



Ministerstvo
školství, mládeže
a tělovýchovy



KOMPETENČNÍ RÁMEC ŘEDITELE ŠKOLY (KRŘŠ)

Pracovní verze k veřejným připomínkám, únor 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. Martina Běťáková, 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 Martincová, PhDr. Ondřej Neumajer, Mgr. Tomáš Pavlas, Ph.D., Mgr. Sylvie Pýchová, Ph.D., Mgr. Petr Suchomel, Dr., Mgr. Pavel Škramlík, prof. Mgr. Klára Šedová, Ph.D., Mgr. Markéta Šlechtová, Markéta Tomášková, MA, Mgr. Helena Všetečková, Ph.D., Mgr. 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 -----

ÚČEL RÁMCE A JEHO PLÁNOVANÉ VYUŽÍVÁNÍ

Kompetenční rámec ředitele školy (dále také jen „Rámec“ nebo „KRŘŠ“) popisuje profesní kompetence ředitele, které jsou z hlediska řízení školy nejvýznamnější pro úspěšné naplňování účelu školy a dosahování cílů vzdělávání. Kompetenční rámec ředitele školy představuje sdílenou vizi kvality přípravy a profesního rozvoje ředitelů škol a školských zařízení v ČR. Slouží jako aspirační vize pro ředitele škol, jako nástroj pro profesní sebereflexi, plánování a hodnocení profesního rozvoje.

Kompetenční rámec ředitele školy 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 tedy sloužit k vyhodnocování vlastních kompetencí (sebehodnocení) ze strany ředitelů škol a k poskytování popisné zpětné vazby ředitelům škol ze strany České školní inspekce, mentorů, peer ředitelů, odborných pracovníků zřizovatele a dalších osob, od kterých si ředitel zpětnou vazbu případně vyžádá.

KRŘŠ naplňuje cíl formulovaný ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+: „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 i uchazečům o funkci ředitele školy.“ (MŠMT, 2020, str. 54)

Kompetenční rámec má aspirační povahu, popisuje tedy ideální cílový stav. Předpokládanou skutečnou 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 těchto fázích označujeme slovy „základní“, „rozvinuté“ 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 Ředitel školy má znalosti potřebné k osvojení kompetencí, prakticky rozvíjí příslušné dovednosti a reflektuje své postoje. Pozoroval a reflektoval 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 nekompetence („nevím, že nevím“) ¹ . U většiny popsanych kompetencí dosáhl úrovně vědomé kompetence („vím, že vím“), tj. dokáže doložit konkrétní způsoby, jak tyto kompetence naplňuje. U těch kompetencí, kde dosáhl zatím pouze úrovně vědomé nekompetence („vím, že nevím“, 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.

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

2. Standardní výkon činnosti ředitele	Rozvinuté osvojení kompetencí Ve všech popsaných kompetencích dosáhl úrovně vědomé kompetence („vím, že vím“). Dokáže na konkrétních příkladech doložit, jak uplatňuje jednotlivé kompetence.
3. Lídrovství v roli ředitele	Expertní osvojení kompetencí Ve všech popsaných kompetencích dosahuje úrovně vědomé („vím, že vím“) nebo nevědomé („nevím, že vím“) kompetence. Dokáže metodicky podporovat jiné ředitele či vedoucí pracovníky. V závislosti na úrovni rozvoje svých mentorských kompetencí dokáže také mentorsky vést jiné ředitele či vedoucí pracovníky k rozvoji kompetencí ředitele školy.

Z Kompetenčního rámce ředitele školy 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 kariérním systému pedagogických pracovníků. Standard tohoto studia definuje přesné cíle studia v návaznosti na KRŘŠ. 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).

KRŘŠ vychází z hodnot a cílů Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která stanovuje základní směr vývoje vzdělávací soustavy. Dále vychází z rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávání, které definují cíle vzdělávání (tedy úkol ředitele). Rámec odráží strukturu a obsah Kritérií kvalitní školy České školní inspekce. Přesnou návaznost jednotlivých kompetencí KRŘŠ na kritéria Kvalitní školy ČŠI shrnuje tabulka na str. 9. 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).

Jazyková poznámka:

Z důvodů stručnosti využíváme v dokumentu zastřešující pojmy „žák“, „rodič“ a „škola“:

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

„Rodič“ – zahrnuje všechny zákonné zástupce žáků.

„Škola“ – dle kontextu zahrnuje i školská zařízení.

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.

ZÁVAZNOST KOMPETENČNÍHO RÁMCE ŘEDITELE ŠKOLY

- V základní úrovni osvojení kompetencí (kariérní fáze „1. Adaptace v roli ředitele“) je závazný pro formulaci cílů kvalifikačního studia pro ředitele škol a školských zařízení podle vyhlášky č. 317/2005 Sb., a je proto přílohou standardu tohoto studia.
- Je doporučeným nástrojem pro sebehodnocení a hodnocení ředitelů, pro poskytování zpětné vazby a pro hodnocení kandidátů při konkursním řízení na pozici ředitele školy.
- Spolu s kritérii Kvalitní školy České školní inspekce slouží jako východisko pro Metodické doporučení pro zřizovatele k odměňování ředitelů škol.

Konečnou odpovědnost za všechny činnosti popisované v tomto rámci nese ředitel. I když KRŘŠ předpokládá delegování řady těchto činností na členy týmu, ředitel musí disponovat příslušnými kompetencemi, aby mohl zaměstnance k jejich vykonávání kvalifikovaně vést a účinně kontrolovat kvalitu odvedené práce. V závislosti na velikosti školy, kterou ředitele vede, a tedy na velikosti týmu zaměstnanců školy, bude řízení školy více či méně ředitelem delegováno či distribuováno mezi další osoby. Ředitel má umožňovat a podporovat rozvoj lídrovských a manažerských kompetencí u dalších relevantních pracovníků školy (viz subkompetence 3.5.5). 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. Zároveň si udržuje dostatečný vhled do jednotlivých agend tak, aby dokázal účinně kontrolovat a podporovat rozvoj jejich kvality. Základní manažerské styly s ohledem na delegování shrnuje následující tabulka:

Manažerský styl z hlediska delegování	Popis
1. Delegování úkolů	Ředitel rozděluje 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), na který se spoléhá. Nastavuje cíle 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 a vedoucí týmů. Ředitel systematicky buduje prostředí, v němž je vedení přirozeně rozděleno mezi širší okruh lídrů. Aktivně identifikuje potenciál jednotlivých pracovníků, podporuje jejich růst a umožňuje jim převzít odpovědnost za vedení konkrétních oblastí školy. Kultura školy je postavena na sdílené odpovědnosti.

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 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. Dle Wallace Foundation (2019) spočívají klíčové činnosti ředitele školy v několika hlavních oblastech: 1) tvoření vize úspěchu pro všechny žáky, 2) vytváření podmínek příznivých pro vzdělávání, 3) zlepšování výuky a 4) účinné řízení lidí, dat a procesů. Ředitel tedy tvoří vizi zaměřenou na kvalitu výuky, ale také plánuje, aby veškeré dostupné zdroje (prostor, finance, lidé) byly v souladu s vytyčenými vzdělávacími cíli. Empirické studie prokazují, že kvalita vedení školy je zdaleka nejvýznamnějším zdrojem pracovní spokojenosti učitelů (Wallace Foundation, 2019). Manažerské postupy ředitele v této doméně tedy mají přímý dopad na wellbeing a stabilitu pedagogického týmu školy (SYRI, 2025).

Výše uvedené je v České republice ještě dále umocněno vysokou mírou autonomie škol ve srovnání s průměrem zemí OECD. Ředitel či ředitelka školy jsou tak klíčovou osobou s dalekosáhlým vlivem na proces i výsledky učení žáků, a na pracovní spokojenost, wellbeing a pracovní podmínky zaměstnanců. 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 ŘEDITELKY A ŘEDITELE ŠKOLY:

Přejeme si ředitelku či ředitele školy, která / 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 žáků.

OBLAST 2: PEDAGOGICKÉ VEDENÍ ŠKOLY

- 2) Systematicky řídí pedagogickou práci školy.
- 3) Zajišťuje každému žákovi kvalitní výuku, opřenou o vyhodnocování jeho pokroku a o důvěru v jeho schopnost dosahovat dobrých výsledků.
- 4) Vyhodnocuje proces i výsledky vzdělávání žáků.
- 5) Zajišťuje každému žákovi školy rovné příležitosti a účinnou podporu těm, kdo ji potřebují.

OBLAST 3: ZAMĚŠTNANCI ŠKOLY A JEJICH ROZVOJ

- 6) Vytváří profesionální, spolupracující, reflektující a učící se pracovní tým školy a sám se profesně rozvíjí.

OBLAST 4: ŘÍZENÍ ŠKOLY JAKO PROVÁNÍHO SUBJEKTU

- 7) Zajišťuje řízení školy v souladu s právními předpisy a efektivně využívá finanční prostředky.



PŘEHLED OBLASTÍ A KOMPETENCÍ:

OBLAST 1: VIZE A KOMUNITA ŠKOLY

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

- 1.1. Nastavuji a naplňuji vizi a strategii rozvoje školy.
- 1.2. Efektivně využívám ŠVP pro řízení a organizaci vzdělávání.
- 1.3. Zajišťuji srozumitelná a funkční pravidla, která podporují cíle školy.
- 1.4. Vytvářím školu, kde 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. Aktivně řídím, monitoruji a vyhodnocuji práci školy.
- 2.2. Aktivně vytvářím zdravé školní klima a pečuji o vztahy a spolupráci všech aktérů.
- 2.3. Poskytuji pedagogům hodnocení a zpětnou vazbu.
- 2.4. Zajišťuji, aby materiální podmínky odpovídaly potřebám žáků i cílům školy.
- 2.5. Zajišťuji každému žákovi kvalitní výuku opřenou o vyhodnocování jeho pokroku a o důvěru v jeho schopnost dosahovat dobrých výsledků.
- 2.6. Vyhodnocuji vzdělávací výsledky žáků a zajišťuji efektivní podporu žákům, kteří nedosahují očekávaných výsledků.
- 2.7. Zajišťuji každému žákovi školy rovné příležitosti a přijetí do kolektivu bez předsudků; žákům s potřebou podpůrných opatření, včetně nadaných žáků, zajišťuji účinnou podporu.

OBLAST 3: ZAMĚŠTNANCI ŠKOLY A JEJICH ROZVOJ

Vytvářím profesionální, spolupracující, reflektující a učící se pracovní tým školy a sám se profesně rozvíjím.

- 3.1. Zajišťuji kvalifikované pedagogy a vedu je k profesionalitě.
- 3.2. Vedu zaměstnance k otevřené a respektující komunikaci vůči žákům, rodičům i kolegům.
- 3.3. Vedu zaměstnance ke spolupráci, vzájemné podpoře a zpětné vazbě.
- 3.4. Vedu pedagogy k tomu, aby u žáků rozvíjeli odpovědnost, samostatnost a demokratické hodnoty.
- 3.5. Vedu pedagogy k pravidelnému vyhodnocování vlastní práce a autonomnímu profesnímu rozvoji.
- 3.6. Systematicky rozvíjím své lídrové, manažerské i pedagogické kompetence.

OBLAST 4: ŘÍZENÍ ŠKOLY JAKO PRÁVNÍHO SUBJEKTU

Zajišťuji řízení školy v souladu s právními předpisy a efektivně využívám finanční prostředky.

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

NÁVAZNOST NA KRITÉRIA KVALITNÍ ŠKOLY ČŠI

Kompetenční rámec ředitele 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 ČŠI	Kompetence z KRŘŠ
1.1	1.1, 1.5.1
1.2	1.2
1.3	1.3
1.4	1.4, 2.2.3
1.5	1.5.3, 1.5.4
2.1	2.1, 4.1., 3.3.1
2.2	2.2, 1.5.2, 2.1.6, 3.2.4
2.3	2.3, 3.1.2, 3.4.2, 3.5.2, 3.5.5
2.4	2.4
2.5	3.6, 3.4.1
3.1	3.1
3.2	3.2
3.3	3.3
3.4	3.4
3.5	3.5.1, 3.5.3, 3.5.4
4.1	2.5.1
4.2	2.5.2
4.3	2.5.3, 3.4.3
4.4	2.5.4
5.1	2.6.1
5.2	2.6.2
5.3	2.6.3
5.4	2.6.4
6.1	2.7.1
6.2	2.7.2
6.3	2.7.3

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 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** Vedu naplňování a vyhodnocování vize a strategie rozvoje školy v jasně definovaných krocích, na jejichž realizaci pracují konkrétní členové týmu.
- 1.1.3** Zajišťuji soulad vize a strategie rozvoje školy s národními i místními koncepcemi vzdělávání i s výzkumnými poznatky a dobrou praxí ve vzdělávání s cílem maximálního rozvoje žáků.
- 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 pomáhá školám k cílenému rozvoji, uchování kontinuity i prosazování 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).

Konečným cílem vize a strategie rozvoje školy je maximální rozvoj potenciálu všech žáků školy. Strategie by měla vhodně navazovat na 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.

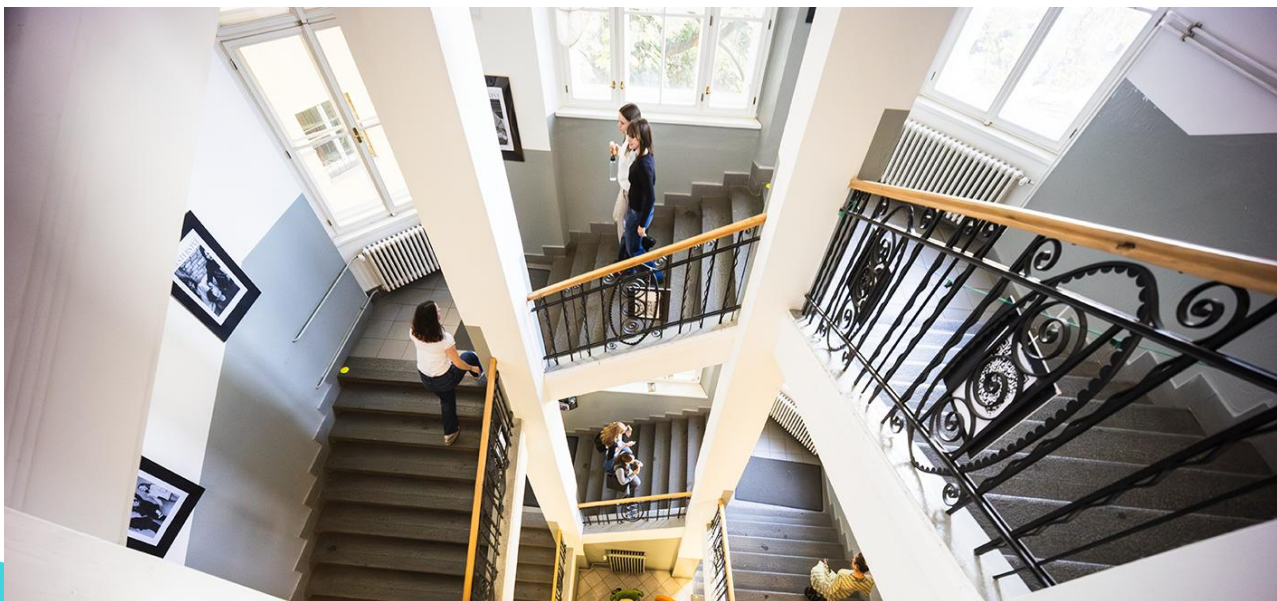
- 1.2.1 Řídím proces tvorby, inovace a využívání ŠVP tak, aby maximálně přispíval k naplňování vize školy a podporoval žáky v dosahování co nejvyšších vzdělávacích výsledků v souladu s RVP.
- 1.2.2 Vhodně vysvětluji smysl i obsah ŠVP pedagogům, rodičům a širší komunitě školy v souladu s legislativou a s cílem posílit jejich porozumění ŠVP a spolupráci na jeho naplňování a inovaci.

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 kvalitní ředitel využívá pro pedagogické řízení školy.

Podle zjištění ČŠI (2025b) je zejména v MŠ patrná přímá vazba mezi intenzivnější společnou přípravou a využíváním ŠVP a lepší kvalitou vzdělávání. Také na ostatních stupních vzdělávání jeho častější využívání pozitivně ovlivňuje výuku pedagogů, posiluje kvalitní prvky hodnocení a organizační zvládnání výuky. Tamtéž se lze inspirovat doporučeními pro školy samotné, mezi něž patří: věnovat pozornost podpoře kvalitního hodnocení, třetí úrovni 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 přispívá k vytváření kolektivního charakteru pedagogického vedení školy, který ČŠI identifikovala jako jeden ze znaků úspěšných škol (ČŠI, 2021, str. 12).



1.3 Zajišťuji srozumitelná a funkční pravidla, která podporují cíle školy.

- 1.3.1 Zajišťuji nastavování srozumitelných a efektivních pravidel pro fungování školy (např. školní řád, organizační řád školy, ale i 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.

Komentář ke kompetenci 1.3:

Jasná pravidla přispívají k vytváření a udržování pozitivní a silné profesionální školní kultury, která podporuje efektivitu výuky učitelů a učení žáků (Grissom et al., 2021, str. 64). Pravidla ale nejsou neměnná; ředitel je spolu s ostatními pedagogy průběžně přehodnocuje a upravuje tak, aby co nejlépe sloužila škole a podporovala wellbeing i dobrou spolupráci a zapojení všech aktérů. Je důležité, aby pravidlům a fungování školy rozuměli také rodiče a zřizovatel. Ředitel kvalitní školy rodiče a zřizovatele maximálně zapojuje do života školy, aktivně s nimi udržuje partnerskou komunikaci, dlouhodobě buduje důvěru (ČŠI, 2021, str. 13).



1.4 Vytvářím školu, kde se všichni cítí bezpečně a dobře.

- 1.4.1 Ve spolupráci se zřizovatelem zajišťuji, aby škola splňovala standardy pro fyzické 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, které umožňuje růst pozitivních vztahů, psychologické a sociální bezpečí a wellbeing žáků i zaměstnanců s cílem zajistit optimální podmínky pro učení.
- 1.4.3 Systematicky s týmem vyhodnocuji a řeším narušování prostředí důvěry (viz 1.4.2), signály rizikového, ponižujícího či agresivního chování a projevy šikany ve fyzickém i digitálním prostředí.
- 1.4.4 Nastavuji a řídím procesy prevence chování uvedeného v bodě 1.4.3.
- 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 [Materiály - edu.gov.cz](https://edu.gov.cz) lze 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 na příklad zneužívání návykových látek. 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, dodržují se platná pravidla, viz 1.3. Žáci zároveň umí do svého života zapojovat digitální technologie způsobem podporujícím jejich celkové zdraví.

Psychické a sociální bezpečí je vhodné chápat v kontextu tzv. sociálních potřeb. Neurovědci Lieberman a Eisenbergerová (2009) a Rock (2008) poukazují na to, že lidský mozek vnímá sociální potřeby stejně významně jako potřeby fyzické. Pokud jsou naše sociální potřeby ohroženy, cítíme podobné negativní emoce jako v případě fyziologických potřeb nebo fyzické bolesti. Tito neurovědci popsali tzv. model sociálních potřeb SCARF (Rock 2008), který definuje pět klíčových sociálních lidských potřeb: 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, Yates, 2013, str. 16; Dweck, 2017). 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 tedy neznamená „pohodu“, ale prostředí důvěry a zajištění sociálních potřeb, které podpoří ochotu jednotlivce riskovat chybu a vynaložit úsilí potřebné k efektivnímu učení.

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 Aktivně využívám školskou radu jako nástroj pro posílení spolupráce a plánování se zřizovatelem, pedagogy i rodiči.
- 1.5.3 Nastavuji spolupráci školy a školního poradenského pracoviště s ŠPZ, sociálními službami, OSPOD, policií a dalšími relevantními institucemi s cílem maximální podpory a rozvoje žáků.
- 1.5.4 Aktivně vyhledávám možnosti partnerství, spolupráce a vzájemného profesního učení s jinými školami a dalšími subjekty, na místní i zahraniční úrovni.
- 1.5.5 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:

V úspěšných školách je dobře nastavena komunikace a spolupráce se školními poradenskými pracovišti 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).

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 Aktivně řídím, monitoruji a vyhodnocuji práci školy.

- 2.1.1** Přijímám odpovědnost za kvalitu vzdělávání ve škole a podnikám konkrétní kroky pro její zvyšování.
- 2.1.2** Uplatňuji postupy pro zajištění vysoké a srovnatelné kvality vzdělávání pro žáky s různými vzdělávacími potřebami s cílem maximálně rozvíjet potenciál každého žáka.
- 2.1.3** Využívám výzkumně podložené pedagogické zásady a postupy pro zajištění kvalitní výuky, včetně dobré praxe z jiných škol.
- 2.1.4** Uplatňuji vhodné manažerské styly pro vedení týmu i jednotlivců. Rozpoznám situaci, kdy musím rozhodnout a vzít na sebe odpovědnost (kdy řídím) a identifikuji činnosti, které mohu delegovat.
- 2.1.5** Jasně určuji, kdo je odpovědný za plnění konkrétních úkolů. Deleguji efektivně a přiměřeně.
- 2.1.6** Efektivně využívám pedagogickou radu a další týmové porady k vedení školy a posilování spolupráce a pozitivního klimatu.

Komentář ke kompetenci 2.1:

Pro rozvoj potenciálu každého žáka je zásadní, aby ředitel školu cíleně řídil, monitoroval a vyhodnocoval její procesy. 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 nastavuje systém pravidelného monitoringu, sběru dat a vyhodnocování výsledků žáků a používá vhodné nástroje ke zjišťování, nakolik škola své rozvojové cíle naplňuje. Výzkum ukazuje, že „[postupy] vedení založené na datech podporují zapojení učitelů do přístupů ke zlepšování školy a obecněji jsou spojovány s pozitivnějším vnímáním školní kultury a klimatu a školních procesů ze strany učitelů“ a že „zabývání se daty, zejména těmi, která se týkají sledování pokroku žáků, se jeví jako obzvláště důležité pro výsledky žáků a jejich podporu“ (Wallace Foundation, 2021, str. 63). ČŠI potvrzuje, že „systematické hodnocení dosahovaných vzdělávacích výsledků žáků (např. mapy pokroku, diagnostické nástroje) a systematická práce s identifikovanými nedostatky“ (2021, str. 21) je jedním ze znaků úspěšných škol. Úspěšné školy se také typicky v rámci vyhodnocování výsledků žáků věnují analýze vzdělávacích neúspěchů žáků (ČŠI, 2021, str. 21).

2.2 Aktivně vytvářím zdravou školní klima a pečuji o vztahy a spolupráci všech aktérů.

- 2.2.1 Cíleně pozitivně ovlivňuji kulturu a klima školy svým způsobem řízení, vedení a vlastním příkladem.
- 2.2.2 Vyhodnocuji školní kulturu a klima, sleduji spokojenost a obavy žáků, zaměstnanců i rodičů.
- 2.2.3 Využívám výzkumně podložené strategie pro předcházení náročnému chování žáků a pro reagování na něj, když se objeví.
- 2.2.4 Využívám metody participace pro aktivní zapojení všech žáků a pracovníků školy do života školy s cílem posilovat sounáležitost a spolupráci.
- 2.2.5 Cíleně buduji vztah důvěry a spolupráce mezi školou a rodiči žáků.

Pro bezpečné prostředí ve škole viz 1.4.

Pro otevřenou a respektující komunikaci ve škole viz 3.2.

Pro spolupráci mezi pedagogy viz 3.3.

Komentář ke kompetenci 2.2:

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 váží a že jsou k nim učitelé milí“ (ČŠI, 2024, str. 11). Zdravá školní kultura a klima má také zásadní vliv na vzdělávací výsledky žáků. Analýza ČŠI potvrzuje, že „postoj žáků ke škole a jejich psychická spokojenost a odolnost jsou významnými faktory, které ovlivňují dosahované vzdělávací výsledky“ (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).

2.3 Poskytuji pedagogům hodnocení a zpětnou vazbu.

- 2.3.1 Spolu s týmem provádím systematické hodnocení práce pedagogů s oporou o předem známá a konkrétní kritéria kvality pedagogické práce a s využitím sebehodnocení.
- 2.3.2 V rámci hodnocení i mimo něj zajišťuji pedagogům pravidelně popisnou, konkrétní a respektující zpětnou vazbu k jejich práci. Ta vychází z cíleného a strukturovaného pozorování pedagogické činnosti a její společné reflexe.
- 2.3.3 Zajišťuji péči o relevantní individuální potřeby pracovníků a dbám na dodržování rovnováhy mezi pracovním a osobním životem a prevenci syndromu vyhoření.
- 2.3.4 Dbám na cílenou a efektivní podporu začínajících pedagogů v rámci jejich adaptačního období zejména tím, že zajišťuji podporu uvádějícího učitele s oporou o plán adaptace, pravidelné náslechy ve výuce s reflexí a popisnou zpětnou vazbou.

Pro prohlubování a rozšiřování kvalifikace a profesní etiku viz 3.1.

Pro rozvoj spolupráce a vzájemné zpětné vazby mezi pedagogy viz 3.3.

Komentář ke kompetenci 2.3:

Vysoce účinnými činnostmi pro zlepšení kvality výuky jsou na základě syntézy výzkumů především „pozorování a hodnocení učitelů, zpětná vazba a 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.

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 všechny efektivní formáty profesního rozvoje a pedagogy k rozvoji motivuje. Zároveň dohlíží na to, aby byl veškerý profesní rozvoj v souladu s vizí školy a jejím směřováním ukotveným ve strategickém plánu. Na základě hodnocení a sebehodnocení pedagogové mohou vytvářet své plány osobního pedagogického rozvoje (POPR). POPR pravidelně společně vyhodnocují a podle výsledků hodnocení plánuje ředitel společně s pedagogy další postup v jejich rozvoji. Výsledky hodnocení POPR slouží řediteli také pro stanovení dalších strategických kroků v oblasti rozvoje pedagogů, výuky a školy a pro vytváření plánů dalšího vzdělávání pedagogů.

2.4 Zajišťuji, aby materiální podmínky odpovídaly potřebám žáků i cílům školy.

- 2.4.1 Ve spolupráci se zřizovatelem pravidelně plánuji, rozvíjím a vyhodnocuji materiální podmínky školy, včetně digitální infrastruktury.
- 2.4.2 Ve spolupráci se zřizovatelem strategicky plánuji naplňování potřeb školy v oblasti ICT v krátkodobém i dlouhodobém horizontu. Orientuji se v dostupných digitálních nástrojích, vhodně nastavuji jejich využívání a uživatelskou přístupnost pro efektivní a bezpečné využívání.

Komentář ke kompetenci 2.4:

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 a koncepční záměry školy.

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.



2.5 Zajišťuji každému žákovi kvalitní výuku opřenou o vyhodnocování jeho pokroku a o důvěru v jeho schopnost dosahovat dobrých výsledků.

- 2.5.1 Pedagogy vedu k systematickému promýšlení a přípravě výuky, která reaguje na vzdělávací potřeby žáků a vychází z kurikulárních dokumentů.
- 2.5.2 Pedagogy vedu k využívání širokého spektra metod a forem výuky vhodných pro dosahování stanovených cílů.
- 2.5.3 Zajišťuji, aby pedagogové vyhodnocovali pokrok každého žáka, diferencovali podporu žáků a vedli žáky k reflexi a řízení vlastního procesu učení pomocí formativního hodnocení.
- 2.5.4 Zajišťuji, aby pedagogové vyjadřovali každému žákovi důvěru v jeho schopnost dosahovat dobrých výsledků.

Komentář ke kompetenci 2.5:

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, KRAAU, 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. Ředitel proto 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.

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 si uvědomuje, že jeho pedagogické vedení musí směřovat k posilování autonomie žáků a 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 projevování důvěry v schopnosti žáků, statisticky tím zvyšuje jejich šance na úspěch (Hattie 2009, s. 121; Timmermans et al. 2018). 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. Škola se pod vedením ředitele stává místem, kde je vzdělávací výkon v rovnováze s duševním zdravím a celkovou životní spokojeností žáků.

2.6 Vyhodnocují vzdělávací výsledky žáků a zajišťují efektivní podporu žákům, kteří nedosahují očekávaných výsledků.

- 2.6.1 Zajišťují průběžné sdílení informací o pokroku a očekávaných výsledcích učení každého žáka a přijímání vhodných pedagogických opatření.
- 2.6.2 Ověřují, do jaké míry žáci dosahují očekávaných výsledků učení, a zajišťují efektivní podporu žákům, kteří jich nedosahují.
- 2.6.3 Zajišťují účinný systém podpory motivace žáků k učení a jejich osobnostní a sociální rozvoj s ohledem na jejich nadání, potřeby a zájmy.
- 2.6.4 Vyhodnocují úspěšnost absolventů školy i úspěšnost žáků v průběhu a při zakončování vzdělávání a přijímám opatření pro její zvyšování při znalosti profilu běžného absolventa školy.

Komentář ke kompetenci 2.6:

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, 2012, str. 80). Ředitel proto buduje jednotný systém sdílení informací, který umožňuje učitelům společně sledovat vzdělávacími výsledky žáků a vytvářet plány rozvoje pro každého žáka (The Wallace Foundation, 2013). Tento sdílený systém není jen administrativním nástrojem, ale základem kultury spolupráce, kde vzájemné předávání informací o výsledcích žáků (ČŠI, 2021) přímo ovlivňuje schopnost školy přijímat včasné a efektivní opatření. 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 (Košťálová, 2023) – 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 klíčovým vysvětlením efektivity vedení škol i v náročných podmínkách (OECD, 2008). Ředitel kvalitní školy vnímá data o úspěšnosti jako nástroj pro strategické rozhodování (Schildkamp, 2019) 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. Současně ředitel prosazuje přesvědčení, že nedílnou součástí úspěchu je vysoká motivace žáků, kterou musí pedagogové aktivně rozvíjet a jít jí příkladem skrze vlastní celoživotní učení. Efektivní podpora žákům, kteří nedosahují očekávaných výsledků, tak není vnímána jako izolovaná pomoc, ale jako projev odpovědnosti školy za naplnění potenciálu každého jednotlivce a jako cesta k trvalému zvyšování kvality vzdělávání ve škole.

2.7 Zajišťují každému žákovi školy rovné příležitosti a přijetí do kolektivu bez předsudků; žákům s potřebou podpůrných opatření, včetně nadaných žáků, zajišťují účinnou podporu.

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

Komentář ke kompetenci 2.7:

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 proto strategicky investuje do inkluzivního personálu a materiálních podmínek tak, aby vzdělávací proces nerovnosti nestíral pouze formálně, ale fakticky rozvíjel potenciál každého jednotlivce (MŠMT, 2019; ČŠI, 2019). Vytváří tak bezpečné a uspořádané klima, které je nezbytným základem pro to, aby se žáci i učitelé mohli plně soustředit na učení.

Klíčem k účinné podpoře je schopnost ředitele budovat školu jako učící se 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 implementuje manažerské nástroje pro sebereflexi sboru, aby zabránil kultuře nízkých očekávání vůči znevýhodněným žákům (Alesina et al., 2018; ČŠI, 2021). Podporou kulturně citlivého vyučování a kooperativních metod práce nejen 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 A JEJICH ROZVOJ

Vytvářím profesionální, spolupracující a učící se pracovní tým školy a rozvíjím své vlastní lídrovské manažerské a pedagogické kompetence.

3.1 Zajišťuji kvalifikované pedagogy a vedu je k profesionalitě.

- 3.1.1** Strategicky plánuji personální kapacity školy a vyhledávám kvalitní zaměstnance pomocí dostupných nástrojů.
- 3.1.2** Vedu pedagogy k doplňování, rozšiřování a zvyšování profesní kvalifikace podle jejich potřeb a potřeb školy.
- 3.1.3** Naplňuji principy profesní etiky a profesionality pedagoga a vedu k tomu také ostatní pedagogy.

Pro hodnocení práce pedagogů, poskytování zpětné vazby a podněcování jejich profesního rozvoje viz 2.3.

Komentář ke kompetenci 3.1:

Ředitel nese konečnou odpovědnost za kvalitu poskytované výuky. Pro ředitele školy je proto kvalita pedagogů zásadní a zajišťuje pro školu takové pedagogy, kteří přispějí k naplnění jejích rozvojových cílů a k vytváření, udržování a rozvoji zdravé školní kultury a klimatu. 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 kvalitní školy se pravidelně věnuje všem pedagogům. Umí strukturovaně pozorovat výkon pedagogů a dovede dělat efektivní hospitaci tak, aby jednotlivé pedagogy ocenil a zároveň posunul v jejich profesním rozvoji. Vytváří podmínky a motivuje pedagogy k doplňování, rozšiřování a zvyšování jejich kvalifikace včetně digitálních informačních zdrojů. Podporuje rozvoj jejich odbornosti tak, aby dokázali efektivně pracovat s různorodou třídou a naplno rozvíjet potenciál každého žáka. Ředitel kvalitní školy pracuje také na rozvoji kapacit, příležitostí a podpory pro pedagogický leadership u ostatních pedagogů a zajišťuje jejich mentoring.

V kvalitní škole ředitel i pedagogové dodržují profesní etiku, která je zachycena v postojích obsažených v tomto kompetenčním rámci, v *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství* (zejména kompetence 6.2), nebo v [Etickém kodexu učitele](#), který vytvořila Učitelská platforma.

3.2 Vedu zaměstnance 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 a konflikty v komunikaci a 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 v kvalitních školách komunikují se žáky 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, 2021; Xie & Derakhshan, 2021; Emslander et al., 2020).

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 se rodiče je založena na důvěře, transparentnosti a ochotě vysvětlovat důvody rozhodnutí školy, zvláště u znevýhodněných žáků je klíčový empatický a citlivý přístup (ČŠI, 2021, str. 10, 25, 27). Rodičovská angažovanost významně přispívá k akademické úspěšnosti žáků (Jeynes, 2012). Ředitel proto vytváří systém komunikace, který rodičům umožňuje poskytovat zpětnou vazbu a spolupodílet se na životě školy. Tím posiluje kulturu partnerství, důvěry a sdílené odpovědnosti všech aktérů vzdělávání.

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

- 3.3.1** Vytvářím kulturu vzájemného a společného učení ve škole, zaměřenou na kooperativní učení žáků a spolupráci zaměstnanců při profesním rozvoji.
- 3.3.2** Zajišťuji uskutečňování vzájemných kolegiálních hospitací mezi pedagogy se společnou reflexí výuky a vzájemným poskytováním popisné, konkrétní 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** 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 učiteli.

Pro vytváření bezpečného prostředí ve škole viz 1.4.

Pro otevřenou a respektující komunikaci, mechanismy řešení problémů a konfliktů viz 3.2.

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., 2019, 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, 2012; Verscio et al., 2008; Grissom et al., 2021). Ředitel proto vytváří prostředí, v němž si učitelé důvěřují, sdílejí zkušenosti, učí se jeden od druhého a umí dávat i přijímat zpětnou vazbu. Efektivní vedení školy spočívá ve společné formulaci vize, podpoře sdílených cílů a zajištění funkční komunikace v celé organizaci (Leithwood et al. 2004).

Ředitel kvalitní školy proto podporuje různé formy kolegiálního učení – například tandemovou výuku, učící se skupiny a 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. Společně s pedagogy sleduje dopad na učení žáků a na základě toho stanovují další oblasti kolegiálního učení. Pojmenovává také konkrétní nástroje a dovednosti, které pedagogům umožní efektivněji spolupracovat, poskytovat si respektující a konstruktivní zpětnou vazbu a společně růst.

3.4 Vedu pedagogy k tomu, aby u žáků rozvíjeli odpovědnost, samostatnost a demokratické hodnoty.

- 3.4.1 Jednám v souladu s demokratickými hodnotami a podporuji respekt k vědeckým faktům, duchovnímu životu i tradicím.
- 3.4.2 Vedu zaměstnance k rozvoji mediální gramotnosti, orientaci v AI a digitálních technologiích, aby efektivně využívali a kriticky hodnotili informace.
- 3.4.3 Vedu pedagogy k rozvoji osobní odpovědnosti žáků za vlastní učení, jejich samostatnosti a sebekontroly.

Komentář ke kompetenci 3.4:

Ředitel kvalitní školy ví, že žáci, kteří přebírají odpovědnost za své vlastní učení, fungují samostatně a jsou vedeni k demokratickým hodnotám, jsou lépe připraveni nejen na další fáze svého vzdělávání, ale také na svůj pracovní, občanský i osobní život. Ředitel podporuje pedagogy v zavádění těchto principů a dbá na to, aby na škole vznikaly podmínky pro aktivní zapojování žáků do rozhodování o chodu školy. Podpora demokratické kultury a klimatu školy a otevřeného rozhodování vytváří „laboratoř demokracie“, kde si žáci ověřují význam dodržování pravidel, jejich případného vytváření a udržování demokratického prostředí (RVP ZV, 2017, s. 128). Aktivní účast žáků je motivuje k odpovědnému přístupu, kdy sami popisují cíle svého učení a tím rozvíjejí svou schopnost „učit se učit“ (OECD, 2020, s. 2), která je základem pro jejich další celoživotní učení. Žáci umí rozpoznat přínosy a rizika vlastního způsobu užívání digitálních technologií v aktuálních podmínkách (Partnerství 2030+). Ředitel kvalitní školy sleduje a průběžně vyhodnocuje, zda se výše zmíněné kompetence a návyky daří u žáků rozvíjet.



3.5 Vedu pedagogy k pravidelnému vyhodnocování vlastní práce a autonomnímu profesnímu rozvoji.

- 3.5.1 Vedu pedagogy k vyhodnocování vlivu jejich profesního rozvoje na učení žáků.
- 3.5.2 Vedu pedagogy k vyhodnocování jejich vzdělávacích potřeb i vyhodnocování přínosu předchozího profesního rozvoje, na tomto základě spolu s nimi plánují jejich další profesní vzdělávání.
- 3.5.3 Pedagogy vedu k pravidelné účasti na profesním vzdělávání, k účelnému využívání samostudia a různých forem sdílení zkušeností nebo individuální podpory, jako je mentoring či koučink.
- 3.5.4 Podporuji takové formy profesního rozvoje pedagogů, které naplňují principy účinného učení a efektivního přenosu poznatků do praxe.
- 3.5.5 Podporuji rozvoj manažerských a lídrovských dovedností v pedagogickém sboru a posiluji kapacity týmu pro pedagogické vedení a řízení školy.

Pro hodnocení práce pedagogů, poskytování zpětné vazby a podněcování jejich profesního rozvoje viz 2.3.
Pro rozvoj spolupráce a vzájemné zpětné vazby mezi pedagogy viz 3.3.

Komentář ke kompetenci 3.5:

Otevřenost učitelů 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, 2007; Cheung & Wong, 2014) – 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 proto vytváří kulturu hodnocení, sebehodnocení a plánování profesního rozvoje. Vede a motivuje pedagogy k tomu, aby aktivně přebírali odpovědnost za kvalitu své práce, a sám jim jde v tomto směru příkladem. Zároveň celý proces sebehodnocení a profesního rozvoje zastřešuje, monitoruje a dbá na to, aby všechny kroky vedly především ke zlepšení učení žáků. Ředitel vede pedagogy k tomu, aby do učení dětí promítali aktuální poznatky z oblasti neurověd a reflektovali sociální a technologické změny kolem nás.

Ředitel kvalitní školy také nastavuje jasná kritéria, k nimž se pedagogové při sebehodnocení a plánování vztahují. Při jejich tvorbě vychází z Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (KRAAU, MŠMT, 2023), ve kterém je proces plánování profesního rozvoje pevně ukotven. V KRAAU se orientuje a umí jeho obsah zprostředkovat pedagogům. Ředitel také poskytuje vhodné nástroje pro sebehodnocení a plánování a podporuje pedagogy během celého procesu, například zprostředkováním mentoringu. 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

3.6 Systematicky rozvíjím své manažerské i pedagogické kompetence

- 3.6.1** Využívám sebereflexi a zpětnou vazbu pro zlepšování své práce a svůj profesní rozvoj (včetně externího hodnocení, např. od České školní inspekce nebo od zřizovatele).
- 3.6.2** Vyhodnocuji své dovednosti pedagogického vedení školy, tj. jak se mi daří naplňovat kompetence v oblasti 2.
- 3.6.3** Vyhodnocuji své manažerské dovednosti, tj. jak efektivně řídím tým a procesy, jak komunikuji, jak rozhoduji; a své lídrové dovednosti, tj. jak motivuji, inspiroji a zavádím inovace.
- 3.6.4** Aktivně pracuji na svém profesním rozvoji prostřednictvím dalšího vzdělávání, online vzdělávání a spolupráce s odborníky, konzultací, mentoringu, koučinku a sdílení zkušeností.
- 3.6.5** Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu, věnuji pozornost svým potřebám, vztahům a emoční pohodě, pojmenovávám a aktivně řeším očekávání a výzvy spojené s ředitelskou rolí, přičemž využívám dostupné podpůrné prostředky pro udržení dlouhodobé výkonnosti a rovnováhy.

Komentář ke kompetenci 3.6:

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 kvalitní školy zná principy, jak se rozvíjet a vylepšovat vlastní práci, umí provádět sebereflexi a čerpat podněty ze zpětné vazby. S reflexí vlastní práce se pojí péče o vlastní wellbeing. 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“ (Linda 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

Zajišťuji řízení školy v souladu s právními předpisy a efektivně využívám finanční prostředky.

4.1 Zajišťuji naplňování právních norem v praxi.

- 4.1.1** Efektivně a správně uplatňuji školskou a další relevantní legislativu, sleduji legislativní změny a umím je pružně promítnout do praxe školy.
- 4.1.2** 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, pracovními cestami, péčí o zaměstnance a problematikou odborů.
- 4.1.3** Uskutečňuji správné řízení v souladu s legislativou.
- 4.1.4** Nastavuji efektivní systém udržování a archivace školní dokumentace, bez duplicit a nadměrné zátěže, s důrazem na dodržování zásad ochrany osobních údajů.
- 4.1.5** Efektivně a profesionálně reaguji na žádosti, podněty a zpětnou vazbu a rychle vyřizuji stížnosti, které využívám pro systémové zlepšení.
- 4.1.6** Jsem si vědom souvislostí a důsledků postavení ředitele školy jako orgánu veřejné moci.

Pro nastavování pravidel ve škole (školní řád, organizační řád a další) viz 1.3.

Pro ochranu bezpečnosti a zdraví při práci a zajišťování bezpečí žáků viz 1.4

Komentář ke kompetenci 4.1:

Kompetence zajistit naplňování právních norem představuje jeden ze základních pilířů role ředitele jako statutárního orgánu právního subjektu. Ředitel zná rozsah a komplexnost zákonných povinností kladených na osobu ředitele a školu, přičemž tato znalost vychází z řady zákonných a podzákonných norem, které jsou závazné pro chod organizace. Zajištění souladu s právními normami je v Česku spojeno s administrativní zátěží, která má přímý dopad na pedagogické vedení školy (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.

Ředitel dělá proaktivní kroky pro zajištění souladu s právními normami skrze účinné řízení lidí, dat a procesů. V závislosti na velikosti školy je třeba zajistit distribuované vedení a delegování úkolů do širšího týmu. Ředitel cíleně rozděljuje nepedagogické činnosti (správa smluv, části finanční agendy, správu dokumentů) na své zástupce nebo na nepedagogické pracovníky. Kvalitní ředitel ví, že pokud zajistí řádné a bezpečné prostředí ve smyslu právních norem, bude to mít vliv na výsledky žáků, kterým budou zajištěny rovné podmínky při vzdělávání (Učitel naživo, 2024). Zahrnuje tvorbu jasných pravidel a minimalizaci narušení výuky. Ředitel aktivně řeší konflikty a chrání učitele před nepřiměřeným tlakem ze strany rodičů či dalších osob. Zároveň zavádí postupy pro účinné řízení dat a procesů, které zajišťují, že právní normy jsou v praxi naplňovány systematicky a s minimem chyb. Tato transparentnost a systémovost je klíčová i pro budování důvěry mezi školou, učiteli a rodiči, což je společným znakem úspěšných škol (Gates et. al, 2019).

4.2 Odpovědně a efektivně plánuji, zajišťuji a využívám finanční zdroje pro rozvoj školy

- 4.2.1 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.).
- 4.2.2 Ve spolupráci se zřizovatelem a odborníky efektivně plánuji investice v souladu s potřebami školy.
- 4.2.3 Efektivně plánuji rozpočet s ohledem na personální potřeby školy, naplňuji povinnosti spjaté s výkaznictvím a řídím finanční chod školy s oporou o data.
- 4.2.4 Orientuji se ve zdrojích financování, transparentně vyjednávám se zřizovatelem a partnery o dodatečných prostředcích a uplatňuji vhodné metody fundraisingu.

Komentář ke kompetenci 4.2:

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 (Wallace Foundation, 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 investic 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 minimalizuje vnější tlaky a nadbytečnou administrativu jednotlivých pedagogů (Wallace Foundation, 2012). 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, 2006).

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). Aktivně jedná se zřizovatelem, 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.

SLOVNÍČEK POJMŮ A ZKRATEK

- **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 ochrany 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
- **Digitální wellbeing** = Stav celkové pohody jedince ve vztahu k používání digitálních technologií, zaměřený na vyvážené, bezpečné a smysluplné využívání digitálního prostředí
- **Dlouhodobý záměr vzdělávání (Dlouhodobý záměr kraje)** = Strategický dokument kraje, který definuje priority a cíle rozvoje vzdělávací soustavy v daném regionu na delší časové období
- **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
- **Hospitace** = Cílená a strukturovaná návštěva výuky učitele ředitelem nebo jiným pověřeným pracovníkem za účelem pozorování, hodnocení 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
- **Kompetence** = Souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot
- **KRAAU (Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství)** = Dokument, který definuje soubor profesních kompetencí, které 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
- **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
- **Pedagog** = V tomto dokumentu používáme pojem „pedagog“ pro všechny pedagogické pracovníky
- **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 cíle 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, které mají za cíl pomoci jednotlivcům či rodinám, kteří se ocitli v nepříznivé sociální situaci a aktéři, kteří tyto činnosti a opatření zajišťují (nejčastěji OSPOD a neziskové organizace)
- **Sumativní hodnocení** = Závěrečné hodnocení, které shrnuje a hodnotí úroveň dosažení stanovených cílů na konci určitého období
- **SVP** = Speciální vzdělávací potřeby
- **Školní kultura a 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. Sedge 2006)
- **(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
- **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 celkové pohody, který zahrnuje fyzické, duševní, emocionální a sociální zdraví a spokojenost jedince
- **Zpětná vazba** = Informace o výsledcích nebo průběhu činnosti, která slouží k poučení, nápravě a rozvoji, přičemž by měla být konstruktivní a cílená
- **Zřizovatel** = Subjekt, který danou školu zřizuje a zodpovídá za její provoz (nejčastěji obec nebo kraj)
- **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

- Asriadi, M., Hadi, S., Istiyono, E., Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcomes? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, vol. 7, issue 5, 18-33. [Journal of Pedagogical Research](#)
- Alesina, A., Carlana, M., La Ferrara, E., Pinotti, P. (2018). Revealing stereotypes: Evidence from immigrants in schools. [w25333.pdf](#)
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., Kobbacy, K. (2013). A Holistic, Multi-Level Analysis Identifying the Impact of Classroom Design on Pupils' Learning. *Building and Environment*, 59, 678-689. <https://ecadmin.wdfiles.com/local--files/facilities/Impact%20of%20Classroom%20Design%20on%20Learning.pdf>
- Burgess, S., Rawal, S., Taylor, E. S. (2020). *Teacher peer observation and student test scores: Evidence from a field experiment in English secondary schools*. [Burgess et al JOLE.pdf](#)
- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., Schachner, M. K. (2019). *The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study*. [The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study -ScienceDirect](#)
- Clotfelter, Ch. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L. (2003). *How and Why Do Teacher Credentials Matter for Student Achievement?* [ED509655.pdf](#)
- Čermáková, B. (2022). *Systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol ve vybraných zemích*. Stálá konference asociací ve vzdělávání. 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*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-PISA-2018.pdf
- ČŠI (2018b). *Zpráva o možnostech sledování inkluzivních přístupů na úrovni školy*. [Česká školní inspekce](#)
- ČŠI (2019). *Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice*. [Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice \(Sekundární analýza PIRLS 2016\)](#)
- ČŠI (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018. Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol*. Národní zpráva. [Narodni-zprava-TALIS-2018 rozsirene vydani.pdf](#)
- ČŠI (2021). *Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách – tematická zpráva*. [Česká školní inspekce](#)
- ČŠI (2024). *Školy, do kterých se žáci těší: Inspirace ze škol a pro školy*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Skoly,-do-kterych-se-zaci-tesi.pdf
- ČŠI (2025a). *Konkurzní řízení na ředitele škol a školských zařízení – tematická zpráva*. [TZ_Konkurzni-rizeni_06022025_final.pdf](#)
- ČŠI (2025b). *Využívání školního vzdělávacího programu v mateřských, základních a středních školách – Tematická zpráva*. [TZ-SVP_final.pdf](#)

- ČVUT (2024). *Výsledky výzkumu „Případové studie modelů struktury řízení mateřských, základních a středních škol“*. [Výsledky výzkumu „Případové studie modelů struktury řízení mateřských, základních a středních škol“ – edu.gov.cz](#)
- Darling-Hammond, L., Berry, B., Thoreson, A., (2001). *Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence*. [Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence – Linda Darling-Hammond, Barnett Berry, Amy Thoreson, 2001](#)
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press. [ijpev8n1.pdf](#)
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S., Leung-Gagné, M., Tozer (2022). *Developing effective principals: What kind of learning matters?* Learning Policy Institute & Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2024-09/developing-effective-principals.doi .10.54300%252F641.201.pdf>
- Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S., Leung-Gagné, M., Tozer, S., Campoli, A. K. (2024). *Developing Expert Principals: Professional Learning that Matters*. https://www.taylorfrancis.com/books/oa-mono/10.4324/9781003380450/developing-expert-principals-linda-darling-hammond-marjorie-wechsler-stephanie-levin-melanie-leung-gagn%C3%A9-steven-tozer-ayana-kee-campoli?_gl=1*1nylqgl*_gcl_au*MzIzOTczNzkxLjE3Mzc5MDU3NTA.*_ga*NzY2Mzg5NzAyLjE3Mzc5MDU3NTE.*_ga_0HYE8YG0M6*MTczNzkwNTc1MS4xLjAuMTczNzkwNTc1MS42MC4wLjA
- Denessen, E., Driessen, G., Bakker, J. T. A. (2011). *School and classroom diversity effects on cognitive and non-cognitive student outcomes*. [School and classroom diversity effects on cognitive and non-cognitive student outcomes | Request PDF](#)
- Dietrichson, J., Filges, T., Klokke, R. H., Viinholt, B. C. A., Bog, M., Jensen, U. H. (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. [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 - Dietrichson - 2020 - Campbell Systematic Reviews - Wiley Online Library](#)
- Dwecková, C. (2017). *Nastavení mysli*. Jan Melvil Publishing.
- Earthman, G. I. (2002). *School Facility Conditions and Student Academic Achievement*. UCLA: 's Institute for Democracy, Education, and Access. <https://escholarship.org/uc/item/5sw56439#main>
- Education Endowment Foundation (2018). *Metacognition and self-regulated learning*. [Metacognition and Self-regulated Learning | EEF](#)
- Emslander V. et al. (2025): Teacher-Student Relationships and Student Outcomes: A Systematic Second-Order Meta-Analytic Review. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/2025-79119-001>
- EU (2023). *Social and emotional learning and academic achievement in schools*. Publications Office of the European Union, 2023. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/46681>
- Flores, O., Ahn, J. (2024). *“Kids Have Taught Me. I Listen to Them”*: Principals Legitimizing Student Voice in Their Leadership. [ERIC - EJ1455378 - "Kids Have Taught Me. I Listen to Them": Principals Legitimizing Student Voice in Their Leadership, AERA Open, 2024](#)

- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. [14 Generic The Principal US Size](#)
- Gargulák, K., Kment, Š., Ostrý, M., Srb, V. (2023). *Role zřizovatele školy v zemích s vynikajícími vzdělávacími výsledky a rovnými šancemi*. Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú. <https://partnerstvi2030.cz/role-zrizovatele-skoly-v-zemich-s-vynikajicimi-vzdelavacimi-vysledky-a-rovnymi-sancemi/>
- Greenberg, M. (2023). *Evidence for Social and Emotional Learning in Schools*. Evidence for Social and Emotional Learning in Schools | Learning Policy Institute
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., Lindsay, C. A., (2021). "How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research." The Wallace Foundation. https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2024-09/how-principals-affect-students-and-schools.doi_.10.59656%252FEL-SB1065.001.pdf
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. [hattie-and-timperley-2007.pdf](#)
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. Routledge. [Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement](#)
- Hattie, J., Yates, G. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge.
- Howard J. et al. (2021): Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. Dostupné z: [Pre-printStudentMotivationandOutcomesHowardetal2021.pdf](#)
- Jeynes, W. H., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., Ryan, R. M. (2005). *A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement*. https://journals-sagepub-com.ezproxy-prd.bodleian.ox.ac.uk/doi/10.1177/0042085905274540?utm_source=chatgpt.com
- Jihočeská univerzita (2022). *Kvantitativní výzkum a Analýza administrativních činností základních škol*. [Kvantitativni-vyzkum-a-Analyza-administrativnich-cinnosti-zakladnich-skol.pdf](#)
- Jong, L., Meirink, J., Admiraal, W., (2022). *School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review*. [School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review - ScienceDirect](#)
- Kirkeboen, L. (2023). *School Value-Added and Long-Term Student Outcomes*. [School Value-Added and Long-Term Student Outcomes by Lars J. Kirkeboen :: SSRN](#)
- Korbel, V. (2022). *Intenzita používání vyučovacích metod učitelů a jejich vztah s výsledky vzdělávání*. IDEA. [IDEA Studie 5 2022 Vyučovaci metody.pdf](#)
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., Wahlstrom, K., (2023). *How leadership influences student learning*. [Learn How Education Leadership Improves Student Learning](#)
- Lieberman, M., Eisenberger, N. (2009). *Neuroscience. Pains and pleasures of social life*. Science. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1170008>
- Lopéz-Martín et al. (2023). *Why Do Teachers Matter? A Meta-Analytic Review of how Teacher Characteristics and Competencies Affect Students' Academic Achievement*. https://www-sciencedirect-com.ezproxy-prd.bodleian.ox.ac.uk/science/article/pii/S0883035523000630?utm_source=chatgpt.com
- Marzano, R. J., Waters, T., McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works*. ASCD.

- Mazouch, P., Fischer, J. (2024). *Více času na pedagogické vedení školy prostřednictvím efektivního zajištění nepedagogických činností*. Vysoká škola ekonomická v Praze, Nakladatelství Oeconomica. 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*. mckinsey.com/cz/~media/McKinsey/Locations/Europe_and_Middle_East/Czech_Republic/Our_work/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf
- Meulen, K., Granizo, L., del Barrio, C. (2021). *Emotional Peer Support Interventions for Students with SEND: A Systematic Review*. [Emotional Peer Support Interventions for Students With SEND: A Systematic Review - PMC](#)
- MŠMT (2010). *Analýza kvalifikovanosti učitelů, doporučení pro podpůrné projekty ESF*. https://msmt.gov.cz/uploads/soubory/ESF/3_vyzva_1.3/Analyza_kvalifikovanosti_ucitelu.pdf?utm_source=chatgpt.com
- MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. [Brozura S2030 online CZ.pdf](#)
- MŠMT (2023a). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-cr-2023-2027>
- MŠMT (2023b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf
- Mudrák, J., Zábrowská, K. (2025). *Kvalita pracovního prostředí a pracovní wellbeing vyučujících na českých základních školách*. SYRI. <https://www.syri.cz/data/uploadHTML/files/PUBLIKACE/pracovni-well-being-ucitelu.pdf>.
- NPI (2021). *Průvodce podporou strategického řízení*. NPI. [Microsoft Word – Provodce podporou SRP.docx](#)
- NPI (2025). *Revize RVP*. [Rámcové vzdělávací programy – Revize RVP](#)
- OECD (2008). *Improving School Leadership (Vol. 1 a 2)*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2008/07/improving-school-leadership-volume-1_g1gh8f44/9789264044715-en.pdf
- OECD (2018a). *Indicator D6 Who makes key decisions in education systems?* <https://doi.org/10.1787/eag-2018-33-en>.
- OECD (2018b). *How decentralised are education systems, and what does it mean for schools?* Education Indicators in Focus, No. 64. <https://doi.org/10.1787/e14575d5-en>.
- OECD (2019). *Student agency for 2030*. [Student Agency for 2030 concept note.pdf](#)
- OECD (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*. [Unlocking High-Quality Teaching \(EN\)](#)
- 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*. [studie-de-motivace-ucitelu-stat-se-rediteli-29-5-2024.pdf](#)
- Reyes, M. R., et al. (2012). *Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement*. Journal of Educational Psychology, 104(3), 700–712.
- Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration*. [Robinson Summary Extended Version.pdf](#)
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., Rowe, K. J. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. [FAQ321509.qxd](#)

- Rock, D. (2008). *SCARF: a brain-based model for collaborating with and influencing others*. NeuroLeadership journal, Issue 1.
- Roorda, D. L. (2011). *The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A metaanalytic approach*. Review of Educational Research, 81(4), 493–529.
- Ruby, T. (2025). *A Review of the Influences of Teacher Communication Styles on Students' Engagement in Classroom*. [\(PDF\) A Review of the Influences of Teacher Communication Styles on Students' Engagement in Classroom](#)
- Ryzin, M., Roseth, C. (2019). *Effects of Cooperative Learning on Peer Relations, Empathy, and Bullying in Middle School*. [Effects of Cooperative Learning on Peer Relations, Empathy, and Bullying in Middle School - PMC](#)
- Ředitel naživo a PAQ Research (2023). *Ředitelé škol v ČR: Klíčoví hráči v systému vzdělávání bez dostatečné podpory*. [reditele-skol-v-cr-klicovy-hraci-v-systemu-vzdelavani-bez-dostatecne-podpory.pdf](#)
- Sammons, P., Gu, Q., Day, Ch., Ko, J. (2011). *Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England*. [\(PDF\) Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England](#)
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organisation*. Deckle Edge.
- Shao, Y., Kang, S., Lu, Q., Zhang, Ch., Li, R. (2024). *How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roel of learning motivation and learning engagement*. [How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement | BMC Psychology | Full Text](#)
- Schildkamp, K. (2018). *Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps*. [Full article: Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps](#)
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Karwowski, M. (2017). *Academic achivement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis*. [Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis - ScienceDirect](#)
- Šalamounová, Z. (2022). *Základní školy v procesu adaptace na výuku na dálku: vícepřípadová studie*. Studia paedagogica, Ročník 27, číslo 1, 2022. <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-2>.
- TALIS (2013). *School Leadership for Learning*. [School Leadership for Learning | OECD](#)
- Terrin, E., Triventi, M. (2022). *The Effect of School Tracking on Student Achivement and Inequality: A Meta-Analysis*. [The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis - Éder Terrin, Moris Triventi, 2023](#)
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., Fung, I. (2015). *Teacher Professional Learning and Development*. [Teacher Professional Learning and Development Best Evidence Synthesis](#)

- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., Reynolds, T. (2003). *Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature*. [EJ787917.pdf](#)
- Učitel naživo (2025). *Ředitelky a ředitelé chtějí být pedagogickými lídry – Role ředitelek a ředitelů a jejich podpora*. Učitel naživo. <https://www.ucitelnazivo.cz/files/studie-reditelky-a-reditele-chteji-byt-pedagogickymi-lidry.pdf>
- Veřejný ochránce práv (2017). *Rovný přístup k povinné školní docházce*. [14-2017-DIS-VB doporučení k zapisum do škol.pdf](#)
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*. [A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning - ScienceDirect](#)
- Wallace Foundation (2012). *The Effective Principal: Five Pivotal Practices that Shape Instructional Leadership*. [Effective Practices that Shape School Leadership | Wallace Foundation](#)
- Wallace Foundation (2013). *The School Principal as Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning*. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/the-school-principal-as-leader-guiding-schools-to-better-teaching-and-learning-2nd-ed.pdf>
- Wallace Foundation (2019). *Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools*. https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2024-09/principal-pipelines-a-feasible-affordable-and-effective-way-for-districts-to-improve-schools.doi_.10.7249%252FRR2666.pdf
- Wallace Foundation (2023). *How Principals Affect Students and Schools, A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. [How Principals Affect Students and Schools](#)
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., Humprey, N. (2020). *Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence*. Education Endowment Foundation [Primary Social and Emotional Learning: Evidence review](#).
- Willingham, Daniel T. (2023). *Proč žáci nemají rádi školu?*, EDUkačníLABoratoř (EDULAB), published
- Xie, F., Derakhshan, A. (2021). *A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviours in the Instructional Context*. [Frontiers | A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context](#)