

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

**OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE
STŘEDNÍHO MANAGEMENTU ŠKOLY**

Závěrečná bakalářská práce

Autor:	Blanka Meinschmidtová
Obor:	Školský management
Forma studia:	kombinované
Vedoucí práce:	Mgr. Irena Lhotková
Datum odevzdání práce:	5. dubna 2011

Děkuji Mgr. Ireně Lhotkové za odborné a trpělivé vedení, které mi během práce ochotně poskytovala.

Čestné prohlášení:

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

Blanka Meinschmidtová

.....

Resumé:

Závěrečná práce se zabývá hledáním a následným výběrem osobnostních kompetencí středního managementu školy. Kompetence jsou určeny na základě studia odborné literatury a potvrzeny pedagogickým výzkumem, ve kterém byly osloveny tři skupiny respondentů. Střední management školy je definován na základě teoretických poznatků a zákonných norem. Teoretické poznatky jsou rovněž stvrzeny pedagogickým výzkumem, který je cílen na určení a zařazení zaměstnance do funkce středního managementu školy a jeho míry podílu na řízení školy. Konkrétně se jedná o funkci zástupce ředitele školy. Vybrané osobnostní kompetence zástupce ředitele školy jsou identifikovány pomocí pozorovatelného chování, podle kterého dochází k výběru a hodnocení pracovníka do funkce zástupce ředitele školy. Závěrečná bakalářská práce je zaměřena na manažerskou funkci vedení lidí.

Summary:

The final thesis deals with searching and then selecting the personal skills of middle management school. Competencies are based on study of literature, psychology and confirmed educational research in which were addressed three groups of respondents. Secondary school management is defined on the basis of theoretical knowledge and legal norms. The theoretical knowledge is also confirmed by educational research which is aimed at the identification and classification of employees in middle management school functions and its rate of the management school. Specifically, the deputy director of school. Selected personal competences of deputy director are identified with observable behavior, which provides for the selection and evaluation of the worker to the position of deputy director. The bachelor thesis is aimed at management leadership function.

Klíčová slova:

Management, školský management, střední management školy, kompetence, osobnostní kompetence, výběr pracovníka, hodnocení pracovníka

OBSAH BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

ÚVOD	5
1 MANAGEMENT	6
1.1 FUNKCE MANAGEMENTU	7
1.2 ÚROVNĚ MANAGEMENTU	10
1.3 ŠKOLSKÝ MANAGEMENT	11
1.3.1 STŘEDNÍ MANAGEMENT ŠKOLY - VÝBĚR PRACOVNÍKŮ	12
1.3.2 ZÁSTUPCE ŘEDITELE ŠKOLY	14
2 KOMPETENCE	15
2.1 DEFINOVÁNÍ POJMU KOMPETENCE	15
2.2 IDENTIFIKACE KOMPETENCÍ	18
2.3 DRUHY KOMPETENCÍ	18
3 VÝBĚR A HODNOCENÍ PRACOVNÍKŮ	24
3.1 HODNOCENÍ PRACOVNÍKŮ	25
4 PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM	26
4.1 ANALÝZA ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ	27
4.2 ANALÝZA OTÁZEK NA ZJIŠTĚNÍ OSOBNOSTNÍCH KOMPETENCÍ STŘEDNÍHO MANAGEMENTU ŠKOLY	32
ZÁVĚR	42
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	43
SEZNAM PŘÍLOH	45
PŘÍLOHY	46

ÚVOD

Tématem mé závěrečné bakalářské práce jsou osobnostní kompetence středního managementu školy. Toto téma jsem zvolila z profesního hlediska, neboť v dnešní vyspělé době, kdy společnost klade stále větší důraz na profesionalitu v každém oboru, je tento nemalý tlak vyvíjen i na profesionalitu učitele. Od učitelského poslání v současnosti se dostáváme k udělení statutu profese. Moderní výraz kompetence je užíván nejen ve vzdělávacích programech, ale čím dál častěji se používá i ve významech, které vyjadřují odborné způsobilosti výkonných pracovníků, pracovníků v řídicích funkcích na nižších i vyšších úrovních řízení. Podívat se na svou profesionalitu z pohledu osobnosti, přes sebe sama, je pro mě výzvou. Jako jedno z vodítek ve své práci bych chtěla použít poznatky ze studia literatury o managementu, osobnosti, emoční inteligenci a kompetencích. Toto téma náleží z hlediska školského managementu do oblasti vedení lidí. Umění mezilidských vztahů patří k osobnostním kvalitám. Schopnost vést lidi tak, aby pracovali se zaujetím a naplňovali cíle dané organizace je osobnostní dovedností, stejně jako umění vytvářet pozitivní profesionální přístup všech účastníků pracovního procesu.

Cílem mé práce je vyhledat a nalézt kompetence z pohledu osobnosti pro vybraného pracovníka střední linie řízení školy. Tohoto cíle bych chtěla dosáhnout na základě studia odborné literatury, dále provedením výzkumu, který bude uskutečněn na větších školách a následně pak komparací názorů vedení školy, středního managementu školy a učitelů. Přínos své práce spatřuji v tom, že bude vytvořený podklad osobnostních kompetencí středního managementu školy pro výběr pracovníků do funkce a jeho hodnocení.

1 MANAGEMENT

„Výklad pojmu, management je zvlášť nesnadný. Především jde o pojem specificky americký a je obtížné ho výstižně přeložit do ostatních jazyků, dokonce i do britské angličtiny. Označuje nejen funkci, ale také lidi, kteří ji vykonávají. Označuje nejen sociální postavení a jeho stupeň, ale také odbornou disciplínu a obor studia.”¹

Management je tedy disciplínou, kterou je třeba zvládnout, a manažeři jsou vykonavateli této disciplíny. Veber říká:² *„Management nejobecněji lze charakterizovat jako souhrn všech činností, které je třeba udělat, aby byla zabezpečena funkce organizace. Manažer je samostatná profese, kdy pracovník na základě zvolení, jmenování, pověření či ustanovení nebo zmocnění realizuje aktivně řídicí činnosti, pro které je vybaven odpovídajícími kompetencemi.“*

Management lze definovat z pohledu **vedení lidí**, jak uvádí Vodáček a Vodáčková³ jako „...umění dosahovat cíle organizace rukama a hlavama jiných“, z pohledu **specifické funkce vykonávané vedoucími pracovníky** jako „...zvládnutí plánovacích, organizačních, personálních a kontrolních činností, zaměřených na dosažení soustavy cílů organizace“ a **podle účelu a používaných nástrojů** „... je souborem přístupů, názorů, doporučení a metod, které užívají vedoucí pracovníci (manažeři) k zvládnutí specifických činností (manažerských funkcí), směřujících k dosažení soustavy cílů organizace.”

Manažerská teorie i praxe v současné době rozlišuje mezi pojmy řízení a tvůrčí vedení. Nositelem řízení je manažer, reprezentantem tvůrčího vedení je vůdce - lídr. Veber poukazuje na časté zaměňování těchto pojmů i proto, že čeština nemá jednoznačný ekvivalent umožňující výrazové i obsahové rozlišení.⁴ Vodáček a Vodáčková potvrzují, že manažer představuje dosavadní tradiční způsob především autoritativně, popřípadě administrativně založeného vedení lidí. Tento termín je odvozen z anglického výrazu **managementship**.⁵ Tvůrčí vedoucí, respektive „lídři“, jsou představiteli podstatně méně formálního, dynamického, tvůrčího vedení spolupracovníků. Tvůrčí vedení spolupracovníků, odvozené z anglického výrazu

¹ VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O., *Moderní management v teorii a praxi*, s. 11.

² WEBER, J., *Management : Základy – prosperita – globalizace*, s. 17.

³ VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O., *Moderní management v teorii a praxi*, s. 11.

⁴ WEBER, J., *Management : Základy – prosperita – globalizace*, s. 79–80.

⁵ VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O., *Moderní management v teorii a praxi*, s. 247.

leadership, „znamená vliv, umění nebo proces ovlivňování lidí ve smyslu jejich ochotné a nadšené práce k dosažení cílů organizace, skupiny.“⁶ Pro dobré tvůrčí vedení jsou příznačné rysy proaktivního myšlení a jednání lídra, vytváření a postupné naplňování vize a vytyčených cílů, vytváření dobrého znalostního a inovačního zázemí organizace, pochopení a uplatňování motivátorů spolupracovníků, schopnosti získat si loajalitu spolupracovníků a vytvořit soudržný tým. Tento způsob vedení lidí lze vnímat jako umění motivovat pracovníky takovým způsobem, který inspiruje a vytváří prostředí k jejich pozitivní odezvě na stanovené cíle. Oba způsoby řízení existují vedle sebe, částečně se mohou překrývat a doplňovat.

Management je rozvíjející se disciplínou. Umění uplatňovat znalosti z oboru v praxi, nejednou rozhoduje o úspěšnosti či neúspěšnosti jak mezi podnikateli, tak mezi vedoucími pracovníky v oblasti státní i veřejné správy či dalších organizacích. Znalosti z managementu lze uplatňovat i v soukromém životě, neboť jde o moderní disciplínu, která reaguje na potřeby zákazníků, společnosti, odpovídá na změny a neustále se vyvíjí. Poznatky ze studia manažerských funkcí jako je plánování, organizování, výběr a vedení lidí, kontrolování, lze uplatňovat v každodenním životě.

1.1 Funkce managementu

Plánování je první z pěti manažerských funkcí. Jde o činnost, jejímž vyústěním je plán jako cílově definovaný záměr na splnění určité skupiny úkolů. Plánem se rozumí záměr na **dosažení účelu** řízeného procesu nebo činností organizační jednotky ve **stanoveném čase na požadované úrovni**.⁷ S ohledem na charakter rozhodovacího procesu rozlišujeme různé typy plánů. Jako strategické označujeme takové plány, ve kterých jsou konkretizovány strategické záměry organizace na delší časový horizont. Taktické plány směřují k uskutečnění strategických plánů, specifikují úkoly vycházející ze strategických plánů pro konkrétní období. Jsou náplní středního managementu organizace a jsou schvalovány top managementem. Operativní plány respektují záměry taktických plánů, vycházejí z konkrétních podmínek, známých informací o zdrojích. Adresně je určena odpovědnost pracovníků realizujících tyto plány. Vypracování operativních plánů je záležitostí středního managementu.⁸ V požadavcích na zadání cílů

⁶ VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O., *Moderní management v teorii a praxi*, s. 248–249.

⁷ Tamt., s. 74.

⁸ VEBER, J., *Management : Základy – prosperita – globalizace*, s. 58.

plánu by měl být obsažen způsob kontroly dosažení či postupu plnění cílů. Základní cestou k této kontrole je vhodný způsob měření kvantitativní, popřípadě i kvalitativní úrovně cílů.

Posláním druhé manažerské funkce, **organizování**, je účelně vymezit a hospodárně zajistit plánované i jiné nezbytné činnosti lidí při plnění cílů a dalších potřeb organizace. Organizování je založeno na využití výhod společenské dělby práce, koordinace potřebných činností a vztahů lidí, kteří je provádějí, na vymezení pravomoci a zodpovědnosti lidí zúčastněných v organizovaných procesech.⁹ Úkolem organizování je nalézt optimální specializaci člověka v daném systému, která však zároveň vyžaduje větší koordinaci. Nejobvyklejším způsobem zajišťování koordinace je pověření jednotlivce touto činností tak, že je vybaven potřebnou pravomocí rozhodovat a následně pak zodpovídat za realizaci stanovených cílů. Ke zlepšení koordinace přispívá seskupení pracovníků do skupin podle kritérií nebo jejich kombinace tak, aby koordinace činností byla optimální. Kritéria seskupení pracovníků vychází ze specializace a kvalifikace pracovníka, pracovního procesu a funkce, času, produktu, seskupování dle potřeb zákazníků či místa pracoviště. Jedním z nejdůležitějších prvků organizování je rozpětí řízení, které vyjadřuje počet přímo podřízených pracovníků jednomu nadřízenému. Aplikací optimálního řízení vzniká hierarchické uspořádání organizace.¹⁰ O organizaci a tvorbě organizačních struktur se podrobněji zmíním v následné kapitole Školský management.

Ze třetí manažerské funkce, **výběru a rozmístění spolupracovníků**, vyplývá zajištění správného výběru kvalitních a dlouhodobě loajálních spolupracovníků. Dnešní management má zájem na tvůrčí a loajální spolupráci zaměstnanců. Je třeba upozornit na skutečnost, že moderní management věnuje personálním otázkám velkou a stále rostoucí pozornost.¹¹ Hovoří o tzv. „řízení lidských zdrojů“, popřípadě o „personálním managementu“. Jedná se o plánování, zajištění a umístění spolupracovníků, dále pak o interní a externí nábor i výběr spolupracovníků, jejich objektivní hodnocení, zvyšování jejich kvalifikace, odměňování a pracovní podmínky.

⁹ VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O., *Moderní management v teorii a praxi*, s. 90.

¹⁰ VEBER, J., *Moderní management v teorii a praxi*, s. 122.

¹¹ VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O., *Moderní management v teorii a praxi*, s. 106.

Veber¹² potvrzuje řízení lidských zdrojů jako faktor, který rozhoduje o úspěšnosti organizace prostřednictvím personálního plánování, získávání a výběru pracovníků, hodnocení pracovníků, analýzy pracovních míst, rozmisťování pracovníků, řízení jejich kariéry, odměňování, personálního informačního systému, pracovních vztahů a péči o pracovníky. Na vrchol hodnotové hierarchie managementu se dostává potřeba flexibility, adaptability a rychlé efektivní změny všeho druhu.

Věda a **umění vést spolupracovníky** jsou náplní čtvrté manažerské funkce. V současném managementu jsou lidé považováni za největší kapitál dobrých firem. Posláním manažerské funkce vedení lidí je „*vytváření, a pak i účelné a účinné využívání schopnosti, dovednosti a umění manažerů vést, usměrňovat, stimulovat a motivovat své spolupracovníky ke kvalitnímu, aktivnímu, popřípadě tvůrčímu plnění cílů jejich práce.*“¹³ Nejedná se jen o pouhé plnění zadaných úkolů, ale o iniciativní, proaktivní a tvůrčí naplňování cílů zabezpečujících prosperitu organizace. Znamená to konkrétně aktivizovat, iniciovat, motivovat angažovanost výkonných pracovníků v podobě různých forem a usilovat o rozvoj pracovníků, udržovat a zvyšovat jejich kvalifikaci a vytvářet dobré mezilidské vztahy na pracovišti. K současným moderním metodám managementu patří posilování prvků demokratizace, úsilí o větší samostatnost a angažovanost výkonných pracovníků a posun rozhodovacích pravomocí blíže k výkonným složkám. V souladu s těmito posuny se mění i postavení vedoucího pracovníka a požadavky na něj. Nejen aby byl dobrým manažerem, ale aby byl zároveň také dobrým vůdcem. Vedení se neprosazuje pouze prostřednictvím plnění příkazů a kontroly, ale posiluje se prostřednictvím sdílené vize a týmové spolupráce. Veber uvádí:¹⁴ „*Lidé mají snahu následovat toho, kdo je podle jejich názoru schopen uspokojovat jejich osobní cíle. Efektivní manažer v současnosti svou moc neodvozuje od svého postavení v organizaci, ale od osobního vlivu.*“

Osobní vliv je pak určován odbornou úrovní manažera - jeho znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi, které jsou užitečné pro okruh jím řízených skutečností v organizaci a dotýkají se i jím řízených podřízených. Tento vliv vyplývá z osobnostní úrovně, tedy je-li manažer charismatická osoba, která svým vystupováním, zanícením a

¹² VEBER, J., *Management : Základy – prosperita – globalizace*, s. 167.

¹³ VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O., *Moderní management v teorii a praxi*, s. 118.

¹⁴ VEBER, J., *Management : Základy – prosperita – globalizace*, s. 79–80.

šarmem dovede zapálit podřízené pro věc, získat jejich důvěru, respekt, uznání a představovat vzor pro následování.¹⁵

„*Kdo řídí, kontroluje.*“¹⁶ Kontrolní činnost využívají manažeři na všech stupních řízení. Jedná se o určité formy zpětné vazby, jejímž prostřednictvím získávají přehled o skutečné realitě s ohledem na stanovené cíle. Na základě kontrolních výstupů pak vyvozují kontrolní závěry. Kontrolní procesy se dělí na vnitřní a vnější. Vnitřní kontrolu provádí a iniciují řídicí pracovníci nebo zmocnění pracovníci vnitřní struktury organizace. Vnější kontrolu pak zajišťují subjekty stojící mimo organizaci – v souladu se zákonnými a smluvními požadavky.¹⁷

1.2 Úrovně managementu

Manažeři jsou považováni za vedoucí osobnosti v řízení firem. Na jejich kvalitě záleží určování podnikatelských záměrů, hospodářské situace v organizaci či způsobu vedení lidí. Manažerské pozice se v současné době rozdělují do tří úrovní:

Manažeři první linie - sem patří manažeři řídicí výkonné pracovníky. Jsou to řídicí pracovníci zajišťující provoz a výrobu, které jsou založeny na specifických znalostech a zkušenostech z oboru.

Střední manažeři jsou vedoucí různých útvarů organizace. V jejich činnosti zaujímá největší podíl poskytování a získávání informací a zabezpečení komunikace mezi vedením podniku a provozními pracovníky.

Vrcholoví manažeři vytvářejí koncepce určité organizace a vypracovávají strategické plány, které určují vývoj organizace z hlediska delšího časového horizontu. Tito pracovníci koordinují všechny činnosti v organizaci, na jejich práci jsou závislé konečné výsledky organizace. V podnikatelském prostředí vrcholoví manažeři přebírají odpovědnost za vlastníky organizace.¹⁸

¹⁵ VEBER, J., *Management : Základy – prosperita – globalizace*, s. 80.

¹⁶ Tamt., s. 92.

¹⁷ Tamt.

¹⁸ Tamt., s. 22.

1.3 Školský management.

Školský management vychází a využívá poznatků z podnikového managementu. Zákonitosti, které obecně platí pro management, platí také pro management školský. Řízení ve školství ovlivňuje mnoho specifických faktorů, se kterými je třeba počítat:

- V řízení školy převažuje zaměření na vedení lidí (pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci, žáci). Management je ovlivňován počtem, věkem, kvalifikací, vlastnostmi, pohlavím zaměstnanců (problém feminizace).
- Charakter škol a styl jejich řízení je určován společenským systémem a systémem vzdělávání.
- Škola je otevřena vnějšímu prostředí, společnosti.
- Jednotlivé školy mají rozdílné ekonomické zajištění.

Řídící procesy ve škole musí být stále předmětem reflexe. V tomto pojetí se v řízení školy střetává efektivita vzdělávání s efektivitou ekonomickou.¹⁹

Pro management školy je důležité stanovení koncepce školy. Znalost cílového záměru a smyslu školy je podstatná pro řízení. Cíle, záměry by měly být formulovány v několika konkrétnějších polohách tak, aby ve svém důsledku determinovaly řízení, určovaly jeho charakter a naznačovaly také způsob a cesty k jejich dosažení. Kvalita vnitřního řízení školy a kvalita reálného modelu tohoto řízení závisí na tom, jaké jsou kompetence řízení školy a jak jsou rozloženy, jaký je systém výuky a jeho organizace, jaký je systém výchovné práce a jak se odráží v celkové organizaci školy.²⁰

Stanovení kompetencí ve škole předchází analýza reálných činností školy a určení těch činností, jejichž řízení vyžaduje vymezení kompetencí. Ředitel z titulu své funkce zodpovídá za výkon školy. Rozhoduje se, zda řízení těchto činností provádí rozhodovacími akty, delegováním kompetence na nižší úrovně, nebo tvorbou organizačních struktur, v jejichž rámci řízení probíhá.²¹ Mezi reálné činnosti školy patří činnosti v oblasti pedagogického řízení, výchovné činnosti, personální práce, legislativy, ekonomické činnosti, veřejných vztahů a sociálního řízení.

Vrcholovým manažerem školy je ředitel, tvoří koncepci školy, je zodpovědný za celkový výkon školy, koordinuje veškeré reálné činnosti řízení školy.

¹⁹ SOLFRONK, J., *Kapitoly ze školského managementu*, s. 10–12.

²⁰ Tamt., s. 17.

²¹ Tamt., s. 18.

Střední management školy zahrnuje pracovníky střední linie řízení. Do těchto funkcí patří zaměstnanci, kteří se podílejí určitou mírou na řízení školy. Vysoká odbornost a schopnost předávat znalosti jiným lidem jim dávají možnost ovlivňovat rozhodování, jakým směrem se škola bude ubírat. Vedení školy jim poskytuje prostor pro inspirování spolupracovníků. Pracovníci středního managementu školy zajišťují komunikaci mezi vedením školy a výkonnými pracovníky, spolupracují s ostatními členy, reprezentují skupinu odpovědné oblasti řízení v rámci školy i mimo ni.²²

Počet vedoucích pracovníků ve střední linii školy závisí na její velikosti. Organizováním si ředitel uspořádává prvky v systému, jejich aktivity, koordinaci a kontrolu tak, aby přispěly k dosažení stanovených cílů. Podle počtu žáků a pracovníků školy si ředitel staví organizaci školy, jako vnitřní, formalizované, hierarchicky uspořádaní celku, určení pracovních vztahů nadřízenosti a podřízenosti, vymezení působnosti, pravomocí a odpovědností. Tímto způsobem stanovuje **strukturu organizace**.

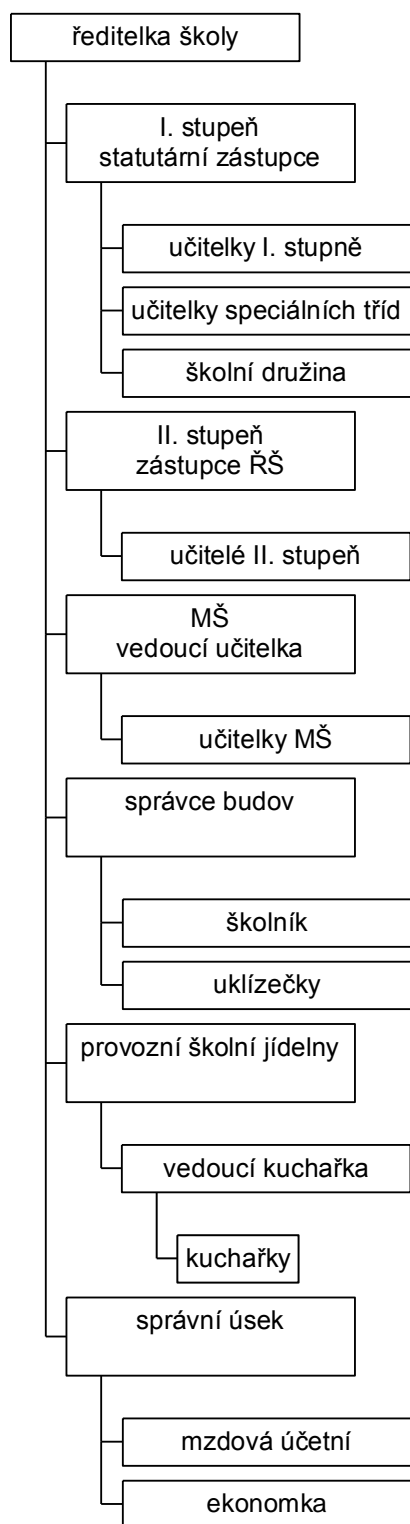
Jak již bylo zmíněno, záleží na velikosti školy, čím větší škola, tím je organizační struktura strmější. Je-li škola menší, zpravidla ředitel volí organizační strukturu plochou.

1. 3. 1 Střední management školy - výběr pracovníků.

Ředitel školy v organizačním řádu školy zabezpečuje realizaci obecně platných právních předpisů,²³ sestavuje organizační strukturu školy včetně stěžejních kompetencí statutárního orgánu školy – popřípadě i v grafické podobě. Jako příklad je zde uvedena ukázka organizační struktury Základní školy v Městě Touškov, kterou jsem navštívila v rámci manažerské praxe. Jedná se o spojené zařízení čtrnácti tříd základní školy, pěti tříd mateřské školy a pěti tříd speciální školy. Počet žáků v loňském roce byl 416, celkový přepočten pracovníků školy 51,6.

²² GOLD, A., *Řízení současné školy*, s. 9.

²³ Zákoník práce 2006.



Do střední linie řízení školy lze zařadit funkce statutárního zástupce školy, pověřeného či zmocněného zástupce školy, vedoucí učitelky mateřské školy, funkce správce budov, vedoucí provozu školní jídelny, vedoucí správního úseku.

Jako zástupce středního managementu školy jsem zvolila funkci zástupce ředitele.

1. 3. 2 Zástupce ředitele školy

Školský zákon²⁴ řediteli ukládá míru povinností ve funkci. Ředitel má možnost některé ze svých pravomocí přesunout na řídicí pracovníky středního managementu. Viz paragraf:

§ 164 odst. 1 písm. c) „odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb“,

§ 165 odst. 1 písm. a) „stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení“.

V tomto případě přenáší své pravomoci na zástupce/zástupkyni ředitele/ředitelky školy. Zástupkyní školy se stává učitelka na základě **jmenování na vedoucí pracovní místo** organizačního útvaru příspěvkové organizace podle **§ 33 odst. 3 písm. f), Zákoníku práce, nebo na základě dohody o zastupování § 12 Zákoníku práce.**²⁵ Kompetence, pravomoc, odpovědnost a celkovou náplň práce zástupkyně určuje ředitel či ředitelka školy. Dle příslušných právních předpisů dále stanovuje míru vyučovací povinnosti.²⁶

Pro stanovení kompetencí je důležité si uvědomit, jaká je vnitřní organizační struktura a jaký je optimální model organizační struktury řízení školy, dále pak zvolit oblasti řízení, u kterých je možné udělit pravomoc a odpovědnost na nižší stupeň řízení školy. Solfronk uvádí tyto příklady reálných činností řízení školy:²⁷

Oblast pedagogického řízení – koncepce výchovného systému školy, její projektování, realizace, koncepce výuky a učení, koncepce technického a didaktického vybavení

Oblast ekonomicko-právního řízení – koncepce hospodaření a legislativního rámce školy – rozpočet, náklady, investice, finance, vnitřní legislativa, práva učitelů, žáků, rodičů, organizační a provozní řády

Oblast správní a administrativního řízení - vnější a vnitřní administrativa, agenda styku, provozní, organizační systém, údržba

Oblast personálního řízení – diagnostika a hodnocení učitelských a neučitelských profesí

Ředitel školy stanoví zástupci výčet delegovaných kompetencí v jednotlivých oblastech řízení, dále pak při zastupování ředitele v jeho nepřítomnosti.

²⁴ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004.

²⁵ Zákoník práce, 2006.

²⁶ Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, 2005.

²⁷ SOLFRONK, J., *Kapitoly ze školského managementu*, s. 21–22.

Podle tohoto výčtu pravomocí a odpovědností v oblastech řízení školy by měla mít učitelka ve funkci zástupkyně školy odborné, osobnostní, sociální a manažerské předpoklady. Měla by být pro výkon této funkce kompetentní.

2 KOMPETENCE

Škola jako vzdělávací prostředí je ovlivňována reflexí společnosti, jejím sociálním, politickým a ekonomickým vývojem a z něj vyplývajícími problémy společnosti. Plní tak společnosti dané funkce – kvalifikační, socializační, personalizační a integrační. Její cíle se mění vzhledem k preferencím a požadavkům plynoucích z proměn společnosti. Vašutová hovoří o „...*konceptu učící se společnosti a konceptu společnosti vědění...*“²⁸

Tyto cíle se musí logicky promítat do znalostí a schopností těch, kteří se bezprostředně angažují v procesu vzdělávání. Od tradičních konceptů znalostí a dovedností se dostáváme ke konceptu kompetence. Jde o v současné době moderně užívaný termín, který by se dal v synonymitě zaměnit s termíny jako je schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost, efektivnost atd. Proč se tedy používá termín, který se zdá být komplikovaným pojmem? Jak se dá s jazykovou jednoznačností tento termín definovat?

2.1 Definování pojmu kompetence

Jak již bylo zmíněno, termín kompetence je termínem moderním, který hledá své jednoznačné vysvětlení, význam, všeobecné porozumění.

ABZ.cz slovník cizích slov online uvádí definici: „*Kompetence jako rozsah působnosti nebo činnosti oprávnění a povinností svěřených právní normou urč. orgánu nebo organizaci, příslušnost po odborné nebo věcné stránce, funkční nebo služební pravomoc.*“²⁹

²⁸ VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, s. 67.

²⁹ <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence>.

Podle Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost³⁰ se kompetencí míní jednak „*rozsah působnosti, pravomoc*“ ve smyslu vymezit či náležet do něčí kompetence, jednak „*schopnost, dovednost*“ ve smyslu jazykové kompetence.

Veber vysvětluje působnosti, kompetence jako „*okruh aktivit, pro které byla příslušným článkem řízení uložena oprávnění a povinnosti (pravomoci a odpovědnosti)*.“³¹ Kompetenci bychom mohli vykládat jako oprávnění, tedy „*formální autoritou zprostředkovanou pravomoc jednotlivce činit rozhodnutí*“, jak ve své publikaci zmiňují Veteška a Tureckiová.³²

Na základě výše zmiňovaných citací lze vysvětlit význam pojmu kompetence jako **mít kompetenci od jiného**, tedy mít udělenou pravomoc rozhodovat a zodpovídat za výkon na základě kvalifikačních předpokladů.

Kvalifikační předpoklady lze taktéž označovat za kompetence. Jedná se o specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednatel využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací.

Veteška a Tureckiová o kompetencích říkají: „*Kompetentní jedinec dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a úspěšně uplatňovat svůj ‚lidský kapitál‘, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti a případně také zkušenosti a zdroje motivace*.“³³ Podle citovaných autorů jde o rozvoj lidského potenciálu na základě vlastních zdrojů v souvislosti s plněním rozličných úkolů a různých životních situací. Takový člověk je schopen efektivně rozhodovat, nést za svá rozhodnutí a životní dráhu odpovědnost, pozitivně se motivovat na základě svých postojů a dalších zdrojů motivace.³⁴ Vlastními zdroji jsou myšleny veškeré informace, vědomostní znalosti, dovednosti a dřívější zkušenosti, které je jedinec schopen kombinovat při řešení různých konkrétních úkolů a životních situací. Člověk se během života dostává do různých situací, plní rozličné sociální role. Umí-li efektivně propojit své individuální zdroje s danou situací či řešeným úkolem a vhodně konat, má velký předpoklad být úspěšný. Znamená to, že je pro danou činnost způsobilý – kompetentní.³⁵

³⁰ Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, s. 140.

³¹ VEBER, J., *Management*, s. 119.

³² VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s. 25.

³³ Tamt.

³⁴ Tamt., s. 26.

³⁵ Tamt., s. 29.

Nyní se dostáváme k rozdílu mezi pojmy schopnost a kompetence. Mít schopnosti znamená mít „*předpoklady k výkonu*“.³⁶ Toto tvrzení je však podmíněno uměním správně je využít. Schopnost je tedy vstupním zdrojem, kompetence výstupem. Stejnou schopnost může jedinec využívat při různých situacích a činnostech, jindy je schopnost výlučnější a specifitější pro určitou činnost. Kompetence tedy lze označit jako komplexnější a říci, že: „*Kompetence v sobě může obsahovat nejrůznější skladbu schopností, respektive informací, vědomostí, znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a eventuálně i dalších zdrojů*“.³⁷ Kritériem při jejich výběru je pak správné vyhodnocení situace a měřítkem efektivity využití těchto zdrojů je požadovaný výsledek.³⁸ Kompetence se projevují v chování nebo v průběhu a výsledku nějakých činností a posuzují se podle úspěšnosti chování jedince v různých životních situacích.

Hroník směřuje definování kompetence spíše k formulaci standardů práce: „*V nich jsou formulovány kvalifikační předpoklady, bez nichž je výkon v dané funkci nestandardní. Tyto standardy obvykle nabývají dvojí míry: minimální a optimální, přičemž je důraz kladen na jasnou definici minimální úrovně. Někdy je můžeme nazývat odbornými či provozními způsobilostmi. Mohou být také označovány jako minimální kvalifikační požadavky. Jejich přesná formulace je pak základem pro koncipování odborného (funkčního) rozvoje a vzdělávání. Zde je zřejmé, co je správná odpověď, jak se má co má správně dělat.*“³⁹ Tento autor klade důraz na přístupné pozorování způsobů, jak dosahovat určitého výkonu, na vyjádření dané kompetence s vyšším počtem možností a na vyznačení téže kompetence širší škálou tak, aby ji bylo možné měřit.

Zde se ukazuje druhý význam pojmu kompetence jako schopnosti vykonávat danou funkci, mít pro tento výkon předpoklady. V tomto případě hovoříme o **kompetenci od sebe**.

Shrnutí, které lze provést na základě výše citovaných definic, ukazuje, že na pojem kompetence můžeme nahlédnout trojím způsobem. Jednak lze kompetence chápat jako „mít oprávnění“ k vykonávání určité činnosti ve smyslu řízení a k tomu i příslušnou odpovědnost, tedy „**mohu**“. Rovněž je možné tomuto pojmu rozumět ve smyslu „mít dostatek zkušeností, znalostí, dovedností, způsobilosti, předpokladů“

³⁶ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s. 30.

³⁷ Tamt., s. 31.

³⁸ Tamt.

³⁹ HRONÍK, F., VEDRALOVÁ, J., HORVÁT, L., *Kompetenční modely*, s. 26.

k vykonávání určité činnosti, tedy „**umím**“ a „mít pro danou činnost motivaci“, tedy „**chci**“.⁴⁰ V této práci se budu zabývat kompetencí od sebe.

2.2 Identifikace kompetencí

Kompetence, tento jazykově nejednoznačný pojem, potřebujeme užívat v praxi tak, aby nám pomohl charakterizovat profesi, definovat očekávání, vést k efektivnímu výkonu. Jedná se tedy o způsobilosti, dovednosti, znalosti, vlastnosti, zkušenosti z určité činnosti, tedy určité předpoklady, které vedou k dosažení cíle. Aby se tyto předpoklady daly měřit, posuzujeme je ve vzorku chování. Jak ve svých odborných publikacích popisuje Hroník: „*V každém vzorku chování můžeme identifikovat vícero kompetencí. Kompetence tedy nejsou pouhými dovednostmi. Jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivního výkonu.*“⁴¹ Vašutová potvrzuje, že: „*Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činností a v jednotlivých pedagogických rolích.*“⁴² Posuzování kompetencí v praxi tedy směřuje k činnostem, ne k rysům, vlastnostem. K tomu lze přiřadit rozlišení na osobnost a roli. Každý zaměstnanec má ve firmě, škole určenou odpovědnost, která vyplývá z jeho funkčního zařazení – zaměstnanecké role. V té plní jasně definovaná očekávání. K posouzení toho, zda svou roli zvládá, nám pomáhají kompetence. Hroník pak poukazuje na ty definice kompetencí, které akcentují chování: „*Definice kompetencí se pochopitelně objevuje celá řada. Některé z nich více akcentují vlastnosti, jiné chování. Definice, které akcentují vlastnosti jakožto rozhodujícího činitele, považuji za cestu zpět.*“⁴³

2.3 Druhy kompetencí

Každý zaměstnanec má určenou odpovědnost vycházející z jeho funkčního zařazení, v jejímž rámci plní určitá očekávání. Je pro zaměstnaneckou roli kompetentní. „*Zaměstnanci potřebují ty kompetence, které souvisejí s požadavky na jednotlivé profesní skupiny.*“⁴⁴ „*Konkrétně je kladen důraz na požadavky organizační úrovně, na druh vykonávané práce, základní odbornosti, občanské spolehlivosti a osobnostních*

⁴⁰ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*, s. 27.

⁴¹ HRONÍK, F., VEDRALOVÁ, J., HORVÁT, L., *Kompetenční modely*, s. 23.

⁴² VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, s. 92.

⁴³ HRONÍK, F., VEDRALOVÁ, J., HORVÁT, L., *Kompetenční modely*, s. 23.

⁴⁴ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s. 50.

*předpokladů.*⁴⁵ Osoba kompetentního pracovníka podílejícího se na řízení školy má tedy kompetence odborné, manažerské, sociální a osobnostní.

Odbornými kompetencemi máme na mysli specifické znalosti, schopnosti, zkušenosti, předpoklady daného oboru, v našem konkrétním případě v oblasti pedagogické činnosti.

Sociální kompetenci můžeme chápat jako předpoklad pro komunikaci založený na obratnosti a efektivnosti v jednání s lidmi. Schopnosti řešit problémy svého začlenění do sociální skupiny, svého působení ve skupině v souladu s cíli organizace.⁴⁶

Manažerskou kompetenci lze chápat jako schopnost řídit a dosahovat tak vytyčených cílů, jako umění strategie či schopnost odhadnout, motivovat a vést potenciál lidských zdrojů k vytyčeným cílům organizace.

Osobnostní kompetence a jejich zjištění se odvíjí od studia pojmu osobnost.

*„Pojem **osobnost** je používán v různých významech; v lidové řeči, ale i v historických vědách má hodnotící přízvuk, rozumí se jím vynikající nebo nějaký výrazný jedinec, jiný význam má zase v právních vědách a sociologii.*“⁴⁷ A jak Nakonenčny dále uvádí, pojem osobnost byl do psychologie zaveden až na počátku 20. století, jako nutnost studovat duševní život člověka jako celek, a nikoli jen jako pouhý soubor jednotlivých funkcí (tedy vnímání, myšlení, cítění, chtění).⁴⁸ Duševní život člověka vykazoval funkční jednotu a také bylo důležité vysvětlit fakt, proč na týž podnět různí lidé reagují různě.

„Osobnost lze definovat jako relativně stabilní systém, komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince, a z toho vyplývající jeho vztah s prostředím.“⁴⁹ Osobnost je tedy možné charakterizovat prostřednictvím základních faktorů, které budou určovat obecnější tendence k určitému způsobu prožívání a chování jedince. U dané osobnosti lze pak rozlišit trvalejší osobnostní vlastnosti a aktuální stavy, ty mohou být přechodné. Uspořádání jednotlivých vlastností osobnosti je hierarchické, je individuálně specifické a odlišuje jednoho člověka od druhého. Mezi osobnostními vlastnostmi a faktory určité

⁴⁵ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s. 50.

⁴⁶ HRONÍK, F., VEDRALOVÁ, J., HORVÁT, L., *Kompetenční modely*, s. 24.

⁴⁷ NAKONEČNÝ, M., *Psychologie osobnosti*, s. 9.

⁴⁸ Tamt.

⁴⁹ VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*, s. 215.

konkrétní situace dochází ke vzájemné interakci, jejímž výsledkem je určitý projev chování.⁵⁰

Co je tedy určující pro osobnost?

Na prvním místě je třeba zmínit **dědičnost** jako přenos vlastností z jedné generace na druhou. Jedná se o geny jako nositele, které určují na základě biochemických procesů nejen genotyp (fyziologické prvky jako barvu očí, vlasů, stavbu těla apod.), ale také vlastnosti nervové soustavy.

Dalším významným prvkem je **sociálně-kulturní prostředí**, ve kterém dochází k sociálnímu učení osobnosti. Odehrává se v sociálních situacích a vyžaduje osvojení určitých způsobů chování a rolí. K sociálnímu učení dochází v rodinném prostředí, které seznamuje jedince s konkrétním kulturním prostředím, se symboly dané společnosti, s jejími hodnotami. Sociální učení rovněž probíhá v celkovém prostředí, které osobnost obklopuje po celý její život.⁵¹

Za vrozený základ osobnosti lze označit **temperament**.⁵² Člověk je vybaven určitými vrozenými dispozicemi reagovat nějakým individuálně typickým způsobem jak v prožívání, tak v chování.

Obecné rysy temperamentu lze charakterizovat podle **emočního prožívání** na základě intenzity a hloubky emocí, stabilita a vyrovnanost citových prožitků, labilita, kolísání, proměnlivost emočního ladění, emoční vzrušivost a reaktivita, odolnost citového prožívání, citlivost k vnějším podnětům a převažující emoční ladění, dominance některé z následujících kategorií: veselost a optimismus, smutek a těžkomyslnost, podrážděnost a našťvanost, klidnost až lhostejnost.⁵³

Do charakteristiky temperamentu je třeba dále zahrnout **celkovou reaktivitou** převládajících formálních znaků chování, intenzity reakcí, jejich stability a vyrovnanosti. Rovněž dynamiku psychické činnosti bez ohledu na její obsah, intenzity reakcí, která je pro určitého člověka typická, bez ohledu na podněty, stability a vyrovnanosti chování, impulzivitu a bezprostřednosti reakcí, schopnosti okamžitě reagovat na jakýkoli podnět, míry odolnosti vůči působení vnějších vlivů, rychlosti, osobního tempa, které se projevuje především v chování, ale i v oblasti psychických procesů, které probíhají ve vědomí.⁵⁴

⁵⁰ VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*, s. 215.

⁵¹ NAKONEČNÝ, M., *Psychologie osobnosti*, s. 20, 27.

⁵² VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*, s. 217.

⁵³ Tamt., s. 217.

⁵⁴ Tamt.

Dalším hlediskem je intenzita, stabilita a vyrovnanosti **vegetativních reakcí**, tedy celkový význam autonomního nervového systému.⁵⁵

Poznatky, které jsou výše popsány, budou vodítkem při zpracovávání a hledání osobnostních kompetencí, neboť jde o soubor vlastností, které lze rozpoznat a následně identifikovat podle určitého projevu chování, prožívání. Kompetence bude definována tak, aby byla snadno srozumitelná ve vzorku chování. V této definici bude akceptován poznatek zmiňovaný v kapitole Identifikace kompetencí, kde oba autoři potvrzují, že posuzování kompetence v praxi směřuje k činnostem, určitému způsobu chování v zaměstnanecké roli.

Dalším významným vodítkem v této práci, je osobnostní rys, kterým je vědomí vlastního já, sebepojetí.

Já jako integrovaná složka osobnosti.

*„Specifickým rysem osobnosti je vědomí vlastního já, na němž závisí rozvoj sebepojetí, vymezení vlastní identity i uchování její kontinuity v čase.“*⁵⁶ Identitou rozumíme **uvědomování si sebe sama**, vlastní odlišnosti od ostatních, kdy ještě neprobíhá hodnoticí prvek, který je typický pro sebepojetí. Sebepojetí pak zahrnuje vlastní hodnocení a to, co si o sobě daná osobnost myslí. Jak se posuzuje, je výsledkem zobecnění zkušenosti se sebou samým. Tato zkušenost se vytváří na základě smyslových vjemů, emočních prožitků, tj. na základě sebezkušenosti, ale i uvažování o sobě, pod vlivem reakcí a postojů jiných lidí. Informace tohoto druhu každý jedinec nějak prožívá, rozumově zpracovává a hodnotí.⁵⁷

Daniel Goleman považuje sebeuvědomění jako „*vědomé rozpoznání citu v okamžiku jeho vzniku*“⁵⁸ za jeden ze základních kamenů emoční inteligence. Schopnost sledovat a průběžně si uvědomovat svoje city je nezbytná pro sebeporozumění a hlubší pochopení psychologie. Jedná se spíše o neutrální postoj, který si dokáže zachovat sebereflexi i ve víru rozbouřených emocí. Pokud si nejsme schopni uvědomit naše skutečné pocity, jsme vůči nim bezbranní. Jak nakládat se svými city tak, aby odpovídaly situaci, to je schopností, jež má základ v rozvinutém sebeuvědomění. Lidé, kteří si jsou svými city více jisti, se ve svých životech dokážou lépe rozhodovat. Vědí totiž přesněji, jaké pocity v nich vzbuzují důležitá osobní rozhodnutí, jako například s kým vstoupit do manželství nebo jaké si vybrat zaměstnání.⁵⁹

⁵⁵ VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*, s. 217.

⁵⁶ Tamt., s. 252.

⁵⁷ Tamt., s. 253.

⁵⁸ GOLEMAN, D., *Emoční inteligence*, s. 50.

⁵⁹ Tamt.

Na základě výše uvedených teoretických poznatků o osobnosti by „sebeuvědomění“ mohlo být důležitou kompetencí pro zástupce ředitele.

Pokud si je člověk svými city jist, umí se lépe v životě rozhodnout. Kompetence „samostatnosti“ navazuje na schopnost sebeuvědomění.

K obrazu vlastního já, patří i postoj k sobě samému. Tedy **sebehodnocení**, jehož *„základem je znalost vlastních kompetencí, zkušenost s úspěchem či neúspěchem, s hodnocením a názory ostatních lidí atd. Opět se zde uplatňuje rozumové i emoční hodnocení. Sebehodnocení se vztahuje k různým projevům, kritériem jejich hodnocení se mohou stát společenské normy.“*⁶⁰ Člověk se hodnotí nejen na základě vlastního svědomí, ale také podle reakce okolí, která, pokud je pozitivní, přináší jedinci vyšší sebehodnocení. Důležitou roli při sebehodnocení hraje „ideální já“, které představuje cíl osobního směřování, míru spokojenosti se sebou samým, úroveň sebeúcty a sebevědomí. Ideální já vede osobnost a stimuluje ji k rozvoji určitých vlastností a kompetencí. Děje se tak na základě takového chování, o kterém se lze domnívat, že povede k dosažení cíle. Dalo by se říci, že ideální já je prostředkem sebemotivace.⁶¹ Sebemotivace je pak základem pro další aktivity, změny, nové činnosti. Z tohoto poznatku je možné usuzovat, že schopnost otevřenosti, přijímání nových změn, je další vhodnou kompetencí pro střední management školy. Tato způsobilost je označována termínem „flexibilita“.

Daniel Goleman poukazuje na důležitost *„zapojení emocí do našeho snažení jako nezbytné už proto, že jinak bychom nebyli schopni se dlouhodobě soustředit, ztratili bychom motivaci.“*⁶² Dále ve svých studiích chápe city jako důležitý prvek, který stojí v pozadí tvořivosti a touhy dokonale ovládnout činnost. Úspěch je vlastně podpořen pozitivními emocemi, které si člověk dokáže navodit sám vlastním snažením, nadšením pro určitou činnost, dále pak odkládáním odměny nebo uspokojení, potlačování zbrklosti. Do jaké míry nás v našem snažení motivují nadšení a pozitivní emoce (nebo i určitý pocit úzkosti), to určuje naši potřebu dosahovat cílů.⁶³

Osobnostní kompetence pro zástupce ředitele – schopnost „sebehodnocení“.

Míra **sebedůvěry** spoluurčuje další motivaci, stanovení cílů, které si jedinec troufne určit. Pokud je sebehodnocení spíše pozitivní, jedinec důvěřuje ve své schopnosti, je aktivní a schopen ovlivňovat svůj život. Pokud je sebehodnocení nízké,

⁶⁰ VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*, s. 255.

⁶¹ Tamt.

⁶² GOLEMAN, D., *Emoční inteligence*, s. 50–51.

⁶³ Tamt., s. 85.

přistupuje k životu spíše pasivně, neusiluje o lepší pozice a netroufá si prosadit vlastní představy.⁶⁴ Jako další kompetenci bych uvedla schopnost „asertivity.“

*„Součástí postoje k sobě samému není jen rozumové hodnocení, ale i citový vztah, **sebeláska**. Je vyjádřena mírou sebeakceptace....“⁶⁵ „Láska k sobě se projeví v sebedůvěře k vlastní bytosti, k jejím prožitkům i projevům chování. Zahrnuje **sebeúctu** a potvrzuje tak hodnotu své vlastní existence. Jde zejména o potřebu sebedůvěry, víry ve správnost a smysl svých pocitů i vlastních rozhodnutí a z toho vyplývající sebeúcty.“⁶⁶*

Díky schopnosti věřit sám sobě, smyslu svých rozhodnutí, prožitkům, svému chování, může pak člověk věřit ve správnost svého jednání, rozhodování. Vytváří tak hodnoty, se kterými se ztotožňuje, je jejich nositelem Jako další vhodnou kompetenci pro zástupce ředitele je třeba uvést schopnost loajality.

Mezi další osobnostní kvality patří vnímavost k emocím jiných lidí.⁶⁷ **Empatie**, jako základní lidská kvalita, se prohlubuje s rostoucím emočním sebeuvědoměním. *„Empatičtí lidé jsou dokonaleji naladěni na subtilní projevy toho, co druzí chtějí či potřebují. Proto vynikají v profesích, kde se o někoho musí ‚starat‘, jako je povolání učitele, manažerství či práce v odbytu.“⁶⁸*

Empatie je schopnost, která vyžaduje dostatek klidu a vnímavosti, pak můžeme zachytit subtilní projevy citů druhého člověka a napodobit je vlastním emočním mozkiem. Pokud neumíme pracovat se schopností sebeuvědomování vlastních emocí, například pocitu horka ze vzteku, nemůže dojít k empatii.

Klíčem k intuitivnímu vytušení citů druhého člověka je schopnost rozumět neverbálním projevům, tedy tónu hlasu, gestům, výrazu tváře a podobně. Zdali má člověk uspokojivé mezilidské vztahy, závisí do značné míry na tom, je-li schopen vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu svoje jednání. Sociální dovednosti, jakými jsou empatie, sebeovládání, umožňují člověku přirozeně ovlivňovat průběh rozhovoru, být inspirací a povzbuzením pro ostatní, rozvíjet intimní vztahy a působit na rozhodování ostatních lidí.⁶⁹

Další významnou kompetencí, která se uplatňuje v práci vedoucího pracovníka, je schopnost komunikace. Ne ovšem ve smyslu schopnosti přenést informace, které jsou nezbytné při organizaci, koordinaci řídicích činností, ale ve smyslu schopnosti působit při rozhovoru, být inspirací, přirozeně ovlivňovat průběh rozhovoru a působit na

⁶⁴ VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*, s. 256.

⁶⁵ Tamt., s. 257.

⁶⁶ Tamt.

⁶⁷ GOLEMAN, D., *Emoční inteligence*, s. 51.

⁶⁸ Tamt.

⁶⁹ Tamt., s. 113.

rozhodování ostatních lidí (jedná se o osobnostní kompetence). Kompetence „komunikace“ je hraniční s kompetencí sociální.

3 VÝBĚR A HODNOCENÍ PRACOVNÍKŮ

„Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“⁷⁰ V současné době se řízení podle kompetencí velice rozšiřuje jako významný nástroj či způsob personální práce v organizacích. V podstatě se jedná o personální procesy sdružené do jednoho celku, kterým je právě soustava kompetencí. Mezi personální procesy se řadí získávání a výběr pracovníků, jejich vzdělávání a rozvoj, hodnocení pracovního výkonu (tzn. hodnocení výsledků práce a pracovního chování, které v sobě rovněž zahrnuje rozvojovou složku – tedy jakým směrem bude rozvíjen pracovníkův potenciál) a odměňování pracovníků dle nastavených kritérií.⁷¹ Stanovení struktury profesních kompetencí by mělo být pro organizaci klíčové, a to jak z hlediska sdílených kompetencí všemi zaměstnanci, tak z hlediska významu důležitosti pro úspěch organizace. Základem úspěchu naplnění systému řízení podle kompetencí je především shoda všech účastníků a přesvědčení o jeho výhodě, a to jak pro samotnou organizaci, tak pro její členy řídicí i řízené. Výhoda tohoto systému řízení je v naplnění rozvojové a vzdělávací funkce pracovníků ve smyslu jejich adaptace, orientace, uvědomění si vlastních kompetencí s jejich dalším aktivním rozvojem a v naplnění funkce motivační.⁷² Při zavádění tohoto systému řízení podle kompetencí je důležitá jasná a cílově zaměřená strategie organizace, která vychází z její vize a je konkrétně a srozumitelně stanovena s ohledem na její cílový stav a cílové skupiny. Součástí této strategie, je umožňovat zaměstnancům rozvoj jejich kompetencí. Je tedy nezbytné, „aby organizace znala schopnosti a dovednosti svých zaměstnanců a uměla také na základě posouzení jejich výkonu určit, jaký mají vztah k organizaci a k práci v ní.“⁷³ V neposlední řadě je třeba vnímat také pracovní postoj pracovníka a tím jeho angažovanost a ochotu podávat výkon nad rámec standardu a dále rozvíjet své kompetence.⁷⁴

⁷⁰ VAŠUTOVÁ, M., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, s. 92.

⁷¹ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*, s. 85.

⁷² Tamt., s. 87.

⁷³ Tamt., s. 90.

⁷⁴ Tamt.

3.1 Hodnocení pracovníků

Bez cílů a zpětné vazby není možný systematický rozvoj. Cílové záměry, představy, to je to, co nás vede vpřed. Zpětná vazba je důležitá, neboť vrací stav situace k původnímu výchozímu bodu a mění charakter další reakce. Bez cíle a zpětné vazby nejsme schopni vybudovat fungující systém hodnocení.⁷⁵ Hroník poukazuje na uplatňování podmiňování. V hodnocení to pak znamená používání nejen vazby na odměňování, ale hodnocení kompetencí – hodnot, které pomáhají dosáhnout hodnot cílových.⁷⁶ Pokud se vrátíme ke kapitole Výběr pracovníků, uvědomíme si, že pracovník své kompetence zná a je mu umožňován jejich rozvoj. Jedná se o tři oblasti hodnocení. Hodnocení vstupu, procesu a výstupu. Vstupem rozumíme předpoklady pracovníka, pracovním procesem přístup pracovníka k různým zadáním, úkolům. Výstupem pak jeho výkon, výsledek. Výkon lze hodnotit přímo, tedy měřením, počtem. Nepřímo pak na základě stupnice, odhadnutím hodnoty výstupu.

Mezi vstupy jsou velmi často zařazovány právě „kompetence“. Některé kompetence odráží i přístup hodnoceného pracovníka k úkolu, který je ohodnocen v rámci oblasti procesu. Hroník tuto skutečnost potvrzuje: „Pod vstupem rozumíme vše, co pracovník do své práce vkládá. To mohou být nejen kompetence, ale i zkušenosti.“⁷⁷

Zde se dostáváme k důležitosti hodnocení kompetencí pomocí činností, chování, způsobilostí, které se od pracovníka v jeho zaměstnanecké roli očekávají. **Vybrané kompetence** vychází z pozorovatelného chování, vytváří most mezi hodnotami organizace a náplní práce pracovníka a **jsou sdílenými jak shora, tak zdola**.⁷⁸

Hodnotíme-li kompetence, potřebujeme vedle kvalitativního zhodnocení určit míru. Toto hodnocení lze provádět na úrovni hodnotící stupnice. Hodnotící stupnice mohou být od trojdílné, čtyřdílné, pětídílné, šestdílné, sedmidílné, desetidílné až po stodílnou. Jsou v zásadě trojího druhu – neverbální, verbální a kombinované. Neverbální hodnotící stupnice je pro hodnotitele nejméně náročná metoda, hodnotitel graficky a numericky rozebere jednotlivé parametry práce, které popisují charakteristické rysy zaměstnance a jeho práce. Pospojované číselné hodnocení ukáže graficky vyjádřený profil. Nevýhodou tohoto hodnocení je fakt, že není zřejmé, k jaké události se dané hodnocení váže.⁷⁹ Ve verbální hodnotící stupnici je určitý výkon,

⁷⁵ HRONÍK, F., *Hodnocení pracovníků*, s. 14.

⁷⁶ Tamt., s. 15.

⁷⁷ Tamt., s. 21.

⁷⁸ Tamt., s. 31.

⁷⁹ Tamt., s. 46.

projev pojmenován. V kombinovaných stupnicích se uplatňují všechny tři prvky hodnocení, tedy grafické, numerické, verbální.

4 PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM

Jak již bylo uvedeno v úvodu bakalářské práce, její součástí jsou výsledky pedagogického výzkumu provedeného dotazníkovou formou. Tento výzkum byl zaměřen na zařazení pracovníků do středního managementu školy, konkrétně pak na funkci zástupce ředitele školy, na zjištění vhodných osobnostních kompetencí zástupce ředitele školy. Metoda dotazníku byla zvolena s ohledem na možnost rychlého získání informací k dané problematice od vyššího počtu respondentů. Při výběru osobnostních kompetencí byl proveden předvýzkum, který byl zaměřen na vhodnost zvolených kompetencí pro zástupce ředitele školy. Šetření bylo provedeno nejprve formou rozhovoru, následně pak formou dotazníku vytvořeného na základě zkušeností pedagogických pracovníků, v němž byl výběr zvolených kompetencí zredukován.

Prvním cílem šetření bylo zařazení a použití termínu „střední management“ ve školách, zařazení pracovníků do střední linie řízení školy a zjištění jejich podílu na řízení, konkrétně pak zástupce ředitele školy. Otázky byly kladeny s možností výběru odpovědi ano – ne, s návrhem zařazení pracovníka do středního managementu školy a procentuálního vyznačení podílu zástupce ředitele na řízení školy. Na tyto otázky odpovídali ředitelé škol.

Druhým cílem šetření bylo zjištění vhodných osobnostních kompetencí. Kompetence byla pojmenována a definována ve vzorku chování. Respondenti mohli vyjádřit své hodnocení určením polohy na čtyřstupňové škále. Na tyto otázky odpovídali ředitelé školy, zástupci ředitelů školy a učitelky.

V pedagogickém výzkumu bylo osloveno celkem deset mateřských škol s vyšším počtem tříd. Tyto školy byly zvoleny s ohledem na předpokládané využití středního managementu při řízení školy. Osloveny byly mateřské školy ze Středočeského, Plzeňského a Jihočeského kraje. Z celkového počtu devadesáti oslovených respondentů vrátilo dotazník osmdesát procent z nich.

4.1 Analýza zjištěných výsledků

V dotazníkovém šetření odpovědělo osm ředitelek mateřských škol, osm zástupkyň ředitelek mateřských škol (funkce středního managementu mateřské školy) a padesát šest učitelek mateřských škol, tedy celkem sedmdesát dva respondentů.

MŠ 1	5 tříd
MŠ 2	9 tříd
MŠ 3	3 třídy
MŠ 4	3 třídy
MŠ 5	6 tříd
MŠ 6	7 tříd
MŠ 7	4 třídy
MŠ 8	6 tříd

MŠ 2 je sloučeným pracovištěm dvou mateřských škol.

Výzkum byl veden snahou odpovědět na tato tvrzení.

Zástupce ředitele je pracovníkem středního managementu školy.

Sebeuvědomění je osobnostní kompetencí zástupce ředitele.

Samostatnost je osobnostní kompetencí zástupce ředitele.

Sebehodnocení je osobnostní kompetencí zástupce ředitele školy.

Asertivita je osobnostní kompetencí zástupce ředitele školy.

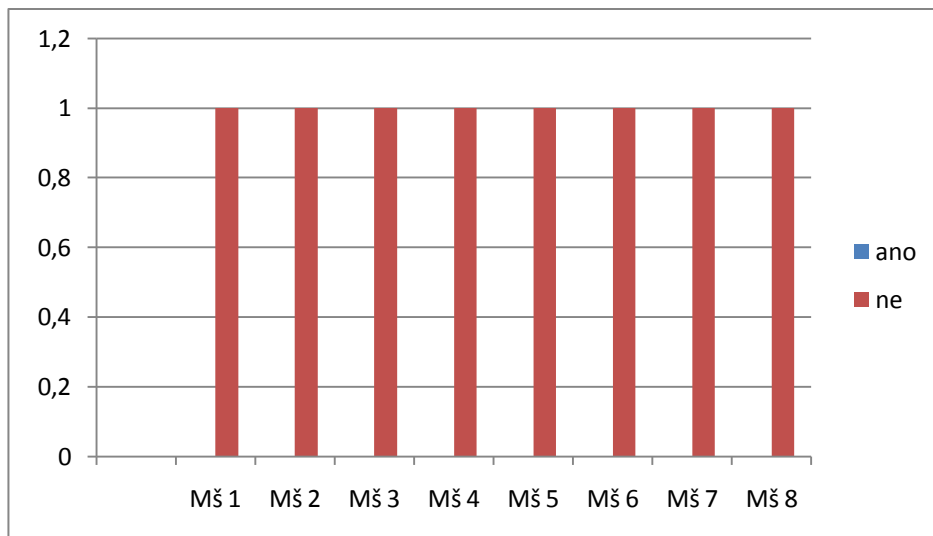
Loajalita je osobnostní kompetencí zástupce ředitele školy.

Flexibilita je osobnostní kompetencí zástupce ředitele školy.

Komunikace je osobnostní kompetencí zástupce ředitele školy.

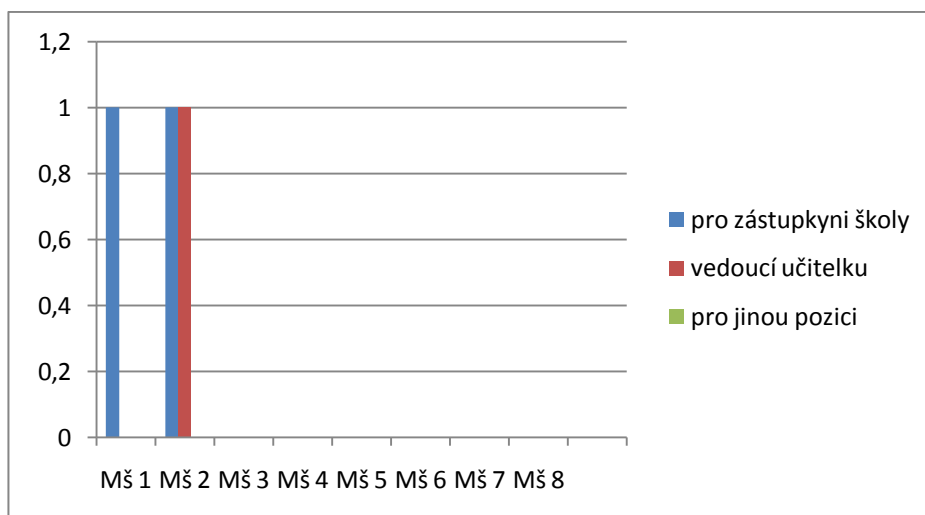
Analýza otázek kladených na zjištění aplikování středního managementu ve školách.

Graf č. 1 *Používáte termín střední management školy?*



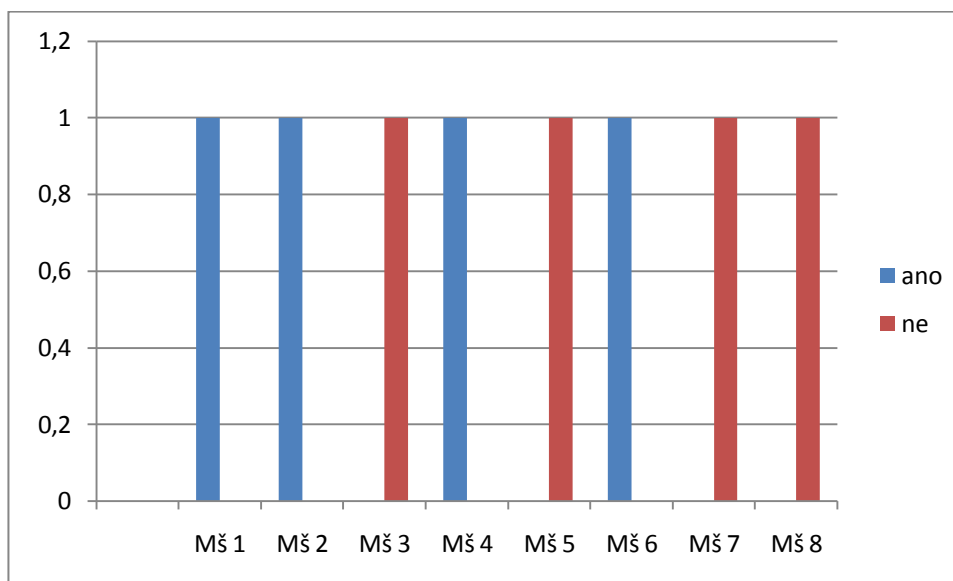
Z osmi dotazovaných ředitelek neodpověděla ani jedna kladně na tuto otázku. Termín střední management není ve školách jako pojem užíván. Podle následujících odpovědí lze usoudit, že **zaměstnanci škol zařazovaní na střední stupeň řízení, nejsou formálně označováni za střední management školy.**

Graf č. 2 *Pokud ano, pro koho?*



Pojem střední management užíván není, přesto byly v této odpovědi označeny za střední management funkce zástupkyně ředitele a vedoucí učitelky ve dvou případech. **Lze tedy usoudit, že funkce zástupkyně či vedoucí učitelky, jsou funkcemi zařazenými na střední stupeň řízení, nejsou však označovány formálně za střední management školy.**

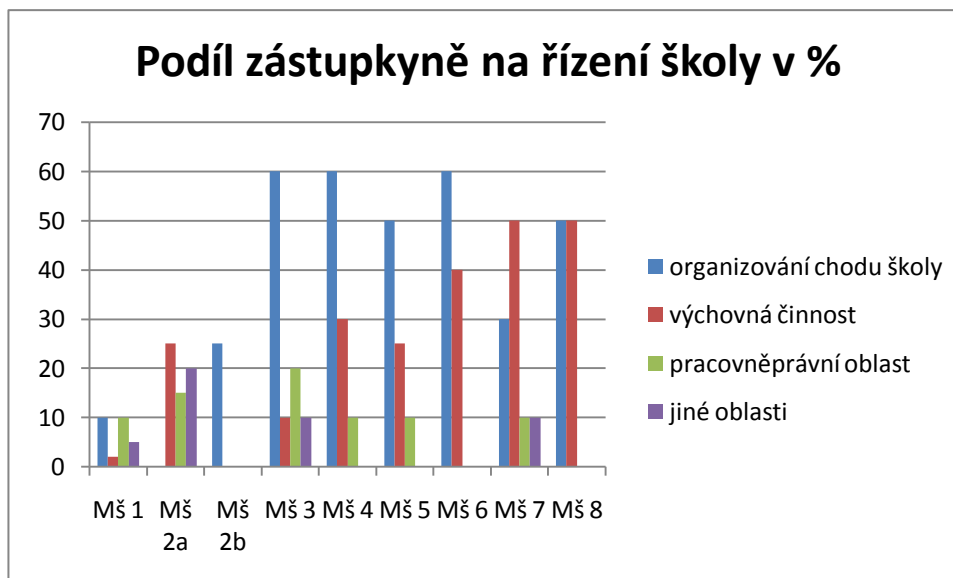
Graf č. 3 *Máte střední management vyznačený v organizační struktuře školy?*



Dle výše uvedených odpovědí, nelze tvrdit, že střední management zařazují do své organizační struktury pouze školy s vyšším počtem tříd. V tomto výzkumu bylo ukázáno, že i školy s nižším počtem tříd střední management do své struktury řízení zařazují (viz MŠ 4). Ostatní respondenti zvolili spíše plochou organizační strukturu řízení.

Graf č. 4 *Podíl vaší zástupkyně ředitele na řízení školy ve jmenovaných oblastech:*

- organizování chodu školy (organizování služeb učitelek, zastupování, plánování složení tříd, apod.)
- výchovně vzdělávací proces (podíl na zpracování, kontrole a vyhodnocování koncepčních materiálů školy, spoluvytváření plánu DVPP, apod.)
- pracovní právní oblast (spoluvytváření plánu dovolených, evidenci, podíl na tvorbě vnitřních školních norem, BOZP, apod.)
- jiné oblasti (materiální oblast, ekonomická, personální, oblast externích vztahů)



Přesto, že zástupkyně ředitele nejsou vždy formálně označovány za střední management školy, na řízení školy se dle výše zaznamenaných odpovědí, podílí. Jak je z výsledků patrné, podíl na řízení školy mají zástupkyně nerovnoměrný. Jmenované oblasti řízení školy jsou zastoupeny v tomto pořadí:

- 1) **organizování chodu školy**
- 2) **výchovně vzdělávací proces školy**
- 3) **pracovněprávní oblast**
- 4) **jiné oblasti – oblast ekonomická, materiální, personální, oblast externích vztahů**

Závěr vytvořený na základě zjištěných údajů o aplikování středního managementu ve školách:

Pojem střední management není na mateřských školách používán jako termín, kterým by se označoval pracovník na střední linii řízení. V organizační struktuře střední management vyznačilo padesát procent ředitelek mateřských škol většinou s vyšším počtem tříd. Druhá polovina dotázaných střední management nevyznačila, přestože mají také ve dvou případech vyšší počet tříd. Lze tedy usoudit, že je na uvážení ředitele jakou formu řízení školy zvolí, zdali centralizovanou nebo spíše decentralizovanou. Právní normy umožňují obojí vedení.

Zástupkyně školy se na řízení školy podílejí, jak vyplývá z výsledků šetření, viz graf č. 4. Ředitelky své zástupkyně delegují, zmocňují pravomocemi. Největší podíl na řízení školy měly zástupkyně či vedoucí učitelky v zajišťování organizačního chodu školy, dále pak v oblasti řízení výchovně vzdělávacího procesu školy. Potvrzují se tímto

teoretické poznatky, viz kapitola „Zástupce ředitele školy“, o přesunutí některých povinností na podřízené pracovníky, konkrétně pak stanovených zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v § 164 odst. 1 písm. c) „*odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb*“, v § 165 odst. 1 písm. a) „*stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení*“.

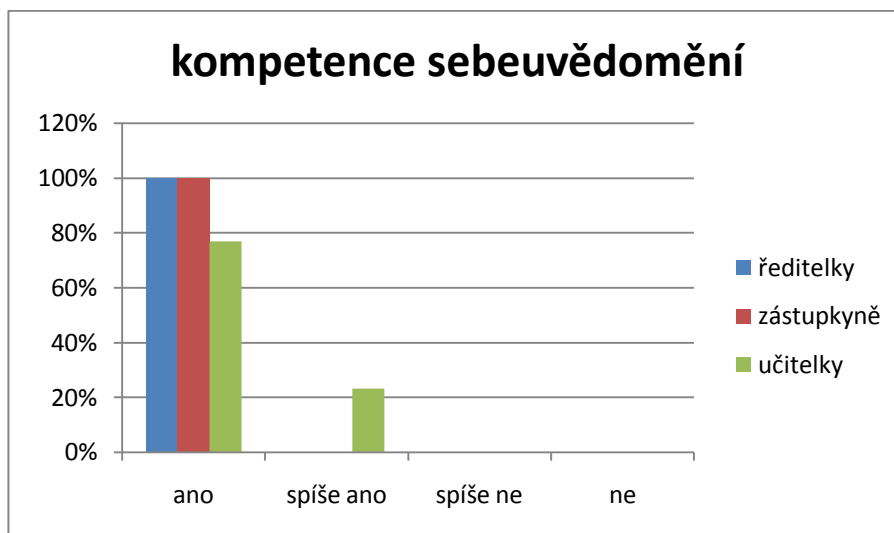
V menší míře se zástupkyně podílejí na řízení školy v oblasti pracovněprávní, pouze dvě ředitelky uvedly míru podílu svých zástupkyň na řízení kolem dvaceti procent. V oblasti ekonomické, materiálního zajištění, personální a externích vztahů se zástupkyně dle výsledků výzkumu podílejí na řízení školy nejmenší mírou – pouze jedna ředitelka uvedla míru podílu dvaceti procenty, ostatní podíl na řízení nevedly, nebo jej vyznačily do deseti procent. **Zástupkyně školy se na řízení školy podílejí, tedy patří do středního managementu školy.**

Celkově lze vyvodit, že ředitelky pověřují své zástupkyně řízením školy, opírají se o jejich odborné pedagogické znalosti a zkušenosti, organizační schopnosti a osobnostní předpoklady.

4.2 Analýza otázek na zjištění osobnostních kompetencí středního managementu školy.

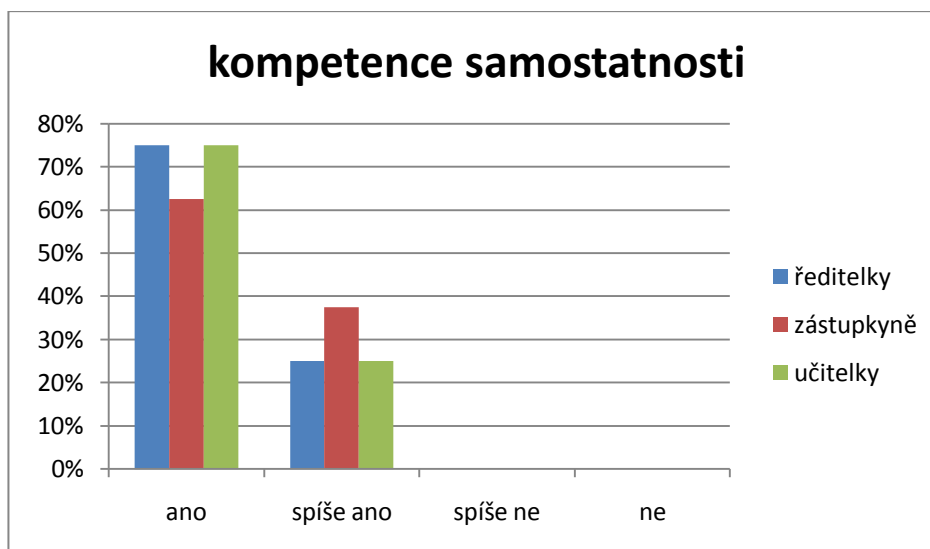
Výsledky jsou uvedeny v procentuálním hodnocení.

Graf č. 1 *Kompetence sebeuvědomění – Je důležité, aby zástupkyně uměla ovládat své emoce?*



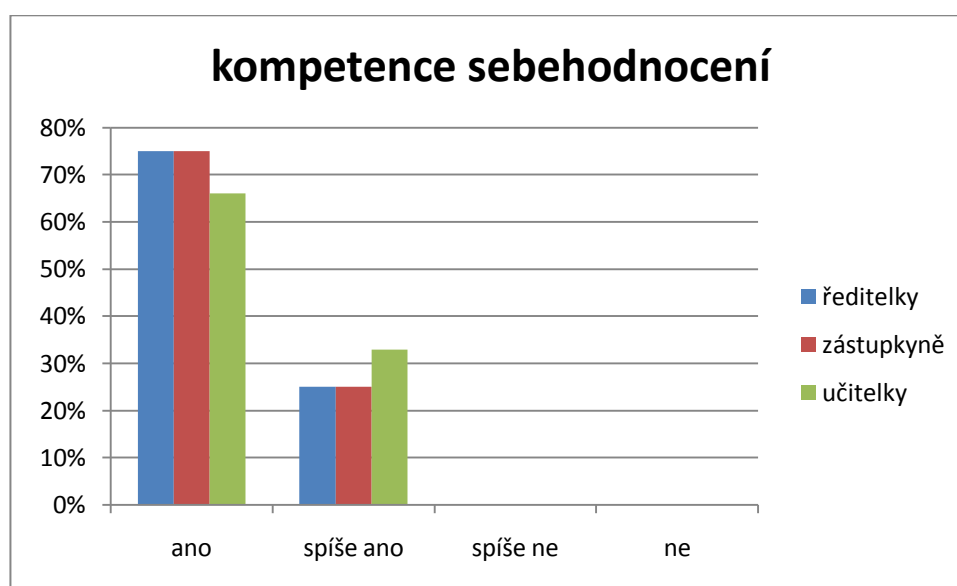
Umět své emoce průběžně sledovat a uvědomovat si je, je dle výše uvedených odpovědí významné. **Jedná se o vlastní sebeporozumění, nakládání se svými city, tak aby odpovídaly situaci.** Tato schopnost má základ v rozvinutém sebeuvědomění. Dle výsledků je patrné, že všechny tři oslovené skupiny považují tuto kompetenci za důležitou.

Graf č. 2 *Kompetence samostatnosti – Je důležité, aby se zástupkyně uměla sama rozhodnout?*



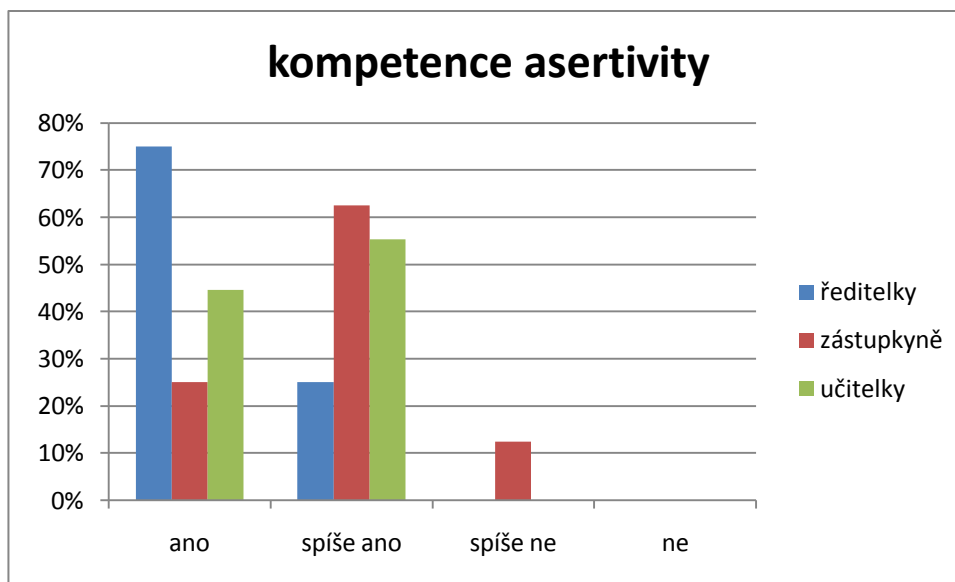
Pokud si je člověk svými city jist, dovede se lépe v životě rozhodovat. Tento člověk ví, jaké pocity u něj vzbuzují důležitá osobní či životní rozhodnutí. **Pokud se dovede rozhodovat v životě, umí udělat také důležitá pracovní rozhodnutí, dokáže se samostatně rozhodnout.** Kompetence samostatnosti navazuje na schopnost sebeuvědomění. Z výsledků je patrná důležitost této kompetence pro všechny tři skupiny, zástupkyně ředitelky hlasovaly pro odpověď „ano“ v nejnižším poměru. Vyšší míru samostatnosti v rozhodování při řízení školy patrně přisuzují ředitelce školy.

Graf č. 3 *Kompetence sebehodnocení – Je důležité, aby zástupkyně uměla rozpoznat své silné stránky, stavěla na nich a využívala je?*



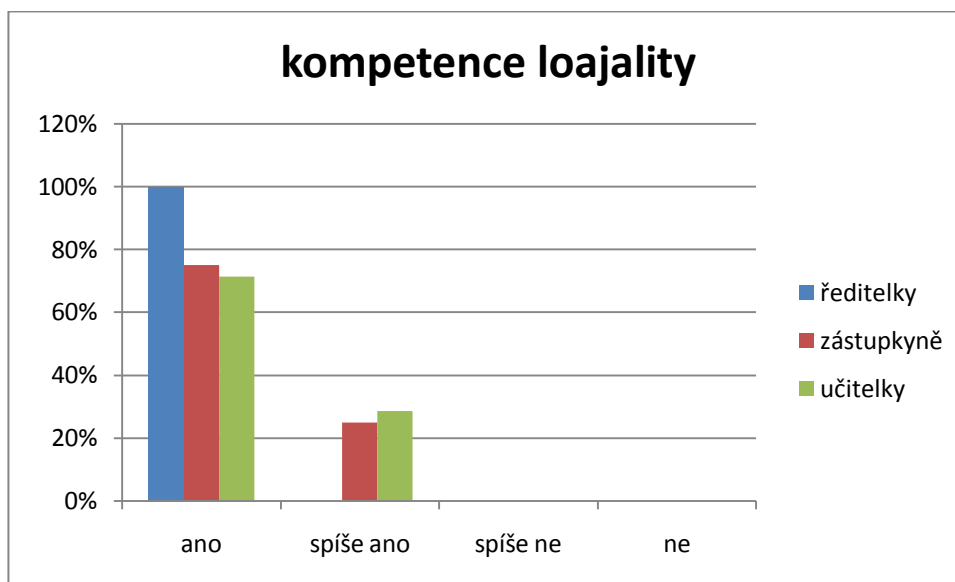
Základem postoje k sobě samému, k vlastnímu já, je sebehodnocení. **Jedná se o poznání vlastních kompetencí, zkušenosti s úspěchem či neúspěchem, s hodnocením i názory ostatních lidí.** Stejně tak je důležitá i míra vlastní spokojenosti se sebou samým, úroveň sebeúcty a sebevědomí. Sebehodnocení, ke kterému dochází na základě vlastního svědomí a reakcí z okolí, je důležitou schopností k rozpoznání vlastních možností. I zde se potvrzují teoretické poznatky, a tím kompetence sebehodnocení. Zajímavý je pohled hlasujících skupin, kdy ředitelky a zástupkyně schopnost ocenit vlastní možnosti a dovednosti preferují. Učitelky tuto schopnost u zástupkyně vnímají jako důležitou v nepatrně nižším poměru. Je možné domnívat se, že zde hraje roli pohled na pracovněprávní vztah ředitele a jeho zástupce ve smyslu podřízenosti, tedy plnění zadaných úkolů ředitelem. Není tedy nutné vysoké sebehodnocení.

Graf č. 4 *Kompetence asertivity – Je důležité, aby zástupkyně uměla prosadit své návrhy a názory a dokázala argumentovat?*



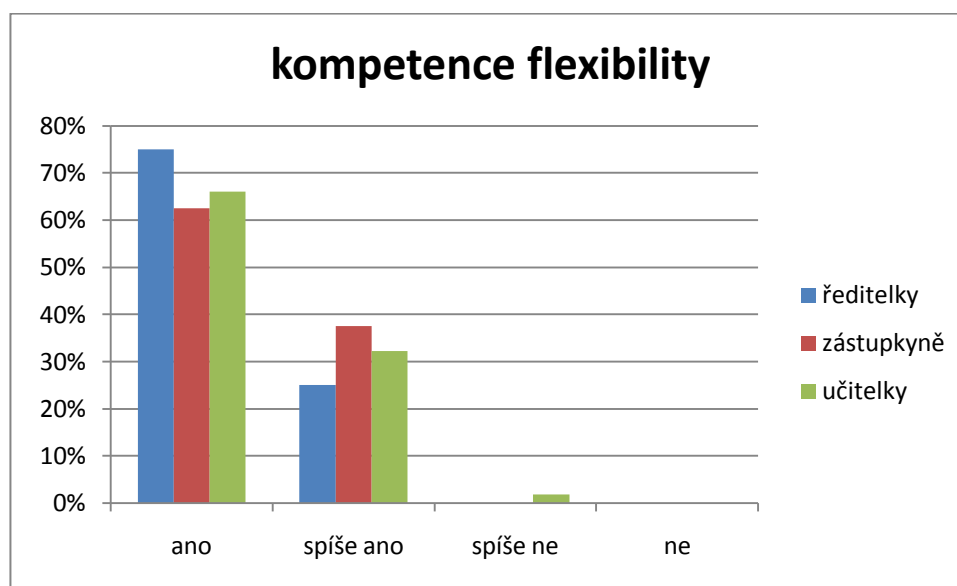
Pokud se hodnotí člověk pozitivně, důvěřuje si, je aktivní. Nebojí se pak prosadit své vlastní představy. Je zajímavé pohlédnout na hlasování jednotlivých skupin. Nejvyšším poměrem kompetenci asertivity hodnotily ředitelky školy. Z tohoto faktu lze usuzovat, že jsou ochotné akceptovat názory ostatních spolupracovníků, oceňují je, jsou ochotné přijímat věcné argumenty. V nižším poměru pak hlasovaly učitelky a zástupkyně. I zde patrně hraje roli pracovně podřízený vztah zástupkyně vůči řediteli, rovněž je možné, že svou roli hrají i zkušenosti s neúspěchem své návrhy prosadit. Přesto je tato kompetence hodnocena kladně, patří tedy k vhodným kompetencím zástupkyně školy.

Graf č. 5 *Kompetence loajality – Je důležité, aby zástupkyně byla v souladu s hodnotami školy, byla vzorem pro ostatní a svým chováním na veřejnosti prezentovala hodnoty školy?*



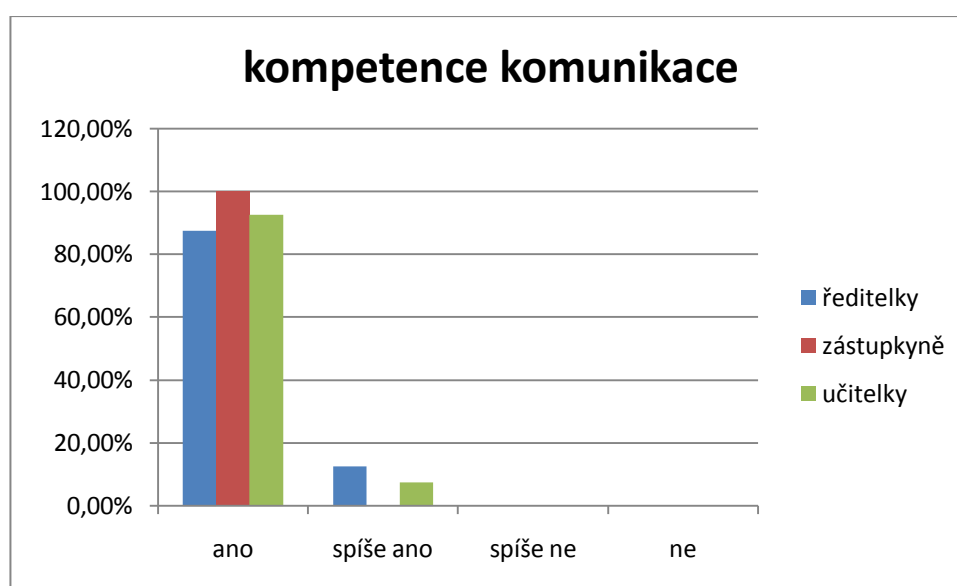
V tomto případě se jedná o schopnost věřit sám sobě, smyslu svých rozhodnutí, prožitků, svému chování a jednání. **Vytvářet hodnoty, se kterými se pracovník (zástupkyně) ztotožňuje, být jejich nositelem,** je možností jak tyto hodnoty přenášet dál, prezentovat je, být vzorem pro ostatní. Podíl zástupkyně na vytváření hodnot školy a jejich prezentování hodnotily všechny ředitelky stoprocentně, zatímco zástupkyně a učitelky si patrně neuvědomují, že hodnoty školy spoluvytváří, tím že ředitel při svých rozhodnutích přihlíží k jejich názorům. Kompetence je hodnocena kladně, proto je potvrzena jako vhodná pro zástupkyni ředitelky školy.

Graf č. 6 *Kompetence flexibility – Je důležité, aby zástupkyně byla flexibilní a otevřená změnám?*



Ideální já představuje cíl osobního směřování, je prostředkem sebemotivace. Sebemotivace vede k dalším aktivitám, cílům. Dle výše uvedených odpovědí lze usuzovat, že **aktivita, schopnost přijímat nové činnosti, případně je hledat, nebát se změn**, je další potvrzenou kompetencí zástupkyně ředitele školy. Ve vyšší míře tuto kompetenci u svých zástupkyň oceňují ředitelky, zástupkyně a učitelky přisuzují tuto způsobilost patrně více řediteli.

Graf č. 7 *Kompetence komunikace – Je důležité, aby zástupkyně uměla komunikovat vsřícně?*



Schopnost působit při rozhovoru, být inspirací, přirozeně ovlivňovat průběh rozhovoru, působit na rozhodování ostatních lidí, je také potvrzenou

kompetencí zástupkyně ředitele. Ve vyšším poměru ji potvrzují všechny oslovené skupiny respondentů. Tato kompetence je hraniční s kompetencemi sociálními.

Závěr vyplývající ze zjištěných údajů o osobnostních kompetencích středního managementu škol.

Na základě vyhodnocení dotazníkového šetření lze usuzovat, že zaměstnanci zařazení do funkce zástupce ředitele školy, by měly být výraznými osobnostmi. Jak již bylo v teoretické části zmíněno, osobnost člověka na základě svých vrozených dispozic, jejího uvažování, prožívání a chování, si vytváří vztah k prostředí. Zástupkyně ředitele školy se podílí určitou mírou na řízení školy, ovlivňují řízení školy, mají tedy podíl na vytváření pracovního prostředí školy. Význam jejich postavení má vliv nejen na vytváření vnitřních vztahů ve škole, ale také na vytváření vnějších vztahů školy. Zde se projevuje důležitost osobnostních předpokladů pracovníků zařazených do této funkce. Jak již bylo zmíněno, zástupkyně školy se největší mírou podílí na řízení školy v oblastech zajištění organizačního chodu školy a ve výchovně vzdělávacím procesu. Jsou vykonavatelkami manažerských funkcí, plánují, organizují, účastní se vedení lidí, kontrolují. Při realizaci strategického plánování, tedy koncepce školy, kdy se konkretizují dlouhodobé plány, je důležitá kompetence **asertivity**, ve smyslu schopnosti vyjádřit svůj názor, navrhnout svou představu, své návrhy podpořit věcnými argumenty, nebát se je prosadit a dokázat přijmout odmítnutí. Stejně tak důležité jsou i další kompetence – **flexibility**, to je nebát se změn, pracovat s novými informacemi, otevřít se změnám, brát je jako výzvu. Zároveň je třeba se spolupodílet na vytváření hodnot školy, být jejich nositeli, být s nimi v souladu, čestným příkladem ostatním, tyto skutečnosti jsou zahrnuty do kompetence být **loajální**. Na základě svého pozitivního **sebehodnocení** je důležité vystupovat sebejistě, stavět na svých úspěších, zároveň se nebát neúspěchů a umět přiznat neúspěch. Při realizaci řízení organizačního chodu školy a zastupování ředitele v jeho nepřítomnosti se umět **samostatně** na základě udělených pravomocí rozhodnout a jednat. Účastnit se procesu řízení se **sebeuvědoměním** vlastních emocí, nakládat s nimi tak, aby odpovídaly dané situaci a pomohly tak situaci řešit. Vše podporovat uměním **komunikace** nejen ve smyslu předávání informací, ale také ve smyslu být při rozhovoru inspirací, přirozeně ovlivňovat průběh rozhovoru, působit na rozhodování ostatních lidí, být vstřícný. Jmenované kompetence působí na vedení lidí, prolínají celým procesem řízení školy a

spoluúčastí na něm. Potvrzují se tedy teoretické poznatky o osobnostních kvalitách zástupkyně ředitele školy.

Potvrzují se tato tvrzení.

Zástupce ředitele **je** pracovníkem středního managementu školy.

Sebeuvědomění **je** osobnostní kompetencí zástupce ředitele.

Samostatnost **je** osobnostní kompetencí zástupce ředitele.

Sebehodnocení **je** osobnostní kompetencí zástupce ředitele školy.

Asertivita **je** osobnostní kompetencí zástupce ředitele školy.

Loajalita **je** osobnostní kompetencí zástupce ředitele školy.

Flexibilita **je** osobnostní kompetencí zástupce ředitele školy.

Komunikace **je** osobnostní kompetencí zástupce ředitele školy.

Vytvoření podkladu osobnostních kompetencí zástupkyně ředitele školy.

Osobnostní kompetence	Pozorovatelné chování
Kompetence sebeuvědomění	<p>Je schopna řešit vzniklé situace.</p> <p>Při řešení situací dokáže ovládat své emoční postoje, situaci řeší objektivně.</p>
Kompetence samostatnosti	<p>Umí se samostatně rozhodnout.</p> <p>Při rozhodování vystupuje jistě.</p>
Kompetence sebehodnocení	<p>Umí rozpoznat své silné stránky, staví na nich.</p> <p>Své slabé stránky nezvýrazňuje, rozvíjí je v pozitivním smyslu.</p> <p>Nebojí se přiznat neúspěch.</p> <p>Nebojí se prezentovat úspěch.</p>
Kompetence asertivity	<p>Při prosazování svého návrhu dokáže být věcná.</p> <p>Umí argumentovat věcně, fakty, je přesvědčivá.</p>
Kompetence loajality	<p>Spolupodílí se na vytváření hodnot školy.</p> <p>Je jejich nositelem uvnitř i vně školy.</p> <p>Je příkladem pro ostatní.</p>
Kompetence flexibility	<p>Na změny, které přichází zvenčí, reaguje, realizuje je v praxi.</p> <p>Přináší nové nápady a řešení, které sama realizuje.</p> <p>Věnuje čas a energii vyzkoušení nových nápadů, které směřují ke zjednodušení a zlepšení pracovních postupů.</p>
Kompetence komunikace	<p>Při rozhovoru je vstřícná.</p> <p>Zajímá se o názory druhých, podporuje dialog.</p> <p>Používá fakta a racionální argumenty při přesvědčování druhých.</p>

Hodnotící stupnice.

Pro hodnocení osobnostních kompetencí jsem zvolila pětidílnou stupnici, kde jednotlivé stupně hodnocení vysvětluji slovním komentářem. Výhodou této volby je zrušení středové, průměrné hodnoty. Navazuji tak na teoretické poznatky prezentované v kapitole Hodnocení pracovníků, jedná se o bodové hodnocení vysvětlené verbálním hodnocením.

Bodová hodnota	Přibližný slovní komentář
0	Jedná se o nedostatečnou úroveň kompetence, téměř absentující, i když byla možnost ji projevit.
1	Jedná se o podprůměrnou úroveň kompetence, nastává i možný rozpor u pozorovatelného chování dané kompetence.
2	Jedná se o postačující minimální úroveň kompetence. Lze usilovat o zlepšení pozorovatelného chování.
3	Jedná se o optimální úroveň kompetence, dané pozorovatelné chování lze posilovat.
4	Excelentní úroveň, pozorovatelné chování je na vzorové úrovni. Není třeba zlepšovat.

Hodnocení osobnostních kompetencí zástupkyně ředitele mateřské školy:

Osobnostní kompetence	Pozorovatelné chování	Pětidílná stupnice
Kompetence sebeuvědomění	Je schopna řešit vzniklé situace.	0 1 2 3 4
	Při řešení situací dokáže ovládat své emoční postoje, situaci řeší objektivně.	0 1 2 3 4
Kompetence samostatnosti	Umí se samostatně rozhodnout.	0 1 2 3 4
	Při rozhodování vystupuje jistě, ví proč.	0 1 2 3 4
Kompetence sebehodnocení	Umí rozpoznat své silné stránky, staví na nich.	0 1 2 3 4
	Své slabé stránky nezvýrazňuje, rozvíjí je v pozitivním smyslu.	0 1 2 3 4
	Nebojí se přiznat neúspěch.	0 1 2 3 4
	Nebojí se prezentovat úspěch.	0 1 2 3 4
Kompetence asertivity	Při prosazování svého návrhu dokáže být věcná.	0 1 2 3 4
	Umí argumentovat věcně, fakty, je přesvědčivá.	0 1 2 3 4
Kompetence loajality	Spolupodílí se na vytváření hodnoty školy.	0 1 2 3 4
	Je jejích nositelem uvnitř i vně školy.	0 1 2 3 4
	Při šíření hodnot školy je příkladem pro ostatní.	0 1 2 3 4
Kompetence flexibility	Na změny, které přichází zvenčí, reaguje, realizuje je v praxi.	0 1 2 3 4
	Přináší nové nápady a řešení, které sama realizuje.	0 1 2 3 4
	Věnuje čas a energii vyzkoušení nových nápadů, které směřují ke zjednodušení a zlepšení pracovních postupů.	0 1 2 3 4
Kompetence komunikace	Při rozhovoru je vstřícná.	0 1 2 3 4
	Zajímá se o názory druhých, podporuje dialog.	0 1 2 3 4
	Používá fakta a racionální argumenty při přesvědčování druhých.	0 1 2 3 4

ZÁVĚR

Učitelky zařazené do středního managementu škol, konkrétně do funkce zástupkyně ředitele mateřské školy, jsou kvalifikovanými odbornicemi. Podílejí se na řízení školy, na tvorbě hodnot školy a jejich šíření. Profesionalita těchto zaměstnankyň spočívá v jejich odborných, osobnostních, manažerských a sociálních kompetencích. **Osobnostní kompetence, které jsou výsledkem pedagogického výzkumu a jeho vyhodnocení v mé práci, jsou podkladem pro výběr a hodnocení pedagogů zařazených do jmenované funkce středního managementu školy.** V této práci je prezentován vyšší počet v předchozím textu popisovaných osobnostních předpokladů, a tak je na každém řediteli, které z nich bude preferovat při výběru svého zástupce. Tyto schopnosti jsou zaměřené na poznání sebe sama a schopnosti seberegulace. Díky tomu lze pak lépe působit na druhé a tím své osobnostní předpoklady uplatňovat při vedení lidí. Školský management má svá specifika, jedním z nich je právě práce s lidmi a jejich vedení. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, řízení školy se odvíjí od stanovených cílů, vizí školy, tedy celkové koncepce. Rozpracování koncepce školy do konkrétnějších poloh je týmová práce. Pokud ředitel a jeho management umí využít potenciál svých pracovníků, nastaví a rozloží kompetence, dochází **k řízení dle kompetencí.** Jasně stanovení struktury kompetencí zástupkyni ředitele školy je klíčové a usnadňuje řízení školy. Pokud tyto kompetence zástupkyně sdílí a je přesvědčená o jejich výhodě, pomáhá jí to při řídicím procesu. Uvědomuje si, co se od ní v její zaměstnanecké roli očekává. Dochází-li k hodnocení kompetencí dle pozorovatelného chování, je schopna požadované chování zlepšovat, případně posilovat. Tento způsob vedení lidí vyžaduje znalost schopností a dovedností zaměstnanců školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. GOLD, Anne. *Řízení současné školy*. Žďár nad Sázavou : Fakta v.s.o., 1998. ISBN 80-902614-0-X
2. GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5
3. HRONÍK, František a kol. *Hodnocení pracovníků*. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2
4. HRONÍK, František – VEDRALOVÁ, Jitka - HORVÁT, Luboš. *Kompetenční model*. Brno : Motiv Press, 2008. ISBN 978-80-904133-2-0
5. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0
6. SOLFRONK, Jan. *Kapitoly ze školského managementu*. Liberec : Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-655-5
7. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3
8. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
9. VEBER, Jaromír a kol. *Management : základy, prosperita, globalizace*. Praha : Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-029-7
10. VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8
11. VODÁČEK, Leo - VODÁČKOVÁ, Olga. *Moderní management v teorii a praxi*. Praha : Management Press, 2009. ISBN 978-80-7267-197-3

Metodické pokyny a zákony

12. Česko. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání : školský zákon. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, 190, 561, s. 10262-10324.

Dostupný také z WWW:

http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2004/zakon_11.html#castka_190.

ISSN 1211-1244.

13. Česko. Zákon ze dne 21. dubna 2006 : zákoník práce. In *Sbírka zákonů*. 2006, 84, 262, s. 3146-3241.

Dostupný také z WWW:

<http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2006/sb084-06.pdf>. ISSN 1211-1244.

14. Česko. Nařízení vlády ze dne 26. ledna 2005 o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In *Sbírka zákonů*. 2005, 21, 75, s. 514-519.

Dostupný také z WWW:

<http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2006/sb020-06.pdf>. ISSN 1211-1244.

Elektronické dokumenty

15. *ABZ.cz* : *slovník cizích slov* [online]. 2005-2006 [cit. 2010-10-24].

<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence>.

Dostupné z WWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.	strana č.
1 Dotazník pro ředitele školy	46
2 Dotazník pro ředitele, zástupce ředitele a učitelky	47

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Dotazník na zjištění středního managementu školy pro ředitele školy.

1. Napište, prosím, počet tříd ve vaší mateřské škole.	
2. Používáte termín střední management školy?	ano ne
3. Pokud ano, pro koho?	zástupkyně ředitele vedoucí učitelka jiná pozice
4. Máte střední management vyznačený v organizační struktuře?	ano ne
5. Kolika procenty se podílí vaše zástupkyně ve jmenovaných oblastech na řízení školy, součet z jednotlivých oblastí je 100%	
– organizování chodu školy (organizování služeb učitelek, zastupování, plánování složení tříd....)	%
– na výchovně vzdělávacím procesu školy (podíl na zpracování, kontrole a vyhodnocování koncepčních materiálů školy, spoluvytváření plánu DVPP apod.)	%
– v pracovně právní oblasti (spolupodílí se na tvorbě plánu dovolených, evidenci, podíl na tvorbě vnitřních školních norem, BOZP, apod.)	%
– v jiných oblastech řízení (materiální, ekonomické, externí vztahy...)	%

Příloha č. 2

Dotazník na zjištění osobnostních kompetencí středního managementu školy pro ředitele školy, zástupkyně ředitele, učitelky.

Otázky pro zjištění osobnostních kompetencí zástupkyně školy.	ano	spíše ano	spíše ne	ne
1. Kompetence sebeuvědomění Je důležité, aby zástupkyně uměla ovládat své emoce?	x	x	x	x
2. Kompetence samostatnosti Je důležité, aby se zástupkyně uměla sama rozhodnout?	x	x	x	x
3. Kompetence sebehodnocení Je důležité, aby zástupkyně uměla rozpoznat své silné stránky, stavěla na nich, využívala je?	x	x	x	x
4. Kompetence asertivity Je důležité, aby zástupkyně uměla prosadit své návrhy, názory, argumentovat?	x	x	x	x
5. Kompetence loajality Je důležité, aby zástupkyně byla v souladu s hodnotami školy, byla vzorem pro ostatní, svým chováním na veřejnosti prezentovala hodnoty školy?	x	x	x	x
6. Kompetence flexibility Je důležité, aby zástupkyně byla flexibilní a otevřená změnám?	x	x	x	x
7. Kompetence komunikace Je důležité, aby zástupkyně uměla komunikovat srozumitelně a věcně?	x	x	x	x