



Ministerstvo
školství, mládeže
a tělovýchovy



KOMPETENČNÍ RÁMEC ŘEDITELE A ŘEDITELKY ŠKOLY (KRŘŠ)

Verze platná od května 2026



Autorský tým: Mgr. Markéta Bajerová, Mgr. Matouš Bořkovec, Mgr. Jitka Černá, Mgr. Jitka Kmentová, Mgr. Mikuláš Tichý, Mgr. Jan Vöröš Mušuta

Konzultační pracovní skupina: Sára Abboudová, PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA, Mgr. Jaromír Beran, Mgr. Klára Bezděková, Mgr. Karel Gargulák, Mgr. Marie Gottfriedová, Mgr. Tereza Halouzková, Mgr. Ivo Jupa, Mgr. Martin Kozel, Mgr. Petr Jíša, Mgr. Jan Mareš, MBA, Mgr. Nicole Martinová, PhDr. Ondřej Neumajer, Ph.D., Mgr. Tomáš Pavlas, Mgr. Silvie Pýchová, Ph.D., Mgr. Petr Suchomel, Dr., Mgr. Pavel Škramlík, prof. Mgr. Klára Šedová, Ph.D., Mgr. Markéta Šlechtová, Markéta Tomášková, MA, Mgr. Helena Všetěčková, Ph.D., Ing. Jiří Zajíček, Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.

Grafická úprava: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, foto Gymnázium Na Zatlance, MŠMT

V roce 2026 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Karmelitská 529/5, Malá Strana, 118 12, Praha 1

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

ISBN tištěné verze 978-80-87601-60-0

ISBN online verze 978-80-87601-61-7

OBSAH

Slovo ministra	4
Účel rámce, jeho využívání a závaznost	5
Principy pro práci s rámcem a úrovně jeho naplňování	7
Jazyková poznámka	9
Preambule	10
Vize ředitele školy	12
Přehled oblastí a kompetencí	13
Díličí subkompetence vedoucí k naplnění jednotlivých kompetencí	14
OBLAST 1: VIZE A KOMUNITA ŠKOLY	14
OBLAST 2: PEDAGOGICKÉ VEDENÍ ŠKOLY	20
OBLAST 3: ZAMĚŠTNANCI ŠKOLY, JEJICH VEDENÍ A ROZVOJ	25
OBLAST 4: ŘÍZENÍ ŠKOLY JAKO PRÁVNÍHO SUBJEKTU	31
Návaznost na kritéria Kvalitní školy České školní inspekce	34
Slovníček pojmů a zkratk	35
Seznam odborných zdrojů	39

SLOVO MINISTRA

Vážené ředitelky, vážení ředitelé, kolegyně a kolegové,

není třeba, aby byl ředitel školy vždy zároveň nejlepším učitelem ve škole, ale nemůže být ani pouhým správcem, který pečuje o budovu a zajišťuje hladký provozní a administrativní chod školy. Jeho klíčová role spočívá v něčem jiném: v řízení, vedení a podporování pedagogické kvality. Ředitel má být lídrem pedagogického řízení školy. To potvrzují veškeré výzkumy o tom, pod jakým ředitelem mají žáci nejlepší vzdělávací výsledky.

Proto si velmi cením toho, že se podařilo nalézt odbornou shodu na předkládaném Kompetenčním rámci ředitele a ředitelky školy, který popisuje nejpodstatnější znalosti, dovednosti a postoje, tedy kompetence, které kvalitní ředitel školy potřebuje pro výkon své role. Rámec je třeba chápat ve světle toho, k čemu je určen: má pomoci jako kotva pro sebereflexi ředitelů škol, poskytování zpětné vazby a pro spolupráci a odbornou diskuzi mezi různými aktéry. Jedná se také o koncepční dokument, který pomůže zlepšovat kvalifikační studium pro ředitele škol, zlepšovat podporu a průběžný profesní rozvoj ředitelů a realizovat systémové změny, které ředitelům pomohou, aby se mohli více soustředit na to klíčové – vedení pedagogického procesu.

Kompetenční rámec naopak nemá sloužit jako „bič“ na ředitele, tj. nemá sloužit k odškrtování položek a hodnocení práce ředitele bez zohlednění podmínek, velikosti či typu školy, kterou vede. Rámec vychází z platných zákonů a kritérií Kvalitní školy České školní inspekce. Neklade tedy na ředitele škol žádné nové požadavky. Pouze přehledně popisuje realitu a ukazuje širí agend, jež český systém na ředitele klade. To nejpodstatnější se v této šíři může ztrácet – žáci a jejich učení. Proto považuji tento dokument za mimořádně důležitý. Vychází z výzkumů, dobré praxe i široké odborné shody. A díky tomu nám všem může dobře sloužit. Rád bych Vás pozval k tomu, abyste jej spolu s námi využívali a uváděli jej v život.

Srdečně,

Robert Plaga

ministr školství, mládeže a tělovýchovy



ÚČEL RÁMCE, JEHO VYUŽÍVÁNÍ A ZÁVAZNOST

Kompetenční rámec ředitele a ředitelky školy (dále jen „Rámec“ nebo „KRŘŠ“) vymezuje klíčové profesní kompetence ředitele, které jsou zásadní pro úspěšné řízení školy a naplňování jejího hlavního poslání – dosahování cílů vzdělávání v souladu se školským zákonem. Uktvuje společnou představu o tom, jak má vypadat kompetentní ředitel školy, a slouží jako základ pro kvalitní přípravu i další profesní rozvoj ředitelů a vedoucích pracovníků ve školství. Rámec je zároveň praktickým nástrojem: pomáhá ředitelům při sebereflexi, plánování i hodnocení jejich profesního rozvoje. Současně vytváří jednotný jazyk pro popis role, činností a kompetencí ředitele školy, který mohou sdílet různí aktéři – ministerstvo, Česká školní inspekce, Národní pedagogický institut, zřizovatelé škol i samotní ředitelé.

KRŘŠ se vztahuje na ředitele všech škol a školských zařízení. U školských zařízení se aplikuje přiměřeně s ohledem na typ školského zařízení, na typ vzdělávacího procesu, poskytované služby či cílové skupiny. Kromě normativního účelu (např. stanovení cílů kvalifikačního studia pro ředitele) má důležitý formativní účel. Má sloužit jako strukturovaný podklad k vyhodnocování vlastních kompetencí (sebehodnocení) ze strany ředitelů škol a k poskytování popisné zpětné vazby ředitelům škol ze strany mentorů, peer ředitelů, odborných pracovníků zřizovatele, České školní inspekce a dalších osob, od kterých si ředitel zpětnou vazbu případně vyžádá.

Sebehodnocení a (formativní) hodnocení ředitelů škol

KRŘŠ je metodickým dokumentem, který nenahrazuje ani nerozšiřuje zákonné povinnosti ředitelů vyplývající z platných právních předpisů. Je doporučeným nástrojem pro sebehodnocení a formativní hodnocení ředitelů a pro poskytování zpětné vazby. Ve vztahu k hodnocení ředitelů škol slouží primárně jako formativní nástroj (sebe)reflexe a profesního růstu. MŠMT vydalo v roce 2022 [Metodické doporučení pro zřizovatele k odměňování ředitelů](#), které obsahuje také doporučení týkající se sumativního hodnocení práce ředitele za účelem stanovení výše osobního příplatku či odměny. Toto metodické doporučení zůstává v platnosti a bude návazně uvedeno do souladu s KRŘŠ. Samotný KRŘŠ neslouží k sumativnímu hodnocení ředitelů škol. Hodnocení ze strany zřizovatele by měli provádět odborní pracovníci, kteří mají odborné kompetence v oblasti řízení školy, včetně řízení pedagogického procesu (např. sami vykonávali roli ředitele školy).

Konkursní řízení na ředitele škol a školských zařízení

V rámci konkursního řízení slouží Kompetenční rámec jako doporučený podklad pro zřizovatele k definování profilu ideálního kandidáta a pro vedení odborného rozhovoru ohledně očekávání od kandidátů a jejich silných a slabých stránek.

Kvalifikační studium a profesní rozvoj

Z KRŘŠ vyplývají cíle kvalifikačního studia pro ředitele škol a školských zařízení dle § 5 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéřním systému pedagogických pracovníků. Standard tohoto studia definuje přesné cíle studia v návaznosti na KRŘŠ. V základní úrovni

osvojení kompetencí (kariérní fáze „1. Adaptace v roli ředitele“, viz dále) je tedy rámec závazný pro formulaci cílů kvalifikačního studia pro ředitele škol a školských zařízení.

Kompetenční rámec také slouží k dalšímu rozvoji systému profesní podpory pro ředitele (např. nastavování návazného profesního vzdělávání, mentorské a kolegiální podpory, podpory pro začínající ředitele, zejména ze strany zřizovatelů, MŠMT a jím přímo řízených organizací).

Návaznost Rámce na další strategické a metodické dokumenty

KRŘŠ vychází z hodnot a cílů *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* a naplňuje konkrétní cíl této strategie: „vznikne kompetenční profil ředitele, který bude nejenom výchozím podkladem pro koncepci funkčního studia pro ředitele škol, ale především nástrojem pro (auto)evaluaci, vzdělávání a sebevzdělávání ředitelů s cílem definovat, které znalosti, dovednosti a osobnostní předpoklady by měly být utvářeny, aby se ředitelům dařilo dosahovat předpokládané profesionality, a to zejména v členění dle struktury vymezených oblastí v dokumentu *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* (ČŠI). Profil zároveň poskytne explicitní oporu uchazečům o funkci ředitele školy“ (MŠMT, 2020, str. 54).

KRŘŠ je v souladu s hodnotícími *Kritérii kvalitní školy* České školní inspekce (pro přesné propojení viz tabulku na str. 34). Dále vychází z rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávání, které definují cíle vzdělávání (tedy úkol ředitele). Rámec navazuje také na *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*, který ukazuje, k jakým kompetencím má ředitel vést (začínající) učitele. Reaguje též na předchozí materiály, popisující kompetence ředitelů, zpracované např. v projektu SYPO (*Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů NPI*) nebo SRP (projekt *Strategické řízení a plánování ve školách a v územích NPI*).

Kompetenční rámec tvoří první prioritu [Systému podpory a vedení ředitelů škol pro období 2025–2027](#). Navazují na něj další opatření v oblasti profesního rozvoje a podpory ředitelů škol.

PRINCIPY PRO PRÁCI S RÁMCEM A ÚROVNĚ JEHO NAPLŇOVÁNÍ

Kompetenční rámec má aspirační povahu, popisuje tedy ideální cílový stav. Jednotlivé kompetence je třeba vnímat jako **rozvojové škály**, nikoliv jako kategorie typu „splněno/nesplněno“. Cílem není dosáhnout statického stavu, ale skrze pravidelnou evaluaci sledovat dynamiku vlastního profesního růstu v čase a identifikovat oblasti pro další vzdělávání.

Předpokládanou míru osvojení kompetencí dělíme do tří úrovní ve spojení s třemi kariérními fázemi ředitele: „adaptace v roli ředitele“ (první tři roky ve funkci), „standardní výkon činnosti“ a „lídrovství“. Úroveň osvojení kompetencí v jednotlivých fázích označujeme slovy „základní“, „rozvinutá“ a „expertní“. Charakteristiky těchto tří úrovní popisuje následující tabulka:

Kariérní fáze	Úroveň rozvoje kompetencí
1. Adaptace v roli ředitele (první tři roky ve funkci)	Základní osvojení kompetencí <ul style="list-style-type: none">• Ředitel školy má znalosti potřebné k základnímu výkonu své role, prakticky rozvíjí příslušné dovednosti a reflektuje své postoje.• Pozoruje a reflektuje uplatňování kompetencí u jiných ředitelů či vedoucích pracovníků v kontextu konkrétních škol a usiluje o jejich uplatňování ve své škole.• U žádné z kompetencí není ve fázi nevědomé nekompetence¹. U většiny popsaných kompetencí dosáhl úrovně vědomé kompetence, tj. dokáže doložit konkrétní způsoby, jak je naplňuje.• U těch kompetencí, kde dosáhl zatím pouze úrovně vědomé nekompetence (tj. uvědomuje si, co tato kompetence obnáší, a co se potřebuje naučit, aby ji u sebe rozvinul), zvolil jasné kompenzační strategie (např. požádal o pomoc zkušenější ředitele či jiné odborníky) a je v procesu intenzivního učení.
2. Standardní výkon činnosti ředitele	Rozvinuté osvojení kompetencí <ul style="list-style-type: none">• Ve všech popsaných kompetencích dosáhl úrovně vědomé kompetence. Dokáže na konkrétních příkladech doložit, jak uplatňuje jednotlivé kompetence.• Kombinuje osobní výkon činností s efektivním delegováním agend na střední management (v závislosti na velikosti školy), přičemž si udržuje kontrolu nad výsledky.• Systematicky reflektuje vlastní praxi a cíleně své kompetence dále rozvíjí.
3. Lídrovství v roli ředitele	Expertní osvojení kompetencí <ul style="list-style-type: none">• Ve všech popsaných kompetencích dosahuje úrovně vědomé nebo nevědomé kompetence. Vykazuje vysokou míru profesionality v celém spektru kompetencí.

¹ Viz čtyři fáze osvojování kompetencí, Adams, G. W. (2012). *The Four Stages of Competence: Conscious Competence Learning Model*.

- Jednotlivé kompetence naplňuje buď skrze vlastní výkon dané činnosti nebo budováním expertních týmů a delegováním činností na tyto týmy (distribované vedení). Vědomě se rozhoduje u konkrétních agend buď pro vlastní výkon (ředitel je v dané oblasti přímým nositelem know-how) nebo pro delegování (ředitel v dané oblasti identifikoval experta – zástupce, vedoucího pracoviště, metodika, koordinátora), nastavil proces a dokáže kvalifikovaně posoudit kvalitu výstupu. Konkrétní podoba závisí na velikosti školy a nastavení spolupráce zejména se zřizovatelem.
- V případě řízení komplexních subjektů s více pracovišti ředitel reflektuje specifika řízení těchto subjektů a dokáže efektivně nastavit a udržovat funkční liniové či distribuované řízení a vedení.
- Systematicky reflektuje vlastní praxi a cíleně své kompetence dále rozvíjí.
- Ředitel dokáže metodicky podporovat jiné ředitele škol či vedoucí pracovníky.

Principy pro práci s Rámcem

1) *Týmové vedení školy je žádoucí; jeho podoba závisí na velikosti a kontextu školy.*

Kompetenční rámec neklade na ředitele nárok na absolutní bezchybnost ve všech bodech. Snaha o stoprocentní naplnění všech aspektů expertní úrovně u jediné osoby by byla nereálná a vedla by k profesnímu vyhoření. **Kvalita lídra spočívá i v sebepoznání vlastních limitů a ve schopnosti obklopit se lidmi, kteří svými kompetencemi doplňují ředitelův osobní profil.** Zejména u velkých škol je expertní úroveň ředitele často spatřována v mistrovském „systémovém delegování“ a koordinaci, nikoliv v detailním osobním výkonu všech subkompetencí. Ředitel aktivně buduje kulturu distribuovaného vedení, kde je rozhodovací pravomoc přenášena co nejbližší místu realizace úkolů. **Dbá přitom na to, aby ti, kdo rozhodují, měli k dispozici potřebné informace a podporu vedení školy.**

Ředitel má umožňovat a podporovat rozvoj lídrovských a manažerských kompetencí u dalších relevantních pracovníků školy (viz subkompetence 3.4.4). Je proto velmi žádoucí, aby na základě rozvoje svých lídrovských a manažerských kompetencí, a také v závislosti na velikosti svěřeného týmu i kontextu školy, vhodně uplatňoval co nejvíce distribuované vedení, které umožňuje participaci dalších osob na vedení školy.

Základní manažerské styly s ohledem na delegování shrnuje následující tabulka:

Manažerský styl z hlediska delegování	Popis
1. Delegování úkolů	Ředitel rozděljuje konkrétní úkoly, ale většinu rozhodnutí činí sám. Kontrola plnění úkolů je přímá.
2. Delegování agend (odpovědností a procesů)	Ředitel nedeleguje jen úkoly, ale celé agendy (např. koordinaci ŠVP, projekty). Má funkční střední management (zástupce, garanty, metodické pracovníky ad.), na který se spoléhá. Nastavuje cíle, vytváří podmínky, vyhodnocuje a kontroluje výsledky, v případě potřeby také proces.

3. Distribuované vedení

Ředitel podporuje v růstu další lídry. Škola dokáže v mnoha oblastech fungovat kvalitně i bez jeho přímé intervence. Ředitel působí jako kouč pro své zástupce, vedoucí pracovišť a vedoucí týmů. Vytváří a koordinuje funkční víceúrovňový management, který zajišťuje jednotnou vizi a kvalitu i v geograficky či organizačně oddělených částech školy. Systematicky buduje prostředí a kulturu sdílené odpovědnosti. Aktivně identifikuje potenciál jednotlivých pracovníků, podporuje jejich růst a umožňuje jim převzít odpovědnost za vedení konkrétních oblastí školy.

2) Při využívání Rámce je vždy třeba zohledňovat konkrétní specifika školy, kterou ředitel vede, zejména její velikost, druh a zaměření, stejně tak vnější limity a zdroje školy.

Úroveň naplnění vize a strategických cílů školy musí být posuzována v souladu s reálnými personálními a finančními kapacitami, které má ředitel k dispozici a které může přímo ovlivnit. Nedostatek přidělených zdrojů nesmí být interpretován jako selhání ředitele v dané kompetenci, pokud ředitel prokazatelně vyvinul maximální úsilí k jejich zajištění a efektivnímu využití. Zatímco u malých subjektů je kladen vyšší důraz na osobní výkon ředitele v široké škále činností, u velkých škol se kompetence posouvají směrem ke strategickému řízení procesů a vedení liniového managementu (viz princip 1). Obě tyto cesty k naplnění rámce jsou rovnocenné.

3) Uvedené kariérní fáze jsou schematickým vyjádřením profesní dráhy; v praxi je individuální profil ředitele nelineární.

I ředitel v adaptační fázi může v některých kompetencích (např. díky předchozí kariéře) vykazovat expertní úroveň, zatímco zkušený ředitel může v určité specifické oblasti potřebovat další podporu. Rámec tedy slouží k sestavení individuálního profilu, který reflektuje tuto vnitřní různorodost.

Jazyková poznámka:

Z důvodů stručnosti využíváme v dokumentu tyto zastřešující pojmy:

„**Žák**“ – zahrnuje děti vzdělávané v mateřských školách, žáky a žákyně základních škol, základních uměleckých škol, středních škol a konzervatoří.

„**Rodič**“ – zahrnuje všechny zákonné zástupce žáků.

„**Škola**“ – dle kontextu zahrnuje i školská zařízení.

„**Tým školy**“, „**zaměstnanec školy**“ – dle kontextu zahrnuje pedagogické i nepedagogické pracovníky.

Z důvodu stručnosti textu v celém dokumentu uvádíme generické maskulinum (ředitel, žák, učitel, pedagog apod.), ale ve všech případech jsou tím samozřejmě míněny i ředitelky, žákyně, učitelky, pedagožky apod.

PREAMBULE

Hlavním úkolem ředitele je vést školu tak, aby zprostředkovala kvalitní vzdělávání pro každého žáka, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v měnícím se světě (Strategie 2030+). Kompetenční rámec ředitele a ředitelky školy usiluje o popis těch profesních kompetencí (tj. znalostí, dovedností a postojů), které k naplňování tohoto cíle ředitel školy potřebuje nejvíce.

Aby mohl ředitel vést školu k dosahování výsledků vzdělávání v co nejvyšší možné míře, musí využívat takové postupy, které prokazatelně vedou ke zlepšování výsledků žáků a k udržení stálého a spokojeného týmu zaměstnanců školy. Základem je proto převzetí role pedagogického lídra, jehož činnosti přesahují pouhou administrativní správu právního subjektu. Kromě pedagogického a strategického řízení a vedení lidí ředitel v každodenní praxi často plní i roli manažera provozu a investic. Tyto činnosti tvoří materiální a ekonomický základ pro chod školy a výrazně se propisují do všech oblastí života školy, zároveň však představují výraznou zátěž pro ředitele. Je proto třeba směřovat k uspořádání i podpoře, která umožní ředitelům více času a pozornosti soustředit na výkon činností s přímým dopadem na kvalitu výuky.

Ředitel spolu s týmem vytváří vizi školy zaměřenou na kvalitu vzdělávání pro každého žáka a plánuje, aby veškeré dostupné zdroje (prostor, lidé, finance) byly využity k jejímu naplnění. Dle Wallace Foundation (2013) spočívají klíčové činnosti ředitele školy v několika hlavních oblastech: 1) formování vize úspěchu pro všechny žáky, 2) vytváření klimatu příznivého pro vzdělávání, 3) kultivace leadershipu u ostatních a zlepšování výuky a 4) efektivní řízení lidí, dat a procesů. Nové metastudie (např. Grissom et al., 2021) potvrzují tyto faktory jako rozhodující pro kvalitu školy. Výzkumy potvrzují, že kvalita vedení školy je nejsilnějším faktorem na úrovni školy, který ovlivňuje pracovní spokojenost učitelů, jejich profesní pohodu a rozhodnutí v profesi setrvat (Grissom et al., 2021). Podle aktuálních tuzemských zjištění (SYRI, 2025) hraje leadership klíčovou roli v prevenci vyhoření pedagogů a v budování vztahu pedagogů ke škole, čímž se stává zásadním nástrojem personální stability školy.

Výše uvedené je v České republice ještě dále umocněno vysokou mírou autonomie škol ve srovnání s průměrem zemí OECD. Ředitel školy je tak klíčovou osobou s dalekosáhlým vlivem na proces i výsledky učení žáků, na pracovní spokojenost, wellbeing a pracovní podmínky zaměstnanců. Je také významným aktérem lokální vzdělávací politiky. Vhodná příprava, podpora a vedení ředitelů škol k dosahování kvality mají proto zásadní význam pro naplňování cílů vzdělávací politiky, i pro učení a životy zcela konkrétních žáků ve školách.



VIZE ŘEDITELE ŠKOLY:

Přejeme si ředitele školy, který v co nejvyšší možné míře:

OBLAST 1: VIZE A KOMUNITA ŠKOLY

- 1) Spolu s týmem vytváří vizi školy a školní komunitu, jejímž cílem je rozvoj všech žáků.

OBLAST 2: PEDAGOGICKÉ VEDENÍ ŠKOLY

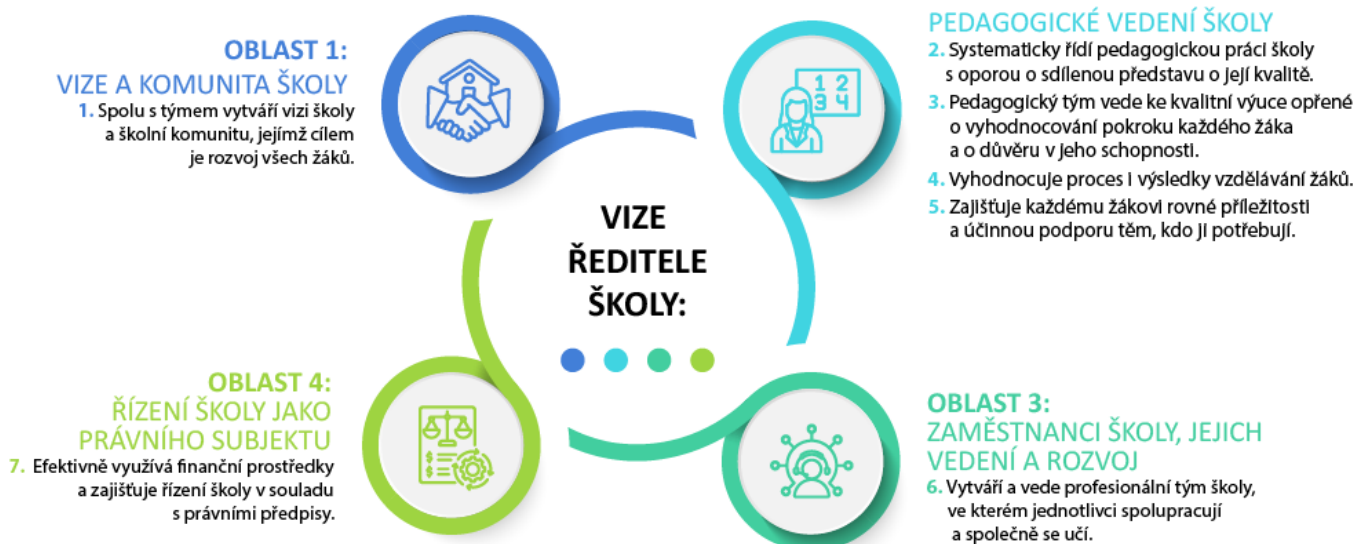
- 2) Systematicky řídí pedagogickou práci školy s oporou o sdílenou představu o její kvalitě.
- 3) Pedagogický tým vede ke kvalitní výuce opřené o vyhodnocování pokroku každého žáka a o důvěru v jeho schopnosti.
- 4) Vyhodnocuje proces i výsledky vzdělávání žáků.
- 5) Zajišťuje každému žákovi rovné příležitosti a účinnou podporu těm, kdo ji potřebují.

OBLAST 3: ZAMĚSTNANCI ŠKOLY, JEJICH VEDENÍ A ROZVOJ

- 6) Vytváří a vede profesionální tým školy, ve kterém jednotlivci spolupracují a společně se učí.

OBLAST 4: ŘÍZENÍ ŠKOLY JAKO PRÁVNÍHO SUBJEKTU

- 7) Efektivně využívá finanční prostředky a zajišťuje řízení školy v souladu s právními předpisy.



PŘEHLED OBLASTÍ A KOMPETENCÍ:

OBLAST 1: VIZE A KOMUNITA ŠKOLY

Spolu s týmem vytváříme vizi školy a školní komunitu, jejímž cílem je rozvoj všech žáků.

- 1.1. Nastavuji a naplňuji vizi a strategii rozvoje školy.
- 1.2. Efektivně využívám ŠVP pro řízení a organizaci vzdělávání.
- 1.3. Nastavuji pravidla, která pomáhají naplňovat vizi a strategii rozvoje školy.
- 1.4. Vytvářím školu, ve které se všichni cítí bezpečně a dobře.
- 1.5. Buduji spolupráci s vnějšími partnery pro rozvoj školy a vzdělávání.

OBLAST 2: PEDAGOGICKÉ VEDENÍ ŠKOLY

Systematicky řídím pedagogickou práci školy, vyhodnocuji proces i výsledky vzdělávání a zajišťuji každému žákovi kvalitní výuku a rovné příležitosti.

- 2.1. Systematicky řídím pedagogickou práci školy s oporou o sdílenou představu o její kvalitě.
- 2.2. Zajišťuji pedagogům zpětnou vazbu na základě pozorování a reflexe výuky.
- 2.3. Pedagogický tým vedu ke kvalitní výuce opřené o vyhodnocování pokroku každého žáka a o důvěru v jeho schopnosti.
- 2.4. Vyhodnocuji vzdělávací výsledky žáků a zajišťuji efektivní podporu těm, kteří nedosahují očekávaných výsledků.
- 2.5. Zajišťuji každému žákovi rovné příležitosti a přijetí do kolektivu bez předsudků; žákům s potřebou podpůrných opatření, včetně nadaných žáků, zajišťuji účinnou podporu.

OBLAST 3: ZAMĚSTNANCI ŠKOLY, JEJICH VEDENÍ A ROZVOJ

Vytvářím a vedu profesionální tým školy, v němž spolupracujeme a společně se učíme.

- 3.1. Buduji profesionální pedagogický i nepedagogický tým školy a vhodně jej vedu.
- 3.2. Vedu tým k otevřené a respektující komunikaci vůči žákům, rodičům i kolegům.
- 3.3. Vedu tým ke spolupráci, vzájemné podpoře a zpětné vazbě.
- 3.4. Vedu tým k pravidelnému vyhodnocování vlastní práce a autonomnímu profesnímu rozvoji.
- 3.5. Rozvíjím své lídrové, manažerské a pedagogické kompetence.

OBLAST 4: ŘÍZENÍ ŠKOLY JAKO PRÁVNÍHO SUBJEKTU

Efektivně využívám finanční prostředky s cílem naplňovat vizi a strategii rozvoje školy a zajišťuji řízení školy v souladu s právními předpisy.

- 4.1. Odpovědně a efektivně plánuji, zajišťuji a využívám finanční zdroje pro naplňování vize a strategie rozvoje školy.
- 4.2. Zajišťuji naplňování právních norem v praxi.

DÍLČÍ SUBKOMPETENCE VEDOUCÍ K NAPLNĚNÍ JEDNOTLIVÝCH KOMPETENCÍ:

OBLAST 1: VIZE A KOMUNITA ŠKOLY

Spolu s týmem vytvářím vizi školy a školní komunitu, jejímž cílem je rozvoj všech žáků.

1.1 Nastavuji a naplňuji vizi a strategii rozvoje školy.

- 1.1.1 Ve spolupráci se školním týmem strategicky plánuji rozvoj školy v krátkodobém i dlouhodobém horizontu.
- 1.1.2 Zajišťuji soulad vize a strategie rozvoje školy s národními i krajskými strategiemi vzdělávání, vizí zřizovatele i výzkumnými poznatky a dobrou praxí ve vzdělávání.
- 1.1.3 Vedu naplňování a vyhodnocování vize a strategie rozvoje školy v jasně definovaných krocích (plánu pedagogického rozvoje školy), na jejichž realizaci pracují konkrétní členové týmu.
- 1.1.4 Pro naplňování vize a strategie rozvoje školy získávám pedagogy a školní komunitu, efektivně prezentuji vizi, strategii i školu jako celek širší veřejnosti.

Komentář ke kompetenci 1.1:

Kvalitní strategické plánování, jehož součástí je vyjasnění vize školy, pomáhá školám zaměřovat pozornost na to, co je v daný moment nejdůležitější. Pomáhá k cílenému a efektivnímu rozvoji, podpoře kontinuity i prosazování a řízení změn. Umožňuje lépe reagovat na změny podmínek, efektivněji využívat zdroje, zlepšovat komunikaci a zvyšovat atraktivitu školy. Má také pozitivní vliv na klima školy, motivuje k rozvoji a pomáhá zaměstnancům i žákům zažívat úspěch (NPI 2021). Lze se inspirovat na portálu NPI „[Vedeme školu](#)“ v sekci „Strategické plánování“.

Strategie školy by měla vycházet z koncepce rozvoje vzdělávání na místní i státní úrovni, jako je strategie vzdělávací politiky státu, dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy státu i kraje a strategický dokument zřizovatele v oblasti rozvoje školství.

Existuje řada participativních metod, kterými je možné zajistit účast žáků školy, rodičů, zaměstnanců i zástupců zřizovatele na tvorbě nebo úpravě strategie nebo jejích částí (viz např. [COV – Participativní metody](#)).

1.2. Efektivně využívám ŠVP pro řízení a organizaci vzdělávání.

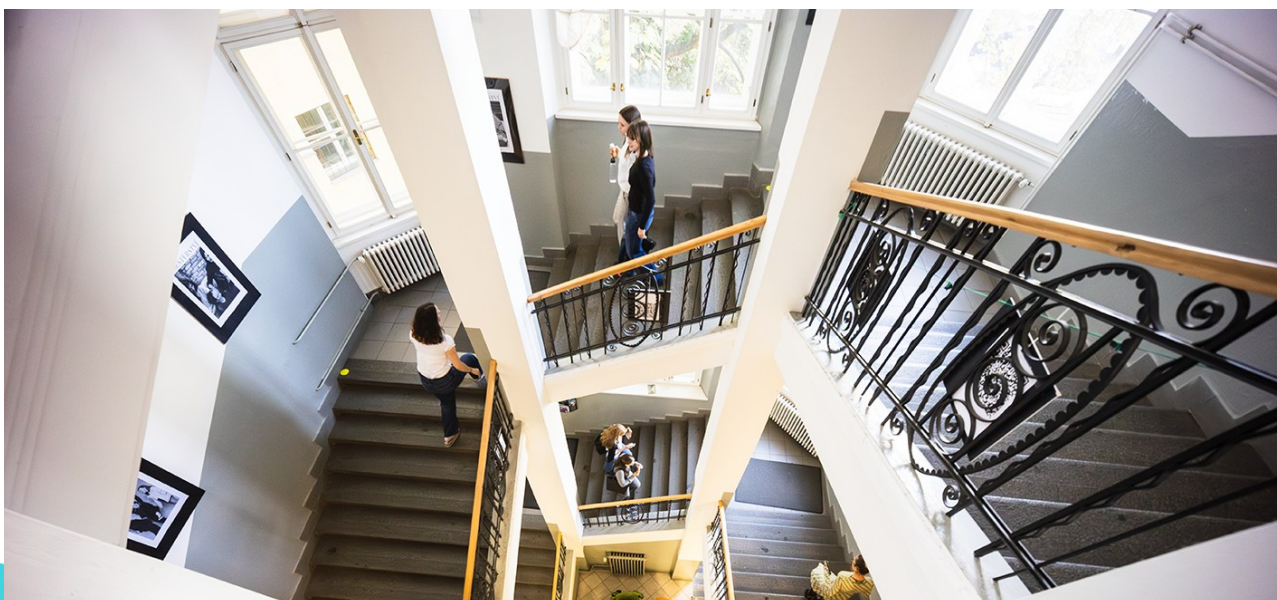
- 1.2.1 Řídím proces tvorby, inovace a využívání ŠVP tak, aby v souladu s cíli RVP poskytoval srozumitelné a vnitřně soudržné cíle vzdělávání, maximálně přispíval k naplňování vize školy a podporoval co nejlepší vzdělávací výsledky žáků.
- 1.2.2 Vhodně komunikuji smysl i obsah ŠVP rodičům, zřizovateli a širší komunitě školy s cílem posílit spolupráci na jeho naplňování.

Komentář ke kompetenci 1.2:

Dvouúrovňové kurikulum (RVP/ŠVP) v České republice klade vysoké nároky na kurikulární práci škol. Proto je práce se školním vzdělávacím programem jedním z klíčových nástrojů, které ředitel využívá pro pedagogické řízení školy.

Podle zjištění ČŠI (2025c) je zejména v MŠ patrná přímá vazba mezi intenzivnější společnou přípravou či využíváním ŠVP a lepší kvalitou vzdělávání. Také na ostatních stupních vzdělávání jeho častější využívání pozitivně ovlivňuje výuku pedagogů, posiluje kvalitní prvky hodnocení a organizační zvládnutí výuky. Tamtéž se lze inspirovat doporučeními pro školy samotné, mezi něž patří: věnovat pozornost podpoře kvalitního hodnocení, třetí úrovní kurikula (tematickým plánům), vytvářet spíše stručnější, ale dobře použitelné ŠVP a využít jej pro strategické řízení školy.

V kvalitní škole vede ředitel pedagogy k tomu, aby rozuměli cílům RVP, ze kterého vychází ŠVP, a dokázali je interpretovat a převádět do konkrétních výukových situací. Proces vytváření ŠVP ředitel vnímá jako příležitost pro pedagogy porozumět RVP do hloubky, diskutovat v rámci týmu a sladit s ostatními své přístupy k obsahu a cílům výuky. Tento přístup k ŠVP jako k živému dokumentu přispívá k vytváření kolektivního charakteru pedagogického vedení školy, který ČŠI identifikovala jako jeden ze znaků úspěšných škol (ČŠI, 2021, str. 12).



1.3 Nastavují pravidla, která pomáhají naplňovat vizi a strategii rozvoje školy.

- 1.3.1 Zajišťují nastavování srozumitelných a efektivních pravidel pro fungování školy (např. školní řád, organizační řád školy, další vnitřní předpisy, třídní pravidla).
- 1.3.2 Vedu nastavování pravidel tak, aby byla v souladu s legislativou a efektivně napomáhala k naplňování vize a strategie školy.
- 1.3.3 Dbám na to, aby žáci, zaměstnanci i rodiče v co největší míře znali příslušná pravidla, rozuměli jejich smyslu a uplatňovali je v konkrétních situacích.
- 1.3.4 Pracovníkům školy, žákům i širší komunitě školy umožňuji pravidla přiměřeně ovlivnit; naplňuji zákonnou roli školské a pedagogické rady a vytvářím prostor pro participaci aktérů.

Komentář ke kompetenci 1.3:

Jasná a sdílená pravidla nejsou jen organizačním nástrojem. Jsou základem silné a profesionální školní kultury. Tato kultura přitom přímo ovlivňuje efektivitu výuky i výsledky žáků (Grissom et al., 2021, str. 64). Pocit autonomie v práci je pro učitele jednou ze základních podmínek motivace, profesního naplnění a setrvání v profesi. Nadměrná regulace a kultura neustálé kontroly naopak vyvíjí na učitele i vedení trvalý tlak, což podkopává jejich profesionalitu, kreativitu a autonomii (PAQ, 2024). Ředitel proto vědomě usiluje o co nejjednodušší pravidla, která jsou funkční. Pravidla ale nejsou neměnná; ředitel je spolu s ostatními pedagogy průběžně přehodnocuje a upravuje tak, aby co nejlépe sloužila škole a podporovala spolupráci všech aktérů.

Je důležité, aby pravidlům a fungování školy rozuměli také rodiče a zřizovatel. Zapojení rodičů je podle Jeynese jeden z nejvýznamnějších prediktorů vzdělávacích výsledků dětí v raném věku (IDEA, 2019). Ředitel proto rodiče a zřizovatele aktivně zapojuje do života školy, udržuje s nimi partnerskou komunikaci a dlouhodobě buduje vzájemnou důvěru (ČŠI, 2021, str. 13). Školy, které věnují pozornost vyhodnocování a rozvoji svého partnerství s rodinami, dokážou rodiče lépe vtáhnout do vzdělávání žáků a tím je dále podpořit (Hanushek, 2010).



1.4 Vytvářím školu, ve které se všichni cítí bezpečně a dobře.

- 1.4.1 Ve spolupráci se zřizovatelem zajišťuji, aby škola splňovala standardy pro fyzické i kybernetické bezpečí, včetně vybavení a postupů pro krizové situace, preventivních opatření proti úrazům, dohledu nad žáky, pojištění a zásad BOZP a GDPR v souladu s platnou legislativou.
- 1.4.2 Spolu s týmem zajišťuji prostředí důvěry (školní klima), které umožňuje růst pozitivních vztahů, psychologické a sociální bezpečí a wellbeing žáků i zaměstnanců.
- 1.4.3 Systematicky s týmem vyhodnocuji a řeším narušování prostředí důvěry (viz 1.4.2), signály zdravotních či duševních potíží žáků, rizikového, ponižujícího či agresivního chování a projevy šikany ve fyzickém i digitálním prostředí.
- 1.4.4 Vyhodnocuji kulturu a klima školy a cíleně je pozitivně ovlivňuji svým způsobem řízení, vedení a vlastním příkladem, včetně učení se z chyb.
- 1.4.5 Zajišťuji uplatňování zásad zdravého životního stylu, psychohygieny i digitálního wellbeingu ve škole.

Komentář ke kompetenci 1.4:

Bezpečné prostředí, které ředitel ve škole podporuje, má dvě základní roviny. První je rovina fyzického bezpečí. Na stránce edu.gov.cz lze v sekci „Bezpečnost na školách“ najít celou řadu metodik, popisujících, jak zajistit fyzické bezpečí ve škole, jak postupovat v případě mimořádných situací a jak snížit pravděpodobnost úrazů. Druhou je rovina psychického a sociálního bezpečí, tedy bezpečí před ponižujícím či (slovně) agresivním jednáním, šikanou nebo rizikovým chováním, jako je například zneužívání návykových látek. Ředitel zajišťuje, aby škola byla aktivním partnerem v širším systému ochrany dětí. Klíčovým nástrojem je zde koordinovaná mezioborová spolupráce, založená na sdílení informací a jasných rolích. Práce s rizikovým chováním žáků, jak v oblasti prevence, tak v oblasti řešení situací, popisují metodiky MŠMT na stránce [Metodická doporučení a metodické pokyny, MŠMT ČR](#). Psychické a sociální bezpečí je zajištěno, pokud se žáci ani zaměstnanci necítí ohroženi, zesměšňováni, ponižováni ani šikanováni, jsou přiměřeně naplňovány jejich potřeby sociálního statusu, jistoty a předvídatelnosti, autonomie, férovosti a dodržují se platná pravidla. Podstatné je také to, zda žáci umí do svého života zapojovat digitální technologie způsobem, který neohrožuje jejich celkové zdraví.

Psychické a sociální bezpečí je vhodné chápat v kontextu tzv. sociálních potřeb. Neurovědci Lieberman a Eisenbergerová (2009) poukazují na to, že mozek reaguje na sociální hrozby podobně, jako na hrozby fyzické. Na základě těchto a dalších poznatků moderní neurovědy vytvořil Rock (2008) model sociálních potřeb SCARF, který definuje pět klíčových oblastí ovlivňujících motivaci a pocit bezpečí při spolupráci: status, jistota, autonomie, vztahovost a férovost. Pokud učitel dokáže budovat ve třídě bezpečné prostředí důvěry, kde tyto sociální potřeby žáků nejsou ohroženy, vytváří důležitý předpoklad pro efektivní učení (Reyes et al., 2012; Roorda et al., 2011). Mnohé studie prokazují velký přínos pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky na učení žáků (Hattie, 2019). Vzájemná důvěra, blízkost a absence konfliktu posilují výsledky žáků, jejich angažovanost a motivaci a mají pro ně další významné psychologické rozvojové přínosy. Zajištění psychického a sociálního bezpečí je také předpokladem pro rozvoj jejich sociálních a emočních dovedností. Rozvoj těchto dovedností má prokazatelný pozitivní dopad na vzdělávací výsledky žáků, jak ukazuje např. shrnutí (EU 2023) nebo konkrétní metastudie (Wigelsworth et al. 2020). Psychické a sociální bezpečí zároveň neznamená absenci výzev či nepohodlí. Jak dokládá kognitivní psychologie (např. Willingham 2023), přemýšlení i učení se je namáhavé a vyžaduje určité vystoupení z komfortní zóny a ochotu riskovat neúspěch. Bezpečí a wellbeing nepředstavují pouhou absenci konfliktů, ale prostředí,

kteří zajišťuje naplnění základních lidských potřeb (fyziologických, emočních, sociálních i kognitivních). Toto prostředí vytváří důvěru a bezpečné klima pro žáky i zaměstnance školy, což je nezbytnou podmínkou pro ochotu riskovat chybu a vynaložit úsilí potřebné k efektivnímu učení.

Velmi důležitou roli hrají ve škole vztahy; žáci, kteří mají kvalitní vztahy s učiteli, vykazují napříč zkoumanými zeměmi větší spokojenost se životem obecně (ČŠI, 2024, str. 11). Pro české žáky je pak nejdůležitější, že si jich učitelé jejich školy vážící, a že jsou k nim učitelé milí (ČŠI, 2024, str. 11). Postoj žáků ke škole a jejich psychická spokojenost a odolnost jsou významnými faktory, které ovlivňují dosahované vzdělávací výsledky (ČŠI 2024, str. 7). Úspěšné školy se zároveň vyznačují vysokou spokojeností učitelů, ke které přispívá zejména kvalitní pedagogické vedení školy, zdravý a spolupracující kolektiv učitelů a kvalitní vztahy s žáky, rodiči a dalšími aktéry (ČŠI, 2021, str. 10 a 14).



1.5 Buduji spolupráci s vnějšími partnery pro rozvoj školy a vzdělávání.

- 1.5.1 Pravidelně spolupracuji se zřizovatelem s cílem naplňování vize a strategie rozvoje školy.
- 1.5.2 Nastavuji spolupráci školy a poradenských služeb ve škole se školským poradenským zařízením (ŠPZ), sociálními službami, nestátními neziskovými organizacemi, OSPOD, policií a dalšími relevantními institucemi s cílem maximální podpory a rozvoje žáků.
- 1.5.3 Aktivně vyhledávám možnosti partnerství, spolupráce a vzájemného profesního učení s jinými školami a dalšími subjekty, na místní i zahraniční úrovni.
- 1.5.4 Pokud je to relevantní, propojuji školu s místními i celostátními zaměstnavateli, sociálními partnery a firmami ve spolupráci na kariérovém poradenství, zejména v oblasti odborného vzdělávání.

Komentář ke kompetenci 1.5:

Ředitel buduje se zřizovatelem partnerství založené na vzájemném dialogu o prioritách. Cílem je dosáhnout shody na strategickém směřování školy tak, aby rozvojové potřeby školy byly reflektovány v rozpočtových plánech a prioritách zřizovatele. V úspěšných školách je dobře nastavena komunikace a spolupráce s poradenskými službami ve škole, školským poradenským zařízením (ŠPZ) a poskytovateli psychologické péče pro žáky, ať už interními nebo externími (ČŠI, 2021, str. 16-17). Kromě toho ředitel usiluje o kvalitní externí vztahy školy. K těm vedle již výše zmíněného vztahu se zřizovatelem patří také rozvinutá spolupráce se školami v ČR i v zahraničí, která může vést k inovacím ve škole a motivovat pedagogy i žáky k dalšímu učení (ČŠI, 2021, str. 15). V souvislosti s trendem budování meziobecní správy škol a s trendem profesionalizace správy na úrovni větších zřizovatelů ředitel aktivně spolupracuje na sladování strategií školy s těmito širšími celky, přičemž si uchovává roli pedagogického lídra svého subjektu.

OBLAST 2: PEDAGOGICKÉ VEDENÍ ŠKOLY

Systematicky řídím pedagogickou práci školy, vyhodnocuji proces i výsledky vzdělávání a zajišťuji každému žákovi kvalitní výuku a rovné příležitosti.

2.1 Systematicky řídím pedagogickou práci školy s oporou o sdílenou představu o její kvalitě.

- 2.1.1 Přijímám odpovědnost za kvalitu vzdělávání ve škole a podnikám konkrétní kroky pro její zvyšování.
- 2.1.2 Usiluji o společné porozumění mezi členy pedagogického týmu školy o tom, co tvoří kvalitu pedagogické práce a jak jí lze dosahovat.
- 2.1.3 Využívám výzkumně ověřené přístupy ke zvyšování kvality výuky ve škole.
- 2.1.4 Řídím a podporuji zavádění změn a ověřování jejich výsledků systematickým sběrem dat (viz 2.4); zajišťuji autoevaluaci školy.

Komentář ke kompetenci 2.1:

Pro rozvoj potenciálu každého žáka je zásadní, aby ředitel pedagogickou práci školy cíleně řídil a vyhodnocoval. Způsob, jakým ředitel vede školu, má přímý dopad na to, čeho žáci dosahují (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). V úspěšných školách má pedagogické vedení školy často kolektivní charakter a netýká se pouze osoby ředitele školy, ale také fungujícího a spolupracujícího týmu učitelů (ČŠI, 2021, str. 12). Ředitel kvalitní školy proto aktivně podporuje a motivuje pedagogy i nepedagogické pracovníky, aby se na vedení školy podíleli a rozvíjeli své dovednosti v leadershipu. Přesto konečná odpovědnost za pedagogické směřování školy spočívá v rukou ředitele. Ředitel kvalitní školy zajišťuje autoevaluaci školy, aby porozuměl aktuálnímu stavu a dokázal definovat nejlepší konkrétní kroky k dalšímu zlepšení. Výzkum ukazuje, že „zabývání se daty, zejména těmi, která se týkají sledování pokroku žáků, se jeví jako obzvláště důležité pro výsledky žáků a jejich podporu“ (Gates et al., 2019, str. 63). ČŠI potvrzuje, že systematické hodnocení dosahovaných vzdělávacích výsledků žáků (např. mapy pokroku, diagnostické nástroje) a systematická práce s identifikovanými nedostatky je jedním ze znaků úspěšných škol (2021, str. 21). Úspěšné školy se také typicky v rámci vyhodnocování výsledků žáků věnují analýze vzdělávacích neúspěchů žáků (ČŠI, 2021, str. 21). Úspěchem školy není pouze absolutní výkon, ale především přidaná hodnota vzdělávání, tedy míra pokroku, kterého žák dosáhl vzhledem ke svým individuálním předpokladům a výchozí situaci.

2.2 Zajišťuji pedagogům zpětnou vazbu na základě pozorování a reflexe výuky.

- 2.2.1 Pedagogům zajišťuji pravidelně popisnou a respektující zpětnou vazbu k jejich práci na základě pozorování a společné reflexe výuky; sám je žádám o zpětnou vazbu na svou činnost.
- 2.2.2 Spolu s týmem provádím systematické formativní hodnocení práce pedagogů s oporou o předem známá a konkrétní kritéria kvality pedagogické práce a s využitím sebehodnocení.
- 2.2.3 Pedagogy vedu k tomu, aby si od žáků zajišťovali zpětnou vazbu na svou výuku a využívali ji ke zkvalitňování své práce; jdu v tom příkladem.
- 2.2.4 Dbám na efektivní podporu začínajících pedagogů v průběhu adaptačního období; zejména zajišťuji podporu ze strany uvádějícího učitele s oporou o plán adaptace, pravidelné následky ve výuce, reflexi a zpětnou vazbu.

Komentář ke kompetenci 2.2:

Vysoce účinnými činnostmi pro zlepšení kvality výuky jsou na základě syntézy výzkumů především pozorování a hodnocení učitelů, zpětná vazba, koučování a zavedení výukového programu založeného na datech (Grissom et al., 2021, str. 59). Ředitel kvalitní školy vnímá plánování výuky jako kreativní proces, který vyžaduje pedagogickou tvořivost, schopnost improvizace a cit pro situaci ve třídě. Podporuje pedagogy v tom, aby experimentovali s novými metodami a reflektovali jejich účinnost. Vytváří prostředí, kde je pedagogická inovace vítaná a kde se pedagogové cítí bezpečně při hledání nových cest.

Podle *Národního šetření učitelských kompetencí začínajících učitelek a učitelů* (Fikrlová, Juhaňák, Bořkovec 2025) má pravidelná spolupráce začínajícího učitele s uvádějícím učitelem v průběhu adaptačního období statisticky významný pozitivní dopad na jeho profesní sebevědomí ve všech oblastech kompetenčního rámce. „Učitelé, kterým byl přidělen uvádějící učitel, u kterých došlo k vytvoření plánu adaptace a kteří se častěji setkávají s uvádějícím učitelem, dosahují vyšších hodnot v hodnocení vlastních učitelských kompetencí (...). Pro úspěšné fungování tohoto procesu je však klíčová intenzivní spolupráce s uvádějícím učitelem“ (Fikrlová, Juhaňák, Bořkovec 2025, str. 5).

2.3 Pedagogický tým vedu ke kvalitní výuce opřené o vyhodnocování pokroku každého žáka a o důvěru v jeho schopnosti.

- 2.3.1 Pedagogický tým vedu k systematickému promýšlení a přípravě výuky, která reaguje na vzdělávací potřeby žáků a vychází z kurikulárních dokumentů a vědeckého poznání.
- 2.3.2 Pedagogický tým vedu k využívání širokého spektra metod a forem výuky vhodných pro dosahování stanovených cílů.
- 2.3.3 Pedagogický tým vedu k vyhodnocování pokroku každého žáka, diferencování podpory žákům a vedení žáků k reflexi a řízení vlastního procesu učení.
- 2.3.4 Pedagogický tým vedu k motivaci žáků k učení a k projevení důvěry ve schopnosti a celkový potenciál každého žáka.
- 2.3.5 Pedagogický tým vedu k rozvoji mediální gramotnosti žáků, k odpovědné práci s informacemi a k rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí žáků.
- 2.3.6 Strategicky řídím integraci digitálních technologií do výuky a fungování školy, včetně smysluplného využívání nástrojů AI.

Komentář ke kompetenci 2.3:

Zajištění kvalitní výuky pro každého žáka je základním posláním školy a klíčovým ukazatelem její úspěšnosti. Ředitel kvalitní školy je přesvědčen, že rozvoj potenciálu každého žáka je prioritou, která se propisuje do všech fází plánování výuky (MŠMT 2023, str. 28). Tento důraz na individuální potřeby není pouze metodickou volbou, ale vyjádřením hodnoty školy, která vnímá učení jako proces směřující k hlubokému porozumění, nikoli jen k zapamatování izolovaných faktů. Cesty ke kvalitní výuce popisuje také *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT 2023).

Schopnost ředitele směřovat výuku k individuálnímu pokroku každého žáka je zásadním nástrojem pro dosahování spravedlivosti ve vzdělávání. Klíčem k tomuto úspěchu je systémové využívání formativního hodnocení a diferenciací výuky, které umožňují každému žákovi využívat své silné stránky a překonávat bariéry vlastním tempem. Ředitel kvalitní školy podporuje posilování autonomie žáků a rozvoj jejich schopnosti řídit vlastní proces učení. Zásadní roli zde hraje vědomí tzv. Pygmalionova efektu (Rosenthal, Jacobson 1968): pokud ředitel vede pedagogy k vysokým očekáváním a projevení důvěry v schopnosti žáků, statisticky tím zvyšuje jejich šance na úspěch (Hattie 2019). Důvěra v růstové myšlení tak není jen etickým postojem, ale prokazatelným faktorem kvality, který posiluje vnitřní motivaci žáků a slouží jako účinná prevence školního neúspěchu i demotivace. Formativní hodnocení a reflexe učení nejsou vnímány pouze jako diagnostické nástroje, ale jako prostředky k budování žákovské samostatnosti. Zapojování nástrojů AI do výuky by mělo podpořit individualizaci a okamžitou zpětnou vazbu, ale nesmí vést ke snižování motivace žáků samostatně přemýšlet.

2.4 Vyhodnocuji vzdělávací výsledky žáků a zajišťuji efektivní podporu žákům, kteří nedosahují očekávaných výsledků.

- 2.4.1 Využívám data vypovídající o procesu i výsledcích učení žáků pro identifikaci žáků vyžadujících konkrétní pedagogická opatření, pro sledování trendů a nastavování strategie.
- 2.4.2 Ověřuji, do jaké míry žáci dosahují očekávaných výsledků učení, a zajišťuji efektivní podporu žákům, kteří jich nedosahují.
- 2.4.3 Vyhodnocuji úspěšnost žáků při zakončování vzdělávání ve škole a dle možností také úspěšnost absolventů školy a přijímám opatření pro její zvyšování.

Komentář ke kompetenci 2.4:

Informace o docházce, výsledcích, pokroku, aktivitě, chování, výstupech z diagnostiky, komplexních výkonech, projektové činnosti, zájmech a mnohé další, to vše mohou být data vypovídající o procesu a výsledcích učení žáků. Kvalitní škola se vyznačuje tím, že se proces učení žáků stává hlavní optikou, skrze kterou pedagogové hodnotí své postupy; základním úkolem totiž není pouze vyučovat, ale zajistit, aby se žáci skutečně učili (Hattie, 2019). Ředitel proto vytváří systém pro sdílení informací, který umožňuje učitelům společně sledovat vzdělávací výsledky žáků (The Wallace Foundation, 2013). Data nejsou využívána k vytváření žebříčků tříd či jednotlivců, ale jako diagnostický nástroj pro zlepšení výuky. Tento sdílený systém není jen administrativním nástrojem, ale základem kultury spolupráce, kde vzájemné předávání informací o výsledcích žáků přímo ovlivňuje schopnost školy přijímat včasná a efektivní opatření (ČŠI, 2021). Ředitel je v tomto procesu lídrem a průvodcem, který pomáhá učitelům pracovat s daty (Grissom et al., 2021) a dbá na to, aby se hodnocení opíralo o jasná kritéria úspěchu, srozumitelná pro pedagogy, žáky i rodiče. Funkční systém sběru důkazů o učení – založený na pozorování, rozhovorech a analýze produktů žáků – je nezbytný pro objektivní reflexi účinnosti výuky a zajišťování rovných šancí pro všechny.

Důraz na systematické vyhodnocování úspěšnosti žáků, a to jak v průběhu studia, tak při jeho zakončení, je klíčový pro efektivitu vedení škol i v náročných podmínkách (OECD, 2008). Ředitel kvalitní školy vnímá data o úspěšnosti jako nástroj pro strategické rozhodování (Schildkamp, 2018) a nástroj pro zkvalitňování pedagogického procesu (ČŠI, 2024). Úspěšnost je přitom vždy vztahována k jasně definovanému profilu absolventa a měřitelným cílům (Grissom et al., 2021), což umožňuje identifikovat slabá místa a realizovat cílené rozvojové plány, například v oblasti gramotností.

2.5 Zajišťuji každému žákovi rovné příležitosti a přijetí do kolektivu bez předsudků; žákům s potřebou podpůrných opatření, včetně nadaných žáků, zajišťuji účinnou podporu.

- 2.5.1 Zajišťuji rovné příležitosti každému uchazeči a žákovi školy, včetně srovnatelné kvality vzdělávání pro všechny žáky.
- 2.5.2 Zajišťuji účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření.
- 2.5.3 Vedu pedagogy k tomu, aby reflektovali své postoje i předsudky, vyvarovali se stereotypizace či diskriminace žáků a podporovali začlenění všech žáků do kolektivu; sám jdu příkladem.

Komentář ke kompetenci 2.5:

Zajištění rovných příležitostí je pro ředitele kvalitní školy prioritou, která začíná již spravedlivým přístupem k zápisům a eliminací diskriminačních bariér. Úspěšná škola není definována tím, že si vybírá žáky s nejlepšími předpoklady, ale svou schopností poskytnout srovnatelně kvalitní výuku žákům znevýhodněným i nadaným (ČŠI, 2018). Ředitel aktivně udržuje heterogenitu tříd, neboť výzkumy potvrzují, že vnitřní rozdělování žáků podle schopností nezvyšuje efektivitu, ale prohlubuje nerovnosti (Terrin & Triventi, 2022). Naopak smíšené kolektivy přináší tzv. „peer effect“, který pozitivně ovlivňuje výsledky i postoje všech žáků (Denessen et al., 2011; Szumski, 2017). Ředitel v rámci systémových možností školy cíleně směřuje dostupné personální a materiální zdroje k vytváření inkluzivního prostředí. Jeho prioritou je nastavovat takové podmínky, které umožňují fakticky rozvíjet potenciál každého jednotlivce a minimalizovat dopady socioekonomických či jiných znevýhodnění na vzdělávací cestu žáka (MŠMT, 2019; ČŠI, 2019). Zároveň řídí svou školu způsobem, který je prospěšný pro celé vzdělávání v obci a v mikroregionu (např. cíleně se nezbavuje znevýhodněných žáků).

Klíčem k účinné podpoře je schopnost ředitele budovat školu jako učitelskou komunitu, kde je raná diagnostika a intervence přirozenou součástí pedagogické práce. Ředitel vede pedagogy k tomu, aby systematicky monitorovali pokrok různých skupin žáků, což umožňuje přesněji cílit pomoc a ověřovat její funkčnost (Sun & Van Ryzin, 2014). Zásadní roli zde hraje vědomá práce s postoji a eliminace stereotypů. Ředitel podporuje sebereflexi pedagogů, aby zabránil kultuře nízkých očekávání vůči znevýhodněným žákům (Alesina et al., 2018; ČŠI, 2021). Podporou kulturně citlivého vyučování zvyšuje motivaci žáků, ale také prokazatelně snižuje riziko šikany a sociálního vyloučení (Ryzin & Roseth, 2020; Shao, 2024). Ředitel tak vystupuje jako garant vize, v níž je rozmanitost vnímána jako obohacení a kde každý žák, bez ohledu na své zázemí, zažívá pocit přijetí a profesní podpory ze strany celého pedagogického sboru.

OBLAST 3: ZAMĚSTNANCI ŠKOLY, JEJICH VEDENÍ A ROZVOJ

Vytvářím a vedu profesionální tým školy, v němž spolupracujeme a společně se učíme.

3.1 Buduji profesionální pedagogický i nepedagogický tým školy a vhodně jej vedu.

- 3.1.1 Naplňuji principy profesní etiky a profesionality pedagoga, zejména jedním v souladu s demokratickými hodnotami, podporuji respekt k vědeckému poznání, pluralitě názorů a kulturní a hodnotové rozmanitosti společnosti a vedu k tomu i ostatní zaměstnance.
- 3.1.2 Strategicky plánuji personální kapacity školy a vyhledávám kvalitní zaměstnance pomocí dostupných nástrojů.
- 3.1.3 Vedu zaměstnance k doplňování, rozšiřování a zvyšování profesní kvalifikace podle jejich potřeb a potřeb školy.
- 3.1.4 Efektivně deleguji pravomoci, agendy a úkoly dle konkrétní situace (dle zásad situačního vedení).
- 3.1.5 Cíleně vytvářím podmínky pro rozvoj vnitřní motivace, profesní autonomie a seberealizace zaměstnanců např. tím, že projevuji důvěru v jejich dobré úmysly a kompetence.
- 3.1.6 Vyjasňuji očekávání od zaměstnanců a poskytuji jim včasnou a konkrétní zpětnou vazbu.
- 3.1.7 Zajišťuji péči o relevantní individuální potřeby pracovníků a dbám na dodržování rovnováhy mezi pracovním a osobním životem a prevenci syndromu vyhoření.

Komentář ke kompetenci 3.1:

Profesionální tým pedagogů je jednou ze základních podmínek zlepšování učení a vzdělávacích výsledků žáků, protože „kvalita učitelů zásadně a přímo úměrně souvisí s dosahovanými výsledky žáků“ (MŠMT, 2010, str. 2). Kvalita učitelů ovlivňuje výkon žáků více než „organizace školy, vedení nebo finanční podmínky“ (MŠMT, 2010, str. 2). Ředitel v rámci personálního plánování aktivně vyhledává nové pracovníky a vytváří podmínky pro jejich profesní růst. Uvědomuje si limity trhu práce, a proto systematicky pracuje s nekvalifikovanými či začínajícími kolegy, kterým poskytuje podporu při adaptaci a doplňování odbornosti.

Sestavení a udržení kvalitního pedagogického týmu lze označit za jeden z nejdůležitějších úkolů, před kterými ředitel školy stojí. Učitelé zároveň uvádí kvalitu podpory ze strany vedení jako klíčový faktor při rozhodování, zda školu opustit (Learning Policy Institute, 2017). Sociální podmínky ve škole, jako jsou způsob vedení ze strany ředitele, kultura školy a vztahy mezi kolegy, jsou přitom pro učitele důležitější než pracovní podmínky v užším slova smyslu (Avanessian et al., 2020).

Zejména ve větších školách kvalitní ředitel aktivně buduje kulturu distribuovaného vedení, kde je rozhodovací pravomoc přenášena co nejbližší místu realizace úkolů. Dbá přitom na to, aby ti, kdo rozhodují, měli k dispozici potřebné informace a podporu vedení školy. Pro popis základních přístupů k delegování úkolů, agend a k distribuovanému vedení školy viz kapitulu „Principy pro práci s rámcem a úrovně jeho naplňování“.

V kvalitní škole ředitel i pedagogové dodržují profesní etiku, která je zachycena v § 2 školského zákona, v postojích obsažených v tomto kompetenčním rámci či v *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství* (zejména kompetence 6.2).

3.2 Vedu tým k otevřené a respektující komunikaci vůči žákům, rodičům i kolegům.

- 3.2.1 Uplatňuji principy otevřené a respektující komunikace a vedu k jejich využívání žáky i zaměstnance školy.
- 3.2.2 Efektivně a otevřeně řeším problémy v komunikaci či vztazích a vedu k tomu také žáky a zaměstnance školy.
- 3.2.3 Vedu zaměstnance k volbě adekvátních forem a kanálů komunikace podle situace, cílové skupiny a cíle sdělení.
- 3.2.4 Nastavuji systém pravidelné a efektivní komunikace s rodiči, včetně elektronické komunikace a setkávání, s cílem jejich většího zapojení do chodu školy.

Komentář ke kompetenci 3.2:

V kvalitní škole funguje otevřená a respektující komunikace, v níž jde ředitel školy ostatním příkladem. Pedagogové a další zaměstnanci školy v kvalitních školách komunikují se žáky i mezi sebou navzájem zdvořile a empaticky, čímž modelují prosociální chování a podporují pozitivní kulturu a klima školy (ČŠI, 2024, str. 33). Mezinárodní výzkumy potvrzují, že komunikační styl pedagogů, který podporuje autonomii, vztahovost a motivaci, významně zvyšuje zapojení, výkonnost, wellbeing a další aspekty kognitivních funkcí žáků, a na základě toho akademické výsledky žáků (Ruby, 2025; Xie & Derakhshan, 2021; Emslander et al., 2025).

Součástí otevřené a demokratické kultury a klimatu školy je také transparentní komunikace s rodiči včetně jasně nastavených pravidel elektronické komunikace. Ředitel motivuje pedagogy k tomu, aby rodiče vnímali jako partnery, kterým jsou jasně a srozumitelně sdělovány cíle, záměry a změny ve vzdělávání. Tematická zpráva ČŠI uvádí, že kvalitní spolupráce školy s rodiči je založena na důvěře, transparentnosti a ochotě vysvětlovat důvody rozhodnutí školy (ČŠI, 2021, str. 10, 25, 27). Rodičovská angažovanost významně přispívá k akademické úspěšnosti žáků (Jeynes, 2005). Ředitel proto vytváří systém komunikace, který rodičům umožňuje poskytovat zpětnou vazbu a spolupodílet se na životě školy. Aktivně vystupuje na ochranu zaměstnanců školy v případě verbálních či jiných útoků či jinak nevhodného chování ze strany třetích osob.

3.3 Vedu tým ke spolupráci, vzájemné podpoře a zpětné vazbě.

- 3.3.1 Vytvářím kulturu vzájemného a společného učení ve škole, s využitím kooperativního učení žáků a s důrazem na spolupráci zaměstnanců.
- 3.3.2 Zajišťuji uskutečňování vzájemných kolegiálních hospitací mezi pedagogy se společnou reflexí výuky a vzájemným poskytováním popisné a respektující zpětné vazby.
- 3.3.3 Zajišťuji profesní komunikaci a spolupráci pedagogů (a dalších odborníků) o vzdělávacích potřebách žáků s cílem nalézt a realizovat vhodné pedagogické postupy (při dodržení ochrany osobních údajů).
- 3.3.4 Umožňuji-li to podmínky, podporuji tandemovou výuku a její prvky, jako je společné plánování, vedení a reflexe výuky.
- 3.3.5 Podporuji efektivní rozvoj spolupráce mezi asistenty pedagoga a dalšími pedagogy a vyčleňuji pro to čas.

Komentář ke kompetenci 3.3:

Ve škole, kde mezi sebou pedagogové otevřeně sdílejí své zkušenosti a budují vzájemnou důvěru, se zvyšuje jejich angažovanost a profesní učení (Jong et al., 2022, str. 8). Mezinárodní výzkumy ukazují, že právě kultura spolupráce mezi pedagogy a rozvoj škol jakožto učících se komunit mají výrazný pozitivní dopad na učení a výsledky žáků (Hattie, 2019; Fullan 2020, Grissom et al., 2021).

Ředitel podporuje různé formy kolegiálního učení – například mentoring, tandemovou výuku, učící se skupiny, metodické týmy (ČŠI, 2021) či otevřené hodiny (Burgees et al., 2020). Zároveň zajišťuje, aby ve škole fungoval kontinuální systém zpětné vazby, jak od pedagogů k řediteli, tak od žáků k pedagogům a vedení školy a naopak. Buduje tak ve škole kulturu celoživotního a kolegiálního učení, zajišťuje, že učitelé rozumějí smyslu tohoto učení, vnímají jeho přínos a cítí motivaci se do něj aktivně zapojovat. Ředitel kvalitní školy se sám kolegiálního učení účastní a využívá ho ke svému profesnímu růstu.

Ředitel vytváří podmínky pro to, aby se pedagogové stali součástí komunity profesionálů zaměřených na kvalitní výuku (The Wallace Foundation, 2013, str. 8). V takovém prostředí učitelé reflektují dopady své práce a staví na poznatcích o fungování mozku a motivaci (Korbel, 2022; ČŠI, 2021). Tento kolektivní profesní rozvoj má přímý vliv na kvalitu výuky, neboť umožňuje škole pružně reagovat na aktuální potřeby třídních kolektivů i jednotlivých žáků.



3.4 Vedu tým k pravidelnému vyhodnocování vlastní práce a autonomnímu profesnímu rozvoji.

- 3.4.1 Vedu zaměstnance školy k vyhodnocování jejich vzdělávacích potřeb s ohledem na přínos pro žáky, i k vyhodnocování přínosu předchozího profesního rozvoje; na tomto základě spolu s nimi plánují jejich další profesní rozvoj.
- 3.4.2 Zaměstnance školy vedu k pravidelné účasti na profesním vzdělávání, k účelnému využívání samostudia a různých forem sdílení zkušeností nebo individuální podpory, jako je mentoring či koučink.
- 3.4.3 Podporuji takové formy profesního rozvoje zaměstnanců školy, které naplňují principy účinného učení a vedou ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků.
- 3.4.4 Podporuji rozvoj manažerských a lídrovských dovedností v týmu školy a posiluji kapacity týmu pro pedagogické vedení a provozní řízení školy.

Komentář ke kompetenci 3.4:

Otevřenost učitelů a dalších zaměstnanců školy k dalšímu profesnímu rozvoji je jedním z charakteristických znaků úspěšných základních škol (ČŠI, 2024). Mezinárodní výzkumy potvrzují, že jak systematické hodnocení vlastní práce (Darling-Hammond et al., 2017; Hattie, 2019;) – zahrnující reflexi, plánování a ověřování naplňování výukových cílů – tak cílený profesní rozvoj pedagogů (Timperley et al., 2007) mají výrazný pozitivní dopad na učení a výsledky žáků.

Ředitel kvalitní školy nastavuje jasná kritéria, k nimž se pedagogové při sebehodnocení a plánování profesního rozvoje vztahují. Při jejich tvorbě lze vycházet z *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství* (KRAAU, MŠMT, 2023), ve kterém je proces plánování profesního rozvoje pevně ukotven. Ředitel také poskytuje vhodné nástroje pro sebehodnocení a plánování a podporuje pedagogy během celého procesu, například zprostředkováním mentoringu. Hodnocení práce pedagogů je pro ředitele nástrojem pro zvyšování kvality učení a hledání prostoru pro zlepšování pedagogické práce. Ředitel kvalitní školy také pomáhá pedagogům získávat podklady pro sebehodnocení z různých zdrojů: z otevřených hodin, hospitací, kolegiálních pozorování, zpráv ČŠI či zpětné vazby od žáků a rodičů. Na základě výsledků sebehodnocení pak ředitel pedagogům doporučuje vhodné formy dalšího vzdělávání.

Jedním ze společných znaků úspěšných škol je zájem učitelů o jejich další profesní rozvoj, a to včetně otevřeného přístupu k novým metodám a formám výuky, stejně jako k dalším inovacím (ČŠI, 2021, str. 16). Ředitel kvalitní školy podporuje efektivní formy profesního rozvoje a pedagogy k rozvoji motivuje. Na základě hodnocení a sebehodnocení mohou pedagogové vytvářet své plány osobního pedagogického rozvoje (POPR). POPR pravidelně společně vyhodnocují a plánují svůj další rozvoj. Výsledky hodnocení POPR slouží řediteli také pro stanovení dalších strategických kroků a plánů v oblasti rozvoje pedagogů.

3.5 Rozvíjím své lídrovské, manažerské a pedagogické kompetence

- 3.5.1 Využívám sebereflexi a zpětnou vazbu pro zlepšování své práce a svůj profesní rozvoj (včetně externího hodnocení, např. od ČŠI nebo od zřizovatele).
- 3.5.2 Vyhodnocuji své dovednosti pedagogického vedení školy, tj. jak se mi daří naplňovat kompetence v oblasti 2, a jaký to má dopad na výsledky žáků.
- 3.5.3 Vyhodnocuji své manažerské dovednosti, tj. jak efektivně řídím tým a procesy, jak komunikuji, jak rozhoduji; a své lídrovské dovednosti, tj. jak motivuji, inspiroji a zavádím inovace.
- 3.5.4 Aktivně pracuji na svém profesním rozvoji spolu s kolegy, prostřednictvím dalšího vzdělávání, online vzdělávání a spolupráce s odborníky, konzultací, mentoringu, koučinku, supervize a sdílení zkušeností.
- 3.5.5 Vědomě pracuji s nároky spojenými s výkonem ředitelské role, vytvářím podmínky pro její dlouhodobě udržitelný výkon a pečuji o své duševní zdraví.

Komentář ke kompetenci 3.5:

Vlastní profesní a osobnostní rozvoj ředitele školy a dalších členů vedení je nezbytný k tomu, aby mohli školu kvalitně pedagogicky vést (DZ ČR 2023-2027, str. 81). Ředitel kvalitní školy je pedagogům, žákům, zaměstnancům školy a dalším aktérům vzorem v tom, že učení samo o sobě je hodnotou. Jeho učení a rozvoj mají pozitivní dopad na mnoha úrovních, jak zdůrazňují mj. Darling-Hammondová a kol.: kvalitní programy přípravy a profesního rozvoje ředitelů škol jsou spojeny s pozitivními výsledky ředitelů, učitelů i žáků (2024, str. 125). Ředitelé, kteří se takových programů účastní, vykazují lepší porozumění leadershipu a – v případě studií, které se tím zabývaly – zlepšení svých postupů v leadershipu (Darling-Hammond et al., 2022, str. 23). Rozvoj ředitele má navíc pozitivní vliv nejen na rozvoj školy, ale slouží také jako prevence vlastního vyhoření.

Ředitel aktivně pečuje o svůj profesní růst a psychickou odolnost. Vytváří si prostor pro pravidelnou reflexi své práce a využívá dostupné formy vnější podpory, jako jsou supervize, mentoring či zapojení do profesních sítí. Rozumí tomu, že jeho vlastní rozvoj je podmínkou pro stabilitu a rozvoj celé školy. Pravidelně reflektuje a vyhodnocuje své manažerské a pedagogické dovednosti, kompetence a znalosti a na základě důkazů plánuje své rozvojové cíle tak, aby byly v souladu s cíli školy. Uvědomuje si, jaká je jeho role v rozvoji školy, a klade si otázku: Co se potřebuji jako ředitel naučit, abychom společně jako škola dosahovali vytyčených cílů?

Pro profesní rozvoj a učení ředitelů jsou na základě výzkumu klíčové tyto druhy vzdělávání a podpory: (1) individualizovaná podpora typu 1:1 (mentoring a koučování); (2) komunity ředitelů; a (3) aplikované učení (Darling-Hammond et al., 2022, str. 30). Komplexní přehled o vlastní činnosti může ředitel získat například prostřednictvím 360° zpětné vazby. Ta je obvykle anonymního charakteru, je sesbírána prostřednictvím dotazníků a zahrnuje všechny úhly pohledu na práci ředitele: pohled pedagogů, žáků, zřizovatele, rodičů a dalších relevantních aktérů.

OBLAST 4: ŘÍZENÍ ŠKOLY JAKO PRÁVNÍHO SUBJEKTU

Efektivně využívám finanční prostředky s cílem naplňovat vizi a strategii rozvoje školy a zajišťuji řízení školy v souladu s právními předpisy.

4.1 Odpovědně a efektivně plánuji, zajišťuji a využívám finanční zdroje pro naplňování vize a strategie rozvoje školy

- 4.1.1 Zním principy finančního řízení školy, tvorby a čerpání rozpočtu, řízení finančních rizik i nastavení kontrolního systému a efektivně je uplatňuji s oporou o dostupné odborníky (ekonom, účetní atp.).
- 4.1.2 Zajišťuji účelné využívání materiálních podmínek školy a ve spolupráci se zřizovatelem a odborníky se zapojuji do plánování investic a rozvoje materiálních podmínek školy, včetně digitální infrastruktury.
- 4.1.3 Efektivně plánuji rozpočet s ohledem na vizi a strategii školy, personální potřeby školy, naplňuji povinnosti spjaté s výkaznictvím a řídím finanční chod školy s oporou o data.
- 4.1.4 Orientuji se ve zdrojích financování, transparentně vyjednávám se zřizovatelem a partnery o dodatečných prostředcích a uplatňuji vhodné metody fundraisingu v souladu s vizí školy, platnou legislativou a pravidly zřizovatele.

Komentář ke kompetenci 4.1:

Účinné hospodaření s penězi a majetkem školy neznamena jen formální dodržování předpisů. Naopak, jedná se o hlavní nástroj strategického řízení, jehož cílem je prokazatelně zlepšovat kvalitu výuky a výsledky žáků (Mendels, 2012). Ředitel ví, že způsob, jakým škola nakládá se svými zdroji (lidmi, penězi a vybavením), má přímý vliv na kvalitu učení. Zásadním manažerským postupem je proto zajistit, aby veškeré přidělené finance byly přímo navázány na cíle rozvoje pedagogiky a vizi školy.

Účelné využití finančních zdrojů směřuje primárně do lidského kapitálu, neboť kvalita vedení ředitelem je zdaleka nejvýznamnější faktor, který ovlivňuje spokojenost pedagogů. Pro ředitele je prioritou zajistit pro pedagogy takové podmínky, aby měli dostatek času na výuku. Zajišťuje pedagogům klidné prostředí a dostatečnou podporu, která dle možností minimalizuje vnější tlaky a nadbytečnou administrativu (Mendels, 2012). Ředitel nahlíží na časovou kapacitu svých zaměstnanců jako na limitovaný a strategický zdroj. Usiluje o to, aby zaměstnanci středního managementu (metodici, předsedové předmětových komisí, zástupci) nebyli přetížení. Ředitel zároveň umí strategicky pracovat s finančními prostředky na další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) tak, aby bylo přímo sladěno s cíli školy a mělo formativní podobu. Podporuje financování pravidelného setkávání a sdílení zkušeností s kolegy, což je forma, kterou preferuje drtivá většina ředitelů (Robinson, 2009).

Ředitel umí aktivně využívat dovednost pro hájení zájmů školy u zřizovatele a prosazuje systémovou podporu, iniciuje spolupráci s okolními školami (např. v rámci dobrovolných svazků obcí) za účelem sdílení nepedagogických služeb (účetnictví, personalistika, informační systémy), čímž dosahuje prokazatelného snížení finančních i časových nákladů (VŠE, 2024). Dle výzkumu PAQ Research (Gargulák et al., 2024) mají nejlepší zřizovatelé kompetence a kapacity k tomu, aby administrativní zátěž škol snižovali, čímž jim pomáhají soustředit se na vzdělávání. I v případě širokého delegování provozních a ekonomických agend zůstává ředitel garantem souladu s právními předpisy. Kompetentní ředitel se orientuje v základech

finančního řízení natolik, aby mohl kvalifikovaně rozhodovat, vyhodnocovat rizika a efektivně kontrolovat výstupy delegovaných činností.

Ředitel kvalitní školy si je vědom souvislosti mezi dostatečným materiálním zajištěním školy a kvalitou učení žáků a vzdělávání, které škola poskytuje. Ví také, že dostatečné materiální vybavení školy má dopad na hladký provoz školy, včetně oblasti bezpečnosti. Výzkum dokládá, že konstrukční prvky a komponenty školních budov mají měřitelný vliv na učení žáků a že v případech, kdy je škola umístěna v nevyhovujících budovách, tato skutečnost jednoznačně negativně ovlivňuje jejich akademické výsledky (Earthman, 2002, str. 1). Naopak potom korelační studie ukazují silnou pozitivní souvislost mezi celkovým stavem budovy a výsledky žáků (Earthman, 2002, str. 1). Ředitel proto ve spolupráci se zřizovatelem rozvíjí materiální podmínky školy v návaznosti na potřeby žáků, zaměstnanců a koncepční záměry školy. Ředitel vnímá technologie nikoliv jen jako nástroj, ale jako prostředí. Rozumí konceptu digitálního pedagogického leadershipu, který propojuje vizi školy s efektivním využíváním digitálních technologií pro komunikaci a řízení.

Zřizovatel školy a ředitel hrají klíčovou roli v tom, jak škola vypadá a jak je materiálně zajištěna. Nicméně kvalitní prostředí školy spoluvytvářejí všichni relevantní aktéři, a to zejména žáci, pedagogové a další zaměstnanci školy. Ředitel kvalitní školy vnímá jednotlivé pedagogy jako odborníky na materiální zajištění předmětů, které vyučují, a pravidelně s nimi probírá, jaké pomůcky nebo vybavení je třeba zajistit. Ředitel kvalitní školy se zajímá také o potřeby žáků, jak je pojmenovávají žáci samotní. Pohled žáků na materiální zajištění školy hraje důležitou roli v budování takového prostředí, ve kterém se žáci cítí dobře, bezpečně a mohou se naplno vzdělávat.



4.2 Zajišťuji naplňování právních norem v praxi.

- 4.2.1 Efektivně a správně uplatňuji školskou a další relevantní legislativu, sleduji legislativní změny a umím je pružně promítnout do praxe školy.
- 4.2.2 V souladu s pracovním právem, spravedlivě a transparentně nastavuji procesy a pravidla související s trváním či ukončováním pracovního poměru, pracovní dobou, platy a odměnami, dovolenými, překážkami v práci, náplní práce, pracovními cestami, péčí o zaměstnance a problematikou odborů.
- 4.2.3 Uskutečňuji správné řízení v souladu s legislativou.
- 4.2.4 Nastavuji efektivní systém udržování a archivace školní dokumentace, bez duplicit a nadměrné zátěže, s důrazem na dodržování zásad ochrany osobních údajů.
- 4.2.5 Na žádosti, podněty a zpětnou vazbu reaguji profesionálně a věcně. Stížnosti vyřizuji bez zbytečných odkladů a využívám je k systémovému zlepšování školy.
- 4.2.6 Jsem si vědom souvislostí a důsledků postavení ředitele školy jako orgánu veřejné moci.

Komentář ke kompetenci 4.2:

Schopnost zajistit naplňování právních norem je jedním ze základních předpokladů toho, aby ředitel mohl školu dobře vést. Ředitel, který je zároveň statutárním orgánem právního subjektu, nese odpovědnost za soulad chodu školy s řadou zákonných a podzákonných norem. Česká situace je přitom v tomto bodě v mezinárodním srovnání specifická, protože čeští ředitelé v průměru tráví správou školy většinu svého pracovního času (Prokop, 2024, IDEA, 2019 a ČVUT, 2024). Z tohoto důvodu musí být postupy pro naplňování právních norem nastaveny ve škole tak, aby sice zajišťovaly plný soulad s legislativou, ale zároveň zabíraly co nejméně času a kapacit ředitele školy, který nese odpovědnost nejen za dodržování legislativy, ale zejména za naplňování cílů školy, tedy kvalitu poskytovaného vzdělávání.

Výzkum administrativní zátěže základních škol (ČVUT 2024) dokumentuje, že spektrum činností vyžadovaných po vedoucích pracovnících škol na ně klade vysoké nároky, a to zejména v menších školách, kde ředitel vykonává většinu agendy bez podpory odborných pracovníků. Ředitel dělá proaktivní kroky pro zajištění souladu s právními normami skrze účinné řízení lidí, dat (viz 2.4) a procesů. V závislosti na velikosti školy je třeba zajistit distribuované vedení a delegování úkolů do širšího týmu. V závislosti na velikosti školy proto smysluplné řízení znamená cílené rozdělování a delegování nepedagogických úkolů na zástupce nebo nepedagogické pracovníky. Funkční administrativní zázemí pak pedagogickým pracovníkům v lídrovských rolích uvolňuje prostor pro to, na čem nejvíce záleží: rozvoj kvality výuky a učení (Leithwood et al., 2020). Zahrnuje to rovněž tvorbu jasných pravidel, minimalizaci narušení výuky a aktivní řešení konfliktů, včetně ochrany učitelů před nepřiměřeným tlakem ze strany rodičů či dalších osob. Transparentnost a systémovost v naplňování právních norem přitom nejsou jen nástrojem souladu s legislativou, jsou i základem důvěry mezi školou, učiteli a rodiči, která je společným znakem úspěšných škol.

NÁVAZNOST NA KRITÉRIA KVALITNÍ ŠKOLY ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE

Kompetenční rámec ředitele a ředitelky školy je úzce provázán s kritérii Kvalitní školy České školní inspekce (<https://www.kvalitniskola.cz/>). Tato kritéria uplatňuje ČŠI při své hodnotící a metodické činnosti ve školách, proto je velmi podstatné, že jsou oba dokumenty úzce propojeny. Vzhledem k odlišnému účelu obou dokumentů není možné zachovat zcela shodnou strukturu. I přesto byla zachována v co největší možné míře. Přesné vazby mezi jednotlivými kritérii Kvalitní školy a kompetencemi KRŘŠ shrnuje následující tabulka:

Kritéria kvalitní školy	KRŘŠ
K 1.1	1.1, 1.5.1
K 1.2	1.2
K 1.3	1.3.1, 1.3.3, 1.3.4
K 1.4	1.4.1, 1.4.3, 1.4.5
K 1.5	1.5.3, 1.5.4
K 2.1	1.3.2, 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.4.3, 3.1.4, 4.2
K 2.2	1.4.2, 1.4.3, 1.4.4
K 2.3	2.2.1, 2.2.2, 2.2.4, 3.1.3, 3.1.5, 3.1.6, 3.1.7
K 2.4	4.1.2
K 2.5	3.5, 3.4.4
K 3.1	3.1.1, 3.1.2
K 3.2	3.2
K 3.3	3.3
K 3.4	3.1.1, 2.3.2
K 3.5	3.4, 2.2.3
K 4.1	2.3.1
K 4.2	2.3.2, 2.3.5, 2.3.6
K 4.3	2.3.3
K 4.4	2.3.4
K 5.1	2.3.3
K 5.2	2.4.2
K 5.3	2.3.2, 2.3.4
K 5.4	2.1.4, 2.4.1, 2.4.3, 2.4.4
K 6.1	2.5.1
K 6.2	2.4.1, 2.5.2
K 6.3	2.5.3

SLOVNÍČEK POJMŮ A ZKRATEK

- **Adaptační období ředitele školy** = V tomto dokumentu se jím rozumí období prvních tří let po prvním jmenování do funkce ředitele školy, ve kterém má ředitel dle § 5 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. (o pedagogických pracovnících) povinnost doplnit si znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol podle § 24 odst. 2. téhož zákona.
- **Akční plánování** = Proces převodu dlouhodobé strategie do konkrétních krátkodobých, měřitelných cílů a kroků s přiřazenými odpovědnostmi a termíny, které slouží k efektivní implementaci vize.
- **BOZP** = Bezpečnost a ochrana zdraví při práci.
- **Čtenářská a pisatelská gramotnost** = schopnost porozumět psanému textu, kriticky o něm přemýšlet a efektivně ho používat; pro detailnější charakteristiku čtenářské a pisatelské gramotnosti viz revidované RVP ZV.
- **ČŠI** = Česká školní inspekce.
- **Digitální wellbeing** = Digitální wellbeing je stav, ve kterém rozpoznáváme přínosy a rizika našeho vlastního způsobu užívání digitálních technologií v aktuálních podmínkách. Na základě toho digitální technologie zapojujeme do svého života způsobem podporujícím naše celkové zdraví, osobnostní rozvoj a odpovědnost vůči sobě, svému okolí a světu (viz [aidig-wellbeing.pdf](#)).
- **Digitální pedagogický leadership** = strategické a smysluplné využívání technologií ve výuce i řízení školy. Ředitelé a ředitelky vytvářejí vizi digitálního rozvoje, podporují inovace, efektivně pracují s daty a posilují spolupráci ve škole i mimo ni. Tento přístup jim pomáhá reagovat na výzvy digitálního světa.
- **Dlouhodobý záměr vzdělávání (Dlouhodobý záměr kraje)** = Strategický dokument kraje, který definuje priority a cíle rozvoje vzdělávací soustavy v daném regionu na delší časové období.
- **DVPP** = Další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- **Evaluace** = Systematické zjišťování, hodnocení a posuzování kvality, účinnosti a dopadu činnosti, procesů nebo výsledků ve škole.
- **Formativní hodnocení** = Způsob hodnocení zaměřený na podporu a zlepšování učení jedince.
- **Fundraising** = Proces získávání finančních nebo jiných zdrojů od dárců, partnerů nebo z grantů pro podporu cílů a rozvoje školy.
- **GDPR** = Obecné nařízení o ochraně osobních údajů.
- **Hospitace** = Cílená a strukturovaná návštěva výuky učitele ředitelem nebo jiným pověřeným pracovníkem za účelem pozorování, popisné zpětné vazby a následné podpory rozvoje učitele.
- **ICT** = Informační a komunikační technologie.
- **Indikátory plnění** = Konkrétní a měřitelné ukazatele, které slouží ke zjišťování, nakolik bylo dosaženo stanovených strategických cílů nebo splněny úkoly.
- **Individuální plán profesního rozvoje (IPPR)** = Strategický dokument ředitele, který na základě sebereflexe podle Kompetenčního rámce definuje prioritní oblasti pro další vzdělávání a stanovuje konkrétní kroky k posunu na škálách jednotlivých kompetencí.

- **Kompetence** = Schopnost funkčně propojit znalosti, dovednosti a postoje a tvořivě je využít při řešení konkrétních situací.
- **KRAAU (Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství)** = Dokument, který definuje soubor profesních kompetencí, jež by měl mít učitel na začátku své praxe a které slouží jako standard pro profesní rozvoj.
- **Kurikulum** = Zde míněno převážně RVP a ŠVP.
- **Mediální gramotnost** = Schopnost kriticky přistupovat k informacím z různých zdrojů.
- **Mise školy** = Stručné vyjádření základního smyslu existence školy – co dělá, pro koho to dělá a v čem se odlišuje od ostatních.
- **MŠMT** = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- **Organizace neformálního vzdělávání** = Instituce nebo subjekty poskytující mimoškolní vzdělávání.
- **OSPOD** = Orgán sociálně-právní ochrany dětí.
- **Otevřené hodiny** = Otevřené vyučovací hodiny, kde učitelé zvou kolegy, aby pozorovali výuku a následně ji reflektovali pro profesní rozvoj.
- **Participace** = Aktivní zapojení žáků, rodičů a dalších aktérů do života školy.
- **Peer ředitel** = Kolega v roli ředitele, který poskytuje podporu jinému řediteli na principu partnerství, rovnosti a vzájemné profesní solidarity. Peer ředitel není nadřízeným ani kontrolním orgánem, ale partnerem pro sdílení zkušeností a hledání řešení v bezpečném prostředí.
- **Pedagog** = V tomto dokumentu používáme pojem „pedagog“ pro všechny pedagogické pracovníky (viz jazyková poznámka).
- **Pedagogická práce** = systém zahrnující nejen přímou výuku, ale i plánování kurikula, kulturu hodnocení, profesní rozvoj sboru a práci s daty o učení žáků.
- **Pedagogický leadership** = Proces, při kterém lídři ve školství (např. ředitelé, zástupci) vedou, inspirují a podporují své kolegy, aby dosáhli společných cílů a zlepšili vzdělávací proces.
- **Pedagogický lídr** = Osoba, která vnáší do školy vizi, inspiruje a podporuje ostatní, aby se soustředili na žáky a jejich učení. Tímto lídrem je často ředitel školy, ale může jím být i jiný učitel nebo člen vedení.
- **PO** = Podpůrná opatření.
- **POPR** = Plán osobního pedagogického rozvoje.
- **Profesní rozvoj pedagogů** = Systém celoživotního vzdělávání a podpory pedagogů, jehož cílem je zvyšování jejich kvalifikace, odbornosti a kompetencí.
- **Reflexe** = Proces cíleného a kritického zamyšlení se nad vlastní zkušeností, jednáním a výsledky.
- **RVP** = Rámcový vzdělávací program.
- **Sdílené hodnoty školy** = Společně přijaté a respektované principy, normy a přesvědčení.
- **Sociální služby** = Činnosti a opatření zajišťující pomoc pro lidi, kteří se ocitli v nepříznivé sociální situaci a aktéři, kteří tuto pomoc zajišťují.
- **Strategie 2030+** = Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

- **Střední management** = zástupci ředitele, vedoucí předmětových komisí, metodici, kteří zajišťují realizaci strategických cílů, pedagogické vedení, koordinaci vzdělávacího procesu a zpětnou vazbu, přičemž často kombinují manažerské odpovědnosti s vlastní výukou.
- **Sumativní hodnocení** = Závěrečné hodnocení, které shrnuje a hodnotí úroveň dosažení stanovených cílů na konci určitého období.
- **SVP** = Speciální vzdělávací potřeby.
- **Školní klima** = Atmosféra a emoční naladění ve škole, které utvářejí vztahy mezi žáky, učiteli a ostatními zaměstnanci.
- **Školní komunita** = Skupina lidí vzájemně propojená společným zájmem o školu a vzdělávání, zahrnující žáky, pedagogy, rodiče a místní partnery.
- **Školní kultura** = Souhrn nepsaných pravidel, tradic, zvyklostí, hodnot a rituálů, které ovlivňují každodenní život školy a její identitu.
- **ŠPP** = Školní poradenské pracoviště.
- **ŠPZ** = Školské poradenské zařízení.
- **ŠVP** = Školní vzdělávací program.
- **Tandemová výuka, v KRAAU je také „párová výuka“** = Forma výuky, kdy se na hodině podílí dva vyučující, kteří společně sdílejí odpovědnost za plánování, realizaci i hodnocení hodiny.
- **Trvale se učící organizace** = Prostředí ve škole, které systematicky povzbuzuje a umožňuje všem jejím členům (žákům i pedagogům) neustále se rozvíjet, učit se z chyb a sdílet znalosti (viz např. Senge 2006). Učení se děje i na institucionální úrovni, např. evaluací a analýzou chyb při zavádění změn.
- **Tým školy** = souhrnné označení pro všechny zaměstnance školy (pedagogické i nepedagogické), kteří se podílejí na naplňování mise a vize školy.
- **(Profesní) učící se komunita** = Skupina profesionálů, které spojuje zájem o stejnou věc – obor, téma, problém. Pravidelně se scházejí, aby se společně učili tím, že zkoumají vlastní praxi. Setkávání jsou řízená, mají jasný cíl a opírají se o konkrétní důkazy o učení žáků.
- **Učící se skupina** = Skupina lidí, kteří se pravidelně scházejí, aby společně sdíleli své zkušenosti a vzájemně se učili a rozvíjeli.
- **Vize školy, strategie školy** = Ideální budoucí stav školy; strategie je dlouhodobý plán a soubor kroků pro dosažení této vize.
- **Výuková metoda** = Konkrétní postup, který učitel volí pro realizaci výuky a k dosažení vzdělávacích cílů.
- **Výukové prostředky** = Nástroje, pomůcky a materiály, které učitel používá k výuce.
- **Wellbeing** = stav, v němž se žáci i dospělí cítí bezpečně. Tento koncept je nezbytné vnímat v rovnováze s psychickou odolností – schopností jedince efektivně zpracovávat náročné výzvy, vyrovnávat se s nejistotou a rozvíjet vytrvalost při učení a řešení problémů (pro další podrobnosti viz [Wellbeing ve škole](#)).
- **Zpětná vazba** = Informace o výsledcích nebo průběhu činnosti, která slouží k poučení, nápravě a rozvoji, přičemž by měla být popisná, konkrétní, konstruktivní a cílená.

- **Zřizovatel** = Subjekt, který danou školu zřizuje a zodpovídá za její provoz.
- **Žáci** = Pro lepší srozumitelnost zde užíváme zjednodušující pojem „žáci“ pro děti, žáky i studenty, navštěvující mateřské, základní i střední školy.
- **Žák s potřebou podpůrných opatření** = nejen žák s indikovanou speciální vzdělávací potřebou nebo žák nadaný či mimořádně nadaný, ale obecně kterýkoli žák, při jehož vzdělávání je třeba kompenzovat nějakou formu znevýhodnění.



SEZNAM ODBORNÝCH ZDROJŮ

- ALESINA, A., M. CARLANA, E. LA FERRARA a P. PINOTTI, 2018. Revealing stereotypes: Evidence from immigrants in schools. *NBER Working Paper Series* [online]. č. 25333. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.nber.org/papers/w25333>
- ASRIADI, M., S. HADI, E. ISTIYONO a H. RETNAWATI, 2023. Does differentiated instruction affect learning outcomes? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research* [online]. 7(5), 18–33 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.202322301>
- BARRETT, P., Y. ZHANG, J. MOFFAT a K. KOBACZY, 2013. A Holistic, Multi-Level Analysis Identifying the Impact of Classroom Design on Pupils' Learning. *Building and Environment* [online]. 59, 678–689 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://ecadmin.wdfiles.com/local-files/facilities/Impact%20of%20Classroom%20Desi%20n%20on%20Learning.pdf>
- BURGESS, S., S. RAWAL a E. S. TAYLOR, 2020. Teacher peer observation and student test scores: Evidence from a field experiment in English secondary schools. *Journal of Labor Economics*.
- CIVITILLO, S., L. P. JUANG, M. BADRA a M. K. SCHACHNER, 2019. The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*.
- CLOTFELTER, Ch. T., H. F. LADD a J. L. VIGDOR, 2003. How and Why Do Teacher Credentials Matter for Student Achievement? *National Bureau of Economic Research* [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509655.pdf>
- ČERMÁKOVÁ, B., 2022. *Systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol ve vybraných zemích*. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2022/02/Systemy-pripravy-vzdelavani-a-podpory-reditelu_final_web.pdf
- ČŠI, 2018a. *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele: Sekundární analýza PISA* [online]. Praha: Česká školní inspekce. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_prilohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-PISA-2018.pdf
- ČŠI, 2018b. Zpráva o možnostech sledování inkluzivních přístupů na úrovni školy. Praha: Česká školní inspekce.
- ČŠI, 2019. Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice (Sekundární analýza PIRLS 2016). Praha: Česká školní inspekce.
- ČŠI, 2020. Mezinárodní šetření TALIS 2018. Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce.
- ČŠI, 2021. Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách – tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce.
- ČŠI, 2024. Školy, do kterých se žáci těší: Inspirace ze škol a pro školy [online]. Praha: Česká školní inspekce. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2024_prilohy/Dokumenty/Skoly,-do-kterych-se-zaci-tesi.pdf
- ČŠI, 2025a. Konkurní řízení na ředitele škol a školských zařízení – tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

- ČŠI, 2025b. Vnější faktory ovlivňující kvalitu vzdělávání v základních školách – tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce.
- ČŠI, 2025c. Využívání školního vzdělávacího programu v mateřských, základních a středních školách – Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce.
- ČVUT, 2024. *Výsledky výzkumu „Případové studie modelů struktury řízení mateřských, základních a středních škol“* [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/>
- DARLING-HAMMOND, L., B. BERRY a A. THORESON, 2001. Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence. *AERA Open* [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X030006057>
- DARLING-HAMMOND, L., 2010. *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.
- DARLING-HAMMOND, L., M. E. HYLER a M. GARDNER, 2017. *Effective Teacher Professional Development* [online]. Learning Policy Institute. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective Teacher Professional Development REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective%20Teacher%20Professional%20Development%20REPORT.pdf)
- DARLING-HAMMOND, L., M. E. WECHSLER, S. LEVIN, M. LEUNG-GAGNÉ a S. TOZER, 2022. *Developing effective principals: What kind of learning matters?* [online]. Learning Policy Institute & Wallace Foundation. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2024-09/developing-effective-principals.doi.10.54300%252F641.201.pdf>
- DARLING-HAMMOND, L., M. E. WECHSLER, S. LEVIN, M. LEUNG-GAGNÉ, S. TOZER a A. K. CAMPOLI, 2024. *Developing Expert Principals: Professional Learning that Matters* [online]. Taylor & Francis. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.taylorfrancis.com/books/oa-mono/10.4324/9781003380450/developing-expert-principals>
- DENESSEN, E., G. DRIESSEN a J. T. A. BAKKER, 2011. School and classroom diversity effects on cognitive and non-cognitive student outcomes. *Journal of Educational Research*.
- DIETRICHSON, J., T. FILGES, R. H. KLOKKER, B. C. A. VIINHOLT, M. BOG a U. H. JENSEN, 2020. Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with, or at risk of, academic difficulties in Grades 7 – 12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews* [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cl2.1121>
- DWECKOVÁ, C., 2017. *Nastavení mysli*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- EARTHMAN, G. I., 2002. *School Facility Conditions and Student Academic Achievement* [online]. UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://escholarship.org/uc/item/5sw56439>
- EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION, 2018. *Metacognition and self-regulated learning* [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition>
- EMSLANDER, V., D. HOLZBERGER, S. B. OFSTAD, A. FISCHBACH a R. SCHERER, 2025. Teacher–student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin* [online]. 151(3), 365–397 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/bul0000461>

- EU, 2023. *Social and emotional learning and academic achievement in schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/46681>
- FLORES, O. a J. AHN, 2024. “Kids Have Taught Me. I Listen to Them”: Principals Legitimizing Student Voice in Their Leadership. *AERA Open* [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/23328584241235122>
- FULLAN, M., 2014. *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FULLAN, M., 2020. *Leading in a Culture of Change*. 2. vyd. Hoboken: John Wiley & Sons. ISBN 978-1-119-59584-7.
- GARGULÁK, K., Š. KMENT, M. OSTRÝ a V. SRB, 2023. *Role zřizovatele školy v zemích s vynikajícími vzdělávacími výsledky a rovnými šancemi*. Praha: Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú. [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/role-zrizovatele-skoly-v-zemich-s-vynikajicimi-vzdelavacimi-vysledky-a-rovnymi-sancemi/>
- GATES, S. M., M. D. BAIRD, B. K. MASTER a E. R. CHAVEZ-HERRERIAS, 2019. *Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools*. New York: The Wallace Foundation [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/principal-pipelines-a-feasible-affordable-and-effective-way-for-districts-to-improve-schools.aspx>
- GREENBERG, M., 2023. *Evidence for Social and Emotional Learning in Schools*. Palo Alto: Learning Policy Institute [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-brief>
- GRISSOM, J. A., A. J. EGALITE a C. A. LINDSAY, 2021. *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. New York: The Wallace Foundation [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/how-principals-affect-students-and-schools-a-systematic-synthesis-of-two-decades-of-research.aspx>
- HANUSHEK, E., 2011. The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review* [online]. 30(3), 466–479 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>
- HATTIE, J., 2008. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- HATTIE, J. a S. CLARKE, 2019. *Visible Learning: Feedback*. London: Routledge. ISBN 978-1-138-59989-5.
- HATTIE, J. a H. TIMPERLEY, 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* [online]. 77(1), 81–112 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- HATTIE, J. a G. YATES, 2013. *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
- HOWARD, J. L., J. S. BUREAU, F. GUAY, J. X. Y. CHONG a R. M. RYAN, 2021. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Frontiers in Psychology* [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.670441>
- IDEA, 2019. *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Praha: CERGE-EI.

- JEYNES, W. H., 2005. A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education* [online]. 40(3), 237–269 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- JONG, L., J. MEIRINK a W. ADMIRAAL, 2022. School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education* [online]. 112 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103649>
- KIRKEBOEN, L., 2023. *School Value-Added and Long-Term Student Outcomes*. Oslo: Statistics Norway [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4575971
- KORBEL, V., 2022. *Intenzita používání vyučovacích metod učiteli a jejich vztah s výsledky vzdělávání*. Praha: CERGE-EI (IDEA) [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://idea.cerge-ei.cz/publikace/intenzita-pouzivani-vyucovacich-metod-uciteli>
- KWOK, A. a K. MACFARLANE, 2022. *Strengthening Early-Career Teachers: Effective Components of Teacher Induction Programs*. Providence: Annenberg Institute for School Reform [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: https://edresearchforaction.org/wp-content/uploads/2022/10/TeacherInduction_OverviewBrief_Oct2022.pdf
- LEARNING POLICY INSTITUTE, 2017. *The Role of Principals in Addressing Teacher Shortages*. Palo Alto: Learning Policy Institute [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://learningpolicyinstitute.org/product/role-principals-addressing-teacher-shortages-brief>
- LEITHWOOD, K., K. SEASHORE LOUIS, S. ANDERSON a K. WAHLSTROM, 2023. *How leadership influences student learning*. Minneapolis: University of Minnesota [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://learningpolicyinstitute.org/product/how-leadership-influences-student-learning-report>
- LIEBERMAN, M. a N. EISENBERGER, 2009. Neuroscience: Pains and pleasures of social life. *Science* [online]. 323(5916), 890–891 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1126/science.1170008>
- LOPÉZ-MARTÍN, E., B. GUTIÉRREZ-DE-ROZAS, A. GONZÁLEZ-BENITO a E. EXPÓSITO-CASAS, 2023. Why Do Teachers Matter? A Meta-Analytic Review of how Teacher Characteristics and Competencies Affect Student's Academic Achievement. *International Journal of Educational Research* [online]. 122 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102263>
- MARZANO, R. J., T. WATERS a B. A. MCNULTY, 2005. *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria: ASCD.
- MAZOUCH, P. a J. FISCHER, 2024. *Více času na pedagogické vedení školy prostřednictvím efektivního zajištění nepedagogických činností*. Praha: VŠE [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Vice_casu_na_pedagogicke_vedeni_skoly_VSE.pdf
- MCKINSEY, 2010. *Klesající výsledky českého základního a středního školství – fakta a řešení*. [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.mckinsey.cz/>
- MENDELS, P., 2012. *The Effective Principal: Five Pivotal Practices that Shape Instructional Leadership*. New York: The Wallace Foundation [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/the-school-principal-as-leader-guiding-schools-to-better-teaching-and-learning-2nd-ed.aspx>

- MEULEN, K., L. GRANIZO a C. DEL BARRIO, 2021. Emotional Peer Support Interventions for Students with SEND: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 18(16), 8443 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph18168443>
- MŠMT, 2010. *Analýza kvalifikovanosti učitelů, doporučení pro podpůrné projekty ESF*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/soubory/ESF/3_vyzva_1.3/Analiza_kvalifikovanosti_ucitelu.pdf
- MŠMT, 2020. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Praha: MŠMT [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- MŠMT, 2023a. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027*. Praha: MŠMT [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-cr-2023-2027>
- MŠMT, 2023b. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf
- MUDRÁK, J. a K. ZÁBRODSKÁ, 2025. *Kvalita pracovního prostředí a pracovní wellbeing vyučujících na českých základních školách*. Praha: SYRI [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.syri.cz/publikace/kvalita-pracovniho-prostredi-a-pracovni-well-being-ucitelu-na-ceskych-zakladnich-skolach/>
- NPI, 2025. *Digitální wellbeing ve vzdělávání: Koncepce podpory*. Praha: Národní pedagogický institut [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/>
- OECD, 2008. *Improving School Leadership*. Vol. 1 a 2. Paris: OECD Publishing [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership.htm>
- OECD, 2018a. Indicator D6: Who makes key decisions in education systems? In: *Education at a Glance 2018*. Paris: OECD [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <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, No. 64 [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/e14575d5-en>
- OECD, 2019. *Student agency for 2030*. Paris: OECD [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/>
- OECD, 2025. *Unlocking High-Quality Teaching*. Paris: OECD Publishing [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/unlocking-high-quality-teaching-653a5c2d-en.htm>
- PAQ RESEARCH a UČITEL NAŽIVO, 2024. *(De)motivace učitelů stát se řediteli: Bariéry a motivace učitelů k účasti v konkurzech a návrhy, jak zvýšit počet uchazečů*. Praha [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://paqresearch.cz/publikace/demotivace-ucitelu-stat-se-rediteli>
- PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030+, 2022. *Metodika wellbeing*. Praha [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Methodika_Wellbeing_listopad2022_skola.pdf

- PROKOP, D., 2024. Výběrová řízení na ředitele škol jsou netransparentní. Zřizovatel by neměl mít hlavní slovo, míní Prokop. *iROZHLAS* [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/vseobecna-zhodnoceni-skolstvi-daniel-prokop-reditele-skol-konkurzy_2405291244_kro
- REYES, M. R., M. A. BRACKETT, S. E. RIVERS, M. WHITE a P. SALOVEY, 2012. Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology* [online]. 104(3), 700–712 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- ROBINSON, V., M. HOHEPA a C. LLOYD, 2009. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.educationcounts.gov.nz/publications/school-leadership/50125>
- ROBINSON, V. M. J., C. A. LLOYD a K. J. ROWE, 2008. The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly* [online]. 44(5), 635–674 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- ROCK, D., 2008. SCARF: a brain-based model for collaborating with and influencing others. *NeuroLeadership Journal* [online]. 1 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://neuroleadership.com/research/publications/scarf-designing-with-the-brain-in-mind>
- ROORDA, D. L., 2011. The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A metaanalytic approach. *Review of Educational Research* [online]. 81(4), 493–529 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- RUBY, T., 2025. A Review of the Influences of Teacher Communication Styles on Students' Engagement in Classroom. *Journal of Education and Educational Development* [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.22555/joeeed.v12i1.821>
- RYZIN, M. a C. ROSETH, 2019. Effects of Cooperative Learning on Peer Relations, Empathy, and Bullying in Middle School. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 16(18), 3469 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph16183469>
- ŘEDITEL NAŽIVO a PAQ RESEARCH, 2023. *Ředitelé škol v ČR: Klíčoví hráči v systému vzdělávání bez dostatečné podpory*. Praha [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.reditelnazivo.cz/publikace/reditele-skol-v-cr-klicovy-hraci-v-systemu-vzdelavani-bez-dostatecne-podpory>
- SAMMONS, P., Q. GU, Ch. DAY a J. KO, 2011. Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management* [online]. 25(1), 83–101 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/09513541111100119>
- SENGE, P. M., 2006. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organisation*. 2. vyd. New York: Doubleday.
- SHAO, Y., S. KANG, Q. LU, Ch. ZHANG a R. LI, 2024. How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement. *BMC Psychology* [online]. 12(1) [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01649-4>

- SCHILDKAMP, K., 2018. Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research* [online]. 60(3), 257–273 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1497274>
- SPILLANE, J. P., 2006. *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SZUMSKI, G., J. SMOGORZEWSKA a M. KARWOWSKI, 2017. Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review* [online]. 21, 33–54 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- ŠALAMOUNOVÁ, Z., 2022. Základní školy v procesu adaptace na výuku na dálku: vícepřípadová studie. *Studia paedagogica* [online]. 27(1), 105–127 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-2>
- TALIS, 2013. *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/school-leadership-for-learning.htm>
- TERRIN, E. a M. TRIVENTI, 2023. The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis. *European Sociological Review* [online]. 39(6), 949–967 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/esr/jcad023>
- TIMPERLEY, H., A. WILSON, H. BARRAR a I. FUNG, 2015. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15391>
- TOMLINSON, C. A., C. BRIGHTON, H. HERTBERG, C. M. CALLAHAN, T. R. MOON, K. BRIMIJOIN, L. A. CONOVER a T. REYNOLDS, 2003. Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted* [online]. 27(2-3), 119–145 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- UČITEL NAŽIVO, 2025. *Ředitelky a ředitelé chtějí být pedagogickými lídry – Role ředitelů a jejich podpora*. Praha [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/studie-reditelky-a-reditele-chteji-byt-pedagogickymi-lidry.pdf>
- VALENTA, P. a kol., 2021. *Průvodce podporou strategického řízení*. Praha: Národní pedagogický institut [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://srp.vedemeskolu.npi.cz/>
- VANČURA, M., L. ROKOS a J. PRENER, 2022. *Kvantitativní výzkum a Analýza administrativních činností základních škol*. Praha: MŠMT [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/02/Kvantitativni-vyzkum-a-Analyza-administrativnich-cinnosti-zakladnich-skol.pdf>
- VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV, 2017. *Rovný přístup k povinné školní docházce*. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/publikace/doporuceni-k-zapisum-do-skol/>

- VESCIO, V., D. ROSS a A. ADAMS, 2008. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* [online]. 24(1), 80–91 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- WALLACE FOUNDATION, 2013. *The School Principal as Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning*. 2. vyd. New York: Wallace Foundation [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/the-school-principal-as-leader-guiding-schools-to-better-teaching-and-learning-2nd-ed.aspx>
- WIGELSWORTH, M., L. VERITY, C. MASON, P. QUALTER a N. HUMPREY, 2020. *Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence*. London: Education Endowment Foundation [online]. [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/social-and-emotional-learning>
- WILLINGHAM, D. T., 2023. *Proč žáci nemají rádi školu?*. Praha: EDUkační LABoratoř. ISBN 978-80-907604-0-9.
- XIE, F. a A. DERAKSHAN, 2021. A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context. *Frontiers in Psychology* [online]. 12 [cit. 2026-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>