



VÝSTUPY EXPERTNÍ SKUPINY

Vize Systému podpory a vedení ředitelů škol

24. 2. 2025

Zadavatelé: Mikuláš Bek (ministr školství, mládeže a tělovýchovy), Jiří Nantl (náměstek ministra školství, mládeže a tělovýchovy)

Vedoucí autorského týmu: Martin Kozel, Pavel Škramlík

Spoluautoři návrhu Systému vedení a podpory ředitelů škol: Jiří Nantl (náměstek ministra MŠMT), Ondřej Andrys (státní tajemník MŠMT), Tomáš Zatloukal (ústřední školní inspektor), Ivo Jupa (ředitel NPI ČR), Klára Bezděková (NPI ČR), Jan Mušuta (MŠMT), Matouš Bořkovec (MŠMT), Markéta Bajerová (MŠMT), Klára Šedřová (VŠ, SYRI), Jitka Kmentová (bývalá ředitelka SŠ), Helena Všecká (ředitelka SOŠ a SOU), Marie Gottfriedová (ředitelka ZŠ), Pavel Škramlík (bývalý ředitel ZŠ, Koučink akademie Libchavy), Petr Jíša (ředitel ZŠ), Karel Gargulák (PAQ Research, poradce ministra), Silvie Pýchová (Partnerství pro vzdělávání 2030+, poradkyně prezidenta), Ondřej Neumajer (Učitel naživo), Martin Kozel (Učitel naživo)

Editorský a analytický tým: Jitka Černá, Matěj Šach, Nicole Martincová, Sára Abboudová, Markéta Tomášková, Adéla Pospíšilová

Jazyková korektura: Barbora Miklasová

Grafická úprava a zlom: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

V roce 2025 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Karmelitská 529/5, Malá Strana, 118 12, Praha 1

Elektronická verze publikace je dostupná na www.edu.gov.cz

VÝSTUPY EXPERTNÍ SKUPINY

Vize systému podpory a vedení ředitelů škol

Obsah

Seznam použitých zkratk	4
Manažerské shrnutí	6
Východiska	11
Karty opatření	13
KARTA OPATŘENÍ 1: VIZE	14
KARTA OPATŘENÍ 2: VYHLEDÁVÁNÍ TALENTŮ	20
KARTA OPATŘENÍ 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ	26
KARTA OPATŘENÍ 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	31
KARTA OPATŘENÍ 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY/SÍTĚ/SKUPINY	37
KARTA OPATŘENÍ 6: DLOUHODOBÁ PODPORA	45
KARTA OPATŘENÍ 7: SPECIFICKÁ PODPORA	50
KARTA OPATŘENÍ 8: LÍDŘI LÍDRŮ	54
KARTA OPATŘENÍ 9: POJMENOVÁNÍ KVALITY	58
KARTA OPATŘENÍ 10: SLEDOVÁNÍ DOPADU	63
Implementace	68

Seznam použitých zkratk

CZVV – Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
ČŠI – Česká školní inspekce
ČVUT – České vysoké učení technické v Praze
DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků
FTE – ekvivalent plného pracovního úvazku (z anglického označení full time equivalent)
JU – Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
KOMPAS – Koordinace metodické podpory a spolupráce (projekt ČŠI + NPI ČR zaměřený na podporu ředitelů)
KRAAU – Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství
KRŘŘ – Kompetenční rámec ředitelky a ředitele
MAP – Místní akční plán vzdělávání
MRL – místní a regionální leadership
MŠ – mateřské školy
MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NPI ČR – Národní pedagogický institut České republiky
OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
ORP – Obec s rozšířenou působností
OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PISA – Programme for International Student Assessment, mezinárodní výzkum pořádaný Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)
PPP – Pedagogicko-psychologická poradna
PROP – projekt Podpora rovných příležitostí
PSP ČR – Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky
RVP – Rámcové vzdělávací programy
SPC – Speciálně pedagogické centrum
SRP – projekt Strategické řízení a plánování ve školách a v územích
SŠ – střední školy
SYPO – projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
SYRI – Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik
ŠPP – Školní poradenská pracoviště
TALIS – Teaching And Learning International Survey, mezinárodní výzkum o vyučování a učení pořádaný Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)
UP – Univerzita Palackého v Olomouci
VŠ – vysoké školy
VŠE – Vysoká škola ekonomická v Praze

Manažerské shrnutí

Ředitelé škol jsou klíčem ke kvalitě škol i k implementaci Strategie 2030+.

Ředitelé škol nebo školských zařízení (dále jen „ředitelé škol“) v České republice hrají klíčovou roli při zajišťování kvality vzdělávání, úspěšné implementaci revidovaných rámcových vzdělávacích programů a dalších cílů a opatření Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen „Strategie 2030+“). Ředitelé dělají téměř 70 % rozhodnutí ovlivňujících kvalitu školy (Učitel naživo a PAQ Research, 2023).

Systém jejich podpory a vedení se ale potýká se závažnými nedostatky:

- Pouze 22 % (TALIS, 2018) svého času tráví ředitelé pedagogickým vedením, které má přímý dopad na výsledky žáků. Naopak 40 % času věnují administrativě, téměř nejvíce v zemích OECD (TALIS, 2018).
- Průměrně se do konkurzu hlásí 2,3 uchazeči. Do 39 % konkurzů se přihlásil pouze jeden uchazeč, ve 2 % případů se nepřihlásil nikdo (ČŠI, 2025).
- Méně než pětina (18 %) ředitelů aktivně spolupracuje s řediteli jiných škol. To je nejnižší podíl z celé EU (TALIS, 2018).
- 85 % ředitelů nedostává na svou práci žádnou formální zpětnou vazbu (McKinsey, 2010).

Proto ministerstvo oslovilo expertní skupinu Vize, která zpracovala návrhy, jak stávající systém podpory ředitelů zlepšit.

Podpora ředitelů se díky tomu stala klíčovou součástí Strategie 2030+ a Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023 – 2027¹ (dále jen „Dlouhodobý záměr 2023 – 2027“). V únoru 2024 sestavil náměstek Jiří Nantl na pokyn ministra expertní skupinu, jejímž hlavním úkolem bylo:

„Zformulovat vizi Systému podpory a vedení škol (kariérní systém), který pomůže ředitelům škol zlepšovat vzdělávací výsledky, wellbeing žáků, snižovat nerovnosti ve vzdělávání, a naplnit tak cíle Strategie 2030+.“

Tento strategický dokument shrnuje výstupy této pracovní skupiny.

Dokument obsahuje popis 10 oblastí podporujících ředitele coby pedagogické lídry.

Dokument navazuje na Strategii 2030+, revizi kurikula, Kritéria kvalitní školy od České školní inspekce a Dlouhodobý záměr vzdělávání ČR 2023 – 2027. Na základě aktuálního právního nastavení a dosavadního vědeckého poznání staví na roli ředitele coby pedagogického lídra. Strukturuje Systém podpory a vedení ředitelů škol na půdorysu profesní dráhy ředitelů (od uchazeče až po zkušeného ředitele).

Popisuje deset částí systému (karet): nastavení sdílené vize (1), pojmenování kvality (9), sledování dopadu (10), zvýšení počtu uchazečů (2), kvalitní výběry (3), přípravné vzdělávání (4), učící se komunity ředitelů (5), individualizovanou dlouhodobou podporu (6), podporu ředitelů, kterým se nedaří (7) a budování seniorních kapacit lídrů tvořících systém (8). Jednotlivé karty obsahují popis cílového stavu, výtah z řešerše k danému tématu, návrh dlouhodobého řešení a návrh kroků, které je možné udělat v krátkodobém horizontu.

¹ Dostupné z: www.msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-cr-2023-2027.

Na závěr dokument popisuje způsob zavádění změn – od principů podporujících důvěru při implementaci k procesům řízení a participace klíčových aktérů.

Dokument vytvořilo 18 expertů a představitelů klíčových institucí.

O výslednou podobu dokumentu se zasloužila pracovní skupina složená z ředitelů škol, expertů na vzdělávání ředitelů a vzdělávací politiku, zástupců akademické sféry a představitelů klíčových institucí v rámci 12 setkání v průběhu roku 2024 a 2025. Dokument vznikl na základě podrobných rešerší a analýz a nad rámec diskusí expertní skupiny byl konzultován s asociacemi ředitelů, zřizovatelů a vybranými zástupci neziskových organizací.

Složení skupiny: Jiří Nantl (náměstek ministra MŠMT), Ondřej Andrys (státní tajemník MŠMT), Tomáš Zatloukal (ústřední školní inspektor), Ivo Jupa (ředitel NPI ČR), Klára Bezděková (NPI ČR), Jan Mušuta (MŠMT), Matouš Bořkovec (MŠMT), Jana Šmíd Winterová (MŠMT), Markéta Bajerová (MŠMT), Klára Šedřová (VŠ, SYRI), Jitka Kmentová (bývalá ředitelka SŠ), Helena Všetěčková (ředitelka SOŠ a SOU), Marie Gottfriedová (ředitelka ZŠ), Pavel Škramlík (bývalý ředitel ZŠ, Koučink akademie Libchavy), Petr Jíša (ředitel ZŠ), Karel Gargulák (PAQ Research, poradce ministra), Silvie Pýchová (Partnerství pro vzdělávání 2030+, poradkyně prezidenta), Ondřej Neumajer (Učitel naživo), Martin Kozel (Učitel naživo).

Dokument bude využitý ke zvolení priorit a jako jedno z východisek.

Tento dokument bude sloužit MŠMT ke zvolení priorit pro implementaci v prvním období v rámci realizace dlouhodobého záměru. Po identifikaci priorit započne první implementační období pod vedením Implementačního týmu MŠMT, který bude koordinovat zapojené aktéry. Těm bude tento dokument sloužit také jako východisko pro jejich práci na konkrétních prioritách.

Východiska

Navržený Systém podpory a vedení ředitelů škol je v souladu s klíčovými dokumenty české vzdělávací politiky – Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a Dlouhodobým záměrem vzdělávání ČR 2023–2027 – a reflektuje jejich hlavní cíle a oblasti.

1. **Podpora pedagogických lídrů a kvality výuky:** Návrh staví na koncepci ředitele školy jako pedagogického lídra, který vede školu směrem ke kvalitnímu vzdělávání a profesnímu rozvoji učitelů. Tento přístup odpovídá Strategii 2030+, která mezi své hlavní cíle řadí podporu pedagogických pracovníků a jejich profesní rozvoj (Strategická linie 3). Stejně tak Dlouhodobý záměr vzdělávání ČR (MŠMT, 2023)² vyzdvihuje význam pedagogického leadershipu a klade důraz na profesionalizaci role ředitele. Je však důležité zdůraznit, že se tato vize soustředí výhradně na pedagogickou část práce ředitele školy. Vedle toho je třeba vnímat i povinnosti, které vyplývají z jeho role statutárního orgánu. Této oblasti se MŠMT věnuje prostřednictvím Dlouhodobého záměru vzdělávání ČR a jeho implementací.
2. **Pojmenování kvality:** Strategie 2030+ deklaruje potřebu vzniku kompetenčního profilu ředitele, který bude východiskem pro koncept funkčního studia ředitelů škol. Tento profil pomůže ředitelům v (auto)evaluaci a vzdělávání, aby byli lépe připraveni na řízení pedagogického procesu.
3. **Snížení administrativní zátěže ředitelů:** Návrh reaguje na problém, že čeští ředitelé tráví značnou část své pracovní doby administrativní správou školy namísto zajištění pedagogické kvality vzdělávání. Strategie 2030+ zdůrazňuje potřebu snižování nepedagogické zátěže škol (Strategická linie 4) a doporučuje delegování administrativních úkolů na jiné pracovníky.
4. **Rovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání:** Jedním z hlavních cílů Strategie 2030+ je snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání (Strategický cíl 2). Rovněž Dlouhodobý záměr výslovně uvádí snížení nerovností jako klíčový cíl a navrhuje posílení metodické podpory pro školy se sociálně znevýhodněnými žáky. Navržený systém podpory ředitelů obsahuje oblasti zaměřené na cílenou podporu ředitelů zaostávajících škol.

Navržený Systém podpory a vedení ředitelů škol je rovněž **v souladu s kritérii Kvalitní školy** definovanými Českou školní inspekcí (ČŠI)³, neboť klade důraz na pedagogické vedení školy, kvalitu pedagogického sboru a výuky, což jsou klíčové oblasti modelu Kvalitní školy. Poskytuje ředitelům nástroje a podporu pro efektivní vedení pedagogického procesu a rozvoj učitelů, čímž přispívá k celkovému zlepšení kvality výuky a vzdělávacích výsledků žáků. Tím naplňuje kritéria stanovená ČŠI pro hodnocení kvality škol.

² MŠMT, 2023. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Dostupné online z: [DZ ČR 2023-2027, MŠMT ČR](#).

³ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/>.

Navržený Systém podpory a vedení ředitelů škol je také **v souladu s přijatou revizí rámcových vzdělávacích programů⁴**, připravovanou MŠMT a Národním pedagogickým institutem (NPI ČR). Cílem je poskytnout školám jasný rámec pro vzdělávací obsah a očekávané výsledky učení, s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí a gramotností potřebných pro 21. století. Navržený systém podpory a vedení ředitelů škol je v souladu s těmito cíli, neboť jedině kvalitní lídr, který současně dostává intenzivní a cílenou podporu, může svoji školu provést největší změnou ve vzdělávání za posledních 20 let.

Ředitelé škol jsou klíčem k pedagogickému vedení a kvalitnímu vzdělávání.

Ředitelé škol v České republice hrají zásadní roli v zajišťování kvality vzdělávání a implementaci klíčových strategických dokumentů, jako je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (Strategie 2030+). Podle mezinárodní studie TALIS (2018)⁵ činí rozhodnutí ředitele školy v České republice téměř 70 % všech rozhodnutí ovlivňujících kvalitu vzdělávání. To potvrzuje, že ředitelé nejsou pouze manažeři provozu školy, ale především pedagogičtí lídři, jejichž hlavním úkolem je podporovat profesní rozvoj učitelů, a tím i zlepšovat vzdělávací výsledky žáků.

Školský zákon definuje odpovědnosti ředitele školy v širokém spektru, včetně naplňování rámcových vzdělávacích programů, zajištění kvality vzdělávání, profesního rozvoje učitelů a vytváření podpůrného klimatu pro vzdělávání. Nicméně metaanalýzy (Hattie, 2009⁶; Marzano, Waters & McNulty, 2005⁷; Robinson, Lloyd & Rowe, 2009⁸) ukazují, že ze všech stylů řízení školy má právě pedagogické vedení nejvýraznější dopad na výsledky žáků. Efektivní ředitelé se soustředí na vytváření podmínek pro výuku tím, že budují sdílenou vizi, systematicky reflektují výukové strategie a podporují profesní růst učitelů.

Výzkumy ukazují, že efektivní pedagogické vedení má nejen pozitivní vliv na úspěšnost žáků, ale také na pracovní spokojenost a wellbeing učitelů. Podle studie České školní inspekce „Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách“ (2021)⁹ je právě kvalita pedagogického vedení klíčovým znakem úspěšných škol. Tento přístup podporuje i studie Mudráka a Zábrodské (2025)¹⁰, která ukázala, že kvalita vedení školy je jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících pracovní spokojenost učitelů. Naopak nedostatečná podpora ze strany vedení je spojena s vyšší mírou vyhoření a nižší mírou profesního zaujetí.

⁴ Revize RVP, dostupné z: <https://revize.rvp.cz/>.

⁵ ČŠI, 2020. Mezinárodní šetření TALIS, 2018. Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Národní zpráva. Dostupné online z: [Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf](#).

⁶ Hattie, J., 2008. Visible Learning. Routledge.

⁷ Marzano, R. J.; Waters, T.; McNulty, B. A. (2005). School Leadership That Works. ASCD.

⁸ Robinson, V.; Hohepa, M.; Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why, Best Evidence Synthesis Iteration. Dostupné online z: [ResearchGate](#).

⁹ ČŠI (2021). Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách - tematická zpráva. Dostupné online z: [Česká školní inspekce](#).

¹⁰ Mudrák, J.; Zábrodská, K. (2025). Kvalita pracovního prostředí a pracovní wellbeing vyučujících na českých základních školách. SYRI, Praha. Dostupné online z: [Pracovní well being učitelů.pdf](#).

Výzkumy M. Fullana a L. Darling-Hammond zdůrazňují, že ředitelé by měli být aktivními hybateli změn, prvními mezi učiteli se a reflektivními praktiky. To znamená, že vedoucí školy by měli využívat efektivní nástroje rozvoje učitelů, jako je mentoring, společné stanovování výukových cílů, pozorování výuky, reflexe a zpětná vazba. Zároveň je klíčové, aby ředitelé podporovali kolegiální spolupráci a distribuované vedení, které zvyšuje zapojení učitelů do rozhodovacích procesů a posiluje jejich profesní kompetence (Spillane, 2006)¹¹. Studie Šalamounové (2022)¹² v našem kontextu ukázala, že právě školy s kvalitním lídrem vybaveným silnou vizí se dokázaly lépe adaptovat na krizové podmínky výuky v době pandemie covid-19.

Transformační pedagogické vedení přináší nejen lepší výsledky v akademické oblasti, ale také pozitivně ovlivňuje klima školy a wellbeing žáků (OECD, 2018)¹³. Školy s kvalitním pedagogickým vedením vykazují vyšší stabilitu učitelských sborů, nižší fluktuaci a lepší psychosociální prostředí pro vzdělávání. To potvrzuje i studie SYRI (Mudrák & Záborská, 2025), která prokázala, že kvalitní vedení školy je nejen klíčovým faktorem pracovní spokojenosti učitelů, ale také významně přispívá ke snižování stresu a zvyšování profesního angažmá.

Ředitelé chtějí být pedagogickými lídry, ale čelí překážkám.

Až 80 % ředitelů uvedlo ve studii Učitele naživo (2025), že by chtěli více času věnovat pedagogickému vedení a osobnímu rozvoji, avšak jejich reálné pracovní povinnosti jim to neumožňují (Učitel naživo, 2025)¹⁴. Ze studie vyplývá, že navzdory silné motivaci působit jako pedagogičtí lídři, ředitelé věnují více než čtvrtinu svého času (27,4 %) administrativním a ekonomickým činnostem, přičemž 72 % ředitelů by tento podíl chtělo snížit.

Mezinárodní šetření TALIS (2018)¹⁵ ukazuje, že čeští ředitelé věnují pedagogickému vedení pouze 22 % svého času, zatímco administrativním úkolům až 40 %. Tento podíl je v mezinárodním srovnání neobvykle vysoký a brání ředitelům ve strategickém rozvoji škol (TALIS, 2018). Analýza VŠE konstatuje, že se ředitelé věnují deseti vybraným nepedagogickým agendám v průměru 30 pracovních hodin týdně (Mazouch a Fisher, 2024)¹⁶. Výzkum JU konstatuje, že spektrum činností, jež jsou vyžadovány po osobách

¹¹ Spillane, J. P., (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.

¹² Šalamounová, Z. (2022). Základní školy v procesu adaptace na výuku na dálku: vícepřípadová studie. *Studia paedagogica*, Ročník 27, číslo 1, 2022. Dostupné online z: <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-2>.

¹³ OECD, 2018a. Indicator D6 Who makes key decisions in education systems? <https://doi.org/10.1787/eag-2018-33-en>
OECD, 2018b. How decentralised are education systems, and what does it mean for schools? (Education Indicators in Focus Č. 64; Education Indicators in Focus, Roč. 64). Dostupné online z: <https://doi.org/10.1787/e14575d5-en>.

¹⁴ Učitel naživo (2025). Ředitelky a ředitelé chtějí být pedagogickými lídry - Role ředitelek a ředitelů a jejich podpora, Učitel naživo. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/studie-reditelky-a-reditele-chteji-byt-pedagogickymi-lidry.pdf>.

¹⁵ ČŠI (2020). Mezinárodní šetření TALIS 2018. Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Národní zpráva. Dostupné online z: [Narodni-zprava-TALIS-2018 rozsirene vydani.pdf](https://www.narodni-zprava-talis-2018.rozsirene.vydani.pdf).

¹⁶ Mazouch, P.; Fischer, J. (2024). Více času na pedagogické vedení školy prostřednictvím efektivního zajištění nepedagogických činností. *Vysoká škola ekonomická v Praze, Nakladatelství Oeconomica*, Praha 2024. ISBN 978-80-245-2517-4.

ve vedoucích pozicích škol a školských zařízení, je takřka neslučitelné s jejich kvalitním výkonem (JU, 2022)¹⁷.

Jednou z hlavních příčin zátěže ředitelů je vysoká decentralizace a fragmentace českého školství, kdy ředitelé nesou odpovědnost nejen za zajištění kvality vzdělávání a výuky, ale také za finanční, provozní a právní řízení školy. Oproti mnoha zahraničním systémům, kde administrativní a manažerskou agendu přebírají v případě větších škol specializovaní pracovníci (např. School Business Managers v Anglii), zřizovatelé nebo jiné typy regionálních institucí (The Wallace Foundation, 2012¹⁸; OECD, 2018; Gargulák et al. 2023¹⁹), klade český model značnou zátěž přímo na ředitele (ČVUT 2024)²⁰.

Další překážkou v rozvoji pedagogického leadershipu je nedostatečná spolupráce mezi řediteli různých škol. Podle TALIS (2018) pouze 18 % českých ředitelů aktivně spolupracuje se svými kolegy z jiných škol, což je nejnižší podíl v celé Evropské unii. Tento nedostatek sdílení zkušeností a osvědčených postupů vede k fragmentaci systému a omezuje možnosti profesního růstu ředitelů (TALIS, 2018).

Ředitelé škol v Česku rovněž postrádají formální zpětnou vazbu na svou práci. Podle studie McKinsey (2010)²¹ až 85 % ředitelů nikdy neobdrželo strukturovanou zpětnou vazbu, která by jim umožnila zlepšit své pedagogické vedení a řízení školy. Absence systematické evaluace vede k tomu, že ředitelé nemají jasná kritéria pro svůj další profesní rozvoj.

Tyto faktory se odrážejí také v nízkém zájmu o ředitelské pozice. Česká školní inspekce (2025)²² uvádí, že průměrně se do konkurzu na ředitele školy hlásí pouze dva uchazeči, přičemž v 39 % případů se hlásí pouze jeden zájemce a ve 2 % případů se nepřihlásí nikdo. Tato situace ohrožuje kvalitu školského řízení a vyžaduje systémová opatření na zvýšení atraktivity ředitelské profese (ČŠI, 2025). Toto dále dokládá Učitel naživo a PAQ research (2024),²³ ukazující, že 74 % dotazovaných považuje za největší překážkou účasti v konkurzech vysokou administrativní zátěž spjatá s touto pozicí.

Řešením této situace může být oddělení provozních povinností od pedagogického leadershipu, což je přístup, který se osvědčil v zahraničí. The Wallace Foundation a OECD (2018) doporučují zavedení

¹⁷ Jihočeská univerzita (2022). Kvantitativní výzkum a Analýza administrativních činností základních škol. Dostupné online z: [Kvantitativni-vyzkum-a-Analyza-administrativnich-cinnosti-zakladnich-skol.pdf](https://www.jcu.cz/aktuality/kvantitativni-vyzkum-a-analyza-administrativnich-cinnosti-zakladnich-skol).

¹⁸ Wallace Foundation (2012). The Effective Principal: Five Pivotal Practices that Shape Instructional Leadership. Dostupné online z: [Effective Practices that Shape School Leadership | Wallace Foundation](https://www.wallacefoundation.org/~/media/pdf/Effective-Principals-Five-Pivotal-Practices-that-Shape-Instructional-Leadership.pdf).

¹⁹ Gargulák, K. et al. (2023). Studie: Role zřizovatele školy v zemích s vynikajícími vzdělávacími výsledky a rovnými šancemi. PAQ Research, dostupné online z: [Role-zrizovatele-skoly-v-zemich-s-vynikajicimi-vzdelavacimi-vysledky-a-rovnymi-sancemi_v01.pdf](https://www.paqrsearch.cz/wp-content/uploads/2023/12/Role-zrizovatele-skoly-v-zemich-s-vynikajicimi-vzdelavacimi-vysledky-a-rovnymi-sancemi_v01.pdf).

²⁰ ČVUT (2024). Výsledky výzkumu „Případové studie modelů struktury řízení mateřských, základních a středních škol“. Dostupné online z: [Výsledky výzkumu "Případové studie modelů struktury řízení mateřských, základních a středních škol" - edu.gov.cz](https://www.vutbr.cz/vysledky-vyzkumu/pripadove-studie-modelu-struktury-rizeni-matejskych-zakladnich-a-strednich-skol).

²¹ McKinsey A. (2010). Klesající výsledky českého základního a středního školství - fakta a řešení. Dostupné online z: [McKinsey pro bono školství.pdf](https://www.mckinsey.com/~/media/McKinsey/Issues%20and%20Insights/Education/2010/06/01/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf).

²² ČŠI, 2025. Konkurzní řízení na ředitele škol a školských zařízení - tematická zpráva. Dostupné online z: [TZ_Konkurzni-rizeni_06022025_final.pdf](https://www.csi.cz/konkurzni-rizeni-06022025-final.pdf).

²³ Učitel naživo a PAQ research (2024). (De)motivace učitelů stát se řediteli: Bariéry a motivace učitelů k účasti v konkurzech a návrhy, jak zvýšit počet uchazečů. Dostupné online z: [studie-de-motivace-ucitelu-stat-se-rediteli-29-5-2024.pdf](https://www.uzivo.cz/studie-de-motivace-ucitelu-stat-se-rediteli-29-5-2024.pdf).

specializovaných manažerských pozic ve školách, které by převzaly administrativní agendu a umožnily ředitelům více se soustředit na pedagogické vedení (tyto modely jsou běžné v Anglii či Austrálii).

Další možností je sdílení či přenesení správy služeb a zajištění administrativních činností na větší celky – například centrální zajišťování účetnictví, správy budov, informační technologie apod. Tento model je běžný ve Finsku, Skotsku nebo Nizozemsku, Kanadě a dalších zemích, kde školy často nemají právní subjektivitu a sdílené administrativní služby přebírají jejich zřizovatelé – samotné samosprávy, úřady či jiné specializované instituce (OECD, 2018; The Wallace Foundation, 2012; Gargulák et al. 2023). Osoba nadřízená řediteli však vždy musí být orientovaná především na zajištění kvality výuky.

Proč vznikl Systém podpory a vedení ředitelů škol?

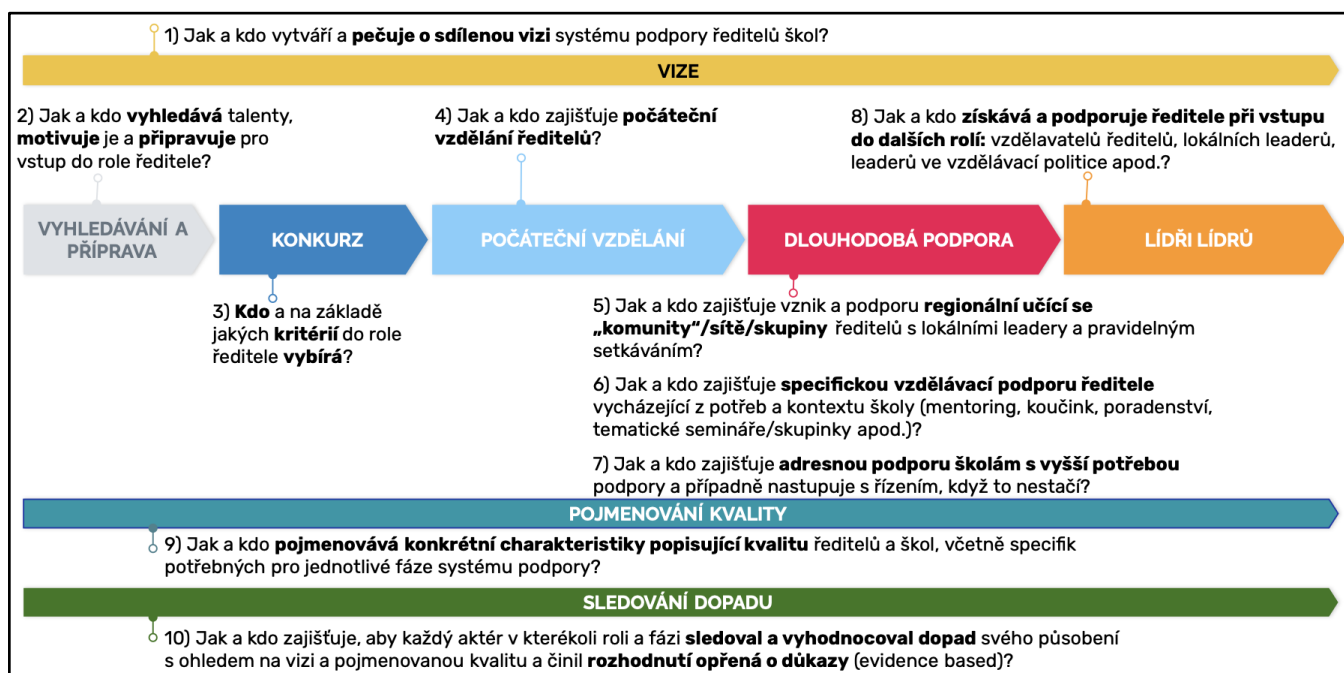
Navržený Systém podpory a vedení ředitelů škol vznikl jako odpověď na dlouhodobě identifikované slabiny ředitelské profese v českém vzdělávacím systému (viz výše). Stav, kdy je o ředitelskou pozici malý zájem, ředitelé nemají dostatečnou podporu a jsou přetížení administrativou, množstvím činností a odpovědností, a proto se nemohou dostatečně věnovat pedagogickému vedení, vzájemně nespolupracují a nedostávají formativní zpětnou vazbu, je neudržitelný, pokud chceme zvyšovat kvalitu vzdělávání. Navržený Systém podpory a vedení ředitelů škol proto reaguje na tyto výzvy vytvořením modelu podpory, který reflektuje vědecké poznatky, domácí dobrou praxi a mezinárodní inspiraci.

Profesní dráha ředitele: 10 oblastí pro podporu ředitelů

Navržený model vychází z konceptu **profesní dráhy ředitele**, který popisuje systematickou podporu ředitelů během celé jejich kariéry. Tento koncept byl rozpracován The Wallace Foundation (2019)²⁴ a prokázán jako účinný nástroj ke zlepšení výuky, stabilizaci pedagogických sborů a snížení fluktuace ředitelů i učitelů.

²⁴ Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools, The Wallace Foundation (2019), [online](#).

MAPA SYSTÉMU PODPORY A VEDENÍ ŘEDITELŮ



V rámci tohoto modelu bylo identifikováno deset klíčových oblastí, které jsou nutné pro efektivní podporu a vedení ředitelů škol:

- VIZE:** Vytvoření a udržování sdílené vize podpory ředitelů, které všichni aktéři rozumí a spolupracují na jejím naplňování.
- VYHLEDÁVÁNÍ TALENTŮ:** Zvýšení počtu kvalitních uchazečů o ředitelské pozice.
- VÝBĚR ŘEDITELŮ:** Transparentní a důvěryhodné výběrové řízení zaměřené na kompetence v pedagogickém leadershipu.
- POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ:** Intenzivní podpora a mentoring pro nově nastupující ředitele během prvních tří let.
- UČÍCÍ SE KOMUNITY:** Podpora profesní spolupráce ředitelů a sdílení dobrých praxí.
- DLOUHODOBÁ PODPORA:** Pravidelné vzdělávání a mentoring pro ředitele zaměřené na pedagogické vedení a rozvoj učitelů.
- SPECIFICKÁ PODPORA:** Intenzivní podpora ředitelů, jejichž školy zaostávají ve vzdělávacích výsledcích.
- LÍDŘI LÍDRŮ:** Výběr a příprava zkušených ředitelů na role mentorů a podpory dalších ředitelů.
- POJMENOVÁNÍ KVALITY:** Definování jasných kritérií kvality pedagogického vedení a ředitelské práce.

10. SLEDOVÁNÍ DOPADU: Průřezové vyhodnocování efektivity intervencí v rámci profesní dráhy ředitele.

Karty opatření

Tato část zahrnuje všech 10 tzv. karet opatření, které představují komplexní návrh Systému podpory a vedení ředitelů škol (někdy také nazývaný „kariérní systém“), který zpracovala expertní pracovní skupina vedená náměstkem Jiřím Nantlem na základě úkolu definovaného v Dlouhodobém záměru vzdělávání ČR pro roky 2023 – 2027 v návaznosti na cíle Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále také jen jako „Strategie 2030+“)²⁵.

Každá karta obsahuje cíl, popis dobrého výsledku a zdůvodnění, proč je to důležité. Dále obsahuje stručný výtah z relevantních dat a rešerší k tématu, popis dlouhodobého řešení a následně návrh kroků, které lze realizovat v relativně krátkodobém horizontu.

Na základě těchto karet navrhne Implementační tým MŠMT priority pro první implementační období, 2025–2027, v souladu s Dlouhodobým záměrem.

²⁵ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

KARTA OPATŘENÍ 1: VIZE

Máme a udržujeme sdílenou vizi Systému podpory a vedení ředitelů škol, které aktéři rozumí, přijímají ji a spolupracují na jejím dosahování.

Jak poznáme dobrý výsledek

- Existuje vize Systému podpory a vedení ředitelů škol, která vychází z cílů Strategie 2030+²⁶ a RVP²⁷, vize Kvalitní školy²⁸ a popisu kvality ředitelské práce (viz Příloha 1 této karty).
- 80 % klíčových aktérů vizi zná a rozumí jí, min. 60 % ji vnímá jako správný směr. Klíčovými aktéry jsou: ředitelé, zřizovatelé, pracovníci zajišťující podporu ředitelům, úředníci zabývající se řízením škol na centrální úrovni, vedení centrálních institucí a politici ve školských výborech obou komor sněmovny.
- Všechna realizovaná opatření jsou koordinovaná a navazují na sebe. Aktéři, kteří se na realizaci podílejí, se pravidelně setkávají, společně vyhodnocují naplňování vize, spolupracují a plánují své aktivity.

Proč je to důležité

- Pokud stát a jeho lídři na centrální a regionální úrovni jasně nepojmenují, kterým směrem chtějí v podpoře ředitelů jít (tj. nedefinují vizi), není možné systém řídit a efektivně realizovat podporu vedoucí ke zvyšování kvality učení žáků a snižování nerovností.
- Pokud takové vizi a) nebudou klíčoví aktéři rozumět co možná nejpodrobněji, b) nebude pro ně přijatelná a c) nebudou vytvořeny mechanismy, jakými na dosahování vize mohou efektivně spolupracovat, zůstane pouze na papíře.

Aktuální stav – problémy, zdroje, příležitosti

- Není jasné, kdo je odpovědný za formulaci a realizaci vize a jak se mohou zapojovat lidé, kteří jsou součástí systému. Dlouhodobou konzistenci a odbornost nemůže zajistit politické vedení.
- V systému není dostatek kompetentních lidí, kteří se tématům vize dlouhodobě věnují, ani celostátně, ani regionálně. U zřizovatelů odborníci často zcela absentují.
- Systém je silně decentralizovaný. Zřizovatelé mají na školy větší vliv než centrální instituce, a tito aktéři nejsou koordinováni ani horizontálně, ani vertikálně.
- Z dat i výzkumů je zřejmé, jaké kompetence ředitelů vedou k lepším výsledkům. Klíčoví decision makeři je ale často neznají a někdy jednají i v rozporu s těmito daty.
- Na regionální úrovni se v některých případech daří školy posouvat. Často zásluhou výrazných osobností a díky přesvědčením, která podporují pozitivní změnu.
- Na centrální úrovni došlo k některým užitečným posunům. Kromě konkrétních aktivit či fungujících odborů podporujících ředitele jsou posunem také dva roky diskuzí MŠMT, ČŠI a NPI ČR nad vizí systému.
- Existuje několik kompetenčních profilů/modelů ředitelů škol (nicméně žádný dosud není široce přijat).

²⁶ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

²⁷ Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

²⁸ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteriia-hodnoceni/Oblasti-kriterii-hodnoceni>.

- Existuje řada občanských iniciativ, které už několik let vytvářejí know-how, jak ředitele podporovat, např. Pomáháme školám k úspěchu, Učitel naživo, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, z. ú., Partnerství pro vzdělávání 2030+, Nadační fond Eduzměna, Akademie Libchavy, AISIS, z. ú. atd. Většina z nich pracuje se stejnou či velmi podobnou vizí.

Co se má udělat z dlouhodobé perspektivy:

- 1. Zajistit leadership na úrovni MŠMT, který:**
 - 1.1. Je kompetentní, má kapacitu i přesvědčení podporující posun**
 - 1.1.1. Vychází z hodnot a přesvědčení podporujících pozitivní změny v systému.
 - 1.1.2. Zahrnuje odborníky (včetně lidí z terénu) na relevantní agendy, s dostatečnou kapacitou, zajišťující dlouhodobou kontinuitu navzdory politickým změnám.
 - 1.2. Řídí, koordinuje a propojuje aktéry, kteří se na naplňování vize podílejí**
 - 1.2.1. Zajišťuje participaci klíčových aktérů na formulování a průběžné aktualizaci vize Systému podpory a vedení ředitelů škol (ukotvené v závazném dokumentu, např. „Národní plán podpory ředitelů“).
 - 1.2.2. Udržuje potřebné řídicí a koordinační procesy (s centrálními aktéry včetně relevantních mezíresortních partnerů, s regionálními aktéry/zřizovateli, asociacemi, občanským sektorem, VŠ) vedoucí k zapojení a spolupráci aktérů na realizaci a vyhodnocování vize.
 - 1.2.3. Výrazně zapojuje asociace a důvěryhodné partnery, kteří svou reputací zvyšují důvěru v systém.
 - 1.3. Vytváří podmínky pro realizaci a učení aktérů při naplňování vize**
Monitoruje potřeby v systému (co aktéři potřebují pro naplňování vize) a navrhuje vhodné formy podpory (vzdělávání, systémové projekty apod.) či systémových opatření (legislativní změny, změny financování apod.).
 - 1.4. Vyhodnocuje posuny**
Sleduje data, která poskytují zpětnou vazbu o funkčnosti jednotlivých opatření i celého systému. Výsledky využívá při řízení systému a spolupráci s aktéry.
 - 1.5. Trvale pečuje o srozumitelnost a odbornou relevanci vize**
 - 1.5.1. Zajišťuje srozumitelnost vize, její přesvědčivost a přijatelnost skrze vhodnou komunikaci a materiály.
 - 1.5.2. Zajišťuje její soulad s aktuálními vědeckými poznatky, výstupy evaluace a dalšími relevantními daty o systému. Dle potřeby zadává výzkumné otázky.
- 2. Zajistit leadership v regionech, který je v souladu s centrálním leadershipem, tedy:**
 - 2.1. Je kompetentní, má kapacitu i přesvědčení podporující posun**
 - 2.1.1. Vychází z hodnot a přesvědčení podporujících pozitivní změny v regionu. Je v souladu s vizí systému.
 - 2.1.2. Zahrnuje lokální odborníky na hlavní relevantní agendy v dostatečném množství (především pracovníky ze školy) zajišťující dlouhodobou kontinuitu navzdory lokálním politickým změnám.
 - 2.2. Řídí, koordinuje a propojuje školy a lokální aktéry podílející se na naplňování vize**
 - 2.2.1. **Participuje na formulaci vize** a tvorbě nástrojů, které aktérům v jejich regionu pomáhají vizi naplňovat.

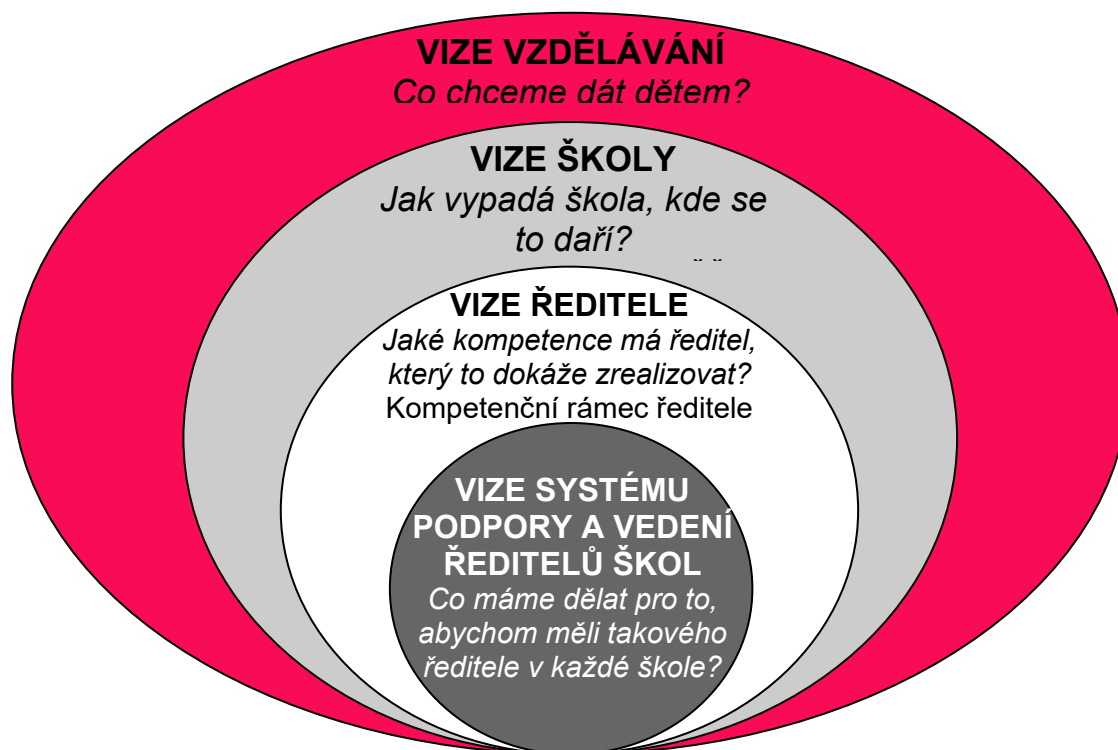
- 2.2.2. **Řídí a podporuje školy**, vyjasňuje zadání a očekávání od ředitelů svých škol, promítá je do výběru a hodnocení ředitelů, do nastavení podmínek pro jejich dlouhodobé učení (viz mj. Karta opatření 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY a Karta opatření 6: DLOUHODOBÁ PODPORA).
- 2.2.3. **Zajišťuje spolupráci a vzájemné učení** ředitelů škol na úrovni regionu.
- 2.2.4. **Vytváří podmínky**, zjišťuje potřeby škol a dalších aktérů (tj. co potřebují pro naplňování vize). Sdílí tyto informace s centrálními aktéry a implementuje změny na lokální úrovni.
- 2.2.5. **Koordinuje regionální aktéry** podílející se na realizaci vize, tj. další podpůrné služby navázané na školy, např. sociální služby, tak, aby školy mohly účinně řešit i výzvy přesahující jejich interní možnosti.
- 2.3. **Vyhodnocuje posuny**
Sleduje data, která umožňují získávat zpětnou vazbu o úspěšnosti dosahování cílů na úrovni regionu i škol. Využívá výsledky pro společné učení a řízení regionu.

Co můžeme udělat hned:

1. **Určit tým na úrovni MŠMT**, který se začne rozvojem vize zabývat a bude:
 - 1.1. koordinovat práci skupiny vize a participaci s relevantními partnery,
 - 1.2. koordinovat aktivity MŠMT, NPI ČR a ČŠI spadající do opatření z vize,
 - 1.3. realizovat část 1.2.1. (formulaci vize) a aktivně pracovat s nástroji, které má MŠMT již dnes k dispozici (např. standard kvalifikačních studií, financování atd.),
 - 1.4. vycházet z hodnot a principů této skupiny a vytvářet kulturu spolupráce,
 - 1.5. mít jasně definované kompetence pro vedení týmu, které tak může agendu řešit přímo se členy vedení ministerstva, a to min. na měsíční bázi, na kvartální bázi může agendu řešit s ministrem,
 - 1.6. mít nezbytné kapacity (pro začátek cca 3 FTE).
2. **Aktivizovat zřizovatele škol**
 - a. Vytvořit platformu pro zřizovatele, sdílet s nimi směřování v oblasti podpory ředitelů (aby rozuměli, jaké ředitele chceme, jaké požadavky na ně systém má atd.), nabízet jim podporu v naplňování jejich současné role v systému a šířit mezi nimi příklady dobré praxe (prostřednictvím metodiky pro zřizovatele, setkávání a výměny zkušeností, nabídky podpory ze strany NPI ČR, ČŠI či dalších aktérů aktivních na tomto poli).
 - b. Budovat odborné kapacity na centrální i regionální úrovni (MŠMT, NPI ČR, ČŠI a další).
 - c. Systematicky přitahovat nejlepší odborníky do centrálních týmů na MŠMT (příslušné odbory), NPI ČR (oddělení podpory vedení škol) a ČŠI.
 - d. Identifikovat a podpořit odborníky na regionální úrovni, kteří mají potenciál výhledově vykonávat funkce popsané v části 2. Konkrétně:
 - i. Zhodnotit, jaké kapacity v regionech existují již nyní (krajská pracoviště NPI ČR, regionální pracoviště ČŠI, Střední člunek podpory, Krajské vzdělávací instituce, MAPy a další aktéři) a začít investovat do jejich rozvoje tak, aby se mohly jednou chopit odpovědností za 2.1 až 2.3.
 - ii. Vyhledávat a aktivně podporovat ta místa, kde se to daří, a hledat cesty, jak je zapojit do systému, aby ostatním mohla ukazovat cestu.
 - iii. Investovat do míst, kde odborné kapacity chybí, aby se tam začali formovat lokální lídři (např. formou drobných grantů, ve spolupráci s filantropickým prostředím apod.).

Příloha 1: Není vize jako vize aneb která je která

V systému pracujeme s různými úrovněmi vizí (vize vzdělávání, vize školy, vize ředitele), kde širší rámce nutně ovlivňují ty užší (vize ředitele je ovlivněná vizí vzdělávání). Úkolem této skupiny není, a nemůže být, vyjasnit všechny úrovně - proto se vztahujeme k již existujícím rámcům tam, kde jsou k dispozici. V některých kontextech nejsou širší rámce zcela ujasněné, nicméně naším hlavním cílem je rozpracovávat vizi Systému podpory a vedení škol, a to i v těchto nejistých kontextech.



VIZE VZDĚLÁVÁNÍ

Co chceme dětem/žákům dát? S čím mají odcházet z mateřské, základní a střední školy?

Základním způsobem to definuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+²⁹ (str. 16 – 20):

„Preambule: Implementace Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ povede k vytvoření a rozvoji otevřeného vzdělávacího systému, který reaguje na měnící se vnější prostředí a poskytuje relevantní obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě. Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé, a ve prospěch rozvoje celé společnosti.

Strategický cíl 1: Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.

²⁹ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

Strategický cíl 2: Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“

Přesněji pak vzdělávací cíle na různých úrovních definuje RVP – viz aktuální revize (např. pro ZŠ)³⁰.

„Naším společným cílem je připravit nastupující generaci na environmentální, technologické a sociální výzvy tak, aby mohla aktivně a odpovědně spoluvytvářet budoucnost, uplatnit se na trhu práce a prožívat naplněné a spokojené životy“ (NPI)³¹.

Revize popisuje:

1. Základní gramotnosti³²
 - a. Čtenářská a pisatelská
 - b. Logicko-matematická
2. Klíčové kompetence³³
 - a. Klíčová kompetence k učení (KKU)
 - b. Klíčová kompetence komunikační (KKK)
 - c. Klíčová kompetence osobnostní a sociální (KOS)
 - d. Klíčová kompetence k občanství a udržitelnosti (KOB)
 - e. Klíčová kompetence k podnikavosti a pracovní (KPP)
 - f. Klíčová kompetence k řešení problémů (KRP)
 - g. Klíčová kompetence kulturní (KKT)
 - h. Klíčová kompetence digitální (KDI)
3. Průřezová témata³⁴
 - a. Péče o wellbeing (PTW)
 - b. Společnost pro všechny (PTS)
 - c. Udržitelné prostředí (PTP)
4. Cíle dle jednotlivých vzdělávacích oblastí³⁵
 - a. Jazyk a jazyková komunikace (JJK)
 - b. Matematika a její aplikace (MJA)
 - c. Informatika (INF)
 - d. Člověk a jeho svět (CJS)
 - e. Člověk a společnost (CAS)
 - f. Geografie (GEO)
 - g. Člověk a příroda (CAP)
 - h. Umění a kultura (UAK)
 - i. Člověk, zdraví a bezpečí (CZB)
 - j. Člověk, jeho osobnost a svět práce (CSP)

³⁰ Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>.

³¹ Dostupné z: <https://revize.rvp.cz/>.

³² Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/zakladni-gramotnosti>.

³³ Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/klicove-kompetence>.

³⁴ Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/prurezova-temata>.

³⁵ Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti>.

VICE ŠKOLY

Jak vypadá škola, kde se to daří?

V systému to aktuálně popisují kritéria Kvalitní školy³⁶ ČŠI z roku 2014, která na základě dlouhodobých výstupů práce inspekce a cílů stanovených ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020³⁷ popisují charakteristiky školy, která má potenciál takových cílů dosáhnout. Kritéria jsou formulována pro všechny typy škol.

Např. pro základní školy jsou kritéria organizována v těchto šesti dimenzích³⁸:

1. Koncepce a rámec školy
2. Pedagogické vedení školy
3. Pedagogický sbor
4. Výuka
5. Vzdělávací výsledky žáků
6. Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti)

VICE UČITELE A ŘEDITELE

Jaké kompetence má učitel/ředitel, který to dokáže realizovat?

U učitelů minulý rok vznikl kompetenční rámec absolventa učitelství, který je prvním široce přijímaným dokumentem tohoto typu. Dokument má potenciál být rozšířen nejen na absolventy, ale i na zkušené učitele.

Oblasti kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství³⁹:

- Oblast 1 – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním
- Oblast 2 – Plánování, vedení a reflexe výuky
- Oblast 3 – Prostředí pro učení
- Oblast 4 – Zpětná vazba a hodnocení
- Oblast 5 – Profesní spolupráce
- Oblast 6 – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

U ředitelů existuje kompetenčních profilů / modelů / rámců víc, ale na žádném v tuto chvíli nepanuje odborná shoda, viz Karta opatření 9: POJMENOVÁNÍ KVALITY.

VICE SYSTÉMU PODPORY A VEDENÍ ŘEDITELŮ ŠKOL

Co máme dělat pro to, abychom měli takového ředitele v každé škole?

Výhledově by měl vzniknout systém podpory učitelů, který by pojmenovával, jak učitele připravujeme, jak jim pomáháme při vstupu do profese, jak pečujeme o jejich dlouhodobý rozvoj, jak jim umožňujeme profesně růst a specializovat se a jak podporujeme učitele s leadershipovými předpoklady vstupovat do leaderovských rolí uvnitř školy, nebo přímo do jejího vedení. Takový systém by byl logickým předvojem pro Systém podpory a vedení ředitelů škol. Tím se tato skupina v tuto chvíli nezabývá.

³⁶ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteriia-hodnoceni/O-kriteriich>.

³⁷ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>.

³⁸ Dostupné online z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Kriteriia_hodnoceni_2023_2024/html5/index.html?pn=7.

³⁹ Dostupné online z: https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf.

KARTA OPATŘENÍ 2: VYHLEDÁVÁNÍ TALENTŮ

Do výběrových řízení se hlásí více motivovaných a připravených kandidátů.

Jak poznáme dobrý výsledek

- Do výběrových řízení na pozici ředitele školy se hlásí v průměru čtyři relevantní kandidáti. Relevantním kandidátem se myslí takový, který splňuje nově nastavená kritéria pro uchazeče o roli ředitele (viz Karta opatření 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ).

Proč je to důležité

- Nebudeme-li mít z koho vybírat, budeme nuceni se při výběru uchýlovat ke kompromisům, nebo dokonce jmenovat nevhodné kandidáty. Následně bude vysoce náročné zajistit kvalitní vzdělávání žáků na dané škole a podpora poskytovaná takovému kandidátovi bude velmi neefektivní (tj. mnoho úsilí, malý výsledek). Dobrá volba ředitele je tedy jedním z neefektivnějších nástrojů zlepšování kvality škol.

Aktuální stav – problémy, zdroje, příležitosti

- Ve **43,9 % případů se do konkurzu přihlásil jeden zájemce**, ve 4 % případů se o pozici ředitele MŠ nebo ZŠ nepřihlásil nikdo ([ČŠI, 2025](#)).⁴⁰
- V 83 % případů se do konkurzu přihlásil stávající ředitel nebo jeden ze stávajících zaměstnanců školy, **3/4 ředitelů jsou ve své funkci více než 10 let** ([ČŠI, 2018](#)).⁴¹
- Účast v konkurzu v minulosti vážně zvažovalo pouze 17 % učitelů s potřebnou praxí, **16 % učitelů považuje za pravděpodobné, že se do konkurzu v dalších 10 letech přihlásí (7 % velmi pravděpodobné)** ([UNŽ/PAQ, 2024](#)).⁴²
- Zatížení práce ředitele administrativou vnímá jako velký a odrazující problém 74 % učitelů. Z toho pro 37 % je to nepřekonatelný problém. Učitelé z menších škol nechtějí dělat ředitele, protože se bojí rozsahu agend, které kvůli nemožnosti delegovat činnosti v malé škole spadají na ředitele ([UNŽ/PAQ, 2024](#)).⁴³
- Zástupci ředitele mají často obavy ze spolupráce se zřizovatelem (se starostou, vedením obce, místními politiky). **Přestože 3/4 zástupců již někdo nabídl roli ředitele, pouze 1/3 všech zástupců se již přihlásila do konkurzu** ([UNŽ/PAQ, 2024](#)).⁴⁴ Zároveň osobní oslovení kandidáta výrazně zvyšuje šanci, že se daný kandidát přihlásí ([Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009](#)).⁴⁵

⁴⁰ ČŠI (2025). *Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 9. 2023 do 31. 12. 2024*. Online. Dostupné z: [TZ Konkurzni-řízení_06022025_final.pdf](#)

⁴¹ tamtéž

⁴² Učitel naživo, PAQ Research a Kalibro (2024). *(De)motivace učitelů stát se řediteli Bariéry a motivace učitelů k účasti v konkurzech a návrhy, jak zvýšit počet uchazečů*. Online. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/studie-de-motivace-ucitelu-stat-se-rediteli-29-5-2024.pdf>.

⁴³ tamtéž

⁴⁴ tamtéž

⁴⁵ Pol, M.; Hloušková L.; Novotný, P.; Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. Online. *Studia paedagogica*. Roč. 14, č. 1, s. 109-126. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18680/14741>.

- Omezení administrativy, zajištění transparentního výběrového řízení a zlepšení podpory ředitelů by **mohlo zvýšit počet potenciálních zájemců z 16 na 39 %, mezi kvalitními kandidáty pak z 20 na 45 % (UNŽ/PAQ, 2024).**⁴⁶
- Průměrná velikost školy ve školním roce 2022/23 byla 236 žáků (MŠMT).⁴⁷ 756 škol bylo podlimitních, tj. nesplňujících podmínku počtu žáků na třídu stanovenou legislativou, a fungujících na výjimku. Patříme tak mezi státy spíše s menšími školami (např. průměrně velká ZŠ v Anglii má 276 žáků⁴⁸, ve státě New York 478 žáků⁴⁹ a v kanadském Ontariu 363 žáků⁵⁰). 47 % ZŠ a MŠ má v ČR do 100 žáků, a stará se tak o cca 13 % dětí v systému (MŠMT).⁵¹
- Malé školy přitom oproti běžnému očekávání nezaručují kvalitnější vzdělání (ČŠI, 2022)⁵², neumožňují profesionalizovat (delegovat) provozní činnosti ředitele, ani zabezpečit školu dostatečným množstvím podpůrných profesí (kterými jsou školní psycholog, speciální/sociální pedagog atd.). Mimo to jsou drahé na provoz (PAQ).⁵³
- Nadtarifní složky platu leží v rukou zřizovatele, který nemá porovnání s ostatními školami a řídí se spíše zkušenostmi z ostatních jím řízených příspěvkových organizací (ředitel školy je ale narozdíl od nich zcela financován ze státního rozpočtu); odměňování se tak mezi zřizovateli liší a nemusí odpovídat náročnosti práce ředitele.
- Systémy v Singapuru nebo Hong Kongu, tedy v zemích, které se dlouhodobě umísťují mezi státy s nejúspěšnějším vzděláváním, rekrutují nové ředitele z řad excelentních učitelů, kteří prokázali určitý stupeň leaderovské schopnosti (Sparks, 2017).⁵⁴
 - Singapurský model nabízí učitelům tři možné kariérní dráhy: specialista v nějakém předmětu (např. reading specialist), třídní expertní odborník (expert classroom practitioner) či management. Všechny tři dráhy nabízí příležitosti ke kariérnímu růstu a udržují tak talenty v systému (Singapore's Career Ladder System).⁵⁵

⁴⁶ Učitel naživo, PAQ Research a Kalibro (2024). *(De)motivace učitelů stát se řediteli Bariéry a motivace učitelů k účasti v konkurzech a návrhy, jak zvýšit počet uchazečů*. Online. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/studie-de-motivace-ucitelu-stat-se-rediteli-29-5-2024.pdf>.

⁴⁷ MŠMT (2024). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2023*. Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>.

⁴⁸ Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/new-homes-fact-sheet-5-new-homes-and-school-places/fact-sheet-5-new-homes-and-school-places#:~:text=While%20the%20size%20of%20schools,in%20England%20accommodate%201%2C054%20pupil>.

⁴⁹ Dostupné z: <https://www.publicschoolreview.com/school-size-stats/new-york/elementary>.

⁵⁰ Dostupné z: <https://peopleforeducation.ca/report/2019-annual-report-on-schools-what-makes-a-school/>.

⁵¹ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2017-18>.

⁵² ČŠI (2022). *Vztah velikosti školy a kvality vzdělávání: Sekundární analýza*. Online. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-01-6. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%2599%25adloh/Dokumenty/Vztah-velikosti-skoly-a-kvality-vzdelavani-sekundarni-analyza-2022_2023-FINAL.pdf?ref=pagresearch.cz.

⁵³ PAQ (2024). *Málo naplněné školy se prodraží, lepší výsledky přitom nemají. Řešení už existují*. Online. Dostupné z: <https://www.pagresearch.cz/post/malo-naplnene-skoly-se-prodrazi/>.

⁵⁴ Sparks, S. D. (2017). *Principal-Training Secrets Shared by the World's Top School Systems*. Online. *EducationWeek*. Dostupné z: <https://www.edweek.org/leadership/principal-training-secrets-shared-by-the-worlds-top-school-systems/2017/10>.

⁵⁵ Dostupné z: <https://documents.ncsl.org/wwwncsl/Education/Study-Group/NISLSingapore%27sCareerLadderSystem.pdf>.

- Zahraniční zkušenosti ukazují, že dobrému nástupnictví nejvíce prospívá, pokud je leadership co nejvíce distribuován a potenciální kandidáti se mohou profilovat na nižších leaderovských pozicích (Parfitt, 2017).⁵⁶ Podporované či povinné bývají konkrétní strategie a plány nástupnictví na úrovni školy či regionu (např. v Austrálii, Ontariu).
- Řada systémů také pracuje s různými formami přípravných programů, které nabízí potenciálním kandidátům (LEAD Fairfax Virginia, Model TAP Kalifornie, AP Academy USA, systémy v Singapuru a Hong Kongu). Jako velmi efektivní se ukazuje síťování zástupců a jiných leaderovských rolí mezi školami nebo jejich zapojení do ředitelských sítí, např. v New York City (Čermáková, 2022).⁵⁷

Co se má udělat z dlouhodobé perspektivy:

1. Budovat pool kandidátů

- Vytipovávat potenciální kandidáty, oslovovat je, aby vstupovali do různých nižších leaderovských pozic, a nabízet jim podporu (viz níže).
 - Regionální leadership by měl mít strategii/plán budování kapacit/nástupnictví.
 - Kvalitní ředitelé, kteří se mají posunout do dalších rolí, mají mít strategii/plán budování kapacit ve své roli ředitele i v dalších rolích; mají vychovat / vychovávat pedagogického lídra / pedagogické lídry. Podporu ředitelům v této roli by zajišťoval bonusový/motivační program.
 - Na dobrovolné bázi by mělo být možné evidovat učitele, kteří vykonávají role s leaderovským potenciálem (jakými jsou provázející učitel, vedoucí učitel, metodik výuky, zástupce atd.) nebo prošli leadership programem, 1. stupněm kvalifikace na ředitele školy apod. Evidenci je možné realizovat buď **dobrovolným přihlášením učitelů do příslušné databáze** (což je aktuální plán NPI ČR), nebo v rámci **plánovaného registru učitelů**, kde mohou zmínění uvést, že chtějí být oslovováni s nabídkami ředitelského vzdělávání či konkurzů.
 - Plánovaný registr učitelů má i další účely: zjednodušit výkaznictví, usnadnit přehled o nabídce a poptávce ředitelům při hledání zaměstnanců, zprostředkovávat učitelům relevantní příležitosti dalšího vzdělávání.
 - Jedním z cílů je také normalizovat, že se např. učitel po určité době praxe sám přihlásí do poolu, několik let se vzdělává a stáží a potom se uchází o leaderovské pozice.
 - Identifikovat potenciální kandidáty do společné databáze mohou také: ČŠI, vzdělavatelé, ředitelské asociace.
 - Takto registrované učitele pak mohou adresně oslovovat s nabídkou leaderovského vzdělávání či konkurzů zřizovatelé / regionální leadership, vzdělavatelé a další systémoví aktéři (např. pro vyhodnocování dat).
 - Všechny nabídky konkurzů a vzdělávání musí být veřejné a dostupné osobám mimo registr, aby nedošlo k jejich znevýhodnění.

⁵⁶ Parfitt, C. M. (2017). Creating a Succession-Planning Instrument for Educational Leadership. Online. Roč. 18, č. 1, s. 21-36. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162585.pdf>.

⁵⁷ Čermáková, B. (2022). *Systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol ve vybraných zemích*. Online. Kladno: Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. ISBN: 978-80-907826-5-5. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2022/02/Systemy-pripravy-vzdelavani-a-podpory-reditelu_final_web.pdf.

- b. Vytvořit kariérní systém učitele a podporovat různé typy leaderovských rolí uvnitř škol (tj. middle leaders, někdy také middle management), jako jsou facilitátoři učících se skupin / komunit, uvažování metodici výuky, vedoucí metodických kabinetů, různých projektů a iniciativ apod. Definování leaderovských rolí uvnitř školy by mělo být součástí vize ředitele. Čím více příležitostí pro učitele postoupit do menších leaderovských rolí, tím více prostoru pro ředitele pro pedagogické vedení (tj. vytváření tzv. distributivního vedení – distributed leadership) a zároveň více kandidátů na ředitele. To lze realizovat zařazením těchto témat do vzdělávání ředitelů (viz Karta opatření 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, Karta opatření 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY a Karta opatření 6: DLOUHODOBÁ PODPORA) a zvýšením banky odpočtů pro ředitele školy.
- c. Vytvořit systém vzdělávání připravující učitele na leaderovské role.
 - i. Základní leadershipový kurz, který může sloužit jako první stupeň kvalifikačního vzdělávání potřebný pro vstup do konkurzu (viz Karta opatření 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ).
 - ii. Mentoring nebo síťování zástupců/lídrů nebo potenciálních lídrů, případně jejich zapojení do síťování ředitelů.
 - iii. Vzdělávání nastavené podle kompetencí, které potřebuje kandidát při přihlášení do výběrového řízení na ředitele (viz Karta opatření 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ, bod 1.1).

2. Systematicky zvyšovat motivaci potenciálních uchazečů

- a. Jasně nastavit, co se od ředitelů očekává – nemají to být byrokraté, nýbrž pedagogičtí lídři v souladu s kompetenčním rámcem. Tomu musí odpovídat oficiální očekávání (zadání) od role ředitele, které centrální (MŠMT, ČŠI apod.) i regionální (aktuálně zřizovatelé) vedení má, inzerát na pozici a výběrová kritéria (viz také Karta opatření 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ).
- b. Propagovat roli ředitele a sdílet příklady dobré praxe v souladu s těmito kritérii.
- c. Ztransparentnit odměňování ředitelů škol ze strany MŠMT.
 - i. Systematicky sbírat informace o finančním odměňování ředitelů (včetně průměrné výše nadtarifních složek platu) a v agregované anonymní podobě je poskytovat zřizovatelům v rámci metodiky k odměňování ředitelů a vzdělávání zřizovatelů škol.
 - ii. Metodicky vést zřizovatele / regionální leadership k hodnocení práce ředitelů a jejich adekvátnímu odměňování (viz Karta opatření 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ, bod 2).
- d. Odstranit demotivující bariéry.
 - i. Administrativně ředitele odbřemenit (viz Karta opatření 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY), tj. převést nepedagogické činnosti na zřizovatele.
 - ii. Ukazovat, že ani v současných podmínkách nemusí ředitel být zavalený administrativou skrze příklady dobré praxe. Toto však neplatí pro malé školy, kde má jednotlivé agendy na starosti přímo ředitel a nemá je na koho delegovat (viz Karta opatření 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ).
 - iii. Ztransparentnit konkurzy – viz Karta opatření 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ.
- e. Zajistit ředitelům kvalitní vedení a podporu v začátku jejich profesní dráhy – viz Karta opatření 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ a Karta opatření 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY. Aby kandidáti neměli strach, že skončí s velkou odpovědností sami, bez přípravy, bez pomoci a ještě pod tlakem zřizovatele.

3. Sloučit velmi malé školy

- a. Sloučením nejmenších škol do jednoho celku (viz více v analýzách PAQ⁵⁸ a JU⁵⁹) podpořit:
 - i. snížení počtu ředitelských pozic, a tím zvýšený počet kandidátů,
 - ii. současné ředitele velmi malých škol, aby se mohli plně soustředit na rozvoj výuky,
 - iii. učitele v profesním rozvoji, jelikož větší pedagogický sbor umožňuje využívat více prvků profesního učení učitelů v rámci školy (např. učících se komunit, výměny zkušeností mezi pedagogy stejných předmětů atd.),
 - iv. snazší zajištění t podpůrného personálu (jakým je školní psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog apod.) a vytvoření lepšího prostoru pro specializované role (jako je výchovný poradce, metodik prevence atd.),
 - v. snížení administrativní zátěže a zvýšení úspor z rozsahu při provozu škol (v přepočtu na žáka).
- b. Pokud bychom přistoupili k nejvýraznější redukci modelované studii VŠE realizovanou pro Partnerství 2030+⁶⁰, kde autoři navrhli spojit školy jednoho zřizovatele a povolit minimální velikost školy 250 žáků, redukovali bychom počet ředitelství na modelové ORP z 39 na 12, tj. o tři čtvrtiny. Při konzervativnějším přístupu bychom mohli nastavit minimální velikost školy na 150 žáků, a tím snížit počet ředitelství cca o 30 %.
- c. Cílem redukce není snížit dostupnost vzdělávání nebo poškodit rozvoj regionů. Proto by redukce byla uvažována jako sloučení současných organizací, které by nadále působily se současným personálem v současných lokalitách (pokud by se zřizovatelé nerozhodli jinak).
- d. Při realizaci opatření, s ohledem na jeho rizika, je třeba klást zvýšenou pozornost na nežádoucí efekty: zohlednit praktickou stránku řízení více odloučených pracovišť (zda je to reálné/smysluplné), zajistit nediskriminační přístup nového vedení k odloučeným pracovištím v jiných obcích (aby vedení neprotežovalo některé z pracovišť, ze kterého např. pochází), respektovat přirozené geografické / dopravní hranice slučovaných škol, předcházet odchodům současných učitelů a ředitelů z důvodů nevhodně provedeného sloučení a citlivě zohledňovat specifika konkrétních škol, aby nedošlo ke zničení např. malé, ale velmi úspěšné školy.

Co můžeme udělat hned:

1. Začít s budováním poolu kandidátů

- 1.1. Projektově vybudovat databázi a proces oslovování potenciálních kandidátů na ředitele školy s nabídkou výběrových řízení / školení (ČŠI a NPI ČR).
- 1.2. Zatraktivnit informování o uvolněných pozicích ředitelů škol (o vyhlášených výběrových řízeních).
- 1.3. Revidovat současné specializované role pro učitele, posunout k implementaci roli metodika výuky nově připravovanou MŠMT a celý systém profesních příležitostí pro učitele zpřehlednit (i vizuálně)

⁵⁸ PAQ (2024). *Málo naplněné školy se prodají, lepší výsledky přitom nemají. Řešení už existují*. Online. Dostupné z: <https://www.pagresearch.cz/post/malo-naplnene-skoly-se-prodaji/>.

⁵⁹ Dostupné z: <https://www.edu.cz/vysledky-vyzkumu-administrativni-cinnosti-zakladnich-skol/>.

⁶⁰ Mazouch, P.; Fisher, J. (2024). *Více času na pedagogické vedení školy prostřednictvím efektivního zajištění nepedagogických činností*. Online. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, Nakladatelství Oeconomica. ISBN 978-80-245-2517-4. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Vice_casu_na_pedagogicke_vedeni_skoly_VSE.pdf.

jako základ budoucího kariérního systému opřené o Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, KRAAU⁶¹ a Kompetenční rámec ředitelky a ředitele (dále také pouze jako „kompetenční rámec“ a „KRŘŘ“, viz Karta opatření 9: POJMENOVÁNÍ KVALITY).

- 1.4. Odпилotovat nový model dvoustupňového kvalifikačního studia, viz Karta opatření 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, část Co můžeme udělat hned.
2. **Začít systematicky zvyšovat motivaci potenciálních uchazečů** (viz bod 2 výše).
 - 2.1. Vypsát grantovou výzvu MŠMT „Na ředitelích záleží“ po vzoru již běžící výzvy „Na učitelích záleží“ s cílem podpořit kampaně propagující nové pojetí role ředitele školy (od roku 2026).
 - 2.2. Realizovat šetření sbírající data o mzdách a výstupy poskytnou zřizovatelům.
 - 2.3. Body 2.3.3. a 2.4.1 realizovat skrze Střední článek podpory, nebo jako součást aktivizace zřizovatelů, viz Karta opatření 1: VIZE, část Co můžeme udělat hned.
 - 2.4. Zavedení mentorů a pilotáž nového kvalifikačního studia (viz Karta opatření 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, část Co můžeme udělat hned).
3. **Navrhnout a prodiskutovat způsob sloučení malých škol** tak, aby se snížil odpor terénu a minimalizovala se rizika negativních dopadů (1–2 roky).

⁶¹ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.

KARTA OPATŘENÍ 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ

Na pozice ředitelů vybíráme kandidáty s nejlepšími předpoklady stát se pedagogickými lídry. Výběrová řízení jsou transparentní a uchazeči vnímána jako férová.

Jak poznáme dobrý výsledek

- Při výběru ředitelů jsou uplatňována kritéria vycházející z Kompetenčního rámce ředitelky a ředitele (viz Karta opatření 9: POJMENOVÁNÍ KVALITY).
- Rozhodnutí činí zřizovatel, který:
 - a. má **odborné předpoklady** tato kritéria posoudit,
 - b. **zná kontext a potřeby** dané školy,
 - c. **ponese odpovědnost** za dobré či špatné výsledky vybraného ředitele.

Proč je to důležité

- Zajistit co nejlepší výběr z dostupných kandidátů je důležité z podobných důvodů jako přilákat ke konkurzům co nejvíce kandidátů (viz Karta opatření 2: VYHLEDÁVÁNÍ TALENTŮ). Významnou roli v motivaci potenciálních zájemců hraje vnímaná transparentnost konkurzů.
- To, jaké **máme ředitele, plyne do jisté míry z toho, jaká očekávání od nich komunikujeme** při výběrovém řízení (ať již skrz propagaci či reálně uplatňovaná kritéria) – pokud chceme méně ředitelů-byrokratů a více ředitelů-pedagogických lídrů, musíme nutně změnit způsob, jakým pozici propagujeme, a jaká kritéria u výběru volíme.
- Klíčové je **spojit kompetenci výběru ředitele s odpovědností** za jeho dlouhodobé vedení (poskytováním zpětné vazby, sledováním a hodnocením rozvoje školy a rozvoje ředitele) a možností odvolat ředitele.

Aktuální stav – problémy, zdroje, příležitosti

- V ČR je cca **9 000 ředitelů MŠ, ZŠ a SŠ**. Každý rok probíhá cca **500 – 600 konkurzů**, v konkurzních vlnách až k 1700 (viz [výroční zprávy ČŠI](#)⁶²). Zhruba 700 lidí projde každý rok kvalifikačním vzděláváním.
- **Kritéria pro výběr ředitele nejsou jednoznačně nastavená**, zřizovatelé jednájí různě. Jednotný kompetenční rámec pro ředitele chybí. MŠMT vydalo [metodicko-výkladovou příručku](#)⁶³ ke konkurznímu řízení, kde jmenuje deset oblastí, na něž je doporučeno zaměřit pozornost.
- Současné kvalifikační požadavky jsou: svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka, kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, praxe (pedagogická / činnost stejného nebo obdobného zaměření / řídicí činnost / výzkum či vývoj) min. v délce 3 roky pro MŠ, 4 pro ZŠ/ZUŠ a 5 pro SŠ/VOŠ a splnění kvalifikačního studia do 3 let od nástupu, viz Zákon č. 563/2004 Sb., §5.⁶⁴
- **Konkurzní komise je aktuálně osmičlenná**: 2 lidé za zřizovatele, 1 za krajský úřad, 2 odborníci z oblasti řízení školy/psychologové/personalisté, 1 zástupce pedagogického sboru, 1 inspektor, 1 zástupce rodičů

⁶² Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocnizpravy>.

⁶³ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/metodicko-vykladova-prirucka-ke-konkursnim-rizeni-ve>.

⁶⁴ Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=5>.

(viz Vyhláška č. 54/2005 Sb., §2⁶⁵). Lze se domnívat, že komise v tomto složení by měla mít dostatečné kompetence k posouzení potřebných kritérií. Komise však **nedělá rozhodnutí, pouze doporučuje** – a navíc dále s ředitelem **nijak nepracuje**.

- Zřizovatelé mají pravomoc ředitele vybrat a následně vést (poskytovat zpětnou vazbu, hodnotit atd.), ale ve většině případů **nemají dostatek odborných kompetencí** pro posouzení potřebných kritérií (jsou politiky volenými obvykle z jiných důvodů). Dlouhodobé vedení ředitelů tedy ve většině případů nevykonávají, což dokládá naprostý nedostatek zpětné vazby u českých ředitelů: **85 % ředitelů** nedostává na svou práci **žádnou zpětnou vazbu** (McKinsey, 2010).⁶⁶ Ve většině případů se proto zřizovatelé řídí doporučením konkurzní komise.
- Ředitelé jsou voleni na **šestileté období**, po němž se zřizovatel může a nemusí rozhodnout pro rekonkurz. Vyhlášení rekonkurzu je obvykle vnímáno jako projev nedůvěry ke sloužícímu vedení. V případě větších zřizovatelů naráží množství konkurzů a potenciálních rekonkurzů na jejich kapacitní limity.
- Přibližně **1/3 všech učitelů pochybuje o férovém výběru kandidátů**. Větší pochybnosti mají zkušení – ti, kteří se již konkurzu účastnili, a také zástupci ředitele (UNŽ/PAQ, 2024)⁶⁷
- **24 % zástupců ředitele** od konkurzu odrazuje, že ředitele vybírají politici a ne odborníci (UNŽ/PAQ, 2024).⁶⁸
- Podle učitelů je nejčastějším problémem transparentnosti výběrových řízení to, že neuspěje nejlepší, ale **politicky vyhovující** kandidát. Ještě častěji si to myslí ti učitelé, kteří se již v minulosti konkurzu zúčastnili (UNŽ/PAQ, 2024).⁶⁹
- Učitelům dále vadí **nejasný smysl rekonkurzů**, tj. zda má zřizovatel v plánu současného ředitele skutečně vyměnit, anebo se jedná pouze o formalitu. Ve druhém z případů nemá pro další kandidáty smysl se o funkci ucházet (UNŽ/PAQ, 2024).⁷⁰
- **Nejčastějším důvodem pro vyhlášení konkurzu byla podle zprávy ČŠI rezignace ředitele (13 %)**, druhým nejčastějším důvodem byl jeho **odchod do důchodu (23 %)** (ČŠI, 2024).⁷¹

Co se má udělat z dlouhodobé perspektivy:

1. **Jasně, jednoduše a jednotně pojmenovat, komunikovat a uplatňovat očekávání od ředitele školy.**
 - 1.1. **Pojmenovat, jaké chceme ředitele**
 - 1.1.1. Vyvinout kompetenční rámec (viz Karta opatření 9: POJMENOVÁNÍ KVALITY).
 - 1.1.2. Aktualizovat metodicko-výkladovou příručku a doplnit ji o jasný, jednoduchý a lákavý popis role ředitele školy, který mohou zřizovatelé využívat při propagaci výběrového řízení (v souladu s KRŘŘ).

⁶⁵ Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-54>.

⁶⁶ McKinsey et al. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství*. Online. Dostupné z: https://www.mckinsey.com/cz/~/_media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Czech%20Republic/Our%20work/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf.

⁶⁷ Učitel naživo, PAQ Research a Kalibro (2024). *(De)motivace učitelů stát se řediteli Bariéry a motivace učitelů k účasti v konkurzech a návrhy, jak zvýšit počet uchazečů*. Online. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/studie-de-motivace-ucitelu-stat-se-rediteli-29-5-2024.pdf>.

⁶⁸ tamtéž

⁶⁹ tamtéž

⁷⁰ tamtéž

- 1.1.3. Podpořit zřizovatele při propagaci výběrových řízení poskytnutím marketingových materiálů, šablon inzerátů, podporou kanálů jako edu.cz⁷¹ apod.
 - 1.1.4. Zvážit aktualizaci popisu role ředitele v Zákoně č. 561/2004 Sb, §164⁷², aby bylo vymezeno, že je ředitel pedagogickým lídrem.
 - 1.2. **Aktualizovat kvalifikační požadavky**
 - 1.2.1. Pojmenovat kompetence (na základě KRŘŘ), které potřebuje kandidát při vstupu do profese a které má získat nejpozději **do tří let od nástupu**. Rozdělit dle tohoto kvalifikaci na **2 stupně** (viz Karta opatření 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ).
 - 1.2.2. Upravit na základě toho příslušnou vyhlášku a standard pro kvalifikační programy.
 - 1.2.3. Podmínit účast v konkurzu držením 1. stupně kvalifikace a setrváním ve funkci po více jak třech letech potvrzením 2. stupně kvalifikace ČŠI.
 - 1.3. **Popsat a vyhodnocovat výběrová kritéria**
 - 1.3.1. Nastavit kritéria pro hodnocení uchazečů v rámci konkurzů:
 - 1.3.1.1. Splnění kvalifikačních předpokladů (podmínka pro účast v konkurzu).
 - 1.3.1.2. Vhodnost kandidáta vzhledem k aktuálnímu kontextu regionu (vizi) a potřebám školy.
 - 1.3.2. Popsat metodiku vyhodnocování jednotlivých kritérií.
 - 1.3.2.1. Centrálně stanovit 1.3.1.1 a 1.3.1.2, regionální leadership tvoří 1.3.2 podle svých potřeb. Hodnocení dle jednotlivých kritérií by bylo součástí výstupu z konkurzu.
 - 1.3.2.2. Posuzovat míru kompetencí potřebných vstup do profese také pomocí reportu kandidáta z 1. stupně kvalifikace, který by obsahoval jeho hodnocení v daných kompetencích. Výběrová komise by se tak mohla více soustředit na vhodnost kandidáta pro danou školu, viz Karta opatření 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.
 - 1.3.3. Monitorovat správné uplatňování stanovených kritérií, např. ČŠI. Za tímto účelem pak proškolit a metodicky vést zástupce ČŠI účastníci se konkurzu.
 - 1.4. **Zajistit jednotnou komunikaci a uplatňování očekávání, kvalifikačních požadavků a výběrových kritérií**
 - 1.4.1. Realizovat proces implementace, ve kterém MŠMT všem aktérům realizujícím konkurzy vysvětlí, proč se změna realizuje, jak nové nastavení funguje a jak s ním pracovat.
 - 1.4.2. Nastavit podporu (např. skrze Střední článek podpory / NPI ČR / ČŠI) realizátorům výběrových řízení.
 - 1.4.3. Nastavit kontrolní mechanismy poskytující realizátorům výběrových řízení zpětnou vazbu, zda postupují dle navrženého systému (ČŠI).
2. **Zajistit, aby ten, kdo vybírá, také dlouhodobě vedl a podporoval ředitele**
 - 2.1. Vyhnout se situaci, kdy někdo jiný ředitele vybírá a někdo jiný ho vede.

⁷¹ Dostupné z: <https://edu.gov.cz/konkurzy/>.

⁷² Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast15>.

- 2.2. Vedením ředitelů se myslí následující činnosti (viz např. tato studie Partnerství pro vzdělávání 2030+⁷³):
 - 2.2.1. nastavování vize a směřování vzdělávání v regionu, nastavování očekávání od ředitele, participace a odsouhlasení koncepce rozvoje školy, zahrnutí kontextu a potřeb regionu,
 - 2.2.2. podpora ředitele v realizaci koncepce rozvoje školy: odstraňování bariér, zajišťování podmínek, podpory, investic, vztahů s dalšími aktéry v regionu atd.,
 - 2.2.3. podpora ředitele v jeho profesním učení,
 - 2.2.4. vyhodnocování výsledků vzdělávání a pravidelné hodnotící rozhovory s ředitelem,
 - 2.2.5. podpora spolupráce mezi řediteli v regionu (včetně přechodů žáků mezi MŠ/ZŠ/SŠ), mezi školou a dalšími součástmi systému (PPP, OSPOD, policie apod.),
 - 2.2.6. poskytování zvýšené podpory, pokud se škole nedaří, a odvolání ředitele, pokud ani zvýšená podpora neúčinkuje.
 - 2.3. Tímto zajistit, aby na regionální úrovni byl zřizovatel, který ředitele vybírá a zároveň má kompetence a kapacity ředitele dlouhodobě vést, viz Karta opatření 1: VIZE, část 2: regionální leadership. Toho lze dosáhnout buď zvýšením kompetencí a kapacity zřizovatelů pro takovou práci, nebo delegováním této kompetence na aktéra, který takovými kompetencemi disponuje.
- 3. Upravit pravidla konkurzů a rekonkurzů**
- 3.1. Konkurz je vyhlašován v těchto situacích:
 - 3.1.1. po odstoupení současného ředitele,
 - 3.1.2. uplynutím **druhého a dalších** funkčních období (povinný rekonkurz po 12 letech);
 - 3.1.2.1. tím zajistit zdravou dynamičnost ve vedení škol – nemá být pravidlem, že ředitel zůstává ve funkci neúměrně dlouho bez možnosti změny. Zároveň ustanovit po skončení daného období ve funkci ředitele tvůrčí volno, které by umožnilo řediteli nabrat nové síly;
 - 3.1.3. na podnět ČŠI, na základě opakovaného negativního hodnocení (přičemž nedochází k nápravě) nebo zjištění závažného pochybení neslučitelného s dalším pokračováním ředitele ve funkci; šetření ČŠI může iniciovat také regionální leadership,
 - 3.1.4. na podnět ⅓ školské rady,
 - 3.1.5. na podnět ČŠI, která zjistí nesplnění kvalifikačních požadavků nového ředitele do tří let od jeho nastoupení do pozice ředitele.
 - 3.2. Finální výběr omezit pouze na kandidáty komisí označené jako vhodné.
 - 3.3. Zvážit úpravu složení konkurzní komise.

Co můžeme udělat hned:

1. **Jasně, jednoduše a jednotně pojmenovat, komunikovat a uplatňovat očekávání od ředitele školy**
 - 1.1. Rovnou lze realizovat výše popsané body z dlouhodobého horizontu 1.1., 1.3. a 1.4.
 - 1.2. Současné kvalifikační studium lze v rámci aktuální legislativy v krátkém horizontu upravit novým standardem tak, aby obsahovalo dva moduly: jeden určený uchazečům před konkurzem a druhý určený začínajícím ředitelům. Více viz v Kartě opatření 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.

⁷³ Gargulák, K.; Kment, Š.; Ostrý, M.; Srb, V. (2023). *Role zřizovatele školy v zemích s vynikajícími vzdělávacími výsledky a rovnými šancemi*. Online. Praha: Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú. 978-80-908892-0-0. Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/role-zrizovatele-skoly-v-zemich-s-vynikajicimi-vzdelavacimi-vysledky-a-rovnymi-sancemi/>.

2. **Pojmenovat odpovědnost zřizovatelů za kvalitu škol a vedení ředitelů** (viz bod 2.2. výše) a promítnout ji do příslušných dokumentů. Viz také Karta opatření 1: VIZE, část 2: regionální leadership.
3. **Upravit pravidla konkurzů a rekonkurzů**
 - 3.1. Rovnou lze realizovat výše popsané body z dlouhodobého horizontu 3.1.3., 3.1.4., ke zvážení je 3.1.2. a dále 3.2. a 3.3.

Příloha 1: Kontext

V prokazování kvalifikace se dá jít dvěma možnými cestami:

- A) Absolvováním: Ředitel prokazuje dostatečné kompetence absolvováním akreditovaného (tzn. regulovaného) vzdělávání – věříme, že umíme regulovat kvalitu vzdělávání, že dodává patřičné výsledky.
- B) Zkouškou: Ředitel prokáže potřebné kompetence zkouškou (bez ohledu na to, co studoval) – věříme, že umíme spolehlivě rozpoznat, zda určité kompetence má, či nemá.

Varianta A: absolvováním:

- Popíšeme požadavky na dvě na sebe navazující kvalifikační studia – jedno před a druhé po konkurzu (do 3 let).
- První je kratší, nízkoprahovější, ověřující osobnostní předpoklady, pedagogické kompetence, motivaci (ne všichni účastníci obdrží kvalifikaci – slouží i jako síto).
- Druhé je intenzivnější, tréninkové, rozvíjející primárně leadershipové kompetence (snažíme se, aby maximum účastníků získalo kvalifikaci).
- Další detaily viz v Kartě opatření 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.
- Více odpovídá současnému systému a filosofii uplatňované i v jiných částech systému. Bylo by nutné zlepšit akreditační systém, aby dokázal zajišťovat kvalitu. Omezuje způsoby, jakými mohou lidé na pozicích ředitelů získat potřebné kompetence (je „rigidnější“).

Varianta B: zkouškou:

- Sestavíme zkoušku, která prověřuje uchazečovy předpoklady pro vstup do role ředitele, a vytvoříme prostor a podmínky pro vznik různých typů vzdělávání, která uchazeče na tento typ zkoušky připravují.
- 1. stupeň kvalifikace – uchazeči, kteří se budou chtít zúčastnit konkurzu, musejí nejdříve získat tento „certifikát“.
- 2. stupeň kvalifikace – sestavíme kritéria a systém hodnocení (je možné, že z větší části to již naplňují audity realizované na školách ČŠI) ověřující, zda můžeme ředitele považovat za plně kvalifikovaného, tzn. zda má všechny kompetence potřebné pro dlouhodobé úspěšné řízení školy. ČŠI do školy nového ředitele zavítá 3. rok po jeho nástupu a kvalifikaci mu buď udělí, nebo navrhne rekonkurz (případně by mohl existovat ještě opravný mechanismus v podobě lhůty o délce 1 – 2 roky na nápravu, po které by následovalo opětovné hodnocení).

V kartě se pracuje s variantou A, a to na základě těchto důvodů:

- Jedná se o současnou praxi uplatňovanou napříč systémem (budeme tedy konzistentní).
- Nejsme přesvědčeni, že u nás máme dostatek know-how a lidí schopných navrhnout a realizovat kvalitní profesní zkoušku.

KARTA OPATŘENÍ 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Začínající ředitel během prvních tří let cíleně zaměřuje pozornost na svůj rozvoj a na vedení pedagogického sboru a pracuje na zvyšování kvality výuky ve své škole.

Jak poznáme dobrý výsledek

- Všichni kandidáti hlásící se do konkurzních řízení mají minimální kompetence potřebné pro vstup do profese.
- Každý začínající ředitel si do tří let od nástupu do funkce osvojí a prokáže všechny nezbytné kompetence na takové úrovni, aby mohl dlouhodobě a v dostatečné kvalitě vést školu.

Proč je to důležité

- Ve chvíli, kdy člověk vstupuje do nové profese, je jeho křivka učení nejstrmější. Podpora a vzdělávání v této fázi jsou tedy z pohledu celé jeho profesní dráhy neefektivnější. Vytvořit nové nastavení mysli / návyky / dovednosti je jednodušší než předělávat již zažité.
- To, jak nový ředitel pochopí (uchopí) svou roli a jak dalece je vybavený v potřebných kompetencích při vstupu do nové role, má výrazný dopad na to, jak úspěšný je start jeho ředitelské dráhy a jak rychle a účinně dokáže školu posouvat dopředu.
- Učení dospělých (především u dovedností a kompetencí) je efektivní zejména tzv. on-the-job. Tzn. ve chvíli, kdy je ředitel již v roli, kde danou věc potřebuje: stojí před konkrétní výzvou, má odpovědnost ji zvládnout, aktivně hledá způsob, jak se s ní vypořádat (má vysokou motivaci). Zároveň dobře funguje tzv. badatelský cyklus profesního učení (viz např. publikace UP Formativní hodnocení v podmínkách základní školy⁷⁴), který efektivně propojuje praxi s teorií. Pokud nabídneme začínajícím ředitelům vzdělávání naplňující mj. tyto charakteristiky, jejich učení bude velmi účinné.

Aktuální stav – problémy, zdroje, příležitosti

- V mezinárodním srovnání se čeští ředitelé cítí jako jedni z nejméně připravených (Federičová, 2019).⁷⁵ Pociťují, že nemají možnost se dostatečně věnovat pedagogickému leadershipu a že **nejsou v této oblasti dostatečně vzděláni** (Gargulák, Korběl, Prokop, 2021).⁷⁶ Konkrétně vnímají nedostatek vzdělávání v pedagogickém vedení, avšak dostatečně připravení se cítí v oblasti legislativy, administrativy a ředitelských povinnostech (Federičová, 2019).⁷⁷

⁷⁴ Dostupné z: https://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/formativni_hodnoceni_Kubicek-1.pdf.

⁷⁵ Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Online. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i. ISBN 978-80-7344-506-5. Dostupné z: <https://idea.cerge-ei.cz/studies/mezinarodni-srovnani-reditelu-skol-ceske-administrativni-inferno>.

⁷⁶ Gargulák, K.; Korběl, V.; Prokop, D. (2021). *Ředitelé škol v ČR: klíčoví hráči v systému vzdělávání bez dostatečné podpory*. Online. Dostupné z: <https://www.reditelnazivo.cz/files/reditele-skol-v-cr-klicovy-hraci-v-systemu-vzdelavani-bez-dostatecne-podpory.pdf>.

⁷⁷ Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Online. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i. ISBN 978-80-7344-506-5. Dostupné z: <https://idea.cerge-ei.cz/studies/mezinarodni-srovnani-reditelu-skol-ceske-administrativni-inferno>.

- Kurz pro přípravu a vedení učitelů vůbec neabsolvuje až 42 % českých ředitelů (zatímco průměr v Evropě je 29 %). Pouze 40 % procent uchazečů u výběrových řízení má absolvované kvalifikační studium (ČŠI, 2018).⁷⁸
- 14 % ředitelů vnímá nabídku vhodných vzdělávacích kurzů jako nedostatečnou (Federičová, 2019).⁷⁹
- Ředitel školy má stejnou povinnost dalšího vzdělávání jako ostatní pedagogičtí pracovníci (Trojan, Svobodová, 2019).⁸⁰ Tato povinnost však není nijak specifikována rozsahem, obsahem, ani formou, viz Zákon č. 563/2004 Sb., § 24.⁸¹
- **Začínající ředitelé** nemají představu o pravé náplni práce ředitele a bývají velmi překvapení. Vnímají nedostatečnou připravenost a adaptovat se musejí obvykle sami, nikdo jim nepomáhá. Přístup k řízení je pak převážně intuitivní (Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009).⁸²
- **Kvalifikační studium** v ČR poskytuje 28 institucí (NPI ČR, který dělá 2 studia: Lídr školy a Ředitel manažer; krajská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků; VŠ a soukromé subjekty) a ročně jím projde cca 600 účastníků.
- Většina studií má **méně než 136 hodin** a vychází z pěti základních oblastí určených Standardy pro udělování akreditací DVPP, konkr. Standardem Studia pro ředitele škol a školských zařízení: I. Základní právní předpisy a jejich aplikace ve školství (30 hodin), II. Pracovní právo (25 hodin), III. Financování školy (25 hodin), IV. Organizace školy a pedagogického procesu (20 hodin), V. Praxe ve škole (obvykle cca 15 hodin). Hodinová dotace v modulech může být variabilní, avšak nesmí klesnout v jednotlivém modulu pod 20 hodin (viz Standardy pro udělování akreditací DVPP, MŠMT).⁸³
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030⁸⁴ hovoří o nutnosti „posílit roli ředitele jako lídra pedagogického procesu“.
- Většina zahraničních programů trvá 1 – 2 roky a jsou výrazně intenzivnější. Především se pak zaměřují na témata primárně spojená s prací s vizí, s prací s učiteli a se zvyšováním kvality výuky. Viz např. Principal's Qualification Program (PQP)⁸⁵ z Ontaria o délce 250 hodin, který je zaměřený na budování vize, cílů a strategií, na budování vztahů a rozvoj pedagogického sboru, na zkvalitňování vzdělávacího programu, budování zodpovědnosti a rozvoj organizace (Čermáková, 2022).⁸⁶

⁷⁸ ČŠI (2018). *Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 3. 2018 do 31. 7. 2018*. Online. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Konkurzy-na-reditele-informace.pdf.

⁷⁹ Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Online. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i. ISBN 978-80-7344-506-5. Dostupné z: <https://idea.cerge-ei.cz/studies/mezinarodni-srovnani-reditelu-skol-ceske-administrativni-inferno>.

⁸⁰ Trojan, V.; Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. Online. *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society*. Roč. 29, č. 2, s. 203-222. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-203>.

⁸¹ Dostupné online z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

⁸² Pol, M.; Hloušková, L.; Novotný, P.; Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. Online. *Studia paedagogica*. Roč. 14, č. 1, s. 109-126. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18680/14741>.

⁸³ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/36198/>.

⁸⁴ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

⁸⁵ Dostupné z: <https://www.principals.ca/en/professional-learning/principals-qualification-program-pqp.aspx>.

⁸⁶ Čermáková, B. (2022). *Systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol ve vybraných zemích*. Online. Kladno: Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. ISBN: 978-80-907826-5-5. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2022/02/Systemy-pripravy-vzdelavani-a-podpory-reditelu_final_web.pdf.

Co se má udělat z dlouhodobé perspektivy:

1. **Identifikovat kompetence, které má mít ředitel nutně při vstupu do profese a které má získat nejpozději do 3 let od nástupu** (v souladu s KRŘŘ), viz také Karta opatření 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ, bod 1.2.1
 - 1.1. Kompetence potřebné před vstupem do výběrového řízení jsou zajištěny 1. stupněm kvalifikace, který se soustředí na dovednosti, které kandidát může efektivně získávat ještě před vstupem do profese a zároveň budou podstatné pro jeho hladký start. Rozsah těchto kompetencí se snažíme držet na minimu, aby programy předcházející konkurzům nebyly příliš rozsáhlé a nezvýšily příliš bariéry pro potenciální uchazeče v situaci, kdy je uchazečů málo.
 - 1.2. Kompetence, které začínající ředitel získává v prvních 3 letech, jsou zejména ty, jejichž efektivní učení má být spojeno s přímým výkonem role ředitele (není efektivní se je učit „nasucho“), a jsou tak předmětem 2. stupně kvalifikace. Měly by zajišťovat spodní hranici toho, co od ředitele očekáváme pro jeho dlouhodobé fungování ve škole.
 - 1.3. Orientační návrh rozdělení kompetencí dle předběžně navrženého KRŘŘ, viz Příloha 1 této karty.
2. **Implementovat dvoustupňový systém kvalifikací s 3letým adaptačním obdobím**, který zvýší nároky, nevytvoří zbytečně velké bariéry a zároveň umožní začínajícím ředitelům co nejrychleji získat všechny potřebné kompetence pro dlouhodobé fungování v roli ředitele
 - 2.1. Obsah studia cíleně zaměřit na kompetence v KRŘŘ (viz Karta opatření 9: POJMENOVÁNÍ KVALITY) a rozsah studia zvýšit na 250 h. Nastavit jasná pravidla, zda a jakým způsobem uznávat předchozí zkušenost či vzdělání. Rozsah studia rozdělit do dvou stupňů tak, aby časové dotace jednotlivých fází odpovídaly rozdělení kompetencí potřebných před vstupem a po vstupu do konkurzu (viz orientační návrh rozdělení kompetencí v Příloze 1 této karty).
 - 2.2. **1. stupeň** by zahrnoval akreditované vzdělávání zaměřené na kompetence potřebné před vstupem do výběrového řízení, hodnoty a zjištění, jaká je role ředitele a co vyžaduje. Zároveň by jeho úspěšné splnění bylo podmínkou pro účast ve výběrovém řízení.
 - 2.2.1. Vzdělání v rámci 1. stupně by mělo být kratší a nízkoprahovější, aby zbytečně nedocházelo ke snižování počtu kandidátů do výběrových řízení. Bude to mj. efektivnější nákladově, protože ne všichni účastníci nakonec do role ředitele vstoupí.
 - 2.2.2. Výstupem by měl být report, který absolventovi kvalifikaci buď udělí (naplnil minimální požadavky) nebo neudělí. Zároveň by report obsahoval i výsledky, jakých daný kandidát ve sledovaných kompetencích dosáhl, a sloužil by u výběrových řízení jako podklad pro výběrovou komisi. Tím by jí umožnil více se zaměřit na vhodnost kandidáta pro danou školu, viz Karta opatření 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ.
 - 2.3. **2. stupeň** by byl součástí adaptačního období a zaměřoval by se u nových ředitelů na co nejrychlejší zvládnutí všech nezbytných kompetencí pro dlouhodobé úspěšné vedení školy. Byl by propojen s dlouhodobým vzděláváním a individuální podporou škol (viz Karta opatření 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY a Karta opatření 6: DLOUHODOBÁ PODPORA).
 - 2.3.1. Zde dává smysl postavit oproti 1. stupni spíše dlouhodobý program vrcholící závěrečným „šetřením“ – např. vzdělávacím auditem ČŠI, který by zhodnotil úroveň kompetencí nového ředitele. Bylo by pak třeba zajistit zpětnou přezkoumatelnost takového rozhodnutí. Na zvážení je alternativa, zda má být rozhodnutí v rukou ČŠI, nebo pro jeho účely svolat jiný panel (na způsob komise při výběru ředitelů).
 - 2.3.2. Bylo by vhodné zvážit, zda rozvoje kompetencí nezbytných pro dokončení 2. stupně kvalifikace není možné dosáhnout také prostřednictvím individuálního vzdělávání

každého ředitele pod vedením mentora. Tzn. ne každý by museli projít jednotným programem, ale pod garancí mentora by si mohl s ohledem na své potřeby zvolit kombinaci různých forem vzdělávání dostupných na trhu.

- 2.3.3. Vzdělávání by bylo obsáhlejší, ale rozdělené v čase tak, aby řediteli umožnilo zvládnout počáteční nápor povinností. Svým obsahem by kopírovalo přirozenou dynamiku toho, jak ředitel vplouvá do své profese. Soustředilo by se především na klíčové kompetence skrze realizaci badatelského cyklu učení a sdílení s kolegy.
- 2.3.4. Součástí vzdělávání by byl zkušený průvodce (seniorní ředitel) přidělený začínajícímu řediteli, který se začínajícím ředitelem bude v prvních měsících v intenzivním kontaktu a podpoří ho, pomůže mu, předá mu zkušenosti.
- 2.3.5. Výstupem by bylo, že v rámci závěrečného šetření ČŠI se kvalifikace řediteli buď potvrdí, a může tedy ve své roli pokračovat, nebo nepotvrdí. Pokud se nepotvrdí, dostal by ředitel možnost nápravy spojenou se speciální intenzivní podporou (o délce cca 1 roku), a pokud by ani pak nedošlo k dostatečnému zlepšení, byl by vyhlášen nový konkurz. Šetření ČŠI by se soustředilo především na kompetence daného ředitele s vědomím, že po nástupu nového vedení se může situace školy dočasně zhoršit – a to i v případě, kdy je nový ředitel dostatečně kompetentní. ČŠI by tedy prověřovala kvality samotného ředitele a vztah (kauzalitu) mezi stavem školy a kvalitou ředitele.

2.4. Ředitelům, kteří získali kvalifikaci před zavedením tohoto systému, bude samozřejmě uznána.

3. **Propojit adaptační období s dlouhodobou podporou**

- 3.1. Každý nový ředitel má danou osobu, která ho v jeho roli vede a nese odpovědnost za jeho úspěšnou adaptaci v nové roli. To znamená, že stanovuje zakázku/očekávání (je již součástí výběrového řízení), ředitele podporuje a řeší s ním případné problémy. Viz více v Kartě opatření 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ, bod 2, a v Kartě opatření 1: VIZE, bod 2.
- 3.2. Každý nový ředitel se automaticky stává členem regionální učící se komunity ředitelů, jejímž hlavním cílem je sdílet zkušenosti a vzájemně se inspirovat a koordinovat se při naplňování vzdělávacích potřeb žáků v daném regionu. Jeho integraci do fungující sítě má na starosti regionální leadership. Viz Karta opatření 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY.
- 3.3. Stejně tak každý nový ředitel získává přístup ke specifickým formám vzdělávání, které může po dohodě se svým regionálním leadershipem využívat nad rámec podpory v adaptačním období. Viz Karta opatření 6: DLOUHODOBÁ PODPORA.

Co můžeme udělat hned:

1. **Navrhnout a odpilotovat dvoustupňové kvalifikační studium**

- a. Zřídit pracovní skupinu, která identifikuje kompetence pro jednotlivé úrovně kvalifikace (bod 1 výše) a následně navrhne standard nového kvalifikačního studia obsahujícího dva moduly (bod 2 výše).
- b. Zpočátku by studium nebylo formálně rozdělené na dvě části a nebyly by tak s prvním modulem spojeny zákonné povinnosti (podmínka účasti ve výběrovém řízení).
- c. Potvrzení kvalifikace ČŠI na konci 3letého období je možné otestovat bez legislativních změn, protože zákon již dnes ošetřuje povinnost ředitele splnit si kvalifikační požadavek do 3 let od nástupu do funkce.

- d. Celý model odpilotovat. Vhodné je takto modifikovat pilotní studium Lídr školy, které se již touto cestou vydalo. Reálné je studium v roce 2025 upravit a od září 2026 odpilotovat nový model dvoumodulového studia.
 - e. Požadavek na splnění 1. stupně před vstupem do konkurzu je třeba do systému implementovat až ve chvíli, kdy se podaří díky krokům v Kartě opatření 2: VYHLEDÁVÁNÍ TALENTŮ zvýšit počet uchazečů o pozici ředitele, abychom zvýšením bariér nedošlo ke stavu, kdy se nepřihlásí žádní uchazeči.
2. **Zavést pozici mentora** (zkušeného ředitele) pro nové ředitele v prvních 3 letech jejich působení jako součást povinného dalšího vzdělávání ředitelů (viz bod 2.3.4.). Musí však být nastaven proces výběru, hodnocení a odměňování mentorů, aby byla zajištěna jejich kvalita (viz Karta opatření 8: Lídři lídrů).
 3. **Propojit adaptační období s dlouhodobou podporou** – zapojit ředitele do regionálních učicích se sítí. Viz Karta opatření 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY.
 4. **Určit odpovědnost** za úspěšnou adaptaci nového ředitele – v krátkodobém horizontu zřizovateli.

Příloha 1: Návrh rozdělení kompetencí ředitele pro různé úrovně kvalifikace

1. **Předpoklady** nezbytné pro vstup do kvalifikačního vzdělávání (ověřované při přijímání uchazečů):
 - a. Má (pro)růstové a učící se myšlení.
 - b. Aktivně pracuje se sebereflexí.
 - c. Je si vědom hodnoty týmové (spolu)práce (/ je týmový hráč).
 - d. Je schopen sledovat dopad výuky na učení žáků (má zkušenost jako vzdělavatel).
 - e. Je v souladu se strategickými směry resortu (Strategií 2030+⁸⁷, RVP⁸⁸ atd.).
2. Kompetence očekávané **na konci 1. stupně kvalifikace**, které jsou zároveň předpoklady pro vstup do výběrového řízení:
 - a. Rozumí kvalitní výuce na základě moderních poznatků.
 - b. Dělá strategická rozhodnutí na základě dopadů výuky na učení žáků.
 - c. Identifikuje vzdělávací potřeby učitelů i sebe.
 - d. Rozvíjí své kompetence s ohledem na výsledky a potřeby své školy.
 - e. Chápe smysl vize, sdílených hodnot a společného jazyka uvnitř školy.
 - f. Vytváří vztahy založené na důvěře a prostředí beze strachu.
 - g. Vytváří prostředí, ve kterém se učí všichni žáci, s ohledem na jejich různé potřeby a zázemí.
3. Kompetence očekávané **na konci 2. stupně kvalifikace** (na konci 3letého adaptačního období), které jsou zároveň předpoklady pro dlouhodobé setrvání v roli ředitele:
 - a. Vytváří a pečuje o vizi a hodnoty, v jejichž centru je rozvoj žáků a kterým všichni rozumí a ztotožňují se s nimi.
 - b. Podporuje kvalitní výuku a vytváří pro ni ve škole podmínky.
 - c. Nastavuje učitelům přijatá vysoká očekávání a ambiciózní měřitelné cíle učení žáků.
 - d. Podporuje efektivní rozvoj učitelů s ohledem na výsledky a potřeby žáků.
 - e. Zapojuje učitele do rozhodování a vytváří prostředí spolupráce.
 - f. Využívá specifický kontext a možnosti školy ve prospěch vize a podpory učení žáků.

⁸⁷ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

⁸⁸ Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

- g. Podporuje rozvoj školy, vlastní učení i učení kolegů skrze propojování s dalšími řediteli, školami a partnery.
- h. Přitahuje další aktéry kolem školy k její vizi a podpoře učení žáků.
- i. Zapojuje další aktéry a řídí jejich očekávání a tlak na školu způsobem, který podporuje učení žáků.

Administrativní a formální povinnosti by byly podobně přiměřeně rozděleny mezi oba stupně. Ve výčtu nejsou, protože se jimi skupina nezabývala.

KARTA OPATŘENÍ 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY/SÍTĚ/SKUPINY

Každý ředitel díky podpoře a spolupráci s kolegy rozvíjí své dovednosti v pedagogickém leadershipu a viditelně posouvá svou školu směrem ke sdílené vizi.

Jak poznáme dobrý výsledek

- Každý ředitel systematicky rozvíjí své kompetence díky účasti v učících se komunitách a regionální síti.
 - Učící se komunity vznikají ad hoc, jsou dobrovolné, po nějakou dobu se scházejí nad společně zvoleným rozvojovým tématem.
 - Regionální sítě jsou systémové, pravidelné, každý se účastní v nějaké minimální míře, slouží ke koordinaci, ke společnému zdolávání výzev na úrovni regionu a společnému učení, zvyšování koherence napříč regionem a mezi regionem a vzdělávací politikou.
- Každý ředitel je během svého přípravného vzdělávání součástí učící se komunity, která usiluje o společné cíle a sdílí nějaké hodnoty, vizi (budujeme sdílenou kulturu učení, identitu).
- Každý ředitel se s nástupem do funkce povinně stává členem regionální sítě ředitelů, v rámci které se pravidelně povinně setkává s ostatními řediteli z regionu a díky které má přístup ke zdrojům (zkušenostem ostatních, expertům, vzdělávacím příležitostem) a možnost dobrovolně se stát členem ad hoc učících se komunit ve svém území.
- Každý ředitel se během celé své kariéry může dobrovolně stát členem učící se komunity, která je součástí centrálního registru vzdělávání ředitelů, v rámci svého povinného dalšího a průběžného vzdělávání.
- Ředitel školy je po celou dobu své kariéry:
 - hlavním organizátorem profesních učících se komunit ve své škole, tyto komunity musí být zaměřeny na všechny oblasti, ve kterých si škola stanovila, že zlepší učení žáků,
 - aktivním členem minimálně jedné profesní učící se komunity ve své škole zaměřené na konkrétní oblast kurikula, tj. musí být vzorem pro své kolegy, být tzv. lead(ing) learner (viz mj. Senge et al.⁸⁹).
- Každý ředitel má prostor projevit svou přidanou hodnotu pro ostatní (stávat se zdrojem) a díky tomu růst ve své profesní dráze (a stát se např. facilitátorem učící se komunity).

Proč je to důležité

- Učící se komunity jsou nejefektivnějším nástrojem profesního učení, pokud splňují tři potřebné charakteristiky: jsou zaměřené na učení, funguje v nich kultura spolupráce a kolektivní odpovědnost a jsou orientované na výsledky.
- Zároveň umožňují nejen profesní učení, ale také profesní růst ředitelů do dalších rolí.
- V českém decentralizovaném systému je ředitel často osamělý běžec, který je na většinu agendy sám, přestože má kolem sebe řadu kolegů, kteří řeší podobné problémy.

⁸⁹ Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J.; a Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday. 978-1-85788-594-1.

- Pravidelná interakce ředitelů s ostatními řediteli v regionu slouží jako **transfer zdrojů** – dochází k přenosu informací spojených s vykonáváním funkce, ke sdílení rad, ale také ke vzájemnému poskytování sociální podpory (Moolenaar, Slegers 2015⁹⁰) a ujištění, že v tom ředitelé „nejsou sami“.
- V učicích se komunitách a lokálních sítích mohou ředitelé navazovat sociální vztahy s ostatními řediteli, vyměňovat si informace, poskytovat a přijímat rady, spolupracovat na konkrétních otázkách a učit se jeden od druhého, často na formálně organizovaných setkáních zaměřených na společný profesní rozvoj (s podporou nebo bez podpory zřizovatele) (Moolenaar, Slegers 2015).⁹¹
- Díky regionálním sítím se zároveň zvyšuje koherence napříč těmito regiony, ředitelé mají přístup k jiným expertům v jejich poli.
- Péče o regionální síť a učící se komunity je stěžejní pro **tvorbu vize systému** a udržení **pozitivní pracovní kultury** (Snyder, 2023).⁹²

Jak definujeme učící se komunity a regionální síť ředitelů (viz více v Příloze 1 této karty)

Učící se komunity vznikají na dobrovolné bázi, jsou otevřené ředitelům, ale i dalším členům pedagogického sboru (podle cílů jednotlivé komunity), členové komunity se po nějakou dobu scházejí nad společně zvoleným rozvojovým tématem s cílem zlepšovat učení žáků. Začínající ředitelé získávají povinnou zkušenost s učícími se komunitami během svého přípravného vzdělávání, následně je mohou dobrovolně zakládat, vést nebo se jich účastnit v rámci svého dalšího rozvoje.

Regionální síť jsou povinné, systémové, pravidelné a vznikají v každé ORP. Každý ředitel v dané ORP se účastní regionálních sítí min. 3krát za rok. Setkávání v rámci regionálních sítí slouží ke koordinaci, sdílení zdrojů, společnému zdolávání výzev na úrovni regionu a ke společnému učení, ke zvyšování koherence napříč regionem a mezi regionem a vzdělávací politikou.

Učící se komunita má tři hlavní charakteristiky (zdrojem je DuFour et al., 2016)⁹³:

1. **Zaměření na učení.** Podstatou učící se komunity učitelů je zaměření na zlepšování učení konkrétních žáků (např. konkrétní třídy či ročníku konkrétní školy) ve zcela konkrétní oblasti školního kurikula a odpovědnost za učení každého žáka.
2. **Kultura spolupráce a kolektivní odpovědnost.** Pedagogové musí spolupracovat a převzít kolektivní odpovědnost za úspěch každého žáka. Spolupráce s kolegy není fakultativní, nýbrž se očekává a je jedním z předpokladů výkonu profese ředitele.

⁹⁰ Moolenaar, N.M.; Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. Online. *Journal of Educational Administration*. Roč. 53, č. 1, s. 8-39. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0031>.

⁹¹ Moolenaar, N. M.; Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. Online. *Journal of Educational Administration*. Roč. 53, č. 1, s. 8-39. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0031>.

⁹² Snyder, K. J.; Snyder, K. M. (ed.) (2023). *Systems Thinking for Sustainable Schooling: A Mindshift for Educators to Lead and Achieve Quality Schools*. Rowman & Littlefield Publishers. 978-1-4758-6639-1.

⁹³ DuFour, R.; DuFour, R.; Eaker, R.; Many, T. W.; Mattos, M. (2016). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press. 978-1-943874-37-8.

3. **Orientace na výsledky.** Členové učicích se komunit vyhodnocují dopad své práce na učení žáků. Tyto důkazy o učení pak využívají k zlepšování své odborné praxe a přístupu ke konkrétním žákům, kteří potřebují intervenci nebo další podporu.

Charakteristiky kvality učicích se komunit

Učící se komunity mají pět společných klíčových charakteristik, které se zároveň jeví jako propojené a spolupůsobící (Hord, 1997).⁹⁴ Tuto pětici charakteristik identifikovali mj. Stoll et al. (2006)⁹⁵:

1. **Sdílené hodnoty a společná vize.** Bylo zjištěno, že ústřední význam mají společné vize a cíle v oblasti učení žáků (Stoll et al., 2006)⁹⁶. Louis s kolegy (1995)⁹⁷ tvrdí, že sdílená hodnotová základna představuje rámec pro sdílené, kolektivní a etické rozhodování.
2. **Kolektivní odpovědnost.** Existuje široká shoda na tom, že členové konsistentně přebírají odpovědnost za učení se žáků (Louis et al., 2010).⁹⁸ Předpokládá se, že taková kolektivní odpovědnost pomáhá udržovat aktivitu, vyvíjí kolegiální tlak a podporuje akontabilitu – například právě ve věci zvládání diverzity a etického řešení problémů.
3. **Reflektivní profesní zkoumání.**
4. **Spolupráce.** Jde o zapojení pracovníků školy do rozvojových aktivit nad rámec jednoduché každodenní výpomoci a vzájemné podpory (Louis et al., 1995).⁹⁹
5. **Podpora skupinového i individuálního učení.** Všichni vzdělavatelé se učí od svých kolegů (Louis et al., 1995).¹⁰⁰ Kolektivní učení je podmínkou kolektivní tvorby znalostí (Louis, 1994)¹⁰¹, v níž dochází k interakci ve školní učící se síti, zapojení do seriózního dialogu a uvažování o informacích a datech, která jsou společně interpretována a šířena.

Aktuální stav – problémy, zdroje, příležitosti

- Aktuálně se v ČR ředitelé spíše setkávají v rámci nějakého konkrétního tématu, kterým je např. inkluze ve školství, sociální znevýhodnění apod.
- Učící se komunity fungují v rámci vybraných Místních akčních plánů (MAP) a projektu Pomáháme školám k úspěchu¹⁰².

⁹⁴ Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Online. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>.

⁹⁵ Stoll, L. et al. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. Online. *Journal of Educational Change*. Roč. 7., s. 221–258.

⁹⁶ tamtéž

⁹⁷ Louis, K. S.; Kruse, S.D. et al. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.

⁹⁸ Louis, K. S.; Dretzke, B.; Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. Online. *School Effectiveness and School Improvement*. Roč. 21, č. 3, s. 315–336. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>.

⁹⁹ Louis, K. S.; Kruse, S.D. et al. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.

¹⁰⁰ tamtéž

¹⁰¹ Louis, K.S. (1994). Beyond “managed change”: Rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement*. Roč. 9, č. 1, s. 1–27.

¹⁰² Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>.

- Samotných sítí, které známe ze zahraničí, v ČR mnoho není. Již zanikly nebo nefungují primárně s účelem učící se komunity (Regio¹⁰³, Stálá konference ředitelů projektu SYPO¹⁰⁴, Asociace ředitelů).
- Podle OECD by sítě (networks) ve vzdělávání měly fungovat jako místa, kde dochází ke kvalitnímu transferu vědomostí a inovací, místa, která jsou **mediátory mezi centralizovanými a decentralizovanými strukturami**, která fungují jako proces **restrukturalizace vzdělanostních organizací a systémů** (Moolenaar, Slegers 2015).¹⁰⁵
- Pokud je ředitel součástí několika sítí/komunit, má přístup k **více zdrojům**, které posléze **může předávat svým učitelům**. To platí i naopak: pokud má ředitel **blízké vztahy se svými zaměstnanci** ve své škole, může **jejich podněty zase sdílet s ostatními řediteli** (Moolenaar, Slegers 2015).¹⁰⁶
- Sociální vztahy ředitelů s ostatními řediteli v okrese navíc mohou podpořit větší soudržnost systému při **zavádění rozsáhlých reforem** v celém okrese (Daly a Finnigan, 2010).¹⁰⁷
- Ředitelé fungují jako „**zprostředkovatelé**“ informací mezi okresem a svými školami (Moolenaar, Slegers 2015).¹⁰⁸
- Snyder et al.¹⁰⁹ zmiňují, že networking patří mezi jednu z **nejdůležitějších schopností lídra**.
- Po celém světě vznikají iniciativy, které se snaží stimulovat výměnu ředitelských vědomostí (Moolenaar, Slegers 2015).¹¹⁰

Co se má udělat z dlouhodobé perspektivy:

1. **Přenést odpovědnost za odborné vedení regionálních podpůrných sítí ředitelů na regionální leadership.**
 - 1.1. Zřizovatelé nesou zákonnou odpovědnost za kvalitu vzdělávání na daném území a za propojení centrální vize s institucemi podílejícími se na vzdělávání v určité lokalitě, řízení a koordinaci aktérů v daném území (viz Karta opatření 1: VIZE).
 - 1.2. Zřizovatelé mají odpovědnost, kapacity i kompetence k tomu, aby vybírali ředitele a dlouhodobě je vedli – sdíleli očekávání, poskytovali zpětnou vazbu, nabízeli podporu, a mj. na základě cílů a kritérií MŠMT vedli a zodpovídali za regionální síť ředitelů na svém území.
2. **Zajistit, že všichni ředitelé jsou součástí regionální sítě ředitelů.**

¹⁰³ Dostupné z: <https://regio-vyzkum.cz/uspesna-organizace/sit-pro-reditele/>.

¹⁰⁴ Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/stala-konference-reditelu-skr.html>.

¹⁰⁵ Moolenaar, N.M.; Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. Online. *Journal of Educational Administration*. Roč. 53, č. 1, s. 8-39. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/jea-02-2014-0031/full/html>.

¹⁰⁶ tamtéž

¹⁰⁷ Daly, A.; Finnigan, K. (2010). A Bridge Between Worlds: Understanding Network Structure to Understand Change Strategy. *Journal of Educational Change*. Č. 2, s. 111-138. 10.1007/s10833-009-9102-5.

¹⁰⁸ Moolenaar, N.M.; Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. Online. *Journal of Educational Administration*. Roč. 53, č. 1, s. 8-39. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/jea-02-2014-0031/full/html>.

¹⁰⁹ Snyder, K. J.; Snyder, K. M. (ed.) (2023). *Systems Thinking for Sustainable Schooling: A Mindshift for Educators to Lead and Achieve Quality Schools*. Rowman & Littlefield Publishers. 978-1-4758-6639-1.

¹¹⁰ Moolenaar, N. M.; Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. Online. *Journal of Educational Administration*. Roč. 53, č. 1, s. 8-39. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/jea-02-2014-0031/full/html>.

- 2.1. Každý nový ředitel se automaticky stává členem regionální sítě ředitelů. Jeho integraci do fungující sítě má na starosti regionální leadership.
- 2.2. Každý ředitel se minimálně 3krát za rok zúčastní setkání členů regionální sítě. Setkávání v rámci regionálních sítí slouží ke koordinaci, sdílení zdrojů, společnému zdolávání výzev na úrovni regionu a společnému učení, zvyšování koherence napříč regionem a mezi regionem a vzdělávací politikou.
3. **Na regionální úrovni mohou vznikat učící se komunity, které jsou součástí centrálního registru vzdělávání ředitelů.**
 - 3.1. MŠMT stanoví cíle a kritéria pro fungování učících se komunit, podle kterých bude možné zjistit, jestli je učící se komunita funkční a přínosná pro všechny zúčastněné.
 - 3.2. MŠMT zpracuje metodiku „Jak zlepšovat učení žáků prostřednictvím profesních učících se skupin“.
 - 3.3. Zřizovatelé na regionální úrovni organizují dobrovolné učící se komunity vedené facilitátorem.
 - 3.4. Učící se komunity si stanoví cíle, které se musí propisovat do výuky a do vzdělávání žáků. Nebude se jednat pouze o nástroj vzájemné podpory, ale také o nástroj společného rozvoje v předem určené oblasti. Obsah, kterým se učící se komunita zabývá po předem určenou dobu, si volí na základě vize a strategie na úrovni vzdělávací politiky, aktuálního zhodnocení specifických potřeb konkrétních škol v daném území, nejbližších rozvojových cílů formulovaných na úrovni regionu a svých specifických potřeb.
4. **V čele učících se komunit a regionálních sítí stojí facilitátor, který splňuje požadavky pro výkon role a zároveň má vytvořené podmínky pro její výkon.**
 - 4.1. Facilitátora může do této role nominovat ČŠI, vzdělavatelé, kolegové z regionu, nebo se mohou identifikovat sami.
 - 4.2. Facilitátora vybírá zřizovatel na základě transparentního výběrového procesu, který prověří, zda má kandidát pro pozici facilitátora potřebné kvality. Tento proces bude zahrnovat návštěvu školy kandidáta.
 - 4.3. Facilitátor má ředitelskou zkušenost, jeho škola má nadprůměrné výsledky z pohledu kritérií Kvalitní školy¹¹¹, má pozitivní vztah k učení, vidí dlouhodobé vzdělávání (se) jako smysluplné, má za sebou řadu vzdělávacích aktivit a orientuje se v aktuální nabídce.
 - 4.4. Po dobu výkonu role je ředitel zařazen do vyšší platové třídy.
 - 4.5. Po dobu výkonu role dostává škola takového ředitele zvýšenou banku odpočtů hodin pro vedoucí pracovníky. Ředitel bude moci někoho pověřit svým zastupováním v určitých činnostech a vytvořit si tak pro povinnosti facilitátora prostor.
 - 4.6. Facilitátor se orientuje v současném výzkumu, je v kontaktu s aktuálními trendy ve vzdělávání a s mezinárodním kontextem.
 - 4.7. Facilitátoři se budou min. dvakrát ročně setkávat na krajské úrovni a vzájemně se ladit, sdílet zkušenosti, vzdělávat se.
 - 4.8. Za kvalitu podpory poskytované facilitátorem odpovídá zřizovatel.
5. **Všichni ředitelé mají zkušenost s učící se komunitou během přípravného vzdělávání.**
 - 5.1. Zkušenosti s učící se komunitou získají ředitelé povinně během adaptačního období, aby věděli, jakým způsobem může fungovat, a následně ji mohli zakládat ve svém území.

¹¹¹ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni/O-kriteriich>.

- 5.2. Poskytovatelé přípravného vzdělávání ředitelů nesou odpovědnost za organizaci učící se komunity a sledování kvality dopadu komunity na účastníky přípravného studia.
 - 5.3. Další působení v učící se komunitě bude dobrovolnou možností v rámci povinného objemu vzdělávání (viz Karta opatření 6: DLOUHODOBÁ PODPORA).
 - 5.4. V plánu rozvoje a sebehodnocení si ředitel určuje témata pro zlepšení a na základě toho si následně vyhledává učící se skupiny.
6. **Kvalitu dopadu učících se komunit zohledňuje při svém šetření ve školách ČŠI**
- 6.1. ČŠI při šetření na jednotlivých školách zohledňuje, jaký dopad má učící se komunita, které je konkrétní ředitel součástí nebo kterou facilituje.
 - 6.2. Výsledky šetření o fungování učící se komunity a zapojení ředitelů využívají zřizovatelé při rozhodování o konání rekonkurzu, odměňování a hodnocení ředitelů.

Co můžeme udělat hned:

1. **Určit odpovědný tým na MŠMT, který bude učící se komunity podporovat na úrovni strategických a legislativních dokumentů.**
 - 1.1. Popsat charakteristiky funkční profesní sítě (sdílená vize a hodnoty, kolektivní odpovědnost, reflektivní přístup, spolupráce, podpora učení, evidence based – data, expertní leadership).
 - 1.2. Vytvořit rámec (financování, ukotvení role facilitátora) pro vznik učících se komunit v regionech.
2. **Zařadit účast v učící se komunitě do přípravného studia pro ředitele škol a školských zařízení v rámci změny Standardu studia pro ředitele škol a školských zařízení (viz Karta opatření 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ).**
 - 2.1. Zajistit, aby se každý ředitel stal automaticky součástí učící se komunity v rámci svého přípravného vzdělávání.
3. **Definovat a legislativně ukotvit pozici facilitátora učící se komunity.**
 - 3.1. Definovat roli facilitátora, vypracovat plán implementace (získávání facilitátorů, jejich vedení atd.).
 - 3.2. Vybudovat pilotní skupinu facilitátorů, proškolit je a v některém z regionů realizovat pilotní projekt učících se komunit a regionálních sítí v režimu pokusného ověřování.

Příloha 1: Učící se komunity

Učící se komunita (professional learning community, PLC) má tři hlavní charakteristiky (zdrojem je DuFour et al., 2016)¹¹²:

- Zaměření na učení
 - Podstatou učící se komunity ředitelů škol je rozvíjet své schopnosti v oblasti pedagogického vedení školy – včetně schopnosti organizovat ve své škole efektivní učící se skupiny učitelů. Toto propojení je důležité, protože profesní učící se komunity ředitelů mají vždy pouze nepřímý dopad na učení žáků, zatímco profesní učící se komunity učitelů mají přímý dopad na učení žáků.

¹¹² DuFour, R.; DuFour, R.; Eaker, R.; Many, T. W.; Mattos, M. (2016). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press. 978-1-943874-37-8.

- Podstatou učící se komunity učitelů je zaměření na zlepšování učení konkrétních žáků (např. konkrétní třídy či ročníku konkrétní školy) ve zcela konkrétní oblasti školního kurikula a odpovědnost za učení každého žáka. Klíčovou rolí ředitele školy je porozumět významu učících se komunit učitelů a naučit se efektivně organizovat učící se komunity učitelů zaměřené na konkrétní oblasti školního kurikula. Efektivní učící se komunita musí splňovat zcela konkrétní parametry, které byly postupně vyvinuty v praxi učitelů a výzkumně ověřeny. Mezi tyto parametry patří například:
 1. Společné učení učitelů přímo ve škole
 2. Zaměření na konkrétní obsah výuky (část školního kurikula s konkrétními cíli výuky)
 3. Aktivní učení učitelů zahrnující společnou přípravu výuky a společné vyhodnocování dopadů výuky na učení konkrétních žáků = vyhodnocování na základě konkrétních výstupů učení těchto žáků, např. na základě jejich vyplněných pracovních listů apod. (tzv. důkazů o učení žáků)
 4. Pravidelnost setkání učících se komunit přímo v pracovním čase učitelů (např. hodina jednou týdně)
 5. Dlouhodobost
 6. Dostupnost externí expertní podpory, koučinku či mentoringu
 7. Organizace a účast na učících se komunitách ředitelem školy
- Učící se skupiny / komunity mají fungovat primárně uvnitř jednotlivých škol. Některé ale mohou fungovat napříč skupinou škol – pokud se větší počet škol zaměřuje na zlepšování učení žáků ve stejné oblasti kurikula (např. pokud se zaměřuje na zlepšování čtenářské gramotnosti).
- Principy profesních učících se komunit vyzkoušených v českém kontextu jsou popsány v prezentacích Hany Košťálové, například v této [prezentaci](#)¹¹³ a v tomto [videu](#)¹¹⁴.
- Funguje-li nakonec celá škola jako učící se komunita, vzdělavatelé v rámci organizace vidí smysl existence školy v tom, že se v ní všichni žáci učí na vysoké úrovni a že ti, kteří v ní pracují, nesou za učení žáků odpovědnost.
- Členové učící se komunity vytvářejí jasnou a přesvědčivou vizi, která pojmenovává, jakou organizací se škola musí stát, aby pomáhala s učením všem žákům, a řídí se jí. Přijímají kolektivní závazky, které definují, co každý člen udělá pro to, aby takovou organizaci vytvořili, a svůj pokrok sledují s pomocí **results-oriented goals (cílů zaměřených na výsledky)**.
- Pokud má organizace účinněji pomáhat všem žákům při učení, musí se neustále učit i dospělí v organizaci. Proto jsou vytvořeny struktury, které zajišťují, aby se zaměstnanci zapojili do učení v rámci své práce jako součást svých běžných pracovních postupů.
- Každá potenciální praxe, politika a postup v rámci organizace se posuzuje skrze tuto otázku: Zajistí to vyšší úroveň učení našich žáků?
- **Kultura spolupráce a kolektivní odpovědnost**
 - Vzdělavatelé musejí spolupracovat a převzít kolektivní odpovědnost za úspěch každého žáka. **Spolupráce s kolegy není fakultativní, nýbrž se očekává a je jedním z požadavků/podmínek zaměstnání.**

¹¹³ Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Profesni-uceni-H.Kostalova.pdf>.

¹¹⁴ Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=BOZHddLlp3I>.

- Základní strukturou komunity jsou spolupracující týmy pedagogů, jejichž členové společně pracují na dosažení sdílených cílů, za které jsou jeden vůči druhému odpovědní. Tým je základním stavebním prvkem organizace.
- Spolupráce je prostředkem k dosažení cíle, nikoli cílem samotným. Spolupráce představuje systematický proces, v němž učitelé vzájemně spolupracují, aby ovlivnili svou třídní praxi způsobem, který povede k lepším výsledkům pro jejich žáky, pro jejich tým a pro jejich školu.
- Orientace na výsledky
 - Při posuzování, nakolik je jejich pomoc všem žákům v učení efektivní, se vzdělavatelé v učící se komunitě zaměřují na výsledky: důkazy o učení žáků. Tyto důkazy o učení pak využívají k zlepšování své odborné praxe a přístupu ke konkrétním žákům, kteří potřebují intervenci nebo další podporu. Členové komunity si uvědomují, že **veškeré jejich úsilí musí být hodnoceno na základě výsledků, nikoliv záměrů.**
 - Komunitu charakterizuje následující cyklický proces: 1. Shromažďujeme důkazy o současné úrovni učení žáků, 2. Vypracováváme strategie a nápady, jak stavět na silných stránkách a řešit slabé stránky tohoto učení, 3. Realizujeme tyto strategie a nápady, 4. Analyzujeme dopad změn, abychom zjistili, co bylo efektivní a co ne, 5. Používáme nové poznatky v dalším cyklu neustálého zlepšování.
 - Záměrem tohoto cyklického procesu není jen naučit se novou strategii, ale vytvořit podmínky pro neustálé učení – prostředí, v němž inovace a experimentování nejsou vnímány jako úkoly, které je třeba splnit, nebo projekty, které je třeba dokončit, ale jako způsob každodenního fungování, a to napořád.
 - Týmy vytvářejí řadu společných formativních hodnocení, která jsou žákům zadávána několikrát během roku, aby se průběžně získávaly důkazy o učení žáků.

Principy účinného profesního učení (autorkou tohoto přehledu je Hana Košťálová)¹¹⁵:

- Společné (s někým X od někoho)
- Kontinuální(cyklus/spirála)
- Dlouhodobé a pravidelné; dostatečně četné
- Badatelské (zkoumání evidencí a praxe)
- Propojující žákovo učení s profesním učním učitele
- Na pracovišti (in situ)
- Z praxe – do praxe
- Aprobace / vzdělávací cíl
- Lídr učení (X lektor)
- Kritický přítel

¹¹⁵ Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Profesni-uceni-H.Kostalova.pdf>.

KARTA OPATŘENÍ 6: DLOUHODOBÁ PODPORA

Každý ředitel dostává a využívá podporu, díky které rozvíjí své leaderovské schopnosti: získávat ostatní pro vizi školy, podporovat kvalitu výuky, budovat kulturu podporující učení všech, zapojovat širší komunitu.

Jak poznáme dobrý výsledek

- Dojde k takovému rozvoji kompetencí ředitele, který bude viditelný na úrovni školy.
 - **Získávání ostatních pro vizi školy:** Ředitel školy umí jasněji formulovat vizi školy a získávat pro ni nejen pedagogy, ale také žáky a rodiče.
 - **Podpora kvality výuky:** Ředitel školy rozšiřuje své portfolio metod, jak sledovat dopady výuky na učení žáků. Vytváří prostor pro inovace ve výuce, je učitelům partnerem při jejich zavádění a umí vyhodnotit, zda jsou inovace efektivní.
 - **Budování kultury podporující učení všech:** Ředitel je ve vyšší míře schopen podporovat rozvoj pedagogických dovedností učitelů. Získává lepší představu o vhodných vzdělávacích aktivitách a je schopen zhodnotit jejich přínos pro školu. Na škole je běžná a formalizovaná praxe sdílení dobrých pedagogických zkušeností, viz také Karta opatření 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY.
 - **Zapojování širší komunity:** Ředitel rozšiřuje či zkvalitňuje portfolio smysluplných aktivit pro zapojení vnějších partnerů školy. Iniciuje nové projekty, které posilují vztahy mezi školou a místní komunitou.
- Ředitelé sami vyjadřují spokojenost se svým profesním růstem, považují nabízenou podporu za efektivní.
- Průvodci vnímají svou práci jako užitečnou, jsou schopni identifikovat rozvoj ředitelů v jednotlivých kompetencích (viz výše).

Proč je to důležité

Dlouhodobá podpora ředitelů škol je klíčová z několika důvodů, které přímo ovlivňují kvalitu vzdělávání, rozvoj školy a spokojenost všech ve škole.

- Podpora učení ve škole na všech úrovních: Ředitel, který má k dispozici dlouhodobou podporu a vzdělávání, může systematicky pracovat na budování prostředí, kde je podporováno učení všech – žáků, učitelů i vedení školy. Učící se kulturu ve škole může vytvořit pouze lídr, který se sám učí (viz Karta opatření 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY). Výzkumy ukazují, že nejúčinnější je dokonce, když je tzv. lead(ing) learner (viz mj. Senge et al.¹¹⁶), někdy také „first learner“ – první z učících se, který jde příkladem a modeluje procesy učení pro ostatní.
- Komplexnost role ředitele: Ředitel školy čelí mnoha nárokům, od pedagogického vedení až po administrativní a manažerské úkoly. Jeho role se neustále mění v závislosti na společenských a legislativních změnách, nových vzdělávacích metodách či technologickém pokroku. Dlouhodobá podpora umožňuje ředitelům vyrovnávat se s těmito změnami a udržovat krok s aktuálními trendy

¹¹⁶ Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J.; Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday. 978-1-85788-594-1.

ve vzdělávání i vedení lidí. Výsledky ředitele, který by se v tomto kontextu stále neučil a neadaptoval na nové podmínky, by tak byly v čase stále horší a horší.

- Udržitelnost rozvoje: Ředitel školy je v zásadní roli lídra, který formuje směřování celé školy. Rozvoj jeho kompetencí proto nemůže být jednorázovým procesem, ale musí být kontinuální. Dlouhodobá podpora zajišťuje, že se ředitel může neustále adaptovat na nové výzvy, reflektovat svou práci a zlepšovat se ve vedení školy. Bez této kontinuity by hrozilo stagnování či úpadek kvality leadershipu ve škole.
- Prevence vyhoření a odchodu z profese: Role ředitele je nejen náročná, ale často i psychicky vyčerpávající. Nedostatek podpory a možnosti profesního rozvoje může vést k pocitu izolace a následně k vyhoření. Dlouhodobá podpora poskytuje ředitelům potřebné zázemí a prostor pro sebereflexi, což může výrazně snížit riziko profesního vyhoření a ztrátu klíčových lidí ve vedení škol.

Aktuální stav – problémy, zdroje, příležitosti

- Zákon o pedagogických pracovnících určuje ředitelům povinné manažerské vstupní vzdělání. Povinnost dalšího vzdělávání má stejnou jako všichni ped. pracovníci. Nároky na jeho leaderské kompetence nejsou nijak zohledněny (viz Zákon č. 563/2004 Sb.¹¹⁷ a Trojan, Svobodová, 2019¹¹⁸).
- Aktéři vzdělávací politiky se dlouhodobě snaží nastavit systémovou podporu vedení škol, ale žádná z iniciativ zatím nevyústila v systémová řešení (viz např. Trojan, Svobodová, 2019¹¹⁹).
- Hlavními poskytovateli podpory pro ředitele jsou obchodní společnosti, krajská vzdělávací centra, nestátní neziskové organizace a NPI ČR.
- Interní analýza MŠMT zjistila, že na vzdělávání jednoho pedagogického pracovníka se v našem systému vynakládá cca 3 500 Kč ročně. To odpovídá zhruba 7 h průměrně drahého vzdělávání za rok.
- V zahraničí je **mentoring jedním z běžně užívaných prostředků** rozvoje ředitelů: v Ontariu zajišťuje ministerstvo mentoring jak po finanční, tak metodické stránce a spolu s Ontario Principals' Council – OPC¹²⁰ vytvořilo systém koučinku a mentoringu volně dostupný pro zkušenější ředitele se zájmem o širší profesní rozvoj. Ve městě New York poskytuje New York City Leadership Academy – NYCLA¹²¹ ředitelům kouče po celý první rok ve funkci zdarma (Čermáková, 2022).¹²²
- V zahr. dobré praxi bývá **podmínkou pro udržení administrativní licence / statusu ředitele dlouhodobé vzdělávání**: ve městě New York musí absolvovat min. 100 h profesně rozvojových aktivit, které si mohou libovolně rozložit v rámci každých 5 let od získání licence. V Nizozemsku mohou absolvovat relevantní

¹¹⁷ Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

¹¹⁸ Trojan, V.; Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. Online. *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society*. Roč. 29, č. 2, s. 203-222. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-203>.

¹¹⁹ tamtéž

¹²⁰ Dostupné z: <https://www.principals.ca/en/index.aspx>.

¹²¹ Dostupné z: <https://www.leadershipacademy.org/about-us/>.

¹²² Čermáková, B. (2022). *Systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol ve vybraných zemích*. Online. Kladno: Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. ISBN: 978-80-907826-5-5. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2022/02/Systemy-pripravy-vzdelavani-a-podpory-reditelu_final_web.pdf.

magisterské studium, jiný výcvik nebo se účastnit Znalostního kruhu – za 4 roky ve funkci musí získat 70 bodů, což odpovídá odhadem 10 dnům vzdělávání, např. *Penta Nova*¹²³ (Čermáková, 2022).¹²⁴

- Podstatný je **čas vyhrazený pro rozvoj**: ředitelé v Ontariu mají spolu s učiteli každý školní rok vyhrazených 6 dní, během kterých se v rámci školy společně věnují profesně orientovaným aktivitám spojeným se vzdělávacími cíli stanovenými ministerstvem, školskou radou a samotnou školou (Čermáková, 2022).¹²⁵
- Podstatnou roli hrají také **online nástroje**, poskytované např. *Australian Institute for Teaching and School Leadership – AITSL*¹²⁶ (Čermáková, 2022).¹²⁷

Co se má udělat z dlouhodobé perspektivy:

1. Každý ředitel se vzdělává

- 1.1. Každý ředitel má povinnost absolvovat vzdělávání v rozsahu 240 h během svého šestiletého funkčního období. Vzdělávání v tomto rozsahu je započítáno do jeho úvazku.
- 1.2. V rozpočtech škol jsou zdroje vyhrazené specificky na vzdělávání ředitelů.
- 1.3. Vzdělávací a rozvojové aktivity jsou realizovány obchodními společnostmi, krajskými vzdělávacími centry, nestátními a neziskovými organizacemi, vysokými školami a NPI ČR.
- 1.4. Nabídka vzdělávacích a rozvojových aktivit je shromažďována v centrálním registru, který spravuje MŠMT / NPI ČR. Povinnost vzdělávat se není možné realizovat jinými aktivitami, než těmi v registru. Všechny vzdělávací a rozvojové aktivity v centrálním registru jsou v souladu s Kompetenčním rámcem (viz Karta opatření 9: POJMENOVÁNÍ KVALITY) a mají odpovídající personální a materiální zabezpečení.
- 1.5. Realizátoři musí vzdělávací aktivity zaregistrovat a uvést v registraci, jaké kompetence definované kompetenčním rámcem dané vzdělávání rozvíjí, jakou formou, kdo vzdělávání realizuje a další technické parametry (viz KARTA OPATŘENÍ 9: POJMENOVÁNÍ KVALITY).
- 1.6. Registr je pravidelně udržován, aby obsahoval aktuální nabídky. Zároveň sbírá data o využívání různých aktivit řediteli, což poskytuje zpětnou vazbu systému.
- 1.7. Registr obsahuje recenzní systém – účastníci mohou psát zpětné vazby na aktivity, které absolvovali.
- 1.8. Cílem je, aby si ředitel z této nabídky autonomně vybíral takové aktivity, které naplňují jeho aktuální vzdělávací potřeby dané: kontextem jeho školy, jeho vizí pro tuto školu, jeho aktuálními dovednostmi a kompetencemi, jeho osobnostními charakteristikami.
- 1.9. Po 12 letech služby má ředitel nárok na roční placený sabatikl (viz *příklad*¹²⁸).

¹²³ Dostupné z: <https://www.pentanova.nl/over-penta-nova>.

¹²⁴ Čermáková, B. (2022). *Systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol ve vybraných zemích*. Online. Kladno: Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. ISBN: 978-80-907826-5-5. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2022/02/Systemy-pripravy-vzdelavani-a-podpory-reditelu_final_web.pdf.

¹²⁵ tamtéž

¹²⁶ Dostupné z: <https://www.aitsl.edu.au/lead-develop/develop-yourself-as-a-leader>.

¹²⁷ Čermáková, B. (2022). *Systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol ve vybraných zemích*. Online. Kladno: Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. ISBN: 978-80-907826-5-5. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2022/02/Systemy-pripravy-vzdelavani-a-podpory-reditelu_final_web.pdf.

¹²⁸ Směrnice Masarykovy univerzity, dostupné z: https://is.muni.cz/do/mu/Uredni_deska/Predpisy_MU/Masarykova_univerzita/Smernice_MU/SM04-17/Smernice_MU_c.4_2017_O_Tvurci_volno_ucinne_od_1.2.2019_.pdf.

2. Každý ředitel má k dispozici průvodce

- 2.1. Každý ředitel má k dispozici průvodce, který se s ředitelem schází minimálně dvakrát ročně, reflektuje s ním jeho vzdělávací potřeby a pomáhá mu sestavit rozvojový plán pro daný rok (výběr aktivit, počet hodin) a následně s ním reflektuje dopady absolvovaných vzdělávacích aktivit.
- 2.2. Je třeba rozhodnout, zda průvodce bude mít vzhledem k individuálnímu vzdělávacímu plánu ředitele schvalovací kompetenci, tj. zda průvodce (nebo případně kdo jiný) bude individuální vzdělávací plán schvalovat. Úkolem průvodců je v každém případě se orientovat v nabídce v jejich regionu, navštěvovat vzdělávací aktivity a doporučovat ředitelům takové, které považují za kvalitní a v souladu se vzdělávacími potřebami ředitelů (s konkrétní situací školy apod.).
- 2.3. Průvodci jsou „terénními inspektory“ rozvojových aktivit. Jsou školeni v tom, jak rozpoznat, které nástroje profesního učení lze považovat za efektivní, a chceme je tedy v systému podporovat. Např.: propojování teorie s praxí skrze reflektivní cyklus (např. badatelský cyklus profesního učení – viz např. publikace UP Formativní hodnocení v podmínkách základní školy¹²⁹); individualizované vzdělávání odpovídající vzdělávacím potřebám konkrétního účastníka s ohledem na konkrétní výzvy, kterým ve své praxi čelí (provázení, mentoring, koučink); dlouhodobé programy s potenciálem prohlubovat sebepoznání, ovlivňovat postoje záležitosti a měnit chování účastníků; vzájemné sdílení a výměna know-how; společné učení více členů jednoho školního týmu.
- 2.4. O síť průvodců se stará NPI ČR.
- 2.5. Je třeba rozhodnout, jakým způsobem bude průvodce přidělován řediteli a jakým způsobem se bude řešit případná změna, tj. přiřazení jiného průvodce řediteli, např. v případě nespokojenosti ředitele s původně přiděleným průvodcem.
- 2.6. Průvodce splňuje potřebná kritéria pro výkon své role:
 - 2.6.1. Má ředitelskou zkušenost, jeho škola naplňuje kritéria Kvalitní školy¹³⁰, má pozitivní vztah k učení, vidí dlouhodobé vzdělávání (se) jako smysluplné, má za sebou řadu vzdělávacích aktivit a orientuje se v aktuální nabídce.
 - 2.6.2. Průvodce může do této role nominovat ČŠI, vzdělavatelé, kolegové z regionu, nebo se mohou identifikovat sami.
 - 2.6.3. Průvodce do role vybírá NPI ČR na základě transparentního výběrového procesu, který prověří, zda má kandidát pro pozici průvodce potřebné kvality. Tento proces bude zahrnovat návštěvu školy kandidáta.
- 2.7. Průvodce má vytvořené podmínky pro výkon své role:
 - 2.7.1. Výkon role průvodce je nastavený jako dočasný a obnovuje se v ročních cyklech.
 - 2.7.2. Po dobu výkonu role průvodce je ředitel zařazen do vyšší platové třídy.
 - 2.7.3. Po dobu výkonu role dostává škola takového ředitele zvýšenou banku odpočtů hodin pro vedoucí pracovníky. Ředitel může někoho pověřit svým zastupováním v určitých činnostech a vytvořit si tak pro povinnosti průvodce prostor.
- 2.8. Nároky kladené na průvodce:
 - 2.8.1. Průvodce každý rok provází např. 9 ředitelů, s každým z nich se schází min. dvakrát ročně.

¹²⁹ Dostupné z: https://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/formativni_hodnoceni_Kubicek-1.pdf.

¹³⁰ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni/O-kriteriich>.

- 2.8.2. Průvodce se každoročně účastní min. 2 vzdělávacích aktivit, které využívají jeho svěřenci z registru, a recenzuje je.
- 2.8.3. Průvodce se orientuje v současném výzkumu, je v kontaktu s aktuálními trendy ve vzdělávání a s mezinárodním kontextem.
- 2.8.4. Standardně bude mít ředitel na průvodcování vyhrazeny např. 2 dny v měsíci.
- 2.9. Průvodce má nezbytnou podporu:
 - 2.9.1. Průvodci se budou min. dvakrát ročně setkávat na regionální úrovni a vzájemně se ladit, sdílet zkušenosti, vzdělávat se.

3. **Odpovědnost**

- 3.1. Každý ředitel je primárně sám odpovědný za vlastní vzdělávání. Tzn. tvoří a naplňuje svůj plán vzdělávání v souladu s parametry popsány v bodu 1. Přidělené zdroje může využívat na vzdělávací aktivity, které má v plánu a které jsou v registru.
- 3.2. Za podporu jeho rozvoje zároveň odpovídá průvodce. Reflektuje s ředitelem jeho rozvojový plán.
- 3.3. Za kvalitu podpory poskytované průvodcem odpovídá NPI ČR.
- 3.4. Za registrační proces a centrální registr vzdělávacích a rozvojových aktivit odpovídá MŠMT / NPI ČR.

Co můžeme udělat hned:

- 1. Připravit centrální registr a definovat znaky aktivit, které do něj budou začleněny (především napojení na Kompetenční rámec, viz Karta opatření 9: POJMENOVÁNÍ KVALITY).
 - a. Registr je třeba spravovat (aktualizovat, čistit atd.) a mít pro to vyčleněné kapacity.
- 2. Dokončit definici role průvodce, vypracovat plán implementace (získávání průvodců, jejich vedení atd.).
- 3. Vybudovat pilotní skupinu průvodců, proškolit je a v některém z regionů realizovat pilotní projekt propojování ředitelů s průvodci v režimu pokusného ověřování.

KARTA OPATŘENÍ 7: SPECIFICKÁ PODPORA

Ředitelé, kterým se nedaří svou školu posouvat směrem k vizi nebo jejichž škola výrazně zaostává za ostatními školami, dokáží díky intenzivní podpoře trend do 2 let zvrátit, nebo dojde ke změně vedení školy.

Jak poznáme dobrý výsledek

- Bude fungovat systém specifické podpory, který zachytí a podpoří školy, které z různých důvodů nenaplnují v dostatečné míře nároky systému (viz kritéria Kvalitní školy¹³¹).
- Systém vychází z ověřeného fungujícího projektu KOMPAS¹³² a má příslušných 6 fází: 1. Identifikace a výběr školy, 2. Doporučení pro zlepšení, 3. Návrh podpory, 4. Realizace podpory, 5. Evaluace výsledků podpory, 6. Návrh dalšího postupu.
- Výsledkem podpory je měřitelný posun alespoň u 80 % podpořených škol v kritériích, na základě kterých byla škola identifikována (hodnocení probíhá ve fázi 5. Evaluace).
- Do systému specifické podpory se pod vedením a koordinací klíčových aktérů (MŠMT, ČŠI, NPI ČR) zapojují i další aktéři nabízející podporu školám (vzdělávací organizace, seniorní ředitelé jako průvodci/mentori apod.).
- Účast v systému specifické podpory je všeobecně **přijímána pozitivně jako příležitost** pro zlepšení.

Proč je to důležité

- Pokud dnes škola nenaplnuje standardy kvality systému¹³³, tak se **ve většině případů situace neřeší**. Zřizovatelé zpravidla kvalitu neumí rozpoznat, neumí efektivně nabízet podporu školám, které ji potřebují, a politické „náklady“ spojené se změnou ředitele bývají příliš vysoké, takže k odvolávání ředitelů prakticky nedochází. Negativní hodnocení vydávaná ČŠI obvykle nevedou k podpoře dané školy ani ke změně vedení.
- V takových školách jsou žáci, jejichž potenciál s každým rokem, kdy škola nefunguje dobře, ztrácíme. Systém má odpovědnost i za tyto žáky, a tak je důležité, abychom dokázali včas a dostatečně rychle nabídnout potřebnou podporu či nezbytné kroky vedoucí ke zlepšení.
- Zlepšení škol s nejnižšími výsledky má výrazný dopad na celkové výsledky naší země. Na základě hrubého odhadu: Pokud bychom posunuli 10 % škol s nejhoršími výsledky alespoň na průměr, v systému s velkými rozdíly (jako je ten náš) bychom celkové výsledky mohli zlepšit až cca o **10 – 20 %**.

Aktuální stav – problémy, zdroje, příležitosti

- Od září 2022 probíhá pilotní projekt systému specifické podpory KOMPAS¹³⁴ pro 14 zapojených krajů. Do pilotního projektu se k 30. 4. 2024 **zapojily 104 školy**. Projekt realizuje ČŠI a NPI ČR v rámci současných rozpočtů a kapacit organizací (minimum viable product).

¹³¹ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteriia-hodnoceni/O-kriteriich>.

¹³² Dostupné z: <https://www.npi.cz/projekty/79109-kompas-pilot-14>.

¹³³ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteriia-hodnoceni/O-kriteriich>.

¹³⁴ Dostupné z: <https://www.npi.cz/projekty/79109-kompas-pilot-14>.

- Postoje ředitelů škol k projektu jsou ve valné většině pozitivní. Až na výjimky ředitelé sami **pomoc vítají nebo alespoň chápou její smysl**. Viz výstupy z evaluace projektu KOMPAS.¹³⁵
- Projekt KOMPAS¹³⁶ má 6 fází:
 - 1. fáze – Identifikace a výběr školy
V rámci inspekční činnosti je vyhodnoceno, že škola ve 2. oblasti kritérií Kvalitní školy¹³⁷, tj. v pedagogickém vedení školy, je na úrovni vyžadující zlepšení nebo nevyhovující.
 - 2. fáze – Doporučení pro zlepšení
Inspekční zpráva popisuje slabé stránky školy / příležitosti ke zlepšení a doporučené postupy ke zlepšení, které jsou zároveň východiskem pro návrh podpory ze strany NPI ČR ve spolupráci s ČŠI.
 - 3. fáze – Návrh podpory
Na základě zjištění ČŠI a dalších dat je ve spolupráci s NPI ČR a ředitelem školy navržena cílená podpora rozvoje školy.
 - 4. fáze – Realizace podpory
Během poskytování podpory ze strany NPI ČR (o délce trvání cca 12 až 24 měsíců) nabízí konzultant kvality sérii supervizních setkání s ředitelem školy. Cílem je pomoci škole s udržením zvolené strategie rozvoje a zvýšit účinnost realizovaných aktivit. Podpora je také poskytována prostřednictvím webu, mailing listu a nabídky účasti na vybraných aktivitách.
 - 5. fáze – Evaluace výsledků podpory
V rámci evaluace je získána zpětná vazba od školy a NPI ČR. Probíhá také další inspekční činnost ve škole.
 - 6. fáze – Návrh dalšího postupu
Škole je navržen další postup pro zlepšení výsledků (již mimo rámec specifické podpory).

Příležitosti

1. Podle současného průběhu a odhadů by mohl systém specifické podpory dosahovat **výborného poměru cena/výkon**.
2. Je potřeba **zajistit dlouhodobou udržitelnost projektu**. Expertní pozice na NPI ČR jsou z velké části vázané na projekty a po jejich ukončení (přičemž první projekt končí s koncem roku 2025) bude docházet k odchodům expertů, pokud nebude po jejich práci další poptávka.
3. NPI ČR realizuje také projekt PROP¹³⁸, který nabízí podobně strukturovanou zvýšenou podporu školám ve ztížených podmínkách (např. s vysokým počtem žáků se sociálním znevýhodněním).

Ohrožení

1. Není připraven **atraktivní plán pro zřizovatele**, jak a proč se do systému zapojit.
2. Projekt nemá možnost intervenovat ve školách, kde se ředitel nebo zřizovatel rozhodnou podporu nepřijmout. V pilotním projektu k tomu ale téměř nedocházelo.

¹³⁵ Dostupné z: https://www.npi.cz/images/prezentace/PPT_KOMPAS.pdf.

¹³⁶ Dostupné z: <https://www.npi.cz/projekty/79109-kompas-pilot-14>.

¹³⁷ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteriia-hodnoceni/O-kriteriich>.

¹³⁸ Dostupné z: <https://www.edu.cz/npo/projekt-podpora-rovných-příležitostí/>.

3. Externí subjekty poskytující podporu (dále variabilní kapacity) nemají jednotný systém a strukturu podpory. Jejich základní (minimální) standardizace bude klíčovým faktorem funkčnosti systému v jeho pokročilé (robustní a rozsáhlé) fázi – cca od 3. – 4. roku fungování.

Silné stránky

1. **MŠMT má vůli dovést Vizi** do strategického záměru s výhledem 2030+ a do konkrétních realizačních kroků od roku 2025.
2. **ČŠI má vytvořen systém identifikace škol**, které jsou vhodnými příjemci podpory, a připraveny definice oblastí ve standardní struktuře rámce Kvalitní školy¹³⁹ a je schopna dopad podpory posoudit a vyhodnotit. Dále je standardně schopna navrhovat opatření školám i zřizovatelům.
3. **NPI ČR má vytvořen systém a infrastrukturu krajských pracovišť** a poskytuje školám poradenství zaměřené na tvorbu jejich rozvojových plánů, včetně personálních kapacit v řádech vyšších desítek expertních pozic. Provozuje CRM (customer relationship management) systém s evidencí potřeb a poptávek škol, včetně výsledků konzultací a již proběhlé podpory.
4. Do konce roku 2025 bude mít NPI ČR **zprovozněn komplexní systém nabídky podpory pro školy**, který bude navázán na kategorie systému Kvalitní škola¹⁴⁰.
5. Střední článek podpory MŠMT je vybaven rozsáhlými personálními kapacitami schopnými nabízet poradenství a konzultace školám v oblasti administrativního řízení, práva, financování, personalistiky atp.

Slabé stránky

1. Kromě základní identifikace škol v rámci činnosti ČŠI **nemáme standardizovány žádné další metody identifikace škol** (např. prostřednictvím indexace, dat o absencích, dat o nedokončení základního vzdělání, o úspěšných přechodech na střední školy apod.).
2. Expertní pozice na NPI ČR jsou z velké části vázané na jiné projekty a po jejich ukončení (přičemž první projekt končí s koncem roku 2025) budou tito experti odcházet, pokud nebude zajištěn jiný typ financování.
3. Projekt nepracuje se zřizovateli ani skupinami škol v regionu. Změna by mohla mít potenciálně multiplikační efekt.
4. Expertní pozice ve Středním článku podpory nejsou zatím vyprofilované a očekávání a aspirace jednotlivých konzultantů jsou velmi různorodé.

Co se má udělat z dlouhodobé perspektivy:

1. Popsat celý systém podpory a řízení kvality škol tak, aby byl systém specifické podpory zasazen do smysluplného kontextu (podpora ředitelů a příp. další související aktivity jako projekt PROP¹⁴¹ apod.). Definovat velikost projektu (kolika školám v cílovém stavu nabízet ročně specifickou podporu).
2. Na základě ověřených postupů pilotního projektu KOMPAS¹⁴² dokončit popis celého systému, jeho jednotlivých fází a rolí zúčastněných stran a aktérů včetně požadované kvality a kvantity.
3. Zajistit postupné rozšiřování projektu až na cílovou velikost v horizontu 5 – 10 let.

¹³⁹ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni/Oblasti-kriterii-hodnoceni>.

¹⁴⁰ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni/Oblasti-kriterii-hodnoceni>.

¹⁴¹ Dostupné z: <https://www.edu.cz/npo/projekt-podpora-rovných-prilezitosti/>.

¹⁴² Dostupné z: <https://www.npi.cz/projekty/79109-kompas-pilot-14>.

- 3.1. Zajistit pokračování a financování projektu KOMPAS¹⁴³ po skončení jiných projektů, které dnes financují jeho kapacity (a ze kterých první končí již s koncem roku 2025).
- 3.2. Napláňovat postup škálování specifické podpory pro MŠ, ZŠ a SŠ až do cílového objemu podpory.
4. Systém (včetně jeho kontextu) srozumitelně komunikovat všem stakeholderům.
5. Systém průběžně monitorovat a revidovat.

Co můžeme udělat hned:

1. **Bod 1 a 2, viz výše.**
 - a. Na základě výstupů inspekční činnosti stanovit cílový rozsah podpory (tj. kolik škol potřebuje podporu) a na základě pilotního projektu KOMPAS¹⁴⁴ stanovit její intenzitu (tj. jak rozsáhlou podporu potřebuje v průměru jedna škola).
 - b. Vyjasnit vztah mezi specifickým systémem podpory a Středním článkem podpory.
2. **Zajistit udržitelnost projektu (bod 3.1., viz výše).**
3. Napláňovat budování kapacit pro škálování systému.
4. Systém specifické podpory **srozumitelně komunikovat (bod 4, viz výše).**

¹⁴³ tamtéž

¹⁴⁴ tamtéž

KARTA OPATŘENÍ 8: LÍDŘI LÍDRŮ

Z nejúspěšnějších ředitelů vybíráme ty s předpokladem podporovat/vést ostatní ředitele. Každý rok jich dostatek zapojíme do realizace Systému podpory ředitelů škol a vybavíme je potřebnými kompetencemi.

Jak poznáme dobrý výsledek

- Všechna realizovaná opatření v rámci Systému podpory a vedení ředitelů škol jsou zajišťována dostatečným množstvím kompetentních pracovníků (lídrů lídrů).
- Nejdůležitější role v systému (lídři lídrů) mají jasné parametry :
 - Jsou stanoveny jasné požadavky (kritéria) na kandidáty pro vstup do role.
 - Jsou jasně pojmenované odpovědnosti a očekávání a popsána kritéria kvality vykonávání dané role.
 - Je popsán a realizovaný přiměřeně dlouhý systém adaptace nových pracovníků, který zajišťuje získání všech potřebných kompetencí pro kvalitní výkon role. Systém adaptace má dostatečnou kapacitu pro škálování.
 - Je popsán a realizovaný systém dlouhodobé podpory a vzdělávání zajišťující dlouhodobý rozvoj pracovníků v dané roli.
- Rozsah opatření v Systému podpory a vedení škol je určován vždy tak, aby bylo zajištěno, že je v každý moment většina pracovníků (lídrů lídrů) kompetentní (splňují minimální standardy kvality). Zvětšuje se tedy organicky spolu s růstem počtu kompetentních pracovníků.
- Zároveň každé realizované opatření cíleně buduje kapacity svých pracovníků (lídrů lídrů) tak, aby bylo možné dosáhnout v požadovaném horizontu požadovaného rozsahu. Požadovaný rozsah a horizont je z tohoto pohledu stanoven realisticky.

Proč je to důležité

- Kvalita realizace jednotlivých opatření (podpory i vedení) je přímo úměrná kvalitě lidí, kteří tyto činnosti zajišťují (podobně jako tomu je ve škole). Systém bude pouze tak dobrý, jak kvalitní budou lidé, kteří jej tvoří.
- Zatímco kompetentní pracovník může i v nevyhovujícím systému dělat kvalitní práci s dopadem, vyhovující systém bez kompetentních pracovníků nemá žádný dopad. Investice do kompetencí lídrů lídrů je tedy nejjistějším způsobem pro zlepšování podpory ředitelů škol.

Aktuální stav – problémy, zdroje, příležitosti

- V pozicích lídrů lídrů dnes v systému působí: úředníci národních institucí řešících podporu a řízení škol, lidé na zřizovatelské úrovni (tj. starostové, radní pro školství, vedoucí a pracovníci odborů školství), lidé organizující a lektorující podporu ředitelů v NPI, v krajských vzdělávacích organizacích, v MAPEch a v neziskových a dalších organizacích vzdělávajících / podporujících ředitele.
- Většina uvedených rolí není systémově uchopena a nejsou jasné nastavené parametry pro jejich výkon ani adaptační procesy nebo vzdělávání. Jejich naplňování je realizováno v různé kvalitě a jejich rozsah nepostačuje k realizaci opatření v rámci navrhovaného Systému podpory a vedení ředitelů škol.

- Důsledkem absence jakéhokoliv systémového zastřešení je také nepřehlednost „terénu“ nabízené podpory a služeb. Vytvořit ucelený přehled o všech existujících formách podpory pro ředitele je výzvou (a přehled nebude vyčerpávající) a vyčíslit počet osob působících na pozicích lídrů v různých institucích a organizacích je nemožné. Ani lektorské kapacity NPI ČR nelze přesně určit. Z přibližně 20 tisíc uzavřených smluv byla v roce 2023 většina pro lektory a konzultanty (viz statistika MŠMT¹⁴⁵), ale někteří mají v průběhu roku více smluv (na různých pracovištích a projektech) a v mnoha případech se jedná o velmi nízké kapacity.
- U většiny výše zmíněných rolí nicméně v systému existují příklady dobré praxe, tedy místa, kde se podle dostupných informací daří některé typy podpory účinně poskytovat. Některé z těchto příkladů jsou zaneseny do mapy na Mapavzdelavani.cz¹⁴⁶ od PAQ Research¹⁴⁷. Pokud se jedná o zřizovatele, např. v Litvínově¹⁴⁸ funguje na úřadě koordinace vzdělávací a sociální politiky, která zahrnuje mj. setkávání ředitelů a metodiků prevence z celého území a pravidelné schůzky pedagogicko-psychologické poradny, škol a OSPOD. Na Praze 7¹⁴⁹ zase zřizovatel kvalitně organizuje ředitelské porady a provádí smysluplné hodnocení ředitelů a ředitelů. V neziskovém sektoru má měřené pozitivní výsledky a dopad, které jsou doloženy veřejně přístupnými evaluačními zprávami¹⁵⁰, např. dvouletý program Ředitel naživo¹⁵¹ organizovaný Učitelem naživo¹⁵². Mezi soukromými společnostmi kvalitou ve veřejném povědomí vyniká např. AKADEMIE Libchavy s.r.o.¹⁵³, která nabízí mj. kurz Ředitel jako lídr školy¹⁵⁴ (evaluační zprávy stejně jako mnohé další organizace nezveřejňuje).
- Většina pokročilých systémů, např. v Nizozemsku, využívá do rolí lídrů úspěšné zkušené ředitele (obvykle na základě výsledků jejich školy), velmi často se zkušeností z vedení více než jedné školy. Postup ředitele na úroveň zřizovatele nebo národních institucí je zcela přirozený a běžný a vyplývá z logiky, jakou je systém řízen (pozice nejsou politické). Český systém zatím atraktivní kariérní postup v oblasti vzdělávání pro zkušené ředitele, kteří ředitelský post opouštějí (a tedy potenciální lídry lídrů), postrádá.
- V některých systémech vidíme konkrétní projekty, jejichž cílem je zvýšit kvalitu lídrů: Executive principals (New York City), Program Wise v rámci iniciativy Building Local Leadership (Austrálie/Victoria), Leadership Development by Penta Nova (Nizozemsko) (Čermáková, 2022).¹⁵⁵
- Občas bývají také bývalí ředitelé nadále členy ředitelských asociací, skrze něž typicky nabízejí svou mentorskou podporu ředitelům ve výkonu funkce, nebo se podílejí na jejich činnosti (např. AVS/Nizozemsko) (Čermáková, 2022).¹⁵⁶

¹⁴⁵ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/62342/>.

¹⁴⁶ Dostupné z: <https://mapavzdelavani.cz/dobra-praxe>.

¹⁴⁷ Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/>.

¹⁴⁸ Dostupné z: <https://mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/koordinace-vzdelavacich-akteru-litvinov>.

¹⁴⁹ Dostupné z: <https://mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/hodnoceni-a-pomoc-reditelum-praha-7>.

¹⁵⁰ Dostupné z: <https://www.reditelnazivo.cz/ke-stazeni>.

¹⁵¹ Dostupné z: <https://www.reditelnazivo.cz/>.

¹⁵² Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/>.

¹⁵³ Dostupné z: <https://www.akademiesro.cz/>.

¹⁵⁴ Dostupné z: <https://www.akademieskoly.cz/reditel-jako-lidr-skoly>.

¹⁵⁵ Čermáková, B. (2022). *Systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol ve vybraných zemích*. Online. Kladno: Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. ISBN: 978-80-907826-5-5. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2022/02/Systemy-pripravy-vzdelavani-a-podpory-reditelu_final_web.pdf.

¹⁵⁶ tamtéž

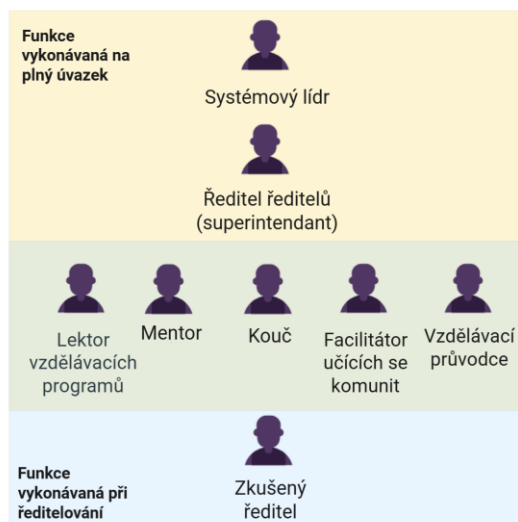
Co se má udělat z dlouhodobé perspektivy:

1. Nastavit role v systému

- 1.1. Definovat role – jejich odpovědnosti, kritéria kvality, nároky na uchazeče a podmínky pro jejich výkon (odměna apod.).
- 1.2. Popsat transparentní způsob oslovování a získávání kandidátů pro danou roli.
- 1.3. Popsat adaptační proces – jakým způsobem pracovník získá potřebné kompetence pro výkon dané role.
- 1.4. Popsat dlouhodobý rozvoj – jakým způsobem pracovníci dlouhodobě rozvíjí své kompetence pro výkon dané role.
- 1.5. Zajistit, že popis a následná realizace těchto kroků jsou součástí každého realizovaného opatření a jsou odpovědností aktérů, kteří dané opatření realizují.
- 1.6. Zajistit, aby bylo dané opatření realizováno kompetentními lidmi naplňujícími minimální standardy. Pokud toto není možné zajistit, pak realizovat dané opatření v menším rozsahu tak, aby toto kritérium bylo možné zajistit, a zároveň posílit oslovování a adaptační proces tak, aby byly potřebné kapacity zajištěné do budoucna. Důvěra příjemců podpory je důležitější než kvantita poskytovaných služeb.

2. Klíčové role v systému

Klíčové role v systému



- 2.1. **Zkušený ředitel** – někdo, kdo má v roli ředitele prokazatelně dobré výsledky a je ochotný nabízet ostatním ředitelům exkurze a stáže na své škole (viz Karta opatření 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ a Karta opatření 6: DLOUHODOBÁ PODPORA). Funkce se vykonává při ředitelování.
- 2.2. **Mentor** – někdo, kdo má v roli ředitele prokazatelně dobré výsledky a umí nabízet mentorskou podporu ředitelům. Funkce se může vykonávat při ředitelování nebo na plný úvazek.
- 2.3. **Kouč** – funguje standardně jako v jiných oblastech (viz Karta opatření 4: POČÁTEČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ a Karta opatření 6: DLOUHODOBÁ PODPORA). Funkce se může vykonávat při ředitelování nebo na plný úvazek.

- 2.4. **Vzdělávací průvodce** – někdo, kdo ředitelům pomáhá na základě jejich potřeb a potřeb školy sestavovat individuální vzdělávací plány a volit vhodné typy podpory (viz Karta opatření 6: DLOUHODOBÁ PODPORA). Funkce se může vykonávat při ředitelování nebo na plný úvazek.
- 2.5. **Lektor vzdělávacích programů** – někdo, kdo vzdělává ředitele v dané tematice a má k takové činnosti patřičné zkušenosti. Funkce se může vykonávat při ředitelování nebo na plný úvazek.
- 2.6. **Facilitátor učících se komunit** – někdo, kdo má v roli ředitele prokazatelně dobré výsledky a zároveň umí vést učící se komunity (viz Karta opatření 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY). Funkce se může vykonávat při ředitelování nebo na plný úvazek.
- 2.7. **Ředitel ředitelů** – někdo, kdo ředitele vybírá (dnes zřizovatel), nastavuje s nimi očekávání, poskytuje jim zpětnou vazbu, hodnotí jejich práci (viz regionální leadership v Kartě opatření 1: VIZE a vedení ředitelů v Kartě opatření 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ). Funkce se vykonává na plný úvazek.
- 2.8. **Systémový lídr** – někdo, kdo se z pohledu národních institucí stará o Systém podpory a vedení ředitelů škol; zejména pracovníci MŠMT v Implementačním týmu (viz Karta opatření 1: VIZE), pracovníci NPI ČR v týmech zajišťujících různé typy podpory (metodickou podporu mentorů/průvodců, facilitátorů učících se komunit apod. – viz Karta opatření 5: UČÍCÍ SE KOMUNITY a 6: DLOUHODOBÁ PODPORA a 7: SPECIFICKÁ PODPORA), pracovníci ČŠI v týmech realizujících audity. Funkce se vykonává na plný úvazek.
- 2.9. U určitých rolí může přirozeně docházet k jejich kumulaci (typicky role 2.1. – 2.6. v různých kombinacích).
3. Získávat, adaptovat a dlouhodobě vzdělávat zkušené lídry.
 - 3.1. Zajistit podmínky pro dané role tak, aby byly pro zkušené ředitele motivační, ale zároveň nákladově efektivní.
 - 3.2. U všech rolí zajistit jejich dlouhodobý rozvoj, a to min. na úrovni povinností ředitele školy (ekvivalentně k velikosti úvazku).
4. Definovat a komunikovat, kdo je odpovědný za budování kapacit těchto rolí.
 - 4.1. Vložit odpovědnost na aktéry realizující opatření, pod supervizí MŠMT.
 - 4.2. Nastavit očekávání od leadershipu na MŠMT, aby monitoroval, že k budování kapacit dochází.

KARTA OPATŘENÍ 9: POJMENOVÁNÍ KVALITY

Máme pojmenované konkrétní charakteristiky popisující kvalitu ředitelů a škol dle jednotlivých fází tak, aby mohly sloužit k učení zapojených aktérů a k vyhodnocování dopadů jednotlivých intervencí.

Jak poznáme dobrý výsledek

- Existuje rámec pojmenovávající kvalitu ředitele, který:
 - srozumitelně a jasně pojmenovává očekávání klíčových aktérů i veřejnosti od role ředitele,
 - je v souladu s širšími rámci (RVP¹⁵⁷, kritéria Kvalitní školy¹⁵⁸) a je evidence/theory-based,
 - min. 80 % klíčových aktérů zná a min. 60 % jej považuje za dobrý.
Aktéry jsou: ředitelé, zřizovatelé, lidé zajišťující podporu ředitelům, úředníci zabývající se řízením škol na centrální úrovni, vedení těchto institucí a politici ve školských výborech obou komor sněmovny.
- Existují další dokumenty v souladu s tímto rámcem, které:
 - umožňují rozvoj ředitelů (nástroje pro sebehodnocení a rozvoj ředitele, vzdělávací programy a individuální podpora, relevantní pedagogický výzkum),
 - umožňují řízení a regulaci (pojmenování kvalifikačních předpokladů, kritéria pro výběr a hodnocení ředitelů, rámec pro externí hodnocení činností škol – ČŠI či zřizovatelů, kariérní úrovně a kritéria pro jejich dosažení),
 - zná min. 80 % cílové skupiny nástroje a min. 60 % je považuje za užitečné pro naplnění své role.

Proč je to důležité

- Pojmenování kvality umožňuje vyjasnění očekávání všech aktérů a zaměření jejich pozornosti podobným směrem – tzv. táhnou za jeden provaz. Výrazně se tak zvyšuje efektivita jejich spolupráce na naplňování cílů vzdělávání.
- Vytváří společnou odbornou terminologii a zvyšuje tak míru vzájemného porozumění.
- Je nezbytným předpokladem kvalitního nastavení regulace.
- Je nezbytným předpokladem sledování dopadu a porovnávání efektivity různých intervencí.
- Výrazně zefektivňuje rozvoj ředitelů (zaměření pozornosti a vyhodnocování).

Aktuální stav – problémy, zdroje, příležitosti

- Existuje mnoho zahraničních inspirací, jak kvalitu ředitele popsat, viz např. rámcový dokument Ontario Leadership Framework (OLF)¹⁵⁹, profil ideálního ředitele používaný v New York City a ukotvený

¹⁵⁷ Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

¹⁵⁸ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteriia-hodnoceni/O-kriteriich>.

¹⁵⁹ Dostupné z: https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf.

v dokumentu Professional Standards for Educational Leaders¹⁶⁰ a australský profesní ředitelský standard Australian Professional Standard for Principals (APSP)¹⁶¹.

- Existují širší rámce – dochází k aktualizaci RVP¹⁶², máme kritéria Kvalitní školy¹⁶³.
- Je definováno několik kompetenčních profilů / modelů (ČŠI¹⁶⁴, SYPO¹⁶⁵, SRP¹⁶⁶) a různých typů nástrojů pro rozvoj ředitelů (SYPO¹⁶⁷, SRP¹⁶⁸, ČŠI¹⁶⁹).
- Využíváme metodiku pro zřizovatele k odměňování ředitelů škol¹⁷⁰ a Metodicko-výkladovou příručku ke konkurznímu řízení ve školství¹⁷¹.
- Máme Kápézetku pro zřizovatele¹⁷² i dobrou praxi zřizovatelů¹⁷³.
- Zatím není vytvořen jednoduchý a všeobecně srozumitelný a přijatý rámec, na kterém panuje shoda (všechny současné dokumenty jsou komplikované, odborné a rozsáhlé).
- U většiny současných dokumentů není zřetelná opora o data, evidence a teorie.
- Aktuální kvalifikační požadavky neodpovídají požadavkům naší vize (viz Karta opatření 3: VÝBĚR ŘEDITELŮ).
- Nejsou pojmenované žádné kariérní stupně ani kritéria pro jejich dosažení (viz Karta opatření 6: DLOUHODOBÁ PODPORA).

Většina potřebných dokumentů již tedy v systému je. Není ale zajištěn jejich soulad a ne vždy mají všechny vlastnosti, které jim pomohou být efektivní.

Co se má udělat z dlouhodobé perspektivy:

1. **Dotvořit a pečovat o systém dokumentů/nástrojů, které podpoří:**
 - 1.1. směřování Systému podpory a vedení ředitelů škol (a motivovat a sladit očekávání aktérů),
 - 1.2. rozvoj ředitelů,
 - 1.3. regulaci a řízení systému.
2. **Jako základ Systému položit Kompetenční rámec ředitelky a ředitele (KRŘŘ), od něj odvodit dokumenty určené pro:**
 - 2.1. **podporu rozvoje ředitelů** (sebehodnotící nástroje / nástroje inspirující k pokroku, obsahy vzdělávacích programů, výzkumné otázky prohlubující poznání o tom, co funguje, apod.) a

¹⁶⁰ Dostupné z: https://www.nysed.gov/sites/default/files/professional-standards-for-educational-leaders_2015.pdf.

¹⁶¹ Dostupné z: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles.pdf?sfvrsn=c07eff3c_26.

¹⁶² Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

¹⁶³ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteriia-hodnoceni/O-kriteriich>.

¹⁶⁴ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Vlastni-hodnoceni/Kompetencni-predpoklady-reditele>.

¹⁶⁵ Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/6.1.1.2_Kompetencni_model.pdf.

¹⁶⁶ Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/02/Portfolio_reditele_2019.pdf.

¹⁶⁷ Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/6.1.1.3_Hodnoceni_urovne_kompetenci_vedeni_skoly.pdf.

¹⁶⁸ Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/02/Portfolio_reditele_2019.pdf.

¹⁶⁹ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Nastroje-pro-vlastni-hodnoceni/Rozvoj-pedagogickeho-vedeni-skoly>.

¹⁷⁰ Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-zrizovatele-o-odmenovani-reditelek-a-reditelu-skol/>.

¹⁷¹ Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicko-vykladova-prirucka-ke-konkursnim-rizeni-ve>.

¹⁷² Dostupné z: https://www.eduin.cz/app/uploads/2023/11/KaPeZetka_2023_online.pdf.

¹⁷³ Dostupné z: <https://mapavzdelavani.cz/dobra-praxe?oblast=podpora-od-zrizovatelu>.

- 2.2. **řízení a regulaci systému** (kvalifikační požadavky, výběrová kritéria pro konkurzy, kritéria pro hodnocení a odměňování, kariérní stupně a kritéria pro jejich dosažení).
3. Jasně popsat **účel a vlastnosti každého dokumentu**, které zajistí/zvýší jeho účinnost. Pro různé dokumenty budou podstatné trochu jiné vlastnosti.
4. **Brát každý dokument jako živý nástroj**, který prochází pravidelnými revizemi a aktualizuje se spolu s tím, jak se jednotliví aktéři učí realizovat Systém podpory a vedení ředitelů škol, přibližně jedenkrát za 3 – 5 let.
5. Pravidelně **identifikovat a zadávat výzkumné otázky** (MŠMT ve spolupráci s dalšími aktéry), které pomáhají zvyšovat efektivitu uvedených nástrojů.
6. **Nastavit odpovědnost za dokumenty:**
 - 6.1. **Za KRŘŘ je primárně odpovědný Implementační tým MŠMT (viz níže kapitola Implementace, část Struktura a procesy implementace)**, využívají ho všichni aktéři systému.
 - 6.2. **Za rozvojové nástroje a nástroje pro řízení a regulaci zodpovídají aktéři, kteří mají na starosti danou oblast**, a MŠMT dohlíží, aby byli v souladu s KRŘŘ.

Parametry jednotlivých dokumentů

A) Kompetenční rámec ředitelky a ředitele (KRŘŘ)	
Účel	Umožňuje směřování/vedení systému – motivačně a srozumitelně pro všechny pojmenovává očekávání od ředitele školy, v souladu s širšími rámci. Tím zvyšuje soulad těchto očekávání mezi aktéry (mezi systémovými aktéry, zřizovateli, řediteli, učiteli, rodiči, odborníky, žáky) a zajišťuje koherenci.
Vlastnosti	Je motivační – popisuje lákavou vizi, popisuje i smysl a význam role ředitele. Je jasný a srozumitelný – je stručný a obsahuje minimum odborného jazyka (cílí na široké spektrum aktérů). Je přijatý – má legitimitu terénu i odborné komunity (vznikl participativně). Je opřený o výzkum – obsahuje body s prokazatelným pozitivním dopadem na učení žáků dle současného vědeckého poznání či dostupných dat.
Obsah	Obsahuje preambuli, která jej ukotvuje v širších rámcích (<u>RVP¹⁷⁴</u>, <u>kritéria Kvalitní školy¹⁷⁵</u>), popisuje význam role ředitele, upozorňuje na rozmanitý kontext ředitele (v různých situacích mohou být významné různé kompetence s ohledem na konkrétní situaci školy) a deklaruje nedogmatičnost (uvedené kompetence zvyšují pravděpodobnost dobrého výsledku, ale nezaručují dobrý výsledek, kterého lze za určitých okolností dosáhnout i jinak). Staví na těchto doménách: 1. Získává ostatní pro vizi, v jejímž centru je rozvoj žáků. 2. Podporuje kvalitu výuky a sleduje dopady na učení žáků. 3. Buduje kulturu podporující učení všech. 4. Zapojuje rodiny, zřizovatele, partnery i místní komunitu do podpory učení žáků.

¹⁷⁴ Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

¹⁷⁵ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteriia-hodnoceni/O-kriteriich>.

B) Nástroje pro rozvoj ředitelů	
Účel:	Slouží ředitelům a lidem zaměřujícím se na jejich podporu k ujasnění směru (kam se chci dostat), (sebe)hodnocení stavu (kde jsem) a identifikaci nejbližší rozvojové zóny (kudy dál) s ohledem na konkrétní kontext. Slouží jako nástroj seberozvoje, jako výchozí bod pro plánování vzdělávacích programů a individuální podpory. Slouží pro zkoumání relevantních výzkumných otázek.
Vlastnosti:	Jsou v souladu s KRŘŘ – rozpracovávají jej. Jsou motivační a inspirující – popisují lákavou vizi (ukazují směr), podněcují k posunu (napovídají cestu). Pomáhají (sebe)hodnocení – umožňují řediteli si prostřednictvím konkrétních deskriptorů uvědomit, kde je na své cestě rozvoje, sbírat důkazy o učení ředitele. Jsou praktické – vícevrstevnaté, obsahují jednoduchý nezahlcující přehled, ale také možnost jít do hloubky (až k příkladům dobré praxe), jsou technicky dobře řešené.
Obsah:	Rozpracovaný KRŘŘ pro účely sebehodnocení a rozvoje účastníka (např. <u>SYPO: Hodnocení úrovně kompetencí</u> ¹⁷⁶ a <u>MŠMT: Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství</u> ¹⁷⁷). Obsahy pro vzdělávací programy a individuální podporu. Relevantní výzkumné otázky.

C) Nástroje pro řízení a regulaci	
Účel:	Slouží decision makerům systému dělat kompetentnější rozhodnutí vedoucí ke zvyšování kvality ředitelů.
Vlastnosti:	Jsou v souladu s KRŘŘ a přímo s <u>RVP</u> ¹⁷⁸ či <u>kritérii Kvalitní školy</u> ¹⁷⁹ . Jsou přijaté – mají legitimitu terénu i odborné komunity (vznikly participativně). Jsou co nejjednoznačnější – kladou vysoký důraz na jasnost využitých kritérií a jejich vysokou míru reliability (různí posuzovatelé docházejí ve stejné situaci opakovaně k podobným závěrům). Jsou opřené o výzkum – obsahují parametry s prokazatelným pozitivním dopadem na učení žáků dle současného vědeckého poznání či dostupných dat. Jsou orientované na dopad – v co největší míře využívají kritéria spojená s přímým dopadem na žáky (kritéria <u>RVP</u> ¹⁸⁰) nebo školu (<u>kritéria Kvalitní školy</u> ¹⁸¹).
Obsah:	Kritéria pro výběr kandidátů do role ředitele (současná verze je dostupná v <u>Metodicko-výkladové příručce ke konkurznímu řízení ve školství</u> ¹⁸²).

¹⁷⁶ Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/6.1.1.3_Hodnoceni_urovne_kompetenci_vedeni_skoly.pdf.

¹⁷⁷ Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/61085_1_1/.

¹⁷⁸ Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

¹⁷⁹ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni/O-kriteriich>.

¹⁸⁰ Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

¹⁸¹ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni/O-kriteriich>.

¹⁸² Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicko-vykladova-prirucka-ke-konkursnim-rizeni-ve>.

	Kvalifikační požadavky na ředitele škol (viz současná verze v Zákoně o pedagogických pracovnících, § 5¹⁸³). Standardy pro kvalifikační studia (viz <u>Standardy pro udělování akreditací DVPP, MŠMT¹⁸⁴</u>). Kritéria pro hodnocení a odměňování ředitelů škol (viz současná <u>metodika pro zřizovatele k odměňování ředitelů škol¹⁸⁵</u>). Popisy různých kariérních stupňů a kritéria pro jejich dosažení (např. začínající, plně kompetentní, expert / líder lídrů) – v tuto chvíli neexistují.
--	--

Co můžeme udělat hned:

1. Implementační tým MŠMT (viz níže kapitola Implementace, část Struktura a procesy implementace) ve spolupráci s odborníky realizuje participativní proces vzniku KRŘŘ. Na základě výstupů skupiny by se mohl realizovat v horizontu 6–12 měsíců procesem obdobným, jakým vznikl Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, KRAAU¹⁸⁶. Vyžadoval by nezbytné kapacity pro řízení pracovní skupiny odborníků, participativní zapojení klíčových stakeholderů a veřejnou konzultaci. Dokument by mohl zastřešit a propojit všechny dosavadní rámce.
2. KRŘŘ je následně možné propojit s již stávajícími nástroji, nebo je aktualizovat, aby byly s KRŘŘ v souladu. Viz existující nástroje výše v sekcích B a C.
3. Implementační tým MŠMT by navrhl a pečoval o dlouhodobý proces pravidelné revize KRŘŘ a na něj navázaných dokumentů tak, aby byly stále aktuální s ohledem na proměňující se kontext a naše rostoucí poznání.

¹⁸³ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1#>.

¹⁸⁴ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/36198/>.

¹⁸⁵ Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-zrizovatele-o-odmenovani-reditelek-a-reditelu-skol/>.

¹⁸⁶ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.

KARTA OPATŘENÍ 10: SLEDOVÁNÍ DOPADU

Akteři v kterékoliv roli a fázi sledují a vyhodnocují dopad svého působení na základě stanovené vize a kritérií kvality, rozhodují se na základě získaných důkazů.

Jak poznáme dobrý výsledek

- Existuje vymezená a klíčovými aktéry (regulátory, profesními a zájmovými skupinami) schválená sada indikátorů (viz doplňující a rozvíjející indikátory Strategie 2030+¹⁸⁷, např. výsledky ve vybraných gramotnostech, wellbeing žáků, opakování ročníku, nedokončení povinné školní docházky, úspěšnost přechodu na SŠ apod.), dat a nástrojů (např. sebehodnotící dotazníky ke vztahům a klimatu ve školách či hodnocení ředitelů zřizovateli), které slouží ke sledování stavu a vývoje vzdělávacího systému v ČR a ke sledování dopadu činností škol v širokém spektru oblastí kvality.
- Existuje povinnost správců vzdělávacího systému (ČŠI, NPI ČR atd.), zřizovatelů, škol a jejich ředitelů realizovat a využívat dostupné nástroje k sebehodnocení vlastní činnosti a sledování dopadu. Součástí tohoto hodnocení je rovněž reflexe výsledků z pravidelných externích sběrů dat.
- 100 % MŠ, ZŠ a SŠ v roce 2030 využívá (a máme o tom záznam) 80 % datových zdrojů a nástrojů, které jsou těmto školám a ředitelům k dispozici pro získání zpětné vazby a hodnocení dopadu.
- Máme důkazy (např. plošná šetření, zpětnovazební dotazování, kvalitativní výzkumy) o tom, že školy nástroje k vyhodnocování dopadu chtějí, mají o ně zájem, jsou pro ně uživatelsky přívětivé (jsou v elektronické podobě apod.) a pracují s jejich výsledky.

Proč je to důležité

- Vyhodnocování dopadu činnosti škol a dalších aktérů na učení, wellbeing žáků a na nerovnosti ve vzdělávání patří k základním zdrojům zpětné vazby k naplňování cílů vzdělávací politiky na úrovni státu, regionu i samotných škol a patří ke znakům vzdělávacích systémů s nadprůměrnými výsledky a rovnými šancemi (jaké jsou např. v Nizozemí, Finsku, Estonsku, Anglii, kanadském Ontariu atd.).
- Ředitelé škol potřebují ke zvyšování kvality své práce dostatek informací o jejich dopadech, které vycházejí jak z vlastního hodnocení – sebehodnocení – tak i z nezávislého externího hodnocení. Tyto zdroje slouží primárně jako nástroj formativní zpětné vazby, která je předpokladem dalšího zlepšování.
- Tyto základní poznatky o vlivu (sebe)hodnocení ředitelů na kvalitu vzdělání v jejich škole jsou dlouhodobě vyjadřovány ve všech klíčových strategických dokumentech a jimi navrhovaných opatřeních (např. v Bílé knize – Národním programu rozvoje vzdělání v ČR 2002¹⁸⁸, Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020¹⁸⁹ a jejím vyhodnocení, Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+¹⁹⁰) a v doporučeních mezinárodních institucí (např. OECD).

¹⁸⁷ Dostupné z: <https://www.edu.cz/data/monitorovaci-ramec-vzdelavaci-soustavy-cr/>.

¹⁸⁸ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>.

¹⁸⁹ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>.

¹⁹⁰ Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

Aktuální stav – problémy, zdroje, příležitosti

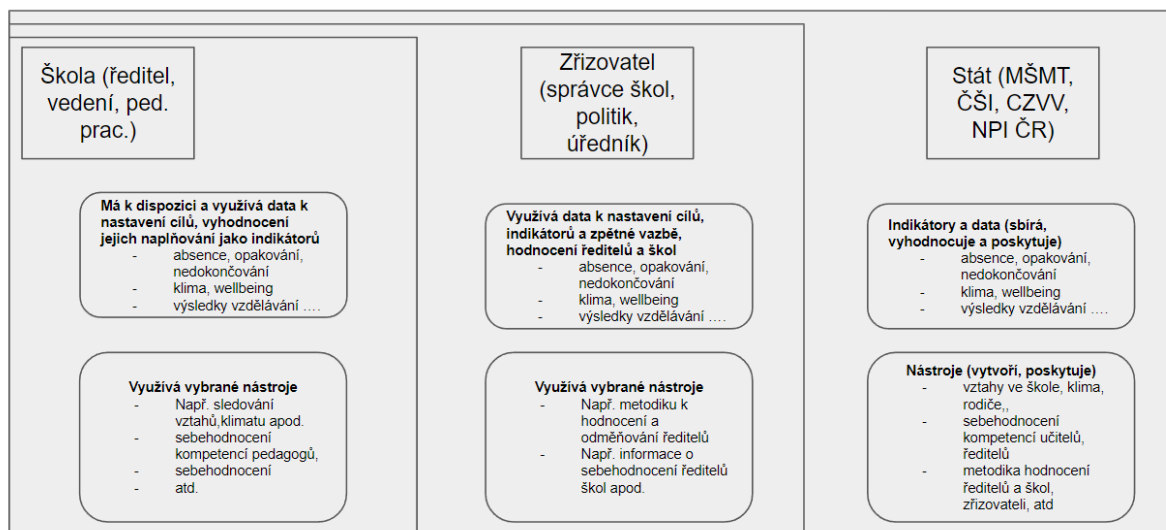
- Současné indikátory neslouží jako komplexní rámec a zadání zpětné vazby k dopadům činností škol a vyhodnocování naplňování cílů a opatření vzdělávací politiky. Pro mnohé oblasti data chybí, popř. jejich sběr není zaměřen na úroveň jednotlivé školy či žáka.
- Neexistuje závazná představa o kompetencích či standardech činností ředitelů škol, která by sloužila jako rámec pro vytvoření nástrojů pro vlastní hodnocení činnosti ředitelů a sledování dopadu.
- I přes existenci v minulosti vytvořených nástrojů sloužících k sebehodnocení činností škol – např. výstupů projektu Cesta ke kvalitě¹⁹¹ – neexistuje státem uznávaná sada nástrojů k sebehodnocení (autoevaluaci) kvality činností ředitelů či činností na úrovni školy. Ředitelé či školy se tak uchylují k náhodnému využívání dostupných nástrojů (veřejných, vytvořených neziskovým či soukromým sektorem).
- Neexistuje povinnost škol k realizaci – výkonu – vlastního (sebe)hodnocení.
- V případě externího hodnocení kvality činnosti ředitelů a škol existují závazná kritéria Kvalitní školy¹⁹² ČŠI propojená s inspekční činností, dále existuje možnost (nikoliv povinnost) sledovat výsledky žáků prostřednictvím testování a mimo to ČŠI poskytuje některé vybrané nástroje (např. pro sledování klimatu).
- V případě externího hodnocení činnosti ředitelů a škol ze strany zřizovatelů je přístup nejednotný, náhodný. Existuje první Metodické doporučení pro zřizovatele k odměňování ředitelů¹⁹³ vytvořené MŠMT. Především u menších zřizovatelů je však pravděpodobné, že nemají dostatečné kapacity a odbornost ve vztahu k hodnocení kvality činnosti ředitelů a škol.
- Státní (MŠMT, ČŠI, NPI ČR či CZVV) a další veřejné instituce (především veřejné vysoké školy, výzkumné ústavy atd.) nemají dostatek odborných kapacit a zdrojů pro vývoj, ověřování a zavádění nástrojů k vyhodnocování kvality činnosti ředitelů a škol.
- S ohledem na absenci digitalizace a jednotných informačních systémů v oblasti vzdělávání představuje sběr a výměna dat a informací pro školy velkou administrativní zátěž.
- Celkově vzato v ČR neexistuje dostatečně robustní indikátorová soustava a datové sady, které by umožňovaly sledovat kvalitu činností a dopady práce ředitelů škol. Neexistuje dostatek ověřených nástrojů ke sledování stavu a dopadu, ať už v rámci sebehodnocení či externího hodnocení činností ředitelů a škol. Role, kapacity a odpovědnosti správců systému (centrálních institucí, krajů, místních zřizovatelů) jsou nejasné či nedostatečné ve vztahu k hodnocení kvality činnosti ředitelů a škol.

¹⁹¹ Dostupné z: <https://www.nuov.cz/ae>.

¹⁹² Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteriia-hodnoceni/O-kriteriich>.

¹⁹³ Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-doporučení-pro-zřizovatele-k-odmenování-ředitelů/>.

Jak vypadá ideální stav?



Co se má udělat z dlouhodobé perspektivy:

1. **Stanovit a průběžně revidovat klíčové indikátory a sběry dat (výsledkové, administrativní) v rámci vzdělávacího systému.**
 - 1.1. **Za indikátory je odpovědné MŠMT, vznikají participativně a v souladu se strategií**
 - 1.1.1. Implementační tým MŠMT (viz níže kapitola Implementace, část Struktura a procesy implementace, a viz Karta opatření 1: VIZE, bod 1) řídí proces tvorby a pravidelné revize indikátorů a s nimi spojených sběrů dat (viz níže) zahrnující participaci klíčových stakeholderů a veřejné projednání. Koordinuje práci Expertní skupiny a Koordinační platformy (viz níže kapitola Implementace, část Struktura a procesy implementace) na přípravě potřebných nástrojů pro vyhodnocování (viz níže).
 - 1.1.2. Indikátory jsou v souladu s aktuální strategií vzdělávací politiky, RVP¹⁹⁴, pojetím Kvalitní školy¹⁹⁵ a kompetenčním rámcem ředitelů, učitelů a dalších profesí podílejících se na výsledcích vzdělávání.
 - 1.2. **Indikátory jsou transparentní, sdílené a motivující**
 - 1.2.1. Indikátory jsou transparentní a sdílené klíčovými aktéry. Za každým indikátorem (např. výsledky v gramotnostech, klima a wellbeing ve školách) stojí sběr dat, přičemž data jsou veřejně dostupná (v přiměřené, neohrožující míře).
 - 1.2.2. Indikátory jsou pro aktéry srozumitelné a atraktivní. Aktéři mají zájem o jejich využívání ke zlepšování vlastní práce (např. skrze příklady dobré praxe).
 - 1.3. **Indikátory a s nimi spojený sběr dat jsou zaměřeny primárně na úroveň žáků a činnosti škol. Sledují především:**
 - 1.3.1. míru dosažení „logicko-matematické“ a „čtenářsko-pisatelské“ gramotnosti¹⁹⁶ (popř. „pregramotnosti“ u MŠ), a to pro úroveň ZŠ (v uzlových bodech) i SŠ,

¹⁹⁴ Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

¹⁹⁵ Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteriia-hodnoceni/Oblasti-kriterii-hodnoceni>.

¹⁹⁶ Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/zakladni-gramotnosti>.

- 1.3.2. míru naplnění podmínek vzdělávání (vztahy, klima, wellbeing u žáků, učitelů, rodičů),
 - 1.3.3. míru ohrožení vzdělávacím neúspěchem (účast ve vzdělávání, docházku, opakování ročníků, nedokončování vzdělávání, segregovanost škol, speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků apod.),
 - 1.3.4. úroveň činností pedagogických pracovníků dle oblastí definovaných kompetenčními rámci (ředitelů, učitelů, podpůrných profesí, ŠPP atd.),
 - 1.3.5. vztahy škol a dalších klíčových aktérů, především se vzděláváním provázaných (poradenských, sociálních, zdravotních) služeb atd.
2. **Vytvořit a průběžně aktualizovat nástroje, které pomáhají dále vyhodnocovat stav zvolených indikátorů. Nástroje jsou vytvořeny pro úroveň školy, regionu (zřizovatele – kraj, obec), celého státu a dalších aktérů participujících na systému.**
- 2.1. **Implementační tým MŠMT koncentrující expertizu v oblasti stanovení indikátorů a sběrů dat:**
 - 2.1.1. Navrhuje vytváření nástrojů nebo využívání existujících možností pro sledování stavu dat (ať již v rámci sebehodnocení či externího hodnocení) v oblastech hlavních indikátorů (např. v problematice vztahů ve školách, klimatu, wellbeingu, sebehodnocení úrovně kompetencí ředitelů v různých fázích profesní dráhy apod.).
 - 2.1.2. Metodicky podporuje další aktéry (např. ČŠI, NPI ČR, CZVV, VŠ atd.) při tvorbě těchto specifických nástrojů zaměřených na sledované oblasti a činnosti.
 - 2.1.3. Zajišťuje konzistenci sběrů dat a využívaných nástrojů k externímu hodnocení či sebehodnocení napříč systémem.
 - 2.1.4. Vytváří informační systémy digitalizující klíčová administrativní data a kontroluje propojení všech systémů sběru dat.
 - 2.1.5. Zajišťuje transparentnost indikátorů, nástrojů i výsledků sběru dat.
 - 2.1.6. V potřebné míře zahrnuje do vývoje nástrojů aktéry, kteří budou s nástroji pracovat.
 - 2.2. **Vzniklé nástroje a dostupná data slouží jako zpětná vazba za účelem učení aktérů**
 - 2.2.1. Nástroje a data slouží k tomu, aby všem aktérům poskytovaly zpětnou vazbu a pomáhaly jim zlepšovat jejich práci. Jde především o:
 - 2.2.1.1. Školy, které získají informace o svých vstupech či výsledcích (např. v rámci charakteristik žáků, školní docházky, testování) a nástroje k vlastnímu sebehodnocení (např. klimatu a kompetencí učitelů a ředitelů v různých fázích profesní dráhy).
 - 2.2.1.2. Zřizovatele / regionální leadership (viz Karta opatření 1: VIZE), kteří získají informace o charakteristikách škol (o skladbě žáků, výstupech a výsledcích žáků a škol), nástroje k hodnocení činností ředitelů škol apod.
 - 2.2.1.3. Vzdělavatele a další partnery školy (PPP, OSPOD apod.)
 - 2.2.1.4. MŠMT a další správce systému na centrální úrovni jeho organizace, kteří vytvořenými nástroji sjednotí pohled na klíčové oblasti kvality.
 - 2.2.2. Na vzniku nástrojů participující aktéři, kteří je budou využívat, a zajišťují tak jejich praktičnost a přiměřenou náročnost.
 - 2.2.3. Nástroje (např. sebehodnocení kompetencí učitelů, vztahů s rodiči apod.) je možné adaptovat na specifický kontext každého aktéra.
 - 2.2.4. Umožňují dlouhodobé sledování výsledků (tj. při jejich užití lze pozorovat své hodnocení, hodnocení školy apod. v časové řadě) a porovnávání se sama se sebou.

- 2.2.5. Umožňují porovnávání mezi školami/regiony, přičemž zohledňují potřebný kontext (porovnávají srovnatelné).
- 2.2.6. Slouží jednotlivým aktérům pro sebehodnocení i externí hodnocení.
- 2.2.7. Nástroje produkují validní (měříme, co měřit chceme) a reliabilní/spolehlivé výsledky (při opakovaném sledování téhož dostáváme podobné výsledky).
- 2.2.8. Nástroje minimalizují duplicity (nezjišťujeme stejnou věc více nástroji, informace propojujeme), čímž optimalizují časovou náročnost sběru dat.

3. Nastavit procesy pro sběr a vyhodnocování informací

3.1. Za sběr a vyhodnocování dat jsou přiměřeně odpovědní všichni aktéři systému:

- 3.1.1. Každý aktér je povinen podílet se na sběru dat nástroji, které se ho týkají.
- 3.1.2. Každý aktér si může nástroje a sběr dat upravit s ohledem na svůj specifický kontext v rámci hranic definovaných Implementačním týmem MŠMT.
- 3.1.3. Každý aktér je povinen zohledňovat výsledky, které se ho týkají, ve své činnosti.
- 3.1.4. Každý aktér je povinen poskytovat zpětnou vazbu MŠMT a Implementačnímu týmu MŠMT k vhodnosti a funkčnosti stanovených indikátorů a nástrojů.

3.2. Řídící tým MŠMT monitoruje a koordinuje zapojení všech aktérů do vyhodnocování indikátorů.

3.3. Jednotliví aktéři mají dostatečné kapacity na realizaci sběrů dat a vyhodnocování výstupů vlastního i externího hodnocení. Této činnosti věnují min. 3 a max. 8 % svých kapacit.

Co můžeme udělat hned:

A. Ustavit expertní a participativní skupinu, která stanoví klíčové indikátory (cca 12 měsíců)

- a. Analyzuje dostupné indikátory, data a nástroje pro jejich sledování.
- b. Identifikuje, co je k dispozici a co chybí, např. v návaznosti na zavedení indexace financování škol, tj. doplnění absentujících dat o školním neúspěchu (především docházka a absence).
- c. Připraví a postupně zavede sběr dat o výsledcích vzdělávání.
- d. Navrhne MŠMT vhodnou sadu indikátorů včetně potřebných změn vzhledem k současnému stavu.
- e. Do tvorby návrhu zahrne skrze participaci klíčové aktéry, aby byly indikátory sdílené.

B. Pověřit některou z centrálních institucí revizí a doplněním nástrojů pro sledování indikátorů (cca 6 – 12 měsíců).

- a. Analyzuje dostupné nástroje pro sebehodnocení i externí hodnocení a jejich vhodnost s ohledem na stanovené indikátory a požadované vlastnosti nástrojů (2.2).
- b. Navrhne MŠMT vhodný postup, jak postupně upravit, co je třeba upravit a doplnit. Do postupu zahrne participaci aktérů, kteří s nástroji budou pracovat.
- c. Zajistí pokračování v tvorbě informačních systémů umožňujících automatický sběr dat o školách, včetně sledování individuálních průchodů žáka vzdělávacím systémem.
- d. Dostupné nástroje, které se ukáží jako ihned vhodné k použití, rovnou nabídne vybraným aktérům.

C. Navrhnout legislativní úpravu odpovědností aktérů, kteří se na systému podílejí.

Implementace

Na základě domácí dobré praxe, zkušeností expertů v pracovní skupině či zkušeností ze zahraničí doporučujeme Implementačnímu týmu řídit se při zavádění změn těmito principy:

- stanovit malé množství jasně zaměřených cílů,¹⁶
- vytvářet způsoby spolupráce tak, aby se na nastavení cílů a změnách mohli podílet všichni zainteresovaní aktéři,¹⁹
- komunikovat dostatečně a způsobem zohledňujícím potřeby jednotlivých aktérů,¹⁹⁷
- systematicky sledovat dopad a dát změnám potřebný čas.

Tímto přístupem je možné zvýšit důvěru v systému, což je i podstatný aspekt ve strategické linii 4 ve Strategii 2030+. Předpokládáme, že se díky tomu zvýší šance na úspěšnou realizaci změn s pozitivním dopadem na učení žáků a studentů.

Spolupracujeme s respektem, otevřeností a uznáním k ostatním

Spolupráci mezi experty, zástupci škol, akademiky a dalšími klíčovými aktéry doporučujeme založit na otevřeném dialogu, vzájemném respektu a uznání. Za klíčové považujeme zapojení širokého spektra zainteresovaných stran, jejichž zkušenosti a odborné poznatky přispívají k efektivnímu dosahování společných cílů. Považujeme za důležité návrhy, průběh realizace i výsledky průběžně otevřeně konzultovat s odbornou veřejností. Věříme, že sdílení osvědčených postupů a otevřená komunikace zajišťují efektivnější využívání know-how.

Sledujeme dopad a učíme se z toho

Věříme, že nejlepšího dopadu dosáhneme, pokud se budeme průběžně učit a zlepšovat naši práci. Systém průřezového sledování dopadu všech realizovaných aktivit zajišťuje, že budou reflektovat aktuální potřeby. Věříme, že hluboké změny potřebují svůj čas.

¹⁹⁷ Fullan, M. (2014). The Principal: Three Keys to Maximizing Impact.

Odpovědnosti klíčových aktérů:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)

MŠMT nese hlavní odpovědnost za vznik a implementaci systému podpory a vedení ředitelů škol. Definuje vizi, navrhuje podobu systému, rozhoduje o prioritách a řídí proces implementace. Systém financuje a zajišťuje pro něj potřebný legislativní rámec. Koordinuje aktéry a zajišťuje jejich participaci. Jasně komunikuje o průběhu zavádění systému se všemi relevantními aktéry. Zajišťuje pravidelné vyhodnocování dopadů politik na centrální úrovni skrze sběr dat a indikátorů.

Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR)

NPI ČR na základě pověření (zadání úkolů) MŠMT realizuje přímou podporu škol formou kvalifikačních studií, mentorské podpory a dalšími relevantními nástroji. Vybírá a odborně vede a zajišťuje kvalitu odborníků, kteří se na realizaci této podpory podílí. Vyhodnocuje výsledky těchto intervencí.

Česká školní inspekce (ČŠI)

ČŠI poskytuje externí zpětnou vazbu školám, jejich metodickou podporu a směřování na patřičné podpůrné služby. Zpracovává data a poskytuje informace o stavu škol a dopadech intervencí pro účely rozhodování klíčových aktérů.

Místní a regionální leadership

Expertní skupina popsala odpovědnosti, které by měly být zajištěny na úrovni zřizovatelů či regionu. Věnujeme jim zde větší prostor s ohledem na to, že tyto odpovědnosti nejsou aktuálně v systému jasně popsány a ukotvené u konkrétních aktérů (např. zřizovatelé, dobrovolné svazky či společenství obcí, regionální pracoviště centrálních institucí apod.). Pro podporu ředitelů jsou významné, a proto je priorita č. 4 zaměřená na jejich posilování v regionech a pilotování různých forem řešení. Rozhodnutí o tom, zda tyto odpovědnosti mají nést zřizovatelé či jiný aktér přesahuje rámec práce skupiny, proto zde pracujeme s obecnou kategorií „místní a regionální leadership“ (dále MRL).

Jedná se především o zodpovědnost:

1. MRL zodpovídá za kvalitu vzdělávání v regionu a zajištění rovných šancí všem

- a. **Strategicky vede na úrovni regionu:** Vize a strategie národní vzdělávací politiky propisuje do fungování škol. Zkušenosti a potřeby škol z regionu postupuje jako zpětnou vazbu a východiska zpět na národní úroveň (kde se využívá se při nastavování národní vzdělávací politiky). Sleduje dopady na úrovni regionu a z nich odvozuje lokální cíle a aktivity. Financuje aktivity spojené s rozvojem škol v regionu. Snižuje nerovnosti – segregaci žáků, tlumí spádovou turistiku apod.
- b. **Personálně vede:** Vybírá a dlouhodobě vede ředitele (sdílí očekávání, poskytuje zpětnou vazbu). Zajišťuje transparentnost a apolitičnost konkurzů. Rozhoduje o odměně ředitele.

Strategicky pracuje s talenty v regionu. Zajišťuje strategii nástupnictví a budování kapacit (a zvyšuje tím počet uchazečů o pozice ředitele).

- c. **Podporuje kvalitu:** Zajišťuje regionální učící se komunity. Financuje a podporuje vzdělávání ředitelů v regionu.

2. MRL zodpovídá za dostupnost a materiálně technické zázemí

- a. **Zajišťuje dostupnost a kapacity škol** – počet míst, odpovídající kapacity budov, jejich vhodné umístění a efektivní velikost, dopravní obslužnost.
- b. **Odbřeměňuje ředitele** od zbytečné administrativní zátěže tak, aby mohli více času věnovat podpoře kvality výuky. Toho dosahuje mj. efektivizací provozu.
- c. **Efektivizuje provoz** – využívá obrovského potenciálu úspor z rozsahu při zajišťování provozních činností a uvolňuje tak zdroje pro účely zvyšování kvality.
- d. **Spravuje majetek škol**

3. MRL zajišťuje a propojuje se školami další služby

- a. **Koordinuje služby** podporující děti mimo rámec školy tak, aby maximálně podporovaly rozvoj každého žáka (PPP, SPC, OSPOD, týmy duševního zdraví a další sociální služby, zdravotní služby atd.).
- b. **Zajišťuje sdílení podpůrných profesí** nebo nedostatkových pozic tam, kde je školy neumí efektivně vytížit – např. sdílení školních psychologů, učitelů IT apod.

Struktura a procesy implementace

Cílem je zajistit efektivní spolupráci všech zapojených aktérů tak, aby implementace:

- vycházela z toho nejlepšího know-how a měla potenciál co největšího dopadu,
- reagovala na potřeby zapojených stran a zvyšovalo se tak jejich přijetí,
- byly účinně realizovány a vyhodnocovány těmi, kteří jsou za realizaci zodpovědní.

Všichni klíčoví aktéři jsou zapojení díky koordinaci Implementačního týmu

Implementační tým MŠMT ve spolupráci s Expertní skupinou MŠMT připravuje návrhy a předkládá je Koordinační platformě, zahrnující klíčové stakeholdery, k projednání. Projednané návrhy porada vedení MŠMT ve spolupráci s politickou reprezentací schvaluje a předává zpět Implementačnímu týmu. Ten koordinuje práci zapojených realizátorů. Ve spolupráci s Expertní skupinou vyhodnocuje průběh realizace a vznikající strategické otázky předkládá v podobě nových návrhů zpět Koordinační platformě. Jednou za rok Implementační tým organizuje setkání všech zapojených aktérů, sdílí s nimi informace o dosavadních pokrocích a získává od nich zpětnou vazbu na dosavadní výsledky či aktuální návrhy.

Role jednotlivých aktérů

Koordinační platforma

- Projednává klíčové strategické otázky a návrhy předkládané Implementačním týmem: priority a cíle pro aktuální Implementační období, plán práce, vyhodnocení výsledků dosavadních aktivit, zpětnou vazbu a doporučení členů Koordinační platformy k průběhu a výsledkům spolupráce.
- Setkává se 2x ročně.
- Každá strana memoranda s celostátní nebo alespoň krajskou působností má svého zástupce. Zástupce MŠMT, NPI, ČŠI je člen řídicího orgánu dané instituce.

Řízení změny

- **Implementační tým MŠMT (odbor 20)**
 - Exekutivní tým pověřený vedením MŠMT řízením implementace.
 - Na základě dostupných dat a ve spolupráci s Expertní skupinou navrhuje oblasti, priority a plán implementace do systému.
 - Koordinuje práci Koordinační platformy – připravuje podklady, organizuje setkání, zpracovává výstupy pro účely projednání na vedení MŠMT.
 - Koordinuje práci Expertní skupiny (připravuje podklady, setkání, zpracovává výstupy).
 - Koordinuje setkávání participujících aktérů.
 - Na základě rozhodnutí porady vedení MŠMT koordinuje a dohlíží na práci aktérů pověřených realizací oblastí – uvnitř i mimo MŠMT.
 - Sbírá data a výstupy dosavadních prací od realizátorů priorit, projednává s Expertní skupinou a navrhuje další postup.

- Zajišťuje potřebnou komunikaci o implementaci systému všem zainteresovaným stranám.
- **Expertní skupina**
 - Skupina složená z nejlepších expertů na podporu ředitelů škol jmenovaná MŠMT.
 - Pomáhá Implementačnímu týmu vytvářet návrhy a řešení.
 - Pomáhá interpretovat dosavadní posuny a poskytuje zpětnou vazbu k implementaci.
 - Zástupce Expertní skupiny je členem Koordinační platformy.

Participující aktéři

- Stávají se jimi aktéři, kteří se prakticky podílí na utváření systému podpory a vedení ředitelů škol, přihlásí se svým podpisem ke společnému memorandu a MŠMT jejich přihlášení akceptuje.
- Mohou jimi být např. vysoké školy, neziskové organizace, konkrétní zřizovatelé, MAPy apod.
- V rámci přihlášení se k memorandu aktéři definují, jakým způsobem se budou na utváření systému podílet a informují o tom min. jednou ročně Implementační tým.
- Podpisem získají přístup k informacím o postupu prací a možnost podílet se na připomínkování návrhů nebo výsledků prací na implementaci systému.
- 1x ročně se společně setkávají.

Vedení MŠMT

- Projednává a schvaluje návrhy vzešlé z Koordinační platformy nebo od Implementačního týmu.
- Předkládá vládě a PSP ČR návrhy na legislativní změny a vyjednává potřebný rozpočet.
- Zadává úkoly spojené s implementací příslušným realizátorům.
- Deleguje koordinační kompetence na Implementační tým.

Realizátoři

- Jsou odpovědní za realizaci oblastí implementace pod vedením Implementačního týmu.
- Pro účely realizace dopracovávají oblasti implementace a vyhodnocují jejich dopady.
- Poskytují zpětnou vazbu a návrhy na změny či další postup Implementačnímu týmu.
- Komunikují změny s cílovými skupinami, se kterými pracují.