

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kompetence ředitele základní školy

Competence of primary school headmaster

Markéta Míková

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Kompetence ředitele základní školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Děkuji vedoucímu bakalářské práce prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi Ph.D., MBA, za odborné vedení, podnětné rady a zapůjčenou literaturu. Mé díky patří i všem osloveným respondentům.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem kompetence ředitele základní školy. Cílem práce je zjistit, kterými kompetencemi disponují ředitelé základních škol. Problematika vychází ze zkušeností, znalostí, povahových rysů a dovedností ředitelů základních škol. Práce je rozdělena na dvě části. Při svém studiu teoretických podkladů jsem se soustředila obecně na termíny: management, řízení školy, ředitel školy, charakteristika a význam kompetencí, náplň práce ředitele školy, kompetenční model ředitele základní školy a na jednotlivé kompetence dle struktury kompetenčního modelu ředitele školy. Dále pokračuji průzkumem v oblasti kompetencí ředitelů základních škol, který je druhou částí práce. V této části práce jsem oslovila a požádala o vyplnění dotazníků, zaslaných elektrickou poštou ředitele základních škol v Středočeském kraji ve městech s počtem obyvatel nad 15 000. Formou dotazníkového šetření jsem využila uzavřené a polouzavřené otázky a zaměřila jsem se na dvě oblasti, které mne zajímaly nejvíce. Na oblast náplně práce ředitele základní školy a na klíčové kompetence ředitele školy. Obě dvě oblasti vycházejí z poznatků, které jsou zmíněny v teoretické části práce. Z analýzy odpovědí na položené otázky v elektronickém dotazníku, které v komplexním pojetí jsou základem výzkumných otázek, jsem dospěla k závěrům, ze kterých vyplývají i moje doporučení. Práce by mohla být přínosná pro ředitele oslovených základních škol, například pro posouzení jimi zvolených kompetencí ve srovnání s ostatními řediteli v podobném působišti, v němž pracují sami nebo také pro porovnání s kompetencemi, které uvádí odborná literatura.

KLÍČOVÁ SLOVA

Ředitel, kompetence, kompetenční model, management, náplň práce

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the topic of competence of the headmaster of primary school. The aim of the thesis is to find out what competencies the principals of primary schools have. The issue is based on the experience, knowledge, traits and skills of primary school principals. The thesis is divided into two parts. During my studies of theoretical background I focused generally on the terms: management, school management, school head, characteristics and importance of competencies, work of school head, competency model of primary school head and individual competencies according to the structure of competency model of school head. I continue with the survey of competencies of primary school heads, which is the second part of the work. In this part of my work I asked and asked to fill in the questionnaires sent by the headmaster of elementary schools in the Central Bohemian Region in towns with population over 15 000. I used closed and semi-closed questions and focused on two areas of my interest the most. The area of work of the headmaster and the key competencies of the headmaster. Both areas are based on the knowledge that is mentioned in the theoretical part of the thesis. From the analysis of the answers to the questions asked in the electronic questionnaire, which in the complex conception are the basis of the research questions, I came to the conclusions, which also follow my recommendations. The work could be beneficial for the principals of the addressed primary schools, for example for the assessment of their chosen competencies in comparison with other principals in a similar workplace in which they work alone or also for comparison with the competencies mentioned in the literature.

KEYWORDS

Director, competence, competency model, management, job description

Obsah

ÚVOD	8
1. PROBLEMATIKA ŘÍZENÍ ŠKOLY	10
1.1 Management školy	11
1.2 Struktura manažerské práce	12
1.3 Ředitel školy	13
1.4 Zákonné požadavky pro výkon funkce ředitele školy	14
1.5 Role ředitele školy z pohledu manažerské teorie.....	15
1.6 Pozice ředitele školy dle zákona	17
2. CHARAKTERISTIKA A VÝZNAM KOMPETENCÍ	19
2.1 Vymezení pojmu kompetence	19
2.2 Kompetence od jiného (pravomoc, odpovědnost).....	21
2.3 Kompetence (od sebe – ředitel ZŠ)	21
2.4 Kompetence (ve smyslu chci-umím)	22
2.5 Znaky kompetencí	23
2.6 Sebe kompetence.....	25
2.7 Klíčové kompetence.....	25
2.8 Klíčové kompetence v kontextu počátečního vzdělávání	26
2.9 Klíčové kompetence v kontextu celoživotního učení a vzdělávání dospělých.....	27
3. KOMPETENČNÍ MODEL ŘEDITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY	28
3.1 Kompetence ředitele školy podle zákonů.....	28
3.2 Náplň práce ředitele školy.....	30
3.3 Struktura kompetenčního modelu ředitele školy.....	31
3.3.1 Kompetence lídra (strategické myšlení)	32
3.3.2 Kompetence manažera (rozvoj organizace).....	33
3.3.3 Kompetence odborné	34
3.3.4 Kompetence osobnostní.....	34
3.3.5 Kompetence sociální	35
3.3.6 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu	36
4. PRŮZKUM V OBLASTI KOMPETENCÍ ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	38

4.1 Cíl šetření	38
4.2 Výzkumné otázky	39
4.3 Výběr respondentů	39
4.4 Výzkumný vzorek	39
4.5 Metody šetření a technika sběru dat	39
4.6 Dotazníkové šetření	40
4.7 Analýza dat.....	41
4.8 Informace o respondentech	41
4.9 Pracovní náplň ředitele školy	43
4.10 Klíčové kompetence ředitele školy	43
5. SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	49
5.1 Diskuze.....	50
ZÁVĚR.....	54
Seznam použitých informačních zdrojů	56
Seznam příloh.....	60
Seznam tabulek	60
Přílohy	62

ÚVOD

Pro bakalářskou práci jsem si vybrala téma, které je zaměřené na kompetence ředitele základní školy, jakož to vedoucího pracovníka školy. Dle informací české školní inspekce, která zveřejnila v minulém roce na svých webových stránkách informace o malém zájmu na pozici ředitele škol, se tak dostávají i uchazeči, kteří nejsou vhodnými kandidáty. Podmínkou pro funkci ředitele základní školy, je doplnit si do dvou let od svého jmenování do funkce vzdělání pro řídicí pracovníky školy minimálně v rozsahu dvouletého studia pro vedoucí pracovníky školy.

Ředitel školy je tedy osoba, která by pro svoji funkci měla disponovat určitým vzděláním pro vedoucího pracovníka, a toto požadované dvouleté studium by mělo pro vedoucího pracovníka školy být dostačujícím a pracovník školy na pozici ředitele by měl být připraven a schopen působit plnohodnotně ve všech směrech na půdě školy. Přes to podle zpráv české školní inspekce z minulého roku, je zřejmé, že ředitel školy, je v současné době i osoba bez schopností pro tuto vedoucí funkci. Dochází k tomu, že například ředitel či ředitelka školy, se ocitají sami mezi učiteli, zřizovatelem a státem. Faktem je, že přejímá veškerou zodpovědnost za vše, co se školy týká. Ředitel by měl být tedy ten, kdo profesionálně vede školu, která se pod jeho vedením neustále zdokonaluje.

Kompetence, které jsou nezbytné, pro vykonávání funkce vedoucího pracovníka ve školství jsou jeho zkušenosti, znalosti, povahové rysy a dovednosti. Po své pracovní zkušenosti v pozici jak pedagogického tak i nepedagogického pracovníka školy jsem měla možnost nahlédnout jak do vedení základní školy o počtu stovek žáků zároveň ale také do školy malotřídního obsazení v počtu tříd, žáků a zaměstnanců. I dosavadní pracovní zkušenost v základní škole, je pro mne velkou zkušeností. V každém typu tohoto školního zařízení, bylo pro mne viditelné i po osobním kontaktu s řediteli škol, jakou náplň práce musí každý ředitel v určitém nepoměru vykonávat, a kterými kompetencemi disponuje. Jak jsem již zmiňovala, dosavadní pracovní zkušenost v základní škole, kde pracuji dnes, mne vedla k otázce, kterými kompetencemi disponují ostatní ředitelé základních škol, zda i další ředitelé základních škol mají stejnou pracovní náplň jako ředitelka základní školy, kde pracuji a zda kompetence, které každý z ředitelů škol má jsou pro všechny stejně důležité.

Cílem práce je zjistit, kterými kompetencemi disponují ředitelé základních škol.

A jestliže nese práce název: „Kompetence ředitele základní školy“, zaměřila jsem se na strukturu kompetenčního modelu ředitele školy, konkrétně na jednotlivé oblasti kompetenčního modelu. Zjišťovala jsem, jaká je charakteristika a význam pro slovo kompetence, náplň práce ředitele školy a také to, jaké kompetence považují ředitelé základních škol za klíčové. A v tomto smyslu je i celá práce koncipovaná. V teoretické části se zabývám nejdříve definicí termínu management, pro který vzniklo více termínů, termínu management školy, kde uvádím, kdo jej tvoří a jehož součástí je i ředitel školy. Popisuji strukturu manažerské práce, kde je její součástí plánování, rozhodování, organizování, vedení, komunikace a kontrola. Zaměřuji se na samotnou osobu ředitele školy, zákonné požadavky, které musí ředitel splňovat pro výkon své funkce, na roli ředitele školy z pohledu manažerské teorie, kde ředitel školy vystupuje nejen v roli lídra, manažera a vykonavatele, ale například dle uvedených autorů také jako osoba s rolí interpersonální, informační a rozhodovací. V této kapitole také popisuji pozici ředitele školy dle zákona, které vymezuje jeho pravomoci a práva. Druhá kapitola, je zaměřena na charakteristiku a význam kompetencí. V této kapitole definuji pojem kompetence, dle více autorů, popisuji znaky kompetencí, pojem sebe kompetence a klíčové kompetence. Třetí kapitolu tvoří pojem kompetenční model ředitele základní školy, kompetence ředitele školy dle zákonů, náplň práce ředitel školy a strukturu kompetenčního modelu ředitele školy, kde popisuji jednotlivé kompetence ředitele.

Průzkum v oblasti kompetencí ředitelů základních škol je čtvrtou kapitolou této práce, kde pomocí respondentů oslovených dotazníkovým šetřením, zjišťuji odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: Jaké jsou ústřední kompetence, ředitele školy? K zodpovězení této otázky dopomáhají další dvě dílčí výzkumné otázky a to: Jaká je pracovní náplň ředitele základní školy? Které kompetence jsou pro výkon funkce ředitele základní školy signifikantní? Analyzuji zde získané informace od respondentů a vyhodnocuji výsledky, které odpovídají na již zmíněné výzkumné otázky. Od této práce očekávám, že bude přínosem pro ředitele škol, kterých se téma týká a také, pro studenty nejen školského managementu ale i pro studenty dalších funkčních studií.

1 PROBLEMATIKA ŘÍZENÍ ŠKOLY

Dle Váchala a Vochozky (2013) lze problematiku řízení chápat, jako osobitou specializovanou činnost, která se prolíná v každém typu organizace. Proces řízení se objevuje od počátku organizovaného života. Lidé mají potřebu se spojit pro dosažení společných cílů. Váchal, Vochozka (2013) vymezují řízení jako:

- subjektivní, cílevědomou činnost lidí,
- objektivně nutné, vyplývající z podstaty transformačních procesů,
- poznávající a využívající objektivní zákonitosti přírody a společnosti,
- směřující na jejich základě ke stanovení:
- správných cílů
- nejvhodnějších prostředků a cest k jejich dosažení,
- způsobu zabezpečení průběhu a kontroly takto stanovených činností.

Pro termín management vznikla v uplynulých desetiletích celá řada definicí a charakteristik. Pro účely této práce bude pojem management ekvivalentní pojmu řízení a podobně osoba manažera splývá terminologicky s osobou vedoucího/řídícího pracovníka (Míková, 2017, s. 21).

Dle Vetešky (2016) je management nepostradatelnou součástí, kterékoliv organizace. Nezáleží na tom, kde se organizace nachází a má svoji působnost. Veteška (2016, s. 249) definuje management v pedagogickém kontextu jako „ řízení vzdělávacího procesu nebo řízení vzdělávací instituce (firmy, školy).“

Management lze definovat jako systém teoretických poznatků a praktických řídicích činností a dovedností nebo jako mechanismus řízení organizací a činností (funkcí), které v něm vykonávají profesionální řídicí pracovníci, manažeři. Vzhledem k neustálému celosvětovému rozvoji se management organizací neustále mění. Dobrý řídicí pracovník organizace (manažer organizace), který úspěšně pozná sám sebe, rozvine své přednosti, dokáže zdolat své slabé stránky a použít lidské zdroje i materiální zdroje, je pro organizaci nezbytný (Váchal, Vochozka, 2013, s. 26).

Významové oblasti managementu:

- nejdůležitější činností managementu je vedení a řízení lidí tak, aby organizace

dosahovala svých cílů.

- Řídící práce manažera se dělí na manažerské funkce (viz dále).
- Manažerské vlastnosti mohou být vrozené (potřeba řídit, mít moc, vcítit se do potřeb ostatních pracovníků) nebo získané (znalosti a dovednosti).
- Management se opírá o poznatky z oblastí ekonomiky, matematiky, psychologie a sociologie a dalších oblastí (Váchal, Vochozka, 2013)

1.1 Management školy

Ředitel školy je podle předchozí kapitoly v školském kontextu manažerem tedy vedoucím pracovníkem školy. Ředitel školy je tedy tím, kdo odpovídá za celkový chod školy. V předchozí době se termín management ve školství neobjevoval. Porevoluční legislativa přinesla větší rozhled školám a tím pádem i větší odpovědnost pro ředitele škol. Ředitel školy se dostal do situace, kdy musel svoji oblast konání rozšířit o dovednosti z oblasti řízení. Tím rostou kompetence ředitele školy ve všech oblastech (pedagogika, ekonomika a další oblasti). V tuto dobu se stal z ředitele školy manažer a do školství se dostal nový pojem management. V současné době osoba, která řídí školu, dostává označení také jako vedoucí pedagogický pracovník. Vedení školy (management školy) nese název pro více osob v řídicích funkcích (zástupce ředitele, vedoucí pro hospodaření školy). Vrcholovým managementem je vedení školy, které působí na školu jako celek. (Trojanová, 2014, s. 13).

V případě řízení školy jde o proces, který se odehrává uvnitř školy a vede k uskutečnění daných cílů. Řízení školy je možné budovat na základech z teorie a výzkumů v oblasti pedagogiky, managementu, ekonomie, psychologie, sociologie, filozofie.

V zásadě lze ale rozeznat hlavně dva přístupy:

- 1) propojení obecného managementu a specifického školního prostředí,
- 2) akcentace pedagogického hlediska (Prášilová, 2009, s. 295).

Jak uvádí Prášilová (2009, s. 296) ve škole jako instituci vzdělávání nelze provozovat zcela totožně koncept řízení jako v sektoru v ziskové sféře. Škola plní účel společensko-pedagogický, to je záměr jejího řízení. Firma jde za ziskem, kde uplatňuje odlišný koncept řízení.

1.2 Struktura manažerské práce

Snahou dobrého ředitele školy na pozici manažera/vedoucího pracovníka školy, který vede školu s jejím týmem, by mělo být dlouhodobé a nepřetržité vytváření úsilí o efektivní fungování školy. Tento úkol není zcela snadný. Ředitel by měl správně vykonávat všechny manažerské funkce (plánování, rozhodování, organizování, komunikace, kontrola, vedení). Na ředitele je kladen nátlak, aby byl schopen ovládat všechny uvedené funkce. Kvalita v oblasti efektivního fungování školy, je obrazem kvalitního managementu a schopností vedoucího pracovníka školy. (Průcha 2009, s. 41)

Řízení školy a jejich pracovníků je jednou z hlavních aktivit ředitele školy. Podle Bečvářové (2010) „být dobrým ředitelem školy, znamená mít odborné znalosti a dovednosti v mnoha oblastech (pedagogika, právo, ekonomika, psychologie, personalistika). Ředitel by měl také umět zjišťovat chyby ve fungování systému a reagovat na ně (Bečvářová, 2010).“ K jednotlivým manažerským činnostem ředitele školy podle Bečvářové (2010) a Veselé (2012) patří:

- 1) **Plánování** – „dobrý ředitel musí mít jasnou vizi, kam chce školu směřovat, plánovat kroky, které ke splnění této vize povedou, a zabezpečit, aby každý člen jeho týmu o tomto záměru věděl a byl s ním srozuměn. Pokud je škola zaměřena na určitou oblast vzdělávání, je zapotřebí jasně určit, které aktivity k tomuto cíli povedou. V oblasti plánování jde o budoucnost školy (Veselá, 2012, s. 5).“
- 2) **Rozhodování** – „dobrý ředitel se rozhoduje podle transparentně komunikovaných priorit, dovede se rozhodnout správně a v pravý čas, to je ne zbrkle, ale dostatečně rychle a toto svoje rozhodnutí vhodně zdůvodnit a komunikovat. Pokud z rozhodnutí vyplývá, zavedení nějaké změny měl by umět změnu provést tak, aby s ní byl jeho tým srozuměn a akceptoval ji. Měl by umět vést tým, úkol/projekt i jednotlivce (Veselá, 2012, s. 5).“
- 3) **Organizování** – „jen vytvoření dobré organizace práce a přiřazení zodpovědnosti může zabezpečit dobré využití lidských zdrojů. K tomu je důležité umět pro práci vhodně motivovat a také efektivně zabezpečovat kontrolu kvality (Veselá, 2012, s. 6).“
- 4) **Vedení** – „je to činnost, při které manažer ovlivňuje a usměrňuje své pracovníky k splnění stanovených cílů, úkolů. Ředitel by měl umět střídat vhodné styly vedení v závislosti na situaci. Měl by umět vést tým, úkol/projekt i jednotlivce (Bečvářová, 2010).“

- 5) **Komunikace** – „jedná se o předávání informací. Komunikace zprostředkovává kontakt uvnitř školy, ale také s okolím. Při řízení, delegování, kontrole a dalších činnostech je komunikace mezi dvěma, nebo více lidmi naprosto nezbytná. Ředitel školy by měl umět zabezpečit, aby jeho tým byl informován o všem důležitém. Každý jeho člen by měl mít pravidelnou zpětnou vazbu na kvalitu své práce – pozitivní i negativní, komunikace v týmu by měla být efektivně zabezpečena prostřednictvím funkčních porad (Veselá, 2012, s. 6)“
- 6) **Kontrola** – „přezkoumávání, dozor, dohled, ověřování je součástí pracovní náplně každého vedoucího pracovníka. Podstatou kontroly je kritické zhodnocení reality se zřetelem na řídicí záměry, cíle. Účelem kontroly není jen zajištění informovanosti řídicích pracovníků o stavu sledované reality, ale především její preventivní vliv, tzn. předcházení případným negativním jevům, situacím. Zde je důležité, aby ředitel vytvořil vlastní kontrolní systém, který je důležitou součástí řízení školy.“ (Bečvářová 2010)

1.3 Ředitel školy

Trojanová (2014), definuje ředitele jako „řídícího pracovníka zodpovědného za množství procesů, který rozvažuje důsledky svého konání, pomáhá ostatním, ale sám touží po radě, pomoci, zastavení.“

Ředitel školy v postavení řídicího pracovníka ve školství, nese odpovědnost za celou školu, týmy, skupiny za práci druhých. Pokud chce ředitel, aby byla škola hodnocena kladně a všichni tedy žáci, rodiče, pracovníci školy byli spokojeni, spočívá tato nelehká úloha na osobnosti jejího ředitele. Ředitel a jeho role a funkce je klíčová pro ten nejlepší chod školy. To jak ředitel bude řídit školu, ovlivní zájem o výuku a vzdělávání dalších žáků (Světlík, 2003).

„K důležitým, ale dosud nepojmenovaným schopnostem ředitele školy začíná patřit schopnost odolávat neadekvátnímu tlaku okolí, popř. tento tlak úspěšně eliminovat. V každodenním životě školy totiž mohou nastávat silné tlaky a pnutí.“ (Trojan, 2014, s. 43)

Na ředitele školy je možné z hlediska hierarchie uspořádání vedoucích rolí a postů ve vzdělávacím systému České republiky nahlížet jako na člena takzvaného středního managementu. Pokud chce ředitel školy, aby škola fungovala zcela správně je zapotřebí zajistit její plynulý chod. V tomto případě by to měl být střední management školy, který pomáhá tvořit společně s ředitelem školy vhodné podmínky pro tento účel. Ředitel jako manažer rozhoduje a sestavuje střední management, plánuje a organizuje jeho činnost.

V pozici lídra střední management motivuje pro společné naplňování vize školy a dále se středním managementem vizi konzultuje. (Trojanová, 2014, s. 17).

Střední management školy dle Trojanové (2014) poukazuje na překážky, které výkonu funkce brání. Jedná se o nízké finanční ohodnocení, nedostatek času a považování funkce za formální z hlediska řízení. Pokud ředitel bude členy (jednotlivce, skupiny) středního managementu vhodně motivovat, použije vhodnou volbu stylu vedení (tedy celkový způsob jednání s lidmi a jejich ovlivňování) zajistí tím optimální výkon členů týmu středního managementu. Jednotlivé spolupracující týmy, jejichž vznik je dán formováním na základě vzájemné interakce na půdě školského zařízení, jsou podřízeny právě orgánům a osobám působících v oblasti středního managementu konkrétní vzdělávací instituce. (Trojanová, 2014, s. 27).

1.4 Zákonné požadavky pro výkon funkce ředitele školy

Do funkce ředitele školské právnické osoby a příspěvkové organizace a vedoucího organizační složky státu nebo její součástí může být jmenován pouze ten, kdo splňuje předpoklady pro výkon funkce stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

1) 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

a) 3 roky pro ředitele mateřské školy,

b) 4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení s výjimkou

školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči,

c) 5 let pro ředitele střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči.

(2) Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo"), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), může být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených v odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat

funkci ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a).

(3) Povinnost absolvovat studium pro ředitele školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu⁵⁾ školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství.(§ 5 zákona č. 563/2004 Sb.)

1.5 Role ředitele školy z pohledu manažerské teorie

Trojan (2011, s. 173) v časopise e-Pedagogium popisuje ředitele školy jako osobu, která nemá zcela jasně danou jednu roli jako ostatní pracovníci školy. Jeho role se dá rozdělit na roli lídra, manažera a vykonavatele úkolu. Dalo by se tedy říci, že jeho role v procesu řízení je nezastupitelná. Dnešní doba vyžaduje po řediteli být nejen dobrým pedagogem ale zároveň i dobrým manažerem, lídrem a již zmíněným vykonavatelem úkolů.

Realizátoři projektu OADC (2013, s. 32) popisují role ředitele školy:

Role lídra „má na starosti strategický rámec, tedy jeho definici a prodej myšlenek do nitra firmy ve smyslu přesvědčování ostatních pracovníků o správnosti realizace tohoto rámce. Z této role vyplývají kompetence schopnosti formulovat myšlenky, schopnost analýzy a vyhodnocování informací, rozeznávání lidských osobností, naslouchání, motivování ostatních.“

Role manažera „spočívá v dosažení strategických cílů a pravidel stanovených lídrem, cílů dosažených prostřednictvím jiných lidí. Jde opravdu o nejkomplicovanější roli v celé firmě. Opět jsou potřeba kompetence k vyhodnocování myšlenek, argumentace směrem k lídrovi, rozhodování, schopnost principiálního vyjednávání, akceptace myšlenek, dekompozice strategických cílů, řízení lidských zdrojů, definice úloh, orientace, habilitace a integrace lidí, vyhodnocování zpětné vazby.“

Role vykonavatele „spočívá v proměně vstupů na výstupy, vykonavatel dosahuje cílů a plní úlohy bezprostředně. Jde o kompetence k podávání požadovaného výkonu a péči o své zdroje.“ (OADC, 2013, s. 32)

Pokud budeme na ředitele nahlížet jako na vrcholového manažera vzhledem k jeho manažerským činnostem (rozhodování, plánování, organizování, vedení a kontrola) můžeme

použit analýzu OADC (2013, s. 30) ta dělí role manažera na interpersonální, informační a rozhodovací.

Interpersonální role

Vznikají z ředitelových formálních pravomocí a související autority a to:

- role představitele – ředitel školu formálně reprezentuje, je statutárním zástupcem, účastní se záležitostí ceremoniální povahy,
- role vůdce – od ředitele se očekává vedení pedagogů i ostatních pracovníků školy, snaží se je motivovat a usměrňovat jejich práci,
- role spojovatele – ředitel propojuje jednotlivce i skupiny bez ohledu na jejich postavení v organizační struktuře školy (OADC, 2013, s. 30 – 31)

Informační role

Vztahují se ke zdrojům informací, jejich přijímání a předávání a to:

- role pozorovatele – ředitel vyhledává, shromažďuje a přijímá informace o změnách, příležitostech a problémech, které mohou mít na fungování školy vliv a to jak z formálních, tak neformálních zdrojů,
- role šířitele – ředitel poskytuje důležité informace svým podřízeným pracovníkům,
- role mluvčího – ředitel podává informace i mimo školu – nadřízeným orgánům, rodičům, široké veřejnosti. (OADC, 2013, s. 31)

Role rozhodovací

Ředitel přijímá strategické a organizační rozhodnutí na základě své autority a přístupu k informacím a to:

- role podnikatele – ředitel vymýšlí, podněcuje a rozhoduje o změnách, řeší problémy,
- role eliminátora poruch – ředitel musí reagovat na neočekávané skutečnosti,
- role alokátora – ředitel rozhoduje o tom, jak rozdělit zdroje jako jsou peníze, lidé, čas,
- role vyjednávače – vyjednávání s vnějšími i vnitřními skupinami založeno na informacích a odpovědnosti za rozdělování zdrojů (Pošvár, 2008, s. 11).

1.6 Pozice ředitele školy dle zákona

Zcela zásadním předpisem, který zmiňuje ředitele školy v oblasti školských témat je zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) především pak § 164 a § 165, kde jsou vymezeny základní pravomoci a práva ředitele školy a to:

§ 164

1) Ředitel školy a školského zařízení

a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,

b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,

c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,

d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,

e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje,

f) zajišťuje, aby osoby uvedené v § 21 byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta,

g) zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,

h) odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.

(2) Ředitel školy zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, projednává s ním všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy. Při svém rozhodování ředitel školy k názorům pedagogické rady přihlédne. Pedagogickou radu tvoří všichni pedagogičtí pracovníci školy.

§ 165

(1) Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, dále

- a) stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení,
- b) odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu přidělených podle § 160 až 163 v souladu s účelem, na který byly přiděleny.

(2) Ředitel školy a školského zařízení rozhoduje o právech a povinnostech v oblasti státní správy v těchto případech:

- a) zamítnutí žádosti o povolení individuálního vzdělávacího plánu podle § 18 a zamítnutí žádosti o přeřazení žáka nebo studenta do vyššího ročníku podle § 17 odst. 3,
- b) přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání podle § 34 a ukončení předškolního vzdělávání podle § 35, zařazení dítěte do přípravného stupně základní školy speciální podle § 48a, zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy podle § 47,
- c) zamítnutí žádosti o odklad povinné školní docházky podle § 37,
- d) převedení žáka do odpovídajícího ročníku základní školy podle § 39 odst. 2,
- e) přijetí k základnímu vzdělávání podle § 46, přestupu žáka podle § 49 odst. 1, převedení žáka do jiného vzdělávacího programu podle § 49 odst. 2 a zamítnutí žádosti o povolení pokračování v základním vzdělávání podle § 55 odst. 2,
- f) přijetí ke vzdělávání ve střední škole podle § 59 a následujících, vyšší odborné škole podle § 93 a následujících a v konzervatoři podle § 88,
- g) zamítnutí žádosti o přestup, změnu oboru vzdělání, přerušení vzdělávání a opakování ročníku podle § 66 a 97,
- h) zamítnutí žádosti o pokračování v základním vzdělávání podle § 55 odst. 1,
- i) podmíněné vyloučení a vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení podle § 31 odst. 2 a 4,
- j) zamítnutí žádosti o uznání dosaženého vzdělání podle § 70 a 100,
- k) povolení a ukončení individuálního vzdělávání žáka podle § 41 a ukončení individuálního vzdělávání dítěte podle § 34b.

2 CHARAKTERISTIKA A VÝZNAM KOMPETENCÍ

Vymezit termínu kompetence v současné době jednou všeobecně platnou definicí není zcela jednoduché. V odborné literatuře řada autorů pojem kompetence uvádí z různých úhlů pohledu, některé z nich více akcentují vlastnosti a některé chování a proto v následující kapitole představím některé definice termínu kompetence.

2.1 Vymezení pojmu kompetence

V obecné rovině by se dalo říci, jak uvádí Trojan (2011, s. 173), že termín kompetence je schopnost, způsobilost, pravomoc či moc. Záleží na úhlu pohledu a kontextu, v němž s daným pojmem pracujeme.

Autor Hroník a kol., (2008, s. 23) uvádí ve své práci definici podle Armstronga (2002), který definuje kompetenci jako očekávaný výstup na pracovišti. Kompetence vyjadřuje, co by lidé měli být schopni dělat.

Podle Pisoňové (2011, s. 22) „*pojem kompetence představuje nároky kladené na výkon funkce ředitele školy, resp. vedoucího pedagogického zaměstnance školy nebo školského zařízení*“.

Veteška s Tureckiovou (2008, s. 27) uvádějí termín kompetence „*jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situacích, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“

COMPETENCE X COMPETENCY

V anglické literatuře se objevují dva pojmy (competence x competency), které se u nás překládají do jednoho pojmu tedy kompetence. Hroník a kol. (2008, s. 62) překládá pojem *competence x competency* takto:

COMPETENCE – směřování k formulaci standardu práce, kde jsou formulovány kvalifikační předpoklady, bez kterých výkon práce v dané funkci je nestandardní. O standardech se dá hovořit jako o odborných či provozních způsobech nebo jako o minimálních kvalifikačních požadavcích.

COMPETENCY – jedná se o způsobilost (činnost), kterou lze dosáhnout výkonu.

Lhotková a kol. (2012, s. 22) popisuje *competence* jako znalost, dovednost a *competency* jako činnost pracovníka určené organizační strukturou tedy jako pravomoc a odpovědnost. S tím souhlasí i Hroník a kol. (2008, s. 29) který hovoří o kompetenci jako o způsobilosti, která vytváří soubor určitých předpokladů k určité činnosti. Jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivních výkonů. Kompetence jsou tedy podle Hroníka a kol. (2008) definovány na základě analýzy činností. Jako příklad uvádí kompetenci orientovanou na zákazníka, kdy je kompetence vytvořena na základě toho, co pracovník dělá, ne podle toho jakou má vlastnost.

K tomuto překladu se přiklání i Plamínek (2008, s. 24), který uvádí „*Slovo kompetence se používá v manažerské praxi ve dvojím smyslu – jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze. V obou případech se tento pojem vyjadřuje k tomu, zda je konkrétní člověk kompetentní něco udělat*“.

Z tohoto tvrzení vycházejí dvě roviny termínu kompetence (Lhotková a kol., 2012, s. 23 -45):

- Kompetence od jiného MOHU (pravomoc, odpovědnost)
- Kompetence od sebe CHCI (způsobilost, schopnost, dovednost)

Tyto dva významy kompetence rozšiřuje ještě Hroník (in Lhotková a kol., 2012, s. 23) o třetí dimenzi rozšíření kompetence „od sebe“ a to motivaci. Jedná se tedy o triádu známou jako:

„MOHU-UMÍM -CHCI“

Tato triáda odkazuje podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 27) na předpoklady a podmínky efektivního výkonu. Lhotková a kol. (2012, s. 24) hodnotí triádu jako způsob zajištění potřebné činnosti pracovníků vedoucích k cíli. To znamená, že kompetentní pracovník:

- Má možnost v daném prostředí takové chování použít (tj. kompetence od jiného – může, smí)
- Je vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje (tj. kompetence od sebe – umí)
- Je motivovaný takové chování použít (tj. vnitřní motivace – chce)

2.2 Kompetence od jiného (pravomoc, odpovědnost)

Jedná se o postavení v organizační struktuře, kdy je předána pravomoc, která se promění do určité odpovědnosti za výsledek o něčem rozhodovat (kompetence od formální autority). Slovo autorita se dříve využívalo místo termínu kompetence jako pravomoc, kde autorita vyjadřuje vliv, respekt. Autorita je dělena na formální, kde představuje pravomoc a následnou odpovědnost a neformální autorita představuje osobnost člověka. Ideálním by bylo tedy, kdyby ředitel využíval formální autoritu, podpořenou neformální autoritou. To znamená, že by nebyl zahlcen pouze svou funkcí jako pravomocí od jiného, ale dělal rozhodnutí i na základě osobních kvalit, znalostí a dovedností a pracovníci by jej na základě těchto kvalit respektovali.

Kompetence je tedy dle Lhotkové a kol. (2012, s. 22) vyjádřena pojmem SMÍM a spočívá v oprávnění příslušného orgánu (ředitele) vykonávat veřejnou moc v oblasti své působnosti (organizační struktuře – škola) zákonem stanovenými právními prostředky (způsobilost danou někým nebo něčím z venku). Příkladem pro ředitele škol může být kompetence od jiného například od zřizovatele školy. Ředitel má tedy možnost nebo přímo úlohu ukládající, aby osobně rozhodl. S kompetencí jako pravomocí a odpovědností souhlasí Kubeš a kol., (2004, s. 14-15): Pravomoc, oprávnění, obyčejně udělené nějakou autoritou nebo nějaké autoritě patřící. Tento význam zdůrazňuje cosi daného člověku zvenku, na základě konsenzu druhých.

S těmito definicemi souhlasí i Veteška, Tureckiová (2008, s. 25), kteří potvrzují, že je možné kompetenci od jiného vykládat jako „*oprávnění (formální autoritou zprostředkovanou moc/pravomoc) jednotlivce činit rozhodnutí*“. Doplnují také, že oprávnění rozhodovat se má pojit s určitou odpovědností za výsledek rozhodovacího procesu.

2.3 Kompetence (od sebe – ředitel ZŠ)

Kompetence, obecně, vyplývají jasně a výstižně z jednoho ze základních právních dokumentů České republiky – ze zákona. Někteří autoři – například Vališová a Kasíková – uvádějí, že nejdůležitější je pro ředitele školy především schopnost organizovat práci svou a práci svých podřízených (Vališová, Kasíková, 2007, s. 111). Správná schopnost organizování práce své a práce svých kolegů je jedním ze základních předpokladů pro výběr jakéhokoliv manažera. Tento fakt není potřeba zvláště vyzdvihovat či uvádět jakožto nejdůležitější

kompetenci ředitele školy nýbrž je nutné, aby ředitel zorganizoval sám sebe a školu – jen technika a náročnost takové organizace se, zajisté, liší (Vališová, Kasíková, 2007).

Veteška, Tureckiová (2008) se ztotožňují ve své publikaci s názorem Prokopenka a Kubra, kteří shodně uvádí, že manažerské kompetence (mezi které patří kompetence ředitele školy) patří také znalosti, povahové rysy, dovednosti, postoje, zkušenosti či kompetence technické a kompetence v jednání s lidmi. Kompetence obsahují všechny aspekty lidského vývoje ředitele a to od jednání s lidmi až po kompetence znalostní (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 80 – 85).

Veteška (2008) interpretuje do pojmu kompetence všechny aspekty života manažera – ředitele školy – od vzdělání přes charakterové rysy osobnosti až po technické znalosti. Kompetence, kterými musí ředitel školy oplývat, jsou především znalosti (školního prostředí, žáků, pedagogů, znalosti poměrů a vztahů uvnitř školy), dostatečné povahové rysy (například citlivost pro školní vzdělávání, trpělivost) a dostatečné vzdělání (na úrovni pedagogické i manažerské).

2.4 Kompetence ve smyslu (chci – umím)

Kompetence ve smyslu chci-umím souvisí především s vlastním vzděláním a možnostmi. Například se může jednat o kompetence následujícího typu (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 81 – 82, upraveno pro vlastní potřeby):

- Analyticko-kompetenční schopnosti – manažerské postupy a přístupy, ve své podstatě „co dělat“ – znalosti, analýzy, vědět co dělat. Příklad: ředitel ZŠ chce založit fotbalový tým, který by se účastnil celoškolské soutěže, k čemuž jsou potřebné znalosti vedení takového týmu či znalosti legislativní.
- Manažerské procesní dovednosti – komunikace, vytvoření týmu, organizace, stanovení priorit. Pokračování příkladu: na základě analyticko-kompetenčních schopností ředitel ZŠ dospěje k závěru, že je potřeba založit fotbalový tým, který školu reprezentuje, zároveň má rád fotbal – tudíž chce založit školní fotbalový tým. Nyní, na základě manažerských a procesních dovedností komunikuje svou myšlenku nejen s pedagogickým a ekonomickým týmem školy, ale také s žáky, stanovuje priority a vede projekt založení školního týmu.
- Důležité je také „know-how“ v odvětví – ředitel si tedy již zjišťuje, jak fungují současné úspěšné školní týmy, využívá svých znalostí.

Do celého procesu souboru kompetencí ve smyslu chci-umím zasahují osobnostní rysy a vlastnosti, například temperament, vnitřní energii (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 81 – 82).

Kompetence typu chci-umím je rozdělení kompetencí na kompetence takové, které tvoří neoddělitelnou dvojici „něco chtít“ a „umět to udělat“. Pokud „něco chci“ a neumím to udělat, mohu se to doučit. Horší je, když něco člověk nechce, pak je vše těžší – pokud není, jakožto ředitel – donucen vnějšími okolnostmi (zákony, legislativa, tlak), pak to nemusí vykonat.

Příkladem může být například, pokud chce ředitel postavit novou budovu školy (kompetence osobnostní, charakterové), zatímco také musí umět postavit novou budovu (kompetence znalostní), a to alespoň z hlediska zadávání projektů a získávání financí pro stavbu nové budovy školy.

2.5 Znaky kompetencí

Mezi nejvýznamnější charakteristické znaky kompetencí patří podle Vetešky (2017, s. 19) následující:

- kontextualizovanost – kompetence je v tomto případě uvedena v určitém prostředí nebo souvisí s konkrétní situací, která je vytvářena předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace;
- multidimenzionálnost – kompetence se skládá z mnoha odlišných zdrojů (informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje, jiné dílčí kompetence atd.), kompetence obsahuje určité chování a v chování se projevuje.
- potenciál pro akci a rozvoj – kompetence je v tomto případě získávána a rozvíjena v procesech učení a vzdělávání. Zde, je kompetence založena na určité výstupní kategorii jako například kategorii konceptů, dovedností a postojů obecně účinného konání.

Kompetence může být definována jakožto analytická schopnost, díky které je možno rozpoznat a skládat informace; je možno díky kompetencím také interpretovat údaje a data. Další kompetence mohou souviset s vedením lidí. Obecně se znaky kompetencí dělí na pozitivní znaky kompetencí a na negativní znaky kompetencí (Kociánová, 2010, s. 58).

Mezi takzvané pozitivní znaky kompetencí u ředitele školy v části vedení lidí například (Kociánová, 2010, s. 58):

- Dosahování vysoké výkonnosti pracovního týmu vedení školy (ředitel, ekonomický zástupce ředitele, pedagogický zástupce ředitele, sekretář)

- Je potřeba, aby ředitel uměl definovat cíle, plány a očekávání; je potřeba sledovat výkon žáků i učitelů (pedagogů) a zajistit zpětnou vazbu

Na druhou stranu, existují také negativní znaky kompetencí, mezi které u ředitele školy může patřit opak pozitivních kompetencí v části vedení lidí (Kociánová, 2010, s. 58):

- Nedosahování potřebné výkonnosti, nevedení školního týmu – především ekonomického zástupce či pedagogického zástupce
- Neumí definovat plány, cíle a očekávání, nechce sledovat výkon a zpětnou vazbu

V části kompetencí analytických mezi takzvané pozitivní znaky lze zařadit (Kociánová, 2010, s. 58):

- Vyhledávání všech relevantních údajů, informací, dat
- Rychlá schopnost analyzovat problém a řešit jej, identifikace klíčových prvků
- Stanovení příčin problémů a jejich důsledků

Naopak, mezi negativní znaky kompetencí v oblasti analytických kompetencí lze zařadit (Kociánová, 2010, s. 58):

- Situace a vzniklé problémy hodnotí povrchně
- Tvorba unáhlených závěrů, které poté ovlivní navazující činnosti
- Zmatené, neurčité či nepodložené názory

Jakákoliv kompetence má své pozitivní i negativní znaky. Pozitivní znak dané kompetence je dán především pozitivním výsledkem v rámci dané kompetence (například pracovitost), kdežto negativní znak dané kompetence je dán tím faktorem, který brzdí pozitivní vývoj v dané kompetenci (například lenost). Ředitel základní školy, by měl mít co nejméně negativních znaků daných kompetencí (Kociánová 2010, s. 59).

2.6 Sebekompetence

Sebekompetence je důležitým aspektem vývoje ředitele školy, a to jak po stránce profesní, tak po stránce lidské. Autoři Öttl a Härter zdůrazňují, že pouze kompetentní osoba si ví rady, dále se vzdělává a ví jaká je a co umí. To znamená, že kompetentní osoba zná své hranice a umí přiznat, když něco neví, vzdělává se po stránce lidské (například komunikace s lidmi) a po stránce profesní a ráda se zdokonaluje a neustále se nad sebou zamýšlí (Öttl, Härter, 2006, s. 36).

Taktéž Beneš (2014, s. 20) uvádí, že sebekompetence znamenají takové kompetence, které zahrnují také schopnost vlastní reflexe a učení se. Mezi sebekompetence je možno zařadit také takzvané „know-how“. Sebe kompetence, jakožto pojem, může také určovat žádoucí kompetence jednotlivců, jak dodává Beneš (2014, s. 20).

Sebekompetence lze tedy zařadit do systému kompetencí jakožto její neoddělitelnou část, která hraje zásadní roli při utváření sama-sebe. Ředitel školy by měl, být schopen reflektovat, ve své podstatě, jakýkoliv krok, který podnikne, protože jeho rozhodnutí může dopadnout nejen na zaměstnance, ale také na žáky, a to buď v rovině pozitivní či negativní. Podle Beneše (2014, s. 22) je sebereflexe výrazným pozitivem nejen u manažerských funkcí, ale také ve funkcích pedagogických (vedení hodin apod.). Zvláště důležité, je pokud se jedná o manažery, umět se nad svým rozhodnutím zamyslet a také jej poté zhodnotit a říci si, co a jak udělat příště lépe. Mezi sebekompetence lze zařadit také například kompetence na úrovni psychologických rysů – například citlivost. Je důležité, aby ředitel školy byl ve své práci dostatečně citlivý na změny a dokázal je efektivně a pružně zahrnout do celkového systému školy; není žádoucí, aby změny byly nárazové a skokové (Beneš, 2014, s. 23).

2.7 Klíčové kompetence

Pojem klíčové kompetence bývá používán podle Vetešky (2017) ve dvojitým významu:

1. v užším pojetí – když je nejdůležitější (signifikantní, významná, nezbytná) pro další úspěšné fungování jedince nebo organizace

2. v širším pojetí – je-li průřezová, druhově (profesně či odvětvově) nspecifická nebo generická (tj. taková, jejíž využívání „otevřít dveře úspěchu“ v nejrůznějších oblastech či profesích).

Formování a rozvíjení klíčových kompetencí nalezneme částečně v rámci všeobecného vzdělávání a dominantně v profesní přípravě a dalším profesním vzdělávání.

2.8 Klíčové kompetence v kontextu počátečního vzdělávání

Národní program vzdělávání (tzv. Bílá kniha) uvádí nejjobecnější cíle vzdělávání a reformní kroky pro tvorbu jednotlivých rámcových vzdělávacích programů. Tento dokument je závazný pro všechny účastníky a je garantován státem.

V již zmiňované Bílé knize se hovoří o klíčových kompetencích jako o výstupní kategorii žáků/studentů, které se stávají podmínkou pro jejich budoucí úspěšnost v osobním i pracovním životě. Pro základní a gymnaziální vzdělávání jsou za klíčové považovány následující kompetence:

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- občanská
- pracovní/ k podnikání
- Střední odborné vzdělávání je doplněno o matematické a ITC kompetence (Veteška, 2017, s. 23)

„Klíčové kompetence jsou v českých kurikulárních dokumentech vyjádřeny v podobě výstupů, to znamená soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“ (Veteška, 2017, s. 23)

Klíčové kompetence představují cílové stavy a mělo by k nim směřovat veškeré vzdělávání. Klíčové kompetence se tedy prolínají od předškolního vzdělávání, v základní a střední vzdělávání až po dotvoření v průběhu života jedince. Na vědomostech a znalostech klíčové kompetence staví a studentům umožňují uplatnit se v reálném životě (Veteška, 2017, s. 24).

2.9 Klíčové kompetence v kontextu celoživotního učení a vzdělávání dospělých

Podle Evropského parlamentu a Rady EU bylo všem členským státům v roce 2006 doporučeno rozvíjet klíčové kompetence u všech občanů v rámci strategie celoživotního učení. Klíčové cíle mají zajistit mladým lidem počáteční vzdělávání a odbornou přípravu takovým způsobem, aby rozvíjeli klíčové kompetence pro přípravu na dospělost a budoucí pracovní život. Měla by být zajištěna určitá opatření pro lidi, kteří mají určité znevýhodnění způsobené osobním, sociálním, kulturním nebo ekonomickým vlivem a potřebují pro svůj vzdělávací potenciál zvláštní podporu. Klíčové cíle mají zajistit rozvoj a aktualizaci klíčových kompetencí po celý život, odpovídající infrastrukturu pro další vzdělávání a odbornou přípravu dospělých, včetně učitelů a školitelů. Jednotlivým občanům poskytnout úzké propojení s politikou zaměstnanosti a sociální politikou a jinými politikami týkajícími se mladých lidí (Veteška, 2017, s. 27).

Klíčové kompetence jsou tedy ty, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život. Každý občan by měl být tedy schopný ovládat širokou škálu klíčových kompetencí a měl by se přizpůsobovat rychle se měnícímu a propojenému světu (Veteška, 2017, s. 28).

3 KOMPETENCE ŘEDITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Ředitel školy je osoba, která disponuje schopnostmi a dovednostmi pracovat na své roli vedoucího pracovníka školy. Ředitel školy je často zavalen každodenními starostmi a na důležité kompetence jako například vlastní hodnocení mu nezbývá čas. Využití kompetenčního modelu ředitelem školy mu pomůže při analýze svého týmu. Jak ve své publikaci uvádí Lhotková a kol. (2012, s. 61) „pokud má ředitel nastavené zrcadlo do správného úhlu, mohou mu jednotlivé kompetence pomoci vyřešit některé problémy a odpovědět na mnohé otázky.“

Pro přijatelné a působivé provedení kompetenčního přístupu je nutné, aby byl určen způsob uspořádání jednotlivých kompetencí. Tomuto procesu se nazývá kompetenční model. Kompetenční model „obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče. Jedná se o kompetence potřebné pro dané pracovní místo, tedy kompetence, které musí pracovník mít, aby naplňoval cíl organizace (Lhotková a kol., 2012, s. 34)

Pro to, aby byl kompetenční model efektivním, musí splňovat následující kritéria (Hroník et al., 2008, s. 72):

- nesmí vycházet z vlastností, nýbrž z chování, které je pozorovatelné a očekávatelné
- počet kompetencí by se měl pohybovat cca mezi 10 – 12
- jedná se o záležitosti, které jsou mezi firemní hodnotou na straně jedné a popisem práce na straně druhé, také se této záležitosti říká „most“
- je platný pro všechny klíčové pozice v organizaci
- musí být neustále ožívován, nejedná se o tvorbu nejen ze shora, ale i ze zdola

3.1 Kompetence ředitele školy podle zákonů

V oblasti vzdělávání a procesů s ním souvisejících ředitel školy:

- „vydává školní vzdělávací program (§5)
- zpracovává výroční zprávu o činnosti školy za školní rok (§10)

- může zřídit funkci asistenta pedagoga (§16)
- může mimořádně nadaného žáka přeřadit do vyššího ročníku (§17)
- může vyhlásit pro žáky nejvýše 5 volných dnů ve školním roce (§24)
- vydává školní řád nebo vnitřní řád případně stipendijní řád (Lhotková, a kol., 2012, s. 48).

Ze zákona o pedagogických pracovních (zákon č. 563/2004 Sb.) vyplývají další kompetence a to stanovení týdenního rozsahu hodin přímé pedagogické činnosti pedagogickému pracovníkovi na celé školní období nebo na pololetní období. S tímto stanovením souvisí nařízení vlády č. 275/2009 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (Lhotková, a kol., 2012, s. 49). Další vzdělávání pedagogických pracovníků dává řediteli kompetenci organizovat další vzdělávání a stanovit jeho plán (§24). V současné době umožňuje zákon na dobu přechodnou působnost pedagogických pracovníků, kteří nemají odpovídající kvalifikaci. Působnosti těchto nekvalifikovaných pedagogických pracovníků na škole či školském zařízení závisí čistě na řediteli školy. On je tím, kdo nese odpovědnost za následky svého rozhodnutí.

Ředitel školy se stává statutárním zástupcem zaměstnavatele a s tím souvisejí kompetence pracovněprávních vztahů. Hlavním právním předpisem, ze kterého vyplívají tyto kompetence je zákoník práce (zákon č. 262/2006 Sb.) Lhotková a kol. (2012, s. 50) uvádí ve své publikaci nejdůležitější a nejzajímavější příklady kompetencí ředitele školy, vyplívající ze zákoníku práce a to:

- výběr osob ucházejících se o zaměstnání (§ 30)
- rozhodování o výši platu nebo mzdy (§ 122 a 124 zákoníku práce)
- vysílání zaměstnance na pracovní cesty (§ 42 zákoníku práce)
- rozvrh pracovní doby (§ 81 zákoníku práce)
- nařízení práce přesčas (§ 93 zákoníku práce)
- určování doby čerpání dovolené (§ 217 zákoníku práce)
- vydávání vnitřních předpisů (§ 305 zákoníku práce)

Ředitel školy je také statutární zástupce právnické osoby, která činnost vykonává a s tím souvisejí i kompetence vykonávané ředitelem školy tedy jednou osobou. Základními právními předpisy pro ředitele školy jako statutárního zástupce právnické osoby jsou občanský zákoník (č.89/2012 Sb.) a obchodní zákoník (č. 90/2012 Sb.). Lhotková a kol. (2012, s. 54) uvádí jako nejpodstatnější kompetence ředitele školy, jakožto statutárního zástupce organizace:

- rozhodování o smluvních partnerech a uzavírání smluv,
- vyhlášení a organizování veřejných zakázek a výběr dodavatelů,
- rozhodování o majetku a jeho správě,
- rozhodování, týkající se ochrany osob (zaměstnanců, žáků, rodičů) a to jak v oblasti zdraví a bezpečnosti, tak například v oblasti ochrany osobních údajů,
- rozhodování o kompetencích jiných osob a to stanovení organizace a delegování (Lhotková, a kol., 2012, s. 54).

3.2 Náplň práce ředitele školy

Organizace (firma) i škola mají společné zařazování mezi klíčové oblasti záležitosti ve věcech stanovení vize, cílů, strategií, řízení, vedení lidí a další. Školy nemají jako jiné firmy, především v oblastech soukromého sektoru stanoven hlavní cíl dosažení zisku. Prioritním cílem školy je komplexní rozvoj, vzdělávání a výchova žáků (Trnková a kol., 2010, s. 25).

Komplexní proces v oblasti vzdělávání je doplňován oblastí mezilidských vztahů. Je nutné určit pravomoc a také odpovědnost za jednotlivé oblasti. Řízení škol není vůbec jednoduchou záležitostí. Velkou roli v této činnosti sehrávají ředitelé jednotlivých škol. Osobnost tohoto člověka, stejně tak jeho schopnost v oblasti řízení, provádění výchovně vzdělávací činnosti, věnování se pracovně právní problematice, ekonomické oblasti školy a oblasti BOZP, umění motivovat zaměstnance a taktéž v nich probudit nadšení pro spolupráci, je hlavním a základním předpokladem k tomu, aby škola mohla dobře fungovat (Míková, 2017, s. 27).

Ředitel školy je tedy pracovník, který má velice pestrou pracovní náplň. Ta by se dala rozdělit do několika částí. Jako například oblast **řízení organizace**, kde je pracovní náplní ředitele školy, jakožto statutárního orgánu školy, jednat ve všech záležitostech jménem školy, řídit školu, ostatní pracovníky školy, koordinovat jejich práci, odpovídat za chod školy ve všech oblastech a kontrolovat její chod, zpracovávat koncepci školy a dohlížet na její plnění, zpracovávat roční a měsíční plány školy a provádět kontrolní činnost školy.

Další oblastí pracovní náplně ředitele školy je **výchovně vzdělávací činnost**, kde ředitel školy jako pedagogický pracovník vykonává přímou výchovně-vzdělávací práci se žáky, sleduje, kontroluje a hodnotí výchovně vzdělávací proces včetně jeho výsledků, odpovídá za plnění učebních plánů, učebních osnov a pedagogickou úroveň výchovně-vzdělávací práce školy, zřizuje pedagogickou radu školy.

V oblasti **pracovně právní problematiky** ředitel školy přijímá pracovníky do pracovního poměru, určuje jejich pracovní náplň, rozvažuje pracovní poměr s pracovníky školy, určuje dobu čerpání dovolené, práci přesčas, odměňuje pracovníky, jmenuje a odvolává z funkce vedoucí pracovníky školy, zodpovídá za dodržování pracovního řádu.

V **materiální a ekonomické** oblasti ředitel školy zajišťuje a zabezpečuje efektivní využití finančních prostředků a správu svěřeného majetku, vyhlašuje výběrové řízení a soutěže (po dohodě se zřizovatelem).

I **dokumentace** patří do pracovní náplně ředitele školy, kde je odpovědnost ředitele za veškerou dokumentaci školy, její ukládání, skartaci a uložení do archivu. Schvaluje dokumenty, které tvoří výstupy ze školy. Odpovídá za zpracování výroční zprávy o činnosti a hospodaření školy.

Externí vztahy jako další součást náplně ředitele školy, zajišťuje styk s nadřízenými složkami, vytváří podmínky pro činnost školní inspekce, zajišťuje informace o výchovně vzdělávací činnosti školy, zabezpečení školy, o průběhu vzdělávání a výchovy pro zákonné zástupce, se zřizovatelem projednává koncepci rozvoje školy, rozpočet, materiální podmínky školy.

Bezpečnost a ochrana zdraví, požární ochrana a civilní obrana (dále BOZP) pokud nedeleguje tuto náplň například na svého zástupce, tak je povinen plánovat, kontrolovat a opatřit úkoly k zabezpečení činnosti školy v této oblasti, kdy musí seznámit zaměstnance, žáky i zákonné zástupce s předpisy BOZP, vést dokumentaci o BOZP, zajišťuje a kontroluje stav evidence úrazů, odpovídá za dodržování hygienických zásad a norem při činnostech školy (OADC, 2013, s. 33-37).

3.3 Struktura kompetenčního modelu ředitele školy

Kompetenční model ředitelů škol by měl obsahovat podle Lhotkové a kol. (2012, s. 62) zejména tyto klíčové oblasti:

- strategické myšlení – lídrovský přístup

- manažerský přístup
- odborné znalosti
- osobnostní záležitosti
- sociální záležitosti
- řízení a hodnocení prostřednictvím edukačních procesů

3.3.1 Kompetence lídra (strategické myšlení)

- umění ředitele spočívá v sestavení optimálních vizí, které odpovídají potřebám dané školy
- dokáže přesně vymezit a stanovit priority, stejně tak rozhodne o důležitostech jednotlivých priorit
- propagace školy na veřejnosti (Lhotková a kol., 2012, s. 67)

Ředitel školy a ostatní pracovníci školy by se měli podílet na vizi školy. Vize školy by měla ukázat, kde bude škola za několik let. Tím, že ředitel školy zapojí do sestavování vize školy i ostatní pracovníky školy zajistí ztotožnění se pracovníků s touto vizí. Ředitel by neměl ale zapomínat, že o vizi je třeba se starat ve smyslu naplňování a průběžné kontroly ale také je zapotřebí ji aktualizovat aby stále zaujímala (Lhotková a kol., 2012, s. 67).

Podle Lhotkové a kol. (2012, s. 68) „ priority jsou ty ze základních oblastí činnosti 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“.

Schopnost ředitele by neměla klesat ani při propagaci školy. To jak ředitel vystupuje na veřejnosti, značně ovlivňuje chod školy v daném městě, vesnici, regionu. Je důležité zejména pak při přijímání nových žáků do školy o kladnou propagaci školy například ukázkou výsledků žáků na škole. Ředitel by měl být zkrátka schopný ukázat všem partnerům školy, žákům, rodičům i zaměstnancům přítomnost i budoucnost školy (Lhotková a kol., 2012, s. 68).

Kompetence ředitele jako lídra by měla také motivovat, zjišťovat a naslouchat potřeby pracovníků školy. Ředitel jako lídr by měl znát jejich možnosti a cíle jak pracovní tak i osobní. Pokud chce, aby pracovníci dosahovali optimálního výkonu je zapotřebí věnovat se

využití kapacit jednotlivých pracovníků. Ředitel by měl docílit toho, aby jeho pracovníci měli potřebu jít za svým lídrem (Lhotková a kol., 2012, s. 68).

3.3.2 Kompetence manažera (rozvoj organizace)

- hlavní úkol spočívá ve stanovení strategie, přesném pojmenování cílů školy
- výběr zaměstnanců na pracovní pozice, jejich hodnocení, zajišťuje a dbá o další rozvoj zaměstnanců školy
- zajišťování finančních zdrojů, které nejsou součástí rozpočtu
- realizace všech základních manažerských funkcí (Lhotková a kol., 2012, s. 68)

Pokud chce ředitel naplnit vizi školy je zapotřebí vytvořit plán cesty, jakousi strategii pro dosažení vize školy. Metoda SMART je vhodným pomocníkem pro sestavení strategie k dosažení vize školy. Cesta k vizi by měla být tedy podle pravidla SMART specifická, měřitelná, dosažitelná, realistická, časově ohraničená (Lhotková a kol., 2012, s. 68).

Pokud má ředitel zájem budovat kvalitní školu je zapotřebí sestavit kvalitní tým. Jednou z kompetencí ředitele je i personální činnost jakož to získávání a výběr pracovníků, rozmisťování, hodnocení, odměňování, vzdělávání a rozvoj pracovníků. Je důležité, aby ředitel byl připraven na příchod nového člena týmu, měl připravenou náplň jeho práce, popsané jeho pracovní místo a hlavně aby věděl, kdo je nejvhodnějším kandidátem na volnou pozici ve svém týmu. Bez toho nemůže ředitel budovat kvalitní školu (Lhotková a kol., 2012, s. 69).

Rozpočet školy je pevně stanoven a ředitel školy by měl hospodařit s tímto obnosem hospodárně a efektivně. Pro školu je však přínosné, když ředitel dokáže sehnat finance i jinde než z rozpočtu školy například od sponzorů školy, firem, z projektů, grantů nebo například z doplňkové činnosti školy (Lhotková a kol., 2012, s. 69).

Jak uvádí Lhotková a kol. (2012, s. 69) „plánování, kontrolování, organizování, rozhodování i vedení lidí jsou funkce, které nelze škálovat podle důležitosti, nelze opomenout žádnou z nich. Ředitel musí být schopen zvládat všechny uvedené funkce“.

3.3.3 Kompetence odborné

- nutnost řídit školu dle platných právních předpisů
- dokáže reagovat na vývoj odborných trendů v oblasti školství a umí tyto trendy implementovat do života příslušné školy
- komunikuje se členy své školy, se širokou veřejností a s partnery školy
- ovládá cizí jazyk (Lhotková a kol., 2012, s. 70)

Ředitel školy je povinen řídit se právními předpisy a veškerou činnost provádět v souladu s nimi. Pokud tak nečiní, ohrožuje nejen školu jako takovou, ale nese trestní odpovědnost za nedodržování daných zákonů a nařízení. Zodpovědnost nese také za tvorbu a plnění školních předpisů pro konkrétní školu, na které působí (Lhotková a kol., 2012, s. 70).

Základní orientace ve vývoji školství, vedení školy v souladu nejaktuálnějších trendů školství by mělo být pro ředitele samozřejmostí. Vypozorované výsledky by měl být schopen srozumitelně implementovat mezi své pracovníky (Lhotková a kol., 2012, s. 70).

Efektivní komunikace ze strany ředitele na své kolegy, žáky, rodiče, partnery ale také zřizovatele je zcela nezbytná. Pokud ředitel neumí zvolit vhodnou komunikaci, může docházet ke komunikačnímu šumu, bariéře mezi lidmi. Je důležité, aby uměl naslouchat a efektivně odstraňovat problémy, které nastanou vlivem nevhodně zvolené komunikace (Lhotková a kol., 2012, s. 70).

V dnešní době je cizojazyčná komunikace ředitele školy nezbytná, například pro mezinárodní spolupráce školy. V současné době stále více škol jezdí poznávat své zahraniční spolužáky, probíhají výměnné pobyty a zde je cizí jazyk nezbytný prostředek pro přátelskou komunikaci. Pro ředitele je tedy důležité umět koordinovat mezinárodní spolupráce (Lhotková a kol., 2012, s. 70).

3.3.4 Kompetence osobnostní

- neustále se vzdělává
- dokáže aplikovat time management
- dokáže rozhodnout, za svá rozhodnutí se postavit a nést odpovědnost
- umí a pracuje neustále pod časovým tlakem

- dokáže se poučit z vlastních chyb (Lhotková a kol., 2012, s. 71)

O časové náročnosti ředitele školy není pochyb. Proto je důležité správné rozložení času ředitele školy, aby byl co nejefektivnější. Je k tomu důležité využít delegování úkolů na ostatní pracovníky, kteří mohou ušetřit čas řediteli školy pro jiné úkoly. Je ovšem zapotřebí vědět na koho a jaké úkoly mohu delegovat, aby ušetřený čas nebyl naopak překážkou pro plnění dalších úkolů. Jako ostatní pracovníci i ředitel školy má osobní čas, rodinu a koníčky a pokud nechce, aby došlo k jeho vyčerpání, zhroucení, je zapotřebí umět efektivně rozdělit si svůj čas.

Jít příkladem ostatním pracovníkům by měl ředitel i v pravidelném vzdělávání. I tady je ale zapotřebí umět rozložit zájem, energii mezi svůj obor, školský management. Reflektovat a analyzovat svoje chyby by mělo patřit k samozřejmostem ředitele školy (Lhotková a kol., 2012, s. 71).

Při rozhodování by neměl ředitel jako vedoucí pracovník jednat urychleně a náhle, ale měl by využít informace, analyzovat je a zapojit ostatní pracovníky do vyhodnocení a až poté udělat konečné rozhodnutí. Rozhodnutí přináší také důsledky, které by měl být schopen ředitel jako vedoucí pracovník nést a zároveň by měl umět přiznat pochybení, pokud k němu došlo. Každý člověk může udělat chybu je ale důležité ji přiznat a nést za ni odpovědnost (Lhotková a kol., 2012, s. 71).

Každému se může stát, že i přes naplánování svého času může dojít k neočekávaným situacím a člověk se tím může dostat do časového stresu. Ředitel by ale měl vzhledem ke své pracovní pozici počítat i s touto překážkou a reagovat co nejrychleji, vyhodnocovat co je nejdůležitější, delegovat práci na ostatní pracovníky. Předejít časovému stresu může pomoci škála a to: důležité - nedůležité, naléhavé – nenaléhavé.

3.3.5 Kompetence sociální

- umí pracovat s lidmi svého týmu, který si sestaví
- řešení konfliktů – rychlé, jasné, otevřené, dokáže se postavit odporu proti změnám
- navazuje spolupráci se sociálními partnery školy (Lhotková a kol., 2012, s. 72)

Umět sestavit vhodný tým pro školu, odhadnout role členů týmu, poznat jejich povahy a ještě je nasměrovat správným směrem je pro ředitele velké umění. Při sestavování týmu je pro

ředitele důležité aby využil co nejlépe jejich schopnosti a dovednosti a aby jejich společná výkonnost přesahovala výkon jednotlivých členů týmu.

S konflikty musí ředitel školy počítat. Pokud nastane konflikt, je dobré, aby ředitel byl schopný konflikt zvládnout a využít ho v zájmu školy. Nejlepším řešením pro ředitele je ale konfliktu předcházet, a pokud se zatím jedná o problém bez emočního projevu, je důležité neodkládat jeho řešení, naopak problém pojmenovat, jednat rozhodně a kompromisně. Pro ředitele je důležité pochopit, proč problém nastal, tím může eliminovat do budoucna opakování situace (Lhotková a kol., 2012, s. 72).

Pokud je ředitel schopen vhodně navazovat spolupráci s ostatními partnery školy a to nejen rodiči, žáky, pracovníky školy ale i zřizovatelem, firmami, dodavateli, sponzory je to ku prospěchu školy.

Pokud není ředitel školy schopen přijmout podmínky politiky státu, krajů, legislativního rámce, ekonomickou podporou zřizovatele, neměl by být v čele vedení školy. V zájmu ředitele by mělo být naopak využít co nejefektivněji podmínky, které musí ze zákona akceptovat. Jedná se nejen o jeho osobu ale i o zájem žáků, pracovníků školy, rodičů žáků (Lhotková a kol., 2012, s. 73).

3.3.6 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu

- implementace a realizace školních vzdělávacích programů dané školy
- využití získaných výsledků žáků pro zlepšení činnosti v rámci edukačního procesu
- využití nových poznatků v rámci edukačních procesů
- inovace školních vzdělávacích programů (Lhotková a kol., 2012, s. 74)

Při sestavování školního vzdělávacího programu musí ředitel školy jako vedoucí pracovník věnovat maximální pozornost jeho přípravě, implementaci, evaluaci a aktualizaci. Školní vzdělávací program musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem, na což by se při jeho sestavování nemělo zapomínat. Ředitel školy může při sestavování školního vzdělávacího programu využít delegování, například na svého zástupce ale je zapotřebí aby byla jasně stanovena pravomoc při sestavování školního vzdělávacího programu a také aby byl zaveden kontrolní systém v této oblasti.

Sestavení vhodného nástroje pro využití výsledků žáků a následného porovnávání mezi třídami, žáky a časem je důležité pro opravy školního vzdělávacího programu, používaných metod a nástrojů.

Výsledky žáků, atmosféra školy, školská politika nebo politika zřizovatele jsou pro změnu školního vzdělávacího programu velice podstatné, avšak zároveň je důležité, aby ředitel sledoval všechny informace spojené s těmito vlivy. Pokud by těmto informacím nevěnoval velkou pozornost, mohlo by dojít ke změnám, které nemusejí mít dobrý dopad například na žáky školy. Pro školu je důležité sledovat její dění a zároveň najít optimální čas pro změnu školního vzdělávacího programu tedy neměnit ho velice často ale zároveň ho nenechat zestárnout a neaktualizovat (Lhotková a kol., 2012, s. 74).

4 PRŮZKUM V OBLASTI KOMPETENCÍ ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

V průzkumu oblasti kompetencí ředitelů základních škol vymezuji v této kapitole cíl šetření, kde budu identifikovat a charakterizovat kompetence ředitele základní školy. Dále popisuji výzkumný vzorek tedy, kdo jsou oslovení respondenti. Popisuji, jaká byla zvolena metoda výzkumného šetření, technika sběru dat, výhody a nevýhody sběru dat této techniky. Dále v průzkumu analyzuji data získaná od respondentů, tedy počet zastoupení mužů a žen, délku praxe na pozici ředitele školy a nejvýše dosažené odborné vzdělání. Dále analyzuji náplň práce ředitelů škol a klíčové kompetence. Obsahem průzkumu práce, je tedy cíl práce, hlavní a dílčí výzkumné otázky, metoda výzkumného šetření, technika sběru dat, kdo bude účastníkem výzkumného šetření, analýza dat o respondentech, náplň práce a klíčové kompetence.

4.1 Cíl šetření

Cílem této práce je zjistit, kterými kompetencemi disponují ředitelé základních škol.

Cíl práce ověřuji pomocí metody **SMART**:

S (specifický) U cíle je konkrétně uvedeno, na koho je zaměřen tedy na ředitele školy a jeho kompetence.

M (měřitelný) Cíl práce, je možný měřit pomocí dotazníkového šetření, který byl zaslán respondentům.

A (akceptovatelný) Cíl práce je zaměřen na vedoucí pracovníky managementu vzdělání a je tedy zaměřen na oblast tohoto vzdělávání.

R (reálný) Cíle práce je reálné dosáhnout a může sloužit dalším vedoucím pracovníkům ve školství.

T (ukotvený v čase) Jednotlivé fáze od příprav až po realizaci práce jsou rozvrženy do ohraničeného úseku dle harmonogramu Centra školského managementu.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka šetření:

Jaké jsou ústřední kompetence ředitele základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaká je pracovní náplň ředitele základní školy?

Které kompetence jsou pro výkon funkce ředitele základní školy signifikantní?

4.3 Výběr respondentů

Osloveni byli ředitelé základních škol na území Středočeského kraje. Jako výběrový vzorek respondentů, byl zvolen vzorek ředitelů základních škol, bez mateřských a jiných školských organizací ve městech Středočeského kraje nad 15 000 obyvatel. Věk respondentů, pohlaví či délka praxe nebyla rozhodující. Hlavní podmínkou výběru bylo, že respondent je ředitel základní školy a působí na úplné devítileté základní škole.

4.4 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek byl zvolen soubor respondentů:

- ředitelé základních škol na území Středočeského kraje

Jako výběrový výzkumný vzorek by zvolen soubor respondentů:

- ředitelé základních škol bez mateřských a jiných školských organizací ve městech Středočeského kraje nad 15 000 obyvatel

4.5 Metody šetření a technika sběru dat

Jako metoda šetření výzkumného problému byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu. Jedná se o přístup výzkumu, u kterého je zdrojem objektivnost a přesné zkoumání. Tato metoda pracuje s číselnými údaji, kde jako hlavní rys vystupuje exaktní měření. Výzkumník zjišťuje množství, rozsah či frekvenci zjištěných jevů (Veteška 2016).

Obsah výzkumu je vyjádřen přesným údajem čísel (procenta, sčítání, průměr atd.). Dle Vetešky (2016) je kvantitativní výzkum „*záměrná a systematická činnost, při níž se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují a testují) hypotézy nejen o vztazích mezi jevy (testuje se i rozdíl a vliv na určité proměnné kategorie).*“ Vědecká teorie, která je pilířem pro kvantitativní výzkum, je zároveň východiskem pro řešení výzkumného problému. Tato metoda šetření využívá dle Vetešky (2016) „*náhodné výběry, experimenty a strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování.*“ Technikou pro sběr dat bylo zvoleno elektronické dotazování. Oslovení ředitelů byli vyhledáni pomocí internetových stránek seznamskol.eu, na kterých byl vždy kontakt v podobě e-mailu na ředitele školy. Pomocí elektronické pošty byla poslána žádost o účast ve výzkumném šetření spolu s odkazem na vytvořený elektronický dotazník. Elektronický dotazník, byl zvolen z důvodu nízké časové náročnosti, kde by osobní dotazování bylo časově náročnější, než elektronický dotazník. Ten se obvykle rychleji vrátí než dotazník rozesílaný poštou. Pro respondenty je tu výhoda ve vysoké míře anonymity a vzhledem k délce dotazníku, výhoda časové nenáročnosti vyplnění elektronického dotazníku. Za nevýhodu dle Gavory (2010) se dá považovat, že nezkušení uživatelé počítače, mohou být na rozdíl od zkušenějších uživatelů počítače stresováni, vylekaní, a to může ovlivnit kvalitu odpovědí a její návratnost nebo e-mail může být respondentem označen, jako spam internetu a elektronická pošta bude respondentem vymazána.

4.6 Dotazníkové šetření

Pomocí elektronické pošty bylo osloveno 35 ředitelů základních škol bez mateřských a jiných školských organizací ve městech Středočeského kraje nad 15 000 obyvatel. Návratnost dotazníků byla 69%, vyplněný dotazník odeslalo tedy 24 ředitelů. Dotazník obsahoval 3 uzavřené otázky a 9 polouzavřených otázek. Uzavřené otázky nabízejí dle Gavory (2010) již hotové odpovědi bez možnosti vlastní doplňující odpovědi. Naopak polouzavřené otázky dávají respondentovi možnost doplnit danou otázku. Ze začátku se tedy jedná o otázku uzavřenou, která v další části přechází do podoby polouzavřené otázky. Respondent je v tomto případě vyzván, aby u otázky doplnil vlastní (jinou) odpověď.

4.7 Analýza dat

V této podkapitole se zaměřím na informace o respondentech v počtu zastoupení mužů a žen na pozici ředitele školy, na délku jejich praxe, nejvýše dosažené odborné vzdělání v oblasti managementu. Dále analyzuji náplň práce ředitelů škol a klíčové kompetence ředitele školy, které mám rozdělené do 6 částí.

4.8 Informace o respondentech

Tabulka 1 Délka praxe dotazovaných respondentů na pozici ředitele školy (vlastní šetření)

Délka praxe	Počet respondentů
Méně nežli 2 roky	2
procentuální podíl	8%
2 – 6 roků	8
procentuální podíl	33%
Více než 6 roků	14
procentuální podíl	58%

Tato otázka řeší délku praxe všech respondentů. Nejvíce respondentů tedy 14 (58%) působí ve funkci ředitele školy více než 6 let, 8 respondentů (33%) působí momentálně ve funkci ředitele 2 až 6 let a méně než 2 roky jsou ve funkci ředitele 2 respondenti (8%). Z tabulky je patrné, že délka praxe u ředitelů základních škol ve Středočeském kraji se výrazně liší. Délka praxe u ředitelů s praxí delší než 6 let je ve výrazném zastoupení oproti začínajícím ředitelům na pozici menší než 2 roky.

Tabulka 2 Počet dotazovaných respondentů (vlastní šetření)

Dotázaní ředitelé základních škol	35
Z toho počet respondentů dotazníkového šetření, kteří odpověděli.	24
Muži	10
procentuální podíl (vyplněných dotazníků)	42%
Ženy	14
procentuální podíl (vyplněných dotazníků)	58%

Otázkou bylo dosaženo informace, že počet ženského pohlaví převažuje nad mužským. Tedy u respondentů činí poměr žen (58%) a (42%) mužů. Konkrétní počet všech respondentů dotazníkového šetření byl 24 z toho 10 mužů a 14 žen. Genderově lehce převažuje zastoupení žen.

Tabulka 3 Nejvýše dosažené odborné vzdělání v rámci základních programů pro ředitele školy (vlastní šetření)

Školský management – bakalářský obor	2
Školský management – magisterský obor	2
Studium pro řídicí pedagogické pracovníky – celoživotní vzdělávání	5
Studium pro ředitele škol – povinné do 2 let od nástupu	13
Krátkodobé vzdělávací programy, kurzy	2
Jiné vzdělávací programy	0

Cílem této otázky bylo zjistit, jakého nejvýše dosaženého odborného vzdělání v rámci základních programů pro ředitele školy respondenti dosáhli. Nejvyšší počet respondentů získal nejvýše dosažené odborné vzdělání studiem pro ředitele škol. Třináct respondentů (54%) absolvovalo toto studium pro odbornost ve své funkci. Studium pro řídicí pedagogické pracovníky absolvovalo pět respondentů (21%). Školský management – bakalářský obor bylo označeno za dosažené odborné vzdělání dvěma respondenty (8%). Školský management – magisterský obor označili dva respondenti (8%). Jiné vzdělávací programy nebyly označeny. Z toho lze vyvodit, jak uvádí Trojan (2011, s. 71), že současná podmínka ukončit vzdělání do

2 let od nástupu do funkce ředitele školy, je přetrvávající problém a zároveň řešení jak nejrychleji dosáhnout ředitelského vzdělání, podle platných předpisů v délce 100h. Ovšem jak uvádí Trojan, toto studium nepokrývá např. oblast vedení lidí.

4.9 Pracovní náplň ředitele školy

Tabulka 4 Pracovní náplň ředitele školy – přehled činností ředitelů škol (vlastní šetření)

Druh činnosti	Počet respondentů	Procentuální podíl
Řízení organizace	24	100%
Výchovně vzdělávací činnost	24	100%
Pracovně právní problematika	24	100%
Materiální a ekonomická oblast	16	67%
Dokumentace	7	29%
Externí vztahy	13	54%
BOZP	5	21%
Další činnosti	0	0%

V této otázce bylo kladeno za cíl zjistit, který druh činnosti neboli náplň práce převažuje u ředitelů škol. Výběr byl sestaven na základě odborné literatury uvedené v kapitole 3. 2. a ředitelé měli opět možnost jako u předchozí otázky doplnit tabulku o další činnost, která není v tabulce uvedena a kterou vykonávají. Řízení organizace spolu s výchovně vzdělávací činností a pracovně právní problematikou byla činnost, kterou provádí stejný nejvyšší počet respondentů tedy 24 ředitelů (100%). Druhou nejvíce vykonávanou činností je podle ředitelů považována oblast materiálně technická, tu vykonává 16 ředitelů (67%). Dokumentaci vykonává 7 ředitelů škol (29%), Externí vztahy 13 ředitelů škol (54%) a BOZP pouze 5 ředitelů tedy (21%).

4.10 Klíčové kompetence ředitele školy

Klíčové kompetence ředitele školy vycházejí z teoretické části práce konkrétně z podkapitoly 3.3 Struktura kompetenčního modelu ředitele školy. Respondenti v dotazníku označovali důležitost jednotlivých kompetencí pro jejich práci. Výsledky klíčových kompetencí podle respondentů jsou znázorněny pomocí tabulky.

Lídrovské kompetence

Tabulka 5 Důležitost dílčích lídrovských kompetencí (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Sestavení a naplňování vize	15	9	0	0
Stanovení priorit naléhavé x důležité	19	5	0	0
Prezentace a propagace školy	13	11	0	0
Souhrn volby kompetencí	66	29	0	0

Pro ředitele školy, je nejdůležitější, motivace pracovníků. Tu označilo 20 respondentů šetření. Kompetence ředitele jako lídra (viz. Kapitola 3. 3. 1) by měla také motivovat, zjišťovat a naslouchat potřeby pracovníků školy pokud chce, aby pracovníci dosahovali optimálního výkonu. Jsou to právě pedagogičtí pracovníci, kteří tvoří funkci školy. Na druhém místě v důležitosti složek lídrovských kompetencí, je podle ředitelů škol stanovení priorit, které jsou chápány jako přednostní stupeň k naplnění vize. Tuto kompetenci označilo 19 respondentů. Právě stanovení a naplňování vize školy, bylo řediteli označeno na předposledním místě v důležitosti a to s počtem 15 respondentů. Poslední příčku obsadila prezentace a propagace školy ta byla s velkým odstupem 13 respondentů od předchozích složek kompetence hodnocena jako nejméně důležitá.

Manažerské kompetence

Tabulka 6 Důležitost dílčích manažerských kompetencí (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Stanovení strategie	18	6	0	0
Personální činnost	24	0	0	0
Zajištění zdrojů (projekty, granty)	14	10	0	0
Výkon všech manažerských funkcí	24	0	0	0
Souhrn volby kompetencí	80	16	0	0

Jednou z činností ředitele školy je činnost manažera. Ze získaných odpovědí respondentů vyplývá, že kompetence personální činnosti a výkon všech manažerských funkcí je pro ředitele školy nejdůležitější z vybraných složek kompetence, tu označilo shodně všech 24 respondentů. Viz., kapitola 3. 3. 2 pokud, je v zájmu, ředitele školy vybudovat kvalitní školu, je zapotřebí mít kvalitní tým. Výkon všech manažerských funkcí by podle Lhotkové a kol. (2012, s. 69) měl ovládat dohromady každý ředitel školy a neměl by být rozdíl v důležitosti jednotlivých manažerských funkcí. S počtem 18 respondentů, je další složkou v pořadí důležitosti stanovení strategie, která je zapotřebí pro dosažení vize školy. Zajištění zdrojů, například od sponzorů školy, firem, z projektů, grantů nebo například z doplňkové činnosti školy, považuje 14 respondentů za nejméně důležitou složku manažerských kompetencí.

Odborné kompetence

Tabulka 7 Důležitost dílčích odborných kompetencí (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Znalost právních a ekonomických předpisů	16	8	0	0
Znalost školského kontextu	19	5	0	0
Komunikační schopnosti	18	6	0	0
Jazykové vybavení	13	10	0	1
Souhrn volby kompetencí	66	29	0	1

V rámci odborných kompetencí, je pro respondenty v pořadí důležitosti, nejdůležitější dílčí kompetence znalost školského kontextu. Tu označilo 19 respondentů. Implementace školského kontextu mezi své pracovníky je nedílnou součástí vhodné komunikace ředitele školy. V počtu 18 respondentů je komunikační schopnost nejméně důležitou dílčí odbornou kompetencí. Podle Lhotkové a kol. (2012) je dobrá komunikace zcela nezbytná. Pokud, ředitel, nedokáže zvolit vhodnou formu komunikace, může ve škole docházet ke komunikačnímu šumu. Znalost právních a ekonomických předpisů, je v počtu 16 třetí, nejdůležitější dílčí kompetencí pro respondenty. Jazykové vybavení uvádí Lhotková a kol. (2012) jako nezbytnou součást pro ředitele, například v mezinárodní komunikaci mezi školami. Tuto dílčí kompetenci však označilo za nejméně důležitou 13 respondentů. U jednoho respondenta došlo k označení důležitosti dílčí kompetence jazykového vybavení spíše ne.

Osobnostní kompetence

Tabulka 8 Důležitost dílčích osobnostních kompetencí (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Time management	13	10	0	1
Sebe rozvoj, sebereflexe	21	3	0	0
Přijímání rozhodnutí	17	7	0	0
Práce pod časovým tlakem	14	10	0	0
Souhrn volby kompetencí	65	30	0	1

Sebe rozvoj a sebereflexi označilo jako nejdůležitější kompetenci 21 respondentů. Podle Lhotkové a kol. (2012) by měla patřit k samozřejmostem ředitele školy. Ten musí, jak uvádí Lhotková a kol. (2012) mít jistotu, že má potřebné znalosti a dovednosti k přijímání rozhodnutí. Jako vedoucí pracovník, by se měl ředitel školy umět rozhodnout, stát si za svým rozhodnutím a nést veškerou odpovědnost za dění ve škole (viz., kapitola 3. 3. 4). Přijímání rozhodnutí byla 17 respondenty označena za druhou nejvíce důležitou dílčí osobnostní kompetence. Jako třetí důležitou dílčí kompetenci označilo 14 účastníků šetření, práci se stresem. Ředitel by měl umět situaci co nejrychleji vyhodnotit a umět na ni, co nejvhodněji zareagovat. Například by měl umět využít delegování na ostatní pracovníky Lhotková a kol. (2012). O časové náročnosti práce ředitele školy, není podle Lhotkové a kol. (2012) pochyb a správné rozložení času neboli Time management je důležitý aby nedošlo k jeho zhroucení. Přes to byl, Time management, 13 respondenty označen za nejméně důležitý. Jedním respondentem byl u Time managementu označen za spíše nedůležitou dílčí kompetenci.

Sociální kompetence

Tabulka 9 Důležitost dílčích sociálních kompetencí (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Sestavování týmů, práce se členy týmu	19	4	0	0
Řešení problémů, konfliktů	19	5	0	0
Spolupráce s partnery	12	10	0	2
Akceptování podmínek zřizovatele, legislativy	14	9	0	0
Souhrn volby kompetencí	64	28	0	2

Respondenti označili jako nejdůležitější ze sociálních kompetencí sestavování týmů, práce se členy týmu a řešení problémů a konfliktů. Tyto kompetence označilo shodně 19 respondentů. Správné nebo také optimální sestavení týmů, tzn. propojit jednotlivé pracovníky školy tak, aby bylo využito optimálně a efektivně, co nejvíce jejich schopností a dovedností, vyžaduje dle Trojana (2014) umění ředitele pro diplomacii. Jak uvádí Plamínek (2011, s. 102) u konfliktů je potřebné zvolit stabilní řešení, využít dobrou volbu komunikačních hladin a rozpoznat podstatu problému. Problém je jedna z věcí, kterou musejí ředitelé řešit každý den (Lhotková a kol., 2012). Druhá nejdůležitější činnost sociálních kompetencí, byla s počtem 14 respondentů označena dílčí kompetence akceptování podmínek zřizovatele, legislativy. Spolupráce s partnery byla označena za nejméně důležitou činnost sociálních kompetencí. Tu označilo pouze 12 respondentů z 24. Dva respondenti označili důležitost spolupráce s partnery za spíše nedůležitou.

Řízení a hodnocení edukačního procesu

Tabulka 10 Důležitost kompetencí řízení a hodnocení edukačního procesu (vlastní šetření)

Složky kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Plánování a vytvoření kurikula	17	7	0	0
Evaluace procesu žáků	13	11	0	0
Implementace nových poznatků do edukačního procesu	12	11	0	1
Využití zpětné vazby pro zlepšení procesu	17	7	0	0
Souhrn volby kompetencí	59	36	0	1

Aby mohl ředitel školy, jako vedoucí pedagogický pracovník plánovat efektivně školní vzdělávací program, musí znát jeho moderní zásady a poznatky. To označilo shodně s využitím zpětné vazby pro zlepšování procesu 17 respondentů z 24. Pro budoucí vývoj je zapotřebí dle Trojana (2014) aby ředitel školy pečlivě sledoval všechny informace, jako jsou výsledky žáků, atmosféra školy, školská politika. Ředitel by neměl příliš často implementovat změny ŠVP ale ani by neměl nechat ŠVP bez potřebných aktualizací. Evaluaci procesu označilo v dotazníku 13 respondentů. Adekvátní nástroje pro získávání zpětné vazby jsou nedílnou součástí evaluace procesu žáků. Jako nejméně důležitou dílčí kompetenci řízení a hodnocení edukačního procesu, je respondenty hodnocena implementace nových poznatků do edukačního procesu. Označilo ji 12 respondentů. Trojan (2014) uvádí, jako nutnost pro ředitele aby sledoval, výsledky mezinárodních šetření, porozuměl trendům ve vzdělávání vyplývající z výsledků mezinárodních šetření a vytvářel vhodné podmínky pro edukační proces pedagogickým pracovníkům. Jeden respondent označil za spíše nedůležitou dílčí kompetenci implementace nových poznatků do edukačního procesu.

5 SHRnutí VÝSLEDKU ŠETŘENÍ, ZODPOVĚZENÍ HLAVNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY A DÍLČÍCH VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Cílem práce bylo zjistit, kterými kompetencemi disponují ředitelé základních škol.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou ústřední kompetence ředitele základní školy?

Kompetence, které jsou ve výzkumném šetření uvedeny, jsou sestaveny na základě kompetenčního modelu pro ředitele školy z odborné literatury. Kompetenční model obsahuje 6 oblastí a každá oblast obsahuje 4 druhy dílčích kompetencí.

Pro oblast lídrovských kompetencí ze zjištěných výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že nejdůležitější dílčí lídrovskou kompetencí je pro respondenty motivace pracovníků další neméně důležitou dílčí kompetencí je stanovení priorit (důležité x naléhavé).

U manažerských kompetencí, je zcela zásadní dílčí kompetencí personální činnost a výkon všech manažerských funkcí. S mírným odstupem důležitosti, je pro respondenty kompetence stanovení strategie.

Následující oblastí je oblast odborných kompetencí. Respondenti označili jako nejdůležitější kompetenci znalost školského kontextu. Na tuto kompetenci navazuje důležitostí dle respondentů komunikační schopnost.

V oblasti osobnostních kompetencí respondenti označili nejdůležitější dílčí kompetencí seberozvoj, sebereflexi. Přijímání rozhodnutí označili respondenti jako druhou nejvíce důležitou dílčí osobnostní kompetenci.

Mezi sociálními kompetencemi, je vyhodnoceno jako nejdůležitější dílčí kompetencí dle respondentů řešení problému, konfliktu a sestavování týmů, práce se členy týmu. S mírným odstupem, je označeno akceptování podmínek zřizovatele legislativy.

Poslední tedy šestou oblastí kompetencí je kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu. Zde jako nejdůležitější dílčí kompetenci označili respondenti shodně dvě složky kompetence a to plánování a vytvoření kurikula a využití zpětné vazby pro zlepšení procesu.

První dílčí výzkumná otázka zní:

Jaká je pracovní náplň ředitele základní školy?

Nejčastěji respondenti označili jako svou náplň práce řízení organizace, výchovně vzdělávací činnost a pracovně právní problematiku. Tyto tři činnosti označili shodně všichni respondenti tedy 100% všech dotazovaných. Další činností je materiální a ekonomická oblast školy. Tu označilo 16 respondentů z 24 tedy 67%. Následují externí vztahy, ty označilo 13 respondentů tedy 54%. Dokumentaci jako svou pracovní náplň provádí 7 respondentů (29%) a nejméně respondentů označilo za svoji pracovní náplň práci BOZP pouze 5 respondentů (21%).

Druhá dílčí výzkumná otázka je:

Které kompetence jsou pro výkon ředitele základní školy signifikantní?

Za signifikantní kompetence, které ředitel využívá pro výkon své funkce, uvádím kompetence, na kterých se nejvíce respondentů shodlo nejčastěji odpovědí (určitě ano). Respondenti označili jako signifikantní lídrovskou kompetenci motivaci pracovníků. U manažerských kompetencí je příznačnou kompetencí personální činnost a výkon všech manažerských funkcí. V odborných kompetencích důležitost představuje znalost školského kontextu. U osobnostní kompetence je pro respondenty seberozvoj, sebereflexe. V případě sociálních kompetencí sestavování týmů, práce se členy týmu a řešení problému, konfliktu. U řízení a hodnocení edukačního procesu je respondenty označena shodně kompetence plánování a vytvoření kurikula a využití zpětné vazby pro zlepšení procesu.

5.1 Diskuze

V předchozí kapitole jsem shrnula dosažené výsledky šetření. U dílčí výzkumné otázky, jaká je pracovní náplň ředitele školy, jsem pomocí dotazníkového šetření, které bylo určené pro ředitele plně organizovaných základních škol, ve Středočeském kraji, ve městech s více než 15 000 obyvatel zjistila, že výsledek šetření se rozchází s tvrzením, které uvádí OADC (2013, s. 33-37), zmíněný v teoretické části práce. OADC (2013) uvádí pracovní náplň ředitele školy „*oblasti řízení, provádění výchovně vzdělávací činnosti, věnování se pracovně právní problematice, ekonomické oblasti školy a oblasti BOZP*“. Respondenti se rozcházejí v jednotlivých činnostech, které vykonávají. Shoda je patrná pouze u řízení organizace, výchovně vzdělávací činnosti a pracovně právní problematice. Tyto činnosti vykonává všech 24 respondentů. U dalších činností se jejich výkon práce rozchází. Těto odlišnosti, je možné

přisuzovat, že oslovení respondenti mají zapotřebí svoji činnost plně delegovat na svoje zástupce a věnují se pouze některým náplním své práce. Další možností odlišnosti výsledků šetření a zmíněného autora je, že určitou váhu jednotlivých činností delegují a proto u odpovědí, zda tuto činnost vykonávají či nikoliv odpověděli raději záporně. Pokud by provedený výzkum, byl zpracován například jinou metodu sběru dat, mohlo by naopak dojít k jiným výsledkům, které by chápání o řešené problematice posunuly jiným směrem.

U kompetencí signifikantních pro funkci ředitele základní školy, lze mé výsledky šetření u lídrovských kompetencí porovnat s autorem Lhotkovou a kol. (2012, s. 68), která uvádí jako důležitou dílčí kompetenci motivaci *„potřeba správné motivace pracovníků, zjišťování a pochopení jejich potřeb a možností, cílů a perspektiv pracovních i osobnostních vede k potřebě jít za svým ředitelem.“* U manažerských kompetencí patří podle Lhotkové a kol. (2012, s. 69) k důležitým dílčím kompetencím personální činnost i s touto činností, lze mé výsledky šetření porovnat *„ředitel školy musí těmto otázkám věnovat maximální pozornost, dobrý stav týmu je základní podmínkou budování kvalitní školy.“* dále také složka výkonu všech manažerských kompetencí podle Lhotkové a kol. (2012, s. 69) *„ředitel musí být schopen zvládat všechny uvedené funkce.“* Pro respondenty je důležitou dílčí odbornou kompetencí znalost školského kontextu tu uvádí i Lhotková a kol. (2012, s. 70) mezi důležitými dílčími odbornými kompetencemi *„pro ředitele by mělo být samozřejmostí sledovat školství v širším významu.“* Osobnostní kompetence jsou ve stejném rozpětí, jak uvádí Lhotková a kol. (2012, s. 71) dílčí kompetence sebe rozvoj, sebereflexe patří i pro oslovené respondenty mezi důležité pro činnost ředitele školy *„člověk stojící v čele vzdělávací instituce by měl jít příkladem ve svém vlastním vzdělávání.“* U sociální kompetence lze porovnat shodu respondentů a Lhotkové a kol. (2012, s. 72) v důležitosti sestavování týmů, práce se členy týmu, jak uvádí Lhotková a kol. (2012, s. 72) *„smyslem vytváření týmů je provázání jednotlivých lidí, využití jejich schopností a dosahování výkonu celkového týmu“* a při řešení konfliktů a problémů *„ředitel by měl mít schopnost konfliktům předcházet včasným pojmenováním problému, nesmí odkládat jeho řešení, musí jednat otevřeně rozhodně a nekompromisně.“* Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu se respondenti shodují na dvou pro ně stejně důležitých dílčích kompetencích a to plánování a vytvoření kurikula, kde Lhotková a kol. (2012, s. 73) shodně uvádí *„vedoucí pedagogický pracovník musí znát moderní zásady a poznatky pedagogiky pro plánování školního vzdělávacího programu školy.“* Využití zpětné vazby je další důležitou složkou edukačního procesu, jak uvádí Lhotková a kol. (2012, s. 74) *„ředitel musí bedlivě sledovat všechny dostupné informace, jako*

jsou výsledky žáků a jejich tendence, celkovou atmosféru školy, školskou politiku státu i zřizovatele aby často neinicioval změny nebo naopak nedopustil zastarání ŠVP.“

U všech zmíněných kompetencí a jejich složek došlo k možnosti porovnat tyto výsledky s autorem Lhotkovou a kol. (2012), která je uvedena v teoretické části práce. Výsledky v porovnání s publikací autorky jsou nové v tom, že se zaměřují pouze na žebříček kompetencí v jejich důležitosti, autorka se zaměřuje na důležitost více dílčích jednotlivých kompetencí dohromady.

Podobnou otázku s cílem zjistit a popsat, které dílčí kompetence jsou pro ředitele veřejných základních škol důležité, uvedl autor diplomové práce Večeřa (2018). Ten uvádí, jako nejdůležitější dílčí lidrovskou kompetenci pro ředitele škol motivaci pracovníků, tady je patrný shodný výsledek práce. Nejdůležitější dílčí manažerskou kompetencí, je podle Večeřa (2018) personální činnost i s touto činností, lze mé výsledky shodně porovnat. V mé práci je ale výsledek dotazníkového šetření doplněn ještě o dílčí kompetenci výkonu všech manažerských funkcí, kterou respondenti označili shodně se složkou personální činnosti. Pro ředitele, je podle Večeři (2018) nejdůležitější dílčí odbornou kompetencí komunikační schopnost. Tady se výsledek šetření liší. V mé práci, je respondenty označena znalost školského kontextu. Večeřa (2018) uvádí u osobnostních kompetencí, jako nejdůležitější dílčí kompetenci přijímání rozhodnutí pro ředitele škol. Mé dotazníkové šetření ukázalo, že je pro oslovené respondenty, nejdůležitější sebe rozvoj, sebereflexe. Sociální kompetence, zde je patrný shodný výsledek Večeřa (2018) tedy řešení konfliktů a problémů v mé práci, je respondenty doplněn o sestavování týmů, práce se členy týmu. U kompetencí k řízení a hodnocení edukačního procesu lze také nalézt shodu s autorem Večeřa (2018). Pro tuto kompetenci je shodná dílčí kompetence plánování kurikula. V mé práci, je tato složka doplněna shodně z výsledků dotazníkového šetření ještě o složku využití zpětné vazby, kterou respondenti označili za stejně důležitou jako plánování kurikula. Podobné tvrzení uvádí i autor Večeřa (2018) s rozdílem, kdy plánování kurikula je na druhém místě v důležitosti označené respondenty šetření.

Rozdíly, které jsou patrné mezi prací autora a mojí prací mohou být způsobeny například nižším počtem zúčastněných respondentů, kteří odpověděli na můj dotazník, kdy v porovnání s prací autora, je jeho počet respondentů vyšší. U autora se jednalo také o jinou demografickou skupinu, kdy autor Večeřa (2012) zaměřil svoji pozornost na ředitele základních škol v Praze. Já zaměřila svoji pozornost na respondenty ze Středočeského kraje ve městech nad 15 000 obyvatel. Oslovení respondenti v mé práci jsou i začínající ředitelé.

Autor se zaměřil na respondenty, kteří jsou ve funkci ředitele školy déle než 3 roky. To mohlo také ovlivnit rozdílné výsledky prací. Autorova práce je zaměřena nejen na ředitele základních škol ale také na zřizovatele těchto škol. Já pracuji pouze s řediteli základních škol. Pro některé shodné odpovědi u důležitosti složek kompetencí v autorově práci v porovnání s mojí prací mohlo dojít například pomocí podobně vytvořeného dotazníku pro oslovené respondenty. Byla zvolena také stejná technika sběru dat tedy již zmíněné dotazníkové šetření, které autor zaslal také pomocí elektronické pošty.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá kompetencemi ředitele základní školy. Cílem této práce bylo zjistit, kterými kompetencemi disponují ředitelé základních škol.

Práce je rozdělena na teoretickou část a průzkum v oblasti kompetencí ředitelů základních škol. V první kapitole teoretické části práce popisují termín management, pro který vznikla mnoha charakteristik, vymezují pojem management školy, kdo jej tvoří, strukturu manažerské práce, která obsahuje plánování, rozhodování, organizování, vedení, komunikaci a kontrolu. Dále popisují, kdo je ředitel školy, vymezují zákonné požadavky pro výkon funkce ředitele školy, role ředitele školy z pohledu manažerské teorie jakožto roli lídra, manažera a vykonavatele. Pozice ředitele školy dle zákona je závěrem první kapitoly. Druhá kapitola teoretické části je zaměřena na charakteristiku a význam kompetencí. Vymezují pojem kompetence, který uvádím jako pojem, který nese vícero významů pro jednotlivé autory zmíněné v této kapitole. Znaky kompetencí, sebekompetence a klíčové kompetence doplňují tuto kapitolu. V třetí kapitole popisují kompetenční model ředitele školy, kompetence ředitele školy podle zákonů, náplň práce ředitele školy, strukturu kompetenčního modelu ředitele školy, který obsahuje jednotlivé kompetence.

Průzkum v oblasti kompetencí ředitelů základních škol je čtvrtou kapitolou bakalářské práce. Analyzuji zde cíl šetření, který ověřuji pomocí metody SMART. Cílem této části práce je zjistit, jaké jsou ústřední kompetence ředitele základní školy. Na tuto otázku navazují dvě dílčí výzkumné otázky: Jaká je pracovní náplň ředitele základní školy? Které kompetence jsou pro výkon ředitele základní školy signifikantní? Jako druh šetření jsem zvolila kvantitativní výzkumné šetření a jako techniku pro sběr dat elektronické dotazníkové šetření. Vymezeným vzorkem respondentů jsou ředitelé základních plně organizovaných škol ve městech nad 15 000 obyvatel. V první části dotazníku respondenti odpovídali na délku praxe ve funkci ředitele školy, délku praxe ve školství, nejvýše dosažené vzdělání pro funkci ředitele a pohlaví respondentů. Druhá část dotazníku je zaměřena na pracovní náplň dle druhu činnosti, kterou ředitelé školy vykonávají. Následující část dotazníku obsahuje kompetence, které jsou pro respondenty klíčové. Tyto kompetence vycházejí ze struktury kompetenčního modelu v teoretické části práce. Kompetence jsou rozděleny na 6 částí a to na lídrovské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální a kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu.

Analýza dat je součástí průzkumu v oblasti kompetencí ředitelů základních škol, kde analyzuji získaná data od oslovených respondentů. Nejprve uvádím základní informace o počtu respondentů, jejich pohlaví, délku praxe na pozici ředitele školy, délku praxe ve školství, nejvýše dosažené vzdělání pro výkon jejich funkce. Analyzuji jejich náplň práce, kde se respondenti shodli, že nejčastěji vykonávanou činností je řízení organizace, výchovně vzdělávací činnost a pracovně právní problematika. Pokračuji analýzou hlavních kompetencí, které jsou pro ředitele důležité a to v oblastech lídrovských, manažerských, odborných, osobnostních, sociálních a řízení a hodnocení edukačního procesu.

U lídrovských kompetencí jde o kompetenci motivace pracovníků dále pak stanovení priorit naléhavé x důležité. V případě manažerské činnosti, je hlavní kompetencí personální činnost a výkon všech manažerských funkcí. Hlavní odbornou kompetencí, je znalost školského kontextu dále pak komunikační schopnost. Osobnostní kompetencí, která je řediteli označována, jako hlavní je seberozvoj a sebereflexe, dále pak přijímání rozhodnutí. Hlavní sociální kompetencí, je shodně označeno sestavení týmu, práce s členy týmu a řešení problému a konfliktu. U řízení a hodnocení edukačního procesu, je hlavní kompetencí označeno využití zpětné vazby pro zlepšení edukačního procesu a stejně i tak plánování a vytvoření kurikula.

V páté kapitole práce shrnuji informace získané pomocí dotazníkového šetření od respondentů, kde je zodpovězena hlavní výzkumná otázka a další dvě dílčí výzkumné otázky. Je zde uvedeno, kterými kompetencemi ředitelé disponují.

Na základě výsledků uvedených v páté kapitole navrhuji využití této práce například pro zřizovatele základních škol ve Středočeském kraji. Především pak ve městech Středočeského kraje s obyvatelstvem nad 15000 obyvatel. Práce by také mohla být přínosná pro samotné respondenty, tedy ředitele oslovených základních škol, například pro posouzení jimi zvolených kompetencí ve srovnání s ostatními řediteli v podobném působišti, v němž pracují sami nebo také pro porovnání s kompetencemi, které uvádí odborná literatura.

Pro obor školský management může být práce přínosná zejména v průzkumné oblasti kompetencí ředitelů základních škol, kdy je tato část zaměřena na konkrétní vzorek respondentů pro určitou demografickou oblast. Práce by byla možná do budoucna rozšířit o zjištění, zda je možné, aby některá z uvedených kompetencí přestala být pro ředitele školy důležitá a zda by naopak nemohla být nahrazena novou kompetencí s ohledem na vývoj ve školství.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.

BENEŠ, Milan. *Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BLAŽEK, Ladislav. *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování. 2., rozš. vyd.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4429-2.

BLAŽEK, Ladislav. *Úvod do teorie řízení podniku*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2001. ISBN 80-210-2085-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš., české vyd.* Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HRONÍK, František, VEDRALOVÁ, Jitka a HORVÁTH, Luboš. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Brno: Motiv Press, 2008. ISBN 978-80-904133-2-0.

KOČIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

KUBEŠ, Marián, SPILLEROVÁ, Dagmar a KURNICÝ, Roman. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.

LHOTKOVÁ, Irena, TROJAN, Václav, KITZBERGER, Jindřich. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.

MÍKOVÁ, Markéta. *Řízení pedagogického procesu na malotřídní škole*. Praha: 2017. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická.

OACD [Evropská obchodní akademie Děčíně]. *Rozvoj klíčových kompetencí zástupců ředitele na školách a školských zařízeních* [online]. Děčín: Evropská obchodní akademie v Děčíně, 2013. [cit. 2019-11-15]

Dostupné z: <http://www.eozastupci.cz/data/files/000022.pdf>

ÖTTL, Christine a Gitte, HÄRTER. *Prodejte své schopnosti: ukažte, co se ve vás skrývá*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1794-8.

PISOŇOVÁ, Mária. *Kompetenční profil manažera výchovno - vzdělávací instituce*. Bratislava: Iura Edition, 2011. ISBN 978-80-8078-402-7.

- PISOŇOVÁ, Mária. *Leadership jako súčasť manažérskych funkcií: Teoria a prax riadenia ziskových a neziskových organizácií*. Nitra Univerzita Konštantína Filozofa, 2008. ISBN 978-80-8094-335-6.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 80-247-1074-9.
- POŠVÁŘ, Zdeněk. *Management I*. Brno: Mendlova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-231-6.
- PRÁŠILOVÁ, Marie. *Management školy*. In PRŮCHA, J., et al., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan.; WALTEROVÁ, Eliška.; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2003. ISBN 80 – 7357-176-5
- TRNKOVÁ, Kateřina; KNOTOVÁ, Dana a CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Malotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.
- TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-539-9.
- TROJAN, Václav. *Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence*. E-pedagogium., 2011. Mimořádné číslo, ISSN 1213-7499 (cit. 2014-2-15).
- TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0591-3.
- TURECKIOVÁ, Michaela. *Klíč k účinnému vedení lidí: Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-0882-9.
- VÁCHAL, Jan, VOCHOZKA, Marek. *Podnikové řízení*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4642-5.
- VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VEČEŘA, Pavel. *Kompetenční model ředitele školy – soulad názorů ředitelů ZŠ a jejich zřizovatelů* [online]. Praha, 2018. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická. [cit. 2020-04-05]

Dostupné: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/195340/44806827/?q=%7B%22_searchform_search%22%3A%22+pavel+ve%5Cu010de%5Cu0159a%22%2C%22_searchform_butsearch%22%3A%22Vyhledat%22%2C%22_facetform_facets_workType%22%3A%5B%22DP%22%5D%2C%22_facetform_facets_faculty%22%3A%5B%2211410%22%5D%2C%22PNzpzSearchListbasic%22%3A1%7D&lang=cs

VESELÁ, Zdeňka. *Manažerské nástroje ředitele k úspěšnému vedení školy*. Praha: RAABE, 2012. ISSN 1804-588X.

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

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

VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Kompetence studentů a absolventů škol- teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. ISBN 978-80-906894-0-4.

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

Občanský zákoník č.89/2012 Sb.

Obchodní zákoník č. 90/2012 Sb.

Zákon číslo 275/2009 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů*. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění dále § 46, §7, §8 a §8a, § 164, § 165, § 3, § 21, § 160, § 163, § 18, § 17, § 34, § 35, § 48a, § 47, § 37, § 39, § 49, § 55, § 59, § 93, § 88, § 66, § 97, § 31, § 70, § 100, § 41, § 34b. In: *Sbírka zákonů*. 1. 7. 2009. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů dále § 3, §5, §10, §16, §17, §24. In: *Sbírka zákonů*. 12. 1. 2016. ISSN 2644-4674.

Zákoník práce č. 262/2006 Sb. dále § 30, § 122 a § 124, § 124, § 81, § 93, § 217, § 305. In: *Sbírka zákonů*. 21. 4. 2006. ISSN 1211-1244.

Seznam příloh

Příloha 1 Délka praxe respondentů	62
Příloha 2 Nejvýše dosažené odborné vzdělání	63
Příloha 3 Lídrovské kompetence analyzované dle délky praxe	63
Příloha 4 Manažerské kompetence analyzované dle délky praxe	64
Příloha 5 Odborné kompetence analyzované dle délky praxe	65
Příloha 6 Sociální kompetence analyzované dle délky praxe	66
Příloha 7 Osobnostní kompetence analyzované dle délky praxe	67
Příloha 8 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu analyzované dle délky praxe	68
Příloha 9 Dotazník	70

Seznam tabulek

Tabulka 1 Délka praxe dotazovaných respondentů na pozici ředitele školy (vlastní šetření) .	41
Tabulka 2 Počet dotazovaných respondentů (vlastní šetření)	42
Tabulka 3 Nejvýše dosažené odborné vzdělání v rámci základních programů pro ředitele školy (vlastní šetření)	42
Tabulka 4 Pracovní náplň ředitele školy – přehled činností ředitelů škol (vlastní šetření).....	43
Tabulka 5 Důležitost složek lídrovských kompetencí (vlastní šetření).....	44
Tabulka 6 Důležitost složek manažerských kompetencí (vlastní šetření).....	44
Tabulka 7 Důležitost složek odborných kompetencí (vlastní šetření)	45
Tabulka 8 Důležitost osobnostních kompetencí (vlastní šetření).....	46
Tabulka 9 Důležitost sociálních kompetencí (vlastní šetření)	47
Tabulka 10 Důležitost kompetencí řízení a hodnocení edukačního procesu (vlastní šetření) .	48
Tabulka 11 Statistické údaje o délce praxe respondentů (vlastní šetření).....	62
Tabulka 12 Genderové údaje o nejvýše dosaženém odborném vzdělání respondentů (vlastní šetření).....	63

Tabulka 13 Lídrovské kompetence praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření)	63
Tabulka 14 Lídrovské kompetence praxe respondentů 2 – 6 let (vlastní šetření).....	64
Tabulka 15 Lídrovské kompetence praxe respondentů více než 6 let (vlastní šetření).....	64
Tabulka 16 Manažerské kompetence praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření).....	64
Tabulka 17 Manažerské kompetence praxe respondentů 2 – 6 let (vlastní šetření).....	65
Tabulka 18 Manažerské kompetence praxe respondentů více než 6 let (vlastní šetření).....	65
Tabulka 19 Odborné kompetence praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření).....	65
Tabulka 20 Odborné kompetence praxe respondentů do 2 - 6 let (vlastní šetření).....	66
Tabulka 21 Odborné kompetence praxe respondentů více než 6 let (vlastní šetření).....	66
Tabulka 22 Sociální kompetence praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření)	66
Tabulka 23 Sociální kompetence praxe respondentů do 2 - 6 let (vlastní šetření).....	67
Tabulka 24 Sociální kompetence praxe respondentů více než 6 let (vlastní šetření).....	67
Tabulka 25 Osobnostní kompetence praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření).....	67
Tabulka 26 Osobnostní kompetence praxe respondentů 2 – 6 let (vlastní šetření).....	68
Tabulka 27 Osobnostní kompetence praxe respondentů více než 6 let (vlastní šetření).....	68
Tabulka 28 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření).....	68
Tabulka 29 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu praxe respondentů 2 – 6 let (vlastní šetření)	69
Tabulka 30 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu praxe respondentů do 6 let (vlastní šetření).....	69

Přílohy

Příloha 1 Délka praxe respondentů

Tabulka 11 Statistické údaje o délce praxe respondentů (vlastní šetření)

pořadové číslo	pohlaví	praxe ve školství (roky)	praxe ředitele (roky)
1	muž	32	11
2	muž	42	28
3	muž	13	1
4	muž	26	8
5	muž	30	10
6	muž	35	11
7	muž	22	4
8	muž	15	5
9	muž	27	12
10	muž	12	5
11	žena	30	8
12	žena	15	1
13	žena	21	3
14	žena	16	3
15	žena	33	17
16	žena	17	4
17	žena	19	5
18	žena	28	8
19	žena	35	12
20	žena	24	9
21	žena	26	5
22	žena	18	7
23	žena	29	10
24	žena	27	8

Příloha 2 Nejvýše dosažené odborné vzdělání

Tabulka 12 Genderové údaje o nejvýše dosaženém odborném vzdělání respondentů (vlastní šetření)

Školský management Bc.	Školský management Mgr.	Studium pro řídicí pedagogické pracovníky	Studium pro ředitele škol	Krátkodobé vzdělávací kurzy, programy.	Jiné
muž	muž	žena	žena	žena	
žena	muž	žena	žena	žena	
		žena	žena		
		muž	žena		
		muž	žena		
			žena		
			žena		
			žena		
			muž		
			muž		
			muž		
			muž		
			muž		

Příloha 3 Lidrovské kompetence analyzované dle délky praxe

Tabulka 13 Lidrovské kompetence praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Sestavení a naplňování vize	1	1	0	0
Stanovení priorit naléhavé x důležité	1	1	0	0
Prezentace a propagace školy	0	2	0	0
Motivace pracovníků	2	0	0	0

Tabulka 14 Lídrovské kompetence praxe respondentů 2 – 6 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Sestavení a naplňování vize	7	1	0	0
Stanovení priorit naléhavé x důležité	6	2	0	0
Prezentace a propagace školy	5	3	0	0
Motivace pracovníků	7	1	0	0

Tabulka 15: Lídrovské kompetence praxe respondentů více než 6 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Sestavení a naplňování vize	7	7	0	0
Stanovení priorit naléhavé x důležité	12	2	0	0
Prezentace a propagace školy	8	6	0	0
Motivace pracovníků	11	3	0	0

Příloha 4 Manažerské kompetence analyzované dle délky praxe

Tabulka 16 Manažerské kompetence praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Stanovení strategie	1	1	0	0
Personální činnost	2	0	0	0
Zajištění zdrojů (projekty, granty)	1	1	0	0
Výkon všech manažerských funkcí	2	0	0	0

Tabulka 17 Manažerské kompetence praxe respondentů 2 – 6 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Stanovení strategie	6	2	0	0
Personální činnost	8	0	0	0
Zajištění zdrojů (projekty, granty)	5	3	0	0
Výkon všech manažerských funkcí	8	0	0	0

Tabulka 18 Manažerské kompetence praxe respondentů více než 6 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Stanovení strategie	11	3	0	0
Personální činnost	14	0	0	0
Zajištění zdrojů (projekty, granty)	8	6	0	0
Výkon všech manažerských funkcí	14	0	0	0

Příloha 5 Odborné kompetence analyzované dle délky praxe

Tabulka 19 Odborné kompetence praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Znalost právních a ekonomických předpisů	1	1	0	0
Znalost školského kontextu	2	0	0	0
Komunikační schopnosti	1	1	0	0
Jazykové vybavení	0	2	0	0

Tabulka 20 Odborné kompetence praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Znalost právních a ekonomických předpisů	4	4	0	0
Znalost školského kontextu	7	1	0	0
Komunikační schopnosti	7	1	0	0
Jazykové vybavení	5	3	0	0

Tabulka 21 Odborné kompetence praxe respondentů více než 6 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Znalost právních a ekonomických předpisů	11	3	0	0
Znalost školského kontextu	10	4	0	0
Komunikační schopnosti	10	4	0	0
Jazykové vybavení	8	5	0	1

Příloha 6 Sociální kompetence analyzované dle délky praxe

Tabulka 22 Sociální kompetence praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Sestavování týmů, práce se členy týmu	1	1	0	0
Řešení problémů, konfliktů	2	0	0	0
Spolupráce s partnery	0	1	0	1
Akceptování podmínek zřizovatele, legislativy	2	0	0	0

Tabulka 23 Sociální kompetence praxe respondentů do 2 - 6 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Sestavování týmů, práce se členy týmu	5	3	0	0
Řešení problémů, konfliktů	6	2	0	0
Spolupráce s partnery	4	4	0	0
Akceptování podmínek zřizovatele, legislativy	4	4	0	0

Tabulka 24 Sociální kompetence praxe respondentů více než 6 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Sestavování týmů, práce se členy týmu	13	0	0	1
Řešení problémů, konfliktů	11	3	0	0
Spolupráce s partnery	8	5	0	1
Akceptování podmínek zřizovatele, legislativy	8	6	0	0

Příloha 7 Osobnostní kompetence analyzované dle délky praxe

Tabulka 25 Osobnostní kompetence praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Time management	0	1	0	1
Sebe rozvoj, sebereflexe	2	0	0	0
Přijímání rozhodnutí	0	2	0	0
Práce pod časovým tlakem	0	2	0	0

Tabulka 26 Osobnostní kompetence praxe respondentů 2 – 6 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Time management	4	4	0	0
Sebe rozvoj, sebereflexe	5	3	0	0
Přijímání rozhodnutí	7	1	0	0
Práce pod časovým tlakem	4	4	0	0

Tabulka 27 Osobnostní kompetence praxe respondentů více než 6 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Time management	9	5	0	0
Sebe rozvoj, sebereflexe	14	0	0	0
Přijímání rozhodnutí	10	4	0	0
Práce pod časovým tlakem	10	4	0	0

Příloha 8 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu analyzované dle délky praxe

Tabulka 28 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu praxe respondentů do 2 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Plánování a vytvoření kurikula	1	1	0	0
Evaluační procesy žáků	0	2	0	0
Implementace nových poznatků do edukačního procesu	0	1	0	1
Využití zpětné vazby pro zlepšení procesu	1	1	0	0

Tabulka 29 Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu praxe respondentů 2 – 6 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Plánování a vytvoření kurikula	5	3	0	0
Evaluační proces učitelů	5	3	0	0
Implementace nových poznatků do edukačního procesu	4	4	0	0
Využití zpětné vazby pro zlepšení procesu	6	2	0	0

Tabulka 30 kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu praxe respondentů více než 6 let (vlastní šetření)

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Plánování a vytvoření kurikula	11	3	0	0
Evaluační proces učitelů	8	6	0	0
Implementace nových poznatků do edukačního procesu	8	6	0	0
Využití zpětné vazby pro zlepšení procesu	10	4	0	0

Příloha 9 Dotazník

1. Jste muž nebo žena?

2. Jak dlouho (počet let) působíte na pozici ředitele školy?

3. Jak dlouho (počet let) působíte v resortu školství?

4. Jaké máte nejvýše dosažené vzdělání v rámci základních programů pro ředitele škol?
(vyberte i více odpovědí, případně doplňte)

Školský management – bakalářský obor ANO-NE

Školský management – magisterský obor ANO-NE

Studium pro řídicí pedagogické pracovníky – celoživotní vzdělávání ANO-NE

Studium pro ředitele škol – povinné do 2 let od nástupu ANO-NE

Krátkodobé vzdělávací programy, kurzy ANO-NE

Jiné vzdělávací programy:

5. Jakou pracovní náplň jako ředitel základní školy vykonáváte? (vyberte i více odpovědí, případně doplňte)

řízení organizace ANO-NE

výchovně vzdělávací činnost ANO-NE

pracovně právní problematika ANO-NE

materiální a ekonomická oblast ANO-NE

dokumentace ANO-NE

externí vztahy ANO-NE

BOZP ANO-NE

Další činnosti:

6. V níže uvedené tabulce jsou uvedeny kompetence ředitele školy. Prosím dle svého uvážení vyznačte jejich důležitost pro činnost ředitele školy.

6.1 lídrovské kompetence

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Sestavení a naplňování vize				
Stanovení priorit naléhavé x důležité				
Prezentace a propagace školy				
Motivace pracovníků				
Další:				

6.2 manažerské kompetence

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Stanovení strategie				
Personální činnost				
Zajištění zdrojů (projekty, granty)				
Výkon všech manažerských funkcí				
Další:				

6.3 odborné kompetence

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Znalost právních a ekonomických předpisů				
Znalost školského kontextu				
Komunikační schopnosti				
Jazykové vybavení				
Další:				

6.4 sociální kompetence

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Sestavování týmů, práce se členy týmu				
Řešení problémů, konfliktů				
Spolupráce s partnery				
Akceptování podmínek zřizovatele, legislativy				
Další:				

6.5 osobnostní kompetence

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Time management				
Sebe rozvoj, sebereflexe				
Přijímání rozhodnutí				
Práce pod časovým tlakem				
Další:				

6.6 řízení a hodnocení edukačního procesu

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne
Plánování a vytvoření kurikula				
Evaluace procesu žáků				
Implementace nových poznatků do edukačního procesu				
Využití zpětné vazby pro zlepšení procesu				
Další:				

6.7 další kompetence

Dílčí kompetence	Určitě ano	Spíše ano	Určitě ne	Spíše ne