

Česká zemědělská univerzita v Praze

Provozně ekonomická fakulta

Katedra řízení



Diplomová práce

Management lidských zdrojů ve vybrané organizaci

Andrea Šornová

© 2015 ČZU v Praze

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Katedra řízení

Provozně ekonomická fakulta

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Bc. Andrea Šornová

Veřejná správa a regionální rozvoj

Název práce

Management lidských zdrojů ve vybrané organizaci

Název anglicky

Human Resources Management in the selected Organisation

Cíle práce

- Návrh opatření vedoucích k zefektivnění a zkvalitnění řízení lidských zdrojů ve střední škole.
- Dílčím cílem je zjistit, jakým způsobem v současné době fungují personální činnosti ve školní instituci a co nejpodstatněji ovlivňuje výběr a následně výkon zaměstnanců managementu. Zanalyzovat proces výběru vedoucích pracovníků a odhalit negativní a pozitivní faktory, které mohou brzdit jeho rovnováhu a fungování.

Metodika

- V úvodní části diplomové práce bude zpracována literární rešerše v oblasti managementu lidských zdrojů se zaměřením na školní instituce, tj. vymezení základních pojmů týkající se dané problematiky s použitím deskriptivní metody.
- K odhalení silných a slabých stránek bude aplikován především kvalitativní výzkum, jehož podstatou je induktivní metoda. Vlastní empirický výzkum se bude týkat především způsobu zajišťování personálních činností s použitím metody rozhovoru a případné analýzy poskytnutých dokumentů.
- Pomocí syntézy a interpretace zjištěných skutečností budou doporučeny inovace, které mohou proces managementu ve vybrané školské instituci zefektivnit.

Doporučený rozsah práce

60

Klíčová slova

management, školský management, personalistika, leadership, vedení střední školy, rámcový vzdělávací plán, teamwork, kompetence vedoucích pracovníků, týmové role

Doporučené zdroje informací

ARMSTRONG, Michael. Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy. 10. vydání. 1. české vyd.

Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3

KOUBEK, Josef. Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky. 4. rozšířené a doplněné vydání.

Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-168-3

LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. Kompetence řídicích pracovníků ve školství.

Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 103 s. Řízení školy. ISBN 978-80-7357-899-2

ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena LHOTKOVÁ. Personalistika v řízení školy 1. vyd. Praha: Wolters

Kluwer Česká republika, 2012, 199 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3579-012

URBAN, Jan. Management lidských zdrojů. Praha: Ústav práva a právní vědy, 2013, ISBN

978-80-905247-4-3

Předběžný termín obhajoby

2015/06 (červen)

Vedoucí práce

Dr. Mgr. Ing. Daniel Toth, Ph.D.

Elektronicky schváleno dne 15. 10. 2014

prof. Ing. Ivana Tichá, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 22. 10. 2014

Ing. Martin Pelikán, Ph.D.

Děkan

V Praze dne 24. 03. 2015

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci "Management lidských zdrojů ve vybrané organizaci" jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce. Jako autorka uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušila autorská práva třetích osob.

V Praze dne 26. března 2015

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Ing. Mgr. Danielu Tothovi Ph.D. za poskytnutí cenných rad a připomínek a za odborné vedení při zpracování diplomové práce.

Management lidských zdrojů ve vybrané organizaci

Human resources management in a chosen organisation

Souhrn:

Diplomová práce se zabývá managementem lidských zdrojů ve střední odborné škole. Konkrétně se práce zaměřuje na klíčové kompetence ředitele školy. Cílem je na základě analýzy odborných materiálů, empirického výzkumu a s ohledem na teoretická východiska problematiky navržení v praxi využitelného kompetenčního modelu ředitele střední školy. V teoretické části práce je zmapováno současné střední odborné školství a jeho možný vývoj z pohledu oficiální legislativy i z pohledu odborné veřejnosti. Dále jsou vysvětleny základní pojmy používané v managementu lidských zdrojů se zaměřením na školství. V další kapitole je detailně pojednáno o významu kompetenčního modelu a jednotlivých kompetencí ředitele školy. V praktické části diplomové práce je podroben analýze výsledků výzkumu důležitosti kompetencí podle oslovených učitelů středních škol a navržen kompetenční model. Výzkum byl uskutečněn formou online. Závěrečná část práce shrnuje zjištěné skutečnosti a inspirující návrhy pro vedení škol.

Summary:

This diploma thesis deals with human resources management in a secondary vocational school. Specifically, the thesis focuses on the secondary school director's key competences. The aim of this thesis is suggesting a competency model of a secondary school director on the basis of analysis of the most modern expert materials, an empirical research and the theoretical starting points in the given issue. In the theoretical part, present secondary vocational education is charted with its probable development from the point of view of formal legislation as well as professional public. Next, basic terms used in human resources management aimed at education are presented. In the following chapter, the meaning of a competency model and individual competences of a school director are described. In the practical part of this thesis, the result of a research of the importance of competences according to the secondary school teachers asked and the suggestion of a competence model are analysed. The research was carried on-line. The

closing part sums up the found out facts and provides inspiring suggestions for school management.

Klíčová slova: management, školský management, personalistika, leadership, vedení střední školy, rámcový vzdělávací program, týmová práce, týmová role, kompetence vedoucích pracovníků, model efektivního managementu střední školy

Key words: executive's competences, framework educational programme, human resources management, leadership, management, model of effective management of secondary school, school management, secondary school management, teamwork, team role

Obsah

1 Úvod.....	9
2 Cíl práce a metodika	10
2.1 Cíl práce	10
2.2 Metodika	10
3 Teoretická východiska	12
3.1 Střední odborné školství ČR	12
3.2 Současná realita a budoucnost středního odborného školství v ČR a v zahraničí.....	17
3.3 Management a specifika školského managementu	24
3.4 „Dobrá“ škola a ředitel jako manažer s vizí	29
3.4.1 Klima školy, kultura školy	34
3.4.2 Motivace	38
3.4.3 Tým a týmová práce	43
3.4.4 Výběr nových zaměstnanců a personalisté na školách	45
3.5 Kompetence – definice	48
3.5.1 Ředitel jako statutární zástupce organizace	49
3.5.2 Ředitel jako garant vzdělávacích procesů.....	49
3.5.3 Ředitel jako zástupce zaměstnavatele.....	50
3.5.4 Ředitel jako statutární zástupce právnické osoby	50
3.6 Kompetenční model.....	51
3.6.1 Ředitel coby garant vzdělávání.....	51
3.6.2 Ředitel coby lídr.....	52
3.6.3 Ředitel coby manažer.....	53
3.6.4 Ředitel coby partner	53
3.6.5 Ředitel coby osobnost.....	54
3.6.6 Ředitel coby odborník.....	55
3.7 Cesta ke kvalitě	56
4 Vlastní zpracování	66
4.1 Výzkum.....	66
4.1.1 Dotazník.....	66
4.1.2 Etické podmínky	66
4.1.3 Postup dotazníkového šetření	66
4.2 Analýza a zhodnocení výsledků výzkumu.....	67
5 Navrhovaná doporučení	72
6 Závěr	84
7 Seznam použitých zdrojů.....	86
7.1 Seznam literatury	86
7.2 Seznam internetových zdrojů.....	87
8 Seznam příloh	89
9 Přílohy.....	91

1 Úvod

O leadershipu a personálním managementu již bylo vydáno mnoho odborných publikací. V drtivé většině se však zaměřují na management firem.

Poněkud stranou zájmu odborníků zůstávají státní instituce. Přesto, že patří k základním stavebním kamenům fungujícího hospodářství i dalšího vývoje celé společnosti, do většiny státních institucí si manažerská kultura klesá jen velmi zvolna. Zcela specifickou oblastí potom zůstává školství. Úloha školských institucí je přitom pro fungující a rozvíjející se společnost naprosto klíčová.

Změna politického režimu po roce 1989 se musela promítnout i do školské správy a následného vývoje vzdělávání. Započala dlouhá etapa postupných změn, tzv. transformace v oblasti celého školského systému.

Jasně se ukazuje, že samotné jednotlivé školy musí na tyto změny reagovat nejpružněji, pokud chtějí v konkurenci mnoha dalších „vzdělávacích firem“ a při stále klesající populační křivce obstát.

Ve 21. století se školy bezpochyby staly institucemi s komplexním charakterem, jejichž vedení vyžaduje různorodé a stále širší dovednosti. Ředitel má na starost celkový organizační chod školy, personální činnosti, komunikuje se zřizovatelem, sociálními partnery, rodiči a žáky, zajišťuje finance. Zvláštní úlohu pak hraje kvalitní leadership, který není pouze o správných manažerských schopnostech a postupech, ale i o osobnosti ředitele a jeho vztahu k spolupracovníkům a žákům.

Nejlepší vzdělávací systémy jsou založeny na kvalitním vedení lidí, role ředitele je tedy klíčová.

Speciální a komplexní odborné literatury využitelné v každodenní praxi ředitele školy je zatím v Čechách velký nedostatek.

V práci je spojeno téma školského managementu a leadershipu tak, aby vznikl materiál přínosný pro pedagogické pracovníky ve vyšším i nižším postavení.

2 Cíl práce a metodika

2.1 Cíl práce

Hlavním cílem práce je s ohledem na teoretická východiska a s využitím výsledků empirického výzkumu předložit návrh opatření vedoucí k zefektivnění a zkvalitnění řízení lidských zdrojů střední školy, který bude možné využít v praxi jako kompetenční model ředitele školy.

Cílem teoretické části diplomové práce je vytvořit ucelený pohled na současné odborné střední školství v České republice. Uvést, na jakých základech (historických, kurikulárních, administrativních) stojí, a dále zjistit, jaký je jeho současný obraz z pohledu médií, odborných publikací i dostupných srovnávacích sociologických či pedagogických studií. Zřetel je brán především na odhalení tendencí, které současný vývoj tohoto typu školství vykazuje, a možnosti řešení případných problémových otázek. Práce nabízí také srovnání se středním odborným školstvím některých jiných vyspělých zemí.

Dílním záměrem je na základě zjištěných skutečností a vyvozených závěrů určit, jak významnou roli hraje personální management školské instituce, a to především na základě odpovědi na otázku, jaké kompetence by měl mít její ředitel. Dále jsou cíleně analyzovány kompetence ředitele školy, aby poté byly použity v souladu s primárním cílem práce.

Cílem praktické části je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit, jaké schopnosti, dovednosti a vlastnosti považují učitelé u ředitele za důležité, které kompetence pokládají za podstatné. Z výsledků šetření poté vychází konkrétní návrhy v kompetenčním modelu ředitele.

2.2 Metodika

Metodický postup zahrnuje aplikaci deskriptivní a analytické metody.

Kapitola Teoretická východiska je zpracovávána po studiu odborné literatury a relevantních internetových zdrojů ve stanoveném rozsahu a se zaměřením, které je v souladu s hlavním cílem práce.

Nejprve je pojednáno obecně o oblasti středního odborného školství v systému české vzdělávací soustavy, zpracována literární rešerše nejmodernějších literárních zdrojů (knih, odborných časopisů a internetových časopisů) v oblasti managementu lidských zdrojů se zaměřením na školní instituce. Dále je také uvedeno srovnání školských systémů jiných vyspělých zemí. Následně jsou vymezeny základní pojmy týkající se dané problematiky s použitím deskriptivní metody.

Práce je detailněji zaměřena na personální oblast středních odborných škol a nabízí přehled, jakým způsobem v současné době fungují personální činnosti ve školní instituci zmíněného typu, poskytuje výčet okolností, které nejpodstatněji ovlivňují výběr a následně výkon zaměstnanců školského managementu.

Podrobněji je pojednáno o kompetencích ředitele školy, které jsou předmětem kvalitativního výzkumu.

V kapitole Vlastní zpracování byl proveden kvalitativní výzkum za účelem hodnocení důležitosti kompetencí ředitele školy z pohledu učitelů. Pro výzkum byla zvolena metoda dotazníkového šetření, formou online. Respondenty šetření byli učitelé středních škol. Ke zhodnocení byla využita komparace výsledků výzkumu a teoretických předpokladů vycházejících z kompetenčního modelu.

Pomocí syntézy a interpretace zjištěných skutečností byly doporučeny inovace formou návrhu praktického kompetenčního modelu, které mohou management ve vybrané školské instituci zefektivnit.

3 Teoretická východiska

3.1 Střední odborné školství ČR

Před zaměřením se na hlavní téma práce, školský management, je nutné stručně pojednat o oblasti středního školství v České republice v obecné rovině. Při analýze se mohou projevit tendence, kterými se jeho vývoj ubírá a také oblasti, na něž je především třeba upřít v nejbližší budoucnosti pozornost i z hlediska vedení jednotlivých středních škol. Tato kapitola popisuje funkci, financování, personální oblast a celkový pravděpodobný budoucí vývoj. Je využita nejnovější pedagogická encyklopedie, která moderním způsobem obšírně mapuje zkoumanou oblast, a další nejnovější oficiální dokumenty MŠMT.

O. Kofroňová shledává hlavním účelem středoškolského vzdělávání vytvořit předpoklady pro dobré fungování absolventů v pracovním životě, tzn. pro zaměstnatelnost, kterou chápeme jako schopnost najít si zaměstnání (resp. pracovní uplatnění) v různých situacích a podmínkách trhu práce a v různých fázích životního cyklu. Střední odborné školství se vyznačuje především profesionalizační funkcí, i když zahrnuje i ostatní funkce vzdělávání jako takového. Na úrovni středního školství (ISCED 3) představuje, ve srovnání se všeobecně vzdělávacím školstvím, dominantní sektor, protože jím prochází přes 80 % žáků všech SŠ, což představuje nejvýraznější podíl ze všech zemí EU. Je to ovlivněno zejména tím, že absolventi získávají kvalifikaci uplatnitelnou na trhu práce a navíc nemají ani uzavřenou cestu ke studiu na VŠ.¹

Z výše uvedeného vyplývá, že na rozdíl od základních škol, je u středních škol, a odborných zvláště, jasná nutnost propojení s reálným světem práce, intenzivní spolupráce s firmami a dalšími sociálními partnery. Toto činí ze středních odborných škol velmi specifickou instituci.

¹ KOFROŇOVÁ, Olga, Anna KONOPÁSKOVÁ a Petr VICENÍK. *Vybrané problémy odborného vzdělávání v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997,

O organizaci středního odborného vzdělávání O. Kofroňová dále uvádí, že je kodifikována zákonem č. 561/2004 Sb. (školský zákon).² Tento zákon platí od 1. 1. 2005 a stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání (tedy i odborné) uskutečňuje. MŠMT má podle tohoto zákona vytvářet koncepci a strategii rozvoje středního odborného školství, stanovit cíle a obsahy vzdělávání formou soustavy oborů a RVP a koordinovat veřejnou správu a financování této oblasti. Vlastní zřizovatelské kompetence k institucím středního odborného školství mají krajské orgány státní správy a samosprávy. Dominantní roli při řízení středního odborného školství v ČR hraje tedy stát, orgány sociálních partnerů (zaměstnavatelů a zaměstnanců) vykonávají pouze poradní funkci. Zatímco základní školy jsou většinou zřizovány obcemi, v nichž sídlí, zřizovateli středních škol jsou příslušné krajské úřady.

Vzdělávací programy lze ve středním odborném školství rozlišit do několika druhů podle stupně poskytovaného vzdělání:

- Střední vzdělání (1-2leté programy ISCED 2C, 3leté programy bez výučního listu ISCED 3C). Absolventi nemají oprávnění pokračovat ve studiu na postsekundární úrovni.
- Střední vzdělání s výučním listem (3leté programy ISCED 3C). Absolventi se mohou dále vzdělávat v nástavbovém studiu (ISCED 4A).
- Střední vzdělání s maturitní zkouškou (4leté programy ISCED 3A). Absolvent získá tzv. dvojí kvalifikaci, tzn. že vstupuje přímo na trh práce, nebo se může ucházet o studium na terciární úrovni.³

Zde tedy, opět na rozdíl od jiných typů škol, vyvstávají další specifické vlastnosti středních škol, a to jejich obrovská rozmanitost v poskytovaných službách.

Co se týče učitelů středních škol, uvádí na jiném místě Kofroňová, že ve středním odborném školství působí učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, učitelé odborných

² Česko. Zákon 472/2011Sb. ze dne 20. prosince 2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

³ KOFROŇOVÁ, Olga, Anna KONOPÁSKOVÁ a Petr VICENÍK. *Vybrané problémy odborného vzdělávání v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997

teoretických předmětů a dále učitelé praktického vyučování na SOŠ a učitelé odborného výcviku v SOU. Učitelé odborných předmětů jsou zpravidla absolventi odborného vysokoškolského studia, kteří získali tzv. pedagogickou způsobilost absolvováním pedagogického studia. Toto studium může probíhat souběžně s vysokoškolským studiem v daném oboru nebo až po jeho dokončení. Organizují ho VŠ, které také odpovídají za jeho koncepci; zpravidla zahrnuje pedagogické a psychologické disciplíny a didaktiku odborných předmětů. Pedagogickou způsobilost je možno získat i v bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů pro SŠ. Učitelé praktického vyučování a odborného výcviku jsou zpravidla absolventy středoškolského odborného vzdělávání s maturitou a vyučením v daném oboru. Pedagogickou způsobilost získávají taktéž absolvováním výše popsaného pedagogického studia. Další vzdělávání učitelů ve středním odborném školství směřuje obsahově především k inovaci jejich pedagogických kompetencí, dalšímu odbornému vzdělávání je věnována menší pozornost. Podniky se podílejí na inovaci odborného vzdělávání učitelů nesystematicky a v omezené míře v závislosti na iniciativě jednotlivých škol a podniků.⁴

Jak je vidno, situace v oblasti lidských zdrojů je ve středním odborném vzdělání velmi komplikovaná a zasluhuje si pozornost na všech úrovních. Na jiném místě o ní bude v práci pojednáno detailněji.

Za další podstatný rys středního odborného školství shledává O. Kofroňová jeho evropský rozměr. Odborné vzdělání se stále více internacionalizuje tak, jak se postupně otevírá volný evropský trh a do popředí se dostává otázka mobility kvalifikovaných pracovních sil a ekvivalence získávaného odborného vzdělání a kvalifikací. Tento trend neznamena snahu o harmonizaci systémů odborného školství v rámci EU, ale naopak uznání a podporu jejich různorodosti, která by měla být chráněna. Podporuje se především tzv. transparentnost, která směřuje k tomu, aby certifikáty a kvalifikace získávané v jedné zemi byly srozumitelné ve sféře vzdělávání i na trhu práce v jiných zemích a nebránily tak

⁴ KOFROŇOVÁ, Olga, Anna KONOPÁSKOVÁ a Petr VICENÍK. *Vybrané problémy odborného vzdělávání v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997

volnému pohybu osob mezi zeměmi a regiony, sektory a podniky nebo při přechodu ze vzdělávání do praxe.⁵

Celkově český vzdělávací systém prochází kurikulárně výraznou změnou. V roce 2005 se v České republice rozběhla školská (kurikulární) reforma, která by měla proměnit tvář našeho vzdělávání. V roce 2012 byla ukončena poslední etapa přestupu středních škol (SOŠ, SOU, VOŠ) na výuku podle vlastních školních vzdělávacích plánů.

Jak uvádí každý z rámcových programů ve svém úvodu, Národní program vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, a zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) zavádějí do vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů. Kurikulární dokumenty jsou tvořeny na dvou úrovních státní – v podobě Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů (RVP) a školní – v podobě školních vzdělávacích programů (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání v konkrétní škole. Nový systém tvorby vzdělávacích programů je pouze jedním z článků kurikulární reformy. Dalším je změna vlastního procesu výuky, její modernizace s cílem zlepšit kvalitu vzdělávání a připravenost žáků na život v 21. století. Stejný dokument dále konkretizuje, že RVP pro střední odborné vzdělávání usilují o:

- vytvoření pluralitního vzdělávacího prostředí a podporu pedagogické samostatnosti škol, a proto vymezují pouze požadované výstupy (výsledky vzdělávání) a nezbytné prostředky pro jejich dosažení, zatímco způsob realizace vymezených požadavků ponechávají na školách;
- lepší uplatnění absolventů středního odborného vzdělávání na trhu práce a jejich připravenost dále se vzdělávat, popřípadě se bezproblémově rekvalifikovat, a vést kvalitní osobní i občanský život.
- zvýšení kvality a účinnosti středního odborného vzdělávání.⁶

Je možné tedy mluvit o nastartovaném procesu, který by měl podle tvůrců přinést výše naznačené výsledky.

⁵ KOFROŇOVÁ, Olga, Anna KONOPÁSKOVÁ a Petr VICENÍK. *Vybrané problémy odborného vzdělávání v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997

⁶ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání. *NUOV*. [online]. [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/H/RVP%202152H01%20Hutnik.pdf>, str. 6

Co tedy lze v oblasti středního školství očekávat v nejbližší budoucnosti při takovém vývoji? O. Kofroňová definuje problémy budoucího vývoje, který bude dále ovlivněn zejména následujícími faktory:

- Rozvoj terciárního sektoru vzdělávání způsobí, že SŠ budou mít pro většinu mládeže především tranzitní funkci k postsekundárnímu, resp. terciárnímu vzdělávání.
- Zvyšující se kvalifikační nároky způsobí, že mnohé kvalifikace, tradičně získávané ve středním odborném školství, se přesunou do terciárního sektoru vzdělávání.
- Důraz na celoživotní rozměr odborného vzdělávání a uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení (tzn. vzdělávání mimo školský systém) způsobí, že střední odborné školství se bude muset výrazně otevřít různorodým potřebám dalšího odborného vzdělávání dospělé populace.

Vyjmenované aspekty budoucího vývoje budou mít podle Kofroňové významný vliv zejména na proměny:

- institucí středního odborného školství ve smyslu rozvoje integrovaných (resp. polyfunkčních) škol nebo vzdělávacích center, které budou nabízet různé typy vzdělávacích programů včetně dalšího vzdělávání pro dospělé;
- vzdělávacích programů ve smyslu posílení všeobecného vzdělávání, avšak nikoliv v tradičním pojetí všeobecně vzdělávacích předmětů, ale se zaměřením na klíčové kompetence;
- tradiční klientely středního odborného školství, která bude vedle mládeže ve stále větší míře zahrnovat i dospělé, tomu se musí přizpůsobit organizace vzdělávacího procesu i metody výuky.⁷

Tyto základní znaky bylo nutno vytknout, protože budou hrát zásadní roli při určování hlavních úkolů školského managementu.

⁷ KOFROŇOVÁ, Olga, Anna KONOPÁSKOVÁ a Petr VICENÍK. *Vybrané problémy odborného vzdělávání v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997

V další kapitole bude pojednáno o problematice středního odborného školství z poněkud jiného úhlu. Názory teoretiků, odborníků na obecnou pedagogiku jsou samozřejmě velmi důležité, dokáží celou oblast nahlédnout ze širší časové perspektivy. Pro objektivní analýzu skutečné situace dnešního sekundárního školství je však nutný i jiný pohled. Jak o současném středním školství referují média i odborníci a kde vidí jeho největší slabiny? I to je totiž oblast, kterou musí mít vedení každé střední školy detailně zmapováno, aby mohlo správně definovat své úkoly.

3.2 Současná realita a budoucnost středního odborného školství v ČR a v zahraničí

Střední odborné školství se dnes potýká s mnoha problémy souvisejícími zřejmě s jeho dlouhodobým poválečným vývojem v komunistickém prostředí tolik vzdálenému současnému, ale také s následky současného globalizujícího se a vysokou nezaměstnaností zchromlého světa 21. století. Politická situace v Čechách je nestabilní a současný ministr školství je již sedmnáctý v pořadí od roku 1990.⁸ Někteří přinesli nové vize a snažili se české školství posouvat různými směry. Celkově se dá však odhadnout, že časté změny v koncepcích jsou pro konkrétní školy a jejich řízení velkou zátěží.

Současná situace v českém odborném školství z hlediska odborné i laické veřejnosti několik let staré předpoklady odborníků citované v předchozí kapitole potvrzuje a konkretizuje. Nahlédneme-li do médií, získáme dosti zoufalý obraz současného středoškolského systému. Ani analýzy iniciované ministerstvem nevyznívají nijak povzbudivě.

Podle výsledků mezinárodního výzkumu OECD se za posledních 14 let zásadně proměnila struktura vzdělání absolventů ve smyslu výrazného nárůstu podílu vysokoškoláků a naopak úbytku vyučených. Celková průměrná délka vzdělávání se prodloužila téměř o 3 roky. Nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání se však během expanze nesnížily. Nezměnila se ani celková gramotnost absolventů, zřetelně naopak klesla gramotnost absolventů jednotlivých stupňů vzdělání. Výrazné prodloužení celkové délky vzdělávání a rozdělení

⁸ ministři-skolstvi. *MSMT*. [online]. 17.6.2014 [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/ministri-skolstvi-od-roku-1848>

mnohem většího počtu diplomů nevedlo ke zvýšení gramotnosti mladých lidí. Větší vliv však na ni má sociální původ absolventů. Dalším důsledkem školské expanze je zhoršující se uplatnění absolventů vyšších stupňů škol na pracovním trhu. Pro uplatnění absolventů klesá význam jejich vzdělání a naopak roste vliv jejich sociálního původu.⁹

Prezident Svazu průmyslu a dopravy ČR J. Hanák tvrdí, že v České republice chybějí technicky vzdělaní odborníci na všech stupních, od "obyčejných" dělnických profesí až po špičkové odborníky s vysokoškolskými tituly „Musíme udělat vše, abychom společnými silami odvrátili hrozící katastrofu," řekl v otevřeném rozhovoru pro Podnikatele J. Hanák. Příčina současného katastrofálního stavu technického vzdělávání je podle Hanáka ve smrtící kombinaci tří faktorů. Každý si může vybrat směr vzdělávání. Nehledě na to, že naše ekonomika stojí na průmyslu a službách s ním spojených, rodiče i jejich děti se snaží jít tou nejjednodušší cestou humanitních a ekonomických oborů, které už na trhu práce nejsou uplatnitelné. Každým rokem produkuje náš školský systém tisíce absolventů bez šance na získání práce. Už v 90. letech min. stol. se začaly kumulovat problémy, když se naše společnost odklonila od technického vzdělání pod dojmem, že se dá vydělat jinak, než soustředěnou prací a tvrdou dřinou, bez které se technické vzdělání neobejde. Druhým faktorem je demografický vývoj. Proti 80. a 90. letům nám do škol každoročně nastupuje třicet tisíc žáků méně. Například některé střední odborné školy a učiliště hlásí pokles žáků o třetinu až polovinu. Současně vidíme odchod technicky vzdělaných generací do důchodu. To je pro průmysl časovaná bomba. A za třetí, současný školský systém je založen financování škol pouze podle prostého počtu studentů. Jak Hanák dodal, to je v kombinaci s předchozími faktory postavené na hlavu, protože nejvíc prostředků získávají školy poplatné módní vlně, a nikoliv požadavkům trhu práce a národní ekonomiky, jejíž struktura se v příštích deseti, dvaceti letech v podstatě nezmění.¹⁰

Generální ředitelka společnosti Manpower Česká republika Jaroslava Rezlerová upozorňuje, že existuje mezera mezi systémem vzdělávání a praxí. Praxe jde mnohem

⁹ Předpoklady úspěchů v práci a v životě. *Piaac*. [online]. 17.6.2014 [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: http://www.piaac.cz/attach/PIAAC_publikace_web.pdf

¹⁰ Už včera bylo pozdě!. *EPOD*. [online]. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: <http://www.epod.cz/uz-vcera-bylo-pozde/>

rychleji dopředu. Firmy zavádějí nejnovější technologie, o kterých školy ještě ani nevědí. Takže je potřeba zaměřit se na školský systém a angažovanost státu v jeho zlepšování. Trochu se podle Rezlerové zapomnělo, že bude potřeba učňovské školství. Najednou chybějí řemeslníci. Řemeslník je v České republice mezi deseti nejméně obsazovanými pozicemi dlouhodobě první. Dnes jsou téměř všichni v generaci nad padesát let a žádné další generace nevznikají. Kromě škol je to také o firmách. Jak moc předvídají, které profese budou potřebovat do budoucna. Na trhu nyní chybějí technici, inženýři, technologové, lidé kolem kvality, pak celé obory v medicíně a další specializované pozice. Tato situace odráží, co se posledních dvacet let dělo v českém školství.¹¹

Také ekonomický týdeník Euro hledá důvody vysoké nezaměstnanosti absolventů a spatřuje je nejen v přirozeném celoevropském procesu, kdy je bez práce každý pátý Evropan, ale především ve špatném vzdělávacím systému. Hlavním kamenem úrazu je nesoulad mezi požadavky zaměstnavatelů a strukturou vzdělání. Stát to přitom již pětadvacet let neřeší. Žádná státní instituce podle Eura nezpracovává krátkodobé predikce ve vývoji trhu práce na příštích tři až pět let, což je doba, za níž stihnou studenti či učni absolvovat.

Chybí spojka do vzdělávacího systému, aby někdo se znalostí dat o skladbě volných míst a absolventů dokázal tyto poznatky přenášet do struktury vzdělávání. Aby člověk, který dokončí školu, měl jistotu, že danou profesi může vykonávat v rámci svého kraje a u vysokoškoláků v rámci republiky.

Podle Eura lze chybu hledat i ve způsobu, jakým jsou školy financovány. Jestliže dostávají peníze per capita, jde jim o to, aby vykazaly co největší počet žáků, studentů, učňů.

Ve výsledku se posouvá úroveň znalostí a dovedností o vzdělávací stupeň níž. Učně z dřívějších dob dnes stěží nahradí maturant, úroveň dřívějších maturantů sotva naplňují absolventi vyšších odborných škol. Na druhou stranu nelze, podle Eura, vinit jen stát

¹¹ PROFIT. *euro*. [online]. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: <http://euro.e15.cz/profit/o-uspechu-firmy-rozhodne-schopnost-ziskat-talenty-1009261>

z toho, že se vzdělávání utrhlo od firem. Někteří zaměstnavatelé to již pochopili a zřizují školy, aby si vychovali pracovníky, kteří jim budou vyhovovat.¹²

Co z uvedených mediálních zpráv vyplývá pro ředitele a vedení středních odborných škol? Vedení každé odborné školy by mělo detailně mapovat, které profese a obory jsou z dlouhodobějšího hlediska perspektivní. Spolupráce středních škol s vysokými, které mají větší přehled o nejmodernějších trendech využívaných v praxi, by mohla úkol výrazně usnadnit. Od „tvrdé dřiny“ se stále více podniků na celém světě obrací spíše k vyvíjení technologií, které by ji nahradily. I to mohou školy promítnout do své oborové struktury.

Dalším rysem proměňujících se nároků je posun v oblasti některých dovedností. Národní ústav pro vzdělávání se vyjadřuje k současnému stavu školství a ve svém dokumentu Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání popisuje proměny požadavků zaměstnavatelů na absolventy.

I u středoškoláků, především u absolventů, je podle studie NUV kladen čím dál větší důraz na tzv. měkké dovednosti. Dovednosti a znalosti vystudovaného oboru jsou samozřejmostí a zaměstnavatelé požadují, aby školy vybavily mladé lidi také sociálními dovednostmi. Důraz je kladen na schopnost komunikovat, vyjádřit a obhájit vlastní názor, flexibilně se přizpůsobit firemní kultuře. V některých netechnických profesích (jedná se především o tzv. kancelářské profese) požadavek předchozí praxe na obdobné pozici v oboru pomalu ztrácí na významu. Někteří zaměstnavatelé zastávají názor, že způsob práce a pracovní náplň na stejné pozici se v různých firmách liší, a jsou ochotni přijmout všestranného mladého člověka, který má praxi v rozmanitých oblastech, tzv. široce uplatnitelného, i když mu chybí předchozí zkušenost na obdobné pozici. Tento posun se týká jak velkých, tak ale hlavně malých a středních firem, kde je požadováno, aby zaměstnanec byl schopen pokrýt několik různých pozic. Firmy hledají perspektivní lidi s potenciálem rozvoje, motivované a ochotné souznít s firemní kulturou.

Zástupci velkých firem uvádějí, že nejčastějším důvodem propouštění kvalifikovaných pracovníků jsou nedostatečné sociální dovednosti. Zkušební dobu zaměstnavatelé nyní

¹² euro. E15. [online]. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: : <http://euro.e15.cz/archiv/zkaza-generace-okamziteho-naroku-1050086>

využívají nejen k tomu, aby zjistili, zda mladý člověk danou práci dobře odborně zvládne, ale také jak se mu podaří začlenit se do týmu a svou iniciativou přispět k prosperitě firmy. Předpoklad, že dosažením co nejvyššího stupně vzdělání si lze automaticky zajistit dobré pracovní uplatnění, se ukazuje jako ne zcela správný. Je evidentní, že na vysokoškolsky vzdělané jsou kladeny trochu odlišné požadavky než na vyučené a ne každému poskytne maturitní nebo vysokoškolské vzdělání jistotu uplatnění. S jistou mírou generalizace lze říci, že trh práce poptává následující tři skupiny lidí: široce uplatnitelné pracovníky, technicky vzdělané odborníky a samozřejmě řemeslníky. Přičemž u všech předpokládá jistou míru flexibility, samostatnosti a schopnost sociální interakce a komunikace.

Tento celoevropský trend se samozřejmě projevuje i v České republice. Krize a recese, která vystřídalala dlouhé období ekonomického růstu, nutí k přehodnocení přístupu k práci a k úloze vzdělávání. Význam počátečního vzdělání ustupuje do pozadí, protože měnícím se podmínkám je nutno se přizpůsobit celoživotním učení. Lze očekávat, že v rámci zajištění konkurenceschopnosti budou zaměstnavatelé čím dál silněji apelovat na vzdělávací systém ve smyslu produkce široce uplatnitelných absolventů vybavených nejen odbornými znalostmi a praktickými dovednostmi, ale i měkkými dovednostmi. Ekonomická krize uvádí mladou generaci do nezáviděníhodné situace. Aby mladí prokázali, že jsou široce uplatnitelní, měli by se v průběhu studia snažit získat jakoukoliv pracovní zkušenost. Vzhledem k současné ekonomické situaci, která je stále provázána zvýšenou mírou nezaměstnanosti a nedostatkem pracovních míst, může být hledání studentské brigády velmi obtížné. Je však důležité si uvědomit, že dovednosti interpersonální komunikace a pracovní návyky si lze osvojit i v rámci zájmové činnosti, což nyní berou v potaz i sami zaměstnavatelé.¹³

Tento úkol by mohl být pro školy nejjednodušeji splnitelný. Musí se více zaměřit na výuku těchto „měkkých“ dovedností, zařadit je do svých ŠVP a klást na ně dlouhodobě důraz, a to i v rámci vlastní firemní kultury a klimatu školy. I když to může znamenat i nutné změny v rámci celé organizace, tyto jistě budou jen ku prospěchu.

¹³ Vývoj vzdělanostní a oborové struktury. NUV. [online]. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z:http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/VYVOJ2012_pro_www.pdf

Třetím zajímavým a dříve neřešeným rysem středního školství je, že učňovství by mělo být otevřeno i dospělým, kteří chtějí změnit nebo získat kvalifikaci, má poskytovat širší kompetence, umožňující jeho absolventům přizpůsobovat se změnám.

Na vytváření učebních programů by se měli podílet i zástupci zaměstnavatelů. Tato a další doporučení uvedla OECD na zasedání G20 v Mexiku v září 2012.

Nezaměstnanost a podzaměstnanost mládeže je podle zprávy G20 Youth Strategy Report problémem ve většině zemí G20. Učňovství se přitom ukázalo zvláště efektivním pro získání kvalifikace a plynulý přechod ze školy do zaměstnání. Zástupci zemí G20 se proto zavázali podporovat a posilovat systémy kvalitního učňovství, které zajistí vysokou úroveň výuky, adekvátní odměnu učňům a zamezí zneužívání nízkých mezd. Kvalitní učňovství by se nemělo omezovat na určité věkové skupiny. Může být otevřeno i dospělým a mělo by sloužit jako druhá šance pro ty, kdo vstoupili na trh práce bez kvalifikace. Tak už to funguje v řadě moderních systémů, např. v Austrálii, Kanadě a USA. Učňovství by zároveň mělo usnadňovat účast mládeže znevýhodněné ve vzdělávání. Zaměstnavatelům, kteří přijímají pracovníky z této skupiny, by měly být nabízeny dodatečné subvence. V rámci profesní přípravy mají učni získat příslušnou kvalifikaci pro trvalou pracovní dráhu – tím se učňovství liší od jiných systémů praxí na pracovišti, kde praktikant nebo stážista kvalifikaci nezíská. Příprava poskytovaná učňovstvím nemá být vztažena jen k získání dovedností pro určité zaměstnání, ale má poskytovat i širší kompetence pro další vzdělávání a pokračování v profesní dráze.

Učňovství funguje nejlépe, podílí-li se na jeho řízení spolu se vzdělávacími institucemi i sociální partneři. Zástupci zaměstnavatelů a pracovníků by se měli přímo zapojit do vytváření, realizace a řízení systému učňovství a zvláště do definování obsahu profesní přípravy. Je důležité zajistit pravidelné revidování vzdělávacího obsahu tak, aby držel krok s technickým a organizačním vývojem.¹⁴

Co z toho vyplývá pro ředitele škol? Chtějí-li „udržet krok“, musí své programy otevřít i veřejnosti, přizpůsobit je dospělým. Ve spolupráci se zřizovateli a pracovními úřady

¹⁴ Kroky ke kvalitnímu učňovství. NUV. [online]. 17.6.2014 [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/publikace/kroky-ke-kvalitnimu-ucnovstvi>

či jinými sociálními partnery hledat cesty k zpřístupnění vzdělání i speciálním klientům s případnými netradičními potřebami a nároky.

NUV nabízí inspiraci ze zahraničí. V Německu se sociální partneři úzce zapojují do vytváření a aktualizování plánů profesní přípravy pro každou kvalifikaci. Tyto plány upravují délku učňovství, popisují profil povolání a stanovují požadavky závěrečné zkoušky. Formálně je vydává Spolkové ministerstvo hospodářství a technologie (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie). Mzdy učňů jsou určovány při kolektivním vyjednávání. Hospodářské komory poskytují poradenské služby zúčastněným podnikům a dohlíží na praxi učňů na pracovišti. Kromě toho registrují učební smlouvy, hodnotí vhodnost učebních podniků a způsobilost učitelů odborné přípravy, poskytují poradenství učňům a především organizují a pořádají závěrečné zkoušky. Odpovědnost za financování profesních škol mají spolkové země (zejména za platy učitelů) a místní úřady (vybavení, infrastruktura), zatímco podniky nesou náklady na přípravu na pracovišti. V roce 2004 byl mezi hlavními sociálními partnery a spolkovou vládou uzavřen pakt o učňovství (Ausbildungspakt). Vláda zavázala zaměstnavatele k tomu, aby po tři následující roky nabídli ročně 60 tisíc nových učebních míst a dalších 40 tisíc míst pro podnikovou předprofesní přípravu.

Ve Francii existují různé stimuly pro zaměstnavatele přijímající učně. Jsou to stálé veřejné subvence obvykle ve formě výjimek z příspěvků zaměstnavatele a zaměstnance na sociální zabezpečení. Od roku 2005 mají zaměstnavatelé přijímající učně nárok na daňové zvýhodnění, které ročně činí 1 600 až 2 200 euro na učně. Vyšší částku dostane zaměstnavatel, který přijme postiženého nebo jinak znevýhodněného učně.

V Kanadě je zavedeno daňové zvýhodnění pro podniky zaměstnávající učně v určitých kvalifikovaných oborech během prvních tří let programu učňovství. Zaměstnavatel může každoročně požadovat odpočet 5 tisíc kanadských dolarů za učně (za celou dobu profesní přípravy max. 15 tisíc dolarů). Existuje i stipendium pro učně a zaměstnavatelem podepsané bonusy. Ontario nabízí stipendium tisíc dolarů 16 až 24letým lidem, kteří předčasně odešli ze školy, ale se vrátili dokončit ročník, aby mohli být zaregistrováni jako

učni. Zaměstnavatelé, kteří podporují ohroženou mládež a poskytují jí profesní přípravu, mají nárok na bonus ve výši 2 tisíc dolarů ročně.¹⁵

Shrneme-li nejdůležitější fakta z předchozích odstavců, ukazuje se, že za situací současného českého odborného školství stojí kombinace několika faktorů. Některé z nich samotné školy ovlivnit nemohou, i nabídku oborů v podstatě určuje zřizovatel. Ovšem způsob výuky, zaměření na „měkké“ dovednosti a její celkový směr blíže k reálnému pracovnímu světu firem i na vstřícné kroky vůči starším generacím jako odběratele vzdělávacích služeb se může výrazně a individuálně zaměřit každá jednotlivá škola. Samozřejmě je to vedení školy, které musí být iniciátorem všech inovativních opatření. O tom, jak velké nároky to klade na management českých středních škol, bude pojednáno v dalších částech práce.

Zde se jasně ukazuje, že vedení školy musí stavět své cíle také na znalosti aktuálních potřeb trhu práce a spolupráci s dalšími partnery.

V následujících kapitolách bude s využitím nejnovější odborné literatury pojednáno o personálnímu managementu ve školství, aby byly popsány základní zákonitosti jeho fungování v českém prostředí.

3.3 Management a specifika školského managementu

V naší kultuře byl člověk a především člověk ve skupině vždy někým veden. Našli bychom samozřejmě i kulturní prostředí, ve kterých se lidé obešli bez přímých vůdců a kompromisu, nicméně náš evropský model stojí již od základu na vedení a vůdcovství.

Když si dále uvědomíme, že cokoliv nelze rozhodnout bez předešlé úvahy, sběru informací, jejich vyhodnocení, bez plánování a rozdělování úkolů, že žádný úkol, má-li být skutečně užitečně vyřešen, nemůže být proveden bez následného vyhodnocení správnosti řešení, které přinese poučení do dalších příštích rozhodování, nevznikne obraz jedinečného

¹⁵ Kroky ke kvalitnímu učňovství. *NUV*. [online]. 17.6. 2014 [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/publikace/kroky-ke-kvalitnimu-ucnovstvi>

aktu, ale spíše dlouhodobějšího procesu. V této značně zjednodušené úvaze se podařilo postihnout i všechny složitě definované funkce managementu.

Přesto, že odborných definic managementu už byly jistě vytvořeny stovky, v základních premisách se jistě budou shodovat všechny. Management je řízení, vedení. Nejčastěji se v úplném počátku setkáme s vysvětlením slova manus, latinského označení ruky. Ale v odborné literatuře najdeme i italské *managgiare*, anglické *to manage*, francouzské *ménagement*. Z tohoto ve všech jazycích podobného logického základu slov se pak různými směry odvíjí všechny složitě i jednodušší definice.

Velmi obecnou definici předložil Koontz. Podle něj je management proces tvorby a udržování prostředí, ve kterém jednotlivci pracují společně ve skupinách a účinně dosahují vybraných cílů.¹⁶

Dědina např. na úvod o managementu uvádí, že management a teorie řízení sleduje chování lidí - vedoucích a podřízených - v průběhu řízení v procesech plánování, organizování, vedení a kontroly, vysvětluje růst, stagnaci či úpadek organizací.¹⁷

Snad každý si už dnes uvědomuje, že management se ve své integritě opírá o znalosti z mnoha oblastí - ekonomie, psychologie, sociologie, matematiky, statistiky a jistě i mnoha dalších. Velkou roli pak hrají jednak schopnosti jednotlivých manažerů, ale také efektivita týmové spolupráce každé ze společnosti. Míra schopnosti lídrů každé školy přenést moderní koncepce do praxe každodenního života pak určuje také jedinečnost a případnou inovativnost vzdělávání, které zájemcům nabídnou.

Česká společnost v posledních letech téma státní správy otevírá již tradičně v souvislosti s každou politickou či ekonomickou změnou. Často můžeme v médiích slyšet o krizi českého školství. Odborníci se shodují, že cesta z ní nevede jen přes reformu financování. O některých možných systémových opatřeních je již v práci zmínka. Na konci těchto systémových změn, reforem a politických řešení však vždy stojí konkrétní osobnost

¹⁶ WEIHRICH, Heinz, KOONZ Harold. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993, str. 16

¹⁷ DĚDINA, Jiří. *Management a organizační chování: manažerské chování a zvyšování efektivity, řízení jednotlivců a skupin, manažerské role a styly, moc a vliv v řízení organizací*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, str. 18

ředitele každé konkrétní školy. A postavení řídicích pracovníků ve školství je nezáviděníhodné jako asi málokteré.

Co vše dnes musí umět ředitel námi předpokládané střední integrované školy s tisícem žáků a stovkami zaměstnanců, jejímž zřizovatelem je krajský úřad? Pokládá si každý den podobné otázky, jaké si jistě pokládají ředitelé velkých firem. I on musí v době tvrdé konkurence bojovat o místo na slunci pro svou školu. Jak vše zvládneme finančně z pohledu zřizovatele? Jak nás vidí veřejnost? Ale navíc by zde měla figurovat také základní myšlenka vzdělávací instituce. Tu by mohly dobře zastoupit další otázky. V čem musíme být nejlepší? Jak se můžeme zlepšovat? V čem můžeme být společností ještě užitečnější? Co konkrétního mohu udělat já ze své pozice?

Ředitel musí zajistit, aby všechny procesy ve škole probíhaly podle platné (a mnohdy velmi složité a stále inovované) legislativy. Musí komunikovat se zřizovatelem, veřejností, sociálními partnery, rodiči, zaměstnanci, žáky. Musí mít pod kontrolou hospodaření školy, a navíc se snažit získávat pro svou školu další prostředky na rozvoj. Všechny své zaměstnance by měl znát, protože navíc je hlavním personalistou, on mívá poslední slovo ve výběru podřízených. Je vůbec taková odpovědnost k unesení? Že míra odpovědnosti ředitelů českých škol je ve srovnání s jinými zeměmi až neúměrně velká, dokládají i výsledky výzkumu autonomie učitelů v Evropě projektu PISA (mezinárodní šetření v oblasti měření vzdělávání) z roku 2009.¹⁸

Než bude představen možný kompetenční model ředitele školy, je nutné zmínit se ještě stručně o širším společenském kontextu, kterým tento model bude vždy do jisté míry determinován.

České školství je v mnoha rysech determinováno svou tereziánskou minulostí. I když stále prochází kulikurálními reformami, průzkumy ukazují, že změny v reálném prostředí probíhají jen velmi pomalu.

¹⁸ Autonomie a odpovědnost učitelů. *EURYDICE*. [online]. [cit. 2014-08-15]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094CS.pdf

Podstatný je fakt, že podle výsledků PISA z roku 2012¹⁹ by u nás dokonce mohla narůstat nerovnost v oblasti vzdělávacích příležitostí. Vzdělávací cesta žáka a pravděpodobné výsledky jsou u nás silně determinovány jeho rodinným a sociálním zázemím a dokonce i sociálním zázemím školy. Index sociálního, kulturního a ekonomického zázemí žáka je založen na třech indikátorech: nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, nejvyšší status povolání rodičů, index rodinného vlastnictví vypovídající o kulturním a ekonomickém bohatství rodiny a zahrnující v sobě jako významný faktor informaci o počtu knih v domácnosti. Česká republika má podle průzkumů selektivní školství.²⁰ Ovšem na druhou stranu je přesun odpovědnosti za výkon žáků na školu více než patrná. To vnímá každý jednotlivý učitel i ředitel. Požadavek na školy být originální, pracovat individuálně, inkluzivně, změnit přístup k žákovi a jeho rodičům jako ke klientům, to může být nad jejich síly. Evropská unie také zatím nevytváří jeden společný vzdělávací model pro všechny školy. I přes tyto bohužel značně negativní podmínky je ovšem nutno říci, že schopní ředitelé s fungujícím středním managementem mohou v naší otevřené společnosti při skutečné snaze také dosáhnout výborných úspěchů.²¹

Dále je třeba vzít v potaz výraznou odlišnost běžné organizace a školního prostředí z hlediska managementu. Prášilová nabízí základní přehled rozdílů.

1. Typické jsou vztahy lidé - věci (příroda, technika).
 - V oblasti výchovy a vzdělávání tvoří podstatu činností vztahy lidé - lidé.
2. Cíle a úkoly jsou jednoznačně formulovány.
 - Stanovení cílů je obtížné s ohledem na nároky na školu kladené, neboť cíle vzdělávání mají komplexní povahu a jejich vymezení je velmi nesnadné. Situaci komplikuje nekonkrétnost stávajících vzdělávacích standardů, protože se tím otvírá pole pro vytyčování rozmanitých a mnohdy až konfliktních cílů ze strany společenské zakázky (např. protiklad nároků na kvalitu vzdělávání a omezování finančních vstupů či financování normativním způsobem).

¹⁹PISA2012.CSI.[online].[cit.2014-08-15].Dostupné

z: http://www.pisa2012.cz/articles/files/Hlavni_zjisti_PISA2012.pdf

²⁰Vzděláváníjepriliselektivní.veda.muni.[online].[cit.2014-08-15].Dostupné

z: http://www.veda.muni.cz/tema/4359-vzdelavani-je-prilis-selektivni#.VM4OcGiG_yB

²¹archiv-clanek6057.ucitelskenoviny.[online].[cit.2014-08-15].Dostupné

z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6057>

3. Práce je jasně rozdělena.
 - Pedagogičtí pracovníci školy často zastávají více funkcí (minimálně učí a dozírají). Pak se může stát, že v organizačním řádu školy a pracovních náplních jednotlivých pracovníků nejsou dokonale určeny pravomoci a odpovědnosti.
4. Formální pravomoci jsou svěřeny některým členům.
 - Pedagogičtí pracovníci mají srovnatelné středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání. Jsou samostatní, kreativní, umí se rozhodovat, pracovat s informacemi, nést odpovědnost atd. V rámci své profese jsou zvyklí se autonomně rozhodovat, a proto mají většinou zájem spoluovlivňovat chod své školy. Nejsou nakloněni plnit pokyny bez vysvětlení širších souvislostí.
5. V zájmu koordinace různých aktivit je organizace vnitřně strukturována a jsou uplatňovány konkrétní řídicí postupy.
 - V resortu školství neexistuje systém personálního řízení (není kariérní řád). Za personální práci na jednotlivých školách odpovídají jejich ředitelé. Při přemíře úkolů, které plní a s ohledem na to, že na vykonávání funkce personálního manažera nebyli připravováni, zvládají nároky personální práce s různou kvalitou. Pokud se týká organizační struktury školy, existuje ještě jedna významná odlišnost od běžné organizace. V novějším (či spíše znovuobjeveném) chápání obsahu učitelského profesionalismu je vyžadována vzájemná spolupráce všech lidí na škole. Škola sice je oficiálně vnitřně strukturovaná (organizační řád školy určuje subordinaci), ale ve skutečnosti dochází ve struktuře školy k neustálému pohybu. Při řešení problémů, projektů a plnění úkolů souvisejících se specifickým posláním školy se dynamicky mění hierarchie podřízenosti a nadřízenosti (koordinátor projektu může být v rámci projektu „nadřízen“ řediteli školy, výchovný poradce může „manažovat“ zástupce ředitele, který učí problémového žáka aj.) nebo je zcela pominuta ve prospěch dosažení cíle (uvědoměle společný postup v cíleně vytvořeném týmu, vždyť management školy také působí v roli učitelů nebo výchovných pracovníků). Velkou roli zde hraje odbornost a z ní vyplývající autorita, která nemusí být doprovázena formální autoritou čerpanou z pozice v organizační struktuře školy.

6. Práce je kontrolována.

- Kontrola a evaluace škol je velmi obtížná s ohledem na nejasnost a těžkou uchopitelnost cílů (viz 2. bod). Někteří odborníci upozorňují, že snaha standardizovat vlastní vyučovací proces (tzn. vypracovat cílové standardy) by ho prakticky zničila. Existuje-li více cílů, kterých má škola dosáhnout, a jsou-li některé z nich dokonce v přímém protikladu, je jasné, že jejich kontrola je velmi obtížná. Kromě toho evaluace výchovy a vzdělávání je s ohledem na složitost zkoumaných jevů velice nesnadná. Platí, že v případě ekonomických úspor často dojde ke zhoršení výsledků v oblasti výchovy a vzdělávání (např. přestanou-li se dělit studenti do skupin při výuce jazyků či výuce praktických dovedností, ušetří se plat učitele, ale efektivita vzdělávání je horší). Některé jevy zase lze hodnotit až po uplynutí určitého časového úseku (postoje, vlastnosti, návyky, aplikace naučených postupů apod.) a často až v mimoškolním prostředí (uplatnění a orientace žáka v dalším životě, v profesi).²²

Poté, co byly popsány podmínky, ve kterých současný středoškolský školní management plní své každodenní úkoly, a okolnosti, které musí při své práci respektovat, bude v následujících kapitolách pojednáno konkrétně o osobnosti ředitele coby nositele vize dalšího rozvoje moderní vzdělávací instituce a nejsilnějších nástrojů, které může při své práci využívat.

3.4 „Dobrá“ škola a ředitel jako manažer s vizí

„Lídři jsou tu pro, aby dávali, a dávat můžete pouze něco, co máte. Duše – která je podstatou vašeho pravého já – je místem, kde naleznete vhled, tvořivost, představivost a hlubokou moudrost. Když poznáte, co se odehrává ve vašem nejhlubším nitru, budete moci rozdávat neomezeně.“²³

Vůdce lze odlišit od manažerů podle jejich vizionářské funkce stanovování cílů, které pak manažeři pomáhají organizaci dosáhnout. Vůdcové mají největší moc (a odpovědnost),

²² PRÁŠILOVÁ, Michaela, 2003, str. 1-2, op. cit. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada), str.138

²³ CHOPRA, Deepak. *Spirituální leadership: osvícené vedení v praxi*. Vyd. 1. Praha: Beta, 2014, úvod

jsou nositeli změn a jsou schopni prostřednictvím řízení měnit způsob, jak lidé nahlíží na věc.²⁴

Nelze se samozřejmě spokojit s obecným označením „dobrá“ škola. Přestože se mohou mezi odbornou (a o to více laickou) veřejností vyskytovat různé názory na směr, jakým by se kvalitní škola měla ubírat, jistě se všichni shodneme na několika základních rysech, které odlišují kvalitní školy od těch ostatních. Pohlédneme v souladu s tématem práce nejprve na tato kritéria z pohledu manažerského, který mluví o tzv. škole efektivní.

Základem takového manažerského pojetí jsou nyní takové myšlenky o efektivitě neboli účinnosti, které byly převzaty z oblastí podnikového řízení. Světlík se např. domnívá, že výtečná škola „je produktem především dobrého managementu“, který „se nebojí chápat školu jako subjekt, který se v tržním prostředí musí chovat tržně a efektivně. Škola se orientuje na své klienty a zákazníky, za které pokládá žáky, studenty, rodiče, zřizovatele, podniky, stát, společnost. Za cíl takového marketingového řízení považuje Světlík efektivní školu, kterou charakterizují tyto znaky:

- Profesionální vedení školy (leadership), které „není pouze o správných manažerských schopnostech a postupech, ale i o osobnosti ředitele a jeho vztahu k spolupracovníkům a žákům“.
- Sdílení vize a akceptování cílů školy spolupracovníky, tedy „pokud vedení školy neseznámí a nepřesvědčí spolupracovníky o správnosti a nutnosti dlouhodobých cílů, zůstanou tyto na papíře. Představy ředitele školy se v lepším případě stávají předmětem nezájmu, v horším posměchu.“
- Vhodné edukativní prostředí, kdy je „vnitřní prostředí školy určující pro vytváření vhodného edukačního prostředí pro práci. Rozhodující roli ve vytváření pozitivního vnitřního prostředí hraje kvalita managementu školy a jejího sboru, mezilidské vztahy a kultura školy.“
- Evaluace práce školy, kdy „jeden ze základních předpokladů efektivního fungování školy je kvalitní zpětná vazba“. Tuto vazbu navrhuje Světlík hledat „ze strany připomínek žáků a jejich rodičů, pedagogů i nepedagogických pracovníků“.

²⁴ LETANG, Jacquie. *Public relations: základní teorie, praxe, kritické přístupy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, str. 218

ale „důležitá je i zpětná vazba z vnějšího prostředí, ze strany absolventů, zaměstnavatelů, škol vyššího stupně, veřejnosti“.

- Učící se škola je pojem, který „představuje stále více uznávanou filozofii řízení, vycházející ze zásady, že pracovníci školy na všech úrovních neustále pracují na svém odborném růstu.“
- Otevřená škola, což je v tomto případě způsob komunikace. „Je to především ředitel školy, který by měl být iniciátorem otevřené komunikace jak s pedagogy, tak s žáky či studenty. Komunikace by měla být otevřená, pravdivá, srozumitelná, pravidelná.“
- Vzdělávání probíhá ekonomicky efektivním způsobem, neboť „často se věnuje příliš malá pozornost kvalitnímu ekonomickému managementu škol.“²⁵

Konkrétně střední odborné školy se dnes musí velmi zajímat o ekonomickou stránku školy a výše zmíněný model v sobě dobře spojuje ekonomiku i pedagogiku v tom nejužším smyslu. Žádný fungující model se ekonomickému pohledu nemůže vyhnout, i když některé modely se snaží klást důraz na pedagogické kvality. Toto tvrzení je doloženo „Desaterem kvalitní školy“ K. Rýdla.

- Nabízí vlastní programovou vizi (vzdělávací program s pestrou nabídkou školních i mimoškolních aktivit) směřující k získávání potřebných sociálních, rozumových, emočních a pohybových dovedností (hotové poznatky nejsou již cílem, ale prostředkem k získávání dovedností, které se tím žádoucím cílem stávají).
- Rozvíjí příznivé klima školy tím, že podporuje prosazování pozitivních mezilidských vztahů mezi dětmi a dospělými a uvnitř obou skupin navzájem, že podporuje ohleduplnou komunikaci a multikulturní orientaci.
- Zaměstnanci jsou si vědomi svého servisního postavení vůči dětem a plně respektují specifické rysy osobnosti dítěte, jeho nadání a handicapů v rámci norem slušného mezilidského chování a jednání.
- Učitelé přemýšlejí o své práci a nabízejí co možná nejefektivnější metody a formy práce podle věkových a specifických zvláštností jednotlivců a skupin dětí.

²⁵ SVĚTLÍK, Jaroslav, 2009, str. 13-14, op. cit. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada), str. 205

- Ve škole funguje pozitivní motivace širokou nabídkou různých aktivit, které také vedou k osvojování a procvičování si řady sociálních a profesních dovedností.
- Dobrá škola se snaží získávat doplňkové finanční a materiální zdroje a efektivně je využívat po dohodě se všemi aktéry vzdělávacích procesů ve prospěch dětí.
- Dobrá škola disponuje vysoce odborně a lidsky kvalifikovanými učiteli a nepedagogickými zaměstnanci, motivovanými ke stálému zvyšování vlastní profesní i lidské kvalifikace a podporujícími efektivní formy sdílené spoluodpovědnosti za chod celé školy.
- Dobrá škola nemá důvod zatajovat a zamlžovat sociálně patologické, kriminální, kázeňské a disciplinární problémy, ale nabízí jejich odborné řešení, které je tím efektivnější, čím větší podpora vnějšího prostředí pro činnost školy existuje.
- Dobrá škola je učící se dynamickou institucí, která se sama vyvíjí po stránce organizační a obsahové tak, aby odpovídala co možná nejvíce představě rodičů a dětí.
- Dobrá škola k sobě přitahuje další aktivní a inspirující podniky, jednotlivce a organizace ze svého okolí a postupně se profiluje navenek jako efektivní komunitní centrum hodnotné kultury a vzdělanosti ve smyslu celoživotního vzdělávání.²⁶

Pol konstatuje, že „řídít a spravovat školy není snadné. Šance na dosahování rovnováhy mezi zájmy všech skupin aktérů ve škole, mezi vnitřním a vnějším světem školy, mezi turbulencí a potřebou stability školního života mají ti, kteří najdou a budou schopni řídit to, co je pro rozvoj školy klíčové.“²⁷

Níže uvedené modely transakčního a transformačního vedení do velké míry korespondují s předkládanou představou ředitele jako lídra velké firmy a vzdělávací instituce současně. V roce 1985 publikoval Bernard M. Bass knihu „Vedení a výkon nad očekávání“, v níž vyložil své ideje transakčního a transformačního stylu vedení. Transakční vedení se týká

²⁶ RÝDL, Karel, 2008, op. cit. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada), str. 212

²⁷ POL, Milan, 2005, op. cit. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada), str. 154

řízení v relativní stabilitě, zatímco transformační vedení zahrnuje dynamičnost a neustálou změnu. Brooks rozdíl mezi styly vedení přehledně uspořádal takto:²⁸

Transakční vedení	Transformační vedení
Odměny jsou závislé na výkonu	Ukazuje charisma a vizi a vštěpuje důvěru, pýchu a respekt
Soustřeďuje se na výjimky a odchylky od pravidel	Inspiruje, ustanovuje vysoká očekávání, užívá symboly
Intervenuje, pouze když nejsou splněny normy	Podporuje inteligenci a kreativní řešení problému
Vyhýbá se obtížným rozhodnutím a odpovědnosti	Užívá osobní pozornosti, bere v úvahu individuality, vyučuje

V kompetenčním modelu je zmíněna jako důležitá schopnost ředitele zvládat odpor proti změnám. Odpor ke změně může mít rozmanitou podobu – od pasivního odmítání až k otevřenému odporu.²⁹ S touto skutečností je třeba vždy počítat.

Armstrong uvádí následujících deset důvodů k nicnedělání, se kterými musí lídr při prosazování své vize počítat.

1. Nebude to fungovat.
2. Už to děláme.
3. Už jsme se o to bezúspěšně pokusili.
4. Není to praktické.
5. Neřeší to náš problém.

²⁸ BROOKS, Ian. *Firemní kultura: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Computer Press, 2003, xiii, 296 s. Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), str. 150

²⁹ ŠULEŘ, Oldřich. *Manažerské techniky III: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. 1. vyd. Editor Milan Pol. Olomouc: Rubico, 2003, 152 s. Nemes, sv. 5, str. 78

6. Je to příliš riskantní.
7. Je to založené na pouhé teorii.
8. Bude to příliš mnoho stát.
9. Znepřátelí nám to zákazníky/management/odbory/pracovníky/akcionáře.
10. Vyvolá to více problémů, než to vyřeší.³⁰

I když odborná literatura a nejnovější teorie o řízení nabízí mnoho strategií a cest k úspěšnému vedení organizací, osobnost ředitele zůstává zásadní. Stejně jako v případě obrovských firem, které jejich zakladatelé postavili „z ničeho“ a proměnili v giganty, i dobrý ředitel má velkou šanci takto vdechnout duši své škole a udělat z ní v rámci možností prosperující a úspěšnou firmu. Vize a práce na ní jsou velmi podstatné. I když pro mnoho racionálně vzdělaných lidí „Západu“ může například D. Chopra se svým spirituálním leadershipem představovat až příliš duchovní způsob přístupu k vedení lidí, právě Chopra dobře dokazuje, že přes osobní spirituální vývoj ředitele lze docílit hluboké proměny zaměstnanců a následně i celé organizace. Dotýká se toho nejdůležitějšího, celého smyslu a významu školy pro společnost. Tyto domněnky se mohou do jisté míry potvrdit ve výzkumu praktické části práce.

Hlavním cílem práce je právě předložit ředitelům škol i dalším odborným zájemcům model takových kompetencí s přímým výstupem do každodenních činností vedoucích škol, v následujících kapitolách bude však v krátkosti pojednáno o pojmech, které se ve všech výčtech a definicích odborníků často opakují a jsou podstatné pro navrhovaný kompetenční model.

3.4.1 Klima školy, kultura školy

V běžné škole hraje vedení i roli manažerů public relations (PR), které je dnes v době rušení škol a veliké konkurence na poli vzdělávání jednou z klíčových oblastí. Jak uvádí L' Etang, oblast organizační komunikace je pro public relations a jeho rozvoj zásadní. Základem práce PR je pamatovat, že zaměstnanci jsou potencionálními velvyslanci své organizace. Také firemní klima se dobří manažeři snaží přizpůsobit vizi a poslání

³⁰ ARMSTRONG, Michael. *Management a leadership: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 268 s. Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), str. 157

organizace. Vizionářští vůdcové jsou považováni za rozhodující pro vytvoření a formování silné kultury.³¹ V prostředí škol je toto velmi podstatné. Vždyť i dobrá inspekční zpráva vždy obsahuje informace o klimatu dané školy.

V současné době a situaci středního odborného školství se nelze ubránit jistému překrývání firemní kultury a školního klimatu. I když pro školu samozřejmě zůstává specifickou zaměřenost na vzdělávání a žáky jako jeho odběratele, stejně tak se stává čím dále více firmou v konkurenčním prostředí s mnoha sociálními partnery a velkou mediální kontrolou.

Co si tedy pod pojmem školní klima můžeme představit? Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.³²

Podle Scheina je klima hluboce zakořeněné ve fyzickém vzhledu organizace, v emočních projevech zaměstnanců, ve zkušenostech návštěvníků nebo nových zaměstnanců těsně po příchodu a v nespočetném množství dalších artefaktů, které lze vidět, slyšet, pociťovat...³³

Jak uvádí R. Čapek, učitel zasvěcený do cílů a filozofie školy si je lépe vědom, jaké klima ve škole a ve třídách má vytvářet, a celý sbor táhne za stejný provaz stejným směrem. Vědí naši čeští učitelé, na základě jaké pedagogické koncepce pracují? Jaké jsou cíle jejich školy a jakými způsoby práce a vedením žáků a studentů k nim nejlépe dojít? Ne! Učitelé u nás podle R. Čapka nejsou seznamováni s filozofií a záměry školy tak, jak by bylo nezbytné. I jiná práce s učiteli na školách častěji spíše není na odpovídající úrovni. Jak jsou u nás přijímáni do práce nastupující učitelé a jak se s nimi pak dále pracuje? Avšak jak začínající a mladý, tak i zkušenější a i ten nejzkušenější odborník (a to platí i pro učitele) potřebuje

³¹ L'ETANG, Jacquie. *Public relations: základní teorie, praxe, kritické přístupy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, str. 218-238

³² ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424, str. 134

³³ SCHEIN, Edgar H., 2000, op. cit. L'ETANG, Jacquie. *Public relations: základní teorie, praxe, kritické přístupy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, str. 237

znát nejen celkovou koncepci své činnosti, ale také držet krok s novými poznatky. Jakým způsobem se mají učitelé sebevzdělávat? Existuje v jejich škole nějaká motivace k dalšímu vzdělávání? A sebevzdělávání? Co vlastně mají naši učitelé číst a studovat? Čapek si stěžuje, že chybí vhodně napsané knihy pro učitele, které by se týkaly celkového pohledu na vzdělávání a jeho praktickou realizaci, tak jak je obvyklé v „civilizovanějších“ školských systémech. A tvrdí, že pokud je tedy teoretická podpora škol právě taková, zbývá jen vedení školy, aby sborově předali svou vizi, v lepším případě ji s učiteli spoluvytvářeli. Jenže k tomu jsou třeba dovednosti, které na našich školách nebyly a nejsou příliš rozvíjeny. Čapek považuje téměř za nemožné, aby byly realizovány pozitivní změny jinak než nahodile, kdyby nebyli všichni učitelé seznámeni s koncepcí školy a neměli vědomí společných cílů. Jak by učitelé mohli realizovat svou každodenní činnost něco, co má v hlavě jen pan ředitel? Jak by mohli každý den reagovat na rozličné školní situace bez vědomí vlastní pedagogické filozofie? Prozatím však pedagogické sbory našich škol ve výzkumech vykazují ve velké míře nechuť k nějakým zásahům, změnám a inovacím, jak se také nezdálo ukázalo při jejich práci na vlastním kurikulu školy.

Vašutová shrnuje výsledky některých šetření o našich učitelích takto:

- Učitelé absorbují nové metodicko-organizační impulsy spíše opatrně.
- Učitelé vyžadují disciplínu a řád.
- S principem svobody zacházejí učitelé spíše zdrženlivě.
- Učitelé chtějí ze své třídy vytvořit kooperující společenství, avšak metody „sociálního učení“ příliš často nepraktikují.
- Učitelé se převážně věnují kázeňským a výchovným problémům žáků.
- Učitelé se soustřeďují na zkoušení a hodnocení žáků.
- Učitelé neovládají a nepoužívají aktivizující metody výuky atd.³⁴

Je velmi hezké, jak ředitelé škol vynalézavě nalézají překážky, proč nemohou jejich pedagogové spolupracovat, např. celkovou situaci ve školství (nízká učitelská prestiž, hrozba nezaměstnanosti, nedostatečné financování apod.) uvádí jako důvod 38 % ředitelů. Daleko oprávněnější bude nejspíš myšlenka, že této spolupráci brání osobní překážky

³⁴ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2004, 190 s. Pedagogika (Grada), str. 98

a mezilidské vztahy (jak uvádí pouhých 25 % a 22 % ředitelů), tedy: špatné klima ve škole, mezigenerační neporozumění, individualismus, rivalita a závist, netolerance, skepse a nezájem některých pedagogů, neochota a nedůvěra.

A učitelé? Ti si sami myslí, že nespolupracují kvůli nedostatku času a sil, vztahům mezi lidmi, nízké prestiži povolání (!), financím a neprovedeným žádoucím změnám ve školství (!?!). Najít cestu, jak z toho ven, bude asi u nás obtížné, neboť pouze každý pátý ředitel věří, že vedení školy má možnost spolupráci učitelů ovlivňovat.³⁵

Vzhledem k zaměření nebude práce o tématu školní klima pojednávat podrobněji teoreticky, ovšem praktická částí bude zaměřena také na možnosti, jaké prostředky a nástroje může ředitel školy využít, aby se o klimatu na škole dozvěděl co nejvíce a případně ho mohl měnit. Vzdělaný management si jeho význam uvědomuje. Jak uvádí Brooks, v některých organizacích začali uznávat, že „vlastněné“ vědomosti jsou nejhodnotnějším majetkem, a termín „vzdělaný management“ vstoupil do slovníku manažerů. Před několika léty bylo vytvořeno konsorcium sedmi velkých společností, aby se podívaly na vzdělaný management a zjistily, jak by mohl být použit pro zvýšení hodnoty akcionáře. Ze studie vyplynulo, že lidé potřebují, aby jim struktura dovolila podílet se na vědomostech a aplikovat je a také aby podporovala klima, ve kterém je slyšet jejich hlas a kde mohou riskovat. Jak je toho dosaženo, je méně důležité, než zda toho bylo dosaženo. Manažeři se potřebují podívat na svoji práci a vidět, že je unikátní. Dále manažeři potřebují, aby na ně bylo uloženo jenom tolik přísného dohledu, kolik je třeba, aby se tyto věci realizovaly.³⁶

I když je klima školy asi nejsubjektivnějším faktorem kvality školy, ve skutečnosti se v něm odráží mnoho dalších. V kapitole 3.7 (Cesta ke kvalitě) jsou předložena praktická doporučení, jak školní klima mapovat.

³⁵ POL, Milan. 2007, str. 71-72, op. cit. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada), str. 142

³⁶ BROOKS, Ian. *Firemní kultura: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Computer Press, 2003, xiii, 296 s. Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), str. 181

3.4.2 Motivace

Jak je to s motivací v prostředí školy? Každý ze zaměstnanců může mít o motivaci poněkud jinou představu. Pro každého je jistě příjemné zvýšení mzdy, ale jistota pracovní a sociální, pocit úspěšnosti, respektu a osobního rozvoje mohou být často také silným motivem. Jiní nemají takovou potřebu uznání od ostatních. Zvláště v organizacích s fixními platy a jen omezenou možností osobních příplatků, jakými jsou i dnešní české školy, je velmi složité uspokojit zaměstnance finančně. Wágenerová zmiňuje v této souvislosti zajímavý fakt. Spokojenost či nespokojenost s platem vystupuje především v kontextech, kdy pracovník:

- srovnává svůj plat s platy ostatních zaměstnanců z hlediska vynaloženého úsilí a pracovních výsledků;
- chápe finanční ocenění jako reflexi přínosu organizaci vyjádřenou nadřizenými;
- vnímá finanční ohodnocení z hlediska významu, prestiže a společenského ocenění své profese.³⁷

To jsou pro ředitele přínosná zjištění a může jim přizpůsobit svůj postoj k motivaci formou finančního oceňování. Ředitel školy musí často využít jiných nefinančních nástrojů, aby dosáhl požadované motivace. Zvláště v institucích, které se primárně zaměřují na práci s lidmi, jsou vesměs zaměstnanci vysokoškolsky vzdělaní lidé. Lze předpokládat, že především pedagogičtí zaměstnanci budou mít ambice využívat své schopnosti, potřebu sebeuplatnění a jistě také naplňovat své osobní cíle. Spojit osobní cíle s vizí školy může být velmi náročné, ale je to velmi podstatná podmínka jejího efektivního vedení. Nejdůležitější je dovednost středního manažera školy motivovat podřízené a dovést je k aktivnímu vykonávání úkolů s využitím všech způsobů motivace, které se mu nabízí, a především s individuálním přístupem ke každému zaměstnanci.

Klíčové pravidlo motivace je podle Urbana jednoduché. Lidé provádějí činnosti, za které se jim nebo jejich okolí v minulosti dostalo odměny, a neprovádějí ty, za něž byli sami nebo jejich spolupracovníci potrestáni (nebo o kterých se domnívají, že by za ně potrestáni

³⁷ WAGNEROVÁ, Irena. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, str. 45

být mohli). Základem motivace je proto jednoduchý vztah „něco za něco“. Pro praktickou motivaci zaměstnanců z toho vyplývá, že každý (náročnější) úkol by měl být spjat s určitou formou odměny, případně určitou hrozbou sankce. Je-li tento vztah porušen, pracovní motivace selhává nebo ztrácí svou sílu. Zjistit, jak zaměstnance na základě odměn a sankcí (skutečně) motivujeme, však většinou není složité. Stačí se podívat, jak se chovají. Jsou-li výkonní, je to velmi pravděpodobně proto, že jsou za svou výkonnost odměňováni, a to hmotně i nehmotně. Jsou-li nevýkonní (a v jejich práci jim nic podstatného nebrání), je tomu velmi pravděpodobně proto, že za výkonnost hmotně ani nehmotně odměňováni nejsou, případně že jsou za ni trestáni. Jsou-li zaměstnanci odměňováni (například povyšováni) za úspěšné politikaření, vyhýbání se odpovědnosti či jiné chování, které k výkonu firmy nijak nepřispívá, bude se takto brzy chovat (a bude nevýkonnou) celá organizace.

Přes svou poměrnou jednoduchost patří pracovní motivace k oblastem, kolem nichž se točí řada nedorozumění. K nejčastějším se řadí představa, že k motivaci pracovníků slouží jejich základní mzda nebo plat, a že jejich dobrou práci není proto třeba již dále nijak hmotně ani nehmotně (například slovně) oceňovat, tj. například jim za ni děkovat. Vyjádřeno jinak, jsou-li zaměstnanci za svou práci placeni, není důvod, aby je jejich vedoucí ještě nějak zvláště dále motivoval.

Podobnou (a obdobně nesprávnou) představou je, že odměna, ať již finanční, nebo jiná, zaměstnanci náleží jen tehdy, provede-li něco mimořádně záslužného, většinou něco, co není přímo v popisu jeho práce. Pro veřejné instituce je tato nesprávná představa o motivaci dokonce vtělena do zákona. V organizacích, které základní pravidlo motivace nerespektují, zaměstnanci většinou nepodávají plný výkon. Buď proto, že jim k tomu schází motivace, nebo proto, že se ubírá nesprávným směrem. K nerespektování základního pravidla motivace dochází nejčastěji v pěti situacích, a to v případech, kdy zaměstnanci:

- Nevědí, jaké důsledky (odměny nebo sankce) jim vykonání, případně nevykonání určitého úkolu osobně přinese, nebo si to plně neuvědomují. Nejčastěji proto, že jim to jejich nadřízený nesdělil, dostatečně nevysvětlil nebo nezdůraznil.

- Pokud odměny nebo sankce za provedení či neprovedení svých úkolů neznají nebo o nich nemají správnou představu, pak na ně nepůsobí. Jejich motivace k vykonání pracovních úkolů proto klesá.
- Za správné plnění svých úkolů žádnou odměnu nedostávají nebo to, co získávají, za odměnu nepovažují. Důsledky jsou obdobné jako v předchozím případě: ke splnění svých úkolů nejsou dostatečně motivováni.
- Jsou odměňováni za to, že své úkoly neplní. Organizace či její vedoucí si tuto motivaci zpravidla neuvědomují, její důsledek je však zřejmý. Je-li neplnění úkolů pro zaměstnance výhodné, nelze se divit, že se podle toho zachovají.
- Jsou trestáni za to, že své úkoly vykonávají správně nebo se tohoto potrestání obávají. I v tomto případě jde zpravidla z pohledu organizace o motivaci nezamýšlenou. To však neznamená, že tato motivace nepůsobí, ani že k ní občas nedochází.
- Nejsou nijak potrestáni za to, že své úkoly neplní. I tato neproduktivní motivace většinou není využívána záměrně, je však poměrně častá. Pokud zaměstnancům jejich snížená výkonnost či neplnění pracovních povinností dlouhodobě prochází, chovají se podle toho.³⁸

Obecně lze podle Wágnerové říci, že motivaci jako takovou lze měřit pouze nepřímo, prostřednictvím produktivity, fluktuace, absencí nebo stížností. Motivaci zaměstnanců obecně zvyšuje, jestliže cítí, že si jich organizace váží a oceňuje je. Znamená to investovat do jejich úspěchu, důvěřovat jim a posilovat jejich pravomoci, poskytovat jim příležitost podílet se na záležitostech, které se jich týkají, zacházet s nimi slušně a spíše jako s lidskými bytostmi, než se „zdroji“, které mohou být využívány, a poskytovat jim odměny (peněžní i nepeněžní), které jim názorně ukážou, do jaké míry jsou oceňováni a váženi.

Pokud ředitel nebo jiný manažer zná motivace svého zaměstnance, společně dohodnou formu dosahování cílů i ohodnocení, budou úkoly jistě mnohem lépe akceptované. Typickými pobídkami jsou peněžní odměna, hodnocení výkonu a osobnosti, ale také příznivé podmínky pro práci. Důležité pro motivaci je i uznání skupinou, okolím,

³⁸ URBAN, Jan. *10 kroků k vyššímu výkonu pracovníků: jak snadno a účinně předcházet nedostatkům v práci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 123 s. Management (Grada), str. 69

sebeocení, možnost naplňování aspirací, možnost samostatné práce a participace na rozhodování, a v neposlední řadě i úroveň sociálních výhod a celkový sociální status vykonávané práce. Ve škole hraje specifickou roli individualita. Zvláště ve školách, kde se zaměstnanci většinou příliš nestřídají, naopak je běžné, že mnoho učitelů zůstává na škole po mnoho let, jejich smlouvy jsou uzavřené na dobu neurčitou a pracují-li bez vážných prohrůšků, totiž nemá vedení školy důvody, ale ani možnost, pracovníka propustit, pokud není zcela spokojen. Proto je třeba pracovní úkoly přizpůsobovat individuálně schopnostem a preferencím každého zaměstnance, a maximálně tyto schopnosti využít.³⁹

Tato skutečnost podporuje předpoklad, že stejně podstatné jako motivace je také průběžné hodnocení, kterému se ve státních institucích velký význam nepřikládá. Platový výměr a dva motivační pohovory v roce, na jejichž základě se určuje výše osobního příplatku, je často lepším standardem. Pravidelná zpětná vazba ve školách nebývá rozhodně běžná. Přitom je již dávno obecně známo, že hodnocení nemůže být jen nástrojem pro zdůvodnění výše platu. Jak bylo již výše uvedeno, adresné hodnocení, pozitivní zpětná vazba a následný pocit úspěšnosti mohou být někdy tou nejlepší motivací. Jako ideální je možné vnímat situaci, kdy zaměstnanec sdílí vize školy jako své vlastní, a tak přijímá pracovní úkoly spíše jako výzvy, jejichž splnění jej i osobně uspokojí.

Pro manažery, kteří se snaží vstítit svým podřízeným vyšší potřebu dosahování cílů, je obzvláště zajímavé McClellandovo tvrzení, že tuto potřebu lze posílit kombinací manažerských rozhodnutí a tréninku. Navrhuje, aby manažeři zdůrazňovali úspěch a poskytovali pozitivní zpětnou vazbu, identifikovali vzory a úspěšné 'růdce a učitele, povzbuzovali zaměstnance k napodobování těchto vzorů, ovlivňovali sebehodnocení zaměstnanců s nízkou potřebou dosahování cílů a povzbuzovali je k tomu, aby o sobě přemýšleli pozitivněji. Důsledky této práce pro teorii očekávání jsou velice významné. Kupříkladu jedinec s vysokou potřebou dosahování cílů bude zřejmě přisuzovat vysokou hodnotu očekávanému výsledku, jehož součástí bude služební postup, pozitivní zpětná vazba, posílení pravomocí, a nové výzvě. Případné zklamání z nedosažení očekávaného výsledku by bylo značné a pravděpodobné by vedlo k demotivaci a snad i k odchodu

³⁹ WAGNEROVÁ, Irena. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 117 s. Vedení lidí v praxi, str. 56-58

z organizace. Jedinci s vyšší potřebou sounáležitosti by mohli být spíše motivováni úkoly a pracovním zařazením umožňující společenský kontakt s lidmi a tvorbu vztahů.

Když se lidé připojí k organizaci, obrazně řečeno podepíší psychologickou smlouvu. Jinými slovy stanou se součástí domluvy se zaměstnavatelem, týkající se očekávaného a legitimního chování a výstupů. Tato společná dohoda obvykle zahrnuje ujednání o tom, jaká míra závazku se očekává od zaměstnance a jaká míra podpory se očekává od zaměstnavatele. Obecně řečeno, většina jednotlivců by očekávala spravedlivé hodnocení, určitou formu účasti na rozhodování (především v manažerských pozicích), určitou úroveň jistoty zaměstnání atd., ovšem zásadní organizační změny je mohou změnit. Zaměstnanci často berou tato očekávání jako samozřejmost. Zaměstnavatelé pak budou od zaměstnanců očekávat, že přijmou organizační ideologii a její cíle, podpoří image firmy a projeví svědomitost a důvěryhodnost. Různí jednotlivci mohou mít v kteroukoli dobu 'uzavřené' se zaměstnavatelem různé psychologické smlouvy. Zásadní organizační změna může nejenom porušit tuto smlouvu, ale také ovlivnit různé lidi různými způsoby. Podobně mohou ohrozit psychologickou smlouvu zásadní konflikty mezi jednotlivci a skupinami a mezi organizací a jednotlivci. Toto porušení může být důvodem zatrpklosti a výčitek, což může obratem vést k demotivaci. Otázka mzdy a postavení se v organizacích objevuje často a je obzvláště relevantní v procesu organizačních změn.⁴⁰

Jak uvádí Wágnerová, u nás se zatím nesetkáváme s případy soudních sporů, týkajících se objektivitu pracovního hodnocení, ale ze zkušeností z jiných zemí vycházejí i doporučení pro kritéria hodnocení, která mají být:

- objektivní spíše než subjektivní,
- ve vztahu k práci a k popisu práce,
- chování, ne vlastnosti,
- musí být v moci hodnoceného,
- ve vztahu ke specifickým funkcím, ne všeobecné,
- musí být zaměstnanci předem sdělena.

⁴⁰ BROOKS, Ian. *Firemní kultura: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Computer Press, 2003, xiii, 296 s. Řízení školy (Wolters Kluwer ČR), str. 53-59

I. Wágnerová taktéž upozorňuje, že v organizaci musí existovat formální předpis a postup pro případ stížnosti zaměstnance proti výsledkům hodnocení. Pro případ jakýchkoliv sporů je důležité, aby zaměstnavatel byl schopen ukázat na konkrétní pracovní výsledky zaměstnance, ze kterých hodnocení vycházelo.⁴¹

Dobry lídr se samozřejmě bude o problematiku motivace aktivně zajímat, bude sledovat nejmodernější trendy a přizpůsobovat je specifickému školskému prostředí. Může čekat, až stát vytvoří lepší podmínky, změní systém hodnocení, zbaví učitele nadměrné administrativní zátěže, změní způsob přípravy učitelů na pedagogických fakultách, ale to skutečně může čekat velmi dlouho. Pokud chce prosadit změny rychleji, bude pro něj motivace zaměstnanců jedním ze základních prostředků.

3.4.3 Tým a týmová práce

Efektivní a zralé týmy nevznikají. Rostou, vyvíjejí se ze skupin zráním, uvědomováním si toho, co se děje ve mně, mezi námi, kolem nás, a to vše se dostává do rovnováhy. K týmu můžeme vyrůst. Skupina roste tak vysoko, kam rostou její členové.

Tým má schopnost fungovat jako samostatný, vyvíjející se organismus. Potřebuje k tomu směr, důvěru a prostor.⁴²

Mnohokrát byla v práci zmíněna nutnost týmové práce, nutnost ředitele sestavovat kvalitní tým a starat se o něj. Jak se pozná dobrý tým? Abychom mohli říci, že se jedná o efektivní pracovní tým, měl by podle Horváthové splňovat tyto charakteristiky:

- jednotlivci chápou stanovený cíl, úkol, přijímají ho,
- v týmu panuje neformální, uvolněná atmosféra s prvky přátelství, ale i náročnosti,
- členové týmu cítí zodpovědnost za řešení úkolů, problémů, situací,
- každému jednotlivci je dán dostatečný prostor k diskusi,
- kritika je žádoucí, ale podaná slušnou a věcnou formou,
- členové týmu si vzájemně naslouchají,

⁴¹ WAGNEROVÁ, Irena. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 117 s. Vedení lidí v praxi, str. 64-65

⁴² MOHAUPTOVÁ, Eva. *Týmový koučink: jak snadno a účinně předcházet nedostatkům v práci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 236 s. Management (Grada), str. 25, 141, 84

- nesetkáme se s obavou z vyslovení extrémních tvůrčích nápadů,
- členové týmu jsou iniciativní,
- potenciální konflikty budou zkoumány, projednávány a řešeny,
- je zavedeno jasné přidělování úkolů podle schopností jednotlivých členů,
- rozhodnutí jsou dosahována konsensem všech členů týmu,
- dodržuje se princip společného autorství výsledků práce týmu,
- jednotliví členové týmu vzájemně uznávají své schopnosti,
- vedoucí má respekt, členové týmu ho uznávají,
- členové týmu cítí silnou sounáležitost s týmem, sdílejí společné hodnoty,
- vysoká soudržnost týmu.⁴³

Jak uvádí Mohauptová, ředitel může využít pro diagnostiku své práce s týmem následující otázky, na něž by členové měli odpovědět kladně:

- Máme jasný cíl a směr, kam chceme dojít?
- Vidím, cítím, vím, kam povede naše snažení?
- Máme v tom jasno v týmu, ve skupině? Shodujeme se?
- Když se nás někdo zeptá, čeho chceme dosáhnout, odpovíme přibližně stejně?
- Zaměřujeme se na kroky, které můžeme udělat v budoucnosti?
- Využíváme minulost pro lepší budoucnost?

V navrhovaném kompetenčním modelu je poukazováno na tyto otázky velmi často, jsou považovány za klíčové pro správný rozvoj a fungování školy.

Jak může ředitel rozpoznat, že klesá efektivita týmu a nevládne v něm respekt?

- Lidé mají špatné vztahy. Nově příchozí nerespektují ty, kteří tam byli před nimi.
- Starší a zkušenější kolegové nechtějí zaučovat mladší a hrají přesilovku i vůči svému šéfovi – budují si nepostradatelnou roli.
- Lidé se neumějí domluvit (příliš dlouhé porady, špatné toky informací)
- Úkol není vhodný pro více lidí, přesto se o to snaží.

⁴³ HORVÁTHOVÁ, Petra. *Týmy a týmová spolupráce: jak snadno a účinně předcházet nedostatkům v práci*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2008, 200 s. Management (Grada), str. 32

- Lidé mají příliš dobré vztahy – tedy alespoň s některými kolegy z pracoviště. Projevuje se to pomlouváním druhých, případně probíráním čehokoli jiného, co nesouvisí s prací, důsledkem jsou špatné vztahy s nadřízeným a dalšími lidmi.
- Lidé jsou líní (mají příliš hodného vedoucího, nebo si to z popisu práce mohou dovolit)
- Skupina se staví na odpor šéfovi, neuznává hierarchii a vytváří vnitřní koalice.⁴⁴

Jak uvádí Horváthová základem vytvoření efektivně fungujícího týmu je správný výběr jeho jednotlivých členů, a to na základě požadavků zadaného úkolu, znalostí a dovedností potřebných pro jeho splnění a také schopnosti jednotlivých členů spolupracovat s druhými v týmu.⁴⁵ Následující kapitola pojednává právě o roli personalistů ve škole a významu pečlivého výběru nových zaměstnanců.

3.4.4 Výběr nových zaměstnanců a personalisté na školách

Vedle motivace stávajících zaměstnanců může ředitel školy využít také mocného nástroje, kterým je výběr nových zaměstnanců. Jak bylo zmíněno výše, škola není prostředím, ve kterém by se zaměstnanci často střídali, a tedy ani výběrová řízení nejsou hlavní náplní práce personalisty v běžné české střední škole. O to podstatnější je co nejpreciznější výběr nových zaměstnanců. Bude samozřejmě ovlivněn jejich konkrétním pracovním zařazením, ale obecně by škola měla i zde využívat efektivních a ověřených nástrojů. Vždy by měla mít dokonale vytvořený požadovaný profil zaměstnance. Ať už jde o rozbor CV, vedení pohovoru, nebo diagnostikování pomocí testů či dotazníků anebo složitější Assessment Centre.

Velmi dobrý a přehledný rozbor procesu výběru nabízí J.E. Evangelu.

1. Stanovení cíle – definice požadovaného výstupu, termín, diskuze nad představami s těmi, kdo požadovaný cíl požadují
2. Rozfázování – logicky rozčlenit termín podle činností v jednotlivých fázích

⁴⁴ MOHAUPTOVÁ, Eva. *Týmový koučink: jak snadno a účinně předcházet nedostatkům v práci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 236 s. Management (Grada), str. 29, 41

⁴⁵ HORVÁTHOVÁ, Petra. *Týmy a týmová spolupráce: jak snadno a účinně předcházet nedostatkům v práci*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2008, 200 s. Management (Grada), str. 33

3. Stanovení metod pro objektivní výsledky – testy, dotazníky, vytvoření srovnávacích kritérií
4. Sestavení týmu – pro zvýšení objektivitu volíme více posuzovatelů
5. Průběh samotného projektu – systematicky využíváme kritické hodnocení
6. Závěr – sběr dat z jednotlivých fází i od jednotlivých posuzovatelů
7. Vytvoření závěru – diskuze nad spornými body
8. Sestavení výsledné zprávy
9. Rozhodnutí o závěru a doporučeních⁴⁶

Převedeme-li tyto obecné postupy do námi uvažovaného školního prostředí, můžeme ve spolupráci s týmem, středním managementem, psychologem, ale i s učiteli, velmi omezit možnost „chyby“ ve výběru nových zaměstnanců na každé konkrétní místo. I když jde o jeden z jistě časově náročnějších procesů, dokonalá příprava se vyplatí. Každý ze členů komise by měl mít představu, co od nového zaměstnance očekává. Jen tak může vzniknout kompletní obraz nároků, které budou na zaměstnance kladeny, a tomu se pak podřídí metody použité při výběru.

Samozřejmě je třeba si uvědomovat všechna reálná omezení výběru zaměstnanců ve školství. Nejde jen o významné rozdíly mezi regiony, výší nezaměstnaností v nich apod. Není tajemstvím, že absolventi pedagogických fakult mnohdy o práci učitele ani neuvažují, takže často ani není možnost z více uchazečů o místo, zvláště u některých aprobačí. Nicméně, i zde může ředitel využít zkušeností velkých firem a hledat své potencionální zaměstnance již v době, kdy dokončují svá studia. Pokud se personalistovi podaří zajistit kvalitní zaškolení nováčků, může být čerstvá posila pro tým velmi přínosná.

Po uvedení výčtu úkolů, před kterými stojí současný ředitel každé větší školy, je jasné, že role personalisty je vedle vrcholového managementu školy neméně důležitá. Je možné ovšem tvrdit, že na současných školách je role personalisty velmi nedocenená a především v případě velkých středních škol není přizpůsobená změněným podmínkám a jistě by byl vhodný další výzkum, který by se význam personalistů na školách a státních institucích obecně zaměřil.

⁴⁶ EVANGELU, Jaroslava Ester, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Diagnostické metody v personalistice*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 176 s. Manažer, str. 48

Je jasné, že ve větších firmách o stovkách zaměstnanců (což ale není výjimečná situace ani ve velkých integrovaných školách), jsou jednotlivé úkoly rozděleny mezi více personalistů, někteří se specializují na odměňování, někteří na zaměstnanecké vztahy, jiní na získávání a výběr nových zaměstnanců. Často si firmy jen nasmlouvají externí konzultanty. Ve školách je situace diametrálně odlišná. Většina povinností leží na jediném zaměstnanci. Ten se musí orientovat ve školním prostředí, ekonomice, personalistice, účetnictví, právním školském kontextu a často i v dalších oborech. Nároky jsou velmi vysoké, finanční ohodnocení, alespoň proti soukromé sféře, neadekvátní.

Kociánová zdůrazňuje, že personální řízení je nejvýznamnější složkou efektivnosti organizace, efektivním řízením optimálního počtu kvalitních lidí organizace dosahuje přijatelné míry rentability a konkurenceschopnosti. Oblast personálního řízení ovlivňuje zvyšování produktivity práce, snižování absence a fluktuace pracovníků, pracovní podmínky, kvalitu personálu a využití jeho potenciálu, rozvoj pracovníků, loajalitu pracovníků, jejich motivaci a uspokojení z vykonávané práce ad.

Z hlediska nákladů představují lidé pro organizaci značné investice, avšak jejich potenciál je pro fungování organizace prioritou. Investice do schopných pracovníků a jejich rozvoje jsou investicemi návratnými.⁴⁷

Řízení znalostí se stalo významnou oblastí pro personalisty, jejich úkolem je zajistit, aby organizace měla intelektuální kapitál, který potřebuje. Personalisté by měli mít schopnost analyzovat různé typy znalostí existujících v organizaci. Personální útvar může k řízení znalostí přispět následujícími aktivitami:

- pomáhat vytvářet kulturu otevřenosti, jejíž hodnoty a normy zdůrazňují význam předávání znalostí;
- zlepšovat klima oddanosti a důvěry (vedení lidí ke ztotožnění s cíli a hodnotami organizace zahrnujícími i procesy vytváření, rozvoje a předávání znalostí);

⁴⁷ KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2012, 149 s. Psyché (Grada), str. 149

- doporučovat uspořádání a rozvoj organizace usnadňující předávání znalostí pomocí sítí a pracovních skupin lidí, kteří mají společný zájem o stránky své práce a týmové práce;
- doporučovat formování pracovní síly organizace (a poskytovat služby) zajišťující získávání a stabilizování cenných pracovníků přispívajících k vytváření a předávání znalostí;
- doporučovat metody motivování lidí, aby byli ochotni předávat své znalosti dál, odměňování těch, kteří znalosti předávají;
- pomáhat při vytváření procesů řízení pracovního výkonu s důrazem na vytváření a předávání znalostí;
- vytvářet procesy podnikového i individuálního vzdělávání formující znalosti a podporující jejich rozšiřování;
- navrhopat a organizovat diskuse, semináře, konference a symposia umožňující předávání informací metodou „od člověka k člověku“;
- v kombinaci s informační technologií vytvářet systémy získávání a je-li to možné, systematického třídění explicitních i „tichých“ znalostí;
- propagovat řízení znalostí mezi manažery a podněcovat je k tomu, aby vedli a podporovali iniciativy v oblasti řízení znalostí⁴⁸

Pokud se vedení školy podaří ve spolupráci s kvalitním personalistou sestavovat vhodný tým, bude se vize naplňovat mnohem jednodušeji.

Od konkrétních oblastí, které jsou pro ředitele podstatné, pokud bude chtít být skutečným lídrem pro svou školu, bude pomocí kompetencí následující kapitola zaměřena právě na osobu samotného ředitele.

3.5 Kompetence – definice

Kompetence představuje „JAK“ dosahují „CO“. Kompetence je trs znalostí, dovedností, zkušeností, ale i vlastností, který se projevuje v určitém úseku chování.⁴⁹

⁴⁸ ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy* : 10. vydání. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, str. 57

Pro přehlednost budou kompetence ředitele rozděleny nejprve obecně. Jaké role ředitel střední školy dnes hraje? J. Kitzberger ve své publikaci přehledně vymezuje úkoly ředitele školy jako statutárního zástupce organizace, garanta vzdělávacích procesů, zástupce zaměstnavatele a statutárního zástupce právnické osoby, vymezuje detailněji důležité kompetence ředitele školy v právních předpisech a zároveň upozorňuje na některé možné rozpory v jejich praktickém využívání.

3.5.1 Ředitel jako statutární zástupce organizace

Pravomocemi jako statutárního zástupce organizace vymezenými školským zákonem je např. rozhodovat ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělání a školských služeb s výjimkou situací, při nichž je nutná podmínka stanoviska zřizovatele, školské rady nebo zákonných zástupců žáků. Ředitel také odpovídá za poskytování vzdělávání a školské služby v souladu se školským zákonem a vzdělávacími programy, za odbornou a pedagogickou úroveň školských služeb, ale také za zajištění dohledu nad nezletilými žáky. U větší školy všechny tyto kompetence nemůže naplňovat fyzicky osobně, ale vydává pokyny, deleguje na jiné zaměstnance školy apod., ale odpovědnosti za žádnou z oblastí se tím zřící nemůže. Podobně ředitel sice zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, projednává s ní zásadní pedagogické dokumenty a opatření, ale konečná odpovědnost je nedílná a jen na řediteli. A konečně, přestože se školský zákon příliš nezabývá konkrétními pravomocemi ředitele v oblasti ekonomické, je na něm, aby stanovil výši úplaty za vzdělávání a školské služby.

3.5.2 Ředitel jako garant vzdělávacích procesů

Povinnosti vydávání školního vzdělávacího programu, zpracovávání výroční zprávy o činnosti školy, možnost zřizování funkcí asistenta pedagoga, možnost přezarování nadaných žáků do vyššího ročníku, povolování vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, vyhlašování volných dnů, vydávání školního a stipendijního řádu také vyplývají přímo ze školského zákona.

⁴⁹ HRONÍK, František. *Jak se nespálit podruhé: strategie a praxe výběrového řízení*. Vyd. 1. V Brně: MotivPress, 2007, xi, 376 s. Psyché (Grada), str. 274

Další kompetence však souvisí i se zákonem o pedagogických pracovnících. Ředitel stanovuje týdenní rozsah hodin přímé pedagogické činnosti pedagogům. Ředitel odpovídá také za vytváření podmínek pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (plán vzdělávání může vydat až po projednání s odborovým orgánem) a při sestavování plánu musí přihlížet ke studijním zájmům pracovníka a potřebám a rozpočtu školy.

3.5.3 Ředitel jako zástupce zaměstnavatele

Poslední zmíněná kompetence částečně souvisí i s pracovněprávními vztahy, jejichž problematika též spadá do kompetence ředitele školy. Základním dokumentem je zde samozřejmě zákoník práce, s ním si ředitel ale často ve složitějších případech nevystačí. Nedodržení některých podmínek vydávaných průběžně z důvodu ochrany práv zaměstnanců může někdy dovést ředitele až před soud.

Z nejběžnějších kompetencí vzpomeňme výběr uchazečů o volné pozice, při němž se musí ředitel dobře orientovat v antidiskriminačním zákonu, dále sjednávání pracovního poměru, rozhodování o výši platu, a to v průběhu trvání celého pracovního poměru. Ředitel může v souladu se zákonem vymezit zvláštní případ, kdy musí být učitelé ve škole i mimo přímou pedagogickou činnost, ale toto musí být odůvodněno konkrétními potřebami školy. Takže lze říci, že oblast pracovního práva stojí na pomezí práva soukromého a veřejného a na rozdíl od jasných mantinelů školského zákona, jsou kompetence ředitelů až nebezpečně široké.

3.5.4 Ředitel jako statutární zástupce právnické osoby

Zde se musí ředitel řídit především obchodním zákoníkem, zákony týkajícími se nakládání s financemi, BOZP a správy majetku. Jde především o kompetence rozhodování o smluvních partnerech a uzavírání smluv, vyhlášení a organizování veřejných zakázek a výběr dodavatelů, rozhodování týkající se ochrany osob v oblasti zdraví a bezpečnosti i osobních údajů. V neposlední řadě sem také patří rozhodování o kompetencích jiných osob (stanovení organizace a delegování).⁵⁰

⁵⁰ LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 117 s. Vedení lidí v praxi, str. 18-22

3.6 Kompetenční model

Kompetenční model propojuje kompetence organizace a jejích pracovníků. Sociálně-psychologické východisko předpokládá, že kompetence jsou součtem těch nejdůležitějších kompetencí – kompetencí jednotlivců. Strategické východisko začíná u představy, že nejdříve musíme mít definovanou podobu kompetentní firmy a pak z ní můžeme odvozovat představu o kompetencích lidí, kteří firmu tvoří. Funkční a fungující kompetenční model přináší výhody organizaci jako celku, jejím manažerům a zaměstnancům a personalistům, kteří mají roli správců kompetenčního modelu.⁵¹

Trojanův kompetenční model, který bude v práci dále používán, je strukturován do šesti základních oblastí, každá oblast má další členění na dílčí kompetence a podrobným popisem pozorovatelného chování.

3.6.1 Ředitel školy garant vzdělávání

Díky kompetenci řízení a hodnocení edukačního procesu dokáže naplánovat a implementovat ŠVP odpovídající konkrétní škole podle pedagogických zásad v souladu s odpovídajícím RVP a využitím specifik školy a okolních podmínek a situace, v níž se škola nachází. Je také nutné, aby ředitel školy se svými pracovníky vytvořil adekvátní nástroje pro získávání zpětné vazby, v tomto případě relevantní výsledky žáků. Důležitá je analýza získávaných výsledků a uvážlivé rozhodování o možných opravách ŠVP, používaných metod, nástrojů či personálních opatřeních. Aktualizace školního vzdělávacího programu je velmi citlivou záležitostí, může jít často o nevratné změny dotýkající se přímo žáků. Ředitel musí bedlivě sledovat všechny dostupné informace, jako jsou výsledky žáků a jejich tendence, celkovou atmosféru školy, školskou politiku státu i zřizovatele, aby na jedné straně zbytečně často neprováděl či neinicioval změny programu, na druhé straně aby nedopustil zastarání ŠVP či delší cestu školy nesprávným směrem.

Z mezinárodních zpráv a doporučení vyplývá skutečnost, že úroveň využívání výsledků mezinárodních srovnávacích šetření, jichž se účastní i čeští žáci, je malá na úrovni systému

⁵¹ HRONÍK, František. *Jak se nespálit podruhé: strategie a praxe výběrového řízení*. Vyd. 1. V Brně: MotivPress, 2007, xi, 376 s. Psyché (Grada), str. 274

i na úrovni jednotlivých škol. Pro školu a její žáky je nutné, aby ředitel sledoval tytovýsledky, chápal možné trendy a vytvářel týmu pedagogických pracovníků podmínky k vhodnému edukačnímu působení.⁵²

Pokud budeme považovat kvalitní ŠVP za praktický obraz vize, můžeme předpokládat, že tato kompetence bude všemi účastníky vzdělávání, a tedy i respondenty našeho výzkumu, považována za jednu z nejdůležitějších.

3.6.2 Ředitel coby lídr

Kompetence lídra určují podle Trojana úspěšnost strategického myšlení. Ředitel umí stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich. Priority jsou ty ze základních oblastí činnosti školy, jež jsou chápány a vyhodnocovány jako přednostní stupně k naplnění jeho vize. Dokáže sestavit vizi a ostatním ji ukázat jako časově neohraničené a dobře zapamatovatelné vyjádření budoucího stavu odpovídající potřebám školy. Je nutné, aby se na vizi podíleli všichni pracovníci školy, aby se s ní mohli ztotožnit. Zde je ze strany ředitele potřeba správná motivace pracovníků, zjišťování a pochopení jejich potřeb a možností, cílů a perspektiv pracovních i osobních.

Ředitel by měl být schopný představit vizi školy také všem dalším partnerům a veřejnosti. Jeho vystupování značně ovlivňuje chod školy, její postavení v obci či regionu, zejména v době jistého soupeření škol vzhledem ke snižování počtu žáků. Jde o seriózní propagaci a zviditelnění školy, seznamování s výsledky žáků, s perspektivami školy a nemůže se vyhybat ani problematikým či negativním místům života školy.⁵³

Lze předpokládat a v práci je mnohokrát zmíněno, že tato kompetence je pro kvalitního ředitele spolu s předcházející kompetencí nejdůležitější. I když termín „vize“ není v oblasti státní správy používán nijak často, školní prostředí je specifické svými zaměstnanci i účelem, jak již bylo vysvětleno dříve. Pokud předpokládáme, že učitelé jsou coby zaměstnanci rádi v roli spolutvůrců celkového obrazu školy, bude pro ně lídr s dobrou vizí, na které se mohou spolupodílet, vnímán jako důležitý.

⁵² LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 117 s. Vedení lidí v praxi, str. 59

⁵³ LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 117 s. Vedení lidí v praxi, str. 60

3.6.3 Ředitel coby manažer

Kompetence manažera spočívají podle Trojanova modelu v umění stanovit dlouhodobou a podrobnou uchopitelnou, týmem akceptovatelnou, měřitelnou, časově ohraničenou a splnitelnou strategii k dosažení vize školy. Také musí být schopen správně vybrat a přijmout pracovníky do týmu (základní podmínka budování kvalitní školy) na základě dokonale promyšlených kritérií, zajistit jejich adaptaci, rozmístění i další rozvoj v dobrých pracovních podmínkách, určit kritéria hodnocení, umět obstát v kolektivním vyjednávání.

Je zákonnou povinností ředitele školy hospodařit se státem přidělenými penězi efektivně a hospodárně. Velikou výhodou pro školu může být, když ředitel školy umí získat i jiné finanční prostředky z projektových a grantových výzev, dokáže přesvědčit sponzory, firmy, případně využít možností nějaké doplňkové činnosti.⁵⁴

Není překvapením, že schopnost určit správné strategie k dosažení vize a obstarat finance na jejich uskutečnění, je dnes vnímaná jako stěžejní.

3.6.4 Ředitel coby partner

Co se týče kompetencí sociálních, sestavování týmů patří mezi důležité činnosti ředitele školy. K tomu musí poznat jednotlivé typy pracovníků, odhadnout jejich možné týmové role, provázat jednotlivce a nasměrovat je optimálním způsobem s velkou mírou diplomacie.

Konflikty někdy posunují vývoj organizace rychle dopředu, dobrý lídr je řeší otevřeně a rychle. I když by měl ředitel mít schopnost konfliktům předcházet včasným pojmenováním problému, nesmí odkládat jeho řešení, musí jednat otevřeně, rozhodně a nekompromisně. Včasným pochopením příčin možného odporu proti změnám by měl dokázat alespoň částečně eliminovat nejruznější negativní situace.

Činnost školy se nedotýká pouze žáků, jejich rodičů a pracovníků školy. Do hry vstupuje zřizovatel, jiné instituce, dodavatelé, možní sponzoři školy. S většinou jedná právě ředitel školy a měl by být schopen s nimi jednat v zájmu a ku prospěchu školy. Zájmy partnerů

⁵⁴ LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 117 s. Vedení lidí v praxi, str. 60

často nejsou ve vzájemném souladu a ředitel by se měl snažit o pochopení východisek a sblížení stanovisek zainteresovaných stran.

Součástí kompetence ředitele je též schopnost akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem. Ředitel školy nevystupuje sám za sebe, ale za celou organizaci a nemůže ji ohrozit nedodržením rámce, případně neodborným výkladem právních norem. Není-li schopen akceptovat celkové podmínky či jednotlivá pravidla, nemůže svoji práci dobře vykonávat.⁵⁵

Tato kompetence se může jevit jako samozřejmá, ovšem je to také ta, která je nejvíce veřejně monitorována a hodnocena. To, do jaké míry umí ředitel dobře svou školu vést, někdy i navzdory těžkým podmínkám, často nejlépe ukazuje jeho kvality. Kompetence sestavení týmu také nemusí být vnímána jako nejpodstatnější, ale na mnoha místech práce již bylo dokázáno, že správně sestavený tým a jeho rozvoj může být základním předpokladem úspěchu celé školy. Kvalitní lídr si je této skutečnosti dobře vědom a v rámci složitých podmínek hledá „správné“ lidi. Mezi podřízenými i mezi sociálními partnery.

3.6.5 Ředitel coby osobnost

Kompetence osobnostní spočívají v tom, že si kvalitní ředitel dokáže rozvrhnout čas a energii, stíhá svoji náročnou práci, nebo deleguje vhodné úkoly na jiné pracovníky.

K náročné řídicí práci ovšem časový tlak v rozumné míře patří a ředitel musí být schopen reagovat rychle, vyhodnocovat situaci a podle potřeby delegovat úkoly či posunout priority. Časovému vypětí by měl předcházet správnou klasifikací přicházejících úkolů v používané škále: důležitý - nedůležitý a naléhavý - nenaléhavý. Řídicí pracovníci se musí rozhodovat permanentně, často okamžitě, někdy správné rozhodnutí vyžaduje jistý čas. Nejde o rychlé či unáhlené jednání, ale o schopnost získání informací, jejich analýzu, zapojení pracovníků do etapy vyhodnocení alternativ až po konečné rozhodnutí. Ředitel školy musí být schopen nést důsledky svých rozhodnutí, neměnit zbytečně směr, ovšem na druhé straně je nutné umět otevřeně přiznat rozhodnutí špatné. Každý manažer má

⁵⁵ LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 117 s. Vedení lidí v praxi, str. 61

právo na dobrá i špatná rozhodnutí. Analýza případných vlastních chyb, reflexe činnosti a vyplývající korekce by měla také patřit k samozřejmým dovednostem.⁵⁶

Lze předpokládat, že na rozdíl od předcházející skupiny sociálních kompetencí budou osobnostní kompetence nejhůře monitorovatelné vnějšími pozorovateli. Pokud se ovšem očekává u učitelů zájem o zpětnou vazbu, a tedy i o evaluaci a autoevaluaci, bude i kompetence sebereflexe a seberozvoje jistě hodnocena ve výzkumu vysokými známkami. Pokud má být skutečným lídrem, měl by být ředitel pro své podřízené v určitém smyslu i příkladem a osobní motivací.

3.6.6 Ředitel školy odborník

Kompetence odborné spočívají ve schopnosti ředitele vést školu v souladu s celostátně platnými i vnitřními právními a ekonomickými předpisy i bez ohledu na svůj subjektivní pohled. Přitom musí být pro ředitele samozřejmostí sledovat školství v širším významu, zohledňovat výsledky výzkumných šetření, souhrnných materiálů o školském systému (ČŠI, Eurydice, OECD), snažit se pochopit trendy, seznamovat s nimi podřízené a vést školu v souladu s těmito trendy.

Množství problémů vzniká ze špatné komunikace mezi lidmi, z komunikačních bariér a šumů, ze špatné kultury školy či nepochopení situace. Ředitel musí zajistit odpovídající vždy obousměrnou komunikaci mezi sebou a ostatními pracovníky, rodiči, partnery. Systém musí udržovat v maximální efektivitě a okamžitě odstraňovat i latentně vnímané problémy.

Plynná komunikace i v cizím jazyce, schopnost čtení cizojazyčného textu již zcela nezbytně patří k vybavení ředitele školy. Samozřejmě by měl jít navíc ředitel příkladem ve svém vlastním vzdělávání.⁵⁷

Komunikace je nástroj, který využíváme v každodenním styku s ostatními lidmi. Proto lze předpokládat, že dobré komunikační schopnosti spolu se znalostí školského kontextu

⁵⁶ LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 117 s. Vedení lidí v praxi, str. 62

⁵⁷ LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 117 s. Vedení lidí v praxi, str. 62

budou považovat i respondenti výzkumu za podstatné. Analýza vnitrofiremní komunikace by měla být středobodem autoevaluace celé školy. Píše se o ní v kapitole 3.7.

Co se týče jazykové vybavenosti ředitele, lze předpokládat, že nebude považována za nejdůležitější. Jazyková vybavenost Čechů je oproti jiným Evropanům dlouhodobě na nižší úrovni, pokud se nejedná o školy příhraniční, využití cizího jazyka nebude patřit k často využívaným dovednostem a při vysoké pracovní vytíženosti ředitelů si lze studium cizojazyčných materiálů představit jen těžko.

Zjistit, jak dosáhnout správným vedením co nejlepšího výkonu zaměstnanců, se snaží odborníci dlouho. Právě proto, že se jedná o tak složitou otázku, která v sobě spojuje poznatky z tolika vědních oborů, dochází na poli managementu, leadershipu k rychlému vývoji, vznikají stále nové teorie a jejich fungování se ověřuje. Pro potřeby práce a vzhledem ke složitosti situace ředitelů škol v České republice je následná představa dobře fungující organizace zjednodušená. Jde o instituci, která díky správně nastaveným pravidlům firemní kultury a vhodným řízením, motivací a hodnocením zaměstnanců plní své krátkodobé i dlouhodobé vize a v případě vzdělávací instituce také odpovědně plní své povinnosti vůči svým partnerům, veřejnosti a celé společnosti.

3.7 Cesta ke kvalitě

Je naše škola kvalitní? Tuto otázku si samozřejmě pokládá nejen každý ředitel, ale také všichni další účastníci vzdělávacího procesu. V tomto směru je možné využít zkušeností států s podobnou vzdělávací politikou, které řeší stejné otázky v delším horizontu. Zásadní je otázka, zda má kontrolu převzít stát, či má zodpovědnost spočívat na samotné škole.

Jak uvádí i A. Seberová, pro všechny evropské země tvoří vlastní hodnocení školy klíčový koncept zabezpečování kvality státem garantovaných služeb v oblastech výchovy a vzdělávání. Autorka přibližuje pro představu reálnou praxi autoevaluace v Anglii a Walesu a výhledy do budoucna. Výrazným rysem tamní vzdělávací politiky byla v posledních dvaceti letech snaha centralizovat dohled nad školami pomocí státem regulované externí inspekce. Terčem kritiky však byla procedurální složitost a zdoluhavost jak inspekce, tak autoevaluace. Od června roku 2011 jsou připravovány jejich změny. Od tohoto roku jsou jak soukromé, tak veřejné školy zcela autonomní ve výběru modelů

a systémů vlastního hodnocení. Reformní hlasy vidí jádro řešení problémů v návratu k samotné škole. K žákům, rodičům, učitelům a zástupcům místní komunity. Pouze spolupráce a spoluúčast všech zainteresovaných stran může rozkrývat obtíže školy, nalézat řešení a napomáhat tím růstu a vývoji. Lokální zodpovědnost by měla být nadřazena plnění centrálně stanovených požadavků a tvrdým sankcím při jejich porušení.⁵⁸

I v České republice v současné době stát dohlíží na kvalitu škol svými nařízeními, i když formu a další způsoby si škola určuje sama. Školský zákon v § 12 upravuje:

- interní hodnocení školy;
- externí hodnocení školy Českou školní inspekcí;
- externí hodnocení školského zařízení Českou školní inspekcí;
- externí hodnocení školy či školského zařízení zřizovatelem.

Novelou školského zákona⁵⁹ (zákon č. 472/2011 Sb.) účinnou od 1. 1. 2012 byla zrušena povinnost škol zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy a ta již není součástí povinné dokumentace školy. Nebyla však zrušena povinnost vlastního hodnocení školy. Škola musí i nadále provádět vlastní hodnocení. Žádným právním předpisem však není stanovena forma, obsah hodnocení, perioda jeho provádění, výstup z hodnocení. Škola si je určuje sama.

Vlastní hodnocení již není podkladem pro hodnocení školy Českou školní inspekcí, je ponecháno pouze jako východisko pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy.⁶⁰

Starší vyhláška MŠMT doporučuje, aby vlastní hodnocení školy bylo vždy zaměřeno na:

a) cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu, a jejich reálnost a stupeň důležitosti,

⁵⁸ Řízení školy. *Magistr Aplikace pro ředitele škol*. [online]. [cit. 2014-08-20]. Dostupné z: <http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/za-hranice-ceska-ve-vlastnim-hodnoceni-skoly.m-1563.html>

⁵⁹ Česko. Zákon 472/2011Sb. ze dne 20. prosince 2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

⁶⁰ Vlastní hodnocení školy. *Magistr Aplikace pro ředitele škol*. [online]. [cit. 2014-08-22]. Dostupné z: [://magistr.rizeniskoly.cz/cz/pracovni-situace/vlastni-hodnoceni-skoly-pravni-uprava.zs-481.html](http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/pracovni-situace/vlastni-hodnoceni-skoly-pravni-uprava.zs-481.html)

b) posouzení, jakým způsobem škola plní cíle podle písmene a) s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v rámcovém vzdělávacím programu a odpovídajících právních předpisech,

c) oblasti, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků, a oblasti, ve kterých je třeba úroveň vzdělávání zlepšit, včetně návrhů příslušných opatření,

d) účinnost opatření podle písmene c) obsažených v předchozím vlastním hodnocení.

A jako hlavní oblasti vlastního hodnocení školy určuje:

a) podmínky ke vzdělávání,

b) průběh vzdělávání,

c) podporu školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání,

d) výsledky vzdělávání žáků a studentů,

e) řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,

f) úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.⁶¹

Všechny výše zmíněné oblasti lze označit za podstatné. V Anglii k nim, pro nás možná překvapivě, přidávají ještě kvalitu služeb v oblasti stravování.

Pro účely práce je dobře využitelná Michkova Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání. Autor zde vyjmenovává přínosy, které škola zaznamená v případě

⁶¹ VYHLÁŠKA ze dne 27. prosince 2004, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Dostupné z: <http://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/vyhlaska-ze-dne-27-prosince-2004-kerou-se-stanovi-nalezitosti-dlouhodobych-zameru-vyrocnich-zprav-a-vlastniho-hodnoceni-skoly-14399.html>

využití mezinárodních standardizovaných nástrojů pro sebehodnocení a zajišťování kvality:

Vlastní hodnocení školy získá komplexní systémový charakter. Již sama skutečnost, že škola zveřejní svoje rozhodnutí využívat v rámci procesu sebehodnocení mezinárodně používané nástroje orientované především na řízení kvality, výrazně zvyšuje její prestiž jak mezi školami, tak i vzhledem k žákům, rodičům, zřizovateli, sociálním partnerům i k širšímu vnějšmu okolí. Dává tak najevo, že usiluje o co nejobektivnější pohled na sebe samu, představy svého rozvoje má reálně podloženy, je připravena postupně naplňovat stanovené strategické záměry a dlouhodobě pracovat na zvyšování kvality poskytovaných služeb. Informace, které v tomto směru poskytuje, jsou utříděné, jednoznačné a představují významnou platformu pro rozvinutí věcné diskuse uvnitř školy i s vnějšími zainteresovanými stranami.

Výsledky z procesu sebehodnocení umožní srovnání s příbuzně zaměřenými školami a vzájemnou výměnu získaných zkušeností. I když není povinností školy zveřejňovat zprávu vlastního hodnocení, přesto se vedení školy může dobrovolně rozhodnout o jejím „odtajnění“ a využít tak přidané hodnoty benchmarkingu. Komunikace s dalšími školami, které v procesu vlastního hodnocení postupují shodnými nebo obdobnými kroky, umožňuje výrazné zefektivnění prováděných činností. Lze se tak vyvarovat postupů, které se až v delším časovém úseku projeví jako málo účinné nebo ne zcela vhodné, a naopak získat podněty pro rozvoj takových cest, které prokazují potřebné předpoklady pro dosažení žádoucích změn. Výměna praktických zkušeností z procesu sebehodnocení a poznatků z využívání příslušného nástroje v dané oblasti včetně problémů, které v této souvislosti bylo nutné řešit, má i další významný dopad: pocit vzájemné morální podpory těch, kteří vedou sebehodnocení, v jejich dalším úsilí o rozvoj školy. Porovnáním vlastních a cizích výstupů ze sebehodnocení (příp. aktuálních výsledků dosažených v určitém stádiu procesu sebehodnocení) škola navíc získá potřebnou orientaci v tom, jak si sama stojí mezi ostatními. Toto zjištění má nesporný vliv na posílení motivace k další práci („musíme se vyrovnat s ostatními“; „jsme nejlepší, tuto pozici si musíme udržet i nadále“ apod.). Získané informace a diskuse o nich v neposlední řadě umožní nalézat optimální způsoby řešení společných nebo příbuzných problémů a úkolů.

Možnost získání Národní ceny České republiky za jakost, příp. Evropské ceny za jakost. K těmto cenám lze dospět prostřednictvím aplikace příslušného nástroje resp. kombinace několika nástrojů, které jsou popsány v dalším textu. Jedná se o dlouhodobý a náročný proces; pokud se však škola rozhodne směřovat k tomuto cíli a skutečně jej dosáhne, pak získá významnou pozici na vzdělávacím trhu. Získání ceny za jakost potvrzuje kvalitu poskytovaných služeb, schopnost školy obstát v konkurenčním prostředí a signalizuje, že její absolventi jsou na potřebné úrovni připraveni pro vstup do světa práce či do terciárního vzdělávání. Ve svém praktickém důsledku to mj. znamená, že taková škola nebude mít problémy s výběrem kvalitních uchazečů o studium, což je vzhledem k stávajícímu stavu a prognózám demografického vývoje velice závažný faktor. Neméně důležitá je však i pověst, kterou škola získá nejen na regionální, ale i nadregionální úrovni, a to jak v oblasti sociálního partnerství, tak i v oblasti dialogu s příslušnými institucemi, orgány státní správy a samosprávy i širokou veřejností.⁶²

NÚV také nabízí školám v rámci autoevaluace pro inspiraci dokument *Výchovně vzdělávací proces školy*, směrnici pro základní strategie a postupy v oblasti výchovně vzdělávacího procesu.

Volnost ve volbě forem hodnocení vlastní práce dává školám obrovské možnosti. Mnoho inspirujících podnětů pro evaluaci přináší Vaš'átková. Ředitel by si vždy měl podle autorky položit následující otázky:

- Jaký je účel/cíl evaluace?
- Na jaké otázky mi má evaluace odpovědět?
- Na co se mám při evaluaci zaměřit? Jaké oblasti práce školy zvolit?
- Jaké informace budu potřebovat? A od koho / z čeho?
- Jak velký bude „výzkumný vzorek“? (Jaká bude věková skupina respondentů? Bude zahrnuta část školy, nebo celá? Atd.)
- Kolik času potřebuji?
- Jaké budou náklady evaluace? (Materiální i nemateriální.)

⁶² MICHEK, Stanislav. *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. 2006. vyd. Praha: NÚOV, str. 26

- Jaké nástroje budu potřebovat (a jak můžu předejít případným úskalím s nimi spojeným)?
- Jak budu data zpracovávat?
- Jak budu moci věřit svým výsledkům?
- Kdo bude evaluaci provádět? Kdo ji bude řídit? Kdo do ní bude zahrnut? Zapojím kritického přítele? A v jakém rozsahu a kdy?
- Jak budu data interpretovat? Kdo tím bude pověřen?
- S jakými etickými úskalími se případně mohu setkat?
- Jak podám zprávu o evaluaci? (Komu budou sloužit výsledky?) Jaké formy a jak často budu zprávy podávat? Apod.

Vašŕatková uvádí, že autoevaluace je spíše:

- procesem než jednou událostí,
- vlastním „majetkem“ škol než vynucenou věcí,
- více inkluzivní než exkluzivní,
- zaměřena na důležité (významné) věci více než na měřitelné,
- součástí práce než něco navíc (uměle vymáhané či přidělané),
- flexibilní (zohledňující podmínky) než předem jasně vymezenou aktivitou,“
- formativní než sumativní. autoevaluace v praxi.⁶³

Smysluplná autoevaluace by vždy měla být prováděna se souhlasem učitelského sboru, v klimatu, kdy na ni učitelé nahlíží jako na přirozenou součást své práce (jinak by se mohla změnit jen v „kontrolu“). Proto je zapotřebí předem konzultovat v pedagogickém sboru obsahovou náplň plánů, diskutovat o tom, co je důležité a co méně; ale i vytvářet flexibilní plány. (Z obecného managementu je známo, že plán není dogma.) Plán autoevaluace by měl být spojen s rozvojovým plánem školy, měl by se na něm shodnout (nebo ho alespoň přijmout) maximální počet lidí a měl by být následně zpřístupněn všem jednotlivcům.

⁶³ Autoevaluace v praxi Českých škol. *NUOV*. [online]. [cit. 2014-09-10]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/Autoevaluace_v_praxi_ceskych_skol.pdf

Škola má ve ŠVP jasně definovány prioritní autoevaluační nástroje, které hodlá používat: jde především o využití SWOT analýzy jako komplexní strategické analýzy vhodné pro definování palčivých problémů školy a konkurenční výhody. Mezi dílčími analýzami je preferována analýza zájmových skupin, analýza zdrojů, portfoliová analýza aktivit školy. V omezené podobě je prováděna analýza hlavních konkurentů – okolních škol, z hlediska konkrétních metod sběru informací škola využívá dotazníková šetření (např. rodičovský i učitelský dotazník na začátku školního roku ke zjištění možných očekávání a následné srovnání s hodnocením těchto očekávání, dotazník ke zjišťování klimatu školy), pozorování v podobě hospitací a vzájemných hospitací, stínování spojené s pozorováním při asistenční pomoci ve výuce kolegů, při účasti více vyučujících v projektech školy (jeden vede danou aktivitu a ostatní pozorují její vedení), finanční audit ze strany zřizovatele – obce –, obsahovou analýzu dokumentů a vedených portfolií žáků i pedagogů.⁶⁴

Čapek varuje, že na některých školách se scvrkla celá evaluační činnost na analýzu SWOT. Ovšem tento druh hodnocení, zvláště je-li prováděn pedagogickým sborem, si sebou nese všechny nedostatky neobjektivnosti a neadresnosti. Učitelé do kategorií SWOT zařazují věci tak, jak o nich smýšlejí a tak jsou jako slabiny uváděny finanční problémy školství a podobné, učiteli neovlivnitelné věci, zatímco sbor se chváří za zcela fádni nebo neprokázané věci.⁶⁵

Přitom jedině dobře provedené vlastní hodnocení (autoevaluace) ukáže klady i zápory dosavadní práce školy a může se stát odrazovým můstkem k pozitivním změnám a zároveň k posílení autonomie škol. Projektem Cesta ke kvalitě proto MŠMT nabídlo školám pomocnou ruku. Na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání je školám nabízeno mnoho podpůrných materiálů, nástrojů, které mohou využít ke zhodnocení své dosavadní situace. Jen málo českých škol se dosud soustřeďuje na takové sebehodnocení, které je komplexně orientováno na řízení kvality školy a jehož realizace předpokládá aplikaci některého z následujících standardizovaných nástrojů pro zajišťování kvality:

⁶⁴ Autoevaluace v praxi Českých škol. *NUOV*. [online]. [cit. 2014-09-10]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/Autoevaluace_v_praxi_ceskych_skol.pdf, str. 37

⁶⁵ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424, str. 223

- CQAF (Společný rámec zajišťování kvality odborného vzdělávání a přípravy v Evropě)
- Metodika ISO
- /TWA 2:2003 – směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 ve vzdělávání
- Model EFQM (European Foundation for Quality Management – Evropská nadace pro řízení kvality)
- Model CAF (Common Assessment Framework – společný hodnotící rámec).
- Poněkud využívanějším přístupem k sebehodnocení je již aplikace SWOT – TOWS analýzy.

Pokud se škola rozhodne využít některý ze standardizovaných nástrojů pro sebehodnocení a zajišťování kvality, měla by zvážit následující skutečnosti:

Zaprvé je zapotřebí si uvědomit, že nástroje pro sebehodnocení jsou vždy jen podpůrné vodítko pro reflexi a vlastní hodnocení školy (v oblasti vnitřní atmosféry, porozumění vstupům, procesům, výstupům vzdělávání a výchovy – porozumění tomu, co se ve škole děje). Vzhledem k tomu, že škola je živý, neustále se měnící organismus, je zřejmé, že žádný z existujících nástrojů nemůže zajistit zcela přesný popis a analýzu stavu, v jakém se organizace nachází.

Cest, jak zajistit z pohledu teorie řízení škol kvalitní vzdělávání a výchovu, je mnoho, záleží pouze na tom, kterou z nich si škola zvolí jako odpovídající pro dosažení vlastních stanovených cílů. Při rozhodování o výběru nástrojů pro sebehodnocení a zajišťování kvality je podstatné především hledisko jejich účelnosti. Některé školy může pomoci zavedení normy ČSN EN ISO 9001:2001, jiné stačí provést SWOT – TOWS analýzu. Škola se také může rozhodnout, že použije náročnější, návodný nástroj – model CAF nebo, že jí vyhovuje nejnáročnější, a proto bude aplikovat model excelence EFQM.

Velmi důležité je, že porozumění nástrojům kvality je dlouhodobým procesem a probíhá postupně. Na základě zahraničních zkušeností lze konstatovat, že jde o proces trvající řadu let. Například finští představitelé škol, kteří zavedli systém řízení školy podle normy ISO 9001:2000, aplikovali model excelence EFQM, tvoří strategii školy pomocí Balanced scorecard a své manažerské a profesní kompetence rozvíjejí pomocí 360° zpětné vazby, potvrzují, že se učí „kvalitě“ již 7 let a stále se jedná o nedokončený proces. Shodují se

však vždy v tom, že při aplikování nástrojů sebehodnocení je třeba především jednat uměřeně a rozumně (tzv. používat selský rozum).

Naučit se pracovat se sebehodnotícími nástroji vyžaduje vynaložení určitého úsilí a jistou „řemeslnou“ zručnost jako při práci s jakýmkoliv jiným nástrojem. Proto se není třeba obávat, pokud pracovníci školy nebudou na základě prvního prostudování metodiky ISO/IWA 2:2003, modelu excelence EFQM, nebo modelu CAF apod. vědět, jak přesně určitý nástroj sebehodnocení uchopit.⁶⁶

Sborník příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz v rámci projektu Metodika nabízí čtenářům sérii textů souvisejících tématem autoevaluace škol.⁶⁷

Samozřejmě je možné, aby si škola zajistila externího dodavatele, který provede i nezávislou analýzu i navrhne řešení. Pokud se ředitel rozhodne na základě výsledků evaluace přijmout opatření a některou z problémových oblastí ošetřit, může využít služeb státních i soukromých profesionálních firem.

V rámci krajů jsou zřízena střediska služeb školám. Ta nabízejí např. vzdělávací programy a akce pro pedagogické pracovníky a zaměstnance škol a školských zařízení, poradenské a konzultační služby a metodickou podporu.⁶⁸

Například Česká asociace mentoringu ve vzdělávání poskytuje pedagogické veřejnosti informace o rozvoji mentoringu jako oboru, benefitech mentoringu pro rozvoj pedagogických kompetencí. Pro členy z řad pedagogů nabízí asociace účast na každoroční konferenci, odborných seminářích a školení. Součástí služeb jsou i pozvání na zajímavé vzdělávací akce a publikace podporující profesní rozvoj pedagogů.⁶⁹

⁶⁶ MICHEK, Stanislav. *Příručka pro sebehodnocení poskytovatele odborného vzdělávání*. 2006. vyd. Praha: NÚOV.

⁶⁷ Autoevaluace . [rvp.cz](http://www.rvp.cz). [online]. [cit. 2014-10-20]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/1769/sbornik_clanku_z_metodickeho_portalu_k_tematu_autoevaluace.pdf

⁶⁸ *Středisko služeb školám*. [online]. [cit. 2014-11-08]. Dostupné z: <http://www.sssbrno.cz/?go=informace>

⁶⁹ *Česká asociace mentoringu ve vzdělávání*. [online]. [cit. 2014-11-08]. Dostupné z: <http://www.camv.cz/pro-ucitele/>

Školním klimatem se zabývá známý a námi několikrát zmiňovaný autor Robert Čapek nabízí semináře mimo jiné i na téma třídní klima, jak ho utvářet, jak s ním pracovat a jak ho zjišťovat.⁷⁰

Dalším využitelným nástrojem je soubor dotazníků od Národního ústavu pro vzdělávání.⁷¹

Ředitel může využít původní zahraniční nástroj k měření klimatu (OCDQ-Rs), který je pro účely aplikace v českém prostředí adaptován a standardizován. Dotazník zjišťuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů pedagogického personálu, které fungují ve sledované škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, resp. pedagogičtí pracovníci školy.⁷²

O míře spokojenosti učitelů se může mnohé dozvědět např. i při použití inventáře HSU. Vyhodnocení není obtížné a zkušenosti s využitím bohaté.⁷³

Poradenská centra (např. Castro) nabízí poradenství a školení školám, školským zařízením, dětským domovům a institucím v rámci mezilidských vztahů a vnitřního klimatu.⁷⁴

Některé agentury nabízí pokrytí všech tradičních i moderních forem zážitkových akcí a vzdělávání pro firmy, školy i veřejnost. Jak uvádí na svém webu např. agentura OUKYDOUKY, jejich program lze zaměřit na posílení vztahu ve sboru, týmovou spolupráci, rozvíjí individuální i týmové dovednosti.⁷⁵

Na závěr této kapitoly je třeba znovu připomenout, že zájem škol o autoevaluaci není, z mnoha důvodů, které byly již v práci uvedeny, příliš velký. Záleží tedy především na řediteli školy a týmu jeho podřízených, zda tento těžký, ale v důsledku maximálně pozitivní nástroj pro změnu k lepšímu využijí.

⁷⁰ Lektor Robert Čapek. . [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://robertcapek.cz/lektor>

⁷¹ Cesta ke kvalitě Klima školy. NUOV.cz. [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/14_Klima_skoly.pdf

⁷² Cesta ke kvalitě . NUOV.cz. [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-klimatu-ucitelskeho-sboru-kus>

⁷³ Jsou čeští učitelé v pracovní sféře spokojeni. PORTÁL. [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=1635>

⁷⁴ GASTOR Poradenské zařízení. Poradenství. [online]. [cit. 2014-11-08]. Dostupné z: <http://www.poradnacastor.cz>

⁷⁵ Teambuilding pro pedagogy. OUKYDOUKY.com. [online]. [cit. 2014-11-10]. Dostupné z: <http://oukydouky.com/cs/nase-nabidka/pro-skoly/teambuilding-pro-pedagogy>

4 Vlastní zpracování

V praktické části práce je předkládán kompetenční model ředitele střední školy. Na základě Trojanova modelu vymezeného šesti základními oblastmi kompetencí jsou jednotlivé kompetence rozepsány do co nejkonkrétnějších žádoucích ale také nežádoucích projevů chování. Kompetence jsou v tabulce seřazeny podle výsledků výzkumu. V něm byly základní kompetence předloženy učitelům středních škol a ti byli vyzváni, aby posuzovali jejich důležitost pro práci ředitele.

4.1 Výzkum

4.1.1 Dotazník

Sběr dat byl realizován formou dotazníkového šetření, které probíhalo online. Osloveni byli učitelé středních škol. Konstrukce dotazníku probíhala v souladu s cíli – získat spolehlivá data na co největším a nejvhodnějším vzorku respondentů. Dotazník je časově nenáročný, aby respondenty neodradil od zapojení se do výzkumu (příloha č. 1). Před započítáním sběru dat byla provedena pilotáž za účelem finalizace podoby dotazníku a celé formy prezentace výzkumu a oslovování respondentů.

4.1.2 Etické podmínky

Respondenti vyplňovali on-line dotazník, kde je zajištěna anonymita a nejsou zjišťovány žádné identifikující údaje (jméno, adresa bydliště, atd.). Dotazník se týkal tématu, u něž nehrozí žádné psychické ohrožení respondenta. Respondent též nebyl v žádném směru klamán o účelu či průběhu studie. Z těchto důvodů nebyl od respondentů vyžadován informovaný souhlas. Snaha snížit požadavky kladené na respondenty vedla k maximálnímu zestručnění a zpřehlednění dotazníku.

4.1.3 Postup dotazníkového šetření

První dvě otázky monitorují pohlaví a délku pedagogické praxe respondentů a dalších 6 otázek vybízí respondenty k určení důležitosti každé konkrétní kompetence v jednotlivých skupinách. U každé otázky mají respondenti možnost doplnění svých postřehů. Na závěr respondenti vybírali jednoznačně nejpodstatnější kompetenci

ze skupiny. Cílem výzkumu je získat názory na důležitost jednotlivých kompetencí ale také další postoje využitelné pro práci. U každé skupiny kompetencí se mohli respondenti detailněji vyjádřit. Této možnosti však využili jen tři z nich, a to jen ke stručnému vysvětlení své volby.

4.2 Analýza a zhodnocení výsledků výzkumu

Zkoumanými osobami byli středoškolští učitelé muži i ženy zaměstnaní v současnosti ve státní či soukromé střední škole. V dotazníkovém šetření bylo rozesláno 320 dotazníků. Návratnost dotazníků byla 32,5 %. V práci byla využita data ze 104 vrácených dotazníků. Dotazovaní zodpovídali celkem 8 (resp. 33) otázek.

Otázka č. 1 - „Jste muž nebo žena“

Výzkumný soubor sestává z osob (muži = 30 %, ženy = 70 %). Tento poměr odpovídá spíše skladbě učitelů na nižším stupni vzdělávání. Obecně platí, čím starší žáci, tím vyšší podíl učitelů – mužů (u odborných škol zvláště). Dá se předpokládat, že ženy se zapojily s větším zájmem vzhledem k sociálnímu zaměření výzkumu.

Otázka č. 2 - „Jak dlouho vykonáváte pedagogickou praxi?“

Nejpočetnější skupinou byli učitelé s délkou pedagogické praxe 10 až 20 let, dále pak učitelé s praxí 20 až 30 let. Tyto dvě skupiny představovaly téměř 50 % dotazovaných.

Otázka č. 3 - „Ředitel coby lídr“

Tato skupina kompetencí byla v souladu s předpoklady a odbornou literaturou vnímána celá jako velmi důležitá. Ve výzkumu se potvrdilo, že i samotní učitelé považují kompetenci lídra, který „Sestavuje a udržuje vizi školy ve spolupráci se zaměstnanci“, za výrazně důležitou (graf č. 3).

Jak je uvedeno v grafu č. 7, celých 44 % respondentů ji označilo za nejdůležitější. I dalším kompetencím v této skupině „Stanovuje priority a jejich důležitost“, „Prezentuje a propaguje školu“ a „Přemýšlí o svých podřízených a využívá jejich kapacity“ přiřadilo nejvyšší stupeň důležitosti 52 a více učitelů, tedy minimálně 50 % všech respondentů

(podrobněji grafy č. 4 – 6). Právě tato skutečnost potvrzuje, že i když se slovo vize zatím nestalo běžně používaným ve školním prostředí, učitelé si uvědomují význam vize stejně jako zaměstnanci úspěšných soukromých firem. Považují si „lídrovství“, silná osobnost ředitele je pro ně důležitá. Akcent na spolupráci se zaměstnanci a zájem o ně je pro učitele velmi podstatný, jak bylo již prokázáno v kapitolách o týmové práci a motivaci. Také loajalita ředitele vůči škole byla respondenty vysoce ceněna. Tato otázka úzce souvisí se skupinou kompetencí „Ředitel školy garant vzdělávání“, z níž byla respondenty kompetence „Provádí evaluaci s využitím zpětné vazby“ hodnocena nejvýše. Naplnění vize (v tomto případě vize vzdělávací) je tedy pochopitelně také vnímána jako důležitá.

Otázka č. 4 - „Ředitel školy manager“

U kompetencí „Určuje strategie“ (graf č. 8), „Zajišťuje chod celého systému“ (graf č. 9) a „Zajišťuje zdroje financí“ (graf č. 10) nejvíce dotazovaných dalo nejvyšší hodnocení. Za naprosto nejdůležitější potom označili respondenti kompetenci „Zajišťuje chod celého systému“ (graf č. 13). Kompetence „Řídí personální činnosti“ (graf č. 11) a „Vytváří bezpečné a zdravé neohrožující prostředí a podmínky práce“ (graf č. 12) hodnotili nejčastěji stupněm 4.

Není překvapením, že schopnost ředitele školy určit správné strategie k dosažení vize a obstarat finance na jejich uskutečnění, je dnes vnímaná jako stěžejní. Také ve výzkumu byla kompetence „Zajišťuje zdroje financí“ vedle schopnosti sebereflexe, komunikace a znalosti školského kontextu nejčastěji respondenty hodnocena nejvyššími známkami. Učitelé jsou denně konfrontováni s otázkou finančních limitů ve všech oblastech. Když měli ale vybrat ze skupiny nejpodstatnější kompetenci, zvolili kompetenci „Zajišťuje chod celého systému“, v níž se jasně odráží v práci mnohokrát zmíněná veliká (a ve srovnání s jinými zeměmi až neúměrná) osobní zodpovědnost ředitele za školu. Poměrně nízké hodnocení kompetence „Řídí personální činnosti“ a „Vytváří bezpečné a zdravé neohrožující prostředí a podmínky práce“ se dá vysvětlit tím, že tyto kompetence jsou velmi často delegovány na zástupce a další pracovníky školy. V teoretické části práce bylo prokázáno, že personální politika je ve školách bohužel někdy pro přemíru jiných povinností podceňována a dobrý ředitel – manažer by jí měl věnovat velkou pozornost,

protože právě kvalitní práce s jednotlivými zaměstnanci může mít velmi pozitivní vliv na uskutečňování jeho politiky.

Otázka č. 5 - „Ředitel coby odborník“

Ve skupině těchto kompetencí jasně vyčnívají „Má dobré komunikační schopnosti“ a „Zná školský kontext“ (graf č. 18). Kompetence „Má dobré komunikační schopnosti“ (graf č. 14), „Zná školský kontext“ (graf č. 17) hodnotili respondenti většinou stupněm 5. Byly to dvě kompetence nejčastěji hodnocené nejvyšší známkou vůbec mezi všemi kompetencemi dotazníku. V kompetenčním modelu je na ně kladen důraz a je jim věnováno mnoho konkrétních výstupů. Je to pochopitelné vzhledem k tomu, že ředitel školy právě tyto dvě kompetence ve své každodenní práci nejvíce využívá, první při styku s podřízenými, druhou při všech rozhodnutích týkajících se řízení školy. I kompetence „Zná právní a ekonomické předpisy“ (graf č. 16) byla hodnocena mezi ostatními vysoko. Ve všech zmíněných se spojují role ředitele dnešní školy jako manažerského lídra a pedagogického lídra, o kterých je v teoretické části práce často pojednáváno. Komunikace je nástroj, který využíváme v každodenním styku s ostatními lidmi. Proto jsou pochopitelně dobré komunikační schopnosti spolu se znalostí školského kontextu těmi, které učitelé ve výzkumu označili za nejdůležitější konkrétní kompetence u ředitele školy. Analýza vnitrofiremní komunikace by měla být středobodem autoevaluace celé školy. Na první pohled překvapivě byla z celého dotazníku kompetence „Je dobře jazykově vybaven“ (graf č. 15) nejčastěji hodnocena 3 a jen 16 respondentů jí udělilo nejvyšší důležitost. Výrazně nižší důležitost přikládanou této kompetenci respondenty je možné vysvětlit jednak v praxi zřejmě nepříliš často ředitelem využívanou dovedností komunikace v cizím jazyce (pokud nejde o příhraniční školu), jednak v mnoha výzkumech zmiňovanou špatnou jazykovou vybaveností Čechů obecně. V Evropě patříme v tomto ohledu k outsiderům. Učitelé nemusí z těchto příčin považovat tuto kompetenci za nezbytnou.

Otázka č. 6 - „Ředitel coby osobnost“

I v této skupině kompetencí respondenti přiřadili všem jednotlivým kompetencím vysokou důležitost. Kompetence „Rozhoduje“ (graf č. 19), „Umí pracovat se stresem“ (graf č. 21) a „Je schopen sebereflexe, rozvíjí se“ (graf č. 22) hodnotili nejčastěji stupněm 5, o něco méně 4. Kompetenci „Efektivně pracuje se svým časem“ (graf č. 20) hodnotili potom nejčastěji 4.

Kompetence „Je chopen sebereflexe, rozvíjí se“ (graf č. 23) byla ceněna ve výzkumu jako jedna z nejdůležitějších, i když celkově ne jako nejpodstatnější. Tato skupina kompetencí se mezi ostatními ve výzkumu poněkud vymyká, týká se totiž spíše individuálně samotného ředitele, je subjektivnější než ostatní skupiny a je pro vnější posuzovatele náročnější na hodnocení. Nicméně pro ředitele může mít velký význam zjištění, že jeho podřízení vnímají vysoko důležitost jeho schopnosti sebereflexe a seberozvoje. I když by toto téma naprosto překračovalo hlavní záměr práce, je o něm jen stručně pojednáno v kapitole o osobnosti ředitele. Je jasné, že aby ředitel mohl být lídrem s vizí, musí pracovat stejně intenzivně na sobě jako na „své“ škole. Výhodou v tomto směru může být možnost využívání dalšího studia podle potřeb každého ředitele, ale finanční nenáročnost kurzů zaměřených úzce pro pracovníky na vedoucích funkcích ve školství. Ty jsou nabízeny vzdělávacími centry dlouhodobě ve velké míře. Po kvalitní autoevaluaci může ředitel pracovat na konkrétních osobních úkolech, pokud z ní nějaké vyvstanou.

Otázka č. 7 - „Ředitel coby partner“

„Řeší potíže, zvládá odpor proti změnám“ (graf č. 26), „Spolupracuje s partnery“ (graf č. 27), „Rozpozná potřeby, zájmy a napětí v týmu“ (graf č. 28) nejčastěji respondenti hodnotili známkou 5, „Akceptuje podmínky“ (graf č. 24) a „Sestavuje tým“ (graf č. 25) nejčastěji hodnotou 4.

Za nejdůležitější ve skupině označili s výraznou převahou respondenti kompetenci „Rozpozná potřeby, zájmy a napětí v týmu“ (graf č. 29). Hned jako druhou nejpodstatnější označili kompetenci „Sestavuje tým“. Tyto dvě kompetence jsou považovány za výrazně důležitější než ostatní a kompetence „Rozpozná potřeby, zájmy a napětí v týmu“ je pro respondenty stejně podstatná jako zajištění chodu celého systému. V práci je potřebě

zájmu o tým a týmové práci věnováno více pozornosti. Protože rozhodně není plnění této role pro ředitele jednoduché, je důležité, aby právě zde využil všech možností podpory okolí. Ať už je to práce personalisty, podřízených nejvyšších managerů nebo úkol pro speciální teambuildingové agentury.

I když kompetence „Akceptuje podmínky“ byla respondenty hodnocena jako třetí nejméně důležitá, a je pochopitelné, že z pohledu samotných učitelů se nemusí jako důležitá jevit, ředitel si tuto kompetenci jistě uvědomuje každý den. Je totiž často limitován tolika podmínkami, že najít správnou cestu, vhodné řešení, může být v práci leadera na české škole to nejnáročnější.

Otázka č. 8 - „Ředitel coby garant vzdělávání“

Poslední skupina kompetencí poskytla velmi zajímavé výsledky. Za výrazně nejdůležitější ve skupině označili respondenti kompetenci „Provádí evaluaci školy s využitím zpětné vazby“ (graf č. 33), nejčastěji ji hodnotili 4 a 5 (graf č. 31). Tato preference byla překvapující a ukazuje, že učitelé nevnímají kompetence „Vytváří kurikulum“ (graf č. 30), a „Implementuje nové poznatky“ (graf č. 32) jako důležitější než evaluaci. Jistě by bylo dobrým podnětem pro další výzkum zjistit, proč implementaci nového a tvorbě kurikula nepřikládají učitelé takový význam. Důvodem může být jednak přesycenost učitelů zaváděním nových vzdělávacích dokumentů, povinností, přístupů a metod, které souvisí s kurikulárními reformami. Nelze ani přehlédnout výsledky nejrůznějších výzkumů o obecně podprůměrné ochotě k inovacím v české společnosti. Co se týká tvorby kurikula, pojem kurikulum je tak široký a v posledních letech nadužívaný v mnoha významech, že bez detailnějšího objasnění respondentů se nedá vyvozovat žádný jednoznačný a pro práci využitelný závěr.

5 Navrhovaná doporučení

Z výsledků výzkumu vyplývá, že oslovení středoškolští učitelé považují v souladu s předpoklady za podstatné všechny navrhované kompetence ředitele školy. Tyto jsou tedy dále rozpracovány v návrhu s popisem žádoucích i nežádoucích projevů chování. Vychází konkrétně z běžných činností ředitele střední odborné školy. Kompetencím, které byly samotnými respondenty výzkumu vyzdviženy ve skupinách jako nejpodstatnější, je věnována největší pozornost. U tabulky Lídr jsou shrnuty žádoucí projevy chování ředitele jako schopného vůdce školy a zároveň osoby zodpovědné za vzdělávací vizi školy (ŠVP). Podle nejnovější odborné literatury tato role ředitel patří k těm nejdůležitějším. To potvrdily i výsledky výzkumu. Další klíčovou skupinu kompetencí, kterými jsou kompetence sociální, tabulka pokrývá ve významné míře. Schopnost sociální interakce a komunikace je také odbornou literaturou i výzkumem významně vyzdvižována. Ani jedna ze skupin navrhovaných a rozpracovaných kompetencí by neměla být vedením školy podceněna. Práce přináší na jiném místě i velmi konkrétní podněty pro rozvoj jednotlivých oblastí.

KOMPETENČNÍ MODEL

Název kompetence	Popis kompetence	Žádoucí projevy chování	Nežádoucí projevy chování
LÍDR	<p><i>Ředitel sestavuje a udržuje vizi školy ve spolupráci se zaměstnanci.</i></p>	<p>Dokáže ve spolupráci se zaměstnanci sestavit srozumitelnou vizi školy.</p> <p>Působí na tým školy motivačně, udržuje jeho zaujetí pro vizi školy.</p> <p>Seznamuje tým s výsledky šetření a perspektivami, nevyhýbá se problematickým místům.</p> <p>Umí do práce zapojit humor a šarm, který přináší lehkost.</p> <p>Umí druhé zaujmout, nadchnout, inspirovat, získat si sympatie a důvěru.</p> <p>Je zaměřen na řešení.</p> <p>Jasně avizuje, že podporuje sdílení cíle místo rivality.</p> <p>Umí dostat ze všech podřízených to nejlepší.</p>	<p>Nevyužívá výsledků evaluace ke zlepšení motivace a práce školy.</p> <p>Nereflektuje svá rozhodnutí a kroky.</p> <p>Není zaměřen na odběratele služeb školy.</p> <p>Jeho osobní hodnoty nejsou v souladu s hodnotami školy.</p>

Název kompetence	Popis kompetence	Žádoucí projevy chování	Nežádoucí projevy chování
LÍDR	<i>Stanovuje priority a jejich důležitost.</i>	<p>Definuje pravidla hry, důsledky nesplnění úkolů a dbá na jejich dodržování.</p> <p>Ujišťuje se, zda je dostatečně ujasněna dělba rolí.</p> <p>Rozpoznává klíčové okamžiky úspěchu a neúspěchu a nalézá v nich ponaučení.</p> <p>Předvídá, předchází nežádoucím situacím.</p> <p>Vyhledá správné informace, vyhodnotí je kriticky a případně využije k řešení problému či přijetí rozhodnutí.</p> <p>Uvažuje v širokém kontextu.</p> <p>Je ochotný přijímat rizika.</p> <p>Analyzuje hypotetické scénáře.</p> <p>Zná své životní cíle.</p> <p>Nové nápady řeší pružně.</p> <p>Udržuje dynamickou atmosféru.</p> <p>V případě krize vstoupí do jejího centra a vytrvale sleduje vývoj. Umí napravit potíže a stabilizovat situaci.</p> <p>Chová se konzistentně v nepřehledných situacích (rozlišuje dobré a špatné).</p>	<p>"Zametá problémy pod koberec."</p> <p>Nestojí si za svými požadavky, je příliš benevolentní.</p> <p>Nedodržuje sliby. Jeho povinnosti za něj plní druzí.</p> <p>Odvrací se od nepříjemné práce.</p> <p>Mění často pravidla.</p> <p>Zavaluje podřízené byrokracií.</p>

Název kompetence	Popis kompetence	Žádoucí projevy chování	Nežádoucí projevy chování
LÍDR	<i>Přemýšlí o svých podřízených a využívá jejich kapacity.</i>	<p>Řídí profesionální rozvoj sboru.</p> <p>Vysílá signály, že zaměstnanci jsou důležití.</p> <p>Zjišťuje potřeby, možnosti, cíle a perspektivy podřízených.</p> <p>Dává prostor pro seberealizaci pracovníků a doporučuje jim další směr rozvoje.</p> <p>Seznamuje tým s výsledky práce svých podřízených, motivuje pochvalou.</p> <p>Koordinuje opatření pro zvýšení profesionálního rozvoje sboru např. koučinkem, mentoringem. Využívá k tomu další instituce –VŠ, asociace aj.</p> <p>Organizuje pro podřízené školení technik tvořivého myšlení.</p> <p>Zakládá „myšlenková fóra“ podřízených pro sdílení nápadů a návrhů vylepšení.</p> <p>Podporuje fantazii, kreativitu a originalitu.</p> <p>Hledá cesty, jak získat zaměstnanecké výhody pro zaměstnance.</p>	<p>Opomíjí úspěchy některých členů týmu.</p> <p>Plýtvá schopnostmi svých podřízených.</p> <p>Dává převážně negativní zpětnou vazbu, nehledí na její vyžádanost, nemístně zobecňuje, vytýká chyby bez doporučení k jejich nápravě.</p> <p>Dělá nevhodné mezigenerační rozdíly.</p> <p>Diskriminuje, či se tak vyjadřuje.</p> <p>Nepodporuje ostatní v jejich snažení.</p>
	<i>Prezentuje a propaguje školu.</i>	<p>Seriózním vystupováním objektivně zviditelňuje výsledky školy.</p> <p>Projevuje loajalitu se školou, mluví o ní pozitivně a s úctou.</p>	<p>Nepropaguje dostatečně služby školy.</p>

Název kompetence	Popis kompetence	Žádoucí projevy chování	Nežádoucí projevy chování
MANAŽER	<i>Ředitel určuje strategie.</i>	<p>Určí strategii a změřitelné cíle na cestě k vizi.</p> <p>Důsledně se zaměřuje na detaily bez ztráty celkové vize.</p> <p>Má vytvořený program s kontrolními body a dodržuje stanovené termíny.</p> <p>Pravidelně provádí sebehodnocení své manažerské práce.</p>	<p>Nekontroluje práci ostatních a nemá přehled o celkovém dění ve škole.</p> <p>Necítí odpovědnost za chyby podřízených.</p> <p>Nerespektuje daná pravidla, přestupuje interní předpisy.</p> <p>Má tendence k mikromanagementu.</p>
	<i>Zajišťuje chod celého systému.</i>	<p>V komplikovaných situacích umí delegovat řešení na kompetentní místa.</p> <p>Deleguje efektivně úkoly na podřízené a hledá pomoc u zkušenějších kolegů.</p> <p>Pravidelně se setkává s nepedagogickými zaměstnanci školy a přijímá jejich podněty.</p>	<p>Používá rigidní, léty osvědčený způsob řízení pro všechny podobné situace.</p> <p>Nerozvíjí své řídicí dovednosti.</p> <p>Má strach z delegování.</p> <p>Řídí neefektivně jednání a porady.</p> <p>Přenáší své manažerské povinnosti na podřízené.</p>

Název kompetence	Popis kompetence	Žádoucí projevy chování	Nežádoucí projevy chování
MANAŽER	<i>Řídí personální činnosti.</i>	<p>Vybírá schopné a motivované zaměstnance.</p> <p>Správně sestavuje tým, staví na rozmanitosti, výběrem kompenzuje případné vlastní slabiny.</p> <p>Definuje pracovní úkoly a na základě toho specifikuje popis pracovního místa.</p> <p>Dohlíží na adaptaci a rozvoj pracovníků.</p> <p>Sestavuje motivační program školy (finanční i nefinanční motivace, osobní příplatky a odměny).</p> <p>Stanovuje kritéria hodnocení podřízených, aby efektivně stimulovalo zaměstnance k požadovanému výkonu.</p> <p>Spravedlivě oceňuje skutečný výkon zaměstnanců. Odměňuje cíleně a individuálně při každé vhodné příležitosti (projev uznání, výhody).</p> <p>Vede pravidelné motivační hodnotící pohovory s podřízenými.</p> <p>Získává a poskytuje zpětnou vazbu k posouzení skutečného výkonu zaměstnanců.</p> <p>Zlepšuje úroveň formálních i neformálních vztahů ve škole.</p> <p>Zlepšuje pozitivní pracovní vztahy v týmu, konzultuje s podřízenými.</p>	<p>Věnuje málo času cílené a řízené motivaci.</p> <p>Odměňuje jen finančně, nevyužívá dalších možností.</p> <p>Protěžuje zaměstnance na základě osobních známostí.</p> <p>Komunikuje jen emailem.</p>

Název kompetence	Popis kompetence	Žádoucí projevy chování	Nežádoucí projevy chování
MANAŽER	<p><i>Vytváří bezpečné a zdraví neohrožující prostředí a podmínky práce.</i></p>	<p>Soustavně vyhledává nebezpečné činitele pracovního prostředí, zjišťuje zdroje a příčiny a přijímá opatření k jejich odstranění.</p> <p>Setkává se s učiteli a vyžaduje zpětnou vazbu ohledně pracovního prostředí.</p>	<p>Odkládá intervence v případě nahlášených technických potíží.</p> <p>Nevěnuje pozornost nevyhovujícímu pracovnímu prostředí.</p>
	<p><i>Zajišťuje zdroje financí.</i></p>	<p>Efektivně alokuje materiální a finanční zdroje.</p> <p>Zajistí finance ze zdrojů mimo rozpočet.</p>	<p>Plytvá zdroji, nemonitoruje jejich využití.</p>

Název kompetence	Popis kompetence	Žádoucí projevy chování	Nežádoucí projevy chování
SOCIÁLNÍ	<i>Spolupracuje s partnery.</i>	<p>Navazuje spolupráci s partnery ku prospěchu školy.</p> <p>Rozvíjí aktivně vztahy s partnery školy a efektivně je využívá.</p> <p>Umí vysvětlit práci svého týmu a věcně a sebevědomě ji prezentovat sociálním partnerům.</p> <p>Produktivně zvládá konflikty se zřizovatelem a dalšími sociálními partnery.</p> <p>Pravidelně informuje radu školy, rodiče, žáky, místní komunitu i sociální partnery o kurikulu, jeho dosažení, rozvoji a možnostech jejich přispění pro dosažení cílů školy.</p> <p>S ohledem na ŠVP a moderními trendy rozvíjí cíle školské politiky.</p> <p>Zabezpečuje souhlas rodičů a širší komunity s vizí školy.</p>	<p>Nekontroluje rozvoj vztahů mezi školou a sociálními partnery.</p> <p>Nekontroluje rozvoj pozitivních vztahů s rodiči a širší komunitou.</p> <p>Není pro druhé předpověditelný.</p>
	<i>Sestavuje tým.</i>	Umí sestavit tým a pracovat s každým členem.	Lidé v týmu spolu nedokážou spolupracovat, "nehodí" se k sobě.

Název kompetence	Popis kompetence	Žádoucí projevy chování	Nežádoucí projevy chování
SOCIÁLNÍ	<i>Akceptuje podmínky.</i>	Práci a strategie podřizuje měnícím se podmínkám.	
	<i>Řeší potíže, zvládá odpor proti změnám.</i>	Konflikty řeší otevřeně a rychle. Má vytvořenou strategii zvládnutí odporu proti změnám.	
	<i>Rozpoznává potřeby, zájmy a napětí v týmu.</i>	Rozpozná problém a pocity ostatních. Sdílí radost z úspěchů ostatních. Je ohleduplný k potřebám druhých. Realisticky hodnotí své působení na druhé. Využívá názory, myšlenky a nápady jiných členů týmu. Zapojuje se aktivně do práce týmů a přináší do nich inovace.	Chyby jednotlivců probírá na veřejnosti. Zadržuje důležité informace.

Název kompetence	Popis kompetence	Žádoucí projevy chování	Nežádoucí projevy chování
ODBORNÍK	<i>Má dobré komunikační schopnosti.</i>	<p>Umí vést nedirektivní rozhovor.</p> <p>Dokáže dobře komunikovat se všemi členy týmu, přizpůsobuje své jednání, způsob a styl komunikačnímu partnerovi.</p> <p>Umožní každému členovi týmu vyjádřit svůj názor a akceptuje pohledy, které mohou být překvapivé nebo nevídané.</p> <p>Ujišťuje se, že chápe, v čem se jeho názory shodují a v čem rozcházejí s názory jiných.</p> <p>Vystupuje důvěryhodně.</p> <p>Argumentuje propracovaně a vyváženě.</p> <p>Analyzuje informace, rozezná podstatné od nepodstatného. Informace si ověřuje.</p> <p>Výsledek jednání je zdokumentován a dále se s ním pracuje.</p> <p>Konflikty využívá k rozvoji týmu.</p> <p>Důležitým věcem dává důraz. Využívá různé ale přehledné a efektivní vizualizační techniky.</p> <p>Pokládá otázky tak, aby s nimi mohli podřízení pracovat, a otázky podporující konstruktivní práci bez odsuzování.</p> <p>Umí vyhledávat chyby v komunikaci, označit vztahové problémy a zprostředkovat řešení.</p>	<p>Nezdraví, neprosí, neděkuje, nenavazuje oční kontakt.</p> <p>Neumí naslouchat, přerušuje ostatní, snižuje jejich status.</p> <p>Reaguje agresivně, hlučně, nevyrovnaně.</p> <p>Mluví dlouze, jeho sdělení jsou plná nepodstatných informací, zabíhá do detailů, opakuje se.</p> <p>Podřízení nechápou vizi a smysl svého úkolu, zdlouhavě diskutují o jasném.</p> <p>Neodpovídá správně na přímé otázky.</p>

Název kompetence	Popis kompetence	Žádoucí projevy chování	Nežádoucí projevy chování
ODBORNÍK	<i>Zná právní a ekonomické předpisy.</i>	Orientuje se dobře v právních a ekonomických předpisech, které využívá.	Nedoplňuje si technické a odborné znalosti.
	<i>Zná školský kontext.</i>	Využívá znalosti trendů ve školství k vylepšování strategií. Chápe současné souvislosti i problémy oboru v širokém kontextu.	
	<i>Je dostatečně jazykově vybaven.</i>	Komunikuje v cizím jazyce.	

Název kompetence	Popis kompetence	Žádoucí projevy chování	Nežádoucí projevy chování
OSOBNOST	<i>Rozhoduje.</i>	Umí rozhodovat a nést následky. Při objasnění okolností problému umí direktivně věc řešit. Rozpozná, kdy se dá problém řešit mezi čtyřma očima a kdy je třeba zapojit tým. Zná sféry svého vlivu. Hledá nová řešení starých problémů. Je schopen dosažení konsensu.	Není schopný direktivního řešení tam, kde je to třeba. Je příliš direktivní. Nesnaží se být nejlepší. Není schopný zachovat klid v náročných situacích.
	<i>Pracuje efektivně se svým časem.</i>	Stíhá svoji práci.	
	<i>Umí pracovat se stresem.</i>	Zvládá práci pod časovým tlakem.	Není schopný zachovat klid v náročných situacích.
	<i>Je schopen sebereflexe, rozvíjí se.</i>	Je iniciativní. Vzdělává se, vyvozuje poučení z vlastních chyb.	Neúčastní se odborného vzdělávání, nerozvíjí se.

6 Závěr

Cílem diplomové práce bylo předložit kompetenční model ředitele střední odborné školy s co nejkonkrétnějšími výstupy pro jeho každodenní práci. V rámci výzkumu mezi učiteli středních škol bylo zjištěno, které z kompetencí považují oni za nejpodstatnější. Tomuto cíli ale nutně předcházelo rozsáhlé teoretické zmapování současného odborného středního školství v České republice. Bylo popsáno, na jakých základech stojí, jaký je jeho současný obraz z pohledu médií, odborných publikací i dostupných srovnávacích sociologických či pedagogických studií. Tento obraz není zatím nijak lichotivý. Změnit ho mohou mimo jiné inovace ve vzdělávání učitelů odborných škol, pochopení změny v souvislosti s evropským rozměrem volného trhu středního odborného školství, zintenzivnění spolupráce s malými regionálními podniky i velkými firmami. Dále byly nastíněny možné scénáře vývoje. Z nich vyplynulo, že současná střední odborná škola, a její leadership především, stojí před náročným úkolem, pokud chce v náročných podmínkách a konkurenci obstát. Školy musí nabízet různé typy vzdělávacích programů včetně dalšího vzdělávání pro dospělé a přizpůsobit tomu podmínky, musí se zaměřit na klíčové a dnes vyžadované kompetence. Ředitelé nemohou změnit vnější podmínky, ale mohou změnit vizi „své“ školy, aby vyhovovala těmto novým nárokům. Práce byla zaměřena na oblasti personálního managementu, které lze považovat za nejpodstatnější, a s využitím nejnovějších odborných studií a výsledků kvalitativního výzkumu byly v souladu s hlavním cílem práce předloženy pro ředitele návrhy využitelné v řízení školy. Školský management je velmi specifický, na rozdíl od běžné firmy se zabývá vztahy mezi lidmi, úkoly školy a dokonce i kontrola jejich plnění a evaluace jsou vzhledem k často rozporuplné společenské zakázce značně složité, rozdělení pravomocí nejednoznačné. Detailněji se práce zabývá klimatem školy „dobré“ školy, složitou motivací českých středoškolských učitelů, významem týmové práce a rolí a úkoly personalistů ve školách.

I když literatura na toto zpracované téma není v Čechách nijak bohatá, ze všech zdrojů jasně vyplývá, že ředitelé současných škol jsou extrémně zatěžováni mírou úkolů, povinností a zodpovědnosti. Popsány byly v další části práce detailně jednotlivé role i kompetence ředitele. Ředitelé v tak proměnlivém a nejistém světě nemají příliš velké možnosti dlouhodobých plánů a strategií, spíše se musí zaměřit na každodenní plnění vzdělávací funkce své školy motivováním svých spolupracovníků dobrou vizí, vlastním

příkladem a dobrou finanční politikou. Právě to od nich respondenti výzkumu očekávají nejvíce. Výsledky výzkumu potvrdily, že čeští učitelé jsou moderní a vítají ředitele, kteří řídí školu moderním způsobem. „Lídrovství“ svého ředitele vnímají pozitivně, i když se rádi spolupodílejí, takže kompetence ředitele, který sestavuje a udržuje vizi školy ve spolupráci se zaměstnanci a sociální kompetence ředitele, který rozpozná potřeby a napětí v týmu, byly učiteli hodnoceny velmi vysoko. Je pro ně podle výzkumu v rámci naplňování ředitelských kompetencí důležité provádění evaluace s využitím zpětné vazby. Jako další nejpodstatnější kompetence z nabídky kompetenčního modelu pak učitelé vybrali kompetence, kdy ředitel zajišťuje chod celého systému a zná školský kontext, ale důležité jsou pro ně vedle těchto „tvrdých“ kompetencí, také ty „měkké“, jejichž rozvíjení je nyní nutné i u žáků, ředitel by podle učitelů měl být schopen sebereflexe, rozvíjet se a mít dobré komunikační schopnosti.

Diplomová práce může sloužit jako podnětný materiál nejen pro budoucí a současné ředitele škol a jejich zástupce, ale i pro všechny učitele, kteří se aktivně chtějí podílet na rozvoji své školy. Bylo nabídnuto mnoho konkrétních cest, jejichž využitím se může škola zaměřit na podporu právě podle výzkumu nejpodstatnějších kompetencí svého ředitele. A protože stále více odborníků si dnes uvědomuje význam ředitele pro obraz celé školy, mohou tato doporučení pomoci celé škole. V neposlední řadě může být práce přínosná pro potenciální žáky a jejich rodiče, kteří si chtějí vybrat tu „správnou“ střední odbornou školu.

7 Seznam použitých zdrojů

7.1 Seznam literatury

ARMSTRONG, Michael. *Management a leadership: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 268 s. Řízení školy (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-247-2177-4.

BROOKS, Ian. *Firemní kultura: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Computer Press, 2003, xiii, 296 s. Řízení školy (Wolters Kluwer ČR). ISBN 80-722-6763-9.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.

DĚDINA, Jiří. *Management a organizační chování: manažerské chování a zvyšování efektivity, řízení jednotlivců a skupin, manažerské role a styly, moc a vliv v řízení organizací*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 339 s. ISBN 80-247-1300-4.

EVANGELU, Jaroslava Ester, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Diagnostické metody v personalistice*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 176 s. Manažer. ISBN 978-80-247-2607-6.

HORVÁTHOVÁ, Petra. *Týmy a týmová spolupráce: jak snadno a účinně předcházet nedostatkům v práci*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2008, 200 s. Management (Grada). ISBN 978-80-7357-390-4.

HRONÍK, František. *Jak se nespálit podruhé: strategie a praxe výběrového řízení*. Vyd. 1. V Brně: MotivPress, 2007, 376 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-254-0698-4.

CHOPRA, Deepak. *Spirituální leadership: osvícené vedení v praxi*. Vyd. 1. Praha: Beta, 2014, 204 s. ISBN 978-80-7306-617-8.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2012, 149 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3269-5.

KOFROŇOVÁ, Olga, Anna KONOPÁSKOVÁ a Petr VICENÍK. *Vybrané problémy odborného vzdělávání v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, 79 s. ISBN 80-211-0299-3.

L'ETANG, Jacquie. *Public relations: základní teorie, praxe, kritické přístupy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 338 s. ISBN 978-80-7367-596-7.

MICHEK, Stanislav. *Průručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. 2006. vyd. Praha: NÚOV.

MOHAUPTOVÁ, Eva. *Týmový koučink: jak snadno a účinně předcházet nedostatkům v práci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 236 s. Management (Grada). ISBN 978-80-262-0350-6.

SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy: základní teorie, praxe, kritické přístupy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2009, 328 s. Řízení školy (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7357-494-9.

ŠULEŘ, Oldřich. *Manažerské techniky III: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. 1. vyd. Editor Milan Pol. Olomouc: Rubico, 2003, 152 s. Nemes, sv. 5. ISBN 80-858-3990-3.

URBAN, Jan. *10 kroků k vyššímu výkonu pracovníků: jak snadno a účinně předcházet nedostatkům v práci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 123 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3955-7.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2004, 190 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-731-5082-4.

WAGNEROVÁ, Irena. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 117 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2361-7.

WEIHRICH, Heinz, KOONZ Harold. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993, 659 s. ISBN 80-856-0545-7.

Česko. Zákon 472/2011Sb. ze dne 20. prosince 2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

VYHLÁŠKA ze dne 27. prosince 2004, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Dostupné z: <http://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/vyhlaska-ze-dne-27-prosince-2004-kterou-se-stanovi-nalezitosti-dlouhodobych-zameru-vyrocnich-zprav-a-vlastniho-hodnoceni-skoly-14399.html>

7.2 Seznam internetových zdrojů

archiv-clanek6057. *ucitelskenoviny*. [online]. [cit.2014-08-15]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6057>

Autoevaluace v praxi Českých škol. *NUOV*. [online]. [cit. 2014-09-10]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/Autoevaluace_v_praxi_ceskych_skol.pdf

Autonomie a odpovědnost učitelů. *EURYDICE*. [online]. [cit. 2014-08-15]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094CS.pdf

euro. *E15*. [online]. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: <http://euro.e15.cz/archiv/zkaza-generace-okamziteho-naroku-1050086>

Kroky ke kvalitnímu učňovství. *NUV*. [online]. 17.6.2014 [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/publikace/kroky-ke-kvalitnimu-ucnovstvi>

ministři-skolstvi. *MSMT*. [online]. 17.6.2014 [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/ministři-skolstvi-od-roku-1848>

PISA 2012. *CSI*. [online]. [cit. 2014-08-15]. Dostupné z: http://www.pisa2012.cz/articles/files/Hlavni_zjisteni_PISA2012.pdf

PROFIT. *euro*. [online]. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: <http://euro.e15.cz/profit/o-uspechu-firmy-rozhodne-schopnost-ziskat-talenty-1009261>

Předpoklady úspěchů v práci a v životě. *Piaac*. [online]. 17.6.2014 [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: http://www.piaac.cz/attach/PIAAC_publikace_web.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání. *NUOV*. [online]. [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/H/RVP%20152H01%20Hutnik.pdf>

Řízení školy. *Magistr Aplikace pro ředitele škol*. [online]. [cit. 2014-08-20]. Dostupné z: <http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/za-hranice-ceska-ve-vlastnim-hodnoceni-skoly.m-1563.html>

Už včera bylo pozdě!. *EPOD*. [online]. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: <http://www.epod.cz/uz-vcera-bylo-pozde/>

Vlastní hodnocení školy. *Magistr Aplikace pro ředitele škol*. [online]. [cit. 2014-08-22]. Dostupné z: <http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/pracovni-situace/vlastni-hodnoceni-skoly-pravni-uprava.zs-481.html>

Vývoj vzdělanostní a oborové struktury. *NUV*. [online]. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/VYVOJ2012_pro_www.pdf

Vzdělávání je příliš selektivní. *veda.muni*. [online]. [cit. 2014-08-15]. Dostupné z: http://www.veda.muni.cz/tema/4359-vzdelavani-je-prilis-selektivni#.VM4OcGiG_vB

8 Seznam příloh

- a) Dotazník s průvodním dopisem
- b) Graf č. 1: Otázka č. 1 - Respondenti dle pohlaví
- c) Graf č. 2: Otázka č. 2 - Respondenti dle délky praxe
- d) Graf č. 3: Vyhodnocení otázky č. 3a – míra důležitosti kompetence
- e) Graf č. 4: Vyhodnocení otázky č. 3b – míra důležitosti kompetence
- f) Graf č. 5: Vyhodnocení otázky č. 3c – míra důležitosti kompetence
- g) Graf č. 6: Vyhodnocení otázky č. 3d – míra důležitosti kompetence
- h) Graf č. 7: Vyhodnocení otázky č. 3 – Preference kompetencí ředitele LÍDRA
- i) Graf č. 8: Vyhodnocení otázky č. 4a – míra důležitosti kompetence
- j) Graf č. 9: Vyhodnocení otázky č. 4b – míra důležitosti kompetence
- k) Graf č. 10: Vyhodnocení otázky č. 4c – míra důležitosti kompetence
- l) Graf č. 11: Vyhodnocení otázky č. 4d – míra důležitosti kompetence
- m) Graf č. 12: Vyhodnocení otázky č. 4e – míra důležitosti kompetence
- n) Graf č. 13: Vyhodnocení otázky č. 4 – Preference kompetencí ředitele
MANAŽERA
- o) Graf č. 14: Vyhodnocení otázky č. 5a – míra důležitosti kompetence
- p) Graf č. 15: Vyhodnocení otázky č. 5b – míra důležitosti kompetence
- q) Graf č. 16: Vyhodnocení otázky č. 5c – míra důležitosti kompetence
- r) Graf č. 17 - Vyhodnocení otázky č. 5d – míra důležitosti kompetence
- s) Graf č. 18: Vyhodnocení otázky č. 5 – preference kompetencí ředitele
ODBORNÍKA
- t) Graf č. 19: Vyhodnocení otázky č. 6a – míra důležitosti kompetence
- u) Graf č. 20: Vyhodnocení otázky č. 6b – míra důležitosti kompetence
- v) Graf č. 21: Vyhodnocení otázky č. 6c – míra důležitosti kompetence
- w) Graf č. 22: Vyhodnocení otázky č. 6d – míra důležitosti kompetence
- x) Graf č. 23: Vyhodnocení otázky č. 6 – preference kompetencí ředitele
OSOBNOSTI
- y) Graf č. 24: Vyhodnocení otázky č. 7a – míra důležitosti kompetence
- z) Graf č. 25: Vyhodnocení otázky č. 7b – míra důležitosti kompetence
- aa) Graf č. 26: Vyhodnocení otázky č. 7c – míra důležitosti kompetence
- bb) Graf č. 27: Vyhodnocení otázky č. 7d – míra důležitosti kompetence

- cc) Graf č. 28: Vyhodnocení otázky č. 7e – míra důležitosti kompetence
- dd) Graf č. 29: Vyhodnocení otázky č. 7 – preference kompetencí ředitele

PARTNERA

- ee) Graf č. 30: Vyhodnocení otázky č. 8a – míra důležitosti kompetence
- ff) Graf č. 31: Vyhodnocení otázky č. 8b – míra důležitosti kompetence
- gg) Graf č. 32: Vyhodnocení otázky č. 8c – míra důležitosti kompetence
- hh) Graf č. 33: Vyhodnocení otázky č. 8 – preference kompetencí ředitele

GARANTA VZDĚLÁVÁNÍ

9 Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník s průvodním dopisem

Dotazník pro učitele SŠ

Vážení kolegové,
v rámci své diplomové práce předkládám návrh na kompetenční model ředitele školy. Zjednodušeně řečeno v něm uvádím, co vše by měl ředitel střední školy dělat, jaký by měl být. Žádám vás tímto o spolupráci, která vám nezabere víc než 10 minut vašeho času. Máte zkušenosti, pracujete v oboru a se svým ředitelem se setkáváte při nejrůznějších příležitostech. Domníváte se, že by měl mít následující dovednosti? Rozdělila jsem je pro přehlednost do skupin a poprosím vás, abyste u každé kompetence označili číslem, jak je podle vás právě tato u ředitele důležitá

hodnota **1** – nejnižší - **nedůležitá**, hodnota **5** – nejvyšší – **nejdůležitější**

U poslední otázky každé skupiny pak označte kompetenci, kterou považujete za naprosto nejdůležitější, a to i v případě, že jste dali několika stejné bodové hodnocení. Pod otázkami potom máte možnost rozvést svůj názor, doplnit jakkoliv svou odpověď. Budu vděčná za vaše postřehy.

Děkuji mnohokrát za spolupráci a pokud budete mít zájem o výstupy mé práce, kontaktujte mne na adresu dotaznikproucitele@gmail.com

1. JSTE MUŽ NEBO ŽENA

- muž
- žena

2. JAK DLOUHO VYKONÁVÁTE PEDAGOGICKOU PRAXI?

- méně než 10 let
- 10 až více, avšak méně než 20 let
- 20 a více, avšak méně než 30 let
- 30 let a více

3. ŘEDITEL COBY LÍDR

a) Sestavuje a udržuje vizi školy ve spolupráci se zaměstnanci.

1 2 3 4 5

málo důležitá

nejdůležitější

b) Stanovuje priority a jejich důležitost

1 2 3 4 5

c) Prezentuje a propaguje školu.

1 2 3 4 5

d) Přemýšlí o svých podřízených a využívá jejich kapacity.

1 2 3 4 5

3. Za naprosto nejdůležitější považujete:

- Sestavuje a udržuje vizi školy ve spolupráci se zaměstnanci.
- Stanovuje priority a jejich důležitost.
- Presentuje a propaguje školu.
- Přemýšlí o svých podřízených a využívá jejich kapacity.

4. ŘEDITEL COBY MANAGER

a) Určuje strategie.

1 2 3 4 5

b) Zajišťuje chod celého systému.

1 2 3 4 5

c) Zajišťuje zdroje financí.

1 2 3 4 5

d) Řídí personální činnosti.

1 2 3 4 5

e) Vytváří bezpečné a zdravé neohrožující prostředí a podmínky práce.

1 2 3 4 5

4. Za naprosto nejdůležitější považujete:

- Určuje strategie.
- Zajišťuje chod celého systému.
- Zajišťuje zdroje financí.
- Řídí personální činnosti.
- Vytváří bezpečné a zdravé neohrožující prostředí a podmínky práce

5. ŘEDITEL COBY ODBORNÍK

a) Má dobré komunikační schopnosti.

1 2 3 4 5

b) Je dostatečně jazykově vybaven. (cizí jazyk)

1 2 3 4 5

c) Zná právní a ekonomické předpisy.

1 2 3 4 5

d) Zná školský kontext.

1 2 3 4 5

5. Za naprosto nejdůležitější považujete:

- Má dobré komunikační schopnosti.
- Je dostatečně jazykově vybaven. (cizí jazyk)
- Zná právní a ekonomické předpisy.
- Zná školský kontext.

6. ŘEDITEL COBY OSOBNOST

a) Rozhoduje.

1 2 3 4 5

b) Pracuje efektivně se svým časem.

1 2 3 4 5

c) Umí pracovat se stresem.

1 2 3 4 5

d) Je schopen sebereflexe, rozvíjí se.

1 2 3 4 5

6. Za naprosto nejdůležitější považujete:

- Rozhoduje.
- Pracuje efektivně se svým časem.
- Umí pracovat se stresem.
- Je schopen sebereflexe, rozvíjí se.

7. ŘEDITEL COBY PARTNER

a) Akceptuje podmínky.

1 2 3 4 5

b) Sestavuje tým.

1 2 3 4 5

c) Řeší potíže, zvládá odpor proti změnám.

1 2 3 4 5

d) Spolupracuje s partnery.

1 2 3 4 5

e) Rozpoznává potřeby, zájmy a napětí v týmu.

1 2 3 4 5

7. Za naprosto nejdůležitější považujete:

- Akceptuje podmínky.
- Sestavuje tým.
- Řeší potíže, zvládá odpor proti změnám.
- Spolupracuje s partnery.
- Rozpoznává potřeby, zájmy a napětí v týmu.

8. ŘEDITEL COBY GARANT VZDĚLÁVÁNÍ

a) Vytváří kurikulum.

1 2 3 4 5

b) Provádí evaluaci školy s využitím zpětné vazby.

1 2 3 4 5

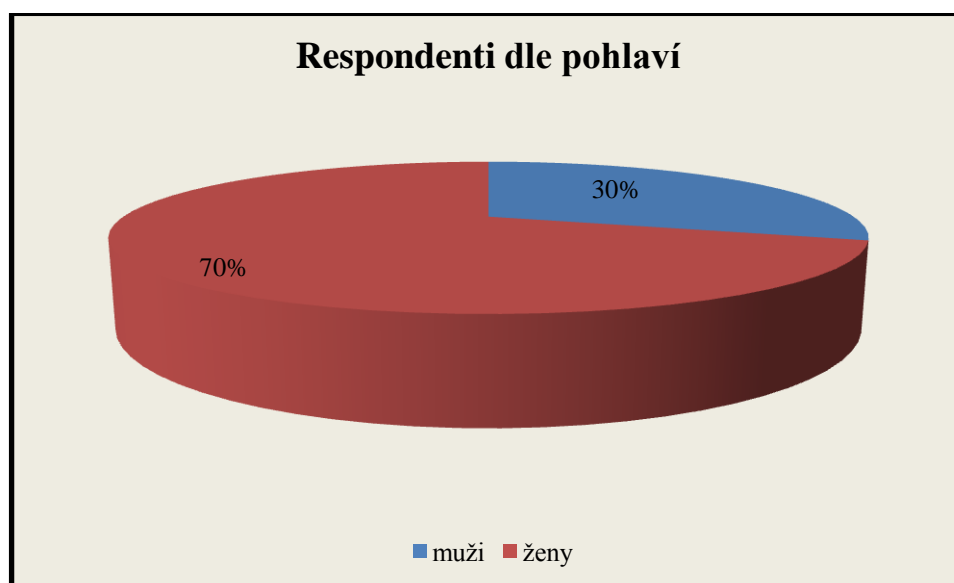
c) Implementuje nové poznatky.

1 2 3 4 5

8. Za naprosto nejdůležitější považujete:

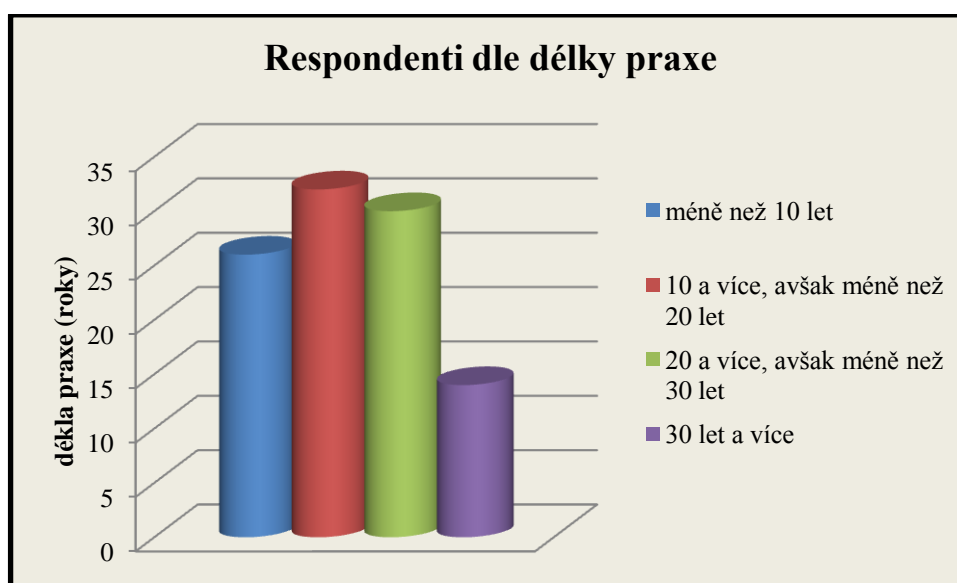
- Vytváří kurikulum.
- Provádí evaluaci školy s využitím zpětné vazby.
- Implementuje nové poznatky.

Graf č. 1: Otázka č. 1 - Respondenti dle pohlaví



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 2: Otázka č. 2 - Respondenti dle délky praxe



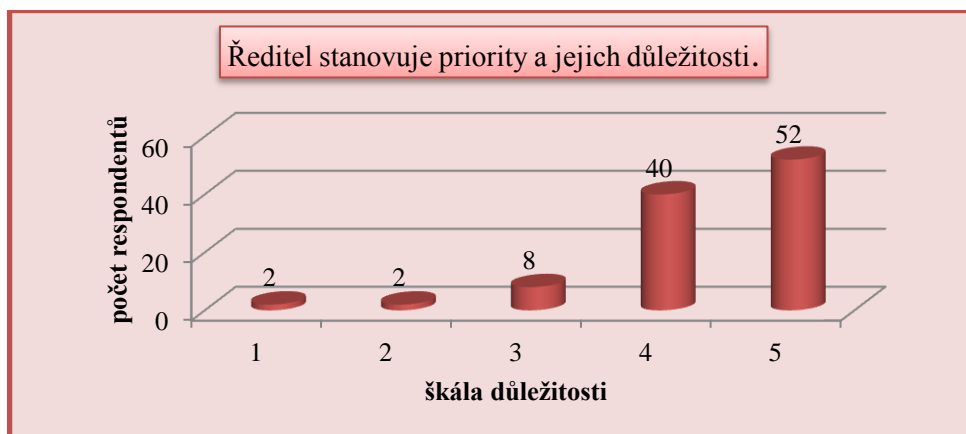
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 3: Vyhodnocení otázky č. 3a – míra důležitosti kompetence



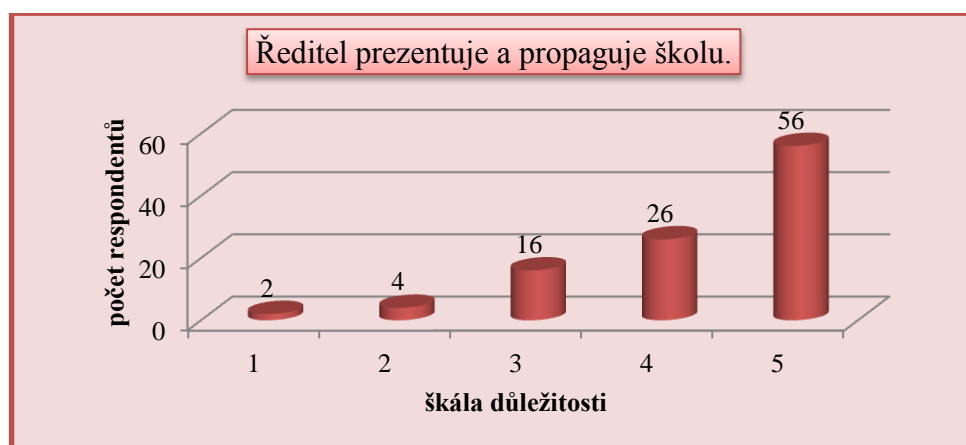
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 4: Vyhodnocení otázky č. 3b – míra důležitosti kompetence



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 5: Vyhodnocení otázky č. 3c – míra důležitosti kompetence



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 6: Vyhodnocení otázky č. 3d – míra důležitosti kompetence



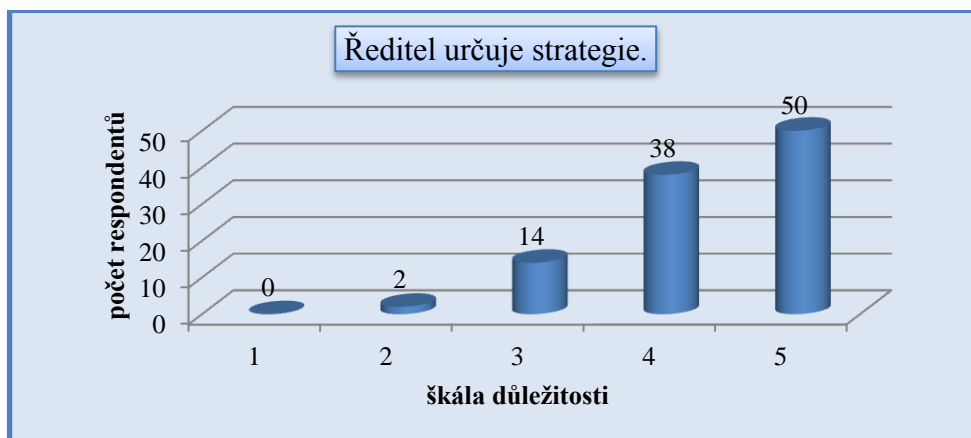
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 7: Vyhodnocení otázky č. 3 – Preference kompetencí ředitele LÍDRA



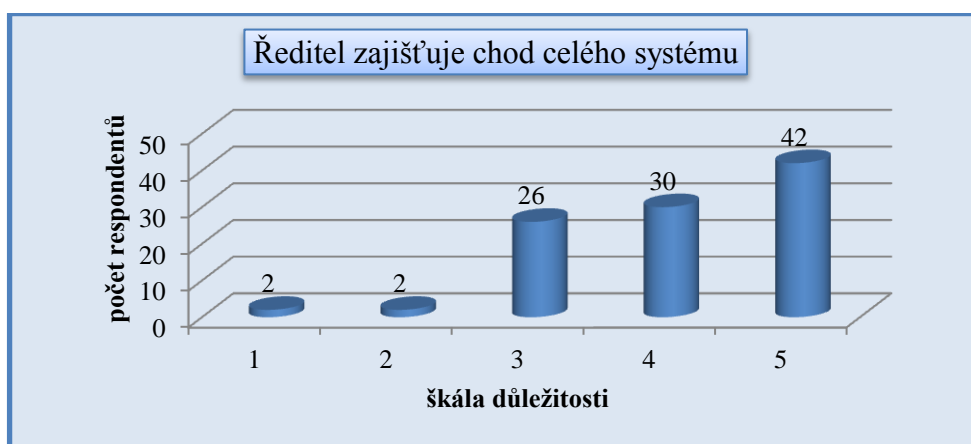
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 8: Vyhodnocení otázky č. 4a – míra důležitosti kompetence



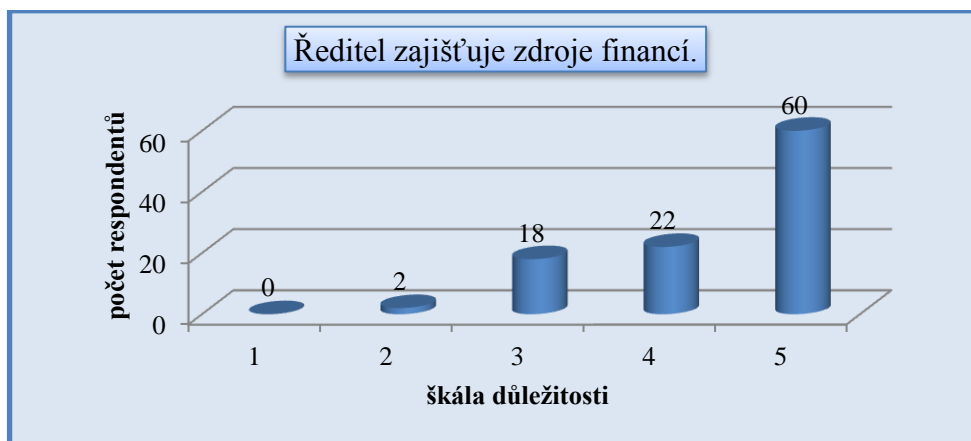
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 9: Vyhodnocení otázky č. 4b – míra důležitosti kompetence



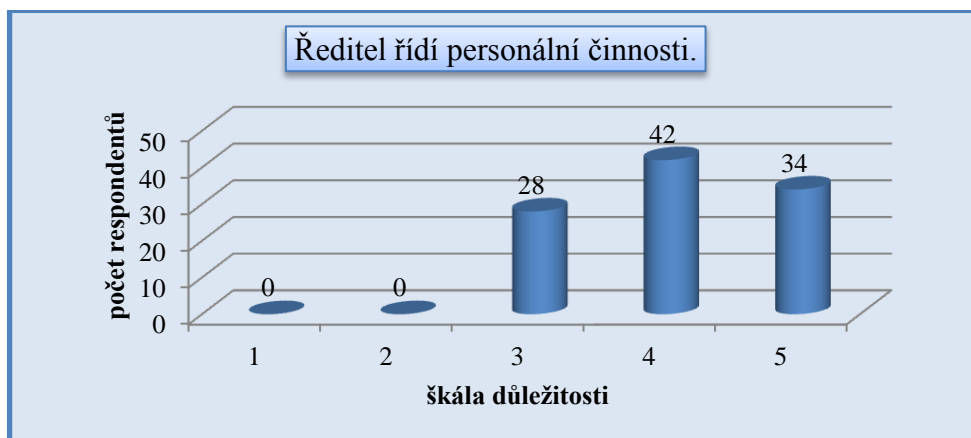
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 10: Vyhodnocení otázky č. 4c – míra důležitosti kompetence



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 11: Vyhodnocení otázky č. 4d – míra důležitosti kompetence



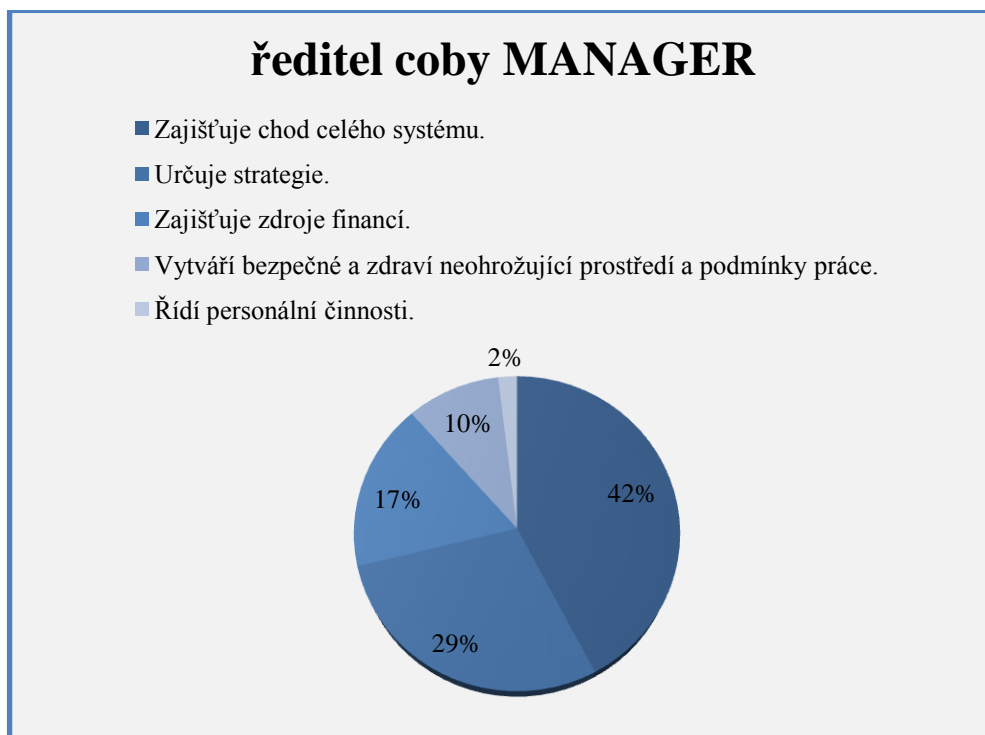
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 12: Vyhodnocení otázky č. 4e – míra důležitosti kompetence



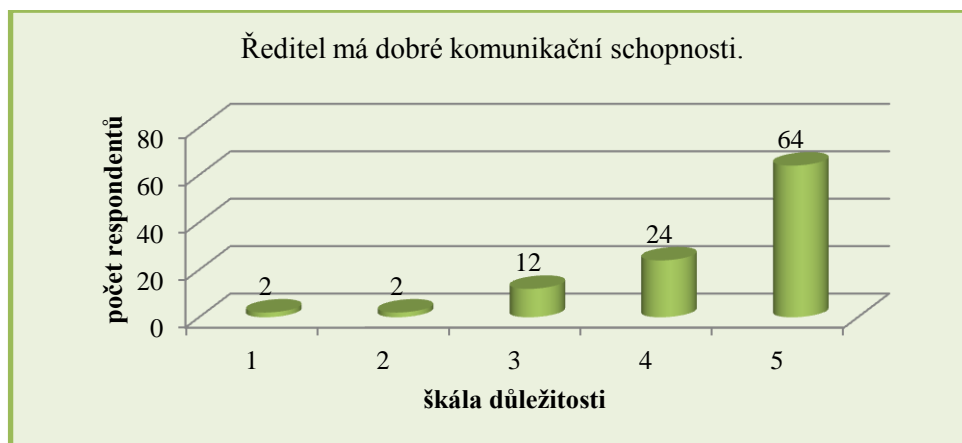
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 13: Vyhodnocení otázky č. 4 – Preference kompetencí ředitele MANAŽERA



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 14: Vyhodnocení otázky č. 5a – míra důležitosti kompetence



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 15: Vyhodnocení otázky č. 5b – míra důležitosti kompetence



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 16: Vyhodnocení otázky č. 5c – míra důležitosti kompetence



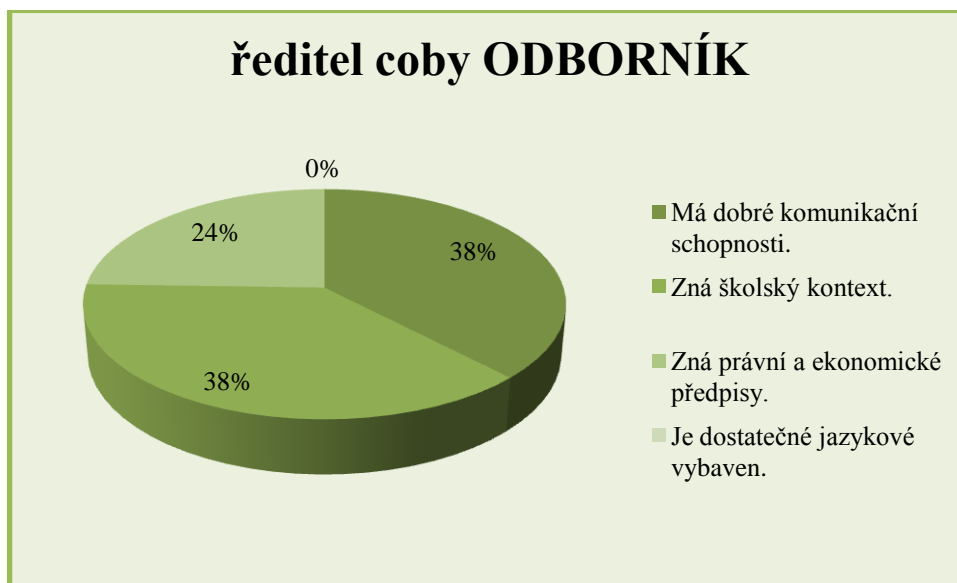
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 17 - Vyhodnocení otázky č. 5d – míra důležitosti kompetence



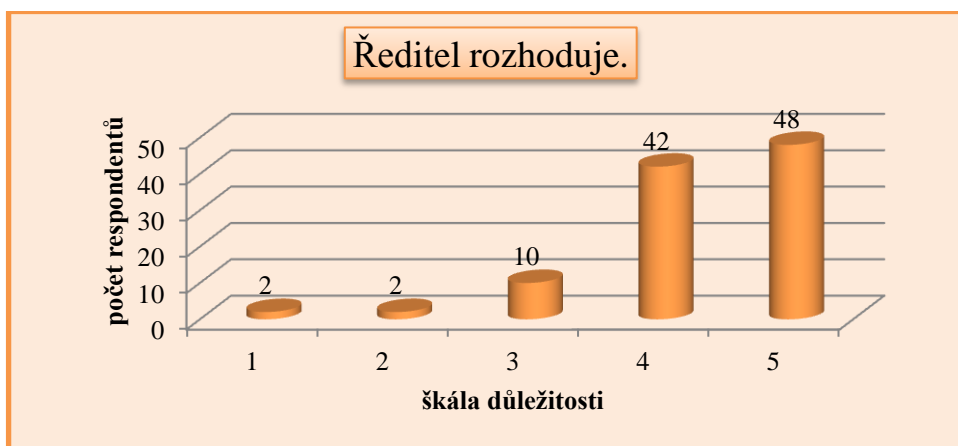
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 18: Vyhodnocení otázky č. 5 – preference kompetencí ředitele ODBORNÍKA



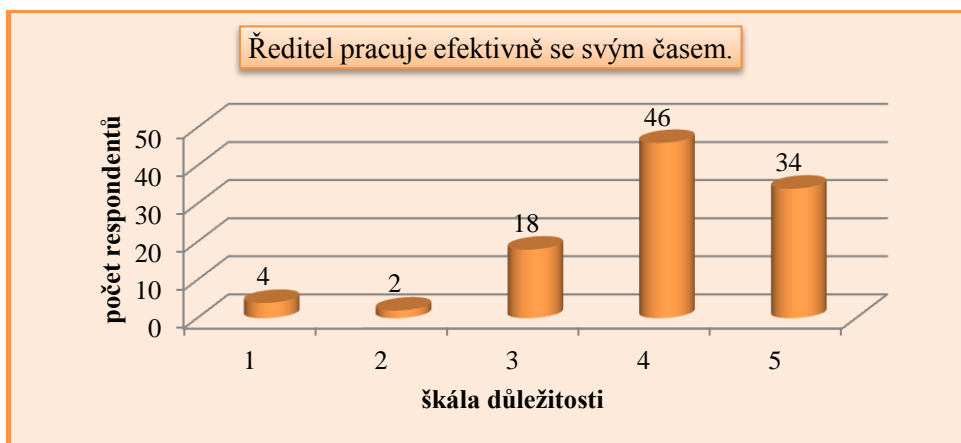
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 19: Vyhodnocení otázky č. 6a – míra důležitosti kompetence



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 20: Vyhodnocení otázky č. 6b – míra důležitosti kompetence



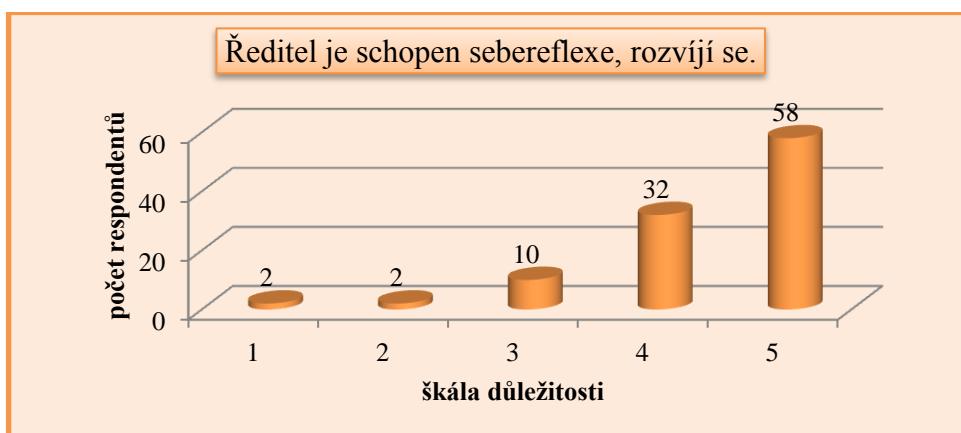
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 21: Vyhodnocení otázky č. 6c – míra důležitosti kompetence



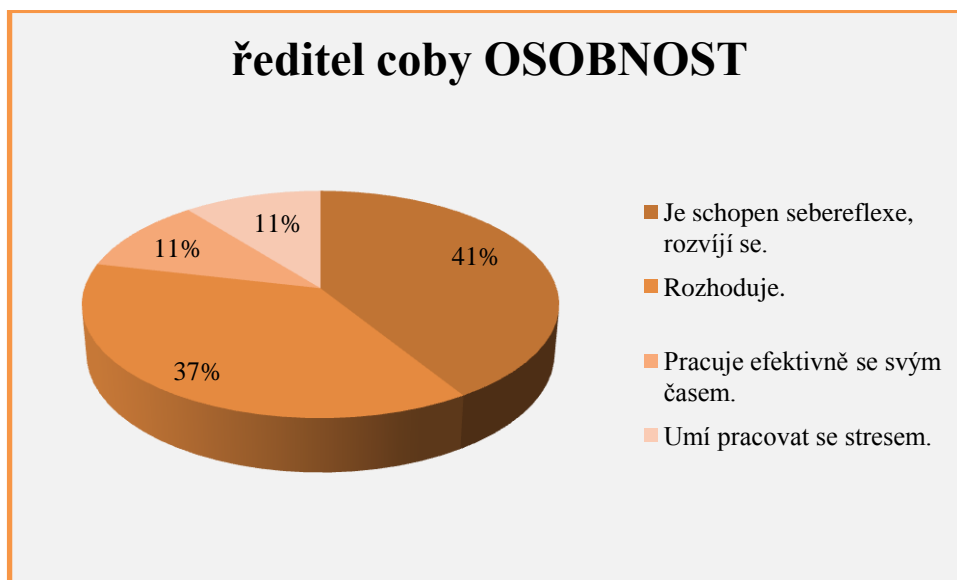
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 22: Vyhodnocení otázky č. 6d – míra důležitosti kompetence



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 23: Vyhodnocení otázky č. 6 – preference kompetencí ředitele OSOBNOSTI



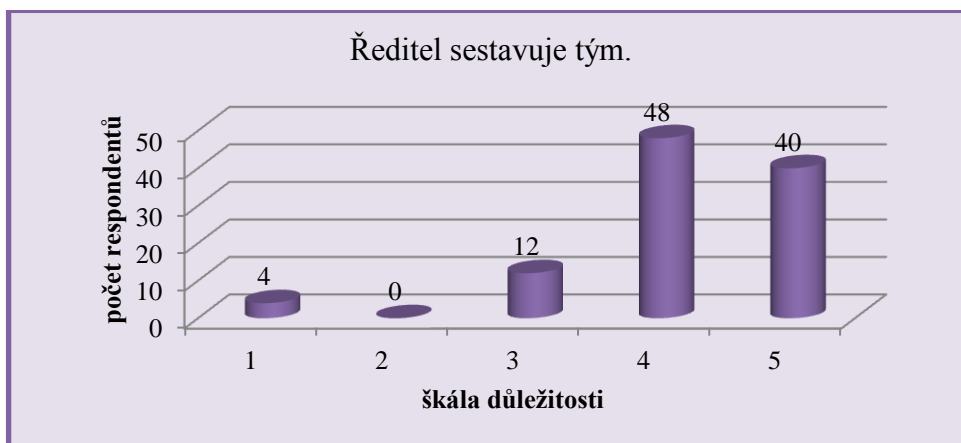
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 24: Vyhodnocení otázky č. 7a – míra důležitosti kompetence



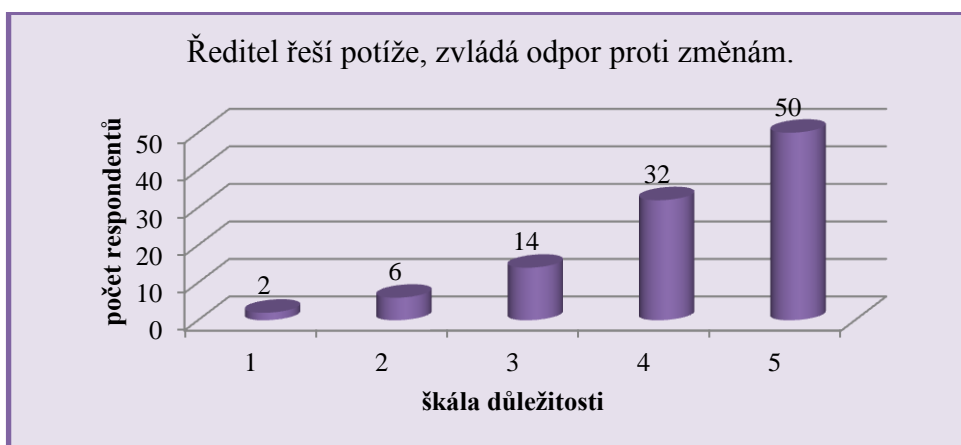
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 25: Vyhodnocení otázky č. 7b – míra důležitosti kompetence



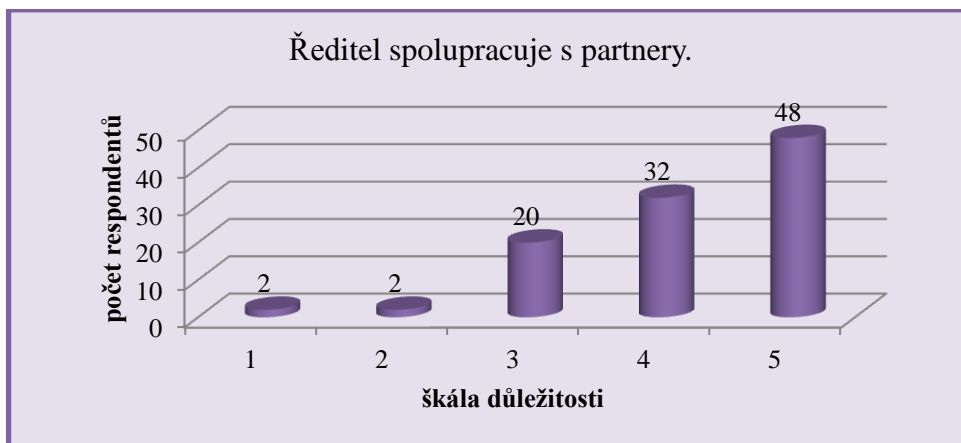
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 26: Vyhodnocení otázky č. 7c – míra důležitosti kompetence



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 27: Vyhodnocení otázky č. 7d – míra důležitosti kompetence



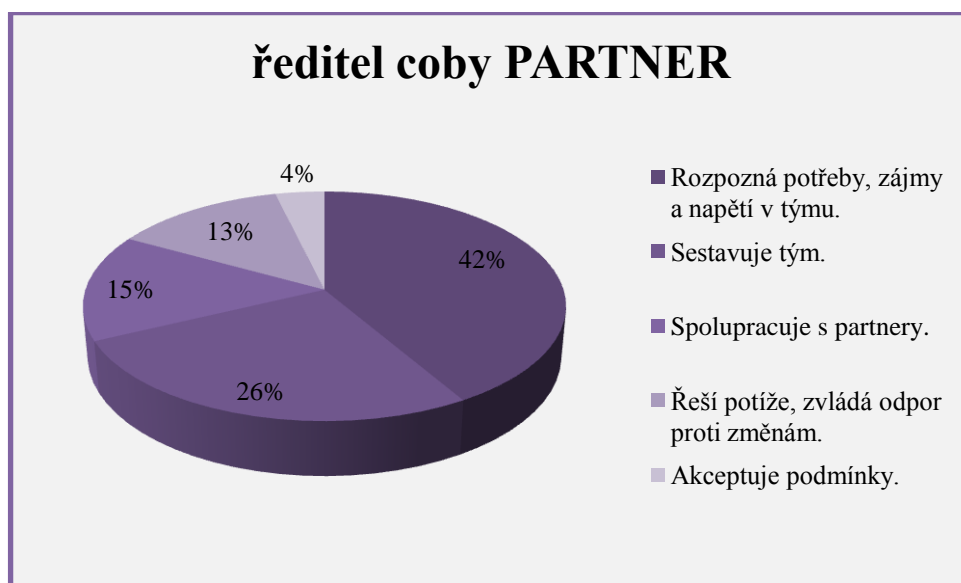
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 28: Vyhodnocení otázky č. 7e – míra důležitosti kompetence



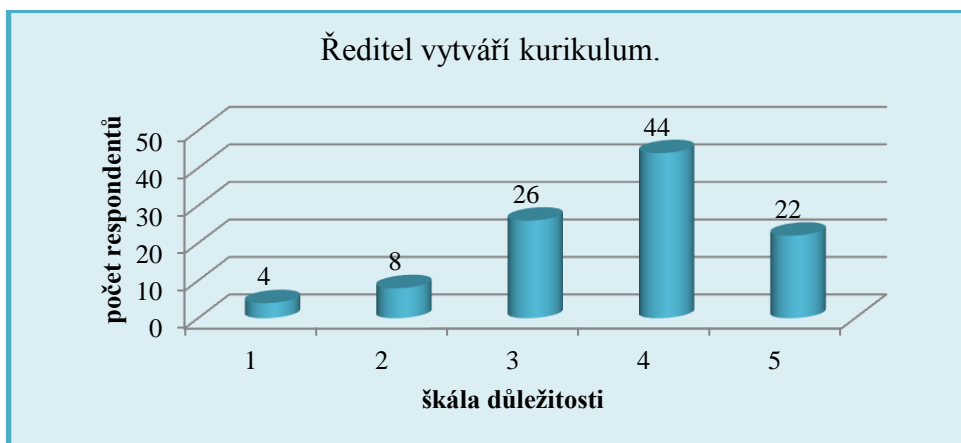
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 29: Vyhodnocení otázky č. 7 – preference kompetencí ředitele PARTNERA



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 30: Vyhodnocení otázky č. 8a – míra důležitosti kompetence



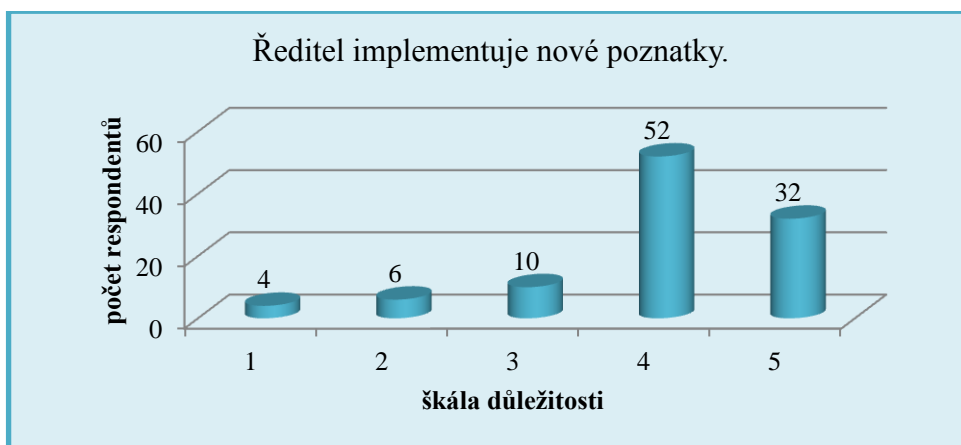
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 31: Vyhodnocení otázky č. 8b – míra důležitosti kompetence



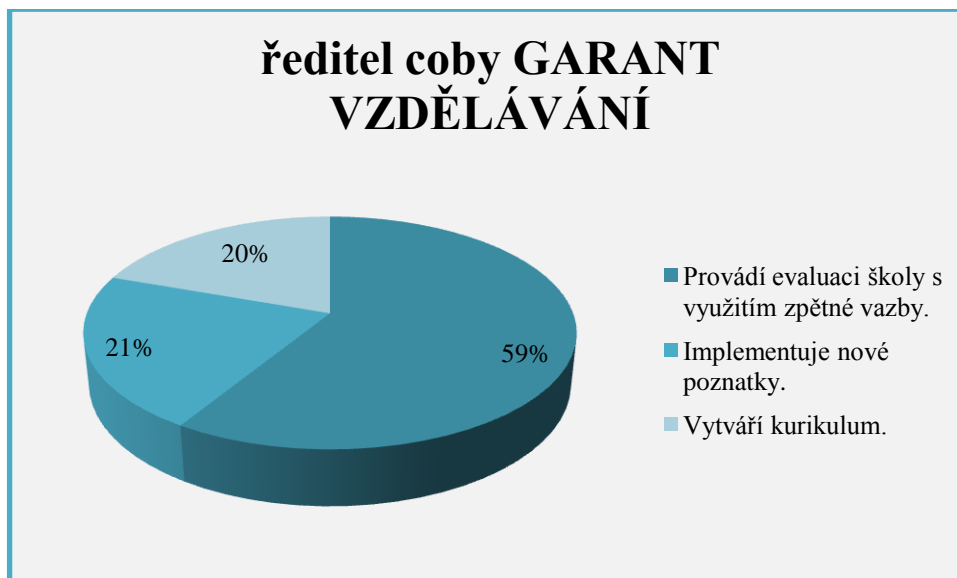
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 32: Vyhodnocení otázky č. 8c – míra důležitosti kompetence



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 33: Vyhodnocení otázky č. 8 – preference kompetencí ředitele GARANTA VZDĚLÁVÁNÍ



Zdroj: vlastní zpracování