového čerpání má však volbu samostatného rozhodování, jak svěřené prostředky vynaloží (zlepšení vybavenosti ICT technikou nebo školním nábytkem, nákup pomůcek, učebnic...). Podmínkou však je předložení rozborů hospodaření všem příslušným nadřízeným orgánům. Nelze opomenout ani **aspekt pedagogický** představovaný především školními vzdělávacími programy¹⁰. V rámci pedagogické autonomie ředitel školy ve spolupráci se všemi pedagogy a po schválení pedagogickou a školskou radou vydává školní vzdělávací program. V návaznosti na něj stanovuje další vzdělávání pedagogických pracovníků, organizaci celého

⁶ KRAUS, J. aj., *Nový akademický slovník cizích slov A – Ž*, s.88

⁷ WALTEROVÁ, E., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, s.316

⁸ Zákon 27/2010 Sb., § 27 odst. (1)

⁹ Zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů

¹⁰ Zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů

pedagogického procesu a celkově odpovídá za kvalitu poskytovaného vzdělávání.

Pedagogického aspektu se týká např. i povinnost sdělování informací o prospěchu a chování rodičům žáků, zajištění bezpečnosti žáků a další.

Všemi třemi oblastmi pak prostupuje **školská rada**, která se

„a) vyjadřuje se k návrhům školních vzdělávacích programů a k jejich následnému uskutečňování,

b) schvaluje výroční zprávu o činnosti školy,

c) schvaluje školní řád, ve středních a vyšších odborných školách stipendijní řád, a navrhuje jejich změny,

d) schvaluje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v základních a středních školách,

e) podílí se na zpracování koncepčních záměrů rozvoje školy,

f) projednává návrh rozpočtu právnické osoby na další rok, vyjadřuje se k rozboru hospodaření a navrhuje opatření ke zlepšení hospodaření,

g) projednává inspekční zprávy České školní inspekce,

h) podává podněty a oznámení řediteli školy, zřizovateli, orgánům vykonávajícím státní správu ve školství a dalším orgánům státní správy.“¹¹ Školská rada jako orgán složený ze zástupců zřizovatele, rodičů žáků nebo zletilých žáků a zaměstnanců školy tak může koordinovat směřování školy podle vlastních představ, aniž by byla ohrožena autonomie školy.

Řízení školy jako autonomní jednotky znamená pro ředitele uplatňovat demokratický styl, preferující delegování pravomocí a odpovědnosti a respektující vizi školy se strategií jejího rozvoje. Pol¹² v této souvislosti kromě **řízení školy** – school management (které popisuje jako dobře fungující strukturu, do které se promítají základní manažerské funkce – plánování, organizování, rozhodování a kontrola) poukazuje i na důležitost **vedení školy** – school leadership, charakterizovaný stanovením vize, strategickými záležitostmi, změnou v organizaci a vedením lidí. Řízení a vedení školy je těsně propojené a mělo by být v rovnováze – při zdůrazňovaném řízení škola dobře funguje, ale pohybuje se na místě, při přemíře vedení se zmatečně pohybuje mnoha směry. Do funkce ředitele školy jsou zahrnuty obě tyto role a navíc role třetí - role vykonavatele procesu (realizace vlastní výuky) a jejich poměr je otázkou priorit a dovednosti delegování. Řízení a vedení doplňuje **správa školy** – school governance, kterou ředitel školy sám nevykonává, ale vytváří pro ni podmínky. Správa

¹¹ § 167 zákona 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů

¹² POL, M., *Škola v proměnách*

školy představuje dohled nad školou, v úzkém slova smyslu ji zajišťuje zřizovatel, v širším pak různé kontrolní orgány. Celkově lze tedy konstatovat, že „*Vedení je přitom chápáno jako soubor aktivit souvisejících s profilováním organizace, s jejím budoucím nastavením, s vizí a s hledáním způsobů, jak se společně s ostatními k vizí přibližovat („dělat správné věci“).* Řízení se dnes považuje za soubor aktivit zaměřených na udržování současného chodu organizace („dělat věci správně“). Správa je pak jakýmsi dohledem nad předchozími dvěma procesy.“¹³. Potřeba hledat a rozvíjet vhodné vztahy mezi vedením, řízením a správou v zájmu rozvoje školy je prioritou pro ředitele školy.

V odborné literatuře se na školu hledí jako na instituci nebo organizaci. Na první pohled se jedná o dva odlišné pohledy, existuje však jejich propojenost, např. Pol¹⁴ tuto skutečnost označuje jako dvojedinou perspektivu. Škola jako instituce je chápána ve smyslu společného (školství), jedinečnost školy se pak projevuje v prostřednictvím organizace. **Institucionální pojetí školy** se datuje od vzniku průmyslové společnosti, kdy se začaly vznikat instituce řízené státem. Instituce je „*zřízení, zařízení, souhrn vztahů mezi lidmi upravený právními normami*“¹⁵. Pedagogický slovník uvádí školu jako „*společenskou instituci, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.*“¹⁶. Školu jako prostředek pro uplatňování politiky státu definuje i Pedagogická encyklopedie: „*... školu tradičně vnímáme jako správní instituci, jejíž řízení má podobu administrativní správy naplňující státní (příp. samosprávní) normy*“¹⁷. Vzhledem k tomu, že se jedná o „společenskou objednávku“, je tato činnost vždy ovlivňována:

- politickými tlaky a rozhodnutí a legislativními normami
- změnami vnějšího prostředí
- dalšími faktory (ekonomické, sociální apod.).

„*Škola jako sociální instituce s dominantní vzdělávací funkcí se spolu s celou společností nachází ve stadiu zásadní proměny svých rolí a zavedených vzorců fungování. Hledá novou identitu v procesu celoživotního učení, v kontextu rozvíjející se společnosti vědění, společnosti založené na znalostech a učení ve všech sférách sociálního života.*“¹⁸ „*Škola je jedním z pilířů společnosti, součástí základů její institucionální struktury.*“¹⁹ Škola jako instituce je tedy

¹³ POL, M.; RABUŠICOVÁ, M.; NOVOTNÝ, P., aj., *Demokracie ve škole*, s.13

¹⁴ POL, M., *Škola v proměnách*

¹⁵ KRAUS, J. aj., *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*, s.354

¹⁶ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s.238

¹⁷ PRŮCHA, J., aj., *Pedagogická encyklopedie*, s. 299

¹⁸ WALTEROVÁ, E., aj., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, s. 1

¹⁹ *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, s.10

definována z pohledu státu a stát jako takový její činnost řídí. Po roce 1989 se vynořily požadavky na proměnu školy, které dopadly nejvíce na učitele. „Z hlediska učitelů považujeme za nejdůležitější inovační projevy uvolnění u ideologického sevření, široké možnosti dalšího vzdělávání, svobodnou volbu didaktických a metodických prostředků a podíl na spolurozhodování o budoucnosti školy“²⁰. Před učiteli stála příležitost tvorby školních vzdělávacích programů, před ředitelem školy pak možnost uspořádání organizační struktury školy tak, aby tvorba byla efektivní a kvalitně řízená. Znamená to, že vnější požadavky škola s využitím vlastních možností specifikuje ve smyslu **organizace**. Organizace představuje „účelné pořádání, uspořádání, řízení, správa, organizování, účelně upravený řád“²¹, obdobně „...organizace vyjadřuje vnitřní uspořádání systému“²². Organizace tedy vyjadřuje konkrétní činnost školy, jak z hlediska managementu – plánování, organizování, personalistiku, kontrolu, tak z hlediska leadershipu – především stanovení vize, která se promítá do směřování školy, ale i třeba do její kultury. Tato činnost pak vede k dosažení cíle. Kombinaci respektování vnějších požadavků (institucionálních) a vnitřního uspořádání (organizačního) dochází k vytváření jedinečnosti školy.

Vnímána ještě další rovina – škola jako **pospolitost** nebo komunita, což představuje „souhrn lidí obývajících určitý prostor, kde vykonávají činnosti a tvořící zpravidla samosprávnou jednotku“²³. Podle Sergiovanniho²⁴ je pospolitost charakterizovaná „klimatem, které posiluje pocit sounáležitosti a vytváří tak předpoklady pro spojení učitelů, rodičů a umů ke společnému účelu.“²⁵ Škola jako pospolitost je uplatňována především tam, kde je vnímána jako součást života obce či města, kdy slouží nejen žákům, ale i jejich rodičům a široké veřejnosti.

Ať už pohlížíme na školu jako na instituci nebo na organizaci, je zřejmé, že v současné době se její role prudce mění. „Na jedné straně se v současné době poukazuje na oslabující se roli školy jako předavatele poznatků a vědění vůbec a na druhé straně je zdůrazňován její nezastupitelný výchovný význam v dalším společenském vývoji.“²⁶ Důvodem změny role je především očekávaný rozvoj poznatků v dalších letech, na který musí školy reagovat odstupem od předávání hotových vědomostí a příklonem k soustředění se na osvojení celoživotního učení. Tradiční model školy se přetváří na model orientovaný na budoucnost,

²⁰ WALTEROVÁ, E., aj., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, s.311

²¹ KRAUS, J. aj., *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*, s. 576

²² KOCIANOVA, R., *Personální řízení*, s. 75

²³ KRAUS, J. aj., *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*, s. 426

²⁴ POL, M., *Škola v proměnách*

²⁵ POL, M., *Škola v proměnách*, s.22

²⁶ RÝDL, K., *Inovace školských systémů*, s. 266

na získání potřebných kompetencí a důrazem na celoživotní učení. Tím se mění i **funkce školy**. „*Funkce školy vyjadřují, čím je pro společnost užitečná a co od ní mohou lidé vyžadovat...*“²⁷ Funkce tedy představuje zdůvodnění existence a postavení školy ve společnosti a smysl její činnosti: „*Funkce školy lze chápat také jako naplňování potřeb společnosti, zpravidla státu nebo určitých skupin obyvatel.*“²⁸ Zdůraznění pojetí funkcí školy z hlediska institucionálního uvádí Walterová: „*Škola jako společenská instituce plní řadu funkcí, které vyjadřují, čím má být pro společnost užitečná.*“²⁹ Škola tedy neslouží jenom k předávání vědomostí a osvojování dovedností, ale připravuje člověka i pro život, seznamuje ho s obecně platnými občanskými normami i kulturními vzorci společnosti.

V Evropě jsou za funkce školy považovány:

- „*rozvoj osobnosti žáka zprostředkováním vědomostí a dovedností, které nemohou být získány pouhou zkušeností*
- *ochranná instituce pro děti proti vnějšímu světu, vede je k ideálům a hodnotám, garantuje jejich zázemí*
- *utváření lidské bytosti podle určitých představ, hodnot a norem*
- *nástroj sociální politiky, reflektuje potřeby společnosti*
- *součást života dětí, prostředí pro činnost, tvořivost a řešení problémů*“³⁰

V evropském pojetí se škola soustředí na osobnost žáka, jeho rozvoj a ochranu, zároveň je však nástrojem politiky státu a dbá na předání hodnot a norem uznávaných státem.

Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice) uvádí následující cíle české vzdělávací soustavy:

- „*rozvoj lidské individuality*
- *zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti*
- *ochrana životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti*
- *posilování soudržnosti společnosti, rovný přístup ke vzdělávání, výchova k lidským právům a multikulturalitě*
- *podpora demokracie a občanské společnosti*
- *výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti*
- *zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti*
- *zvyšování zaměstnatelnosti.*“³¹

²⁷ HAVLÍK, R.; KOŤA, J., *Sociologie výchovy a školy*, s.95

²⁸ PRŮCHA, J. aj., *Pedagogická encyklopedie*, s. 113

²⁹ PRŮCHA, J. aj., *Pedagogická encyklopedie*, s.112

³⁰ Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu, 2000, s.16

³¹ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s.14

Na tyto cíle navazují následující funkce vzdělávání:

- „osobnostně rozvojová
- kulturně transmisivní
- ekologická
- sociálně integrační
- interkulturně a globálně integrační
- ekonomická
- kvalifikační“³²

Závazné cíle pro všechny stupně a typy školního vzdělávání formuluje zákon č.561/2004 Sb. (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů

„Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
- b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
- d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,
- e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
- f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,
- g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.“³³

Funkce školy jsou různými autory v odborné literatuře formulovány obdobně. Prokop³⁴ uvádí rozdělení funkcí školy do dvou oblastí:

a) funkce školy vyplývající z postavení školy ve společnosti:

- personalizační (podpora individuality žáka)
- kvalifikační (příprava pro podávání potřebného výkonu)
- socializační (zapojení do společnosti, vytváření potřebných názorů a postojů)

³² PRŮCHA, J. aj., *Pedagogická encyklopedie*, s. 114

³³ Zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů

³⁴ PROKOP, J., *Škola jako sociální útvar*

- integrační (začlenění do veřejného života)
 - b) funkce z hlediska potřeb reprodukce společnosti
- kvalifikační (uplatnění na trhu práce)
- selekční (přerozdělení sociálních pozic)
- integrační (loajalita vůči státu).

Walterová formuluje „*žádoucí funkce školy v současné společnosti*“³⁵

- etická (škola jako systém hodnot)
- ochranná (zajištění pocitu bezpečí a důvěry)
- metodologicko-koordinační (řízení procesů učení)
- socializační a personalizační (předání vzorců chování a občanského jednání)
- kvalifikační (získání pracovních návyků, uplatnitelnost na trhu práce)
- integrační (sociální integrace a komunikace)
- selektivní (třídící)
- diagnostická (rozpoznání žákových zvláštností)
- kulturační (seznámení s národní kulturou)
- ekologická (vytváření vhodného prostředí k vzdělávání i k životu)
- ekonomická (efektivní a kvalitní činnost školy)
- politická (realizace vzdělávací politiky státu).

Z výše uvedeného výčtu funkcí současné školy vyplývá, že „*v současné společnosti je škola považována za nezastupitelnou instituci s dominantní rolí v utváření základů celoživotního učení a v socializaci dětí a mládeže.*“³⁶

To, jak škola plní své cíle prostřednictvím jednotlivých funkcí, se odráží v její kvalitě. **Kvalita**³⁷ může být chápána jako absolutní nebo relativní pojem. V chápání absolutna se objevují slova „dobré“, „pěkné“ či „ideál“, v rámci relativního pojmu se kvalita vztahuje buď k určitému standardu, nebo je posuzováno, jak vyhovuje potřebám zákazníků. V odborné literatuře lze najít následující definice:

Kvalita je „*podstatná určenost předmětu, vzhledem k níž je předmět daným a ne jiným předmětem, souhrn vlastností, jimiž se věc jako celek odlišuje od jiného...souhrn typických, zpravidla kladných vlastností*“³⁸ nebo také „*kvalita jako vhodnost k účelu*“³⁹. Definice kvality ve školství je obtížná. Zatímco ve výrobě se výsledná kvalita zjistí srovnáním vlastností

³⁵ PRŮCHA, J. aj., *Pedagogická encyklopedie*, s.114

³⁶ PRŮCHA, J. aj., *Pedagogická encyklopedie*, s.115

³⁷ DEÁK, P.; EGER L.; MUŽÍK, J.; RYMEŠ, M., *Kvalita a image manažerských škol*

³⁸ KRAUS, J. aj., *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*, str. 463

³⁹ DEÁK, P.; EGER L.; MUŽÍK, J.; RYMEŠ, M., *Kvalita a image manažerských škol*, str.51

produktu se stanovenou normou, ve školství stejné hledisko použít nelze. Jakýmsi propojením výrobní a nevýrobní sféry v oblasti kvality může být pohled Nezvalové (2002), která zdůrazňuje, že kvalitu vytváří lidé, kteří pro kvalitní výkon potřebují vhodné pracovní prostředí (tedy systém, který jim umožní dělat práci dobře) a podporu a uznání výsledků své práce. **Kvalitu školy** specifikuje Pedagogický slovník jako „... *žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů*“⁴⁰. Obdobně Blažko⁴¹ popisuje kvalitu jako optimální fungování procesů ve škole a následně vytyčuje, čím je dána:

- mírou spokojenosti partnerů (žáci, učitelé, rodiče, zřizovatel, státní orgány a další instituce)
- hodnotou školy (program školy je v souladu s cíli zaměřenými na rozvoj osobnosti žáka)
- užitečností (školní vzdělávací program je využitelný v praxi – další studium nebo zaměstnání)
- dokonalostí (program školy je přiměřený možnostem žáků)

Navzdory tomu, že operujeme s pojmem kvalita, pojem kvalitní škola není v literatuře používán. Objevují se pojmy:

- efektivní škola (spíše zahraničí)
- dobrá škola
- úspěšná škola.

Jak tedy poznat efektivní (dobrou, úspěšnou) školu? Čím ji lze charakterizovat, čím a kdo bude tyto charakteristiky (kvalitu) měřit? Autoři odborné literatury nejsou ve stanovení kritérií na kvalitní školu jednotní. „*Co však tvoří skutečnou kvalitu základní školy, není jasně definováno a kritéria kvality není snadné stanovit.*“⁴² Rýdl tvrdí, že „... *odpověď můžeme dát za předpokladu, že máme představu o budoucí společnosti, k jejímuž rozvoji má škola přispívat*“⁴³ a stanoví následující oblasti dobré školy:

- naplňování požadovaných celospolečenských cílů
- změny obsahu vzdělávání
- metody a formy pedagogické práce
- organizace vnitřní struktury školy
- úroveň pedagogických pracovníků
- orientace na zájmy dítěte

⁴⁰ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, str.111

⁴¹ BLAŽKO, M., *Kvalita školy*

⁴² Výzkumný záměr, s. 6

⁴³ RÝDL, K., *Inovace školských systémů*, s.37

- správa a řízení školy
- místo školy v širším kontextu

Vašátková jako hlavní východisko kvalitní školy volí její cíle: „*Za kvalitní školu je považována ta, která průběžně zjišťuje, zohledňuje a snaží se naplňovat různá očekávání (a do určité míry i přání a potřeby) svých zákazníků a v rámci svých možností usiluje o udržení dobrého stavu věcí a celkového zlepšování tím, že průběžně naplňuje cíle, které si stanovila...*“⁴⁴.

Světlík⁴⁵ předkládá zprávu OECD, podle které sice neexistuje žádné univerzální měřítko dokonalosti a kvality, ale existují čtyři oblasti, které jsou společné pro proces zjišťování kvality školy:

1. nezávislý orgán rozhodující o podmínkách, postupech a kritériích evaluace
2. aktivní účast hodnocené školy na evaluačním procesu
3. hodnotící návštěva nezávislé evaluační komise na škole
4. zpracování závěrečné zprávy evaluační komise

Blaško⁴⁶ vytyčuje 10 hlavních oblastí, které ovlivňují kvalitu školy:

1. řízení školy
2. strategické plánování školy
3. školní vzdělávací program
4. zaměstnanci školy
5. spolupráce s partnery
6. prostorové, materiálně technické a finanční podmínky
7. proces výchovy a vzdělávání
8. klima školy
9. výsledky školy
10. vnější hodnocení kvality

Z manažerského hlediska je škola firmou a jako taková by měla být úspěšnou firmou. Plamínek⁴⁷ demonstruje budování úspěšné firmy prostřednictvím **pyramidy vitality**. Vitalita je „*životní síla, životní schopnost, životaschopnost, životnost*“⁴⁸, z hlediska biologického pak „*schopnost organizmů, jejich populací žít a obnovovat život v měnících se podmínkách*

⁴⁴ VAŠÁTKOVÁ, J., *Úvod do autoevaluace školy*, s. 25

⁴⁵ SVĚTLÍK, J., *Marketingové řízení školy*

⁴⁶ BLÁŠKO, M., *Kvalita školy*

⁴⁷ PLAMÍNEK, J., *Teorie vitality: Cesta od managementu k leadershipu*

⁴⁸ KRAUS, J. aj., *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*, s. 855

prostředí.“⁴⁹ Jiří Plamínek, autor pyramidy vitality, je původní profesí přírodovědec a proto vychází právě z pojetí vitality jako schopnosti přežít v měnícím se prostředí. Z hlediska organizace schopnost přežít v měnící se společnosti představuje čtyři stupně pyramidy vitality nazvané užitečnost, efektivita, stabilita a dynamika.

Užitečnost lze uvést známým rčením: Kdo není užitečný, nemá budoucnost. Základním prvkem užitečnosti školy je poskytování vzdělání. Poskytování vzdělání je podmínkou nutnou, ale vzhledem k poklesu demografické křivky a zvýšení konkurence nikoliv dostačující. Škola je nezbytným zařízením pro žáky a následně i rodiče. Z hlediska zaměstnanosti pak pro učitele a pro zajištění státního zájmu i pro zřizovatele (a následně státu). Potřeby těchto skupin, z hlediska naplnění školy především žáků a rodičů, lze zjistit různými nástroji. Jedním z nejrozšířenějších je SWOT analýza, pomocí které lze určit nejen silné a slabé stránky školy, ale i příležitosti a hrozby plynoucí z okolí. Na základě zjištěných potřeb cílových skupin je vytvořena vize školy, která se stává východiskem pro školní vzdělávací program. Školní vzdělávací program, který je základem pro poskytované vzdělávání, uspokojuje potřeby všech cílových skupin. Pro učitele je dále rozhodující uspokojení sociálních potřeb (plat, sociální výhody) i potřeby z vyšších pater Maslowovy pyramidy (příslušnost k určité skupině, respekt a uznání okolí a seberealizace).

Efektivita z ekonomického hlediska znamená, že hodnota výstupů je vyšší než hodnota vstupů. O efektivitě organizace rozhodují tři oblasti: procesy, tj. cesty od vstupu k výstupu, zdroje a struktury. Ve školách je základní cestou pro dosažení výstupu, tj. určitého stupně vzdělání, školní vzdělávací program. Školní vzdělávací program obsahuje nejen požadované výstupy a obsah učiva, ale i metodologické postupy při výuce, jejichž vhodné použití je předpokladem pro efektivní osvojení učiva žáky. Obecně tedy školní vzdělávací program reprezentuje užitečnost. Teprve kvalitně zpracovaný školní vzdělávací program, který zajišťuje efektivní předání vědomostí a zajištění rozvoje klíčových kompetencí, představuje efektivitu školy. Zdroje se rozdělují do dvou základních skupin – zdroje materiální a lidské. Zdroje materiální představují ve škole vybavení školy – ICT technika, pomůcky, učebnice i další učební materiály. Lidské zdroje nepředstavují osoby, ale jejich schopnosti, vlastnosti a dovednosti, tedy kompetence. Jedná se nejen o učitele, od jejichž kvalit se odvíjí pedagogický proces, ale i od ředitele, vedoucího školu k naplňování jejích cílů a dále i o nepedagogické pracovníky vytvářející podpůrný servis. Organizační struktura školy je vyznačena v systému řízení školy, který obsahuje všechny funkce ve škole. Rozdělení

⁴⁹ KRAUS, J. aj., *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*, s. 855

odpovědnosti a pravomocí je pak popsáno v organizačním řádu školy, popř. v jednotlivých pracovních náplních.

Stabilita představuje schopnost organizace adaptovat se na změny tak, aby neohrožily její užitečnost a efektivitu. Prubířským kamenem se pro školy stala tvorba školního vzdělávacího programu, který většina škol využila ke svému posunu vpřed a ke zvýšení konkurenceschopnosti.

Nejvyšším stupněm úspěšnosti je **dynamika** – tedy vyhledávání změn samotnou firmou a jejich využití k upevnění postavení na trhu práce. Podmínkou jsou nové mechanismy řízení a nové vzory lidského chování. Firma vnáší dynamiku do vnějšího prostředí a ovlivňuje tak trh. V případě školy se může například jednat o zaměření školního vzdělávacího programu – pokud ho například zaměří na výuku cizích jazyků a rodiče a žáci projeví o toto zaměření zájem, ostatní školy cizí jazyk do svého programu také zařadí. Toto ovlivňování má několik stupňů:⁵⁰

1. napodobování (obdobný školní vzdělávací program)
2. přizpůsobování (zjišťování, co chtějí žáci a rodiče)
3. prognózování (co bude potřeba pro budoucí uplatnění na trhu práce)
4. ovlivňování (přesvědčení rodičů a žáků o dané volbě)
5. kultivování (upevnění ve vnějším prostředí).

V současné době, kdy každá škola má vytvořený vlastní vzdělávací program, je nutné směřovat dynamiku školy jiným směrem. Je nezbytně nutné sledovat současné trendy a v rámci platné legislativy vyhledávat další možnosti.

2.2. Metodické orgány školy

Je nezpochybnitelným faktem, že pedagogičtí pracovníci na školách spolupracovali, spolupracují a budou spolupracovat vždy a že „*spolupráce učitelů je zásadní podmínkou rozvoje vnitřního života školy*“.⁵¹ Ředitel školy by měl v rámci efektivního řízení tuto spolupráci podporovat a vytvářet pro ni příznivé podmínky. Spolupráce učitelů probíhá neformálním a formálním způsobem. Neformální způsob spolupráce představuje náhodné sdělování poznatků, diskuzi a případné řešení předkládané situace. Tato spolupráce je výhodná především svou aktuálností, ale nevede ke komplexním výstupům. Formální

⁵⁰ PLAMÍNEK, J., *Vedení lidí, týmů a firem: Praktický atlas managementu*

⁵¹ POL, M.; LAZAROVÁ, B., *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*, s. 27

spolupráci představují dílčí organizační jednotky ustanovené ředitelem školy. Jedná se o skupiny učitelů spojených ročníky nebo předměty. Tyto skupiny jsou podle orientačního šetření provedeného v rámci dizertační práce (viz příloha) ustanoveny na 94% základních škol a nazývají se (podle orientačního výzkumu a výzkumného šetření):

- **metodická sdružení**

Jedná se o skupiny učitelů 1. stupně, na menších školách všech pěti ročníků, na větších se obvykle člení na vyučující 1. – 2.(3.) ročníku a 3.(4.) – 5. ročníku, případně i po jednotlivých ročnících. Na školách existují i metodická sdružení vychovatelek a vychovatelů školní družiny, vždy jedno sdružení s účastí všech těchto pedagogických pracovníků.

- **předmětové komise**

V předmětových komisích, ustanovených většinou na 2. stupni, se sdružují i vyučující více předmětů, obvykle podobného zaměření, např. vyučující přírodovědných předmětů, humanitních předmětů nebo výchov. Na některých školách tyto skupiny kopírují vzdělávací oblasti rámcového vzdělávacího programu.

- **metodické orgány**

Podle dřívějších školských předpisů znamenaly totéž co předmětové komise, tj. sdružovaly učitele více předmětů podobného zaměření, v současné době se však tento termín nepoužívá v tomto smyslu, ale ve smyslu souhrnu předmětových komisí a metodických sdružení.

- **předmětové týmy**

V orientačním šetření se objevil termín předmětový tým, který byl ustanoven v souvislosti s tvorbou školního vzdělávacího programu a sdružoval vyučující jednoho předmětu nebo vzdělávací oblasti na 1. i 2. stupni základní školy.

- **ročníkový tým**

Název ročníkový tým se objevil na jedné škole v rámci výzkumného šetření. Tato škola má ustanoveno devět ročníkových týmů podle ročníků z důvodu velké provázanosti předmětů a projektového stylu výuky v daném ročníku.

Ve starší literatuře se ještě objevuje název **oborové sekce**⁵², které sdružují vyučující příbuzných předmětů, autor uvádí příklad přírodovědných předmětů.

Jsou tyto dílčí organizační jednotky **pracovní skupinou** nebo **týmem**? Základní odlišnost pracovní skupiny a týmu spočívá v činnostech lidí – zatímco v pracovní skupině každý vykonává nezávisle svou činnost (např. každý učitel na prvním stupni vyučuje ve své třídě a nezávisle směřují k cíli – naplnění výstupů školního vzdělávacího programu), v týmu jsou

⁵² BLÍŽKOVSKÝ, B., *Systémová pedagogika: Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy*

činnosti vzájemně provázané a každý z členů má svojí roli. Pro týmy je charakteristické zapojení odborníků, kteří spolu spolupracují a komunikují. Odpovědnost za výsledky nese celý tým, nikoliv jednotlivec jako v případě pracovní skupiny. Je nutná vzájemná důvěra a otevřená komunikace. Lze tedy konstatovat, že „klasické“ zajištění pedagogického procesu, tedy vlastní výuku, představují pracovní skupiny. Situace se však značně změní v okamžiku úkolu, který vyžaduje návaznost činností a účast specialisty. Pak nastupuje tým, který tyto požadavky splňuje. Jednalo se např. o týmy pro tvorbu školních vzdělávacích programů, kdy jednotlivé výstupy na sebe navazovaly a každý z vyučujících měl svou roli – koordinátor, tvůrce výstupů, učitelé zajišťující zpracování průřezových témat... a specialisty byli vyučující jednotlivých předmětů. Zda jsou tedy metodické orgány pracovní skupinou nebo týmem, záleží na jejich konkrétní činnosti a způsobu vedení.

Pohledem do nedávné historie zjistíme, že před rokem 1989, kdy byl kladen důraz na centralizaci vzdělávacích systémů, existovala jasná pravidla pro práci předmětových komisí a metodických sdružení uvedená v **Instrukci MŠ ČSR č.j. 21336/79-200 z 16.7.1979 k organizaci základní školy.**⁵³ Určitě není překvapující, že tato instrukce kopíruje tehdejší společenskou situaci a je v ní politické zaměření, např. seznámení a dodržování závěrů sjezdů Komunistické strany Československa. Je zřejmé, že pevně stanovené předpisy byly překážkou pro kreativní pracovníky, navzdory tomu instrukce obsahuje některé věci i dnes použitelné.

Instrukce uvádí důvody zřízení předmětových skupin a metodických sdružení. Jednalo se především o:

- řídicí funkce směrem k pedagogickým pracovníkům
- poradní orgán ředitele školy (podněty ke zkvalitnění práce školy)
- vzdělávání pedagogických pracovníků
- kontrola a hodnocení
- sjednocení činnosti u jednotlivých předmětů a ročníků
- rozvoj týmové tvořivosti

Je zajímavé, že předmětové skupiny a metodická sdružení měly v té době řídicí – manažerskou funkci a to nejen ke členům své skupiny, ale i vzhledem k celé škole jako poradní orgán ředitele školy.

V dokumentu jsou rovněž popsány okruhy činnosti metodických orgánů:

- pomoc začínajícím učitelům (přesný popis v instrukci MŠ ČSR č.j. 26708/79-14 z 14.9.1979 k uvádění začínajících učitelů do praxe (Pírek, 1982. s.5))

⁵³ PÍREK, Z., *Metodické orgány na školách*

- studium literatury (nejen pedagogické, ale i ideologicky zaměřené)
- první stupeň soustavy dalšího institucionálního vzdělávání pedagogických pracovníků (hospitace, pohospitační pohovory, výměna zkušeností)
- zlepšování výchovně vzdělávací praxe (řešení problematiky tematického celku, koordinace metodických postupů, výměna zkušeností, vzájemné hospitace, didaktická technika, individuální přístup k žákům, mezipředmětové vztahy, pomoc při profesionální orientaci..., ale i výchova k vědeckému světovému názoru a socialistickému přesvědčení)
- ovlivňování výchovných a vzdělávacích výsledků (sledování prospěchu, vědomostí a dovedností žáka, analýza žákovských prací, vyvození nápravných opatření, mimoškolní činnost...)
- rozvíjení pedagogické tvořivosti učitelů a výchovných pracovníků
- tvorba pomůcek
- podíl na řízení výchovně vzdělávacího procesu (odpovědnost za stav předmětu, orientace učitelů v aktuálních politických otázkách)
- některé druhy kontroly a hodnocení práce
- úkoly organizačního rázu (vedení a úprava sešitů, soutěže, olympiády, zájmová činnost)

Instrukce popisuje i složení metodických orgánů (vedoucí, jeho zástupce, zapisovatel a ostatní členové) a povinnosti ředitele školy. Ředitel školy:

- vybírá a jmenuje vedoucího, deleguje mu náležité pravomoci a odpovědnost
- organizačně umožňuje činnost (schůzky, vzájemné hospitace)
- zajišťuje materiální podmínky (učebny, technika, pomůcky)
- organizuje spolupráci v rámci školy (1. a 2. stupeň)

Z výše uvedeného je zřejmé, že ředitel školy měl k dispozici pravidla pro činnost metodických orgánů. Na jednu stranu tak byla jeho situace snazší, na stranu druhou nemohl sám rozhodovat o jejich náplni práce.

V současné době žádný metodický pokyn k činnosti metodických orgánů neexistuje a jejich ustanovení je plně v kompetenci ředitele školy. Podle zkušeností autorky se na různých školách situace značně liší. Někteří ředitelé je považují za přežitky, přitom je jasné, že „na žádné škole není s to ředitel se svými zástupci na odpovídající úrovni řešit a vyřešit všechny otázky související s výchovou a vzděláváním ve všech vyučovacích předmětech“⁵⁴ a navíc „Z

⁵⁴ ŠTĚPÁNEK, F., *Řízení školy: Na pomoc ředitelům škol a učitelům*, s. 67

poznatků o úspěšném fungování sociálních systémů vyplývá, že preferovat při řízení školy samosprávné a kooperativní struktury a formy je žádoucí.⁵⁵ Někteří je sice ustanoví, ale neurčí jim náplň činnosti. V literatuře se po roce 1989 objevují kritické připomínky k činnosti metodických orgánů: „Činnost metodických orgánů na školách a školských zařízeních je ještě v řadě případů formální, neposkytuje pracovníkům potřebnou pomoc pro zkvalitňování jejich práce. Také vedení školy vždy účinně neřídí jejich práci.“⁵⁶ „V 90. letech se situace nezlepšila, ale zhoršila. Týmová tvůrčí kooperace učitelů a škol ve spádových oblastech téměř vymizela. Participace učitelů na správě a samosprávě škol je nepatrná.“⁵⁷ „Analýzy záznamů 3 297 pracovních dnů učitelů základních a středních škol České, Slovenské a Polské republiky prokázaly slabé zastoupení zejména těchto dimenzí: ...

- tvůrčí týmová kooperace učitelů, např. v metodických útvarech, práce na správě a samosprávě školy aj.,....“⁵⁸

Česká školní inspekce se vyjadřuje v tom smyslu, že „metodické složky jsou téměř vždy ustanoveny, ale jejich činnost je formální.“⁵⁹

Legislativně tedy není ustanovení metodických orgánů taxativně stanoveno a navíc rezortní výzkum MŠMT ČR - projekt RS 97 124 Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy poukazuje na pět faktorů uváděných řediteli škol jako překážky pro ustanovení metodických orgánů (Pol, Lazarová, 1999):

- nedostatek času – 38%
- vnější podmínky práce (financování, úvazky, nekompatibilitnost rozvrhů) – 31%
- mezilidské vztahy (atmosféra na škole, feminizace) – 25%
- osobní překážky (vlastnosti lidí, neochota, uzavřenost, nezájem) – 22%
- jiné překážky (organizace práce, kvalifikace) – 14%

Výzkumné šetření prokázalo, že na sedmi zkoumaných školách metodické orgány existovaly již před nástupem současného ředitele, na jedné škole získaly nové odpovědnosti a pravomoci a na jedné byla jejich struktura upravena v souvislosti s optimální organizací pro týmovou výuku v jednotlivých ročnících. Na jedné škole byly zřízeny v souvislosti s tvorbou školního vzdělávacího programu.

⁵⁵ PRÁŠILOVÁ, M., *Řízení základní školy v letech 1990 – 2007*, s. 25

⁵⁶ FRŮHAUF, D.; KAPLAN, J., *Metodické orgány v řídicí práci ředitele školy*, s. 2

⁵⁷ BLÍŽKOVSKÝ, B.; KUČEROVÁ, S.; KURELOVÁ, M., *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21.století: Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*, s. 202

⁵⁸ BLÍŽKOVSKÝ, B.; KUČEROVÁ, S.; KURELOVÁ, M., *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21.století: Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*, s. 203

⁵⁹ PRÁŠILOVÁ, M., *Řízení základní školy v letech 1990 – 2007*, s. 69

2.3. Termín střední management školy

Minulá subkapitola se zabývala skupinami učitelů svázaných ročníky nebo předměty, které vyučují. Tyto skupiny se při řádném fungování stávají důležitým prvkem naplňování pedagogického procesu. Je tedy žádoucí do čela těchto struktur vybrat vhodného učitele, vedoucího předmětové skupiny nebo metodického sdružení. Pokud je metodický orgán začleněn do organizační struktury školy, stává se tento vedoucí **středním managementem školy**.

Co je to střední management? V manažerské literatuře⁶⁰ se objevují dva termíny – **manažeři první linie** a **střední manažeři**, přitom „*Střední management a management první linie bývá někdy též označován jako výkonný management.*“⁶¹ Manažeři první linie v organizaci řízení stojí hned nad výkonnými pracovníky, ve výrobě se jedná např. o mistry nebo předáky. Tito manažeři jsou v přímém kontaktu s pracovníky a zajišťují plnění běžných úkolů. Střední manažeři jsou pak vedoucími větších úseků, popř. celých závodů tvořících jeden celek a zajišťují průnik záměrů vrcholových manažerů do svých útvarů. Jo Owen se soustředí více na vedení lidí a nahrazuje termín manažer slovem lídr. Zavádí terminologii začínající lídři a vedení na střední úrovni. Zatímco u začínajících lídrů nezdůrazňuje prvek řízení (stěžejní pro začínajícího lídra je sebepoznání, přinášení nápadů, odvádění správných výsledků a správné chování) u vedení na střední úrovni je tomu naopak. Tuto úroveň nazývá „*pro lídra nejpodnětější zónou*“⁶², i když zároveň poukazuje na „*odpovědnost bez pravomocí a prostředků.*“⁶³ Za stěžejní u vedení na střední úrovni považuje orientaci na lidi (motivace), profesionalitu (dovednosti managementu a leadershipu - hodnocení) a pozitivní přístup (změna jako příležitost a nikoliv riziko).

Střední management školy v sobě spojuje oba výše uvedené termíny. Pedagogický slovník uvádí: „*Střední management školy je součástí vnitřního řízení školy. Na 1. stupni ZŠ je to metodické sdružení, které vede učitel jmenovaný ředitelem školy. Na 2. stupni ZŠ a na středních školách jsou to předmětové komise pro příslušné vyučovací předměty (skupiny vyučovacích předmětů), které řídí předseda jmenovaný ředitelem školy.*“⁶⁴

⁶⁰ VEBER, J., aj., *Management: Základy, prosperita, globalizace*

⁶¹ VEBER, J., aj., *Management: Základy, prosperita, globalizace*, s. 21

⁶² OWEN, J., *Tři pilíře úspěšného manažera*, s. 90

⁶³ OWEN, J., *Tři pilíře úspěšného manažera*, s. 89

⁶⁴ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., *Pedagogický slovník.*, s. 232

V rámci projektu Cesta ke kvalitě⁶⁵ byl zjišťován názor ředitelů škol na zařazení jednotlivých funkcí ve škole mezi střední management. Mezi střední management podle tohoto výzkumného šetření kromě vedoucích metodických sdružení a předmětových skupin patří:

- zástupce ředitele
- výchovný poradce
- koordinátoři (ICT, ŠVP, environmentální výchovy)
- vedoucí školní družiny
- vedoucí školní jídelny
- vedoucí domova mládeže
- vedoucí mateřské školy
- vedoucí správního úseku

Vzhledem k tomu, že dizertační práce pojednává o středním managementu školy především jako o řídicím prvku školy vzhledem k učitelům dané oblasti kurikula, autorka nebude v tomto případě výše uvedené funkce mezi střední management zařazovat.

Termín střední management školy se v praxi příliš nepoužívá. Pedagogická encyklopedie⁶⁶ zdůrazňuje logické označení středního managementu podle potřeb konkrétní školy, např.: vedoucí učitel praktického vyučování a odborného výcviku, předseda oborové nebo předmětové komise. Na sedmi zkoumaných školách se používá název vedoucí metodického sdružení nebo předmětové skupiny, jeden respondent uvedl název vedoucí učitelka. Respondenti osmé školy uvedli název garant ročníku – tento název reflektuje jejich zavedení metodických orgánů v rámci jednotlivých ročníků. S termínem střední management nepracuje ani Česká školní inspekce – ve svých výročních zprávách používá pojem učitel specialista a metodik (2005/2006) nebo vedoucí a metodická funkce (2006/2007). V rámci výzkumu „Učitel“ v regionu střední Morava bylo zjištěno, že „*funkce vedoucího učitele (nazývaného i vedoucí metodického orgánu, vedoucí předmětové komise, vedoucí metodického sdružení) je obsazována na 84,5% ze všech zkoumaných základních škol*“⁶⁷. Výzkum autorky práce ukázal, že na pěti školách jsou vedoucí metodických orgánů do své funkce jmenováni ředitelem školy, ve zbývajících třech na návrh svých kolegů. Osobní žádost ani jiné důvody nebyly šetřením prokázány.

⁶⁵ MICHEK, S., Evaluační nástroje podporující rozvoj vedoucích pracovníků ve školství

⁶⁶ PRŮCHA, J. aj., *Pedagogická encyklopedie*

⁶⁷ PRÁŠILOVÁ, M., *Řízení základní školy v letech 1990 – 2007*, s. 34

Žádná školní legislativní norma postavení středního managementu školy neupravuje. O možném zařazení středního managementu pojednává Zákoník práce: „ *zaměstnanci, který není vedoucím zaměstnancem, avšak je podle organizačního předpisu oprávněn organizovat, řídit a kontrolovat práci jiných zaměstnanců a dávat jim k tomuto účelu závazné pokyny, přísluší podle náročnosti práce příplatek za vedení v rámci rozpětí 5 – 15% platového tarifu nejvyššího platového stupně v platové třídě, do které je zaměstnanec zařazen.*“⁶⁸ Ředitel školy tak má možnost pomocí vhodně vytvořené organizační struktury školy přiznat střednímu managementu společně s pravomocemi a odpovědností i finanční ocenění dekretované v platovém výměru. Výzkum prokázal, že na sedmi školách je střední management vyznačen v organizační struktuře školy, ale pouze na třech z nich je to důvodem k přiznání příplatku za vedení. Na jedné škole není střední management v organizační struktuře vyznačen vůbec.

K důležitosti středního managementu pro řízení školy se v rámci výzkumu vyjadřovali ředitelé, střední management i učitelé jednotlivých škol. Z celkového počtu 71 respondentů 87% hodnotilo tuto funkci jako důležitou. Ředitelé jako důvody uváděli možnost efektivnějšího řízení pedagogického procesu a to nejen v souvislosti s evaluací a koordinací školního vzdělávacího programu, ale i s volbou učebnic a pomůcek. Zdůrazňovali možnost předávání odpovědnosti i pravomocí v rámci dané oblasti a oceňovali větší blízkost středního managementu a učitelů, lepší znalost názorů pedagogického sboru a tím kvalitnější komunikaci, popř. motivaci. Střední management vidí ve své funkci především pomoc vedení školy i pedagogům, usnadnění spolupráce a sjednocení požadavků na výuku. Pouze ve dvou případech se u středního managementu objevilo řízení členů metodického orgánu a týmu a v jednom profesní růst. Učitelé ve středním managementu školy spatřují možnost rychlejšího řešení problémů, neboť ředitel školy je příliš daleko a nezná konkrétní problémy. Oceňují možnost spolupráce a komunikace, podporu kvalitních mezilidských vztahů, zdůrazňují potřebu předávání zkušeností a jednotného směřování předmětu. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že především ředitelé uvažují o středním managementu školy jako o řídicím prvku. Střední management sám ani učitelé v tomto smyslu o středním managementu příliš neuvažují.

Dotazníkové šetření nabízelo i možnost vyjádřit se k překážkám, které brání střednímu managementu být oním řídicím prvkem. Největší překážku spatřují respondenti v malém finančním ohodnocení (69%) a nepřikládání důležitosti této funkci (63%). Dalšími překážkami pak je nedostatek času (38%), neochota vedení předat odpovědnosti a pravomoci

⁶⁸ Zákon č.262/2006 sb. (§ 124, odst.4)

(16%) a neochota participovat na vedení školy (1%). Z jiných důvodů (1%) respondenti uváděli formální fungování metodických orgánů a tedy i středního managementu školy, jeho neochotu jít do konfliktů a hodnotit kolegu. Jedním z jiných důvodů byla uvedena existence vrcholového vedení školy a tedy nepotřebnost dalšího řídicího prvku.

Náplň práce středního managementu na šesti školách určuje ředitel školy, na jedné byla vytvořena na návrh ostatních učitelů. Na jedné škole náplň není určena vůbec a činnost středního managementu je náhodná.

Na všech zkoumaných školách probíhají schůzky středního managementu a vedení školy, ale pouze na pěti z nich se tak děje plánovitě (pořizují se i zápisy z jednání), na zbývajících probíhá jednání nahodile a bez zápisů. Obdobně na všech školách probíhají i schůzky metodických orgánů, plánovitě probíhají na sedmi z nich, ale zápisy se pořizují ze všech jednání.

3. PŘEDPOKLADY PRO ČINNOST STŘEDNÍHO MANAGEMENTU ŠKOLY

Kapitola se soustředí na základní vnitřní i vnější předpoklady pro činnost středního managementu školy. Vychází z platné školské legislativy, analyzuje jednotlivé styly vedení ředitele školy a komentuje, který z uvedených stylů je pro činnost středního managementu školy nejvhodnější. Rozebírá výhody a nevýhody předávání odpovědnosti a pravomocí pro ředitele škol i střední management a podává přehledný postup pro tuto činnost. Kapitolu uzavírá část věnovaná motivaci středního managementu jako nezbytné podmínky pro kvalitně odvedenou řídicí práci.

3.1. Vnitřní a vnější předpoklady

Střední management školy pro svojí aktivní činnost vyžaduje určité předpoklady - vnější a vnitřní. Vnější a vnitřní předpoklady odpovídají dříve uváděnému pojetí školy jako instituce (vliv státu na řízení školy) a organizace (vnitřní řízení školy). Základním vnějším předpokladem jsou zákonné předpisy, které umožňují řediteli školy zapojení středního managementu do řízení školy, tj. vytvoření vhodné organizační struktury řízení, a tím předání odpovědnosti a pravomocí. Ředitel školy je klíčovou postavou i ve všech vnitřních předpokladech, kterými jsou vhodný styl vedení a motivace středního managementu školy. „V

literatuře dnes existuje obecná shoda v tom, že dobré vedení je klíčovou determinantou úspěšné práce škol a pozitivních změn ve školách.“⁶⁹ Skutečnost, že ředitelé škol stojí o aktivní zapojení středního managementu, dokazuje v práci již dříve uváděný rezortní výzkum MŠMT ČR - projekt RS 97 124 Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy. V oblasti spolupráce učitelů v něm podíl učitelů na řízení školy zmiňují ředitelé na druhém místě (25%) hned za oblastí vyučování (36%).⁷⁰

Prvním vnitřním předpokladem je styl vedení ředitele školy, který bude umožňovat činnost středního managementu, tj. ředitel bude ochoten předat odpovědnost v určitých oblastech a zároveň i pravomoci. „*Schopnost delegovat patří ke klíčovým schopnostem manažera.*“⁷¹ Navíc „*Ve 20. století můžeme za průlomový počín v obecném managementu považovat především prosazení se tzv. hnutí lidských vztahů s jeho hlavní zprávou pro všechny vedoucí pracovníky, kteří mají zájem na úspěchu své práce: (1) důvěra v člověka a jeho schopnosti...*“⁷² I když ředitelé často ovládají schopnost delegovat, odmítají ji využít. „*Největším problémem ve vnímání ředitelů je rozpor mezi participací a odpovědností.*“⁷³ Odpovědnost podle školského zákona je vždy na ředitelích samotných, a proto v rámci obranné strategie raději pravomoci nepředávají.

Druhým, ale neméně důležitými vnitřním předpokladem je motivace. S motivací totiž přímo souvisí ochota středního managementu přijmout odpovědnost a pravomoci. Vytvoření vhodného motivačního programu je úkolem ředitele školy za současné participace středního managementu.

3.2. Legislativní předpoklady

Základním právním předpisem, který vymezuje pravomoc ředitele školy, je **školský zákon**⁷⁴, který v § 164 odstavci (1) uvádí:

1) Ředitel školy a školského zařízení

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

⁶⁹ POL, M.; NOVOTNÝ, P., Ředitelé a řízení kvality ve škole, (... z případových studií), s. 49

⁷⁰ POL, M.; LAZAROVÁ, B., *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*, s. 43

⁷¹ EGER, L., *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*, s. 91

⁷² POL, M.; RABUŠICOVÁ, M.; NOVOTNÝ, P., aj., *Demokracie ve škole*, s. 8

⁷³ POL, M.; RABUŠICOVÁ, M.; NOVOTNÝ, P., aj., *Demokracie ve škole*, s. 56

⁷⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů

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,

V § 165 pak:

(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,

Tyto dva paragrafy tedy dávají řediteli možnost ustanovit metodické orgány – předmětové komise a metodická sdružení a do jejich čela jmenovat vedoucí, kteří představují střední management školy.

Dalším určujícím předpisem je **zákoník práce**⁷⁵, který staví ředitele školy do role zaměstnavatele. Z této pozice (a jak mu to zároveň umožňuje školský zákon) stanoví vnitřním předpisem – obvykle nazvaným organizační řád školy – organizační strukturu řízení školy a v ní zakotví postavení středního managementu. „Pod pojmem organizační struktura rozumíme systém prvků organizace a vztahů mezi nimi. Jednotlivé prvky struktury zobrazují útvary organizace.“⁷⁶ Tato **organizační struktura** tvoří rámec pro zabezpečení práce, je nezbytná pro odstranění neurčitostí v systému vedení (určuje, kdo je komu odpovědný) a zároveň je podkladem pro stanovení příplatků za vedení. Organizační struktura by měla reflektovat participaci středního managementu na řízení školy. „Škola sama je modelem demokratické praxe, jak ve své organizační struktuře a procesech, tak v pedagogické práci.“⁷⁷

Střední management školy je mezičlánkem mezi vedením školy (ředitelem a zástupcem ředitele) a jednotlivými učiteli. Ve školách se většinou v organizační struktuře uvádí na stejné horizontální úrovni jako ostatní učitelé. Tato organizační struktura je využívána z důvodu snížení počtu stupňů řízení. Kdyby byl střední management zařazen mezi zástupce ředitele a učitele, zvýšil by se stupeň řízení a s tím i příplatek za vedení. Pokud však zůstane na stejné úrovni, může mu ředitel přiznat příplatek za vedení mimo organizační podle zákoníku práce. Pokud ředitel školy využije tohoto paragrafu, je nutné určit oblasti činnosti, které bude střední management organizovat, řídit a kontrolovat. Jedná se tedy o předání konkrétní odpovědnosti a pravomocí. Vzhledem k tomu, že tyto odpovědnosti a pravomoci nejsou vymezeny zákonnými normami, je nutné přesné vymezení ve vnitřních předpisech školy.

⁷⁵ Zákon 262/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů

⁷⁶ EGER, L., *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*, s.89

⁷⁷ POL, M.; RABUŠICOVÁ, M.; NOVOTNÝ, P., aj., *Demokracie ve škole*, s.13

Zákoník práce uvádí specializační příplatek, který je přiznán pedagogickému pracovníkovi, „*který vedle přímé pedagogické činnosti vykonává také specializované činnosti, k jejichž výkonu jsou nezbytné další kvalifikační předpoklady.*“⁷⁸ Střední management školy bezpochyby specializovanou činnost svého druhu vykonává, jenže specializované činnosti jsou vymezeny vyhláškou o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.⁷⁹ V § 9 jsou specializované činnosti konkretizovány a pro střední management by se dal využít v odst. (1) písmeno b) tvorba a koordinace školních vzdělávacích programů. Tato specializovaná činnost je ovšem myšlena pro školního koordinátora, nikoliv pro vedoucí metodických orgánů – i když právě oni na většině škol tvorbu zajišťovali a koordinátor – obvykle zástupce ředitele – se podílel spíše organizačně.

3.3. Analýza stylů vedení

Na začátku kapitoly je nutné uvědomit si rozdíl mezi řízením (**management**) a vedením (**leadership**). Leadership je pojem, který se objevil až v posledních letech a je jakousi nadstavbou nad managementem. „*Leadership je zaměřený na vizi, lidi a společný úspěch. Management stojí na přesných cílech, organizaci, procesech a měření neboli kontrole. Leader je srdcem organizace, zatímco hlavou a mozkem je manažer.*“⁸⁰

Ředitel školy je bezpochyby manažerem, ale pro rozvoj školy musí být bezpodmínečně i lídrem. Jako **manažer** plní základní manažerské funkce (např. plánování, rozhodování, kontrolu apod.), jako **líd**r se soustředí na budoucnost školy (vize) a své podřízené (komunikace a motivace, především k naplnění vize). Vzhledem k tomu, že tato kapitola se zaměřuje na vztah mezi ředitelem a středním managementem školy, je vhodnější termín leadership, tedy vedení.

Co znamená **styl vedení**? Autoři opisují styl vedení souslovím jednání s lidmi: Styl vedení „... *predstavuje jeho celkový spôsob jednania s ludmi a ich ovplyvňovania...*“⁸¹, nebo i se skupinou lidí: „*Styly vedení jsou obvyklé způsoby jednání manažera/lídra ve vztahu ke skupině, kterou vede a k jejím jednotlivým členům.*“⁸²

⁷⁸ Zákon 262/2006 Sb.

⁷⁹ Vyhláška 317/2005 Sb. ve znění vyhlášky 412/2006 Sb.

⁸⁰ EGER, L., *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*, s. 199

⁸¹ PISOŇOVÁ, M., *Leadership jako súčasť manažerských funkcií: Teória a prax riadenia ziskových a neziskových organizácií*, s. 103

⁸² TURECKIOVÁ, M., *Klíč k účinnému vedení lidí: Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*, s. 99

Styly vedení mohou být rozděleny podle různých hledisek, různé faktory je také ovlivňují, a proto vedoucí pracovníci neuplatňují pouze jeden styl vedení. Důležitou roli sehrávají aktéři vedení (vedoucí i podřízení pracovníci), záleží na okamžité situaci, hlavně její závažnosti. Neboť „*tak, jako neexistuje jen jedna správná vyučovací metoda, tak neexistuje jen jeden správný styl řízení.*“⁸³

3.3.1. Styly vedení podle účasti pracovníků na vedení

Nejčastěji uváděným rozdělením stylů řízení je jejich dělení podle **účasti pracovníků na řízení**. Tento pohled dává do souvislosti participaci pracovníků na řízení a direktivnost vedoucího pracovníka. Jednotlivé styly popisuje následující tabulka:⁸⁴

Tabulka č.1: Styly řízení podle účasti pracovníků na vedení

Participace	Vysoká	Delegativní styl				
			Participativní styl			
	Nízká			Konzultativní styl		
					Autoritativní styl	
						Autoritářský styl
	Nízká			Vysoká		
Direktivnost						

Pokud ředitel uplatňuje **autoritativní styl**, jeho vedení je založeno na příkazech a na plnění úkolů mu záleží více než na lidech. Ředitel sám rozhoduje o všem, mnohé činnosti i sám vykonává, což odůvodňuje svou konečnou odpovědností. Tento styl potlačuje účast pracovníků ve vedení i jejich rozvoj a je odůvodnitelný pouze v krizových situacích nebo v případě naléhavé změny, která je podřízenými odmítána. Podle vlastních zkušeností autorky autoritativní styl využívali někteří ředitelé v začátcích tvorby školních vzdělávacích programů, v případech, kdy učitelé neviděli, nebo spíše nechtěli vidět přednosti tvorby vlastních vzdělávacích dokumentů. V mezní situaci může autoritativní styl přerůst ve styl autoritářský (někdy nazývaný vykořisťovatelský), při kterém jednání vedoucího pracovníka naplňuje termín bossingu, tedy šikany ze strany nadřízeného pracovníka.

⁸³ ŠTĚPÁNEK, F., *Řízení školy: Na pomoc ředitelům škol a učitelům*, s. 7

⁸⁴ TURECKIOVÁ, M., *Klíč k účinnému vedení lidí: Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*, s. 99

Přechod od autoritativního stylu k účasti pracovníků na vedení představuje **konzultativní styl**, kdy sice ředitel rozhoduje sám, ale svá rozhodnutí konzultuje s podřízenými, i když se jimi ne vždy řídí. Příkladem tohoto stylu je například udělování důtek ředitele školy – ředitel využívá pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, ale o udělení rozhoduje sám.

Vyšší stupeň účasti představuje **styl participativní**, kdy je přijato nejlepší řešení bez ohledu na to, kým bylo navrženo. Tento styl již vyžaduje ochotu ředitele přijmout jiný názor, neznamená však ještě předání pravomocí. Příkladem může být např. organizace některých akcí, kdy ředitel souhlasí s jiným návrhem, ponechává si však řízení a konečnou kontrolu.

Konzultativní a participativní styl někteří autoři zahrnují do **stylu demokratického**, který podle posledních výzkumů na školách převládá. Ředitel při něm konzultuje svá rozhodnutí a přejímá návrhy ostatních, čímž podporuje angažovanost a iniciativu podřízených, ale zároveň je i motivuje.

Ve školách, kdy existuje nejvyšší stupeň důvěry mezi ředitelem a jednotlivými učiteli, je demokratický styl v určitých oblastech nahrazován **stylem delegativním**, který představuje nejvyšší stupeň účasti pracovníků na vedení. Ředitel předává pracovníkům odpovědnosti a pravomoci. Delegativní styl umožňuje aktivní činnost středního managementu školy právě prostřednictvím předaných odpovědností a především pravomocí.

V literatuře se za delegativním stylem někdy objevuje **styl liberální**, který znamená „volnou ruku“ pro podřízené bez předání konkrétní odpovědnosti. Tento styl je ve školách používán výjimečně právě kvůli konečné odpovědnosti ředitele školy.

3.3.2. Styly vedení podle zaměřenosti řídicí práce vedoucího pracovníka

Další dimenzí je **zaměřenost řídicí práce vedoucího pracovníka** – vedení je zaměřené na lidi nebo na úkoly (v některých pracích se objevuje ještě třetí styl, zaměření na moc, kdy manažer využívá své postavení). Zaměření na lidi představuje vysoký stupeň důvěry mezi vedoucím pracovníkem a podřízenými charakterizovaný přidělováním odpovědnosti a pravomocí. Pokud je vedoucí pracovník zaměřený na úkoly, pak se jeho chování vyznačuje přidělováním přesně stanovených úkolů – jednoznačně je určeno co, kdy, kdo a jak. Tento styl charakterizuje **manažerská mřížka**, na jejíž vodorovné ose je vyznačen zájem vedoucího pracovníka o úkoly a na svislé o lidi.

Tabulka č. 2: Manažerská mřížka

Zájem o lidi	Velký	9	1.9.								9.9.
		8									
		7									
		6									
		5					5.5				
		4									
	Malý	3									
		2									
		1	1.1.								9.1.
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Malý					Velký					
Zájem o úkoly											

Jednotlivé oblasti v manažerské mřížce jsou charakterizovány následovně:

1.1. liberální styl - laissez faire

Ředitel nemá zájem ani o úkoly, ani o lidi. Soustředí se sám na sebe a své postavení využívá pro vlastní prospěch. Nejsou rozdělené konkrétní úkoly, ani přidělené odpovědnosti.

9.1. autoritativní přístup

Ředitel považuje podřízené pouze za vykonavatele svých příkazů. Cíle si stanoví sám, bez účasti ostatních, dosahuje jich na základě příkazů a důsledně je kontroluje.

1.9. vedení zájmového klubu

Oblast na rozdíl od předchozí je sice příznivou pro mezilidské vztahy, ale úkoly a následně cíle ustupují do pozadí.

5.5. rutinní vedení

Tato „zlatá střední cesta“ znamená splnit úkoly, ale s nikým nejít do konfliktu.

9.9. týmový přístup

Nejvyšší zájem o lidi i o úkoly – ideální prostředek pro efektivní školu. Představuje dosahování cílů za rozhodovací účasti spolupracovníků. Jedná se o oblast řízení vhodnou pro zapojení středního managementu školy.

3.3.3. Styly vedení opírající se o vybrané osobnostní rysy vedoucího pracovníka

Pro vedení jsou důležité nejen znalosti a dovednosti, ale i osobnost ředitele školy, neboť jeho osobní vlastnosti jsou podřízenými pozorně sledovány. Jeho role má vzhledem k učitelům dvě části: „... *být modelem žáadoucích vlastností a současně stimulovat a podporovat takové chování u druhých.*“⁸⁵

Do poloviny minulého století převládal názor, že lídrem se člověk rodí, tj. má určité vlastnosti, které ho k vedení předurčují. „*Základem rysového přístupu je skutečnost, že bez ohledu na situaci, ve které se člověk nachází, uplatňují se jeho vlastnosti...*“⁸⁶ Základní nevýhodou rysového přístupu je jeho nezohlednění dané situace i skupiny podřízených, která je řízena. S průnikem sociálně – psychologických přístupů do teorií managementu⁸⁷ se ukazuje, že některé vlastnosti lídrů mohou být rozvinuty na potřebnou úroveň, především praxí a získanými zkušenostmi, ale zároveň připouští „... *nejprve tam být musí.*“⁸⁸.

Manažerská literatura uvádí následující charakteristické **osobnostní rysy** dobrého lídra⁸⁹:

- proaktivní myšlení a jednání
- podpora aktivní účasti pracovníků na naplňování vize
- vytváření dobrého zázemí organizace i kolektivu
- pochopení motivace pracovníků a jejich motivování
- schopnost získat loajalitu pracovníků

Adair⁹⁰ uvádí dva důležité rysy tzv. „vůdců pro zítřek“:

- umožňují pracovníkům konat činnost efektivně
- pracovníky považují za rovnocenné partnery, nikoliv za podřízené

Pokud je tedy ředitel školy uplatňuje při svém vedení aktivní účast pracovníků na naplňování vize i Adairovy rysy „vůdců pro zítřek“, jeho styl bude umožňovat zapojení středního managementu do řízení školy.

⁸⁵ POL, M.; LAZAROVÁ, B., *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*, s. 25

⁸⁶ HRONÍK, F., aj., *Kompetenční modely: Učit se praxí: rozvoj lidských zdrojů v malých a středních podnicích*, s. 31

⁸⁷ ADAIR, J., *Leadership: Učte se od velkých vůdců*

⁸⁸ ADAIR, J., *Leadership: Učte se od velkých vůdců*, s. 267

⁸⁹ VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O., *Moderní management v teorii a praxi*

⁹⁰ ADAIR, J., *Leadership: Učte se od velkých vůdců*

3.3.4. Styly vedení vycházející ze situačních podmínek

Tento styl vedení zdůrazňuje význam situace. Existují tři proměnlivé složky – vedoucí pracovník, skupina podřízených a situace či konkrétní úkol. „*Neexistuje žádný styl vedení, který by byl vždy nejlepší. Styl závisí částečně na situaci, na jedincích, se kterými pracujeme a na vaší osobnosti.*“⁹¹

Tohoto stylu vedení se týkají dvě manažerské teorie – **teorie účelnosti** a **teorie postupného dosahování cílů**. Průkopník první teorie, Fred Fiedler (A Theory of Leadership Effectiveness, 1967) zdůrazňuje nutnost zaměřit se na tzv. „least preferred co-workers“, tedy na pracovníky, které by vedoucí pracovník, pokud by to bylo možné, pro daný úkol nikdy nevyužil. Znamená to věnovat jim zvýšenou pozornost a provádět důslednou kontrolu, což mohou být právě oblasti, které může ředitel školy delegovat na střední management.

Představitelem teorie postupného dosahování cílů je Robert House. Podstatou této teorie je rozpracování úkolu nebo činnosti na dílčí kroky – cíle a následně na jejich dosahování. Tuto teorii bylo výhodné uplatnit při tvorbě školních vzdělávacích programů, kdy toto rozfázování tak významného a obtížného úkolu do jednotlivých kroků odstraňovalo obavy učitelů a postupným plněním je i motivovalo.

Podle konkrétní situace a svých podřízených tedy vedoucí pracovník jedná více nebo méně direktivně a více nebo méně podporuje své podřízené. Šuleř⁹² používá pojem **zralost**, kterou rozděluje na zralost pracovní (dovednosti a znalosti potřebné k plnění úkolu) a psychologickou (ochota přijmout odpovědnost). Podle zralosti podřízených pak volí vedoucí pracovník styly vedení uvedené v následující tabulce:

Tabulka č. 3: Styly vedení vycházející ze situačních podmínek

Podpůrné chování	vysoké	podporování (sdělování si nápadů a podpora při rozhodování)	koučování (vzájemné vysvětlování svých rozhodnutí)
	nízké	delegování (pověření odpovědností a vybavení pravomocemi)	příkazování (přidělování konkrétních úkolů a následná kontrola)
		nízké	vysoké
direktivní chování			

⁹¹ ADAIR, J.; REED, P., *Ne šéf, ale lídr: Jak ostatní vést po cestě k úspěchu*, s. 51

⁹² ŠULEŘ, O., *Manažerské techniky*

Delegování, důležitá podmínka pro činnost středního managementu školy, vyžaduje jak malé direktivní chování ředitele školy, tak jeho nízké podpůrné chování. Obě položky umožňují předání odpovědnosti a pravomocí.

3.3.5. Transformační a transakční styl vedení

V poslední době se do stylů vedení promítá stále více proměnných a v teoriích managementu a leadershipu se objevují transformační a transakční styly. **Transakční styl** (někdy označovaný jako „mužský“ nebo „hard“) styl staví, zjednodušeně řečeno, na nařízeních a kontrole, odměně a trestu. Odpovídá tak řízení – managementu a „... *je dnes již ve světě v mnoha směrech pokládán za překonaný*⁹³.“

Transformační styl („ženský“ nebo „soft“) je charakterizován participací a motivací pracovníků a je často spojován s emoční inteligencí. Svou podstatou tak naplňuje rysy vedení – leadershipu a právě tento styl podporuje činnost středního managementu školy. Bedrnová, Nový a kol.⁹⁴ uvádí tzv. “4 I“ lídra uplatňujícího transformační styl:

1. ideální vliv
2. inspirující motivace
3. intelektuální stimulace
4. individualizované uznání

Je nutné zdůraznit, že tyto styly nemusí odpovídat uvedeným pohlavím. I ženy ve vedoucích funkcích používají mužský styl řízení, ať už v určitých situacích nebo obecně, a naopak.

3.3.6. Vedení školy, střední management a ostatní pedagogičtí pracovníci

V každém z výše uvedených stylů vedení najdeme oblast, která umožňuje aktivní zapojení středního managementu školy. Jedná se o delegativní vedení (rozdělení podle účasti pracovníků na vedení), týmový přístup (zaměřenost řídicí práce ředitele školy), uplatnění osobnostních rysů lídrů, delegování (situační podmínky) a transformační styl řízení. Stěžejní je v této oblasti osobnost ředitele školy, který by si sám měl uvědomovat nezbytnost

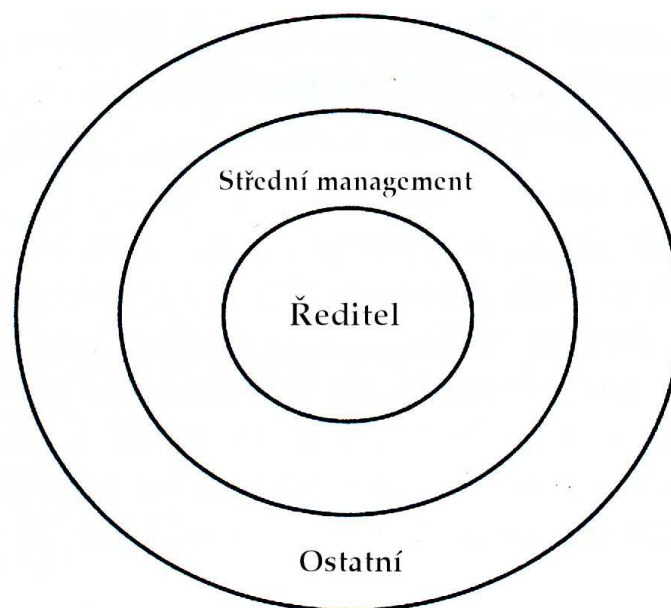
⁹³ BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I., aj. , *Psychologie a sociologie řízení*, s.131

⁹⁴ BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I., aj., *Psychologie a sociologie řízení*

předávání odpovědnosti a pravomocí nejen z hlediska ostatních pracovníků, ale i z hlediska sebe sama, neboť: „*Manažér, ktorý nedokáže delegovať úlohy, nevie v skutočnosti riadiť nielen ostatných, ale ani samého seba.*“⁹⁵

Uvedené styly vedení podporují i současné společenské potřeby – zapojením pracovníků do řízení se zvyšuje efektivita každé organizace. Otázkou ovšem zůstává, zda pracovníci stojí o zapojení do procesu řízení a s tím o spojenou odpovědnost. Právě proto je důležité jejich pevné vymezení v organizační struktuře školy a motivace.

Pro úplnost je nutné doplnit vzájemný vztah ředitel školy – střední management o prvek ostatních pedagogických pracovníků. Pol⁹⁶ (2007) uvádí **Andersenovy modely**, které popisují tři druhy těchto vzájemných vztahů: nárazníkový model, interaktivní model a konkurenční model. Tři soustředné kružnice **nárazníkového modelu** představují situaci, kdy je ředitel školy středním managementem izolován od ostatních pedagogických pracovníků. Střední management tak podává řediteli školy svůj zprostředkovaný obraz o činnosti školy a ten pak ztrácí přehled, co se ve škole skutečně děje.

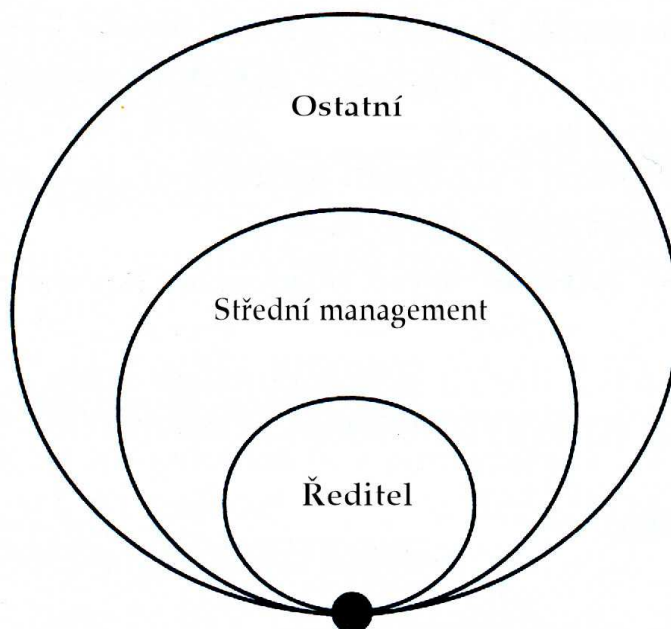


Obr. 1: Nárazníkový model

⁹⁵ PISOŇOVÁ, M., *Teória a prax efektívneho sebariadenia: Tvorba osobných cieľov a organizácia času*, s.102

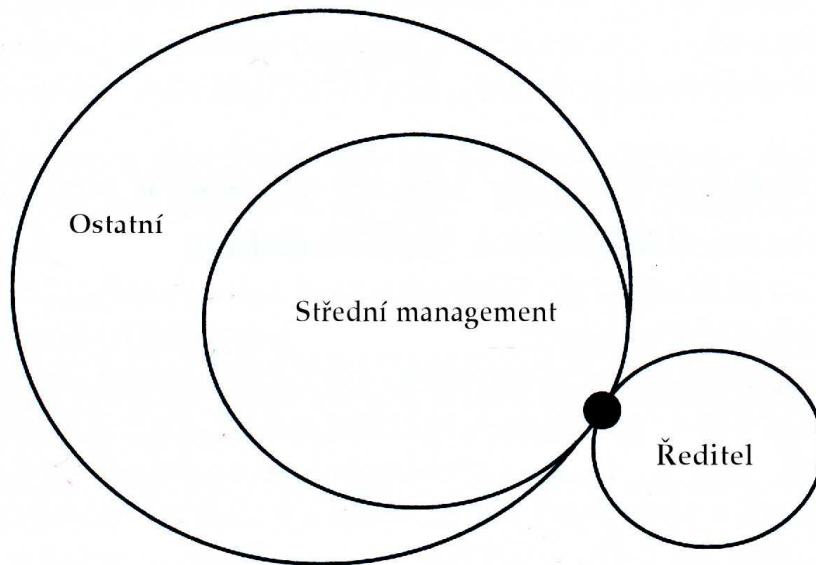
⁹⁶ POL, M., *Škola v proměnách*

V případě **interaktivního modelu** je ředitel školy v kontaktu se všemi pedagogickými pracovníky. Ředitel tak má přehled o situaci ve škole, nevýhodou je značná časová náročnost. Tuto náročnost však lze korigovat vhodně nastavenou pracovní náplní pro střední management a efektivní komunikací.



Obr.2: Interaktivní model

Konkurenční model představuje ředitele školy v opozici proti střednímu managementu a ostatním pedagogickým pracovníkům. Rozhodování je na řediteli školy a tento vztah nepodporuje činnost středního managementu jako řídicího prvku školy.



Obr.3: Konkurenční model

3.4. Předání odpovědnosti a pravomocí

Předchozí text popisoval styly vedení ředitele školy a vymezoval, které z nich umožňují činnost středního managementu školy. Zmiňován byl i delegativní styl, který umožňuje předávání odpovědnosti a pravomocí. V souvislosti s touto činností se setkáváme s následujícími termíny: delegování, posilování pravomocí a zmocňování či zmocnění. *„Delegování můžeme chápat také jako svěřením části manažerských funkcí společně s odpovědností a pravomocemi, které jsou potřebné pro plnění úkolů, do rukou podřízeného pracovníka. Určitým rozporem pro některé manažery je, že delegovat mohou jen částečnou odpovědnost, konečná odpovědnost je vždy na nich.“*⁹⁷ **Posilování pravomocí** znamená vybavení konkrétními pravomocemi potřebnými k řešení daného úkolu. **Zmocnění** či **zmocňování** *„představuje směr vedení lidí, který spočívá v poskytnutí pracovníkům jisté míry volnosti, samostatnosti v jednání a při výkonu jim svěřené práce.“*⁹⁸

Koubek⁹⁹ první dva pojmy charakterizuje přidáním pravomocí a odpovědnosti, přičemž **pravomoc** vidí jako možnost nebo povinnost vykonávat určitou činnost a samostatně

⁹⁷ EGER, L., *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*, s. 92

⁹⁸ VEBER, J., aj., *Management: Základy, prosperita, globalizace*, s. 84

⁹⁹ KOUBEK, J., *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*

o ní rozhodovat. **Odpovědnost** pak vymezuje vůči někomu nebo něčemu a vztahuje se vždy k dané pravomoci. Vyváženost pravomocí a odpovědnosti je nezbytnou podmínkou efektivního řízení. Rozdíl spatřuje v tom, že delegování znamená přenesení pravomoci a odpovědnosti na konkrétního jedince a tyto záležitosti jsou poskytovány „*dočasně, účelově a podmíněně*“¹⁰⁰, zatímco posilování pravomocí znamená přenesení pravomocí a odpovědnosti na určité pracovní místo nebo funkci, čímž se stávají součástí popisu pracovního místa. Oba termíny vyjadřují zapojení pracovníků do řízení prostřednictvím zvýšení jejich samostatnosti, přidělením pravomocí a získáním odpovědnosti.

Třetí termín zmocnění je nejvyšším vyjádřením důvěry mezi pracovníkem a jeho nadřízeným, neboť nemluví ani o konkrétních úkolech, ani o pravomocech či odpovědnosti. Eger¹⁰¹ používá termín zmocňování (empowerment) a považuje ho za efektivní způsob delegování. Poukazuje na nemožnost stoprocentní kontroly ze strany vedoucího pracovníka (proto preference určité volnosti) a na zvýšení motivace podřízených rozšířením jejich pravomocí a odpovědnosti. Ve školství je však zmocnění používané velmi zřídka z důvodu konečné odpovědnosti ředitele za výchovně vzdělávací proces.

Pro úplnost je nutno uvést i názor autora manažerské literatury McCormaca, který výše uvedené termíny nepovažuje za nic nového a objevného. „*Ve skutečnosti je zmocnění jen moderní výraz pro pověření. A pověřování je podstatou řízení.*“¹⁰²

Ve školách převažuje jednoznačně delegování – ředitel pověří konkrétní osobu konkrétním úkolem, většinou bez ohledu na to, zda se jedná o střední management školy či nikoliv. Pokud se ovšem díváme na střední management školy jako na složku v organizačním členění školy a ředitel školy přesně stanoví jeho pravomoci a příslušnou odpovědnost (např. vnitřní směrnici školy), které souvisí s jeho pozicí v čele předmětové skupiny, jedná se o posílení pravomocí.

V odborné literatuře se s pojmem posilování pravomocí setkáváme zřídka, s pojmem zmocnění ještě méně často. Pod pojmem delegování se často skrývá i posilování pravomocí, což dokazují následující citace:

Delegování – „*zmocnit, zmocňovat, ... přenášet pravomoc na jiný orgán n. osobu než původně oprávněné.*“¹⁰³

¹⁰⁰ KOUBEK, J., *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*, str. 41

¹⁰¹ EGER, L., *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*

¹⁰² McCORMAC, M.H., *Umění management*, s.8

¹⁰³ KRAUS, J. aj., *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*, s. 158

„Delegování – představuje pověřování pracovníků dílčími úkoly jak s příslušnou odpovědností, tak také s potřebnými kompetencemi (pravomocemi), současně však také poskytováním nezbytných prostředků a informací.“¹⁰⁴

„...pověření výkonem nebo přenesení vymezeného rozsahu pravomocí a odpovědností na jinou (zpravidla podřízenou) osobu.“¹⁰⁵

„Delegování: vedoucí přenáší na své spolupracovníky odpovědnost za příští rozhodnutí a řešení problémů, pěstuje jejich spoluzodpovědnost a tím jim poskytuje pocit kompetence.“¹⁰⁶

Všechny definice by stejně jako pro delegování mohly být použity pro posílení pravomocí, neboť z nich nevyplývá, zda se jedná o úkoly časově omezené, přidělené pracovníkovi bez ohledu na jeho pracovní zařazení nebo o úkoly opakované, spojené s pracovníkem na určité pozici.

3.4.1. Výhody a nevýhody předání odpovědnosti a pravomocí

„Nejlepší vedoucí je ten, kdo má talent vybrat ta správné lidi a dostatek důvěry dát jim příležitost, aby ukázali, co umí“¹⁰⁷, konstatoval Theodore Roosevelt, prezident USA.

Pokud chceme sledovat výhody a nevýhody předávání odpovědnosti a pravomocí, je nutné uplatnit pohled obou stran – vedení školy a středního managementu školy. U vedení školy se jedná o následující výhody:

- osvobození od činností, které může vykonávat někdo jiný, kdo má k daným činnostem blíže

(tvorba kurikula a záležitosti s tím související)

- čas na jiné úkoly

(víze, strategie rozvoje školy, projekty, řízení nepedagogické oblasti)

- více času na prioritní záležitosti

(rozdělení úkolu většího rozsahu na dílčí části a rozdělení méně důležitých částí mezi další pracovníky)

- rozvoj vlastních manažerských a lídrovských dovedností

(naučit se předávat odpovědnost a pravomoci, rozvoj komunikace)

- vyhnoutí se vlastní stagnaci a pocitu nenahraditelnosti

¹⁰⁴ BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I., aj. , *Psychologie a sociologie řízení*, s.85

¹⁰⁵ VEBER, J., aj., *Management: Základy, prosperita, globalizace*, s. 85

¹⁰⁶ NAKONEČNÝ, M., *Sociální psychologie organizace*, s.182

¹⁰⁷ TEMPLAR, R., *100 zlatých pravidel úspěšného manažera*, s.47

(delegovat osvojené znalosti a dovednosti, možnost učit se něco dalšího)

- rozvoj školy

(zapojení další složky do řízení školy)

- motivace podřízených – středního managementu školy

(vyjádření důvěry jako jedna z možností motivace)

- další oblasti hodnocení středního managementu školy

(další oblast činnosti – možnost další oblasti hodnocení)

- rozvoj kompetencí středního managementu školy

(získání dovedností a zkušeností v oblasti vedení lidí)

- objevování talentů a jejich další rozvoj

(vytváření vlastních vnitřních lidských zdrojů)

- jednodušší a efektivnější kontrola pedagogického procesu

(přenesení části kontrolní činnosti na střední management školy)

- stálejší pracovní síla - stabilizace pedagogického sboru

(možnost dalšího rozvoje středního managementu školy, nehledá uplatnění jinde)

Kromě výhod přináší předávání odpovědnosti a pravomocí také určité nevýhody a samozřejmě i obavy z pohledu ředitele školy. Současně je však možné tyto nevýhody vhodnou prevencí odstranit (viz následující tabulka):

Tabulka č. 4: Nevýhody a obavy a jejich odstranění při předávání odpovědnosti a pravomocí z pohledu vedení školy

<u>Nevýhody a obavy:</u>	<u>Odstranění nevýhod a obav:</u>
- vyšší nároky na koordinaci	- vytvoření funkční organizační struktury, časové vymezení
- neznalost delegování	- absolvování potřebného vzdělávání
- pocit nenahraditelnosti	- zamyslet se nad přínosem práce, kterou lze delegovat a práce, která souvisí s funkcí ředitele školy
- vysvětlit někomu jinému co udělat je náročnější než udělat věc samostatně	- časové zdržení pouze v úvodní fázi, poté jde o činnosti opakující se
- horší kvalita odvedené práce	- přejít na úroveň leadershipu (úkolem je rozvoj lidí), zajistit potřebné vzdělávání „Tolerujte malé chyby, kterých se lidé dopustí, protože se učí.“ ¹⁰⁸
- nevhodní lidé na pozici středního managementu školy	- výběr na základě kompetenčního modelu
- různé přístupy u různých osob na pozici středního managementu školy	- jasná pracovní náplň středního managementu školy
- velká pravomoc podřízenému, ztráta kontroly	- kontrolní mechanismy jasně popsány v pracovní náplni (např. zapojení zástupce ředitele)
- ztráta vlastní prestiže	- být si vědom svého postavení a mít dostatečnou autoritu

Z výše uvedeného je zřejmé, že výhody předávání odpovědnosti a pravomocí z pohledu ředitele školy jasně převažují nad nevýhodami a obavami a že tyto převažují spíše v úvodní fázi. Obavy z delegování lze odstranit uvedenými postupy a především uvědoměním si základního principu vedení lidí, kterým je výchova „následovníků“. Ředitel musí být sám vnitřně přesvědčen o výhodách předávání odpovědnosti a pravomocí a důsledně je uplatňovat.

Stejně jako z pohledu ředitele školy lze sledovat výhody předávání odpovědnosti a pravomocí i z pohledu středního managementu školy:

- aktivní zapojení do řízení školy

¹⁰⁸ EGER, L., *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*, s. 93

(tvorba kurikula a záležitosti s tím související)

- nové oblasti činnosti – profesionální růst, rozvoj kompetencí

(vedení předmětové komise nebo metodického sdružení)

- motivace

(vyšší patra Maslowovy pyramidy – úcta a seberealizace)

Obdobně jako u vedení školy lze popsat i nevýhody a obavy a jejich odstranění z pohledu středního managementu školy:

Tab. č. 5: Nevýhody a obavy a jejich odstranění při předávání odpovědnosti a pravomocí z pohledu středního managementu školy

<u>Nevýhody a obavy:</u>	<u>Odstranění nevýhod a obav:</u>
- nedostatek pravomocí pro splnění úkolů	- požadavek na jasnou pracovní náplň s vymezením pravomocí a odpovědnostmi
- nedostatek znalostí a dovedností	- požadavek na další vzdělávání - povzbuzení a pochvala ze strany vedení
- pocit využívání nadřízeným pracovníkem	- komunikace s nadřízeným, soustředění se na vlastní rozvoj
- nedostatek času	- ověření časové vytíženosti pracovníka, předání části jeho úkolů někomu jinému

Ačkoliv položky výhod a nevýhod předávání odpovědnosti a pravomocí jsou u středního managementu školy zdánlivě vyrovnané, při podrobnějším zkoumání tomu tak není. Aktivní zapojení a profesionální růst jsou dlouhodobé záležitosti a mnohonásobně převyšují nedostatek pravomocí (odstraněno jednorázově díky jasné pracovní náplni) a nedostatek znalostí či dovedností (vyrovnán během krátké doby patřičným vzděláním).

3.4.2. Postup při předávání odpovědnosti a pravomocí

Jaké odpovědnosti a pravomoci předat je záležitostí ředitele školy, neboť tuto oblast neupravuje žádný právní předpis. Podle školského zákona¹⁰⁹ ředitel školy odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a záleží tedy jen na jeho důvěře ve střední management školy a na tom, co je střední management školy ochoten přijmout. Před konkrétním stanovením musí ředitel školy:

1. provést podrobnou analýzu vlastní práce a rozdělit činnosti na ty, které musí udělat osobně a na ty, které lze částečně nebo úplně předat střednímu managementu školy
2. ohodnotit pracovníky středního managementu školy, uvědomit si jejich silné a slabé stránky
3. provést analýzu dosavadní činnosti středního managementu školy
4. porovnat dosavadní činnost a činnost, která je rozšiřující, zvážit množství nové činnosti
5. zvážit možné důsledky předání či nepředání pravomocí a odpovědnosti
6. neustále mít na mysli vizi školy a strategii rozvoje školy
7. předběžně komunikovat se středním managementem školy, uvést delegované činnosti a očekávané výsledky
8. zvolené činnosti podrobně popsat (obsah, podmínky, termíny)
9. znovu komunikovat se středním managementem školy a provést závěrečné upřesnění činností
10. stanovit pravomoci a odpovědnost a dbát na jejich rovnováhu
11. zajistit zpětnou vazbu

Upřesněné činnosti by měly být součástí pracovní náplně středního managementu školy a v dané škole být stejné pro všechny předmětové komise a metodická sdružení.

Ne všechny pravomoci a odpovědnosti se musí předat úplně. Existuje určitá **úroveň předávání pravomocí**¹¹⁰ :

1. Střední management školy získá potřebné informace a předá je řediteli školy, který rozhodne (např. zájem o uskutečnění exkurze, kdy ředitel školy rozhoduje o jejím konání).

¹⁰⁹ Zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů

¹¹⁰ ŠULEŘ, O., *Manažerské techniky*, s.105

2. Střední management školy rozhodne o variantě řešení problému a doporučí ji řediteli školy (např. problémový žák střední školy a návrh na jeho vyloučení).
3. Střední management školy rozhodne a o rozhodnutí informuje ředitele školy (např. konání soutěží v rámci školy).
4. Střední management školy rozhodne samostatně a nekontaktuje ředitele školy (např. výběr nových učebnic, pokud to umožňuje přidělený rozpočet).

První dvě úrovně úplně neodpovídají termínu delegování, jedná se spíše o zjišťování informací a konzultační činnost. Třetí a čtvrtá úroveň náplň termínu delegování splňuje.

V souvislosti s časovými údaji se budou objevovat dvě hlediska: Kdy a jak často. Konkrétní termíny (Kdy?) se objeví spíše v souvislosti s navazujícími činnostmi (např. volba učebnic a pomůcek – objednání do začátku nového školního roku, podklady pro vlastní hodnocení školy – do června). Pro tyto termíny je vhodné stanovit celoroční plán a průběžně kontrolovat jejich plnění. U druhého údaje (Jak často?) se bude jednat o zadávání či kontrolu písemných prací většího rozsahu, kontrolu klasifikace, kontrolní činnost středního managementu apod. I tyto činnosti je vhodné upřesnit, i když toto upřesnění se bude zřejmě částečně lišit podle druhu předmětové komise či metodického sdružení (např. cizí jazyky a výchovy).

Posledním neopomenutelným bodem při předávání odpovědnosti a pravomocí je zpětná vazba. I když kompetenční model zajistí vhodné učitele na pozici středního managementu školy a pracovní náplň jasně stanoví jejich odpovědnosti a pravomoci včetně časového plánu, zpětnou vazbu nelze opominout. Nejen pro ředitele školy, který odpovídá i za činnost středního managementu, ale i pro samotný střední management školy, pro který je zpětná vazba nejen potvrzením správnosti počínání, ale i motivačním faktorem. Záleží na vedení školy, jakou formu a častost zpětné vazby zvolí, za ideální lze považovat pololetní interval.

3.5. Význam motivace pro činnost středního managementu školy

Druhým vnitřním předpokladem pro aktivní činnost středního managementu školy je jeho **motivace**. Ta bývá věcí často opomíjenou hlavně z důvodu jejího ztotožnění s finančními prostředky. Přitom výzkumy ukazují, že finanční motivace má velmi krátkou životnost a není efektivní. Někdy bývá motivace opomíjená i z důvodu předpokladu, že

učitelé se budou snažit podílet se na řízení školy i bez použití jakýchkoliv motivačních prostředků. „*Pro vedoucí pracovníky je důležité, že relativně vysoce vzdělaní lidé obvykle projevují výraznější potřebu autonomie v práci, někdy i zájem ovlivňovat chod pracoviště.*“¹¹¹

Motivace středního managementu školy je však nutná, neboť i když je ředitel školy ochoten odpovědnost a pravomoci předat, navzdory předchozímu střední management není vždy ochoten je přijmout, což dokazuje následující tvrzení z obecné teorie managementu:

„*Delegování dává autoritu nižším manažerům. Moc manažera využít své autority je ovlivněna ochotou jeho podřízených tuto autoritu přijmout*“¹¹² i ze školské praxe: „*Některé studie ukazují, že nejméně u části učitelů se jejich potřeba (spolu)rozhodovat dostatečně saturuje již v práci ve třídě (v ní mají relativně značnou autonomii) a patrně v důsledku toho neprojevují tendenci angažovat se v širších rozhodovacích procesech.*“¹¹³

Pedagogický slovník definuje motivaci jako: „*Souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:*

1. *vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání*
2. *zaměřují toto jednání a prožívání jedním směrem*
3. *řídí jeho průběh, dosahování výsledků*
4. *ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.*“¹¹⁴

Motivace tedy znamená určité působení na člověka a jeho vedení k žádoucí činnosti. Důležité je, aby toto působení bylo pro člověka přijatelné a aby motivace nepřerostla v manipulaci, tj. kdy se jedná pouze o zájem organizace a nikoliv o zájem pracovníka. Motivace je v souladu s vnitřními potřebami pracovníka a bude fungovat i mimo aktuální působení. Motivace v sobě často obsahuje nesprávně i stimulaci. **Stimulace** je obecnější, působí zvnějšku a nevyžaduje takovou znalost osobnosti člověka jako motivace. Stimulaci lze charakterizovat jako „*vnější záměrné působení na motivaci člověka.*“¹¹⁵

Pracovní motivace je spojená s výkonem pracovní činnosti a znamená působit na jednání a chování pracovníků tak, aby bylo v souladu s cíli organizace. O motivaci rozhodují tři faktory – „*osobnost člověka, podmínky, v nichž žije a aktuální situace, ve které se právě nachází.*“¹¹⁶

¹¹¹ POL, M., *Škola v proměnách*, s.16

¹¹² DĚDINA, J.; CEJTHAMR, V., *Management a organizační chování*, s.135

¹¹³ POL, M., *Škola v proměnách*, s.17

¹¹⁴ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s.127

¹¹⁵ BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I., aj., *Psychologie a sociologie řízení*, s.400

¹¹⁶ PLAMÍNEK, J., *Tajemství motivace: Jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*, s.11

3.5.1. Motivační faktor osobnost člověka

Motivační faktor osobnost člověka představuje podněty, souhrnně nazývané **motivační založení** nebo **motivační profil**, které pracovník preferuje a které vyvolávají jeho žádoucí chování. Jedná se o podněty, které se téměř nemění, utváří se s vývojem osobnosti od nejútlejšího věku a které by měl vedoucí pracovník znát. „*Motivační založení je téměř neměnnou charakteristikou lidské osobnosti. Tak jako téměř se vším, co se týká osobnosti, nemůžeme ani s motivačním založením při praktickém managementu dělat nic víc, než že jej u konkrétního člověka poznáme, pochopíme a použijeme.*“¹¹⁷

Znalost motivačního založení pracovníka usnadňuje vedoucímu pracovníkovi motivování a tím dosahování cílů organizace.

Pracovníky středního managementu vybírá ředitel školy, v ideálním případě na základě kompetenčního modelu – souboru kompetencí, který si předem stanoví. Pokud tomu tak skutečně je a kompetenční model je správně vytvořen, jedná se o osobnosti s určitým vztahem k managementu, které nebude těžké motivovat k vedení lidí. Splněno je tak jedno z motivačních pravidel: „*Nepřizpůsobujte lidi úkolům, ale úkoly lidem.*“¹¹⁸

Pro úplnost a dnes již z historického pohledu (polovina 20. století) lze uvést **teorii X a Y Douglase McGregora**, která uplatňuje osobnostní hledisko a rozděluje pracovníky do dvou skupin:

1. typ X, tj. pracovník, který musí být nucen k pracovnímu výkonu a pravidelně kontrolován
2. typ Y, tj. pracovník, který nachází v práci svou realizaci

Je zřejmé, že pro funkci středního managementu je nutné hledat učitele zařazeného do skupiny Y, tedy pracovníka motivovaného a nikoliv stimulovaného.

3.5.2. Motivační faktor životních podmínek člověka

Jako východisko pro motivaci v oblasti podmínek lze použít **Maslowovu pyramidu potřeb** (1959) převedenou na oblast pracovní motivace. Jednotlivá patra pyramidy – potřeby člověka – lze konkretizovat následovně:

¹¹⁷ PLAMÍNEK, J., *Vedení lidí, týmů a firem: Praktický atlas managementu*, s.82

¹¹⁸ PLAMÍNEK, J., *Tajemství motivace: Jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*, s.17

1. fyzické (finanční ohodnocení a pracovní podmínky)
2. jistoty (jistota práce, podpora ze strany zaměstnavatele)
3. sociální (ztotožnění se s organizací, vztahy mezi pracovníky, práce v týmu)
4. úcta (uznání za vykonanou práci, přidělení odpovědnosti)
5. seberealizace (možnost vlastních pracovních postupů, růst v rámci organizace)

U středního managementu školy se v oblasti motivace bude jednat o poslední dvě patra Maslowovy pyramidy, úctu a seberealizaci.

Úcta je prvotně uskutečňována jmenováním učitele do funkce středního managementu školy, což znamená vyjádření důvěry v jeho schopnosti a následné přidělení odpovědnosti a pravomocí. Dále se jedná o zpětnou vazbu od nadřízeného, tedy ředitele školy (pochvala a poděkování za dosažené cíle, ocenění silných stránek) a v ideálním případě i o sebereflexi středního managementu. Právě sebereflexe je obvykle málo využívána (především z důvodu neznalosti), proto by mohla být jednou z možností dalšího vzdělávání.

Nejvyšším stupněm motivační pyramidy je seberealizace. Pokud se střední management školy dostane na tuto úroveň, úkolem ředitele je dopřát mu samostatnost a pouze v případě potřeby usměrňovat jeho kreativitu. To umožňuje delegování, které se objevuje ve čtvrtém patře pyramidy a pokračuje v patře nejvyšším samostatnou prací.

Oblast podmínek z hlediska motivace zkoumá i **Herzbergova teorie dvou faktorů** (1959), která na rozdíl od Maslowova členění do pěti skupin sleduje dvě oblasti – motivující a hygienické faktory. Motivující faktory vedou k uspokojení potřeb pracovníka a jsou zaměřeny na práci samotnou (např. uznání, možnost růstu či práce sama). Hygienické faktory, nemají přímý vliv na motivaci, ale v případě absence působí i negativně. Vztahují se k vlivu prostředí na práci (např. pracovní podmínky, plat, interpersonální vztahy). Pro střední management by měly být rozhodujícím motivačním prvkem motivující faktory, které kopírují vyšší patra Maslowovy pyramidy.

Plamínek¹¹⁹ vynechává první patro Maslowovy pyramidy a zbylá patra aplikuje následně do pracovního procesu:

1. bezpečí (jasná pravidla pro práci, kontrola ze strany nadřízeného)
2. příslušnost (užitečnost pro tým, týmová spolupráce)
3. uznání (zpětná vazba ze strany nadřízeného, respekt k práci)
4. sebeaktualizace (víra v sebe sama i důvěra k ostatním)

¹¹⁹ PLAMÍNEK, J., *Tajemství motivace: Jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*

Motivace středního managementu by se měla, obdobně jako v předchozím případě, pohybovat ve třetím a čtvrtém patře této upravené Maslovovy pyramidy.

Alderf¹²⁰ Maslovových pět pater dokonce zhušťuje do tří:

1. existenční potřeby
2. potřeba vztahu
3. potřeba růstu

Motivace středního managementu školy se v tomto modelu realizuje ve třetím patře – potřeba růstu – kdy jmenování do funkce je začátkem a ostatní činnosti, včetně dalšího vzdělávání i učení se zkušeností následují.

Další vzdělávání středního managementu školy je zcela jistě potřebné (zřejmě nebude na škole člověk, který by splňoval všechny potřebné kompetence) a z legislativy povinné. „Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci“¹²¹, ale zároveň je i jedním z motivačních nástrojů. Umožnění dalšího vzdělávání a jeho financování je vyjádřením důvěry vedení školy a zároveň i zapojením dotyčného do budoucna (např. jako zástupců ředitele školy).

3.5.3. Motivační faktor aktuální situace

Posledním motivačním faktorem je aktuální situace, ve které se člověk nachází, neboť „Člověk není stroj, který můžeme nastavit na stálý výkon.“¹²² V konkrétní aktuální situaci hrají především role především zdravotní stav člověka a **emoce** včetně jejich zvládnutí – zde je nutné opět zdůraznit roli kompetenčního modelu pro střední management školy, konkrétně kompetence osobnostní a sociální. Člověk s vysokou úrovní těchto kompetencí bude dobře zvládat i vypjaté situace a „držet emoce na uzdě.“

Emoce z psychologického pohledu je reakcí na určitý podnět a může se jednat o emoci pozitivní (radost) nebo negativní (smutek). Emoce se dostávají do managementu v druhé polovině 20. století, kdy se začínají objevovat tvrzení, že kromě inteligence kognitivní hraje roli i **inteligence emoční** (EQ). Emoční inteligence je spojená především se jménem Davida Golemana, který emoční inteligenci rozděluje do dvou oblastí: oblast směrem k sobě

¹²⁰ DĚDINA, J.; CEJTHAMR, V., *Management a organizační chování*, str. 145

¹²¹ Zákon č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů

¹²² PLAMÍNEK, J., *Tajemství motivace: Jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*, s.93

(porozumění sebe sama a zvládnání vlastních emocí) a vzhledem k ostatním (pochopení druhých a budování vztahů).

Vedoucí pracovník by neměl tomuto poslednímu motivačnímu faktoru věnovat velkou pozornost – jedná se o aktuální situaci a z ní vyplývající aktuální chování člověka. Ale nelze opomenout fakt, že právě emoce vyvolávají celou řadu konfliktů, které působí negativně v oblasti vedení lidí. Přesto je důležitější je znalost motivačního založení pracovníka a toho, které potřeby jsou pro něj rozhodující – na základě těchto faktorů je možné efektivní motivování každého pracovníka.

3.5.4. Motivační program

Poznání motivačních faktorů u každého pracovníka, zde konkrétně středního managementu, je pro správné motivování nezbytné. Na základě zjištěných faktů by měl ředitel školy vytvořit **motivační program**, se kterým by byl střední management seznámen a na jehož základě by mohl usměrňovat své chování.

*“Motivační program představuje konkretizaci systému práce s lidmi v organizaci s relativně vyhraněným zaměřením na pozitivní ovlivňování pracovní motivace zaměstnanců.”*¹²³ Vytvoření motivačního programu je obtížné, vzhledem k tomu, že každý pracovník je v oblasti motivace jedinečný. Jeho tvorba je podmíněna cíli organizace a z nich vyplývajícími úkoly. Jednotlivé činnosti by měly být specifikovány a motivačně podloženy.

Ředitel školy by měl motivační program tvořit společně se středním managementem. Základem bude řízení předmětových skupin a metodických orgánů. Toto řízení musí být rozpracováno do jednotlivých dílčích činností a každá činnost pak určitým způsobem ohodnocena – ať už finančně nebo nefinančně. Mezi finanční ohodnocení lze zařadit rozsah příplatku za vedení, odměny a osobní příplatky – vše podle předem stanovených kritérií. Rozsáhlejší jsou nefinanční benefity – např. vhodný rozvrh nebo dozory, náhradní volno, možnost dalšího vzdělávání, nadstandardní vybavení. Vše musí probíhat v souladu se zákonnými normami i vnitřními směrnici školy.

¹²³ BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I., aj., *Psychologie a sociologie řízení*, s.411

4. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRO VYMEZENÍ KOMPETENCÍ

Kapitola vychází z obecného pojetí termínu kompetence a rozlišuje dva významy tohoto slova: kompetence jako pravomoc a odpovědnost a jako znalost a dovednost. Zdůrazňuje kompetence v oblasti řízení a zmíněn je i kompetenční model jako souhrn kompetencí potřebných pro dané pracovní místo nebo funkci.

Od obecného pojetí kompetencí se přechází ke školské teorii a praxi. Vychází se z osmi klíčových kompetencí nezbytných pro celoživotní učení v rámci Evropského referenčního rámce, na které navazují klíčové kompetence v českých rámcových vzdělávacích programech. Od kompetencí žáka se postupuje ke kompetencím učitele a následně ke kompetencím řídicích pracovníků. Podrobně jsou popsány vzdělávací programy vedoucí k osvojení potřebných kompetencí k řízení a vedení školy.

Kapitolu uzavírá popis konstrukce kompetenčního modelu školy. Vytvořený model, který vychází z teoretických poznatků, je následně ověřován v rámci výzkumu.

4.1. Termín kompetence

Termín **kompetence** pronikal do české odborné literatury pozvolna. V oblasti vzdělávání se začíná prosazovat v devadesátých letech minulého století, kdy nahrazuje termíny znalost a dovednost. Důvodem je širší obsah tohoto termínu, neboť kompetence obsahuje kromě znalosti i dovednosti i další složky, např. zkušenosti. V anglicky psané literatuře se se objevují dva výrazy, překládané do češtiny jako kompetence: 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 související s příslušnou funkcí. *„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.“*¹²⁴

Ač jsou oba anglické výrazy překládány stejně, na jejich významový rozdíl bude poukázáno v další kapitole.

¹²⁴ PLAMÍNEK, J., *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*, s. 86

V současné době je používání slova kompetence velmi časté. V manažerské literatuře se objevuje především v souvislosti s personálními činnostmi: „*Všechny úspěchy a neúspěchy firmy souvisí s kompetencemi lidí, kteří pro firmu pracují.*“¹²⁵ V tomto pojetí se objevují obě roviny termínu kompetence:

1. **kompetence od jiného** (příslušnost, pravomoc, odpovědnost)
2. **kompetence od sebe**¹²⁶ (způsobilost, schopnost, dovednost)

Tyto dva významy slova kompetence rozšiřuje Hroník¹²⁷ ještě o třetí dimenzi a tou je motivace. Dostává se tak k triádě „mohu (ve smyslu pravomoci) – umím (ve smyslu znalosti a dovednosti) – chci (ve smyslu motivace k určité činnosti)“. Teprve tato úplná triáda zajistí potřebnou činnost pracovníků vedoucích k cíli. **Kompetentní pracovník** tedy:

- a) má možnost v daném prostředí takové chování použít (tj. kompetence od jiného - může)
- b) je vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje (tj. kompetence od sebe - umí)
- c) je motivovaný takové chování použít (tj. vnitřní motivace - chce)

4.1.1. Kompetence jako pravomoc a odpovědnost

Termín kompetence v tomto významu kopíruje postavení v organizační struktuře, příslušnou pravomoc i následnou odpovědnost za výsledek, tedy oprávnění o něčem rozhodovat. Jedná se o kompetenci od formální autority, např. ředitel školy dává kompetenci (ve smyslu pravomoci a odpovědnosti) střednímu managementu školy. Na tento význam slova kompetence poukazují následující citace:

„*Kompetence, pravomoc – souhrn oprávnění a povinností svěřených určitému orgánu.*“¹²⁸

„*Rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností svěřených právní normou urč. orgánu n. organizaci, příslušnost po odborné n. věcné stránce, funkční n. služební pravomoc*“¹²⁹. Dříve se místo pojmu kompetence ve smyslu pravomoc používalo slovo

autorita. Např. Slavíková¹³⁰ uvádí v souvislosti s ředitelem školy termín statutární autorita,

¹²⁵ PLAMÍNEK, J.; FIŠER, R., *Řízení podle kompetencí*, s.176

¹²⁶ TROJAN, V., *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, s.23

¹²⁷ HRONÍK, F., aj., *Kompetenční modely: Učit se praxí: rozvoj lidských zdrojů v malých a středních podnicích*

¹²⁸ *Encyklopedický slovník*, s.532

¹²⁹ KRAUS, J. aj., *Nový akademický slovník cizích slov A-Z*, s.424

¹³⁰ SLAVÍKOVÁ, L., *Školský management: Řízení školy a pedagogického procesu*

který vysvětluje následovně: „Ředitel má na místě, jež zaujímá, pravomoc nad zaměstnanci své školy. Má výsady, pravomoci, úkoly a odpovědnosti....“¹³¹

4.1.2. Kompetence jako znalost a dovednost

Od významu kompetence ve smyslu pravomoci se stále častěji přechází k jejímu používání ve smyslu schopnosti, znalosti a dovednosti. V tomto významu nahrazuje kompetence dříve používané a preferované slovo **dovednost**, neboť „...výhodou slova *dovednost* je naopak to, že je v našem jazykovém povědomí živé. Rozumí mu každý učitel, řemeslník i vědec. To se nemůže říci o slovech cizího původu, jako je např. *kompetence*, *kvalifikace* apod.“¹³² Termín *dovednost* používá i Švec¹³³, který *dovednost* charakterizuje jako „... komplexnější způsobilost subjektu (zahrnující vnitřní model *dovednosti*, sycený dalšími vnitřními složkami, zejména *schopnostmi*, *zkušenostmi*, *stylem učení*, *motivy a prožitky*) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností.“¹³⁴ Následující citace poukazují na výše uvedený význam termínu kompetence: „Kompetence je množina chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl.“¹³⁵ „Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“¹³⁶ Plamínek a Fišer charakterizují kompetenci jako „...dualitu lidského potenciálu (lidských zdrojů), který je součástí světa možností, a výkonu (lidské práce), která je reakcí na svět požadavků.“¹³⁷ Konstrukci kompetence v tomto významu ukazuje hierarchický model kompetence:

¹³¹ SLAVÍKOVÁ, L., *Školský management: Řízení školy a pedagogického procesu*, s.7

¹³² VYSKOČILOVÁ, E., Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností, s.24

¹³³ ŠVEC, V., *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*

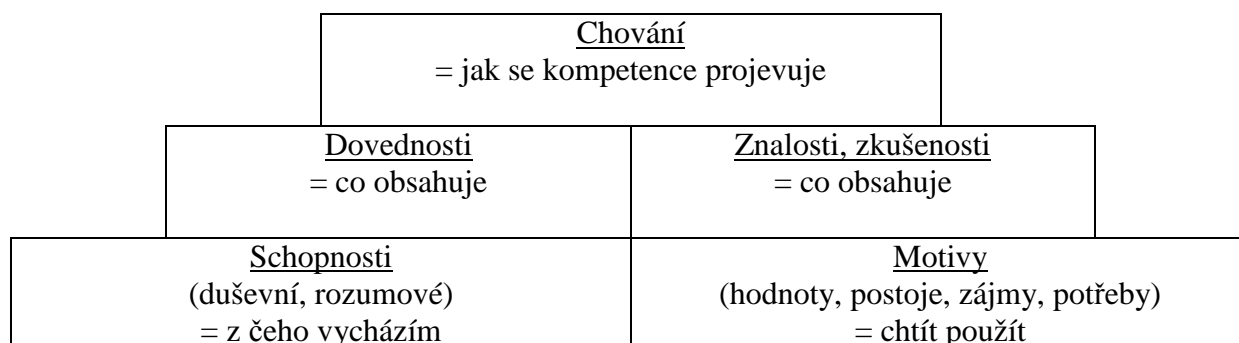
¹³⁴ ŠVEC, V., *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, s.12

¹³⁵ KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R., *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*, s.27

¹³⁶ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s.27

¹³⁷ PLAMÍNEK, J.; FIŠER, R., *Řízení podle kompetencí*, s.177

Obr. č. 4 : Hierarchický model struktury kompetence¹³⁸



Základem kompetence jsou rozumové a duševní schopnosti člověka a jeho motivace. Např. Beneš kompetenci chápe nejen jako jednání v určité situaci, ale i jako „ochotu naučené použít.“¹³⁹ Dalším stupněm jsou získané znalosti a dovednosti, ale také zkušenosti, které význam kompetence podstatně rozšiřují. Na vrcholu hierarchie je pak určité chování, které je projevem kompetence.

V současné době se stále více uplatňuje (a to nejen v oblasti vzdělávání) přístup podle kompetencí (competency - based approach), který, jak zdůrazňuje Veteška a Tureckiová¹⁴⁰ klade důraz na čtyři oblasti:

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

Stále tedy přetrvává potřeba určitého kvanta znalostí, ale zároveň se klade důraz na jejich aplikaci do praxe, porozumění významu i znalosti informační databáze v případě dalších potřebných vědomostí.

Potřebné kompetence se pak konstruuje buď od jednotlivce a jeho činností směrem k organizaci nebo opačným směrem. V prvním případě se vychází z toho, jaké kompetence jedinec má a jak jsou uplatnitelné v organizaci, v případě druhém se definují potřebné kompetence a hledá se kompetentní jedinec. Z hlediska praktických potřeb a vytváření kompetenčního modelu (viz další kapitola) se kompetence dělí do oblastí. I když je různí autoři odborné literatury dělí a označují různě, obvykle se jedná o oblast týkající se vlastní osoby pracovníka, o oblast směřující od pracovníka k ostatním a o oblast odbornou. Např.

¹³⁸ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s.29

¹³⁹ BENEŠ, M., *Andragogika*, s.151

¹⁴⁰ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*

Beneš¹⁴¹ dělí kompetence na odborné, metodické a sociální. **Odborné kompetence** se získávají vzděláním a pracovní zkušeností, patří mezi ně odborné znalosti oboru, specifické znalosti a pracovní techniky a v současné době i znalost informačních a komunikačních technologií. Mezi **metodické kompetence** patří vyhledávání a zpracování informací, schopnost úsudku, řešení problémů a obecné pracovní techniky, jako je vedení projektů nebo selfmanagement. Mezi **sociální kompetence** autor řadí sociální interakce, komunikaci, kooperaci nebo moderaci. Ital a Knóferl¹⁴² se více soustředí na osobnost člověka a rozdělují kompetence na odborné, osobnostní a sociální.

V literatuře se objevují i **klíčové kompetence**. V rámci Lisabonského procesu jsou klíčové kompetence definovány jako „... *přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.*“¹⁴³ Vašutová charakterizuje klíčové kompetence jako „*přenositelné kvality, které zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, názory a osobní vlastnosti, které umožňují, aby jedinec jednal adekvátně, efektivně a flexibilně v různých životních situacích, a to jak v pracovním, tak osobním životě.*“¹⁴⁴ Klíčové kompetence jsou tedy obecnější a nevztahují se na konkrétní místo. Hroník¹⁴⁵ považuje za klíčové kompetence v oblasti zaměstnatelnosti, tj. úspěšného uplatnění na trhu práce, následující tři kompetence: orientace na potřeby a očekávání, flexibilitu a proaktivitu a zvládání námitek. Belz a Siegritz zavádí pojem klíčové kompetence jako „... *obecnější schopnosti člověka překračující hranice profese a hrající důležitou úlohu pro jeho uplatnění na trhu práce.*“¹⁴⁶ Veteška a Tureckiová¹⁴⁷ poukazují na Mertensonovu koncepci klíčových kompetencí upravenou Wernerem, která obsahuje následující klíčové kompetence:

- jednat samostatně
- myslet v souvislostech
- být připravený podávat výkon
- radost z práce
- sociální přizpůsobivost
- dobré pracovní vlastnosti
- zodpovědnost

¹⁴¹ BENEŠ, M., *Andragogika*

¹⁴² VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s.49

¹⁴³ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s.59

¹⁴⁴ VAŠUTOVÁ, J., *Být učitelem: Co by učitel měl vědět o své profesi*, s.65

¹⁴⁵ HRONÍK, F., *Hodnocení pracovníků*

¹⁴⁶ BELZ, H.; SIEGRIST, M., *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*, s.17

¹⁴⁷ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s.40

Termín kompetence bývá občas zaměňován s termínem **kvalifikace**. Termín kvalifikace se chápe jako „... *určitý předpoklad formování kompetencí*.“¹⁴⁸ Kvalifikace je méně univerzální a týká se určitého pracovního místa, je to „*souhrn odborných vědomostí, schopností, návyků a zkušeností (získaných něj. přípravou), potřebných k výkonu urč. složité práce*“¹⁴⁹. Tureckiová chápe kvalifikaci jako „...*předpoklad pro kvalitní výkon, podmínku obvykle nutnou, nikoliv však dostačující*.“¹⁵⁰ Lze tedy konstatovat, že kvalifikace se získává vzděláním a teprve činnost pracovníka a získání praktických a dovedností vytváří profesní kompetenci, která následně umožňuje kvalitní výkon.

4.1.3. Pojetí kompetence v oblasti řízení

Kompetence v oblasti řízení, tedy **manažerské kompetence**, představují „... *komplexní schopnosti a další předpoklady (zejména motivace) podávat manažerský výkon*.“¹⁵¹

Kompetencí manažera se tedy rozumí jeho schopnost vykonávat určitou funkci a dosahovat při tom požadované úrovně výkonnosti. Kompetencemi v této oblasti se rozumí jejich význam ve smyslu znalostí a dovedností, neboť kompetence jako pravomoci a odpovědnost jsou dány samotnou funkcí. Znalost potřebných kompetencí řídicího pracovníka je nesmírně důležitá, neboť právě od něho se odvíjí činnost organizace. „*Růst kompetencí celé organizace vychází z růstu odbornosti, dovednosti a osobní vyzrálosti jejích manažerů*.“¹⁵²

Manažerské kompetence lze opět dělit různě a vytvářet tak různé kompetenční modely. Několik dělení předkládají Kubeš, Spillerová, Kurnický¹⁵³, např.:

- pět základních manažerských kompetencí McBera („*speciální vědomosti a intelektuální, podnikatelskou, mezilidskou a pracovní zralost*“¹⁵⁴)
- Schroderovy čtyři skupiny („*kompetence kognitivní, motivační, směrové a výkonové*“¹⁵⁵)

¹⁴⁸ MUŽÍK, J., *Androdidaktika*, s.40

¹⁴⁹ KRAUS, J. aj., *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*, s.463

¹⁵⁰ Tureckiová, 2004, s.31

¹⁵¹ KUBEŠ, M. ; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R., *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*, s.15

¹⁵² CIMBÁLNÍKOVÁ, L., *Rozvoj manažerských kompetencí vedoucích pracovníků ve školství*, s.3

¹⁵³ KUBEŠ, M. ; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R., *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*, 2004

¹⁵⁴ KUBEŠ, M. ; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R., *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*, s.20

¹⁵⁵ KUBEŠ, M. ; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R., *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*, s.20

- tři skupiny způsobilostí Golemana, Boyatzise a McKee („čistě technické dovednosti, kognitivní schopnosti a rysy emoční inteligence¹⁵⁶“)

Podrobný tříšložkový model manažerských kompetencí předkládá Pitra¹⁵⁷. Jeho model obsahuje kompetence manažerské, odborné a metodické a sociální:

1. manažerské kompetence
 - vyvolání změn
 - analýza a řešení problému
 - delegování pravomocí
 - tvořivé myšlení
2. odborné a metodické kompetence
 - organizační procedury
 - právní předpisy
 - softwarové aplikace
 - jazykové znalosti
3. sociální kompetence
 - schopnost vyjednávat
 - komunikační schopnosti
 - práce v týmu
 - motivace spolupracovníků

Prokopenko a Kubr dělí manažerské kompetence poněkud nepřehledně do více skupin na „*znalosti, povahové rysy, postoje, dovednosti, zkušenosti, kompetence technické a kompetence v jednání s lidmi.*“¹⁵⁸ Podle Mužíka jsou „... *manažerské kompetence kombinací tří aspektů, a to analytického, interpersonálního a emocionálního.*“¹⁵⁹ Schopnosti manažera pak rozděluje do čtyř skupin na: „...*analyticko – koncepční schopnosti, manažerské procesní dovednosti, osobní rysy a vlastnosti a know – how daného odvětví.*“¹⁶⁰

¹⁵⁶ KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R., *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*, s.37

¹⁵⁷ KALOUS, J. aj., *Příprava řídicích pracovníků ve školství*

¹⁵⁸ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s.84

¹⁵⁹ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s.8

¹⁶⁰ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s.8

4.1.4. Kompetenční model

Pro praxi je důležité stanovení kompetenčního modelu, tedy souboru kompetencí potřebných pro dané pracovní místo. „**Kompetenční model** obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrány ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče.“¹⁶¹ Jedná se o potřebné kompetence, které musí pracovník mít, aby naplňoval cíle organizace. Vychází se z podrobné analýzy pracovního místa, z organizační struktury organizace, popř. potřeby dalších speciálních znalostí či požadavků.

Důvody pro vytvoření kompetenčního modelu jsou především výběr pracovníků, hodnocení, které je podkladem pro vzdělávání a rozvoj a v neposlední řadě i odměňování. Kvalitní kompetenční model umožňuje hodnocení nejen výkonu, ale i chování, důležitého zvláště při práci s lidmi. V případě negativního hodnocení je vzdělávání zaměřeno na rozvoj nedostatečně rozvinutých nebo chybějících kompetencí, v případě kladného hodnocení pak k osvojení dalších kompetencí potřebných pro dosažení vyššího stupně organizační hierarchie. Odměňování pracovníků završuje použití kompetenčního modelu. Odměňování probíhá v závislosti na hodnocení a využívají se finanční i nefinanční odměny.

V rámci hodnocení je vhodné zmínit se i o odpovídajícím měření jednotlivých kompetencí uvedených v kompetenčním modelu. Hroník¹⁶² uvádí pět stupňů hodnocení kompetencí:

1. nedostatečná „ohrožující“ úroveň
(Kompetence chybí nebo je téměř nerozvinutá a je nutné její okamžité osvojení nebo rychlý rozvoj.)
2. podprůměrná „limitující“ úroveň
(Kompetence existuje, ale v nejmenší možné míře a je nutný její systematický rozvoj.)
3. postačující „minimální“ úroveň
(Kompetence je průměrně zvládnutá, rozvoj se soustředí na její posílení.)
4. optimální úroveň
(Kompetence je plně dostačující, v rámci rozvoje je možné její upevnění.)
5. excelentní úroveň
(Nelze provést žádný další rozvoj.)

Jednotlivým stupňům pak lze přiřadit bodové hodnocení. Pokud se kompetenční model využívá pro odměňování, hodnota bodu odpovídá určité odměně, finanční částce. Pokud se

¹⁶¹ HRONÍK, F., *Hodnocení pracovníků*, s.68

¹⁶² HRONÍK, F., *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*

hodnocení u kompetenčního modelu používá při přijímání pracovníka, je nezbytně nutné stanovit minimální úroveň (počet bodů) u každé jednotlivé kompetence, aby pracovník mohl přispívat k cílům organizace.

4.2. Termín kompetence ve vzdělávání a v řízení škol

Termín kompetence se objevuje v oblasti vzdělávání po vstupu do Evropské unie. Následně se pak od kompetencí žáků a učitelů postupuje ke kompetencím řídicích pracovníků ve školství, kteří potřebují určité kompetence pro výkon své funkce.

4.2.1. Pojetí kompetence v oblasti vzdělávání

Pojem kompetence se v oblasti vzdělávání začal používat v souvislosti s analýzou a změnou obsahů školního vzdělávání. „*Obecným cílem vzdělávání podle kompetencí (competency - based education) je, aby učící se jedinec byl schopen úspěšně (efektivně a smysluplně) zvládat nejrůznější situace a úkoly, které bude aktuálně či ve vzdálenější budoucnosti řešit a aby se postupně stával autonomnější při dosahování různých osobních i společenských cílů.*“¹⁶³ Mění se nejen obsah vzdělávání, ale i role vzdělavatele – od předávání hotových znalostí k rozvoji žáka pomocí kompetencí.

Pracovní skupina Evropské komise v rámci Lisabonského procesu (2000) identifikovala jednotlivé **klíčové kompetence** a v rámci Strategického cíle 1. 2. Lisabonského procesu navrhla konkrétní doporučení pro vzdělávací politiku států EU¹⁶⁴:

- identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich zapojení do kurikul
- rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech
- zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouštějí vzdělávací systém a dospělým
- podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů

Evropský referenční rámec pak následně charakterizuje osm klíčových kompetencí nezbytných pro celoživotní vzdělávání:

¹⁶³ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s.38

¹⁶⁴ VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*

1. komunikace v mateřském jazyce
2. komunikace v cizích jazycích
3. matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií
4. kompetence k práci s digitálními technologiemi
5. kompetence k učení
6. kompetence sociální a občanské
7. smysl pro iniciativu a podnikavost
8. kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření

Důsledky iniciativy Evropské komise a ekonomické, společenské a vnitřní změny v České republice se staly důvodem pro **kurikulární reformu**. Potřeba reagovat na měnící se pracovní podmínky související se změnou trhu práce představovala změny ekonomické, změny podmínek po roce 1989 pak změny společenské. Vnitřní změny vycházely ze školy samotné – potřeba změnit školní vzdělávání, dát důraz nikoliv na osvojení určitého kvanta vědomostí, ale na celoživotní vzdělávání – se stala hybnou pákou změny vzdělávání. Tato změna se stala obsahem Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha, 2001), který uváděl cíle české vzdělávací soustavy. Je zdůrazněna „... *vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot.*“¹⁶⁵

Národní program zmiňuje i **rámcové vzdělávací programy**, které jsou východiskem pro vytvoření školních vzdělávacích programů, legislativně ukotvených ve školském zákoně.¹⁶⁶ Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence. Kladou důraz na koncepci celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělávání na jednotlivých stupních a zároveň podporují pedagogickou autonomii škol.

Rámcové vzdělávací programy obsahují **klíčové kompetence**. Tyto kompetence představují podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání „... *souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“¹⁶⁷

Např. na základních školách se jedná o kompetence:

¹⁶⁵ Národní program rozvoje vzdělávání, s.38

¹⁶⁶ Zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů

¹⁶⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s.14

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- občanské
- pracovní

Klíčové kompetence si každá škola začleňuje do svých výchovně vzdělávacích strategií uplatňovaných v jednotlivých předmětech a jejich prostřednictvím připravuje žáka na budoucí život.

Vzhledem k existujícím kompetencím žáka je nezpochybnitelná i existence kompetencí učitele. **Kompetence učitele** definuje Pedagogický slovník jako: „ *Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Obvykle jsou uváděné jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní konference zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence.*“¹⁶⁸ Vašutová chápe kompetenci jako pojem „... který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, tedy jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Učitel je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy včetně etapy přípravného vzdělávání.“¹⁶⁹ Podle stejné autorky se **profesionální kompetence učitele** se vytvářejí:

- „celoživotním vzděláváním
- zkušenostmi
- vlivem profesionálního prostředí
- reflexí výchovné a vzdělávací reality
- sebereflexí“¹⁷⁰

Obdobné stanovisko zastává i Průcha, který zmiňuje, že profesionální kompetence „... by měli učitelé získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu profesionalizace, tj. při vlastním výkonu učitelského povolání.“¹⁷¹ Ve své pozdější práci Vašutová dodává ještě jednu oblast

¹⁶⁸ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s.103

¹⁶⁹ VAŠUTOVÁ, J., *Návrh profesního standardu*, s.24

¹⁷⁰ VAŠUTOVÁ, J., *Návrh profesního standardu*, s.130

¹⁷¹ PRŮCHA, J., *Učitel: Současné poznatky o profesi*, s.108

utváření kompetencí, a to „... vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy...“¹⁷²

Oba autoři zdůrazňují možnost rozvoje učitelských kompetencí v průběhu celé pedagogické dráhy učitele. Kompetence tedy nelze uzavřít ukončením studia na vysoké škole, ale je nutné je dále rozvíjet podle objektivních potřeb vzdělávání žáků.

Obdobně jako u obecného pojetí termínu kompetence byla i profesní kompetence učitele dříve nahrazována termínem dovednost. Např. Kyriacou¹⁷³ dovednost charakterizuje jako účelnou a orientovanou činnost učitele zaměřenou na řešení pedagogických situací a problémů. Pedagogické dovednosti by si učitel měl osvojit studiem a rozvinout je praxí. Každá dovednost má tři nejdůležitější složky: „... vědomosti, rozhodování a jednání.“¹⁷⁴ Vše je však ještě závislé na osobnosti učitele, jeho motivaci a schopnostech. Kyriacou uvádí sedm základních pedagogických dovedností:

- „plánování a příprava
- realizace vyučovací hodiny (jednotky)
- řízení vyučovací jednotky (hodiny)
- klima třídy
- kázeň
- hodnocení prospěchu žáků
- reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení)¹⁷⁵

Ani v dělení profesních kompetencí učitele nejsou autoři jednotní. Nezvalová¹⁷⁶ používá dělení na:

- kompetence řídicí (plánovat, úspěšně realizovat, monitorovat a hodnotit výuku)
- kompetence sebeřídící (seberozvoj a týmová práce)
- kompetence odborné (odborný obsah předmětů, dovednosti z daného oboru)

Spilková¹⁷⁷ kritizuje behavioristický přístup ke kompetencím, který je redukuje na pracovní dovednosti k výkonu povolání a sama zdůrazňuje přístup integrativní, vycházející z komplexního obrazu práce učitele a který dává do souvislosti jeho činnosti a chování. Profesní kompetenci chápe jako „... komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky. Zdůrazňuje se dynamické pojetí kompetencí, které vyjadřuje pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese oproti statickému pojetí,

¹⁷² VAŠUTOVÁ, J., *Být učitelem: Co by učitel měl vědět o své profesi*, s.29

¹⁷³ KYRIACOU, Ch., *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*

¹⁷⁴ KYRIACOU, Ch., *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*, s.24

¹⁷⁵ KYRIACOU, Ch., *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*, s.23

¹⁷⁶ NEZVALOVÁ, D., *Kompetence a standardy – módnost či vhodnost?*

¹⁷⁷ SPILKOVÁ, V., *Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy*

kteře vyvolává představu stavu, kterého má být nebo je dosaženo.“¹⁷⁸ Následně vytyčuje šest základních oblastí odpovědnosti:

- „*znalosti a porozumění*
- *plánování a projektování*
- *vyučovací strategie*
- *třídní management*
- *hodnocení*
- *další profesionální rozvoj*“¹⁷⁹

a dvě základní oblasti kompetencí:

- „*oborově předmětové*
- *pedagogicko-psychologické a psychodidaktické (motivace, klima, komunikace, řízení, diagnostika, poradenství, sebereflexe...)*“¹⁸⁰

Vašutová rozděluje profesionální kompetence do dvou skupin: „... *osobnostní vlastnosti, schopnosti a dovednosti a odborné (kvalifikační) předpoklady.*“¹⁸¹ Později stejná autorka rozvádí profesionální kompetence učitele podrobněji:

1. „*Oborově předmětová*

- a) *znalost aprobačního oboru*
- b) *transformace znalostí do obsahu předmětu*
- c) *vyhledávání a zpracovávání informací svého oboru*
- d) *ICT*

2. *Didaktická a psychodidaktická*

- a) *strategie vyučování a učení*
- b) *metodika*
- c) *individuální přístup k žákům*
- d) *vzdělávací program*
- e) *projekty*
- f) *teorie hodnocení a její využití v praxi*
- g) *motivace a aktivizace žáků*

3. *Obecně pedagogická*

- a) *proces a podmínky výchovy*
- b) *podpora individuality žáka*

¹⁷⁸ SPILKOVÁ, V., Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy, s.91

¹⁷⁹ SPILKOVÁ, V., Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy, s.91

¹⁸⁰ SPILKOVÁ, V., Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy, s.91

¹⁸¹ VAŠUTOVÁ, J., Návrh profesního standardu, s. 131

c) *práva dítěte*

4. *Diagnostická a intervenční*

a) *použití prostředků pedagogické diagnostiky*

b) *práce s žáky s SPU a nadanými*

c) *rozpoznání sociálně – patologických jevů*

d) *kázeň*

e) *schopnost řešit problémy*

5. *Sociální, psychosociální a komunikativní*

a) *pozitivní učební klima*

b) *socializace žáků*

c) *sociální situace*

d) *komunikace s partnery*

6. *Manažerská a normativní*

a) *legislativa*

b) *vzdělávací politika*

c) *fungování školy*

d) *evidence žáků*

e) *organizační schopnosti*

f) *projekty*

7. *Profesně a osobně kultivující*

a) *všeobecný rozhled*

b) *kooperace s kolegy*

c) *reflexe vzdělávacích potřeb a zájmu žáků*

d) *kreativita*

8. *Ostatní*

a) *psychická odolnost*

b) *fyzická zdatnost*

c) *zdravotní stav*

d) *mravní bezúhonnost*¹⁸²

Jak dokazují výše uváděné citace, kompetence učitele byly postupně stále více propracovány a ve své podstatě vytvářely kompetenční modely. Označení kompetenční model se ve vzdělávací politice obvykle nepoužívá, nahrazuje ho termín **profesní standard**, který je

¹⁸² VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, s.105

vhodně zvoleným souhrnem profesních kompetencí. Dvě definice profesního standardu předkládá Vašutová: „*Na kompetencích je založený profesní standard, který by měl být normou, stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese, tj. ty kompetence, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný standardní výkon učitelů*“¹⁸³ „*Profesní standard učitele stanovuje, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách*“¹⁸⁴.“ Autorka se však nespokojuje s dvojicí profesní kompetence a profesní standard, ale jde ještě dál a doplňuje ji třetí položkou – kvalita učitele. Na základě výzkumu tak vytváří „... *triádu vzájemně propojených konceptů*.“¹⁸⁵

V roce 2009 připravila odborná skupina na MŠMT návrh profesního standardu učitele, který předala k veřejné diskuzi. Tento standard obsahoval tři oblasti:

„1. Výuka jako proces vyučování a učení

- a) plánování výuky*
- b) realizace výuky*
- c) reflexe, zpětná vazba*

2. Širší kontext výuky

- a) rozvoj školy a ŠVP*
- b) klima školy*
- c) spolupráce s veřejností, rodiči a kolegy*

3. Profesní rozvoj učitele

- a) znalosti*
- b) dovednosti*
- c) postoje*
- d) hodnoty*“¹⁸⁶

Jednotlivé podoblasti uvedeného standardu nebyly definitivně uzavřené a měly být doplněny na základě veřejné diskuze. Navrhovaný standard měl sloužit vysokým školám pedagogického směru pro vytvoření profilu absolventa, nahradit věkový automat používaný při odměňování učitelů ve školství a stát se východiskem pro hodnocení a odměňování učitelů především v oblasti nenárokových složek. Předpokládalo se jeho začlenění do legislativy, takže by byly vytvořeny podmínky pro jeho uskutečnění. Změny politických podmínek tvorbu standardu oficiálně zastavily a práce na jeho tvorbě momentálně nepokračuje

¹⁸³ VAŠUTOVÁ, J., *Návrh profesního standardu*, str.24

¹⁸⁴ VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, s.105

¹⁸⁵ VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, s.99

¹⁸⁶ *Diskuze k návrhu profesního standardu učitele*

4.2.2. Profesionalizace řídicích pracovníků ve školství

Řídicí pracovníci ve školství jsou i přes specifika rezortu manažery stejně jako v jiných odvětvích. „*Navzdory mnoha výrazným rozdílům v pojetí práce manažera z oblasti podnikového managementu (zaměřením na zisk apod.) a v pojetí práce řídicího pracovníka ve školství lze říci, že ve školském managementu je také mnoho prvků analogických.*“¹⁸⁷ Stejně jako ostatní řídicí pracovníci i oni potřebují příslušné kompetence ve smyslu znalostí a dovedností, které jsou slučované do kompetenčních modelů. Např. nizozemský model profesora Petera Karstanjema, obsahuje následující oblasti kompetencí:

„pedagogické a školské kompetence

- *vztahy mezi řízením školy a primárními úkoly školské instituce*
- *změny ve školství, procesy inovace a implementace ve vzdělávání*
- *efektivnost školy a péče o kvalitu*
- *záležitosti týkající se osnov*

řídicí kompetence

- *schopnost zvládnout řízení financí, zacházení s rozpočty*
- *personální řízení*
- *právní a pracovní aspekty (interní a externí)*
- *možnosti počítačového zpracování, řízení informačních systémů, rozvoj kritérií a indikátorů pro tok dat, aj.*

výkonné a vedoucí kompetence

- *komunikace a výkonné schopnosti*
- *schopnost vyjednávat a strategické chování*
- *schopnost řízení konfliktních situací*
- *vlastní efektivní jednání*
- *zacházení s časem a stresem, apod.*

organizační kompetence

- *aspekty politiky ve školské organizaci*
- *vypracování strategie*
- *jednání s interními a externími účastníky*
- *vytvoření strategického cyklu a dalších procesů v uplatňování vlastní politiky*
- *vytvoření systému sebehodnocení školy a procesů pro řízení kvality, atd.*

vedoucí kompetence

¹⁸⁷ KALOUS, J. aj., *Příprava řídicích pracovníků ve školství*, s.54

- *rozvoj úrovně pracovníků*
- *rozvíjení a hodnocení pracovníků*
- *zavedení a realizace politiky instrukcí, odměn a propagace*
- *rozvoj kontrolních schopností¹⁸⁸*

Tento model velmi podrobně popisuje jednotlivé oblasti kompetencí potřebné pro řízení školy. Další, již stručnou ilustrací kompetencí řídicích pracovníků ve školství, je model Prokopenka a Kubra¹⁸⁹ obsahující následující oblasti:

- řízení operací
- řízení financí
- řízení lidí
- řízení informací

Pro zjištění potřebných kompetencí řídicích pracovníků v České republice a zmapování jejich úrovně tým expertů na vzdělávací politiku a vzdělávání řídicích pracovníků ve školství zpracoval v roce 1997 studii nazvanou „Příprava řídicích pracovníků ve školství“. V rámci této studie¹⁹⁰ bylo osloveno 116 ředitelů základních a středních škol i školských úřadů a sledovány byly jejich kompetence odborné (legislativa, finance, kurikulum), koncepční (schopnost analýzy, tvořivého myšlení a delegování) a sociální (komunikace, řešení konfliktů, motivace). V těchto třech oblastech byla zkoumána úroveň zvládnutí celkem 26 kompetencí. Na prvních místech se umístily znalost finančního hospodaření, znalost zákonů a předpisů, delegování odpovědnosti a pravomocí, organizační a kontrolní schopnosti a schopnost analyzovat a řešit problémy. Na základě zjištěných výsledků a studia zahraničních vzdělávacích programů byl vytvořen výstup - návrh vzdělávacích programů pro řídicí pracovníky ve školství, které by umožňovaly osvojení potřebných kompetencí. Jednalo se o krátkodobé kurzy, střednědobé kurzy školského managementu, střednědobé kurzy komplexnější povahy a střednědobé kurzy monotematické. Nejvyšší formu pak představovalo vysokoškolské studium školského managementu, jehož obsah by odpovídal obsahu zahraničních studijních programů a absolventi by získali magisterskou hodnost v oboru školský management. Vzdělávací program byl koncipován modulově, jednalo se o pět modulů:

1. teorie a praxe managementu
2. řízení školství

¹⁸⁸ KALOUS, J. aj. , *Příprava řídicích pracovníků ve školství*, s.56

¹⁸⁹ KALOUS, J. aj., *Příprava řídicích pracovníků ve školství*

¹⁹⁰ KALOUS, J. aj. , *Příprava řídicích pracovníků ve školství*

3. strategie rozvoje školy
4. inovace pedagogického procesu
5. řízení kvality

kteřé byly doplněné dvěma nepovinnými moduly Metody výzkumu ve školství a Selfmanagement řídicích pracovníků. Navrhovaný vzdělávací program nebyl v této konkrétní podobě akreditován, ale stal se východiskem pro další vzdělávací programy.

Autorka uvádí jako příklad obsahy akreditovaných vzdělávacích programů Studia pro ředitele škol a školských zařízení, Studia pro vedoucí pedagogické pracovníky, bakalářského studijního programu Školský management a magisterského studijního programu Management vzdělávání. Obsahy vzdělávacích programů jsou koncipovány tak, aby si jejich účastníci osvojili v co nejširší míře kompetence nutné pro vedení škol.

Absolvování **Studia pro ředitele škol a školských zařízení** (podle §5 odst. 2 zákona 563/2004 Sb. a §5 vyhlášky 317/2005 Sb.) představuje naplnění požadavku pro výkon funkce. Tento vzdělávací program obsahuje 100 hodin přímé výuky včetně třídní stáže v rozsahu minimálně 15 hodin a jeho obsah se skládá ze čtyř modulů: základy práva (30 hodin), pracovní právo (25 hodin), financování školy (25 hodin), organizace školy a pedagogického procesu (20 hodin). Tento vzdělávací program se soustředí především na řízení školy jako organizace, vede k osvojení pouze základních kompetencí a zcela opomíjí lidský faktor – chybí stěžejní věci jako jsou personální činnosti, motivace pracovníků, komunikace.

Odstranění tohoto nedostatku přináší **Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky** (podle §7 vyhlášky 317/2005 Sb.) v minimálním rozsahu 350 hodin, které se již věnuje oblasti vedení lidí. Vzdělávací program se skládá z pěti modulů: teorie a praxe školského managementu, právo, ekonomika a finanční management, řízení pedagogického procesu a vedení lidí. Každý z modulů obsahuje 32 hodin přímé výuky, 20 hodin manažerských praxí a 18 hodin on-line aktivit. Netradiční aktivitou tohoto vzdělávacího programu jsou manažerské praxe – vzájemné návštěvy škol a školských zařízení, které slouží k výměně zkušeností a především přeměně získaných vědomostí v dovednosti.

Stejnou časovou dotaci 350 hodin má i **bakalářský studijní program Specializace v pedagogice, studijní obor Školský management** (kombinovaná forma studia). Tento studijní obor obsahuje kromě pěti modulů shodných se Studiem pro vedoucí pedagogické pracovníky i modul Řízení v praxi. Tento modul představuje obdobu manažerských praxí a doplňuje zbývajících pět modulů – jeho časový rozsah je 120 hodin prezenční výuky a 50 hodin distančních aktivit. Modul slouží k aplikaci odborných poznatků do řídicí praxe a

vychází z metody stínování, tj. sledování činnosti vybraného řídicího pracovníka. Následující tabulka popisuje časová dotaci zbývajících modulů rozdělenou mezi prezenční výuku a distanční aktivity:

Tabulka č.: 6: Časová dotace modulů bakalářského studijního oboru Školský management

Modul	Prezenční výuka (počet hodin)	Distanční aktivity (počet hodin)
Ekonomika a finanční management	20	16
Právo	20	16
Řízení pedagogického procesu	32	32
Teorie a praxe managementu	28	16
Vedení lidí	16	16
Řízení v praxi	120	50

Největší časovou dotaci má k dispozici modul Řízení pedagogického procesu, který slouží k osvojení kompetencí potřebných k řízení kurikula. Následuje modul Teorie a praxe školského managementu s potřebnými manažerskými funkcemi, potřebnými pro řízení školy jako organizace. Časovou dotaci 20 hodin prezenčního studia 16 hodin distančního studia mají moduly Ekonomika a finanční management a Právo. Nejmenší časová dotace je u modulu Vedení lidí – přitom jsou to právě lidé – především pedagogičtí pracovníci, kteří zajišťují kvalitu školy a jejich vedení je proto velmi důležité.

Nejvyšší stupeň školského manažerského vzdělávání představuje navazující **magisterský studijní program Specializace v pedagogice, studijní obor Management vzdělávání** (stejně jako u bakalářského studijního programu se jedná o kombinovanou formu studia). Obsahuje celkem šest modulů, přičemž modul Management vzdělávání v praxi obdobně jako v bakalářském studijním programu modul Řízení v praxi slouží k propojení teorie s praxí, rozvoji dovedností a předávání zkušeností. Ostatní moduly navazují na moduly bakalářského studia a kombinují prezenční výuku a distanční formy. Následující tabulka obsahuje časové dotace modulů magisterského oboru Management vzdělávání a jejich srovnání s bakalářským oborem Školský management.

Tabulka č. 7: Časová dotace modulů magisterského studijního oboru Management vzdělávání

Název modulu (Management vzdělávání)	Prezenční výuka (počet hodin)	Distanční aktivity (počet hodin)
Ekonomické aspekty řízení vzdělávání	20	20
Právní aspekty řízení vzdělávání	20	20
Řízení vzdělávání ve znalostní společnosti	24	24
Management v současném vzdělávání	24	24
Personální řízení	24	24
Řízení vzdělávání v praxi	96	40

V magisterském studijním programu je časová dotace vyrovnanější. Moduly s obsahem ekonomiky a práva mají nejmenší časovou dotaci v rámci prezenční výuky, zbývající teoretické moduly pak dotaci o čtyři hodiny vyšší. Modul Personální management je dotován stejně jako modul Řízení vzdělávání ve znalostní společnosti a modul Management v současném vzdělávání – pro osvojení potřebných kompetencí pro oblast vedení lidí je dán rovnocenný prostor.

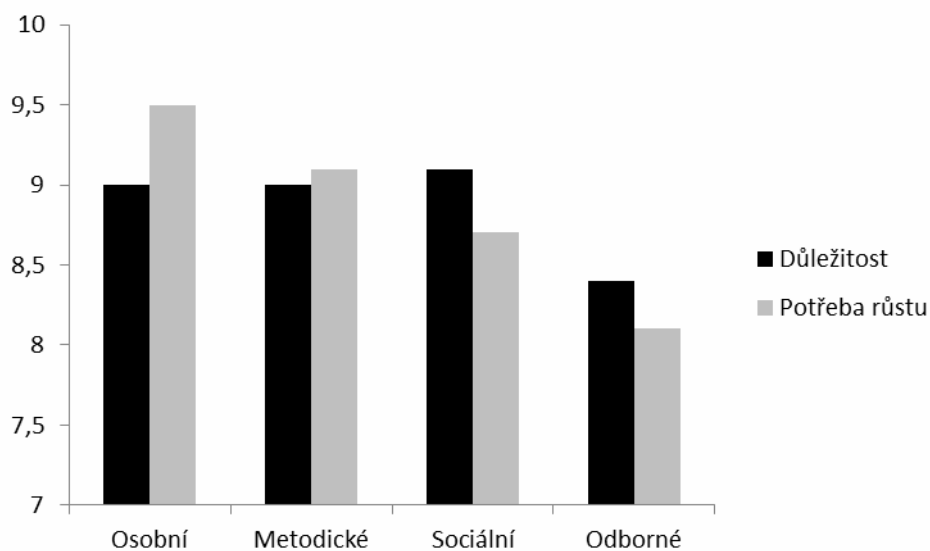
Snahou vzdělávacích institucí je přiblížit obsah vzdělávacích programů pro řídicí pracovníky potřebám současné praxe. Aktuální výzkum kompetencí ředitelů škol byl proveden na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2010¹⁹¹ z důvodu inovace studijního plánu a obsahu disciplín studijního bakalářského oboru Školský management. Prostřednictvím cílové skupiny 156 vedoucích pracovníků škol a školských zařízení byly zkoumány manažerské kompetence z pohledu důležitosti a potřeby růstu. Výsledky průzkumu shrnuje následující tabulka a graf:

¹⁹¹ CIMBÁLNÍKOVÁ, L., *Rozvoj manažerských kompetencí vedoucích pracovníků ve školství*

Tabulka č. 8: Manažerské kompetence vedoucích pracovníků z pohledu důležitosti a potřeby růstu

Kompetence	Důležitost	Potřeba růstu
Osobní	9,0	9,5
Metodické	9,0	9,1
Sociální	9,1	8,7
Odborné	8,4	8,1

Graf č. 1: Manažerské kompetence vedoucích pracovníků z pohledu důležitosti a potřeby růstu

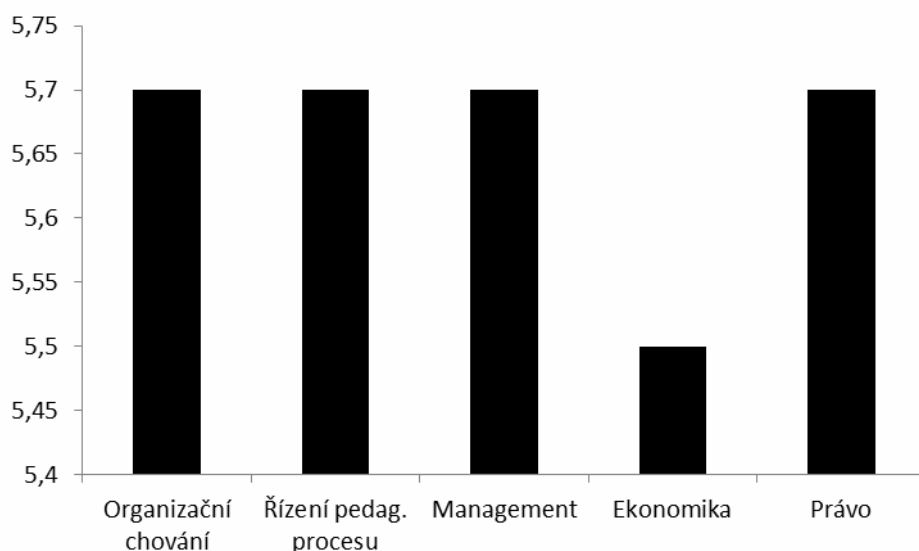


Potřeba růstu osobních a sociálních kompetencí i jejich důležitost ukazuje na nezbytnost posílení vzdělávací oblasti vedení lidí (personální řízení), jejíž součástí je i sebeřízení vedoucího pracovníka. Do popředí se dostávají kompetence z oblasti emoční inteligence jako v současné době nejdůležitější pro výkon funkce. Uvedené výsledky vyplývají i z možnosti delegování ekonomické a právní oblasti na externí odborníky, ale vedení lidí zůstává převážně na vedoucím pracovníkovi samotném. Pro dokreslení celé situace je uvedena důležitost odborných kompetencí vedoucích pracovníků, zjišťovaných v rámci téhož výzkumu.

Tabulka č. 9: Odborné kompetence vedoucích pracovníků

Odborné kompetence	Důležitost
Organizační chování	5,7
Řízení pedagog. procesu	5,7
Management	5,7
Ekonomika	5,5
Právo	5,7

Graf č. 2: Odborné kompetence vedoucích pracovníků



Další možnost vzdělávání řídicích pracovníků ve školství a tím rozšíření vzdělávací nabídky představují **projekty Evropské unie**. Katedra Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze je od 1.9.2009 realizátorem tříletého projektu spolufinancovaného evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky s názvem **Profesionalizace klíčových kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení**. Projekt vycházel z dlouholetých zkušeností odborných asistentů katedry a výzkumu provedeného mezi vedoucími pracovníky škol a školských zařízení. Výzkum zkoumal činnosti vedoucích pracovníků škol (ředitelů, zástupců, ale i středního managementu školy), které jsou efektivní pro výkon funkce. Na základě spojení těchto dvou hledisek vznikla koncepce vzdělávacího programu realizovaného prostřednictvím prezenčních a

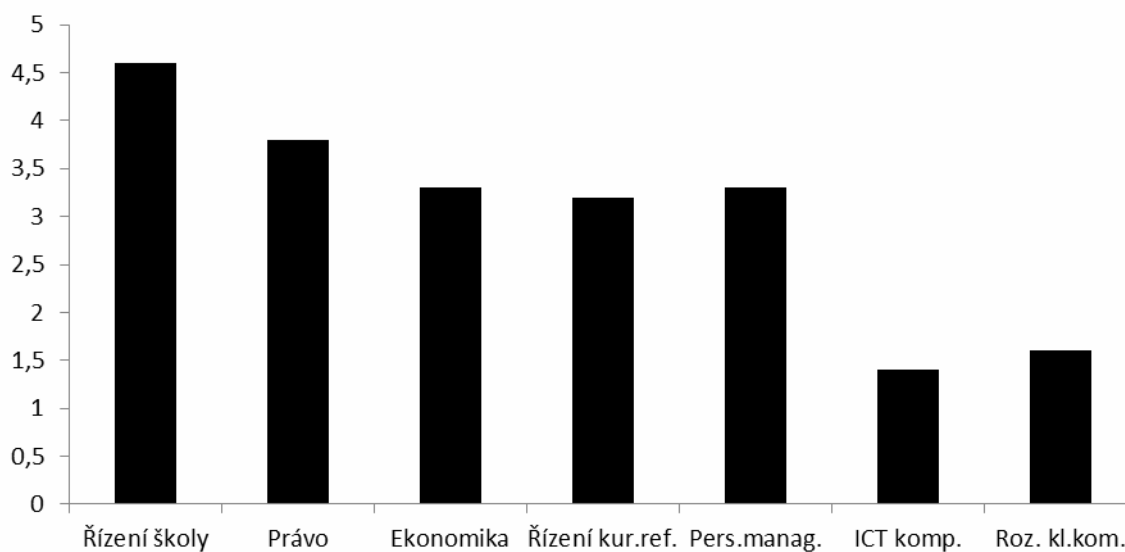
distančních aktivit. Vzdělávací program se skládá ze šesti základních modulů: Právo, Řízení školy ve znalostní společnosti, Personální management, Ekonomika, Řízení kutikulární reformy, ICT a průběžného modulu Rozvoj klíčových kompetencí v praxi, který zprostředkovává implementaci získaných vědomostí do praxe.

Při vlastním zahájení vzdělávacích aktivit proběhlo orientační šetření mezi studenty, zjišťující důležitost obsahu výukových modulů pro řídicí práci.

Tabulka č. 10: Seřazení modulů podle důležitosti pro práci řídicího pracovníka

Řízení školy	Právo	Ekonomika	Řízení kur.ref.	Pers.manag.	ICT komp.	Roz. kl.kom.
4,6	3,8	3,3	3,2	3,3	1,4	1,6

Graf č. 3: Seřazení modulů podle důležitosti pro práci řídicího pracovníka

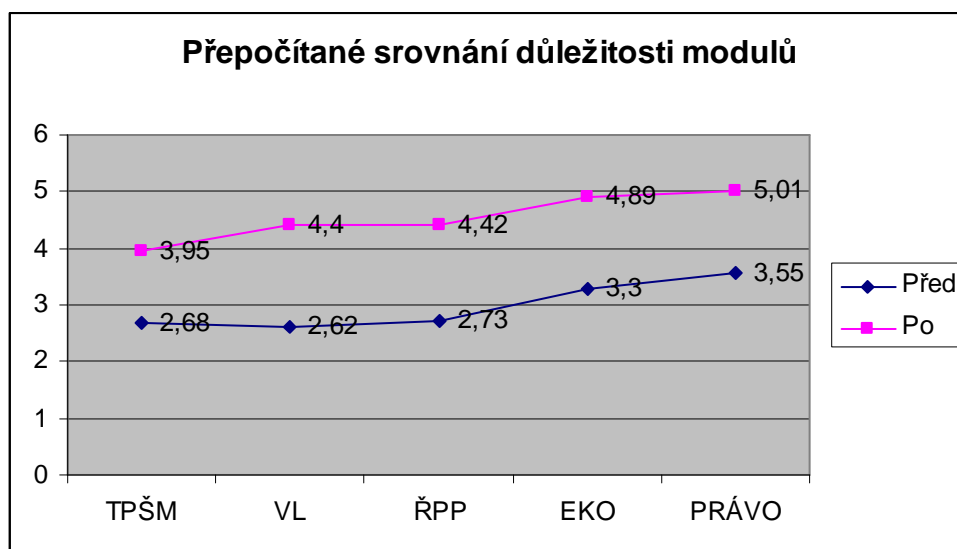


Odborný obsah uváděných modulů povede ke zvýšení nebo vůbec osvojení příslušných kompetencí. Stejný průzkum jako na začátku projektu bude proveden i na jeho konci a komparace výsledků se stane východiskem pro další vzdělávací aktivity katedry. Uvedeného projektu se může kromě ředitelů a jejich zástupců účastnit i střední management škol a získat potřebné manažerské vzdělávání.

Zajímavý vývoj názoru řídicích pracovníků ve školství je možno pozorovat komparací uvedených výsledků s názory účastníků projektu ESF Úspěšný ředitel (NIDV Praha+CŠM PedF UK v Praze, 2006-2008). V rámci výzkumu tohoto projektu byly zkoumány názory

respondentů na důležitost, náročnost a přidanou hodnotu jednotlivých modulů studia¹⁹² - Řízení pedagogického procesu, Ekonomika a finanční management, Právo, Vedení lidí, Teorie a praxe školského managementu, Manažerská praxe. Všechny moduly studia byly respondenty hodnoceny důležitěji na konci projektu než na jeho počátku, největší kladný posun byl zaznamenán u modulů Vedení lidí a Řízení pedagogického procesu, ačkoli za nejdůležitější byly považovány shodně před začátkem projektu i po jeho ukončení moduly Právo a Ekonomika a finanční management. Ve všech střediscích byl vysoce hodnocen modul Manažerská praxe. Ve srovnání s novějšími daty byly v době realizace projektu Úspěšný ředitel mnohem více preferovány oblasti ekonomiky a práva.

Graf č. 4: Srovnání modulů podle důležitosti pro práci řídicího pracovníka, situace 2006-2008



Cílený vzdělávací program pro střední management škol předkládá Gymnázium INTEGRA Brno ve spolupráci s katedrou Centrum školského managementu Pedagogické fakulty univerzity Karlovy v Praze. Projekt s názvem **Vzdělávací program pro střední řídicí pracovníky ve školství**¹⁹³ vychází vstříc pracovníkům, kteří kromě profese učitele chtějí v budoucnu vykonávat i některou z nižších řídicích funkcí nebo tuto funkci již vykonávají. Vzdělávací program obsahuje čtyři základní oblasti vzdělávání:

- osobnost manažera
- manažerské dovednosti

¹⁹² TROJAN, V., *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, s.56

¹⁹³ <http://www.gymnazium-integra.cz/projekty-esf/vzdelavani-ridicich-pracovniku-ve-skolstvi>

- odborné znalosti v oblasti ICT
- řízení pedagogického procesu

Pro dokreslení situace autorka uvádí dva příklady ze zahraničí. Prvním je návrh standardu (kompetenčního modelu) pro střední management škol – vedoucí metodických sdružení nebo předmětových komisí – Slovenské republiky. Standard obsahuje následující oblasti¹⁹⁴:

1. normativní a strategická
2. řízení školy a školského zařízení
3. profesionální a řídicí
4. rozvoj pedagogického zaměstnance

Tento program je zaměřen na řídicí oblast, střední manažer je na Slovensku považován za skutečný řídicí prvek školy a podle toho jsou konstruovány jeho potřebné kompetence.

Druhý zahraniční příklad je z Velké Británie. Anne Gold společně s Beryl Husain od roku 1990 organizují na Pedagogickém institutu londýnské univerzity kurz Rozvoj řídicí práce pro střední manažery, který podporuje rozvoj řídicích dovedností a předávání zkušeností. Tento program obsahuje třídní prezenční výuku, vytvoření projektu z oblasti vedení lidí a koučování středního manažera. Obsahem vzdělávacího programu¹⁹⁵ je:

- postavení středního manažera
- práce s lidmi (tým, delegování, motivace, konflikt, vedení schůzí)
- řízení zdrojů
- řízení kurikula.

Anne Gold výše uvedené podrobně rozvádí ve své knize, která „... je i jakousi oslavou práce vedoucích předmětových skupin“¹⁹⁶ a ve které specifikuje všechny potřebné kompetence středního manažera.

4.3. Konstrukce kompetenčního modelu středního managementu školy

Při konstrukci kompetenčního modelu středního managementu školy vycházela autorka z provedeného výzkumu a z teoretických podkladů. Z teorie se jednalo především o

¹⁹⁴ Návrh profesijných štandardov učitelov. 2009

¹⁹⁵ GOLD, A., *Řízení současné školy. O práci učitelů na střední úrovni řízení*

¹⁹⁶ GOLD, A., *Řízení současné školy. O práci učitelů na střední úrovni řízení*, s.12

model řídicích kompetencí profesora Pitry. K manažerským, odborným a sociálním kompetencím přidala podle Mužíkova modelu a vlastních zkušeností ještě kompetence osobnostní. V původním autorčině návrhu se vyskytovaly i kompetence lídrovské (stanovení vize), tato oblast však byla ve vlastním výzkumu na základě závěrů předvýzkumu vymazána. V kompetenčním modelu jsou tedy čtyři základní oblasti kompetencí: osobnostní, sociální, manažerské a odborné. Tyto kompetence byly následně konkretizovány do pěti dílčích kompetencí.

Osobnostní kompetence představují středního manažera jako především jako vzor. V roli učitele je vzorem pro své žáky, ve funkci středního manažera pak pro členy svého metodického orgánu. Navíc „*S osobnostním zaměřením manažera souvisí také preferovaný styl řízení, který se spolu s dalšími osobnostními komponentami promítá do autority manažera.*“¹⁹⁷ Dílčí osobnostní kompetence jsou kombinací kompetencí z kompetenčních modelů řídicích pracovníků i kompetencí učitele. Jedná se o: **zvládnání emocí, schopnost sebereflexe, seberozvoj, loajalita a iniciativa.**

Obdobné východisko autorka použila i u **sociálních kompetencí**. Zde zdůraznila především nutnost řešení každodenních situací středním manažerem, k čemuž potřebuje následující kompetence: dovednost **řešení problémů, efektivní komunikaci, asertivní jednání, kooperativnost a empatii**. Poslední zmiňovaná kompetence, empatie, je zařazená z důvodu vysoké náročnosti povolání učitele, kdy právě střední manažer je prvním kontaktem s problémy učitele a měl by se umět do jeho situace vcítit.

Manažerské kompetence představují zajištění řízení metodického orgánu. Kompetenční model tak obsahuje dvě základní manažerské funkce: **plánování a kontrolu** spojenou s **hodnocením**. Vzhledem k charakteru a činnosti metodického orgánu autorka zařadila i **vedení týmu a vedení schůzí**. Nelze opominout ani **motivování** podřízených, která sice spadá spíše do oblasti leadershipu, ale vzhledem k této chybějící oblasti a důležitosti ji autorka zařadila mezi manažerské kompetence.

Odborné kompetence vychází z profesního standardu docentky Jaroslavy Vašutové. Střední manažer řídí skupinu učitelů a musí jejich práci rozumět. Zařazeny jsou proto kompetence z následujících oblastí: **pedagogika a didaktika, odborný obsah předmětů, práce se školním vzdělávacím programem, individuální přístup k žákům a znalost práce s informačními a komunikačními technologiemi.**

¹⁹⁷ RYMEŠ, M., Ředitel školy jako manažer I

5. VÝZKUM STŘEDNÍHO MANAGEMENTU ŠKOLY

Kapitola Výzkum středního managementu školy si v úvodu stanoví na základě cíle dizertační práce – stanovení kompetencí středního managementu školy - čtyři výzkumné otázky, na které hledá postupně odpověď ve třech fázích výzkumného šetření: pilotáži, předvýzkumu a fázi vlastního výzkumného šetření. Popsány jsou jednotlivé výzkumné nástroje, vyhodnoceny všechny fáze výzkumného šetření a v závěru jsou pak stanoveny odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky.

5.1. Cíle výzkumného šetření

Výzkumné šetření vychází z hlavního cíle dizertační práce, kterým je stanovení kompetencí středního managementu školy. Tohoto záměru bude dosaženo prostřednictvím zodpovězení **čtyř výzkumných otázek:**

1. **Jak je organizačně zajištěna činnost středního managementu školy?**
2. **Jaké činnosti v rámci pedagogického procesu řídí střední management školy?**
3. **Jaké jsou role středního managementu v pedagogickém procesu?**
4. **Jaké kompetence musí mít střední management školy, aby tyto role mohl efektivně plnit?**

Pro zajištění objektivitu výzkumu byla zvolena **metoda triangulace** v oblasti respondentů. Respondenty pilotáže byli střední manažeři škol, předvýzkum i vlastní výzkumné šetření pak probíhalo mezi řediteli, středním managementem a učiteli. Tato metoda nejen posílila objektivitu šetření a dodala pohledy tří skupin aktérů na danou problematiku, ale umožnila monitorovat situaci v jednotlivých školách.

První výzkumná otázka se zabývá organizačním zajištěním činnosti středního managementu školy. Zkoumá jeho jmenování do funkce, začlenění do organizační struktury, pracovní náplň i spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky. Druhá otázka se týká činností, které střední management řídí v rámci pedagogického procesu, tedy činností, které na střední management deleguje ředitel školy. Tyto činnosti se staly východiskem pro určení rolí středního managementu školy. Třetí otázka vychází z osobnostního pojetí a zjišťuje pohled ředitelů, středního managementu i učitelů na konkrétní role. Od osobnostního pojetí se přechází do oblasti znalostí a dovedností středního managementu školy. Tedy do oblasti

potřebných kompetencí, jejichž souhrn se stane kompetenčním modelem středního managementu školy.

5.2. Deskripce výzkumných nástrojů a průběhu šetření

Výzkumné šetření probíhalo postupně ve třech fázích a využívalo více výzkumných nástrojů. Jednalo se o následující fáze: pilotáž, předvýzkum a vlastní výzkum. Tyto tři fáze sloužily k postupnému vytváření co nejpřesnějšího nástroje zkoumajícího střední management škol.

Pilotáž sloužila ke zjištění vstupních informací o současném vnímání situace středního managementu škol. Byly využity dvě výzkumné metody: analýzu zápisů metodických orgánů a rozhovor s vedoucími těchto metodických orgánů. **Analýza zápisů** z jednání metodických orgánů se stala základem pro vymezení oblasti činností středního managementu školy.

Následný **rozhovor** pak upřesňoval jeho činnost a soustředil se na role a potřebné kompetence. Tento rozhovor byl důležitý pro hlubší vhled do problematiky, neboť zprostředkuje „...navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů.“¹⁹⁸ Analýza zápisů a rozhovory se staly východiskem pro konstrukci

pilotního dotazníku

pro všechny tři skupiny respondentů – ředitele, střední management a učitele. Tento pilotní dotazník, který zmenšoval riziko nevhodného obsahu vlastního výzkumu, zjišťoval základní informace o středním managementu školy, jeho činnosti, rolích a potřebných kompetencích. Pilotní dotazník se pak stal východiskem pro **dotazník** vlastního výzkumného šetření prováděného na školách.

5.2.1. Pilotáž - analýza zápisů metodických sdružení a předmětové komise

Stanovení kompetencí středního managementu školy vychází z činností, které střední management řídí. Jedním z relevantních a relativně objektivních údajů o jeho činnosti jsou **zápisy z jednání metodických orgánů**. Na základě analýzy činností je možné určit znalosti a dovednosti, které jsou potřebné pro jejich řízení. V rámci pilotáže byla provedena analýza zápisů porad tří metodických orgánů ze tří pražských základních škol.

¹⁹⁸ CHRÁSTKA, M., *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*, s.182

Tabulka č. 11: Základní údaje o pilotních školách

	Základní škola A	Základní škola B	Základní škola C
Počet žáků	411	352	550
Počet met. orgánů	5	5	7
Název zkoumaného metodického orgánu	Metodické sdružení 1.-3.ročník	Předmětová komise přírodní vědy	Metodické sdružení 3.-5.ročník
Počet pedagogů ve zkoumaném metodickém orgánu	4	5	7
Počet porad (zápisů) za školní rok	5	2	5

Sledovány byly zápisy od školního roku 2004/2005 z důvodu vydání a začátku účinnosti školského zákona¹⁹⁹. Analýza byla uzavřena školním rokem 2007/2008, tedy rokem, kdy se ve všech základních školách začalo v prvním a šestém ročníku vyučovat podle školních vzdělávacích programů. Celkem byly analyzovány zápisy ze čtyř školních roků. Byly vymezeny jednotlivé **významové jednotky textu** a byl sledován jejich výskyt v průběhu jednotlivých školních let. Významovými jednotkami textu byly:

- školní vzdělávací program
- tématické plány
- učebnice, pomůcky
- hodnocení žáků
- žáci se speciálními vzdělávacími potřebami
- další vzdělávání pedagogických pracovníků
- kontrolní činnost
- akce
- financování

Výskyt významové jednotky během daného školního roku byl označen číslicí 1 a následně byl vypočítán průměr pro dané tři školy a proveden součet pro sledované roky. Byla určena četnost výskytu těchto významových jednotek (maximální hodnota 4) a jejich použití pro dotazníkové šetření bylo dále upřesněno v rámci rozhovoru s vedoucími těchto metodických orgánů – středním managementem školy.

¹⁹⁹ Zákon 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

5.2.2. Pilotáž - rozhovor se středním managementem školy

Důvodem pro **rozhovor se středním managementem školy** bylo upřesnění a doplnění získaných údajů a položení upřesňujících otázek, které se stanou východiskem pro tvorbu dalšího výzkumného nástroje - dotazníku. Otázky směřovaly k fungování středního managementu a vnímání této funkce ve škole samotné. **Metoda polostrukturovaného rozhovoru** umožnila kladení předem připravených otázek, nechávala však dostatek prostoru na vysvětlení a zdůvodnění.

Rozhovor se skládal z úvodní části, vlastního rozhovoru a závěru. V úvodní části byla vytvořena odpovídající atmosféra a respondenti byli ujištěni o anonymitě a účelu rozhovoru. Rozhovor představoval doplnění a upřesnění provedené analýzy zápisů z jednání jimi vedených metodických orgánů. Ve vlastní části byly respondentům pokládány polostrukturované otázky ze tří oblastí (viz příloha 1a.). Po skončení vlastního rozhovoru následovalo poděkování respondentům a byla nabídnuta možnost zaslání výsledku dizertační práce – návrhu kompetenčního modelu středního managementu školy.

Výstupem rozhovoru byly základní informace o činnostech, které střední management řídí, o fungování této funkce a jejím organizačním začlenění a o potřebných kompetencích pro její výkon. Obě výsledky pilotáže – analýza textu i rozhovor – se staly podkladem pro vytvoření dotazníku použitelného pro předvýzkum.

5.2.3. Předvýzkum – dotazníkové šetření

V rámci předvýzkumu byl vytvořen **dotazník určený pro vedení škol - ředitele a jejich zástupce** (příloha 2a.), **střední management škol** (příloha 2b.) a **učitele** (příloha 2c.). Dotazníkového šetření se účastnili studenti bakalářského kombinovaného studia Školský management studující na katedře Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Celkem se jednalo o 54 respondentů - 15 ředitelů škol nebo jejich zástupců, 21 představitelů středního managementu a 18 učitelů. Předvýzkum zjišťoval další informace o fungování středního managementu na školách, o činnostech, které střední management řídí a o potřebných kompetencích. Na základě zjištěných výsledků předvýzkumu byl zkonstruován dotazník pro vlastní výzkum.

5.2.4. Výzkum

Dotazník pro vlastní výzkum vychází z dotazníku pro předvýzkum, ale liší se v několika položkách:

- Byly odstraněny lídrovské kompetence, které respondenti v orientačním dotazníkovém šetření nepovažovali pro střední management za důležité.
- Po celkovém zhodnocení byla dodána položka důvody pro zřízení metodických orgánů, jejich vyznačení v organizační struktuře. Do přehledu činností řízených středním managementem pak položku tvorba rozvrhu a jiné činnosti.
- Z důvodu vyhodnocení činnosti středního managementu a následného provedení případové studie v dané škole byly do dotazníku zařazeny hodnotící položky.

V rámci vlastního výzkumu bylo záměrným výběrem vybráno 10 pražských základních škol. **Záměrný výběr** byl definován následujícími kritérii:

- jedno město z důvodu obdobných podmínek
- úplná škola s prvním i druhým stupněm a minimálním počtem 300 žáků
- osobní kontakt na ředitele škol (obsáhlé dotazníkové šetření vyžadovala vstřícnost)

Dotazníky nakonec odevzdalo osm těchto škol, údaje o těchto školách jsou v následující tabulce:

Tabulka č. 12: Údaje o školách zapojených do výzkumu

Škola	Počet žáků			Počet tříd / oddělení			Počet					
	1.st.	2.st.	ŠD	1.st.	2.st.	ŠD	MO 1.st.	Učitelé	MO 2.st.	Učitelé	MO ŠD	Vych.
1.	239	158	195	12	7	7	2	7	8	4	1	7
2.	218	138	128	11	6	5	5	2	12	2	1	5
3.	252	173	245	14	8	9	5	5	5	4	1	9
4.	166	134	105	8	6	4	2	4	8	3	1	4
5.	150	152	130	7	7	4	1	10	5	9	1	4
6.	270	100	150	12	4	5	1	12	4	5	1	5
7.	348	152	276	15	9	11	5	3	4	6	1	11
8.	233	184	150	10	8	6	5	3	5	3	1	6
Celk.	1876	1191	1379	89	55	51	26	46	51	36	8	51
Prům.	234,5	148,88	172,38	11,125	6,875	6,375	3,25	5,75	6,375	4,5	1	6,375

Dotazníky byly určeny pro vedení školy (příloha 3a.), **střední management škol** (příloha 3b.) a **učitele** (příloha 3c.). Dotazníkového šetření se z každé školy účastnil ředitel, dva představitelé středního managementu a z metodického orgánu vedeného středním

manažerem (vyjma jedné školy) vždy tři učitelé. Celkem se tedy jednalo o 8 ředitelů, 16 středních manažerů a 47 učitelů.

5.3. Vyhodnocení a interpretace výsledků

Další část kapitoly uvádí vyhodnocení výsledků ze všech fází výzkumného šetření a jejich interpretaci.

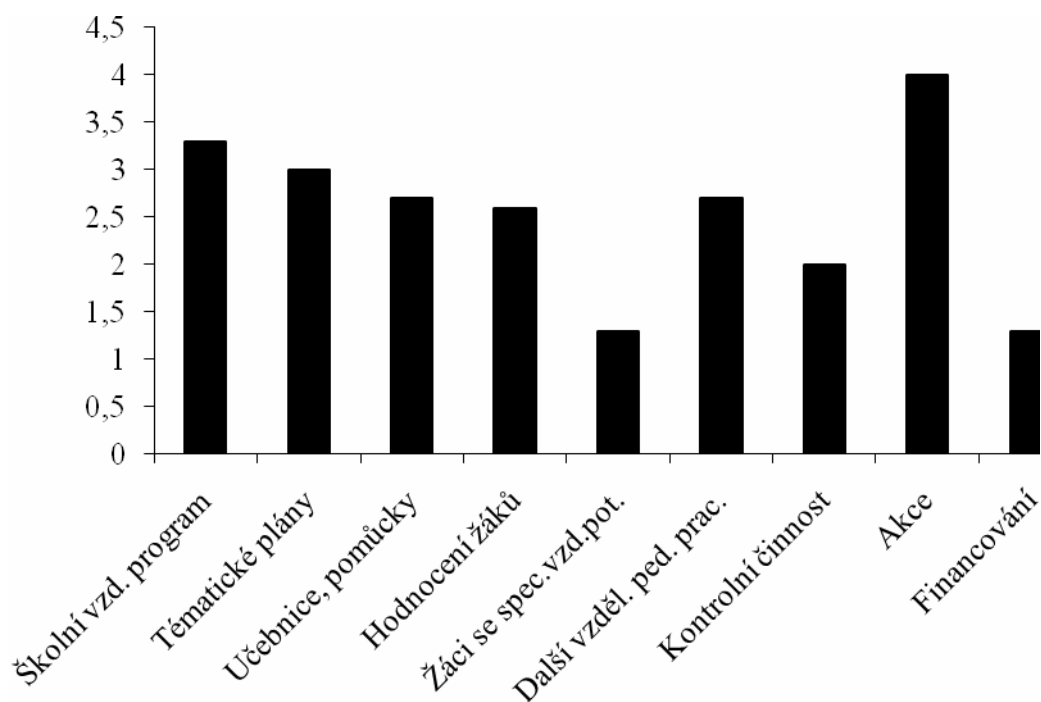
5.3.1. Vyhodnocení pilotáže - analýzy zápisů metodických sdružení a předmětové komise

V rámci analýzy zápisů z jednání metodických orgánů byla sledována četnost výskytu jednotlivých významových jednotek textu. Výsledky shrnuje následující tabulka a graf:

Tabulka č. 13: Četnost významových jednotek textu

Významová jednotka textu	Průměr
Školní vzdělávací program	3,3
Tematické plány	3
Učebnice, pomůcky	2,7
Hodnocení žáků	2,6
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	1,3
Další vzdělávání pedagogických pracovníků	2,7
Kontrolní činnost	2
Akce	4
Financování	1,3

Graf č. 5: Četnost významových jednotek textu



Největší četnost prokázaly položky související s vlastní výukou – plánování akcí, školní vzdělávací programy a tematické plány. Následoval výběr učebnic a pomůcek a další vzdělávání pedagogických pracovníků, těsně sledovaný hodnocením žáků. Tyto položky poukazují na **středního manažera jako na pedagogického pracovníka sledujícího pedagogický proces, nikoliv jako na vedoucího určité skupiny učitelů** (např. kontrola jako manažerská funkce má četnost výskytu poloviční oproti maximální hodnotě). Analýza významových jednotek textu byla následně upřesněna rozhovorem s vedoucími metodických orgánů, jejichž zápisy byly podrobeny analýze.

5.3.2. Vyhodnocení pilotáže - rozhovoru s vedoucími metodických sdružení a předmětové komise

První zkoumanou oblastí v rámci rozhovoru se středním managementem školy byla **oblast činnosti středního managementu školy** se zjišťována následujícími otázkami:

1. Jaké činnosti jste řídil v souvislosti s tvorbou školních vzdělávacích programů?

Jednalo se především o vzdělávací obsah - zajištění návaznosti látky v jednotlivých ročnících a souvislosti s ostatními předměty. Upřesňoval se počet hodin a zapojení klíčových

kompetencí do výuky. Byly odstraněny tematické plány – nahradil je školní vzdělávací program.

2. Proč je v rámci metodického sdružení/předmětové komise kladen poměrně velký důraz na hodnocení žáků?

Jedná se především o zajištění dostatečného počtu známek, jejich vyváženosti mezi ústním a písemným zkoušením (důraz na čtenářskou gramotnost) a také předcházení stížnostem rodičů (žáci jiné třídy jsou přísněji hodnoceni). Na školách je u písemných prací většího rozsahu zavedeno bodové hodnocení a jsou předem známy kritéria, s kterými jsou seznámeni nejen žáci, ale i rodiče.

3. Proč je kladen v rámci metodického orgánu malý důraz na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje výchovný poradce v těsné spolupráci s třídními učiteli. Metodický orgán se soustředí pouze na jejich hodnocení.

4. Jaké oblasti činnosti učitele jsou řešeny v rámci metodického sdružení / předmětové komise?

Jedná se o výběr a předávání zkušeností z dalšího vzdělávání a v případě nového učitele – zvláště začínajícího – o jeho uvádění do praxe. Toto uvádění je především záležitostí vedoucího metodického orgánu, ale některé činnosti deleguje i na ostatní. Jeden střední manažer by přivítal možnost podílet se na tvorbě úvazků, neboť „...ředitel ani zástupce nemají takový přehled, jaký kantor je pro třídu nejvhodnější.“

5. Do jaké hloubky je možné řešit výběr učebnic a pomůcek

Výběr učebnic je vždy záležitostí metodického orgánu, vedení školy je schvaluje na základě dostatku či nedostatku finančních prostředků. Střední management by uvítal určitou částku, s kterou by bylo možné během roku hospodařit – takto je výběr učebnic a pomůcek odkázán většinou na aktuální přebytek financí a nekryje se se skutečnou potřebou.

6. Jaké důsledky má vykonávaná kontrolní činnost v rámci metodického sdružení / předmětové komise?

Kontrolní činnost je příkaz ředitele školy, nevychází z potřeby středního managementu hodnotit členy svého metodického orgánu. Důvodem je rovněž malý výstup kontrolní činnosti – lze navrhnout např. další vzdělávání, ale není možné ovlivnit pohyblivé složky platu. Hospitační činnost je tak spíše formální a nepředstavuje skutečnou kontrolní činnost se všemi atributy.

Druhou sledovanou oblastí byla **oblast fungování a důležitosti funkce středního managementu školy**. Rozhovor byl postaven na následujících otázkách:

1. Setkal jste se někdy s pojmem střední management ve školství ?

Pouze jeden z respondentů uvedl jeho znalost z odborné literatury.

2. Používá se pojem střední management u vás ve škole?

Ve zkoumaných třech školách se pojem střední management nepoužívá.

3. Jakým názvem se označuje vaše funkce?

Ve všech třech školách se jednalo o označení vedoucí metodického orgánu – metodického sdružení nebo předmětové komise.

4. Kdo vás do funkce jmenoval?

Dva z respondentů jmenoval do funkce ředitel školy, u jednoho „... *to tak nějak vyplynulo ze situace, jsem nejstarší.*“

5. Jaké jsou vaše důvody pro výkon této funkce?

Rozhodovat a řešit záležitosti ročníku nebo daných předmětů, řídit spolupráci učitelů v rámci metodického orgánu – „... *lepší se mezi sebou domluvíme, když je spolupráce daná tak trochu nuceně.*“

6. Jak sám sebe v této funkci vnímáte, jak myslíte, že vás vnímá vedení školy a učitelé?

Střední management sám sebe označuje především jako odborníka v oblasti předmětu a metodologie, v tomto smyslu jako poradce pro ostatní. Jeden z respondentů striktně odmítá chápat svoji funkci jako funkci řídící „... *rozhodně nebudu nikomu nic nařizovat, jak bych s nimi vydržela.*“

7. Jaký spatřujete význam této funkce pro školu?

Střední manažeři vnímají svoji funkci jako podstatnou pro učitele svého metodického orgánu (výhoda větších zkušeností, možnost jejich předávání, poskytování rad a konzultací) a směrem k vedení školy (role prostředníka). Pro ostatní učitele a pro rodiče nemá podle nich funkce význam.

8. Jak je funkce ukotvena ve škole (pracovní náplň, organizační struktura)?

Funkce není v žádné škole ukotvena prostřednictvím vnitřních směrnic nebo organizační struktury. Náplň je „... *tradiční, nějak to tak bylo vždycky.*“ V případě vlastní iniciativy (např. vkládání příspěvků na webové stránky školy) neklade vedení překážky, ale odpovědnosti a pravomoci nestanoví.

9. Změnila se vaše funkce nebo fungování metodického orgánu v souvislosti s tvorbou školního vzdělávacího programu?

„V rámci metodického sdružení se až tak moc nezměnilo, rozdělila jsem úkoly a kontrolovala plnění.“ Schůzky probíhaly stejně často, zvýšil se však počet neformálních setkání a spolupráce s ostatními učiteli mimo metodický orgán.

10. Jak často se scházíte se svým týmem, vedením školy, popř. středním managementem?

Střední management škol se mezi sebou neschází, pouze v jednom případě a to i společně s vedením školy v rámci tzv. rozšířeného vedení školy. V rámci vlastního metodického orgánu pak 4x – 5x ročně, vždy se dělá stručný zápis.

11. Máte nějaké připomínky k funkci středního managementu školy?

Všichni tři respondenti poukazovali na nemanážerské chápání své funkce:

- „Odmítám poučovat ostatní, jak učit.“
- „Nerad chodím na hospitace, neumím sdělovat negativní hodnocení.“
- „Chybí mi pravomoci, kolegové mě neberou vážně.“

Třetí a poslední oblastí se stala **oblast potřebných kompetencí pro efektivní výkon činnosti:**

1. Setkal jste se s termínem kompetence?

S termínem kompetence se respondenti setkali v rámci rámcových vzdělávacích programů, tyto kompetence se týkají žáků. V jiném smyslu se s kompetencemi v oblasti vzdělávání neseťkali.

2. Jaké kompetence pro svou funkci potřebujete?

Na první místo se dostaly kompetence z oblasti osobnostní a sociální. Střední manažeři upřednostňovali umění jednat s lidmi, schopnost naslouchat, být trpělivý a ovládat se. Být odborníkem v předmětu a v pedagogických vědách brali jako samozřejmost, na dotaz autorky uváděli, že „... to je přece jasné.“ Z manažerských funkcí uváděli dovednost plánovat, a to ve smyslu akcí a různých soutěží pro žáky.

Jak bylo zdůrazněno v předchozím textu, cílem rozhovoru bylo upřesnění analýzy zápisů z jednání metodických orgánů tak, aby se oba výzkumné nástroje mohly stát východiskem pro konstrukci dotazníku v rámci předvýzkumu. **I rozhovor ukázal, že střední management školy se vnímá spíše jako mentor pomáhající členům svého metodického orgánu, než jako řídicí pracovník.** Na základě rozhovoru bylo pro konstrukci dotazníku, konkrétně činností, které řídí střední management školy, upraveno z analýzy zápisů z jednání metodických orgánů následující:

- Odstranění tematických plánů, které jsou obsaženy ve školním vzdělávacím programu.

- Nezařazení položky žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Přidání položek začínající učitel a jeho uvádění do praxe a tvorba úvazků.
- Rozdělení financování na přidělení finančních prostředků pro nákup učebnic a pomůcek a na možnost zasahovat do výše pohyblivých složek platu.

Dalším výstupem rozhovoru bylo upřesnění položek týkajících se organizace činnosti středního managementu a potřebných kompetencí. K organizačním činnostem byla dodána četnost schůzek a jejich záznamy z nich, ke kompetencím osobnostním, sociálním, odborným a manažerským zařadila autorka na základě studia příslušné teorie ještě kompetence lídrovské.

5.3.3. Vyhodnocení předvýzkumu - dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření v rámci předvýzkumu bylo vytvořeno na základě analýzy zápisů z jednání metodických orgánů a rozhovoru se středním managementem škol a jeho obsah pokrýval všechny čtyři výzkumné otázky. Většina otázek dotazníku byla shodných pro všechny tři skupiny respondentů, otázka pohledu na střední management školy se pro vedení školy, střední management a učitele lišila.

Na základě výsledků bylo dotazníkové šetření upraveno a rozšířeno a byla vytvořena definitivní verze dotazníku pro výzkum.

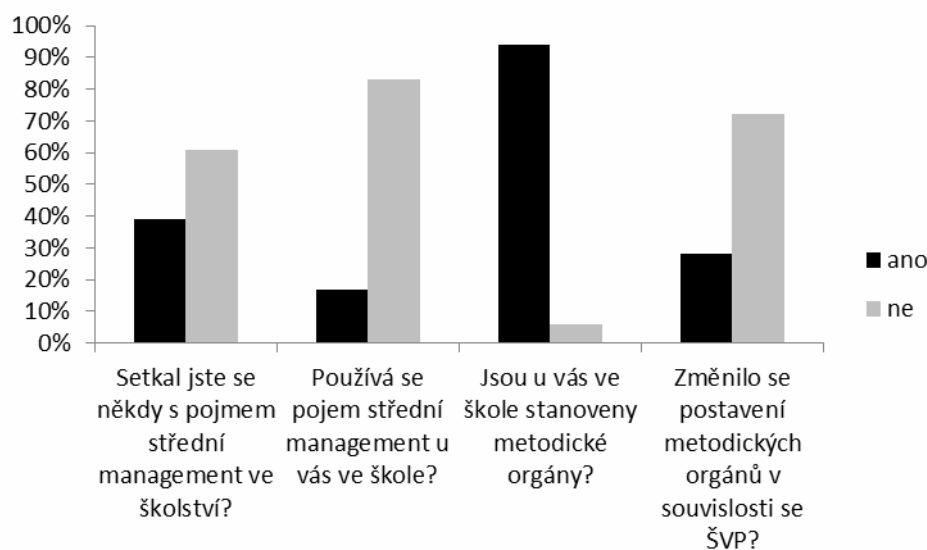
Úvodní data dotazníkového šetření

Metodické orgány jako skupiny spolupracujících učitelů jsou ustanoveny na 94% škol. Název metodické orgány je používán na základních školách souhrnně pro metodická sdružení (1.stupeň) a předmětové komise (2.stupeň). Dvě školy uvádí označení předmětové týmy, pro učitele příbuzných předmětů na 1. i 2.stupni. S termínem střední management se někteří respondenti seznámili prostřednictvím odborné literatury. Na školách se tento termín téměř nepoužívá, okrajově pro vedoucí školních jídelen a některé další vedoucí zaměstnance (v dotazníku nebylo upřesněno). Postavení metodických orgánů se v souvislosti se školními vzdělávacími programy změnilo u 72% škol. Následující tabulka a graf shrnují výše uvedené:

Tabulka č. 14: Základní informace o středním managementu škol

	ano	ne
Setkal jste se někdy s pojmem střední management ve školství?	39%	61%
Používá se pojem střední management u vás ve škole?	17%	83%
Jsou u vás ve škole stanoveny metodické orgány?	94%	6%
Změnilo se postavení metodických orgánů v souvislosti se ŠVP?	28%	72%

Graf č. 6: Základní informace o středním managementu škol

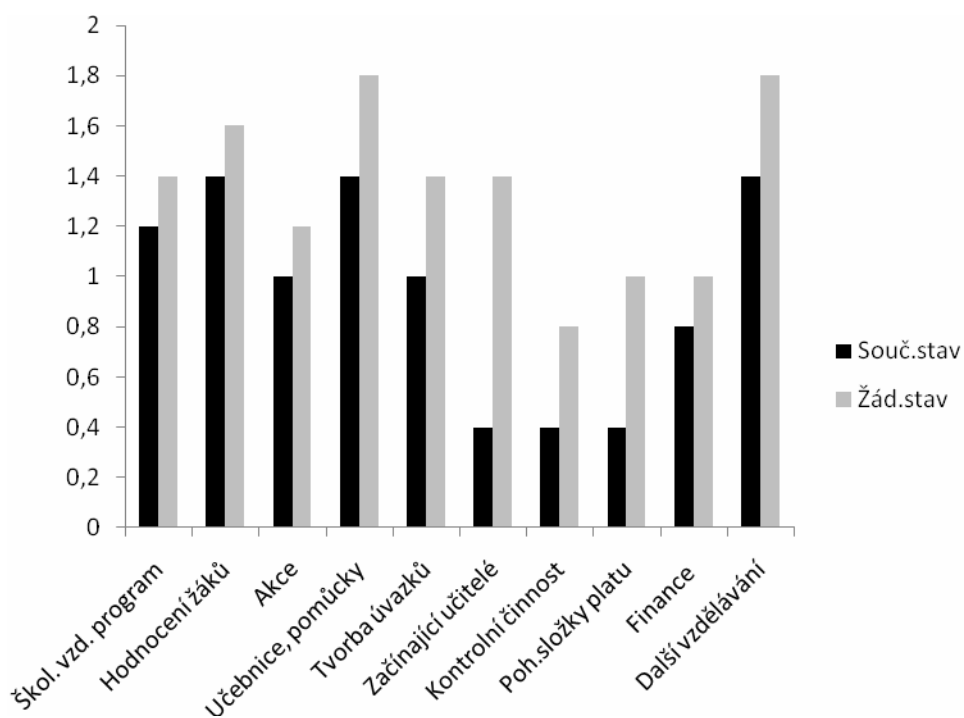


Do vlastního dotazníkového šetření byly na základě poznámek respondentů ještě zařazeny položky důvodu zřízení metodických orgánů, vyznačení v organizační struktuře, překážek pro jejich činnost a četnost schůzek.

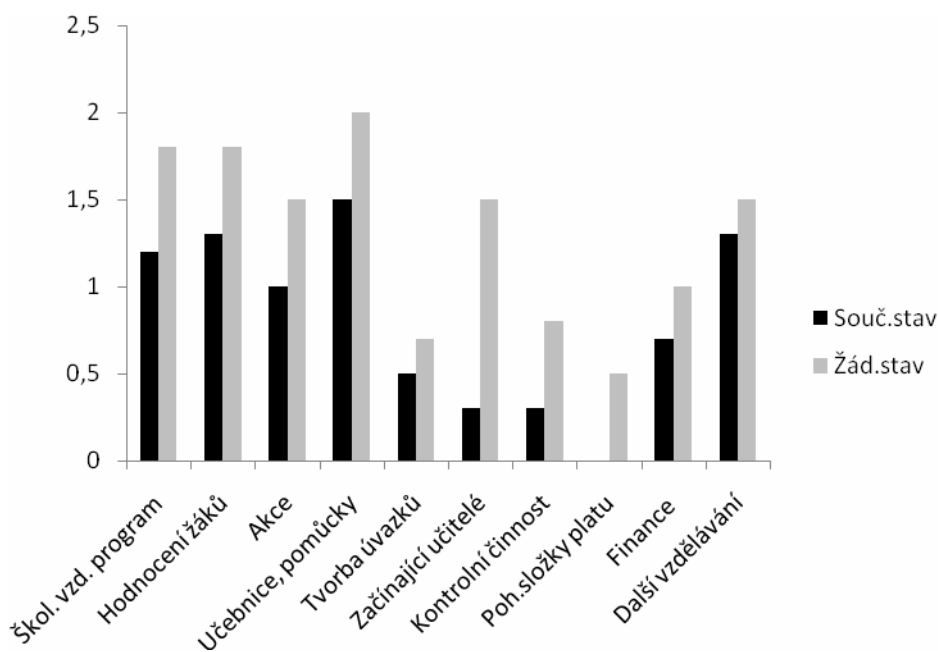
Oblasti řídicí činnosti středního managementu školy

Činnosti, které řídí střední management školy, byly zjišťovány prostřednictvím všech tří skupin respondentů a zároveň byl srovnáván i současný a žádoucí stav. Hodnotou 0 byly označovány činnosti, které střední management neřídí, hodnota 1 představovala částečné řízení a hodnota 2 řízení činnosti pouze středním managementem školy. Následující grafy ukazují situaci u jednotlivých skupin respondentů.

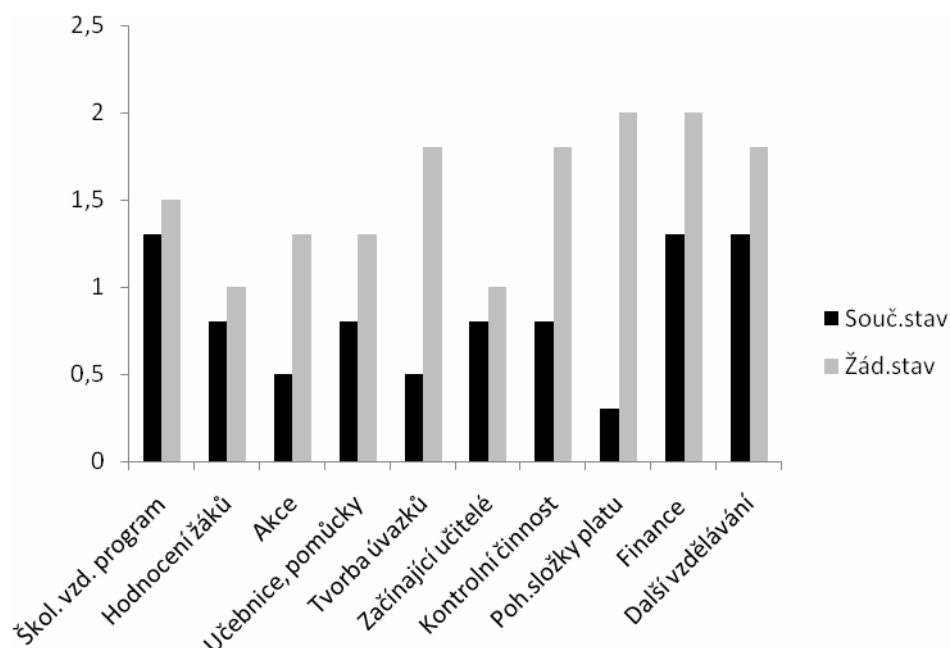
Graf č. 7: Činnosti řízené středním managementem školy – názor vedení škol



Graf č. 8: Činnosti řízené středním managementem školy – názor středního managementu



Graf č. 9: Činnosti řízené středním managementem školy – názor učitelů

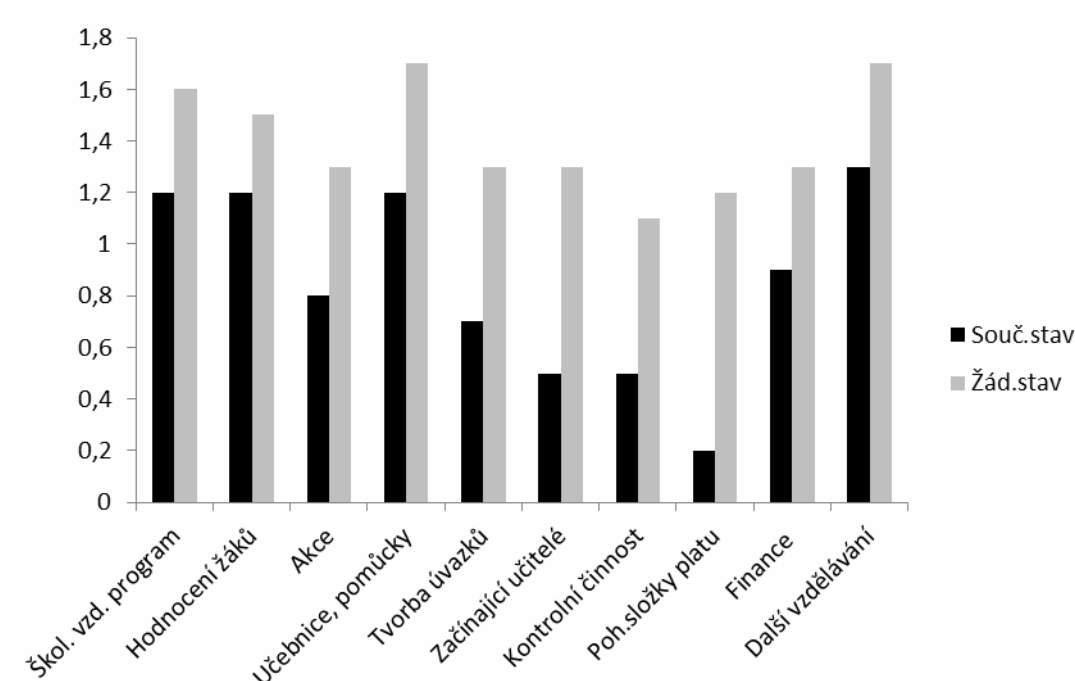


Největší posun v činnosti řízené středním managementem škol požadují učitelé (0,71), s určitým odstupem následuje střední management (0,5) a nakonec ředitelé (0,4). Celkový přehled u všech skupin respondentů ukazuje následující tabulka a graf:

Tabulka č. 15: Činnosti řízené středním managementem školy – společný názor vedení školy, středního managementu a učitelů na současný a žádoucí stav

	Současný stav	Žádoucí stav	Rozdíl mezi současným a žádoucím stavem
Škol. vzd. program	1,2	1,6	0,4
Hodnocení žáků	1,2	1,5	0,3
Akce	0,8	1,3	0,5
Učebnice, pomůcky	1,2	1,7	0,5
Tvorba úvazků	0,7	1,3	0,6
Začínající učitelé	0,5	1,3	0,8
Kontrolní činnost	0,5	1,1	0,6
Poh. složky platu	0,2	1,2	1
Finance	0,9	1,3	0,4
Další vzdělávání	1,3	1,7	0,4

Graf č. 10: Činnosti řízené středním managementem školy – společný názor vedení školy, středního managementu a učitelů na současný a žádoucí stav



Všechny činnosti zařazené do předvýzkumu se ukázaly jako odpovídající. Přesto autorka dodala na základě vlastních zkušeností ještě položku tvorba rozvrhu a jiné činnosti jako možnost dalšího vyjádření.

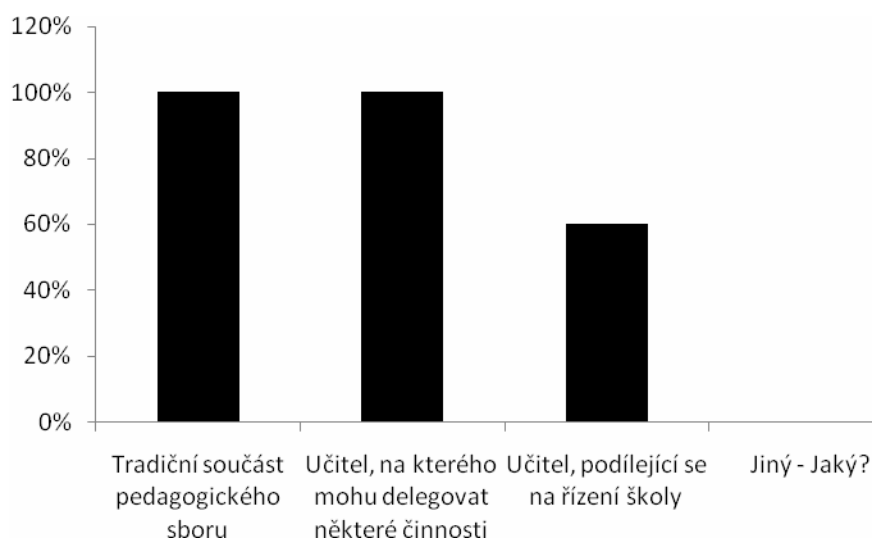
Důležitost rolí středního managementu školy

Pro jednotlivé skupiny respondentů se obsah této otázky lišil a bylo možné zaškrtnout více možností. Následující tabulky a grafy ukazují výsledné pohledy:

Tabulka č. 16: Názor na střední management škol – vedení školy

Pohled	
Tradiční součást pedagogického sboru	100%
Učitel, na kterého mohu delegovat některé činnosti	100%
Učitel, podílející se na řízení školy	60%
Jiný - Jaký?	0%

Graf č. 11: Názor na střední management škol – vedení školy

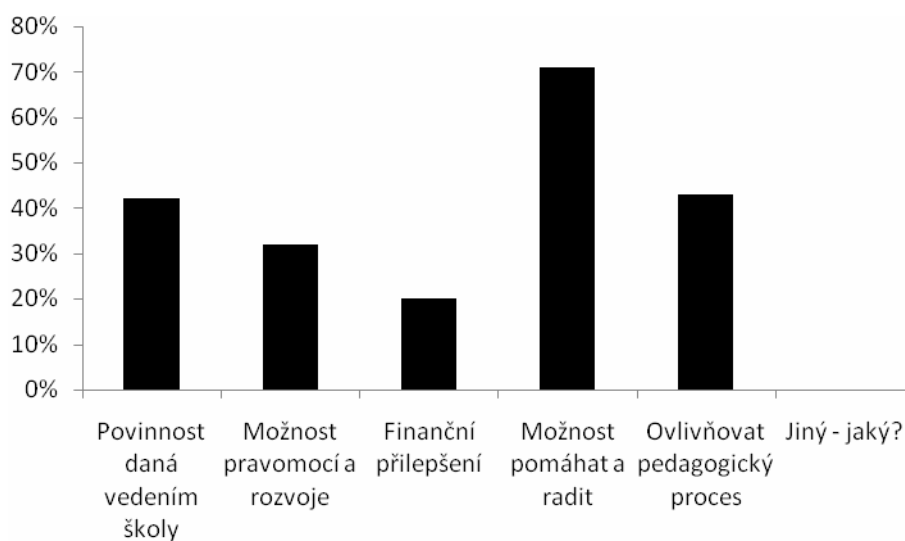


Vedení škol považuje střední management za tradiční součást škol a vidí v nich možnost předání některých činností. Jako řídicí prvek střední management vidí jen těsně nadpoloviční většina ředitelů – 60%.

Tabulka č. 17: Pohled na střední management škol – střední management

Pohled	
Povinnost daná vedením školy	42%
Možnost pravomocí a rozvoje	32%
Finanční přilepšení	20%
Možnost pomáhat a radit	71%
Ovlivňovat pedagogický proces	43%
Jiný - jaký?	0%

Graf č. 12: Názor na střední management škol – střední management

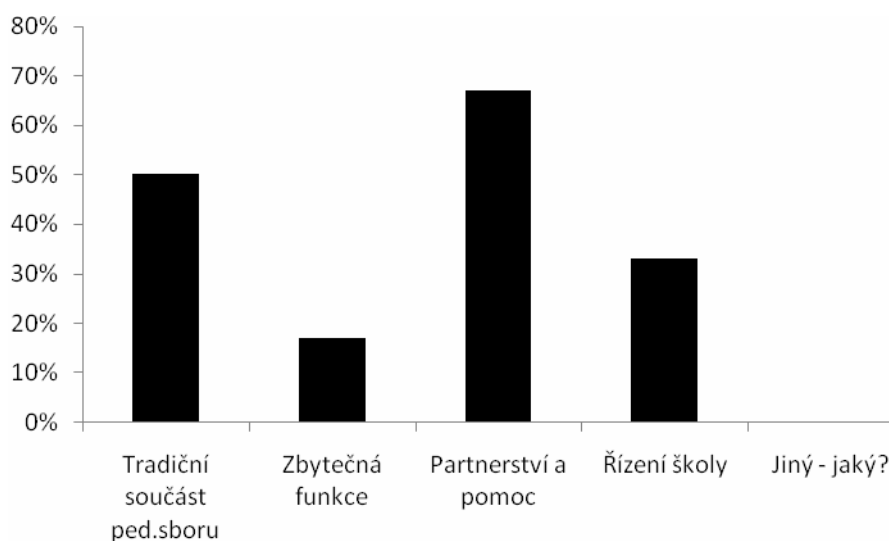


Sám střední management vidí svou roli především jako rádce pro ostatní. Dále je to možnost ovlivňovat pedagogický proces a jak by to nemělo být jako povinnost danou vedením školy. Pouhá povinnost nezajistí vhodnou motivaci k činnosti a tím se snižuje i kvalita požadovaných výsledků.

Tabulka č. 18: Názor na střední management škol – učitelé

Pohled	
Tradiční součást pedagogického sboru	50%
Zbytečná funkce	17%
Partnerství a pomoc	67%
Řízení školy	33%
Jiný - jaký?	0%

Graf č. 13: Názor na střední management škol – učitelé



Učitelé mají na střední management obdobný pohled jako on sám. Preferují především partnerství a pomoc. Zároveň se shodují s pohledem vedení školy a střední management považují za tradiční součást školy, ačkoli není tímto termínem označován.

Roztříštěnost pohledů na střední management školy vedla ke sjednocení pohledů a jejich nahrazení v dotazníkovém šetření v rámci výzkumu termínem role. Byly stanoveny tyto role:

- odborník v odborné oblasti svého předmětu
- odborník v oblasti výuky (pedagogika, didaktika, metodika, práce se žáky)
- koordinátor školního vzdělávacího programu (tvorba, evaluace, mezipředmětové vztahy)
- manažer (řízení členů metodického orgánu)
- rádce pro členy svého metodického orgánu (problémoví žáci, rodiče)
- facilitátor (usnadnění spolupráce mezi učiteli a vedením školy)

Kompetence středního managementu školy

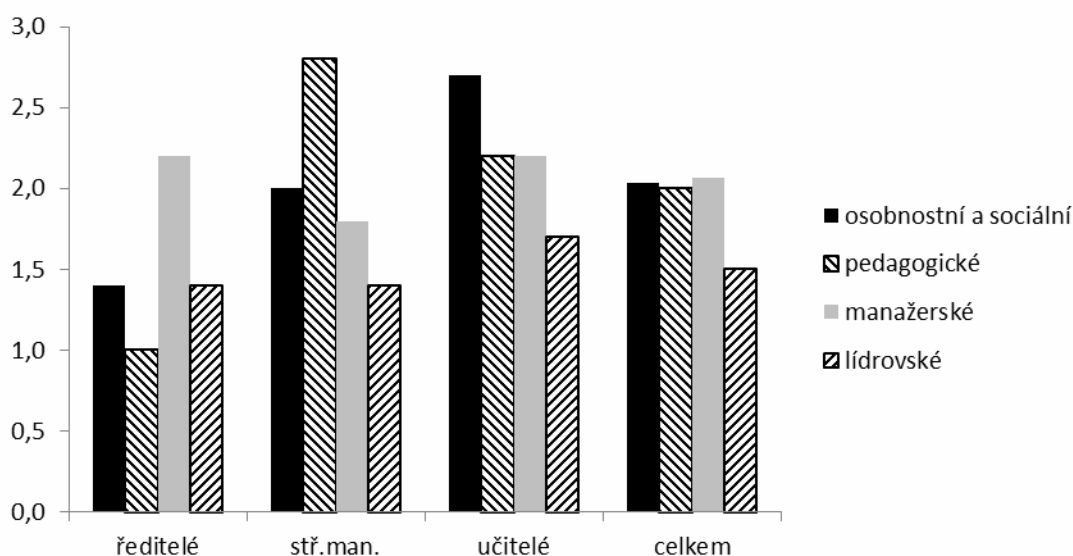
Potřebné kompetence středního managementu byly na základě studia teorie rozděleny do čtyř oblastí: kompetence osobnostní a sociální, pedagogické, manažerské a lídrovské.

Výsledky dotazníkového šetření ukazuje následující tabulka a graf:

Tabulka č. 19 : Kompetence středního managementu školy

Kompetence	ředitelé	stř.man.	učitelé	celkem
osobnostní a sociální	1,4	2,0	2,7	2,0
pedagogické	1,0	2,8	2,2	2,0
manažerské	2,2	1,8	2,2	2,1
lídrovské	1,4	1,4	1,7	1,5

Graf č. 14: Kompetence středního managementu školy



Na základě výsledků byly odstraněny lídrovské kompetence, které respondenti v orientačním dotazníkovém šetření nepovažovali pro střední management za důležité. Kompetence osobnostní a sociální byly rozděleny do dvou skupin a pedagogické kompetence výstižněji nazvány kompetence odborné. Všechny oblasti kompetencí pak byly následně rozčleněny ještě do jednotlivých podoblastí.

Z důvodu vyhodnocení činnosti středního managementu a následného provedení případové studie v dané škole byly do dotazníku dodány hodnotící položky.

5.3.4. Vyhodnocení výzkumu

Úvodní data dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 8 škol, jejichž základní charakteristiky byly uvedeny v předchozí subkapitole. Vzhledem k malému počtu škol i jednotlivých respondentů budou výsledky uváděny v číslech, popř. zprůměrovány, a budou převáděny na procenta pouze v případě celé skupiny respondentů. U některých otázek volili respondenti danou možnost - hodnota jedna představuje volbu nebo souhlas s předkládanou možností, hodnota nula pak nesouhlas nebo nezvolení dané možnosti. U jiných otázek bylo pro větší upřesnění zvoleno škálování – čtyřstupňová škála, kde maximální hodnota pak byla 3 body.

Sedm škol zůstává u původního názvu metodických orgánů, tedy na 1.stupni se jedná o metodická sdružení (jedná se o spojení 1. a 2.ročníku a následně 3.-5. ročníku – jedna škola, 1. – 3. ročníku a následně 4.-5.ročníku – jedna škola, po jednotlivých ročnících – tři školy nebo se jedná pouze o jedno metodické sdružení – dvě školy), a **na druhém o předmětové komise** (kopírují se vzdělávací oblasti školního vzdělávacího programu – jedna škola nebo se sdružují předměty podobného zaměření – šest škol) . **Pouze škola č. 7 označuje skupiny učitelů termínem ročníkový tým** – jedná se tedy o devět skupin pedagogů, kteří vyučují v daném ročníku.

Důvody pro existenci metodických orgánů nejsou podle dotazníkového šetření příliš povzbuzující. **Na pěti školách se metodické orgány vyskytovaly při vstupu současného ředitele do funkce a pokračovaly ve své stávající činnosti. Na jedné škole získaly nové odpovědnosti a pravomoci a na další byly ustanoveny v souvislosti s tvorbou školních vzdělávacích programů. Škola č. 7 uvádí jiné důvody – zajištění optimální organizace pro týmovou výuku v jednotlivých ročnících.**

Ze zjištěných výsledků je zřejmá jistá setrvačnost v oblasti metodických orgánů. **Více než polovina ředitelů nijak neřešila změnu náplně jejich činnosti, a to ani v souvislosti s tvorbou školních vzdělávacích programů.** Přitom je zřejmé, že vzhledem k počtu žáků a následně tedy i vyučujících není v silách koordinátora školního vzdělávacího programu zvládnout celý rozsah učiva.

K názvu funkce se vyjadřoval střední management, tedy celkem 16 respondentů, vždy dva z každé školy. Je zajímavé, že na jedné škole se respondenti neshodli – jeden označoval funkci jako **vedoucí metodického orgánu** (stejně jako na dalších šesti školách), druhý jinak – jako **vedoucí učitelka**. Sedmá škola volí vzhledem k ročníkové skladbě název **garant ročníku**.

Žádná ze zkoumaných škol neuvádí název střední management školy. Tento termín z odborné manažerské literatury není na základních školách zažitý a jak bude poukázáno dále, v souvislosti s tím nejsou na pedagogy stojící v čele metodických orgánů kladeny požadavky z oblasti managementu.

Obsazení funkce středního managementu školy je **ve čtyřech případech záležitostí ředitele školy, ve dvou případech se jedná o návrh kolegů.** Na jedné škole respondenti – střední management – se v odpovědi liší a jedná se o kombinaci předchozích dvou tvrzení.

Při obsazování funkce se střední management samostatně neprosazuje. Tento problém může mít souvislost s neochotou pedagogů provádět vlastní evaluaci a na základě zjištěných skutečností na sobě samostatně pracovat nebo usilovat o funkci, pro kterou má předpoklady.

K vyznačení středního managementu v organizační struktuře školy se vyjadřovali ředitelé škol. Ve třech případech je střední management vyznačen v organizační struktuře školy a je mu přiznán příplatek za vedení. Ve čtyřech školách je sice v organizační struktuře vyznačen, ale příplatek za vedení mu přiznán není. Pouze jedna škola nemá střední management v organizační struktuře vyznačen.

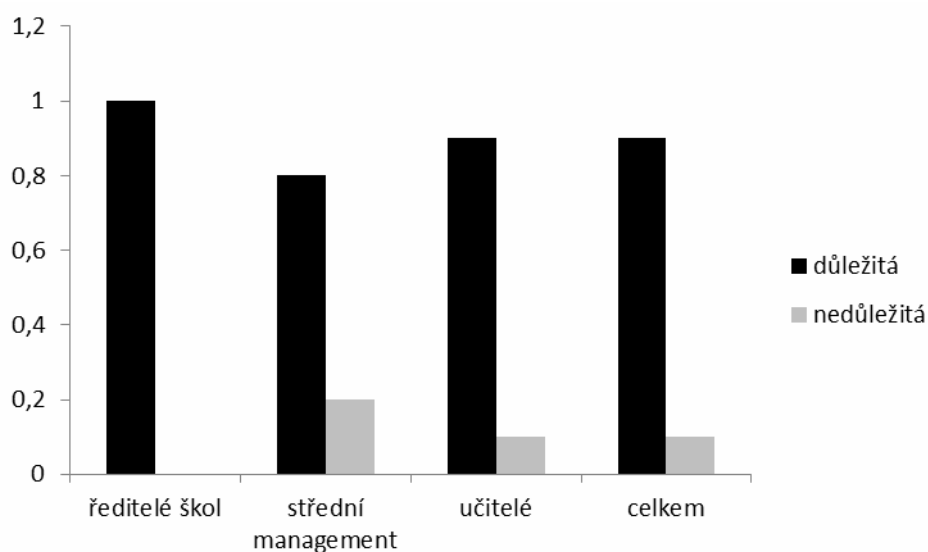
Nepřiznání příplatku střednímu managementu školy může souviset s tíživou finanční situací na školách, kdy je pro některé školy obtížné zajistit i nárokové složky platu. Nicméně **vyznačení středního managementu ve většině zkoumaných škol je nezbytným předpokladem pro přidělení řídicích pravomocí i odpovědnosti a prvním krokem směrem k manažerské roli.**

Důležitost funkce středního managementu školy posuzovali všichni respondenti, tedy ředitelé škol, střední management a učitelé. Následující tabulka a graf ukazují průměrné hodnoty u jednotlivých skupin respondentů i hodnoty souhrnné.

Tabulka č. 20: Hodnocení důležitosti funkce středního managementu školy

Funkce	Důležitá	Nedůležitá
Ředitelé škol	1	0
Střední management	0,8	0,2
Učitelé	0,9	0,1
Celkem	0,9	0,1

Graf č. 15: Hodnocení důležitosti funkce středního managementu školy



Všichni ředitelé považují funkci středního managementu za důležitou, stejně jako většina učitelů. Střední management sám však o důležitosti své funkce pro řízení školy přesvědčen není, za důležitou ji považuje pouze 80% respondentů. Přesto uvedl pouze jednu konkrétní odpověď, a to že „...jde spíše o osobní kvality než o funkci“. Učitelé v rámci negativních odpovědí uváděli: „Nemá pravomoc zasahovat do řízení, pouze dává podněty.“ „Nemá žádné pravomoci.“. Mnohem podrobněji se respondenti rozepisovali u kladných odpovědí. U ředitelů většinou ve smyslu konkrétních činností: „Blíže k problematice, sjednocují potřeby, názory, povinnosti jednotlivých pedagogů, zrychlují komunikaci mezi učiteli a vedením.“, „Změny v učebních plánech, požadavky na pomůcky.“ ale i ve smyslu řízení: „Efektivní řízení pedagogického procesu, evaluace učitelů.“ nebo „Kordinace činnosti, delegování odpovědnosti a pravomocí za danou oblast.“. **Ředitelé škol tedy uvažují**

o důležitosti funkcí středního managementu i v oblasti řízení ostatních, tedy ve smyslu naplnění manažerského pohledu. I když pouze 80% respondentů z řad středního managementu považuje svou funkci za důležitou z hlediska řízení školy, někteří z nich v konkrétních odpovědích uvádějí skutečné manažerské činnosti, např.: „*Řízení a koordinace členů metodického orgánu.*“, „*Usnadnit vedení školy řešit problémy, rozhodovat, plánovat.*“, „*Podpora vedení školy, spolurozhodování*“. Objevují se ale i odpovědi, které nejsou zaměřené na řízení ostatních: „*Koordinace tematických plánů.*“, „*Vzájemná pomoc.*“ nebo „*Usnadnění spolupráce mezi vedením školy a učiteli.*“. **Názor středního managementu na důležitost vlastní funkce pro řízení školy není přesvědčivě jednotný. Učitelé chápou důležitost funkce středního managementu především ve smyslu mezičlánku mezi nimi a vedením:** „*Ředitel je moc daleko.*“, „*...jednodušší a příjemnější jednání s kolegou než s vedením, úspora času.*“, „*...řešení aktuálních problémů.*“, „*...konkrétní reálné problémy se dostanou k vedení.*“ **Učitelé ale také zdůrazňují přínos středního managementu pro výuku:** „*Důležitá pro směřování předmětu.*“, „*...odbornost.*“, **i pro ně samé:** „*Předávání zkušeností,*“ nebo „*...spolupráce mezi pedagogy.*“.

Výzkum se soustředil i na překážky, které bránily střednímu managementu být řídicím prvkem. K této problematice se vyjadřovali všechny tři skupiny respondentů, ředitelé škol, střední management i učitelé, kterým byly nabídnuty následující možnosti:

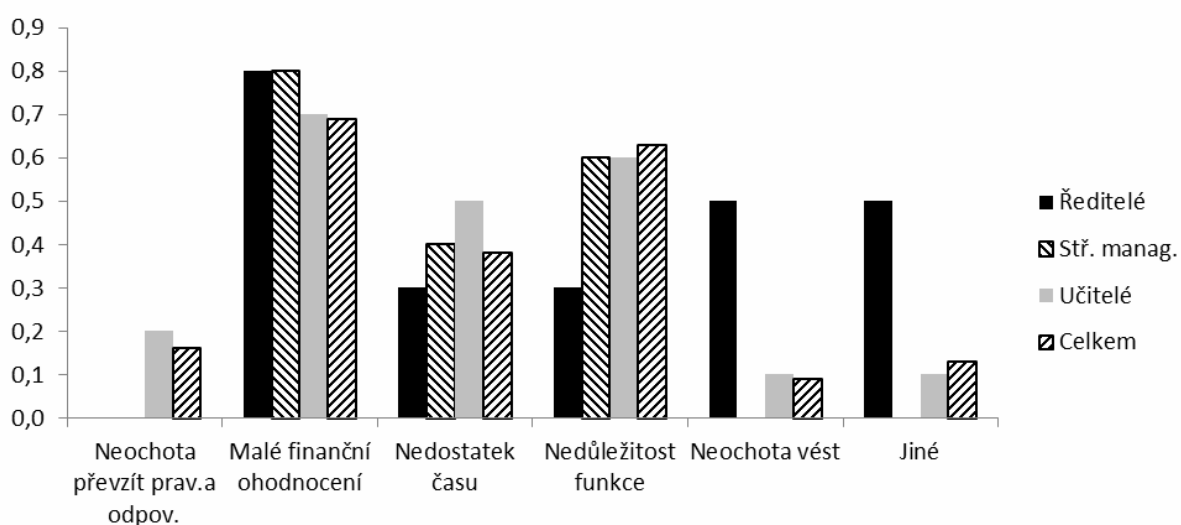
- vlastní neochota předat / převzít odpovědnost a pravomoci
- malé finanční ohodnocení
- nedostatek času
- nepřikládání důležitosti této funkci
- neochota učitelů participovat na vedení školy
- jiné

Výsledky výzkumu shrnuje následující tabulka a graficky znázorňuje graf:

Tabulka č. 21: Překážky bránící střednímu managementu být řídicím prvkem

	Neochota převzít prav.a odpov.	Malé finanční ohodnocení	Nedostatek času	Nedůležitost funkce	Neochota vést	Jiné
Ředitelé	0	0,8	0,3	0,3	0,5	0,5
Stř. manag.	0	0,8	0,4	0,6	0	0
Učitelé	0,2	0,7	0,5	0,6	0,1	0,1
Celkem	0,2	0,7	0,4	0,6	0,1	0,1

Graf č. 16: Překážky bránící střednímu managementu být řídicím prvkem



Všechny tři skupiny respondentů se přibližně shodují u dvou položek: malého finančního ohodnocení a nedostatku času. Finanční ohodnocení je zároveň největší překážkou pro řídicí činnost středního managementu školy. Za zvážení stojí místo finančního ohodnocení (v současné situaci nedostatku finančních prostředků) zvážit možnost snížení přímé vyučovací povinnosti pro střední management. Další položky se odlišují podle skupin respondentů. Zatímco delegování pravomocí a následné převzetí odpovědnosti nečiní problém ředitelům škol ani střednímu managementu, za překážku to považují učitelé, kteří mají pohled již zprostředkovaný a ne zcela objektivní. Střední management a učitelé se shodně domnívají, že důvodem je nepřikládání důležitosti funkci samotné (ředitelé škol oproti

nim tuto položku hodnotí pouze poloviční hodnotou). Naproti tomu ředitelé jako největší překážku hned za nedostatkem financí uvádí neochotu vést, střední management tuto položku jako překážku neuvádí vůbec a učitelé zanedbatelně. Volbu „jiné překážky“ využívali hlavně ředitelé škol, kteří uváděli: „*Formální fungování,*“ „*...neochota jít do konfliktu a kritizovat kolegyně,*“ a v malé míře i učitelé: „*Nemožnost participovat na vedení školy,*“ a „*...máme vedení školy.*“

Výzkum sledoval i oblast stanovení náplně středního managementu školy, respondenty byl střední management jednotlivých škol. Na šesti školách se respondenti shodli (pětkrát **určuje náplň ředitel školy** a na jedné není určena a činnost se děje náhodně), na zbývajících školách je vždy jedním tvrzením určení ředitelem školy a druhým pak náhodilou činností nebo jinak (na návrh učitelů).

Poslední položkou úvodní části dotazníkového šetření byly schůzky středního managementu s vedením školy i se členy metodického orgánu, kterou posuzoval střední management. I zde se u dvou škol objevil nejednotný názor respondentů. Na pěti školách jsou schůzky středního managementu s vedením školy pravidelné a dělají se z nich zápisy.

Schůzky středního managementu se členy svého metodického orgánu jsou pravidelné na sedmi školách a na všech se dělají zápisy.

Oblasti řídicí činnosti středního managementu školy

Výzkumné šetření zahrnovalo celkem 11 činností, kterými se zabývá střední management školy a které byly stanoveny na základě pilotáže a předvýzkumu. Jedná se o následující oblasti činností:

- a) vyhodnocení a úprava školního vzdělávacího programu
- b) hodnocení žáků
- c) výběr akcí pro žáky
- d) výběr učebnic a pomůcek
- e) tvorba úvazků (přidělení předmětů jednotlivým vyučujícím)
- f) tvorba rozvrhu

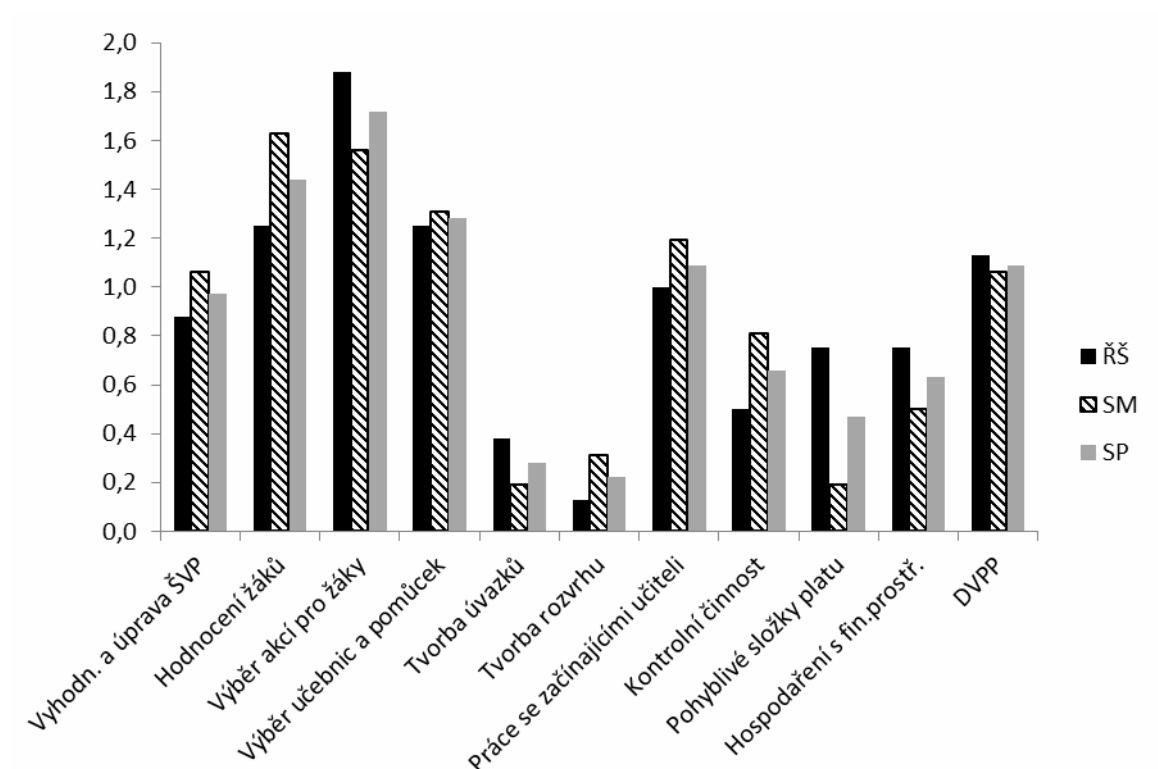
- g) práce se začínajícími učiteli
- h) kontrolní činnost (v rámci metodického orgánu)
- i) pohyblivé složky platu (stanovení kritérií a výše u vyučujících)
- j) hospodaření s finančními prostředky (finanční prostředky na učebnice a pomůcky)
- k) další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP).

Byl sledován současný a žádoucí stav těchto činností a vyhodnocen rozdíl mezi těmito dvěma hodnotami. Pokud byla uvedená činnost plně v kompetenci ředitele školy, byla přiřazena hodnota 0. Pokud je činnost řízená společně ředitelem školy a středním managementem, byla hodnocena 1. Pokud je řízení činnosti plně delegováno na střední management, je charakterizována hodnotou 2. Činnost je na každé škole posuzována třemi respondenty, ředitelem školy a dvěma středními manažery. Hodnota větší jak 1 tedy představuje společnou činnost, hodnota větší jak 1,7 představuje skutečnost, že alespoň dva ze tří respondentů jsou ochotni činnost delegovat (ředitel školy) nebo její řízení převzít (střední management). Následující tabulka a graf ukazují současný stav z pohledu ředitelů škol, středního managementu a jejich společný názor.

Tabulka č. 22: Současný stav činností řízených středním managementem

		Názor ředitelů (ŘŠ)	Názor stř. managementu (SM)	Společný Názor (SP)
současný stav	Vyhodnocení a úprava ŠVP	0,9	1,1	1,0
	Hodnocení žáků	1,3	1,6	1,4
	Výběr akcí pro žáky	1,9	1,7	1,8
	Výběr učebnic a pomůcek	1,3	1,3	1,3
	Tvorba úvazků	0,4	0,2	0,3
	Tvorba rozvrhu	0,1	0,3	0,2
	Práce se začínajícími učiteli	1,0	1,2	1,1
	Kontrolní činnost	0,5	0,8	0,7
	Pohyblivé složky platu	0,8	0,2	0,5
	Hospodaření s fin. prostředky	0,8	0,5	0,6
	DVPP	1,1	1,1	1,1

Graf č. 17 : Současný stav činností řízených středním managementem



V současnosti jsou ředitelé škol ochotni delegovat na střední management pouze výběr akcí pro žáky (hodnota 1,9), společně se pak jedná o výběr učebnic a pomůcek (1,3), hodnocení žáků (1,3), DVPP (1,1) a práci se začínajícími učiteli (1). Nejmenší hodnotu představuje tvorba rozvrhu (0,1), což má přímou souvislost s potřebou řešení v rámci celé školy a nikoliv v rámci metodických orgánů.

Střední management v podstatě kopíruje ředitele škol, z čehož vyplývá reliabilita dotazníkového šetření. Kromě výběru akcí pro žáky žádná z hodnot však nepřevyšuje 1,66, což znamená, že střední management je ochoten převzít samostatně odpovědnost pouze za tuto činnost. Dále se nejvíce zabývá hodnocením žáků (1,6), výběrem učebnic a pomůcek (1,3), prací se začínajícími učiteli (1,2), DVPP a vyhodnocením a úpravou školních vzdělávacích programů (oboje 1,1). Poslední činnost se neobjevuje u ředitelů škol, kteří činnost související se školním vzdělávacím programem delegují z hlediska obsahu na koordinátory školních vzdělávacích programů nebo organizačně na své zástupce. Nejmenší zapojení z pohledu středního managementu je do oblasti pohyblivých složek platů a tvorby úvazků.

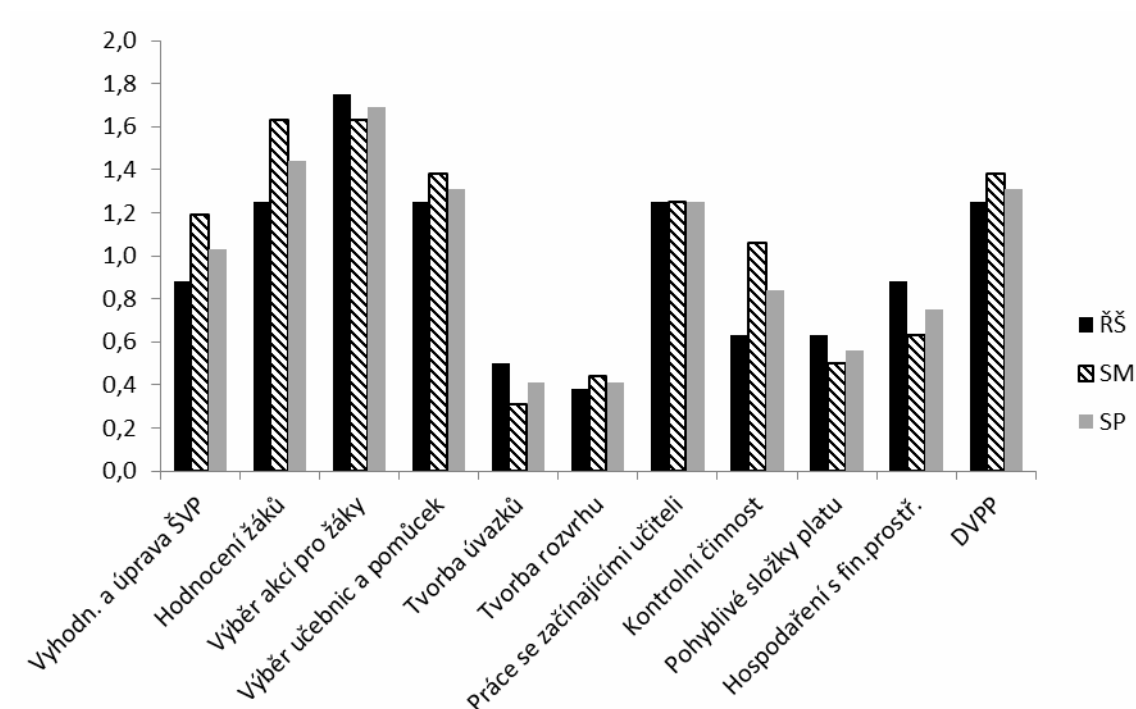
Z hlediska společného pohledu ředitelů škol a středního managementu je delegována jediná činnost – výběr akcí pro žáky (1,8). Vzájemná participace, tedy společné řízení, je pak v následujících činnostech: hodnocení žáků (1,4), výběr učebnic a pomůcek (1,3), práce se začínajícími učiteli (1,1) a DVPP (1,1).

Z hlediska možného uplatnění středního managementu jako řídicího prvku školy je důležitý pohled ředitelů škol a vlastního středního managementu na žádoucí stav. Výsledky výzkumného šetření ukazuje následující tabulka a graf:

Tabulka č. 23: Žádoucí stav činností řízených středním managementem

		Názor ředitelů (ŘŠ)	Názor stř. managementu (SM)	Společný Názor (SP)
žádoucí stav	Vyhodnocení a úprava ŠVP	0,9	1,2	1,0
	Hodnocení žáků	1,3	1,6	1,4
	Výběr akcí pro žáky	1,8	1,7	1,8
	Výběr učebnic a pomůcek	1,3	1,4	1,3
	Tvorba úvazků	0,5	0,3	0,4
	Tvorba rozvrhu	0,4	0,4	0,4
	Práce se začínajícími učiteli	1,3	1,3	1,3
	Kontrolní činnost	0,6	1,1	0,8
	Pohyblivé složky platu	0,6	0,5	0,6
	Hospodaření s fin. prostředky	0,9	0,6	0,8
	DVPP	1,3	1,4	1,3

Graf č. 18: Žádoucí stav činností řízených středním managementem



Ředitelé škol jsou ochotni úplně delegovat pouze výběr akcí pro žáky (1,8), ovšem méně než v současnosti (1,9). Z uvedeného vyplývá, že ředitelé škol projevují snahu více se zapojit do řízení pedagogického procesu, ale současný stav jim to neumožňuje. Z ostatních činností se jedná o stejné zastoupení jako u současného stavu – hodnocení žáků, výběr akcí a pomůcek, práce se začínajícími učiteli a DVPP (všechny hodnoty 1,3). Nejméně jsou ředitelé škol ochotni delegovat tvorbu rozvrhu (0,4).

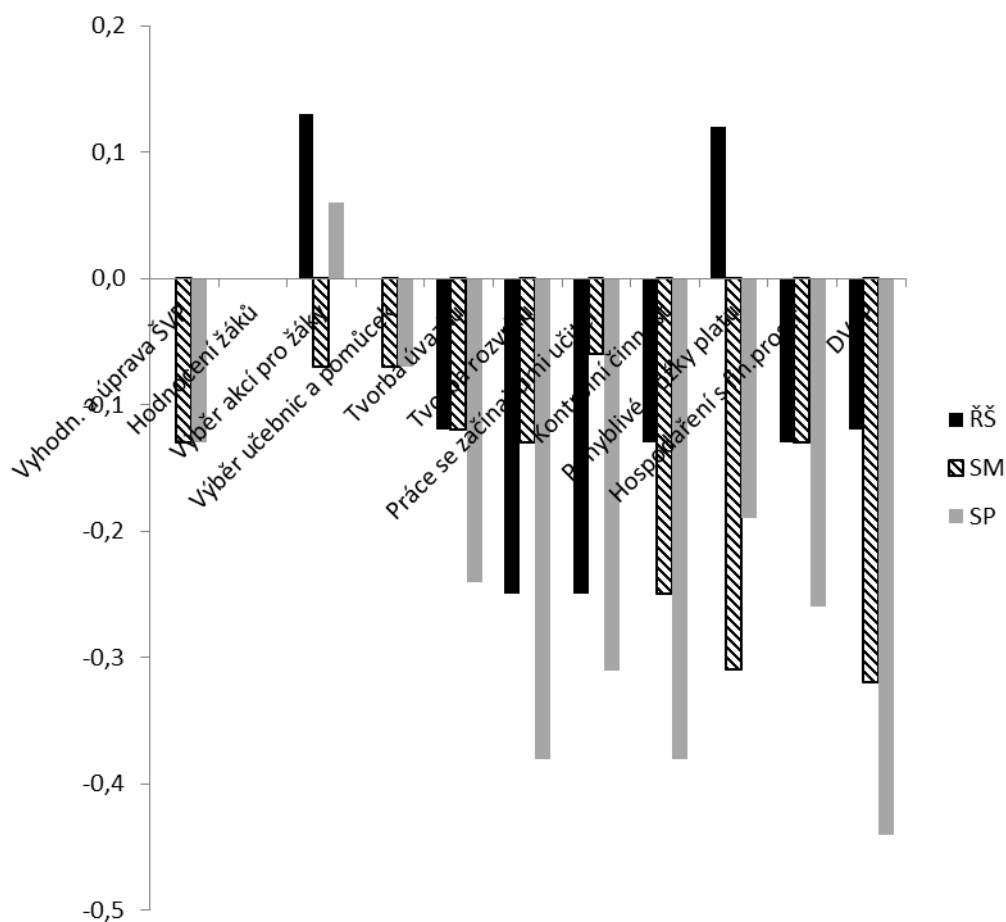
Střední management obdobně jako u současného stavu ochoten samostatně převzít pouze výběr akcí pro žáky (1,7). Společně je v budoucnu ochoten participovat na hodnocení žáků (1,6), výběru učebnic a pomůcek a DVPP (1,4), práci se začínajícími učiteli (1,3) a vyhodnocení a úpravě školního vzdělávacího programu (1,2). Nejméně je ochoten participovat na kontrolní činnosti (1,1).

Sledování současného a žádoucího stavu umožňuje stanovení rozdílu mezi těmito dvěma skutečnostmi (záporné hodnoty představují větší participaci středního managementu na uvedených činnostech), které ukazuje následující tabulka a graf:

Tabulka č. 24: Rozdíl mezi současným a žádoucím stavem u činností řízených středním managementem

		Názor ředitelů (ŘŠ)	Názor stř. managementu (SM)	Společný Názor (SP)
rozdíl žádoucí - současný stav	Vyhodnocení a úprava ŠVP	0,0	-0,1	-0,1
	Hodnocení žáků	0,0	0,0	0,0
	Výběr akcí pro žáky	0,1	0,0	0,1
	Výběr učebnic a pomůcek	0,0	-0,1	-0,1
	Tvorba úvazků	-0,1	-0,1	-0,2
	Tvorba rozvrhu	-0,3	-0,1	-0,4
	Práce se začínajícími učiteli	-0,3	-0,1	-0,3
	Kontrolní činnost	-0,1	-0,3	-0,4
	Pohyblivé složky platu	0,1	-0,3	-0,2
	Hospodaření s fin. prostředky	-0,1	-0,1	-0,3
	DVPP	-0,1	-0,3	-0,4

Graf č. 19: Rozdíl mezi současným a žádoucím stavem u činností řízených středním managementem



Ředitelé škol nemění pohled na hodnocení žáků a školní vzdělávací program, chtějí však více zasahovat do výběru akcí pro žáky a paradoxně i do pohyblivých složek platy, které nechtějí na střední management delegovat. U ostatních činností považují za nutnou větší participaci středního managementu, nejvíce u tvorby rozvrhu a práci se začínajícími učiteli.

Střední management nechce zmenšit participaci na žádné z činností, na stejné úrovni zůstává hodnocení žáků. Nejvíce chce začít zasahovat do kontrolní činnosti a pohyblivých složek platy. Celkově je posun u ředitelů škol i u středního managementu 0,1, což představuje změnu o 5%. Z uvedeného vyplývá:

- ředitelé škol jsou ochotni plně delegovat střednímu managementu školy pouze jedinou činnost, a to výběr akcí pro žáky, v řízení dalších činností – hodnocení žáků, výběr učebnic a pomůcek, práce se začínajícími učiteli a DVPP – jsou ochotni delegovat pouze částečně

- střední management je ochoten samostatně převzít pravomoci a odpovědnost nad výběrem akcí pro žáky, na některých ostatních činnostech je ochoten participovat
- **ředitel školy ani střední management nepovažují funkci středního managementu za samostatný řídicí prvek**

Důležitost rolí středního managementu školy

Na základě pilotního šetření a zkušeností autorky bylo stanoveno šest rolí středního managementu školy a možnost sedmá „Jiné vnímání role – jaké?“, tuto možnost však žádná ze zkoumaných škol nevyužila. Sledované role byly následující:

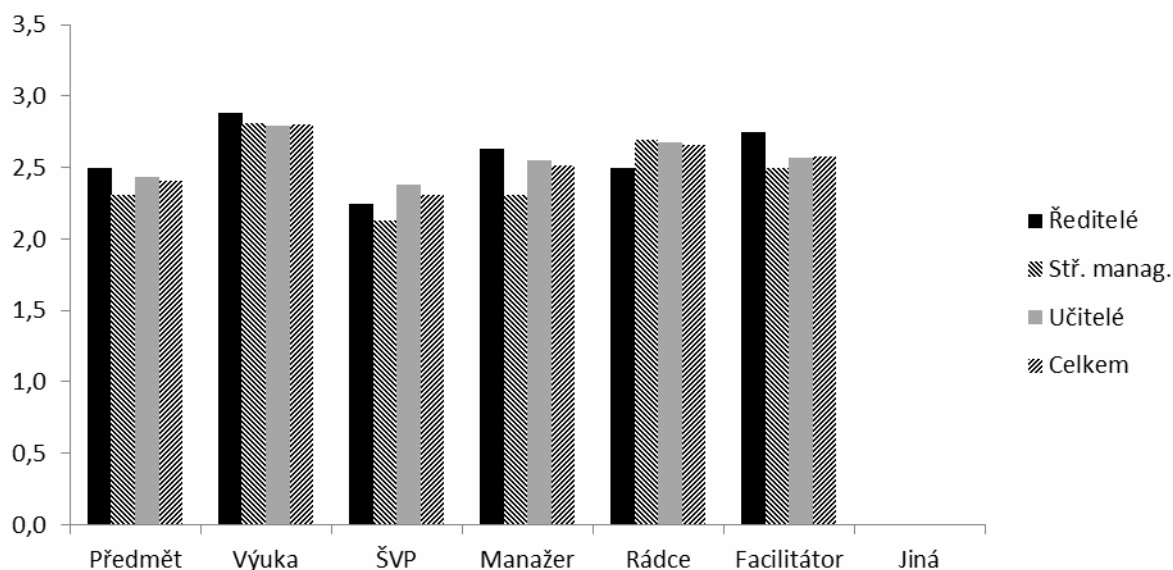
- odborník v odborné oblasti svého předmětu
- odborník v oblasti výuky (pedagogika, didaktika, metodika, práce se žáky)
- koordinátor školního vzdělávacího programu (tvorba, evaluace, mezipředmětové vztahy)
- manažer (řízení členů metodického orgánu)
- rádce pro členy svého metodického orgánu (problémoví žáci, rodiče)
- facilitátor (usnadnění spolupráce mezi učiteli a vedením školy)

Odpovědi byly respondentům nabídnuty formou čtyřstupňové škály pro míru důležitosti: velmi důležitá (3 body), spíše důležitá (2 body), spíše nedůležitá (1 bod) a zcela nedůležitá (0 bodů). Výsledky šetření jsou následující:

Tabulka č. 25: Důležitost rolí středního managementu školy

	Předmět	Výuka	ŠVP	Manažer	Rádce	Facilitátor	Jiná
Ředitelé	2,5	2,9	2,3	2,6	2,5	2,8	0
S. manag.	2,3	2,8	2,1	2,3	2,7	2,5	0
Učitelé	2,4	2,8	2,4	2,6	2,7	2,6	0
Celkem	2,4	2,8	2,3	2,5	2,7	2,6	0

Graf č. 20: Důležitost rolí středního managementu školy



Všechny skupiny respondentů považují za nejdůležitější roli středního managementu jako odborníka v oblasti výuky, tj. v konkrétní činnosti během vyučovací hodiny. Poněkud v rozporu s tímto je nejnižší hodnocení v roli koordinátora školního vzdělávacího programu a druhé nejnižší hodnocení v roli odborníka v odborné oblasti svého předmětu. Je tedy zřejmě nedoceněná souvislost mezi vlastní výukou a školním vzdělávacím programem, tyto výsledky představují skutečnost, že pro odborníka v oblasti výuky není důležitá znalost školního vzdělávacího programu. Odehrává se tedy výuka podle něho? Nebo je skutečně možná oddělená role mezi odborníkem na výuku a koordinátorem školního vzdělávacího programu? Stejně jako v rámci pilotáže se ukazuje jakási odtrženost školních vzdělávacích programů od samotné výuky, zde z pohledu všech tří skupin respondentů – ředitelů, středního managementu i učitelů.

Prostřední hodnocení zauímají role rádce a facilitátora. Z hodnocení vybočují ředitelé, kteří před rolí rádce upřednostňují roli manažera, nicméně facilitátora hodnotí důležitěji než střední management a učitelé. Tato skutečnost společně s nejvyšším hodnocením středního manažera jako odborníka v oblasti výuky ukazuje, že **role středního managementu nespočívá v řízení členů metodického orgánu (jak termín napovídá), nýbrž především v roli rádce.** Potvrzením tvrzení je i **důležitost role manažera – ředitelé tuto roli dávají na třetí místo, ale učitelé a střední management na místo čtvrté** (u středního managementu se jedná dokonce o 4.-5.místo).

Nevýrazná a na pátém místě v oblasti důležitosti se objevuje role středního managementu jako odborníka v odborné části svého předmětu – tedy konkrétní vědní znalosti a dovednosti. Tento výsledek je důkazem dobré připravenosti učitelů v odborné oblasti, kde nepotřebují radit a dokáží zřejmě sledovat i nové trendy vývoje.

Z celkového shrnutí důležitosti rolí středního managementu **vyplývá tradiční pohled na střední management školy**. Tedy pohled ne jako na řídicí prvek (řízení ostatních pedagogů v rámci svého metodického orgánu nebo koordinace pedagogů v oblasti školního vzdělávacího programu), jak odpovídá současný název, ale jako na rádce a podporovatele (role mentora a facilitátora), zkušeného pedagoga ovládající svůj předmět a ochotného podělit se o své zkušenosti s ostatními (odborník v oblasti výuky). Tento pohled na střední management bude dále rozvíjen v oblastech činností, které střední management řídí a následně i v oblasti potřebných kompetencí.

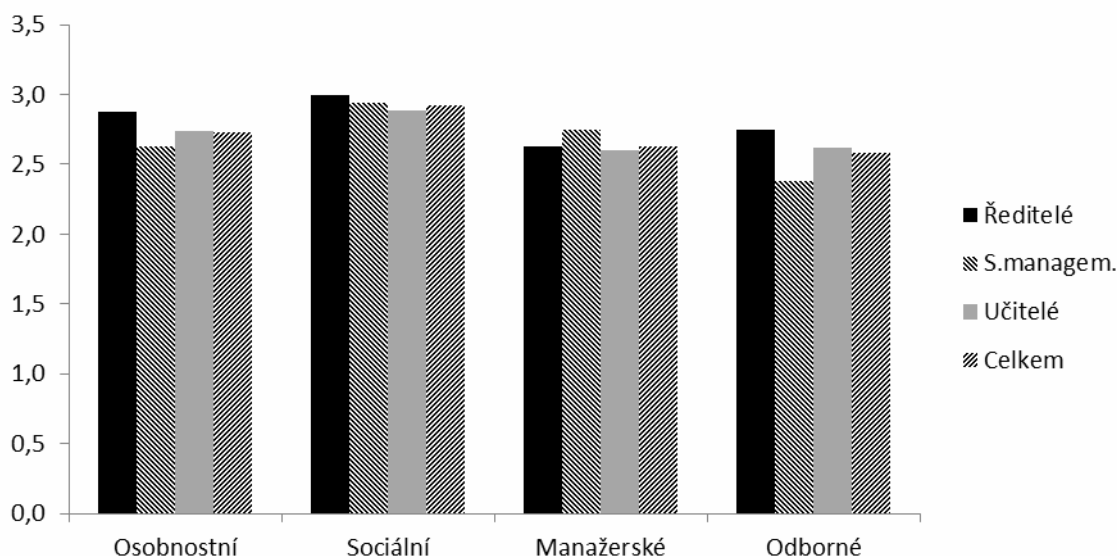
Kompetence středního managementu školy

Stěžejní oblastí výzkumu bylo určení kompetencí středního managementu školy. Na základě teoretických poznatků a předvýzkumu byly stanoveny čtyři oblasti kompetencí: osobnostní, sociální, manažerské a odborné. Odpovídaly všechny tři skupiny respondentů, takže potřebné kompetence středního managementu školy posuzovalo celkem 71 osob (z jedné školy chybí dotazník od jednoho z učitelů, jinak z každé školy odpovídal jeden ředitel, dva střední manažeři a šest učitelů – vždy tři z metodického orgánu v jehož čele stojí daný střední manažer). Výsledky posouzení základních oblastí kompetencí ukazuje následující tabulka a graf.

Tabulka č. 26: Stanovení důležitosti oblasti kompetencí středního managementu školy

	Osobnostní	Sociální	Manažerské	Odborné
Ředitelé	2,9	3	2,6	2,8
S.managem.	2,6	2,9	2,8	2,4
Učitelé	2,7	2,9	2,6	2,6
Celkem	2,7	2,9	2,6	2,6

Graf č. 21: Stanovení důležitosti oblasti kompetencí středního managementu školy



Z tabulky i grafu je zřejmé, že souhrnné výsledky šetření v podstatě kopírují výsledky důležitosti rolí středního managementu školy. **Nejvíce respondenti hodnotí sociální kompetence** odpovídající rolím rádce a facilitátora. Hned za nimi **následují kompetence osobnostní**, které se sociálními úzce souvisí. Teprve **na třetím místě se objevují kompetence manažerské**, umístěné v rámci hodnocení rolí na čtvrtém místě ze šesti, a poslední místo zaujímají kompetence odborné. **Poslední místo odborných kompetencí** opisuje poslední dvě role středního manažera – roli odborníka v odborné oblasti předmětu a roli odborníka v oblasti školního vzdělávacího programu. Poněkud odděleně stojí role odborníka v oblasti výuky, která je na prvním místě a která neodpovídá poslednímu místu odborných kompetencí. Nicméně v podrobném členění odborných kompetencí (viz níže) se dostane na přední místo.

Částečně se odlišuje i pohled jednotlivých skupin respondentů. Zatímco ředitelé se shodují s učiteli v pořadí jednotlivých skupin kompetencí (sociální, osobnostní, odborné a manažerské), střední management se v pořadí odlišuje a na druhé místo za sociální kompetence dává kompetence manažerské. Střední management si tedy uvědomuje svoje postavení jako řídicího prvku, i když v oblasti rolí o této skutečnosti přesvědčen není. Zarážející je však pohled ředitelů škol, kteří dávají manažerské kompetence až na poslední, čtvrté místo – je pro ně střední management řídicím prvkem?

Jednotlivé oblasti kompetencí byly rozděleny do pěti dílčích oblastí, vyhodnocení důležitosti těchto oblastí bylo opět záležitostí všech respondentů prostřednictvím stejné čtyřstupňové škály. Hodnocení důležitosti osobnostních kompetencí:

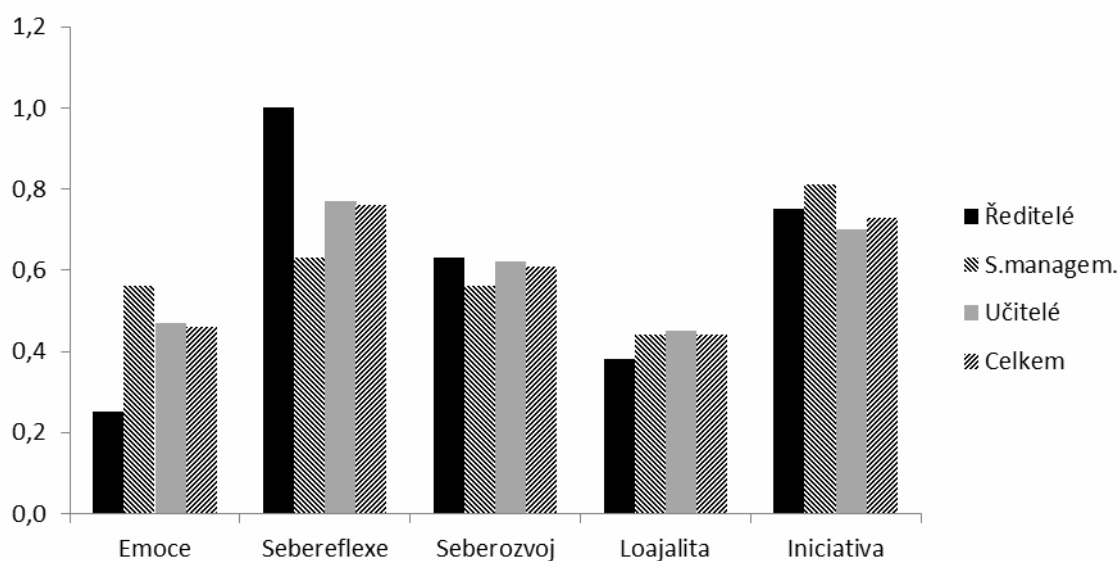
- zvládání emocí
- schopnost sebereflexe
- seberozvoj
- loajalita
- iniciativa

ukazuje následující tabulka a graf:

Tabulka č. 27: Důležitost osobnostních kompetencí středního managementu školy

	Emoce	Sebereflexe	Seberozvoj	Loajalita	Iniciativa
Ředitelé	0,3	1,0	0,6	0,4	0,8
S.managem.	0,6	0,6	0,6	0,4	0,8
Učitelé	0,5	0,8	0,6	0,5	0,7
Celkem	0,5	0,8	0,6	0,4	0,7

Graf č. 22: Důležitost osobnostních kompetencí středního managementu školy



Osobnostní kompetence jsou u středního managementu opět hodnoceny jinak než u zbývajících dvou skupin respondentů. Střední management klade **na první místo iniciativu a na druhé schopnost sebereflexe** (u ostatních opačně), na 3.-4.místo seberozvoj a zvládání emocí, na poslední, **páté místo pak loajalitu**. Toto pořadí odpovídá (**3.místo seberozvoj a 4. zvládání emocí**) i celkovému pořadí. Na posledních třech místech se shoduje s učiteli, zatímco ředitel školy upřednostňuje loajalitu před zvládáním emocí. Iniciativa a schopnost sebereflexe jsou kompetence částečně vztahující se i k ostatním (zajištění nápadů pro ostatní a

přijetí zpětné vazby od ostatních, možnost korekce), jejich přední umístění odpovídá prvnímu místu oblasti sociálních kompetencí. Seberozvoj pak představuje nutnost dalšího vzdělávání a zvládání emocí je důležité pro práci s lidmi. Poslední místo loajality představuje zřejmě samozřejmost, s jakou loajalitu berou učitelé – příslušnost ke škole je pro ně nezpochybnitelnou věcí.

Další oblastí je oblast sociálních kompetencí upřesněná následujícími konkrétními kompetencemi:

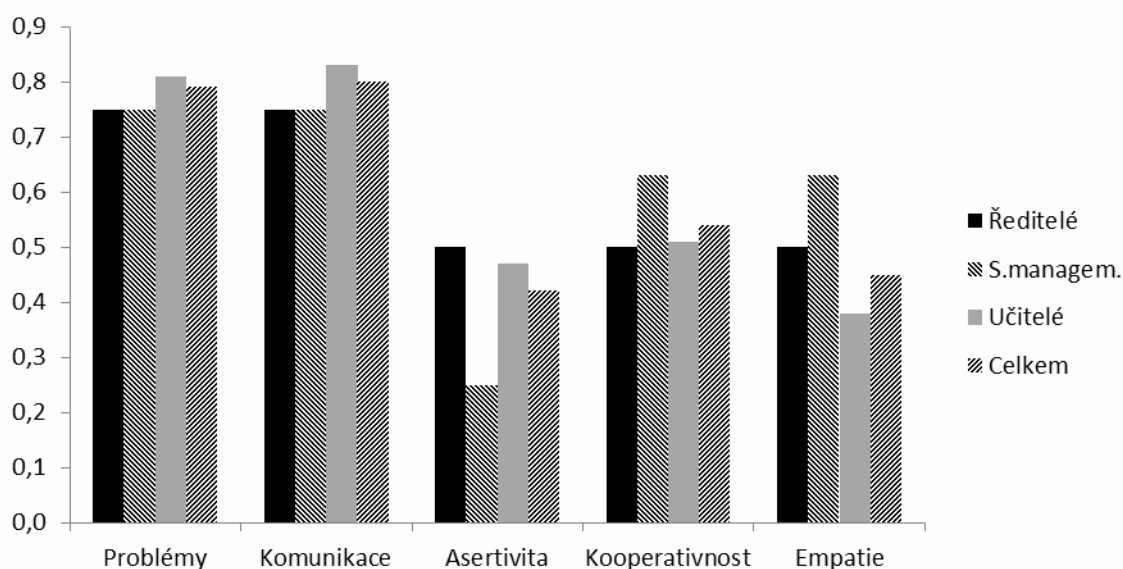
- řešení problémů
- efektivní komunikace
- asertivní jednání
- kooperativnost
- empatie

Výsledky hodnocení důležitosti jsou v následující tabulce a grafu:

Tabulka č. 28: Důležitost sociálních kompetencí středního managementu školy

	Problémy	Komunikace	Asertivita	Kooperativnost	Empatie
Ředitelé	0,8	0,8	0,5	0,5	0,5
S.managem.	0,8	0,8	0,3	0,6	0,6
Učitelé	0,8	0,8	0,5	0,5	0,4
Celkem	0,8	0,8	0,4	0,5	0,5

Graf č. 23: Důležitost sociálních kompetencí středního managementu školy



Na prvních dvou místech se u všech skupin respondentů objevuje **řešení problémů a efektivní komunikace**. Ředitelé školy následně stejně hodnotí asertivní jednání, kooperativnost a empatii, střední management na třetím až čtvrtém místě shodně kooperativnost a empatii. Učitelé hodnotí poslední tři místa shodně s celkovým hodnocením – **3. kooperativnost, 4. empatie, 5. asertivní jednání**. Poslední místo asertivního jednání představuje jeho nepotřebnost – střední manažer není pro ostatní řídicím prvkem, aby musel používat prvky asertivity, zůstává pro ně kolegou, u kterého upřednostňují vyřešení problémů a efektivní komunikaci bez potřeby ostřejšího jednání směrem k učitelům.

Oblast manažerských kompetencí byla rozdělena na:

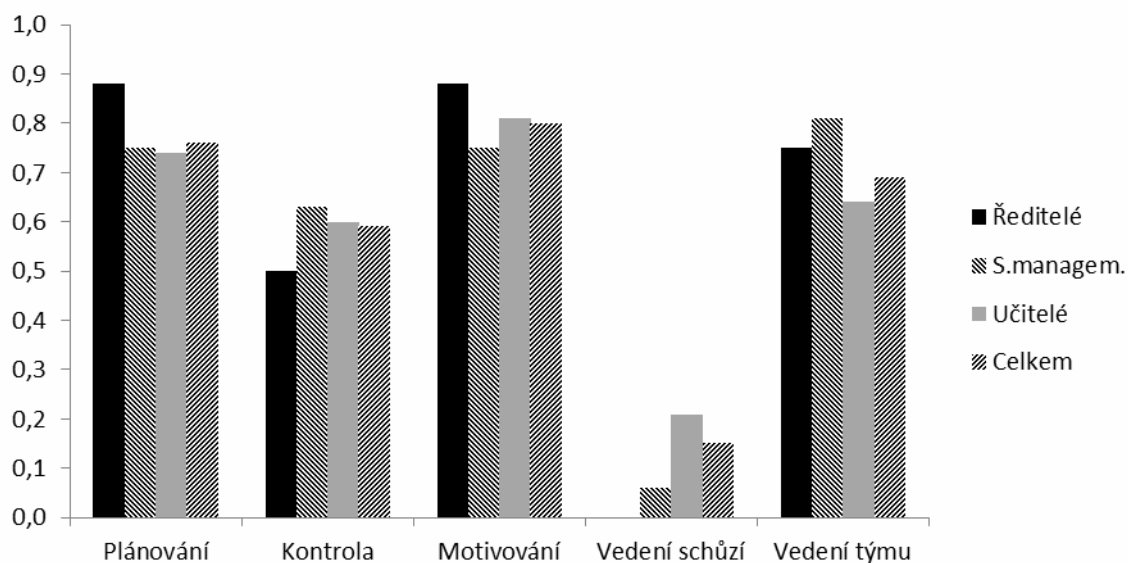
- plánování
- kontrolu a hodnocení
- motivování podřízených
- vedení schůzí
- vedení týmu

Hodnocení ukazuje opět následující tabulka a graf:

Tabulka č. 29: Důležitost manažerských kompetencí středního managementu školy

	Plánování	Kontrola	Motivování	Vedení schůzí	Vedení týmu
Ředitelé	0,9	0,5	0,9	0,0	0,8
S.managem.	0,8	0,6	0,8	0,1	0,8
Učitelé	0,7	0,6	0,8	0,2	0,6
Celkem	0,8	0,6	0,8	0,2	0,7

Graf č. 24: Důležitost manažerských kompetencí středního managementu školy



Výrazná odlišnost je u středního managementu u vedení týmu – tuto kompetenci dává **na první místo**, zatímco **u ostatních respondentů je na místě třetím**. Z tohoto umístění vyplývá uvědomění si role vedoucího, což potvrzuje i druhé až třetí místo pro motivování podřízených a plánování. Těsně následuje kontrola a hodnocení, vedení schůzí zůstává na posledním místě se značným rozdílem za ostatními kompetencemi (**ředitelé škol vedení schůzí vůbec nepovažují za potřebné**). Přitom v úvodní části dotazníku respondenti potvrdili pravidelné konání schůzí – jsou tyto schůze tedy pouze formální a nepotřebují efektivní vedení? **Celkové hodnocení** kopíruje názor ředitelů škol a učitelů: **1. motivování podřízených, 2. plánování, 3. vedení týmu, 4. kontrola a hodnocení, 5. vedení schůzí**. Plánování akcí je i jednou z činností, které spadají do samostatného řízení středním managementem – tuto kompetenci je nutné ovládat a zároveň i motivovat pracovníky k účasti na těchto akcích – výsledky dotazníku se tedy vzájemně potvrzují.

Poslední oblastí je oblast odborných kompetencí, která zahrnovala následující položky:

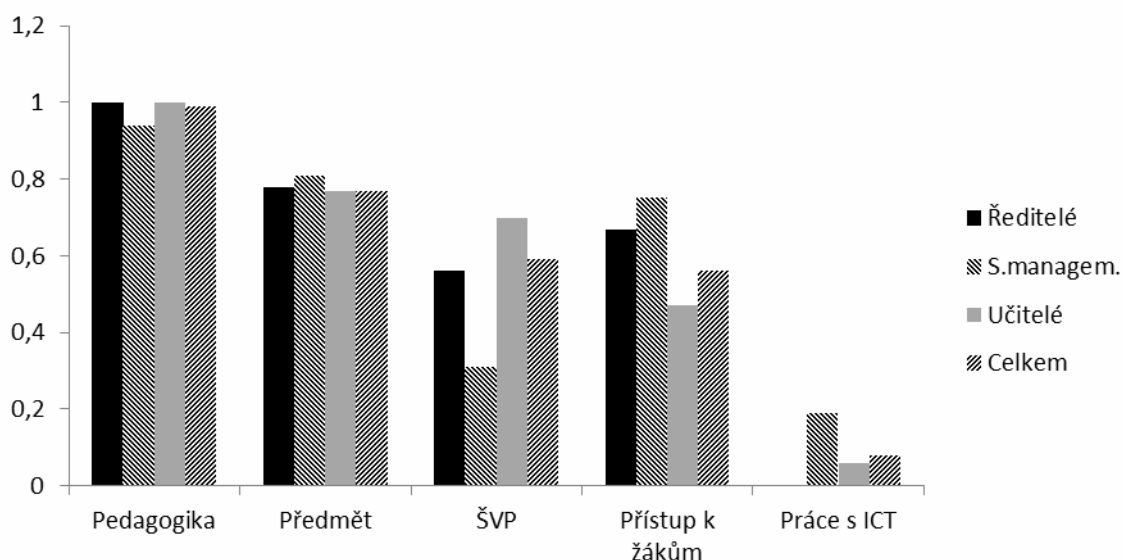
- pedagogika a didaktika
- odborný obsah předmětů
- práce se školním vzdělávacím programem
- individuální přístup k žákům
- práce s ICT

Výsledky důležitosti těchto kompetencí z pohledu respondentů ukazuje stejně jako u předchozích následující tabulka a graf:

Tabulka č. 30: Důležitost odborných kompetencí středního managementu školy

	Pedagogika	Předmět	ŠVP	Přístup k žákům	Práce s ICT
Ředitelé	1	0,8	0,6	0,7	0
S.managem.	0,9	0,8	0,3	0,8	0,2
Učitelé	1	0,8	0,7	0,5	0,1
Celkem	1,0	0,8	0,6	0,6	0,1

Graf č. 25: Důležitost odborných kompetencí středního managementu školy



V těchto kompetencích se respondenti shodují v prvních dvou místech – **za nejdůležitější považují znalost pedagogiky a didaktiky a odborného obsahu předmětů. Školní vzdělávací program hůře hodnotí ředitelé a střední management** - dávají ho na čtvrté místo a individuální přístup k žákům na třetí, zatímco u učitelů je to opačně. Tyto oblasti jsou pokryty činností koordinátora školního vzdělávacího programu a výchovného poradce a nejsou stěžejní pro činnost středního managementu. **Na posledním místě je dovednost práce s ICT** – z dotazníkového šetření však nelze posoudit, zda se jedná o nedůležitost této kompetence nebo její samozřejmé ovládnutí.

5.4. Vyhodnocení výzkumných otázek

Cílem výzkumného šetření bylo zodpovězení čtyř výzkumných otázek:

1. Jak je organizačně zajištěna činnost středního managementu školy?

První výzkumná otázka směřovala k zmapování základních údajů o středním managementu školy. **Název střední management není na školách používán.** Nejčastěji používané označení názvu funkce je vedoucí, popř. vedoucí učitel, daného metodického orgánu. Na základní škole se metodické orgány (souhrnný název pro skupiny učitelů stejného ročníku nebo příbuzných předmětů) dělí na metodická sdružení (1. stupeň) a předmětové komise (2. stupeň). Jmenování učitele do funkce středního managementu je záležitostí ředitele školy (někdy tak činí i na návrh učitelů), který určuje i náplň jeho činnosti. **Činnost metodických orgánů většinou zůstala stejná i po uzákonění tvorby školních vzdělávacích programů, oblast jejich působení nebyla rozšířena. Střední management je vyznačen v organizační struktuře školy, není mu však vždy přiznán příplatek za vedení.**

Důležitost funkce středního managementu školy je zdůrazňována řediteli škol i učiteli, sám střední management má však o důležitosti své funkce pochybnosti.

Největšími překážkami v chápání důležitosti funkce je nedostatek finančních prostředků na ohodnocení funkce a nedostatek času, dále samotné nepovažování funkce za důležitou.

Schůzky středního managementu se členy svého metodického orgánu se konají pravidelně a pořizuje se z nich zápis. Na většině škol se organizují i schůzky středního managementu s vedením školy (rozšířené vedení školy), z kterých se rovněž dělají zápisy.

Pozice středního managementu školy a činnost metodických orgánů, které řídí, se v souvislosti s novým pojetím vzdělávání nezměnila a zůstává stále tradičně chápána.

2. Jaké činnosti v rámci pedagogického procesu řídí střední management školy?

V současné době řídí střední management **samostatně pouze výběr akcí pro žáky.** Dále **do oblasti činností řízených středním managementem patří hodnocení žáků, výběr učebnic a pomůcek, práce se začínajícími učiteli a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Do těchto činností však již zasahuje ředitel školy,** delegování na střední management je tedy velmi omezené. Nejméně je hodnocena možnost předání právě manažerských činností – plánování (tvorba úvazků a rozvrhu), hodnocení (kontrola a ovlivnění pohyblivých složek platu) a rozhodování (hospodaření s finančními prostředky). Překvapující je i poměrně nízké hodnocení práce na školním vzdělávacím programu.

Dominantní role tak zůstává koordinátorovi školního vzdělávacího programu, jehož funkce je, na rozdíl od funkce středního managementu školy, legislativně ukotvena.

Ukazuje se však, že ani v budoucnu nejsou ředitelé ochotni úplně předat další odpovědnost a pravomoci – ale ani střední management není ochoten další zodpovědnost přijmout. **Delegování činností na střední management školy je velmi omezené**, skutečná odpovědnost a pravomoci jsou pouze ve výběru akcí pro žáky.

3. Jaké jsou role středního managementu v pedagogickém procesu?

Nejdůležitější rolí středního managementu školy je role odborníka v oblasti výuky, následuje role rádce a facilitátora. Role manažera, která by podle názvu funkce měla být v popředí, je u ředitelů na třetím a u středních manažerů a učitelů až na čtvrtém místě.

Označení střední management školy tak neodpovídá skutečné činnosti těchto pedagogů a jejich činnost spočívá v roli mentora a odborníka v oblasti výuky pro členy svého metodického orgánu a podporovatele.

4. Jaké kompetence musí mít střední management školy, aby tyto role mohl efektivně plnit?

Pro činnost středního managementu školy v současném chápání jeho funkce jsou nejdůležitější kompetence sociální. Těsně následují osobnostní kompetence, teprve pak se objevují kompetence manažerské a odborné.

U sociálních kompetencí jsou pro respondenty nejdůležitější dovednost komunikace, řešení problémů a schopnost spolupráce. Z osobnostních kompetencí se do popředí dostává schopnost sebereflexe, iniciativa a seberozvoj. Z manažerských kompetencí se jedná o motivování pracovníků, plánování a vedení týmu. V poslední sledované oblasti kompetencí – odborných kompetencích – představují nejdůležitější položku znalost pedagogiky a didaktiky, odborného obsahu předmětu a práce se školním vzdělávacím programem.

Pořadí kompetencí odpovídá zjištěným rolím středního managementu – **v popředí jsou kompetence sociální a osobnostní**. Odborná znalost předmětu je v rámci oblastí kompetencí v pozadí, nicméně se do popředí dostává alespoň v rámci samotné odborné kompetence.

5.5. Výsledky výzkumu jednotlivých škol

V příloze dizertační práce jsou uvedeny výsledky výzkumu jednotlivých škol, které se staly podkladem pro výše stanovené souhrnné hodnocení činností, rolí a kompetencí středního managementu školy. Tyto položky se následně staly kritériem pro vyhodnocení pořadí škol. Pro školu, kterou výsledky výzkumu posunuly na první místo, je pak provedena podrobná případová studie, uvedená v další kapitole dizertační práce. Výsledky výzkumu každé školy obsahují (v následujících tabulkách jsou pro názornost uváděny údaje týkající se školy 1):

- základní údaje o škole
- činnosti řízené středním managementem školy v současné době a výhled do budoucnosti
- stanovení důležitosti a hodnocení kompetencí středního managementu školy
- stanovení důležitosti a hodnocení rolí středního managementu školy

Tyto zpracované dílčí výsledky budou předány s komentářem autorky jednotlivým školám jako podklad pro vlastní hodnocení školy i další případné použití společně s návrhem kompetenčního modelu. Následující text ukazuje údaje uváděné pro každou školu:

Tabulka č. 31: Základní údaje o škole 1

	1.st.	2.st.	ŠD
Počet žáků	239	158	195
Počet tříd nebo oddělení	12	7	7
Počet metodických orgánů	2	8	1
Počet učitelů v metodických orgánech	7	4	7

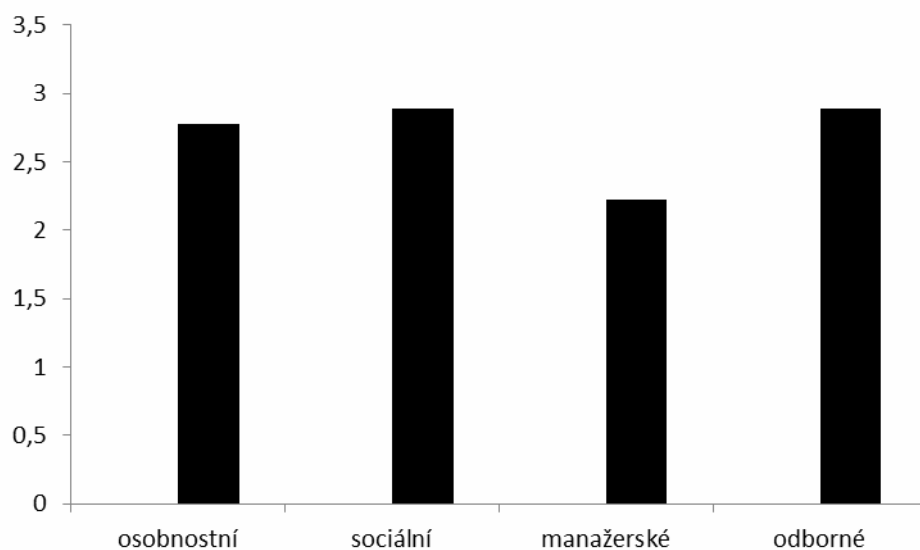
Tato tabulka obsahuje pro rychlou orientaci část celkové tabulky charakterizující všechny zkoumané školy.

Dále obsahuje každá příloha důležitost kompetencí. Tuto důležitost základních čtyř skupin kompetencí – kompetence osobnostní, sociální, manažerské a odborné posuzovaly všechny skupiny respondentů – ředitelé, střední management i učitelé. Pohled na důležitost kompetencí tak poskytlo celkem devět respondentů na každé škole. Tabulka s údaji je doplněna grafem.

Tabulka č. 32: Důležitost kompetencí středního managementu školy – škola 1

Kompetence	ŘŠ	UA1	UA2	UA3	SMA	UB1	UB2	UB3	SMB	prům.
osobnostní	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2,8
sociální	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,9
manažerské	2	3	3	2	2	1	2	3	2	2,2
odborné	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2,9

Graf č. 26: Důležitost kompetencí středního managementu školy – škola 1



Každá ze škol tedy obdržela výsledky, jak se pedagogičtí pracovníci dívají na důležitost kompetencí středního managementu a zda je tento pohled pro školu žádoucí, tj. zda odpovídá činnostem, které jsou na střední management delegovány. Činnosti posuzovali ředitelé škol a oba představitelé středního managementu školy. Výzkum sledoval nejen současný stav, ale zároveň i stav žádoucí, požadovaný oběma skupinami respondentů v budoucnosti. Rozdíl obou hodnot pak představoval žádoucí posun. Byly sledované následující činnosti:

- vyhodnocení a úprava školního vzdělávacího programu
- hodnocení žáků
- výběr akcí pro žáky
- výběr učebnic a pomůcek
- tvorba úvazků (přidělení předmětů jednotlivým vyučujícím)
- tvorba rozvrhu

- práce se začínajícími učiteli
- kontrolní činnost (v rámci metodického orgánu)
- pohyblivé složky platu (stanovení kritérií a výše u vyučujících)
- hospodaření s finančními prostředky (finanční prostředky na učebnice a pomůcky)
- další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)

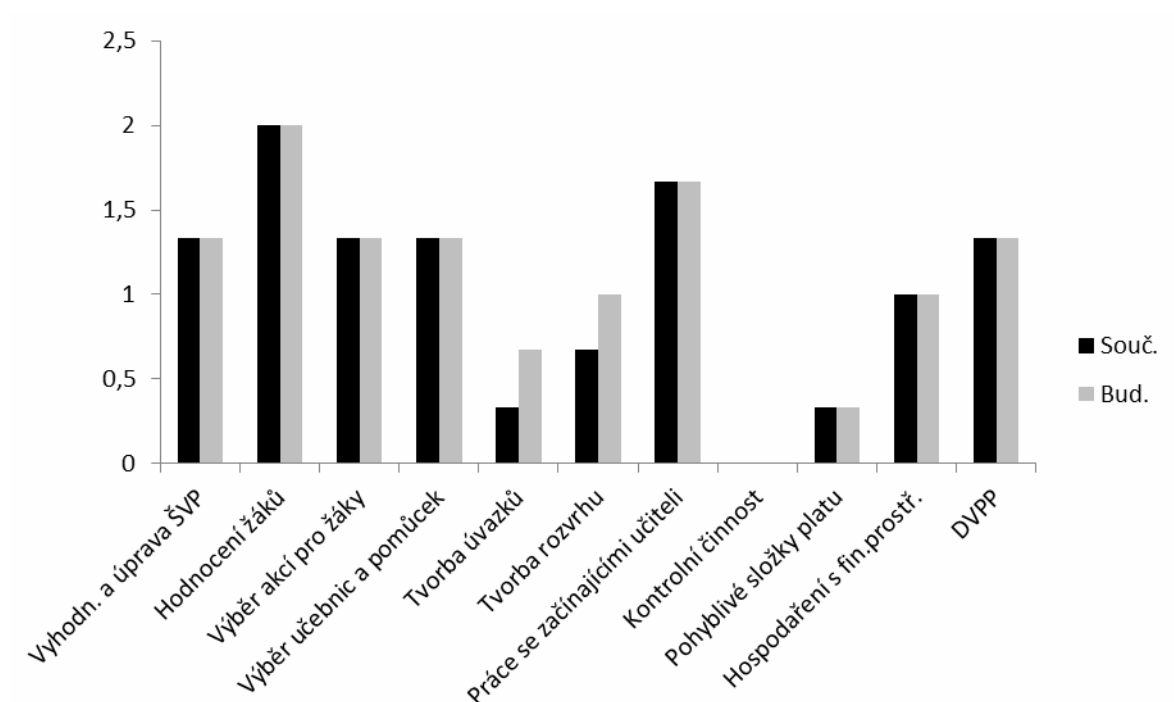
Pokud uvedená činnost spadá do kompetence ředitele školy, byla jí přiřazena hodnota nula.

Pokud se na činnosti podílí společně ředitel školy i střední management, pak je přiřazena hodnota 1. A pokud je činnost plně delegována na střední management, hodnota je 2. Hodnoty všech tří respondentů jsou zprůměrovány a průměr současného a budoucího stavu řízení činností je uveden v grafu za tabulkou celkových výsledků.

Tabulka č. 33: Oblasti činností řízených středním managementem školy – škola 1

		Současný stav				Žádoucí stav				Rozdíl			
		ŘŠ	SM A	SM B	pr.	ŘŠ	SM A	SM B	pr.	ŘŠ	SM A	SM B	pr.
Oblasti činnosti	Vyhodn. a úprava ŠVP	1	2	1	1,3	1	2	1	1,3	0	0	0	0
	Hodnocení žáků	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0
	Výběr akcí pro žáky	1	1	2	1,3	1	1	2	1,3	0	0	0	0
	Výběr učebnic a pomůcek	1	1	2	1,3	1	1	2	1,3	0	0	0	0
	Tvorba úvazků	0	1	0	0,3	1	1	0	0,7	1	0	0	0,3
	Tvorba rozvrhu	0	1	1	0,7	1	1	1	1	1	0	0	0,3
	Práce se začínajícími učiteli	1	2	2	1,7	1	2	2	1,7	0	0	0	0
	Kontrolní činnost	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pohyblivé složky platu	1	0	0	0,3	1	0	0	0,3	0	0	0	0
	Hospodaření s fin.prostř.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
	DVPP	1	2	1	1,3	1	2	1	1,3	0	0	0	0
		0,8	1,2	1,1	1,0	1,0	1,2	1,1	1,1	0,2	0,0	0,0	0,1

Graf č. 27: Oblasti činností řízených středním managementem školy – škola 1



Další dvě přílohy u každé školy sledovaly jednotlivé střední manažery, důležitost (byla vyhodnocená už v celkovém přehledu školy, zde znovu uváděná z důvodu výpočtu váženého průměru) a hodnocení jednotlivých kompetencí a důležitost (uvedená ze stejného důvodu jako u kompetencí) jednotlivých rolí. Kromě průměrů byl u každé kompetence stanoven i vážený průměr. Vážený průměr bere v úvahu nejen důležitost, ale i hodnocení jednotlivých položek u jednotlivých respondentů. Jeho předností je zdůraznění situace na konkrétní škole – střední management má sice vysoce hodnocenou určitou kompetenci, ale pokud tato kompetence není na škole žádoucí, vážený průměr sníží její významnost a poskytne požadovanou informaci. U každého středního manažera byal v závěru tabulky vypočítána průměrná hodnota kompetencí nebo rolí, průměrný vážený průměr a rozdíl mezi průměrem a váženým průměrem u kompetencí.

Tabulka č. 34: Důležitost a hodnocení kompetencí středního manažera – škola 1,
stř. manažer A

KOMPETENCE	důležitost							hodnocení						
	ŘŠ	U1	U2	U3	SM	prům.	ŘŠ	U1	U2	U3	SM	prům.	v.pr.	
osobnostní	emoce	0	0	0	0	1	0,2	2	3	3	3	1	2,4	1
	sebereflexe	1	0	0	0	0	0,2	2	2	3	3	2	2,4	2
	seberozvoj	0	1	1	1	1	0,8	2	3	3	3	2	2,6	2,8
	loajalita	1	1	1	1	0	0,8	3	3	3	3	2	2,8	3
	iniciativa	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	1	2,4	2,4
												2,5	2,2	
sociální	problémy	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	2	2,4	2,4
	komunikace	1	0	1	0	1	0,6	2	2	3	3	2	2,4	2,3
	as.jednání	0	1	1	1	0	0,6	2	2	3	3	1	2,2	2,7
	kooperativnost	1	0	0	1	1	0,6	3	2	2	3	1	2,2	2,3
	empatie	0	1	0	0	0	0,2	2	2	3	3	1	2,2	2
												2,3	2,3	
manažerské	plánování	1	1	0	0	0	0,4	2	2	3	3	1	2,2	2
	kontr.a hodn.	1	0	0	1	1	0,6	1	1	3	3	1	1,8	1,7
	motivování	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1,8	1,8
	vedení schůzí	0	0	1	0	0	0,2	2	1	3	3	1	2	3
	vedení týmů	0	1	1	1	1	0,8	2	2	3	3	1	2,2	2,3
												2	2,1	
odborné	ped. a didaktika	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	2	2,4	2,4
	odb. obsah	1	0	1	1	1	0,8	3	2	3	3	2	2,6	3
	ŠVP	0	0	0	0	0	0	2	1	3	3	1	2	
	Ind.přístup	1	1	1	1	0	0,8	2	2	3	3	2	2,4	2,5
	ICT	0	1	0	0	1	0,4	2	2	3	3	2	2,4	2
												2,4	2,4	
												2,3	2,3	
													0,0	

Tabulka č. 35: Důležitost a hodnocení rolí středního manažera – škola 1, střední manažer A

ROLE	důležitost						hodnocení					
	ŘŠ	U1	U2	U3	SM	prům.	ŘŠ	U1	U2	U3	SM	prům.
Odborník v odb.oblasti	2	3	3	3	3	2,8	3	3	2	2	2	2,4
Odborník ve výuce	3	3	3	3	2	2,8	3	2	2	2	2	2,2
Koordinátor ŠVP	3	2	2	3	1	2,2	3	2	2	2	2	2,2
Manažer	2	2	3	2	2	2,2	2	2	2	2	2	2
Rádce	3	1	2	3	3	2,4	2	2	2	2	2	2
Facilitátor	3	2	3	3	2	2,6	3	3	2	2	2	2,4
												2,2

5.6. Vyhodnocení pořadí škol

Při stanovení pořadí škol bylo v počátku uplatněna následující čtyři kritéria:

1. současná činnost řízená středním managementem školy
2. posun řízené činnosti – žádoucí stav v budoucnu
3. hodnocení kompetencí středního managementu školy (u obou středních manažerů A i B)
4. hodnocení rolí středního managementu školy (u obou středních manažerů A i B)

V níže uvedené tabulce jsou uvedeny souhrnné výsledky jednotlivých škol a celkový součet.

U položky kompetencí byl použit vážený průměr jako relevantní údaj zohledňující konkrétní situaci na školách.

Tabulka č. 36: Výsledky škol v jednotlivých oblastech

Škola	Činnost	Posun	Kompetence		Role		Celkem
			SM A	SM B	SM A	SM B	
1.	1,0	0,1	2,3	2,3	2,2	2,4	10,3
2.	0,8	0,5	2,3	2,3	2,8	2,6	11,3
3.	0,9	0,1	2,6	2,4	2,4	2,7	11,0
4.	0,6	0,1	1,9	2,1	2,0	2,4	9,2
5.	1,2	0,0	1,8	1,6	2,1	1,9	8,6
6.	0,6	0,1	2,2	2,1	2,5	2,6	10,1
7.	1,0	0	2,7	2,0	3,0	2,4	11,0
8.	1,0	0,1	2,0	2,3	2,2	2,4	9,9

Podle celkového součtu pak bylo stanoveno pořadí jednotlivých škol.

Tabulka č. 37: Seřazení škol podle výsledného bodového součtu

Pořadí	Škola	Činnost	Posun	Kompetence		Role		Celkem
				SM A	SM B	SM A	SM B	
1.	2.	0,8	0,5	2,3	2,3	2,8	2,6	11,3
2.	3.	0,9	0,1	2,6	2,4	2,4	2,7	11,0
3.	7.	1,0	0,0	2,7	2,0	3,0	2,4	11,0
4.	1.	1,0	0,1	2,3	2,3	2,2	2,4	10,3
5.	6.	0,6	0,1	2,2	2,1	2,5	2,6	10,1
6.	8.	1,0	0,1	2,0	2,3	2,2	2,4	9,9
7.	4.	0,6	0,1	1,9	2,1	2,0	2,4	9,2
8.	5.	1,2	0,0	1,8	1,6	2,1	1,9	8,6

Vzhledem k tomu, že první tři školy se velmi málo odlišovaly v bodovém součtu (rozdíl mezi první a druhou školou v pořadí byl 0,4%, rozdíl mezi první a třetí školou pak 1,1%), bylo použito další kritérium, a to vzhledem k tématu a cíli dizertační práce, kritérium hodnocení kompetencí středních manažerů.

Tabulka č. 38: Seřazení prvních třech škol podle kompetencí středních manažerů

Pořadí	Škola	Kompetence		Celkem
		SM A	SM B	
1.	3.	2,6	2,4	5,0
2.	7.	2,7	2,0	4,7
3.	2.	2,3	2,3	4,6

Podle tohoto kritéria se pak na prvním místě objevuje škola č. 3., která v hodnocení kompetencí předstihla druhou školu o 7,5%. Tato škola byla vybrána pro hlubší případovou studii, která popisuje konkrétní činnost středního managementu na škole.

6. KOMPETENCE STŘEDNÍHO MANAGEMENTU ŠKOLY

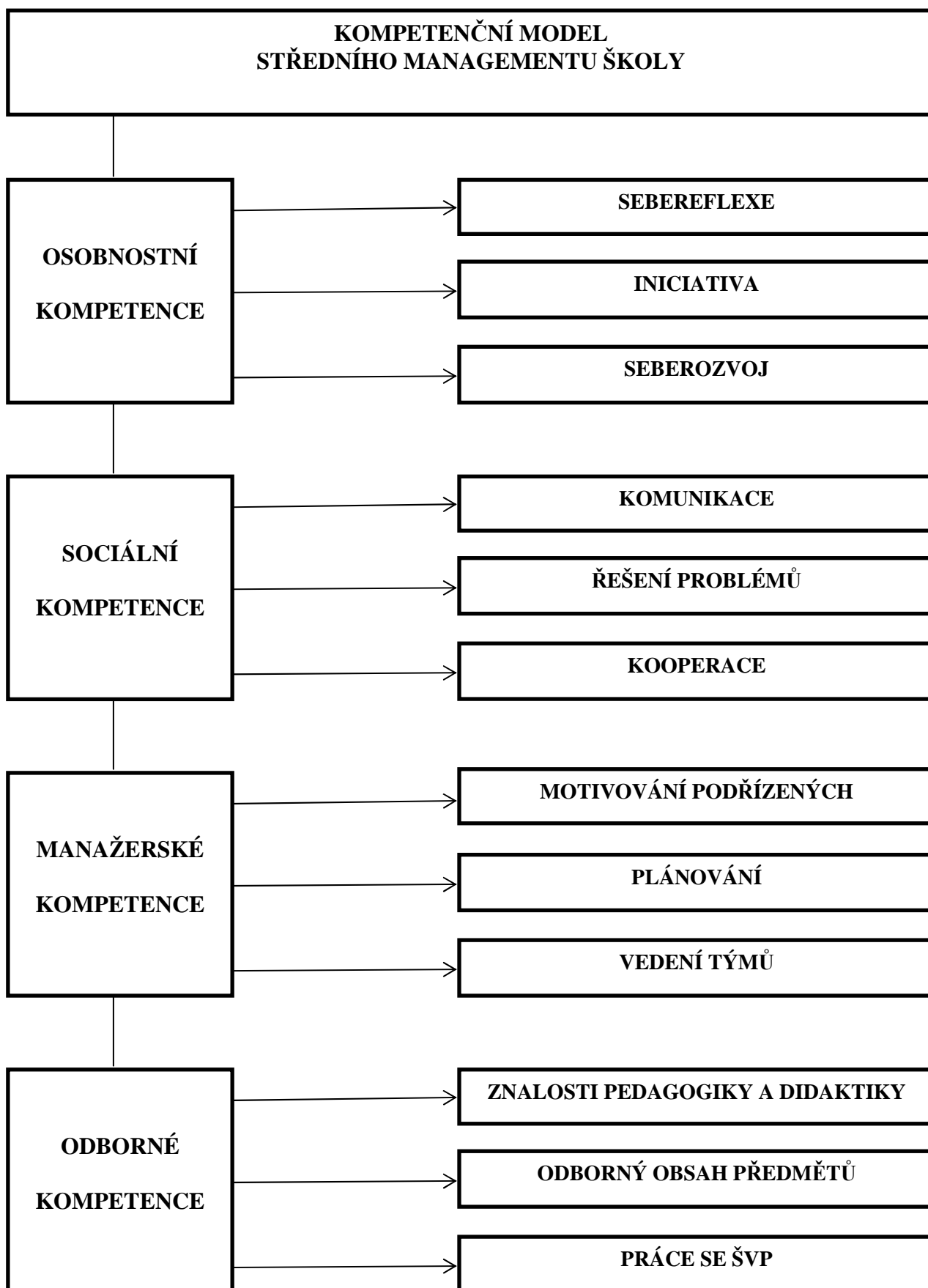
Kapitola Kompetence středního managementu školy využívá výsledků výzkumu a stanovuje kompetence středního managementu školy shrnuté do kompetenčního modelu. Vytvořený kompetenční model autorka srovnává s teorií středního managementu a navrhuje základní kroky pro profesionalizaci středního managementu školy. Poslední část kapitoly se

zabývá případovou studií základní školy, která byla nejlépe hodnocena jednotlivými skupinami respondentů.

6.1. Vytvoření kompetenčního modelu středního managementu školy

Hlavním cílem dizertační práce bylo stanovení kompetencí středního managementu školy. Tyto kompetence autorka pro přehlednost řadí do kompetenčního modelu, který představuje souhrn jednotlivých kompetencí. Autorkou původně stanovený model obsahoval pět základních oblastí kompetencí: osobnostní, sociální, manažerské, lídrovské a odborné. Předvýzkum negoval oblast lídrovských kompetencí a u zbývajících čtyř oblastí upřesnil dílčí kompetence. Výzkum pak u těchto čtyř základních oblastí upřesnil tři konkrétní kompetence. Kompetenční model středního managementu školy tak představuje čtyři základní oblasti kompetencí, přičemž každá z nich obsahuje tři dílčí kompetence. Takto zpracovaný kompetenční model znázorňuje následující schéma:

Obr. č. 5: Kompetenční model středního managementu školy



Kompetenční model lze využít k **hodnocení kompetencí středního managementu školy a následně ke stanovení možných oblastí rozvoje, popř. odměňování, ale i k výběru pedagogického pracovníka do funkce středního managementu školy**. Autorka považuje za nutné zdůraznit, že uváděný kompetenční model je stanovený na základě výzkumu na osmi základních pražských školách a dílčí kompetence nemusí odpovídat potřebám konkrétní školy. Na základě teoretických poznatků a vlastních zkušeností však tvrdí, že pro výkon funkce středního managementu škol jsou nezbytné všechny čtyři oblasti kompetencí: osobnostní, sociální, manažerské a odborné. Dílčí kompetence lze naplnit podle využitelnosti na konkrétní škole nebo jejich váhu posílit váženým průměrem uváděným v tabulce č. 40. První tabulka ukazuje základní využití kompetenčního modelu:

Tabulka č. 39: Využití kompetenčního modelu - hodnocení

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Hodnocení kompetencí				Součet
		Nadstandardní úroveň (3 body)	Výborná úroveň (2 body)	Průměrná úroveň (1 bod)	Nedostatečná úroveň (0 bodů)	
Osobnostní	Sebereflexe					
	Iniciativa					
	Seberozvoj					
Sociální	Komunikace					
	Řešení problémů					
	Kooperace					
Manažerské	Motivování podřízených					
	Plánování					
	Vedení týmu					
Odborné	Pedagogika a didaktika					
	Od. obsah předmětů					
	Práce Se ŠVP					
Celkové hodnocení						

V případě nedostatečné úrovně je nutné úplné osvojení dané kompetence potřebným vzděláním (např. neznalost asertivní komunikace). U průměrné úrovně se jedná o dílčí nedostatky, které lze odstranit krátkodobým kurzem nebo pouze předáním zkušeností jiných kolegů (např. určitá oblast komunikace - neverbální komunikace). U výborné úrovně není další vzdělání potřebné, může se jednat pouze o změnu zacílení potřebné kompetence (komunikace s novým pracovníkem, nalezení vhodného komunikačního kanálu). U nadstandardní úrovně, kdy již není možné rozšíření komunikace, je na řediteli školy, zda nepřidat střednímu manažerovi další kompetence, ať už v dané nebo jiné oblasti.

Ředitel školy by měl u každé oblasti kompetencí stanovit minimální počet bodů a tím i celkový součet. Pokud by celkový součet bodů nedosahoval požadované minimální úrovně, je zcela na místě zvážení dalšího působení daného pedagogického pracovníka ve funkci středního manažera.

Další možností využití kompetenčního modelu, jak již bylo dříve uvedeno, je jeho rozšíření o vážený průměr, který matematicky zpřesňuje danou hodnotu kompetence. V tomto případě nejen hodnotíme danou kompetenci, ale zároveň zvažujeme její potřebnost. Hodnotitelé pak do oblasti důležitosti vkládají hodnotu 0 (nedůležitá kompetence), 1 (průměrně důležitá kompetence) nebo 2 (velmi důležitá kompetence). Do oblasti hodnocení pak uvádějí body uvedené výše: 0 (nedostatečná úroveň), 1 (průměrná úroveň), 2 (výborná úroveň), 3 (nadstandardní úroveň). V případě většího počtu hodnotitelů s různým funkčním zařazením (ředitel, zástupce, střední management, učitelé) se tak zohlední potřeby nejen školy, ale i konkrétního metodického orgánu. Toto využití kompetenčního modelu je uvedené v následující tabulce:

Tabulka č. 40: Využití kompetenčního modelu – hodnocení a důležitost

Oblast kompetencí	Dílejší kompetence	Hodnocení		
		Důležitost kompetence	Hodnocení kompetence	Vážený průměr
Osobnostní	Sebereflexe			
	Iniciativa			
	Seberozvoj			
Sociální	Komunikace			
	Řešení problémů			
	Kooperace			
Manažerské	Motivování podřízených			
	Plánování			
	Vedení týmu			
Odborné	Pedagogika a didaktika			
	Od. obsah předmětů			
	Práce se ŠVP			
Celkové hodnocení				

Obdobně jako u předchozího kompetenčního modelu je nutné stanovit potřebný počet bodů pro úspěšný výběr či hodnocení uchazeče.

Autorka připomíná, že v rámci dizertační práce neřeší nástroje, použitelné pro hodnocení kompetencí středního managementu ani vzdělání, potřebné k dosažení požadované úrovně. Uvědomuje si ovšem, že je to téma k dalšímu zpracování, které zajistí využívání vytvořeného kompetenčního modelu v plné šíři.

V závěru kapitoly autorka pro ilustraci srovnává výzkumem zjištěný kompetenční model s kompetencemi uvedenými v knize Anne Gold²⁰⁰, která se dlouhodobě zabývá výzkumem středního managementu školy ve Velké Británii. Ačkoliv Anne Gold ve své

²⁰⁰ GOLD, A., *Řízení současné školy. O práci učitelů na střední úrovni řízení*

publikaci neuvádí přímo termín kompetence, pojmenovává konkrétní činnosti, jejichž náplň odpovídá sledovaným kompetencím. Komparaci znázorňuje následující tabulka:

Tabulka č. 41: Komparace kompetencí středního managementu školy

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence (dizertační práce)	Oblasti činností (Anne Gold)
Osobnostní	Sebereflexe	<ul style="list-style-type: none"> - příležitost pro konkrétní zkušenosti - reflektivní pozorování - abstraktní vytváření pojmů (literatura, výsledky výzkumů) - aktivní experimentování
	Iniciativa	
	Seberozvoj	
Sociální	Komunikace	<ul style="list-style-type: none"> - komunikace - práce s konfliktem - čas přemýšlet a hovořit o konkrétní zkušenosti
	Řešení problémů	
	Kooperace	
Manažerské	Motivování podřízených	<ul style="list-style-type: none"> - motivování - vedení schůzí - řízení týmů - řízení finančních a lidských zdrojů - řízení inspekcí v rámci kurikula - řízení změny v rámci kurikula
	Plánování	
	Vedení týmu	
Odborné	Pedagogika a didaktika	<ul style="list-style-type: none"> - odborník v oblasti kurikula - rozvoj cílů kurikula - znalost speciálních pedagogických potřeb - legislativa kurikula
	Odborný obsah předmětů	
	Práce se školním vzdělávacím programem	

Na základě komparace lze pozorovat **rozdíl především v oblasti osobnostních a manažerských kompetencí**. V osobnostních kompetencích je kladen důraz na odborný rozvoj středního managementu, sledování odborné literatury a výzkumných záměrů. V rámci manažerských kompetencí jsou na střední management ve Velké Británii delegovány větší pravomoci a odpovědnost v oblasti finančních a lidských zdrojů a spolupráce s inspekčními

orgány. Tato skutečnost se může stát inspirací pro legislativní ukotvení funkce středního managementu i v českém školství a především pro zajištění jeho potřebného vzdělání.

6.2. Komparace kompetenčního modelu s teorií středního managementu

Management je poměrně novým termínem, ale rozhodně je „... uznáván jako významný činitel ovlivňující prosperitu každé organizace.“²⁰¹ Aby mohl střední management školy ovlivňovat, nebo zcela přesně ve smyslu managementu řídit, pedagogický proces, musí být vybaven příslušnými kompetencemi. A to jak ve smyslu pravomocí a odpovědnosti, tak ve smyslu znalostí a dovedností. Podle předcházejících kapitol a školské legislativy je předání odpovědnosti a pravomocí záležitostí ředitele školy. Potřebné kompetence ve smyslu znalostí a dovedností pak určuje kompetenční model. Tento výzkumem ověřený kompetenční model středního managementu školy autorka srovnává s obecnou teorií středního managementu. Vzhledem k tomu, že citovaní autoři popisující střední management (Jo Owen²⁰² a Jaromír Veber²⁰³) nepoužívají termín kompetence, autorka přiřazuje jimi uváděné činnosti nebo způsob chování k daným oblastem kompetencí vlastního kompetenčního modelu.

²⁰¹ VEBER, J., aj., *Management: Základy, prosperita, globalizace*, s.18

²⁰² OWEN, J., *Jak se stát úspěšným lídrem: Leadership v praxi*

²⁰³ VEBER, J., aj., *Management: Základy, prosperita, globalizace*

Tabulka č. 42: Komparace kompetencí středního managementu školy a středního managementu

Oblast kompetencí	Díličí kompetence (dizertační práce)	Činnosti / chování (Jo Owen)	Činnosti (Jaromír Veber)
Osobnostní	Sebereflexe	- vzor pro ostatní	
	Iniciativa	- směsice chování (poctivost, čestnost, skromnost, pokora)	
	Seberozvoj		
Sociální	Komunikace	- zvládání konfliktů a krizí	- komunikace
	Řešení problémů	- budování moci, vlivů, sítí	- práce s lidmi
	Kooperace		
Manažerské	Motivování podřízených	- motivování lidí	- organizování práce
	Plánování	- řízení projektů	- zabezpečení řízených provozních podmínek
	Vedení týmu	- řízení změn	- vedení podřízených – motivování
Odborné	Pedagogika a didaktika	- směsice profesionálních dovedností	- průběžné sledování situace ve vlastním útvaru
	Odborný obsah předmětů		- hodnocení dosažených výsledků
	Práce se ŠVP		- monitorování názorů podřízených
			- iniciování a zvláště řízení realizace změn
			- sledování dodržování regulačních norem

Ukazuje se odlišnost mezi obecnými poznatky o činnostech středního managementu u nás (Jaromír Veber) a v zahraničí (Jo Owen). Jo Owen klade důraz na osobnost manažera a jeho vztah k lidem, jedná se tedy především o kompetence osobnostní a sociální.

V manažerských kompetencích uvádí i řízení změn, což je v českém školství spíše záležitostí ředitelů škol než středního managementu. U českého pohledu Jaromíra Vebera úplně chybí osobnostní kompetence a sociální kompetence jsou pojaty velmi obecně a nemají konkrétní vypovídající hodnotu. Největší rozdíl je však v oblasti manažerských kompetencí, kdy je zřejmé, že ve školách zajišťuje tyto činnosti i jiný pracovník než střední manažer. Autorka uvádí jednotlivé činnosti publikované Jaromírem Veberem a přiřazuje k nim konkrétní školní činnosti a podle výsledků výzkumného šetření (žádoucí stav) jednotlivé funkce ve škole:

Tabulka č. 43: Činnosti středního managementu

Činnost	Konkretizace činností	Pracovník, vykonávající činnost
organizování práce	- tvorba úvazků	ředitelé škol
	- tvorba rozvrhu	ředitelé škol
zabezpečení řízených provozních podmínek	- výběr akcí pro žáky	střední management
	- výběr učebnic a pomůcek	ředitelé škol a střední management
	- hospodaření s finančními prostředky	ředitelé škol
vedení podřízených – motivování	- práce se začínajícími učiteli	ředitelé škol a střední management
	- pohyblivé složky platu	ředitelé škol
průběžné sledování situace ve vlastním útvaru	- kontrolní činnost	ředitelé škol
	- další vzdělávání pedagogických pracovníků	ředitelé škol a střední management
hodnocení dosažených výsledků	- hodnocení žáků	ředitelé škol a střední management
monitorování názorů podřízených		
iniciování a zvláště řízení realizace změn	- vyhodnocení a úprava ŠVP	ředitelé škol a střední management

Výše uvedená tabulka konstruovaná na základě výsledků výzkumu jasně ukazuje, že střední management školy nemá takové pravomoci a odpovědnost jako obecný střední management. Samostatně řeší pouze část řízených provozních podmínek (výběr akcí pro žáky), některé z činností řídí společně s ředitelem školy a za jiné neodpovídá vůbec.

Z uvedené komparace vyplývá, že **průnik teorie managementu do prostředí škol není úplný a termín střední management škol je vytvořený uměle a neobsahuje všechny činnosti, které vykonává střední management v ostatních organizacích.**

6.3. Profesionalizace středního managementu školy

Aby mohl střední management škol vykonávat skutečnou řídicí funkci, je nutné odstranit překážky, které tomu brání. Na základě studia teorie, výsledků výzkumného šetření i zkušeností učitelky, středního managementu školy, zástupkyně ředitele i ředitelky školy navrhuje autorka pro **profesionalizaci středního managementu škol** následující:

1. legislativní vymezení středního managementu školy

Střední management v rámci výzkumného šetření poukazuje na nedostatek času, který mu neumožňuje výkon jeho funkce. Řešením by mohlo být, obdobně jako u výchovného poradce, snížení míry přímé vyučovací povinnosti. Dílčím kritériem pro snížení určitého počtu hodin by pak mohl být počet učitelů v daném metodickém orgánu. Nezbytným předpokladem je ovšem potřebné vzdělání a tedy:

2. vytvoření vzdělávacího programu pro střední management školy

Vzdělávací program kopírující potřebné kompetence středního managementu školy je dalším nutným předpokladem pro jeho manažerskou činnost. Obdobně jako jiné vzdělávací programy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků musí být stanoven jeho přesný obsah i časový rozsah - vzdělávací standardy. Legislativní předpoklady a potřebné vzdělání jsou východiskem efektivní činnosti středního managementu školy, zbývá však ještě:

3. vytvoření vhodné podpory pro střední management v dané škole

Třetí předpoklad pro činnost středního managementu školy je záležitostí ředitele školy. Jedná se o zařazení do organizační struktury školy, vymezení pracovní náplně a vytvoření kompetenčního modelu aplikovaného na potřeby školy. Samozřejmostí je seznámení všech pedagogických pracovníků školy s výše uvedeným a nedílnou součástí by měla být i motivace středního managementu školy. Posledním a často opomíjeným předpokladem je:

4. uvědomění si důležitosti funkce středního managementu školy

Především střední management školy, ale i vedení školy a pedagogové si musí být vědomi důležitosti funkce středního managementu školy jako nositele kompetencí uvedených v kompetenčním modelu a tím nezastupitelné složky pedagogického procesu.

Čtyři výše uvedené předpoklady představují **střední management jako kompetentní řídicí pracovníky**. Legislativní předpoklady a vytvoření vhodné podpory v dané škole ve smyslu „mohu“, vzdělávací program jako „umím“ a uvědomění si důležitosti funkce jako „chci“.

6.4. Případová studie středního managementu školy

Pro dokreslení činnosti středního managementu školy autorka uvádí případovou studii jedné pražské základní školy. Podle vyhodnocení v kapitole 5.6. byla nejúspěšnější škola 3. Tato škola s celkovým počtem 425 žáků je druhou největší zkoumanou školou. 252 žáků rozdělených do 14 tříd navštěvuje 1. stupeň (59%), 173 žáků v osmi třídách 2. stupeň (41%). Průměrný počet žáků na třídu je na 1. stupni je 18 žáků, na 2. stupni 22 žáků. Projevuje se tedy poměrně velký úbytek žáků po pátém ročníku, způsobený odchodem žáků na víceletá gymnázia. Úbytek zmírňuje příchod některých žáků z nedaleké školy, která má jen 1. – 5. postupný ročník. Do školní družiny dochází 245 žáků, což představuje 97% žáků 1. stupně.

Na škole pracuje celkem 11 metodických orgánů. Pět na 1. stupni – metodická sdružení vždy po jednom v každém ročníku s průměrným počtem pěti pedagogů. Vyšší počet pedagogů než tříd v daném ročníku je způsobený výukou anglického jazyka nebo výchov jiným než třídním učitelem. Pět metodických orgánů – předmětových komisí – je ustanoveno na 2. stupni podle vzdělávacích oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. I zde jsou někteří pedagogové vzhledem k výuce různých předmětů zařazeni do více předmětových komisí. Jeden metodický orgán sjednocuje vychovatelky školní družiny a vedoucím – středním manažerem – je vedoucí vychovatelka. Přehled výše uvedeného zobrazuje následující tabulka:

Tabulka č. 44: Základní přehled o škole 3

	1.st.	2.st.	ŠD
Počet žáků	252	173	245
Počet tříd	14	8	9
Počet metodických orgánů	5	5	1
Počet učitelů v met. orgánech	5	4	9

Označení střední management není na škole používáno. Pedagogové stojící v čele metodických orgánů se nazývají **vedoucí metodického sdružení nebo předmětové komise** – zůstalo tedy u tradičního označení nejen pedagogů, ale i metodických orgánů. Oba střední manažeři se do své funkce dostali na návrh kolegů, upřednostňovaly se především jejich zkušenosti a dlouhodobé působení na škole. Metodické orgány existovaly již při nástupu ředitele do funkce, částečně však změnilo složení a získaly nové odpovědnosti a pravomoci v souvislosti s tvorbou školního vzdělávacího programu.

Střední management, jako vedoucí prvek metodických orgánů, je vyznačen v organizační struktuře školy a toto vyznačení je důvodem pro přiznání příplatku za vedení – jeho výše je stanovena ve vnitřním platovém předpisu a je pro všechny střední manažery stejná.

Ředitel školy považuje střední management za důležitý z důvodu „... větší blízkosti k problematice, sjednocují potřeby, názory i povinnosti jednotlivých pedagogů a zrychlují komunikaci mezi ředitelem školy a učiteli...“. **Za důležitý prvek považují střední management i zbylí respondenti.** Jeden ze středních manažerů zdůrazňuje manažerskou pozici jako „... řízení a koordinace členů metodického sdružení...“, učitelé oceňují roli facilitátora směrem k vedení „... lépe se konkrétní reálné problémy dostanou k vedení...“ a roli mentora, popř. manažera „... metodická pomoc, koordinace práce ...“, „... rychlejší přenos informací a řešení problémů...“, „... sdělování a výměna informací...“.

Za řídicí prvek však ředitel považuje střední management jen částečně. Překážky vidí v malém finančním ohodnocení „... za několik stokorun měsíčně jim nestojí jít do konfliktu a kritizovat kolegyně...“ a v nedostatku času – např. pro náslechy hodin. I střední management vidí svou funkci jako důležitou pro řízení školy, „... usnadnit vedení školy řešit problémy, rozhodovat, plánovat...“, tedy podle citace skutečně chce zastávat manažerské funkce, zároveň však vidí pro svou řídicí roli shodně dvě překážky: stejně jako ředitel školy malé finanční ohodnocení a na rozdíl od něj nepřikládání důležitosti této funkci.

Náplň práce středního managementu školy je daná ředitelem školy a popsána ve vnitřní směrnici školy. Jedná se o následující oblast pravomocí:

- svolání schůzek metodického orgánu (minimálně 3x za rok)
- vedení nebo po dohodě s ostatními vyučujícími určení vedoucího akce v rámci metodického orgánu (projektu, soutěže, výjezdu), který nese odpovědnost za celou akci (naplánování, realizaci, vyhodnocení)
- po dohodě s ostatními vyučujícími stanovení četnosti a obsahu písemných prací většího rozsahu (zvláště 1.stupeň, jazyky, matematika)

Ve směrnici jsou popsány i **oblasti činnosti:**

a) plánování

- plán akcí na daný školní rok
- plán kontrolní činnosti (hodnocení žáků – žákovské knížky, písemné práce, sešity, hospitace, vzájemné hospitace)
- plán schůzek

b) organizování

- organizace nebo předání odpovědnosti a pravomocí za akce (projekty, soutěže, výjezdy)

c) personální oblast

- řízení schůzek
- účast na přijímacích pohovorech nových zaměstnanců daného metodického orgánu

d) kontrola

- dle plánu kontrolní činnosti její uskutečňování a vedení záznamů
- vedení pohospitačních pohovorů (vlastní i vzájemná kontrolní činnost)
- na základě kontrolní činnosti vytváření podkladů pro hodnocení pracovníků

I když ředitel školy zcela nepovažuje střední management za řídicí prvek, náplň činnosti odpovídá manažerskému pojetí funkce. V závěru směrnice jsou uvedené povinnosti středního managementu:

- preposlání zápisu ze schůzky metodického orgánu v e-mailové podobě řediteli školy (průběžně)
- předložení podkladů pro výroční zprávu řediteli školy (do 30.6.)
- upravené oblasti ŠVP nebo upravené tématické plány zástupci ředitele (do 30.6.)
- plán kontrolní činnosti na daný školní rok řediteli školy (do 10.9.)

- vyhodnocení plánu kontrolní činnosti řediteli školy (do 31.1. – 1.pololetí a 30.6. – 2.pololetí)
- plán akcí na školní rok zástupci ředitele (do 10.9.)

Na škole **probíhají schůzky** nejen jednotlivých **metodických orgánů**, **ale i schůzky středního managementu s vedením školy**. Oba druhy schůzek probíhají jednou měsíčně a vždy se z nich pořizují zápisy. Obsah schůzek metodických orgánů je popsán rovněž ve vnitřní směrnici školy. Schůzky probíhají na začátku školního roku, v pololetí a na konci a podle těchto období je stanovena i jejich náplň:

1. září (úvodní schůzka)

a) plánování:

- plán akcí na daný školní rok
- plán kontrolní činnosti
- plán schůzek

b) sjednocení hodnocení žáků (ústní a písemné zkoušení, písemné práce většího rozsahu)

c) práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – metody výuky

d) ostatní

2. leden (vyhodnocení 1.pololetí)

a) soulad učiva se školním vzdělávacím programem, popř. tématickými plány

b) analýza výsledků žáků (např. písemné práce)

c) ostatní

3. červen (vyhodnocení 2.pololetí a celého školního roku)

a) požadavky na učebnice a pomůcky pro příští školní rok

b) analýza výsledků žáků (např. písemné práce), případná korekce školního vzdělávacího programu nebo tématických plánů

c) vyhodnocení práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

d) ostatní

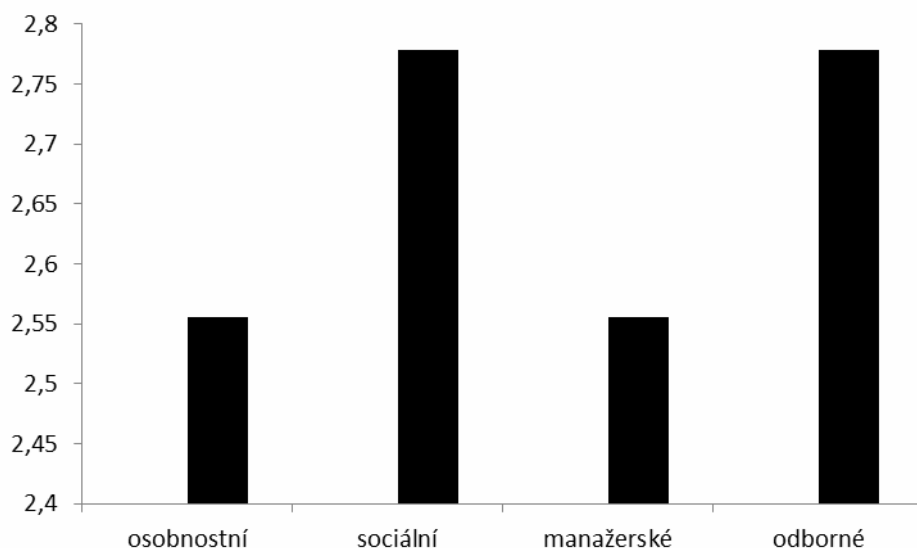
Ve zjišťování **důležitosti jednotlivých oblastí kompetencí** dávali respondenti **do popředí kompetence sociální a odborné** (shodně 2,7778 bodu). Tento výsledek odpovídá jejich komentářům u důležitosti funkce středního managementu - střední management jako prostředník mezi učiteli a ředitelem (sociální kompetence) a jako poskytovatel metodické pomoci (odborné kompetence). **Osobnostní a manažerské kompetence** (opět se shodným výsledkem 2,5556 bodu) **jsou zařazeny na třetí až čtvrté místo**. Nižší, dvoubodové hodnocení těchto kompetencí, je u čtyř učitelů, a to jak ve skupině středního manažera A, tak

i středního manažera B. Samotný střední management i ředitel školy přidělují všem oblastem kompetencí shodně tři body, jak ukazuje následující tabulka a graf:

Tabulka č. 45: Důležitost oblastí kompetencí středního managementu školy

KOMPETENCE	ŘŠ	UA1	UA2	UA3	SM			SM	prům.	
					A	UB1	UB2			
osobnostní	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2,6
sociální	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2,8
manažerské	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2,6
odborné	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2,8

Graf č. 28: Důležitost oblastí kompetencí středního managementu školy



Kromě souhrnného hodnocení oblastí kompetencí byly hodnoceny i dílčí kompetence středního managementu školy. Manažer A hodnotí sám sebe nejvyšším počtem bodů ve všech oblastech. Ředitel školy ho však hodnotí dvěma body (vyjma dvou položek s hodnocením 1 a 3), hodnocení učitelů představuje 2 nebo 3 body. Nejnižší jsou hodnoceny kompetence sociální, zbylé oblasti jsou hodnoceny vyrovnaně. Rozdíl mezi průměrným hodnocením a váženým průměrem je velmi malý, manažer A má tedy potřebné kompetence pro výkon činnosti na dané škole. Důležitost a hodnocení kompetencí ukazuje následující tabulka:

Tab. č. 46: Hodnocení kompetencí manažera A

KOMPETENCE		důležitost						hodnocení						
		ŘŠ	U1	U2	U3	SM	prům.	ŘŠ	U1	U2	U3	SM	prům.	v.pr
osobnostní	emoce	1	1	0	0	1	0,6	2	3	3	3	3	2,8	2,7
	sebereflexe	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3	2,8	2,8
	seberozvoj	0	1	1	1	0	0,6	2	3	2	2	3	2,4	2,3
	loajalita	0	0	0	0	1	0,2	2	3	3	3	3	2,8	3,0
	iniciativa	1	0	1	1	0	0,6	2	3	3	2	3	2,6	2,3
													2,7	2,6
sociální	problémy	1	1	1	0	1	0,8	2	3	2	2	3	2,4	2,5
	komunikace	0	0	1	1	0	0,4	2	3	2	2	3	2,4	2,0
	as.jednání	0	1	1	0	1	0,6	2	3	2	2	3	2,4	2,7
	kooperativnost	1	0	0	1	1	0,6	2	3	2	2	3	2,4	2,3
	empatie	1	1	0	1	0	0,6	2	3	2	2	3	2,4	2,3
													2,4	2,4
manažerské	plánování	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	3	2,6	2,6
	kontr.a hodn.	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	3	2,6	2,6
	motivování	1	0	0	1	0	0,4	2	3	3	2	3	2,6	2,0
	vedení schůzí	0	0	1	0	0	0,2	2	3	3	2	3	2,6	3,0
	vedení týmů	0	1	0	0	1	0,4	2	3	3	2	3	2,6	3,0
													2,6	2,6
odborné	ped. a didaktika	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	2	2,4	2,4
	odb. obsah	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	2,6	2,6
	ŠVP	0	1	1	1	0	0,6	2	3	3	3	3	2,8	3,0
	Ind.přístup	1	0	0	0	1	0,4	3	3	3	3	3	3,0	3,0
	ICT	0	0	0	0	0	0	1	3	2	2	3	2,2	
													2,6	2,8
													2,6	2,6
														0,0

Hodnocení rolí manažera A odpovídá hodnocení kompetencí. Role rádce a facilitátora, které jsou odrazem sociálních kompetencí, vykazují nižší hodnocení než např. role odborníka. Celkově jsou role manažera A hodnoceny níže než role u manažera B. Největším problémem u tohoto manažera jsou sociální kompetence, což dokazují i slova ředitele školy: *“Je na něj spolehnutí, ale občas má problémy s lidmi.”* Hodnocení rolí ukazuje následující tabulka:

Tabulka č. 47: Hodnocení rolí manažera A

ROLE	důležitost						hodnocení					
	ŘŠ	U1	U2	U3	SM	prům.	ŘŠ	U1	U2	U3	SM	prům.
Odborník v odb.oblasti	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2,6
Odborník ve výuce	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2,6
Koordinátor ŠVP	2	3	3	3	2	2,6	2	3	2	2	2	2,2
Manažer	2	3	3	3	2	2,6	2	2	2	3	2	2,2
Rádce	3	3	3	3	2	2,8	2	3	2	3	2	2,4
Facilitátor	3	3	3	3	2	2,8	3	2	2	2	2	2,2
												2,4

Hodnocení kompetencí manažera B je naopak nižší než u manažera A. nejvýše jsou hodnoceny kompetence sociální, méně kompetence odborné, následují kompetence osobnostní a manažerské. Manažer B hodnotí sám sebe bodovým rozsahem 2 a 3, stejné hodnocení dostává i od učitelů. Ředitel školy ho hodnotí jako člověka, který „... *udělá pro lidi i to, co nemusí a ostatní toho zneužívají.*“ Rozdíl mezi hodnocením a váženým průměrem je opět velmi malý, platí tedy stejné tvrzení jako u manažera A. Hodnocení kompetencí manažera B popisuje následující tabulka:

Tabulka č. 48: Hodnocení kompetencí manažera B

KOMPETENCE		důležitost						hodnocení						
		ŘŠ	U1	U2	U3	SM	prům.	ŘŠ	U1	U2	U3	SM	prům.	v.pr.
osobnostní	emoce	1	1	1	0	1	0,8	2	3	3	2	3	2,6	2,8
	sebereflexe	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	2,2	2,2
	seberozvoj	0	0	0	1	0	0,2	2	2	2	2	2	2,0	2,0
	loajalita	0	1	0	1	0	0,4	2	3	2	3	3	2,6	3,0
	iniciativa	1	0	1	0	1	0,6	2	3	3	3	3	2,8	2,7
														2,4
sociální	problémy	1	1	1	0	1	0,8	2	3	3	2	3	2,6	2,8
	komunikace	0	1	0	1	0	0,4	2	3	3	2	2	2,4	2,5
	as.jednání	0	1	1	0	1	0,6	2	3	3	2	2	2,4	2,7
	kooperativnost	1	0	1	1	0	0,6	2	3	3	2	3	2,6	2,3
	empatie	1	0	0	1	1	0,6	2	3	3	2	3	2,6	2,3
														2,5
manažerské	plánování	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	3	2,6	2,6
	kontr.a hodn.	1	1	0	0	0	0,4	2	2	3	2	2	2,2	2,0
	motivování	1	0	1	1	1	0,8	2	3	2	2	3	2,4	2,3
	vedení schůzí	0	0	0	0	0	0	2	3	2	2	3	2,4	
	vedení týmů	0	1	1	1	1	0,8	2	3	2	2	3	2,4	2,5
														2,4
odborné	ped. a didaktika	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	3	2,6	2,6
	odb. obsah	1	0	0	1	0	0,4	2	3	3	2	3	2,6	2,0
	ŠVP	0	1	0	0	0	0,2	2	2	3	2	3	2,4	2,0
	Ind.přístup	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3,0	3,0
	ICT	0	0	1	0	1	0,4	1	2	3	3	2	2,2	2,5
														2,6
													2,5	2,4
														0,0

Hodnocení rolí, jak bylo uvedeno v předchozím textu, je u manažera B vyšší než u manažera A. Nejvýše jsou hodnoceny role odborníka v odborné oblasti a ve výuce, následně pak stejnou hodnotou všechny ostatní role. Hodnocení rolí je rovněž uvedeno v následující tabulce:

Tabulka č. 49: Hodnocení rolí manažera B

ROLE	důležitost						hodnocení					
	ŘŠ	U1	U2	U3	SM	prům.	ŘŠ	U1	U2	U3	SM	prům.
Odborník v odb.oblasti	3	3	2	2	3	2,6	3	3	3	3	2	2,8
Odborník ve výuce	3	3	2	3	3	2,8	3	3	3	3	2	2,8
Koordinátor ŠVP	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2,6
Manažer	2	3	2	2	3	2,4	2	3	3	3	2	2,6
Rádce	3	3	2	2	3	2,6	2	3	3	3	2	2,6
Facilitátor	3	2	2	3	2	2,4	3	2	3	3	2	2,6
												2,7

Podle hodnocení kompetencí a rolí a rovněž podle vyjádření ředitele školy je zřejmá odlišnost obou středních manažerů. Manažer A je silná osobnost s dobrými manažerskými i odbornými kompetencemi kladoucí důraz především na plnění úkolů a příliš neřešící oblast vedení lidí. Manažer B se naopak více soustředí na členy svého metodického orgánu, stejně jako manažer A je i on odborníkem v odborné oblasti předmětu i ve výuce.

Shodná vysoká odbornost je adekvátní zkušenostem obou manažerů a je oceňována všemi respondenty. Podle ředitele však vyvstává otázka, zda pouze tyto zkušenosti byly vhodným kritériem pro výběr těchto pedagogů na pozici středního managementu. Ředitel z tohoto důvodu kladně hodnotí kompetenční modely vytvořené autorkou, zvláště pak kompetenční model II, který zdůrazňuje i aktuální situaci a umožňuje větší šíři pohledu.

7. ZÁVĚR

*“Reprezentativní fóra výzkumníků, politiků a praktiků dnes zcela jednoznačně spojují efektivitu práce škol a jejich zdokonalování, tedy směřování k vyšší kvalitě, s demokratickými praktikami ve školách.”*²⁰⁴ Jedním z demokratických prvků ve škole je zapojení pedagogických pracovníků do řízení školy. Na prvním místě se jedná o vedoucí metodických orgánů – střední management školy, který je mezičlánkem mezi učiteli a vedením školy a má nejbližší k problematice vzdělávání i vedení lidí. Nezbytným předpokladem pro kvalitní výkon

²⁰⁴ POL, M.; RABUŠICOVÁ, M.; NOVOTNÝ, P., aj., *Demokracie ve škole*, s. 9

činnosti středního managementu je podpora jeho činnosti a stanovení konkrétní pracovní náplně i potřebných znalostí a dovedností pro výkon funkce.

Autorka ve své dizertační práci předkládá potřebné kompetence pro výkon funkce středního managementu školy a tím splňuje cíl dizertační práce. Jednotlivé kompetence jsou stanoveny na základě analýzy odborných poznatků z pedagogických věd i obecného managementu a výzkumného šetření, které proběhlo na osmi vybraných pražských základních školách mezi třemi skupinami respondentů: řediteli škol, středním managementem škol a učiteli. Zjištěné kompetence jsou uspořádány do kompetenčního modelu (obr.č. 5, s.124), který obsahuje čtyři oblasti potřebných kompetencí rozdělených do dílčích podoblastí:

1. osobnostní kompetence (sebereflexe, iniciativa, seberozvoj)
2. sociální kompetence (komunikace, řešení problémů, kooperace)
3. manažerské kompetence (motivování podřízených, plánování, vedení týmů)
4. odborné kompetence (znalosti pedagogiky a didaktiky, odborný obsah předmětů, práce se školním vzdělávacím programem)

Stanovení potřebných kompetencí pro výkon funkce středního managementu školy autorka dokresluje dalšími skutečnostmi:

Z hlediska organizačního konstatuje, že termín střední management školy není v praxi využíván a že přetrvávají původní názvy vedoucí metodického sdružení nebo předmětové komise, popř. metodického orgánu. Pozitivní je vyznačení středního managementu v organizační struktuře školy a uznání důležitosti funkce mezi řediteli a učiteli. Sám střední management má pochybnosti o důležitosti své funkce a největší překážky, kromě zmiňovaného neuznání, spatřuje v nedostatku času a nízkém finančním ohodnocení.

Alarmující je skutečnost, že činnost metodických orgánů a tedy i oblasti řízené středním managementem školy se nezměnily ani po zavedení školních vzdělávacích programů. Toto tvrzení může ve svém důsledku znamenat formální přijetí rámcových vzdělávacích programů a stejně tak formální tvorbu školních vzdělávacích programů.

Samostatně řídí střední management pouze výběr akcí pro žáky, dále se zabývá hodnocením žáků, výběrem učebnic a pomůcek, prací se začínajícími učiteli a dalším vzděláváním pedagogických pracovníků – do těchto činností však již zasahuje ředitel školy. Ředitelé škol nejsou ochotni delegovat na střední management více odpovědnosti a pravomocí a ani střední management není plně ochoten řídicí roli přijmout. Toto tvrzení je však v rozporu se zprávou společnosti McKinsey&Company vydané v roce 2010, podle které se

ředitelé škol věnují řízení kvality výuky v rámci 21% své pracovní doby²⁰⁵. Pokud se řízením kvality výuky nezabývají ředitelé škol a tuto činnost podle výzkumu provedeného autorkou nedelegují na střední management, pak jsou možná dvě řešení: buď je tato oblast v kompetenci zástupce ředitele (podle zkušeností autorky to však není možné vzhledem k jeho dalším povinnostem) nebo není kvalita výuky řízena v plném rozsahu. Tato skutečnost pak může důvodem i klesajících výsledků českých žáků ve srovnávacích šetřeních PISA.²⁰⁶

Působení středního managementu školy spočívá především v rolích mentora a facilitátora, podtržených rolí odborníka v oblasti výuky. Role manažera podle výsledků výzkumu ustupuje do pozadí. Ačkoliv výsledky výzkumu umožňují konstrukci kompetenčního modelu středního managementu školy, zároveň ukazují, že aplikace obecné teorie managementu na vedoucí metodických orgánů je poněkud předčasná a že tito pracovníci neplní úplně roli řídicích pracovníků.

Aby mohl střední management vykonávat skutečnou řídicí funkci, je nutné odstranit překážky, které tomu brání. Na základě studia teorie, výsledků výzkumného šetření i zkušeností učitelky, středního managementu školy, zástupkyně ředitele i ředitelky školy autorka navrhuje pro profesionalizaci středního managementu školy následující:

1. legislativní vymezení

Legislativní vymezení by představovalo snížení přímé vyučovací povinnosti (vyřešení nedostatku času) nebo přiznání příplatku (finanční ohodnocení).

2. vytvoření vzdělávacího programu

Získání potřebných vědomostí a dovedností z oblasti managementu pro zvládnutí manažerské role, aby mohl být střední management školy skutečným řídicím prvkem.

3. vytvoření vhodné podpory

Zařazení do organizační struktury školy, přiznání potřebných pravomocí a odpovědnosti a stanovení pracovní náplně pro reálný výkon činnosti.

4. uvědomění si důležitosti funkce

Zdůraznění potřebnosti funkce pro efektivní řízení školy a tím kvalitního řízení pedagogického procesu.

Na základě uskutečnění těchto čtyř předpokladů se střední management stane skutečným řídicím prvkem školy a bude uplatněn jeden z demokratických principů budování moderního školství.

²⁰⁵ *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, s.21

²⁰⁶ PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J., *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?*

Autorka si uvědomuje, že dizertační práce představuje pouze úvodní vhled do činnosti středního managementu školy. Dílčí kompetence vyžadují podrobný popis reprezentované činnosti z důvodu stanovení jejich úrovně pro výběr, hodnocení a případného rozvoje středního managementu. Nejsou rovněž popsány konkrétní nástroje pro měření jednotlivých kompetencí, které by umožnily přesné stanovení již zmiňované úrovně. Téma středního managementu školy je tak výzvou do budoucna. V souvislosti s optimalizací škol bude narůstat důležitost středních řídicích pracovníků, kteří společně s vedením školy budou zajišťovat optimální průběh pedagogického procesu. Z tohoto důvodu by se této skupině pedagogických pracovníků měla věnovat náležitá pozornost.

8. LITERATURA

ADAIR, J. *Leadership: Učte se od velkých vůdců*. Brno: Computer Press, a.s., 2006. ISBN 80-251-1256-X.

ADAIR, J.; REED, P. *Ne šéf, ale lídr: Jak ostatní vést po cestě k úspěchu*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2447-5.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

BAY, R. H. *Účinné vedení týmů*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-247-9068-8.

BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I., aj. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. rozšířené a doplněné vydání. Praha: Management Press, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7261-169-0.

BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BLAŠKO, M. *Kvalita školy* [online]. Publikováno 14.3.2009 [cit. 2009-7-20]. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika: Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy*. Ostrava: Amonium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5.

BLÍŽKOVSKÝ, B.; KUČEROVÁ, S.; KURELOVÁ, M. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj, s. r. o., 2000. ISBN 80-85615-95-9.

CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Rozvoj manažerských kompetencí vedoucích pracovníků ve školství*. In: *AEDUCA, Festival vzdělávání dospělých: sborník příspěvků z odborných konferencí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2010.

COVEY, S. R. *Principle – Centered Leadership*. New York, FRANKLIN COVEY CO, 1991. ISBN 0-671-74910-2.

ČAKRT, M. *Typologie osobnosti pro manažery: Kdo jsem já, kdo jste vy?* Praha: Management Press, 2006. ISBN 80-85943-12-3.

ČERNÝ, K. Budoucnost školy v percepci školského managementu. *ORBIS SCHOLAE*, 2007, roč. 1, č. 3. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISSN 1802-4637.

DEÁK, P.; EGER L.; MUŽÍK, J.; RYMEŠ, M. *Kvalita a image manažerských škol*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-090-4.

DĚDINA, J.; CEJTHAMR, V. *Management a organizační chování*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-1300-4.

Diskuze k návrhu profesního standardu učitele [online]. Publikováno 1.9.2009 [cit. 2010-3-17]. Dostupné z: www.msmt.cz.

EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2006. ISBN 80-7238-583-6.

EGER, L.; EGEROVÁ, D. *Image školy: Studijní texty pro distanční studium*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, fakulta pedagogická, katedra pedagogiky a psychologie, 2000. ISBN 80-7083-440-4.

EGER, L.; JAKUBÍKOVÁ, D. *Kultura školy. Studijní texty pro distanční studium*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, fakulta pedagogická, katedra pedagogiky a psychologie, 2000. ISBN 80-7083-441-2.

Encyklopedický slovník. Praha: Odeon, nakladatelství krásné literatury a umění, 1993.
ISBN 80-207-0438-8.

EVERARD, K. B.; MORRIS, G. *Effective School Management*. London: Paul Champman Publishing, 1996. ISBN 1 85396 322 4.

FRŮHAUF, D.; KAPLAN, J. *Metodické orgány v řídicí práci ředitele školy*. Brno: Krajský pedagogický ústav v Brně, 1988.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
ISBN 80-85931-79-6.

GOLD, A. *Řízení současné školy. O práci učitelů na střední úrovni řízení*. Žďár nad Sázavou: Nakladatelství FAKTA v. o. s., 2005. ISBN 809029144-2.

HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002.
ISBN 80-7178-635-7.

HEIDEMA, J. M. ; McKENZIE, C. A. *The Passionate Team: Praktická příručka pro vedoucí týmu a členy týmu*. Praha: ASPI, a.s., 2008. ISBN 978-80-7357-361-4.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s.r.o., 2005.
ISBN 80-7367-040-2.

HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006.
ISBN 80-247-1155-9.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006.
ISBN 978-80-247-1457-8.

HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007.
ISBN 80-247-1458-2.

HRONÍK, F., aj. *Kompetenční modely: Učit se praxí: rozvoj lidských zdrojů v malých a středních podnicích*. Brno: Motiv Press, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-904133-2-0.

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KAKÁČOVÁ, B.; KOSOVÁ, B. *Kompetence a spôsobilosti učitele – európské trendy a slovenský prístup. Profesionálny rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum v Prešove, 2006. ISBN 80-8045-431-0.

KALOUS, J. aj. *Příprava řídicích pracovníků ve školství*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997. ISBN 80-210-1679-5.

KESNER, Z. Ředitel, manažer, leader. *Řízení školy*, 2006, č. 10. Praha: ASPI, a.s., 2006. ISSN 1214-8679.

Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení. Veřejně prospěšná studie McKinsey&Company. Praha: 2010.

KOCIANOVÁ, R. *Personální řízení*. Praha: Mowshe s. r. o., 2010. ISBN 978-80-904426-2-7.

KOSOVÁ, B. *Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. Profesionálny rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum v Prešove, 2006. ISBN 80-8045-431-0.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, s.r.o., 2006. ISBN 80-7261-033-3.

KRAUS, J. aj. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia 2007. ISBN 978-80-200-1351-4.

KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004. ISBN 80-247-0698-9.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, s.r.o., 1996. ISBN 80-7178-965-8.

LAZAROVÁ, B. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In: *STUDIA PAEDAGOGICA, ročník LIII: Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity*. Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3891-8.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita v Brně a Paido, 2005. ISBN 80-210-3802-0 (Masarykova univerzita), ISBN 80-7315-102-2 (Paido)

McCORMAC, M. H. *Umění managementu*. Praha: Pragma, 1997. ISBN 80-7205-398-1.

MICHEK, S. Evaluační nástroje podporující rozvoj vedoucích pracovníků ve školství. In: *AEDUCA, Festival vzdělávání dospělých: sborník příspěvků z odborných konferencí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2010.

MUSILOVÁ, M. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0749-3.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2., přepracované vydání. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0577-X.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001.

Návrh profesijných štandardov učiteľov. *Pedagogické rozhledy*, 2009, č. 3. Bratislava, Metodické pedagogické centrum Slovenska, 2009. ISSN 1335-0404.

NEUWIRTHOVÁ, L. Tvorba standardu cizojazyčného vzdelávania pro vysoké školy technického zaměření. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 4. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISSN 0031-3815.

NEZVALOVÁ, D. Kompetence a standardy – módnost či vhodnost? In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

OBDRŽÁLEK, Z.; POLÁK, J. *Aktuálne otázky školského manažmentu*. Nitra: Univerzita Konstantina Filozofa, Ústav technológie vzdelávania, Pedagogická fakulta v Nitre, 2007. ISBN 978-80-8094-087-4.

OROSSOVÁ, O. Kompetencia a jej miesto v ďalšom vzdelávaní učiteľov. In *Cesty ďalšieho vzdelávania učiteľů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

OWEN, J. *Jak se stát úspěšným lídrem: Leadership v praxi*. Praha: Grada Publishing,a.s., 2006. ISBN 80-247-1726-3.

OWEN, J. *Tři pilíře úspěšného manažera*. Praha: Grada Publishing,a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2400-3.

PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.

PAVLOV, I. *Profesijní rozvoj pedagogického zboru školy: Námety na školocentrický a personocentrický model kontinuálního vzdelávania učiteľů*. Prešov, Metodicko – pedagogické centrum v Prešove, 2002. ISBN 80-8045-285-7.

PÍREK, Z. *Metodické orgány na školách*. Vsetín: Okresní pedagogické středisko Vsetín, 1982.

PISOŇOVÁ, M. *Leadership jako súčasť manažérskych funkcií: Teória a prax riadenia ziskových a neziskových organizácií*. Nitra: Univerzita Konstantina Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8094-335-6.

PISOŇOVÁ, M. *Teória a prax efektívneho sebariadenia: Tvorba osobných cieľov a organizácia času*. Nitra: Univerzita Konstantina Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-8094-469-8.

PLAMÍNEK, J.; FIŠER, R. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-1074-9.

PLAMÍNEK, J. *Teorie vitality: Cesta od managementu k leadershipu*. Praha: Alfa Publishing, 2006. ISBN 80-86851-36-2.

PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace: Jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1991-7.

PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem: Praktický atlas managementu*. 3., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 80-247-2448-5.

PLAMÍNEK, J. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2796-7.

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.

POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1.

POL, M.; NOVOTNÝ, P. Ředitelé a řízení kvality ve škole (... z případových studií). In: *STUDIA PAEDAGOGICA*, 2005, ročník 53: *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity*. Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3891-8.

POL, M.; RABUŠICOVÁ, M.; NOVOTNÝ, P., aj. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9.

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

PRÁŠILOVÁ, M. *Profesiografie a učitelské vzdělávání*. [online]. Publikováno 13.5.2008 [cit. 2010-5-24]. Dostupné na

<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103029&CAI=2155>

PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení základní školy v letech 1990 – 2007*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2036-3.

PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1996. ISBN 80-86039-01-3.

PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4 aktualizované vydání. Portál, s.r.o., Praha 2003. ISBN 80-7178-772-8

PRŮCHA, J. aj. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Publikováno 1.4.2005 [cit. 2009-01-02]. Dostupný na www.vuppraha.cz

Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko – analytická studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-034-X.

RÝDL, K.; HORSKÁ, V.; DVOŘÁKOVÁ, M.; ROUPEC, P. *Sebehodnocení školy: Jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-04-7.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

RUSSEL-JONES, N. *Management změny*. Praha: Portál, s.r.o., 2006. ISBN 80-7367-142-5.

RYMEŠ, M. Ředitel školy jako manažer I. *Řízení školy*, 2010, č. 12. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2010. ISSN 1214-8679.

SLAVÍKOVÁ, L. *Školský management: Řízení školy a pedagogického procesu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-134-6.

SPIPKOVÁ, V. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

SUCHÁNKOVÁ, K. Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. *ORBIS SCHOLAE*, 2007, ROČ. 1, č. 3. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISSN 1802-4637.

SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, a. s., 2006. ISBN 978-80-7357-494-9.

ŠOFEROVÁ, J. *Lektorské finty: Jak připravit a realizovat zajímavá školení*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2483-6.

ŠULEŘ, O. *Manažerské techniky*. Olomouc: Rubico, s.r.o., 1995. ISBN 80-85839-06-7.

ŠTĚPÁNEK, F. *Řízení školy: Na pomoc ředitelům škol a učitelům*. Brno: SIGNET, s. r. o., 1993. ISBN 80-900605-1-X.

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-210-1937-9.

ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TEMPER, B. B. *Delegování pracovních úkolů a povinností*. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-321-9.

TEMPLAR, R. *100 zlatých pravidel úspěšného manažera*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1387-X.

THOMSON, R. *Řízení lidí: Managing People (third edition)*. Praha: ASPI, a.s., 2007. ISBN 978-80-7357-267-9.

TROJAN, V. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha, 2008. Dizertační práce (Ph. D.). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra Centrum školského managementu.

TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí: Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-0882-9.

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2004. ISBN 80-247-0405-6.

VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

VAŠUTOVÁ, J. *Návrh profesního standardu*. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzděl: podpůrný systém: sborník z celostátní konference 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova v F Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: Co by učitel měl vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu*. [online]. Praha: Agentura STROM, 2007 [cit. 2007-05-10]. Dostupné na: < <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102946&CAI=2155>>.

VEBER, J., aj. *Management: Základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press, s.r.o., 2006. ISBN 80-7261-029-5.

VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.

VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v teorii a praxi*. 2. rozšířené vydání. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-197-3.

Výroční zprávy České školní inspekce [online]. Česká školní inspekce, 2007. [cit. 2009-07-11]. Dostupné na www.csicr.cz.

VYSKOČILOVÁ, E. Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností. In *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7.

Výzkumný záměr Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu. Dílčí úkol: Fungování základní školy: Potenciál změny. Případová studie č. 1: Výzkumná zpráva. Praha: Pedagogická fakulta UK, Ústav výzkumu a rozvoje školství, 2001.

WALTEROVÁ, E., aj. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.
ISBN 80-7315-083-2.

WALTEROVÁ, E. *Možnosti využití případové studie ve výzkumu školy* [online]. Česká asociace pedagogického výzkumu, 2004 - [cit. 2007-05-10]. Dostupné na:
<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/109/109.pdf>

ZABLOUDILOVÁ, A. Další vzdělávání pedagogických pracovníků a jeho efektivita.
In.: *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání. Sborník příspěvků z XIII.konference ČAPV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.
ISBN 80-244-1079-6.

Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2006 - [cit. 2008-08-19]. Dostupný na www.mvcr.cz.

Zákon č. 563/2004 Sb. (o pedagogických pracovnících) ve znění pozdějších předpisů [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2006 - [cit. 2008-08-19]. Dostupný na www.mvcr.cz.

Zákon č. 262/2006 Sb. (zákoník práce) [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2006 - [cit. 2008-08-15]. Dostupný na www.mvcr.cz.

Zákon č. 27/2010 Sb. (zákon o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů – úplné znění zákona č. 250/2000 Sb. [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2006 - [cit. 2008-08-15]. Dostupný na www.mvcr.cz.

ABSTRAKT

Dizertační práce se zabývá problematikou kompetencí středního managementu školy, kterému nebyla dosud v odborné literatuře věnována náležitá pozornost, přestože tvoří důležitou součást každé školy.

V úvodní teoretické části je střední management zařazen do kontextu školy a vymezen jako řídicí složka. Následně jsou určeny předpoklady nutné pro činnost středního managementu školy: odpovídající styl vedení ředitele školy, delegování odpovědností a pravomocí a v neposlední řadě motivace středního managementu pro výkon jeho činnosti. Následuje část věnovaná kompetencím; je analyzován dvojí pohled na termín kompetence a jsou určeny konkrétní kompetence z oblasti vzdělávání a řízení. V samotném závěru teoretické části je zkonstruován kompetenční model středního managementu školy.

Výzkumná část se opírá o cíl dizertační práce, na základě kterého stanoví čtyři výzkumné otázky. Následuje popis jednotlivých fází výzkumu, výzkumných nástrojů a respondentů. Vyhodnocení výzkumné části pak vede k zodpovězení výzkumných otázek a vytvoření kompetenčního modelu středního managementu školy.

Práce ústí v návrh kompetenčního modelu středního managementu školy umožňující různá využití ve školské praxi. Kompetenční model je doplněn případovou studií popisující konkrétní činnost středního managementu.

Zkonstruovaný kompetenční model středního managementu školy je využitelný v teorii i praxi školského managementu. V teoretické rovině pro tvorbu standardů učitelské profese i jako východisko potřebných vzdělávacích programů pro střední management. Pro ředitele škol jako nástroj výběru a hodnocení středního managementu, pro střední management jako sebeevaluační nástroj a určení směru dalšího rozvoje, pro řadové pedagogické pracovníky jako seznam potřebných kompetencí pro budoucí možný výkon řídicí funkce. Uvedené široké využití dizertační práce tak představuje její přínos pro školský management i odbornou pedagogickou veřejnost.

RESUMÉ

The dissertation thesis deals with the issue of the competency of middle management of a school, which has not been yet observed with appropriate attention in scientific literature despite it being a very important part of every school.

Middle management is an introductory and directive component part in any school setting. There are defined assumptions required for a function of the middle management of school afterwards. These are: appropriate leadership style of the school headmaster, delegation of responsibilities, competences and also motivation of the middle management of school to enable them to achieve their objectives. The following part is dedicated to competences, in which is analysed the dual view on the term competence. There are set factual competences in the area of education and leadership. There is constructed competent model of the middle management of school in the end of the theoretical part of the thesis.

The observational part leans on the aim of the dissertation thesis, on which are set four research questions. A description of particular phases of the research follows, as well as observational methods and respondents. The evaluation of the observational part leads to the answer of the research questions and creation of competent model of the middle management of school.

The research leads into concept of competent model of the middle management of school which enables variety of use in school practice. The competent model is supplied with task study describing particular activity of the middle management of school.

Constructed competent model of the middle management of school is applicable in the theory and practise of the educational management. In theoretical field for the creation of standards of the teaching profession and as a resource of required educational programmes for the middle management. For school headmasters as an implement of choice and evaluation of

the middle management, for the middle management as a self-evaluative tool and for establishment of further direction of development, for ordinary educational workers as a list of required competences for possible future function of leaders. Mentioned wide variety of the use of the dissertation thesis introduces its benefit for the educational management and professional educational public.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

1. Nárazníkový model
2. Interaktivní model
3. Konkurenční model
4. Hierarchický model struktury kompetence
5. Kompetenční model středního managementu školy

Seznam tabulek

1. Styly řízení podle účasti pracovníků na vedení
2. Manažerská mřížka
3. Styly vedení vycházející ze situačních podmínek
4. Nevýhody a obavy a jejich odstranění při předávání odpovědnosti a pravomocí z pohledu vedení školy
5. Nevýhody a obavy a jejich odstranění při předávání odpovědnosti a pravomocí z pohledu středního managementu školy
6. Časová dotace modulů bakalářského studijního oboru Školský management
7. Časová dotace modulů magisterského studijního oboru Management vzdělávání
8. Manažerské kompetence vedoucích pracovníků z pohledu důležitosti a potřeby růstu
9. Odborné kompetence vedoucích pracovníků
10. Seřazení modulů podle důležitosti pro práci řídicího pracovníka
11. Základní údaje o pilotních školách
12. Údaje o školách zapojených do výzkumu
13. Četnost významových jednotek textu
14. Základní informace o středním managementu škol

15. Činnosti řízené středním managementem školy – společný názor vedení školy, středního managementu a učitelů na současný a žádoucí stav
16. Názor na střední management škol – vedení školy
17. Názor na střední management škol – střední management
18. Názor na střední management škol – učitelé
19. Kompetence středního managementu školy
20. Hodnocení důležitosti funkce středního managementu školy
21. Překážky bránící střednímu managementu být řídicím prvkem
22. Současný stav činností řízených středním managementem
23. Žádoucí stav činností řízených středním managementem
24. Rozdíl mezi současným a žádoucím stavem u činností řízených středním managementem
25. Důležitost rolí středního managementu školy
26. Stanovení důležitosti oblasti kompetencí středního managementu školy
27. Důležitost osobnostních kompetencí středního managementu školy
28. Důležitost sociálních kompetencí středního managementu školy
29. Důležitost manažerských kompetencí středního managementu školy
30. Důležitost odborných kompetencí středního managementu školy
31. Základní údaje o škole 1
32. Důležitost kompetencí středního managementu školy – škola 1
33. Oblasti činností řízených středním managementem školy – škola 1
34. Důležitost a hodnocení kompetencí středního manažera – škola 1, střední manažer A
35. Důležitost a hodnocení rolí středního manažera – škola 1, střední manažer A
36. Výsledky škol v jednotlivých oblastech
37. Seřazení škol podle výsledného bodového součtu
38. Seřazení prvních třech škol podle kompetencí středních manažerů

39. Využití kompetenčního modelu – hodnocení
40. Využití kompetenčního modelu – hodnocení a důležitost
41. Komparace kompetencí středního managementu školy
42. Komparace kompetencí středního managementu školy a středního managementu
43. Činnosti středního managementu
44. Základní přehled o škole 3
45. Důležitost oblastí kompetencí středního managementu školy
46. Hodnocení kompetencí manažera A
47. Hodnocení rolí manažera A
48. Hodnocení kompetencí manažera B
49. Hodnocení rolí manažera B

Seznam grafů

1. Manažerské kompetence vedoucích pracovníků z pohledu důležitosti a potřeby růstu
2. Odborné kompetence vedoucích pracovníků
3. Seřazení modulů podle důležitosti pro práci řídicího pracovníka
4. Srovnání modulů podle důležitosti pro práci řídicího pracovníka, situace 2006-2008
5. Četnost významových jednotek textu
6. Základní informace o středním managementu škol
7. Činnosti řízené středním managementem školy – názor vedení škol
8. Činnosti řízené středním managementem školy – názor středního managementu
9. Činnosti řízené středním managementem školy – názor učitelů
10. Činnosti řízené středním managementem školy – společný názor vedení školy, středního managementu a učitelů na současný a žádoucí stav
11. Názor na střední management škol – vedení školy
12. Názor na střední management škol – střední management

13. Názor na střední management škol – učitelé
14. Kompetence středního managementu školy
15. Hodnocení důležitosti funkce středního managementu školy
16. Překážky bránící střednímu managementu být řídicím prvkem
17. Současný stav činností řízených středním managementem
18. Žádoucí stav činností řízených středním managementem
19. Rozdíl mezi současným a žádoucím stavem u činností řízených středním managementem
20. Důležitost rolí středního managementu školy
21. Stanovení důležitosti oblasti kompetencí středního managementu školy
22. Důležitost osobnostních kompetencí středního managementu školy
23. Důležitost sociálních kompetencí středního managementu školy
24. Důležitost manažerských kompetencí středního managementu školy
25. Důležitost odborných kompetencí středního managementu školy
26. Důležitost kompetencí středního managementu školy – škola 1
27. Oblasti činností řízených středním managementem školy – škola 1
28. Důležitost oblastí kompetencí středního managementu školy

PŘÍLOHY

1. Rozhovor se středním managementem škol – seznam otázek

ORIENTAČNÍ DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

2a. Orientační dotazníkové šetření – vedení školy

2b. Orientační dotazníkové šetření – střední management škol

2c. Orientační dotazníkové šetření – učitelé

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

3a. Dotazník – vedení školy

3b. Dotazník – střední management školy

3c. Dotazník – učitelé

VÝSLEDKY VÝZKUMU NA JEDNOTLIVÝCH ŠKOLÁCH

Š1 Výsledky výzkumu – škola 1

Š1A Výsledky výzkumu – škola 1 – střední manažer A

Š1B Výsledky výzkumu – škola 1 – střední manažer B

Š2 Výsledky výzkumu – škola 2

Š2A Výsledky výzkumu – škola 2 – střední manažer A

Š2B Výsledky výzkumu – škola 2 – střední manažer B

Š3 Výsledky výzkumu – škola 3

Š3A Výsledky výzkumu – škola 3 – střední manažer A

Š3B Výsledky výzkumu – škola 3 – střední manažer B

Š4 Výsledky výzkumu – škola 4

Š4A Výsledky výzkumu – škola 4 – střední manažer A

Š4B Výsledky výzkumu – škola 4 – střední manažer B

Š5 Výsledky výzkumu – škola 5

Š5A Výsledky výzkumu – škola 5 – střední manažer A

- Š5B Výsledky výzkumu – škola 5 – střední manažer B
- Š6 Výsledky výzkumu – škola 6
- Š6A Výsledky výzkumu – škola 6 – střední manažer A
- Š6B Výsledky výzkumu – škola 6 – střední manažer B
- Š7 Výsledky výzkumu – škola 7
- Š7A Výsledky výzkumu – škola 7 – střední manažer A
- Š7B Výsledky výzkumu – škola 7 – střední manažer B
- Š8 Výsledky výzkumu – škola 8
- Š8A Výsledky výzkumu – škola 8 – střední manažer A
- Š8B Výsledky výzkumu – škola 8 – střední manažer B