

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Ředitel školy jako realizátor změn vedoucích k ovlivňování kvality vztahů
v pedagogickém sboru**

**The headmaster as the implementer of changes affecting the quality of
relations in the teaching staff**

Ing. Alice Minářová

| | |
|-------------------|--|
| Vedoucí práce: | PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D. |
| Studijní program: | Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro ZŠ a SŠ |
| Studijní obor: | N SPG - VZ |

Odevzdáním této diplomové práce na téma Ředitel školy jako realizátor změn vedoucích k ovlivňování kvality vztahů v pedagogickém sboru potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. června 2022

Děkuji PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a za cenné rady a připomínky. Mé poděkování patří i všem pedagogickým pracovníkům včetně ředitele základní školy v Bílé Třemešné za jejich ochotu a vstřícnost při sběru dat pro praktickou část práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na ředitele školy a na vztahy v pedagogickém sboru. Práce je rozdělena do několika kapitol a subkapitol. V teoretické části práce se zaměřuji na základní pojmy jako je škola, kultura školy, ředitel školy, osobnost ředitele, vize školy, styly vedení, leadership a management. Cílem práce je analýza a popsání kvality vztahů v pedagogickém sboru. Dále se práce zabývá otázkami: Jaký styl vedení je uplatňován v dané základní škole? Jakým způsobem ovlivňuje ředitel školy vztahy v pedagogickém sboru? Jak je osobnost ředitele vnímána pedagogy? K zodpovězení těchto otázek bude využita analýza dotazníkového šetření a rozhovoru. Výsledky výzkumu budou shrnuty v závěrečné diskusi.

KLÍČOVÁ SLOVA

ředitel, pedagog, základní škola, vize, sociální vztahy, vedení lidí, řízení lidí, motivace

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on the position on headmaster and the relations between the teachers. The thesis has been divided into several chapters and subchapters. In the theoretical basis of this thesis there are the main basic concepts explained as school, culture of the school, headmaster, personality of the headmaster, vision of the school, concepts of leaderships and management. The main goal of this diploma thesis is an analysis and description of quality of the relations of teachers staff. Secondary, the thesis approaches following questions: What kind of leadership has been applied at the chosen school? How and to what extent can the headmaster influence relations in the teachers staff? How do the teachers perceive the personality of the headmaster? An analysis of questionnaires and interview are the main methods used to answer these questions. The final results of this research have been summarized in the conclusion.

KEYWORDS

headmaster, teacher, primary school, vision, social relations, leadership, management, motivation

Obsah

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 8 |
| 1 Vymezení pojmů – základní pojmy..... | 9 |
| 1.1 Škola..... | 9 |
| 1.2 Klima školy | 10 |
| 1.3 Kultura školy | 13 |
| 1.4 Etický kodex učitele | 18 |
| 2 Ředitel školy..... | 21 |
| 2.1 Ředitel školy – legislativní vymezení..... | 21 |
| 2.2 Možnosti vzdělávání ředitelů škol..... | 24 |
| 2.3 Kompetence ředitele školy | 27 |
| 2.4 Osobnost ředitele školy | 28 |
| 3 Vize | 32 |
| 4 Styly vedení..... | 34 |
| 4.1 Ředitel školy jako manager a leader..... | 34 |
| 4.2 Typologie leadershipu | 35 |
| 4.3 Klasická teorie – styly vedení..... | 36 |
| 5 Výzkumný problém, cíl výzkumného šetření, výzkumné otázky | 39 |
| 5.1 Výzkumný problém..... | 39 |
| 5.2 Výzkumný cíl | 39 |
| 5.3 Výzkumné otázky..... | 39 |
| 6 Metodologie..... | 40 |
| 6.1 Výzkumné strategie | 40 |
| 6.2 Výzkumné metody | 41 |
| 6.3 Výzkumný vzorek | 41 |
| 6.4 Sběr dat..... | 42 |
| 6.5 Průběh výzkumu..... | 42 |
| 7 Etika výzkumu..... | 44 |
| 8 Výzkumné pole..... | 45 |
| 9 Základní škola v Bílé Třemešné | 46 |
| 9.1 Charakteristika školy | 46 |
| 9.2 Charakteristika pedagogického sboru..... | 47 |
| 10 Interpretace dat - dotazník | 48 |
| 11 Interpretace dat – rozhovor..... | 55 |
| 11.1 Ředitel Základní školy a Mateřské školy Bílá Třemešná | 55 |

| | |
|--|----|
| 11.2 Doslovný přepis rozhovoru s ředitelem školy | 55 |
| 12 Závěrečné shrnutí výsledků..... | 60 |
| 13 Diskuse | 63 |
| ZÁVĚR..... | 65 |
| Seznam použité literatury | 67 |
| Přílohy | 71 |

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce s tématem Ředitel školy jako realizátor změn vedoucích k ovlivňování kvality vztahů v pedagogickém sboru se věnuje sociálním vztahům mezi ředitelem školy a pedagogy. To, jakým způsobem ředitel ovlivňuje a působí na své podřízené souvisí i se stylem vedení, který ve své roli uplatňuje a také s jeho osobností. Ředitel zastává ve škole několik časově i psychicky náročných rolí. Musí být pro správné fungování školy nejen dobrým managerem a leaderem, ale stále také pedagogem. V dnešní době, která s sebou nese nejen ve školství nepřeberné množství byrokracie, je velmi pravděpodobné, že na stoprocentní plnění všech úkonů spojených s ředitelskou praxí, nezbývá moc času.

Cílem práce je tedy zmapování působení osobnosti ředitele na učitele v konkrétní základní škole a zjistit jaký styl vedení se promítá do kultury této školy. Práce je primárně rozdělena na teoretickou a praktickou část, které se následně člení na jednotlivé kapitoly a subkapitoly.

Teoretická část práce se zaměřuje na základní pojmy k tomuto tématu a těmi jsou například: škola, kultura a klima školy, vize školy, ředitel školy, jeho funkce, legislativní vymezení a kompetence, dále osobnost ředitele školy, tedy jakými vlastnostmi by měl ředitel školy disponovat, typologie stylu vedení, leadership a management.

V úvodu praktické části práce budou představeny výzkumné otázky a výzkumné metody, jejichž využitím se pokusím stanovené otázky zodpovědět.

Samotný výzkum bude smíšený a bude se skládat ze dvou výzkumných strategií - z kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Pro kvantitativní výzkumnou strategii bude sloužit metoda dotazníkového šetření a pro kvalitativní výzkumnou strategii bude využito metody polostrukturovaného rozhovoru. Výsledky výzkumu z obou strategií budou porovnány a vyhodnoceny jako celek. Bude se jednat o dva různé pohledy na stejnou problematiku. Závěry ze zrealizovaného výzkumu mohou následně posloužit jako doporučení pro vedoucího pracovníka školy, tedy ředitele.

1 Vymezení pojmů – základní pojmy

V úvodu teoretické části je vhodné vymezení základních pojmů, které jsou stěžejní k probírané problematice a jenž jsou zároveň ústředním tématem diplomové práce. Do této terminologie jsou zahrnuty pojmy jako škola a její definice, dále vymezení pojmu učitelský sbor, školní klima, které je důležité z hlediska interakce mezi pracovníky školy a v neposlední řadě také samotný pojem ředitel školy.

1.1 Škola

Škola je považována za společenskou instituci, která se řídí vlastními hodnotami. Disponuje vlastními normami a prostředím, čímž se odlišuje od ostatních společenských institucí. V moderní současné společnosti je instituce školy vnímána především jako služba poskytovaná veřejnosti, která by měla splňovat jednak její potřeby a také adekvátně reagovat na její výzvy. Společnost také ze strany školy očekává, že je její povinností především rozvoj osobnosti všech žáků, a hlavně respekt k jejich individualitám. Primárním cílem školy je poskytovat základy systematického vzdělávání všem žákům. Dalším cílem školy je vybavit žáky znalostmi a dovednostmi k jejich dalšímu celoživotnímu učení. V neposlední řadě by měla škola sloužit jako útočiště pro žáky, které ji budou vnímat jako místo jistoty a bezpečí. Škola by měla být zároveň místem vytvářejícím příjemné prostředí, ve kterém žáci tráví většinu svého dne. (Walterová, 2004)

Dle Průchy lze každou školu považovat za speciální jedinečný útvar a z organizačního pohledu popisuje školu těmito parametry:

- škola je útvar, který je nějakým způsobem uspořádán a také řízen,
- škola je útvar, který něco produkuje,
- škola je útvar, jenž je začleněn do svého prostředí. (Průcha, 1997)

Požadavků, které jsou na moderní školy kladeny není málo. Jedním z požadavků je otevřenost vnějšímu prostředí. Školy tak na jednu stranu vyvíjí úsilí reagovat na neustálé podněty z vnějšku, přičemž se snaží uspokojovat zájmy veřejnosti a na druhé straně usilují o rozvoj vnitřního světa školy, čímž vytváří svůj jedinečný vnitřní profil. (Pol, 2007)

Škola je chápána jako sociální instituce, která byla vytvořena s cílem realizace a řízení systematického vzdělávání a výchovy. Mezi hlavní a stěžejní pedagogické funkce školy dle Havlíka, Halászové a Prokopa patří:

- poskytovat poznatky a speciální dovednosti jednotlivcům, jenž není možné nabýt ze zkušeností získaných mimo školu,
- seznamovat žáky s podstatou mnoha procesů a jevů a vést je k získávání příčinných souvislostí,
- garantovat žákům příznivé prostředí a ochraňovat je před nepříznivými sociálními vlivy ve společnosti,
- pomoci při utváření mladé generace na základě určitých hodnot a norem,
- připravovat mladou generaci k jejímu dalšímu vzdělávání, které potřebují pro svůj osobní a profesní rozvoj a uplatnění se na trhu práce,
- být nejen profesionálním prostředím pro vzdělávání žáků, ale také příjemným prostředím, jenž je důležité pro jejich život.

Funkce školy:

V současné době jsou sociology vymezovány tyto čtyři funkce školy.

- 1) **Personalizační funkce** – škola formuje individuum jako samostatně jednající osobnost.
- 2) **Kvalifikační funkce** – škola vybavuje žáky znalostmi a dovednostmi, které jsou podstatné pro výkon povolání.
- 3) **Socializační funkce** – škola se snaží předat žákům určité vzorce chování, poskytuje prostor pro vytváření názorů, žák se učí zastávat různé role.
- 4) **Integrační funkce** – škola připravuje žáka pro jeho profesní život, učí ho, jak se správně integrovat do společnosti. „*Základním prvkem integrace je vytvoření aktivního postoje k životu, který dále vytváří další integrační prvky, jako jsou například přesnost, spolehlivost, dochvilnost, vytrvalost atd.*“ (Havlík a kol., 1996).

1.2 Klima školy

Dalším pojem, kterým se bude teoretická část práce zabývat je klima. Tento pojem vychází z řečtiny a znamená podnebí. V sociologii se termín nevyznačuje žádnou souvislostí s meteorologií, ale je užíván ve významu jako prostředí, ovzduší, situace. Tento přenesený význam slova klima začal být používán ve slovním spojení klima školy, klima školního či pracovního prostředí, klima pedagogického sboru atd. Klima není jen pojmem vystihujícím

prostředí jako takové, ale jedná se také o kvalitu, která následně z daného prostředí vyplývá. Proto je potřeba uvědomit si při chápání klimatu fakt, že rozhodujícím činitelem je zde člověk. (Kašpárková, 2007)

Přesná a jednoznačně užívaná definice pojmu „klima školy“ neexistuje. Odborníci se v pojetí a definování tohoto termínu zatím neshodují. V jednom se ale odborníci napříč vědních oborů shodují a tou shodou je fakt, že klima školy obecně ovlivňuje chování a prožívání všech zúčastněných aktérů, které má následně značný vliv zase na klima jako takové. Z toho vyplývá, že klima školy je dlouhodobý jev, který se vyvíjí postupně. (Čáp, Mareš, 2007)

Podle Průchy se pod termínem „klima“ skrývá souhrn psychosociálních charakteristik, které jsou vytvářeny v rámci určité pedagogické skupiny, jako je například třída, škola atd. (Průcha, 1996)

Kašpárková vnímá klima jako dlouhodobý jev, který je sociálně i osobnostně podmíněn. Dále se shoduje s Průchou, že je to typický jev pro danou školu, třídu či pedagogický sbor po dobu několika měsíců nebo let. (Kašpárková, 2007)

Slovenský autor Petlák potom zahrnuje do klimatu školy organizační ideologie, tedy cíle či hodnoty dané školy. Klima školy chápe jako zprostředkovaný kontakt mezi pedagogy a žáky. Dále sem dle Petláka spadá sociální klima charakteristické pro dané skupiny (třídy), nejen její psychický stav, ale také všechna nastavená pravidla daného kolektivu. (Petlák, 2006)

Čapek vnímá klima školy jako určitý souhrn hodnocení a sebehodnocení žáků v dané škole. Hodnocení ale musí být subjektivní a musí se dotýkat všech aspektů vzdělávání. Do oblasti klimatu školy je třeba zahrnout především vzájemnou komunikaci a sociální interakci všech aktérů školy. (Čapek, 2010)

Zajímavý je i pohled Mareše a Čápa, kteří v klimatu školy kladou důraz na to, jak jednotliví aktéři vnímají, hodnotí, prožívají a reagují na situace, které se ve škole odehrály, odehrávají či budou odehrávat. Důležité je tedy to, jak vnímají dané klima sami aktéři. (Mareš, Čáp, 2001)

Všichni uvedení autoři mají snahu co nejvíce přiblížit čtenářům pojem „klima školy“. Avšak ve svém vysvětlení se zaměřují pouze na některé aspekty týkající se klimatu školy a opomínají jeho význam a rozdíl mezi několika typy klimatu: školním, organizačním, vyučovacím a třídním. (Grecmanová, 2008)

Právě Grecmanová se ve své publikaci *Klima školy* zabývá typologií či variantami klimatu. Prostředí by mělo být jasně vymezeno a definováno podle toho, či chování, vnímání a posuzování se zohledňuje. Rozděluje tedy:

- **Školní klima** – kde je určitý projev společenské, kulturní a sociální dimenze školního prostředí, které je vnímáno všemi aktéry školy (učitelé, žáci, rodiče žáků, školní inspektoři).
- **Organizační klima** – organizačního klima se týká primárně kulturní a sociální prostředí, ve kterém se pohybují pedagogové a vedení školy.
- **Vyučovací klima** – je projevem vyučovacího prostředí, ve kterém se pohybují žáci a učitelé. Toto prostředí je spjato se subjektivními prožitky či pocity, a to především žáků.
- **Třídní klima** – velmi podobné jako u předchozího klimatu. Na klimatu třídy mají podíl jak klimata vyučování, tak ale i prožívání žáků o přestávkách či mimotřídních aktivitách. (Grecmanová, 2008)

Pozitivní klima školy

Příznivé či pozitivní klima školy je důležitou podmínkou pro dosažení stanovených cílů ve výchovně vzdělávacím procesu. Vzájemné vztahy mezi jednotlivými aktéry školy mají vypovídající hodnotu o tom, jakým klimatem školy daná škola disponuje.

V každé škole se objevuje specifické klima. Na jedné straně můžeme určit typ klimatu školy, kde se objevuje pozitivní (příznivé) žádoucí klima, díky kterému jsou sbližováni aktéři školy jako učitelé a žáci. Ti následně vytváří pozitivní prostředí, které má příznivý vliv na dění ve škole. Příznivým vlivem je například situace, kdy žáci úspěšně a svědomitě plní své školní povinnosti. Na druhé straně je negativní nežádoucí klima, které ovlivňuje dění ve škole nepříznivým způsobem. Tímto vlivem může docházet ke špatným školním výsledkům žáků, až ke ztrátě motivace.

Důležitou osobou, které je tento nelehký úkol přisuzován je především vedení školy. Ředitel by měl být ten, kdo se snaží vybudovat na své škole pozitivní klima. K dosažení takového prostředí je ale zapotřebí aktivní účast všech aktérů školy. I samotní učitelé, žáci a jejich rodiče lze považovat za tvůrce klimatu školy a mají zásadní vliv na vytváření. Ti všichni jsou strůjci toho, zda udělají ze své školy místo, kde budou vítány upřímné a otevřené vzájemné vztahy a do něž se budou rádi vracet. (Grecmanová, 2008)

S definicí pozitivního klimatu školy přichází i Kašpárková. Cílem každé školy je dosáhnout pozitivního klimatu. Zkrátka prostředí, ve kterém vládne mezi aktéry sounáležitost, otevřenost, pospolitost, přátelská a milá atmosféra, disciplína a pořádek, důvěrná spolupráce a orientace na společně nastavené hodnoty a cíle. (Kašpárková, 2007)

Ovlivňování klimatu školy

Klima školy může být jakkoliv ovlivňováno nejrůznějšími faktory. Tyto faktory představuje například složení učitelského sboru, a to nejen z pohledu pohlaví a věku. Neméně důležitou roli představují například i názory či etické hodnoty učitele. Dále prostředí školy, konkrétně tedy lokace školní budovy, její celková vybavenost a estetická stránka. Dalším ovlivňujícím faktorem může být školní vzdělávací program školy, míra podpůrných opatření a spolupráce poradenských služeb, podpora ze strany zřizovatele školy, volnočasové školní aktivity, způsob řešení konfliktů ve škole a podobně. Jednou z důležitějších faktorů je podle Kendíkové zvláště způsob a forma komunikace mezi školou a rodinou. Ta tvrdí, že by měl být kladen důraz na otevřenost a informovanost všech zúčastněných stran. Dodává, že tento model komunikace je zapotřebí uplatňovat i na kolegiální úrovni, tedy mezi všemi zaměstnanci školy. Klíčovým zdrojem takového modelu komunikace je samo vedení školy. Primárně od něj se takové jednání očekává. Kendíková upozorňuje, že v případě, kdy je ředitel uzavřen ve své ředitelně a se svými podřízenými, žáky či jejich rodiči komunikuje jen sporadicky, nelze očekávat, že bude otevřenost v takové škole fungovat. (Kendíková, 2013)

Ačkoliv činitelů, kteří ovlivňují klima školy je několik. Například učitelé, jejichž kolegiální vztahy mají na klima školy značný vliv. Jedním z klíčových činitelů, který ovlivňuje klima v učitelském sboru je vedení školy. Pod pojmem vedení školy chápeme především ředitele školy a jeho zástupce. Tento vedoucí pracovník disponuje nezastupitelnou rolí a má jistý vliv na chod celé školy. Jeho osobnost značně ovlivňuje kvality a rozvoj školy. Jeho působení je také často hodnoceno pohledem pracovníků, tedy zaměstnanců školy, žáků, rodičů, ale i celé široké veřejnosti. (Čapek, 2010)

1.3 Kultura školy

Neexistuje žádná škola, která by byla úplně totožná. Každá škola se odlišuje svými vnitřními hodnotami, prioritami a disponuje tak svou vlastní kulturou, která dělá každou školu jedinečnou.

„Výzkumníci stojí vždy před obtížným úkolem uchopit složitý a proměnlivý jev, kterým kultura školy je. Typicky se charakterizuje jako obtížně definovatelný, avšak všudypřítomný a relativně stálý faktor, který obsahuje přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování, a který se projevuje v chování lidí ve škole. Lze také říci, že kultura školy v sobě zahrnuje zkušenostní bázi a potenciál změny a kvality školy. Jejím jádrem jsou obvykle hodnoty. Strukturováním na jednotlivé úrovni bývá kultura školy identifikována – ve statické i dynamické verzi – v rovině transracionální (hodnoty se vnímají jako metafyzické, založené na přesvědčeních, etickém kodexu, morálním vhledu), rovině racionální (hodnoty vycházejí ze sociálního kontextu, norem, zvyků a očekávání, jsou závislé na kolektivním uvažování), rovině subracionální (hodnoty se chápou jako osobní preference a pocity, jsou zakořeněny v emocích, mají behaviorální ráz).“ (Pol a kol., 2002)

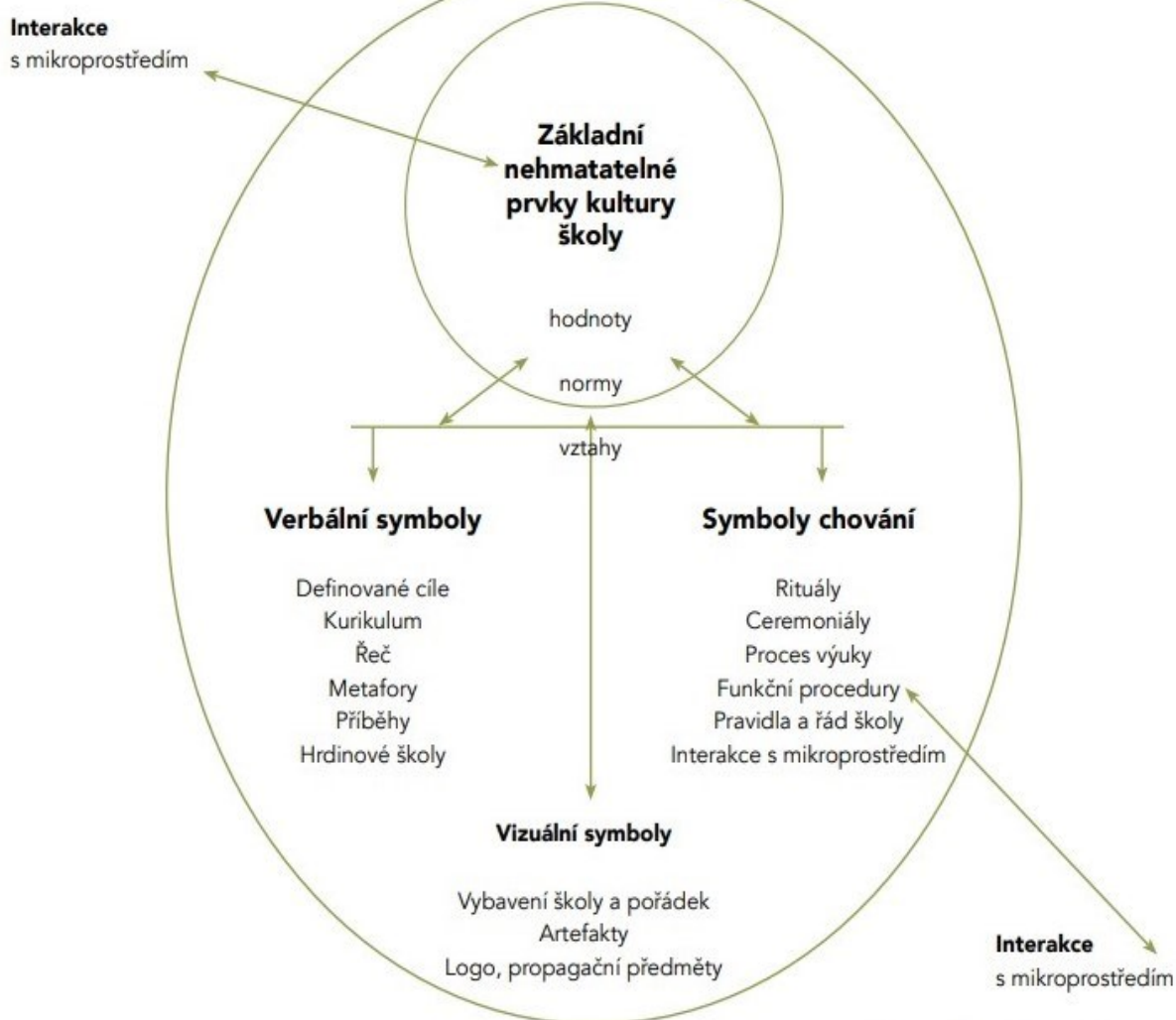
Škola je tvořena lidmi, pedagogickými, nepedagogickými pracovníky a žáky. Dle Světlíka, mají všichni tito aktéři, ať pedagogové, žáci či nepedagogičtí pracovníci svůj vlastní systém individuálních hodnot, zkušeností, postojů, názorů, norem, rituálů, a to vše se odráží v jejich chování na půdě školy. Tyto společně sdílené hodnoty a vzorce chování předurčují způsoby jednání lidí a jejich vzájemnou interakci, která je pro kulturu dané školy stěžejní. (Světlík, 1996)

Kultura školy je jakýmsi fenoménem fungujícím uvnitř školy, který je utvářen a využíván primárně v oblasti managementu (řízení) a také v souvislosti vztahu ke všem vlastním zaměstnancům dané školy. Představuje určité představy, přístupy a hodnoty, které jsou všeobecně sdíleny a také relativně dlouhodobě udržovány. Kultura školy je vnímána ve specifických formách komunikace. Jedná se především o jednotlivé personální činnosti, způsoby, jakými se ředitelé škol a jejich zástupci rozhodují, celkové sociální klima ve škole. Projevuje se také společném přibližně shodném náhledu všech aktérů školy na dění uvnitř školy. V obdobné interpretaci i hodnocení. Její projev lze tedy spatřit v nemateriálních, ale i materiálních prvcích. Materiální projev kultury školy je chápán jako: vzhled školních budov, učeben, šaten, školních hřišť či jídelen. (Eger, Jakubíková, 1999)

Cílem každé organizace, a to nejen školy by měl být především soulad mezi její strategií a kulturou. V současné době se musí školy neustále přizpůsobovat měnící se situaci a také narůstající konkurenci – například nárůst soukromých škol. Proto by se management školy měl zabývat svou kulturou. V první řadě ji však musí identifikovat.

Každá škola se vyznačuje svými specifiky a pro to, jak taková specifika identifikovat je zde schéma autora Světlíka (1996) prvků kultury školy. Tyto prvky neboli komponenty ovlivňují nejen podstatu, ale také kvalitu dané kultury školy.

Obr. 3: Schéma systému kultury školy



Zdroj: Eger, Egerová & Jakubíková, 2002 podle Světlík, 1996

(Eger, Beran, SPR)

Viditelné prvky (aspekty) kultury školy

V následujících řádcích bych se chtěla zaměřit na konkrétnější prvky materiální stránky kultury školy. Jsou to ty prvky, které jsou obecně viditelné a hmatatelné. Jedná se například o symboly chování, vizuální či verbální symboly školy.

Vizuální symboly představují takové symboly, jež jsou návštěvníka školy nejvíce viditelným a nejsnáze pochopitelným projevem kultury dané školy. Těmito symboly mohou být například logo či znak školy, který se nachází na dokumentech školy, webových stránkách školy a jiných školních materiálech. Logo, které vychází z tradice poukazuje na svou trvalou kvalitu a nové logo zase upozorňuje na modernizaci a dynamičnost školy. (Světlík, 1996)

Co se týká symbolů chování, uvedu citaci od Vágnera: „*Rituály jsou navyklé, a přitom běžné způsoby či postupy jednání ve společenství, které mají navíc symbolickou hodnotu.*“ (Vágner, 2004)

Rituály ve škole představují pravidelnou a rutinní záležitost. Ceremoniály oproti rituálům nemívají tak formální podobu a nejsou ani tak časté. Jsou to například školní a maturitní plesy, výročí školy aj. (Světlík, 2006)

Dalším viditelným prvkem kultury školy jsou verbální symboly. Tedy především řeč, která představuje hlavní prostředek komunikace.

Jazyk sloužící ke komunikaci v dané organizaci je odrazem předpokladů a hodnot, jež jsou v ní zastávány. Odráží také formálnost či neformálnost vztahů uvnitř školy. V neposlední řadě představuje důležitou determinantu vzájemného porozumění, koordinace a integrace uvnitř organizace. (Lukášová, Nový, 2004)

Řeč je chápána jako viditelný vnější projev pracovníků školy, kteří skrze ni vyjadřují své postoje a vlastní vnitřní hodnoty. Jazyk samotný a také způsob, který ho vyučující na půdě školy používají, jasně odráží, přímo či nepřímo, hodnotovou základnu dané školy. Kromě řeči spadá do prostředků komunikace taktéž i řeč těla, pohledy či gesta. (Světlík, 1996)

Pokud jsme si již přiblížili, co všechno skrývá pojem kultura školy, můžeme se podívat i na to, jak a zda vůbec je kultura ve škole měřitelná.

Někteří výzkumníci se domnívají, že kultura školy je neměřitelná. Většinou se jedná o autory, kteří inklinují spíše ke kvalitativním metodám výzkumu kultury školy. Jiní autoři připouští měřitelnost v omezeném množství podoblastí, které jsou základem pro jednotlivé dimenze kultury školy sledované konkrétním výzkumným či měřicím nástrojem. (Pol a kol., 2002)

Jedním z takových autorů je Maslowski, podle nějž se mohou všechny strukturované formy zkoumání zaměřit na tři měřitelné aspekty. Prvním z nich je samotné **zaměření kultury** – sleduje se především z pohledu obsahu, jaké chování a hodnoty lidí ve škole sdílí, popřípadě

míra shody těchto sdílených hodnot a chování. Dle Maslowského se jedná o základní a velmi častou alternativu. Druhým aspektem je **homogenita kultury** – ta vypovídá, do jaké míry je daná kultura rozšířena mezi všechny aktéry ve škole. Jako třetí aspekt měřitelnosti uvádí **sílu kultury**, která souvisí s tím, jaký tlak je určitá kultura schopna vynaložit na všechny lidi v dané škole. (Maslowski, 1998)

Změna kultury školy

Každá škola prochází určitým vývojem své vlastní kultury. I když ale dosáhne své konečné podoby, může se po čase stát, že je potřeba danou kulturu školy změnit, a to z různých důvodů.

Dle Lukáškové a Nového se musí obecně organizace v průběhu své existence neustále přizpůsobovat nejrůznějším požadavkům vnějšího i vnitřního prostředí. Proto je velmi důležité, aby panoval soulad mezi kulturou a strategií organizace. Pokud je kultura svým obsahem v rozporu se zájmy strategie, představuje překážku pro její výkonnost a může tak být hrozbou i pro celou firmu. Pro takovou situaci uvádí autoři čtyři základní varianty řešení.

- ignorovat kulturu, což představuje velmi riskantní počínání
- tzv. obejít kulturu, což vyžaduje volbu takových prostředků, které povedou k požadovanému cíli, avšak nebudou v rozporu s danou kulturou
- změna strategie, aby odpovídala kultuře, což není vždy možné v zájmu zachování existence organizace
- změna kultury, tak aby naopak odpovídala dané strategii, což představuje tu nejnáročnější alternativu ze všech uvedených

Za předpokladu změny kultury organizace je kladen největší důraz na to, aby byla změna promyšlená, systematická a koordinovaná. Aby byla taková změna úspěšná, měla by být řízená s vysokou angažovaností a vytrvalostí managementu. Autoři také kladou důraz na fakt, že není možné změnit jen systém řízení. Velkou pozornost je také třeba klást na to, aby bylo dosaženo i změny hodnot, postojů či norem a vzorců chování. (Lukášková, Nový, 2004)

Ještě předtím, než se zahájí změny, je potřeba si nejdříve zformulovat strategicky potřebnou kulturu, konfrontovat současnou (vžitou) kulturu se strategicky potřebnou kulturou a následně určit podstatu žádoucího posunu. (Eger, Jakubíková, 1999)

Kdy je potřeba kulturu školy změnit? Pokud dochází k následujícím situacím:

- současná (vžitá) kultura již neodpovídá změněným podmínkám v prostředí,
- ve škole dochází k nesouladu s vžitou kulturou a strategicky potřebnou kulturou – změna vize, poslání, cílů, strategie školy, zavádění kurikulární reformy,
- přechod školy z jedné vývojové etapy do další,
- optimalizace školy – dochází k podstatné změně ve velikosti školy
- změna postavení školy na trhu vzdělávání,
- změna z důvodu očekávání – například nové trendy, reformy ve školství, aj. (Eger, Beran, SRP)

Dle Egera a Jakubíkové jsou důvodem ke změně kultury ve škole tyto příklady: pokud dojde ke snížení počtu žáků, dále upadající image školy, závažné problémy uvnitř školy či při změně vedení školy apod. Potom je pro školu vhodné, aby provedla změnu svojí strategie. (Eger, Jakubíková, 1999)

1.4 Etický kodex učitele

„Etický kodex je dokumentem, který shrnuje základní požadavky na chování a jednání všech zaměstnanců naší instituce. Představuje morální závazek, upozorňující na naše mravní postoje, chování vůči instituci, spolupracovníkům, klientům a veřejnosti.“ (NÚV, 2011)

Pod pojmem etický kodex se skrývá určitý soubor pravidel, který vymezuje etické chování ve společnosti. Tedy takové chování, jenž je v danou situaci pro společnost přijatelné a jímž se v ideálním případě společnost řídí. Taková etická pravidla jsou zahrnuta v základech společenského chování. Jedná se například pozdravení, rozloučení, poděkování, slušné vyjadřování atd. Takové chování se snažíme vštěpovat jedinci již od jeho útlého dětství.

Podle Mazáka představuje etický kodex nástroj, jehož využití by mělo být především přínosem. Etický kodex by měl pomáhat v každodenním rozhodování, eliminovat nežádoucí praktiky, vytvářet pro pracovníky příjemné prostředí, eliminovat rivalitu a nežádoucí praktiky, a především vést k řešení problémů etickým přístupem. Člověk řídicí se pokyny takového dokumentu by měl zvládat základní principy nejen chování k sobě samému. Principy jako jsou sebeúcta, sebepoznání, sebedůvěra, sebeovládání, sebekritika. Zvládá ale také i chování k druhým, což představuje určitou toleranci, důvěryhodnost, spravedlivost, empatii a diskretnost. Nejsou mu cizí ani hodnoty ke své profesi jako takové: zodpovědnost, flexibilita, nezaujatost, dochvilnost a přesnost. (Mazák, 2010)

Obecně se etické kodexy snaží o následující:

- jednoznačně stanovit základní normy a hodnoty, které představují a vymezují odbornou praxi dané profese a definují její přijatelné chování
- podporovat postoje a chování
- posílit profesní identitu na základě preferovaných hodnot
- vymezit vztahy z hlediska dané profese
- poskytovat rámce na hodnocení praxe
- poskytovat určitá měřítka pro (eticky) problematické situace
- eliminovat či dokonce vyloučit veškeré neprofesionální chování, či zákaz výkonu profese
- posilovat důvěryhodnost profese z pohledu veřejnosti
- poskytovat jistotu klientům, že s nimi bude zacházeno v souladu se standardy praxe (Pelcová, Semrádová, 2014)

Etický kodex jsou tedy obecně pravidla, která určují, jak se mají lidé chovat. Pravidla etiky jsou také jasně určená i v zaměstnání. Taková pravidla jsou nastavována s cílem – určit dané profesi jasné chování a jednání, které je na tomto základě striktně vyžadováno. Existuje tedy jasný etický kodex například pro lékaře, advokáty, sociální pracovníky, novináře, policisty aj. Stejně tak by měla být nastavena i obecně uznávaná pravidla pro profesi učitelů. V současné době neexistuje takový soubor požadavků na chování v této profesi.

Hájková (2016) se ve své diplomové práci zabývá zajímavou myšlenkou. Otázka, proč nedisponuje Česká republika etickým kodexem pro učitele, tedy pro profesi učitele, jenž by byl vydaný a uznán státem a jednotný na všech školách, je pro mě z pohledu učitele zajímavá a nikdy jsem nad ní nepřemýšlela. Každá škola se tak může rozhodnout, zda si pro své pedagogy vytvoří určitý soubor pravidel a chování, která by jasně vymezovala, co je v jejich profesi etické a co nikoliv. Disponovat tak nástrojem, který by byl prostředkem k řešení mnoha situací a vedl pedagogy k uvědomění, jak se správně chovat.

Etický kodex učitelů, jakožto všeobecně platná vyhláška v České republice neexistuje.

To ostatně dokládají i slova autorky Dorotíkové. Ta tvrdí, že učitelství jako jedno z nejstarších profesí nemá ve většině evropských států svůj psaný etický kodex. Na rozdíl od jiných profesí, jako jsou například lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci či pěstouni. Tento stav může na jednu stranu představovat důsledek pomalého procesu profesního

uvědomování pedagogů či může na druhé straně vzbuzovat pochybnosti o tom, zda je v této profesi učitelství takový psaný etický kodex zapotřebí. Důvodem k tomuto druhému názoru je dle autorky fakt, že učitelství jako takové je již od svého zrodu mravní záležitostí a v průběhu svého historického vývoje mělo dostatek času na to se ustálit. (Dorotíková, 2003)

Jak již bylo popsáno výše, Česká republika nemá svůj profesní etický kodex pro učitele, tak jako ho mají jiné profese. Neexistuje tedy žádné sdružení, které by zaštiťovalo všechny pedagogy České republiky, kteří by se řídili sdílenými pravidly této profesní etiky.

V České republice existují různé asociace, například Unie školských asociací ČR CZESHA nebo Stálá konference asociací ve vzdělávání SKAV. Dále menší sdružení jako Asociace přátel angažovaného učení (PAU) nebo další asociace ředitelů a učitelů. Ovšem členství v těchto asociacích není pro učitele nijak závazné či povinné, a proto se jejich aktivit nemusí účastnit nebo se do nich zapojovat.

Český učitel je tak ke svému chování a náplni práce vázán především legislativou, tedy zákony a vyhláškami. Jednu takovou vyhlášku představuje ta, jež pochází z mezinárodního dokumentu Charty učitelů, která byla přijata v roce 1966 v Paříži na konferenci o postavení učitelů. Tato vyhláška představuje ustanovení, k němuž jsou zavázány všechny státy OSN, tedy včetně České republiky. Pro tuto kapitolu je nejdůležitější bod číslo 73, který odkazuje na důležitost etického kodexu v učitelství profesí. „*Učitelství organizace by měly vypracovat kodex etiky učitele, popřípadě kodex chování učitele, takovéto kodexy jsou významným přínosem pro zabezpečení prestiže učitelství povolání a pro plnění profesionálních povinností v souladu s přijatými principy.*“ (Šelder, 1968)

Některé školy v České republice se tedy přiklonilo k řešení stanovit si svůj vlastní interní předpis, který sice není vymahatelný prostřednictvím zákona, ale každý pedagog na škole je s jeho zněním při nástupu do zaměstnání seznámen, podpisem se zavazuje k jeho dodržování a při porušování těchto pravidel může být vedením školy propuštěn. Nemyslím tím nyní školní řád, z jehož obsahu se setkáme pouze s jasně definovanými požadavky na chování žáka, nikoliv na učitele. Z dohledatelných zdrojů jako jsou webové stránky jsem našla uveřejněný etický kodex například u těchto škol: Základní škola Londýnská v Praze, Základní škola Za Alejí v Uherském Hradišti, Základní škola a Mateřská škola Jedlí, Základní škola a Mateřská škola Myslibořice. Všechny tyto školy mají na svých webových stránkách uveřejněný etický kodex pedagogického pracovníka.

2 Ředitel školy

Stejně tak jako každá organizace má i škola svého vedoucího pracovníka – ředitele školy. Ten představuje nejvýše postavenou osobu v celé organizaci. Ředitel školy má značný vliv na chod celé organizace. Z velké části je právě ředitel tím, kdo svým přístupem ovlivňuje ostatní spolupracovníky, konkrétně jejich pracovní výkonnost či jejich postoje a pohled k práci jako takové.

Tato kapitola se zaměřuje na ředitele školy z pohledu jeho legislativního vymezení a na specifika jeho funkce. Následně bych se ráda zabývala osobností ředitele, tedy jakými vlastnostmi by se měl tento vedoucí pracovník ideálně vyznačovat. Dále budou zdůrazněny požadavky na vzdělání ředitele základní školy a v neposlední řadě také vztahy a komunikace se svými podřízenými, tedy učitelským sborem.

2.1 Ředitel školy – legislativní vymezení

V úvodu této problematiky se podíváme na ředitele školy z pohledu státní legislativy, která jasně stanovuje a vymezuje jeho náplň práce. Jaké je postavení ředitele ve škole, za jaké oblasti v ní zodpovídá a co vše osoba ředitele školy zajišťuje. Hlavní zdroj pro tyto informace představuje školský zákon č. 561/2004 Sb. – *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. V něm se konkrétně řediteli školy věnuje část patnáctá – *Ředitel školy a školského zařízení a Školská rada*. V této části jsou pro mou kapitolu stěžejní především tyto paragrafy: § 164, § 165 a § 166.

§ 164 říká:

(1) Ředitel školy a školského zařízení

- a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,*
- b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,*
- c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,*
- d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,*
- e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje,*

- f) *zajišťuje, aby osoby uvedené v § 21 byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta,*
 - g) *zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,*
 - h) *odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.*
- (2) *Ředitel školy zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, projednává s ním všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy. Při svém rozhodování ředitel školy k názorům pedagogické rady přihlédne. Pedagogickou radu tvoří všichni pedagogičtí pracovníci školy.*

§ 165 říká:

- (1) *Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, dále:*
- a) *stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení,*
 - b) *odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu přidělených podle § 160 až 163 v souladu s účelem, na který byly přiděleny,*
- (2) *Ředitel školy a školského zařízení rozhoduje o právech a povinnostech v oblasti státní správy v těchto případech:*
- a) *zamítnutí žádosti o povolení individuálního vzdělávacího plánu podle § 18 a zamítnutí žádosti o přeřazení žáka nebo studenta do vyššího ročníku podle § 17 odst. 3,*
 - b) *přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání podle § 34 a ukončení předškolního vzdělávání podle § 35, zařazení dítěte do přípravného stupně základní školy speciální podle § 48a, zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy podle § 47,*
 - c) *zamítnutí žádosti o odklad povinné školní docházky podle § 37,*
 - d) *převedení žáka do odpovídajícího ročníku základní školy podle § 39 odst. 2,*
 - e) *přijetí k základnímu vzdělávání podle § 46. přestupu žáka podle § 49 odst. 1, převedení žáka do jiného vzdělávacího programu podle § 49 odst. 2 a zamítnutí žádosti o povolení pokračování v základním vzdělávání podle § 55 odst. 2,*
 - f) *přijetí ke vzdělávání ve střední škole podle § 59 a následujících, vyšší odborné škole podle § 59 a následujících, vyšší odborné škole podle § 93 a následujících a v konzervatoři podle § 88,*
 - g) *zamítnutí žádosti o přestup, změnu oboru vzdělávání, přerušování vzdělávání a opakování ročníku podle § 66 a 97,*

- h) *zamítnutí žádosti o pokračování v základním vzdělávání podle § 55 odst. 1,*
- i) *podmíněné vyloučení a vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení podle § 31 odst. 2 a 4,*
- j) *zamítnutí žádosti o uznání dosaženého vzdělání podle § 70 a 100,*
- k) *povolení a ukončení individuálního vzdělávání žáka podle § 41 a ukončení individuálního vzdělávání dítěte podle § 34b.*

Z posledního paragrafu - § 166 školského zákona vyplývá, že ředitel zastává současně dvojí funkci. Jednak vykonává funkci ředitele příspěvkové organizace, jenž se řídí § 54 zákona č. 219/200 Sb.) a také je zároveň vykonavatelem funkce ředitele školy, jenž se řídí zvláštním předpisem **§ 5 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících škol a školských zařízeních**, který upřesňuje předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy.

- (1) *Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce:*
 - a) *3 roky pro ředitele mateřské školy,*
 - b) *4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení s výjimkou školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a středisek péče,*
 - c) *5 let pro ředitele střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a středisek výchovné péče.*
- (2) *Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo“), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen „svazek obcí“), může být ten, kdo vedle předpokladů uvedených v odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a).*
- (3) *Povinnost absolvovat studium pro ředitele školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management,*

nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školy. (MŠMT, Školský zákon)

Valenta uvádí, že definice pedagogického pracovníka se primárně vztahuje k výkonu přímé pedagogické činnosti. Ředitel školy spadá dle zákona o pedagogických pracovnících do kategorie – učitel, z důvodu, že také vykonává přímou pedagogickou činnost. Samotný rozsah přímé pedagogické činnosti pro jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků stanovuje nařízení vlády č. 75/2005 Sb. v platném znění. (Valenta, 2007)

Jako stručné shrnutí vymezení ředitele školy v české legislativě by mohl posloužit internetový článek nazvaný Management staff for early childhood and school education v sekci Eurydice z oficiální stránky Evropské unie EACEA. Ve školách, které fungují jako příspěvkové organizace či školská právnická osoba, což je většina veřejných a církevních škol, představuje ředitel její statutární orgán. Dále je zodpovědný za kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu dané školy a také za finanční management školy. Ředitelé se statutem veřejných a státních škol jmenuje na místo vedoucího pracovníka zřizovatel (MŠMT, kraj, obec nebo svazek obcí) na základě vyhlášeného konkurzního řízení. Zřizovatel disponuje možností vyhlašovat toto konkurzní řízení každých šest let. Zřizovatel disponuje právem odvolat ředitele z jeho funkce z důvodů, které jsou stanoveny zákonem. Ředitel školy může mít po svém boku vybraného zástupce či několik zástupců. To se odvíjí primárně od toho, o jak velkou školu se jedná. Ředitel pověřuje zástupce jeho zastupováním jen v takovém rozsahu, který jim byl ředitelem vymezen. (Eurydice, EACEA)

2.2 Možnosti vzdělávání ředitelů škol

Uchazeči o místo ředitele školy musí po ukončeném magisterském vzdělání a předepsané pedagogické praxi absolvovat jednu ze tří uvedených vzdělávacích alternativ:

- A) Studium pro ředitele škol (100 hodin)
- B) Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky (350 hodin)
- C) Školský management, bakalářský obor (3roky)

Jak již bylo popsáno v předchozí kapitole, daná legislativa jasně určuje a vymezuje požadavky na kvalifikaci ředitele školy a jeho další vzdělávání. V praxi to vypadá tak, že většina ředitelů škol absolvuje pedagogickou fakultu s určitou aprobací jako řadový učitel. Disponuje tedy pedagogickým vzděláním, jenž mu umožňuje získat si potřebná léta praxe, která

jsou jedním z požadavků ukotvených v legislativě. Toto vzdělání ho činí odborně kvalifikovaným pro jeho přímou pedagogickou činnost.

První uvedené studium pro ředitele škol je realizováno na základě získané akreditace MŠMT podle § 5 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. Absolvent tohoto studia získá znalosti a dovednosti v řízení právního školského subjektu a bude připraven eliminovat závažná pochybení ve všech oblastech tohoto studia: základy práva, pracovní právo, financování školy, organizace školy a pedagogického procesu. Rozsah studia je 100 vyučovacích hodin a pro jeho ukončení student absolvuje závěrečnou zkoušku. (MŠMT)

Druhou možnou alternativou je Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, které je taktéž akreditováno MŠMT ČR podle § 7 vyhlášky č. 317/2005 Sb. Tento vzdělávací program je realizován např. na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy katedrou andragogiky a managementu vzdělávání (KAMV) v rámci CŽV (celoživotního vzdělávání). Vzdělávací program je strukturován studijním plánem do pěti modulů:

- Teorie a praxe školského managementu
- Právo
- Ekonomika a finanční management
- Řízení pedagogického procesu
- Vedení lidí

Každý z těchto modulů má minimálně 32 hodin přímé výuky, 20 hodin manažerské praxe ve školských zařízeních a 18 hodin online aktivity. Celkový rozsah studia je 350 hodin. (UK, KAMV)

Poslední třetí možností je bakalářské studium oboru Školský management, které je realizováno na vysoké škole podle platné akreditace Akreditační komise. Toto studium nabízí v kombinované formě pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Fakulta v charakteristice oboru uvádí, že jeho absolventi se uplatní jako vedoucí pedagogičtí pracovníci ve školách a školských zařízeních, dále jako pracovníci zřizovatelů či státní správy, ve vzdělávacích organizacích, v České školní inspekci, popřípadě budou připraveni pokračovat v dalším studiu. (UK, PedF)

Z mého pohledu je poslední uvedená možnost, jak dosáhnout legislativně nastavených požadavků k výhře konkurzního řízení na post ředitele školy, nejméně vyhovující. Jako hlavní důvod k tomuto názoru je fakt, že jedním z požadavků je pedagogická praxe v rozmezí 3 – 5

let. Absolvent oboru Školský management bude těžko shánět místo jako učitel ať na základní či střední škole, jelikož není aprobován k žádnému vyučovanému předmětu. Proto bych osobně volila variantu vystudovat pedagogickou fakultu s určitou aprobací, získat učitelskou praxi, následné studium pro ředitele škol a až po důkladném seznámením se s chodem dané školy bych se ucházela o funkci ředitele/ředitelky školy.

Ačkoliv je určitě toto potřebné studium, pro již stávající či budoucí vedoucí pedagogické pracovníky škol považována za nezbytné, někteří odborníci upozorňují na některé nedostatky v tomto systému vzdělávání.

Například podle Pola by se neměla v rámci studia přehnaně soustředit pozornost na oblast ekonomie a práva, které je ve studijním plánu věnována poměrně velká část. Pozornost by se měla více ubírat směrem k oblasti školství, tedy školskému managementu. Nejstěžejnější body studia by měly představovat především vedení a řízení školy. Opomenuta by neměla být ani oblast komunikace, která je pro ředitele školy stěžejní. Denně komunikuje s lidmi na různých pozicích, a proto by měly být jeho komunikační schopnosti na velmi dobré úrovni. (Pol, 2007)

V neposlední řadě bych chtěla v této kapitole zmínit nutnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školy v rámci celoživotního vzdělávání, které je také právně ukotveno v legislativě. Tato povinnost dalšího vzdělávání je plně v kompetenci ředitele školy. Učitelé mají pro vzdělávání, tzv. samostudium vyhrazené placené volno, které mohou čerpat v rozsahu 12 dní za školní rok. To se týká i ředitele školy, neboť je taktéž pedagogickým pracovníkem. Ten, ovšem nemá stanovenou povinnost dalšího ředitelského vzdělávání. Systém dalšího vzdělávání ovlivňuje do jisté míry i fakt, že dosud neexistuje kariérový systém ředitele, na jehož základě by byla rozšiřována specifika jednotlivých etap jeho kariéry, a který by ho zároveň nutil k celoživotnímu profesnímu rozvoji. (Trojan, 2021)

Pojem další vzdělávání nebo též profesní vzdělávání označuje všechny formy odborného vzdělávání během aktivního pracovního života jedince po jeho ukončení vzdělávání a přípravy na povolání ve školském procesu. Jedná se o kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání a periodické vzdělávací akce. (Veteška, 2010)

Co se týká českého školství, představují další vzdělávání pedagogických pracovníků především vzdělávací akce, a to nejčastěji ve formě školení, seminářů, přednášek, kurzů, e-learningu, webinářů, workshopů či samostudia. (Lazarová, 2006)

2.3 Kompetence ředitele školy

Každý ředitel představuje pro svou školu klíčovou osobnost. Jeho úkolem je zvládat základní manažerské funkce jako je organizování, personalistika, vedení lidí a také kontrolní činnost. Svými schopnostmi vedení vytváří klima školy a má vliv nejen na všechny ostatní zaměstnance školy, ale také na to, jak je na školu pohlíženo očima veřejnosti. (Slavíková, 2003)

Schratz definuje kompetence jako lidské konání, ve kterém se prolínají znalosti, dovednosti a postoje, zatímco standardy stanovují určitou normu pro měření konání. Tvrdí také, že vůdčí kompetence nejsou jednoduše měřitelné, protože existuje široké spektrum od rigidních standardů až po dynamické. (Schratz, 2011)

Vedle výše zmíněných znalostí, dovedností a postojů jsou důležité nejen pro ředitele školy, ale pro každého vedoucího pracovníka také vlastní zkušenosti. Takové zkušenosti nabývají lidé až v průběhu svého života. Životní praxe je tím nejlepším zdrojem pro náš profesní rozvoj.

Kompetenční model poskytující komplexní pohled na práci ředitele školy se skládá z šesti základních kompetencí ředitele školy – oblastí kompetencí ředitelů škol.

- **Kompetence lídrové** – (strategické myšlení)

Je schopen sestavit vizi, která bude reagovat na potřeby školy.

Umí stanovit priority.

Propaguje a zviditelňuje školu.

Dosahuje svým vedením a působením optimálních výkonů členů svého týmu.

- **Kompetence manažerské** – (rozvoj organizace)

Stanovuje strategii, pojmenovává změřitelné cíle, které jsou v souladu se školní vizí.

Správně vybírá pracovníky a hodnotí je. Pečuje o jejich další rozvoj.

Zajišťuje pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet školy.

Vykonává správně všechny manažerské funkce.

- **Kompetence odborné** – (vzhledem k funkci)

Řídí školu tak, aby byla v souladu se všemi platnými právními a ekonomickými předpisy.

Sleduje nové trendy ve školství a dokáže je implementovat do kultury školy.

Ovládá vhodnou komunikaci se členy svého školního týmu i partnery školy.
Je jazykově vybaven – hovoří cizím jazykem.

- **Kompetence osobnostní**

Umí si správně rozvrhnout svůj čas – tzv. timemanagement.
Pravidelně se vzdělává (seberozvoj) a je schopen sebereflexe.
Umí se rozhodovat a nést všechny důsledky svých rozhodnutí.
Umí pracovat se stresem.

- **Kompetence sociální**

Umí sestavit tým a pracovat se všemi jeho členy.
Dokáže otevřeně a rychle řešit konflikty na pracovišti a umí zvládat odpor proti případným změnám.
Navazuje různé spolupráce se školními partnery a dokáže je využít ku prospěchu školy.
Dokáže akceptovat podmínky z vnějšku.

- **Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu**

Umí naplánovat a implementovat ŠVP konkrétní škole, žákům a aktuální situaci.
Pravidelně využívá zjišťované výsledky žáků ke zlepšování vzdělávacího procesu.
Dokáže využít nové poznatky pro optimalizaci edukačního procesu.
Využívá poznatky tak, aby v předstihu inovoval ŠVP. (Trojanová a kol., 2012)

2.4 Osobnost ředitele školy

V předchozí kapitole jsem se věnovala řediteli školy z pohledu popisu jeho funkce. Byla představena ředitelova náplň práce, jeho kompetence a také požadavky na vzdělání ředitelů. V této kapitole se zaměřím na osobnost ředitele školy jako takovou. Primárně se zaměřím na psychologickou stránku osobnosti ředitele školy. Jakými povahovými rysy by měla jeho osobnost disponovat a které naopak nejsou při výkonu této pozice žádoucí.

Termín osobnost je v psychologii velice rozšířený a existuje mnoho definic. Jeho podstatou je veškeré lidské chování a jednání.

Klasickou definici tohoto pojmu podal významný americký psycholog Gordon W. Allport, který se zabýval psychologií osobnosti: „*Osobnost je dynamická organizace uvnitř*

individua, a to takových psychofyzických systémů, které determinují jeho jedinečné přizpůsobení se svému okolí.“ (Allport, 1937, in Sociologický ústav AV ČR)

Pojem osobnost vysvětluje skutečnost, proč jsou reakce různých lidí na stejné podněty rozdílné. Osobnost je jakési vnitřní uspořádání psychiky člověka, která je určována jeho vlastnostmi a dispozicemi. (Nakonečný, 1995)

Psycholog Pavel Říčan ve své knize Psychologie osobnosti představuje individuální rozdíly v chování prostřednictvím psychologických charakteristických vlastností či rysů, o kterých tvrdí, že představují stabilní složku lidské osobnosti. (Říčan, 2007)

Pětifaktorová teorie osobnosti – tzv. Big Five

Stejně jako je velké množství definic pojmu osobnost, tak existuje i nespočet teorií osobnosti. Jednou z nich je faktorová (rysová) teorie, která je postavena na myšlence, že osobnost je souhrn vrozených nebo získaných dispozic – rysů. Jedná se o Pětifaktorovou strukturu popisu osobnosti, jejíž autoři jsou P. T. Costa a R. R. McCrae. Ti našli nejdříve tři dimenze osobnosti: neuroticismus, extraverze, otevřenost vůči zkušenostem (NEO model), které později doplnili ještě dvěma: svědomitost a přívětivost. Pětifaktorová struktura popisu osobnosti je tvořena těmi nejdůležitějšími osobnostními vlastnostmi (rysy). Tato rysová teorie si klade za cíl vysvětlit vnitřní dynamiku, motivy a fungování celkové osobnosti člověka. Používá se k měření pěti obecných dimenzí osobnosti. Pětifaktorový model popisu osobnosti je také označován termínem Big Five („Velká pětka“), který zavedl Lewis R. Goldberg. (Hřebíčková, 2011)

Nyní si konkrétněji představíme oněch pět osobnostních rysů:

- **Neuroticismus** – představuje emocionální labilitu člověka, jedná se o rys, který poukazuje na prožívání negativních emocí jako jsou strach, úzkost, sklíčenost. O lidech, u nichž převažuje tento rys mluvíme jako o emocionálně nestabilních. Obtížně odolávají stresu a stresovým situacím. Opakem k nim jsou lidé, kteří jsou emocionálně vyrovnaní, dobře snášejí stresovou zátěž.
- **Extraverze** – pod tímto osobnostním rysem se skrývá osoba, označována také jako extrovert, která je společenská, ráda vyhledává společnost druhých. Lidé s tímto rysem jsou pozitivní, energičtí, sebejistí, aktivní atd. Opakem je osoba s nízkou mírou

extraverze, označována jako introvert. Ten se společnosti spíše vyhýbá a má rád samotu. Tito lidé jsou vyrovnaní a nezávislí.

- **Otevřenost vůči zkušenostem** – tento rys vypovídá o vyhledávání nových zážitků, toleranci k neznámému a jeho objevování. Tito lidé mají zájem a zaujetí pro nové zkušenosti, prožitky a dojmy. Osoby s tímto rysem popisují sami sebe jako vědyčtiví, intelektuální, ochotni experimentovat. Často se u nich projevuje nekonvenční chování a dávají přednost změnám. Opakem jsou lidé, kteří se chovají konvenčně a mají tendence zastávat konzervativní postoje. Před změnami dávají přednost známému a osvědčenému.
- **Přívětivost** – podstata tohoto rysu patří do interpersonální charakteristiky chování. Lidé s takovým chováním se vyznačují ochotou pomáhat druhým lidem a ochotou naslouchat jim. Dále se jejich chování vyznačuje vysokou mírou empatie. Takové chování bývá označováno termínem altruismus. Opačným případem, kdy člověku chybí tento povahový rys nebo je velmi nízký, je chování vůči ostatním nepřátelské. Takový jedinec bývá egocentrický a soutěživý.
- **Svědomitost** – podstata této dimenze je sebekontrola jedince, která se vztahuje k aktivnímu procesu plánování, organizování a realizace úkolů. Lidé s převahou tohoto rysu se popisují jako cílevědomí, ctižádostiví, pilní, vytrvalí, s pevnou vůlí, spolehliví, přesní a pořádní. Je zde tenká hranice mezi pozitivním a negativním vnímáním tohoto rysu osobnosti. Pokud jedinec překračuje únosnou míru, projevuje se jeho chování jako přehnaná pořádkumilovnost, pedantičnost či workoholické chování. Opakem jsou osoby, které své chování popisují jako nedbalé, lhostejné a nestálé a naplňující své cíle jen s malým zaujetím. (Hřebíčková, Urbánek, 2001)

Po představení těchto pěti dimenzí osobnosti lze snadno určit, jaké vlastnosti by měl nejen ředitel, ale každý vedoucí pracovník mít. Tedy, které z těchto vlastností by u něj měly převažovat. Dobrý ředitel školy by měl být schopný se vcítit do postavení druhého, tedy svých zaměstnanců. Schopnost empatie je, dle mého názoru, klíčovou vlastností každého vedoucího pracovníka.

Ředitelovy osobnostní rysy by se měly podílet na tvorbě pozitivní atmosféry ve škole. Jedná se například o smysl pro humor, přátelskost, spravedlnost a pedagogický optimismus. Protože se ředitel podílí na výchovně vzdělávacím procesu, měl by být společně se všemi pedagogickými pracovníky školy dobrým příkladem a vzorem pro své žáky. (Průcha, 2002)

V závěru kapitoly bych chtěla dodat, že ředitel školy by měl být silnou osobností. Měla by z něj vyzařovat přirozená autorita, respekt vůči sobě i ostatním. Jeho osobnost má značný vliv i na řízení organizace – školy. Můžeme tedy předpokládat, že typ osobnosti ředitele školy bude spojen se stylem vedení, který upřednostňuje ve své škole.

3 Vize

V této kapitole si představíme pojem vize. Je to jeden z klíčových pojmů této práce, a proto mu je věnována samostatná kapitola. Stanovení vize by měla být činností každého vedoucího pracovníka. Nastupující ředitel školy by se měl zamyslet jakým směrem se bude jeho škola ubírat. Vize je důležitá již na samotném počátku ředitelovy cesty.

Ředitel stanovuje vizi organizace, o jejíž vedení se uchází již v koncepci rozvoje školy, kterou by měl předložit při výběrovém řízení – konkurzu. Vize představuje cíl, tedy směr, jakým by se měla škola směřovat. (Trojanová, 2017)

Pod pojmem vize se skrývá základní myšlenka o tom, jak si představujeme budoucnost. Je ukázkou toho, jaké kroky je zapotřebí udělat pro zlepšení současného stavu. Vize, která je jasná, silná a inspirativní, její dosažení je reálné a její vznik stojí na základě uznávaných hodnot představuje východisko pro stanovení cílů. (Trojanová a kol., 2013)

Vize by měla být představou sdílenou. Je spojena s očekáváním a usilováním všeho, co je s danou školou spojeno. Jedná se o záměr, který se stává výzvou pro všechny aktéry školy, kteří jsou se školou spojováni. Znamená to tedy, že vize školy přesahuje její vnitřní prostředí. (Eger, 2002)

S tím se ztotožňují i Murgatroyd a Morgan, kteří představují tři funkce vize:

- Vize jako inspirace – vize by měla představovat základ pro povzbuzení, rozvoj a inspiraci všem aktérům školy. S její podobou by měl být seznámen ve škole každý, a to včetně žáků, na které kladou autoři důraz. Žáci by také měli být schopni vizi interpretovat.
- Vize jako základní kámen pro rozhodování – to znamená, že by měla být každá činnost zvažována v souvislosti s naší stanovenou vizí. Zda je rozhodnutí ve shodě s vizí.
- Vize jako nástroj pro týmovou práci – vize by měla umožňovat všem aktérům uvnitř i mimo školu nacházet společné body, které povedou ke zlepšování kvality školy. (Murgatroyd, Morgan, 1994)

Podle Trojanové je velmi důležitou charakteristikou vize, že by měla vycházet z naší osobnosti. „*Vize týkající se vašeho podnikání, práce a kariéry je neúčinnější, když je tvořena*

ve světle vaší osobní vize. Důvodem pro to, proč tolik lidí nedokáže dovést věci do konce a selže, když se jim do cesty postaví obtíže, je nedostatečné propojení této vize s jejich osobním životem.“

Je proto klíčové stanovit si před samotnou vizí organizace především osobně-profesní vizí. Dle ní si většina ředitelů škol tuto vizí nestanoví a soustředí se pouze na vizí samotné organizace – školy. Tento scénář však představuje riziko nedotažení vize a škola bude přešlapovat na místě. (Trojanová, 2017)

Ředitelova vize školy by měla vycházet z aktuálního stavu, ve kterém se daná škola nachází. Je tedy nutné provést **analýzu současného stavu**. Tato analýza se zaměřuje na silné a slabé stránky školy a lze ji provádět prostřednictvím SWOT analýzy, která se na tyto stránky zaměřuje. Pro ucelenou představu aktuálního stavu školy je zapotřebí zanalyzovat také vnější faktory, které školu ovlivňují. Jedná se především o sociální, technické, ekonomické či právní faktory. Dále si tyto faktory můžeme rozdělit na pozitivní či negativní ve smyslu, jaký dopad na chod školy mají. Vliv těchto vnějších faktorů se zjišťuje pomocí STEP analýzy.

Po analýze současného stavu již přichází výše zmíněné stanovení vize, pro něž je stěžejní stanovení toho, jak bude tato vize naplňována. Pokud je tedy stanovena jasná vize neboli cíl toho, jakým směrem chceme směřovat, je potřeba i podrobný plán, na jehož základě se k cíli dostaneme.

Poslední fází v procesu ředitelovy vize je kontrola toho, jak je vize naplňována. Průběžné sledování a kontrolování činností je výhodné v tom, že můžeme včas podchytit případná selhání a reagovat na ně. (Moran, Lennington, 2014)

Kontrola naplňování vize spočívá v průběžném vyhodnocování činností, které provádí v závěru roku vedoucí pracovník školy. Mezi tyto činnosti řadíme například kontrolu zveřejňování vize na dokumentech školy, rozhovory s pracovníky o jejich rozvojových cílech, které souvisí se stanovenou vizí, plánování vzdělávání pracovníků, vyhodnocování ročního plánu školy atd. (Trojanová, 2017)

Dá se říct, že poslední fáze, tedy kontrola naplňování stanovení vize je pro ředitele určitou zpětnou vazbou toho, jak jeho vize reálně funguje. Zda je naplňována podle jeho představ, či ne. Pokud by při této kontrole objevil nějaké obtíže nebo by ho na neplnění vize upozornil někdo jiný, měl by se snažit o podpoření své vize v dalším roce či ji pro další rok poupravit.

4 Styly vedení

V této kapitole se budu zabývat různými styly vedení, které se mohou v ředitelské praxi objevit. Domnívám se, že cílem a přáním každého ředitele je především správné a úspěšné směřování školy a tím pádem její efektivní vedení. To, jakým způsobem ředitel školu vede má vliv nejen na celkovou kulturu školy, ale ovlivňuje tím značně i vztahy v pedagogickém sboru. Představením různých stylů vedení v této kapitole si tak připravuji půdu pro svůj výzkum, který představím v praktické části práce a pro níž bude tato kapitola jednou z klíčových.

Pod slovním spojením styl vedení se skrývá celkový způsob jednání s lidmi a jejich ovlivňování. (Pisoňová, 2008)

Cejthamr a Dědina zase popisují styl vedení jako charakteristický způsob zacházení se zaměstnanci. Dále uvádějí, že styl vedení úzce souvisí s tím, jak jsou zaměstnanci v práci spokojeni. Upozorňují také na fakt, že každému zaměstnanci vyhovuje jiný styl vedení. (Cejthamr, Dědina, 2005)

Stejní autoři také uvádí, že ředitelé představující manažery škol jsou odpovědní za chod celé organizace, za efektivní vedení všech zaměstnanců školy k předem stanovené vizi. Úspěch každého manažera je posuzován na základě jeho vlastního výkonu. Nesmíme ale opomenout i výkony a výsledky jeho podřízených zaměstnanců.

4.1 Ředitel školy jako manager a leader

Role ředitele školy jsem představovala už v podkapitole Kompetence ředitele školy, kde jsem zmínila kompetence lídrovské a manažerské. Ředitel školy ve své funkci vystupuje tedy zároveň jako manažer věnující se řízení školy a lídr věnující se vedení školy. Pro konkrétní vysvětlení v rozdílnosti těchto dvou funkcí nám pomůže několik následujících tvrzení od různých autorů.

Tzv. school management a school leadership rozlišuje Pol. Ten tvrdí, že ředitelovou hlavní úlohou v procesu řízení je starat se o technické zabezpečení provozu školy a také to, že obecně dělá věci správně. Na druhé straně v procesu vedení je jeho úlohou pečovat o správné dlouhodobé směřování a vizi celé školy. (Pol, 2007)

V procesu vedení je klíčové motivovat zaměstnance a podporovat jejich angažovanost. Důležité je vytvářet a realizovat nastavenou vizi celé organizace. Naproti tomu řízení se zaměřuje na cíle a jejich dosahování prostřednictvím práce se zdroji. Za tyto zdroje jsou

považovány nejen materiální a finanční zdroje, ale také člověk sám. (Armstrong, Stephense, 2008)

Dalším z možných variant, jak na tyto dva pojmy nahlížet je rozdíl ve vztahu či přístupu ze strany ředitele ke svým kolegům. Tuto teorii přináší do problematiky Stýblo, který tvrdí, že manažer se věnuje primárně zvláštnostem jednotlivců a na základě toho následně stanovuje individuální úkoly či motivaci pro konkrétního zaměstnance. Manažer také pracuje pouze se silnými stránkami svého zaměstnance. Oproti tomu lídr se v pracovním kolektivu snaží hledat to, co mají zaměstnanci společné. Jeho snahou je tedy nalézt jakousi univerzální potřebu, která bude platit na všechny zaměstnance. (Stýblo a kol., 2007)

Obecně bychom mohli shrnout, že zásadní rozdíl mezi manažerem a lídrem je následující. Manažer se zabývá spíše organizací jako takovou. Jeho úkolem je rozhodovat, plánovat, stanovovat strategie a cíle. Z jeho jednání vyplývá, že jeho snahou je stmelovat svůj tým na základě toho, že podporuje silné stránky a také individualitu svých zaměstnanců. Oproti tomu lídr neboli vůdce je více zaměřen na interpersonální vztahy v kolektivu a společné potřeby jeho aktérů.

Vymezení rozdílů mezi oběma pojmy je důležité a zároveň potřebné spíše z čistě teoretického hlediska. Pro práci jako takovou nebude tento rozdíl stěžejní, poněvadž o řediteli školy již víme, že ve své funkci vystupuje jako pedagogický a zároveň vedoucí pracovník, jenž funguje jako manažer i lídr, což jde v praxi ruku v ruce. Oddělovat tedy vedení a řízení není nic, co by odpovídalo běžné ředitelské praxi, v níž se prolínají obě tyto roviny.

4.2 Typologie leadershipu

Jak by se měl chovat správný leader, aby byli jeho následovníci spokojeni a loajální? Jaké chování přinese leaderovi to, aby byl hoděn své vedoucí pozice? Tyto otázky se zabývají vztahem mezi leaderem, tedy vedoucím pracovníkem a následovníkem, tedy jeho podřízeným. V kontextu naší práce se jedná o ředitele školy a pedagogů.

Leadership neboli v českém překladu vůdcovství se vyznačuje vztahem mezi dvěma a více členy jedné konkrétní skupiny. Tento vztah je založen ovlivňování ostatních členů skupiny (následovníků) leaderem (vůdcem této skupiny). Leaderův vliv je určitým způsobem promítnut například do jejich práce, motivace či pravomocí. (Lukas, Smolík, 2008)

Teorií leadershipu se zabývala řada výzkumníků, jedním z nich byl Bass, který rozpracoval koncept leadershipu. Ten rozlišuje dva aspekty leadershipu – vůdcovství.

- **Transakční leadership** – tento typ leadershipu zahrnuje určitou míru definování požadovaného chování a jeho kontrolu, dále pozitivní/negativní sankce za takové chování. Představuje víceméně management, protože se zaměřuje především na plnění cílů a odměny.
- **Transformační leadership** – v tomto leadershipu je představena především síla charismatu, inspirativního vlivu, intelektuální stimulace a také afektivita vztahů mezi leaderem a jeho podřízenými. Leader projevuje snahu své podřízené motivovat a rozvíjet. (Bělohávek a kol., 2006)

Smetáčková, Viktorová, Pavlas Martanová a Topková ještě k těmto dvěma typům leadershipu přidávají typ třetí a tím je **způsob spolurozhodování** – pod nímž udávají možnosti autokratického rozhodování, konzultace a společného rozhodování či delegovaného rozhodování. (Smetáčková a kol., 2018)

Další podnětnou typologii pro moji práci představuje od Nizozemce Fonse Trompenaarse, jenž se prolíná s kulturou školy. Tato typologie se taktéž zaměřuje na vztahy mezi leaderem a podřízenými. Základem této typologie jsou dvě bipolární dimenze. První dimenze je orientována na úkoly versus orientace na vztahy a druhá dimenze představuje hierarchii versus rovnost v dané kultuře. Když se tyto dvě dimenze zkombinují, vzniknou čtyři typy kultury, které Trompenaars označil jako: Rodina, Eiffelova věž, Inkubátor a Řízená střela.

- 1) **Rodina** – pro tuto kulturu je charakteristická silná hierarchie, v jejímž čele stojí autoritativní osobnost, dále se vyznačuje blízkými vztahy mezi pracovníky, sankcemi v podobě náklonnosti nebo naopak vyloučení
- 2) **Eiffelova věž** – charakteristickým rysem kultury této organizace je taktéž silná hierarchie, ale jsou zde jasně rozdělené funkce a role, které jsou koordinovány z hierarchicky vyšších pozic – instrumentální vztahy
- 3) **Inkubátor** – se vyznačuje minimální strukturou hierarchického uspořádání, organizace zde slouží primárně pro seberealizaci pracovníků, autorita dána osobními schopnostmi jednotlivců
- 4) **Řízená střela** – struktura kultury organizace je rovnostářská, zaměřena spíše na úkoly a cíle, jichž chce organizace dosáhnout a vztahy jsou upozaděny, role nejsou předem dané. (Lukášová, Nový a kol., 2004)

4.3 Klasická teorie – styly vedení

Z pohledu historie si i styly vedení prošly svým postupným vývojem. Vývoj procházel od důrazu na individualitu vedoucího pracovníka, tzv. teorii rysů, která kladla důraz především na jeho osobnostní rysy. Tato teorie byla přesvědčena o tom, že dobrým leaderem se člověk rodí. Proto se u něj preferovaly vlastnosti jako čest, charisma, sebedůvěra atd. Vývoj dále pokračoval s důrazem na vzájemný vztah leadera a jeho podřízeným až k situačnímu přístupu, a nakonec k novému vedení. (Trojanová, 2017)

Postupně se ve 40. letech 20. století ustupovalo od teorie rysů a do popředí se dostal nový přístup k vedení, jež zohledňoval postoj vedoucího pracovníka k podřízeným. (Tureckiová, 2007)

Klasická teorie stylů vedení, které představím v této kapitole vychází z behaviorálních prvků, nikoliv z rysové teorie. Stejně jako v předchozích teoriích se zabývá vztahy mezi leaderem a podřízenými, což je pro moji práci stěžejní. Vychází tedy z chování vedoucího pracovníka vůči svým podřízeným.

Představím zde tři skupiny nejčastěji uváděných stylů vedení:

- **Autoritativní styl vedení** – ředitel školy stanovuje vizi a striktně vyžaduje její naplňování a nezajímá ho názor podřízených pracovníků, pro tento styl je charakteristická jednosměrná komunikace, jenž je založená na příkazech ředitele, v takto vedeném týmu nelze hovořit o podpoře kreativity či iniciativy, ačkoliv výsledky se dají v takto vedené škole označit za stabilní
- **Demokratický styl vedení** – ředitel školy je zde chápán jako člen týmu a jeho přístup k nim je osobní, část svých pravomocí deleguje na své podřízené, což je pro ně často motivující, komunikace je zde obousměrná, ředitel je otevřený diskusi a zajímá ho názor ostatních členů týmu
- **Laissez – faire styl vedení** – představuje nejvolnější přístup ředitele ke svým podřízeným, leader důvěřuje svým podřízeným, kteří svou činnost organizují na základě svým potřeb a představ, nezasahuje do jejich činností, problém představují v tomto přístupu především nezodpovědní učitelé, jenž takového přístupu využívají. (Bělohlávek a kol., 2006)

Uvedené styly bych doplnila ještě o jeden styl, který ve své publikaci představuje Trojanová. Jedná se o styl autoritářský. Ta upozorňuje na to, že pokud se již zmíněný autoritativní styl ubírá směrem k tzv. bosingu neboli šikaně ze strany vedoucího pracovníka,

proměňuje se tak na **styl autoritářský**, jenž bývá také označován jako vykořisťovatelský. (Trojanová, 2017)

Z mého pohledu, a myslím, že i z pohledu většiny učitelů, se jeví jako nejvíce efektivní styl demokratický. Jako jedinou nevýhodu, kterou zde spatřuji, je snad časová náročnost demokraticky vedených schůzí, na nichž se tým radí.

5 Výzkumný problém, cíl výzkumného šetření, výzkumné otázky

5.1 Výzkumný problém

Pro výzkum diplomové práce představuje výzkumný problém analýzu a popsání osobnosti ředitele školy (zda je dobrým managerem a leaderem) v souvislosti s tím, jaký styl vedení ředitel ve škole uplatňuje. Jedna část výzkumu slouží k odhalení toho, jak ředitel vnímá sám sebe a svoji práci v této roli a druhá část výzkumu se zaměřuje na to, jak vnímají osobnost ředitele školy jeho podřízení, konkrétně učitelé.

5.2 Výzkumný cíl

Cílem diplomové práce je analyzovat kvalitu vztahů mezi ředitelem školy a pedagogy na konkrétní základní škole a zjistit jaký styl vedení se do kultury této školy promítá. Informace vyplývající ze získaných dat výzkumného šetření mohou být podnětem pro ředitele školy, který je může využít k případnému zlepšení svého vedení na škole.

5.3 Výzkumné otázky

Se stanoveným cílem práce souvisí také stanovení výzkumných otázek (VO), kterými se budu v praktické části práce zabývat. Byly stanoveny tři výzkumné otázky:

- VO 1: Jakým způsobem ovlivňuje ředitel vztahy v pedagogickém sboru dané základní školy?
- VO 2: Jaký typ stylu vedení je v dané škole uplatňován?
- VO 3: Jak vnímají osobnost ředitele školy pedagogové?
- VO 4: Jak vnímá ředitel školy sám sebe?

6 Metodologie

6.1 Výzkumné strategie

Pro moji práci byl zvolen smíšený výzkum, a to kvantitativní a kvalitativní výzkumná strategie určená pro dvě skupiny respondentů.

Podstatou kvantitativního výzkumu je získání číselných údajů, které se dají matematicky zpracovat. Jedná se o číselné vyjádření k určité problematice. Podstatná je také úloha výzkumníka. Výzkumník v kvantitativním výzkumu má snahu držet si odstup od zkoumaných jevů, čímž zabezpečuje nestrannost pohledu respondentů. Výzkumník a respondenti se při tomto typu výzkumu nemusí vidět – například u metody dotazníku či hodnotící škály. (Gavora, 2000)

Oproti tomu kvalitativní výzkumná strategie se zaměřuje na subjektivní pohled jednotlivců nebo skupin na daný jev či danou problematiku. (Gavora, 2010)

Dle Gavory, je kvalitativní výzkum zjištěním ve slovní (nečíselné) podobě. Postoj výzkumníka v této výzkumné strategii je určitou snahou o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, protože jen tak jim lze porozumět a následně je popsat. Kvalitativní výzkum tedy používá především takové metody, při nichž lze být v kontaktu tváří v tvář – jedná se zejména o interview (rozhovor) a participační (zúčastněné) pozorování. (Gavora, 2000)

Přednosti a nevýhody kvantitativního i kvalitativního výzkumu definuje ve své knize Úvod do kvalitativního výzkumu Jan Hendl. Ten považuje za výhody kvantitativního výzkumu fakt, že výzkumník může konstruovat situaci tak, aby eliminoval působení rušivých proměnných a prokázat tak vztah příčina – účinek. Dále vyzdvihuje rychlost a přímočarost při sběru dat, stejně tak i jejich relativně rychlou analýzu. Dále považuje kvantitativní výzkum za vhodný a užitečný při zkoumání velkých skupin. Naopak nevýhodu spatřuje v tom, že výzkumník může leccos opomenout, z důvodu soustředění se pouze na určité teorie a její testování, a ne na její rozvoj. Co se týká kvalitativního výzkumu, tam popisuje jako výhodu fakt, že získává podrobný vhled při zkoumání jedince, skupiny, události či fenoménu. Dále také umožňuje zkoumat procesy a fenomény v jejich přirozeném prostředí. Ve svém zkoumání nezůstává na povrchu, ale je podrobnější a jde do hloubky problému. Nevýhodu představuje

nejen obtížnost testování hypotéz a teorií, ale především také časová náročnost. Výsledky získané z této výzkumné strategie jsou snadněji ovlivnitelné výzkumníkem a také nejsou zobecnitelné. (Hendl, 2016)

6.2 Výzkumné metody

Co se týká výzkumných metod, byla pro práci použita jednak *metoda dotazníkového šetření* v rámci kvantitativního výzkumu a *metoda rozhovoru (interview)* v rámci kvalitativního výzkumu. Obě tyto metody byly zvoleny jako nejvhodnější forma mého výzkumného šetření.

Metoda dotazníkového šetření se řadí mezi nejrozšířenější techniku pro získávání neboli sběr dat. Její podstata je založená na nepřímém získávání empirických informací za použití předem formulovaných otázek. (Jarošová, 2007)

Dotazník byl sestaven z 21 otázek, z čehož 18 bylo uzavřených a 3 byly otevřené. Dotazník se zaměřoval na 4 oblasti: *osobní, interpersonální, osobnost ředitele školy a komunikační*. Otázky byly takto rozřazené jednak pro účely výzkumníka, konkrétně pro lepší orientaci, ale také pro logickou návaznost při vyplňování respondenty.

Metoda rozhovoru (kvalitativní dotazování) je jednou z nejpoužívanějších pro sběr dat v kvalitativním výzkumu. Podstatou této metody je sběr dat prostřednictvím kladení otázek, naslouchání výzkumníka a získávání odpovědí od respondenta. (Hendl, 2016)

Rozlišujeme dva typy rozhovoru, a to polostrukturovaný a nestrukturovaný. Nestrukturovaný rozhovor spočívá v tom, že výzkumník nemá připravené otázky a nechává respondenta vyprávět bez přerušení. Naopak při polostrukturovaném rozhovoru pokládá výzkumník předem připravené otázky a respondent na ně odpovídá. (Švaříček, Šedřová, 2014)

Ve vlastním výzkumu byla metoda rozhovoru použita při získávání informací od ředitele školy.

6.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek v dotazníkovém šetření představoval učitelé ze základní školy, který se standartně skládá z 15 pedagogů a zástupkyně ředitele. Nikdo z nich spolupráci neodmítl, a tak se tedy výzkumu zúčastnilo celkem 16 respondentů. Jednalo se o učitele 1. i 2. stupně základní školy

Výzkumný vzorek při kvalitativním výzkumu - rozhovoru představoval ředitel školy.

6.4 Sběr dat

Pro zajištění návratnosti co největšího počtu dotazníků jsem se rozhodla pro osobní setkání se zástupkyní ředitele, které jsem předala v obálkách připravené dotazníky a ihned byly rozdány učitelům do jejich schránek a následující den je učitelé odevzdali do schránky zástupkyně a já jsem si je vyzvedla. V případě dotazníků byla zajištěna stoprocentní návratnost.

Rozhovor s ředitelem školy proběhl na základě předem domluveného setkání v ředitelně školy. Rozhovor byl typem polostrukturovaným. Ředitel tedy odpovídal na 7 připravených otázek, které byly v průběhu rozhovoru spontánně doplněny o několik dalších podotázek. Celý rozhovor byl s informovaným souhlasem ředitele nahráván na mobilní zařízení a následně autorkou doslovně přepsán se stylistickou úpravou do spisovného jazyka. Zjištěné informace a data byly následně analyzovány a každá otázka zvlášť komentována. Závěry jsou vyvozeny v samostatné kapitole diskuse.

6.5 Průběh výzkumu

Tabulka 1 - schéma výzkumu

| | | |
|---|--|--------|
| Výběr tématu | Oslovení vedoucí práce | 6/2021 |
| Formulace cíle a výzkumných otázek | | 6/2021 |
| Volba výzkumných metod | | 6/2021 |
| Vstup do terénu | Kontaktování vybrané organizace, žádost o realizaci výzkumného šetření | 9/2021 |
| Příprava výzkumu | Dotazníkové šetření | 2/2022 |
| | Rozhovor | 3/2022 |
| Sběr dat | Dotazníkové šetření | 3/2022 |
| | Rozhovor | 3/2022 |
| Analýza dat | Dotazníkové šetření | 4/2022 |

| | | |
|--------------------------|--|--------|
| | Rozhovor – doslovný přepis se stylistickou úpravou | 4/2022 |
| Vyhodnocování dat | Dotazník + rozhovor | 5/2022 |
| Interpretace dat | Sepsání diskuse a závěru | 6/2022 |

7 Etika výzkumu

Výzkumné šetření pro diplomovou práci bylo započato oslovením organizace – základní školy. S vedením školy jsem se nejdříve telefonicky domluvila na osobní schůzce, na které jsem stručně představila svoji vizi výzkumu. Ředitel a zástupkyně školy výzkum schválilo a domluvili jsme si orientační plán výzkumu, tedy termíny pro dotazníkové šetření určené pro učitele a rozhovor s ředitelem školy. I když bylo dotazníkové šetření dobrovolné, zúčastnilo se ho celých 100 % respondentů, tedy 16 učitelů. Dále byl výzkum zcela anonymní, což bylo respondentům sděleno v rámci úvodního slova v samotném dotazníku (viz. příloha č. 1). Co se týká rozhovoru s ředitelem, byl mi na základě GDPR udělen souhlas se zveřejněním jeho jména.

8 Výzkumné pole

Výzkumné šetření bylo provedeno na základní škole v obci Bílá Třemešná u Dvora Králové nad Labem. Jedná se o poměrně moderní venkovskou školu, která v současnosti vzdělává 229 žáků v 1. – 9. ročníku. Respondenti, kteří se zúčastnili výzkumu jsou do jednoho kvalifikovaní učitelé prvního a druhého stupně. Počet respondentů z prvního stupně je 5 a počet druhostupňových učitelů je 12 – třídní i netřídní učitelé (včetně ředitele a jeho zástupkyně). Jedná se o pedagogy různé věkové kategorie s různou délkou praxe v učitelství.

Tabulka 2 – zastoupení mužů a žen (pedagogů) v ZŠ Bílá Třemešná

| Pohlaví | Muž | Žena |
|-------------------|------------|-------------|
| Zastoupení | 4 | 12 |

9 Základní škola v Bílé Třemešné

V této kapitole bude charakterizována organizace, v níž probíhal výzkum pro tuto práci. Tuto základní školu jsem si vybrala, protože znám její prostředí a po několik let jsem zde pracovala o letních prázdninách jako vedoucí příměstských táborů pořádaných školou.

9.1 Charakteristika školy

Název školy, adresa: Základní škola a Mateřská škola Bílá Třemešná, okres Trutnov

Bílá Třemešná 313, 544 72 Bílá Třemešná

Zřizovatel: obec Bílá Třemešná 315, 544 72 Bílá Třemešná

ZŠ a MŠ Bílá Třemešná je moderní venkovská škola – úplná základní škola a mateřská škola s právní subjektivitou (příspěvková organizace obce Bílá Třemešná). Ve školním roce 2021/2022 vzdělává 229 žáků v 1. až 9. ročníku (140 žáků na I. Stupni a 89 žáků na II. stupni). V MŠ poskytuje vzdělávání 62 dětem ve 3 třídách. Činnost příspěvkové organizace je dána zřizovací listinou, kterou schvaluje Zastupitelstvo obce Bílá Třemešná. Kromě činnosti základní a mateřské školy zde funguje také školské zařízení pro zájmové vzdělávání, tedy školní družina a školní klub a dále také funguje jako zařízení školního stravování, tedy školní jídelna a výdejna.

V roce 2020 otevřela škola slavnostně novou budovu Pavilon odborných učeben, který je vybaven moderními technologiemi jako jsou jazykové laboratoře, odborné učebny chemie, fyziky a přírodopisu, počítačové učebny včetně nového vybavení, interaktivní tabule, mobilní učebny a sady nových tabletů.

Žáci mohou využívat nejrůznějších zájmových kroužků, které jsou organizovány v budově školy ve spolupráci s DDM Jednička, například:

- Veselá vařečka (kroužek vaření),
- Mladý modelář, Šachy pro pokročilé,
- Angličtina pro 1. a 2. třídu,
- Robotika a informatika,
- Sportovní hry,
- Taneční kroužek,

- Deskovky,
- Příprava na přijímací zkoušky,
- Konverzace v angličtině.

Škola také spolupracuje se ZUŠ Melodie sídlící v nedalekém městě Dvůr Králové nad Labem.

Škola má také vlastní sportovní areál, který by měl být v brzké době zrekonstruován. Dále také disponuje tělocvičnou, dílnami, cvičnou kuchyň a jednu venkovní učebnu. Ke škole náleží školní zahrada, kde byla v roce 2020 zrealizována výsadba nejrůznějších stromů, keřů a bylin včetně štítků s jejich názvy.

9.2 Charakteristika pedagogického sboru

V organizaci pracuje celkem 43 zaměstnanců, z toho 28 pedagogických pracovníků (učitelé ZŠ, MŠ, vychovatelé a asistenti pedagoga). Na ZŠ působí celkem 16 pedagogů, z toho na pozici třídní učitel/ka 10 a 6 učitelů je bez třídnictví.

Ve škole také působí na odborných pedagogických pozicích: speciální pedagog, výchovný poradce a školní metodik prevence.

Pro školní rok 2021/2022 zaměstnává škola dva asistenty pedagoga.

V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a sebevzdělávání se téměř všichni pedagogičtí pracovníci zúčastňují nejrůznějších kurzů a seminářů.

10 Interpretace dat - dotazník

V této kapitole budou představeny získané informace z dotazníkového šetření od pedagogů ZŠ v Bílé Třemešné. Tohoto výzkumu se zúčastnili všichni oslovení učitelé. Každá z celkových 21 otázek bude v této kapitole vyhodnocována samostatně. Celkové vyhodnocení dotazníků bude představeno v závěrečné kapitole – diskuse. Samotný dotazník bude do práce vložen jako příloha.

Otázky č. 1–3 tvoří první skupinu otázek a jsou v práci klasifikovány jako **osobní**, protože se jedná o vztah učitel – škola.

Otázka č. 1

| Naplňuje Vás práce učitele na Vaší škole? | | | | |
|--|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 10 | 6 | 0 | 0 | 0 |

Komentář: Cílem této otázky bylo zjistit, zda je učitel spokojený ve svém zaměstnání právě na základní škole v Bílé Třemešné. Z výsledků je patrné, že všech 16 respondentů naplňuje práce učitele na této škole.

Otázka č. 2

| Ztotožňujete se s vizí Vaší školy? | | | | |
|---|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 5 | 11 | 0 | 0 | 0 |

Komentář: V teoretické části práce bylo popsáno, že vize je představou ředitele školy o tom, jakým směrem by se měla škola v budoucnu ubírat. Důležité je, že by měla být sdílenou představou se všemi aktéry školy, tedy i s učiteli. Cílem této otázky tedy bylo zjištění, zda samotní učitelé vůbec znají vizi své školy a následně, zda se s ní ztotožňují. Z kladných odpovědí respondentů je zřejmé, že se s vizí školy ztotožňují a souhlasí s ní.

Otázka č. 3

| Líbí se Vám logo Vaší školy? | | | | |
|-------------------------------------|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 11 | 5 | 0 | 0 | 0 |

Komentář: Třetí otázka dotazníku se zaměřovala na pedagogův názor na poměrně nově vzniklé logo školy. Z rozhovoru s ředitelem školy vyplynulo, že nad podobou loga školy se vedla mezi vedením a učiteli velká diskuse. Zajímalo mě tedy, zda došlo ve výsledku ke shodě, či nikoliv. Dle výsledků je zřejmé, že se na škole shodli, protože se všichni pedagogové vyslovili souhlasně a logo školy se jim líbí.

Otázky č. 4–10 tvoří druhou skupinu otázek a v práci jsou klasifikovány jako interpersonální, protože se zaměřují na vztah učitel – ředitel.

Otázka č. 4

| Máte pocit, že ředitel dostatečně oceňuje Vaši práci? | | | | |
|--|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 0 | 4 | 7 | 4 | 1 |

Komentář: První otázkou v této kategorii otázek je dotaz na oceňování práce učitelů ze strany ředitele. Z odpovědí dotázaných je evidentní, že nikdo není přesvědčen o tom, že by se cítil být ze strany ředitele doceněn. Jeden respondent se dokonce cítí rozhodně nedoceněn a další čtyři respondenti uvádí, že ze strany ředitele ocenění jejich práce nepřichází. Největší počet respondentů uvádí, že ředitel oceňuje jejich práci někdy a čtyři učitelé se přiklání k názoru, že si jejich práce ředitel spíše cení.

Otázka č. 5

| Myslíte si, že ředitel zná Vaše silné a slabé stránky? | | | | |
|---|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 0 | 6 | 0 | 9 | 1 |

Komentář: Z odpovědí respondentů vyplývá, že většina učitelů se domnívá, že jejich silné a slabé stránky nejsou řediteli známy. Tato otázka může mít souvislost s předchozí otázkou, kdy větší část učitelů necítí dostatečné ocenění z ředitelovy strany. Mohou se proto domnívat, že ředitel nezná ani silné stránky jejich osobnosti.

Otázka č. 6

| Důvěřuje Vám ředitel jako členovi pracovního týmu? | | | | |
|---|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 3 | 8 | 0 | 5 | 0 |

Komentář: Z odpovědí je patrné, že většina učitelů se domnívá, že jim ředitel důvěřuje. Pět z celkového počtu 16 si myslí, že jim ředitel spíše nedůvěřuje. Může se to odrazit například v tom, že je ředitel nepověřuje vedoucími funkcemi či jim nesvěřuje úkoly tak jako ostatním učitelům, kteří cítí, že v nich má ředitel důvěru.

Otázka č. 7

Motivuje Vás ředitel k lepším výkonům? Pokud ano, jakým způsobem?

Komentář: Sedmá otázka v dotazníku byla otázkou otevřenou a umožnila tak respondentovi vyjádřit se slovně. 14 z 16 respondentů odpovědělo, že nejsou ředitelem motivováni k lepším výkonům. Jejich odpovědi byly stručné „ne“ anebo „moc ne“. Jeden z respondentů uvedl konkrétněji: „*Moc ne. Hromadné poděkování v emailu nestačí. Více empatie bych ocenil.*“ Další respondent odpověděl: „*Někdy pochvalou, povzbuzením, finančně.*“ Z odpovědí na tuto otázku je tedy zřejmé, že motivace ze strany ředitele směrem ke svým podřízeným chybí.

Otázka č. 8

Ohodnocuje ředitel Vaši práci? Pokud ano, jakým způsobem?

Komentář: Osmá otázka byla taktéž otázkou otevřenou a umožnila tak respondentovi vyjádřit se slovně. Z uvedených odpovědí respondentů vyplynulo téměř ve 100 % tvrzení, že ředitel ohodnocuje práci učitelů občasnými finančními odměnami.

Otázka č. 9

Věnuje ředitel pozornost i neformálním vztahům v pedagogickém sboru? Pokud ano, jakým způsobem?

Komentář: Devátá otázka v dotazníku byla poslední otevřenou otázkou a respondenti na ní měli možnost rozšířeně odpovědět. Otázka s cílem zjistit, jestli je v dané škole věnována pozornost neformálním vztahům ze strany ředitele se z mého pohledu jevila jako velmi vhodná. Kvalitu vztahů ovlivňují nejen formální vztahy mezi ředitelem a pedagogy, ale také neformální vztahy, kdy se tito aktéři přesouvají do jiného neformálního prostředí a mohou tak řešit i mimoškolní záležitosti. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že ředitel pořádá během školního roku dvě akce, při kterých se pedagogický sbor setkává mimo sborovnu. Respondenti nejčastěji

uváděli posezení na Den učitelů a předvánoční posezení. 4 respondenti uvedli, že ředitel nevěnuje pozornost neformálním vztahům v pedagogickém sboru.

Otázka č. 10

| Pomůže Vám ředitel řešit případné problémy či spory s rodiči žáků? | | | | |
|---|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 10 | 5 | 0 | 1 | 0 |

Komentář: Cílem otázky je zjistit, jestli funguje mezi ředitelem a učitelem spolupráce při řešení případných sporů s rodiči žáků. Zda je ředitel v takové situaci učiteli nápomocný a zapojuje se do takových situací. Téměř všichni respondenti se vyjádřili kladně, tedy že ředitel spolupracuje v takových případech s pedagogy. Pouze jeden respondent se vyjádřil tak, že mu ředitel nepomůže řešit případné spory s rodiči žáků, což se domnívám, asi vyplývá z předchozí zkušenosti daného respondenta.

Otázky č. 11–17 jsou v práci klasifikovány jako otázky na osobnost ředitele školy a zjišťují pohled či názor respondentů na ředitelovu osobnost.

Otázka č. 11

| Domníváte se, že ředitel pracuje s plným nasazením a v zájmu školy? | | | | |
|--|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 11 | 5 | 0 | 0 | 0 |

Komentář: Cílem otázky je zjistit, jaký názor mají respondenti na ředitelovu práci ve vedení školy. Zda se jim jeví ředitel jako pracovitý člověk. Z výsledků je jasné, že se všichni respondenti vyjádřili tak, že ředitel je výkonným pracovníkem, kterému záleží na správném fungování školy.

Otázka č. 12

| Deleguje ředitel své pravomoci na své podřízené? | | | | |
|---|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 4 | 6 | 3 | 3 | 0 |

Komentář: Otázka se zaměřuje na to, zda v praxi ředitel přenáší své pravomoci na své podřízené. Otázka do značné míry souvisí s předchozí otázkou v dotazníku, zda ředitel důvěřuje

svým podřízeným. Na to, aby mohl přenášet části svých pravomocí na někoho jiného je zapotřebí, aby těmto lidem důvěřoval. V součtu 10 respondentů se vyjádřilo kladně a to tak, že ředitel si takto počíná a deleguje své pravomoci. Mohou to být právě ti učitelé, kteří nějakou takovou pravomocí disponují. 3 respondenti se vyjádřili nabízenou alternativou „někdy“. Zbylí respondenti (3), kteří se domnívají, že ředitel své pravomoci spíše nedeleguje budou pravděpodobně těmi, jimž ředitel žádnou ze svých pravomocí doposud nesvěřil.

Otázka č. 13

| Pokud ano, deleguje je podle Vás v průměrné míře? | | | | |
|--|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 0 | 13 | 0 | 0 | 0 |

Komentář: Tato otázka má přímou návaznost na předchozí otázku, a proto ji 3 respondenti, kteří odpověděli „spíše ne“, logicky vynechali. Všichni ostatní respondenti jednohlasně souhlasí s tvrzením, že ředitel deleguje své pravomoci na podřízené v průměrné míře.

Otázka č. 14

| Je podle Vás ředitel schopným managerem školy? | | | | |
|---|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 13 | 3 | 0 | 0 | 0 |

Komentář: Tato otázka je jednou z klíčových. Jejím cílem je zjistit od ředitelových podřízených, zda vnímají svého nadřízeného jako člověka s manažerskými schopnostmi. Vzhledem k tomu, kolik jsem si toho o řediteli načetla z různých internetových zdrojů a rozhovorů mě nepřekvapilo, že si o něm jeho tým myslí, že je manažersky velmi schopný. Z výsledků jasně vyplývá, že se všech 16 respondentů vyjádřilo k této otázce velice kladně.

Otázka č. 15

| Je podle Vás ředitel schopným leaderem školy? | | | | |
|--|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 0 | 4 | 3 | 7 | 2 |

Komentář: Tato otázka je také jednou z těch důležitých a zjišťuje ředitelovu schopnost leadershipu neboli vůdcovství. Zatímco učitelé vnímají ředitele jako velmi schopného

manažera, schopného leadera v něm ale většina nevidí, jak vyplývá z uvedených odpovědí. Vyloženě kladně se k ředitelovým lídrovským schopnostem vyjádřili pouze 4 respondenti.

Otázka č. 16

| Dokáže ředitel uznat svou chybu? | | | | |
|---|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 0 | 2 | 7 | 6 | 1 |

Komentář: Zajímavých odpovědí se mi dostalo k otázce na ředitelovu schopnost sebekritiky. Nejvíce respondentů se vyjádřilo alternativou „někdy“, což je u této otázky zcela logické. Druhou nejčastěji volenou variantou odpovědi bylo „spíše ne“, což ukazuje na fakt, že učitelé mají zkušenost s tím, že ředitel svou chybu spíše neuznává. Jeden respondent dokonce vnímá ředitele jako člověka, který svoji chybu rozhodně uznat nedokáže. Pouze dva respondenti mají zkušenost s tím, že ředitel k sobě dokáže být spíše kritický.

Otázka č. 17

| Umí ředitel ovládat své emoce? | | | | |
|---------------------------------------|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 0 | 7 | 5 | 4 | 0 |

Komentář: Tato otázka měla za cíl zjistit, jak vnímají respondenti ředitelovo chování. Byť jsem ve znění otázky nezkonkretizovala, jaké emoce jsem měla přesně na mysli. Otázka byla myšlena tak, zda dokáže ředitel ovládat své emoce například ve stresových situacích. Odpovědi na otázku se různí a závěr z nich není zcela jednoznačný. Ve výsledku ale převládá názor, že ředitel spíše umí ovládat svoje emoce.

Otázky č. 18–21 jsou v práci označeny jako komunikační, jejichž podstatou je především komunikace mezi ředitelem a pedagogem.

Otázka č. 18

| Zohledňuje ředitel při rozhodování i názory druhých? | | | | |
|---|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 0 | 8 | 5 | 2 | 1 |

Komentář: Tato otázka jednoznačně souvisí se stylem vedení. Jejím cílem je zjistit, zda je ředitel svolný k diskusi s ostatními a respektuje či zohledňuje názory svých podřízených.

Z uvedených odpovědí respondentů vyplývá, že ředitel názory svých podřízených spíše zohledňuje.

Otázka č. 19

| Umožňuje Vám ředitel spolurozhodovat v záležitostech školy? | | | | |
|--|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 0 | 5 | 7 | 3 | 1 |

Komentář: V otázce na možnost pedagogů podílet se na rozhodování v záležitostech školy je pozorovatelné to, že každý má v této oblasti zcela jiný pocit. Většina respondentů se vyjádřila, že „někdy“ jim je umožňováno podílet se na spolurozhodování. 4 respondenti tento pocit nemají a 5 respondentů se naopak k otázce vyjádřilo kladně. Můžeme se domnívat, že respondenti vyjadřující se kladně, mohou být pracovníky na vedoucích pozicích a tím pádem mají pocit, že jim ředitel umožňuje spolurozhodovat v nejrůznějších záležitostech.

Otázka č. 20

| Uplatňuje ředitel „politiku otevřených dveří“, tzn. kdykoliv se na něj můžete s čímkoliv obrátit? | | | | |
|--|-----------|-------|----------|-------------|
| rozhodně ano | spíše ano | někdy | spíše ne | rozhodně ne |
| 3 | 11 | 2 | 0 | 0 |

Komentář: Předposlední otázka v dotazníku se dotazovala respondentů na to, zda jsou pro ně dveře ředitelny vždy otevřené a mohou se tak na svého nadřízeného kdykoliv a s čímkoliv obrátit. Odpovědi jsou v drtivé většině kladné a učitelé tak mají u svého ředitele dveře vždy otevřené.

Otázka č. 21

| Jaký typ komunikace s ředitelem považujete za nejefektivnější? | | |
|---|---------|----------------|
| emailová komunikace | telefon | osobní kontakt |
| 6 | 0 | 10 |

Komentář: Cílem otázky bylo zjistit, jaký typ komunikace s ředitelem respondenti preferují, který je pro ně nejpohodlnější nebo zkrátka cítí, že je to nejefektivnější domluva s ředitelem. U otázky byly nabídnuty tři alternativy odpovědi. U tohoto dotazu se rozdělili respondenti na dvě skupiny, přičemž ta početnější upřednostňuje osobní kontakt s ředitelem a druhá skupina raději komunikuje s ředitelem prostřednictvím emailu. Žádný z respondentů nepovažuje telefonickou komunikaci s ředitelem za tu nejefektivnější.

11 Interpretace dat – rozhovor

V této kapitole bude primárně představen rozhovor s ředitelem školy, který byl nahrán na mobilní zařízení a následně přepsán do spisovné češtiny.

11.1 Ředitel Základní školy a Mateřské školy Bílá Třemešná

V této podkapitole ve stručnosti představím klíčovou osobu mojí práce a tou je ředitel Základní školy a Mateřské školy Bílá Třemešná Mgr. Emil Kudrnovský, Ph.D.

Emil Kudrnovský vystudoval obor učitelství (aprobaci Matematika – Zeměpis) a Geoinformatiku na Univerzitě Palackého v Olomouci. Následně získal doktorát z oboru Geoinformatika a kartografie na Masarykově univerzitě v Brně. Co se týká jeho pracovních zkušeností, prvních deset let se věnoval geoinformatice v akademickém, komerčním a veřejném sektoru. V roce 2011 vyhrál konkurz na pozici ředitele školy a řídí tak od prosince 2011 svou rodnou školu v obci Bílá Třemešná.

11.2 Doslovný přepis rozhovoru s ředitelem školy

Polostrukturovaný rozhovor obsahoval 7 předem připravených otázek, které korespondovaly s otázkami předloženými pedagogům v dotazníku. Klíčové otázky tedy budou zodpovězeny ředitelem školy a podají tak ucelenější vhled do problematiky vztahu mezi ředitelem školy a pedagogy. Rozhovor byl také v průběhu doplněn autorkou o podotázky, které z rozhovoru spontánně vyplynuly a nebyly tedy předem připravené. Otázky budou představovány postupně a komentována bude každá otázka zvlášť. Atmosféra během rozhovoru byla zpočátku napjatější. Ředitelova řeč těla naznačovala lehkou nervozitu, která ale s první otázkou odezněla a rozhovor se tak nesl ve velmi příjemném a uvolněném duchu. Celý rozhovor trval přibližně 20 minut.

Otázka č. 1: „Jaká je Vaše vize školy?“

Ředitel: „Jsem tu 10 let a za ta léta se moje vize trochu proměňovaly. V současné době chceme být hlavně plnohodnotnou a ekonomicky soběstačnou moderní venkovskou školou. Dříve to byla taková, řekl bych, tradiční až konzervativní škola. Posunuli jsme se jednak v materiálním vybavení školy, omladili jsme pedagogický tým. Nyní se chci zaměřit především na kvalitu vzdělávání, která by měla být taktéž moderní a kterou jsem já doposud, z důvodu náročných investičních záležitostí, zanedbával.“

Podotázka: „Mluvíte o investičních záležitostech školy, čeho přesně se týkají?“

Ředitel: „Jedná se o investiční projekty, jejichž realizace záleží na zřizovateli školy. Máme za sebou úspěšné vybudování Pavilonu odborných učeben pro zkvalitnění vzdělávání (dílny, jazykové učebny, učebna chemie a fyziky), dále obnova školní zahrady. Nyní je v procesu rekonstrukce školní jídelny s cílem navýšit kapacitu z 300 na 420 strážníků. V přípravě je dále rekonstrukce stávající budovy ZŠ a navýšení kapacity žáků z 240 na 330 žáků a rekonstrukce sportovních ploch u školy včetně tělocvičny.“

Podotázka: „Znají tuto vizi všichni Vaši podřízení?“

Ředitel: „No, já si myslím, že ano, ale za tu dobu jsme to ještě nehodili pořádně na papír. To znamená, že nám chybí ta strategie, a to co jim průběžně říkám na pedagogické radě, nemusí slyšet všichni a nemusí to chápat všichni stejně. To je něco, co vím a musím na tom zapracovat. Jednotná vize je pro školu určitě důležitá. Ostatně to vyplynulo i z inspekčních zpráv České školní inspekce, která mi právě toto vytýká.“

Komentář: První otázka rozhovoru se zaměřovala na vizi školy. Z ředitelových slov vyplývá, že jeho vize pro školu není pevně stanovena či zformulována. Vize by měla být jasnou představou toho, jaká škola je či má být. Tak jak bylo u vize popsáno v teoretické části práce, vize by měla být známá všem aktérům školy včetně žáků, ale i jejich rodičům a veřejnosti. Ředitel uvádí, že směřování školy je probíráno v rámci pedagogických rad, ale ředitel si není jistý, zda ji všichni slyší a chápou stejně. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé se ztotožňují s vizí školy. Můžeme se tedy domnívat, že byť není vize školy pevně ukotvena, učitelé ji registrují a vnímají velmi kladně.

Otázka č. 2: „Funkce ředitele se skládá z několika rolí. Cítíte se být spíš managerem či pedagogem?“

Ředitel: „Určitě managerem. Jednak mě to více baví, i přesto, že jsem vystudovaný pedagog, ale mám k tomu i blíže díky předchozím profesním zkušenostem v politice. My to máme tak trochu rozdělené s paní zástupkyní, která se věnuje těm pedagogickým záležitostem školy, jako jsou hospitace, suplování, rozvrhy a tak dále. Já se zaměřuji hlavně na otázky hospodaření školy. Dříve jsme operovali s rozpočtem přibližně 12 milionů korun ročně, dnes je to něco mezi 35-40 miliony korun. Ve větších městech a školách je tohle záležitostí zřizovatele, ale na vesnicích je to většinou práce právě ředitele. A upřímně mi nezbyvá tolik času na ty pedagogické povinnosti. Nyní vyučuji 4 hodiny týdně, a to předměty Informatika a Psaní na klávesnici.“

Komentář: Cílem otázky bylo zjistit, zda se ředitel cítí být spíš managerem nebo pedagogem. Z odpovědi je jasné, že se ředitel považuje primárně za manažera školy, což nám ostatně potvrdil i průzkum mezi učiteli, kteří ředitele taktéž označili za schopného manažera. Já sama jsem nabyla dojmu, že ředitel bude schopným manažerem již z předchozí otázky, ve které zazněla problematika investičních záležitostí školy. Ředitel za sebou zanechává nesmazatelnou stopu modernizace školy, která je viditelná již při samotném vstupu do školního areálu.

Otázka č. 3: „Souvisí podle Vás osobnost ředitele s jeho stylem vedení?“

Ředitel: „*Určitě, souvisí. To jde, podle mě, ruku v ruce jedno s druhým. To, jaký je ředitel se odráží v tom, jak ten tým vede. Já sám se zasazuji o demokratické prostředí, o demokratické fungování a rozhodování, ale jsou samozřejmě i situace, kdy spíše nařizuji. Styl vedení se tedy mění a je ovlivňován různými faktory jako jsou například povahy učitelů, vztahy a celkově klima celé školy a také různé situace. Do toho vedení se zkrátka promítá moje povaha.*“

Podotázka: „*Když už jsme u té povahy, jaké osobnostní rysy byste u sebe vyzdvihl?*“

Ředitel: „*(smích) To je těžká otázka. Ale asi by to byl nějaký lidský přístup. Také upřímnost a pracovitost.*“

Komentář: Tato otázka se zaměřovala na styl vedení a také osobnost ředitele. Ředitel potvrdil vztah mezi osobností a stylem vedení a ve svém vyjádření se přiklání k demokratickému vedení svých podřízených.

Otázka č. 4: „Delegujete na své podřízené některé své pravomoci?“

Ředitel: „*Tak jak jsem zmínil už na začátku, jednu z největších svých pravomocí deleguji na svoji zástupkyni, která pro školu představuje právě toho pedagogického leadera. Ta vede ve škole tu pedagogickou agendu. Dále jsem vytvořil organizační strukturu, což jsou čtyři úseky, které mají své vedoucí a s těmi jsem v pravidelném kontaktu na týdenních poradách. Je to vedoucí mateřské školy, prvního stupně, vychovatelek a školní jídelny. Vesměs mám k těmto lidem důvěru a jsem spokojený s tím, jak to teď funguje.*“

Podotázka: „*Zmiňujete svoji zástupkyni jako pedagogického leadera. Znamená to, že vy nejste leaderem školy?*“

Ředitel: „*No, leaderem pedagogů je určitě moje zástupkyně, která je vede. Já na to upřímně nemám čas. Je to něco, na čem jsme se takto domluvili a funguje to dobře, i když poslední dobou vidím, že je toho na ni někdy hodně. Proto jsem například delegoval činnost hospitací výuky na*

prvním stupni na vedoucí prvního stupně. I ti učitelé sami vidí, že paní zástupkyně je jejich leaderem. Já jsem zkrátka spíše manager a snažím se tu školu modernizovat, rozšiřovat kapacitu mateřské školy, potažmo i kapacitu školy, protože jsme vesnická škola a ty děti z MŠ jsou k nám spádoví. Teď se realizuje projekt na zvýšení kapacity školní jídelny, tudíž celá její rekonstrukce. Dále pracuji na projektu nové školní tělocvičny.“

Komentář: Otázka na delegování pravomocí také souvisí se stylem vedení. Z ředitelových slov vyplývá, že je na škole propracovaná organizační struktura, která dle jeho slov efektivně funguje. Ředitel také potvrzuje to, co vyplynulo z dotazníkového šetření ohledně leadershipu. Ten, jak sám ředitel řekl, vykonává ve škole ředitelova zástupkyně.

Otázka č. 5: „Motivujete nějakým způsobem pedagogy k lepším výkonům?“

Ředitel: *„Ta motivace by měla být buď finanční nebo nefinanční. Ta finanční přichází až posléze v podobě odměn za různé aktivity pedagogů v soutěžích, olympiádách a jiných školních akcích. Pro mě je důležité, aby takové akce učitelé nejen realizovali, ale i prezentovali, aby to byl vidět. Zdůrazňuji učitelům na poradách, že proběhlé akce by měly být prezentovány na stránkách školy. Na základě toho já pak přiděluji pravidelné měsíční finanční odměny. Potom uděluji i pololetní odměny, ty už jsou založeny spíše na základě hospitací a toho, jak kdo z těch pedagogů funguje. No a nefinanční motivace je spíš to, že u mě mají vždycky dveře otevřené, zlepšování pracovních podmínek, zejména prostředí (ať už je to nový kávovar ve sborovně, nové šatní skříňky pro učitele). Ta motivace je pro učitele určitě důležitá.“*

Podotázka: „Myslíte si, že je to dostačující motivace pro Vaše podřízené?“

Ředitel: *„Já si myslím, že ta finanční odměna každého potěší. Ale je pravda, že mi holky říkají, že málo chválím, že je neocením. Takže tuším, že třeba v tomhle by to mohlo být lepší, že by je to taky potěšilo. Je to také pro někoho určitý druh motivace. Ale to už je asi v té mé povaze. Já jsem zvyklý dělat věci na dvě stě procent a taky mě nikdo nechválí. Beru to jako, že to tak má být. Ale vím to. Já je potom chválím a chválím, ale ony si z toho už dělají legraci (smích).“*

Komentář: Otázka na motivaci byla jednou z důležitých zjištění pro dokreslení celkového obrazu stylu vedení. Z odpovědi ředitele vyplynulo, že si je ředitel vědom ne zcela efektivní motivace svých podřízených. To ostatně také vyplynulo i z odpovědí učitelů v dotazníku.

Otázka č. 6: „Jaký je Váš názor na neformální vztahy v pedagogickém sboru? Jsou pro Vás důležité?“

Ředitel: „Určitě jsou důležité, ale je to něco, co se za těch deset let změnilo. Když jsem sem nastoupil, tak to bylo takové „woow“ všichni chtěli táhnout za jeden provaz a bylo nás tady podstatně méně, než je nás nyní. Teď mám pod sebou se vším všudy asi 40 lidí, netykám si se všemi jako na začátku a cítím, že jsem pro většinu z nich více na té druhé straně, spíš jako ředitel. Nejsem se všemi učiteli v každodenním kontaktu jako s těmi pěti zmíněnými vedoucími, se kterými máme o něco otevřenější vztahy. I vzhledem k tomu, že jsme dost omladili náš pedagogický tým je dost těžké sladit nějaké termíny třeba pro vikendové akce, jako byl například dříve pořádaný vikend na Moravě, protože učitelé mají malé děti, a proto se od vikendových akcí upustilo. Ale i přesto se snažíme pořádat různé mimoškolní akce nebo teambuildingy, jejichž účelem je ty vztahy udržovat a posilovat. Jsou to společná setkání na Den učitelů, předvánoční posezení s večerí, každoroční učitelský ples nebo třeba červnové sportovní setkání na konci roku, kde se věnujeme uvolněnějším tématům a opouštíme témata školy. Tomu moc nepomohl covid, který nám tato setkání vzal, ale nyní se zase pomalu vracíme k normálu, což je skvělé.“

Komentář: Z odpovědi ředitele vyplynulo, že se snaží dbát na neformální vztahy s učiteli, ale z důvodu zvyšujícího se počtu pracovníků školy je již obtížnější organizace takových společných akcí.

Otázka č. 7: „Setkal jste se jako ředitel s kritikou mířenou přímo na Vás?“

Ředitel: „No ano, od zřizovatele. Byly to asi dvě věci, ta jedna je dlouhodobější a jde o to, že si nenechám spoustu věcí líbit, ozvu se, a ne vždy se chovám jako diplomat, což je v mé roli takové nebezpečné. Takže to je věc, kterou mi zřizovatel často vyčítá. A další věc se týká financí školy, kdy jsem byl poslední rok v mínusu. A je to přesně to, o čem jsem mluvil, podle ministerstva má být ředitel pedagogický leader, ale zřizovatele zajímají finance a hospodaření školy, a ne pedagogický proces.“

Podotázka: „A jak takovou kritiku přijímáte?“

Ředitel: „Vyslechnu si ji, no a v tom posledním případě jsem se snažil být diplomatický a taktně jsem mlčel (smích).“

Komentář: Poslední otázka byla svou podstatou zaměřena na osobnost ředitele. Konkrétně se zaměřovala na to, jak je na tom ředitel s přijímáním kritiky vůči svojí osobě. Z odpovědi vyplynulo, že ředitel je více temperamentní povahy, což mu vyčítá zřizovatel školy.

12 Závěrečné shrnutí výsledků

V úvodu výzkumné části byly stanoveny čtyři výzkumné otázky, na které se výzkum soustředil. V této kapitole budou výsledky výzkumu shrnuty tak, aby bylo možné na stanovené výzkumné otázky odpovědět.

VO 1: Jakým způsobem ovlivňuje ředitel vztahy v pedagogickém sboru dané základní školy?

Ředitel školy může cíleně vytvářet nebo podporovat všelijaké aktivity směřující se stmelování pedagogického sboru. Může jít o teambuildingy, společné výjezdy, vzdělávání atd. Vztahy v pedagogickém sboru jsou různé a ovlivňují je nejrůznější faktory. Přesto je důležité, aby vedení školy o tyto vztahy pečovalo. Nejen z důvodu spokojenosti učitelů a celkově celého kolektivu, ale protože se mohou odrážet i do kvality samotného vzdělávání. Z výzkumu vyplynulo, že vedení školy v Bílé Třemešné má snahu organizovat společné akce pro učitele, ale sám ředitel uvedl, že z hlediska organizace se nejedná o snadný počin. Ředitel uvedl, že během školního roku se konají nejméně čtyři teambuildingové aktivity jako jsou učitelský ples, posezení na Den učitelů, předvánoční posezení, červnové sportovní akce. Zmínil se také o tom, že kdysi byla těmto společným aktivitám věnována větší pozornost, jezdilo se na společné víkendy, ale nyní se pro tento typ aktivit nenachází to správné ideologické naladění pedagogů. Péče o neformální vztahy byla určitě do značné míry poznamenána i covidovou situací v České republice, která znamenala přísná omezení jakýchkoliv kontaktů, ať už pracovních či osobních.

VO 2: Jaký typ stylu vedení je v dané škole uplatňován?

Vztahy v pedagogickém sboru jsou ovlivňovány také tím, jakým způsobem ředitel školu vede a směřuje. Myslím si, že efektivní vedení školy je snem každého ředitele. Styl vedení se také do značné míry odrazí v tom, jak jsou učitelé ve své práci spokojeni. Na tuto problematiku byla taktéž zaměřena výzkumná část této práce, a to jak v dotazníkovém šetření, tak v rozhovoru s ředitelem školy. Ten ve své odpovědi na otázku o svém stylu vedení odpověděl, že má snahu vést své podřízené demokratickým způsobem. V demokratickém způsobu vedení je důležitá například možnost spolurozhodování a zájem o názory druhých. Na otázku, zda zohledňuje ředitel při rozhodování i názory druhých se vyjádřili respondenti v dotazníkovém šetření kladně, a to v poměru 13:3. Další otázka, která se zaměřovala na názor respondentů ohledně možnosti spolurozhodování, měla v součtu také kladný výsledek. Důležitým aspektem

při hodnocení stylu vedení je i ochota ředitele naslouchat členům svého týmu a mít pro ně vždy otevřené dveře. Z odpovědí na tuto otázku jasně vyplynulo, že učitelé jsou u ředitele kdykoliv vítáni a můžou se na něj s čímkoliv obrátit. Ředitel zmínil také vybudování organizační struktury, ve které delegoval část svých pravomocí na pět zástupců – vedoucích pracovníků, se kterými je velmi často v kontaktu. Tato organizační struktura je dle ředitelových slov efektivní a s jejím fungováním je spokojený. Na základě Trompenaarsovy typologie stylů vedení popsaných v teoretické části práce a získaných informací z výzkumného šetření můžeme označit ředitelův styl vedení jako typ **Eiffelova věž**, pro níž je typická silná hierarchie s jasně rozdělenými funkcemi a rolemi, které jsou koordinovány z hierarchicky vyšších pozic. V kontextu klasické teorie stylů vedení je ředitelovo vedení klasifikováno jako **demokratický styl vedení** charakterizovaný osobním přístupem ředitele k členům svého týmu, delegováním části jeho pravomocí na své podřízené, obousměrnou komunikací, otevřenou diskusí a také jeho zájmem o názory ostatních členů týmu.

VO 3: Jak vnímají osobnost ředitele školy pedagogové?

Se stylem vedení souvisí určitě i osobnost ředitele. Ředitel by měl být silnou osobností a mezi jeho vlastnostmi by neměla chybět přirozená autorita, spravedlnost, komunikativnost, organizační schopnosti a optimismus. Protože je to člověk ve vedoucí funkci, jeho úkolem by mělo být také vytvářet pozitivní atmosféru v kolektivu. Rysy jako například smysl pro humor, přátelskost a empatie by mu neměly být cizí. Pro tuto výzkumnou otázku je klíčový výzkum dotazníkového šetření, který nám přináší pohled pedagogů na jejich nadřízeného. Tomu se v dotazníku věnoval primárně okruh otázek zaměřený na osobnost ředitele školy. Z dotazníku vyplynulo, že všichni pedagogové vnímají ředitele školy jako člověka, který pracuje s plným nasazením a v zájmu školy. Uvědomují si tedy jeho pracovitost. Stejně tak dobře dopadla i otázka na ředitelovy manažerské schopnosti. Všichni respondenti v dotazníku uvedli, že ředitel je pro ně schopným managerem školy. V otázce na to, zda je ředitel schopným leaderem se ale většina učitelů shodla na tom, že není. Učitelé tedy vnímají svého ředitele jako silného v oblasti řízení školy, ale co se týká jeho schopnosti vedení pracovního týmu, už v něm tolik důvěry nemají. Nejednohlasně se vyjádřili také ke schopnosti ředitelovy sebekritiky.

VO 4: Jak vnímá ředitel školy sám sebe?

Pro poslední výzkumnou otázku je klíčová ta část výzkumu, jež byla realizována jako rozhovor s ředitelem školy. Z rozhovoru vyplynulo, že ředitel se považuje přednostně za manažera než pedagoga. Řízení a organizace školy ho naplňuje. Co se týká jeho

charakteristických rysů, vyzdvihl by u sebe pracovitost, upřímnost a lidský přístup ke svým podřízeným.

13 Diskuse

Cílem diplomové práce bylo analyzovat kvalitu vztahů v pedagogickém sboru, konkrétně mezi vedením a pedagogy a dále zjistit, jaký styl vedení se promítá do kultury dané školy. Pro toto zjištění bylo v praktické části využito dotazníkového šetření a rozhovoru. Dobré sociální vztahy jsou důležité v jakékoliv organizaci a vedení by mělo dbát na jejich utužování. Připravený výzkum měl za cíl nahlédnout na sociální vztahy uvnitř dané školy z více úhlů, a proto byly otázky v dotazníku i rozhovoru koncipovány vesměs identicky. Jejich úkolem bylo zjistit respondentův názor na danou věc. U dotazníkového šetření prováděného na učitelích školy mě potěšilo rychlé vypracování a stoprocentní návratnost dotazníků. Oceňuji i upřímnost pedagogů v otázkách na motivaci a ocenění jejich práce ze strany ředitele, kdy bylo z odpovědí patrné, že se cítí nedocenení, nepochválení a zkrátka málo motivovaní k lepším výkonům. I přesto, že se všichni pedagogové cítí být naplňováni prací učitele na této škole je potřeba, aby jim vedení školy poskytovalo zpětnou vazbu na jejich odvedenou práci. Někdy je upřímná pochvala od nadřízeného více než finanční odměna. Obzvlášť u zaměstnanců, kteří se cítí nedocenení, vyhořelí a rezignovaní na svou práci. Ředitel sám si tento nedostatek uvědomuje, což je polovina úspěchu k tomu, jak to změnit. Při porovnání výsledků dotazníku a rozhovoru mě příjemně překvapilo zjištění o lídrovských schopnostech ředitele. Učitelé se ve většinovém počtu vyjádřili tak, že ředitel není schopným leaderem školy. Stejně tak ředitel v rozhovoru potvrdil, že se nepovažuje za dobrého leadera a že tuto roli delegoval na svoji zástupkyni. Dle slov ředitele, je zástupkyně z pohledu pedagogů vnímána jako pedagogický leader. Otázka na zjištění tohoto ředitelova tvrzení mohla zaznít v dotazníku pro učitele, aby byl znám pohled pedagogů. Ale jelikož se rozhovor uskutečnil až po rozdání dotazníků, nebylo ověření již možné provést. Příjemným překvapením bylo i zjištění shody všech respondentů na ředitelovy manažerské schopnosti. Učitelé považují ředitele v oblasti řízení školy za velice schopného. Ředitel sám o sobě mluvil více jako o managerovi než pedagogovi a leaderovi. Z jeho slov vyplynulo, že své manažerské schopnosti získal z předchozí profese, kdy působil několik let v politice a věnoval se získávání a realizaci dotačních projektů. To je ostatně vidět i v celkové modernizaci školy a realizaci nejrůznějších projektů na rekonstrukce a rozšiřování školních budov a jiných přílehlých objektů školy. Z výsledků šetření vyplývají spíše silná, ale i slabá místa v ředitelově současné praxi a mohly by mu posloužit jako podnět pro zlepšení sociálních vztahů v pedagogickém sboru.

Jako možné doporučení pro ředitele školy spatřuji především v efektivní motivaci svých podřízených, které by vedlo ke zkvalitnění vzájemných vztahů. Motivovaný zaměstnanec je pro udržení elánu v pracovním týmu důležitým prvkem. Správný manažer by měl vědět, jak své podřízené dostatečně motivovat k práci. K tomu je důležité především naslouchat a také znát silné a slabé stránky svých podřízených. V dnešní době existují kurzy pro manažery, které se na motivaci zaměstnanců specializují.

ZÁVĚR

Funkce a práce ředitele školy se pro některé může zdát jako zaměstnání snů. Ředitel řídí školu, vede pracovní tým lidí, je pánem svého času, řídí se vlastními a svobodnými rozhodnutími. Když se ale podíváme na práci ředitele školy z trochu bližší perspektivy, zjistíme, že tato svoboda s sebou nese také velkou zodpovědnost a možná úskalí. Řídit školu znamená nést zodpovědnost za široké množství oblastí: správu budov, dodržování finančního rozpočtu, personalistiku, hygienická opatření ve školní jídelně, bezpečnost pracovníků školy, žáků atd. Další oblastí, kterou jsem zmiňovala již v předchozí kapitole, je také stále se zvyšující administrativa, která je pro ředitele škol časově náročná. Jinak tomu není ani u ředitele, kterého jsem ve své práci podrobila výzkumu a snažila se zjistit, jakým ředitelem ve své funkci vlastně je. Zjistila jsem, že i tento ředitel má papírování a práce nad hlavu, a proto není někdy snadné vykonávat tuto nelehkou funkci na 100 %.

Cílem této práce byla analýza kvality vztahu uvnitř pedagogického sboru, konkrétně vztahu ředitele s pedagogy. To, že má ředitel obrovský vliv na vztahy ve škole je samozřejmé. Mě ale zajímalo, jakým způsobem může ředitel tyto vztahy ovlivňovat a nalézt příčiny toho, proč tak činí. Práce se ve své praktické části zabývala také tím, jaký styl vedení ředitel ve své škole preferuje a čím je to podmíněno. Následně jsem se také zaměřila na to, jak je ředitel vnímán svými podřízenými.

Praktická část práce se tedy věnuje již samotnému výzkumu, který byl realizován na základní škole v obci Bílá Třemešná. S jeho realizací mi velmi ochotně pomohlo vedení školy v čele s ředitelem a jeho zástupkyní a v neposlední řadě také všichni učitelé I. i II. stupně. Za což všem velmi děkuji a vážím si jejich ochoty a spolupráce. Ve výsledku přineslo výzkumné šetření mnoho pozitivních zjištění, ze kterých vyplývá, že ředitel řídí svoji školu efektivně a své podřízené vede demokratickým způsobem. Nicméně odhalil i méně pozitivní skutečnosti a jednou z nich je například absence jakékoliv vnější (nefinanční) motivace svých zaměstnanců ze strany ředitele. Fakt, že ředitel své zaměstnance málo chválí vyplynul jednak z dotazníků od samotných pedagogů, a i sám ředitel ho přiznal v rozhovoru. Z jeho slov byla cítit obava, že si je tohoto svého nedostatku vědom a uznal, že to není z jeho strany příliš dobrá strategie. Motivace patří bezesporu k významným vlastnostem správného leadera a manažera. Je důležité,

aby ředitel s pedagogy dobře komunikoval svá očekávání a za jejich plnění je následně cíleně chválil.

Domnívám se, že všechny odpovědi na tyto otázky se mi podařilo získat a budou užitečným odkazem pro samotného ředitele školy. Ten je může využít k sebereflexi, seberozvoji své osobnosti a zaměřit se tak na své slabší stránky. Výsledky z výzkumu představují tedy doporučení a zpětnou vazbu pro ředitelovo řízení a vedení školy.

Seznam použité literatury

- ARMSTRONG, Michael, STEPHENS, Tina. *Management a leadership*. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2177-4.
- BĚLOHLÁVEK, František, KOŠŤAN, Pavol, ŠULEŘ, Oldřich. *Management*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0396-X.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DEAL, E. Terrence, PETERSON, D. Kent. *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1999. ISBN 0-7879-4342-8.
- DĚDINA, Jiří, Václav CEJTHAMR. *Management a organizační chování: manažerské chování a zvyšování efektivity, řízení jednotlivců a skupin, manažerské role a styly, moc a vliv v řízení organizací*. Praha: Grada, 2005. Expert (Grada). ISBN 80-247-1300-4.
- DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8.
- EGER, Ludvík, JAKUBÍKOVÁ, Dagmar. *Kultura škol: školský management I*. 1. vyd. Plzeň: ZČU, 1999. Kultura škol. ISBN 587-80-7082-1.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Pozitivní školní klima*. Učitelské listy, 1997, roč. 1, č. 5. ISSN 1210-6313.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- HAVLÍK, Radomír, Jiří PROKOP, Věra HALÁSZOVÁ. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-10-2.
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3380-7.
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina, URBÁNEK, Tomáš. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum Praha, 2001. ISBN 80-86471-06-3.
- JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-13-6.
- KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Soužití různých žáků vede k vytvoření normálních vztahů, aneb, Základem dobrého školního klimatu je kvalitní komunikace. Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*, 2013, 19 (3-4), s. 20-21. ISSN 1211-6858.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

LUKAS, Josef, SMOLÍK, Josef. *Psychologie vůdcovství*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2008. 208 s. KPS003. ISBN 978-80-251-2139-9.

LUKÁŠOVÁ, Růžena, NOVÝ, Ivan. *Organizační kultura: od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0648-2.

MASLOWSKI, Ralf. *A survey of instrument for measuring school culture*. Paper presented at the ECER conference, 1998, Ljubljana, Slovenia, 17th – 20th September.

MAZÁK, Eduard. *Firemní kultura a etické kodexy*. Praha: Bankovní institut vysoká škola, 2010. ISBN 978-80-7265-075-0.

MORAN, Brian, LENNINGTON, Michael. *Rok za 12 týdnů: zvládněte za 12 týdnů více, než jiní za 12 měsíců*. Přeložil Aleš LISA. Praha: Management Press, 2014. ISBN 978-80-7261-271-0.

MURGATROYD, S., MORGAN, C. *Total Quality Management and the School*. Buckingham: Open University Press, 1994.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.

PELCOVÁ, Naděžda, SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.

PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

PISOŇOVÁ, Mária. *Leadership ako súčasť manažérskych funkcií: teória a prax riadenia ziskových a neziskových organizácií*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2008. ISBN 978-80-8094-335-6.

POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, Milan, HLOUŠKOVÁ, Lenka, NOVOTNÝ, Petr, aj. *Kultura školy jako předmět výzkumu*. *Studia pedagogica*: 2002. Roč. 50, č. 7. ISSN: 2336-4521.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-7178-621-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. *Psyché (Grada)*. ISBN 978-80-247-3133-9.

SCHRATZ, Michael. *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2011. ISBN 978-80-254-9923-8.

SLAVÍKOVÁ, Lenka. *Řízení školy a pedagogického procesu: the quality management of an educational process: Vývojové aspekty managementu a řízení školy = quality management and school leadership*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-057-3.7

STÝBLO, Jiří, URBAN, Jan, VYSOKAJOVÁ, Margerita. *Personalistika 2007-2008*. Praha: ASPI, c2007. Meritum. Výkladová řada. ISBN 978-80-7357-239-6.

SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketing školy*. Zlín: EKKKA, 1996. ISBN 80-902200-8-8.

SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2006. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-176-5.

ŠELDER, Alois. *Učitelská charta*. Praha: Práce, 1968.

TROJANOVÁ, Irena, TROJAN, Václav, KITZBERGER, Jindřich. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.

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

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2017. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7552-842-1.

TROJAN, Václav. *Ředitel školy: uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Praha: Wolters Kluwer, 2021. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7676-009-7.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-0882-9.

VÁGNER, Ivan. *Management z pohledu všeobecného i celostního*, 3.přepřac.vyd., Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3536-6.

VALENTA, Jiří. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. Olomouc: ANAG, 2005. Práce, mzdy, pojištění. ISBN 978-80-7263-387-6.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

Použité internetové zdroje:

Národní ústav pro vzdělávání [online]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/projekty/rspp/eticky-kodex.html>

EGER, Ludvík, BERAN, Vít. *Kultura školy podporující maximální rozvoj každého žáka*. In: NIDV: Projekt strategického řízení a plánování ve školách a v územích [online]. [cit. 2022-04-21.] Dostupné z: SRP_Analyticka_zprava_Kultura_skoly.pdf

HÁJKOVÁ, Hana. *Etický kodex učitele*. Č. Budějovice, 2016. Diplomová práce (Mgr.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. [online]. Dostupné z: https://theses.cz/id/yo4dgm/Hjkov_Hana_-_Etick_kodex_u_itele.pdf?lang=cs;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dvychovatel%20soci%C3%A1ln%C3%AD%20slu%C5%BEby%26start%3D79

Evropské unie EACEA [online]. Eurydice: Management staff for early childhood and school education. [cit. 2022-04-28]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/management-staff-early-childhood-and-school-education-17_cs

MŠMT [online]. Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Část patnáctá – Ředitel školy a školského zařízení a školská rada. [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-15>

MŠMT [online]. Kvalifikační studium pro ředitelky/ředitele škol a školských zařízení. [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/kvalifikacni-studium-pro-reditele-skol-a-skolskych-zarizeni>

Univerzita Karlova v Praze [online]. Praha: Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky a managementu vzdělávání. Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky. Dostupné z: <https://kamv.cz/studium-pro-vedouci-pedagogicke-pracovniky>

Univerzita Karlova v Praze [online]. Praha: Pedagogická fakulta, Detail programu/oboru. Školský management. Dostupné z: https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail_obor&id_obor=20645

Sociologický ústav AV ČR [online]. Praha: Sociologická encyklopedie: osobnost. [cit. 2022-04-30], Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Osobnost_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Osobnost_(MSgS))

Přílohy

Příloha 1 – dotazník pro pedagogy

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli, prosím Vás o vyplnění následujícího anonymního dotazníku. U každé otázky zakroužkujte vždy jednu odpověď. U otázek, u nichž je dán prostor, můžete svou odpověď rozvést.

Zjištěné údaje z tohoto dotazníku budou použity pouze pro účely výzkumného šetření mé diplomové práce.

Děkuji Vám za Váš čas a ochotu!

- 1. Naplňuje Vás práce učitele na Vaší škole?**
 - a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) někdy
 - d) spíše ne
 - e) rozhodně ne

- 2. Ztotožňujete se s vizí Vaší školy?**
 - a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) někdy
 - d) spíše ne
 - e) rozhodně ne

- 3. Líbí se Vám logo Vaší školy?**
 - a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) někdy
 - d) spíše ne
 - e) rozhodně ne

- 4. Máte pocit, že ředitel dostatečně oceňuje Vaši práci?**
 - a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) někdy
 - d) spíše ne
 - e) rozhodně ne

- 5. Myslíte si, že ředitel zná Vaše silné a slabé stránky?**
 - a) rozhodně ano
 - b) spíše ano

- c) někdy
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

6. Důvěřuje Vám ředitel jako členovi pracovního týmu?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) někdy
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

7. Motivuje Vás ředitel k lepším výkonům? Pokud ano, jakým způsobem?

.....
.....

8. Ohodnocuje ředitel nějakým způsobem Vaši práci? Pokud ano, jakým způsobem?

.....
.....

9. Věnuje ředitel pozornost i neformálním vztahům v pedagogickém sboru? Pokud ano, jakým způsobem?

.....
.....

10. Pomůže Vám ředitel řešit případné problémy či spory s rodiči žáků?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) někdy
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

11. Domníváte se, že ředitel pracuje s plným nasazením a v zájmu školy?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) někdy
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

12. Deleguje ředitel své pravomoci na své podřízené?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) někdy
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

13. Pokud ano, deleguje je podle Vás v přiměřené míře?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) někdy

- d) *spíše ne*
- e) *rozhodně ne*

14. Je podle Vás ředitel schopným managerem školy?

- a) *rozhodně ano*
- b) *spíše ano*
- c) *někdy*
- d) *spíše ne*
- e) *rozhodně ne*

15. Je podle Vás ředitel schopným leaderem školy?

- a) *rozhodně ano*
- b) *spíše ano*
- c) *někdy*
- d) *spíše ne*
- e) *rozhodně ne*

16. Dokáže ředitel uznat svou chybu?

- a) *rozhodně ano*
- b) *spíše ano*
- c) *někdy*
- d) *spíše ne*
- e) *rozhodně ne*

17. Umí ředitel ovládat své emoce?

- a) *rozhodně ano*
- b) *spíše ano*
- c) *někdy*
- d) *spíše ne*
- e) *rozhodně ne*

18. Zohledňuje ředitel při rozhodování i názory druhých?

- a) *rozhodně ano*
- b) *spíše ano*
- c) *někdy*
- d) *spíše ne*
- e) *rozhodně ne*

19. Umožňuje Vám ředitel spolurozhodovat v záležitostech školy?

- a) *rozhodně ano*
- b) *spíše ano*
- c) *někdy*
- d) *spíše ne*
- e) *rozhodně ne*

20. Uplatňuje ředitel „politiku otevřených dveří“, tzn. kdykoliv se na něj můžete s čímkoliv obrátit?

- a) *rozhodně ano*

- b) spíše ano*
- c) někdy*
- d) spíše ne*
- e) rozhodně ne*

21. Jaký typ komunikace s ředitelem považujete za nejefektivnější?

- a) emailová komunikace*
- b) telefon*
- c) osobní kontakt*

Děkuji Vám!