

U N I V E R Z I T A K A R L O V A

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

**Manažerské kompetence
středního managementu školy**

Závěrečná bakalářská práce

Autor: Chotašová Bohdana
Obor: Školský management
Forma studia: kombinované
Vedoucí práce: Mgr. Lhotková Irena
Datum odevzdání práce: duben 2011

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Ireně Lhotkové za rady a připomínky, které mi poskytovala v průběhu psaní této práce. Zvláštní poděkování pak patří mým kolegyním za ochotu při vyplňování dotazníků. Moje poděkování patří též mateřských školám, které byly ochotny se zapojit do mého výzkumu.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou bakalářskou práci vypracovala sama za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

.....

Bohdana Chotašová

Resumé

Závěrečná bakalářská práce se zabývá manažerskými předpoklady pro výkon funkce zástupkyň ředitelek v mateřských školách. Opírá se přitom o aplikaci kompetenčního přístupu k práci s lidskými zdroji. V průběhu práce bylo identifikováno pět manažerských kompetencí, které zástupkyně ředitelek musí uplatňovat, aby svou práci vykonávaly efektivně. Výstupem práce je generický kompetenční model pro zástupkyně ředitelek mateřských škol, obecně využitelný pro oblast řízení ve školství v ČR.

Summary

My bachelor's thesis deals with managerial preconditions for the position of the vice-director in the nursery schools. It tries to apply competency-based approach to developing people and organizations. The author identifies five managerial competences, which the vice-director must fulfill, in order to do her/his job effectively. The output of the bachelor's thesis is the generical competency model for the vice-directors in the nursery schools which may be used generally in the area of the middle management in schools in the Czech republic.

Klíčová slova

školský management, manažerské kompetence, kompetenční model

Keywords

management in schools, managerial competences, competency model

OBSAH

Úvod	4
Teoretická část	
1. Pojem „management“	7
1.1 Manažerské funkce	10
1.2 Tři úrovně manažerů	12
1.3 Pojem „školský management“	12
2. Pojem „manažerské kompetence“	14
2.1 Složky kompetence	15
2.2 Identifikace kompetencí	18
3. Kompetenční model	21
3.1 Postup při tvorbě kompetenčního modelu	22
3.2 Uplatnění kompetenčního modelu v praxi	24
Praktická část	
4. Hypotézy a metodika výzkumu	29
4.1 Výsledky výzkumu.....	32
Závěr	44
Seznam použité literatury	48
Přílohy	

„Promyšlená a komplexní práce ředitelů škol a jejich zástupců je v moderní, dobře fungující a dynamické škole jednou ze zásadních podmínek smysluplnosti decentralizace, prostupnosti jednotlivých úrovní školní struktury, podílu učitelů na spolurozhodování o věcech přesahujících rámec práce ve třídě.“

Milan Pol¹

Úvod

Citát Milana Pola vhodně uvádí do dané problematiky. Přijetím Školského zákona² v roce 2004 se zásadně změnilo pojetí vzdělávací soustavy, do které patří školy a školská zařízení, a ředitelé jako statutární orgány školské právnické osoby přestali být pouhými poslušnými vykonavateli nadřazených orgánů, ale začala být po nich požadována samostatnost, zodpovědnost a zainteresovanost při rozhodování. Jádrem této změny byla myšlenka, že školy a školská zařízení je třeba řídit obdobným způsobem, jako se řídí soukromé firmy, a ředitel v nich má mít obdobné postavení jako manažer. Jeho úkolem je formulovat cíle školní činnosti a plně zodpovídat za jejich úspěšné naplnění. Toto vše vyžaduje změnu v chápání pojetí řízení školy, což nebývá v praxi snadné, protože je třeba změnit nejenom zaběhané způsoby myšlení, ale také si osvojit nové dovednosti („kompetence“) z oblasti řízení.

Předložená práce si všímá pouze jednoho aspektu dané problematiky, jímž jsou manažerské kompetence středního managementu školy. V teoretické části práce popisují klíčové pojmy (jako jsou například pojmy „manažerské funkce“ a „manažerské kompetence“), zatímco v části praktické ověřují hypotézy, které se týkají manažerských kompetencí středního managementu mateřských škol. Výstupem práce je vytvoření kompetenčního modelu pro střední management mateřských škol. Tento model může

¹ GOLD, A. Řízení současné školy, s. 3.

² ZÁKON č. 561/2004 Sb. o předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiném vzdělávání.

být využit pro řízení ve školství ve více ohledech: může sloužit jako pomůcka ředitelkám mateřských škol k výběru pracovníků na pozici středního managementu školy, dále jako soubor kritérií pro jejich hodnocení a v neposlední řadě může být stručným manuálem pro všechny zájemce, kteří se chtějí s danou problematikou blíže seznámit. Pokud mám správné informace, dosud se nikdo v ČR o uplatnění kompetenčního přístupu při posuzování práce zástupkyň ředitelek mateřských škol nepokusil.³ Je namístě dodat i určitá omezení: Moje práce si nevšímá jednak sociálních dovedností zástupkyň ředitelek mateřských škol, jednak jejich osobnostních rysů a vlastností. Teprve zohlednění všech těchto aspektů by poskytlo ucelený obrázek o kompetencích dotyčných pracovníků.

³ O práci učitelů na střední úrovni řízení pojednává vynikající kniha Anne Goldové (viz GOLD, A. Řízení současné školy). Tato kniha je ale psána pro vedoucí předmětových skupin na základních školách a nikoli pro management mateřských škol. Nepojednává také o uplatnění kompetenčního přístupu k lidským zdrojům.

Teoretická část

1. Pojem „management“

V současnosti se můžeme setkat s celou řadou definic pojmu „management“. Vodáček ve své učebnici definuje management takto:

Jde o „ucelený soubor ověřených přístupů, názorů, zkušeností, doporučení a metod, které vedoucí pracovníci („manažeři“) užívají k zvládnutí specifických činností („manažerských funkcí“), jež jsou nezbytné k dosažení soustavy cílů organizace.“⁴

Slovo „management“ není totéž co „řízení“, protože původní obsahová náplň volně používaného pojmu „řízení“ se oproti minulosti změnila, a to v těchto ohledech:

- vykonavateli managementu jsou lidé, tj. vedoucí pracovníci („manažeři“),
- management je díky své obsahové náplni značně obecnou disciplínou se širokou aplikací. Využívá poznatky z více vědních disciplín (například ekonomiky, matematiky, psychologie, sociologie, statistiky apod.) a aplikuje je oblast řízení. Management lze uplatnit na firmy, nemocnice, armádu, bezpečnost, státní správu včetně školství,
- management lze aplikovat na různých organizačních úrovních, tj. na různých stupních hierarchie organizačního uspořádání (např. na úrovni ministerstvo – krajské školské úřady – jednotlivé školy a školská zařízení apod.),
- obecným posláním manažerské činnosti je dosažení úspěšnosti (prosperity) uvažované organizační jednotky nebo procesu. Tato úspěšnost může být vyjádřena různými ukazateli (např. úspěšností absolventů škol na trhu práce).

Odborná literatura se neshoduje v otázce, zda management je *věda*, nebo *umění*. Převažuje názor, že manažerská práce je obojím, tj. jak vědou, tak uměním. Rozhodnutí této otázky totiž záleží na charakteru řešených úloh: některé otázky lze řešit se znalostí teorie, zatímco jiné vyžadují spíše dovednost jednat s lidmi (sociální dovednosti manažerů neboli umění komunikovat s lidmi, a dále také osobnostní rysy a vlastnosti manažerů neboli jejich schopnost práce v týmech, charisma, přizpůsobivost, schopnost vcítit se do druhých, důslednost, sebejistota apod.).

Manažery lze pokládat za rozhodující činitele v řízení firem a organizací obecně, a proto výběr a výchova manažerů jsou v moderním managementu klíčové. Na kvalitě manažerů závisí určování záměrů organizací, jejich hospodářská situace, účelnost organizačního uspořádání, způsob a úroveň vedení lidí a mnoho dalších hledisek.

⁴ VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O., Management, s. 16.

Je důležité nezaměňovat anglosaské pojmy „management“ („řízení“) a „leadership“ („tvůrčí vedení“). „Leadership“ je pojem, který v českém prostředí dosud nemá jasný a jednoznačný překlad, ani interpretaci. Obvykle se buď hovoří o vedení lidí, což je příliš obecné, nebo se užívá nějaký přídomek, jako například „tvůrčí vedení spolupracovníků“ (Vodáček) nebo vůdcovství nebo charismatické vedení nebo „lídrovské“ vedení.⁵ Přesnější definici tvůrčího vedení spolupracovníků formulovali Harold Koontz a Heinz Weihrich, a to takto:

„Tvůrčí vedení lidí je vliv, umění nebo proces ovlivnění lidí tak, že se budou ochotně a s nadšením snažit o dosažení cílů skupiny.“⁶

Tato definice je výstižnější než jiné možné definice, protože zdůrazňuje umění si lidi ve skupině získat pro dosažení cílů skupiny. Problematiku tvůrčího vedení lidí lze zkoumat z různých hledisek:⁷

- a) charakteristických rysů „lídrů“,
- b) chování „lídrů“,
- c) situačních podmínek úspěchu či neúspěchu jednání „lídrů“.

Co je obsahem těchto jednotlivých hledisek? Pokud jde o charakteristické rysy „lídrů“, pak pro dobré tvůrčí vedoucí (tzv. „lídry“) jsou obvykle příznačné tyto schopnosti:

- *porozumět psychice spolupracovníků*; jde o to pochopit, co je motivuje i jak se jejich motivace proměňuje v čase a podle změn konkrétní situace,
- *získat loajalitu spolupracovníků*; „lídr“ musí umět vytvořit pracovně soudržný tým a umět spolupracovníky motivovat takovým způsobem, aby je inspiroval a vytvářel prostředí k jejich pozitivní odezvě na vytčené cíle i bezvýhradné ochotě je plnit,
- *zodpovědným a účinným způsobem vést spolupracovníky k dosažení vytčených cílů a napomáhat tomu, aby je sami aktivně a spontánně dotvářeli,*
- *naplnit motivační potřeby spolupracovníků*; lídr musí ve spolupracovnících umět vyvolat pocit hrdosti z účasti na práci týmu a také pocit seberealizace na společném díle.

Pokud jde o chování „lídrů“ rozlišují se tři základní styly tvůrčího vedení spolupracovníků. Jsou to:

⁵ Tamtéž, s. 178.

⁶ Citováno podle VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O., Management, s. 178.

⁷ Následující výklad je volnou parafrází. Srv. tamtéž, s. 179-187.

- *autokratický styl*; „lídr“ silou své osobnosti rozhoduje sám, jedná přesvědčivě formou příkazů; k motivaci využívá autority svého slova a diferenciaci odměn, o kterých rozhoduje,

- *demokratický, resp. participativní styl*; „lídr“ formuluje úkoly i postupy jejich zvládnutí za účasti spolupracovníků; neformálně koordinuje průběh prací, konzultuje se skupinami či s celým kolektivem dosažené výsledky i jejich případné korektivy; motivuje příkladem i možností aktivní spoluúčasti spolupracovníků na díle, jeho hodnocení i odměnách,

- *volný styl, resp. styl „na volné uzdě“*; „lídr“ spolupracovníkům ponechává výraznou volnost jednání; znamená to, že si mohou buď přímo stanovit, či alespoň rozpracovat cíle své činnosti a mít volné ruce při postupu k jejich realizaci; jeho hlavní role vůči spolupracovníkům spočívá v podpoře jejich práce předáváním či zprostředkováním různých informací, v pomoci při překonávání překážek přesahujících jejich vlastní operační možnosti, ve zprostředkování klíčových vazeb na partnery.

Pokud jde o teorie zaměřené na situační podmínky úspěchu či neúspěchu jednání „lídrů“, rozlišují se teorie:

- *proměnného chování,*
- *účelnosti,*
- *postupného dosahování cílů.*

Teorie proměnného chování doporučuje „lídrům“ přizpůsobit své jednání a styl vedení konkrétní situaci, resp. podmínkám. Vycházet by přitom měli především ze zájmů, možností, vlastností a očekávané odezvy vedených spolupracovníků a z charakteristik úkolu, který mají vedení spolupracovníci splnit.

Teorie účelnosti doporučuje zvolit ověřený styl tvůrčího vedení, a to podle konkrétní situace. Rozhodující jsou obvykle vztahy vedoucího a spolupracovníků, charakter řešeného úkolu, formální a neformální pozice vedoucího v organizaci a jeho možnosti vytvořit podmínky pro úspěšnost řešení.

A nakonec teorie postupného dosahování cílů zdůrazňuje ověřenou dobrou zkušenost, že pro vedení kolektivu se osvědčuje rozdělit řešený úkol na přehledné a zvládnutelné dílčí kroky. To usnadňuje pochopit plnění dílčích úkolů i úkolu jako celku, manažerskou motivaci a kontrolu. Zároveň to umožní měnit styl vedení podle charakteru dílčích úkolů i jejich hlavních nositelů a výběrově soustředit pozornost na vznikající slabá místa a popřípadě je pomoci spolupracovníkům překonávat z titulu své

pravomoci i znalostí.

1.1 Manažerské funkce

Ve Vodáčkově definici pojmu management se vyskytují slova „manažerské funkce“. Vysvětleme si je nyní blíže. Manažerské funkce jsou typické činnosti, které vedoucí pracovník (manažer) vykonává ve své práci. Manažerské funkce lze vymezovat a klasifikovat podle různých kritérií. Nejpoužívanější klasifikací je klasifikace podle Harolda Koontze a Heinze Weihricha, kteří je dělí na:

- *plánování* (planning),
- *organizování* (organizing),
- *výběr a rozmístění spolupracovníků, resp. personální zajištění* (staffing),
- *vedení lidí* (leadership),
- *kontrolu* (controlling).⁸

Jakou mají tyto funkce obsahovou náplň?

Plánování je informačním procesem stanovení cílů a postupů jejich dosažení.

Soustřeďuje se na:

- identifikaci a diagnózu výchozí situace,
- odhad a ocenění možností plánovaného rozvoje v prostoru a čase,
- stanovení cílů, jejich prostorovému, hierarchickému i časovému uspořádání a vzájemných vazeb cílů,
- vypracování návrhů a hodnotících rozborů přípustných postupů pro dosažení uvažovaných cílů,
- výběru scénáře plánu, a to včetně ocenění efektivního použití zdrojů a vyrovnání se s dalšími omezujícími podmínkami realizace,
- stanovení postupu realizace zvoleného plánu a případné adaptace na měnící se podmínky.

Organizování je především informačním procesem k stanovení a časoprostorovému uspořádání úloh (rolí) lidí (ať už jako jednotlivců nebo jako kolektivů), kteří mají realizaci plánu zajistit. Jde tedy o vymezení potřebných prací, jejich vzájemných vazeb, stanovení pravomoci a zodpovědnosti za vymezené okruhy činností i jejich vazby. Organizování lze též jednoduše definovat jako proces přiřazení činností a zdrojů v prostoru a čase se záměrem zjistit plánované úkoly, resp. cíle plánu.

⁸ VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O., Management, s. 49. Následující výklad je volnou parafrází str. 49-51.

Organizování zároveň plní požadavek, aby vymezené činnosti a dělba práce odpovídaly zvolenému kritériu výběru (vhodná specializace), kvalitě práce a v neposlední řadě též pružné reakci za změny podmínek apod. K tomuto účelu zajišťuje sdružování lidí do dílčích pracovních kolektivů, resp. vytváří formální organizační struktury. Formální organizační struktura (např. organizační řád školy) informačně vypovídá o rozhodovací a realizační pravomoci a zodpovědnosti za vymezené činnosti i o vazbách mezi jednotlivými prvky tohoto uspořádání (nadřízenost, podřízenost a spolupráce mezi jednotlivými úrovněmi).

Výběr a rozmístění spolupracovníků, resp. personální zajištění řídicích i řízených procesů, jsou velmi úzce spojovány s již zmíněnými úkoly organizování a organizačních struktur. Důraz se však klade na profesní a kvalifikační předpoklady spolupracovníků, kteří jsou k dispozici, resp. jejich schopnosti, znalosti, dovednosti a užitečné návyky. Dochází k řešení nezbytných úloh výběru, rozmístování a přerozdělování spolupracovníků.

Vedení spolupracovníků (leadership) se týká především informačních procesů vyplývajících ze vzájemné komunikace jednotlivců a kolektivů v rámci vztahů nadřízenosti, podřízenosti a spolupráce. Zahrnuje způsoby přímého i nepřímého usměrňování a koordinace chování jednotlivců i kolektivů tak, aby včas a efektivně plnili potřebné úkoly. Nemusí jít jen o plánované úkoly, neboť účast lidí v řízených procesech vyžaduje reakce i na nepředvídané situace a změnu předpokladů vyplývajících z nejistoty v budoucích procesech. Způsoby přímého usměrňování zahrnují např. příkazy, instrukce apod. Způsoby nepřímého uměření mohou zahrnovat metody hmotné i nehmotné stimulace, různé formy motivace a nepřímých doporučení. V současné době se manažerská funkce vedení lidí stala samostatnou disciplínou, která pojednává o různých hlediscích, z nichž lze tuto problematiku zkoumat. Styly vedení lidí lze zkoumat z hlediska pravomoci, vlivu a chování vůdců, dále z hlediska osobnostních rysů řídicích pracovníků a v neposlední řadě z hlediska situačních podmínek.⁹ Styl vedení lidí má v managementu vždy mimořádný význam.

Kontrolní procesy mají charakter informačních procesů pro zhodnocení či změření kvantity nebo kvality průběžných a konečných výsledků manažerské činnosti. V zásadě jde o porovnání záměrů (cílů, plánů, standardů atd.) a reality (dosažených výsledků).

⁹ SVOBODA, J., Vedení lidí, s. 3.

Jednotlivé manažerské funkce na sebe navazují, a to proto, že se realizují postupně. Je však třeba mít na paměti, že se mohou částečně překrývat a že je nutná zpětná vazba, která vede k jejich postupnému zpřesňování. V praktické části své práce si budu všimnout manažerských funkcí jako činností, pro které musí mít manažer náležitou schopnost (neboli kompetence). Objasnění pojmu kompetence poskytnu níže.

1.2 Tři úrovně manažerů

Obecně se rozlišují tři úrovně manažerů. Prášilová ve své učebnici popisuje tyto tři úrovně takto:

1. *Vrcholový management* (top manažeři): formuluje dlouhodobé strategie organizace.
2. *Střední management* (vedoucí různých útvarů): má za úkol takticky koordinovat výkon operativních činností.
3. *Funkční management první linie* (přímí nadřízení; tzv. liniovní manažeři): zabezpečuje operativní řízení každodenních činností organizace.
4. Pracovníci a materiální zdroje.¹⁰

Prášilová správně podotýká, že zastoupení vykonávaných manažerských funkcí je na jednotlivých úrovních hierarchie managementu různé.¹¹ Vždy jsou vykonávány všechny funkce managementu, ale liší se proporcionálně i kvalitativně. Vrcholový management garantuje formulování dlouhodobé strategie organizace (jeho prioritou je plánování) a řeší problémy, které jsou obtížně strukturovatelné, střední management je zaměřen na taktickou koordinaci výkonu operativních činností (převažují u něho fáze organizování, personálního zajištění, vedení lidí) a řídí procesy, jež jsou dobře strukturovány, a nakonec funkční management první linie zabezpečuje operativní řízení každodenních činností (těžiště jeho práce je vedení a kontrola) a jeho činnost má spíše rutinní charakter.

1.3 Pojem „školský management“

Aplikujeme-li pojem „management“ na školství, lze jej užívat ve dvojitě smyslu:

¹⁰ PRÁŠILOVÁ, M., Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky, s. 24.

¹¹ Tamtéž, s. 24 n.

- V *širším smyslu* je školský management celkový systém řízení školství v zemi, od centrálního makrořízení, přes střední články až po řízení na lokální úrovni; v tomto širším smyslu zahrnuje všechny činnosti a instituce, které vytvářejí nebo realizují vzdělávací politiku,
- V *užším smyslu* znamená termín „školský management“ řízení školy, tzn. subjekty (ředitele, zástupce ředitele aj.), které školu řídí.

V širším smyslu lze pojem „školský management“ aplikovat na realitu vzdělávacího systému v ČR. Úkolem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR je především formulace globálních cílů vzdělávací politiky, zabezpečení právního rámce k těmto cílům, zabezpečení finančních zdrojů a tvorba rozpočtu a nastavení pravidel kontroly. Krajské úřady jako střední článek řízení odpovídají za rozpracování zásadních dokumentů a požadavků do podmínek regionu a za vytvoření podmínek pro jejich realizaci v jednotlivých školách a výchovných zařízeních. Školy a školská zařízení jako výkonný článek vzdělávacího systému jsou místem, kde se cíle vzdělávací politiky uskutečňují.

V užším smyslu se pod školským managementem rozumí řízení jednotlivých škol a školských zařízení. Jde o „komplex činností spojených s plánováním a zajišťováním chodu školy, kvality vzdělávacího procesu, s hodnocením žáků, autoevaluací školy a s organizováním vztahů a kooperací školy s rodiči a veřejností.“¹² Obsah pojmu „střední management“ se liší podle druhu školy: Na 1. stupni základních škol je to „metodické sdružení, které vede učitel jmenovaný ředitelem školy.“¹³ Na 2. stupni základních škol a na středních školách tento management tvoří „předmětové komise pro příslušné skupiny vyučovacích předmětů, které řídí předseda jmenovaný ředitelem školy.“¹⁴ Střední management ve školách jako „vedoucí předmětových skupin“ definuje i Anne Goldová.¹⁵ V mateřských školách je úloha a pravomoc ředitelky dána Školským zákonem.¹⁶ Ředitelka v mateřské škole má postavení vrcholového manažera. Úloha a pravomoc středního managementu v mateřských

¹² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 254 n.

¹³ Tamtéž, str. 288.

¹⁴ Tamtéž, str. 288 n.

¹⁵ GOLD, A. *Řízení současné školy*, s. 14.

¹⁶ ZÁKON č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, část patnáctá, §§ 164-166.

školách není ve Školském zákoně upravena. Pod středním managementem se v mateřských školách rozumí zástupkyně ředitelky nebo v případě sloučených mateřských škol vedoucí učitelky. Tyto pracovnice na jednu stranu tvoří vedení školy, protože náležejí do skupiny osob, která školu řídí, avšak na straně druhé jejich úloha a pravomoc je podmíněná souhlasem ředitelky. Manažeři první linie v mateřských školách jsou v přeneseném slova smyslu samotné učitelky, protože vykonávají operativní řízení každodenních činností. V praktické části své práce se zaměřím na manažerské kompetence zástupkyň ředitelek mateřských škol.

2. Pojem „manažerské kompetence“

Kubeš, Spillerová a Kurnický začínají svůj výklad objasněním pojmu kompetence. Tento pojem se podle nich používá ve dvou základních významech: v prvním se chápe jako „pravomoc, oprávnění, obyčejně udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě (instituci, jednotlivci)“.¹⁷ Kompetence vymezuje rozsah působnosti, představuje souhrn oprávnění a povinností, svěřených právní normou určitému orgánu nebo osobě. Lze například mluvit o přesunu kompetencí na samosprávu. V rovině personální se pojem kompetence používá ve smyslu oprávnění, tj. pracovník je nebo není oprávněn o něčem rozhodnout. Druhý význam slova kompetence zdůrazňuje „schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný“.¹⁸ Tento druhý význam slova kompetence pochází z anglosaského prostředí a rozšířil se zejména díky manažerské literatuře. Rozdíl mezi oběma významy pojmu kompetence je ve zjednodušení ten, že první význam zdůrazňuje cosi daného člověku zvnějšku (na základě konsenzu neboli shody zúčastněných), zatímco druhý význam zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka. Ta je výsledkem jeho rozvoje v daném okamžiku a je nezávislá na vnějším světě a umožňuje mu podat určitý výkon. Manažerské kompetence jsou tedy komplexní schopnosti a další předpoklady (zejména motivace) podávat manažerský výkon. Komplexní jsou proto, že obvykle zahrnují více schopností, dovedností a možností vědomostí, k nimž je třeba přiřadit potřebné postoje, motivaci, zkušenost apod. Pro upřesnění dodejme, že pojem *kompetence* zahrnuje více než pojem *kvalifikace*. Kvalifikace totiž znamená určité schopnosti pracovníka, jeho dovednosti a vědomosti získané dosaženým vzděláním.

¹⁷ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R., *Manažerské kompetence*, s. 14.

¹⁸ Tamtéž, s. 15.

Kompetence pracovníka zohledňuje nadto i jeho postoje a motivaci a dává lepší obrázek o tom, jak obstojí při praktickém řešení svěřených úkolů (nadprůměrně, průměrně, podprůměrně).

2.1 Složky kompetence

Charles Woodruffe definuje pojem kompetence následovně:

„Kompetence je množina chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl.“¹⁹

Kompetence je tedy způsob chování, který vede k očekávanému výsledku. Pokud je pracovník kompetentní, znamená to, že jsou u něho splněny tři předpoklady:²⁰

- je vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušeností, které k takovému chování nezbytně potřebuje,
- je motivován takové chování použít, tedy vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii,
- a nakonec má možnost v daném prostředí takové chování použít.

Je zřejmé, že první předpoklad se týká dovedností a vědomostí, které může pracovník rozvíjet a má dynamickou povahu. Druhý předpoklad se týká jeho životních postojů, hodnot a přesvědčení, které patří ke stabilním složkám osobnosti člověka a ty lze měnit jen velmi obtížně. Třetí předpoklad souvisí s vnějšími podmínkami a nikoliv s jeho osobností. Aby manažer mohl být kompetentní, musí být splněny všechny tři podmínky současně. Pokud některá z nich chybí, nemůže podat kompetentní výkon. Všechny tři podmínky jsou rovnocenné. Pokud manažer chce podávat dobrý výkon a také se to od něho vyžaduje, ale chybějí mu k tomu například dovednosti, nedosáhne očekávaného výsledku. Pokud není motivován, nebude vynakládat úsilí k tomu, aby používal dovednosti, i když jimi disponuje. Pokud se nalézá v prostředí, které mu neumožňuje, aby kompetentně jednal, nepomůže mu ani fakt, že je schopný i ochotný. V praxi má smysl hovořit o kompetenci pouze ve vztahu ke konkrétnímu úkolu, pozici nebo funkci. Pokud jsou známy nároky, které na člověka klade nebo bude klást konkrétní pozice, lze vyžadované kompetence identifikovat. Úroveň těchto kompetencí pak lze u manažerů nebo kandidátů na tuto pozici zjišťovat a měřit.

¹⁹ Citováno podle Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R., *Manažerské kompetence*, s. 27.

²⁰ Tamtéž.

Kubeš, Spillerová a Kurnický dělí základní složky kompetence takto:²¹

1. *Motivy*. Mezi motivy patří vše, co člověka podněcuje k činnosti určitým směrem. Jde o označení vnitřních pohnutek, které vzbuzují a udržují aktivitu. Člověk se silnou motivací k vlastnímu rozvoji vyhledává situace, z nichž se může poučit, stanovuje si cíle, které pro něho představují výzvu.
2. *Rysy*. Jde o charakteristiky, umožňující stabilní reakce na situace, nebo na informace přicházející z prostředí. Patří sem hluboké a vrozené charakteristiky osobnosti. Typickým rysem je temperament (např. nízká nebo vysoká sebekontrola), který ovlivňuje, jak bude člověk emocionálně reagovat na podněty z okolí.
3. *Vnímání sebe sama*. Celá naše osobnost se dotváří na základě osobních zkušeností a prožívání reality. Budujeme si hodnoty a postoje k okolnímu světu i k sobě samému. Vnímání sebe sama má vliv na osobní přesvědčení, zda dokážu nějaký úkol vykonat. Je to víra ve vlastní schopnosti nebo jistota, že úkol zvládnou.
4. *Vědomosti*. K nim patří všechny poznatky, nahromaděné v určité oblasti, které souvisí s prací vykonávanou na dané pozici.
5. *Dovednosti*. Zjišťují, že jsme schopni vykonat činnosti související s nějakým fyzickým nebo duševním úkolem. Podle složitosti úkolu je pro jeho úspěšné vykonání potřebné různé množství dovedností.

Kompetence se projeví pouze v interakci člověka s konkrétním úkolem. Na základě dosaženého výsledku můžeme odhadovat úroveň kompetencí, které pracovník ke splnění úkolu použil. Pokud je shoda výsledku s očekáváním vysoká, můžeme učinit závěr, že manažer má kompetence, které jsou na dané pozici vyžadovány. Tato shoda nebývá vždy úplná. Vyžadované kompetence se totiž odvíjejí především od očekávaného výsledku a strategie organizace a jsou na konkrétním pracovníku nezávislé. Cílem každé organizace je zaměstnávat pracovníky s kompetencemi, které organizaci posunou dále. Výsledný profil konkrétní pozice v organizaci je kombinací dovedností ze tří následujících druhů:²²

- *Manažerské kompetence* se skládají z dovedností a schopností manažera, které přispívají k jeho vynikajícímu výkonu v manažerských funkcích. Manažer musí umět plánovat, organizovat, vybírat a rozmisťovat spolupracovníky, vést lidi a kontrolovat

²¹ Tamtéž, s. 30 n.

²² Tamtéž, s. 34. Následující popis různých dělení kompetencí je volnou parafrází s. 34-36.

jejich práci.²³

- *Interpersonální kompetence* jsou nezbytné pro efektivní komunikaci a budování pozitivních vztahů s ostatními. Jsou důležité v každé pozici, kde přicházíme do kontaktu s jinými lidmi. Zajišťují dosažení synergického efektu při dosahování cílů skupiny. Příkladem těchto kompetencí jsou: aktivní naslouchání, empatie, vyjednávání, prezentační dovednosti, spolupráce, budování vztahů a další.

- *Technické kompetence* jsou tvořeny souborem dovedností, vztahujících se ke konkrétní funkci. Zajišťují, že pracovník je schopen úspěšně plnit úkol nebo sérii úkolů, které jsou typické pro jeho práci a zároveň velmi odlišné od práce jiných specialistů. Ve školství mezi ně patří například přímá vyučovací, přímá výchovná, přímá speciálně pedagogická nebo přímá pedagogicko-psychologická činnost.

Předložené dělení kompetencí lze rozšířit tak, aby kombinace čtyř skupin kompetencí maximalizovala výkon jednotlivce, týmu a celé organizace. Kompetence lze z tohoto hlediska dělit na:

- *klíčové*; pro všechny pracovníky,
- *týmové*; pro skupiny, které jsou vzájemně závislé a projektově zaměřené,
- *funkční*; finance, vývoj a rozvoj, marketing, pedagogická činnost atd.,
- *vůdcovské a manažerské*.

Jaký je obsah těchto pojmů?

Klíčové kompetence slouží k popisu projevů chování, které jsou pro všechny zaměstnance důležité. Přispívají k hodnotám, ke kterým se organizace hlásí, k potřebné kultuře v organizaci a k očekávanému výkonu. Představují základ pro stanovení kritérií, potřebných při výběru pracovníků, navíc mohou pomoci při definování rozvojových priorit pro širší okruh zaměstnanců.

Týmové kompetence popisují specifické schopnosti a charakteristiky týmu jako pracovní jednotky. Jsou důležité pro organizace, jejichž práce je založena na výkonu jednotlivých týmů a které se tedy mohou zaměřovat na hodnocení a rozvoj celých týmů. Základní pracovní jednotkou není jedinec, ale celé projektové týmy nebo jiná seskupení procházející napříč funkčními jednotkami. Některé kompetence jsou stejné jako u jednotlivců, jen rozšířené na současné uplatňování všemi členy skupiny. Jiné jsou specifické, protože definují skupinové dění. Mezi týmové kompetence patří: stanovování společných cílů, stanovování priorit, definování rolí, vytváření efektivního

²³ K obsahu manažerských funkcí viz kap. 1.1 této práce.

pracovního procesu.

Funkční kompetence popisují více specializované vědomosti a dovednosti, potřebné na určitých pozicích. Je důležité, aby popis kompetencí zahrnoval širší okruh zaměstnanců, ale aby zároveň diferencoval mezi úrovněmi odborníků od začátečníků až po zkušené pracovníky. Funkční kompetence by neměly vypovídat pouze o technické dokonalosti, ale měly by být souhrnem specifických vědomostí a dovedností, které zajišťují vysoký výkon.

Vůdcovské a manažerské kompetence se týkají vztahu manažera a kultury organizace. Při výběru pracovníků na vyšší pozice je důležité se zaměřit na slučitelnost osobnosti kandidáta s kulturou, která v organizaci panuje. V každé organizaci se klade důraz na jinou kvalitu manažerského přístupu, který se projevuje v očekávání míry rozvinutosti kompetencí.

2.2 Identifikace kompetencí

Identifikace kompetencí patří při rozvíjení kompetenčního přístupu v rozvoji manažerů a organizací mezi nejdůležitější kroky. Metod, jak pracovní pozice analyzovat a následně definovat kompetence, je velké množství. Cíle poznání a pochopení manažerských kompetencí jsou obvykle praktické. Organizaci zajímá, které chování přispívá nebo dokonce rozhoduje o úspěšnosti manažera v pozici, kterou zastává. Bez tohoto poznání není možné připravovat účinné školící programy, maximalizovat úspěšnost výběru kandidátů na danou pozici nebo stanovovat standardy dobrého výkonu. Činnost, jejímž cílem je identifikovat, jaké chování manažerů ovlivňuje pracovní výkon a čím je toto chování podmíněno, se nazývá identifikací kompetence. Celý proces identifikace kompetence lze rozdělit do následujících etap:²⁴

- *přípravná fáze,*
- *fáze sběru dat,*
- *fáze analýzy a klasifikace informací,*
- *popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu,*
- *ověření a validizace (ověření platnosti) vzniklého modelu.*

Shrňme nyní v krátkosti podstatné rysy každé etapy.²⁵ Cílem přípravné fáze je získat následující výstupy:

²⁴ Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R., *Manažerské kompetence*, s. 46.

²⁵ Následující výklad je volnou parafrází. Srv. tamtéž, s. 46-57.

- identifikovat klíčové pracovní pozice (z hlediska cílů kompetenčního průzkumu),
- získat informace o cílech, kritických faktorech úspěchu strategických záměrech organizace,
- porozumět organizační struktuře, tedy způsobu, jak je organizace uspořádána, aby dosáhla stanovených cílů.

Přípravná fáze předchází vlastnímu identifikování kompetencí a jejím hlavním nástrojem jsou strukturované rozhovory s vedoucími pracovníky na strategických pozicích a studium organizačních materiálů (např. organizační řád školy).

Cílem sběru dat je získat podrobné informace o pracovním místě nebo roli v organizaci, která je aktuálně vykonávána nebo vykonávána bude. Sběr dat může probíhat různým způsobem. Kubeš, Spillerová a Kurnický rozlišují šest zdrojů a technik získávání dat, a to:²⁶

1. *rozhovor*,
2. *panel expertů*,
3. *průzkum*,
4. *databáze kompetenčních modelů*,
5. *analýza pracovních funkcí a úkolů*,
6. *přímé pozorování*.

Použití jednotlivých technik je odvislé od záměru, který sběr dat sleduje, dále od finančních a časových možností a v neposlední řadě od zkušeností těch, kdo data sbírají. Pro všechny způsoby sběru dat platí *základní pravidlo*: není možné se spoléhat na jediný zdroj získávání informací. Přednost mají ty techniky, které umožňují rychle dospět k těm kritickým projevům chování, které přímo přispívají k nadprůměrnému výkonu (jako je například strukturovaný rozhovor). Tyto techniky lze doplnit pozorováními, panelovými diskusemi s experty, rozhovory zaměřenými na pochopení směřování organizace a dotazníkovými metodami. Popišme nyní stručně jednotlivé metody sběru dat.

Předností *rozhovoru* je možnost pružně reagovat na otázky a odpovědi. Jeho další výhodou je citlivost na různé nečekané aspekty a detaily, týkající se požadavků na pracovní pozici, které jiné metody sběru dat nemají. Jeho nevýhodou je však to, že má nízkou schopnost předpovídat, kdo opravdu v dané pozici uspěje. Osoby vedoucí

²⁶ Tamtéž, s. 48.

rozhovor jsou obvykle ve velké míře odkázány na informace, které kandidáti o sobě sami řeknou. Často neexistuje vztah mezi tím, co lidé řeknou, že udělají, a tím, co opravdu udělají. Kubeš, Spillerová a Kurnický správně podotýkají, techniky rozhovorů, zaměřených na identifikaci kompetencí, vycházejí z poznání, že to, co si lidé o svých schopnostech, motivech a postojích myslí, není spolehlivé. Daleko přesnějším a důvěryhodnějším ukazatelem je to, jak se lidé chovají v důležitých momentech, neboli *jak řeší náročné situace*. Proto se tyto techniky soustřeďují především na poznání toho, co tázaný opravdu dělal.

Pokud jde o tzv. *panel expertů*, tak při této technice sběru dat je panel expertů prvotním zdrojem informací o chování, které je v pozadí úspěšného, případně neúspěšného fungování manažera na dané pozici. Panel expertů je tvořen nadřízenými studované pozice, nebo příkladnými představiteli této pozice, kteří úspěšně působili, případně ještě působí na dané pozici. Panel expertů slouží ke generování projevů chování, potřebného k průměrnému nebo postačujícímu výkonu a ke generování projevů chování, potřebného k nadstandardnímu výkonu. Výhodou této techniky sběru dat je schopnost vygenerovat v krátkém čase velké množství dat. Její nevýhodou je však to, že tato data mnohdy nemají oporu v realitě, ale v myšlenkových stereotypech.

Pozorování je jednou z nejstarších metod získávání informací o požadavcích na pracovní místo. Informace získané pozorováním jsou velmi vhodné pro pochopení širšího kontextu práce a úkolů. Pozorování umožňuje lépe pochopit údaje, získané jinými technikami. Někdy totiž dokáže odkrýt údaje, které není možné získat jinou technikou, protože sám pracovník si je díky svým vysoce rozvinutým dovednostem neuvědomuje a v rozhovoru je nezmíní. Pozorování vyžaduje školeného pozorovatele, kterému jsou jasné nejen záměry sběru dat, ale i forma jejich zápisu a hlubší pochopení pozorovaného chování. Jeho nevýhodou je vliv pozorovatele, který může nekontrolovatelně ovlivnit průběh pozorovaných činností.

O metodě sběru dat pomocí *průzkumu*, dále pomocí *databáze kompetenčních modelů* a pomocí *analýzy pracovních funkcí* se Kubeš, Spillerová a Kurnický nerozepisují. Jejich pozornost se soustřeďuje výlučně na techniky popsané výše.

Další částí procesu identifikace kompetencí je fáze analýzy a klasifikace informací. Konkrétní průběh analýzy a klasifikace informací je ovlivněn záměrem projektu, jeho rozsahem a použitými technikami sběru dat. Důležitá je i okolnost, zda získané informace posuzujeme vzhledem k již existujícímu kompetenčnímu modelu,

nebo zda se kompetence posuzují poprvé. V této fázi se zpracovává množství záznamů, přepisů rozhovorů o projevech chování zkoumané pracovní pozice. Výstupem je seznam kompetencí, který se ještě v poslední fázi testuje na širším vzorku respondentů. Pro realizaci této fáze procesu identifikace kompetencí existují společná doporučení. Principy, jimiž by se fáze analýzy a klasifikace informací měla řídit, jsou následující:

- Je třeba popsat jednotlivé projevy kompetencí a označit zdroj těchto údajů (např. ředitelka MŠ, učitelky, rodiče apod.)
- Ze všech získaných informací (a tvrzení) je třeba identifikovat ty, které přímo popisují pozorovatelné projevy nebo aktivity přispívající k úspěšným nebo neúspěšným výkonům. Výsledkem tohoto kroku je, že do další fáze analýzy se dostanou pouze ty záznamy, které mohou být zdrojem pro tvorbu a popis kompetencí.
- Ve třetím kroku se jednotlivé informace zařazují do skupin, nazývaných kompetenční témata. Informace, které mají společné „téma“, zařadí výzkumníci do jedné skupiny. V dalším procesu klasifikace se vzniklé skupiny kompetencí dále analyzují s cílem vytvořit homogenní celky. Tyto už tvoří základ kompetence a jejích projevů. V tomto kroku je možné podrobit data a klasifikace statistickému testování. To poskytne informace jednak o vzájemné shodě teorie s praxí, jednak o tom, která témata a projevy nejlépe rozlišují vynikající a průměrné, případně podprůměrné pracovníky.
- Ve čtvrtém kroku je vhodné získané projevy, zařazené do kompetencí, ověřit na širším vzorku respondentů. Jednotlivá tvrzení, která byla ve třetím kroku tříděna, jsou přehodnocena dotazníkovou metodou. Respondenti odpovídají obvykle na pětibodové stupnici, jak často je třeba uplatňovat dané chování při plnění úkolů v určité pozici, respektive jak důležité je dané chování pro úspěšný výkon této pozice. Získáme tím informace o potřebnosti jednotlivých projevů, případně i kompetence, v dané pozici. Tato informace bude také důležitá pro konečné rozhodnutí o zařazení kompetence do kompetenčního modelu.

Na základě seskupení příbuzných projevů chování získáme jakýsi prvotní náčrt kompetence. Ve fázi popisu a tvorby se zpracovává charakteristika kompetence tak, aby co nejpřesněji vystihovala a srozumitelně popisovala chování, které ji charakterizuje. Dále je třeba kompetenci definitivně pojmenovat a vytvořit stupnici. Znamená to popsat různé projevy kompetence podle úrovně jejího rozvoje. Popis jednotlivých úrovní začíná zpravidla negativními projevy chování v rámci dané kompetence, pokračuje přes slabě rozvinutou úroveň a pokračuje až k projevům svědčícím o vysoké úrovni rozvoje

kompetence. Stupnice slouží k tomu, aby bylo možné posoudit úroveň rozvoje kompetencí jednotlivých pracovníků. Definitivní název kompetence se vybere až tehdy, když existuje popis stupnice. Název by měl být zkráceným a souhrnným vyjádřením chování, které tvoří jádro kompetence.

3. Kompetenční model

Po identifikaci kompetencí obvykle následuje vytvoření kompetenčního modelu, který je příznačný pro konkrétní manažerskou pozici, a proto mu věnujme samostatnou kapitolu. Kompetenční model je možné využít v mnoha oblastech rozvoje lidských zdrojů, například při výběru nových pracovníků, při návrhu školicích a rozvojových programů. Lze ho také využít pro hodnocení pracovního výkonu. Kubeš, Spillerová a Kurnický popisují kompetenční model jako „konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci.“²⁷ Pro přehlednost jsou tyto vědomosti, dovednosti a další charakteristiky obvykle seskupeny do příbuzných celků, nazývaných kompetence. Kompetenčních modelů může být několik druhů. V naší souvislosti je důležité rozlišení na *kompetenční modely generické a specifické*.²⁸ Generické modely nabízejí osvědčený seznam kompetencí, obvykle na konkrétní pracovní pozici (například vedoucí prodeje, hlavní účetní, ale i zástupkyně ředitelky MŠ). Tyto modely vznikly na základě výzkumu v mnoha organizacích (firmách, školách) a jejich vypovídací hodnota je tedy vysoká. Je ovšem třeba si uvědomit, že čím obecnější je skupina pracovníků, pro níž je vypracován kompetenční model, tím menší je jeho účinnost. Aby bylo možné využít všechny jeho přednosti je třeba ho upravit pro konkrétní organizaci (firmu, školu), aby se svými kvalitami přiblížil specifickému modelu. Ten je platný pouze pro určitou pracovní pozici v určité organizaci. Vzhledem k tomu, že je finančně nákladné vytvářet pro každou jednotlivou pracovní pozici v konkrétní organizaci kompetenční model, postupují organizace (firmy) nejčastěji tak, že generický kompetenční model, a to poté, co byl ověřen, upraví pro její konkrétní složku (např. pobočku firmy). S mnohem menší pracností a s nižšími finančními náklady tak získají kritérium pro výběr a hodnocení pracovníků.

²⁷ Tamtéž, s. 60.

²⁸ Tamtéž, s. 61 n.

3.1 Postup při tvorbě kompetenčního modelu

Kubeš, Spillerová a Kurnický popisují postup při tvorbě kompetenčního modelu jako sled následujících aktivit:²⁹

- *Nejprve je třeba vyjasnit si cíle projektu.* Dříve, než organizace (firma nebo školka) přistoupí k tvorbě kompetenčního modelu, musí si ujasnit cíl, který tvorbou kompetenčního modelu sleduje. Pokud je jasná potřeba, kterou má kompetenční model v organizaci uspokojit, je úsilí všech zainteresovaných na projektu cílené a sladěné. Například potřeba mateřské školy zvýšit kvalitu vzdělávacího procesu vyústí do snahy cíleně rozvíjet ty způsobilosti managementu školky, které ke kvalitě vzdělávacího procesu výrazně přispívají. Takto zhotovený kompetenční model je přesným nástrojem při posuzování současné úrovně klíčových kompetencí. Díky němu lze odhalit nejdůležitější rozvojové potřeby celého pracovního kolektivu.

- *Rozsah projektu a cílová skupina.* Jakmile známe klíčový motiv pro uplatnění kompetenčního modelu v organizaci, stává se zřejmé, kterých skupin pracovníků nebo pracovníc by se měl týkat. V případě, že chceme zefektivnit práci lidí v konkrétní pozici, například zástupkyň ředitelky mateřské školy, kompetenční model přispěje k výběru, školení a řízení těchto pracovníků nebo pracovníc. Dobrý kompetenční model obsahuje konkrétní projevy chování, které dokládají dobrou úroveň rozvoje každé kompetence.

- *Výběr přístupu.* Existuje několik přístupů, které lze využít při tvorbě a aplikaci kompetenčních modelů. Lze je rozdělit do tří základních skupin: preskriptivní nebo „vypůjčený“ přístup, dále kombinovaný přístup, a nakonec přístup šitý na míru. Preskriptivní přístup znamená, že se organizace rozhodne nevytvářet nový kompetenční model, který by jí byl šit na míru, tedy odrážel by její strategii, strukturu a kulturu, ale „vypůjčí“ si hotový model například z databáze kompetenčních modelů. Tento postup je z hlediska času a financí pro organizace nejpříznivější, protože není třeba realizovat průzkum, na jehož základě by se identikovaly specifické kompetenční modely. Jeho úskalí však spočívá v tom, že organizace bude v budoucnu přijímat personální rozhodnutí na základě posouzení lidí podle kritérií, která neodrážejí důsledně jedinečnost konkrétní organizace. Naopak kombinovaný přístup k modelování kompetencí přizpůsobuje už „hotový“ model specifikům organizace, ve které bude použit. Modifikace „hotového“ modelu obvykle probíhá pomocí časově nenáročných

²⁹ Tamtéž, s. 67 n.

metod (například pomocí strukturovaného rozhovoru nebo pomocí dotazníku, zjišťujícího míru potřebnosti jednotlivých kompetencí) tak, aby byly zachyceny klíčové rozdíly mezi „hotovým“ modelem a specifiky organizace, v níž bude aplikován. Třetí přístup k tvorbě kompetencí, jímž je přístup „šitý na míru“, nepracuje s předem známými a definovanými kompetencemi. Identifikuje ty projevy chování, které zajišťují na manažerské pozici nadstandardní výkon. Tento přístup vyžaduje nejenom důkladnou znalost pracovní pozice, pro kterou se hledá model nadstandardního výkonu, ale i celé organizace a vnějších podmínek, ve kterých působí. Je zřejmé, že posledně jmenovaný přístup je časově a metodologicky náročnější než předcházející přístupy. Je to ale jediný přístup, který vyváří spolehlivý základ pro to, aby organizace přijímala závažná personální rozhodnutí kvalifikovaně a skutečně zefektivnila své fungování.

- *Sestavení projektového týmu.* Na tvorbě kompetenčního modelu by se měl podílet celý tým pracovníků nebo pracovníc. Je důležité, aby v týmu byli lidé, kteří budou odpovědní za aplikaci modelu do praxe a za jeho používání. Neměli by v něm chybět ani klíčoví manažeři útvarů nebo oddělení, kterých se používání modelu dotkne.

- *Identifikace různých úrovní výkonu v dané pozici.* Kompetenční model vypovídá především o tom, co konkrétně dělají úspěšní manažeři, jichž se model týká. Je proto potřebné definovat kritéria efektivního výkonu. Jen tak lze pak rozlišit pracovníky, kteří podávají nadprůměrný, průměrný a podprůměrný výkon.

- *Sběr dat a analýza.* Tato fáze je z hlediska tvorby samotného modelu nejdůležitější. Postup a techniky sběru dat jsem popsala výše (viz kap. 2.2). Výsledkem této fáze je předběžný kompetenční model.

- *Ověření správnosti (validizace) kompetenčního modelu.* Po ukončení samotné tvorby modelu je správné, abychom ověřili jeho správnost. Znamená to, že prakticky ověříme, zda model opravdu popsal takové chování, díky kterému manažeři dosahují nadprůměrných výsledků. Jednodušeji řečeno, jde o to, zda se můžeme na model spolehnout, když ho použijeme při výběru, hodnocení, identifikaci potřeb rozvoje organizace apod. Proces ověření platnosti není složitý (například pomocí dotazníku), ale je náročný na celkové zpracování a vyžaduje čas a finanční prostředky.

- *Příprava kompetenčního modelu k užívání.* Je zřejmé, že aplikace kompetenčního modelu bude usnadněna, pokud byli budoucí uživatelé zahrnuti do projektového týmu.

3.2 Uplatnění kompetenčního modelu v praxi

Je výhodné kompetenční model uplatňovat v různých oblastech řízení lidských zdrojů, protože odstraňuje různé typické problémy, které jsou s touto oblastí spojeny. Kubeš, Spillerová a Kurnický je shrnují následovně:³⁰

- *Výběr pracovníků.* Aplikace kompetenčního modelu při výběru pracovníků nebo pracovníc v organizacích je nasnadě. Lze předpokládat, že pracovníci vybraní pomocí kompetenčního modelu budou dosahovat lepších pracovních výsledků v porovnání s těmi, kteří byli vybráni jiným způsobem. Stávající metody výběru vycházejí většinou z hodnocení dosavadních úspěchů uchazeče a na těchto základech odhadují jeho předpoklady do budoucnosti. Úskalím těchto metod je okolnost, že požadavky předchozího zaměstnání obvykle neodpovídají požadavkům zaměstnání nového. Právě tak lidé bez praxe jsou při obvyklých způsobech výběru znevýhodněni. Přednost kompetenčních modelů při výběru pracovníků spočívá v tom, že zohledňují současné i budoucí požadavky na obsazovanou pozici v zaměstnání. Je ovšem třeba mít na paměti, že pro danou pozici musíme mít k dispozici kompetenční model, u kterého byla jeho platnost už ověřena. Nejčastější metodou při výběru pracovníků je pohovor. Je nezbytné, aby tazatel byl na něj dobře připraven a aby jej vedl z hlediska kompetencí. Tazatel musí jednotlivé kompetence, ze kterých se model skládá, dobře znát, aby mohl míru jejich rozvinutosti u uchazeče při pohovoru identifikovat. Musí klást přesně mířené otázky, jejichž pomocí systematicky a důsledně prověřuje úroveň požadovaných kompetencí nebo připravenost uchazeče rozvinout se potřebným směrem. Tazatel může využít při pohovoru i standardní formuláře, které mu usnadní porovnání různých uchazečů.

- *Rozvoj pracovníků.* Rychle měnící se svět vyžaduje, aby se lidé stále vzdělávali. Vzdělávání probíhá na všech úrovních řízení, pro všechny pracovníky, od nově přijatých až po seniory. Mnohé organizace se řídí v otázce rozvoje svých pracovníků omezeným přístupem, který má dvojí podobu. Manažeři jsou přesvědčeni, že za rozvoj lidí odpovídají pracovníci oddělení lidských zdrojů. Málokdy vnímají sami sebe jako kouče nebo osoby odpovědné za rozvoj podřízených. Chybou manažerů také je, že vnímají rozvoj lidí pouze jako administrativní úkol. Převládá tendence hodnotit rozvoj a kariérní růst pomocí seznamu kontrolních otázek, kde pracovníci jednoduše vyznačí, zda úkol byl či nebyl splněn. Rozvoj lidí se tak stává pouhou formální administrativní záležitostí, kterou je třeba vyřídit. Naproti tomu rozvoj pracovníků pomocí

³⁰ Následující text je volnou parafrází. Srv. tamtéž, s. 138-148.

kompetenčního modelu je chápán jako dialog mezi manažerem a jeho podřízeným. Nestací už pouze vyplnit formulář, ale je třeba všechny pokroky i neúspěchy analyzovat a dokumentovat. Kompetenční přístup nutí oba zúčastněné vyjasňovat si pohledy a konzultovat stanoviska. Manažer má v tomto pojetí spíše roli podporovatele, než pasivního pozorovatele a závěrečného hodnotitele. Odpovědnost za rozvoj lidí se přesouvá na samotné zaměstnance a manažer jim k dosažení vyšších výkonů všemi způsoby napomáhá.

- *Hodnocení.* Mezi nejčastější problémy v oblasti hodnocení a odměňování patří používání subjektivních a neprůhledných kritérií. Tato okolnost má řadu důvodů. Vyjmenujme nejdůležitější z nich: Ve větších organizacích, kde existuje několik desítek pracovních pozic, je těžké spravedlivě stanovit odměnu za výkon. Nebo jiný případ: očekávané výsledky někdy nejsou zcela pod plnou kontrolou zaměstnanců, kteří jsou za ně hodnoceni. Stává se tak, že díky změně okolností nemá pracovník šanci ovlivnit úspěch svého snažení. Anebo opět jiný případ: Manažeři necítí odpovědnost za potřebný rozvoj svých podřízených. Zaměstnanci nevidí v podání vyššího výkonu nebo v jeho zlepšování smysl. Naopak používání kompetenčního modelu v oblasti hodnocení a odměňování má své nesporné výhody, protože je objektivní. Systém hodnocení založený na kompetencích sestává z následujících složek: nejprve je třeba identifikovat kompetence potřebné k vynikajícímu výkonu v dané pozici. Zároveň je třeba definovat i očekávanou míru rozvoje kompetencí. Dále je nutno vytvořit model, ve kterém se definuje celková koncepce, způsob hodnocení, pravidelnost hodnocení, vytisknou se záznamové formuláře i ostatní podklady potřebné pro celkovou funkčnost systému. A nakonec jsou manažeři zaškoleni, jak hodnotící formulář používat a v tom, jak hodnocené kompetence jednotně chápat, aby získali dovednosti potřebné pro realizaci hodnotícího pohovoru. Při samotném hodnocení by měl být vytvořen prostor pro hodnocení pracovníka sebou samým i nadřízeným a pro jeho vyjádření k hodnocení. Záznamový formulář musí obsahovat konkrétní projevy každé kompetence a je důležité, aby byl zaznamenán i důkaz o její přítomnosti. Výsledkem hodnocení by měla být shoda mezi oběma účastníky hodnotícího pohovoru o aktuální úrovni kompetence, dále o její požadované úrovni, a nakonec o způsobu, jak ji rozvíjet. Systém odměňování založený na hodnocení výkonu a kompetencí bude pracovníky vnímán jako objektivní nástroj pro posouzení jejich přínosu pro organizaci. Pracovníci po hodnocení vědí, co mají udělat, aby při budoucím hodnocení dosáhli lepších výsledků. Odstraní se tak

nespokojenost pracovníků s tím, že neznají kritéria, která hrají při odměňování důležitou roli. Tvorba systému odměňování založeného na kompetencích má tu výhodu, že zaměstnanci budou vůči organizaci loajální a spokojeni.

- *Kariérní růst a plánování postupu.* Pravidelné hodnocení úrovně kompetencí má své využití i při plánování dalšího kariérního postupu pracovníka v organizaci. Plánování kariéry pracovníků představuje stálý proces výběru nejvhodnějších pracovníků na volná místa v organizaci. Cílem je dosažení stavu, aby při uvolnění nějaké pracovní pozice byl pro ni připraven nový pracovník, který bude schopen ji zastávat. Pro úspěšné kariérní plánování založené na kompetenčním modelu je důležité dodržet následující zásady: je třeba identifikovat klíčové pozice z hlediska budoucích očekávání a položit si otázku, jak jsou na ně pracovníci připravováni. Dále je nutné vytvořit kompetenční modely pro tyto pozice a pro pozice, které na ně navazují. Je důležité umět identifikovat a kombinovat cestu v kariérním růstu přes jednotlivé pozice v hierarchickém žebříčku s potřebnými kompetencemi pro vynikající výkon. Dále je třeba posoudit možné kandidáty s ohledem na požadované kompetence. Úkolem organizace v této fázi je vybrat nejvhodnější způsob hodnocení kompetencí. Je vhodné na jednotlivých hierarchických úrovních organizace kombinovat různé způsoby hodnocení. A nakonec je třeba rozhodnout, kdo bude povýšen a kdo nikoli. Na základě hodnocení organizace rozhodne o povýšení. Navíc je možné připravit další rozvojové programy v identifikovaných kompetencích, a to nejen pro povýšené manažery. Tyto programy motivují kandidáty, kteří neuspěli, ale jsou pro organizaci cenní, aby hledali další možnosti svého uplatnění v organizaci a předčasně ji neopouštěli. Průběžná příprava nových pracovníků je klíčovou charakteristikou úspěšných organizací.

Model posuzování pracovníků založený na kompetencích poskytuje dobrý základ pro vytvoření integrovaného systému řízení lidských zdrojů. Stávají se v rámci řízení lidských zdrojů spojujícím prvkem všech aktivit. Jasně definování požadavků na plnění rolí, odpovědnosti a kariérního růstu je pouze prvním krokem v procesu využívání kompetencí při práci s lidskými zdroji. Tím, že kompetence vznikají ve spolupráci s vedením organizace, odrážejí její hodnoty a poslání a stávají se důležitou součástí podnikové kultury.

Praktická část

Výzkumný problém, jímž jsou manažerské kompetence středního managementu školy, jsem se rozhodla zkoumat *kvantitativním způsobem*.³¹ Popíšu proměnnou, která bude nabývat různých hodnot, stanovím hypotézy a budu definovat hlavní pojmy. Zmíním se také o metodice výzkumu neboli o vhodných výzkumných nástrojích, velikosti zkoumaného vzorku (počtu respondentů) a o předvýzkumu. Následně výsledky výzkumu uspořádám a vyhodnotím. A nakonec ze zjištěných dat sestavím generický kompetenční model pro střední management škol. O tom, jak lze tento výzkum využít pro rozvoj řízení ve školství, se zmíním v závěru práce.

4. Hypotézy a metodika výzkumu

Proměnnou se označuje prvek zkoumání, který nabývá různé hodnoty.³² U měřitelných proměnných lze určit míru (stupeň) určitého jevu nebo vlastnosti. Aby se proměnná mohla zkoumat, musí se operačně definovat. Operační definice dává proměnnou do pozorovatelných, zjistitelných a měřitelných souvislostí. V mém případě bude *proměnnou* míra (stupeň) určité složky kompetence (např. schopnost při rozhodování uplatňovat tvůrčí přístup). Tato míra bude nabývat kladných hodnot od nejmenších po největší, jak je zřejmé z tabulky 1:

Tabulka 1

rozhodně ne	spíše ne	spíše ano	rozhodně ano
1	2	3	4

Budu tedy zjišťovat, do jaké míry (či stupně) se střední management školy chová způsobem, který odpovídá příslušné složce kompetence.

Dále je třeba stanovit příslušné hypotézy.³³ Výzkumný problém totiž určuje pouze základní orientaci výzkumu. Další informace, které jsou potřebné k jeho řešení, se stanoví v hypotézách. Hypotézy jsou konkrétnější než výzkumný problém a vedou jeho linii. Výzkum se soustřeďuje na potvrzení nebo vyvrácení stanovených hypotéz.

Výše jsem uvedla, že obecně se manažerské kompetence skládají z dovedností a schopností manažera, které přispívají k jeho vynikajícímu výkonu v manažerských

³¹ K metodice pedagogického výzkumu srv. GAVORA, P., Úvod do pedagogického výzkumu.

³² Tamtéž, s. 48.

³³ Tamtéž, s. 50.

funkcích.³⁴ Pokud se nyní ptám na manažerské kompetence, specifické pro zástupkyni ředitelky mateřské školy, musím si definovat kritéria efektivního výkonu v jednotlivých manažerských funkcích, které tato pracovnice vykonává. Tato kritéria jsou shrnuta v tabulce 2:³⁵

Tabulka 2

Manažerská funkce	Efektivní výkon	Hypotézy
plánování	realistické stanovení cílů	hypotéza 1
rozhodování	tvůrčí přístup	hypotéza 2
komunikace	srozumitelná komunikace	hypotéza 3
vedení lidí	vhodná motivace	hypotéza 4
organizování	efektivní dělba práce	hypotéza 5
kontrola	pravidelně a do hloubky	hypotéza 6

V oblasti plánování je důležité, aby zástupkyně ředitelky MŠ se opírala o skutečnost a z ní vycházela. Vždy je třeba kriticky a střízlivě posoudit všechny jednotlivé součásti plánovacího procesu (cíle, strategie, postupy, rozpočet apod.). V oblasti rozhodování je třeba, aby zástupkyně ředitelky MŠ byla schopna přicházet s novými řešeními problémů. Je třeba se vyvarovat chyb různého typu (impulzivní rozhodnutí; odkládání rozhodnutí se zdůvodněním, že chybí dostatek informací; přesouvání rozhodování na jiné, zpravidla podřízené; zaměření se na řešení problémů podružných apod.). V oblasti komunikace by zástupkyně ředitelky MŠ měla se svými podřízenými komunikovat jasně a konkrétně. Je nutné se vyvarovat neurčitých obecných prohlášení a komunikačních šumů. V oblasti motivace musí zástupkyně ředitelky MŠ u podřízených vzbudit zájem, ochotu a chuť aktivně se zapojit do plnění všech činností, které jsou v souladu s cíly mateřské školy. Nedostatečné motivování podřízených je stejně škodlivé jako přílišná horlivost. V oblasti organizování by zástupkyně ředitelky MŠ měla mít na paměti, že efektivní dělba práce je procesem nepřetržitě ovlivňovaným množstvím různých měnících se faktorů. Práci je třeba dělit spolu s odpovědností za její provedení.

³⁴ Viz kap. 2.1 této práce.

³⁵ Při formulaci kritérií efektivního výkonu zástupkyň ředitelky MŠ mi byla velmi nápomocna kniha VEBER, J. a kol., Základy managementu pro střední školy, s. 18-112.

A nakonec, v oblasti kontroly by zástupkyně ředitelky MŠ měla tuto činnost uplatňovat na všech stupních řízení, které jí přísluší. Účelem kontroly není pouze informovat se o stavu sledované reality, tzn. uskutečňovat zpětnou vazbu, ale působit preventivně, aby nedostatky nevznikly.

Příslušné hypotézy znějí tedy následovně:

Hypotéza 1: Zástupkyně ředitelky MŠ při plánování realisticky stanovuje cíle.

Hypotéza 2: Zástupkyně ředitelky MŠ při rozhodování uplatňuje tvůrčí přístup.

Hypotéza 3: Zástupkyně ředitelky MŠ se svými podřízenými komunikuje srozumitelně.

Hypotéza 4: Zástupkyně ředitelky MŠ vhodně motivuje podřízené.

Hypotéza 5: Zástupkyně ředitelky MŠ efektivně rozděluje práci.

Hypotéza 6: Zástupkyně ředitelky MŠ provádí pravidelně a do hloubky kontrolu.

Všechny tyto hypotézy popisují manažerské kompetence zástupkyně ředitelky MŠ z hlediska teorie, jak by měla svou funkci vykonávat. Tyto hypotézy budu testovat neboli empiricky ověřovat. Pokud se daná hypotéza potvrdí, bude to znamenat, že existuje shoda mezi teorií a empirickou realitou. Pokud se hypotéza nepotvrdí a mezi teorií a praxí nastane rozpor, budu se zamýšlet nad tím, proč tomu tak je.

A nakonec je třeba popsat zvolenou metodiku výzkumu. Za výzkumný nástroj jsem si zvolila *dotazník*. Tento výzkumný nástroj má totiž různé přednosti: jeho pomocí lze získat velké množství údajů a oslovit velké množství respondentů. Velké množství informací tak lze získat v krátkém čase. Vzor dotazníku, který jsem použila pro ředitelky a učitelky mateřských škol, lze nalézt v Příloze 1. Dotazník pro tyto respondentky byl společný, protože v něm šlo o to, jak se na jednotlivé manažerské kompetence zástupkyně ředitelky mateřské školy dívají její nadřízení a podřízení. Pro samotné zástupkyně ředitelky mateřské školy jsem dotazník rozšířila o faktografické otázky (viz otázka 13 a 14). Jeho vzor lze nalézt v Příloze 2. Dotazníkové šetření formou kazuistiky jsem provedla v sedmi

mateřských školách (jejich seznam - viz Příloha 3). Tyto školky jsem vybrala pomocí tzv. *stratifikovaného výběru*.³⁶ Základní soubor jsem rozložila podle podstatného znaku, jímž byl počet pedagogických pracovníků školky. Školky jsem tak rozdělila do tří kategorií, na velké (≥ 15), střední (6-14) a malé školky (≥ 5), i když připouštím, že hranici mezi jednotlivými kategoriemi je někdy obtížné vést. Z každé z těchto kategorií jsem potom vybrala náhodným způsobem mateřské školy, kde se výzkum uskutečnil. Souhrnné údaje o počtu respondentek jsou obsaženy v tabulce 3 (údaje se vztahují jen na odevzdané dotazníky):

Tabulka 3

	MŠ 1	MŠ 2	MŠ 3	MŠ 4	MŠ 5	MŠ 6	MŠ 7
ředitelka	1	1	1	1	1	1	1
zástupky ně	1	1	1	1	1	1	1
učitelky	3	10	11	21	7	13	2

Velikost vzorku: 84 respondentek

Počet odevzdaných dotazníků: 81 (ředitelky + zástupkyně ředitelek + učitelky)

Počet neodevzdaných dotazníků: 3

Před samotnou kazuistikou jsem provedla v MŠ 4 *předvýzkum*, jehož cílem bylo zjistit, zda pomocí dotazníku mohu zjistit údaje, které potřebuji. Zkoumaným osobám jsem položila několik otázek (viz Příloha 4). Předvýzkumu se zúčastnila ředitelka a jedna z přítomných učitelek. Na základě jejich odpovědí jsem zpřesnila některé formulace v dotazníku (např. otázku 2) a doplnila jsem pokyny zadavatele o jednu větu („Vaši odpověď označte křížkem („x“)“). Samotný sběr dat v sedmi mateřských školách proběhl ve dnech od 6.12.2010 do 20.1.2011.

4.1 Výsledky výzkumu

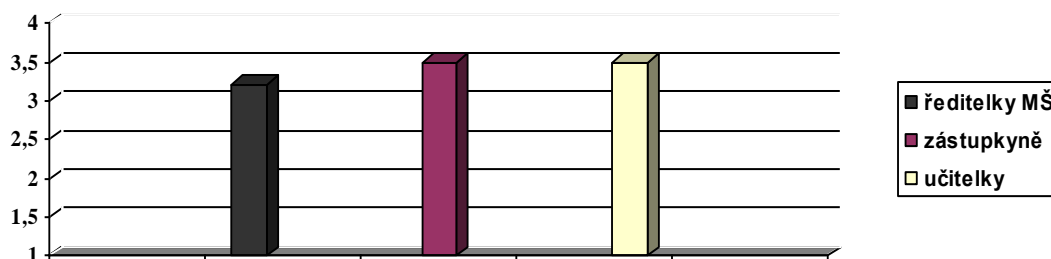
Výsledky výzkumu jsou uspořádány a vyhodnoceny podle jednotlivých

³⁶ GAVORA, P., Úvod do pedagogického výzkumu, s. 62.

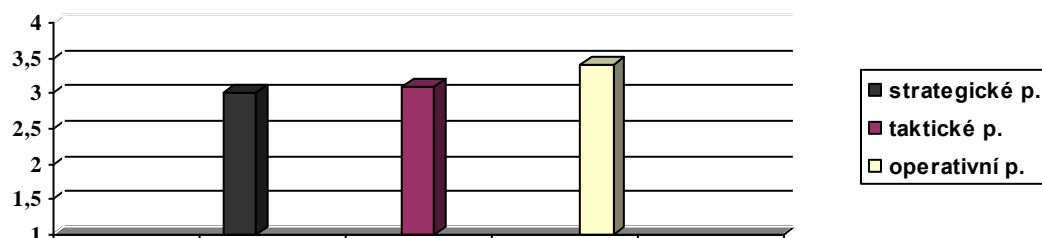
hypotéz (viz níže). Jak jsem při výpočtu postupovala?³⁷ Jednotlivým typům odpovědí („rozhodně ne – spíše ne – spíše ano – rozhodně ano“) jsem přiřadila číselnou hodnotu (koeficient) od 1 (nejméně příznivý postoj k hypotéze) po 4 (nejvíce příznivý postoj k hypotéze). Přiřazené číselné hodnoty mi posloužily pro *kvantitativní vyhodnocení škály*. Jednotlivé frekvence typů odpovědí jsem těmito koeficienty vynásobila a všechny násobky sečetla. Součet všech násobků jsem pak podělila počtem respondentek, abych získala průměrné hodnoty, které jsou uvedeny v tabulkách, a to vždy zvlášť pro ředitelky MŠ, zástupkyně ředitelek MŠ a učitelky MŠ. Z tohoto kvantitativního vyhodnocení jednotlivých škál se tak stalo zřejmé, zda se zkoumaná hypotéza potvrdila či nikoli. Ověření jednotlivých hypotéz dopadlo následovně:

Hypotéza č. 1: Zástupkyně ředitelky MŠ při plánování realisticky stanovuje cíle.

Graf 1

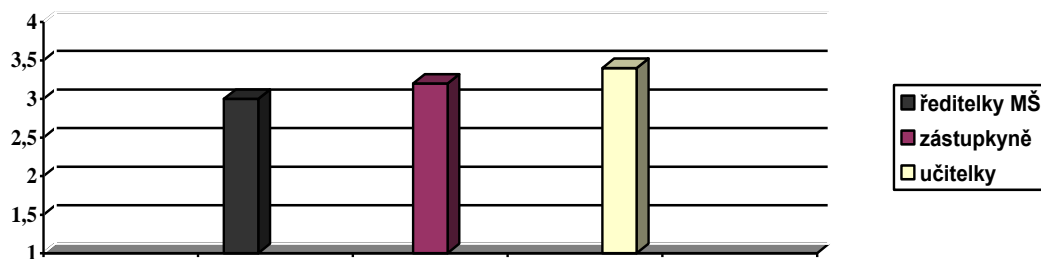


Graf 2

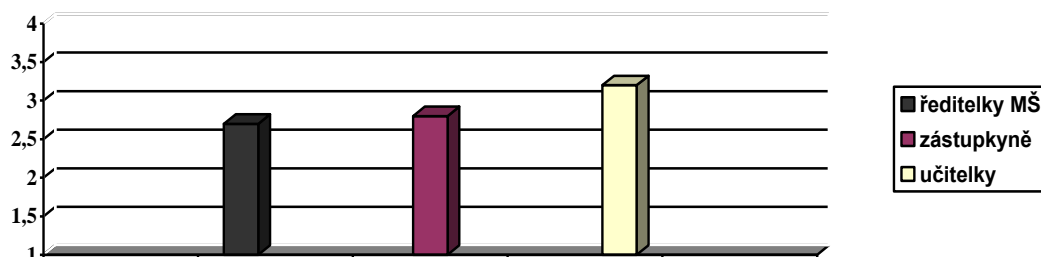


³⁷ K vyhodnocování škál viz tamtéž, s. 96-98.

Graf 3



Graf 4



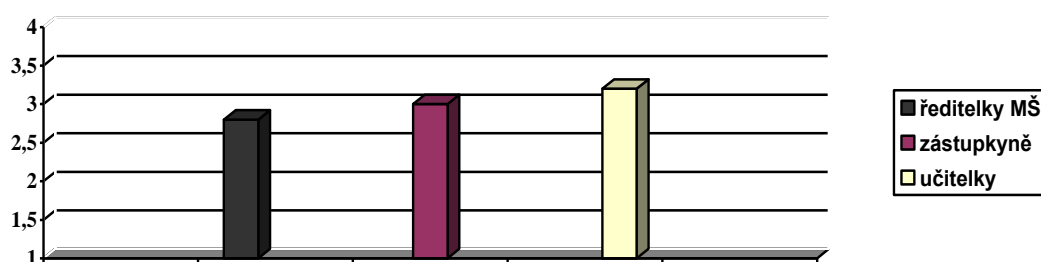
V dotazníku se této hypotézy týkala otázka 1a, 2, 4 a 5, a proto jsou odpovědi uvedeny ve čtyřech grafech. Z grafu 1 vyplývá, že při činnostech spjatých s řízením školy se zástupkyně ředitelek podílejí na plánování činnosti MŠ vysokou měrou. Na tomto tvrzení se shodly samy zástupkyně ředitelek a učitelky (3,5), zatímco ředitelky škol se vyjádřily zdrženlivěji (3,2). Z grafu 2 plyne, že nejvíce se zástupkyně ředitelek podílejí na plánech operativních (3,4), následně na plánech taktických (3,1) a nakonec na plánech strategických (3,0). Graf 3 popisuje, v jaké míře zástupkyně ředitelek MŠ při plánování dovedou realisticky stanovit cíle. Tuto schopnost nejméně přisoudily zástupkyním ředitelky (3,0), zástupkyně se samy ohodnotily příznivěji (3,2) a nejvíce ji zástupkyním přičly učitelky (3,4). Pokud jde o plánování schůzí (viz graf 4), nejméně tuto schopnost zástupkyním ředitelek přiznaly ředitelky (2,7), samy zástupkyně se s ředitelkami v tomto názoru takřka shodly (2,8), zatímco učitelky zástupkyním přiznaly větší míru této dovednosti (3,2).

Zjištěná data lze interpretovat tak, že zástupkyně ředitelek MŠ značným podílem účastní na plánování činnosti MŠ. Z jejich postavení v MŠ vyplývá, že by se měly nejvíce podílet na tvorbě plánů taktických (střednědobých). Toto se ale nepotvrdilo. Zástupkyně se podle zjištěných výsledků nejvíce podílejí na plánech

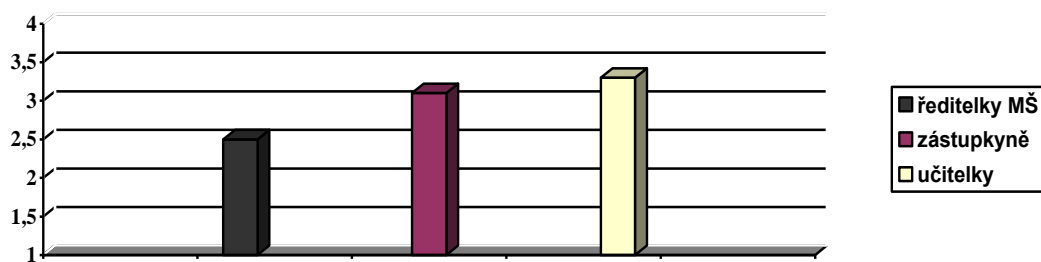
operativních (krátkodobých). Dále platí, že zástupkyně ředitelek při plánování cíle realisticky stanovit dovedou. Zvláště to platí pro operativní plány, na jejichž tvorbě se podílejí nejvíce. To však neznamená, že by zároveň dovedly plánovat schůze. V této dovednosti mají největší nedostatky. Celkově lze konstatovat, že hypotéza č. 1 se potvrdila.

Hypotéza č. 2: Zástupkyně ředitelky MŠ při rozhodování uplatňuje tvůrčí přístup.

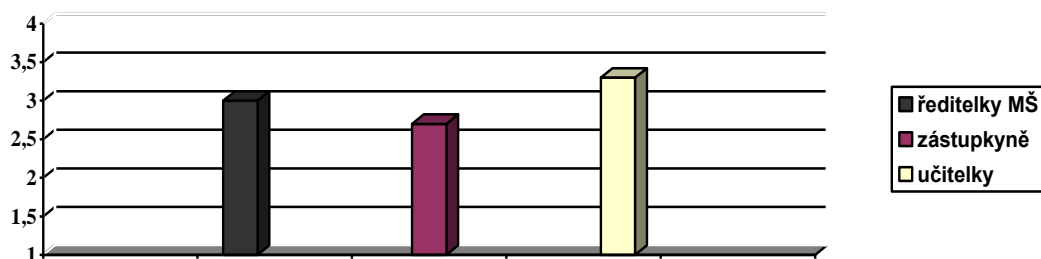
Graf 5



Graf 6



Graf 7



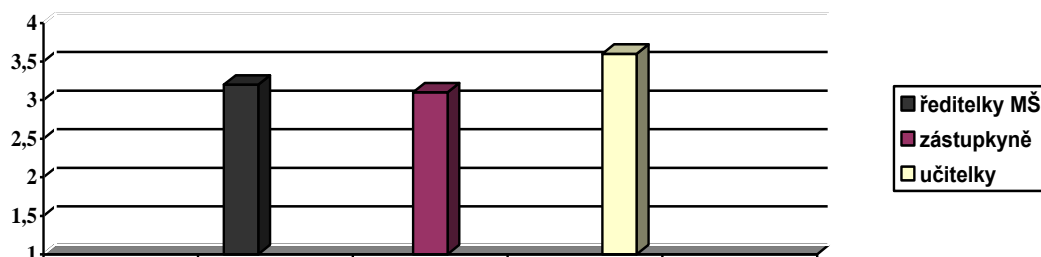
Z grafu 5 vyplývá, že se zástupkyně ředitelek MŠ sice podílejí na rozhodování o činnosti MŠ, avšak nikoli takovou měrou jako na plánování činnosti MŠ. Tuto činnost zástupkyním ředitelek MŠ nejvíce přiznaly učitelky MŠ (3,2), odpověď „spíše ano“

vedly samy zástupkyně (3,0), a nejméně ji zástupkyním přisoudily ředitelky MŠ (2,8). Obdobně dopadla i odpověď na otázku, zdali zástupkyně ředitelek při rozhodování o nových a nestandardních problémech uplatňují tvůrčí přístup (viz graf 6). Tuto dovednost nejvíce zástupkyním ředitelek MŠ přisoudily učitelky MŠ (3,3), odpověď „spíše ano“ uvedly samy zástupkyně (3,1) a nejméně příznivě ji hodnotily ředitelky MŠ (2,5). Ty dokonce v této odpovědi vyjádřily jistou váhavost, zda se přiklonit k odpovědi kladné („spíše ano“) nebo záporné („spíše ne“). Pokud jde o to, zda zástupkyně ředitelek MŠ dovedou pružně reagovat na změny a inovace, se kterými se škola musí potýkat (viz graf 7), pak nejpříznivější byla odpověď učitelky (3,3), poté ředitelky MŠ (3,0), zatímco samy zástupkyně se ohodnotily nejméně příznivě (2,7).

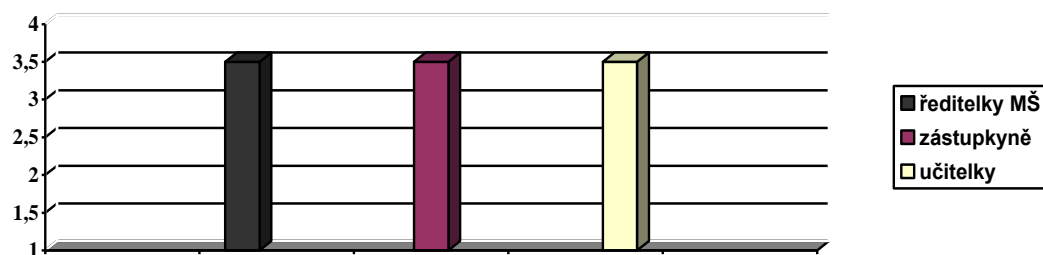
Zjištěná data lze interpretovat tak, že zástupkyně ředitelek MŠ jsou ve svém postavení vázány rozhodováním ředitelek, které musí respektovat. Toto však neplatí ve všech školách. Ve velkých školách (jako je MŠ 4, MŠ 6 apod.) dochází více k „dělbě práce“ mezi ředitelkou MŠ a zástupkyní ředitelky, takže zástupkyně celou řadu otázek musí rozhodnout sama. Naopak v malých školách (jako je MŠ 7 apod.) je funkce zástupkyně ředitelky MŠ spíše formální záležitostí a všechny důležité otázky rozhoduje sama ředitelka. Ze zjištěných výsledků plyne, že hypotéza č. 2 se potvrdila.

Hypotéza 3: Zástupkyně ředitelky MŠ se svými podřízenými komunikuje srozumitelně.

Graf 8



Graf 9

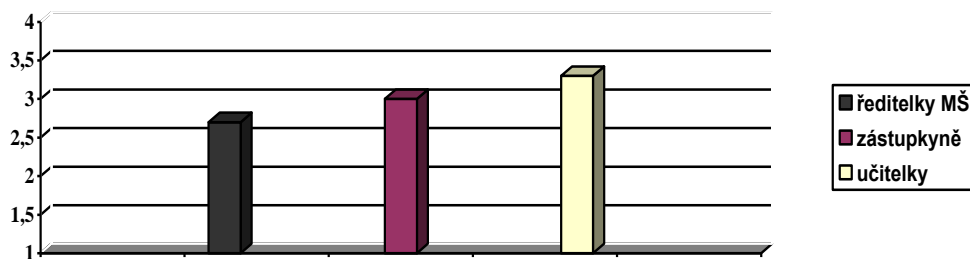


Z grafu 8 vyplývá, že zástupkyně ředitelky MŠ se svými podřízenými komunikovat dovedou. Nejvíce tuto dovednost zástupkyním přisoudily jejich podřízené neboli učitelky (3,6), dále ředitelky MŠ (3,2) a samotné zástupkyně se v tomto bodě ohodnotily nejméně příznivě (3,1). Nejvíce dovednost komunikovat s podřízenými oceňovaly učitelky v MŠ 4 (20 odpovědí „rozhodně ano“ z 21). Naopak nezvykle otevřeně se v odpovědi na tuto otázku vyjádřila zástupkyně ředitelky v MŠ 7, která uvedla, že se svými podřízenými srozumitelně komunikovat neumí. Takto se vyjádřila i v otázce motivování podřízených k plnění svěřených úkolů a k řešení konfliktů s problémovými lidmi na pracovišti (viz níže). Pokud jde o podíl zástupkyně ředitelky MŠ na prezentaci školy na veřejnosti, pak empirický výzkum ukázal vzácnou shodu všech oslovených (viz graf 9). Ředitelky MŠ, jejich zástupkyně i učitelky oslovených mateřských škol shodně uvedly, že tento podíl je vysoký (3,5).

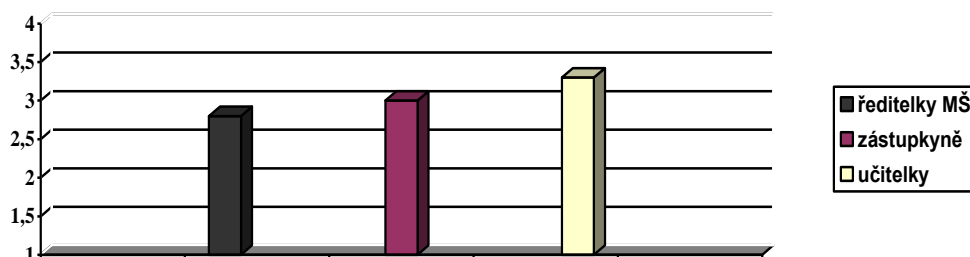
Zjištěná data ukazují, že dovednost komunikovat je snadnější uskutečňovat „navenek“ (s veřejností), než „dovnitř“ organizace (k podřízeným). Je to dáno asi tím, že při prezentaci školky směrem k veřejnosti se lze na takovou akci předem připravit, zatímco komunikace s podřízenými je složitější každodenní záležitostí. Souvisí to nepochybně jak s osobnostními rysy zástupkyně, její dovedností komunikovat s lidmi, tak také s ochotou podřízených naslouchat. Celkově lze uzavřít, že se hypotéza č. 3 potvrdila.

Hypotéza 4: Zástupkyně ředitelky MŠ vhodně motivuje podřízené.

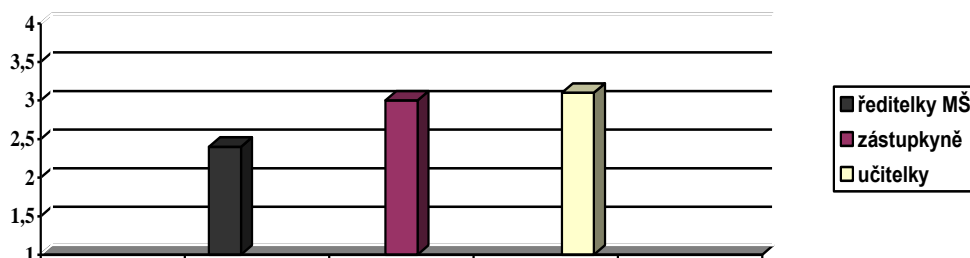
Graf 10



Graf 11



Graf 12

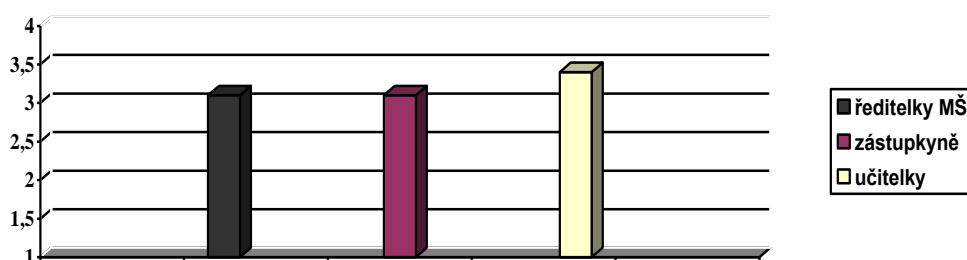


Graf 10 popisuje, jak zástupkyně ředitelky dovede motivovat podřízené a řešit konflikty na pracovišti. Vyplývá z něj, že nejvíce tuto dovednost zástupkyním přisoudily učitelky (3,3), poté následovaly zástupkyně (3,0) a nejméně ředitelky (2,7). Graf 11 udává, zda zástupkyně ředitelek dovedou vhodně motivovat podřízené k plnění svěřených úkolů. Nejvíce tuto dovednost zástupkyním přiřkly učitelky (3,3), samy zástupkyně se ohodnotily „spíše ano“ (3,0) a nejméně ředitelky (2,8). Graf 12 znázorňuje, zda zástupkyně ředitelek dovedou řešit konflikty s problémovými lidmi na pracovišti. Nejpříznivěji v tomto bodě ohodnotily zástupkyně ředitelek učitelky (3,1), zástupkyně se ohodnotily odpovědí „spíše ano“ (3,0), a nejméně příznivě ředitelky (2,4).

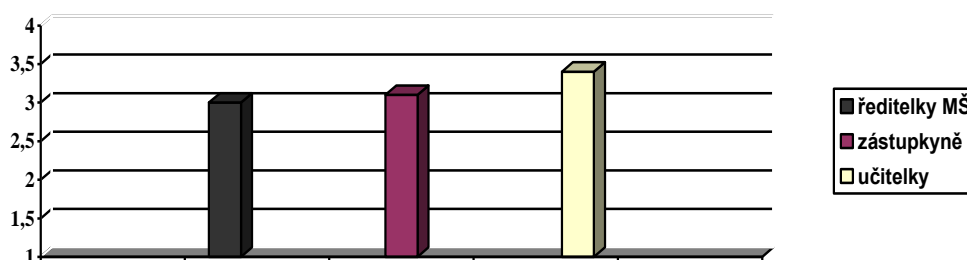
Zjištěná data lze interpretovat tak, že pokud jde o motivování podřízených a řešení konfliktů na pracovišti, pak velikost školky nebo školského zařízení nehraje v tomto případě žádnou roli. Tyto dovednosti spíše závisí na osobních cílech zástupkyně, na způsobu jejího sebehodnocení a životní zkušenosti. U jedné mateřské školy ve zkoumaném vzorku (MŠ 7) se na nedostatek schopnosti zástupkyně motivovat podřízené a řešit konflikty na pracovišti shodly jak ředitelka MŠ, tak překvapivě sama zástupkyně. Odpověď učitelek byla v této otázce nerozhodná (2,5). Celkově lze konstatovat, že hypotéza č. 4 se potvrdila.

Hypotéza 5: Zástupkyně ředitelky MŠ efektivně rozděljuje práci.

Graf 13



Graf 14

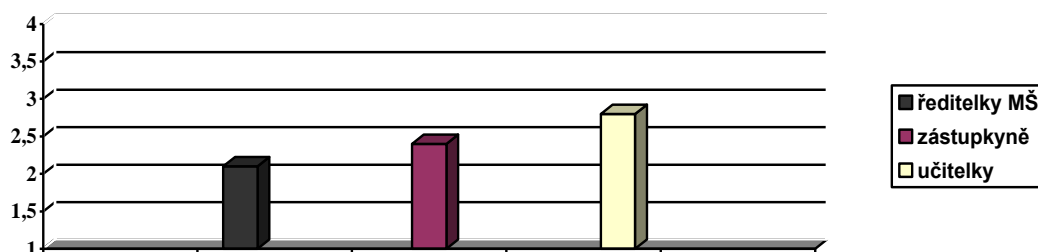


Graf 13 popisuje úlohu zástupkyně ředitelky MŠ na organizování dělby práce v MŠ. Z výsledků vyplývá, že na této činnosti MŠ se podílí velkou měrou a to srovnatelnou s podílem na plánování činnosti MŠ. Největší podíl na organizování dělby práce v MŠ zástupkyním ředitelky přisoudily učitelky (3,4), samy zástupkyně a ředitelky shodný podíl (3,1). Graf 14 ukazuje, zda zástupkyně ředitelky dovedou práci rozdělovat efektivně. Největší míru této dovednosti zástupkyním přisoudily učitelky (3,4), takřka shodnou míru uvedly zástupkyně (3,1) a ředitelky (3,0).

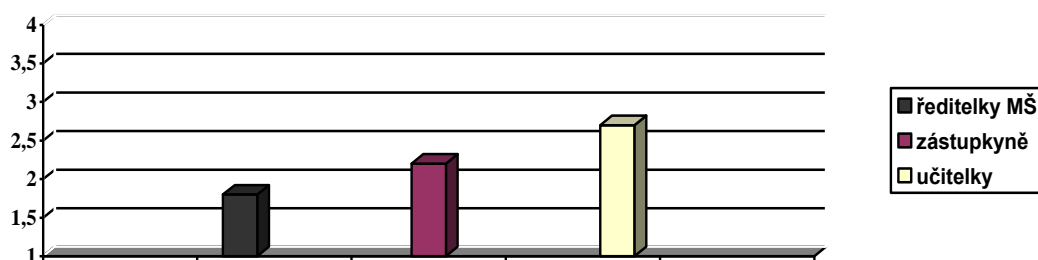
Zjištěné výsledky lze interpretovat tak, že míra uplatnění této dovednosti je odvislá od velikosti školky. Ve velkých školkách (jako je MŠ 4, MŠ 6) se přímo od zástupkyně ředitelek vyžaduje a bez ní by nemohly svou funkci vykonávat. Naopak v menších školkách (jako je MŠ 7, MŠ 1) se dovednost zástupkyň efektivně rozdělovat práci uplatní méně, protože sama funkce zástupkyň je zde spíše formální záležitostí. Celkově lze konstatovat, že hypotéza č. 5 se potvrdila.

Hypotéza 6: Zástupkyně ředitelky MŠ provádí pravidelně a do hloubky kontrolu.

Graf 15



Graf 16



Graf 15 znázorňuje, zda se zástupkyně ředitelky MŠ podílejí na kontrole plnění daných úkolů. Nejmenší podíl na kontrole uvedly ředitelky (2,1), samy zástupkyně se vyjádřily příznivěji (2,4) a největší podíl uvedly učitelky (2,8). Graf 16 popisuje, zda zástupkyně ředitelky MŠ provádějí pravidelně a do hloubky kontrolu. Nejmenší podíl na této složce kompetence přisoudily zástupkyním ředitelky (1,8), o něco větší podíl pak uvedly samy zástupkyně (2,2) a ještě o něco větší podíl učitelky (2,7). Celkově však je třeba zdůraznit, že naměřené hodnoty u této složky kompetence jsou ve všech sledovaných ukazatelích nejnižší.

Zjištěné výsledky lze interpretovat tak, že hypotéza č. 6 se nepotvrdila. To znamená, že předpoklad o tom, že zástupkyně ředitelky provádějí operativní kontrolu (např. plnění školních a třídních vzdělávacích plánů) není správný. Zjištěná data ukazují, že mezi velkými a malými MŠ není v této věci žádný rozdíl. Toto zjištění je překvapivé, protože účelem kontroly není pouhá zpětná vazba, popřípadě postihy či odstranění nedostaků, ale především jejich preventivní předcházení. O to více zaráží, že ostatní manažerské funkce zástupkyně ředitelky MŠ vykonávají (jak se v mém výzkumu ukázalo), avšak funkci kontroly, která ze své podstaty musí prostupovat všechny manažerské aktivity, zanedbávají. Z výzkumu vyplývá, že ředitelky MŠ si tuto manažerskou funkci ponechávají, protože v konečném důsledku jsou za ní odpovědné.

Pokud jde o faktografické otázky č. 13 a 14 (viz Dotazník pro zástupkyně ředitelky MŠ – Příloha 2), pak odpovědi jsou shrnuty v tabulce 4:

Tabulka 4

	Nejvyšší dosažené vzdělání	Počet let pedagogické praxe	Vzdělání pro výkon funkce zástupkyně
MŠ 1	střední	15	neuvedeno

	pedagogická škola		
MŠ 2	„vyšší“ – speciální pedagogika	34	Ne
MŠ 3	Střední odborné	30	Ne
MŠ 4	VŠ, SPgŠ: státní zkoušky: pedagogika, psychologie, etopedie, psychopedie	13	Ne
MŠ 5	VŠ	34	Ano: „vzdělání zástupců ředitele“ (?)
MŠ 6	Úplné střední odborné (gymnázium, střední pedagogická škola)	17	Ano: „funkční studium pro ředitele škol“
MŠ 7	Střední pedagogická škola	17	Ne

Celkově lze konstatovat, že takřka všechny zástupkyně ředitelek MŠ mají dlouholetou praxi (15 až 34 let) a jejich nejvyšším dosaženým vzděláním je střední pedagogická škola, avšak chybí jim (až na jednu výjimku) specializované studium managementu. Toto vzdělání sice zákon č. 563/2004 Sb. (o pedagogických pracovních) po zástupkyních ředitelek MŠ nepožaduje, avšak pro výkon jejich funkce by bylo výhodné.

Závěr

Využitelnost své práce v oblasti školského managementu spatřuji v tom, že po decentralizaci řízení školství v ČR danou Školským zákonem³⁸ v roce 2004 se změnilo postavení ředitelů a ředitelek škol. Doposud byli chápáni jako osoby, které vedou školu podle přesně daných pokynů a předpisů. Ředitelé byli vždy píše vykonavateli a správci rozhodnutí svých nadřízených a ne autonomními manažery s odpovědností za rozvoj školy. Se změnami v pojetí řízení školství se stali skutečnými manažery, jejichž hlavním úkolem je kompetentně rozhodovat v rozsahu jim daných pravomocí. Je přirozené, že o výkon jednotlivých manažerských funkcí se ředitelé a ředitelky dělí se svými zástupci a zástupkyněmi. Z toho vyplývá, že zástupci a zástupkyně ředitelů se pro výkon své funkce musí stát manažery a jednotlivé manažerské funkce vykonávat v míře, v jaké jim byly delegovány.

Moje práce teoreticky i prakticky popisuje, jaké klíčové manažerské kompetence zástupkyně ředitelky MŠ musí mít, aby svou funkci vykonávala v souladu s dnešními požadavky. Domnívám se, že nejvíce lze využít praktickou část mé práce, tj. výzkum manažerských kompetencí zástupkyně ředitelky MŠ, protože s takto pojatým výzkumem a vzorkem respondentů jsem se dosud nesečkala. Výzkum potvrdil obecně známou skutečnost, že funkce zástupkyně je důležitější ve velkých školkách než v malých. Ve větších a středních školkách dochází totiž k „dělbě práce“ mezi ředitelkou MŠ a zástupkyní ředitelky, takže zástupkyně celou řadu otázek musí rozhodovat sama. Naopak v malých školkách je funkce zástupkyně ředitelky MŠ spíše formální záležitostí. Moje práce může být užitečná jak při výběru kandidátek na tuto funkci, tak při hodnocení jejich práce a v neposlední řadě i pro zájemce, kteří se chtějí s danou problematikou blíže seznámit.

Domnívám se, že navržený systém hodnocení podle kompetencí bude stavět na tom, co je ve školce osvědčené. Navíc také přinese zpřehlednění hodnotícího procesu. Hodnocení chování, neboli kompetencí, tak poskytne jednotná kritéria pro všechny zástupkyně ředitelek MŠ, která vhodně doplní formální požadavky na jejich kvalifikaci. A to je jeho největší přednost.

³⁸ ZÁKON č. 561/2004 Sb. o předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiném vzdělávání.

Na závěr shrnu jednotlivé složky kompetence zástupkyně ředitelky MŠ do generického kompetenčního modelu. Ten tvoří jakousi pomyslnou závěrečnou kartu mé práce a je obecně využitelný pro oblast řízení ve školství:

KOMPETENČNÍ MODEL PRO ZÁSTUPKYNĚ ŘEDITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Průběh projektu: od 6.12.2010 do 20.1.2011.

Cíl projektu: Zjistit manažerské kompetence středního managementu školy. Konkrétněji řečeno, je třeba zjistit, jaké manažerské kompetence jsou klíčové pro zástupkyně ředitelek MŠ. Pokud budeme tyto kompetence znát, můžeme vzhledem k nim posuzovat, zda dotyčné pracovnice podávají na této pozici nadprůměrný, průměrný nebo podprůměrný výkon. Projekt bude sloužit jako pomůcka ředitelkám MŠ k *výběru* pracovníků na tuto pozici a k jejich *hodnocení*. Také může být východiskem pro další *vzdělávání* všech zájemců, kteří se chtějí s danou problematikou blíže seznámit.

Rozsah projektu a cílová skupina: Projekt popisuje základní manažerské kompetence u zástupkyň ředitelek MŠ. Ponechává stranou jejich sociální dovednosti a osobnostní rysy a vlastnosti. Cílovou skupinu projektu tvoří zástupkyně ředitelek MŠ. Aby byly výsledky mého projektu reprezentativní, provedla jsem stratifikovaný výběr mateřských škol. Školky jsem rozdělila do tří kategorií, na velké (≥ 15), střední (6-14) a malé školky (≤ 5), a to podle počtu pedagogických pracovníků. Z každé z těchto kategorií jsem potom vybrala náhodným způsobem mateřské školy, kde se projekt uskutečnil.

Výběr přístupu: Vzhledem k tomu, že při tvorbě kompetenčního modelu nebylo možné žádný hotový model využít a ani nějaký hotový model modifikovat, rozhodla jsem se vytvořit úplně nový model pro zástupkyně ředitelek MŠ. Tento model je generickým modelem, protože se netýká jedné konkrétní pozice v jedné mateřské škole, ale jedné konkrétní pozice ve více mateřských školách téhož typu (tj. školek zřizovaných státem, krajem nebo obcí).

Projektový tým: Projekt jsem zpracovávala sama na základě údajů z jednotlivých MŠ.

Identifikace různých úrovní výkonu v dané pozici: Kritéria efektivního výkonu v jednotlivých manažerských funkcích u zástupkyň ředitelek MŠ jsem si definovala následovně (viz Tabulka 5 a 3):

Tabulka 5

Manažerská funkce	Efektivní výkon
plánování	realistické stanovení cílů
rozhodování	tvůrčí přístup
komunikace	srozumitelná komunikace
vedení lidí	vhodná motivace
organizování	efektivní dělba práce
kontrola	pravidelně a do hloubky

S ohledem na tato kritéria je možné identifikovat zástupkyně ředitelky MŠ, zda podávají nadprůměrný, průměrný a podprůměrný výkon.

Sběr dat a analýza: Předběžný kompetenční model jsem vytvořila na základě odborné literatury.³⁹ K jeho podobě viz tabulka 6:

Tabulka 6

Manažerská kompetence	Stručná charakteristika/přínos pro organizaci
1. Realistické stanovení cílů	Díky této kompetenci se zástupkyně ředitelky MŠ opírá o skutečnost a z ní vychází. Kriticky a střízlivě posuzuje všechny součásti plánovacího procesu.
2. Tvůrčí přístup	Zástupkyně ředitelky přichází s novými řešeními problémů. Při rozhodování se vyvarovává nejčastějších chyb.
3. Srozumitelná komunikace	Sdělení předávaná podřízeným jsou jasná a konkrétní.
4. Vhodná motivace	Zástupkyně ředitelky MŠ umí u podřízených vzbudit zájem, ochotu a chuť aktivně se zapojit do plnění všech činností, které jsou v souladu s cíly mateřské školy.
5. Efektivní dělba práce	Zástupkyně ředitelky MŠ dělí práci spolu s odpovědností za její provedení.
6. Pravidelná kontrola jdoucí do hloubky	Zástupkyně ředitelky MŠ provádí pravidelně kontrolu na všech stupních

³⁹ VEBER, J. a kol., Základy managementu pro střední školy, s. 18-112.

Validizace (ověření platnosti) kompetenčního modelu: Následně jsem prakticky ověřila, zda model opravdu popisuje takové chování, díky kterému zástupkyně ředitelek MŠ dosahují nadprůměrných výsledků. Ověření jsem provedla tak, že jsem jednotlivé popisy chování u jednotlivých kompetencí převedla do otázek dotazníku a ten jsem dala k vyplnění ředitelkám MŠ, učitelkám MŠ a samotným zástupkyním ředitelek MŠ (viz Příloha 1 a 2). Z následné analýzy dat jsem zjistila, že kompetence 1-5 byly zařazeny do správných kategorií, zatímco kompetence 6 se nepotvrdila.⁴⁰

Příprava kompetenčního modelu k užívání (aplikace): Můj *generický* kompetenční model je nyní připraven k užívání, avšak k tomu, aby se stal *specifickým* kompetenčním modelem (neboli modelem pro konkrétní pozici v určité mateřské škole) je třeba zohlednit specifika konkrétní mateřské školy, která se ho rozhodla aplikovat (např. to, o jak velkou školku se jedná).

⁴⁰ Viz kap. 4.1 této práce.

Seznam literatury

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 : FAKTA, 1998. ISBN 80-902614-0-X.

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R., *Manažerské kompetence : způsobilosti výjimečných manažerů*, Praha : Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.

POL, M. Předmluva k českému vydání. In: GOLD, A. *Řízení současné školy : o práci učitelů na střední úrovni řízení*. Žďár nad Sázavou : FAKTA, 1998. ISBN 80-902614-0-X.

PRÁŠILOVÁ, M., *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*, Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Praha : Portál, 2009. ISBN: 80-7178-579-2.

SVOBODA, J., *Vedení lidí. Leadership. Manažerské styly vedení lidí*, Praha : Centrum školského managementu PedF UK, 2007.

VEBER, J. a kol., *Základy managementu pro střední školy*, Praha : Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-358-2.

VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O. *Management : teorie a praxe v informační společnosti*. Praha : Management Press, 2001. ISBN 80-7261-041-4.

ZÁKON č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon; podle stavu k 27.9.2010).

ZÁKON č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* (podle stavu k 27.9.2010).

Příloha 1

Otázky pro výzkum - Dotazník pro ředitelky MŠ a učitelky MŠ

Bohdana Chotašová

(studentka 3. ročníku Pedagogické fakulty UK, obor Školský management)

Cílem dotazníku je zjistit, jaké jsou manažerské kompetence (schopnosti) zástupkyně ředitelky MŠ. Prosím Vás o jeho pečlivé vyplnění. Výsledky budou využity při zpracování bakalářské práce na téma „Manažerské kompetence středního managementu školy“.

Vaši odpověď označte křížkem („x“).

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
1. Zástupkyně ředitelky ve Vaší mateřské škole se podílí na následujících činnostech spjatých s řízením školy:				
- na plánování činnosti MŠ				
- na organizování dělby práce v MŠ				
- na vedení lidí (motivovat lidi, řešit konflikty na pracovišti apod.)				
- na rozhodování o činnosti MŠ				
- na kontrole (kontrolovat plnění daných úkolů)				
2. Zástupkyně ředitelky ve Vaší mateřské škole se podílí na tvorbě plánů činnosti chodu MŠ:				
- na strategických, dlouhodobých plánech				
- na taktických, střednědobých plánech				
- na operativních, krátkodobých plánech				
3. Zástupkyně ředitelky Vaší mateřské školy při rozhodování o nových a nestandardních problémech uplatňuje tvůrčí přístup				

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
4. Zástupkyně ředitelky Vaší mateřské školy při plánování umí realisticky stanovit cíle				
5. Zástupkyně ředitelky Vaší mateřské školy umí plánovat schůze				
6. Zástupkyně ředitelky Vaší mateřské školy umí pružně reagovat na změny a inovace, se kterými se škola musí potýkat (např. změna legislativy, požadavky zřizovatele apod.)				
7. Zástupkyně ředitelky Vaší mateřské školy umí efektivně rozdělovat práci				
8. Zástupkyně ředitelky Vaší mateřské školy umí vhodně motivovat podřízené k plnění svěřených úkolů				
9. Zástupkyně ředitelky Vaší mateřské školy umí řešit konflikty s tzv. problémovými lidmi (např. „potížisty“) na pracovišti				
10. Zástupkyně ředitelky Vaší mateřské školy se svými podřízenými umí komunikovat srozumitelně				
11. Zástupkyně ředitelky Vaší mateřské školy se podílí na prezentaci školy na veřejnosti (při dnech otevřených dveří, v lokálním tisku, v médiích, apod.)				
12. Zástupkyně ředitelky Vaší mateřské školy provádí pravidelně a do hloubky kontrolu (plnění školních a třídních vzdělávacích plánů)				

Děkuji Vám za spolupráci.

Příloha 2

Otázky pro výzkum - Dotazník pro zástupkyně ředitelek MŠ

Bohdana Chotašová

(studentka 3. ročníku Pedagogické fakulty UK, obor Školský management)

Cílem dotazníku je zjistit, jaké jsou manažerské kompetence (schopnosti) zástupkyně ředitelky MŠ. Prosím Vás o jeho pečlivé vyplnění. Výsledky budou využity při zpracování bakalářské práce na téma „Manažerské kompetence středního managementu školy“.

Vaši odpověď označte křížkem („x“).

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
1. Při činnostech spjatých s řízením školy se podílíte:				
- na plánování činnosti MŠ				
- na organizování dělby práce v MŠ				
- na vedení lidí (motivovat lidi, řešit konflikty na pracovišti apod.)				
- na rozhodování o činnosti MŠ				
- na kontrole (kontrolovat plnění daných úkolů)				
2. Při tvorbě plánů činnosti chodu MŠ se podílíte:				
- na strategických, dlouhodobých plánech				
- na taktických, střednědobých plánech				
- na operativních, krátkodobých plánech				
3. Při rozhodování o nových a nestandardních problémech uplatňujete tvůrčí přístup				

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
4. Při plánování umíte realisticky stanovit cíle				
5. Umíte plánovat schůze				
6. Umíte pružně reagovat na změny a inovace, se kterými se škola musí potýkat (např. změna legislativy, požadavky zřizovatele apod.)				
7. Umíte efektivně rozdělovat práci				
8. Umíte vhodně motivovat podřízené k plnění svěřených úkolů				
9. Umíte řešit konflikty s tzv. problémovými lidmi (např. „potížisty“) na pracovišti				
10. Se svými podřízenými umíte komunikovat srozumitelně				
11. Podílíte se na prezentaci školy na veřejnosti (při dnech otevřených dveří, v lokálním tisku, v médiích, apod.)				
12. Provádíte pravidelně a do hloubky kontrolu (plnění školních a třídních vzdělávacích plánů)				

13. Uved'te Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a počet let pedagogické praxe:

.....

14. Absolvovala jste jako vedoucí řídicí pracovnice nějaké vzdělání, které by Vás pro výkon funkce zástupkyně mateřské školy opravňovalo?

a) Ano. Uved'te jaké.....

b) Ne

Děkuji Vám za spolupráci.

Příloha 3

Seznam mateřských škol, které se zapojily do výzkumu manažerských kompetencí středního managementu školy

MŠ 1	<i>Mateřská škola Chabráček</i> Adresa: Protilehlá 235, Praha 8-Dolní Chabry Zřizovatel: Městská část Praha 8-Dolní Chabry kategorie: malá školka; 5 respondentek
MŠ 2	<i>Mateřská škola Sokolovská</i> Adresa: Sokolovská 182 / č.p. 513, 180 00 Praha 8 - Libeň Zřizovatel: Městská část Praha 8 - Libeň kategorie: střední školka; 12 respondentek
MŠ 3	<i>Mateřská škola Plasy</i> Adresa: Okres Plzeň-sever, Stará cesta 454, Plasy 331 01 Zřizovatel: Město Plasy kategorie: střední školka; 13 respondentek
MŠ 4	<i>Mateřská škola Praha - Radotín</i> Adresa: náměstí Osvooboditelů 1367, 153 00 Praha - Radotín Zřizovatel: Městská část Praha 16 kategorie: velká školka; 23 respondentek
MŠ 5	<i>Mateřská škola Slaný</i> Adresa: Vančurova 184, 274 01 Slaný-Kvíček Zřizovatel: Městský úřad Slaný kategorie: střední školka; 9 respondentek
MŠ 6	<i>Mateřská škola Zbraslav</i> Adresa: Mat'juchinova 698, Praha 5 - Zbraslav Zřizovatel: Praha 5 - Zbraslav kategorie: velká školka; 15 respondentek
MŠ 7	<i>Mateřská škola Zvoleněves</i> Adresa: Zvoleněves 282, 273 25 Zvoleněves Zřizovatel: Obecní úřad Zvoleněves kategorie: malá školka; 4 respondentky

Příloha 4

Předvýzkum

provedený v MŠ 4 dne 1.12.2010

Vzorek respondentů: 2 (ředitelka a učitelka)

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
1. Rozumíte pokynům zadavatele dotazníku?	2			
2. Rozumíte otázkám v dotazníku?		1	1	
3. Jste ochotna se zúčastnit výzkumu a dotazník vyplnit?	1	1		
4. Můžete navrhnout nějakou změnu, která by otázky v dotazníku učinila srozumitelnější?	2			