

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další
vzdělávání**

Milan Bareš

Centrum školského managementu
Vedoucí diplomové práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.
Studijní program: Management vzdělávání

2012



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Centrum školského managementu

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉHO ÚKOLU akademický rok 2011/2012

Jméno a příjmení studenta: **Milan Bareš**

Studijní program: **Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Management vzdělávání**

Název tématu práce v českém jazyce:

Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání

Název tématu práce v anglickém jazyce:

Competence profile of head teachers and their in-service training

Pokyny pro vypracování:

Diplomová práce byla zadána v souladu s metodickým materiálem vydaným CŠM PedF UK v Praze v roce 2011.

Práce bude vypracována na základě schváleného ideového a dále rozpracovaného prováděcího projektu, který byl vypracován studentem a uložen na moodle.

Student je povinen dodržet stanovený cíl a téma práce a realizovat výzkumný postup v souladu s cílem. V interpretaci získaných dat i při stanovení závěru musí postupovat objektivně, formální stránka a citování literatury bude odpovídat pokynům v uvedeném materiálu.

Práce musí splňovat kritéria pro diplomové práce, autor tím dokládá dostatečnou kompetentnost pro další odbornou a vědeckou činnost.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Václav Trojan, Ph.D.**

Předpokládaný rozsah diplomové práce¹: **100 normostran**

Datum zadání práce: **02. 12. 2011**

Předběžný termín odevzdání práce: **11. 04. 2012**

V Praze dne: **29. 02. 2012**

vedoucí katedry

¹ Minimální rozsah diplomové práce je standardně 60 normostran (108 000 znaků vč. mezer) vlastního textu.

V souladu s Rigorózím řádem Univerzity Karlovy v Praze žádám o uznání této diplomové práce obhájené dne 31.5.2012 podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) jako práce rigorózní.

A handwritten signature in black ink, appearing to be the initials 'Paw'.

NÁZEV:

Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání

AUTOR:

Milan Bareš

KATEDRA (ÚSTAV):

Centrum školského managementu

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

ABSTRAKT:

Závěrečná práce se zabývá problematikou profesních kompetencí ředitelů škol a z nich vycházejících potřeb jejich dalšího vzdělávání. Daná problematika je posuzována s ohledem na stupeň školy a fázi profesní dráhy ředitele. Práce vychází z potřeby jednoznačné definice toho, jakými znalostmi, dovednostmi a postoji by měli ředitelé škol disponovat, aby byli úspěšnými školskými manažery. To je současně také jedna z podmínek pro nastavení smysluplného kariérního systému ve školství a základ pro systematický další profesní rozvoj ředitelů škol. Práce přináší návrh generického kompetenčního profilu vrcholového výkonu společného pro ředitele všech stupňů škol a návrh rámcové struktury dalšího profesního vzdělávání ředitelů škol, který koresponduje s potřebnými kompetencemi. To by ve svém důsledku mělo vést ke zlepšení profesní přípravy ředitelů škol, a tím i ke zvýšení kvality škol, které řídí.

KLÍČOVÁ SLOVA:

kompetence, další vzdělávání, ředitel školy

TITLE:

Competence profile of headteachers and their in-service training

AUTHOR:

Milan Bareš

DEPARTMENT:

School Management Centre

SUPERVISOR:

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

ABSTRACT:

The thesis deals with the issues of headteachers' vocational competences and their needs for in-service training. The issue is assessed with regard to school degree and a phase of headmaster's career. The thesis is based on the need to clearly define what knowledge, abilities and attitudes should headteachers have to be able to manage the school successfully. This is also one of the conditions for creating a meaningful career system in schooling and a basis for a systematic further vocational development of headteachers. The thesis suggests a generic top performance profile of headteachers of all school degrees and a structure of their in-service training which corresponds to necessary competence. As a result, this should lead to an improvement of vocational training of headteachers and subsequently to higher quality of schools they manage.

KEY WORDS:

competency, in-service training, headteacher

OBSAH

Úvod.....	8
-----------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1 Kompetence	10
1.1 Definice kompetence	10
1.2 Složky (popis) kompetence	12
1.3 Druhy kompetencí	14
1.4 Manažerské kompetence.....	16
1.5 Kompetenční přístup.....	18
1.6 Kompetenční model, kompetenční profil	19
2 Metody zjišťování kompetencí a postup tvorby kompetenčních modelů	21
2.1 Přípravná fáze	21
2.2 Fáze získávání dat.....	21
2.2.1 <i>Panely expertů - expertní workshopy</i>	22
2.2.2 <i>Repertory grid interview (RGI)</i>	23
2.3 Fáze analýzy a klasifikace informací.....	24
2.4 Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu	24
2.5 Validizace kompetenčního modelu	25
3 Vzdělávání dospělých a kompetence	26
3.1 Celoživotní vzdělávání a učení	26
3.2 Další vzdělávání	27
3.3 Vzdělávání podle kompetencí	29
4 Dosavadní stav poznání – kompetence ředitelů škol	33
4.1 Výsledky dosavadních šetření	33
4.1.1 <i>Projekt School Leadership for Effective Learning</i>	33
4.1.2 <i>Výzkumné šetření na FF UP Olomouc</i>	34
4.2 Zahraniční zkušenosti	36
4.2.1 <i>National Standards for Headteachers – Anglie</i>	36
4.2.2 <i>Putting Ontario’s Leadership Framework Into Action – Ontario</i>	37
4.2.3 <i>Kompetenční model ředitelů škol v Norsku</i>	38
4.2.4 <i>Kariérní systém pedagogických pracovníků – Slovensko</i>	40

5	Dosavadní stav poznání – další vzdělávání ředitelů škol.....	42
5.1	Další vzdělávání ředitelů škol v České republice	43
5.2	Zahraniční zkušenosti	45

PRAKTICKÁ ČÁST

6	Výzkum A – kompetence ředitelů škol.....	49
6.1	Výzkumný problém	49
6.2	Cíle, výroky a hypotézy	50
6.3	Výzkumný projekt a charakteristika výzkumného vzorku	51
6.4	Postup a použité metody.....	52
6.5.1	<i>Popis role ředitele školy – job profile.....</i>	<i>54</i>
6.5.2	<i>Zahraniční zdroje a výsledky předchozích výzkumů.....</i>	<i>57</i>
6.5.3	<i>Workshopy (panely) odborníků.....</i>	<i>57</i>
6.5.4	<i>Repertory grid interview (RGI).....</i>	<i>59</i>
6.6	Fáze analýzy a klasifikace informací.....	60
6.6.1	<i>Analýza popisů role ředitele</i>	<i>60</i>
6.6.2	<i>Porovnání existujících modelů a výzkumů a jejich využití.....</i>	<i>61</i>
6.6.3	<i>Expertní workshopy – zpracování výstupů</i>	<i>64</i>
6.6.4	<i>Repertory grid interview – zpracování výstupů.....</i>	<i>67</i>
6.7	Tvorba a popis kompetenčního profilu.....	69
6.8	Kompetence v závislosti na průběhu profesní dráhy ředitele školy a stupni školy - dotazníkový výzkum.....	77
6.8.1	<i>Výběr vzorku</i>	<i>77</i>
6.8.2	<i>Definice proměnných a kódování.....</i>	<i>78</i>
6.8.3	<i>Dotazníky a způsob sběru dat</i>	<i>78</i>
6.8.4	<i>Návratnost dotazníků</i>	<i>79</i>
6.9	Výsledky výzkumu	80
6.10	Interpretace výsledků a testování hypotéz.....	84
7	Výzkum B - vzdělávací potřeby ředitelů škol.....	96
7.1	Výzkumný problém	96
7.2	Cíle, výroky a hypotézy	96
7.3	Výzkumný projekt a výběr výzkumného vzorku	98

7.4	Definice proměnných a kódování.....	98
7.4.1	<i>Dotazníky a způsob sběru dat</i>	100
7.4.2	<i>Návratnost dotazníků</i>	100
7.6	Výsledky výzkumu	105
7.7	Interpretace výsledků a testování hypotéz.....	108
7.7.1	<i>Míra potřebnosti vzdělávacích témat</i>	108
7.7.3	<i>Frekvence vzdělávání</i>	116
7.7.4	<i>Formy vzdělávání</i>	119
7.8	Rámcový návrh struktury vzdělávání	120
Závěr	.....	124
Seznam použitých zkratk	.....	126
Seznam obrázků	.....	127
Sezam tabulek	.....	128
Seznam použitých zdrojů	.....	129
Seznam příloh	.....	134

Úvod

V řadě národních i mezinárodních dokumentů je zdůrazňováno vzdělávání a budování vzdělanostní společnosti jako nejdůležitější atribut rozvoje ekonomik a kultur států ve 21. století. Je proto alarmující, že české školství vykazuje v současné době průměrné, klesající a nerovnoměrné výsledky. Toto tvrzení lze podložit například veřejně často diskutovanými výsledky šetření PISA 2009 (Basl aj., 2010). Přitom je podloženu skutečností, že na výsledky vzdělávání má naprosto zásadní vliv vedení školy. To potvrdila i rozsáhlá studie nezávislé společnosti MCKinsey&Company (2010), která se zabývala kvalitou výsledků českého základního a středního školství. Důležitost nastavení systému výběru, přípravy, hodnocení a rozvoje ředitelů mateřských, základních a středních škol je ukotvena také v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 - 2015. Také Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice (2012) poukazuje na vůdčí roli ředitele v procesu hodnocení, které je klíčovým nástrojem k dosahování kvality ve vzdělávání.

Proto se v této práci zabýváme řediteli škol, které vnímáme jako manažery působící ve specifické oblasti školství. Ve snaze nalézt odpověď na otázku, jakých kvalit by měl ředitel školy dosáhnout, se soustředíme na nalezení potřebných kompetencí ředitelů škol a další rozvoj těchto kompetencí prostřednictvím dalšího vzdělávání.

Cílem této práce je proto zjistit, jaké kompetence by měli mít úspěšní ředitelé škol ve 21. století a na základě toho navrhnout kompetenční profil ředitelů škol a rámcovou strukturu jejich dalšího vzdělávání, které by rozvíjelo zjištěné kompetence. Oba tyto procesy, tzn. kompetence ředitelů a jejich další vzdělávání chápeme v jejich vzájemné symbióze, neboť spolu velmi úzce souvisí. Zabýváme se řediteli mateřských, základních a středních škol, přičemž u kompetencí rozlišujeme i jednotlivé fáze profesní dráhy ředitele školy.

V práci čerpáme zejména z literatury, která teoreticky pojednává o pravidlech kompetenčního přístupu, manažerských kompetencích, způsobu tvorby kompetencí a celoživotním vzdělávání. Velkou část použitých zdrojů tvoří odkazy na reálná řešení dané problematiky v zahraničí a výsledky předchozích výzkumů z této oblasti.

V teoretické části nejprve definujeme základní pojmy z oblasti kompetencí a dalšího profesního vzdělávání jakožto součásti celoživotního vzdělávání. Za pomoci dostupných

zdrojů provádíme analýzu stávajícího stavu v oblasti kompetenčního přístupu zaměřeného na ředitele škol a situace v jejich dalším vzdělávání. Analyzujeme současný stav v České republice a ve vybraných zemích v zahraničí. Zahraniční příklady uvádíme ze zemí, které mají danou problematiku propracovanou a již léty ověřenou praxí a ze zemí, se kterými nás pojí historické souvislosti.

V části praktické provádíme tři výzkumy, jejichž výsledky na sebe vzájemně navazují. Na základě výsledků prvního kvalitativního výzkumu definujeme kompetence ředitelů škol včetně jejich základního popisu. Takto definované kompetence prověříme v kvalitativním výzkumu, ve kterém zjišťujeme důležitost jednotlivých kompetencí pro výkon funkce ředitele školy, a to s ohledem na fázi jeho profesní dráhy. Také posuzujeme, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi rozložením relativní četnosti míry důležitosti kompetencí ředitelů v mateřských, základních a středních školách. Výsledkem prvních dvou výzkumů je stanovení generického kompetenčního profilu ředitelů škol na bázi vysokého výkonu. Kompetenční profil slouží jako základ pro definici vzdělávacích potřeb ředitelů ve formě návrhu vzdělávacích témat, která jsou přiřazena ke kompetencím, které mají rozvíjet. V následném výzkumu prováděném na odlišném vzorku respondentů je zjišťována potřebnost vzdělávacích témat v dalším vzdělávání ředitelů a korelace potřebnosti vzdělávacích témat a důležitosti kompetencí, které rozvíjí. Výstupem je návrh rámcové struktury vzdělávání ředitelů škol pro jednotlivé stupně škol, včetně doporučené frekvence opakování vzdělávání. Současně jsou v tomto výzkumu sledovány preference forem vzdělávání.

1 Kompetence

Jedním z klíčových pojmů, které budeme v této práci používat je pojem kompetence. Proto nejprve provedeme rozbor tohoto pojmu z různých pohledů.

1.1 Definice kompetence

Pojem kompetence je používán ve dvou základních významech. V prvním je kompetence vnímána jako pravomoc, oprávnění, které je člověku udělené nějakou autoritou. Jedná se tedy o soubor rozhodovacích pravomocí, z nichž současně vyplývá odpovědnost za důsledky. V tomto smyslu kompetence představuje něco, co je člověku dané zvenku, na základě dohody druhých. Takovou kompetenci je potom možné odejmout, na někoho přesunout, či své kompetence překročit (Bartoňková, 2010).

Druhý význam je chápán jako vyjádření obecné schopnosti člověka adekvátně zhodnotit situaci, umět jí přizpůsobit svoje jednání nebo umět na situaci zareagovat takovým způsobem, aby se v důsledku tohoto proaktivního jednání žádoucím způsobem proměnilo dosavadní fungování systému. Jedná se tedy o kompetence ve směru „od sebe“, jedná se o určitou vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje v určitém okamžiku, a která je nezávislá na okolním světě (Bartoňková, 2010). Kompetence v tomto pojetí je tedy schopnost nebo způsobilost chovat se určitým způsobem, přičemž se vždy projevuje v určité podobě chování.

V celé práci se budeme zabývat kompetencemi ve druhém významu, přičemž v odborné literatuře existuje mnoho různých definic takto vnímaného pojmu kompetence. Tyto definice se liší především tím, že někteří autoři označují za kompetenci pouze pozorovatelné chování, jiní chápou kompetenci jako předpoklady chování v podobě osobnostních charakteristik.

Jednu z prvních definic kompetence formuloval průkopník kompetenčního přístupu Richard Boyatzis (1982, s. 23): *„Kompetence je základní charakteristikou jednotlivce, která mu umožňuje podávat vynikající výkon v dané pozici, roli nebo situaci.“*

Hroník (2007, s. 61) vymezuje kompetence jako *„trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, které podporují dosažení cíle. Tento trs přitom lze pozorovat ve vzorku chování, který je definován časově a logicky ohraničenou částí chování“*. Tak lze ve vzorku chování

identifikovat více kompetencí. Nejsou to tedy pouhé dovednosti, ale jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí nichž je dosahováno efektivních výkonů.

Podle materiálu OECD (The definition, 2005) jsou kompetence více než jenom znalosti a dovednosti. Zahrnují také schopnost plnit složitější požadavky s využitím psychosociálních zdrojů, zahrnujících dovednosti a postoje.

Woodruffe (1992, cit. dle Kubeš aj., 2004) používá termín kompetence pro množinu chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl. Je to chování, které vede k očekávanému výsledku. Pokud je pracovník kompetentní, tedy plní svěřený úkol dobře nebo na vynikající úrovni, znamená to, že jsou splněny tři předpoklady:

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

Mužik (2006) vymezuje na základě poznatků Weyera profesní kompetenci jako kombinaci vědomostí, dovedností a pracovních návyků na straně jedné a způsobů efektivního (žádoucího) chování a jednání pracovníka na určité pracovní pozici. Jde přitom jen o hlavní rozhodující vědomosti, dovednosti, návyky a způsoby chování a jednání, které vedou k dosažení žádoucího pracovního výkonu lidí a cílů (výsledků podniku či instituce).

Kompetence se také vyznačuje svými charakteristickými znaky (Veteška; Tureckiová, 2008), mezi které patří to, že:

- kompetence je vždy kontextualizovaná – to znamená, že je vždy zasazena do určitého prostředí nebo situace,
- kompetence je multidimenzionální - skládá se z rozličných zdrojů,
- kompetence je definovaná standardem – předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je určena předem a zároveň je předem definován soubor výkonových kritérií,
- kompetence má potenciál pro akci a rozvoj – kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení.

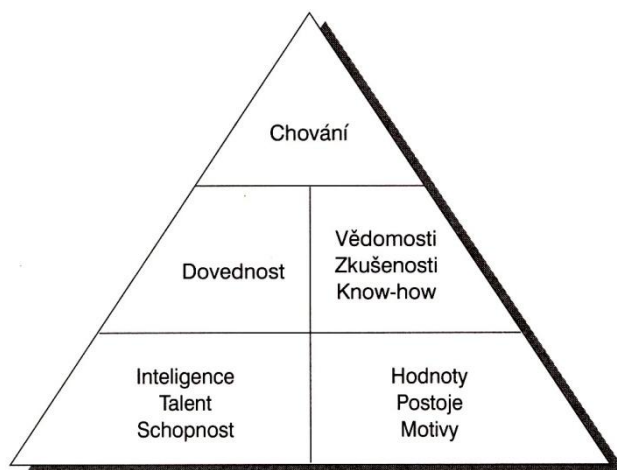
1.2 Složky (popis) kompetence

Jednoznačná definice pojmu kompetence tedy neexistuje. Shoda existuje u většiny autorů pouze v tom, že kompetence se projevuje v určitém chování. Avšak jak píše Kubeš aj. (2004, s. 26): „Chování je výsledkem komplikovaných procesů, obvykle přímo nepozorovatelných. Chování člověka je výsledkem dynamiky osobnosti, v níž můžeme najít více vrstev. Některé tvoří relativně stabilní charakteristiky člověka, jako jeho postoje, hodnoty, motivy, v jiných najdeme způsobilosti, vědomosti, dovednosti. Pozorovatelné chování je výsledkem součinnosti těchto a mnoha dalších faktorů.“

Stejní autoři dále potom uvádí (Kubeš aj., 2004), že jednotlivé složky osobnosti, které do kompetence vstupují, lze rozdělit do pěti kategorií:

- motivy - vnitřní pohnutky, které vzbuzují a udržují aktivitu člověka,
- rysy – hluboké a vrozené charakteristiky osobnosti (temperament apod.),
- vnímání sebe samotného - víra ve vlastní schopnosti, nebo jistota že úkol zvládnou,
- vědomosti – všechny poznatky související s prací vykonávanou v dané pozici,
- dovednosti – zajišťující, že jsme schopni vykonat činnosti související s úkolem.

Většina autorů se snaží „svázat“ jednotlivé složky kompetence do vzájemného vztahu. Graficky například tento vztah znázorňuje Kubeš aj. (2004) prostřednictvím jednoduchého hierarchického modelu struktury kompetencí ve formě pyramidy.

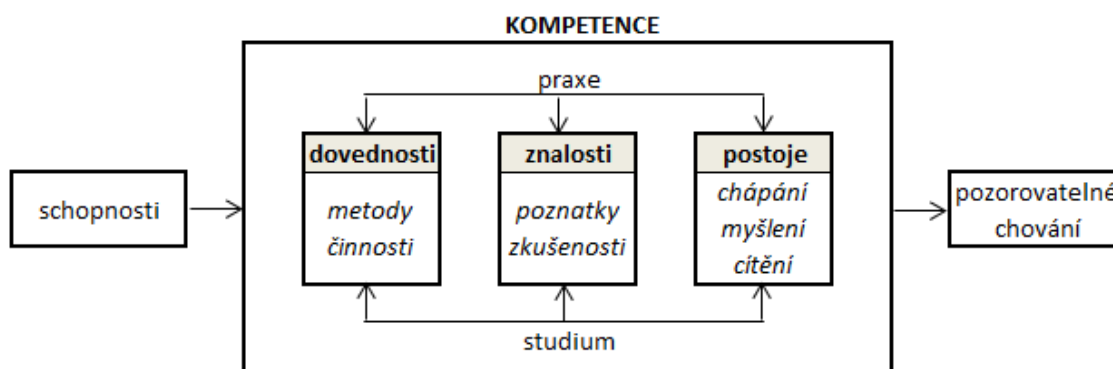


Obr. 1 Hierarchický model struktury kompetence

Vrchol pyramidy tvoří chování, což je jediný přímo pozorovatelný projev člověka. Nakolik dokáže pracovník úspěšně vykonávat pracovní pozici, splnit požadované role, se skutečně dá většinou zjistit jen posouzením jeho jednání a chování. Prostřední patro zahrnuje ovlivnitelné charakteristiky získávané v průběhu života a profesní praxe. Jedná se o vědomosti, dovednosti, návyky, pracovní i životní zkušenosti. Kompetence také počítá s tím, že každý pracovník je nositelem určitého specifického know-how, které mu pomáhá přeorientovat své profesní kompetence při změně pracovní pozice. Spodní patro potom tvoří základní a stabilní složky osobnosti člověka, které jsou ovšem nejhůře ovlivnitelné.

Tento model plně nevystihuje dynamiku spočívající v rozdílu mezi schopností a kompetencí, kde schopnost lze chápat jako určitý vstup. Kompetence je vždy spojena s konkrétním kontextem a situací, čímž se liší od schopnosti, která je univerzálnější veličinou, neboť stejnou schopnost lze využívat v různých situacích. *„Kompetenci můžeme oproti schopnosti vymezit jako komplexnější a zásadně kontextově podmíněnou. Jediná kompetence v sobě může obsahovat nejrůznější skladbu schopností, informací, vědomostí, znalostí, zkušeností, dovedností, postojů a eventuálně i dalších zdrojů“* (Veteška; Tureckiová, 2008, s. 31).

Tyto skutečnosti se snaží zachytit jiné grafické znázornění popisující strukturu kompetence, které vychází z našeho chápání kompetence a je uvedeno na obrázku č. 2.



Obr. 2 Struktura kompetence

Pohled rakouského teoretika řízení Mathiase Weyera zvolil za východisko při vymezení základních složek kompetence Mužík (2006). Odkazuje se na tři oblasti prvků profesní kompetence, a to odbornost, schopnost řídit sebe i druhé. V této souvislosti uvádí tři dimenze

kompetence člověka. První dimenze je spojena s pozicí pracovníka a zahrnuje jeho cíle, profesní činnosti a úroveň komunikace. Druhá dimenze je spojena s jeho osobností a zahrnuje pracovní motivaci, etiku, morálku a rozvoj. Třetí dimenze je spojena s postavením pracovníka a jím zastávané pozice v systému řízení a organizačního uspořádání podniku či instituce.

1.3 Druhy kompetencí

Existuje mnoho hledisek, jak lze kompetence dělit. Zmíníme zde pouze několik způsobů členění, které jsou z hlediska naší práce nejpodstatnější.

Dělení podle kritéria výkonu spočívá v tom, jaké kritérium pro dosažení výsledku zvolíme. Základní kompetence potom vymezují minimální postačující požadavky na to, aby pracovník mohl danou práci vůbec vykonávat. Naproti tomu kompetencemi vysokého výkonu disponuje pracovník, který podává nadstandardní pracovní výkon. Toto členění vztahující se k výkonu manažerské funkce používá Schroder (1989, cit. podle Kubeš aj., 2004). Podle něho jsou základní kompetence manažera definovány jako vědomosti a dovednosti, potřebné pro vlastní výkon práce manažera. Vztahují se ke konkrétním úkolům a zajišťují osobní efektivitu manažera. Kompetence vysokého výkonu potom charakterizuje jako relativně stabilní projevy chování, díky nimž dosahují celé týmy vedené manažerem výrazně nadprůměrných výsledků.

Právě proto, že dnešní doba je v podnikatelském ale i školském prostředí charakteristická vysokou dynamikou změn, silnou konkurencí a krátkou dobou zavádění nových technologií, přestávají manažerům tedy i ředitelům škol základní kompetence stačit a jsou to právě kompetence vysokého výkonu, které jim umožní efektivně vést a řídit organizaci i v takovémto prostředí. Proto se v našem výzkumu budeme zabývat právě kompetencemi vysokého výkonu.

Spencer a Spencer (1993) definují obdobně dvě kategorie kompetencí, a to kompetence prahové, které představují základní charakteristiky, základní nevyhnutelné dovednosti pro výkon nějaké práce a odlišující kompetence, pomocí kterých lze odlišit nadprůměrné a vynikající výkony o průměrných.

Hroník (2007) uvádí členění kompetencí ze sociálně psychologického hlediska a kompetence třídí do tří skupin:

- kompetence k řešení problému (přístup k úkolům a věcem),
- kompetence interpersonální (vztah k druhým lidem),
- kompetence sebeřízení (chování k sobě a projev emocí).

Dále říká, že většinu kompetencí z existujících kompetenčních modelů lze zařadit do některé z těchto tří velkých skupin.

Kubeš aj. (2004) s odkazem na Daniela Golemana uvádějí i vliv emoční inteligence. Goleman společně s Boyatzisem a McKeem dělí kompetence na:

- čistě technické dovednosti,
- kognitivní schopnosti (vyhledávání informací, analytické myšlení, způsob učení),
- rysy emoční inteligence (uvědomování si sebe sama, dovednost vytvářet a udržovat vztahy).

Analýzou více než 500 kompetenčních modelů výše uvedení autoři zjistili, že 80 až 90 procent kompetencí, které odlišují nadprůměrné pracovníky od průměrných, patří do oblasti emoční inteligence. Zbytek představují kognitivní a technické kompetence, které jsou tedy pouze prahovými kompetencemi a samy o sobě nezajistí nadstandardní výkon.

V praxi, kde se používá kompetenční přístup, se většinou kompetence dělí pouze na technické a behaviorální. Technické kompetence nebo také tvrdé kompetence, jsou technicko-profesní znalosti a dovednosti jako například kvalifikace, oprávnění či vzdělání. Behaviorální kompetence neboli měkké kompetence vyjadřují osobnostní vlastnosti a předpoklady pro výkon práce. Ty lze pozorovat v chování člověka jako je např. iniciativa, týmová spolupráce, prezentační dovednosti, obchodní talent apod.

Podle míry konkrétnosti rozlišujeme kompetence generické a kompetence vázané k určitému pracovnímu místu či funkci. Generické kompetence, jsou většinou takové kompetence, které nejsou vázány na konkrétní pracovní místo či úkol, ale jsou garantem dobrého výkonu v mnoha profesích, v různých organizacích a jejich prostřednictvím je možné odlišit nadprůměrné pracovníky od těch průměrných. Mohou to být tedy třeba kompetence společné pro všechny manažery různých firem a organizací. Generické kompetence lze však také definovat pro určitou specifickou skupinu pracovníků - např. ředitele škol. V takovém případě se tedy jedná o společné kompetence ředitelů všech stupňů a druhů škol. Na druhé straně při nejvyšší míře konkrétnosti bychom museli stanovit konkrétní kompetence například pro ředitele konkrétní školy.

1.4 Manažerské kompetence

Protože ředitele školy lze považovat za manažera, rozebereme blíže pojem manažerské kompetence. Stejně jako existují různá teoretická vymezení pojmu kompetence, existují i různé názory na to, jakými kompetencemi by měl disponovat manažer.

Dytrt aj. (2004, s. 36), který se zaměřuje na kompetence manažerů úspěšných firem, ve svém shrnutí uvádí, že: „*Manažerské kompetence v sobě zahrnují a akcentují potřebu strategického managementu a budování etických vztahů uvnitř organizace i ve spolupráci s kooperujícími organizacemi. Dynamický vývoj teorie urychluje i postupný přechod informační společnosti ve znalostní management a usnadňuje práci těm manažerům, kteří pochopili potřebu celoživotního vzdělávání. Dnes již většina manažerů chápe, že jejich připravenost nespočívá pouze v teoretických základech a praktických zkušenostech, ale i v poznání specifických podmínek řízeného subjektu, kterou je třeba v managementu respektovat.*“ Stejný autor jako jednu z dalších nutných manažerských kompetencí zdůrazňuje personální management, který chápe jako schopnost rozpoznávání dodatečného potenciálu budoucích možností pracovníků, jejich zařazení do hodnocení a podporu jejich dalšího rozvoje.

Mužik (1999) dělí manažerské kompetence do čtyř skupin:

- analyticko-koncepční, které shrnují postupy a přístupy k jednotlivým činnostem,
- manažerské procesní dovednosti zabývající se samotným procesem např. umění jednat, komunikovat, naslouchat, time management aj.,
- osobní rysy a vlastnosti,
- know-how, které představuje soubor znalostí o daném oboru manažera včetně znalostí okolního konkurenčního prostředí a osobních vazeb a vztahů.

Obecněji identifikuje a definuje manažerské kompetence Bay (2000), který stanovil tři druhy kompetencí potřebných pro vedoucí pracovních týmů a manažery:

- strategicko-organizační kompetence, které představují schopnost kompletně chápat souvislosti, odvozovat způsoby jednání, generovat fungující procesy, vytvářet podmínky pro pozitivní tvorbu hodnot, budovat systém cílů a kontroly,
- metodické kompetence spočívající ve schopnosti řídit účinnými metodami všechny potřebné týmové procesy,

- sociální kompetence umožňující vytvářet a udržovat otevřené, konstruktivní a produktivní formy jednání v mezilidských vztazích, podmíněné schopností pracovat v týmu, delegovat zodpovědnost, vést kritický dialog, koučovat tým atd.

Naopak podrobněji rozčlenil manažerské kompetence Schroder (1989, cit. podle Kubeš aj., 2004) a definoval těchto 11 manažerských kompetencí vysokého výkonu:

- kognitivní kompetence,
 - o vyhledávání informací,
 - o tvorba konceptů,
 - o koncepční pružnost,
- motivační kompetence,
 - o řízení interakce,
 - o pochopení druhých,
 - o orientace na rozvoj,
- směrové kompetence,
 - o vliv,
 - o sebedůvěra,
 - o prezentace myšlenek,
- výkonové kompetence,
 - o orientace na výkon,
 - o orientace na cíl.

Šuleř (2008) odkazuje na E. Scheina, který našel 5 typů kariérových kotev, které jsou podle něho souborem subjektivně vnímaného vlastního talentu, motivů a hodnot a slouží k vedení, usměrňování, stabilizování a integraci osobní kariéry. Jednou z těchto kotev jsou manažerské kompetence, které vnímá jako kombinaci tří oblastí kompetencí:

- analytické kompetence (schopnosti identifikovat, analyzovat a řešit problémy v podmínkách neurčitosti a neúplné informace),
- interpersonální kompetence (schopnosti ovlivňovat, řídit, vést lidi, a usměrňovat zaměstnance na všech úrovních organizace k dosahování organizačních cílů),
- emocionální kompetence (stimulace emocionálními a interpersonálními krizemi k vyššímu úsilí).

Jako podmínku pracovní úspěšnosti manažerů potom vidí kombinaci všech tří aspektů, přičemž žádná z těchto stránek nesmí chybět.

Výše uvedené definice manažerských kompetencí se vztahují k manažerům firem. Ačkoliv škola není firma, lze jistě kompetenční přístup při výběru manažerů – ředitelů škol uplatňovat obdobně. Při bližším zkoumání můžeme dokonce nalézt velké množství kompetencí společných nebo velmi podobných u manažerů firem i ředitelů škol.

1.5 Kompetenční přístup

V předchozích částech jsou popsány kompetence tak, jak je vnímá manažerská teorie a praxe. V oblasti personálních strategií nabízí kompetenční přístup široké možnosti zejména při výběru a rozvoji lidských zdrojů. Jeho uplatňování je přínosné jak pro zaměstnavatele, tak i pro pracovníka. Podstatně snižuje riziko subjektivního pohledu při posuzování uchazečů a při pravidelném hodnocení pracovníků, které provádí manažer. Současně pracovník má možnost konfrontovat svůj pracovní výkon se stanovisky nadřízených a tak si zároveň upřesňovat představu o své další perspektivě ve firmě. To má dopad na spokojenost pracovníků, na jejich loajalitu, další motivaci a pochopitelně výkonnost. Totéž platí o výběru a hodnocení manažerů. Kompetenční přístup na rozdíl od statického popisu pracovní činnosti v sobě obsahuje prvek vývoje, tedy požadované úrovně při nástupu, po adaptaci a u způsobilých pracovníků.

Z těchto důvodů již v osmdesátých letech minulého století začala řada firem uplatňovat kompetenční přístup a v souvislosti s tím se začala orientovat na rozvoj lidských zdrojů a manažerských kompetencí. Přestože zavedení kompetenčního přístupu ve firmě je náročným procesem, řada zejména zahraničních firem má tuto strategii propracovanou a v první řadě ji využívá při obsazování manažerských míst, která jsou klíčová pro rozvoj firmy, neboť kompetenční přístup umožňuje odhalit rozdíly mezi průměrnými a vynikajícími manažery.

Kompetenční přístup se začíná využívat i mimo firemní sféru. Například v rámci analýzy *Working with competences and skills* (World, 2009) bylo provedeno srovnání několika evropských zemí z pohledu využívání kompetenčního přístupu ve veřejných službách

zaměstnanosti. Posuzovaly se jak procesy zprostředkování, tak poradenství včetně poradenství k dalšímu vzdělávání. Z této analýzy například vyplynulo, že kompetenční přístup je aplikován v nástrojích a službách v Německu, Velké Británii, Nizozemsku, Belgii a Rakousku.

1.6 Kompetenční model, kompetenční profil

Pro realizaci kompetenčního přístupu je nezbytné stanovení kompetenčního modelu, což je určitý způsob, kterým jsou kompetence uspořádány. Kubeš aj. (2004, s. 60) definují kompetenční model jako „*popis konkrétní kombinace vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů. Pro přehlednost a snadnější měření jsou tyto vědomosti, dovednosti a další charakteristiky obvykle seskupeny do více homogenních celků, nazývaných kompetence*“. Nejde přitom jenom o tvrdé kompetence (hard skills), ale také měkké kompetence (soft skills), mezi něž patří například schopnost spolupracovat s ostatními, prezentační dovednosti, schopnost řešit problémy apod.

Kratší definici kompetenčního modelu představuje Mužík (2006), který říká, že „*kompetenční model představuje modelové požadavky na vědomosti, dovednosti, návyky a způsoby chování a jednání pro určitou pracovní pozici*.“

Podle Hroníka (2006) by měl efektivní kompetenční model splňovat následující požadavky:

- kompetenční model vychází z očekávatelného a pozorovatelného chování, nikoliv z vlastností,
- obsahuje nejvýše 10 – 12 kompetencí,
- vytváří most mezi firemními hodnotami na jedné straně a popisem práce na straně druhé,
- platí pro všechny nebo alespoň klíčové pozice ve firmě,
- je sdílený, což obvykle znamená, že byl vytvořený nejen shora, ale i zdola, po jeho vytvoření je neustále ožívován.

V odborné literatuře se někdy používá výraz kompetenční model a někdy kompetenční profil. Výklad těchto pojmů není zcela jednotný a v řadě případů jsou oba pojmy považovány za totožné. V této práci však budeme tyto dva pojmy rozlišovat, přičemž pod pojmem

kompetenční profil budeme rozumět určitý seznam kompetencí vztahující se k dané pracovní pozici včetně jejich popisu, a to prostřednictvím výčtu znalostí, dovedností, chování a postojů vhodných pro příslušnou práci. Kompetenční model budeme potom chápat komplexněji jako kompetenční profil doplněný pro jednotlivé pracovní pozice o potřebné úrovně kompetencí včetně popisu těchto úrovní a pravidel definujících měření úrovně kompetencí.

Kompetenční modely jsou využívány především ve firemní sféře, a to zejména u velkých nadnárodních společností. Ve školství jsou zatím používány pouze v některých zahraničních zemích (více viz část 4), přičemž aktivní použití v českém školství nám není známo. Tam, kde jsou kompetenční modely využívány, slouží především k výběru nových pracovníků, návrhu rozvoje pracovníků a plánování jejich kariéry a při hodnocení pracovního výkonu.

Protože se v této práci nebudeme zabývat stanovením úrovně kompetencí a jejím měřením, nebudeme zde příslušné metody popisovat ani teoreticky.

2 Metody zjišťování kompetencí a postup tvorby kompetenčních modelů

V literatuře se uvádí (Kociánová, 2010), že existuje více než 40 druhů technik, které vedou k formulaci kompetencí. Ve všech případech je však postup při identifikaci a tvorbě kompetenčních modelů shodný a obsahuje přípravnou fázi, fázi získávání dat, fázi analýzy a klasifikace informací, popis a tvorbu kompetencí a kompetenčního modelu a ověření a validizaci vzniklého modelu. Podrobně tyto postupy zpracovává například Bartoňková (2010).

2.1 Přípravná fáze

Obecně je cílem přípravné fáze získání informací o strategických záměrech organizace a organizační struktuře. To je východiskem pro identifikaci klíčových pracovních pozic, pro které je důležité vytvořit kompetenční modely. V přípravné fázi je třeba získat odpovědi na základní otázky (Kubeš aj., 2004):

- proč chceme identifikovat kompetence, a to s ohledem na očekávané výstupy,
- jak definovat koncepci a celkový přístup,
- kdo bude zdrojem informací.

Současně je třeba v přípravné fázi rozhodnout, jaký druh kompetencí má být definován. Na základě výstupů z přípravné fáze se rozhodne o způsobu sběru dat a použitých metodách.

2.2 Fáze získávání dat

Existuje velmi široká škála technik pro získávání dat, a to od přímého pozorování pracovníka v reálných podmínkách až po specializované dotazníky. Spencer a Spencer (1993) uvádí těchto šest základních zdrojů a technik používaných při klasickém přístupu k identifikaci kompetencí a tvorbě kompetenčního modelu:

- rozhovor nebo metoda kritických situací - zaměřuje se na chování v důležitých momentech, při řešení náročných situací,

- panely expertů - které rychle generují množství dat, projevů chování potřebných k očekávanému pracovnímu výkonu,
- průzkumy - umožňují rychlé získání dat od širokého okruhu respondentů, jejich omezením je to, že poskytují odpovědi pouze na přímo položené otázky, což může způsobovat možnost nepochopení a nereflektování skrytého chování a chování jedinečného např. pro konkrétní organizaci, její strukturu a kulturu,
- databáze kompetenčních modelů - je rychlým a levným řešením, nevýhodou je fakt, že neodráží konkrétní podmínky organizace a je nutné vybrat model vytvořený v prostředí s více či méně podobnými parametry,
- analýza pracovních funkcí/úkolů - pomocí analýzy pracovního místa a jeho popisu je možné získat jeho bližší specifikaci a tím i přehled o jeho funkcích a úkolech, které plní,
- přímé pozorování - je vhodné pro zjištění širšího kontextu, neboť umožňuje zachytit i to jednání, které si pracovník sám neuvědomí, na druhou stranu může být zkresleno pozorovatelem.

V případech, kdy se identifikují kompetence vrcholového výkonu, ještě přibývají k předchozímu výčtu techniky strukturovaných rozhovorů, a to:

- behavioral events interview, který se zaměřuje na popsání kritických okamžiků v podobě pozorovatelného chování a aktivit respondentem,
- reportery grid interview, který pracuje s nadřízenými pracovníků na zkoumané pozici, případně s jinou osobou, která pozici důvěrně zná.

Jednoznačně je vhodné při získávání dat kombinovat několik různých technik, což vede k větší přesnosti. Pro již zmiňované kompetence vrcholového výkonu se jeví vhodná například kombinace panelu expertů a strukturovaných rozhovorů. Všechny výše uvedené metody jsou v odborné literatuře podrobně popsány, proto zde blíže zmíníme pouze dvě metody, které budeme využívat v rámci námi prováděného výzkumu.

2.2.1 Panely expertů - expertní workshopy

Zdrojem prvotních informací o chování, které je charakteristické pro úspěšné či neúspěšné fungování pracovníka na dané pozici je při této technice skupina expertů. Existuje řada

modifikací této metody a záleží také na konkrétní oblasti a pracovní pozici, pro kterou je kompetenční model tvořen. Panel expertů by měl být tvořen z větší části nadřízenými studované pozice a pracovníky, kteří na daných pozicích dosahují nadprůměrných výsledků. Při panelu expertů se generují projevy chování a další charakteristiky dané pracovní pozice. Ty mohou být posuzovány z hlediska průměrného, postačujícího či nadstandardního výkonu. Získané charakteristiky se dále třídí a experti vytvářejí různé kombinace, které nezávisle posuzují v menších pracovních skupinách. Tím je docíleno několikanásobné nezávislé posouzení v rámci pracovní skupiny. Vhodné je aplikovat tuto metodu alespoň na dvou různých skupinách expertů a výsledky vzájemně posuzovat. Největší výhodou této metody je získání poměrně velkého množství dat za relativně krátkou dobu. Nevýhodou může být určitá náchylnost k „myšlenkovým stereotypům“, což se dá odstranit právě kombinací různých metod.

2.2.2 Repertory grid interview (RGI)

Tato metoda vychází z teorie osobních konstruktů, které v obecné rovině představují způsoby našeho vnímání a hodnocení světa. Byla představena Kellym na začátku šedesátých let minulého století a sloužila původně v klinické praxi. Následně byla aplikována do organizační práce jako metoda umožňující generovat informace o pracovním místě. Dotazovanou osobou bývají v tomto případě nejčastěji nadřízení popisovaného pracovního místa. Smyslem RGI je objevit takové konstrukce v myšlenkách nadřízeného, které odlišují vynikající pracovníky od průměrných nebo podprůměrných. Kubeš aj. (2004) popisují kroky, které jsou podstatou postupu při použití RGI, a které lze zkráceně pospat takto:

- tazatel vysvětlí průběh setkání,
- tázaný napíše na kartičky iniciály svých pracovníků a rozdělí je na dvě hromádky, v první jsou dobří pracovníci, ve druhé slabší,
- tázaný je vyzván, aby vzal z první hromádky dvě kartičky a z druhé jednu. Tazatel se dotazuje, co mají dva vybraní dobří pracovníci společného a současně čím se liší od slabšího pracovníka. Úkolem tazatele je zjistit konkrétní chování, které se za konstrukcí skrývá. Podle toho musí volit otázky a pokračuje tak dlouho, dokud nezíská představu o konstrukci v pozorovatelných a měřitelných projevech.

Dále většinou tazatel přejde na další trojici a zde postupuje stejným způsobem, dokud nevystřídá všechny dvojice ze silnější skupiny v kombinaci s pracovníky druhé skupiny.

Tato metodika je velmi flexibilní a lze nalézt a použít mnoho modifikovaných forem, které odpovídají konkrétním potřebám.

2.3 Fáze analýzy a klasifikace informací

V této fázi se zpracovává množství záznamů získaných v rámci předchozího sběru dat a případně se kombinují s existujícími kompetenčními profily či modely. Konkrétní podoba analýzy získaných informací může probíhat v různých variantách, ale zhruba vždy je třeba učinit tyto kroky:

- separátně popsat jednotlivé projevy a případně přepsat záznamy (např. z rozhovorů) tak, aby bylo možné nalézt společné projevy,
- ze všech získaných informací vybrat ty, které přímo popisují behaviorálně pozorovatelné projevy, které přispívají k úspěšným nebo neúspěšným výkonům a které mohou být zdrojem pro tvorbu a popis budoucích kompetencí,
- zařadit jednotlivé výroky do skupin představujících kompetenční témata a dále analyzovat tyto skupiny s cílem vytvořit homogenní celky, které tvoří základ kompetencí a jejich projevů,
- dále je vhodné takto setříděné projevy ověřit například dotazníkovou metodou na širším vzorku respondentů.

Tím je vytvořen hrubý náčrt kompetencí získaných na základě sdružení příbuzných projevů chování. Konkrétní podoba analýzy také závisí na časových a kapacitních možnostech tvůrců kompetenčního modelu.

2.4 Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

Hlavním úkolem této fáze je propracování jednotlivých kompetencí tak, aby co nejpřesněji a nejsrozumitelněji popisovaly chování, které je charakterizuje. Je třeba zvolit způsob a formu popisu kompetencí a jejich název, který bude souhrnně vystihovat co nejpřesněji chování,

keré tvoří jádro kompetence. Touto činností končí tvorba kompetenčního profilu ve významu, který jsme přijali a definovali v části 1.6. Pro dotvoření do kompetenčního modelu je třeba dále pospat různé projevy kompetence podle úrovně jejího rozvoje. Každý stupeň úrovně musí být jednoznačně odlišitelný od předcházejícího stupně. Popis každého stupně začíná vymezením negativních projevů chování v rámci dané kompetence, pokračuje přes slabě rozvinutou úroveň až po vysokou úroveň rozvoje kompetence. Popis kompetencí a jednotlivých stupňů je třeba definovat srozumitelně, vyváženě mezi konkrétností a všeobecností a v popisu by se neměl objevovat název kompetence. Vždy je třeba mít na paměti, že podle vytvořeného popisu musí hodnotitelé jednoznačně rozlišit dosaženou úroveň dané kompetence.

2.5 Validizace kompetenčního modelu

Po ukončení tvorby kompetenčního modelu je nutné prakticky ověřit, zda model opravdu popisuje takové chování, které je k výkonu dané pozice důležité a potřebné a zda je tedy model dostatečně spolehlivý. Nejčastěji se validizace provádí tak, že se popisy chování u jednotlivých kompetencí transformují do položek dotazníku a vytvoří se nástroj pro 360° zpětnou vazbu. Posuzovat ho musí poměrně velké množství pracovníků dané pozice, kteří podávají podprůměrný, průměrný a nadprůměrný výkon. Podle toho, s jakou přesností se pracovníci zařadí do kategorií, lze usuzovat na kvalitu kompetenčního modelu.

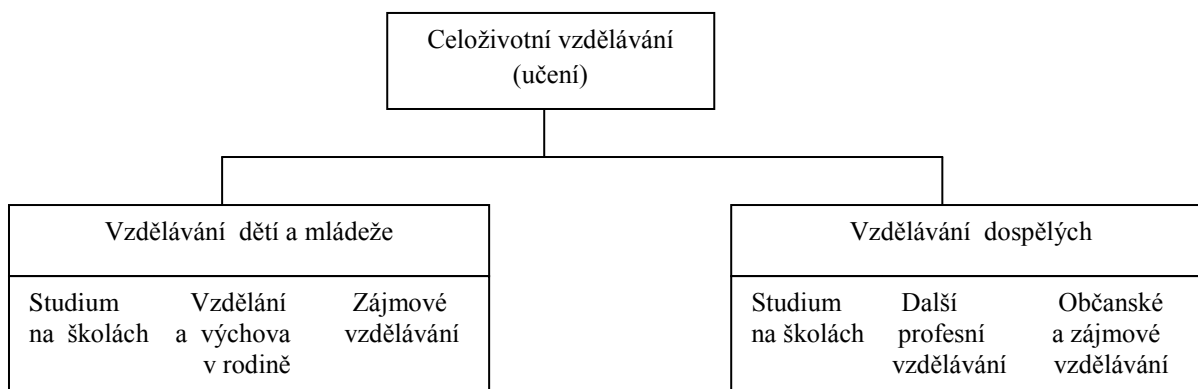
3 Vzdělávání dospělých a kompetence

3.1 Celoživotní vzdělávání a učení

Myšlenka celoživotního vzdělávání a učení není ničím novým a objevuje se v oficiálních dokumentech mezinárodních organizací již v 60. letech minulého století. Vznikla jako reakce na nové požadavky vznikající znalostní společnosti, která vyžaduje od svých členů nové kompetence. V posledních dvaceti letech je celoživotní vzdělávání akcentováno stále zřetelněji a objevuje se i v řadě oficiálních strategických dokumentů, neboť jeho prosazení vyžaduje současně právní, organizační, administrativní a metodická rozhodnutí. Jedním z těchto dokumentů, který byl výrazným podnětem pro rozvoj procesů celoživotního vzdělávání bylo Memorandum o celoživotním učení (2001) přijaté Evropskou radou v roce 2000. Memorandum klade důraz na propojení všech existujících druhů vzdělávání či učení do jediného celku a celoživotní učení definuje jako *„veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů“*.

Také Česká republika prostřednictvím MŠMT vydala v roce 2007 Strategii celoživotního učení (2007), která se stala výchozím programovým dokumentem dané oblasti na léta 2007–15. Tento dokument vychází z obecných předpokladů definovaných Lisabonskou smlouvou (2007) a byla v něm stanovena základní vize *„poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.“* Smyslem je napomoci rozvoji České republiky jako společnosti a ekonomice založené na znalostech. Strategie celoživotního učení je koncepční dokument, který zahrnuje oblast počátečního, všeobecného i odborného vzdělávání, terciálního vzdělávání i dalšího vzdělávání.

Do celoživotního vzdělávání je zahrnováno studium dětí a mládeže v rámci školského systému, profesní a zájmové vzdělávání dospělých a vzdělávání seniorů. Struktura celoživotního vzdělávání tak, jak ji znázorňuje Mužík (2004), je uvedena na obrázku č. 3.



Obr. 3 Vymezení oblastí celoživotního vzdělávání

Potřeba celoživotního vzdělávání (a všech jeho segmentů) je umocněna rychlostí, jakou přicházejí nové informace, nové technologie i změny ve společnosti. Před sektorem vzdělávání tak stojí nový úkol, a to připravit lidi na to, aby byli schopni se stále učit. To znamená, aby se naučili učit a přizpůsobovat novým podmínkám, a tím aby získávali kompetence potřebné k jejich uplatnění. V první řadě se tak těmto novým podmínkám musí přizpůsobit sami učitelé, vzdělavatelé a školský management.

3.2 Další vzdělávání

Další vzdělávání je definováno (Strategie, 2007, s. 8) jako vzdělávání či učení, které „*probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.*“ Jedná se tedy o proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. V této interpretaci je určitý překryv s vymezením počátečního vzdělávání, protože zahrnuje i formální vzdělávání získané dospělými ve školském systému. Další vzdělávání v sobě zahrnuje další profesní vzdělávání a občanské a zájmové vzdělávání. Další profesní vzdělávání (Palán, 2002) představuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho cílem je rozvíjení postojů, znalostí

a schopností, vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i jeho ekonomickou aktivitu.

V naší práci se budeme zabývat jedním segmentem dalšího profesního vzdělávání, a to dalším vzděláváním pedagogických pracovníků (DVPP), které dále ještě zúžíme na další profesní vzdělávání ředitelů škol.

Specifikujme tedy blíže DVPP. Definice DVPP existuje celá řada. Například Kohnová (2004) chápe DVPP jako jednu ze součástí profesního rozvoje. Přitom dalšími složkami profesního rozvoje jsou samostudium a rozvoj poznatků prostřednictvím praxe. DVPP vzdělávání se od ostatních dvou složek profesního rozvoje liší tím, že se jedná o:

- systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělání a trvá po celou dobu učitelovi profesní dráhy,
- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele,
- nejrozsáhlejší resortní a celospolečensky významnou oblast vzdělávání dospělých,
- jeden ze základních předpokladů transformace školství,
- nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu.

Formulována jsou čtyři paradigmaty pojetí DVPP (Lazarová aj., 2006):

- teoretické paradigma - DVPP je získávání více či méně izolovaných znalostí,
- paradigma praxe - DVPP je získávání profesionálních dovedností a zkušeností přímo v praxi,
- kriticko-výzkumné paradigma - DVPP je kritické zkoumání, které je hybnou silou vývoje,
- osobnostní paradigma - DVPP je proces osobnostního rozvoje.

Jak již bylo řečeno, další profesní vzdělávání ředitelů škol je součástí DVPP a má z hlediska kvality a rozvoje škol zcela klíčovou roli. Právě proto jsou i na mezinárodní scéně přijímána doporučení a strategie týkající se dalšího profesního vzdělávání ředitelů škol a zabývá se jím řada studií. Své doporučení vydala v tomto duchu i OECD, která kromě jiného zdůrazňuje (Improving, 2008), že jedním z nejdůležitějších faktorů ve vzdělávání žáků je kvalitní vedení školy, a proto by se měly vlády jednotlivých států zaměřit na kvalitní vzdělávání vedoucích pracovníků škol ve všech fázích jejich profesního rozvoje.

V dalším textu budeme pro zjednodušení používat kratší pojem další vzdělávání, který však budeme chápat jako další profesní vzdělávání.

3.3 Vzdělávání podle kompetencí

V části 1. 1 jsme mezi základními znaky kompetence uvedli, že kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení. Z toho také vyplývá jasná spojitost mezi kompetencemi a vzděláváním. Pojem kompetence se začal ve vzdělávání používat v souvislosti s analýzou a změnou obsahu a cílů školských vzdělávacích systémů v Evropě i České republice. Vzdělávání se snaží reflektovat sociální a ekonomické nároky a stoupá význam kvality vzdělávání, což způsobuje, že například na primárním a sekundárním stupni se vzdělávání obrací k rozvíjení klíčových kompetencí. Kompetence se proto staly významnou součástí vzdělávací strategie České republiky a navázaly na vývoj evropské vzdělávací politiky a objevují se Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001), která je východiskem pro rámcové vzdělávací programy a návazné školní vzdělávací programy. Z těchto strategických dokumentů potom vychází model celoživotního vzdělávání a učení zacílený na kompetence, přizpůsobený podmínkám v České republice. Grafické znázornění tohoto modelu je na obrázku č. 4 (Veteška, 2010).



Obr. 4 Model celoživotního vzdělávání a učení zacílený na kompetence

„Cílem modelu je úsilí o kontinuální utváření a rozvíjení kompetencí jednotlivců v průběhu celého života. Jednotlivé výstupy z učení, resp. kompetence umožňují jedinci efektivněji jednat a lépe využít vše, čemu se naučí v jednotlivých cyklech formálního vzdělávání a v dalších typech učení“ (Veteška, 2010, s. 64).

Rozvoj kompetencí je tedy žádoucí i v rámci celoživotního resp. dalšího vzdělávání, kde získané kompetence pomáhají ke kvalifikovaným a kompetentním výkonům jednotlivců i k úspěšnému fungování celých organizací. Klíčové kompetence pro celoživotní učení definuje například Evropský referenční rámec (Klíčové, 2007), který zahrnuje základních 8 klíčových kompetencí:

- komunikace v mateřském jazyce,
- komunikace v cizím jazyce,
- matematické kompetence,
- kompetence k práci s digitálními technologiemi,
- kompetence k učení,
- kompetence sociální a občanské,
- smysl pro iniciativu a podnikavost
- kulturní povědomí.

Proto se kompetenční pojetí odráží i v andragogice, která se „v poslední době systematicky (teoreticky i aplikačně) zabývá kompetenčním pojetím a kompetenčním přístupem ke vzdělávání a rozvoji dospělých, především zaměstnanců v kontextu požadavků trhu práce. Je proto důležité, aby jedinci v procesech vzdělávání a učení dostali možnost utvářet si kompetence v různých životních situacích a při plnění rozličných úkolů je uměli efektivně používat“ (Veteška, 2010, s. 75).

Z výše uvedeného vyplývá, že i další vzdělávání pedagogických pracovníků a ředitelů – manažerů škol by mělo řízeno podle kompetencí. Konkrétním výsledkem dalšího vzdělávání podle kompetencí by v tomto případě mělo být to, aby ředitel školy byl schopen efektivně a smysluplně zvládat všechny situace a úkoly, které aktuálně či v budoucnosti bude řešit. Vzhledem k množství úkolů a různorodosti situací, které jsou ředitelé škol nuceni řešit, je jasné, že jejich další vzdělávání bude zasahovat do mnoha oblastí a bude třeba, aby si osvojili

velké množství kompetencí. Při dalším vzdělávání podle kompetencí je třeba respektovat a nezapomínat na to, že nejde pouze o zprostředkování faktů a informací, ale o rozvíjení schopností, dovedností a ovlivňování motivů, hodnot a emocí (Kubeš aj., 2004). Právě toto je na vzdělávání podle kompetencí to nejobtížnější. Současně je třeba brát v úvahu, že rozvoj a vzdělávání se musí zaměřit na vyrovnaní rozdílu mezi aktuálním stavem dosažené kompetence a stavem ideálním, takže je třeba analyzovat dosaženou úroveň kompetence určitého pracovníka a vědět, čím je kompetence tvořena. Teprve potom je možné danou kompetenci efektivně rozvíjet. Přestože pro rozvoj kompetencí platí z hlediska didaktiky a pedagogické psychologie dospělých stejné principy jako pro jakoukoliv jinou oblast rozvoje (Kubeš aj., 2004), nelze vystačit pouze s běžnými formami vzdělávání, tj. semináři, workshopy apod. Je třeba vybrat i takové specifické formy rozvojových programů, které jsou zaměřeny přímo na kompetence. Uvedeme zde některé příklady rozvojových programů, které se zaměřují na kompetence tak, jak je popisují Kubeš aj.:

- tréninky rozvoje dovedností – patří mezi nejrozšířenější typ programů určených k rozvoji kompetencí a většinou rozvíjejí základní manažerské dovednosti. Trénink se skládá z různých aktivit typu individuálních a skupinových cvičení, hraní rolí, případových studií, prezentací apod. Bývají doplněny testy, dotazníky, tvorbou individuálních akčních plánů s kontrolními body,
- programy s intenzivní zpětnou vazbou – základem je 360° hodnocení od okruhu lidí, se kterými pracovník přichází do přímého kontaktu (podřízení, nadřízení, zákazníci, dodavatelé, kolegové). Posuzují se přitom ty projevy, které přímo souvisí s úspěšností působení v dané pozici. Již prvním krokem při rozvoji kompetencí je možnost diskuze o vzájemném hodnocení. To současně umožní uvědomit si rozdíl mezi potřebnou (očekávanou) a aktuální úrovní kompetencí. Rozvoj je potom zaměřen na vyrovnávání tohoto rozdílu,
- rozvojové vztahy – jejich podstatou je vytvoření vztahu mezi dvěma pracovníky, který má za cíl jejich rozvoj. Tento vztah může mít podobu koučingu, mentoringu, tutorství, poradenství, kolegiální sítě apod. Ve školství může jít o zavadějícího učitele či ředitele. Jejich výhodou oproti formalizovaným programům je operativnost, větší aktivita přenesená na rozvíjeného pracovníka, rychlost změn, větší pocit zodpovědnosti a v konečném důsledku podpoření principů učící se organizace, což přináší prospěch celé organizaci.

Tyto rozvojové programy metody je vhodné kombinovat s „klasickými“ metodami vzdělávání za účelem dosažení maximálního efektu rozvoje všech složek kompetencí.

Jiný pohled na vzdělávání podle kompetencí používá Mužík (2006), který koncepčně dělí hlavní oblasti podpory a rozvoje kompetencí takto:

- další vzdělávání dospělých - jde o proces, v němž si člověk prostřednictvím vyučování osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky,
- učení - je chápáno jako proces individuálního zlepšování a zdokonalování a na straně druhé jako proces „uchopení“ reality (vytváření a znovuvytváření této reality). Z toho vyplývá dvojitá učební strategie a tou je Learning by doing (učení se činností) a Doing by learning (jednání skrze učení),
- výcvik - je proces zaměřený na prohlubování, upevňování dovedností a profesních návyků. Je zpravidla zaměřen na výkon pracovní pozice a pracovních rolí,
- koučování - jde o určitý přístup zaměřený na zvyšování výkonnosti pracovníka, který vychází z uvolnění jeho potenciálu. Stavebními kameny koučinku je orientace na cíl, vedení pozitivního rozhovoru mezi koučem a koučovaným, rozhodnutí o určité behaviorální změnu a realizace této změny.

Největší potenciál rozvoje vidí Mužík (2006, s. 12) v koučinku, o kterém říká: *„Na rozdíl od dalšího vzdělávání, učení či výcviku dospělých se koučink jeví pro rozvoj kompetencí jako komplexní metoda. Zasahuje nejen do procesu osvojování vědomostí, dovedností či návyků (vzdělávání), ale též do oblasti zdokonalování osobnostních vlastností (učení). Koučink z tohoto pohledu finalizuje rozvoj kompetencí člověka v jeho způsobech jednání a chování. Koučovaný člověk si nejen uvědomí důležitost změn ve své profesní činnosti, ale dostává postupně pod vědomou kontrolu žádoucí modely jednání a chování žádané z hlediska jeho pozice a rolí.“*

4 Dosavadní stav poznání – kompetence ředitelů škol

Jak bylo uvedeno v části 1.4, kompetenční přístup se používá zejména ve firemním sektoru. Nicméně existují již výzkumy a země, ve kterých se zkoumají či využívají kompetence řídicích pracovníků ve školství. V této části shrneme výsledky výzkumů a zkušenosti z některých zemí v oblasti kompetencí ředitelů škol.

4.1 Výsledky dosavadních šetření

4.1.1 Projekt School Leadership for Effective Learning

Projekt School Leadership for Effective Learning vznikl v rámci Středoevropské spolupráce v oblasti vzdělávání, která byla formalizována v roce 1997 uzavřením memoranda ministrů odpovědných za vzdělávání České republiky, Maďarska, Slovinska, Slovenska a Rakouska. Projekt byl koordinován maďarskou organizací Tempus Public Foundation a Českou republiku v projektu zastupoval Národní institut pro další vzdělávání. Účastníci projektu hledali odpověď na otázku, jaké klíčové kompetence by měli mít ředitelé škol, aby vytvořili školu úspěšnou ve 21. století. Jednou z aktivit tohoto projektu bylo rozsáhlé dotazníkové šetření, ve kterém byli osloveni ředitelé škol a „decision makers“ v pěti zapojených zemích, a které zjišťovalo jejich názory na klíčové kompetence nezbytné pro efektivní vedení škol. Počet respondentů v jednotlivých zemích se pohyboval od 61 do 175. V České republice se výzkumu zúčastnilo 110 respondentů, z čehož 100 tvořili ředitelé různých typů a stupňů škol (bez dalšího rozlišení ve výsledcích) a 10 představitelů decizní sféry.

Z výsledků mimo jiné vyplynulo, že za dvě nejdůležitější kompetence ředitele školy, a to ve všech zúčastněných zemích, jsou považovány:

- mít vizi organizace,
- vytvářet prostředí, které podporuje tvořivost a inovace.

Na dalších místech již nebyly názory na potřebnost určitých kompetencí mezi jednotlivými zeměmi tak jednotné. U respondentů z České republiky se na předních místech dále objevovalo:

- prosadit své vlastní myšlenky a záměry,

- systémové myšlení a přehled o procesech vedoucích od plánu k realizaci,
- vidět v dlouhodobé perspektivě příležitosti pro organizaci a umět posoudit jejich výhody a nevýhody,
- podpora týmové práce a jejího rozvoje různými způsoby.

Výsledkem projektu byl návrh šesti oblastí pro popis kompetencí členů vedení škol, které pokrývají všechny aspekty práce důležité pro členy vedení škol ve 21. století, a které umožňují popsat všechny typy činností, které by měli členové vedení škol realizovat.

Navrženo bylo těchto šest oblastí:

- strategie a hodnotové plánování (vize, poslání, budoucí orientace, morální a etické aspekty vedení škol atd.),
- zaměření na učební proces (vedení učebního procesu, vývoj vhodného prostředí atd.),
- vývoj školy jako organizace, řízení pracovního procesu (efektivní fungování, zaměření na cíl, řízení kvality, provázání s prostředím, transparentnost, odpovědnost),
- řízení zdrojů (vývoj a řízení organizačních a lidských zdrojů),
- osobní charakteristiky (rozhodování, zvládání konfliktních situací, budování týmu, zvládání stresu),
- partnerství (budování sítě, komunity).

Kompletní závěrečná zpráva o výsledcích projektu byla v české verzi vydána Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pod názvem Zlepšování kvality vedení škol v Evropě (Schratz aj., 2011).

4.1.2 Výzkumné šetření na FF UP Olomouc

Výzkumné šetření na téma kompetencí vedoucích pracovníků ve školství probíhalo také na Filosofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci projektu „Inovace studijního programu Školský management v souladu s aktuálními požadavky na vzdělávání vedoucích pracovníků ve školství“ byl na základě odborných diskuzí garantů jednotlivých modulů studia, dotazníkového šetření a odborné recenze sestaven výsledný kompetenční model vedoucího pracovníka ve školství (Souhrnná, 2009). Odborní garanti nejprve navrhovali sady dvaceti kompetencí podle jednotlivých oblastí, a ty byly dále konzultovány a upravovány. Tyto kompetence vycházely z obecných předpokladů nároků na řídicího

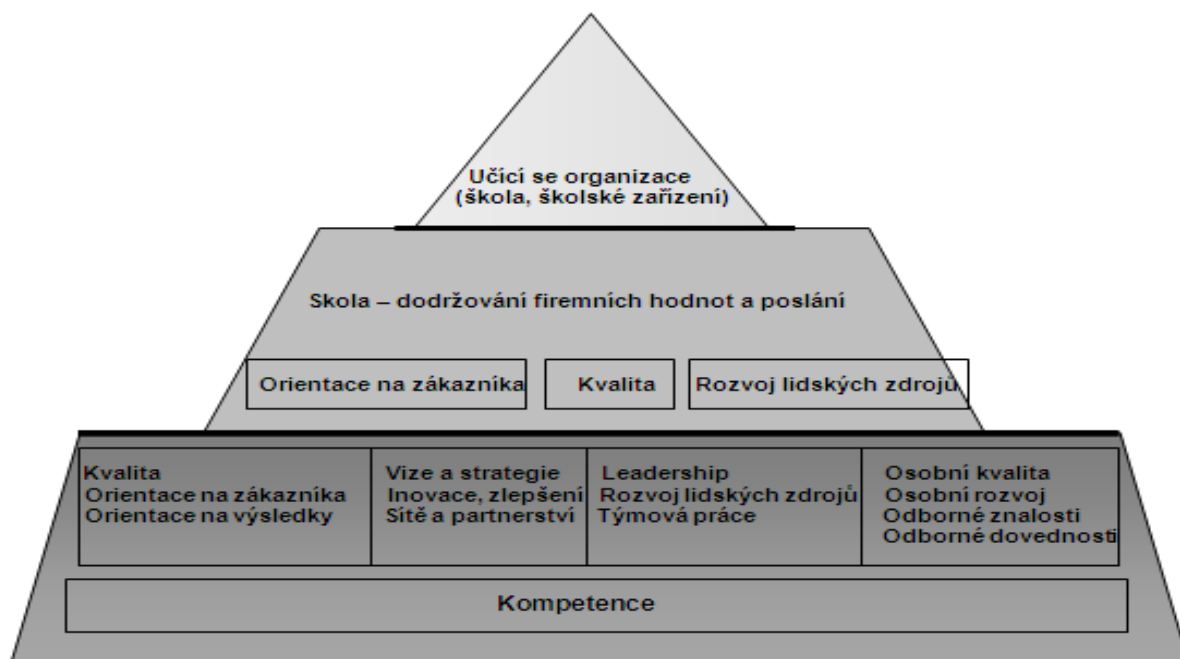
pracovníka ve školství, změn v legislativě a dalších možných oblastí rozvoje tak, jak vyžaduje praxe řízení ve školství. Návrh kompetencí pro pozici vedoucího pracovníka ve školství byl předložen k odborné recenzi a současně se stal podkladem pro sestavení dotazníku na připravované dotazníkové šetření. K tomu byli vybráni studenti bakalářského studijního programu Školský management, kteří pracovali na vedoucích pozicích ve školství a dále byl seznam respondentů doplněn o ředitele škol a školských zařízení zřizované Olomouckým krajem a o ředitele škol a školských zařízení zřizované jiným zřizovatelem v Olomouckém kraji. Celkem bylo osloveno 314 respondentů, přičemž se vrátilo vyplněných 91 dotazníků, což představuje návratnost 30,5 %.

Z analýzy dotazníkového šetření vyplynulo, že největší důležitost v jednotlivých zkoumaných oblastech byla přiřazena oblasti řízení pedagogického procesu a oblasti organizačního chování. Naopak nejmenší důležitost obdržela oblast práva.

Zjištěný výsledný kompetenční model se potom sestával z těchto kompetencí:

- zaměření na kvalitu,
- orientace na zákazníka (žáka, studenta),
- orientace na výsledky,
- vize a strategie,
- inovace, neustále zlepšování,
- vytváření sítí a partnerství,
- leader, leadership,
- rozvoj lidských zdrojů,
- týmová práce,
- osobní kvalita a rozvoj,
- odborné znalosti a dovednosti,
- interpersonální citlivost.

Výsledky byly také prezentovány na konferenci projektu Personální řízení dne 26.9.2011 v Pardubicích, kterou realizoval Národní institut pro další vzdělávání. Grafické znázornění výsledného kompetenčního modelu je uvedeno na obrázku č. 5 (Cimbáliková, 2011).



Obr. 5 Kompetenční model vedoucího pracovníka ve školství – UP Olomouc

4.2 Zahraniční zkušenosti

4.2.1 National Standards for Headteachers – Anglie

Kompetence, které musí mít ředitel školy, jsou přesně definovány v podobě standardů v Anglii. Poprvé byly představeny v roce 1998 a v roce 2004 byly revidovány, aby „reflektovaly měnící se úlohu ředitele školy na počátku 21. století“ (National, 2004). I z toho je zřejmé, že tento materiál se stále vyvíjí a mění se s ohledem na konkrétní potřeby škol. Od roku 2004 jsou potom v Anglii všichni uchazeči o post ředitele školy povinni absolvovat vzdělávání, které je založeno na těchto standardech. Standardy jsou rozděleny do šesti oblastí, které v souhrnu reprezentují roli ředitele. Jedná se o tyto oblasti (včetně krátké anotace):

- vize a utváření budoucnosti – schopnosti rozvíjet strategický plán školy, analyzovat a plánovat budoucí potřeby školy a její další rozvoj,
- řízení pedagogického procesu - zodpovědnost za zajištění efektivního vyučování ve škole, monitorování a hodnocení kvality vyučování a dosažených výsledků žáků a schopnost vymezit cíle pro jejich zlepšení,

- rozvoj vlastní osobnosti a spolupráce s ostatními – zodpovědnost za svůj průběžný odborný rozvoj, schopnost vést, motivovat, podporovat a řídit pedagogické pracovníky a jejich spolupráci,
- řízení organizace – schopnost zajištění účinného řízení školy a hledání cest vedoucích ke zlepšení organizační struktury školy za účelem zefektivnění její činnosti,
- odpovědnost – odpovědnost za úspěšnost školy před žáky, rodiči, místními zaměstnavateli a místními školskými úřady,
- posilování soudržnosti – schopnost zajistit interní i externí spolupráci, spolupracovat s ostatními školami, sdílet zkušenosti a prospěch přinášet do vlastní i ostatních škol.

Pro každou výše uvedenou oblast je potom definován soubor znalostí a odborných vlastností ředitele a příklady konkrétních činností. Úplné znění National Standards for Headteachers je uvedeno v příloze č. 1.

4.2.2 Putting Ontario's Leadership Framework Into Action – Ontario

Z mimoevropských zemí mají podrobně propracovaný systém kompetencí ředitelů popsany v materiálu Putting Ontario's Leadership Framework Into Action (2008) v kanadském Ontariu. V úvodu tohoto materiálu je konstatováno sedm výhod, které jeho uplatnění v praxi ředitelům škol přináší. Jedná se o:

- „společný jazyk“ pro leadership,
- novou sadu nástrojů k řešení problémů,
- platformu pro budování týmu a zapojení zaměstnanců,
- sdílené prostředí pro vývoj leadershipu,
- plán pro udržitelnost leadershipu,
- průvodce pro rozšíření profesního učení,
- mocný nástroj sebereflexe.

Rámce jsou definovány nejenom pro ředitele a zástupce ředitelů škol, ale také pro „supervisory officers“, čili v našem pojetí nejbliže - školní inspektory. Rámce se sestávají ze dvou částí. První část popisuje projevy chování a kompetence ředitelů nebo inspektorů prostřednictvím dovedností, znalostí a postojů. Tato část je definována zvlášť pro ředitele

a zvláště pro inspektory. Kompetence jsou definovány v pěti oblastech, bez uvedení pořadí důležitosti. Konkrétně se jedná o tyto oblasti:

- nastavení směru (vize, nové technologie, strategické plánování),
- budování vztahů a rozvoj lidí (spolupráce zaměstnanců, žáků, spolupráce s rodiči, komunitou),
- rozvoj organizace (kultura školy, organizace školy, zapojení školy do okolního prostředí),
- řízení programu výuky (stanovení výsledků, monitorování a evaluace, zaměření na učení a vyučování),
- zajištění plnění cílů (vytváření podmínek pro úspěchy studentů, odpovědnost před studenty, rodiči, komunitou, odpovědnost za dosažení cílů).

Ve druhé části jsou potom definovány indikátory, které slouží k sebehodnocení rozvoje školy jako celku, ke zhodnocení toho, jak se daří plnit výsledky. Tato část je společná pro ředitele i inspektory a tvoří ji šest oblastí:

- zlepšení školy,
- podpora kultury profesionality,
- vývoj leadershipu,
- administrativní struktury,
- podpora rodičů a komunity,
- plánování náboru a budování kapacity.

Obě části se vzájemně doplňují. Rámce umožňují ředitelům pracovat podle stejně stanovených pravidel a používat osvědčené praktiky, inspektorům potom posuzovat ředitele a školy podle jasných pravidel. Za povšimnutí stojí to, že definované kompetence jednoznačně zdůrazňují kvalitu výuky a řízení změn. Celé rámce pro ředitele a zástupce ředitelů včetně podrobného popisu kompetencí tvoří přílohu č. 2.

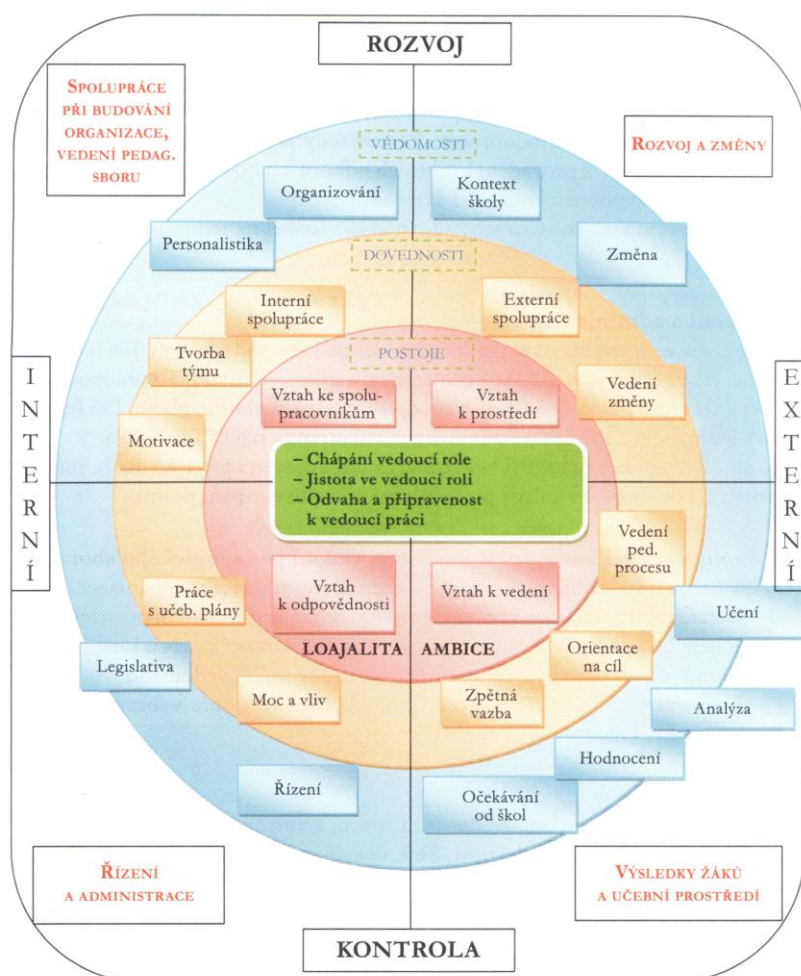
4.2.3 Kompetenční model ředitelů škol v Norsku

Kompetencemi ve školství se v Norsku zabývá státem zřízené Centrum pro vzdělávání (Utdanningsdirektoratete), které v dlouhodobém procesu stanovilo popis ředitelské role a kompetenční nároky platné pro vedoucího pracovníka ve školství. Kompetence je chápána

jako souhrn tří elementů – vědomostí, dovedností a postojů, mezi kterými musí být rovnováha. Stanovené kompetenční nároky jsou vnímány jako ideální požadavky, které ovšem vedoucí role ředitele školy opravdu zahrnuje. Definováno je pět hlavních kompetenčních oblastí:

- výsledky žáků a učební prostředí,
- řízení a administrace,
- spolupráce při budování organizace, vedení pedagogického sboru,
- rozvoj a změny,
- vztah k vedoucí roli.

Kompetenční přístup je součástí systému školského managementu a společně s dalšími vybranými otázkami školského managementu a historickým vývojem ho podrobně popisuje Reighstad (2009). Z této literatury také přebíráme ilustrativní grafické znázornění Kompetenčního modelu pro vedení škol v Norsku, které uvádíme na obrázku č. 6.



Obr. 6 Kompetenční model pro vedení škol v Norsku

4.2.4 Kariérní systém pedagogických pracovníků – Slovensko

Profesní standard vedoucího pedagogického zaměstnance, kam patří ředitel školy, zástupce ředitele, hlavní mistr odborné výchovy a hlavní vychovatel mají již také vytvořen na Slovensku. Navazuje na Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancov (2009) a vymezuje ideální profesní kompetence ve formě vědomostí, zručností, postojů a schopností, které by měl vedoucí zaměstnanec školy nebo školského zařízení prokazovat ve svojí práci nebo v rámci svojí profesní přípravy, a které jsou nezbytné pro jeho standardní výkon v roli vedoucího. Profesní standard vedoucího pedagogického pracovníka je členěn na čtyři hlavní dimenze, které sdružují typické činnosti, resp. okruhy řízení a role vedoucích zaměstnanců. Dimenze jsou rozpracované do jednotlivých kompetencí, které jsou vyjádřené jednotlivými schopnostmi ředitelů. Zkrácená verze slovenského modelu profesního standardu vedoucího pedagogického zaměstnance, jak ji uvádí Laššák (2010), je zobrazena v následující tabulce.

Tabulka 1 Profesní standard vedoucího pedagogického zaměstnance na Slovensku

Dimenze	Kompetence
1. Normativní a strategická dimenze	1.1 Schopnost uplatňovat všeobecně závazné právní předpisy v řízení školy 1.2 Schopnost vytvořit strategický plán školy 1.3 Schopnost vytvořit projekty školy
2. Dimenze - Pedagogické řízení školy	2.1 Schopnost vytvořit školní vzdělávací program 2.2 Schopnost řídit procesy realizace státního a školního vzdělávacího programu 2.3 Schopnost hodnotit kvalitu procesů a výsledků realizace státního a školního vzdělávacího programu a uskutečňovat korekce

Dimenze	Kompetence
3. Personální a řídicí dimenze	3.1 Schopnost vytvořit specifické způsobilosti pedagogických zaměstnanců 3.2 Schopnost vytvořit systém hodnocení pracovního výkonu a odměňování pedagogických zaměstnanců 3.3 Schopnost vytvořit systém rozvoje lidských zdrojů
4. Dimenze – Seberozvoj	4.1 Schopnost profesního růstu a seberozvoje 4.2 Schopnost identifikovat se s profesní rolí a organizací

5 Dosavadní stav poznání – další vzdělávání ředitelů škol

To, že mimo oblast školství je manažerskému vzdělávání věnována vysoká pozornost, je známá skutečnost. Je běžné, že v úspěšných firmách je prováděn a důsledně dodržován proces od výběru vhodných kandidátů na řídicí pozici, přes jejich adaptační období až ke kontinuální podpoře v jejich kariéře. Celý tento proces je ve firemním sektoru poměrně podrobně zpracován. Řada autorů poukazuje malou rozdílnost mezi potřebou vzdělávání manažerů firem a manažerů škol, tj. ředitelů škol. Například Santlerová (2010, s. 6) uvádí: *“Vedoucí pracovníci škol a školských zařízení vykazují v mnohém shodné prvky s vedoucími pracovníky ze soukromé sféry, firemního prostředí, tj. s manažery na vrcholových pozicích. Zvýšené kompetence a zodpovědnost vedoucích pracovníků ve školství jsou dány zejména u zařízení s právní subjektivitou.”* Trojan (2009) ve svém článku dochází k obdobnému závěru: *„Manažeři ve školství potřebují stejné základní kompetence jako manažeři kteréhokoli jiného oboru, jejich vzdělávání v současné době nabývá stále podobnějších rysů a metod.“* Proto je logické, že výsledkem konjunkce obsahu vzdělávání a celkové podpory ředitelů škol a manažerů firem by měla být velká množina společných prvků.

Na druhé straně nelze rozhodně opomenout určitá specifika vyplývající ze školského prostředí, zejména ze specifík výchovně vzdělávacího procesu. Tuto situaci vystihuje Obdržálek (2008, s. 14), který říká: *„Management škol se liší od podnikového managementu tím, že klíčovým procesem, na který se řízení orientuje, je proces výchovně vzdělávací s jeho odlišnostmi a osobitostmi, včetně teoretických východisek k němu, a že výstupem je vychovaný a vzdělaný žák, a ne vyrobené nebo prodané zboží.“*

Každopádně další vzdělávání ředitelů škol je zásadní záležitostí, neboť jak již bylo řečeno v úvodu - existuje přímá úměra mezi kvalitou ředitele školy a výsledky školy. Přitom kvalita škol by měla být v popředí zájmu celé společnosti, neboť vzdělanost je jedním z nejdůležitějších atributů. Z toho všeho je patrné, že dalšímu vzdělávání ředitelů škol by měla být věnována nadstandardní pozornost, minimálně jako vzdělávání manažerů v soukromém sektoru. V dalších částech popíšeme, jak je v současné době realizováno další vzdělávání ředitelů škol v České republice a v některých jiných zemích.

5.1 Další vzdělávání ředitelů škol v České republice

Jak je tedy systém dalšího vzdělávání ředitelů škol v České republice nastaven a kdo se může stát ředitelem školy. Základní předpoklady pro výkon funkce ředitel stanovuje Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Kromě obecných předpokladů jako je bezúhonnost, zdravotní způsobilost apod. musí být pedagogickým pracovníkem ve smyslu tohoto zákona, musí mít stanovenou délku pedagogické praxe nebo řídicí praxe (3 až 5 let podle stupně školy) a nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, musí získat znalosti v oblasti řízení školství. Tyto znalosti může získat:

- absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství.
- vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management nebo management vzdělávání.

Nejjednodušší cestou ke splnění podmínky získání znalostí v oblasti řízení školství je první možnost, tj. absolvování 100 hodinového studia ke splnění kvalifikačních předpokladů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Obsah je dán standardy stanovenými MŠMT a obsahuje 4 moduly:

- Základní právní předpisy a jejich aplikace ve školství,
- Pracovní právo,
- Financování školy,
- Organizace školy a pedagogického procesu.

Součástí je také třídní stáž na jiné škole, vypracování závěrečné práce a závěrečná zkouška před komisí. Nutno podotknout, že toto vzdělávání může poskytovat několik desítek různých institucí s velmi rozdílnou úrovní, která není v podstatě nijak kontrolována.

Druhou variantou je čtyř semestrální vzdělávání v programu celoživotního vzdělávání absolvované na vysoké škole. Vzdělávací program se skládá z těchto šesti modulů:

- Teorie a praxe školského managementu,
- Řízení pedagogického procesu,
- Ekonomika a finanční management,

- Právo,
- Vedení lidí,
- Řízení v praxi.

Každý modul obsahuje přímou výuku (přednášky, semináře), manažerskou praxi zejména ve školách a školských zařízeních, on-line aktivity a samostudium. Také zde je studium ukončeno vypracováním závěrečné práce a zkouškou před komisí.

Na vysokých školách lze také již absolvovat bakalářské studium oboru „Školský management“ či navazující magisterské studium oboru „Management vzdělávání.“ To je určitě velkým pozitivem, neboť se jedná o první pokus dostat vzdělávání ředitelů na úroveň, kterou si zaslouží. Nicméně faktem zůstává, že v souladu se zákonem je postačující pro výkon funkce ředitele školy absolvování 100 hodinového studia, a to ve shodě s Trojanem (2010), je zcela nepostačující.

Kromě výše uvedeného povinného studia je sice v zákoně zakotvena pro všechny pedagogické pracovníky a tím i ředitele škol povinnost se dále vzdělávat, ovšem bez jakéhokoliv systému a také s minimální kontrolou. V konečném důsledku tak záleží pouze na osobním přístupu každého ředitele, zda vůbec a jakého vzdělávání se účastní. Přitom nabídka vzdělávacích programů má různou úroveň, většinou korespondující s úrovní vzdělávacího zařízení. Dále schází systémový rámec, v rámci kterého by ředitel musel absolvovat stanovená témata vzdělávání, která jsou pro výkon funkce nezbytná. To souvisí také s tím, že není definován soubor požadavků na kvalitu práce ředitele školy. Slabinou jsou také používané formy vzdělávání resp. rozvoje ředitelů škol, kdy se v drtivé většině jedná o formu klasických seminářů s výkladem lektora a zcela minimálně se využívají např. rozvojové programy popisované v části 3.3. Účinnost prováděného vzdělávání a rozvoje ředitelů škol se nedá posoudit, neboť neexistuje systém jejího vyhodnocování. A co je nejpálčivější – další vzdělávání ředitelů nemá v podstatě žádnou návaznost na funkční a motivující kariérní systém.

Vrátíme-li se k porovnání dalšího vzdělávání ředitelů škol a manažerů firem, tak i v oblastech, které by měly být pro vzdělávání všech manažerů společné, existují rozdíly. Jako příklad lze uvést jednu z nejdůležitějších oblastí vzdělávání manažerů, a to personální management. V analýze (Santlerová, 2010) je provedena stručná deskripce vybraných oblastí personálního managementu aplikovaných ve firemní praxi. Z ní mimo jiné vyplývá, že existuje ještě řada

témat, kterým je v dalším vzdělávání ředitelů škol věnována minimální nebo vůbec žádná pozornost. Jedná se například o change management, public relations, marketing, fundraising apod. Také toto srovnání signalizuje, že je třeba nejenom revidovat obsahovou náplň dalšího vzdělávání ředitelů škol, ale i celý systém tohoto vzdělávání.

5.2 Zahraniční zkušenosti

Řízení škol je složitým problémem i v zahraničí a v mnohých zemích se přístupy k řízení školy a k dalšímu vzdělávání ředitelů sblíží. Přesto zůstávají určité odlišnosti, které jsou způsobeny zejména historickými, kulturními a politickými rozdíly.

Ve skandinávských zemích, které se mimochodem v mezinárodních srovnáních vzdělávacích výsledků pohybují na předních místech, je věnována vzdělávání ředitelů škol mimořádná pozornost. Jako příklad ze severu Evropy zde v krátkosti popíšeme organizaci dalšího vzdělávání ředitelů v Norsku. Tam byl od roku 2009 nastaven nový systém vzdělávání ředitelů, který odráží požadavky ze strany úřadů a institucí směrem k ředitelům škol. Byl zde zřízen model tzv. ředitelské školy. Již zmiňované Centrum pro vzdělávání definovalo obsahový rámec národního vzdělávacího programu pro ředitele škol. Program je postaven na pochopení kompetencí nezbytných pro vedení školy a „kopíruje“ tyto kompetence. Tvoří ho těchto pět základních oblastí:

- výsledky žáků a učební prostředí,
- řízení a administrace,
- spolupráce při budování organizace, vedení učitelského sboru,
- rozvoj a změny,
- vztah k vedoucí roli.

Podrobnější obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí popisuje Reighstad (2009). Takto koncipované vzdělávání musí absolvovat všichni, kteří nastupují do role ředitele školy.

V Norsku však nejde pouze o obsah vzdělávání, ale jsou propracovány také různé efektivní formy vzdělávání. Jako příklad lze uvést velmi rozvinutý a hojně používaný mentoring, který například pomáhá začínajícím učitelům i ředitelům. Ale nejenom začínajícím. Jak uvádí na základě zkušeností s mentoringem v Norsku Bareš aj. (2009, s. 12): „*Provozování*

mentoringu má pozitivní vliv nejen na podporovanou osobu, ale také na samotného mentora a organizaci jako celek. Zkušený ředitel – mentor je obohacován o náměty a postřehy člověka, který přišel zvenčí a není zatížen místními stereotypy.“ Z tohoto pohledu se tedy jedná o mnohem účinnější metodu než běžný výklad lektora. To plně koresponduje i s názory odborníků uváděnými v části 3.3.

Jako druhý příklad uvedeme organizaci vzdělávání ředitelů v Rakousku, které nám je z historického hlediska bližší. Ředitelé škol v Rakousku jsou jmenováni na dobu čtyř let, v průběhu kterých musí absolvovat povinné školení managementu. Tento základní vzdělávací program, který nabízejí pedagogické fakulty, tvoří šestitýdenní školení. Ředitelé po tuto dobu mají zkrácený úvazek, aby mohli začít pracovat v nové pozici. Část vzdělávání se koná mimo pracovní dny, začíná vždy v létě a pokračuje ve třech nebo čtyřech termínech. Vzdělávací program se skládá ze „sociální fáze“ a „individuální fáze“. Obsah vzdělávání je doplněn řadou praktických příkladů a je koncipován tak, aby vyhovoval ředitelům z různých typů škol. Sociální fáze obsahuje tyto povinné moduly:

- Komunikace a leadership (38 hodin),
- Řešení konfliktů (38 hodin),
- Supervize – analýzy pedagogické činnosti, hospitace, posuzování (22 hodin),
- Rozvoj školy (22 hodin),
- Právo (22 hodin).

Navíc ředitelé zemských škol musí absolvovat dva povinně volitelné moduly a ředitelé státních škol jeden povinně volitelný modul, které vybírají z následujících témat:

- Právo (pro ředitele zemských škol),
- Administrativa a školská administrativa,
- Vedení porad, efektivní diskuse,
- Time management a sebeřízení,
- Projektové řízení,
- Role vedoucího školy,
- Aktuální otázky vzdělávací politiky.

Individuální fáze obsahuje 15 hodin studia literatury, 25 hodin práce na projektu (závěrečné práci) a 40 hodin dalšího vzdělávání vhodného pro ředitele školy dle vlastního výběru. Individuální fáze může být také zastřešena například kolegiálním koučováním. Závěrečná práce musí obsahovat kombinaci teoretických poznatků a praxe, musí být v souladu

s učebním plánem a její rozsah je cca 20 stran. Práce je odsouhlasena a konzultována s vedoucím práce a po dokončení musí být veřejně dostupná.

Vyšším stupněm ředitelského vzdělávání je Leadership akademie (dále LEA). Tu zřídilo v roce 2004 rakouské Ministerstvo školství ve spolupráci a Univerzitou v Innsbrucku a soukromými poradenskými firmami. Je určena pro ředitele rakouských škol, pracovníkům ministerstva školství, odborů školství regionálních orgánů, školním inspektorům a lektorům dalšího vzdělávání. Účast v LEA je nabízena těm ředitelům škol, kteří již absolvovali povinné základní vzdělávání v oblasti školského managementu. Koncept LEA je založen na předpokladech, že:

- klima školy a školní kvalita je do značné míry ovlivněna vedením školy,
- ředitelé škol jsou hlavními nositeli změn,
- na pozadí změněné společensko-politického prostředí musí být vedení školy schopno kvalifikovaně řešit nové výzvy, kterým čelí vzdělávací systém.

V souvislosti s dalším vzdělávání ředitelů škol v Rakousku uvádí Schratz aj. (2009) těchto pět shrnujících doporučení, která by bylo vhodné udělat:

- posílit pozici ředitele školy v jejich funkci i jako jednotlivce,
- zavést administrativní podporu pro ředitele škol, převést tyto činnosti na střední management,
- umožnit ředitelům realizovat vize přesahující prostředí vlastní školy, to podporovat spoluprací všech zainteresovaných složek a škol,
- rozvíjet leadership na všech úrovních systému,
- provádět další výzkum leadershipu pro lepší porozumění vedoucí úlohy ředitele školy a jako podklad pro diskuzi a politická rozhodnutí.

Zajímavý příklad, který koresponduje i s jedním z výše uvedených doporučení, uvedl na konferenci „České školy a Evropa: kvalitní a efektivní vedení škol ve 21. století“ konané v roce 2010 v Praze Marc Van den Brande, vedoucí vzdělávacího projektu pro nově jmenované ředitele škol v Belgii: *„Ve Flandrech se nám osvědčilo sdružování škol do menších skupin. Díky tomu mohou školy část administrativních povinností sdílet, případně je přenést na společného pracovníka. Ředitelům pak část úřadování ubude.“* Znamená to, že ředitelé škol se mohou více zaměřit na činnosti přímo související s pedagogickým procesem ve škole a podle toho je potom také koncipováno jejich další vzdělávání.

Rozdílná je také míra pozornosti, která je vzdělávání ředitelů škol věnována ze strany státních orgánů. Například v Anglii i ve Francii je vzdělávání řídicích pracovníků ve školství prioritní záležitostí a je státem štědře podporováno. Právě v těchto zemích také existuje centrální instituce, která vytváří národní „kurikulum“ pro vzdělávání ředitelů a obsah tohoto studia pak naplňují a nabízejí například univerzity.

Ani v zahraničí tedy neexistuje zcela jednotná vize dalšího vzdělávání ředitelů škol a každý stát řeší tuto problematiku rozdílnými způsoby. Není reálné ani vhodné kompletně převzít některý z existujících zahraničních modelů do českého prostředí. Je však možné nechat se inspirovat a vybrat ty pozitivní zkušenosti, které je možné s ohledem na specifika českého školského systému využít.

VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část je složena ze tří výzkumů, které na sebe vzájemně navazují. V části A, kterou tvoří dva výzkumy, jsou zkoumány a vyhodnocovány kompetence ředitelů škol. V části B se zabýváme dalším vzděláváním ředitelů. Na závěr je provedeno srovnání výsledků obou šetření a jejich vzájemná interakce. Sběr dat prováděný ve výzkumech byl nastaven záměrně poměrně široce, s cílem zjistit data, která by mohla být zkoumána i z dalších různých pohledů a mohla být využita dalšími výzkumníky. Vzhledem k rozsahu této práce se blíže věnujeme pouze některým možným hlediskům.

6 Výzkum A – kompetence ředitelů škol

6.1 Výzkumný problém

V posledních dvou desetiletích se v České republice přijímají různá opatření ke zlepšení kvality výchovně vzdělávacího procesu na školách a k rozvoji škol. To, že existuje přímá úměra mezi kvalitou ředitele školy a výsledky školy jsme již komentovali v úvodu. Přitom na rozdíl od řady jiných zemí není v České republice doposud oficiálně a jednoznačně definován soubor kompetencí, které by měl mít ředitel školy. To potom neumožňuje výběr vhodných kandidátů na ředitelské posty a nedává uchazečům o post ředitele jednoznačnou odpověď na otázku, co se od nich vlastně očekává. Kompetence by měly být také východiskem pro přípravu ředitelů škol a koncipování jejich dalšího vzdělávání, protože další vzdělávání hraje v profesním rozvoji ředitele jednu z klíčových rolí a tvoří s úrovní profesních kompetencí ředitelů spojitou nádobu. Dále by mělo existovat jednoznačné propojení mezi kompetencemi a hodnocením ředitelů škol a kompetence by měly představovat základní kritéria pro hodnocení práce ředitele, a to kritéria, která jsou předem známá a jednoznačně definovaná. Kompetence ředitelů škol lze však dále posuzovat a podrobovat zkoumání podle řady různých hledisek a závislostí. Například je možné hledat závislosti mezi mírou důležitosti jednotlivých kompetencí a průběhem profesní dráhy ředitele nebo posuzovat, zda ředitelé různých stupňů škol by měli disponovat stejnými kompetencemi, či zda jsou zde nějaké podstatné rozdíly.

V souvislosti s připravovaným kariérním systémem pracovníků ve školství je řešení uvedených problémů vysoce aktuální a potřebné.

6.2 Cíle, výroky a hypotézy

Výzkum A byl rozdělen na dvě části. Cílem první části bylo s využitím dosavadních zdrojů poznání, výsledků předchozích šetření a s využitím vybraných metod pro stanovování kompetencí navrhnout generický kompetenční profil ředitelů škol na bázi kompetencí vrcholového výkonu, tedy kompetencí popisujících ideální stav, ke kterému by se ředitelé měli co nejvíce blížit, a který bude využitelný obecně pro všechny stupně a typy škol.

Cílem druhé části výzkumu A bylo jednak ověřit kompetenční profil a dále zjistit případné rozdíly mezi mírou důležitosti konkrétních kompetencí v jednotlivých fázích profesního vývoje ředitelů škol (konkrétně před nástupem do funkce resp. v okamžiku nástupu do funkce, na počátku profesní dráhy a v průběhu jeho profesní dráhy) a rozdíly mezi jednotlivými stupni škol.

Cílem tohoto výzkumu již nebylo vytvoření stupnice kompetencí pro popis jednotlivých úrovní jejich rozvoje a tím ani validace. To může být předmětem navazujícího výzkumu.

Tento výzkum byl zvolen proto, že téma je vysoce aktuální, zejména v souvislosti s připravovaným kariérním systémem pedagogických pracovníků. Právě při jeho přípravě by mohly být výsledky výzkumu využity jako jeden z podkladů. Kromě toho by výsledky výzkumu měly sloužit jako východisko a vodítko pro zřizovatele škol při výběru a hodnocení ředitelů škol. Samotným ředitelům škol by pak výsledky mohly ukázat, co je od nich očekáváno a vyžadováno. V neposlední řadě by pak výsledky měly mít vazbu na stanovení obsahu a struktury vzdělávání ředitelů škol v rámci jejich dalšího rozvoje. Tím se blíže zabývá výzkum B, uvedený v části 7 této práce.

Pro přehlednější orientaci zejména v dlouhých textech, tabulkách a grafech budeme v některých případech používat zkrácená symbolická vyjádření. A to místo názvu celých kompetencí jenom označení K1 až K11, kde číslo znamená pořadové číslo kompetence a pro fáze profesní dráhy ředitele označení F1 nebo fáze 1 = období před nástupem do funkce, F2 nebo fáze 2 = první tři roky ve funkci, F3 nebo fáze 3 = 4 a více let ve funkci. Pro skupiny

respondentů budeme používat zkrácené označení MŠ (mateřské školy), ZŠ (základní školy), SŠ (střední školy) a DS (decizní sféra).

Pro kvantitativní část výzkumu A jsme stanovili následující hypotézy:

H_{A1}: ve všech fázích profesní dráhy existuje u nadpoloviční většiny kompetencí statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetence mezi řediteli MŠ a ZŠ,

H_{A2}: ve všech fázích profesní dráhy existuje u nadpoloviční většiny kompetencí statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetence mezi řediteli ZŠ a SŠ.

Uvedené hypotézy jsme rozložili do subhypotéz, které zkoumaly dílčí okolnosti v členění dle fáze profesní dráhy ředitele.

H_{A1.1} : ve fázi 1 existuje u více než 50 % kompetencí statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetence mezi řediteli MŠ a ZŠ.

H_{A1.2} : ve fázi 2 existuje u více než 50 % kompetencí statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetence mezi řediteli MŠ a ZŠ.

H_{A1.3} : ve fázi 3 existuje u více než 50 % kompetencí statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetence mezi řediteli MŠ a ZŠ.

H_{A2.1} : ve fázi 1 existuje u více než 50 % kompetencí statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetence mezi řediteli ZŠ a SŠ.

H_{A2.2} : ve fázi 2 existuje u více než 50 % kompetencí statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetence mezi řediteli ZŠ a SŠ.

H_{A2.3} : ve fázi 3 existuje u více než 50 % kompetencí statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetence mezi řediteli ZŠ a SŠ.

Dále jsme stanovili tyto výroky, které chceme potvrdit či vyvrátit:

- míra důležitosti kompetencí se mění v průběhu fáze profesní dráhy ředitele školy,
- některé kompetence jsou pro ředitele nezbytné již při nástupu do funkce,
- představitelé decizní sféry upřednostňují kognitivní kompetence.

6.3 Výzkumný projekt a charakteristika výzkumného vzorku

S ohledem na širokou oblast výzkumu jsme zvolili kombinaci analýzy dostupných zdrojů, kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Konkrétně analýza zdrojů a kvalitativní část

výzkumu se zabývá stanovením kompetenčního profilu a v kvantitativní části výzkumu jsou potom zjišťovány rozdíly mezi názory na míru důležitosti konkrétních kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelů škol a ředitelů různých stupňů škol. Celý výzkumný projekt by mohl být v ideálním případě řešen širším týmem pracovníků s větším počtem kvalitativních šetření a mohl by probíhat v delším časovém období. Tím by bylo pravděpodobně dosaženo vyšší míry přesnosti. Nicméně vzhledem k tomu, že se dá předpokládat, že obdobný problém bude řešen i na různých jiných úrovních, neklade si tento výzkum vyšší cíle, než to, že výsledky mohou být jedním z podkladů při stanovení finálního řešení, které musí být v konečné fázi rozhodnuto a určeno na oficiální státní úrovni.

Základním vzorkem byli ředitelé mateřských, základních a středních škol, zástupci decizní sféry, tj. pracovníci MŠMT, ČŠI, pracovníci školských odborů krajských úřadů a zástupci zřizovatelů na úrovni obcí s rozšířenou působností a experti na danou problematiku z celé České republiky.

Přestože muži a ženy mohou mít odlišný hodnotový systém, nebylo ve výběru vzorku přihlíženo k pohlaví, neboť cílem výzkumu není hledat rozdíly v pohledu na kompetence mezi těmito dvěma skupinami. Stejně tak nebylo uvažováno hledisko délky řídicí praxe či věk jednotlivých respondentů, protože tyto skutečnosti nebyly předmětem výzkumu.

Výsledky byly interpretovány v rámci:

- celého výběrového souboru,
- ředitelů jednotlivých stupňů škol,
- představitelů decizní sféry.

Protože výběrový soubor byl u jednotlivých typů a metod výzkumu sestaven různými metodami, je výběr vzorku respondentů a interpretace výsledků pospána v dalším textu přímo u použitých metod.

6.4 Postup a použité metody

Cílem první fáze bylo získávání dat, která by nám poskytla co nejvíce informací či výroků o znalostech, projevech chování, vlastnostech, dovednostech, schopnostech a postojích

úspěšných ředitelů škol, či v případě již existující kompetenčních profilů přímo definovaných kompetencí. Protože se domníváme, že nelze spoléhat na jeden zdroj informací, byly využity tyto zdroje a metody:

- analýza role ředitele školy a procesů ve škole,
- existující příklady kompetenčních modelů či rámců ze zahraničí (Anglie, Ontario, Norsko, Slovensko),
- výstupy výzkumu projektu School Leadership for Effective Learning,
- výstupy výzkumného šetření a kompetenční model vedoucího pracovníka ve školství FF UP Olomouc,
- workshopy (panely) expertů,
- repertory grid interview.

Následovala fáze analýzy a klasifikace informací. V rámci této fáze jsme ze všech získaných informací vybrali ty výroky a informace, které nejpřesněji popisovaly činnosti přispívající k vysokým výkonům ředitelů škol. Ty se staly základem pro vytvářený kompetenční profil.

Tvorba a popis kompetenčního profilu tvořil třetí fázi. V rámci ní byly upraveny formulace výroků a informací, rozříděny do příbuzných skupin, byl zvolen konečný počet kompetencí, názvy kompetencí a s využitím získaných výroků vypracovány charakteristiky, které co nejpřesněji vystihují danou kompetenci.

V rámci kvantitativního výzkumu byl vytvořený kompetenční profil posuzován v rozsáhlém dotazníkovém šetření, a to z hlediska důležitosti daných kompetencí v závislosti na průběhu profesní dráhy ředitele školy a stupni školy. Anatomie výzkumu je schematicky znázorněna v tabulce č. 2. Podrobnější popis jednotlivých částí a fází výzkumu je potom uveden v následujících částech.

Tabulka 2 Anatomie výzkumu

Výzkum A – kompetence ředitelů škol		
	Využitelné zdroje	Kvalitativní výzkum
Fáze získávání dat	Popis role ředitele školy – job profile	Workshopy expertů
	Zahraniční zdroje a výsledky předchozích výzkumů	Repertory grid interview
Fáze analýzy a klasifikace informací	Analýza popisů role ředitele školy	Workshopy expertů – analýza výstupů
	Porovnání existujících modelů a výzkumů a jejich využití	Repertory grid interview – analýza výstupů
Tvorba a popis kompetenčního profilu		
Kvantitativní výzkum		
Dotazníkový výzkum	Výběr vzorku	
	Definice proměnných a kódování	
	Dotazníky a způsob sběru dat	
	Návratnost dotazníků	
	Zpracování dat	
Interpretace výsledků		

6.5 Fáze získávání dat

Kromě existujících popisů role ředitele školy, využitelných výsledků dosavadních šetření a příkladů existujících kompetenčních profilů či rámců ze zahraničí, jsme jako další metody pro získávání dat využili panely expertů a repertory grid interview. Tyto metody byly teoreticky popsány v části 2.2 a v následujících částech je uvedeno jejich praktické využití, průběh a výsledky pro potřeby tohoto výzkumu.

6.5.1 Popis role ředitele školy – job profile

Základní teoretická poučka říká, že kompetence pracovní pozice musí začínat od vyjasnění role této pozice v organizaci. Pokud tedy chceme stanovit kompetence ředitele školy, měli

bychom podrobit zkoumání roli ředitele školy. V žádné literatuře ani jiných zdrojích není zcela jednoznačně definována role ředitele školy. Nalézt lze sice popisy pracovního místa ředitele školy, které se však spíše zaměřují na náplň práce a popisy důležitých úkolů (job description) a jen stručně definují kvalifikačními předpoklady. Současně se obvykle zaměřují pouze na tvrdé kompetence. Navíc jsou statické, neobsahují prvek vývoje. Proto jsme se snažili nalézt to, co ředitel potřebuje, aby dobře dělal činnosti popsané v pracovní náplni – tzv. job profile (srov. Hroník, 2006).

Z obecných teorií řízení vyplývá, že základními funkcemi řízení je plánování, organizování, koordinování a kontrola. Kalous (1997) uvádí, že tyto pro manažery obvyklé činnosti, jsou zcela běžné i při řízení tak specifické oblasti, jakou představuje pedagogický proces. Neboli i procesy učení a vyučování je žádoucí dlouhodobě plánovat, smysluplně uspořádat, systematicky kontrolovat a také hodnotit.

Oproti manažerům firem však musí ředitel školy působit v určité „trojrolí“. Jednak je úředníkem, který musí ve škole zajišťovat institucionální požadavky, které většinou přicházejí z vnějšího prostředí, zejména od zřizovatele školy. Dále plní roli organizační neboli manažerskou, která se nejvíce podobá roli manažera ve firmě a zahrnuje zajištění činností souvisejících s plánováním, personálním řízením, stanovením organizační struktury, kulturou školy a dalšími řídicími procesy. Třetí role, která je právě pro ředitele školy nejvíce specifická, je role pedagogická. Sem zjednodušeně spadá řízení všech pedagogických procesů ve škole. Zatímco v některých zahraničních zemích plní ředitel školy pouze roli pedagogickou, v České republice je nucen zastávat všechny tři uvedené role najednou, z čehož pramení potřeba získání mnoha rozličných kompetencí.

Jindra (2008) pojímá roli ředitele školy velmi obšírně a spatřuje ji v tom, že ředitel školy dokáže:

- fungovat jako vizionář, který by měl znát nové trendy vzdělávání,
- analyzovat situaci organizace, rozhodnout o jejím směřování, její strategii, zvolit vhodnou strukturu,
- nastavit procesy a pravidla organizace,
- sestavit vyškolené efektivní týmy, které umí řídit a koučovat, aby dosáhli společně určených cílů,

- uvědomit si, kam chce pod svým vedením školu dovést, tzn. po důkladné analýze musí vytvořit plán nebo strategii školy,
- definovat jakými prostředky a s jakými lidmi chce cíl dosáhnout,
- najít potřebné lidi,
- stanovit efektivní strukturu organizace,
- vést lidi,
- organizovat, kontrolovat a koordinovat práci svých spolupracovníků,
- zajistit public relations, image školy, kulturu školy,
- starat se o další rozvoj pracovníků i technické vybavení školy,
- hospodařit s finančními prostředky,
- zastupovat školu při jednání s jinými subjekty.

Protože v naší práci zkoumáme kompetence vrcholového výkonu, měli bychom se zabývat rolí úspěšného ředitele. Přijmeme-li tvrzení, že úspěšný ředitel je ten, jehož škola je úspěšná, zaměříme se na definici úspěšné školy. Nezvalová (2002) s odkazem na výzkum, který prováděli Myer a Zucker, předkládá tuto charakteristiku vysoce úspěšných škol:

- struktura školy je nastavena tak, že každý směřuje ke stejnému strategickému cíli, ve škole je patrná společná vize,
- škola je orientovaná na zákazníky a procesně orientované řízení kvality,
- škola je tvořena fungujícími týmy, investuje se do rozvoje týmů, změny jsou realizovány týmově a vedení školy reflektuje týmovou práci,
- cíle jsou dosažitelné a zároveň jsou vnímány jako výzva pro růst a zlepšování kvality výsledků,
- každodenní systematické řízení organizace se uskutečňuje prostřednictvím efektivních nástrojů, umožňujících zjišťování kvality a zpětnou vazbu.

Každá z těchto charakteristik - sdílené cíle, znalost poslání (zákazníka), týmová práce, dosažitelnost cílů, zpětná vazba, měřitelné výsledky, přispívá k úspěšnosti školy. Z toho vyplývá, že ředitel úspěšné školy by měl disponovat takovými kompetencemi, pomocí kterých zajistí tyto charakteristiky.

Strukturou efektivního školního fungování se zabýval Karstanje (1999), který označuje za hlavní témata řízení ve škole:

- vyučování (pedagogické, činnosti),

- personální vedení a rozvoj,
- organizaci,
- materiální zdroje,
- vnější vztahy,
- vizi (obecná představa o směřování školy).

Obdobně Leithwood aj. (2006) ve své komplexní zprávě o základních předpokladech úspěšného vedení škol definovali čtyři společné oblasti:

- určování směru organizace,
- rozvoj pracovníků,
- organizační struktura,
- řízení programu učení a výuky.

Z tohoto výčtu je zřejmé, že k pojetí role ředitele školy je možné přistupovat značně variabilně, a že záleží na úhlu pohledu konkrétního autora, jeho zkušenostech či jeho přesvědčení. Nicméně lze nalézt společné průniky.

6.5.2 Zahraniční zdroje a výsledky předchozích výzkumů

Existující zahraniční kompetenční modely či rámce a výsledky předchozích výzkumů byly představeny v rámci popisu dosavadního stavu poznání v teoretické části 4.2. Ty z nich, které považujeme za vysoce inspirativní, jsou uvedeny v celém znění v přílohách této práce. Konkrétně:

- v příloze č. 1 - National Standards for Headteachers,
- v příloze č. 2 - Putting Ontario's Leadership Framework Into Action.

6.5.3 Workshopy (panely) odborníků

Na téma kompetence ředitele nezbytné pro úspěšné vedení školy ve 21. století se uskutečnily dva pracovní workshopy za účasti ředitelů škol, zástupců školských odborů krajů a měst, MŠMT a domácích i zahraničních expertů na tuto problematiku. Výzkumný vzorek byl záměrný, založený na dostupnosti a ochotě odborníků podílet se na výzkumu. Oslovení

odborníci byli kvalifikovaně vybráni na základě toho, že se touto problematikou zabývají nebo se účastnili vzdělávání v této oblasti. Celkem bylo osloveno 50 odborníků z celé České republiky, workshopů se nakonec zúčastnilo celkem 35 odborníků, a to v tomto složení:

- 8 základní školy,
- 3 společný subjekt základní a mateřská škola,
- 2 mateřská škola,
- 5 střední škola,
- 10 zástupci odborů školství krajských úřadů, magistrátů nebo obecních úřadů,
- 1 MŠMT,
- 1 ČŠI,
- 5 experti.

Z hlediska dostupnosti se jeden workshop uskutečnil v Brně (16 účastníků) a druhý v Praze (19 účastníků). Oba workshopy byly vedeny identickým způsobem. Po společné teoretické části probíhala skupinová práce (skupiny po 3-5 lidech). Jejich úkolem byla identifikace požadovaných znalostí, dovedností, konání a postojů v určitých oblastech kompetencí, které byly definovány na základě výsledků dosavadních šetření a zkušeností (vedení procesu vyučování a učení, řízení a rozvoj školy jako organizace, rozvoj strategie, partnerství a spolupráce, kompetence k vedení a osobní charakteristiky, etické konání a morální aspekt vedení, řízení organizačních zdrojů, rozvoj lidských zdrojů, pozitivní pohled na život a optimismus). Členové skupin tvořili krátké věty, které popisovaly znalosti, dovednosti, konání a postoje v dané kompetenční oblasti. Každá skupina měla svého facilitátora a práce ve skupině probíhala v těchto krocích:

a) generování myšlenek: facilitátor požádal účastníky, aby napsali všechny své nápady, myšlenky, které je napadnou v souvislosti s kompetencemi úspěšného představitele vedení školy v předem určené oblasti. Během této části jednotliví účastníci navzájem nekomunikovali ani nediskutovali své nápady. Tato část trvala 10 minut.

b) vyměňování myšlenek: facilitátor vyzval členy skupiny, aby přečetli svoje nápady a myšlenky, které si zapsali během první fáze a zapisoval všechny myšlenky na flipchart. Používal přitom přesná slovní spojení účastníka, která nijak neparafrazoval. Délka této aktivity se odvíjela od množství nápadů a myšlenek, podstatné bylo to, aby se ke slovu dostali všichni členové skupiny. V této fázi se zatím o vytvořených nápadech nediskutovalo.

Facilitátor ještě vyzval účastníky, aby napsali další myšlenky, které je v této fázi mohly napadnout. Tento proces zajistil, aby všichni účastníci dostali příležitost k vyjádření svých myšlenek a zároveň bylo zaznamenáno to, co vzniklo společnou prací skupiny.

c) skupinová diskuze: facilitátor požádal členy skupiny, aby společně diskutovali o myšlenkách, které vznikly v předcházející fázi. Účastníci hledali shodu a snažili se společně formulovat věty, které by popisovaly znalosti, dovednosti, konání, postoje úspěšných členů vedení škol v rámci daných kompetenčních oblastí, o kterých bude daná skupina diskutovat. Důležité bylo, aby facilitátor zajistil, aby se každý účastník mohl zapojit do diskuze, a aby byly prodiskutovány všechny nápady a myšlenky. Zformulované věty (na základě společné dohody skupiny) byly zapsány na flipcharty, které byly následně vystaveny tak, aby byly viditelné všem účastníkům workshopu.

Následovala opět společná část, ve které jednotliví účastníci workshopu vybírali 6 výroků, které dle jejich názoru nejvíce vystihovaly potřebné kompetence ředitele školy. Každý výrok tak získal tolik bodů, kolikrát byl účastníky vybrán.

6.5.4 Repertory grid interview (RGI)

V souladu s teorií jsme se při této technice dotazování obrátili na nadřízené ředitelů škol, tedy na představitele decizní sféry. Výzkumný vzorek byl proveden stratifikovaným rovnoměrným způsobem a osloven byl v každém kraji České republiky jeden zástupce odboru školství krajského úřadu a jeden zástupce školského odboru magistrátu nebo obce s rozšířenou působností a 2 zástupci MŠMT. Celkem tedy bylo s žádostí o spolupráci osloveno 26 pracovníků decizní sféry. Současně byl výběr byl prováděn tak, aby již nebyli znovu osloveni účastníci předchozích workshopů a byla vhodně doplněna struktura účastníků předchozích workshopů, tzn. aby bylo dosaženo rovnoměrného rozložení z hlediska stupně řízení. Do výzkumu se nakonec zapojila pouze polovina oslovených, tj. 12 představitelů decizní sféry (8 odbor školství krajských úřadů, 4 odbor školství magistrátu).

Je zajímavé a možná překvapivé, že řada pracovníků decizní sféry prezentovala názor, že jim nepřísluší vyjadřovat se ke kompetencím ředitelů škol nebo že nemají dostatečné podklady k tomu, aby se vyjadřovali k požadovanému.

Při výzkumu jsme použili modifikovanou metodu RGI a dotazovaní byli po úvodním seznámení s průběhem rozhovoru požádáni, aby při porovnávání:

- identifikovali tři důležité oblasti v rámci plnění úkolů, v nichž se liší průměrní ředitelé škol od vynikajících,
- identifikovali tři činnosti, s nimiž tráví vynikající ředitelé škol více času než průměrní,
- identifikovali tři konkrétní situace nebo problémy, při jejichž řešení se vynikající ředitelé škol chovali vhodnějším způsobem než průměrní.

U každé identifikované oblasti, činnosti či situace potom měli uvést konkrétní projev činnosti vynikajícího ředitele školy. U spolupracujících dotazovaných docházelo často k velmi podobným odpovědím, případně odpovědím, které nebyly příliš relevantní.

6.6 Fáze analýzy a klasifikace informací

V této fázi jsme postupně provedli:

- setřídění a rozbor dat a informací vyplývajících z popisů role ředitele školy a z porovnání existujících kompetenčních modelů, resp. dosavadních výzkumů,
- výběr nejvíce preferovaných výroků a informací vztahujících se ke kompetencím ředitelů a využitelných pro tvorbu našeho kompetenčního profilu,
- zpřesnění či korekci formulací těchto výroků.

6.6.1 Analýza popisů role ředitele

Přes rozdílnost pohledu různých autorů lze po provedení analýzy, sjednocení a kategorizaci názorů uvedených v části 6.5.1 definovat základní role úspěšného ředitele školy, které spočívají ve:

- stanovení vize, cílů a strategického rozvoje školy,
- zajištění a hodnocení procesu vyučování a jeho kvality se zaměřením na žáka,

- vedení lidí, jejich kontrola, koordinace a rozvoj,
- budování týmu a kultury školy,
- řízení školy jako organizace (struktura, pravidla),
- budování vnějších vztahů včetně public relations a zastupování školy,
- zajištění finančních a materiálních prostředků.

K naplnění těchto rolí musí ředitel disponovat příslušnými kompetencemi.

6.6.2 Porovnání existujících modelů a výzkumů a jejich využití

Při porovnávání existujících kompetenčních modelů a výsledků předchozích výzkumů se ukázala jejich velká podobnost. V některých případech jsou sice definovány různé názvy kompetencí, ale obsahy jsou shodné či velmi podobné. Mnohdy až působí dojmem, že pochází z jednoho zdroje. Pro přehlednost jsme vytvořili srovnávací tabulku č. 3 s oblastmi kompetencí.

Z existujících modelů či výzkumů vyplývá, že ředitel školy by měl disponovat velkým množstvím znalostí, dovedností, zkušeností a schopností v řadě odborností, které by měly ještě být doplněny vysokým osobním morálním kreditem. S ohledem na to také většina modelů nepřirazuje pojem kompetence jednotlivým či malým skupinám dovedností, znalostí apod., neboť by to znamenalo definici stovek kompetencí. Proto nejčastěji pod jednotlivou kompetencí rozumí velkou množinu znalostí, dovedností, projevů chování a postojů sdružených do skupin podle určitých kritérií. Tato kritéria však mohou mít různé přesahy.

Z existující kompetenčních modelů či rámců a výsledků výzkumů lze vysledovat tyto hlavní širší oblasti kompetencí ředitelů škol:

- zaměření na učební proces, jeho kvalitu, výsledky se zaměřením na žáka,
- strategický rozvoj školy,
- řízení, rozvoj a administrace školy jako organizace,
- budování partnerství a spolupráce,
- vedení lidí, řízení lidských zdrojů, týmová spolupráce,
- seberozvoj, osobní kvality, zodpovědnost.

Popis či charakteristika jednotlivých kompetencí je v konkrétních modelech terminologicky nejednotná – možná je to dáno nejednoznačností překladu z angličtiny, takže je někdy těžké rozhodnout, zda se jedná o schopnost, znalost, dovednost apod. Srovnání způsobu popisu kompetencí v jednotlivých modelech a výzkumech je uvedeno v tabulce č. 4.

Tabulka 3 Srovnání kompetencí v různých modelech a výzkumech

Projekt School Leadership for Effective Learning	Vedení procesu vyučování a učení	Management organizace a rozvoje školy	Partnerství	Personální kompetence	Rozvoj a strategie	Etické činnosti, morální aspekt ve vedení	Manage ment zdrojů
Norsko	Výsledky žáků a učební prostředí	Řízení a administrace	Spolupráce při budování organizace, vedení učitelského sboru		Rozvoj a změny	Vztah k vedoucí roli	
Slovensko	Dimenze - Pedagogické řízení školy			Personální a řídicí dimenze	Normativní a strategická dimenze	Dimenze – Seberozvoj	
Anglie	Vedení procesu výuky a učení	Řízení organizace	Posilování soudržnosti		Vize a utváření budoucnosti	Rozvoj vlastní osobnosti a spolupráce s ostatními	Odpověd nost
Ontario	Vedení vzdělávacího programu	Rozvoj organizace	Budování spolupráce a rozvoje lidí		Nastavení směru (budování společné vize, podpora přijetí skupinových cílů a stanovení vysokých výkonů)		Zajištění odpověd nosti
Kompetenční model FF UP Olomouc	Kvalita Orientace na zákazníka Orientace na výsledky		Sítě a partnerství	Leadership Rozvoj lidských zdrojů Týmová práce	Vize a strategie Inovace, zlepšení	Osobní kvalita Osobní rozvoj Odborné znalosti Odborné dovednosti	

Tabulka 4 Srovnání způsobu popisu kompetencí v různých modelech či výzkumech

	Charakteristika – popis kompetence
Projekt School Leadership for Effective Learning	Popis kompetencí není ještě dotvořen, řeší se v navazujícím projektu
Norsko	Vědomosti (co má ředitel vědět) Dovednosti (co má ředitel umět) Postoje (s nimiž se ředitel identifikuje)
Slovensko	Schopnosti
Anglie	Znalosti Profesní kvality - Bere jako povinnost - Schopnosti Jednání
Ontario	Zkušenosti Dovednosti Znalosti Postoje
Kompetenční model FF UP Olomouc	Pozorovatelné chování

6.6.3 Expertní workshopy – zpracování výstupů

V rámci zpracování výsledků workshopů jsme vyhodnocovali jednotlivé výroky ze všech kompetenčních témat, které reprezentovaly znalosti, dovednosti, konání a postoje úspěšných ředitelů škol. Kompletní souhrn výstupů, který obsahuje všechny výroky z jednotlivých oblastí, je uveden v příloze č. 3. V průběhu práce ve workshopech měli někteří zúčastnění problém s přesným vymezením pojmů znalost, dovednost, konání a postoj a s formulací myšlenek, které by byly relevantní pro popis kompetencí. Z toho důvodu bylo třeba některé závěry korigovat. Pro naše potřeby jsme spočítali preference jednotlivých výroků, přičemž se ukázalo, že všichni nevyužili možnost udělit všech šest preferencí. Sumarizované a korigované závěry obou workshopů jsou uvedeny v následující tabulce, která představuje

výroky, které obdržely alespoň jednu preferenci a počet preferencí těchto výroků (bez členění do skupin jednotlivých kompetencí).

Tabulka 5 Závěry z workshopů expertů

Výrok	Počet preferencí
Analyzuje, tvoří vize.	16
Deleguje pravomoci s ohledem na týmové role.	12
Je optimista, má nadhled, je velkorysý.	11
Zohledňuje časové hledisko, při naplňování strategie průběžně hodnotí a přehodnocuje cíle.	8
Je schopen nadchnout druhé pro práci.	6
Je schopen komunikovat, diskutovat a naslouchat druhým.	6
Má charisma, přirozenou autoritu.	5
Je schopen rozhodovat se.	5
Je příkladem a autoritou.	5
Zná předpisy z oblasti práva, ekonomiky, pedagogiky.	4
Zastane se a podpoří své kolegy v konfliktních situacích (ve styku s rodiči, ČŠI, apod.)	4
Udržuje kontakty s jinými oblastmi mimo vzdělávání.	4
Sleduje vývoj i mimo školství.	4
Nezneužívá svého nadřazeného postavení.	4
Motivuje, oceňuje, hodnotí.	4
Má přehled o nových trendech ve vzdělávání.	4
Zná a dodržuje etický kodex.	3
Vytyčuje cíle SMART.	3
Vytváří klima a kulturu školy.	3
Umí si stanovit reálné cíle.	3
Sleduje vnější prostředí (politický vývoj, vývoj komunity), udržuje dobré vztahy se všemi partnery organizace.	3
Má znalosti v oblasti personálního řízení.	3
Má rád svoji práci.	3
Má přirozenou autoritu a charisma.	3
Má marketingové znalosti.	3
Jedná otevřeně a objektivně.	3
Jedná důsledně, spravedlivě, vede k pozitivnímu myšlení, je empatický.	3
Je rozhodný.	3
Je adaptabilní, je schopen flexibilně reagovat na měnící se situaci.	3
Dokáže vnímat problém jako výzvu. Ví, že na všem špatném je něco dobrého.	3

Dodržuje jednotná pravidla pro všechny.	3
Uznává a oceňuje druhé.	2
Umí říci ne.	2
Umí řešit konflikty.	2
Umí respektovat osobnost a individualitu.	2
Umí jednat a vyjednávat.	2
Respektuje druhé.	2
Přijímá odpovědnost.	2
Nebojí se zkoušet nové věci.	2
Má komplexní profesní znalosti.	2
Je otevřený, je schopen uznat vlastní chybu.	2
Je dobrým partnerem uvnitř i navenek.	2
Zřizuje pedagogické komise a metodická sdružení.	1
Zapojuje kolegy tak, aby participovali na společně stanovených cílech.	1
Využívá kontakty ostatních spolupracovníků.	1
Vede osobní pohovory s pracovníky, motivuje je.	1
Umí se povznést nad malichernosti.	1
Umí komunikovat asertivně, umí vyjednávat.	1
Tvoří strategii na základě znalostí systému a prostředí.	1
Pravidelně vyhodnocuje a pracuje s cílem.	1
Podporuje práci všech na cestě k vytyčenému cíli.	1
Neustále se vzdělává.	1
Nepřetěžuje schopné a ochotné spolupracovníky.	1
Jedná otevřeně.	1
Je racionální.	1
Je osobním příkladem pro druhé, je "prvním učitelem".	1
Je nestranný a spravedlivý.	1
Je chápavý, vstřícný a podporuje druhé.	1
Hledá cestu k vlastnímu rozvoji, neustále se učí a pracuje na svém osobním rozvoji.	1
Evaluuje a na základě evaluace navrhuje další rozvoj organizace.	1
Dodržuje pravidla etikety.	1

Z výše uvedené tabulky je patrné, že dominují výroky, které se vztahují ke kompetencím ředitele určujícím strategický rozvoj školy, komunikaci a osobnostní charakteristiky ředitele. Je zajímavé, že celkově nejvíce preferovaných výroků směřuje právě do oblasti osobnostních charakteristik ředitele a etického rozměru jeho práce. K dalšímu zpracování byly vybrány výroky, které obdržely alespoň 3 preferenční hlasy.

Kromě kompetenčních vět z diskuzí odborníků vyplynulo několik obecných postřehů, které charakterizují situaci v oblasti profesního rozvoje ředitelů škol. Podle mínění odborníků vyžaduje systém profesní podpory ředitelů škol v České republice zásadní inovace, vzdělávání musí probíhat po celou dobu profesní kariéry ředitele, včetně období před nástupem do funkce a je zřejmá absence cílené podpory ředitelů ze strany nadřízených institucí.

6.6.4 Repertory grid interview – zpracování výstupů

Souhrn odpovědí z reportery grid interview seskupených do stejných oblastí je uveden v příloze č. 4. Názvy oblastí jsou ponechány tak, jak byly definovány jednotlivými dotazovanými, přestože některé uvedené projevy chování s názvem oblasti zcela nekorespondují. Vzhledem k tomu, že nemáme souhlas respondentů ke zveřejnění jejich jmen, zveřejněné odpovědi jsou uvedeny anonymně.

Jako nejdůležitější oblast v rámci plnění úkolů, v nichž se nejčastěji liší vynikající ředitelé škol od průměrných ředitelů škol, se nejčastěji objevovala oblast ekonomická, legislativní a oblast plánování. Protože dotazování byli v tomto případě zástupci decizní sféry – zřizovatelé škol, lze z toho vyvodit, že u zřizovatelů stále při posuzování důležitosti činností ředitele školy je kladen důraz na kognitivní kompetence ředitelů škol. To koresponduje i se závěry výzkumu Trojana (2010). Nicméně za pozitivní posun může být považováno to, že je zde také poměrně výrazně akcentována oblast vzdělávání.

Naproti tomu mezi nejčastější činnosti, s nimiž tráví vynikající ředitelé škol více času než průměrní ředitelé škol, byly nejčastěji zařazeny interní i externí komunikace, strategické činnosti a zavádění moderních trendů do výuky. I zde je tedy patrný určitý posun od kognitivních znalostí. Objevuje se zde však široké spektrum oblastí pokrývající téměř všechny oblasti činnosti ředitele školy včetně finančních a legislativních.

Řešení finanční situace a zvládání komunikace byly nejčastěji uváděny jako konkrétní situace nebo problémy, při jejichž řešení se vynikající ředitelé škol chovali vhodnějším způsobem než průměrní ředitelé škol.

Pokud shrneme výsledky RGI, můžeme definovat tyto bazální oblasti kompetencí:

- kognitivní (zejména ekonomické a právní),
- strategické,
- komunikační (vzhledem k zaměstnancům, žákům i okolí včetně prezentace školy),
- podporující vzdělávání (kvalita vyučování, nové metody a technologie).

Kromě toho se však objevuje i řada dalších oblastí, které by neměly být opomenuty. Vybrané relevantní výroky, které jsou výsledkem analýzy odpovědí v rámci RGI, a které odlišují vynikající ředitele, jsme uspořádali do následující tabulky.

Tabulka 6 Analýza odpovědí RGI

Znají ekonomické zákony a předpisy.
Znají finanční toky.
Sledují průběžně rozpočet školy.
Jsou schopni nastavit vnitřní ekonomické směrnice.
Jsou schopni získávat další finanční zdroje (jiná činnost, projekty, dotace).
Zvládají řešit nenadálé situace.
Stanovují reálné cíle organizace s akcentem na vzdělávání.,
Tvoří strategické dokumenty srozumitelné pro všechny.
Mají odbornou publikační činnost.
Motivují a vytváří optimální podmínky všem pracovníkům k dalšímu vzdělávání.
Prezentují školu a její výsledky v médiích.
Tvoří strategické dokumenty srozumitelné pro všechny zúčastněné.
Monitorují a hodnotí úroveň vzdělávání ve škole.
Přijímají opatření v případě nedostatků (hospitace, rozhovory s učiteli).
Využívají vnějších evaluačních nástrojů.
Zavádějí nové prostředky, formy a metody podporující výuku, zavádějí moderní výukové technologie.
Podporují a budují týmovou práci.
Vytvářejí pozitivní klima pro vyučování a učení, dobré vzájemné vztahy.
Jdou osobním příkladem.
Podřízené berou jako partnery a dovedou ocenit jejich práci
Vypracovávají vnitřní systém delegování úkolů.
Budují image školy.
Průběžně a pravidelně vyhodnocují svoji práci i všech ostatních pracovníků.
Posuzují potřeby DV ve své škole.
Jsou objektivní.
Poskytují součinnost při kontrole ČŠI.
Aktivně komunikují se svým zřizovatelem.

Pravidelně aktualizují učební plán školy dle měnících se potřeb.
Vybavují školu moderní technikou.
Sami se vzdělávají.
Zavádějí ve škole formy práce pro žáky umožňující inkluzi ve výuce.
Věnují se rozšiřování nabídky služeb ve škole – doučování, nabídka, zájmových kroužků aj.
Nastavují ve škole partnerské prostředí, věnují dostatek času komunikaci se všemi partnery – žáky, rodiči, zaměstnanci.
V hodnocení výsledků vzdělávání i chování žáků postupují podle jasně daných kritérií.
Jednají vždy slušně.
Projevují vnímavost a citlivost k názorům a pocitům jiných lidí.
Včasně identifikují problémy v týmu a doporučují postupy k jejich řešení, analyzují problém přesně a patřičným zdůvodněním, projeví organizovaný a logický přístup.
Jsou ochotni se podělit s kolegy o své znalosti a zkušenosti.
Aktualizují ŠVP dle potřeb žáků.
Zapojují se do rozvojových programů, grantových programů .

6.7 Tvorba a popis kompetenčního profilu

Na základě dosavadního stavu poznání, zkušeností a výsledků výzkumu popsaného v odstavcích 6.1 až 6.6 jsme sestavili množinu výroků, které charakterizují znalosti, postoje a činnosti úspěšných ředitelů škol a jsou tak obsahem jednotlivých kompetencí. Tuto množinu jsme ještě doplnili s ohledem na postřehy a zkušenosti z diskuzí, které probíhaly v rámci workshopů, RGI či v průběhu běžné praxe při vzdělávání a pracovních kontaktech s řediteli škol. Následně bylo třeba výroky roztřídit do tematicky příbuzných skupin, což se ukázalo jako jedna z nejobtížnějších činností. Jednak bylo třeba zvolit hledisko členění na jednotlivé oblasti a dále míru diverzifikace, která by určila počet skupin a tím i počet definovaných kompetencí. Navíc u řady výroků popisujících kompetence docházelo k přesahu mezi jednotlivými skupinami. V tom případě jsme zařadili výrok do té skupiny, kde podle našeho názoru měl vyšší vypovídací hodnotu (vyšší míru opodstatnění). Z tabulky č. 3 vyplývá, že ve většině existujících kompetenčních modelů je definováno pouze 4 až 7 kompetencí nebo kompetenčních okruhů. Jsme si vědomi, že zejména u oblasti personálního řízení a rozvoje vyučovacího procesu je možná velká variabilita přístupu. Kompetence je možné sdružit pod souhrnné názvy nebo naopak provést větší diverzifikaci kompetencí v těchto oblastech. Domníváme se však, že pro snazší identifikaci a i následné měření úrovně kompetencí, je

výhodnější provést větší diverzifikaci výroků a definovat tak vyšší počet kompetencí. Na druhé straně jsme respektovali teorii (Hroník, 2006), která uvádí, že počet kompetencí by neměl být vyšší než 12. Při volbě hlediska členění kompetencí jsme vzali v úvahu jednotlivé procesy probíhající ve škole, které musí ředitel školy prostřednictvím svých kompetencí ovlivňovat. Na základě výše uvedeného jsme stanovili 11 kompetencí, kterým jsme zatím přiřadili pracovní názvy.

Následujícím krokem bylo vytvoření podrobného popisu či charakteristiky jednotlivých kompetencí. V teorii i praxi existuje mnoho způsobů popisu kompetencí (viz teoretická část nebo např. tabulka č. 4 uvedená v části 6.6.2). Při volbě způsobu popisu kompetence jsme opět zohlednili především to, aby bylo možné každou kompetenci na základě jejího popisu následně identifikovat a vyhodnocovat, tj. aby bylo možné rozlišit různé úrovně dosažení kompetence. Proto jsme každou kompetenci popsali:

- výčtem znalostí (tj. co má ředitel školy znát a čemu rozumí),
- výčtem činností – dovedností (tj. co můžeme pozorovat, co ředitel školy dělá, jak se konkrétně projevuje jeho znalost, zkušenost ve formě dovednosti, co umí),
- výčtem postojů (tj. s čím se identifikuje a projevuje se v jeho chování).

K popisu jsme využili upravené výroky získané v předchozím výzkumu. Popis kompetence jsme ještě doplnili její stručnou charakteristikou. Nakonec jsme stanovili konečné názvy kompetencí.

V souladu s výsledky prováděného výzkumu byly při sestavování kompetenčního profilu více akcentovány kompetence, které obecně směřují dosažení vysoké úrovně a výsledků učebního procesu a kompetence personální. Svoji důležitou roli sehrávají také kompetence osobnostní a osobního rozvoje, které můžeme vnímat jako určité jádro, kolem kterého se ostatní kompetence seskupují.

Výsledný generický kompetenční profil ředitele školy představující kompetence vrcholového výkonu, který obsahuje zastřešující název kompetence, její stručnou charakteristiku, výčet znalostí (vědomostí), pozorovatelných činností (dovedností) a postojů je uveden v následující tabulce.

Tabulka 7 Kompetenční profil ředitelů škol

1. Kompetence strategického řízení	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel je tvůrcem a nositelem vize a strategie školy a má schopnosti tvořit takové vize a strategie a vytyčovat cíle, které budou srozumitelné a akceptovatelné pro ostatní spolupracovníky.	
<i>Popis kompetence:</i>	
- zná teorie strategického řízení a plánování - zná cíle školy - zná školské národní i mezinárodní prostředí	Znalosti (vědomosti)
- analyzuje a tvoří vize - sděluje jasnou vizi ostatním pracovníkům - tvoří koncepci a strategii školy srozumitelnou pro všechny - stanovuje SMART cíle - zavádí a udržuje v chodu systémy, nástroje a opatření podporující danou strategii - při naplňování strategie průběžně hodnotí a přehodnocuje cíle - předkládá argumenty vedoucí k přijetí záměrů ostatními pracovníky - sleduje vývoj i mimo školství	Činnosti (dovednosti)
- smysluplnou argumentací a vlastní postojem přispívá k akceptaci záměrů - vlastním postojem přispívá k akceptaci záměrů ostatními - prokazuje odvahu, strategické myšlení a realismus	Postoje
2. Kompetence řízení rozvoje a organizace školy	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel plánuje a řídí rozvoj a změny ve škole s ohledem na vývoj společnosti i technologií, organizuje činnost školy a je schopen zajistit potřebné podmínky.	
<i>Popis kompetence:</i>	
- zná teorie školského managementu a managementu změn - zná systémy řízení a typy organizačních struktur - orientuje se v nových technologiích - má marketingové znalosti	Znalosti (vědomosti)
- řídí, iniciuje a vede procesy rozvoje a změn - stanovuje organizační strukturu - organizuje činnosti ve škole - rozvíjí kulturu školy, která podporuje sdílení znalostí - zapojuje školu do rozvojových a grantových programů - vybavuje školu moderní technikou - zvládá řešit nenadálé situace	Činnosti (dovednosti)
- ukazuje přijetí zodpovědnosti za klima školy - zachovává loajalitu k zákonům, předpisům a ke zřizovateli	Postoje

3. Kompetence řízení procesu vyučování a tvorby učebního prostředí	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel zná pedagogické a didaktické procesy, je schopen řídit procesy učení, pracovat s kurikulem a nastavuje celkové efektivní učební prostředí.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - zná soudobé teorie učení a vyučování - má přehled o nových trendech ve vzdělávání - zná požadavky a očekávání žáků, rodičů a zřizovatele - zná pedagogické a didaktické procesy a podmínky výuky - zná psychologické a sociální aspekty vzdělávání - má znalosti o tom, jaké prostředky vytvářejí dobré učební prostředí 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - řídí tvorbu a rozhoduje o kurikulu - pravidelně aktualizuje kurikulum dle měnících se potřeb - využívá zpětnou vazbu od žáků, učitelů, rodičů a zřizovatele - formuluje a prosazuje očekávání žáků - zavádí nové prostředky, formy a metody podporující výuku - podporuje zavádění moderních výukových technologií - zavádějí ve škole formy práce pro žáky umožňující inkluzi ve výuce - vytváří pozitivní klima pro vyučování a učení - aktivuje spolupráci a přenos informací ze zahraničí - věnuje se rozšiřování nabídky služeb ve škole 	Činnosti (dovednosti)
<ul style="list-style-type: none"> - prokazuje vůli a vytrvalost - není dogmatický, ale hledající 	Postoje

4. Kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel zajišťuje kvalitu výsledků činnosti organizace zejména potom procesu vyučování a dokáže ji posoudit a reagovat v případě, že kvalita nespĺňuje očekávání.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - zná požadavky a zásady evaluace a autoevaluace školy a učebního procesu - umí pracovat s daty v pedagogickém rozvoji - zná a využívá techniky řízení kvality ve škole - umí zpracovat efektivní evaluační systém 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - stanovuje standardy kvality - vytváří celkové podmínky pro řízení kvality - využívá vnitřní i vnější evaluační nástroje - monitoruje a hodnotí úroveň vzdělávání ve škole - přijímá opatření v případě zjištěných nedostatků v kvalitě (hospitace, rozhovory) - zavádí společné strategie v práci učitelů 	Činnosti (dovednosti)

- zprostředkovává vysokou úroveň očekávání - usiluje o kvalitu, efektivitu a účinnost v každé oblasti své práce	Postoje
--	---------

5. Kompetence zaměřené na výsledky vyučování a školy	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel zodpovídá za výsledky žáků a má odborné znalosti k provádění kvalitního hodnocení a jeho interní i externí prezentaci.	
<i>Popis kompetence:</i>	
- zná postupy pro dosažení plánovaných výsledků - zná a umí využívat techniky pro kontrolování dosažených výsledků - zná pravidla hodnocení - umí analyzovat a interpretovat výsledky zkoušek a průzkumů	Znalosti (vědomosti)
- vytváří podmínky pro dosažení plánovaných výsledků - stanovuje jednoznačná kritéria pro hodnocení výsledků - reaguje na výsledky adekvátními opatřeními a případně hledá postupy a možnosti nápravy - seznamuje s výsledky ostatní pracovníky	Činnosti (dovednosti)
- prokazuje silnou orientaci na výsledek - při hodnocení výsledků dodržuje stanovená kritéria	Postoje

6. Kompetence leadershipu	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel kultivuje společenství spolupracovníků a vede je tak, aby byli hrdí a motivovaní ke své práci, aby cítili pomoc a podporu ze strany ředitele.	
<i>Popis kompetence:</i>	
- zná základní pojmy a témata vedoucí funkce, styly řízení, moc, autorita, odpovědnost - umí identifikovat schopnosti, kvality a potřeby svých podřízených - zná jednotlivé personální činnosti - zná práva a povinnosti zaměstnavatele a zaměstnance - zná pravidla vedení pracovních porad - má dobře rozvinuté komunikační dovednosti	Znalosti (vědomosti)
- vede učitele a komunikuje s nimi - používá dialog jako nástroj vedení - řeší konflikty v součinnosti s učiteli a ostatními, jichž se záležitost týká - vytváří prostředí důvěry, důvěryhodnosti a zájmu - zvládá konflikty a odpor proti změnám - oceňuje a hodnotí - rozvíjí spoluzodpovědnost za úspěch školy - stimuluje angažovanost a motivaci učitel	Činnosti (dovednosti)

<ul style="list-style-type: none"> - prezentuje vztah zodpovědnosti - toleruje odlišnosti - je schopen naslouchat druhým. - je schopen nadchnout druhé pro práci. - podřízené bere jako partnery - stará se o to, aby stále více pracovníků přebíralo vedoucí odpovědnost v organizaci - vytváří u spolupracovníků pocit, že jsou vnímáni a ctěni 	Postoje
--	---------

7. Kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel zajišťuje rozvoj a vzdělávání pracovníků v souladu se záměry organizace a má takové znalosti, aby se mohl podílet na plánování osobního rozvoje zaměstnanců.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - umí analyzovat vzdělávací potřeby pracovníků - umí sestavit plány osobního rozvoje zaměstnanců 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - vytváří podmínky pro profesionální rozvoj pracovníků - stimuluje a motivuje zaměstnance k sebevzdělávání, zavádění novinek a inovací - podporuje rozvoj kompetencí při práci s moderními technologiemi 	Činnosti (dovednosti)
<ul style="list-style-type: none"> - chápe vzdělávání pracovníků jako přínos pro organizaci a ne jako svoje ohrožení 	Postoje

8. Kompetence podporující týmovou práci	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel svým chováním a postoji podporuje a vytváří podmínky pro týmovou součinnost všech pracovníků.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - umí vytvářet efektivní týmy či pracovní skupiny a rozdělovat týmové role - zná techniky týmové reflexe a týmové komunikace 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjí kolegiální společenství, mezilidské vztahy a vztahové kompetence - buduje týmovou spolupráci - organizuje akce vedoucí ke spolupráci v učitelském sboru - provádí synchronizaci a kooperaci členů týmu - vypracovává vnitřní systém delegování úkolů - podporuje dialog mezi členy týmu - včas identifikuje problémy v týmu a doporučuje postupy k řešení situace 	Činnosti (dovednosti)
<ul style="list-style-type: none"> - při konfliktech v týmu projevuje organizovaný a logický přístup 	Postoje

9. Kognitivní kompetence	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel má základní odborné znalosti v oblasti práva, finančního řízení a nových technologií a dovede je správně aplikovat při řízení školy.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - zná právní předpisy (pracovní, ekonomické, školské) a dovede je uplatňovat - zná finanční toky ve školství, finanční hospodaření a účetní zákonitosti - zná směrnice zřizovatele - zná teorii managementu vzdělávání - umí pracovat s moderními technologiemi - umí pracovat s informacemi a dokáže je využít a interpretovat - zná cizí jazyky k využívání zahraničních zdrojů 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - nastavuje vnitřní ekonomické směrnice - získává další finanční zdroje (jiná činnost, projekty, dotace) - sleduje změny v zákonech a předpisech - vyhodnocuje rozpočet školy a sleduje závazné ukazatele - zapojuje moderní technologie do řízení školy 	Činnosti (dovednosti)
<ul style="list-style-type: none"> - je loajální k dodržování zákonů a předpisů - nové poznatky a technologie bere jako přínos 	Postoje

10. Kompetence k budování partnerství a spolupráce	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel je schopen začlenit školu do systému, udržovat spolupráci s dalšími organizacemi a institucemi a pozitivně prezentovat školu vůči veřejnosti.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - chápe roli zřizovatele školy a školy samotné - chápe systém, struktury a kulturní kontext - má dobré prezentační schopnosti 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - systematicky komunikuje se zřizovatelem a dalšími subjekty - poskytuje součinnost ČŠI - nastavuje ve škole partnerské prostředí, komunikuje se všemi partnery – žáky, rodiči, zaměstnanci - postupuje v součinnosti s profesními organizacemi a orgány ve škole a rodiči - sleduje vnější prostředí, udržuje dobré vztahy se všemi partnery organizace, s dalšími organizacemi. - udržuje kontakty s jinými oblastmi mimo vzdělávání - provádí mediální propagaci školy a jejích výsledků - buduje image a legitimitu školy - udržuje kontakt s médii 	Činnosti (dovednosti)

<ul style="list-style-type: none"> - je zřetelným symbolem školy navenek - prokazuje otevřenost ke spolupráci - je loajální ke své organizaci - ukazuje hrdost na vlastní školu, profesi a školský sektor 	Postoje
---	---------

11. Kompetence seberozvoje a sebeuvědomění	
<i>Charakteristika kompetence:</i>	
Ředitel má jasný postoj vůči své roli, je schopen definovat svoji úlohu, pracuje na svém osobním rozvoji a zaujímá postoje, které ho vedou k demokratickému, nezávislému a odvážnému jednání.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - zná a chápe obsah a rozsah vedoucí role - zná teorie timemanagementu a stressmanagementu 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - rozhoduje o prioritách a je racionální - zvládá stres a nejistotu - flexibilně reaguje dle situace a adaptivní - vytváří a zapracovává nové cíle a záměry pro zlepšení své vlastní činnosti, provádí sebehodnocení - rozvíjí vlastní identitu jako vedoucí - má odbornou publikační činnost - jedná eticky, korektně, uvědoměle a jde osobním příkladem - jedná důsledně, spravedlivě, vede k pozitivnímu myšlení, je empatický - dodržuje etický kodex - dělí se s kolegy o své znalosti a zkušenosti 	Činnosti (dovednosti)
<ul style="list-style-type: none"> - má charisma a přirozenou autoritu - přebírá plnou odpovědnost vyplývající z vedoucí funkce a role, neovlivňuje ostatní - hodnotí vlastní funkci a roli v dialogu s učiteli a ostatními spolupracovníky, je sebekritický - vnímá problém jako výzvu - je zvědavý a ochotný učit se nové věci - je čestný, otevřený a čitelný 	Postoje

6.8 Kompetence v závislosti na průběhu profesní dráhy ředitele školy a stupni školy - dotazníkový výzkum

Cílem kvantitativní části výzkumu bylo ověřit důležitost kompetencí uvedených ve vytvořeném kompetenčním profilu, a to celkově i pro jednotlivé stupně škol. Dále zjistit, zda se míra důležitosti kompetencí mění v jednotlivých fázích profesní dráhy a zda názor na důležitost kompetencí ředitelů jednotlivých stupňů škol je statisticky shodný. Rozlišovali jsme odpovědi zástupců jednotlivých stupňů škol a u představitelů decizní sféry jsme navíc rozlišovali jejich pohled na kompetence ředitelů různých stupňů škol. Za tímto účelem jsme provedli rozsáhlé dotazníkové šetření, jehož průběh a výsledky jsou popsány v následujících částech. Současně mohlo na základě tohoto výzkumu dojít k úpravě kompetenčního profilu vytvořeného podle výsledků první části výzkumu, a to v případě, že by byla některá z kompetencí shledána jako nedůležitá nebo málo důležitá ve všech fázích profesní dráhy ředitele či pro všechny stupně škol.

6.8.1 Výběr vzorku

U tohoto výzkumu byl výběrový soubor sestaven metodou náhodného proporčního stratifikovaného výběru, tj. základní soubor byl rozdělen do 4 homogenních skupin - ředitelé mateřských škol, ředitelé základních škol, ředitelé středních škol a představitelé decizní sféry z celé České republiky. V případě spojení mateřské a základní školy v jednom subjektu byly takové školy zařazeny polovinou do skupiny mateřských škol a polovinou do skupiny základních škol. Jedinci pak byli vybráni v rámci těchto skupin náhodným proporčním výběrem. Počty respondentů v jednotlivých skupinách byly stanoveny podle jejich přibližného podílu v základním souboru, přičemž z každé skupiny bylo vybráno cca 5 % jedinců (tzn. 200 ve skupině ZŠ, 220 ve skupině MŠ a 75 ze skupiny SŠ). Pouze ve skupině představitelů decizní sféry bylo osloveno cca 10 % jedinců (tj. 30 jedinců), neboť jsme tím chtěli více posílit názory představitelů decizní sféry, kteří v konečné podobě mají rozhodovací pravomoci. Zástupci MŠ, ZŠ a SŠ se vyjadřovali pouze za svůj stupeň školy, zástupci decizní sféry jednotlivě ke všem třem stupňům škol.

Pokusnými osobami tedy byli ředitelé MŠ, ZŠ a SŠ, zástupci decizní sféry. Výsledky byly interpretovány v rámci jednotlivých skupin, v rámci stupňů škol i v rámci celého výběrového souboru.

6.8.2 Definice proměnných a kódování

Ve výzkumu byla zjišťována míra důležitosti předložených kompetencí v jednotlivých fázích průběhu profesní dráhy ředitele školy a pro jednotlivé stupně škol. Ordinální proměnnou představovala míra důležitosti kompetence a respondenti ji posuzovali v rámci této intervalové pětistupňové škály:

0 = nedůležitá, kompetence není potřebná,

1 = málo důležitá, kompetence není nezbytně nutná, ředitel ji použije jenom občas,

2 = důležitá, kompetence by měla být na standardní úrovni,

3 = velmi důležitá, je potřebná ke každodenní práci, ředitel ji aktivně využívá,

4 = mimořádně důležitá, je strategicky významná, ředitel ji nezbytně potřebuje.

Fáze profesní dráhy ředitele školy byly pro lepší přehlednost prezentovány v dotaznících celým slovním popisem, přičemž profesní dráha byla rozdělena na tři fáze:

- před nástupem do funkce,
- začátek profesní dráhy (první 3 roky ve funkci),
- v průběhu profesní dráhy (od 3 let dále).

Pro identifikaci stupňů škol byly použity běžně používané zkratky MŠ, ZŠ a SŠ.

6.8.3 Dotazníky a způsob sběru dat

S ohledem na stav informačních technologií bylo rozhodnuto o realizaci sběru dat prostřednictvím webových formulářů. Zde se nabízela řada předpřipravených systémů, které umožňují poměrně snadnou tvorbu formulářů. Formuláře na Google však obsahují pouze omezenou množinu typů prvků formulářů a grafického uspořádání. Z tohoto důvodu se zdálo lepší využití webu Esurveyspro, kde škála použitých aktivních prvků byla rozmanitější

a tvorba formulářů byla uživatelsky přívětivější. Nicméně se jedná o web v angličtině, takže chybová hlášení, která by se objevovala respondentům např. v případě nevyplnění povinného pole apod., by se zobrazovala v angličtině. Protože se nedala u vzorku respondentů předpokládat všeobecná znalost angličtiny, rozhodli jsme se pro vlastní naprogramování webových dotazníků v jazyce PHP. Tvorba těchto formulářů je tedy v podstatě nedílnou součástí práce. Pro tuto fázi výzkumu byly vytvořeny dva různé dotazníky:

- DO_KO_Ř – dotazník pro zjišťování důležitosti kompetencí určený pro ředitele škol,
- DO_KO_DS – dotazník pro zjišťování důležitosti kompetencí určený pro představitele decizní sféry.

Ukázky dotazníků jsou uvedeny v příloze č. 5 a č. 6. Respondenti obdrželi také informační dopis, ve kterém byl vysvětlen účel výzkumu a instrukce k vyplňování dotazníku.

Oba dotazníky měly uzavřený škálovaný typ otázek s pětistupňovým hodnocením míry důležitosti kompetencí. Před provedením vlastního dotazníkového šetření byly otázky v rámci předvýzkumu přezkoušeny formou interview u účastníků kvalifikačního studia pro ředitele škol. Dále byly formuláře odladěny na zkušebním vzorku tak, aby se ověřilo správné zobrazování ve všech základních typech prohlížečů (MS Explorer, Firefox, Google chrom).

6.8.4 Návratnost dotazníků

Celkem bylo osloveno 525 respondentů (220 MŠ, 200 ZŠ, 75 SŠ a 30 decizní sféra). Návratnost dotazníků a četnost osob v jednotlivých skupinách je uvedena v tabulce č. 8.

Tabulka 8 Návratnost dotazníků v kvantitativní části výzkumu A

	Osloveno	Návratnost	
	počet	počet	%
řed. MŠ	220	140	63,6
řed. ZŠ	200	146	73,0
řed. SŠ	75	65	86,7
decizní sféra	30	15	50,0
Celkem	525	366	69,7

Z ní vyplývá, že celková návratnost dotazníků činí 69,7 %, přičemž nejvyšší návratnost byla poměrně překvapivě zaznamenána u skupiny ředitelů středních škol. Naproti tomu nejnižší návratnost byla u představitelů decizní sféry a dosahuje hodnoty pouhých 50 %. Představitelé decizní sféry vyjadřovali v dotaznících ke všem třem stupňům škol.

6.9 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu byly po převodu z internetových databází zpracovány v programu Excel. Byla vytvořena základní tabulka, ve které jsou zpracovány a sumarizovány výsledky dat z dotazníků DO-KO-Ř a DO-KO-DS, a která obsahuje absolutní a relativní četnosti v jednotlivých polohách škály důležitosti kompetencí a také průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí. Tato tabulka tvoří přílohu č. 9. Přestože pracujeme s ordinální proměnnou, vzhledem k tomu, že použitou škálu lze chápat jako kontinuum, byly jednotlivým hodnotám škály přiděleny koeficienty – číselné hodnoty, které odpovídaly i jejich značení v dotaznících. To umožnilo vyjádřit i průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí. Tabulka je zpracována v členění dle jednotlivých fází profesní dráhy a jednotlivých podskupin respondentů (MŠ, ZŠ, SŠ, decizní sféra), přičemž u představitelů decizní sféry jsou rozlišeny jejich odpovědi týkající se jednotlivých stupňů škol. Dále jsou výsledky sumarizovány za jednotlivé stupně škol a za všechny respondenty. Za sumární odpovědi pro jednotlivé stupně škol se považuje součet odpovědí ředitelů daného stupně školy a představitelů decizní sféry k danému stupni škol.

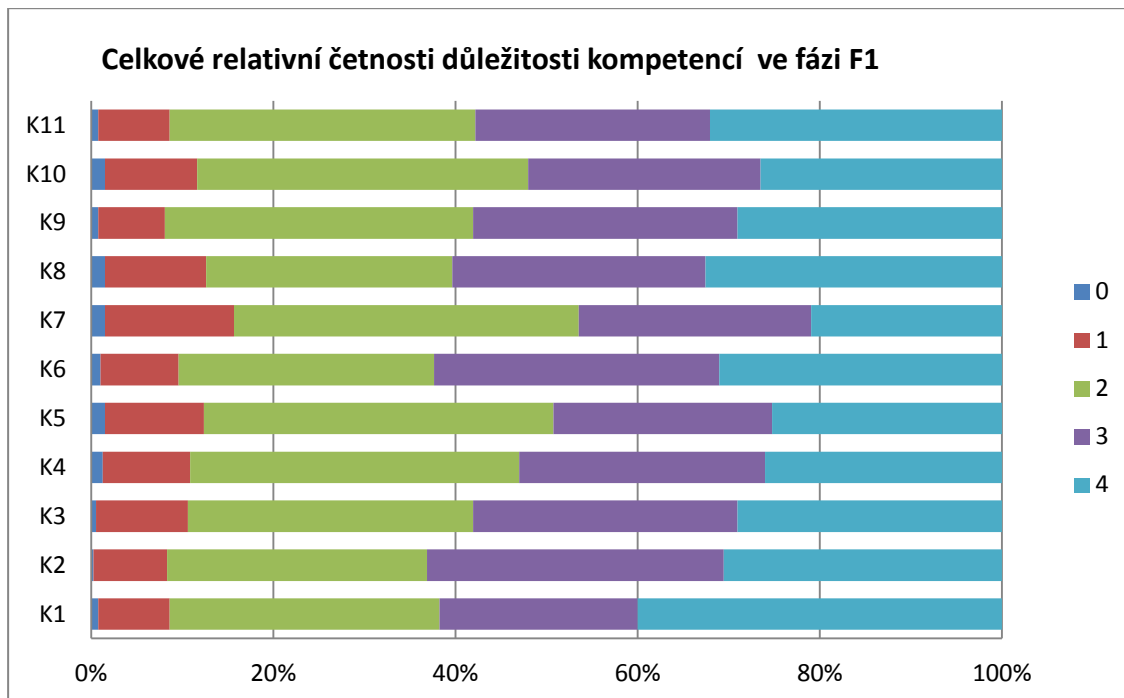
Zkrácená souhrnná tabulka č. 9 obsahuje sumární průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí dle jednotlivých skupin respondentů a fází profesní dráhy.

Tabulka 9 Průměrné hodnoty důležitosti kompetencí

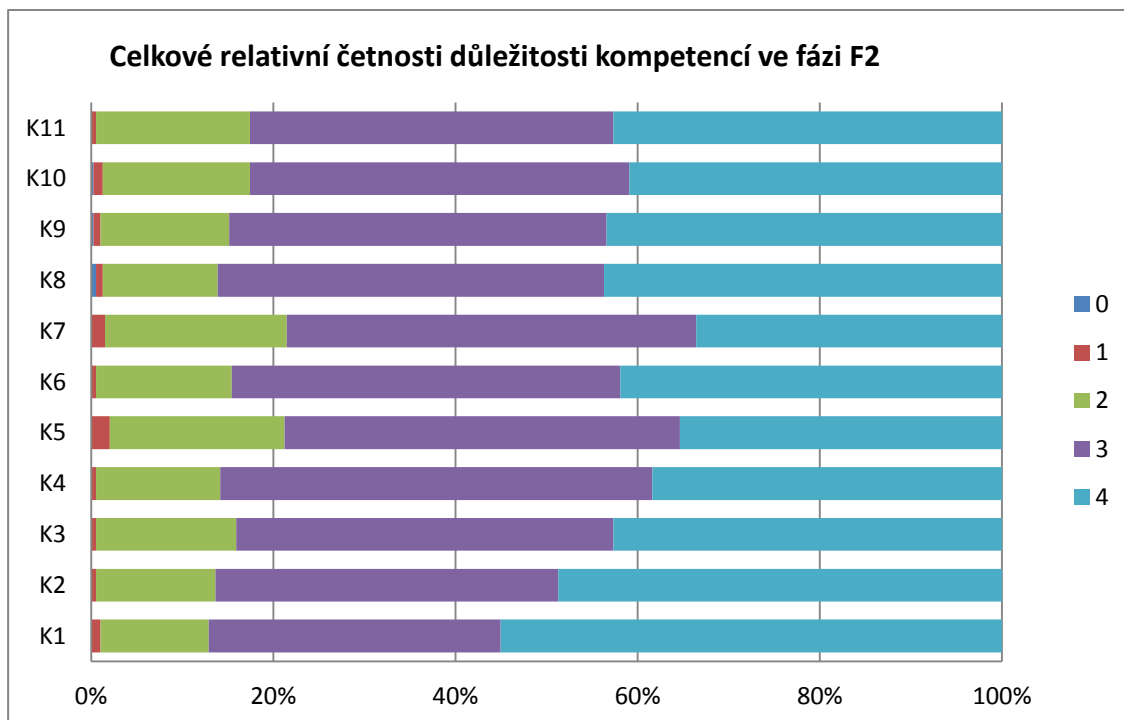
	MŠ			ZŠ			SŠ			CELKEM
	ŘMŠ	DS MŠ	CELK MŠ	ŘZŠ	DS ZŠ	CELK ZŠ	Ř SŠ	DS SŠ	CELK SŠ	
1. Kompetence strategického řízení										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,88	2,80	2,87	2,88	2,86	2,88	3,03	3,40	3,10	2,92
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,34	3,20	3,32	3,44	3,40	3,43	3,54	3,53	3,54	3,41
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,48	3,27	3,46	3,53	3,40	3,52	3,69	3,53	3,66	3,53
2. Kompetence řízení rozvoje a organizace školy										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,66	2,47	2,65	2,62	2,80	2,64	2,83	2,93	2,85	2,68
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,22	3,40	3,24	3,21	3,40	3,23	3,38	3,33	3,38	3,26
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,51	3,40	3,50	3,46	3,67	3,48	3,58	3,47	3,56	3,51
3. Kompetence řízení procesu vyučování a tvorby učebního prostředí										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,93	2,53	2,89	2,88	2,67	2,86	2,69	3,00	2,75	2,85
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,24	2,93	3,21	3,08	3,20	3,09	3,02	3,00	3,01	3,12
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,39	3,00	3,35	3,28	3,53	3,30	3,18	3,40	3,23	3,31
4. Kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,67	2,27	2,63	2,51	2,13	2,48	2,37	2,40	2,38	2,52
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,24	2,73	3,19	3,19	2,87	3,16	3,05	2,93	3,03	3,14
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,52	3,13	3,48	3,46	3,20	3,43	3,42	3,27	3,39	3,44
5. Kompetence zaměřené na výsledky vyučování a školy										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,58	2,13	2,54	2,49	2,29	2,47	2,32	2,20	2,30	2,46
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,04	2,53	2,99	3,01	2,80	2,99	2,89	2,60	2,84	2,96
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,26	2,67	3,20	3,18	2,87	3,15	3,08	2,60	2,99	3,14

	MŠ			ZŠ			SŠ			CELKEM
	ŘMŠ	DS MŠ	CELK MŠ	ŘZŠ	DS ZŠ	CELK ZŠ	Ř SŠ	DS SŠ	CELK SŠ	
6. Kompetence leadershipu										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,84	2,47	2,80	2,88	2,73	2,86	2,77	3,00	2,81	2,83
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,20	3,00	3,18	3,47	3,31	3,45	3,22	3,07	3,19	3,29
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,41	3,07	3,37	3,52	3,07	3,48	3,48	3,20	3,43	3,43
7. Kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,44	1,80	2,38	2,26	1,67	2,20	2,17	1,80	2,10	2,25
<i>první 3 roky ve funkci</i>	2,99	2,73	2,96	2,93	2,73	2,91	2,85	2,87	2,85	2,92
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,19	2,80	3,15	3,14	2,87	3,11	3,17	3,07	3,15	3,14
8. Kompetence podporující týmovou práci										
<i>před nástupem do funkce</i>	3,01	1,87	2,90	2,87	1,73	2,76	2,86	1,53	2,61	2,79
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,24	3,20	3,24	3,22	2,80	3,18	3,26	2,73	3,16	3,20
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,39	3,33	3,38	3,45	2,93	3,40	3,43	2,80	3,31	3,38
9. Kognitivní kompetence										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,73	2,67	2,72	2,73	2,60	2,72	2,66	2,80	2,69	2,71
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,23	2,93	3,20	3,22	3,07	3,20	3,09	3,00	3,08	3,18
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,38	3,06	3,35	3,49	3,21	3,47	3,38	3,13	3,34	3,39
10. Kompetence k budování partnerství a spolupráce										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,56	2,36	2,54	2,52	2,20	2,49	2,58	2,40	2,55	2,52
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,21	2,53	3,15	3,23	2,64	3,18	3,11	2,87	3,06	3,14
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,36	2,53	3,28	3,42	2,80	3,36	3,40	2,93	3,31	3,32
11. Kompetence seberozvoje a sebeuvědomění										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,86	2,20	2,79	2,86	2,07	2,79	2,98	2,00	2,80	2,79
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,22	2,73	3,17	3,29	2,73	3,24	3,20	2,87	3,14	3,19
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,35	2,93	3,31	3,48	2,93	3,43	3,42	2,93	3,33	3,36

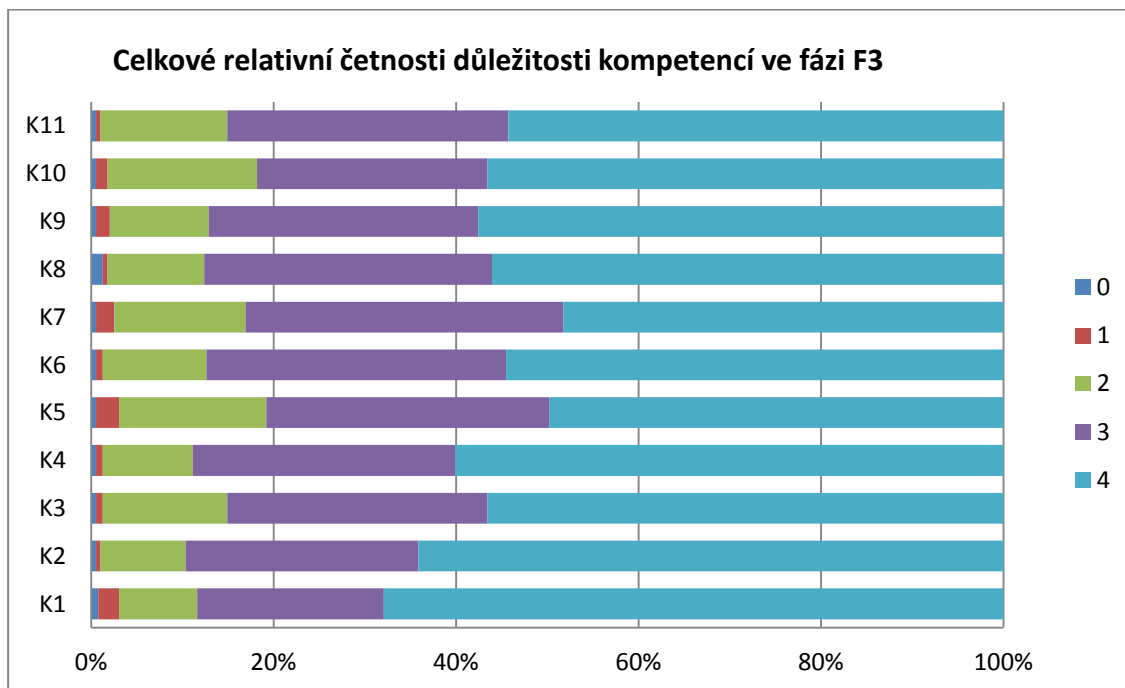
Pro názornější představu je na následujících třech obrázcích uvedeno grafické znázornění celkových relativních četností míry důležitosti kompetence v jednotlivých fázích profesní dráhy.



Obr. 7 Celkové relativní četnosti důležitosti kompetencí ve fázi 1



Obr. 8 Celkové relativní četnosti důležitosti kompetencí ve fázi 2



Obr. 9 Celkové relativní četnosti důležitosti kompetencí ve fázi 3

6.10 Interpretace výsledků a testování hypotéz

Výzkum byl koncipován poměrně široce a zjištěná data umožňují provádět jejich analýzu z mnoha různých aspektů. Vzhledem k rozsahu práce jsme zde nevyužili všechny možnosti posuzování výsledků a zkoumání vztahů, ale zaměřili jsme se pouze na potvrzení či vyvrácení výroků a testování hypotéz uvedených v části 6.2 a na souhrnné výsledky vztahující se k relevantnosti vytvořeného kompetenčního profilu.

Nejprve jsme analyzovali celkové průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí (tj. souhrnně za všechny skupiny respondentů) v jednotlivých fázích profesní dráhy. Ty jsou shrnuty v tabulce č. 10

Tabulka 10 Celkové průměrné hodnoty důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy

	F1	F2	F2
1. Kompetence strategického řízení	2,92	3,41	3,53
2. Kompetence řízení rozvoje a organizace školy	2,85	3,35	3,52
3. Kompetence řízení procesu vyučování a tvorby učebního prostředí	2,76	3,26	3,40
4. Kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy	2,67	3,24	3,47
5. Kompetence zaměřené na výsledky vyučování a školy	2,61	3,12	3,27
6. Kompetence leadershipu	2,83	3,29	3,48
7. Kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů	2,50	3,11	3,28
8. Kompetence podporující týmovou práci	2,79	3,28	3,41
9. Kognitivní kompetence	2,78	3,27	3,42
10. Kompetence k budování partnerství a spolupráce	2,65	3,22	3,36
11. Kompetence seberozvoje a sebeuvědomění	2,81	3,25	3,38

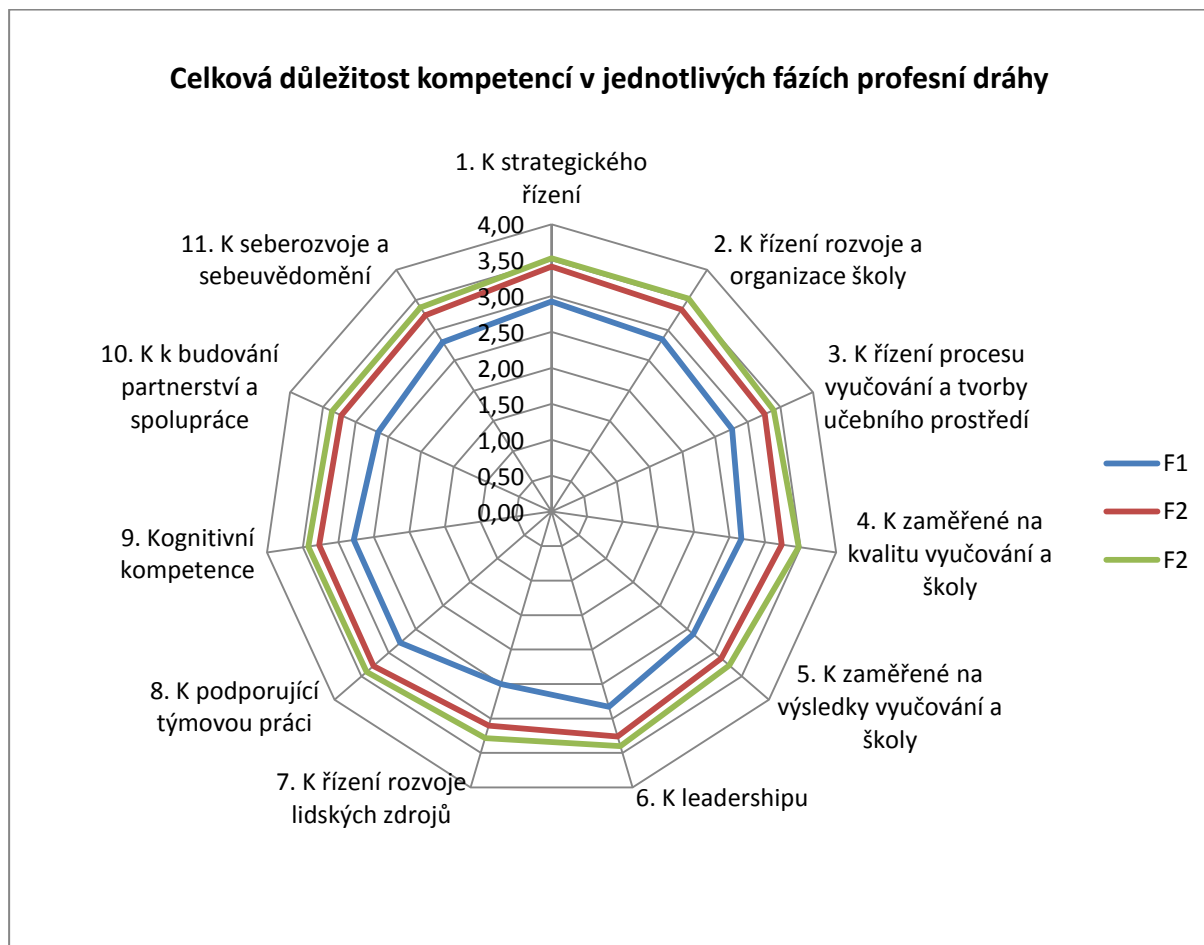
Z výsledků kvantitativního výzkumu vyplývá, že všechny kompetence stanovené na základě předchozího výzkumu ve všech fázích profesní dráhy ředitele získaly celkovou míru důležitosti vyšší než „důležitá“ a ve fázích F2 a F3 dokonce vyšší než „velmi důležitá“. Rozpětí, v jakém se pohybuje hodnocení míry důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy, ukazuje tabulka č. 11

Tabulka 11 – Rozpětí celkových průměrných hodnot důležitosti kompetencí

Fáze profesní dráhy	Rozpětí – míra důležitosti	Poloha škály
před nástupem do funkce	2,50 – 2,92	důležitá – velmi důležitá
první 3 roky ve funkci	3,11 – 3,41	velmi důležitá – mimořádně důležitá
více než 3 roky ve funkci	3,28 – 3,53	velmi důležitá – mimořádně důležitá

Z pohledu rozložení četností dokonce ve fázi 3 (viz též obr. č. 9) přesahuje u všech kompetencí (s výjimkou K7) relativní četnost hodnoty škály „4 = mimořádně důležitá, je strategicky významná, ředitel ji nezbytně potřebuje“ padesát procent.

Grafické znázornění celkových průměrných hodnot důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy je uvedeno na obrázku č. 10.



Obr. 10 Celková důležitost kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy

Z něho je také patrné, že míra důležitosti jednotlivých kompetencí je téměř ideálně vyvážená a nejsou zde žádné výkyvy. Znamená to, že žádná z kompetencí není považována za výrazně méně důležitou. Také je vidět, že míra důležitosti kompetencí se mění v závislosti na fázi profesní dráhy ředitele, a to tak, že se ve všech případech s přibývajícím roky ve funkci míra důležitosti kompetence zvyšuje. Rozdíl míry důležitosti kompetencí je větší mezi fází F1 a fází F2, naproti tomu mezi fázemi F2 a F3 je minimální.

Výsledky také jednoznačně potvrzují naši domněnku, že řadu kompetencí ředitel školy potřebuje již před nástupem do funkce. Z názoru respondentů dokonce vyplývá, že již před nástupem do funkce je míra důležitosti všech uváděných kompetencí pro budoucí ředitele na velmi vysoké úrovni, a to v rozmezí 2,25 – 2,92, což znamená, že všechny hodnoty jsou dle použité škály nad polohou „důležitá“. Výzkum tedy nepotvrdil častou interpretaci, že

před nástupem do funkce jsou důležité především kognitivní kompetence a důležitost dalších kompetencí vyvstává až v dalších fázích profesní dráhy.

Mírně rozdílné hodnocení můžeme zaznamenat v pořadí důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy. Rozdíly jsou patrné z tabulky č. 12.

Tabulka 12 Pořadí důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy

	F1		F2		F3	
	pořadí	průměr hodnoc.	pořadí	průměr hodnoc.	pořadí	průměr hodnoc.
1. Kompetence strategického řízení	1.	2,92	1.	3,41	1.	3,53
2. Kompetence řízení rozvoje a organizace školy	2.	2,85	2.	3,35	2.	3,52
3. Kompetence řízení procesu vyučování a tvorby uč. prost.	7.	2,76	6.	3,26	7.	3,40
4. Kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy	8.	2,67	8.	3,24	3.	3,47
5. Kompetence zaměřené na výsledky vyučování a školy	10.	2,61	10.	3,12	11.	3,27
6. Kompetence leadershipu	3.	2,83	3.	3,29	4.	3,43
7. Kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů	11.	2,50	11.	3,11	10.	3,28
8. Kompetence podporující týmovou práci	5.	2,79	4.	3,28	6.	3,41
9. Kognitivní kompetence	6.	2,78	5.	3,27	5.	3,42
10. Kompetence k budování partnerství a spolupráce	9.	2,65	9.	3,22	9.	3,36
11. Kompetence seberozvoje a sebeuvědomění	4.	2,81	7.	3,25	8.	3,38

Shoda v pořadí míry důležitosti panuje u K1 – kompetence strategického řízení a K2 – kompetence řízení a rozvoje školy, které jsou ve všech fázích hodnoceny jako nejdůležitější. Na druhém pólu tzn. nejméně důležité se stabilně ve všech fázích objevují K7 – kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů, K5 – kompetence zaměřené na výsledky školy a vyučování a K10 – kompetence k budování partnerství a spolupráce. To koresponduje s praxí, kde rozvoj lidských zdrojů je ve většině škol řešen až jako druhořadá záležitost a školy jsou v mnohých případech uzavřené ve vlastním dění. V případě partnerství mezi školami systém financování škol vede školy spíše ke vzájemné konkurenci. Překvapivé může být zařazení kompetencí zaměřených na výsledky vyučování a školy na poslední místa ve všech fázích profesní dráhy.

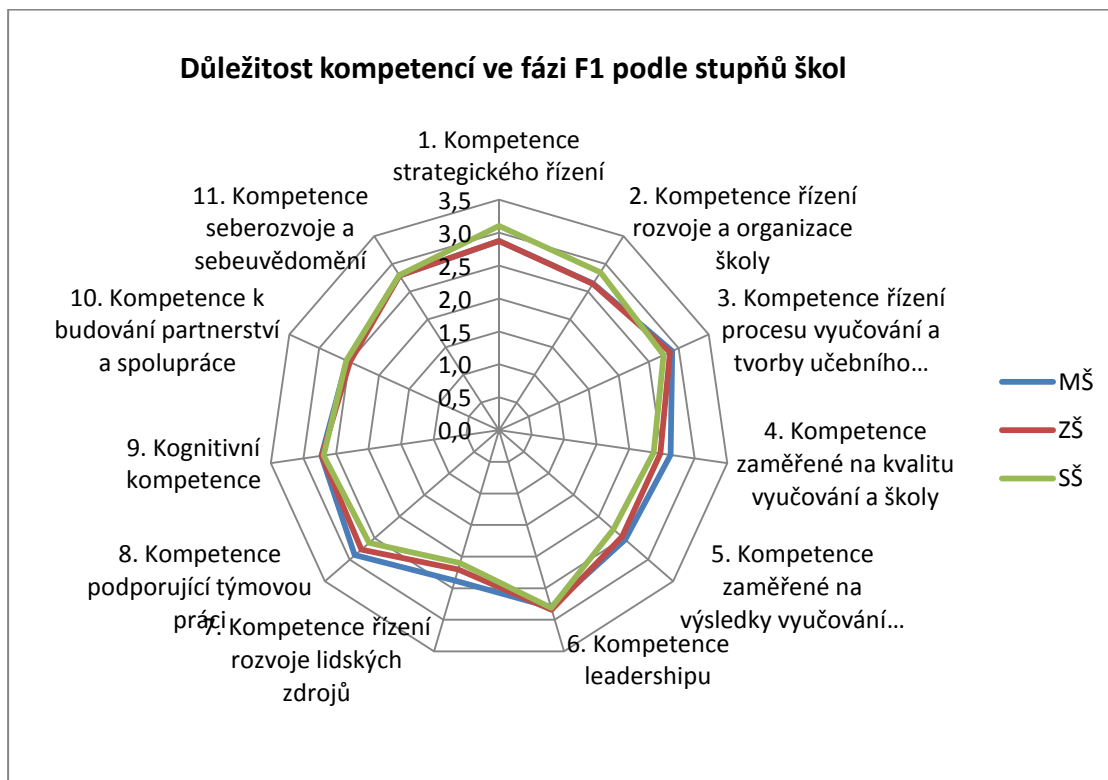
Z výsledků vyplývají i některé možná nelogická zjištění. Např. kompetence leadershipu je ve fázi 1 hodnocena na 3. místě, ale ve fázích 2 a 3 až na 5.-6. místě resp. 6.-7. místě.

Z výše uvedeného rozboru vyplývá, že není důvod k vyřazení některé kompetence z kompetenčního profilu, který byl zkonstruován na základě předchozího výzkumu a všechny kompetence v něm obsažené jsou pro výkon funkce ředitele školy důležité a potřebné.

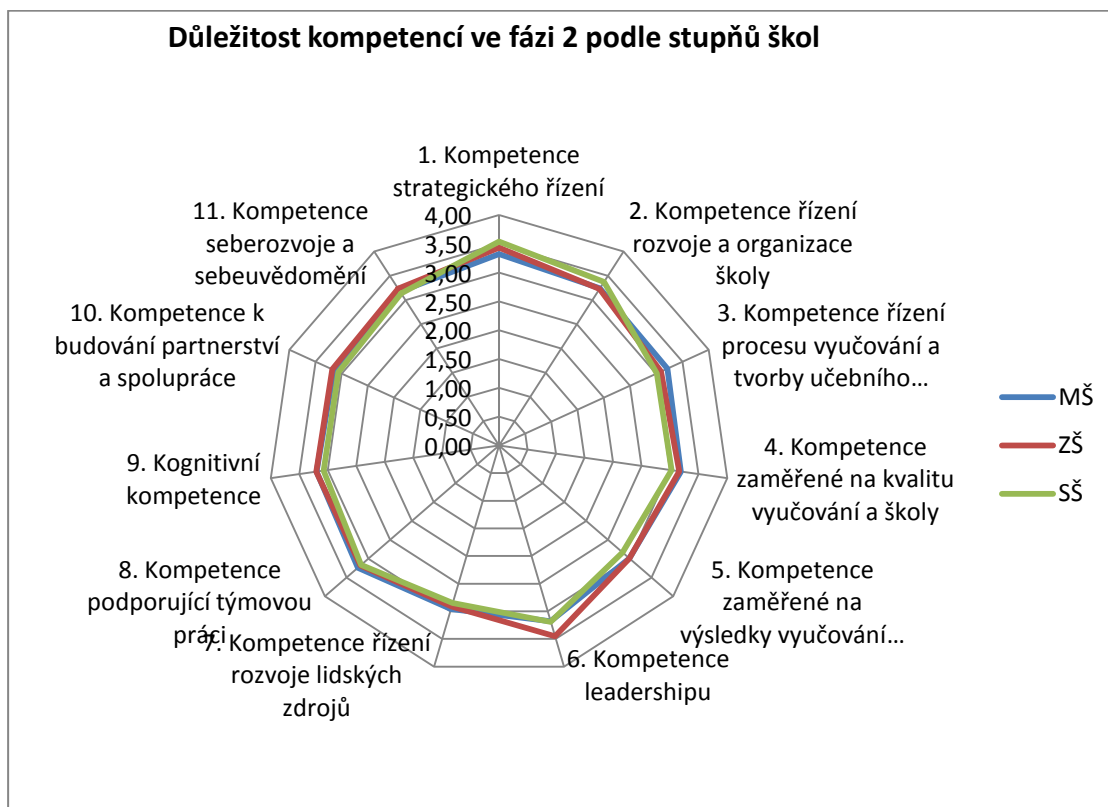
Nyní zhodnotíme důležitost kompetencí ředitelů z hlediska jednotlivých stupňů škol. Průměrné hodnoty důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy podle stupňů škol jsou vedeny v tabulce č. 13 a formou grafů na obrázcích č. 11,12 a 13. V tabulce č. 13 jsou současně uvedeny nejvyšší dosažené rozdíly v hodnocení důležitosti mezi jednotlivými stupni škol

Tabulka č. 13 Průměrné hodnoty důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy podle stupňů škol a maximální rozdíly

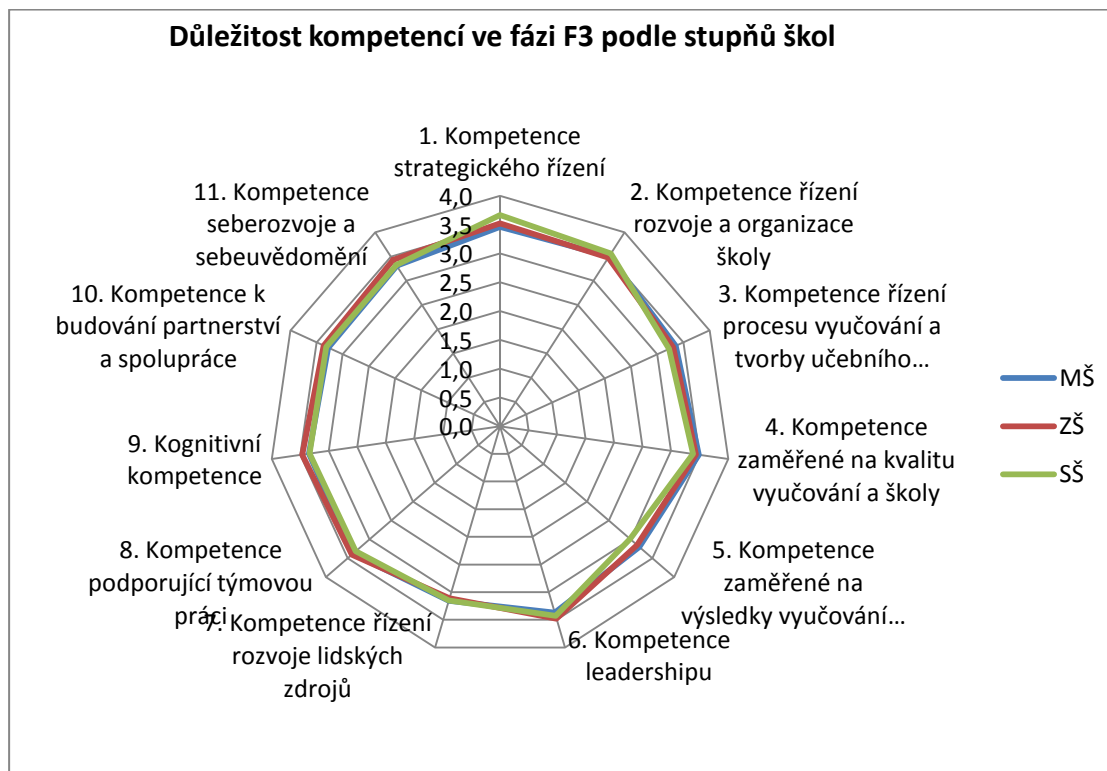
	Fáze 1				Fáze 2				Fáze 3			
	MŠ	ZŠ	SŠ	Max rozdíl	MŠ	ZŠ	SŠ	Max rozdíl	MŠ	ZŠ	SŠ	Max rozdíl
K1	2,87	2,88	3,10	0,23	3,32	3,43	3,54	0,22	3,46	3,52	3,66	0,20
K2	2,65	2,64	2,85	0,21	3,24	3,23	3,38	0,15	3,50	3,48	3,56	0,08
K3	2,89	2,86	2,75	0,14	3,21	3,09	3,01	0,20	3,35	3,30	3,23	0,12
K4	2,63	2,48	2,38	0,25	3,19	3,16	3,03	0,16	3,48	3,43	3,39	0,11
K5	2,54	2,47	2,30	0,24	2,99	2,99	2,84	0,15	3,20	3,15	2,99	0,21
K6	2,80	2,84	2,81	0,04	3,18	3,45	3,19	0,27	3,37	3,48	3,43	0,11
K7	2,38	2,20	2,10	0,28	2,96	2,91	2,85	0,11	3,15	3,11	3,15	0,04
K8	2,90	2,76	2,61	0,29	3,24	3,18	3,16	0,08	3,38	3,40	3,31	0,09
K9	2,72	2,72	2,69	0,03	3,20	3,20	3,08	0,12	3,35	3,47	3,34	0,13
K10	2,54	2,49	2,55	0,06	3,15	3,18	3,06	0,12	3,28	3,36	3,31	0,08
K11	2,79	2,79	2,80	0,01	3,17	3,24	3,14	0,10	3,31	3,43	3,33	0,12



Obr. 11 Důležitost kompetencí ve fázi 1 podle stupňů škol



Obr. 12 Důležitost kompetencí ve fázi 2 podle stupňů škol

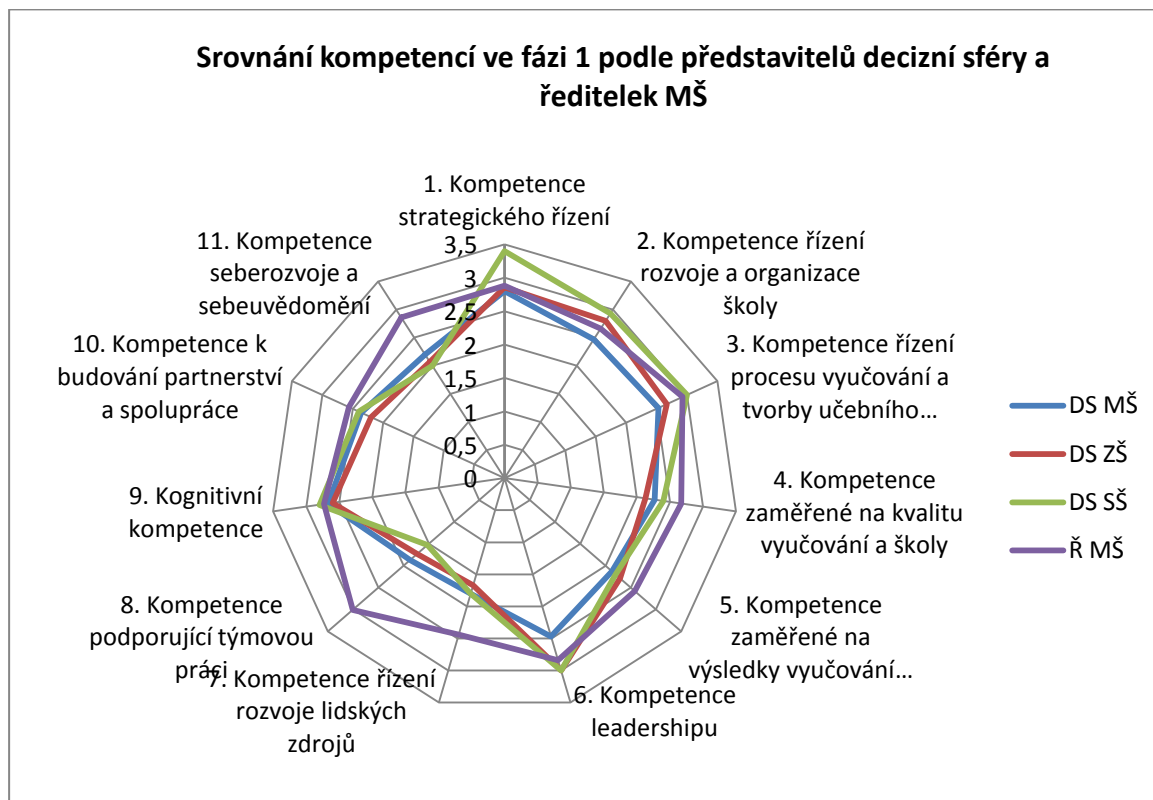


Obr. 13 Důležitost kompetencí ve fázi 3 podle stupňů škol

Z konkrétních hodnot i z grafického vyjádření vyplývá, že není výrazných rozdílů v průměrných hodnotách důležitosti kompetencí mezi řediteli jednotlivých stupňů škol. Nejrozdílnější hodnocení z hlediska průměrných hodnot důležitosti kompetencí lze zaznamenat u K8 – Kompetence podporující týmovou spolupráci ve fázi 1, a to mezi MŠ a SŠ, kde rozdíl činí 0,29. Tento trend se však již nepotvrzuje v dalších fázích profesní dráhy.

Je však třeba připomenout, že se jedná převážně o názor ředitelů daného stupně školy, kteří v absolutním počtu převažovali. Objektivnější by v tomto směru mohlo být posouzení pracovníky decizní sféry, kteří se vyjadřovali ke všem stupňům škol, ale jejichž počet není v prováděném dotazníkovém šetření příliš vysoký. Přesnější srovnání by v tomto případě pak vyžadovalo doplnit výzkum o další respondenty z decizní sféry. Srovnání názorů na důležitost kompetencí mezi řediteli jednotlivých stupňů škol a představiteli decizní sféry v jednotlivých fázích profesní dráhy uvádíme v grafické podobě. Vzhledem k rozsahu práce jsou grafy uvedeny v příloze č. 10. Z grafů je patrné, že až na malé výjimky považují ředitelé škol všechny kompetence za důležitější než představitelé decizní sféry, a to ředitelé všech stupňů škol a ve všech fázích profesní dráhy (vyrovnaný trend je možné spatřovat pouze ve fázi 1

u středních škol). Zde v textu uvedeme pouze pro ilustraci graf pro fázi 1 – obrázek č. 14, ve kterém je uvedeno hodnocení pracovníky decizní pro jednotlivé stupně škol a hodnocení ředitelek MŠ pro mateřské školy.



Obr. 14 Srovnání důležitosti kompetencí podle představitelů decizní sféry a ředitelek MŠ

Vzhledem k minimálním rozdílům průměrných hodnot důležitosti kompetencí mezi jednotlivými stupni škol jsme pro přesnější analýzu provedli v souladu s hypotézami (viz 6.2) porovnání prostřednictvím rozložení relativních četností odpovědí. K testování hypotéz jsme použili neparametrický Kolmogorovův – Smirnovův test dobré shody (dále K-S test) pro dva výběry s velkými rozsahy. Testovala se nulová hypotéza, že dva výběry odpovídají stejnému rozložení. Protože ve všech skupinách byl počet respondentů větší než 40, byly využity kumulativní relativní četnosti N_{1j} a N_{2j} .

Bylo formulováno testové kritérium $D = \max_j |N_{1j} - N_{2j}|$, kde j nabývalo hodnot 1 až 5 (dle počtu hodnot na škále) a kritická hladina pro zvolenou míru významnosti 0,05:

$$D_{kr:0,05} = 1,36 \cdot \sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 \cdot n_2}}, \text{ kde } n_1 \text{ a } n_2 \text{ jsou celkové rozsahy výběrů.}$$

V našem konkrétním případě bylo vypočteno $D_{kr:0,05} = 0,153$ v případě testu shody u MŠ a ZŠ a $D_{kr:0,05} = 0,186$ v případě testu shody u ZŠ a SŠ.

K-S test jsme použili zvlášt pro každou kompetenci a každou fázi profesní dráhy a pro kombinace výběrů MŠ-ZŠ a ZŠ-SŠ. Celkem jsme tedy provedli 66 srovnání.

Na 5 % hladině významnosti jsme K-S testem testovali:

nulová hypotéza H_0 : není rozdíl mezi rozložením relativní četnosti míry důležitosti kompetence K_i ve fázi profesní dráhy F_j mezi MŠ a ZŠ,

alternativní hypotéza H : je rozdíl mezi rozložením relativní četnosti míry důležitosti kompetence K_i ve fázi profesní dráhy F_j mezi MŠ a ZŠ,

resp.

nulová hypotéza H_0 : není rozdíl mezi rozložením relativní četnosti míry důležitosti kompetence K_i ve fázi profesní dráhy F_j mezi ZŠ a SŠ,

alternativní hypotéza H : je rozdíl mezi rozložením relativní četnosti míry důležitosti kompetence K_i ve fázi profesní dráhy F_j mezi ZŠ a SŠ,

přičemž i =pořadové číslo kompetence, které nabývá hodnot 1 až 11 a j =označní fáze profesní dráhy, které nabývá hodnot 1 až 3.

Byla-li testová charakteristika $D \geq D_{kr:0,05}$, zamítala se nulová hypotéza na hladině významnosti 0,05 a přijímala alternativní hypotéza, v opačném případě se nulová hypotéza nezamítala.

Konkrétní výpočty a výsledky všech 66 srovnání jsou uvedeny v příloze č. 11. Zde uvádíme pouze zjednodušenou interpretaci ve formě výsledné tabulky (tab. č. 14) s vyznačením, zda existuje statistický rozdíl mezi rozložením relativní četnosti důležitosti kompetence či zda statistický rozdíl nebyl prokázán.

Tabulka 14 Srovnání rozložení relativních četností důležitosti kompetencí

	Fáze 1		Fáze 2		Fáze 3	
	Srovnání MŠ a ZŠ	Srovnání ZŠ a SŠ	Srovnání MŠ a ZŠ	Srovnání ZŠ a SŠ	Srovnání MŠ a ZŠ	Srovnání ZŠ a SŠ
K1	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán
K2	Je rozdíl	Nebyl prokázán	Je rozdíl	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán
K3	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl
K4	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán
K5	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl
K6	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán	Je rozdíl	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán
K7	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl
K8	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán	Je rozdíl	Nebyl prokázán	Je rozdíl
K9	Nebyl prokázán	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl	Nebyl prokázán	Je rozdíl
K10	Je rozdíl	Nebyl prokázán	Je rozdíl	Je rozdíl	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán
K11	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán	Nebyl prokázán	Je rozdíl	Je rozdíl	Je rozdíl

Z výsledků srovnání je patrné, že statistický rozdíl mezi rozložením relativních četností důležitosti kompetencí byl nejčastěji zaznamenán ve fázi 2 profesní dráhy, a to ve srovnáních obou skupin. Naproti tomu ve zbývajících dvou fázích profesní dráhy u většiny kompetencí nebyl statisticky významný rozdíl mezi rozložením relativních četností důležitosti kompetencí prokázán. Nicméně počet kompetencí s prokázaným statistickým rozdílem je v jednotlivých fázích a skupinách různý. Z hlediska jednotlivých kompetencí je úplná shoda u K1, kde v žádném srovnání nebyl prokázán statistický rozdíl mezi rozložením relativních četností důležitosti kompetence. Na druhé straně u kompetencí K5 a K7 je prokázán statistický rozdíl u všech srovnání. S ohledem na formulaci našich hypotéz můžeme říci, že:

Subhypotéza $H_{A1.1}$ se nepotvrdila, neboť statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetencí potřebných ve fázi 1 mezi řediteli MŠ a ZŠ byl prokázán u méně než 50% kompetencí.

Subhypotéza $H_{A1.2}$ se potvrdila, neboť u více než 50 % kompetencí existuje statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetencí potřebných ve fázi 2 mezi řediteli MŠ a ZŠ.

Subhypotéza $H_{A1.3}$ se nepotvrdila, neboť statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetencí potřebných ve fázi 3 mezi řediteli MŠ a ZŠ byl prokázán u méně než 50% kompetencí.

Subhypotéza $H_{A2.1}$ se nepotvrdila, neboť statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetencí potřebných ve fázi 1 mezi řediteli ZŠ a SŠ byl prokázán u méně než 50% kompetencí,

Subhypotéza $H_{A2.2}$ se potvrdila, neboť u více než 50 % kompetencí existuje statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetencí potřebných ve fázi 2 mezi řediteli ZŠ a SŠ,

Subhypotéza $H_{A2.3}$ se nepotvrdila, neboť statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetencí potřebných ve fázi 3 mezi řediteli ZŠ a SŠ byl prokázán u méně než 50% kompetencí.

Na základě výsledku testování subhypotéz jsme stanovili, že:

Hypotéza H_{A1} se nepotvrdila, neboť v některých fázích profesní dráhy nebyl prokázán u nadpoloviční většiny kompetencí statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetence mezi řediteli MŠ a ZŠ,

Hypotéza H_{A2} se nepotvrdila, neboť v některých fázích profesní dráhy nebyl prokázán u nadpoloviční většiny kompetencí statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetence mezi řediteli ZŠ a SŠ.

Výsledky kvalitativního výzkumu dokazují, že kompetenční profil v té podobě, jak byl definován a popsán v části 6.7 může být považován za generický kompetenční profil vrcholového výkonu pro ředitele všech stupňů škol. Ředitelé všech stupňů škol by měli disponovat všemi uvedenými kompetencemi a v určité míře by je měli mít rozvinuty již před nástupem do funkce. S postupující fází profesní dráhy ředitele důležitost všech kompetencí ještě narůstá, a proto by měly být průběžně rozvíjeny a zdokonalovány. Není výrazného rozdílu mezi vnímáním důležitosti jednotlivých kompetencí mezi představiteli decizní sféry a řediteli škol. Představitelé decizní sféry neupřednostňují pouze kognitivní kompetence, ale stejně jako ředitelé škol vnímají důležitost všech definovaných kompetencí.

Přestože nebyl ve všech fázích profesní dráhy prokázán u většiny kompetencí statisticky významný rozdíl v rozložení relativní četnosti důležitosti kompetencí mezi jednotlivými stupni škol, je třeba postupovat při stanovení finálního kompetenčního modelu diferencovaně. Nejvýraznější rozdíly ve vnímání důležitosti jednotlivých kompetencí mezi MŠ, ZŠ a SŠ je vhodné v modelu zohlednit například stanovením rozdílné potřebné míry rozvinutosti dané

kompetence pro ředitele jednotlivých stupňů škol. Obdobně by se pak potřebná míra rozvinutosti kompetencí měla lišit v jednotlivých fázích profesní dráhy.

V rámci dalších navazujících výzkumů se nabízí minimálně dva problémy, které je nutné dořešit. V první řadě je třeba vytvořit nástroje pro ověřování aktuální úrovně kompetencí ředitelů škol, tedy definovat, jak kompetence změřit. Následně potom lze definovat na základě vytvořeného kompetenčního profilu kompetenční model, tzn. kompetence s jejich požadovanými úrovněmi se zohledněním stupně škol. Kromě rozdělení podle stupňů škol by kompetenční model mohl být definován na několika kariérních stupních – např. základní, jako nutná podmínka pro výkon funkce ředitele a následně dva až tři vyšší stupně odpovídající kariérnímu postupu, což by korespondovalo i se změnou míry důležitosti kompetencí v rámci profesní dráhy ředitele. Při řešení těchto následných úkolů se dají využít výsledky i data uváděná v této práci.

7 Výzkum B - vzdělávací potřeby ředitelů škol

V této části výzkumu jsme se zabývali vzdělávacími potřebami ředitelů škol. Přestože v dalším textu budeme v určitém zjednodušení hovořit o vzdělávání a vzdělávacích tématech, chápeme je v širším pojetí, tj. jako profesní rozvoj ředitelů škol, ve kterém mohou být využívány různé formy podpory rozvíjející daná témata. Rozhodně se tedy nejedná o prostý „soupis“ seminářů.

7.1 Výzkumný problém

Jak již bylo uvedeno v části 6.1, pokud budeme respektovat kompetenční přístup, požadované kompetence by měly být také východiskem pro přípravu ředitelů škol a koncipování jejich dalšího vzdělávání. Protože nejsou definovány potřebné kompetence, současné vzdělávání ředitelů škol pokrývá jejich vzdělávací potřeby pouze částečně a víceméně nekoncepčně. Není dána jasná struktura vzdělávání ředitelů škol ani rozsah, formy či frekvence vzdělávání. Je známé, že zákonné standardy pro vzdělávání ředitelů jsou nedostačující (viz část 5.1). Stejně tak není systémově řešeno vzdělávání ředitelů škol před jejich nástupem do funkce, ani cílený rozvoj jejich vzdělávacích potřeb v průběhu profesní dráhy. Také nastavení systému vzdělávacích potřeb ředitelů úzce souvisí s již zmiňovaným kariérním systémem pracovníků ve školství.

7.2 Cíle, výroky a hypotézy

Cílem této části výzkumu bylo zjištění vzdělávacích potřeb ředitelů škol s ohledem na stupeň školy, včetně potřebné frekvence opakování jednotlivých vzdělávacích témat a preferovaných forem vzdělávání. Dále potom zjištění (v souvislosti s výzkumem A):

- s jakou mírou potřebnosti je vnímáno další vzdělávání zaměřené na rozvoj potřebných kompetencí,
- zda pořadí vnímání míry důležitosti jednotlivých kompetencí koreluje s pořadím vnímání míry potřebnosti jednotlivých vzdělávacích témat, které rozvíjí danou kompetenci,

- zda se tento vztah mění v průběhu profesní dráhy ředitele.

Na základě výsledků potom navrhnout rámcovou strukturu dalšího vzdělávání ředitelů jednotlivých stupňů škol, a to s vazbou na potřebné kompetence. Cílem již nebylo stanovení podrobného obsahu vzdělávacích témat, jejich rozsahu a ani doporučených forem vzdělávání. Tato témata mohou být potenciální možností pro další výzkum.

Stanovili jsme tuto hypotézu, kterou jsme rozdělili na několik subhypotéz, které testují více okolností hlavní hypotézy:

H_B1: Alespoň ve dvou fázích profesního rozvoje existuje pozitivní korelace mezi mírou důležitosti kompetencí ředitelů škol a mírou potřebnosti vzdělávání v tématech, která rozvíjí dané kompetence.

Subhypotézy:

H_B1.1 Ve fázi 1 existuje pozitivní korelace mezi mírou důležitosti kompetencí ředitelů škol a mírou potřebnosti vzdělávání v tématech, která rozvíjí dané kompetence,

H_B1.2 Ve fázi 2 existuje pozitivní korelace mezi mírou důležitosti kompetencí ředitelů škol a mírou potřebnosti vzdělávání v tématech, která rozvíjí dané kompetence,

H_B1.3 Ve fázi 3 existuje pozitivní korelace mezi mírou důležitosti kompetencí ředitelů škol a mírou potřebnosti vzdělávání v tématech, která rozvíjí dané kompetence,

Ve fázi 3 existuje pozitivní korelace mezi mírou důležitosti jednotlivých kompetencí ředitelů škol a mírou potřebnosti vzdělávání v tématech, která rozvíjí danou kompetenci.

Dále jsme chtěli ověřit tyto výroky:

- vzdělávací témata rozvíjející kompetence jsou na škále vnímána minimálně jako potřebná,
- ve většině vzdělávacích témat je třeba vzdělávání periodicky opakovat,
- vzhledem k časovému zaneprázdnění ředitelů škol je preferována distanční či kombinovaná forma vzdělávání,
- formy podpory prostřednictvím mentoringu, koučingu apod. nejsou doposud příliš akcentovány.

7.3 Výzkumný projekt a výběr výzkumného vzorku

V případě výzkumu B jsme zvolili kvantitativní výzkum, ve kterém byly kromě názoru na potřebnost vzdělávacích témat zjišťovány preferované formy vzdělávání a názor na potřebnost opakování vzdělávání, přičemž zjišťování probíhalo podle stupňů škol.

Základním vzorkem byli ředitelé mateřských, základních a středních škol a zástupci decizní sféry, tj. pracovníci MŠMT, ČŠI, pracovníci školských odborů krajských úřadů a zástupci zřizovatelů na úrovni obcí s rozšířenou působností z celé České republiky. Výběrový soubor byl sestaven metodou náhodného stratifikovaného výběru, tj. základní vzorek byl rozdělen do 4 homogenních skupin - ředitelé mateřských škol, ředitelé základních škol, ředitelé středních škol a představitelé decizní sféry shodně jako v případě výzkumu A. Jedinci pak byli vybráni v rámci těchto skupin náhodným proporčním výběrem. Počty respondentů v jednotlivých skupinách byly stanoveny shodně jako u kvalitativního výzkumu A. Záměrně však byli z náhodného výběru vyloučeni ti respondenti, kteří byli osloveni v souvislosti s průzkumem kompetencí (výzkum A). U nich se dalo očekávat, že budou odpovídat ve stejných souvislostech a tudíž vztah kompetencí a potřeb dalšího vzdělávání by byl tímto pravděpodobně ovlivněn. Chtěli jsme proto tuto vazbu otestovat na jiném vzorku respondentů.

7.4 Definice proměnných a kódování

Ve výzkumu byla zjišťována preferovaná forma vzdělávání v rámci nominální proměnné, která nabývala hodnot:

- prezenční seminář,
- prezenční workshop,
- konzultace,
- e-learning,
- kombinovaná forma (prezenční + e-learning),
- mentoring,
- odborná konference,

- koučování,
- poradenství.

V otázce bylo možné vybrat i více voleb.

Dále bylo doplňkově zjišťováno, jaké vzdělávací akce pro ředitele škol jsou preferovány z hlediska rozložení do jednotlivých dnů. Nominální proměnná nabývala hodnot:

- jednodenní,
- vícedenní bloky,
- vícedenní výjezdní,
- není podstatné,

Vybrat bylo možné pouze jednu nejvíce preferovanou volbu.

Hlavní otázkou výzkumu bylo zjišťování míry potřeby vzdělávacích témat v členění dle stupně školy. Ordinální proměnnou představovala míra potřeby vzdělávacího tématu a posuzovala se v rámci této pětistupňové škály:

0 = vůbec není potřeba

1 = není nezbytné, např. volitelné

2 = potřebné

3 = velmi potřebné

4 = zcela nezbytně nutné

U jednotlivých vzdělávacích témat byl ještě zjišťován názor na potřebu frekvence opakování vzdělávání, přičemž tato ordinální proměnná nabývala hodnot:

- stačí jedenkrát, dále není třeba
- s periodou více než 5 let,
- s periodou 2-5 let
- každý rok

Pro identifikaci stupňů škol byly použity běžně používané zkratky MŠ, ZŠ a SŠ.

7.4.1 Dotazníky a způsob sběru dat

V souladu s odůvodněním uvedeným v části 6.8.3 byl i v tomto případě zvolen sběr dat prostřednictvím naprogramovaných webových formulářů. Pro tento výzkum byly vytvořeny dva různé dotazníky:

- DO_DV_Ř – dotazník pro zjišťování vzdělávacích potřeb určený pro ředitele škol,
- DO_DV_DS – dotazník pro zjišťování vzdělávacích potřeb určený pro představitele decizní sféry.

Ukázky dotazníků jsou uvedeny v přílohách č. 7 a č. 8. Respondenti obdrželi také informační dopis, ve kterém byl vysvětlen účel výzkumu a instrukce k vyplňování dotazníku.

Oba dotazníky měly opět uzavřený škálovaný typ otázek s pětistupňovým hodnocením míry potřebnosti vzdělávacího tématu. Před provedením vlastního dotazníkového šetření byly otázky v rámci předvýzkumu přezkoušeny formou interview u účastníků kvalifikačního studia pro ředitele škol. Dále byly formuláře odladěny na zkušebním vzorku tak, aby se ověřilo správné zobrazování ve všech základních typech prohlížečů (MS Explorer, Firefox, Google chrom).

7.4.2 Návratnost dotazníků

Celkem bylo osloveno 525 respondentů. Návratnost dotazníků a četnost osob v jednotlivých skupinách je uvedena v tabulce č. 15.

Tabulka 15 Návratnost dotazníků ve výzkumu B

	Osloveno	Návratnost	
	počet	počet	%
řed. MŠ	220	131	59,6
řed. ZŠ	200	132	66,0
řed. SŠ	75	62	82,7
decizní sféra	30	16	53,3
Celkem	525	341	64,9

Z hodnot uvedených v tabulce č. 15 vyplývá, že celková návratnost dotazníků činí 64,9 %, což je nižší návratnost než u výzkumu A. I zde je zaznamenána největší návratnost u skupiny

ředitelů středních škol a stejně tak nejnížší u představitelů decizní sféry. Představitelé decizní sféry se vyjadřovali v dotaznících ke všem třem stupňům škol.

7.5 Stanovení vzdělávacích témat a jejich mapování k jednotlivým kompetencím

Při stanovení potřebných vzdělávacích témat, která byla předmětem dotazování, jsme vycházeli z kompetencí a jejich popisů, které byly definovány v části 6.7. S ohledem na výsledky výzkumu A nebylo třeba seznam kompetencí nijak upravovat. Témata vzdělávání byla navržena tak, aby rozvíjela především ty znalosti a některé dovednosti, které jsou uvedeny v popisu kompetencí. Dále se do stanovení témat promítly zkušenosti se vzděláváním cílové skupiny, zkušenosti a postřehy z kontaktu s řediteli škol, současný stav dalšího vzdělávání v ředitelů v České republice i v zahraničí a také závěry ze strategických dokumentů (viz také rozbor dalšího vzdělávání v teoretické části). Bylo také přihlédnuto k současným standardům pro Kvalifikační studium ředitelů škol a obsahu studia na CŠM PedF UK. Celkem bylo navrženo 27 vzdělávacích témat. Názvy vzdělávacích témat, jejich stručná charakteristika a mapování k jednotlivým kompetencím, tj. určení, kterou kompetenci dané vzdělávací téma především rozvíjí, je uvedeno v tabulce č. 16.

Tabulka 16 Témata vzdělávání a jejich mapování ke kompetencím

Název vzdělávacího tématu	Stručná charakteristika	Číslo kompetence
1. Strategické řízení školy a plánování	Teorie strategického řízení školy, plánování, tvorba strategie školy, tvorba vize a poslání, techniky prognózování, definice strategických cílů školy, návrh realizačního programu, harmonogram realizace, charakteristiky plánů, typy plánů, řízení rizik.	1
2. Školské systémy a činnosti v zahraničí	Školské systémy ve vybraných zemích - struktura, správa, financování, organizace vzdělávání, role a postavení ředitele školy.	1
3. Inovace a řízení změn ve škole	Proces změny, oblasti a faktory změn, přístupy ke změnám, fáze procesu změny, úloha ředitele školy v procesu změn, techniky překonání odporu ke změně, impulsy ke změnám.	2
4. Marketing školy	Marketing a škola, definice marketingu školy, strategický školský marketing, vnitřní a vnější prostředí, marketigový výzkum, trh školy, cílený marketing, marketing při náboru, propagační mix.	2
5. Rozvoj školy jako organizace	Specifika školského managementu, systémy řízení, rozvoj školy jako organizace, organizační projektování, organizačně řídicí dokumentace školy.	2
6. Role a funkce ředitele školy při řízení pedagogického procesu	Teorie učení a vyučování, soudobé pedagogické a didaktické procesy, klíčové oblasti řízení školy, role, funkce a profesionální kompetence ředitele školy, tvorba dobrého prostředí.	3
7. Organizační formy a metody výuky	Klasifikace výukových metod a organizačních forem výuky, srovnání - výhody, nevýhody, nové možnosti, využití moderních technologií.	3
8. Kurikulum a jeho tvorba	Funkce kurikula, proměny kurikula, kurikulární dokumenty, tvorba kurikula, kurikulární reforma v praxi, srovnání se zahraničím.	3
9. Klima a kultura školy	Prvky kultury školy, vlivy utvářející kulturu a klima školy, znaky kultury školy, změna kultury a klimatu školy.	3

10. Evaluace a autoevaluace školy a pedagogického procesu	Požadavky a zásady evaluace a autoevaluace, standardy kvality, evaluační nástroje a práce s nimi, vlastní hodnocení školy, profil 21, výroční zpráva.	4
11. Kvalita školy	Pojetí kvality ve školství, modely řízení kvality školy, oblasti kvality školy, nástroje rozvoje kvality, způsoby hodnocení kvality školy v jednotlivých oblastech.	4
12. Základy pedagogického výzkumu	Základy pojmy z metodologie, metody pedagogického výzkumu, interpretace výsledků výzkumů a statistik, práce s daty v pedagogickém rozvoji.	5
13. Metody zjišťování a vyhodnocování výsledků žáků	Metody a techniky kontroly dosažených výsledků, pravidla hodnocení, fáze hodnotícího procesu, srovnání výsledků na školní, národní i mezinárodní úrovni.	5
14. Personální činnosti ve školství	Personální plánování, výběr a přijímání pracovníků, adaptační proces, motivace, hodnocení, odměňování, uvolňování pracovníků.	6
15. Leadership	Styly a techniky vedení lidí, vedení koučováním, řízení podle cílů MBO.	6
16. Komunikace a řešení konfliktů	Formy a způsoby komunikace, znaky efektivní komunikace, efektivní vedení porad, typy konfliktních situací ve škole, řešení konfliktů, předcházení konfliktům.	6
17. Rozvoj lidských zdrojů	Identifikace vzdělávacích potřeb zaměstnanců, metody a techniky cíleného rozvoje zaměstnanců, plány DVPP.	7
18. Týmová práce a kooperace	Pojetí, formy a význam týmu, podstata a proces týmové práce, týmové role a cíle, tvorba týmu, komunikace v týmu, kritické faktory týmové práce, techniky delegování, koučování týmu.	8
19. Právní minimum	Školská legislativa, pracovní právo, správní právo, veřejné právo.	9
20. Fundraising a projektový management	Další možnosti získávání finančních prostředků, dostupné dotační programy vhodné pro školy, evropské fondy, informační zdroje, zásady při přípravě žádostí o dotaci, projektové řízení.	9
21. Využití moderních technologií při řízení školy a práce s informacemi	Možnosti využití moderních technologií při řízení školy, sběr a třídění informací, využitelné informační zdroje.	9

22. Finanční management školy	Právní předpisy související s financováním školy a mzdovou oblastí, zdroje financování školy, rozpočet školy a jeho součásti, fondy, základy účetnictví, jiná činnost, kontrolní mechanismy.	9
23. Finanční toky a financování školství	Pravidla financování školství na národní i regionální úrovni, kapitola školství v regionálním a státním rozpočtu, finanční toky, kompetence zřizovatele při financování škol.	9
24. Komunikační strategie a prezentační dovednosti	Formy komunikace školy, cíle a výběr komunikační strategie, příprava webových stránek školy, zásady prezentace.	10
25. Public relations a mediální příprava	Zásady práce s novináři, komunikace a rozhovory s médii, zásady pořádání tiskových konferencí, psaní tiskové zprávy, propagační prostředky a jejich specifika ve školském prostředí, reklama.	10
26. Rozvoj vlastní osobnosti	Sebepoznání a seberozvoj, společenská zodpovědnost manažera, time management, stress management, work-life balance, různé způsoby vykonávání vedoucí role, empatie.	11
27. Etika v manažerské praxi	Etika a morálka, etické chování v organizaci, profesní etika, etický kodex manažera.	11

7.6 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu byly shodně jako ve výzkumu A po převodu z internetových databází zpracovány v programu Excel. Byla vytvořena základní sumární tabulka, která je umístěna v příloze č. 12, a která obsahuje absolutní a relativní četnosti v jednotlivých polohách škály důležitosti vzdělávacích témat. Přestože pracujeme s ordinální proměnnou, vzhledem k tomu, že použitou škálu lze chápat jako kontinuum, byly jednotlivým hodnotám škály přiděleny koeficienty – číselné hodnoty, které odpovídaly i jejich značení v dotaznících. To umožnilo vyjádřit i průměrné hodnoty míry potřebnosti vzdělávacích témat. Souhrnná tabulka s výsledky je zpracována v členění dle jednotlivých podskupin respondentů (MŠ, ZŠ, SŠ, decizní sféra), přičemž u představitelů decizní sféry jsou rozlišeny jejich odpovědi týkající se jednotlivých stupňů škol. Dále jsou výsledky sumarizovány za jednotlivé stupně škol a za všechny respondenty. Za sumární odpovědi pro jednotlivé stupně škol se přitom považuje součet odpovědí ředitelů škol daného stupně školy a představitelů decizní sféry k danému stupni škol. V tabulce jsou zpracovány a sumarizovány výsledky dat z dotazníků DO-DV-Ř a DO-DV-DS.

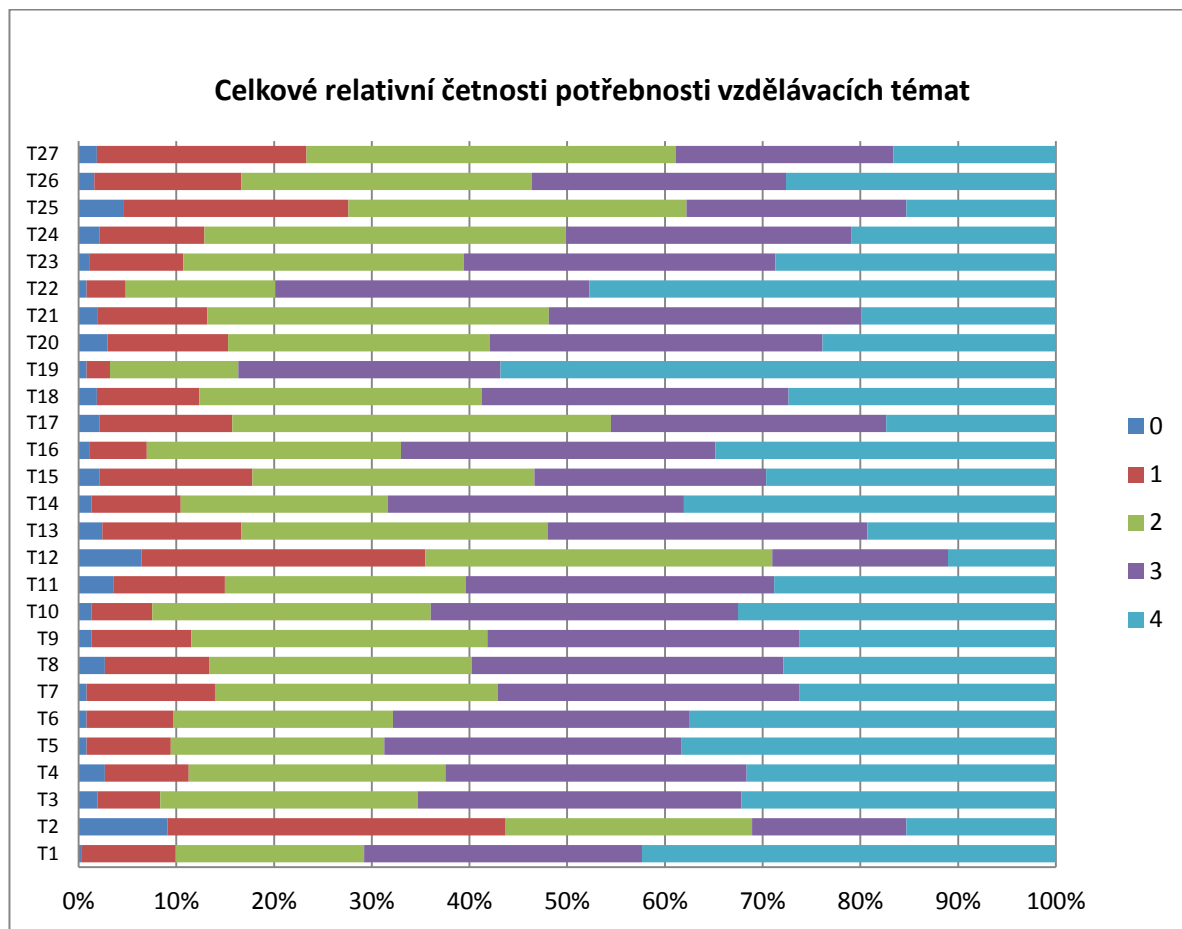
Pro přehlednější orientaci zejména v tabulkách a grafech budeme v některých případech používat zkrácená symbolická vyjádření, a to T1 – T27 pro jednotlivá vzdělávací témata a pro skupiny respondentů – MŠ, ZŠ, SŠ a DS (decizní sféra).

Vzhledem k rozsahu souhrnné tabulky zde pro přehlednost uvádíme zkrácenou tabulku obsahující pouze průměrné hodnoty míry potřebnosti vzdělávacích témat v členění dle podskupin respondentů a sumarizaci za jednotlivé stupně škol a celkové hodnoty.

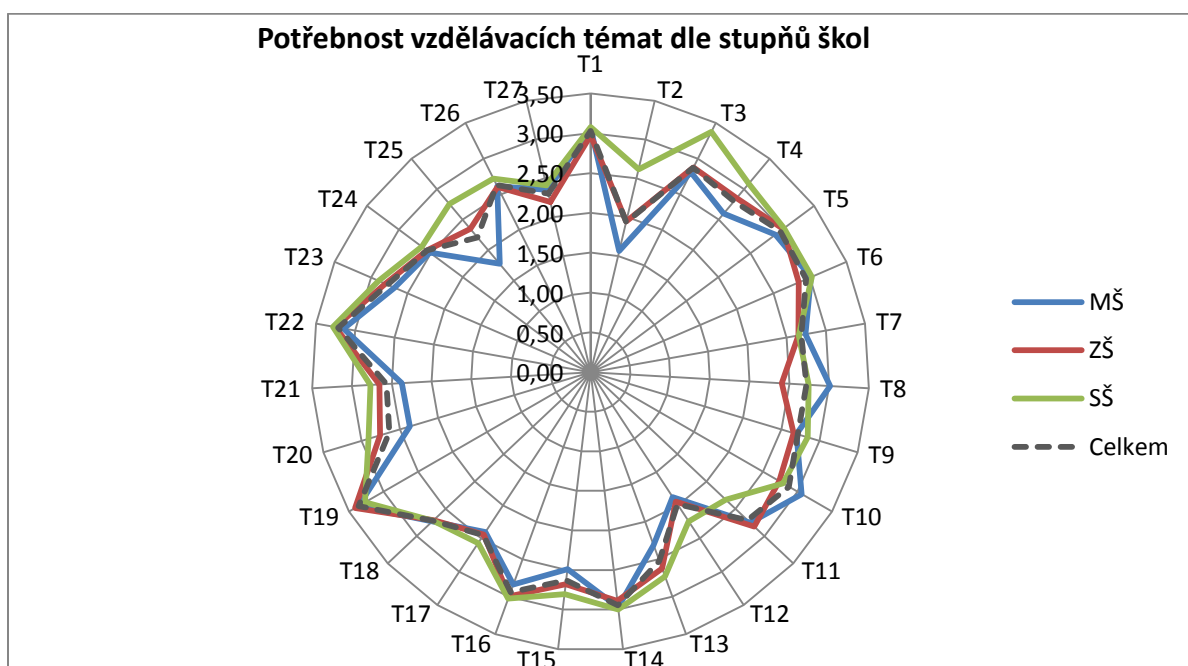
Tabulka 17 Průměrné hodnoty potřebnosti vzdělávacích témat

Témata vzdělávání	MŠ	ZŠ	SŠ	Celk
1. Strategické řízení školy a plánování	3,06	2,97	3,08	3,03
2. Školské systémy a činnosti v zahraničí	1,56	1,95	2,62	1,94
3. Inovace a řízení změn ve škole	2,81	2,88	3,38	2,87
4. Marketing školy	2,60	2,85	3,09	2,80
5. Rozvoj školy jako organizace	2,89	3,01	3,03	2,97
6. Role a funkce ředitele školy při řízení pedagogického procesu	3,01	2,84	3,03	2,95
7. Organizační formy a metody výuky	2,74	2,65	2,65	2,69
8. Kurikulum a jeho tvorba	3,01	2,41	2,74	2,72
9. Klima a kultura školy	2,70	2,66	2,85	2,72
10. Evaluace a autoevaluace školy a pedagogického procesu	3,06	2,74	2,79	2,88
11. Kvalita školy	2,76	2,82	2,33	2,71
12. Základy pedagogického výzkumu	1,88	1,95	2,24	1,98
13. Metody zjišťování a vyhodnocování výsledků žáků	2,31	2,62	2,73	2,52
14. Personální činnosti ve školství	2,97	2,89	3,00	2,95
15. Leadership	2,49	2,68	2,81	2,63
16. Komunikace a řešení konfliktů	2,84	2,99	3,03	2,94
17. Rozvoj lidských zdrojů	2,40	2,44	2,57	2,45
18. Týmová práce a kooperace	2,73	2,71	2,72	2,72
19. Právní minimum	3,37	3,41	3,27	3,36
20. Fundraising a projektový management	2,37	2,76	2,91	2,64
21. Využití moderních technologií při řízení školy a práce s informacemi	2,37	2,66	2,77	2,57
22. Finanční management školy	3,15	3,26	3,28	3,22
23. Finanční toky a financování školství	2,68	2,80	2,90	2,77
24. Komunikační strategie a prezentační dovednosti	2,52	2,56	2,64	2,56
25. Public relations a mediální příprava	1,78	2,35	2,76	2,21
26. Rozvoj vlastní osobnosti	2,61	2,60	2,72	2,63
27. Etika v manažerské praxi	2,35	2,20	2,41	2,30

Pro názornější představu uvádíme na následujících obrázcích grafické znázornění celkových relativních četností potřebnosti vzdělávacích témat (obr. č. 15) a průměrné hodnoty potřebnosti vzdělávacích témat v rozlišení podle typů škol (obr. č. 16).



Obr. 15 Celkové relativní četnosti potřebnosti vzdělávacích témat



Obr. 16 Potřebnost vzdělávacích témat podle stupňů škol

Dotazník obsahoval i jednu otevřenou otázku, kde bylo možné doplnit, jaké vzdělávací téma v nabídce v dotazníku schází. Pouze ve třech případech se objevilo téma inkluzivního vzdělávání, s frekvencí 1x se objevilo sedm návrhů na různá témata, která však již byla obsažena v nabízených. Nejčastěji pak, a to v patnácti případech bylo konstatováno, že nabídka vzdělávacích témat je úplná a postačující.

7.7 Interpretace výsledků a testování hypotéz

7.7.1 Míra potřebnosti vzdělávacích témat

Také ve výzkumu B bylo získáno velké množství dat, která lze analyzovat z různých hledisek. I v tomto případě se omezíme pouze na interpretaci výsledků a vazeb, které souvisí s cíli, výroky a hypotézami uvedenými v části 7.2. Další možná vyhodnocení dat jsou příležitostí pro případné navazující výzkumy.

Ze získaných hodnot je patrné, že v celkovém hodnocení pouze dvě vzdělávací témata získala na škále potřebnosti nižší průměrné hodnocení než 2, které odpovídá na hodnotící škále úrovni „potřebné“, tedy určité středové hodnotě. Konkrétně jde o vzdělávací témata Školské systémy a činnosti v zahraničí (1,94) a Základy pedagogického výzkumu (1,98). Obě tato témata jsou pod uvedenou hranicí velmi těsně, přičemž je to způsobeno zejména hodnocením MŠ a ZŠ, neboť u SŠ jsou i tato témata nad hranicí 2. Jediné další vzdělávací téma, které obdrželo hodnocení potřebnosti nižší než 2 je Public relations a mediální příprava, ale pouze ve skupině MŠ (celkově toto téma získalo hodnocení potřebnosti 2,21). Tyto výsledky lze interpretovat tak, že u MŠ a ZŠ přetrvává vnímání školského prostředí především na lokální úrovni bez vazby na mezinárodní aspekty. S tím souvisí i určité nedocnění pedagogického výzkumu.

Nad hranicí 3, tedy do polohy škály mezi „velmi potřebné“ a „zcela nezbytně nutné“, jsou zařazena celkově 3 témata - Právní minimum (3,36), Finanční management školy (3,32), Strategické řízení školy a plánování (3,03), tedy vzdělávací témata rozvíjející především kognitivní a strategické kompetence. Kromě těchto témat získala dílčí hodnocení vyšší než 3 témata Marketing školy - u SŠ (3,09), Rozvoj školy jako organizace - u ZŠ (3,01) a SŠ

(3,03), Role a funkce ředitele školy při řízení pedagogického procesu - u MŠ (3,01) a SŠ (3,03), Kurikulum a jeho tvorba - u MŠ (3,01), Evaluace a autoevaluace školy a pedagogického procesu - u MŠ (3,06) a Komunikace a řešení konfliktů - u SŠ (3,03).

Mezi jednotlivými stupni škol nejsou zásadní rozdíly v názoru na potřebnost vzdělávání v daných vzdělávacích tématech. Pouze u čtyřech vzdělávacích témat je rozdíl mezi minimální a maximální mírou hodnocení větší než 10 %. Jedná se o témata Public relations a mediální příprava (MŠ 1,78 - SŠ 2,76), Fundraising a projektový management (MŠ 2,37 - SŠ 2,91), Inovace a řízení změn ve škole (MŠ 2,81 - SŠ 3,38) a také u Kurikulum a jeho tvorba (MŠ 3,01 - ZŠ 2,41). U prvních třech uvedených témat se jedná o rozdíly mezi vnímáním u mateřských a středních škol, což je vzhledem k obsahu pochopitelné, neboť uvedené činnosti budou akcentovány nejvíce právě u SŠ. Překvapující se může zdát nízké hodnocení potřebnosti vzdělávání v oblasti kurikula u základních škol. Zde se pravděpodobně projevila skepse vyvolaná posledním děním kolem školních vzdělávacích programů, která se promítla do vnímání kurikula samotného.

Další srovnání mezi stupni škol může poskytnout tabulka č. 18, ve které je uvedeno pořadí potřebnosti vzdělávacích témat podle jednotlivých stupňů škol ze dvou různých pohledů. Domníváme se, že tabulky jsou dostatečně ilustrativní a vzhledem k rozsahu práce je dále neanalyzujeme.

Tabulka 18 Pořadí potřebnosti vzdělávacích témat

Pořadí	Označení tématu			
	MŠ	ZŠ	SŠ	CELK
1.	T19	T19	T03	T19
2.	T22	T22	T22	T22
3.	T01	T05	T19	T01
4.	T10	T16	T04	T05
5.	T06	T01	T01	T06
6.	T08	T14	T05	T14
7.	T14	T03	T16	T16
8.	T05	T04	T06	T10
9.	T16	T06	T14	T03
10.	T03	T11	T20	T04
11.	T11	T23	T23	T23

Téma	Pořadí			
	MŠ	ZŠ	SŠ	CELK
T01	3.	5.	5.	3.
T02	27.	26.	23.	27.
T03	10.	7.	1.	9.
T04	17.	8.	4.	10.
T05	8.	3.	6.	4.
T06	5.	9.	8.	5.
T07	12.	18.	21.	16.
T08	6.	23.	17.	14.
T09	14.	16.	12.	13.
T10	4.	13.	14.	8.
T11	11.	10.	26.	15.

Pořadí	Označení tématu			
	MŠ	ZŠ	SŠ	CELK
12.	T07	T20	T09	T18
13.	T18	T10	T15	T09
14.	T09	T18	T10	T08
15.	T23	T15	T21	T11
16.	T26	T09	T25	T07
17.	T04	T21	T08	T20
18.	T24	T07	T13	T15
19.	T15	T13	T18	T26
20.	T17	T26	T26	T21
21.	T21	T24	T07	T24
22.	T20	T17	T24	T13
23.	T27	T08	T02	T17
24.	T13	T25	T17	T27
25.	T12	T27	T27	T25
26.	T25	T02	T11	T12
27.	T02	T12	T12	T02

Téma	Pořadí			
	MŠ	ZŠ	SŠ	CELK
T12	25.	27.	27.	26.
T13	24.	19.	18.	22.
T14	7.	6.	9.	6.
T15	19.	15.	13.	18.
T16	9.	4.	7.	7.
T17	20.	22.	24.	23.
T18	13.	14.	19.	12.
T19	1.	1.	3.	1.
T20	22.	12.	10.	17.
T21	21.	17.	15.	20.
T22	2.	2.	2.	2.
T23	15.	11.	11.	11.
T24	18.	21.	22.	21.
T25	26.	24.	16.	25.
T26	16.	20.	20.	19.
T27	23.	25.	25.	24.

Z výsledků výzkumu je patrné, že všechna navržená témata jsou pro vzdělávání ředitelů škol potřebná. Pouze u některých vybraných témat bude nutné brát v úvahu stupeň školy a zvážit zařazení těchto témat do vzdělávání ředitelů dle konkrétního stupně školy.

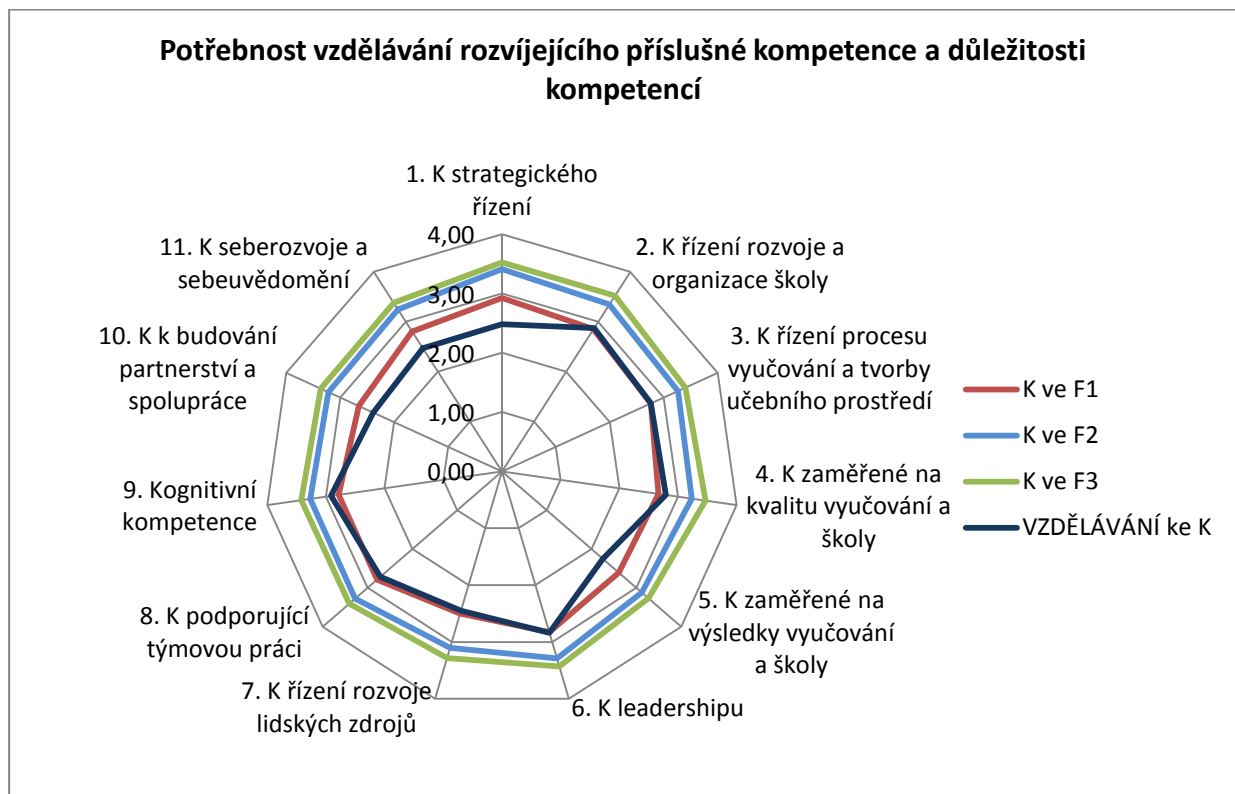
Vzdělávací moduly byly stanoveny tak, aby rozvíjely jednotlivé kompetence, přičemž posouzení důležitosti kompetencí a potřebnosti vzdělávacích modulů hodnotili jiné osoby. Vysoké hodnocení všech vzdělávacích témat tedy napovídá, že vazba mezi kompetencemi a vzděláváním existuje. Pro přesnější zkoumání této závislosti jsme převedli hodnocení 27 vzdělávacích témat na 11 skupin odpovídajících jednotlivým kompetencím. K tomu jsme využili mapování uvedené v části 7.5 a sečetli absolutní četnosti všech vzdělávacích témat, která rozvíjí příslušnou kompetenci. Shodným způsobem jako v základních tabulkách jsme vypočetli průměrné hodnoty, které uvádíme v členění za jednotlivé skupiny respondentů v tabulce č. 19.

Tabulka 19 Potřebnost vzdělávacích témat rozvíjejících danou kompetenci

Rozvíjená kompetence	Průměrná hodnota potřebnosti vzdělávání									CELKEM
	MŠ			ZŠ			SŠ			
	ŘMŠ	DS MŠ	CELK MŠ	ŘZŠ	DS ZŠ	CELK ZŠ	Ř SŠ	DS SŠ	CELK SŠ	
1	2,28	2,56	2,31	2,38	3,09	2,46	2,74	3,25	2,85	2,48
2	2,69	3,35	2,77	2,85	3,49	2,91	2,88	3,49	3,00	2,87
3	2,84	3,13	2,87	2,57	3,22	2,64	2,72	3,19	3,38	2,76
4	2,86	3,31	2,91	2,72	3,31	2,78	2,38	3,32	2,58	2,79
5	2,09	2,13	2,10	2,22	2,84	2,28	2,39	2,88	2,49	2,25
6	2,70	3,29	2,77	2,79	3,38	2,86	2,83	3,40	2,94	2,84
7	2,38	2,56	2,40	2,37	3,00	2,44	2,45	3,00	2,57	2,45
8	2,67	3,19	2,73	2,65	3,19	2,71	2,60	3,19	2,72	2,72
9	2,77	2,94	2,79	2,96	3,15	2,98	2,98	3,19	3,03	2,91
10	2,13	2,25	2,15	2,40	2,94	2,46	2,63	2,97	2,70	2,38
11	2,43	2,94	2,48	2,33	2,94	2,40	2,48	2,91	2,56	2,47

Dále jsme pracovali pouze s celkovými hodnotami, ale uvedené postupy by bylo možné shodně aplikovat na posouzení závislostí jednotlivých skupin respondentů.

Grafické znázornění celkové důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy a potřebnosti vzdělávání rozvíjejícího danou kompetenci je uvedeno na obrázku č. 17. Zde je třeba připomenout, že škály hodnocení byly pro kompetence i vzdělávací témata různě popsány, ale v obou případech se jednalo o „dvoustrannou“ pětistupňovou škálu, takže je možné provést toto srovnání.



Obr. 17 Vztah potřeby vzdělávání a důležitosti kompetencí

Již z tohoto zjednodušeného pohledu je patrné, že existuje vazba mezi kompetencemi a vzděláváním. Přesnější stanovení tohoto vztahu jsme získali testováním našich hypotéz.

7.7.2 Testování hypotéz

Pro testování hypotéz jsme vybrali metodu využívající Spearmanův korelační koeficient, která používá pořadí zjišťování dvou znaků. Jedním znakem byla důležitost kompetence a druhým potřeba vzdělávání rozvíjejícího danou kompetenci. Pro oba znaky jsme určili podle jejich velikosti pořadí. Spearmanův korelační koeficient jsme vypočítávali podle obecného vzorce

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n (i_x - i_y)^2}{n(n^2 - 1)}$$

kde x, y jsou dva znaky, mezi kterými sledujeme korelaci

i je pořadí

i_x je pořadí první veličiny

i_y je pořadí druhé veličiny

n počet pozorovaných dvojic

Hladinu statistické významnosti jsme stanovili na 0,05 a pro tuto hladinu a $n=11$ jsme z tabulek určili kritickou hodnotu Spearmanova korelačního koeficientu:

$$r_{kr:0,05} = 0,609.$$

Pokud dosahuje koeficient r_s maximální hodnoty 1, znamená to, že je zcela shodné pořadí obou veličin, při zcela opačném pořadí $r_s = -1$. Ve většině případů je tedy platí $-1 < r_s < 1$. Nulová hypotéza o nezávislosti veličin na příslušné hladině významnosti se zamítá, pokud hodnota $r_s > r_{kr}$, v našem případě $r_s > r_{kr:0,05}$.

Nejprve jsme stanovili pořadí celkové míry potřebnosti vzdělávacích témat zaměřených na rozvíjení dané kompetence a pořadí míry důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitele školy. Použili jsme již dříve uváděné průměrné hodnoty. Pořadí jsou uvedena v tabulce č. 20.

Tabulka 20 Pořadí důležitosti kompetencí a potřebnosti vzdělávání

Kompetence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DV	2,48	2,87	2,76	2,79	2,25	2,84	2,45	2,72	2,91	2,38	2,47
Pořadí DV	7	2	5	4	11	3	9	6	1	10	8
KO F1	2,92	2,85	2,76	2,67	2,61	2,83	2,50	2,79	2,78	2,65	2,81
Pořadí KO F1	1	2	7	8	10	3	11	5	6	9	4
KO F2	3,41	3,35	3,26	3,24	3,12	3,23	3,11	3,28	3,27	3,22	3,25
Pořadí KO F2	1	2	6	8	10	3	11	4	5	9	7
KO F3	3,53	3,52	3,40	3,47	3,27	3,39	3,28	3,41	3,42	3,36	3,38
Pořadí KO F3	1	2	7	3	11	4	10	6	5	9	8

Následně jsme ověřovali hypotézy. Pro výpočty Spearmanova koeficientu jsme použili Excel. Ke každé subhypotéze jsme vytvořili nulovou a alternativní hypotézu a vypočítali r_s a porovnali ho s jeho kritickou hodnotou. Na základě toho jsme zamítli či nezamítli nulovou hypotézu. Tento postup jsme provedli pro všechny subhypotézy a s konkrétními daty uvádíme v následujícím textu.

Subhypotéza $H_{B1.1}$: Ve fázi 1 existuje pozitivní korelace mezi mírou důležitosti kompetencí ředitelů škol a mírou potřebnosti vzdělávání v tématech, která rozvíjí dané kompetence.

Na 5 % hladině významnosti testujeme Spearmanovým testem.

Nulová hypotéza H_0 : ve fázi 1 není míra důležitosti kompetencí v pozitivní korelaci s mírou potřebnosti vzdělávání, které kompetence rozvíjí.

Alternativní hypotéza H : ve fázi 1 je míra důležitosti kompetence v pozitivní korelaci s mírou potřebnosti vzdělávání, které kompetence rozvíjí.

Tabulka 21 Postup výpočtu $r_{kr:0.05}$ pro fázi 1

Vazba DV a KO ve F1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
míra potřebnosti DV	2,48	2,87	2,76	2,79	2,25	2,84	2,45	2,72	2,91	2,38	2,47
pořadí DV	7	2	5	4	11	3	9	6	1	10	8
míra důležitosti KO ve F1	2,92	2,85	2,76	2,67	2,61	2,83	2,50	2,79	2,78	2,65	2,81
pořadí KO ve F1	1	2	7	8	10	3	11	5	6	9	4
rozdíl pořadí	6	0	-2	-4	1	0	-2	1	-5	1	4
kvadrát rozdílu	36	0	4	16	1	0	4	1	25	1	16

$r_s =$	0,527
$r_{kr:0.05} =$	0,609

$r_s < r_{kr:0.05}$

Hypotézu H_0 na hladině 5 % významnosti nezamítáme, takže subhypotézu $H_{B1.1}$ nelze potvrdit.

Subhypotéza $H_{B1.2}$: Ve fázi 2 existuje pozitivní korelace mezi mírou důležitosti kompetencí ředitelů škol a mírou potřebnosti vzdělávání v tématech, která rozvíjí dané kompetence.

Na 5 % hladině významnosti testujeme Spearmanovým testem.

Nulová hypotéza H_0 : ve fázi 2 není míra důležitosti kompetencí v pozitivní korelaci s mírou potřebnosti vzdělávání, které kompetence rozvíjí.

Alternativní hypotéza H : ve fázi 2 je míra důležitosti kompetence v pozitivní korelaci s mírou potřebnosti vzdělávání, které kompetence rozvíjí.

Tabulka 22 Postup výpočtu $r_{kr:0.05}$ pro fázi 2

Vazba DV a KO ve fázi F2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
míra potřebnosti DV	2,48	2,87	2,76	2,79	2,25	2,84	2,45	2,72	2,91	2,38	2,47
pořadí DV	7	2	5	4	11	3	9	6	1	10	8
míra důležitosti KO ve F2	3,41	3,35	3,26	3,24	3,12	3,23	3,11	3,28	3,27	3,22	3,25
pořadí KO ve F2	1	2	6	8	10	3	11	4	5	9	7
rozdíl pořadí	6	0	-1	-4	1	0	-2	2	-4	1	1
kvadrát rozdílu	36	0	1	16	1	0	4	4	16	1	1

$r_s =$	0,636
$r_{kr:0.05} =$	0,609

$r_s > r_{kr:0.05}$

Hypotézu H_0 na hladině 5 % významnosti zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu H . Subhypotézu $H_B1.2$ lze potvrdit.

Subhypotéza $H_B1.3$: Ve fázi 3 existuje pozitivní korelace mezi mírou důležitosti kompetencí ředitelů škol a mírou potřebnosti vzdělávání v tématech, která rozvíjí dané kompetence.

Na 5 % hladině významnosti testujeme Spearmanovým testem.

Nulová hypotéza H_0 : ve fázi 2 není míra důležitosti kompetencí v pozitivní korelaci s mírou potřebnosti vzdělávání, které kompetence rozvíjí.

Alternativní hypotéza H : ve fázi 2 je míra důležitosti kompetence v pozitivní korelaci s mírou potřebnosti vzdělávání, které kompetence rozvíjí.

Tabulka 23 Postup výpočtu $r_{kr:0.05}$ pro fázi 3

Vazba DV a KO ve F3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
míra potřebnosti DV	2,48	2,87	2,76	2,79	2,25	2,84	2,45	2,72	2,91	2,38	2,47
pořadí DV	7	2	5	4	11	3	9	6	1	10	8
míra důležitosti KO ve F3	3,41	3,35	3,26	3,24	3,12	3,23	3,11	3,28	3,27	3,22	3,25
pořadí KO ve F3	1	2	7	3	11	4	10	6	5	9	8
rozdíl pořadí	6	0	-2	1	0	-1	-1	0	-4	1	0
kvadrát rozdílu	36	0	4	1	0	1	1	0	16	1	0

$r_s =$	0,727
$r_{kr:0.05} =$	0,609

$r_s > r_{kr:0.05}$

Hypotézu H_0 na hladině 5 % významnosti zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu H . Subhypotézu $H_B1.3$ lze potvrdit.

Hypotéza H_B1 : Alespoň ve dvou fázích profesního rozvoje existuje pozitivní korelace mezi mírou důležitosti kompetencí ředitelů škol a mírou potřebnosti vzdělávání v tématech, která rozvíjí dané kompetence,

tak byla potvrzena, neboť pozitivní korelaci mezi mírou důležitosti kompetencí ředitelů škol a mírou potřebnosti vzdělávání v tématech, která je rozvíjí, můžeme pozorovat v obou fázích, kdy je již vykonávána funkce ředitele školy. Ve fázi 1 pozitivní korelace nebyla potvrzena.

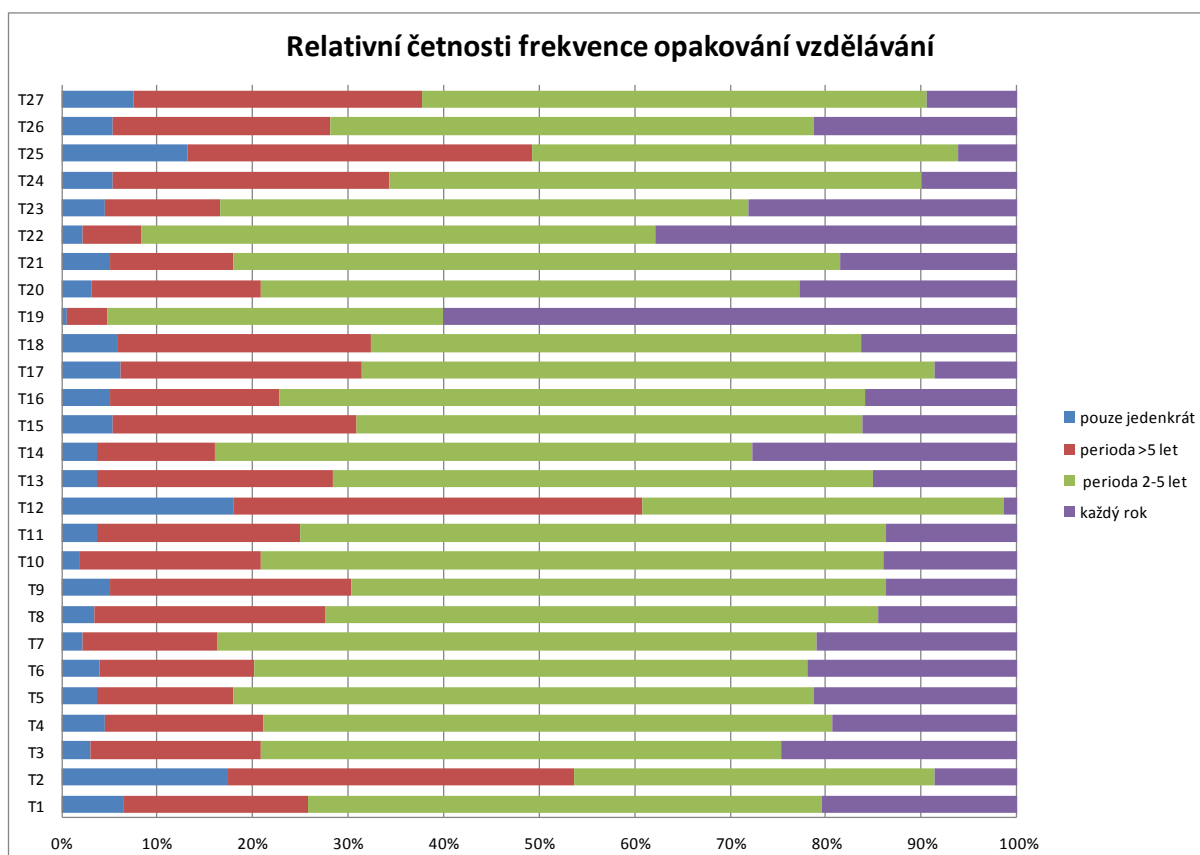
Podrobnější analýza výsledků ukazuje, že míra kladné korelace ve fázi 1 byla snížena zejména v důsledku nízkého hodnocení potřebnosti vzdělávání u tří vzdělávacích témat, a to Školské systémy a činnosti v zahraničí, Fundraising a projektový management a Využití moderních technologií při řízení školy a práce s informacemi, a to především z pohledu MŠ. Protože tato vzdělávací témata jsou mapována do oblastí strategických kompetencí resp. kognitivních kompetencí, které jsou z hlediska důležitosti kompetencí na předních místech, došlo tím ke snížení míry kladné korelace. Naproti tomu zbývající vzdělávací témata mapovaná do těchto oblastí kompetencí vykazují vysokou míru potřebnosti, která koresponduje s vysokou mírou důležitosti kompetencí.

7.7.3 Frekvence vzdělávání

Sumarizace odpovědí týkající se frekvence opakování vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích tématech je uvedena v tabulce, která tvoří přílohu č. 13. V tabulce jsou uvedeny absolutní a relativní četnosti k jednotlivým vzdělávacím tématům v členění dle skupin respondentů a součtů za jednotlivé skupiny a celkové součty. Pro základní přehled se budeme zabývat opět pouze celkovými hodnotami. Tabulka č. 24 s celkovými relativními četnostmi a obrázek č. 18 s grafickým zobrazením jsou dostatečně ilustrativní. Maximální dosažené hodnoty jsou v tabulce zobrazeny tučně.

Tabulka 24 Celkové relativní četnosti frekvence opakování vzdělávání

	pouze jedenkrát	perioda >5 let	perioda 2-5 let	každý rok
T1	6,4	19,3	53,9	20,4
T2	17,4	36,2	37,8	8,6
T3	2,9	18,0	54,4	24,7
T4	4,6	16,6	59,5	19,3
T5	3,8	14,2	60,9	21,2
T6	4,0	16,1	57,9	22,0
T7	2,1	14,2	62,7	20,9
T8	3,5	24,1	57,9	14,5
T9	5,1	25,2	56,0	13,7
T10	1,9	19,0	65,1	13,9
T11	3,8	21,2	61,4	13,7
T12	18,0	42,9	37,8	1,3
T13	3,8	24,7	56,6	15,0
T14	3,8	12,3	56,3	27,6
T15	5,4	25,5	53,1	16,1
T16	5,1	17,7	61,4	15,8
T17	6,2	25,2	60,1	8,6
T18	5,9	26,5	51,2	16,4
T19	0,5	4,3	35,1	60,1
T20	3,2	17,7	56,3	22,8
T21	5,1	12,9	63,5	18,5
T22	2,1	6,2	53,9	37,8
T23	4,6	12,1	55,2	28,2
T24	5,4	29,0	55,8	9,9
T25	13,1	36,2	44,5	6,2
T26	5,4	22,8	50,7	21,2
T27	7,5	30,3	52,8	9,4



Obr. 18 Relativní četnosti frekvence opakování vzdělávání

Z tabulky a grafu je patrné, že celkově zcela dominuje frekvence vzdělávání s periodou 2 až 5 let, a to téměř u všech témat. Od průměru se výrazně odchyluje pouze téma T12 Základy pedagogického výzkumu, kde převládá perioda „vyšší než 5 let“ a téma T2 - Školské systémy a činnosti v zahraničí, kde je relativní četnost odpovědí „2-5 let srovnatelná“ s „vyšší než 5 let“. U těchto dvou témat je také dosaženo vysoké hodnoty relativních četností u volby „pouze jedenkrát“. To koresponduje s tím, že tato dvě vzdělávací témata získala také nejnižší míru potřebnosti (viz 7.7.1). Naproti tomu u tématu T19 – Právní minimum je 60 % respondentů přesvědčeno o potřebnosti opakování každý rok. Výsledky jednoznačně potvrzují výrok, že ve většině vzdělávacích témat je třeba vzdělávání periodicky opakovat.

7.7.4 Formy vzdělávání

Názory respondentů na formy a organizaci vzdělávání jsou shrnuty v tabulkách č. 25 a č. 26. U této otázky bylo možné volit i více odpovědí.

Tabulka 25 Preferované formy vzdělávání

Forma vzdělávání	Absolutní četnosti					R. četnost v %
	Ř MŠ	Ř ZŠ	Ř SŠ	DS	Celkem	Celkem
prezenční seminář	69	78	39	2	188	30,87
prezenční workshop	37	39	12	2	90	14,78
konzultace	30	28	10	3	71	11,66
e-learning	7	30	9	4	50	8,21
kombinovaná forma	17	41	37	7	102	16,75
mentoring	4	10	4	8	26	4,27
odborná konference	20	19	12	6	57	9,36
koučování	2	3	3	2	10	1,64
poradenství	2	5	6	2	15	2,46

Tabulka 26 Preferovaná organizace vzdělávání

Organizace vzdělávání	Absolutní četnost					R. četnost v %
	Ř MŠ	Ř ZŠ	Ř SŠ	DS	Celkem	Celkem
jednodenní	64	71	36	6	177	51,91
vícedenní bloky	19	11	6	2	38	11,14
výjezdní vícedenní	19	11	9	6	45	13,20
není podstatné	29	39	11	2	81	23,75

U forem vzdělávání se nepotvrdil očekávaný výsledek, že vzhledem k časovému zaneprázdnění ředitelů škol bude preferována distanční či kombinovaná forma vzdělávání. Převažující je preference prezenčních seminářů či workshopů. Nejnižší rozdíl mezi prezenční a distanční či kombinovanou formou je u SŠ, nejvyšší naopak u MŠ. K nejméně preferovaným formám vzdělávání patří podle výsledků mentoring, koučování a poradenství, tedy formy, o kterých se v poslední době hodně hovoří jako o relativně nových velmi efektivních formách profesního rozvoje. Výsledky však ukazují, že v reálné praxi o ně není zatím velký zájem. Způsobeno to může být neznalostí těchto forem či minimální nabídkou.

U organizace vzdělávání jsou poměrně jednoznačně preferovány jednodenní semináře (51,9 %) a vysoké procento respondentů považuje toto kritérium za nepodstatné (23,8 %).

Tyto výsledky ukazují organizacím zajišťujícím další vzdělávání ředitelů škol, jakou cestou se ubírat.

7.8 Rámcový návrh struktury vzdělávání

Výsledky průzkumu B ukázaly, že je možné akceptovat všechna navržená témata vzdělávání. Při návrhu rámcové struktury vzdělávání vycházíme z výsledků obou provedených výzkumů, z principů vzdělávání podle kompetencí a z reálných zkušeností v oblasti dalšího vzdělávání. Na základě toho navrhujeme rozdělit vzdělávání na vzdělávání potřebné před nástupem do funkce, které by bylo shodné pro ředitele všech stupňů škol, a které by tvořilo základní standard – „povinné vzdělávací minimum“ před nástupem ředitele do funkce. Dále potom vzdělávání v průběhu profesní dráhy, které vzhledem k minimálním rozdílům ve fázi 2 a 3 a potřebě periodického opakování vzdělávání, již dále z hlediska fáze profesní dráhy nečleníme. Přestože výzkumy neprokázaly podstatné rozdíly mezi řediteli jednotlivých stupňů škol, pokusíme se o určitou diferenciaci a stanovíme strukturu dalšího vzdělávání ředitelů v průběhu profesní dráhy odděleně pro jednotlivé stupně škol, i když většina vzdělávání zůstane shodná.

Do vzdělávacích témat, která je nutné absolvovat před nástupem do funkce, jsme zařadili ta témata, která odpovídají prvním šesti kompetencím podle nejvyšší míry jejich celkové důležitosti ve fázi před nástupem. Jedná se o kompetence K1, K3, K6, K8, K11 a K9. Z takto vybraných vzdělávacích témat jsme ještě vyřadili ta témata, která nedosáhla v rámci výzkumu B u respondentů všech kategorií hodnocení důležitosti alespoň 2,70. Tím eliminujeme témata, která snižovala kladnou míru korelace mezi důležitostmi kompetencí a potřebnostmi vzdělávání ve fázi 1. Tímto způsobem stanovené povinné vzdělávání před nástupem do funkce obsahuje tato vzdělávací témata (řazeno abecedně):

- Finanční management školy,
- Komunikace a řešení konfliktů,
- Personální činnosti ve školství,

- Právní minimum,
- Role a funkce ředitele školy při řízení pedagogického procesu,
- Strategické řízení školy a plánování,
- Týmová práce a kooperace.

Pro stanovení struktury vzdělávání ve fázi, kdy ředitel již vykonává svoji funkci (společně pro fázi 2 a 3), jsme vzdělávací témata rozdělili do tří kategorií dle míry potřeby získané v rámci výzkumu, a to:

- povinné, pro míru potřeby $\geq 2,50$;
- doporučené, pro míru potřeby v intervalu $<2,00, 2,50$);
- rozšiřující, pro míru potřeby $< 2,00$.

V tomto případě jsme vytvořili strukturu vzdělávání pro jednotlivé stupně škol. Současně jsme doplnili u každého vzdělávacího tématu frekvenci jeho opakování, která také vychází z výsledků výzkumu. Pro označení jednotlivých frekvencí jsme použili symboly:

- A jednorázově,
- B s opakováním s periodou delší než 5 let,
- C s opakováním s periodou 2 – 5 let,
- D každoroční opakování.

Povinnost vzdělávání zde chápeme v tom smyslu, že je povinné pro ředitele, který v dané oblasti nedosahuje potřebné úrovně kompetencí.

Rámcová struktura vzdělávání ve fázi, kdy ředitel vykonává svoji funkci, je pro jednotlivé stupně škol znázorněna v tabulce č. 27.

Tabulka 27 Návrh rámcové struktury vzdělávání ředitelů škol v průběhu výkonu funkce ředitele

TÉMATA VZDĚLÁVÁNÍ	MŠ		ZŠ		SŠ	
	Druh	Frekvence	Druh	Frekvence	Druh	Frekvence
1. Strategické řízení školy a plánování	povinné	C	povinné	C	povinné	C
2. Školské systémy a činnosti v zahraničí	rozšiřující	C	rozšiřující	B	povinné	C
3. Inovace a řízení změn ve škole	povinné	C	povinné	C	povinné	C
4. Marketing školy	povinné	C	povinné	C	povinné	C
5. Rozvoj školy jako organizace	povinné	C	povinné	C	povinné	C
6. Role a funkce ředitele školy při řízení pedagogického procesu	povinné	C	povinné	C	povinné	C
7. Organizační formy a metody výuky	povinné	C	povinné	C	povinné	C
8. Kurikulum a jeho tvorba	povinné	C	doporučené	C	povinné	C
9. Klíma a kultura školy	povinné	C	povinné	C	povinné	C
10. Evaluační a autoevaluační školy a pedagogického procesu	povinné	C	povinné	C	povinné	C
11. Kvalita školy	povinné	C	povinné	C	doporučené	C
12. Základy pedagogického výzkumu	rozšiřující	B	rozšiřující	B	doporučené	C
13. Metody zjišťování a vyhodnocování výsledků žáků	doporučené	C	povinné	C	povinné	C
14. Personální činnosti ve školství	povinné	C	povinné	C	povinné	C
15. Leadership	doporučené	C	povinné	C	povinné	C
16. Komunikace a řešení konfliktů	povinné	C	povinné	C	povinné	C
17. Rozvoj lidských zdrojů	doporučené	C	doporučené	C	povinné	C
18. Týmová práce a kooperace	povinné	C	povinné	C	povinné	C
19. Právní minimum	povinné	D	povinné	D	povinné	D
20. Fundraising a projektový management	doporučené	C	povinné	C	povinné	C
21. Využití moderních technologií při řízení školy a práce s informacemi	doporučené	C	povinné	C	povinné	C
22. Finanční management školy	povinné	C	povinné	C	povinné	C
23. Finanční toky a financování školství	povinné	C	povinné	C	povinné	C
24. Komunikační strategie a prezentační dovednosti	povinné	C	povinné	C	povinné	C
25. Public relations a mediální příprava	rozšiřující	C	doporučené	C	povinné	C
26. Rozvoj vlastní osobnosti	povinné	C	povinné	C	povinné	C
27. Etika v manažerské praxi	doporučené	C	doporučené	C	doporučené	B

Uvedená struktura vzdělávání ředitelů škol není jistě jediná možná, ale opírá se o reálná data z provedeného výzkumu a může minimálně sloužit k základní orientaci a stát se významným vodítkem pro formulaci programů dalšího vzdělávání ředitelů. K dokončení celého modelu vzdělávání je však třeba provést ještě řadu dalších kroků. Je třeba stanovit podrobný obsah a rozsah jednotlivých vzdělávacích témat a také konkrétní formy vzdělávání. I zde lze využít výsledky prováděného výzkumu. Dalším krokem musí být stanovení harmonogramu vzdělávání, neboť je zřejmé, že nelze ředitele vzdělávat ve všech oblastech najednou, ale je třeba rozložit vzdělávání do období několika let a zohlednit také periodicitu vzdělávání. Přitom je třeba brát v úvahu vzdělávání absolvované před nástupem do funkce. Výjimku tvoří vzdělávání v oblasti právních norem, které je třeba opakovat pravidelně každý rok, aby ředitelé byli schopni reagovat ve své praxi na časté legislativní změny.

Uvedená rámcová struktura vzdělávání je komplexní. Není však nezbytné, aby všichni ředitelé absolvovali všechna povinná témata vzdělávání. Je třeba postupovat diverzifikovaně, v závislosti na individuální úrovni kompetencí jednotlivých ředitelů. Vhodné by také bylo zařadit do dalšího profesního rozvoje ředitelů škol i jiné formy a metody podpory, jako například zavádění začínajících ředitelů do praxe staršími kolegy apod.

Závěr

Výsledkem práce je návrh generického kompetenčního profilu ředitelů škol na bázi kompetencí vrcholového výkonu a návrh rámcové struktury dalšího vzdělávání ředitelů, která vychází z potřebných kompetencí. Kompetenční profil obsahuje jedenáct kompetencí popsanych výčtem znalostí, činností a postojů. Rámcová struktura dalšího vzdělávání ředitelů škol obsahuje dvacet sedm vzdělávacích témat a je navržena pro období před nástupem do funkce ředitele a pro další vzdělávání v průběhu aktivní profesní dráhy ředitele. Témata vzdělávání jsou dále členěna na povinná, volitelná a doporučená. Popsaný stav je stavem ideálním, ke kterému by se ředitelé škol měli co nejvíce přiblížit.

Bylo prokázáno, že výkon funkce ředitele školy patří mezi nejnáročnější manažerské pozice. Je to dáno především šíří potřebných kompetencí. Bylo potvrzeno, že ředitel školy musí disponovat základními manažerskými kompetencemi stejně jako manažeři jiných firem (strategické kompetence, kompetence zaměřené na týmovou práci apod.) a současně řadou specifických kompetencí vyplývajících ze školského prostředí (kompetence řízení procesu vyučování a tvorby učebního prostředí, kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy apod.)

Konkrétní výsledky výzkumu ukázaly, že není velký rozdíl v důležitosti potřebných kompetencí mezi řediteli jednotlivých stupňů škol, tzn., že všechny identifikované kompetence jsou důležité pro ředitele všech stupňů škol. U některých kompetencí lze nalézt pouze rozdíl mezi rozložením četnosti míry důležitosti kompetencí mezi řediteli jednotlivých stupňů škol. To může být zohledněno při následném stanovení dosažení potřebných úrovní kompetencí řediteli jednotlivých stupňů škol.

Výsledky výzkumu neprokázaly, že by některé kompetence byly výrazně akcentovány v jednotlivých fázích profesní dráhy oproti jiné fázi profesní dráhy. Stanovené kompetence byly hodnoceny jako důležité ve všech fázích profesní dráhy ředitele s tím, že s přibývajícimi roky ve funkci se důležitost všech kompetencí ještě zvyšuje.

Výzkum zabývající se vzdělávacími potřebami ředitelů škol potvrdil kladnou korelaci mezi důležitostmi kompetencí a potřebnostmi vzdělávacích témat, která rozvíjí dané kompetence. Pouze ve fázi profesní dráhy před nástupem nebyl tento vztah potvrzen, což bylo ale způsobeno nevyvážeností vzdělávacích témat rozvíjejících nejdůležitější kompetence.

Potvrdila se potřeba periodického vzdělávání ředitelů škol téměř ve všech oblastech. Také se ukázalo, že mezi preferovanými formami vzdělávání stále převládá prezenční vzdělávání, přestože zejména u SŠ lze vidět mírný posun k distančním formám. Minimálně byly akcentovány relativně nové formy jako mentoring, koučování či poradenství. Ukazuje se, že v tomto směru je třeba pokusit se přehodnotit dosavadní zažitou praxi. Zejména s ohledem na kompetenční přístup ve vzdělávání by bylo třeba tyto nové formy více propagovat a ředitele škol s nimi seznamovat.

Výsledky této práce chápeme jako první základní krok a podklad k dalším činnostem, které je třeba ještě udělat k nastavení uceleného systému hodnocení a rozvoje ředitelů škol v České republice. Domníváme se, že díky výsledkům této práce není třeba začínat zcela od začátku, ale je možné na ně navázat a pokračovat. K vytvořenému kompetenčnímu profilu ředitelů škol je třeba dále vytvořit stupnice kompetencí pro popis jejich jednotlivých úrovní a způsob validace. Nastavit míru požadovaných úrovní kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy a případně pro jednotlivé stupně škol. Takto vytvořený model by již mohl sloužit jako vodítko k výběru kandidátů na pozice ředitelů, k hodnocení stávajících ředitelů a k vytvoření individuálních plánů profesního rozvoje jednotlivých ředitelů. Tyto plány rozvoje mohou ve své základní části, tj. v dalším vzdělávání vycházet z rámcové struktury vzdělávání navržené v této práci. Navrženou strukturu vzdělávání je třeba dále rozpracovat do podrobných obsahů vzdělávání včetně definice rozsahu, formy a harmonogramu vzdělávání. Současně je však třeba při vzdělávání zohledňovat individuální úrovně dosažených kompetencí. Teprve po dokončení těchto kroků bude možné implementovat celý systém do praxe. To však bude možná nejtěžší část celého procesu, neboť pro smysluplné využití bude třeba celý systém zajistit institucionálně a finančně. A to může být provedeno pouze na úrovni státních orgánů.

Seznam použitých zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
DS	decizní sféra
DV	další vzdělávání
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
FF UP	Filosofická fakulta Univerzity Palackého
LEA	Leadership academy
MBO	Management by Objectives (řízení podle cílů)
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PedF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
RGI	repertory grid interview
SŠ	střední škola
ZŠ	základní škola

Seznam obrázků

č. 1	Hierarchický model struktury kompetence	12
č. 2	Struktura kompetence	13
č. 3	Vymezení oblastí celoživotního vzdělávání	27
č. 4	Model celoživotního vzdělávání a učení zacílený na kompetence	29
č. 5	Kompetenční model vedoucího pracovníka ve školství - UP Olomouc	36
č. 6	Kompetenční model pro vedení škol v Norsku	39
č. 7	Celkové relativní četnosti důležitosti kompetencí ve fázi 1	83
č. 8	Celkové relativní četnosti důležitosti kompetencí ve fázi 2	83
č. 9	Celkové relativní četnosti důležitosti kompetencí ve fázi 3	84
č. 10	Celková důležitost kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy	86
č. 11	Důležitost kompetencí ve fázi 1 podle stupňů škol	89
č. 12	Důležitost kompetencí ve fázi 2 podle stupňů škol	89
č. 13	Důležitost kompetencí ve fázi 3 podle stupňů škol	90
č. 14	Srovnání důležitosti kompetencí podle představitelů decizní sféry a ředitelek MŠ	91
č. 15	Celkové relativní četnosti míry potřebnosti vzdělávacích témat	107
č. 16	Potřebnost vzdělávacích témat podle stupňů škol	107
č. 17	Vztah potřebnosti vzdělávání a důležitosti kompetencí	112
č. 18	Relativní četností frekvence opakování vzdělávání	118

Seznam tabulek

č. 1	Profesní standard vedoucího pedagogického zaměstnance na Slovensku	40
č. 2	Anatomie výzkumu	54
č. 3	Srovnání kompetencí v různých modelech a výzkumech	63
č. 4	Srovnání způsobu popisu kompetencí v různých modelech či výzkumech	64
č. 5	Závěry z workshopů expertů	65
č. 6	Analýza odpovědí RGI	68
č. 7	Kompetenční profil ředitelů škol	71
č. 8	Návratnost dotazníků v kvantitativní části výzkumu A	79
č. 9	Průměrné hodnoty důležitosti kompetencí	81
č. 10	Celkové průměrné hodnoty důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy	85
č. 11	Rozpětí celkových průměrných hodnot důležitosti kompetencí	85
č. 12	Pořadí důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy	87
č. 13	Průměrné hodnoty důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy podle stupňů škol	88
č. 14	Srovnání rozložení relativních četností důležitosti kompetencí	93
č. 15	Návratnost dotazníků ve výzkumu B	100
č. 16	Témata vzdělávání a jejich mapování ke kompetencím	102
č. 17	Průměrné hodnoty potřebnosti vzdělávacích témat	106
č. 18	Pořadí potřebnosti vzdělávacích témat	109
č. 19	Potřebnost vzdělávacích témat rozvíjejících danou kompetenci	111
č. 20	Pořadí důležitosti kompetencí a potřebnosti vzdělávání	113
č. 21	Postup výpočtu $r_{kr:0.05}$ pro fázi 1	114
č. 22	Postup výpočtu $r_{kr:0.05}$ pro fázi 2	115
č. 23	Postup výpočtu $r_{kr:0.05}$ pro fázi 3	115
č. 24	Celkové relativní četnosti frekvence opakování vzdělávání	117
č. 25	Preferované formy vzdělávání	119
č. 26	Preferovaná organizace vzdělávání	119
č. 27	Návrh rámcové struktury vzdělávání ředitelů škol v průběhu výkonu funkce ředitele	122

Seznam použitých zdrojů

- BAREŠ, M. aj. 2009. *Podpora práce začínajících učitelů: Sborník projektu*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-86956-50-3.
- BARTOŇKOVÁ, H. 2010. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BASL, J. aj. 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
- BAY, R. H. 2000. *Účinné vedení týmů*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-247-9068-8.
- BOYATZIS, R. E. 1982. *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley, 1982. ISBN: 0-471-09031-X.
- CIMBÁLNÍKOVÁ, L. 2011. *Kompetenční přístup jako východisko rozvoje vedoucích pracovníků ve školství*. [CD-ROM]. Prezentace. Pardubice: Národní institut pro další vzdělávání, 26.9.2011.
- DYTRT, Z. aj. 2004. *Manažerské kompetence v Evropské unii*. Praha: C. H. Beck, 2004. ISBN 80-7179-889-4.
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HÖFER, G.; PŮLPÁN, Z.; SVOBODA, E. 2005. *Výuka fyziky v širších souvislostech: Výzkumná zpráva o výsledcích dotazníkového šetření*. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 2005. ISBN 80-7043-436-8.
- HRONÍK, F. 2006. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1458-5.
- HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
- JINDRA, J. 2008. *Abeceda managementu* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008 [cit. 2012-03-03]. Dostupné na WWW: <http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2654/zaklady_managementu.pdf>.
- KALOUS, J. (ed.) 1997. *Příprava řídicích pracovníků ve školství*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1679-5.

KARSTANJE, P. 1999. *Development in School Management from a European Perspective*. In BOLAM, R.; van WIERINGEN, F. (eds.). *Research in Educational Management in Europe*. New York: Waxmann Munster, 1999. ISBN 3893259104.

KOČIANOVÁ, R. 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-2497-3

KOHNNOVÁ, J. 2004. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. ISBN 80-7290-148-6.

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

LAŠŠÁK, V. 2010. *Personálne riadenie v školách v Slovenskej republike: Výstup projektu Personální řízení*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010.

LAZAROVÁ, B. aj. 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

LEITHWOOD, K. aj. 2006. *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning* [online]. Nottingham: University of Nottingham, 2006 [cit. 2012-01-31].

Dostupné na WWW:

<<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR800.pdf>>. ISBN 978 1 84478 822 4.

MCKinsey&Company 2010. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [online]. Praha: MCKinsey&Company, 2010 [cit. 2012-02-15]. Dostupné na WWW: <http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_reseni.pdf>.

MUŽÍK, J. 1999. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Codex Bohemia, 1999. ISBN 80-85963-93-0.

MUŽÍK, J. 2004. *Koncept rozvoje celoživotního vzdělávání* [online]. Olomouc, 2004. Habilitační práce. Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta [cit. 2012-02-01]. Dostupné na WWW:<<http://www.uklizeno.cz/docmuzik/materialy.php>>.

MUŽÍK, J. 2006. *Rozvoj profesních kompetencí andragoga (hlavní směry)* [online]. Příspěvek na mezinárodní konferenci Univerzity Mateja Bela Fakulty humanitních vied Banská Bystrica 23. – 24. 11. 2006 [cit. 2012-03-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/ukazky/p21.doc>>.

NEZVALOVÁ, D. 2002. *Kvalita ve škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0452-4.

OBDRŽÁLEK, Z. 2008. *Vedení a řízení školy jako element systému její kvality*. In: Komenský, ročník 132, č. 5/2008, s. 13-16. ISSN 0323-0449.

PALÁN, Z. 2002. *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

REIGSTAD, E. 2009. *Ředitelská škola - kvalifikace ředitelů škol a budoucnost norského školství*. In KALDESTAD, O. H.; POL, M.; SEDLÁČEK, M. (eds) *Vybrané otázky školského managementu: Norská perspektiva*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5078-5.

SANTLEROVÁ, K. 2010. *Analýza možností využití prvků personálního řízení z firemní sféry při řízení škol: Výstup projektu Personální řízení*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010.

SCHRATZ, M. aj. 2009. *The Role of School Leadership in The Improvement of Learning: Country Reports and Case Studies of a Central-European Project*. Budapest: Tempus Public Foundation, 2009.

SCHRATZ, M. aj. 2011. *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: Závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*. Praha: MŠMT, 2011.

SCHRODER, H.M. 1989 cit. podle KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R., 2004. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.

SPENCER, L.M.; SPENCER S.M. 1993. *Competence at Work: Models for superior performance*. New York: Wiley, 1993. ISBN 0-471-54809-X.

ŠULEŘ, O. 2008. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. Praha: Computer Press, 2008. ISBN: 978-80-251-2316-4.

TROJAN, V. 2009. *Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence* [online] Praha: ČŠM Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2009 [cit. 2012-01-12]. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/05/vaclav-trojan-vzdelavani-reditelu-skol.html>>.

TROJAN, V. 2010. *Systém vzdělávání řídicích pracovníků v České republice*. Řízení školy. 2010, 12, s. 4-6.

VETEŠKA, J. 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

WOODRUFFE, CH. 1992 cit. podle KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R., 2004. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s.10333-10345.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015) 2011 [online]. Praha: MŠMT, 2011 [cit. 2012-02-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy?source=rss>>.

Improving school leadership 2008 [online]. Paris: OECD, 2008 [cit. 2012-03-03]. Dostupné na WWW: <http://www.oecd.org/document/62/0,3746,en_2649_39263231_37125310_1_1_1,00.html>.

Klíčové schopnosti pro celoživotní učení: Evropský referenční rámec 2007 [online]. Lucemburk : Úřad pro úřední tisky Evropských společenství, 2007 [cit. 2012-03-12]. Dostupné na WWW: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_cs.pdf>.

Lisabonská smlouva: pozměňující smlouvu o Evropské unii a smlouvu o založení evropského společenství 2007. [online]. Brusels: European union, 2007 [cit. 2012-02-18]. Dostupné na WWW: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:306:0001:0010:CS:PDF>>.

Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise 2001. Praha: MŠMT, 2001.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha 2001. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

National standards for Headteachers 2004 [online]. Department for Education and Skills, 2004 [cit 2012-01-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.teachernet.gov.uk/publications>>.

Putting Ontario's Leadership Framework Into Action: A Guid for School & System Leaders 2008 [online]. Ontario: The Institute for Education Leadership, 2008 [cit. 2012-01-15]. Dostupné na WWW: <<http://live.iel.immix.ca/storage/2/1284580690/FrameworkAction.pdf>>.

Slovenská republika. 317 Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. In *Zbierka zákonov č. 317/2009*. 2009, 113, s. 2334

Souhrnná zpráva 1. klíčové aktivity Tvorba kompetenčního modelu vedoucího pracovníka ve školství jako základ stanovení obsahového zaměření inovace studijního programu Školský management 2009 [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009 [cit. 2011-12-27]. Dostupné na WWW: <http://ispsm.upol.cz/soubory/zprava_1_kl_akt.pdf>.

Strategie celoživotního učení ČR 2007 [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2012-03-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>>. ISBN 978-80-254-2218-2.

The Definition and selection of Key Competencies. Executive Summary 2005 [online]. OECD, Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project, 2005 [cit.2012-01-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>>.

Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2010/2011 2012 [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2012 [cit. 2012-03-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-CSI-za-skolni-rok-2010-2011>>.

World association of public employment services: Working with competences and skills 2009 [online]. Brussels: WAPES, 2009 [cit. 2012-03-01]. Dostupné na WWW:<<http://www.wapes.org>>.

Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice: Závěry 2012. [online]. OECD, 2012 [cit. 2012-03-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/file/20716>>.

Seznam příloh

- Příloha č. 1 National Standards for Headteachers
- Příloha č. 2 Putting Ontario's Leadership Framework Into Action
- Příloha č. 3 Sumarizované výroky z workshopů expertů
- Příloha č. 4 Souhrn odpovědí z repertory grid interview
- Příloha č. 5 DO_KO_Ř – dotazník pro zjišťování důležitosti kompetencí určený pro ředitele škol
- Příloha č. 6 DO_KO_DS – dotazník pro zjišťování důležitosti kompetencí určený pro představitele decizní sféry
- Příloha č. 7 DO_DV_Ř – dotazník pro zjišťování dalšího vzdělávání určený pro ředitele škol
- Příloha č. 8 DO_DV_DS – dotazník pro zjišťování dalšího vzdělávání určený pro představitele decizní sféry
- Příloha č. 9 Důležitost kompetencí – sumarizované výsledky
- Příloha č. 10 Důležitost kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy – rozdíly mezi řediteli jednotlivých stupňů škol a představiteli decizní sféry
- Příloha č. 11 Výsledky K-S testu
- Příloha č. 12 Potřebnost vzdělávacích témat – sumarizované výsledky
- Příloha č. 13 Frekvence vzdělávání – sumarizované výsledky