

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMIE A MANAGEMENTU

Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5

DIPLOMOVÁ PRÁCE



Vysoká škola ekonomie a managementu

info@vsem.cz / www.vsem.cz

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMIE A MANAGEMENTU

Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5

NÁZEV DIPLOMOVÉ PRÁCE/TITLE OF THESIS

Identifikace klíčových kompetencí ředitele školy a zástupců ve vybrané základní škole

TERMÍN UKONČENÍ STUDIA A OBHAJOBA (MĚSÍC/ROK)

6/2022

JMÉNO A PŘÍJMENÍ STUDENTA / STUDIJNÍ SKUPINA

Bc. Simona Pospíšilová / KEMMA01

JMÉNO VEDOUcíHO DIPLOMOVÉ PRÁCE

PhDr. Markéta Šnýdrová, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ STUDENTA

Odevzdáním této práce prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci na uvedené téma vypracoval/a samostatně a že jsem ke zpracování této diplomové práce použil/a pouze literární prameny v práci uvedené.

Jsem si vědom/a skutečnosti, že tato práce bude v souladu s § 47b zák. o vysokých školách zveřejněna, a souhlasím s tím, aby k takovému zveřejnění bez ohledu na výsledek obhajoby práce došlo.

Prohlašuji, že informace, které jsem v práci užil/a, pocházejí z legálních zdrojů, tj. že zejména nejde o předmět státního, služebního či obchodního tajemství či o jiné důvěrné informace, k jejichž použití v práci, popř., k jejichž následné publikaci v souvislosti s předpokládanou veřejnou prezentací práce, nemám potřebné oprávnění.

Datum a místo: 31.8.2021

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Markétě Šnýdrové, Ph.D. za metodické vedení a odborné konzultace, které mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Vysoká škola ekonomie a managementu

info@vsem.cz / www.vsem.cz

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMIE A MANAGEMENTU

Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5

SOUHRN

1. Cíl práce:

Hlavním cílem diplomové práce je identifikace klíčových kompetencí ředitele a jeho zástupců ve vybrané základní škole. Dílčím cílem poté návrh doporučení, která by se zabývala rozvojem nejen těchto klíčových kompetencí, ale i úpravou stávajícího fungování organizační struktury s předpokladem lepšího hierarchického uspořádání pracovních míst, stanovení nadřízenosti a podřízenosti. Organizační struktura by se stala lépe uchopitelná a přehledná nejen pro pedagogy v této základní škole, ale pro všechny zainteresované strany.

2. Výzkumné metody:

Teoretická část práce vychází z dostupných zdrojů od neznámějších autorů, kteří se danou problematikou kompetencí a jejich identifikací zabývají. Je provedena rešerše odborné literatury s následným použitím internetových zdrojů vztahujících se k dané oblasti. S použitím těchto informací, vztahujícím se k sledovanému tématu je vypracována praktická část práce, která díky výzkumným metodám kvantitativního dotazníkového šetření a kvalitativních polostrukturovaných rozhovorů identifikuje klíčové kompetence. Dotazníkové šetření probíhalo mezi všemi pedagogy dané školy, kdy jeho účelem bylo na podkladě hodnocení jednotlivých kompetencí ředitele školy a jeho třech zástupců identifikovat klíčové kompetence v jednotlivých oblastech kompetencí vycházejících z kompetenčních modelů. Před započítím tohoto šetření byly stanoveny výzkumné hypotézy, které byly buď potvrzeny, či vyvráceny. Polostrukturované rozhovory byly vedeny individuálně s ředitelem a jeho všemi zástupci, kdy odpovídali na předem připravené otázky. Řediteli bylo položeno 13 otázek a zástupcům otázek na 11. Záměrem rozhovorů bylo u dotazovaných zjistit pocity z výsledků dotazníkového šetření, jak a zdali na základě hodnocení a identifikování jejich klíčových kompetencí budou tyto kompetence rozvíjet. Rozhovor s ředitelem školy byl navíc zaměřen na organizační strukturu školy, kdy v rámci naplnění dílčího cíle bylo navrženo doporučení, jak zlepšit přehlednost stávající organizační struktury. Obohacením této práce byl i písemný výstup z odborné praxe, kterou autorka absolvovala na této základní škole, s cílem stínovat naplnění práce všech zástupců, a to zejména se zaměřením na jejich manažerské kompetence.

3. Výsledky výzkumu/práce:

Výsledky dotazníkového šetření a provedených polostrukturovaných rozhovorů ukazují, že došlo k naplnění cíle práce, a to k identifikaci klíčových kompetencí ředitele školy a jeho zástupců. Dotazníkové šetření vycházelo z hodnocení jednotlivých kompetencí, kterým předcházely **3 výzkumné hypotézy**. Škála hodnocení byla nadstandartní, výborná, průměrná a nedostačující. První hypotéza se zabývala zjištěním, zda zástupci a ředitel školy dosahují výborných a lepších výsledků ve všech kompetenčních oblastech. Bylo prokázáno, že zástupci a ředitel nedosahují v průměru výborných a lepších výsledků. Dvě kompetenční oblasti vyšly signifikantně nižší, než je výborné hodnocení. Druhá hypotéza zjišťovala, zda ředitel a zástupci dosahují nejlepšího výsledku v klíčové kompetenci (dle vnímání pedagogů). Pedagogy stanovené klíčové kompetence jsou u zástupců následující: u zástupce č. 1 se jedná o kompetenci sociální, u zástupce č. 2 je to kompetence odborná, u zástupce č. 3 se jedná rovněž o kompetenci odbornou a u ředitele jde o lídrovskou kompetenci. Z výše definovaných klíčových oblastí kompetencí, jsou tyto kompetence dle pedagogů shodné ve třech ze čtyř případů. U zástupce č. 3 by dle pedagogů měla být zcela evidentně klíčovou kompetencí, odborná kompetence, nicméně dle výsledků vyšlo, že tento zástupce má klíčovou oblast kompetencí osobnostní, nikoli odbornou, nutno však zmínit, že výsledky zde byly velmi těsné, nicméně v hodnocení pedagogů k této podobnosti výsledků vůbec nevyšlo a oblast odborná byla hodnocena jako velmi důležitá, oproti ostatním oblastem. Druhá hypotéza je tedy zamítnuta, zástupci ani ředitel nedosahují nejlepšího výsledku v klíčové kompetenci. Třetí hypotéza zkoumala, zda délka zaměstnání respondenta na této škole ovlivnila schopnost ohodnotit jednotlivé kompetence. Pomocí Chí – kvadrát testu bylo zjištěno, že délka zaměstnání respondenta ovlivňuje v jeho schopnosti ohodnotit jednotlivé kompetence. Co se týká **identifikování klíčových kompetencí** na základě výsledků dotazníkového šetření, byla u ředitele školy identifikována klíčová kompetence v oblasti lídrovské, a to konkrétněji kompetence v Prezentaci a propagaci školy. U zástupce č. 1 byla identifikována kompetence v oblasti osobnostní, a to

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMIE A MANAGEMENTU

Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5

v Kreativitě (přinášení nápadů). U zástupce č. 2 byla jako klíčová kompetence identifikována v oblasti odborné, konkrétněji kompetence v Podpoře a technické pomoci v oblasti IT (pro zaměstnance a žáky), kdy tento zástupce je zároveň zástupcem statutárním. U zástupce č. 3 byla jako klíčová kompetence identifikována v oblasti osobnostní, v tomto případě v Iniciativě (kreativně vytváří vlastní aktivity vedoucí k naplnění cílů ŠVP v rámci metodických týmů). **Polostrukturované rozhovory** navázaly na výsledky dotazníkové šetření a jejich výstupem bylo zjištění, že jak ředitel, tak zástupci se s výsledky ztotožnili. Zároveň byli překvapeni, jak některé jejich kompetence, obzvláště v oblasti osobnostní, nebyli respondenti vůbec schopni ohodnotit. Na otevřené otázky byly odpovědi respondentů podle mínění ředitele a zástupců ve skrze objektivní, místy subjektivně laděné. Co se týče rozvoje kompetencí, všichni zástupci odpověděli s tím, že se na rozvoji svých kompetencí zamyslí a po dohodě s ředitelem školy domluví případné vzdělávání, buď formou samostudia, či prostřednictvím školení, kurzů. Ředitel školy své kompetence rozvíjí průběžně, podle potřeb a volného času. **Absolvování odborné praxe**, spočívající ve stínování zástupců ředitele školy, vedlo především k praktickému přiblížení zejména k manažerským kompetencím zástupců. Jelikož studentka se zástupci trávila dost času, měla možnost poznat blíže nejen oblast manažerských kompetencí. U zástupce č. 1 dle jejího pozorování dominovala kompetence odborná, respondenti tuto kompetenci nemají moc možnost poznat osobně, protože se tato kompetence jejich náplně práce přímo osobně netýká. Tuto kompetenci studentka označila jako klíčovou. U zástupce č. 2, zároveň statutárního zástupce studentka jako stěžejní vnímala kompetenci odbornou, a to zejména díky podpoře IT. Tato kompetence byla pro respondenty jediná snadno identifikovatelná jako klíčová, protože s tímto zástupcem přichází do kontaktu denně. U třetího zástupce byla studentkou shledána kompetence manažerská, protože hlavní náplní práce tohoto zástupce je vedení a řízení metodických týmů zejména na 1. stupni. Tato kompetence respondenty byla identifikována jako klíčová, protože tento zástupce je v kontaktu zejména s pedagogy prvních až čtvrtých tříd.

4. Závěry a doporučení:

Na základě výzkumu práce jsou identifikovány klíčové kompetence ředitele a jeho zástupců. Z dotazníkového šetření vyplynuly klíčové kompetence, které byly následně ředitelem a zástupci potvrzeny při polostrukturovaných rozhovorech. Zároveň je ale zjištěno, že velká část pedagogů nemá v některých kompetencích ředitele a zástupců přehled. Jednoznačným doporučením po tomto zjištění je zkvalitnění přenosu informací směrem k pedagogům, aby získali povědomí o všech kompetencích jak u ředitele, tak u jeho zástupců. Řediteli školy bylo doporučeno, aby přiblížil jeho kompetence, ale i kompetence zástupců pedagogům tak, aby byli více s nimi obeznámeni a měli větší povědomí. Všichni tři zástupci přichází do kontaktu s pedagogy denně, někdo více, někdo méně, každopádně k výkonu své práce by měli disponovat kompetencemi, které byly zmíněny napříč celou diplomovou prací, vypracovány na základě teoretických zdrojů a vycházející z praktických zkušeností odborníků ve školství. Nabízí se zapracovat na rozvoji těch kompetencí, které byly respondenty hodnoceny nedostatečně, či nebyly hodnoceny vůbec. Je doporučena i změna stávající organizační struktury, která je pro pedagogy nepřehledná a matoucí. Během výzkumu došlo ke zjištění, že má ředitel v plánu povýšit pedagoga vyučujícího na 2. stupni na zástupce ředitele pro 2. stupeň, tím se organizační struktura podstatně změní. Upřesní se pozice všech ostatních vedoucích pracovníků, ale i garantů pro jednotlivé předměty. Autorka této práce vypracovala nový návrh organizační struktury a předala řediteli školy, jako jedno z možných řešení nastavení změn v této struktuře, a to zejména k usnadnění procesů, přehlednosti pracovních míst, nastavení hierarchie podřízenosti a nadřízenosti. Z rozhovorů se zástupci a ředitelem zároveň vyplynulo doporučení směřující k možnému rozvoji těch kompetencí, které byly respondenty blíže popsány v otevřených otázkách, a to formou popisu slabých a silných stránek.

KLÍČOVÁ SLOVA

Kompetence, kompetenční model, řídicí pracovníci ve školství, organizační struktura

Vysoká škola ekonomie a managementu

info@vsem.cz / www.vsem.cz

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMIE A MANAGEMENTU

Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5

SUMMARY

1. Main objective:

The main goal of the diploma thesis is to identify the key competencies of the headmaster and his deputies in the chosen primary school. The partial goal is the proposal of recommendations, which would deal not only with the development of these key competencies, but also with the adjustment of the current functioning of the organizational structure with the proposal of better hierarchical organization of jobs, determination of superiority and subordination. The organizational structure will become more comprehensible and transparent not only for the teachers in this primary school, but also for public.

2. Research methods:

The theoretical part of the work is based on available sources from the most famous authors who deal with the issue of competencies and their identification. A search of the literature is performed with the subsequent use of the Internet resources related to the area. Using this information, related to the topic, a practical part of the work is developed. Thanks to research methods of quantitative questionnaire survey and qualitative semi-structured interviews, key competencies are identified. The questionnaire survey was conducted among all teachers of the school. The purpose was to identify key competencies in individual areas of competence based on competence models based on the evaluation of individual competencies of the headmaster and his three deputies. Prior to this survey, research hypotheses were established and were either confirmed or refused. Semi-structured interviews were conducted individually with the headmaster and all his deputies, answering pre-prepared questions. The headmaster was asked 13 questions and his deputies answered 11 questions. The aim of the interviews was to find out the respondents' feelings from the results of the questionnaire survey. Moreover, how and whether they will develop these competencies on the basis of evaluation and identification of their key competencies. In addition, the interview with the headmaster focused on the organizational structure of the school, when a recommendation was proposed to improve the clarity of the existing organizational structure as part of the fulfillment of the partial goal. The enrichment of this work was also a written output from the vocational practice, which the author completed at this elementary school, with the aim to mirror the workload of all deputies, especially with a focus on their managerial competencies.

3. Result of research:

The results of the questionnaire survey and proven semi-structured interviews showed that the objectives of the work were met, specifically the identification of the key competencies of the headmaster and his deputies. The questionnaire survey was based on the evaluation of individual competencies, which were preceded by three research hypotheses. The range of ratings was set up as: above standard, excellent, average and insufficient. The first hypothesis dealt with finding out whether the deputies and the headmaster achieve excellent and better results in all areas of competence. It has been shown that representatives and the director do not achieve excellent and better results due to influence. Two areas of competence scored significantly lower than the "excellent evaluation". The second hypothesis found out whether the director and deputies achieve the best result in key competencies (according to the perception of teachers). The pedagogies limiting the key competencies of the representatives are as follows: for representative No. 1 it is a social competence, for representative No. 2 it is a professional competence, for representative No. 3 it is also a professional competence and for the director it is a leadership competence. According to the above-defined key areas of competencies, these competencies are identical in three out of four cases, according to teachers. According to the teachers, the representative No. 3 should clearly have a key competence, professional competence, on the contrary, according to the results, it turned out that this representative has a key area of personal competencies, not professional competencies, but it should be mentioned that the results were very tight; this similarity of results did not work at all and the area of expertise was assessed as very important, compared to other areas. The second hypothesis is therefore rejected, neither the deputies nor the director achieve the best result in key competencies. The third hypothesis examined whether the length of employment responded to this school, influencing the ability to assess individual

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMIE A MANAGEMENTU

Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5

competencies. We need a Chi - square test to find that the length of employment responds to his ability to influence individual competencies. Regarding the identification of key competencies based on the results of the questionnaire survey, the headmaster identified a key competence in the field of leadership, specifically the competence in the Presentation and Promotion of the School. Representative No. 1 identified competence in the field of personality, namely in Creativity (achieving ideas). Representative No. 2 was identified as a key competence in the field of professional, more specifically competence in Support and technical assistance in the field of IT (for employees and students), where this representative is also a statutory representative. Representative No. 3 was identified as a key competence in the field of personality, in this case in the Initiative (creatively create their own activities leading to the fulfillment of SEP goals within methodological teams). The semi-structured interviews followed the results of the questionnaire survey and their output was the finding that both the director and the deputies agreed with the results. At the same time, they were surprised how we could evaluate some of their competencies, which in the area of personality were not responsible at all. According to the headmaster and his deputies, the answers to the open-ended questions were objective, sometimes subjectively tuned. As for the development of competencies, all representatives react by thinking about the development of their competencies and, in agreement with the school principal, agree on education, either in the form of self-study or through training, courses. The headmaster develops his competencies on an ongoing basis, according to needs and free time. Completion of professional practice, consisting in the shadowing of deputy school principals, led mainly to a practical approach, especially to the managerial competencies of deputies. It is necessary for a student with representatives to spend a lot of time, she had the opportunity to get to know more not only the area of managerial competencies. According to her observations, the representative No. 1 was dominated by a professional competence; The student described this competence as key. In the case of representative No. 2, at the same time the statutory representative, the student perceived professional competence as crucial, especially thanks to the support of IT. This competence was the only one for the respondents that was easily identifiable as key, because it comes into contact with this representative on a daily basis. The student found managerial competence in the third representative, because the main task of this representative is to lead and manage methodological teams, especially at the 1st level. This competence of the respondents was identified as key, because this representative is in contact especially with the pedagogy of the first to fourth classes.

4. Conclusions and recommendation:

Based on the research of the thesis, the key competencies of the headmaster and his deputies are identified. The questionnaire survey revealed key competencies, which were subsequently confirmed by the headmaster and his deputies in semi-structured interviews. At the same time, however, it is found that a large part of teachers do not have an overview of some of their competencies. An unequivocal recommendation after this finding is to improve the quality of information transfer to teachers so that they gain awareness of all competencies of both the headmaster and his deputies. The principal was advised to introduce to teachers his competencies, but also the competencies of the teachers' representatives, so that they would be more acquainted with them and have a greater awareness. All three deputies come into contact with pedagogy on a daily basis, some more, some less, in any case to perform their work they should have the competencies mentioned throughout the thesis, developed on the basis of theoretical resources and based on practical experience of education professionals. We offer to work on the development of these competencies, which were evaluated by the respondents insufficiently or were not evaluated at all. It is also recommended to change the existing organizational structure, which is confusing. During the research, it was revealed that the headmaster plans to promote the pedagogy of the teacher at the 2nd level to the deputy director for the 2nd level, which significantly changed the organizational structure. The position of all other managers, as well as guarantors for individual subjects, will be specified. The author of this thesis has developed a new proposal for the organizational structure and the headmaster, as one of the possible solutions to set changes in this structure, especially to suitable processes, job overviews, setting the hierarchy of subordination and superiority. At the same time, the interviews with the deputies and the director resulted in recommendations leading to the possible development of those competencies, which were described in more detail by the respondents in open-ended questions, in the form of a description of strengths and weaknesses.

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMIE A MANAGEMENTU

Nárožní 2600/9a, 158 00 Praha 5

KEYWORDS

Competence, competency model, managers in education, Organization structure

JEL CLASSIFICATION

M 500 Personnel Economics: general

I 200 Education and Research Institutions: General

L 22 Firm Organization and Market Structure

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Simona Pospíšilová
Studijní program:	Ekonomika a management (Ing.)
Studijní skupina:	KEMMA01
Název DP:	Identifikace klíčových kompetencí ředitele a jeho zástupců ve vybrané základní škole
Zásady pro vypracování (stručná osnova práce):	1 Úvod 2 Teoreticko-metodologická část 2.1 Kompetence a kompetenční modely 2.2 Kompetence ředitele školy 2.3 Kompetence zástupce ředitele školy 2.4 Metodika 3 Praktická část 3.1 Představení základní školy 3.2 Popis kompetencí ředitele školy 3.3 Popis kompetencí zástupců ředitele školy 3.4 Výsledky provedeného výzkumu 3.5 Shrnutí a návrh doporučení 4 Závěr
Seznam literatury: (alespoň 4 zdroje)	<ul style="list-style-type: none">• BUSH, T. <i>Leading and Managing People in Education</i>. 1. vyd. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2013. ISBN 978-1446-256-52-7.• ŠIKÝŘ, M., BOROVEC, D. LHOTÁKOVÁ, I. <i>Personalistika v řízení školy</i>. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-901-2.• TROJAN, V., TROJANOVÁ, I., PUŠKONOVÁ, M. <i>Zástupce ředitele aneb život mezi mlýnskými kameny</i>. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-854-3.• TROJANOVÁ, I. <i>Ředitel a střední management školy: Průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a MŠ</i>. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0591-3.
Harmonogram:	<ul style="list-style-type: none">• Zpracování cílů a metodiky do 30. 04. 2021• Zpracování teoretické části do 30. 05. 2021• Zpracování výsledků do 30. 07. 2021• Finální verze do 01. 09. 2021
Vedoucí práce:	PhDr. Markéta Šnýdrová, Ph.D

Prof. Ing.
Milan
Žák CSc.

Digitálně podepsal Prof. Ing. Milan Žák CSc.
DN: cn=Prof. Ing. Milan Žák CSc., c=CZ, o=Vysoká škola ekonomie a managementu, a.s., givenName=Milan, sn=Žák, serialNumber=ICA-10393535
Datum: 2021.03.05 11:21:51 +01'00'

prof. Ing. Milan Žák, CSc.
rektor

Obsah

1 Úvod	2
2 Teoreticko-metodologická část práce	4
2.1 Kompetence a kompetenční modely	4
2.1.1 Kompetenční modely	8
2.1.2 Tvorba kompetenčního modelu	10
2.2 Kompetence ředitele školy	12
2.2.1 Management	15
2.2.2 Školský management	17
2.2.3 Organizační struktura školy	19
2.2.4 Organizační kultura	21
2.3 Kompetence zástupce ředitele školy	22
2.3.1 Rozvoj kompetencí	24
2.4 Metodika	25
3 Analytická část práce	29
3.1 Představení základní školy	29
3.1.1 Organizační struktura školy a její vedení	30
3.2 Popis kompetencí ředitele školy	30
3.3 Popis kompetencí zástupců ředitele školy	31
3.3.1 Popis písemného výstupu z odborné praxe	31
3.4 Výsledky provedeného výzkumu	34
3.4.1 Výsledek dotazníkového šetření kompetencí ředitele školy	34
3.4.2 Výsledek šetření kompetencí zástupce č 1.	37
3.4.3 Výsledek šetření kompetencí zástupce č 2.	40
3.4.4 Výsledek šetření kompetencí zástupce č 3.	43
3.4.5 Polostrukturované rozhovory	48
3.5 Shrnutí a návrh doporučení	51
4 Závěr	54
Literatura	57
Přílohy	II

1 Úvod

Vzdělávání dětí na základních školách v České republice patří mezi nejdelší nepřerušované vzdělávací období v životě žáka. Celých 9 let strávených v jedné základní škole, s výjimkou těch dětí, kteří například přecházejí na více letá gymnázia, jsou velmi zásadní v životě dítěte. Během tohoto období žáci nabývají znalosti a vědomosti, kterým se žádná jiná forma vzdělávání nepodobá. Tato diplomová práce se zabývá Identifikací klíčových kompetencí ředitele a jeho zástupců ve vybrané škole. Nabízí se otázka, proč úvodní věty zmiňují důležitost vzdělávání žáků? Jak to souvisí s tématem kompetencí ředitele a jeho zástupců?

Vzdělávání ve školství je důležitou součástí lidské společnosti. V současné době, především v posledním roce, a to konkrétně od března 2020, kdy nejen Českou republiku napadl vir Covid, jsou školy nucené výrazně a mnohdy pod časovým tlakem reagovat na měnící se podmínky. Prioritním cílem školy stále zůstává plnění její vzdělávací funkce. Zároveň je nucena se vypořádat s politickými, kulturními, demografickými, sociálními, ekonomickými, technologickými a globálními vlivy. Zainteresované strany očekávají, že se škola vypořádá s těmito vlivy, bude na měnící se podmínky pružně reagovat a v souladu s tím i kvalitně žáky vzdělávat. Dá se základní škola brát jako jakákoliv jiná organizace, ve které je vedení top managementem klíčové k optimálnímu fungování organizace? Dá se říct, že ano. Říká se, že jaký je ředitel, taková je „jeho“ škola.

Ředitel základní školy je v českých podmínkách zejména pedagogem. Manažerem se stává většinou až během získávání praxe v pracovním procesu až na pozici ředitele. Málokdy je ředitel školy zkušeným manažerem, jímž se stává bohužel až v průběhu jeho ředitelského období. Podle MŠMT ke svému fungování na tuto pozici musí nabýt akreditaci, která se získá prostřednictvím studia školského managementu. Toto studium ale musí absolvovat nejpozději do dvou let od jeho nástupu do funkce ředitele. Je zřejmé, že není vůbec snadné skloubit pedagogickou práci a práci manažerskou. Mnohdy nemá povědomí o vedení organizace, o zákonitostech managementu, nemá ponětí o všech manažerských činnostech, které se týkají zejména plánování, organizace, organizování, rozhodování, motivace, hodnocení, komunikace, kontroly, poskytování zpětné vazby, delegování, odměňování atd. Má ale svoji vizi, kam by se měla škola ubírat, sestavené cíle, kterých chce dosáhnout. Je odpovědný za celkový chod školy a měl by zajistit žákům, ale i učitelům se vzdělávat, rozvíjet své znalosti, ale i dovednosti. Ředitel má určitá omezení v rozhodování, kdy jeho pravomoc není absolutní, protože do ní např. zasahuje zřizovatel, školská rada. Jsou jeho kompetence v rozhodování v souladu s jeho dovednostmi a znalostmi? Do jaké míry může ředitel delegovat kompetence, které vyplývají z právních předpisů na své podřízené zaměstnance? Jaké se vlastně očekávají kompetence, které by měl ředitel mít? Kompetence ředitele jsou tedy klíčové pro vykonávání jeho práce, která se zároveň dotýká všech pedagogů, ale i nepedagogických zaměstnanců. Stává se kapitánem lodi, která pluje oceánem, ve kterém je spousta nástrah, ale i příležitostí. Jeho vedení ovlivňuje, jakým směrem se loď bude ubírat. Je pouze na řediteli školy, jakou organizační strukturu si zvolí a jaké své zástupce si vybere.

Ředitel školy není ničím omezen ve výběru svého zástupce. Může jich mít několik. Zástupce ředitele školy je osobou, která by měla vykonávat to, co od něj ředitel očekává. Stává se často i statutárním zástupcem a jeho klíčové kompetence by měly být v souladu s kompetencemi ředitele. Jako statutární zástupce nemusí být pedagogický pracovník, nemusí být ani vedoucí zaměstnanec. Jeho pozice spočívá především v tom, že je kdykoli schopen zastoupit ředitele, nejen v jeho nepřítomnosti. Na českých školách je obvyklé, že zástupce je vedoucí pedagogický pracovník a dle zákona o pedagogických pracovnících musí splňovat rozsah přímé pedagogické činnosti. Zároveň se stává prostředníkem mezi ředitelem a všemi zaměstnanci školy. Měl by umět naslouchat, vytvářet jakýsi spojovací most mezi zaměstnanci a ředitelem. Nemá žádnou

vzdělávací povinnost v oblasti školského managementu, vedení lidí či řízení organizace ani před jeho nástupem do funkce či v průběhu jejího vykonávání. Význam jeho pozice je velmi podobný významu pozice ředitele. Pozice zástupce není spojována pouze s vnitřním prostředím školy, ale je spjata i s okolím, ve kterém se škola nachází. Mezi zainteresované strany patří zejména rodiče žáků, zřizovatel, ale i ČŠI.

Hlavním cílem diplomové práce je identifikovat klíčové kompetence ředitele a jeho zástupců ve vybrané základní škole. Dílčím cílem práce poté navrhnout doporučení, které by se týkaly rozvoje kompetencí a úpravy stávající organizační struktury. Rozvoj kompetencí má vliv na osobní, ale i profesionální růst, má dlouhodobý časový rámeček. Kvalitní pracovní výkon nadřízeného se projevuje i schopností rozvíjet své kompetence. Jde svým podřízeným příkladem a je pak schopen směřovat je ke společným cílům organizace. Přehledná a srozumitelná organizační struktura je hlavním dokumentem školy, představuje formální uspořádání zaměstnanců, stává se výsledkem organizování a vytváření pracovních míst.

Práce je rozdělena na dvě části. Na část teoreticko-metodologickou a na část praktickou. Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů, které se týkají zejména problematiky kompetencí, kompetenčních modelů, školského managementu a vymezení organizační struktury ve školství. Metodická část popisuje použitou metodu a postup, popisuje zkoumaný vzorek a způsob zpracování dat. Praktická část se zabývá popisem vybrané základní školy, její organizační strukturou, analýzou kompetencí ředitele a jeho zástupců. Je zde prostor pro sdílení zkušeností z odborné praxe, kterou autorka této práce absolvovala na této základní škole v období září až prosinec roku 2020, a to s cílem stínovat práci zástupců ředitele a poznat jejich klíčové kompetence. Na základě výsledku dotazníkového šetření mezi pedagogy, kdy bylo cílem identifikovat klíčové kompetence ředitele a jeho zástupců, byly vedeny polostrukturované rozhovory s ředitelem školy a jeho zástupci. Otázky v rozhovorech vycházely z výsledků dotazníkového šetření s pedagogy školy, kdy cílem bylo předat informace řediteli a jeho zástupcům z tohoto šetření a zároveň si ověřit, zdali identifikovatelné klíčové kompetence jsou v souladu s tím, jak je vnímají ředitel a jeho zástupci.

V závěru této práce jsou pak všechny výsledky shrnuty a navržena vhodná a doporučení ke zlepšení situace v oblasti rozvoje kompetencí ředitele a jeho zástupců a návrhu změny organizační struktury na dané základní škole.

2 Teoreticko-metodologická část práce

Tato část práce se zabývá vymezením pojmů týkajících se problematiky kompetencí, kompetenčních modelů, školského managementu a jeho organizační struktury. Dále jsou zde popsány kompetence ředitele školy a jeho zástupců. V neposlední řadě jsou zmíněny klíčové kompetence.

2.1 Kompetence a kompetenční modely

Salman (2020, s. 2) zdůrazňuje, že je nejprve nutné pochopit historický vývoj konceptu kompetence pro své teoretické a praktické využití. Kompetentní zaměstnanec se stává pro organizaci důležitým prvkem pro udržitelný rozvoj a efektivní výkon. Úkolem organizace je zaměstnance dobře vést, vzdělávat, rozvíjet kompetence tak, aby bylo dosaženo organizačních cílů.

Beltz a Siegrist (2011, s. 161) konstatují, že pojem kompetence se objevuje již v 70. letech 20. století, kdy byl používán v Německu. Jeho obsah však není tak jednoduché definovat. Na kompetence bylo zpočátku nahlíženo jako na termín nadřazený vzdělávacím cílům. Kompetence byly spojovány se schopností jedince dále se rozvíjet a flexibilně reagovat na konkrétní životní situace. V 80. letech 20. století došlo k rozvoji řady modelů, které se zaměřovaly na rozvoj kompetencí. Dané problematice se věnovaly mimo jiné také podniky, jejichž cílem bylo prostřednictvím rozvoje kompetencí svých zaměstnanců zvýšit výkonnost svých pracovníků. Zpočátku byl pojem kompetence vnímán poměrně úzce a byl spojován zejména s pracovní oblastí. V 90. letech 20. století se však začal prosazovat širší pohled na kompetence, který byl charakteristický pro anglosaský vzdělávací systém. V tomto systému byly kompetence vnímány jako obecné schopnosti a dovednosti, které se uplatňují jak v pracovní sféře, tak v každodenním životě. Průcha a Veteška (2012, s. 42-43) uvádí, že pojem kompetence je hojně využíván zejména v anglosaském prostředí. V anglickém jazyce najdeme pro pojem kompetence dva výrazy – „competence“ a „competency“. V případě termínu „competence“ se jedná o způsobilost ve smyslu neformální kvalifikace. Pojem „competency“ je používán pro označení soubor predispozic jedince, které jsou nezbytné ke kompetentnímu výkonu určité činnosti. V češtině má tento pojem dva základní významy. Na jednu stranu je používán pro označení rozhodovacích pravomocí. Na druhou stranu označuje schopnosti jedince.

Také Beneš (2014, s. 29) se v souvislosti s obsahem pojmu kompetence zmiňuje o různých významech. Jedná se o věcnou a odbornou odpovědnost jedince, anebo jeho oprávnění k určité činnosti. Stejným způsobem na pojem kompetence nahlíží také Armstrong (2012, s. 83), který vnímá kompetence jako pravomoc a zodpovědnost, která byla určitému pracovníkovi svěřena v souvislosti s výkonem jeho zaměstnání. Tento pojem spojuje také se schopností racionálně jednat, vědomí vlastní zodpovědnosti za sebe a vlastní jednání a schopnost vystupovat v určitých institucích. V neposlední řadě jde podle jeho názoru o schopnost prosadit se v konkrétních situacích. Cooper a Heron (2013, s. 86) s autory souhlasí a nahlížejí na kompetence jako na soubor všech znalostí, dovedností a postojů, které souvisí s výkonem povolání určitého jedince a korelují s jeho pracovním výkonem. Kompetence je podle názoru autorů možné dále rozvíjet za účelem dosažení požadované úrovně. V souvislosti s tím uvádí, že je možné kompetence měřit a na základě měření vytvořit konkrétní standardy. Veteška a Tureckiová (2011, s. 63) vymezují pojem kompetence následujícím způsobem: *„jedná se o jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních*

situaci, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ Průcha (2013, s. 73) charakterizují kompetence jako schopnosti a dovednosti, které jedinci umožňují úspěšně realizovat konkrétní činnost. Klíčové kompetence dále popisují jako vědomosti, dovednosti a hodnoty, které mají značný význam pro rozvoj osobnosti jedince a jeho uplatnění v každodenním životě. Bláha a kol. (2013, s. 118) s Průchou souhlasí a na kompetence nahlíží jako na prokazatelné charakteristiky dané osoby, které zahrnují vlastnosti, dovednosti, znalosti, chování umožňující výkon. Fišer (2014, s. 125) na rozdíl od autorů, rozděluje pojem kompetence do třech významů. V terminologii právní se jedná o souhrn pravomocí a povinností daného orgánu, v pedagogice jde pak o schopnost nabyté znalosti, ale i dovednosti v praktickém životě použít a v managementu se často tento pojem používá s celkovým potenciálem člověka vykonávat zadanou práci. Dále autor dodává, že kompetentní člověk by měl ctít firemní hodnoty a pravidla a zdůrazňuje, že by měl zvládat i nestandardní situace, které mohou neočekávané nastat. Pokud je na pojem kompetence pohlíženo prostřednictvím řízení lidských zdrojů, je možné kompetence popsat tak, jak ho definoval Armstrong (2012, s. 82) „*Kompetence je široký pojem, který vyjadřuje schopnost přenášet dovednosti a znalosti do nových situací v rámci daného zaměstnání. Týká se organizace a plánování práce, inovace a zvládnutí nerutinních činností. Zahrnuje ty vlastnosti osobní efektivnosti, které jsou vyžadovány na pracovišti k jednání se spolupracovníky, manažer a zákazníky.*“ Jedná se v podstatě o schopnost jedince jednat takovým způsobem, který je v souladu s požadavky na konkrétní pracovní pozici. Tyto požadavky při tom mimo jiné reflektují parametry dané organizací, ve které má být pracovní pozice vykonávána. Jak již bylo výše uvedeno, představují kompetence soubor chování, které musí zaměstnanec zvládat, aby podal odpovídající výkon. Aby tomu tak bylo, musí zaměstnanec splňovat určité předpoklady. V případě, že nejsou předpoklady splněny, není jedinec schopen odvádět kompetentní výkon nebo ho nevykonává v odpovídající kvalitě. Podle Armstronga (2012, s. 82) se jedná o základní předpoklady, kdy jedinec je vybaven vlastnostmi, vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi, které jsou k požadovanému chování potřeba. Dále je důležité, aby jedinec byl motivován k tomuto chování, viděl v něm určitou hodnotu a své úsilí vynaložil na toto chování. V rámci výkonu má pak jedinec možnost toto chování realizovat. Wágnerová (2011, s. 62) souhlasí a dodává, že se jedná o schopnost nebo ochotu jedince plnit úkoly spojené s výkonem jeho zaměstnání a dosahovat tím požadovaného výkonu. Na kompetence je možné pohlížet jako na způsobilost k výkonu určité činnosti. S ohledem na tuto skutečnost se jedná o soubor všech předpokladů, které musí jedinec mít k výkonu určité samostatné činnosti. Mimo to v sobě kompetence obsahují také dimenzi pracovního chování jedince, která má značný vliv na výkon zaměstnance. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 55) uvádí, že kompetence představuje schopnost chovat se určitým způsobem. Konkrétní kompetence se tedy projevují v jednání jedince a jsou výsledkem složitých interních procesů jedince. Kompetence jsou na jedné straně výsledkem dynamického vývoje vnitřních procesů. Na druhé straně se však projevují ve znalostech, dovednostech, postojích, hodnotách a motivaci jedince, které jsou poměrně stabilní. Na vzniku kompetencí se podílí řada různých faktorů. Průcha (2013, s. 179) se na rozdíl od autorů domnívá, že kompetence mají univerzální charakter. To znamená, že kompetence nejsou vázány na určitý vzdělávací předmět či vzdělávací obsah a k jejich rozvoji dochází po celý život jedince. Veteška a Turecková (2011, s. 63-65) zmiňují, že pro kompetence jsou charakteristické následující znaky:

- kompetence jsou vždy zasazeny do určitého kontextu (situace prostředí atd.) jsou tedy kontextualizovaná;
- kompetence čerpají z více zdrojů, jedná se o projevy chování a zároveň se chováním projevují, jsou tedy multidimenzionální;
- úroveň, které máme při osvojování kompetence dosáhnout, je předem jasně vymezena určitými kritérii, je tedy definována standardem;

- kompetence jsou získávány a rozvíjeny v rámci vzdělávacího procesu, mají tedy značný potenciál pro akci a rozvoj.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 56) upozorňují, že jedním ze základních rysů kompetencí je skutečnost, že pokud nejsou používány, může dojít k jejich vyhasnutí. V praxi je možno setkat se také se situací, kdy je kompetence překryta jinou vhodnější kompetencí. Díky tomu je možné reagovat na změny, ke kterým v okolním světě dochází. Kompetence, které jsou v současném světě zcela zásadní, tak v budoucnu nemusí být potřeba. Tyto změny se projevují také v pracovním prostředí a jedinec je tak neustále nucen osvojovat si nové kompetence. Každý jedinec a každá organizace by tak měli operativně reagovat na změny v okolním světě. Potřebu nových kompetencí je možné předvídat a do budoucna se na změny připravit.

Členění kompetencí

Podle Armstronga (2011, s. 86) je členění kompetencí poměrně náročné a jednotliví autoři k němu přistupují různým způsobem. Například Beneš (2014, s. 53) rozděluje kompetence do dvou základních skupin. První skupinou jsou kompetence spojené s chováním jedince. Do druhé skupiny patří kompetence spojené s popisem pracovního profesního nebo konkrétního pracovního místa. Na druhou stranu je možné ke klasifikaci kompetencí přistupovat jiným způsobem. Takto je možné rozlišovat obecné kompetence na sociální a instrumentální. Sociální kompetence jsou spojeny s interakcí mezi jedinci v rámci sociálních vztahů. Sociální kompetence tedy zahrnují schopnosti spojené s komunikací, vzájemnou spoluprací atd. Instrumentální kompetence představují schopnost zpracovat fakta.

Veteška a Turecková (2011, s. 54) klasifikují kompetence podle toho, v jaké oblasti se uplatňují, kdy hovoří tak o kompetencích odborných, metodických, osobnostních a sociálních. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 56) rozlišují pět základních druhů kompetencí. Jedná se o klíčové kompetence, týmové kompetence, funkční kompetence, vůdcovské kompetence a manažerské kompetence. Klíčové kompetence představují kompetence, které by měli mít všichni zaměstnanci organizace. Týmové kompetence jsou nezbytné pro práci ve skupině. Funkční kompetence jsou nezbytné pro zajištění efektivity práce. Vůdcovské a manažerské kompetence jsou důležité zejména v případě vedoucích pracovníků. Podle Wágnerové (2011, s. 62) představují kompetence základní vlastnosti osobnosti, které ovlivňují efektivitu, se kterou zaměstnanec vykonává svou práci. Mimo to pracovní kompetence ovlivňují také výkonost pracovníka. Armstrong (2011, s. 63) rozděluje kompetence na personální, kompetence v oblasti výkonu zaměstnání a na druhové. Personální kompetence se týkají základních vlastností jedince, které uplatňuje v rámci výkonu svého povolání. Kompetence v oblasti výkonu zaměstnání pojednávají o kompetencích, které se týkají výkonnosti a výsledku činnosti jedince na pracovišti a druhové kompetence jsou specifické pro určité skupiny osob. Dle Armstronga se na kompetence pohlíží s ohledem na jednotlivé skupiny pracovníků. V rámci této skupiny kompetencí dále autor rozlišuje tyto druhové kompetence:

- Univerzálně druhové kompetence: jedná se o kompetence, se kterými se můžeme setkat prakticky u všech osob vykonávajících určité povolání. V tomto případě není důležité, v jaké organizaci jedinec pracuje.
- Specifické druhové kompetence: jedná se o kompetence, které by měli mít všichni zaměstnanci konkrétní organizace bez ohledu na to, jaké povolání vykonávají.

Veteška a Turecková (2011, s. 54) klasifikují kompetence podle toho, do jaké míry si je jedinec osvojil. První skupinou jsou kompetence nedostatečně rozvinuté. Jedná se o kompetence, které si jedinec osvojil špatně nebo se mu nepodařilo si je osvojit. Druhou skupinou jsou kompetence rozvinuté. Jedinec si takovéto kompetence osvojil odpovídajícím způsobem, jsou optimálně

rozvinuty a jsou produktivně využívány. Třetí skupinou jsou kompetence nadměrně rozvinuté. V tomto případě si sice jedinec kompetence osvojil, ale nejsou rozvinuty optimálním způsobem. Nevyvážený rozvoj kompetencí vede ke snížení výkonnosti jedince, protože nejsou využívány efektivně.

Klíčové kompetence

Podle Průchy a Vetešky (2012, s. 45) jsou zcela zásadní skupinou kompetencí kompetence klíčové. Jedná se o kompetence, které jsou nezbytné pro nakládání s odbornými znalostmi. Pro tyto kompetence je charakteristické, že je možné je uplatnit i při řešení problémů, které nesouvisí s kvalifikací daného jedince. Není tedy možné vysledovat přímou vazbu mezi klíčovými kompetencemi a konkrétní pracovní pozicí. Klíčové kompetence totiž mají obecnější charakter a je možné je využít v různých situacích. Tyto kompetence představují velmi složitý soubor znalostí, dovedností a schopností. Pro klíčové kompetence je charakteristické, že mají delší životnost a jsou základem pro další učení. Fišer (2014, s. 139-140) na rozdíl od autorů označuje klíčové kompetence jako základní, které se zaměřují zejména na osobní rozvoj lidí a požadovaného vzniku firemní kultury, vztahující se na rozvoj kompetencí organizace. Mezi klíčové kompetence řadí loajalitu, osobní rozvoj, podporu, spolupráci, inovaci, iniciativu, spolehlivost, ale i způsob přístupu k řešení problémů. Průcha a Veteška (2012, s. 45) konkrétněji zmiňují nejžádanější klíčové kompetence, mezi něž patří schopnost komunikovat, kooperovat, řešit problémy a být kreativní. Schopnost se učit, argumentovat a hodnotit. Být zodpovědný, samostatný a výkonný.

Wágnerová (2011, s. 84) uvádí, že v souvislosti s pojmem kompetence je nezbytné definovat také dva související pojmy, které s ním souvisí a někdy se s ním také pletou. Jedná se o pojmy pracovní způsobilost a kvalifikace pracovníka. Pojem pracovní způsobilost charakterizuje Wágnerová (2011, s. 85) následujícím způsobem: „*poměr nároků nebo požadavků na straně pracovní činnosti a odpovídajících kapacit či vlastností osobnosti na straně pracovníka.*“ Na pracovní způsobilost tedy autorka nahlíží jako na připravenost zaměstnance k výkonu dané profese. Hodnocena je při tom jeho fyzická, psychická, morální a odborná připravenost. Konkrétní rozsah pracovní způsobilosti záleží na charakteru dané pracovní pozice. V praxi to však neznamená, že by všichni pracovníci, kteří vykonávají stejnou pracovní pozici, odváděli stejně kvalitní výkon. V některých případech není daná osoba pro výkon zaměstnání vhodná nebo nemá potřebnou míru pracovní způsobilosti.

Dalším důležitým pojmem, který s pracovními kompetencemi souvisí a se kterým budu v rámci své práce pracovat, je podle Průchy a Vetešky (2012, s. 45) pojem kvalifikace pracovníka. Autoři tento pojem využívají pro označení připravenosti dané osoby na výkon určité práce. V souvislosti s kvalifikací pracovníka je sledováno jeho vzdělání, znalosti, dovednosti, schopnosti a získaná praxe. Wágnerová (2011, s. 85) definuje pojem kvalifikace pracovníka následujícím způsobem: „*Pod pojmem kvalifikace chápeme souhrn teoretických vědomostí, praktických dovedností a osobních vlastností, které umožňují zaměstnanci výkon určitého povolání.*“ Průcha a Veteška (2012, s. 45) hovoří v souvislosti s kvalifikací pracovníka o souboru znalostí a dovedností, které získává jedinec v rámci vzdělávání ve školském systému, dalšího osobnostního a profesního rozvoje a prostřednictvím svých vlastních zkušeností získaných v osobním i pracovním životě. Fišer (2014, s. 139) s autory ohledně pojmu kvalifikace souhlasí a shrnuje, že získané kvalifikace se prokazují formálním dokladem a stávají se tak předpokladem k vykonávání práce, která danou kvalifikaci vyžaduje. Zároveň autor dále dodává, že by bylo vhodné kvalifikační požadavky doplnit zkušenostmi z praxe. Ty totiž nevypovídají o tom, jaké vzdělání pracovník má, ale na jakých projektech a úkolech pracoval, jakých výsledků dosáhl během své pracovní kariéry.

2.1.1 Kompetenční modely

Skorková (2016, 228) zmiňuje, že kompetenční modely jsou klíčovým nástrojem v systémech a v praxi lidských zdrojů. K tvorbě kompetenčního modelu vedla identifikace kompetencí ve společnosti, která charakterizuje konkrétní pozici. Tento model lze použít v mnoha oblastech lidských zdrojů-rozvojové programy, nábor zaměstnanců, odměňování, školení. Patří mezi klíčový nástroj v hodnocení zaměstnanců, plánování kariéry a řízení talentů. Může objevit rozdíl mezi tím, co společnost skutečně očekává a mezi tím co se od zaměstnanců skutečně vyžaduje. Kompetenční model je tvořen z kompetencí a ve společnosti funguje jako kompas pro námořníky.

Fišer (2014, s. 138) kompetenční model nazývá zásobníkem kompetencí a konstatuje, že pokud organizace zná své strategické kompetence, měla by navrhnout konkrétní kompetence, o které bude u zaměstnanců usilovat. Stává se, že kompetenční modely firem se zaměřují zejména na měkké kompetence, týkající např. loajality, spolupráce a zákaznického přístupu. Tyto kompetence mají velký vliv na utváření firemní kultury. Nicméně aby se zlepšoval konkrétní výkon zaměstnanců, je třeba zmínit i tvrdé kompetence, které úzce souvisí s odborností, týkají se zejména zvládnutí informačních technologií či dobré orientace v okolním prostředí firmy. Odborné kompetence pomáhají řešit pracovní problémy a následně s rozvojem kultury organizace stoupá zájem o měkké kompetence, které se zaměřují na rozvíjení vztahů, motivaci lidí, ale i spolupráci. Sanchez a Levine (2012, s. 398) koncepci kompetenčních modelů popisují jako alternativní přístup ke klasické analýze pracovní pozice. Tyto dva postupy jsou poměrně odlišné. Analýza pracovní pozice má v rámci personálních prací lépe vypracované metodologické postupy. V rámci klasické analýzy pracovní pozice jsou sledovány zejména rozdíly, které jsou mezi jednotlivými rolami a pracovními pozicemi v organizaci. Analýza v tomto ohledu sleduje spíše krátkodobý horizont, protože je jejím primárním cílem vymezit znalosti a dovednosti potřebné k výkonu konkrétní pracovní pozice. Ve středu pozornosti v případě klasické analýzy stojí sledovaná pracovní pozice. Kompetenční model na druhou stranu reflektuje vizi organizace, její celkovou strategii, její strategické cíle a podnikovou kulturu. V rámci kompetenčního modelu je kladen důraz na rozpoznání klíčových kompetencí, které by měli mít všichni zaměstnanci dané organizace nebo které jsou spojeny s určitou skupinou pracovních pozic v organizaci. Z tohoto hlediska je pro kompetenční model charakteristické, že sleduje delší časový horizont. Při vymezení požadovaných kompetencí je totiž kladen důraz na to, aby se byli zaměstnanci schopni ztotožnit se strategickými cíli organizace a její organizační kulturou. Ve středu pozornosti je v případě kompetenčního modelu pracovník, a ne pracovní pozice. Fišer (2014, s. 139) s autory souhlasí a dodává, že pracovník by měl být sám schopen zhodnotit, zda naplňuje požadované kompetence a měl by znát, pomocí jakých zdrojů své kompetence rozvíjet. Manažer by měl mít schopnost hodnotit kompetence svých podřízených.

Podle Procházky (2015, s. 84) je kompetenční model v současné době jediným nástrojem, který umožňuje vytvořit jednotný rámec pro výběr, vzdělávání, rozvoj, hodnocení a odměňování zaměstnanců v rámci organizace. Největší výhodou kompetenčního modelu je skutečnost, že se opírá o vizi a strategii organizace. Umožňuje tedy sjednocení pohledu na to, co bude v budoucnu organizace potřebovat. Pokud se organizaci podaří vypracovat kvalitní kompetenční model, získá velmi efektivní nástroj řízení výkonnosti zaměstnanců. Důvodem je skutečnost, že je v takovém případě jasně definováno, jaké kompetence mají být rozvíjeny. Mimo to umožňuje formulovat kritéria, která budou využívána při identifikaci potřeb v rámci rozvoje zaměstnanců. Sanchez, a Levine (2012, s. 26) s autory souhlasí a zmiňují, že se kompetenční model vztahuje k procesu osvojení kompetencí, které jsou od jedince v rámci výkonu konkrétního zaměstnání vyžadovány. V rámci tohoto procesu dochází k uspořádání klíčových atributů jedince v komplexní celek vědomostí, dovedností a schopností ve vztahu

k efektivnímu výkonu konkrétní pracovní pozice. V rámci modelování je cílem dosáhnout takových kvalit, které zajistí, že bude pracovní pozice vykonávána v odpovídající kvalitě. Podle Procházky (2015, s. 85) je však nutné respektovat určité podmínky, aby byl kompetenční model v rámci organizace úspěšný. Primárně je nutné na počátku sestavování kompetenčního modelu provést pečlivou analýzu veškerých pracovních činností, které jsou v rámci podniku realizovány. Podobně je nutné postupovat také v případě jednotlivých pracovních pozic, které musí být také velmi pečlivě analyzovány. Je tak možné stanovit kompetence, které by měli mít všichni zaměstnanci organizace a které náleží ke konkrétním pracovním pozicím. Pouze tak je možné vypracovat kvalitní kompetenční model odrážející potřeby konkrétní organizace.

Armstrong a Taylor (2015, s. 238) se s názory autorů ztotožňují a zdůrazňují, že v praxi se však často stávají situace, kdy není prvotní analýze věnována dostatečná pozornost a kompetenční model tak dostatečně nereflektuje specifika organizace a pracovního místa. Janišová a Křivánek (2013, s. 190) se od autorů neodklánějí a přesně definují, že kompetenční model představuje konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik potřebných k efektivnímu zvládnutí náplně práce jedince v rámci konkrétní organizace. Aby byl kompetenční model efektivní, je nezbytné, aby byl propojen s ostatními procesy v organizaci. Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 275) s autory souhlasí, že v rámci kompetenčního modelu jsou popsány veškeré kompetence, které jsou spojeny s jednotlivými pracovními pozicemi. Autoři dále dodávají, že zaměstnanci si musí dané kompetence osvojit, aby mohla organizace dosahovat svých cílů a požadovaného úspěchu. Hlavním přínosem kompetenčního modelu pro organizaci je skutečnost že umožňuje jasně pojmenovat potřebné kompetence. Mimo to jsou v kompetenčním modelu vymezeny kompetence, které pracovníci nemají a které je nutné dále rozvíjet a zlepšovat. Kompetenční model by však neměl obsahovat pouze popis jednotlivých vědomostí, dovedností a schopností. Velmi důležité je, aby reflektoval specifika dané organizace, její vizi, organizační kulturu a strukturu. Vždy je totiž nutné mít na mysli, že kompetence, které daná organizace považuje za klíčové, se budou do velké míry podílet na kultuře dané organizace. Armstrong a Taylor (2015, s. 243) doplňují, že soubor všech kompetenčních modelů jednotlivých pracovních pozic v organizaci tvoří komplexní kompetenční model dané organizace. Jedná se v podstatě o rozsáhlý celek obsahující popis vědomostí, dovedností a schopností, které by měli všichni zaměstnanci organizace mít.

Z pohledu autorů je nezbytné, aby kompetenční model reflektoval strategii organizace a jednotlivé prvky kompetenčního modelu (kompetenční modely jednotlivých pracovních míst) se vzájemně doplňovaly. Pouze tak je možné zajistit, aby organizace efektivně fungovala a dosahovala svých cílů. Trojanová (2014, s. 86) souhlasí s Armstrongem a Taylorem. Upozorňuje však také na to, že kompetence jednotlivých pracovních míst se mohou sdružovat do různě širokých celků. Můžeme se tak setkat například s kompetenčním modelem určitého oddělení nebo konkrétní provozovny. Vždy by však mělo platit, že jednotlivé kompetenční modely jsou vzájemně provázané a měly by sledovat jednotnou strategii. Podle Vodáčka a Vodáčkové (2013, s. 106) je v souvislosti s kompetenčním modelem organizace nezbytné zmínit vztah mezi individuálními kompetencemi a kompetencemi organizace. Individuální kompetence představují kompetence, které potřebuje mít jedinec, aby obstál ve svém pracovním životě. Kompetence organizace jsou kompetence, které musí mít podnik, aby obstál ve srovnání s konkurencí. Mezi těmito dvěma typy kompetencí je v rámci kompetenčního modelu velmi blízký vztah. Individuální kompetence v tomto případě v podstatě představují způsob, kterým jedinec přistupuje k organizaci. Kompetence organizace jsou pak spojeny s tím, jak organizace přistupuje k jedinci. Armstrong a Taylor (2015, s. 241) vnímají kompetenční model jako jednotící prvek mezi strategií organizace a oblastí řízení lidských zdrojů. Někdy je také možné setkat se s přirovnáním kompetenčního modelu k mostu mezi strategií organizace a jednáním zaměstnanců. Pro lepší pochopení daného přirovnání autoři uvádí příklad. V případě

personální strategie dané organizace kompetenční model ukazuje, jak by měli pracovníci oddělení řízení lidských zdrojů postupovat při výběru nových zaměstnanců. Janišová a Křivánek (2013, s. 192) zmiňují, že největší výhodou kompetenčního modelu je skutečnost, že má široké uplatnění. Jeho největším přínosem pro organizaci je primárně skutečnost, že umožňuje sjednotit představu o tom, co podnik do budoucna potřebuje v oblasti lidských zdrojů. Na jeho základě je možné vymezit, jaké chování by mělo být v rámci organizace podporováno a jaké naopak potlačováno. Kompetenční modely jednotlivých pracovních míst tvoří základní rámec popisu pracovního místa, který je využíván při výběru nových zaměstnanců, hodnocení a odměňování výkonu zaměstnanců a při plánování vzdělávání a rozvoje pracovníků. Kompetenční model má v sobě podle autorů určitá kritéria, která je možné měřit, což umožňuje porovnávat výkony jednotlivých pracovníků a zjistit, jaký z nich je podprůměrný a jaký nadprůměrný.

2.1.2 Tvorba kompetenčního modelu

Kansal a Singha (2018, s. 287) popisují kompetenční model jako rámec celé organizace a popisný nástroj, který identifikuje kompetence potřebné pro efektivní výkon v konkrétní práci, povolání, odvětví nebo organizaci. Jedná se o vyčíslitelný seznam znalostí, dovedností a atributů prokázaných prostřednictvím individuálního chování, jehož výsledkem je vynikající výkon v konkrétním pracovním kontextu.

Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 275) doplňuje tvrzení autorů, že tvorbě kompetenčního modelu by měla být věnována dostatečná pozornost. Zcela zásadní součástí přípravy kompetenčního modelu je detailní analýza všech pracovních činností, které jsou v rámci sledovaného pracovního místa vykonávány. Právě tato fáze přípravy kompetenčního modelu je často podceňována, což má za následek nízkou validitu a měřitelnost kompetencí. Důležité je, aby byly v rámci přípravy kompetenčního modelu jasně definovány jednotlivé kompetence. Autoři dále také vymezují základní pravidla, kterými by se měla příprava kompetenčního modelu řídit. Kompetenční model by měl vycházet z celkové strategie organizace s důrazem na její personální strategii, měl by být jednoznačný a srozumitelný pro všechny uživatele. Dále by měl mít kompetenční model široké využití, zejména při výběru zaměstnanců, jejich vzdělávání a rozvoj, hodnocení a odměňování. V neposlední řadě by uživatelé měli mít možnost se na tvorbě tohoto modelu podílet.

Šikýř, Borovec a Lhotáková (2012, s. 54) s autory souhlasí a konstatují, že kompetenční model by měl splňovat také další kritéria, aby byl pro organizaci přínosem a nezpůsobil komplikace. Jedná se zejména o následující charakteristické rysy:

- propojující: kompetenční model by měl jednoznačně navazovat na strategii podniku a tvořit společný výkladový rámec pro činnost realizovanou v rámci personálních prací v organizaci;
- uživatelsky přívětivý: kompetenční model by měl být schopen uživateli jednoduše sdělit všechny potřebné informace jak zaměstnancům personálního oddělení, tak vedoucím pracovníkům. V podstatě by mělo jít o jednoduchý nástroj určený k řízení výkonosti pracovníků;
- jednotný: velmi důležité je, aby byl kompetenční model využíván napříč celou organizací. V rámci organizace je možné mít více variant kompetenčního modelu například s ohledem na charakteristické rysy jednotlivých oddělení. Všechny varianty by však měly respektovat určité společné principy vycházející ze strategie organizace. Mimo to by měl být využíván jazyk, který je pro organizaci charakteristický a je využíván na každodenní bázi;

- široce využitelný: kompetenční model by neměl sloužit pouze za účelem výběru nových zaměstnanců. Měl by být využíván v rámci realizace všech personálních činností;
- sdílený: s obsahem kompetenčního modelu by měli být seznámeni všichni zaměstnanci organizace a jeho obsah by měl být volně dostupná všem. Cílem je, aby se s ním byli pracovníci schopni ztotožnit.

Podle názorů Vodáčka a Vodáčkové (2013, s. 109) je možné se v praxi setkat s několika přístupy k tvorbě kompetenčního modelu. Při výběru konkrétního přístupu je nezbytné brát v úvahu zejména strategii podniku, cíle v oblasti řízení lidských zdrojů a vnější podmínky. Autor rozlišuje následující tři základní přístupy, preskriptivní, kombinovaný a model šitý na míru. Při preskriptivním přístupu, využívá organizace již hotové kompetenční modely, které vznikly na základě výzkumu již v minulosti. Organizace tak ušetří čas a peníze. Tyto modely mají slabost v tom, že nereflektují specifika organizace a podmínek, ve kterých působí. Při kombinovaném přístupu dochází k úpravě již existujícího modelu s ohledem na specifika dané společnosti. V případě modelu, který je šitý na míru, je přímo v organizaci proveden výzkum, na jehož základě je pak vytvořen kompetenční model, který přímo reflektuje potřeby podniku a podmínky, ve kterých působí.

Janišová a Křivánek (2013, s. 192) uvádí, že je v praxi běžné setkat se s různými kompetenčními modely, které se liší zejména v tom, jak detailně popisují požadované kompetence a jejich kombinace. Míra konkretizace při tom závisí na organizaci, která model vytváří. Na základě míry konkretizace jednotlivých kompetencí je možné rozdělit kompetenční modely do tří základních skupin. Jedná se o model ústředních kompetencí, specifický kompetenční model a generický kompetenční model. V modelu ústředních kompetencí jsou uvedeny společné kompetence, které by měli mít všichni zaměstnanci organizace bez ohledu na to, jaké zaměstnání vykonávají a na jaké úrovni firemní hierarchie se nachází. Specifický kompetenční model je většinou vytvořen za účelem vymezení kompetencí, které jsou klíčem k úspěchu na konkrétní pracovní pozici. Tento model je většinou rozpracován více dopodrobna a je zde uvedeno, co se od vedoucích pracovníků očekává. Častou jsou zde také popsány cíle, kterých by mělo být dosaženo v následujícím roce. Výhodou tohoto typu kompetenčního modelu je skutečnost, že pomáhá sladit kompetence vedoucích pracovníků a priority dané organizace. V posledním zmíněném generickém modelu jsou vymezeny kompetence, které by měli mít všichni nebo většina manažerů. Důraz se při tom klade zejména na analytické schopnosti vedoucích pracovníků. V rámci tohoto modelu se očekává, že bude každý pracovník naplňovat uvedené kompetence svým vlastním způsobem s ohledem na charakter jeho pracovní pozice.

K tvorbě kompetenčního modelu je podle Horváthové, Bláhy a Čopíkové (2016, s. 281-282) nutné přistupovat zodpovědně, protože s ním je pracováno v rámci všech personálních prací v organizaci. Postup formulace kompetenčního modelu je možné shrnout do přípravné fáze, sběr dat, analýza a klasifikace informací, popis a tvorba kompetenčního modelu a ověření kvality kompetenčního modelu. Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 34) uvádějí, že kompetenční model ve školství je tvořen jednotlivými kompetencemi, které jsou potřebné pro vybranou pracovní pozici. K naplňování cílů organizace je potřeba, aby zaměstnanec dané kompetence měl. Mezi hlavní důvody k tvorbě kompetenčního modelu je výběr zaměstnanců a jejich hodnocení, které se stává podkladem pro vzdělávání, jejich rozvoj, ale i odměňování. Kompetenční model slouží nejen k hodnocení výkonu, ale i chování, které je velmi důležité při práci s lidmi. Heather a kol. (2013, s. 141) ve studii, zabývající se smyslem kompetenčních modelů zmiňují, že kompetenční modely, nabízejí potenciál pro definování efektivního anebo lepšího výkonu a následné sladění osnov a dalších vzdělávacích příležitostí s individuálními rozvojovými cíli. Existují však překážky, které brání optimálnímu využívání kompetenčních modelů, včetně obtíží s identifikací kompetencí a vhodného hodnocení vývoje.

Campion a kol. (2011, s. 226) na základě studií od mnoha autorů shrnují, že kompetenční modely popisují úroveň kompetencí zaměstnanců, odlišují nejlepší od průměrných. Kompetenční modely jsou přímo spojeny s obchodními cíli a strategiemi. Jsou vyvíjeny se shora dolů, tzn. od vedoucích pracovníků. Mohou zohlednit požadavky na pracovní místo přímo, či nepřímo. Bývají prezentovány způsobem, který usnadňuje jejich použití. Konečný počet kompetencí je aplikován napříč více funkcemi. Kompetenční modely se používají ke sladění systémů lidských zdrojů a snaží se o organizační rozvoj.

Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 281-282) při tvorbě kompetenčního modelu specifikují, že v rámci přípravné fáze je nezbytné seznámit se s strategií organizace, jejími cíli, organizační strukturou a organizační kulturou. Cílem je pochopit prostředí podniku a pozici sledovaného pracovního místa v organizaci. Z pohledu kompetenčního modelu je cílem identifikace klíčové pracovní pozice, pro kterou bude kompetenční model určen. Campion a kol (2011, s. 228-229) s autory souhlasí a dodávají, že kompetenční modely mohou hrát mnoho rolí, například ve výběru zaměstnanců, kdy jsou hodnoceny jejich kompetence, modely se snaží rozlišit vlastnosti nejvýkonnějších zaměstnanců oproti průměrným. Modely slouží i pomocí školení k rozvíjení daných kompetencí u zaměstnanců. Horváthová a spol. (2016, 281-282) v dalším kroku při tvorbě kompetenčního modelu konstatují, že je nezbytné nashromáždit potřebná data. Obecně platí, že za účelem sběru dat je vhodné využít kombinaci více metod. Díky tomu je možné ověřit relevanci získaných informací. Při výběru konkrétní metody je vhodné vycházet z toho, kolik času může být sběru dat věnováno a jaké jsou finanční možnosti organizace. Mezi nejčastěji využívané metody sběru dat patří studium interních dokumentů podniku, rozhovory a dotazníkové šetření. Cílem je vytvořit seznam kompetencí, které jsou v organizaci požadovány a které jsou nezbytné pro výkon dané pracovní pozice. Na základě získaných a zpracovaných údajů je možné přistoupit k formulaci konkrétního kompetenčního modelu. Nejdříve je nezbytné jasně vymezit a popsat kompetence, které by měl pracovník mít a srozumitelně je pojmenovat. Cílem vždy je, aby byl daný kompetenční model co nejvíce v souladu se specifickými podmínkami, ve kterých organizace působí. Je nezbytné ověřit kvalitu a praktickou využitelnost dokončeného kompetenčního modelu. Prostřednictvím ověření kvality modelu je možné vyloučit kompetence, které nejsou k výkonu dané pracovní pozice žádoucí a naopak upřesnit, jaké kompetence jsou požadovány. Prostřednictvím takto získané zpětné vazby je možné zajistit, že bude kompetenční model efektivním nástrojem využívaným v rámci personálních prací, jako je například výběr nových zaměstnanců nebo vzdělávání stávajících pracovníků.

2.2 Kompetence ředitele školy

Trojanová, Trojan a Kitzeberger (2012, s. 11) uvádí, že ředitel školy bezesporu patří mezi řídicí pracovníky školy. V rámci hierarchie školy stojí ředitel nejvýše. Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školského zákona) je ředitel školy statutárním orgánem školy. Školský zákon v § 164 vymezuje následující činnost, kterou ředitel školy vykonává:

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

Trojanová, Trojan a Kitzberger (2012, s. 46) konstatují, že aby bylo možné formulovat kompetenční model ředitele školy, je nezbytné znát náplň jeho práce. Hlavním úkolem ředitele je řídit zaměstnance školy a koordinovat jejich práci při zajišťování funkcí jednotlivých úseků. Podle školského zákona rozhoduje ředitel školy o otázkách, které se týkají poskytování vzdělání. Jeho úkolem je, zajistit, aby bylo vzdělání poskytováno v souladu se vzdělávacími programy. V neposlední řadě je ředitel odpovědný také za to, že bude mít pedagogický sbor odpovídající úroveň. Podle Neklapilové, Peškové, Veselé a Trojana (2012, s. 164) mají ředitelé škol v České republice velkou míru odpovědnosti. Mimo to patří podle jejího názoru ředitelé mezi významné aktéry školské politiky. Jsou odpovědní za řízení školy v oblasti vzdělávání (stanovení kurikula výuky, realizace výuky), za provozní záležitosti (hospodaření školy, řízení lidských zdrojů a zajištění potřebného vybavení) a za jednání se subjekty mimo školu (zřizovatel školy, rodiče, další partneři školy). Ředitel školy tedy v podstatě odpovídá za všechny procesy ve škole.

Trojanová (2014, s. 9-12) uvádí, že ředitel školy plní tři základní role – lídra, manažera a vykonavatele. Tyto tři oblasti je nezbytné brát v úvahu při formulaci kompetenčního modelu. Jako lídr ředitel spolu s dalšími zaměstnanci školy formuluje vizi školy a následně motivuje své podřízené k tomu, aby ji naplňovali. V roli manažera vykonává všechny manažerské funkce – plánování, organizování, řízení, kontrola a koordinace. Jako vykonavatel realizuje ředitel přímou pedagogickou činnost. Tímto způsobem naplňuje školní vzdělávací program. Trojan (2016, s. 13) zdůrazňuje, že na ředitele škol jsou kladeny stále větší nároky, což se odráží také v kompetenčním modelu ředitele. Tato skutečnost je zapříčiněna zejména tím, že na ředitele dopadají celkové změny v oblasti školské politiky, řízení školy, právní subjektivita školy. Mimo to musí ředitel reagovat také na demografický vývoj a na nová témata, která je nutné v rámci kurikula reflektovat. To je také důvod, proč by měl mít ředitel školy vysokou míru kompetencí v různých oblastech. Ředitel tedy vystupuje jak v pozici úředníka, který garantuje správné vedení školy, tak v pozici pedagogického lídra. Nezbytné je také uvědomit si, že učitel je také pedagogickým pracovníkem. V praxi však většině ředitelů nezbyvá čas na to, aby se výuce věnoval. Trojanová (2018, s. 85) zmiňuje, že jsou předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy vymezeny § 3 a § 5 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (dále jen zákon o pedagogických pracovnících). Mimo obecné požadavky na pedagogické pracovníky je požadováno také to, aby měl ředitel odpovídající vzdělání a praxi.

Trojanová (2014, s. 89) konstatuje, že v zahraničí se můžeme setkat s několika kompetenčními modely ředitele školy. Z výzkumů však vyplývá, že není možné vytvořit obecný model, protože záleží na dané škole. V souvislosti s výkonem profese ředitele školy je možné hovořit o následujících základních skupinách kompetencí. Do těchto **základních kompetencí** spadají **lídrovské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální a kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu**. Podle názoru Trojanové (2014, s. 62) by měl být ředitel školy dobrých lídrem. Takto by měl vystupovat nejen ve vztahu ke zřizovateli školy ale také k pracovníkům školy. Mezi kompetence lídra patří zejména schopnost formulovat vizi školy, stanovit priority, propagovat školu navenek a motivovat pracovníky. Základním předpokladem pro to, aby se stal ředitel lídrem je schopnost strategicky uvažovat. Měl by být schopen jednoznačně formulovat vizi školy. Mělo by se jednat o silnou myšlenku, ve kterou by všichni ostatní uvěřili a byli ochotni se za ni postavit. Neklapilová, Pešková, Veselá a Trojan (2012, s. 5) popisují, že vize představuje cíl, ke kterému školy směřuje. Dále Trojanová (2014, s. 68) zdůrazňuje, že ředitel na základě vize stanovuje priority, které můžeme v podstatě vnímat jako mezistupně vedoucí k naplnění vize. Další významnou kompetencí v této oblasti je schopnost prezentovat školu navenek a propagovat ji. V souvislosti s propagací školy uvádí, že je nezbytné uvědomit si vzdělávání je v podstatě služba, se kterou je nutné potenciální zájemce seznámit. Velmi důležitou roli hraje to, jak ředitel propagaci pojme a jak bude školu prezentovat navenek.

Poslední oblastí spojenou s kompetencí ředitele jako lídra Trojanová (2014, s. 159) uvádí motivace zaměstnanců. Ředitel jako vedoucí pracovník by měl umět zvolit vhodný druh motivace podřízených. Měl by umět motivovat zaměstnance školy k tomu, aby se aktivně zapojili do naplňování vize a cílů organizace. Učitelské povolání je velmi náročné a učitelé často potřebují mít pocit, že za nimi jejich ředitel stojí a podporuje je.

Dalším významným souborem kompetencí Trojanová (2017, s. 62) zmiňuje manažerské kompetence. Součástí manažerských kompetencí je zejména schopnost stanovit strategii organizace, personální činnost, zajištění zdrojů organizace a zajištění efektivního chodu celé organizace. Stanovení strategie podle autorky souvisí s výběrem cesty, která povede k naplnění vize školy. Strategie by měla být konkrétnější než vize a mělo by z ní být jasné, jak bude postupováno. Strategie by měla být časově uchopitelná. Ředitel školy je odpovědný za personální řízení školy. Jeho úkolem je zajistit, aby ve škole pracovali kvalifikovaní zaměstnanci. Podle Šikýře, Borovce a Lhotákové (2012, s. 20-21) je součástí personálního řízení školy také rozmisťování pracovníků, hodnocení a odměňování zaměstnanců, podpora pozitivních mezilidských vztahů na pracovišti, péče o zaměstnance atd. Do kompetence ředitele spadá podle Trojanové (2014, s. 69) také hospodaření s dalšími zdroji. Ředitel je odpovědný za stanovení rozpočtu školy a hospodaření s finančními prostředky. Jeho úkolem je také zajistit, aby škola jako komplexní systém efektivně fungovala. V souvislosti s tím nastavuje jednotlivé procesy, podle kterých se škola řídí. Měl by tedy umět analyzovat stávající situace, na základě analýzy dělat rozhodnutí a zajistit, aby byly jednotlivé procesy efektivně implementovány do praxe. Trojanová (2014, s. 68) řadí do základních kompetencí ředitele školy také odborné kompetence, mezi které patří zejména znalost legislativních předpisů, znalost kontextu fungování školy, komunikační schopnosti a jazyková vybavenost. Trojan (2016, s. 70) zdůrazňuje, že by měl ředitel znát právní předpisy, podle kterých se škola musí řídit. Jeho úkolem je zajistit, aby škola fungovala v souladu s těmito normami. Zcela zásadní je také znalost kontextu, ve kterém škola působí. Ředitel by měl sledovat dění v zemi a zajistit, aby na ně škola odpovídajícím způsobem reagovala. Neklapilová, Pešková, Veselá a Trojan (2012, s. 6) popisují, že pro výkon profese ředitele jsou nezbytné také komunikační schopnosti a dostatečná jazyková vybavenost. Ředitel musí být schopen efektivně komunikovat se svými podřízenými, se zřizovatelem školy, s rodiči a s veřejností. V neposlední řadě by měl být schopen domluvit se v cizím jazyce.

Trojanová (2014, s. 31) uvádí, že velmi důležité jsou také osobnostní kompetence. Jedná se zejména o schopnost sebereflexe a seberozvoje, time managementu, stress managementu a přijímat rozhodnutí. Ředitel by měl znát své slabé a silné stránky a dále s nimi pracovat. Práce ředitele školy je velmi náročná, což klade značné nároky na time management a stress management. Ředitel by měl být schopen stanovit si priority a efektivně hospodařit se svým časem. Stress management hraje zcela zásadní roli, protože je základním krokem k prevenci syndromu vyhoření. V neposlední řadě by měl být ředitel schopen rozhodovat a za svým rozhodnutím si stát. V tomto ohledu je důležité, aby byl schopen svá rozhodnutí komunikovat navenek a vysvětlit, proč dané rozhodnutí přijal. Rozhodnutí by neměla být učiněna rychle a zkratkovitě, ale na základě potřebných informací. Trojan (2017, s. 72) dále hovoří o sociálních kompetencích ředitele, které souvisí se schopností sestavit pracovní tým, řešit problémy a konflikty na pracovišti, spolupracovat s partnery školy a akceptovat podmínky, ve kterých škola působí. Pro efektivní fungování školy je nezbytné, aby ředitel sestavil dobrý pracovní tým. Měl by být schopen poznat, jak jednotliví pracovníci pracují, jaké role jsou v rámci týmu ochotni zastávat a s ohledem na to pracovní týmy tvořit. Velmi důležité je, aby byl ředitel schopen řešit problémy a konflikty na pracovišti. V souvislosti s tím by měl ředitel budovat pozitivní atmosféru na pracovišti. Ředitel však neřeší pouze konflikty mezi zaměstnanci, ale často se setkává také s nespokojenými rodiči. Může se také dostat do konfliktu se zřizovatelem.

Vždy by měl být schopen zvolit vhodnou strategii řešení problému, která by byla k maximálnímu prospěchu všech zúčastněných stran. S tím souvisí také spolupráce s dalšími subjekty, jako je zřizovatel školy, rodiče nebo komunita. Škola by měla být otevřená a vycházet veřejnosti vstříc. Dále by měl být ředitel schopen reflektovat podmínky, ve kterých škola funguje. Měl by si zjišťovat zpětnou vazbu na činnost školy. Poslední významnou kompetencí, kterou Trojanová (2014, s. 62) zmiňuje, je kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu. Ředitel by měl umět plánovat kurikulum, evaluovat vzdělávací proces, implementovat do edukačního procesu nové poznatky a využívat zpětné vazby pro zlepšení edukačního procesu. Tyto kompetence souvisí zejména s tím, že ředitel je mimo jiné také pedagogickým pracovníkem. Měl by tedy umět vést edukační proces. Na rozdíl od ostatních učitelů školy je v jeho kompetenci také dohlížet na to, aby byl edukační proces v rámci celé školy efektivně nastaven. Měl by dohlížet na to, že kurikulární dokumenty školy jsou v souladu s národním kurikulem. V tomto ohledu by měl zajistit, že bude škola reagovat na nové trendy v oblasti vzdělávání. Jeho úkolem je reflektovat výsledky žáků a v případě nutnosti hledat prostředky, jak edukační proces zefektivnit. Trojanová, Trojan a Kitzeberger (2012, s. 26) popisují, že výše uvedené kompetence by měl ředitel školy získat v rámci studia, dalšího vzdělávání a také během své praxe. Zákon o pedagogických pracovnících jasně stanovuje, že ředitel školy musí absolvovat buď vysokoškolský studijní program se zaměřením na školský management, nebo studium pro ředitele v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Absolvování tohoto studia tvoří základ pro kompetence ředitele školy. Důležité však je, aby se ředitel dále vzdělával. Vhodné je, aby absolvoval v rámci dalšího vzdělávání kurzy zaměřené na rozvoj manažerských dovedností. Řadu kurzů nabízí například Národní pedagogický institut. Podle Förodové a Juhánka (2018, s. 8) je nabídka vzdělávacích aktivit pro vedoucí pracovníky školy v České republice velmi kvalitní. Ředitelé mají možnost vybrat si z různých druhů aktivit, které reflektují řadu témat souvisejících s vedením školy. Podle autorů většina těchto kurzů reflektuje každodenní potřeby ředitelů. Jedná se zejména o vedení a řízení školy, vedení a řízení edukačního procesu a řízení sebe samého. Autoři Lhotková, Trojan a Kitzeberger (2012, s. 24) popisují, že v případě rozvoje kompetencí ředitele hraje zcela zásadní roli také praxe. Dobrý vedoucí pracovník je schopen poučit se ze svých zkušeností. Autorka také uvádí, že zejména začínající ředitelé čerpají ze své intuice a někdy se řídí také svými vzory. V případě rozvoje kompetencí hraje významnou roli motivace jedince. V tomto ohledu je nezbytné si uvědomit, že ředitelům chybí významný stimul ve formě zpětné vazby od nadřízeného orgánu. Ten většinou reaguje pouze v případě, že se objeví nějaký problém. Ředitel je tak často odkázán primárně na svou schopnost autoevaluace nebo na zpětnou vazbu z jiného zdroje, než je nadřízený orgán, třeba od svých kolegů.

2.2.1 Management

Vodáček (2013, s. 11) upozorňuje, že je v současné době možné nalézt mnoho definic pojmu management. Interpretace tohoto pojmu jsou velmi odlišné, a proto je velmi náročné vymezit jednoznačnou definici. Podle jeho názoru je možné setkat se s třemi nejčastějšími definicemi pojmu management. Stejně k definici pojmu management přistupuje také Dědina (2018, s. 19), který uvádí, že pojem management je využíván ve třech rovinách. Nejprve jako specifická aktivita, která se týká řízení organizace. Dále je management vnímán jako skupina vedoucích pracovníků, tzv. manažerů a v poslední rovině je management brán jako vědní obor, který se zaměřuje na řízení organizace. Kotler a Keller (2013, s. 18) formulují definici managementu v první oblasti, kterou i Dědina (2018, str. 19) uvádí. Autoři vnímají management jako proces, který je určen k optimalizaci využívání lidských, finančních a materiálních zdrojů za účelem dosažení cílů dané organizace. Vodáček (2013, s. 11) uvádí následující definici pojmu management: „jedná se o vedení lidí, které zahrnuje specifické funkce vykonávané

vedoucími pracovníky, jehož cílem je dosažení strategických cílů podniku.“ Hálek (2017, s. 9) zmiňuje, že pojem management je možné ztotožnit s českým pojmem řízení. Podle jeho názoru se jedná o jednu z nejdůležitějších lidských činností a dodává, že je důležité efektivně využívat všechny zdroje v podniku, které vedou ke stanovení a dosahování podnikových cílů. Blažek (2014, s. 12) konstatuje, že není možné pojem management s termínem řízení ztotožnit. Podle jeho názoru je pojem řízení mnohem širší, protože s řízením se můžeme setkat například v technických, biologických a společenských systémech. Pojem management pak spojuje pouze s řízením organizace. Jedná se tedy v podstatě o speciální případ řízení, který se zaměřuje na řízení skupin a jednotlivců v rámci účelově vytvořeného ekonomicko-sociálního prostředí. Vodáček (2013, s. 13) vymezuje základní charakteristické rysy, které jsou s managementem spojeny:

- vykonavateli managementu jsou vedoucí pracovníci;
- obsahová náplň managementu je velmi široká a má rozsáhlý aplikační záběr;
- management je možné aplikovat na různých organizačních úrovních;
- hlavním cílem manažerské činnosti je dosáhnout úspěšnosti organizace.

Podle Vodáčka (2013, s. 12) dále zahrnuje management řadu činností. Jedná se zejména o plánování, organizaci, personální a kontrolní činnosti. Také Blažek (2014, s. 13) v souvislosti s definicí managementu zmiňuje manažerské funkce, mezi které patří plánování, organizování, personalistika, vedení a kontrolování. Autor však také uvádí, že v praxi je možné setkat se s různými modifikacemi v závislosti na charakteru dané organizace. Blažek (2014, s. 14) uvádí, že pojem management je velmi často personifikován. V takovém případě je na tento pojem nahlíženo jako na pracovníky, kteří management vykonávají. V Čechách je pro tyto pracovníky používán termín manažer. Existuje ale také český ekvivalent, kterým je vedoucí nebo řídicí pracovník. Také Dědina (2018, s. 54) upozorňuje na to, že je pojem management často ztotožňován s vedoucími pracovníky. Autor v souvislosti s tím charakterizuje, kdo je manažer. Jedná se o pracovníky, kteří jsou odpovědní za realizaci strategických cílů, čímž přispívají k tomu, aby organizace dosáhla žádoucího úspěchu.

Podle Pilařové (2016, s. 7) je v současné době manažerem označován téměř každý vedoucí pracovník. Podle jejího názoru to však není vhodné, protože management nemá s řízením nic společného. Autorka uvádí, že manažerem je pouze zaměstnanec, který je v rámci výkonu své profese řízením pověřen. V souvislosti s tím se odkazuje na § 11 zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, kde je popsáno, kdo je vedoucí zaměstnanec. Podle zákona se jedná o zaměstnance, který je „oprávněn „stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci dávat jim k tomu účelu závazné pokyny.“ Urban (2013, s. 11) uvádí, že manažerské funkce jsou spojeny se dvěma základními úrovněmi. Jedná se o dimenzi odbornou a personální. Pilařová (2016, s. 7) se v souvislosti s profesí manažera zamýšlí nad tím, jaké jsou role manažera. Popisuje, že by měl mít manažer nejen roli manažera, ale také odborníka a lídra. Jako lídr je manažer odpovědný za formování strategie dané organizace. Obsahem role manažera je řízení lidí, procesů, projektů a rozpočtů. Jako odborník by měl být manažer schopen vykonávat odbornou agendu, která je s ním spojena se zaměřením podniku. Podle Armstronga (2012, s. 39) je hlavním úkolem manažera zajistit, aby jeho organizace nebo útvar dobře fungovali. Práce manažera je podle něho velmi různorodá. Manažer musí při výkonu své profese reagovat na různé podněty a brát v úvahu řadu faktorů. Jedná se například o velikost organizace, předmět činnosti organizace, technická vyspělost organizace, strategie organizace, její struktura. Dědina (2018, s. 10-11) vymezuje základní funkce, které by měli manažeři vykonávat. Jednotlivé funkce při tom rozděluje na sekvenční a průřezové. Mezi sekvenční funkce patří zejména plánování, organizování, výběr a vedení. Mezi průřezové funkce patří analýzy, rozhodování a implementace. Všechny manažerské funkce jdou ruku

v ruce a tvoří komplexní celek. Blažek (2014, s. 14-15) formuluje, že je možné manažery rozdělit do tří základních skupin, podle toho, na jaké hierarchické úrovni se v rámci organizace nachází. Jedná se o manažery v první linii, střední manažery a vrcholové manažery. Manažeři v první linii působí na prvním stupni řízení. Jedná se o vedoucí pracovníky, kteří jsou bezprostředně v kontaktu s výkonnými pracovníky. Střední manažeři představují velmi různorodou skupinu. Jejich úkolem je zajistit kontakt mezi manažery na první linii a vrcholovými manažery. Vrcholoví manažeři řídí danou organizaci a reprezentují ji navenek. V současné době je trendem větší zavádění technologií, což se projevuje tím, že střední management ztrácí svůj význam. Také na manažery v první linii to má určitou roli. Ti se stále více propojují s výkonnými složkami organizace. V důsledku těchto změn jsou na vrcholové manažery kladeny stále větší nároky, protože musí flexibilně reagovat na dynamický vývoj okolního prostředí.

Dědina (2018, s. 19) tvrdí, že poslední oblastí, která je s definicí pojmu management spojena, je „management jako vědní obor“. Management jako vědní obor se zaměřuje na řízení organizace. Podle Blažka (2014, s. 13) je management jako vědní obor zhruba 100 let starý. Vznik moderního managementu se datuje na počátek 20. století. Důvodem jeho vzniku byl rozvoj organizací, ve kterých bylo nutné zajistit řízení zdrojů. Management jako vědní obor se opírá nejen o poznatky z praxe ale také poznatky z jiných vědních oborů (psychologie, sociologie, ekonomika, právo atd.). Pro management jako vědu je charakteristické, že není schopna stanovit obecně platné zákony. V rámci managementu jsou formulovány zákonitosti, které mají pouze pravděpodobný charakter. Důvodem je skutečnost, že jednotlivé situace jsou velmi individuální a řešení je závislé na řadě faktorů. Podle autora se tedy nedá hovořit o vědeckém řízení. Spíše by bylo vhodné o managementu hovořit jako o symbióze mezi vědou a uměním.

2.2.2 Školský management

Trojanová (2014, s. 13-14) konstatuje, že před sametovou revolucí v roce 1989 se management ve školství neobjevoval. Až porevoluční legislativa způsobila, že ředitelům byla poskytnuta větší volnost, samostatnost a tím pádem sebou přinesla i více odpovědnosti. Ředitel školy se najednou stal manažerem a to proto, že byl nucen rozšířit své znalosti v oblasti práva, ekonomie, ale také se naučit manažerským dovednostem, jako je plánování, organizace, řízení, kontrola a jiné.

Průcha (2013, s. 306) v pedagogickém slovníku spojuje školský management s oblastí řízení a organizace školy. Na tento pojem při tom nahlíží na dvou úrovních. V širším významu definuje školský management následujícím způsobem: „*Víceúrovňový systém řízení a organizace školství od makroúrovně školského systému po řízení a organizaci školy.*“ Průcha uvádí, že management na makroúrovni je v kompetenci ministerstva školství. Na střední úrovni je za tuto oblast odpovědný kraj a na lokální úrovni obec. Hlavním úkolem školského managementu je v tomto případě plánování, organizování, financování, monitoring a kontrola škol. Pro účely předložené práce je důležitější užší význam pojmu školský management. V užším významu Průcha (2013, s. 306) definuje management jako: „výkon funkce právního subjektu, řízení a organizace provozu školy, vedení lidí ve škole, plánování a hodnocení rozvoje školy, řízení pedagogického procesu, kontrolní činnost v dané škole, řízení vnějších vztahů školy a její reprezentace (public relations).“ Průcha upozorňuje také na to, že je školský management také oborem studia, který je určen zejména ředitelům a zástupcům ředitele ale také pracovníkům školské správy a administrativy. Také Trojanová (2017, s. 19) upozorňuje na dvě základní úrovně pojmu školský management. Na jedné straně se podle jejího názoru jedná o celkový systém řízení školství v dané zemi. V užším slova smyslu se podle autorky jedná

o řízení školy, což je zejména v kompetenci ředitele školy a zástupce ředitele školy. Trunda, Bříza, a Trojan (2012, s. 9) charakterizují školský management následujícím způsobem: „...celkový systém řízení školství od centrálního makrořízení (...), přes střední články (...), až po řízení na lokální úrovni.“ Podle Bushe (2013, s. 16) je nutné školský management vnímat jako ucelený systém, který zahrnuje všechny úrovně řízení – od makroprostředí, přes střední management po lokální úroveň. Pokud se na školský management podíváme tímto způsobem, tak zahrnuje všechny činnosti a instituce směřující k formulaci vzdělávací politiky a její realizaci. Na jednotlivé instituce, které jsou součástí školského systému, je nutné nahlížet jako na samostatné jednotky, mezi nimiž existují blízké vzájemné vztahy. Jednotlivé instituce se navzájem ovlivňují. Pokud dojde ke změně v jedné instituci, projeví se vliv této změny v dalších institucích. V konečném důsledku tak dojde ke změně celého systému. Kvalita činnosti vykonávané školskými institucemi je závislá na kvalitě jednotlivých subsystémů a kvalitě jejich vztahu s jejich okolím. Školské instituce svou činností postupně směřují ke společnému cíli.

Trojan (2016, s. 9) uvádí, že na školský management je nutné nahlížet jako na hraniční disciplínu, která v sobě spojuje pedagogickou problematiku a management. Předmětem zkoumání školského managementu je systém řízení školství na všech úrovních a usměrňování činnosti dalších orgánů souvisejících se školským systémem. Stejně jako tomu bylo v případě definice managementu jako vědního oboru, je také v případě školského managementu mít na mysli, že se nejedná o soubor nesporných pravd a návodů. Školský management reaguje na změny ve společnosti, které se projevují mimo jiné také ve školství. Trojanová (2017, s. 12) udává, že v sobě školský management zahrnuje poznatky jak z obecného managementu, tak ze společenských věd. Management je při tom východiskem školského managementu. Důvodem je skutečnost, že prostředí školy je velmi specifické.

Podle Trojanové (2014, s. 27) vychází charakter školského managementu zejména z toho, co má být výstupem školy. Tím je vychovaný a vzdělaný žák. Školský management se tedy orientuje na výchovně-vzdělávací proces. Dále Trojanová (2014, s. 23) nahlíží na školský management jako na klíč k efektivnímu fungování školy. Školský management se vyvinul z administrativní správy školy, která již nebyla schopna reflektovat potřeby škol. V minulosti tvořily základ řízení školy různé druhy směrnic, vyhlášek a pokynů. Škola tak byla do velké míry byrokratickým prostředím, ve kterém bylo pro učitele velmi náročné pracovat. Neměli totiž potřebný prostor proto, aby svobodně pracovali s žáky. Školský management na tuto skutečnost reaguje a snaží se jí řešit, je tedy poměrně mladou vědní disciplínou. V České republice se mohl začít rozvíjet až po roce 1989, kdy se do velké míry změnilo postavení ředitele školy. Na ředitele přestalo být nahlíženo jako na „správce“ školy a začalo se na něho pohlížet jako na vedoucího pracovníka, jehož hlavním úkolem bylo zajistit, aby se škola rozvíjela. Ředitelům a dalším vedoucím pracovníkům školy byly dány větší kompetence a pravomoci. Význam školského managementu postupně rostl v souvislosti s decentralizací školského systému a se zvyšováním autonomie škol. Dalším významným mezníkem v českém školském systému byl rok 2003, kdy byla realizována reforma státní správy. Školy se staly právními subjekty se všemi souvisejícími právy a povinnostmi. Z ředitelů škol se tak postupně stávali manažeři, kteří do značné míry ovlivňovali kvalitu škol a jejich zaměstnanců. V souvislosti s tím jsou na ně kladeny větší nároky. Školský management pak z tohoto úhlu pohledu může být podle autorky vnímán jako nástroj, jak ředitelům pomoci.

Podle Trojana, Trojanové a Puškinové (2015, s. 61) je možné základní principy managementu aplikovat na školské prostředí, protože škola představuje organizaci seskupující lidi za určitým účelem. Důvodem je skutečnost, že jednotlivé manažerské přístupy vycházejí z charakteru určité skupiny organizací – z jejich funkce, financování atd. Na druhou stranu je nezbytné respektovat specifika, která jsou s řízením školy spojená. V případě vzdělávání je podstatou činnosti práce s lidmi a vztah s lidmi. Z tohoto důvodu hraje významnou roli klima školy.

Vedení školy by si mělo vždy uvědomovat, že veškerá rozhodnutí mají vliv na klima školy. Na rozhodování vedení školy mají však vliv také další subjekty, jako jsou například představitelé obce, inspekce atd. Dalším specifikem je skutečnost, že cíle vzdělávání jsou komplexní a je velmi náročné vyhodnotit, zda jich bylo dosaženo. Z tohoto důvodu je náročné vyhodnotit úspěšnost dané školy. Finální výsledky školy je možné hodnotit až po několika letech, například prostřednictvím úspěšnosti jejich absolventů. Z pohledu managementu pak můžeme na žáky pohlížet buď jako na výstupy nebo jako na klienty. Dalším specifikem školy je skutečnost, že jsou na pedagogické pracovníky kladeny značné kvalifikační nároky. To se projevuje například tím, že učitelé mají často stejnou úroveň kvalifikaci jako ředitel nebo zástupce školy. Právě ředitel a zástupce ředitele jsou skutečnými vedoucími pracovníky školy, protože ostatní zaměstnanci zapojení do řízení školy mají často vysoké pedagogické úvazky a na řídicí činnosti jim zbývá velmi málo času. Na druhou stranu mají učitelé v rámci výkonu svého povolání velkou míru autonomie. Dále je nezbytné mít při řízení školy na mysli, že vzdělávání je věc veřejná a činnosti vedení školy je tak často pod dohledem rodičů, komunity a celé veřejnosti. V souvislosti se školským managementem je také nezbytné uvést, že do rozhodování v rámci školy proniká vliv dalších orgánů. Vedení školy nemá při rozhodování absolutní autonomii.

Trojanová, Trojan a Kitzberger, (2012, s. 34) tvrdí, že cílem školského managementu je zajistit, aby mezi subjekty školského systému panovaly odpovídající vztahy a také, aby fungovalo jejich spojení s okolím prostředím. Mimo to školský management zajišťuje, aby školský systém efektivně a smysluplně fungoval a dále se rozvíjel. Trojan (2018, s. 26) formuluje, že škola je velmi specifický systém, což se projevuje mimo jiné také v oblasti řízení školy. Pokud je tedy nahlíženo na školský management v užším slova smyslu, je nutné si uvědomit, že v rámci školského managementu je sledováno několik oblastí. Jedná se zejména o pedagogické, ekonomické, personální a právní řízení školy. Trojanová (2017, s. 18) vymezuje několik základních oblastí, kterým se školský management věnuje. Tyto oblasti do značné míry kopíruje činnosti, které jsou realizovány v rámci managementu. Jedná se zejména o plánování a rozhodování, organizování, řízení školy, personální zajištění chodu školy a vedení lidí. Podle Trojanové (2014, s. 39) je možné za jádro školského managementu považovat oblasti, které se zaměřují na zajištění soustavnosti a účelnosti vzdělávacího systému. Konkrétně je podle jejího názoru v rámci školského managementu nutné realizovat činnosti, které se týkají oblasti plánování, organizace, monitoringu a evaluace fungování školství.

2.2.3 Organizační struktura školy

Ahmady a kol. (2016, s. 1) popisují koncept organizační struktury jako projev systematického myšlení. Organizace je složena z organizačních prvků a vztahy mezi nimi. Struktura se pak stává vysokou kombinací vztahů mezi organizačními prvky formující existenci filozofie organizační činnosti.

Organizační struktura je způsob, nebo metoda, ve které jsou organizační činnosti rozděleny, organizovány a koordinovány. Průcha (2013, s. 21) v pedagogickém slovníku definuje školu následujícím způsobem: „*sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu, kterým je řízení a systematická edukce.*“ Trojan (2018, s. 72) se domnívá, že na školu je možné nahlížet jako na organizaci, která vyvíjí činnosti za účelem dosažení konkrétních cílů. Dále je pro ni charakteristické, že je tvořena lidmi, kteří se na dosažení těchto cílů podílí. Cílem školy není tvořit zisk, jako tomu je u klasických tržních organizací. V případě školy je cílem poskytovat kvalitní služby v oblasti vzdělávání a co nejefektivněji při tom hospodařit se svými zdroji. Šikýř, Borovec a Lhotková (2012, s. 48) souhlasí a doplňují, že je na školu nutné nahlížet jako na instituci, která vychází z institucionální dimenze. Fungování školy je upraveno vnějším rámcem, který je tvořen legislativními předpisy. Mimo to je chod školy ovlivněn širším

sociálním kontextem prostředí, ve kterém působí. Také tito autoři vnímají školu jako specifickou organizaci. Specifika školy jsou primárně dána jejím cílem. V podstatě je ale specifika vidět ve všech oblastech fungování školy. Tato skutečnost se samozřejmě projevuje také v organizační struktuře školy. Podle Kotlera a Kellera (2013, s. 86) je možné definovat organizační strukturu jako mechanismus sloužící k organizaci a řízení činnosti jednotlivých členů organizace. Smyslem organizační struktury je koordinace jednotlivých aktivit tak, aby bylo efektivním způsobem dosaženo cílů organizace. Díky organizační struktuře je možné zajistit, aby byla činnost organizace realizována efektivně a aby byly její zdroje optimálně využívány. Prostřednictvím organizační struktury jsou jasně vymezeny kompetence jednotlivých pracovníků a je také určeno, kdo má odpovědnost za jednotlivé úkony. Mimo to je organizační struktura prostředkem koordinace aktivit jednotlivých složek organizace a různých oblastí činnosti. Organizační struktura umožňuje sledování aktivit dané organizace a v případě potřeby se přizpůsobit změnám. Armstrong (2012, s. 103) zdůrazňuje, že je tvorba organizační struktury součástí procesu organizování, který zahrnuje zejména uspořádávání jednotlivých prvků systému a vytváření vnitřního řádu. Vodáček a Vodáčková (2013, s. 91) s Armstrongem 2012, s. 103) souhlasí, kdy primárním účelem organizační struktury je zajistit, aby byly dílčí části organizace účelně a účinně uspořádány, aby byly mezi nimi vytvořeny inteligentní vazby a aby byly funkčně uspořádány. Při formulaci organizační struktury je nutné zaměřit se na šest klíčových oblastí:

- specializace jednotlivých pracovních pozic v organizaci;
- rozdělení organizace do jednotlivých úseků či oddělení;
- jednotlivé řetězce příkazů;
- nastavení kontrolních mechanismů;
- centralizace a decentralizace v rámci organizace;
- formalizace.

Lhotková, Trojan a Kiteberger (2012, s. 23) s autory sdílí a zároveň dodávají, že není možné pohlížet na organizační strukturu jako na izolovaný celek. Podle autorů se jedná pouze o jeden z prvků, který tvoří komplexní systém. Organizační struktura je součástí procesu organizování. Na organizační strukturu školy je možné nahlížet jako na schéma, podle kterého jsou v rámci školy rozdělovány mezi pracovníky jednotlivé úkoly. Podle Trojanové (2017, s. 74) je z organizační struktury možné vyčíst, jaké prvky jsou součástí systému a jaké jsou mezi nimi formální vztahy. Vodáček a Vodáčková (2013, s. 87) zmiňují následující typy organizačních struktur: liniovou organizační strukturu, kde existují přímé vazby mezi jednotlivými útvary, vazby mezi útvary jsou jasně definovány. Dále pak funkční organizační strukturu, kdy základním principem tohoto typu organizační struktury je specializace jednotlivých útvarů, které se zaměřují na určitou oblast činnosti podniku, mezi útvary jsou mnohostranné vazby. Jako třetí liniově štábní organizační strukturu, ve které se jedná o kombinaci dvou výše uvedených organizačních struktur, kdy cílem je využít výhody těchto organizačních struktur. Předposlední cílově programovou organizační strukturu, kdy tento typ organizační struktury se využívá v případě, že je nutné v rámci organizace řešit tvůrčí úkol, za tímto účelem je vytvořen tým, který daný úkol řeší a jako poslední autoři zmiňují organizační strukturu komisionárního typu, která v tomto případě tvoří pracovní týmy, které řeší stanovený úkol, komise fungují jako určitý poradní orgán. Podle Trojanové (2014, s. 84) stanovuje konkrétní organizační strukturu ředitel školy. Vychází při tom zejména z charakteru a velikosti školy. Podle Šikýře, Borovce a Lhotkové (2012, s. 52) tvoří každá škola svébytný samostatný celek, který je tvořen určitými úseky. Velké školy jsou tvořeny pedagogickým úsekem, školní družinou, provozním úsekem, školní jídelnou a ekonomickým úsekem. V některých školách je zřízen i školní klub. Šikýř, Borovec a Lhotková (2012, s. 52) upozorňují na skutečnost, že se s výše uvedenými úseky nemusíme setkat ve všech školách. Značnou roli hraje zejména velikost a typ školy. Některé

školy nemají školní jídelnu, protože si stravu objednávají. V řadě případů se v současné době můžeme setkat s outsourcingem v oblasti mzdové agendy, účetnictví a personální. Podle Trojana, Trojana a Puškinové (2018, s. 26) je organizační struktura zaznamenávána prostřednictvím organizačního schématu. Jedná se o diagram, který je využíván k zobrazení organizační struktury. V praxi se můžeme setkat s řadou organizačních schémat. Obecně však platí, že organizační schéma by mělo reflektovat organizační strukturu dané organizace. Prostřednictvím organizačního schématu je ilustrováno, jaký počet podřízených je přímo podřízen vedoucími pracovníky. V rámci tohoto schématu je sledována vertikální a horizontální úroveň. Vertikální úroveň ukazuje stupně řízení. V případě škol se většinou setkáváme se dvěma úrovněmi. Vrcholovým manažerem je ředitel. Střední management je tvořen dalšími vedoucími pracovníky školy, kterými jsou nejčastěji zástupce ředitele, výchovný poradce, koordinátoři specializovaných činností, vedoucí učitel/ka mateřské školy, vedoucí vychovatel školní družiny, vedoucí předmětové komise nebo metodického sdružení, vedoucí správního úseku vedoucí školní jídelny. Podle Vodáček a Vodáčková (2013, s. 89) je tvar organizačního schématu dán rozpětím a stupněm řízení. Tvar organizačního schématu v podstatě reflektuje členitost organizační struktury. V rámci školství se nejčastěji setkáváme s plochým a strmým organizačním schématem. V případě ploché organizační struktury existuje pouze nízký počet řídicích úrovní. V takovémto typu organizace působí malý počet vedoucích pracovníků, do jejich kompetence spadá velké množství zaměstnanců. Strmá organizační struktura zahrnuje větší počet organizačních úrovní. To znamená, že se v takovémto typu organizace setkáme s větším počtem organizačních stupňů. Na druhou stranu však v tomto případě vedoucí pracovníci řídí menší počet podřízených. Vedoucí pracovníci tedy mají menší rozpětí řízení. Šikýř, Borovec a Trojanová (2016, s. 24) s autory Vodáčkem a Vodáčkovou (2013, s. 89) souhlasí, a popisují organizační strukturu ve školství jako hierarchické uspořádání pracovních míst. Jsou zde zahrnuty stanovení podřízenosti a nadřízenosti, ale i příplatky za vedení. Doplňují, že schéma organizační struktury by měli znát všichni zaměstnanci, aby se předešlo k případným nedorozuměním. Podle Bushe (2021, s. 87) je nutné v souvislosti s organizační strukturou zmínit také pojem organizační řád. Jedná se o dokument, ve kterém organizace stanovuje základní koncepci vnitřní organizace a řízení dané organizace. Je zde také vymezena organizační struktura organizace včetně úkolů, činností a působnosti jednotlivých útvarů. V neposlední řadě jsou zde uvedeny, pravomoci a odpovědnost jednotlivých pracovníků.

2.2.4 Organizační kultura

Fišer (2014, s. 40-41) definuje kulturu jako soubor hodnot, zvyků, norem a rituálů, které jsou proječovány v chování a jednání zaměstnanců. Dále autor tvrdí, že existuje mnoho klasifikací typů kultur, z nichž nejznámější jsou kultura moci, funkcí (kultura rolí), výsledků (kultura pracovní) a osobností. Podle Ahmady a kol. (2016, s. 1) organizační kultura vyniká jako jedna ze složek, která je důležitá nejen pro udržení výkonu v organizaci. Díky kultuře se stává organizace konkurenceschopná a stává se i skvělou společností. Lídři připouštějí kulturu jako mocný nástroj, kterým mohou vytvářet ale i udržovat výkon v organizaci, proto si tato oblast zaslouží více pozornosti. Organizace se může stát díky etickému selhání nevykonnou, proto vedoucí manažeři by měli aktivně podporovat etické ideály. Bláha a kol. (2013, s. 227) souhlasí a dále dodávají, že kultura v organizaci může mít pozitivní, ale i negativní podobu. Je vnímána jako soubor hodnot, představ, vztahů, přístupů a norem, odlišuje vhodné a nevhodné chování. Vždy je originální a specifická pro každou organizaci. Warrick (2017, s. 1) souhlasí a zdůrazňuje, že hlavním faktorem úspěchu organizace je opravdu její kultura. Organizační kultura může významně ovlivnit výkon a efektivitu společnosti, morálku a produktivitu zaměstnanců, schopnost přilákat, motivovat a udržet talentované lidi. Dále autor souhlasí

s míněním Ahmady (2016, s. 1), že mnoho lídrů si bohužel neuvědomuje významný dopad, který kultura může mít, jsou si vědomi, ale i ohromeni rozsáhlými a někdy protichůdnými dostupnými informacemi o kultuře, nebo nejsou dobře informováni o tom, jak efektivně budovat, ale i kulturu udržovat. Rozvoj kultury vyžaduje mnohem více, je proto důležité klást důraz na její důležitost. Matkó a kol. (2017, s. 1) na rozdíl od autorů vyzdvihují zejména aspekty motivace ve vztahu k organizační kultuře. Autoři tvrdí, že viditelné a neviditelné prvky organizační kultury mají vliv na výkon pracovníků. Sdílené hodnoty a znalosti zaměstnanců vedou k silné organizační kultuře. Čím lepší je organizační kultura, tím vyšší je úroveň motivace mezi zaměstnanci. Pokud v organizaci existuje silná organizační kultura s vděčností a uznáním vůči zaměstnancům, způsobí posílení motivace a zlepšení výkonu. Bláha a kol. (2013, s. 229) shrnují svůj přístup tím, že základním nástrojem pro vytváření organizační kultury je etické jednání. Proto musí být zaměstnanci přesvědčeni, že etické jednání je dobrá cesta a vyplatí se jim, musí ale být stanovena jasná a transparentní etická pravidla, která určují žádoucí chování všech zaměstnanců v dané organizaci.

2.3 Kompetence zástupce ředitele školy

Trojan, Trojanová a Puškinová (2018, s. 11) konstatují, že zástupce ředitele školy spadá buď pod střední management, či management vrcholový. Náplň pracovních činností zástupce je v plné kompetenci ředitele školy a jeho pozice není nikde legislativně vymezena.

Thumsová (2013, s. 33) charakterizuje pozici zástupce ředitele následujícím způsobem: „*Funkce zástupce ředitele je jednou z nejdůležitějších pozic v hierarchii školy. Zástupce je vedoucím pracovníkem, je manažerem, jehož základní činností je vedení lidí – pedagogických pracovníků.*“. Trojan, Trojanová a Puškinová (2018, s. 11-13) uvádí, že pozice ředitele školy není po teoretické, legislativní a výzkumné stránce ve školském managementu dostatečně ukotvena. Zástupce ředitele je pedagogickým pracovníkem. V rámci legislativy není tato pozice ukotvena, a proto do značné míry záleží na řediteli školy, jaké postavení bude mít zástupce v kontextu školy. Ředitel má právo vytvořit pozici zástupce školy na základě zákona o pedagogických pracovnících. Má při tom právo stanovit, zda bude na škole působit jeden nebo více zástupců. Trojan, Trojanová a Puškinová (2018, 41) dodávají, že pokud si ředitel zvolí více zástupců, musí každému z nich stanovit rozsah přímé pedagogické činnosti, a to podle jemu přidělených tříd. Puškinová (2014, s. 11) potvrzuje tvrzení autorů, že rozsah kompetencí zástupce ředitele školy záleží na rozhodnutí ředitele. Ředitel má možnost delegovat na zástupce řadu kompetencí, které směřují jak dovnitř, tak navenek školy. Rozsah delegovaných kompetencí by měl být uveden v organizačním nebo kontrolním řádu školy. Není však možné, aby mu svěřil všechny své kompetence.

Trojanová (2014, s. 16) uvádí, že na zástupce ředitele školy jsou kladené vysoké nároky. Důvodem je zejména skutečnost, že zástupce musí vykonávat vlastní práci a při tom ještě v případě nutnosti zastupovat ředitele školy. Profese zástupce ředitele školy je velmi náročná také proto, že je zástupce neustále v sociálních interakcích. Funguje jako mezičlánek mezi ředitelem školy a dalšími zaměstnanci školy. Mimo to je v kontaktu také s žáky, rodiči a partnery školy. Každodenní součástí jeho práce je budování sociálních kontaktů, což klade zvýšené požadavky na jeho sociální kompetence. Na druhou stranu je podle autorky nutné si uvědomit, že zástupce ředitele nemá konečnou odpovědnost za chod školy, jako je tomu v případě ředitele. Ředitel školy se většinou zaměřuje primárně na pedagogický proces a nemusí věnovat tolik pozornosti právním a ekonomickým aspektům řízení školy. Trojanová (2014, s. 51) vymezuje čtyři základní oblasti kompetencí, které by měl zástupce ředitele mít. Jedná se o osobnostní kompetence, sociální kompetence, manažerské kompetence a odborné kompetence. Šikýř (2014, s. 22) uvádí, že na základě výzkumu mezi řediteli školy, došlo

k sestavení žebříčku kompetencí, které by měl mít zástupce ředitele školy. Na základě výzkumu byl sestaven následující žebříček:

- **manažerské kompetence:** schopnost řídit ostatní;
- **osobnostní kompetence:** schopnost řídit sám sebe;
- **odborné kompetence:** schopnost řídit určenou oblast školy;
- **lídrovské kompetence:** schopnost vést ostatní;
- **sociální kompetence:** schopnost spolupracovat s ostatními.

Trojanová (2014, s. 16) klade důraz na osobnostní kompetence, které jsou podle jejího názoru nejdůležitější. Zástupce ředitele by měl být zodpovědný, spolehlivý, samostatný, vytrvalý, cílevědomý a loajální. Mimo to by měl být schopen kreativně myslet, zvládat psychickou zátěž a být schopen sebereflexe. Osobnost je v případě zástupce ředitele zcela zásadní, protože je vzorem pro všechny ostatní zaměstnance školy. Zástupce a ředitel školy by měli tvořit sehraný tým, a proto je nezbytné, aby osobnost zástupce řediteli vyhovovala. Pouze tak je možné zajistit, aby byla jejich spolupráce efektivní. Podle Trojanové, Trojana a Kitzbergera (2012, s. 86) jsou také sociální kompetence velmi důležité. Důvodem je skutečnost, že je zástupce v rámci své činnosti neustále v kontaktu s lidmi, řeší situace spojené s každodenním životem školy a je spojovacím můstkem mezi ředitelem a zaměstnanci školy. Zástupce ředitele by měl být podle autorů empatický. Velmi důležité také je, aby uměl jednat asertivně, protože musí mít u ostatních potřebnou autoritu. Měl by být schopen efektivně komunikovat se svým okolím a konstruktivně vyjednávat. S ohledem na náplň jeho práce by měl umět konstruktivně vyjednávat a řešit problémy a konflikty.

Trojanová (2014, s. 115) vymezuje manažerské kompetence, které by měl zástupce ředitele mít. Jedná se zejména o schopnost plánovat, vést tým, hodnotit zaměstnance a vést porady. Trojanová (2014, s. 16) mezi manažerské kompetence zástupce ředitele řadí schopnost plánovat, organizační dovednosti, schopnost motivovat zaměstnance a také kontrolní činnost. Posledním souborem kompetencí jsou podle Trojanové (2014, s. 16) kompetence odborné. Jedná se zejména o schopnost naplňovat školní vzdělávací program, znalost legislativních předpisů, organizaci chodu školy (sestavení rozvrhu, zajištění suplování) a správného vyplňování dokumentace. Trojanová (2014, s. 118) mezi odborné kompetence řadí také schopnost pracovat s didaktickou technikou, schopnost pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a schopnost pracovat s informační a komunikační technikou. Trojan, Trojanová a Puškinová (2018, s. 11) uvádí: „*zástupce ředitele školy nemá stanovenou žádnou vzdělávací povinnost v oblasti školského managementu, řízení organizace či vedení lidí ani před nástupem do funkce, ani během jejího vykonávání*“. Vzhledem k tomu, že je zástupce ředitele pedagogickým pracovníkem, platí pro povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Přestože není zástupcům stanovena povinnost vzdělávat se v oblasti školského managementu, je vhodné, aby se na rozvoj kompetencí souvisejících s výkonem jeho profese zaměřil. V rámci výzkumu zaměřeného na klíčové kompetence a vzdělávání zástupců ředitele školy sami zástupci uváděli, že mají zájem zejména o vzdělávání zaměřené na rozvoj kompetencí vedoucích pracovníků. Další významnou oblastí, na kterou by se mělo vzdělávání zaměřit je hospodaření a ekonomika školy. Stejně jako v případě ředitelů školy, také zástupcům ředitelů jsou nabízeny různé typy vzdělávacích aktivit. K dispozici jsou kurzy určené přímo pro zástupce. Významným zdrojem informací a podnětem pro další rozvoj je praxe a podněty by měly v tomto ohledu přicházet také od ředitele školy.

2.3.1 Rozvoj kompetencí

Mikuláščík (2015, s. 124) uvádí, že pro každého manažera je velmi důležité neustále na sobě pracovat a rozvíjet své kompetence. To samozřejmě platí také pro vedoucí pracovníky působící v oblasti školství. Cílem je při tom rozvoj dovedností a schopností, které by vedoucím pracovníkům umožnily efektivně řídit školu. Uplatňují při tom své profesionální myšlení a jednání. Obecně platí, že některé kompetence je snadnější rozvíjet než jiné. Záleží při tom nejen na charakteru rozvíjené kompetence, ale také na osobnostních vlastnostech dané osoby. Některé chování může člověk změnit, jiné přestat dělat a některé si osvojit. Významnou roli při tom hraje motivace, která jedince k rozvoji kompetencí vede. Veteška (2016, s. 29-30) s autorem souhlasí a dodává, že v praxi je možné se setkat s mnoha přístupy k rozvoji kompetencí vedoucích pracovníků. Ve všech případech je cílem za pomoci učení dosáhnout žádoucí změny v chování jedince. Obecně je nutné respektovat pravidla, která platí v případě vzdělávání dospělých. Primárně je nutné brát v úvahu, že dospělý člověk má již ustálené názory a vzorce chování, které se do procesu vzdělávání promítají. Také má vlastní životní zkušenosti, na kterých je možné stavět.

Do vzdělávacího procesu vstupují dospělí lidé s určitou motivací a očekávání o kvalitě a formě učebního procesu. Belz a Siegrist (2011, s. 84) zmiňují důležitost prvního kroku v rozvoji kompetencí a tím se stává posouzení úrovně již existujících kompetencí. Je velmi důležité vědět, jaký je výchozí stav, o který se opíráme. Následně je možné začít na rozvoji kompetencí pracovat. Vždy je však nutné určit, jaké úrovně by mělo být při na konci vzdělávacího procesu dosaženo. Mělo by být jasně vymezeno chování, které by si měl vedoucí pracovník osvojit. V podstatě tedy dochází k definování cílů, kterých chceme dosáhnout. Vlastní kontrola výstupů vzdělávacího procesu je pak založena na porovnání výchozího a konečného stavu.

Förodová a Juhánka (2018, s. 8-10) s autory souhlasí a zmiňují, že kompetence je možné rozvíjet pozorováním, na základě zkušeností a cíleným vzděláváním. Pro vedoucí pracovníky v oblasti školství je důležité orientovat se v nových poznatcích, rozvíjet své řídicí schopnosti, pečovat o svůj profesní růst, provádět pravidelně sebehodnocení a reflektovat svou činnost. Značný význam při tom má schopnost poučit se ze svých zkušeností a čerpat z okolního prostředí. Významnou roli hraje také schopnost sebereflexe. Mimo to by se měl vedoucí pracovník pravidelně účastnit aktivit v rámci dalšího vzdělávání a neměl by zapomínat ani na studium odborné literatury, článků a příslušných legislativních předpisů. Do oblasti cíleného rozvoje kompetencí patří různé druhy kurzů, seminářů a workshopů určených pro školská zařízení. Výhodou tohoto typu vzdělávání je možnost vybrat si kurz, který se zaměřuje na konkrétní téma. Zájemce o vzdělávání tak má možnost zaměřit se konkrétní oblasti v kompetenčním modelu a rozvíjet kompetence, které nejsou podle jeho názoru dostatečným způsobem rozvinuty. Nevýhodou tohoto způsobu vzdělávání je fakt, že na sebe jednotlivé kurzy nenavazují, témata se mohou překrývat a některé oblasti mohou být naopak zcela vynechány. Vhodnější tedy v tomto případě je tzv. funkční studium, které probíhá v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Studium určené vedoucím pracovníkům se zaměřuje na školský management, což zahrnuje právo, ekonomiku, psychologii, bezpečnost práce o ochrany zdraví zaměstnanců atd. Studium zahrnuje 350 hodin výuky a je ukončeno závěrečnou zkouškou.

Další možností je studium vysokoškolských vzdělávacích programů zaměřených na školský management. Mühlfeit a Costa (2017, s. 153) popisují, že v současné době se v rámci vzdělávání vedoucích pracovníků můžeme setkat s řadou trendů, které jsou založeny zejména na využití vzdělávacích metod realizovaných přímo na pracovišti. Jedná se hlavně o využití možnosti mentoringu, supervize, stínování, koučování atd. Tyto metody jsou velmi efektivní, protože jsou založené na individuálním přístupu a systematickém rozvoji kompetencí přímo v praxi. V případě vzdělávání vedoucích pracovníků v oblasti školství je velmi obtížné tyto

metody využít, což vyplývá z organizační struktury školy. Ředitel a zástupce ředitele jsou totiž často v rámci školy jedinými vedoucími pracovníky a není tedy nikdo, kdo by jim poskytoval potřebnou zpětnou vazbu a vedl by je.

2.4 Metodika

Tato podkapitola je rozdělena na část teoreticko-metodologickou a na část analytickou, ve které jsou popsány postupy zpracování této diplomové práce.

Teoreticko-metodologická část práce vychází z aktuálních a dostupných zdrojů, které se vztahují k zvolené problematice. V práci byla použita literatura od známých autorů zaměřujících se především na oblast kompetencí a školského managementu. Nejvíce bylo čerpáno od autorů Trojanové a Trojana, Armstronga, Průchy, Vetešky, Wágnerové, Lhotkové, Šikýře, Horváthové Šikýře a mnoho dalších. Bylo čerpáno např. i z vědeckého článku Journal of Public Affairs Education a časopisu Personel Psychology. V jednotlivých podkapitolách dochází k interpretaci různých autorů, ve kterých se autoři převážně shodují, vzájemně doplňují.

Analytická část práce v úvodu představuje základní školu, její organizační strukturu a pedagogické složení. Poté popisuje kompetence ředitele školy a kompetence jeho zástupců. V práci je popsána i odborná praxe, kterou praktikovala autorka práce v této základní škole v období od 2.11.2020 do 20.1.2021, a to za účelem stínování zástupců ředitele školy se zaměřením na jejich možné klíčové kompetence. Další část práce se zabývá kvantitativní výzkumnou metodikou. Pro kvantitativní výzkumné řešení bylo využito získávání dat pomocí dotazníkového šetření prostřednictvím internetového serveru survio.com. Další výzkumná metodika byla použita metoda kvalitativní, a to polostrukturované rozhovory uskutečněné se zástupci ředitele školy, a v neposlední řadě i s ředitelem školy.

Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření bylo prováděno v období od 26.5.2021 do 24.6.2021. Otázky v dotazníku vycházely ze studia odborné literatury a z dalších dostupných zdrojů a byly sestaveny v souladu s cílem této práce. Dotazník byl vytvořen prostřednictvím internetového serveru survio.com a následně byl distribuován formou emailu a odkazu v něm uvedeném na jednotlivé respondenty. Návratnost dotazníků byla 100 %. Úspěšnost vyplnění dotazníku byla pouze 42 %. Respondenti odpovídali anonymně a byli předem upozorněni na to, že výsledky z dotazníku se použijí pouze do této práce a zároveň budou využity jako forma zpětné vazby pro ředitele školy a jeho zástupce. Ředitel školy a zástupci se spolupodíleli na sestavování otázek v dotazníku, které vycházely z odborných zdrojů, ale zároveň byly přímo šité na míru jejich kompetencí. V rámci dotazníkového šetření byly stanoveny hypotézy, které byly potvrzeny nebo zamítnuty. Byly použity metody statistického zpracování: Chí-kvadrat test, Shapiro-Wilkov test normality, a jednovýběrový T-test.

Cílem šetření bylo ohodnocení jednotlivých kompetencí, a v závěru šetření identifikování klíčových kompetencí ředitele školy a jeho zástupců. Celkem bylo osloveno 47 členů pedagogického sboru, kteří jsou pod přímým vedením ředitele školy a mnozí z nich i pod vedením zástupců ředitele školy, v rámci organizační struktury. Respondenti jsou všichni pedagogové, kteří jsou zaměstnanci popisované základní školy. Pedagogický sbor je složen z pedagogů přípravné třídy, 1. a 2. stupně, vedoucí vychovatelky a vychovatele školní družiny, asistentů pedagoga a párových pedagogů asistujících pedagogům ve třídách 1. stupně. Respondenti odpovídali anonymně a byli předem upozorněni na to, že výsledky z dotazníku se použijí pouze do této práce a zároveň budou využity jako forma zpětné vazby pro ředitele školy a jeho zástupce. Dotazník byl rozdělen do čtyř až šesti oblastí kompetencí, kdy každá část se věnovala kompetencím zástupců a řediteli školy. Tyto oblasti se týkaly kompetencí sociálních,

odborných, manažerských a osobnostních. U ředitele školy navíc oblastí lídrovských a řízení a hodnocení edukačního procesu. Celkem bylo položeno 98 otázek, z nichž 3 otázky byly demografické, 16 otevřených a 79 uzavřených. V úvodu dotazníku jsou kladeny výhradně 3 otázky demograficko identifičnické, které byly pro ředitele a zástupce stejné. Tyto otázky se týkaly složení respondentů ve věku 20 – 59 let, a tvoří je 4 muži a 43 žen. Jedna z otázek klasifikovala respondenty podle délky trvající praxe na dané základní škole. 20 dotazovaných pracuje na této škole čtyři roky a více, 7 osob tři roky, 12 osob dva roky, 8 osob jeden rok. V navazující části dotazníku jsou již otázky uzavřeného charakteru, které se přímo zaměřují na výzkumnou problematiku, která se dotýká jednotlivých oblastí kompetencí, které by ředitel školy a jeho zástupci měli mít k vykonávání své práce. Odpovědi na uzavřené otázky vycházely z výběru 5 ti možností, zaměřovaly se na jednotlivé kompetence, jejich hodnocení. Respondenti mohli volit mezi škálami hodnocení: nadstandartní, vynikající, průměrná, nedostačující a možnost využít odpovědi nevím/nedokážu posoudit. V další části dotazníku se nachází otevřené otázky, ve kterých byli respondenti omezeni pouze na 500 slov. Otevřených otázek je celkem 16, pro každého šetřeného 4. Tyto otevřené otázky, daly prostor pedagogům popsat silné a slabé stránky zástupců a ředitele, mohli formulovat svoje doporučení na zlepšení stávajícího stavu. Poslední uzavřená otázka směřovala k identifikaci klíčových kompetencí, kdy seřazení odpovědi od respondentů, bylo sestaveno podle důležitosti vnímání kompetencí dle jejich pocitů. Výsledky z otevřených a uzavřených otázek jsou zpracovány a prezentovány formou slovních popisných odpovědí, místy podpořeny i grafy.

V dotazníku byly identifikovány klíčové kompetence ve čtyřech definovaných oblastech, a to **kompetence odborné** (vychází z profesního standardu). Zástupce řídí práci pedagogů a musí jejich práci rozumět), **kompetence sociální** (vychází z nutnosti řešení každodenních situací), **kompetence osobnostní** (představují zástupce především jako vzor pro pedagogy, ale i pro žáky. Je zde vnímán preferovaný styl řízení), **kompetence manažerské** (zajištění řízení metodického procesu).

V případě ředitele ještě další 2 oblasti, a to **kompetence lídrové** (strategické myšlení), **kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu**.

V případě hodnocení kompetencí, bylo použito následující kódování v tabulce 1.

Tabulka 1 Kódování pro hodnocení kompetencí

Nadstandartní	4
Výborná	3
Průměrná	2
Nedostatečná	1
nevím/nedokážu posoudit	0

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 1 popisuje jednotlivé škály hodnocení kompetencí, které byly očíslovány. Znamená to, že čím vyššího průměrného hodnocení respondentů v dané otázce získá, tím lépe byl od učitelů hodnocen. Hodnocení nevím/nedokážu posoudit bylo ze vzorku vyloučeno.

V každé oblasti kompetencí bude slovně popsán výsledek jednotlivých kompetencí a následně v písemném výstupu dané oblasti kompetencí bude identifikována jedna klíčová kompetence.

Metody výzkumu k identifikaci klíčových kompetencí byly využity základy popisné statistiky a spočítány průměry. V případě identifikace klíčové oblasti kompetencí byla vytvořena průměrová škála z otázek vázajících se k dané kompetenci (zařazení otázek spočívalo na změření vnitřní konzistence pomocí Cronbachova, L. (1951, s. 1-38), která ve všech případech přesáhla hodnotu 0,7).

K dosažení cíle práce byly stanoveny 3 hypotézy (každá úloha testování hypotéz je formulována tak, že proti sobě stojí dvě hypotézy, a to hypotéza H₀ (nulová) proti alternativní H₁):

H₁₀: Zástupci a ředitel dosahují v průměru výborných výsledků ve všech kompetenčních oblastech. (H₀: $m_i = 3$)

H₁₁: Zástupci a ředitel nedosahují v průměru výborných a lepších výsledků ve všech kompetenčních oblastech. (H₁: $m_i < 3$)

H₂₀: Zástupci a ředitel dosahují nejlepšího výsledku v klíčové kompetenci.

H₂₁: Zástupci a ředitel nedosahují nejlepšího výsledku v klíčové kompetenci.

H₃₀: Délka zaměstnání respondenta na této škole nemá vliv na schopnost ohodnocení jednotlivých kompetencí.

H₃₁: Délka zaměstnání respondenta na této škole má vliv na schopnost ohodnocení jednotlivých kompetencí.

K vyhodnocení statistických hypotéz byly použity jak parametrické, tak neparametrické metody testování. V případě testování první hypotézy byl prvně ověřen předpoklad normality pomocí Shapiro-Wilkova testu (1965, s. 591-611) a následně byl použit jednovýběrový t-test o střední hodnotě dle Hindlse (2007, s. 135). Druhá hypotéza spočívala na principu identifikace klíčové kompetence, která byla následně srovnána s volbou klíčové kompetence ze strany pedagogů. Třetí hypotéza se vyhodnotila pomocí Chí-kvadrát testu nezávislosti dle Hindlse (2007, s. 160), kde je podobně jako v předešlých testech požadavek na dodržení předpokladů, které jsou v tomto případě nezávislost pozorování a nutnost, aby alespoň 80 % očekávaných četností bylo větších než 5.

V závěru vyhodnocování uzavřených otázek bude následovat shrnutí výsledků ze všech uzavřených otázek, ve kterém bude identifikována jedna klíčová kompetence napříč všemi oblastmi kompetencí, vycházející z kompetenčního modelu ředitele a jeho zástupců. Závěrečná uzavřená otázka, týkající se vnímání důležitosti kompetencí ředitele a jeho zástupců bude vyhodnocena podle seřazení pořadí důležitosti. Vyhodnocení otevřených otázek bude mít pouze popisný charakter.

Polostrukturované rozhovory

Polostrukturované rozhovory byly vedeny s ředitelem školy a jeho zástupci těsně po zpracování výsledků z dotazníkové šetření, a to ve dnech od 28.6.2021 do 30.6.2021.

Rozhovory jsou provedeny na zkoumané základní škole a jednotlivé odpovědi jsou zaznamenány nahrávacím zařízením a posléze přepsány s využitím programu Microsoft Word 2016 a jsou přílohou 7, 8, 9 a 10 této práce. Cílem rozhovorů bylo zjistit, zda výsledky z dotazníků jsou řediteli a zástupcům srozumitelné a staly se zároveň efektivní formou zpětné vazby od pedagogů, nejen za účelem identifikování klíčových kompetencí. Všem šetřeným budou doporučeny návrhy, jak zlepšit stávající situaci v základní škole, která se týká kompetencí jak u ředitele, tak zástupců.

Ředitel školy je ředitelem na této základní škole od roku 2015, kdy vyhrál konkurzní řízení na pozici ředitele školy. Konkurzní řízení probíhalo dne 29.6.2015. Přihlásilo se celkem

5 uchazečů, samotného konkurzu se zúčastnili pouze 3 kandidáti. 13.7. 2015 byl ředitel školy jmenován do této pozice. S účinností a nástupem od 1.8.2015. Stal se zároveň ředitelem školy mateřské, která se nachází nedaleko školy základní. Tuto pozici vykonává poprvé, dříve pracoval jako pedagog 4 roky na jiné základní škole, kde vyučoval na 2. stupni dějepis a český jazyk. V současné době končilo jeho ředitelské období, a tak na jeho žádost bylo vypsáno zřizovatelem školy nové konkurzní řízení. Uchazeči měli možnost do 26.3.2021 podat přihlášku. 4.5.2021 poté probíhalo konkurzní řízení, kam se přihlásil pouze jeden uchazeč, a to současný ředitel základní školy. Hned v ten den byl řediteli oznámen výsledek. Jelikož se nikdo nepřihlásil, neměl žádného konkurenta. Svoji pozici i tak úspěšně obhájil před komisí, která zkonstatovala, že ředitel za dobu svého fungování dozrál, posunul se ve svém oboru a zároveň se mu podařilo naplnit své představy, které prezentoval na prvním konkurzním řízení. Tím, že obhájil svoji pozici, jeho ředitelské období se prodloužilo na dalších 6 let. V současné době je i třídním učitelem třídy na 1. stupni, kde vyučuje OSV a anglický jazyk. Celkem 6 hodin přímé pedagogické činnosti týdně. **Zástupci ředitele** provozují 11 hodin týdně přímou pedagogickou činnost, která spočívá ve výuce jak na prvním (1.-5.třída), tak na druhém stupni (6.-9.třída). Všichni tři zástupci na této základní škole pracují již 6 rokem, stejně dlouhou dobu jako ředitel školy. **Zástupce číslo 1** je na pozici zástupce ředitele školy již od prvního okamžiku jeho nástupu do zaměstnání. Učí na druhém stupni, a to předmět OSV (osobnostní a sociální výchova). **Zástupce číslo 2** je od prvního nástupu do zaměstnání zároveň statutárním zástupcem ředitele školy. Je pedagogem na prvním, i druhém stupni. Učí předmět ICT (informační a komunikační technologie), ale i matematiku Hejného metodou. **Zástupce číslo 3** je zástupcem ředitele druhým rokem. 4 roky byl pouze pedagog, a to pouze na prvním stupni a zároveň je po celou dobu třídním učitelem třídy na 1. stupni. Na prvním stupni vyučuje český jazyk, matematiku Hejného metodou, SCI (science-výuka přírodovědných poznatků) a OSV. Před započítáním rozhovorů měli dotazovaní k dispozici výsledky z dotazníkového šetření, a tudíž měli dostatek času a prostoru se následně k problematice vyjádřit. Rozhovory probíhaly v soukromí v kanceláři ředitele školy a v kanceláři zástupců ředitele, v odpoledních hodinách a s každým dotazovaným trval okolo 60 ti minut. Cílem rozhovorů bylo získat jedinečnou výpověď, kdy tazatel používal co nejméně předdefinované otázky a přistupoval ke všem dotazovaným individuálně. Obsahem rozhovorů bylo kladení otázek, 11 pro zástupce ředitele a 13 pro ředitele školy, zaměřujících se nejen na identifikaci klíčových kompetencí ředitele školy a jeho zástupců. Otázky vycházely z výsledků dotazníkového šetření s pedagogy školy, směřovaly k ověření, zdali identifikovatelné klíčové kompetence jsou v souladu s tím, jak je vnímají sami zástupci, ale i ředitel školy. Zástupci i ředitel měli příležitost vyjádřit se k jednotlivým otevřeným odpovědím od respondentů, kdy některé je velmi překvapily.

Závěrem analytické části byly shrnuty výsledky šetření a identifikovány klíčové kompetence ředitele školy a jeho zástupců. Poté byla zástupcům a řediteli školy navrhnutá doporučení, která vychází z výsledků dotazníkové šetření a polostrukturovaných rozhovorů. Řediteli školy byly doporučeny i změny v organizační struktuře školy, pro zlepšení stávajících procesů, a to prostřednictvím změn procesů v samotném řízení organizace.

3 Analytická část práce

V úvodu analytické části práce je popsána základní škola, její organizační struktura a pedagogické složení. Poté jsou popsány kompetence ředitele školy a jeho tři zástupců. Další část popisuje odbornou praxi, která byla praktikována na této základní škole za účelem stínování pozic zástupců ředitele. Cílem práce je identifikování klíčových kompetencí ředitele školy a jeho zástupců. Tohoto cíle je dosaženo výzkumem v závěru analytické práce, a to pomocí dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů.

3.1 Představení základní školy

V roce 2003 se malá venkovská základní škola, spojila s mateřskou školou a vytvořila tak jeden společný právní subjekt – ZŠ a MŠ XXX (2014). Počet obyvatel v obci, ve které se škola nachází, dle Českého statistického úřadu čítá kolem 3390 osob (ČSÚ, 2019). Zřizovací listina příspěvkové organizace ZŠ a MŠ XXX obce YYY byla vydaná v souladu s ustanovením § 35 a § 84 odst. 2 písm. d) zákona č. 128/2000 Sb., o obcích, ve znění pozdějších předpisů, ustanovením § 27 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů a ustanovením § 178 a § 179 zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, schválená Zastupitelstvem obce YYY usnesením ze dne 19.6.2014 (ZŠ XXX, 2014).

Nová základní škola XXX byla otevřena 4. září 2017 a jejím hlavním je „Škola s jasnou myslí a otevřeným srdcem“. Vzdělávání žáků v této škole je charakteristické tím, že není směřováno pouze k výsledku, ale děti jsou vedeny k samostatnosti, aby uměly podávat zpětnou vazbu, vzájemně si pomáhat, vyhledávat informace a následně je umět i použít. Děti jsou podporovány k otevřenosti, k asertivnímu chování a jednání. Pedagogové jsou k dětem otevření, respektují osobnosti dětí a individuálně k nim přistupují. Vytváří pro ně bezpečné a naslouchající prostředí, plné důvěry. Atmosféra ve škole působí přátelsky, a to zejména díky týmové spolupráci. Vztahy ve škole mezi žáky nebo pedagogy jsou budovány na demokratických principech s tím, že jsou jasně daná pravidla, která jsou pro všechny stejná. Každý je zodpovědný za své činy, má prostor se svobodně vyjadřovat a podílet se na rozhodování. Školní řád je tvořen pedagogy, žáky, ale i rodiči. Pravda, láska a úcta mohou vyznít jako prázdné pojmy, ale na této škole se stávají absolutními hodnotami (ZŠ XXX 2017). Ke dni 1.9.2021 čítá škola 466 dětí, pedagogických zaměstnanců 47 a nepedagogických zaměstnanců 21. Od 1.9.2020 byla základní škola nucena rozšířit své pole působnosti a díky nedostatku prostoru v budově školy pro budoucí žáky prvních tříd využila původní budovu základní školy, která se nachází v obci, ZŠ ZZZ. Jde tedy o odloučené pracoviště. Žáci prvních tříd bezprostředně po skončení výuky dochází do nové budovy školy na oběd a poté plynule přechází na odpolední zájmové vzdělávání, které je poskytnuto prostřednictvím školní družiny.

Filozofie školy

Veškeré konání ve škole je nazíráno z hlediska hodnot, které škola vyznává. Žákům je předávána co největší zodpovědnost za výsledky vlastního vzdělávání, mohou si vybírat volitelné předměty, rozhodovat o vlastních projektech. Volí „hloubku“ znalostí, kterou chtějí v daných oblastech získat. Žáci jsou vedeni k tomu, aby dělali svobodná rozhodnutí a za ně převzali zodpovědnost. Jsou předem seznámeni s možnými důsledky dané volby, znají pravidla fungování a jednání ve škole, která platí bez rozdílu pro všechny. Učí se nést zodpovědnost nejen na sebe, ale také kolektiv třídy, do které patří. Všichni jsou podporováni v tom, aby se naučili oceňovat sami sebe a mít sami sebe rádi. Pouze sám se sebou vyrovnaný a sebevědomý

člověk je schopen přijmout a ocenit druhé včetně jejich nedostatků a také přijmout kritiku. Celkové hodnocení žáků není tvořeno pouze na základě jejich znalostí, ale také dovedností, jednání, pokroku, kterého dosáhli. Hodnocení nevychází pouze od pedagogů, ale probíhá i mezi žáky vzájemně, kdy si poskytují zpětnou vazbu ke svému jednání, výsledkům práce. Učí se kritiku nejen přijímat, ale i nabízet příjemnou formou ostatním tématu na změny či zlepšení. Vztahy ve škole (mezi žáky i mezi pedagogy) jsou budovány na demokratických principech. Všichni jsme si rovni, pro všechny platí stejná pravidla. Všichni se mohou podílet na rozhodování (ať už přímo či nepřímo), hlas každého má stejnou váhu. Máme možnost se svobodně vyjádřit. Pravda, láska a úcta k druhému nejsou jen prázdné pojmy, ale absolutní hodnoty. Mezi hodnoty školy patří pravda (jasná mysl), láska (dobré vztahy) a demokracie (svoboda, zodpovědnost). Všechny tři oblasti hodnot jsou si rovny a vzájemně se doplňují. Svoboda není stavěna nad respekt a vztahy a pravda nad svobodné rozhodnutí. Hodnoty tvoří harmonický celek, který ukazuje, jak jsou vzájemně propojeny, jak je usilováno o jejich rozvoj a jak se s nimi pracuje.

3.1.1 Organizační struktura školy a její vedení

Podle organizačního schématu této základní školy v příloze 1 existují tři stupně řízení. Vedení školy se skládá z ředitele školy a jeho tří zástupců. Ředitel jako představitel top managementu řídí, kontroluje zástupce a všechny zaměstnance ZŠ a MŠ. Zástupci mají své kompetence a řídí podřízené zaměstnance. Zástupci ředitele podle schématu řídí vedoucí vychovatelku školní družiny a školního klubu, vedoucí ŠPP (školní poradenské centrum), administrativní asistentku, hospodářku, vedoucí školní jídelny a školníka. Poté dále všichni tři řídí garanty všech předmětů na prvním, ale i druhém stupni, učitelé ZŠ a asistenty pedagogů. V další linii organizace, se nachází ŠPP, vedoucí školní družiny a klubu, vedoucí školní jídelny a školník. ŠPP řídí výchovné poradce, metodika prevence, speciální pedagogy a školní psychology. Vedoucí vychovatelka řídí vychovatelky školní družiny a školního klubu, vedoucí školní jídelny řídí kuchařky, pomocné síly ZŠ a MŠ a administrativní asistentku, školník ZŠ má na starosti pomocného školníka, uklízečky a vrátného.

3.2 Popis kompetencí ředitele školy

Kompetence ředitele a jeho tří zástupců jsou k dispozici v písemné formě všech pedagogům školy a nachází se ve složce s názvem „Manuál pro učitele“, která je uvedena v příloze 2. Tento manuál sestavil ředitel školy a slouží jako pomůcka pro začínající, ale i stávající učitele, aby se dobře orientovali ve všech procesech školy.

Kompetence ředitele školy se vyskytují v oblastech: lídrovských, manažerských, sociálních, osobnostních, odborných, v řízení a hodnocení edukačního procesu.

Ředitel školy - souhrn jeho kompetencí

Ředitel školy řídí a kontroluje 3 zástupce, řídí MŠ, která se nachází nedaleko základní školy. Řídí pedagogický proces a kontroluje jeho kvalitu. Zpracovává plány vzájemných hospitací učitelů a kontroluje je. Vede pedagogické hospitace. Řídí začínající učitele a uvádějící učitele. Zajišťuje profesní rozvoj zaměstnanců, nabízí koučink. Provádí poradenství v oblasti pedagogické a výchovné. Komunikuje se zřizovatelem, rodiči a reprezentuje školu navenek. Připravuje a koordinuje tvorbu rozpočtu školy, kontroluje čerpání rozpočtu, zajišťuje ekonomický provoz školy, schvaluje nákupy potřeb, které pedagogové potřebují ke své práci. Stará se o správu budovy školy. Zajišťuje personální obsazení ve škole. Řídí a koordinuje školní

poradenské pracoviště, schvaluje třídní a školní akce. Přípravuje a koordinuje tvorbu výroční zprávy školy. Kontroluje hodnocení a klasifikaci žáků a přiděluje „zvláštní úkoly“.

3.3 Popis kompetencí zástupců ředitele školy

Kompetence zástupců ředitele školy se vyskytují v oblastech: manažerských, sociálních, osobnostních a odborných.

Zástupce číslo 1 – souhrn jeho kompetencí

Mezi stěžejní kompetence zástupce patří řízení a kontrola přípravy a organizace volnočasových aktivit žáků (kroužky). Koordinuje pronájemy prostor v budově školy. Vyhledává dotační příležitosti, komunikuje s ostatními školskými zařízeními, koordinuje a eviduje tvorbu žádostí. Řídí a kontroluje průběh čerpání a plnění získaných dotačních titulů. Plánuje, řídí a kontroluje celoškolské a mimoškolské akce. Spolupracuje s externími subjekty. Zabývá se estetikou školy. Řídí a kontroluje jednotnou formu komunikace školy navenek. Vede kariérní poradenství a žákovský parlament. Podrobné kompetence jsou uvedeny v příloze 3.

Zástupce číslo 2 – souhrn jeho kompetencí

Jeho hlavní náplní práce je organizační zajištění výuky. Organizuje suplování za nepřítomné učitele, eviduje pracovní dobu všech pedagogů, stará se o vedení elektronické třídnice a její bezproblémové fungování. Řídí interního ICT pracovníka, spolupracuje s externím správcem ICT/web, spolupráce/komunikace se správcem počítačové a tiskové techniky, koordinace správy ICT techniky. Kontroluje omlouvání absence. Po stránce organizační schvaluje třídní akce. Zároveň se stará o prostředí Office 365, které slouží zejména pro distanční výuku. Eviduje školní, třídní akce a účast žáků na akcích. Spolupodílí se na tvorbě výroční zprávy. Kontroluje vedení a obsah dokumentace u pedagogů. Vede fond učebnic. Koordinuje předání pedagogické dokumentace a informace o žácích, kteří přestupují na jinou školu. Spolupracuje s ŠPP (školní poradenské pracoviště). Stará se o cestovní příkazy. Tiskne vysvědčení. Má nejvíce kompetencí ze všech zástupců, které jsou podrobně uvedeny v příloze 4.

Zástupce číslo 3 – souhrn jeho kompetencí

Její hlavní náplní je zpracovávání ŠVP (školní vzdělávací program) pro celý první stupeň. Vede komunikaci s rodiči prvního stupně, a to v oblasti ujasnění průběhu vzdělávání. Zástupkyně je současně třídní učitelkou čtvrté třídy. Od pondělí do středy vede metodické porady pro první až čtvrté třídy a zároveň učí ve své třídě 11 hodin týdně. V pátek bývá součástí porad školní družiny. Zajišťuje metodické vedení pedagogů 1. stupně a koordinuje začínající a uvádějící učitele. Organizuje komisionální přezkoušení a opravné zkoušky žáků, klasifikuje v náhradním termínu a osvobozuje od výuky. Přípravuje vysvědčení a koordinuje jeho tvorbu. Přípravuje zápisy do ZŠ a schůzky s 1. ročníkem. Vede archivaci dokumentů školy. Podrobné kompetence jsou uvedeny v příloze 5.

3.3.1 Popis písemného výstupu z odborné praxe

Praxe byla vedena za účelem seznámení se s kompetencemi zástupců ředitele a zaměřena na vybrané kompetence zástupců, které se týkají zejména jejich manažerských dovedností. Studentka své pozorování porovnávala se získanými teoretickými znalostmi a zároveň

vycházela i z praktických zkušeností, které nabyla během své profesní kariéry na vedoucí pozici. Odborná praxe probíhala průběžně u všech zástupců, v různých časových úsecích. Všichni tři zástupci sdílejí jednu místnost, která sousedí s kanceláří ředitele školy, což bylo pro studentku velkou výhodou, a to zejména při pozorování jejich vzájemné komunikace, spolupráce, sdílení, a poskytování zpětné vazby. Studentka byla součástí porad vedení, které probíhaly vždy v pondělí před poradou pro všechny pedagogy školy. Nahlédla tak do přípravy, rozdělení rolí zástupců a struktury obsahu porad. V rámci pracovního úvazku zástupci vykonávají i přímou pedagogickou činnost (11 hodin týdně), která obnáší výuku ve třídách prvního a druhého stupně, u kterých studentka nebyla přítomna. Zástupci mají rozdílný začátek, průběh a konec pracovní doby, svoji přímou pedagogickou činnost v době nouzového stavu spojeného s nemocí COVID 19, průběžně vykonávali distanční formou. Kromě přímé pedagogické činnosti zástupců, studentka měla možnost poznat téměř všechny jejich ostatní kompetence (náplně pracovních činností).

Zástupce číslo 1

U zástupce ředitele číslo 1 byly vybrány ty kompetence, které se týkaly řízení, plánování, komunikace, koordinace, organizace, kontroly a kariérního poradenství.

Zástupkyně zasvětila studentku do získaných dotací, které škola realizovala v roce 2019/2020. Jednalo se o projekty, které jsou podrobněji popsány v přílohách 2-5. Zástupkyně řídí Žákovský parlament (příloha 6), kdy každé pondělí od 7:30 hodin se v aule v budově ZŠ schází děti, které jsou zvoleny do parlamentu ze všech tříd školy. Studentka byla přítomná u těchto setkání, měla možnost nahlédnout do aktivity dětí, které byly zástupkyní a jednou učitelkou koordinovány. Byla seznámena s nabídkami kariérního poradenství pro žáky 8 a 9 tříd (příloha 7), kdy toto poradenství bylo realizováno v rámci besed, kdy žáci měli možnost říct své přání, na které střední školy by se chtěli podívat. Žákům bylo umožněno poznat některá povolání osobně. Například v budově ZŠ si mohli vyzkoušet práci v kuchyni-mytí nádobí, vaření, servírování oběda. Studentka měla dále možnost sledovat komunikaci s lektory z externích zdrojů, kteří provozovali v budově ZŠ své aktivity pro děti ze všech ročníků. Kvůli nouzovému stavu, kdy nebylo možné tyto aktivity vykonávat, zástupkyně domlouvala náhradní termíny, navrhovala rodičům kompenzace za neuskutečněné zájmové kroužky. Komunikovala s lektory a nabízela možnosti řešení, které by byly vyhovující pro všechny zúčastněné strany. Seznam volnočasových aktivit je uveden v příloze 8. Studentka asistovala při přípravě dotazníků, kdy jejich cílem bylo zjistit spokojenost rodičů s distančním vzděláváním. Dále spolupracovala při sestavování kritérií pro žáky celé školy, která se týkala sebehodnocení. Toto sebehodnocení bude součástí vysvědčení pravděpodobně až v závěru školního roku. Celoškolní akce v době odborné praxe byly zrušeny, díky přijatým krizovým opatřením (COVID 19).

Zástupce číslo 2

U zástupce ředitele číslo 2 se studentka zaměřila na kompetence, které se týkaly zejména organizace, plánování a kontroly. Od 7:30 hodin každý den byla k dispozici prioritně zástupci č 1, kdy pozorovala jeho zajišťování suplování za nepřítomné kolegy, kteří se omluvili mnohdy i těsně před začátkem vyučování (překážka na cestě do zaměstnání, pracovní neschopnost, OČR-ošetřování člena rodiny). Studentka tak měla možnost být součástí organizace zajištění suplování, které spočívalo zejména v komunikaci, ověřování, časových možností ostatních pedagogů, kteří měli stanovenou suplovací pohotovost. Stalo se také, že suplující pedagog také nebyl přítomen a zástupce musel mít přehled o tom, koho může ještě oslovit. Nastala situace, kdy musel sloučit třídy, protože neměl žádného učitele k dispozici. Studentka pomáhala vyvěsit

na nástěnky do malé i velké sborovny aktuální informace, které se týkaly celého týdne (změna v suplování, dozorů na chodbách, třídní akce, školní akce). Během dopoledne nahlížela do vedení dokumentace, sledovala evidenci pracovní doby zaměstnanců. Sledovala zástupce v podporování žáků a pedagogů, kteří měli problém s připojením do Teams na distanční vzdělávání. Na konci týdne spolu se zástupcem kontrolovali školní dokumentaci, zdali pedagogové doplnili včas své zápisy z vyučovacích hodin, absenci žáků, třídní akce apod. Pokud nedoplnili, byli kontaktováni nejprve písemnou formou, při nesplnění ústní formou. V průběhu ledna pozorovala přípravu vysvědčení k tisku, kdy zástupce kontroloval správnost údajů všech žáků 1. a 2. stupně.

Zástupce číslo 3

Kompetence zástupkyně číslo 3, na které se studentka zaměřila, bylo metodické vedení celého 1. stupně a koordinace začínajících a uvádějících učitelů. Metodické vedení pedagogů 1. stupně spočívá ve vedení pravidelných porad, které probíhají s pedagogy daných ročníků. Na poradách zástupkyně vychází z podkladů, které mají učitelům pomáhat v jejich práci. Povídají si a plánují, co bude náplň práce na nadcházející dny, týdny, měsíce. Díky nouzovému stavu organizují i distanční výuku, poskytují si zpětnou vazbu. Pro 1. třídy (tři třídy) a 2. třídy (tři třídy) jsou porady vedeny jednou týdně, pro 3. třídy (tři třídy) jsou porady vedené jednou za 14 dní, pro čtvrté třídy (tři třídy) jednou za tři týdny a pro páté třídy (dvě třídy) porady pravidelně vedeny nejsou, jsou vedeny podle potřeb. První třídy nejsou součástí budovy školy (ZŠ XXX), ale nachází se v původní budově ZŠ ZZZ, necelý kilometr od ZŠ XXX.

Přínos odborné praxe na pozicích zástupců ředitele

Odborná praxe se stala velkým přínosem pro studentku, a to zejména ve zjištění, že studium na VŠEM ji teoreticky vybavilo vědomostmi a znalostmi tak, že je úspěšně aplikovala v praxi. Kompetence všech zástupců ředitele se tak staly pro ni lépe uchopitelné. Výhodou byl i fakt, že studentka v této základní škole pracuje na pozici vedoucí vychovatelky, kdy její náplň práce se opírá o manažerské dovednosti, které se týkají řízení, vedení, plánování, organizace, koordinace, rozhodování, komunikace, kontroly a hodnocení. Zástupci kromě svých kompetencí vedou přímou pedagogickou činnost, která obnáší i přípravu na výuku, vedení vyučovací hodiny, kontrolu a hodnocení žáků. Studentka tak nahlédla do jejich organizace pracovního času, kdy na jedné straně jsou pedagogy a na straně druhé zástupci ředitele. Dvě různé pozice, které probíhají současně každý pracovní den. Nejvíce se obohatila u zástupců číslo 1 a 3, a to proto, že jejich náplň práce i v době nouzového stavu byla přizpůsobena měnícím se podmínkám, dala se vykonávat distančně, nebyla přerušena. Náplň práce u zástupce číslo dvě byla vedena často telefonickou, písemnou komunikací a v době nouzového stavu nemohly být praktikovány aktivity, které patří mezi klíčové kompetence zástupce. Jako například mimoškolní akce, zájmové činnosti pro žáky školy vedené externími subjekty, zajišťování pronájmu prostor, které jsou pro praktikování mimoškolních aktivit podstatné. Studentka měla možnost ale nahlédnout do oblasti procesu získávání dotací a do způsobů kontroly, zdali jsou dotace efektivně využívány.

Přínos ze společných kompetencí všech zástupců

Studentka si objasnila, proč se některé kompetence totožně vyskytují u více zástupců. Řízení a kontrolu výchovně vzdělávacích činností mají v kompetenci zástupci číslo 2 a 3. Jeden se stará o písemnou formu (vedení dokumentace, zápis obsahu výuky) a druhý řídí celý proces

výchovně vzdělávacího procesu. Od plánování, řízení, vedení, koordinace, kontroly a hodnocení. Spadají sem zmíněné metodické porady a koordinace začínajících a uvádějících učitelů. Oba zástupci spolupracují a kontrolují postup tohoto procesu. Oba zároveň vedou kalendáře akcí, jelikož zástupce číslo 3 má v kompetenci zejména první stupeň, předává tak informace o plánovaných akcích učitelů zástupci číslo 1 a oba ladí, zdali tyto akce se mohou uskutečnit, zda jsou v souladu s ročním plánem školy, na kterém se podílí celé vedení před začátkem školního roku. Oba zástupci kontrolují klasifikaci žáků a to proto, že zástupce číslo 3 připravuje podklady a zástupce číslo 2 pak vysvědčení chystá k tisku. Probíhá zde dvojitá kontrola. Spolupracují i na přípravě dokumentů ke skartaci a archivaci, kdy je nutné, aby měli přehled, co se musí archivovat a co naopak nemusí. Studentkou bylo zjištěno, že ačkoli mají oba zástupci v kompetencích zmíněno vedení spisů a úkonů dle správního řádu, tuto činnost provádí pouze zástupce číslo 3.

Všichni tři zástupci se podílí na tvorbě vnitřních norem, kam spadá například vnitřní školní řád, výroční zpráva. O školní web se průběžně starají všichni tři, nicméně realizaci změn provádí pouze ředitel školy.

3.4 Výsledky provedeného výzkumu

V této části práce budou popsány výsledky z provedeného výzkumu, které vedly k naplnění cíle práce. Bylo použito dotazníkové šetření a polostrukturované rozhovory. Znění dotazníkového šetření se nachází v příloze 6.

3.4.1 Výsledek dotazníkového šetření kompetencí ředitele školy

Celkem bylo položeno 28 otázek, z nichž byly 4 otevřené.

Kompetenční model šesti základních kompetenčních oblastí u ředitele školy

Kompetence ředitele školy jsou velmi podobné kompetencím zástupců, a to v oblastech kompetencí sociálních, osobnostních a manažerských. Liší se pouze odborné kompetence, které jsou vázány směrem k funkci. Dále jsou přidány dvě kompetence, a to lídrové, které spočívají zejména ve strategickém myšlení a kompetence v hodnocení a řízení edukačního procesu.

Uzavřené otázky se zaměřily na jednotlivé oblasti kompetenčního modelu.

Popis výsledků odborných kompetencí vzhledem k funkci. V této oblasti kompetencí se zaměřovaly otázky na znalosti právních a ekonomických předpisů, znalost školského kontextu a komunikační schopnosti. Zdali ředitel školu řídí v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy respondenti odpovídali ve 23 případech výborně, 12 nedokázalo posoudit, 10 ohodnotilo průměrně, 2 nadstandardně. Ve znalosti školského kontextu, kdy ředitel sleduje vývoj ve školství a dokáže znalosti vhodně implementovat, respondenti ohodnotili 26 výborně, 9 nadstandardně, 7 průměrně a 5 nedokázali ohodnotit. Komunikační schopnosti se členy týmu, ale i s partnery školy byly ohodnoceny 18 průměrně, 15 výborně, 10 nadstandardně a 4 respondenti nedokázali posoudit.

Výstupem z výsledků odborných kompetencí bylo zjištěno, že v odborné kompetenci dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 80 (Znalost školského kontextu) s průměrným hodnocením 3,048.

Popis výsledků sociálních kompetencí. Otázky se zaměřovaly na řešení konfliktů a zvládání odporu, sestavování týmů, spolupráce s partnery, ale i akceptování podmínek. Zda ředitel řeší konflikty otevřeně a rychle a umí zvládat odpor ke změnám, respondenti hodnotili 18 výborně, 17 průměrně, 9 nadstandardně, 2 nedokázali posoudit a 1 respondent vnímá tuto kompetenci

u ředitele jako nedostačující. Jak umí sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy 20 dotazovaných domnívá, že výborně, 8 nadstandardně, 8 průměrně a 11 respondentů tuto kompetenci nedokáže posoudit. V otázce spolupráce s partnery školy nedokázalo posoudit 20 respondentů, 18 ji považuje za výbornou, 4 nadstandardní a 4 jako průměrnou. 1 respondent ji vnímá jako nedostatečnou. Zda ředitel akceptuje podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem, se 25 dotazovaných domnívá, že výborně, 11 nedokázalo posoudit, 6 nadstandardně a 5 průměrně.

Výstupem z výsledků sociálních kompetencí bylo zjištěno, že dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 85 (Akceptování podmínek) s průměrným hodnocením 3,028.

Popis výsledků osobnostních kompetencí. Otázky v těchto kompetencích se zaměřovaly na time management, seberozvoj a schopnost sebereflexe, zda umí přijímat rozhodnutí a je schopen pracovat se stresem. 25 respondentů nedokázalo posoudit, zda si umí ředitel rozvrhnout svůj čas, zda stíhá svojí práci. 11 respondentů tuto kompetenci ohodnotili průměrně, 8 výborně, a 3 nedostatečně. Zdali se sebevzdělává a dokáže poučit z vlastních chyb, 24 respondentů nedokáže posoudit, 17 tuto kompetenci hodnotí jako výbornou, 5 průměrnou a 1 nadstandardní. Co se týče práce pod časovým tlakem, 15 výborně, 13 nedokáže posoudit, 11 průměrně, 6 nadstandardně a 2 nedostatečně. Schopnost se rozhodovat a nést za svá rozhodnutí důsledky 23 výborně, 11 průměrně, 6 nadstandardně, 5 nedokáže posoudit a 2 nedostatečně.

Výstupem z výsledků osobnostních kompetencí bylo zjištěno, že v kompetenci osobnostní dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 87 (Seberozvoj a schopnost sebereflexe) s průměrným hodnocením 2,83.

Popis výsledků manažerských kompetencí. Otázky se zaměřovaly stanovení strategie, personální činnosti, zajištění zdrojů a chod systému. Zda ředitel stanoví strategii, umí pojmenovat změřitelné cíle, které jsou v souladu s vizí školy, hodnotí 29 respondentů výborně, 8 průměrně, nedokázalo posoudit 7 respondentů a 3 nadstandardně. Jak hodnotí dotazovaní personální činnosti ředitele, které spočívají ve výběru zaměstnanců, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuje kritéria a pečuje o další rozvoj pracovníků, hodnotí respondenti 21 výborně, 13 průměrně a 11 nadstandardně, 2 nedokázali posoudit. V zajišťování finančních zdrojů pro školu mimo rozpočet prostřednictvím projektů a grantů byl ředitel ohodnocen 25 respondenty výborně, 14 nedokázalo posoudit, 5 průměrně, 3 nadstandardně. Zdali umí správně vykonávat všechny manažerské funkce pro optimální chod systému, bylo respondenty ohodnoceno 17 výborně, 15 průměrně, 5 nadstandardně a 5 nedokázalo posoudit.

Výstupem z výsledků manažerských kompetencí bylo zjištěno, že v kompetenci manažerské dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 91 (Personální činnosti), s průměrným hodnocením 2,956.

Popis výsledků lídrovských kompetencí. V této oblasti kompetencí, byly kladeny čtyři otázky na sestavení a naplňování vize, stanovení priorit, prezentaci a propagaci školy a na motivaci pracovníků. Zda dokáže ředitel sestavit vizi, která odpovídá potřebám školy. 26 respondentů stanovení vize ohodnotili výborně, 14 nadstandardně, 6 průměrně a 1 nedokázal ohodnotit. Co se týče priorit ředitele, jestli si umí nastavit důležitost a správně se rozhodnout byly tyto kompetence ohodnoceny 27 výborně, 11 průměrně, 4 nedokázali posoudit, 3 nadstandardně a 2 nedostatečně ohodnotili tuto kompetenci. Prezentování a propagace školy 25 respondentů ohodnotilo výborně, 16 respondentů vnímá tuto kompetenci u ředitele jako nadstandardní, 4 průměrně a 2 nedokázali posoudit. Motivace zaměstnanců je ohodnocena 25 hlasy výborně, 10 průměrně, 9 nadstandardně, 2 nedokázalo posoudit a 1 hlas ohodnotil nedostatečně.

Výstupem z výsledků z lídrovských kompetencí bylo zjištěno, že v kompetenci lídrové dosáhl nejvyššího hodnocení v otázce 73 (Prezentace a propagace školy (propaguje

a zviditelňuje školu na veřejnosti, je hercem, principálem a jeho vystupování ovlivňuje chod školy), průměrné hodnocení je 3,267.

Popis výsledků kompetencí řízení a hodnocení edukačního procesu. V této oblasti kompetencí byly kladeny čtyři otázky na plánování kurikula, evaluace procesu, implementaci nových poznatků a na využití zpětné vazby pro zlepšení procesu. V otázce naplánování a implementace ŠVP, které odpovídá dané škole, ale i žákům, byla tato kompetence respondenty vnímána 24 výborně, 9 nedokázalo posoudit, 7 průměrných, 6 respondentů ji označilo jako nadstandardní, 1 hlas nedostačující. Evaluace procesu, která spočívá v pravidelném zjišťování výsledků žáků ke zlepšování edukačního procesu, 23 výborně, 10 nedokázalo posoudit, 6 průměrně, 6 nadstandardně a 2 nedostatečně. V implementaci nových poznatků ohodnotilo 22 výborně, 12 nedokázalo posoudit, 7 nadstandardně, 5 průměrně,

1 nedostatečně. Ve využití zpětné vazby, aby v předstihu inovoval ŠVP, byl ohodnocen 20 výborně a 11 průměrně, 8 hlasů tuto kompetenci ohodnotilo jako nadstandardní a 8 nedokázali ohodnotit.

Výstupem z výsledku kompetencí z řízení a hodnocení edukačního procesu bylo zjištěno, že dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 77 (Implementace nových poznatků do edukačního procesu) s průměrným hodnocením 3.

Shrnutím výstupu ze všech uzavřených otázek dotazníku došlo ke zjištění, že v každé oblasti kompetencí se vyskytl počet respondentů, co nedokázali některé kompetence posoudit. Nejvyšší počet respondentů, co nedokázali ohodnotit kompetence, se nacházel v oblasti osobnostní, poté v sociální, řízení a hodnocení edukačního procesu, manažerské, odborné a nejnižší počet respondentů, kde nedokázali respondenti kompetence posoudit, se nacházelo v oblasti lidrovské. Nedostatečně nejsou ohodnoceny kompetence v oblasti manažerské a odborné. V ostatních oblastech kompetencí jsou některé kompetence ohodnoceny nedostatečně pouze 1-3 hlasy. Nadstandardní hodnocení zasáhlo všechny oblasti kompetencí. Nejvíce nadstandardního ohodnocení získala oblast kompetencí lidrovských, nejméně oblast kompetencí osobnostních.

Otevřené otázky v dotazníku se zaměřily na to, co by měl ředitel přestat dělat, aby se stal lepším ředitelem a co by naopak měl dělat častěji, aby se stal lepším ve svém oboru. Poslední otázka zjišťovala silné stránky. Podle respondentů v otázce, co by měl přestat ředitel dělat, odpovídají velmi podobně. Měl by se umět rozhodovat sám za sebe, věnovat se spravedlivě všem pedagogům, a nejen svým oblíbencům. Nenechat se ovlivnit ostatními. Být rozhodný. Zmírnit nové koncepty a zjistit si u pedagogů, zda na nové výzvy mají kapacitu. Nedat na první dojem. Umět rozhodnout hned a přestat upřednostňovat některé kolegy. V otázce, co by měl dělat častěji, aby byl lepším ve svém oboru, respondenti moc návrhů neměli. Nicméně navrhovali time management, odpočívat, naslouchat, delegovat, komunikovat. Častěji rozhodnout spor a řešení neodkládat. V hodnocení silných stránek ředitele dominovalo jeho charisma, empatie, lidský a přátelský přístup, ochota pomoci, organizační schopnosti, otevřenost, kreativita, motivace, cílevědomost, vstřícnost, schopnost otevřené diskuse, odbornost, pozitivní přístup, oddanost, spolehlivost, profesní úroveň.

Seřazení kompetencí podle vnímání jejich důležitosti: lidrovské, řízení a hodnocení edukačního procesu, odborné, sociální, manažerské a osobnostní.

Výstupem z otevřených otázek bylo zjištění, že ředitel má velmi silné charisma, je empatický, lidský, přátelský. Po stránce profesní, se vyzná velmi dobře ve svém oboru. Dokáže obstojně prezentovat školu, umí vystupovat sám za sebe, ale i za pedagogy. Jeho nedostatky respondenti vnímají v jeho nerozhodnosti a věnování se více některým kolegům, na úkor jiných.

Na základě výše dosažených výsledků lze vyhodnotit **klíčovou kompetenci**, která je v tomto případě **Prezentace a propagace školy** z oblasti lídrovské, nejhůře zde dopadla kompetence z oblasti osobnostní. V příloze 7 je zaznamenán výstup z programu SPSS (základní popisné statistiky ředitele), zkoumající jednotlivé otázky ze všech oblastí kompetenčního modelu. Nejvýše byla ohodnocena otázka 73 a tudíž i identifikována jako klíčová, a to z oblasti lídrovské, kdy ředitel umí dle respondentů velmi dobře prezentovat školu navenek a zdárně ovlivňuje chod školy. Nejnižší ohodnocení měla otázka č 86 z oblasti osobnostní, která se zabývala Time managementem. Zjišťovala schopnost ředitele rozvrhnout si svůj čas, zda umí delegovat úkoly, zda nezapomíná na svůj osobní čas, koníčky, relaxaci a rodinu.

Následující obrázek 1 zaznamenává výstup z popisné statistiky kompetenčních oblastí ředitele školy.

Obrázek 1 Výstup z programu SPSS - Základní popisné statistiky kompetenčních oblastí ředitele školy

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
reditel_lidrovske	47	2,00	4,00	3,0248	,48991
reditel_rizeni	43	1,75	4,00	2,9496	,57394
reditel_odborne	46	2,00	4,00	2,8949	,56804
reditel_socialni	46	2,00	4,00	2,8931	,56182
reditel_osobnostni	43	1,50	4,00	2,6822	,60319
reditel_manazerske	46	2,00	4,00	2,8877	,49573

Zdroj: vlastní zpracování

Na obrázku 1 je tučně zvýrazněno, která kompetenční oblast, vycházející z kompetenčního modelu měla nejvyšší ohodnocení a byla tak identifikována jako klíčová a která oblast měla hodnocení nejnižší. Je zde vidět, že ostatní kompetenční oblasti jsou ohodnoceny s ne příliš velkým rozdílem, kromě oblasti osobnostní. Lídrovská oblast dopadla nejlépe, poté navazují oblasti v řízení a hodnocení edukačního procesu, odborné, sociální, manažerské a osobnostní.

3.4.2 Výsledek šetření kompetencí zástupce č. 1

Celkem bylo položeno 22 otázek, z nichž 4 otevřené.

Popis výsledků kompetencí odborných. V této oblasti kompetencí, se otázky zaměřovaly na znalost problematiky dotací a získávání finančních prostředků pro školu, znalosti fungování školy a její prezentace navenek a odborného přesahu předmětu OSV. Co se týče znalosti problematiky dotací a získávání financí pro školu respondenti ohodnotili 22 výborně, nedokázalo posoudit 12 dotázaných, 7 nadstandardně, 5 průměrně a 1 nedostatečně. Fungování školy a její prezentaci respondenti ohodnotili 30 výborně, 7 průměrně, 6 nadstandardně a 4 nedokázali posoudit. V osobnostní a sociální výchově byl zástupce ohodnocen 24 výborně, 14 dotázaných nedokázalo posoudit, 7 průměrně a 2 nadstandardně.

Výstupem z výsledků kompetencí odborných došlo ke zjištění, že v odborné kompetenci dosáhl nejvyššího hodnocení ve čtvrté otázce (Znalost problematiky dotací a získávání finančních prostředků pro školu), průměrné hodnocení 3, tedy hodnocení výborné.

Popis výsledků kompetencí sociálních. Otázky v této oblasti kompetencí se zaměřovaly na schopnost řešit problémy, schopnost empatie, efektivně komunikovat, schopnost kooperace

a umět podpořit. Schopnost řešit problémy, identifikovat jádro problému, diskutovat nad varianty řešení, navrhnout správná řešení a preventivně problémům předcházet, respondenti ohodnotili 23 výborně, 13 průměrně 5 nadstandardně, 5 nedokázalo posoudit a 1 ohodnotil nedostatečně. V oblasti empatie hlasovalo 20 výborně, 19 nadstandardně, 5 průměrně a 3 nedokázalo posoudit. Kompetence komunikační nejen směrem k pedagogům, ale ke všem zainteresovaným stranám, respondenti ohodnotili 24 výborně, 11 průměrně, 10 nadstandardně, 2 nedokázali posoudit a dva hlasovali nedostatečně. Kooperace, která se projevuje ve spolupráci s kolegy, s vedením, kdy respektuje jiný názor a hledá společná řešení, dotazovaní ohodnotili 10 nadstandardně, 22 výborně, 11 průměrně, 10 nadstandardně a 4 nedokázali posoudit. Podpora se u tohoto zástupce projevuje v ochotě pomoci a byla ohodnocena 20 nadstandardně, 18 výborně, 6 průměrně a 3 nedokázali posoudit.

Výstupem z výsledků kompetencí sociálních bylo zjištěno, že v kompetenci sociální dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 8 (Empatie (dokáže se vcítit do potřeb druhých, naslouchat jim a snaží se jim porozumět) a otázce 11 (Podpora a ochota pomoci, být k dispozici), výsledné hodnocení v obou otázkách je 3,318.

Popis výsledku kompetencí osobnostních. Otázky na kompetence osobnostní se zaměřily na zvládání emocí, schopnost sebereflexe, seberozvoj, loajalitu, iniciativu a kreativitu. Zvládání klidu i ve vypjatých situacích bylo u zástupce ohodnoceno 19 výborně, 15 průměrně, 7 nadstandardně, 6 nedokázalo posoudit a 1 hodnotil nedostatečně. Ve schopnosti reflektování vlastní činnosti, sebehodnocení svých kompetencí 19 dotazovaných nedokázalo posoudit, 17 ohodnotilo výborně, 8 průměrně a 3 nadstandardně Na základě sebereflexe stanovuje své profesní konkrétní cíle a plánuje cesty k jejich uskutečnění, například formou vzdělávání. Tuto kompetenci 22 respondentů nedokázalo posoudit, 15 hodnotilo výborně, 7 průměrně a 3 nadstandardně. V loajalitě, kdy je zástupce věrný, čestný, v souladu s hodnotami školy, byl zástupce ohodnocen 27 výborně, 12 nadstandardně, 5 průměrně a pouze 3 respondenti nedokázali posoudit. V iniciativě k naplnění cílů ŠVP, byl zástupce ohodnocen 21 výborně, 10 průměrně, 9 respondentů nedokázalo posoudit, 7 hodnotilo nadstandardně. Iniciativa se u tohoto zástupce projevuje v kreativitě vlastních nápadů k naplnění ŠVP v rámci metodických týmů a byla ohodnocena 21 respondenty výborně, 10 průměrně, 9 respondentů nedokázalo ohodnotit a 7 hodnotilo nadstandardně. V kompetenci kreativity, konkrétněji v přinášení nápadů, respondenti ohodnotili 21 výborně, 18 nadstandardně, 4 průměrně a 4 nedokázali posoudit.

Výstupem z výsledků kompetencí osobnostních bylo zjištěno, že v této oblasti kompetencí dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 17 (Kreativita (přinášení nápadů), průměrné hodnocení je zde 3,326.

Popis výsledku kompetencí manažerských. V kompetencích manažerských se otázky zaměřovaly na koordinaci projektů a finančních prostředků, práci parlamentu a jeho směřování, na koordinaci, hodnocení a kontrolu celoškolských a mimoškolských aktivit. V koordinaci projektů byl zástupce ohodnocen 21 výborně, 12 respondentů nedokázalo tuto kompetenci posoudit, 10 hlasovalo průměrně, 4 hlasy nadstandardně. Práce v Parlamentu se ukazuje v celoroční práci s žáky z celé školy, jejich zapojení a vliv na chod celé školy, přínos Parlamentu pro žáky a rozvoj jejich kompetencí ohodnocena 25 výborně, 13 nadstandardně, 5 průměrně a 4 nedokázali posoudit. Koordinace aktivit spočívá v tematických dnech, kroužcích pro děti a aktivit pro rodiče, kdy tato kompetence byla ohodnocena 22 výborně, 10 průměrně, 9 nadstandardně a 6 respondentů nedokázalo tuto kompetenci posoudit.

Výstupem z výsledků kompetencí manažerských bylo zjištěno, že v kompetenci manažerské dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 19 (Práce parlamentu a jeho směřování

(celoroční práce s žáky, jejich zapojení a vliv na chod celé koly, přínos parlamentu pro všechny žáky, rozvoj kompetencí u žáků), průměrné hodnocení je 3,186.

Shrnutím výstupu ze všech uzavřených otázek došlo ke zjištění, že nejlépe se respondentům hodnotili kompetence sociální, osobnostní a manažerské. Hůře pak odborné. Všechny kompetence v jednotlivých oblastech byly ohodnoceny nadstandardně. Nejvíce byly nadstandardně ohodnoceny kompetence v oblasti sociální, poté v osobnostní, manažerské a odborné. Nedostatečně nebyla ohodnocena pouze oblast odborných kompetencí. V odborných kompetencích byla shledána znalost fungování školy a její prezentace navenek jako nejlepší z oblasti této oblasti. V sociálních kompetencích byla nejlépe ohodnocena ze všech kompetenčních oblastí podpora a empatie. V osobnostních kompetencích dominovalo pozitivně kreativita, loajalita a zvládání emocí. Seberozvoj a sebereflexe jako u všech ostatních zástupců, ale i ředitele školy byla nejobtížněji hodnocena. Přes dvacet respondentů nedokázalo tuto kompetenci posoudit. V manažerských dovednostech si zástupce opět velmi dobře vedl, a to zejména v práci parlamentu a jeho směřování a v koordinaci celoškolských aktivit

Otevřené otázky. Otevřené otázky se zaměřily na to, co by měl zástupce přestat dělat, aby se stal lepším zástupcem. Co by naopak měl dělat častěji, aby se stal lepším ve svém oboru. Poslední otázka zjišťovala silné stránky. V otázce, co by měl zástupce přestat dělat, se někteří respondenti shodují v tom, aby byl zástupce méně chaotický, neposílat urgentní emaily, které nejdou vyřešit ve velmi krátkém čase, neměl by překračovat své svěřené kompetence, nejit do konfrontace s předsudky, poskytnout více prostoru pro diskuse na návrhy aktivit od kolegů v písemné komunikaci s rodiči prodiskutovat obsah s kolegy, dodržovat termíny, kontrolovat výstupy své práce, opírat se o fakta, méně o pocity, zdokonalovat odborné znalosti v předmětu, který vyučuje, zlepšit efektivitu komunikace. V otázce, co by měl dělat častěji, aby se stal lepším ve svém oboru, respondenti doporučují předcházet vyhoření, větší strukturovanost, dbát na kvalitu, ne kvantitu, brzdit nápady a brát ohledy na možnosti kolegů, získávat finance i na projekty do školní družiny, zaměřit na zlepšení efektivitu zvládání problémů, zvýšit svoji kreativitu. Mezi silné stránky zástupce dle respondentů patří empatie, ochota, kreativita, snaha pomoci, pozitivní přístup, organizační schopnosti, nápaditost, vstřícnost, laskavost, odpovědnost, vlídnost, naslouchání, flexibilita, upřímnost, lidskost, profesionalita.

Seřazení kompetencí podle vnímání důležitosti: sociální, manažerská, osobnostní a odborná.

Výstupem z otevřených otázek bylo zjištění, že zástupce je velmi silný v kompetencích sociálních, zejména kvůli jeho empatii, vstřícnosti a ochotě pomáhat druhým. Dá se říct, že výrazně nepokulhává v žádné oblasti svých kompetencí, jen je trochu slabší v organizovanosti úkolů směrem k pedagogům a ve své temperamentnosti, kterou neumí občas kontrolovat.

Na základě výše dosažených výsledků lze vyhodnotit **klíčovou kompetenci**, která je v tomto případě **Kreativita** (přinášení nápadů), z oblasti osobnostní. V příloze 8 je zaznamenán výstup z popisné statistiky zkoumající jednotlivé otázky ze všech oblastí kompetenčního modelu. V případě volby oblasti kompetence jsou výsledky velmi srovnatelné a všechny blízké hodnotě 3, jako nejlepší v tomto případě vyšla oblast sociální a manažerská, následně oblast osobnostní a odborná, nicméně výsledky jsou si tak blízké, že výslednou oblast nelze vhodně určit. Z výstupu je patrné, že otázka č 17 byla nejvýše ohodnocena, kdy zástupce ředitele č 1 dle respondentů vyniká v oblasti osobnostní, a to zejména v kreativité, kdy umí přinášet nové nápady. Nejnížší ohodnocení měly otázky č 7 a 12. Otázka 7 vychází z oblasti sociální, a to ve schopnosti umět řešit problémy. Otázka č 12 z oblasti osobnostní, která se zabývala zvládáním emocí.

Následující obrázek 2 zaznamenává výstup z popisné statistiky kompetenčních oblastí zástupce ředitele č. 1.

Obrázek 2 Výstup z programu SPSS - Základní popisné statistiky kompetenčních oblastí zástupce ředitele č. 1

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
z_1_odborne	44	1,67	4,00	2,9773	,47900
z_1_socialni	46	2,00	4,00	3,0768	,61487
z_1_osobnostni	45	2,00	4,00	3,0196	,54136
z_1_manazerske	44	2,00	4,00	3,0341	,53866

Zdroj: vlastní zpracování

Na obrázku 2 je tučně zvýrazněno, která kompetenční oblast, vycházející z kompetenčního modelu měla nejvyšší ohodnocení a byla tak identifikována jako klíčová a která oblast měla hodnocení nejnižší. Je zde patrné, že tento zástupce vyniká v sociální kompetenční oblasti, poté v manažerské, osobnostní, a nakonec v odborné.

3.4.3 Výsledek šetření kompetencí zástupce č. 2.

Celkem bylo položeno 21 otázek, z nichž 4 otevřené.

Kompetenční model čtyř základních kompetenčních oblastí u všech zástupců ředitele školy se skládá z odborných, sociálních, osobnostních a manažerských. **Odborné** vycházejí z profesního standardu, kdy zástupce řídí práci pedagogů a musí jejich práci rozumět. **Sociální** vychází z nutnosti řešení každodenních situací. **Osobnostní** představují zástupce jako vzor pro pedagogy, ale i pro žáky. Je zde vnímán preferovaný styl řízení. **Manažerské** spočívají v zajištění řízení metodického procesu.

Popis výsledků odborných kompetencí. V této oblasti kompetencí se otázky zaměřovaly na znalost práce s ICT (informačně-komunikační technologie), odborný obsah předmětů, podporu a technickou pomoc v oblasti IT. V znalosti práce s ICT 22 výborně, 18 hlasů volilo nadstandardně, 5 průměrně a 2 nedokázali posoudit. V odborném obsahu předmětů, kdy dokáže přesahovat odbornost, implementovat do ŠVP byl ohodnocen 23 výborně, 12 dotazovaných nedokázalo posoudit, 7 průměrně a 5 nadstandardně. V podpoře a technické pomoci v oblasti IT pro zaměstnance a žáky byl zástupce ohodnocen ze všech oblastí kompetencí vysokou mírou 23 nadstandardně, 18 výborně, 5 průměrně a pouze jeden respondent nedokázala tuto kompetenci posoudit.

Výstupem z výsledků kompetencí odborných bylo zjištěno, že v této oblasti kompetencí dosáhl nejvyššího hodnocení v otázce 28 (Podpora a technická pomoc v oblasti IT (pro zaměstnance a žáky), průměrné hodnocení 3,391.

Popis výsledků kompetencí sociálních. V této oblasti se otázky zaměřily na řešení každodenních situací, řešení problémů, empatii, efektivní komunikaci a asertivní jednání. V řešení problémů byl zástupce ohodnocen 25 výborně, 12 průměrně, 7 nadstandardně a 3 nedokázali posoudit. Zda dokáže naslouchat, vcítit se do druhých, respondenti ohodnotili 18 výborně, 15 průměrně, 7 nedokázalo posoudit, 6 nadstandardně a jeden hlas ohodnotil jako nedostatečně. V efektivní komunikaci, zda dodržuje zásady pro správnou komunikaci, využívá širokou škálu komunikačních prostředků, respondenti ohodnotili 25 výborně, 11 průměrně, 9 nadstandardně, 1 respondent nedokázal posoudit a jeden ohodnotil nedostatečně. Co se týče

asertivity, která spočívá v umění říct ano i ne, dokáže otevřeně říct, co si myslí, byl ohodnocen 26 výborně, 12 průměrně, 4 nadstandardně a 5 respondentů nedokázalo posoudit.

Výstupem z výsledků kompetencí sociálních bylo zjištěno, že v kompetenci sociální dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 31 (Efektivní komunikace (využívá širokou škálu komunikačních prostředků při komunikaci směrem k učitelům, vedení školy, k žákům, rodičům, popřípadě veřejnosti, dodržuje zásady správné komunikace)), s průměrným hodnocením 2,913.

Popis výsledků kompetencí osobnostních. Okruh otázek na kompetence osobnostní se zaměřily na schopnosti zvládání emocí, sebereflexe, seberozvoje, loajality a iniciativy. V této oblasti nebyla žádná kompetence ohodnocena nedostatečně. 23 respondentů ohodnotili zvládání emocí výborně, 9 průměrně, 8 hlasů nadstandardně a 7 respondentů nedokázalo ohodnotit. U schopnosti sebereflexe 24 respondentů nedokázalo posoudit, 14 hlasů odpovědělo výborně, 8 průměrně a 1 nadstandardně. U seberozvoje 22 hlasů nedokázalo posoudit, 20 hlasů ohodnotily výborně, 3 průměrně a 2 nadstandardně. V loajalitě byl zástupce ohodnocen 27 výborně, 11 nadstandardně, 6 průměrně a 3 nedokázali posoudit. K tvorbě ŠVP jeho iniciativa byla ohodnocena 18 výborně, 12 respondentů nedokázalo posoudit, 11 průměrně a 4 nadstandardně.

Výstupem z výsledků kompetencí osobnostních bylo zjištěno, že v kompetenci osobnostní dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 36 (Loajalita - je věrný, čestný, dodržuje závazky vůči kolegům ve škole, je v souladu s hodnotami školy, šíří dobré jméno školy), s průměrným hodnocením 3,113.

Popis výsledků kompetence manažerských. V oblasti těchto kompetencí se otázky zaměřily na plánování a organizaci výuky, výkon funkce statutárního zástupce, na vedení výkaznictví a administrativy a hodnocení a kontrolu. Ohodnocení plánování a organizaci výuky, která spočívá v tvorbě rozvrhů, zajišťování suplování, byl zástupce ohodnocen 22 výborně, 11 respondentů nedokázalo posoudit, 9 průměrně a 5 nadstandardně. Kompetence k výkonu statutárního zástupce, byl ohodnocen zástupce 28 výborně, 10 dotazovaných nedokázalo posoudit, 5 průměrně a 4 nadstandardně. Ve vedení výkaznictví byl ohodnocen 21 výborně, 11 respondentů nedokázalo posoudit, 8 nadstandardně, 7 průměrně. Schopnost hodnocení svých úkolů, upozorňování kolegů na chybu, podněcování je k výkonu bylo respondenty ohodnoceno 21 výborně, 13 průměrně, 8 hlasů nedokázalo posoudit, 3 hlasy nadstandardně a 2 hlasy nedostatečně.

Výstupem z výsledků kompetencí manažerských došlo ke zjištění, že V případě kompetence manažerské dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 40 (Vedení výkaznictví, administrativa) s průměrným hodnocením 3,03.

Shrnutím výstupu ze všech uzavřených otázek došlo ke zjištění, že největším problémem pro respondenty bylo ohodnotit kompetence zástupce podobně jako u ředitele školy kompetence osobnostní, a to zejména schopnost sebereflexe a seberozvoje. Nejlépe se respondentům hodnotili kompetence odborné a sociální. Hůře pak manažerské. Všechny kompetence v jednotlivých oblastech byly ohodnoceny nadstandardně. Z odborných kompetencí byly nejvíce ohodnoceny stejným počtem hlasů znalosti práce s ICT a podpora technická v IT. Ze sociálních kompetencí byla nejlépe ohodnocena efektivní komunikace, poté schopnost řešit problémy a být asertivní. V osobnostních kompetencích byla loajalita ohodnocena velmi vysoko. Z manažerských velmi dobře obstála kompetence k výkonu statutárního zástupce.

Otevřené otázky se zaměřily na to, co by měl zástupce přestat dělat, aby se stal lepším zástupcem. Co by naopak měl dělat častěji, aby se stal lepším ve svém oboru. Poslední otázka zjišťovala silné stránky. V otázce, co by měl zástupce přestat dělat, se někteří respondenti

shodují v tom, že nevědí. Někteří doporučují, aby přestal chybně komunikovat, naučit se říkat ne, zlepšit iniciativu a kreativitu a nemlčet, když věci nefungují, nebo s něčím nesouhlasí. V otázce, co by měl dělat častěji, aby byl lepším ve svém oboru, tak být důraznější, flexibilnější, sebevzdělávat se, více komunikovat, být otevřený, zvyšovat svoji odbornost, pracovat na své rozhodnosti, nenechat se ubíjet ostatními z vedení, být častěji v kontaktu s ostatními kolegy. Mezi silné stránky dle respondentů patří odbornost, empatie, strukturovanost, organizace, administrativa, klid, ochota, vstřícnost, kreativita, vlídnost, lidskost, čestnost, loajalita, pozitivní přístup, ochota řešit problémy v oblasti IT, systematickosti, transparentnost, důslednost, rozvážnost a příjemné vystupování.

Seřazení kompetencí podle vnímání jejich důležitosti: odborná, osobnostní, manažerská sociální.

Výstupem z otevřených otázek bylo zjištění, že zástupce je velmi schopný ve své pozici statutárního zástupce a co se týče odborné stránky, jeho kompetence v oblasti v ICT a IT jsou na vysoké úrovni. Jeho silné stránky podporují jeho kompetence zejména v oblasti odborné, ale i sociální.

Na základě výše dosažených výsledků lze vyhodnotit **klíčovou kompetenci**, která je v tomto případě **Podpora a technická pomoc v oblasti IT** (pro zaměstnance a žáky) a to z oblasti odborné. V příloze 9 je zaznamenán výstup z popisné statistiky zkoumající jednotlivé otázky ze všech oblastí kompetenčního modelu, kde je patrné, že otázka č 28 byla nejvýše ohodnocena, a tudíž i identifikována jako klíčová, kdy zástupce ředitele č 2 dle respondentů vyniká v oblasti odborné, a to zejména v podpoře a v technické oblasti IT pro zaměstnance, ale i žáky. Nejnižší ohodnocení měla otázka č 41, která vycházela z oblasti manažerské, a to ve schopnosti hodnocení splnění úkolů, podněcování spolupráce mezi pedagogy v týmech, umění upozorňovat kolegy na chybu a schopnost zvyšovat kvalitu práce, či pracovního výkonu.

Následující obrázek 3 zaznamenává výstup z popisné statistiky kompetenčních oblastí zástupce ředitele č 2.

Obrázek 3 Výstup z programu SPSS - Základní popisné statistiky kompetenčních oblastí zástupce ředitele č. 2

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
z_2_odborne	47	2,00	4,00	3,2695	,58416
z_2_socialni	47	2,00	4,00	2,8564	,59403
z_2_osobnostni	45	2,00	4,00	2,9522	,53067
z_2_manazerske	44	1,67	4,00	2,8693	,50972

Zdroj: vlastní zpracování

Na obrázku 3 je zvýrazněno, která kompetenční oblast, vycházející z kompetenčního modelu měla nejvyšší ohodnocení a byla tak identifikována jako klíčová a která oblast měla hodnocení nejnižší. Je zde patrné, že tento zástupce vyniká v odborné kompetenční oblasti, poté v osobnostní, manažerské, a nakonec v sociální.

3.4.4 Výsledek šetření kompetencí zástupce č. 3.

Celkem bylo položeno 24 otázek, z nichž 4 otevřené.

Popis výsledku kompetence odborných. U tohoto zástupce se otázky na odborné kompetence zaměřovaly na znalost pedagogiky a didaktiky, na práci se ŠVP, odborný obsah předmětů a komunikační dovednosti. Co se týče znalosti pedagogiky a didaktiky byla tato kompetence ohodnocena 27 výborně, 8 nadstandardně, 6 průměrně a 6 respondentů nedokázalo ohodnotit. Práce se školním vzdělávacím programem, byla ohodnocena 21 respondenty výborně, 11 respondentů nedokázalo posoudit, 8 nadstandardně a 7 průměrně. V odborném obsahu předmětů získal zástupce 21 výborných, 13 nedokázalo posoudit, 6 nadstandardních, 6 průměrných, 1 hlas nedostačující. Komunikační dovednosti specializující se na koučink a vedení rozhovorů tohoto zástupce byly ohodnoceny 23 výborně, 9 nadstandardně, 7 průměrně, 5 respondentů nedokázalo ohodnotit a 3 respondenti ohodnotili nedostatečně.

Výstupem z výsledků odborných kompetencí bylo zjištění, že v odborné kompetenci dosáhl nejvyššího hodnocení v otázce 47 (Znalost pedagogiky a didaktiky (zná základní pedagogické a didaktické aspekty, umí je vyhodnotit, umí poskytnout zpětnou vazbu, případně navrhnout cestu ke změně), průměrné hodnocení 3,049.

Popis výsledku sociálních kompetencí. Otázky vycházející z nutnosti řešení každodenních situací, zaměřující se zejména na řešení problémů, empatii, efektivní komunikaci, kooperaci a asertivní jednání. V řešení problémů byl tento zástupce ohodnocen 27 výborně, nadstandardně 10 hlasy, 5 průměrně, 4 nedokázali ohodnotit a 1 respondent hodnotil nedostatečně. V empatii byl zástupce ohodnocen 20 respondenty výborně, 11 nadstandardně, 9 průměrně, 5 nedokázalo posoudit a 2 hodnotili nedostatečně. Efektivní komunikace v rámci všech zainteresovaných stran, získal tento zástupce 22 výborných, 11 průměrných, 7 nadstandardních, 5 nedokázalo posoudit, 1 nedostatečně. Ve spolupráci s ostatními členy pedagogického týmu, vedením školy, kdy hledá společné řešení, respektující jiný názor, byl respondenty ohodnocen stejně jako v efektivní komunikaci, rozdíl byl pouze ve 2 hlasech nedostatečně. Asertivita byla ohodnocena 27 výborně, 8 průměrně 7 nadstandardně, 4 nedokázali posoudit a jedním hlasem nedostatečně.

Výstupem z výsledků sociálních kompetencí bylo zjištění, že v kompetenci sociální dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 51 (Řešení problémů (identifikuje jádro problémů, ve spolupráci s ostatními diskutuje varianty řešení a rozhoduje se pro správné řešení. Při řešení problému pomáhá. Řešení kontroluje a následně navrhuje prevenci problému), s průměrným hodnocením 3,07.

Popis výsledku osobnostních kompetencí. Otázky v kompetencích osobnostních se zaměřily na zvládání emocí, schopnost sebereflexe, seberozvoj, loajalita, iniciativa a schopnost přijímat rozhodnutí. Zdali dokáže zachovat klid ve vypjatých situacích a dokáže odolat vnějším vlivům, byl zástupce ohodnocen 5 nedostatečně, 21 výborně, 9 nadstandardně, 7 nedokázalo ohodnotit, 5 průměrně a 5 respondentů hodnotilo nedostatečně. Ve schopnosti sebereflexe 27 respondentů nedokázalo tuto kompetenci ohodnotit, z toho 12 respondentů ohodnotili výborně, 3 nadstandardně, 2 průměrně a 3 nedostatečně. Seberozvoj 32 respondentů nedokázali posoudit, 11 výborně, 3 nadstandardně a 1 průměrně. V loajalitě byl tento zástupce ohodnocen 28 výborně, 8 nadstandardně, 5 hlasy průměrně, 5 nedokázalo posoudit a jeden respondent hodnotil nedostatečně. Kreativita vedoucí k naplňování ŠVP byla u tohoto zástupce ohodnocena 22 výborně, 10 nadstandardně, 10 respondentů nedokázalo posoudit a 5 průměrně. V kompetenci přijímání rozhodnutí, kdy se umí zástupce rozhodovat a nést za své rozhodnutí důsledky, byl respondenty ohodnocen 23 výborně, 12 respondentů nedokázalo posoudit, 7 nadstandardně, 4 průměrně a jeden nedostatečně.

Výstupem z výsledků osobnostních kompetencí bylo zjištění, že kompetenci osobnostní dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 60 (Iniciativa (kreativně vytváří vlastní aktivity vedoucí k naplnění cílů ŠVP v rámci metodických týmů)), s průměrným hodnocením 3,135.

Popis z výsledků z manažerských kompetencí. V této oblasti kompetencí se otázky zaměřily na plánování, vedení porad týmů, kontrola a hodnocení, využití zpětné vazby. V plánování činností na celý školní rok byl tento zástupce respondenty ohodnocen 21 výborně, 11 respondentů nedokázalo posoudit, 9 průměrně a 6 nadstandardně. Zda dokáže zástupce vést porady tak, kdy jejich účelem je rozhodnout to, co je třeba, umí pracovat s motivačním profilem pedagogů, používá různé styly vedení dle konkrétní situace, byl zástupce ohodnocen 19 výborně, 12 respondentů nedokázalo posoudit, 8 průměrně a 8 nadstandardně. V hodnocení a kontrole, které spočívá v hodnocení splnění úkolů, podněcování kolegů, upozorňování na chyby, snaha pomoci ke zvýšení kvality práce byl zástupce ohodnocen 25 výborně, 10 respondentů nedokázalo posoudit, 6 průměrně a 5 nadstandardně. Zdali využívá zástupce zpětnou vazbu k využívání poznatků vedoucí k předstihu ŠVP, byl zástupce ohodnocen 20 výborně, 14 respondentů nedokázalo posoudit, 5 hlasy průměrně, 5 nadstandardně a 3 hlasy nedostatečně.

Výstupem z výsledků manažerských kompetencí bylo zjištěno, že v kompetenci manažerské dosáhl nejvyššího průměrného hodnocení v otázce 63 (Vedení porad a týmů (dokáže vést porady tak, že je všem zúčastněným jasné, co má porada přinést, během porady dojde k vyřešení všeho, co je potřeba. Dokáže vhodně rozdělit úkoly jednotlivým pedagogům podle jejich motivačního profilu, používá styly vedení podle konkrétní situace) s průměrným hodnocením 3.

Shrnutí výstupu ze všech uzavřených otázek došlo ke zjištění, že respondenti opět obtížně hodnotily kompetence osobnostní, a to zejména v seberozvoji a v sebereflexi. Nejsnadněji byly ohodnoceny kompetence v oblasti sociální. V těchto kompetencích zástupce dopadl ze všech kompetencí nejlépe, a to zejména v řešení problémů a v asertivním jednání. V odborných kompetencích dominovala znalost pedagogiky a didaktiky. V manažerských dovednostech byla velmi dobře ohodnocena schopnost v plánování, hodnocení a kontrole. V osobnostních kompetencích, kde bylo zástupcem nastaveno 6 otázek, byla loajalita ohodnocena nejvíce.

Otevřené otázky se zaměřily na to, co by měl zástupce přestat dělat, aby se stal lepším zástupcem. Co by naopak měl dělat častěji, aby se stal lepším ve svém oboru. Poslední otázka zjišťovala silné stránky. V otázce, co by měl zástupce přestat dělat, zaznělo být více přístupný k postojům druhým, nezavrhovat názory ostatních, nebrat si osobně návrhy jako osobní útok, větší prostor pro diskusi a nepreferovat ostatní kolegy. Co by měl zástupce častěji dělat, aby se stal lepším ve svém oboru, respondenti zmínili flexibilitu na požadavky pedagogů, být více otevřený, diskutovat a naslouchat pedagogům, přijímat kritickou zpětnou vazbu, dávat všem stejný prostor, překonat své ego, lépe navazovat spolupráci s garanty jednotlivých předmětů, opustit vztahovačnost, být objektivní, nevztahovat osobní vztahy do pracovní roviny, zlepšení porad, organizační schopnosti, více naslouchat, umět vést profesionální dialog, být otevřená argumentům protistrany a vzdělávat se ve svém oboru. Mezi silné stránky tohoto zástupce dle respondentů patří organizovanost, strukturovanost, odolnost proti stresu, zvládání emocí, pracovitost, naslouchání, plánování, empatie, vstřícnost, zodpovědnost, racionalizace, pozitivní přístup, komunikativnost, ochota, asertivita, konstruktivita, koncepční myšlení, kooperace, schopnost vést lidi, manažerské dovednosti, naslouchání, trpělivost, řešení problémů, cit pro spravedlnost, ovládání emocí, zkušenosti, nekonfliktnost, vyrovnanost a rozhodnost.

Seřazení kompetencí podle vnímání důležitosti: odborné, osobnostní, manažerské a sociální.

Výstupem z otevřených otázek bylo zjištěno, že zástupce je velmi dobrý v sociálních kompetencích, a to zejména v řešení problémů. V odborných kompetencích dominuje jeho schopnost ve znalosti pedagogiky a didaktiky. V osobnostních kompetencích převládá pozitivní hodnocení na jeho schopnost zvládnutí emocí. Pokulhá v manažerských dovednostech, které se zároveň prolínají s kompetencemi osobnostními a sociálními, kdy je mu vytýkána neobjektivita, vztahovačnost a slabší přijímání zpětné vazby na jeho pracovní výkon.

Na základě výše dosažených výsledků lze vyhodnotit **klíčovou kompetenci**, která je v tomto případě **Iniciativa** (kreativně vytváří vlastní aktivity vedoucí k naplnění cílů ŠVP v rámci metodických týmů), vycházející z oblasti osobnostní. Výsledky v dalších oblastech kompetencí jsou opět velmi podobné, ale jako nejlepší oblast zde vychází oblast osobnostní, dále oblast odborná, manažerská a sociální. V příloze 10 je zaznamenán výstup z popisné statistiky zkoumající jednotlivé otázky ze všech oblastí kompetenčního modelu. Z výstupu je patrné, že otázka č. 51 byla nejvýše ohodnocena, kdy zástupce ředitele č. 3 dle respondentů vyniká v oblasti sociální, a to zejména ve schopnosti umět řešit problémy. Tato schopnost se projevuje v identifikování jádra problému ve spolupráci s ostatními, diskutuje varianty řešení, rozhoduje se pro správné řešení. Pomáhá při řešení problémů, kontroluje ho a následně navrhuje prevenci problému. Nejnižší ohodnocení měla otázka č. 57, která vycházela z oblasti osobnostní, a to konkrétněji ve schopnosti sebereflexe, kdy pravidelně reflektuje vlastní činnost a sebehodnotí své kompetence.

Následující obrázek 4 zaznamenává výstup z popisné statistiky kompetenčních oblastí zástupce ředitele č. 2.

Obrázek 4 Výstup z programu SPSS - Základní popisné statistiky kompetenčních oblastí zástupce ředitele č. 3

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
z_3_odborne	45	1,50	4,00	2,9519	,58778
z_3_socialni	45	1,50	4,00	2,9159	,64162
z_3_osobnostni	44	1,33	4,00	2,9777	,61229
z_3_manazerske	43	1,67	4,00	2,9167	,61426

Zdroj: vlastní zpracování

Na obrázku 4 je zvýrazněno, která kompetenční oblast, vycházející z kompetenčního modelu měla nejvyšší ohodnocení a byla tak identifikována jako klíčová a která oblast měla hodnocení nejnižší. Je zde patrné, že tento zástupce vyniká v osobnostní kompetenční oblasti, poté v odborné, manažerské, a nakonec v sociální.

3.4.5 Výsledek ze stanovených hypotéz

1. Dosahují zástupci a ředitel výborných a lepších výsledků ve všech kompetenčních oblastech?

H₁₀: Zástupci a ředitel dosahují v průměru výborných výsledků ve všech kompetenčních oblastech. (H₀: $m_i = 3$)

H₁₁: Zástupci a ředitel nedosahují v průměru výborných a lepších výsledků ve všech kompetenčních oblastech. (H₁: $m_i < 3$)

K prokázání hypotéz byl použit standardní jednovýběrový T-test (výborné hodnocení je rovno číselné hodnotě 3) v případě, že data mají normální rozdělení, pomocí tohoto se ověří, zda výsledné průměrové škály za jednotlivé kompetenční oblasti dosahují průměrné hodnoty lepší, než je číselná hodnota 3, neboli hodnocení výborné. Z výsledků testů vyplývá, že ne všechny oblasti tento předpoklad splňují, a proto vhodně bude zvoleno z výše uvedených testů k vyhodnocení stanovené hypotézy.

Normalitu průměrových škál bude ověřeno pomocí Shapiro-Wilkova test normality, kde nulová hypotéza říká, že data mají normální rozdělení a alternativní, že nikoli. Tento test normality je zobrazen v příloze 11.

Následující Obrázek 5 zaznamenává vyhodnocení kompetenčních oblastí ředitele a jeho zástupců.

Obrázek 5 Výstup z programu SPSS – Vyhodnocení kompetenčních oblastí u ředitele školy a jeho zástupců pomocí jednovýběrového t-testu

One sample Test

	Test Value = 3	
	T	Sig. (2-tailed)
z_1_socialni	,847	,401
z_1_osobnostni	,243	,809
z_1_manazerske	,420	,677
z_2_odborne	3,163	,003
z_2_osobnostni	-,604	,549
z_2_manazerske	-1,701	,096
z_3_odborne	-,550	,585
z_3_socialni	-,879	,384
reditel_lidrovske	,347	,730
reditel_odborne	-1,255	,216
reditel_socialni	-1,290	,204
reditel_osobnostni	-3,455	,001
reditel_manazerske	-1,537	,131

Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 5 popisuje výstup z výzkumu, kdy je patrné, že jako statisticky významné hodnoty na 5 % hladině významnosti vychází oblast odborná u zástupce č. 2, kde výsledek testu je kladný, a tedy tento zástupce dosahuje prokazatelně lepších výsledků, než je výborné hodnocení. Další signifikantní hodnotou je osobnostní oblast u ředitele školy, s p-hodnotou 0,001 a výsledkem testu -3,455, která signalizuje prokazatelně významně nižší průměrné hodnocení, než je hodnocení výborné. Další signifikantní hodnotou jsou manažerské schopnosti u zástupce č. 2, kde p-hodnota vyšla 0,096 (oboustranná), ale jelikož máme jednostrannou alternativní hypotézu, tak je i tato p-hodnota (0,048), nižší než 5% hladina významnosti, a tedy i v tomto případě lze hovořit o tom, že zástupce č. 2 nemá manažerské schopnosti výborné nebo nadstandardní.

Závěrem tedy lze říct, že stanovená nulová **hypotéza je zamítnuta**, je prokázáno, že zástupci a ředitel nedosahují v průměru výborných a lepších výsledků. Dvě kompetenční dovednosti vyšly signifikantně nižší, než je výborné hodnocení.

2. Dosahují zástupci a ředitel nejlepšího výsledku v klíčové kompetenci (dle vnímání pedagogů)?

H2₀: Zástupci a ředitel dosahují nejlepšího výsledku v klíčové kompetenci.

H2₁: Zástupci a ředitel nedosahují nejlepšího výsledku v klíčové kompetenci.

Pedagogy stanoví klíčové kompetence jsou u zástupců následující: u zástupce č. 1 se jedná o kompetenci sociální, u zástupce č. 2 je to kompetence odborná, u zástupce č. 3 se jedná rovněž o kompetenci odbornou a u ředitele jde o lídrovskou kompetenci.

Z výše definovaných klíčových oblastí kompetence, jsou tyto kompetence dle pedagogů shodné ve třech ze čtyřech případů. U zástupce č. 3 by dle pedagogů měla být zcela evidentně klíčovou kompetencí, odborná kompetence, nicméně dle výsledků vyšlo, že tento zástupce má klíčovou oblast kompetencí osobnostní, nikoli odbornou, nutno však zmínit, že výsledky zde byly velmi těsné, nicméně v hodnocení pedagogů k této podobnosti výsledků vůbec nevyšlo a oblast odborná byla hodnocena jako velmi důležitá, oproti ostatním oblastem.

Výsledkem lze říct, že nulovou **hypotézu zamítám**, a tedy zástupci a ředitel nedosahují nejlepšího výsledku v klíčové kompetenci.

3. Ovlivňuje délka zaměstnání respondenta na této škole schopnost ohodnotit jednotlivé kompetence?

H4₀: Délka zaměstnání respondenta na této škole nemá vliv na schopnost ohodnocení jednotlivých kompetencí.

H4₁: Délka zaměstnání respondenta na této škole má vliv na schopnost ohodnocení jednotlivých kompetencí.

Výše stanovené hypotézy jsou vyhodnoceny pomocí Chí-kvadrát testu, který je zobrazen na obrázku 6, kde je nutnou podmínkou, aby alespoň 80 % očekávaných četností bylo větších než 5.

Obrázek 6 Chí – kvadrát test

	Výsledek	p-hodnota
Pearsonův Chí-kvadrát test	148,652 ^a	,000
Celkový počet odpovědí	3525	

Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 6 zaznamenává výsledek Chí-kvadrát testu, který je 148,652 a p-hodnota testu je <0,001. Vzhledem k celkovému počtu odpovědí (3525) na otázky týkající se kompetencí je tato podmínka splněna.

Následující obrázek 7 pomocí kontingenční tabulky popisuje závislost délky zaměstnání pedagogů ve schopnosti ohodnotit jednotlivé kompetence ředitele a jeho zástupců.

Obrázek 7 kontingenční tabulka - závislost délky zaměstnání na dané škole a schopnosti ohodnotit jednotlivé kompetence.

Délka zaměstnání na analyzované škole		Není schopen	Je schopen	Celkem
1 rok	Četnosti	216	384	600
	%	36,0 %	64,0 %	100,0 %
2 roky	Četnosti	177	723	900
	%	19,7 %	80,3 %	100,0 %
3 roky	Četnosti	99	426	525
	%	18,9 %	81,1 %	100,0 %
4 roky a více	Četnosti	191	1309	1500
	%	12,7 %	87,3 %	100,0 %
Celkem	Četnosti	683	2842	3525
	%	19,4 %	80,6 %	100,0 %

Zdroj: vlastní zpracování.

Z obrázku 7 vyplývá, že na základě těchto výsledků nulová hypotéza na 5 % hladině je **zamítnuta**. Z kontingenční tabulky je zřejmé, že čím delší je délka zaměstnání na dané škole, tím více odpovědí (v %) ohledně kompetencí zástupců a ředitele byli respondenti schopni zodpovědět. V případě, že je délka zaměstnání pouze 1 rok, tak respondenti nebyli schopni zodpovědět dohromady 36 % odpovědí, čím delší je potom délka zaměstnání, tím vyšší je schopnost odpovědi zodpovědět, v případě 4 a více let v zaměstnání dané školy je schopnost ohodnocení kompetencí zástupců a ředitele nejvyšší, a to 87,3 %.

3.4.5 Polostrukturované rozhovory

Polostrukturované rozhovory byly vedeny s ředitelem školy a jeho zástupci těsně po zpracování výsledků z dotazníkové šetření, a to ve dnech od 28.6.2021 do 30.6.2021. Rozhovory s každým šetřeným trvaly okolo 60 minut, skládaly se z předem připravených otázek, které se ale v průběhu rozhovorů individuálně přizpůsobovaly dotazovaným, a to zejména s ohledem na jejich rozdílné kompetence v daných kompetenčních oblastech. Připravených otázek pro zástupce ředitele bylo celkem 11, pro ředitele školy 13 a vycházely z výsledků šetření pomocí dotazníku. Zpracování výsledků z rozhovorů bude v písemné podobě a celé rozhovory se budou nacházet v příloze č. 7, 8, 9 a 10.

Výstup z polostrukturovaného rozhovoru u ředitele školy

První otázka v rozhovoru se týkala ředitelových pocitů z výsledku dotazníkového šetření, které vnímal veskrze velmi pozitivně, zároveň ale zdůraznil, že relativně dost lidí nezná práci celého vedení. Druhá otázka zjišťovala, jaká odpověď v dotazníku nejvíce překvapila, po chvíli přemýšlení ředitel odpověděl, že „někdo z respondentů chtěl, abych rozhodoval rychleji a někdo odpověděl, abych se více rozmyšlel, než rozhodnu“. Ve třetí otázce ředitele potěšily odpovědi v otevřených otázkách, kdy učitelé vidí, že mu na škole a na nich ředitele záleží, ale na druhou stranu objektivně posoudil, že někteří respondenti nemají srovnání s jinou školou. Čtvrtá otázka se zaměřila na to, zda ředitele něco zklamalo v otevřených otázkách, k této

poznámek, že nic ho nezklamalo, naopak vnímá tyto odpovědi jako formu objektivní zpětné vazby a že je třeba brát odpovědi respondentů s nadhledem, zejména díky jejich subjektivním pocitům. Pátá otázka navazovala na čtvrtou tím, zda ředitel souhlasí s výroky respondentů, načež zde reagoval částečně nesouhlasně. Někteří pedagogové mají stále pocit (zde ředitel zmínil stále, protože vycházel i z výsledků šetření zjišťující spokojenost zaměstnanců, které vedl v souběhu s dotazníkovým šetřením v této diplomové práci), že zvýhodňují některé před jinými. Svým způsobem to pravda je, nicméně často to vychází z potřeb konkrétních učitelů „řešit“ věci a čas si aktivně od ředitele aktivně brát. Další otázka se zaměřila na to, zda nějaká odpověď v dotazníku se ředitele osobně dotkla, načež trochu ironicky ředitel poznámek, že jeden respondent si myslí, že jeho práce s partnery školy je nedostačující. Na otázku, zda výsledek z dotazníku byl pro ředitele přínosem, odpověděl, že ano, a to zejména v tom, že jeho práce není všem pedagogům zřejmá a povede ho tedy k zamyšlení, jak více přiblížit své kompetence kolegům, aby byli s nimi více obeznámeni. V otázce na rozvíjení kompetencí ředitel odpověděl, že je bude stále dokola reflektovat a měnit, reflektovat a měnit. S identifikováním jeho klíčové kompetence lídrovské, která spočívá v prezentaci a propagaci souhlasil, v těch, které vyšly „hůře“, na ty by se rád zaměřil. Zároveň očekával, že jeho kompetence klíčová bude pedagogy identifikována v sestavování vize a její naplňování. Na otázku, zda si myslí, že splňuje všechny kompetence, které jsou očekávané pro výkon jeho práce, odpověděl jednoznačně ne. V závěrečné otázce ho nejvíce z celého dotazníku ředitele potěšilo to, že se ve všech oblastech kompetencí pohyboval v průměru až v nadprůměru. 12. otázka směřovala k přínosnosti tohoto šetření pro ředitele školy s tím, že by bylo k zamyšlení, tento průzkum mezi pedagogy zopakovat na konci dalšího školního roku a tím zjistit, jak se povědomí o kompetencích ředitele, ale i jeho zástupců pedagogům ozřejmilo, či nikoli. 13. závěrečná otázka zmínila stávající schéma organizační struktury této základní školy, která je poněkud nesrozumitelná a mnoha pedagogy nepřehledná. Někteří ani nevědí, že nějaká organizační struktura vůbec existuje. Ředitel na poslední otázku reagoval s pochopením a je si této nejasnosti vědom. Zároveň zmínil, že plánuje povýšit pedagoga vyučujícího na 2. stupni do pozice zástupce ředitele za 2. stupeň, tudíž i schéma organizační struktury se značně změní. Autorka této práce navrhla řediteli vypracování návrhu nové organizační struktury v příloze 11. Tento návrh byl ředitelem přijat velmi kladně.

Výstup z polostrukturovaného rozhovoru u zástupce č. 1

Na první otázku, která se týkala spokojenosti dotazovaného s výsledkem dotazníku, byly odpovědi velmi emotivní. Některé odpovědi velmi potěšily, některé ranily. Ty, které byly kritické, se vyskytovaly v oblastech, ve kterých se zástupce cítí být silný (zajímavé, že kritika je zde zástupcem vnímána negativně, ne jako konstruktivní zpětná vazba). Nicméně, celkový dojem z dotazníku vnímá pozitivně a nastavil nová témata na přemýšlení. V další otázce překvapily kritické hodnocení oblastí, ve kterých si zástupce myslí, že se jedná pouze o pocity. Jako odůvodnění bylo zmíněno, že někteří kolegové nemají přístup k dostatečným informacím, a proto toto hodnocení není objektivní. Vnímá to tedy jako přílišnou kritičnost. Na otázku, co nejvíce potěšilo zástupce v otevřených otázkách, byla zodpovězena jeho neustálá vstřícnost, pozitivní naladěnost. Tuto odpověď považuje zástupce jako prioritní vzhledem ke své práci, kdy se snaží být k dispozici jako podpora pro kohokoliv, kdy to potřebuje. V otevřených otázkách zástupce ne přímo zklamalo to, že některé odpovědi byly velmi trefné, vystihly jeho slabiny, což se ne vždy dobře čte. Každopádně tyto odpovědi bere na vědomí a dávají zástupci další prostor na sobě pracovat. Na otázku, zda dotazovaný souhlasí s odpověďmi od respondentů, tak byla kladná odpověď. Zároveň bylo milé číst, že by zástupce dle mínění pedagogů měl více odpočívat a šetřit svými nápady. V další otázce se odpovědi od respondentů zástupce dotkly v tom smyslu, že šlo spíše o osobní postoj k jeho osobě, který se poté odrazil do všech oblastí. Zda byl dotazník pro zástupce přínosem, odpověď zněla ano, a to především

díky pochvalám, které byly povzbuzující, ale i kritické odpovědi, které vedou k zamyšlení a práci na sobě. K rozvíjení kompetencí se zástupce nevyjádřil nijak konkrétně. O žádném školení či vzdělávání na míru jeho potřebám prozatím nepřemýšlí. Kompetence, která byla respondenty označena jako klíčová, byla v oblasti osobnostní, konkrétněji v kreativě, přičemž sociální oblast dopadla ve výsledcích nejlépe. Každopádně nelze jednoznačně určit, jaká je kompetence klíčová a s tím, zástupce souhlasil, sám své kompetence nevnímá tak, že by některá příliš dominovala nad ostatními. Na otázku, zda splňuje všechny kompetence, které se od něj očekávají k výkonu jeho práce, zástupce odpověděl, že cítí prostor ke zlepšení v odbornosti a řízení týmu. Na závěrečnou otázku zástupce odpověděl, že nejvíce ho potěšily ty odpovědi, které jasně vedly k tomu, že většina pedagogů ho vnímá jako člověka na správném místě. Nicméně, celkový dojem z dotazníku byl velmi smíšený, delší dobu zástupce přemýšlel nad tím, jak více ozřejmit svoji pozici, náplň práce pedagogům, aby jeho hlavní náplň práce mohli objektivně posoudit.

Výstup z polostrukturovaného rozhovoru u zástupce č. 2

Na první otázku týkající se pocitů zástupce na výsledek z dotazníku, zástupce odpověděl velmi zdrženlivě. Čekal výsledek daleko horší, velmi ho potěšilo, že kolegové znají jeho náplň práce a velmi dobře ho potěšilo hodnocení. Se zněním otevřených otázek, které se týkaly silných stránek, plně souhlasil a zároveň byl mile překvapen, jak pozitivně o něm pedagogové smýšlejí. Na druhou otázku, zda ho některá odpověď překvapila, odpověděl, že otázka týkající se jeho osobnostních kompetencí, kdy bylo hodně odpovědí nevim/nedokážu posoudit. Přiznává, že jeho povaha je spíše introvertní, a tak některé odpovědi v otevřených otázkách byly v tomhle pohledu trefné. Na třetí otázku, co ho potěšilo v otevřených otázkách je přesně ten odhad kolegů, jak ho vnímají a zároveň teď vnímá potřebu snažit se být ještě více sdílný, aby byl více k přečtení. Zdali ho něco zklamalo v otevřených otázkách, odpověď zněla ne. Vnímá toto šetření stále více subjektivně, někteří ho znají blíže, někteří vůbec. Zda souhlasí s odpověďmi respondentů, odpověděl, že převážně ano, ale vnímal opravdu převahu subjektivních pocitů, zejména v hodnocení kompetencí osobnostních a sociálních. Respektuje názory druhých. V pořadí šestá otázka se zabývala zjištěním, zda se zástupce nějaká odpověď dotkla. Odpověděl, že z celého šetření má smíšené pocity, ale nevybavuje si žádnou odpověď respondentů, která by mu způsobila negativní pocity. Další otázka už byla směřována ke zjištění, zda byl dotazník pro zástupce přínosem, zejména jako způsob poskytnutí zpětné vazby směrem k zástupci. Odpověď zněla určitě ano. Přemýšlí teď nad způsobem, jak zajistit lepší informovanost kolegů ohledně jeho kompetencí a zároveň přemýšlí i nad volbou vzdělávání, zejména v manažerských dovednostech, s čímž se pojila hned další otázka, co udělá zástupce pro to, aby rozvíjel své kompetence, zda vůbec cítí ze své pozice tu potřebu. Identifikovaná klíčová kompetence byla v souladu se sebepojetím zástupce, cítí se nejvíc jistý v kompetenci v odborné. Podpora a technická pomoc v oblasti IT je kompetence, ve které se cítí nejvíce jistý. Zdali splňuje všechny kompetence, které se očekávají k naplňování jeho práce, odpověděl, že ano, jen v některých se necítí tak pevný, a proto přemýšlí, jak výše zmínil o vzdělávání, které bude konzultovat s ředitelem školy. Na poslední otázku, které odpovědi od respondentů ho nejvíce potěšily, tak to byly ty, se kterými souzněl.

Výstup z polostrukturovaného rozhovoru u zástupce č. 3

Na první otázku bylo na zástupci zřejmé, že je s výsledkem spokojen, a to zejména kvůli tomu, že někteří pedagogové vidí jeho práci. Co nejvíce zástupce v odpovědích překvapilo, bylo to, že v některých odpovědích se vyskytlo hodnocení nedostatečné a zároveň v některých nadstandardní. V otevřených otázkách zástupce nejvíce potěšily jeho silné stránky a zároveň zklamaly ty, kde byla překročena profesní rovina. Zdali zástupce souhlasí se všemi odpověďmi, na to nedokázal jednoznačně odpovědět. Na otázku, zda konkrétně s některými odpověďmi zástupce nesouhlasí, tak bylo opětovně zmíněno, že odpovědi, které překračují profesní rovina,

nebere jako objektivní. Zda byl dotazník přínosem bylo odpovězeno, že ano. Zástupce tuto formu šetření vnímá jako formu zpětné vazby na jeho práci, aby se mohl zastavit, reflektovat a učinit náležitá opatření. K rozvíjení svých kompetencí se zástupce zamyslí nad vzděláváním, ale konkrétní oblast nemá ještě promyšlenou. S identifikováním jeho klíčové kompetence v oblasti osobnostní, a to zejména v iniciativě, kdy kreativně vytváří vlastní aktivity vedoucí k naplnění ŠVP v rámci metodických týmů souhlasí. Zároveň souhlasí s tím, že v rámci všech kompetenčních oblastí nejsou příliš velké výkyvy, plynule na sebe navazují. Je garantem pro vzdělávání na celém prvním stupni, a tak je rád, že to bylo i respondenty potvrzeno. Na otázku, zda zástupce splňuje všechny kompetence, které se od něj očekávají k výkonu jeho práce, jako jediný ze všech dotazovaných odpověděl velmi sebejistě. Domnívá se, že všechny kompetence v různé hladině má, jen je třeba je zlepšovat. Závěrečná otázka se zabývala tím, co nejvíce zástupce potěšilo z celého dotazníku a byly to jeho silné stránky.

3.5 Shrnutí a návrh doporučení

Cílem diplomové práce bylo identifikovat klíčové kompetence u ředitele školy a jeho zástupců, Dílčím cílem poté navrhnout rozvoj těchto kompetencí, ale i zvolit novou organizační strukturu, která by zlepšila stávající fungování procesů v dané škole.

Pomocí výsledků **dotazníkového šetření** byly identifikovány klíčové kompetence ředitele školy, ale i jeho zástupců. Celkem bylo dosloveno 47 pedagogů, návratnost dotazníku byla 100 %, ale úspěšnost jeho vyplnění pouze 42 %. Toto šetření bylo sestaveno na základě hodnocení jednotlivých kompetencí, které vycházely z kompetenčních modelů, které byly sestaveny na základě teoretických zdrojů, ale i praktických zkušeností individuálně s ohledem na kompetence ředitele ale i na kompetence zástupců. Škála hodnocení byla nadstandardní, výborná, průměrná, nedostačující a možnost zvolit volbu „nevím/nedokážu posoudit. Tomuto šetření předcházely 3 výzkumné hypotézy. První hypotéza zjišťovala, zda ředitel školy a zástupci dosahují ve všech kompetenčních oblastech výborných a lepších výsledků. Tato hypotéza byla zamítnuta, protože dvě kompetenční oblasti vyšly prokazatelně nižší, než je výborné hodnocení. Druhá hypotéza zjišťovala, zda ředitel i zástupci dosahují nejlepšího výsledku ve své identifikovatelné klíčové kompetenci (dle vnímání pedagogů). I v tomto případě byla hypotéza zamítnuta. U zástupce č. 1 se jedná o kompetenci sociální, u zástupce č. 2 a 3 se jedná o kompetenci odbornou a u ředitele školy kompetence lídrovská. Z výsledků vyplývá, že tyto kompetence jsou shodné ve třech ze čtyř případů. Pouze zástupce č. 3 by dle pedagogů měla být klíčová kompetence odborná, ale výsledky potvrdily kompetenci osobnostní. Je nutné ale zmínit, že zde výsledky byly velmi těsné, nicméně v hodnocení pedagogů k této podobnosti výsledků vůbec nevyšla, oblast odborná byla hodnocena jako velmi důležitá oproti ostatním oblastem. Druhá hypotéza je taktéž zamítnuta. Třetí hypotéza zkoumala, zda délka zaměstnání respondenta na této škole ovlivňuje jeho schopnosti ohodnotit jednotlivé kompetence. Bylo zjištěno, že ano, délka zaměstnání opravdu ovlivňuje respondenta ohodnotit jednotlivé kompetence ředitele a jeho zástupců. Dále pak v rámci šetření byly identifikovány klíčové kompetence, kdy u ředitele se jedná o kompetenci v oblasti lídrovské, a to konkrétněji kompetence v prezentaci a propagaci školy navenek. U zástupce č. 1 byla identifikována klíčová kompetence v oblasti osobnostní, a to v Kreativitě. U zástupce číslo 2 byla identifikována klíčová kompetence v oblasti odborné, a to v Podpoře a technické pomoci v oblasti IT a konečně u zástupce č. 3 byla identifikována klíčová kompetence v oblasti osobnostní, v tomto případě v Iniciativě.

Polostrukturované rozhovory, které probíhaly těsně po výsledcích dotazníkového výzkumu, vedly ke zjištění, že pro ředitele a zástupce se toto šetření stalo přínosem. S výsledky se ztotožnili a bez výjimky zhodnotili přínos šetření jako jednu z forem poskytnutí zpětné vazby

na jejich pracovní výkon, a to prostřednictvím hodnocení jejich kompetencí. Na sestavení dotazníku se podíleli spolu s autorkou práce, vycházeli z teoretických zdrojů, ale zároveň otázky nebyly u všech identické, vycházely z jejich rozdílné pracovní náplně činností. Byli velmi překvapeni, že některé jejich kompetence nebyli respondenti schopni vůbec ohodnotit. Otevřené otázky vedly ředitele, ale i zástupce k zamyšlení, jaké kompetence by mohli začít rozvíjet, v čem jsou silní, v čem naopak. Z některých odpovědí nabyly dojmu, že byly spíše subjektivně zodpovězené. Dá se říct, že všechny potěšila otevřenost kolegů a jejich vnímání kompetencí, kterými ředitel i zástupci disponují. Shodli se, že tato forma zpětné vazby je přínosná a uvítali by do budoucna pro srovnání stejný dotazník následující rok, ideálně zas koncem školního roku.

Absolvování odborné praxe se stala obohacením této práce. Autorka tuto praxi absolvovala na této škole s cílem stínovat práci zástupců ředitele. Zaměřila se zejména na kompetence manažerské, nicméně během času stráveného se všemi zástupci, měla možnost blíže poznat jejich ostatní kompetenční oblasti, nejen manažerské. U zástupce č. 1 odborná praxe zhodnotila jeho klíčovou kompetenci odbornou, přičemž z výsledků dotazníkové šetření vyplynula kompetence osobnostní. U zástupce č. 2 dominovala také kompetence odborná. Z šetření byla tato kompetence shodou okolností také označena jako klíčová. U zástupce číslo 3 identifikovala kompetenci manažerskou, kdežto z šetření jasně vyplývala kompetence osobnostní.

Srovnání výsledků z dotazníkového šetření, polostrukturovaných rozhovorů a odborné praxe.

Prostřednictvím dotazníkového šetření došlo k identifikaci klíčových kompetencí u ředitele školy, ale i jeho zástupců. S těmito výsledky byli všichni čtyři obeznámeni ještě a na základě těchto výsledků v rámci polostrukturovaných rozhovorů došlo k zhodnocení využitelnosti tohoto výzkumu, nejen jako forma zpětné vazby od všech pedagogů dané školy, ale jako nástroj, který zřejmě nasměruje ředitele a zástupce k rozvoji těch kompetencí, které byly identifikovány jako klíčové a zároveň i těch kompetencí, ve kterých byly shledána slabá místa. Výstup z odborné praxe se stal vodítkem, které napomůže řediteli, ale i zástupcům snad najít způsob, jak přiblížit své kompetence pedagogům, o kterých nemají ani ponětí, a proto je nebyly ani schopni ohodnotit.

Návrh doporučení pro ředitele školy

Řediteli školy bylo v otevřených otázkách vytknuto, že má mezi pedagogy své oblíbené, kterým věnuje více svého času, jeho time management není pedagogům vůbec znám, nemají přehled, zdali a jak se ředitel vzdělává, rozvíjí. Byla kritizována jeho nerozhodnost, zároveň i zbrklost. Být více otevřený všem, zlepšit se v komunikaci, více naslouchat. Řediteli byl doporučen jeho osobní kouč, který by ho navedl k sebedisciplíně, k umění delegovat, naučil by ho rozdělit si svůj čas na osobní a pracovní. Komunikační dovednosti by mohl například zlepšit formou zážitkových kurzů pro vrcholový management. Čas, který věnuje některým kolegům více a některým méně, nedokáže usměrnit tak, aby vyšel všem kolegům vstříc. Tvrdí, že sice má své oblíbené kolegy, ale jeho přístup k ostatním je údajně stejný, z jeho pohledu. Jeho zbrklost a zároveň nerozhodnost pramení z jeho samotného přístupu k životu, proto by byly vhodné techniky, které by ho naučily odpočívat, rozmýšlet a umět se rozhodnout. Byla mu nabídnuta jóga, relaxační formy trávení volného času a zdravá životospráva. Co se týče návrhu nové organizační struktury, byl ředitel nadšen. V té původní mají vedoucí pracovníci, zejména zástupci „pod sebou“ mnoho zaměstnanců, se kterými mnohdy nepřijdou do styku, nemají žádnou společnou pracovní náplň, nebo alespoň takovou, která by byla v kompetenci daného vedoucího pracovníka. Nová organizační struktura je přehledná, vychází z ní jasné hierarchické rozdělení nadřízenosti a podřízenosti a pracovní role v ní jsou rozděleny tak, že každý ví, kdo je jeho nadřízeným a kdo je komu podřízen. Zároveň slouží jako schéma informací

o pedagogických pracovnících pro všechny zainteresované strany, které mají co do činění s touto základní školou (zřizovatel, rodiče, přátelé školy...). Díky nové organizační struktuře a její seznámení se s ní všemi pedagogy, se zlepší veškeré procesy, které probíhají během celého školního roku.

Návrh doporučení pro zástupce č. 1

Zástupci byla pedagogy vytknuta zbrklkost, neorganizovanost, zmatečnost. Rychlé nápady, na poslední chvíli je chtít realizovat prostřednictvím pedagogů, kteří mnohdy nemají kapacitu. Time management u tohoto zástupce taktéž nebyl pedagogům znám, ani nemají ponětí, zda a jak se zástupce rozvíjí. Pedagogové neznají jeho odborné kompetence, které jsou podle zástupce klíčové. Jeho proces práce není tak vidět, jsou znát někdy pouze výsledky s delším časovým odstupem. Jeho náplň práce se netýká přímo společné práce s pedagogy, či jeho přímým působením na ně. Zástupci byl doporučen kurz manažerských dovedností, a to zejména se zaměřením na organizaci své práce, která má vliv na kolegy. Dále mu bylo doporučeno, aby zkusil najít způsob, jak přiblížit svoji náplň práce pedagogům, i když se jich přímo netýká, přeci jen je jejich nadřízený a ti by měli mít přehled o všech jeho kompetencích.

Návrh doporučení pro zástupce č. 2

U tohoto zástupce bylo co nejméně k vytknutí. Snad jen jeho uzavřenost, místy ostýchavost. I u tohoto zástupce pedagogové nevědí, zdali se vzdělává, rozvíjí. Jak pracuje se svým time managementem. Zároveň s tímto zástupcem kolegové přijdou nejvíce styku, protože jeho práce spočívá zejména v IT podpoře, ale i rozvrhu práce, zejména suplování, změn rozvrhu ve třídách atd. Jeho přístup je ve většině ochotný, přičemž při rozhovoru řekl, že často zažívá stres. Byl mu doporučen kurz asertivity, rozvoj manažerských dovedností. Odborné dovednosti, které jsou pojímány jako klíčové, zástupce rozvíjí podle potřeby, průběžně po celý školní rok, a to zejména v oblasti Microsoft office.

Návrh doporučení pro zástupce č. 3

Tento zástupce by měl být dle pedagogů více otevřený, neměl by být vztahovačný, měl by se naučit přijímat kritiku, být otevřený názorům druhým, zlepšit své manažerské dovednosti. I u tohoto zástupce nebyli kolegové schopni posoudit time management a zdali se jakkoli rozvíjí, vzdělává. Práce tohoto zástupce je zaměřena zejména na pedagogy prvního stupně. Jeho manažerské dovednosti nejvíce používá, a proto i na ně byla velmi silná zpětná vazba v otevřených otázkách, ale pouze opět od pedagogů, s kterými nejvíce přijde do kontaktu. Zástupci bylo doporučeno, podobně jako u ředitele školy zvolení kouče či mentora, který by ho navedl ke zlepšení manažerských dovedností. Jeho práce s kolegy je stěžejní v tom smyslu, že navrhuje školní vzdělávací program pro celý první stupeň a pomocí spolupráce s kolegy ho realizuje v praxi, a proto jeho dovednosti, nejen odborné, ale i manažerské jsou klíčové k rozvíjení.

4 Závěr

Kompetence se stávají předmětem různých vědních oborů. Jsou chápány individuálně a jedinečně, prokazují se jako záruka úspěšnosti každé organizace. Pojem kompetence jsou brány jako znalosti, zkušenosti, dovednosti, pravomoce, způsobilosti ale i odpovědnosti. Zahrnují v sobě kromě vzdělání a kvalifikace také postoje, ale i motivaci kompetentních pracovníků. Pro přehlednost kompetencí v praxi je potřeba vytvořit obecné kompetenční modely, ze kterých potřebné kompetence vychází. Kompetentní pracovník v českém školství neboli pedagogický pracovník, musí splňovat určitá kritéria, aby mohl vykonávat práci pedagoga. Řídící pracovníci ve školství nejsou výjimkou. Ředitele školy si do této pozice volí zřizovatel, na základě výběrového řízení. Zástupce ředitele školy si volí sám ředitel školy a není omezen žádným nařízením, ať ze strany zřizovatele, tak ministerstva školství. Zdáli je ředitel kompetentní k tomu, aby vykonával svoji práci na pozici ředitele tak, jak je očekáváno, konkrétněji, zda je kompetentní, se ukáže až v průběhu času jeho ředitelování. Zpětnou vazbu na jeho výkon mu dávají kolegové pedagogové, ale i zřizovatel, žáci, rodiče a ostatní zainteresované strany, které jsou úzce spjaty s fungováním dané školy. Zda jsou zástupci ředitele školy kompetentní, posuzuje zejména ředitel, v neposlední řadě kolegové, a i výše zmíněné zainteresované strany. Ředitel má svůj cíl, kterého chce dosáhnout, a tudíž i jeho volba zástupců by měla být promyšlená. Měl by sestavit organizační strukturu tak, aby byla přehledná, vyplývaly z ní formální uspořádání zaměstnanců a jednotlivá pracovní místa, ze kterých budou jasné stavy podřízenosti a nadřízenosti.

Diplomová práce je zaměřena na identifikaci klíčových kompetencí ředitele školy a jeho zástupců. Důležitým nástrojem pro zjištění klíčových kompetencí je sběr dat pomocí dotazníkového šetření mezi pedagogy dané školy a pro porovnání získaných informací jsou následně provedeny polostrukturované rozhovory s ředitelem a zástupci. Z dotazníkového šetření jasně vyplynuly klíčové kompetence, které se identifikovaly pomocí škály hodnocení jednotlivých kompetencí, vycházejících z kompetenčních oblastí, které by měl ředitel, ale i zástupce mít k vykonávání své práce. Dotazníkovému šetření předcházely 3 výzkumné hypotézy. První hypotéza zjišťovala, zda ředitel školy a zástupci dosahují ve všech kompetenčních oblastech výborných a lepších výsledků. Tato hypotéza byla zamítnuta, protože dvě kompetenční oblasti vyšly prokazatelně nižší, než je výborné hodnocení. Druhá hypotéza zjišťovala, zda ředitel i zástupci dosahují nejlepšího výsledku ve své identifikovatelné klíčové kompetenci (dle vnímání pedagogů). I v tomto případě byla hypotéza zamítnuta. U zástupce č. 1 byla identifikována kompetence sociální, u zástupců č. 2 a č. 3 kompetence odborná a u ředitele školy lídrovská kompetence. Z výsledků vyplývá, že tyto kompetence jsou shodné ve třech ze čtyř případů. Pouze u zástupce č. 3 by dle pedagogů měla být klíčová kompetence odborná, ale výsledky potvrdily kompetenci osobnostní. Třetí hypotéza zkoumala, zda délka zaměstnání respondenta na této škole ovlivňuje jeho schopnost ohodnotit jednotlivé kompetence. Bylo zjištěno, že ano, délka zaměstnání opravdu ovlivňuje respondenta ohodnotit jednotlivé kompetence ředitele a jeho zástupců. K naplnění hlavního cíle této diplomové práce byly pak v rámci dotazníkového šetření identifikovány klíčové kompetence, kdy u ředitele se zjistila kompetence v oblasti lídrovské, a to konkrétněji kompetence v prezentaci a propagaci školy navenek. U zástupce č. 1 byla identifikována klíčová kompetence v oblasti osobnostní, a to v Kreativitě. U zástupce číslo 2 byla identifikována klíčová kompetence v oblasti odborné, a to v Podpoře a technické pomoci v oblasti IT a konečně u zástupce č. 3 byla identifikována klíčová kompetence v oblasti osobnostní, v tomto případě v Iniciativě.

Na základě výsledků dotazníkového šetření byly posléze realizovány polostrukturované rozhovory s ředitelem a zástupci, kdy jejich účelem bylo seznámení s výsledky šetření a zjištěním, zda pro ředitele a zástupce byla tato forma šetření přínosem vzhledem k jejich kompetencím, kterými by měli ve své pozici disponovat. Došlo ke zjištění, že jak ředitel, tak

zástupci se budou chtít ve svých kompetencích rozvíjet, a to nejen v klíčových. Součástí této práce bylo navržení doporučení pro ředitele a zástupce, které se týkaly zejména rozvoje těch kompetencí, které byly identifikovány jako klíčové, ale zároveň i těch kompetencí, které byly v otevřených otázkách respondenty ohodnoceny jako slabé stránky. Konkrétní formy vzdělávání nebyly cílem této práce, a tudíž nebyly navrženy, nicméně ředitel plánuje se svými zástupci týmové poradenství na problematiku rozvoje kompetencí, a to již před započítím nového školního roku, konkrétněji poslední týden v srpnu, který je ve školství nazýván přípravným týdnem. V rámci dalšího doporučení, byla řediteli navržena změna organizační struktury, kdy ta stávající, která formálně nese název „organizační schéma“, je nepřehledná, a nejen pedagogy ne snadno uchopitelná.

Dále pak pro srovnání zjištěných informací byl použit výstup z odborné praxe, která byla praktikována za účelem stínování zástupců, zaměřující se výhradně na jejich manažerské dovednosti. V rámci praktikování odborné praxe bylo zjištěno, že identifikovatelné klíčové kompetence podle vnímání pedagogů, se odlišovaly od výsledků z pozorování kompetencí během této odborné praxe. U zástupců č. 1 a č. 2 dominovaly kompetence odborné a u zástupce č. 3 kompetence manažerská.

Závěrem se dá shrnout, že jak ředitel, tak zástupci v zásadě disponují všemi kompetencemi, které by měli mít k vykonávání své práce. Některé kompetence byly pro pedagogy hůře hodnotitelné, a to z několika možných důvodů, které byly objasněny dotazníkovým šetřením v otevřených otázkách. Nejhůře se hodnotily kompetence v oblasti osobnostní, zejména v seberozvoji a sebereflexi. Někteří pedagogové např. nepřichází se zástupci téměř vůbec do kontaktu, protože jejich náplň práce není spjata s náplní práce zástupce. Dále pak výsledek samotného procesu výkonu práce u některých zástupců je zřejmý až po nějaké době, zejména u zástupce č. 1, který např. pracuje dlouhodobě na projektech, kterým před jejich realizací předchází shánění finančních prostředků, práce s dotacemi, komunikace se zúčastněnými externími stranami a jiné. Zástupce č. 2 disponující odborností v IT, kdy jeho podpora všem pedagogům, ale i žákům spočívá v jeho pravidelném sebevzdělávání, které probíhá převážně v letním období, není pedagogům známo. Jsou vidět „pouze“ výsledky jeho práce, ne průběh procesu jeho sebevzdělávání a rozvoje. Zástupce č. 3 přichází nejčastěji do kontaktu s pedagogy prvního stupně v rámci jeho náplně práce, což je kolem poloviny pedagogů z celkového počtu pedagogů na této základní škole. Mnohdy pedagogové nepotřebují instrukce přímo od zástupců, mají jiné své přímé nadřízené, kterými jsou řízeny, proto nemají často ponětí, čím se který zástupce zabývá, jaký vliv mají na chod školy. Ředitel školy s některými svými podřízenými zaměstnanci přichází do kontaktu častěji než zástupci. První kontakt s nimi začíná při přijímacích pohovorech, u kterých své zástupce potřebuje pouze ve výjimečných případech. I když některé pohovory neřídí sám, má přehled o každém zaměstnanci, i nepedagogickém, který v této základní škole chce pracovat a pracuje. V počátku roku a v jeho závěru vede s pedagogy sebehodnotící pohovory prostřednictvím profesního portfolia a sebehodnotícího formuláře, kde opět mají obě strany možnost více komunikovat napříč běžnou komunikací v průběhu školního roku. Ředitel má svoji kancelář nadosah s velkou sborovnou, kde sídlí většina pedagogů druhého stupně, má možnost kdykoli navázat kontakt s kýmkoli z nich. S některými kolegy má vytvořeny i bližší vztahy. Nejen proto bylo hodnocení kompetencí ředitele školy pro některé pedagogy snazší než u některých zástupců. Výsledek dotazníkového šetření se pro ředitele, ale i zástupce stává prioritně jako jedna z forem zpětné vazby na jejich pracovní výkon prostřednictvím hodnocení jejich kompetencí. Dále pak výsledek šetření se stal vodítkem k tomu, jakým způsobem bude možné zefektivnit přenos informací ohledně kompetencí směrem k pedagogům, tak, aby každý pedagog věděl, čím se který zástupce zabývá a jaká je jeho role ve vedení školy.

Lidské zdroje jsou součástí a hlavním pohonem organizace. Organizace se stává úspěšnou, pokud má i úspěšné zaměstnance, a proto je velmi podstatné, aby docházelo k neustálému rozvíjení dovedností, nedocházelo k ustrnutí a stagnaci. Ředitel, a i jeho zástupci by měli jít svým podřízeným příkladem, a i když se možná vzdělávají, rozvíjejí, je třeba, aby tuto snahu na sobě pracovat prezentovali všem, kterým se stanou příkladem. Zejména pokud se jedná o organizaci, která patří mezi vzdělávací instituce a má velký vliv na vzdělávání žáků od první do deváté třídy.

Literatura

Primární zdroje

ARMSTRONG, M. *Armstrong's Handbook of Management and Leadership: Developing Effective People Skills for Better Leadership and Management*. 3. vyd. New York: Kogan Page. 2012. 367 s. ISBN 978-074-4946-552-0.

ARMSTRONG, M. a TAYLOR, S. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vyd. Praha: Grada Publishing. 2015. 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7.

BELZ, H. a SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha: Portál. 2011. 375 s. ISBN 80-71784-79-6.

BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada. 2014. 176 s. ISBN 978-80-2472-580-2.

BLAŽEK, L. *Management organizování, rozhodování, ovlivňování*. 2. vyd. Praha: Grada. 2014. 211 s. ISBN 978-80-247-4429-2.

BLÁHA, J. a kol. *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Brno: Albatros Media. 2013. 264 s. ISBN 978-80-266-0374-0.

BUSH, T. *Leading and Managing People in Education*. 3. vyd. SAGE Publications. 2013. 288 s. ISBN 978-1446-256-52-7.

COOPER, J. O. a HERON, T. E. *Applied Behavior Analysis*. 2. vyd. New York: Pearson Education. 2013. 760 s. ISBN 978-1292023212.

DĚDINA, J. *Management a organizace současné přístupy k řízení lidí a vytváření organizací*. 1. vyd. Ostrava: Key Publishing s.r.o. 2018. 71 s. ISBN 978-80-7418-290-7.

FIŠER, R. *Procesní řízení pro manažery*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-5038-5.

HÁLEK, V. *Management a marketing*. 1. vyd. Hradec Králové: Vítězslav Hálek. 2017. 293 s. ISBN 978-80-270-2439-1.

HORVÁTHOVÁ, P., BLÁHA, J. a ČOPIKOVÁ, A. *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. 1. vyd. Praha: Management Press. 2016. 432 s. ISBN 978-80-7261-430-1.

JANIŠOVÁ, D. a KŘIVÁNEK, M. *Velká kniha o řízení firmy*. 1. vyd. Praha: Grada. 2013. 400 s. ISBN 978-80-247-4337-0.

KOCIÁNOVÁ, R. *Personální řízení*. 2. vyd. Praha: Grada. 2012. 152 s. ISBN 97880-147-3269-5.

KOTLER, P. a KELLER, L. K. *Management marketing*. 14. vyd. Praha: Grada. 2013. 816 s. ISBN 978-80-247-4150-5.

TROJANOVÁ, I. *Ředitel a střední management školy*. 1. vyd. Praha: Portál. 2014. 176 s. ISBN 978-80-262-0591-3.

LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V. a KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. 2012. 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2.

MIKULÁŠTÍK, M. *Manažerská psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada. 2015. 344 s. ISBN 978-80-247-4221-2.

MÜHLFEIT, J. a COSTA, M. *Pozitivní leader*. 1. vyd. Praha: Albatros Media. 2017. 368 s. ISBN 978-80-265-0591-4.

- NEKLAPILOVÁ, V., PEŠKOVÁ, R., VESELÁ, Z. a TROJAN, V. *Management základních škol: praktické rady pro ředitele škol*. 1. vyd. Praha: Raabe. 2012. 104 s. ISBN 978-80-87553-43-5.
- PILAŘOVÁ, I. *Leadership a management development. Role, úloha a kompetence managerů a lídrů*. 1. vyd. Praha: Grada. 2016. 168 s. ISBN 978-247-5721-6.
- PROCHÁZKA, J. a kol. (Ed.). *Encyklopedie psychologie práce*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2015. 157 s. ISBN 978-80-210-7744-7.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál. 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, J. a VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. 2012. 320 s. ISBN 978-80-2473-960-1.
- PUŠKINOVÁ, M. *Právo pro ředitele škol v kostce*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. 2014. 324 s. ISBN 978-80-7478-397-5.
- SHAPIRO, S. S. a M. B. WILK. *An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples)*. *Biometrika*. 1965, 52(3/4), 591-611. DOI: 10.2307/2333709. ISSN 00063444.
- ŠIKÝŘ, M., BOROVEC, D. a LHOTKOVÁ, I. *Personalistika v řízení školy*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 2012. 200 s. ISBN 978-80-7357-901-2.
- ŠIKÝŘ, M., BOROVEC, D. a TROJANOVÁ, I. *Personalistika v řízení školy*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 2016. 188 s. ISBN 978-80-7552-264-1.
- ŠIKÝŘ, M. *Personalistika pro manažery a personalisty*. 1. vyd. Praha: Grada. 2012. 208 s. ISBN 978-8-247-4151-2.
- TROJAN, V. *Ředitel současné školy*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. 2016. 104 s. ISBN 978-80-7496-211-0.
- TROJAN, V. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 2. vyd. Praha: Wolters a Kluwer. 2018. 96 s. ISBN 978-80-7598-115-8.
- TROJANOVÁ, I. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. 2014. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.
- TROJANOVÁ, I. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. 2014. 176 s. ISBN 978-80-262-0591-3.
- TROJANOVÁ, I. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. 2. vyd. Praha: Wolters a Kluwer. 2017. 136 s. ISBN 978-80-7552-842-1.
- TROJANOVÁ, I. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer. 2019. 81 s. ISBN 978-80-7598-258-2.
- TROJANOVÁ, I., TROJAN, V. a KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. 2012. 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2.
- TROJANOVÁ, I., TROJAN, V. a PUŠKINOVÁ, M. *Zástupce ředitele aneb Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer. 2015. 136 s. ISBN 978-80-7478-854-3.
- URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci, Personální rozměr managementu*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer 2013. 276 s. ISBN 978-80-7357-925-8.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, J., a TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VODÁČEK, L. a VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v teorii a praxi*. 3. vyd. Praha: Management Press. 2013. 359 s. ISBN 978-80-7261-232-1.

WÁGNEROVÁ, I. *Psychologie práce a organizace*. 1. vyd. Praha: Grada. 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3701-0.

Odborné knihy a časopisy

AHMADY, G. A., MEHRPOUR, M., & NIKOORAVES, A. (2016). *Organizational Structure*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 230, 455–462.

CAMPION, M. A., FINK, A. A., RUGGEBERG, B. J., CARR, L., PHILLIPS, G. M., & ODMAN, R. B. *Doing Competencies well: Best practices in competency modeling Personnel Psychology*. (64) 2011. 225–262.

GETHA-TAYLOR, H., HUMMERT, R., NALBALDIAN, J., & SILVIA, C. *Competency Model Design and Assessment: Findings and Future Directions*. *Journal of Public Affairs Education*, 19(1). 2013. 141–171.

KANSAL, J. a SINGHAL, S. *International of Indian Culture and Business Management*. Print ISSN: 1753-0806 Online ISSN: 1753-0814 2018.

MATKÓ, A., & TAKÁCS, T. (2017). *Examination of the relationship between organizational culture and performance*. *International Review of Applied Sciences and Engineering*, 8(1), 99–105.

SKORKOVÁ, Z. (2016). *Competency Models in Public Sector*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 230, 226–234.

SALMAN, M., GANIE, S. A., & SALEEM, I. (2020). *The concept of competence: a thematic review and discussion*. *European Journal of Training and Development, ahead-of-print(ahead-of-print)*.

SANCHEZ, J. I., a LEVINE, E. L. The rise and fall of job analysis and the future of work analysis. In: *Annual Review of Psychology*, č. 63. 2012.

ŠIKÝŘ, M. Personální role zástupce ředitele školy. In: *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 11 (4). 2014. ISSN 1214-8679.

THUMSOVÁ, M. Rozdělení činností zástupce ředitele a jejich role v řízení školy. In: *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, (1). 2013. ISSN 1214-8679.

TROJANOVÁ, I. Jak vybírat zástupce ředitele školy. In: *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 11 (4). 2014. 40 s. ISSN 1214-8679.

WARRICK, DD (2017). *What leaders need to know about organizational culture*. *Business Horizons*, 60(3), 395–404.

Internetové zdroje

FÖRODOVÁ, J. a JUHÁŇKA, L. *Zpráva z analýzy vzdělávací nabídky pro ředitele*. [online]. Praha: NIDV, 2018 [cit. 2021-02-22]. Dostupné z WWW: <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/2.3.3.1.2-Zprava-z-analyzy-vzdelavaci-nabidky.pdf>.

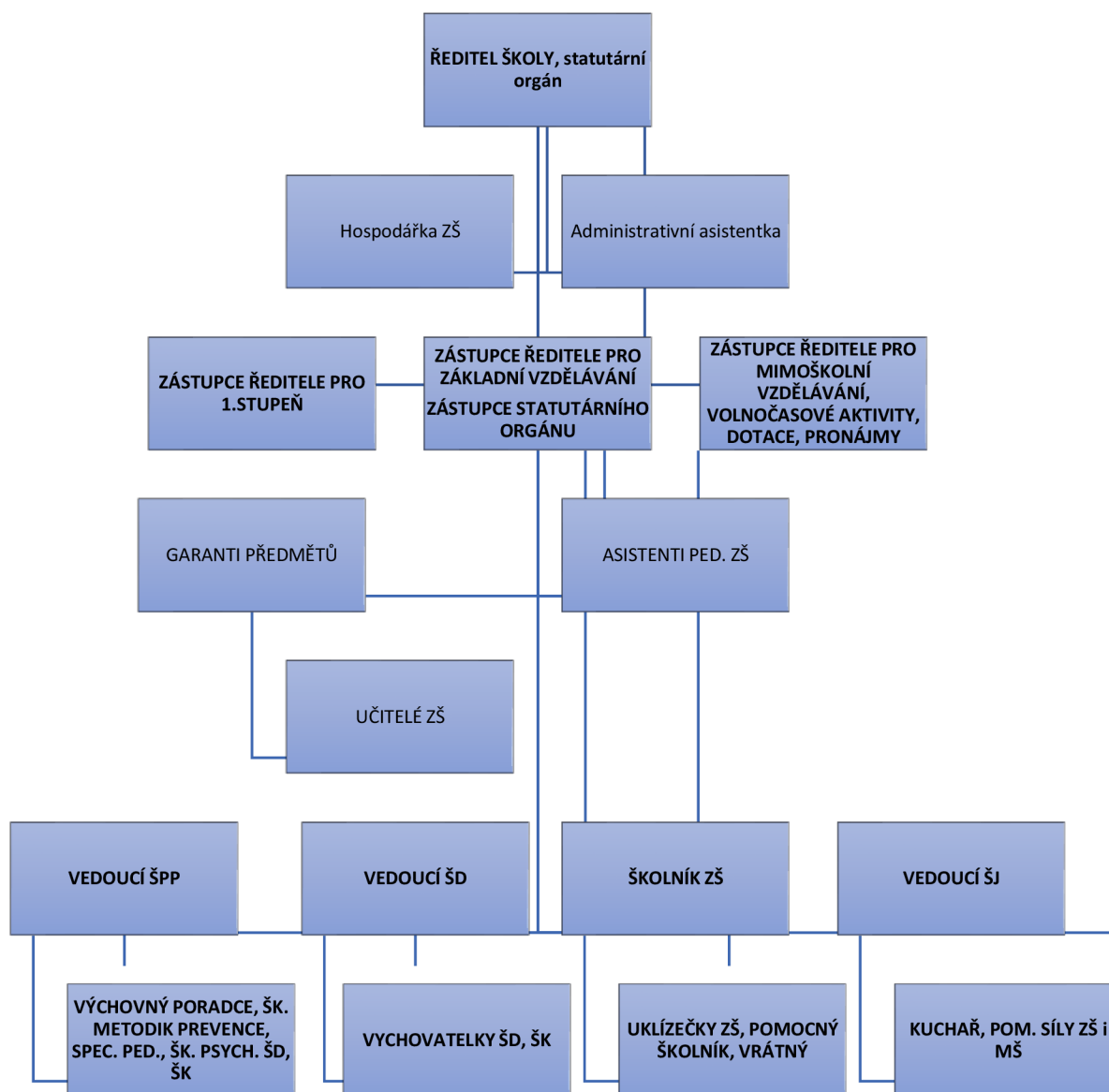
CRONBACH, Lee, *Psychometrika [online]*. 1951, roč. -, vol. 16, no. 3, s. 299, ISSN (print) 0033-3123 [online] 1860-0980 [cit. 2021-02-22]. Dostupné z WWW: http://psych.colorado.edu/~carey/Courses/PSYC5112/Readings/alpha_Cronbach.pdf.

Seznam příloh

Příloha 1 Organizační struktura ZŠ XXX od 01.09.2020	II
Příloha 2 Kompetence ředitele ZŠ a MŠ	III
Příloha 3 Kompetence zástupce ředitele č. 1	IV
Příloha 4 Kompetence zástupce ředitele č. 2	V
Příloha 5 Kompetence zástupce ředitele č. 3	VII
Příloha 6 Dotazník – Kompetence ředitele a jeho zástupců	VIII
Příloha 7 Výstup z programu SPSS (základní popisné statistiky ředitele)	XXX
Příloha 8 Výstup z programu SPSS (základní popisná statistika, zkoumající jednotlivé otázky u zástupce č 1)	XXXI
Příloha 9 Výstup z programu SPSS (základní popisná statistika, zkoumající jednotlivé otázky u zástupce č 2)	XXXII
Příloha 10 Výstup z programu SPSS (základní popisná statistika, zkoumající jednotlivé otázky u zástupce č 3)	XXXIII
Příloha 11 Shapiro-Wilkov test normality	XXXIV
Příloha 12 Přepis rozhovoru s ředitelem ZŠ XXX	XXXV
Příloha 13 Přepis rozhovoru se zástupcem ředitele č. 1 ZŠ XXX	XXXVII
Příloha 14 Přepis rozhovoru se zástupcem ředitele č. 2 ZŠ XXX	XXXVIII
Příloha 15 Přepis rozhovoru se zástupcem ředitele č. 3 ZŠ XXX	XXXIX
Příloha 16 Návrh organizační struktury ZŠ XXX	XL

Přílohy

Příloha 1 Organizační struktura ZŠ XXX od 01.09.2020



Pozn.: ŠJ = školní jídelna, ŠD = školní družina, ZŠ = základní škola, POM. SÍL = pomocná síla, UKLÍZ = uklízečka, ŠPP = školní poradenské pracoviště, PR.PROV = pracovníci provozu

Zdroj: ZŠ XXX (2020)

Příloha 2 Kompetence ředitele ZŠ a MŠ

- řízení a kontrola zástupců, řízení MŠ
- řízení pedagogického procesu a kontrola kvality
- zpracování plánu vzájemných hospitací učitelů a kontrola
- pedagogické hospitace
- řízení začínajících učitelů a uvádějících učitelů
- profesní rozvoj zaměstnanců
- schvalování třídních/školních akcí (hledisko pedagogické)
- příprava a koordinace tvorby výroční zprávy školy
- příprava a koordinace tvorby rozpočtu školy, kontrola čerpání rozpočtu, ekonomický provoz školy
- řízení a koordinace školního poradenského pracoviště
- schvalování nákupů (papírová žádost)
- personální zajištění školy (pracovní smlouvy apod.)
- přidělování zvláštních úkolů apod.
- kontrola hodnocení a klasifikaci žáků (četnost známek, zápisy v žákovských knížkách, žákovské práce...).
- komunikace se zřizovatelem
- komunikace za školu navenek
- komunikace s rodiči (specifické situace)
- správa budovy
- když si lámete hlavu s nějakou pedagogicko-výchovnou otázkou (všichni, zejména 2.stupeň)
- povídání se zaměstnanci – mužské přijetí a nabídka řešení
- nabídka koučinku

Zdroj: ZŠ XXX (2020)

Příloha 3 Kompetence zástupce ředitele č. 1

- řízení a kontrola přípravy a organizace volnočasových aktivit žáků – kroužky
- komunikace se ZUŠ
- koordinace pronájmů
- spolupodílení se na tvorbě vnitřních školních norem. Seznámení s těmito normami pedagogických pracovníků
- vyhledávání dotačních příležitostí, komunikace s Profi školou, koordinace tvorby žádostí,
- evidence dotačních žádostí.
- řízení a kontrola průběhu čerpání a plnění získaných dotačních titulů
- plánování, řízení a kontrola celoškolských akcí, mimoškolských akcí
- spolupráce s externími subjekty (místní spolky, jiné školy, soukromé firmy)
- kontrola estetické úrovně školy, koordinace, realizace a kontrola návrhů na změny
- spolupráce na vypracování výroční zprávy školy
- psychohygienu práce a hygiena pracovního prostředí
- řídí a kontroluje jednotnou formu komunikaci školy navenek (layout, hlavičkový papír + marketing)
- správa školního webu
- *koordinace školní družiny už neplatí od 10/2020*, školního klubu ano
- vedení žakovského parlamentu
- kariérní poradenství
- povídání se zaměstnanci – ženské přijetí a sdílení

Zdroj: ZŠ XXX (2020)

Příloha 4 Kompetence zástupce ředitele č. 2

- řízení a kontrola výchovně vzdělávací činnosti
- organizační zajištění výuky = zajištění suplování a organizační zajištění akcí
- evidence pracovní doby (ZŠ), zpracování výkazů práce
- výkaznictví, statistiky - (vyplňování výkazů a dalších tabulek kontrolních za ZŠ)
- vedení Školy Online – zadávání informací, vedení školní matriky, vedení a kontrola katalogových listů žáků
- kontrola zapisování do třídních knih, kontrola omlouvání absence
- správa prostředí Office 365
- kontrola hygienických a psychohygienických podmínek pro práci žáků a pedagogických pracovníků
- spolupráce na vypracování výroční zprávy školy
- spolupráce na zpracování ročního plánu školy, zpracování termínového kalendáře na školní rok
- vedení kalendáře akcí
- evidence školních a třídních akcí-zajištění suplování a soulad s plánem akcí a vzájemné kompaktibility
- schvalování třídních akcí (hledisko organizační)
- evidence účasti žáků na soutěžích, zajišťuje informování třídních učitelů o absenci žáků kvůli školní akci
- organizace komisionálních přezkoušení a opravných zkoušek žáků, klasifikace v náhradním termínu a osvobození od výuky.
- kontrola hodnocení a klasifikaci žáků (četnost známek, zápisy v žákovských knížkách, žákovské práce...)
- kontrola udělení a zapsání výchovných opatření a pochval do šk. matriky
- kontrola formální a obsahové správnosti školní dokumentace.
- spolupodílení se na tvorbě vnitřních školních norem. Seznámení s těmito normami pedagogických pracovníků.
- objednávka tiskopisů pro školní dokumentaci.
- vedení fondu učebnic (určení pracovníků, způsobu evidence, kontrola, objednávání – koordinace Tomáš, realizaci Lída)
- spolupráce na přípravě dokumentů ke skartaci a archivaci
- koordinace předání pedagogické dokumentace a informace o žácích při přechodu žáka na jinou základní školu (ve spolupráci s třídními učiteli)
- řízení interního ICT pracovníka, spolupráce s externím správcem ICT/web, spolupráce/komunikace se správcí počítačové a tiskové techniky, koordinace správy ICT techniky

- archivace dokumentace ze školních výletů a třídních akcí
- tisk vysvědčení (evidence)
- vedení spisů a úkony dle správního řádu
- správa školního webu
- spolupráce s ŠPP – příjem vyšetření, evidence PO
- cestovní příkazy

Zdroj: ZŠ XXX (2020)

Příloha 5 Kompetence zástupce ředitele č. 3

- řízení a kontrola výchovně vzdělávací činnosti
- metodické vedení pedagogů 1.stupně
- koordinace začínajících a uvádějících učitelů 1.stupně
- kontrola hygienických a psychohygienických podmínek pro práci žáků a pedagogických pracovníků
- spolupráce na vypracování výroční zprávy školy
- spolupráce na zpracování ročního plánu školy, zpracování termínového kalendáře na školní rok
- vedení kalendáře akcí
- evidence školních a třídních akcí-zajištění suplování a soulad s plánem akcí a vzájemné kompaktnosti
- organizace komisionálních přezkoušení a opravných zkoušek žáků, klasifikace v náhradním termínu a osvobození od výuky (1.stupeň)
- kontrola hodnocení a klasifikaci žáků (četnost známek, zápisy v žákovských knížkách, žákovské práce...)
- spolupodílení se na tvorbě vnitřních školních norem. Seznámení s těmito normami pedagogických pracovníků.
- spolupráce na přípravě dokumentů ke skartaci a archivaci
- příprava vysvědčení a koordinace tvorby vysvědčení
- příprava zápisu do ZŠ a schůzek s 1. ročníkem
- vedení spisů a úkony dle správního řádu
- správa školního webu
- archivace

Zdroj: ZŠ XXX (2020)

Příloha 6 Dotazník – Kompetence ředitele a jeho zástupců

Kompetence ředitele a jeho zástupců

1 Vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Muž Žena

2 Do které věkové skupiny patříte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 19-25 26-30 31-35 36-40 41-50 50 a více

3 Jak dlouho jste zaměstnancem na této škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1 rok 2 roky 3 roky 4 roky a více

Následující otázky se zaměřují na kompetence zástupce ředitele Leony Vyvalové: odborné, sociální, osobnostní a manažerské. Celkem 22 otázek, z toho 4 otevřené.

1. KOMPETENCE ODBORNÉ (vychází z profesního standartu. Zástupce řídí práci pedagogů a musí jejich práci rozumět).

4 1. Znalost problematiky dotací a získávání finančních prostředků pro školu.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostatečná Nevím/nedokážu posoudit

5 2. Znalost fungování školy a její prezentace navenek (rodiče, instituce, obec, úřady, spolky, firmy, SŠ).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostatečná Nevím/nedokážu posoudit

6 3. Odborný obsah předmětu OSV (ovládá odborný obsah předmětů v rámci svého metodického působení, dokáže uchopit mezipředmětové vztahy a vhodně zapracovat do ŠVP, zejména sebe rozvojové aktivity dětí).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

2. **KOMPETENCE SOCIÁLNÍ** (vychází z nutnosti řešení každodenních situací).

7 1. Řešení problémů (identifikuje jádro problémů, ve spolupráci s ostatními diskutuje varianty řešení a rozhoduje se pro správné řešení. Při řešení problému pomáhá. Řešení kontroluje a následně navrhuje prevenci problému).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

8 2. Empatie (dokáže se vcítit do potřeb druhých, naslouchat jim a snaží se jim porozumět).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

9 3. Efektivní komunikace (využívá širokou škálu komunikačních prostředků při komunikaci směrem k učitelům, vedení školy, k žákům, rodičům, popřípadě veřejnosti, dodržuje zásady správné komunikace, její komunikace je jasná, strukturovaná, srozumitelná).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

10 4. Kooperace (spolupracuje se všemi členy pedagogického týmu, vedením školy. Respektuje jiný názor a hledá společné řešení).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

11 5. Podpora (ochota pomoci, být k dispozici).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

3. KOMPETENCE OSOBNOSTNÍ (představují zástupce především jako vzor pro pedagogy, ale i pro žáky. Je zde vnímán preferovaný styl řízení).

12 1. Zvládání emocí (dokáže zachovat klid ve vypjatých situacích, je odolná vůči vnějším vlivům, umí zvládat stres).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

13 2. Schopnost sebereflexe (pravidelně reflektuje vlastní činnost, sebehodnotí své kompetence).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

14 3. Seberozvoj (na základě sebereflexe stanovuje vlastní profesní konkrétní cíle a plánuje cesty k jejich uskutečnění, např. dalším vzděláváním).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

15 4. Loajalita (je věrná, čestná, dodržuje závazky vůči kolegům ve škole, je v souladu s hodnotami školy, šíří dobré jméno školy).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

16 5. Iniciativa (kreativně vytváří vlastní aktivity vedoucí k naplnění cílů ŠVP v rámci metodických týmů).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

17 6. Kreativita (přinášení nápadů).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

4. KOMPETENCE MANAŽERSKÉ (zajištění řízení metodického procesu).

18 1. Koordinace projektů a finančních prostředků.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

19 2. Práce parlamentu a jeho směřování (celoroční práce s žáky, jejich zapojení a vliv na chod celé školy, přínos parlamentu pro všechny žáky, rozvoj kompetencí u žáků).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

20 3. Koordinace, hodnocení a kontrola celoškolských a mimoškolských aktivit (tematické dny, kroužky, školení pro rodiče).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

OTEVŘENÉ OTÁZKY- zde máte prostor se rozepsat :-)

21 1. Co by měl tento zástupce dělat, aby se stal lepším ve svém oboru?

22 2. Co by měl tento zástupce dělat častěji, aby se stal lepším zástupcem?

23 3. Co by měl tento zástupce přestat dělat, aby se stal lepším zástupcem?

24 4. Jmenujte silné stránky tohoto zástupce.

25 5. Seřadte podle vašeho vnímání klíčové kompetence tohoto zástupce.

Odborné	<input type="text"/>
Sociální	<input type="text"/>
Osobnostní	<input type="text"/>
Manažerské	<input type="text"/>

Následující otázky se zaměřují na kompetence statutárního zástupce ředitele Tomáše Rajmana: odborné, sociální, osobnostní a manažerské. Celkem 21 otázek, z toho 4 otevřené.

1. KOMPETENCE ODBORNÉ (vychází z profesního standartu. Zástupce řídí práci pedagogů a musí jejich práci rozumět).

26 1. Znalost práce s ICT.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

27 2. Odborný obsah předmětů (ovládá odborný obsah předmětů v rámci svého metodického působení, dokáže uchopit mezipředmětové vztahy a vhodně zapracovat do ŠVP).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

28 3. Podpora a technická pomoc v oblasti IT (pro zaměstnance a žáky).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

2. KOMPETENCE SOCIÁLNÍ (vychází z nutnosti řešení každodenních situací).

29 1. Řešení problémů (identifikuje jádro problémů, ve spolupráci s ostatními diskutuje varianty řešení a rozhoduje se pro správné řešení. Při řešení problému pomáhá. Řešení kontroluje a následně navrhuje prevenci problému).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

30 2. Empatie (dokáže se vcítit do potřeb druhých, naslouchat jim a snaží se jim porozumět).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

31 3. Efektivní komunikace (využívá širokou škálu komunikačních prostředků při komunikaci směrem k učitelům, vedení školy, k žákům, rodičům, popřípadě veřejnosti, dodržuje zásady správné komunikace).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

32 4. Asertivní jednání (jedná přímo a otevřeně, dokáže říct svůj názor, nesnaží se nic skrývat, umí říct ano i ne, dokáže vyjádřit co chce a co nechce).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

3. KOMPETENCE OSOBNOSTNÍ (představují zástupce především jako vzor pro pedagogy, ale i pro žáky. Je zde vnímán preferovaný styl řízení).

33 1. Zvládání emocí (dokáže zachovat klid ve vypjatých situacích, je odolná vůči vnějším vlivům, umí zvládat stres).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

34 2. Schopnost sebereflexe (pravidelně reflektuje vlastní činnost, sebehodnotí své kompetence).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

35 3. Seberozvoj (na základě sebereflexe stanovuje vlastní profesní konkrétní cíle a plánuje cesty k jejich uskutečnění, např. dalším vzděláváním).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

36 4. Loajalita (je věrný, čestný, dodržuje závazky vůči kolegům ve škole, je v souladu s hodnotami školy, šíří dobré jméno školy).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

37 5. Iniciativa (kreativně vytváří vlastní aktivity vedoucí k naplnění cílů ŠVP v rámci metodických týmů).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit Odpověď

4. KOMPETENCE MANAŽERSKÉ (zajišťují řízení metodického procesu).

38 1. Plánování a organizace výuky.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

39 2. Kompetence k výkonu funkce statutárního zástupce.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

40 3. Vedení výkaznictví, administrativa.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

41 4. Hodnocení a kontrola (hodnotí splnění úkolů, podněcuje spolupráci mezi pedagogy v týmech, upozorňuje své podřízené kolegy na chybu, pomáhá ke zvýšení kvality práce či pracovního výkonu).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

OTEVŘENÉ OTÁZKY - zde máte prostor se rozepsat :-)

42 1. Co by měl tento zástupce dělat, aby se stal lepším ve svém oboru?

43 2. Co by měl tento zástupce dělat častěji, aby se stal lepším zástupcem?

44 3. Co by měl tento zástupce přestat dělat, aby se stal lepším zástupcem?

45 4. Jmenujte silné stránky tohoto zástupce.

--

46 5. Seřadte podle vašeho vnímání klíčové kompetence tohoto zástupce.

Odborné	<input type="text"/>
Sociální	<input type="text"/>
Osobnostní	<input type="text"/>
Manažerské	<input type="text"/>

Následující otázky se zaměřují na kompetence zástupce ředitele Katky Buncikové: odborné, sociální, osobnostní a manažerské. Celkem 24 otázek, z toho 4 otevřené.

1. KOMPETENCE ODBORNÉ (zástupce řídí práci pedagogů a musí jejich práci rozumět).

47 1. Znalost pedagogiky a didaktiky (zná základní pedagogické a didaktické aspekty, umí je vyhodnotit, umí poskytnout zpětnou vazbu, případně navrhnout cestu ke změně).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

48 2. Práce se ŠVP (pravidelně vyhodnocuje ŠVP v rámci svého metodického působení, v případě potřeby ho koriguje a korekci zpracovává do výstupu i obsahu učiva).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

49 3. Odborný obsah předmětů (ovládá odborný obsah předmětů v rámci svého metodického působení, dokáže uchopit mezipředmětové vztahy a vhodně zpracovat do ŠVP).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

50 4. Komunikační dovednosti (koučink, vedení rozhovorů).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

2. KOMPETENCE SOCIÁLNÍ (vychází z nutnosti řešení každodenních situací).

51 1. Řešení problémů (identifikuje jádro problémů, ve spolupráci s ostatními diskutuje varianty řešení a rozhoduje se pro správné řešení. Při řešení problému pomáhá. Řešení kontroluje a následně navrhuje prevenci problému).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

52 2. Empatie (dokáže se vcítit do potřeb druhých, naslouchat jim a snaží se jim porozumět).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

53 3. Efektivní komunikace (využívá širokou škálu komunikačních prostředků při komunikaci směrem k učitelům, vedení školy, k žákům, rodičům, popřípadě veřejnosti, dodržuje zásady správné komunikace).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit Odpověď

54 4. Kooperace (spolupracuje se všemi členy pedagogického týmu, vedením školy. Respektuje jiný názor a hledá společné řešení).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

55 5. Asertivní jednání (jedná přímo a otevřeně, dokáže říct svůj názor, nesnaží se nic skrývat, umí říct ano i ne, dokáže vyjádřit co chce a co nechce).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

3. KOMPETENCE OSOBNOSTNÍ (představují zástupce především jako vzor pro pedagogy, ale i pro žáky. Je zde vnímán preferovaný styl řízení).

56 1. Zvládání emocí (dokáže zachovat klid ve vypjatých situacích, je odolná vůči vnějším vlivům, umí zvládat stres).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

57 2. Schopnost sebereflexe (pravidelně reflektuje vlastní činnost, sebehodnotí své kompetence).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

58 3. Seberozvoj (na základě sebereflexe stanovuje vlastní profesní konkrétní cíle a plánuje cesty k jejich uskutečnění, např. dalším vzděláváním).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

59 4. Loajalita (je věrná, čestná, dodržuje závazky vůči kolegům ve škole, je v souladu s hodnotami školy, šíří dobré jméno školy).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

60 5. Iniciativa (kreativně vytváří vlastní aktivity vedoucí k naplnění cílů ŠVP v rámci metodických týmů).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

61 6. Přijímání rozhodnutí (umí se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

4. KOMPETENCE MANAŽERSKÉ (zajišťují řízení metodického procesu).

62 1. Plánování (umí naplánovat činnosti na celý školní rok, spolupracuje se všemi pedagogy školy i vedením v rámci plánování celého školního roku).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

63 2. Vedení porad a týmů (dokáže vést porady tak, že je všem zúčastněným jasné, co má porada přinést, během porady dojde k vyřešení všeho, co je potřeba. Dokáže vhodně rozdělit úkoly jednotlivým pedagogům podle jejich motivačního profilu, používá styly vedení podle konkrétní situace).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

64 3. Hodnocení a kontrola (hodnotí splnění úkolů, podněcuje spolupráci mezi pedagogy v týmech, upozorňuje své podřízené kolegy na chybu, pomáhá ke zvýšení kvality práce či pracovního výkonu).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

65 4. Využití zpětné vazby (umí využívat poznatků tak, aby v předstihu inovovala ŠVP).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

OTEVŘENÉ OTÁZKY - zde máte prostor se rozepsat :-)

66 1. Co by měl tento zástupce dělat, aby se stal lepším ve svém oboru?

67 2. Co by měl tento zástupce dělat častěji, aby se stal lepším zástupcem?

68 3. Co by měl tento zástupce přestat dělat, aby se stal lepším zástupcem?

69 4. Jmenujte silné stránky tohoto zástupce.

--

70 5. Seřadte podle vašeho vnímání klíčové kompetence tohoto zástupce.

Odborné	<input type="text"/>
Sociální	<input type="text"/>
Osobnostní	<input type="text"/>
Manažerské	<input type="text"/>

Následující otázky se zaměřují na kompetence ředitele školy Jaroslava Nováka: lídrovské, řízení a hodnocení edukačního procesu, odborné, sociální, osobnostní a manažerské. Celkem 29 otázek, z toho 4 otevřené.

1. KOMPETENCE LÍDROVSKÉ (strategické myšlení).

71 1. Sestavení a naplňování vize (dokáže sestavit vizi odpovídající potřebám školy, kdy vize je neohraničené a dobře zapamatovatelné vyjádření budoucího stavu školy, kdy se na ni podílejí všichni zaměstnanci školy-jde o ztotožnění se s tímto vyjádřením budoucnosti).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

72 2. Stanovení priorit (umí stanovit priority a rozhodnout o důležitosti a naléhavosti každé z nich).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

73 3. Presentace a propagace školy (propaguje a zviditelňuje školu na veřejnosti, je hercem, principálem a jeho vystupování ovlivňuje chod školy).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

74 4. Motivace pracovníků (dosahuje svým působením optimálního výkonu u členů svého týmu, kdy zjišťuje a chápe potřeby, možnosti, cíle, perspektivy pracovní ale osobní svých zaměstnanců, využívá kapacity jednotlivých lidí, podněcuje jejich pracovní výkonnost).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

2. KOMPETENCE ŘÍZENÍ A HODNOCENÍ EDUKAČNÍHO PROCESU.

75 1. Plánování kurikula (dokáže naplánovat a implementovat ŠVP odpovídající konkrétní škole, žákům a situaci, v níž se škola nachází, zná moderní zásady a poznatky pedagogiky pro plánování ŠVP, kdy samozřejmostí je soulad s RVP, využití specifik školy a okolních podmínek).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

76 2. Evaluace procesu (srovnávací šetření žáků-využívá pravidelně zjišťované výsledky žáků k zlepšování edukačního procesu).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

77 3. Implementace nových poznatků do edukačního procesu (využívá nové poznatky pomocí mezinárodního šetření pro optimalizaci edukačního procesu, chápe možné trendy a vytváří pedagogům vhodné podmínky k vhodnému edukačnímu působení).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

78 4. Využití zpětné vazby pro zlepšování procesu (aktualizuje ŠVP, sleduje všechny dostupné informace-výsledky žáků a jejich tendence, celkovou atmosféru školy, školskou politiku státu, zřizovatele, neprovádí zbytečné změny programu a nedopustí zastarávání ŠVP).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

3. KOMPETENCE ODBORNÉ (vzhledem k funkci).

79 1. Znalost právních a ekonomických předpisů (řídí školu s platnými právními a ekonomickými předpisy, kromě platných předpisů musí vytvořit a naplnit předpisy platné pro konkrétní školu).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

80 2. Znalost školského kontextu (sleduje trendy vývoje školství a dokáže je implementovat do života školy, sleduje výsledky výzkumných šetření, souhrnných materiálů o školském systému a získané informace by měl být schopen předat srozumitelnou formou všem pedagogům).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

81 4. Komunikační schopnosti (problémy vznikají ze špatné komunikace mezi lidmi, z komunikačních bariér a šumů, ze špatné kultury školy či nepochopení situace, proto ředitel zajišťuje odpovídající vždy obousměrnou komunikaci mezi sebou a ostatními pracovníky, rodiči, partnery školy. Systém udržuje v maximální efektivitě a okamžitě odstraňuje i latentně vnímané problémy).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

4. KOMPETENCE SOCIÁLNÍ (vychází z nutnosti řešení každodenních situací).

82 1. Řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu (konflikty řeší otevřeně, rychle, nekompromisně, umí konfliktům předcházet včasným pojmenováním problému, neodkládá řešení, včasným pochopením příčin možného odporu proti změnám by měl dokázat eliminovat negativní situace).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

83 2. Sestavování týmů (umí sestavit tým a pracovat s jednotlivými jejich členy tím, že pozná jednotlivé typy pracovníků, odhadne jejich týmové role a nasměruje je optimálním způsobem, umí provázet jednotlivé lidi, využít jejich schopnosti a dosahovat tím synergického efektu, kdy celkový výkon týmu je vyšší než součet jednotlivých členů týmu).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

84 3. Spolupráce s partnery školy (navazuje spolupráci s partnery školy a dokáže ji využít ku prospěchu školy-ve hře je zřizovatel, instituce, dodavatelé, sponzoři, s kterými ředitel jedná ku prospěchu školy).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

85 4. Akceptování podmínek (dokáže akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem, kdy ředitel nevystupuje pouze sám za sebe, ale za celou organizaci).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

KOMPETENCE OSOBNOSTNÍ představují ředitele především jako vzor pro všechny zaměstnance školy, ale i pro žáky. Je zde vnímán preferovaný styl řízení).

86 1. Time management (dokáže si rozvrhnout svůj čas, stihá svoji práci, deleguje úkoly, umí si čas zorganizovat a rozvrhnout, nezapomíná na svůj osobní čas, koníčky, rodinu a relaxaci)

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

87 2. Seberozvoj a schopnost sebereflexe (na základě sebereflexe stanovuje vlastní profesní konkrétní cíle a plánuje cesty k jejich uskutečnění, např. dalším vzděláváním), pravidelně reflektuje vlastní činnost, sebehodnotí své kompetence, dokáže se poučit z vlastních chyb).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

88 3. Práce se stresem (umí pracovat pod časovým tlakem, umí reagovat rychle a vyhodnocovat situace a podle potřeby delegovat úkoly či posunout priority).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

89 4. Přijímání rozhodnutí (umí se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí, je schopen adekvátně zvládat rozhodovací proces, neunáhluje se, ale získává informace a poté je analyzuje, zapojuje kolegy do možných alternativ až po konečné rozhodnutí, umí nést důsledky svých rozhodnutí, neměnit zbytečně směr a umět otevřeně přiznat rozhodnutí špatné).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

6. KOMPETENCE MANAŽERSKÉ (rozvoj organizace).

90 1. Stanovení strategie (stanoví strategii, pojmenuje změřitelné cíle v souladu s vizí školy, jde o dlouhou cestu k naplnění vize školy, podrobný plán cesty, cíle by měly být realizovatelné, měřitelné, časově ohraničené, strategické a akceptovatelné).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

91 2. Personální činnosti (správně provádí výběr zaměstnanců, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuje kritéria a pečuje o další rozvoj zaměstnanců, jde o plánování, analýzu pracovního místa, přijímání pracovníků, adaptaci a rozmísťování, hodnocení a odměňování, vzdělávání a rozvoj, řízení kariéry pracovníků, pracovní podmínky, kolektivní vyjednávání a personální poradenství).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

92 3. Zajištění zdrojů (zajistí pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet, hospodaří efektivně a hospodárně, umí získat i jiné finanční prostředky z projektových a grantových výzev, dokáže přesvědčit sponzory, firmy, využít doplňkové činnosti jako pronájmy, školní jídelny a jiné).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

93 4. Chod systému (umí správně vykonávat všechny manažerské funkce a neopomene žádnou z nich-plánování, organizování, rozhodování a vedení lidí).

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Nadstandardní Výborná Průměrná Nedostačující Nevím/nedokážu posoudit

OTEVŘENÉ OTÁZKY - máte prostor se rozepsat :-)

94 1. Co by měl tento ředitel dělat, aby se stal lepším ve svém oboru?

95 2. Co by měl tento ředitel dělat častěji, aby se stal lepším ředitelem?

96 3. Co by měl tento ředitel přestat dělat, aby se stal lepším ředitelem?

97 4. Jmenujte silné stránky tohoto ředitele

98 5. Seřadte podle vašeho vnímání klíčové kompetence tohoto ředitele.

Lidrovské	<input type="text"/>
Řízení a hodnocení edukačního procesu	<input type="text"/>
Odborné	<input type="text"/>
Sociální	<input type="text"/>
Osobnostní	<input type="text"/>
Manažerské	<input type="text"/>

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 7 Výstup z programu SPSS (základní popisné statistiky ředitele)

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Otázka 71	46	2,00	4,00	3,1739	,64306
Otázka 72	43	1,00	4,00	2,7209	,66639
Otázka 73	45	2,00	4,00	3,2667	,61791
Otázka 74	45	1,00	4,00	2,9333	,71985
Otázka 75	38	1,00	4,00	2,9211	,67310
Otázka 76	37	1,00	4,00	2,8919	,73725
Otázka 77	35	1	4	3,00	,686
Otázka 78	39	2	4	2,92	,703
Otázka 79	35	2,00	4,00	2,7714	,54695
Otázka 80	42	2,00	4,00	3,0476	,62283
Otázka 81	43	2,00	4,00	2,8140	,79450
Otázka 82	45	1,00	4,00	2,7778	,79455
Otázka 83	36	2,00	4,00	3,0000	,67612
Otázka 84	27	1	4	2,93	,675
Otázka 85	36	2,00	4,00	3,0278	,55990
Otázka 86	22	1	3	2,23	,685
Otázka 87	23	2	4	2,83	,491
Otázka 88	34	1	4	2,74	,828
Otázka 89	42	1,00	4,00	2,7857	,75015
Otázka 90	40	2,00	4,00	2,8750	,51578
Otázka 91	45	2,00	4,00	2,9556	,73718
Otázka 92	33	2	4	2,94	,496
Otázka 93	38	2,00	4,00	2,7105	,69391

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 8 Výstup z programu SPSS (základní popisná statistika, zkoumající jednotlivé otázky u zástupce č 1)

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Otázka 4	35	1,00	4,00	3,0000	,68599
Otázka 5	43	2,00	4,00	2,9767	,55585
Otázka 6	33	2,00	4,00	2,8485	,50752
Otázka 7	42	1,00	4,00	2,7619	,69175
Otázka 8	44	2,00	4,00	3,3182	,67420
Otázka 9	45	1,00	4,00	2,8889	,77525
Otázka 10	43	2,00	4,00	2,9767	,70672
Otázka 11	44	2,00	4,00	3,3182	,70785
Otázka 12	42	1,00	4,00	2,7619	,75900
Otázka 13	28	2	4	2,82	,612
Otázka 14	25	2	4	2,84	,624
Otázka 15	44	2,00	4,00	3,1591	,60782
Otázka 16	38	2,00	4,00	2,9211	,67310
Otázka 17	43	2,00	4,00	3,3256	,64442
Otázka 18	35	2,00	4,00	2,8286	,61767
Otázka 19	43	2,00	4,00	3,1860	,62700
Otázka 20	41	2,00	4,00	2,9756	,68876

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 9 Výstup z programu SPSS (základní popisná statistika, zkoumající jednotlivé otázky u zástupce č 2)

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Otázka 26	45	2,00	4,00	3,2889	,66134
Otázka 27	35	2,00	4,00	2,9429	,59125
Otázka 28	46	2,00	4,00	3,3913	,68242
Otázka 29	44	2,00	4,00	2,8864	,65471
Otázka 30	40	1	4	2,72	,751
Otázka 31	46	1,00	4,00	2,9130	,72499
Otázka 32	42	2,00	4,00	2,8095	,59420
Otázka 33	40	2,00	4,00	2,9750	,65974
Otázka 34	23	2	4	2,70	,559
Otázka 35	25	2	4	2,96	,455
Otázka 36	44	2,00	4,00	3,1136	,61817
Otázka 37	33	2,00	4,00	2,7879	,64988
Otázka 38	36	2	4	2,89	,622
Otázka 39	37	2	4	2,97	,499
Otázka 40	36	2	4	3,03	,654
Otázka 41	39	1	4	2,64	,707

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 10 Výstup z programu SPSS (základní popisná statistika, zkoumající jednotlivé otázky u zástupce č 3)

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Otázka 47	41	2,00	4,00	3,0488	,58954
Otázka 48	36	2,00	4,00	3,0278	,65405
Otázka 49	34	1,00	4,00	2,9412	,69375
Otázka 50	42	1,00	4,00	2,9048	,82075
Otázka 51	43	1,00	4,00	3,0698	,66888
Otázka 52	42	1,00	4,00	2,9524	,82499
Otázka 53	41	1,00	4,00	2,8537	,72667
Otázka 54	42	1,00	4,00	2,8095	,77264
Otázka 55	43	1,00	4,00	2,9302	,66888
Otázka 56	40	1,00	4,00	2,8500	,92126
Otázka 57	20	1	4	2,75	,910
Otázka 58	15	2	4	3,13	,516
Otázka 59	42	1,00	4,00	3,0238	,64347
Otázka 60	37	2,00	4,00	3,1351	,63079
Otázka 61	35	1,00	4,00	3,0286	,66358
Otázka 62	36	2	4	2,92	,649
Otázka 63	35	2,00	4,00	3,0000	,68599
Otázka 64	37	1,00	4,00	2,9189	,64024
Otázka 65	33	1,00	4,00	2,8182	,80834

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 11 Shapiro-Wilkov test normality

	Shapiro-Wilk	
	Výsledek testu	p-hodnota
z_1_odborne	,852	,000
z_1_socialni	,957	,160
z_1_osobnostni	,959	,193
z_1_manazerske	,939	,044
z_2_odborne	,920	,011
z_2_socialni	,915	,008
z_2_osobnostni	,940	,047
z_2_manazerske	,930	,022
z_3_odborne	,949	,090
z_3_socialni	,940	,045
z_3_osobnostni	,913	,007
z_3_manazerske	,885	,001
reditel_lidrovske	,960	,197
reditel_rizeni	,904	,004
reditel_odborne	,919	,011
reditel_socialni	,942	,053
reditel_osobnostni	,936	,035
reditel_manazerske	,941	,050

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 12 Přepis rozhovoru s ředitelem ZŠ XXX

Místo konání rozhovoru: ZŠ XXX, kancelář ředitele školy

Délka trvání rozhovoru: 60 minut

1. *Co říkáte na výsledek dotazníku?* (hodnocení kompetencí, otevřené otázky). Dopadl veskrze pozitivně. Zároveň relativně dost lidí nezná práci vedení.
2. *Co Vás překvapilo?* (např. že neznají Vaše kompetence?) - někdo chce, abych rozhodoval rychleji a sám, někdo psal, že mám více rozmýšlet, než rozhodnu.
3. *Co Vás potěšilo v otevřených otázkách?* (např. silné stránky) - učitelé vidí, že mi na nich a škole záleží. Hodně jich je spokojených a bez komentáře, což vnímám pozitivně. Někteří ale nemají srovnání s jinou školou.
4. *Co Vás zklamalo v otevřených otázkách?* (např. doporučení, co máte přestat dělat...) – nic mě nezklamalo, naopak jsem rád za tento způsob podávání zpětné vazby na můj výkon, i když jsem si vědom, že jakékoli dotazníky se musí brát s nhdhledem a s mírou subjektivity každého respondenta.
5. *Souhlasíte převážně s odpověďmi respondentů?* - někteří kolegové mají stále pocit, že zvýhodňuji některé zaměstnance před jinými. S tím souhlasím jen částečně. Často to vychází z potřeby konkrétních učitelů "řešit" věci a ten čas si aktivně brát.
6. *Je nějaká odpověď, která se Vás dotkla? S kterou nesouhlasíte?* - jeden člověk si myslí, že moje práce v jednání s partnery školy je nedostačující.
7. *Byl výsledek dotazníku pro Vás přínosem? Pokud ano, v čem?* Určitě mě vede k zamyšlení, a to zejména ta kompetenční oblast, která je kolegům nejasná, nebyli ji schopni ohodnotit. Tento doatzník byl přímo vytvořen podle nás, celého vedení a kompetence v něm uvedené bychom měli mít. Zarazilo mě, kolik pedagogů nemá o nich ani ponětí. Zároveň si myslím, že to neukazuje vyloženě na to, že těmito kompetencemi nedisponuji, jen nejsou všem zřejmé.
8. *Co uděláte proto, abyste rozvíjel své kompetence?* Stále dokola reflektovat a měnit a reflektovat a měnit
9. *Souhlasíte s identifikováním Vaší klíčové kompetence?* - S identifikováním klíčové kompetence lídrovské, která spočívá v prezentaci a propagaci souhlasím, v těch, které vyšly „hůře“, na ty bych se rád zaměřil. Zároveň jsem velmi očekával, že moje klíčová kompetence bude pedagogy identifikována v sestavování vize a její naplňování. Tu vnímám ve své profesi jako stěžejní, i když jak víme, všechny hodnocené kompetence vytváří rámec, který by měl ředitel této školy mít.
10. *Myslíte si, že splňujete všechny kompetence, které jsou očekávané pro vykonávání vaší práce?* Ne.
11. *Jaké odpovědi Vás nejvíce potěšily celkově ze všech otázek?* Celkově mě potěšilo, že se pohybuji v průměru až nadprůměru skoro ve všech oblastech.
12. *Přemýšlíte o zopakování tohoto dotazníkového šetření do budoucna pro porovnání jeho přínosu?* Určitě. Dává mi to smysl. Rád zjišťuji posun v tom, co dělám a jak jinak zjistit, zda se můj přístup k pedagogům ohledně přiblížení mých kompetencí, ale i zástupců zlepšil, či nikoli. Chci se posouvat dál, zlepšovat, i když kritika, negativní hodnocení není vždy příjemná. Nicméně, jsme vzdělávací institucí a mým cílem je otevřenost a dávat dostatek prostoru kolegům hodnotit svůj, ale i náš pracovní výkon, klidně formou hodnocení našich kompetencí.

13. *Schéma stávající organizační struktury je pro mnohé nejasné, nepřemýšlíte o změně? Pokud ano, měla bych pro Vás návrh nové.* V současné době přemýšlím, že zvolím dalšího zástupce ředitele pro 2. stupeň. Ve své pozici už to nezvládám a padne vhod tam mít člověka, který tuto část mé práce převezme. Tím se změní procesy vcelku značně. Můžete mi něco připravit, kouknu na to, budu rád, vždyť studujete management.

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 13 Přepis rozhovoru se zástupcem ředitele č. 1 ZŠ XXX

Místo konání rozhovoru: ZŠ XXX, kancelář zástupců ředitele školy

Délka trvání rozhovoru: 60 minut

1. *Co říkáte na výsledek dotazníku?* (hodnocení kompetencí, otevřené otázky). Něco mě potěšilo, něco mě ranilo a dlouho jsem nad tím přemýšlel. I když kritických odpovědí nebylo mnoho, přesto se vyskytují, a to v oblastech, ve kterých si připadám silný. Ale celkový dojem je pozitivní. Každopádně nastavil nová témata pro přemýšlení.
2. *Co Vás překvapilo?* (např. že neznají Vaše kompetence?). Kritické hodnocení oblastí, ve kterých si myslím, že se jedná pouze o pocity. Protože kolegové nemají přístup k dostatečným informacím pro objektivní hodnocení. Tedy přílišná kritičnost.
3. *Co Vás potěšilo v otevřených otázkách?* (např. silné stránky). Potěšilo mě, že mě lidé vnímají pozitivně naladěného a vždy vstřícného. TO považuji za prioritu své práce, že jsem k dispozici jako podpora pro ostatní kdykoliv to někdo potřebuje.
4. *Co Vás zklamalo v otevřených otázkách?* (např. doporučení, co máte přestat dělat...). Nedá se říct, že zklamalo. Některé odpovědi byly trefné a přesně vystihly mé slabiny. Což se nečte příjemně. Nicméně jsem si je zapsal a je to prostor pro další práci na sobě.
5. *Souhlasíte převážně s odpověďmi respondentů?* Souhlasím. Je milé číst, že mi doporučují, abych odpočíval. A měla méně nápadů. To si poslední dobou říkám taky.
6. *Je nějaká odpověď, která se Vás dotkla? S kterou nesouhlasíte?* Nevybral bych žádnou konkrétní. Někdy mi to přišlo spíše jako celkový osobní postoj k mé osobě, který se odrazil do všech oblastí. A to mě spíše mrzí, než že bych nesouhlasil. Každý může mít nějaký názor.
7. *Byl výsledek dotazníku pro Vás přínosem? Pokud ano, v čem?* Jak jsem uvedl, připomněl jsem si oblasti, kde je prostor pro zlepšování. Zaznělo hodně pochval. To potěší.
8. *Co uděláte proto, abyste rozvíjel své kompetence?* Nemám teď konkrétní plán. Napadají mě spíše jednotlivosti, než že bych měl avšak hlavě školení či nějaký program, který bych chtěl absolvovat. Tedy je to o každodenní rutině.
9. *Souhlasíte s identifikováním Vaší klíčové kompetence? Kompetence, která byla respondenty označena jako klíčová, byla v oblasti osobnostní, konkrétněji v kreativité, přičemž sociální oblast dopadla ve výsledcích nejlépe. Každopádně nelze jednoznačně určit, jaká je kompetence klíčová...* Ano, souhlasím, nemám pocit, že by některá z mých kompetencí dominovala.
10. *Myslíte si, že splňujete všechny kompetence, které jsou očekávané pro vykonávání vaší práce?* Cítím prostor pro zlepšení v odbornosti a řízení týmu.
11. *Jaké odpovědi Vás nejvíce potěšily celkově ze všech otázek?* Opět nemám jednu konkrétní, spíše je to o celkovém dojmu, že většina lidí mě vnímá jako člověka na správném místě.

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 14 Přepis rozhovoru se zástupcem ředitele č. 2 ZŠ XXX

Místo konání rozhovoru: ZŠ XXX, kancelář zástupců ředitele školy

Délka trvání rozhovoru: 60 minut

1. *Co říkáte na výsledek dotazníku?* (hodnocení kompetencí, otevřené otázky). Upřímně jsem se výsledku obával. Mám tendenci se přísně sebehodnotit. Čekal jsem výsledek daleko horší, velmi mě potěšilo, že kolegové znají moji práci náplň práce a hodnocení kompetencí dopadlo daleko lépe, než jsem čekal. Se zněním otevřených otázek, které se týkaly silných stránek, plně souhlasil a zároveň byl mile překvapen, jak pozitivně o něm pedagogové smýšlejí.
2. *Co Vás překvapilo?* (např. že neznají Vaše kompetence?) Překvapilo mě, co se týče jeho osobnostních kompetencí, bylo hodně odpovědí nevím/nedokážu posoudit. Jsem spíše introvertní, a tak některé odpovědi v otevřených otázkách byly v tomhle pohledu trefné.
3. *Co Vás potěšilo v otevřených otázkách?* (např. silné stránky). Nejvíc mě potěšil odhad kolegů, jak mě vnímají. Mám teď potřebu se více snažit být sdílný, abych byl více k přečtení.
4. *Co Vás zklamalo v otevřených otázkách?* (např. doporučení, co máte přestat dělat...). Nic mě nezklamalo, toto šetření vnímám subjektivně i ze stran kolegů, někteří ho znají blíže a někteří vůbec.
5. *Souhlasíte převážně s odpověďmi respondentů?* Převážně ano, ale vnímám opravdu převahu subjektivních pocitů, zejména v hodnocení kompetencí osobnostních a sociálních. Respektuji ale názory druhých.
6. *Je nějaká odpověď, která se Vás dotkla? S kterou nesouhlasíte?* Ani ne, pocity jsou celkově smíšené, kolují mi hlavou, ale nejsou negativní.
7. *Byl výsledek dotazníku pro Vás přínosem? Pokud ano, v čem?* Dotazník opravdu vnímám jako způsob zpětné vazby na moji práci. Jak jsem zmínil v úvodu, obával jsem se, co z dotazníku vyleze, co všechno kolegové napíšíou.
8. *Co uděláte proto, abyste rozvíjel své kompetence?* Přemýšlím teď nad způsobem, jak zajistit lepší informovanost kolegů ohledně mých kompetencí a zároveň přemýšlím i nad volbou vzdělávání, zejména v manažerských dovednostech
9. *Souhlasíte s identifikováním Vaší klíčové kompetence?* Rozhodně souhlasím. Klíčová kompetence je v souladu s tím, jak se vnímám, cítím se nejvíc jistý v kompetenci v odborné. Podpora a technická pomoc v oblasti IT je kompetence, ve které jsem jak ryba ve vodě.
10. *Myslíte si, že splňujete všechny kompetence, které jsou očekávané pro vykonávání vaší práce?* Ano, jen v některých se necítím tak pevný, a proto přemýšlím, jak výše zmínil o vzdělávání, které bude konzultovat s ředitelem školy.
11. *Jaké odpovědi Vás nejvíce potěšily celkově ze všech otázek?* Nejvíce mě potěšily ty odpovědi, se kterými jsem souzněl.

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 15 Přepis rozhovoru se zástupcem ředitele č. 3 ZŠ XXX

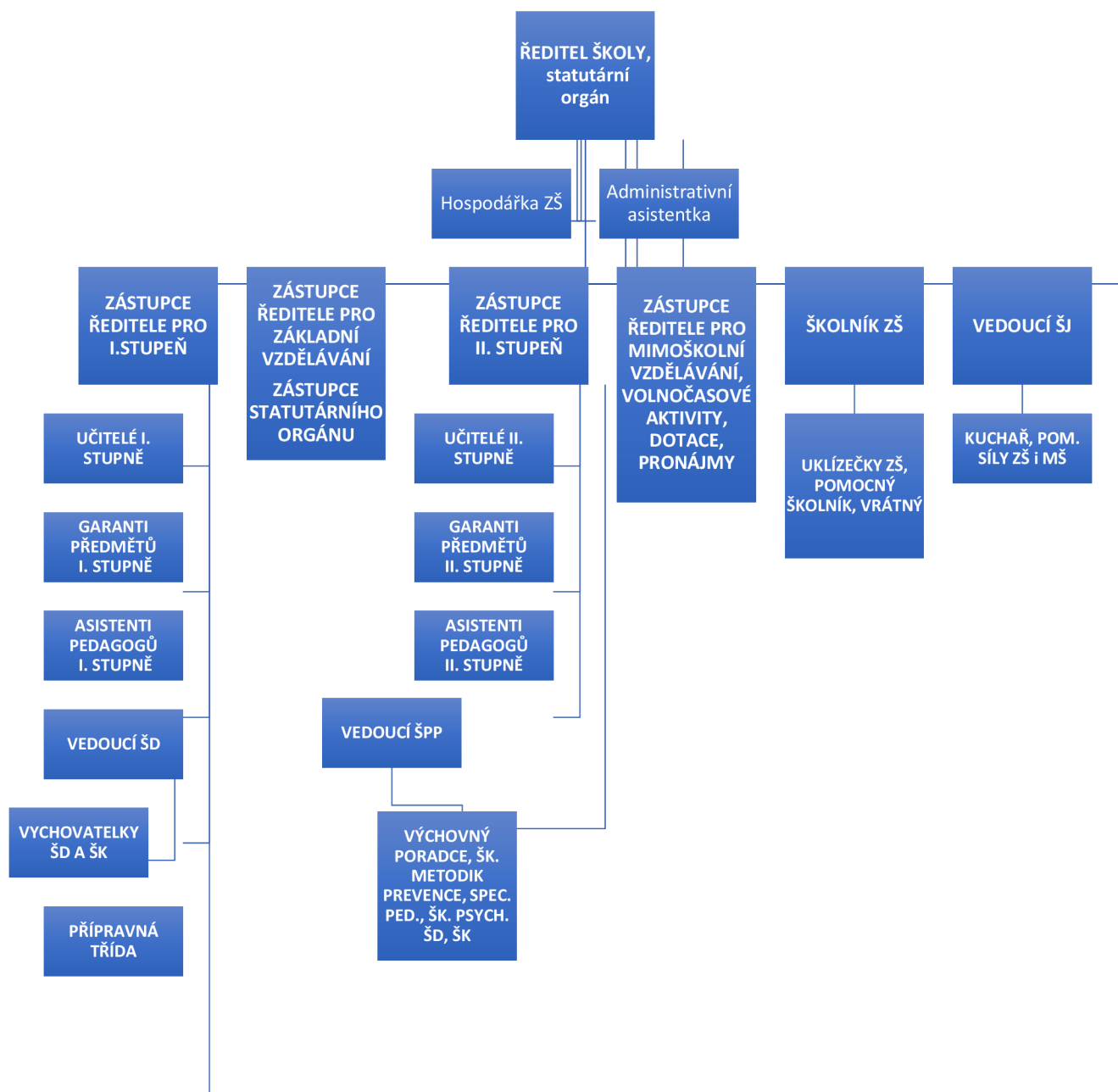
Místo konání rozhovoru: ZŠ XXX, kancelář zástupců ředitele školy

Délka trvání rozhovoru: 60 minut

1. *Co říkáte na výsledek dotazníku?* (hodnocení kompetencí, otevřené otázky)
Vlastně jsem asi spokojen. Mám radost, že někteří vidí moji práci.
2. *Co Vás překvapilo?* (např. že neznají Vaše kompetence?). Zajímavé bylo, že v každé otázce se našel minimálně jeden respondent, který si myslí, že mé kompetence jsou nedostatečné. A zároveň, že některé jsou v úrovni „nadstandardní“.
3. *Co Vás potěšilo v otevřených otázkách?* (např. silné stránky). Moje silné stránky.
4. *Co Vás zklamalo v otevřených otázkách?* (např. doporučení, co máte přestat dělat...). Zklamalo mě, že v některých odpovědích je překročena profesní rovina.
5. *Souhlasíte převážně s odpověďmi respondentů?* Nedokážu jednoznačně odpovědět.
6. *Je nějaká odpověď, která se Vás dotkla? S kterou nesouhlasíte?* Dotýkají se mě ty odpovědi, které překračují profesní rovina.
7. *Byl výsledek dotazníku pro Vás přínosem? Pokud ano, v čem?* Ano, pro vedoucího pracovníka je vždy potřeba slyšet zpětnou vazbu, aby se mohl zastavit, reflektovat a učinit opatření.
8. *Co uděláte proto, abyste rozvíjel své kompetence?* Budu se vzdělávat. Netuším ale, ještě konkrétně v jaké oblasti, potřebuji pořešit s ředitelem školy.
9. *Souhlasíte s identifikováním Vaší klíčové kompetence?* S identifikováním klíčové kompetence v oblasti osobnostní, a to zejména v iniciativě, kdy kreativně vytvářím vlastní aktivity vedoucí k naplnění ŠVP v rámci metodických týmů souhlasím. Zároveň souhlasím s tím, že v rámci všech kompetenčních oblastí nejsou příliš velké výkyvy, plynule na sebe navazují. Jsem garantem pro vzdělávání na celém prvním stupni, a tak mě velmi těší, že to bylo i respondenty potvrzeno.
10. *Myslíte si, že splňujete všechny kompetence, které jsou očekávané pro vykonávání vaší práce?* Ano, ale každou v různé hladině a všechny mohu zlepšovat.
11. *Jaké odpovědi Vás nejvíce potěšily celkově ze všech otázek?* Moje silné stránky.

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha 16 Návrh organizační struktury ZŠ XXX



Pozn.: ŠJ = školní jídelna, ŠD = školní družina, ŠK = školní klub, ZŠ = základní škola, PT = přípravná třída, POM. SÍL = pomocná síla, UKLÍZ = uklízečka, ŠPP = školní poradenské pracoviště, PR.PROV = pracovníci provozu

Zdroj: vlastní zpracování