Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Manažerské kompetence vedoucích pracovníků ve školství

Managerial competencies of management staff in education

Bakalářská diplomová práce

Světluše Svobodová

Vedoucí bakalářské diplomové práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Olomouc 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce na téma „*Manažerské kompetence vedoucích pracovníků ve školství*“ je původní, zpracovala jsem ji samostatně a uvedla jsem v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 27. března 2014

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PhDr. Michaele Tureckiové, CSc. za cenné rady a vstřícný přístup v průběhu zpracování práce.

Obsah

1 Úvod 6
2 Škola 7
2.1 Mateřská škola 8
2.2 Postavení ředitelů škol v současném právním systému 8
3 Charakteristika základních pojmů 10
3.1 Management 10
3.2 Manažer 12
3.2.1 Osobnost 14
3.2.2 Osobnost manažera 15
3.2.3 Osobnost manažera ve školství 17
3.3 Kompetence 18
3.3.1 Klíčové kompetence 20
3.3.2 Profesní kompetence 22
3.3.3 Manažerské kompetence 24
3.3.4 Manažerské kompetence vedoucích pracovníků ve školství 26
3.3.5 Kompetenční modely, jejich význam a využití 27
4 Vzdělávání a rozvoj manažerů 29
4.1 Současné trendy v manažerském vzdělávání 29
4.2 Vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků ve školství 30
5 Shrnutí teoretické části 31
6 Praktická část 33
6.1 Výzkumná otázka a předpoklady 33
6.2 Používané techniky sběru dat 33
6.3 Vymezení zkoumaného souboru 35
6.4 Zpracování dat 35
7 Analýza a interpretace dat 37
7.1 Identifikace zkoumaného souboru 37
7.2 Vyhodnocení manažerských kompetencí ředitelek mateřských škol 41
7.2.1 Kompetence lídra (strategické myšlení) 41
7.2.2 Kompetence manažera (rozvoj organizace) 43
7.2.3 Kompetence odborné - vzhledem k funkci 45
7.2.4 Kompetence osobnostní 47
7.2.5 Kompetence sociální 49

7.2.6 Kompetence řízení edukačního procesu 51
8 Závěr 55
Seznam použitých tabulek 60
Seznam použitých grafů 61
Seznam příloh 62
Příloha č.1: 63
Anotace 66

1 Úvod

Dobrá škola rovná se dobrý ředitel. Dobrý ředitel rovná se nejen dobrý pedagog, ale především výborný manažer. Předkládaná bakalářská diplomová práce je věnována tématu *Manažerské kompetence řídících pracovníků ve školství.* Cílem této práce je sumarizovat současné poznatky z oblasti managementu a manažerských kompetencí s využitím pro praxi vedoucích pracovníků ve školství, konkrétně ředitelek mateřských škol. Ředitelé škol vystupují v rámci školského systému v několika rozličných rolích. Jsou to pedagogičtí pracovníci, manažeři, statutární zástupci, orgán veřejné správy školství a všechny tyto role by měl řídící pracovník ve školství zvládat na vysoké úrovni. České školy mají plnou autonomii a ředitel školy je v postavení, kdy sám musí zvládnout velké množství povinností a úkolů. Tato mnohostrannost povinností ředitele školy nebo školského zařízení může vést k tomu, že některé role jsou konkrétním ředitelem vykonávány na kvalitní úrovni a jiné jsou naopak potlačovány a jsou ředitelem považovány za nepříjemný soubor povinností. Význam manažerských kompetencí se dostává i ve školském prostředí do popředí zájmu a kompetence se stávají důležitým faktorem v profesním životě ředitele školy nebo školského zařízení.

Teoretická část práce je zaměřena na poznatky z oblasti všeobecného managementu, na srovnání s managementem ve školním prostředí a možnosti dalšího rozvoje manažerských kompetencí. Praktická část obsahuje výzkumnou otázku, které manažerské kompetence považují ředitelky mateřských škol za nejdůležitější pro svou práci a výsledky výzkumného šetření včetně jejich vyhodnocení.

2 Škola

Tato diplomová práce je zaměřena na kompetence důležité pro práci řídících pracovníků, tedy manažerů, ve školství. Z toho důvodu považuji za nutné charakterizovat školu jako instituci v českém prostředí.

Současná podoba českého školství je výsledkem reformy, která začala v devadesátých letech minulého století. Školství od roku 1990 prošlo velkou změnou. Od tohoto roku docházelo postupně k posílení samostatnosti škol zavedením právní subjektivity státních škol. Tímto krokem školy získaly určitou míru nezávislosti v rozhodování o finančních, organizačních a personálních záležitostech školy. Finanční stránku školy zabezpečují vedle státu zřizovatelé škol a rodiče.

Školský zákon č. 171/1990Sb. prošel řadou změn a novelizací až dostal podobu současného zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání uskutečňuje a vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při účasti na vzdělávání (zákon 561/2004Sb.).

V současnosti školský systém v České republice tvoří:

- mateřské školy
- základní školy
- základní umělecké školy
- střední školy – gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště
- konzervatoře
- vyšší odborné školy.

Součástí školského systému jsou i vysoké školy, které se řídí zákonem č.111/1998Sb. o vysokých školách.

Statutárním orgánem školské právnické osoby je ředitel, který rozhoduje ve věcech školské právnické osoby, pokud zákon nestanoví jinak. Ředitele školské právnické osoby zřízené ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí jmenuje a odvolává podle § 131, ods.2 zákona 561/2004Sb. zřizovatel za podmínek a postupem stanoveným v § 166 tohoto zákona.

2.1 Mateřská škola

Mateřská škola je školské zařízení, které poskytuje vzdělání dětem předškolního věku. Na tento typ školy se nevztahuje povinná docházka a je určena zpravidla pro děti ve věku 3-6 let. Kromě dětí v posledním roce docházky před nástupem do základní školy, je vzdělávání poskytováno za úplatu. Náplní vzdělávání v mateřské škole je rozvoj osobnosti dítěte v oblasti citové, rozumové a tělesné a osvojování základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (zákon č.561/2004,Sb.).

Statutárním orgánem mateřské školy je ředitel, ve většině případů, ředitelka. Od ledna roku 2003 jsou všechny školy samostatným právním subjektem. V rámci šetření finančními prostředky byly mnohé samostatné mateřské školy připojeny k základním školám, nebo bylo více mateřských škol sloučeno pod jedno vedení. U takto nově vzniklých právních subjektů je statutárním orgánem ředitel základní školy a mateřská škola jako odloučené pracoviště má vedoucí učitelku. V případě sloučených mateřských škol je situace obdobná - je vytvořeno jedno ředitelství a v ostatních mateřských školách jsou ustanoveny vedoucí učitelky.

2.2 Postavení ředitelů škol v současném právním systému

Vykonávat funkci ředitele jakéhokoliv typu škol je v dnešní době velice náročná práce. Podle šetření PISA z roku 2009 je Česká republika na druhém místě v Evropě, po Nizozemsku, kde má ředitel školy nejvyšší míru zodpovědnosti. Téměř ve všech ukazatelích, sledovaných tímto šetřením, nese ředitel školy v České republice zodpovědnost zcela sám (Zpráva Evropského oddělení Eurydice a Evropské komise pro vzdělávání a kulturu z roku 2009 „Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě.“).

Samotné postavení ředitele školy v systému orgánů veřejné správy školství je poněkud problematické. Není zcela jasné, zda správním orgánem podle školského zákona je samotný ředitel školy nebo škola jako právnická osoba. Stejný problém nastává při rozhodování ředitele školy v případech, na které se vztahuje správní řád.

Další zvláštností v práci vedoucího pracovníka ve školství je dáno tím, že řídí převážnou většinu lidí s vysokoškolským vzděláním, kteří mají přehled a často kritický pohled na práci řídícího pracovníka (Lhotková, Trojan, Kitzberger 2012, s.18).

Jak již bylo výše zmíněno, jediným odpovědným vedoucím pracovníkem ve struktuře školy, je ředitel. Po řediteli se vyžaduje odpovídající pedagogické vzdělání a právním předpisem je stanovena délka požadované praxe, která podle typu školy činí 3-5 let. Ředitel je povinen do dvou let od nástupu do funkce absolvovat studium pro ředitele škol, pokud nezískal znalosti v oblasti řízení školství vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňované vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství (§5 zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v platném znění).

Ředitel je vybírán na základě konkurzního řízení, které je prováděno podle specifické vyhlášky (Vyhláška 54/2006Sb., o náležitostech konkurzního řízení a konkurzních komisích), neexistuje však standard pro pozici ředitele školy, který by mohla konkurzní komise využít. Ředitel školy je jmenován do funkce zřizovatelem školy na dobu šesti let. V průběhu posledních 6 měsíců pracovního poměru ředitele školy nebo školského zařízení na dobu určitou, nejpozději však 3 měsíce před jeho skončením, může zřizovatel vyhlásit konkurs na ředitele školy nebo ředitele školského zařízení pro další období. Zřizovatel vyhlásí konkurs vždy, navrhne-li to nejpozději 6 měsíců před koncem doby trvání pracovního poměru na dobu určitou Česká školní inspekce nebo školská rada. Nedojde-li k vyhlášení konkursu, prodlužuje se doba trvání pracovního poměru na dobu určitou ředitele školy nebo školského zařízení o dalších 6 let (§166,ods.3. zákona č. 561/2004 Sb).

Podle současné právní úpravy platí, že pokud ředitel svou funkci neobhájí, ztrácí pracovní místo a nemá nárok na odstupné, jako ostatní zaměstnanci školy, kteří musí odejít pro nadbytečnost.

Ve své funkci je ředitel závislý na zřizovateli školy, který rozhoduje o výši příplatků a případných mimořádných odměn, zřizovatel má právo ředitele hodnotit i odvolat z funkce. Dále je ředitel školy závislý na orgánech státní správy, tj. na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, na krajském a obecním úřadu s rozšířenou působností.

3 Charakteristika základních pojmů

Před samotnou problematikou manažerských kompetencí vedoucích pracovníků ve školství považuji za nutné vymezit základní pojmy, důležité k orientaci v dané problematice. V této kapitole se budu zabývat následujícími termíny: management, manažer, osobnost, osobnost manažera ve školství a v rámci problematiky kompetencí kompetencemi klíčovými, profesními a manažerskými.

3.1 Management

Pojem management lze definovat několika desítkami definic a jejich odlišných interpretací, má mezinárodní platnost a užívá se v mnoha světových jazycích. Anglické slovo management je do češtiny nejčastěji překládáno jako „řízení“ ve smyslu procesu řízení organizace a původně se začalo používat v souvislosti s růstem a rozšiřováním soukromého podnikání. Označuje však i skupinu vedoucích pracovníků – manažerů, nebo vědní obor (Cimbálníková, 2010). Často diskutovanou otázkou je, zda management je věda, nebo umění. Podle Vodáčka a Vodáčkové (2013, s.13) je manažerská práce jak vědou, tak uměním.

Podle Armstronga (2006, s.17) *„podstatou managementu je rozhodování co se bude dít, a to pak prostřednictvím lidí udělat.“*

Drucker a Maciariello (2006, s.29) hovoří o tom, že: *management je tím, čemu se říká svobodné umění – „svobodné proto, že se zabývá předpoklady poznání, sebepoznání, moudrosti a vůdcovství;“uměním“ proto, že se orientuje na praxi a praktické užití.“*

Malik uvádí (2006, s.18.), že *„.....management se dotýká každého z nás, protože ve společnosti nemůže být úspěšný nikdo, kdo si neosvojí alespoň základní dovednosti managementu ……přinejmenším každý musí být schopen vést sám sebe“.*

Podle posledně citovaného autora je management povolání jako každé jiné, ale s několika aspekty, jimiž se od jiných povolání liší. Téměř všechno, co je pro lidstvo důležité, závisí na managementu. Na managementu, tedy na utvářející, řídící a vedoucí funkci společnosti, závisí vytváření ekonomických hodnot a tím i naše životní úroveň, závisí na něm produktivita a síla inovace společnosti, a v neposlední řadě závisí na managementu, zda bude společnost a její hospodářství konkurenceschopné (Malik 2006, s.55).

Pro účely této práce jsem si jako hlavní definici vybrala definici Prokopenka, Kubra a kol. (1996, s.22), která říká, že *„management se zabývá řízením a provozováním lidských organizací a zajišťováním toho, aby lidé patřící k organizaci pracovali společně na splnění jejich cílů. Management je ……dělání věcí s lidmi a prostřednictvím lidí“.*

Postupně, podle vývoje managementu, došlo k jeho členění podle úrovně řízení. Obecně se dnes v rámci managementu rozlišují tři základní úrovně řízení (Bělohlávek 2006, s.6).

Vrcholová úroveň – je představována řídícím pracovníkem či pracovníky organizace a bývá specifikována statutárními dokumenty dané organizace, v našem případě školy. **Střední úroveň** – představují ji řídící pracovníci nižších liniových útvar. **Základní úroveň řízení** – představuje nejnižší úroveň, kdy manažeři řídí výkonné pracovníky.

Protože cílem této práce je sumarizace nejdůležitějších kompetencí vedoucích pracovníků ve školství, považuji za nutné uvést i stupně řízení obvyklé ve školství. Na vrcholové úrovni je ve školství vždy chápana funkce ředitele školy. U ostatních úrovní řízení záleží na typu a velikosti školy, na tom, zda škola má odloučená pracoviště, zda je její součástí školní jídelna, školní družina či domov mládeže.

Do středního managementu školy podle Lhotkové, Trojana a Kitzbergera (2012, s.76) patří :

- zástupce ředitele školy,
- výchovný poradce,
- koordinátoři (ICT,ŠVP),
- vedoucí školní družiny,
- vedoucí školní jídelny,
- vedoucí domova mládeže,
- vedoucí učitelka mateřské školy,
- vedoucí správního úseku.

Nejnižší úroveň řízení pak ve školství představuje školník, který organizuje, vede a kontroluje práci provozních zaměstnanců či vedoucí kuchařka.
V mateřských školách je nejobvyklejší model, ve kterém je ředitelka představitelkou vrcholového managementu, střední management představují zástupce ředitele, vedoucí učitelky odloučených pracovišť a vedoucí školních jídelen. Nejnižší úroveň managementu v mnoha mateřských školách není, protože výkonné pracovníky řídí buď sám ředitel, nebo představitelé středního managementu.

3.2 Manažer

Vznik profese „manažer“ souvisí se vznikem a vývojem teorie a praxe managementu a slovo manažer se dostalo do povědomí lidí zejména v souvislosti se soukromým podnikáním. Na počátku vývoje byl vlastník zároveň i výkonným pracovníkem a manažerem (např. T.Baťa), s vývojem společnosti a managementu začínají podnikatelé pověřovat výkonem managementu profesionální manažery. Dnes se pojem manažer používá k označování všech osob, které zodpovídají za chod jakékoliv organizace, jak v oblasti podnikání, tak v oblasti veřejné správy či neziskových organizací (Folwarczná 2010, s.14).

Veber a kol.(2009, s.20) vidí manažera jako samostatnou profesi, která „*na základě zvolení, jmenování, pověření, ustanovení, zmocnění aktivně realizuje řídící činnosti, pro které je vybaven odpovídajícími způsobilostmi, pravomocemi a odpovědnostmi“*.

„*Manažerem je ten, kdo řídí a provozuje podnik jménem a v zájmu jednoho nebo více soukromých vlastníků této organizace*“ (Prokopenko, Kubrt a kol. 1996, s.21).

„*V každé organizaci, v každém podniku je manažer tím, kdo uvádí všechno v pohyb, kdo tomuto pohybu dává řád a kdo podmiňuje účinnost všech procesů, které v podniku probíhají.“*(Bedrnová, Jarošová, Nový a kol. 2012, s.415).

Podle těchto autorů jsou cílem působení manažerů lidé, jejich podněcování k práci, ovlivňování a usměrňování jejich výkonu, kontrola, hodnocení, odměňování a řízení jejich profesní kariéry.

Obecně se dá říct, že manažerem je člověk, který řídí práci jiných a má za práci jiných odpovědnost a jeho pracovní náplní je vykonávání základních manažerských funkcí.

Základní manažerské funkce rozdělili ve své učebnici managementu Američané Harold Koontz a Heinz Weihrich (in Cimbálníková 2010, s.11) na čtyři základní funkce:

- *plánování* – zahrnuje stanovení a výběr cílů, určení způsobů a prostředků k jeho dosažení,
- *organizování* – vychází z cílů a obsahuje zřízení účelné organizace, personální a materiální zajištění,
- *vedení* - je proces motivování a ovlivňování lidí,
- *kontrolování* – zabývá se porovnáváním dosažených cílů s cíli naplánovanými, zahrnuje i zjišťování odchylek od plánů nebo standardů a napomáhá k jejich odstranění (Koontz,Weihrich 1993, in Cimbálníková 2010).

Základními manažerskými funkcemi prostupují průběžné manažerské funkce, a to *rozhodování* a *koordinace* (Cimbálníková 2010, s.11).

V poslední době se v souvislosti s pojmem manažer používá počeštěný anglický termín **lídr.** Podle autorů Bedrnová, Jarošová, Nový (2012, s.416) je, ve srovnání s činností manažerů, v působnosti lídrů více vyjádřena skutečnost, že jejich cílem jsou lidé. Lídr přímo ovlivňuje každodenní jednání lidí na pracovišti, a to:

- směrem k vysokým výkonům a spolupráci,
- s ohledem na jejich spokojenost,
- se zaměřením na jejich další rozvoj.

Role manažera je úzce spojena s formální autoritou, pravidly a jejich kontrolou a při jejich prosazování se opírají o **vnější tlak.** Pro manažera je charakteristická tendence navrhovat a za svými návrhy tvrdě stát, zdůvodňovat, vyjadřovat očekávání. Naopak rolí lídrů je dosahovat něčeho nového. Vytvářejí srozumitelnou a motivující vizi a současně s tím podporují samostatnost, kreativitu a dávají zaměstnancům možnost vyniknout, uplatnit svou iniciativu a dosáhnout úspěchu. Oproti tlaku manažerů se jejich působení opírá o **tah.** Při komunikaci a jednání s ostatními podporují spoluúčast, naslouchají, předávají informace, formulují představy a vize a zdůrazňují společná východiska. Role lídra nemusí být spojena vždy s formální autoritou a tzv. vůdcem se v organizaci může stát kdokoliv, kdo je silou své osobnosti schopen získávat ostatní (Urban 2008, s.166).

3.2.1 Osobnost

Definovat a charakterizovat pojem osobnost není jednoduchým úkolem. V různých vědách má pojem osobnost odlišný význam a v rámci samotné obecné psychologie nalezneme mnoho vymezení daného termínu.

Z psychologického hlediska tvoří osobnost *„relativně trvalé uspořádání biologických, psychologických a sociálních charakteristik do jedinečného celku*“ (Medlíková 2007, s.17).

Jako obecnou definici pojmu osobnosti lze uvést následující: *„souhrn dispozic k psychickým reakcím, které způsobuje, že v téže situaci reagují různí lidé různě. Osobnost je souhrnem vlastností člověka“*(Pavlíčková 2008, s.12).

Podle Nakonečného (1993, s.12) *„Psychologický pojem osobnost vyjadřuje organizovaný, dynamický a interindividuálně odlišný celek psychofyzických dispozic, determinující průběh a projevy psychických procesů (reakcí).“*

Přes tyto dosti odlišné definice, lze vymezit některé obecné znaky osobnosti, k nimž se uvedené i další způsoby definování tohoto pojmu vztahují (tabulka č.1.)

Tabulka č.1: Obecné znaky osobnosti

Jedinečnost	Osobnost je to, co člověka (individuum) psychologicky odlišuje od ostatních.
Souhrnnost a jednota	Osobnost je souhrnem psychologických prvku, jakýchsi substruktur, které spolu tvoří nedělitelnou jednotu (celek).
Relativní stálost	Osobnost je to psychické v člověku, co je relativně stálé a co umožňuje předpovědět chování člověka v určité situaci.
Přizpůsobení a vývoj	Osobnost je nepřetržitým procesem, způsobem, jímž se vyrovnává se změnami podmínek v sobě i ve svém prostředí

Zdroj: BEDRNOVÁ,Eva,JAROŠOVÁ,Eva,NOVÝ,Ivan a kol.,*Manažerská psychologie a sociologie,*2012, s.78.

Každý člověk je osobností, je to bytost jedinečná, neopakovatelná se souhrnem schopností a vlastností, kterými se odlišuje od ostatních. Člověk je tvorem přírodním, biologickým, ale především společenským a osobnost člověka se formuje vlivem působení mnoha skutečností.

Nejčastěji se uvádějí tyto základní skupiny, které osobnost člověka ovlivňují:

- *faktory biologické (vnitřní)* – prenatální vývoj, průběh porodu, vrozené dispozice – temperament, hormonální soustava, tělesné znaky, a zrání,
- *faktory sociální (vnější)* - vzdělávání, výchova a komunikace v určitém prostředí – osobnost rodičů, sourozenců, vztahy mezi rodiči, úroveň bydlení, škola, kamarádi, média,
- *faktory kulturní* – kultura národa a společenské skupiny – zvyky, normy, jazyk,
- s*ebevýchova a autoregulace samotného jedince*- svobodné rozhodování jedince o tom, které z vnějších faktorů nechá na sebe působit.

Základy dědí nejčastěji všichni lidé stejně v podobě instinktů, pudů a archetypálních vzorců chování. Ostatnímu chování je nutno se učit, a to formou:

- *nevědomého učení* – získávání návyků, které lze uplatnit v rutinních problémových a rozhodovacích situacích,
- *vědomého učení* - promyšlené získávání vzdělání a racionální změna chování (Bělohlávek 2001, s.56).

Orientace v lidské osobnosti je velice důležitá při vedení lidí. Úspěch organizace je závislý především na chování lidí uvnitř i vně organizace. Manažeři, kteří chtějí být ve své profesi úspěšní, by měli mít o podstatě člověka a jeho činnosti základní znalosti. Měli by mít schopnost porozumět člověku jako osobnosti a měli by znát zákonitosti všech procesů, které s jeho zapojením do pracovního procesu souvisejí.

3.2.2 Osobnost manažera

Manažer je základním kamenem organizace, kterou řídí. Podle Bedrnové, Jarošové, Nového a kol.(2012, s.418) u manažerů záleží na jejich osobnostních charakteristikách více než u ostatních zaměstnanců a očekávají se takové osobnostní charakteristiky, které lze již označit za mimořádné.

Autoři Prokopenko a Kubr (1996) se ve své knize zmiňují, že existuje celá řada osobních vlastností, které odlišují dobré manažery od špatných. Podle těchto autorů se můžeme v mnoha manažerských publikacích dočíst, jaké vlastnosti by měl manažer mít, aby byl úspěšný.

Tabulka č.2. Vlastnosti úspěšných manažerů

Vlastnosti	Charakteristika
Pracovitost	Vnitřní energie, která pohání manažera vpřed
Důslednost	Schopnost zabývat se detaily bez ztráty celkové vize
Cílevědomost	Schopnost soustředit se na výsledky
Tvořivost	Schopnost myslet“laterálně“ a systematicky
Kulturní přizpůsobivost a porozumění	Schopnost odpoutat se od vlastního kulturního zázemí
Schopnost práce v týmu	Schopnost spolupracovat s ostatními a využívat jejich možností
Sebejistota a znalost sebe sama	Schopnost reálného vnímání vlastních nedostatků a předností
Osobní kouzlo (charisma)	Schopnost inspirovat druhé
Vlastní systém hodnot	Dobře vyvinutá schopnost rozlišovat co je správné a co je špatné a jak se zachovat v nepřehledných situacích

Zdroj: PROKOPENKO,Joseph,KUBR,Milan a kol.,*Vzdělávání a rozvoj manažer,* 1996., s.27.

Bedrnová, Jarošová, Nový a kol. (2012, s.420) zdůrazňují osobní kvalitu manažera, který výkonem své řídící funkce ovlivňuje poměrně mnoho lidí, přičemž působí jak na jednotlivce, tak na menší či větší pracovní skupiny. Měl by proto umět:

- vždy jasně a konkrétně vymezit pracovníkům záměr a cíl,
- zřetelně vyjadřovat svá přání, příkazy, pokyny, náměty, podněty apod.,
- přesně formulovat své myšlenky a věcně a srozumitelně je pracovníkům sdělovat,
- rozhodovat i ve složitých situacích,
- akceptovat jednání pracovníků, rozumět jim, tolerovat je a usměrňovat,
- poskytovat pracovníkům zpětnou vazbu a také ji od nich přijímat a očekávat,
- snadno se orientovat i v náročných problémech,
- tvořivě přistupovat k řešení odborných a řídících situací,
- dobře organizovat a kontrolovat práci řízených pracovníků,
- pružně reagovat v nových situacích,
- zvládat i náročnější neuropsychickou zátěž,
- jednat ve shodě se svým svědomím, být důsledný, čestný a odpovědný.

Vedle osobnostních vlastností manažera je ovšem potřeba vzít v úvahu také sociální podmínky, konkrétní vnější podmínky a vývoj situace v samotné organizaci, kterou řídí.

Z výše uvedeného lze usoudit, že v současnosti je od manažera vyžadováno velké množství rozličných schopností a dovedností. V mnoha publikacích, zabývajících se problematikou osobnosti manažera a jeho rozvoji, se předpokládá, že úloha zejména vrcholových manažerů se bude dále zvyšovat a rozšiřovat.

3.2.3 Osobnost manažera ve školství

Jak již bylo řečeno v úvodu, dobrá škola rovná se dobrý ředitel, v českém prostředí často ředitelka. Dobrý ředitel by měl být nejen dobrý učitel, ale především by měl být velmi dobrý manažer.

Jen málokterý manažer v jiných organizacích zodpovídá za takové množství oblastí, jako řídící pracovník školy. Musí být samozřejmě dobrý pedagog, protože má vyučovací povinnost, která např. u ředitelky mateřské školy činí až polovinu celkové pracovní doby, a vede a hodnotí prácí ostatních pedagogů ve své škole. Dobrý ředitel musí mít jasnou vizi, kam chce školu dovést a plánovat strategii, která ke splnění vize povede. Ředitel zpracovává a zodpovídá za školní vzdělávací program a jeho realizaci, musí mít nastavený funkční evaluační systém. Ředitel je zodpovědný za dokumentaci školy, vnitřní směrnice a řády, výroční zprávy a jejich zveřejnění. Sleduje a zabezpečuje podmínky pro další vzdělávání a rozvoj pedagogů, zodpovídá za image a propagaci školy, komunikuje s nadřízenými orgány, s rodiči, s partnery a dodavateli školy. Ve správním řízení rozhoduje o přijetí dítěte či žáka ke vzdělávání, o snížení nebo osvobození od úplaty za vzdělávání. Ředitel je zcela zodpovědný za oblast bezpečnosti práce a požární ochrany, za stav budovy školy, za vybavení školy nábytkem, pomůckami, výpočetní technikou apod. Vystupuje jako zaměstnavatel a personalista, vede archivaci dokumentů a inventarizaci majetku. Ve své práci se musí řídit všeobecnými právními předpisy, jako jsou zákoník práce, školský zákon, správní řád apod., a musí sledovat vyhlášky a nařízení vydávané krajským úřadem a zřizovatelem (Průvodce rokem ředitele školy, 2013).

Samostatnou kapitolou v práci ředitele školy je hospodaření s přidělenými finančními prostředky a vedení účetnictví. Úspěšnost ředitele školy je dost často, zejména zřizovatelem, hodnocena právě z tohoto pohledu. Vzhledem k současnému systému normativního přidělování finančních prostředků na platy zaměstnanců škol a nízkému počtu žáků, je velmi náročný úkol s přidělenými prostředky vystačit a přitom mít dostatečný počet kvalitních pedagogů a provozních zaměstnanců. V případě mateřských škol je ředitelka i administrativním pracovníkem, protože již zmíněné normativní financování škol

neumožňuje ředitelce administrativního pracovníka zaměstnat. Kromě výše jmenovaných skutečností, je ředitel povinen vytvářet podmínky pro výkon školní inspekce a dalších dozorových orgánů. Automaticky se předpokládá, že ke všem těmto povinnostem bude ředitel své pracovníky motivovat k lepšímu výkonu a bude školu adekvátně reprezentovat (Průvodce rokem ředitele školy, 2013).

Z vlastností manažera, které jsou uvedeny v předchozí kapitole, je pro ředitele škol velice důležitá psychická odolnost, aby jako vedoucí pracovník zvládal všechny požadavky a zodpovědnost, která je na něho kladená. Nejenom vzhledem k vyučovací povinnosti by měl ovládat time-management, tedy umět si dobře zorganizovat práci, rozvrhnout si plnění úkolů podle důležitosti a naléhavosti, stanovit si priority, umět delegovat. A jako nejdůležitější považuji umění komunikace, motivace, vedení a rozvoje týmu.

Ředitel školy plní role manažera, lídra i pedagogického pracovníka a současně je hlavním představitelem a zástupcem školy v mnoha náročných situacích. Je proto nezbytné, aby vystupoval jako autentická a zralá osobnost. Sebepoznání je pro ředitele školy významnou osobní kompetencí, která mu napomáhá úspěšně zvládat pracovní role (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová 2013).

3.3 Kompetence

Termín ***kompetence*** pochází původně z latinského slova „competens“, což znamená vhodný, příhodný, náležitý (Latinský slovník on-line). Kompetence ve významu anglického překladu „*competency*“ (Armstrong 2002, s.280) je souborem schopností jedince a jeho rysů chování a jednání, kterým plní své pracovní povinnosti kvalitně, čili kompetentně. Naproti tomu anglický pojem „*competence*“ vnímá Armstrong (2002, s.281) ve vztahu k pracovní činnosti, kterou je daný jedinec oprávněn vykonávat, pro kterou je způsobilý. Řezáč (2009, s.359) tvrdí, že termín *competence* se používá ve smyslu procesů, kterými organizace rozvíjí své zdroje.

Autoři Plamínek a Fišer (2005, s.27) uvádí překlad anglického slova *competencies* do češtiny jako způsobilosti, stále se však jedná o soubor složek chování, dovedností, schopností, znalostí a zkušeností.

Hroník (2008, s.23) pojímá kompetenci jako*:“ způsobilost, která je trsem znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, tedy určitých předpokladů k určité činnosti, která podporuje dosažení cíle.“*

V současnosti lze v češtině pojem kompetence chápat ve dvou významech**.** ***Být kompetentní*** znamená mít patřičnou pravomoc, být kvalifikovaný a zastávat funkci s určitou pravomocí a odpovědností. Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s.14) uvádí, že v tomto pojetí kompetence znamená pravomoc nebo oprávnění, které patří nějaké autoritě, která ho uděluje dále. Autoritou je zde myšlena instituce nebo jednotlivec. Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s.23) uvádí, že se jedná o *„kompetence od jiného“* a jednotlivci je určena příslušnost, pravomoc a odpovědnost.

Druhou rovinou *jsou „kompetence od sebe“* a představují způsobilost, schopnost a dovednost (Lhotková, Trojan a Kitzberger 2012, s.23).

Jednat kompetentně tedy znamená být způsobilý, mít předpoklady a schopnosti ke zvládání určité funkce, činnosti nebo situaci. Kompetence v tomto smyslu znamená způsobilost zvládat pracovní pozici a mít potřebné znalosti a dovednosti.

Obecně lze tedy říct, že první význam obsahuje něco daného člověku na základě rozhodnutí druhých. Druhý význam je zaměřen na vnitřní kvalitu člověka nezávisle na okolním světě.

Významným autorem v oblasti rozvoje teoretické základny problematiky kompetencí je Boyatzis, který kompetenci charakterizoval jako “*schopnost člověka chovat se způsoben odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky“*(Boyatzis 1982, in Armstrong 1999, s.194).

Pokud je pracovník kompetentní a plní svěřené úkoly dobře nebo na vynikající úrovni, znamená to, že jsou splněny tři předpoklady:

- je vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušeností, které k takovému chování nezbytně potřebuje,
- je motivovaný takové chování použít, tedy vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii,
- má možnost v daném prostředí takové chování použít.

Aby pracovník mohl být kompetentní, musí být všechny tři podmínky splněny současně. Znamená to, že musí mít osobní předpoklady pro výkon určité činnosti, musí být motivovaný své schopnosti využít a musí mít možnost je využít (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2007, s.27). .

3.3.1 Klíčové kompetence

Hovoříme-li o pojmu kompetence, neměli bychom vynechat vymezení pojmu *klíčové kompetence.* Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které jsou nezbytné nejen pro úspěšné uplatnění na trhu práce, ale jsou nezbytné i v běžném životě.

Pojem „klíčové“ kompetence, znamená zásadní, rozhodující a provází jedince po celý jeho život. Manažerské kompetence, kterými se budu zabývat v následující kapitole, pak vychází z klíčových kompetencí a označují „něco navíc“, co představují specifické dovednosti a schopnosti. Siegrist a Belz (2001, s.168) tvrdí, že *„získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.“*

Poprvé se o klíčových kompetencích začalo hovořit v sedmdesátých letech minulého století v německé pedagogice v souvislosti s přípravou mladé generace na život v době velkého rozvoje vědy a techniky a rychle se měnícího společenského prostředí.

Vycházelo se z toho, že mladá generace bude muset umět rychle reagovat na časté změny pracovního i mimopracovního života. Tomuto trendu se bude muset přizpůsobit i vzdělávání budoucí generace a bude potřeba rozvíjet takové vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty a návyky, které umožní lidem adaptovat se na nové podmínky vnějšího prostředí.

V díle Dietera Mertense (1974) „Teze o vzdělávání pro moderní společnost“ se o klíčových kompetencích hovoří jako o *„klíčových kvalifikacích“* a klíčové jsou proto, že *„pomáhají lidem vyrovnávat se se skutečností, usnadňují rozvoj dalšího poznání a zvládání nároků flexibilního světa práce.“*(Mertens, in Veteška, Tureckiová 2007, s.43).

Podle výše uvedených autorů Mertens sestavil následující seznam klíčových kvalifikací:

- *základní kvalifikace* – základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládání nejrůznějších situací a požadavků,
- *horizontální kvalifikace* – získávat informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifičnost,
- *rozšiřující prvky* – základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik (početní operace) a znalostí důležitých pro určité povolání (technika měření, ochrana práce, zacházení s počítačem),
- *dobové faktory* – doplňovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům (moderní dějiny a literatura, počítání s množinami, ústava).

Klíčové kompetence jsou chápány jako obecné a nevztahují se na konkrétní pracovní místo, ale hrají velkou roli na trhu práce. *„Vytváření a rozvíjení klíčových kompetencí souvisí jak s uplatněním jednotlivců na trhu práce (zaměstnaností a zaměstnatelností), tak také s problematikou nezaměstnanosti (a potřebou rekvalifikace) a problematikou krizí* v *lidském životě.“* (Veteška, Tureckiová 2008, s.44-45).

Problematiku klíčových kompetencí rozpracovávají autoři Siegrist a Belz (2001, s.166-167), kteří tvrdí, že *„potenciálem k disponování kompetencemi je individuální kompetence k jednání a ta se vyvíjí ze způsobilosti sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod“* a následně je rozpracovávají:

Sociální kompetencí se rozumí:

- schopnost týmové spolupráce,
- kooperativnost,
- schopnost čelit konfliktním situacím,
- komunikativnost.

Kompetencí ve vztahu k vlastní osobě se rozumí:

- kompletní zacházení se sebou samým, tj nakládání s vlastní hodnotou,
- být svým vlastním manažerem,
- schopnost reflexe vůči sobě samému,
- vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu,
- schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.

Kompetencí v oblasti metod se rozumí:

- plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti,
- vypracovávat tvořivé, neortodoxní řešení,
- strukturovat a klasifikovat nové informace,
- dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti,
- kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací,
- zvažovat šance a rizika.

Teorie klíčových kompetencí měla dopad na vzdělávací praxi v zemích Evropské unie a v roce 2000 byl rozvoj klíčových kompetencí zapracován do strategických cílů rozvoje Evropského společenství v rámci Lisabonského procesu. Pracovní skupina Evropské komise pro vzdělávání vymezila osm oblastí klíčových kompetencí pro celoživotní učení, které byly doporučeny zemím Evropské unie:

- komunikace v mateřském jazyce,
- komunikace v cizích jazycích,
- matematické kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií,
- kompetence v práci s digitálními technologiemi,
- kompetence k učení,
- kompetence sociální a občanské,
- smysl pro iniciativu a podnikavost,
- kulturní povědomí a vyjádření.

V dokumentu, vypracovaném Evropskou komisí pro vzdělávání v rámci Lisabonského procesu, jsou klíčové kompetence definovány jako kompetence, které *„představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost* (www.nuov.cz)

Z výše uvedeného lze usoudit, že klíčové kompetence provázejí člověka po celý jeho život a hrají významnou úlohu v jeho profesním životě i při uplatnění na neustále se vyvíjejícím a měnícím trhu práce. Člověk většinu svého života stráví v pracovním procesu a zvládnutí a rozvíjení klíčových kompetencí mu mohou napomoci ke zlepšování pracovního výkonu a větší osobní spokojenosti. S tím, jak se zvyšuje význam kvalifikace přesahující jednotlivé profese a mění se požadavky na práci, roste i důraz kladený na klíčové kompetence.

Klíčové kompetence a jejich rozvíjení je základním prvkem vzdělávacích programů všech typů škol v České republice, protože klíčové kompetence jsou záležitostí především vzdělávacího procesu. Rozvojem klíčových kompetencí se zabývají i různé organizace zaměřené na podnikové vzdělávání a klíčové kompetence jsou důležité i v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a ředitelů škol. *„Pokud by byly vytipovány klíčové kompetence ředitelů škol, probíhal by lépe jejich výběr i hodnocení.“*(Lhotková, Trojan, Kitzberger 2012, s.41).

3.3.2 Profesní kompetence

Profesní kompetence jsou úzce spjaty s konkrétní odborností či pracovním zařazením a jejich zvládnutí umožňuje výkon určitých profesí či povolání.

Podle Řezáče (2009, s.359) se profesní kompetencí (způsobilostí) rozumí *„souhrn všech schopností, dovedností, znalostí, zkušeností, metod a způsobů jednání člověka, které mu pomáhají zvládat konkrétní pracovní úkoly“*.

Řezáč dále uvádí (2009, s.360), že odborníci rozlišují čtyři složky kompetence:

Odborná kompetence: projevuje se ve všech organizačních, procesních a úkolových znalostech a dovednostech. Příkladem se jedná o znalost pracovních postupů, strojů a zařízení, procesů a možnosti jednání uvnitř organizace. Odborná kompetence se projevuje ve schopnostech identifikovat, analyzovat a řešit problémy, navrhovat a uplatňovat řešení.

Metodická kompetence: je schopnost osvojovat si pružně a efektivně nové znalosti a nové pracovní postupy. Je to umění strukturovat odborné znalosti, postupovat s orientací na cíle, rozlišovat priority a zaměřit se na dosažení cílových výsledků.

Sociální kompetence: schopnost navazovat konstruktivní vztahy a udržovat je v zájmu realizace společných cílů a záměrů. Znakem sociální kompetence je aktivní naslouchání, otevřené vyjadřování vlastních pocitů, respektování odlišných názorů a tolerance.

Osobní kompetence: zde patří sebereflexe, schopnost hodnotit sám sebe a své jednání z nadhledu, pozitivní přístup ke změnám, osobní iniciativa, připravenost brát na sebe osobní zodpovědnost.

Podle výše uvedených přehledů profesních a klíčových kompetencí, je zřejmé, že se v mnoha bodech prolínají a doplňují.

Rovněž autoři Bělohlávek, Košťan a Šuleř (2006, s.306) pojímají kompetence jako *„nároky kladené na pracovní místa ……..a schopnost vykonávat a úspěšně zvládat určitou profesi nebo funkci.“*

Kompetence rozdělují na:

- ***základní kompetence:*** mají charakter postojů, vlastností nebo dovedností a týkají se obvykle všech pracovníků,
- ***průřezové kompetence:*** znalosti a dovednosti, které jsou vyžadovány od většiny pracovníků, např. práce s počítačem, znalost cizího jazyka,
- ***speciální kompetence:*** odborné znalosti nebo dovednosti, vyhraněné pro určitou funkci.

Různé pracovní pozice kladou i různé nároky na zvládnutí jednotlivých kompetencí. Na tlak zaměstnavatelů vznikla v české republice **Národní soustava povolání** (NSP), což je veřejně dostupný a soustavně aktualizovaný registr povolání vyskytujících se na českém trhu práce. NSP vznikla v souladu se zákonem č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů. Obsahuje informace o povoláních uplatnitelných na trhu práce a požadovaných kompetencích. Slouží pro podnikovou praxi, při poradenských službách a při ovlivňování trhu práce (mpsv.cz).

Později, v roce 2008, vznikl i projekt s oficiálním názvem „**Rozvoj Národní soustavy kvalifikací podporující propojení počátečního a dalšího vzdělávání“**. Prostřednictvím kvalifikačních a hodnotících standardů jsou v Národní soustavě kvalifikací popsány úplné kvalifikace, které člověk získá ve škole a také kvalifikace dílčí, které jsou součásti určitého povolání. Národní soustava kvalifikací pomáhá lidem, kteří získali profesní dovednosti nad rámec svého původního vzdělání, ale nemají k tomu doklad. Existence standardů jim umožňuje nechat se přezkoušet a získat certifikát o svém vzdělání. Národní soustava kvalifikací je státem podporovaný a občany a zaměstnavateli využitelný registr profesních

kvalifikací a jeho existenci stanovuje zákon č. 179/2006 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání (mpsv.cz).

Tato práce se zabývá manažerskými kompetencemi se zaměřením na manažerské kompetence vedoucích pracovníků ve školství. Národní soustava povolání obsahuje i seznam kompetencí pro práci manažera, pro využití v práci ředitele školy lze použít výčet kompetencí v oblasti manažera střední organizace. Pro usnadnění práce ředitelů škol tato soustava obsahuje i výčet kompetencí pro práci zaměstnanců v oblasti výchovy a vzdělávání.

3.3.3 Manažerské kompetence

Jak bylo uvedeno výše, lze manažerské kompetence považovat za „nadstavbu“ klíčových kompetencí. V odborné literatuře nenalezneme jednotnou definici manažerských kompetencí.

Mužík (1999, in Veteška, Tureckiová 2008, s.81) pojímá manažerské kompetence jako kombinaci těchto aspektů:

- ***analyticko-koncepční schopnosti*** - „co dělat“ – soubor manažerských postupů a přístupů k jednotlivým činnostem,
- ***manažerské procesní dovednosti*** – „jak to dělat“ – umění jednat, komunikovat, stanovit si priority,
- ***osobní rysy a vlastnosti,***
- ***„know-how“*** daného odvětví, soubor znalostí o daném oboru a všem co s ním souvisí.

Podle Prokopenka, Kubra a kol.(1996, s.23-26) je kompetence manažera *„ jeho schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti.“*

Podle těchto autorů jsou kompetence manažera rozděleny na několik složek, a to:

- ***znalosti:*** získané a v paměti uchované informace o určitých jevech, pojmech a jejich vztazích a souvislostech, člověk je získává učením a mohou se týkat všech oblastí lidského společenství,
- ***povahové rysy***: můžeme definovat jako charakteristické způsoby, kterými osobnost reaguje na stejné skupiny podnětů. Povahové rysy určují, jak bude osoba reagovat na jakýkoliv obecný soubor událostí. Příkladem povahových rysů jsou sklon k přebírání iniciativy, pružnost, sebedůvěra, trpělivost, vytrvalost apod.,
- ***postoje:*** vyjadřují vztah jedince k nějakému objektu, např. jevu, předmětu, události nebo k jinému člověku a spočívají v zaujímání stanovisek pro a proti k různým otázkám. V prostředí managementu jsou postoje chápány jako vztah manažera ke své práci

a k ostatním lidem. Postoje odrážejí hodnoty, které určitý jedinec uznává, a jsou formovány zkušenostmi člověka v prostředí, ve kterém vyrůstá a ve kterém se pohybuje,

- ***dovednosti:*** jsou schopnosti dělat určité věci, aplikovat znalosti, osobní předpoklady a postoje v pracovním prostředí,
- ***kompetence technické:*** zahrnuje technickou kvalifikaci, které obsahuje technické znalosti, dovednosti, talent a postoje, které se týkají technologických, ekonomických, finančních, strukturálních a procedurálních aspektů práce,
- ***kompetence v jednání s lidmi:*** oblast chování a vystupování jedince, která zahrnuje všechny složky týkající se práce s lidmi.

Bedrnová, Jarošová, Nový a kol. (2012, s.421) zformulovali manažerské kompetence jako:

- ***pracovní a osobní kompetence:*** vyjadřují způsobilost člověka uplatnit se v konkrétních podmínkách pracovního zařazení (dostatečná sebedůvěra, přiměřené sebehodnocení, hodnocení vnější situace),
- ***sociální kompetence:*** způsobilost vhodně se prosadit v sociálních vztazích (osobních i společenských),
- ***pozitivní uvažování a proaktivní jednání:*** interpretovat vlastní životní situaci jako situaci poskytující příležitosti, výzvy, nalézat kladné stránky procesů a jevů, nečekat na vnější podněty,
- ***pracovní ochota a výkonová motivace:*** zájem o práci a potřeba vyššího výkonu v žádoucí kvantitě i kvalitě,
- ***vyšší hladina aspirací a volního úsilí:*** vyšší nároky na život, na sebe, uplatňování volního úsilí při dosahování stále náročnějších cílů,
- ***schopnost sebekontroly:*** ovládat své prožívání a citový život, být ukázněný
- ***rozvinuté etické a estetické cítění:*** registrovat a promítat do svého jednání hlediska morálky a krásna,
- ***tvořivost:*** nalézat a uplatňovat nové přístupy a nová řešení,
- ***pochopení a tolerance:*** akceptovat druhé lidi, porozumět jim a respektovat je i za situace odlišnosti jejich přístupů, projevů a vlastností,
- ***smysl pro humor:*** schopnost určitého nadhledu,
- ***způsobilost stále na sobě pracovat:*** vynakládat úsilí na sebevýchovu a sebevzdělávání.

Každá firma i organizace by chtěla mít nejlepší manažery. Od konce 80. let se firmy a organizace začaly více orientovat na rozvoj lidských zdrojů a manažerských kompetencí. Poznání a rozvoj manažerských kompetencí, potřebných pro vysoký výkon klíčových manažerů, představuje pro každou firmu výrazný krok směrem k vyšším výkonům.(Kubeš,

Spillerová, Kurnický, 2004, s.11) Tito autoři dále tvrdí, že kompetence nekompromisně odhalují rozdíly mezi průměrnými a vynikajícími manažery a manažerské kompetence mohou být odpovědí na otázku, jak obstát v narůstající komplexnosti a dynamice tržního prostředí.

V odborné literatuře lze najít mnoho podání manažerských kompetencí a řadu obecných charakteristik i názorů, jak je uplatňovat. Podle Prokopenka, Kubra a kol. (1996, s.33) je třeba si uvědomit mimořádnou rozmanitost organizačních prostředí a manažerské práce a obtížnost objektivního definování a posuzování manažerské výkonnosti.

3.3.4 Manažerské kompetence vedoucích pracovníků ve školství

Ředitel je klíčovou osobností každé školy a má velký vliv na chod školy. V našem školském systému mají ředitelé velmi zvláštní postavení. Mají vysokou autonomii, velkou odpovědnost za chod školy i práci druhých, na druhé straně jsou svázáni mnoha předpisy a nařízeními, kontrolováni z mnoha stran a nemohou očekávat ve své práci žádnou podporu a pomoc.

Podle autorů Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s.13-17) by o kompetencích řídících pracovníků ve školství měly uvažovat tyto skupiny lidí:

- ředitelé škol a ostatní řídící pracovníci ve školství,
- zřizovatelé škol,
- pedagogičtí pracovníci,
- hodnotitelé škol, inspektoři, kontrolní pracovníci,
- rodiče dětí a žáků,
- studenti pedagogických oborů či oborů školský management,
- všichni, kteří uvažují o podání přihlášky do konkurzu na ředitele školy.

Výše uvedení autoři (2012, s.45-55) kompetence řídících pracovníků ve školství rozdělují na tyto základní okruhy:

Kompetence podle charakteru vykonávané činnosti:

- kompetence ředitele jako statutárního zástupce organizace,
- kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele,
- kompetence ředitele jako vzdělávací instituce.

Kompetence ředitele podle školských předpisů:

- práva a povinnosti ředitele (zákon č.561/2004Sb.),
- kompetence ředitele v oblasti vzdělávání.

Kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele

- kompetence v oblasti pracovněprávních vztahů (zákon č.262/2006Sb., zákoník práce).

Kompetence ředitele školy jako statutárního zástupce právnické osoby:

- rozhodování o smluvních partnerech a uzavírání smluv,
- vyhlašování a organizování veřejných zakázek a výběr dodavatelů
- rozhodování o majetku a jeho správě,
- rozhodování v oblasti ochrany osob (zaměstnanců, dětí, rodičů), a to jak v oblasti zdraví a bezpečnosti, tak v oblasti ochrany osobních údajů,
- rozhodování o kompetencích jiných osob (stanovení organizace a delegování).

Jmenované kompetence patří do okruhu kompetencí ve smyslu *„být kompetentní“,* to znamená mít patřičnou pravomoc, být kvalifikovaný a zastávat funkci s určitou pravomocí a odpovědností. Jednotlivé kategorie kompetencí se mohou překrývat, protože povinností ředitele školy ve smyslu právních předpisů jsou velice rozsáhlé.

Důležitým dokumentem, který hraje významnou roli v práci ředitele, je *zřizovací listina,* která zakotvuje práva a závazky příspěvkové organizace(§ 27 zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů). Záleží do určité míry na zřizovateli, které kompetence ředitelům škol předá.

3.3.5 Kompetenční modely, jejich význam a využití

Pro hodnocení výkonu, který souvisí s určitou manažerskou funkcí, je důležité stanovit konkrétní kritéria výkonu, která jsou k dané pozici přiměřená. Proces modelování kompetencí, jak ho nazývají autoři Prokopenko, Kubr a kol. (1996, s.33), popisuje kompetence, které jsou pracovní náplní nebo funkčními povinnostmi vyžadovány a dále stanovuje druhy kompetencí a požadovanou úroveň každé kompetence.

Proces identifikace jednotlivých kompetencí vede k sestavení kompetenčního modelu podle konkrétní manažerské pozice.

Kompetenční model představuje určitý soubor vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, potřebných k vykonávání dané manažerské funkce. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s.60).

Modely kompetencí jsou pro firmy a organizace užitečné v mnoha oblastech rozvoje lidských zdrojů. Jsou pomůckou pro výběr nových pracovníků na manažerskou pozici a mohou sloužit jako východisko pro hodnocení pracovního výkonu (Kovács 2009, s.48).

Kompetenční modely užívá stále větší množství firem a organizací (Hroník 2008). Pro oblast školství dosud nebyl žádný závazný kompetenční model vytvořen, neexistují ani žádné standardy práce ředitele školy. Pro účely své práce jsem využila kompetenční model ředitele školy, uvedený v knize „Kompetence řídících pracovníků ve školství“ autorů Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012).

Tabulka č.3. Model kompetencí ředitele školy:

Lídrovské kompetence (strategické myšlení)	- Sestavení a naplňování vize - Stanovení priorit - Prezentace a propagace školy - Motivace pracovníků
Manažerské kompetence	- Stanovení strategie - Personální činnosti (výběr, hodnocení, týmy, kritéria hodnocení) - Zajištění zdrojů (projekty, granty) - Chod systému (výkon manažerských funkcí)
Odborné kompetence (vzhledem k funkci)	- Znalost právních a ekonomických předpisů - Znalost školského kontextu - Komunikační schopnosti - Jazykové vybavení
Osobnostní kompetence	- Time- management - Seberozvoj, schopnost sebereflexe - Přijímání rozhodnutí - Práce se stresem
Sociální kompetence	- Sestavování týmů - Řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu - Spolupráce s partnery - Akceptování podmínek
Řízení a hodnocení edukačního procesu	- Plánování a vytváření kurikula - Evaluace procesu (srovnávací šetření žáků) - Implementace nových poznatků do edukačního procesu - Využití zpětné vazby pro zlepšování procesu

Zdroj: LHOTKOVÁ, Irena, TROJAN, Václav, KITZBERGER, Jindřich, *“Kompetence řídících pracovníků ve školství“,* 2012, s.62.

Tento model řídících pracovníků ve školství je určen především pro ředitele základních škol, lze ho však použít i pro vedoucí pracovníky v mateřské škole a bude použit pro empirickou část této práce.

Postup při tvorbě kompetenčních modelů konkretizují Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s.67) a doporučují využívat aktivity zaměřené na cíl projektu, na rozsah projektu a cílovou skupinu, na výběr přístupu, na sestavení projektového týmu, identifikaci různých úrovní výkonu v dané pozici, sběr dat a analýzu, validaci modelu a konečně přípravu kompetenčního modelu k užívání.

4 Vzdělávání a rozvoj manažerů

4.1 Současné trendy v manažerském vzdělávání

„Kvalifikaci pracovníka již nepředstavuje jednorázové dokončené formální vzdělání. Péče o jejich udržení je celoživotní aktivitou, tedy procesem učení……"(Veteška, Tureckiová 2008, s.77).

Jen málo vedoucích pracovníků má systematické vzdělání v managementu. Většina manažerů je přesvědčená, že vše se naučí praxí a získáváním zkušeností (Malik 2011, s.59). *„Přirozenou vlastností manažerů je, že dávají přednost bezprostřednímu plnění úkolů. Nechtějí se učit, jak by se měly pracovní úkoly plnit."* (Prokopenko, Kubr a kol. 1996, s.39).

Podle těchto autorů jsou hlavními přístupy a složkami procesu manažerského rozvoje:

Vzdělávání a školení v kurzech – vzdělávací programy:

- *otevřené:* jsou určeny pro veřejnost, jsou organizovány externími organizátory a jsou určeny k nabídce na volném trhu,
- vzdělávací programy *šité na míru:* jsou přizpůsobeny potřebám konkrétní organizace, realizují je externí dodavatelské firmy, ale i vlastní organizace,
- *podnikové programy:* zajišťují si je mateřské organizace, vedou je však učitelé manažerských škol.

Učení akcí – zaměřuje se na hledání nových prvků, manažeři se učí jednat v nových a nezvyklých situacích tím, že se pokoušejí o řešení skutečných problémů

Učení se ze zkušeností – autoři zde zařazují učení se od jiných lidí, řešení obtížných situací, mimopracovní zkušenosti, zadávání konkrétních úkolů osobnostního rozvoje.

Plánovaní kariéry - sladění manažerského rozvoje a růstu kariéry pomocí systematického hodnocení a klasifikování prací na základě jejího obsahu, systému hodnocení činností, systému hodnocení předpokladů rozvoje, plánování manažerských rezerv a pomocí pružného plánování kariér.

Organizační rozvoj – společně s manažerským rozvojem se jedná o pojem „učící se organizace."

Otevřené a distanční studium.

Sebevzdělávání.

Podnikové poradenství – mentoring, koučování.

Armstrong (2002, s.528-529) rozděluje přístupy k rozvoji manažerů na formální a neformální.

Formální přístup k rozvoji manažerů vychází z identifikace potřeb rozvoje na základě hodnocení pracovního výkonu a zahrnují:

- rozvoj při výkonu práce prostřednictvím koučování, konzultování, monitorování a odezvy ze strany nadřízených manažerů.
- rozvoj pomocí získávání pracovních zkušeností, zahrnující rotaci práce, účast v projektových týmech, stáže…,
- formální vzdělávání pomocí interních i externích kurzů,
- strukturované seberozvíjení probíhající podle individuálních učebních plánů.

Neformální přístupy k rozvoji manažerů využívají k učení příležitosti, se kterými se manažeři setkávají během své práce a zahrnují:

- sebehodnocení a identifikaci potřeb rozvoje,
- vlastní plány osobního rozvoje nebo programy samostatně řízeného učení a vzdělávání,
- diskuze manažerů se svými nadřízenými, kolegy a mentory o svých problémech s cílem zjistit, co se potřebují naučit a co musejí být schopni udělat.

Vzdělávání a rozvoj manažerů lze považovat za specifickou oblast vzdělávání, protože na manažery jsou kladeny náročnější požadavky než na řadové zaměstnance.

4.2 Vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků ve školství

Školy v českém prostředí čelí měnícím se, nejistým a rozporuplným podmínkám, musí zpracovávat rozmanité reformní a inovační požadavky, a to především silou svých vnitřních zdrojů (Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný, Sedláček 2013, s.23). Lze je proto považovat za organizace, které vytvářejí specifický prostor pro další vzdělávání svých zaměstnanců, přitom primárně se jedná o ředitele a pedagogické zaměstnance.

Vlastní realizace vzdělávání spočívá v aplikaci správné metody vzdělávání, která umožní osvojit si požadované schopnosti k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu (Šikýř, Borovec, Lhotková 2012, s.170).

Tito autoři rozlišují metody vzdělávání:

Vzdělávání na pracovišti, kde patří instruktáž při výkonu práce, asistování, pověření úkolem, rotace práce, koučink, a mentoring.

Vzdělávání mimo pracoviště, kde řadí především přednášku, seminář, demonstrování, případovou studii a outdoorové aktivity.

E-learning, je alternativní metoda vzdělávání pomocí informačních a komunikačních technologií, metoda vzdělávání použitelná jak na pracovišti, tak mimo pracoviště, vhodná pro individuální i skupinové vzdělávání.

V poslední době se v nabídce vzdělávání pro ředitele škol objevuje i nová forma vzdělávání, tzv. ***blended-learning,*** což je moderní forma vzdělávání, která kombinuje standardní výuku s e-learningem. Je založená na samostudiu a její výhodou je, že je vstřícná k plánování času pro studium (Katalog vzdělávacích akcí pro školy KVIC 2014, on-line).

Většina řídících pracovníků ve školství ví, že chtějí-li ve své funkci obstát, musí se průběžně vzdělávat po celou dobu vykonávání manažerské funkce a měli by se zaměřit na svůj vlastní profesní rozvoj. Vzdělávání ředitelů by mělo být celoživotní, měli by se zapojovat do vzdělávání jak z oblasti výchovně vzdělávací práce, tak absolvovat i specifické vzdělávání pro vedoucí pracovníky ve školství.

Dlouhodobé a systematické vzdělávání ředitelů škol obsahuje i Bílá kniha (2001).

5 Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsem se zaměřila na všeobecné poznatky z oblasti managementu a manažerských kompetencí, na školu a její postavení v dnešní společnosti, na management školy a osobnost ředitele školy. Škola je důležitá organizace a lze na ni pohlížet jako na každou organizaci s běžnými pravidly, nebo ji můžeme vnímat jako specifickou organizaci. Na rozdíl od běžné, například výrobní organizace, má škola několik specifik, jako jsou jinak postavené a specifikované cíle, které jsou často těžko uchopitelné a příliš obecné, problematická je i oblast měřitelnosti kvality a výsledků. Výrazným specifikem je zapojení mnoha subjektů do řízení škol, na jedné straně nadřízené orgány, zřizovatel, na straně druhé jsou to učitelé, rodiče a žáci. Důležitým prvkem v řízení školy je i skutečnost, že pedagogičtí pracovníci mají srovnatelné vzdělání jako řídící pracovníci, jsou tedy v této oblasti na stejné úrovni jako ředitel. Z těchto důvodů nelze na školu pohlížet jako na běžnou organizaci a přístup vedoucího pracovníka se musí odvíjet od výše jmenovaných specifik.

Současnost přináší mnoho změn, které se dotýkají náš všech. Naše společnost přechází od společnosti industriální ke společnosti postindustriální, znalostní. Nároky, kladené na jednotlivce se neustále zvyšují, a to jak v životě osobním, tak i profesním. V souvislosti se změnami ve společnosti se zvyšují i nároky na práci managementu. V minulosti manažerská práce představovala především zvládnutí základních manažerských funkcí, tedy plánování,

organizování, vedení a kontrolování (Cimbálníková 2010, s.11). Nedá se tvrdit, že tyto činnosti nejsou stále aktuální, ale v dnešní době je od manažerů vyžadováno mnohem více. Zcela běžně dnes manažeři ve všech typech organizací musí disponovat dalšími důležitými schopnostmi, jako jsou komunikace, inovace a uplatňování rozličných přístupů k řízení, jako risk management, time management, procesní management, krizový management, management jakosti a mnoho dalších. Manažeři, kteří chtějí obstát v konkurenci ostatních, se musí neustále vzdělávat a rozvíjet ve všech oblastech, tedy v oblasti odborných znalostí, v oblasti managementu, ale také v oblasti osobnostních a sociálních dovedností. Manažeři stojí v čele pracovních týmů, kde se setkávají s odlišnými typy lidí, měli by se proto umět orientovat v oblasti osobnosti člověka, měli by zvládat řízení svého týmu, měli by umět komunikovat, řešit problémy a krizové situace, měli by své podřízené motivovat, poskytovat jim zpětnou vazbu, měli by zvládat kritiku podávat i přijímat, měli by být svým zaměstnancům vzorem s pevnými morálními zásadami. Obecně lze tyto znalosti a schopnosti pojmenovat termínem kompetence.

Kompetence lze rozdělit na klíčové, profesní a manažerské, nebo také na tzv. tvrdé kompetence, tedy odborné znalosti a dovednosti, a kompetence měkké, ke kterým patří kromě již výše zmiňovaných i zdravé sebevědomí, schopnost vcítit se do pocitů druhých, důvěryhodnost a další.

Manažer by měl být komplexní osobností, kde vedle odborného vzdělání hraje důležitou roli i práce s lidskými zdroji. V zájmu každé organizace je zaměstnávat na pozici manažera člověka s kompetencemi, které povedou k vynikajícímu výkonu a k jejímu dalšímu úspěšnému rozvoji.

V mnoha organizacích se při výběru nových zaměstnanců, tedy i manažerů, řídí kompetenčními modely. Kompetenční modely jsou vytvářeny jak obecné, s možností použití v kterékoliv organizaci, tak kompetenční modely „šité na míru“ konkrétní organizaci nebo konkrétní pracovní pozici.

Ve školství by kompetenční modely, vytvořené pro funkci ředitelů jednotlivých stupňů škol, mohly usnadnit rozhodování výběrové komise při konkurzech na post ředitele a mohly by být využity i při hodnocením a odměňování manažerů škol.

Zřizovatelé, kteří jsou odpovědni za výběr vhodného kandidáta, by měli stanovit určitá kritéria a kompetence, které považují za důležité. Také budoucím uchazečům o práci ředitele školy by kompetenční model ředitele jednotlivých stupňů škol mohl v jejich rozhodování pomoci, stejně jako hodnotitelům a kontrolním orgánům.

6 Praktická část

6.1 Výzkumná otázka a předpoklady

Cílem praktické části této práce je zjistit, **které manažerské kompetence považují ředitelky mateřských škol za nejdůležitější pro svou práci.**

Předpoklady:

Předpoklad č. 1

Předpokládám, že z oblasti lídrovských kompetencí nejvíce respondentek uvede, že nejdůležitější pro výkon jejich funkce je dovednost sestavení vize pro potřeby školy.

Předpoklad č. 2

Předpokládám, že největší potřebu dalšího vzdělávání budou mít respondentky ve znalosti právních a ekonomických předpisů.

Předpoklad č. 3

Domnívám se, že v oblasti komunikace budou dotazované ředitelky připisovat největší důležitost zvládnutí komunikace s podřízenými.

Předpoklad č. 4

Předpokládám, že v oblasti osobnostních kompetencí budou ředitelky preferovat oblast vlastního rozvoje.

Předpoklad č. 5

Domnívám se, že v oblasti řízení edukačního procesu bude důležitost kompetencí sestavit školní vzdělávací program a využívání evaluace ke zlepšení edukačního procesu na shodné úrovni.

6.2 Používané techniky sběru dat

Jako metodu sběru dat jsem zvolila dotazníkové šetření. Průzkum byl zaměřen na hlavní oblasti, které vystihují práci manažera ve školství – na strategické myšlení, rozvoj organizace, na oblast odbornosti vzhledem k vedoucí funkci, na osobnostní a sociální kompetence a na řízení a hodnocení edukačního procesu. Jako podklad pro vytvoření dotazníku k manažerským kompetencím ředitelek mateřských škol byl použit kompetenční model autorů Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s.62) – viz kapitola 3.3.5 této práce.

Dotazník: metoda dotazníku je nejrozšířenější metodou kvantitativního výzkumu. Je to soubor písemně předložených otázek a úkolem dotazovaného je odpovědět na dané otázky vyznačením (zaškrtnutím, zakroužkováním apod.) jedné z několika alternativních odpovědí nebo vepsáním odpovědi na určené místo.
Základním požadavkem na dotazník je jeho validita a reliabilita.

Validita dotazníku spočívá v tom, že dotazník zjišťuje skutečně to, co má zjišťovat, co je výzkumným záměrem.

Reliabilitou dotazníku se rozumí schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy.

Postup při dotazníkovém šetření:

- jasný, srozumitelný a jednoznačně formulovaný cíl šetření,
- konstrukce testu – sestavení otázek,
- zajištění vyplnění dotazníků respondenty – osobní, elektronicky,
- statistické zpracování dotazníku – výpočty, grafy,
- interpretace dosažených výsledků.

Otázky v dotazníku mohou být:

- Otevřené – nenabízejí žádnou variantu odpovědí, respondent reaguje na dotaz vlastními slovy.
- Uzavřené – stanovují předem několik možných variant odpovědí, za kterých si dotazovaný vybírá. Uzavřené otázky mohou mít podobu:

- *dichotomických otázek:* připouštějí jen dvě možnosti odpovědí (ano-ne)
- *trichotomických otázek:* k dichotomickým otázkám je přidána možnost úniku (nevím, neznám)
- *vícehodnotových otázek:* předkládají více možných variant odpovědí, respondenti podle pokynů vybírají buď jednu odpověď, nebo mohou volit jednu nebo více odpovědí.

Škálování slouží k vyjádření a měření postojů a názorů respondentů. Je to technika, kterou respondenti promítají své postoje na předloženou stupnici a získávají se tak data, která lze statisticky porovnávat (Chráska 2007 in Poláchová Vašťátková 2010).

6.3 Vymezení zkoumaného souboru

Pro získání potřebných informací bylo nutné určit soubor manažerů a podrobit je zvolené formě výzkumu.

Předvýzkum probíhal formou předložení dotazníku čtyřem ředitelkám mateřských škol v Havířově, z toho dvě ředitelky byly s vysokoškolským vzděláním a dvě se středoškolským vzděláním. Cílem předvýzkumu bylo zjistit, zda vytvořený dotazník je srozumitelný a dotazovaným jasný. Na základě tohoto předvýzkumu bylo zjištěno, že dotazník je třeba upravit, dvě otázky byly zdvojené a odpovědi na ně by byly nejednoznačné.

Dotazníkové šetření probíhalo formou osobního rozdání dotazníku a rozesláním dotazníku elektronickou poštou. Osobně byly požádány ředitelky mateřských škol na schůzi ředitelů škol okresu Karviná a elektronickou poštou vybrané ředitelky mateřských škol Moravskoslezského kraje podle webových stránek jednotlivých škol. Dotazníkové šetření probíhalo od 2.února do 4.března 2014.

Celkem bylo rozdáno nebo rozesláno 70 dotazníků, vrátilo se 49 dotazníků, z toho 3 dotazníky byly neúplně vyplněny a byly vyloučeny.

Celkově bylo vyhodnoceno 46 dotazníků ze 70, což je 65,7 %.

6.4 Zpracování dat

Dotazník k manažerským kompetencím řídících pracovníků v mateřských školách je zaměřen na zjištění, které manažerské kompetence považují ředitelky mateřských škol za nejdůležitější pro svoji práci. Byly zvoleny otázky z těchto okruhů manažerské práce: lídrovské kompetence zaměřené na strategické myšlení, manažerské kompetence, odborné (vzhledem k funkci) kompetence, osobnostní a sociální kompetence a kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu. Celkem dotazník obsahoval 30 otázek a byla nabídnutá škála od 1 do 5, přičemž 1 vyznačovala hodnotu nejdůležitější kompetence, 2 důležitá kompetence, 3 málo důležitá, 4 spíše nedůležitá a 5 nedůležitá kompetence. Ke každé otázce byla připojena i otázka, zda mají ředitelky potřebu se v dané oblasti dále vzdělávat.

Jednotlivé odpovědi byly vyhodnoceny procentním zastoupením. Pro větší přehlednost jsou data zpracována do tabulek, na jejichž základě byly sestaveny příslušné grafy. Ke zpracování dat byly použity programy MICROSOFT WORD a MICROSOFT EXCEL.

Výsledky průzkumu jsou rozděleny do dvou částí:

První část podává základní údaje o zkoumaném souboru, tj. věkové zastoupení respondentů, jejich nejvyšší dosažené vzdělání, velikost mateřské školy, kterou řídí a délku manažerské praxe. V dotazníku chyběla otázka na pohlaví, protože všichni oslovení respondenti byly ženy.

Druhá část obsahuje výsledky z „Dotazníku manažerských kompetencí vedoucích pracovníků v mateřských školách“. Zde jsou uvedeny odpovědi na otázky týkající se manažerských kompetencí v již dříve zmíněných oblastech.

7 Analýza a interpretace dat

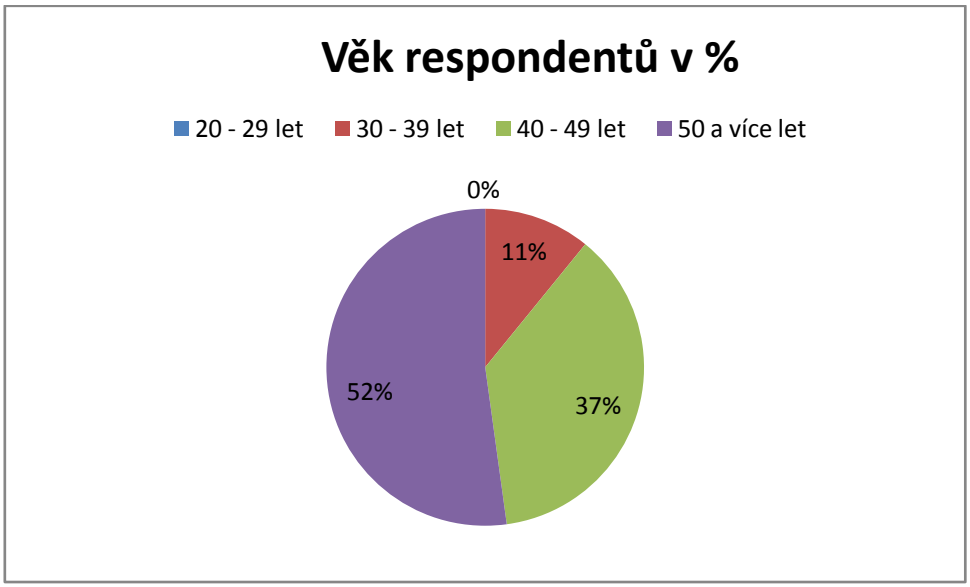
7.1 Identifikace zkoumaného souboru

7.1.1 Věkové zastoupení respondentů

Tabulka č.4: Věkové zastoupení respondentů v %

Věkové zastoupení respondentů (v %)				
	20 - 29 let	30 - 39 let	40 - 49 let	50 a více let
%	0	11	37	52

Graf č.1: Věkové zastoupení respondentů (v %)



Výsledky:

Výsledky šetření ukazují, že ze všech dotazovaných byly nejvíce zastoupeny v pozici ředitelky mateřské školy manažerky ve věku nad 50 let (24 ředitelky). Nejméně byla zastoupena věková kategorie 30-39 let (5 ředitelek) a vůbec zde nebyla zastoupena kategorie 20-29 let.

Diskuze:

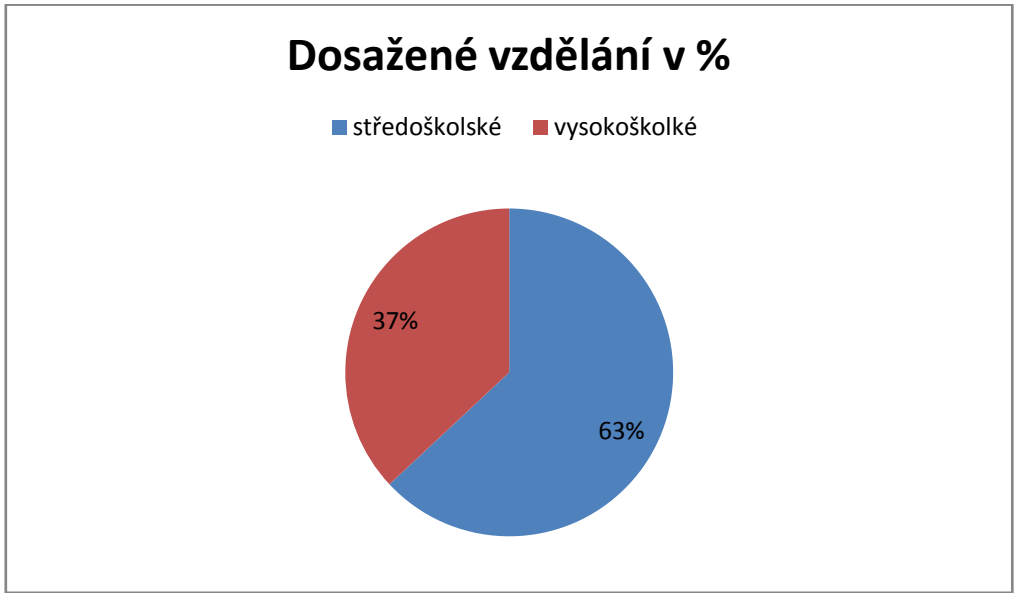
Věková struktura vedoucích pracovníků ve školství souvisí se základními požadavky, kladenými na řídícího pracovníka. Pro ředitelku mateřské školy je zákonem předepsané středoškolské odborné vzdělání a praxe minimálně 3 roky. Při rozhodování o přihlášce do konkurzu hrají úlohu určitě i otázky o zvládnutí množství povinností a odpovědnosti.

7.1.2 Nejvyšší dosažené vzdělání

Tabulka č.5: Nejvyšší dosažené vzdělání manažerů ve školství v %

Nejvyšší dosažené vzdělání (v %)		
	středoškolské	vysokoškolské
%	63	37

Graf č.2: Nejvyšší dosažené vzdělání manažerů (v %)



Výsledky:

Z grafu je patrné, že nejpočetnější skupinu představují ředitelky se středoškolským vzděláním (63 %), vysokoškolské vzdělání má 37 % ředitelek mateřských škol. Z celkového počtu 46 respondentů bylo s vysokoškolským vzděláním 17 ředitelek, z toho 1 ředitelka ve věku 30-39 let, 6 ředitelek ve věku 40-49 let a 10 ředitelek od 50 let. Středoškolsky vzdělané ředitelky byly 4 v kategorii 30-39 let, 11 ve věku 40-49 let a 14 ve věku od 50 let.

Diskuze:

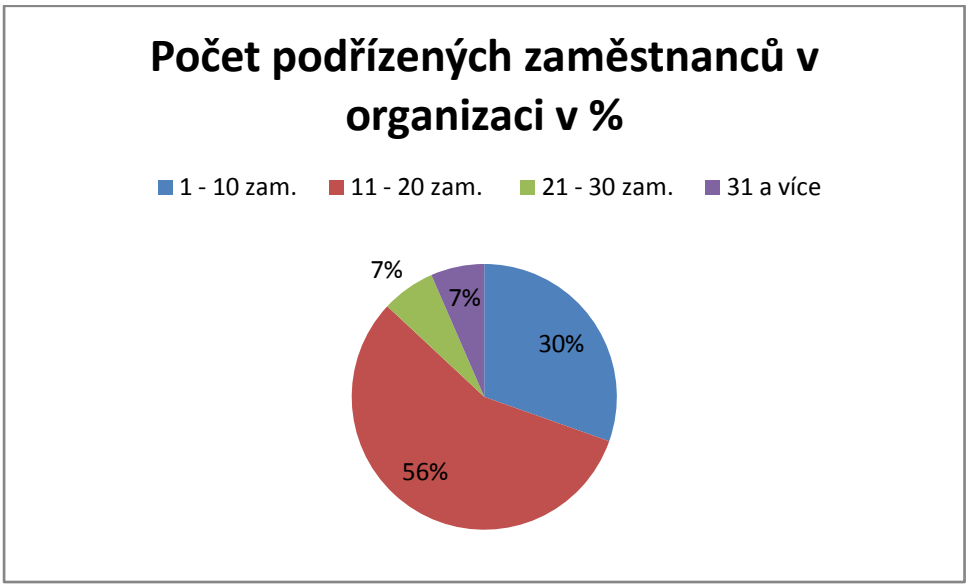
Stupeň vzdělání pro ředitelky mateřských škol je dán zákonem 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících. Pro vykonávání funkce ředitelky mateřské školy je stanoveno jako minimální středoškolské odborné vzdělání. Stále více zřizovatelů však při konkurzním řízení upřednostňuje minimálně vysokoškolské bakalářské vzdělání v oblasti předškolního vzdělávání nebo středoškolské odborné vzdělání a vysokoškolské vzdělání v oblasti školského managementu. Mnoho ředitelek se středoškolským vzděláním si doplňuje vzdělání vysokoškolské, a to jak v oblasti předškolní pedagogiky, tak v oblasti managementu.

7.1.3 Velikost organizace podle počtu podřízených pracovníků

Tabulka č.6: Počet podřízených zaměstnanců v %

Počet podřízených zaměstnanců v organizaci (v %)				
	do 10 ti zam.	11 - 20 zam.	21 - 30 zam.	31 a více zam.
%	30	56	7	7

Graf č.3: Počet podřízených zaměstnanců v organizaci (v %)



Výsledky:

Nejvíce byly zastoupeny ředitelky mateřských škol, které řídí 11-20 podřízených zaměstnanců (26 ředitelek), na druhém místě byly zastoupeny ředitelky s počtem podřízených zaměstnanců 1-10 (14 ředitelek), a shodně byly zastoupeny ostatní kategorie, vždy po 3 ředitelkách.

Diskuze:

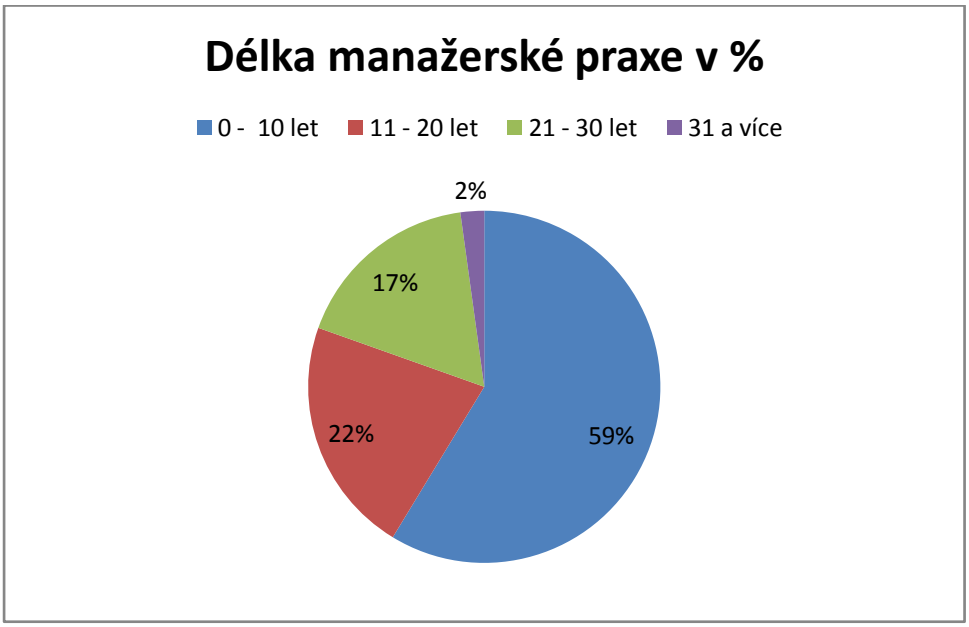
Počet podřízených pracovníků vypovídá o velikosti mateřské školy a kopíruje běžné struktury mateřských škol. Nejvíce zastoupená mateřská škola s 11 až 20 zaměstnanci je mateřská škola se 3 až 4 třídami a s vlastní školní kuchyní. Nejméně zastoupené jsou mateřské školy s 21 a více zaměstnanci. Jedná se pravděpodobně o velké nebo sloučené mateřské školy, které zastřešuje jedno ředitelství a na odloučených pracovištích jsou vedením pověřeny jako zástupce ředitelky tzv. vedoucí učitelky.

7.1.4 Délka manažerské praxe

Tabulka č.7: Délka manažerské praxe v %

Délka manažerské praxe (v %)				
	0 - 10 let	11 - 20 let	21 - 30 let	31 let a více
%	59	22	17	2

Graf č.4: Délka manažerské praxe (v %)



Výsledky:

V rámci dotazníkového šetření byly nejvíce zastoupeny ředitelky s praxí do 10 let (27 ředitelek), jako druhé jsou zastoupeny ředitelky s praxí 11-20 let (10 ředitelek), ředitelek s praxí 21-30 let bylo 8 a nejméně zastoupeny byly ředitelky s praxí delší než 31 let (1).

Diskuze:

Délka manažerské praxe je odrazem skutečnosti, že vedoucími pracovníky v mateřských školách jsou především ženy. Nástup na ředitelské místo do funkce ředitelky je pravděpodobně ovlivněn mateřskými a rodičovskými povinnostmi a požadovanou délkou praxe před nástupem do funkce.

7.2 Vyhodnocení manažerských kompetencí ředitelek mateřských škol

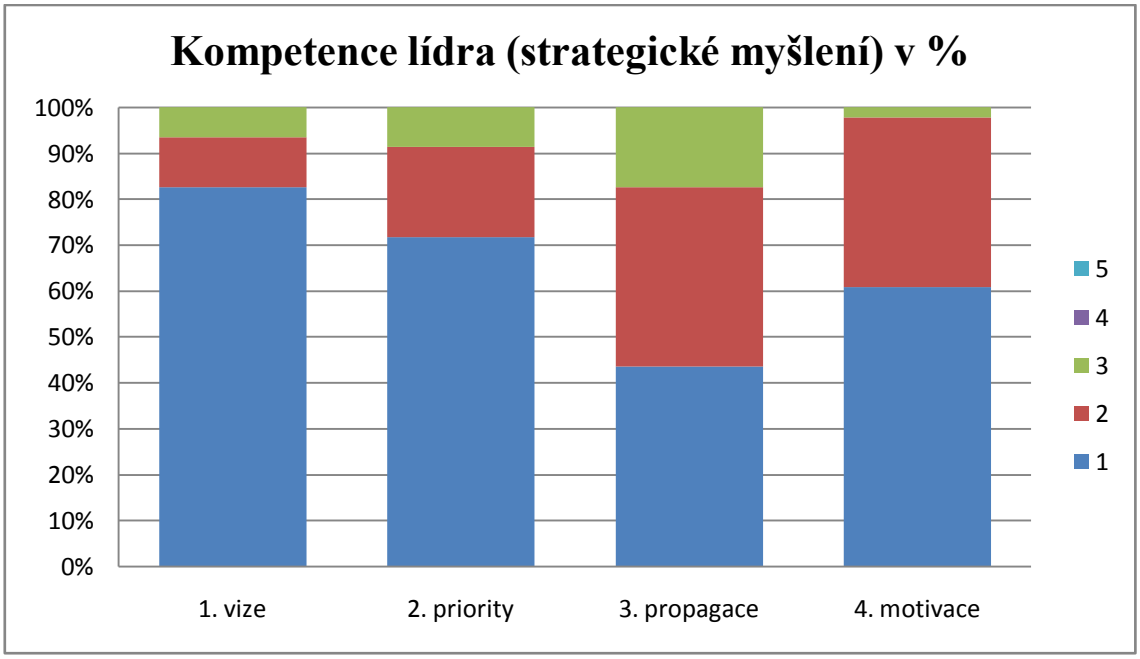
Respondentky se v dotazníku vyjadřovaly k jednotlivým otázkám tzv. škálováním, kdy 1 znamenala nejdůležitější, 2 důležité, 3 málo důležité, 4 spíše nedůležité a 5 nedůležité.

7.2.1 Kompetence lídra (strategické myšlení)

Tabulka č. 8: Kompetence lídra (strategické myšlení) v %

Kompetence lídra (strategické myšlení) v %					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. sestavit vizi pro potřeby MŠ	82	11	7	0	0
2. určit priority a rozhodnout o naléhavosti každé z nich	72	20	8	0	0
3. propagovat školu na veřejnosti	43	40	17	0	0
4. motivovat členy týmu k dosažení vytyčeného cíle	61	37	2	0	0

Graf č. 5: Kompetence lídra (strategické myšlení) v %



Výsledky:

Položku „**Sestavit vizi pro potřeby MŠ**“ považuje za nejdůležitější 38 ředitelek (82 %), za důležitou ji považuje 5 ředitelek (11 %), za málo důležitou tuto kompetenci považují 3 ředitelky (7 %). Ani jedna ředitelka neuvedla možnost spíše nedůležité nebo nedůležité. Kompetenci „**Určit priority a rozhodnout o naléhavosti každé z nich**“ považuje 33 (72 %) ředitelek za nejdůležitější, za důležitou ji považuje 9 ředitelek (20 %) a za málo důležitou ji považují 4 ředitelky (8 %). Žádna z ředitelek u této položky neuvedla možnost spíše nedůležité nebo nedůležité.

Kompetenci **„Motivovat členy týmu k dosažení vytýčeného cíle“** považuje za nejdůležitější 28 ředitelek (61 %), za důležitou 17 ředitelek (37 %) a za málo důležitou pouze 1 ředitelka (2 %). Opět zde nebyly uvedeny možnosti spíše nedůležité a nedůležité.

Kompetenci **„Propagovat školu na veřejnosti“** považuje za nejdůležitější 20 ředitelek (43 %), za důležitou ji považuje 18 ředitelek (40 %), za málo důležitou ji uvedlo 8 ředitelek (17 %). Rovněž u této položky žádná z ředitelek neuvedla možnost spíše nedůležité nebo nedůležité.

Diskuze:

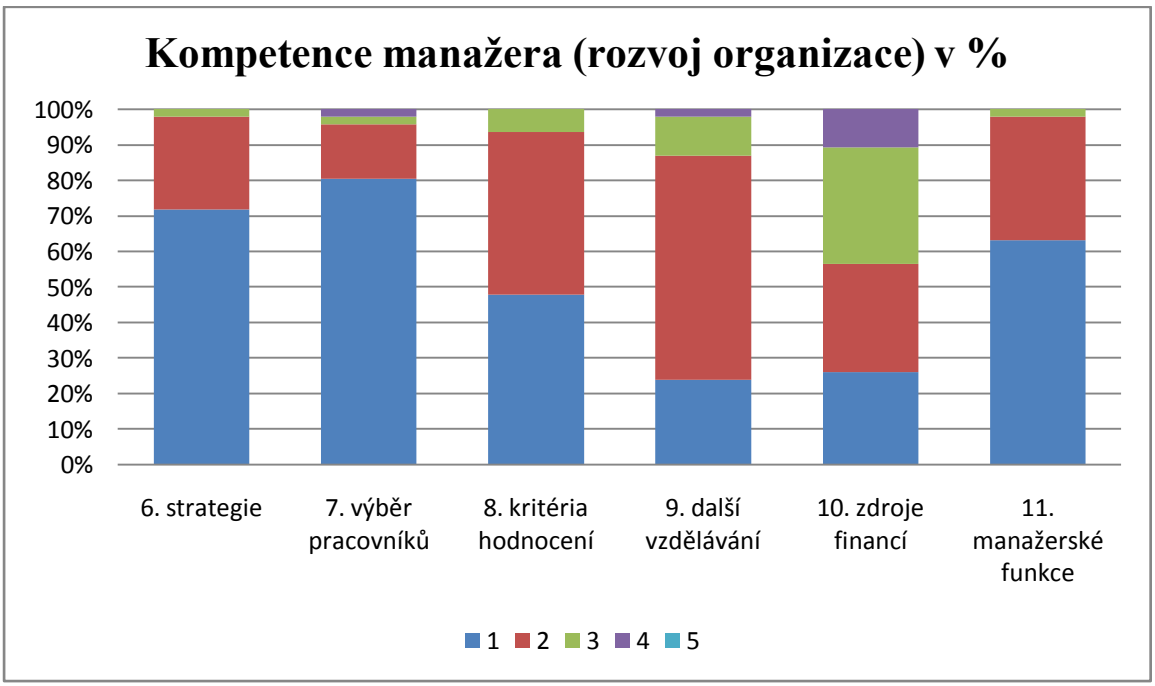
Z výsledků vyplývá, že dotazované ředitelky považují za nejdůležitější sestavování vize pro potřeby školy. Je to pochopitelné, protože při normativním financováním škol je důležitý počet dětí a mateřská škola s jasnou vizí do budoucna má předpoklad, že bude rodiči dětí vyhledávaná. Je zajímavé, že naopak propagace školy je v tomto okruhu kompetencí na posledním místě a ředitelky nemají potřebu se v této oblasti dále vzdělávat. Určit priority a rozhodnout o každé z nich je jedna ze základních složek naplňování vize školy. Je na ředitelce, které oblasti určí za důležité a které mohou být na nějakou dobu odsunuty. S naplňováním vize souvisí i kompetence motivace členů týmu. V dnešní době rozpočet škol neumožňuje ředitelkám používat finanční motivaci. Je proto důležité znát své zaměstnance, přemýšlet o jejich potřebách a možnostech a umět vhodně využít jejich znalostí a dovedností.

7.2.2 Kompetence manažera (rozvoj organizace)

Tabulka č. 9: Kompetence manažera (rozvoj organizace) v %

Kompetence manažera (rozvoj, organizace) v %					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
6. Stanovit strategii v souladu s vizí školy	72	26	2	0	0
7. Správně vybírat vhodné pracovníky	80	16	2	2	0
8. Sestavit kritéria pro hodnocení svých podřízených a dodržovat je	48	46	6	0	0
9. Organizovat další vzdělávání a rozvoj všech pracovníků v organizaci	24	63	11	2	0
10. Získávat pro školu další zdroje financí	26	30	33	11	0
11. Zvládat všechny základní manažerské funkce	63	35	2	0	0

Graf č. 6: Kompetence manažera (rozvoj organizace) v %



Výsledky:

Položku **„Správně vybírat vhodné pracovníky“** považuje za nejdůležitější 37 (80 %) ředitelek, za důležitou 7 (16 %) dotazovaných, za málo důležitou 1 (2 %) ředitelka a spíše nedůležitou rovněž 1 (2 %) ředitelka. Žádná z respondentek nepovažuje tuto oblast za nedůležitou.

Kompetenci **„Stanovit strategii v souladu s vizí školy“** považuje 33 (72 %) ředitelek za nejdůležitější, za důležitou ji považuje 12 (26 %) ředitelek a za málo důležitou pouze 1 ředitelka (2 %). Za spíše nedůležitou nebo nedůležitou ji nepovažuje žádná z dotazovaných ředitelek. Kompetenci **„Zvládat všechny manažerské funkce“** považuje za nejdůležitější 29 (63 %) ředitelek, za důležitou 16 (35 %) ředitelek, za málo důležitou 1 (2 %) z dotazovaných, žádná z ředitelek neuvedla možnosti spíše nedůležitá a nedůležitá. Kompetence **„Sestavit kritéria pro hodnocení svých podřízených a dodržovat je“** je nejdůležitější u 22 (48 %) ředitelek, za důležitou ji považuje 21 (46 %) dotazovaných, za málo důležitou 3 (6 %) ředitelky. Odpovědi spíše nedůležitá a nejméně důležitá se v této oblasti neobjevily. **„Získávat pro školu další zdroje financí“** považuje za nejdůležitější 12 (26 %) ředitelek, za důležité 14 (30 %) ředitelek, za málo důležité 15 (33 %) a za spíše nedůležitou 5 (11%) dotazovaných. Také zde se nevyskytla možnost nejméně důležité. Položku **„Organizovat vzdělávání a rozvoj všech pracovníků v organizaci“** považuje za nejdůležitější 11 (24 %) ředitelek, za důležitou 29 (63 %) dotazovaných, za málo důležitou 3 (11%) ředitelky, za spíše nedůležitou 1 (2 %) ředitelka. Odpověď nedůležitá se nevyskytla.

Diskuze:

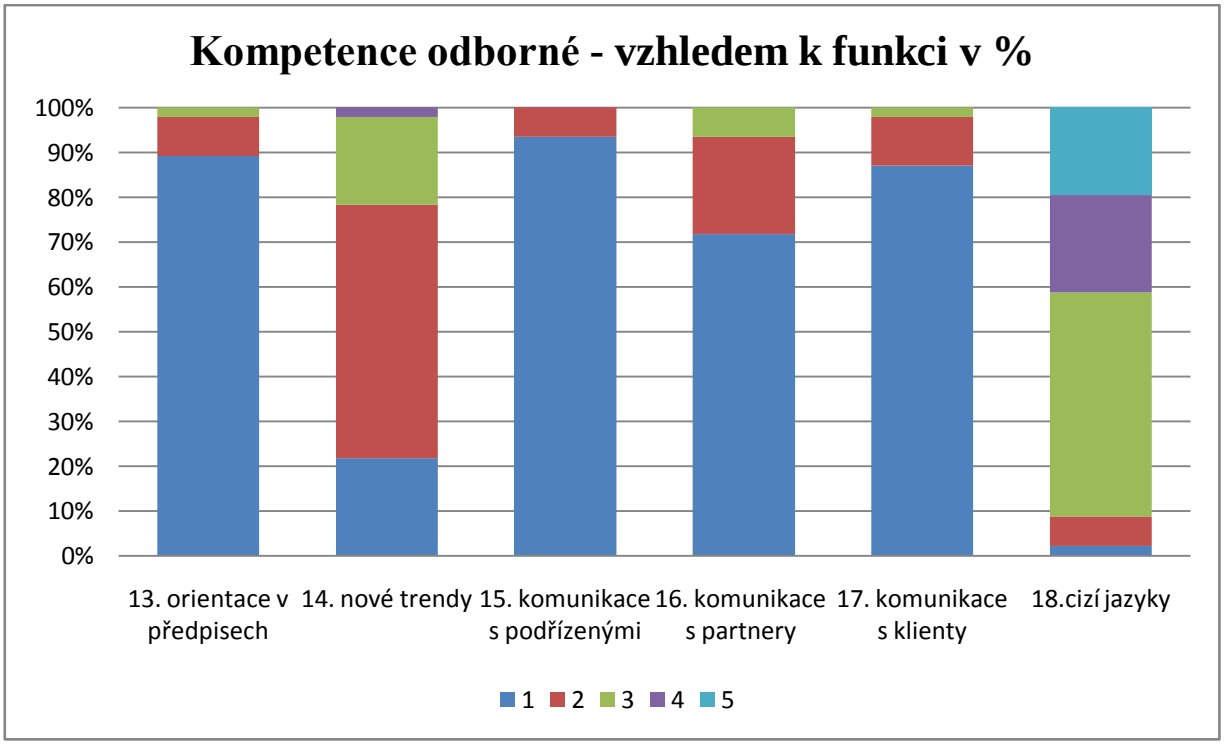
Z výsledku šetření vyplývá, že ředitelky kladou velký důraz na správný výběr pracovníků. Do této oblasti patří personální plánování, analýza pracovního místa, získávání, výběr a přijímání pracovníků. Je to známkou toho, že ředitelkám velice záleží na svých zaměstnancích a mají zájem si vybírat takové lidi, kteří budou zárukou kvalitní školy. Dále ředitelky považují za nejdůležitější zvládnout stanovení strategie v souladu s vizí školy. Do popředí zájmu ředitelek se dostává i zvládání všech manažerských funkcí.

7.2.3 Kompetence odborné - vzhledem k funkci

Tabulka č. 10: Kompetence odborné - vzhledem k funkci v %

Kompetence odborné - vzhledem k funkci v %					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
13. Orientovat se v platných školských a ekonomických předpisech	89	9	2	0	0
14. Implementovat nové trendy ve vývoji školství do života školy	22	56	20	2	0
15. Komunikovat s podřízenými pracovníky	93	7	0	0	0
16. Komunikovat s partnery školy	72	22	6	0	0
17. Komunikovat s klienty školy	87	11	2	0	0
18. Komunikovat v cizím jazyce	2	6	50	22	20

Graf č. 7: Kompetence odborné – vzhledem k funkci v %



Výsledky:

Za nejdůležitější kompetenci považují ředitelky mateřských škol kompetenci **„Komunikace s podřízenými“** kterou považuje 43 (93 %) ředitelek za nejdůležitější, za důležitou ji považují 3 (7 %) ředitelky, ostatní možnosti se v dotazníku neobjevily.

Položku **„Orientovat se v platných školských a ekonomických předpisech“** považuje za nejdůležitější 41 (89 %) ředitelek, za důležitou 4 (9 %) a pouze 1 ředitelka (2 %) ji považuje za málo důležitou. „**Komunikaci s klienty školy“** označilo za nejdůležitější 40 (87 %) ředitelek, 5 ředitelek (11 %) ji považuje za důležitou a 1 (2 %) ji považuje za málo důležitou. Další možnosti ředitelky nevyužily. **„Komunikaci s partnery školy“** označilo 33 (72 %) ředitelek za nejdůležitější, 10 (22 %) ředitelek za důležitou, 3 (6 %) za málo nedůležitou. Další možnosti ředitelky neuvedly. Kompetenci „**Implementovat nové trendy ve vývoji školství do života školy“** považuje za nejdůležitější pro svou práci 10 (22 %) ředitelek, za důležitou 26 (56 %) ředitelek, za málo důležitou 9 (20 %) dotazovaných a 1 (2 %) ji považuje za spíše nedůležitou.

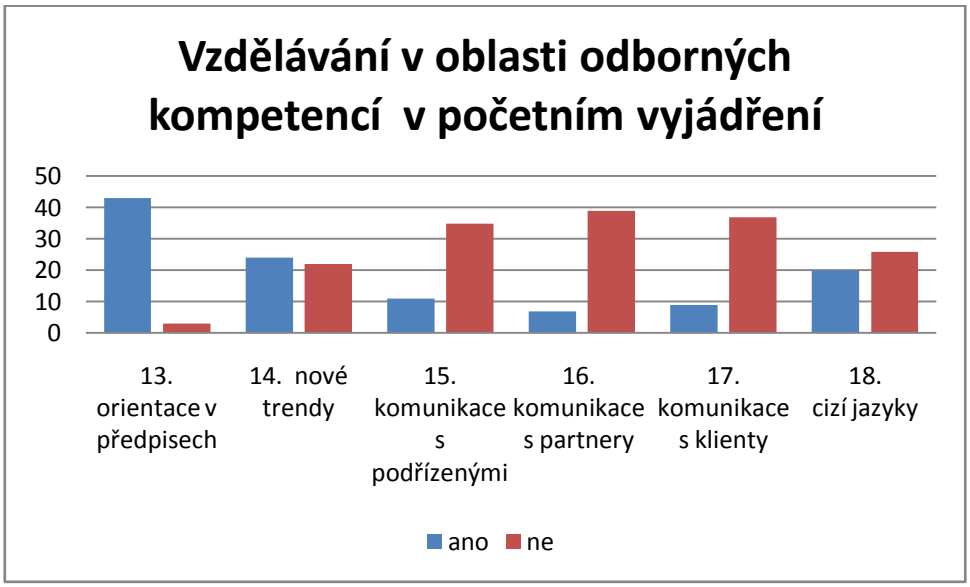
Položku **„Komunikace v cizím jazyce“** považuje za nejdůležitější 1 (2 %) ředitelka, 3 (6 %) ředitelky ji považují za důležitou, 23 (50 %) ředitelek ji pokládají za málo důležitou pro svou práci, za spíše nedůležitou ji má 10 (22 %) ředitelek a za nedůležitou 9 (20 %) ředitelek. Přestože ředitelky nepovažují znalost cizích jazyků za důležitou pro svou práci, v dotazníku se 20 (43 %) ředitelek vyjádřilo, že mají potřebu se v této oblasti dále vzdělávat (viz graf č.8.).

Z uvedeného grafu o přehledu potřeby dotazovaných ředitelek o svém dalším vzdělávání vyplývá, že ředitelky mají největší potřebu se vzdělávat v oblasti orientace v platných předpisech (43 ředitelek, tj. 93 %), dále v implementování nových trendů ve školství (24 ředitelek, tj. 52 %) a jako třetí nejvyšší potřebu vzdělávání mají ředitelky již ve výše zmiňované znalosti cizích jazyků.

Diskuze:

V této oblasti kompetencí považují ředitelky nejdůležitější oblast komunikace s podřízenými. Ředitelka zodpovídá za oboustrannou komunikaci mezi sebou a ostatními pracovníky a mnoho problémů může na pracovišti vzniknout právě kvůli špatné komunikaci a nedostatku informací. Mělo by být samozřejmostí, že se ředitelky budou orientovat v platných právních a ekonomických předpisech a této skutečnosti odpovídá i potřeba ředitelek se v této oblasti dále vzdělávat. Komunikace s partnery a klienty školy je rovněž důležitá součást práce ředitelky a ve školách by měly být vytvořeny funkční systémy této komunikace. Zajímavé jsou výsledky v oblasti znalosti cizích jazyků. Ředitelky ji nepovažují za důležitou, zřejmě proto, že ji prozatím ke své práci nepotřebují. Výuku cizích jazyků ve většině mateřských škol zajišťují agentury a ředitelky mají málo příležitostí ke stážím v zahraničí nebo k zapojení do mezinárodní spolupráce.

Graf č. 8: Vzdělávání v oblasti odborných kompetencí v početním vyjádření

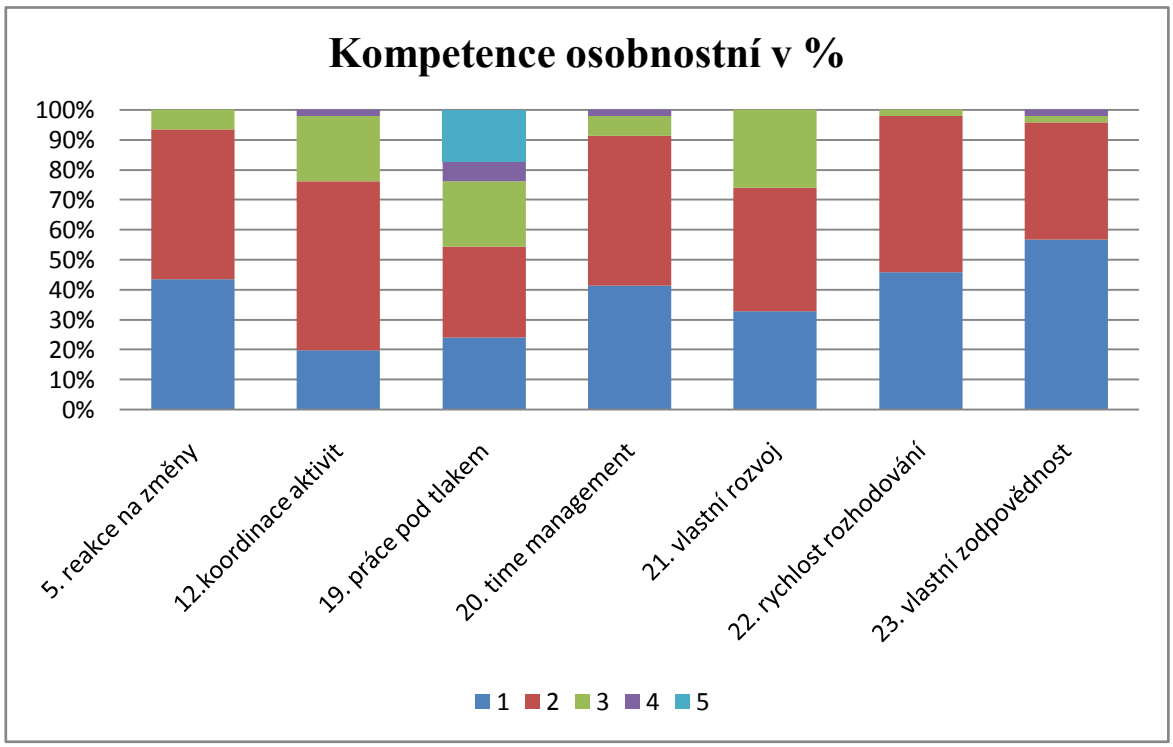


7.2.4 Kompetence osobnostní

Tabulka č. 11: Kompetence osobnostní (v %)

Kompetence osobnostní v %					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
5. Reagovat pružně na změněné podmínky	43	50	7	0	0
12.Koordinovat více aktivit najednou	20	56	22	2	0
19. Pracovat pod tlakem nebo za nepříznivých podmínek	24	30	22	7	17
20. Rozvrhnout si čas, stíhat svou práci	41	50	7	2	0
21. Investovat průběžně a trvale čas a energii do svého rozvoje	33	41	26	0	0
22. Rychle a nezávisle se rozhodovat na základě svých znalostí, zkušeností a dostupných informací	46	52	2	0	0
23. Nést důsledky svého rozhodnutí, nesvalovat vinu na někoho jiného	57	39	2	2	0

Graf č. 9: Kompetence osobnostní v %



Výsledky:

V oblasti osobnostních považují ředitelky za nejdůležitější kompetenci **„Nést důsledky svého rozhodnutí, nesvalovat vinu na někoho jiného“,** a to 26 (57 %) ředitelek, 18 (39 %) ji považuje za důležitou, za málo důležitou ji pokládá 1 (2 %) ředitelka, stejný počet ji považuje za spíše nedůležitou. Jako druhou kompetenci ředitelky zvolily **„Rychle a nezávisle se rozhodovat na základě svých znalostí, zkušeností a dostupných informací“,** kterou za nejdůležitější pokládá 21 (46 %) ředitelek, 24 (52 %) za důležitou a 1 (2 %) ředitelka za málo důležitou. Ostatní možnosti ředitelky nevyužily. Kompetenci **„Reagovat pružně na změněné podmínky“** označilo za nejdůležitější 20 (43 %) ředitelek, za důležitou 23 (50 %) ředitelek, a 3 (7 %) ředitelky jako málo důležitou. I u této kompetence ředitelky další možnosti nepoužily. Položku **„Rozvrhnout si čas, stíhat svou práci“** označilo 19 (41 %) za nejdůležitější, za důležitou 23 (50 %) a 3 (7 %) ředitelky ji pokládají za málo důležitou a 1 (2 %) za spíše nedůležitou.

„Investovat průběžně a trvale čas a energii do svého rozvoje“ považuje 15 (33 %) ředitelek za nejdůležitější, za důležitou ji označilo 19 (41 %) ředitelek, za málo důležitou 12 (26 %) ředitelek. Poslední dvě možnosti ředitelky neoznačily.

Umění **„Pracovat pod tlakem nebo za nepříznivých podmínek“** pokládá 11 (24 %) ředitelek za nejdůležitější, 14 (30 %) za důležité, (22 %) za málo důležité, 3 (7 %) za spíše nedůležité a 8 (17 %) za nedůležitou pro svou práci. Jako poslední v tomto okruhu

kompetenci označily ředitelky **„ Koordinovat více aktivit najednou“,** kde 9 (20 %) ředitelek ji považuje za nejdůležitější, 26 (56 %) za důležitou, 10 (22 %) za málo důležitou a 1 (2 %) za spíše nedůležitou. Za nejméně důležitou ji neoznačila žádná z dotazovaných ředitelek.

Diskuze:

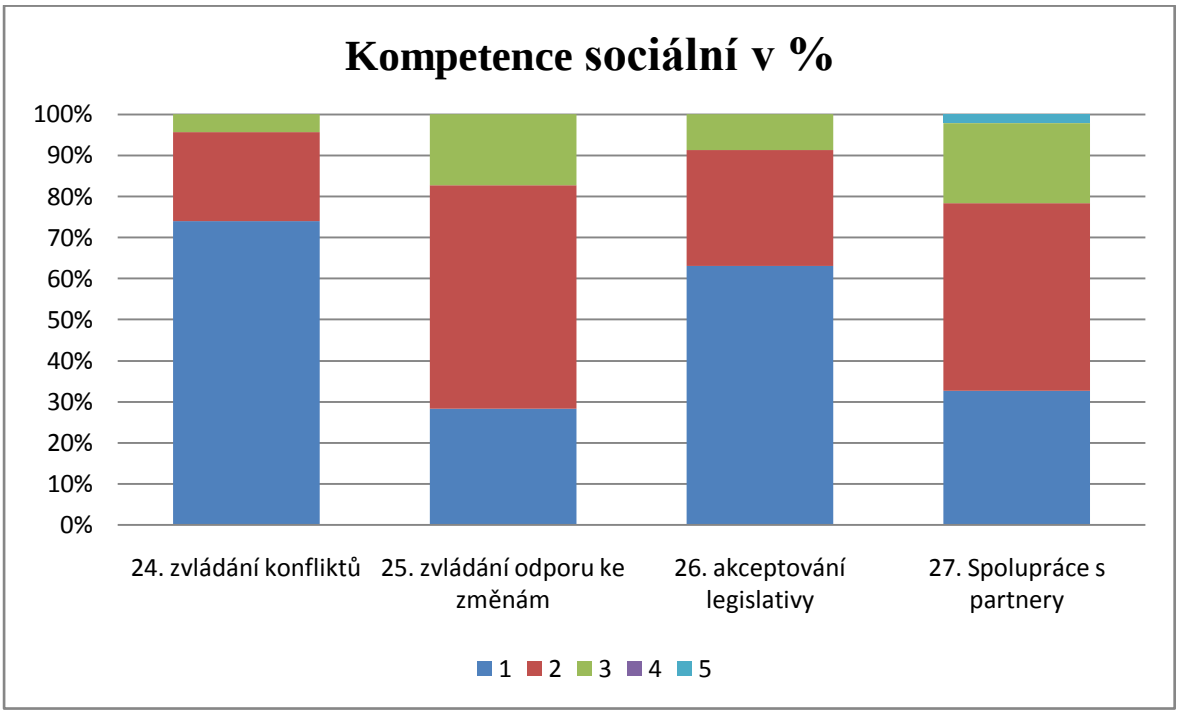
Práce ředitelky mateřské školy je velice náročná a rozhodování patří mezi její každodenní činnosti. S tím souvisí i schopnost nést důsledky svého rozhodnutí a nesvádět svá špatná rozhodnutí na někoho jiného. V oblasti osobnostních kompetencí označily ředitelky tyto dvě kompetence za nejdůležitější. Zajímavé je umístění kompetencí práce pod tlakem a koordinace více aktivit najednou. Time management je důležitou složkou práce ředitelky školy a ne vždy se daří zvládat všechny potřebné činnosti. Je možné, že i zde se odrazilo věkové složení dotazovaných manažerek, kdy odpovídalo 52 % ředitelek ve věku nad 50 let.

7.2.5 Kompetence sociální

Tabulka č. 12: Kompetence sociální v %

Kompetence sociální v %					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
24. Otevřeně a rychle zvládat konflikty	74	22	4	0	0
25. Zvládat odpor ke změnám	28	54	18	0	0
26. Akceptovat podmínky stanovené legislativou a zřizovatelem školy	63	28	9	0	0
27. Navazovat spolupráci s partnery školy v její prospěch	33	46	19	0	2

Graf č. 10: Kompetence sociální v %



Výsledky:

V oblasti sociálních kompetencí označilo nejvíce ředitelek jako nejdůležitější kompetenci **„Otevřeně a rychle zvládat konflikty“**, kdy ji 34 (74 %) ředitelek považuje za nejdůležitější, 10 (22 %) ředitelek za důležitou a 2 (4 %) ředitelky za málo důležitou. **„Akceptovat podmínky stanovené legislativou a zřizovatelem školy“** pokládá 29 (63 %) ředitelek za nejdůležitější pro svou práci, 13 (28 %) za důležitou a 4 (9 %) za málo důležitou. Kompetenci **„Navazovat spolupráci s partnery školy v její prospěch“,** označilo 15 (33 %) ředitelek za nejdůležitější, 21 (46 %) za důležitou a 9 (19 %) za málo důležitou. Jedna z ředitelek (2 %) tuto kompetenci považuje za nejméně důležitou pro svou práci. Položku **„Zvládat odpor ke změnám“** 13 (28 %) ředitelek pokládá za nejdůležitější, 25 (54 %) za důležitou a 8 (18 %) za málo důležitou. Poslední dvě varianty odpovědí respondentky nepoužily.

Diskuze:

V tomto okruhu kompetencí ředitelky mateřských škol označily jako nejdůležitější zvládání konfliktů. Ředitelka by měla umět konfliktům předcházet, měla by je řešit otevřeně, rozhodně a nekompromisně. Akceptování podmínek daných legislativou by mělo být samozřejmostí. Ředitelka nevystupuje sama za sebe, ale za celou organizaci a nekompetentním rozhodováním může ohrozit chod celé organizace. Zvládat odpor ke změnám označilo za nejdůležitější pouze 28 % dotazovaných, ale celých 54 % ji považuje za

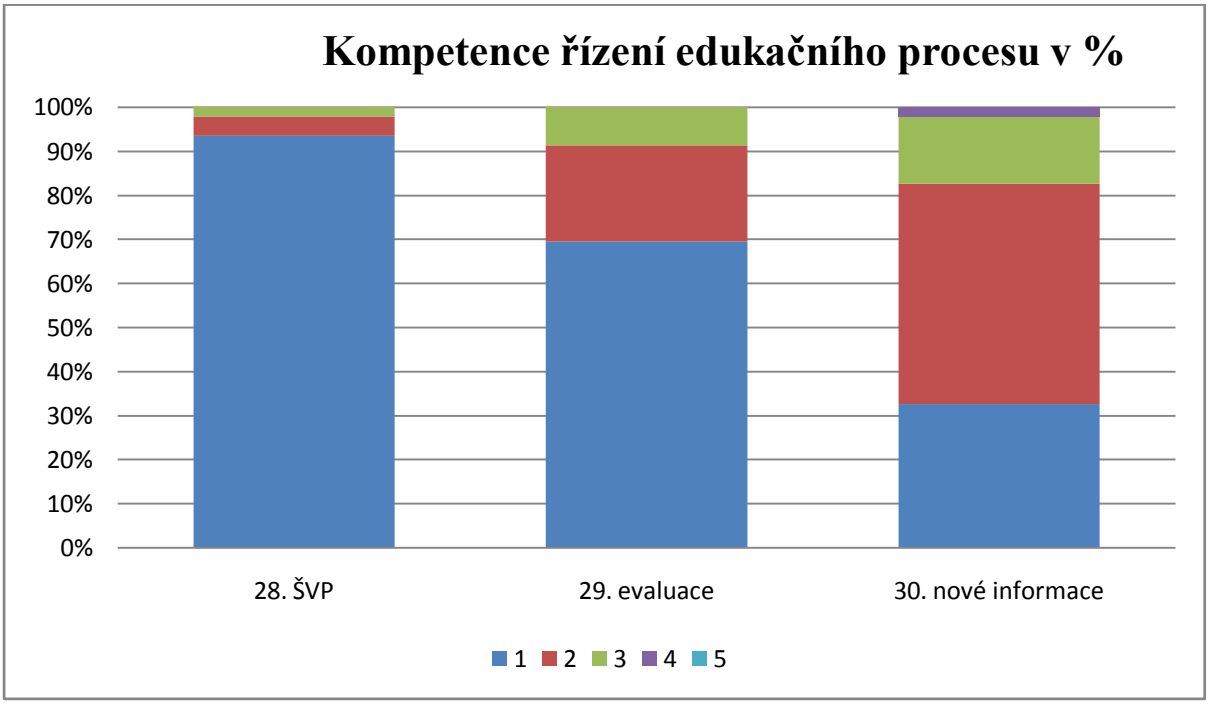
důležitou. Vzhledem k neustále se měnící legislativě a k normativnímu financování školství jsou změny ve školství časté a ředitelka by měla být schopná odpor ke změnám zvládat a eliminovat.

7.2.6 Kompetence řízení edukačního procesu

Tabulka č. 13: Kompetence řízení edukačního procesu v %

Kompetence řízení edukačního procesu v %					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
28. sestavit a implementovat ŠVP v praxi školy	94	4	2	0	0
29. Využívat evaluace a výsledků vzdělávání ke zlepšení vzdělávacího procesu	70	22	8	0	0
30. Vyhledávat nové informace a poznatky ke zlepšení vzdělávacího procesu	33	50	15	2	0

Graf č. 11: Kompetence řízení edukačního procesu v %

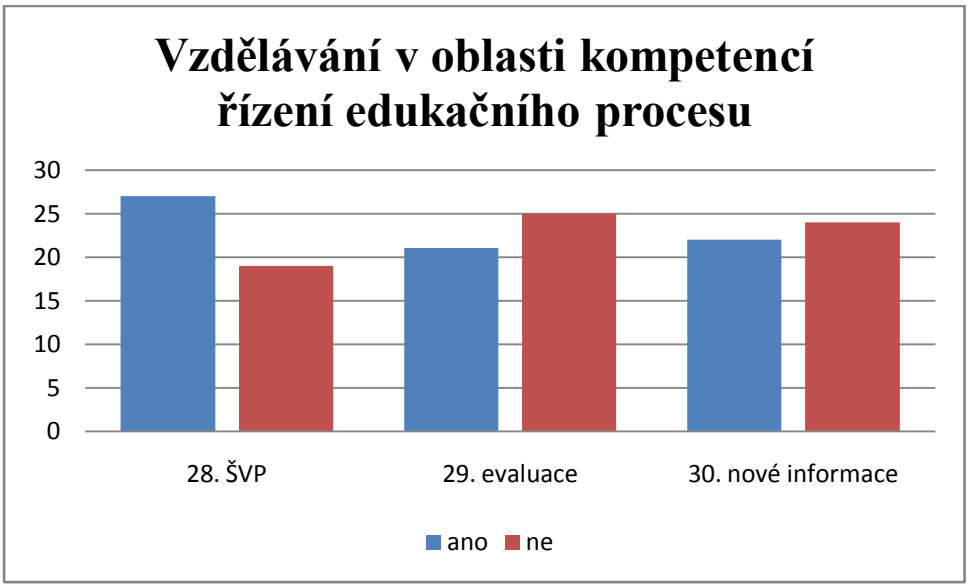


Výsledky:

„Sestavit a implementovat ŠVP v praxi školy“ pokládá 43 (94 %) ředitelek za nejdůležitější z této oblasti pro svou práci, 2 (4 %) ředitelky ji označily za důležitou a 1 (2 %) ředitelka za málo důležitou. Schopnost **„Využívat evaluace a výsledků vzdělávání ke zlepšení vzdělávacího procesu“** označilo 32 (70 %) ředitelek za nejdůležitější, 10 (22 %) za důležitou a 4 (8 %) ředitelky za málo důležitou.

Kompetenci **„Vyhledávat nové informace a poznatky ke zlepšení vzdělávacího procesu“** považuje 15 (33 %) ředitelek za nejdůležitější, 23 (50 %) ředitelek za důležitou, 7 (15 %) za málo důležitou a 1 (2 %) za spíše nedůležitou.

Graf č.12: Vzdělávání v oblasti kompetencí řízení edukačního procesu



Výsledky:

Největší potřebu dalšího vzdělávání mají dotazované ředitelky v oblasti tvorby a implementace školního vzdělávacího programu ve své škole, celkem 27 ředitelek (59 %), 22 (47 %) ředitelek má potřebu více se vzdělávat v oblasti vyhledávání a využívání nových poznatků ke zlepšení edukačního procesu a 21 (46 %) ředitelek se chce dále vzdělávat v oblasti využívání evaluace ke zlepšení výsledků vzdělávání.

Diskuze:

Školní vzdělávací program je základní edukační dokument každé školy, tedy i mateřské. Jeho přípravě, implementaci a aktualizaci je potřeba věnovat velkou pozornost. Tato otázka se ptá na dvě věci, na zpracování a implementaci školního vzdělávacího programu do praxe školy. Bez uvedení do praxe školy, by i ten nejlépe sestavený školní vzdělávací program

neplnil svou funkci. Je překvapivé, že v dotazníku jedna ředitelka označila tuto kompetenci jako málo důležitou. Také využívání evaluace a výsledků vzdělávání ke zlepšení edukačního procesu pokládám za maximálně důležité a skutečnost, že čtyři ředitelky označily tuto kompetenci jako málo důležitou, je zarážející.

7.3 Zhodnocení předpokladů

Předpoklad č. 1

Předpokládám, že z oblasti lídrovských kompetencí nejvíce dotazovaných ředitelek uvede, že nejdůležitější je pro ně dovednost sestavení vize pro potřeby školy.

Předpoklad č.1 se potvrdil.

Ze všech předložených lídrovských kompetencí ji za nejdůležitější pro svou práci považuje 82 % ředitelek mateřských škol. Ostatní kompetence z tohoto okruhu získaly méně procent.

Předpoklad č. 2

Předpokládám, že největší potřebu dalšího vzdělávání budou mít respondentky ve znalosti právních a ekonomických předpisů.

Předpoklad č.2 se potvrdil.

Ze všech dotazovaných mají potřebu dále se vzdělávat ve znalosti právních a ekonomických předpisů 43 ředitelky (96 %). Žádná z ostatních předložených kompetencí nedosáhla v oblasti dalšího vzdělávání vyššího počtu.

Předpoklad č. 3

Domnívám se, že v oblasti komunikace budou dotazované ředitelky připisovat největší důležitost zvládnutí komunikace s podřízenými.

Předpoklad č.3 se potvrdil.

Komunikaci s podřízenými označilo 43 ředitelek (96 %) za nejdůležitější pro výkon své funkce v oblasti komunikace. Komunikaci s klienty školy označilo za nejdůležitější 87 % ředitelek, s partnery školy 72 % ředitelek a komunikaci v cizím jazyce pouze 2 % dotazovaných.

Předpoklad č. 4

Předpokládám, že v oblasti osobnostních kompetencí budou ředitelky preferovat oblast vlastního rozvoje.

Předpoklad č. 4 se nepotvrdil.

V oblasti osobnostních kompetencí považují za nejdůležitější ředitelky mateřských škol kompetenci „Nést důsledky svého rozhodnutí“, označilo ji 26 ředitelek (56 %). Oblast vlastního rozvoje označilo za nejdůležitější pro svou práci pouze 15 ředitelek (33 %).

Předpoklad č. 5

Domnívám se, že v oblasti řízení edukačního procesu bude důležitost kompetencí sestavit školní vzdělávací program a využívání evaluace ke zlepšení edukačního procesu na shodné úrovni.

Předpoklad č. 5 se nepotvrdil.

Kompetence implementovat školní vzdělávací program v praxi školy je pro ředitelky mateřských škol důležitější, označily ji celkem 43 ředitelky (94 %) jako nejdůležitější kompetenci v oblasti edukačního procesu. Využívat výsledků evaluace a vzdělávání ke zlepšení vzdělávacího procesu považuje za nejdůležitější pro svou práci 32 (70%) ředitelek. Rozdíl mezi těmito kompetencemi je 24 % ve prospěch sestavování školního vzdělávacího programu, nedá se hovořit o shodné úrovni.

8 Závěr

Teoretická část a výsledky výzkumného šetření uvedené v této práci představují možný pohled na oblast manažerských kompetencí vedoucích a řídících pracovníků ve školství. Zaměřila jsem se na kompetence ředitelek mateřských škol a na to, jakou důležitost jednotlivým kompetencím ředitelky mateřských škol přikládají. Teoretické poznatky shrnují velké množství požadovaných schopností, dovedností a kompetencí, které dnešní společnost od manažerů požaduje a předkládá možnosti jejich dalšího rozvoje.

V prostředí českých škol jsou vedoucí pracovníci ve stejné pozici jako manažeři v kterékoliv jiné firmě a jsou na ně kladeny v podstatě stejné nároky. Ředitelé škol jsou spíše ve složitější situaci, protože ve škole za vše odpovídá ředitel sám, a zvláště v malých školách je sám i na všechny manažerské role.

Výsledky výzkumného šetření jsou uvedeny v praktické části práce a jsou shrnuty v diskuzi. Ředitelky mateřských škol jsou především učitelkami a tomu odpovídá i jejich preferování kompetencí v oblasti edukačního procesu. Na první místo s největším počtem procent daly ředitelky schopnost sestavit a implementovat školní vzdělávací program v praxi školy a jen o něco málo méně je pro ně důležité využívání evaluace ke zlepšení vzdělávacího procesu. V okruhu odborných kompetencí si ředitelky zvolily jako nejdůležitější umění komunikace s podřízenými pracovníky a důležitá je pro ně i orientace v platných školských a ekonomických předpisech. Za důležitou považují komunikaci partnery a klienty školy, naopak komunikaci v cizím jazyce považují za naprosto nedůležitou. Jako jedinou ze všech nabízených kompetencí, ji nejvíce ředitelek označilo za nedůležitou pro výkon jejich funkce.

Vyrovnané odpovědi obsahuje okruh kompetencí osobnostních. Zde ředitelky preferují odpovědnost, rozhodnost, zvládání změn, time management. Zajímavé je, že vlastní rozvoj je pro ně méně důležitý, stejně jako schopnost práce pod tlakem a zvládání více aktivit najednou.

V oblasti kompetencí lídra považují za důležité sestavení vize pro svou školu, dále schopnost určení priorit a následuje umění motivovat své podřízené pracovníky k lepšímu výkonu a větší aktivitě. Největší prioritu v oblasti manažerských kompetencí dávají ředitelky schopnosti stanovit strategii v souladu s vizí školy, což odpovídá preferencím v oblasti lídrovských kompetencí. Velkou důležitost přikládají správnému výběru podřízených

pracovníku a zvládání všech manažerských funkcí. Nabízí se zde otázka, kolik ředitelek z dotazovaných zná všechny manažerské funkce a jejich význam pro svou práci. V okruhu sociálních kompetencí preferují ředitelky schopnost zvládání konfliktů na pracovišti, následuje schopnost akceptovat podmínky stanovené legislativou a zřizovatelem školy.

Vzhledem k omezenému počtu respondentů, nelze jednoznačně stanovit závazný kompetenční model pro ředitelky mateřských škol. Určitě je důležité se kompetencemi ředitelů škol více zabývat a diskutovat o nich. Řídící pracovníci ve školství jsou důležitými postavami ve své organizaci a přitom nemají stanovenou míru svých kompetencí. Pro pozici ředitelky mateřské školy není stanovena náplň práce, každá ředitelka si ji určuje sama a záleží pouze na ní, které ze svých kompetencí preferuje a které naopak považuje za nedůležité nebo dokonce zbytečné. Zajímavá by byla diskuze na toto téma se samotnými ředitelkami mateřských škol, které by jako pracovnice z praxe mohly poskytnout i jiný úhel pohledu na danou problematiku.

Seznam literatury

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, c2002, 856 s. ISBN 80-247-0469-2.

ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 963 s. ISBN 80-716-9614-5.

ARMSTRONG, Michael. *Jak se stát ještě lepším manažerem: kompletní soupis osvědčených technik a nezbytných dovedností*. Praha: Ekopress, c2006, 308 s. ISBN 80-869-2900-0.

AUTONOMIE A ODPOVĚDNOST UČITELŮ V EVROPĚ, dostupné na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094CS.pdf,5.1.2014

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Vzdělávací strategie: studijní text pro kombinované studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 135 s. ISBN 978-80-244-3569-5.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Vyd. 1. Praha, 2010, 171 s. ISBN 978-807-3672-218.

BEDRNOVÁ, Eva, NOVÝ, Ivan, JAROŠOVÁ, Eva. *Manažerská psychologie a sociologie*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2012, 615 s. ISBN 978-80-7261-239-0.

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco, KITZBERGER, Jindřich. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 376 s. ISBN 978-80-736-930-9.

BĚLOHLÁVEK, František, KOŠŤAN, Pavol, ŠULEŘ, Oldřich. *Management*. Vyd. 1. Computer Press, 2006, 724 s. ISBN 80-251-0396-X.

BĚLOHLÁVEK, František. *Management*. Vyd. 1. Olomouc: Rubico, 2001, 642s. ISBN 80-858-3945-8.

CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka. *Manažerské dovednosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. Učebnice (Univerzita Palackého). ISBN 978-802-4422-817.

CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka. *Základy managementu: základní manažerské činnosti 25 manažerských technik*. 3. přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 125 s. ISBN 978-80-244-2-52-4.

DRUCKER, Peter Ferdinand. *Drucker na každý den: 366 zamyšlení a podnětů, jak dělat správné věci*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, 431 s. ISBN 80-726-1140-2.

FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 238 s. Manažer. ISBN 978-80-247-3067-7.

HRONÍK, František, VEDRALOVÁ, Jitka, HORVÁTH, Luboš. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Vyd. 1. Brno: Motiv Press, 2008, 132 s. ISBN 978-80-904133-2-0.

KATALOG VZDELÁVACÍCH AKCÍ KVIC NOVÝ JIČÍN, dostupný z http://www.kvic.cz /katalog vzdělávacích akcí 2014/ 7.3.2014

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

KOVÁCS, Jan. *Kompetentní manažer procesu: praktický atlas managementu*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2009, 268 s. ISBN 978-80-7357-463-5.

KUBEŠ, Marián, SPILLEROVÁ, Dagmar, KURNICKÝ, Roman. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 183 s. ISBN 80-247-0698-9.

K VÝVOJI KONCEPTU KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ, dostupné na http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk/5.1.2014

LHOTKOVÁ, Irena, ŠNÝDROVÁ, Ivana, TURECKIOVÁ, Michaela. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 96 s. Řízení školy (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7478-349-4.

LHOTKOVÁ, Irena, TROJAN, Václav, KITZBERGER, Jindřich. *Kompetence řídících pracovníků ve školství.* 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR ,104.s ISBN 978-80-7357-899-2.

MALIK, Fredmund. *Vést, konat, žít: efektivní management pro novou dobu*. Olomouc: ANAG, c2011, 350 s. ISBN 978-80-7263-688-4.

Management mateřských škol: [praktické rady pro ředitelky MŠ. Praha: Raabe, c2012, 58 s. ISBN 978-80-87553-58-9.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Jak řešit konflikty s podřízenými: kompletní soupis osvědčených technik a nezbytných dovedností*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 132 s. ISBN 978-80-247-1732-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. 1.vyd. Praha: Management Press, 1993, 232 s. ISBN 80-856-0334-9.

PAVLÍČKOVÁ, Helena. *Manažerská psychologie*. Vyd. 1. Ostrava: Key Publishing, 2008, 77 s. ISBN 978-80-87071-79-3.

PLAMÍNEK, Jiří. *Řízení podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 180 s. ISBN 80-247-1074-9.

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

POL, Milan. *Když se školy učí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 196 s. ISBN 978-80-210-6130-9.

PROKOPENKO, Joseph, KUBR, Milan a kol. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1.vyd. Praha: Grada, 1996, 631 s. ISBN 80-716-9250-6.

Průvodce rokem ředitele základní a mateřské školy: 5. přepracované vydání. ANAG, 2013, 503 s. ISBN 978-807-2637-706.

ŘEZÁČ, Jaromír. *Moderní management: manažer pro 21. století*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2009, vii, 397 s. Business books (Computer Press). ISBN 978-80-251-1959-4.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠIKÝŘ, Martin, BOROVEC, David, LHOTKOVÁ, Irena. *Personalistika v řízení školy*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 199 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3579-012.

ŠULEŘ, Oldřich. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. 1. vyd. Praha [i.e. Brno]: Computer Press, 2008, x, 240 s. ISBN 978-80-251-2316-4.

URBAN, Jan. *Jak zvládnout 10 nejobtížnějších situací manažera*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 200 s. ISBN 978-80-247-2465-2.

VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Úvod do pedagogické evaluace a jejích metod: studijní texty pro distanční vzdělávání : projekt Školský management*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 75 s. ISBN 978-80-244-2681-5.

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

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 159 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-708.

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

Zákon č.50/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, dostupný na http://portal.gov.cz/apr/zakony/250-2000/ 22.12014

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

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

Vyhláška 54/2006 Sb., o náležitostech konkurzního řízení a konkurzních komisích, dostupná na http://portal.gov.cz/apr/zakony/54-2006/22.12014

Národní soustava povolání dostupná na http//:www.mpsv.cz/cs/10819/22.1.2014

Národní soustava kvalifikací dostupná na http://narodnikvalifikace.cz/16.2.2014

http://www.msmt.cz/vzdelavani/22.1.2014

Latinský slovník on.line, dostupný na http:// latinsky-slovnik.latinsky.cz/latinsko-cesky/, 22.1.2014

Seznam použitých tabulek

Tabulka č.1: Obecné znaky osobnosti 14
Tabulka č.2. Vlastnosti úspěšných manažerů 16
Tabulka č.3. Model kompetencí ředitele školy: 28
Tabulka č.4: Věkové zastoupení respondentů v % 37
Tabulka č.5: Nejvyšší dosažené vzdělání manažerů ve školství v % 38
Tabulka č.6: Počet podřízených zaměstnanců v % 39
Tabulka č.7: Délka manažerské praxe v % 40
Tabulka č. 8: Kompetence lídra (strategické myšlení) v % 41
Tabulka č. 9: Kompetence manažera (rozvoj organizace) v % 43
Tabulka č. 10: Kompetence odborné - vzhledem k funkci v % 45
Tabulka č. 11: Kompetence osobnostní (v %) 47
Tabulka č. 12: Kompetence sociální v % 49
Tabulka č. 13: Kompetence řízení edukačního procesu v % 51

Seznam použitých grafů

Graf č.1: Věkové zastoupení respondentů (v %).....37
Graf č.2: Nejvyšší dosažené vzdělání manažerů (v %).....38
Graf č.3: Počet podřízených zaměstnanců v organizaci (v %) 39
Graf č.4: Délka manažerské praxe (v %).....40
Graf č. 5: Kompetence lídra (strategické myšlení) v %.....41
Graf č. 6: Kompetence manažera (rozvoj organizace) v % 43
Graf č. 7: Kompetence odborné – vzhledem k funkci v %.....45
Graf č. 8: Vzdělávání v oblasti odborných kompetencí v početním vyjádření 47
Graf č. 9: Kompetence osobnostní v % 48
Graf č. 10: Kompetence sociální v % 50
Graf č. 11: Kompetence řízení edukačního procesu v % 51
Graf č.12: Vzdělávání v oblasti kompetencí řízení edukačního procesu 52

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník manažerských kompetencí vedoucích pracovníků v mateřských školách

Příloha č.1:

Dotazník manažerských kompetencí vedoucích pracovníků v mateřských školách

Vážená paní ředitelko, pane řediteli,

Tento dotazník je zaměřen na zjištění důležitostí manažerských kompetencí vedoucích pracovníků ve školství a bude použit jako podklad pro zpracování bakalářské diplomové práce, která se zabývá manažerskými kompetencemi potřebnými k vykonávání vedoucí funkce v mateřské škole.

Dotazník je anonymní, proto se nepodepisujte.

Pokud budete ochotni odpovědět, prosím zašlete dotazník na adresu msokruzni@tiscali.cz

U každého z následujících tvrzení posuďte, nakolik je pro Vaši práci potřebné zvládat následující manažerské činnosti.
Své odpovědi vyznačte na škále **1 = nejdůležitější, 2 = důležité, 3 = málo důležité, 4 = spíše nedůležité, 5 = nedůležité**

Do sloupců **ano-ne** vyznačte, zda se v této oblasti potřebujete vzdělávat.

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**ano**	**ne**
1. Sestavit vizi pro potřeby MŠ							
2. Určit priority a rozhodnout o naléhavosti každé z nich							
3. Propagovat školu na veřejnosti							
4. Motivovat členy týmu k dosažení vytýčeného cíle							
5. Reagovat pružně na změněné podmínky							
6. Stanovit strategii v souladu s vizí školy							
7. Správně vybírat vhodné pracovníky							
8. Sestavit kritéria pro hodnocení svých podřízených a dodržovat je							
9. Zajistit další vzdělávání a rozvoj všech pracovníků v organizaci							
10. Získávat pro školu další zdroje financí							
11. Zvládat všechny základní manažerské funkce (plánování, organizování, vedení, kontrola)							
12. Koordinovat více aktivit najednou							
13. Orientovat se v platných školských							

a ekonomických předpisech							
14. Implementovat nové trendy ve vývoji školství do života školy.							
15. Komunikovat s podřízenými pracovníky							
16. Komunikovat s partnery školy							
17. Komunikovat s klienty školy							
18. Komunikovat v cizím jazyce							
19. Pracovat pod tlakem nebo za nepříznivých podmínek							
20. Rozvrhnout si čas, stíhat svou práci							
21. Investovat průběžně a trvale čas a energii do svého rozvoje							
22. Rychle a nezávisle se rozhodovat na základě vlastních znalostí, zkušeností a dostupných informací							
23. Nést důsledky svého rozhodnutí, nesvalovat vinu za špatná rozhodnutí na někoho jiného							
24. Otevřeně a rychle zvládat konflikty							
25. Zvládat odpor ke změnám							
26. Akceptovat podmínky stanovené legislativou a zřizovatelem školy							
27. Navazovat spolupráci s partnery školy v její prospěch							
28. Sestavit a implementovat ŠVP v praxi školy							
29. Využívat evaluace a výsledků vzdělávání ke zlepšení vzdělávacího procesu							
30. Vyhledávat nové informace a poznatky ke zlepšení vzdělávacího procesu							

Pro vyhodnocení tvrzení vyplňte, prosím, ještě následující údaje:

Uveďte, prosím, nejvyšší dosažené vzdělání:

středoškolské vysokoškolské

Uveďte, prosím, Váš věk:

20-29 30-39 40-49 50 a více

Uveďte, prosím, počet let manažerské praxe:

Uveďte, prosím, počet zaměstnanců Vaši organizace:

pedagogové provozní ostatní

Děkuji za Váš čas a trpělivost při vyplňování tohoto dotazníku.

Světluše Svobodová

Anotace

Jméno a příjmení autora: Světluše Svobodová

Název katedry a fakulty: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Název bakalářské diplomové práce: Manažerské kompetence vedoucích pracovníků ve školství
AJ: Managerial competencies of management staff in education

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Počet znaků: 108 413
Počet příloh: 1
Počet použitých zdrojů: 49

Klíčová slova: Kompetence, kompetence vedoucích pracovníků ve školství, kompetenční modely, management, manažerské kompetence, mateřská škola, osobnost manažera, škola, vzdělávání manažerů.

Anotace
Cílem předkládané bakalářské diplomové práce je sumarizovat současné poznatky z oblasti managementu a manažerských kompetencí s využitím pro praxi vedoucích pracovníků ve školství, konkrétně ředitelek mateřských škol. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje poznatky z oblasti všeobecného managementu, srovnání s managementem ve školním prostředí a možnosti dalšího rozvoje manažerských kompetencí. Praktická část obsahuje výzkumnou otázku, které manažerské kompetence považují ředitelky mateřských škol za nejdůležitější pro svou práci a výsledky výzkumného šetření včetně jejich vyhodnocení.

Keywords: competencies, competencies of management staff in education, competention models, management, kindergarten, personality of manager, school, eduaction of managers.

Annotation

The goal of this bachelor thesis is to summarize current knowledge in the area of management and managerial competencies with usage in the practice of executives in education, specifically heads of kindergartens. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part includes findings from the general management, its comparison with education based management as well as the possibilities of further development of managerial competencies. The practical part includes the research question which managerial competencies are considered essential by the management staff of kindergarten for their work, as well as results of the research including its evaluation.