

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora kvality řízení škol a školských zařízení obcemi jako jejich zřizovateli

The Support of the Quality of the Management of Schools and Educational
Facilities with the Municipalities in the Founding Roles

Bc. Josef Vlach

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Jiří Trunda
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Podpora kvality řízení škol a školských zařízení obcemi jako jejich zřizovateli vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 1. dubna 2016

.....

podpis

Terminologická úmluva

V textu jsou některá obecná jména (např. učitel, ředitel, starosta apod.) používána pouze v mužském rodu bez jakéhokoliv diskriminujícího záměru a výlučně s cílem zpřehlednění textu. Ze stejného důvodu je používán termín *škola* pro školy i školská zařízení. Jako zřizovatel je označována osoba odpovědná za záležitosti škol či školských zařízení, případně obec nebo její příslušný orgán.

Děkuji Mgr. Bc. Jiřímu Trundovi za odborné vedení, rady, podněty a připomínky při tvorbě mé diplomové práce.

Mé dceři Bc. Anně Vlachové děkuji za jazykové korektury.

Děkuji všem kolegům ředitelům a zástupcům zřizovatelů, kteří se zodpovědně zúčastnili výzkumného šetření. Bez jejich ochoty by tato práce nevznikla.

ABSTRAKT

Tématem této práce je oblast podpory kvality řízení školy a školského zařízení zřizovatelem.

Práce popisuje role a odpovědnosti ředitele i zřizovatele a jejich vzájemný vztah. Shrnuje poznatky týkající se řízení školy, kvality ve vzdělávání a vyzdvihuje důležitost podpory ve vzdělávání včetně podpory, kterou řediteli poskytuje obec jako zřizovatel.

Pomocí dotazníků, rozhovorů, analýzy dokumentů a pozorování byl popsán stav podpory zřizovatelů a spokojenost ředitelů s poskytovanou podporou. Byla sledována závislost rozsahu podpory na typu obce, typu a velikosti školy či školského zařízení, doby strávené ve funkci a genderu. Přes určité tendence a dílčí shody bylo konstatováno, že poskytování i přijímání podpory je značně individuální.

Práce může sloužit jako základ dalšího výzkumu směřujícího k vytvoření lepších podpůrných mechanismů pro zvýšení kvality práce ředitele, ale i zřizovatele. Ředitelům i zřizovatelům může pomoci uvědomit si vlastní možnosti i potřeby a lépe pochopit své role.

KLÍČOVÁ SLOVA

ředitel školy (školského zařízení), řízení školy, zřizovatel školy (školského zařízení), podpora ředitele, kvalita řízení, kvalita školy, hodnocení, zpětná vazba

ABSTRACT

This thesis deals with the topic of school authorities support of schools and educational facilities quality management.

The thesis describes roles and responsibilities of headmasters and school authorities, and their mutual relationship. It summarizes the findings concerning school management, education quality, and highlights the importance of education, including the support headmasters receive from the municipality.

Questionnaires, structured interviews, document analysis and observation were used to describe the state of the support by school authorities and the satisfaction of the headmasters with the support provided. The dependence of the support scope on the type of municipality, the type and size of the school or education facility, the term of office, and gender was also tracked. Despite the fact that certain tendencies and partial matches were perceived, it was stated that providing and receiving support is considerably individual.

The thesis can be used as a basis for further research with the aim of designing better support mechanisms in order to improve the quality of work of headmasters and school authorities. It could help them realize their possibilities and needs, as well as better understanding their own roles.

KEYWORDS

headmaster, school management, school authority, support of headmaster, quality of management, quality of school, evaluation, feedback

Obsah

1	Úvod	8
2	Škola a její řízení	11
2.1	Obec jako zřizovatel	13
2.2	Škola	16
2.3	Ředitel	17
2.4	Vztah ředitele a zřizovatele.....	21
2.5	Řízení školy	23
3	Kvalita ve vzdělávání a její podpora	26
3.1	Kvalita ve vzdělávání.....	26
3.2	Kvalita řízení školy	30
3.3	Řízení kvality ve škole.....	37
3.4	Hodnocení	41
3.5	Podpora ve vzdělávání	43
3.5.1	Podpora školy	45
3.5.2	Podpora ředitele	48
3.6	Podpora ředitele zřizovatelem.....	51
4	Výzkumné šetření	54
4.1	Předvýzkum	57
4.2	Sběr dat a jejich analýza	58
5	Výsledky výzkumného šetření	60
5.1	Porovnání odpovědí zřizovatele a ředitele	60
5.2	Finanční a materiální zabezpečení	64
5.3	Služby	68
5.4	Činnost školy	71

5.5	Osoba ředitele	77
5.6	Hodnocení ředitele	82
5.7	Celková podpora kvality práce ředitelů zřizovateli	90
5.8	Podpora, kterou čerpají zřizovatelé.....	103
5.9	Komentáře a pozorování	105
6	Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	107
7	Závěr.....	112
8	Seznam použitých informačních zdrojů	115
9	Seznam příloh.....	123
10	Seznam tabulek.....	124
11	Seznam grafů	125

1 Úvod

„Obklopený mnoha lidmi, a přesto sám. Zodpovědný za množství procesů, a přesto často váhající, rozvažující důsledky svého konání. Radící a pomáhající mnoha lidem, a přesto toužící po radě, pomoci, zastavení“ (Lhotková, 2012, s. 11).

Po roce 1989 prochází školství v České republice stejně jako celá společnost obdobím transformace, hledáním optimálního nastavení systému hodnot, nelebením rovnováhy mezi svobodou a odpovědností, všeobecně uznávanými normami a snahou o využití jedinečného potenciálu každého člověka. Nejde při tom jen o narovnání deformované společnosti po desetiletích totality. Svět ve svém vývoji neustrnul. Přináší nové a nové změny, na které je třeba reagovat, a pokud možno je i předvídat. Úlohou vzdělávacích systémů je výraznou měrou přispívat k tomu, aby člověk v takovém světě obstál – v osobním, občanském i pracovním životě.

Vzdělávací systém v naší republice prošel v posledních dekadách řadou změn. Byl zaveden systém školských úřadů jako nástroj odvětvového řízení. Po čase byl zrušen, část kompetencí školských úřadů přešla na krajské úřady, část na školské odbory obcí s rozšířenou působností. Převážná část pak byla převedena na zřizovatele (povětšinou obce a kraje) a samotné školy, které získaly právní subjektivitu, nejčastěji jako příspěvkové organizace.

Ředitel školy touto změnou získal nové odpovědnosti – v personální oblasti se stal zaměstnavatelem, v ekonomické oblasti se stal odpovědným za tvorbu a čerpání rozpočtu a hospodaření se svěřeným majetkem. Zvláště na menších obcích se stal ředitel do značné míry závislým na politicích – starostovi a zastupitelstvu. To na jedné straně vytvářelo tlak na to, aby škola směřovala svůj rozvoj v souladu s potřebami konkrétního místa, na druhé straně hrozilo, že bude škola zatažena do politických soubojů nebo bude muset čelit neodborným zásahům do své činnosti.

Další velkou změnou si prošly školy při tvorbě a implementaci školních vzdělávacích programů. Ty ještě dále zvýšily autonomii (a tedy i odpovědnost) školy, respektive ředitele v rozhodování o konkrétním obsahu a formách vzdělávání.

Výzvou, které školy čelí v současnosti, je tzv. inkluze, tedy snaha nevyčleňovat nikoho z „hlavního“ proudu vzdělávání, ať už jsou jeho vstupní dispozice ke vzdělávání jakkoli

odlišné. Přitom inkluze je pouze jedním projevem snahy o naplnění důležitého principu: zajistit, aby každý vzdělávaný mohl dosáhnout svého osobního maxima.

Vedle těchto velkých změn ale dochází také ke změnám méně revolučním co do rychlosti jejich implementace, ale neméně zásadním. Ať už se jedná o koncepty u nás zatím nepříliš propagované (*evidence-based education* či *distributed leadership*), nebo jiné, jež se objevují i ve strategických materiálech naší vzdělávací politiky – příklon k pojetí ředitele nejen jako manažera (*school leadership*), pedagogický styl vedení školy (*instructional leadership*), řízení pracovního výkonu, zaměření na řízení pedagogického procesu.

Všechny tyto změny vzdělávacího systému a pojetí práce ředitele školy zvyšují nároky na jeho práci, mění její náplň a požadavky na ředitelovy schopnosti, dovednosti, postoje a pracovní chování. Objevují se pokusy o předefinování předpokladů pro výkon práce na pozici ředitele školy. A začíná se na ředitele školy pohlížet jako na člověka, který stejně jako žáci a jejich učitelé potřebuje pro dosažení kvality ve své práci podporu.

Ta může přicházet například z ministerstva, inspekce, kraje, obce s rozšířenou působností, odborné veřejnosti (profesní asociace, kolegové), rodičů a dalších zainteresovaných subjektů, žáků a studentů, ale také od zřizovatele.

Jako ředitel základní umělecké školy vím velmi dobře, jak je důležité mít vybudovanou podpůrnou síť, vědět na koho se v případě problému obrátit, jak je důležitá podpora rodičů žáků či vzájemné vztahy se zřizovatelem. A právě dosud málo popsané téma podpory kvality řízení školy a školského zařízení obcí jako jejich zřizovatelem jsem si vybral jako předmět své práce.

Cílem práce je popsat problematiku podpory kvality řízení veřejných škol a školských zařízení ze strany obce jako zřizovatele, popsat současnou praxi ve vybraném regionu a porovnat deklarovanou podporu poskytovanou jednotlivými zřizovateli se subjektivním vnímáním této podpory ze strany ředitelů.

V kapitole *Škola a její řízení* je přiblížena funkce a odpovědnosti obce jako zřizovatele, postavení a role ředitele, specifika jejich vztahu a problematika řízení školy – to vše v kontextu našeho vzdělávacího systému.

Kapitola *Kvalita ve vzdělávání a její podpora* vymezuje pojem kvalita, popisuje aplikaci kvality v oblasti vzdělávání a vyzdvihuje důležitost podpory ve vzdělávání včetně podpory ředitele zřizovatelem.

Následující dvě kapitoly jsou věnovány přípravě, průběhu a výsledkům výzkumného šetření.

Metodou teoretické části práce bylo studium odborné literatury a legislativy s oporou o vlastní zkušenosti. V praktické části byl využit dotazník, strukturovaný rozhovor, pozorování a analýza dokumentů. Osloveni byli všichni zřizovatelé a všichni ředitelé jimi zřízených škol a školských zařízení v rámci správního obvodu vybrané obce s rozšířenou působností. Všichni oslovení zřizovatelé (celkem 22) se zúčastnili strukturovaného rozhovoru (100 %), dotazník vyplnilo 77 % ředitelů. Získaná data byla analyzována pomocí aplikací programu Microsoft Access a Microsoft Excel.

Tato práce nehodnotí nastavení vzdělávacího systému, i když upozorňuje na některá jeho riziková místa. Chápe ho jako prostředí, ve kterém je třeba hledat cesty ke kvalitní a efektivní výchově a vzdělávání.

Očekávám, že tato práce přispěje k zdůraznění významu podpory práce ředitele školy. Pomůže ředitelům škol i jejich zřizovatelům uvědomit si všechny náležitosti své role, kterou plní ve vzdělávacím systému, podtrhne nezbytnost vzájemné komunikace, spolupráce, důležitost uvědomování si vlastních potřeb a hledání možností, jak tyto potřeby uspokojovat. To vše s cílem zvýšení kvality řízení školy a díky tomu i kvality výchovy a vzdělávání.

2 Škola a její řízení

„V posledních přibližně patnácti letech prošlo řízení školské soustavy radikální proměnou. V souladu se záměry Bílé knihy došlo zejména v oblasti regionálního školství k výrazné decentralizaci (převodu kompetencí z centrální úrovně státní správy na úroveň krajské a obecní samosprávy) a podstatnému zvýšení autonomie škol“ (MŠMT, 2014, s. 34).

Škola jako výchovně vzdělávací instituce je specifickým typem organizace. Je součástí života obce, zároveň je součástí školského, respektive vzdělávacího systému. Snaží se plnit úkoly, jež na ni klade stát prostřednictvím zákonů a dalších závazných norem, stejně tak usiluje naplnit očekávání obce či místní komunity, ale i konkrétního občana. Nějakou představu o ideální škole mají žáci, jinou jejich rodiče a ještě jinou učitelé nebo zřizovatel. V tomto neustále se měnícím prostředí se pohybuje ředitel školy jako ten, který určuje směr a dynamiku pohybu školy mezi různými proudy zájmů a očekávání.

Po roce 2000 došlo v České republice k reformě školství spočívající v přesunu zřizovatelských kompetencí na kraje a obce. Školy získaly právní subjektivitu a s ní i větší autonomii. Bylo také upraveno postavení soukromých a církevních škol. Jako mezičlánek státní správy ve školství mezi MŠMT a školou vznikly odbory školství při krajských úřadech (Roupec, 2006, s. 85).

V současnosti školský zákon definuje, že vzdělávací soustava v České republice je tvořena školami a školskými zařízeními, přičemž jako školy jsou zde uvedeny: „mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 7. odst. 3). Školská zařízení jsou dle tohoto zákona: „zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská účelová zařízení, školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 7. odst. 5).

Náš vzdělávací systém charakterizuje princip decentralizace. „Decentralizace školství ovšem vedla i k velkému roztržštění řízení, k rozmělnění podpůrných kapacit

a k problémům s koordinací vzdělávacích politik na úrovni státu, krajů, měst a obcí. Zvýšení autonomie škol vedlo ke zvýšení odpovědnosti škol, ale zároveň také až k neúměrnému přesunu povinností na úroveň škol, a to bez dostatečné přípravy a podpory ředitelů a dalších vedoucích pracovníků.¹“ (MŠMT, 2014, s. 34).

Ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 konstatuje MŠMT: „Jedním z nezamýšlených důsledků reformy byla fragmentace řízení a odtržení centrálního řízení od řízení na regionální úrovni. Existuje enormní počet různých zřizovatelů, z nichž řada zřizuje jen jedinou školu. Zákonitě pak dochází k rozmělnění kapacit, informačním a komunikačním zkrácením a k oslabování důvěry mezi jednotlivými aktéry“ (MŠMT, 2014, s. 34). Nepříznivé dopady tohoto stavu chce MŠMT řešit posílením kapacit školského systému, zefektivněním vzájemné komunikace mezi aktéry, kteří se podílejí na vzdělávání, a zlepšením koordinace vzdělávacích politik (MŠMT, 2014, s. 34).

Aby decentralizované školství dobře fungovalo, je třeba podle Roupece jednoznačně vymezit práva a povinnosti vzdělavatelů, vzdělávaných i orgánů státu tak, aby se co nejvíce omezila nadbytečná regulace řízení vzdělávání. To by mohlo přinést výrazné omezení byrokracie v přerozdělování veřejných prostředků (Roupec, 2006, s. 91).

Dalším principem, který by měl v našem vzdělávacím systému platit, je podle Roupece princip rovnosti podpory vzdělávání. Pokud jsou jednoznačně stanoveny podmínky pro poskytování vzdělávání, neměl by být pro přidělování veřejných prostředků rozdíl v tom, kdo veřejnou službu (vzdělávání) poskytuje (Roupec, 2006, s. 91–92).

Třetím principem, který Roupec zmiňuje, je princip možnosti volby vzdělávaných a konkurence poskytovatelů vzdělávání. Školy jsou motivovány, aby poskytovaly kvalitní vzdělávání, přičemž „vzdělávaný nesmí být ve své volbě nadbytečně omezován nebo znevýhodňován“ (Roupec, 2006, s. 92).

Vzdělávací systém v České republice lze také označit jako participativně-procesuální, zvláště po zavedení systému rámcových a školních vzdělávacích programů: „cesta ke kvalitě je lemována vyjednáváním a dohodou na žádoucí kvalitě školy mezi učiteli, vedením školy, zřizovatelem, rodiči, sociálními partnery, následnými školami a dalšími relevantními skupinami“ (Vašátková, 2010, s. 9).

¹ „OECD: Education Policy Outlook: Czech Republic (Paris, 2013)“ (MŠMT, 2014, s. 34).

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015–2020 si v souladu se Strategií 2020² stanovuje tyto cíle: „zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání, zkvalitnění 2. stupně základního vzdělávání, podporu středního odborného školství, dokončení kariérního systému a standardu profese učitele a přiměřený rozvoj sítě škol a školských zařízení k dlouhodobé uplatnitelnosti absolventů ve společnosti a na trhu práce“ (MŠMT, 2015a, s. 12).

Vysoká míra decentralizace a relativně malé možnosti státu ovlivňovat kvalitu jednotlivých škol kladou vysokou míru odpovědnosti na ředitele. Ředitel manažersky i osobnostně dobře vybavený má dobrou možnost (zvláště, pokud je podporován zřizovatelem) výrazným způsobem přispět ke zvýšení kvality školy, kterou řídí. Ovšem ředitel, který na svoji náročnou funkci nestačí, může být pro rozvoj své školy značnou překážkou.

2.1 Obec jako zřizovatel

Školu či školské zařízení zřizuje kraj, obec nebo svazek obcí jako školskou právnickou osobu nebo příspěvkovou organizaci. Školy a školská zařízení může dále zřizovat MŠMT, některá další ministerstva, církve a náboženské společnosti, právnické i fyzické osoby za podmínek daných zákonem (Zákon č. 561/2004 Sb., § 8).

Pokud je zřizovatelem školy obec, rozhoduje o zřízení či rušení školy a schválení či úpravách zřizovací listiny zastupitelstvo obce (Zákon č. 128/2000 Sb., § 87). Úkoly zřizovatele pak vůči škole plní rada obce, pokud se v obci rada obce nevolí, pak starosta (Zákon č. 128/2000 Sb., § 102).

Školský zákon ukládá obci (i kraji), aby při zajišťování vzdělávání a školských služeb dbala zejména o jejich dostupnost a také o „soulad rozvoje vzdělávání a školských služeb se zájmy občanů obce a kraje, s potřebami trhu práce, s demografickým vývojem a rozvojem svého území“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 177).

Školský zákon dále mimo jiné ukládá obcím „zajistit podmínky pro plnění povinné školní docházky dětí s místem trvalého pobytu na jejím území“, a to buď ve školách, které sama zřizuje, nebo ve škole zřizované blízko obcí (Zákon č. 561/2004 Sb., § 178).

² MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: MŠMT, 2014, 51 s. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Obec také zřizuje mateřské školy, zařízení školního stravování, případně mateřské a základní školy, ve kterých je vyučováno v jazyku národnostní menšiny (Zákon č. 561/2004 Sb., § 178).

Obec může zřizovat základní umělecké školy, školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská účelová zařízení a za daných podmínek i školy či školská zařízení, jež jinak zřizuje kraj (Zákon č. 561/2004 Sb., § 179).

Školský zákon ukládá obci zajistit finančně školy a školská zařízení, které zřizuje, s výjimkou prostředků hrazených ze státního rozpočtu a jiných zdrojů dle tohoto zákona – platy, odvody, ostatní neinvestiční výdaje atd. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 180).

Základním dokumentem upravujícím vztah obce ke zřizované škole je zřizovací listina. Tu obec vydává podle zákona o obcích (Zákon č. 128/2000 Sb., § 84) a v souladu se zákonem o rozpočtových pravidlech (Zákon č. 250/2000 Sb., § 27). Zřizovací listina především vymezuje hlavní účel a tím i předmět činnosti organizace, případné okruhy doplňkové činnosti a reguluje hospodaření se svěřeným majetkem (Zákon č. 250/2000 Sb., § 27).

Ředitele jmenuje do funkce a odvolává z ní zřizovatel na základě jím vyhlášeného konkurzu (Zákon č. 561/2004 Sb., § 166), zároveň zřizovatel plní vůči řediteli funkci orgánu nadřízeného zaměstnavateli v oblasti pracovněprávních vztahů – určuje jeho plat a stanovuje jeho pracovní náplň (Zákon č. 262/2006 Sb., § 347).

K tomu by si měli zřizovatelé definovat, „koho by chtěli vidět v čele školy, jaké budou preferovat vlastnosti, osobnostní vybavení, rozhled či praxi“ (Lhotková, 2012, s. 15).

Zřizovatel může také podle předem zveřejněných kritérií školu hodnotit (Zákon č. 561/2004 Sb., § 12).

Zřizovatel sice řediteli školy určuje plat včetně nenárokových složek, ovšem plat ředitele je stejně jako platy ostatních zaměstnanců financován ze státního rozpočtu. Obec *může*, ale nemusí odměnu, kterou řediteli přizná, zaplatit z vlastního rozpočtu. Může se tak stát, že ředitel školy by si mohl podle rozhodnutí zřizovatele vyplatit odměnu, ale nemusí na ni mít prostředky. Zaleží na kvalitě vzájemné komunikace a také „osvícenosti“ zřizovatele, zda v takovém případě potřebné finanční prostředky poskytne.

Obec jako zřizovatel školy je příkladem decentralizace školského systému. Kalous k tomu říká: „V tomto případě přecházejí podstatné politické kompetence z ústředí na regionální

struktury, popřípadě i na lokální samosprávy. Tyto orgány pak rozhodují a nesou plnou odpovědnost za činnost škol, a to přímo či prostřednictvím školních rad a ředitelů. Zvláště v oblasti materiálně technického vybavení škol, sítě základních a středních škol, personální politiky (včetně jmenování či schvalování vedoucích pracovníků škol). Hodnotí rovněž programy i výsledky pedagogické práce škol, jejich vztahy s okolím atd.“ (Kalous, 2006, s. 133).

Z pozice zřizovatele ovlivňují kvalitu školy i jejího řízení volení politici a úředníci. Na malé obci se tyto funkce většinou spojí do osoby starosty, ve větších městech to může být starosta, místostarosta či pověřený radní – politici – a vedoucí školského odboru se svými podřízenými – úředníci. Úlohou úředníka je odborně zajistit zřizovatelskou úlohu obce, podporovat školy a přispívat ke zvyšování jejich kvality. Zároveň také úředník plní zadání politiků a připravuje podklady pro jejich rozhodování. Může se stát, že politik podpoří školu pouze tehdy, pokud mu to pomáhá udržet si přízeň voličů. Tendencí politiků je vyhýbat se nepopulárním rozhodnutím, zvláště před volbami. K tomu Trojan dodává, že „politikové rozhodují o celé škále problémů a školství je pouhou jednou částí. Vždy se blíží nějaké volby a volený zastupitel uvažuje zejména o tom, co mu přinese politické body“ (Lhotková, 2012, s. 58).

A tak se „odstraněním odvětvového řízení školství opravdu mnozí zřizovatelé dostali do role, o kterou ani nestáli a nestojí a s jejímž výkonem mají veliké starosti“ (Lhotková, 2012, s. 58).

Kuchař je přesvědčen, že by školy měly vyžadovat, aby se zřizovatel aktivně zapojil také do řízení kvality školy (Kuchař, 2015, s. 38). Přesto se činnost obcí–zřizovatelů ve vztahu ke školám často redukuje na přidělování finančních prostředků na provoz.

Role zřizovatele ve vztahu ke škole a řediteli je možno rozdělit na ustavující (zřizuje školu, jmenuje ředitele), řídicí (vytyčuje mantinely činnosti a hospodaření – zřizovací listina, hodnocení a odměňování ředitele), podpůrnou (odborná pomoc, morální podpora) a partnerskou (škola se účastní života obce, škola – učitelé v čele s ředitelem jako odborníci v oblasti výchovy a vzdělávání jsou partnery starosty v práci pro obec).

2.2 Škola

„Chceme školu jako specifickou entitu vyvíjející se v respektu a při vědomí závazků i možností a potřeb institucionálního, organizačního pospolitého nastavení, školu rozvíjející se v trichotomii vedení, řízení a správy, i školu plnící mnohočetné požadavky vnější odpovědnosti“ (Pol, 2007, s. 167).

Takto shrnuje očekávání společnosti od školy Pol ve svém díle Škola v proměnách. Dále pokračuje: „Jde nám o školu, která je schopná reflektovat svou práci, učit se spolupracovat a tyto hodnoty prosazovat v práci s žáky i s dospělými“ (Pol, 2007, s. 167).

Škola by také podle Pola měla umět komunikovat s vnějším prostředím, reagovat na nové ekonomické výzvy, měla by chápat učení jako celoživotní aktivitu a umět využívat podporu z vnitřních i vnějších zdrojů. „A jde nám samozřejmě o školu vedenou, řízenou a spravovanou schopnými lidmi, kteří se na tyto úkoly mají možnost průběžně a adekvátně připravovat“ (Pol, 2007, s. 167).

Škola neplní jen funkci výchovně vzdělávací, jakkoli výchova a vzdělávání tvoří základní pilíř poslání školy. Walterová vyjmenovává tyto další funkce školy: etická, ochranná, metodologicko-koordinační a socializační, personalizační, kvalifikační, integrační, selektivní, diagnostická, kulturní, ekologická, ekonomická a politická (Walterová, 2009, s. 114–115).

Školu lze vnímat ze tří pohledů: jako instituci, organizaci (běžnou i specifickou zároveň) a pospolitost, přičemž všechny tyto roviny školy spolu koexistují (Pol, 2007, s. 25).

Specifičnost školy jako organizace je spatřována obvykle v obtížnosti stanovení měřitelných cílů, ve vymezení postavení a role jednotlivých účastníků procesů odehrávajících se ve škole (učitel, žák, zákonný zástupce, zřizovatel, občan obce, partner školy, stát...), ve zpravidla stejném vzdělání učitelů i členů vedení školy, v časovém rozvržení práce pedagoga, v obvykle malé pozornosti věnované personálnímu řízení, v zapojení laiků (rodiče), ve složitosti, komplexnosti a dlouhodobosti klíčového procesu – vzdělávání a výchovy, ve vysoké autonomii učitelů, v roztříštěnosti a tlacích vnitřního i vnějšího prostředí i v obtížnosti prosazování změn ve školách (Pol, 2007, s. 145–152, 168).

Školu můžeme podle Prášilové chápat jako systém se sociální složkou. Jednotlivé provázané prvky tohoto systému navenek vystupují jako celek. „Kvalita vztahů mezi prvky

(formálních, ale i neformálních) předurčuje integritu školy, její schopnost vhodně reagovat na změny a využívat synergického efektu při naplňování cílů školy“ (Prášilová, 2010, s. 14).

Jaké zásady by mělo vzdělávání ve školách dodržovat a k jakým cílům směřovat, určuje školský zákon. Mezi základní zásady vzdělávání patří zásada rovného přístupu ke vzdělávání bez diskriminace, zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemné úcty a respektu, svobodného šíření poznatků, zdokonalování procesu vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem ke stanoveným cílům, celoživotního vzdělávání, bezplatného základního a středního vzdělávání za stanovených podmínek. Cíle vzdělávání vidí školský zákon například v rozvoji osobnosti člověka nejen pro výkon povolání, ale i pro osobní a občanský život, ve kterém bude uplatňovat zásady demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod včetně smyslu pro sociální soudržnost či rovnoprávnost mužů a žen. Cílem je také přispívat k vědomí národní a státní příslušnosti při respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové či náboženské identitě každého člověka. Jsou zde zmíněny i evropské kulturní hodnoty a tradice či trvale udržitelný rozvoj (Zákon č. 561/2004 Sb., § 2).

Škola by měla umět na jedné straně pružně reagovat na okolní podmínky, vychovávat mladé lidi pro jednadvacáté století, využívat nové technologie, ale zároveň „by měla být také místem přiměřeně konzervativním“ (Trojan, 2014b, s. 18). A k tomu se ještě očekává, že „napraví všechno, co jiné organizace, rodiče či společnost přestávají zvládat“ (tamtéž).

A ředitel je člověk, který má školu, tento složitý a komplexní systém, a lidi, kteří jej tvoří, kvalitně řídit, vést a spravovat, plnit zadání státu i očekávání zainteresovaných stran. Je zřejmé, že k tomu nutně potřebuje všestrannou podporu.

2.3 Ředitel

„Nelze přehlédnout, že požadované funkce a kompetence ředitelů se blíží charakteristikám ‚superhrdiny‘, které však ve skutečnosti může jen obtížně integrovat jedna jediná osoba.“ (Voda, 2014, s. 111).

Pohled na pozici ředitele školy je dvojitý. Ten tradiční vychází z historického označení *řídící učitel* – ředitel je vedle učení také pověřen funkcí řídit školu. Je jmenován do funkce, absolvuje předepsaná školení a předpokládá se, že zbytek potřebných znalostí a dovedností získá praxí.

Takto nahlíží na pozici ředitele školy i školská legislativa. Z odborného hlediska vyžaduje pouze určitý počet let pedagogické praxe. Znalosti a dovednosti pro řízení, vedení a správu školy si má začínající ředitel doplnit v rámci dalšího vzdělávání do dvou let od nástupu do funkce (Zákon č. 563/2004 Sb., § 5).

V tomto duchu se vyjadřuje i Pol, Hloušková, Novotný, a Sedláček, když říkají: „Ředitel není profese, ale vykonávaná funkce“ (Pol, 2010, s. 86).

Druhý pohled vidí v pozici ředitele školy svébytnou profesi. Například Trojan uvádí: „Vstupem do funkce začíná bývalý učitel vykonávat jinou práci, jinou profesi a oblast jeho odpovědnosti se radikálně změní. Nový ředitel musí najednou rozhodovat o lidských osudech, o budoucnosti celé školy a měl by být co možná nejlépe na tyto situace připraven, nemluvě o potřebné pomoci během výkonu funkce“ (Trojan, 2014b, s. 24). Také Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 mluví o standardu *profese* ředitele (MŠMT, 2014, s. 27).

Databáze povolání na webu Národní soustava povolání neobsahuje profesi ředitele školy či jakékoli manažerské pozice vzdělávací instituce (MPSV, 2016). V kontextu pohledu na ředitele jako pedagoga ve vedoucí pozici by mělo být možné vycházet při popisu jeho práce z některé z definic učitele, např.: „*Učitel druhého stupně základní školy* provádí vzdělávací a výchovnou činnost při vyučování směřující k získávání vědomostí a dovedností žáků na druhém stupni základní školy ve všeobecně vzdělávacích předmětech, popřípadě ve třídách a školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ (MPSV, 2016). Je patrné, že charakteristiku i popis povolání učitele je možno využít jen pro část (většinou poměrně malou) práce ředitele školy.

Naopak popis povolání *ředitel malé* (případně *velké*) *organizace* lze použít jako základ pro vytvoření popisu práce ředitele školy: „*Ředitel malé organizace* celkově řídí a koordinuje činnost menší organizace. Zodpovídá za tvorbu strategie směřující k naplnění stanovených cílů společnosti“ (MPSV, 2016).

Právě standard ředitele – státem definovaný popis toho, jaké parametry má mít osoba ředitele i jeho práce, chybí k tomu, aby bylo možné stanovit vstupní odborné požadavky

na uchazeče o pozici ředitele a tomu přizpůsobit i vzdělávání tak, aby již při nástupu do funkce nový ředitel disponoval nezbytnými základními znalostmi a dovednostmi.

V rámci kulatého stolu Centra školského managementu³ poukázal Beran ve svém příspěvku, který se týkal přípravy budoucích ředitelů, na nevhodný způsob přípravy a přijímání budoucích ředitelů. Za absurdní označil situaci, kdy teprve při jmenování do funkce se někteří nastupující ředitelé začnou zajímat o to, jak se asi škola řídí. Také upozornil na to, že současná podoba konkurzů nezajišťuje, že ředitelem se stane nej kvalitnější uchazeč (Trunda, 2014, s. 3).

Zavedení povinného odborného studia před nástupem do funkce ředitele by přineslo ještě jeden vedlejší efekt, na který upozorňuje Trojan. Ředitelský uchazeč totiž dostane příležitost a čas zvážit, zda vůbec tak náročnou práci chce vykonávat (Trojan, 2014b, s. 23).

Trojanová upozorňuje: „Schopnost ‚být lídrem‘ je částečně osobnostně daná, proto je důležité předem vyhledávat takové pracovníky a připravovat je na vedoucí funkci. Důležitější dovednosti lze doplnit cíleným vzděláváním“ (Trojanová, 2011).

Nejde tedy jen o to kvalitně vzdělávat budoucí ředitele, ale aktivně vyhledávat a motivovat ty, kteří mají pro tuto profesi vhodné předpoklady.

Náročnost pozice ředitele školy dokládají i čísla ze statistik České školní inspekce. Například ve školním roce 2011/2012 se uskutečnilo celkem 2 836 konkurzů. K 44,4 % konkurzů se přihlásil pouze jeden uchazeč – a tím byl ve třech čtvrtinách případů stávající ředitel (Andrys, 2012).

Jak je možné, že o tak společensky i pracovně významné místo, jakým bezesporu je pozice ředitele školy, je mezi učiteli tak malý zájem? Jedna z odpovědí, která se nabízí, zní: Protože je to jiné povolání, přechod na místo ředitele je příliš velký krok do neznáma.

Navíc se podle Pola zdá, „že ředitelé považují za důležité deklarovat, že oni sami o změnu vlastního statusu učitele v ředitelský vlastně ani neusilovali. Vzniká tak dojem, jako by byla funkce ředitele mezi pedagogy ve škole vnímána snad až nepatřičně“ (Pol, 2009, s. 114).

Dalším důvodem malého zájmu o pozici ředitele může být malá atraktivita této funkce. Trojan zdůrazňuje, že je třeba zajistit, aby při konkurzu zřizovatel jmenoval toho

³ Řízení kvality, nebo kvalita řízení – 6. listopadu 2014

nejlepšího kandidáta, a také, aby tato pozice byla pro ty nejlepší kandidáty „po všech stránkách atraktivní. Po stránce prestiže, uznání i finančního ohodnocení. Teprve potom se bude moci radikálně přitlačit na kvalitu, výstupy a stanovit termínované pracovní smlouvy a jistou zdravou mírou nejistoty, závislé ovšem jen a jen na kvalitních výstupech konkrétního ředitele, nikoli politických, finančních či mezilidských tlacích“ (Trojan, 2011).

Profese ředitele v sobě obsahuje různé role. Zpravidla jsou uváděny tři: lídr, manažer a vykonavatel procesu⁴ (např. Trojan, 2014b, s. 15), přičemž jak Trojan zdůrazňuje, „ve větších organizacích jsou tyto role odděleny a vykonávány různými pracovníky“ (Trojan, 2014b, s. 15). Tuto koexistenci rolí komentuje Rymeš slovy: „Obrazně by se dalo říci, že ředitel školy je v pozici generálního ředitele firmy s povinnostmi dílenského mistra“ (Rymeš, 2011).

Působnost i odpovědnosti ředitele školy vycházejí především ze školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.), zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.) a zákoníku práce (zákon č. 262/2006 Sb.), v rovině konkrétní školy pak ze zřizovací listiny.

Rozsah odpovědností a pravomocí ředitele školy podle Průchy zahrnuje vedle řízení školy také tvorbu a realizaci školního vzdělávacího programu a také ekonomickou a personální oblast (Průcha, 2013, s. 253).

Kitzberger rozlišuje působnost ředitele jako statutárního zástupce organizace (zastupuje školu navenek), jako zaměstnavatele (pracovněprávní vztahy) a jako ředitele vzdělávací instituce (včetně výkonu státní správy ve školství) (Lhotková, 2012, s. 45).

Zdá se tedy, že se postupně začíná měnit pohled na pozici ředitele školy. Začíná být chápána jako svébytná profese vyžadující specifickou profesní přípravu, profese, ve které ředitel vystupuje v několika různých rolích, plní úkoly různých zadavatelů, uspokojuje požadavky různých zájmových skupin (*stakeholders*).

K tomu je třeba vytvořit ředitelům podpůrnou síť, a to nejen ze strany MŠMT, inspekce, školského odboru krajského úřadu či vzdělávacích institucí, ale také ze strany nejbližšího nadřízeného, tedy zřizovatele.

⁴ Pod roli vykonavatele procesu je možno zařadit nejen pedagogickou činnost ředitele, ale také povinnosti úředníka vykonávajícího v zákonem vymezených oblastech státní správu.

2.4 Vztah ředitele a zřizovatele

„Politik se domnívá, že jeho představy o řízení školství a nutných reformách jsou tím nejlepším, co za posledních 23 let bylo ve společnosti vypředikováno. Očekává, že ostatní subjekty, vedoucí úředník i ředitel školy, v radostné euforii přijmou nabídnutou vizi. (Kuchař, 2012b, s. 55).

Partnerem zřizovatele na straně školy je vždy ředitel školy. Na straně zřizovatele je situace složitější. Na malých obcích jedná s ředitelem starosta, případně místostarosta, ve větších obcích, které mají zřízen speciální odbor školství (někdy spojený s kulturou či sportem) přechází značná část kompetencí na vedoucího tohoto odboru (Zákon č. 128/2000 Sb.).

V úvodu podkapitoly byl vztah ředitel–zřizovatel představen z pohledu politika. „Ředitel školy si zase naopak přeje politika, který bude vyzbrojen zájmem o školskou problematiku a bude aspoň částečně odborně fundovaný v oblasti školství. Nádavkem očekává plně kompetentního vedoucího úředníka, který mu v rámci společné diskuze a hledání optimálních řešení pro danou školu či region vytvoří podmínky pro jejich realizaci“ (Kuchař, 2012b, s. 55).

A konečně vedoucí odboru podle Kuchaře „očekává od politika projev alespoň minimálního aktivního zájmu o svěřenou oblast školství, tak aby byl vytvořen prostor pro realizování školské politiky. Od ředitele školy očekává, že ze svěřené školy vytvoří špičkové středisko vzdělávání, pochopitelně za minimální provozní náklady“ (Kuchař, 2012b, s. 55).

Ministr kultury Daniel Herman v rozhovoru pro MF DNES směrem k ředitelům příspěvkových organizací, které ministerstvo zřizuje, řekl: „Jsem jednoznačně příznivcem subsidiarity. Ten, kdo stojí v čele instituce, by měl mít jistotu a možnost se opřít o toho, kdo je odpovědný za něj. Tedy v případě ředitele o ministra. (...) Snažím se o to, aby ředitelé našich příspěvkových organizací věděli, že na ministerstvo mají přístup a mohou se o nás opřít. Já od nich zase očekávám, že mi jejich problémy nebudou přistávat na pracovním stole. Že budou dělat, co mají, a teprve když nastane situace, kterou nedokážou vyřešit, dostane se to na ministerstvo. A tady je také určitá struktura – ředitelé odborů, náměstci a teprve nakonec přicházím na řadu já. Jsme tým, každý má své místo a má ho znát“ (Varyš, 2015).

Podobně Kuchař uvádí jako důležitý předpoklad dobrých vztahů zřizovatele a ředitele „nastavení pravidel a vymezení si rozsahu rolí“ (Kuchař, 2014, s. 37). Jako klíčové prvky tohoto vztahu jmenuje „osobnost zúčastněných a schopnost jejich vzájemné komunikace“ (Kuchař, 2014, s. 36).

Vztahy mezi řediteli a zřizovateli se zabývalo také kvalitativní šetření v rámci projektu *Kompetence III*. Autoři souhrnné zprávy, jež mapuje pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR, uvádějí, že „zvláště v některých lokalitách mají ředitelé pocit, že zřizovatel školy nerozumí a úředníci mnohdy svým rozhodováním neblaze ovlivňují odborné postupy, směřování škol, personální politiku apod. Vyjednávání nemusí být vždy snadné a ředitelé sdělují, že komunikují s velkou opatrností, neboť si jsou dobře vědomi významného vlivu zřizovatele, zvláště v menších obcích“ (Lazarová, 2015, s. 35). Dále k této problematice dodávají: „Někteří ředitelé vyjadřovali dokonce pocit, že jsou ‚rukojmím‘ zřizovatele a že jejich pracovní osud závisí na rozhodnutí obce, resp. starosty obce. Poněkud příznivější situace, zdá se, je v některých větších městech, kde na školských odborech (obcí a krajů) pracují nezřídka již po léta lidé, kteří rozumí školské problematice a jsou schopni nabídnout školám odbornou pomoc“ (Lazarová, 2015, s. 35).

Zvláště na malých obcích je vztah zřizovatel – ředitel v mnohém specifický. Má pouze dva hlavní aktéry: starostu a ředitele. Jejich komunikace probíhá poměrně často a více v osobní rovině, důležitou roli hraje také specifické médium, kterým je vesnický „hlas lidu“. Starosta, ač obvykle není odborníkem v oblasti vzdělávání ani managementu, se snaží naplňovat svoji řídicí úlohu zřizovatele. Ne vždy však bývají role jasně definovány. Pokud je starosta schopen uznat ředitele jako odborníka v oblasti řízení výchovy a vzdělávání a chápe ho spíše jako partnera v práci pro obec, může vše fungovat velmi dobře. O této problematice píše Sedláček ve své případové studii Řízení školy na vesnici (Sedláček, 2008).

Je zřejmé, že v důsledku decentralizace a velkých rozdílů v aparátu, který má ten který zřizovatel pro oblast školství k dispozici, budou velké rozdíly v praktické realizaci vztahů mezi řediteli a zřizovateli. Dá se předpokládat, že se bude také lišit rozsah a kvalita podpory poskytované řediteli zřizovatelem. Rozhodující pro kvalitu vztahů i podpory je vyjasnění rolí a kvalita vzájemné komunikace.

2.5 Řízení školy

„Komplex činností spojených s plánováním a zajišťováním chodu školy, kvality vzdělávacího procesu, s hodnocením žáků, autoevaluací školy a s organizováním vztahů a kooperací školy s rodiči a veřejností. V řízení školy má značné pravomoci ředitel školy, se stoupajícími nároky na výkon této profese“ (Průcha, 2013, s. 254).

Definici řízení uvádí Obst ve své práci *Základy managementu*⁵ a cituje ji Prášilová: „V obecném smyslu se řízením rozumí usměrňování procesů (činností), které probíhají v určitém dynamickém souboru (schopném pohybu, změny) vzájemně spojených prvků – v systému“ (Prášilová 2010, s. 21).

Jak ale dále Prášilová upřesňuje, je třeba rozlišovat mezi regulací a řízením. V případě regulace je usměrňování řízeno danými pravidly, normami nebo programem. V běžném životě je naše konání regulováno konvencemi a etickými i právními normami. Regulace si však neporadí, pokud nastane situace, se kterou program nebo norma nepočítá (Prášilová 2010, s. 21).

Opět s odvoláním na Obsta⁶ Prášilová pokračuje: „Pokud se ale usměrňující systém sám rozhoduje o směru, druhu či kvalitě svého působení (tato schopnost je dána člověku – subjektu řízení), hovoří se již o řízení“ (Prášilová 2010, s. 21).

I v životě školy řada činností není řízena, ale regulována. Tyto činnosti probíhají podle zákonů, směrnic či v souladu s kulturou školy. Ale jen do té chvíle, než je detekován problém, který je třeba řešit, nebo než vedení školy dospěje k názoru, že je třeba způsob regulace upravit. V té chvíli nastupuje řízení. Pokud jsou regulativy dobře nastaveny a pokud ti, jichž se týkají, jsou ochotni v jejich rámci jednat, může škola nouzově po omezenou dobu fungovat i bez faktického řízení (služební cesta či nemoc ředitele). To však není hlavní funkce regulativů. Jejich účelem je usnadňovat jednoduché, rutinní úkony a uvolňovat kapacity pro řízení a vedení k zajištění rozvoje školy (Nezvalová, 1999, s. 46).

⁵ OBST, O. *Základy managementu*. Olomouc : PdF UP, 2003. ISBN 80244-0677-2.

⁶ tamtéž

Řízení školy je někdy pojímáno široce a zahrnuje v sobě řízení (*management*) i vedení (*leadership*), jindy jsou tyto oblasti rozlišovány. V takovém případě lze „za manažera považovat osobu, jejíž možnost něco ovlivňovat je založena na formální autoritě a pravomoci dané pozicí. Lídr pak je schopen ovlivňovat ostatní i nad rámec činností daných formálními pravomocemi“ (Prášilová, 2010, s. 27).

Jiný pohled na rozdělení manažer vs. lídr přináší Pol: „Koneckonců lídr je ten, který má vizi a vede školu do budoucnosti, zatímco manažer spíše řídí, udržuje soudobé pořádky, je pouhým vykonavatelem“ (Pol, 2007, s. 72).

Podle Prášilové se často nestává, i když by to bylo vhodné, aby manažer byl zároveň lídrem (Prášilová, 2010, s. 27).

Naproti tomu Baráth uvádí, že poměr mezi vedením a řízením by měl být u členů vedení školy víceméně vyrovnaný s tím, že oblast vedení by přeci jen mohla mít mírně navrch. Toto zjištění vyplynulo z výzkumu mezi řediteli a zástupci decizní sféry v pěti evropských zemích včetně České republiky (Baráth, 2011a, s. 69–70).

Řízení školy (v širším pojetí významu slova řízení) je vykonáváno především ředitelem a dále dalšími pracovníky školy podle organizační struktury (zástupce ředitele, vedoucí provozní pracovníci). Mimo tyto oficiální složky řízení se na řízení školy podílejí další více či méně formalizované pozice s větším či menším vlivem (vedoucí předmětových sekcí, výchovný poradce, specializované pozice – koordinátor ŠVP či ICT nebo zkušený pedagog s přirozenou autoritou v kolektivu). Pokud půjdeme do důsledku, řízení školy se účastní všichni pedagogičtí pracovníci – třídní učitelé řídí svoji třídu a učitelé každou vyučovací hodinu řídí výuku. Řízení školy také ovlivňují různé poradní orgány: „kromě rad škol také pedagogické rady, předmětové komise, asociace učitelů, třídní a školní žákovské samosprávy, rodičovské asociace, poradenské instituce a podniky v okolí“ (Procházková, 2009, s. 548). A pochopitelně jako přímý nadřízený ředitele zřizovatel školy.

Analytická zpráva šetření TALIS 2013 ve shodě s dalšími současnými výzkumy⁷ nahlíží na leadership jako na „meta-řízení“ spočívající mimo jiné „ve vytváření podmínek pro práci učitelů ve smyslu jejich ochrany před rušivými externími vlivy, zajišťováním

⁷ SCHEERENS, J. (Ed.). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. London: Springer, 2012.

administrativního chodu instituce a materiálních i lidských zdrojů“ (Kašparová, 2014a, s. 70). Tato zpráva se odvolává na publikaci *Seven strong claims about successful school leadership*⁸ a dále pokračuje ve výčtu úkolů ‚meta-řízení‘: „vytvářet příležitosti pro profesní rozvoj, strukturovat procesy profesního učení, zajišťovat zpětnou vazbu na základě výkonových standardů a sdílení společné vize i cílů školy“ (Kašparová, 2014a, s. 70).

Je tedy možno říci, že ředitel školy je v celém školském systému klíčovou postavou. Je na něj kladena značná míra odpovědnosti za kvalitu školy, přitom očekávání jednotlivých zájmových skupin jsou rozdílná. Role obce jako zřizovatele by měla být nejen ustavující a řídicí, ale také podpůrná a partnerská. K tomu je ale potřeba kvalitní komunikace mezi ředitelem a zřizovatelem, protože oblast podpory zákonné normy neřeší.

⁸ LEITHWOOD, Kenneth, Christopher DAY, Pam SAMMONS, Alma HARRIS a David HOPKINS. *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham (UK): National College for School Leadership, 2006, 20 s. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327941/seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf

3 Kvalita ve vzdělávání a její podpora

„Kvalitou rozumíme vlastnost nebo stav námi promítaný do předmětu (věc, jev, živá bytost), který je následně pozorován (s cílem zaujmout hodnotící soud) podle určitých kritérií“ (Rýdl, 2009a).

Veber ztotožňuje pojem kvalita s pojmem jakost. Při definování kvality vychází z definice použité pro normu ISO 9000:2006⁹: „Jakost, kvalita – stupeň splnění požadavků souborem inherentních charakteristik. Přitom požadavek je vymezen jako potřeba nebo očekávání, které jsou stanoveny, obecně se předpokládají nebo jsou závazné, inherentní se interpretuje jako existující v něčem, zejména jako trvalá charakteristika, a pojem charakteristika jako rozlišující vlastnost“ (Veber, 2009, s. 434).

Kvalita může vyjadřovat hodnotu absolutní nebo relativní. V absolutním pohledu je kvalitní to, co je ideální, dobré, krásné, to o čem se nepochybuje, a to bez ohledu na náklady. V relativním pohledu na kvalitní výrobek, službu či jinou hodnotu je tento produkt porovnáván s předem určenou normou, standardem – kvalita nabízené hodnoty je tedy určována poskytovatelem; nebo míru či přítomnost kvality určuje zákazník podle toho, jak uspokojuje jeho potřeby (Nezvalová, 1999, s. 7; Vašátková, 2010, s. 7).

Je možné tedy říci, že kvalita vyžaduje normu, která ji určuje.

Důvody k zavádění norem kvality jsou podle Vebera tyto: vyžaduje to právní předpis, přinese to na pracoviště standardizaci a řád, certifikát kvality může být využit v marketingu jako důkaz pro zákazníky vyžadující garanci stability kvality (Veber 2009, s. 438).

3.1 Kvalita ve vzdělávání

„Řada domácích i zahraničních studií ukazuje, že kvalita vzdělávacího systému je přímo závislá na kvalitě učitelů, jejich kvalifikaci, profesní zdatnosti, pedagogickém mistrovství a entuziasmu“ (NIDV, 2015, s. 5).

Termín kvalita se v pedagogické oblasti používá buď pro označení úrovně nějakého jevu, přičemž tuto úroveň můžeme ohodnotit na škále, nebo jako optimální úroveň sledovaného

⁹ ČSN EN ISO 9000:2006 – Systémy managementu kvality. *Základy, zásady a slovník*. Praha, Český normalizační institut 2008.

jevu (Průcha, 1996, s. 26; Starý, 2009, s. 571). Průcha i Starý (tamtéž) se shodují, že se pojem kvalita vzdělávání používá ve významu druhém. Tomu odpovídá i definice: „Kvalitou (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy) se tedy rozumí žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena“ (Průcha, 1996, s. 27).

Cílem vzdělávací politiky je sladit efektivitu vzdělávání s vysokou kvalitou. Nejde přitom jen o výši vložených prostředků do vzdělávacího systému. Mezinárodní výzkumy ukazují, že neexistuje přímá souvislost mezi výši vložených prostředků a kvalitou dosažených výsledků (Starý, 2009, s. 571).

Dosažené přínosy vzdělávání jsou často označovány jako přidaná hodnota (*value added*). Ta se dá v konkrétních oblastech (např. čtenářská gramotnost) zjistit pomocí pretestu a posttestu (např. na začátku a na konci studia určitého stupně vzdělání). Zjistí se tak nejen dosažená úroveň, ale také posun, kterého žák během studia dosáhl. Pokud se zkoumá dosažený stav znalostí a porovnává se v čase nebo s kontextem vzdělávání, zjišťuje se rezultativní efektivita vzdělávání (Starý, 2009, s. 572).

Ani takovéto zkoumání přidané hodnoty ovšem nemusí vždy vypovídat o kvalitě konkrétní školy či celého vzdělávacího systému. „Odpověď na otázku, kde žáci získali znalosti, případně jak se něco naučili, může poskytnout pouze zkoumání procesuální efektivit“ (Starý, 2009, s. 572).

Znaky kvality ve vzdělávání jsou podle Nezvalové tyto: „velmi dobře udržované budovy, profesionální učitelský sbor, vysoké morální hodnoty, vynikající výsledky žáků, specializace, podpora rodičů, využívání moderních technologií, silné a cílevědomé vedení, vyvážené kurikulum, dobré klima školy a celá řada dalších faktorů“ (Nezvalová, 1999, s. 23).

V souvislosti s kvalitou a jejím měřením či hodnocením jsou využívány indikátory, což jsou „pozorovatelné jevy, příznaky, vlastnosti nebo charakteristiky toho, že se určitá očekávaná, žádoucí kvalita vyskytla“ (Starý, 2009, s. 572).

Rozhodujícím prvkem kvality vzdělávacího systému je kvalitní pedagog. Proto je třeba věnovat dostatečnou pozornost vyhledávání, vzdělávání a podpoře jedinců s pedagogickým

talentem a motivací působit ve vzdělávání, posilovat prestiž učitelského povolání a postavení učitele ve společnosti včetně odpovídajícího ohodnocení. (NIDV, 2015, s. 5).

Kvalitě našeho vzdělávacího systému se věnuje zpráva společnosti McKinsey & Company. Doporučení, která zpráva uvádí, se netýkají organizačních změn ani navýšení prostředků na vzdělávání, ale mimo jiné je zde navrhován „rozvoj dovedností stávajících učitelů, uvolnění času ředitelů pro práci na kvalitě výuky a definování standardů pro výsledky vzdělávání“ (McKinsey, 2010, s. 3).

Jako problematické a ohrožující vidí tato zpráva nepříliš konkrétní vzdělávací standardy, absenci celonárodního hodnocení a malou pozornost věnovanou systematickému řízení kvality. Vybízí orgány státní správy i samosprávy ve školství na všech úrovních, aby se nesoustředily pouze na provozní podmínky škol, ale aby přijaly odpovědnost za kvalitu vzdělávání včetně poskytování podpory učitelům a ředitelům (McKinsey, 2010, s. 3–4).

Od doby vydání této zprávy došlo k některým iniciativám. Stát se například snaží zpřesňovat vzdělávací standardy¹⁰, připravuje se zavést kariérní systém učitelů, jež by měl obsahovat i standard učitele, v základních rysech byl navržen i kariérní systém ředitelů¹¹ a Česká školní inspekce vydala Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, která jsou výrazně zaměřená na kvalitu¹².

Kvalita vzdělávacího systému je tvořena především kvalitou jednotlivých škol. „Kvalitou školy se teoreticky rozumí žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů“ (Průcha, 2013, s. 138).

Aby bylo možné mluvit o kvalitě, musí být měřena a hodnocena. Školský zákon v § 12 uvádí tyto formy hodnocení školy a školského zařízení: vlastní hodnocení školy (nevztahuje se na školská zařízení), hodnocení Českou školní inspekcí a hodnocení, které může provádět zřizovatel podle předem zveřejněných kritérií (Zákon č. 561/2004 Sb., § 12).

Má-li být kvalita školy měřena a hodnocena, musí být stanovena kritéria kvality. Například školní vzdělávací programy by měly obsahovat vzdělávací standardy konkrétní školy,

¹⁰ viz např.: <http://www.nuv.cz/file/213/>

¹¹ NIDV. *Kariérní systém*. Praha: NIDV, 2015, 39 s. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_system_-_informacni_brozura.pdf

¹² ČŠI. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2015b, 45 s. [cit. 2015-07-28]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/08363541-9138-4392-895c-6e46ce6ac414>

standard učitele by měl být součástí připravovaného kariérního systému učitelů, Česká školní inspekce definovala parametry kvalitní školy jako celku (ČŠI, 2015).

Kvalitu vzdělávacích výsledků také zjišťují různá srovnávací šetření, ať už na úrovni národní či mezinárodní. V této souvislosti upozorňuje Trojan na úskalí, která tato měření mohou přinášet. Jsou to například sociální, kulturní či jiná specifika testované školy, měření jednotlivostí (s odkazem na Liessmanna¹³), fascinace žebříčky škol, validita a reliabilita testu, ale také třeba případná malá motivace učitele či žáků k testování (Trojan, 2014a, s. 46).

Práce se špatným výsledkem školy může být rozdílná. „Může sloužit jako upozornění na špatný stav, jako pojmenování nebezpečného vývoje, může sloužit jako impuls k vnější pomocné intervenci a pomoci škole. V horším případě může dojít ke zveřejnění žebříčku, ostrakizaci školy a jejímu zlikvidování či prohlubování sociální selekce“ (Trojan, 2014a, s. 46).

Je tedy důležité uvědomit si, co lze a co nelze změřit, správně interpretovat data a stanovit, jak budou vyhodnocená data využita k růstu kvality konkrétní školy.

Řešitelé projektu *Kariérní systém* (v navržené podobě nebude realizován) ve výstupech projektu zdůrazňují, že při zavádění kariérního systému musí jít v první řadě o zvýšení kvality školy. Toho chtěli dosáhnout především vrácením pedagogického řízení školy mezi priority vedení školy, změnou přípravy budoucích učitelů, změnami v hodnocení učitelů, zefektivněním systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, vytvořením podmínek pro sdílení zkušeností mezi školami, zlepšením práce se začínajícími učiteli i zlepšením přípravy managementu škol (NIDV, 2015, s. 5).

Starý podle Reynoldse¹⁴ uvádí klíčové závěry výzkumného projektu *International School Effectiveness Research* (ISERP), jež by měly zvýšit kvalitu škol:

- délka pobytu žáka ve škole snižuje závislost jeho výkonu na jeho etnickém či sociálním původu a na úrovni vzdělání jeho rodičů,
- významným faktorem, který má vliv na výsledky žáků bez ohledu na kulturní odlišnosti jednotlivých zemí je individualita učitele a způsob jeho řízení výuky,
- o efektivitě školy rozhoduje významnou měrou vedení školy (Starý, 2009, s. 574).

¹³ LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008. XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5

¹⁴ REYNOLDS, D. World Class Schools. In: *Education Research and Evaluation*, 2006, 12, 6, s. 535–560.

Kvalitní škola tedy vyžaduje kvalitního učitele i kvalitního ředitele. Stát by měl jasně určit standard této kvality.

3.2 Kvalita řízení školy

Kvalitu řízení lze posuzovat podle výsledků řízené organizace (plnění cílů či poslání), ale také z hlediska procesního, přičemž procesním kritériem může být jak úroveň manažerských dovedností, tak i pracovní chování (Cimbálníková, 2008, s. 21).

Přes shodu odborníků na důležitosti vedení školy a jeho vlivu na kvalitu školy upozorňuje Pol na skutečnost, že názory na to, jak vypadá kvalitní řízení školy a kdo je kvalitním vedoucím pracovníkem, se různí, a že se teorie o dosažení takové shody ani nesnaží, protože není možná. Jako důvod uvádí významný vliv kontextu, tedy že se každý ředitel či vedoucí pracovník nalézá v jedinečné situaci a nelze tedy předem stanovit optimální postupy nebo optimální kompetenční vybavení (Pol, 2005, s. 49).

Přesto ale dochází ke shodě na některých klíčových charakteristikách kvalitního vedení: „dobrý vedoucí pracovník je připraven ke změnám, je flexibilní, orientuje se na lidi, má schopnost sdílet vedení, podporovat spolupráci, preferuje určité způsoby komunikace, je otevřený vůči vnějšímu prostředí apod.“ (Pol, 2005, s. 50).

Kuchař přidává z pohledu zřizovatele ještě další rozměr kvalitního a úspěšného ředitele. Takového ředitele „charakterizuje nejen snaha o neustálé zkvalitňování vlastní školy, ale také aktivní zájem o zkvalitňování škol sousedních, neboť i pro dosahování pozitivních změn platí přímá úměra, tedy změny dosáhneme rychleji a efektivněji, čím širší a podnětější prostředí nás bude obklopot“ (Kuchař, 2015, s. 38).

Tento pohled rezonoval i s nastavením návrhu kariérního systému (v navržené podobě nebude realizován), který stupňoval kariéru učitele i ředitele narůstajícím přesahem z vlastní školy směrem k okolním školám a školskému systému (NIDV, 2015).

Prášilová upozorňuje na dva aspekty, jež ohrožují kvalitu řízení českých škol: vývoj managementu české školy zaostává za edukačně vyspělými zeměmi a podmínky standardního fungování škol neodpovídají rozsahu právní subjektivity škol. Opatření, která navrhuje, zahrnují plnou profesionalizaci řídicího procesu ve škole – profesní příprava řídicích pracovníků již

před nástupem do funkce, posílení pravomoci ředitelů v organizačních a personálních záležitostech a zajištění dostatečné a kvalitní podpory ředitelů a škol (Prášilová, 2009, s. 302).

Kvalitou řízení škol se zabýval kulatý stůl Centra školského managementu pod názvem Řízení kvality, nebo kvalita řízení. Diskuze odborníků došla mimo jiné k tomu, že kvalitu řízení škol je třeba podporovat a budoucí ředitel by se měl na novou pozici připravovat ještě před nástupem do funkce, přičemž jeho úloha je vzhledem ke kvalitě školy a jejích výstupů nezastupitelná. Jednota panovala také v tom, že „kvalitě řízení škol a školských zařízení by prospěla racionální změna právního rámce opřená a empirický výzkum korelace kvalit řízení školy a efektivity vzdělávání“ (Trunda, 2014, s. 5).

Podle výsledků mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2013 nejvíce svého pracovního času (50 %) věnují ředitelé administrativě a poradám (mezinárodní průměr je 41 %) na úkor pedagogickému řízení. Naopak pozitivně vyznívá skutečnost, že „téměř devět desetin ředitelů v posledních 12 měsících předcházejících šetření pracovalo na plánu profesního rozvoje svých zaměstnanců a využívalo výsledky žáků a hodnocení jejich úspěšnosti při tvorbě vzdělávacích cílů školy a jejích programů“ (Kašparová, 2014b, s. 9).

Klíčovými odpovědnostmi ředitele podle tohoto šetření je přijímání a propouštění zaměstnanců, stanovování platu učitelů či rozhodování o přijetí žáků. Tyto odpovědnosti sdílí v rámci školy pouze 19 až 29 % ředitelů (Kašparová, 2014b, s. 9).

Spokojenost ředitelů v zaměstnání nejvíce ovlivňuje školní klima vybudované na vzájemném respektu a také to, zda ředitel používá pedagogický styl vedení (*instructional leadership*)¹⁵ a sdílené vedení (*distributed leadership*)¹⁶ (Kašparová, 2014b, s. 9).

Z pohledu hodnocení Českou školní inspekcí je kvalita řízení škol následující: 83,7 % základních škol hodnocených ve školním roce 2013/2014 bylo shledáno na požadované úrovni, asi 10 % škol této úrovně nedosáhlo, 6,2 % škol pak vykazovalo znaky nadstandardní

¹⁵ Pedagogický styl vedení „označuje aktivity ředitele zaměřené na zlepšování výsledků vzdělávání žáků prostřednictvím vytváření podmínek pro efektivní výuku a učení“ (Kašparová, 2014b, s. 17).

¹⁶ Sdílené vedení (*distributed leadership*) „je vnímáno jako efektivnější způsob vyrovnání se se současnou komplexní společností v podmínkách zvyšující se autonomie škol. Vedení školy se neomezuje pouze na osobu ředitele, ale zahrnuje též další školní aktéry – učitele, nepedagogické pracovníky, rodiče a žáky. Sdílené vedení označuje společné rozhodování, sdílenou odpovědnost za výsledky žáků a důraz na účast celé školy při hodnocení svého rozvoje. Sdílené vedení však nijak nesnižuje důležitost ředitele, který má nadále zásadní roli ve vedení školy a usměrňování ostatních zaměstnanců v procesech týmového rozhodování“ (Kašparová, 2014b, s. 16).

úrovně. Oproti předchozímu školnímu roku přitom došlo k mírnému zlepšení (Zatloukal, 2014, s. 31).

Pro náš vzdělávací systém je důležité, aby škola, pokud už se dostane pod požadovanou úroveň, na ní nezůstala dlouho. Je třeba vhodně a cíleně takové školy podporovat. Pokud se ukáže, že hlavní příčinou zaostávání školy je její vedení, a pokud během přiměřené doby s dostatečnou podporou nedojde k jeho zlepšení, je třeba iniciovat příslušné personální změny. Na druhou stranu je určitě žádoucí, aby nadstandardně hodnocených škol bylo ještě více, protože právě v těchto školách je možno hledat učitele a ředitele, jejichž působení přesáhne hranice jejich škol a kteří budou pomáhat a podporovat své kolegy na jiných školách.

„Je jistě na místě ptát se, jak vidí svou práci a její okolí sami ředitelé škol, co se jim daří, v čem případně pocítují problémy a jaké mají potřeby ve vztahu ke své práci“ (Pol, 2007, s. 151).

Podle šetření TALIS 2013 jsou téměř všichni ředitelé v České republice spokojeni ve své funkci, práce je těší, svoji školu považují za dobrou školu a se svým výkonem ve funkci jsou spokojeni (Kašparová, 2014b, s. 17).

To ale rozhodně neznamená, že by ředitelé nepocítovali žádné problémy nebo se necítili ve své práci omezováni. Jejich efektivitu podle téhož šetření nejvíce ohrožují záležitosti finanční, legislativní, neúměrná pracovní zátěž a přemíra odpovědností (Kašparová, 2014b, s. 9).

Pro kvalitní práci ředitele školy a zvládnutí dlouhodobého pracovního vytížení a je důležitá úroveň a zdroje jeho motivace. Podle Lhotkové jí však rozhodně „není věnována náležitá pozornost. Souvisí s ní i prakticky neexistující stimulační zpětná vazba od nadřízených orgánů, která se objevuje většinou pouze v případě problémů“ (Lhotková, 2012, s. 24–25).

Podle Pola se od ředitele školy očekává, „že zajistí klíčové aktivity ve škole (učení a vyučování), vytvoří podmínky pro formulování vize a směru rozvoje školy a pro spolupráci lidí na směřování k této vizi, bude udržovat školu v relativně pružných a otevřených vztazích se subjekty vnějšího prostředí, dostojí požadavkům na to, aby škola skládala účty ze své práce a v mnohostranné komunikaci se širším prostředím zkvalitňovala svoji práci. Přitom se od ředitele očekává, že udrží ve škole rovnováhu v dichotomiích stability a změny, jistoty a rizika, důrazu na dnešní agendu i budoucí rozvoj“ (Pol, 2009, s. 110).

Na efektivním řízení se významnou měrou podílí informační systém školy. Trojan upozorňuje, že i když informační systém funguje optimálně a data nacházejí včas své adresáty, nesmí ředitel zapomínat na pravidelná osobní setkávání s klíčovými osobami školy i se sociálními partnery (Trojan, 2014b, s. 21).

Zvláště nesmí opomíjet pravidelné kontakty se zřizovatelem. Vedle oficiálních informačních toků velmi dobře fungují toky neoficiální a je škoda, když se zřizovatel o problému ve škole dozví nejprve „bokem“. Ředitel se tak připraví o možnost seznámit zřizovatele s problémem nezkresleným způsobem a formou pro školu vhodnou (Kuchař, 2012a).

Výstup srovnávací analýzy OECD pod názvem *Improving School Leadership, Policy and Practice: Pointers for Policy Development* se zabývá otázkami, jak zlepšit vedení škol. Své závěry staví na datech získaných z 22 vzdělávacích systémů v 19 zemích (OECD, 2011, s. 3).

Vedoucí pracovníci škol hrají klíčovou roli ve zlepšování školních výsledků tím, že ovlivňují motivaci a kapacity učitelů, jakož i školní klima a prostředí. Jejich pozice se však oproti minulosti změnila. Mnohé země daly školám větší autonomii a zároveň s tím větší odpovědnost za výsledky. Školy jsou pod tlakem používat více výukových metod založených na důkazech (*evidence-based education*)¹⁷ a zlepšit celkovou výkonnost studentů, jejichž populace je stále více různorodá. V důsledku těchto trendů je funkce vedení školy v jednotlivých zemích OECD nyní definována náročným souborem rolí, které zahrnují řízení finančních a lidských zdrojů a vedení pro učení (*leadership for learning*)¹⁸. Mnozí ředitelé jsou důchodového věku a je čím dál těžší je nahradit, neboť potenciální kandidáti často váhají kvůli obtížnosti funkce, nedostatečné přípravě a výcviku, omezeným kariérami a nedostatečné podpoře a platu (OECD, 2011, s. 5).

Tento vývoj učinil z vedení školy prioritu ve vzdělávacích systémech po celém světě. Tvůrci politik potřebují zvýšit kvalitu vedení škol a učinit ji trvalou. OECD určila čtyři hlavní politické nástroje, které mohou společně zlepšit vedení školské praxe:

¹⁷ „Každý pedagogický postup má své rozmezí použitelnosti, v němž dobře funguje; má podmínky, za nichž se s ním může pracovat a může být účinný, má své specifické adresáty, jimž je určen. (...) Uživatelé by měli mít k dispozici přehledy, které shrnují výsledky pedagogických výzkumů o exaktním ověřování různých postupů. Tomuto směru bádání se říká edukace založená na důkazech“ (Mareš, 2009, s. 232).

¹⁸ Tento koncept akcentuje především „učícího se jedince (kterým může být dítě i dospělý ve škole) a proces učení. Tento důraz na učení všech členů školní komunity, na učení učitelů vedoucí k lepšímu učení žáků, sbližuje koncept pedagogického vedení s představou školy jako učící se organizace“ (Dvořák, 2011, s. 22).

- Nově vymezit odpovědnosti vedení školy – autonomie musí být doplněna podporou na všech úrovních, vždy brát ohled na kontext školy, spolupracovat s okolím.
- Sdílet vedení škol (*distributed leadership*) – i napříč školami, podporovat školní rady a dbát na vhodný výběr kandidátů.
- Rozvíjet dovednosti pro efektivní vedení školy – tematiku vedení školy začlenit do vzdělávání budoucích učitelů, poskytovat kvalitní vzdělávací programy, nastavovat podpůrné a informační sítě.
- Učinit z vedení školy atraktivní povolání – profesionalizovat nábor budoucích ředitelů, zvýšit platy a nastavit výkonové odměňování ředitelů, zavést obnovitelné smlouvy na dobu určitou, posílit úlohu profesních sdružení ředitelů, umožnit ředitelům pokračovat v kariéře ve školské správě nebo jako poradci vedení škol (OECD, 2011, s. 5–9).

Zpráva OECD doporučuje zavádět tzv. systémový leadership, ve kterém se ředitel neangažuje pouze ve prospěch vlastní školy, ale také škol okolních i celého školského systému. Ukazuje se, že takovýto přístup rozvíjí kapacity vedení, racionalizaci zdrojů, sdílení vedení ve školách i napříč vzdělávacím systémem a přináší zlepšení školních výsledků. K tomu je ovšem potřeba dostatek kvalitních školních lídrů s dostatečnou podporou a prostorem pro jejich aktivitu (OECD, 2011, s. 10).

OECD předpokládá, že iniciativa pro rozšíření systémového leadershipu musí vzejít od samotných ředitelů, přičemž pomoci mohou zprostředkovatelské organizace typu *the National College for School Leadership* a *the Specialist Schools and Academies Trust* v Anglii nebo *the Leadership Academy* v Rakousku. Další možností je podpořit místní orgány školské správy a obce, jež následně podporují školní lídry tak, jako je tomu například ve Finsku (OECD, 2011, s. 11).

Inspirativní myšlenky přednesl americký ministr školství Arne Duncan v roce 2013 v projevu na konferenci Národní asociace ředitelů základních škol (*National Association of Secondary School Principals*), ve kterém zdůraznil tři chystané změny, jež by se ředitelů měly dotknout. Vedle posílení bezpečnosti škol a transformace středních škol chce americká administrativa výrazně zlepšit přípravu a profesní rozvoj ředitelů (Duncan, 2013).

Vláda si je podle Duncana vědoma průměrné úrovni programů určených pro přípravu ředitelů, konkrétně jmenuje nízkou úroveň standardů definující vstupní úroveň, nízké nároky na závěrečnou práci a nedostatečnou praxi. Sami ředitelé nejsou s úrovní přípravy spokojeni (Duncan, 2013).

Dalšími nedostatky jsou: nesourodé hodnocení ředitelů, nekoncepční a podfinancovaný profesní rozvoj ředitelů a nedostatečné personální řízení ředitelů ze strany školských okrsků (*school districts*). K hodnocení ředitelů by mělo být použito více měřítek. Významným faktorem by však vždy mělo být zlepšení dosažených výsledků studentů. Nedávná studie (více než 7000 ředitelů v Texasu) zjistila, že kvalitní ředitelé zvýší výkon typického studenta o dva až sedm měsíců učení za školní rok (Duncan, 2013).

Duncan dále uvedl, že bude třeba provádět cílený nábor schopných učitelů. Úspěšní lídři budou jmenováni do funkcí ředitelů neúspěšných škol. Zároveň chce ministerstvo zlepšit spolupráci s profesní asociací ředitelů škol. Duncan prezentoval zajímavý a podnětný příklad snahy o lepší pochopení práce ředitele, kdy desítky vedoucích pracovníků ministerstva strávily část dne stínováním ředitelů v oblasti Washingtonu DC (Duncan, 2013).

Důležitým prvkem zvyšování kvality řízení škol, který zatím v našem školském systému chybí, je státem definovaný standard ředitele. Definoval by „požadavky státu na profesní kompetence ředitele a na jejich rozvoj v celém průběhu jeho kariéry“ (NIDV, 2015, s. 25).

Například standard ředitele navržený v rámci projektu *Kariérní systém* popisuje profesní kompetence¹⁹ ředitele, které tvoří kompetenční model rozdělený do pěti oblastí:

- 1) „Vedení a řízení vzdělávání a výchovy
- 2) Vedení a řízení postavené na hodnotách a vizi
- 3) Vedení lidí
- 4) Řízení organizace
- 5) Osobnostní a profesní rozvoj“ (NIDV, 2015, s. 16)

V rámci téhož projektu byl navržen i kariérní systém ředitelů, postavený na těchto principech:

- Do funkce bude vstupovat budoucí ředitel připravený, od samého počátku po celou dobu výkonu funkce je mu poskytována podpora.

¹⁹ Profesní kompetence jsou zde definovány jako „soubor znalostí, dovedností, schopností a postojů, které může ředitel v daném kontextu opakovaně prokázat. Jsou hodnotitelné, dají se získat a rozvíjet nebo zvýšit dalším vzděláváním a praxí“ (NIDV, 2015, s. 16).

- Hodnocení uchazeče o místo ředitele se bude opírat o transparentní systém hodnocení, který budou zřizovatelé akceptovat.
- Ředitel bude především pedagogickým lídrem školy.
- Hodnocení práce ředitele bude propojeno s hodnocením celé školy, jeho základem bude standard ředitele.

Dále budou vytvořeny podmínky pro sdílení a předávání zkušeností, bude využíván mentoring a koučování, z nejkvalitnějších ředitelů škol se stanou lídři školského systému (NIDV, 2015, s. 24).

Podle závěru kvalitativního šetření v rámci projektu Kompetence III závisí úspěšné vedení podle ředitelů „především na předchozích zkušenostech, osobnostních předpokladech a kvalitní a dostupné vnější podpoře“ (Lazarová, 2015, s. 41).

Osobnostními předpoklady mají ředitelé na mysli schopnost orientace v různých oborech a tématech – mluví o „polyfunkčnosti“, schopnost rozhodovat se v prostředí legislativní a finanční neurčitosti na základě intuice a zkušenosti, nebát se riskovat, věřit si, pracovat s nadšením a osobním nasazením, vybudovat si autoritu a respekt, být dobrými mediátory, udržovat v rovnováze pracovní a osobní život (Lazarová, 2015, 42–43).

„Ve světě se s vymežováním kompetencí, které by měli vykazovat členové vedení škol, setkáváme stále častěji. Kompetence, které musí mít ředitel školy, jsou přesně definovány v podobě standardů například v Anglii (*National Professional Qualification for Headship*). Od dubna 2004 jsou všichni kandidáti na pozici ředitele školy povinni absolvovat vzdělávání, které je postaveno na těchto standardech (viz <http://www.nationalcollege.org.uk/>)“²⁰ (Abari-Ibolya, 2011a, s. 6).

Nicméně je třeba stále připomínat, že „žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže postihnout komplexnost činnosti řídicího pracovníka“ (Lhotková, 2012, s. 17).

Z předchozího textu této práce vyplývá, že pozice ředitele není jednoduchá a je velmi obtížné už jen popsat všechny skutečnosti, jež ovlivňují kvalitu práce ředitele školy, natož

²⁰ Další příklady: standardy pro vedoucí pracovníky škol v USA viz <http://www.ccsso.org/>; program podpory rozvoje a vzdělávání vedení škol v Ontariu Ideas to Action viz <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/IdeasIntoAction.html> (Abari-Ibolya, 2011a, s. 6).

pak vydávat generalizující závěry či rady. Je však jistě prospěšné snažit se vysledovat převažující tendence a obvykle fungující postupy.

Pro zvýšení kvality řízení je mimo jiné navrhováno, aby ředitelé škol sdíleli vedení, soustředili se na pedagogický styl vedení a dobře řídili informační toky. K tomu je třeba zajistit, aby na pozice ředitelů byli vybíráni vhodní adepti, vzdělaní v profesi školního lídra, a aby jim byla po celou dobu jejich kariéry poskytována všestranná podpora.

Zatímco termín kvalita řízení se vztahuje k osobě řídicího pracovníka a tomu, jak kvalitně provádí komplex činností z jeho pozice vyplývajících, termín řízení kvality označuje řízení procesů vedoucích ke zvýšení (nebo udržení) kvality organizace.

3.3 Řízení kvality ve škole

Vašátková definuje řízení kvality jako „soubor cyklických, systematických a systémových počinů vedoucích jak k zajišťování, tak i ke zvyšování kvality školy. Je to určitá filozofie, která znamená změnu v pojetí školy, jejího systému, struktury, řízení i kultury; dotýká se všech činností organizace. Její zavádění je dlouhodobou záležitostí a výsledky se nedostaví hned“ (Vašátková, 2010, s. 12).

Výzkumy potvrzují fakt, že důležitým činitelem rozhodujícím o kvalitě školy je kvalita vedení školy (Pol, 2005; Starý, 2009; Baráth, 2011b). Úloha vedení školy v oblasti kvality spočívá ve stanovení jasných cílů, vytváření podnětného prostředí a vysokého očekávání, v podpoře vlastního rozvoje – to vše ve vztahu k učitelům i k žákům (Baráth, 2011b, s. 117).

Pokud ředitel školy usiluje o řízení kvality, měl by především:

- „mít vizi kvality práce svěřené instituce,
- směřovat k dosažení této kvality,
- dbát, aby jádrem práce školy byl ohled na potřeby žáků,
- vytvářet prostor k participaci dalších zainteresovaných,
- podporovat profesní rozvoj pracovníků školy,
- rozvíjet adekvátní formy komunikace ve škole,
- citlivě pracovat s problémy a konflikty,
- přizpůsobovat organizační strukturu a dělbu pravomocí a odpovědností ve škole potřebám rozvoje kvality“ (Pol, 2005, s. 50).

K tomu ale Pol dodává, že nejde jen o to, co ředitel dělá, ale také o to, jak to dělá – tedy že jde o obsah i o styl. „Jde o to, že nestačí racionálně zvládnout koncept řízení, ale být schopen jej dobře reflektovat a uchopit i na rovině emoční, resp. vztahové“ (Pol, 2005, s. 63).

Úspěšná škola „má dobrého ředitele, ten užívá efektivního stylu řízení, řeší problémy týmově, zná sbor, komunikuje s ním, adekvátně hodnotí učitele a studenty, pečuje o odborný růst učitelů. Úspěšná škola komunikuje s rodiči a společností“ (Nezvalová, 1999, s. 21).

Vašátková s odkazem na Bělohlávka, Košťana a Šuleře²¹ shrnuje přínos procesů řízení. Uvádí, že dojde ke zlepšení řízení organizace. Získáním certifikátu kvality (např. ISO) a zvýšením kvality výrobků a služeb selepší image a konkurenceschopnost organizace, zvýší se efektivnost organizace, lépe je pracováno s daty, kvalitnějším plánováním se sníží stresová hladina v organizaci, rozvíjí se lidský kapitál (Vašátková, 2010, s. 13).

Občas se můžeme i ve školství setkat se systémy řízení kvality, které do oblasti vzdělávání pronikly z ekonomické sféry, např. TQM (*Total Quality Management*) nebo EFQM (*The Model of the European Foundation for Quality Management*). Vždy je však třeba respektovat specifika škol obecně i každé konkrétní školy (Starý, 2009, s. 571).

National College for School Leadership v Nottinghamu ve Velké Británii vydal v roce 2006 publikaci *Seven strong claims about successful school leadership*, která na základě studia odborné literatury a mnoha empirických výzkumů shrnuje klíčové poznatky o efektivitě školního leadershipu (Leithwood, 2006).

Tato publikace mimo jiné tvrdí, že vedení školy má významný vliv (i když ne největší) na učení žáků, že nezáleží jen na tom, co lídr dělá, ale také jak to dělá a zda zohledňuje kontext školy, a že malé množství osobních rysů lídra vysvětluje vysoký podíl změny v efektivitě vedení. Lídři dle této publikace nejvíce zlepšují výuku a učení ovlivňováním motivace zaměstnanců, jejich odpovědnosti a tvorbou pracovních podmínek. Zároveň by měli široce a vhodným způsobem sdílet své vedení. Autoři publikace tvrdí, že existuje soubor základních praktik, jež používají téměř všichni úspěšní lídři (Leithwood, 2006, s. 3).

Mezi tyto praktiky patří tvorba vize, určování směru a vytváření atmosféry vysokých očekávání, rozvoj zaměstnanců poskytováním individuální podpory včetně formování

²¹ BĚLOHLÁVEK, F., P. KOŠTAN a O. ŠULEŘ. *Management*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0396-X.

hodnot a vzorců chování, formování vhodné kultury organizace a řízení pedagogického procesu (Leithwood, 2006, s. 6–7).

Zpráva OECD hodnotící vzdělávání v České republice Podobně doporučuje: „Je také třeba, aby ředitelé škol věnovali ve své práci větší pozornost pedagogickému vedení. Znamená to, že by se měli dále vzdělávat, aby posílili své vůdčí kompetence zejména v oblasti zkvalitňování činnosti školy a zlepšování kvality výuky a učení“ (Santiago, 2012, s. 11).

Nejúspěšnější lídři jsou otevření a připraveni se učit od ostatních. Jsou flexibilní ve svém myšlení, vytrvalí, nezdolní a optimističtí (Leithwood, 2006, s. 14).

V Rakousku se snaží zvýšit kvalitu vzdělávání prostřednictvím *Leadership Academy*, jež propojuje jednotlivé prvky školského systému, různé školy i různé regiony do sítě, ve které probíhá sdílení, dialog, vzájemná podpora a z níž vycházejí podněty ke zkvalitnění vzdělávacího systému, učebních procesů i předpokladů pro učení (Hartmann, 2011, s. 56).

Posun v těžišti práce ředitele školy shrnuje Hašková: „Kým ešte pred niekoľkými rokmi, v reakcii na zvyšovanie autonómnosti škôl a školských zariadení, sa v súvislosti s manažmentom škôl zdôrazňovala jeho multidimenzionálnosť a pozornosť sa venovala rozvoju ekonomických, legislatívnych, personálnych, administratívno-správnych a materiálo-technických podporných procesov školského manažmentu, v súčasnosti sa do centra pozornosti v rámci školského manažmentu dostáva pedagogické riadenie“ (Hašková, 2014).

Při řízení pedagogického procesu je třeba brát ohled na faktory, které ho ovlivňují. Mezi vnějšími vlivy Trojan uvádí vývoj populační křivky, postoje společnosti a politické vlivy, možnosti ekonomiky a hmotné podmínky školy. Mezi vnitřními vlivy jmenuje kvalitu a přiměřenost kurikula, skryté kurikulum, způsob řízení pedagogického procesu, kvalitu pedagogického sboru a vztahy ve škole mezi všemi zúčastněnými subjekty (Trojan, 2014a, s. 43).

Má-li být pedagogický proces efektivně řízen, musí mít vedení školy k dispozici dostatek spolehlivých informací o stavu i vývoji výchovně vzdělávacího procesu, o jeho podmínkách, průběhu a výsledcích. Tyto informace může poskytnout periodické vlastní hodnocení vzdělávacího procesu (Trojan, 2014a, s. 65).

Řízení pedagogického procesu můžeme podle Trojana rozdělit do tří fází. V té první – *Příprava podmínek* – dochází k přidělení konkrétní vyučovací jednotky (předmět a třída) konkrétnímu učiteli. Ve druhé fázi – *Průběžná kultivace podmínek* – probíhá řízení pedagogického pracovníka (např. formou hospitace). Zároveň je třeba udržovat vzdělávací program školy (ŠVP) aktuální a průběžně pracovat s žáky i s rodiči. Ve třetí fázi – *Kontinuální reflexe* – jsou pomocí autoevaluace a zpětné vazby přehodnocovány dosavadní postupy (Trojan, 2014a, s. 9).

Hospitace může být efektivním nástrojem v získávání důležitých informací o kvalitě vzdělávacího procesu i samotného řízení vzdělávání. Musí však být spojena s důvěrou, podněcováním, podporou, pomocí a zpětnou vazbou. Důležité je také vyžadovat sebehodnocení a sebereflexi hospitovaného. Výsledky hospitace je třeba analyzovat, zobecnit a prezentovat tak, aby přinesly prospěch celému pedagogickému týmu (Trojan, 2014a, s. 83).

Dalším efektivním nástrojem monitorování kvality pedagogického procesu může být metoda *Classroom Walkthrough*, jež spočívá v krátkých návštěvách v hodinách (jakési minihospitace). Tato metoda slouží jako zdroj informací pro vedení školy, zároveň umožňuje poskytovat učitelům zpětnou vazbu (Hartmann, 2011, s. 55). Může také sloužit pro sdílení příkladů dobré praxe.

Hašková ovšem také zdůrazňuje, že řízení pedagogického procesu nepředstavuje pouze zajištění organizace a průběhu kvalitního vzdělávání. Zahrnuje také péči o další vzdělávání a seberozvoj učitelů (Hašková, 2014).

„Ředitelé, kteří praktikují ve větší míře pedagogický styl vedení školy²², častěji vytvářejí plány profesního vzdělávání, využívají hodnocení žáků pro tvorbu vzdělávacích cílů a programů školy nebo sledují výuku při hospitacích ve třídě. Navíc bylo v ČR zjištěno, že ve školách, kde je horší kázeňské klima, je pedagogický styl vedení využíván v menší míře“ (Kašparová, 2014b, s. 17).

Při vytváření cílů, nastavování procesů a výběru strategií při řízení kvality nesmí nikdy ředitel zapomenout, že všechny jeho snahy musejí skrze podnětné prostředí, kvalitu učitelů a vzdělávacích programů směřovat k dosažení osobního maxima každého konkrétního žáka.

²² *instructional leadership* – viz podkapitola 3.2 Kvalita řízení školy

3.4 Hodnocení

„Hodnocení je považováno za klíčový nástroj pro zlepšování výsledků vzdělávání. (...) Daleko více než dříve je zdůrazňováno, že hodnocení má mít především funkci podpůrnou, jeho kontrolní funkce je výrazně upozaděna“ (Chvál, 2015, s. 11).

Hodnocení je součástí řízení kvality – říká, zda bylo dosaženo očekávané kvality. Bez hodnocení nemůžeme mluvit o kvalitě.

Seberová a Šustová definují hodnocení jako „komplexní činnost přisuzování hodnoty vybraným vnitřním a vnějším jevům a procesům“ (Seberová, 2010).

S odvoláním na Tondla²³ rozlišují pět základních prvků hodnocení:

- subjekt hodnocení (kdo hodnotí)
- předmět hodnocení (jaké jevy či procesy jsou hodnoceny)
- cíl hodnocení
- vztahový rámec hodnotících soudů (hodnoty či kritéria)
- vlastní hodnocení (Seberová, 2010)

Trendy, které se nově objevují při hodnocení ve vzdělávání, shrnuje Chvál:

- Dochází k posunu od hodnocení pouze snadněji měřitelných výstupů vzdělávání ke komplexnímu posuzování včetně např. kritického myšlení nebo sociálních dovedností.
- Hodnocení a zpětnou vazbu potřebují nejen žáci, ale také učitelé a ředitelé.
- Školám, které zaostávají, je třeba v první řadě pomoci, ne je trestat.
- Roste snaha, aby vzdělávání (a také rozhodnutí politiků) bylo založeno na empirických důkazech (*evidence-based education*) (Chvál, 2015, s. 11–12).

Při hodnocení v oblasti vzdělávání je často používaným termínem slovo standard. Používá se v několika rovinách: například obsahový standard říká, co by měl hodnocený vědět, znát, čeho by měl být schopen; výkonový standard stanovuje, jaká kvalita výkonu je považována za vyhovující (Voda, 2014, s. 105); profesní standard odpovídá termínu kompetenční model, kompetenční profil (Rýdl, 2009b; Lhotková, 2012, s. 34).

²³ TONDL, L.. *Hodnocení a hodnoty: Metodologické rozměry hodnocení* (1st ed.). Praha: Filosofia - nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR, 1999.

Standardy lze využít jako příklady osvědčených postupů, popis potřebných kompetencí, manažerský nástroj pro personální řízení a kontrolu kvality, vzdělávací a rozvojový rámec, základ kvalifikací odborného vzdělávání. Lze jej ale také využít při přijímání, výběru a profesním rozvoji zaměstnanců, ale i ředitelů (Kirkham, 2011, s. 11).

Důležitým termínem vztahujícím se k hodnocení je zpětná vazba. Autoři Pedagogického slovníku definují zpětnou vazbu jako „jeden z nejdůležitějších prvků řízení různých systémů: (zpětný) vliv řízeného procesu na řídicí orgán nebo přenos informace o výstupu určitého děje na jeho vstupní faktory“ (Průcha, 2013, s. 386).

V této práci je zpětná vazba chápána nejen jako odezva hodnoceného směrem k hodnotiteli v reakci na jeho hodnocení, ale jako vzájemné předávání informací mezi partnery (ředitel–zřizovatel) v reakci na jakoukoli činnost jednoho z nich, která se dotýká druhé strany. Z tohoto pohledu je samotné hodnocení zpětnou vazbou na práci ředitele. Při hodnocení je tedy vhodné, aby zpětná vazba působila oběma směry. Ředitel (hodnocený) dostává od zřizovatele informaci o tom, ve kterých oblastech splňuje představy zřizovatele a ve kterých nikoli. Umožňuje mu to zaměřit svoje úsilí požadovaným směrem. Také zřizovatel (hodnotitel) by měl stát o zpětnou vazbu na svoje hodnocení. Hodnocený by měl mít příležitost vyjádřit se k hodnocení, doplnit případný chybějící kontext tak, aby v ideálním případě došlo ke shodě obou stran na hodnocení. Zřizovatel (hodnotitel) díky zpětné vazbě také může zlepšovat své hodnotící nástroje.

Jak dále uvádí Pedagogický slovník, „systému bez účinné zpětné vazby hrozí, že bude pracovat neadekvátně nebo se zcela vymkne kontrole. Proto zkušení učitelé plánovitě zpětnou vazbu poskytují i vyhledávají“ (Průcha, 2013, s. 387). Můžeme tedy říci, že účinná zpětná vazba poskytnutá řediteli (například zřizovatelem) podporuje jeho snahu o zvýšení kvality vlastní práce.

Trojan s oporou o vlastní výzkum provedený mezi krajskými zřizovateli²⁴ uvádí, že zřizovatelé při hodnocení práce ředitele kladou důraz především na ekonomickou a právní oblast. Výsledkům žáků, kultuře školy, personální práci ředitele věnují daleko menší pozornost (Lhotková, 2012, s. 15).

²⁴ TROJAN, Václav. 2008. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Dizertační práce. Praha: ČŠM PedF UK, Praha.

Kuchař rozlišuje mezi hodnocením řízeným (předem jsou stanovena hodnotící kritéria) a neřízeným – hodnocení probíhá intuitivně, na základě znalosti místního kontextu. Hodnocení může také vycházet z interních či externích podkladů (vlastní hodnocení školy, inspekční zprávy České školní inspekce), přičemž do hodnocení se mohou zapojit lidé v různém postavení. Může to být například politik, člen školské komise nebo úředník (Trojanová, 2013).

MŠMT vydalo v roce 2015 dokument k problematice hodnocení škol zřizovateli. Uvádí zde, že by zřizovatelé měli vyžadovat jako podklady k hodnocení pouze relevantní údaje, a to jen takové, které nemají k dispozici z jiných zdrojů (například jako výsledek veřejnosprávní kontroly). Také by měli volit formy hodnocení, jež ředitele zbytečně nezatíží, při hodnocení s ředitelem spolupracovat, vyvarovat se porušování pravidel ochrany osobních údajů a kritéria hodnocení by měli předem zveřejnit (MŠMT, 2015b).

Je však třeba stále zdůrazňovat, že „hodnocení škol není cílem, slouží k hledání cest a způsobů jak škole pomoci ke zvýšení kvality její práce a jak z pozice zřizovatele zlepšit podmínky pro její práci. Vytváření podmínek pro realizaci opatření ke zlepšení stavu je zásadním úkolem zřizovatele v období po hodnocení“ (NÚOV, 2011, s. 2).

Zřizovatelům bez ohledu na velikost obce a rozsah úřednického aparátu by při hodnocení kvality práce ředitele určitě pomohlo, kdyby stát definoval svoji představu kvality ve formě standardu ředitele. V současnosti může zřizovatel využít materiál ČŠI, který popisuje parametry kvality jednotlivých typů škol (viz ČŠI, 2015).

3.5 Podpora ve vzdělávání

*„Klíčovým slovem pro všechny aktéry vzdělávací politiky se nezbytně stane slovo podpora – at' budeme uvažovat o podpoře ředitelů, učitelů i samotných žáků“
(Trojan, 2014c, s. 9).*

Jedním z termínů, který se stále častěji objevuje v koncepčních dokumentech (viz např. MŠMT, 2001; MŠMT, 2014; MŠMT, 2015a), je podpora.

Nicméně ani tyto koncepční dokumenty, ani odborná literatura z oblasti vzdělávání či managementu tento termín nedefinují.

Slovník spisovného jazyka českého u hesla *podpora* uvádí vedle původního stavebně technického významu tohoto slova ještě použití v kontextu peněžitých dávek či jako podepření někoho. A také význam tohoto termínu, který je používán v této práci: „opora, pomoc, příspěvní, posila (mravní, ideová, hmotná)“ (ÚJČ, 2011).

Z toho, jak se toto slovo používá, vyplývá, že podpora sama o sobě ztrácí účel. Podpora musí něco (někoho) podpírat – vždy by měla vycházet z potřeb podporovaného. Jinak hrozí, že bude podporovaným ignorována nebo přímo odmítnuta. Jak píše Pol, „podporu nelze vnučovat, předpokladem je dobrovolné rozhodnutí školy, ředitele či učitelů o jejím přijetí, cíli, obsahu, formě a poskytovateli“ (Pol, 2007, s. 141). Má-li být podpora efektivní, je na příjemci, aby deklaroval potřebu podpory a připravenost poskytnutou podporu přijmout. Na poskytovateli je nabízet poptávanou podporu vhodnou formou a ve vhodný čas. Pol navíc zdůrazňuje, že pro poskytování a přijímání podpory je důležitá atmosféra důvěry a bezpečí. Příjemce podpory musí mít jistotu, že jeho žádost o podporu nebude vykládána jako slabost, či přiznání chyby nebo neúspěchu (Pol, 2007, s. 142). A ještě dodává: „Není vždy snadné přijímat podporu, lze to však vnímat i jako výraz zralosti“ (Pol, 2007, s. 145).

Z pohledu předmětu této práce je třeba ještě zdůraznit, že o podpoře se zde uvažuje vždy jen tehdy, směřuje-li ke zvýšení (či udržení) kvality, ať už kvality školy, výsledků výchovně vzdělávacího procesu nebo ředitelova řízení školy.

„Vývoj ve školských systémech řady tzv. rozvinutých zemí ukazuje, že zejména v posledních dvou dekádách zesiluje trend vytvářet vhodné nabídky podpory, připravovat jejich poskytovatele a stimulovat školy k tomu, aby vnitřní i vnější zdroje podpory využívaly“ (Pol, 2007, s. 132).

Nejčastěji se o podpoře mluví v souvislosti s žáky, kteří vstupují do školského systému s nějakým znevýhodněním. Společnost vyvíjí snahu, aby se toto zdravotní, sociální, ekonomické či jakékoli jiné znevýhodnění pokud možno neodrazilo ve výsledcích vzdělávaného jedince a předem nedeterminovalo jeho budoucí životní uplatnění.

Vedle podpory žáků je zmiňována také podpora učitele. Na školách jsou zaváděny způsoby personální práce, u nichž je podpora nedílnou a důležitou součástí. Podpora učitelů zahrnuje vytváření podmínek pro práci učitelů, tvorbu a udržování stimulačného klimatu, podporu profesního rozvoje, spravedlivé a motivující hodnocení i odměňování a také

naplňování potřeb učitelů prostřednictvím individuální podpory (Lazarová, 2015). „Day se svými kolegy²⁵ legitimizuje tuto možná překvapivou oblast ve svém modelu pedagogického vedení školy – zdůrazňuje, že lídr musí nejen dobře znát své pracovníky, ale i rozumět jejich potřebám a v rámci možností je naplňovat. Naplňování potřeb a porozumění učitelům umožňuje jednak poskytovat tolik proklamovanou individuální podporu v profesním růstu, zároveň jde také o důležitý model chování, který mohou učitelé dále aplikovat v přístupu ke svým žákům“ (Lazarová, 2015, s. 22).

Stále častěji se mluví o podpoře škol, a to nejen o plošné podpoře vytvořením příznivých legislativních, ekonomických, personálních, technických či informačních podmínek, ale také podpoře cílené, jež bude směřovat tam, kde ji potřebují, za konkrétním žákem, učitelem, ředitelem, školou, a to efektivním způsobem (MŠMT, 2014).

Podpora ředitelů zůstávala až donedávna přítomná spíše implicitně v podpoře učitelů či školy, ale ukazuje se, že specifika ředitelovy práce si zaslouží podporu specifickou. Stále častěji se ozývají hlasy, že se ředitelé v kontextu svých odpovědností a očekávání na ně kladených bez vhodné a dostatečné podpory neobejdou (např. McKinsey, 2010; Trojan, 2014a; MŠMT, 2014; MŠMT, 2015a).

3.5.1 Podpora školy

„Jedním ze znaků dobré školy je, a v budoucnu patrně ještě výrazněji bude, její účinná snaha vytvářet mechanismy podpory jednotlivců i skupin uvnitř školy stejně jako hledat a nacházet možnosti podpory zvenčí a využívat tyto možnosti v zájmu zkvalitňování práce školy“ (Pol, 2007, s. 145).

V tzv. Zelené knize se uvádí: „Rozšiřování funkce školy klade velké nároky na kvalitu a podnětnost prostředí školy, avšak nakonec závisí především na postoji učitelů, na změně pojetí jejich role, což opět závisí především na jejich osobních, lidských kvalitách i na způsobu jejich přípravy. Realizace bude nepochybně trvat desetiletí. Právě proto je nutné co nejdříve založit nezbytné nástroje a mechanismy na podporu práce učitele a školy“ (Sdružení, 1999, s. 55).

²⁵ LEITHWOOD, Kenneth et al. *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: DfES Publications, 2006. ISBN 978-184-4788-224.

Navazující strategický dokument Bílá kniha konstatuje, že má-li škola obstát v měnící se společnosti a dostát novým úkolům, musí projít vnitřní proměnou, jejímž „základem je dobrovolná iniciativa školy, která však vyžaduje systematickou a cílevědomou podporu a jasné vedení centrem (...) Realizace bude dlouhodobá a postupná. Bude proto vyžadovat systematickou, komplexní a zejména trvalou podporu, která bude mít trojí cíl: poskytnout nástroje, jak změny realizovat; pomoci škole, aby mohla splnit nové úkoly, na které není (až na výjimky) připravena; a konečně otevřít vnitřní zdroje proměny, využívat tvůrčí potenciál škol, které by se postupně samy stávaly ohnisky dalšího vývoje vzdělávacího systému“ (MŠMT, 2001, s. 41).

Podporu může tedy škola čerpat z vlastních zdrojů nebo ze zdrojů vnějších. Podle Pola se škola „rozvíjí z velké části z vlastních stimulů, při respektu k vnějšímu rámci školského fungování a ve snaze reagovat na rychle se proměňující vnější svět“ (Pol, 2007, s. 131). Právě dynamika změn dnešní doby a narůstající požadavky společnosti kladené na školy zvyšují důležitost podpory přicházející zvenčí. „Se systematickým využíváním vnějších zdrojů podpory je však ve školství zkušeností méně“ (Pol, 2007, s. 131).

Pokud má škola problémy s přijímáním interní podpory, bývá obvykle příčinou spolupráci nepodporující kultura školy či nevhodná organizační struktura. Externí podpora může do školy přinášet nové impulzy a „oslabovat určitou izolaci celého školního prostředí od vnějšího světa“ (Pol, 2007, s. 132).

Vedle pedagogické a organizační oblasti (Pol, 2007, s. 132) si zaslouží podporu také oblast kvality (Vašátková, 2010, s. 13) nebo práce s granty (Pol, 2007, s. 114).

Jako příklad různých forem podpory Pol uvádí: „kolegiální výměny zkušeností, mentorství, supervize, koučování či konzultanství apod.“ (Pol, 2007, s. 135).

Podpůrné či intervizní skupiny (*intervision groups, peer support group*) jsou tvořeny několika (ideálně 3–8) pedagogy z různých škol, kteří se na dobrovolné bázi v dohodnutých termínech scházejí nad řešením problémů (např. v rámci projektu nebo jejich odbornosti), ke sdílení úspěchů i nezdarů (Pol, 2007, s. 136).

Mentorství Pol definuje jako „profesionální podporu zkušenějších směřovanou těm méně zkušeným“ (Pol, 2007, s. 137). Šetření TALIS 2013 ukázalo, že je mentoring v České

republiky zatím málo využíván. Podle tohoto šetření zatím „převažuje vnímání mentoringu jako formy podpory začínajících a nových učitelů, nikoli jako systému, který doprovází učitele v průběhu celé kariéry (srov. Píšová & Duschinská, 2011²⁶)“ (Kašparová, 2014a, s. 71). Součástí výstupů projektu *Kariérní systém* je i návrh popisu činnosti mentora (NIDV, 2015, s. 1).

V případě supervize se jedná o formu „odborné kolegiální podpory (...) (ale i kontroly s rozvíjejícím aspektem), která se může odehrávat uvnitř školy, ale může být také chápána jako vnější podpora učitelů i ředitelů škol“ (Pol, 2007, s. 138).

„Kouč je v obecně pojatých vymezeních považován za odborného ‚průvodce‘, který pomáhá lidem objevovat a využívat jejich vlastní potenciál (silné stránky i slabiny, dosud neuplatněné, skryté zdroje). Přitom nemusí být odborníkem na profesi koučované osoby, je však zásadní podmínkou, aby byl odborníkem na proces koučování“ (Pol, 2007, s. 139).

V případě externí podpory organizačního rozvoje se spíše než koučování používá termín konzultanství (*consultancy*) nebo poradenství (*counselling*) (Pol, 2007, s. 139).

Vedle nejčastějších poskytovatelů podpory (zkušené učitelé a ředitelé, vysokoškolští učitelé, specializovaní lektori či odborníci z jiných oborů) zmiňuje Pol také pracovníky školských odborů a opatrně také školní inspekci (Pol, 2007, s. 143). Je třeba říci, že Česká školní inspekce v posledních letech mění svoji strategii a stává se z kontrolní a analytické organizace také výrazným podpůrným subjektem. Postupně implementuje výstupy strategického projektu *Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice* (NIQUES), které mohou přinést škole podporu v oblastech vlastního hodnocení školy, tvorby a aktualizace školních vzdělávacích programů, propagace školy či testování žáků; jedním z výstupů projektu je také vytvoření databáze příkladů dobré praxe (ČŠI, 2014, s. 102–105).

Jednou z forem podpory učitele může být hospitace. Záleží však na vzájemné důvěře zúčastněných. Trojan uvádí: „Návštěva řídicího pracovníka ve vyučovací hodině není vyjádřením nedůvěry v učitele, není pouhou kontrolou či formální povinností. Pro učitele stejně tak je návštěva ředitele vyjádřením zájmu o jeho práci, důležitost jeho práce“ (Trojan, 2014b, s. 28).

²⁶ PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. XXI. století. ISBN 978-80-7290-518-8.

3.5.2 Podpora ředitele

Podpora vedoucích pracovníků škol by podle Pola a Novotného „měla vycházet hlavně z hledání a nacházení jejich skutečných, k nim vztažených potřeb“ (Pol, 2005, s. 64).

Odborníci zabývající se problematikou managementu školy i celým školským systémem v České republice se shodují na vysoké míře odpovědností ředitelů. Také Trojan poukazuje na neúměrné zatížení ředitele. Přitom, jak říká, paradoxně „ubylo pomocných nástrojů, o které se ředitel mohl opřít, myslíme tím například školský úřad, školskou správu či pedagogické centrum v blízkém okolí“ (Lhotková, 2012, s. 12).

Například zpráva společnosti McKinsey poukazuje na to, že provoz a administrativa řediteli zaberou nejvíce času. Na zvyšování kvality vzdělávání jim pak zbývá cca 20 % času. Řešení vidí mimo jiné v systémové podpoře školy (učitelů a ředitele) z úrovně ministerstva, krajských orgánů a případně i obce tak, aby se ředitelům uvolnil čas pro řízení kvality vzdělávání (McKinsey, 2010, s. 3).

Trojan také říká, že podpora by měla směřovat nejen k začínajícímu řediteli, ale i k řediteli zkušenému (Trojan, 2014b, s. 26), pochopitelně specificky uzpůsobená podle fáze kariéry, ve které se ředitel právě nachází, a podle jeho konkrétních potřeb (Pol, 2007, s. 153; Pol, 2010, s. 103).

Podle Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2013/2014 je třeba se s podporou zaměřit především na ředitele, kteří zaostávají v manažerských dovednostech (ČŠI, 2014, s. 54).

Ze skupinových rozhovorů a následné kvalitativní analýzy v rámci projektu *Kompetence III* byla identifikována řada oblastí, ve kterých by ředitelé přivítali podporu. Jedná se o oblast přípravy a realizace projektů, investičních akcí a správy budov. Dále pak ředitelé volají po lepší informovanosti a podpoře v připravovaných změnách, jakými jsou v současnosti inkluze a kariérní systém. Ředitelé si přejí stabilní politické i legislativní prostředí a jednoznačné informace přicházející z MŠMT a z oblasti školské politiky vůbec. Nutnost práce v prostředí vysoké nejistoty nutí ředitele k efektivní formě vzájemné podpory – vzájemnému sdílení informací a zkušeností s kolegy. V oblasti dalšího vzdělávání ředitelé preferují legislativní problematiku a přístup k právnímu poradenství

zejména v nestandardních situacích a doporučují, aby vzdělávání pro ředitele bylo diferencované podle délky ředitelské praxe. Individuální podpora (konzultace, koučování) musí dle ředitelů zůstat na dobrovolné bázi – pak bude o tyto formy podpory zájem. Může být využita např. při zvládání konfliktních situací, zlepšení rozhodovacích dovedností či při prosazování a implementaci změn. Při těchto rozhovorech s řediteli se potvrdilo, že úroveň podpory zřizovatelů je v různých regionech různá, v řadě lokalit ředitelům chybí pravidelné informační schůzky, jež mohou být spojeny se skupinovým poradenstvím a sdílením zkušeností (Lazarová, 2015, s. 27).

Jako výrazný ohrožující prvek jmenuje Trojan krizi důvěry. Myslí tím důvěru systémovou vyplývající z postavení učitele či ředitele. Klade otázku, jak se asi pracuje učitelům, „kteří již musejí zdůvodňovat veškerá hodnotící a klasifikační rozhodnutí, téměř soudně dokazovat, zdali mají dost podkladů k obyčejné důtce, dokazovat dvojku z chemie či vůbec debatovat o projevech správného a nesprávného chování? Rodičovský právník ve škole parazitující na pedagogickém procesu požaduje soubory důkazního materiálu v případech, kdy by před pár lety byla samozřejmostí omluva žáka, sklopené uši a stud“ (Trojan, 2014a, s. 10). Trojan popisuje malou důvěru společnosti směrem k učiteli. Nutno poznamenat, že ani v opačném směru, tedy ve vztahu škola–ministerstvo, škola–inspekce, škola–zřizovatel asi nebude situace vždy příznivá.

Výstupy projektu *Kariérní systém* mluví o celoživotní podpoře učitele, ředitele i školy. Tento materiál vyjmenovává podporu finanční, metodickou, mentorskou či odbornou (NIDV, 2015, s. 39). Trojan však upozorňuje, že bez důvěry se takto proklamovaná podpora stane pouhou formalitou (Trojan, 2014a, s. 10).

Projekt *Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*, který zkoumal situaci ve školách střední Evropy, zdůrazňuje důležitost spolupráce všech úrovní školských systémů „zaměřené na podporu postavení ředitelů škol ve veřejném vzdělávání prostřednictvím jejich dalšího profesního rozvoje, efektivnější vzdělávání vedoucích pracovníků, vyšší finanční ohodnocení, větší důraz na výběr a hodnocení ředitelů škol a další národní i mezinárodní výzkumy, které přinesou nové poznatky o vlivu vedení škol na motivaci učitelů a výsledky studentů“ (Abari-Ibolya, 2011b, s. 11).

Systémová podpora by měla podle Trojana snížit zatížení ředitele v některých oblastech (např. zajištění výběrových řízení, investice a další ekonomické záležitosti, provozní záležitosti) (Trojan, 2014b, s. 26).

Strategie 2020 jako jeden z úkolů uvádí: „Posílit další vzdělávání a metodickou podporu učitelů a ředitelů“ (MŠMT, 2014, s. 28). Pro ředitele chce „vytvořit komplexní systém profesního rozvoje ředitelů škol respektující různé potřeby v jednotlivých fázích jejich kariéry“ (MŠMT, 2014, s. 28).

Směrem ke školství jako k systému je třeba podle Strategie 2020 ve vzdělávací politice posilovat prvky strategického řízení (MŠMT, 2014, s. 35). K tomu tento dokument přijímá mimo jiné tato opatření:

- „zajistit lepší předvídatelnost rozvoje vzdělávacího systému a zlepšit úroveň strategického a metodického vedení ze strany státu, zejména ministerstva školství, (...)
- připravit profesní rámce a vzdělávací programy pro vedoucí pracovníky ve školství (zejm. úředníky ministerstva, pracovníky přímo řízených organizací, České školní inspekce, zástupce zřizovatelů atd.)“ (MŠMT, 2014, s. 35).

Ve Strategii 2020 je definován cíl připravovaného kariérního systému ředitelů. Měl by „vytvořit stimuluující, bezpečné a transparentní prostředí pro výběr, hodnocení a další profesní rozvoj ředitelů s důrazem na zvyšování dovedností v oblasti vedení škol k lepším výsledkům“ (MŠMT, 2014, s. 26).

Dále tento strategický dokument předpokládá vytvoření standardu ředitele, přičemž důraz má být kladen na pedagogické vedení a rozvíjení spolupráce mezi školami. Tento standard by měl být provázán s „výběrem a hodnocením činnosti ředitele ze strany zřizovatele, resp. České školní inspekce, přičemž hlavním smyslem je poskytovat ředitelům průběžně podněty pro zlepšování jejich práce“ (MŠMT, 2014, s. 27).

Pokud budou tyto záměry naplněny, půjde o výrazný podpůrný nástroj. Uchazeč o místo ředitele bude moci zvážit, zda takovéto požadavky je schopen a ochoten plnit. Bude se moci cíleně připravovat na svoji potencionální kariéru ředitele. Ředitel bude vědět, co je po něm požadováno a ve kterých oblastech má usilovat o zlepšení. O úspěchu jeho snažení se mu bude dostávat zpětné vazby, v případě potřeby mu bude poskytnuta podpora.

Zdá se tedy, že si stát uvědomuje nezbytnost podpory ředitelů i skutečnost, že tuto podporu je třeba řešit systémově a cíleně včetně vzdělávání těch, kteří mají podporu poskytovat.

Výše uvedené podpůrné strategie a opatření rozpracovává Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 (MŠMT, 2015a). Dlouhodobý záměr předpokládá dokončení a realizaci kariérního systému učitelů i ředitelů, zlepšení odměňování pedagogických pracovníků, změny v počátečním vzdělávání učitelů a zvýšení kvality další vzdělávání (MŠMT, 2015a, s. 56–57).

Ředitelé by měli být podporováni „efektivními individuálními formami (koučování, síťování, shadowing, job rotation, výměny, zahraniční stáže) k dosažení kompetencí popsaných ve standardu pro ředitele“ (MŠMT, 2015a, s. 63).

3.6 Podpora ředitele zřizovatelem

Předchozí podkapitola vyjmenovává některé oblasti podpory ředitele a tím i podpory kvality řízení školy. Jedná se o tyto oblasti: finanční (např. větší objem prostředků na rozvoj školy, pomoc v oblasti práce s granty, s výběrovým řízením a investicemi, tak i vyšší finanční ohodnocení ředitele), metodická, mentorská, odborná, pedagogická, organizační, provozní, administrativní, manažerských dovedností, oblast profesního a kariérního rozvoje, počátečního i dalšího vzdělávání, výběr a hodnocení ředitelů škol, zlepšení postavení ředitele (vyjádření důvěry), ale i důvěryhodnosti státu a jeho institucí, včetně nastavení vhodného právního i ekonomického prostředí. Podpora poskytovaná v jakékoli z vyjmenovaných oblastí musí být součástí systematické, cílené, plánované činnosti, vycházející z potřeb samotných ředitelů v průběhu celé jejich kariéry, směřující ke zvýšení kvality našeho školství jako celku i jednotlivých škol a školských zařízení.

Jistě by bylo možné přidat další oblasti (např. osobnostní rozvoj ředitele, vztahy s veřejností či komunikace). Je totiž vhodné podporovat jakoukoli oblast práce ředitele, jež má vliv na kvalitu školy a jejích výsledků. Na druhou stranu je třeba jednoznačně říci, že ředitel, jehož práce dlouhodobě nespĺňuje atributy kvality a který podporu odmítá, není člověkem na svém místě a měl by svůj post uvolnit.

Vzhledem k předmětu této práce je nyní třeba hledat odpovědi na následující otázku, které z oblastí podpory může (je schopna) řediteli poskytnout v roli zřizovatele obec.

Lze předpokládat (s ohledem na pravomoci a zřizovatelský vztah), že mezi tyto oblasti patří: finanční a materiální zabezpečení, poskytování služeb, týkajících se provozu školy, podpora činnosti školy jako vzdělávací organizace, podpora směřující k osobě ředitele, speciálně pak hodnocení práce ředitele.

Zřizovatele by mělo vždy zajímat, zda podporu, kterou nabízí, může ředitel účinně využít, a jakou podporu konkrétní ředitel od něho vlastně očekává (Lazarová, 2015, s. 47).

Inspirativní příklad projektu implementace podpůrného prostředí uvádí Southern Regional Education Board (SREB) ve své zprávě *The Three Essentials: Improving Schools Requires District Vision, District and State Support, and Principal Leadership*. Zdůrazňuje tři základní prvky snahy o zlepšení škol: vizi školského okrsku, podporu okrsku a státu škole a leadership ředitelů. Členskými státy této regionální vzdělávací rady je 16 amerických států. Klíčovou roli v americkém vzdělávacím systému hrají školské okrsky (*School districts*), které plní v určitých bodech podobnou úlohu, jako u nás v nedávné době plnily školské úřady²⁷. Tato studie zkoumá, zda školské okrsky vytvářejí ředitelům vhodné podmínky a poskytují dostatečnou podporu k tomu, aby se zvýšila efektivita učitelů i výsledky studentů na středním vzdělávacím stupni tak, aby byli dostatečně připraveni pro nastartování kariéry nebo pokračování ve studiu na vysoké škole (Bottoms, 2010).

Studie konstatovala velké rozdíly mezi okrsky v míře autonomie poskytované ředitelům a v mnoha případech jejich nedostatečnou podporu. Školské okrsky musejí jasně definovat svoji vizi, přesně formulovat svoji představu o tom, jak mají školy vypadat, a vytvářet podmínky a poskytovat podporu pro to, aby škola získala větší autonomii a ředitel se mohl stát skutečným pedagogickým lídrem. Ředitelé pak mohou vizi okrsku přizpůsobit specifickým potřebám své školy. Mezi kroky, které k tomu mohou pomoci, je zmíněn také úkol vyhledávat vhodné adepty na post ředitele a zvážit, zda by bylo vhodné využít pro posun školy vpřed externího poradce (využití mentoringu). Studie uvádí, že je třeba, aby se okrsky nezaměřovaly na detailní správu škol, ale na budování kapacit ředitelů a zaměstnanců škol pro úspěšnou implementaci školního strategického plánu; měly by silně investovat do odborného vzdělávání pro ředitele, vedoucí učitele a zaměstnance okrsku. Studie konstatuje, že zlepšení školy bez účinné podpory okrsku je téměř nemožné (Bottoms, 2010).

²⁷ V současnosti se roli školských okrsků přibližují školské odbory větších měst.

Z povahy nastavení našeho školského systému plyne, že výše uvedeným americkým příkladem by se mohly inspirovat školské odbory (tam, kde jsou zřízeny). Jiná situace bude v obcích, kde podpůrný aparát školského odboru chybí a téměř veškerá zřizovatelská odpovědnost padá na starostu, který dokonce v některých případech vedle výkonu své funkce pracuje ve svém původním povolání. Především k nim by měla směřovat podpora kraje, státu, případně jiných specializovaných subjektů. Jestliže však garantem kvality vzdělávacího systému je odborné ministerstvo, tedy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, je otázka, do jaké míry může působit mimo svoji gesci. Obce totiž ve své přenesené působnosti spadají pod Ministerstvo vnitra a ve své samostatné působnosti se odpovídají přes zastupitelstvo svým občanům.

V prosinci 2015 se setkali zástupci České školní inspekce s předsedou Svazu měst a obcí ČR, projednali své zkušenosti s dosavadní vzájemnou spoluprací a dohodli se, že připraví memorandum o spolupráci mezi těmito organizacemi (ČŠI, 9. 12. 2015, s. 7). Možná je toto cesta, jak zajistit odbornou podporu starostům.

Dá se předpokládat, že Česká školní inspekce bude apelovat prostřednictvím Svazu měst a obcí na zřizovatele, aby dostatečně podporovali své školy a ve spolupráci s řediteli zajistili školám optimální podmínky pro kvalitní práci. Na druhou stranu by zřizovatelé měli po inspekci požadovat systematické předávání informací ze školské oblasti a poskytování vhodných nástrojů pro hodnocení školy i jejího ředitele.

V jakých oblastech a jakými formami jsou ředitelé svými zřizovateli–obcemi podporováni, se snaží zjistit výzkumné šetření, jehož průběh i výsledky jsou popsány v následujících třech kapitolách.

4 Výzkumné šetření

Stejně jako očekáváme, že žák v jeho snaze o dosažení osobního maxima bude podporovat jeho učitel a učitele jeho ředitel nebo jiný přímý nadřízený, je legitimní očekávat stejnou podporu pro ředitele od jeho nadřízeného, tedy zřizovatele školy. Zda a v jakém rozsahu je tato podpora zřizovatelem²⁸ poskytována a ředitelem školy očekávána a vyžadována, na to se snaží odpovědět výzkumné šetření.

Výzkumný problém tohoto šetření byl stanoven takto: Na vzorku konkrétních zřizovatelů a ředitelů zjistit a popsat přítomnost a rozsah podpory poskytované zřizovatelem řediteli a spokojenost ředitele s touto podporou.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, ve kterých oblastech poskytují obce–zřizovatelé jednoho konkrétního regionu podporu ředitelům škol a školských zařízení, které zřizují, a porovnat deklarovanou podporu zřizovatelů se subjektivním vnímáním této podpory řediteli.

Otázky, na které se snažilo výzkumné šetření nalézt odpovědi, jsou tyto:

- V jakých oblastech jsou školy svými zřizovateli podporovány?
- Které oblasti podpory z pohledu ředitelů nejvíce ovlivňují kvalitu řízení školy?
- Jakým způsobem probíhá hodnocení ředitelů zřizovatelem?
- Jsou patrné nějaké rozdíly v poskytované podpoře zřizovatelem v závislosti na typu obce a době strávené ve funkci?
- Jsou patrné nějaké rozdíly ve vnímání a očekávání přijímané podpory v závislosti na typu obce, typu či velikosti školy, době strávené ve funkci či genderu ředitele?
- Jsou rozdíly mezi podporou deklarovanou zřizovatelem a jejím vnímáním ředitelem? Pokud ano, jaké?
- Jakou podporu využívají zřizovatelé pro svoje působení v oblasti školství?

Jako výzkumný vzorek byli vybráni všichni zřizovatelé a všichni ředitelé jimi zřízených škol a školských zařízení v rámci jednoho správního obvodu obce s rozšířenou působností (s výjimkou školy, na které působí autor této práce). Všichni oslovení zřizovatelé se zúčastnili strukturovaného rozhovoru (22 zřizovatelů, 100 %), dotazník vyplnilo 77 % ředitelů (40 z 52 ředitelů).

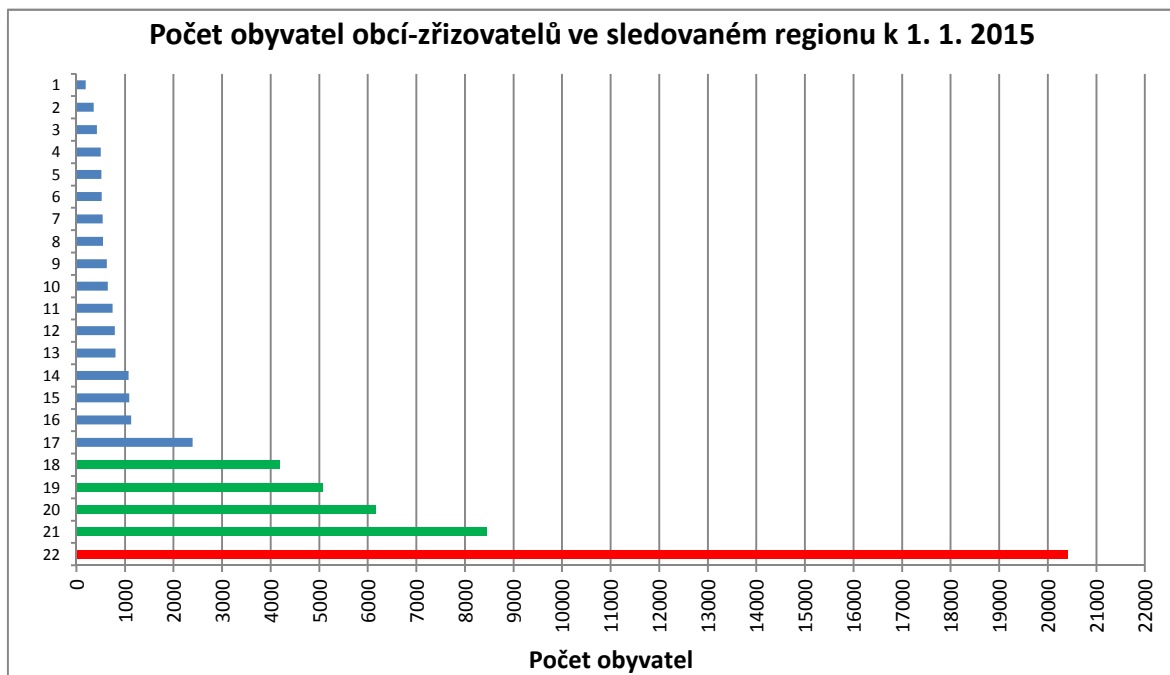
²⁸ V praktické části této práce je termín *zřizovatel* používán pro obec zřizující školu jako celek i pro zástupce zřizovatele pověřeného záležitostmi zřizovaných škol, ať už je to starosta, místostarosta či vedoucí odboru.

Nejčastěji je zodpovědnou osobou v záležitostech škol v obci sám starosta (v 17 případech), ve dvou obcích je to místostarosta, v dalších dvou si kompetence v této oblasti mezi sebe dělí starosta s místostarostou a v jednom případě je pověřenou osobou pro oblast školství vedoucí odboru školství a sociálních věcí.

Typ obce zřizovatele	Počet oslovených zřizovatelů	Počet vedených rozhovorů	Míra spolupráce
Obec I	17	17	100%
Obec II	4	4	100%
Obec III	1	1	100%
Celkem	22	22	100%

Tabulka 1: Struktura zřizovatelů ve výzkumném vzorku a míra spolupráce

Odpovědi zřizovatelů v tomto výzkumném šetření jsou zpracovány souhrnně a podle typu obce: *Obec III* – obec s rozšířenou působností, *Obec II* – 4 obce s pověřeným obecním úřadem, *Obec I* – 17 ostatních obcí.



Graf 1: Počet obyvatel obcí-zřizovatelů zapojených do výzkumného šetření k 1. 1. 2015 – červeně obec III, zeleně obec II, modře obec I (ČSÚ, 2015)

Počet obyvatel obce III lehce převyšuje 20 tisíc. Počet obyvatel obcí II se pohybuje od cca 4 do cca 8,5 tisíc. Sledované obce I mají od pouhých 193 (k 1. 1. 2015) do přibližně 2 400 obyvatel (ČSÚ, 2015).

Odovědi ředitelů jsou zpracovány souhrnně, podle typu obce jejich zřizovatele, podle typu školy (ZŠ = základní školy; ZŠ+MŠ = školy, jejichž součástí je základní škola a mateřská škola; MŠ = mateřské školy; ZUŠ a DDM = základní umělecké školy a školská zařízení pro zájmové vzdělávání – do tohoto segmentu byly zařazeny tři základní umělecké školy, dvě střediska volného času a jeden dům dětí a mládeže; přes mnohé rozdíly se tyto organizace spolu dělí o volný čas dětí), podle velikosti školy, resp. podle přepočítaných úvazků (školy jsou seskupeny do tří skupin: 1–10, 11–20, 21 a více přepočítaných úvazků, přičemž třetí skupina je v šetření označována jako 21–64, největší oslovená škola se 74 přepočítanými úvazky se totiž výzkumného šetření nezúčastnila).

Rozdělení škol podle zřizovatele, typu a velikosti školy a genderu ředitele	Počet oslovených škol	Počet vyplněných dotazníků	Návratnost
Obec I	20	18	90%
Obec II	17	14	82%
Obec III	15	8	53%
ZŠ	13	8	62%
ZŠ+MŠ	13	12	92%
MŠ	20	14	70%
ZUŠ a DDM	6	6	100%
1-10	23	19	83%
11-20	17	12	71%
21-74	12	9	75%
muži	16	12	75%
ženy	36	28	78%
Celkem	52	40	77%

Tabulka 2: Struktura škol ve výzkumném vzorku a návratnost dotazníků

Z výše uvedených tabulek vyplývá, že získaná data jsou pro zkoumaný region z hlediska odpovědi zřizovatelů reprezentativní, z hlediska škol ne zcela reprezentativní s výjimkou segmentu ZUŠ a DDM, který měl 100% návratnost dotazníků. Vyšší míru reprezentativnosti dosahují také odpovědi škol zřizovaných obcemi I a segmentu ZŠ+MŠ. Naopak nižší míra reprezentativnosti vychází u škol zřizovaných obcí III. Ostatní sledované segmenty se příliš neliší od průměrného výsledku návratnosti dotazníků, který je 77 %.

Přestože je tedy možné výsledky výzkumného šetření pro daný region považovat za poměrně reprezentativní, z pohledu celého školského systému se jedná o velmi malý počet zkoumaných

škol a jejich zřizovatelů, zároveň u výsledků získaných v jediném regionu nemůže být zohledněna rozdílnost (hospodářská, sociální, větší města atd.) jiných oblastí republiky.

V tomto výzkumném šetření byla zvolena metoda řízeného rozhovoru spojená s pozorováním a metoda dotazníku. *Záznamový arch pro strukturovaný rozhovor se zřizovatelem* (viz Příloha 1) i *Dotazník pro ředitele škol* (viz Příloha 2) byly koncipovány tak, aby bylo možné většinu odpovědí vzájemně porovnat. Proto také dotazník nebyl anonymní. Získaná data byla anonymizována až při jejich zpracování. Při řízeném rozhovoru byli zřizovatelé požádáni, zda jsou ochotni poskytnout dokument (směrnici), podle které postupují při hodnocení ředitelů, pokud takový dokument existuje. Svoji směrnici k analýze poskytli pouze dva zřizovatelé. Třetí dokument, který byl poskytnut, obsahoval pouze výčet povinností ředitele školy vyplývajících ze zákona.

4.1 Předvýzkum

Předvýzkum probíhal v červnu a červenci 2015. V průběhu předvýzkumu byla testována struktura dotazníku i rozhovoru, formulace a typy jednotlivých otázek, možnosti odpovědí (otevřené, výběr několika nebo jen jedné z nabízených možností) a formulace nabízených variant odpovědí. Pro předvýzkum byl vybrán zřizovatel – obec III a jedna jeho škola (ZUŠ) a dále zřizovatel obec I a jedna jeho škola (ZŠ+MŠ), vše v jiném regionu, než ve kterém později probíhalo výzkumné šetření. Po každém vyplněném dotazníku i záznamovém archu z rozhovoru byly tyto dokumenty na základě získaných zkušeností upravovány. Ještě před spuštěním výzkumného šetření byla podoba dotazníku i záznamového archu konzultována s dlouholetým ředitelem školy se zkušeností s prací v radě města v obci III (opět v jiném regionu).

V průběhu předvýzkumu doznal dotazník i záznamový arch značných změn. Z obou těchto formulářů byly odstraněny otevřené otázky z důvodu obtížnosti vyhodnocení, ale také proto, že respondenti někdy nevěděli, jak na otázku odpovědět – o podpoře ředitele zřizovatelem explicitně nebyli zvyklí uvažovat. Uzavření otázek bylo kompenzováno ponecháním prostoru pro vlastní variantu odpovědi (využíváno pouze sporadicky) a pro komentář k odpovědi.

V průběhu předvýzkumu se těžiště dotazování posouvalo od hodnocení ředitele k oblastem podpory. Ukázalo se, že je nezbytné do výčtu oblastí podpory uvést co nejvíce těch, které

by mohly přicházet v úvahu. Stávalo se totiž, že některé činnosti zřizovatele směrem k řediteli či škole respondenti za podporu ani nepovažovali. Na poslední chvíli byla do výčtu oblastí podpory zařazena i jedna s negativní formulací (*nezatěžování zbytečnou administrativou*), protože nebyla nalezena vhodná pozitivní formulace. Tato oblast byla uvedena pouze v dotazníku pro ředitele. Nedalo se totiž předpokládat, že by některý zřizovatel připustil, že zatěžuje ředitele zbytečnou administrativou. Zřizovatelé tak byli dotazováni na 23 oblastí podpory, ředitelé na 24 oblastí).

Pro potřebu výzkumného šetření byl také dotazník (i záznamový arch) výrazně graficky zpracován pro lepší přehlednost i pro získání zájmu respondentů.

4.2 Sběr dat a jejich analýza

V říjnu a listopadu 2015 proběhly řízené rozhovory u všech 22 zřizovatelů. Až na jeden případ se všichni zřizovatelé o zkoumanou problematiku zajímali, často se rozhovořili i nad rámec otázek. Tazatel někdy nabýval pocit, že jsou zřizovatelé rádi, že si mají s kým promluvit o problémech, které se školami a s řediteli řeší, a zpravidla vyjadřovali živý zájem o výsledky šetření. Doba strávená rozhovorem se pohybovala od 13 do 75 minut. Zřizovatelé vesměs oceňovali kvalitu připraveného záznamového archu a obsažnost nabízených variant odpovědí. Žádný ze zřizovatelů nebyl schopen formulovat oblast podpory v záznamovém archu neuvedenou (stejná situace se konala i u dotazníku pro ředitele).

Forma rozhovoru se ukázala jako vhodná, neboť některé otázky i nabízené odpovědi mohly být v případě potřeby zřizovatelům přiblíženy na příkladech, kontrolními otázkami bylo prověřováno, zda zřizovatele otázku správně pochopil. Přesto se po porovnání odpovědí zřizovatelů a ředitelů zdá pravděpodobné, že někteří zřizovatelé mají o obsahu určitých skutečností jinou představu než ředitelé (zpětná vazba, hodnocení).

Na závěr každého řízeného rozhovoru se tazatel spolu se zřizovatelem pokusil formulovat souhrnné resumé z rozhovoru – charakteristiku vztahu zřizovatele a ředitele. Zároveň do záznamového archu zapsal tazatel své postřehy z pozorování – atmosféru rozhovoru a přístup zřizovatele.

V srpnu 2015 byli ředitelé požádáni o účast ve výzkumném šetření na poradě ředitelů pořádané obcí III. V říjnu 2015 byl ředitelům škol sledovaného regionu zaslán mailem

dotazník s motivačním textem a pokyny k vyplnění. Po 14 dnech byla na školy, které nereagovaly, zaslána nová žádost o vyplnění, případně byli ředitelé osloveni telefonicky či osobně. Dotazníky se vracely vyplněné v období říjen až prosinec 2015.

Při vyplňování dotazníku se ukázalo, že programové vybavení počítačů některých ředitelů je staršího data a neumožňuje využití zaškrtačacích políček. Ředitelé využili jiné možnosti zvýraznění zvolené odpovědi. Pokud se dotazník vrátil neúplně vyplněný, byl respondent požádán o doplnění mailem nebo telefonicky.

V jednom případě místo dlouhodobě nemocné ředitelky dotazník vyplnila zástupkyně ředitelky s mnohaletými zkušenostmi ve vedení školy.

Data z dotazníků a záznamových archů byla přeepsána do aplikace databázového programu Microsoft Access, jež umožnila analýzu dat z různých pohledů, podle různých kritérií či filtrů. Celkem bylo získáno 1608 položek odpovědí a 52 komentářů k odpovědím od ředitelů (alespoň jeden komentář připojilo 40 % ředitelů, 16 ze 40); 1035 položek odpovědí a 11 komentářů k odpovědím od zřizovatelů, 20 formulovaných resumé a 18 postřehů z pozorování. Vyhodnocovány byly odpovědi obou skupin respondentů na jednotlivé otázky a jednotlivé oblasti podpory, a to za každou skupinu zvlášť i ve vzájemném porovnání. U oblastí podpory byla na straně zřizovatelů vyhodnocována deklarovaná poskytovaná podpora (systematická i příležitostná), na straně ředitelů mínění o tom, zda je podpora poskytována (dostatečně i nedostatečně), neposkytována (a ředitelům chybí) nebo ji ředitelé nepotřebují. U ředitelů byla také zjišťována spokojenost se stavem podpory (souhrn odpovědí: *podpora je poskytována dostatečně a podpora není potřeba*), respektive nespokojenost (souhrn odpovědí: *podpora je poskytována nedostatečně a podpora není, ale je potřeba*).

Zpracovaná data byla pro přehlednost a názornost převedena v programu Microsoft Excel do grafů a tabulek. Data jsou prezentována jako souhrnná – počet výskytů určité skutečnosti (hodnoty v tabulkách a sloupcové grafy), poměrová – procentní zastoupení určité varianty dané skutečnosti ke všem výskytům (100% sloupcové skládané grafy a datové pruhy v tabulkách), přičemž pokud jsou takto znázorněny odpovědi zřizovatelů, je zohledněna jejich „síla“, tedy kolik zřizují škol, které se zúčastnily šetření – na kolik škol má jejich podpora dopad. Použity jsou také bodové grafy znázorňující jednotlivé hodnoty vztažené ke dvěma kritériím.

5 Výsledky výzkumného šetření

Podrobné výsledky výzkumného šetření jsou pro přehlednost rozděleny do devíti podkapitol.

V první podkapitole jsou porovnány odpovědi zřizovatele s odpověďmi ředitelů jím zřizovaných škol na jednotlivé otázky. Teoreticky by shoda mohla být vždy 100 % – obě strany vypovídají o stejné skutečnosti. To, že tomu tak není, ukazuje na různé vnímání přítomnosti či obsahu podpory.

Pět dalších podkapitol představuje podporu zřizovatele v některé ze sfér podpory: finanční a materiální zabezpečení, služby, činnost školy, osoba ředitele a hodnocení ředitele.

Sedmá podkapitola vyhodnocuje podporu zřizovatele z celkového pohledu, podporu ve vztahu ke kvalitě řízení (podle názoru ředitelů) a vyjmenovává nejčastěji a nejméně často podporované oblasti.

Následuje podkapitola o podpoře, kterou čerpají zřizovatelé, a podkapitola s komentáři respondentů a s vyhodnocením pozorování při rozhovorech se zřizovateli.

Šestá kapitola přináší celkové shrnutí výzkumného šetření.

5.1 Porovnání odpovědí zřizovatele a ředitele

Zvolená metoda dotazování obou stran účastných na předmětu výzkumného šetření umožnila získat subjektivní tvrzení zřizovatele o jím poskytované podpoře a zároveň subjektivní pohled ředitele jako příjemce této podpory. Protože se většina otázek dotazovala obou skupin respondentů na stejné skutečnosti a protože bylo možné ke konkrétnímu zřizovateli přiřadit konkrétní školy a jejich ředitele, bylo možné tyto odpovědi porovnat. Jelikož jsou role obou skupin respondentů rozdílné, byly někdy nabízené otázky i odpovědi uzpůsobeny dotazovanému.

Otázky zjišťující podporu v jednotlivých oblastech, které byly vyhodnocovány jako vzájemně si odpovídající, jsou přehledně uvedeny v Tabulce 3. Varianta odpovědi zřizovatelů – *Podpora je poskytována, ale není využita* – není ve vyhodnocení prezentována, protože nebyla zřizovateli zvolena ani jednou.

Odpovědi zřizovatelů	Odpovědi ředitelů
Podpora je poskytována systematicky	Podpora je poskytována dostatečně Podpora je poskytována nedostatečně Podpora není potřeba
Podpora je poskytována příležitostně	Podpora je poskytována dostatečně Podpora je poskytována nedostatečně Podpora není potřeba
Podpora není poskytována	Podpora není poskytována, ale je potřeba Podpora není potřeba

Tabulka 3: Odpovědi zřizovatelů a ředitelů považované za vzájemně si odpovídající

Kombinace odpovědí zřizovatele a ředitele v Tabulce 3 neuvedené byly vyhodnoceny jako neodpovídající si.

Na otázku, zda přistupuje zřizovatel k řediteli spíše z pozice partnera nebo nadřízeného, měli respondenti možnost odpovědi: *partnera/nadřízeného/podle okolnosti*. Jako neodpovídající si byla vyhodnocena pouze kombinace odpovědí *partnera x nadřízeného*.

V otázkách, ve kterých měl možnost zřizovatel či ředitel odpovědět *ano/ne/nevím*, byla odpověď *nevím* hodnocena jako odpovídající s každou variantou odpovědi.

Na otázku po hodnocení celkové podpory kvality práce ředitele byly vyhodnoceny jako neodpovídající si pouze kombinace odpovědí *je dostatečná x není dostatečná*, bez ohledu na zpřesňující doplnění odpovědi.

Celkem byly porovnávány odpovědi na 31 otázek (23 oblastí podpory a 8 doplňujících otázek).

Odpovědi jednoho zřizovatele nebyly do přehledů vzájemné shody zahrnuty, protože jím zřizovaná škola dotazník nevyplnila. Jsou tak porovnávány odpovědi 21 zřizovatelů a 40 škol.

Zřizovatelé i ředitelé se ve všech případech shodli na určení odpovědné osoby zřizovatele, která má školy na starosti (viz Tabulka 4). Tato otázka měla spíše kontrolní charakter, nicméně se ukázalo, že ředitelé vědí, na koho se mají obracet, a to i v případě, že jsou na straně zřizovatele kompetence rozděleny mezi více osob. Vysoká míra shody panovala také v odpovědích na to, zda je podporována pravidelná komunikace, propagace školy a zda školy dostávají dostatek prostředků na svůj rozvoj. Jsou to zároveň tři oblasti, ve kterých deklarovali její poskytování všichni zřizovatelé.

Otázky a oblasti podpory	Průměr shody
Odpovědná osoba za oblast školství	100%
Podpora pravidelné komunikace	99%
Podpora propagace školy a jejích akcí	98%
Dostatek prostředků na rozvoj školy	98%
Žádají sami ředitelé o podporu?	95%
Mají ředitelé možnost se k výběru kritérií vyjádřit?	94%
Podpora v oblasti BOZ	91%
Podpora kvality práce ředitelů zřizovateli	90%
Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností	90%
Podpora v oblasti účetnictví	90%
...	...
Poskytování právní pomoci	66%
Odměny ředitele z prostředků obce	61%
Znají ředitelé kritéria hodnocení kvality své práce?	57%
Zajištění některých oblastí provozu	57%
Jak často navštěvuje zřizovatel školu?	57%
Jak často se zřizovatel účastní akcí školy?	49%
Celkový průměr	81%

Tabulka 4: Otázky s nejvyšší a nejnižší mírou shody v odpovědích zřizovatelů a ředitelů

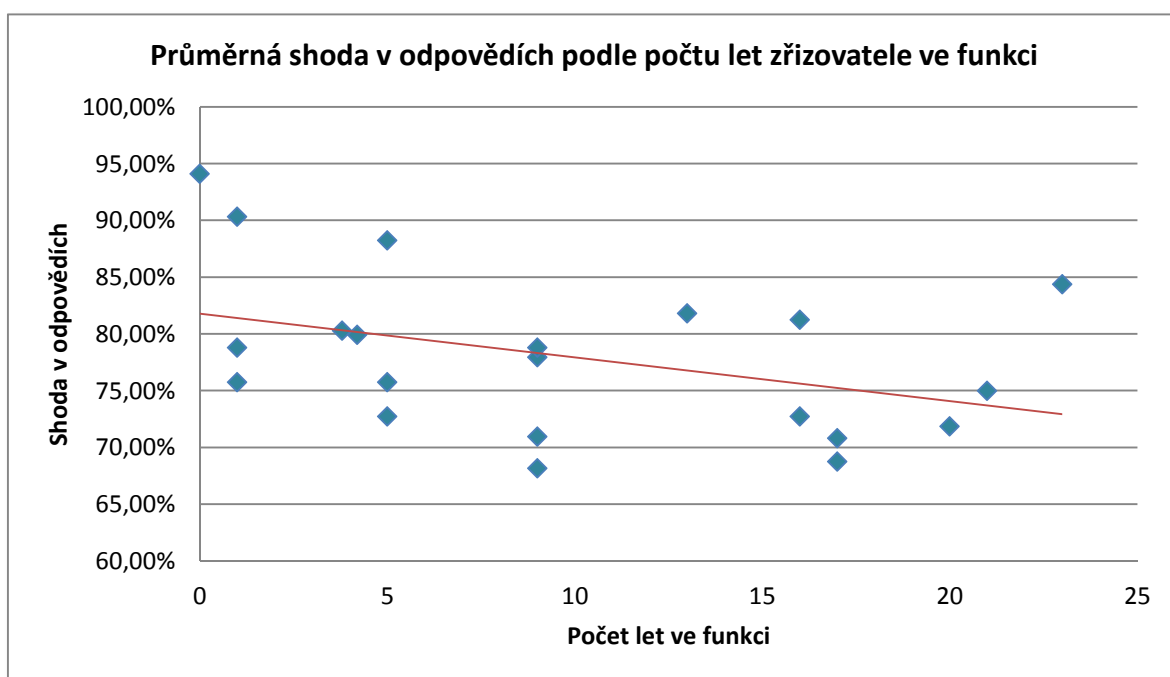
Vysoký počet odporujících si odpovědí se objevil při zjišťování frekvence přítomnosti zřizovatelů ve školách a na jejich akcích. Zřizovatelé totiž často uváděli vyšší četnost návštěv škol a jejich akcí než ředitelé. Nejnižší shoda (25 %) byla zjištěna v odpovědích zřizovatele obce III a „jeho“ ředitelů ohledně osobní přítomnosti zřizovatele ve škole. Také srovnání odpovědí v rámci obce II a jejich škol nedosáhlo průměrného výsledku (41 % shody – přítomnost ve škole, 32 % shody – účast na akcích). K tomu je třeba říci, že zřizovatelé více škol (především obce II a III) neměli možnost zvolit více možností odpovědí, pokud se účastnili osobně života školy nerovnoměrně.

Nízký soulad v odpovědích byl zjištěn také při zkoumání, zda byli ředitelé seznámeni s kritérii, podle kterých je zřizovatelé hodnotí. Zřizovatel většinou vyjadřoval své přesvědčení, že ano, polovina ředitelů ale tuto skutečnost nepotvrdila.

Nejčastěji byly v rozporu odpovědi na zjišťování poskytování podpory v oblastech: *zajištění některých oblastí provozu* (57 % shody, v rámci obce III pouze 38% shoda),

odměny ředitele z prostředků obce (61 % shody, avšak tam, kde byla zástupcem zřizovatele žena, dosáhla shoda 90 %) a poskytování právní pomoci (66 % shody, pokud byla zástupcem zřizovatele žena, shoda byla pouze v 37 %).

Celková průměrná shoda odpovědí na všechny porovnatelné otázky dosáhla 81 %. Nejlepšího výsledku bylo dosaženo v rámci obce III (88 % shody), nejhoršího v rámci obce II (77 % shody). Tyto rozdíly však nejsou významné, podobně jako je tomu tehdy, pokud rozlišíme zástupce zřizovatele podle genderu (muži 81 %, ženy 78 % shody)



Graf 2: Průměrná shoda v odpovědích mezi zřizovatelem a ředitelem podle počtu let zřizovatele ve funkci včetně lineární spojnice trendu

Nejvyšší dosažená shoda v odpovědích mezi zřizovatelem a jeho ředitelem je 94 %. Naopak nejnižší shoda činila 68 %. Graf naznačuje, že s rostoucím počtem let, ve kterých je zřizovatel ve funkci, klesá shoda v odpovědích. Mohlo by to být způsobeno tím, že stejně jako klesá celková podpora (viz kapitola 5.7), klesá možná i zájem o konkrétní dění ve škole – vše je již léta vyzkoušené a funguje. Zřizovatel tak už nemá přesnou představu o konkrétní podpoře školy. Toto možné vysvětlení by však bylo potřeba potvrdit kvalitativním výzkumem spolu s výzkumem na daleko větším vzorku.

5.2 Finanční a materiální zabezpečení

Oblast podpory	Podpora je poskytována systematicky	Podpora je poskytována příležitostně	Celkem je podpora poskytována	Podpora není poskytována
Odměny ředitele z prostředků obce	3	4	7	15
Příspěvek obce na platy (mimo odměn ředitelů)	12	3	15	7
Dostatek prostředků na rozvoj školy	17	5	22	0
Práce s granty	11	3	14	8
Zadávání výběrových řízení	8	4	12	10
Průměr	10,2	3,8	14	8

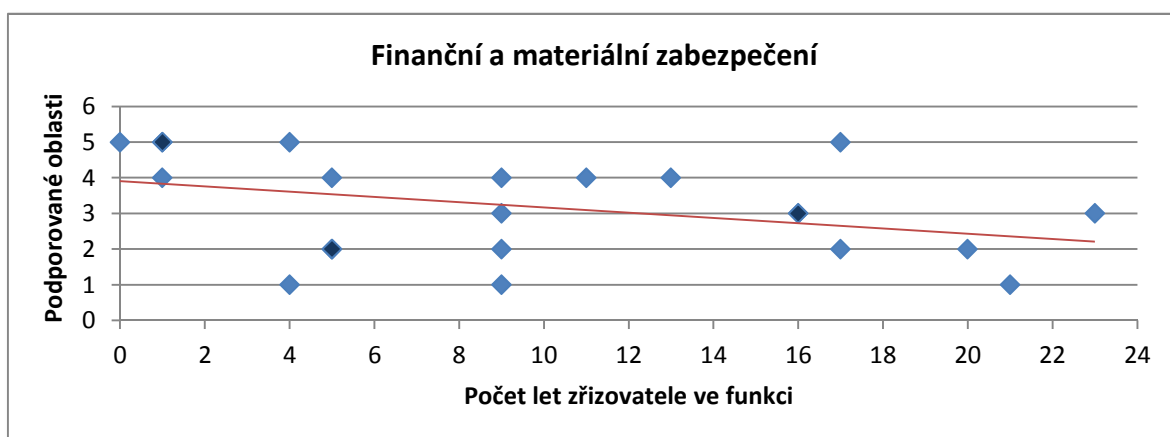
Tabulka 5: Počet zřizovatelů podporujících školy ve sféře finančního a materiálního zabezpečení

Oblast podpory	Poskytována dostatečně	Poskytována nedostatečně	Není poskytována, je potřeba	Není potřeba
Odměny ředitele z prostředků obce	14	2	12	12
Příspěvek obce na platy (mimo odměn ředitelů)	22	3	4	11
Dostatek prostředků na rozvoj školy	33	5	1	1
Práce s granty	21	4	8	7
Zadávání výběrových řízení	17	3	3	17
Průměr	21,4	3,4	5,6	9,6

Tabulka 6: Počet ředitelů podle toho, jak vnímají podporu zřizovatele ve sféře finančního a materiálního zabezpečení

Všichni zřizovatelé deklarují, že dostatečně finančně podporují rozvoj škol (bez ohledu na to, zda tak činí systematicky či příležitostně). Dvě třetiny zřizovatelů přispívají školám na platy (15 z 22) a pomáhají jim při práci s granty (14 z 22), o něco méně (přes polovinu) zřizovatelů pomáhá školám s výběrovým řízením (12 z 22), zhruba třetina poskytuje prostředky na odměny ředitelů z vlastního rozpočtu (7 z 22).

Nejvíce ředitelů je spokojeno se stavem podpory (podpora je poskytována dostatečně nebo není potřeba) v oblasti *Dostatek prostředků na rozvoj školy* (85 %, 34 ze 40). Stejná spokojenost panuje i v oblasti *Zadávání výběrových řízení*, zde však celou polovinu spokojených ředitelů (17) tvoří ti, jež v této oblasti podporovat nepotřebují. S tím, jak obec přispívá škole na platy, je spokojeno 22 ředitelů, dalších 11 ředitelů v této oblasti podporu nepotřebuje – to znamená, že 83 % ředitelů (33 ze 40) je se současným stavem spokojeno. Největší nespokojenost se stavem podpory panuje v oblasti *Odměny ředitele z prostředků obce* (35 %, 14 ze 40) a také v oblasti *Práce s granty* (30 %, 12 ze 40).



Graf 3: Počet podporovaných oblastí zřizovatelem ve sféře finančního a materiálního zabezpečení v závislosti na době strávené ve funkci včetně lineární spojnice trendu (tmavší značka představuje dva výskyty na stejných souřadnicích)

Pět zřizovatelů (23 %) uvádí, že podporuje školy ve všech pěti výše uvedených oblastech finančního a materiálního zabezpečení. Dalších pět zřizovatelů pokrývá svojí podporou čtyři z těchto oblastí. Naproti tomu tři (zřizovatelé 15 %) poskytují podporu pouze v jedné z těchto oblastí.

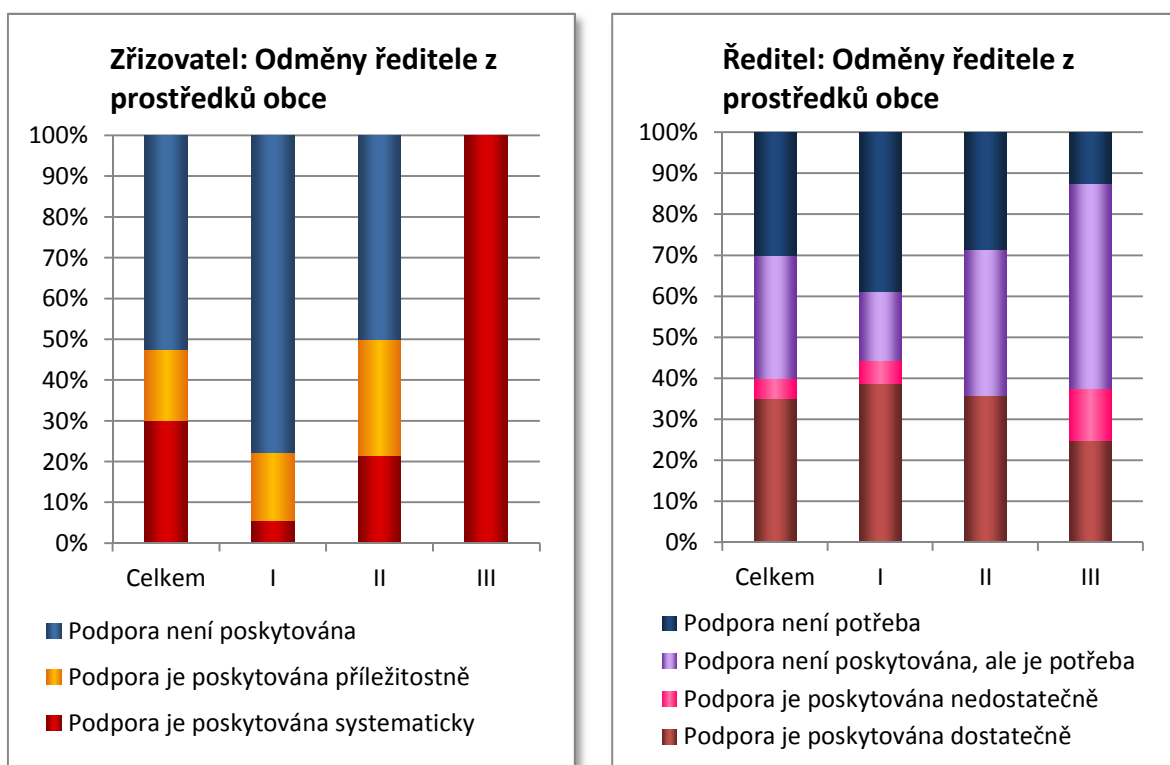
Zřizovatel – obec III deklaruje podporu ve všech pěti oblastech, zřizovatelé obcí II i obcí I podporují své školy od jedné do všech pěti oblastí, přičemž průměr obcí II je 2,75, průměr obcí I je 3,2 oblastí.

Rozptyl počtu podporovaných oblastí v závislosti na době strávené ve funkci je sice značný, přesto lze vysledovat ve sféře finančního a materiálního zabezpečení klesající tendenci počtu podporovaných oblastí s růstem doby ve funkci.

Odměny ředitele z prostředků obce

(viz také Příloha 3, grafy 21–23)

Třetina zřizovatelů (7 z 22) poskytuje ředitelům odměny z prostředků obce, z toho ve třech případech systematicky (po jedné obci z každého typu) a ve čtyřech příležitostně (jedna obec II a tři obce I). Je zajímavé, že všichni čtyři zřizovatelé z obce I, jež poskytují ředitelům odměny, jsou ve funkci teprve jeden rok. Dva z ředitelů škol, které zřizují, přitom tvrdí, že podpora poskytována není. Je možné, že tito zřizovatelé nepochopili přesně otázku, ale je také možné, že v době šetření připravovali ředitelům odměny z rozpočtu obce a ti to zatím nevěděli.



Graf 4: Odměny ředitele z prostředků obce – poměr odpovědí zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce

Se stavem podpory v této oblasti je nespokojeno 35 % ředitelů (14 ze 40), což je druhá největší nespokojenost s některou ze sledovaných oblastí (po oblasti *Hodnocení ředitele se zpětnou vazbou*). Zajímavá situace je u škol zřizovaných obcí III. Ta deklaruje, že podporu poskytuje systematicky, ale čtyři ředitelé ji postrádají a dle jednoho není potřeba.

Tato podpora nejvíce chybí ředitelům segmentu *ZUŠ a DDM* (50 %, 3 ze 6), *MŠ* (36 %, 5 ze 14) a školám o velikosti *11–20* (42 %, 5 z 12). S podporou jsou spokojeni nejvíce školy ze segmentu *ZŠ* (50 %, 4 z 8) a školy *1–10* (47 %, 9 z 19).

Příspěvek obce na platy (mimo odměn ředitele)

(viz také Příloha 3, grafy 24–26)

Na platy zaměstnanců (mimo odměn ředitelů – a nemusí se nutně jednat o platy pedagogů) přispívají dvě třetiny (15) zřizovatelů, v případě obcí I je to dokonce 71 % (12 ze 17). V případě větších obcí (II a III) jsou to tři zřizovatelé z pěti.

S poskytovanou podporou je spokojeno 55 % (22 ze 40) ředitelů, přispívat na platy nepotřebuje 27,5 % (11 ze 40) ředitelů. Všichni ředitelé nespokojení se stavem podpory (17,5 %, 7 ze 40) jsou až na jednoho ze segmentu *MŠ*, a to hlavně z malých škol (*1–10*).

Dostatek prostředků na rozvoj školy

(viz také Příloha 3, grafy 27–29)

Všichni zřizovatelé se domnívají, že přispívají školám dostatečně na to, aby se mohly rozvíjet. Pět z nich však připouští, že tato podpora je spíše příležitostná – v závislosti na stavu obecního rozpočtu. Tomu odpovídá i vnímání podpory řediteli – jen 6 ředitelů ze čtyřiceti (15 %) s podporou není spokojeno. Poměrově nejvíce jsou nespokojeni ředitelé škol zřizovaných obcí III (38 %, 3 z 8). Pouze jediný ředitel ze všech označil variantu odpovědi: *podpora není potřeba*.

Práce s granty

(viz také Příloha 3, grafy 30–32)

Dvě třetiny zřizovatelů (14 z 22) podporuje ředitele v agendě související se získáním grantů, s jejich administrací, případně se spoluúčastí či jejich udržitelností. U obcí II tato podpora není tak výrazná (50 %, 2 ze 4).

Lehce přes polovinu ředitelů (21 ze 40) je s poskytovanou podporou spokojeno. Se stavem podpory jsou spokojeni všichni ředitelé škol zřizovaných obcí III (jeden ředitel tuto podporu nepotřebuje) a také ředitelé škol ze segmentu *ZUŠ a DDM* – tři se cítí být podporováni dostatečně, zbylí tři podporu nepotřebují. Nejméně jsou spokojeni ředitelé škol, zřizovaných obcemi II – 50 % (7 ze 14), stejně jako ředitelé *MŠ* (50 %, 7 ze 14) – šest ředitelů podporu postrádá, jeden se cítí být podporován nedostatečně.

Zadávání výběrových řízení

(viz také Příloha 3, grafy 33–35)

Podporu při zadávání výběrových řízení poskytuje ředitelům více než polovina zřizovatelů (12 z 22). U obcí II je to však jen jeden zřizovatel ze čtyř. Všichni čtyři zřizovatelé v prvním funkčním období deklarovali systematickou podporu v této oblasti.

Celkem 17 ředitelů (42,5 %) se cítí být podporováno dostatečně, stejný počet ředitelů podporu v této oblasti nepotřebuje, 3 ředitelé (7,5 %) podporu postrádají, stejný počet vnímá podporu zřizovatele jako nedostatečnou. To znamená, že je se stavem podpory v této oblasti spokojeno 34 ředitelů (85 %).

Zajímavé je, že v případě obcí II a jejich škol je s podporou spokojeno více ředitelů (50 %), než by odpovídalo prohlášením zřizovatelů. Ti deklarují podporu pouze 29 % škol.

Se stavem podpory v této oblasti jsou spokojeni všichni ředitelé segmentu *ZUŠ a DDM*, 95 % ředitelů škol ze segmentu *I–10* (18 z 19) a 89 % ředitelů škol ze segmentu *21–64* (8 z 9).

Nejčastěji tuto podporu nepotřebují ředitelé *ZŠ+MŠ* (75 %, 9 z 12) a ředitelé škol *I–10* (61 %, 11 z 18).

5.3 Služby

Oblast podpory	Podpora je poskytována systematicky	Podpora je poskytována příležitostně	Celkem je podpora poskytována	Podpora není poskytována
Zajištění některých oblastí provozu	7	2	9	13
Podpora v oblasti účetnictví	17	0	17	5
Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací	8	2	10	12
Poskytování právní pomoci	4	10	14	8
Podpora v oblasti PO	13	0	13	9
Podpora v oblasti BOZ	2	1	3	19
Průměr	8,5	2,5	11	11

Tabulka 7: Počet zřizovatelů podporujících školy v oblasti služeb

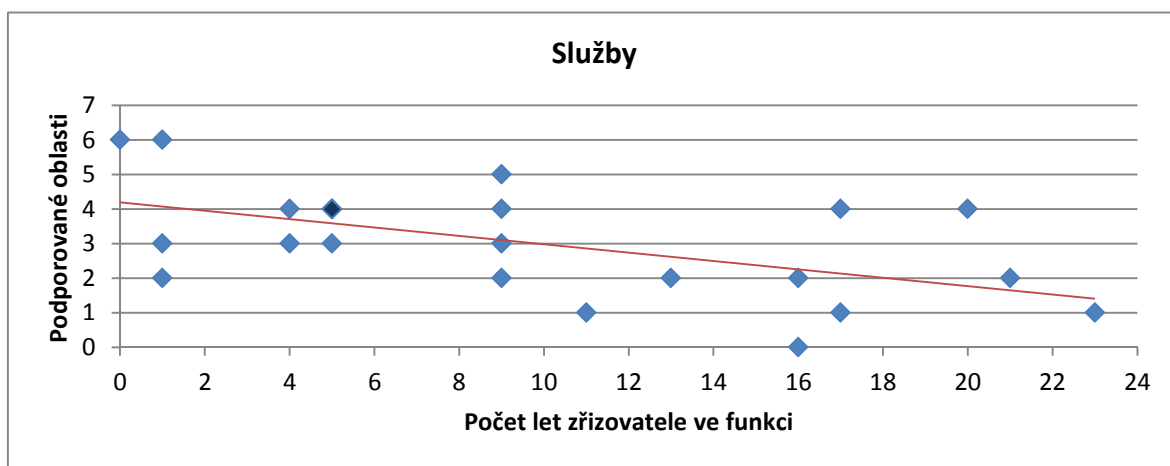
Oblast podpory	Podpora je poskytována dostatečně	Podpora je poskytována nedostatečně	Podpora není poskytována, je potřeba	Podpora není potřeba
Zajištění některých oblastí provozu	21	4	1	14
Podpora v oblasti účetnictví	27	2	1	10
Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací	14	3	4	19
Poskytování právní pomoci	19	4	7	10
Podpora v oblasti PO	18	2	3	17
Podpora v oblasti BOZ	9	2	6	23
Průměr	18	2,8	3,7	15,5

Tabulka 8: Počet ředitelů podle toho, jak vnímají podporu zřizovatele ve sféře služeb

V okruhu těchto oblastí podpory je nejčastěji zřizovateli zmiňována podpora v oblasti účetnictví – v 17 případech (77 %). Více než polovina zřizovatelů dále poskytuje právní podporu (64 %, 14 z 22) nebo pomáhá se zajištěním požární ochrany – PO (59 %, 13 z 22). Necelá polovina zřizovatelů podporuje školy v oblasti informačních technologií nebo telekomunikací a pomáhá se zajištěním některých oblastí provozu. Pouze tři zřizovatelé pomáhají škole zajišťovat oblast bezpečnosti a ochrany zdraví (BOZ).

Spokojenost ředitelů s podporou odpovídá podpoře deklarované zřizovateli, pouze v oblasti *Zajištění některých oblastí provozu* téměř dvě třetiny ředitelů (25 ze 40) tvrdí, že jsou

podporování (i když podle čtyř ředitelů nedostatečně), ale pouze devět zřizovatelů (41 %) uvedlo, že tomu tak je. Vysvětlení tohoto nesouladu by mohlo spočívat v tom, že si v některých případech zřizovatel nemusel uvědomit vše, co spadá pod provoz školy. Nejméně ředitelé potřebují podporu v oblasti BOZ (58 %, 23 ze 40 ji nepotřebuje), téměř polovina ředitelů nepotřebuje podporovat v oblasti IT nebo telekomunikací. Nejvíce ředitelům chybí (nebo ji pokládají za nedostatečnou) právní pomoc zřizovatele (28 %, 11 ze 40).



Graf 5: Počet podporovaných oblastí zřizovatelem ve sféře služeb v závislosti na době strávené ve funkci včetně lineární spojnice trendu (tmavší značka představuje dva výskyty na stejných souřadnicích)

Jeden zřizovatel (obec II) nepodporuje podle svých slov školy v žádné z těchto oblastí, tři zřizovatelé (všichni obec I) poskytují podporu pouze v jedné z těchto oblastí, naopak dva zřizovatelé deklarovali svoji podporu ve všech oblastech a další zřizovatel v pěti oblastech (všichni tři obec I). Ostatní zřizovatelé (10) pokrývají svojí podporou tři nebo čtyři oblasti.

Podpora ve sféře služeb vykazuje s růstem doby strávené ve funkci nejvíce klesající tendenci ze všech sledovaných sfér podpory.

Zajištění některých oblastí provozu

(viz také Příloha 3, grafy 36–38)

Ředitelé v této oblasti uvádějí podporu v poměru častěji, než by odpovídalo podpoře deklarované zřizovateli. Pouze pět ředitelů je s podporou nespokojeno. Nejvíce se cítí být podporováni ředitelé ze segmentu *MŠ* (57 %, 8 ze 14), nejméně ředitelé *ZUŠ a DDM* (33 %, 2 z 6). Ti ovšem také nejčastěji uvádějí (67 %, 4 z 6), že tuto podporu nepotřebují. Nejvíce tuto podporu potřebují ředitelé segmentu *II–20* (jen 2 z 12 ji nepotřebuje).

Podpora v oblasti účetnictví

(viz také Příloha 3, grafy 39–41)

V oblasti účetnictví poskytují školám podporu tři čtvrtiny zřizovatelů (17 z 22). Žádný ze zřizovatelů nezvolil variantu odpovědi: *Podpora je poskytována příležitostně*. Pět zřizovatelů uvádí, že v této oblasti školu nepodporuje, přestože tři ředitelé z jejich škol se cítí být v oblasti účetnictví podporováni dostatečně.

Naopak jeden z ředitelů, který je podle zřizovatele podporován, by podporu přivítal. Tato oblast podpory vykazuje nejmenší nespokojenost (spolu s prosazováním a implementací změn) – jednomu řediteli podpora chybí a dva se cítí být podporováni nedostatečně. Ostatní jsou s podporou spokojeni (67,5 %, 27 ze 40), nebo ji nepotřebují (25 %, 10 ze 40). Nejčastěji uváděli, že tuto podporu nepotřebují, ředitelé ZŠ+MŠ (50 %, 6 z 12).

Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací

(viz také Příloha 3, grafy 42–44)

Téměř polovina zřizovatelů (10 z 22) své školy podporuje v oblasti IT a/nebo v oblasti telekomunikací. Odpovědi ředitelů nejsou v porovnání s podporou deklarovanou zřizovateli nijak překvapivé. Nicméně podle tří ředitelů je podpora nedostatečná a čtyři další ji postrádají, což je celkem 17,5 % nespokojených ředitelů (7 ze 40) – nejvíce jich je ze segmentu MŠ (36 %, 5 ze 14) a 11–20 (33 %, 4 z 12). Nejčastěji nepotřebují podporovat v této oblasti ředitelé ze segmentů ZŠ+MŠ (67 %, 8 z 12), ZUŠ a DDM (83 %, 5 z 6) a 21–64 (dokonce 89 %, 8 z 9).

Poskytování právní pomoci

(viz také Příloha 3, grafy 45–47)

Právní pomoc poskytuje (nebo je připraveno ji v případě potřeby poskytnout) 64 % zřizovatelů (14 z 22). Pouze jeden zřizovatel z větších obcí (obce II a III) říká, že podporu v této oblasti neposkytuje.

Téměř polovina ředitelů (19 ze 40) je s podporou spokojena, čtvrtina ředitelů podporu nepotřebuje (10 ze 40) a téměř stejný počet je s podporou nespokojen nebo ji postrádá (11 ze 40). Pouze dva ředitelé (z 8, 25 %) zřizování obcí III jsou s podporou spokojeni, další dva ji nepotřebují a 50 % ředitelů (4 z 8) je nespokojeno, což je překvapivé, protože obec III

má jistě dostatečné právní zázemí. Značná nespokojenost s podporou je u ředitelů škol segmentu ZŠ (50 %, 4 z 8) a 11–20 (42 %, 5 z 12). Naopak vysoká spokojenost s podporou panuje u ředitelů škol segmentu ZUŠ a DDM (67 %, 4 z 6) a 11–64 (67 %, 6 z 9).

Podpora v oblasti požární ochrany

(viz také Příloha 3, grafy 48–50)

Tři pětiny zřizovatelů (59 %, 13 z 22) deklarují svoji podporu školám v oblasti požární ochrany. Větší poměr deklarované podpory v této oblasti je patrný u zřizovatelů z malých obcí (obce I), což však příliš neodpovídá tomu, jak tuto podporu vnímají ředitelé. Zřizovatel – obec III říká, že školy v této oblasti nepodporuje, nicméně polovina zřizovatelů jeho škol se cítí být podporována dostatečně. S poskytovanou podporou je nespokojeno nebo ji postrádá 5 ředitelů (12,5 %), z toho 4 spadají do segmentu MŠ. Bez podpory zřizovatele se v této oblasti nejčastěji obejdou ředitelé škol segmentu ZŠ+MŠ (75 %, 9 z 12). Nejvíce jsou s podporou spokojeni ředitelé škol segmentu 1–10 (63 %, 12 z 19).

Podpora v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví

(viz také Příloha 3, grafy 51–53)

V oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví podporují své školy pouze tři zřizovatelé – všichni z obce I. Dva z nich poskytují podporu systematicky, přičemž jsou oba teprve jeden rok ve funkci. Přesto se 9 škol v obcích I cítí být podporováno dostatečně. Je to jediná oblast podpory, ve které se všichni zřizovatelé větších obcí (II a III) shodli na tom, že ji neposkytují, přičemž 4 školy zřizované obcí III jsou v rozporu s tím s podporou spokojeni. Sedm ředitelů je s podporou nespokojeno, nebo ji postrádá. Nejčastěji tuto podporu nepotřebují ředitelé v segmentu ZŠ+MŠ, 92 % (11 z 12).

5.4 Činnost školy

Oblast podpory	Podpora je poskytována systematicky	Podpora je poskytována příležitostně	Celkem je podpora poskytována	Podpora není poskytována
Podpora v oblasti vzdělávání a výchovy	13	4	17	5
Poskytování informačního servisu	15	3	18	4
Podpora propagace školy a jejích akcí	21	1	22	0
Podpora spolupráce s partnery školy	9	6	15	7
Průměr	14,5	3,5	18	4

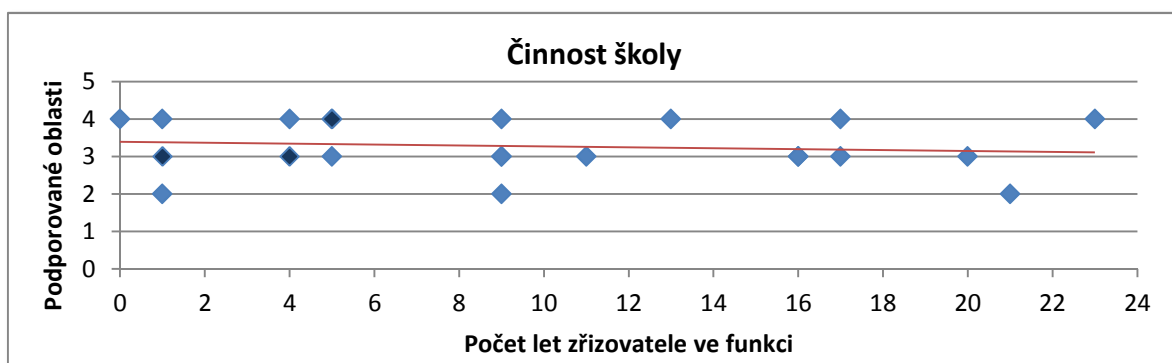
Tabulka 9: Počet zřizovatelů podporujících školy v jejich činnosti

Oblast podpory	Podpora je poskytována dostatečně	Podpora je poskytována nedostatečně	Podpora není poskytována, je potřeba	Podpora není potřeba
Podpora v oblasti vzdělávání a výchovy	14	3	5	18
Poskytování informačního servisu	21	6	2	11
Podpora propagace školy a jejích akcí	31	4	2	3
Podpora spolupráce s partnery školy	22	2	5	11
Nezatěžování zbytečnou administrativou	23	6	5	6
Průměr	22,2	4,2	3,8	9,8

Tabulka 10: Počet ředitelů podle toho, jak vnímají podporu zřizovatele ve sféře činnosti školy

Četnost podpory v tomto okruhu oblastí je mezi zřizovateli velmi vysoká. Odpovídá tomu i vnímání této podpory řediteli. Všichni zřizovatelé se podle svého vyjádření zapojují do propagace školy a jejích akcí. Více než tři čtvrtiny zřizovatelů podporuje své školy poskytováním informačního servisu (18 z 22) a podporou v oblasti vzdělávání a výchovy (17 z 22). Jen o něco méně zřizovatelů poskytuje školám podporu při jejich spolupráci s partnery školy (15 z 22).

Celkem 85 % ředitelů (34 ze 40) je spokojeno se stavem podpory v oblasti *Propagace školy a jejích akcí*. I v dalších oblastech panuje značná spokojenost, přičemž nejmenší je v oblasti *Nezatěžování zbytečnou administrativou* (72,5 %, 29 ze 40). Podporu v oblasti vzdělávání a výchovy nepotřebuje 45 % ředitelů (18 ze 40), což je nejvíce v této sféře podpory.



Graf 6: Počet podporovaných oblastí zřizovatelem ve sféře činnosti školy v závislosti na době strávené ve funkci včetně lineární spojnice trendu (tmavší značka představuje dva výskyty na stejných souřadnicích)

Devět zřizovatelů pokrývá svojí podporou všechny čtyři výše uvedené oblasti podpory (z toho čtyři zřizovatelé tuto podporu poskytují ve všech čtyřech oblastech systematicky). Dalších devět poskytuje podporu ve třech z těchto oblastí. Zbývající tři zřizovatelé (všichni obec I) podporují své školy ve dvou oblastech.

Podpora ve sféře činnosti školy je stabilní bez ohledu na dobu strávenou ve funkci.

Podpora v oblasti vzdělávání a výchovy

(viz také Příloha 3, grafy 54–56)

Tři čtvrtiny zřizovatelů (77 %, 17 z 22) deklarují svoji podporu školy v oblasti vzdělávání a výchovy. Je zajímavé, že obec III, která má k dispozici největší aparát, poskytuje v této oblasti podporu pouze příležitostně. Z obcí II podporuje v této oblasti své školy polovina z nich (20 ze 40), u obcí I je to 82 % z nich (14 ze 17). Takový rozdíl v deklarované podpoře může být způsoben širším vnímáním obsahu této podpory. Z rozhovorů se zřizovateli vyplývá, že tato podpora nemusí spočívat pouze v podpoře metodické, může se jednat například o zajištění vhodných podmínek či odstranění bariér ovlivňujících výchovu a vzdělávání. Rozdíl může být způsoben také větší snahou o udržení kvality školy na malých obcích, které často bojují o samotnou existenci škol a záleží jim na každém přihlášeném dítěti.

Deklarované podpoře obcí I ovšem neodpovídá spokojenost ředitelů s podporou. Je možné, že si ředitelé pod touto oblastí představovali právě jen metodickou podporu. Proto je zde třeba přistupovat k porovnávání odpovědí zřizovatelů a ředitelů opatrně. Nejvíce jsou s podporou spokojeni ředitelé škol 11–20 (58 %, 7 z 12), podporu neočekávají především ředitelé škol segmentu *ZUŠ a DDM* (88 %, 7 z 8).

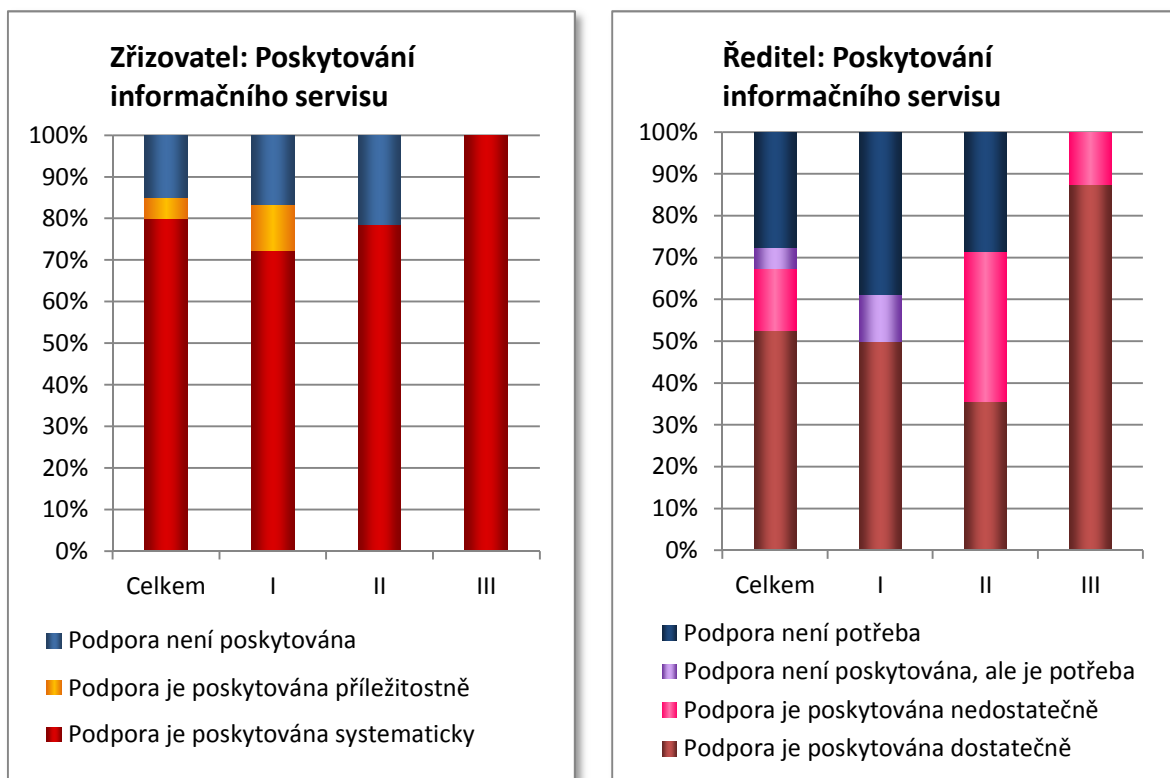
Každý pátý ředitel (20 %, 8 ze 40) je s podporou nespokojen nebo ji postrádá. Šest těchto nespokojených ředitelů je ze segmentu *MŠ*.

Poskytování informačního servisu

(viz také Příloha 3, grafy 57–59)

Pouze čtyři zřizovatelé (18 %) neposkytují svým školám informační servis (tři obce I a jedna obec II). Zhruba polovina ředitelů (21 ze 40) je s poskytovanou podporou spokojena, čtvrtina (11 ze 40) ji nepotřebuje, 8 ředitelů je s podporou nespokojeno nebo ji postrádá – většina z nespokojených ředitelů (5) je z obce II. Všichni ředitelé škol zřizovaných obcí III (8) podporu v této oblasti očekávají a také ji dostávají; jeden z nich je s tím, jak je poskytována, nespokojen. Také všichni ředitelé škol segmentu *ZŠ* (8) informační servis potřebují; dva ředitelé jsou s podporou nespokojeni. Vysoké očekávání podpory vykazuje také segment 21–64 (89 %, 8 z 9), přičemž šest ředitelů je s podporou spokojeno a dva jsou nespokojeni. Nejvíce nespokojených ředitelů (podpora je nedostatečná

nebo není) je v segmentu *II–20* (42 %, 5 z 12) a *MŠ* (36 %, 5 ze 14). Tento druh podpory nejméně potřebují ředitelé *ZŠ+MŠ* (50 %, 6 z 12) a *ZUŠ a DDM* (rovněž 50 %, 3 z 6).



Graf 7: Poskytování informačního servisu – poměr odpovědí zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce

Podpora propagace školy a jejích akcí

(viz také Příloha 3, grafy 60–62)

Všichni zřizovatelé až na jednoho uvedli, že v oblasti *Podpora propagace školy a jejích akcí* poskytují podporu systematicky, zbývající zřizovatel ji poskytuje příležitostně. Je to oblast s největší četností systematické podpory spolu s oblastí *Podpora pravidelné komunikace*.

Deklarované podpoře odpovídá i vnímání této podpory. S poskytovanou podporou je spokojeno 78 % (32 ze 40), ovšem dva ředitelé se domnívají, že podporování zřizovatelem nejsou, a čtyři jsou s podporou nespokojeni. Další tři říkají, že podporu v této oblasti nepotřebují. Se stavem podpory tedy není spokojeno 6 ředitelů (15 %), z toho pět ředitelů je z *MŠ* (36 %, 5 ze 14).

Podpora spolupráce s partnery školy

(viz také Příloha 3, grafy 63–65)

Dvě třetiny zřizovatelů (68 %, 15 z 22) uvedlo, že podporují své školy při spolupráci s jejich partnery. Všechny sedm zřizovatelů, jež tuto podporu neposkytují, jsou obce I.

Většina ředitelů (55 %, 22 ze 40) je s podporou spokojena, zhruba čtvrtina (11 ze 40) ji nepotřebuje, sedm ředitelů (18 %) je s podporou nespokojeno nebo ji postrádá. Nejméně jsou s poskytovanou podporou spokojeni ředitelé z obcí I (39 %, 7 z 18). Naopak ve školách zřizovaných obcí III jsou se současným stavem spokojeni všichni ředitelé (sedmi poskytovaná podpora vyhovuje, jeden ji nepotřebuje). Současný stav plně vyhovuje také všem ředitelům škol ze segmentů ZŠ a 21–64. Nejvíce nespokojeni jsou ředitelé MŠ (36 %, 5 ze 14).

Nezatěžování zbytečnou administrativou

(viz také Příloha 3, grafy 66–67)

Tato oblast podpory byla zařazena mezi ostatní oblasti až na základě rozhovorů s řediteli v rámci předvýzkumu. Jako jediná je formulována negativně (nebyla nalezena vhodná pozitivní formulace). Nebyla zařazena do strukturovaného rozhovoru se zřizovateli, neboť nabízené varianty odpovědí na takto formulovanou oblast nebyly vhodné a také se nezdálo pravděpodobné, že by se zřizovatelé vyjadřovali v tom smyslu, že vyžadují po svých ředitelích zbytečné dokumenty.

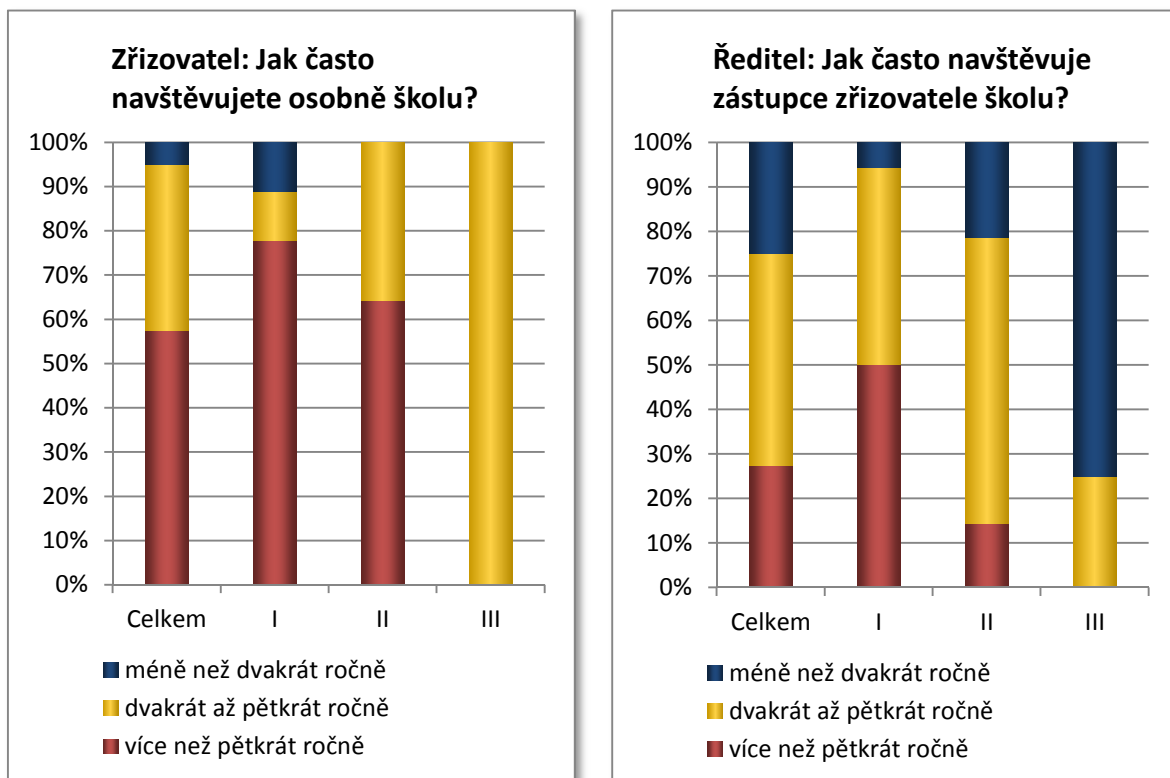
Ani varianty odpovědí ředitelů nejsou pro negativně formulovanou oblast nejvhodnější, ale již v předvýzkumu bylo ověřeno, že ředitelé s touto formulací nemají problém. Zhruba čtvrtina ředitelů (11 ze 40) je se stavem podpory v této oblasti nespokojena. Nejméně nespokojených ředitelů je v obcích I (17 %, 3 z 18), nejvíce jich je v obci III (50 %, 4 z 8).

Přítomnost zřizovatele ve škole

(viz také Příloha 3, grafy 68–70)

Zřizovatelé deklarovali četnost svojí osobní přítomnosti ve škole následovně: v 18 případech (82 %) navštíví školu více než pětkrát ročně, ve třech případech (14 %) dvakrát až pětkrát ročně, v jednom případě maximálně jednou ročně. Jednoznačně převládá vyšší četnost návštěv škol. Poměrově nejčastěji navštěvují zřizovatele školy na malých obcích.

V rozhovoru někteří uváděli, že jsou ve škole každý týden, někdy i několikrát. Toto tvrzení se nebude zdát přehnané, jestliže například škola sídlí ve stejné budově jako obecní úřad nebo třeba jen přes cestu.



Graf 8: Jak často navštěvuje zřizovatel školu – poměr odpovědí zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce

Odhad četnosti osobní přítomnosti zřizovatele ve škole je výrazně nižší. Například 58 % škol by podle zřizovatelů mělo být navštěvováno více než pětkrát ročně. Tuto variantu ale zaškrtno pouze 28 % ředitelů (11 ze 40). Je možné, že někteří zřizovatelé promítli do svých odpovědí svá přání. Největší frekvence návštěv školy však připadá u obou skupin respondentů na zřizovatele – obce I a nejmenší na zřizovatele – obce III. Nejčastěji jsou navštěvovány školy segmentů ZŠ+MŠ a I–10.

Přítomnost zřizovatele na akcích školy

(viz také Příloha 3, grafy 71–73)

Akce škol navštěvují zřizovatelé podle vlastního vyjádření ve 14 obcích (64 %) více než pětkrát ročně, v osmi případech (36 %) dvakrát až pětkrát ročně. U malých obcí (I) převládá vyšší četnost přítomnosti zřizovatele na akcích, u větších obcí (II) je poměr

vyrovnán mezi nejvyšší nabízenou variantou a střední variantou odpovědi, v případě obce III byla zvolena střední varianta. Žádný zřizovatel nezvolil variantu s nejmenší frekvencí účasti na akcích.

Podobně jako v případě osobní přítomnosti zřizovatele ve škole, i v případě účasti na školních akcích jsou odhady ředitelů výrazně nižší. Nejméně často jsou podle nich navštěvovány školy segmentu ZŠ, MŠ a 11–20.

5.5 Osoba ředitele

Oblast podpory	Podpora je poskytována systematicky	Podpora je poskytována příležitostně	Celkem je podpora poskytována	Podpora není poskytována
Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností	1	4	5	17
Podpora v prosazování a implementaci změn	10	7	17	5
Podpora pravidelné komunikace	21	1	22	0
Podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele	4	2	6	16
Osobní vyjádření podpory řediteli	15	5	20	2
Veřejné vyjádření podpory	16	3	19	3
Průměr	11,2	3,7	14,8	7,2

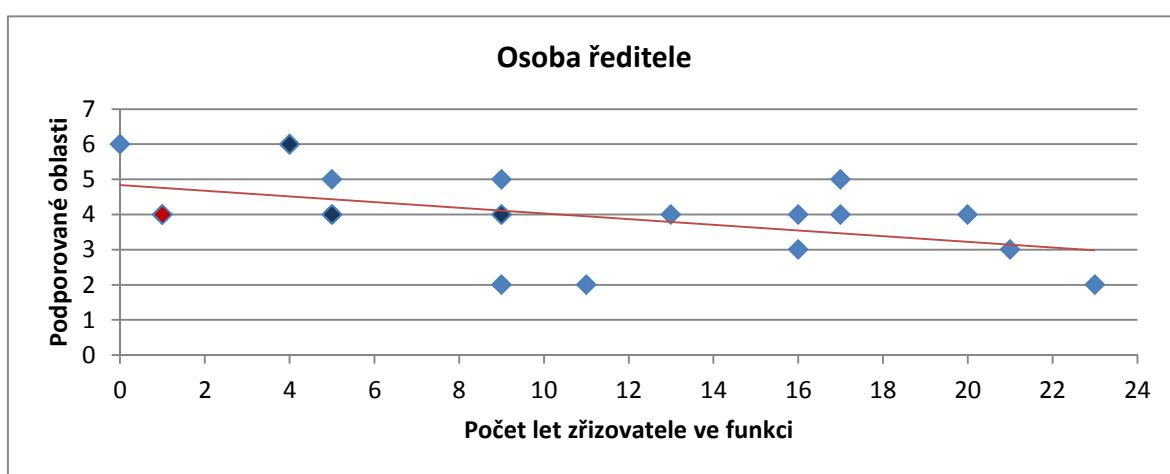
Tabulka 11: Počet zřizovatelů podporujících ředitele ve sféře osobní podpory

Oblast podpory	Podpora je poskytována dostatečně	Podpora je poskytována nedostatečně	Podpora není poskytována, je potřeba	Podpora není potřeba
Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností	4	4	6	26
Podpora v prosazování a implementaci změn	9	2	6	13
Podpora pravidelné komunikace	29	8	1	2
Podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele	14	0	7	19
Osobní vyjádření podpory řediteli	29	3	6	2
Veřejné vyjádření podpory	27	4	8	1
Průměr	18,7	3,5	5,7	10,5

Tabulka 12: Počet ředitelů podle toho, jak vnímají podporu zřizovatele ve sféře osobní podpory

Všichni zřizovatelé říkají, že podporují pravidelnou komunikaci s řediteli. Dvacet zřizovatelů (91 %, bez dvou všichni) podle svých slov vyjádřilo osobně řediteli svoji podporu. Devatenáct zřizovatelů (86 %) svoji podporu vyjádřilo veřejně. Více než tři čtvrtiny zřizovatelů (77 %, 17 z 22) poskytují školám podporu v prosazování a implementaci změn. Pouze šest zřizovatelů (27 %) podporuje ředitele v jejich profesním a kariérním rozvoji. A jen pět zřizovatelů (23 %, necelá čtvrtina) poskytuje řediteli metodickou pomoc v oblasti manažerských kompetencí, z toho pouze jeden tak činí systematicky.

Nejvíce jsou ředitelé spokojeni s poskytovanou podporou pravidelné komunikace (73 %, 29 ze 40) a ve stejném rozsahu s osobním vyjádřením podpory, kterého se jim dostalo od zřizovatele. S veřejným vyjádřením podpory je spokojeno 68 % ředitelů (27 ze 40). V těchto třech oblastech očekávají podporu téměř všichni ředitelé (38, resp. 39 ze 40). Podporu v oblasti manažerských dovedností nepotřebuje 26 ředitelů (65 %), každý čtvrtý ředitel je se stavem podpory v této oblasti nespokojen. Ještě více ředitelů (30 %, 12 ze 40) je nespokojeno se stavem či absencí veřejné podpory. Oblastí, ve které je poměrně hodně ředitelů, kteří v ní podporu od zřizovatele neočekávají, je jejich profesní a kariéerní rozvoj (48 %, 19 ze 40).



Graf 9: Počet podporovaných oblastí zřizovatelem ve sféře osobní podpory v závislosti na době strávené ve funkci včetně lineární spojnice trendu (tmavší značka představuje dva výskyty, červená tři výskyty na stejných souřadnicích)

Polovina zřizovatelů pokrývá svojí podporou čtyři z výše uvedených oblastí, přibližně čtvrtina (6) zřizovatelů poskytuje podporu v pěti nebo ve všech šesti oblastech, zbylých pět zřizovatelů podporuje své školy ve dvou nebo třech oblastech. Obec III deklaruje svoji podporu ve všech šesti oblastech, obce II průměrně ve 4,5 oblastech, obce I ve 3,8 oblastech.

Podpora směřující k osobě ředitele vykazuje s růstem doby ve funkci klesající tendenci.

Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností

(viz také Příloha 3, grafy 74–76)

Pouze jediný zřizovatel (obec II) poskytuje ředitelům škol systematickou metodickou pomoc v oblasti manažerských dovedností. Čtyři další tuto podporu poskytují příležitostně.

Celkem 65 % ředitelů (16 ze 40) podporu v této oblasti nepotřebuje. Se stavem podpory v této oblasti jsou spokojeni všichni ředitelé škol segmentů ZŠ+MŠ a ZUŠ a DDM. Nejméně spokojeni jsou ředitelé ZŠ (37,5 %, 3 z 8).

Podpora v prosazování a implementaci změn

(viz také Příloha 3, grafy 77–79)

Celkem 77 % zřizovatelů (17 z 22) podporuje ředitele v prosazování a implementaci změn. V případě zřizovatelů z obcí I je to 82 % (14 ze 17).

Téměř polovina ředitelů (19 ze 40) je s poskytovanou podporou spokojena, 13 ředitelů (33 %) ji nepotřebuje, 20 % ředitelů (8 ze 40) je se stavem podpory nespokojeno. Většinou jsou to ředitelé z obcí II – nespokojeno je 43 % z nich (6 ze 14). Se stavem podpory jsou spokojeni všichni ředitelé z obce III a také ředitelé škol ze segmentu *ZUŠ a DDM*.

Jeden ze zřizovatelů komentoval svoji podporu v prosazování a implementaci změn takto: „*Paní ředitelka je konzervativní – prosazování změn u ředitelky.*“

Podpora pravidelné komunikace

(viz také Příloha 3, grafy 80–82)

Spolu s oblastí *Podpora propagace školy a jejích akcí* je *Podpora pravidelné komunikace* oblastí, v níž podporu deklarují všichni zřizovatelé, přičemž všichni až na jednoho tuto podporu poskytují systematicky.

Celkem 73 % (29 ze 40) ředitelů je s poskytovanou podporou spokojeno, dva ředitelé ji nepotřebují, ale 9 ředitelů (23 %) je se stavem podpory nespokojeno. Nejvíce jsou nespokojeni ředitelé ze škol segmentu *I1–20* (41 %, 5 z 12), *MŠ* (rovněž 36 %, 5 ze 14) a ředitelé škol zřizovaných obcí II (36 %, 5 ze 14). To je při deklarované 100% podpoře zřizovatelů vysoká nespokojenost. Oproti tomu jsou všichni ředitelé škol ze segmentu *ZUŠ a DDM* se stavem podpory spokojeni. Spokojeno je také 89 % ředitelů (17 z 19) z malých škol (*I–10*).

Podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele

(viz také Příloha 3, grafy 83–85)

Podle odpovědí zřizovatelů by se mohlo zdát, že by s velikostí obce mohla podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele růst. Zatímco u obcí I je podpora poskytována v 18 % (3 ze 17 zřizovatelů), u obcí II je to 50 % a také zřizovatel – obec III tuto podporu deklaruje. Odpovědi ředitelů to však nepotvrzují.

S poskytovanou podporou je spokojeno 39 % ředitelů z obce I. Řada ředitelů z obce I se cítí být podporována, přestože jejich zřizovatelé tuto podporu nedeklarují. V případě škol

z obcí II je to přesně naopak. Podle zřizovatelů by mělo být podporováno 43 % škol, podporováno se však cítí být pouze 14 % ředitelů (2 ze 14). Se stavem podpory jsou spokojeni všichni ředitelé v obci III i ředitelé škol ze segmentu *ZUŠ a DDM*. Vysokou spokojenost vykazují také ředitelé z obce III (63 %, 5 z 8), ředitelé škol segmentů *I–10* (95 %, 18 z 19) a *ZŠ* (87,5 %, 7 z 8).

Osobní vyjádření podpory řediteli

(viz také Příloha 3, grafy 86–88)

Pouze dva zřizovatelé (obec I) uvedli, že tuto podporu ředitelům neposkytují. Celkově se jedná o jednu z nejčastěji poskytovaných forem podpory. Tomu odpovídá i skutečnost, že 73 % ředitelů (29 ze 40) je s poskytovanou podporou spokojeno. Poměrové zastoupení ředitelů spokojených s poskytovanou podporou v závislosti na typu obce je nejvyrovnanější ze všech sledovaných oblastí – pohybuje se od 71 % (obec II) do 75 % (obec III). Se současným stavem podpory je nespokojeno 9 ředitelů (23 %), pouze dva ředitelé tuto podobu podpory nepotřebují. Všichni ředitelé škol v segmentu *ZUŠ a DDM* jsou s poskytovanou podporou spokojeni. Nejvíce nespokojeni se stavem podpory jsou ředitelé škol ze segmentu *MŠ* (43 %, 6 ze 14) a *I1–20* (42 %, 5 z 12).

Veřejné vyjádření podpory

(viz také Příloha 3, grafy 89–91)

Tato forma podpory je poskytována v podobném rozsahu jako osobní vyjádření podpory, veřejně vyjádřenou podporu svým ředitelům neposkytují pouze tři zřizovatelé. S poskytovanou podporou je spokojeno 68 % ředitelů (27 ze 40). Pouze jeden ředitel se vyjádřil, že tuto podporu nepotřebuje. Nespokojeno se stavem podpory je 30 % ředitelů (12 ze 40), nejvíce ze segmentů škol *MŠ* (43 %, 6 ze 14) a *I1–20* (dokonce 50 %, 6 z 12).

Jeden ředitel, pro kterého je důležité veřejné vyjádření podpory, tuto skutečnost upřesnil: „*Podpora s rodiči.*“ Tedy podpora při jednání s rodiči. Jiný ředitel stupňuje svoji potřebu veřejné podpory takto: „*Veřejné vyjádření úcty a podpory vzhledem k práci učitelů a ředitele školy.*“

Žádají ředitelé v případě potřeby o podporu?

Podle 20 zřizovatelů (z 22) jsou ředitelé v případě, že cítí potřebu podpory v oblasti, kterou zřizovatel neposkytuje, schopni si o podporu u zřizovatele požádat. Zbylí dva zřizovatelé (obec III a jednou obec II) uvedli, že pouze někteří ředitelé.

Všichni ředitelé až na jednoho odpověděli na tuto otázku kladně, tedy že v případě, že cítí potřebu podpory v oblasti, kterou zřizovatel neposkytuje, jsou schopni o ni požádat. Tomu však neodpovídá relativně vysoký počet oblastí, ve kterých jsou ředitelé s podporou nepokojeni. Problém může být ve vzájemné komunikaci nebo v možnostech, případně ochotě zřizovatele, jak tomu nasvědčuje komentář jednoho ředitele, který na otázku odpověděl kladně, ale v komentáři dodal: „*Je mi to k ničemu.*“

Důvěra zřizovatele řediteli

(viz také Příloha 3, grafy 92–93)

Na otázku, zda cítí ředitelé důvěru zřizovatele ve svoji osobu, odpovídali pouze ředitelé. Odpověď *ano* zvolilo 80 % ředitelů (32 ze 40). Odpověď *částečně* zvolilo 18 % ředitelů (7 ze 40), pouze jeden ředitel odpověděl záporně. Odpovědi *ano* a *částečně* byly poměrně rovnoměrně rozloženy v jednotlivých sledovaných segmentech; snad jen ředitelé škol zřizovaných obcemi I odpovídali *ano* nejčastěji (89 %, 16 z 18).

Odpovědět na tuto otázku nemusí být jednoduché, o čemž svědčí komentář: „*Jak od koho...*“. V tomto případě byla zřizovatelem obec III, kde za zřizovatele jedná s ředitelem řada osob. Jiný komentář k této otázce potvrzuje důležitost komunikace mezi zřizovatelem a ředitelem: „*Někdy ano, někdy ne, často nevím. Vyjadřovací schopnosti zastupitelů obce jsou takové, že často nevím, co tím chtěl básník říci, jestli vtipkuje nebo to myslí vážně či co jiného.*“

Zasahování do kompetencí ředitele

(viz také Příloha 3, grafy 94–95)

Otázka, zda existuje oblast (oblasti), ve kterých zřizovatel překračuje ve vztahu k řediteli a jeho škole svoje kompetence, byla určena také pouze pro ředitele. Kladně odpovědělo 15 % ředitelů (6 ze 40), záporně 83 % (33 ze 40). Jeden ředitel na otázku neodpověděl. Nejčastěji překračuje svoje kompetence podle ředitelů zřizovatel v obcích II – uvedlo to

29 % ředitelů (4 ze 14). Naproti tomu žádný ředitel školy ze segmentu ZŠ překračování kompetencí zřizovatelem neuvedl, stejně jako v segmentu škol zřizovaných obcí III (zde však jeden ředitel odpověď neuvedl).

Jeden z ředitelů, který na otázku odpověděl kladně, doplnil: „Většinou ne, ale někdy pociťujeme nevhodné chování vůči osobě učitele. Vše, co je ve škole, je majetkem obce a její zásluhou, proto některé věci není potřeba s pedagogy řešit, oni jsou ti, co musí poslouchat. Myslím, že nejsou nastaveny mechanismy slušného a přímého chování a jednání.“ Jiný ředitel vidí zasahování do svých kompetencí v tom, že ho zřizovatel nutí povinně chodit na všechna zastupitelstva. Dalšímu mluví do zadávání výběrových řízení. A ještě jiný ředitel na tuto otázku odmítl odpovědět s komentářem: „*To nechci v neanonymním dotazníku komentovat.*“

5.6 Hodnocení ředitele

Hodnocení ředitele se týkaly jak dvě definované oblasti podpory (*Hodnocení se zpětnou vazbou* a *Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy*), tak také řada doplňujících otázek. Některé jsou směřovány zároveň na ředitele i zřizovatele, jiné jen na jednu skupinu respondentů. Pozornost je věnována přístupu zřizovatele k řediteli, způsobu stanovení kritérií hodnocení, formám hodnocení, ale také posouzení kompetentnosti zřizovatele pro oblast školství z pohledu ředitelů.

Přístup zřizovatele k řediteli

(viz také Příloha 3, grafy 96–98)

Celkem 18 zřizovatelů (81 %) podle jejich vyjádření přistupuje k řediteli spíše z pozice partnera, jeden z pozice nadřízeného (obec I) a tři (17 %) podle okolností. Nejčastější je partnerský přístup v obcích I (88 %, 15 ze 17).

Podobně přístup zřizovatelů hodnotí i ředitelé. Opět výrazně převládá odpověď: z *pozice partnera* (70 %, 28 ze 40), čtyři ředitelé (10 %) uvádějí, že k nim zřizovatel přistupuje z pozice nadřízeného a osm (20 %) zvolilo variantu odpovědi *podle okolností*. Také podle ředitelů je nejčastější partnerský přístup v obcích I (83 %, 15 z 18). Výraznější rozdíly při porovnání odpovědí ředitelů podle typu či velikosti školy nejsou patrné.

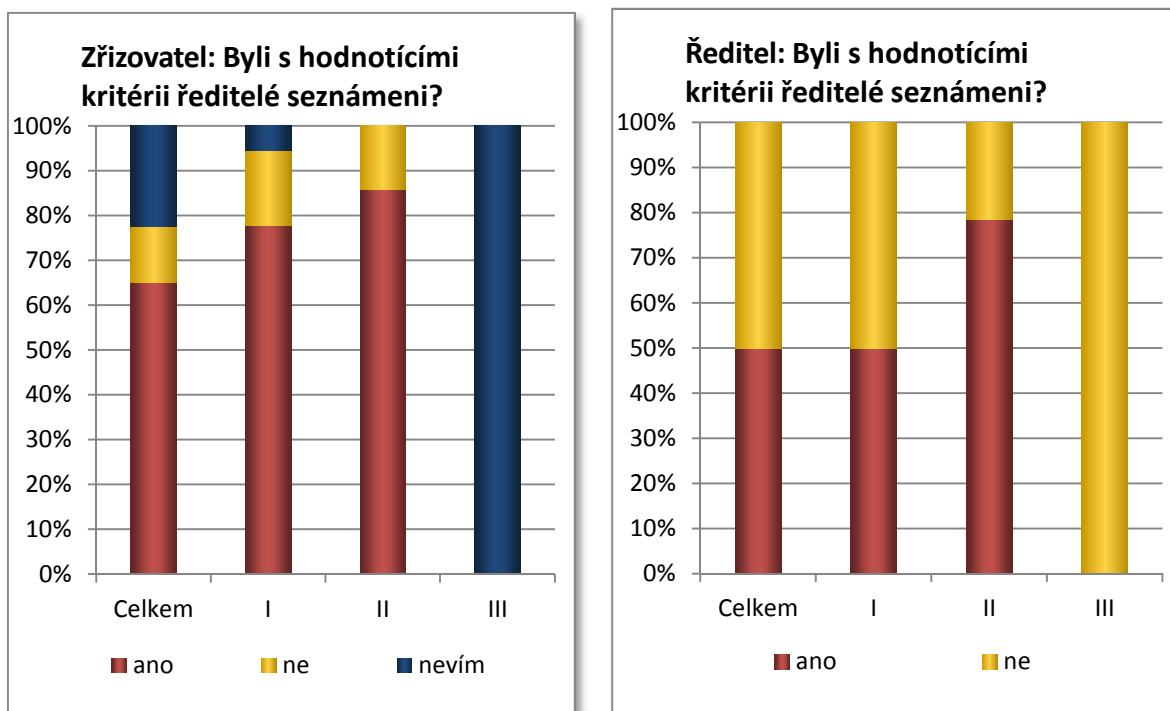
Kritéria hodnocení

Kritéria hodnocení kvality práce ředitele byla podle zřizovatelů stanovena takto: v 17 případech na základě rozhodnutí zřizovatele, tedy vlastního uvážení a představy o kvalitě ředitelovy práce, v jednom případě byl použit vzor z jiné obce (obec I), další zřizovatel využil internetu a konzultace s kolegy v okolí (obec I), v jednom případě na základě doporučení školské rady (obec II), na jedné obci kritéria stanovena nemají (obec I) a jeden zřizovatel tvrdí, že práce ředitele hodnocena není (obec II). Dvě z nabízených variant stanovení kritérií kvality práce ředitele: *na základě kritérií ČŠI* a *na základě nějakého kompetenčního modelu* nebyly zřizovateli využity (viz také Příloha 3, graf 99).

Pouze v pěti případech (necelá čtvrtina) jsou kritéria hodnocení dle zřizovatele zachycena v nějakém dokumentu obce (obec III, dvakrát obec II a dvakrát obec I). Jen dva zřizovatelé poskytli svoji směrnici k odměňování ředitelů k analýze. Tyto dokumenty řeší vedle upřesnění postupu při odměňování ředitele podle § 224 zákoníku práce (životní výročí atd.) také způsob stanovení odměny podle § 134 zákoníku práce (za úspěšné splnění mimořádného nebo zvlášť významného pracovního úkolu). V obou případech směrnice uvádějí výčet kritérií, ke kterým ředitel dokládá sebehodnocení o jejich plnění. V prvním případě je přiznaná odměna vyplácena jen v rámci limitu prostředků na platy (ze státního rozpočtu), ve druhém částku na odměny uvolňuje obec ze svého rozpočtu, navíc kritéria jsou zpracována pro jednotlivé typy škol zvlášť tak, aby zohlednila jejich specifika. Ani jeden z těchto dokumentů neřeší stanovení osobního příplatku.

Podle zřizovatelů by 26 ředitelů (65 %) mělo znát kritéria, podle kterých jsou hodnoceni.

Pouze 50 % ředitelů uvádí, že kritéria hodnocení zná. Nejvíce se rozcházejí zřizovatelé a ředitelé v odpovědích na tuto otázku v obci I. Zde jsou zřizovatelé přesvědčeni, že 78 % ředitelů (14 z 18) kritéria hodnocení zná. Totéž však tvrdí pouze polovina ředitelů. V obci II si odpovědi zřizovatelů i ředitelů odpovídají. Všichni ředitelé škol zřizovaných obcí III se shodli, že kritéria neznají (viz také Příloha 3, grafy 100 a 101).



Graf 10: Seznámení s kritérii hodnocení – poměr odpovědi celkem a podle typu obce

Komentář jednoho ředitele odhalil, že výzkumné šetření bylo impulsem k nastartování procesu, který by mohl vést ke kvalitnějšímu hodnocení ředitelů zřizovatelem. Zřizovatel totiž v řízeném rozhovoru (26. 10. 2016) přiznal, že neví, zda ředitelé znají kritéria, podle kterých jsou hodnoceni, protože je převzal po svém předchůdci. V následném dotazníku (27. 11. 2015) odpověděl ředitel školy zřizované tímto zřizovatelem negativně (tedy že kritéria hodnocení nezná), ovšem s dovětkem: „Zatím je neznáme, údajně se na nich pracuje.“

Pokud ředitelé kritéria hodnocení znají, zpravidla s nimi souhlasí (85 %, 17 z 20) – všechny nesouhlasné odpovědi jsou od ředitelů škol zřizovaných obcemi II (viz také Příloha 3, graf 102). Dva ředitelé komentovali výběr kritérií hodnocení takto: „Některá kritéria nelze korektně hodnotit, např. výuka jazyků.“ „V některých případech nelze svou činnost mimo ostatních povinností přiřadit k některému bodu.“

Všichni zřizovatelé (16), kteří tvrdili, že ředitelé byli s kritérii hodnocení seznámeni, rovněž uvedli, že se ředitelé mohli k výběru kritérií vyjádřit. Z ředitelů, kteří deklarovali znalost kritérií hodnocení (20), dvě pětiny (8) tvrdilo, že se k výběru kritérií vyjádřit nemohlo (z těchto 8 ředitelů bylo 7 z obce II a 1 z obce I viz také Příloha 3, graf 103).

Zdroje informací pro hodnocení

Zdroj dat	Celkem	Obec I	Obec II	Obec III
Vlastní kontrolní šetření	22	17	4	1
Osobní kontakt s ředitelem	22	17	4	1
Inspekční zprávy ČŠI	21	17	3	1
Vyhodnocování činnosti školy	21	17	3	1
Zprávy jiných kontrolních orgánů	19	15	3	1
Vyjádření rodičů (příp. žáků)	17	14	2	1
Vyjádření zaměstnanců školy	12	9	2	1
Sebehodnocení ředitele	4	1	3	0
Školská rada	2	1	1	0
Uplatnění absolventů školy	1	1	0	0

Tabulka 13: Počet zřizovatelů využívajících jednotlivé zdroje dat k hodnocení ředitelů celkem a podle typu obce

Zřizovatelé podle vlastního vyjádření získávají potřebná data k vyhodnocení kvality práce ředitele takto: všichni zřizovatelé využívají osobního kontaktu s ředitelem a vlastního kontrolního šetření (například formou veřejnosprávní kontroly). Téměř všichni (21 z 22) si vyhodnocují činnost školy (např. pozorováním, studiem výroční zprávy školy nebo webu školy) a také zohledňují inspekční zprávy ČŠI. Celkem 19 zřizovatelů (86 %) rovněž přihlíží ke zprávám jiných kontrolních orgánů. Pro tři čtvrtiny zřizovatelů (17 z 22) je relevantní také vyjádření rodičů (případně žáků). Posledním zdrojem informací o kvalitě práce ředitele, jenž je důležitý pro nadpoloviční většinu zřizovatelů (55 %, 12 z 22), je vyjádření zaměstnanců školy. Čtyři zřizovatelé (18 %) využívají pro hodnocení ředitelů jejich sebehodnocení, dva přihlídnou k názoru školské rady a jeden sleduje uplatnění absolventů své školy. Poslední dva zdroje dat k hodnocení ředitelů nebyly uvedeny v připraveném záznamovém archu, doplnili je sami zřizovatelé. Školská rada je svými členy zastoupena v nabízených variantách (zaměstnanci, rodiče, vyhodnocování činnosti), ale zřizovatelé ji uváděli jako specifický zdroj informací. Odlišnost zřizovatelů – obcí II lze spatřovat především v poměrově vysokém zastoupení sebehodnocení ředitelů (75 %, 3 ze 4).

Práce s daty	Celkem	Obec I	Obec II	Obec III
Zpětná vazba	21	16	4	1
Podpora v konkrétních oblastech	17	13	3	1
Pohyblivé složky platu	13	10	2	1

Tabulka 14: Počet zřizovatelů při jejich práci se zjištěnými skutečnostmi – směrem k řediteli celkem a podle typu obce

S takto získanými informacemi zřizovatelé podle vlastního vyjádření pracují následovně: téměř všichni (95 %, 21 z 22) poskytují ředitelům zpětnou vazbu, v 17 případech (77 %) poskytují ředitelům podporu v konkrétních oblastech jejich práce, ve třinácti případech (59 %) má hodnocení dopad na pohyblivé složky platu. Nabízenou variantu odpovědi *Plán osobního rozvoje ředitele* nezvolil žádný zřizovatel.

Oblast podpory	Podpora je poskytována systematicky	Podpora je poskytována příležitostně	Celkem je podpora poskytována	Podpora není poskytována
Hodnocení se zpětnou vazbou	18	2	20	2
Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy	10	3	13	9
Průměr	14	2,5	16,5	5,5

Tabulka 15: Počet zřizovatelů podporujících ředitele ve sféře hodnocení ředitele

Oblast podpory	Podpora je poskytována dostatečně	Podpora je poskytována nedostatečně	Podpora není poskytována, je potřeba	Podpora není potřeba
Hodnocení se zpětnou vazbou	18	9	8	5
Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy	28	5	7	0
Průměr	23	7	7,5	2,5

Tabulka 16: Počet ředitelů podle toho, jak vnímají podporu zřizovatele ve sféře hodnocení ředitele

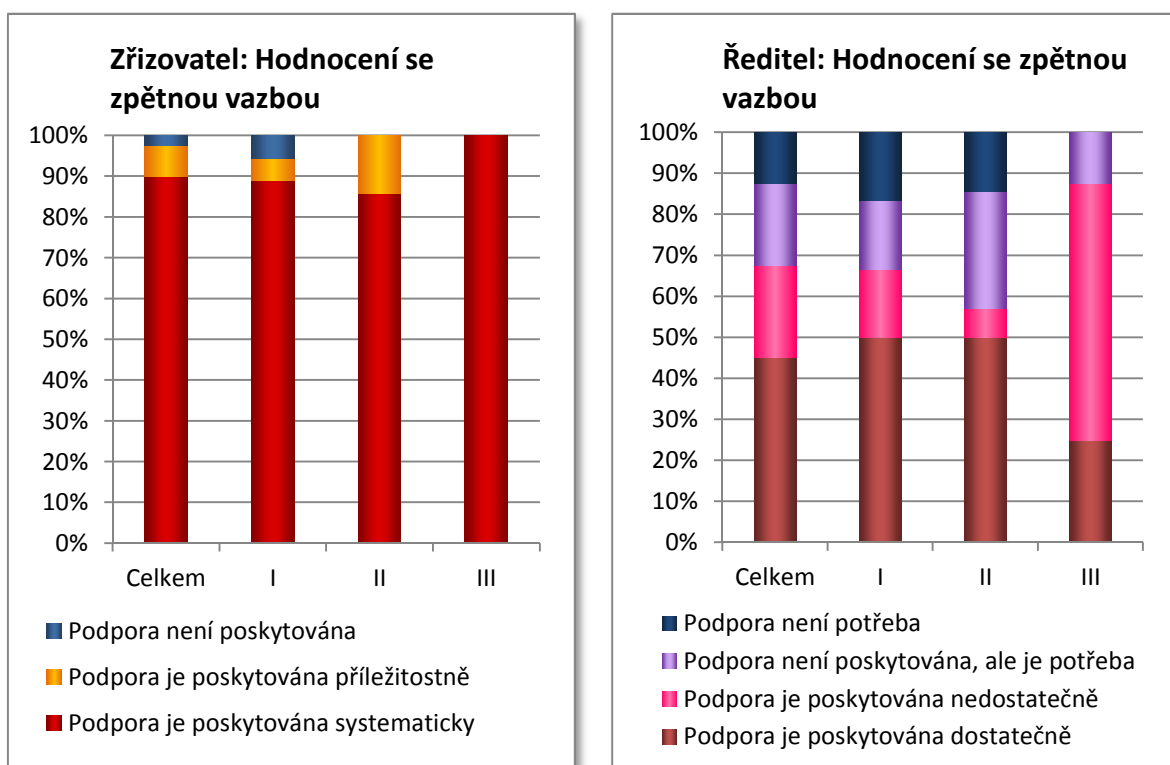
Mezi 24 oblastmi podpory (v případě zřizovatelů 23 oblastmi) byly uvedeny dvě, které se týkají hodnocení. Odpovědi zřizovatelů na první z nich (*Hodnocení se zpětnou vazbou*) byly ověřeny dotazem na to, jak zřizovatel pracuje se zjištěnými informacemi o škole a práci ředitele, kde byla zpětná vazba jednou z nabízených možností odpovědi (viz výše), přičemž u dvou zřizovatelů (9 %) nebyly tyto odpovědi v souladu. Druhou oblastí podpory týkající se hodnocení ředitele je *Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy*.

Hodnocení se zpětnou vazbou

(viz také Příloha 3, grafy 104–106)

Celkem 90 % zřizovatelů (20 z 22) uvádí, že ředitele hodnotí se zpětnou vazbou. Dva zřizovatelé, kteří tuto podporu neposkytují, jsou obce I.

Ředitelé vnímají stav podpory v této oblasti značně rozdílně. S poskytovanou podporou je spokojeno 45 % ředitelů (18 ze 40), 13 % ředitelů tuto podporu nepotřebuje (5 ze 40) a 43 % (17 ze 40) ředitelů není se stavem podpory spokojeno. Největší nesoulad je patrný v obci III (se stavem podpory je nespokojeno 75 % ředitelů, 6 z 8). Je pravděpodobné, že obě skupiny mají rozdílné vnímání obsahu pojmu *zpětná vazba*.



Graf 11: Hodnocení se zpětnou vazbou – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce

Hodnocení kvality své práce zřizovatelem komentoval jeden ředitel: „*On ji vůbec nehodnotí nebo aspoň ne se mnou. Stačí, že zhodnotí ČŠI. Od zřizovatele není vůbec zpětná vazba.*“

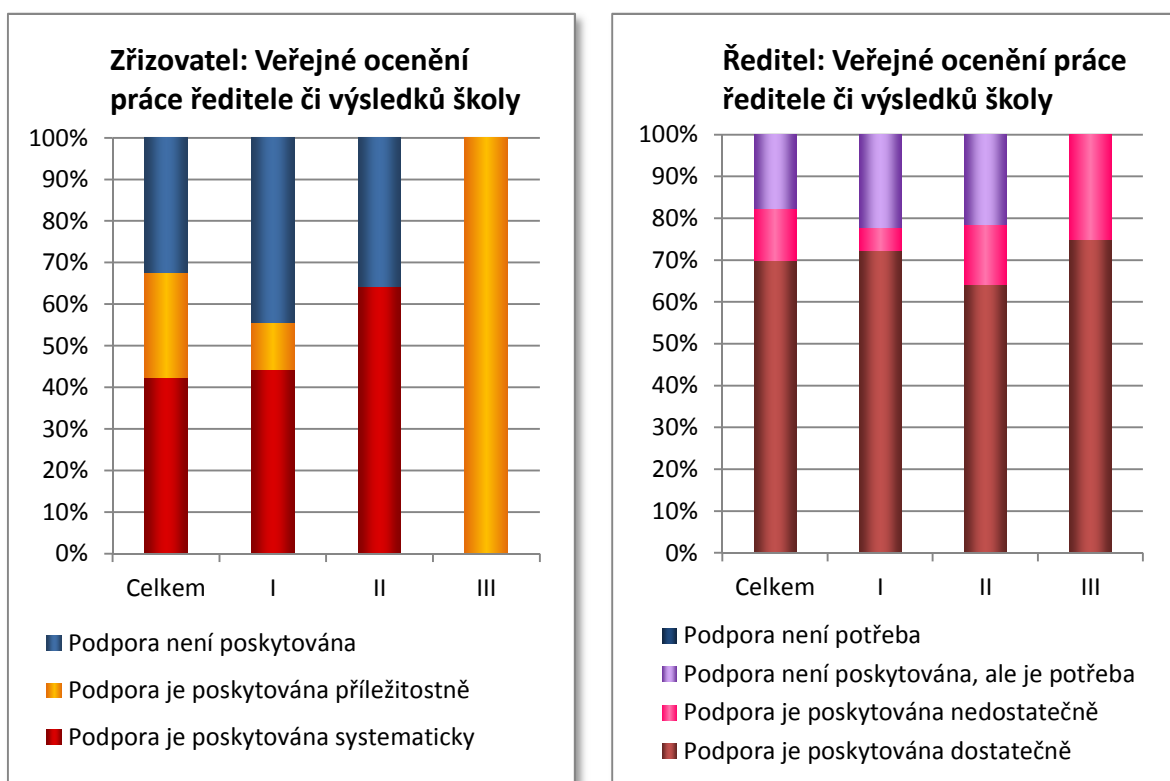
Podobně kategorický byl jiný komentář: „*Zřizovatel ředitele nehodnotí.*“ Podobně prohlásil i jeden zřizovatel: „*Ředitelka není hodnocena.*“

Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy

(viz také Příloha 3, grafy 107–109)

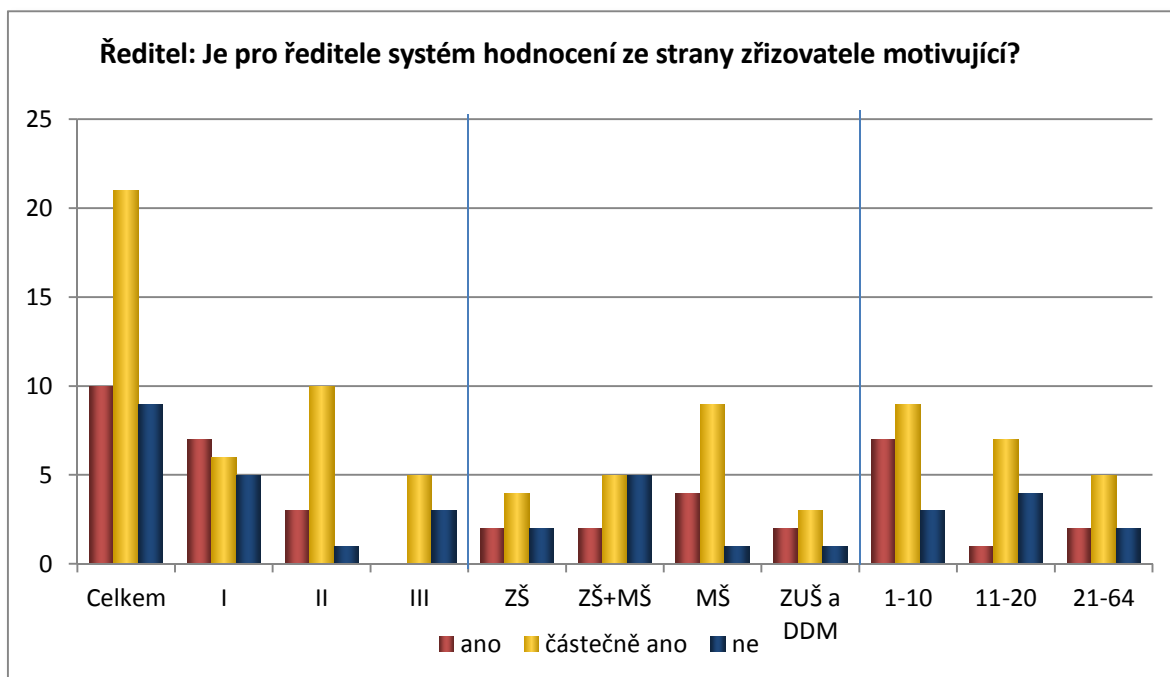
Celkem 13 zřizovatelů (59 % 13 z 22) tuto podporu poskytuje, z toho 3 zřizovatelé systematicky.

Celkem 28 ředitelů (70 %, 28 ze 40) je s poskytovanou podporou spokojeno a 30 % ředitelů (12 ze 40) se stavem podpory spokojeno není. Je to jediná ze sledovaných oblastí podpory, o kterou stojí všichni ředitelé. Na jednu stranu je zde značná část ředitelů nespokojena, na druhou stranu ředitelé říkají, že jsou podporováni (ať už dostatečně, nebo nedostatečně) častěji, než by odpovídalo odpovědím zřizovatelů – celkově činí tento rozdíl 15 %, v případě obce I dokonce 22 %. Nejvíce jsou s podporou spokojeni ředitelé škol ze segmentu 1–10 (84 % 16 z 19) a ZUŠ a DDM (83 %, 5 z 6).



Graf 12: Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce

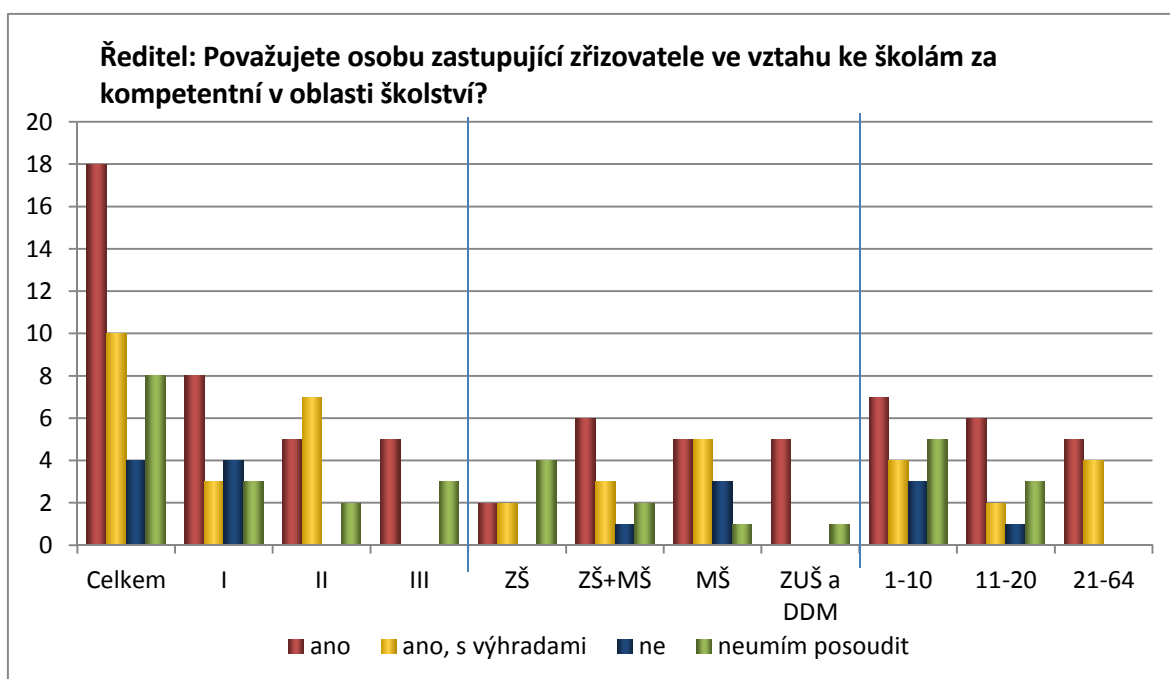
Motivační faktor hodnocení



Graf 13: Motivační faktor hodnocení – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu obce, typu a velikosti školy

Na otázku, zda je pro ně hodnocení ze strany zřizovatele motivující, odpovídali pouze ředitelé. Pro čtvrtinu z nich (10 ze 40) je toto hodnocení motivující, pro přibližně polovinu (21 ze 40) pouze částečně a pro necelou čtvrtinu (9 ze 40) motivující není. Nejméně motivující je hodnocení zřizovatele pro ředitele škol v obci III (pro žádného není hodnocení zřizovatelem jednoznačně motivující).

Kompetentnost zřizovatele pro oblast školství



Graf 14: Kompetentnost zřizovatele pro oblast školství – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu obce, typu a velikosti školy

Na závěr dotazníku byli ředitelé vyzváni, aby se pokusili zhodnotit kompetentnost (ve smyslu znalostí a dovedností) zřizovatele ve vztahu ke školám. Celkem 18 ředitelů (45 %) odpovědělo kladně, 10 ředitelů (25 %) zvolilo odpověď: *ano, s výhradami*, čtyři ředitelé (10 %) si myslí, že jejich zřizovatel pro oblast školství kompetentní není (vždy se jednalo o obec I), 8 ředitelů (20 %) neumí kompetentnost zřizovatele posoudit.

Dva z ředitelů přidali k vybrané variantě odpovědi komentář: „Zastupitelé Obce mají ve svých řadách i zástupce ze školství.“ „Nicméně profesní řízení zaniklých ŠÚ²⁹ bylo mnohem efektivnější – MěÚ to nenahrazuje plně.“

²⁹ školských úřadů

5.7 Celková podpora kvality práce ředitelů zřizovateli

(viz také Příloha 3, grafy 110–112)

Zřizovatelé i ředitelé měli v rámci šetření odpovědět, jak hodnotí poskytovanou podporu celkově: zda je, či není dostatečná; a pokud ano, zda by mohla být ještě lepší; nebo se domnívají, že není třeba nic měnit. V případě, že nepovažují poskytovanou podporu za dostatečnou, mohli zvolit ředitelé odpověď: *není dostatečná*. Zřizovatelé mohli volit mezi dvěma variantami: a) *není dostatečná, budeme ji zlepšovat*; b) *není dostatečná, nemáme kapacity na její zlepšení*. Vzhledem k tomu, že všichni zřizovatelé považují svoji podporu za dostatečnou, je dále i u zřizovatelů pracováno s jednotnou variantou odpovědi: *není dostatečná*, ovšem s nulovou četností odpovědi.

Všichni zřizovatelé jsou přesvědčeni, že je jejich podpora kvality práce ředitelů dostatečná, ve 12 případech (55 %) ji ale ještě chtějí zlepšit. Nejčastěji jsou plně spokojeni se svojí podporou zřizovatelé – obce I (více než polovina). Je však třeba zdůraznit, že rozdíl mezi variantami, které zřizovatelé volili, může spočívat spíše v osobnosti zřizovatele než v kvalitě či míře podpory, neboť volbu varianty: *je dostatečná, ale mohla by být lepší*, doplňovali často slovy: „Vždy je co zlepšovat.“ Konkrétní oblast, kterou chtějí zlepšit, ale neuváděli.

Dva ředitelé (5 %) považují poskytovanou podporu za nedostatečnou, přitom právě jejich zřizovatelé ji označují za natolik dobrou, že ji není třeba měnit. Za dostatečnou bez potřeby změny ji považuje 16 ředitelů (40 %), jako dostatečnou, ale s potřebou zlepšení, ji specifikovalo 22 ředitelů (55 %).

Při porovnání poměrného zastoupení jednotlivých variant odpovědí zřizovatelů a ředitelů celkem a podle typu obce je vidět, že hodnocení ředitelů celkem odpovídá hodnocení zřizovatelů, jen je vyhraněnější – více ředitelů je s podporou spokojeno (bez potřeby změny), na druhé straně dva ředitelé považují podporu za nedostatečnou.

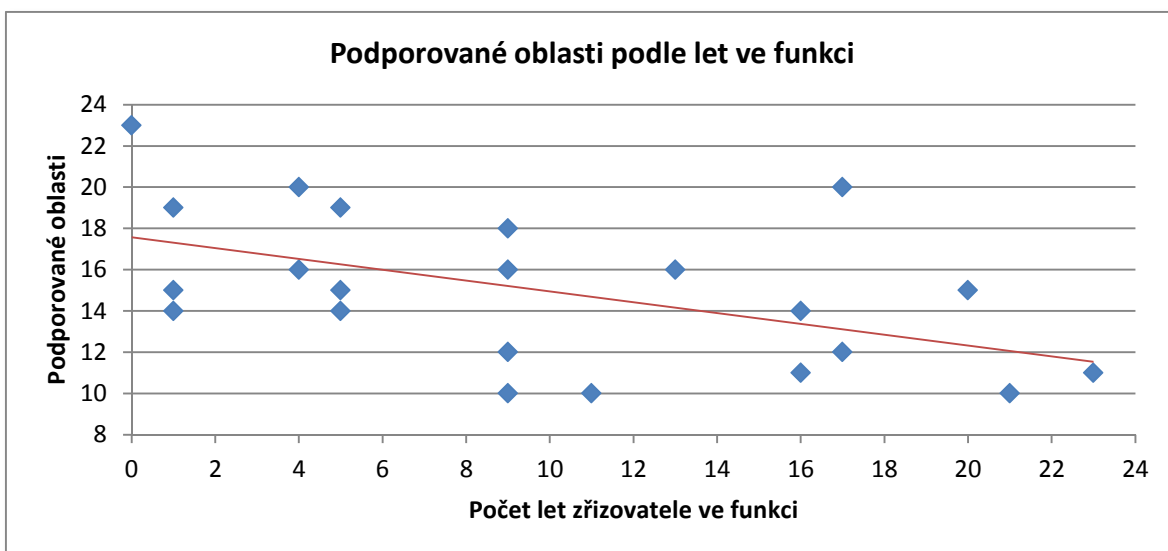
Z celkového počtu 23 sledovaných oblastí podpory zřizovatelé průměrně systematicky podporují ředitele v 11,6 oblastí, příležitostně ho podporují ve třech až čtyřech oblastech, podporu neposkytují průměrně v 8 oblastech. Dohromady tedy systematicky či příležitostně poskytují podporu průměrně v 15 oblastech (téměř dvě třetiny oblastí).

Průměrný počet oblastí podpory podle typu obce a době ve funkci	Podpora je poskytována systematicky	Podpora je poskytována příležitostně	Celkem je podpora poskytována	Podpora není poskytována
Obec I	11,5	3,1	14,7	8,4
Obec II	12,3	3,0	15,3	7,8
Obec III	10,0	10,0	20,0	3,0
Průměr na zřizovatele	11,6	3,4	15,0	8,0
Průměrná podpora škol	11,3	5,3	16,6	6,4

Tabulka 17: Průměrný počet podporovaných oblastí podle zřizovatelů – průměr podle typu obce, celkový průměr a průměr zohledňující počet zřizovaných škol

Pokud by při výpočtu průměrného počtu podporovaných oblastí byl zohledněn počet zřizovaných škol, byli by ředitelé průměrně systematicky podporováni podle zřizovatelů v 11,3 oblastí, příležitostně v 5,3 oblastí a podporou by zůstalo nepokryto 6,4 oblastí. Celková průměrná podpora by tedy zahrnovala více než dvě třetiny oblastí (16,6).

Pokud je porovnáván průměrný počet podporovaných oblastí podle typu obce, podpora obcí I a obcí II se příliš neliší: podle vyjádření zřizovatelů jsou systematicky ředitelé podporováni zhruba ve 12 oblastech, příležitostně ve třech oblastech a přibližně v 8 oblastech ředitelé nepodporují. Obec III deklaruje svoji systematickou podporu v 10 oblastech, příležitostnou podporu rovněž v 10 oblastech, bez podpory zůstávají pouze tři oblasti.



Graf 15: Počet podporovaných oblastí zřizovatelem v závislosti na době strávené ve funkci včetně lineární spojnice trendu

Při porovnávání odpovědí jednotlivých zřizovatelů jsou zřejmé značné individuální rozdíly. Celková podpora (systematická i příležitostná) se pohybuje od 10 oblastí (ve třech případech) až po 20 oblastí (2 případy), a jeden zřizovatel dokonce deklaroval svoji podporu ve všech oblastech. Obce I se pohybují v rozptylu od 10 do 19 podporovaných oblastí s jedním výskytem podpory ve všech 23 oblastech, obce II deklarovaly podporu v 11, 14, 16 a 20 oblastech, obec III ve 20 oblastech.

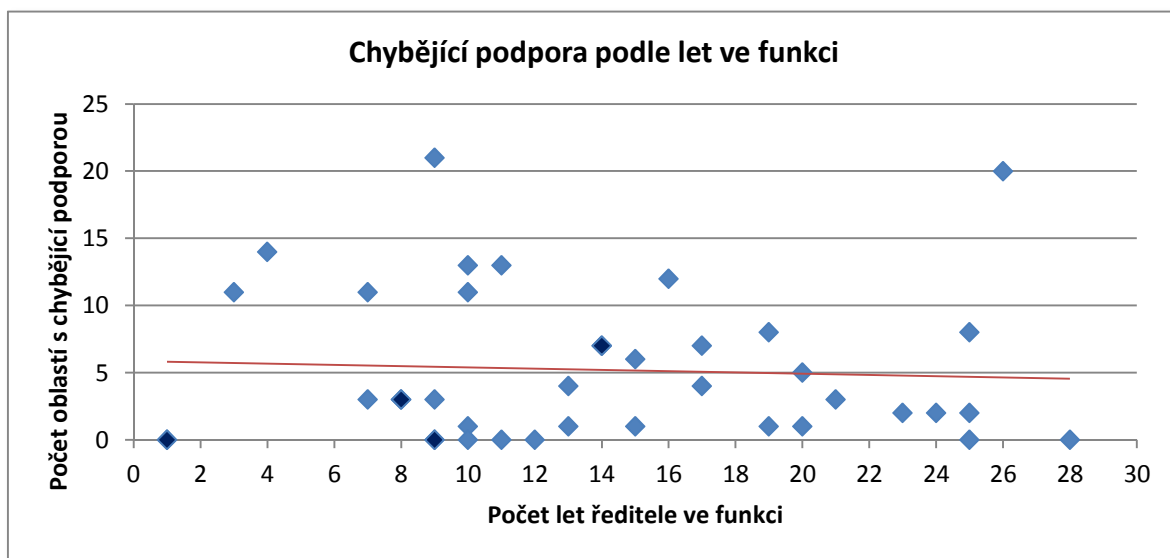
Nejširší podporu (největší počet podporovaných oblastí) deklarují zřizovatelé, jež jsou ve funkci krátce (první a druhé volební období). U skupiny zřizovatelů ve druhém funkčním období (5 zřizovatelů) je patrná tendence volit „opatrnější“ odpovědi. Například variantu odpovědi: *podpora je poskytována příležitostně*, zvolili všichni zřizovatelé celkem v 75 případech. Pět zřizovatelů ve druhém funkčním období (což je 23 % z celkového počtu 22 zřizovatelů) tuto variantu zvolilo v 29 případech, což je 39 % použití této varianty. Také poměrově častěji volili variantu odpovědi: *je dostatečná, ale mohla by být lepší*, ať už se jednalo o celkovou podporu směřovanou k ředitelům, či o podporu, kterou sami využívají pro svoji práci. Od třetího volebního období roste počet zřizovatelů, kteří podporují ředitele v méně oblastech. Trend počtu podporovaných oblastí je s narůstající dobou strávenou na pozici zřizovatele ztlačující.

Průměrný počet oblastí podpory podle typu obce, typu a velikosti školy	Podpora je poskytována dostatečně	Podpora je poskytována nedostatečně	Podpora není poskytována, ale je potřeba	Podpora není potřeba
Obec I	12,5	1,6	2,6	7,3
Obec II	11,3	2,6	4,0	6,1
Obec III	13,9	3,0	1,9	5,3
ZŠ	13,3	3,1	2,4	5,3
ZŠ+MŠ	11,6	1,3	1,6	9,6
MŠ	12,1	3,2	3,5	5,1
ZUŠ a DDM	13,2	0,8	1,3	8,7
1-10	13,4	1,7	1,7	7,1
11-20	9,8	3,3	5,0	5,8
21-64	13,4	1,9	4,8	3,9
Celkový průměr	12,4	2,3	3	6,5

Tabulka 18: Průměrný počet podporovaných oblastí podle ředitelů podle typu obce, typu a velikosti školy

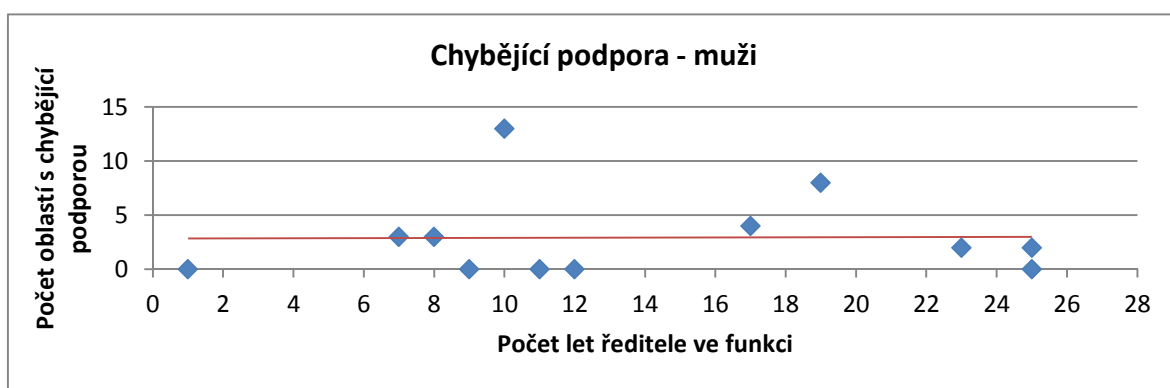
Průměrně se ředitelé cítí být podporováni dostatečně v 12,4 oblastech a nedostatečně ve 2,3 oblastech, což je dohromady 14,7 oblastí, tedy o dvě oblasti podpory méně, než by odpovídalo deklarované podpoře zřizovatelů (navíc se ředitelé vyjadřovali k 24 oblastem, zřizovatelé jen k 23). Ředitelé uvádějí, že v průměru v 6,5 oblastí podporu nepotřebují, což velmi přesně odpovídá 6,4 oblastí, ve kterých průměrně zřizovatelé podporu neposkytují (to ale neznamená, že se jedná o totožné oblasti). Průměrně ve třech oblastech ředitelům podpora chybí.

V největším počtu oblastí se cítí být dostatečně podporováni ředitelé, jejichž zřizovatel je obec III (v průměru v 13,9 oblastech), v nejmenším počtu oblastí ředitelé škol ze segmentu 11–20 (9,8 % oblastí). Nejčastěji se bez podpory v některých oblastech obejdou ředitelé ZŠ+MŠ (v průměru 9,6 oblastí) a také ZUŠ a DDM (8,7 oblastí), nejvíce s podporou počítají ředitelé škol ze segmentu 21–64 (podporu nepotřebují průměrně v 3,9 oblastech). Se stávající podporou v některých oblastech jsou nejvíce nespokojeni (podpora chybí nebo je poskytována nedostatečně) ředitelé škol ze segmentu 11–20 (průměrně v 8,3 oblastech, to je více než třetina oblastí podpory). Největší spokojenost (resp. nejmenší míra nespokojenosti) vyplývá z odpovědí ředitelů ZUŠ a DDM (průměrně v 2,2 oblastech) a také ředitelů ZŠ a MŠ (2,8 oblastí).

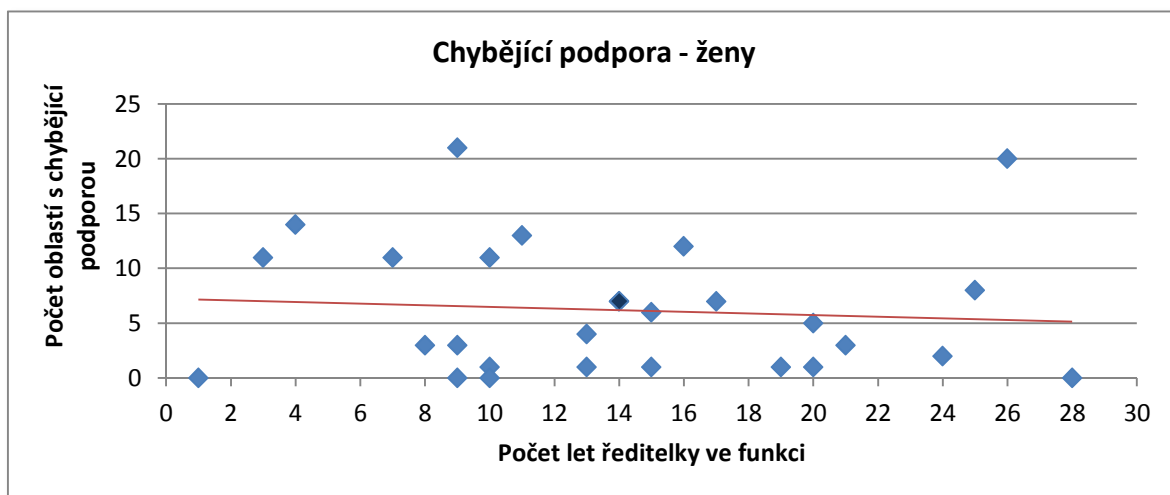


Graf 16: Počet oblastí s chybějící či nedostatečnou podporou podle ředitelů v závislosti na době strávené ve funkci ředitele včetně lineární spojnice trendu (tmavší značka představuje dva výskyty na stejných souřadnicích)

Z grafu je patrný značný rozptyl v počtu oblastí s chybějící nebo nedostatečnou podporou. Na jedné straně je 9 ředitelů (23 %) se stávajícím stavem plně spokojeno – ve sledovaných oblastech jsou buď dostatečně podporováni, nebo podporu nepotřebují. Celkem 24 ze 40 ředitelů (60 %) postrádá podporu v méně než pěti oblastech. Ostatních 16 ředitelů (40 %) je nespokojeno s podporou v 5 až 21 oblastech, přičemž dva ředitelé se výrazně odchyľují od ostatních. Lineární spojnice trendu nenaznačuje, že by měl počet let ve funkci výraznější vliv na nespokojenost se stavem podpory od zřizovatele.



Graf 17: Počet oblastí s chybějící či nedostatečnou podporou podle ředitelů (mužů) v závislosti na době strávené ve funkci ředitele včetně lineární spojnice trendu

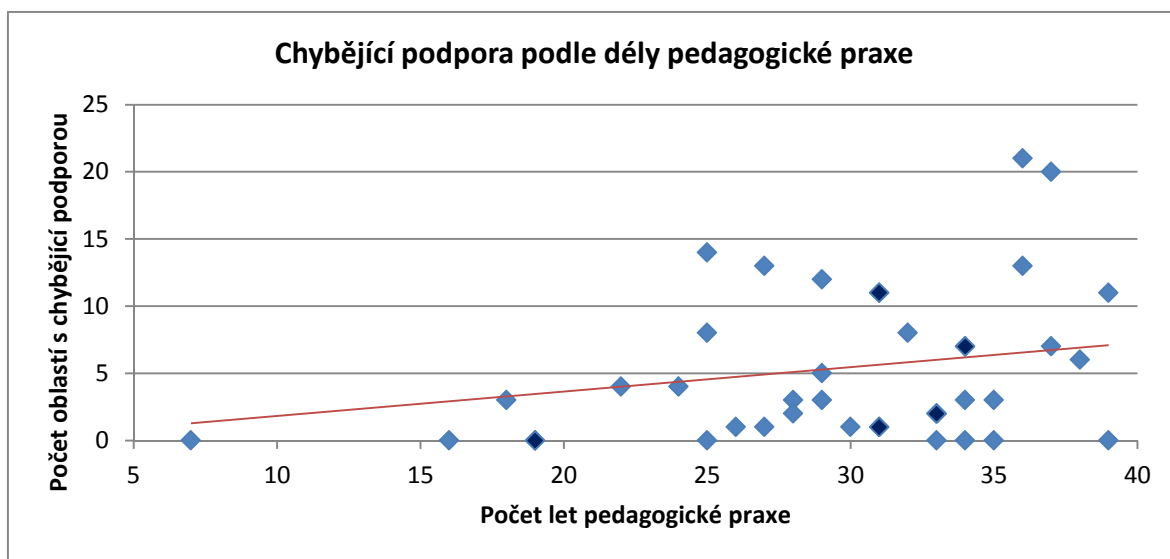


Graf 18: Počet oblastí s chybějící či nedostatečnou podporou podle ředitelek v závislosti na době strávené ve funkci ředitelky včetně lineární spojnice trendu (tmavší značka představuje dva výskyty na stejných souřadnicích)

Průměrný počet oblastí s chybějící nebo nedostatečnou podporou je u mužů–ředitelů 2,9, u žen–ředitelek je to 6,2 (tedy více jak dvakrát vyšší), přičemž s počtem let ve funkci mírně klesá. Tento rozdíl mezi řediteli a ředitelkami je způsoben především tím, že 29 % ředitelek

(8 z 28) je nespokojeno s podporou v deseti a více oblastech (takovou míru nespokojenosti vykazuje jen jeden z dvanácti ředitelů, 8 %).

Počet podporovaných oblastí podle zřizovatele se příliš neliší, pokud je odpovědnou osobou zřizovatele pro oblast škol muž (16 případů s průměrnou podporou 15,1 oblastí) nebo žena (6 případů s průměrnou podporou 14,7 oblastí).



Graf 19: Počet oblastí s chybějící či nedostatečnou podporou podle ředitelů v závislosti na délce pedagogické praxe ředitele včetně lineární spojnice trendu (tmavší značka představuje dva výskyty na stejných souřadnicích)

Jestliže je počet oblastí, ve kterých je ředitel nespokojen s podporou, porovnán s roky pedagogické praxe ředitele (součet délky pedagogické praxe před nástupem do funkce a doby ve funkci), je zřetelný stoupající trend nespokojenosti s rostoucím počtem let pedagogické praxe. Jsou přitom patrné dva zlomy. Do 24 let pedagogické praxe (7 ředitelů) je nespokojenost ředitelů relativně nízká, nespokojenost je uváděna v rozsahu 0–4 oblasti. Mezi 25 a 35 lety pedagogické praxe (26 ředitelů) zůstává většina z nich (16) relativně spokojena s podporou – je uváděna nespokojenost maximálně ve třech oblastech, ale 10 ředitelům chybí dostatečná podpora v 5 až 14 oblastech. Ve skupině ředitelů nad 35 let praxe (7 ředitelů) je jeden ředitel (muž) spokojený s šířkou poskytované podpory, naproti tomu zbylých šest ředitelů (všechny jsou ženy) je nespokojeno v 6 až 21 oblastech podpory.

Stoupající trend nespokojenosti s podporou zřizovatele s nárůstem délky pedagogické praxe nemusí být závislý ani tak na pedagogické praxi, jako spíše na věku (ten dotazníkem zjišťován nebyl, ale částečně vyplývá z délky praxe) a životních zkušeností.

Podporované oblasti

Oblasti podpory	Podporován o celkem	Obec I	Obec II	Obec III
Dostatek prostředků na rozvoj školy	22	17	4	1
Podpora propagace školy a jejích akcí	22	17	4	1
Podpora pravidelné komunikace	22	17	4	1
Hodnocení ředitele se zpětnou vazbou	20	15	4	1
Osobní vyjádření podpory řediteli	20	15	4	1
Veřejné vyjádření podpory	19	14	4	1
Poskytování informačního servisu	18	14	3	1
Podpora v prosazování a implementaci změn	17	14	2	1
Podpora v oblasti vzdělávání a výchovy	17	14	2	1
Podpora v oblasti účetnictví	17	13	3	1
Podpora spolupráce s partnery školy	15	10	4	1
Příspěvek obce na platy (mimo odměn ředitelů)	15	12	2	1
Práce s granty	14	11	2	1
Poskytování právní pomoci	14	10	3	1
Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy	13	9	3	1
Podpora v oblasti PO	13	11	2	0
Zadávání výběrových řízení	12	10	1	1
Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací	10	7	2	1
Zajištění některých oblastí provozu	9	7	2	0
Odměny ředitele z prostředků obce	7	4	2	1
Podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele	6	3	2	1
Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností	5	2	2	1
Podpora v oblasti BOZ	3	3	0	0

Tabulka 19: Podporované oblasti – počet zřizovatelů deklarujících svoji systematickou nebo příležitostnou podporu v jednotlivých oblastech celkem a podle typu obce

Všichni zřizovatelé (celkem 22) se shodli, že pomáhají propagovat školy a jejich akce (21 zřizovatelů tak činí systematicky), že podporují pravidelnou komunikaci (systematicky 21 zřizovatelů) a že poskytují školám dostatek prostředků na rozvoj školy (systematicky 17 zřizovatelů). Dvacet zřizovatelů (91 %) podle vlastních slov poskytuje ředitelům zpětnou vazbu při hodnocení jejich práce (systematicky 18) a stejný počet osobně vyjádřil ředitelům podporu (systematicky 15).

Naproti tomu jen 7 zřizovatelů (32 %) uvedlo, že poskytuje ředitelům odměny z prostředků obce (systematicky tři), 6 zřizovatelů (27 %) deklarovalo, že podporuje profesní a kariérní rozvoj ředitele (systematicky čtyři), 5 zřizovatelů (23 %) poskytuje ředitelům metodickou

pomoc v oblasti manažerských dovedností (systematicky jeden). Nízká podpora v těchto třech oblastech jde především na vrub obcí I, větší obce zde poskytují podporu shodně v 60 % (3 z 5). Oblast bezpečnosti a ochrany zdraví podporují pouze 3 zřizovatelé (14 %), všichni obec I. Za zmínku stojí také rozdíly v oblasti *Podpora spolupráce s partnery školy*. Podpora v této oblasti je poskytována všemi většími obcemi (obce II a III), obce I ji poskytují jen v 59 % (10 ze 17).

Nespokojenost ředitelů s podporou

Oblasti podpory	Nespokojeno celkem	Obec I	Obec II	Obec III	ZŠ	ZŠ+ MŠ	MŠ	ZUŠ a DDM
Hodnocení ředitele se zpětnou vazbou	17	6	5	6	4	3	8	2
Odměny ředitele z prostředků obce	14	4	5	5	2	4	5	3
Práce s granty	12	5	7	0	3	2	7	0
Veřejné vyjádření podpory	12	5	5	2	2	3	6	1
Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy	12	5	5	2	2	3	6	1
Poskytování právní pomoci	11	4	3	4	4	1	6	0
Nezatěžování zbytečnou administrativou	11	3	4	4	3	3	4	1
Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností	10	2	5	3	5	0	5	0
Podpora pravidelné komunikace	9	3	5	1	2	2	5	0
Osobní vyjádření podpory řediteli	9	4	4	1	2	1	6	0
Podpora v prosazování a implementaci změn	8	2	6	0	2	1	5	0
Podpora v oblasti vzdělávání a výchovy	8	4	4	0	2	0	6	0
Poskytování informačního servisu	8	2	5	1	2	1	5	0
Podpora v oblasti BOZ	8	3	4	1	2	1	4	1
Příspěvek obce na platy (mimo odměn ředitelů)	7	2	3	2	0	0	6	1
Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací	7	2	3	2	1	1	5	0
Podpora spolupráce s partnery školy	7	3	4	0	0	1	5	1
Podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele	7	2	5	0	1	2	4	0
Dostatek prostředků na rozvoj školy	6	3	0	3	2	2	1	1
Zadávání výběrových řízení	6	3	2	1	2	1	3	0
Podpora propagace školy a jejích akcí	6	2	4	0	1	0	5	0
Zajištění některých oblastí provozu	5	3	2	0	0	2	3	0
Podpora v oblasti PO	5	1	3	1	0	0	4	1
Podpora v oblasti účetnictví	3	3	0	0	0	0	3	0

Tabulka 20: Nespokojenost ředitelů s podporou – počet ředitelů, kteří nejsou spokojeni s poskytovanou podporou či vyjadřují potřebu podpory v oblasti, ve které není poskytována – celkem, podle typu obce a typu školy

Největší spokojenost, resp. nejmenší nespokojenost mezi řediteli panuje v oblasti účetnictví (tři nespokojení ředitelé ze čtyřiceti, 8 %), ale také při zajišťování některých oblastí provozu a v oblasti požární ochrany (po pěti ředitelích, 13 %). Nejvíce ředitelé postrádají odměny, které by dostali z prostředků obce (35 %, 14 ze 40), a hodnocení spojené se zpětnou vazbou (42,5 %, 17 ze 40). A právě v této oblasti byla zjištěna největší

disproporce mezi deklarovanou podporou zřizovatele (91 % zřizovatelů ji poskytuje) a vnímáním této podpory řediteli (42,5 % je s podporou nespokojeno).

U škol zřizovaných obcemi I je nespokojenost ředitelů rozprostřena na všechny oblasti podpory, přičemž nejvíce ředitelům chybí hodnocení se zpětnou vazbou (35 %, 6 ze 17), nejméně postrádají podporu v oblasti požární ochrany (6 %, 1 ze 17). Ředitelé zřizování obcemi II by nejčastěji přivítali větší pomoc při práci s granty (50 %, 7 ze 14), naopak v oblastech *Dostatek prostředků na rozvoj školy* a *Podpora v oblasti účetnictví* jsou všichni spokojeni. Největší nespokojenost s podporou zřizovatele v konkrétních oblastech se objevuje u škol zřizovaných obcemi III. V oblasti *Hodnocení ředitele se zpětnou vazbou* dosahuje nespokojenost 75 % (6 z 8) a v oblasti *Odměny ředitele z prostředků obce* je nespokojeno 63 % ředitelů (5 z 8). Naopak ve třetině oblastí jsou všichni ředitelé zřizování obcí III s podporou spokojeni.

Průměrně je v každé sledované oblasti nespokojeno se stavem podpory 18 % ředitelů škol zřizovaných obcí I, 28 % ředitelů škol z obce II a 20 % ředitelů škol obce III při celkovém průměru 22 %. Nejméně spokojení s podporou jsou tedy ředitelé škol zřizovaných obcí II.

Segmentem škol s nejčastější nespokojeností se stavem podpory v některé z oblastí je *MŠ*, nejmenší nespokojenost vykazuje segment *ZUŠ a DDM* (ve 14 oblastech jsou všichni ředitelé škol tohoto segmentu s podporou spokojeni). Polovina a více ředitelů *ZŠ* postrádá dostatečnou metodickou pomoc ke zlepšení svých manažerských dovedností (63 %, 5 z 8), podporu v právní oblasti (50 %) a hodnocení se zpětnou vazbou (50%). Podpora v této oblasti chybí také více než polovině ředitelů *MŠ* (57 %, 8 ze 14), vedle toho by také chtěli zlepšit podporu při práci s granty (50 %, 7 ze 14). Polovina ředitelů *ZUŠ a DDM* by přivítala odměny pro svoji osobu z prostředků obce.

Průměrně je v každé sledované oblasti nespokojeno se stavem podpory 35 % ředitelů škol *MŠ*, 23 % ředitelů škol *ZŠ*, 12 % ředitelů škol *ZŠ+MŠ*, 9 % ředitelů škol *ZUŠ a DDM*. Rozdíly jsou tedy výraznější než při srovnání podle typu zřizovatele.

Při porovnání nespokojenosti ředitelů podle velikosti škol jsou nejvíce nespokojeni ředitelé škol segmentu *11-20* (35 %), nejmenší nespokojenost vykazovali ředitelé škol *1-10* (14 %).

Oblasti, ve kterých ředitelé podporu nepotřebují

Oblasti podpory	Není potřeba celkem	Obec I	Obec II	Obec III
Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností	26	13	9	4
Podpora v oblasti BOZ	23	12	8	3
Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací	19	9	7	3
Podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele	19	9	7	3
Podpora v oblasti vzdělávání a výchovy	18	7	6	5
Zadávání výběrových řízení	17	9	5	3
Podpora v oblasti PO	17	9	5	3
Zajištění některých oblastí provozu	14	5	6	3
Podpora v prosazování a implementaci změn	13	7	2	4
Odměny ředitele z prostředků obce	12	7	4	1
Příspěvek obce na platy (mimo odměn ředitelů)	11	5	4	2
Poskytování informačního servisu	11	7	4	0
Podpora spolupráce s partnery školy	11	8	2	1
Podpora v oblasti účetnictví	10	5	4	1
Poskytování právní pomoci	10	5	3	2
Práce s granty	7	4	2	1
Nezatěžování zbytečnou administrativou	6	2	3	1
Hodnocení ředitele se zpětnou vazbou	5	3	2	0
Podpora propagace školy a jejích akcí	3	2	0	1
Podpora pravidelné komunikace	2	1	1	0
Osobní vyjádření podpory řediteli	2	1	0	1
Dostatek prostředků na rozvoj školy	1	0	1	0
Veřejné vyjádření podpory	1	1	0	0
Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy	0	0	0	0

Tabulka 21: Oblasti, ve kterých ředitelé pomoc nepotřebují – počet ředitelů, kteří podporu v dané oblasti nepotřebují celkem a podle typu obce

Více než polovina ředitelů nepotřebuje zřizovatelovu metodickou pomoc v oblasti manažerských dovedností (65 %, 26 ze 40) ani podporu v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví (58 %, 23 ze 40). Všichni ředitelé se shodli na tom, že od zřizovatele očekávají veřejné ocenění své práce nebo výsledků práce školy. Téměř všichni ředitelé (95 % a více) počítají s podporou zřizovatele v oblasti pravidelné komunikace, očekávají, že jim zřizovatel osobně i veřejně vyjádří podporu a že budou mít k dispozici dostatek prostředků na rozvoj školy.

Porovnání oblastí, ve kterých ředitelé nepotřebují podporu zřizovatele, podle typu obce se příliš neliší od celkových výsledků. Školy zřizované obcemi I častěji než ostatní školy uvádějí nepotřebnost podpory v oblasti *Podpora spolupráce s partnery školy*. Všechny školy pod obcí III počítají s poskytováním informačního servisu, více než polovina těchto škol nepotřebuje podporovat v oblasti vzdělávání a výchovy, což je překvapivé, neboť právě u obce III je předpoklad nejlepšího personálního zabezpečení pro tuto oblast podpory. Průměrně v každé sledované oblasti nepotřebuje podporovat zřizovatelem 30 % škol zřizovaných obcí I, 25 % škol z obce II a 22 % škol obce III při celkovém průměru 27 %.

Oblasti podpory	ZŠ	ZŠ+MŠ	MŠ	ZUŠ a DDM	1-10	11-20	21-64
Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností	3	11	7	5	14	6	6
Podpora v oblasti BOZ	3	11	6	3	10	6	7
Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací	4	8	2	5	8	3	8
Podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele	2	9	4	4	9	6	4
Podpora v oblasti vzdělávání a výchovy	3	7	3	5	11	3	4
Zadávání výběrových řízení	3	9	3	2	11	4	2
Podpora v oblasti PO	3	9	3	2	6	7	4
Zajištění některých oblastí provozu	3	4	3	4	8	2	4
Podpora v prosazování a implementaci změn	4	5	2	2	10	2	1
Odměny ředitele z prostředků obce	2	3	4	3	5	5	2
Příspěvek obce na platy (mimo odměn ředitelů)	3	2	4	2	7	3	1
Poskytování informačního servisu	0	6	2	3	6	4	1
Podpora spolupráce s partnery školy	2	6	3	0	6	3	2
Podpora v oblasti účetnictví	2	6	1	1	4	3	3
Poskytování právní pomoci	2	5	1	2	5	4	1
Práce s granty	1	3	0	3	4	2	1
Nezatěžování zbytečnou administrativou	2	2	0	2	3	1	2
Hodnocení ředitele se zpětnou vazbou	0	4	0	1	4	1	0
Podpora propagace školy a jejích akcí	0	2	0	1	2	1	0
Podpora pravidelné komunikace	0	1	0	1	0	2	0
Osobní vyjádření podpory řediteli	0	1	1	0	0	2	0
Dostatek prostředků na rozvoj školy	0	0	0	1	1	0	0
Veřejné vyjádření podpory	0	1	0	0	1	0	0

Tabulka 22: Oblasti, ve kterých ředitelé pomoc nepotřebují – počet ředitelů, kteří podporu v dané oblasti nepotřebují podle typu a velikosti školy

Při porovnání oblastí, ve kterých se ředitelé obejdou bez podpory zřizovatele, podle typu školy vycházejí velmi rozdílné údaje. Téměř všichni ředitelé škol ze segmentu ZŠ+MŠ (92 %, 11 z 12) nepotřebují podporu zřizovatele v oblastech *Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností* a *Podpora v oblasti BOZ*. Pět ze šesti ředitelů ZUŠ a DDM (83 %)

nepotřebuje podporovat zřizovatelem v oblastech *Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností*, *Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací* a *Podpora v oblasti vzdělávání a výchovy*. Celkově se oba tyto segmenty škol (ZŠ+MŠ a ZUŠ a DDM) obejdou bez podpory ve znatelně větší míře než u zbylých dvou segmentů. Průměrně v každé sledované oblasti nepotřebuje podporovat zřizovatelem 40 % škol ZŠ+MŠ, 36 % škol ZUŠ a DDM, 22 % škol ZŠ a jen 15 % škol MŠ. Rozdíly jsou tedy daleko větší než při srovnání podle typu zřizovatele.

Tabulka 22 ukazuje deset oblastí, ve kterých polovina a více ředitelů škol segmentu ZŠ a MŠ podporu zřizovatele nepotřebuje. U ZUŠ a DDM je to devět oblastí, v případě ZŠ jsou to dvě oblasti, u MŠ jedna oblast. Většinou se ale tyto oblasti neshodují, pro jednotlivé typy škol jsou specifické.

Nejčastěji označované oblasti, ve kterých ředitelé podporu zřizovatelů nepotřebují, podle velikosti školy se také poměrně liší od výsledků celkových, ne však tolik, jako je tomu, když jsou porovnány odpovědi ředitelů podle typu škol. Malé školy se nejčastěji obejdou bez podpory v oblasti manažerských dovedností (74 %, 14 z 19), školy 11–20 v oblasti požární ochrany (58 %, 7 z 12), školy 21–64 v oblastech *Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací* (89 %, 8 z 9), *Podpora v oblasti BOZ* (78 %, 7 z 9) a *Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností* (67 %, 6 z 9).

Průměrně v každé sledované oblasti nepotřebuje podporovat zřizovatelem 30 % škol segmentu 1–10, 24 % škol 11–20, 25 % škol 21–64.

Oblasti podpory ovlivňující kvalitu řízení školy

V dotazníku měli ředitelé poté, co zhodnotili podporu v jednotlivých oblastech, vybrat maximálně tři, které podle jejich názoru nejvíce ovlivňují kvalitu jejich řízení školy. Jeden ředitel neuvedl žádnou oblast, ale formuloval vlastní odpověď a jako nejdůležitější uvedl: *opravdové svěřeni kompetencí řediteli*.

Nejvíce ředitelů (43 %, 17 ze 40) uvedlo mezi klíčovými oblastmi podpory *Dostatek prostředků na rozvoj školy*. Tato oblast podpory byla poměrově nejčastěji uváděna řediteli zřizovanými obcí I (61 %, 11 z 18) a obcí III (38 %, 3 z 8). Další pořadí mezi odpověďmi všech ředitelů pak obsadily oblasti *Veřejné vyjádření podpory* (28 %, 11 ze 40), *Podpora pravidelné komunikace* (25 %, 10 ze 40) a *Práce s granty* (23 %, 9 ze 40). Žádný z ředitelů

neuvedl mezi klíčovými oblastmi podpory *Zadávání výběrových řízení*. Při vyhodnocování těchto dat je třeba pamatovat na to, že ředitelé mohli uvést pouze tři oblasti.

Oblasti podpory	Celkem	Obec I	Obec II	Obec III	muži	ženy
Dostatek prostředků na rozvoj školy	17	11	3	3	5	12
Veřejné vyjádření podpory	11	6	4	1	3	8
Podpora pravidelné komunikace	10	5	4	1	2	8
Práce s granty	9	4	3	2	3	6
Osobní vyjádření podpory řediteli	7	1	5	1	2	5
Příspěvek obce na platy (mimo odměn ředitelů)	6	3	1	2	1	5
Nezatěžování zbytečnou administrativou	5	1	4	0	2	3
Podpora propagace školy a jejích akcí	5	4	1	0	1	4
Poskytování právní pomoci	5	0	3	2	1	4
Hodnocení ředitele se zpětnou vazbou	3	1	0	2	1	2
Podpora v oblasti účetnictví	3	1	0	2	1	2
Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy	3	1	2	0	3	0
Podpora v prosazování a implementaci změn	2	0	0	2	1	2

Tabulka 23: Oblasti podpory, které podle ředitelů nejvíce ovlivňují kvalitu řízení školy – počet ředitelů, kteří uvedli danou oblast, celkem, podle typu obce a podle genderu. Zobrazeny jsou oblasti podpory, které uvedlo celkem alespoň pět ředitelů nebo čtvrtina z počtu ředitelů daného segmentu. Plný datový pruh představuje 50 (případně více) % z počtu ředitelů celkem či v daném segmentu.

Vedle toho, že je oblast *Dostatek prostředků na rozvoj školy* nejčastěji jmenovanou oblastí vůbec, je také jedinou oblastí, kterou uvedla více než polovina ředitelů určitého segmentu – 11 z 18 škol (61 %) zřizovaných obcemi I a také 8 ze 12 ředitelů (75 %) škol segmentu *ZŠ+MŠ* (viz tabulka níže). Přitom z ředitelů zřizovaných obcemi II tuto oblast uvedlo jen 21 % ředitelů (3 ze 14). Specifikem tohoto segmentu škol (zřizovaných obcemi II) je nejvíce hlasů (36 %, 5 ze 14) pro oblast *Osobní vyjádření podpory řediteli*. Tři z těchto pěti ředitelů zároveň uvedlo i oblast *Veřejné vyjádření podpory*. Je tedy evidentní, že pro některé ředitele je explicitní vyjádření podpory zřizovatelem opravdu zásadní.

Označování klíčových oblastí podpory řediteli nevykazuje výraznější závislost na genderu s výjimkou jedné oblasti podpory. Tou je *veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy*, kterou uvedli pouze muži (25 %, 3 z 12). Rozdíl podle genderu v zařazení této oblasti mezi klíčové oblasti podpory je tedy 25 %. Rozdíly v ostatních oblastech podpory jsou menší než 14 %, což vzhledem k malému počtu mužů ve vzorku nelze brát jako významný rozdíl. Zdá se tedy, že přestože ženy citlivěji vnímají nedostatečnost či absenci podpory ze strany zřizovatele, na označení klíčových oblastí podpory se podobná závislost nepotvrdila.

Oblasti podpory	ZŠ	ZŠ+MŠ	MŠ	ZUŠ a DDM	1-10	11-20	21-64
Dostatek prostředků na rozvoj školy	2	8	5	2	7	6	4
Veřejné vyjádření podpory	1	6	2	2	7	3	1
Podpora pravidelné komunikace	1	3	5	1	3	5	2
Práce s granty	2	2	4	1	5	3	1
Osobní vyjádření podpory řediteli	1	0	3	3	5	0	2
Příspěvek obce na platy (mimo odměn ředitelů)	2	2	2	0	1	3	2
Nezatěžování zbytečnou administrativou	1	1	2	1	1	1	3
Podpora propagace školy a jejích akcí	2	1	2	0	3	0	2
Poskytování právní pomoci	0	0	4	1	2	3	0
Podpora v oblasti účetnictví	1	1	0	1	1	1	1
Podpora v prosazování a implementaci změn	0	1	1	1	1	0	2
veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy	2	0	0	1	1	1	1

Tabulka 24: Oblasti podpory, které podle ředitelů nejvíce ovlivňují kvalitu řízení školy – počet ředitelů, kteří uvedli danou oblast, podle typu a velikosti školy. Zobrazeny jsou oblasti podpory, které uvedlo celkem alespoň pět ředitelů nebo čtvrtina z počtu ředitelů daného segmentu. Plný datový pruh představuje 50 (případně více) % z počtu ředitelů celkem či v daném segmentu.

Ředitelé škol segmentu ZŠ mají svoji představu klíčových oblastí podpory zřizovatelem značně diverzifikovanou bez výrazné shody na některé oblasti. Naopak ředitelé ZŠ+MŠ často uváděli *Dostatek prostředků na rozvoj školy* (75 %, 8 z 12) a *Veřejné vyjádření podpory* (50 %, 6 z 12). U ředitelů MŠ byly nejčastěji jmenovány oblasti *Dostatek prostředků na rozvoj školy* a *Podpora pravidelné komunikace* (shodně 36 %, 5 ze 14). Ředitelé ZUŠ a DDM nejčastěji uváděli oblast *Osobní vyjádření podpory řediteli* (50 %, 3 z 6).

Ve všech segmentech škol podle velikosti považují ředitelé za klíčovou oblast podpory *Dostatek prostředků na rozvoj školy*, nejvíce v segmentu 11–20 (50 %, 6 z 12). Ředitelé malých škol (1–10) k tomu přidávají *Veřejné vyjádření podpory* 37 %, (7 z 19), ředitelé škol 11–20 často uvádějí také oblast *Podpora pravidelné komunikace* (42 %, 5 z 12), pro ředitele škol 21–64 je poměrně často důležité také *Nezatěžování zbytečnou administrativou* (33 %, 3 z 9).

5.8 Podpora, kterou čerpají zřizovatelé

Zdroje podpory zřizovatelů

Na otázku, zda zřizovatelé využívají nějaký druh pomoci pro svoji podporu ředitelů nebo školy, bylo zřizovatelům nabídnuto 8 zdrojů podpory a také dvě negativní odpovědi (viz Příloha 1), které však žádný zřizovatel nevyužil. Naopak zřizovatelé formulovali dva

další zdroje – *Vedení a pedagogové jiné školy a Krajská hygienická stanice*. Všichni zřizovatelé čerpají podporu pro svoji práci v oblasti školství od kolegů z jiných obcí a téměř všichni (91 %, 20 z 22) využívají pro tento účel internet. Přibližně polovina zřizovatelů využívá odbornou literaturu (55 %, 12), jako zdroj podpory uvádí kraj (50 %, 11) a MŠMT (45 %, 10). Jedna třetina zřizovatelů (7) uvedla v této souvislosti Českou školní inspekci a obec s rozšířenou působností, čtyři zřizovatelé (18 %) využili různá školení, jeden zřizovatel uvedl krajskou hygienickou stanici a jeden vedení a pedagogy jiné školy. Vysoká míra sdílení znalostí s kolegy ani využívání volně dostupných zdrojů na internetu asi nepřekvapí, pozoruhodné je relativně malé zastoupení státních institucí mezi zdroji podpory zřizovatelů a také málo zastoupené další vzdělávání zřizovatelů.

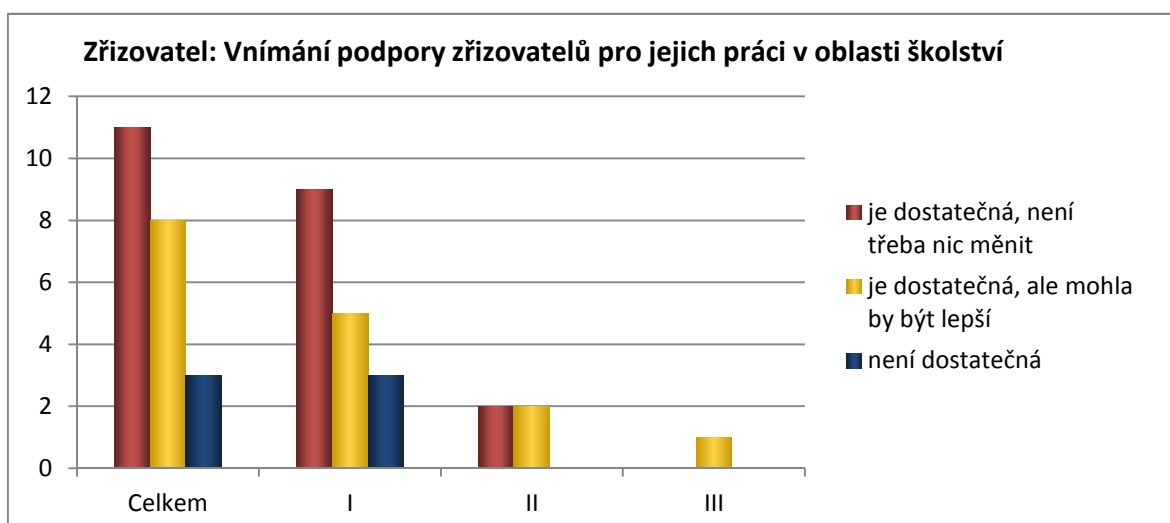
Zdroj podpory	Celkem	Obec I	Obec II	Obec III
Pomoc od kolegů z jiných obcí	22	17	4	1
Internet	20	16	3	1
Odborná literatura	12	10	2	0
Kraj	11	8	2	1
MŠMT	10	7	2	1
Obec s rozšířenou působností	7	6	1	0
ČŠI	7	4	2	1
Školící zařízení	4	3	0	1
Vedení a pedagogové jiné školy	1	1	0	0
Krajská hygienická stanice	1	1	0	0

Tabulka 25: Zdroje podpory zřizovatelů k jejich podpoře ředitelů nebo školy – počet zřizovatelů, kteří uvedli příslušný zdroj podpory celkem a podle typu obce

Jeden zřizovatel komentoval podporu, kterou využívá, takto: „*Chybí systematické metodické vedení.*“ A jiný: „*Chybí systematická metodická podpora v oblasti školství z kraje.*“

Úroveň podpory zřizovatelů

Celkově označují zřizovatelé úroveň podpory, kterou využívají pro svoji práci v oblasti školství, jako dostatečnou v 19 případech (86 %), přičemž 8 zřizovatelů (36 %) by chtělo, aby se tato podpora zlepšila. Tři zřizovatelé (14 %) považují podporu, kterou mohou využívat pro oblast školství, za nedostatečnou. To znamená, že polovina zřizovatelů není se současným stavem spokojena.



Graf 20: Vnímání podpory zřizovatelů pro jejich práci v oblasti školství - četnost odpovědi zřizovatelů celkem a podle typu obce

5.9 Komentáře a pozorování

„Škola je naše radost“ (zřizovatel).

Vedle volby jedné z nabízených variant odpovědi mohli jak ředitelé, tak zřizovatelé definovat vlastní variantu odpovědi (bylo uplatněno jen zřídka). Mohli také připojit k odpovědi či dotazování jako celku svůj komentář. Některé komentáře jsou prezentovány při popisu souhrnných výsledků k jednotlivým otázkám, další jsou uvedeny v této podkapitole.

Otázka na přítomnost veřejného ocenění práce ředitele či výsledků školy vyprovokovala jednoho ředitele k poznámce: *„Co si nezařídíme, nezjistíme, nezajistíme, nevyhovoříme, nevy můžeme pomoci pádných argumentů, to není. Ale je pravda, že obecní zastupitelstvo toho má samo až nad hlavu, snažíme se je moc nezatěžovat.“*

Jiný ředitel, který zařadil podporu pravidelné komunikace mezi ty oblasti, jež nejvíce ovlivňují kvalitu řízení školy, si posteskl: *„Komunikace zastupitelstva nulová.“*

Další ředitel formuloval svoji představu o tom, co nejvíce ovlivní kvalitu jeho řízení školy, takto: *„Neumím jednoznačně odpovědět – nejspíše opravdové svěření kompetencí řediteli.“*

Výmluvný je také komentář k celkovému hodnocení školy: *„Zřizovatel je v pohodě, pokud nedojde ve škole k nějaké nepříjemnosti nebo problému. Pokud se tak stane, chyba se vždy hledá ve škole, nedojde k zaujetí jednoznačného stanoviska ve prospěch školy, i kdyby bylo nad slunce jasnější, že to tak má být.“*

I některé celkové komentáře ředitelů k problematice byly zajímavé. Poněkud rozporuplně vyznívá: „*Se zřizovatelem jsme spokojeni, hlavně vzhledem k neformálním vztahům, a doufám, že to tak i zůstane! Nezájem o výsledky.*“

Podle názoru jiného ředitele (zvláště podle druhé věty) to vypadá, že si ředitelé uvědomují (minimálně tento ředitel) složitost a obtížnost funkce starosty na malé obci: „*Základem pro vztah zřizovatel–ředitel je: komunikace, porozumění, zdravý selský rozum. Starosta (jako zřizovatel školy) by měl být uvolněný!*“

Další ředitel shrnul to, co nejvíc postrádá, následovně: „*Potřebuji vědět, jak si u zřizovatele stojím (zpětná vazba) a chybí mi jednotný výklad zákonů.*“

Na závěr strukturovaného rozhovoru se zřizovatelem bylo společně formulováno shrnutí problematiky. Nejčastěji (pětkrát) cítil zřizovatel potřebu v resumé explicitně vyjádřit svoji spokojenost se školou nebo ředitelem, například slovy: „*Škola je naše radost. Děti i rodiče jsou spokojeni.*“ Čtyřikrát zaznělo, že škola využívá pro získávání financí dobrovolný svazek obcí nebo místní akční skupinu, dvakrát zřizovatelé zdůraznili to, že jim jde o kvalitu školy, že ponechávají ředitelům svobodu v rozhodování, že podporu poskytují individualizovaně, ředitel je pro ně partner a také, jak je pro vzájemný vztah důležitá komunikace. Poměrně často poukazovali zřizovatelé na skutečnosti, které ohrožují jak kvalitu či existenci školy, tak kvalitu práce zřizovatele: nejčastěji (třikrát) jmenovali ohrožení školskou politikou, stejný počet zřizovatelů cítí ohrožení kvůli malému počtu dětí ve škole, dále si zřizovatelé stěžovali na nejasnou legislativu, obtížný přístup k informacím z oblasti školství a nedostatek metodického vedení. Zajímavé je také tvrzení zřizovatele, že někdy naopak škola podporuje obec.

Pozorování při strukturovaných rozhovorech ukázalo, že (až na jeden případ) všichni zřizovatelé projeví zájem o problematiku. Všichni zřizovatelé byli vstřícní a ochotní, a to i přesto, že dvakrát byl rozhovor veden pod časovým tlakem; v šesti případech (28 %) byl zájem o problematiku hodnocen jako mimořádný. Někdy byl patrný velký zájem o udržení školy či důvěra vkládaná do ředitele, neformální přístup k řešení problémů, ale také únava starosty z nevyřešených záležitostí obce. Tazatel často získával pocit, že nejenže zřizovatele neobtěžuje svými otázkami, ale že jsou naopak rádi, že si o této problematice mají s kým promluvit.

6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výzkumné šetření je postaveno na oblastech podpory, jež byly identifikovány na základě studia odborné literatury, konzultací s řediteli i zřizovateli během předvýzkumu a na základě vlastních zkušeností autora této práce. Žádnou další oblast podpory kromě nabízených respondenti neuvedli.

Jednotlivé oblasti podpory byly podle charakteru obsahu rozděleny do pěti sfér: finanční a materiální zabezpečení, podpora formou služeb, podpora směřující k činnosti školy, podpora ředitele a s ní související hodnocení ředitele.

Ze strukturovaných rozhovorů vplynuly další možné kategorizace podpory. Podle četnosti výskytu může jít o podporu soustavnou, jednorázovou (např. při oslavách výročí školy) nebo potencionální (např. ředitel ví, že v případě potřeby může požádat o pomoc právníka obce). Jiné dělení může zohledňovat systémovost – podpora může být poskytována systematicky nebo ad hoc. Podpora může být také záměrná nebo bezděčná (nezřídká ředitelé ve výzkumném šetření tvrdili, že jsou v některé oblasti podporováni, přestože zřizovatel zde podporu nedeklaroval). Podporu můžeme rozlišovat také podle toho, jaký efekt přináší řediteli: umožní nebo podpoří rozvoj školy, přinese úsporu času a energie, podpoří motivaci ředitele i dalších školních aktérů, podpoří profesní i osobnostní rozvoj ředitele, poskytne relevantní informace nebo přinese morální podporu. Tyto další možné kategorizace nebyly a ani nemohly být ve výzkumném šetření zohledněny, protože byly sestaveny až na jeho základě.

Výzkumné šetření se pokusilo nalézt odpovědi na otázky týkající se podpory kvality řízení školy a školského zařízení obcemi jako zřizovateli.

V jakých oblastech jsou školy svými zřizovateli podporovány?

Více než polovina zřizovatelů (12–22) podporuje ředitele v 17 oblastech podpory (74 % ze všech nabízených oblastí). Všichni zřizovatelé se shodli na tom, že poskytují podporu v oblastech: *Dostatek prostředků na rozvoj školy, Podpora propagace školy a jejích akcí a Podpora pravidelné komunikace.*

Nejvíce ředitelů je nespokojeno s oblastmi: *Hodnocení ředitele se zpětnou vazbou* (42 % všech ředitelů), *Odměny ředitele z prostředků obce* (35 %) a *Práce s granty, Veřejné vyjádření podpory a Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy* (30 %).

Oblasti, ve kterých ředitelé podporu nejčastěji nepotřebují, jsou: *Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností* (65 % všech ředitelů), *Podpora v oblasti BOZ* (58 %), *Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací* (48 %), *Podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele* (48 %), *Podpora v oblasti vzdělávání a výchovy* (45 %), *Zadávání výběrových řízení* (43 %), *Podpora v oblasti PO* (43 %).

Následující otázka směřovala ke vztahu podpory a kvality řízení školy, respektive k tomu, jaký mají na tento vztah názor ředitelé.

Které oblasti podpory z pohledu ředitelů nejvíce ovlivňují kvalitu řízení školy?

Ředitelé měli jmenovat tři oblasti, které z tohoto pohledu považují za klíčové. Přestože byly odpovědi značně roztržité, jednoznačně nejvíce ředitelů uvedlo oblast *Dostatek prostředků na rozvoj školy* (42,5 %, 17 ze 40), 11 ředitelů (27,5 %) se shodlo na oblasti *Veřejné vyjádření podpory*, 10 ředitelů (25 %) na oblasti *Podpora pravidelné komunikace*. Celkem ředitelé alespoň jednou jako klíčovou uvedli některou z 19 oblastí (z celkového počtu 24).

Další otázka se zaměřila na jednu z oblastí, která za určitých okolností může být řediteli vnímána jako podpora – oblast hodnocení.

Jakým způsobem probíhá hodnocení ředitelů zřizovatelem?

Některé odpovědi či připojené komentáře týkající se hodnocení si protirečí. Důvodem bude pravděpodobně nejednotnost vnímání obsahu termínu *hodnocení* a přítomnost různých forem hodnocení (formální, neformální, nahodilé, periodické, slovní hodnocení, veřejná pochvala, finanční ohodnocení). V každém případě je to oblast, se kterou jsou ředitelé často nespokojeni.

Hodnocení probíhá většinou neformálním způsobem, přičemž v 17 případech (72 %) jsou ředitelé zřizovateli hodnocení podle kritérií vytvořených samotným zřizovatelem. Ovšem pouze v pěti případech (23 %) jsou tato kritéria zachycena v dokumentu zřizovatele a pouze dva z nich získal autor práce k analýze. Jistě i díky takto časté absenci jednoznačně definovaných kritérií polovina ředitelů uvedla, že tato kritéria neznají.

Přestože téměř všichni zřizovatelé (až na dva) deklarují, že poskytují ředitelům *hodnocení se zpětnou vazbou*, se stavem podpory v této oblasti je nespokojeno 45 % ředitelů (18 ze 40). Hodnocení zřizovatelem považuje za motivující pouze 25 % (10 ze 40) ředitelů, pro ostatní je pouze částečně motivující (52 %, 21 ze 40) nebo motivující není (23 %, 9 ze 40).

Jsou patrné nějaké rozdíly v poskytované podpoře zřizovatelem v závislosti na typu obce a době strávené ve funkci?

Přes značné individuální rozdíly v rozsahu poskytované podpory jednotlivými zřizovateli je rozdíl mezi průměrným počtem podporovaných oblastí, jež poskytují ředitelům zřizovatelé – obce I a obce II, zanedbatelný. Obce I podporují své školy průměrně v 14,7 oblastech (64 % všech oblastí podpory), obce II v 15,3 oblastech (67 %). Obec III podporuje své školy ve 20 oblastech (87 %), byť v deseti oblastech tak činí příležitostně. Vzhledem k tomu, že byl do výzkumného šetření zahrnut pouze jeden zřizovatel – obec III, nelze z tohoto rozdílu činit žádné závěry (i když by větší počet podporovaných oblastí dával smysl – vzhledem k aparátu, který má obec III k dispozici). Rozdíly však nalezneme v podpoře konkrétních oblastí. Výrazně nižší podpora (o desítky procent) obce I oproti větším obcím je například v oblastech: *Podpora spolupráce s partnery školy, Odměny ředitele z prostředků obce, Podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele, Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností*.

Zajímavé je zjištění, že počet podporovaných oblastí v závislosti na počtu let, ve kterých je zřizovatel ve funkci, s narůstající dobou ve funkci klesá (o 11 % za 10 let). Jaké jsou příčiny tohoto poklesu, není zřejmé. Je také možné, že za tímto poklesem stojí spíše věk zřizovatele nebo jeho rozdílné životní zkušenosti.

Jsou patrné nějaké rozdíly ve vnímání a očekávání přijímané podpory v závislosti na typu obce, typu či velikosti školy, době strávené ve funkci či genderu ředitele?

I přes značné individuální rozdíly v odpovědích jednotlivých ředitelů nejsou rozdíly ve vnímání a očekávání přijímané podpory v závislosti na typu obce nijak zásadní. Ředitelé škol zřizovaných obcí I očekávají podporu v nejméně oblastech – podporu nepotřebují v průměru v 7,3 oblastech. Nejméně spokojeni se stavem podpory jsou ředitelé škol pod obcemi II – nespokojeni jsou v průměru v 6,6 oblastech. S poskytovanou podporou jsou

nejvíce spokojeni ředitelé v obci III (v průměru v 13,9 oblastech, nejvíc ze všech sledovaných segmentů).

Některé rozdíly ve spokojenosti s podporou v závislosti na typu a velikosti školy jsou výraznější. Nejméně spokojeni s poskytovanou podporou jsou ředitelé škol segmentu *11–20* (o 11 % méně než je celkový průměr). Ředitelé škol tohoto segmentu spolu s řediteli *MŠ* vykazují také největší nespokojenost se stavem podpory (podpora chybí nebo je poskytována nedostatečně), a to 13 % vyšší, než je celkový průměr. Naopak nejmenší nespokojenost se ukázala u ředitelů segmentu *ZUŠ a DDM* (o 13 % nižší, než je celkový průměr). To, že podporu v některé z oblastí nepotřebují, nejčastěji odpovídali ředitelé škol segmentu *ZŠ+MŠ* (o 13 % častěji, než je celkový průměr).

O závislosti nespokojenosti se stavem podpory v jednotlivých oblastech na počtu let ředitele ve funkci nelze jednoznačně mluvit (lineární spojnice trendu s rostoucím počtem let ve funkci klesá, ale jen pozvolna, přibližně o 3 % za 10 let). Překvapivě se však ukázalo, že nespokojenost zdatelně roste s počtem let pedagogické praxe (přibližně o 7 % za 10 let). Může však jít také o závislost na věku a životních zkušenostech.

Šetření ukázalo výrazný rozdíl v nespokojenosti s podporou v konkrétních oblastech mezi řediteli a ředitelkami. Zatímco ředitelé byli nespokojeni s podporou v průměrně 2,9 oblastí (12 % všech oblastí podpory), ředitelky průměrně v 6,2 oblastí (26 %), jejich nespokojenost je průměrně více jak dvojnásobná. Přestože je více jak polovina ředitelek relativně spokojených (nespokojenost v 5 a méně oblastech), je 8 ředitelek (29 % všech ředitelek) výrazně nespokojeno (ve více než deseti oblastech podpory).

Rozdíly ve vnímání podpory ředitelem podle typu obce, typu či velikosti školy nebo genderu ředitele se ve výzkumném šetření ukázaly, stejně jako vztah mezi chybějící podporou a počtem let pedagogické praxe. Vzhledem k příliš malému vzorku nelze jednoznačně určit, které z proměnných hraje v rozdílech vnímání podpory rozhodující roli. Také je možné, že se rozhodující proměnné nacházejí mimo předmět tohoto výzkumného šetření (např. v osobnosti ředitele).

Jsou rozdíly mezi podporou deklarovanou zřizovatelem a jejím vnímáním ředitelem?

Pokud ano, jaké?

Celková průměrná shoda odpovědí dosáhla 81 %. To znamená, že téměř v každé páté odpovědi si ředitel se zřizovatelem odporují. V konkrétních případech se shoda mezi zřizovatelem a jeho ředitelem (řediteli) pohybovala mezi 68 % a 94 %, přičemž s rostoucím počtem let zřizovatele ve funkci průměrná shoda klesá (o zhruba 4 % za 10 let). Nejčastěji se zřizovatelé a „jejich“ ředitelé shodli v hodnocení stavu podpory v oblastech: *Podpora pravidelné komunikace, Podpora propagace školy a jejich akcí, Dostatek prostředků na rozvoj školy* (98 % a více). Nejnižší shoda se týkala oblastí: *Zajištění některých oblastí provozu* (57 %) a *Odměny ředitele z prostředků obce* (61 %). Nízká shoda se také objevila v odpovědích na otázky týkající se osobní účasti zřizovatele na životě školy (19 % a 57 %) a znalosti kritérií hodnocení (57 %).

Jakou podporu využívají zřizovatelé pro svoje působení v oblasti školství?

Polovina zřizovatelů (11 z 22) hodnotí podporu, kterou sami čerpají pro svoji práci v oblasti školství, jako dostatečnou bez potřeby něco měnit, pro dalších osm (36 %) je také dostatečná, ale mohla by být lepší, podle tří ředitelů (14 %) je nedostatečná. Všichni zřizovatelé jako zdroj podpory využívají pomoc od kolegů z jiných obcí, bez dvou všichni (91 %) využívají internet. Ostatní zdroje podpory (odborná literatura, kraj, MŠMT atd.) využívá 12 a méně zřizovatelů (z 22).

7 Závěr

Tématem této práce byla dosud málo zpracovaná oblast podpory kvality řízení školy a školského zařízení zřizovatelem.

Cílem práce bylo popsat problematiku podpory kvality řízení veřejných škol a školských zařízení ze strany obce jako zřizovatele, popsat současnou praxi ve vybraném regionu a porovnat deklarovanou podporu poskytovanou jednotlivými zřizovateli se subjektivním vnímáním této podpory ze strany ředitelů.

Stanoveného cíle bylo dosaženo, sledovaná problematika byla popsána v teoretické části, stav poskytované podpory obcemi jako zřizovateli i vnímání této podpory řediteli ve vybraném regionu zjišťovalo výzkumné šetření a bylo popsáno v této práci.

V úvodních kapitolách byli představeni hlavní aktéři: podporovatel a podporovaný – obec jako zřizovatel a ředitel školy či školského zařízení jako klíčový prvek zajištění kvalitní výchovy a vzdělávání. Byla popsána jejich úloha v našem školském systému i specifika jejich vzájemného vztahu. Zdůrazněna byla komplexnost práce ředitele, vysoké nároky, které musí uspokojovat, a značná míra odpovědnosti, se kterou se musí vyrovnávat.

Poté byly vymezeny pojmy kvalita, kvalita ve vzdělávání, kvalita řízení i řízení kvality, hodnocení, podpora ve vzdělávání, specificky pak podpora ředitele zřizovatelem. Na základě studia odborné literatury a vlastních zkušeností autora práce byly vytipovány oblasti, ve kterých byla předpokládána podpora zřizovatele.

Tyto oblasti byly v průběhu předvýzkumu upravovány a doplňovány. Staly se základem pro dotazník a pro záznamový arch. Oba tyto dokumenty byly doplněny o další otázky do konečné podoby. Dotazník byl rozeslán ředitelům a do záznamového archu byly zapisovány odpovědi zřizovatelů. S žádostí o účast na výzkumném šetření byli osloveni všichni ředitelé veřejných škol a školských zařízení zřizovaných obcemi zvoleného regionu a všichni jejich zřizovatelé. Z 52 rozeslaných dotazníků se jich vrátilo 40 (77 %), strukturovaného rozhovoru se zúčastnilo všech 22 oslovených zřizovatelů. Byly také analyzovány dvě směrnice k odměňování ředitelů, které zřizovatelé poskytli.

Sestavením dotazníku a záznamového archu byl učiněn pokus o kategorizaci podpory podle jejího obsahu. Identifikované oblasti podpory byly pro potřeby prezentace výsledků

seskupeny do pěti sfér: finanční a materiální zabezpečení, služby, činnost školy, osoba ředitele a hodnocení. V kapitole Shrnutí výsledků výzkumného šetření byly nastíněny i další možnosti kategorizace v této práci nevyužité – podle četnosti výskytu, systémovosti, záměrnosti a efektu, který přinášejí řediteli či škole.

Výzkumné šetření ukázalo, ve kterých konkrétních oblastech ve sledovaném regionu zřizovatel podporuje „své“ školy, jak je tato deklarovaná podpora vnímána řediteli a který druh podpory nejvíce podle ředitelů ovlivňuje kvalitu řízení školy. Vnímání i poskytování podpory bylo také analyzováno podle různých faktorů. Podařilo se vysledovat určité tendence a dílčí shody. Také se ale ukázalo, že poskytování i přijímání podpory je značně individuální. Zároveň se zdá, že zřizovatelé často nevědí, jak „jejich“ ředitelé vnímají podporu, kterou jim poskytují. A také ne vždy vědí, jaká podpora ředitelům chybí, přestože všichni zřizovatelé deklarovali, že podporují pravidelnou komunikaci s řediteli, a téměř všichni zřizovatelé i ředitelé tvrdí, že v případě chybějící podpory si jsou ředitelé schopni o podporu požádat. Problémy v komunikaci mezi oběma stranami zřejmě mimo jiné způsobuje i nejednotné chápání některých pojmů (např. zpětná vazba, hodnocení).

Také zřizovatelé pro svoji práci v oblasti školství hledají a využívají podporu. Vyhledávají ji především u kolegů v okolních obcích a na internetu. Přestože využívají také podporu státních a veřejných institucí, není tato podpora využívána všemi zřizovateli. Zarážející je také nízké využití dalšího vzdělávání v této oblasti, přestože někteří zřizovatelé sami přiznávali, že pro lepší podporu kvality práce ředitele školy či školského zařízení nemají dostatek odborných znalostí a zkušeností ani odborné podpory.

Přes všechny tyto identifikované problémy je třeba zdůraznit, že všichni zřizovatelé ve sledovaném regionu své školy podporují a mají zájem na tom, aby jejich školy poskytovaly kvalitní vzdělávání. Zřizovatelé projevovali ochotu a vstřícnost a o výsledky výzkumného šetření měli téměř všichni zájem. Autor práce měl nejednou dojem, že jsou zřizovatelé rádi (především na malých obcích), že si mohou s někým promluvit o důležité oblasti, za kterou jako zřizovatelé odpovídají.

Tato práce se pokusila položit základ pro další zkoumání problematiky podpory ředitele zřizovatelem. Bude potřeba zjištěné skutečnosti ověřit výzkumem v jiných regionech, na větším vzorku respondentů, zaměřit se více na specifika větších obcí. Také bude potřeba

kvalitativním výzkumem zjišťovat příčiny některých zjištěných skutečností. Pak bude možné vytvořit efektivní podpůrnou síť jak pro ředitele, tak pro zřizovatele, a vytvořit vhodné vzdělávací programy dalšího vzdělávání; to vše tak, aby byla podpora plošně nabízená a dostupná všem a zároveň individuálně modifikovatelná podle potřeb konkrétních ředitelů či zřizovatelů. Jestliže stát nastavil takovýto systém řízení škol, ve kterém mají důležitou a nezastupitelnou úlohu obce jako zřizovatelé, je na něm, aby se také postaral o dostatečnou odbornou podporu nejen ředitelů, ale také zřizovatelů.

Pro ředitele i zřizovatele (obzvláště ve sledovaném regionu) přináší tato práce příležitost k reflexi svého vztahu v rovině ředitel–zřizovatel, může pomoci k uvědomění si vlastních možností i potřeb, k lepšímu pochopení rolí i k lepší vzájemné komunikaci. O tom, že by to nemuselo být pouze přání autora práce, svědčí například prohlášení starosty, který na závěr rozhovoru konstatoval, že odpovídání na dotazy ho obohatilo a že teď může přemýšlet o tom, co dále zlepšit. Jiný zřizovatel podle vyjádření jednoho z ředitelů po absolvování řízeného rozhovoru začal pracovat na nových kritériích hodnocení.

Autor práce je přesvědčen, že samotné výzkumné šetření i jeho prezentované výsledky poslouží alespoň některým ředitelům a zřizovatelům jako specifická forma podpory směřující ke zvýšení kvality jejich práce.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

ABARI-IBOLYA, Emese a Tibor BARÁTH. Úvod. ABARI-IBOLYA, Emese (ed.) a Tibor BARÁTH (ed.). *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2011a, s. 5–7. ISBN 978-80-254-9923-8. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/file/21630_1_1/

ABARI-IBOLYA, Emese. Výsledky projektu zaměřeného na vedení škol ve střední Evropě. ABARI-IBOLYA, Emese (ed.) a Tibor BARÁTH (ed.). *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2011b, s. 10–15. ISBN 978-80-254-9923-8. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/file/21630_1_1/

ANDRYS, Ondřej. Několik poznámek České školní inspekce ke konkurzům na ředitele škol. *Řízení školy*. 2012, (10). ISSN 1214-8679.

BARÁTH, Tibor. Definování a analýza profilu kompetencí členů vedení škol. ABARI-IBOLYA, Emese (ed.) a Tibor BARÁTH (ed.). *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2011a, s. 62–101. ISBN 978-80-254-9923-8. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/file/21630_1_1/

BARÁTH, Tibor a Michael SCHRATZ. Závěry a doporučení pro tvůrce politik. ABARI-IBOLYA, Emese (ed.) a Tibor BARÁTH (ed.). *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2011b, s. 116–121. ISBN 978-80-254-9923-8. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/file/21630_1_1/

BOTTOMS, Gene a Jon SCHMIDT-DAVIS. *The Three Essentials: Improving Schools Requires District Vision, District and State Support, and Principal Leadership* [online]. Southern Regional Education Board, 2010 [cit. 2015-06-20]. Dostupné z: www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/Documents/Three-Essentials-to-Improving-Schools.pdf

CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka. 2008. *Management*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 94 s. ISBN 978-80-244-2088-2.

ČSÚ. Počet obyvatel v obcích - k 1.1.2015. *Český statistický úřad* [online]. 2015 [cit. 2015-10-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/pocet-obyvatel-v-obcich-k-112015>

ČŠI. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014*. Praha: Česká školní inspekce, prosinec 2014. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/dokumenty/vyrocní-zpravy>

ČŠI. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2015, 45 s. [cit. 2015-07-28]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/08363541-9138-4392-895c-6e46ce6ac414>

ČŠI. Informační bulletin ČŠI. Praha: Česká školní inspekce, 9. 12. 2015, 12 s.

DUNCAN, Arne. Supporting and Strengthening School Leadership. *U.S. Department of Education* [online]. 2013 [cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <http://www.ed.gov/news/speeches/supporting-and-strengthening-school-leadership>

DVOŘÁK, Dominik. Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis scholae* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, 5(3): 9-25 [cit. 2015-08-01]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_01.pdf

HARTMANN, Martin a Michael SCHRATZ. Poučení z případových studií: Rakousko. ABARI-IBOLYA, Emese (ed.) a Tibor BARÁTH (ed.). *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2011, s. 55–56. ISBN 978-80-254-9923-8. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/file/21630_1_1/

HAŠKOVÁ, Alena. Pedagogický proces a jeho řízení. *Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, XI(11). ISSN 1214-8679.

CHVÁL, Martin, Ivana PROCHÁZKOVÁ a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha: ČŠI, 2015, 250 s. ISBN 978-80-905632-9-2. Dostupné také z: <https://portal.csicr.cz/userdata/Hodnocen%C3%AD%20v%C3%BDsledk%C5%AF%20vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20didaktick%C3%BDmi%20testy.pdf>

KALOUS, Jaroslav. Řízení, financování, participace. In: *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, s. 131–141, 172 s. ISBN 80-246-1260-7.

KAŠPAROVÁ, Vendula, Anna HOLEČKOVÁ, Jan HUČÍN, Tomáš JANÍK, Petr NAJVAR, Michaela PÍŠOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ, Petr SOUKUP a Martina ŠEVCŮ. *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013* [online]. Praha: ČŠI, 2014a, 79 s. [cit. 2015-08-04]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-AZ/flipviewerxpress.html>

KAŠPAROVÁ, Vendula, Simona BOUDOVOVÁ, Martina ŠEVCŮ a Petr SOUKUP. *Národní zpráva šetření TALIS 2013* [online]. Praha: ČŠI, 2014b, 65 s. [cit. 2015-08-04]. ISBN 978-80-905632-3-0. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-NZ/flipviewerxpress.html>

KIRKHAM, Glynn Arthur, Vladimír LAŠŠÁK a Martin HARTMANN. Kompetence a standardy vedení škol v mezinárodním kontextu. ABARI-IBOLYA, Emese (ed.) a Tibor BARÁTH (ed.). *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2011, s. 16–19. ISBN 978-80-254-9923-8. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/file/21630_1_1/

KUCHAŘ, Filip. ... nejen ředitelé škol, ale i jejich zřizovatelé si zaslouží klidný závěr roku. *Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2012a, IX(7). ISSN 1214-8679.

KUCHAŘ, Filip. Každý jsme jiný, ale všichni řídíme školství. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní konference školského managementu 7. 6. – 8. 6. 2012*. Praha: Centrum školského managementu PedF UK v Praze, 2012b, s. 48–57. ISBN 978-80-7290-602-4. Dostupné také z: http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornik_CM.pdf

KUCHAŘ, Filip. Jako kočka a pes – otevřeně o vztazích zřizovatele a ředitele při řízení školské politiky. In: *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2014, s. 33–53. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-168-7.

KUCHAŘ, Filip. Nebojme se přizvat zřizovatele k budování kvalitní školy. *Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2015, XII(7): 38–40. ISSN 1214-8679.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Milan POL a Martin SEDLÁČEK. *Mezinárodní šetření TALIS 2013. Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. První vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2015, 49 s. ISBN 978-80-88087-05-2.

LEITHWOOD, Kenneth, Christopher DAY, Pam SAMMONS, Alma HARRIS a David HOPKINS. *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham (UK): National College for School Leadership, 2006, 20 s. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327941/seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf

LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 104 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3578-992.

MAREŠ, Jiří. Edukace založena na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009, **LIX**(3): 232–258 [cit. 2015-08-01]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10164&lang=cs>

McKINSEY & COMPANY. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company, 2010, 52 s. Dostupné z: <http://www.mckinsey.cz/our-work/pro-bono-studies>

MPSV. *Národní soustava povolání* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2016 [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://katalog.nsp.cz/uvod.aspx>

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné také z: www.msmt.cz/file/35405_1_1/

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: MŠMT, 2014, 51 s. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*. Praha: MŠMT, 2015a, 85 s. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/file/35188_1_1/

MŠMT. Hodnocení školy a školského zařízení prováděné zřizovatelem podle ust. § 12 odst. 5 školského zákona. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2015b [cit. 2015-07-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/hodnoceni-skoly-a-skolskeho-zarizeni-provradene-zrizovatelem?highlightWords=hodnocen>

%C3%AD+%C5%A1koly+%C5%A1kolsk%C3%A9ho+za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD+prov%C3%A1d%C4%9Bn%C3%A9+z%C5%99izovatelem

NEZVALOVÁ, Danuše, Otto OBST a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Řízení kvality*. Studijní text. Projekt MŠMT ČR. Praha: ÚVRŠ PdF UK, 1999, 59 s.

NIDV. *Kariérní systém*. Praha: NIDV, 2015, 39 s. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_system_-_informacni_brozura.pdf

NÚOV. Doporučení pro zřizovatele k hodnocení škol. In: *Cesta ke kvalitě* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 10 s. [cit. 2015-07-13]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/vystupy/Doporuceni_pro_zrizovatele_k_hodnoceni_skol_.pdf

OECD. *Improving School Leadership, Policy and Practice: Pointers for Policy Development* [online]. OECD, 2011 [cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/49847132.pdf>

POL, Milan a Petr NOVOTNÝ. Ředitelé a řízení kvality ve škole (... z případových studií). In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 49–65. ISBN 80-210-3891-8. ISSN 1211-6971. Dostupné také z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/104573>

POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ a Martin SEDLÁČEK. Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*. 2009, **14**(1): 109-126. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/74/176>

POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ a Martin SEDLÁČEK. Profesní dráha ředitelů základních škol: Od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*. 2010, **15**(1): 89-105. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/99/202>

PRÁŠILOVÁ, Michaela. Management školy. In: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 297–302. ISBN 978-80-7367-546-2.

- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Školský management: studijní texty pro distanční vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 80 s. ISBN 978-80-244-2574-0.
- PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Řízení školství (státní správa). In: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 545–549. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROUPEC, Petr. Správa regionálního školství a financování vzdělávání. In: *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, s. 81–93, 181 s. ISBN 80-246-1261-5.
- RÝDL, Karel. Kvalita. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. Praha: NÚOV, 2009a [cit. 2015-07-27]. Dostupné z: <http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=79&phrase=kvalita>.
- RÝDL, Karel. Standard. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. Praha: NÚOV, 2009b [cit. 2015-07-27]. Dostupné z: <http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=127&phrase=standard>.
- RYMEŠ, Milan. Pozice ředitele ve škole a jeho manažerské role. *Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, VIII(4). ISSN 1214-8679.
- SANTIAGO, Paulo, et al. OECD reviews of evaluation and assessment in education. Czech Republic: OECD Publishing, 2012, 156 s. ISBN 978-926-4116-757. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zprava-oecd-o-hodnoceni-vzdelavani-v-cr>
- SDRUŽENÍ PRO VZDĚLÁVACÍ POLITIKU PRAHA. *České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. Praha: TAURIS, 1999, 88 s. ISBN 80-211-0312-4.
- SEBEROVÁ, Alena a Petra ŠUSTOVÁ. Hodnocení. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. Praha: NÚOV, 2010 [cit. 2015-07-27]. Dostupné z: <http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=49&phrase=hodnoceni>.

SEDLÁČEK, Martin. Řízení školy na vesnici (případová studie). *Studia paedagogica*. 2008, roč. 13, č. 1, s. 85-99. ISSN 1803-7437. Dostupné také z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/197>

STARÝ, Karel. Kvalita a efektivita ve vzdělávání. In: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 571–575. ISBN 978-80-7367-546-2.

TROJAN, Václav. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Dizertační práce. Praha: ČŠM PedF UK, Praha, 2008, 121 s.

TROJAN, Václav. Letní přemítání kapitánů. *Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, **VIII**(8). ISSN 1214-8679.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014a, 90 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-807-4785-399.

TROJAN, Václav. Nebezpečná pozice – ředitel školy v České republice. In: *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2014b, s. 13–31. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-168-7.

TROJAN, Václav. 2014c. Úvodní slovo. In: *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. 7–9. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-168-7.

TROJANOVÁ, Irena. Příprava vzdělávacích lídrů. *Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, **VIII**(5). ISSN 1214-8679.

TROJANOVÁ, Irena. Možnosti hodnocení ředitelů škol. *Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2013, **X**(1). ISSN 1214-8679.

TRUNDA, Jiří. Řízení kvality, nebo kvalita řízení: Shrnutí diskuze z Kulatého stolu. In: *Centrum školského managementu* [online]. Praha, 2014, 5 s. [cit. 2015-08-04]. Dostupné z: http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Zprava_z_Kulateho_stolu_06.11.2014.pdf

ÚJČ. Podpora. In: *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV, 2011 [cit. 2016-03-03]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=podpora&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>

VARYŠ, Vojtěch. Už jsme za zenitem, jako staří Římané. *Mladá fronta Dnes*. Praha: MAFRA, a.s, 3. 10. 2015. ISSN 1210-1168.

VAŠŤATKOVÁ, Jana a Stanislav MICHEK. *Modely řízení kvality a škola: studijní texty pro distanční vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 50 s. ISBN 978-80-244-2608-2.

VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009, 734 s. ISBN 978-80-7261-200-0.

VODA, Jan. Standard ředitele napříč členskými státy OECD. In: TROJAN, Václav (ed.), Michaela TURECKIOVÁ (ed.) a Jan VODA (ed.). *HORIZONT 2020, vize – inovace – změna: Sborník III. mezinárodní vědecké konference školského managementu*. Praha: ČŠM PedF UK, 2014, s. 103-112. ISBN 978-80-7290-786-1. Dostupné také z: <http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornik%20pspvk%20FIN%202014.pdf>

WALTEROVÁ, Eliška. Funkce školy a školního vzdělávání. In: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 112–116. ISBN 978-80-7367-546-2.

ZATLOUKAL, Tomáš, et al. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014*. Praha: Česká školní inspekce, 2014, 196 s. ISBN 978-80-905632-7-8. Dostupné také z: <http://www.csicr.cz/cz/dokumenty/vyrocní-zpravy>

Právní normy v aktuálním znění k 31. 12. 2015

Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích (obecní zřízení).

Zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce

9 Seznam příloh

Příloha 1 – Zápisový arch pro strukturovaný rozhovor se zástupcem zřizovatele

Příloha 2 – Dotazník pro ředitele škola školských zařízení

Příloha 3 – Grafy s výsledky výzkumného šetření

10 Seznam tabulek

Tabulka 1: Struktura zřizovatelů ve výzkumném vzorku a míra spolupráce	55
Tabulka 2: Struktura škol ve výzkumném vzorku a návratnost dotazníků.....	56
Tabulka 3: Odpovědi zřizovatelů a ředitelů považované za vzájemně si odpovídající.....	61
Tabulka 4: Otázky s nejvyšší a nejnižší mírou shody v odpovědích zřizovatelů a ředitelů	62
Tabulka 5: Počet zřizovatelů podporujících školy ve sféře finančního a materiálního zabezpečení.....	64
Tabulka 6: Počet ředitelů podle toho, jak vnímají podporu zřizovatele ve sféře finančního a materiálního zabezpečení	64
Tabulka 7: Počet zřizovatelů podporujících školy v oblasti služeb.....	68
Tabulka 8: Počet ředitelů podle toho, jak vnímají podporu zřizovatele ve sféře služeb	68
Tabulka 9: Počet zřizovatelů podporujících školy v jejich činnosti.....	71
Tabulka 10: Počet ředitelů podle toho, jak vnímají podporu zřizovatele ve sféře činnosti školy	72
Tabulka 11: Počet zřizovatelů podporujících ředitele ve sféře osobní podpory.....	77
Tabulka 12: Počet ředitelů podle toho, jak vnímají podporu zřizovatele ve sféře osobní podpory	77
Tabulka 13: Počet zřizovatelů využívajících jednotlivé zdroje dat k hodnocení ředitelů...	85
Tabulka 14: Počet zřizovatelů při jejich práci se zjištěnými skutečnostmi.....	85
Tabulka 15: Počet zřizovatelů podporujících ředitele ve sféře hodnocení ředitele.....	86
Tabulka 16: Počet ředitelů podle toho, jak vnímají podporu zřizovatele ve sféře hodnocení ředitele	86
Tabulka 17: Průměrný počet podporovaných oblastí podle zřizovatelů	91
Tabulka 18: Průměrný počet podporovaných oblastí.....	92
Tabulka 19: Podporované oblasti	96
Tabulka 20: Nespokojenost ředitelů s podporou	97
Tabulka 21: Oblasti, ve kterých ředitelé pomoc nepotřebují.....	99
Tabulka 22: Oblasti, ve kterých ředitelé pomoc nepotřebují.....	100
Tabulka 23: Oblasti podpory, které podle ředitelů nejvíce ovlivňují kvalitu řízení školy	102
Tabulka 24: Oblasti podpory, které podle ředitelů nejvíce ovlivňují kvalitu řízení školy.	103
Tabulka 25: Zdroje podpory zřizovatelů k jejich podpoře ředitelů nebo školy.....	104

11 Seznam grafů

Graf 1: Počet obyvatel obcí–zřizovatelů zapojených do výzkumného šetření k 1. 1. 2015 ..	55
Graf 2: Průměrná shoda v odpovědích mezi zřizovatelem a ředitelem podle počtu let zřizovatele ve funkci.....	63
Graf 3: Počet podporovaných oblastí zřizovatelem ve sféře finančního a materiálního zabezpečení v závislosti na době strávené ve funkci.....	65
Graf 4: Odměny ředitele z prostředků obce.....	66
Graf 5: Počet podporovaných oblastí zřizovatelem ve sféře služeb v závislosti na době strávené ve funkci	69
Graf 6: Počet podporovaných oblastí zřizovatelem ve sféře činnosti školy v závislosti na době strávené ve funkci	72
Graf 7: Poskytování informačního servisu	74
Graf 8: Jak často navštěvuje zřizovatel školu.....	76
Graf 9: Počet podporovaných oblastí zřizovatelem ve sféře osobní podpory v závislosti na době strávené ve funkci	78
Graf 10: Seznámení s kritérii hodnocení	84
Graf 11: Hodnocení se zpětnou vazbou.....	87
Graf 12: Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy	88
Graf 13: Motivační faktor hodnocení	88
Graf 14: Kompetentnost zřizovatele pro oblast školství	89
Graf 15: Počet podporovaných oblastí zřizovatelem v závislosti na době strávené ve funkci .	91
Graf 16: Počet oblastí s chybějící či nedostatečnou podporou podle ředitelů v závislosti na době strávené ve funkci ředitele	93
Graf 17: Počet oblastí s chybějící či nedostatečnou podporou podle ředitelů (mužů) v závislosti na době strávené ve funkci ředitele	94
Graf 18: Počet oblastí s chybějící či nedostatečnou podporou podle ředitelky v závislosti na době strávené ve funkci ředitelky	94
Graf 19: Počet oblastí s chybějící či nedostatečnou podporou podle ředitelů v závislosti na délce pedagogické praxe ředitele.....	95
Graf 20: Vnímání podpory zřizovatelů pro jejich práci v oblasti školství	105

Příloha 1: Zápisový arch pro strukturovaný rozhovor se zástupcem zřizovatele

Tři tečky (...) označují místo pro jinou variantu odpovědi. Ke každé odpovědi je možné přidat komentář. Ředitel i ředitelka jsou označováni jednotně ředitel, školou je míněno i školské zařízení.

1. Obec:

2. Pozice respondenta – toho, kdo má ve své působnosti záležitosti zřizovaných škol (připravuje podklady pro rozhodování, zajišťuje kontakt s řediteli):
<input type="checkbox"/> 1) starosta
<input type="checkbox"/> 2) pověřený radní
<input type="checkbox"/> 3) vedoucí školského odboru
<input type="checkbox"/> ...
Komentář:

3. Jak často navštěvujete osobně školu?
<input type="checkbox"/> 1) více než pětkrát ročně
<input type="checkbox"/> 2) dvakrát až pětkrát ročně
<input type="checkbox"/> 3) méně než dvakrát ročně
Komentář:

4. Jak často se osobně účastníte akcí školy?
<input type="checkbox"/> 1) více než pětkrát ročně
<input type="checkbox"/> 2) dvakrát až pětkrát ročně
<input type="checkbox"/> 3) méně než dvakrát ročně
Komentář:

5. Ve kterých oblastech podporujete jako zřizovatel Vaši školu nebo jejího ředitele?				
Oblast podpory	Podpora je poskytována (nabízena)			4) Podpora není poskytována
	1) systematicky	2) příležitostně	3) není využita	
a) odměny ředitele z prostředků obce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) příspěvek obce na platy (mimo odměn ředitelů)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) dostatek prostředků na rozvoj školy (vedle zajištění provozu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) práce s granty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) zadávání výběrových řízení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) podpora v prosazování a implementaci změn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) podporu v oblasti vzdělávání a výchovy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) zajištění některých oblastí provozu (např. úklid)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) podpora v oblasti účetnictví	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) poskytování informačního servisu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) poskytování právní pomoci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) podpora v oblasti PO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) podpora v oblasti BOZ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) podpora propagace školy a jejích akcí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) podpora spolupráce s partnery školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) hodnocení ředitele se zpětnou vazbou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) podpora pravidelné komunikace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) osobní vyjádření podpory řediteli (mezi čtyřma očima)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) veřejné vyjádření podpory	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

x) veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komentář:				

6. Při jednání přistupujete k řediteli spíše z pozice partnera, nebo nadřízeného?

1) partnera

2) nadřízeného

3) podle okolností

...

Komentář:

7. Jak byla stanovena kritéria pro hodnocení kvality práce ředitele?

1) na základě rozhodnutí zřizovatele

2) na základě kritérií ČŠI

3) na základě nějakého kompetenčního modelu

...

Komentář:

8. Jsou tato kritéria zachycena v nějakém dokumentu obce?

1) ano 2) ne

Komentář:

Pokud je dokument veřejný, uveďte na něj odkaz:

9. Byli s těmito kritérii ředitelé seznámeni?

- 1) ano 2) ne 3) nevím

Komentář:

10. Mají ředitelé možnost se k výběru kritérií vyjádřit?

- 1) ano 2) ne 3) nevím

Komentář:

11. Jakým způsobem získáváte potřebná data k vyhodnocení kvality práce ředitele?

- 1) inspekční zprávy ČŠI
- 2) vlastní kontrolní šetření
- 3) zprávy jiných kontrolních orgánů
- 4) vyjádření rodičů (příp. žáků)
- 5) vyjádření zaměstnanců školy
- 6) osobní kontakt s ředitelem
- 7) vyhodnocování činnosti školy (např. pozorování, výroční zpráva, web školy)
- 8) sebehodnocení ředitele
- ...
- ...

Komentář:

12. Jaká je práce zřizovatele se zjištěnými skutečnostmi – směrem k řediteli?

- 1) zpětná vazba
- 2) podpora v konkrétních oblastech ředitelovy práce
- 3) plán osobního rozvoje ředitele
- 4) pohyblivé složky platu
- ...
- ...

Komentář:

13. Jaká je Vaše podpora kvality práce ředitelů?

- 1) je dostatečná, nebudeme nic měnit
- 2) je dostatečná, ale chceme ji ještě zlepšit
- 3) není dostatečná, budeme ji zlepšovat
- 4) není dostatečná, nemáme kapacity na její zlepšení
- ...

Komentář:

14. Žádají sami ředitelé o podporu?

- 1) ano
- 2) někteří ano
- 3) ne

Komentář:

15. Využíváte jako zástupce zřizovatele nějaký druh pomoci pro svoji podporu ředitelů resp. škol?

- 1) kraj
- 2) obec s rozšířenou působností
- 3) ČŠI
- 4) MŠMT
- 5) školicí zařízení
- 6) pomoc od kolegů z jiných obcí
- 7) internet
- 8) odborná literatura
- ...
- ...
- 10) ne, vhodná pomoc není nabízena
- 11) ne, žádnou pomoc nepotřebuji

Komentář:

Pokud žádnou pomoc nevyužíváte, následující otázku vynechte.

16. Jak vnímáte podporu, kterou jako zřizovatel pro svoji práci v oblasti školství využíváte?

- 1) je dostatečná, není třeba nic měnit
- 2) je dostatečná, ale mohla by být lepší
- 3) není dostatečná

Komentář:

Kolik let působíte ve funkci, kde máte na starosti záležitosti zřizovaných škol?

Další komentáře ke zkoumané problematice:

Příloha 2: Dotazník pro ředitele škol a školských zařízení

Tři tečky (...) označují místo, kam můžete napsat jinou variantu odpovědi. Ke každé odpovědi je možné přidat komentář. Kromě otázky 13 zaškrtněte vždy jen jednu variantu odpovědi. U 5. otázky zaškrtněte pro každou oblast podpory jednu variantu odpovědi. Náměty a připomínky k dotazníku nebo zkoumané problematice uveďte na závěr dotazníku. Ředitel i ředitelka jsou označováni jednotně ředitel, školou je míněno i školské zařízení.

1. Název školy:

--

2. Kdo má ve Vaší obci ve své působnosti záležitosti zřizovaných škol (na koho se jako ředitel obracíte) – uveďte jeho funkci?

1) starosta

2) pověřený radní

3) vedoucí školského odboru

...

Komentář:

--

3. Jak často navštěvuje tento zástupce zřizovatele školu?

1) více než pětkrát ročně

2) dvakrát až pětkrát ročně

3) méně než dvakrát ročně

Komentář:

--

4. Jak často se osobně účastní akcí školy?

1) více než pětkrát ročně

2) dvakrát až pětkrát ročně

3) méně než dvakrát ročně

Komentář:

--

5. Ve kterých oblastech podporuje zřizovatel Vaši školu nebo přímo ředitele?				
Oblast podpory	Podpora je poskytována ³⁰		3) Podpora není, ale je potřeba	4) Podpora není potřeba ³¹
	1) dostatečně	2) nedostatečně		
a) odměny ředitele z prostředků obce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) příspěvek obce na platy (mimo odměn ředitelů)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) dostatek prostředků na rozvoj školy (vedle zajištění provozu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) práce s granty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) zadávání výběrových řízení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) podpora v prosazování a implementaci změn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) podpora v oblasti vzdělávání a výchovy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) zajištění některých oblastí provozu (např. úklid)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) podpora v oblasti účetnictví	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) poskytování informačního servisu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) poskytování právní pomoci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) podpora v oblasti PO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) podpora v oblasti BOZ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) podpora propagace školy a jejích akcí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) podpora spolupráce s partnery školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) hodnocení ředitele se zpětnou vazbou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) podpora pravidelné komunikace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) nezatěžování zbytečnou administrativou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

³⁰ za poskytovanou podporu je považována i taková, o které ředitel předpokládá, že mu ji obec v případě potřeby poskytne (např. ředitel ví, že pokud by bylo třeba řešit právní problém, může se obrátit na právníka obce)

³¹ oblast podpory, kterou ředitel nepotřebuje, bez ohledu na to, zda je zřizovatelem nabízena, nebo není

v) osobní vyjádření podpory řediteli (mezi čtyřma očima)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) veřejné vyjádření podpory	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x) veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komentář:				

6. Které z výše uvedených oblastí podpory podle vás nejvíce ovlivňují kvalitu Vašeho řízení školy, (v případě neposkytovaných oblastí podpory by ji ovlivňovaly, pokud by byly poskytovány)³²? Uveďte maximálně tři oblasti.

...

...

...

Komentář:

7. Při jednání k Vám přistupuje zástupce zřizovatele spíše z pozice partnera, nebo nadřízeného?

1) partnera 2) nadřízeného 3) podle okolností

...

Komentář:

8. Cítíte důvěru zřizovatele ve svoji osobu?

1) ano 2) částečně 3) ne

Komentář:

³² například tím, že získáte díky podpoře více času věnovat se řízení pedagogického procesu, zkvalitníte své manažerské kompetence nebo jste více motivováni odvádět kvalitní práci apod.

9. Existuje oblast (oblasti), ve kterých zřizovatel překračuje ve vztahu k Vám a Vaší škole svoje kompetence (pravomoci)?

1) ano 2) ne

Pokud ano, uveďte konkrétně:

10. Znáte kritéria, podle kterých hodnotí zřizovatel kvalitu Vaší práce?

1) ano 2) ne

Komentář:

Pokud ne, pokračujte otázkou 13.

11. Souhlasíte s výběrem kritérií?

1) ano 2) ne

Pokud ne, uveďte konkrétně:

12. Dostali jste od zřizovatele prostor se k výběru kritérií vyjádřit?

1) ano 2) ne

Komentář:

13. Jak dále zřizovatel pracuje se zjištěnými skutečnostmi – směrem k Vám? *(zaškrtněte všechny relevantní odpovědi)*

- 1) zpětná vazba
- 2) podpora v konkrétních oblastech ředitelovy práce
- 3) plán osobního rozvoje ředitele
- 4) pohyblivé složky platu
- 5) nevím
- ...
- ...

Komentář:

14. Je pro Vás systém hodnocení ze strany zřizovatele motivující?

- 1) ano
- 2) částečně ano
- 3) ne

Komentář:

15. Jak vnímáte celkově podporu ze strany zřizovatele?

- 1) je dostatečná, není třeba nic měnit
- 2) je dostatečná, ale mohla by být lepší
- 3) není dostatečná

Komentář:

16. Pokud cítíte potřebu podpory v oblasti, kterou zřizovatel neposkytuje, jste schopni o ni požádat?

- 1) ano
- 2) ne

Komentář:

17. Považujete osobu zastupující zřizovatele ve vztahu ke školám za kompetentní v oblasti školství (ve smyslu znalostí a dovedností)?

1) ano

2) ano, s výhradami

3) ne

4) neumím posoudit

Komentář:

18. Počet žáků (dětí) školy:

19. Počet přepočítaných úvazků zaměstnanců školy:

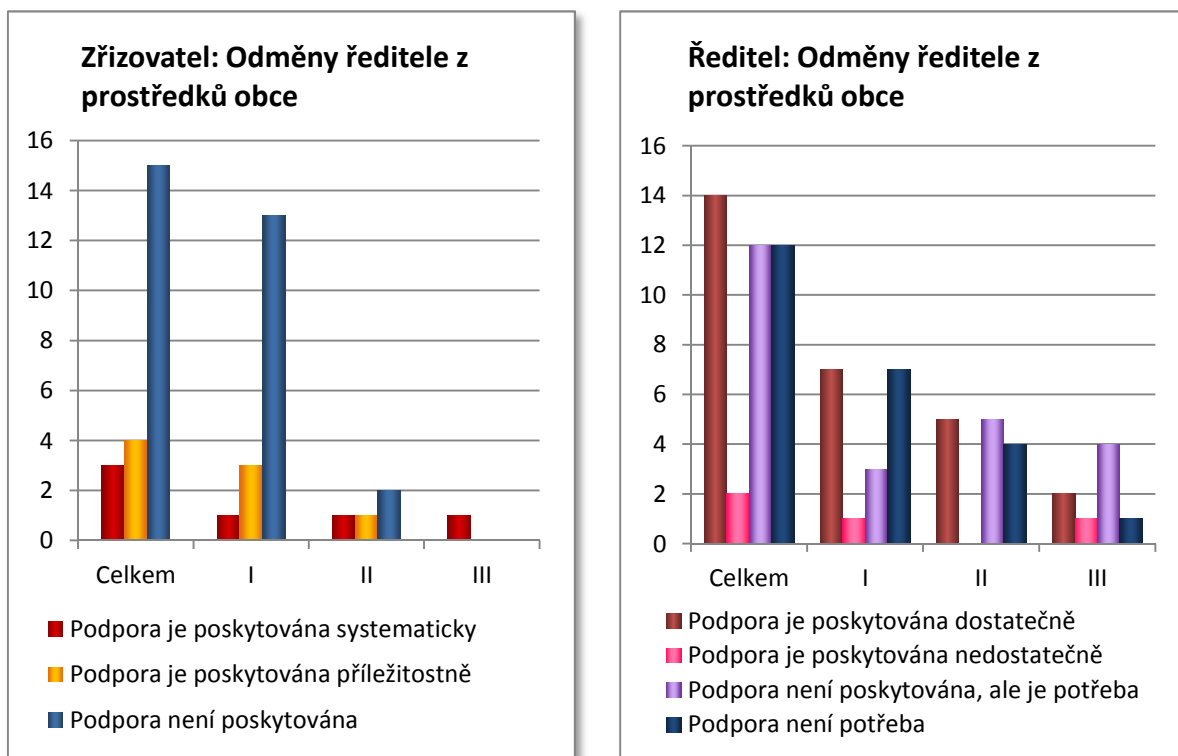
20. Počet let ve funkci ředitele školy:

21. Počet let pedagogické praxe před nástupem do funkce ředitele:

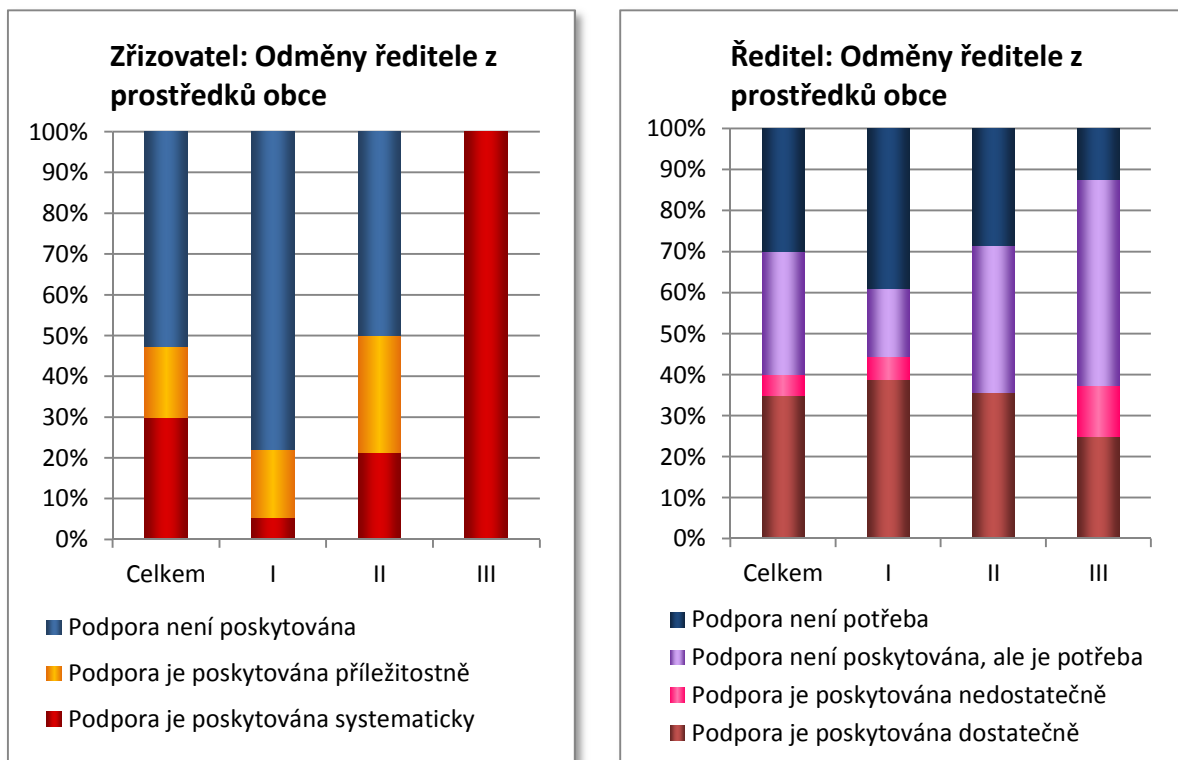
Další komentáře k problematice nebo k jednotlivým otázkám:

Velmi děkuji za Váš čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku, a vážím si Vaší pomoci. Po zpracování výzkumného šetření Vám zašlu jeho výsledky.

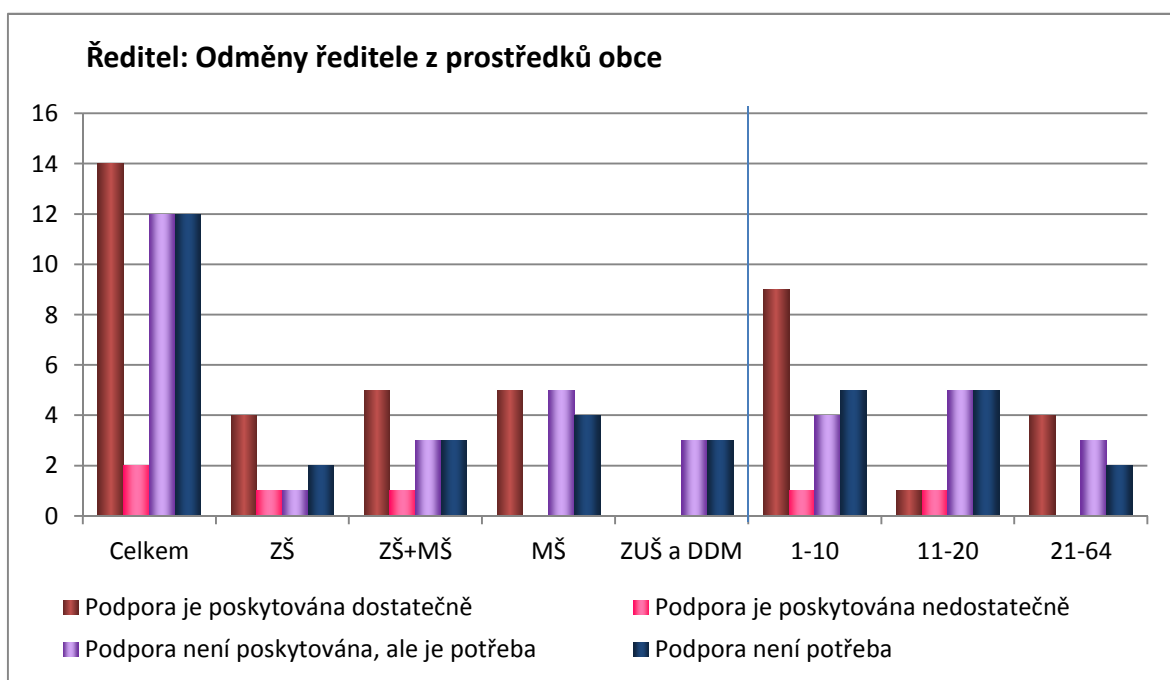
Příloha 3: Grafy s výsledky výzkumného šetření



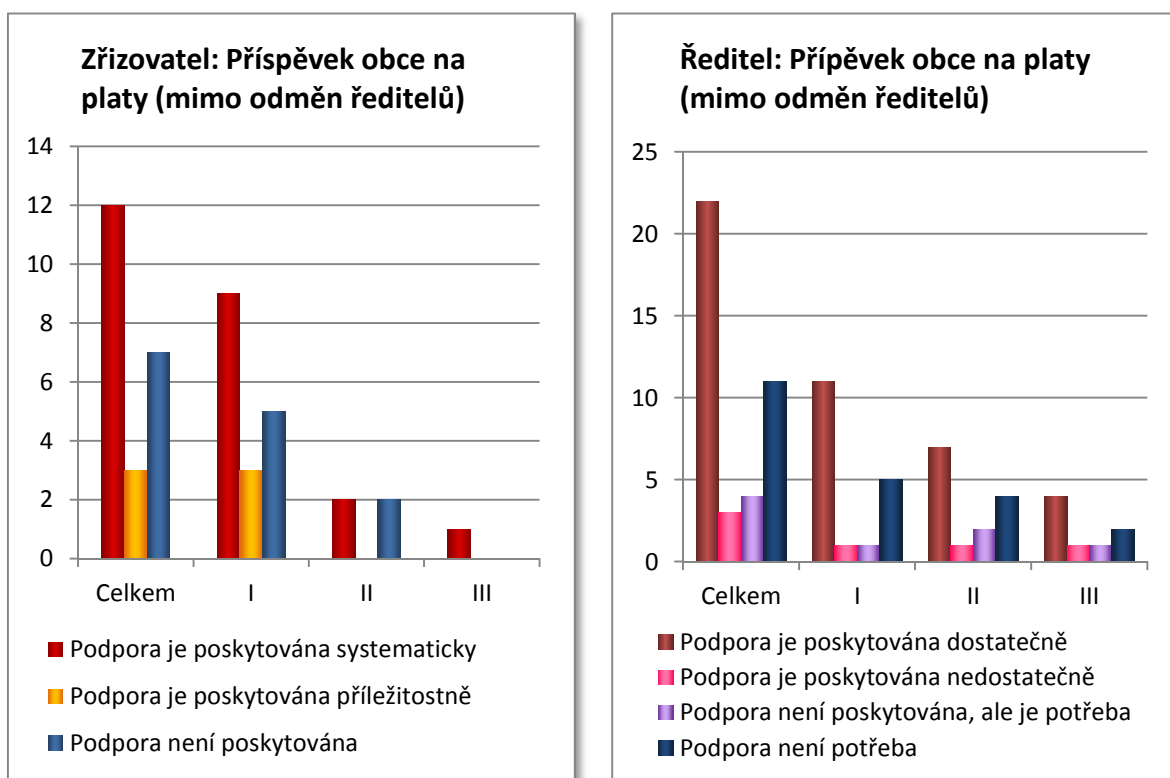
Graf 21: Odměny ředitele z prostředků obce – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



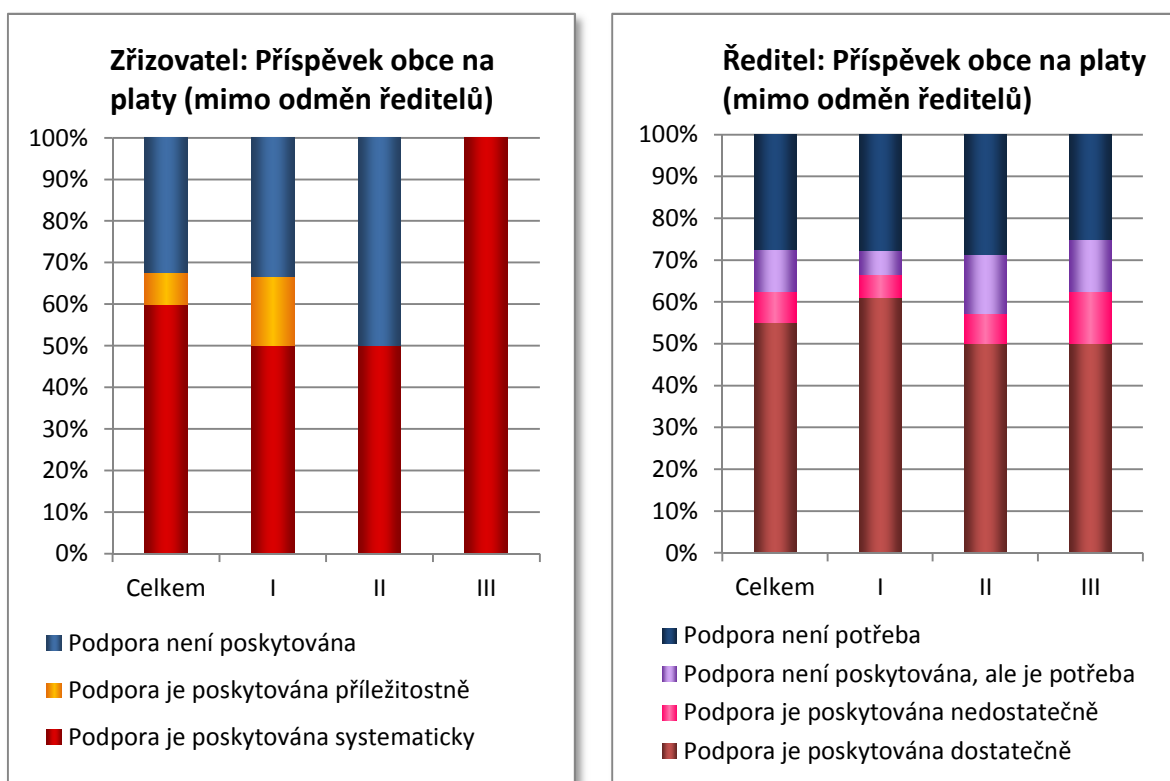
Graf 22: Odměny ředitele z prostředků obce – poměr odpovědí zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



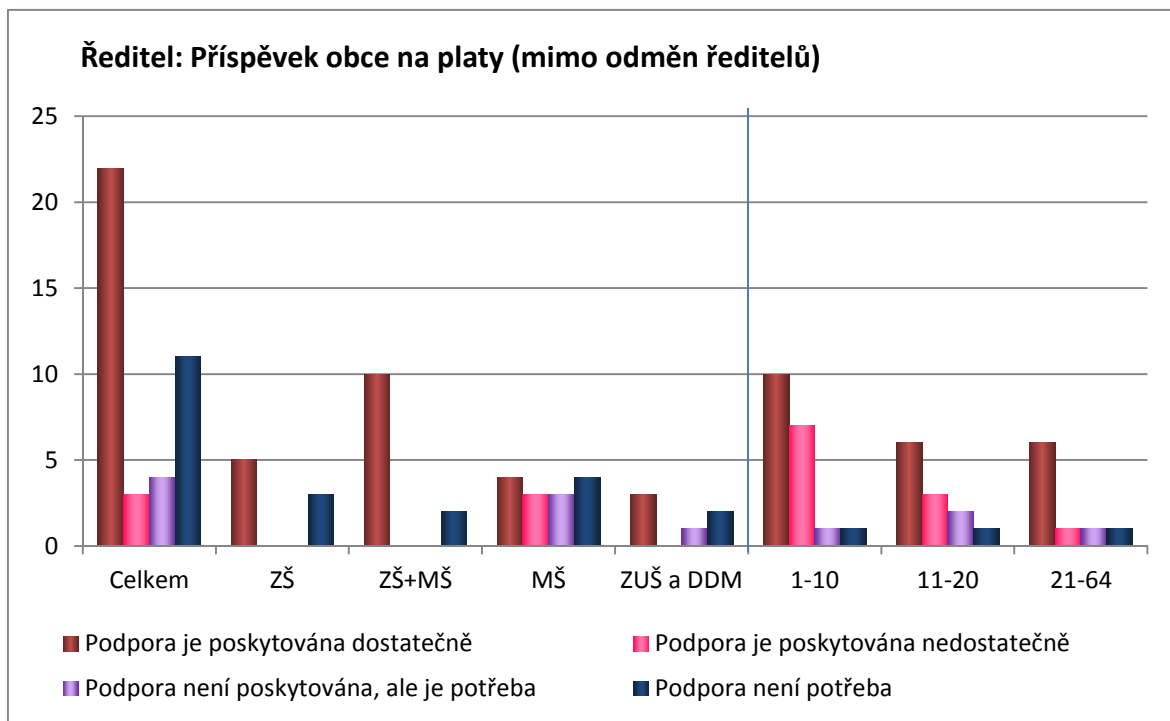
Graf 23: Odměny ředitele z prostředků obce – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



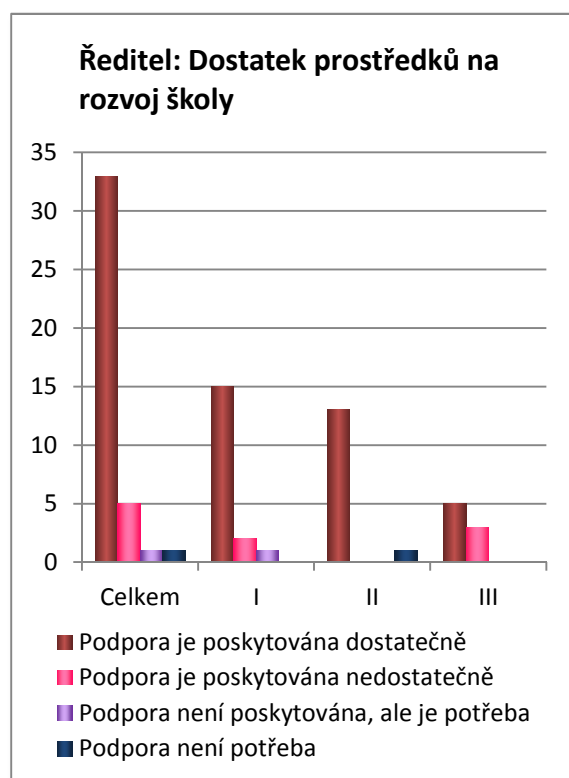
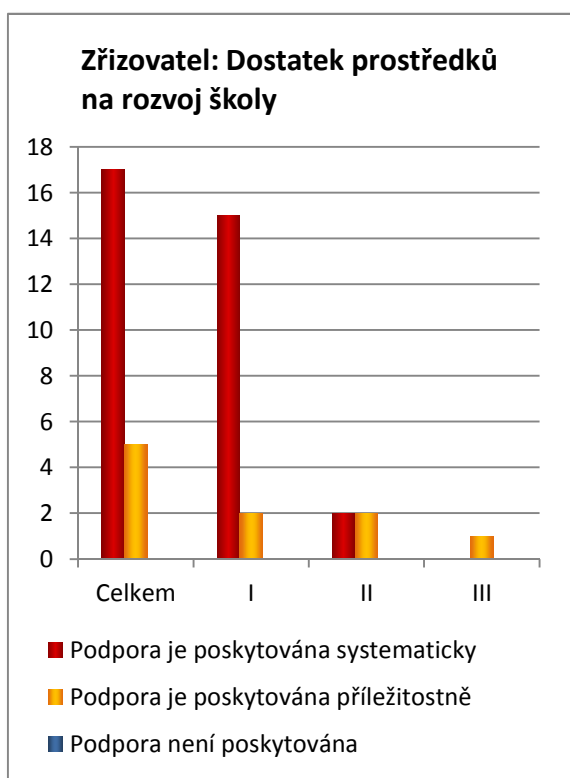
Graf 24: Příspěvek obce na platy – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



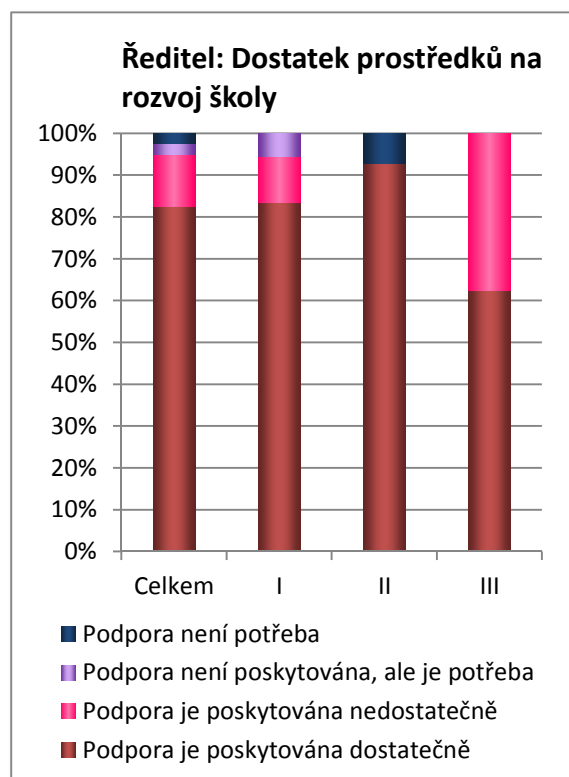
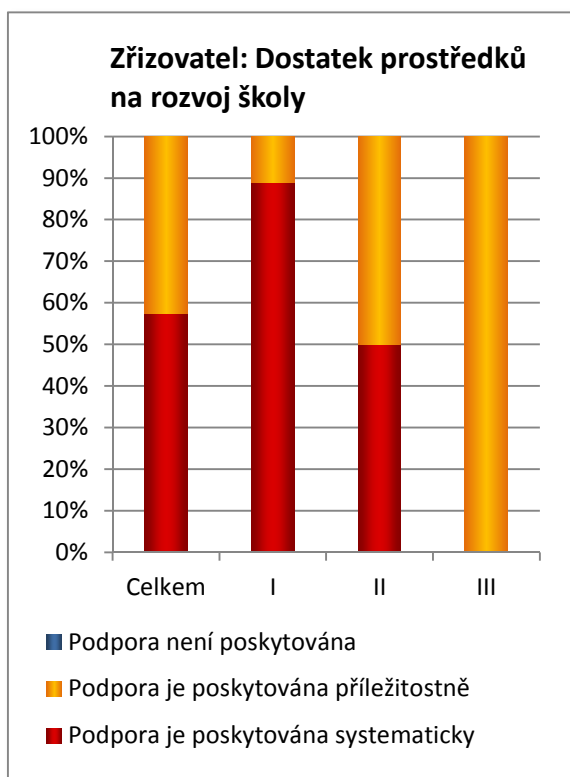
Graf 25: Příspěvek obce na platy – poměr odpovědí zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



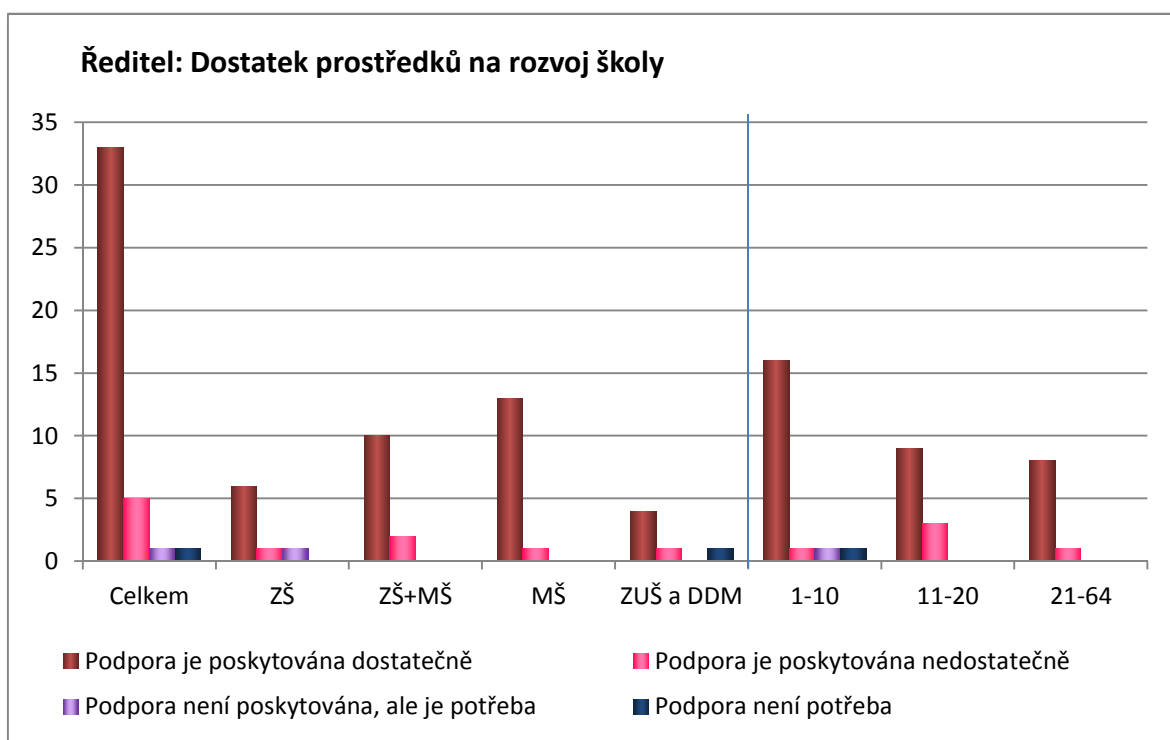
Graf 26: Příspěvek obce na platy – četnost odpovědí ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



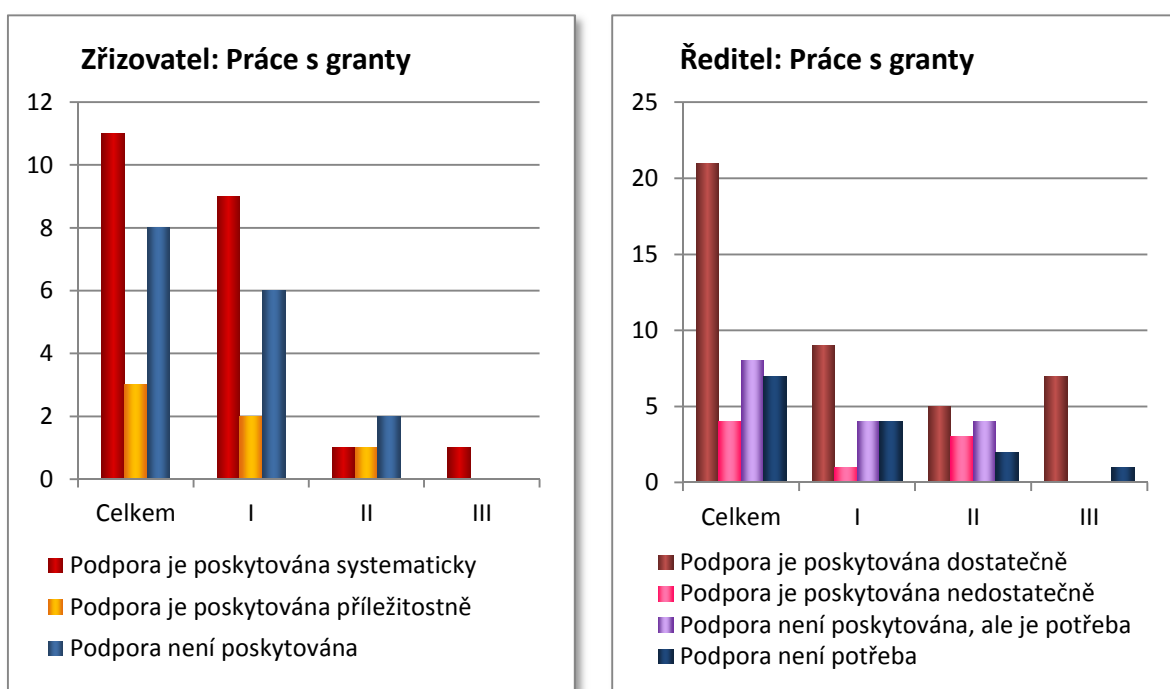
Graf 27: Dostatek prostředků na rozvoj školy – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



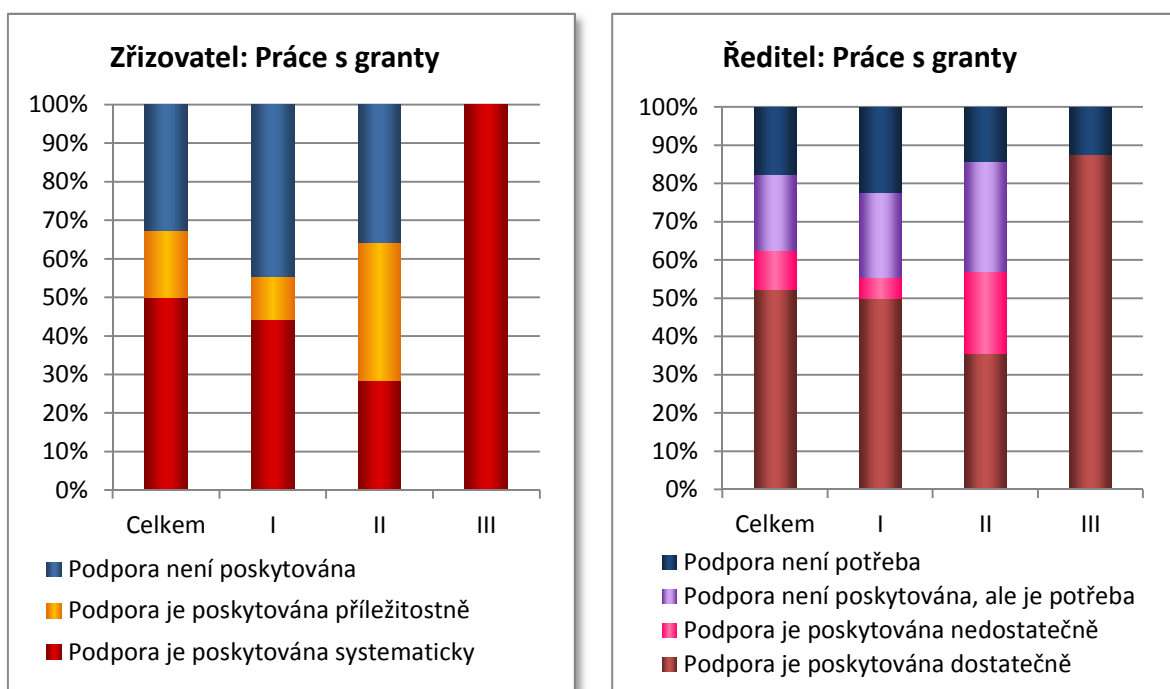
Graf 28: Dostatek prostředků na rozvoj školy – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



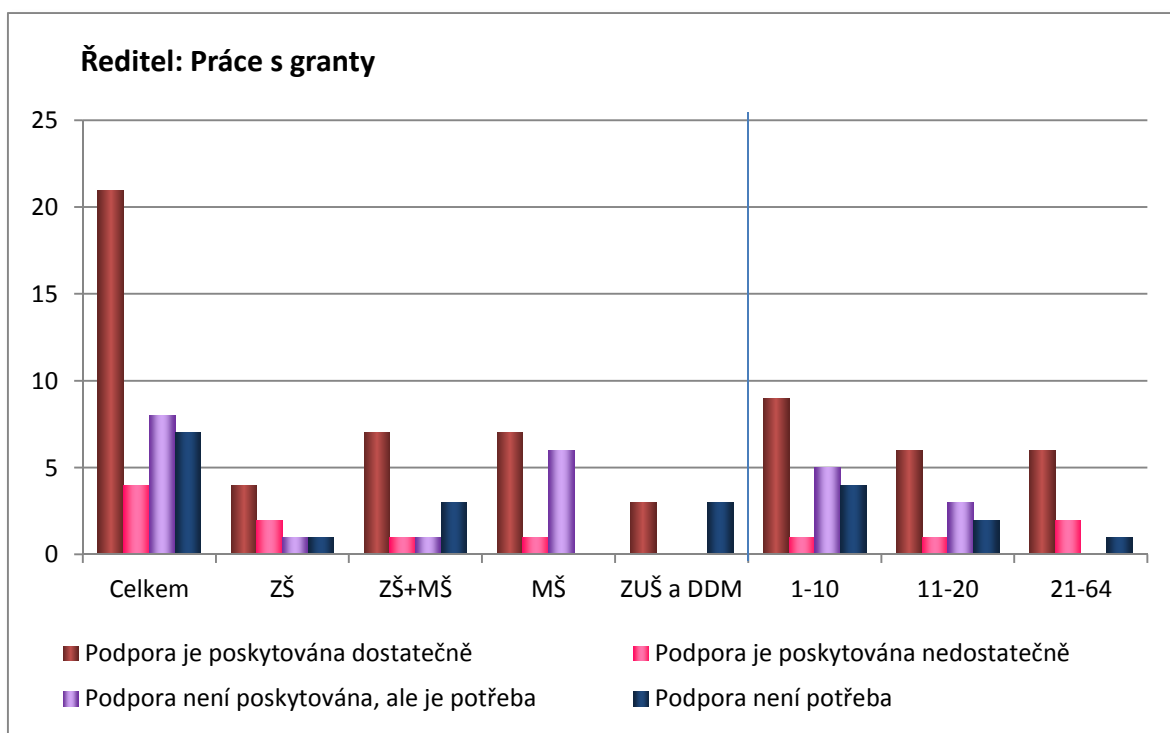
Graf 29: Dostatek prostředků na rozvoj školy – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



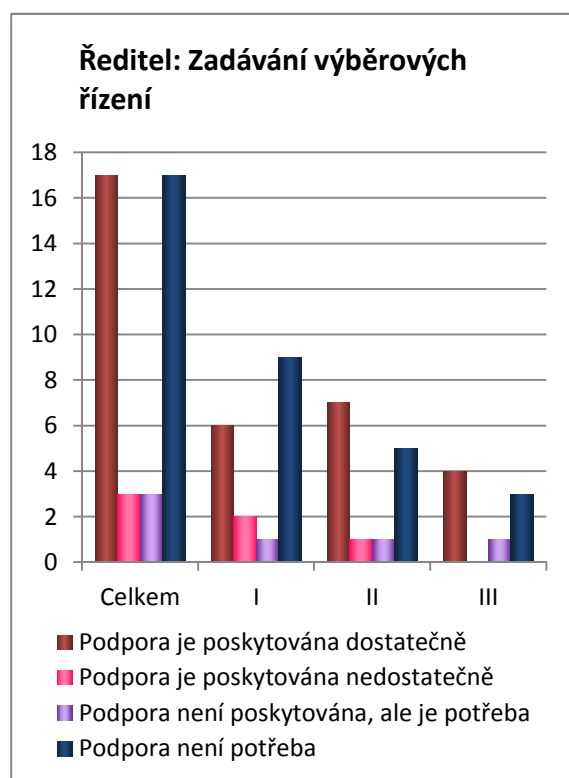
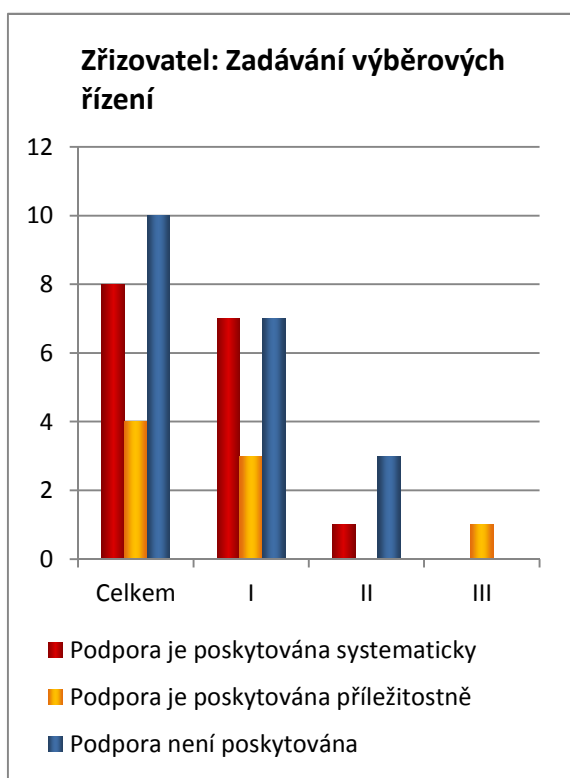
Graf 30: Práce s granty – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



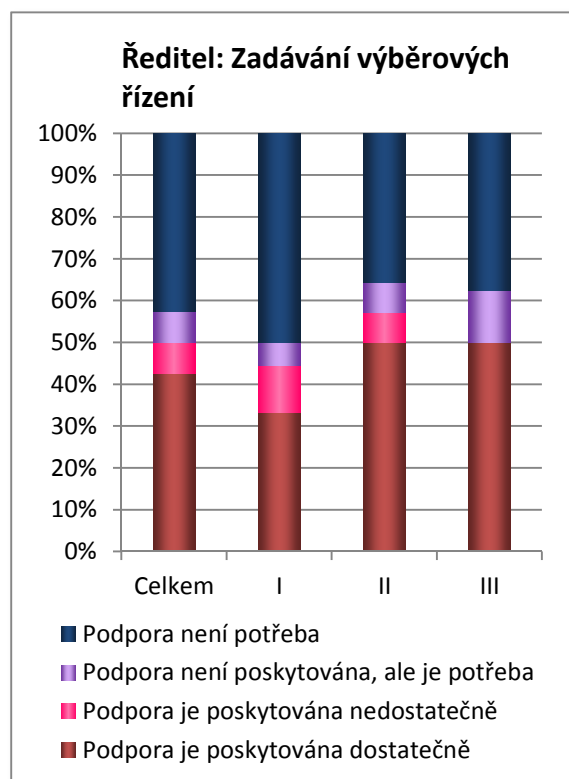
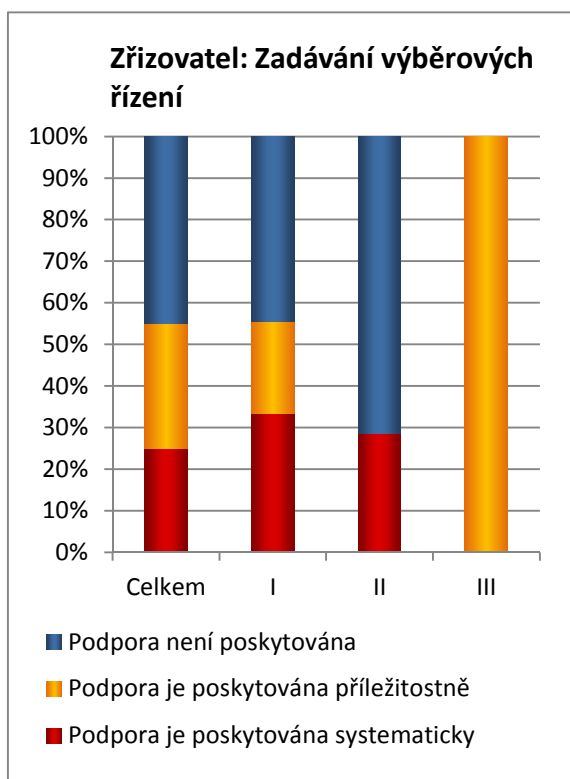
Graf 31: Práce s granty – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



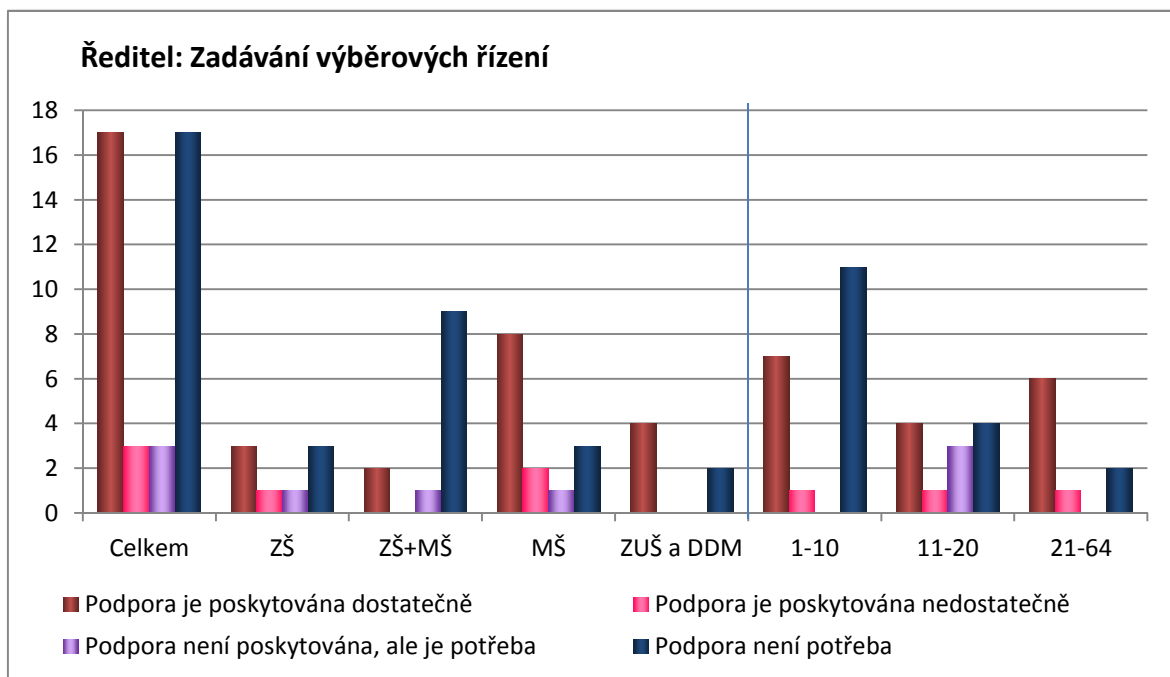
Graf 32: Práce s granty – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



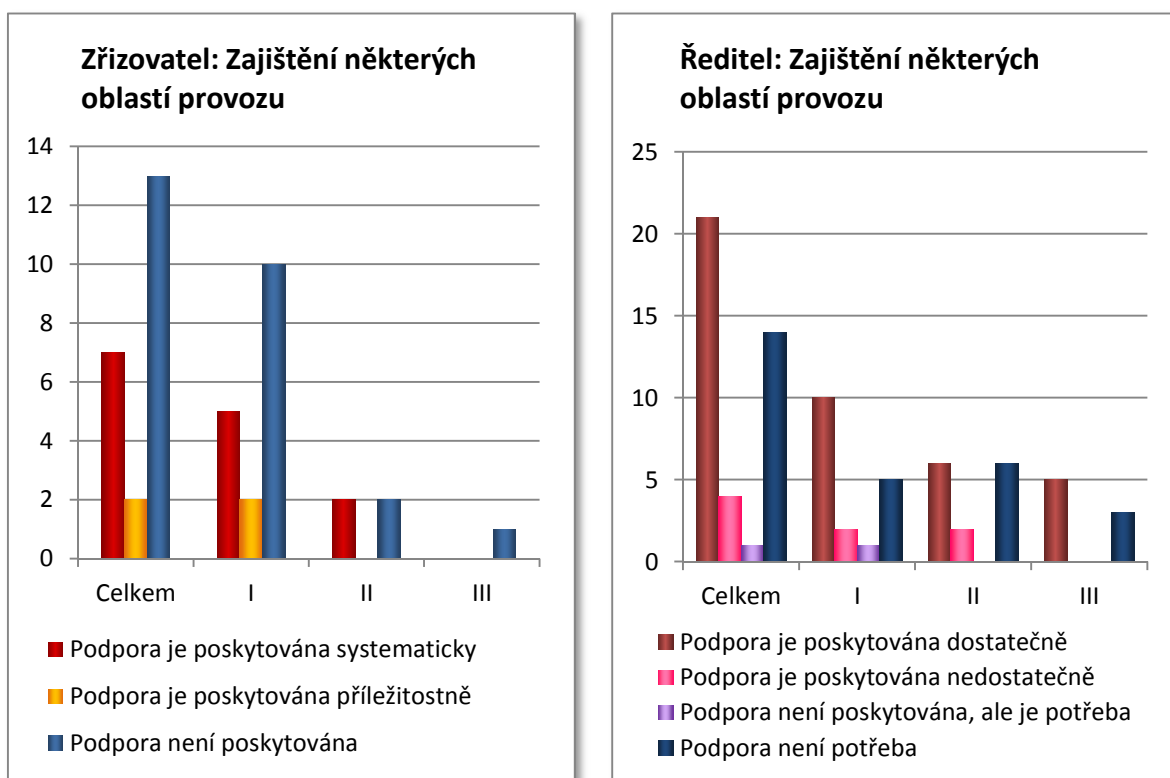
Graf 33: Zadávání výběrových řízení – četnost odpovědi zřizovatelů celkem a podle typu obce



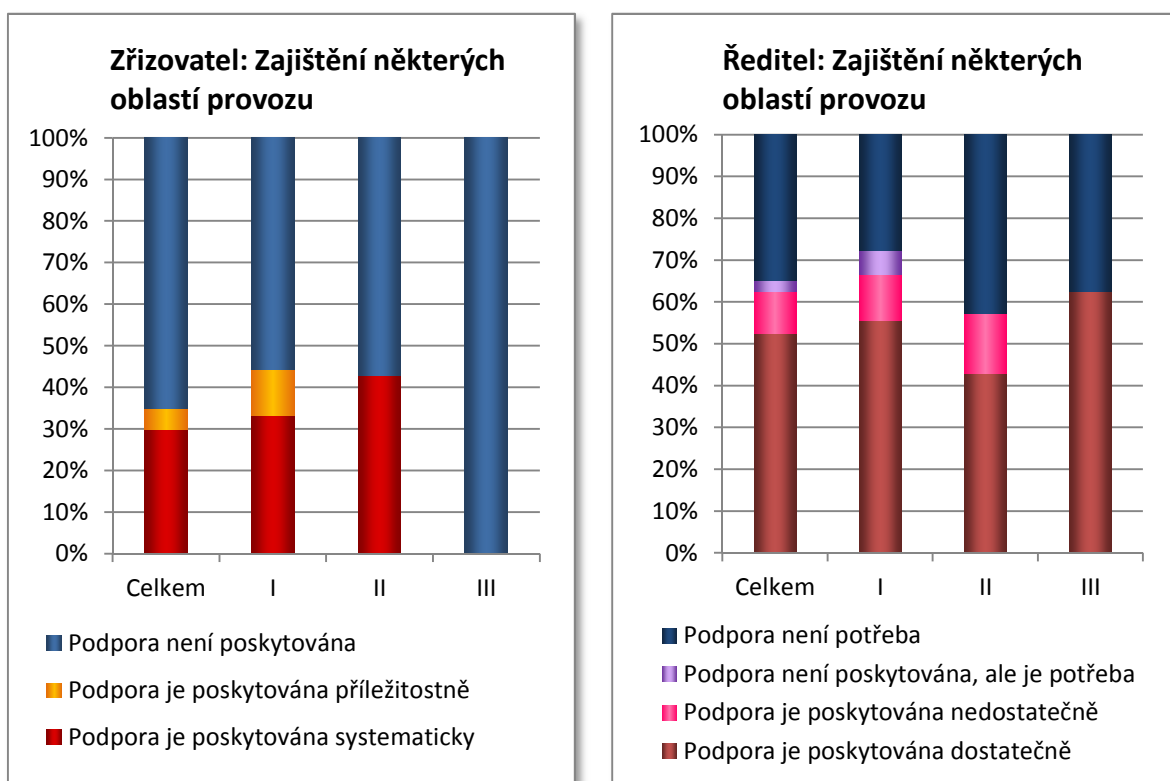
Graf 34: Zadávání výběrových řízení – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



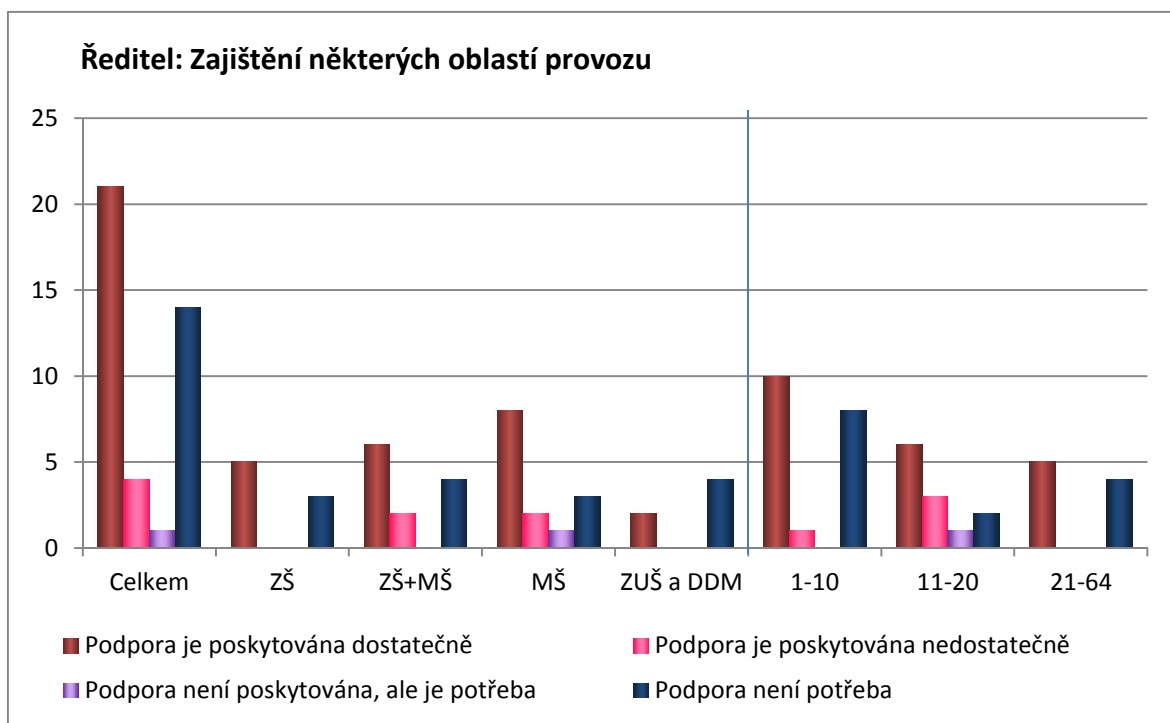
Graf 35: Zadávání výběrových řízení – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



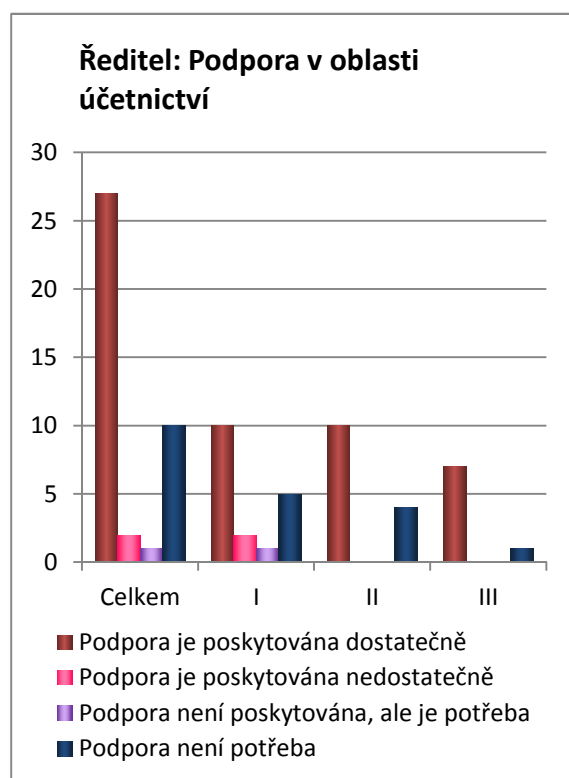
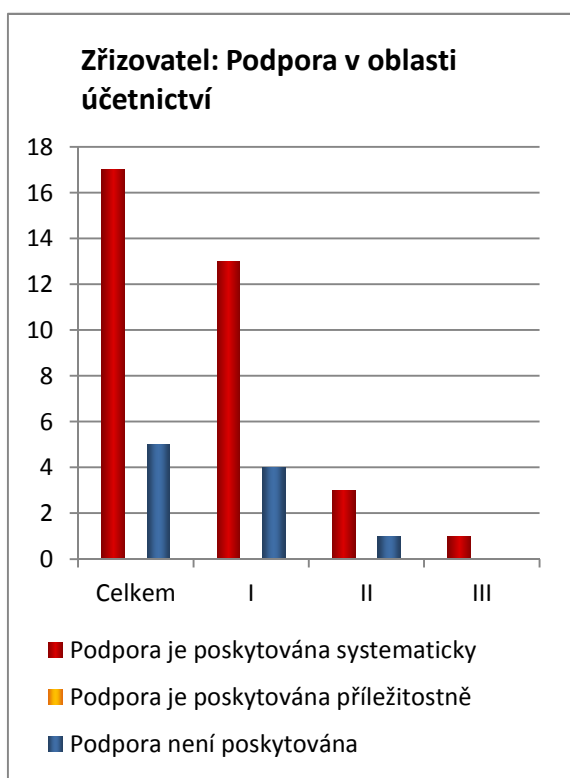
Graf 36: Zajištění některých oblastí provozu – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



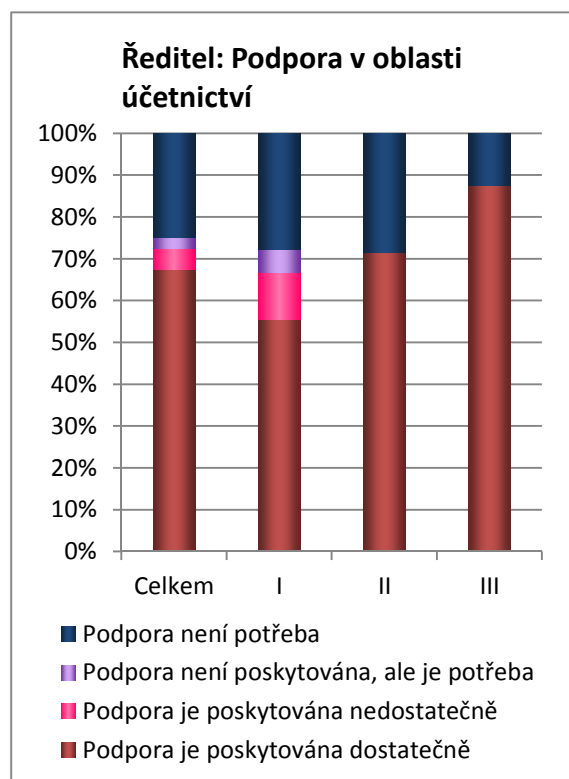
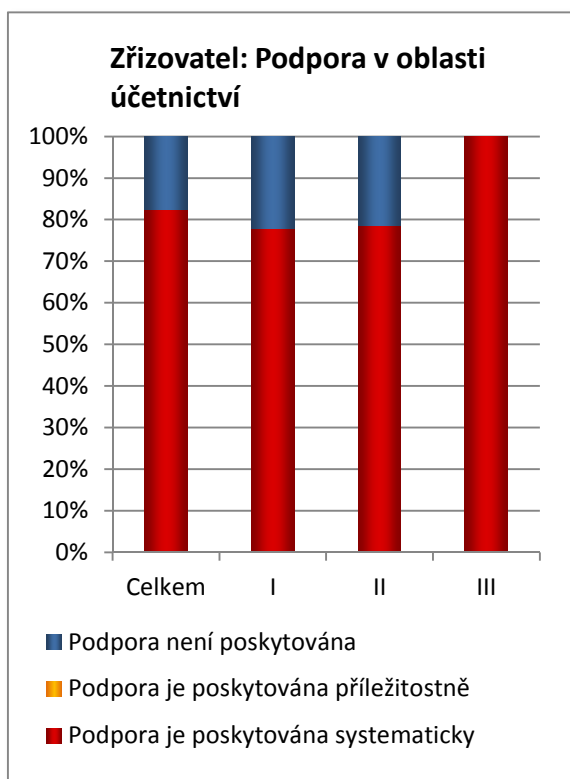
Graf 37: Zajištění některých oblastí provozu – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



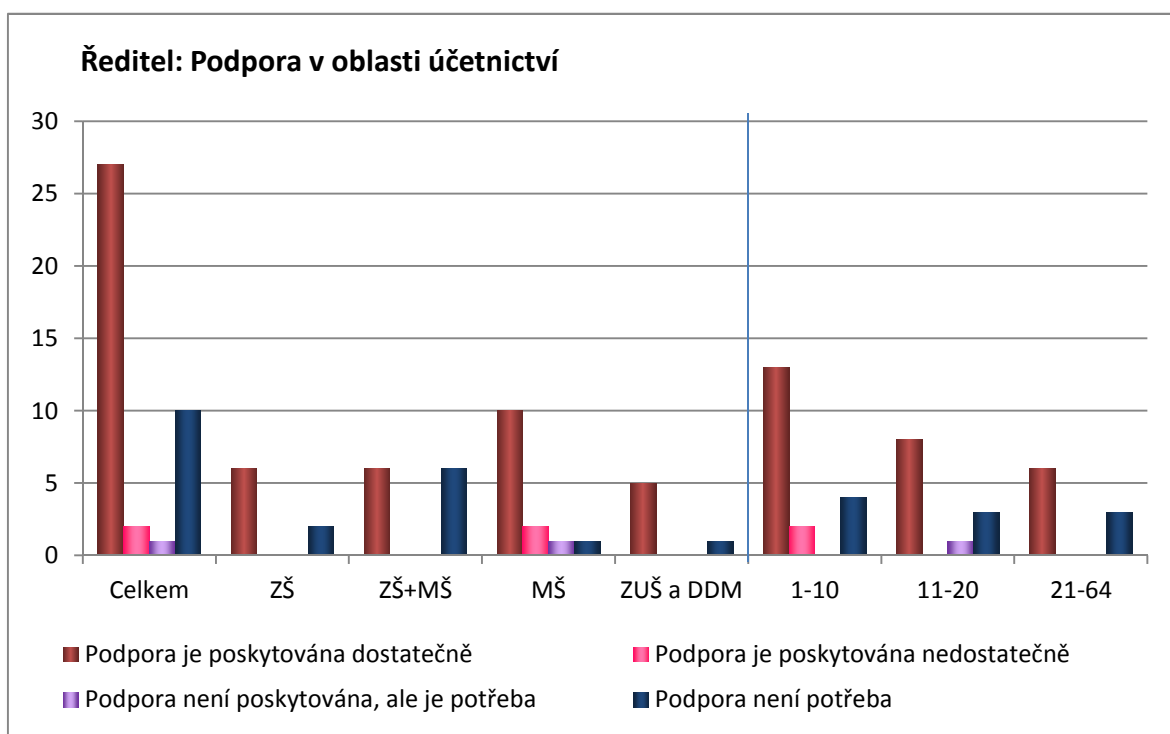
Graf 38: Zajištění některých oblastí provozu – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



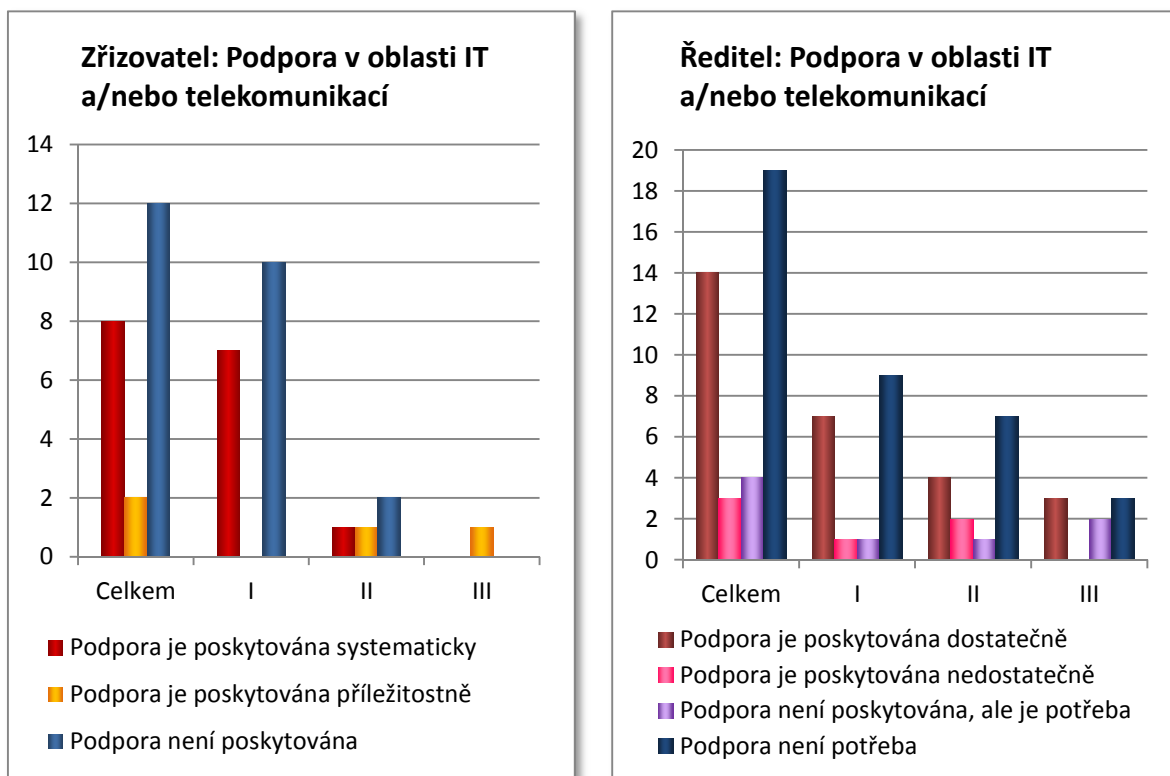
Graf 39: Podpora v oblasti účetnictví – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



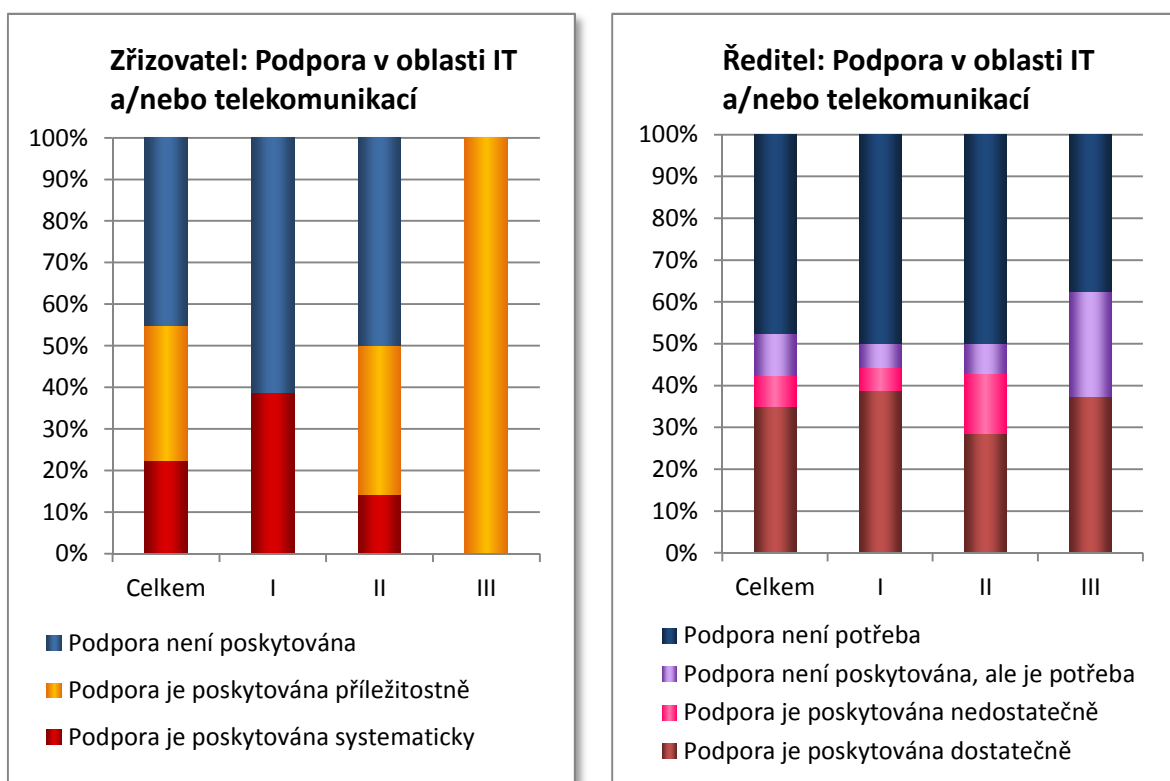
Graf 40: Podpora v oblasti účetnictví – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



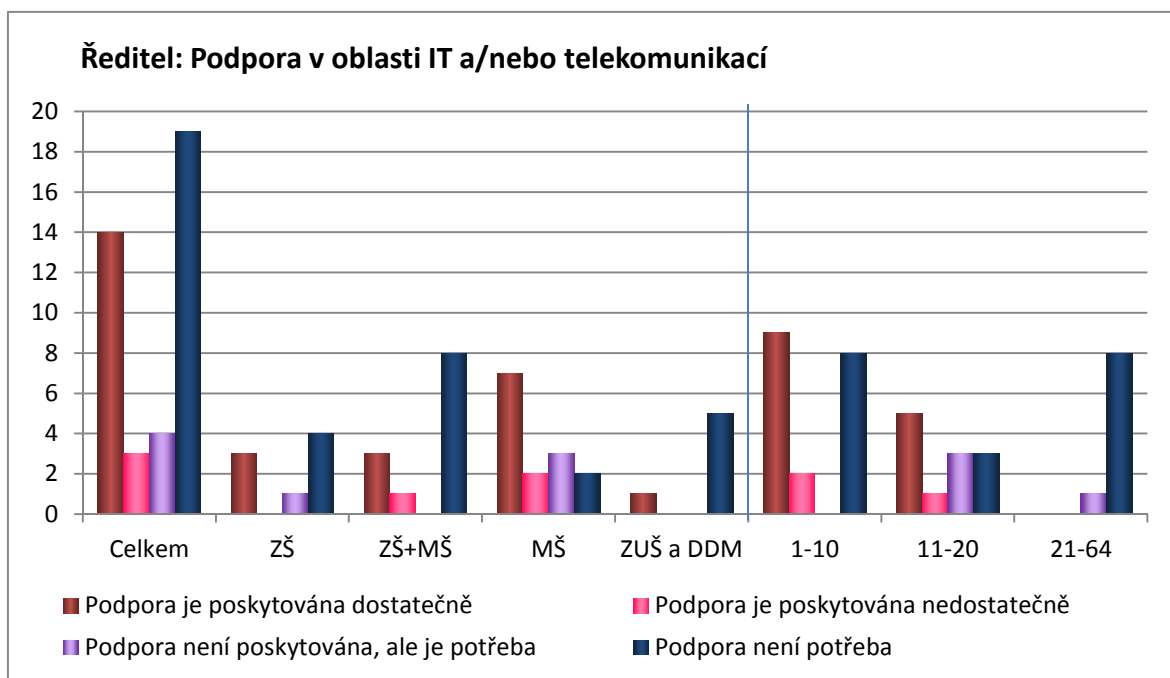
Graf 41: Podpora v oblasti účetnictví – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



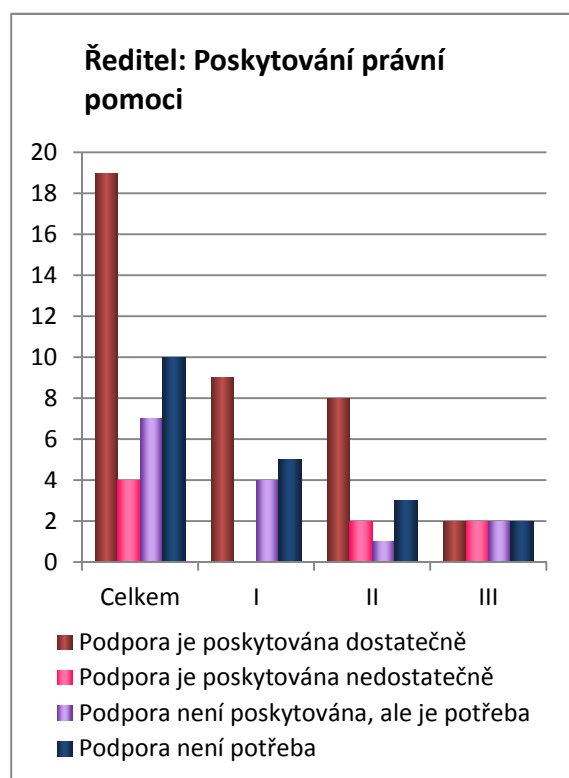
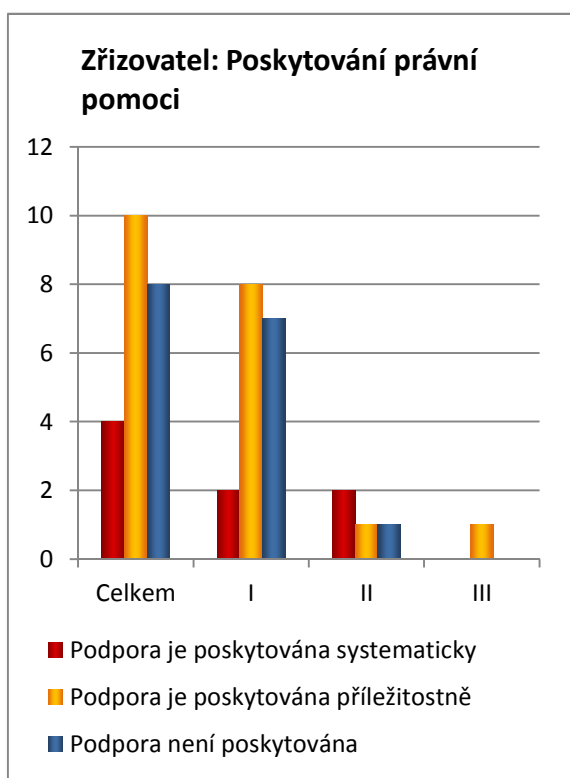
Graf 42: Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



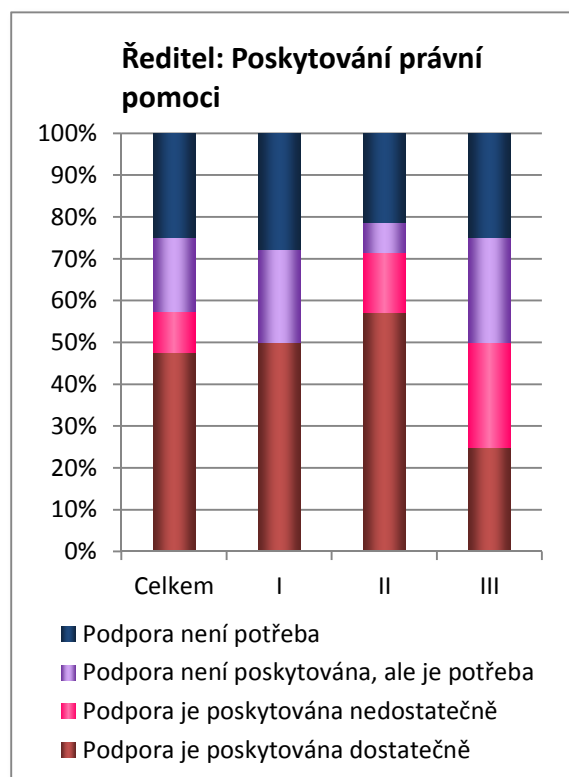
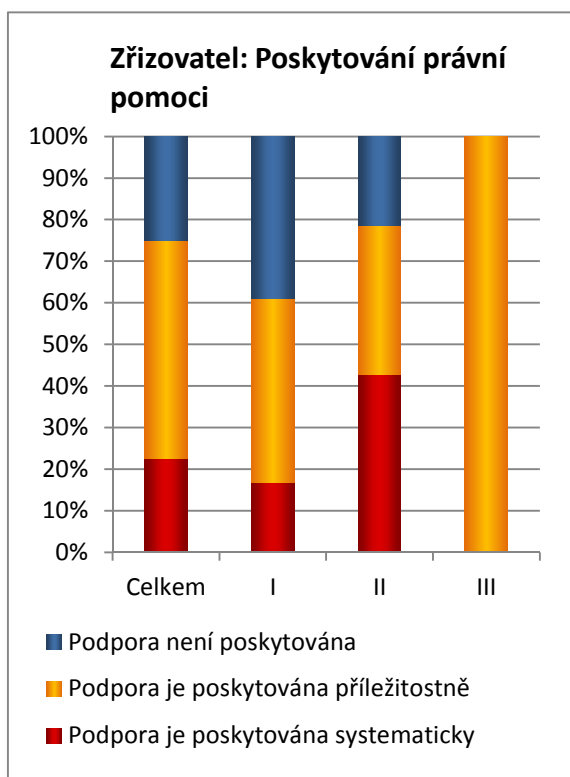
Graf 43: Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



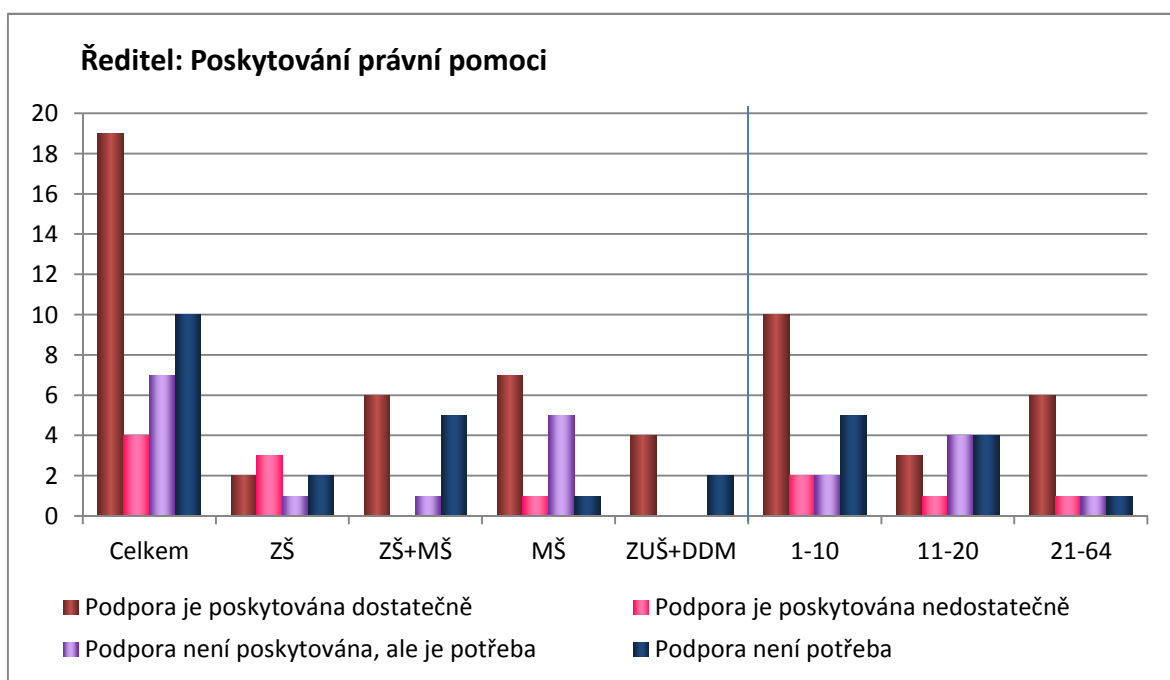
Graf 44: Podpora v oblasti IT a/nebo telekomunikací – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



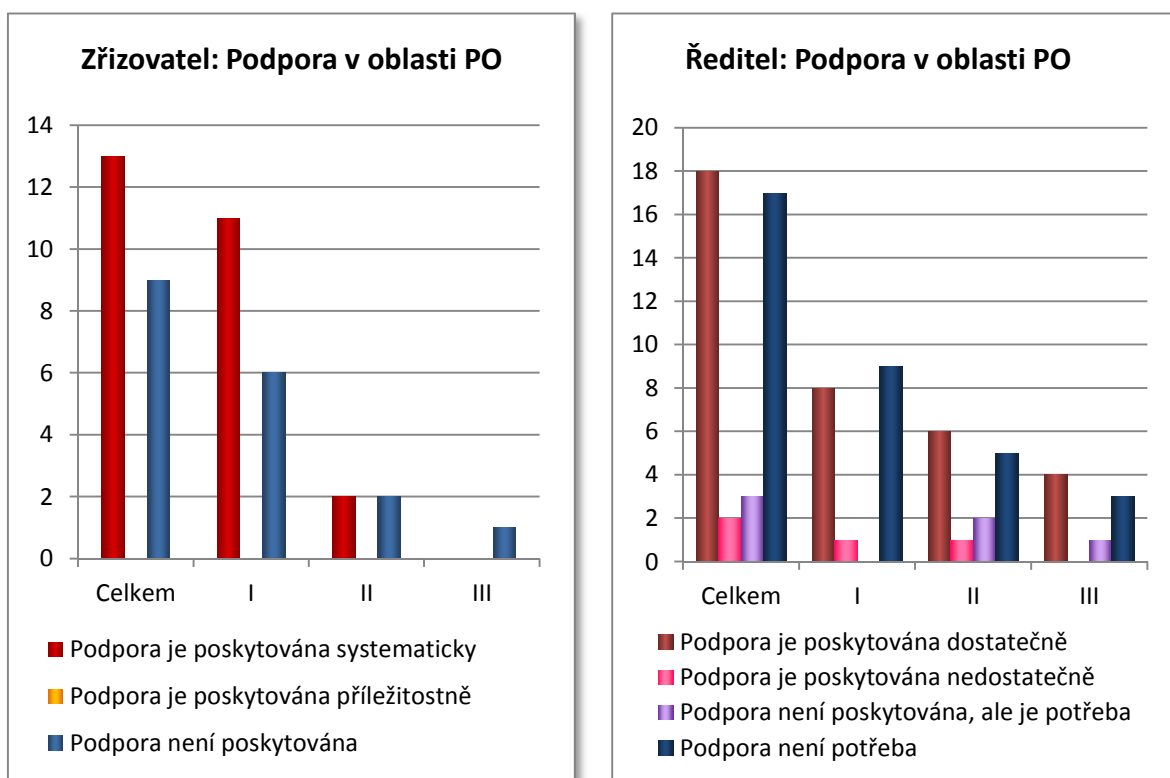
Graf 45: Poskytování právní pomoci – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



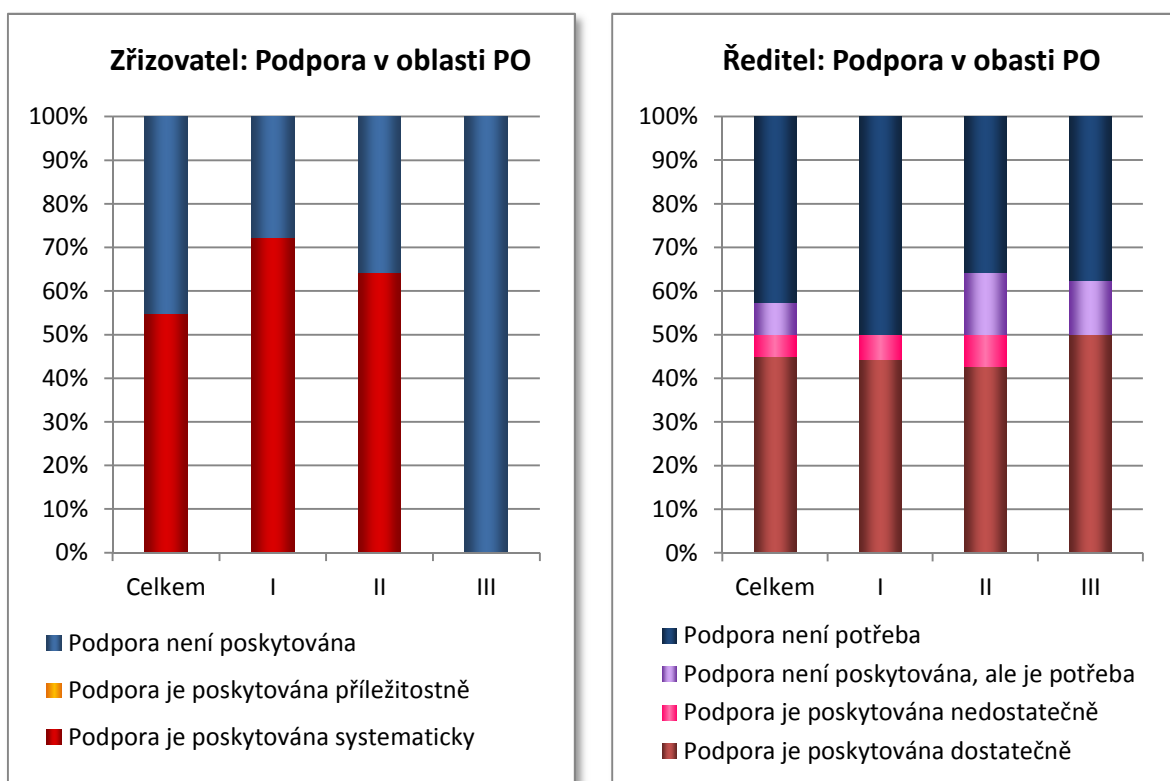
Graf 46: Poskytování právní pomoci – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



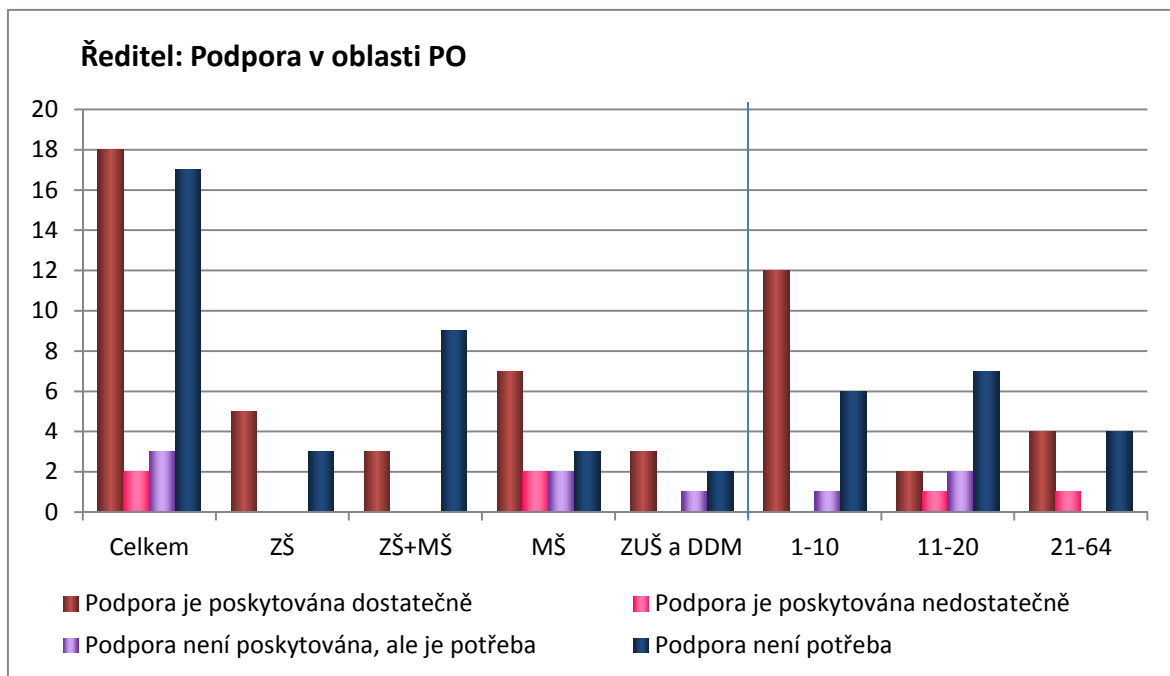
Graf 47: Poskytování právní pomoci – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



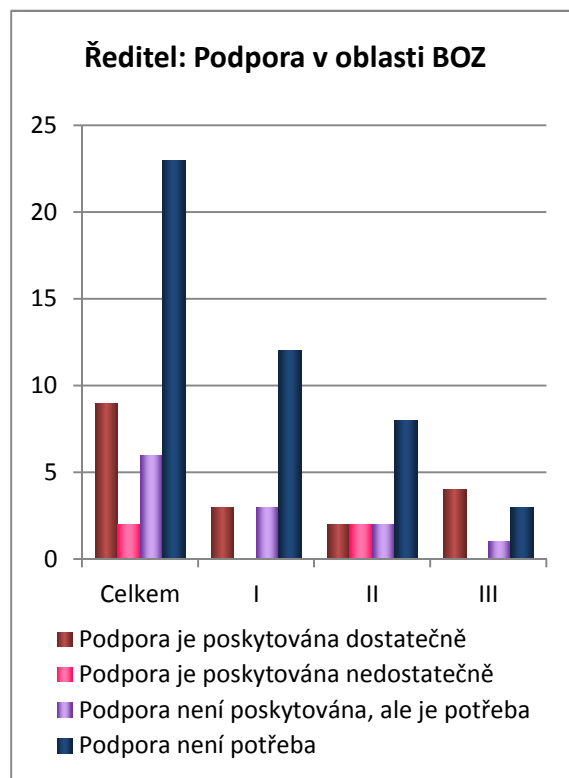
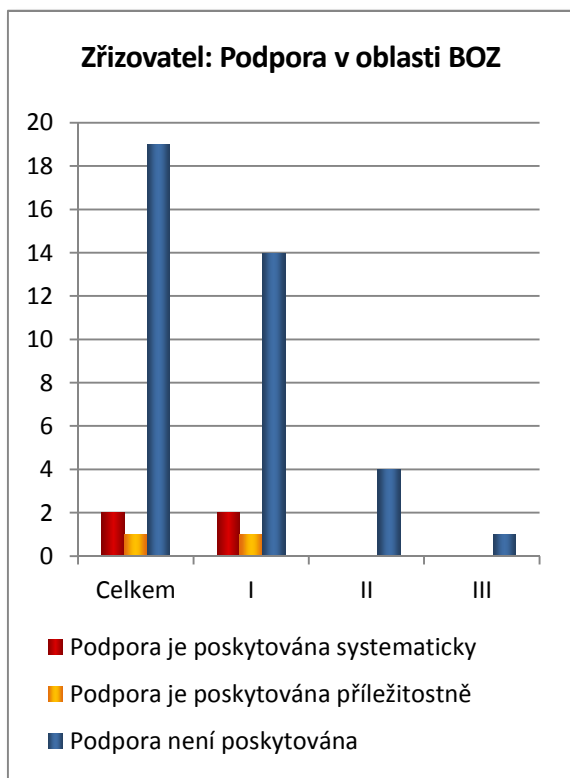
Graf 48: Podpora v oblasti požární ochrany – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



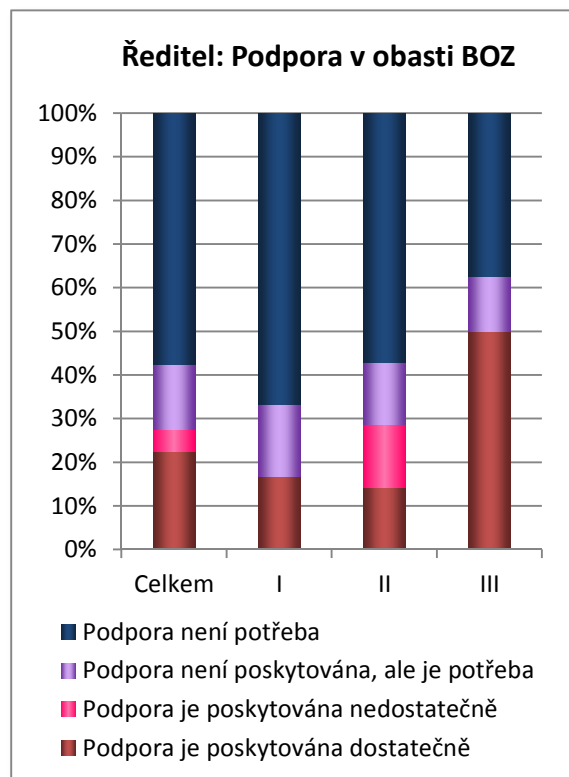
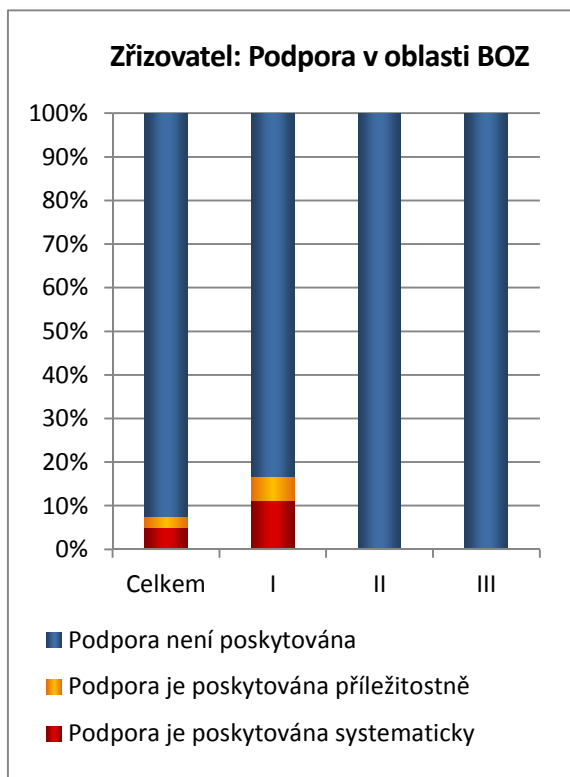
Graf 49: Podpora v oblasti požární ochrany – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



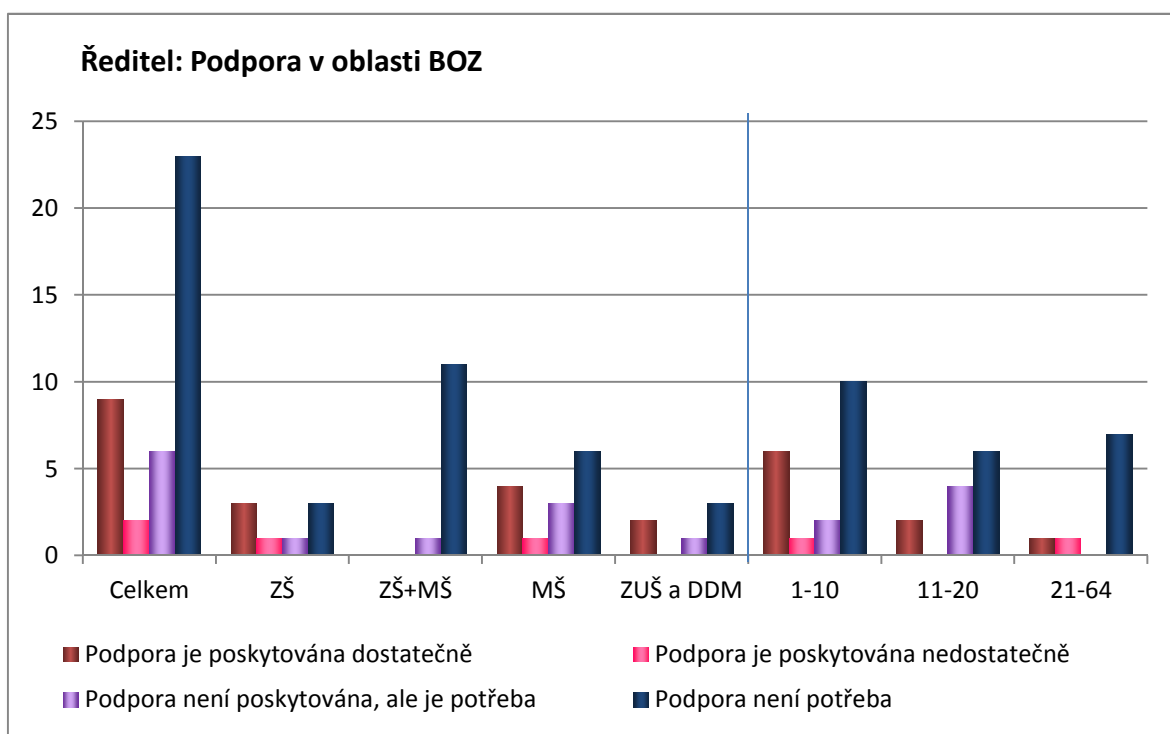
Graf 50: Podpora v oblasti požární ochrany – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



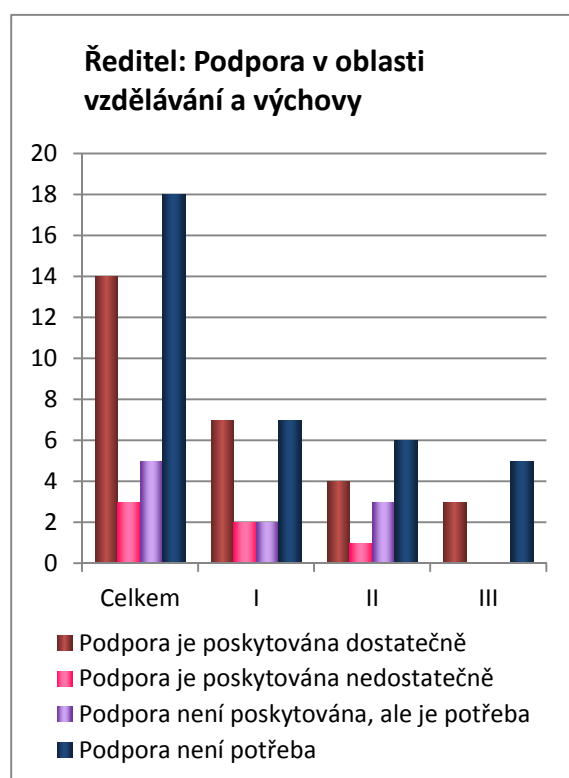
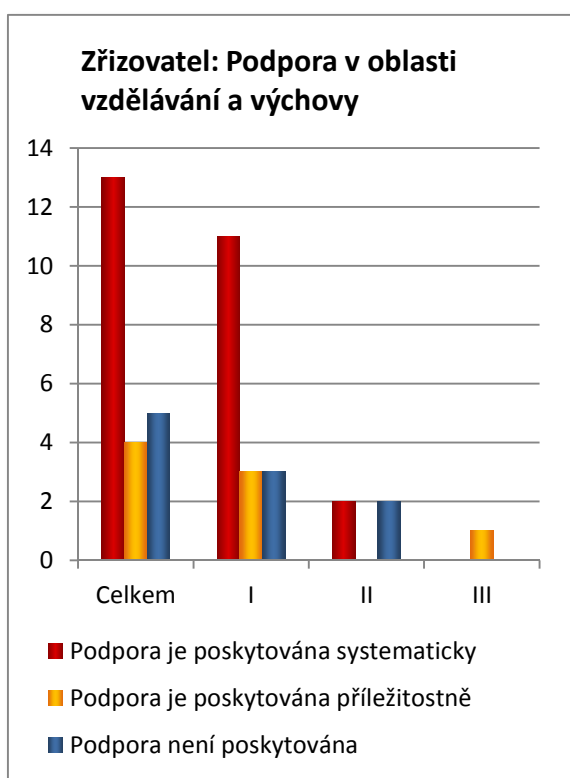
Graf 51: Podpora v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



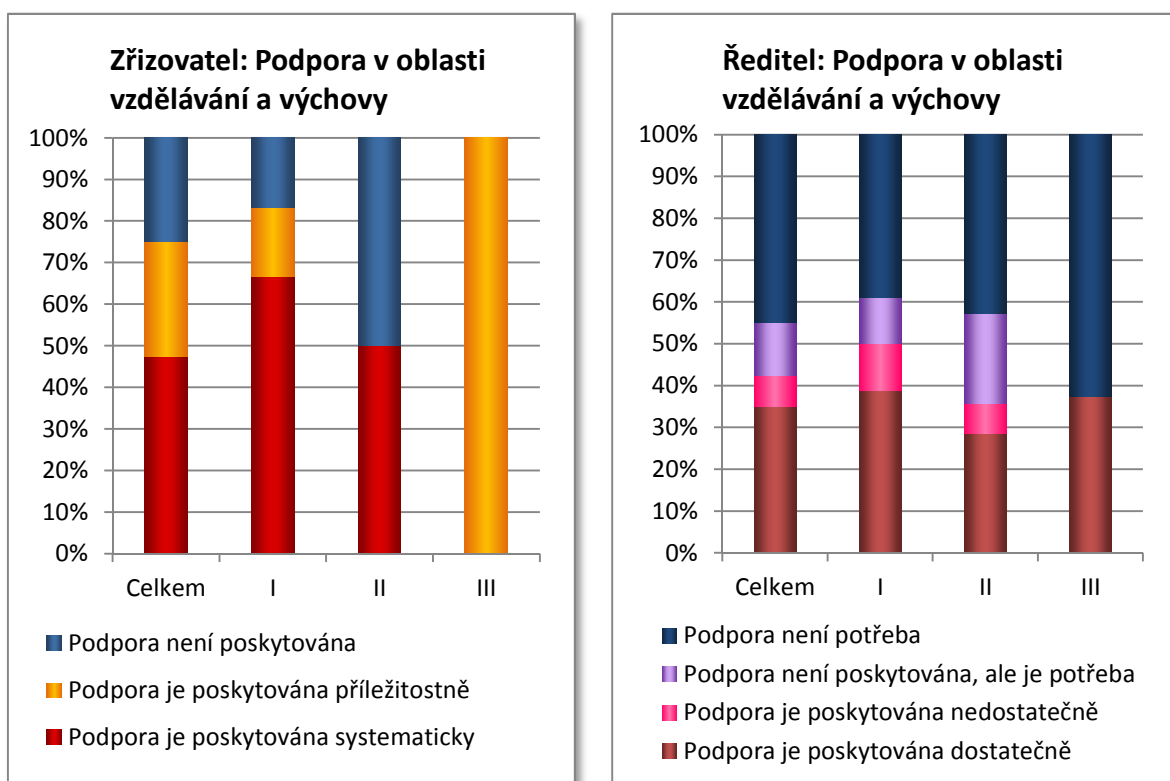
Graf 52: Podpora v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



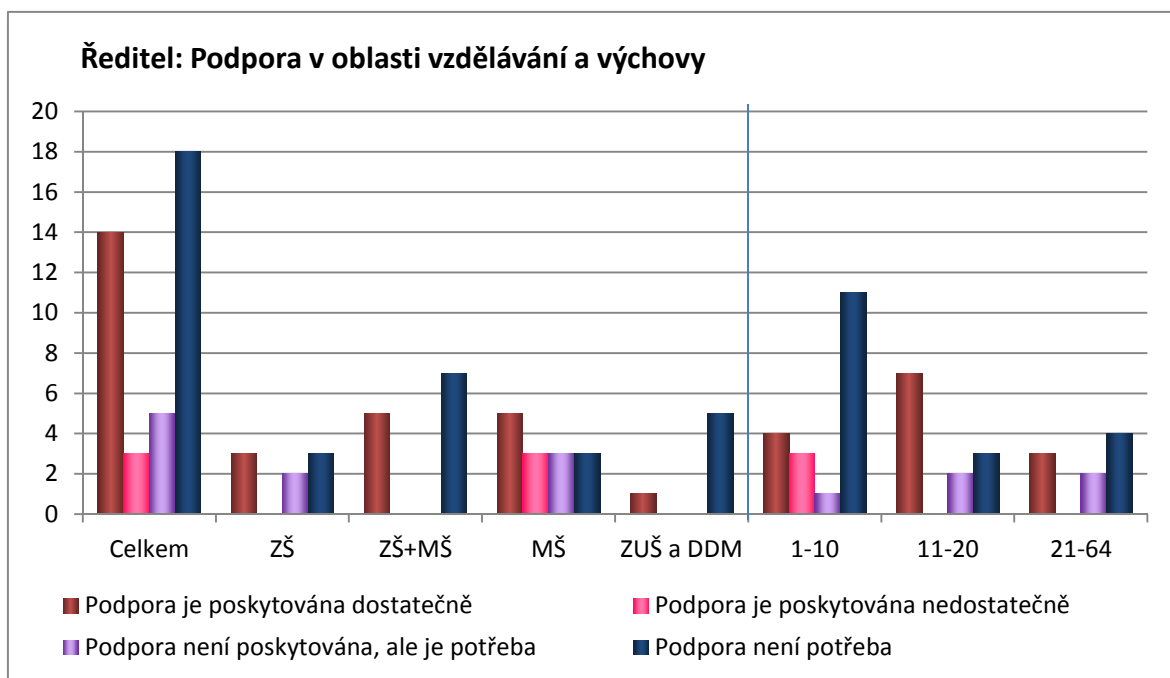
Graf 53: Podpora v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



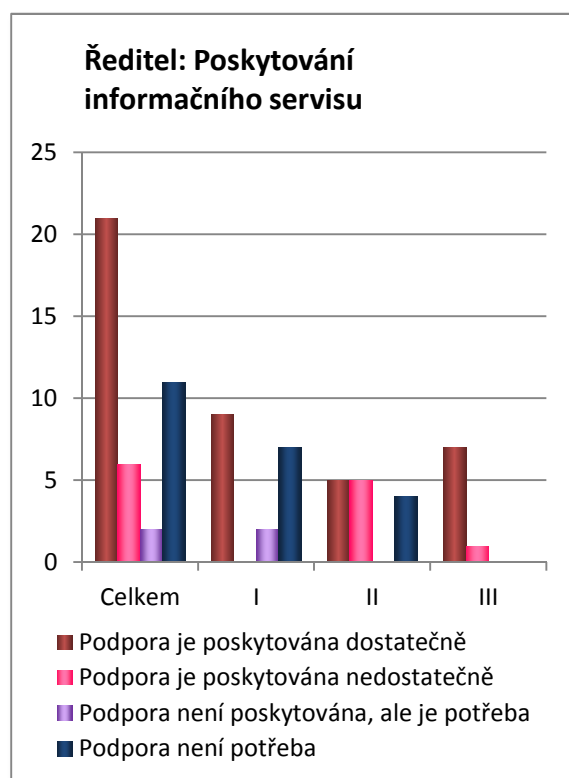
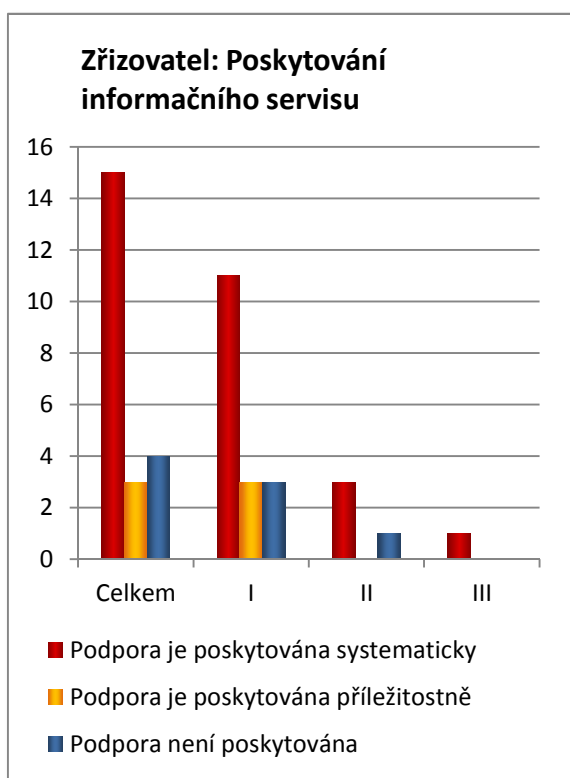
Graf 54: Podpora v oblasti vzdělávání a výchovy – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



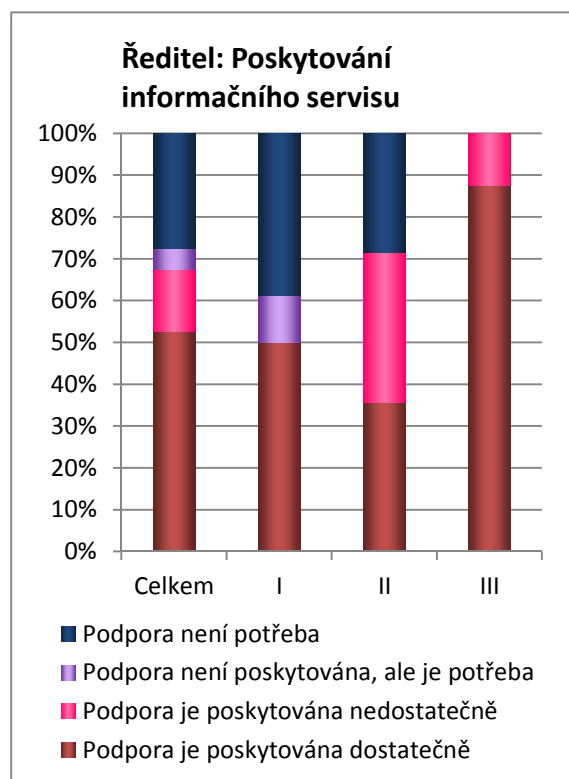
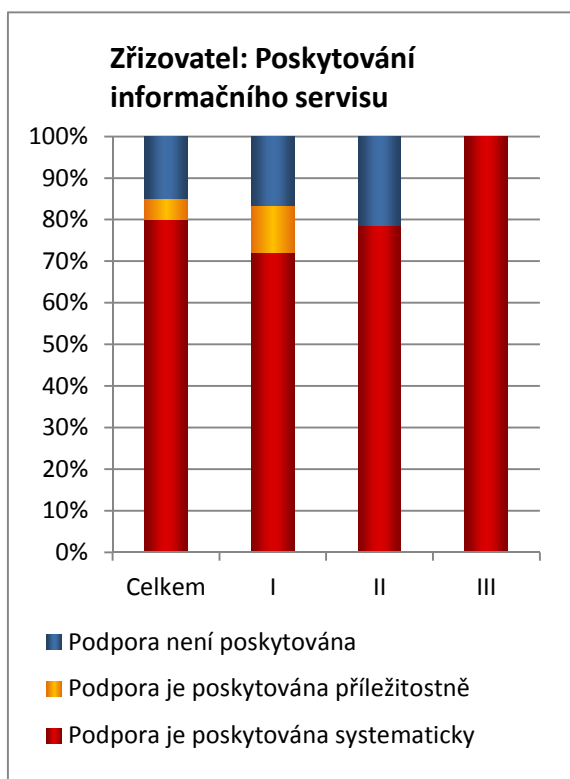
Graf 55: Podpora v oblasti vzdělávání a výchovy – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



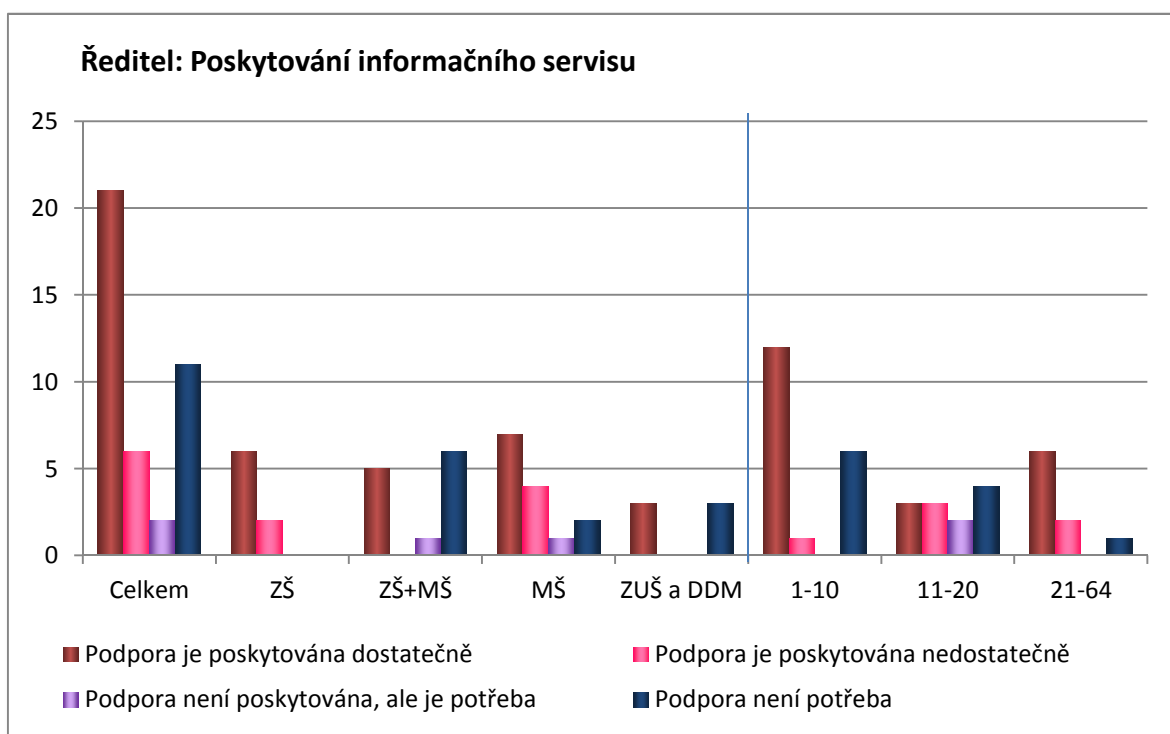
Graf 56: Podpora v oblasti vzdělávání a výchovy – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



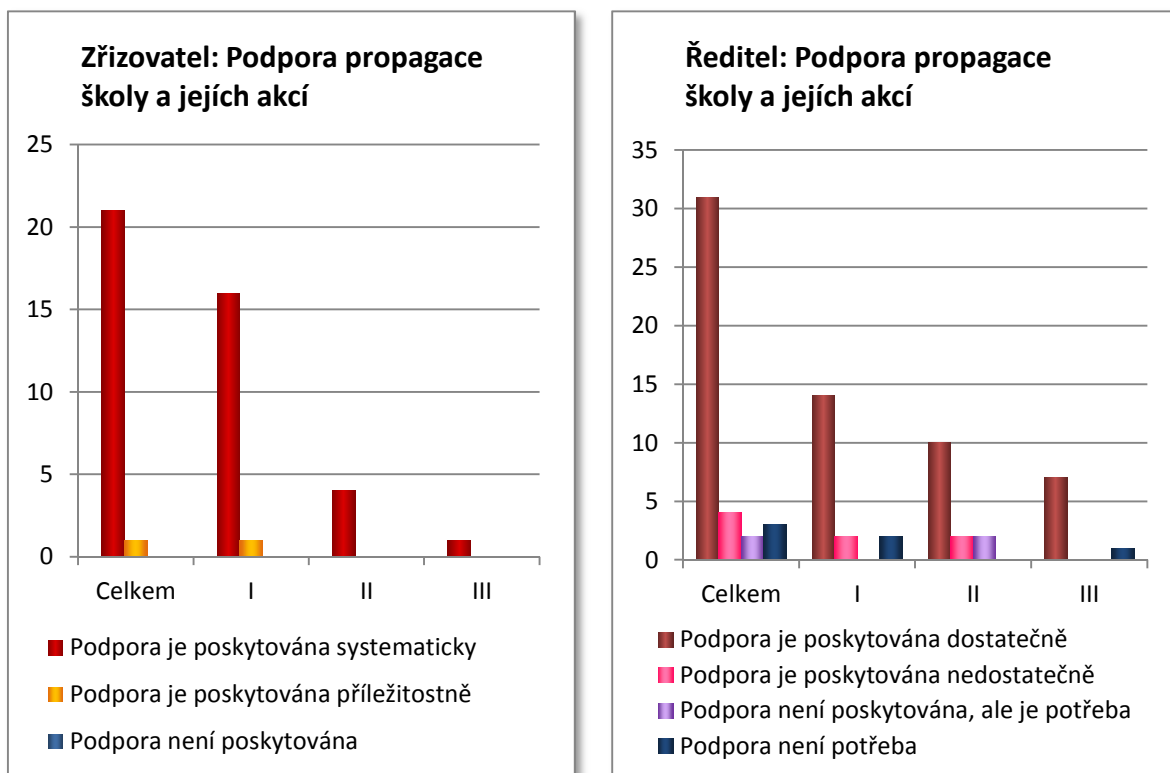
Graf 57: Poskytování informačního servisu – četnost odpovědi zřizovatelů celkem a podle typu obce



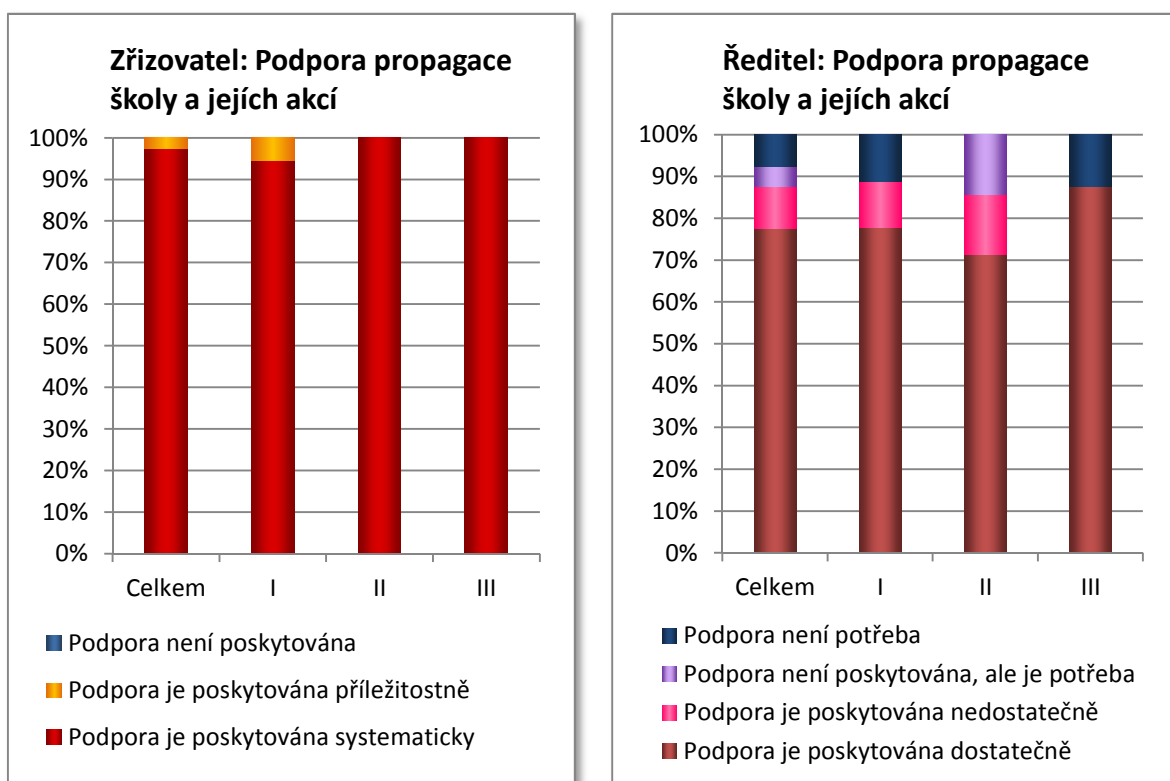
Graf 58: Poskytování informačního servisu – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



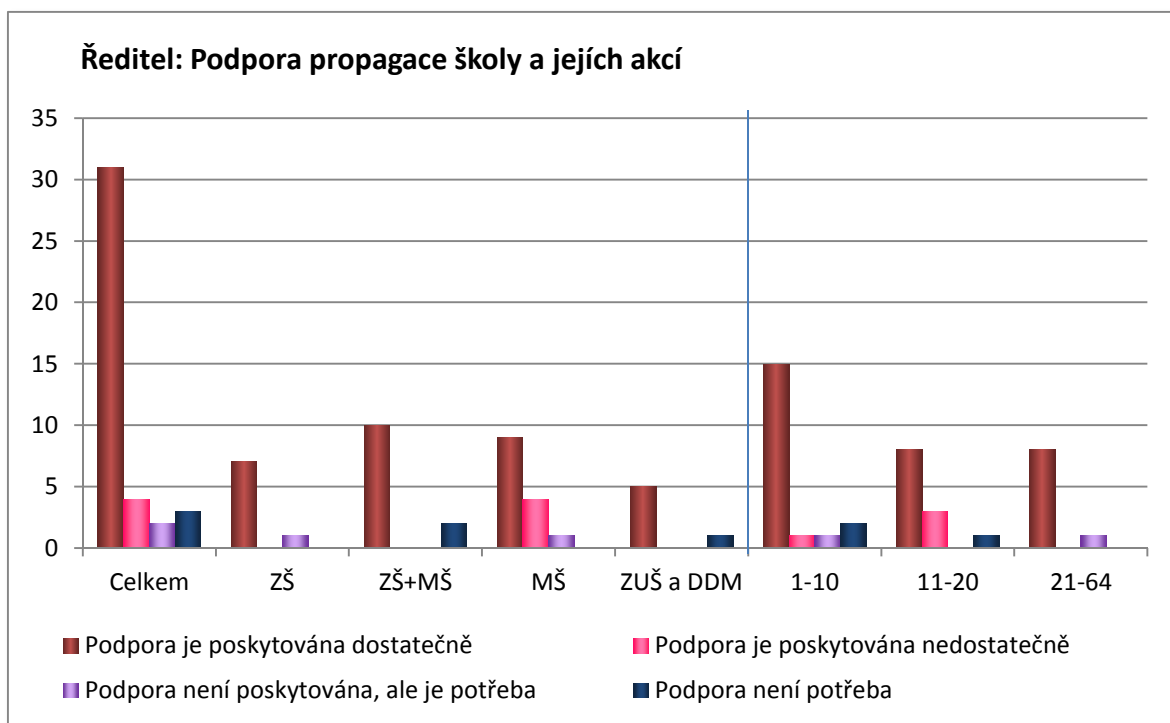
Graf 59: Poskytování informačního servisu – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



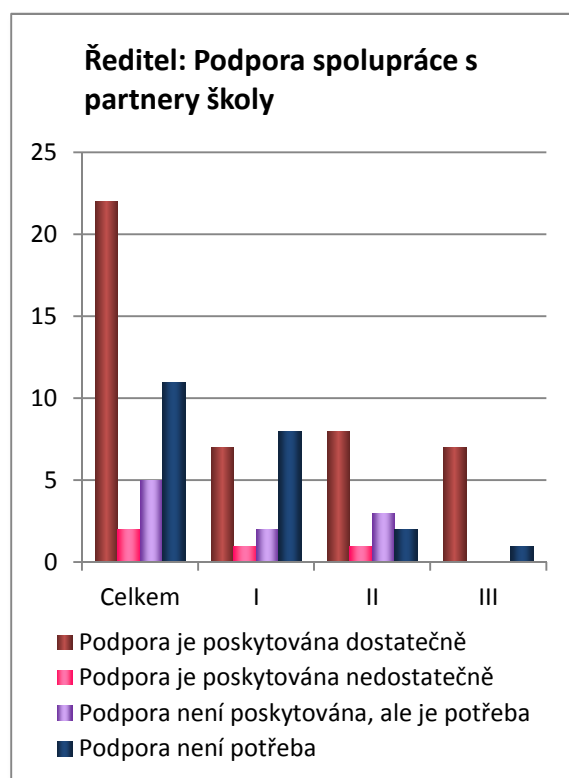
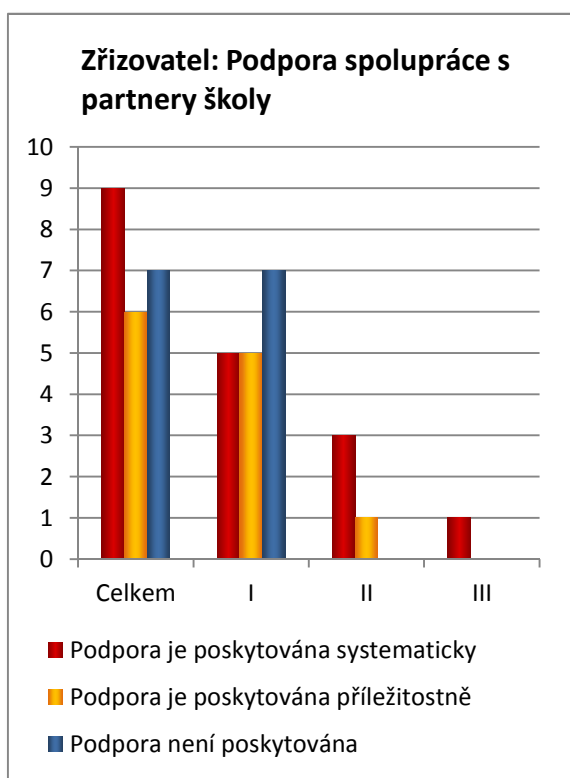
Graf 60: Podpora propagace školy a jejích akcí – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



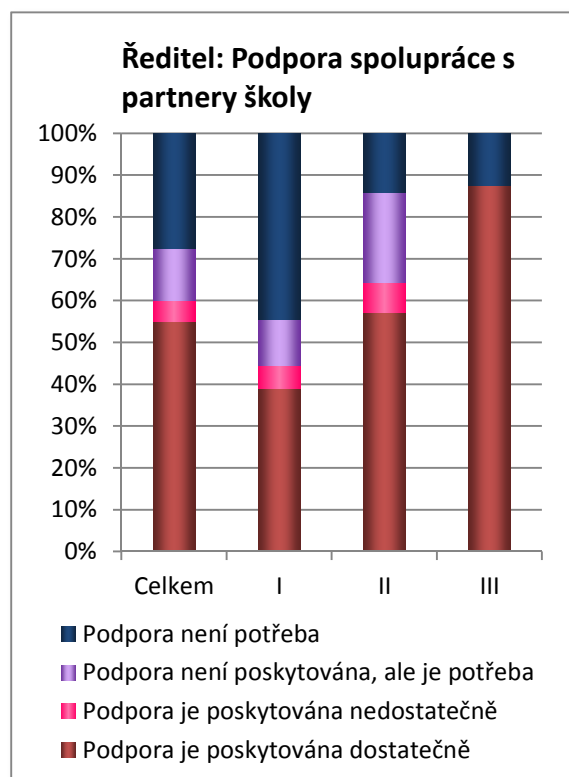
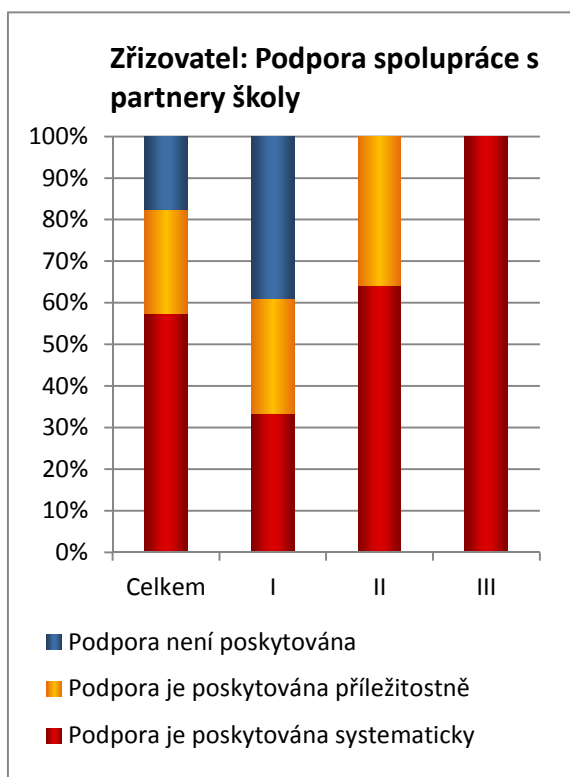
Graf 61: Podpora propagace školy a jejích akcí – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



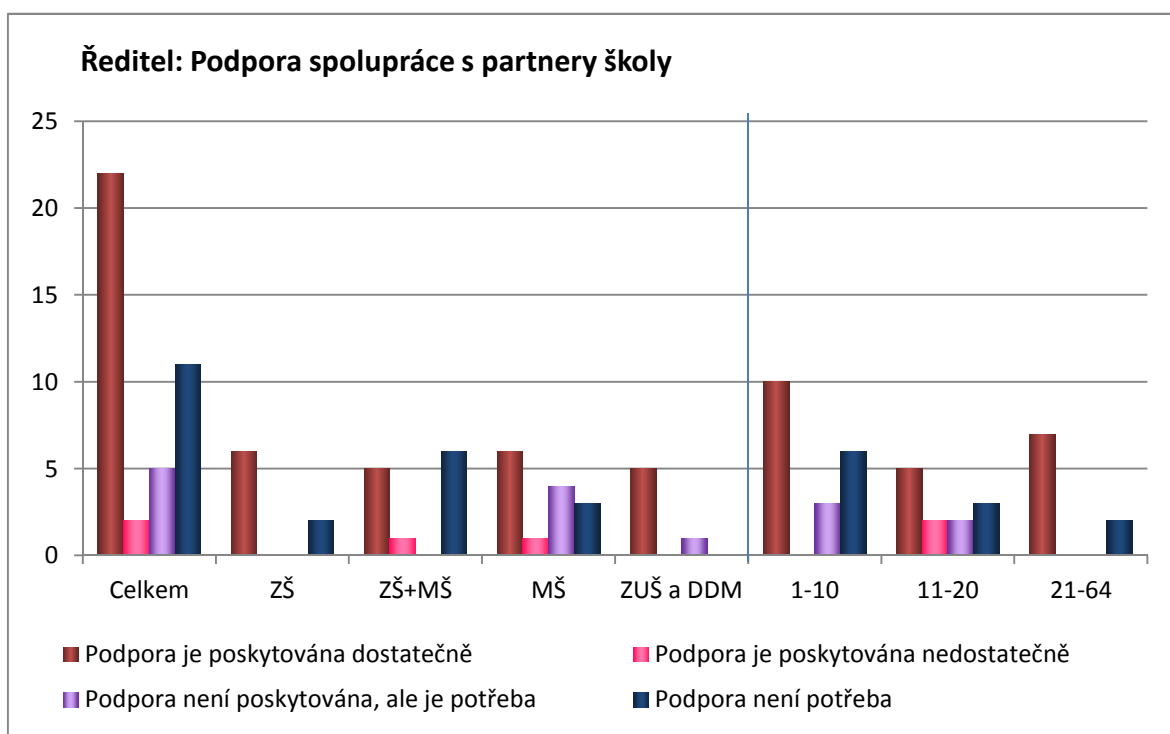
Graf 62: Podpora propagace školy a jejích akcí – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



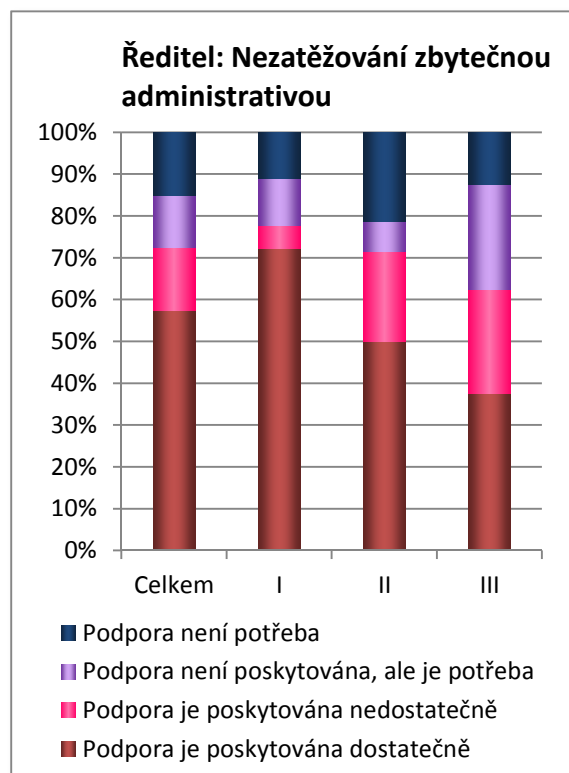
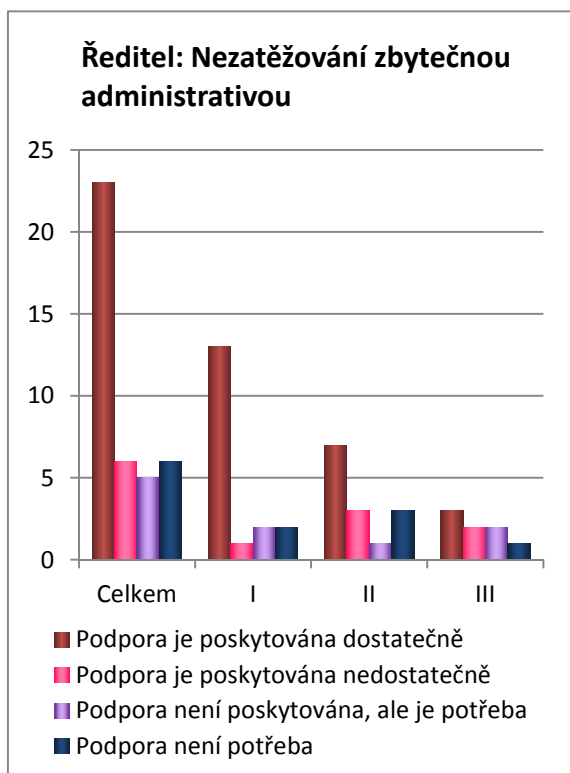
Graf 63: Podpora spolupráce s partnery školy – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



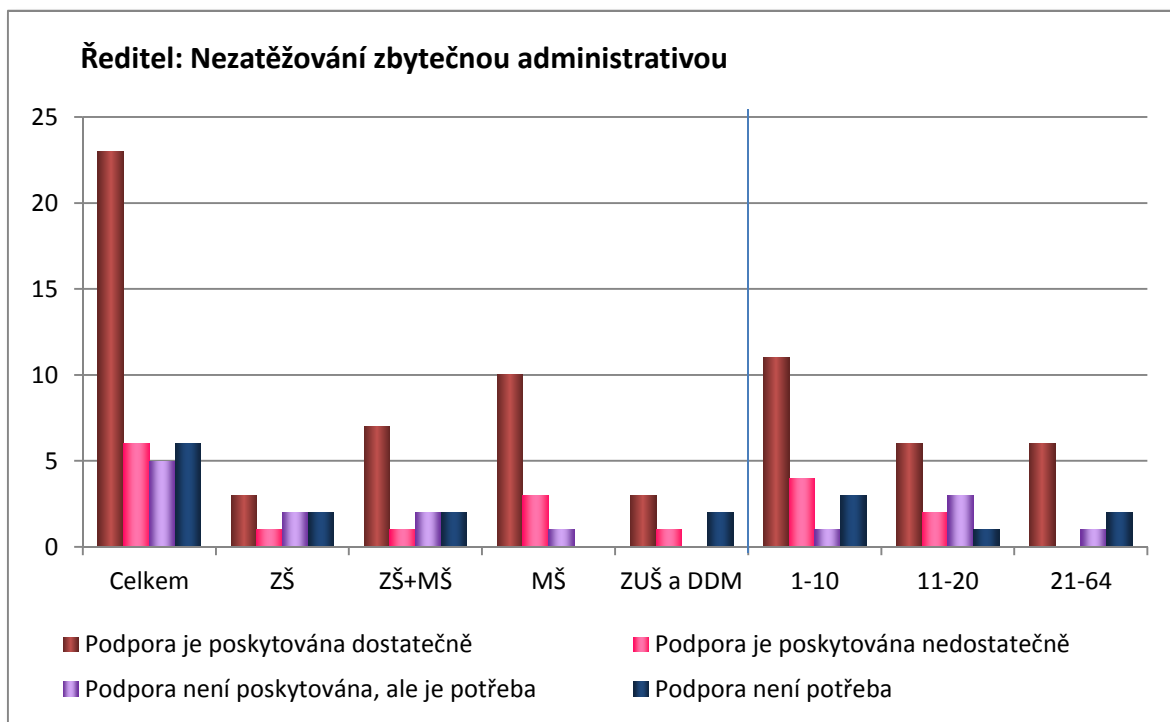
Graf 64: Podpora spolupráce s partnery školy – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



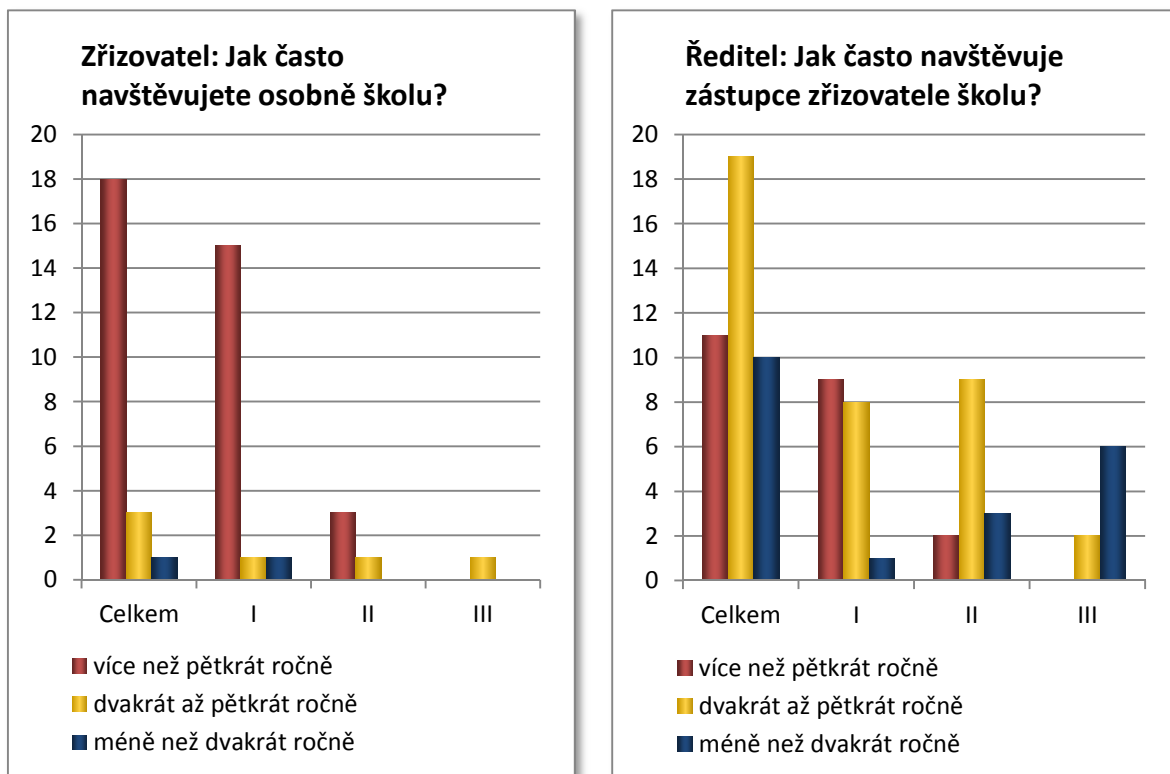
Graf 65: Podpora spolupráce s partnery školy – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



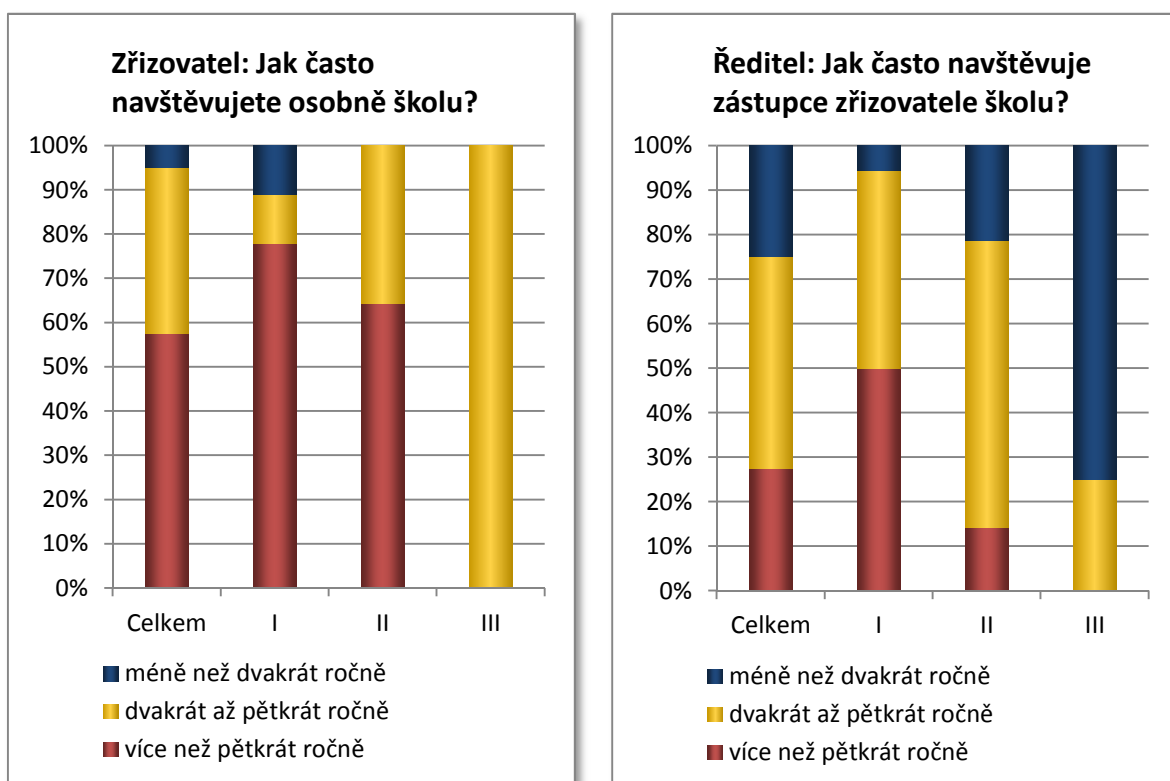
Graf 66: Nezatěžování zbytečnou administrativou – četnost a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



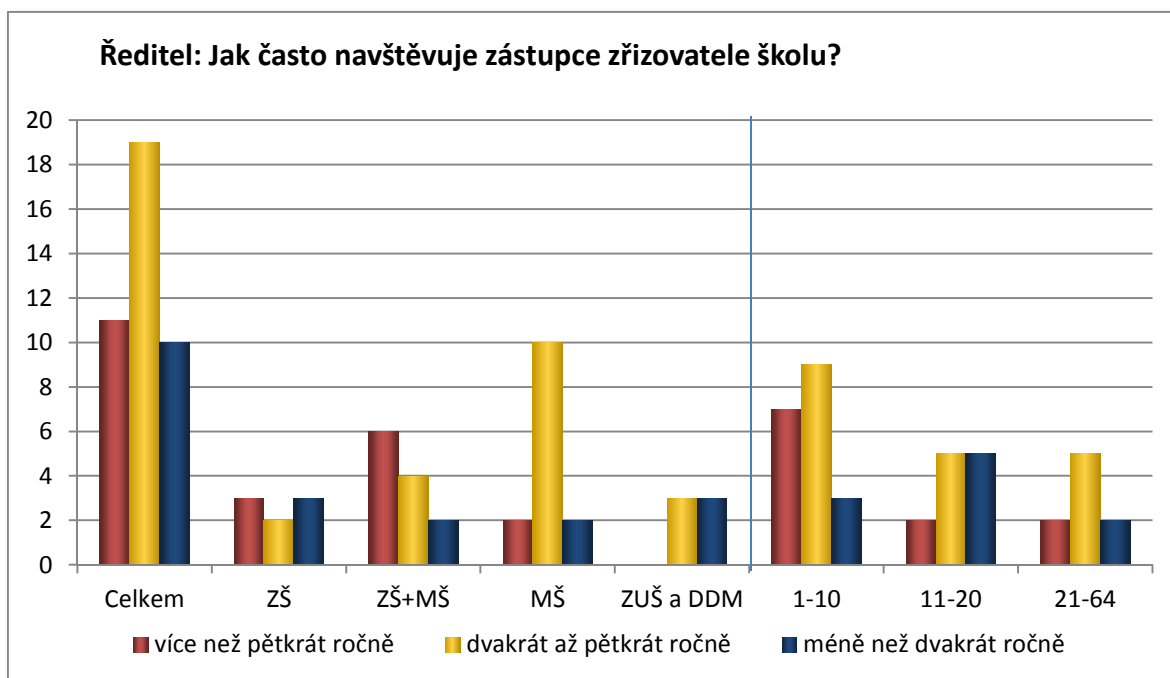
Graf 67: Nezatěžování zbytečnou administrativou – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



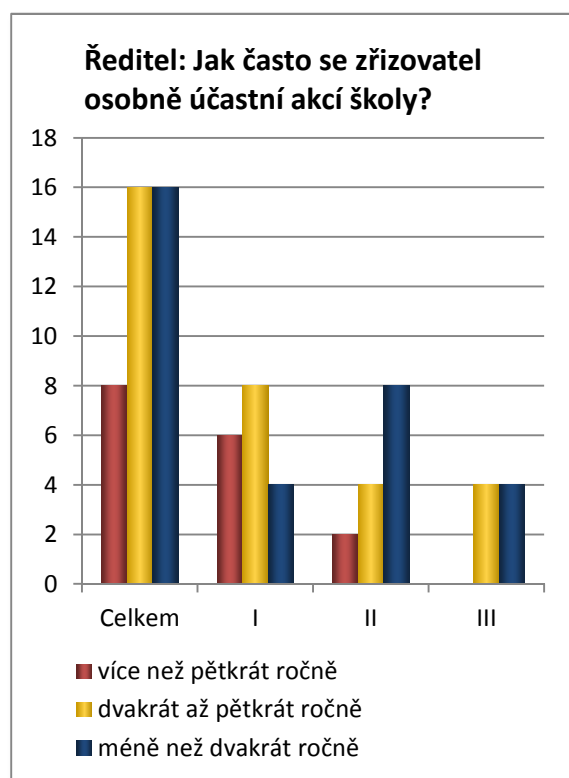
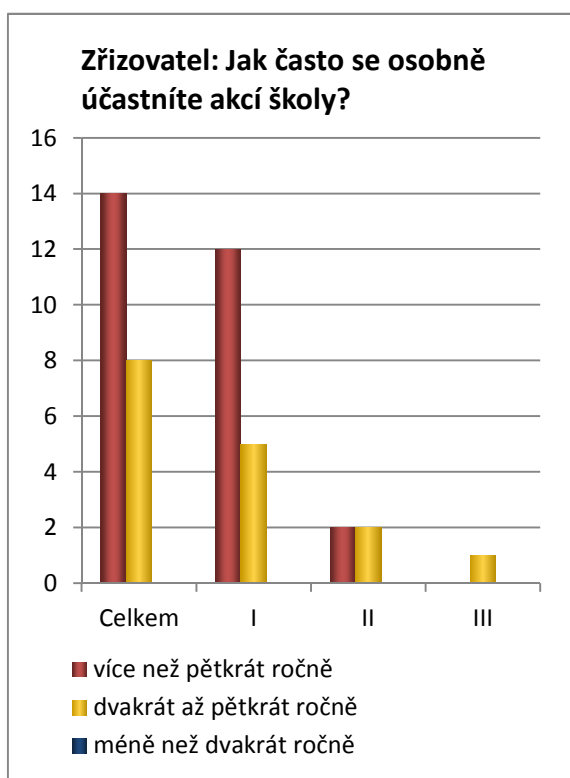
Graf 68: Jak často navštěvuje zřizovatel školu – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



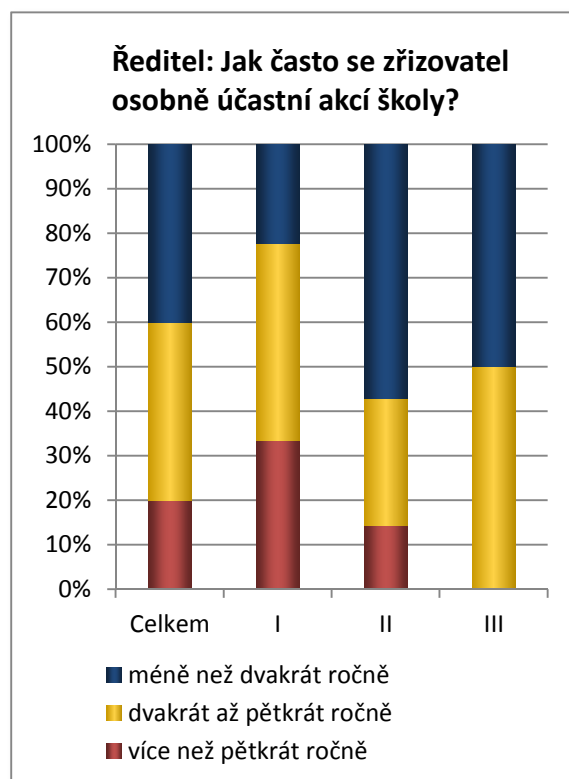
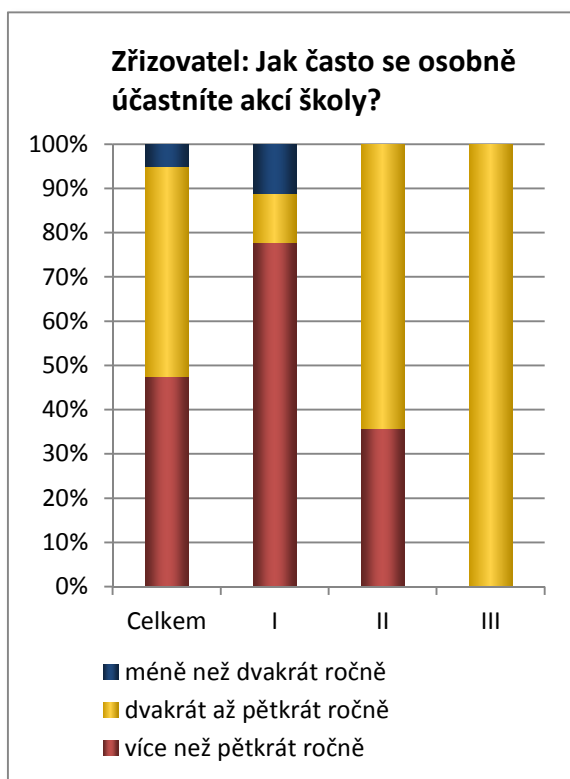
Graf 69: Jak často navštívuje zřizovatel školu – poměr odpovědí zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



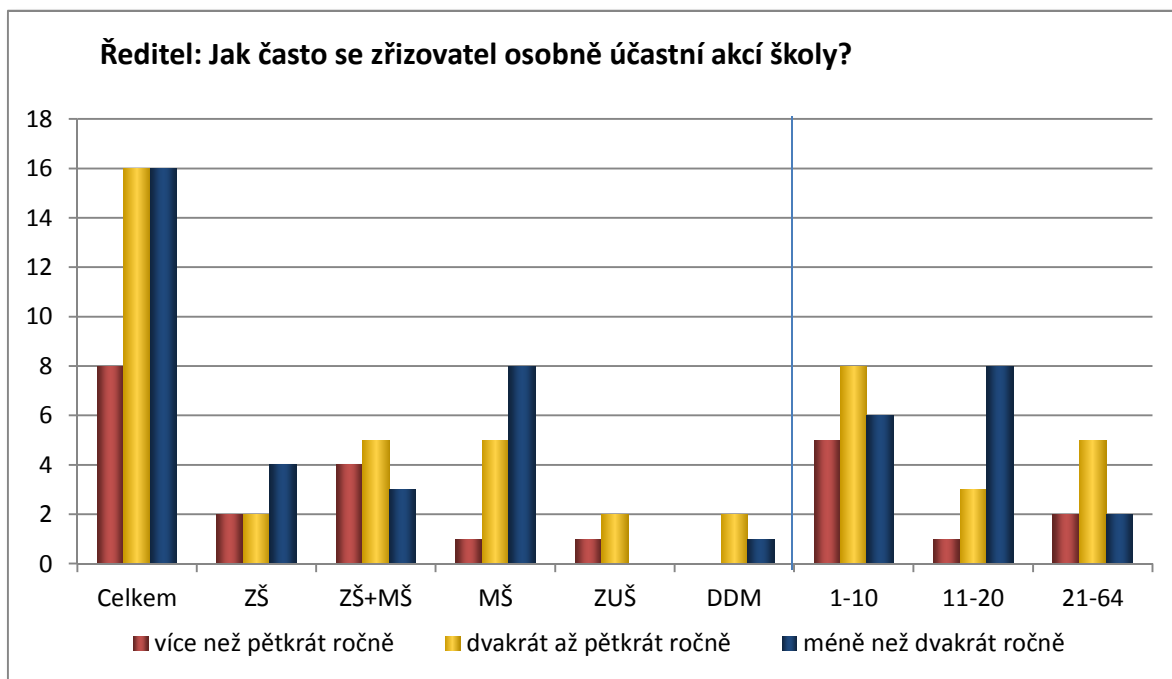
Graf 70: Jak často navštívuje zřizovatel školu – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



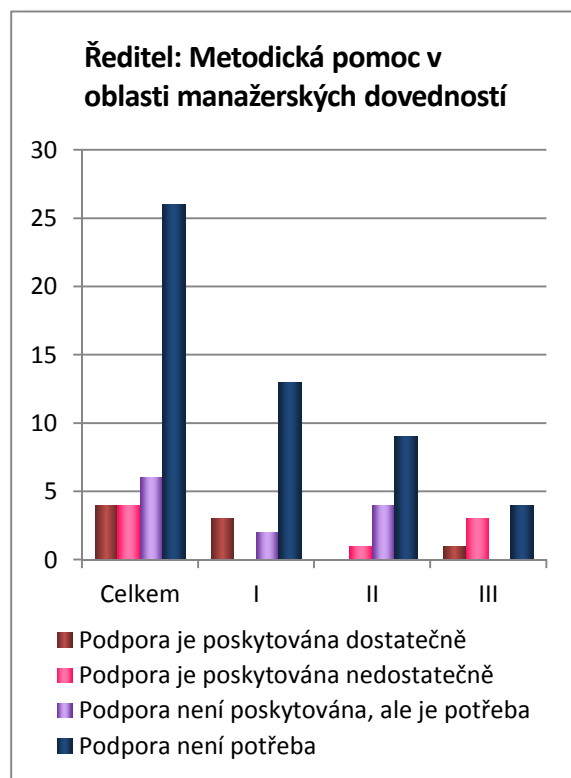
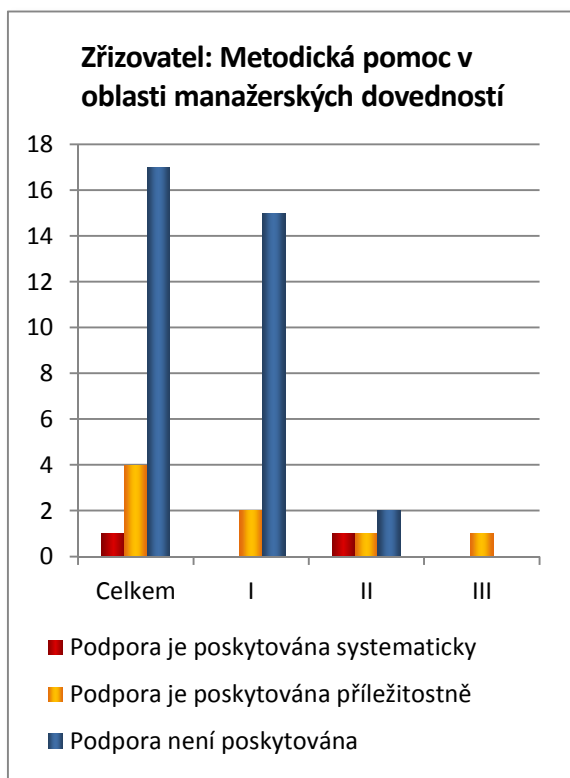
Graf 71: Jak často se zřizovatel účastní akcí školy – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



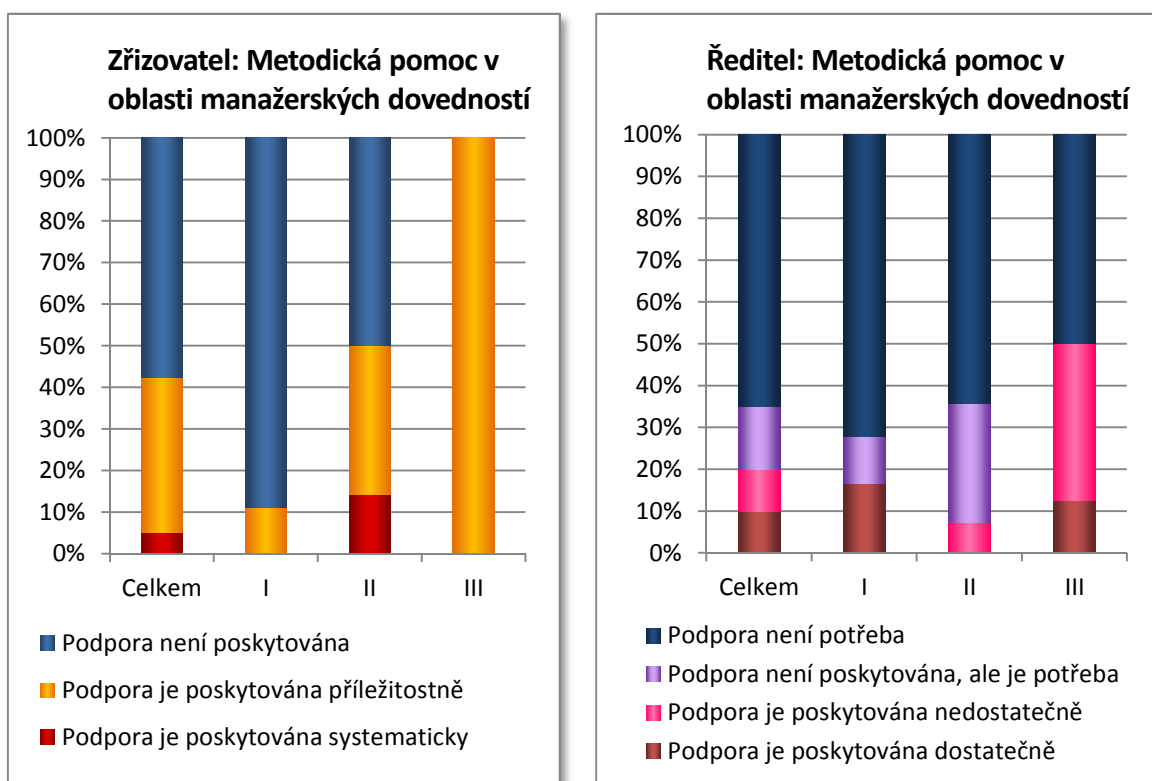
Graf 72: Jak často se zřizovatel účastní akcí školy – poměr odpovědí zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



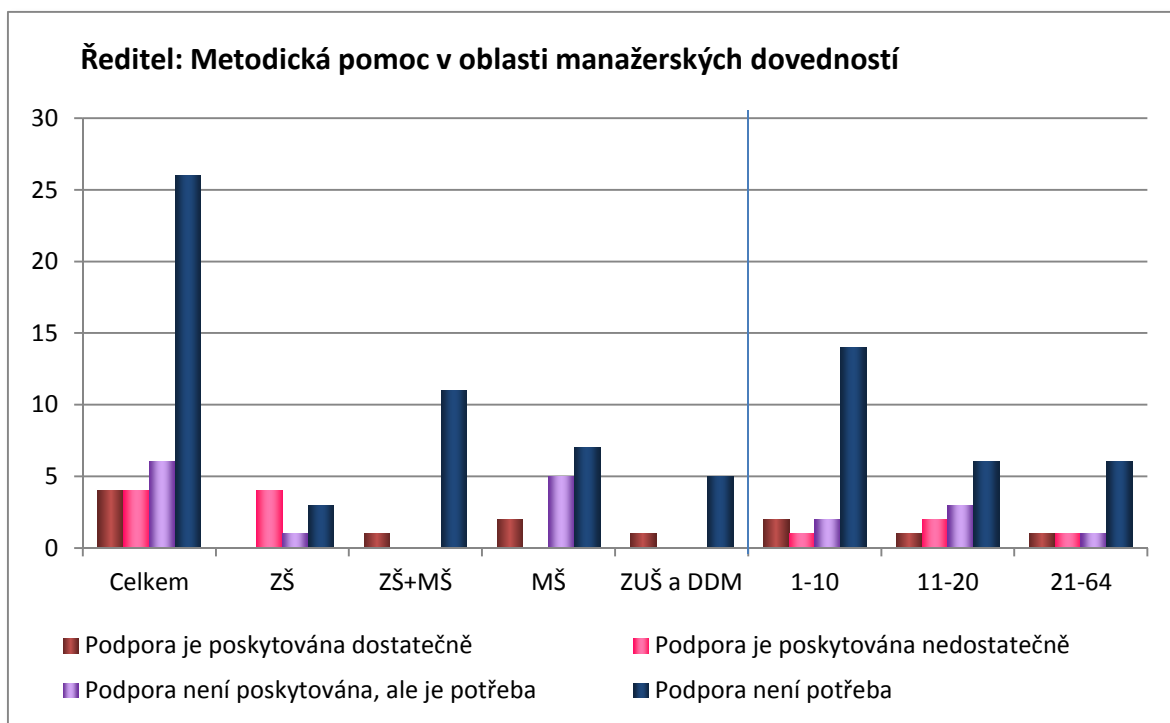
Graf 73: Jak často se zřizovatel účastní akcí školy – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



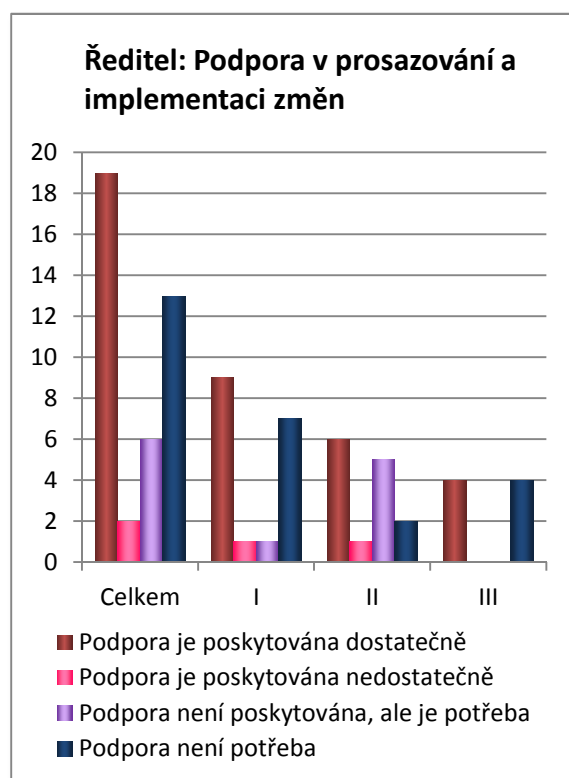
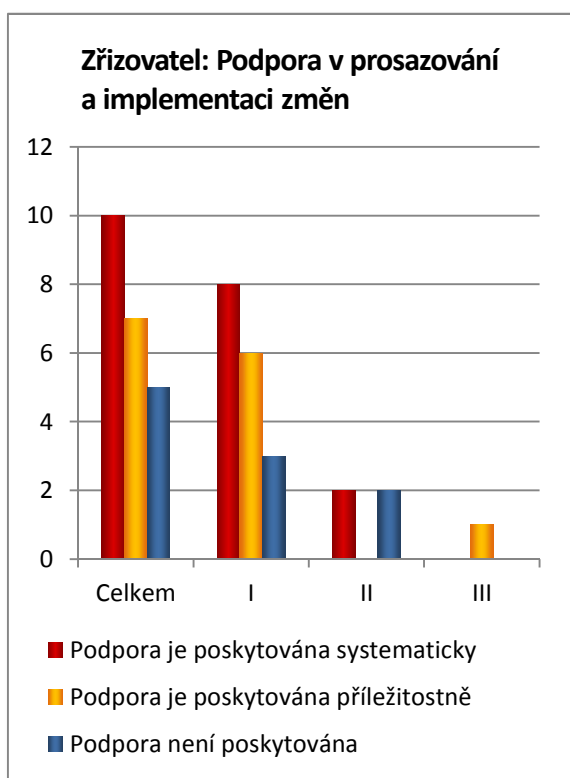
Graf 74: Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



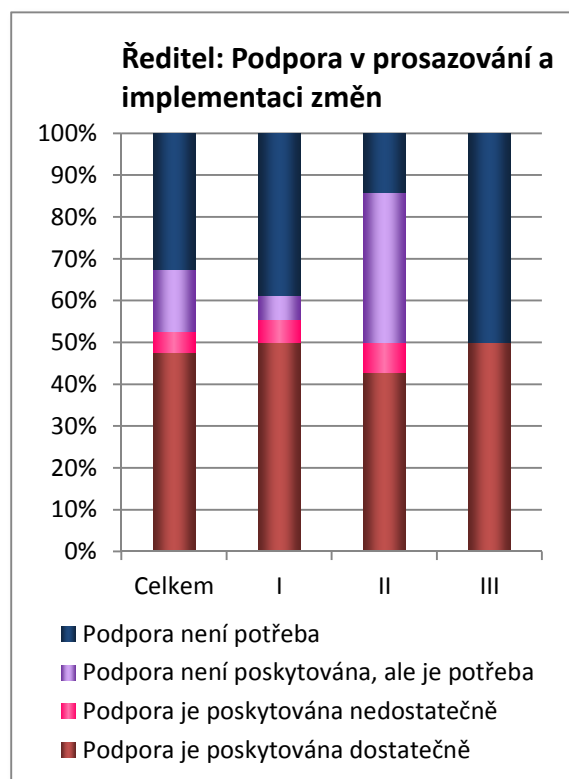
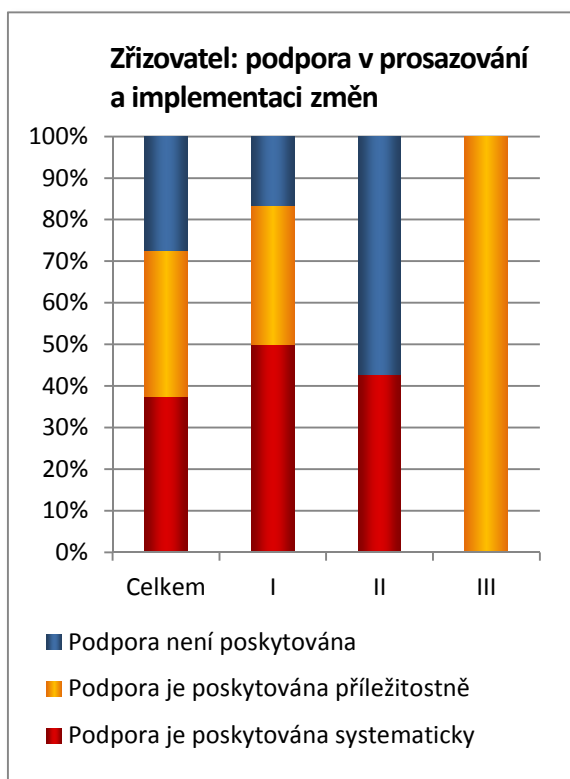
Graf 75: Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



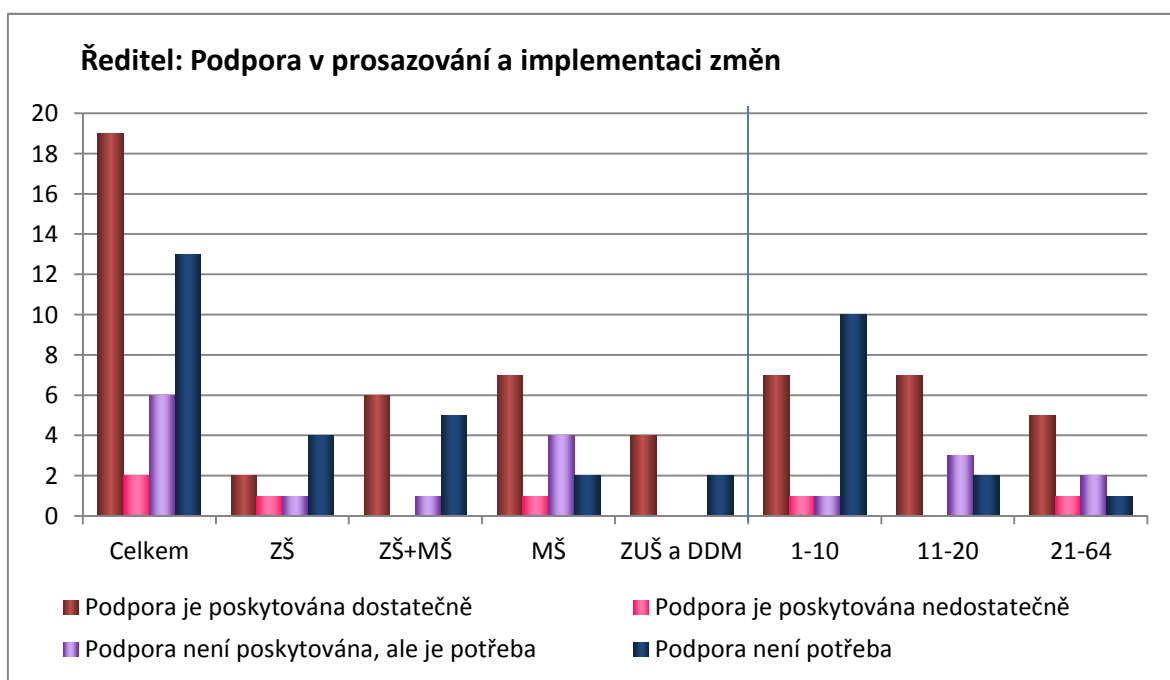
Graf 76: Metodická pomoc v oblasti manažerských dovedností – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



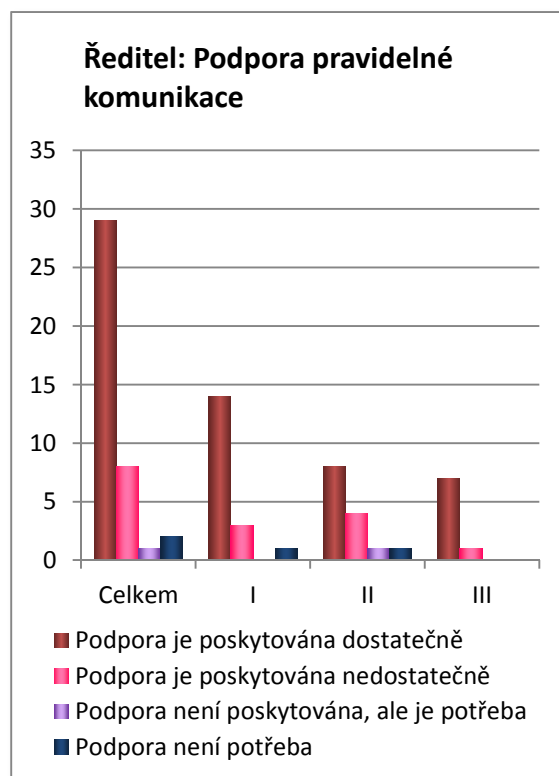
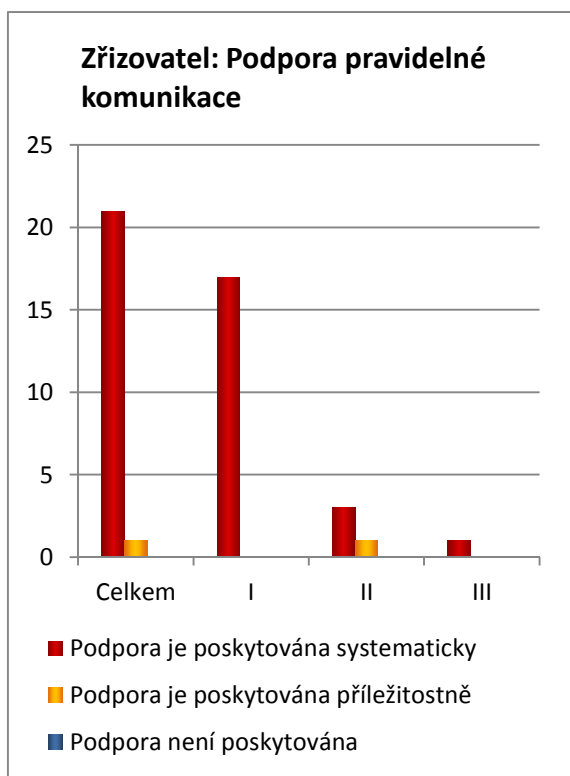
Graf 77: Podpora v prosazování a implementaci změn – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



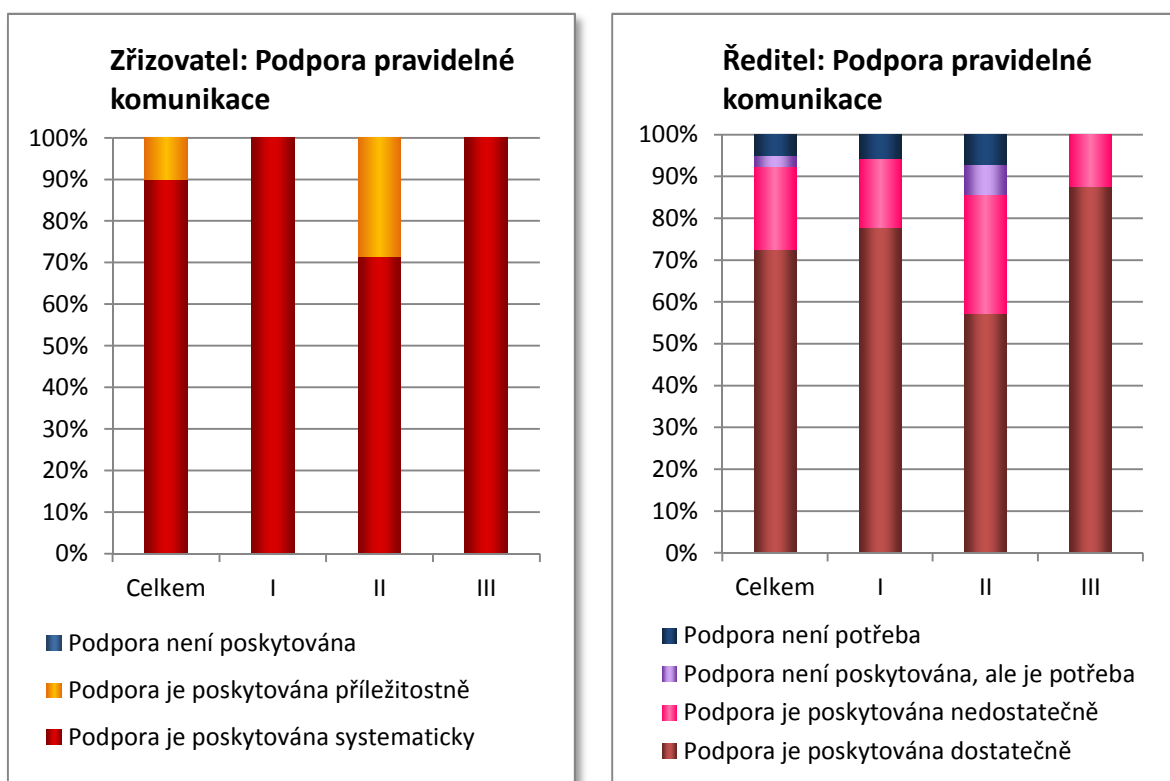
Graf 78: Podpora v prosazování a implementaci změn – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



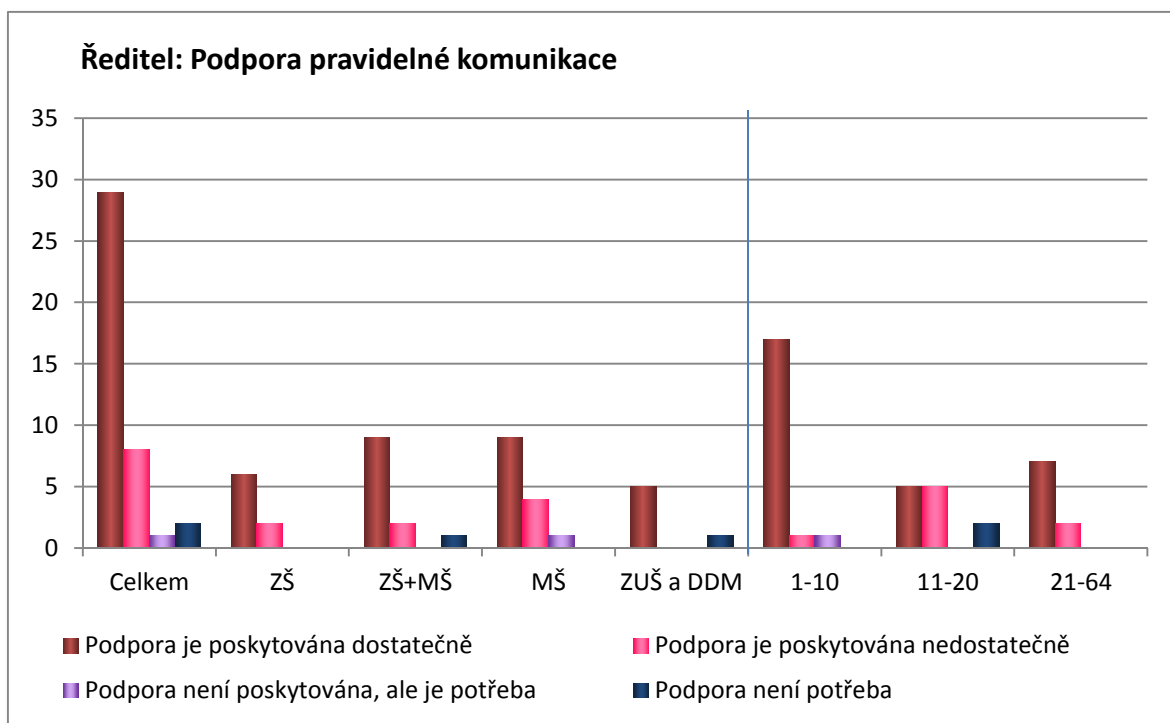
Graf 79: Podpora v prosazování a implementaci změn – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



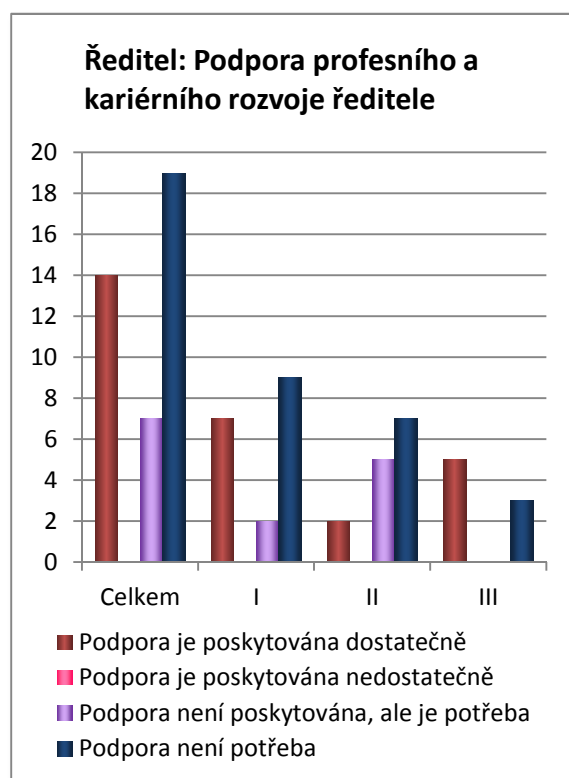
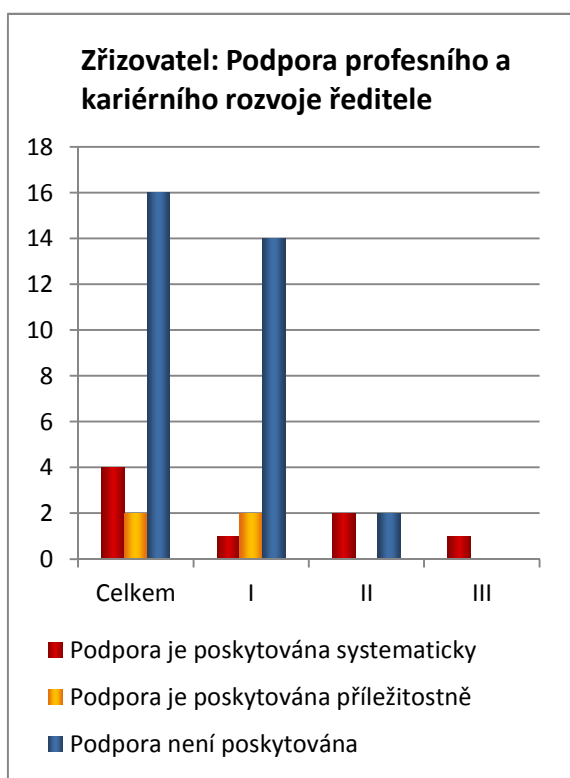
Graf 80: Podpora pravidelné komunikace – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



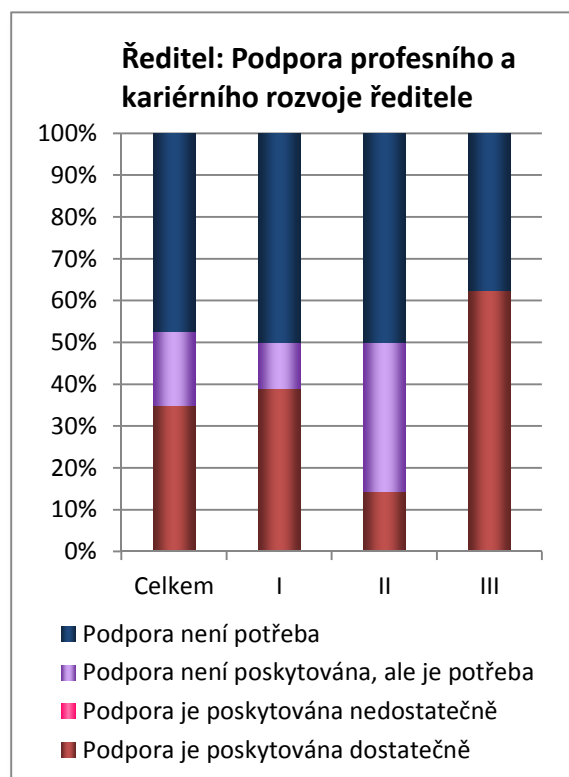
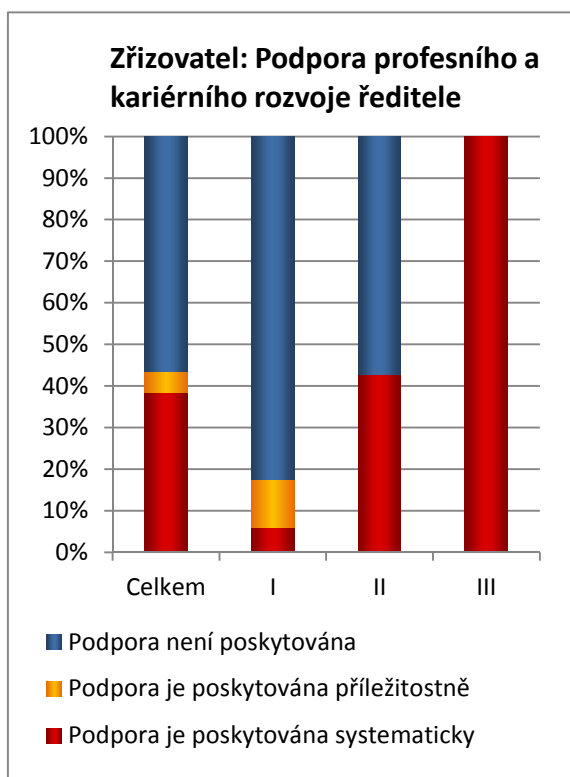
Graf 81: Podpora pravidelné komunikace – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



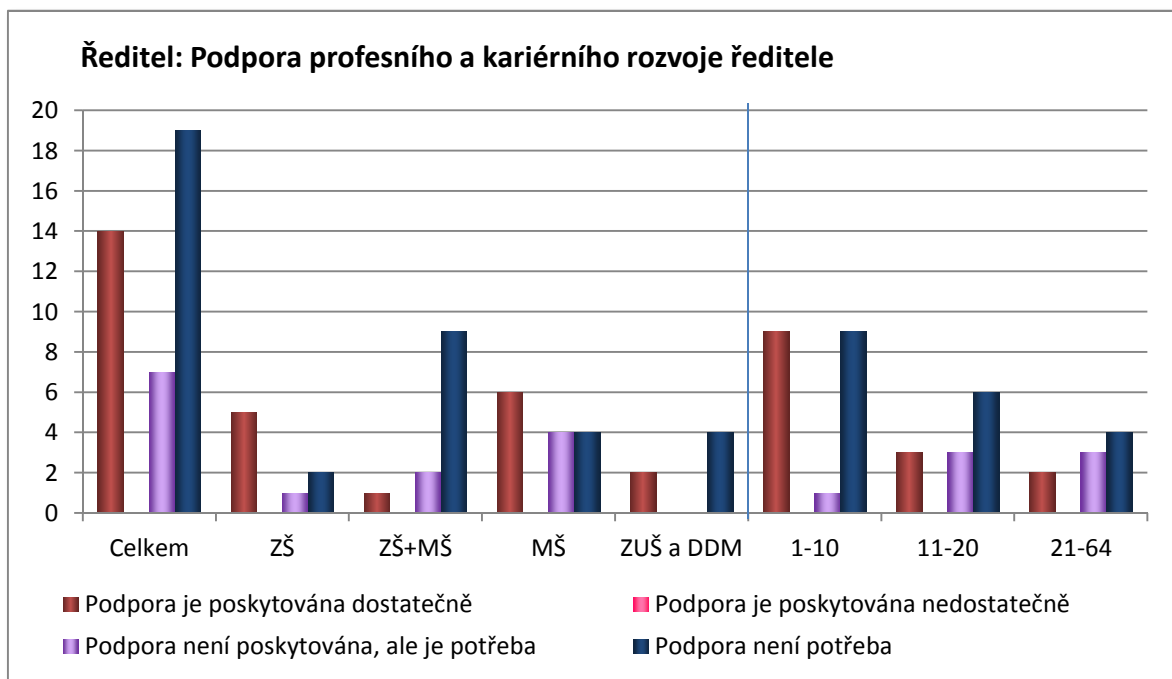
Graf 82: Podpora pravidelné komunikace – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



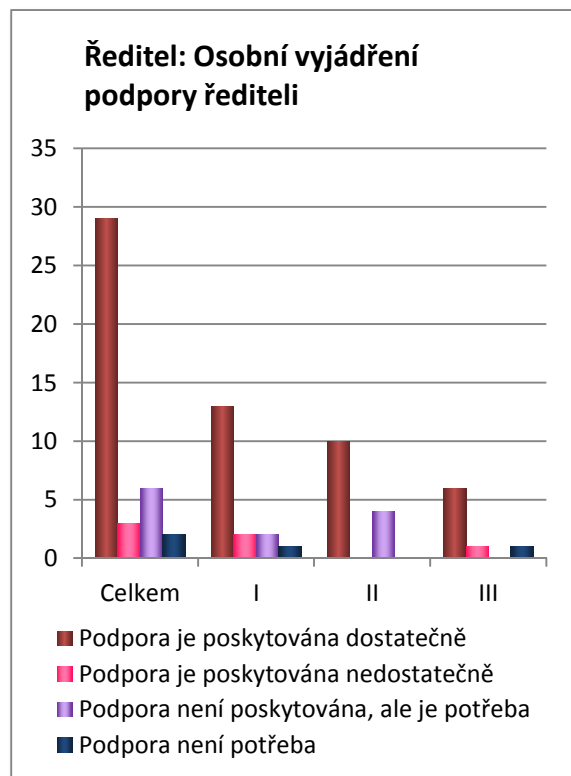
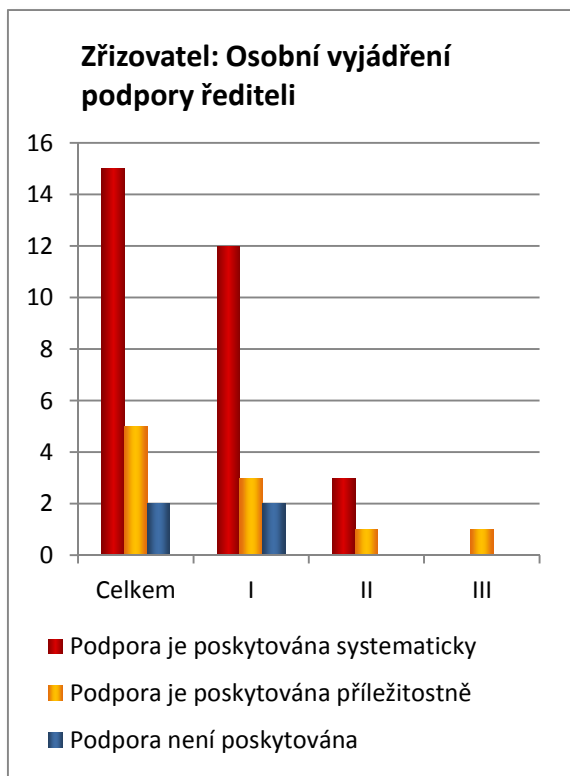
Graf 83: Podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



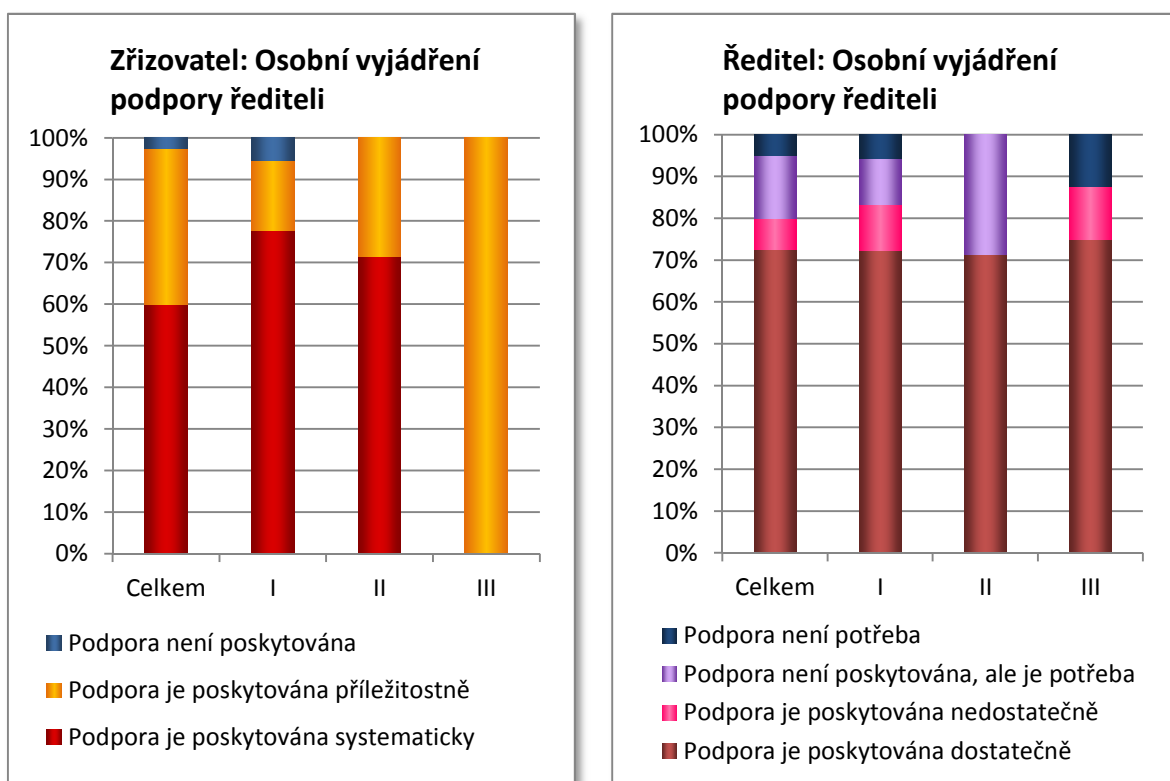
Graf 84: Podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



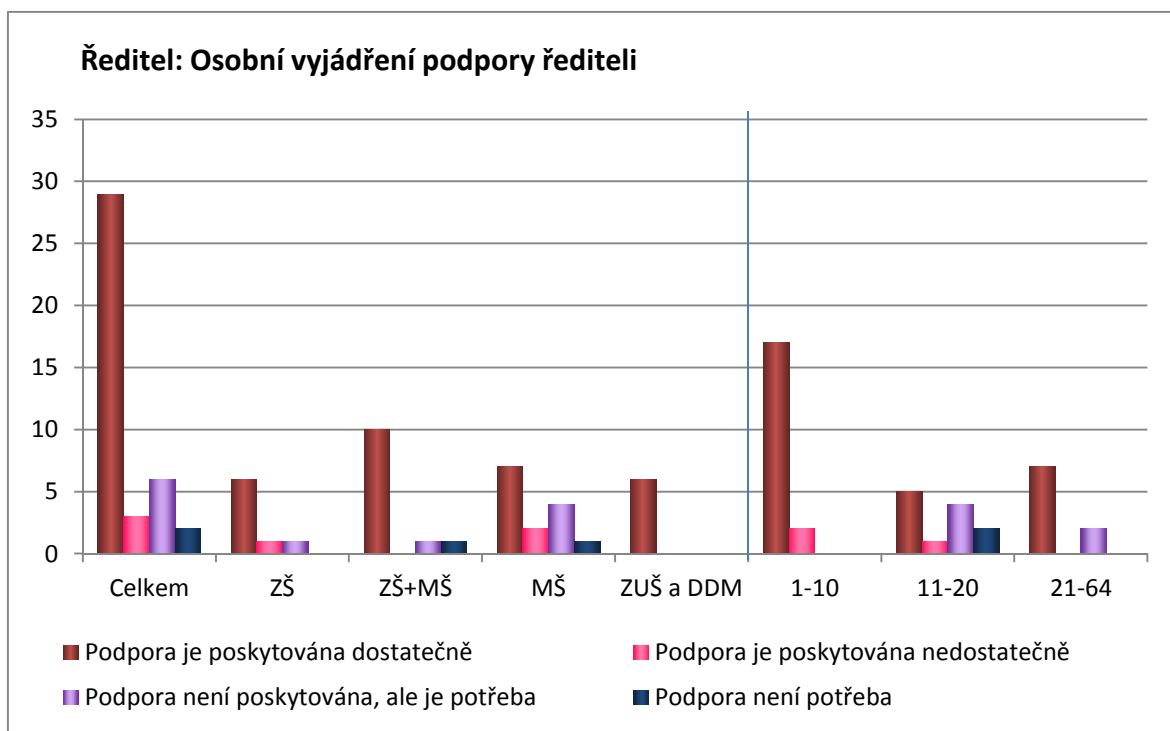
Graf 85: Podpora profesního a kariérního rozvoje ředitele – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



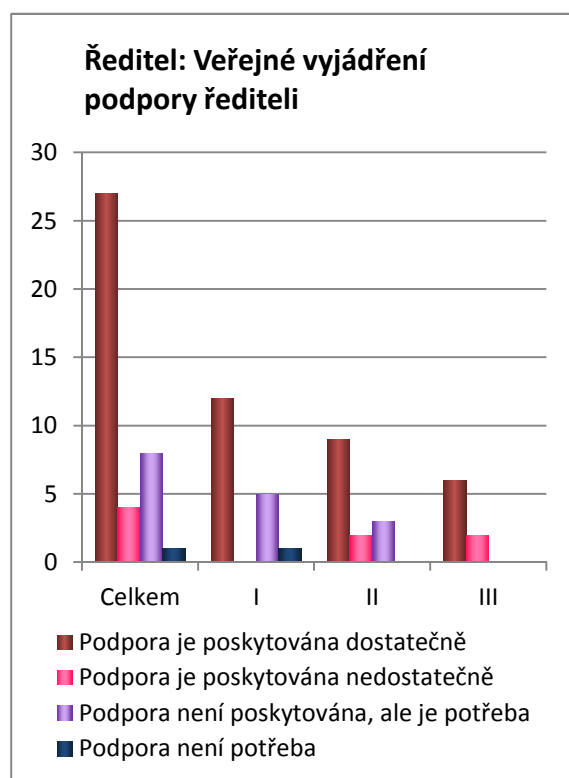
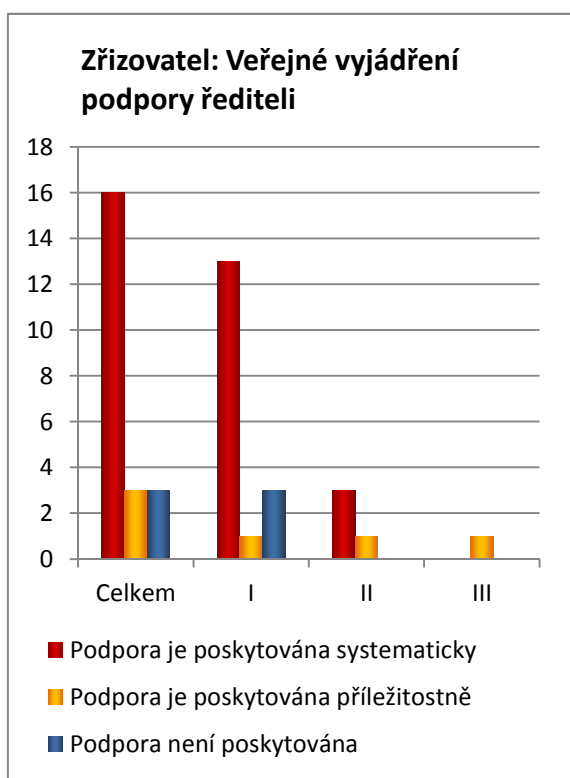
Graf 86: Osobní vyjádření podpory řediteli – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



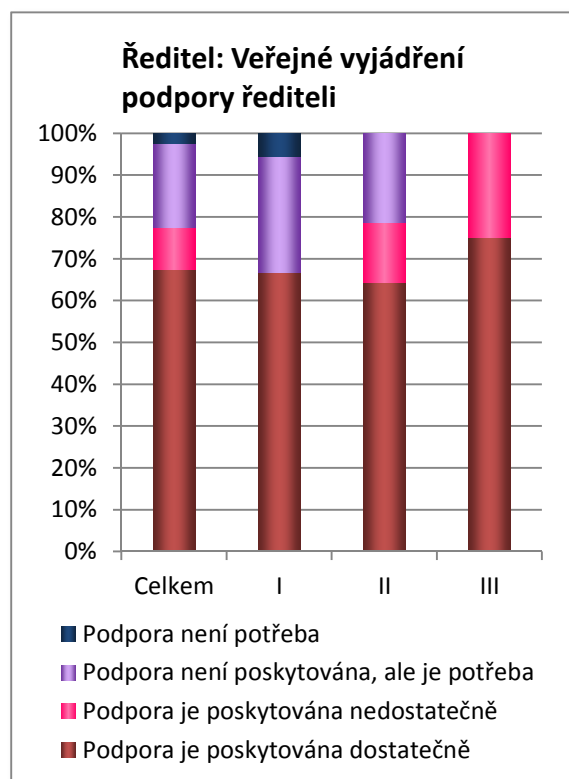
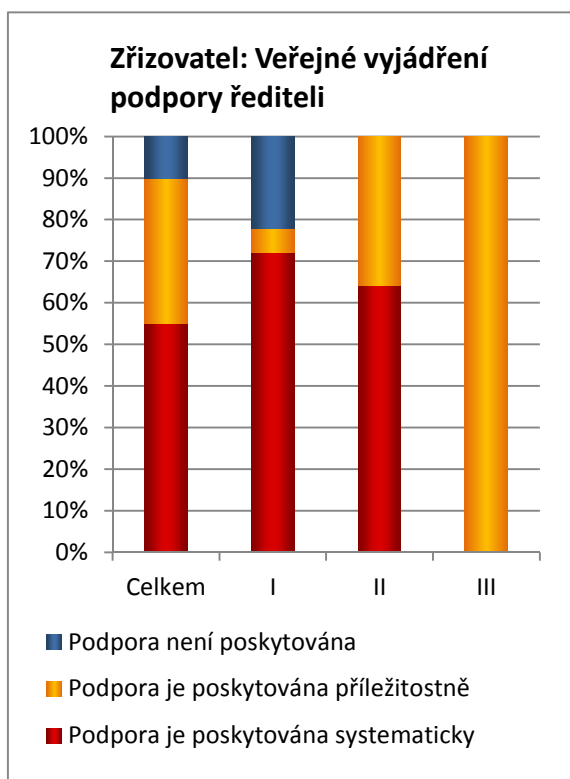
Graf 87: Osobní vyjádření podpory řediteli – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



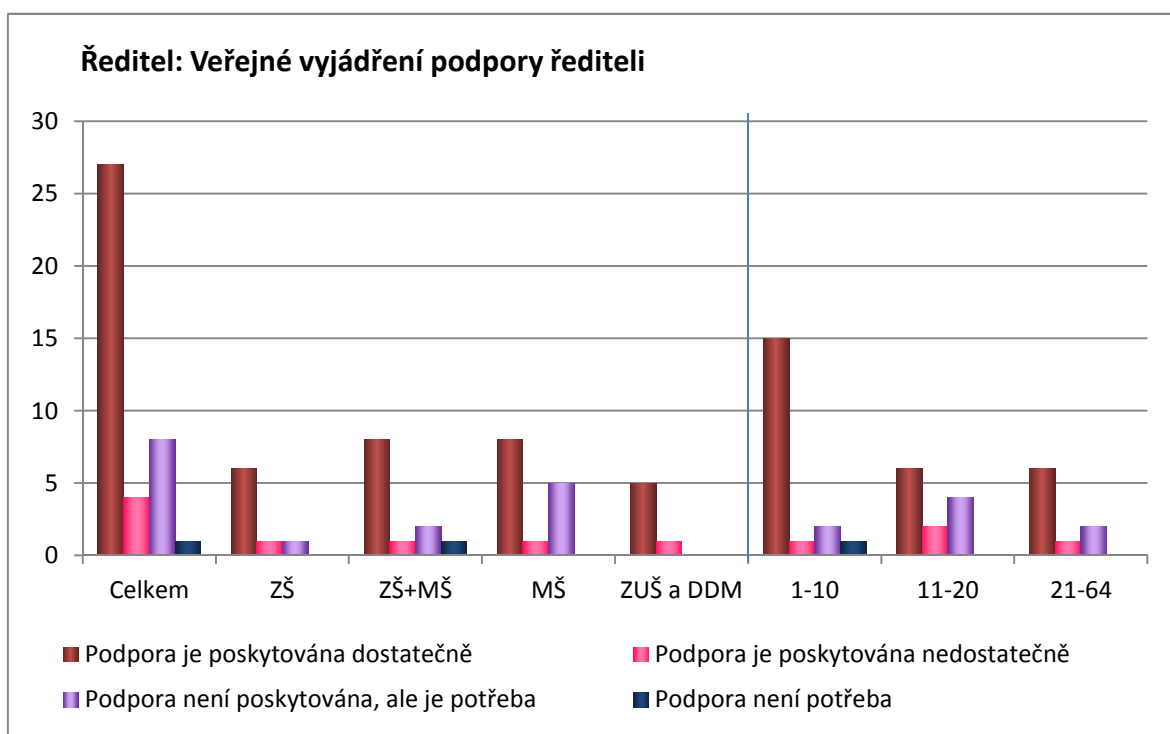
Graf 88: Osobní vyjádření podpory řediteli – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



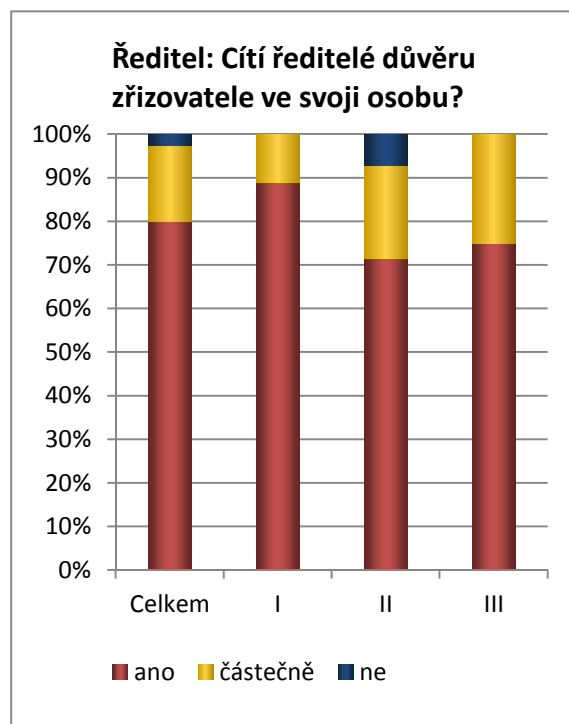
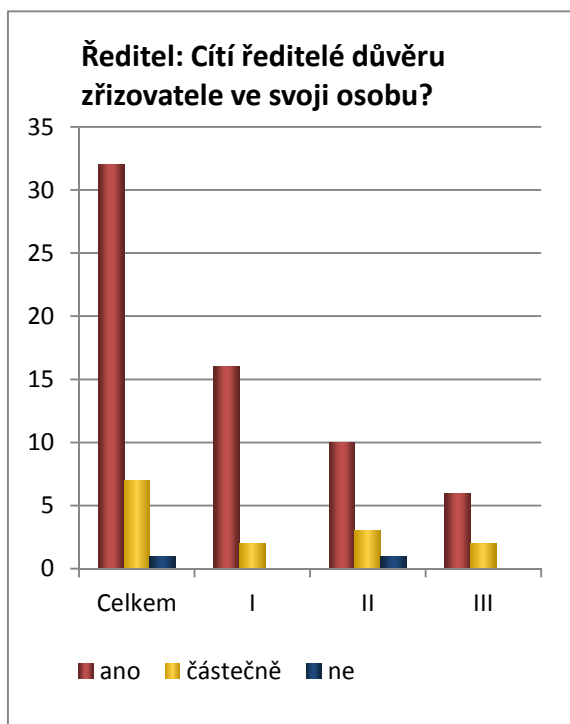
Graf 89: Veřejné vyjádření podpory řediteli – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



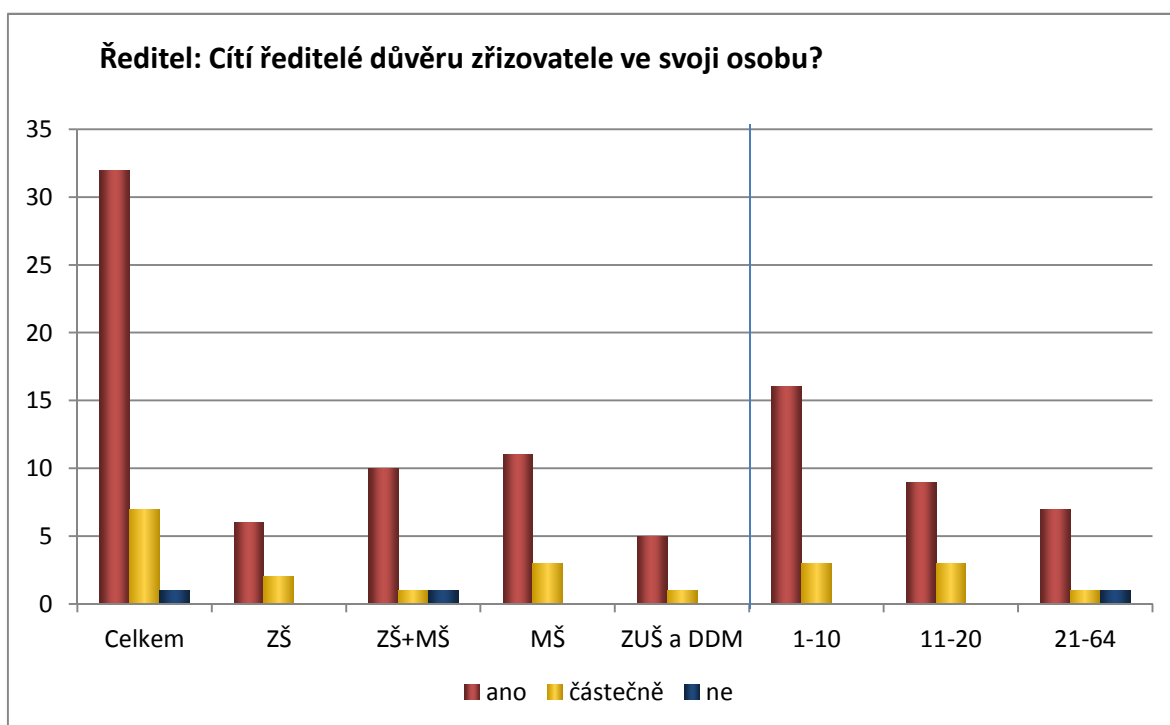
Graf 90: Veřejné vyjádření podpory řediteli – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



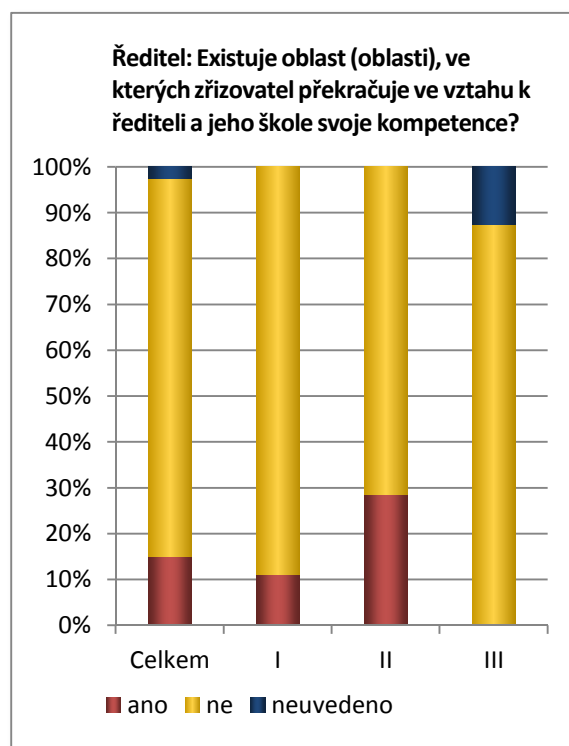
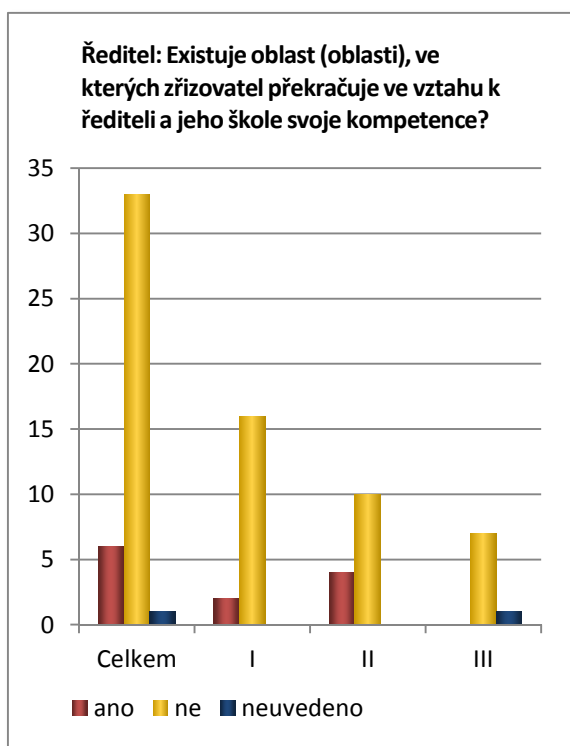
Graf 91: Veřejné vyjádření podpory řediteli – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



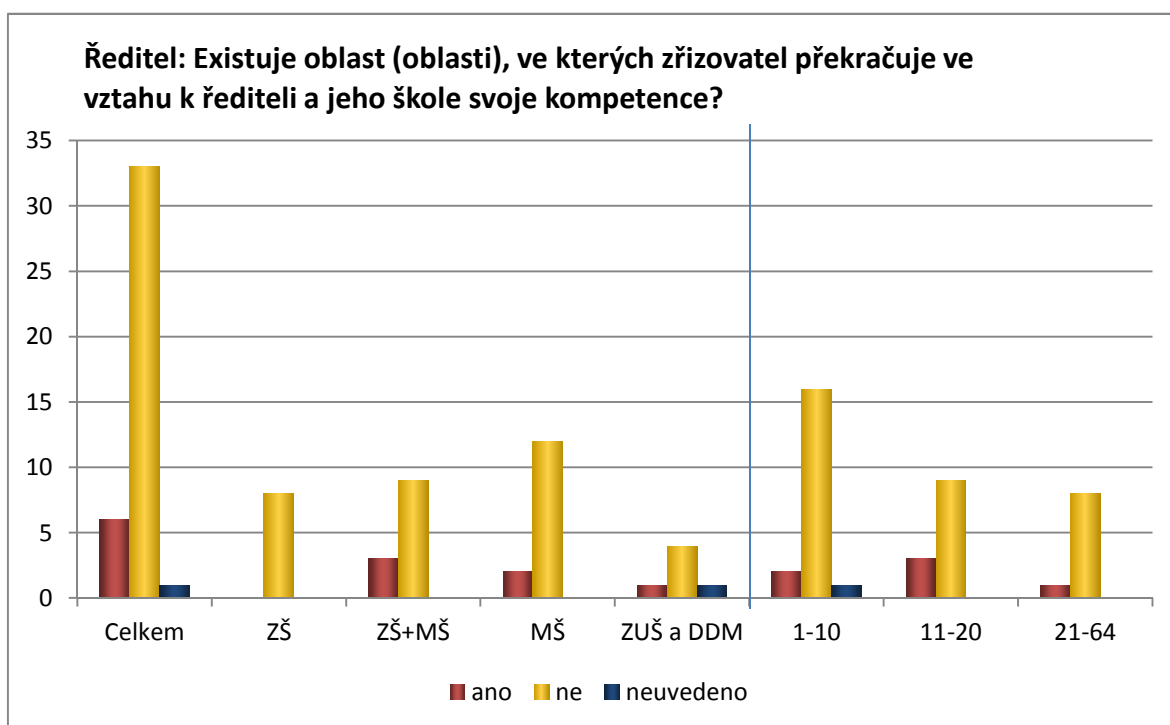
Graf 92: Cítí ředitelé důvěru zřizovatele ve svoji osobu? Četnost a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



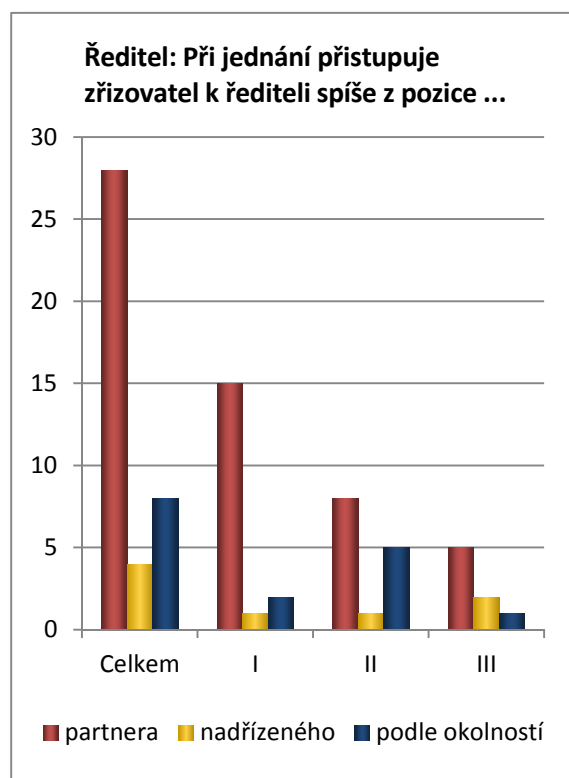
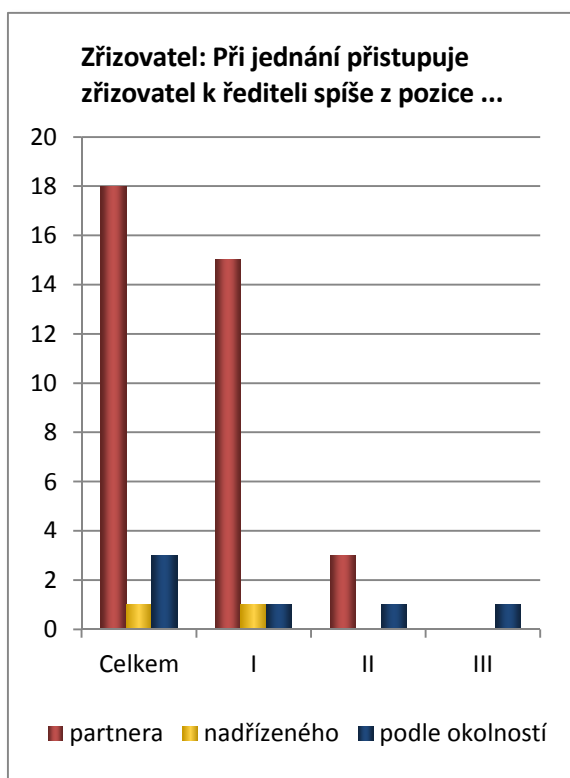
Graf 93: Cítí ředitelé důvěru zřizovatele ve svoji osobu? Četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



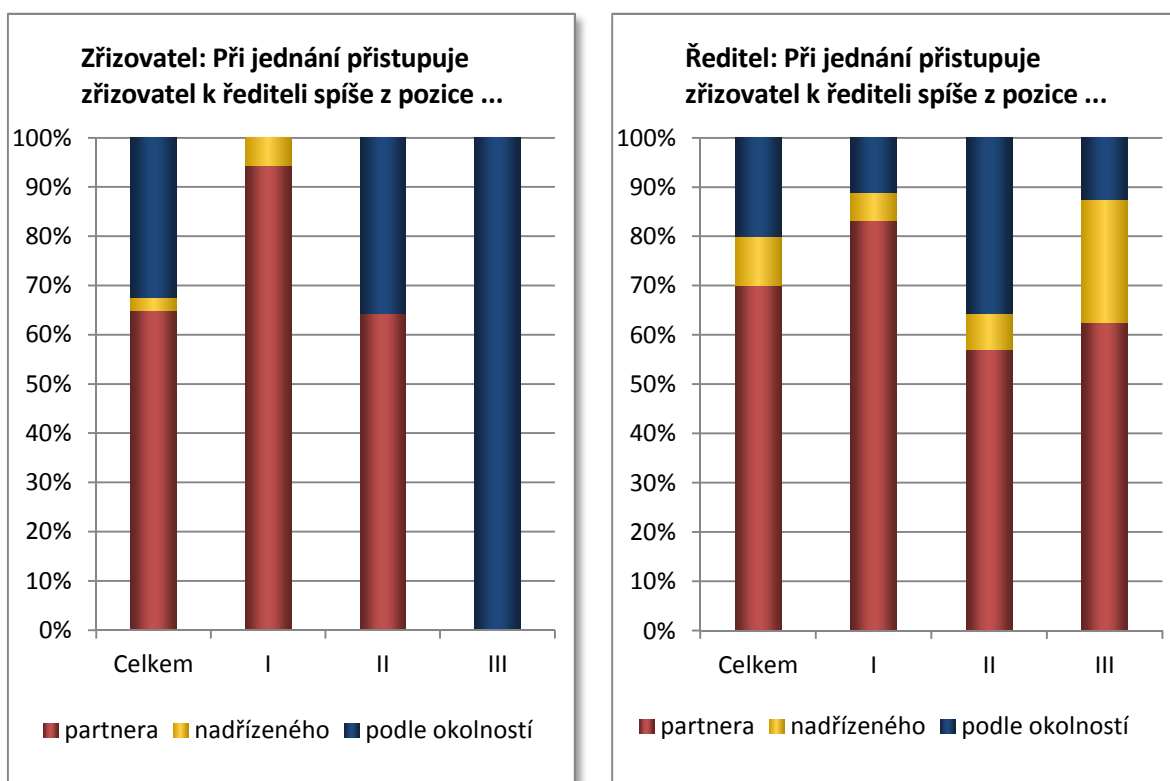
Graf 94: Překračuje zřizovatele ve vztahu k řediteli své kompetence? Četnost a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



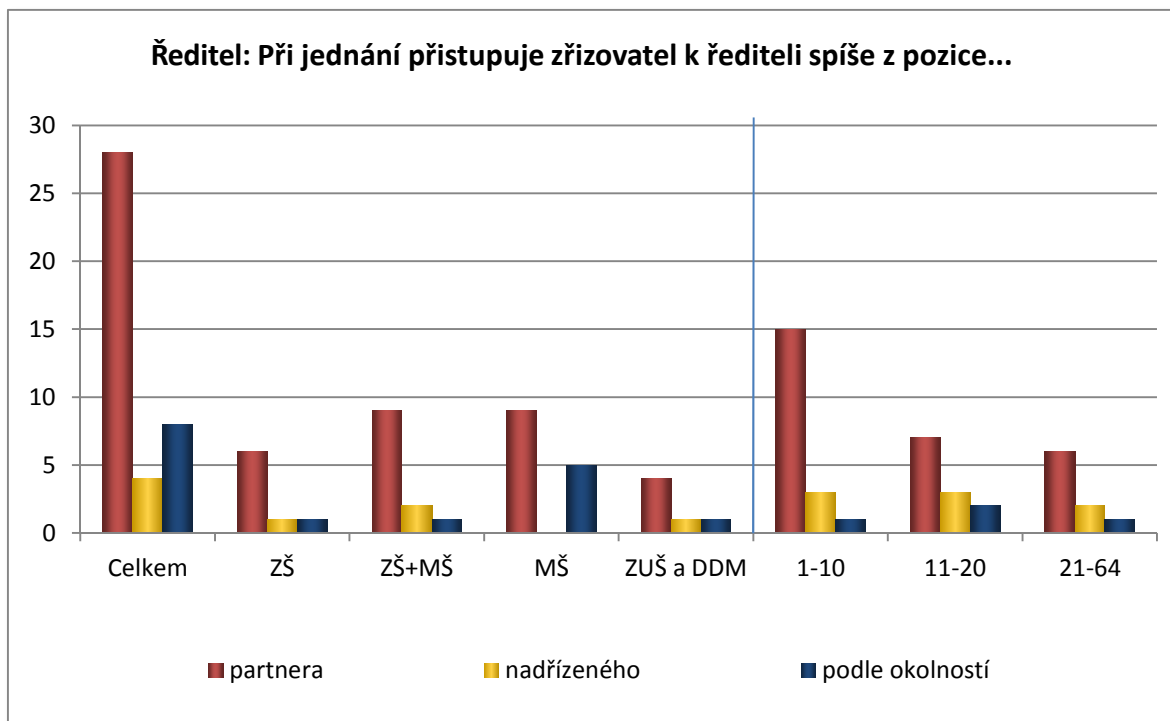
Graf 95: Překračuje zřizovatele ve vztahu k řediteli své kompetence? Četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



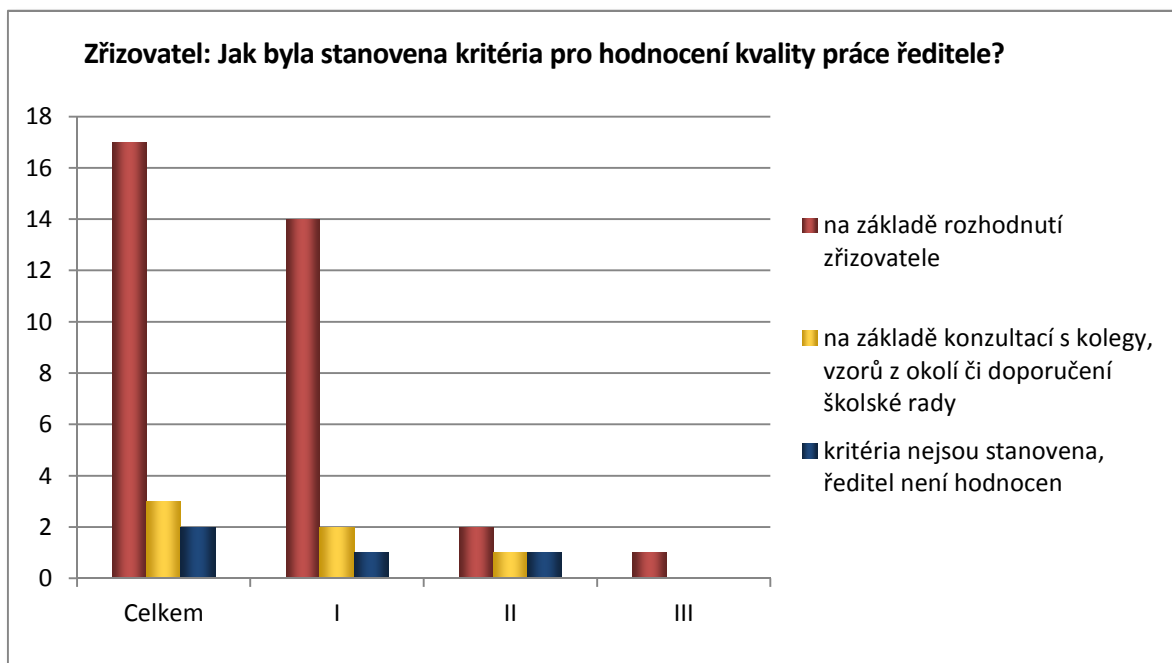
Graf 96: Přístup zřizovatele k řediteli – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



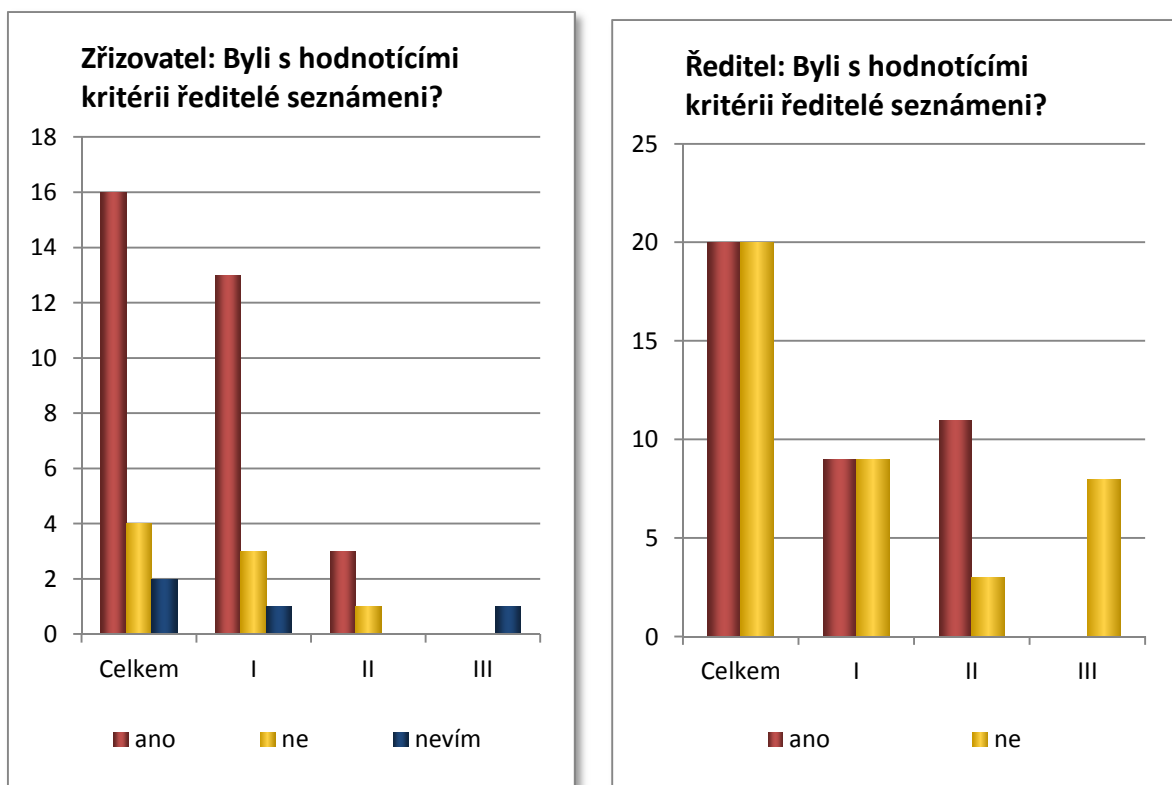
Graf 97: Přístup zřizovatele k řediteli – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



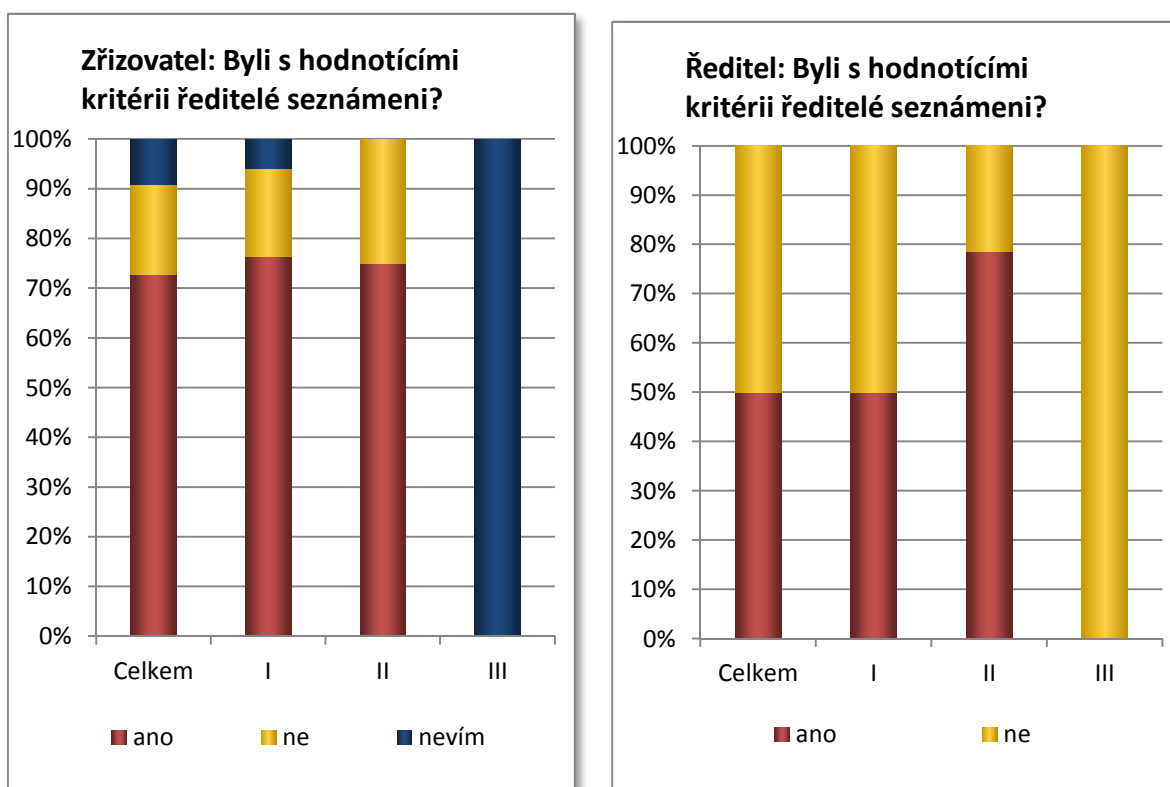
Graf 98: Celková podpora kvality práce ředitelů – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



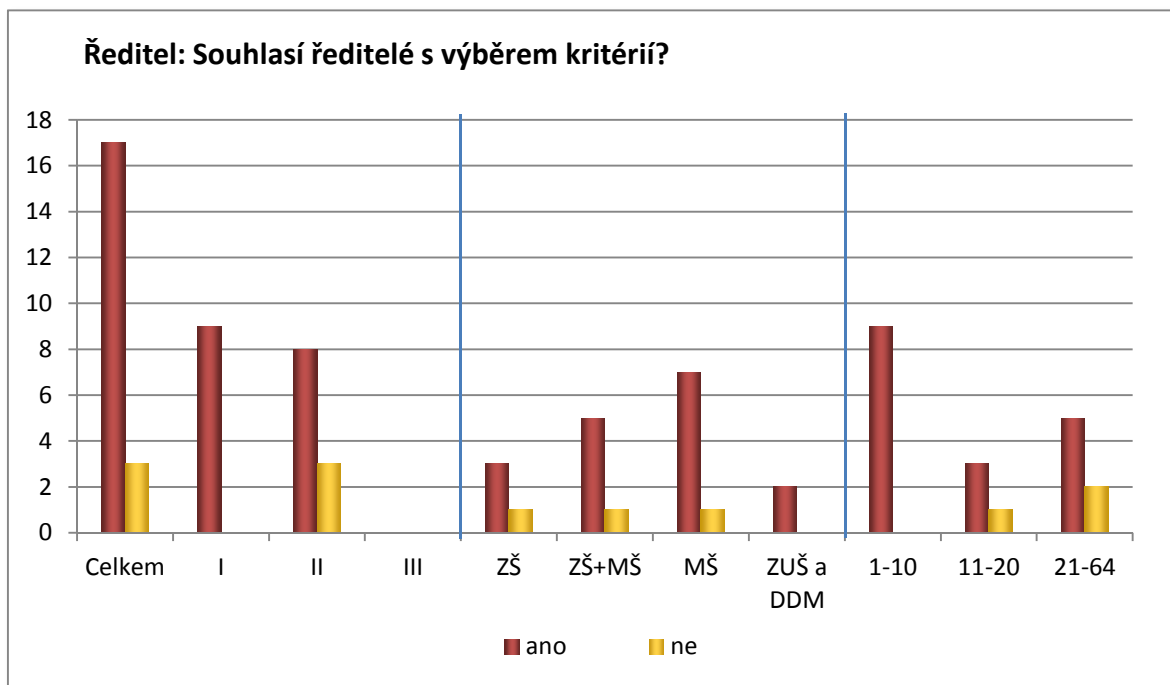
Graf 99: Stanovení kritérií kvality ředitelovy práce – četnost odpovědi zřizovatelů celkem, podle typu obce a podle počtu volebních období ve funkci



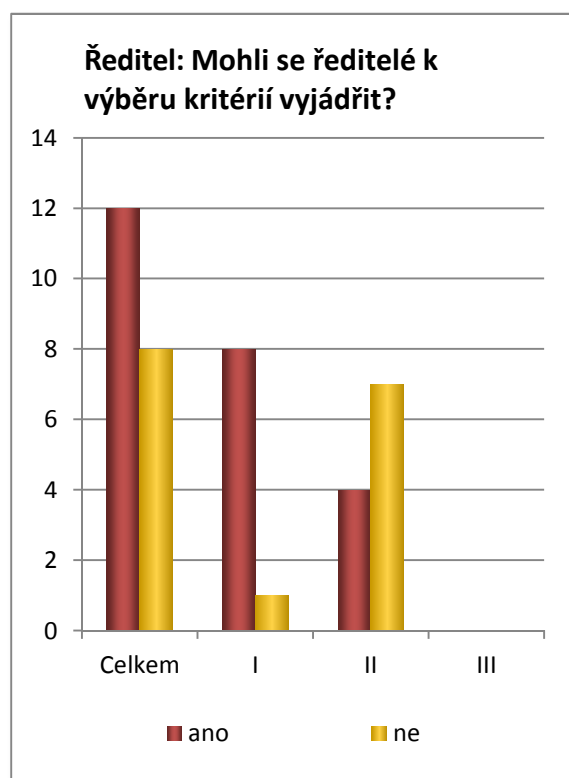
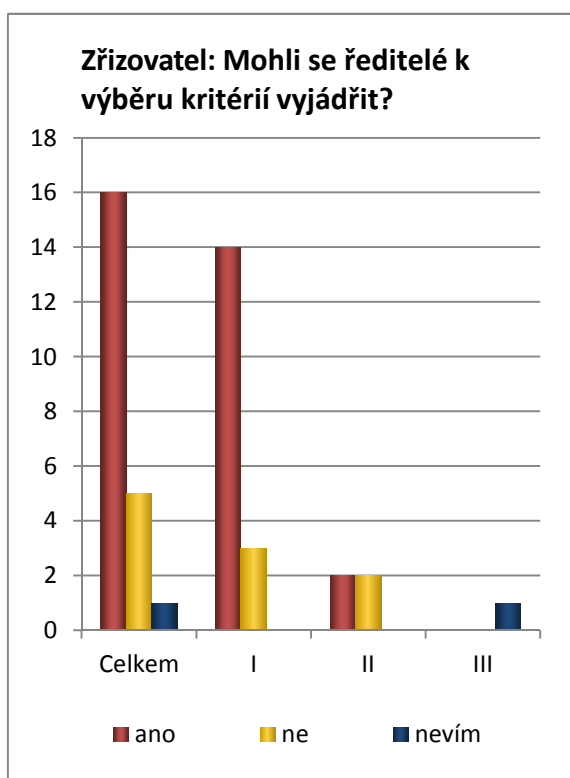
Graf 100: Seznámení s kritérii hodnocení – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



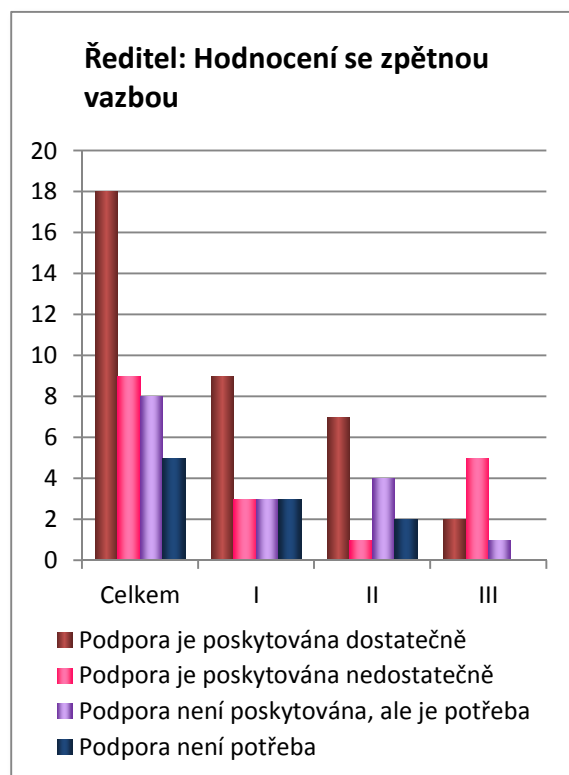
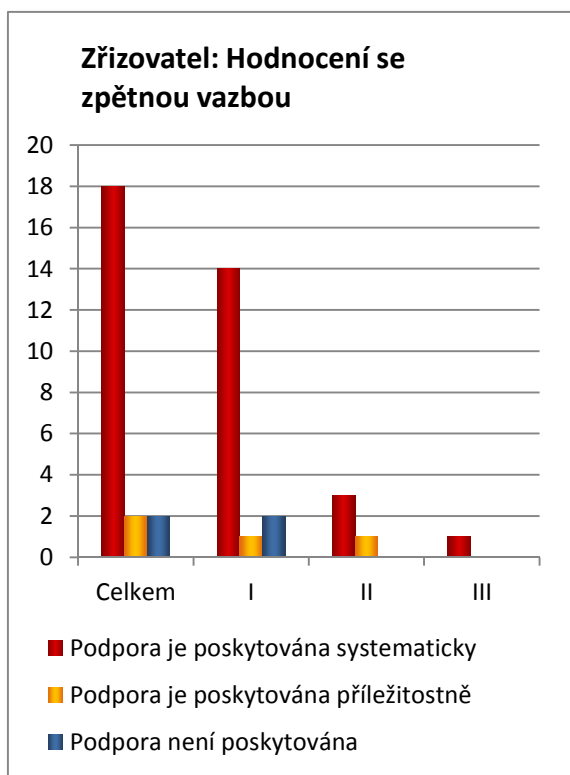
Graf 101: Seznámení s kritérii hodnocení – poměr odpovědi celkem a podle typu obce



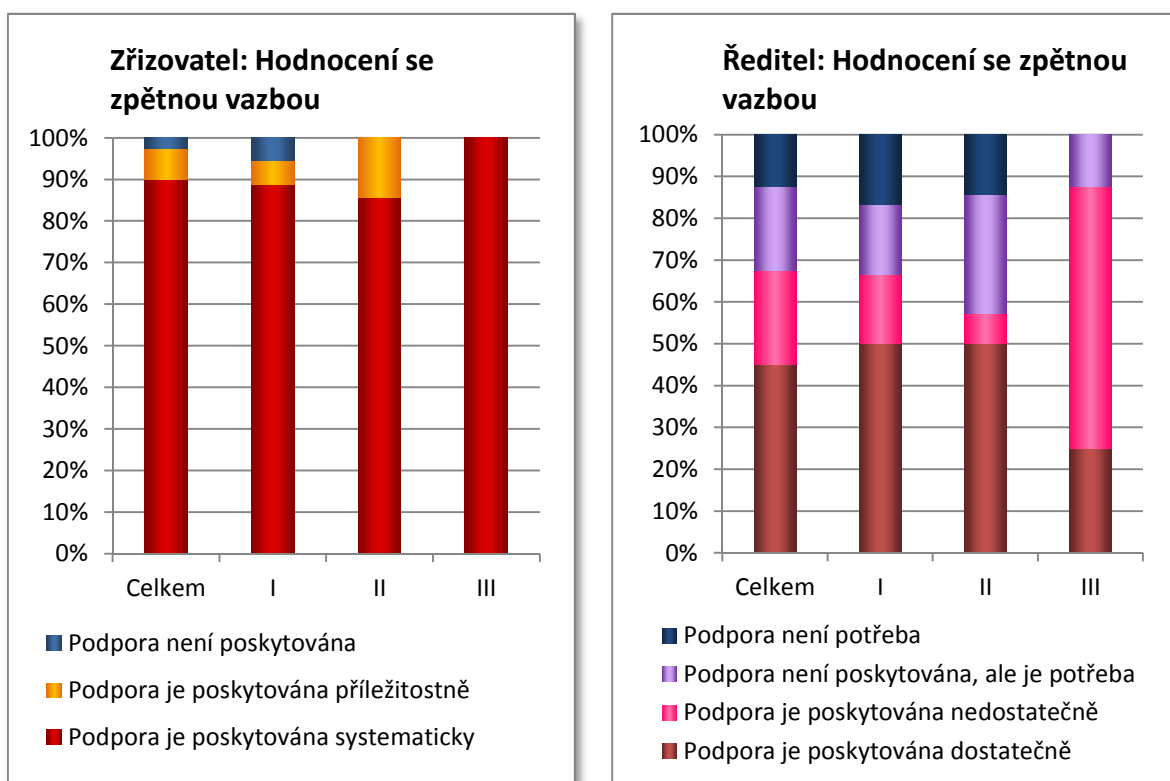
Graf 102: Souhlasí ředitelé s výběrem kritérií? Četnost odpovědi ředitelů, kteří znají kritéria hodnocení celkem, podle typu obce, typu a velikosti školy



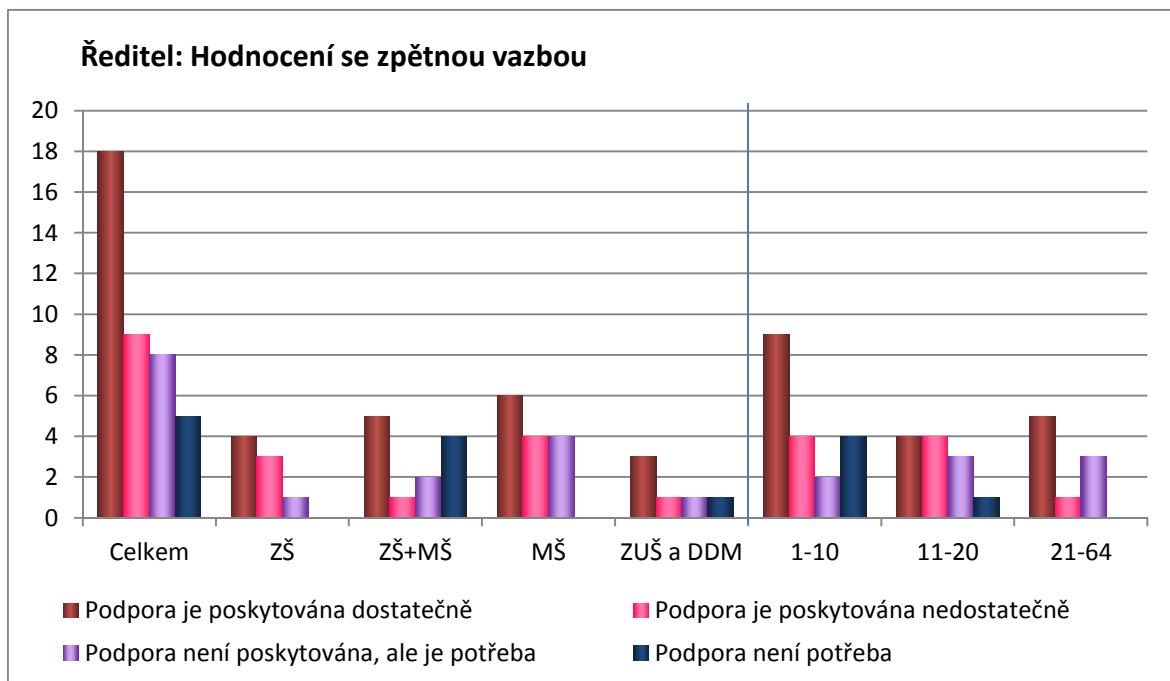
Graf 103: Mohli se ředitelé k výběru kritérií vyjádřit? Četnost odpovědi celkem a podle typu obce (z ředitelů odpovídali pouze ti, kteří znají kritéria hodnocení)



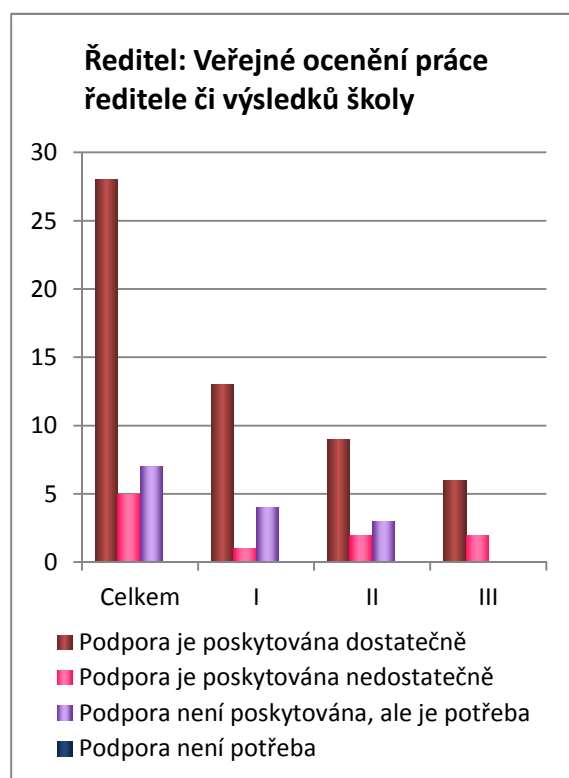
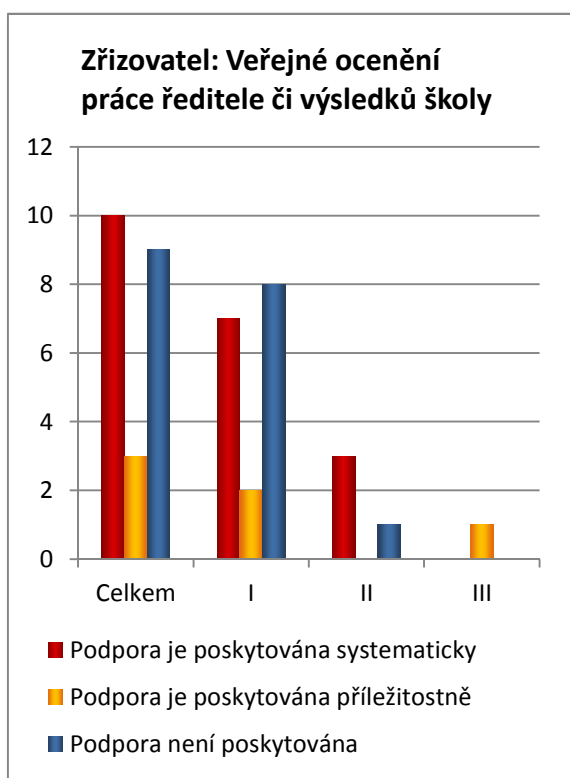
Graf 104: Hodnocení se zpětnou vazbou – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



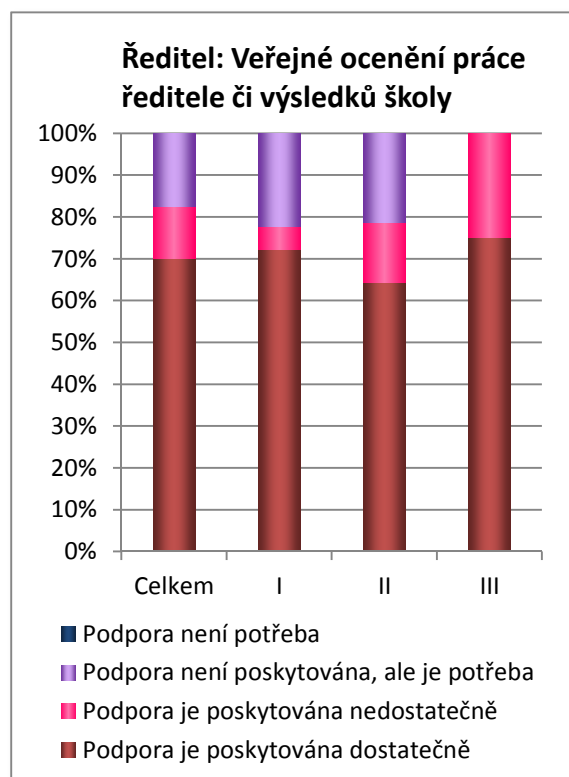
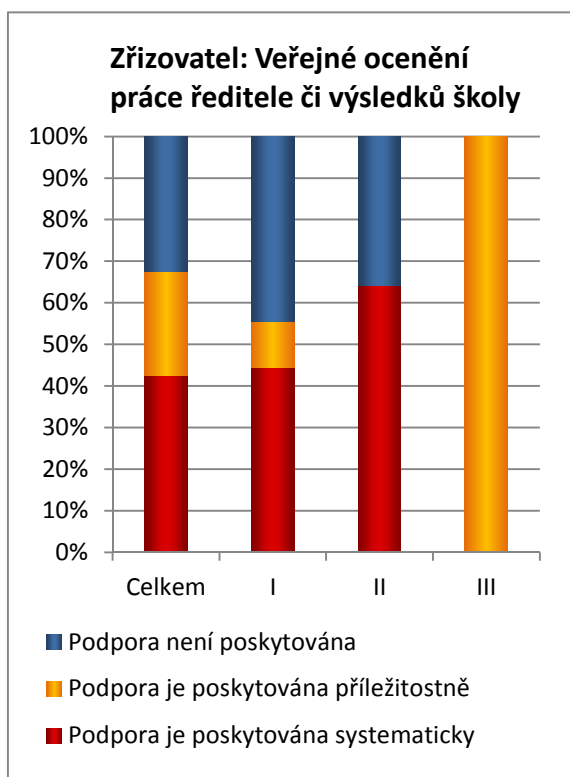
Graf 105: Hodnocení se zpětnou vazbou – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



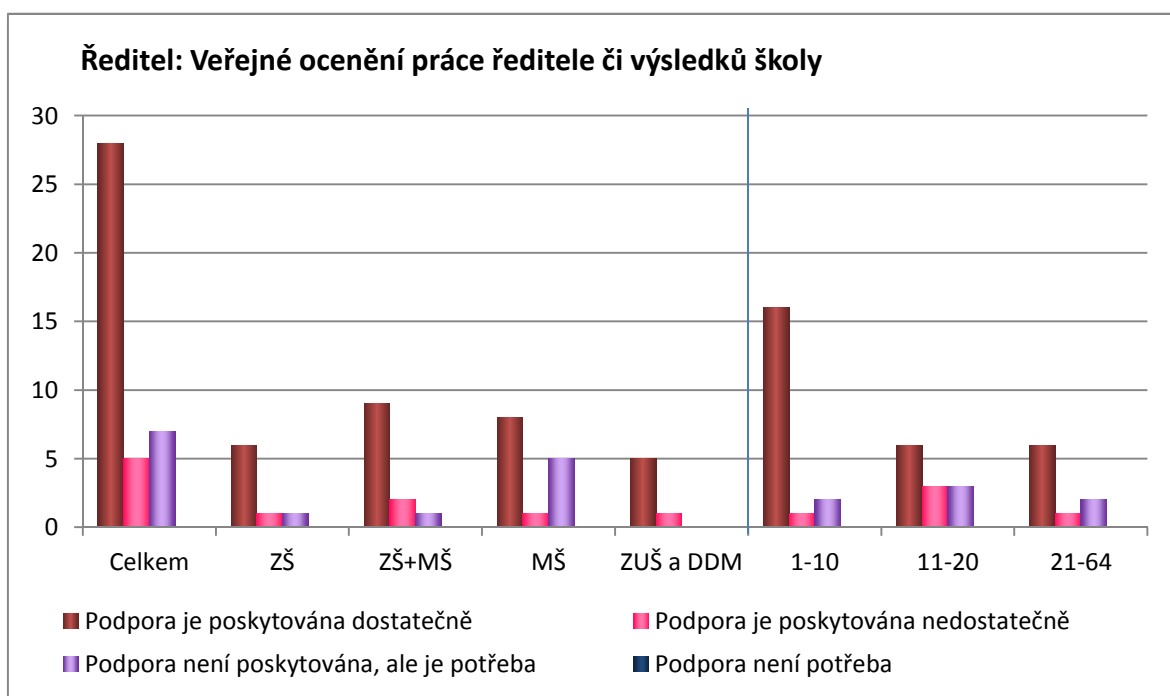
Graf 106: Hodnocení se zpětnou vazbou – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



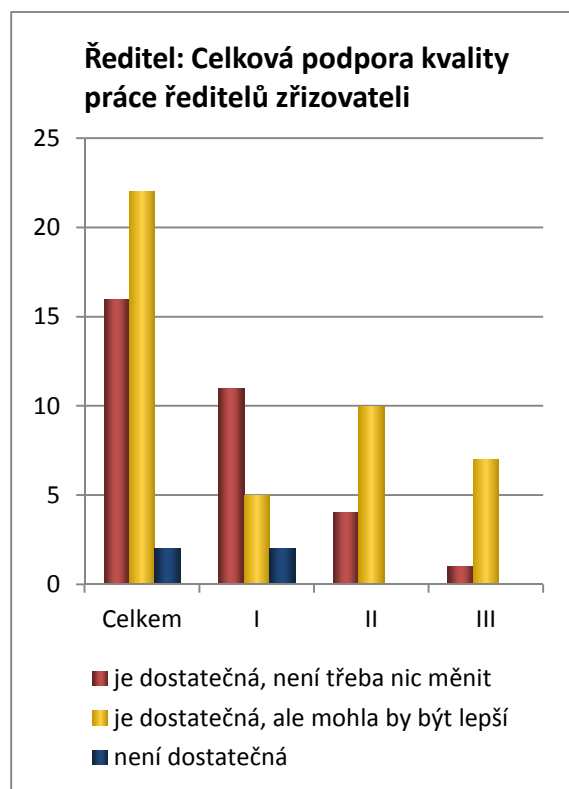
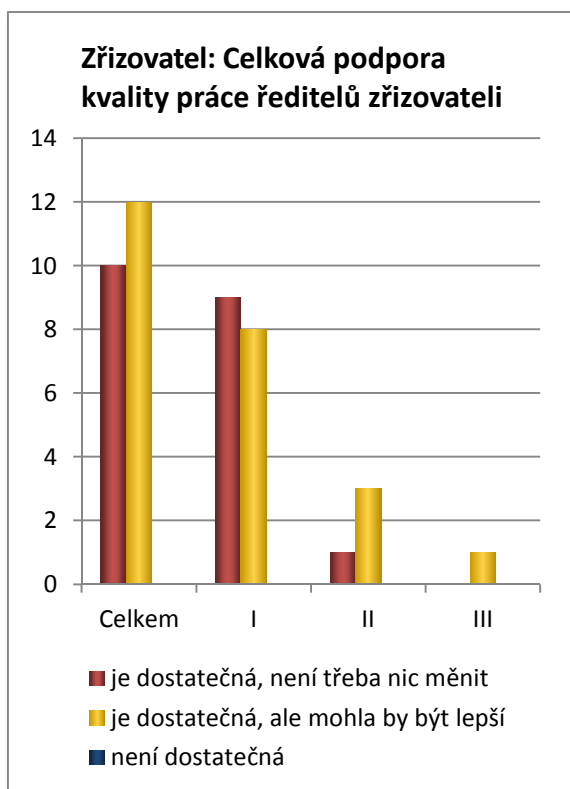
Graf 107: Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



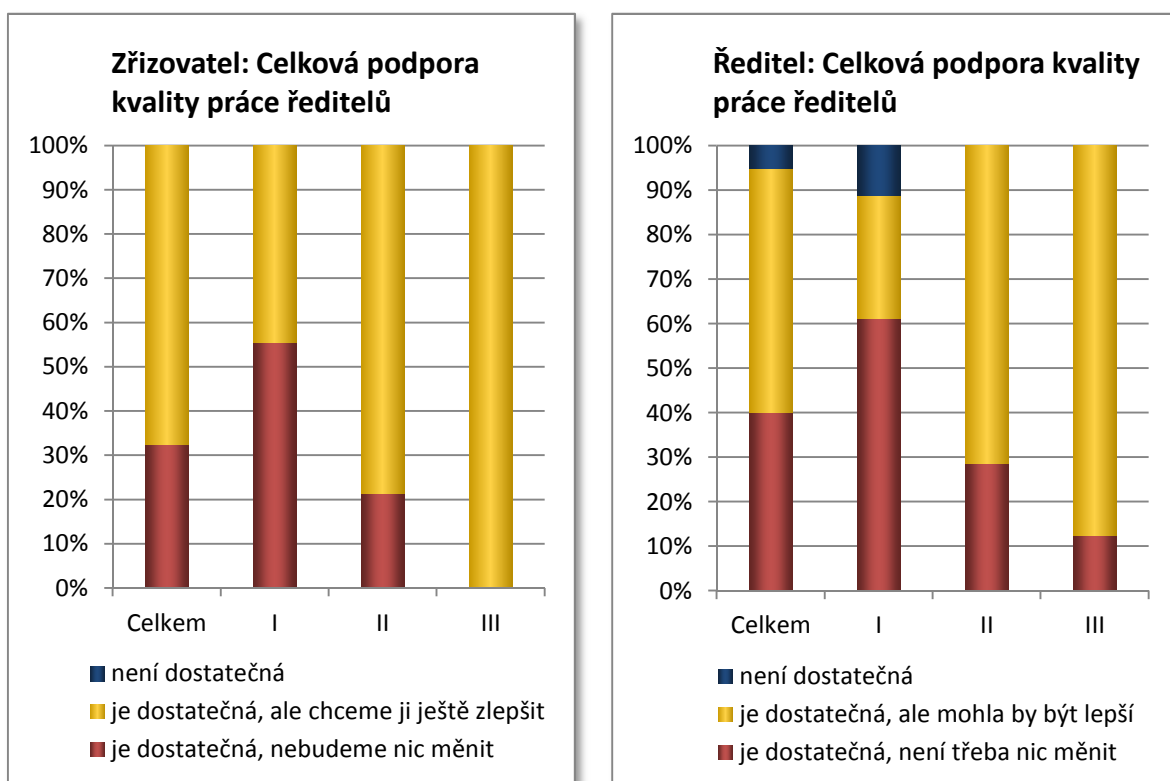
Graf 108: Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědi ředitelů celkem a podle typu obce



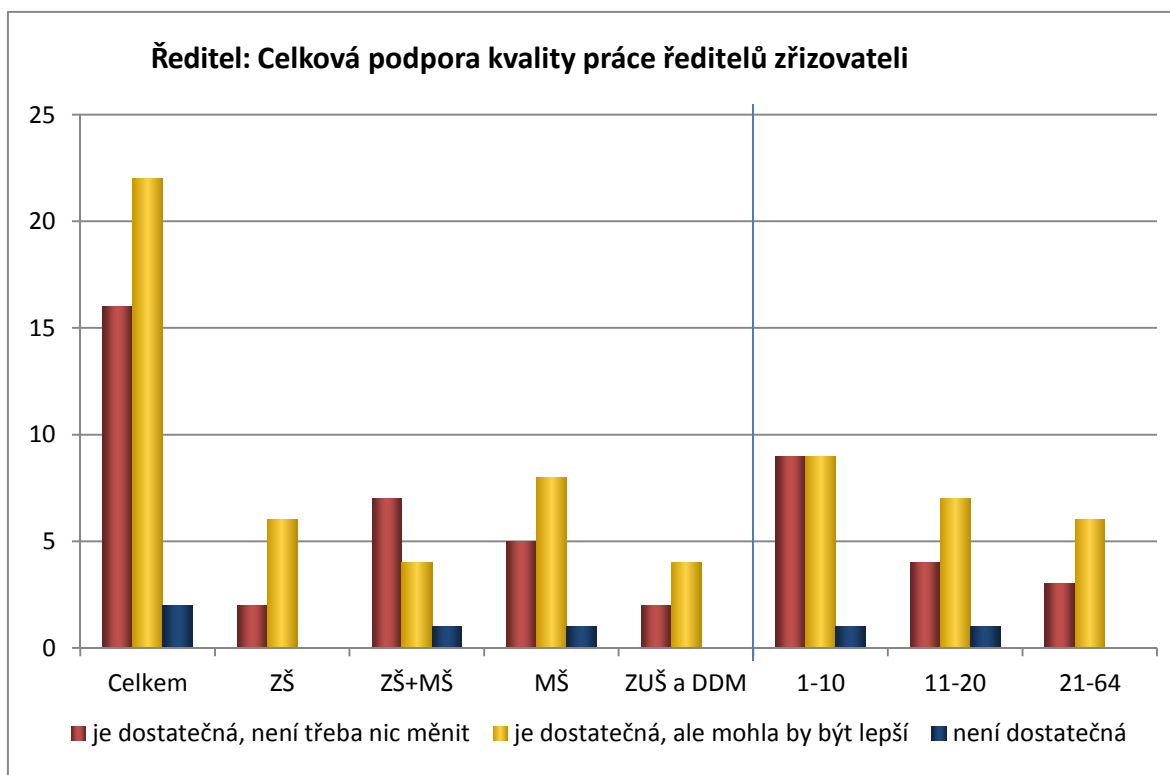
Graf 109: Veřejné ocenění práce ředitele či výsledků školy – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy



Graf 110: Celková podpora kvality práce ředitelů – četnost odpovědi celkem a podle typu obce



Graf 111: Celková podpora kvality práce ředitelů – poměr odpovědi zřizovatelů násobený počtem zřizovaných škol celkem a podle typu obce a poměr odpovědí ředitelů celkem a podle typu obce



Graf 112: Celková podpora kvality práce ředitelů – četnost odpovědi ředitelů celkem, podle typu a velikosti školy