

**UNIVERZITA KARLOVA**

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Kompetenční model ředitele školy – soulad názorů ředitelů ZŠ a jejich  
zřizovatelů

Competency framework for head teachers – harmony in opinion of primary  
school head teachers and their founders

Pavel Večeřa

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Praha 2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Kompetenční model ředitele školy – soulad názorů ředitelů ZŠ a jejich zřizovatelů potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19. 4. 2018

## **Poděkování**

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování RNDr. Jindřichu Kitzbergrovi za jeho cenné rady, připomínky a konzultace při vedení mé diplomové práce.

Dále bych rád poděkoval všem respondentům, kteří byli ochotni se účastnit výzkumného šetření pro účely této práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce využívá kompetenční model ředitele školy a klade si za cíl zjistit a popsat, které dílčí kompetence a oblasti kompetencí jsou pro ředitele základních škol důležité, a zda jejich zřizovatelé tyto názory znají. Práce je členěna na teoretickou a praktickou část.

První kapitola diplomové práce pojednává o kompetencích. Objasňuje vývoj tohoto termínu v českém prostředí a dále vymezuje jeho dvě základní roviny – kompetence jako pravomoc a kompetence jako soubor znalostí, dovedností, zkušeností apod.

Druhá kapitola se věnuje kompetencím zřizovatelů a jejich vztahu k ředitelům základních škol. Jedná se o veřejné zřizovatele, kterými mohou být obce, svazky obcí nebo městské části. V této kapitole jsou objasňovány kompetence ve smyslu formální pravomoci/autority rozhodnout a nést odpovědnost v konkrétních případech.

Třetí kapitola se zabývá kompetencemi ředitelů základních škol v obou uvedených rovinách. Předkládá také český kompetenční model ředitele školy, který je v několika částech komparován se zahraničními modely. Největší rozsah této kapitoly zaujímá analýza dílčích kompetencí a oblastí kompetencí jako pozorovatelného chování.

Čtvrtá kapitola se věnuje kvantitativnímu výzkumu pomocí dotazníkového šetření mezi zřizovateli a řediteli základních škol. Shody a nesoulady v názorech jsou hlouběji analyzovány metodou polostrukturovaného rozhovoru.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

kompetence, kompetenční model, ředitelé, zřizovatelé, kvantitativní šetření

## **ABSTRACT**

The diploma thesis with the competency framework for head teachers, aims to examine and describe which partial competencies and spheres of competencies are important for primary school head teachers, and whether the founders of the schools are familiar with their opinions. The study is divided into a theoretical and a practical part.

The first chapter of the thesis deals with competencies, illuminates development of the term's usage in the Czech environment, and delineates the two primary levels of the concept – competency as an authority and competency as a set of knowledge, skills, experience etc.

The second chapter explores competencies of the founders and their relationship with primary school head teachers. In this case, founders are represented by public authorities such as communities, community unions, or city districts. This chapter clarifies the concept of competency as a formal power/authority to make a decision and take responsibility in specific cases.

The third chapter deals with competencies of primary school head teachers on both of the aforementioned levels. The chapter also presents the Czech competency framework for head teachers and compares it to its foreign equivalents. The biggest part of this chapter is dedicated to an analysis of partial competencies and spheres of competencies as an observable behaviour.

The fourth chapter consists of a quantitative research, which takes form of a survey made by the use of a questionnaire. The survey was conducted among both founders and primary school head teachers. The agreement and discrepancies in opinions are further researched by using a method of a semi-structured interview.

## **KEY WORDS**

competency, competency framework, head teachers, founders, quantitative research

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>1 KOMPETENCE</b> .....	<b>9</b>
1.1 Autorita a způsobilost .....	11
1.2 Lidský kapitál a schopnosti.....	13
1.3 Členění kompetencí.....	14
<b>2 ZŘIZOVATELÉ ZÁKLADNÍCH ŠKOL</b> .....	<b>17</b>
2.1 Výkon samosprávy obce .....	18
2.2 Obecné kompetence obcí při řízení škol .....	20
2.2.1 Kompetence obcí při zřizování škol.....	20
2.2.2 Kompetence obcí při financování škol.....	21
2.2.3 Kompetence obcí při jmenování ředitele a konkurzním řízení .....	22
2.2.4 Kompetence školské rady .....	24
<b>3 ŘEDITELÉ ZÁKLADNÍCH ŠKOL</b> .....	<b>28</b>
3.1 Předpoklady pro výkon funkce ředitele a funkční období .....	29
3.2 Role a kompetence ředitele .....	31
3.3 Kompetenční model ředitele .....	33
3.3.1 Lídrovské kompetence .....	36
3.3.2 Manažerské kompetence .....	38
3.3.3 Odborné kompetence .....	40
3.3.4 Osobnostní kompetence .....	42
3.3.5 Sociální kompetence .....	44
3.3.6 Kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu .....	46
<b>4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>49</b>
4.1 Výzkumné metody .....	49
4.2 Charakteristika a výběr výzkumného souboru .....	51
4.3 Časový harmonogram a realizace šetření.....	52
4.4 Výsledky dotazníkového šetření .....	54
4.5 Rozhovor se zřizovatelem .....	62
4.6 Shrnutí výsledků šetření a diskuze.....	70
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>86</b>

## ÚVOD

Ředitelé základních škol v České republice disponují mnoha kompetencemi ve smyslu pravomocí (Trojan, 2012a, s. 13). Zodpovídají za řízení školy, a to jak za náplň činnosti (kurikula, realizaci výuky), tak provozní záležitosti (hospodaření, lidské zdroje, vybavení), i jednání se subjekty vně školy (s rodiči, zřizovatelem, sociálními partnery). (Mouralová, 2015, s. 164). Významnými kompetencemi v rovině pravomocí disponují také obce, které jsou zřizovateli základních škol. (Kitzberger, 2015, s. 132). Zřizovatele v této diplomové práci reprezentují komunální politici – starostové, zástupci starostů či radní, kteří mají v kompetenci oblast školství. Navzdory tomu, že zřizovatelům ze zákonných předpisů vyplývá mnoho pravomocí, kterými mohou do značné míry ovlivňovat chod školy, nemusí kandidáti do vedení městských částí či obcí splňovat žádné minimální požadavky k získání znalostí z oblasti školství. (Kuchař, 2012, s. 51)

Kompetence ředitelů v rovině znalostí, dovedností, zkušeností apod. shrnuje kompetenční model ředitele školy. V zahraničí existuje mnoho kompetenčních modelů ředitele.<sup>1</sup> Jejich přenositelnost a implementace do prostředí České republiky je velmi problematická – argumenty jsou uvedeny ve třetí kapitole diplomové práce. Zahraničními modely je možné se pouze inspirovat. Z tohoto důvodu sestavil Trojan (2012a) *Kompetenční model ředitele školy* pro využití v prostředí České republiky.

Diplomová práce využívá kompetenční model ředitele školy a klade si za cíl zjistit a popsat, které dílčí kompetence a oblasti kompetencí jsou pro ředitele základních škol důležité, a zda jejich zřizovatelé tyto názory znají.

Autor diplomové práce stanovil výše formulovaný cíl, jelikož chce objasnit, zda se zřizovatelé vzhledem k širokým pravomocím, bez ohledu na to, zda jsou či nejsou bývalými pedagogy vyznají v kompetencích ředitelů ve smyslu znalostí, dovedností a zkušeností. Pokud zřizovatelé mohou a musí rozhodovat o konkrétních záležitostech základních škol ve svých obcích, lze předpokládat, že také vědí, které kompetence jsou pro ředitele důležité.

Například podle Smejkal (2015, s. 10) se mezi manažery projevuje zcela jednoznačně rychle rostoucí preference interpersonálních kompetencí (tzv. soft skills). Zajímavé je, že stále

---

<sup>1</sup> Například Putting Ontario's Leadership Framework into Action nebo National Standards for Headteachers.

větší upřednostňování interpersonálních kompetencí současně vede také ke stále nižšímu důrazu na kompetence kognitivní. Tato tendence vychází ze zjištění, že své kognitivní kompetence může manažer při své řídicí práci bezezbytku využít jen tehdy, bude-li mít rozvinuté především interpersonální kompetence. Potvrzením popisovaného stavu je i studie, která prokázala, že pokud manažeři přeceňují význam analytického myšlení a mají slabinu v interpersonálních kompetencích, nemohou úspěšně obstát na příslušné manažerské pozici. Lze tvrdit, že interpersonální kompetence jsou velmi důležité především pro manažery, neboť na rozdíl od řadových pracovníků musí manažeři pracovat především s lidmi, zabývat se jejich vedením a v tom jim odborné kompetence příliš nepomohou. (Smejkal, 2015, s. 11)

První kapitola diplomové práce pojednává o kompetencích. Objasňuje vývoj tohoto termínu v českém prostředí a dále vymezuje jeho dvě základní roviny – kompetence jako pravomoc a kompetence jako trs znalostí, dovedností, zkušeností apod.

Druhá kapitola se věnuje kompetencím zřizovatelů a jejich vztahu k ředitelům základních škol. Jedná se o veřejné zřizovatele, kterými mohou být obce, svazky obcí nebo městské části. V této kapitole jsou objasňovány kompetence ve smyslu formální pravomoci/autority rozhodnout a nést odpovědnost v konkrétních případech.

Třetí kapitola se zabývá kompetencemi ředitelů základních škol v obou uvedených rovinách. Předkládá také český kompetenční model ředitele školy, který je v několika částech komparován se zahraničními modely. Největší rozsah této kapitoly zaujímá analýza dílčích kompetencí a oblastí kompetencí jako pozorovatelného chování.

Čtvrtá kapitola se věnuje kvantitativnímu výzkumu. V rámci diplomové práce byly stanoveny dva výzkumné předpoklady:

- Zřizovatelé základních škol znají názory ředitelů základních škol na význam jednotlivých dílčích kompetencí.
- Zřizovatelé základních škol znají názory ředitelů základních škol na význam jednotlivých oblastí kompetencí.

Tyto předpoklady budou ověřeny pomocí dotazníkového šetření mezi zřizovateli a řediteli základních škol. Případné shody a nesoulady budou hlouběji analyzovány metodou polostrukturovaného rozhovoru.



# 1 KOMPETENCE

Armstrong (1999, s. 193) upozorňuje na problém při definování pojmu kompetence, jelikož existuje tolik definicí, kolik je autorů, jenž se tomuto tématu věnují – „*a těch je velmi mnoho.*“ Do české odborné literatury pronikal termín kompetence pozvolna. Začal se prosazovat v devadesátých letech minulého století, kdy nahrazoval termíny znalost nebo dovednost. Důvodem byl širší obsah tohoto termínu, jelikož kompetence obsahuje kromě znalosti a dovednosti také další složky, například zkušenosti. (Lhotková, 2012, s. 22)

Postupem času pojem kompetence v českém prostředí poměrně zdomácněl. Liší se však jeho používání a význam, který mu přiřkládá jak odborná, tak laická veřejnost. Ta prozatím stále chápe termín kompetence spíše nebo téměř výhradně jako synonymum pro možnost vyjádřit se k nějakému problému či oprávnění (pravomoc) o něčem rozhodovat. Kompetence je v tomto případě výrazem významově spojeným s termíny jako je moc, vliv, formální či poziční autorita. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25)

Také Encyklopedický slovník (1993, s. 532) definuje kompetence (pravomoc) jako souhrn oprávnění a povinností svěřených určitému orgánu. V Novém akademickém slovníku (2005, s. 424) je kompetence citována následovně: „*Rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností svěřených právní normou určitému orgánu nebo organizaci, příslušnost po odborné nebo věcné stránce, funkční nebo služební pravomoc.*“

Uvedené vymezení a pojetí kompetence je platné mimo jiné v odborné terminologii sociálních věd, například v pedagogice, andragogice nebo managementu. V těchto vědách je skutečně možné pojem kompetence vykládat jako oprávnění či jinak zprostředkovanou formální autoritu/pravomoc jednotlivce učinit rozhodnutí. Užití pojmu v uvedeném smyslu vyjadřuje a potvrzuje sociální pozici jednotlivce, který je nositelem pravomoci jako osoby zmocněné k rozhodování a ovlivňování jednání druhých osob. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25)

S oprávněním rozhodovat by se měla dále pojit také odpovědnost za výsledek rozhodovacího procesu, tzn. jednotlivcem učiněná nebo přijatá rozhodnutí. V posledně uvedeném smyslu se již kompetence dostávají k dalšími možnému pojmu. Tím se dnes v odborné terminologii a kurikulárních dokumentech rozumí specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod, postupů a také například postojů. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25-26). Také Hroník (2007, s. 61) definuje kompetence jako

trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle. Tento trs je pozorován ve vzorku chování. Vzorek chování je definován časově a logicky ohraničenou částí chování. Ve vzorku chování může být identifikováno více kompetencí. Kompetence nejsou pouhými dovednostmi, jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých lze dosahovat efektivních výkonů.

Specifický soubor znalostí jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací, jenž mu umožňují osobní rozvoj a také naplnění jeho životních aspirací ve všech hlavních oblastech života. Jednou z oblastí je právě uplatnitelnost na trhu práce, respektive zaměstnatelnost. Obě výše uvedená pojetí pojmu kompetence (tj. kompetence jako soubor rozhodovacích pravomocí a současně sada zdrojů) si jedinec osvojuje a rozvíjí v procesech vzdělávání a učení, aby mohl úspěšně zvládat rozličné úkoly a životní situace. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25–26).

I v anglicky psané literatuře se objevují dva výrazy, které jsou do českého jazyka překládané jako kompetence. Prvním výrazem je *competence*, který je překládán zpravidla jako znalost či dovednost. Druhým výrazem je *competency*, jenž vymezuje činnosti pracovníka určené organizační strukturou, tedy jeho pravomoci a odpovědnost. (Lhotková, 2012, s. 22–23)

Plamínek (2014, s. 98) definuje pojem kompetence v manažerské praxi ve dvou významech. Zaprvé jako rozsah pravomocí, zadruhé jako způsobilost k úloze.

Jedná se tedy o dvě roviny termínu kompetence:

- 1) **Kompetence od jiného** (pravomoc, odpovědnost, příslušnost).
- 2) **Kompetence od sebe** (schopnost, dovednost, způsobilost). (Lhotková, 2012, s. 23)

První z obou výrazů je v okamžiku použití slova kompetence vnímán častěji. Vyjadřuje se například sdělením „on je kompetentní podepsat tuto listinu“ nebo „je kompetentní rozhodnout o udělení milosti,“ což nevypovídá o dovednostech jedince, ale o jeho rozhodovacích pravomocích v rámci dané organizační struktury. V terminologii školství, ale i v obecném managementu je v posledních letech pracováno s druhým výrazem. Tím je myšlena schopnost, způsobilost a znalost. (Trojan, 2012b, s. 9)

Tímto způsobem rozdělené kompetence, se často spojují s výkonem profese či obecněji s pracovní činností. *Kompetence od jiného* jako soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za důsledky. V „klasických“ organizačních (podnikových) strukturách jsou nositeli moci, a tím i rozhodovacích kompetencí manažeři. Ti je ovšem

získávají od svých nadřízených manažerů či vlastníků firem. *Kompetence od sebe* představují vyjádření obecné schopnosti „adekvátně zhodnotit situaci a dokázat jí přizpůsobit své jednání, případně být připraven (umět) na situaci reagovat zásahem do systému, který se v důsledku tohoto proaktivního jednání žádoucím způsobem promění.“ (Tureckiová, 2004, s. 29)

Hroník (2008, in Lhotková, 2012, s. 24) uvedené rozdělení rozšiřuje o třetí dimenzi, kterou je *motivace*. Jedná se o triádu „mohu – umím – chci“. *Mohu* ve smyslu pravomoci, *umím* ve smyslu znalosti i dovednosti a *chci* ve smyslu motivace k určité činnosti. Uvedená triáda zajistí potřebnou činnost pracovníků vedoucí k cíli. Kompetentní pracovník:

- Má možnosti v daném prostředí takové chování používat. Jedná se o kompetence od jiného – může.
- Je vybaven vlastnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování potřebuje. Kompetence od sebe – umí.
- Je motivovaný takové chování použít – chce. (Lhotková, 2012, s. 24)

## 1.1 Autorita a způsobilost

Dříve se místo pojmu kompetence ve smyslu pravomoc používalo slovo autorita. Tento pojem znamená obecně přiznávaný vliv a respekt, který představuje pomyslnou spojnicí mezi dvouúrovňovým významem kompetencí – mohu a umím. Formální autorita, na základě vymahatelných práv, je kompetencí ve významu pravomoci a následné odpovědnosti. Neformální (osobní) autorita koresponduje s osobností člověka, který si tuto autoritu vytváří. Optimální situace nastává, pokud je formální autorita podporována autoritou neformální. (Lhotková, 2012, s. 25)

V rovině kompetencí *od sebe* se jimi obvykle rozumí individuálně specifické soubory vlastností, postojů, znalostí, dovedností a zkušeností jednotlivců, které se promítají do jejich jednání a činí je způsobilé k výkonu nejrůznějších činností. Tímto způsobem široce pojatá schopnost anticipovat situace a reagovat na ně přiměřeným způsobem, se rozvíjí v procesu celoživotního učení. Je podmíněna permanentním procesem zdokonalování dílčích schopností a dovedností jednotlivce, včetně dynamiky jeho sociálních vazeb a vztahů v rámci malých i velkých sociálních skupin. Pro snadnější odlišení od předchozího významu pojmu kompetence se v tomto případě používá také termín pracovní způsobilost. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 29–30)

Člověk je způsobilý (má kompetenci) ve chvíli, kdy dokáže efektivně propojit zdroj<sup>2</sup> se situací, v níž se nachází a vhodně konat. Jedinec se v průběhu svého života dostává do různých situací, plní rozdílné sociální role a s nimi spojené úkoly a cíle. Dokáže-li efektivně nakládat se svými individuálními zdroji a průběžně je rozvíjí, zvyšuje se pravděpodobnost jeho úspěchu. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 29)

Plamínek (2014, s. 33) definuje způsobilost jako relativní pojem. Je vždy vztažena k nějaké úloze, případně k množině úloh typu svěřené role nebo pracovní pozice. Jedinec může být způsobilý v jedné roli (například manažera) a současně nezpůsobilý v jiné roli (například manžela).

K termínu kompetence se náleží také pojem kvalifikace. Oba uvedené výrazy se vztahují k profesionálnímu výkonu pracovních činností, a proto lze různě definovat jejich vzájemný vztah. Jako kvalifikace se běžně označuje soubor znalostí a dovedností zprostředkovaný školským systémem a následně rozvíjený v systému dalšího profesního vzdělávání. Navíc doplňovaný o osobní i profesní zkušenosti jedince. (Tureckiová, 2004, s. 31). Dle Vetešky (2016, s. 228) je kvalifikace tradičně signálem úspěšného ukončení počátečního vzdělávání a odborné přípravy. Tímto otevírá cestu k dalšímu odpovídajícímu stupni počátečního vzdělávání (např. z vyššího sekundárního do terciárního) nebo umožňuje vstoupit na trh práce.

Pojem profesní kompetence je chápán je chápán nikoli jako izolované schopnosti, ale jako soubor takových schopností, znalostí, dovedností a zreflektovaných životních i profesních zkušeností, které se promítají do pracovního jednání a slouží k efektivnímu zvládnání pracovních funkcí a rolí vyplývajících z pracovní pozice. Profesní kompetence jsou alespoň v určitých aspektech (složkách) přenosné mezioborově. Z tohoto úhlu pohledu je termín profesní kompetence nadřazen pojmu formální kvalifikace. Jelikož ji v některých složkách obsahuje. Kvalifikace je v naznačeném pojetí pouze předpokládanou součástí profesní kompetence. (Tureckiová, 2004, s. 31)

Termín kompetence se snaží postihnout, že cílem školního vzdělávání není jen osvojení poznatků a dovedností, ale také vytváření způsobilostí přesahujících do mimoškolního prostředí. Nelze tvrdit, že by byla zcela překlenuta propast mezi tradičním ekonomickým a tradičním pedagogickým pohledem, jedno je však jisté. Praxe potvrdila, že „kompetence

---

<sup>2</sup> Soubor veškerých informací, znalostí, dovedností a dřívějších zkušeností jedince.

pro život“ a „kompetence pro uplatnění na trhu práce“ mají množství průniků. (Veselý, 2006, s 20–21).

## 1.2 Lidský kapitál a schopnosti

Učením i vzděláváním se rozšiřuje potenciál jedince a tím vznikají nebo se rozvíjejí tzv. lidské zdroje. Tento termín vznikl překladem anglického výrazu human resources. (Plamínek, s. 18). Na významnost lidských zdrojů poukazuje Andragogický slovník (2014, s. 173). Organizace může fungovat jen tehdy, disponuje-li lidskými, materiálními, finančními a informačními zdroji. Lidské zdroje uvádějí do pohybu ostatní zdroje a determinují jejich využívání. *„Pro podniky představují lidské zdroje nejcennější a v rozvinutých tržních podmínkách nejdražší zdroj, jenž do značné míry rozhoduje o prosperitě a konkurenceschopnosti.“*

Také Pedagogický slovník (2009, s. 142) pojímá lidské zdroje v ekonomických a sociologických teoriích. Znamenají potenciál společnosti (lidský kapitál) vytvářený jako zásoba znalostí a dovedností v lidech určitého státu nebo území. V tomto potenciálu je spatřováno „skryté bohatství“ pro ekonomický růst společnosti.

Lidský kapitál je v teorii managementu považován za součást kapitálu intelektuálního, který tvoří protiváhu ke kapitálu finančnímu. Také je souhrnem kompetencí (ve smyslu funkčních znalostí a dovedností, včetně psycho-sociálních), postojů a intelektu. Z tohoto vymezení je patrné, že pojem kompetence prostupuje současnou teorií managementu. Rozlišuje se mezi intelektem (inteligencí či intelektuálními schopnostmi) a kompetencemi. K tradičním formám kapitálu se přiřadil (půda, výrobní zdroje, finance) i rozhodující zdroj dalšího rozvoje. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 27–28)

Schopnost lze ve stručnosti definovat jako předpoklad k výkonu, jeden ze zdrojů, které má člověk k dispozici a jež se obvykle pojí s určitou oblastí lidské činnosti. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 30). Schopnosti nejsou zděděné, jsou osvojené a často bývají osvojovány vědomě, z praktických i pragmatických důvodů. Dědit se mohou vlohy k určitým schopnostem. Těmito vlohami, ale i ostatními vlastnostmi a zčásti i postoji, jsou dány limity, v nichž si konkrétní člověk v konkrétní situaci může osvojovat konkrétní schopnosti. Pod pojmem schopnost (v angličtině ability) lze zařadit dvě odlišené kategorie lidských

zdrojů – schopnosti teoretické, respektive znalosti (knowledge) a schopnosti praktické, tedy dovednosti (skills). (Plamínek, 2014, s. 22).

Schopnost a kompetence se liší ve svých charakteristikách. Schopnost lze považovat za univerzálnější veličinu, než je kompetence. Není totiž oproti kompetenci spojena s konkrétním kontextem nebo situací. „Kompetence tedy nejsou pouhými dovednostmi.“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 31). *Jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivních výkonů.*“ (Hroník, 2007, s. 61)

Také Rada Evropské unie ve svém aktuálním doporučení (2017, s. 15) definuje kompetence jako prokazatelnou schopnost používat znalosti, dovednosti a osobní, sociální nebo metodické schopnosti při práci či studiu a v profesním i osobním rozvoji.

Podle Tigha (2002, s. 129–130) se kompetence zaměřují na to, co lidé umí (prakticky), nikoli to, co znají (teoreticky). Tzn.:

- Kompetence se zabývají praktickými dovednostmi, které musí mít kontext.
- Kompetence jsou výsledkem činností. Popisují, co někdo umí, nepopisují vzdělávací proces, který jedinec podstoupil.
- Aby bylo možné kompetence spolehlivě měřit, musí existovat precizně definované a široce dostupné normy (standardy). Podle nich je možné kompetence také hodnotit (uznávat).
- Kompetence jsou měřítkem toho, co jedinec dokáže udělat v konkrétním časovém rozmezí – jsou časově ohraničené. (překlad autora)

### 1.3 Členění kompetencí

Pojetí kompetencí vychází z očekávaného a pozorovatelného chování, proto je lze uspořádat podle třech základních pozorovacích skupin chování:

- *„Přístup k úkolům a věcem – kompetence řešení problému,*
- *vztah k druhým lidem – interpersonální kompetence,*
- *chování k sobě samému – kompetence sebeřízení.*“ (Hroník, 2006, s 31–32)

Dále lze rozlišovat čtyři složky profesní kompetence:

- **Odborná nebo také technická kompetence**, která má nejbližší k formální kvalifikaci. Je pro ni příznačná znalost pracovních postupů i procesů a možností jednání

v organizaci. Projevuje mimo jiné v dovednostech analyzovat a řešit problémy a uplatňovat v praxi fungující řešení.

- **Metodická (konceptní) kompetence**, která vyjadřuje schopnost pružně a efektivně osvojovat nové znalosti a pracovní metody. Jedná se o „umění“ strukturovat problémy, rozlišovat důležité či nedůležité a soustředit se na dosahování výsledků.
- **Sociální kompetence** spočívá ve schopnosti konstruktivně navazovat a dlouhodobě rozvíjet vztahy s ostatními členy organizace. Projevuje se v široké škále odpovídajících sociálních dovedností, jež manažer uplatňuje se všemi zainteresovanými osobami nebo skupinami osob.
- **Osobní (osobnostní) kompetence** znamenají schopnost reflexe a sebereflexe, včetně adekvátního sebehodnocení a sebepřijetí. Schopnost reagovat přiměřeně dané situaci, ale například také samostatnost a připravenost brát na sebe odpovědnost. (Tureckiová, 2004, s. 36)

Pitra (in Kalous a kol, 1997, s. 56) uvádí třísloužkový model manažerských kompetencí, který se skládá z/ze:

- **Manažerských kompetencí** – vyvolání změn, analýza a řešení problémů, delegování pravomoci, tvořivé myšlení.
- **Odborných a metodických kompetencí** – organizační struktury, právní předpisy, softwarové aplikace, jazykové znalosti.
- **Sociálních kompetencí** – schopnost vyjednávat, komunikační schopnosti, práce v týmu, motivace spolupracovníků.

Mužík (1999) definuje manažerské kompetence kombinací tří aspektů – analytických, interpersonálních a emocionálních. Požadavky na manažery se dělí dle odvětví, typu organizace a míry odpovědnosti. Obecně je lze členit do následujících skupin:

- **Analyticko-konceptní schopnosti** – „co dělat.“ Soubor manažerských postupů a přístupů k jednotlivým činnostem. Například marketing, finance, výroba, řízení lidských zdrojů.
- **Manažerské procesní dovednosti** – „jak to dělat.“ Umění jednat, naslouchat a komunikovat, schopnost efektivně zorganizovat vlastní čas, umění stanovit si priority.
- **Osobnostní rysy a vlastnosti.**

- **„Know-how“ daného odvětví.** Soubor znalostí o daném oboru a všem co souvisí s jeho dalším rozvojem, včetně znalostí konkurenčního prostředí a „vytváření“ užitečných vazeb zainteresovaných lidí.

Vyjma členění kompetencí dle profesí, existují také tzv. klíčové kompetence. Belz a Siegrist (2001, s. 174) je definují následovně. „*Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti, dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života.*“

Struktura klíčových kompetencí:

- **Sociální kompetence** – schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím, komunikativnost.
- **Kompetence ve vztahu k vlastní osobě** – zacházení se sebou samým, reflexe vůči vlastní osobě, vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu, schopnost posuzovat sám sebe a dále s rozvíjet.
- **Kompetence v oblasti metod** – plánovitě a se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, vypracovávat tvořivé (neortodoxní) řešení (jít mimo vyšlapané cesty), strukturovat a klasifikovat informace, zvažovat šance a rizika. (Belz a Siegrist, 2001, s. 167)

Liessmann (2015, s. 40) poukazuje na stinnou stránku členění kompetencí na základě následujících argumentů. Kompetence mohou být nasazeny jako „univerzální“ pojem, který v sobě zahrnuje nejenom pojmy jako klíčová kvalifikace, soft skills či odborná znalost, ale může být libovolně diferencován a specializován. V praktickém zacházení to pak vede s pojetím kompetence k takovým absurditám jako k naprosto libovolnému připisování kompetencí, neboť každá k cíli orientovaná lidská činnost může být pojata jako forma kompetence – lhostejno, jak se uskuteční nebo vyvine. Příkladem této absurdity je dle Liessmana (2015, s. 40) navržený *Učební plán 21* pro švýcarské základní vzdělávání, který pro žáky popisuje téměř 4 000 kompetencí. „*To jde jen tehdy, když se každá samozřejmost vyhodnotí a ocení jako kompetence a příslušné učební a komunikační procesy se rozčlení a izolují k nepoznání.*“



## 2 ZŘIZOVATELÉ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Kapitola pojednává o kompetencích zřizovatelů a jejich vztahu k ředitelům základních škol. Jedná se o veřejné zřizovatele, kterými mohou být obce, svazky obcí nebo městské části. V této kapitole jsou považovány kompetence ve smyslu „kompetence od jiného“, respektive ve smyslu formální pravomoci/autority rozhodnout a nést odpovědnost v konkrétních případech.

V České republice je systém školství poměrně decentralizovaný, s vysokým stupněm autonomie škol. Také kompetence obcí jsou zde významné. Objasňování kompetencí obcí má již v celku blízko k samotným realizátorům služby, tedy školám. Z tohoto důvodu je vhodné věnovat se poněkud nejednoduchému vztahu mezi řediteli a zřizovateli škol. Tento vztah významně ovlivňuje dění na úrovni školy a do určité míry i kvalitu poskytovaného vzdělávání. Nejen kvůli záměrům vzdělávací politiky a jako důsledek cíleného působení státu a samosprávy, ale také jako nezamýšlený důsledek současného uspořádání kompetencí. (Kitzberger, 2015, s. 132)

Kuchař (2015, s. 39) zastává názor, že *„jednou ze stěžejních problematických oblastí, které české školství musí řešit, je právě systém řízení vzdělávací politiky v České republice, a tedy nutnost nastavit jasná pravidla pro vztah mezi zřizovateli a řediteli jimi zřizovaných škol.“* Nejasnost v nastavení kompetencí a pravidel ve školském systému, odlišnost jejich osobnostních i společenských vizí a cílů, prostředí, ve kterém se pohybují, vzdělanost, způsoby komunikace a také očekávání jsou mezi zřizovateli a řediteli tak rozdílná, že automaticky vedou k vytváření mýtů i předsudků. Důsledkem je, že tyto okolnosti mezi nimi při společném řízení školství přirozeně způsobují problematický vztah. Přesto tomu tak není vždy a všude. Jsou známy vztahy zřizovatelů a ředitelů, které se dají charakterizovat jako funkční až harmonické. (Kuchař, 2015, s. 39)

Spolupráce ředitele školy se zřizovatelem by se měla při řízení kvality školy dotýkat podpory a rozvoje klíčových oblastí, které charakterizují kvalitní školu a které lze vyjádřit slovy „důvěra, hrdost, bezpečí a spolupráce.“ Tuto charakteristiku by měli ke každé škole pociťovat žáci, rodiče, pracovníci školy i zřizovatel. (Trojan, 2014, s. 17–18, in Kuchař, 2015, s. 40). Neexistuje a nikdy ani nebude existovat jednotný návod, které konkrétní kroky by měla efektivní spolupráce obsahovat. Každý region je odlišný z hlediska uspořádání struktury úřadu zřizovatele, počtem a typem škol, podmínkami v regionu. Ať se již se jedná o skladbu obyvatel, ekonomický a sociální charakter oblasti, dopravní infrastrukturu apod. Je však důležité, aby si jak zřizovatelé, tak ředitelé společně nastavili formy spolupráce, které budou školám

pomáhat a zvyšovat jejich kvalitu ve zmíněných klíčových oblastech. K tomu může dojít pouze za předpokladu, že budou naplněny tři základní předpoklady pro funkční vztah:

- Vzájemné poznání a pochopení osobnosti i role ředitelů a zřizovatelů.
- Nastavení pravidel a vymezení rozsahu rolí ředitelů a zřizovatelů při řízení školy.
- Společná komunikace mezi zřizovatelem a řediteli. (Kuchař, 2015, s. 40)

## 2.1 Výkon samosprávy obce

*„Obce jsou při výkonu místní správy povolány k plnění úkolů, které jsou vymezeny rámcem tzv. působnosti obce. Působností obce se obecně řečeno rozumí právně vymezený okruh společenských vztahů, předmět, obsah a rozsah činností, v nichž obec realizuje svoji pravomoc. Pravomocí obce se rozumí souhrn oprávnění, jimiž je obec vybavena, a právních povinností, jež jsou obci uloženy, pro potřeby plnění úkolů obce.“* (Petr Průcha, 2014, s. 62)

Podle zákona o obcích č. 128/2000 Sb., přichází u obcí v úvahu působnost dvojího typu – tzv. působnost samostatná a tzv. působnost přenesená.

Působnost obce jak samostatnou, tak i přenesenou realizují, s výjimkou případů samostatné působnosti řešených místním referendem, orgány obce. Jedná se o:

- **Zastupitelstvo obce** – je nejvyšším samosprávným orgánem a zastupitelským sborem obce, který je volen v přímých volbách. Vykonává zákonem o obcích nejdůležitější svěřené pravomoci v oblasti samostatné působnosti obce.
- **Rada obce** – je výkonným orgánem pro oblast samostatné působnosti obce. Z tohoto důvodu postavení jí nepřísluší, až na výjimky stanovené zákonem, rozhodovat v přenesené působnosti. Radu obce tvoří starosta, místostarosta či místostarostové a další radní, kteří jsou voleni zastupitelstvem z řad jeho členů.
- **Starosta** – je orgánem obce, který ji reprezentuje navenek a plní další úkoly stanovené zákonem o obcích. Starostu volí zastupitelstvo ze svých členů a z tohoto důvodu je starosta ze své činnosti zastupitelstvu odpovědný.
- **Obecní úřad** – je orgánem obce úředního typu. Přísluší mu zabezpečovat plnění úkolů obce úředního charakteru jak v oblasti samostatné, tak v oblasti přenesené působnosti. (Petr Průcha, 2014, s. 63–64)

Mezi významná oprávnění obcí v oblasti samostatné působnosti patří vytvářet svazky obcí, za účelem společného plnění vybraných úkolů veřejné správy. (Petr Průcha, 2014, s. 89). Zákon o obcích v § 4 odst. 1 vyjmenovává také statutární města jimiž jsou Kladno, České Budějovice, Plzeň, Karlovy Vary, Ústí nad Labem, Liberec, Jablonec nad Nisou, Hradec Králové, Pardubice, Jihlava, Brno, Zlín, Olomouc, Přerov, Chomutov, Děčín, Frýdek-Místek, Ostrava, Opava, Havířov, Most, Teplice, Karviná, Mladá Boleslav a Prostějov. Tato statutární města pak mohou svá území členit na městské obvody nebo městské části s vlastními orgány samosprávy.<sup>3</sup>

Pokud se jedná o hlavní město Prahu, jeho postavení je upraveno samostatným zákonem č. 131/2000 Sb. o hlavním městě Praze, ve znění pozdějších předpisů. Hlavní město Praha má postavení obce, jejíž území se člení na městské části. Platná právní úprava přitom výslovně předpokládá, že záležitosti hlavního města Prahy spravuje samostatně jak hlavní město, tak v zákonem vymezeném rozsahu i městské části. Obdobně jsou městské části hlavního města Prahy přímo zákonem oprávněny hospodařit se svěřeným majetkem hlavního města Prahy. (Petr Průcha, 2016, s. 89)

Dle zákona o obcích vykonávají u územních samosprávných celků funkci zřizovatele tyto orgány:

- **U obcí** – rada obce,<sup>4</sup> není-li sestavena rada obce je dělba kompetencí rady rozložena mezi starostou obce a zastupitelstvo.<sup>5</sup>
- **U městských částí** – rada městské části.
- **U svazku obcí** – orgán vymezený stanovami. (Zeman, 2014, s. 20)

Zřizovatelem školy je nejčastěji rada obce, která jmenuje ředitele veřejné školy jako ředitele právnické osoby, jako statutární orgán právnické osoby. Nikoli statutárního zástupce, jak se často chybně uvádí. (Puškinová, 2013, s. 6)

---

<sup>3</sup> § 4 odst. 2 zákona o obcích č. 128/2000 Sb.

<sup>4</sup> § 102 odst. 2 písm. b) zákona č. 128/2000 Sb.

<sup>5</sup> § 102 odst. 4 zákona 128/2000 Sb.

## 2.2 Obecné kompetence obcí při řízení škol

Základní kompetence obcí v samostatné působnosti definuje školský zákon. Pro obce jsou zde v § 177 odst. 2 písm. a) a b) formulovány dva hlavní obecnější principy.

Při zajišťování vzdělávání a školských služeb, zejména při zřizování a zrušování škol a školských zařízení, dbá obec zejména o:

- „soulad rozvoje vzdělávání a školských služeb se zájmy občanů obce a kraje, s potřebami trhu práce, s demografickým vývojem a rozvojem svého území,
- dostupnost vzdělávání a školských služeb podle místních podmínek.“

Obcím je tímto zákonem svěřen hlavní úkol:

- zajistit pro děti s trvalým bydlištěm na jejich území podmínky pro plnění povinné školní docházky. Z tohoto důvodu obce zřizují základní školy nebo musí zajistit výše uvedené na základě dohody s jinou obcí, která školu zřídila. (Kitzberger, 2015, s. 133)

Jak uvádí Štěpán (2014, s. 22), z výše uvedené definice zákona vyplívá následující. Pokud má škola nabízet dětem kvalitní vzdělávání, musí ředitel školy i zřizovatel tento cíl společně sdílet a udělat pro něj maximum. „Musí spolu umět komunikovat, musí si umět naslouchat a musí společně umět najít shodu.“

### 2.2.1 Kompetence obcí při zřizování škol

Obce jako územně samosprávné celky zřizují veřejné základní školy v právní formě příspěvkových organizací. Základním právním předpisem upravujícím hospodaření školy zřízené obcí nebo svazkem obcí je zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů. Právní předpisy připouští, aby příspěvková organizace zřízená obcí nebo svazkem měla vlastní majetek.<sup>6</sup> Většina zřizovatelů však trvá na tom, aby byl veškerý majetek pořízený z výnosů příspěvkové organizace majetkem zřizovatele. Z tohoto důvodu většina příspěvkových organizací žádný majetek nevlastní. Pouze hospodaří s majetkem, který jí obec „svěří“. O majetku účtuje, případně ho podle rozhodnutí zřizovatele i odepisuje. (Zeman, 2014, s. 17). Další kompetence obce při zřizování, rušení, slučování a rozdělování škol jsou vymezeny v § 84 odst. 2 písm. d) zákona o obcích č. 128/2000 Sb. a dále školským zákonem. Obec zřídí školu usnesením zastupitelstva a zastupitelstvo dále schválí zřizovací

---

<sup>6</sup> § 27 odst. 5 zákona č. 250/2000 Sb.

listinu. Je potřeba zdůraznit, že škola může nakládat se svěřeným majetkem pouze v rozsahu práv, které jí zřizovatel povolil. Nikoli dle práv, které vyplývají z právních předpisů. Z toho hlediska má pro školu velký význam zřizovací listina. Tato listina obsahuje souhrn práv a povinností, které zřizovatel na příspěvkovou organizaci deleguje, aby mohla plnit úkoly svého hlavního účelu a předmětu činnosti. (Zeman, 2014, s. 17)

O vzniku příspěvkové organizace vydá zřizovatel dle § 27 odst. 2 zákona č. 250/2000 Sb., zřizovací listinu, která musí obsahovat:

- a) *„úplný název zřizovatele; je-li jím obec, uvede se také její zařazení do okresu,*
- b) *název, sídlo příspěvkové organizace a její identifikační číslo; název musí vylučovat možnost záměny s názvy jiných příspěvkových organizací,*
- c) *vymezení hlavního účelu a tomu odpovídajícího předmětu činnosti,*
- d) *označení statutárních orgánů a způsob, jakým vystupují jménem organizace,*
- e) *vymezení majetku ve vlastnictví zřizovatele, který se příspěvkové organizaci předává k hospodaření (dále jen „svěřený majetek“),*
- f) *vymezení práv, která organizaci umožní, aby se svěřeným majetkem mohla plnit hlavní účel, k němuž byla zřízena,*
- g) *okruhy doplňkové činnosti navazující na hlavní účel příspěvkové organizace, kterou jí zřizovatel povolí k tomu, aby mohla lépe využívat všechny své hospodářské možnosti a odbornost svých zaměstnanců; tato činnost nesmí narušovat plnění hlavního účelu organizace a sleduje se odděleně,*
- h) *vymezení doby, na kterou je organizace zřízena.“*

## **2.2.2 Kompetence obcí při financování škol**

Obcím v roli zřizovatelů vyplývají vůči školám mnohé kompetence, především ve finanční a provozní oblasti. Zřizovatel musí zajistit financování „své“ příspěvkové organizace, s výjimkou položek, které financuje stát. Poskytuje-li zřizovatel jím zřízeným organizacím finanční prostředky, může také ovlivňovat a kontrolovat jejich využívání. (Kitzberger, 2015, s. 133)

Tzv. veřejnosprávní kontrola příspěvkových organizací je prováděna podle ustanovení § 15 a 27 odst. 9 zákona č. 250/2000 Sb. V ustanovení § 15 je vymezeno, že územní samosprávný celek provádí pravidelnou, systematickou a úplnou kontrolu svého hospodaření

podle zvláštního právního předpisu upravujícího finanční kontrolu ve veřejné správě.<sup>7</sup> Dále kontroluje hospodaření jím zřízených a založených právnických osob. V ustanovení § 27 odst. 9 se dále uvádí, že zřizovatel provádí kontrolu hospodaření příspěvkové organizace. Z hlediska věcného vymezení předmětu kontroly ze strany zřizovatele platí, že mohou být kontrolovány veškeré aktivity, na které byly vynaloženy veřejné prostředky. Včetně prostředků poskytnutých z jiných rozpočtů, například ze státního rozpočtu nebo ze zahraničí. (Pospíšil, 2015, s. 44)

Kompetence zřizovatele příspěvkové organizace v oblasti hospodaření jsou stanoveny v § 27-37 zákona č. 250/2000 Sb. Jsou jimi především:

- Poskytování příspěvku na provoz zřizovatelem,
- využití zisku z doplňkové činnosti příspěvkové organizace k jiným účelům,
- odvody příspěvkové organizace do rozpočtu zřizovatele,
- zprostředkování vztahu rozpočtu příspěvkové organizace ke státnímu rozpočtu,
- schvalování hospodářského výsledku,
- investiční dotace zřizovatele do investičního fondu příspěvkové organizace,
- souhlas s přijetím daru, dědictvím pro příspěvkové organizace,
- souhlas s použitím prostředků investičního fondu na opravy nemovitého majetku,
- souhlas se smlouvami o půjčce nebo úvěru, s přijetím závazku ručitele, s nákupem na splátky, akcií a cenných papírů. (Zeman, 2014, s. 20)

### **2.2.3 Kompetence obcí při jmenování ředitele a konkurzním řízení**

Mezi základní kompetence zřizovatele patří jmenování ředitele. U škol zřizovaných obcí jsou kompetence jmenovat ředitele stanoveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., na základě konkurzního řízení, které je upraveno vyhláškou MŠMT č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkurzního řízení a konkursních komisích. (Zeman, 2014, s. 21)

Ve školství jako v jediném odvětví veřejných služeb, je místo ředitele veřejné právnické osoby vykonávající činnost školy obsazováno konkurzním řízením, které je upraveno právním předpisem. Skutečnost, že jsou dána jasná pravidla pro složení a průběh konkurzního řízení, je projevem snahy o maximální objektivitu výběru ředitele školy. (Poláková, 2017, s. 18)

---

<sup>7</sup> Podle zákona o finanční kontrole č. 320/2001 Sb.

Na výběru ředitele se v první řadě podílí zřizovatel, který jmenuje usnesením rady své dva zástupce. „Obvykle jsou to členové rady, velmi často starosta obce a radní odpovědný za oblast školství. Jejich slovo má v konkurzním řízení největší váhu. Uchazeč o funkci ředitele by měl naplňovat hlavně jejich očekávání.“ (Poláková, 2017, s. 18). Dalším členem konkurzní komise je zástupce místně příslušného krajského úřadu, jmenovaný ředitelem krajského úřadu, který je pro průběh konkurzního řízení garantem legalnosti postupu členů konkurzní komise. V řadě případů metodicky usměrňuje kroky zřizovatele od samotného úmyslu vypsání konkurzního řízení až po zápis nového ředitele do školského rejstříku. Velmi důležitou roli má v konkurzní komisi i zástupce delegovaný Českou školní inspekcí. Jeho odborné zkušenosti a komplexní znalosti v oblasti školství jsou při výběru nejvhodnějšího kandidáta neocenitelné. (Poláková, 2017, s. 18)

Výběru ředitele školy se účastní také člen školské rady, kterým je například zákonný zástupce nezletilých žáků. S ohledem na složení školské rady mohou její zástupci zvýšit řadu členů konkurzní komise za zřizovatele, popřípadě posílit počet pedagogických pracovníků v konkurzní komisi, jejichž zájmy jsou ve školské radě také reprezentovány. Pedagogičtí pracovníci mají svého zástupce v konkurzní komisi přímo na základě vyhlášky. Delegován je do komise na základě volby organizované stávajícím ředitelem školy. Zaujímá významný projev demokracie, jelikož se zástupce zaměstnanců přímo podílí na výběru budoucího nadřízeného. (Poláková, 2017, s. 18). Členem konkurzní komise je také ředitel jiné základní školy, který může sloužit budoucímu řediteli jako mentor. Obvykle se jedná o zkušeného a osvědčeného manažera, který svou školu úspěšně řídí a zřizovatel má zájem, aby i jeho organizace obdobně prospívala. V průběhu konkurzního řízení se zřizovatel zajímá o celkovou koncepci školy, zkušenosti budoucího ředitele, jeho znalost předpisů a morální vlastnosti. (Poláková, 2017, s. 18)

Organizace EDUin, která se zabývá oblastí vzdělávání, sestavila pro potřeby zřizovatelů materiál, jehož cílem je ulehčit výběr kandidáta o funkci ředitele. Tímto způsobem definovala tematické okruhy:

- **Pedagogický sbor** – Jak by byl sestaven plán rozvoje dalšího vzdělávání pedagogů? Jak si ředitel školy přeje, aby na sobě pedagogové dále pracovali?
- **Vybavení školy** – Jak má být škola vybavena (co jsou priority) a z jakého finančního zdroje? K čemu konkrétně bude nové vybavení sloužit?

- **Vzdělávání žáků** – Jací žáci budou opouštět školu – co mají umět? Jaké by měly být cíle vzdělávání? Jak toho chce ředitel dosáhnout? Jaké metody chce ředitel ve škole rozšířit a jak to chce prakticky provést?
- **Spolupráce s rodiči a obcí** – Jaké formy spolupráce s rodiči chce ředitel podporovat a jak? Jakou spolupráci může ředitel obci nabídnout?
- **Kvalita vedení** – Jaký manažerský cíl si ředitel stanovil? Jak chce řešit odměňování a motivaci pedagogů?<sup>8</sup>

Po vyslechnutí všech uchazečů o funkci ředitele školy, se konkurzní komise hlasováním usnese, zda jsou všichni uchazeči ke jmenování vhodní, nebo některý z uchazečů vhodný není. Pokud zůstane vhodný pouze jeden z uchazečů, nestanovuje se pořadí a komise jej doporučí ke jmenování. Pokud je ke jmenování vhodných více uchazečů, konkurzní komise pořadí stanovuje. Následně tajemník konkurzní komise sepiše zápis o průběhu jednání, jehož součástí je také pořadí uchazečů. Zřizovateli je zápis doručen, aby rada rozhodla, který kandidát bude jmenován. Stanovisko konkurzní komise má pouze *doporučující charakter*, tzn. že pořadí nemusí být zřizovatelem respektováno. Jmenován může být i uchazeč z jiného než prvního místa. Rada dokonce nemusí jmenovat žádného z doporučených uchazečů a může vypsát nové konkurzní řízení. (Poláková, 2017, s. 20)

## 2.2.4 Kompetence školské rady

Při popisu kompetencí zřizovatelů je zapotřebí zamyslet se nad tím, zda a jakým způsobem může obec ovlivňovat nebo dokonce řídit samotné poskytování vzdělávání a jeho kvalitu. Je zřizovatelem škol, musí zajistit jejich financování, nese v tomto smyslu odpovědnost za nabídku vzdělávací služby. Otázkou však zůstává, jakými kompetencemi obec disponuje, aby mohla tuto veřejnou službu usměrňovat. (Kitzberger, 2015, s. 133)

Školský zákon, ani zákon o obcích v tomto směru prakticky žádné přímé a explicitně vyjádřené kompetence nestanovuje. Obec nemá možnost ovlivňovat obsah vzdělávání (to je jistě pochopitelné, zde je doména státu), nemůže téměř zasahovat do vzdělávacího procesu ani do vzdělávací nabídky škol. Ředitel školy není žádným způsobem podřízený

---

<sup>8</sup> Svaz měst a obcí České republiky. *Pomůcka ke konkurzům ředitelů* [online]. Praha: EDUin, 2012. [cit. 1. 11. 2017]. Dostupné z: <http://smocr.cz/cz/oblasti-cinnosti/skolstvi/pomucka-ke-konkurzum-reditelu-skol.aspx>



(ve smyslu pracovně právním ani ve smyslu řízení) orgánům obce.<sup>9</sup> Slovo „téměř“ je voleno kvůli dvěma výjimkám, které ve skutečnosti poskytují obcím velmi silný vliv. (Kitzberger, 2015, s. 133)

První výjimkou je jmenování ředitele. Obec, respektive zřizovatel je tím, kdo jmenuje ředitele základní školy do funkce a také jej z ní odvolává. Tato silná pravomoc následně způsobuje, že ředitel školy vůli svého zřizovatele zpravidla respektuje nejen v oblastech, které zákon předpokládá, ale často i nad rámec právních předpisů. Pozitivní vztah se zřizovatelem je pro ředitele existenční<sup>10</sup> záležitostí, a to i přesto, že zřizovatel nemůže provádět výměny na pozici ředitele školy zcela libovolně. Školský zákon pro jmenování a odvolávání ředitelů škol a školských zařízení uvádí poměrně jasná pravidla a zřizovatelům v této oblasti přeci jen omezuje prostor. Míra tohoto omezení se v čase různě mění. (Kitzberger, 2015, s. 133)

Druhou výjimkou je zastoupení zřizovatele ve školské radě, která má určité kompetence školu ovlivňovat. Školský zákon zakotvil školskou radu jako vnitřní orgán podílející se chodu a správě školy. Na počátku stojí zřizovatel, který v souladu se školským zákonem zřizuje školskou radu, stanoví počet jejích členů a vydává volební řád. Rada slouží jako platforma pro dialog a vytváření rozumných pravidel za účasti všech zástupců vzdělávacího procesu. (Ventluková, 2013, s. 36). Kitzberger (2015, s. 135) označuje tento orgán jako tzv. „tripartitu“. Třetinu členů volí ze svých řad zástupci rodičů (zákonní zástupci žáků), třetinu tvoří zástupci pedagogů školy a třetinu jmenuje zřizovatel.

Smyslem zřizování školských rad je rozdělit odpovědnost za ovlivňování školy mezi ředitele, zřizovatele, učitele a zákonné zástupce žáků. Povinné zřizování školských rad při základních školách, jakož i kompetence rozdělené mezi jednotlivé účastníky, se snaží vytvořit tomuto modelu žádoucí zákonný rámec. Níže uvedené úkoly plní v rámci samostatné působnosti, jejíž výkon podléhá kontrole svěřené Ministerstvu vnitra, popř. magistrátům územně členěných statutárních měst. (Ventluková, 2013, s. 36)

Školské rady nemají v České republice na rozdíl od řady evropských zemí příliš dlouhou tradici. Tomu odpovídá i jejich zatím spíše rozpačitá činnost, uvažuje-li se o celkové situaci. Až do roku 2005 bylo jejich zřizování dobrovolnou záležitostí. V současné době, jak již bylo

---

<sup>9</sup> „I když ředitele školy jmenuje rada obce nebo rada kraje, jeho zaměstnavatelem je škola jako právnická osoba (nikoli obecní úřad nebo krajský úřad).“ (Puškinová, 2013, s.7)

<sup>10</sup> „Nehledě na to, že zaměstnavatelem ředitele školy je škola jako právnická osoba, plat řediteli školy určuje orgán, který ho na místo ředitele školy jmenoval (§ 122 odst. 3 zákoníku práce). Nejčastěji to bývá rada obce nebo rada kraje. Pokud není ustavena rada obce, určuje řediteli školy plat starosta obce.“ (Puškinová, 2014, s. 7)

zmíněno výše, je orgánem povinným. Jejich potenciál v systému řízení školství je nicméně značný. (Kitzberger, 2015, s. 135). Kompetence školské rady jsou uvedeny v § 167 odst. 1 školského zákona:

- a) *vyjadřuje se k návrhům školních vzdělávacích programů a k jejich následnému uskutečňování,*
- b) *schvaluje výroční zprávu o činnosti školy,*
- c) *schvaluje školní řád,*
- d) *schvaluje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků,*
- e) *podílí se na zpracování koncepčních záměrů rozvoje školy,*
- f) *projednává návrh rozpočtu právnické osoby na další rok a navrhuje zlepšení hospodaření,*
- g) *projednává inspekční zprávy České školní inspekce,*
- h) *podává podněty a oznámení řediteli školy, zřizovateli, orgánům vykonávající státní správu ve školství a dalším orgánům státní správy.*<sup>11</sup>

Z uvedeného odstavce školského zákona je patrné, že školská rada disponuje některými významnými kompetencemi, kterými může ovlivňovat rozhodování ředitele a celkovou koncepci školy. Novelou školského zákona v roce 2012 byly tyto kompetence významně posíleny tím, že školská rada může navrhnout zřizovateli odvolání ředitele. Pokud rada navrhne odvolání během jeho funkčního období, nemusí zřizovatel návrh akceptovat. Stane-li se tak na konci funkčního období ředitele školy, musí být vyhlášen konkurz na jeho místo. Kromě toho školská rada schvaluje výroční zprávu školy, tedy dokument, který by měl sumarizovat uplynulé celoroční činnosti školy. Tím se školská rada stává orgánem, který významně vstupuje do řídicích procesů. Zejména může ze své pozice vyhodnocovat úspěšnost řízení školy a v rámci svých kompetencí reagovat. (Kitzberger, 2015, s. 135)

Kompetence školské rady mohou být také kritizovány. Trojan (2015, s. 9) spatřuje v tomto orgánu několik zásadních rozporů. Jedná se zejména o nevyváženost pravomocí a povinností. Jestliže má školská rada pravomoc zasahovat do řízení školy, měla by mít v první řadě pocit odpovědnosti. Školská rada může neschválit zásadní dokument, může navrhnout odvolání ředitele, ale sama nemusí prakticky nic. Jedná se o časté případy, kdy členové rady neumožní řediteli něco rozhodnout a po krátkém období jej za existenci nějakého opatření kritizují. Rozhodnutí je na řediteli a nikdo už nebere do úvahy okolnosti, které jej ke konkrétnímu

---

<sup>11</sup> § 167 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.

rozhodnutí vedly. Školská rada žádá kvalitní výsledky žáků, ale nesouhlasí s ředitelem, když začne klást důraz na práci žáků, jejich přípravu a odpovědnost. Školská rada trvá na levném plaveckém kurzu pro žáky a jiných sociálních výhodách, ale nemá žádnou povinnost pomoci řediteli v získání financí.

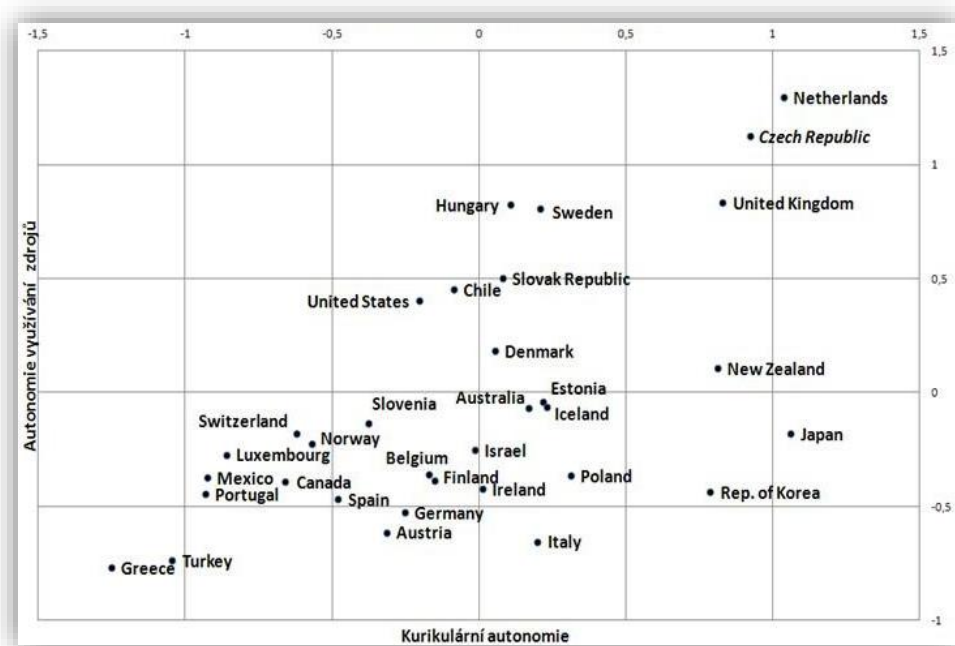
Skrze plnění či neplnění uvedených povinností, by zřizovatel neměl prosazovat své vlastní zájmy, které má jinak zcela oprávněně jako subjekt, který zřizuje školu a který jejím prostřednictvím plní úkoly na úseku územní samosprávy. Prosazování zájmů zřizovatele je zcela korektní a legitimní, je-li činěno na půdě školské rady, která je záměrně postavená na poměrném zastoupení tří stran tvořících „protiváhu“ řediteli školy. Zřizovatel může legitimně vstoupit jako „třetí zvenčí“ mezi školskou radu a ředitele školy v situaci, kdy nelze nalézt dohody. Přenáší-li však své zájmy do povinností, jejichž plnění by mělo být nestranné, činí tak většinou způsobem, který přesahuje rámec jeho kompetencí (od svévolného rozšiřování předmětu úpravy volebního řádu po obstrukční nezřízení školské rady). Takové jednání zřizovatele je buď za hranicí zákona, nebo zcela neúčinné (popřípadě obojí). Z hlediska postavení ředitele i školské rady platí, že zřizovatel může do činnosti školy zasahovat pouze způsobem, který předvírají právní předpisy. (Ventluková, 2013, s. 36)

### 3 ŘEDITELÉ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Kapitola pojednává o kompetencích ředitelů ve dvou hlavních rovinách – nejenom v rovině pravomocí, ale také souboru, znalostí, dovedností a zkušeností.

Není mnoho zemí ve světě, které by předaly ředitelům školy tak velikou míru odpovědnosti, jako je tomu v České republice. (Trojan, 2012a, s. 12)

Graf 1 – Autonomie škol



Zdroj: Šetření PISA 2009 (in Trojan, 2012a, s. 13)

S jistotou lze tvrdit, že by ředitel české školy měl mít vzhledem k vysoké míře kompetencí v obou popisovaných oblastech (kurikulum a rozpočet školy) také vysokou úroveň jednotlivých složek svých vlastních kompetencí, což může v praxi pokulhávat. (Trojan, 2012a, s. 12) Ředitelé jsou jedním z nejvýznamnějších aktérů školské politiky v České republice. Zodpovídají za řízení školy, a to jak za náplň činnosti (kurikula, realizaci výuky), tak provozní záležitosti (hospodaření, lidské zdroje, vybavení), i jednání se subjekty vně školy (s rodiči, zřizovatelem, sociálními partnery). (Mouralová, 2015, s. 164)

Požadavky kladené na osobu ředitele školy neustále narůstají. Postupné změny v celém systému řízení školství, změna státoprávního uspořádání, právní subjektivita škol a v neposlední řadě populační tlaky postupně přináší do řízení škol nové problémy, nová témata a novou odpovědnost. Ředitel školy se tak vyvíjí od pedagogického lídra spíše směrem k úředníkovi garantujícímu správné vyúčtování přidělených financí.

Podle zákona přitom zodpovídá za všechny procesy ve škole. V souladu s platnými právními předpisy zůstává ředitel školy i během vykonávání funkce pedagogickým pracovníkem. Často reflektovanou skutečností ovšem zůstává fakt, že ředitelům škol nezbyvá na výuku čas ani energie. Svoji pozornost musí dělit o nesouměřitelné díly svých pracovních náplní. Stále častěji je kladena otázka, zdali se již nejedná jen o tradiční vymezení pedagogické role, které je v současných podmínkách nezvládnutelné. (Trojan, 2013, s. 13)

### 3.1 Předpoklady pro výkon funkce ředitele a funkční období

Postavení pedagogických pracovníků upravuje samostatný zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Jelikož je ředitel školy dle tohoto zákona pedagogickým pracovníkem, musí podle § 3 odst. 1 splňovat nejprve obecné předpoklady:

- a) *„je způsobilý k právním úkonům,*
- b)  *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c)  *je bezúhonný,*
- d)  *je zdravotně způsobilý a*
- e)  *prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“*

Ředitelé škol musí kromě pěti výše uvedených obecných předpokladů splňovat další dva dle § 5 odst. 1 školského zákona. Prvním z nich je délka praxe přímé pedagogické činnosti, která je rozdílná u jednotlivých druhů škol. *„Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji“* v délce 4 roky pro ředitele základní školy.<sup>12</sup>

Druhým předpokladem je absolvování studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

- Ředitelem školy zřizované obcí může být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených v §3 odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a).<sup>13</sup>

<sup>12</sup> § 5 odst. 1 písm. b) zákona č. 563/2004 Sb.

<sup>13</sup> § 5 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb.

- Povinnost absolvovat studium pro ředitele školy zřizované obcí se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství.<sup>14</sup>

Dnem 1. ledna 2012 nabyl účinnosti zákon č. 472/2011 Sb., kterým se změnil školský zákon č. 561/2004 Sb. V § 166 školského zákona nastala změna pro ředitele veřejných škol. Nově bylo stanoveno pravidlo jmenování ředitelů do pracovního poměru na dobu určitou 6 let (tzv. funkční období). Nedojde-li v zákonem stanoveném termínu k vyhlášení konkurzního řízení, umožňuje se prodloužení funkčního období o dalších 6 let. (ČŠI, 2012, s. 2)

Zřizovatel je oprávněn vyhlásit konkurz na ředitele pro další období v průběhu posledních 6 měsíců pracovního poměru na dobu určitou, nejpozději 3 měsíce před jeho skončením. Zřizovatel vyhlásí konkurz vždy, navrhne-li to nejpozději 6 měsíců před koncem doby trvání pracovního poměru ředitele Česká školní inspekce nebo školská rada. (Puškinová, 2012, s. 7)

V souladu s přechodnými ustanoveními čl. II bodu 5 zákon č. 472/2011 Sb., řediteli příspěvkové organizace zřizované obcí, který vykonával ke dni nabytí účinnosti tohoto zákona činnosti ředitele nepřetržitě:

- Po dobu delší než 6 let, skončil výkon práce na daném pracovním místě vedoucího pracovníka dnem 31. července 2012.
- V rozmezí 3 až 6 let, skončil výkon práce na daném pracovním místě vedoucího pracovníka dnem 31. července 2013.
- Po dobu kratší než 3 roky, skončil výkon práce na daném pracovním místě vedoucího pracovníka dnem 31. července 2014. (MŠMT, 2012)

Po nabytí účinnosti této novely měli zřizovatelé několik týdnů na rozmyšlenou, zda vyhlásí nebo nevyhlásí konkurzy. Obce vyhlásily ve své působnosti konkurzy pro necelou čtvrtinu ředitelů. (ČŠI, 2012, s. 3). Nejen proto, že ze znění novely školského zákona tato povinnost vyplývala, ale také v zájmu „právní jistoty“, jak vyhlášení konkurzů často odůvodňovaly. Nejen jistoty, pokud se jednalo o osobu ředitele školy a jeho pracovněprávní vztah, ale zejména s ohledem na jeho další úkony po 1. 8. 2012 (respektive 2013 a 2014). Právoplatnost úkonů ředitele školy, který byl ve své funkci pouze potvrzen (podle sporného doporučení MŠMT)

---

<sup>14</sup> § 5 odst. 3 zákona č. 563/2004 Sb.

a nebyl do své funkce jmenován po provedeném konkurzním řízení, mohla být zpochybněna. (Mikáč, 2012, s. 9)

### 3.2 Role a kompetence ředitele

Nejdříve je nutné vymezit rozdíl mezi funkcí a rolí. „*Ředitel školy je funkce (pracovní pozice)*<sup>15</sup> a v této funkci je možné vykonávat více rolí.“ (Trojanová, 2014, s. 9). Pojem role vysvětluje Armstrong (2002, s. 261) následujícím způsobem. „*V podstatě je role úloha, kterou lidé při vykonávání práce hrají. Roli lze charakterizovat výrazy vztahujícími se k chování – existují-li určitá očekávání, pak roli představuje to, jak se daná osoba musí chovat, aby tato očekávání splnila.*“ Očekávané chování je v pracovním prostředí chápáno jako vykonávání pracovních úloh v souladu s definovanou pracovní pozicí. (Pilařová, 2016, s. 7).

Dle Plamínka (2008, s. 154) je v koncepci obecného managementu velmi výhodné odlišovat role od pracovních pozic, které jednotliví lidé v organizaci (firmě)<sup>16</sup> obsazují ze dvou hlavních důvodů. Role definují množiny úloh ke konkrétní pozici, jež tvoří náplň práce člověka, který ve firmě na této pozici působí a zejména pomáhají definovat kompetence. Autor předkládá tři základní role. Jedná se o *lídra, manažera a vykonavatele*.

Také v oblasti školství, respektive školského managementu<sup>17</sup> vykonávají ředitelé škol tři uvedené role. V rámci lídra určuje ředitel školy (ve spolupráci s ostatními pracovníky) vizi organizace a motivuje své podřízené k naplnění této vize. Jako manažer školy vykonává základní manažerské funkce. V roli vykonavatele koná přímou vyučovací povinnost a tím bezprostředně dosahuje výsledku – naplnění školního vzdělávacího programu. (Trojanová, 2014, s. 9–12)

Pokud je posuzován ředitel školy jako kompetentní pracovník, rozhodně je splněna první třetina triády,<sup>18</sup> tedy „může“, neboť jej školský zákon a další zákonné předpisy opravňují k určitým činnostem. „Umí“ by mělo být vytvářeno především vzděláním (Lhotková, 2012, s. 24). Jedná se o tzv. profesní kompetenci – soubor schopností, znalostí, dovedností a zreflektovaných životních i profesních zkušeností. Soubor se promítá do pracovního jednání

---

<sup>15</sup> Pracovní pozice je název pracovního místa vymezeného souborem úloh, které vykonává určitý člověk na určitém pracovišti. (Štikař a kol., 2003, s. 62)

<sup>16</sup> Pojem organizace je velmi rozsáhlý. Firmy neboli podniky jsou jen určitým typem organizační soustavy. (Tureckiová, 204, s. 8)

<sup>17</sup> Nebo školního managementu, jedná-li se o konkrétní školu.

<sup>18</sup> Ve smyslu kompetencí – viz kapitola 1.

a slouží k efektivnímu zvládnání pracovních funkcí a rolí vyplývajících z pracovní pozice (Tureckiová, 2004, s. 31). Je však pravdou, že hlavně začínající ředitelé využívají vlastní zkušenosti a intuici, popřípadě se řídí svými vzory. Motivace ředitelů, tedy „chci“ je důležitou otázkou a rozhodně jí není věnována náležitá pozornost. Souvisí s ní prakticky neexistující stimulační zpětná vazba od nadřízených orgánů, která se objevuje zpravidla pouze v případě problémů. Ředitel by si měl proto sám vytvářet evaluační nástroje a kreativně hledat své hodnotitele, využívat autoevaluaci a budovat síť kolegů, jinak může hrozit syndrom vyhoření. Příkladem špatně nastavené zpětné vazby jsou i neexistující kritéria hodnocení ředitelů se zřizovateli. Pokud ředitelé neví, na základě čeho jsou hodnoceni, nemohou svoji práci soustředit správným směrem a souznít se zřizovateli. (Trojanová, 2012, s. 24–25)

Základním předpisem, který řeší kompetence ředitele školy je školský zákon č. 561/2004 Sb. Zcela zásadní pravomoci tohoto zákona jsou vymezeny § 164 a 165. Zde jsou určeny základní práva a povinnosti ředitele školy, které mají podstatný vliv na interpretaci mnoha dalších ustanovení zákona a odvození řady kompetencí, výslovně v zákonu nejmenovaných. Zvláště § 164 uvádí rozsah některých pravomocí ředitele poměrně obecně a široce. (Kitzberger, 2012, s. 46). Podle tohoto paragrafu ředitel školy mimo jiné:

- „Rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak.“
- „Odpovídá za to, že škola či školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu se školským zákonem a vzdělávacími programy.“
- „Odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb.“
- „Odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky.“<sup>19</sup>

Zkoumá-li se vztah mezi posledními třemi ustanoveními a kompetencí z této odpovědnosti vyplývající, zodpovídá ředitel za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání. Nepochybně mu z této odpovědnosti plyne také kompetence odborně vést učitele, z odborného hlediska kontrolovat jejich práci, zasahovat jim do odborných postupů apod. (Kitzberger, 2012, s. 47)

Také v § 165 jsou taxativně vymezeny některé zásadní kompetence. Tato část zákona se zabývá výkonem státní správy a určuje, ve kterých konkrétních rozhodováních ředitel státní správu vykonává. Důležité je, že tyto kompetence nelze uplatňovat libovolně. Podstatná omezení a konkrétní podmínky stanovuje zákon č. 500/2004 Sb. (správní řád).

---

<sup>19</sup> § 164 školského zákona č. 561/2004 Sb.



Na druhou stranu jde o pravomoci, které nemohou být řediteli školy odebírány nebo jakkoli omezovány. Pokud je zde určeno, že ředitel rozhoduje o přijetí žáka k základnímu vzdělávání, nemůže být žádným způsobem tato kompetence omezována. Například stanovováním různých kritérií ze strany zřizovatele. Další kompetence ředitele školy se vztahují k oblasti vzdělávání, dále k oblasti ředitele jako zaměstnavatele a také jako statutárního orgánu právnické osoby. (Kitzberger, 2012, s. 47)

### **3.3 Kompetenční model ředitele**

Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných kompetencí a uspořádané podle nějakého klíče. Tento klíč otevírá dveře různými směry. Kompetenční model potřebuje mít jednak návaznost na business strategii a personální strategii, jednak na jednotlivé personální činnosti. Kompetenční model je také mostem mezi hodnotami společnosti a popisem práce. Společnost má obvykle jeden soubor hodnot, ať již psaných nebo nepsaných, kterými se řídí. Popisů práce (job description) je však více, v malé společnosti dokonce tolik, kolik je zaměstnanců. I v tomto případě je kompetenční model praktickým nástrojem spojení. (Hroník, 2007, s. 68)

Existují však argumenty proti univerzalistickým kompetenčním modelům. Tyto kompetenční modely se sice pyšní široce pojatými výzkumy, na jejichž základě jsou vypracovány kompetence. Je zde snaha vytvořit všeobecně platný kompetenční model, který méně akcentuje individualitu firmy a má být platný napříč různými firmami i kulturami. Tyto modely jsou charakteristické vysokým počtem kompetencí. Objevují se v nich různé sady kompetencí, takže manažer jedné části firmy používá jinou sadu než manažer v druhé části firmy. Jen kromě vybraných specialistů není schopen manažer na střední či vyšší úrovni řízení obsáhnout celý kompetenční model. (Hroník, 2007, s. 72)

Také v oblasti vzdělávání musí být zřejmé, jakým způsobem identifikovat kompetence, které v kontextu organizace výrazně a významně ovlivňují její efektivitu fungování procesů a výsledky. Výstupem takové analýzy je obvykle právě vytvoření kompetenčního modelu, který obsahuje typy kompetencí a pojmenovává klíčové kompetence (nejvýznamnější z hlediska fungování organizace, i tzv. kompetence průřezové, tj. nespecifické, ovšem pozitivně ovlivňující nejrůznější situace) a z něhož jsou následně odvozeny modely či profily kompetencí pro rozhodující nebo veškeré pracovní pozice v organizaci. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 100)

Součástí identifikace a následného popisu kompetencí v kompetenčním modelu je pochopitelně také analýza jednotlivých složek kompetence (co kompetenci tvoří), v jejímž rámci dochází nejen k přesnému popisu očekávaných projevů chování, ale také k nalézání možných „průniků“ mezi jednotlivými kompetencemi, respektive jejich popisy. Ve finální verzi kompetenčního modelu by se takové nejednoznačně vymezené a ve svých charakteristikách se navzájem překrývající kompetence neměly objevovat. Z tohoto důvodu je vhodné nejprve popsat charakteristiky standardního, respektive efektivního výkonu, a teprve poté zvolit označení pro kompetenci, nikoli opačně. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 101)

V zahraničí existuje několik typů kompetenčního modelu ředitelů škol.<sup>20 21</sup> Jak ale vyplývá z výsledků výzkumů realizovaných v různých zemích i v následné komparaci zemí OECD, nelze stanovit, jak by měl být sestaven ideální kompetenční model, jak by měly být dílčí kompetence váženy a zejména nelze říci, jaká by měla být směsice těchto kompetencí. Záleží na kontextu a typu školy, na míře odpovědnosti předané zřizovatelem a vymezené zákonnými normami a předpisy. Při tvorbě kompetenčního modelu je možno brát z různých zemí inspiraci či poučení. Je ovšem potřeba brát v úvahu konkrétní vzdělávací systém v České republice, který je determinován tradicemi předků, politickou situací, sociologickými faktory, stavem společnosti apod. (Trojan, 2012a, s. 56–58)

Například kanadský kompetenční model pro ředitele školy (Ontario's Leadership Framework, s. 7) upozorňuje na ztíženou přenositelnost a implementaci tohoto modelu v rámci jedné provincie – Ontaria. Z tohoto důvodu se skládá ze dvou částí<sup>22</sup> a argumentuje následovně:

- Struktura kompetencí jednotlivých modelů charakterizují vedení škol natolik široce, aby bylo kompatibilní s diverzitou ve školách napříč provincií. Využití kompetencí podléhá místnímu kontextu. Např. ve francouzsky mluvících školách a školských radách zohledňují sestavené kompetence jazykové nařízení Politique d'aménagement linguistique (PAL), které upravuje činnost zmíněných institucí. Dalším příkladem může být vedení katolických škol, které se řídí stanovením školských rad pro katolické vyznání víry. (vlastní překlad)
- Kombinace demografické a kontextuální rozmanitosti v ontarijských školách spolu se závazkem provincie dosahovat vysoké úrovně studijních výsledků zdůraznila nezbytnost takových lídrů, kteří podporují rozmanité potřeby všech studentů skrze

---

<sup>20</sup> [http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer4-2\(2004%20national%20standards\).pdf](http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer4-2(2004%20national%20standards).pdf)

<sup>21</sup> <http://www.curriculum.org/secretariat/leadership/files/LeadershipFramework.pdf>

<sup>22</sup> „Leadership framework for principals“ a „Catholic leadership framework for principals.“

závazek dosahovat stejně kvalitních studijních výsledků u všech žáků. Ředitelé jakožto lídři ve vzdělávání přispívají ke zlepšování vzdělávacího procesu každodenní týmovou prací se všemi svými kolegy. Jejich úkolem je zvyšování úrovně vzdělávání ve školách a jednotlivých třídách. Protože jsou tito lídři přesvědčení o významu rovného přístupu ke studijním výsledkům svých žáků, snaží se o vytvoření inkluzivního studijního prostředí, které zvyšuje pravděpodobnost, že se všem žákům bude ve studiu dařit. Ředitelé provádějí tato specifická opatření prostřednictvím kolaborativního přístupu zaměřeného na růst a zaměřují se přitom na všechny oblasti kompetenčního modelu. (vlastní překlad)

Trojan a kolektiv (2012a, s. 59–61) sestavili v publikaci *Kompetence řídicích pracovníků ve školství* kompetenční model ředitele školy pro využití v prostředí České republiky. Níže analyzovaný kompetenční model může využívat celá řada osob. Nejenom ředitelé škol a kandidáti hlásící se do konkurzního řízení, ale také zřizovatelé, zástupci ředitelů škol a další jedinci zajímající se o školství.

Je strukturován do šesti základních oblastí a každá oblast je složena z dílčích kompetencí. Následuje podrobný popis pozorovatelného chování, aby bylo patrné, co si lze představit pod každou z uvedených kompetencí. (Trojan, 2012a, s. 56). V obdobně strukturovaných kompetencích je model komparován se zahraničními modely – kanadským a anglickým.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> <http://www.curriculum.org/secretariat/leadership/files/LeadershipFramework.pdf>  
[http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer4-2\(2004%20national%20standards\).pdf](http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer4-2(2004%20national%20standards).pdf)

### 3.3.1 Lídrovské kompetence

Tabulka 1 – Lídrovské kompetence

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence
Lídrovské kompetence	Sestavení a naplňování vize
	Stanovení priorit
	Prezentace a propagace školy
	Motivace pracovníků

Zdroj: Trojan (2012a, s. 62, upraveno)

#### Stanovení a naplňování vize

V kanadském kompetenčním modelu (Ontario's Leadership Framework, s. 10) je dílčí kompetence *sestavování a naplňování vize* strukturována v oblasti – *Nastavení směru*. Jako pozorovatelné chování – kompetence jsou tu definovány například tyto body:

- Ředitel dovede strategicky uvažovat, vytvořit koherentní vizi a komunikovat ji různými způsoby.
- Ředitel dovede inspirovat, postavit se k problémům čelem, motivovat a pomáhat ostatním k naplnění vize. (vlastní překlad)

V anglickém kompetenčním modelu (National Standards for Headteachers, s. 6) je uvedená dílčí kompetence zařazena v oblasti *Formování budoucnosti*. Ředitel:

- Zajišťuje pro školu jasně formulovanou, chápanou a sdílenou vizi pracovníky, žáky a všemi dalšími členy komunity školy.
- Demonstruje vizi a hodnoty školy v rámci svých každodenních pracovních činností. (vlastní překlad)

Ředitel školy je lídrem celé organizace a potřebuje nejen svému zřizovateli, ale také svým pracovníkům sdělit, jak si představuje její další směřování po dobu, co ji bude vést. Nemohou to být jen formálně napsaná slova plná optimismu, ale silné myšlenky, hodné následování. Ředitel potřebuje předložit smysluplnou vizi, která bude jasně ukazovat, kam má škola směřovat. Vizi, které budou ostatní věřit a budou ji chtít následovat. (Šmejkal, 2016, s. 23). Podle Veselé (2012, s. 5) musí mít dobrý ředitele jasnou vizi, kam chce školu vést a plánovat kroky, které ke splnění této vize povedou. Musí také zabezpečit, aby každý člen jeho týmu o tomto záměru věděl a byl s ním srozuměn. (Veselá, 2012, s. 5).

## **Stanovení priorit**

Priority tvoří základní oblasti činností školy, jež jsou chápány a vyhodnocovány jako přednostní stupně k naplnění vize. Záleží na řediteli školy, které oblasti označí za důležitější a které mohou být na nějaký časový úsek odsunuty. (Trojan, 2012a, s. 68)

## **Prezentace a propagace školy**

Přestože se marketing nepovažuje za samostatnou funkci v manažerském systému, požadavky současné doby vyžadují od řídicích pracovníků škol alespoň základní orientaci v této problematice. (Pisoňová, 2011, s. 60). Bříza (2011, s. 62) objasňuje přístup k marketingovému řízení školy následujícím způsobem. Základní myšlenkou je teze, že vzdělávání je služba jako každá jiná a jako každou službu je zapotřebí ji uvést ve známost a vysvětlit její přednosti. Dle Trojana (2012a, s. 68) by měl být ředitel trochu „hercem, principálem dohadla,“ člověkem schopným vyjádřit přítomnost i budoucnost školy všem relevantním partnerům. Měl by být schopen rozlišit úroveň výrazových prostředků vzhledem k situaci, jelikož jeho vystupování značně ovlivňuje chod školy v konkurenčním prostředí. Jedná se o seriózní seznamování klientů školy s výsledky žáků, perspektivami či silnými, ale i slabými stránkami.

## **Motivace pracovníků**

Všechny organizace se zajímají o to, co by se mělo udělat pro dosažení trvale vysoké úrovně výkonu pracovníků. Vedoucí pracovník má věnovat zvýšenou pozornost nejvhodnějším způsobům motivování svých podřízených pomocí nástrojů, jako jsou různé stimuly, odměny, vedení lidí a co je nejdůležitější – práci, kterou vykonávají a podmínky v organizaci, za nichž práci vykonávají. (Armstrong, 2002, s. 159)

Motivovat spolupracovníky znamená vytvořit u nich zájem, ochotu a chuť se aktivně angažovat při plnění uvažovaných činností odpovídajících poslání a cílům organizace. Jedná se o spojení osobního zájmu a úsilí účastníka pracovního procesu s potřebami organizační jednotky, a to cílevědomým působením vedoucího pracovníka. (Vodáček a Vodáčková, 2001, s. 161)

Učitelské povolání je obtížné a obdobně jako všechny profese pracující s lidmi velmi ohrožující z hlediska syndromu vyhoření. Učitelé musí často řešit konflikty se žáky i s jejich rodiči, jsou vystaveny mnoha stresujícím událostem. Jak finanční ohodnocení, tak ani společenské postavení neodpovídá jejich zátěži. „*To vše může působit velmi*

demotivačně. Ředitel proto musí věnovat motivaci svých podřízených velkou pozornost.“ (Veselá, 2012, s. 22). Nejaktuálnější výzkum Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy (Smetáčková, 2018, s. 8), který se zaměřoval na učitelské vyhoření učitelů z I. a II. stupně, poskytl mimo jiné následující zjištění – 59,9 % učitelů se cítí v dlouhodobém stresu.

### 3.3.2 Manažerské kompetence

Tabulka 2 – Manažerské kompetence

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence
Manažerské kompetence	Stanovení strategie
	Personální činnosti
	Zajištění zdrojů
	Chod systému

Zdroj: Trojan (2012a, s. 62, upraveno)

Dle anglického kompetenčního modelu (National Standards for Headteachers, s. 9) je tato oblast nazývána *Řízení organizace*. Dle dílčích kompetencí dovede ředitel vytvořit organizační strukturu, která odráží hodnoty školy a umožňuje nastavit takové systémy řízení, aby v důsledku byla škola vedena efektivně a v legálním rámci. Ředitel řídí finanční prostředky školy a lidské zdroje efektivně s cílem dosáhnout vzdělávacích cílů a priorit školy. (vlastní překlad)

#### Stanovení strategie

Jedná se o dlouhou cestu k naplnění vize školy, respektive o podrobný plán cesty. Na rozdíl od časově neuchopitelné proklamace musí být stanoveny uchopitelné, týmem akceptovatelné, měřitelné, časově ohraničené a splnitelné strategické cíle. Při absenci kteréhokoli z uvedených znaků bude naplnění vize komplikované. Z toho důvodu je možné použít metodu SMART pro navrhování cílů v řízení a plánování. (Trojan, 2012a, s. 69).

#### Personální činnosti

Součástí řízení školy je personalistika (personální práce) spojená s řízením pracovníků. Úkolem personalistiky je zabezpečit škole dostatek schopných a motivovaných pedagogických i nepedagogických pracovníků a jejich pomocí dosahovat strategických cílů školy. Škola potřebuje dostatek schopných a motivovaných pracovníků, neboť schopnosti a motivace

(způsobilost a ochota vykonávat práci) určují výkon pracovníků (výsledek práce a chování), který určuje výkon školy (výsledek fungování a hospodaření). (Šikýř, 2012, s. 15)

Mezi základní personální činnosti (služby, funkce) se dle Koubka (2007, s. 20–21) řadí vytváření a analýza pracovních míst, personální plánování, získávání, výběr a přijímání pracovníků, hodnocení pracovníků, rozmisťování pracovníků a ukončování pracovního poměru, odměňování, vzdělávání pracovníků, pracovní vztahy, péče o pracovníky, personální informační systém.

### **Zajištění zdrojů<sup>24</sup>**

Příjmy základního rozpočtu školy jsou přesně stanoveny, odpovídají velikosti školy a počtu žáků. Je zákonnou povinností ředitele hospodařit s těmito financemi efektivně a hospodárně. Také je pro školu důležité, když ředitel umí získat i jiné finanční prostředky z projektových a grantových výzev, dokáže přesvědčit sponzory, firmy, případně využít jiné možnosti. (Trojan, 2012a, s. 69)

Jinou možností může být tzv. doplňková činnost školy u škol zřizovaných obcí. Základním právním předpisem, který upravuje tuto činnost je zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů. Podle § 27 odst. 2 písm. g):

- *„Okruhy doplňkové činnosti navazující na hlavní účel příspěvkové organizace, kterou jí zřizovatel povolí k tomu, aby mohla lépe využívat všechny své hospodářské možnosti a odbornost svých zaměstnanců; tato činnost nesmí narušovat plnění hlavního účelu organizace a sleduje se odděleně.“* (Zeman, 2014, s. 72–73)

Jelikož se jedná o § 27, respektive náležitosti zřizovací listiny, musí být okruhy povolených doplňkových činností schváleny zastupitelstvem a uvedeny ve zřizovací listině. Doporučuje se, aby názvy jednotlivých okruhů názvově souhlasily s živnostmi uvedenými v živnostenském zákoně. I využití prostředků doplňkové činnosti je upraveno a to § 28 odst. 8:

- *„Pokud příspěvková organizace vytváří ve své doplňkové činnosti zisk, může jej použít jen ve prospěch své hlavní činnosti; zřizovatel může organizaci povolit jiné využití tohoto zdroje.“* (Zeman, 2014, s. 72–73)

---

<sup>24</sup> Tato část diplomové práce nevyhází z platného, ale dosud účinného právního předpisu.

## Chod systému

Jednou z dílčích kompetencí, která definuje oblast *Budování organizace* je dle kanadského modelu (Ontario's Leadership Framework, s. 11) zmíněno:

- Vytvoření funkčních administrativních (operativních) postupů, které vedou k zefektivnění opakovaných a očekávatelných aktivit. (vlastní překlad)

Jedná se o dovednosti správně vykonávat základní manažerské funkce. Dle Vodáčka a Vodáčkové (2009, s. 68–69) slouží pro výklad manažerských funkcí následující klasifikace sekvenčních a paralelních funkcí. Mezi sekvenční funkce se řadí *plánování, organizování, výběr a rozmístění pracovníků* (personalistika), *vedení lidí a kontrola*. Trojan (2012a, s. 69) do této dílčí kompetence personalistiku nezařazuje. Vyhradil pro ni v rámci kompetenčního modelu samostatnou dílčí kompetenci.

Mezi paralelní (průběžné) funkce se zařazuje *analýza, rozhodování a implementace*. Tato zvolená skladba manažerských funkcí odpovídá jedné z nejrozšířenějších klasifikací manažerských funkcí, na které založili výklad své klasické učebnice managementu například Herold Koontz a Heinz Weihrich. (Vodáček a Vodáčková, 2009, s. 68)

### 3.3.3 Odborné kompetence

Tabulka 3 – Odborné kompetence

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence
Odborné kompetence	Znalost právních a ekonomických předpisů
	Znalost školského kontextu
	Komunikační schopnosti
	Jazykové vybavení

Zdroj: Trojan (2012a, s. 62, upraveno)

#### Znalost právních a ekonomických předpisů

Legislativní vymezení je nutným základem činnosti školy, stejně jako rámeček ekonomický. Bez subjektivní zainteresovanosti musí ředitel veškerou činnost školy provádět v souladu s těmito normami. Jejich nedodržování by mohlo školu zásadně ohrozit, nehledě na možné trestní důsledky. Kromě platných předpisů musí být ředitel schopen vytvořit a naplňovat předpisy platné v konkrétní škole a konkrétním prostředí. (Trojan, 2012a, s. 70).



Dle Puškinové (2014, s 14–17) se mezi hlavní právní předpisy řadí 38 zákonů, 10 nařízeních vlády a 21 vyhlášek.

### **Znalost školského kontextu**

Do života školy zasahují nejrůznější vlivy a pro ředitele by mělo být samozřejmostí sledovat školství v širším kontextu. Snažit se pochopit vývoj a vést školu v souladu s trendy. Pochopitelně se jedná o obtížně uchopitelný proces sledování výsledků výzkumných šetření, souhrnných materiálů o školském systému. Zdrojem těchto informací může být Česká školní inspekce, Eurydice nebo OECD. Základní orientace je důležitá a ředitel školy by měl být schopen získané informace předat pedagogickým pracovníkům. (Trojan, 2012a, s. 70)

Další zdroj o vývoji a hodnocení školského systému může představovat také Audit vzdělávacího procesu v ČR,<sup>25</sup> který již od roku 2014 zpracovává obecně prospěšná společnost Eduin. „*Audit sestává ze SWOT analýzy, která nabízí komplexní hodnocení vzdělávacího systému z pohledu předností, slabin, příležitostí a rizik (v aktualizované podobě pro rok 2018). Na ni navazuje přehled důležitých událostí s hodnocením jejich vlivu. Poslední kapitola je věnována událostem blízké budoucnosti, kterým by měla být při diskusi o rozvoji vzdělávání věnována pozornost.*“ (EDUin, 2018)

### **Komunikační schopnosti**

Dílčí kompetence je v kanadském modelu (Ontario's Leadership Framework, s. 10) uvedená v oblasti *Budování vztahů a rozvoj lidí* a definována jako dovednost ředitele efektivně komunikovat s různými jedinci včetně veřejnosti a médií. (vlastní překlad).

Dle Veselé (2012, s. 6) má být ředitel schopen zabezpečit, aby byl jeho tým pracovníků informován o všem důležitém. Každý člen týmu má mít pravidelnou zpětnou vazbu na kvalitu své práce – pozitivní i negativní. Komunikace v týmu by měla být vedena efektivně a zabezpečena prostřednictvím funkčních porad.

Množství problémů vzniká z nevhodné komunikace mezi lidmi. Důvodem jsou komunikační bariéry a šumy, negativní kultura školy nebo nepochopení situací. Ředitel musí zajistit vždy obousměrnou komunikaci s pracovníky, rodiči a ostatními partnery. Systém je nezbytné udržovat v maximální efektivitě a okamžitě odstraňovat i latentně vnímané problémy. (Trojan, 2012a, s. 70)

---

<sup>25</sup> [http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2018/01/Audit\\_vzdelavaci\\_system\\_ANALYZA\\_2017.pdf](http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2018/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2017.pdf)

## Jazykové vybavení

Plynulá komunikace v cizím jazyce a schopnost čtení cizojazyčného textu již zcela neopominutelně patří k vybavení ředitele školy. Stále více škol se zapojuje do mezinárodní spolupráce, žáci a pedagogové vyjíždějí mimo republiku, a naopak zahraniční návštěvy nejsou nic výjimečného. Nemluvě o příhraniční spolupráci. Žáci se již na základní škole učí dva cizí jazyky, z těchto důvodů musí být v čele školy člověk schopný koordinovat i mezinárodní spolupráci. (Trojan, 2012a, s. 70)

### 3.3.4 Osobnostní kompetence

Tabulka 4 – Osobnostní kompetence

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence
Osobnostní kompetence	Time management
	Seberozvoj, schopnost sebereflexe
	Přijímání rozhodnutí
	Práce se stresem

Zdroj: Trojan (2012a, s. 62, upraveno)

#### Time management

Řízení sebe sama a následně time-management neboli řízení času se řadí mezi jednu z nedůležitějších dovedností každého manažera. „*Seberízení představuje stanovení vlastních priorit na základě co nejúplnějšího sebepoznání. Zároveň je nutné i srovnání vnitřních hodnot, kterými se řídíme – v osobním i pracovním životě.*“ (Lhotková, 2012, s. 31)

Úkolem pro každého řídicího pracovníka je výběr vhodné techniky řízení času. Mezi nejčastěji používané techniky se řadí předávání odpovědnosti a pravomocí, matice řízení času, Paretův princip, interní hodiny v organizaci času, překonávání paradigmat, sloní technika, obrana času, zabránění odkládání, pravidla organizace informací, zásady obnovy sil. (Lhotková, 2012, s. 35)

Práce ředitele školy je časově velmi náročná. Z tohoto důvodu je dovednost rozdělit si svůj čas, popřípadě delegovat úkoly na jiné pracovníky zcela nezbytná. Kvalitu ředitele nelze měřit dle toho, kolik činností zvládne, ale jak je schopen vše zorganizovat a rozvrhnout. Není možné zapomínat ani na osobní čas, rodinu, koníčky a relaxaci. Dlouhodobé časové přetížení může vést k vyčerpání i zhroucení a je známkou neschopnosti člověka stanovit priority a dodržovat základní zásady asertivity. (Trojan, 2012a, s. 71)

## **Seberozvoj, schopnost sebereflexe**

*„Sebepoznání bývá často „definováno v kruhu“ jako poznávání sebe sama, lépe pak poznávání vlastního já, případně poznávání své vlastní osobnosti a jejích specifík. Člověk v průběhu svého života také prostřednictvím uvědomělého sebepoznávání získává ucelenější pohled na charakteristiky své osobnosti a postupně si vytváří ucelenější „sebesystém“ (sebepojetí).“ (Tureckiová, 2012, s. 9)*

U manažerů jako u široce vymezené profesní skupiny je důkladné a uvědomělé sebepoznání předpokladem pro efektivní výkon jejich profesních rolí a funkcí, včetně vedení a řízení pedagogických i nepedagogických pracovníků ve škole a dalších vzdělávacích institucích. Pouze realistický sebeobraz (sebepoznání, sebeocení a přiměřené sebevědomí) jako výstup z procesu utváření sebepojetí může vést nejen k úspěšnému pracovnímu výkonu. (Tureckiová, 2012, s. 9)

Kdo jiný než člověk stojící v čele školy, by měl jít příkladem ve svém vlastním vzdělávání. Je třeba dbát na rovnoměrné rozložení zájmu i energie mezi svůj obor, školský management či cizí jazyk. Analýza vlastních chyb a reflexe činnosti i vyplývající korekce by měla patřit k samozřejmým dovednostem. (Trojan, 2012a, s. 71)

## **Přijímání rozhodnutí**

*„Rozhodování je jádrem procesu řízení. Je procesem, který je paralelně realizován ve všech sekvenčních manažerských funkcích. Schopnost manažera správně a ve správný čas rozhodnout, ať už se jedná o rozhodnutí učiněné v rámci plánování, organizování, personální práce, vedení lidí, nebo kontrolování, je pro efektivitu jím řízené organizace klíčové.“ (Trunda, 2011, s. 35)*

Dobrý ředitel se rozhoduje podle transparentně komunikovaných priorit. Dovede se rozhodnout správně a v pravý čas, tzn. neunáhleně, ale dostatečně rychle a učiněné rozhodnutí vhodně zdůvodnit a komunikovat. Pokud z rozhodnutí vyplyne zavedení nějaké změny, měl by ji provést takovým způsobem, aby s ní byli členové tým srozuměni a akceptovali ji. (Veselá, 2012, s. 5)

Rozhodování se řadí mezi základní manažerské funkce. Osoba stojící v čele školy musí být schopna zvládat adekvátním způsobem rozhodovací procesy. Nejedná se o rychlé či unáhlené jednání, ale schopnost získání informací, jejich analýzu, zapojení pracovníků do etapy vyhodnocení alternativ až po konečné rozhodnutí. Ředitel musí být schopen nést důsledky

svých rozhodnutí, neměnit zbytečně směr. Na druhé straně je ovšem nutné umět otevřeně přiznat negativní rozhodnutí. Každý manažer má právo na pozitivní i negativní rozhodnutí. (Trojan, 2012a, s. 71)

### Práce se stresem

Současná společnost je silně zatížena mnohými stresovými situacemi. Stresové podmínky mohou způsobit silný psychický i fyziologický chaos a ovlivnit všechny funkce organismu. Výkon člověka se ve stresových podmínkách kvalitativně liší od výkonu individua v podmínkách relativního klidu. (Raisová a Šnýdrová, 2012, s. 47). K náročné funkci ředitele ovšem časový tlak v rozumné míře patří a ředitel musí být schopen reagovat rychle, vyhodnocovat situace a podle potřeby delegovat úkoly či posunout priority. (Trojan, 2012a, s. 71)

### 3.3.5 Sociální kompetence

Tabulka 5 – sociální kompetence

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence
Sociální kompetence	Sestavování týmů
	Řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu
	Spolupráce s partnery
	Akceptování podmínek

Zdroj: Trojan (2012a, s. 62, upraveno)

#### Sestavování týmů

V kanadském modelu (Ontario's Leadership Framework, s. 10) je tato dílčí kompetence zařazena v oblasti *Budování vztahů a rozvoj lidí*. Ředitel má uvedenou kompetenci prokázat rozvíjením, motivováním a udržením si jednotlivců i týmů. (vlastní překlad)

Sestavování týmů patří mezi důležité činnosti ředitele. Poznat jednotlivé typy pracovníků, odhadnout jejich možné týmové role a nasměrovat je optimálním způsobem vyžaduje velkou míru diplomacie. Smyslem vytváření týmů je provázání jednotlivých pracovníků, jejich kompetencí a dosahování tzv. synergického efektu, kdy je celkový výkon týmu vyšší než součet výkonů jednotlivých členů. (Trojan, 2012a, s. 72)

Týmy jsou zpravidla vhodnou volbou pro řešení komplikovaných problémů, které postihují více organizačních součástí. Prostřednictvím svých členů tým reprezentuje široké myšlenkové

spektrum, které zohledňuje zájmy a potřeby zaangażovaných stran. Týmy také mohou napomoci k prosazení náročných organizačních změn, překonání odporu ke změně a k urychlení akceptace nových myšlenek tím, že jednotliví členové týmu komunikují změnu napříč celou organizací. Naopak pro jednoduché a přímočaré úkoly se týmy nehodí. Týmy zřídka fungují dobře ihned od začátku. Pracovníci, kteří mají spojit své zájmy potřebují čas. (Voda, 2013, s. 26)

### **Řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu**

Také dle kanadského modelu (Ontario's Leadership Framework, s. 11) je v oblasti *Budování vztahů a rozvoj lidí* zmíněna dílčí kompetence:

- Nastolit otevřené, spravedlivé a rovné prostředí.
- Poskytovat i přijímat zpětnou vazbu.
- Účinně řešit konflikty.
- Empaticky a aktivně naslouchat.
- Nastolit anti-diskriminační pravidla a praktiky. (vlastní překlad)

Dle Plamínka (2011, s. 102) je vhodné se při řešení konfliktů řídit následujícími pravidly. První pravidlo *o stabilitě řešení* umožňuje zvolit vhodné téma komunikace. Je klíčové pochopit, že rovnováha je určitý stav systému, kdežto stabilita je schopností systému vytvářet rovnováhy (například dohody o řešení konfliktů). Druhé pravidlo se zaměřuje na *volbu komunikačních hladin*. Vychylovat systém z rovnováhy nebo stability mohou dva typy konfliktů – spory a problémy. Spory jsou konflikty, do kterých jde alespoň jedna strana s cílem prosadit své preferované řešení. Problémy jsou konflikty, do kterých jdou všechny strany s cílem najít vhodné řešení. Třetí pravidlo napomáhá rozpoznat *podstatu věcného problému*. To, co při řešení konfliktu jedinci sdělují se označuje jako postoje. Postoje ovšem mají své příčiny, které je možno označovat jako zájmy. Zájmy vyjadřované postoje vysvětlují. Řešit spor na úrovni postojů bývá méně snadné nežli řešit spor na úrovni zájmů.

Včasným pochopením příčin možného odporu pracovníků, by měl ředitel dokázat alespoň částečně eliminovat nejrůznější negativní situace. Zřizovatel má naopak vytvářet řediteli vhodné podmínky a být připraven mu pomoci zejména v situacích, kdy má ředitel vzhledem k nedokonalým zákonům malý manévrovací prostor (ukončení pracovního poměru, okolnosti pracovního řádu apod.). (Trojan, 2012a, s. 72)

## Spolupráce s partnery

Dílčí kompetence *Spolupráce s partnery* je kanadském modelu (Ontario's Leadership Framework, s. 11) strukturována v oblasti *Rozvoj organizace*. Ředitel spolupracuje a vytváří sítě uvnitř i vně školy. Vnímá bohatost a rozmanitost školní komunity. Zprostředkovává dialog, který buduje partnerství mezi komunitami. Naslouchá a reaguje na zpětnou vazbu mezi komunitami. (vlastní překlad)

Činnost školy se nedotýká pouze žáků, jejich rodičů či pracovníků školy. Do děje vstupuje také zřizovatel, jiné instituce, dodavatelé, sponzoři školy apod. S většinou těchto členů komunikuje ředitel školy a měl by být schopen s nimi jednat v zájmu a ku prospěchu školy. Zájmy partnerů nejsou často ve vzájemném souladu a ředitel by se měl snažit o pochopení východisek a sblížení východisek zainteresovaných stran. (Trojan, 2012a, s. 73)

## Akceptování podmínek

Činnost školy je vymezena legislativním rámcem, politikou státu a krajů i ekonomickými možnostmi zřizovatele. Ředitel má být schopen využít všechny zákonné podmínky ve prospěch školy, žáků i pracovníků. Součástí kompetence je též schopnost akceptovat dané podmínky, jelikož nevystupuje sám za sebe, ale za celou organizaci a nemůže ji ohrozit nedodržováním právního rámce, případně neodborným výkladem právních norem. Není-li schopen akceptovat podmínky či jednotlivá pravidla, nemůže svoji funkci správně dobře vykonávat. (Trojan, 2012a, s. 73)

### 3.3.6 Kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu

Tabulka 6 – kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence
Kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu	Plánování kurikula
	Evaluace procesu (srovnávací šetření žáků)
	Implementace nových poznatků do edukačního procesu
	Využití zpětné vazby pro zlepšování procesu

Zdroj: Trojan (2012a, s. 62, upraveno)

Tato oblast kompetence je v kanadském modelu (Ontario's Leadership Framework, s. 11) nazývána jako *Řízení pedagogického procesu*. Ředitel stanovuje vysoké cíle pro studijní výsledky, monitoruje a vyhodnocuje efektivitu výuky. Dále vede školu efektivně, aby se každý mohl soustředit na vyučování a studium. Ředitel dovede:

- Názorně předvést zásady a pravidla efektivní výuky.
- Získat, zpracovat a vyhodnotit data.
- Zahájit a podpořit přístup založený na dotazech a šetření, které slouží ke zkvalitnění výuky.
- Nastolit vhodná pravidla a struktury pro efektivní řízení školy.
- Činit organizační rozhodnutí na základě informovaných poznatků.
- Dobře si organizovat čas.
- Podporovat strategie s účelem rozvoje charakteru žáků. (vlastní překlad)

V České republice podle průzkumu společnosti McKinsey & Company (2010, s. 20–21), tráví ředitelé přibližně 50 % své pracovní doby řízením provozu a administrativou. Zbylý čas věnují komunikaci (20 %), výuce (10 %) a řízení kvality výuky (20 %). Mnoho ředitelů v rozhovorech zmínilo, že roli řízení kvality výuky na školách zastávají zástupci ředitele.

### **Plánování kurikula**

Ředitel školy musí jako vedoucí pedagogický pracovník znát moderní zásady a poznatky pro plánování školního vzdělávacího programu. Samozřejmostí je soulad so odpovídajícím rámcovým vzdělávacím programem a využitím specifík školy i okolních podmínek. ŠVP je základní edukační dokument a je nutno mu věnovat maximální pozornost při přípravě, implementaci, stejně jako evaluaci a aktualizaci. (Trojan, 2012a, s. 73)

### **Evaluace procesu**

Je nutné, aby ředitel školy se svými spolupracovníky vytvořil adekvátní nástroje pro získávání zpětné vazby. V tomto případě relevantní výsledky žáků. Je zapotřebí hovořit o vytvoření systému, v němž bude možno komparovat mezi třídami i žáky časových intervalech. (Trojan, 2012a, s. 74)

### **Implementace nových poznatků do edukačního procesu**

Z mezinárodních zpráv a doporučení vyplývá skutečnost, že úroveň využívání výsledků mezinárodních srovnávacích šetření, jichž se účastní i čeští žáci je nízká. Jak na úrovni systému, tak i jednotlivých škol. Pro školu je přitom nutné, aby ředitel tyto výsledky sledoval, rozuměl možným trendům a vytvářel týmu pedagogických pracovníků podmínky ke vhodnému edukačnímu procesu. (Trojan, 2012a, s. 74)

Česká republika se od roku 1995 zúčastňuje mezinárodních evaluací IEA<sup>26</sup> a v posledních letech také evaluací OECD. Tyto evaluace jsou známy pod zkratkou TIMSS, PIRLS a PISA, která je v současné době nejrozšířenější a nejdůležitější evaluací vzdělávacích výsledků. (Průcha, 2015, s. 61). „Šetření PISA<sup>27</sup> je zaměřeno na zjišťování úrovně přírodovědné, čtenářské a matematické gramotnosti patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky. Má devítiletý cyklus, v němž se po třech letech opakuje testování ve třech uvedených funkčních gramotnostech, vždy s důrazem na jednu z nich. Je navrženo tak, aby v jednotlivých zemích poskytovalo tvůrcům školské politiky důležité informace nejen o fungování jejich školských systémů a vývojových trendech, ale také umožnilo mezinárodní srovnávání.“ (MŠMT, online)

Mezinárodní šetření TIMSS,<sup>28</sup> jehož cyklus je čtyřletý, zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a/nebo 8. ročníku základní školy v matematice a v přírodovědných předmětech. (ČŠI, online). Šetření PIRLS, jehož cyklus je pětiletý, se zaměřuje na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol. Snaží se také zmapovat význam rodinného, školního a širšího prostředí žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti. (ČŠI, online). Realizátorem pro všechna uvedená šetření v České republice je Česká školní inspekce.

### **Využití zpětné vazby pro zlepšování procesu**

Vyhodnocování získaných údajů a jejich interpretace je vždy záležitostí školy, bez ohledu na to, zda do předchozích fází evaluace přizvala někoho „zvnějšku.“ Východiskem pro smysluplné zvnitřnění autoevaluačních procesů do práce školy je diskuze o možném budoucím vývoji, z níž vyplývá zpětná vazba, často v podobě zprávy, která avizuje doporučení pro budoucí vývoj. (Vaš'átková, 2009, s. 584). Aktualizace školního vzdělávacího programu je velmi citlivou záležitostí. Často se může jednat o nevratné změny dotýkající se přímo žáků. Ředitel musí pečlivě sledovat všechny dostupné informace, mezi které se řadí výsledky žáků a jejich tendence, celková atmosféra školy, školská politika státu i zřizovatele. Je důležité, aby ředitel zbytečně často neprováděl či neinicioval změny ŠVP, ale také nedopustil jeho zastarávání. (Trojan, 2012a, s. 74)

---

<sup>26</sup> The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

<sup>27</sup> Mezinárodní šetření provádí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

<sup>28</sup> Šetření je koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA)



## 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Teoretická část diplomové práce objasnila základní kompetence zřizovatelů základních škol ve smyslu pravomocí a také kompetence ředitelů základních škol v rovině znalostí, dovedností a zkušeností. Praktická část práce zkoumá názory ředitelů základních škol na významnost jednotlivých kompetencí metodou dotazníku, který je sestaven na základě kompetenčního modelu ředitele školy. A dále zjišťuje, zda jejich zřizovatelé, tyto názory znají či nikoliv.

Výzkumný problém je definován otázkou: Znají zřizovatelé názory ředitelů základních škol na význam kompetencí?

Diplomová práce využívá kompetenční model ředitele školy a klade si za cíl zjistit a popsat, které dílčí kompetence a oblasti kompetencí jsou pro ředitele veřejných základních škol důležité, a zda tyto názory jejich zřizovatelé znají.

V rámci diplomové práce byly stanoveny dva výzkumné předpoklady:

- Zřizovatelé základních škol znají názory ředitelů základních škol na význam jednotlivých dílčích kompetencí.
- Zřizovatelé základních škol znají názory ředitelů základních škol na význam jednotlivých oblastí kompetencí.

Tyto předpoklady budou ověřeny pomocí dotazníkového šetření mezi zřizovateli a řediteli základních škol. Případné shody a nesoulady budou hlouběji analyzovány metodou polostrukturovaného rozhovoru.

Výzkumná otázka pro rozhovor se zřizovatelem:

- Jaké jsou příčiny shodných či rozdílných názorů?

### 4.1 Výzkumné metody

#### Dotazníkové šetření

Pro první část výzkumu je použita technika dotazníku. Dle Dismana (2011, s. 141) má dotazník následující výhody:

- Jedná se o vysoce efektivní techniku, která může postihnout velký počet jedinců při relativně nízkých nákladech.

- Umožňuje poměrně snadno získat informace od velkého počtu jedinců v poměrně krátkém čase.
- Anonymita je poměrně přesvědčivá.

Disman (2011, s. 141) přiřazuje této technice také negativní vlastnosti, jelikož dotazník:

- Klade vysoké nároky na ochotu dotazovaného, je snadné otázky „přeskočit“ nebo neodpovědět vůbec.
- *„Návratnost je velice nízká. S výjimkou některých speciálních případů je tak nízká, že jakákoliv reprezentativnost vzorku je ztracena.“*

### **Polostrukturovaný rozhovor**

Jedná se o častou variantu při úvodní fázi šetření. Má charakter motivačního a kontaktujícího rozhovoru, formou nezávazné komunikace, jejímž cílem je získat důvěru respondenta, s nímž má být dále veden strukturovaný rozhovor. (Pelikán, 2007, s. 191)

Dle Dismana (2011, s. 141) se:

- Mezi klady této metody řadí nižší nároky na iniciativu respondenta. Pro respondenta je také obtížnější vynechat odpovědi na některé otázky.
- Mezi negativa se řadí časová náročnost pro výzkumníka.

Dotazník vznikl na základě upraveného kompetenčního modelu pro ředitele škol, který sestavil Trojan (2012a, s 64–67). Jelikož se jedná o nový dotazník, který zatím nebyl k výzkumu použit, bylo nutné provést jeho pilotní přezkoušení. (Punch, 2008, s. 50). Sestavení dotazníku prošlo dvěma fázemi. Nejprve byl dotazník sestaven způsobem, aby respondenti mohli ke každé kompetenci přiřadit dle stupnice hodnotu 1 až 4 (1 – nejméně důležitá kompetence, 4 – nejvíce důležitá kompetence) a určit význam její důležitosti. Na základě pilotního ověření funkčnosti dotazníku bylo zjištěno, že respondenti (10 ředitelů ZŠ z HMP) velmi často přiřazují k dílčím kompetencím hodnotu 3 nebo 4. Z takto vyplněných dotazníků nelze určit důležitost jednotlivých kompetencí.

Na základě pilotního přezkoušení byl dotazník upraven způsobem, aby respondenti rozřazovali kompetence dle důležitosti pouze jednou hodnotou dle stupnice (škály). Dotazník se vyplňuje dle stupnice se sudým počtem a s pouze jednou možností v daném sloupci a příslušném řádku. Takto sestavený dotazník zajišťuje, že respondenti nemohou volit

tzv. „zlatý“ střed nebo k více jednotlivým kompetencím přiřadit stejnou hodnotu. Pro správné vyplnění dotazníku je potřeba všechny dílčí kompetence a oblasti kompetencí dle zadání roztřídit.

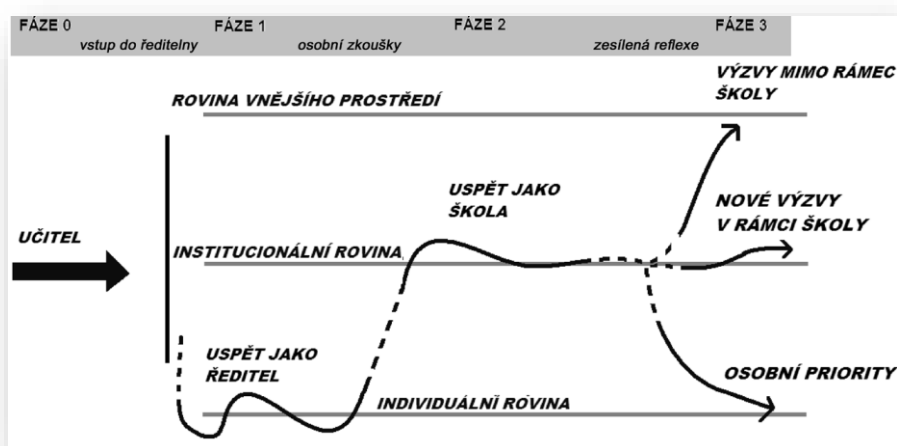
## 4.2 Charakteristika a výběr výzkumného souboru

Pro účely výzkumného šetření byl definován výzkumný soubor následujícím způsobem. Nejprve se vymezila lokace, kterou reprezentují městské části Prahy 1 až 15.<sup>29</sup> Poté byl určen základní soubor, který složen ze 14 zřizovatelů a 51 ředitelů. Autor diplomové práce oslovil 14 zřizovatelů a 50 ředitelů. 1 ředitel osloven nebyl, aby byla zachována absolutní objektivita a výzkumník se osobně neznal s respondenty.

### Kritéria pro ředitele:

- Jedná se o ředitele veřejné základní školy, který je statutárním orgánem pouze základní školy s 1. a 2. stupněm.<sup>30</sup>
- Ředitel je ve funkci déle než 3 roky na dané škole. Dle Pola (2010, s. 101) již ředitel není ve fázi 1 s názvem *počátek nové profesní role*. Takto stanovenou podmínkou je zajištěno, že jsou zjišťovány názory ředitelů škol, kteří se nacházejí minimálně ve fázi *profesní jistoty*.<sup>31</sup>

Graf 2 – Vývoj profesní dráhy ředitelů základních škol (Pol, 2010, s. 101)



Fáze 0:  
Před vstupem do ředitelny

Fáze 1:  
Fáze počátku v nové profesní roli

Fáze 2:  
Fáze profesní jistoty

Fáze 3:  
Fáze nových výzev

<sup>29</sup> Vyjma MČ Praha 8, která je zřizovatelem základních škol, jejichž součástí jsou ve 100 % také mateřské školy.

<sup>30</sup> Dle klasifikace ISCED 2011 úroveň vzdělávání 1 (primární) a 2 (nižší sekundární).

<sup>31</sup> Může nastat situace, kdy ŘŠ byl předtím ve funkci na jiné škole. V tomto případě je takto stanovená podmínka vhodná k tomu, aby vznikl časový interval pro vztah zřizovatel – ředitel a zřizovatelé tak mohli lépe znát jejich názory.

Jiná podmínka týkající se délky praxe ředitelů není ve výzkumu brána v potaz. Při vyhodnocování dotazníků je vzhledem k relativně nízkému počtu respondentů uvedena pouze průměrná délka praxe ředitelů ve funkci a zmíněn ředitel s nejkratší a nejdelší ředitelskou praxí.

Zkoumat výsledky s ohledem na délku výkonu funkce může být zavádějící a nepřesné, jak argumentují autoři. Pol (2010, s. 89-90) poukazuje na skutečnost, že ani *fáze profesní jistoty* není snadné přesně časově vymezit. „*Obecně lze říci, že fáze jistoty začíná třetím až pátým rokem praxe ředitele.*“

Také Disman (2011, s. 27) kriticky nahlíží na redukci časového kontinua na jeden časový bod. „*Naprostá většina sociálních jevů se mění s průběhem času. Některé jevy zvolna, jiné velice rychle. Naproti tomu ve výzkumné praxi získáváme nejčastěji jenom obraz jediného časového bodu.*“ A dodává: „*S výjimkou experimentálního postupu (a s výjimkou některých případů přímého pozorování) je časové kontinuum redukováno na jediný časový bod. Kupř. odpovědi zaznamenané v dotazníku nezrcadlí nic víc, než řekněme názory respondenta minulý čtvrtek odpoledne.*“ (Disman, 2011, s. 28)

#### **Kritéria pro zřizovatele:**

- Je stanovena podmínka, aby zřizovatele reprezentovali pouze komunální politici – radní, zástupci starostů či starostové, kteří mají v kompetenci oblast školství.

### **4.3 Časový harmonogram a realizace šetření**

V termínu od 4. 12. 2017 byli formou e-mailové korespondence kontaktováni politici a ředitelé příslušných městských částí s žádostí o vyplnění příloženého dotazníku pro účely diplomové práce. E-mail byl doplněn o průvodní dopis, který shrnoval informace (například anonymitu ředitelů a zřizovatelů) k výsledkům a interpretaci šetření.

Reakce zřizovatelů na e-mailovou korespondenci byla velmi nízká. Vyplněný dotazník odeslali pouze 2 respondenti. 2 respondenti odpověděli, aby autor práce s žádostí o vyplnění dotazníku kontaktoval vedoucí školských odborů, kteří mají na vyplnění více času. Z důvodu nízké odezvy na elektronickou formu oslovení, autor diplomové práce navštívil v úředních hodinách 5 úřadů městských částí. U asistentek příslušných politiků požádal, zda je možné zprostředkovat osobní schůzku, na kterou by se dostavil s dotazníkem v tištěné

formě, vysvětlil účel tohoto šetření a požádal o vyplnění, nejlépe, ihned na místě. 2 žádosti o zprostředkování schůzek byly od asistentek ihned zapovězeny s odůvodněním, že není povinností zřizovatele vyplňovat dotazníky pro účely diplomové práce, a navíc jsou časově velmi vytíženi. Na základě zrealizovaných schůzek získal autor další 3 dotazníky. Poslední možností pro navýšení návratnosti dotazníků za zřizovatele, bylo jejich oslovení telefonickou formou. Podařilo se spojit se 4 respondenty, 3 z nich souhlasili a vyplněný dotazník odeslali.

Po šesti týdnech od data rozeslání dotazníků bylo potřeba synchronizovat získané a správně vyplněné dotazníky ředitelů a zřizovatelů příslušných městských částí. Od zřizovatelů byla návratnost 8 dotazníků (celkem 14), správně vyplněno bylo pouze 7 dotazníků. Návratnost správně vyplněných dotazníků (celkem 50) od ředitelů, kteří jsou na dané škole ve funkci ředitele déle než 3 roky, byla 31 dotazníků. Také byl obdržen 1 dotazník od respondenta za ředitele, který nespĺňoval kritérium ředitelské praxe na dané škole, a proto byl pro další fázi šetření vyřazen. Z tohoto důvodu nelze výsledky šetření zobecňovat a platí pouze pro výzkumný soubor, jelikož se jedná o reprezentativní soubor za zřizovatele, ale nerepresentativní soubor za ředitele.

#### **Za zřizovatele zodpověděli dotazník:**

- Starostka MČ Praha 2 (ve funkci od roku 2006) – 3. volební období
- Radní MČ Praha 4 (ve funkci od roku 2014) – 1. volební období
- Zástupce starosty MČ Praha 5 (ve funkci od roku 2014) – 1. volební období
- Zástupce starosty MČ Praha 6 (ve funkci od roku 2014) – 1. volební období
- Radní MČ Praha 9 (ve funkci od roku 1998) – 5. volební období
- Zástupce starosty MČ Praha 11 (ve funkci od roku 2014) – 1. volební období
- Místostarostka MČ Praha 15 (ve funkci od roku 2014) – 1. volební období

#### **Délka praxe ve výkonu funkce ředitele**

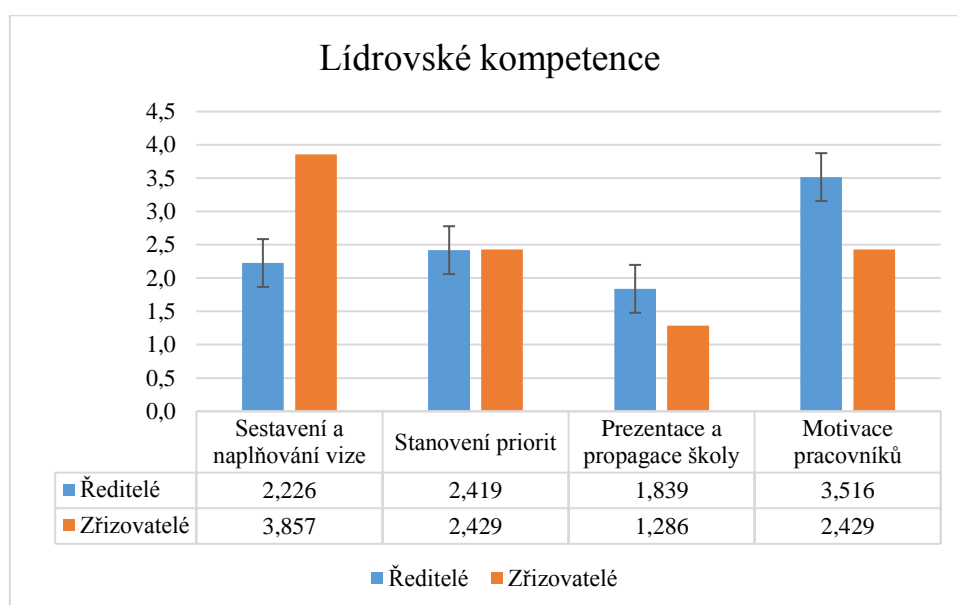
- Průměrná délka praxe ve výkonu funkce za respondenty je 12,8 let. Nejkratší délka praxe za je 6 let, nejdelší 28 let. Dle šetření České školní inspekce (2011/2012, s. 6) je celorepubliková průměrná délka praxe ředitelů základních škol 10,8 let.

## 4.4 Výsledky dotazníkového šetření

### Stručný popis metody:

K porovnání názorů ředitelů a zřizovatelů byla využita střední chyba průměru, která byla vypočtena pro průměrnou hodnotu názorů ředitelů škol pomocí MS Excel. Pokud do intervalu, který takto vznikne, spadá průměrná hodnota zřizovatelů, lze považovat průměry za shodné. Tato metoda byla využita vzhledem k nižšímu počtu zřizovatelů.

**Graf 3** – Lídrovské kompetence



### Ředitelé

Z grafu je patrné, že pro ředitele je nejdůležitější motivace pracovníků, následně a s velkým rozdílem stanovování priorit a sestavování a naplňování vize. Nejméně důležitá je pro ně propagace školy, která skončila na posledním místě žebříčku dílčích kompetencí.

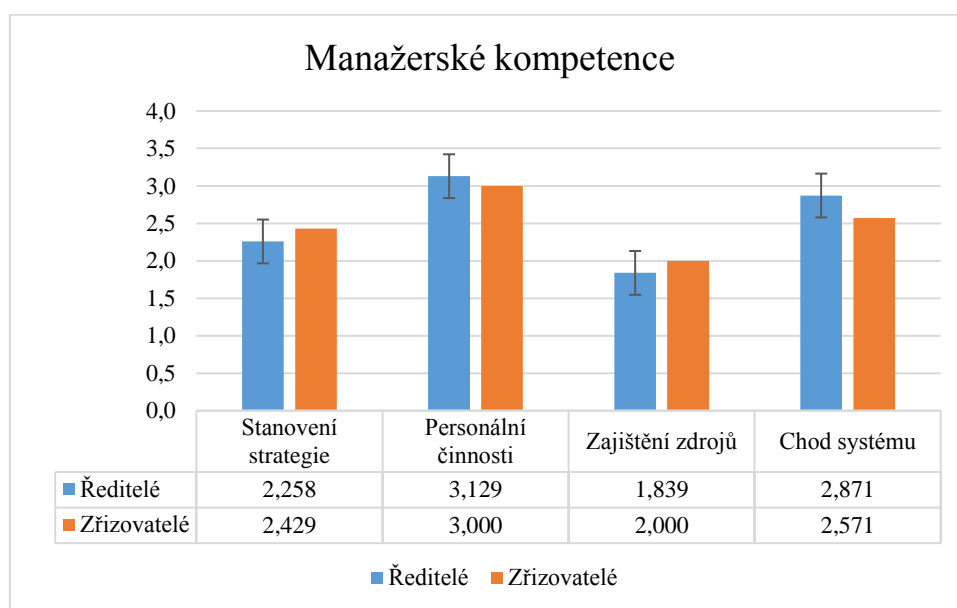
### Zřizovatelé

Zřizovatelé se domnívají, že nejdůležitější je pro ředitele sestavování a naplňování vize, před motivací pracovníků. Nejméně důležitá dílčí kompetence je podle nich pro ředitele prezentace a propagace školy.

## Srovnání názorů

Mezi řediteli a zřizovateli existuje zásadní rozpor, neboť ředitelé označili za nejdůležitější dílčí kompetenci motivaci pracovníků. Zřizovatelé si však myslí, že je pro ředitele nejdůležitější sestavování a naplňování vize. Rozdíl je i ve vnímání prezentace a propagace školy, kterou označili ředitelé za významnější, než uvádí zřizovatelé. U stanovení priorit není rozdíl mezi řediteli a zřizovateli škol.

**Graf 4** – Manažerské kompetence



## Ředitelé

Pro ředitele jsou nejdůležitější personální činnosti. Na druhém místě chod systému, na třetím místě stanovení strategie a jako nejméně důležitou dílčí kompetenci označili zajištění zdrojů mimo (nad) stanovený rozpočet.

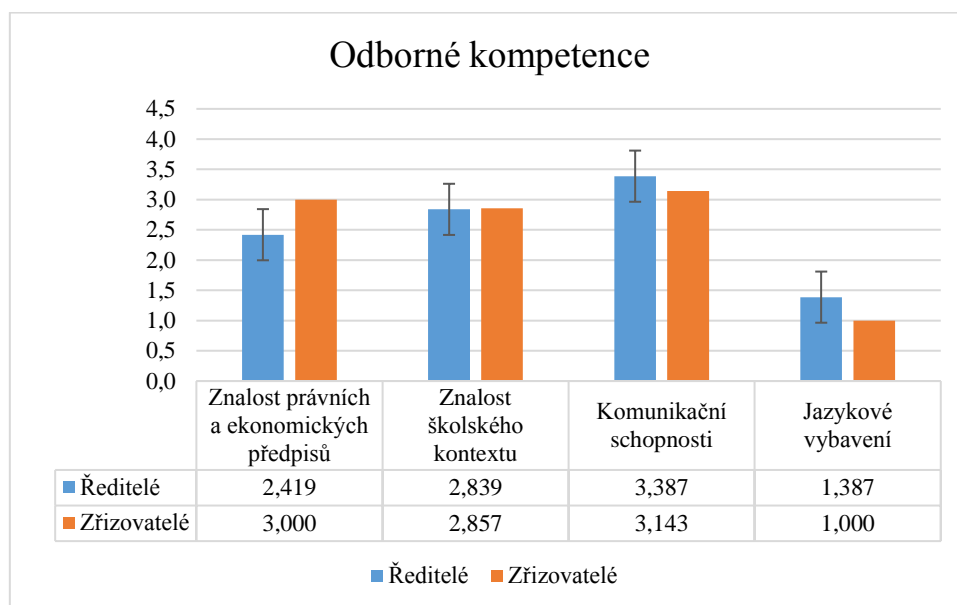
## Zřizovatelé

Zřizovatelé se domnívají, že významnost dílčích kompetencí je pro ředitele stanovena v tomto pořadí – personální činnosti, chod systému, stanovení strategie a zajištění zdrojů.

## Srovnání názorů

V manažerských kompetencích není příliš rozdílů. Výsledky jsou velmi vyrovnané. Zřizovatelé a ředitelé se shodují ve všech čtyřech názorech. Stoprocentně se také shodují v pořadí důležitosti jednotlivých dílčích kompetencí.

**Graf 5 – Odborné kompetence**



### **Ředitelé**

Pro ředitele jsou nejdůležitější komunikační schopnosti. Na druhém místě označili znalost školského kontextu. Třetí místo zaujímá znalost právních a ekonomických předpisů. Na poslední místo, s velkým propadem, ředitelé umístili jazykové vybavení.

### **Zřizovatelé**

Zřizovatelé se domnívají, že pro ředitele jsou téměř shodně na prvních třech místech nejdůležitější komunikační schopnosti, znalost právních a ekonomických předpisů a znalost školského kontextu. Velmi významný propad je v kategorii jazykové vybavení.

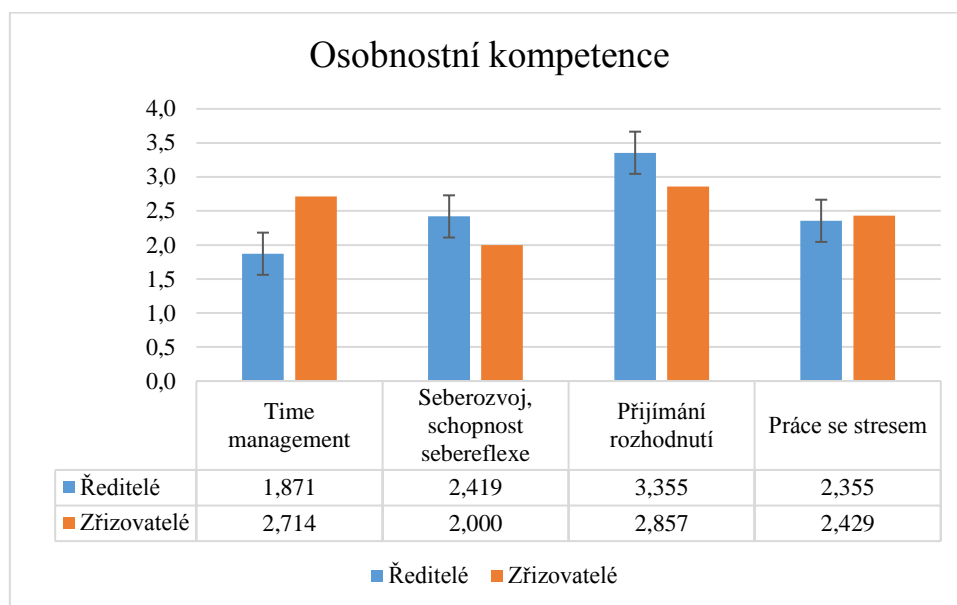
### **Srovnání názorů**

Zřizovatelé zastávají názor, že komunikační schopnosti a znalost právních a ekonomických předpisů jsou pro ředitele stejně důležité.

Ředitelé se přitom vyjádřili, že komunikační schopnosti jsou pro ně mnohem významnější, respektive nejdůležitější ze všech kategorií v rámci odborných kompetencí. Znalosti právních a ekonomických předpisů jsou pro ně výrazně méně důležité. Mezi těmito kompetencemi se ještě nachází znalost školského kontextu.



**Graf 6 – Osobnostní kompetence**



### **Ředitelé**

Výsledky ukazují, že přijímání rozhodnutí zaujímá pro ředitele nejdůležitější dílčí kompetenci. V poměrně výrazném propadu ředitelé umístili na téměř stejnou váhu seberozvoj, schopnost sebereflexe a práci se stresem. Poslední kategorii zastává time management.

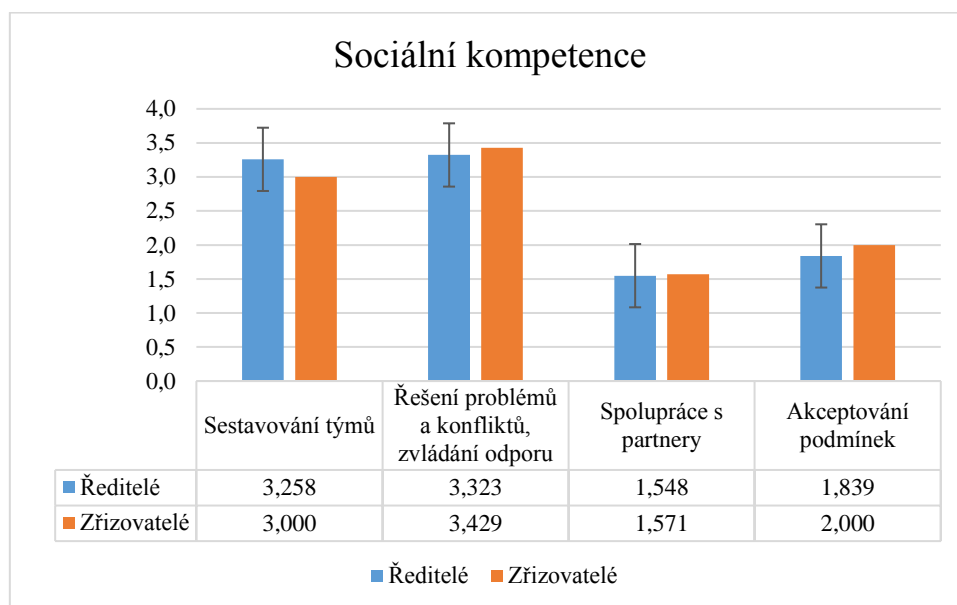
### **Zřizovatelé**

Zřizovatelé se domnívají, že pro ředitele je téměř stejně důležité přijímání rozhodnutí jako time management. Následuje práce se stresem a na posledním místě je umístěna kategorie seberozvoj, schopnost sebereflexe.

### **Srovnání názorů**

Zřizovatelé zastávají názor, že pro ředitele je s nevýraznými rozdíly na prvním místě nejdůležitější přijímání rozhodnutí a time management. Ředitelé přitom deklarují, že zatímco přijímání rozhodnutí je pro ně nejdůležitější dílčí kompetence, time management umístili na poslední místo.

**Graf 7 – Sociální kompetence**



### **Ředitelé**

Ředitelé s nepatrným rozdílem označili za nedůležitější kompetenci, jak řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu, tak i sestavování týmů. S výrazným rozdílem se za uvedenými dílčími kompetencemi řadí akceptování podmínek a spolupráci s partnery.

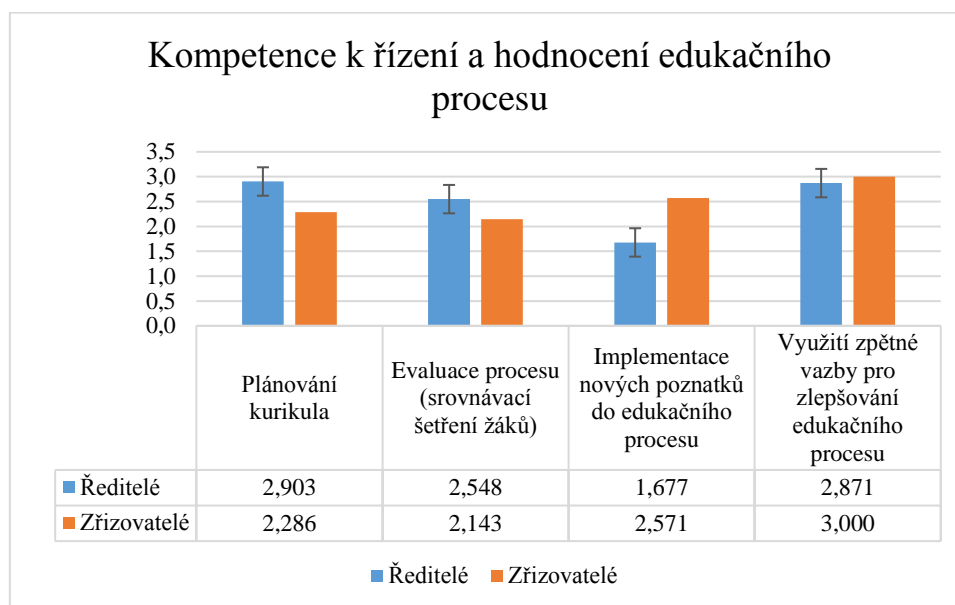
### **Zřizovatelé**

Zřizovatelé jsou přesvědčeni, že nejdůležitější je pro ředitele řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu i sestavování týmů, následně a s velkým propadem akceptování podmínek a spolupráce s partnery.

### **Srovnání názorů**

Pořadí významnosti dílčích kompetencí označili ředitelé i zřizovatelé totožně, zároveň se ve všech názorech shodují.

**Graf 8** – Kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu



### Ředitelé

Téměř totožně označili ředitelé za nejdůležitější dílčí kompetenci plánování kurikula a využití zpětné vazby pro zlepšování edukačního procesu. Následující místo v pořadí zaujímá evaluace procesu. Za nejméně důležitou kompetenci a s výrazným propadem označili implementaci nových poznatků do edukačního procesu.

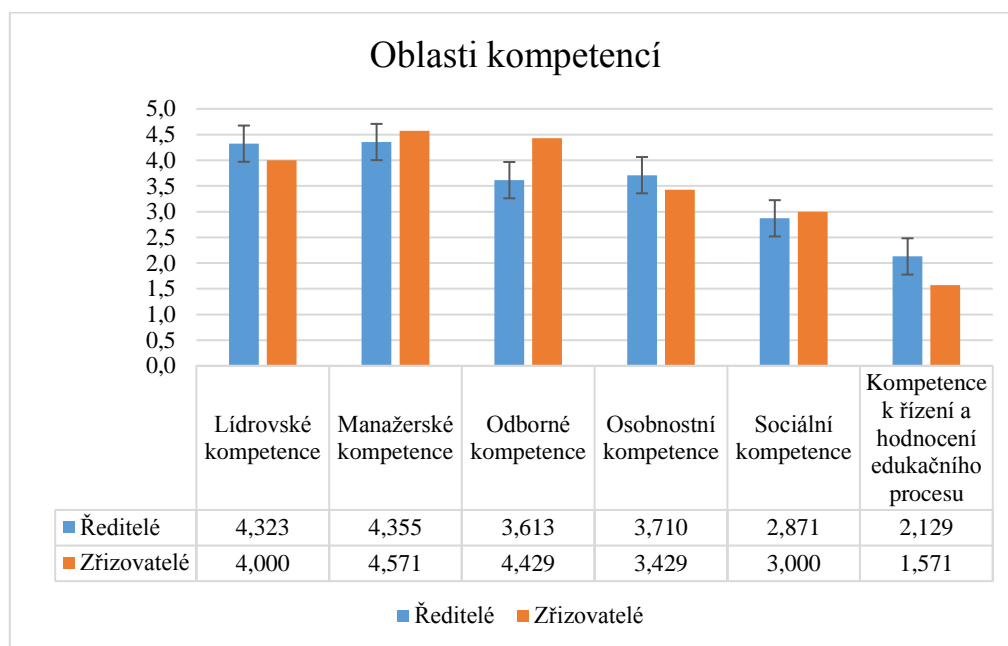
### Zřizovatelé

Zřizovatelé se domnívají, že pro ředitele je nejdůležitější využití zpětné vazby pro zlepšování edukačního procesu. Na druhém místě označili implementaci nových poznatků do edukačního procesu. Třetí místo zaujímá téměř v totožném pořadí plánování kurikula a evaluace procesu.

### Srovnání názorů

Mezi řediteli a zřizovateli se nachází zásadní rozpor v názorech na dílčí kompetence v této oblasti. Zřizovatelé jsou přesvědčeni, že pro ředitele je nejdůležitější kompetence využití zpětné vazby pro zlepšování edukačního procesu. Ředitelé přitom na prvním místě označili plánování kurikula a využití zpětné vazby pro zlepšování edukačního procesu. Zřizovatelé si také myslí, že na druhém místě je pro ředitele nejvýznamnější implementace nových poznatků do edukačního procesu. Tuto dílčí kompetenci ovšem ředitelé umístili až na poslední místo.

**Graf 9 – Oblasti kompetencí**



### **Ředitelé**

Za nejdůležitější kompetence uvedli ředitelé, s nepatrným rozdílem, na prvním místě manažerské a lídrovské kompetence. Druhé místo zauímají, též se nepatrným rozdílem, osobnostní kompetence a odborné kompetence. Na třetí místo zařadili sociální kompetence. Za nejméně důležitou kompetenci označili řízení a hodnocení edukačního procesu.

### **Zřizovatelé**

Zřizovatelé se domnívají, že nejdůležitější jsou pro ředitele manažerské a odborné kompetence. Dále následují lídrovské, osobnostní a sociální kompetence. S velkým propadem označili kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu.

### **Srovnání názorů**

Zásadní rozpor se nachází v odborných kompetencích a kompetencích k řízení a hodnocení edukačního procesu. Zřizovatelé se domnívají, že pro ředitele jsou téměř shodně na první místě nejdůležitější manažerské a odborné kompetence. Ředitelé přitom přikládají odborným kompetencím nižší význam.

Naopak ředitelé označili kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu za výrazně důležitější, než si myslí zřizovatelé, bez ohledu na to, že tyto kompetence zauímají poslední místo v pořadí.

## Vyhodnocení

Tabulka 7 - vyhodnocení

	<b>Neshoda v názorech</b>	<b>Shoda v názorech</b>	<b>Celkem neshoda</b>	<b>Celkem shoda</b>
<b>Lídrovské kompetence</b>	3krát	1krát	<b>10krát 41,667 %</b>	<b>14krát 58,333 %</b>
<b>Manažerské kompetence</b>	0	4krát		
<b>Odborné kompetence</b>	1krát	3krát		
<b>Osobnostní kompetence</b>	3krát	1krát		
<b>Sociální kompetence</b>	0	4krát		
<b>Kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu</b>	3krát	1krát		
<b>Oblasti kompetencí</b>	2krát	4krát		

V dílčích kompetencích znali zřizovatelé názory ředitelů ve 14 případech. V oblastech kompetencí znali zřizovatelé názory ředitelů ve 4 případech. Nejvyšší shoda byla dosažena v rámci manažerských a sociálních kompetencí. Poté v odborných kompetencích. Nejnižší shoda byla zjištěna v lídrovských kompetencích, osobnostních kompetencí a kompetencí k řízení a hodnocení edukačního procesu.

## 4.5 Rozhovor se zřizovatelem

Rozhovor se zaměřuje zejména na objasnění příčin rozporů ze strany zřizovatelů, které byly zjištěny v předchozí části výzkumného šetření. Názory za zřizovatele se snaží objasnit jediný respondent, jenž byl ochotný nejenom vyplnit dotazník, ale také poskytnout rozhovor. Části rozhovorů jsou přepsány doslovně včetně slangových vyjádření pro zachování autenticity. Na základě svolení respondenta, byla hlasová stopa rozhovoru zaznamenána na tablet dne 1. 3. 2018.

### Lídrovské kompetence – dílčí kompetence

Respondent objasnil zásadní nesoulad názorů mezi řediteli a zřizovateli v oblasti sestavení a naplňování vize následovně. *„Divím se, proč tam ty zřizovatelé označili tu vizi tak vysoko. Já to takhle v dotazníku neoznačil. Možná mají pocity, že to je ta hlavní kompetence ředitelů. Jakože mají ředitele, kteří mají vizi a tu naplňují.... A také je to to základní, kdy s ním ten zřizovatel mohl přijít do kontaktu – dělal konkurz a on představil vizi školy a koncepci rozvoje.“* Zřizovatelé jsou obecně, dle slov respondenta, velmi zaměřeni na vizi. Zejména na tu svoji – politickou. Z tohoto důvodu si mohou myslet, že také pro ředitele je rámci lídrovských kompetencí nejdůležitější sestavování a naplňování vize.

Dále rozhovor směřoval k dalšímu významnému rozporu v oblasti lídrovských kompetencí – motivaci pracovníků. Pro ředitele je tato dílčí kompetence nejdůležitější, s velkým odstupem od zbylých kompetencí. Zřizovatelé se přitom domnívají, že je pro ředitele mnohem méně významná. *„No to je způsobeno tím, že ty zřizovatelé nezvykle vysoko hodnotili důležitost sestavení a naplňování vize. Teď když se na ty výsledky dívám, tak nesoulad je opravdu vysoký. Ředitelé jasně ukázali, že pro ně je nejdůležitější motivace pracovníků.“* Respondent dále uvádí, že jako bývalý ředitel si je vědom skutečnosti, proč je pro ředitele v rámci lídrovských kompetencí natolik důležitá motivace pracovníků. Jedná se o dva hlavní důvody:

- Ředitelé se musí velmi pečlivě věnovat pracovníkům školy. Z důvodu, že to jsou zejména řadový pedagogičtí pracovníci, kteří nejvíce času věnují přímé činnosti se žáky a tím pádem bezprostředně vykonávají práci, respektive funkce školy. *„Ředitelé musí mít spoustu aktivních a pracovitých lidí, kteří budou rádi pracovat. Proto je musí ředitelé motivovat a vytvářet atmosféru důvěry a bezpečí a oceňovat je.“*

- Také je důležité, aby ředitelé motivovali pracovníky nefinanční formou, s ohledem na nízké platy ve veřejném školství. *„Protože já, jak vnímám z těch jinech profesí, kde sou velký peníze, tak tam si to manažeři zjednodušou a motivujou pouze přes ty peníze. Manažeři zvýší motivaci tím, že zaměstnancům přidají a když nezlepší svůj výkon, tak je můžou nahradit, protože za tyto peníze vždy někoho snadno najdou.“* Ve veřejném školství je situace velmi odlišná. Ředitelé si mají vážit svých pracovníků a motivovat je jiným způsobem než finančně, jelikož jsou z velké část hodnoceni pouze na základě platových tabulek. Nenárokové složky platu jsou velmi nízké. *„Ředitelé musí pracovníky motivovat příjemným pracovním klima, aby si učitelé řekli – v jiné práci bych třeba dostal víc, ale nedělal bych práci v příjemném kolektivu, smysluplné cíle, přimovej ředitel, je to tu dobře vedený a podobně.“* Takže přes tyto nemateriální hodnoty je to jediný, s čím může ředitel školy motivovat pracovníky.“

Další rozpor se týkal dílčí kompetence k prezentaci a propagaci školy, která je pro ředitele opět důležitější, než si myslí zřizovatelé. *„Zřizovatelům nejspíš nedochází, že propagace školy je pro ředitele tak významná, přitom je to logický. Do nedávna byly školy v určitý populační depresi a v Praze se uzavíraly některé školy a v tu chvíli začal ředitel pracovat s tím, že musí dělat reklamu, že musí prezentovat, aktualizovat webové stránky a podobně. Navíc furt funguje normativní financování, takže čím víc žáků, tím větší rozpočet školy.“* Pro ředitele byla v té době výrazného poklesu žáků prezentace a propagace škol velmi důležitou kompetencí, jelikož mohla napomoci při existenční záchraně, jak se vyhnout zrušení nebo splynutí příspěvkových organizací.

Tímto způsobem uvedl respondent své názory na zásadní rozpory vycházející z grafů mezi řediteli a zřizovateli. K této úvodní části rozhovoru nakonec dodal, že pokud zřizovatelé nejsou bývalými pedagogy, bylo pro ně velmi těžké odhadnout, která z nabízených dílčích lídrovských kompetencí je pro ředitele významnější.

### **Manažerské kompetence – dílčí kompetence**

Na rozdíl od lídrovských kompetencí znají zřizovatelé názory ředitelů v oblasti manažerských kompetencí zcela totožně. Respondent dodává, že zřizovatelé se vyznají mnohem lépe v manažerských kompetencích ředitelů, oproti lídrovským kompetencím. Zřizovatelé vědí, že pro ředitele jsou nejdůležitější dílčí kompetencí personální činnosti, s ohledem na výběr nových pracovníků, protože *„lidi se těžko hledaj. Ted' když těch dětí trochu*

*přibylo, tak je velkej nedostatek učitelů i provozních zaměstnanců. Což je způsobeno také tím, že ty platy dlouhodobě zaostávají, i když se to teď trochu zlepšilo – ale to má nějakou setrvačnost. Ty platy by se měly ještě zvyšovat, pak ta prestiž školství trochu stoupne a začnou přicházet lidi. Ale to se může projevit až za 10 let.“ Takže teď jsou personální činnosti pro ředitele základních škol důležité. Sehnat učitele některých aprobací je enormně náročný. Taky je náročný udržet si kuchaře a hospodářku, ale problém je i s uklízečkama... A teď je jakási konjunktura, takže najít učitele pro žáky prvních třídy s aprobací pro první stupeň je velmi náročný a naléhavý. Momentálně je tahle kompetence pro ředitele velmi náročná a důležitá.“*

### **Odborné kompetence – dílčí kompetence**

Respondent objasnil neshody v názorech na dílčí kompetenci znalost ekonomických a právních předpisů na základě vztahu zřizovatelů a ředitelů následovně. *„Zřizovatelé v rámci svých škol zabezpečují hlavně tu ekonomiku a podle mě možná i nějaký právní souvislosti. Zřizovatelé vnímají školy především jako právní a ekonomické subjekty a podle mého názoru do té vzdělávací činnosti škol moc nevidí. A to, kde se ti zřizovatelé s řediteli potkávají – to jsou furt nějaký ekonomický tabulky pro zřizovatele, pro magistrát a podobně. Ta ekonomika tam v tom vztahu hraje významnou roli.“* Z tohoto důvodu se respondent domnívá, že ostatní zřizovatelé si myslí, že právě tato dílčí kompetence je pro ředitele společně s komunikačními schopnostmi nejvýznamnější.

Dle výsledků výzkumu jsou přitom pro ředitele komunikační schopnosti nejdůležitější kompetencí, s vysokým rozdílem od znalosti právních a ekonomický předpisů, které jsou navíc hodnoceny až na třetím místě v pořadí, za znalostí školského kontextu. Respondent k tomuto nesouladu dodává. *„Ředitelé musí mít vztah k Český školní inspekci, učitelům, k žákům, k rodičům žáků, k širokému okolí. To jsou ty jejich vnitřní a vnější subjekty, se kterými spolupracují. Takže to mají trochu jinak postavený. Pro nás jsou ty školy hlavně ekonomický a právní subjekty. Za školní vzdělávací programy si zodpovídají ředitelé. A možná z tohoto důvodu chtějí v sobě ty ředitelé tohle potlačit. Oni nechtějí být pouze těmi ekonomy a právníky, ale do určité míry chtějí zůstat těmi pedagogy. To dokládá i druhá dílčí kompetence – znalost školského kontextu – chtějí zůstat pedagogy. Proto upozadili znalost ekonomických a právních předpisů až na třetí místo. Nechtějí se nechat pohltnit tím, že jsou právní subjekt.“*



## Osobnostní kompetence – dílčí kompetence

Respondent v této části rozhovoru podotýká, že dle výsledků šetření je pro zřizovatele oproti jiným oblastem kompetencí komplikované, orientovat se v osobnostních kompetencích ředitelů, obdobně jako v případě lídrovských kompetencí. Ředitelé v této oblasti označili jako nejvýznamnější kompetenci, s velmi vysokým rozdílem od zbylých kompetencí, přijímání rozhodnutí. Zřizovatelé jsou ovšem přesvědčeni, že pro ředitele tato kompetence natolik významná není, přestože ji také zařadili na první místo. *„Ředitelé během dne velmi často operativně rozhodují...také méně často...strategicky a o to významněji – vybudují nové hřiště, nakoupím nové počítače a podobně. Ředitelé nesou velkou zodpovědnost. Mají velké pravomoci...mohou a musí se rozhodovat.“* Dále respondent upřesňuje, že ředitelé jsou si vědomi, že za přijímání rozhodování nesou plnou zodpovědnost a v zásadě se rozhodují sami. U zřizovatelů je situace zcela odlišná. *„Zřizovatelé mají nápad...cíl, ale musí pracovat na tom, jak přesvědčit ty různé kolektivní orgány...trvá to věky...a mohou narazit čistě z ješitnosti, ze škodolibosti, z neznalosti na odpor, protože se rozhodnutí přijímají hlasováním...rozhodnutím v nějakém kolektivním orgánu.“* Uvedená citace místostarosty vysvětluje, proč si zřizovatele nemusí uvědomovat důležitost ředitelů škol za přijímaná rozhodnutí. V případě ředitelů se jedná o individuální rozhodnutí, v případě politiků jde o kolektivní rozhodnutí.

Na druhém místě ředitelé označili seberozvoj, schopnost sebereflexe. Zřizovatelé opět jako u předešlé kompetence význam upozadili. Respondent dodává, že zřizovatelé tuto kompetenci podcenili. *„Ředitelé cítí, že je pro ně velmi významné se dále vzdělávat. Zejména, když se chtějí kompetentně rozhodovat. Musí mít oporu v tom, že mají všechny znalosti, souvislosti, mají dovednosti k tomu rozhodovat správně. Na rozdíl od kolektivního rozhodování zřizovatelů nesou jednoznačnou a přímou odpovědnost.“*

Naopak oproti dvěma předešlým kompetencím, označili ředitelé time management za méně důležitou kompetenci než zřizovatelé. Zřizovatelé zastávají názor, že ředitelé mají mnoho administrativních povinností a úkolů vyplývajících z výkonu funkce ředitele. *„A pak si mohou často vyčítat, že nemají čas na nějakou promyšlenou práci a promyšlená rozhodnutí.“*

## **Sociální kompetence – dílčí kompetence**

V této oblasti kompetencí se názory ředitelů a zřizovatelů shodovali totožně jako u manažerských kompetencí. K této oblasti se respondent vyjádřil stručně. *„Tady z těch navržených kompetencí je ta kompetence řešení problémů a konfliktů neustále přítomná. S problémy ředitelé pracují pořád a pokud si zadají nějaký cíl, tak vždycky musí umět zvládat i případný odpor.“* Řešení problémů a zvládání odporu je pro ředitele během výkonu funkce všudypřítomné a časté. Sestavování týmu je také důležité, ale méně častěji tuto kompetenci ředitelé využívají, než v případě řešení problémů a zvládání odporu.

V závěru rozhovoru k této oblasti kompetencí respondent dodal, proč bylo pro zřizovatele snadnější vyznat se v důležitosti dílčích kompetencí pro ředitele. *„V týhle obecné oblasti, jestliže já sám sem prošel rolí ředitele a ostatní zřizovatelé dělali například nějakou jinou manažerskou činnost, tak tahle oblast kompetencí je více společná s jinými profesemi a ta důležitost jednotlivých kompetencí je tam stejná.“*

V rámci významnosti kompetence akceptování podmínek na třetím místě respondent uvádí. *„Smířit se s tím, co je pevně daný a naučit se v rámci stanovených podmínek co nejlépe pracovat.“*

## **Kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu – dílčí kompetence**

Názory ředitelů a zřizovatelů se v této oblasti kompetencí shodovaly pouze jednou. Ředitelé uvedli téměř shodně na prvním místě jako nejdůležitější kompetenci plánování kurikula a využití zpětné vazby pro zlepšování edukačního procesu. Zřizovatelé se s řediteli shodovaly pouze v kompetenci využití zpětné vazby, plánování kurikula upozadili a stejně tak i evaluaci procesu, kterou ředitelé umístili na druhé místo. Zřizovatelé naopak druhý nejvyšší význam přisuzovali implementaci nových poznatků do vzdělávacího procesu. Respondent uvedl příčiny těchto rozporů: *„Zřizovatelé tolik do té vzdělávací činnosti školy nevidí. Někteří radní, kteří školství nerozumí a nejsou z oboru tak jsou jako „školníci.“ Zaměří se pouze na to, aby měly školy dobré materiální podmínky a kontrolují hospodaření, dávají školám příspěvky, případně řeší nějaké konflikty s rodiči, ale v pedagogickém procesu se příliš neorientují.“*

V průběhu rozhovoru místostarosta uvažuje o tom, proč se zřizovatelé domnívaly, že implementace nových poznatků je pro ředitele natolik významnou kompetencí. *„Nejspíš se vcítily do role ředitelů a uvažovali – zavádět nové pedagogické metody a postupy je pro ně velmi*

*důležitý. “ Tento názor se s řediteli neshodoval. „Je velmi komplikovaný dosahovat ve školách změny v souvislosti s novými poznatky. V těch školách vládne obrovská setrvačnost...obecně má školství vysokou setrvačnost a dosáhnout rychlé změny je fakt složité. “*

Z tohoto důvodu vznikl nesoulad mezi názory ředitelů a zřizovatelů. Respondent je přesvědčený, že zřizovatelé pouze příliš optimisticky nahlíželi na implementaci nových poznatků do edukačního procesu a na úkor této kompetence upozadily ostatní. *„Možná to bylo taky jejich přání, že pro ředitele je to natolik významná kompetence. “*

## **Oblasti kompetencí**

Poslední část rozhovoru se zaměřovala na příčiny rozporů v oblastech kompetencí. V případě odborných kompetencí nadhodnotili zřizovatelé jejich význam pro ředitele, kteří tuto kompetenci upozadili. *„Za nás jako za zřizovatele je důležitý, aby byli odborně kompetentní a znali všechny předpisy a podobně, ale je vidět, že ředitelé to tak nevnímají. Navíc v českém školství chybí systém přípravy na funkci ředitele. Sice musí mít kandidáti určitý počet let předepsaný praxe, pak se přihlásí na konkurz, a když uspějí tak jsou vhozeni „do vody.“ A jediné, co je pro ně povinné, aby byli takzvaně formálně kompetentní je to, že si musí do dvou let v podstatě dodělat takovej „kurzík. Ale že by v rámci kariérního řádu a systému dalšího vzdělávání byli ředitelé postupně připravováni k odborné kompetenci k funkci ředitele školy, tak to tu chybí. “*

Oproti odborným kompetencím se zřizovatelé domnívají, že pro ředitele je kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu méně významná. Přestože se jejich názory neshodovaly ve smyslu významnosti této kompetence, shodně ji umístili jako poslední v pořadí. *„To je způsobenou tou velkou autonomií škol. Ředitelé se musí starat o budovu, o hospodaření, účetnictví, teď nově o gdpr,<sup>32</sup> registraci smluv, psaní projektů a vyúčtování toho všeho a podobně. Tak ředitelé, aby posuzovali, jak kdo učí, jak spolu učitelé spolupracují, jaké jsou výstupy žáků, jaké metody by mohly zlepšit a inovovat....na to tedy fakt nemají moc času. “* Respondent uvádí důvod, proč zřizovatelé takto uvažovali. *„Protože zřizovatelé vědí, kolik času ředitelům zabírá ta operativa, respektive ty manažerské kompetence, tak proto kompetenci k řízení a hodnocení edukačního procesu tolik upozadili. Ale samozřejmě bych si*

---

<sup>32</sup> Dne 25. 5. 2018 nabývá účinnosti nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. 4. 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů). Zdroj: <http://www.msmt.cz/file/44592/>

*velice přál...a myslím, že můžu mluvit za všechny zřizovatele, aby byla tato kompetence pro ředitele významnější....ale není moc reálný, že na to budou mít víc času.“ Takže z toho jsou smutní i zřizovatelé i ředitelé....ale na to řízení pedagogického procesu ředitelům nezbývá čas. Ke konci rozhovoru respondent uvádí spokojenost alespoň s tím, že ředitelé jsou stále pedagogickými pracovníky. „U nás platí ta rozumná zásada, že každý ředitel musí zůstat pedagogem...a musí mít přímou vyučovací povinnost. To je poměrně výjimka, že? Ředitel nemocnice vůbec nemusí být MUDr. a nemusí léčit, zatímco ředitel musí zůstat pedagogem a učit, i kdyby vedl sebevětší školu, tak učí třeba 5 hodiny týdně.....ale učí. Takže tím je stále držěn u toho edukačního procesu, a to je dobře.“*

### **Zhodnocení výsledků dotazníkového šetření**

Ke konci rozhovoru byl respondent vyzván, zda by mohl zodpovědět příčiny potvrzení výzkumných předpokladů.

- Zřizovatelé základních škol znají názory ředitelů základních škol na význam jednotlivých dílčích kompetencí.
- Zřizovatelé základních škol znají názory ředitelů základních škol na význam jednotlivých oblastí kompetencí.

Respondent rozdělil odpověď na dvě části a nejprve se vyjádřil za sebe. *Já sám mám pocit, že názory ředitelů znám, protože sem sám dělal dvacet let ředitele a teď přesně vím, co ta práce obnáší. A teď mi to teda mimo jiný otvírá tu snadnější možnost být s řediteli v kontaktu, protože se s nimi mohu kompetentně bavit a „neopijou mě rohlíkem“ a současně mezi námi zavládla poměrně taková kolegiální, partnerská a odborná diskuze. Takže proto znám jejich názory a je to pro mě daleko snadnější, než kdybych nebyl ředitelem. Navíc jsem s nimi v pravidelném kontaktu....navštěvuji školy...a zrovna dnes sme měli celý den poradu ředitelů. Takže si udržuju povědomí, jaké problémy řeší.“*

K ostatním zřizovatelům se respondent vyjádřil následovně. *„Netroufám si přesně říct, jestli ostatní radní na městských částech mají pravidelné porady s řediteli a navštěvuji školy...může to být různě vykonáváno...ta funkce radních. Ani nevím, kdo z těch radních mohl být pedagogem. Ale na druhou stranu mají všichni ti radní v kompetenci školství, tak by měli mít k té kompetenci blízko...to je jasná věc.“*

Respondent se vyjádřil také k tomu, že ze čtrnácti oslovených zřizovatelů bylo ochotno vyplnit dotazník pouze osm z nich. *„Tak tím možná taky vzniká nějaký to sejtó. Pokud byli nejenom formálně kompetentní v oblasti školství, tak odpověděli. A ti, kteří to dělají například vedle „majetku a investic“ a ta oblast školství na ně nějak tak spadla, tak ty vám neodpověděli, protože se v tom necítí.“*

Mezi respondenty za zřizovatele jich bylo 5, kteří jsou ve funkci 1. volební období, konkrétně čtvrtý rok. Následovala otázka, zda může být počet let ve funkci pro zřizovatele zásadní, aby znali názory ředitelů, přestože sami nevykonávali funkci ředitele nebo nebyli řadovými pedagogy. *„Jistě jsou to zodpovědní a svědomití radní, o čemž nepochybuju, tak se mohou vyučít leccčemu.“*

Ke konci rozhovoru se respondent vyjádřil k výzkumnému šetření a potvrzení výzkumných předpokladů. *„Já si myslím, že vztah ředitel – zřizovatel je u nás specifický. A je dobrý se tomuto vztahu věnovat a zkoumat ho. Sem rád že ste konstatoval poměrně často shodu a že se potvrdily výzkumný předpoklady. To je pozitivní závěr, bych řekl... že ten zřizovaný...a ten zřizovatel k sobě nemají až tak daleko.“*

*„Ty městské části, které jsou zřizovatelé, tak mají ke školám opravdu dost kompetencí. Dalo by se říct, že mají největší vliv na tu školu...největší moc nad tou školou...a to si obecně myslím, že není moc dobře, protože jsou školy vtaženy do komunální politiky. Ale v tý Praze si myslím, že ta úroveň řízení základních škol a výkon těch kompetencí městských částí je poměrně na vysoký úrovni a ta shoda, ke který jste došel je toho důkazem.“*

## 4.6 Shrnutí výsledků šetření a diskuze

Na základě vyhodnocení výzkumného šetření bylo zjištěno, že zřizovatelé základních škol ve většině případů znají názory ředitelů na význam jednotlivých dílčích kompetencí. Konkrétně byla zjištěna shoda ve 14 názorech z 24. Lze tedy shrnout, že byl potvrzen první výzkumný předpoklad, který zní:

- Zřizovatelé základních škol znají názory ředitelů základních škol na význam jednotlivých dílčích kompetencí.

Také bylo na základě vyhodnocení výzkumného šetření zjištěno, že zřizovatelé základních škol ve většině případů znají názory ředitelů na význam jednotlivých oblastí kompetencí. Konkrétně byla zjištěna shoda ve 4 názorech z 6. Lze tedy shrnout, že byl potvrzen i druhý výzkumný předpoklad, který zní:

- Zřizovatelé základních škol znají názory ředitelů základních škol na význam jednotlivých oblastí kompetencí.

### Lídrovské kompetence – dílčí kompetence

Nejvyšší nesoulad v názorech ředitelů a zřizovatelů na význam dílčích kompetencí byl zjištěn v lídrovských a osobnostních kompetencích. V obou případech se jednalo o soulad 1 názoru a nesoulad 3 názorů. V rámci lídrovských kompetencí ředitelé deklarovali, že je pro ně nejdůležitější dílčí kompetencí motivace pracovníků. Zřizovatelé se ovšem domnívali, že nejdůležitější je pro ředitele sestavování a naplňování vize. Respondent se pokusil objasnit příčiny nesouladu názorů následovně. Zřizovatelé se domnívají, že pro ředitele je v oblasti lídrovských kompetencí nejdůležitější dílčí kompetence sestavování a naplňování vize ze dvou hlavních důvodů:

- Již při prvním kontaktu mezi ředitelem a zřizovatelem – konkursním řízení předkládá kandidát ucházející se o funkci ředitele vizi školy. Z tohoto důvodu se mohou zřizovatelé domnívat, že je i nadále pro ředitele naplňování a sestavování vize nejvýznamnější.
- Zřizovatelé jsou zaměřeni na svoji politickou vizi. Z tohoto důvodu si mohou myslet, že také pro ředitele je v rámci lídrovských kompetencí nejdůležitější sestavování a naplňování vize.

Nejdůležitější kompetencí je pro ředitele motivace pracovníků, s velkým odstupem od zbylých kompetencí. Zřizovatelé se přitom domnívají, že je pro ředitele mnohem méně významná. Nesoulad názorů vznikl tím, že zřizovatelé hodnotili význam sestavování a naplňování vize příliš vysoko. Respondent objasnil, proč je pro ředitele motivace pracovníků nejdůležitější:

- Ředitelé se musí velmi pečlivě věnovat pracovníkům školy. Jsou to zejména řadový pedagogičtí pracovníci, kteří nejvíce času věnují přímé činnosti se žáky a tím pádem bezprostředně vykonávají práci, respektive funkce školy. Ředitelé musí dbát na to, aby měli dostatek aktivních a pracovitých lidí, kteří budou rádi pracovat. Ředitelé mají pracovníky motivovat a oceňovat, vytvářet atmosféru důvěry i bezpečí.
- Je důležité, aby ředitelé uměli motivovat pracovníky nefinanční formou, s ohledem na nízké platy ve veřejném školství. Zpravidla nelze zvyšovat motivaci pracovníků zvýšením platu jako v jiných profesích, kde je možné pracovníky lépe finančně ohodnotit.

Další rozpor se týkal dílčí kompetence k prezentaci a propagaci školy, která je pro ředitele opět důležitější, než si myslí zřizovatelé. Respondent uvedl: „*Zřizovatelům nejspíš nedochází, že propagace školy je pro ředitele tak významná, přitom je to logický. Do nedávna<sup>33</sup> byly školy v určitý populační depresi a v Praze se uzavíraly některé školy a v tu chvíli začal ředitel pracovat s tím, že musí dělat reklamu, že musí prezentovat, aktualizovat webové stránky a podobně. Navíc furt funguje normativní financování, takže čím víc žáků, tím větší rozpočet školy.*“

### **Manažerské kompetence – dílčí kompetence**

Na rozdíl od lídrovských kompetencí znají zřizovatelé názory ředitelů v oblasti manažerských kompetencí zcela totožně. Zřizovatelé vědí, že pro ředitele jsou nejdůležitější dílčí kompetencí personální činnosti, s ohledem na výběr nových pracovníků, jelikož:

---

<sup>33</sup> Například v roce 2004/2005 existovalo v Praze 303 základních škol. Do roku 2010/11 se tento počet snížil na 251. zdroj: MŠMT. *Vývojová ročenka školství 2004/5–2014/15: Základní vzdělávání, vývoj základních škol* [online]. [cit. 19. 3. 2018], list B4.7. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2004-05-2014-15>

- Nový, nejenom pedagogičtí pracovníci se obtížně získávají. Zejména v současnosti, kdy se v základních školách zvýšil počet žáků. Velmi náročné je pro ředitele získat učitele s aprobační I. stupně.<sup>34</sup>
- Získávání nových pracovníků ztěžují ředitelům také nízké platy pedagogů. Respondent pohlíží na tuto situaci vzhledem k plánovanému zvyšování platu pedagogů pozitivně.<sup>35</sup> Změna se ovšem může projevit až za 10 let.

## Odborné kompetence – dílčí kompetence

V rámci odborných kompetencí se shodovaly názory ředitelů a zřizovatelů ve 3 případech ze 4. Respondent objasnil, proč se zřizovatelé domnívali, že je pro ředitele dílčí kompetence znalost ekonomických a právních předpisů významnější, než uvádějí ředitelé. Úvaha vychází ze vztahu ředitelů a zřizovatelů:

- Zřizovatelé v rámci svých škol zabezpečují především ekonomickou část – financování provozních nákladů. Vnímají školy především jako právní a ekonomické subjekty a ve vzdělávací činnosti škol se příliš neorientují. *„A to, kde se ti zřizovatelé s řediteli potkávají – to jsou furt nějaký ekonomický tabulky pro zřizovatele, pro magistrát a podobně. Ta ekonomika tam v tom vztahu hraje významnou roli.“* Z tohoto důvodu se respondent domnívá, že také ostatní zřizovatelé si myslí, že právě tato dílčí kompetence je pro ředitele společně s komunikačními schopnostmi nejvýznamnější.

Dle výsledků výzkumu jsou přitom pro ředitele komunikační schopnosti nejdůležitější kompetencí, s vysokým rozdílem od znalosti právních a ekonomických předpisů, které jsou navíc hodnoceny až na třetím místě v pořadí, za znalostí školského kontextu. Respondent objasňuje nesoulad názorů následovně:

- Ředitelé nechtějí být pouze kompetentními ekonomy a právníky, ale do určité míry chtějí zůstat pedagogy. *„To dokládá i druhá dílčí kompetence – znalost školského kontextu – chtějí zůstat pedagogy. Proto upozadili znalost ekonomických a právních*

<sup>34</sup> Od roku 2006/2007, kdy bylo na I. stupni základních škol v Praze 43 245 žáků se jejich počet zvýšil v roce 2016/17 na 65 285. Zdroj: MŠMT. *Vývojová ročenka školství 2006/7–2016/17: Základní vzdělávání, vývoj základních škol* [online]. [cit. 19. 3. 2018], list B4.7. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2006-07-2016-17>

<sup>35</sup> Současný ministr školství R. Plaga představil postupné navyšování platu pedagogů do roku 2021, kdy by měl průměrný plat pedagoga dosahovat 46 000 Kč. MŠMT. *Ministr představil premiérovi a odborům návrh na růst platů* [online]. Praha, 2018. [cit. 19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-predstavil-premierovi-a-odborum-navrh-na-postupny>



*předpisů až na třetí místo. Nechtějí se nechat pohltit tím, že jsou právní subjekt.“*

Ředitelé musí komunikovat s důležitými klienty – s učiteli, se žáky a jejich zákonnými zástupci, s Českou školní inspekcí apod. Z tohoto důvodu jsou ředitele nejdůležitější dílčí kompetencí komunikační schopnosti.

### **Osobnostní kompetence – dílčí kompetence**

V této oblasti kompetencí se názory ředitelů a zřizovatelů shodovaly v 1 případě ze 4. Respondent k tomuto výsledku dodává, že oproti jiným oblastem kompetencí je pro zřizovatele komplikované, orientovat v této oblasti obdobně jako v případě lídrovských kompetencí. Ředitelé v této oblasti označili jako nejvýznamnější kompetenci, s velmi vysokým rozdílem od zbylých kompetencí, přijímání rozhodnutí. Zřizovatelé jsou ovšem přesvědčeni, že pro ředitele tato kompetence natolik významná není, přestože ji také zařadili na první místo. Respondent okomentoval nesoulad názorů základě rozdílné zodpovědnosti při přijímání rozhodnutí pro ředitele a zřizovatele:

- Ředitelé během dne velmi často operativně rozhodují. Také rozhodují méně často a strategicky – při výstavbě nového hřiště, při nákupu nových počítačů apod. Jsou si vědomi, že za přijímání rozhodnutí nesou plnou zodpovědnost a v zásadě se rozhodují sami. U zřizovatelů je situace zcela odlišná. Zřizovatelé mohou mít plán, ale musí pracovat na tom, jak přesvědčit různé kolektivní orgány, aby pro něho hlasovaly. Tento proces může trvat velmi dlouho, jelikož se jedná o rozhodnutí v nějakém kolektivním orgánu. V případě ředitelů se jedná o individuální rozhodnutí s plnou odpovědností, v případě politiků jde o kolektivní rozhodnutí.

Na druhém místě ředitelé označili seberozvoj, schopnost sebereflexe. Zřizovatelé opět jako u předešlé kompetence význam upozadili. Respondent dodává, že zřizovatelé tuto kompetenci podcenili, jelikož pro ředitele je důležité se vzdělávat. *„Zejména, když se chtějí kompetentně rozhodovat. Musí mít oporu v tom, že mají všechny znalosti, souvislosti, mají dovednosti k tomu rozhodovat správně. Na rozdíl od kolektivního rozhodování zřizovatelů nesou jednoznačnou a přímou odpovědnost.*

Naopak oproti dvěma předešlým kompetencím, označili ředitelé time management za méně důležitou kompetenci než zřizovatelé. Zřizovatelé zastávají názor, že ředitelé mají mnoho administrativních povinností a úkolů vyplývajících z výkonu funkce ředitele a mohou často vyčítat, že nemají čas na promyšlenou práci a promyšlená rozhodnutí.

## **Sociální kompetence – dílčí kompetence**

V této oblasti kompetencí se názory ředitelů a zřizovatelů shodovali totožně jako v případě manažerských kompetencí. Respondent objasnil, proč bylo pro zřizovatele snadnější vyznat se ve významu sociálních kompetencí pro ředitele:

- Zřizovatelé mohou tuto oblast kompetencí považovat za jakousi „obecnou“ oblast kompetencí, která je společná i s ostatními manažerskými profesemi nejenom ve školství. Pokud zřizovatelé před regionální politikou vykonávali jinou manažerskou funkci, než je ředitel školy – důležitost jednotlivých kompetencí je obdobná.
- Z navržených kompetencí je kompetence řešení problémů a konfliktů neustále přítomná. S problémy ředitelé pracují neustále a pokud si zadají nějaký cíl, musí umět zvládat i případný odpor. Kompetence k sestavování týmů je také důležitá, ale méně častěji tuto kompetenci ředitelé využívají, než v případě řešení problémů a zvládání odporu.

V rámci významnosti kompetence akceptování podmínek na třetím místě respondent uvádí: „*Smířit se s tím, co je pevně daný a naučit se v rámci stanovených podmínek co nejlépe pracovat.*“

## **Kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu – dílčí kompetence**

Názory ředitelů a zřizovatelů se v této oblasti kompetencí shodovaly pouze v 1 případě ze 4. Ředitelé uvedli téměř shodně na prvním místě jako nejdůležitější kompetenci plánování kurikula a využití zpětné vazby pro zlepšování edukačního procesu. Zřizovatelé se s řediteli shodovali pouze v kompetenci využití zpětné vazby, plánování kurikula upozadili a stejně tak i evaluaci procesu, kterou ředitelé umístili na druhé místo. Zřizovatelé naopak druhý nejvyšší význam přisuzovali implementaci nových poznatků do vzdělávacího procesu. Respondent uvedl příčiny těchto rozporů:

- Zřizovatelé se ve vzdělávací činnosti školy příliš neorientují. Zejména někteří radní, kteří školství nerozumí a nejsou z oboru se zaměřují pouze na to, aby měly školy dobré materiální podmínky, kontrolují hospodaření, poskytují školám příspěvky, případně řeší nějaké konflikty s rodiči.
- Zřizovatelé se domnívali, že implementace nových poznatků je pro ředitele natolik významnou kompetencí, jelikož „*se vcítily do role ředitelů a uvažovali – zavádět nové*

*pedagogické metody a postupy je pro ně velmi důležitý.“ Tento názor se s řediteli neshodoval. „Je velmi komplikovaný dosahovat ve školách změny v souvislosti s novými poznatky. V těch školách vládne obrovská setrvačnost...obecně má školství vysokou setrvačnost a dosáhnout rychlé změny je fakt složité.“*

Z tohoto důvodu vznikl nesoulad mezi názory ředitelů a zřizovatelů. Respondent je přesvědčený, že zřizovatelé pouze příliš optimisticky nahlíželi na implementaci nových poznatků do edukačního procesu a na úkor této kompetence upozadily ostatní. *„Možná to bylo taky jejich přání, že pro ředitele je to natolik významná kompetence.“*

### **Oblasti kompetencí**

V oblasti kompetencí se shodovaly názory ředitelů a zřizovatelů ve 4 případech z 6. V rámci odborných kompetencí nadhodnotili zřizovatelé jejich význam pro ředitele, kteří tuto kompetenci upozadili. Respondent okomentoval nesoulad:

- Pro zřizovatele je důležité, aby ředitelé byli odborně kompetentní – znali všechny právní předpisy vztahující se k funkci apod. Je ale patrné, že pro ředitele není tato kompetence natolik významná. Navíc v českém školství chybí systém přípravy na funkci ředitele. Přestože kandidáti musí splňovat určitý počet let předepsané praxe, aby se mohli zúčastnit konkurzu, když uspějí tak jsou vhozeni „do vody.“ Jediné, co je pro začínající ředitele povinné, aby byli tzv. formálně kompetentní je podmínka, že musí do dvou let absolvovat funkční studium.

Oproti odborným kompetencím se zřizovatelé domnívají, že pro ředitele je kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu méně významná. Přestože se jejich názory neshodovaly ve smyslu významnosti této kompetence, shodně ji umístili jako poslední v pořadí. Respondent objasnil příčiny, proč je tato oblast kompetencí pro ředitele nejméně významná:

- Důvodem je vysoká autonomie škol. Ředitelé se musí starat o budovu, o hospodaření, účetnictví, od května nově o gdpr,<sup>36</sup> registraci smluv, psaní projektů apod. Ředitelům nezbývá mnoho času, *„aby posuzovali, jak kdo učí, jak spolu učitelé spolupracují, jaké jsou výstupy žáků, jaké metody by mohly zlepšit a inovovat.“* Zřizovatelé vědí,

---

<sup>36</sup> Dne 25. 5. 2018 nabývá účinnosti nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. 4. 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů). Zdroj: <http://www.msmt.cz/file/44592/>

kolik času ředitelům zabírají operativní činnosti, respektive manažerské kompetence. Z tohoto důvodu upozadili význam kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu ještě více než samotní ředitelé.

Z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že pro ředitele jsou v rámci 4 oblastí kompetencí vždy nejdůležitější interpersonální dílčí kompetence a ve 3 případech s velmi výrazným odstupem od zbylých dílčích kompetencí:

- V rámci lídrovských kompetencí – *motivace pracovníků*
- V rámci manažerských kompetencí – *personální činnosti*
- V rámci odborných kompetencí – *komunikační schopnosti*
- V rámci sociálních kompetencí – *řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu a sestavování týmů*

Ve šech oblastech kompetencí (vyjma lídrovských kompetencí) navíc zřizovatelé znají, že jsou pro ředitele nejvýznamnější právě tyto interpersonální dílčí kompetence.

Uvedené zjištění odpovídá tendenci růstu důležitosti interpersonálních kompetencí, jak uvádí Smejkal (2015, s. 10). „*Daná skutečnost vyplývá jak z mnoha tuzemských (např. Gillarová, 2004) tak i zahraničních výzkumů (např. Pavlica a Thorpe, 1995).*“ Také výzkum nazvaný *Kvalifikační a osobnostní profil vedoucího pracovníka dnes a v budoucnosti* předpověděl, že dovednosti komunikovat, kooperovat a motivovat se postupně stanou nejdůležitějšími kompetencemi manažera ve všech organizacích (Stýblo, 1993, podle Smejkala, 2015, s. 10). Důležitost interpersonálních kompetencí potvrdil i Pitra (1999, in Smejkal, 2015, s. 10–11), který porovnával tyto kompetence s odbornými kompetencemi.

Z výzkumu diplomové práce vyšlo také najevo, že důležitost manažerských kompetencí a kompetencí k řízení a hodnocení edukačního procesu pro ředitele lze porovnat s některými východisky výzkumu McKinsey (2010). Například nejdůležitější oblast kompetencí – manažerské kompetence jsou praktickými dovednostmi ředitelů škol, které zabírají nejvíce času. Dle výzkumu McKinsey (2010, s. 20–21) tráví ředitelé přibližně 50 % své pracovní doby řízením provozu a administrativou. Naopak činnostem (řízení kvality výuky) spojeným s nejméně důležitou kompetencí k řízení a hodnocení edukačního procesu věnují ředitelé pouze 20 % pracovní doby. (McKinsey, 2010, s. 20–21)

## ZÁVĚR

Diplomová práce si kladla za cíl zjistit a popsat, které dílčí kompetence a oblasti kompetencí jsou pro ředitele základních škol důležité, a zda jejich zřizovatelé tyto názory znají. Cíl práce byl splněn. K jeho splnění byl využit kvantitativní výzkum metodou dotazníku, doplněný o polostrukturovaný rozhovor. Výzkumný soubor představují komunální politici sedmi městských částí v Praze, kteří mají v kompetenci oblast školství a třicet jedna ředitelů základních škol z příslušných městských částí.

Na základě výzkumného šetření pomocí dotazníku bylo zjištěno, že zřizovatelé základních škol ve většině případů znají názory ředitelů na význam jednotlivých dílčích kompetencí. Konkrétně byla zjištěna shoda ve 14 názorech z 24. Lze tedy shrnout, že byl potvrzen první výzkumný předpoklad, který zní, že zřizovatelé základních škol znají názory ředitelů základních škol na význam jednotlivých dílčích kompetencí.

Dále bylo pomocí dotazníkového šetření zjištěno, že zřizovatelé základních škol ve většině případů znají názory ředitelů na význam jednotlivých oblastí kompetencí. Konkrétně byla zjištěna shoda ve 4 názorech z 6. Lze tedy shrnout, že byl potvrzen také druhý výzkumný předpoklad, který zní, že zřizovatelé základních škol znají názory ředitelů základních škol na význam jednotlivých oblastí kompetencí.

Druhá část výzkumného šetření hlouběji analyzovala shody a nesoulady v názorech ze strany zřizovatelů. Technikou tohoto šetření byl polostrukturovaný rozhovor, vedený s respondentem za zřizovatele.

Největší shoda názorů byla dosažena v rámci manažerských a sociálních kompetencí. Zde 100 % zřizovatelé znali názory ředitelů na význam jednotlivých dílčích kompetencí. V oblasti manažerských kompetencí jsou pro ředitele nejdůležitější personální činnosti. V sociálních kompetencích je pro ředitele nejdůležitější řešení problémů a konfliktů, zvládnání odporu.

V rámci odborných kompetencí dosahovala shoda názorů 75 %. Zřizovatelé zastávali názor, že pro ředitele je kompetence nazvaná znalost právních a ekonomických předpisů významnější, než uvedli ředitelé. Ti ovšem jednoznačně deklarovali, že jsou pro nejdůležitější kompetencí komunikační schopnosti. Znalost právních a ekonomických předpisů upozadili až na třetí místo.

V oblastech lídrovských kompetencí, osobnostních kompetencích a kompetencí k řízení a hodnocení edukačního procesu byla dosažena 25% shoda v názorech. Zřizovatelé neznali, že pro ředitele je v rámci lídrovských kompetencí mnohem významnější motivace pracovníků, než sestavování a naplňování vize. Obdobně tomu bylo také v osobnostních kompetencích, kdy ředitelé určili, že je pro ně mnohem významnější kompetence přijímání rozhodnutí, než se domnívali zřizovatelé. Naopak v rámci kompetencí k řízení a hodnocení edukačního procesu zřizovatelé zastávali názor, že je pro ředitele mnohem významnější implementace nových poznatků do edukačního procesu. Ředitelé tuto kompetenci označili za nejméně důležitou.

V rámci jednotlivých oblastí kompetencí byla dosažena shoda názorů v 67 %. Nejdůležitější jsou pro ředitele manažerské a lídrové kompetence, na druhém místě osobnostní a odborné kompetence, na třetím místě sociální kompetence. Nejméně důležitou kompetencí je pro ředitele řízení a hodnocení edukačního procesu. Zřizovatelé tuto kompetenci upozadili ještě více, a z tohoto důvodu vznikl první nesoulad názorů. Druhý nesoulad vznikl, když se zřizovatelé domnívali, že jsou pro ředitele odborné kompetence významnější, než uvedli samotní ředitelé.

Diplomová práce může být přínosem zejména pro ředitele základních škol a jejich zřizovatele, kteří se účastnili šetření. Zřizovatelé se mohou z první části výzkumu dozvědět, které kompetence jsou pro ředitele důležité. Ředitelé základních škol mohou naopak z druhé části výzkumu zjistit názory za zřizovatele. Přestože nelze výsledky zobecňovat, jelikož se týkají pouze zkoumaného souboru, autor diplomové práce doporučuje, aby se z informativního hlediska s výsledky výzkumu seznámili také ředitelé a zřizovatelé ostatních městských částí v Praze.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Odborná literatura:

ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Praha: Grada, 1999, 963 str. ISBN 80-7169-614-5.

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2002, 856 str. ISBN 80-247-0469-2.

BARTÁK, Jan a Hana BRADNOVÁ. *Encyklopedický slovník*. Praha: Encyklopedický dům, 1993, 1253 s. ISBN 978-80-207-0438-2.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2015, 376 str. ISBN 978-80-262-0846-4.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 372 str. ISBN 978-80-246-1966-8.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada (Vedení lidí v praxi), 2007, 240 str. ISBN 978-80-247-1457-8.

HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada, 2006. Vedení lidí v praxi. ISBN 80-247-1458-2.

KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum (Učební texty Univerzity Karlovy), 2006, 160 str. ISBN 80-246-1259-3.

KALOUS, Jaroslav a kol. *Příprava řídicích pracovníků ve školství*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 152 str. ISBN 80-210-1679-5.

KOHOUTEK, Jan, VESELÝ, Arnošt, ŠPAČKOVÁ, Zuzana, KITZBERGER, Jindřich a kol. *Vzdělávací politika*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 472 str. Reg. číslo projektu CZ.1.07/2.2.00/28.0227

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 str. ISBN 978-80-7261-168-3.

KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2005, 879 str. ISBN 80-200-1351-2.

LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika (Řízení školy), 2012a, 104 str. ISBN 978-80-7357-899-2.

LHOTKOVÁ, Irena, RAISOVÁ, Tereza, ŠNÝDROVÁ, Ivana a Michaela TURECKIOVÁ. *Selfmanagement*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 69. s. ISBN 978-80-7290-544-7.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů: praxe nevdělanosti: polemický spis*. Praha: Academia, 2015, 133 str. ISBN 978-80-200-2530-2.

NEKLAPILOVÁ, Vladimíra, PEŠKOVÁ, Radka, VESELÁ, Zdeňka a TROJAN, Václav. *Management základních škol: praktické rady pro ředitele škol*. Praha: Raabe (Legislativa a management pro ZŠ), 2012b. ISBN 978-80-87553-43-5.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007, 270 str. ISBN 978-80-7184-569-0.

PISOŇOVÁ, Mária. *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2011, 106 str. ISBN 978-80-8078-402-7

PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada (Management), 2011, 157 str. ISBN 978-80-247-3664-8.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 208 str. ISBN 978-80-247-2448-5.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 336 str. ISBN 978-80-247-4806-1.

PRŮCHA, Jan. *Česká vzdělanost: multidiscipinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 208 str. ISBN 978-80-7478-675-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, VAŠŤATKOVÁ, Jana a kol. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 400 str. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 320 str. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, VAŠŤATKOVÁ, Jana, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 936 str. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Petr. *Veřejná správa a správní právo*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola aplikovaného práva, 2014, 303 str. ISBN 978-80-86775-29-6

PRŮCHA, Petr. *Základy správního práva: učební text pro bakalářské studium*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Právnická fakulta, 2016. 202 str. ISBN 978-80-210-8115-4.

PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008, 152 str. ISBN 978-80-7367-381-9.

PUŠKINOVÁ, Monika. *Právo pro ředitele škol v kostce*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 324 str. ISBN 978-80-7478-397-5.

ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena LHOTKOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, 200 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-901-2.



TIGHT, Malcolm. *Key concepts in adult education and training*. 2nd ed. London: RoutledgeFalmer, 2002. ISBN 020374232X. Dostupné z University of Jember: <http://pls.fkip.unej.ac.id/wp-content/uploads/sites/6/2017/01/Key-Concepts-in-Adult.pdf>

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer (Řízení školy), 2014, 120 str. ISBN 978-80-7478-656-3.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. 172 str. ISBN 80-247-0405-6.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 str. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. 160 str. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VODÁČEK, Leo a Oľga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 2., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-197-3.

## **Sborníky mezinárodní vědecké konference Centra školského managementu**

KUCHAŘ, Filip. Každý jsme jiný, ale všichni řídíme školství. *I. Mezinárodní konference školského managementu* [online] Eds. Václav Trojan a Petr Svoboda. Praha: Centrum školského managementu PedF UK, 2012, 130 str. [cit 19. 10. 2017] Dostupné z: [http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk\\_CM.pdf](http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk_CM.pdf)

TROJAN, Václav. Aktuální problémy ředitelů škol. *II. mezinárodní konference školského managementu: Co přinese školský management, když celé Česko mluví o vzdělávání?* [online] Eds. Václav Trojan a Petr Svoboda. Praha: Centrum školského managementu PedF UK, 2013, 145 str. [cit 19. 10. 2017] Dostupné z: [http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk\\_2013\\_Final.pdf](http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk_2013_Final.pdf)

## **Dokumenty**

Department for Education. *National Standards for Headteachers* [online]. Nottingham: Department for Education, 2004, 13 s. [cit. 7. 3. 2018]. Dostupné z: [http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer4-2\(2004%20national%20standards\).pdf](http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer4-2(2004%20national%20standards).pdf)

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 27. 5. 2017. *O evropském rámci kvalifikací pro celoživotní učení, kterým se zrušuje doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23. dubna 2008 o zavedení evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení (2017/C 189/03)* [online]. 14 str. [cit. 7. 2. 2018]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/cs.pdf>

Česká školní inspekce ČR. *Souhrnné poznatky z průběhu a výsledků konkurzů na ředitele ve školním roce 2011/2012* [online]. Praha: ČŠI, 2012, 11 str. [cit 21. 11. 2017]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/Souhrnne\\_poznatky\\_konkurzyR/flipviewerxpress.html](http://www.csicr.cz/html/Souhrnne_poznatky_konkurzyR/flipviewerxpress.html)

McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [online]. Praha, 2010, 57 str. [cit 20. 11. 2017]. Dostupné z: [https://www.scio.cz/download/Edu\\_report.pdf](https://www.scio.cz/download/Edu_report.pdf)

The Institute of Education Leadership. *Putting Ontario's Leadership Framework Into Action: A Guide for School & System Leaders* [online]. Ontario: The Institute of Education Leadership, 2008, 28 str. [cit. 7. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.curriculum.org/secretariat/leadership/files/LeadershipFramework.pdf>

## Odborná periodika

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

MIKÁČ, Jan. *Konkurzy*. Praha: Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), 2012, (4), str. 9–10. ISSN 1214-8679.

POLÁKOVÁ, Hana. *Konkurzní řízení*. Praha: Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), 2017, (7-8), str. 18–20. ISSN 1214-8679.

POSPÍŠIL, Petr. *Kontrola ze strany zřizovatele*. Praha: Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), 2015, (1), str. 44. ISSN 1214-8679.

POL, Milan, HLOUŠKOVÁ, Lenka, NOVOTNÝ Petr, SEDLÁČEK, Martin. *Profesní dráha ředitelů základních škol: Od fáze profesní jistoty k novým výzvám* [online]. Brno: Studia Paedagogica, 2010, roč. 15, č. 1, str. 85–106. [cit. 2. 10. 2017]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/99>

PUŠKINOVÁ, Monika. *Novela školského zákona – přehled nejdůležitějších změn*. Praha: Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), 2012, (2), str. 4–8. ISSN 1214-8679.

PUŠKINOVÁ, Monika. *Ředitel veřejné školy – kolik „rolí hraje“ a za jakých podmínek?* Praha: Řízení školy (Wolters Kluwer), 2013, (4), str. 6–9. ISSN 1214-8679.

SCHNEIDER, Pavel. *požadavky zřizovatelů na ředitele škol*. Praha: Řízení školy (Wolters Kluwer), 2011, (7), str. 12. ISSN 1214-8679.

SMEJKAL, Josef. *Manažerské kompetence a požadavky podnikové praxe*. Andragogika – čtvrtletník pro vzdělávání dospělých, 2015, roč. 19, č. 2–3, str. 2-17.

SVOZIL, Břetislav, MANDELÍČKOVÁ, Monika a BERAN Vít. *Vize školy – sdílená vize*. Praha: Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), 2015, (7), str. 4–7. ISSN 1214-8679.

ŠMEJKAL, Jiří. *Na co má ředitel školy vliv?* Praha: Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), 2016, (7), str. 23–24. ISSN 1214-8679.

ŠTĚPÁN, Daniel. *Když zřizovatel táhne se svými školami za jeden provaz*. Praha: Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), 2014, (2), str. 22–23. ISSN 1214-8679.

TROJAN, Václav. *Institucionální odpovědnost*. Praha: Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), 2015, (1), str. 9–10. ISSN 1214-8679.

VENTLUKOVÁ, Martina. *Školská rada*. Praha: Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), 2013, (5), str. 36–37. ISSN 1214-8679.

VODA, Jan. *Skutečně potřebujete tým?* Praha: Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), 2013 (11), str. 26–29 ISSN 1214-8679.

## Univerzitní materiály

TRUNDA, Jiří a Kamil BŘÍZA. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha: ČŠM PedF UK, 2011, 93 s. Projekt: „Profesionalizace klíčových kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení“, reg. číslo projektu CZ.1.07/1.3.00/08.0235.

ZEMAN, Pavel. *Ekonomika, financování a účetnictví škol*. Praha: ČŠM Pedf UK, 2014, 81 str. Reg. číslo projektu CZ.1.07/1.3.00/08.0235.

## Internetové zdroje

ČŠI ČR. *Mezinárodní šetření* [online]. Praha: ČŠI. [cit. 13. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TIMSS>

ČŠI ČR. *Mezinárodní šetření* [online]. Praha: ČŠI. [cit. 13. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

EDUin. Tisková zpráva: *Audit vzdělávacího systému v ČR 2017 – situace se zhoršuje* [online]. Praha: EDUin, 2018. [cit. 13. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-audit-vzdelavaciho-systemu-v-cr-2017-situace-se-zhorsuje/>

MŠMT ČR. *České školství v mezinárodním srovnání: Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2012* [online], 99 str. [cit. 27. 9. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-1>

MŠMT ČR. *Informace o zapojení České republiky do vzdělávacích projektů OECD* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 13. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd>

MŠMT. *Ministr představil premiérovi a odborům návrh na růst platů* [online]. Praha, 2018. [cit.19. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-predstavil-premierovi-a-odborum-navrh-na-postupny>

MŠMT. *Novela č. 472/2011* [online]. [cit. 26. 3. 2018]. Praha, 2012. Dostupné z: [Přechodná ustanovení k § 166 - nepřetržitý výkon činností ředitele.doc](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2004-05-2014-15)

MŠMT. *Vývojová ročenka školství 2004/5–2014/15: Základní vzdělávání, vývoj základních škol* [online]. [cit. 19. 3. 2018], list B4.7. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2004-05-2014-15>

MŠMT. *Vývojová ročenka školství 2006/7–2016/17: Základní vzdělávání, vývoj základních škol* [online]. [cit. 19. 3. 2018], list B4.7. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2006-07-2016-17>

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Rozdíly mezi učitelkami a učiteli v pracovním stresu a spokojenosti (ve vztahu k syndromu vyhoření)* [online]. Praha: PedF UK, Katedra psychologie, 2018, 16 str. [cit. 7. 3. 2018]. Dostupné z: <http://cpvuhk.cz/wp-content/uploads/2017/09/Smet%C3%A1%C4%8Dkov%C3%A1-1.pdf>

Svaz měst a obcí České republiky. *Pomůcka ke konkurzům ředitelů* [online]. Praha: EDUin, 2012. [cit. 1. 11. 2017]. Dostupné z: <http://smocr.cz/cz/oblasti-cinnosti/skolstvi/pomucka-ke-konkurzum-reditelu-skol.aspx>

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A – dotazník pro ředitele základní školy .....</b>	<b>I</b>
<b>Příloha B – dotazník pro zřizovatele základních škol.....</b>	<b>V</b>

## Příloha A – dotazník pro ředitele škol

Název školy: .....

Počet let/datum od kdy jste ve funkci ředitele na dané škole: .....

### Informace k vyplňování:

V každé tabulce prosím vyplňte číslice 1 až 4 pouze jednou – dle důležitosti dílčí kompetence v každém řádku a příslušném sloupci – viz příloha k e-mailu „vzor vyplněného dotazníku.“

- 1) Které dílčí kompetence jsou pro Vás důležitější (prioritní)? Seřadte je prosím od nejméně důležitých po nejvíce důležité dle stupnice.

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Stupnice určující důležitost dílčích kompetencí			
		1 – Nejméně důležitá dílčí kompetence	2	3	4 – Nejvíce důležitá dílčí kompetence
Lídrovské kompetence (strategické myšlení)	<b>Sestavení a naplňování vize</b>				
	Sestavit vizi odpovídající potřebám školy.				
	<b>Stanovení priorit</b>				
	Stanovit priority a rozhodnout o důležitosti a naléhavosti každé z nich.				
	<b>Prezentace a propagace školy</b>				
	Propagovat a zviditelňovat školu na veřejnosti.				
	<b>Motivace pracovníků</b>				
Dosahovat svým působením optimálního výkonu u členů svého týmu.					

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Stupnice určující důležitost dílčích kompetencí			
		1 – Nejméně důležitá dílčí kompetence	2	3	4 – Nejvíce důležitá dílčí kompetence
Manažerské kompetence (rozvoj, organizace)	<b>Stanovení strategie</b>				
	Stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy.				
	<b>Personální činnosti</b>				
	Správně provádět výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovit kritéria a plán pro další rozvoj pracovníků.				
	<b>Zajištění zdrojů</b>				
	Zajistit pro školu finanční zdroje mimo (nad) stanovený rozpočet.				
	<b>Chod systému</b>				
Umět správně vykonávat základní manažerské funkce (plánování, organizování, kontrolu..)					

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Stupnice určující důležitost dílčích kompetencí			
		1 – Nejméně důležitá dílčí kompetence	2	3	4 – Nejvíce důležitá dílčí kompetence
Odborné kompetence (vzhledem k funkci)	<b>Znalost právních a ekonomických předpisů</b>				
	Řídit školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy.				
	<b>Znalost školského kontextu</b>				
	Sledovat trendy vývoje školství a dokázat je implementovat do života školy.				
	<b>Komunikační schopnosti</b>				
	Dokázat vhodně komunikovat se členy svého týmu i s partnery školy.				
	<b>Jazykové vybavení</b>				
Komunikovat v cizím jazyce.					

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Stupnice určující důležitost dílčích kompetencí			
		1 – Nejméně důležitá dílčí kompetence	2	3	4 – Nejvíce důležitá dílčí kompetence
Osobnostní kompetence (vzhledem k funkci)	<b>Time management</b>				
	Dokázat si rozvrhnout svůj čas, stíhat svoji práci.				
	<b>Seberozvoj, schopnost sebereflexe</b>				
	Pravidelně se vzdělávat, dokázat se poučit z vlastních chyb.				
	<b>Přijímání rozhodnutí</b>				
	Umět se rozhodovat a nést důsledky za své rozhodnutí.				
	<b>Práce se stresem</b>				
Umět pracovat pro časovým tlakem.					

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Stupnice určující důležitost dílčích kompetencí			
		1 – Nejméně důležitá dílčí kompetence	2	3	4 – Nejvíce důležitá dílčí kompetence
Sociální kompetence (vzhledem k funkci)	<b>Sestavování týmů</b>				
	Umět sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy.				
	<b>Řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu</b>				
	Konflikty řešit otevřeně a rychle, umět zvládat odpor proti změnám.				
	<b>Spolupráce s partnery</b>				
	Navazovat spolupráci s partnery školy a umět ji využít ku prospěchu školy.				
	<b>Akceptování podmínek</b>				
	Akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem.				

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Stupnice určující důležitost dílčích kompetencí			
		1 – Nejméně důležitá dílčí kompetence	2	3	4 – Nejvíce důležitá dílčí kompetence
Řízení a hodnocení edukačního procesu	<b>Plánování kurikula</b>				
	Naplánovat a implementovat ŠVP odpovídající škole, žákům a situaci v níž se škola nachází.				
	<b>Evaluace procesu (srovnávací šetření žáků)</b>				
	Využívat pravidelně zjišťované výsledky žáků ke zlepšování edukačního procesu.				
	<b>Implementace nových poznatků do edukačního procesu</b>				
	Využívat nové poznatky (mezinárodní šetření, OECD...) pro optimalizaci edukačního procesu.				
	<b>Využití zpětné vazby pro zlepšování edukačního procesu</b>				
	Využívat včas poznatky pro inovaci ŠVP.				



**Informace k vyplnění:**

V tabulce prosím vyplňte číslice 1 až 6 pouze jednou – dle důležitosti v každém řádku a příslušném sloupci – viz příloha k e-mailu „vzor vyplněného dotazníku.“

- 2) **Které oblasti kompetencí jsou pro Vás důležitější (prioritní)? Seřad'te je prosím od nejméně důležitých po nejvíce důležité dle stupnice.**

<b>Oblast kompetencí</b>	<b>Stupnice určující důležitost v oblasti kompetencí</b>					
	1 – Nejméně důležitá oblast kompetence	2	3	4	5	6 – Nejvíce důležitá oblast kompetence
<b>Lídrovské kompetence</b>						
<b>Manažerské kompetence</b>						
<b>Odborné kompetence</b>						
<b>Osobnostní kompetence</b>						
<b>Sociální kompetence</b>						
<b>Řízení a hodnocení edukačního procesu</b>						

## Příloha B – dotazník pro zřizovatele škol

Jméno a příjmení .....

Kolikáté volební období jste ve funkci/celkový počet let ve funkci.....

### Informace k vyplňování:

V každé tabulce prosím vyplňte číslice 1 až 4 pouze jednou – dle důležitosti dílčí kompetence v každém řádku a příslušném sloupci – viz příloha k e-mailu „vzor vyplněného dotazníku.“

- 1) Víte, které dílčí kompetence jsou pro ředitele Vámi zřizovaných základních škol důležitější (prioritní)? Seřadte je prosím od nejméně důležitých po nejvíce důležité dle stupnice. Jedná se o ředitele, kteří jsou ve funkci na dané škole déle než 3 roky.

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Stupnice určující důležitost dílčích kompetencí			
		1 – Nejméně důležitá dílčí kompetence	2	3	4 – Nejvíce důležitá dílčí kompetence
Lídrovské kompetence (strategické myšlení)	<b>Sestavení a naplňování vize</b>				
	Sestavit vizi odpovídající potřebám školy.				
	<b>Stanovení priorit</b>				
	Stanovit priority a rozhodnout o důležitosti a naléhavosti každé z nich.				
	<b>Prezentace a propagace školy</b>				
	Propagovat a zviditelňovat školu na veřejnosti.				
	<b>Motivace pracovníků</b>				
Dosahovat svým působením optimálního výkonu u členů svého týmu.					

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Stupnice určující důležitost dílčích kompetencí			
		1 – Nejméně důležitá dílčí kompetence	2	3	4 – Nejvíce důležitá dílčí kompetence
Manažerské kompetence (rozvoj, organizace)	<b>Stanovení strategie</b>				
	Stanovit strategii, pojmenovat změřitelné cíle v souladu s vizí školy.				
	<b>Personální činnosti</b>				
	Správně provádět výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovit kritéria a plán pro další rozvoj pracovníků.				
	<b>Zajištění zdrojů</b>				
	Zajistit pro školu finanční zdroje mimo (nad) stanovený rozpočet.				
	<b>Chod systému</b>				
Umět správně vykonávat základní manažerské funkce (plánování, organizování, kontrolu..)					

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Stupnice určující důležitost dílčích kompetencí			
		1 – Nejméně důležitá dílčí kompetence	2	3	4 – Nejvíce důležitá dílčí kompetence
Odborné kompetence (vzhledem k funkci)	<b>Znalost právních a ekonomických předpisů</b>				
	Řídit školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy.				
	<b>Znalost školského kontextu</b>				
	Sledovat trendy vývoje školství a dokázat je implementovat do života školy.				
	<b>Komunikační schopnosti</b>				
	Dokázat vhodně komunikovat se členy svého týmu i s partnery školy.				
	<b>Jazykové vybavení</b>				
Komunikovat v cizím jazyce.					

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Stupnice určující důležitost dílčích kompetencí			
		1 – Nejméně důležitá dílčí kompetence	2	3	4 – Nejvíce důležitá dílčí kompetence
Osobnostní kompetence (vzhledem k funkci)	<b>Time management</b>				
	Dokázat si rozvrhnout svůj čas, stíhat svoji práci.				
	<b>Seberozvoj, schopnost sebereflexe</b>				
	Pravidelně se vzdělávat, dokázat se poučit z vlastních chyb.				
	<b>Přijímání rozhodnutí</b>				
	Umět se rozhodovat a nést důsledky za své rozhodnutí.				
	<b>Práce se stresem</b>				
Umět pracovat pro časovým tlakem.					

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Stupnice určující důležitost dílčích kompetencí			
		1 – Nejméně důležitá dílčí kompetence	2	3	4 – Nejvíce důležitá dílčí kompetence
Sociální kompetence (vzhledem k funkci)	<b>Sestavování týmů</b>				
	Umět sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy.				
	<b>Řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu</b>				
	Konflikty řešit otevřeně a rychle, umět zvládat odpor proti změnám.				
	<b>Spolupráce s partnery</b>				
	Navazovat spolupráci s partnery školy a umět ji využít ku prospěchu školy.				
	<b>Akceptování podmínek</b>				
	Akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem.				

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence	Stupnice určující důležitost dílčích kompetencí			
		1 – Nejméně důležitá dílčí kompetence	2	3	4 – Nejvíce důležitá dílčí kompetence
Řízení a hodnocení edukačního procesu	<b>Plánování kurikula</b>				
	Naplánovat a implementovat ŠVP odpovídající škole, žákům a situaci v níž se škola nachází.				
	<b>Evaluace procesu (srovnávací šetření žáků)</b>				
	Využívat pravidelně zjišťované výsledky žáků ke zlepšování edukačního procesu.				
	<b>Implementace nových poznatků do edukačního procesu</b>				
	Využívat nové poznatky (mezinárodní šetření, OECD...) pro optimalizaci edukačního procesu.				
	<b>Využití zpětné vazby pro zlepšování edukačního procesu</b>				
	Využívat včas poznatky pro inovaci ŠVP.				

**Informace k vyplnění:**

V tabulce prosím vyplňte číslice 1 až 6 pouze jednou – dle důležitosti pro oblast kompetencí v každém řádku a příslušném sloupci – viz příloha k e-mailu „vzor vyplněného dotazníku.“

- 2) Víte, které oblasti kompetencí jsou pro ředitele Vámi zřizovaných základních škol důležitější (prioritní)? Seřadte je prosím od nejméně důležitých po nejvíce důležité dle stupnice. Jedná se o ředitele, kteří jsou ve funkci na dané škole déle než 3 roky.

Oblast kompetencí	Stupnice určující důležitost v oblasti kompetencí					
	1 – Nejméně důležitá oblast kompetence	2	3	4	5	6 – Nejvíce důležitá oblast kompetence
Lídrovské kompetence						
Manažerské kompetence						
Odborné kompetence						
Osobnostní kompetence						
Sociální kompetence						
Řízení a hodnocení edukačního procesu						