

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komparace kompetenčních modelů ředitelů základních škol na Praze 10
The comparison of competency models of headmasters at elementary schools in
Prague 10

Karolína Čaklová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Praha 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Komparace kompetenčních modelů ředitelů základních škol na Praze 10 vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13.7.2015

.....

podpis

Ráda bych poděkovala [PhDr. Michaela Tureckiové, CSc.](#), za cenné odborné rady a pomoc při vypracování této diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá srovnáváním kompetenčních modelů ředitelů základních škol na Praze 10. Teoretická část se zabývá základními pojmy, jako jsou kompetence, klíčové kompetence a porovnává definice z různých odborných pramenů. Popsána je, jak jejich struktura, tak i životní cyklus. Dále se práce věnuje kompetenčním modelům, jak v obecné rovině, tak především modelům řídicích pracovníků škol. Je vyzdvížena úloha kompetenčního modelu, a také důvody a výhody jeho zavedení. V praktické části se práce věnuje kvalitativnímu šetření, kde autorka komparuje kompetenční modely, které vytvořila pomocí stínování a dalších doplňkových metod. Kompetence byly vyhodnocovány na základě kritérií kompetenčního modelu, vytvořeného I. Lhotkovou (2012). Výstupem šetření je případová studie, ve které jsou v rámci výsledků výzkumu popsány rozdíly v kompetencích ředitelů právě na Praze 10, kde mají ředitelé pro vedení škol stejné podmínky a stejnou míru podpory od zřizovatele. Zásadní rozdíly v kompetencích ředitelů nebyly zjištěny, naopak se při výzkumu dostaly na povrch podobné problémy, jež řešily všechny respondentky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Kompetence, manažerské kompetence, kompetenční model, ředitel základní školy, komparace, stínování.

ABSTRACT

The thesis deals with the comparison of the competency models of headmaster of elementary schools in Prague 10. The theoretical part explains the basic terms as „competency“, “key competency” and compares the definitions of different scientific sources. It describes their structure as well as the life cycle. Further on the thesis deals with the competency models in general and primarily with the models of the managers of the schools. The role of the competency model is highlighted as well as its reasons and its implementation. In the practical part the thesis deals with the qualitative investigation where the author compares the competency models that were created by shadowing and some other additional methods. The competencies were evaluated on base of the criteria of the competency model created by I. Lhotkova (2012). The output of the investigation is a case study in which the differences of the headmaster competencies in Prague 10, with similar conditions of leading the schools and with similar support from founders, are described. Big discrepancy in the competencies were not proved, on the other hand similar issues were detected.

KEY WORDS

Competency, managerial competencies, competency model, headmaster of elementary school, comparison, shadowing.

OBSAH

| | |
|--|----|
| 1. ÚVOD..... | 8 |
| 2. POJEM KOMPETENCE..... | 10 |
| 2.1 Vývoj pojmu kompetence | 12 |
| 2.2 Struktura kompetence..... | 13 |
| 2.3 Životní cyklus kompetence | 14 |
| 2.4 Kompetenční přístup, řízení podle kompetencí | 16 |
| 2.5 Klíčové kompetence..... | 18 |
| 2.6 Kompetenční model | 20 |
| 2.6.1 Důvody a výhody zavedení kompetenčního modelu | 21 |
| 2.6.2 Modely manažerských kompetencí | 23 |
| 3. TVORBA KOMPETENČNÍHO MODELU, METODY ZJIŠŤOVÁNÍ KOMPETENCÍ..... | 26 |
| 4. ŠKOLSKÝ MANAGEMENT..... | 28 |
| 4.1 Řídící pracovníci ve školství a jejich kompetence..... | 29 |
| 4.2 Kompetenční model ředitele školy dle literatury | 30 |
| 5. PRAKTICKÁ ČÁST | 33 |
| 5.1 Cíle výzkumného šetření..... | 33 |
| 5.2 Výzkumné metody | 34 |
| 5.3 Průběh výzkumu..... | 35 |
| 5.4 Výběr respondentů | 35 |
| 5.5 Výstup šetření – případová studie | 36 |
| 5.6 ZÁZNAM ZE SBĚRU DAT..... | 36 |
| 5.6.1 Popis stínování ředitelky základní školy A..... | 36 |
| 5.6.2 Popis stínování ředitelky základní školy B..... | 46 |
| 5.6.3 Popis stínování ředitelky základní školy C..... | 53 |

| | | |
|-----|---------------------------------|--|
| 5.7 | Komparace výsledků | 62 |
| 5.8 | Případová studie | 65 |
| 5.9 | Formulace závěrů | 74 |
| 6. | ZÁVĚR..... | 76 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 78 |
| | Seznam použitých zkratk | Chyba! Záložka není definována. |
| | Seznam příloh: | Chyba! Záložka není definována. |

1. ÚVOD

V dnešní společnosti se s pojmem kompetence setkáváme čím dál častěji. Jedná se o kompetence, které by měl mít zaměstnanec i manažer, může se jednat o celé soubory kompetencí. Tyto soubory, nebo kompetenčními modely, jsou vytvořeny za účelem zvýšení efektivity řízení lidských zdrojů. Ani ve vzdělávání tyto pojmy nejsou zcela nové. Kompetenční modely ve školství jsou velmi aktuálním tématem, nejen z důvodu tvorby kariérního systému pedagogů. Role ředitele je natolik různorodá a náročná, že vytvoření správných kompetenčních modelů je zcela namístě a může být velmi účinným nástrojem usnadnění práce, jak pro samotné ředitele, tak pro zřizovatele, například při výběrových řízeních, ale i při hodnocení ředitelů. Samotní ředitelé, kteří používají kompetenční modely v rámci svého rozvoje, je mohou navzájem porovnávat a následně inovovat, což může sloužit jako motivace k dalšímu rozvoji.

Téma diplomové práce zvolila autorka především pro jeho aktuálnost, zároveň si ale uvědomuje, že o komparaci kompetencí či kompetenčních modelů již byly zpracovány závěrečné práce, kde byly komparovány kompetence ředitele školy a manažera z komerční sféry nebo na podobná témata. Autorka však nenalezla žádnou práci, která by se věnovala komparaci kompetencí ředitelů škol na jednom geografickém území pod stejným zřizovatelem. Čtvrt' byla zvolena z důvodu autorčiny osobní znalosti tohoto místa, tedy i politické a sociokulturní situace.

Práce se v teoretické části věnuje definici pojmů kompetence, klíčové kompetence z odborné literatury. V neposlední řadě se autorka věnuje kompetenčním modelům, jejich tvorbě a výhodám jejich zavedení. Nechybí kapitola věnovaná školskému managementu, která poukazuje především na souvislosti kompetenčních modelů řídicích pracovníků ve školství.

Druhá část práce se zabývá kvalitativním výzkumným šetřením, kde jsou určeny kompetence a jejich úroveň s využitím metody stínování, dle kritérií kompetenčního modelu ředitele školy od Lhotkové. V kombinaci s analýzou dostupných dokumentů, analýzou rolí a krátkými interview, vzniká případová studie. Ta je vhodná právě pro detailnější zkoumání několika málo případů.

Cílem této diplomové práce je komparovat zjištěné kompetence zasazené do modelu, který byl vytvořen právě pro ředitele základních škol. Komparována je úroveň a účel jednotlivých kompetencí, popř. jsou popsány kompetence, které ředitelům zcela chybí. Dále

jsou hledány společné znaky a je odpovězeno na otázku, zda jsou kompetence komparovaných ředitelů na jednom územním celku spíše shodné či nikoliv. Popsané komparované modely mohou sloužit především pro zřizovatele, především, jako pomůcka pro konkurzní řízení, či jako nástroj pro hodnocení stávajících ředitelů. V závěru práce jsou interpretovány výsledky výzkumného šetření a doporučení.

2. POJEM KOMPETENCE

Pojem kompetence je zásadním pro tuto diplomovou práci, proto jeho vymezení bude věnováno dostatek prostoru.

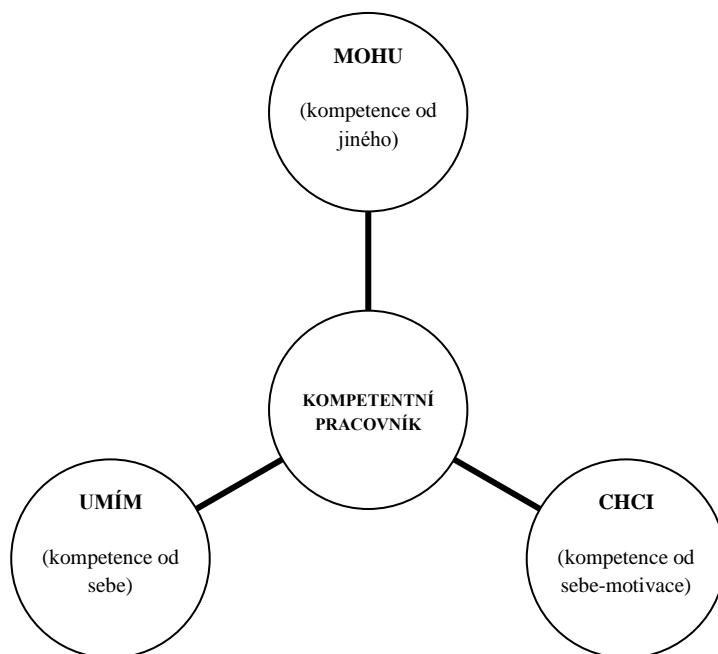
Kompetence se v české odborné literatuře začíná objevovat v devadesátých letech minulého století, kdy pomalu nahrazuje pojmy dovednost a znalost. Hlavní důvod je především širší záběr tohoto termínu, protože kompetence v sobě zahrnuje i další složky například zkušenosti. Pojem kompetence v českém jazyce poměrně zdomácněl, ovšem je důležité zmínit i jeho druhý význam. Lhotková (2012) u termínu kompetence vysvětluje jeho dva základní významy: V prvním případě, je chápán jako pravomoc a v druhém případě je kompetence chápána, jako znalost či dovednost, tento pojem se stává stále více frekventovaným.

Dva druhy vnímání pojmu kompetence stejně, ale detailněji vysvětluje i Bartoňková (2010), v prvním případě chápe kompetenci jako právo, které člověk dostane svěřené nějakou autoritou. Lze říci, že se jedná o soubor rozhodovacích pravomocí, ze kterých plyne i zodpovědnost za důsledky jednání. Kompetence je tedy něco, co je člověku dáno zvenku, takovou kompetenci je možné odebrat a dát ji někomu jinému. Druhý význam pojmu kompetence, je potom chápán jako schopnost či um, chovat se určitým způsobem. Je to vyjádření obecné schopnosti člověka, který umí vyhodnotit konkrétní situaci a umí ji přizpůsobit svoje chování a dokáže na vzniklou situaci zareagovat tak, aby v důsledku tohoto proaktivního chování se změnilo dosavadní fungování systému žádoucím způsobem.

Jednoduše popisují toto vymezení pojmů Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, s. 15), *“... první význam zdůrazňuje cosi daného člověku zvenku na základě konsenzu druhých, (i když by k tomu měl být uzpůsobený i ve smyslu schopností). Druhý význam zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje v daném okamžiku, víceméně nezávislou na venkovním světě, jež mu umožňuje podat určitý výkon.“*

Zajímavé propojení obou definic termínu uvádí Pisoňová (in Lhotková, 2012), kdy podle ní je zásadní **umět** (kompetence od sebe), **moci** (kompetence od jiného), to doplňuje ještě Hroník (in. Lhotková, 2012) o třetí rozměr a tím je **motivace**, dostal se tedy k triádě „mohu-umím-chci“ viz obrázek č. 1.

Obrázek č. 1: Tři dimenze kompetentního pracovníka



Zdroj: Hroník in Lhotková, 2012, s. 23

Ačkoliv je důležité pro tuto práci vymezení těchto dvou významů pojmu kompetence, v globálním pohledu stojí vedle sebe a doplňují celek kompetentního pracovníka.

Výše uvedené vymezení je základním stavebním kamenem ve většině odborných definicí. Většina autorů se také shoduje, že první význam tedy ten, který je chápán, jako oprávnění o něčem rozhodovat používá spíše laická veřejnost a nezná druhý význam slova. Tato diplomová práce se bude zabývat druhým významem, tedy tím, který chápeme jako způsobilost k určitým úkonům.

Někteří autoři nahlízejí na pojem kompetence mnohem komplexněji např. Veteška, Tureckiová (2008, s. 27) vidí kompetence *„jako jedinečné schopnosti člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru*

vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí zodpovědnost. Tedy vnímají kompetence nejen jako schopnost, ale i jako predispozici pro další rozvoj.

Dalšími autory, kteří vnímají kompetence, jako nadstavbu schopností jsou Belz a Siegrist (2011), zdůrazňují především specifika dnešní rychlé doby, kdy kvalifikace pro určité situace velmi rychle zastarávají a poté se stávají pro firmu či organizaci bezcennými. Proto je nutné se neustále orientovat na novinky v oboru, na jejich zavádění. Tvrdí, že kompetence by měla přesahovat jednotlivé profese.

Naproti tomu Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004) považují kompetence za stabilní charakteristiku osobnosti. Autoři uvádějí, že pokud dokážeme poznat, na jaké úrovni kompetence je, měli bychom umět rozpoznat chování a jednání člověka v různých situacích a především do jisté míry odhadnout reakci a řešení situace. Výše zmínění autoři také tvrdí, že lze potřebu nových kompetencí odhadnout.

Jiný, ucelený pohled z andragogického hlediska uvádí Beneš (in Eger 2001) *“Koncept kompetencí umožňuje explicitně vyjádřit klíčové faktory úspěšného kontaktu jedince s prostředím (profesní i rodinné aj.)”*. Kompetence nepřinášejí něco revolučně nového, ale umožňují jasnější vymezení vztahu mezi předpoklady jedince a požadavky na jednání.

V anglické odborné literatuře se objevují dva pojmy, které se mohou zaměnit, pojem *„competence“*, Hroník (2007) nazývá odbornými způsobilostmi, někdy jsou chápány i jako minimální kvalifikační požadavky. Zatímco pojem *„competency“* můžeme chápat jako schopnost chování, která je předpokladem k dosahování výkonů.

2.1 Vývoj pojmu kompetence

S nejednotností pojmů se setkáváme v různých překladech, ale i v české odborné literatuře.

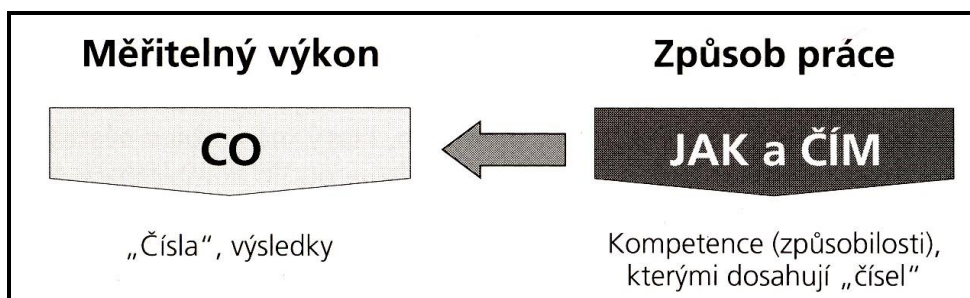
Eger (2013), sleduje tuto pojmovou nejednoznačnost v České republice, na překladech publikací Armstronga (1999, 2002, 2007), všímá si, že v roce 1999 se pracuje s pojmy *„competence“* a *„competency“*, z překladu z roku 2002 lze chápat, že *„competency“* je v našem významu spíše schopnost a v roce 2007 je překladatelem preferován termín *role*.

Autoři se shodují na vymezení dvojího chápání významu kompetence. Pokud tedy vnímáme, kompetenci, jako vícesložkový termín, který v sobě zahrnuje nejenom dovednosti, znalosti, ale i zkušenosti, je nutné dodat, že v dnešní rychle se vyvíjející společnosti je určující neustálý vývoj těchto složek. Nelze je vnímat jako stabilní charakter člověka, ale spíše jako neustálou startovní pozici, ze které je nutné se pohybovat kupředu. Tento vytrvalý

„pohyb“ vpřed, ačkoliv různým tempem a v různém prostředí vytváří nové složky našich kompetencí, které do sebe zapadají.

Usnadnění orientace v množství definic, může pomoci grafické znázornění, od Hroníka (2007).

Obrázek č. 2: Vztah způsobů práce a výkonu



Zdroj: Hroník, 2007, s. 63

„Někteří manažeři se orientují jen na dosahování výsledků (tedy čísel), nezajímá je, jak lidi v jejich týmech, k číslům došli, razí heslo, že jediné, co je zajímavé, jsou výsledky. Nezajímá se tedy o způsob práce, ale jen o to, co z ní vzejde. Tento přístup je velmi krátkozraký, protože v případě špatných výsledků manažer nemůže poradit zaměstnancům „jak“.“ (Hroník, 2007, s. 63)

2.2 Struktura kompetence

Kompetence napovídá, jak se její nositel bude chovat v různých situacích. Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004) rozdělují složky osobnosti, které vstupují do kompetence, do pěti kategorií. **Motivy**, ty zahrnují vše, co nás podněcuje k jednání. Jedná se o vnitřní impulzy, které mohou být u každého jinak silné a ty nás „pohánějí“ k jednotlivým činnostem. **Rysy**, to jsou vrozené vlastnosti osobnosti, např. temperament, který určuje, jak budeme emocionálně reagovat na různé situace (klidně, agresivně atd.). **Vnímání sebe samotného**, to jak vnímáme sami sebe nebo naši identitu, jak využíváme našich zkušeností v kombinaci s prožíváním reality, to vše má vliv na to, zda dokážeme úkol vykonat. **Vědomosti**, to jsou všechny poznatky, které jsme nashromáždili v daném oboru. Poslední kategorií jsou **dovednosti**, zajišťují, že můžeme splnit daný úkol a podle jeho složitosti, je zapotřebí různé množství dovedností. Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004) uvádějí hierarchický model, jako pyramidu, kdy v nejnižším patře pyramidy jsou schopnosti, talent, inteligence, hodnoty, postoje a motivy. V druhém, tedy prostředním patře modelu najdeme dovednosti, vědomosti, zkušenosti, know-how a na samém vrcholu pyramidy je chování, viz příloha, obrázek č. 1.

Dohromady by tyto složky měly tvořit celistvý rámec pro kompetence. Postupem času se jednotlivé složky dají rozvíjet a pracovat na nich, pokud se jedná o ty vrozené (např. temperament) s nimi se do jisté míry člověk může naučit zacházet, či je víceméně usměrňovat. Veteška (2008) popisuje mimo jiné jako zdroje kompetence schopnosti. Upozorňuje, ale na fakt, že pokud člověk má potřebnou schopnost, neznamená to ještě, že bude také úspěšně konat, viz obrázek č. 3. Jako důležité vnímá motivaci, aspiraci i osobní limity. Ve shrnutí dále uvádí jako zdroje kompetencí, informace, znalosti (teorie, poznatky), dovednosti, schopnosti, nadání, talent, osobnostní charakteristiky, zkušenost, znalost postupů, znalost složitějších konceptů a modelů.

Obrázek č. 3: Efektivní využití schopností pro vznik kompetence

EFEKTIVNÍ VYUŽITÍ V KONTEXTU SITUACE

SCHOPNOSTI

vstup

potenciál k akci



KOMPETENCE

výstup

efektivně zvládnutá akce

Zdroj: Veteška, Tureckiová, 2008, s. 31

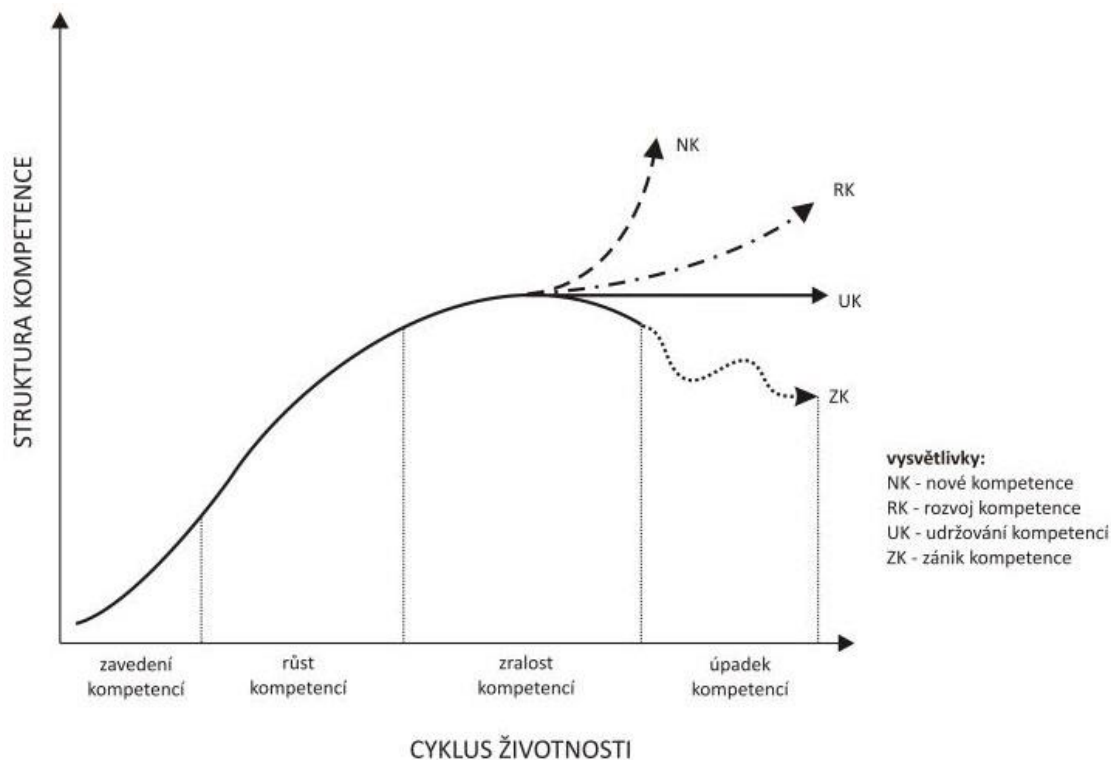
Za zásadní lze tedy považovat především propojení jednotlivých složek kompetence a umění využít ji ve správné situaci, např. mít jen znalosti a schopnosti bez schopnosti emoční inteligence, správné komunikace pro manažerskou pozici nestačí.

2.3 Životní cyklus kompetence

Jak již bylo zmíněno, kompetence se neustále vyvíjejí, každá organizace se potýká se změnami, s rychle se rozvíjející konkurencí, se kterou musí držet krok. Jedna ze zásadních oblastí v organizaci je právě řízení lidských zdrojů, požadavky na zaměstnance se v dynamické společnosti zvyšují. Ze specifické a nadstandardní kompetence se po čase může stát kompetence základní. Tento proces popsal a rozdělil do čtyř fází Kovács (2009), první fází je **zavedení nových kompetencí**, manažeři by měli umět předvídat, jak se bude trh nebo segment, v němž vedou organizaci vyvíjet. Druhou fází je **růst kompetencí**, ty kompetence, které jsou osvědčené, by se měly dále rozvíjet. Třetí fází je **zralost kompetencí**, zde by měla kompetence dosáhnout té nejvyšší možné úrovně. Čtvrtou a poslední fází je **úpadek**

kompetencí, zanikají takové kompetence, které by mohly ohrozit fungování organizace nebo takové, které jsou postupem času nahrazovány jinými, viz obrázek č. 4.

Obrázek č. 4: Křivka životního cyklu kompetencí



Zdroj: Kovács, 2009, s. 24

Pro organizaci je přínosné, když řeší „osud“ svých kompetencí, manažeři by měli sledovat důležitost kompetencí a měli by umět odhadnout potřebu implementace kompetence nových (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004).

2.4 Kompetenční přístup, řízení podle kompetencí

Kompetenční přístup může hrát zcela zásadní roli při výběru zaměstnanců, jejich vzdělávání, protože již nestačí pouze samotný obsah vzdělávání, ale je nutná i podpora efektivní aplikace naučeného. Kompetenční přístup (od kvalifikací ke kompetencím) se uplatňuje, čím dál častěji. Veteška a Tureckiová (2008) zdůrazňují čtyři oblasti, **vědět co**, tzn. mít dostatek informací a znalostí, druhou oblastí je **vědět jak**, kdy by měl zaměstnanec být schopen využít své znalosti, dovednosti a zkušenosti, třetí oblastí je **vědět proč**, tedy porozumět významu a poslední oblastí je **vědět kdo**, neboli vědět „kdo to ví“. „*Pouze efektivní propojení a využívání všech uvedených složek, respektive zdrojů toho, co, jak, proč, s kým a prostřednictvím koho „vědět“, je předpokladem pro kompetentní konání.*“ Veteška a Tureckiová (2008, str. 29). Pro tento přístup nejsou důležité jen informace a znalosti samotné, ale především orientace v nich a jejich následná aplikace. Zajímavý příklad tohoto přístupu pro lepší názornost uvádí Lhotková (2012, str. 28), kdy dříve se apelovalo na znalost

ekonomiky a práva pro kvalitní vykonávání funkce ředitele škol. „*Je určitě vhodné mít dostatek informací například o školské legislativě (vědět co), i jak se v ní orientovat (vědět jak). Ale se správným porozuměním významu (vědět proč) může pomoci zkušenější kolega nebo zřizovatel (vědět kdo).*“

Řízení podle kompetencí (nazývané též řízení lidských zdrojů podle kompetencí, „*competency-based /HR/ management*“, dále též CBM) je jednou z nejvíce pokrokových metod personálních prací v organizacích. (Veteška, Tureckiová, 2008).

Armstrong (2007) CBM specifikoval jako jeden celek personálních procesů, jako jsou výběr pracovníků, jejich vzdělávání a rozvoj, hodnocení a následné odměňování, tyto činnosti spojuje právě soustava kompetencí, kdy jádrem jsou profesní kompetence, které jsou, pro organizaci klíčové viz podkapitola níže. Cílem řízení podle kompetencí je získat a umět si udržet pracovníky, kteří mají odborné znalosti, ale jsou i motivovaní a loajální. Dalším cílem je umět takové pracovníky dále rozvíjet, ohodnotit, ale i adekvátně odměnit. Takto pojatá koncepce řízení lidí je užitečná pro všechny v organizaci, jak pro jednotlivé zaměstnance, tak i pro vedení. Veteška s Tureckiovou (2008) upozorňují, že pro úspěšnou implementaci je zapotřebí shoda všech účastníků (řídících i řízených zaměstnanců), že CBM bude oboustranně prospěšné. A nejen to, důležitou složkou spokojenosti v organizaci je i pozice zákazníka, klienta, spotřebitele. Další nezbytnou složkou při zavádění je projekt změny, tedy zajistit dobrou informovanost, všech pracovníků.

Jedná se o proces, jehož hlavním cílem je zlepšení výkonu organizace., skrze široce pojatý rozvoj pracovníků i manažerů.

2.5 Klíčové kompetence

Takřka veškerá moderní literatura, která popisuje řízení lidských zdrojů, pracuje s termínem klíčových kompetencí. Protože se kompetence pro různé pozice liší, neustále se vyvíjejí, lze říci, že se jedná o popsání jednoho ze základních pilířů pro sestavení kompetenčního modelu, proto je pro tuto diplomovou práci nezbytné se věnovat jeho významu detailněji.

I u tohoto pojmu platí, že není překládán shodně. Německý termín „Schlüsselqualifikationen“ je překládán jako klíčové kvalifikace, tento pojem použil poprvé v roce 1974 Mertens (in Veteška, Tureckiová, 2008). Anglický pojem „key competence“ má více významů, jako zručnost, povolání, kvalifikovanost, ale i kompetence, příslušnost a pravomoc. *„Přestože v současné době terminologie týkající se tohoto fenoménu v evropských kurikulích stále kolísá, doporučila skupina odborníků zabývajících se jedním ze strategických cílů lisabonského procesu v rámci Evropské komise jednoznačné užívání pojmu key competencies, který by označoval soubor vědomostí, dovedností a postojů.“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 14)

Ačkoliv se formulace pojmu klíčových kompetencí v literatuře různí, jsou základní rysy uváděny shodně, hovoří se především o kompetencích univerzálních, přenosných, či obecně použitelných. Belz a Siegrist (2011, s. 27) považují za „...klíčovou kompetenci takovou, která pomáhá jedinci uplatnit své odborné znalosti při řešení problémů a přenášet je na jiné oblasti.“ Kociánová (2011) uvádí, že pokud chápeme tento pojem v rámci jedné instituce, nevztahuje se pouze k jedné skupině zaměstnanců, ale můžeme jej vnímat jako přenositelný napříč celou organizací.

Belz a Siegrist (2011) dále uvádějí, že se jedná o kompetence neutrální, protože je lze využít na libovolný obsah, ovšem zprostředkování se váže k jejich obsahu. Autoři vnímají klíčové kompetence, jako kompetence, které přesahují hranice odborností, jsou projevem schopnosti pracovníka chovat se v různých situacích přiměřeně, v souladu sám se sebou a následně jednat kompetentně.

Další definicí klíčových kompetencí je, že se jedná o „...přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 59).

Lhotková (2012) popisuje klíčové kompetence jako obecnější kompetence, které se nevztahují k určité pracovní pozici a z hlediska kompetenčních modelů se promítají do sociálních a osobnostních kompetencí.

Definice samotného pojmu klíčových kompetencí se v odborné literatuře velmi často podobá, ovšem není tomu tak již ve struktuře klíčových kompetencí, tedy že se autoři v popisu modelů liší. Jsou to povětšinou okruhy kompetencí, které dohromady vytvářejí celek pro úspěšné vykonávání určitého standardu práce, který by měl být aplikovatelný v různých institucích stejného zaměření. Mertens (in Veteška, Tureckiová, 2008) popisuje čtyři klíčové kvalifikace. **Základní**, což jsou myšlenkové operace, které jsou předpokladem kognitivního zvládnání nejrůznějších situací a požadavků. Dalšími jsou **horizontální kvalifikace**, jedná se o schopnosti získávání informací, následné porozumění a zpracování a především pochopení jejich specifčnosti. Třetí klíčové kvalifikace jsou **rozšiřující prvky**, těmi jsou základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik (početní operace) a důležité specifické znalosti, které jsou zásadní pro výkon určitého povolání (např. manipulace s počítačem, techniky měření atd.) Poslední kategorií klíčových kvalifikací dle Mertense jsou **dobové faktory**, tím myslí neustálé obnovování znalostí, vzhledem k moderním poznatkům z daného oboru. „*Klíčovými kvalifikacemi je nazývá proto, že pomáhají se vyrovnávat se skutečností, a zvládat tudíž také nároky flexibilního světa práce.* (Mertens in Veteška, Tureckiová, 2008, str. 44). Toto rozdělení je více zaměřené na znalostní faktory, na informaci a práce s nimi a určitý společenskovední přehled (dobové faktory).

Oproti této teorii Belz a Siegrist (2011) řadí ke klíčovým kompetencím i **sociální kompetence**. Uvádějí, že jsou nezbytné pro komunikaci s klienty, obchodními partnery a v neposlední řadě v komunikaci s kolegy. Upozorňují, že v dnešní době jsou tyto kompetence nezbytné. Autoři kladou velký důraz na spolupráci, předávání si informací, sdílení zkušeností, schopnost týmové práce, schopnost čelit konfliktním situacím atd. Další klíčovou kompetencí podle nich je, **kompetence ve vztahu k vlastní osobě**, to vymezuje především vnímání sebe sama, umění sebereflexe, schopnost rozvíjet sebe sama a vlastní hodnoty atd. Jako poslední uvádějí autoři **kompetenci v oblasti metod**, tou rozumí systematické zaměření na cíl za použití odborných znalostí, umět vypracovávat tvořivá řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, umět zasadit věci do kontextu atd. Přehlednější struktura, viz příloha, obrázek č. 2.

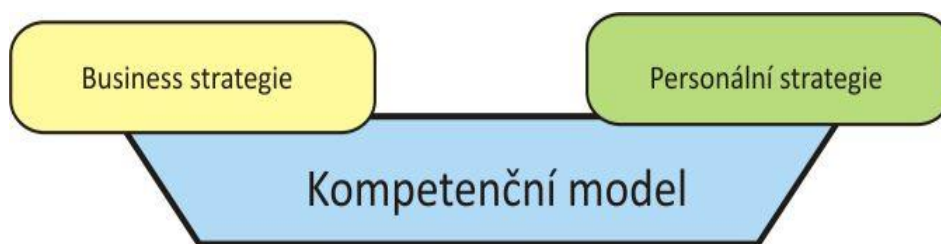
Klíčové kompetence jsou vlastně souborem zásadních kompetencí, které přesahují rámec schopností, které potřebujeme k výkonu práce. Jedná se o kompetence, které se vyvíjejí

a utvářejí po celý život, rozvoj těchto kompetencí není přímo úměrným odpracovaným létům, ale je závislý na charakteru jedince a na vnějších podmínkách, které ho stimulují.

2.6 Kompetenční model

Kompetenční model je považován za jeden z důležitých nástrojů řízení lidských zdrojů. Představuje soubor specificky uspořádaných kompetencí dle nějakého klíče. Kompetenční model by měl fungovat jako spojení mezi business strategií a personální strategií. Hroník (2007) ho popisuje jako most, viz obrázek č. 5.

Obrázek č. 5: Kompetenční model jako most



Zdroj: Hroník 2007, str. 68

Lhotková (2012) uvádí, že se jedná o kompetence, které jsou nutné pro danou pracovní pozici, tedy kompetence, které pracovník musí mít, k naplnění cíle instituce či firmy.

Kompetenční model je skupina vědomostí, charakteristik osobnosti a dovedností, jež jsou nezbytné k plnění cílů organizace. Kompetenční modely se v dnešní době využívají především ve firemním prostředí a velmi záleží na prostředí organizace, ve kterém má kompetenční model vzniknout. Pokud organizace hledá, jaké kompetence jsou nevyhnutelné a společné pro všechny zaměstnance, nehledě na pozici, jedná se o tzv. model ústředních kompetencí (anglicky core competencies). Například ve firmě, která se zabývá poskytováním služeb, je ústřední kompetencí orientace na zákazníka. Dalším pojmem, který může být určující pro kompetenční model je generická kompetence, což je ještě univerzálnější kompetence než ústřední, jedná se vlastně o kompetenci, která je důležitá v každém typu organizace, může jít například o schopnost řešit problémy. Vytvářejí se i generické modely, které se snaží usnadnit organizacím uplatnění kompetenčního přístupu. Nabízejí sestavy kompetencí, které jsou pro danou pozici osvědčené, jako např. manažer prodeje, účetní atd. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004).

Kompetenční model je soubor konkrétních dovedností a požadavků a zásadní je i specifická v jejich uspořádání. Může sehrát velmi důležitou roli při obsazování volného místa v organizaci a následně při hodnocení zaměstnance, který na pozici je.

2.6.1 Důvody a výhody zavedení kompetenčního modelu

Důvodů pro zavedení kompetenčního modelu je celá řada a především z pohledu personálního řízení jich lze vyjmenovat několik, Lhotková (2012, str. 36) uvádí, že *„kvalitní kompetenční model umožňuje hodnocení nejen výkonu, ale i chování, důležitého zvláště při práci s lidmi. V případě negativního hodnocení, je vzdělání zaměřeno na rozvoj nedostatečně rozvinutých nebo chybějících kompetencí, v případě kladného hodnocení, pak k osvojení dalších kompetencí pro dosažení vyššího stupně organizační hierarchie.“* Hroník (2007) vidí jako důvod a posléze i výhodu k zavedení kompetenčního modelu propojení business strategie a personální strategie, viz výše obrázek č. 5. Kompetenční model jako most. Dále uvádí tabulku výhod funkčního kompetenčního modelu z různých hledisek, viz tabulka č. 1.

Tabulka č. 1: Výhody funkčního kompetenčního modelu z různých hledisek

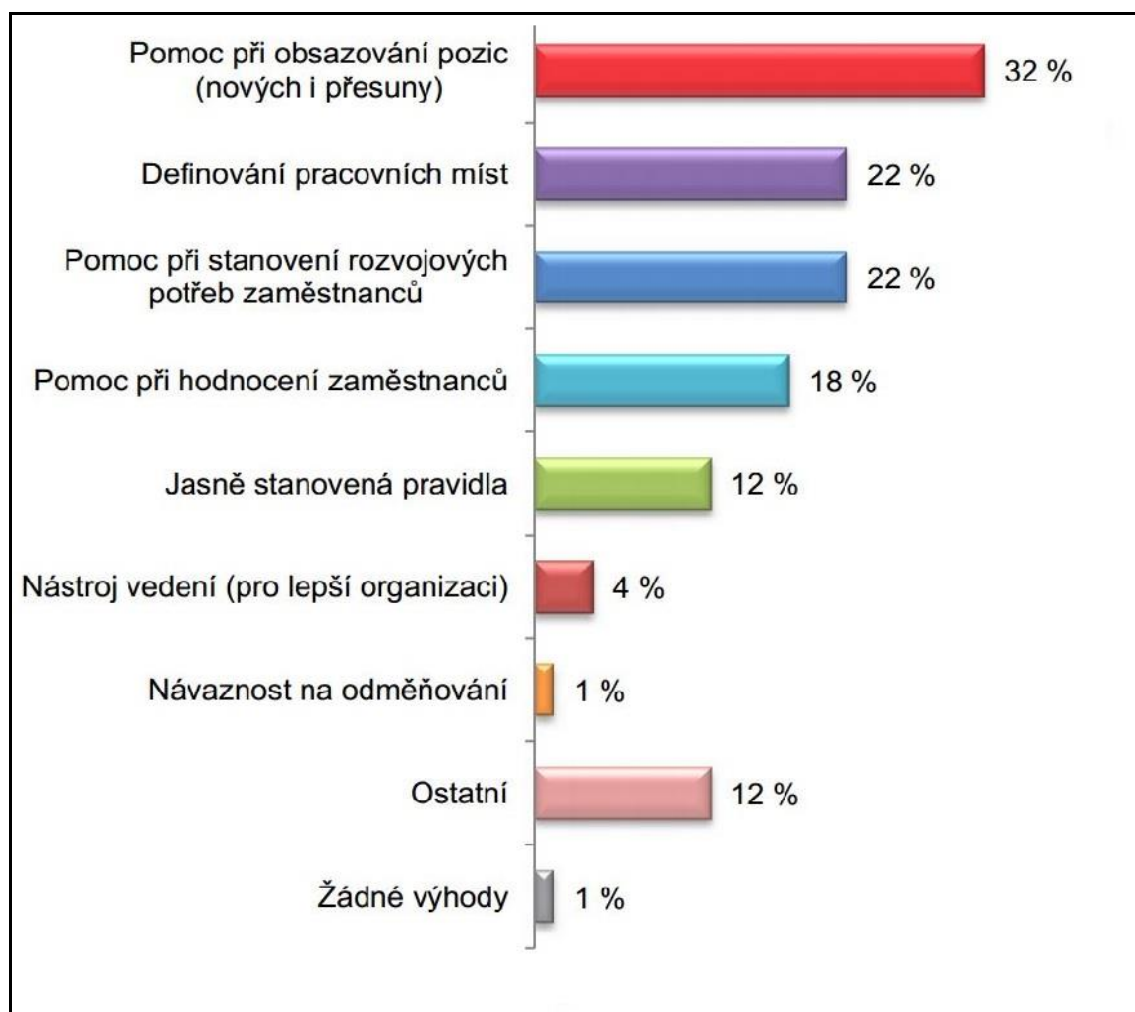
| HR | Manažeri | Organizace | Zaměstnanci |
|---|---|------------------------------------|-------------------------------------|
| Základní nástroj HRM propojující výběr, hodnocení a rozvoj. | Účinný a jednoduchý nástroj řízení výkonnosti (hodnocení) | Návaznost na strategii firmy. | Porozumění potřebám firmy. |
| Cílenější komunikace s klienty (manažery). | Jasný obsah zpětné vazby. | Jednota řízení společný jazyk. | Jasně sdělení očekávaného chování. |
| Vyšší profesionalita a propojení s businesssem. | Zvýšení výkonnosti přirozenou cestou. | Benchmarking a organizační rozvoj. | Doporučení pro individuální rozvoj. |

Zdroj: Hroník 2007, s. 277

Výhody kompetenčních modelů nebudou výhodami, pokud kompetenční model nebude efektivní, může nastat situace, kdy je nastaven kompetenční model, ale místo pomoci, přináší spíše komplikace. Jak by tedy efektivní model měl vypadat? Měl by být **propojující** (to je onen Hroníkův most viz obrázek výše), **uživatelsky přátelský** (zásadní charakteristika, umět jednoduše vystihnout podstatu věci), **jednotný** (funguje napříč organizací), **široce využitelný** (jednotné schéma pro hodnocení, rozvoj a vzdělávání), **sdílený** (každý by měl vnímat své chování skrze kompetence). (Hroník, 2007).

„Organizace nemůže vést své lidi ke špičkovému výkonu, aniž by definovala, co tento špičkový výkon je. Vytvoření kompetenčních modelů umožňuje aplikaci celostního přístupu k řízení lidských zdrojů založeného na kompetencích (příjem zaměstnanců, jejich hodnocení, vzdělávání a rozvoj, povyšování apod.), čímž usnadňují práci manažerům a personalistům a dále přispívají k upevňování a propagaci firemních hodnot. Většina personalistů říká, že zavedení kompetenčního modelu pro ně znamenalo i časové úspory.“ (<http://www.hr-monitor.cz>).

Graf č. 1: Hlavní přínosy využívání KM



Převzato: <http://www.hr-monitor.cz/zavedeni-kompetencniho-modelu-setri-cas>

2.6.2 Modely manažerských kompetencí

Protože se tato práce věnuje kompetenčním modelům ředitelů škol, tzn. školských manažerů, které mají svá specifika, univerzálním manažerským modelům, kterých je v odborné literatuře nespočet se bude práce věnovat jen okrajově. Jedná se o takový kompetenční model, kde je soubor určitých kompetencí, které umožňují pracovníkovi v řídicí pozici plnit cíle organizace.

Jedním z nejrozšířenějších a zároveň nejjednodušších modelů je rozdělující dvě základní oblasti:

Technické kompetence, nyní často označované jako „hard skills“, to jsou „tvrdé“ odborné znalosti, dovednosti, talent, které se vztahují k technologiím, ekonomii atd.

Oblast vystupování a chování, označované jako „soft skills“ tyto „měkké kompetence“ v sobě zahrnují, umění komunikace, jednání s jednotlivci či týmy, vedení atd.

Každé další dělení už řeší nejrůznější problémy a specifika (Prokopenko, Kubr in Kalous, 1997).

Více strukturovaný model nastínil Mathias Weyer, který dlouhodobě zkoumal profesní kompetence manažerů v a soukromé, ale i veřejné sféře. Rozdělil kompetence do tří oblastí. První je spojená s danou pozicí pracovníka, zahrnuje, profesní činnost, úroveň komunikace, cíle. Druhá dimenze se odráží od samotné osobnosti pracovníka, tím je myšlena: etika, morálka, motivace. Třetí dimenzí je myšleno postavení pracovníka v organizačním uspořádání organizace. Weyer zdůrazňuje požadavky na manažerské kompetence a těmi jsou umění práce ve skupině, umění se prosadit, odpovědnost (Weyer, in: Mužík, 2006).

Manažerské kompetence lze vnímat do jisté míry jako přenositelné a uplatnitelné na různých manažerských úrovních napříč hierarchií organizace. Na druhou stranu jsou kompetence, které jsou důležité pro danou manažerskou pozici, například ve vrcholných a manažerských postech je důležité strategické myšlení, naopak manažer na úrovni provozního managementu by měl ovládat správné motivování svých podřízených, vedení týmu atd. (Kociánová, 2011).

Hroník (2007), rozděluje model manažerských schopností, do pěti subsystémů. Prvním subsystémem je struktura osobnosti, tedy KDO, někdo může být pro jednu firmu ideální a pro jinou může být jako zaměstnanec nevhodný. Dalším krokem je CO, čímž myslí manažerské technologie, zkušenosti, dovednosti. Dalším aspektem je personální stránka, tedy JAK A S KÝM, což zahrnuje interpersonální dovednosti, správnou komunikaci, schopnost vhodně motivovat zaměstnance, umět navazovat nové kontakty. Čtvrtým subsystém je KDE, tzn. znalost prostředí, know-how, technologie, neustále sledování nových trendů v daném oboru. Posledním subsystémem je PROČ, tedy jako má manažer vizi o organizaci do budoucna.

Toto rozdělení se může jevit spíše jako teoretické, oproti tomu výzkum Americké manažerské asociace, který provedla firma Gatti and Associates v roce 2002 se jeví jako lépe přenositelný do praxe. Klíčové kompetence pracovníků v pozicích manažera lidských zdrojů jsou: **podnikatelský postřeh**, tím jsou myšleny především znalosti z byznysu a pochopení jeho podstaty, pak **vůdcovské schopnosti**, což jsou koučování, konzultování a inspirování, ale je to také schopnost myslet a jednat strategicky a inovačně, umět předvídat budoucnost trhu a neustále jít kupředu. Dále je to nezbytná **znalost lidských zdrojů** a především umět lidi

organizovat a poslední klíčovou kompetencí je **nositel změny**, tedy umět iniciovat a řídit změnu (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004).

Autoři se v manažerských modelech kompetencí shodují především, (pokud nepočítáme odborné znalosti z oboru) na umění komunikace, to je základ jak pro řízení zaměstnanců, tak nezbytnost pro jednání s obchodními partnery a klienty. Zásadním je také tzv. „tah na branku“, kdy manažer dokáže svědomitě dotahovat věci do cíle. A určitě nelze opomenout i určitou vizi a schopnost předvídat dění na trhu daného segmentu.

3. TVORBA KOMPETENČNÍHO MODELU, METODY ZJIŠŤOVÁNÍ KOMPETENCÍ

Zásadním krokem k tvorbě kompetenčního modelu je identifikace kompetencí. Prvním úkolem je tedy sestavit popis pracovního místa, tak aby bylo patrné, jaké kompetence jsou nutné pro úspěšné vykonávání dané funkce. Díky tomu může organizace snáze plánovat rozvoj, hodnocení, či přijímat nové pracovníky.

Kociánová (2011) popisuje, že existuje více než 40 druhů technik k rozpoznání kompetencí ovšem tvrdí, že základní fáze projektů se shodují:

Přípravná fáze

Ta slouží k získání informací a vyjasnění cíle a rozsahu projektu. Je důležité ujasnit si, co organizace očekává pod zavedení kompetenčního modelu a kdo bude zdrojem potřebných informací. Získání relevantních informací je východiskem pro identifikaci kompetencí a následné utvoření kompetenčního modelu pro klíčové pozice (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004). V této fázi bychom měli vědět, jakou metodu pro identifikování kompetencí zvolíme a jaké jsou důvody pro tvorbu kompetenčního modelu.

Fáze získávání dat

Existuje mnoho forem získávání dat, jsou to například pozorování, dotazníky a další. Dle (Spencer a Spencer, in Kociánová, 2010) jsou nejčastěji uváděnými fázemi následující:

1. rozhovor
2. panely expertů
3. průzkumy
4. databáze kompetenčních modelů
5. analýza pracovních funkcí/úkolů
6. přímé pozorování

Bareš (2012) uvádí, že každá metoda má svá specifika a nese sebou určitá rizika, např. průzkumy sice dávají autorům možnost získat velké množství dat od mnoha respondentů, ovšem nepočítají s jedinečným chováním respondenta, poskytují odpovědi jen na předem dané otázky. Databáze kompetenčních modelů neodráží konkrétní podmínky organizace a přímé pozorování má výhodu v tom, že pozorovatel může zachytit i to jednání, které si

pracovník sám neuvědomí, ovšem zase může být zkresleno subjektivním pohledem pozorovatele.

Fáze analýzy a klasifikace informací

V této fázi se analyzují zjištěné informace, je ovlivňována množstvím dat, použitými technikami a také záleží na zkušenostech autora výzkumu. Významným hlediskem je, zda se informace posuzují k již vytvořenému modelu nebo vzniká absolutně nový kompetenční model. Výstupem této fáze je seznam kompetencí, kdy např. podle Hroníka (2007) by nemělo být v modelu více jak dvanáct kompetencí. Důležitá je specifická charakteristika kompetence, měla by přesně vystihnout dané chování, poté se kompetence pojmenuje a vytvoří se stupnice, která odráží úroveň jejího rozvoje. Popis by neměl být moc detailní, ani moc všeobecný, měl by být napsán srozumitelným a jednoduchým jazykem (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004).

Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

Hlavním úkolem v této fázi je propracování a charakteristika jednotlivých kompetencí a jejich skladba do kompetenčního modelu. Je třeba zvolit co nejdůležitější název kompetence, aby charakterizoval chování, které tvoří podstatu celé kompetence. Je třeba mít na paměti, aby byl model srozumitelný a jednotlivé úrovně ve stupnici hodnocení dobře odlišitelné (Bareš, 2012).

Validizace vytvořeného modelu

Tato konečná fáze je velmi důležitá, představuje praktické ověření, zda model opravdu popisuje takové chování, které je k té dané pozici důležité. Nejběžnějším ověřením je vytvoření dotazníku, jako nástroj pro třistašedesátistupňovou vazbu a jeho pomocí posoudit dostatek pracovníků dané pozice, kteří podávají různé výkony a podle toho, jak se jednotliví pracovníci zařadí do kategorií, lze usuzovat kvalitu kompetenčního modelu.

4. ŠKOLSKÝ MANAGEMENT

Školský management – obecně je to celkový systém řízení školství v zemi, od centrálního makrořízení přes střední články až po řízení na lokální úrovni; v tomto širším smyslu zahrnuje všechny činnosti a instituce, které vytvářejí nebo realizují vzdělávací politiku, v užším smyslu termín znamená řízení školy, tj. subjekty (ředitele, zástupce ředitele, ekonom školy, aj. a také je školský management obor studia určených pro další vzdělávání ředitelů škol (Průcha a kol., 2009, s. 244).

Slovo management se stalo za poslední roky velmi moderním, setkáváme se s ním na různých úrovních, v různých oborech. Školský management vychází z poznatků podnikového managementu, ovšem v managementu školství existuje řada specifík, se kterými je nutné počítat, ředitel školy musí umět jednat s pedagogickými, nepedagogickými pracovníky a žáky, to je do velké míry ještě ovlivněno věkem, počtem, zaměřením vzdělávání. Dalším specifikem je, že škola je organizace, která je otevřena vnějšímu prostředí, společnosti atd. (Solfronk, in Meinlschmidtová, 2011).

V systému pedagogických věd je školský management považován za hraniční disciplínu. Pedagogická problematika totiž tvoří její podstatnou část (jde o řízení pedagogického procesu). Předmětem zkoumání je systém řízení školství (Prášilová, 2010, str. 10).

Ředitelé školy měli zvládnout funkce, jako každý jiný manažer v jiném oboru, čímž je plánování, rozhodování, vedení lidí, komunikace, hodnocení pracovníků, kontrola, ovšem ještě v kombinaci se znalostmi školského práva, ekonomikou a především specifiky řízení školy jako takové. Školu, v potažmo jejího ředitele ovlivňuje nejen samotný zřizovatel, ale další podmínky, politické, demografické, sociální, kulturní.

4.1 Řídící pracovníci ve školství a jejich kompetence

„*Obklopený mnoha lidmi, a přesto sám.*“ (Trojan, in Lhotková, 2012, s. 11). Dále Trojan upozorňuje na to, že ačkoliv ředitel školy všem okolo radí a pomáhá, jemu se často rad ani pomoci nedostává. Od ředitelů školy se očekává, že obstarají celý provoz školy, od materiálního vybavení, správy budovy, starosti o zaměstnance, o finance, bude komunikovat s rodiči, se zřizovatelem, propagovat školu atd. Trojan poukazuje na zvláštní období, kdy každý člověk, má dojem, že rozumí školství a řízení školy, protože každý nějakou školu navštěvoval. Ovšem málokdo si uvědomuje onu míru zodpovědnosti, kterou čeští ředitelé škol mají (oproti jiným evropským státům). Odpovědnosti ředitele od roku 1989 přibývají a naopak podpůrných nástrojů ubývá, tím myslí školský řád atd. (Lhotková, 2012).

Požadavky na pozici ředitele školy jsou definovány školským zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, pro uchazeče o takovou pozici je povinná praxe, studium pro ředitele školy atd. Detailněji v ustanovení §3, §4, §5, §32, §33. To jsou podmínky, které ustanovuje zákon, dále je na zřizovateli školy, které předpoklady a kompetence bude považovat po uchazečích, na různých školách, řídit se jen dle zákonných podmínek je nedostatečné, protože každá škola má svá specifika pro její řízení (viz výše).

Po důkladnějším prověření aktuálních inzerátů na pozici ředitele základních škol, je nutné konstatovat, že je především na samotných kandidátech, aby si zjistili detailnější informace o škole. Z uváděných předpokladů jsou vždy známy jen ty povinné ze zákona, což jsou předpoklady pro výkon funkce ředitele podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“):

- odborná kvalifikace a praxe podle zákona o pedagogických pracovnících,
- způsobilost k právním úkonům,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost.

Dalšími kritérii jsou jen obecné požadavky, jako jsou organizační schopnosti, základní ekonomické znalosti a znalost školské problematiky a předpisů.

Ovšem jak popisuje Lhotková (2012), za nábor je zodpovědný zřizovatel. Proto by především pro něj mělo být žádoucím, aby jasně definoval představu o tom, kdo by se měl

stát ředitelem školy, protože zákon definuje požadavky velmi široce. Zřizovatel se setkává s problémem, že nemůže nalézt adekvátního kandidáta do čela školy, ovšem problém může být právě v neschopnosti přesně definovat kritéria. Těmto problémům by se dalo, alespoň částečně předejít, kdyby zřizovatel vytvořil model, kde by nastavil konkrétní kompetence. Situace se lepší v oblasti hodnocení ředitelů škol, dle Trojanova výzkumu (Trojan, in Lhotková 2012) se ukázalo, že zřizovatelé nejvíce preferovali znalost ekonomiky a školských předpisů, což přesně odpovídá charakteristice dohledaných inzerátů. Nelze sestavit model, aplikovatelný na všechny ředitele, kterým by se každý zřizovatel mohl řídit, ale lze brát v potaz další oblasti, jako jsou výsledky žáků, stav pedagogického sboru, kultura školy (Trojan, in Lhotková 2012).

4.2 Kompetenční model ředitele školy dle literatury

Nejprve je důležité si uvědomit, komu by měl takový kompetenční model sloužit, kdo jej bude využívat, či pro koho bude prospěšný. V každé pracovní pozici by bylo dobré mít jakýsi manuál pro dodržování zásad, odpovědností, znalostí, zkušeností. Vytvoření jednotného modelu pro složitou pozici ředitele školy není možné, nelze přesně specifikovat, jak se chovat v každé situaci, jak správně reagovat. Kompetenční model by měl sloužit hlavně samotným **ředitelům** pro uvědomění si silných a slabých stránek, jako inspirace, popř. zpětná vazba pro ředitele. Může pomoci k dalšímu rozvoji, či zamyšlení se nad modelovými příklady atd.

Koho by měl kompetenční model určitě zajímat, jsou **zřizovatelé škol**, kteří jsou odpovědni za výběr vhodného kandidáta, proto definice žádoucích vlastností, praxe či osobnostních charakteristik je důležitá. A to nejen z důvodu výběru kandidáta, ale i z důvodu jeho hodnocení a následného odměňování.

Jinou skupinou lidí, která by jistě uvítala kompetenční model ředitele, jsou samotní **pedagogové**. Pro ně samotné je podstatné vědět, co obnáší řízení školy a to nejen z hlediska pochopení složitosti této funkce, ale i protože je možné, že se sami budou hlásit na pozici zástupce či ředitele v budoucnosti.

Dalšími skupinami, které by měly vědět o kompetencích ředitele více, jsou **rodiče žáků** a to také z důvodu pochopení a vzhledu do řízení školy, dále **studenti pedagogických oborů** a v neposlední řadě by tuto problematiku měli znát **kontrolóři a inspektoři**, aby nedocházelo k nepochopení role ČŠI (Lhotková, 2012).

Trojan (2008) ve své disertační práci upozorňuje na fakt, že role ředitele je velmi komplikovaná. Ředitel je často zatěžován odbornými ekonomickými, či právními úkoly, ty sice vyplývají ze zákona, ovšem odborná literatura managementu říká, že jsou potřeba především kompetence v oblasti řízení a vedení lidí, delegování úkolů a kontroly. Myslet si, že od ředitele lze očekávat vedení lidí, plus perfektní znalosti z ekonomie a práva a dalších odborných sfér je celkem absurdní. „Kompetence musí začínat od vyjasnění role ředitele školy. V souladu s teorií kontinua by měl ředitel školy řešit oblasti příslušející lidrům, maximálně manažerovi-nikoliv vykonavateli procesu.“ (Trojan, 2008, s. 95).

Kalous má na věc obdobný pohled, kdy uznává specifika práce řídicího pracovníka ve školství v porovnání s manažerem z podnikového managementu (se zaměřením na zisk), tvrdí, že spousta prvků je také odborných. Základem tedy je plánování, organizování, koordinování a kontrola. Také uznává obtížnost definice role ředitele školy, protože se skládá ze stovky dílčích, různorodých činností. Jeho schéma kompetenčního modelu se skládá ze čtyř typů řízení, první je **řízení politiky**, což v sobě zahrnuje posuzovat, prezentovat a rozvíjet politiku školy, rozvíjet vztahy s žáky, učiteli, rodiči, obcí. Dalším typem je **řízení učení**, kde by ředitel školy měl zkoumat rozvíjet a zavádět nové postupy, měl by monitorovat a hodnotit učební programy. Dále se Kalous zmiňuje o **řízení lidí**, manažer by měl umět získávat kvalitní pedagogické a jiné zaměstnance, měl by umět sestavovat a rozvíjet týmy za účelem zvyšování výkonu, měl by umět plánovat, rozdělovat a hodnotit vykonanou práci, (vč. vlastní činnosti) a vytvářet efektivní pracovní vztahy. Posledním řízením je **řízení zdrojů**, tzn. umožňovat a kontrolovat využívání zdrojů a zajišťovat jejich efektivní alokaci. Kalous jako jeden z mála nezmiňuje ve svém modelu nutnou znalost ekonomických, právních předpisů nutných pro řízení školy, více viz příloha, obrázek č. 3.

Pro komparaci s Kalousovým modelem je uveden i model od Lhotkové, který je klíčový pro tuto práci a to především, pro její praktickou část. Lhotková (2012) vytvořila kompetenční model ředitele školy, rozdělený do šesti základních oblastí, které se dále dělí. První oblastí jsou **lídrovské kompetence**, tedy strategické myšlení, ředitel by měl sestavit vizi, což je „dobře zapamatovatelné vyjádření budoucího stavu školy“ (Lhotková, 2012, str. 67), ředitel by měl vědět, kam se škola, kterou řídí, posouvá a kde by měla být za několik let. Také by měl umět rychle se rozhodovat a stanovovat priority. Školu a její cíle propaguje adekvátně na veřejnosti a měl by vhodně motivovat svoje zaměstnance. Další kompetencí jsou **kompetence manažerské**, ředitel umí správně vykonávat základní manažerské činnosti, jako plánování, organizování, kontrolování. Spadají do toho i personální činnosti, jako výběr

zaměstnanců, jejich adaptace, hodnocení, odměňování. Ředitel by měl umět zajistit jiné finanční zdroje mimo stanovený rozpočet. Další složkou v kompetenčním modelu jsou **kompetence odborné**, ty zahrnují znalosti právních a ekonomických předpisů. Ředitel musí vést školu v souladu s legislativními vymezeními. Autorka zde upozorňuje, že nedodržování těchto předpisů může fatálně ohrozit chod školy a mít i trestní důsledky. Do odborných kompetencí řadí sledování nových trendů ve školství a jejich následnou implementaci do života školy. Ředitel umí vhodně komunikovat jak se svými zaměstnanci, tak s žáky, rodiči a partnery školy, ředitel by také měl umět komunikovat v cizím jazyce, kvůli mezinárodní spolupráci. **Kompetence osobnostní**, ty jsou pro tuto práci velmi zásadní, ředitel si umí rozvrhnout svůj čas, tak aby stíhal svou práci, ale neměl by zapomínat ani na čas pro sebe, svou rodinu a zájmy. Ředitel se neustále vzdělává a rozvíjí se, je důležité energii rovnoměrně rozdělit mezi vzdělávání ve školském managementu a jiných věcí, např. studium cizího jazyka. Ředitel se umí rozhodovat a nést zodpovědnost za důsledky svých rozhodnutí a určitě zásadní kompetencí ředitele je, že umí pracovat pod časovým tlakem a ve stresu. Dlouhodobému časovému vypětí by měl předcházet především určení správných priorit a delegováním úkolů na příslušné kolegy. Dalším souborem kompetencí v modelu od Lhotkové jsou **kompetence sociální**, kam spadá sestavování týmu, ředitel umí odhadnout typy lidí a pracovat s nimi, nasměrovat je správným směrem. Ředitel by měl být v tomto směru hlavně diplomatem, který umí rychle řešit konflikty bez vstupu emocí. Měl by umět problémům předcházet, pokud se vyskytnou, rychle ho pojmenovat a především neodkládat jeho řešení. Poslední kompetencí v modelu je **řízení a hodnocení edukačního procesu**, ředitel dokáže naplánovat a implementovat ŠVP, měl by tedy znát moderní poznatky z pedagogiky. Nezbytná je souhra s odpovídajícím RVP. Ředitel také umí využívat výsledky hodnocení žáka a umí je použít ke zlepšování edukačního procesu. Je potřeba nastavit takový systém, kdy budou žáci porovnávání nejen mezi třídami, ale i v průběhu času. Pro názornost je kompetenční model uveden v příloze obrázek č. 4.

Rozdíl mezi modely od Kalouse a Lhotkové je především ten, že Lhotková uvádí, jako jeden z bodů i odborné znalosti, uvědomuje si, že vést školu v dnešní době bez těchto kompetencí nelze. Kalous se více soustřeďuje na kompetence v oblasti řízení, oproti tomu Lhotková klade důraz i na komunikaci, Kalous ovšem uvádí rozvíjení vztahů s kolegy, žáky a partnery, což je obdobné.

5. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce vychází z hlavního cíle diplomové práce a to je komparace kompetenčních modelů ředitelů na Praze 10. Úkolem práce je zjistit, jaké jsou kompetence a jejich úroveň ředitelů na zkoumaných základních školách a jaké jsou mezi nimi rozdíly.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Jedná se o kvalitativní šetření popisného charakteru na základě zúčastněného pozorování. Autorka použila pro šetření jako hlavní metodu stínování, kdy pozoruje jednotlivé ředitelky při práci celý pracovní den. Interview bylo vybráno především jako doplňková metoda pozorování. Protože výsledkem šetření je případová studie, kdy je důležitý komplexní pohled na věc autorka použila jako další výzkumnou metodu analýzu rolí a dokumentů. Přípravná část k výzkumnému šetření vycházela ze studia odborné literatury a zdrojů, které se týkají kompetencí, kompetencí ve školství a kompetenčních modelů, příprava se zároveň prolínala s realizací teoretické části této diplomové práce. Existuje velké množství informací ohledně kompetencí vedoucích pracovníků, i ve školství existují práce, které komparují kompetence mezi řediteli ve školství a manažery v soukromé sféře (například Hassmanová, 2014), a však v dostupných zdrojích nebylo nalezeno šetření, které by komparovalo kompetence ředitelů škol na stejném geografickém území. Lhotková (2012) zdůrazňuje, že nelze vytvořit ideální kompetenční model, ale “ ..., že záleží na kontextu, na typu školy, a míře odpovědnosti předané zřizovatelem a vymezené zákonnými normami a předpisy.“ (Lhotková, 2012, str. 56).

Úkolem šetření je popsat kompetenční modely vybraných zástupců všech tří škol, detailní zmapování, popis a následná komparace kompetenčních modelů u vybraných ředitelů základní škol v jedné městské části. Práce si neklade za cíl vyvozování obecných závěrů aplikovatelných do různých školních institucí, má pouze za úkol detailně popsat situaci vybraných zástupců. Komparaci úrovní kompetencí si můžeme odpovědět na následující výzkumné otázky:

- Jaké existují rozdíly v kompetencích ředitelů základních škol na Praze 10?
- Jaké kompetence byly rozpoznány, které v uvedeném modelu od I. Lhotkové chybí?
- Jaké kompetence ředitelům základních škol na Praze 10 chybí?
- Jaká jsou specifika v řízení základních škol na Praze 10?

5.2 Výzkumné metody

Metoda stínování, tzv. „shadowing“

Metoda, kdy pozorovatel tzv. stín pozoruje subjekt při práci po celou jeho pracovní dobu. Pozorovatel by měl, co nejméně narušovat průběh pracovního dne. Ačkoliv jeho přítomnost je všem zřejmá, měl by se snažit maximálně eliminovat jakékoliv projevy rozptylování. Švaříček (2014) upozorňuje, že jakékoliv pozorování je jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Jako výhody pozorování vidí především zachycení specifické situace. Díky této metodě má pozorovatel možnost zachytit rutinní záležitosti pozorovaného subjektu. Badatel může zachytit jevy, které nebyly zřejmé, nemusí se jednat jen o závažné věci, ale spíše o drobnosti, které pozorovaný nemusí vnímat jako důležité. V zásadě metoda pozorování, v našem případě stínování přináší úplně jiný úhel pohledu na danou problematiku.

Analýza rolí

Analýza rolí poskytuje důležité informace pro získávání zaměstnanců, pro jejich hodnocení nebo vzdělávání. „Analýza rolí je proces zjišťování toho, co se od lidí očekává, aby dosáhli při vykonávání své práce, a jaké schopnosti a dovednosti potřebují, aby toto očekávání naplnili.“ (Armstrong, 2007, s. 171). Armstrong dále uvádí, že výsledkem této analýzy by měl být profil role, tento profil by měl být jakýmsi seznamem schopností, které jsou nutné k vykonávání dané role, co musí pracovník umět a znát. Termín role se týká úlohy, kterou by pracovník měl při své práci zvládat. Účelem těchto analýz by měl být soubor informací o dané roli a to, proč tato role existuje a jaký přínos se od potenciálního pracovníka očekává, komu bude odpovědný, čeho má dosáhnout a schopnosti, které jsou nutné pro výkon role. Autorka v rámci této metody kontaktovala vedoucího odboru školství na úřadu městské části Prahy 10, kde zjistila, že přesnější profil role pro výkon ředitele školy neexistuje (více viz průběh výzkumu).

Analýza dokumentace

Tato metoda byla zvolena pro její objektivitu. Jedná se především o školní dokumenty, které obsahují základní informace o školách např. výroční zprávy, používané formuláře, webové stránky školy Z důvodu anonymity výzkumu nejsou konkrétní dokumenty a webové stránky uvedeny v seznamu zdrojů (Švaříček, 2007).

Interview

Tato metoda byla vybrána jako doplňková, protože i při důsledném pozorování zpravidla nenastanou všechny situace, ze kterých by se daly zjistit všechny hledané kompetence a jejich úroveň. Interview jsou nestrukturované, tzn., že otázky nebyly dopředu připravené, tato metoda dovoluje pružně reagovat na vzniklé situace a přizpůsobit otázku právě aktuálnímu dění. U interview je hlavním hovořícím zkoumaná osoba, výzkumník je spíše v roli posluchače.

5.3 Průběh výzkumu

Před začátkem kvalitativního šetření autorka studovala dostupné materiály a odborné publikace, týkající se kompetencí ředitelů (viz teoretická část). Další částí přípravy bylo vyhledávání obecných podmínek vypisovaných pro konkurzní řízení na pozici ředitele základních škol, mapování webových stránek základních škol na Praze 10, studium ŠVP, výročních zpráv a následná komunikace s vedoucím odboru školství na Praze 10.

Samotné šetření pak probíhalo v březnu a dubnu roku 2015. Bylo osloveno emailem všech třináct ředitelů základních škol na Praze 10. S respondenty, kteří souhlasili s výzkumem (celkem 3) byl navázán emailový a následně telefonický kontakt. Konkrétní dny stínování byly se dvěma ředitelkami vybrány po domluvě, jedna autorce určila termín sama. Stínování probíhalo celý pracovní den v terénu, na místě jejich pracoviště. Autorka si po celý den dělala podrobné poznámky a zaznamenávala projevy chování, pracovala tak, aby co nejméně narušovala sledovaný subjekt. Podmínkou výzkumného šetření byla anonymita respondentů. Autorka měla s sebou vždy kopii kompetenčního modelu od I. Lhotkové (viz příloha č. 5), do kterého zapisovala aktuální činnosti a úroveň projevených kompetencí. Stupně hodnocení kompetencí byly čtyři: *nadstandardní, výborné, průměrné, nedostatečné*.

Kombinace obou vzniklých materiálů při sledování umožnila autorce analyzovat a třídit data do kategorií. Interview byly se souhlasem nahrávány a posléze přepsány a analyzovány, jako informace z výpisků stínování. Nejprve byla data vyhodnocena, tzn., že byly jednotlivé kompetence z kompetenčního modelu Lhotkové popsány a ohodnoceny a následně komparovány mezi sebou. Následně byla vytvořena jednoduchá tabulka, kde jsou zaznamenány výsledky šetření všech tří ředitelek. Z těchto popsaných informací postupně vznikala případová studie.

5.4 Výběr respondentů

„Jako kvalitativní design nemůže případová studie nikdy spoléhat na náhodný výběr.“ (Merriam, in Švaříček, 2007). Autorka zvolila tuto městskou část z důvodu její dobré znalosti, protože v ní dlouhodobě žije, má povědomí o kulturním, společenském kontextu čtvrti a sama zde navštěvovala základní školu. Všichni ředitelé na Praze 10 byli kontaktováni emailem s prosbou o spolupráci, ze všech oslovených (celkem 13) ředitelů, zájem projevily tři ředitelky základních škol.

Shodné znaky jsou:

- základní škola;
- poloha (městská část Praha 10);
- počet žáků (420 – 470);
- počet zaměstnanců (40 – 48).

5.5 Výstup šetření – případová studie

Případová studie se řadí mezi základní výzkumné designy. Jedná se o podrobné zkoumání a studování jednoho nebo několika málo případů, klade si za cíl jeho porozumění v jeho přirozeném prostředí a vysvětlení podstaty. Autor usiluje především o komplexnost a o vyložení případu jako integrovaného systému. Případová studie vyžaduje velké množství dat, získaných z různých zdrojů. „Klíčové jsou pro takto pojaté případové studie kvalitativní techniky, tj. všechny formy pozorování a rozhovorů, analýza dokumentů apod.“ (Švaříček, 2007, s. 98). V našem případě se zaměříme na chování ředitelů v různých situacích a na kompetence z nich vyplývající. Nicméně je možné, že konkrétní popisované případy nebudou vystihovat obecné zákonitosti popsané v teoretické části diplomové práce.

5.6 ZÁZNAM ZE SBĚRU DAT

5.6.1 Popis stínování ředitelky základní školy A

Denní program ředitelky základní školy A

Dopoledne

Hospitace v hodině matematiky třídy VI A.

Pedagogická rada

Vyhlášení výsledků recitační soutěže a předání dárků dětem

Odpoledne

Běžná agenda ředitelky školy (vyřizování pošty, telefonátů, drobných provozních problémů)

Zpětná vazba hospitace s učitelkou matematiky

Schůzka s matkou přestupujících dětí

Popis stínování ředitelky školy A

Autorka je domluvena s ředitelkou, že ji bude stínovat celý pracovní den, autorce dala na výběr asi ze čtyř možných dnů. Ředitelka nabídla autorce možnost se dotazovat kdykoliv během dne. Společně se domlouvají, že pokud by nastala situace, kdy by nebyla vhodná přítomnost autorky, ředitelka ji poprosí, aby odešla na chodbu (taková situace nenastala). Rozhovor je po souhlasu ředitelky nahráván na diktafon. S ředitelkou základní školy (označované jako základní škola A) se autorka sešla před osmou hodinou ranní. Ihned autorku upozornila, že dnešní den, bude poměrně náročný, protože toho má opravdu moc. Do ředitelny si autorka jen odložila věci a vyzvala svůj stín, aby ji následoval na hospitaci do VI. A. Po cestě do třídy vysvětluje svoje ranní povinnosti, kdy kontroluje dozor na chodbách a většinou se chystá na hospitaci. Po příchodu do třídy paní ředitelka pozdravila děti a vysvětlila jim, že se dnes přišla podívat na jejich hodinu matematiky a ať si jí absolutně nevšímají a pracují jako obvykle. Poté vysvětlila i autorčinu roli stínu. Ředitelka se posadila do zadní lavice a ukázala autorce, kam se má posadit ona, vytáhla hodnotící archy a povzbudila autorku, aby si také dělala poznámky, jak potřebuje. Učitelka matematiky byla 35 letá žena a z naší přítomnosti byla trochu nervózní. Učitelka na začátku hodiny shrnula, co se probíralo hodiny minulé, a vysvětlila dětem, co se bude dít tuto hodinu. Hlavním tématem hodiny byly zlomky. Z ředitelky je jasně znát jistota a přehled o dění i o konkrétních dětech. Vyžádala si třídnici a začala v ní listovat. Mezitím probíhala hodina, učitelka dává dětem na začátek krátký test, aby si zopakovaly minulou látku. Děti zmínka o testu nikterak nevyvedla z míry, je tedy patrné, že takové opakování bývá častější. Výsledky děti samy vypisují na tabuli a testy si opravují mezi sebou ve dvojicích. Po vyhodnocení testu učitelka začíná probírat novou látku, což jsou již zmíněné zlomky. Ředitelka si detailně zapisuje podrobnosti hodiny, do hodnotícího archu zapisuje kompetence učitelky a průběh její hodiny. Zbytek hodiny probíhá formou výkladu a praktického zkoušení dětí s pomocí interaktivní tabule. Učitelka se snaží vyvolávat všechny děti, i ty které se nehlásí. Ředitelka je celou hodinu zticha a opravdu pozoruje veškeré dění ve třídě a neustále si dělá výpisky. Po zazvonění ředitelka předstoupila opět před děti a upřímně je pochválila, za pěknou a aktivní práci, za snahu, a že jim skutečně probíraná látka šla. Na konec se zeptala, zda látce, kterou probírali, všichni skutečně rozumí, asi čtyři děti se přihlásily, že ne všechno, co se probíralo, pochytily

do detailů. Ředitelka je podpořila a uznala, že je ráda, že se dokáže přiznat, k tomu, že ne všechno zvládly, ale díky tomu je možné se tomu věnovat ještě další hodiny a určitě všechno doženou.

Po hodině se ředitelka opět odebrala do ředitelny, kde autorku představuje svému zástupci. Zástupce je asi 30 letý učitel informatiky, od prvního pohledu velmi aktivní člověk. Společně začínají řešit včerejší školení, na kterém byla ředitelka, ta ho hodnotí negativně. Dle jejich slov se jednalo o amatérsky připravené školení, které jí nic nového nepřineslo a byla to pro ni ztráta času. Zástupce vypráví o svém školení, na ČŠI ohledně nového systému INSPIS data, ředitelka se o informace zajímá a prosí zástupce, aby až systém bude zaběhnutý i a jejich škole, aby ji všechno ukázal. Do školního rozhlasu jsou mezitím vyhlášeny informace (samotnými žáky) o schůzce žakovského parlamentu a informace o vyhlášení vítězů recitační soutěže a následné předání cen. Během pár minut přiběhne žena středního věku, která je výchovnou poradkyní a řeší s ředitelkou administrativní problém přihlášky na střední školu jednoho žáka deváté třídy. Jde o problém s originálem přihlášky a s neochotou matky žáka. Ředitel ze střední školy se dle slov výchovné poradkyně nejprve postavil za matku onoho žáka. Ředitelka se zlobí a nechápe, že ředitel jakékoliv školy může dávat za pravdu rodičům, aniž by vyslechl samotnou ředitelku a dodává: „ *My tady ty přihlášky děláme x let naprosto stejným způsobem, to že maminka donesla kopii a ne originál, není naše chyba a vytáčí mě, že toho ředitele vůbec napadne, že chyba musí být hned na straně školy, přece každé normální ředitel, ktorej v tom chvíli dělá, ví, jak se děti přihlašují.*“ Na ředitelce je vidět rozčarování, neváhá a ihned začíná vzniklou situaci řešit. Chce volat řediteli střední školy, ovšem vyskytl se problém s telefonní linkou, ředitelka mačká různá tlačítka, ale nelze jí vytočit telefonní číslo, problém s telefonem komentuje trochu emotivněji, po chvíli se jí spolu s výchovnou poradkyní podaří číslo vytočit a dovolá se řediteli střední školy, na kterou se žák hlásí. Po asi patnáctiminutovém rozhovoru, (ředitelka se dokázala ihned uklidnit a rozhovor probíhá v přátelském duchu, ačkoliv na konci se proti ředitelovu nařčení jasněji ohradila) po telefonu je situace vyřešena, ředitel ze střední školy uznal svou chybu a společně se domlouvají na dalším postupu. Ředitelka pokládá telefon a zvýšeným hlasem si povzdechne, že ne vždycky ta spolupráce se středními školami je jednoduchá.

Dalším bodem programu je pedagogická rada (dříve vyhlášena školním rozhlasem, kde ředitelka vyzvala kolegy, aby se všichni mimo dozoru na chodbách dostavili do sborovny), kvůli udělení ředitelské důtky za neomluvené absence jednoho žáka. Ředitelka autorku upozorňuje, že musí být z rady rychle zpátky, protože před ředitelnu již čekají děti

na vyhlášení recitační soutěže. Za poklusu přiběhneme do sborovny, kde je již zastoupena většina pedagogického sboru, ředitelka vyzve třídní učitelku žáka, kterého se důtka týká, aby problém objasnila. Učitelka si bere slovo a vysvětluje kolegům, že se jedná o čtyři neomluvené hodiny z minulého týdne, kdy žáka jasně upozorňovala třikrát, aby jí donesl omluvenku, a on opakované výzvy nevyslechl. Ředitelka se zeptala, kdo hlasuje pro udělení ředitelské důtky za neomluvené absence, všichni pedagogové zvedli ruce, ředitelka ohlásila výsledek a poprosila svého zástupce, aby obstaral podpisy na docházkové listině. Po cestě zpátky do ředitelny, ředitelka zvědavě nahlíží do tříd, které mívá a do jedné z nich vstoupí a napomene učitelku: „*Věro, už je dávno přestávka, nepřetahuj!*“ Učitelka přikývla a usmála se.

Po vrácení do ředitelny přichází na řadu vyhlášení recitační soutěže. Před ředitelnou byly již shromážděné děti. Ředitelka je poprosila, aby ještě chvíli vydržely. V ředitelně zkontrolovala spolu s dalšími kolegy diplomy a dárky a poté pobídla děti, aby vešly dovnitř. V úvodu je přivítala a všem poděkovala za účast ve školním kole soutěže. Každému žákovi pak pogratalovala a konkrétně ho pochválila za jeho výkon (sama se na soutěž přišla podívat, takže znala průběh). Vyzdvihla vítězství dvou děvčat ze sedmé a osmé třídy, protože v tomto věku již není běžné se účastnit těchto soutěží. Ačkoliv ředitelka měla velmi nabitý program, této části se věnovala poctivě, vyhlášení probíhalo v přátelském a milém duchu a bylo znát, že si ředitelka uvědomuje a respektuje význam vyhlášení pro samotné děti.

Ve chvílích volna zasedá ředitelka k počítači a vyřizuje emailovou korespondenci. Hlásí autorce, že dnes má přijatých zpráv „jen“ 103. Další věcí, kterou v průběhu dne ředitelka řeší a vysvětluje autorce za pochodu je exekuce na jednoho zaměstnance.

Ř: „*Nechápu, že si na to lidi nedávají pozor, musím jim strhávat peníze z platu a odesílá se to exekutorovi, musím ten postup nastudovat, řešit to s tím exekutorem atd. zabírá mi to dost času.*“

A: „*A dokážete říci, co Vám zabírá nejvíce času?*“

Ř: „*Nejvíce? Nejvíce mi ubírají čas ekonomický a právní věci. Neustále musím studovat nová pravidla, předpisy, zákony a pořádky dokola. Chodím na školení, hledám informace a stejně si v tom nikdy nebudu jistá. Ředitel školy musí být tak trochu ekonom, právník, správce budovy, personalista a v neposlední řadě by měl řešit hlavně vzdělávání, od toho tady přece jsem, ale všechna ta agenda okolo mě zabere až moc času. Furt něco řeším, například teď*“

jsem řešila okapy, jestli je vyměnit nebo to ještě rok počká-jak já to mám vědět, jestli okapy ještě rok počkaj? Pak hned výběrový řízení na firmu, která vymění dlažbu v chodbách, do toho přišel školník, že děti zase urvaly umyvadlo. A takhle je to pořád dokola.“

A: „ Nemáte nějaké právníky, na obci, kteří by pro Vás fungovali jako podpora? Tedy, abyste složitější právní problémy měli s kým konzultovat? “

Ř: „, To by bylo moc pěkný, ovšem takhle to bohužel není, nějaký právníci tam jsou, ovšem ne přímo odborníci na školský zákon. Zodpovědná jsem za to já. Mně by i pomohlo mít tu schopnou asistentku, aby odpadlo trochu té administrativy, na druhou stranu já jsem zase taková, že stejně jdu a všechno to pak kontroluju a kolikrát si radši práci udělám sama. Mně by nejvíc pomohlo, kdyby školu spravoval někdo jiný, jako co se budovy týká. To by mi odpadlo nejvíc starostí. A to nemluvím o tom, že tu řeším spoustu věcí a do toho zazvoní a já musím jít třeba taky učit. Mně tady hodně pomáhá naštěstí můj zástupce a ještě jeden mladej kolega, je dobrý mít v týmu nějaký mladý lidi, protože oni jsou ochotný pomáhat nad rámec svých povinností, nic pro ně není problém a jsou prostě moc ochotný, toho si fakt cením.“

Do ředitelny občas někdo přijde s drobnými, provozními věcmi, všem je autorka představena jako stín, ředitelka odpovídá na dotazy, například přišla kolegyně a rekapitulovala text o škole, který připravuje na stránky Wikipedie., poté přišel zástupce a řešili instalaci nové interaktivní tabule. Poté se ho ptala na jeho dojmy ze školení, které absolvoval na ČŠI. Ředitelna na autorku dělala celkově dojem sešraného mraveniště.

Po obědě přišla učitelka matematiky pro zpětnou vazbu z ranní hospitace, ředitelka se nejprve zeptala, jak hodinu ona sama vnímala a jak by ji hodnotila ona. Učitelka byla poměrně s průběhem hodiny spokojená, přiznala značnou nervozitu a uznala pár chyb, např. ne perfektní ovládání elektronické tabule. Poté, podle hodnotícího archu se ke všem bodům vyjadřovala ředitelka sama. Vytkla nepřesné udání cíle hodiny na začátku vyučování, cíl by měl být měřitelný, aby až se hodina bude ubírat ke konci, všechny děti pochopily, zda cíle dosáhly a zeptat se jich na to. Ředitelka vytyká negativa poměrně rázně, učitelka reaguje klidně, občas odpoví ředitelce na nějaký dotaz a s výtkami víceméně souhlasí, na konci hodnocení ředitelka vyzdvihla pozitiva hodiny a učitelku chválila například za vyvolávání i pasivnějších žáků, za správně rozvržení hodiny atd.,

Dalším bodem programu je schůzka s matkou dvou dětí, které mají přejít k 1. září na tuto školu, jedná se o děti z česko-americké rodiny, která se přistěhovala z Barcelony. Matka

má hodně dotazů ohledně rozvrhu dětí, je zaskočená z české krátké výuky, děti jsou nyní zvyklé trávit ve škole čas do půl šesté večer, ptá se tedy na možnosti kroužků, družiny, ptá se také na výsledky žáků ve srovnávacím šetření, na mezinárodní spolupráci s jinými školami. Ředitelka velmi trpělivě a detailně vše vysvětluje. Matka je velmi ambiciózní a zajímají ji detaily ohledně hudební třídy, vidí svou desetiletou dceru jako velmi hudebně nadanou, ptá se tedy na úspěšnost přijetí dětí na konzervatoře. Ředitelka velmi klidně a trpělivě odpovídá na všechny všetečné otázky. Po odchodu matky si ředitelka nechává zavolat tělocvikáře a řeší s ním problém ohledně uvolnění z tělocviku jednoho žáka. A trvá na potvrzení od lékaře.

Opět je prostor na pár dotazů z autorčiny strany:

A: „*Jaký systém vzdělávání pedagogů máte na škole zavedený?*“

Ř: „*Každý učitel si o letních prázdninách vytvoří svůj plán osobního rozvoje, tedy sepiše, kde má svoje mezery, co by chtěl zlepšit, já se na to kouknu a doplním něco například podle hospitací nebo něco vyškrtnu, když mi to přijde zbytečný. A po domluvě s daným kolegou si buď sám on vybere školení a já mu to schválím, nebo protože mi těch nabídek chodí hodně, mu přepošlu odkaz na konkrétní kurz sama. Po roce opět v létě, si sami hodnotí uplynulý rok, v čem se posunuli atd.*“

A: „*Vy sama se vzděláváte? A jak?*“

Ř: *Řekla bych, že se vzdělávám poměrně často, jak jste ale mohla slyšet ne, vždy je školení přínosný (naráží na nepovedené včerejší školení pozn. autorky). Jen kdyby toho času bylo více, na ekonomické a právnícké školení chodím asi nejvíc a pak taky na školení ohledně chemie, abych měla pořád přehled. Musím říct, že to mě docela baví ,*

A: „*A co cizí jazyky? Ovládáte například angličtinu?*“

Ř: „*Tak to bohužel, trochu s tím bojuju, trochu se domluvím, ale jsou to spíše základy.*“

Mezitím ředitelce přinese ekonomka školy štos papírů, ředitelka mi posléze vysvětluje, že to jsou všechno faktury a účty za dva dny. Ačkoliv jí všechno ekonomka připraví, ředitelka trvá ještě na své důkladné kontrole. Prochází účet po účtu a cokoliv jí není jasné, proč se to či ono kupovalo, platilo, volá kolegyni. Po chvílích chce ředitelka stahovat nějaké dokumenty z webu Ministerstva školství, po pár minutách snažení a mluvení si sama pro sebe, začne si stěžovat nahlas, dokumenty jí stáhnout nejdou a zlobí se nad webovými stránkami

ministerstva. Za chvíli k ní přiběhne zástupce (učitel informatiky) a s naprostým klidem jí ukazuje, co udělala špatně a dokument jí stahuje, ředitelka mu děkuje.

A: „*Ještě mi dovolte poslední otázku, myslíte, že je dobré, aby ředitel učil? Neměl by být tedy více manažerem, než učitelem?*“

Ř: „*Rozhodně ne, neumím si představit, že tu řeším konkrétní problémy s dětmi a vůbec bych je neznala, neměla to povědomí, takhle jsem pořád součástí života školy a mám přehled, nehledě na to, že mě to ještě pořád docela baví.*“

A: „*Děkuji za možnost sledování a za rozhovor.*“

Analýza dat získaných stínováním ředitelky školy A

Kompetence lídrové (K-1)

Ty se týkají především sestavení vize, stanovením si priorit, ředitel by se měl rozhodovat o jejich důležitosti denně. Umí vhodným způsobem propagovat školu na veřejnosti (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-1 byla na základě popsaného chování hodnocena jako výborná

Ředitelka školy A má jasnou představu o vizi školy (jedná se o školu s rozšířenou výukou hudební výchovy). To bylo zřejmé z rozhovoru s matkou dětí, která hlásila děti na tuto školu a její představa o budoucnosti dětí byla velmi ambiciózní. Ředitelka odpovídala bez ostychu a naprosto upřímně, že neslibovala matce, že z dcery vyroste zpěvačka, ale že se ona i její tým snaží děti vychovávat především v kulturním duchu. Stanovování priorit nedělalo ředitelce žádný problém, když byla na pedagogické radě, velmi razantně trvala na tom, aby rada proběhla rychle, protože chtěla mít dostatek času na předávání dárek dětem za umístění v recitační soutěži, bylo jasně znát, že děti nechce nechat čekat a uvědomuje si váhu tohoto aktu především pro ně samotné. Dalším příkladem bylo okamžité řešení problému přihlášky žáka na střední školu. Co se týká reprezentace školy, iniciativa s textem o škole na webové stránky internetové encyklopedie Wikipedie, řešila s kolegyní důkladně. Chtěla, aby byl text komplexní a zároveň dokázal vhodně reprezentovat školu.

Kompetence manažerské (K-2)

Ředitel dokáže stanovit cíl, který je měřitelný a zaměstnanci ho budou akceptovat. Do této kompetence spadají i personální činnosti, jako plánování, výběr zaměstnanců, také jejich

hodnocení. Ředitel dokáže pro školu zajistit jiné než státní finanční zdroje. Měl by ovládat manažerské funkce jako plánování, kontrolování, rozhodování, vedení lidí atd. (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-2 byla na základě popsaného chování hodnocena jako průměrná

Manažerské kompetence šlo pozorovat po celý den. Již při cestě na ranní hospitaci, ředitelka kontrolovala dozor na chodbách, po cestě z hospitace zpět napomenula učitelku, která hodinu přetahovala i po zvonění, vstoupila do třídy a rázně ji upozornila, že je již přestávka. Při vytykání chyb učitelky matematiky, na jejíž hodině dělala hospitaci, mluvila jasně, stručně a kriticky, naopak klady hodiny uměla vyzdvihnout a učitelku za ně pochválit a motivovat ji. Sama si uvědomuje důležitost stanovení cíle, který je měřitelný. Slabou stránku manažerských kompetencí viděla autorka v delegování zodpovědnější práce, např. při podepisování faktur, ačkoliv má všechno od ekonomky připravené pečlivě k podpisu, stejně si to sama všechno prochází znovu a kontroluje, přiznala, že to takto dělá skoro se vším, což jí zabírá poměrně dost času, který by mohla využít efektivněji. Na ředitelce je celkově znát dojem, že musí mít nad vším absolutní kontrolu.

Kompetence odborné (K-3)

Ředitel zná aktuální ekonomické a právní předpisy nutné pro chod školy, sleduje trendy ve školství, dokáže komunikovat se členy svého týmu s partnery školy. Měl by umět komunikovat i v cizím jazyce, kvůli mezinárodní spolupráci (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-3 byla na základě popsaného chování hodnocena jako průměrná

Je zřejmé, že ředitelka se zajímá o nové trendy ve školství, bylo to znát z rozhovoru se zástupcem, který byl na školení ČŠI, vyptávala se na nový systém, všechno jí zajímalo a stála i o názornou ukázkou, až systém bude zaběhnutý. V rozhovoru s autorkou odpověděla, že ekonomická a právní školení jí zabírají nejvíce času, co se toho týká, postěžovala si na neustálé změny, novely, které musí sledovat, studovat. Nejvíce ji ovšem tíží správa budovy školy, povědomí o problémech souvisejících s údržbou tak velkého objektu má nízké. Komunikační schopnosti ředitelky jsou na perfektní úrovni, za všech situací odpovídala stručně, věcně a pohotově.

Kompetence osobností (K-4)

Dokáže rozvrhnout svůj čas, umí pracovat pod tlakem, zvládá stres a napětí. Měl by se pravidelně vzdělávat a umí se poučit z vlastních chyb a umí nést následky svých rozhodnutí (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-4 byla na základě popsaného chování hodnocena jako průměrná

Ředitelka si po celý den dělala poznámky o úkolech, schůzkách nebo si poznamenávala informace pro ni důležité do sešitu na stole, používala i stolní kalendář. Při plánování nepoužívala IT technologie. Co se týká faktického rozvržení času, měla rozvrh jasně připravený. Hned v úvodu dne autorce sdělila, že toho má dneska hodně a vše, co popsala, musí stihnout, skutečně stihla. Celý den byl prakticky tak trochu v poklusu. Ačkoliv byla ředitelka po celý den plná energie, stresové situace řešila poněkud emotivněji. Což bylo patrné při problému s telefonem, když zrovna potřebovala hovořit nebo s webem ministerstva školství, odkud jí nešly stahovat dokumenty. Ředitelka se pravidelně vzdělává, přiznává, že ji to baví.

Kompetence sociální (K-5)

Ředitel umí sestavit tým a pracovat s jeho členy, konflikty řeší rychle a efektivně, navazuje spolupráci s partnery školy. Dokáže akceptovat podmínky, které vytvořil zřizovatel (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-5 byla na základě popsaného chování hodnocena jako výborná

Ředitelky sociální kompetence byly na vysoké úrovni, ředitelka problémy řešila rychle a rázně, viz řešení problému po telefonu s ředitelem střední školy, který řešila za daných okolností naprosto klidně. Trpělivost při komunikaci byla znát i v rozhovoru s matkou přijímaných dětí, nebo při předávání dárků a docenění malých recitátorů po soutěži. Umí plynule přecházet a různě reagovat v odlišných situacích. Ředitelka měla mladého zástupce a později sama potvrdila, že je důležité mít v užším vedení i mladé, ochotné kolegy, kteří jsou ochotni pomoci i nad rámec svých povinností, viz zmínka o přestěhování stolů, IT problémech apod.

Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu (K-6)

Ředitel musí umět naplánovat ŠVP, který odpovídá škole a implementovat ho, musí znát moderní poznatky z pedagogiky, ale i z mezinárodního šetření (např. OECD). Dokáže využít zpětnou vazbu pro zlepšování procesu (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-6 byla na základě popsaného chování hodnocena jako výborná

Ředitelka řízení vzdělání přisuzuje velký význam, což bylo patrné z přístupu k hospitacím, velmi si dala záležet na vysvětlování nedostatků učitelce matematiky, záleželo jí na dodržování přesných postupů, jako jasné stanovení cíle hodiny, jeho následná kontrola atd. Sama přisuzovala velkou váhu tomu, že sama vyučuje a že neztrácí kontakt s dětmi a děním ve škole.

5.6.2 Popis stínování ředitelky základní školy B

Denní program ředitelky základní školy B

Dopoledne

Program ředitelky školy B

Běžná agenda ředitelky školy

Schůzka s ekonomkou školy

Odpoledne

Schůzka se školní psycholožkou

Běžná agenda ředitelky školy

Popis stínování ředitelky školy B

Autorka je domluvena s ředitelkou, že ji bude stínovat celý pracovní den, ředitelka autorce dala na výběr ze dvou dnů. Ředitelka nabídla autorce možnost se dotazovat kdykoliv během dne. Společně se domlouvají, že pokud by nastala situace, kdy by nebyla vhodná přítomnost autorky, ředitelka ji poprosí, aby odešla na chodbu (taková situace nenastala). Rozhovor je po souhlasu ředitelky nahráván na diktafon.

S paní ředitelkou se autorka sešla v 9 hodin ráno, autorka byla obeznámena s plánem dne. Nejprve autorce stručně představila školu, počet žáků, počet zaměstnanců. Ihned pak odskočila k telefonu a řešila telefonát ohledně revizí elektriky. Jakmile dohovořila, vytáhla šanon a řeší složitosti okolo revizí, a dodává k tomu: *“Některé revize má na starosti škola, některé zřizovatel, ale zodpovědnost nese pouze ředitel.”* Další věcí, kterou se ředitelka zabývala, bylo plánování hodnotících schůzek se všemi zaměstnanci. Autorka požádala ředitelku, zda by jí hodnotící systém mohla stručně představit.

Ř: „Jedná se o systém, kdy každý zaměstnanec vyplní formulář přes jarní prázdniny, kde hodnotí sám sebe, jako svoje silné, slabé stránky, má možnost vyjádřit svůj postoj a názor, na základě tohoto dotazníku se s nimi pak sejdu, probereme to osobně, nakonec z toho vyleze hodnocení na základě toho i nějaký doporučení, jako kde zabrat, na co se soustředit atd. Na každého zaměstnance mám půl hodiny, což zabere poměrně dost času a je to poměrně dost vyčerpávající po psychický stránce.“

Ředitelka mezitím začne hledat v šanonech starší hodnotící formuláře.

A: „Nemůžete alespoň část rozhovorů delegovat například na svého zástupce?“

Ř: „To bych mohla, jenže tohle já moc neumím, jsem u toho raději vždycky sama, ačkoliv vím, že po tom týdnu, co pohovory probíhají, jsem naprosto vyčerpaná. A vím, že by třeba u některých kolegů to mohl vést zástupce, ale já si to raději udělám sama, to si pak práci radši vezmu třeba domů.“

A: „Tento systém jste zaváděla sama nebo jste ho zdělila po předchůdci?“

Ř: „Je to kompletně můj výtvar, který jsem uvedla do provozu v rámci svoji bakalářské práce. Dalo mi to poměrně dost zabrat.“

Dále ředitelka autorce ukazuje namátkou některé formuláře a podotýká: „Od doby, co jsem tenhle systém zavedla, obecně stouplu u zaměstnanců profesní sebevědomí, jako v pozitivním slova smyslu. Samozřejmě furt tady mám kolegyně, hlavně ženský, který si pořád moc nevěří, těm se snažím vysvětlit, že svou práci odvádí dobře, teď jen se musí naučit si za tím i stát a pak tu mám i kolegy až s moc velkým sebevědomím a ty naopak musím víc korigovat. Kdyby tak ti, co ho mají až moc, mohli dát trochu těm druhým“.

Ve volných chvílích vyřizuje telefony a emailovou korespondenci. Dveře do kanceláře má otevřené, kdokoliv může vstoupit, zavírá je jen tehdy, pokud má důležité jednání, nebo pokud řeší složitější problém. Všichni zaměstnanci toto pravidlo znají a respektují. Do ředitelny vstupuje žák s žádostí o uvolnění z výuky na jeden týden, ředitelka mu ochotně dává razítko a svůj podpis na dokument. Dále vyřizuje jeden ze svých hovorů a dozvídá se, že žáci prvního stupně vyhráli soutěž ve šplhu. Má upřímnou radost, ihned žádá kolegu o fotografie, které za chvíli obdrží prostřednictvím telefonu a ihned je stahuje a dává informaci na web školy, spolu s fotkami. Po 11. hodině přijde na rychlé jednání hospodářka školy, ředitelka nahlašuje, že se přihlásila na školení a že to bude stát určitou sumu peněz, hospodářka si to zaznamenává. Pak ji ředitelka požádá, aby zasedla k jejímu počítači, a ukazuje ji, co našla na internetu a chce to objednat, jedná se o výukové pomůcky pro finanční gramotnost, spolu s hospodářkou si pomůcky prohlízejí. Po obědě se schází ředitelka se školní psycholožkou. Nejprve psycholožka hlásí své splněné úkoly z minulých dnů. Informuje o potrestání vandalismu na školním výletě, dále hovoří o problému odkladů některých dětí do prvních tříd, s ředitelkou pak začnou diskutovat na téma správného rozpoznání zralosti dítěte do první třídy. Psycholožka upozorňuje: „Ty zápisy do prvních tříd se dělají velmi citlivě, každé dítě projde s pocitem, že to zvládlo a je šikovné, teprve pak řešíme, možnosti případného

odkladu.“ Po zmínce o drobném konfliktu při spolupráci s MŠ je vidět na ředitelce, že se jednání ředitelky MŠ ředitelky základní školy B dotklo. Ředitelka autorce vysvětluje, že MŠ pronajímají nějaké prostory, ale pronájem už bude končit, protože se ZŠ stále plní, volné prostory opět rádi uvítají. Dále probírají jednotlivé individuální drobnosti. Psycholožka se jí zmiňuje o hostech pro rodičovská setkání, ředitelka na chvíli přerušuje kolegyni a obrací se na autorku s vysvětlením: „*Jednou do měsíce, tedy máme pravidelné setkávání rodičů s učiteli a se mnou. Nejedná se o třídní schůzky, ale spíše o neformální setkání rodičů, kde se mohou dozvědět o činnosti školy o tom, co se aktuálně děje, jaké škola řeší problémy, snažíme se prostě vtáhnout rodiče do života školy A aby to bylo vždycky trochu zajímavější, pozveme si nějakého hosta, který tady třeba vede tu besedu, diskutuje se atd. Vždycky připravíme i nějaké občerstvení jako kafe a třeba nějaký koláčky. Bohužel se to zatím neseťkává s velkým zájmem, to mě mrzí, ale věřím, že postupem času se to snad zlepší.*“

Dalším zásadnějším bodem jejich schůzky je pak řešení konkrétního případu žáka ze sociálně slabé rodiny. Psycholožka popisuje průběh velmi citlivě vedených rozhovorů s žákem, protože je tam podezření ze zanedbávání péče. Společně s ředitelkou případ detailně rozebírají a diskutují, zabývají se i jeho přechodem na vyšší stupeň na základní škole, probírají možnosti spolupráce s dalšími jeho sourozenci. Nakonec řeší i majetkovou podstatu problému a to, že žák nemá převlečení na tělocvik, ani brusle na společné hodiny bruslení. Ředitelka ihned dodává, že určitě doma má vícero bruslí po svých dětech, které by žákovi mohly být, a psycholožka dodává, že mu donese převlečení na tělocvik. Domlouvají takový postup předání věcí, aby se dítě před ostatními spolužáky necítilo hloupě. Ředitelka upozorňuje psycholožku, že jakoukoliv změnu v chování dítěte chce ihned nahlásit a to i od třídní učitelky žáka. Psycholožka vystupuje velmi prosociálním dojmem, komunikuje jak s dítětem samotným, s jeho třídní učitelkou a i jeho sourozenci, dohromady se snaží dát komplexní obraz tohoto případu.

Po skončení schůzky se ředitelka opět odebírá vyřizovat poštu a telefonáty. Volají ji z rádia, kvůli krátkému telefonickému rozhovoru, ředitelka ochotně odpovídá na dotazy ohledně motivace dětí. Vzápětí řeší po telefonu problémy ohledně pozemků u školy. Poté shání po telefonu lektora na pravidelný letní výjezd všech pedagogů, kde se před začátkem školního roku stmeluje kolektiv, popř. se seznamují s novými kolegy. Na lektora má dobrá doporučení, tak zjišťuje, zda má daný termín volno, lektor se dle odpovědi ředitelky ještě jednou ozve. Za nedlouho ředitelce opět zvoní telefon a ona nabídku odmítá se slovy:“*ne, děkujeme, opravdu už žádný další projekt letos nezvládneme.*“ položí telefon a ihned autorce

vysvětluje:“ *těch projektů je skutečně hodně a většina z nich je opravdu dost zajímavá, ale to bychom už tady nikoho nic nenaučili a jen řešili projekty. Máme tady projekt Komenius, to spolupracujeme se 14 zeměmi. Nebo Rainbow of culture, to je vždycky na týden a hostitelská země zajišťuje program, má to vždycky nějaké téma, jako například vědci dané země, národní písně atd. Dalším projektem je Zdravá škola (autorce ukazuje flipchart, kde má graficky projekt zpracovaný), jsou tam tři kritéria zdravé prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství, na základě různých úkolů získáváme zpětnou vazbu a snažíme se pořád zlepšovat, spíše než projekt je to taková koncepce nebo spíš filosofie školy Těch možností se do něčeho zapojit je skutečně dost.*

A: „*Komunikaci s koordinátory zahraničních projektů zajišťujete přímo Vy sama nebo to zajišťují učitelé cizích jazyků?*“

Ř: „*Ačkoliv se učím anglicky a snažím se v tomhle směru pokročit, bohužel moje angličtina není dobrá, teda není tak dobrá, abych si dovolila koordinovat také projekty, takže tuhle činnost nechávám na lidech, kteří skutečně jazyk ovládají.*“

A: „*Myslíte, že je důležité, aby ředitel vyučoval, neměl by být ředitel spíše manažerem než učitelem?*“

Ř: „*Tak to rozhodně ne, já bych ty děti jinak vůbec neznala, takhle se s nimi setkávám a skoro každého znám osobně. Každý dneska mluví o tom, být ve škole manažerem, ale nemělo by se zapomínat, že zásadní je to vzdělávání, mít perfektně vybavenou školu není všechno.*“

Ředitelce opět zvoní telefon, tentokrát plánuje schůzku na magistrátu ohledně finančního řízení. Poté řeší další emailovou korespondenci. Mezitím autorce útržkovitě vypráví, ohledně jejího IT rozvoje, přiznává, že se snaží „jít s dobou“, že si na příklad pořídila systém Windows 365, že nakoupili dětem do školy tablety, uznává v tomhle směru tzv. zlatou střední cestu. Mezitím se v ředitelně objeví zástupce a řeší s ředitelkou problém ohledně školní superstar. Učitelka hudební výuky, která měla děti v soutěži doprovázet na klavír, má v termínu jinou akci, kterou nemůže odvolat. Zástupce navrhuje posunout termín soutěže o jeden týden, ředitelka souhlasí, zástupce poděkuje a odchází. Stínování se pomalu chýlí ke konci, ředitelka autorce nabízí možnost kontaktování a půjčuje ji několik časopisů Řízení školy. Autorka děkuje za možnost stínování a rozhovoru a odchází.

Analýza dat ředitelky školy B

Kompetence lídrové (K-1)

Ty se týkají především sestavení vize, stanovením si priorit, ředitel by se měl rozhodovat o jejich důležitosti denně. Umí vhodným způsobem propagovat školu na veřejnosti (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-1 byla na základě popsaného chování hodnocena jako nadstandardní

Zmíněné rodičovské neformální setkávání a možnost rodičů se na cokoliv zeptat, je jasná iniciativa ředitelky vtáhnout více rodiče do dění ve škole, „*snažíme se prostě vtáhnout rodiče do života školy A aby to bylo vždycky trochu zajímavější, pozveme si nějakého hosta, který tady třeba vede tu besedu, diskutuje se atd.*“, tady je jasně vidět, že ředitelka si uvědomuje důležitost správného povědomí nejen rodičů o škole, ale také o možnosti komunikovat. Škola je zapojená v řadě zajímavých projektů např. v projektu Zdravá škola, o kterých se autorka postupně dozvídá, kde se ředitelka snaží školu prezentovat.

Kompetence manažerské (K-2)

Ředitel dokáže stanovit cíl, který je měřitelný a zaměstnanci ho budou akceptovat. Do této kompetence spadají i personální činnosti, jako plánování, výběr zaměstnanců, také jejich hodnocení. Ředitel dokáže pro školu zajistit jiné než státní finanční zdroje. Měl by ovládat manažerské funkce jako plánování, kontrolování, rozhodování, vedení lidí atd. (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-2 byla na základě popsaného chování hodnocena jako průměrná

Personální věci se snaží ředitelka řešit moderními metodami, viz propracovaný hodnotící systém, který sama zavedla a nastavila. Uvědomuje si důležitost zpětné vazby, viz projekt Zdravá škola a možnost hodnocení školy a výuky, jak rodiči, tak dětmi. Velmi úzce spolupracuje se širším vedením školy, tedy s vedoucími týmu, viz rozhovor s vedoucí týmů matematiky. Ředitelka řešila program na týmovou sborovnu, která se koná jednou ročně a ředitelka se snaží zajistit zajímavý program. To autorka vnímá jako zajímavou péči a možnost rozvoje svých zaměstnanců. Pronajímá prostory mateřské školy, z čehož vyplývá, že dokáže zajišťovat i jiné finanční zdroje, než jen dotace. Při plánování hodnotících schůzek se zaměstnanci se autorka dopodrobna seznamuje s celým hodnotícím systémem. Tam vidí velkou snahu ředitelky motivovat lidi, sama v tomto směru cítí jasné zlepšení a u některých kolegů s nízkým sebevědomím vidí velký posun. Chod školy vnímá autorka jako velmi sehraný. Slabinu našla autorka v neschopnosti delegace úkolů, viz problém s náročností

hodnotících rozhovorů se zaměstnanci, kdy ředitelka jasně zmínila, že by některé kolegy a hodnocení mohla přenechat zástupci, ovšem že si to raději udělá sama i na úkor psychického vypětí.

Kompetence odborné (K-3)

Ředitel zná aktuální ekonomické a právní předpisy nutné pro chod školy, sleduje trendy ve školství, dokáže komunikovat se členy svého týmu s partnery školy. Měl by umět komunikovat i v cizím jazyce, kvůli mezinárodní spolupráci (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-3 byla na základě popsaného chování hodnocena jako průměrná

Ředitelka je součástí více pracovních skupin, takže povědomí o aktuálních trendech ve školství má nadstandartní. Plánovala si schůzku na magistrátu ohledně finančního řízení, kterou nechtěla odkládat, aby něco nezanedbala. Z ředitelky je znát velký respekt k řízení financí školy. Se členy svého týmu komunikuje citlivě a přátelsky, dalo by se říci až přepečlivě, v tomto směru vidí autorka možné riziko a to především při práci pod větším tlakem.

Kompetence osobnostní (K-4)

Dokáže rozvrhnout svůj čas, umí pracovat pod tlakem, zvládá stres a napětí. Měl by se pravidelně vzdělávat a umí se poučit z vlastních chyb a umí nést následky svých rozhodnutí (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-4 byla na základě popsaného chování hodnocena jako průměrná

Ředitelka si bere práci občas i domů, než aby prý pracovala pod stresem. Tudiž dlouhodobější práci pod stresem si neumí moc představit, tomu odpovídají i citlivé reakce na některé problémy. *„Se členy svého týmu komunikuje citlivě a přátelsky, dalo by se říci až přepečlivě, v tomto směru vidí autorka možné riziko a to především při práci pod větším tlakem (viz výše).* Citlivá reakce byla znát i z rozhovoru s psychologkou a její zmínce o mateřských školách viz níže-sociální kompetence. Ředitelka se sama pravidelně vzdělává, viz situace, kdy si vybrala školení a nahlásila to hospodářce. Vyhledává možnosti zpětné vazby, viz hodnocení učitelů, žáků i rodičů a snaží se z nich poučit.

Kompetence sociální (K-5)

Ředitel umí sestavit tým a pracovat s jeho členy, konflikty řeší rychle a efektivně, navazuje spolupráci s partnery školy. Dokáže akceptovat podmínky, které vytvořil zřizovatel (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-5 byla na základě popsaného chování hodnocena jako průměrná

Ředitelka je velmi komunikativní a ke kolegům vstřícná, slabinu viděla autorka v občas přecitlivělých reakcích, viz její reakce na sdělení o nesouhlasu učitelek z mateřských škol od školní psycholožky. Bylo vidět, že situaci, kdy ji někdo kritizuje, si bere více osobně. Ředitelka aktivně spolupracuje s partnery školy, viz zapojení se do různých projektů. Akceptuje podmínky dané zřizovatelem, viz rychlá schůzka ohledně finančního řízení.

Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu (K-6)

Ředitel musí umět naplánovat ŠVP, který odpovídá škole a implementovat ho, musí znát moderní poznatky z pedagogiky, ale i z mezinárodního šetření (např. OECD). Dokáže využít zpětnou vazbu pro zlepšování procesu (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-6 byla na základě popsaného chování hodnocena jako průměrná

Ředitelka staví tuto agendu nad všechno ostatní. Uvědomuje si základní poslání školy a to vzdělávat a vychovávat, sama při rozhovoru řekla: „ *každý dneska ve školství mluví o tom být perfektním manažerem, jenže ono je pořád nejdůležitější to vzdělávání, mít perfektně vybavenou školu prostě není všechno.*“

5.6.3 Popis stínování ředitelky základní školy C

Denní program ředitelky základní školy C

Dopoledne

Běžná agenda ředitelky

Schůzka s matkou žáka 3. třídy

Odpoledne

Schůzka s pracovníci BOZP

Běžná agenda ředitele školy

Popis stínování ředitelky školy C

Autorka je domluvena s ředitelkou, že ji bude stínovat celý pracovní den, který vybrala ředitelka. Nabídla autorce možnost se dotazovat kdykoliv během dne. Společně se domlouvají, že pokud by nastala situace, kdy by nebyla vhodná přítomnost autorky, ředitelka

ji poprosí, aby odešla na chodbu (taková situace nenastala). Rozhovor je po souhlasu ředitelky nahráván na diktafon.

S ředitelkou ZŠ se autorka sešla ráno v osm hodin, čekalo na ni příjemné uvítání. Nejprve se autorka představila a ředitelka se rozpovídala o aktuálních prioritách školy. Dveře do ředitelny byly neustále otevřené, kdokoliv tedy mohl vejít, či nakouknout, dále byla ředitelna propojena dveřmi s kanceláří výchovné poradkyně a hospodářky školy. Tyto dveře byly také otevřené a paní ředitelka často vběhla k jedné či druhé kolegyni a konzultovala různé, provozní věci.

Ředitelka se autorce zmínila o dvou největších prioritách školy těchto dní, tou první je zápis dětí do prvních tříd a dalším aktuálním tématem školy je projekt EDISON, kdy vysokoškolští studenti z 8 různých zemí (např.: Chorvatsko, Indonésie, Norsko, Bosna a Hercegovina) přijedou do hostitelské země a na několik dní vyučují děti (5-9 třídy) na základní škole. Mají připravenou výuku zaměřenou především na kulturu své země, výuka probíhá v angličtině a děti se dozvídají o dané zemi informace jinou formou, lektori mají připravené hry a prezentace. Ředitelka o vyučování spíše mluví jako o workshopech a upozornila na důležitost momentu, kdy si žáci uvědomují nezbytnost angličtiny v dnešní společnosti. Ředitelka dodala: *víte, nemyslím, si, že se žáci dozvědí nějaké kvantum nových a zásadních informací, ale dozvědí se je jinou, poutavou formou, sami se na projekt těší a připravují se na to.* Na konci celého projektu proběhne společné setkání v tělocvičně, kde naopak české děti připravují český workshop, podávají speciality české kuchyně a vymýšlejí program, zajímavý pro zahraniční lektory.

Kolem deváté hodiny ranní přišla kolegyně a informovala ředitelku a absenci jedné chorvatské vysokoškolské studentky, která měla právě na starosti celodenní program v sedmé třídě v rámci výše zmíněného projektu EDISON. Chorvatská studentka se bohužel ani neomluvila. Učitelka, která jí skutečnost přišla oznámit, ihned přišla s řešením a to, že ona sama má dopoledne volno, tak suplování vezme za chorvatskou studentku a na odpolední výuku sehnala již dalšího kolegu, ředitelka za rychlé řešení poděkovala a odešla telefonovat koordinátorce projektu EDISON, sdělila jí své rozčarování z nezodpovědnosti již druhého studenta. Studentka se ani neomluvila, děti se na každý den projektu těší a hlavně připravují, budou tedy zklamané, nemají pro ně náhradní program. Ředitelka požádala koordinátorku, aby příště nebyl do projektu zařazen student s dietními problémy (důvod nepřítomnosti chorvatské studentky a bohužel předešlý den i důvod nepřítomnosti studentky z Bosny a

Hercegoviny). Ředitelka k celé věci přistupovala v klidu, ačkoliv bylo vidět, že je s přístupem zklamaná. Dále ředitelka řešila emailovou korespondenci a vyřizovala různé telefonáty, v průběhu dalších dvou hodin, chodila konzultovat problémy s hospodářkou školy. Další věcí, kterou ředitelka řešila, bylo ubytování dvou stovek dobrovolných hasičů ve věku 13-15 let na dva dny v létě v objektu školy, hned do telefonu pořadateli akci sdělila, že se pokusí vyjít maximálně vstříc, ale ihned jeden z nabízených termínů musela odmítnout s tím, že ona bude na dovolené a nerada by celou starost o věc přehodila na kolegy a sama by ráda v organizaci akce pomohla. Poté diskutovala problém s hospodářkou, zda nocležníkům poskytnout jen tělocvičnu, anebo i třídy a jaké množství jich zvládnou ubytovat, nakonec zavolala koordinátorovi akce a sdělila mu, že ubytuje všechny děti a podrobnosti, že doladí v příštích týdnech. Poté co položila telefon, si povzddechla: „*takové překvapení tu máme pořád.*“

A: „Nemůžete zavolat studentce napřímo?“

Ř.: „Nemáme na ní asi spojení a já bych se s ní bohužel anglicky nedomluvila, musela by tady kolegyně, učitelka angličtiny, lepší je, když to řeším přes tu koordinátorku, ta to má všechno pod palcem.“

Ředitelka zavolala školníkovi a poprosila ho, zda by nemohl přijít do ředitelny. Školník dorazil během pár minut, vcházel do dveří se slovy: „*asi kvůli té vodě, že?*“ Ředitelka na dotaz přitakala a řešili spolu hodinovou odstávku vody. Ředitelka se se školníkem bavila o problému s vodou a jejím ohřevem solárními panely, k čemuž dodala:

Ř.: „Na panely jsme sice dostali dotace, ale těch panelů je moc a škola nespotřebuje tolik teplé vody, hlavně v létě a ta voda se prostě kazí a ten systém se zanáší, takže abych měla odbyt, a ten systém se nerozbil, řeším dodávku ještě do jiných objektů v okolí.“

Za chvíli mne ředitelka upozornila, že bude mít schůzku s matkou jednoho žáka kvůli rozhodnutí o přijetí na jejich školu. Když matka žáka třetí třídy dorazila, ředitelka měla připravené papíry k podpisu, matka se vyptávala na detailnější informace a potvrzovaly si podrobnosti ohledně nástupu jejího syna. Matka se ptala, zda je možné si školu před nástupem ještě jednou prohlédnout, ředitelka se omluvila, že to bohužel z časových důvodů není možné dnes ovšem, že jí začátkem příštího týdne zašle mail s nabídkou jiného setkání.

Po obědě přišla školitelka bezpečnosti práce a požární ochrany, zeptala se jen, zda si může vzít šanony a zase odešla. Ředitelka autorce vysvětlila, že dneska proběhne školení nových zaměstnanců a také krátká schůzka ohledně nových předpisů, potvrdila mi, že se jim o

tuto problematiku stará externí firma. Když se opět objevila pracovnice externí bezpečnostní firmy, začaly spolu řešit detaily ohledně novinek v oblasti knih úrazů, jak žáků, tak dětí. Obě si postěžovaly na neustále se měnící předpisy. Dále jí BOZP pracovnice informovala o vyplňování tabulek ohledně zodpovědnosti za spisovnu a archiv, dále chtěla vidět knihovnu a označené regály, tam se vydaly společně i s autorkou, v knihovně ředitelku upozornila na nutnost označení regálů s nosností. Upozorňovala ji na takové detaily, jako velikost štítku atd., proti tomu se ředitelka ohradila s tím, že tohle je už opravdu malichernost. Dále probíraly řád chemické laboratoře, pracovnice BOZP se ptala, zda učitel chemie dělá pokusy, ředitelka přikývla a pracovnice jí oznámila, že je nutný seznam všech chemikálií a další podrobnosti. Dále řešily elektronické třídnice, ke kterým se ředitelka rozpovídala: *„Tyhle třídnice jsou skvělé, v každé třídě je počítač, kam učitel online do systému zapisuje všechno jako do papírové třídnice, absenci, látku, poznámky, všechno je to online, mizí tedy starosti s věčným hledáním, třídnice, systém je propojen i s hodnocením žáků, do kterého mají přístup i rodiče na internetu“.*

Ředitelce do toho zazvoní telefon s nabídkou zapojení se do dalšího školního projektu, s díky odmítá, že letos mají naplánovaných projektů už dost. Do ředitelny přichází učitelka, která má na starosti slavnostní zakončení projektu Edison, žáci by chtěli připravit doma teplé pokrmy a tady je ohřát, řeší tedy varianty, zda vůbec a popřípadě kam by šla umístit mikrovlnná trouba. Dále vyřizuje telefonát ohledně pronájmu tělocvičny nějaké zájmové organizaci. Okolo čtvrté hodiny odpolední je ještě čas na pár dotazů z autorčiny strany:

A: *„Mohu se zeptat, zda pořádáte nějaké společné akce pro zaměstnance, které stmelují kolektiv?“*

Ř: *„Já sama se v pořádání mimoškolních akcí nijak zvlášť neangažuji, řekla bych, že kolektiv je tu poměrně jednotný a vím, že se většina zaměstnanců schází mimo školu bez mé účasti. Občas zorganizují akci, na kterou pozvou i mne, ovšem není to pravidlem.“*

A: *„Takže své podřízené hodnotíte jako týmové hráče?“*

Ř: *„Dalo by se říci, že ano, ovšem řekla bych, pracuji tu už dvacet let, že dříve to bylo lepší, dneska je mezi mladými kolegy ta atmosféra jiná. Dříve to tady byla tak trochu charita, kantoři se snažili rýmy vyležet o víkend, a když přišel problém, bylo jasné, že dokud se nevyřeší, zůstaneme ve škole a všem to přišlo, tak nějak automatické, dneska jde raději každý na neschopenku, a práce navíc jim tolik neříká. Dneska tomu chybí ta obětavost.“*

A: „Takže jste nikdy pro své kolegy nezajišťovali akci v podobě team buildingu?“

Ř: „Jednou ano, a to když tu byly zrovna neshody v kolektivu, to už je dýl. Měli jsme mezi učiteli pár, schopný učitel, který tu učil léta, v kolektivu byl hodně oblíbený a mladá holka, která byla moc šikovná, ale zatím ne moc zkušená, bohužel jim to nevyšlo, rozešli se a pak to začalo vřít na všech frontách, jak mezi nimi, tak mezi kolegy, valná část se zastala kolegy a kolegyni to dávali jasně najevo a kolikrát i nevhodným způsobem. Kolegyně pak na svoji žádost školu raději opustila. Ale stejně ten kolektiv by pořád tak trochu mimo a v téhle fázi jsem zkusila team buildingovou akci pro kolegy od externí firmy a popravdě, špatné to nebylo, ale kdybychom místo toho šli do kina, efekt bude stejný, rozhodně si nemyslím, že nám to nějak pomohlo.“

A: „Můžete mi ve stručnosti popsat Váš systém vzdělávání?“

Ř: „Většinou to funguje tak, že za mnou dotyčný kolega přijde, že by rád na školení, to pak individuálně posoudím. Zřídka se i stane, že mi školení přijde pro daného kolegu nezbytné, tak mu ho víceméně povinně doporučím. Ale většinou je to všechno po domluvě.“

A: „A Vy sama se vzděláváte?“

Ř: „Já studuji druhým rokem školský management na Karlovce. Takže momentálně mám svého studia poměrně dost.“

A: „Jak vnímáte svoji povinnost učit, myslíte, že je stále nutné, aby ředitel školy stále i vyučoval?“

Ř: „Asi ano, sice nemám tolik času na přípravu, kolik bych si představovala a občas se mi jít učit vážně nehodí, ale to bych z toho dění přímo ve škole vypadla. Takhle neustále vím, aspoň o většině dětí, znám jejich rodiče, můžu u některých pozorovat, jak se vyvíjí, to bych pak musela mít všechno jen zprostředkovaně od kolegů a to není ono.“

A: Mohu se ještě zeptat, co z Vaší agendy Vám zabírá nejvíce času?

Ř.: Asi to věčný papírování, ty právní a ekonomický věci, vlastně to, co zajišťuje provoz školy. Ono se to všechno neustále mění, ale to hold k téhle práci patří. Většinou když mám řešit něco obdobného nebo složitějšího, nechávám si to raději na pozdější odpoledne, to tady je už málo lidí a já se můžu soustředit.“

A: „Děkuji za spolupráci.“

Analýza dat ředitelky základní školy C

Kompetence lídrovské (K-1)

Ty se týkají především sestavení vize, stanovením si priorit, ředitel by se měl rozhodovat o jejich důležitosti denně. Umí vhodným způsobem propagovat školu na veřejnosti (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-1 byla na základě popsaného chování hodnocena jako průměrná

Ředitelka podporuje propagaci školy, to bylo zřejmé ze zkušeností z různých školních projektů, nejen Edison. Po dotazu na podporu společných akcí pro zaměstnance, bylo zřejmé, že ředitelka na tento směr motivace či drobného benefitu neklade velký důraz, po jedné takové akci, tyto snahy vzdala a tmelení kolektivu nechává volný prostor.

Kompetence manažerské (K-2)

Ředitel dokáže stanovit cíl, který je měřitelný a zaměstnanci ho budou akceptovat. Do této kompetence spadají i personální činnosti, jako plánování, výběr zaměstnanců, také jejich hodnocení. Ředitel dokáže pro školu zajistit jiné než státní finanční zdroje. Měl by ovládat manažerské funkce jako plánování, kontrolování, rozhodování, vedení lidí atd. (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-2 byla na základě popsaného chování hodnocena jako průměrná

Řešení problému s absencí chorvatské studentky ředitelka neodkládala a volala koordinátorce programu a jasně se ohradila proti takto nezodpovědnému chování. Bylo vidět, že zaměstnanci dokáží pracovat samostatně, protože kolegyně, která přišla problémem nahlásit, měla již zjištěno, který učitel má volno na suplování a ředitelce předložila kompletní řešení, ředitelka za spolupráci poděkovala. Ředitelka umí sehnat finance i mimo stanovený rozpočet a to různými pronájemy či dodávkou teplé vody, což je také zdroj financí navíc. Personální činnosti, které byly rozpoznány při šetření, byly spíše nahodilé. Vzdělávání zaměstnanců neřeší ředitelka komplexně a systémově, každý zaměstnanec za ní může přijít, že by o daný kurz měl zájem, ale žádný plán rozvoje a následné zpětné vazby s nimi neřeší. Taky nepořádá společné aktivity pro zaměstnance., po jednom ne moc zdařilém pokusu, tomu nechává volný průběh, s tím, že ví, že se zaměstnanci scházejí sami ve svém volném čase.

Kompetence odborné (K-3)

Ředitel zná aktuální ekonomické a právní předpisy nutné pro chod školy, sleduje trendy ve školství, dokáže komunikovat se členy svého týmu s partnery školy. Měl by umět komunikovat i v cizím jazyce, kvůli mezinárodní spolupráci (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-3 na základě popsaného chování nebyla hodnocena

Tato kompetence nebyla v průběhu stínování rozpoznána. Ředitelka se v krátkém interview pouze zmínila, že právní a ekonomické věci ji zabírají nejvíce času.

Kompetence osobností (K-4)

Dokáže rozvrhnout svůj čas, umí pracovat pod tlakem, zvládá stres a napětí. Měl by se pravidelně vzdělávat a umí se poučit z vlastních chyb a umí nést následky svých rozhodnutí (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-4 byla na základě popsaného chování hodnocena jako průměrná

Rozvržení času ředitelka řešila na první pohled hladce, v jednom z krátkých rozhovorů přiznala, že si těžší věci, které počkají, nechává na pozdější odpoledne, protože ve škole už bývá větší klid a to především ekonomické a právní náležitosti, na které potřebuje více času a hlavně klidu, tudíž dlouhodobější práci pod stresem řeší přesunem pracovních povinností do svého volného času. Ředitelka studuje obor školský management na Univerzitě Karlově, na jiné vzdělávání ji už nezbývá čas.

Kompetence sociální (K-5)

Ředitel umí sestavit tým a pracovat s jeho členy, konflikty řeší rychle a efektivně, navazuje spolupráci s partnery školy. Dokáže akceptovat podmínky, které vytvořil zřizovatel (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-5 byla na základě popsaného chování hodnocena jako výborná

Po celý den byl znát velmi lidský a poklidný přístup ředitelky ke všem kolegům a lidem, se kterým hovořila osobně nebo telefonicky. Bylo zřejmé, že preferuje „selský rozum“, kdy dokáže zachovat i v problémových situacích klid, zároveň je umí rychle a efektivně řešit viz problém s neomluvenou absencí chorvatské studentky, která se nedostavila na výuku. Po tom, co ředitelka zkontrolovala, že je postaráno o náhradní program pro danou třídu ihned telefonovala koordinátorce celého projektu, aby si s ní problém vyřídila.

Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu (K-6)

Ředitel musí umět naplánovat ŠVP, který odpovídá škole a implementovat ho, musí znát moderní poznatky z pedagogiky, ale i z mezinárodního šetření (např. OECD). Dokáže využít zpětnou vazbu pro zlepšování procesu (Lhotková, 2012).

Úroveň kompetencí K-6 byla na základě popsaného chování hodnocena jako průměrná

Ředitelka v rozhovoru řekla, že je důležité, aby učila, ačkoliv nemá tolik času na přípravu, vnímá jako důležité, aby žáky znala i osobně a byla s nimi v užším kontaktu. Edukační proces staví na první místo, to bylo zřejmé i z komunikace po telefonu, kdy odmítla další projekt, protože škola je již součástí mnoho projektů času a na samotnou výuku by již moc času nezbývalo.

5.7 Komparace výsledků

Kompetence lídrové (K-1)

Ty se týkají především sestavení vize, stanovením si priorit, ředitel by se měl rozhodovat o jejich důležitosti denně. Umí vhodným způsobem propagovat školu na veřejnosti (Lhotková, 2012).

Ředitelka školy A-úroveň kompetencí – výborná

Ředitelka školy B-úroveň kompetencí – nadstandartní

Ředitelka školy C-úroveň kompetencí – průměrná

Kompetence manažerské (K-2)

Ředitel dokáže stanovit cíl, který je měřitelný a zaměstnanci ho budou akceptovat. Do této kompetence spadají i personální činnosti, jako plánování, výběr zaměstnanců, také jejich hodnocení. Ředitel dokáže pro školu zajistit jiné než státní finanční zdroje. Měl by ovládat manažerské funkce jako plánování, kontrolování, rozhodování, vedení lidí atd. (Lhotková, 2012).

Ředitelka školy A-úroveň kompetencí - průměrná

Ředitelka školy B-úroveň kompetencí - průměrná

Ředitelka školy C-úroveň kompetencí - průměrná

Kompetence odborné (K-3)

Ředitel zná aktuální ekonomické a právní předpisy nutné pro chod školy, sleduje trendy ve školství, dokáže komunikovat se členy svého týmu s partnery školy. Měl by umět komunikovat i v cizím jazyce, kvůli mezinárodní spolupráci (Lhotková, 2012).

Ředitelka školy A-úroveň kompetencí - průměrná

Ředitelka školy B-úroveň kompetencí - průměrná

Ředitelka školy C-úroveň kompetencí- nebyla zjištěna

Kompetence osobností (K-4)

Dokáže rozvrhnout svůj čas, umí pracovat pod tlakem, zvládá stres a napětí. Měl by se pravidelně vzdělávat a umí se poučit z vlastních chyb a umí nést následky svých rozhodnutí (Lhotková, 2012).

Ředitelka školy A-úroveň kompetencí - průměrná

Ředitelka školy B-úroveň kompetencí - průměrná

Ředitelka školy C-úroveň kompetencí - průměrná

Kompetence sociální (K-5)

Ředitel umí sestavit tým a pracovat s jeho členy, konflikty řeší rychle a efektivně, navazuje spolupráci s partnery školy. Dokáže akceptovat podmínky, které vytvořil zřizovatel (Lhotková, 2012).

Ředitelka školy A-úroveň kompetencí - výborná

Ředitelka školy B-úroveň kompetencí - průměrná

Ředitelka školy C-úroveň kompetencí - výborná

Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu (K-6)

Ředitel musí umět naplánovat ŠVP, který odpovídá škole a implementovat ho, musí znát moderní poznatky z pedagogiky, ale i z mezinárodního šetření (např. OECD). Dokáže využít zpětnou vazbu pro zlepšování procesu (Lhotková, 2012).

Ředitelka školy A-úroveň kompetencí - výborná

Ředitelka školy B-úroveň kompetencí - průměrná

Ředitelka školy C-úroveň kompetencí - průměrná

Tabulka č. 2: Úroveň kompetencí stínovaných ředitelek

| Kompetence | Ředitelka školy A | Ředitelka školy B | Ředitelka školy C |
|---------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Lídrovské (K-1) | výborné | nadstandardní | průměrné |
| Manažerské (K-2) | průměrné | průměrné | průměrné |
| Odborné (K-3) | průměrné | průměrné | nebyly zjištěny |
| Osobnostní (K-4) | průměrné | průměrné | průměrné |
| Sociální (K-5) | výborné | průměrné | výborné |
| Řízení a hodnocení edukačního procesu | výborné | průměrné | průměrná |

Zdroj dat: výzkumné šetření

5.8 Případová studie

Podklady pro zpracování této případové studie byly získávány z více zdrojů. Hlavním zdrojem výzkumného šetření bylo stínování ředitelek základních škol a to na půdě jejich pracoviště. Autorka byla tedy svědkem každodenního života školy, sledovala, jak ředitelky řeší problémy, jak reagují v různých situacích, sledovala jejich reakce na různé podněty. Za tu dobu bylo možné udělat si přibližný obrázek o atmosféře ve škole, o schopnostech a především o kompetencích dané ředitelky.

Další informace byly čerpány analýzou ŠVP, výročních zpráv škol, z webových stránek škol i zřizovatele.

Charakteristika městské části Praha 10

Městská část se rozkládá na jihovýchodě části hlavního města a zahrnuje území přibližně 1 900 hektarů, na kterém žije přibližně 111 tisíc obyvatel. Nachází se zde 25 mateřských škol, zřizovaných městskou částí, dále pak 13 základních škol. Hlavními cíli v oblasti školství je zvyšování počtu míst v mateřských školách, zvyšování počtu přípravných tříd na základních školách, dále je to podpora integrace hendikepovaných dětí do mateřských a základních škol (příspěvky na asistenty). Odbor školství podporuje obnovu dětských hřišť, zavádění nových informačních technologií a usiluje o získávání finančních prostředků na vybavení škol. (www.praha10.cz)

Komunikace s odborem školství na Praze 10

Autorka komunikovala emailem s vedoucím pracovníkem na odboru školství, velmi vítal spolupráci na diplomové práci. Autorce přiznal, že je velmi obtížné při výběrových řízeních na pozici ředitele škol z pohovorů provést vyhodnocení, soustředit se na kladné stránky a naopak vypožorovat záporné. Při výběrovém řízení je pro pracovníky na straně zřizovatele těžké seřadit získané hodnoty, upřednostnit nejnaléhavější a nejnáročnější, zvážit komunikační schopnosti a posoudit odborné znalosti z oblasti řízení. Jako zřizovatel uvítal jakoukoliv zpětnou vazbu ohledně věcí, které ředitelé ve své práci považují za zbytečnou, obtěžující a v jakých směrech by uvítali podporu ze strany zřizovatele. Systém hodnocení ředitelů není nastaven, to autorce potvrdily všechny sledované ředitelky.

Základní škola A

Jedná se o základní školu, jejímž zřizovatelem je Městská část Praha10, s kapacitou 420 žáků, škola je úplná s 9 postupnými ročníky. Škola se zaměřuje na rozšířenou výuku

hudební výchovy v jedné paralelní třídě. Škola zaměstnává 22 pedagogických pracovníků, jejichž průměrný věk je 43 let. Sbor je smíšený, přičemž muži tvoří asi třetinu sboru. Hlavní mottem školy je „*úspěchu dosáhneme mnohými maličkostmi*“ (Polykleitos z Argu). Škola se zabývá i integrací žáků se speciálními poruchami učení.

Samotné hodnocení úrovně kompetencí dle modelu od I. Lhotkové na základě stínování bylo popsáno v kapitole popis stínování ředitelky školy A. v této části práce bude pozornost věnována komplexnímu pohledu, kde budou propojeny všechny dostupné informace získané všemi použitými metodami ve výzkumném šetření.

Ředitelka školy A je ve své funkci 5. rokem a na škole učí 23 let. Žádná kompetence ředitelky nebyla hodnocena nedostatečně. V lídrovských kompetencích ředitelka nemá skoro žádné nedostatky, ve škole má zjednaný pořádek a jasnou autoritu, uvědomuje si vizi školy a umí ji naplňovat. Hlavními udávanými cíli školy v ŠVP je vychovávat žáky, tak aby uměli vhodně reagovat na změny, naučit je, že v dnešní společnosti je nezbytné učit se po celý život a to i mimo školu. Dalším cílem školy je umět vhodně rozpoznat individuální vlohy a nadání každého žáka a pomoci je rozvíjet. Snahou školy je v neposlední řadě rozpoznat talentované žáky v oblasti hudební výchovy a věnovat se jim, tím se liší od ostatních škol. Škola si nadále uvědomuje, že vhodný kontakt dětí s hudbou má pozitivní efekt i na výuku v ostatních předmětech. Zaměstnanci školy pracují s žáky se stejnou péčí a vedou je k dodržování školního řádu. Ředitelka umí stanovit strategii a dodržovat ji. V ŠVP jsou jasně a stručně popsány cíle a profil žáka, které skutečně zapadaly do celkového dojmu z celodenního stínování. Škola udržuje pouze jednu mezinárodní spolupráce a to s italskou školou, o jiných projektech se autorka nedozvěděla, ani ze stínování, ani z analýzy dokumentů školy. Tady je jistě prostor pro další iniciativu.

Dodržování pravidel ředitelka pravidelně kontroluje, často prochází školou, kontroluje dozory na chodbách, v šatnách, v jídelně. Tyto kompetence jsou úzce spjaty s manažerskými kompetencemi. Ředitelka umí zaměstnance pokárat a hodnotit, umí říci jasně konstruktivní hodnocení a očekává, že její výtky budou vyslyšeny a problém napraven. U svých zaměstnanců požaduje, aby i oni sami si stanovovali měřitelné cíle. Zásadnějším nedostatkem ředitelky je absence delegování důležitějších úkolů, ředitelka deleguje jen drobné úkoly. Personální chod školy udržuje ředitelka v standardu, který nikterak nevybočuje. Ředitelka nemá nastavený pravidelný systém hodnocení zaměstnanců, snaží se kolegy motivovat, ovšem hodnotící pohovory probíhají jen namátkově například před rozdělováním odměn

anebo při pohovorech po hospitacích. Samotní zaměstnanci mají omezenější možnosti k vyjádření svých názorů.

Ředitelka se zajímá o nové trendy, sama se pravidelně vzdělává. Vystudovala obor Školský management na Univerzitě Karlově. Po odborné stránce ji nejvíce zatěžuje neustálé sledování změn v právní a ekonomické oblasti. Uvědomuje si svou zodpovědnost v těchto věcech, dalším pro ni nepříjemným aspektem v řízení školy je pak správa samotné budovy přiznává, že v této oblasti tápe a čas, který musí věnovat udržování budovy, by mohla efektivněji využít právě v oblasti ekonomické a právní, či pro řízení samotného vzdělávání. Ředitelka umí vhodně komunikovat se členy svého týmu, umí vhodně reagovat v různých situacích, reaguje povětšinou stručně a věcně.

Co se týká rozvrhu dne, ředitelka si zaznamenává poznámky do stolního kalendáře a do diáře. Při plánování nepoužívala žádné technologie, přiznala, že tohle odvětví ji není ještě zcela blízké, co se týká ovšem samotného rozvržení času, měla plán dne rozvržený naprosto do detailů. Ředitelka během dne moc neimprovizovala, spíše se držela svého plánu, když ji překvapila nějaká neočekávaná situace, viz problém s telefonem či s webovými stránkami ministerstva školství byla značně rozladěná a nervózní. Dlouhodobá práce ředitelky pod časovým tlakem by mohla negativně ovlivňovat celé řízení školy. Rychlé rozhodování ji nečinilo větší problémy, z jejího jednání je znát sebevědomí a velké zkušenosti z oboru. Problémy řešila ředitelka rychle, a pokud si byla jistá řešením a nebyla ve stresu, reagovala i velmi klidně a trpělivě. Dalo by se říci, že řešení problémů u ředitelky je závislé na konkrétní situaci a rozpoložení ředitelky. Hodnocení sestavení týmů je spíše dlouhodobá záležitost, ovšem v této oblasti se ředitelka zmínila o velmi dobré spolupráci s mladými kolegy, kteří mají dostatek elánu a jsou ochotni pracovat nad rámec svých povinností.

Největší míru zodpovědnosti pociťuje ředitelka v oblasti vzdělávání žáků, tomu věnuje adekvátně i dostatek času. Neustálé zdokonalování vzdělávacího procesu bere za samozřejmost. Například hospitacím věnuje více času než by bylo nezbytně nutné, v rámci hodnotícího rozhovoru s učitelkou, na jejíž hodině se byla podívat, vše detailně probírala, nedostatkům se věnovala pečlivě, učitelce navrhovala řešení pro jejich odstranění. V rozhovoru s autorkou zdůraznila, že je důležité, aby sama učila, aby měla neustálý přehled o žácích, jejich problémech, aby s nimi byla v kontaktu, aby samy děti ředitelku znaly. ŠVP je oproti ostatním zkoumaným poněkud stručnější, ale vychází z celkové jednoduché a přehledné filosofie školy a to především najít vhodnou cestu ke vzdělání, motivovat žáky k celoživotnímu učení, podněcovat je k tvořivému myšlení, vést je k otevřené komunikaci,

učit spolupracovat a respektovat práci druhých, pomáhat jim rozvíjet vlastní schopnosti a v neposlední řadě vést je k toleranci k jiným lidem a jejich kulturám atd.

Základní škola B

Jedná se o základní školu, jejímž zřizovatelem je Městská část Praha 10, s kapacitou 450 žáků. Škola otevírá třídy s rozšířenou výukou sportu. Škola má 35 pedagogických pracovníků, jejichž průměrný věk je 45 let.

Samotné hodnocení úrovně kompetencí dle modelu od I. Lhotkové na základě stínování bylo popsáno v kapitole popis stínování ředitelky školy B. v této části práce bude pozornost věnována komplexnímu pohledu, kde budou propojeny všechny dostupné informace získané všemi použitými metodami ve výzkumu.

Ředitelka pracuje v této škole 18. rokem a ve funkci ředitelky je 8 let. Představa vize ředitelky je jasná a shoduje se i se ŠVP. Ačkoliv je škola více zaměřena na sport, ředitelka si nepřipouští myšlenku, že by vzdělání šlo stranou. Naopak v ŠVP je poznámka o větších nárocích jak na samotné kantory, tak i žáky, protože je nutné dosáhnout harmonie v požadavcích na kvalitu vzdělávání a zároveň rozvoj sportovních talentů. Propagaci školy na veřejnosti je věnováno nadstandardní rámeček času, ředitelka ze své vlastní iniciativy organizuje pravidelné, neformální setkávání s rodiči žáků, kde mohou diskutovat a ptát se na věci, které je zajímají. Aby program setkání zpestřila, vždy stanoví téma setkání (např.: význam čtení pro vývoj dětí) a pozve na setkání odborníka, který může k danému tématu přispět. Ředitelka chce vtáhnout více rodiče do dění ve škole a snaží se jim poskytnout prostor pro komunikaci mimo třídní schůzky či formální setkání. Škola je zapojena do řady zajímavých dlouhodobých projektů, za zmínku stojí hlavně projekt Zdravá škola, jehož základními pilíři jsou *pohoda prostředí (věcného, sociálního, organizačního), zdravé učení (smysluplnost, možnost výběru a přiměřenost, spoluúčast a spolupráce, motivující hodnocení) a otevřené partnerství*. (ŠVP 2014-2015 základní školy, A). Strategické myšlení čili lídrovské kompetence byly vyhodnoceny jako nadstandardní.

V manažerských kompetencích se ředitelka školy B se řídí moderními metodami. Velkou část své energie věnuje ředitelka především rozvoji svých zaměstnanců, v ŠVP je uvedeno, že je kladen velký důraz na vysokou profesionalitu a kvalitu každého pedagoga, učitelé musí respektovat fakt a vizi školy, že vzdělání a sport stojí vysoko na žebříčku hodnot, ovšem nikdy by tyto hodnoty neměly stát proti sobě. Vytvoření tohoto souladu není vždy jednoduché. Proto se, ředitelka snaží své pedagogy podporovat a rozvíjet. V ŠVP zdůrazňuje,

že vzdělávání v oblasti pedagogiky je celoživotní proces. Při stínování ředitelka řešila program na týmovou sborovnu, kde se před začátkem školního roku sejde celý tým, kdy jsou cílem společné aktivity, které je rozvíjí nejen po profesní stránce, ale stmelují kolektiv. Dalším aspektem, který potvrdil, že ředitelka dbá na profesionalitu svého týmu je inovace, kterou ředitelka sama zavedla, pravidelné hodnocení svých zaměstnanců, na základě formulářů, které zaměstnanci vyplní a poté s nimi ředitelka probírá na hodnotícím rozhovoru, jejich posun od minulého hodnocení, kde ještě vidí prostor pro zlepšení, snaží se je motivovat či správně usměrnit. Co se týká shánění finančních zdrojů i mimo stanovený rozpočet, během stínování se ukázalo, že pronajímá prostory mateřské školy, což vedlejší příjmy přináší. Jediné co v tomto odvětví činilo ředitelce problémy, byly delegace úkolů.

Odborné povědomí má ředitelka na dobré úrovni. Je členkou více řešitelských skupin v rámci různých projektů například Národního institutu pro další vzdělávání, tudíž má velmi aktuální povědomí a informace. Při řešení termínu schůzky na magistrátu ohledně finančního řízení, nechtěla datum odkládat, aby něco nezanedbala. Ředitelka je velmi přátelská, je znát, že preferuje rodinnou atmosféru, se členy týmu komunikuje velmi citlivě a některé i drobné problémy vnímá až moc osobně, to lze vnímat jako riziko pro práci pod větším tlakem či při řešení více složitých problémů.

Osobnostní kompetence ředitelky jsou spíše průměrné, ve vzdělávání, ředitelce nelze nic vytknout, sama studovala školský management a neustále se vzdělává, ředitelka si sama uvědomuje, že nedokáže pracovat pod větším tlakem a přiznává, že raději volí možnost pracovat po večerech doma, než aby úkoly delegovala, případně pracovala pod stresem. Při rozvrhování času používá elektronický kalendář ve svém počítači.

Ředitelka je velmi komunikativní a vyznává přátelské prostředí, kde dokáže poskytnout prostor pro diskusi a velmi si cení zpětné vazby, trochu více si vztahuje ke své osobě kritiku. Spolupráci s partnery školy, s rodiči i se zaměstnanci přisuzuje velkou váhu, dává podněty pro vyjádření všem skupinám lidí, kterých se život školy týká, či je zajímá.

Edukační proces vnímá ředitelka jako nejzásadnější část její práce. Uvědomuje si základní poslání školy, při rozhovoru se zmínila: „ *každý dneska ve školství mluví o tom být perfektním manažerem, jenže ono je pořád nejzásadnější to vzdělávání, mít perfektně vybavenou školu prostě není všechno.*“ v ŠVP této školy je často zmiňován vztah mezi vzděláním a sportem a důležitostí hledání vyváženosti těchto dvou rovin. Ředitelka bere v potaz a přizpůsobuje vysokému procentu sportovců podmínky ve škole. Musí se více

potýkat s individuálními plány žáků a řešení více konkrétních případů samostatně. Ředitelka vítá jakoukoliv zpětnou vazbu, pro neustálé zlepšování a inovaci edukačního procesu.

Základní škola C

Jedná se o základní školu, jejímž zřizovatelem je Městská část Praha 10, s kapacitou až 600 žáků, nyní školu navštěvuje 420 žáků. Škola má 32 pedagogických pracovníků, jejichž průměrný věk je 42 let.

Samotné hodnocení kompetencí dle modelu od I. Lhotkové bylo popsáno v kapitole popis stínování ředitelky školy C. Tato část práce, se bude věnovat komplexnímu pohledu, kde budou propojeny všechny dostupné informace získané všemi použitými metodami ve výzkumu.

Ředitelka je v této škole 21 let a ve funkci ředitelky je 7. Rokem. Lídrovské kompetence ředitelky základní školy C jsou postaveny především na klidném úsudku a stanovení si zásadních priorit. Vzdělávací strategie v ŠVP je zpracována jako kompetenční model, kde jsou na prvním místě kompetence k učení, což v sobě zahrnuje osvojení si strategie učení, motivace k celoživotnímu učení, ale aby i žáci uměli spojovat naučenou látku do souvislostí, druhou kompetencí je řešení problémů, žáci by měli umět myslet tvořivě a logicky uvažovat, aby samostatně mohli řešit problémy, ale i obhajovat své názory. Další je komunikativní kompetence, pedagogové vedou žáky k otevřené a vhodné komunikaci, k jasnému a přesnému vyjadřování, učí žáky vyjadřovat svoje názory a postoje. Kompetence sociální a personální v sobě zahrnuje rozvíjení schopnosti spolupráce, škola vede žáky k vzájemné pomoci a podpoře a pocitu sounáležitosti. Učitel je žákům příkladem ve svém chování ve třídě, ale i mimo ni. Dalšími kompetencemi jsou občanské a pracovní, což znamená vychovávat žáky tak, aby z nich vyrostly zodpovědné a svobodné osobnosti, uplatňující svoje práva a povinnosti a aby dokázali rozvíjet svoje schopnosti a uplatňovali vědomosti při profesní orientaci. Tento model potvrdila i ředitelka v jednom z rozhovorů při stínování, jejím cílem je, aby odcházely děti z její školy jako samostatné, svobodné osobnosti se smyslem pro zodpovědnost, které budou chápat důležitost celoživotního učení. Sama ředitelka se nenechává rozladit detaily, viz problém s pracovnící BOZP a její přehnané řešení maličností. Naopak dostatečně se věnuje propagaci školy na veřejnosti a snaží se, aby byla škola součástí rozmanitých kvalitních programů, viz projekt Edison.

Manažerské kompetence se při stínování neprojevovaly ve velké míře a spíše se prolínaly s osobnostními, problém s chorvatskou studentkou řešila ředitelka sama a ohradila

se proti takovému chování. Když k tomuto problému došlo, kolegyně, která přišla problém nahlásit, se ihned chopila iniciativy a navrhla řešení, které ředitelka odsouhlasila a poděkovala za něj. Bylo vidět, že tým je sehraný a jednotliví pedagogové dokáží jednat samostatně, přičemž je ředitelka v tomhle proaktivním chování podporuje. Ředitelka zajišťuje další zdroje financí mimo stanovený rozpočet, viz odběr vody, kterou ohřívají solární panely, dále projevila zájem o pronájmy tělocvičny během léta. Denní rozvrh ředitelka měla předem naplánovaný, přiznala, že některé těžší věci si nechává na pozdní odpoledne, kdy je ve škole již větší klid.

Profil role ředitele základní školy na Praze 10

Jaké požadavky jsou kladeny na kandidáty na ředitele základních škol na Praze 10? Z komunikace se zřizovatelem je zřejmé, že neexistují jasně dané požadavky, či žebříček kritérií, dle kterých by se zřizovatel rozhodoval při výběru uchazečů, pracovník odboru školství přiznal, že je pro ně těžké provést objektivní hodnocení kandidátů. Řídí se jen zákonným vymezením.

Školský zákon (561/2004 Sb.) definuje povinnosti ředitele v § 164 a § 165, ty se týkají především odpovědnosti za používání finančních prostředků ze státního rozpočtu, za povinnosti v oblasti státní správy, dále ředitel školy odpovídá za pedagogickou úroveň, vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků atd. Zákon 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících stanovuje předpoklady pro výkon funkce ředitele a to, že se musí jednat o pedagogického pracovníka, musí být stanovena délka pedagogické praxe a do dvou let musí získat potřebné znalosti, tzn., že musí projít vzdělávacím programem.

Dle výzkumu Trojana (2008), který ve své dizertační práci zpracovával mj. i názory řídicích pracovníků odborů školství na vzdělávání a rozvoj ředitelů škol, z odpovědí vyplývá, *„že vedoucí odborů školství krajských úřadů se zajímají o ředitele škol, mají propracované metodiky jejich hodnocení, ale podle formálních kritérií, které nekorespondují s problematikou kompetencí.“* (Trojan, 2008, s. 75).

Dle všech dostupných zdrojů a informací, lze říci, že požadavků, které se očekávají od ideálního ředitele je nespočet a vždy se v dostupných pramenech trochu liší, základními aspekty, jsou zákonem dané normy, viz výše, ředitel by měl mít na první pohled silné osobnostní a sociální rysy, měl by tedy umět vhodně komunikovat a jednat, měl by umět pracovat se stresem, měl by se umět rozhodovat atd. Ředitel by měl být nepochybně lídr, který umí strategicky uvažovat a stanovit priority, měl by být manažerem a personalistou,

který dokáže vhodně motivovat a hodnotit své lidi. V neposlední řadě by měl umět řídit vzdělávací proces, hodnotit ho, získávat zpětnou vazbu a umět ji využít pro další zlepšování. Tyto zmíněné kompetence jsou aplikovatelné na každého ředitele školy. Daly by se tedy vyvodit požadavky na ředitele, které by vyplývaly právě ze specifík městské části Prahy 10? Nejednalo o rozhodující zásadní kritérium, ale mohlo by se jednat o detail, který převrátí pomyslný jazýček na miskách vah, může jít např. o dlouhodobé trvalé bydliště na Praze 10, z toho vyplývající dobrá znalost sociokulturního prostředí, celkové atmosféry z této části Prahy a i povědomí o případných aktuálních problémech ve čtvrti.

Závěrečná diskuze

Úkolem výzkumného šetření bylo zjistit, popsat úrovně kompetencí zkoumaných ředitelů na základě modelu od I. Lhotkové, hledání shodných prvků nebo rozdílů mezi nimi, popř. doplnit chybějící aspekty. K dosažení komplexního výsledku byly použity metoda stínování, doplněné o další metody jako o interview, analýzu rolí a dokumentů.

V rámci tří zpracovaných kazuistik jsme získali představu o kompetencích třech ředitelk základních škol na Praze 10. Jedná se o ředitelky, které vedou základní školy, s obdobnými počty žáků i zaměstnanců ve stejné městské části. Mají tedy srovnatelné podmínky pro řízení školy.

Každá z ředitelk má svá specifika v řízení školy, ale obecně lze říci, že **velké rozdíly mezi jejich vedením nebyly zjištěny**. Všechny ředitelky neměly žádnou z hodnocených kompetencí nedostatečnou. Ředitelka základní školy C měla oproti zbylým dvěma **lidrovské kompetence** na průměrné úrovni, bylo i obtížnější u ní tyto kompetence vyzorovat, protože byla značně nervózní z přítomnosti pozorovatelky, je tedy možné, že její chování bylo do jisté míry zkresleno. Oproti tomu ředitelka školy A i B působily v této sféře sebejistě a obě si velmi dobře uvědomují svou strategii, která jde ruku v ruce s jejich vizemi uváděnými v ŠVP, které prezentují navenek.

U **manažerských kompetencí** byly zjištěny shodné negativní prvky a to především neschopnost delegace úkolů, ředitelky si raději věci, které by mohly delegovat, udělají samy i na úkor stresu a vypětí. Uvědomují si tento nešvar a otevřeně ho přiznávají, ale i tak pocítují nutnost mít kontrolu téměř nad vším. Zajímavé je, jak každá ředitelka přistupuje různě k personálním činnostem, zatímco ředitelka základní školy C přistupuje k rozvoji svých zaměstnanců spíše nahodile, ředitelka školy B používá moderní metody, uvedla v život komplexní hodnotící systém pro zaměstnance, nepodceňuje týmový program a celkově velmi

vyhledává zpětnou vazbu. Ředitelka základní školy A v tomto směru je na půli cesty mezi nimi, nemá tak ucelený systém rozvoje zaměstnanců, ovšem dává ke vzdělávání dostatek prostoru. Všechny tři ředitelky dokáží sehnat i jiné finanční prostředky, než jen státní, jde především o pronájmy tělocvičen nebo některých tříd.

Odborné kompetence byly posuzovány jen u ředitelky A a B, u ředitelky C nebyly tyto kompetence rozpoznány. Obě pociťují velkou míru zodpovědnosti za tuto složku, oběma právní a ekonomická agenda zabírá nejvíce času. Obě se shodují, že se v tomto odvětví musí neustále vzdělávat a sledovat spousty změn. Určitě by v tomto směru docenily větší podporu ze strany zřizovatele a možnost delegace složitějších problémů na odborníky (ekonomy, právníky). V tomto segmentu by se dala interpretovat i nově zjištěná kompetence, která neodmyslitelně patří k řízení školy a v modelu od I. Lhotkové nebyla uvedena a tou je nepostradatelná agenda správy budovy. Ředitelka školy A upozornila autorku na to, že starost o tak rozsáhlý objekt jakou je budova školy, se všemi pozemky je velmi náročná. Řešení oprav, údržby a i výběrových řízení na firmy, které opravy provedou, je pro většinu ředitelů náročné. Musí se spoléhat na svůj amatérský úsudek nebo na doporučení školníků, či zručných kolegů ze sboru. Tuto kompetenci by šlo řešit například outsourcingem.

Osobnostní kompetence všech tří ředitelek byly velmi obdobné, protože to byly ženy ve středním věku, s podobným průběhem kariéry. Všechny tři jsou velmi pečlivé a zodpovědné. Složitější úkoly si nechávají na pozdnější odpoledne, kdy bývá větší klid, ředitelka základní školy B přiznala, že si bere i práci domů, než aby pracovala pod stresem ve škole. Tenhle prvek mají ředitelky A i B společné, na vypjatější situace reagovali poněkud přecitlivěle. Všechny tři ředitelky si uvědomují význam a důležitost svého rozvoje a vzdělávání, shodně uznaly, že nejvíce času jim zabírá studium a sledování novinek v ekonomické a právní oblasti. Ředitelky A a B mají vystudovaný obor školský management, ředitelka C ho nyní studuje.

V oblasti **sociálních kompetencí** byly zjištěny opět převážně shodné prvky. Všechny ředitelky čerpaly ze svých letitých zkušeností, z ředitelek byla cítit jistota především v rychlém a rázném rozhodování. Ředitelka školy B jednala se svými kolegy až moc citlivě a přátelsky, ovšem co se týká komunikace s partnery a navazování spolupráce měla rozhodně před dalšími ředitelkami náskok, její škola byla zapojena v řadě fungujících projektů.

Jako poslední byly hodnoceny **kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu**, těmto procesům se za dobu sledování věnovala nejvíce ředitelka školy A, hodnocením hospitované hodiny se zabývala důkladně. Všechny tři ředitelky shodně považují za důležitou

součástí jejich práce alespoň minimální počet jimi vyučovaných hodin. Považují za důležité, aby měly neustálé povědomí a odění ve škole, aby znaly děti osobně.

5.9 Formulace závěrů

„Podstatné je uvědomit si, že neexistuje žádná správná technika, která by zaručila kvalitativnímu přístupu kvalitu.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 29).

Jaké existují rozdíly v kompetencích ředitelů základních škol na Praze 10?

U žádné ze sledovaných ředitelky nebyla zjištěna nedostatečná kompetence. Ani u jedné z ředitelky nebyly zjištěny nadstandardní kompetence ve více jak jedné oblasti. Ve většině případů jsou ředitelky ve sledovaných kompetencích průměrné. Nejzásadnějším rozdílem byly různorodé přístupy k hodnocení a vzdělávání zaměstnanců (část manažerských kompetencí). Ředitelka školy B používala moderní metody na pravidelné bázi, ačkoliv implementace hodnotícího systému nebyla jednoduchá, už po třech letech vidí jasný pokrok. Další dvě ředitelky v této oblasti zaostávají, vzdělávání pracovníků probíhá na vzájemné domluvě, nestrukturovaně a hodnocení zaměstnanců probíhá spíše nahodile.

Jaké kompetence byly rozpoznány, které v uvedeném modelu od I. Lhotkové chybí?

V této oblasti byla rozpoznána kompetence, která by mohla být zařazena do kompetencí odborných, ovšem v modelu od I. Lhotkové tomu tak není, jedná se o správu budovy. Velmi různorodá činnost, kterou musí vykonávat každý ředitel a zabírá mu mnoho času. Ředitelky tento servis zajišťují podle finančních možností a dle svého úsudku, rozhodně neabsolvují školení ve správě budov a pozemků, věci řeší spíše intuitivně.

Jaké kompetence ředitelům základních škol na Praze 10 chybí?

Všechny ředitelky se přiznaly ke špatné jazykové znalosti, výměnné pobyty či komunikaci se zahraničními školami musí delegovat na kolegy. Což může působit problémy, kdy se očekává komunikace na stejné úrovni (ředitel s ředitelem), takhle musí za ředitelky komunikovat jejich podřízený, což nemusí spolupracujícím zahraničním partnerovi vyhovovat, jazyková vybavenost nestojí v modelu samostatně, ale řadí se do odborných kompetencí. Další zcela chybějící kompetence nebyly zjištěny.

Jaká jsou specifika v řízení základních škol na Praze 10?

Specifika jsou dána především zřizovatelem a jeho podmínkami. Všechny ředitelky musí akceptovat stejné podmínky a je jen na nich, jak se zaměstnanci odboru školství

komunikují, pro každou z nich jsou tam stejní lidé. Při rozhovorech s ředitelkami zazněly různé názory na podmínky ze strany zřizovatele, ovšem nedaly souhlas se zveřejněním.

6. ZÁVĚR

Úkolem práce bylo zjistit, jaké jsou kompetence ředitelů a jejich úroveň na zkoumaných školách. Cílem bylo zmapování, popis a následná komparace jejich kompetenčních modelů.

Kompetence ředitelů je poslední dobou čím dál častěji diskutovanějším tématem v tomto oboru a je nutné si připustit široký rozsah tohoto předmětu. Práce si nekladla za cíl zmapovat celou šíři tohoto problému, ale spíše hledat specifika na úzkém profilu ředitelů.

Samotnému významu a popisu kompetencí byla věnována první kapitola, aby čtenáři pochopili význam pro zavedení, autorka popsala důvody a výhody. Třetí kapitola byla věnována metodám zjišťování kompetencí a samotné tvorbě kompetenčních modelů. V další kapitole byly již popsány samotné kompetence řídicích pracovníků ve školství známé z odborné literatury.

V rámci výzkumu autorka stínovala ředitelky základních škol na základě popsaných kompetencí v modelu od I. Lhotkové mapovala úrovně jejich projevu, hledala kompetence, které nebyly v modelu popsány.

Autorka hledala odpovědi na výzkumné otázky, kterými se dostala k závěrům, že neexistují zásadní rozdíly v kompetencích ředitelů základních škol na Praze 10. Ve všech oblastech ředitelky vykazovaly podobné prvky chování a způsobů práce. Protože se jednalo o ředitelky s velmi podobnou kariérou ve školství, některé jejich názory se téměř shodovaly. Větší rozdíly byly zjištěny v oblasti vzdělávání a hodnocení zaměstnanců. Ředitelka školy B měla oproti zbývajícím ředitelkám v tomto segmentu značnou převahu, pracovala s moderními personálními metodami a především si uvědomovala značnou váhu zpětné vazby.

Byla rozpoznána jedna oblast, kterou I. Lhotková do svého kompetenčního modelu nezařadila a tím je správa budovy. Poměrně velká agenda, která zatěžuje ředitele a musí jí věnovat velké procento svého času, který by jistě využili efektivněji.

Velkou roli v takto úzce pojatém šetření hraje zřizovatel, s vedoucím odborem školství byla autorka v emailovém kontaktu, kde ji přiznal, že nemají pro výběrová řízení, ani hodnocení ředitelů nastavený žádný systém. Pro tyto účely by diplomová práce mohla alespoň z části sloučit, nebo alespoň jako inspirace pro vytvoření modelu nového.

Práce si nekladla vyvozování závěrů aplikovatelných na všech ředitelích ZŠ, ale pouze popsat specifickou část. Práce by mohla být užitečná především pro samotné ředitele na Praze 10, jak pro ty zkoumané, tak pro ostatní, mohla by pomoci v práci i pracovníkům na odboru

školství. Práce poskytuje dostatek podnětů pro zpracování dalších témat a to především pro hlubší výzkum vztahu a podmínek daných školám, zřizovatelem i například v různých městských částech či obcích.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ARMSTRONG, M. Řízení lidských zdrojů, Nejnovější trendy a postupy. Praha: Grada Publishing, 2007 ISBN 978-80-247-1407-3

BAREŠ, M. kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání, diplomová práce, ČŠM, 2012

BELZ, H., SIEGRIST, M., Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: 2011, ISBN 978-80-7367-930-9.

David McClelland, Testing for competence rather than for intelligence, 1973

EGER, L., Rozvoj lidí v organizaci a Lomingerův kompetenční model, Trendy

HRONÍK F., Rozvoj a vzdělávání pracovníků, Praha: Grada publishing, a.s., 2007, ISBN 978-80-247-1457-8.

HRONÍK, F., Hodnocení pracovníků. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1458-2.

Jak se nespálit podruhé, Hroník

KALOUS, J. a kol., Příprava řídicích pracovníků ve školství. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997, ISBN 80-210-1679-5.

KOCIÁNOVÁ, R., Personální činnosti a metody personální práce. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, ISBN 978-80-247-2497-3.

KOVÁCS, J. *Kompetentní manažer procesu*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2009. ISBN 978-80-7357-463-5.

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

LHOTKOVÁ I., TROJAN V., KITZBERGER J., Kompetence řídicích pracovníků ve školství. - 1.vyd.-Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, ISBN 978-80-7357-899-2.

PRÁŠILOVÁ, M. *Školský management*. Olomouc: UP, 2010. 80 s. ISBN 978-80-244-2574-0.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SOLFRONK, Jan. *Kapitoly ze školského managementu*. Vyd. 1. Liberec Technická univerzita v Liberci, 2002 89 s (Studijní texty pro distanční studium) ISBN 8070836555

SPENCER, L., M., SPENCER, S., M. (1993): *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1993, ISBN 0-471-54809-X

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

v podnikání - vědecký časopis Fakulty ekonomické v ZČU v Plzni.

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

VETEŠKA, J. a kol., *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha, 2011, ISBN 978-80-87306-09-3.

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

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ:

<http://www.hr-monitor.cz>

<http://www.praha10.cz/mestska-cast/skolstvi/o-skolstvi-na-praze-10.aspx>

