

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

Bc. Iveta Sinkulová

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROFESNÍ ROZVOJ ŘEDITELE  
ŠKOLY

FAKTORS AFFECTING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
OF HEADMASTER

Diplomová práce

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

2014

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu.

Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Říčanech 4. 4. 2014

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Michaele Tureckiové, CSc., za její rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce a za cenné informace, které jsem mohla ve své práci využít.

Zároveň také děkuji všem ředitelům ZUŠ Středočeského kraje, kteří se podíleli na výzkumu a kteří mi poskytli cenné informace, které jsem mohla ve své práci publikovat.

.....

Podpis

## **ABSTRAKT:**

Diplomová práce nazvaná „Faktory ovlivňující profesní rozvoj ředitele školy“ si klade za cíl zjistit, kdo nebo co má vliv na další profesní rozvoj ředitelů základních uměleckých škol (dále jen ZUŠ) ve Středočeském kraji. Cílem práce je, na základě využití metody dotazování s využitím metodiky kvantitativního a kvalitativního výzkumu, sestavit žebříček faktorů, které ovlivňují profesní rozvoj ředitelů základních uměleckých škol. Dílčím cílem práce je zjistit, s jakými zkušenostmi vstupovali ředitelé ZUŠ do vedoucí funkce, zda považují zákonem uložené vzdělání ředitelů za dostačující a jaký vliv má na profesní rozvoj ředitelů škol např. rodina, zdravotní stav, osobnostní vlastnosti.

Výsledky výzkumného šetření a závěry práce mají přispět k rozšíření teoretických a empirických poznatků o složité práci ředitelů škol a doplnit je o nové skutečnosti, které se týkají práce ředitelů škol v umělecké sféře.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** základní umělecká škola, ředitel školy, rozvoj, motivace, vzdělávání

**ABSTRACT:**

The thesis “Factors that affect professional development of a headmaster“ aims to research influences on further professional development of headmasters of primary/elementary/basic schools of art in Central Bohemia Region. Through questionnaires based on methods of quality and quantity research, the goal is to compile a ranking of factors that influence professional life of head teachers of art schools. Some of the tasks were to investigate about initial experience of future head teachers, if they find the law-imposed qualification sufficient or how family background, health or personal characteristics influence their professional development.

The results of the investigation and conclusions will broaden theoretical and empiric knowledge of the demanding work of head teachers and introduce some new facts about work of head teachers of art schools.

**KEY WORDS:** primary/elementary/basic school of art, head teacher, development, motivation, education

## Obsah

1	ÚVOD.....	8
2	ČÁST TEORETICKÁ.....	10
2.1	Základní terminologická východiska .....	10
2.1.1	Stimul.....	10
2.1.2	Motiv .....	11
2.1.3	Motivace.....	12
2.1.4	Učení.....	13
2.1.5	Vzdělávání .....	13
2.1.6	Rozvoj .....	15
2.1.7	Proces sebepoznávání .....	16
2.2	Vedoucí pracovníci .....	18
2.3	Ředitelé škol .....	20
2.3.1	Příprava ředitelů českých škol.....	20
2.3.2	Kompetence ředitelů škol .....	20
2.3.3	Kompetence ředitelů škol v zahraničí.....	25
2.3.4	Výběr ředitelů v České republice.....	28
2.3.5	Problémy českých ředitelů po vstupu do funkce .....	29
2.3.6	Vzdělávání ředitelů škol .....	30
3	ČÁST VÝZKUMNÁ.....	32
3.1	Metodika výzkumu.....	32
3.1.1	Cíl výzkumného šetření .....	32
3.1.2	Výzkumný problém .....	32
3.1.3	Výzkumné metody.....	32
3.1.4	Výzkumný vzorek.....	33
3.1.5	Výzkumné předpoklady.....	34
3.1.6	Výzkumné otázky.....	34
3.1.7	Průběh výzkumného šetření .....	35
3.2	Shrnutí výsledků .....	36
3.2.1	Výsledky kvantitativního výzkumného šetření.....	36
3.2.2	Výsledky kvalitativní sondy.....	43
3.2.3	Vyhodnocení výzkumných předpokladů .....	53
3.2.4	Shrnutí zjištěných výsledků .....	53

3.2.5	Formulování závěrů.....	54
4	Závěr.....	55
5	Seznam literatury .....	58
8	Vysvětlivky k použitým zkratkám .....	63

# 1 ÚVOD

Motto:

„Ředitelé jsou staviteli školství“<sup>1</sup>

PhDr. Lenka Slavíková, Ph.D.

V současné době probíhají v odborných kruzích diskuze o postavení managementu škol a zvláště ředitelů škol. Velké diskuze se vedou o kariérním řádu ředitelů, vytvoření standardu ředitele, diskutuje se o přípravném studiu ředitelů, různých adaptačních programech o hodnocení ředitelů atd. V naší současné politické situaci a při neustále se měnícím pohledu na úlohu školy a zvláště její financování je to určitě diskuze dlouhodobá.

Nedílnou a důležitou součástí českého vzdělávacího systému jsou i základní umělecké školy (dále jen ZUŠ).<sup>2</sup>

I když ZUŠ neposkytují stupeň vzdělání, je dosažení základů uměleckého vzdělávání důležitou přípravou pro další studium absolventů na konzervatořích, na středních či vysokých školách s pedagogickým zaměřením a školách s humanitním zaměřením. Absolventi po dokončení uměleckého vzdělávání dosáhnou základů vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech.<sup>3</sup>

Je třeba zdůraznit, že propracovaný systém uměleckého vzdělávání v České republice je v evropském i ve světovém měřítku jedinečný.<sup>4</sup>

I když mají ZUŠ své důležité místo ve vzdělávacím systému a jejich význam je nepopiratelný, přesto jsou podle mého předpokladu velmi často vnímány rodiči, i zřizovateli jako volnočasové aktivity, zaměřené spíše na relaxační způsob výuky.

Stejným způsobem hledí společnost a často i nadřízené orgány na ředitele ZUŠ. Základním uměleckým školám a jejich ředitelům, kterým ze zákona vyplývají stejné povinnosti jako ředitelům ZŠ, SŠ,<sup>5</sup> je věnována v odborné literatuře a odborných článcích pouze malá pozornost a ředitelé ZUŠ jsou stále odsouváni po pozadí zájmu nadřízených orgánů.

---

<sup>1</sup> SLAVÍKOVÁ, L., *Řízení školy a pedagogického procesu*, s. 7.

<sup>2</sup> Vyhláška č 71/2005 Sb., *o základním uměleckém vzdělávání*.

<sup>3</sup> Zákon 561/2004 Sb., *Školský zákon, část osmá. §109, základní umělecké vzdělávání*.

<sup>4</sup> Dostupné na <http://www.zusricany.cz/cs/dokumenty-skoly>

<sup>5</sup> Zákon 561/2004 Sb., *Školský zákon, část patnáctá, § 164 – 166, ředitel školy a školského zařízení*



Proto jsem se ve své práci zaměřila na ředitele základních uměleckých škol. Věřím, že mnou zjištěné poznatky doplní mozaiku poznatků o ředitelích škol všeobecně a budou dalším krokem k poznání složité práce všech ředitelů škol.

**Za tímto účelem jsem si stanovila následující cíle diplomové práce:**

Cílem práce je sestavit žebříček faktorů ovlivňujících profesní rozvoj ředitelů základních uměleckých škol ve Středočeském kraji.

Dílní cíle:

1. zjistit, s jakými zkušenostmi vstupovali ředitelé do vedoucí funkce
2. zjistit, zda zákonem uložené vzdělání ředitelů považují ředitelé za dostačující
3. zjistit, v jaké míře ovlivňují rozvoj ředitelů škol osobnostní vlastnosti, rodina, zdraví a věk, sestavit je podle důležitosti

Ve své práci navazuji na odborné zdroje, týkající se problematiky rozvoje ředitelů škol, vycházím z odborné literatury a dalších dostupných pramenů, které se k problematice váží.

Práce je rozdělena na část teoretickou, která stručně vysvětluje základní pojmy a vymezuje stav současného poznání a na ní navazující část výzkumnou. Výzkumná část se formou metody dotazování s využitím metodiky kvantitativního a kvalitativního výzkumu snaží získat z odpovědí zúčastněných respondentů maximum informací, vztahujících se k výzkumnému tématu.

## 2 ČÁST TEORETICKÁ

Škola je dnes vnímá nejen jako instituce poskytující vzdělání a výchovu, ale také jako instituce společenská, komunikující. Na to, aby byla škola vnímána veřejností pozitivně, působí mnoho činitelů. Jedním z nejdůležitějších činitelů je její vedení - ředitel školy. Role ředitele je stále komplexnější a složitější. Výkon funkce ředitele školy je nutno vnímat jako neustále otevřený proces. Nikdy nelze říci, že vzdělávání a rozvoj ředitele školy je ukončen. Na rozvoj ředitelů škol působí mnoho faktorů vnějších i vnitřních. Vedle měnící se společnosti, politické situace a dalších organizačních, právních i ekonomických aspektů, může rozvoj ředitele školy ovlivňovat i jeho osobnostní nastavení, zdravotní stav nebo rodinné zázemí.

### 2.1 Základní terminologická východiska

#### 2.1.1 Stimul

J. Plamínek vidí motivy a stimuly jako „*pohonné síly, které nám pomáhají konat činy*“. Jak dále uvádí, mezi motivy a stimuly je zásadní rozdíl. Zatímco motivy působí zevnitř, jsou „naše“, stimuly přicházejí zvenčí, „našimi“ se teprve stávají.<sup>6</sup>

V. Provazník a R. Komárková charakterizují stimul jako „*jakýkoli podnět, který vyvolává určité změny v motivaci člověka. Jsou rozlišovány impulsy (vnitřní podněty) a incentivy (vnější podněty)*“.<sup>7</sup>

M. Lichnovská vidí stimul jako „*vnější působení na psychiku člověka, v jehož důsledku dochází k určitým změnám jeho činnosti prostřednictvím změny psychických procesů, prostřednictvím změny jeho motivace. Základní rozdíl mezi motivací a stimulací je tedy ten, že stimulace představuje působení na psychiku jedince zvenjšku, nejčastěji činností jiného člověka*“.<sup>8</sup>

Na rozdíl od motivace J. Plamínek uvádí, že pokud se spolehne na stimulaci, dostaneme se do úplně jiné situace. „*O lidech sice musíme vědět o něco méně (zejména když se můžeme spolehnout na obecně působivé stimuly typu finanční odměny), ovšem stimulace bude účinná jen po tu dobu, dokud budou působit stimuly. Jakmile do stimulace přestaneme investovat*

---

<sup>6</sup> PLAMÍNEK, J., *Vedení lidí, týmů a firem*, s. 78.

<sup>7</sup> PROVAZNÍK, V., KOMÁRKOVÁ, R. *Motivace pracovního jednání*, s. 26.

<sup>8</sup> LICHNOVSKÁ, M. *Motivace pracovního jednání*, s. 2-3.

*potřebný čas, úsilí nebo firemní prostředky, musíme očekávat, že žádoucí lidská činnost se zastaví.*<sup>9</sup>

### 2.1.2 Motiv

**Motiv** a **potřebu** charakterizuje M. Nakonečný jako intrapsychický fenomén specifického obsahu. **Chování** je instrumentální aktivita zprostředkující vztah mezi potřebou a jejím uspokojením. Motiv pak vyjadřuje obsah tohoto uspokojení. M. Nakonečný dále uvádí, že ve zjednodušujícím pohledu bývají oba tyto termíny ve svém významu ztotožňovány, respektive potřeby bývají chápány jako druh motivů, např. vedle zájmů.<sup>10</sup>

J. Plamínek charakterizuje motiv takto: „*Pocit vyvolává potřebu – příjemný pocit potřebu svého zachování, nepříjemný pocit potřebu změny. Tyto potřeby jsou příčinami našeho chování a můžeme jim říkat motivy.*“<sup>11</sup>

Motiv je pohnutka zaměřená na uspokojování určitých potřeb, je to jistá psychologická tendence, narovnat určitý stav, který může pramenit z nedostatku. V. Provazník a R. Komárková charakterizují motiv jako „*určitou jednotlivou vnitřní psychickou sílu - popud, pohnutku, která člověka (jeho činnost) určitým směrem orientuje (zaměřuje), která ho v daném směru aktivizuje a která vzbuzenou aktivitu udržuje.*“<sup>12</sup>

M. Deiblová chápe motivy jako hnací síly, hybný základ našeho jednání. Motivы dále rozděluje na motivы hlavní, spolumotivy i vedlejší motivы.<sup>13</sup>

M. Lichnovská rozděluje motivы do tří základních skupin:

- 1) **motivы aktivní** – přímo podněcují pracovní výkon (např. motiv úspěchu),
- 2) **motivы podporující** – vytvářejí podmínky pro účinné působení motivů aktivních (např. vytváření přátelské atmosféry na pracovišti, která pak může podporovat pracovní výkon),
- 3) **motivы potlačující** – odvádějí pracovníka od pracovní činnosti (např. motiv pobavit se s přítelem na pracovišti).<sup>14</sup>

<sup>9</sup> PLAMÍNEK, J., *Vedení lidí, týmů a firem*, s. 78.

<sup>10</sup> NAKONEČNÝ, M., *Motivace lidského chování*, s. 27.

<sup>11</sup> PLAMÍNEK, J., *Sebepoznání, sebeřízení a stres*, s. 56.

<sup>12</sup> PROVAZNÍK, V. KOMÁRKOVÁ, R., *Motivace pracovního jednání*, s. 24- 25.

<sup>13</sup> DEIBLOVÁ, M., *Motivace jako nástroj řízení*, s. 53.

<sup>14</sup> LICHNOVSKÁ, M., *Motivace pracovního jednání*, s. 2.

### 2.1.3 Motivace

Dalším ze základních pojmů, které se váží k dalšímu rozvoji člověka, patří motivace. Aby člověk ze sebe dostal to nejlepší, musí pracovat na svém rozvoji a musí mít motivaci, která ho k tomu vede. M. Nakonečný vidí motivaci jako rozpor mezi tím, co subjekt aktuálně prožívá, a tím, co prožívat touží. Funkcí motivace je uspokojování potřeb individua, vyjadřující nějaké nedostatky v jeho fyzickém a sociálním bytí.<sup>15</sup>

J. Adair uvádí, že *„porozumět tomu, co jednotlivce podnítí k činnosti je stěžejní pro to, aby byl vedoucí schopný vnutit vůli jednat. Motivy (pohánějící vůli, která vede k činnosti) jsou niternými potřebami nebo touhami a mohou být vědomé, podvědomé nebo si jich můžeme být vědomi pouze napůl.“*<sup>16</sup>

V. Provazník a R. Komárková charakterizují motivaci jako *„skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé vnitřní hybné síly – pohnutky motivy, které člověka – jeho činnost – určitým směrem orientují, které ho v daném směru aktivizují a které vzbuzeou aktivitu udržují.“*<sup>17</sup>

M. Deiblová vidí motivaci jako širší pojem a charakterizuje motivované chování jako cílově zaměřené úsilí, které je energizující a má selektivní roli. Dále konstatuje, že *„otázka motivace musí být postavena v souvislosti s pracovním chováním. Motivační souvislost je pak stanovena tehdy, když chování, jednání a prožívání člověka se stane srozumitelným.“*<sup>18</sup>

S tématem motivace souvisí celá řada motivačních teorií. Nejvíce zmiňovaná je Maslowova hierarchie potřeb, která je alfou a omegou všech motivačních teorií. Jak píše J. Adair je užitečná pro vedoucí, kteří chtějí porozumět svým podřízeným. Maslowovu hierarchie potřeb lze vztáhnout i pro osobní motivaci jednotlivců – vedoucích pracovníků.

Adairovo pravidlo 50:50 říká, že 50 % motivace pochází z našeho nitra a 50 % z okolí, jež nás obklopuje, obzvláště ze stylu vedení, se kterým se v něm setkáváme.<sup>19</sup>

V. Provazník definuje pojem motivace jako skutečnost, že *„v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé (uvědomované) vnitřní hybné síly – pohnutky, motivy, které*

---

<sup>15</sup> NAKONEČNÝ, M., *Motivace lidského chování*, s. 14 - 16.

<sup>16</sup> ADAIR, J., *Jak řídit druhé i sám sebe*, s. 117.

<sup>17</sup> PROVAZNÍK, V., KOMÁRKOVÁ, R. *Motivace pracovního jednání*, s. 23.

<sup>18</sup> DEIBLOVÁ, M., *Motivace jako nástroj řízení*, s. 54.

<sup>19</sup> ADAIR, J., *Jak řídit druhé i sám sebe*, s. 118.

*člověka – jeho činnost (tj. chování, resp. jednání i prožívání) – určitým směrem orientují (zaměřují), které ho v daném směru aktivizují a které vzbuzenou aktivitu udržují.“<sup>20</sup>*

J. Plamínek uvádí, že „*spolehname – li se u lidí na motivaci (nikoli stimulaci), znamená to, že činnost, kterou od lidí vyžadujeme, dáme do souvislosti s jejich již existujícími vnitřními potřebami.*“ Plamínek dále tvrdí, že motivace bude působit na lidi i bez přispění vlivu manažera tak dlouho, dokud činnost lidí bude v souladu s jejich aktuálními motivy.<sup>21</sup>

#### 2.1.4 Učení

**Učení** můžeme chápat jako proces, při němž získáváme nebo rozvíjíme znalosti, porozumění, dovednosti, změny chování a sociální a emoční kompetence a změny postojů. Učení dospělých se podstatně liší od učení dětí. Vyplývá to z odlišných motivů, intelektuální, emocionální a akční vybavenosti, zkušeností a míry odpovědnosti za vlastní rozvoj.<sup>22</sup>

Jinou definici učení jakožto získávání individuálních zkušeností a způsobu tvoření nových spojů či reakcí na měnící se podmínky, návyky a individuální zkušenosti uvádí J. Čáp a J. Mareš.<sup>23</sup>

Podle J. Plamínka se učíme v zásadě dvojím stylem.

Učení **vytvářením**, kdy zkusíme nové vzorce chování a pokud se některý z nich opakovaně osvědčuje, je to dobrý důvod k jeho osvojení. Další způsob učení je **přejímáním** – napodobováním, kdy se některé vzorce chování můžeme naučit pozorováním nebo napodobováním.<sup>24</sup>

#### 2.1.5 Vzdělávání

Vzdělávání nelze zaměňovat za pojem celoživotní učení, přestože vzdělávání je jednou z nejvýznamnějších složek celoživotního učení.

*„Celoživotní učení představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti vzdělávání, ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně, jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a během celého života.“<sup>25</sup>*

---

<sup>20</sup> PROVAZNÍK, V., KOMÁRKOVÁ, R. *Motivace pracovního jednání*, s. 23.

<sup>21</sup> PLAMÍNEK, J., *Vedení lidí, týmů a firem*, s. 78.

<sup>22</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 12.

<sup>23</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*, s. 50.

<sup>24</sup> PALMÍNEK, J., *Sebepoznání, sebeřízení a stres*, s. 58.

<sup>25</sup> PALÁN, Z., dostupné na <http://www.andromedia.cz/andraogicky-slovník/celozivotni-uceni-vzdelavani>

Celoživotní učení má člověku poskytovat možnost vzdělávat se v různých stádiích jeho rozvoje až do úrovně jeho možností v souladu s vlastními zájmy, úkoly a potřebami.

MŠMT vydalo v roce 2007 Strategii celoživotního učení ČR. V textu je celoživotního učení charakterizováno jako členitý, nepříliš jasně ohraničený celek, jehož komplexní problematiku nelze jednoznačně „naplánovat. Proces celoživotního učení nelze centrálně řídit a je třeba vyvarovat se byrokratizace této sféry. Je proto třeba vytvořit motivační, právně – ekonomické prostředí, aby prostředky byly vynakládány efektivně.“<sup>26</sup>

Pod pojmem **vzdělávání** rozumíme samotný proces vzdělávání se. Výsledkem vzdělávání je potom vzdělání, jakožto vybraný a uspořádaný soubor poznatků, duchovních hodnot apod., jimiž se naplňuje myšlení těch, kterým se vzdělání dostává. Vzdělání se promítá do vnitřních kvalit projevujících se v osobnosti, což nazýváme vzdělaností.

Pro účinné a kvalitní vzdělávání má zásadní význam ujasnění výsledků výuky, k nimž má vzdělávání a výchovný proces směřovat, tedy stanovení cílů výuky.<sup>27</sup>

Vzděláváním, a zvláště vzděláváním dospělých se zabýval výzkum vědomostí a dovedností dospělých (16-65 let) PIAAC, který proběhl letech 2009-2013 v 24 vyspělých zemích světa, včetně České republiky. Výzkum zjišťoval, jak dospělí získané dovednosti dále rozvíjejí, jak je používají v životě a v práci a jaký z nich mají užitek.

Jak uvádí J. Straková v komentáři k článku, výzkum nepodpořil obavy z výsledků TIMSS 2007 a PISA 2009, které tvrdí, že dochází k propadu vědomostí a dovedností. Česká republika dosáhla průměrných a nadprůměrných výsledků. Nicméně i výsledky PIAAC ukazují, že zlepšování je potřebné.<sup>28</sup>

Uspokojování vzdělávacích potřeb jednotlivců nabývá poslední dobou na významu, ale stále se mu nepřisuzuje role odpovídající cestě k učící se společnosti<sup>29</sup>.

Ředitelka NIDV H. Plitzová uvádí ve výsledcích výzkumu z roku 2012-2013, určitou nespokojenost respondentů s úrovní dalšího vzdělávání. Jako důvod nespokojenosti uvádějí opakování obsahu učiva, nerozšiřování vědomostí, zřetelné přiklonění ke klasickým formám vzdělávání prezenčního školení, které již nemá pro vyšší formy vzdělávání výhradní postavení.<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> Dostupné na <http://www.msmt.cz>

<sup>27</sup> Dostupné na <http://www.infogram.cz>

<sup>28</sup> STAKOVÁ, J., *Řízení školy 12/2013*, s. 23 - 25

<sup>29</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 11.

<sup>30</sup> PLITZOVÁ, H. *Učitelství noviny 46/2013*, s. 23.

Další pojem vážící se k oblasti vzdělávání je **vzdělávání v organizaci**, které se ale zpravidla zaměřuje na zlepšování pracovního výkonu, uplatňování zákonů, pravidel nebo postojů, povědomí o širším kontextu technologickém, hospodářském nebo kulturním, rozvoj potenciálu, řízení vztahů a na odborné dovednosti (např. finance, personalistika) směřující k získání či prohlubování příslušné kvalifikace.<sup>31</sup>

Jak konstatuje J. Plamínek *„naše chování je výsledkem působení podnětů, pocitů, potřeb a motivů. Jakmile je podnět přeměněn v pocit, dostáváme se do oblasti lidských zdrojů, které již nemusí být pouze zděděné, ale jsou z části nebo úplně naučené a proto snadněji přístupné našemu vědomí.“*<sup>32</sup>

Jako jeden z faktorů, ovlivňujících další profesní rozvoj vedoucích pracovníků **je vzdělávání** – jako příležitost i jako prevence vyhoření.

### 2.1.6 Rozvoj

Rozvoj je komplexem aktivit, zaměřených na zvyšování osobního potenciálu jedince. Měl by představovat trvalý proces probíhající po celý aktivní život člověka zahrnující průběžné vzdělávání, růst a změny.

Mezi vzděláváním a rozvojem není jasná hranice. Za určující hledisko můžeme považovat míru, v jaké se objekt učení stává zároveň jeho subjektem, vědom si vlastní odpovědnosti za svůj rozvoj.<sup>33</sup> J. Barták v citované publikaci naznačuje, že vzdělávání a rozvoj mají mezi sebou jen velmi tenkou hranici. To potvrzuje i J. Suchý a P. Náhlovský, kteří uvádějí, že *„vzdělávání často podvědomě chápeme jako předávání nových znalostí těm, kteří je mají přijmout a používat. Takovým pojetím odsuzujeme vzdělávané do pasivní role a to není dobře. Manažeři jsou dospělí lidé, kteří mohou mít v popisu práce všechno možné i nemožné, ale nikdy ne pasivitu.“*<sup>34</sup>

Úspěšnost vzdělávání a rozvoje také záleží na schopnosti vzdělávajícího rozvíjet atributy strategie vzdělávání jako například participaci a kooperaci, která vychází ze znalostí a dovedností účastníků, aktivizaci, která vychází z potřeby rozvíjet svoji iniciativu, potřeby nebo flexibilitu, která v sobě zahrnuje umění naslouchat a ochotu ke změnám. Nutno je také

---

<sup>31</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 17.

<sup>32</sup> PLAMÍNEK, J., *Sebepoznání, sebeřízení a stres*, s. 56.

<sup>33</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 11.

<sup>34</sup> SUCHÝ, J., NÁHLOVSKÝ, P. *Koučování v manažerské praxi*, s. 77.

brát v úvahu sepětí teorie s praxí, to znamená praktické uplatňování získaných vědomostí a vytváření předpokladů pro zlepšování týmové spolupráce - team building.<sup>35</sup>

Z výzkumu, který provedl NIDV v roce 2012 vyplynulo, že 93 % ředitelů - respondentů vidí potřebu se průběžně vzdělávat. Zdá se však, že ředitelé spíše než k pravidelnému systému vzdělávání inklinují k přirozenějším a praktičtějším formám vzdělávání, např. zapojit se jako lektor, poradce či mentor, zapojit se do aktivit jako jsou granty či publikační činnost, spolupracovat s institucemi. Asociacemi, účastnit se akčního výzkumu atd.<sup>36</sup>

### 2.1.7 Proces sebepoznávání

Východiskem k učící se společnosti je učící se jedinec. K tomu, aby si člověk uvědomil potřebu dalšího rozvoje, musí neustále přemýšlet sám o sobě, o svých možnostech, o tom čeho dosáhl, či nedosáhl a hlavně čeho by dosáhnout mohl. Aby byl člověk schopen a ochoten se cíleně učit, musí znát svůj potenciál, být ochoten ho zdokonalovat a znát možnosti, jak toho docílit. „*V procesu vlastního sebepoznání si člověk začíná uvědomovat, kým je, kam patří.*“<sup>37</sup>

M. Tureckiová poznamenává, že „*zvláště u řídicích pracovníků je tedy důkladné a uvědomělé sebepoznání současně předpokladem a obsahem jejich profesních funkcí a rolí, včetně vedení ostatních pracovníků a řízení procesů.*“<sup>38</sup>

M. Tureckiová dále uvádí, že podstatnou součástí sebepoznání je upřesnit si vlastní představu o svém budoucím životě – vytvořit svoji osobní vizi. Cílem sebepoznání, je tudíž zejména uvědomění si vlastních zdrojů (osobnostních předpokladů) a možností a příležitostí z vnějšího prostředí.<sup>39</sup>

J. Veber definuje sebepoznání jako jednu z oblastí sebeřízení. L. Slavíková řadí sebeřízení mezi šest nejdůležitějších vlastností řídicího pracovníka – disponibilita, rozhodnost, řešení konfliktů, vedení lidí, **sebeřízení** a nositel cílů a vizí.<sup>40</sup>

S pojmem sebeřízení, jsou úzce svázány pojmy zdravé sebevědomí, disciplína, sebeovládání, schopnost se prosadit, schopnost přijmout kritiku, asertivita nebo zvládání stresu. V odborné literatuře se pojem sebeřízení často pojí s pojmy sebepoznání, sebereflexe, seberozvoj,

---

<sup>35</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 25.

<sup>36</sup> ŠLAJCHOVÁ, L., *Učitelství noviny 30/2013*, s. 20.

<sup>37</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 55.

<sup>38</sup> TURECKIOVÁ, M., *Řízení školy 12/2013*, s. 43.

<sup>39</sup> TURECKIOVÁ, M., *Řízení školy 12/2013*, s. 44.

<sup>40</sup> SLAVÍKOVÁ, L., *Řízení školy a pedagogického procesu*, s. 7.



sebemotivace a sebehodnocení. Sebehodnocení se v literatuře často nazývá klíčem k úspěchu. Základem zdravého sebehodnocení je i zdravé sebevědomí.

J. Barták uvádí, že v procesu sebehodnocení si člověk ujasňuje, jaké jsou jeho přednosti, jaké způsoby práce a učení mu vyhovují.<sup>41</sup>

Seberozvoj jedince vychází ze sebehodnocení a směřuje na základě osobní orientace k orientaci na druhé, motivování sebe i druhých a kultivaci osobnosti.<sup>42</sup>

M. Deiblová definuje seberozvoj jako mobilizaci fyzických a duševních sil člověka na základě vlastní iniciativy. Uvádí, že „v pracovní oblasti dochází k mobilizaci jen tehdy, když se zaměstnanci cítí být svázáni s cíli podniku. V základu pojmu je pozitivní osobnostní rozvoj jedince, který se vyjadřuje v úsilí o sebeurčení. Je to touha člověka, stát se vším, čím je člověk schopen se stát.“<sup>43</sup>

Velmi důležitým faktorem v oblasti sebepoznávání je také schopnost motivovat. Od vedoucího pracovníka se předpokládá, že bude schopen motivovat své kolegy, ale také sám sebe. Jak uvádí J. Plamínek, co se týká sebemotivace, pohybujeme se v horních patrech Maslowovy pyramidy. Při ní se o motivaci lidí nemusí starat pouze manažer, protože vhodné podněty obstarává systém firemních myšlenek.<sup>44</sup>

Pro sebemotivaci manažerů existuje řada doporučení. L. Vodáček a O. Vodáčková uvádějí doporučení G. Odirona, který určuje manažerům např. stanovit si pro sebe cíl a neztrácet ho ze zřetele, doplnit si dlouhodobé cíle cíly krátkodobými, každý rok si osvojit nějakou novou, náročnou oblast znalostí, měnit své pracovní zařazení či stát se v některé oblasti výrazným odborníkem. Doporučuje také využívat principu zpětné vazby a sebeodměňování. Jak uvádí autoři dále, k rozvoji sebemotivace doporučují dále např. pracovat v náročném, ale přátelském prostředí, být soutěživý, mít možnost spolupráce s vynikajícími odborníky a manažery a mít možnost vyměňovat si názory s kolegy.<sup>45</sup>

V mnoha případech nás poznání vlastních zdrojů či výkonů dovede k přesvědčení, že potřebujeme něco změnit

---

<sup>41</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 55.

<sup>42</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 60.

<sup>43</sup> DEIBLOVÁ, M., *Motivace pracovního jednání*, s. 48.

<sup>44</sup> PLAMÍNEK, J., *Vedení lidí, týmů a firem*, s. 78.

<sup>45</sup> VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O., *Moderní management v teorii a praxi*, s. 138 - 139

## 2.2 Vedoucí pracovníci

Všem jsou zajisté stejně vrozeny principy trojího druhu, stejně potřebné pro veškerou činnost – **vědět, umět, chtít**. Rodí se totiž s každým člověkem normy, jež nazveme obecnými schopnostmi.<sup>46</sup>

J. Barták vidí tuto triádu znalostí, schopností a osobnostních vlastností jako nutnost pro efektivní vedení lidí v měnících se podmínkách, která je pro úspěšného ředitele školy nezbytná. Výsledkem je oddanost cílům, cílený rozvoj jedince zaměřený na jeho **seberozvíjení, osobní a osobnostní růst. Sebepoznání a sebehodnocení** umožňují dobře poznat, uplatnit a rozvíjet své schopnosti a možnosti a jsou prvotním předpokladem úspěchu v pracovním i osobním životě. Kdo chce vést druhé, musí nejprve nalézt cestu sám k sobě. **Musí tedy nejen vědět, umět, chtít ale také moci.**<sup>47</sup>

J. Barták charakterizuje pojem **vědět** jako schopnost rozumět filozofickým, historickým, společenskovědním a etickým přístupům, **umět** jako soubor dovedností vedoucích od pochopení k praktickému využívání vědecko-technických, ekonomických, sociálních, kulturních a ekologických souvislostí a **chtít** jako schopnost rozvíjením a uplatňováním emoční inteligence, která se rozhodujícím způsobem podílí na akceschopnosti a úspěšnosti vedoucího pracovníka. Zahrnuje vnímání sebe samého, sebeuvědomění, sebeovládání, sebmotivaci, empatii a společenskou obratnost. Schopnost využívat intuice, improvizace a experimentu.<sup>48</sup>

Vedoucí pracovníci v různých pozicích jsou dnes označováni jako manažeři. Hlavním úkolem manažera je dosáhnout cíle s co nejvyšší efektivností prostřednictvím jiných lidí. To v dalších důsledcích znamená, že od vedoucího pracovníka se očekává, že si umí poradit s mnohými věcmi, ví, jak jednat s lidmi, dokáže zdolat nezdolatelné a samozřejmě se očekává, že bude ve svém oboru úspěšný.

Jak uvádí J. Barták období změn vyžaduje manažery dynamické, tvořivé, inovativní, schopné přijímat konstruktivní výzvy, schopné předvídat příležitosti v globálním měřítku, orientované na zákazníka, rozvoj firmy, participaci a výsledky posilující konkurenceschopnost firmy, tedy s předpoklady pro „život ve změnách“, resp. v proudu změn.<sup>49</sup>

---

<sup>46</sup> KOMENSKÝ, J., *Cesta světla*, s. 20.

<sup>47</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 42.

<sup>48</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 39 - 41.

<sup>49</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 31.

Takto charakterizuje vedoucího pracovníka klasik světového managementu P. Drucker: „Vedoucí či znalostní pracovník (executive) je ten, kdo přijímá a nese odpovědnost za rozhodování a vlastní přispění, které významným způsobem ovlivňuje schopnost organizace podávat výkon a dosahovat výsledků, má spoluodpovědnost za celkový výsledek.“<sup>50</sup>

P. Drucker dále dokládá, že existuje v podstatě pět takových praktických postupů – pět návyků myšlení, které je třeba si osvojit, aby se člověk mohl stát efektivním vedoucím, resp. znalostním pracovníkem.

1. Efektivní znalostní pracovníci vědí, na co vynakládají svůj čas. Systematicky se snaží řídit to málo svého času, které mohou mít pod vlastní kontrolou. Efektivní jednotlivec se zbavuje činností, které jsou neproduktivní ztrátou času, a „seskupuje“ čas, jež věnuje práci na významných projektech.

2. Efektivní znalostní pracovníci se zaměřují na produktivní přispění, které se realizuje ve vnějším prostředí. Soustřeďují se především na žádoucí výsledky, nikoli na úsilí samo.

3. Efektivní znalostní pracovníci stavějí na silných stránkách – na svých vlastních, ale i na silných stránkách svých nadřízených, kolegů a podřízených, nesnaží se překonávat slabiny; stavějí také na výhodných stránkách situace čili na tom, co mohou udělat.

4. Efektivní znalostní pracovníci se soustřeďují na omezený počet důležitých oblastí, v nichž prvotřídní výkonnost přinese vynikající výsledky. Určují priority.

5. A konečně, efektivní znalostní pracovníci přijímají efektivní rozhodnutí. Vědí, že je to především otázka systému – dělat správné kroky ve správném pořadí. A vědí, že je třeba přijímat jen pár, avšak zásadních rozhodnutí.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> DRUCKER, P., *Efektivní vedoucí*, s. 30.

<sup>51</sup> Dostupné na <http://moderniobec.ihned.cz>

## 2.3 Ředitelé škol

### 2.3.1 Příprava ředitelů českých škol

Na místa ředitelů škol zpravidla nastupují pedagogičtí pracovníci či zástupci ředitelů.

S přijetím místa ředitele školy se výrazně mění obsah, struktura i časové rozvržení (timing) práce. Vedle své odborné pedagogické práce si ředitel musí najít čas i na práci personální a právní. Novou oblastí se stává například řízení lidských zdrojů, vedení lidí, stanovení vize, základní manažerské funkce atd.

Pro nastupujícího ředitele jsou to zcela nové věci, které svým nástupem do funkce musí reálně, nikoli teoreticky využívat a používat.

Na rozdíl od pedagogických pracovníků, kde důkladně zkoumáme kvalifikaci, v případě ředitelů škol nemáme vytvořen žádný postup, pravidla nebo kariérový model, při nástupu ředitele do funkce.

Tématem se zabývá i V. Trojan, který zdůrazňuje, že necháváme řídit školy laiky bez základů ekonomiky, práva, vedení lidí, řízení organizace a dalších potřebných znalostí a dovedností.<sup>52</sup>

V. Trojan dále uvádí, že *„ředitelé budou stát v čele učících se organizací a že budou příkladem svým kolegům ve vlastní kultivaci.“* Zamýšlí se nad tím, zda bude mít ředitel školy zájem o dlouhodobé systematické vzdělávání, nebo sáhne po krátkodobém kurzu, který mu zajistí pouhý certifikát.<sup>53</sup>

### 2.3.2 Kompetence ředitelů škol

Slovo kompetence je často používaný termín ve všech oblastech života. Každý člověk má kompetence - např. sociální, komunikativní, občanské, má kompetence k řešení problémů atd. Kompetence je termín, který v sobě zahrnuje souhrn vědomostí, dovedností a schopností důležitých pro osobní rozvoj každého z nás. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Význam slova kompetence je ale mnohem širší a termín je velmi často používán v souvislosti právě s vedoucími pracovníky, řediteli škol.

---

<sup>52</sup> TROJAN, V., *Řízení školy 4/2013*, s. 4.

<sup>53</sup> TROJAN, V., *Řízení školy 4/2013*, s. 4.

Kompetence v jejich případě znamená povinnost, schopnost, způsobilost a pravomoc k vykonávání jejich činnosti.

Literatura uvádí dvě roviny kompetence:

1. Kompetence od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost)
2. Kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost)<sup>54</sup>

V. Trojan uvádí kompetenci jako termín, obsahující dva základní významy: kompetenci v dříve používaném smyslu jako pravomoci a v novém, nyní mnohem frekventovanějším významu, jako znalost či dovednost.<sup>55</sup> Každopádně význam slova kompetence vyjadřuje to, co ředitel školy může, umí a chce prosadit.

To co ředitel může prosadit je stanoveno legislativně, má k tomu oporu v zákonech.

To co ředitel umí prosadit je podpořeno jeho dalším vzděláváním a rozvojem osobnosti.

To co ředitel chce prosadit, záleží na jeho vnitřním nasazení, na jeho schopnosti komunikace.

V. Trojan rozebírá kompetenci ředitelů škol a staví ji do dvou rovin. Kompetence ředitele školy v právních předpisech a kompetenční model ředitele školy, kam řadí například kompetence lídra (strategické myšlení), kompetence manažera (rozvoj organizace), kompetence odborné nebo kompetence osobnostní.<sup>56</sup>

### **2.3.2.1 Kompetence ředitele školy v právních předpisech**

Kompetence ředitele jako statutárního orgánu jsou jasně určeny legislativou. V případě ředitele školy se jedná o základní zákony, vztahující se přímo k jeho kompetencím:

1. zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyššími odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
2. zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů
3. zákon č. 262/ 2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů
4. nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Další legislativa, která se vztahuje k práci ředitele školy:

1. zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník

<sup>54</sup> TROJAN, V., *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, s. 23.

<sup>55</sup> TROJAN, V., *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, s. 22.

<sup>56</sup> TROJAN, V., *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, s. 62 – 73.

2. zákon č. 513/1991 Sb., obchodní zákoník
3. zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů
4. zákon č. 500/2004 Sb., správní řád

Dále MŠMT vydalo seznam platných právních předpisů v rezortu školství platném k 31.1. 2013. Seznam obsahuje právní předpisy v gesci MŠMT, případně i právní předpisy s úzkým vztahem k jeho působnosti.<sup>57</sup>

Seznam v rozmezí 13 stránek obsahuje veškeré zákony, které by měl ředitel znát nebo by s nimi měl být alespoň částečně obeznámen.

Jak uvádí J. Valenta, přehled je zatížen několika vadami. Tou první a v zásadě neodstranitelnou je skutečnost, že svoji aktuálnost ztrácí bezprostředně po jeho uveřejnění.<sup>58</sup>

Z toho vyplývá, že legislativa, neustále se měnící, je alfou a omegou práce ředitelů škol a je to jeden z důležitých faktorů jejich dalšího rozvoje.

### **2.3.2.2 Kompetence ředitele školy jako lídra**

Vedle klasických manažerských funkcí, jako je plánování, organizování, personalistika, vedení lidí a kontrola, je ředitel školy především leader, který určuje budoucí směřování školy. Používání manažerských technik bez vize a bez jasného cíle by sice udržovalo školu v chodu, ale škola by se časem zaostávala a nebyla by schopná konkurence. Jak uvádí P. Drucker, hlavní činností vedoucího pracovníka je přemýšlení. Vedoucí pracovník nevytváří něco, co by bylo efektivní samo o sobě. Produkuje znalosti, myšlenky informace.<sup>59</sup>

I dobře fungující škola potřebuje jasnou vizi, potřebuje ředitele, který bude schopen vizi přiblížit svým zaměstnancům, kteří ji přijmou za své. Potřebuje ředitele společensky schopného, který obhájí své postoje veřejně a přesvědčí ostatní, že právě jeho škola je pro zákazníky – rodiče a děti – ta nejlepší. I dobrá škola potřebuje propagaci, veřejnou aktivitu (v tom dobrém slova smyslu), potřebuje, aby se o ní vědělo. To vše je spojeno s vizí a dlouhodobým směřováním školy, které je plně v kompetenci ředitele školy – leadera.

V. Trojan uvádí, že lídrové modely kompetence ředitele školy zahrnují schopnost sestavit a naplnit vizi, stanovení priorit, reprezentace a propagace školy a motivace pracovníků.<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> dostupné na [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

<sup>58</sup> VALENTA, J., *Řízení školy 3/2012*, s. 12.

<sup>59</sup> DRUCKER, P., *Efektivní vedoucí*, s. 26.

<sup>60</sup> TROJAN, V., *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, s. 62.

L. Slavíková poznamenává, že ředitel nemůže pouze vést a řídit, musí také vychovávat, musí být čitelný, musí umět poradit a zároveň důrazně upozornit a jeho jednání musí mít logičnost. Musí mít odvalu.<sup>61</sup>

Robertson a Webber na základě analýzy řady zdrojů literatury, označují vedoucí pracovníky škol jako lídry **včerejška, dneška a zítřka**.<sup>62</sup>

Lídři dneška zvládají přechod od tradičního pojetí k novým výzvám. Jsou nuceni se vyrovnávat s tlaky, napětími a dilematy v rozmanitém a věčně se měnícím kontextu bez jasných hranic. Zavádějí změny tam, co se dosud považovalo za úspěšné a ví, že pokud to neudělají, škola přestane být pro rozhodující skupiny zajímavá.

Lídři zítřka podle Robertsona a Webbera vyrovnávat potřeby stability ve školách a orientaci na budoucnost. Lídři zítřka jsou flexibilní, schopní pracovat s lidmi, podporují jejich zapojování do širších školních záležitostí, jsou schopní aplikovat teorii do pedagogické praxe, řešit skutečné problémy, rozhodovat se v součinnosti s ostatními ve škole i mimo ni, rozvíjet pozitivní pracovní prostředí ve škole, využívat příležitosti, které nabízejí školám informační a komunikační technologie a jsou schopni rozumět sociálním a politickým trendům ve školství a společnosti.<sup>63</sup>

G. A. Kirkham poznamenává, že kromě vize, je nutný i určitý systém hodnot. Navrhuje, aby ředitelé škol přestali být administrátory a stali se lídry a řídili především sami sebe, následně školu a tím i celý systém.<sup>64</sup>

### **2.3.2.3 Kompetence ředitele školy jako manažera**

M. Rymeš vidí kompetence ředitele jako manažera jako soubor osvojených technik, procedur nebo postupů nezbytných pro řízení organizací a pracovních týmů. Jsou základními kameny efektivního a úspěšného managementu. Manažerské kompetence dále rozděluje do dvou skupin s pracovním označením jako:

1. manažerské dovednosti spojené s technikami řízení
2. manažerské dovednosti spojené s vedením lidí<sup>65</sup>

Podle H. Jenningse existuje 8 charakteristik manažera, který je uznáván svými podřízenými. Přítomnost ředitele ve škole je vnímána pozitivně, ředitel podporuje týmovou práci a je

---

<sup>61</sup> SLAVÍKOVÁ, L. *Školský management*, s. 12. – 13.

<sup>62</sup> POL, M., *Škola v proměnách*, s. 148.

<sup>63</sup> POL, M., *Škola v proměnách*, s. 148.

<sup>64</sup> LHOTKOVÁ, I., *Řízení školy 7/2011*, s. 5.

<sup>65</sup> RYMEŠ, M., *Řízení školy 1/2011*, s. 27.

tolerantní, umí pokárat, odsoudit i odměnit, rozhoduje s klidem a nevyvolává u ostatních pocit neklidu a obav a nastoluje prospěšné vztahy s mnoha osobami ze svého okolí.<sup>66</sup>

V. Trojan uvádí, že do kompetencí manažerských spadá např. stanovení strategií, v souladu s vizí školy, správný výběr pracovníků, jejich adaptace a hodnocení, zajišťování finančních zdrojů pro školu mimo stanovený rozpočet a správné vykonávání všech manažerských funkcí.

67

#### 2.3.2.4 *Kompetence odborné*

V případě ředitelů škol to není pouze **lídr** a **manažer**, ale také **vykonavatel**. Pro ředitele platí přímá vyučovací činnost. Počet hodin se odvíjí podle počtu tříd.

M. Šojdrová uvádí, že diskuze o hodnocení ředitelů školy ukázala, že odborná veřejnost vnímá důležitost všech jeho rolí – manažera, lídra i vykonavatele pedagogického procesu. Potvrdilo to i dotazníkové šetření. Podle většinového názoru ředitelů a učitelů, má být ředitel zodpovědný za obě oblasti – ekonomicko-administrativní fungování školy i pedagogický proces a má i vyučovat.<sup>68</sup> M. Šojdrová dále uvádí, že z výsledků lze odvodit silnou tradici ve spojení ředitel a vyučující a nepochybně také velmi kladný vztah k pedagogické práci ředitelů, kteří se cítí být především učiteli. Zásadní nesouhlas vyjádřili zástupci pedagogické veřejnosti i zřizovatelů s možností, že by ředitel nemusel být pedagog. Stejný výsledek vykazuje i průzkum, který provedl NIDV v roce 2012. Téměř 95 % dotázaných odpovědělo, že ředitel školy by měl být původní profesí učitel.<sup>69</sup>

Od ředitele školy se všeobecně očekává, že bude svému okolí, především svým kolegům, rodičům a dětem, vzorem i v odborných znalostech a ve výukovém procesu.

Otázkou přímé vyučovací činnosti se zabýval také výzkum Centra školského managementu PedF UK. Na otázku, zdali má ředitel školy v době výkonu funkce vykonávat přímou pedagogickou činnost, kladně odpovědělo 58% respondentů, záporně 42 % respondentů. Jak dále uvádí V. Trojan, číslo záporných odpovědí je poměrně znepokojivé vzhledem k tradičnímu českému pojetí. Záporné názory na přímou vyučovací činnost jsou zejména značná časová náročnost výuky, argument, že ředitel má širokou škálu povinností, takže nemůže zajistit pravidelnost rozvrhu, množství jiných činností, znesnadňujících výuku nebo

---

<sup>66</sup> SLAVÍKOVÁ, L., *Školský management*, s. 8.

<sup>67</sup> TROJAN, V., *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, s. 63.

<sup>68</sup> ŠOJDROVÁ, M., *Řízení školy 12/2013*, s. 26.

<sup>69</sup> ŠLAJCHOVÁ, L., *Učitelství noviny 30/2013*, s. 20.



malé množství hodin, které stejně neumožňuje, aby byl ředitel školy stále nejlepším pedagogem.<sup>70</sup>

Ať už jsou na přímou vyučovací činnost ředitelů škol názory kladné nebo záporné, každopádně z uvedeného vyplývá, že ředitel školy musí stále udržovat a doplňovat své **odborné znalosti**, nemůže se zabývat pouze právně – ekonomickými nebo personálními aspekty své profese.

### 2.3.2.5 Kompetence osobnostní

Kompetence osobnostní mají vztah k tomu, jaký ředitel školy vlastně je jako člověk. Dotýká se mravních kvalit a lidských hodnot.

Bělohlávek konstatuje, že k typickým rysům patří například průbojnost, asertivita, citová stabilita, spolehlivost, vytrvalost, energie a pohotovost.<sup>71</sup>

Zvláště od manažerů na vyšších úrovních řízení se očekává, že budou vůdčími osobnostmi s takovými vlastnostmi, jako je sebejistota, přesvědčivost, přitažlivost nebo například iniciativní a proaktivní jednání.<sup>72</sup>

V. Trojan vidí kompetence osobnostní jako schopnost manažera, rozvrhnout si svůj čas, stihnout svoji práci, umění se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí a dále schopnost pracovat pod časovým tlakem. Velkou důležitost přikládá V. Trojan pravidelnému vzdělávání ředitele školy.<sup>73</sup>

### 2.3.3 Kompetence ředitelů škol v zahraničí

V následující kapitole přináším stručný náhled na kompetence ředitelů škol v zahraničí.

Jak uvádí J. Trunda a K. Bříza „*pokud se podíváme na přípravu školských manažerů v zahraničí, musíme konstatovat, že kvalifikační nároky na ně kladené jsou často vyšší než u nás a adepti manažerské pozice jich musejí dosáhnout ještě před svým jmenováním do funkce.*“<sup>74</sup>

V kanadském Ontariu má ředitel kompetenci v pěti oblastech řízení školy – řízení programu výuky, budování vztahů a rozvoj lidí, určování směru školy, rozvoj organizace a zajištění

<sup>70</sup> TROJAN, V. *Řízení školy*, 5/2013, s. 14.

<sup>71</sup> Dostupné na [www.knihy.cpress.cz](http://www.knihy.cpress.cz)

<sup>72</sup> Dostupné na <http://www.miras.cz/seminarky/management-profil-manazera.php>

<sup>73</sup> TROJAN, V., *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, s. 63.

<sup>74</sup> TRUNDA, J., BŘÍZA, K., *Řízení školy ve znalostní společnosti*, s. 17.

plnění cílů. Pro každou oblast jsou jasně definované potřebné dovednosti, znalosti a přístupy.<sup>75</sup>

V Anglii se pedagogický pracovník nemůže stát ředitelem školy bez patřičného vzdělání. Aby mohl toto vzdělávání zahájit, musí dokladovat celou řadu aktivit i prioritní zájem o řízení školy.<sup>76</sup>

V Anglii a Walesu vycházejí z rozdílných fází kariérové dráhy ředitele školy a tím pádem i odlišných potřeb z nich vyplývajících. K tomu se váže i podpora a příprava. Rozlišuje se zde 5 stupňů vedoucí práce a k nim se vytváří specifické programy přípravy. Jde o stupeň **počáteční**, kdy učitel na sebe začíná brát zodpovědnost, související s vedoucí prací, dále pak o stupeň **zpevňující**, který je určen pro zkušené vedoucí pracovníky, kteří nemají v úmyslu usilovat o vedoucí funkci ředitele a stupeň **vstupní**, kdy začíná učitelova příprava na vstup a posléze již vstup do funkce ředitele. Další stupeň **pokročilý** je určen pro vedoucí pracovníky, kteří si rozšiřují a prohlubují svůj odborný profil. Nejvyšší stupeň je **konzultant**. Jde o případy, kdy je schopný a zkušený vedoucí pracovník ochotný a schopný angažovat se v kurzech přípravy, obvykle v mentorování nebo koučování.<sup>77</sup>

Stejně jako v Anglii a Walesu i ve Finsku procházejí ředitelé přípravou před vstupem do vedoucí funkce.

Prioritou je ve Finsku další vzdělávání pedagogických pracovníků. Jsou zde zákonně stanoveny podmínky pro jeho absolvování, zaměstnavatelé (tzn. zřizovatelé škol), jsou za jejich vzdělávání zodpovědní (ředitelé např. 3 dny v roce, v pracovní době a náklady hrazeny státem). Vzdělává se zde kolem 80 % ředitelů. Ředitelé ve Finsku mají po vstupu do funkce dále vyučovací povinnost.

Ve finském školním systému, stejně jako v ČR, mají ředitelé správní a finanční odpovědnost.<sup>78</sup>

Stejná situace se vzděláváním ředitelů škol je ve Francii, kde kladen důraz na kvalitní přípravu před nástupem do funkce než na přípravu probíhající již ve funkčním období ředitele či zástupce.<sup>79</sup>

Na rozdíl od předchozích zemí se např. ředitelé v Německu a v Nizozemí vzdělávají až po příchodu do vedoucí funkce.

---

<sup>75</sup> MCKINSEY&COMPANY, *Klesající výsledky českého základního a středního školství*, s. 35.

<sup>76</sup> LHOTKOVÁ, I., *Řízení školy 1/2011*, s. 4.

<sup>77</sup> POL, M., *Škola v proměnách*, s. 157.

<sup>78</sup> SLAVÍKOVÁ, L., KARABEC, S., *Ředitel školy – leader i manažer*, s. 43.

<sup>79</sup> SLAVÍKOVÁ, L., KARABEC, S., *Ředitel školy – leader a manažer*, s. 52.

Vzdělávání německých ředitelů před vstupem do funkce se liší v jednotlivých spolkových zemích. V některých spolkových zemích bylo zavedeno vzdělávání ředitelů ještě před vstupem do funkce.

Němečtí ředitelé mají oproti třem výše uvedeným školám nejmenší rozsah pravomocí. Mají odpovědnost za management školy, nemají pravomoc přijímat a propouštět pracovníky (tady záleží na velikosti školy) a nemají zodpovědnost za financování školy. Jen velmi omezeně mohou zasahovat do kurikula školy. Ředitelé na německých školách mají přímou vyučovací činnost.<sup>80</sup>

V Nizozemí se ředitelé také vzdělávají až po nástupu do funkce.

Jak uvádí Slavíková a Karabec ředitelé v Nizozemí a ve Francii mají téměř totožný rozsah kompetencí, nemají odpovědnost v oblasti hospodaření s finančními prostředky a v oblasti právní.<sup>81</sup>

Stejná situace před vstupem do funkce pro ředitele v Německu, Nizozemí i ČR platí také v Řecku.

Ředitelé v Řecku neprocházejí žádným vzděláváním. Vzdělávají se až po vstupu do funkce a vzdělávání zajišťuje Pedagogický ústav. Kompetence ředitelů škol nejsou v Řecku nijak rozsáhlé. Hlavní náplní činnosti ředitele školy v Řecku je organizace školy a celkové její řízení, dohled nad jejím fungováním a hladkým chodem, dohlížení na práci pracovníků školy, řešení problémů v oblasti chování, vymáhání zákonů a předpisů, týkajících se školní výuky.<sup>82</sup>

Zcela výjimečná je situace v Singapuru, kde ve výchovně-vzdělávacím systému, kladou velký důraz na výběr osoby ředitele školy. Předchází tomu náročný výběr, vytipování kandidátů a následně identifikace nejvhodnějších kandidátů, kteří absolvují půlroční přípravný kurz přípravy na pozici ředitele školy. Dlouhá příprava sestávající ze 4–6letého zácviku v pozici zástupce ředitele na dvou až třech školách a intenzivního půlročního kurzu vycházejícího z programu MBA. Kandidáti se vysílají do jiných škol a stráví dva týdny v podnikové sféře v zahraničí.<sup>83</sup>

Další příklad ze zahraničí, konkrétně ze Skotska, velmi podrobně rozvedl J. Voda.

V souladu se standardy leader drží krok se změnami ve společnosti, s rozvojem digitálních technologií, s proměnou životního prostředí a globální komunity, **uplatňuje a rozšiřuje své znalosti** a vyvozuje důsledky pro leadership.<sup>84</sup> V závěru J. Voda konstatuje, že ředitel je podle

---

<sup>80</sup> SLAVÍKOVÁ, L., KARABEC, S., *Ředitel školy – leader a manažer*, s. 38 – 39.

<sup>81</sup> SLAVÍKOVÁ, L., KARABEC, S., *Ředitel školy – leader a manažer*, s. 47.

<sup>82</sup> SLAVÍKOVÁ, L., KARABEC, S., *Ředitel školy – leader a manažer*, s. 34 – 36.

<sup>83</sup> MCKINSEY&COMPANY, *Klesající výsledky českého základního školství*, s. 35.

<sup>84</sup> VODA J., *Řízení školy*, 10/2013, s. 14.

tohoto standardu mnohem méně svázán s obstaráváním každodennosti v provozu školy, která je naopak svěřena střednímu managementu, jehož funkce je, na rozdíl od ČR, daleko více doceněna a je dobře vymezena prostřednictvím samostatného standardu.

I. Lhotková uvádí příklad ze Slovenska, kde ředitel školy vykonává svoji funkci po dobu 7 let se základním funkčním vzděláním, poté musí absolvovat inovační vzdělání.<sup>85</sup>

### 2.3.4 Výběr ředitelů v České republice

Pokud jde o ředitele škol v ČR, máme dosud jen dílčí poznatky, které je obtížné zobecňovat.<sup>86</sup> Jak uvádí zpráva McKinsey&Company, mělo několik zřizovatelů škol obtíže najít vhodné kandidáty, případně vzbudit jejich zájem. Někteří zřizovatelé se snažili najít dostatečný počet kandidátů i měsíce. Není dostupná databáze kandidátů, do které by se mohly škola nebo jejich zřizovatelé podívat. Podle společnosti McKinsey&Company se do konkurzu hlásí jeden nebo dva kandidáti a to i v městech s velkým počtem škol a učitelů.<sup>87</sup>

Začínající ředitelé škol nemají zpravidla na počátku své řídicí dráhy ukončené nebo alespoň zahájené funkční vzdělávání. Jak uvádí H. Plitzová ve zprávě z výzkumu, který proběhl v roce 2012–2013 mezi řediteli mateřských, základních, středních škol a školských zařízení, většina ředitelů vstupovala do funkce narychlo a na přípravu tudíž ani nemohl být čas. Tuto teorii potvrzuje i Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček, kteří ve svém výzkumu zjistili, že téměř všichni se ujímali ředitelské funkce bez jakékoliv teoretické přípravy.<sup>88</sup>

Navíc pro mnohé budoucí ředitele může být funkční studium nedostupné, protože jako učitelé, nejsou svými zaměstnavateli pro toto studium uvolňováni.

Jak dále uvádí H. Plitzová, přesto přibývá počet frekventantů kvalifikačního studia pro ředitele škol a školských zařízení, kteří se v předstihu připravují na budoucí vedoucí roli a zvyšují tak mimo jiné i své šance v konkurzním řízení.

Stále více ředitelů vysílá do tohoto typu studia své zástupce, aby jim byli kvalifikovanějšími partnery v oblasti řízení školy.<sup>89</sup>

---

<sup>85</sup> LHOTKOVÁ, I., *Řízení školy*, 1/2011, s. 4.

<sup>86</sup> POL, M., *Škola v proměnách*, s. 152.

<sup>87</sup> MCKINSEY&COMPANY, *Klesající výsledky českého základního a středního školství*, s. 21.

<sup>88</sup> POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK, M., *Profesní dráha ředitelů základních škol*, s. 91.

<sup>89</sup> PLITZOVÁ, H., *Učitelství* 46/2013, s. 22.

### 2.3.5 Problémy českých ředitelů po vstupu do funkce

Jak uvádí M. Pol, řada poznatků z výzkumu ukazuje, že práce ředitele školy je stále komplexnější a složitější, bývá nezdídkou zdrojem stresu, ředitelům se zdaleka ne vždy dostává podpory, aby ji dobře zvládali, časově je velmi náročná a často má dokonce neblahý vliv na soukromý život.<sup>90</sup>

Jak uvádí výzkumy D. Nezvalové na základě dotazníkového šetření mezi řediteli škol, měli ředitelé v 90. letech problémy především v práci s financemi a nedostatečnými finančními zdroji, s rostoucí byrokracií ve školství a nedostatečnou připraveností v oblasti ekonomické a právní, s rozvíjením dobrých pracovních vztahů, s orientací kontability ve školství.

M. Prášilová ve svém šetření ukazuje na to, že ředitelé škol nevěnují dostatek času výchově a vzdělávání, vyčerpávají se administrativou a provozními problémy.<sup>91</sup>

Dalo by se říci, že většina problémů z 90. let stále přetrvává i v současné době, některé uvedené problémy, např. administrativa, ještě posílily.

Tento názor potvrzuje v článku L. Doubravy i ústřední školní inspektor T. Zatloukal: „*Zátěž ředitelů v oblasti administrativy je na maximální možné hranici.*“ L. Doubrava dále uvádí, že ředitelé jsou zahlceni nadměrnou administrativou a různými úředními povinnostmi, nejednou i duplicitního charakteru.<sup>92</sup>

McKinsey&Company uvádí, že v nejlépe fungujících výchovně-vzdělávacích systémech tráví ředitelé řízením kvality výuky více než 50 % (v některých případech, například při cíleném úsilí zlepšit kvalitu výuky až 80 %) svého času. Na rozdíl od ředitelů českých škol, kterým z jejich pracovního času zbývá na řízení kvality výuky pouze 20 % času.<sup>93</sup>

Pro mnoho ředitelů se stává také výrazným problémem vyrovnání se s odkazem předešlého ředitele a s kulturou školy, do níž jako noví ve funkci vstupují. Jak uvádí H. Plitzová pro některé ředitele byl nástup do vedoucí funkce „šok z reality“. Ředitelé byli velmi překvapeni nároky vztahujícími se k vedoucí funkci.<sup>94</sup>

Nastupující ředitel velmi těžko hledá pomocnou ruku ve své práci u svých kolegů či partnerů. Základní snahou začínajícího ředitele bývá v prvopočátku zajistit bezproblémový chod školy a zvládnout základní právní a ekonomické požadavky, vyplývající z jeho nové funkce.<sup>95</sup>

Pol a kol. charakterizují vstup ředitele do vedoucí funkce ve třech fázích:

<sup>90</sup> POL, M., *Škola v proměnách*, s. 151.

<sup>91</sup> POL, M., *Škola v proměnách*, s. 153.

<sup>92</sup> DOUBRAVA, L., *Učitelství noviny*, 4/2014, s. 4.

<sup>93</sup> MCKINSEY&COMPANY, *Klesající výsledky českého základního a středního školství*, s. 20.

<sup>94</sup> PLITZOVÁ, H., *Učitelství noviny* 46/2013, s. 22.

<sup>95</sup> PLITZOVÁ, H., *Učitelství noviny* 46/2013, s. 22.

1. fáze začátku v nové profesní roli
2. fáze profesní jistoty
3. fáze nových výzev

Fázi začátku v nové roli charakterizují jako fázi nezklamat očekávání nejbližšího okolí. Veškeré úkoly řízení brali ředitelé na sebe, protože jinou organizaci práce brali jako vlastní selhání. V druhé fázi profesní jistoty, byla prioritou ředitele školy škola jako taková a její úspěch. Zápornou hodnotou bylo uvědomění si osamocení ve škole – pocit, že jsou odděleni od učitelského sboru. Druhé přechodové období do třetí fáze výzev, charakterizuje Pol a kol. jako období otázek. Na jednu stranu jistota ve výkonu funkce ředitele posiluje a přináší mu uspokojení (autoři podle výzkumu přikládají toto období kolem 10 roku výkonu ředitelské funkce), na druhou stranu si ředitelé začínají pokládat otázky typu: Přináším do školy dost nových impulsů? Co se mi podařilo, co jsem nesplnil? Je to doba hloubkové rekapitulace. Třetí fáze výzev je podle Pola a kol. dominantní fází ve vývoji profesní dráhy ředitelů škol. Je charakterizována pocitem profesní jistoty. Ředitel je již dostatečně zkušený, tudíž se může poohlížet po nových výzvách. Charakteristickými znaky jsou uspokojení, rutina, únava. Ředitel vyšplhal na pomyslný vrchol kopce a rozhoduje se, co dál. Hlavním znakem je hledání nové motivace.<sup>96</sup> To může být spojeno i s novým předpokladem změny, faktem nově pojatého šestiletého funkčního období ředitelů škol, které ředitele škol nutí k zamyšlení nad stávajícím stavem a hledáním nových možností rozvoje nejen školy, ale i jich samotných.

### 2.3.6 Vzdělávání ředitelů škol

V našem školském systému jsou pro další vzdělávání ředitelů škol určující dva základní právní předpisy – zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ten upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, tedy i ředitelů škol.

Předpoklady pro výkon funkce ředitele školy upravuje §5 zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Zde se uvádí, že ředitelem školy může být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených v odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat funkci ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol a školských zařízení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Celkem tedy 100 hodin povinného studia.

---

<sup>96</sup> POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK, M., *Profesní dráha ředitelů základní škol*, s. 89 – 97.

Navíc jak uvádí H. Plitzová, není vždy zřizovatelem v plné míře vyžadováno. V praxi se využívá přechodné ustanovení, podle kterého po 10 letech v pozici ředitele již nemusí být funkční vzdělávání požadováno. H. Plitzová dále uvádí, že význam manažerského vzdělávání ředitelů je tedy částečně popřen už samotnou dikcí zákona.<sup>97</sup>

Pro ředitele škol jsou možnosti dalšího studia ale mnohem širší. Ředitelé dále mohou rozvíjet svůj potenciál Studium pro ředitele a pedagogické pracovníky, které organizuje Pedagogická fakulta UK nebo v bakalářském studiu, obor Školský management. Dále může ředitel navázat na studium magisterské, obor Management vzdělávání. Nejvyšší možné vzdělání ředitelů škol nabízí Pedagogická fakulta UK, katedra Školského managementu v rigorózním studiu.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, na své poslední stránce také v krátkosti zabývá přípravou (a zčásti i vyhledáváním) řídicích pracovníků. Jako cíl si klade vznik *Centra pro přípravu a doškolování řídicích pracovníků* všech stupňů škol a vzdělávacích institucí a také pracovníků MŠMT, ČŠI a veřejné zprávy v oblasti vzdělávání.

---

<sup>97</sup> PLITZOVÁ, H., *Učitel'ské noviny* 46/2013, s. 22.

## 3 ČÁST VÝZKUMNÁ

### 3.1 Metodika výzkumu

#### 3.1.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem práce je sestavit žebříček faktorů ovlivňujících profesní rozvoj ředitelů základních uměleckých škol ve Středočeském kraji.

Dílčí cíle:

1. zjistit, jaké zkušenosti měli ředitelé před vstupem do funkce
2. zjistit, zda povinné Studium pro ředitele škol a školských zařízení (dále jen SRŠ) je pro výkon funkce dostačující
3. zjistit, v jaké míře mají vliv na rozvoj ředitelů škol osobnostní vlastnosti, rodina, zdraví a věk

#### 3.1.2 Výzkumný problém

Zjistit, jaké faktory ovlivňují profesní rozvoj ředitelů základních uměleckých škol Středočeského kraje. Podle výsledků výzkumu je seřadit podle jejich důležitosti.

#### 3.1.3 Výzkumné metody

##### 3.1.3.1 Kvantitativní výzkumné šetření

Jako výzkumná metoda bylo v první části výzkumného šetření použito dotazování telefonickým rozhovorem. Telefonický rozhovor je velmi rychlá metoda sběru primárních empirických dat v terénu. Praxe z terénu napovídá, že ředitelé neradi odpovídají na dotazníková šetření, kterými jsou někdy doslova zavaleni.

Telefonický rozhovor je navíc osobnější a je možné při něm vyzískat mnoho dalších informací, souvisejících s výzkumem. Abych pro svůj výzkumné šetření získala dostatečné množství materiálu, zvolila jsem tuto metodu.

Ředitelům ZUŠ SK jsem s týdenním předstihem zaslala tři otázky, aby si odpovědi mohli dostatečně promyslet. Určila jsem datum, kdy se výzkum uskuteční a požádala je o spolupráci.



Kvantitativní výzkumné šetření, ve kterém jsem využila metodu dotazování telefonickým rozhovorem, byla rychlá výzkumná sonda, která mi pomohla získat poznatky k sestavení základního rámce výzkumu, který jsem dále rozvedla v šetření, ve kterém jsem využila metodiku kvalitativního výzkumu.<sup>98</sup>

### 3.1.3.2 Kvalitativní výzkumná sonda

V druhé části výzkumného šetření jsem oslovila ředitele 4 základních uměleckých škol ve Středočeském kraji – tzv. partneři rozmluvy, formou hloubkového, polostrukturovaného rozhovoru, který vycházel z předem připraveného seznamu otázek, vztahujících se k výsledkům kvantitativního šetření.

Rozhovory byly realizovány podle předem připraveného měkkého schématu.<sup>99</sup>

Jednotlivé otázky byly během rozhovoru rozváděny tak, aby bylo dosaženo spontánních odpovědí jednotlivými respondenty.

### 3.1.4 Výzkumný vzorek

Ve výzkumu jsem pracovala se dvěma soubory respondentů.

#### 3.1.4.1 Kvantitativní výzkumné šetření

Do výzkumného šetření se zapojili ředitelé základní uměleckých škol ve Středočeském kraji. Základní znalosti ředitele ZUŠ ekonomické, právní, manažerské nebo personální se nijak neliší od ostatních vedoucích pracovníků ve školství. Ředitelé ZUŠ mají stejné povinnosti jako ředitelé MŠ nebo ZŠ a SŠ.<sup>100</sup>

Osloveno bylo 53 ředitelů ZUŠ, na výzkumu se podílelo celkem 35 ředitelů, tj. 66 % z původně osloveného počtu - 31 ředitelů v kvantitativním výzkumu a 4 ředitelů v kvalitativním výzkumu. Respondenti jsou ředitelé s velkými praktickými zkušenostmi.

Vzhledem k tomu, že jsem s řediteli jednotlivých ZUŠ v kontaktu, mám zkušenosti se vzorkem respondentů, které jsem zkoumala a uvedené skutečnosti mě vedou k závěru, že se mi podaří získat odpovídající množství dat k tomu, abych mohla vyvodit výzkumné závěry.

Svým výzkumem bych chtěla dosáhnout cíle své práce a upozornit na práci ředitelů v základním uměleckém školství.

---

<sup>98</sup> ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 51 – 81.

<sup>99</sup> ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 265.

<sup>100</sup> Zákon 561/2004 Sb., Školský zákon, část patnáctá, § 164 – 166, ředitel školy a školského zařízení

### 3.1.4.2 Kvalitativní výzkumná sonda

V kvalitativním výzkumném šetření jsem oslovila 4 ředitele ZUŠ ve SK, kteří byli ochotni se na výzkumu podílet a souhlasili s publikováním svých názorů v mé diplomové práci.

Oslovení ředitelé se nepodíleli na kvantitativním výzkumu.

Vliv na výběr respondentů byl ovlivněn několika faktory. Byli vybráni ředitelé, kteří byli ochotni se na výzkumném šetření podílet, vzala jsem v úvahu i dosažitelnost jednotlivých škol, abych mohla svůj čas, vymezený na kvalitativní výzkumnou sondu využít co nejefektivněji. Dále jsem oslovila ředitele, kteří se velmi aktivně účastní na prezentaci uměleckého školství ve Středočeském kraji a z mého pohledu jsou to ředitelé úspěšných škol. S vybranými řediteli se v pracovním prostředí setkávám na různých školeních, přednáškách a seminářích. Lze tedy předpokládat, že jsou to ředitelé, kteří soustavně pracují na svém profesním rozvoji a je zřejmé, že jejich odpovědi na otázky můžu brát jako relevantní.

### 3.1.5 Výzkumné předpoklady

Ve svém výzkumu jsem vycházela z předpokladu, že většina ředitelů vstupovala do své funkce bez předchozí manažerské přípravy. Nejdůležitější faktory, které budou mít vliv na další rozvoj ředitelů ZUŠ, se budou týkat především udržení si pracovní pozice. Respondenti budou přikládat velký vliv i rodinnému zázemí. Dále předpokládám, že jedním z důležitých faktorů budou osobnostní předpoklady ředitele. Faktor věku nebude pro respondenty podstatný.

### 3.1.6 Výzkumné otázky

Ředitelům ZUŠ jsem zadala v kvantitativním šetření položky formou telefonického dotazníku, formulované jako otázky, umožňující volnou odpověď:

1. S jakými zkušenostmi jste vstupoval/a do vedoucí funkce?
2. Jmenujte alespoň pět faktorů, které mají vliv na další rozvoj ředitelů škol.
3. Na rozvoj ředitelů škol má vliv věk, rodinné zázemí, osobnostní vlastnosti nebo zdravotní stav. Seřadte je podle důležitosti.

Ředitelům ZUŠ SK jsem zadala v kvalitativní výzkumné sondě tyto otázky:

1. Pokud se řekne rozvoj ředitelů škol, co je první věc, která vás napadne?

2. S jakými manažerskými zkušenostmi jste vstupovali do funkce?
3. Myslíte si, že povinné SRŠ je pro výkon funkce dostačující?
4. Co byste považoval za vnější a co za vnitřní faktor profesního rozvoje?
5. Podle výsledků kvantitativního výzkumu vznikl přehled nejdůležitějších faktorů (tabulka č. 1), které mají vliv na rozvoj ředitelů ZUŠ. Souhlasíte s uvedenými faktory, tak jak jsou seřazeny nebo byste je seřadil jinak? Uveďte proč?
6. Na rozvoj ředitelů škol mají vliv i další faktory jako je rodina, osobnostní vlastnosti, zdraví a věk. Souhlasíte s tím, jak jsou podle respondentů tyto faktory seřazeny? Seřadil byste je jinak? Uveďte proč?

### 3.1.7 Průběh výzkumného šetření

#### 3.1.7.1 Kvantitativní výzkumné šetření

Otázky byly ředitelům základních uměleckých škol ve Středočeském kraji zaslány v prosinci 2014, týden před telefonním kontaktem. Následující týden po rozeslání otázek jsem ředitele kontaktovala telefonicky. V rozhovoru jsem požádala ředitele ZUŠ o zodpovězení zaslanych otázek a snažila jsem se vést rozhovor tak, abych získala co nejvíce dalších informací, s kterými bych mohla dále pracovat. Hlavním cílem telefonického rozhovoru, bylo získat dostatek materiálu, k sestavení výsledků základního přehledu výzkumného problému, to je sestavení žebříčku faktorů, ovlivňující profesní rozvoj ředitelů ZUŠ ve SK. Dílčím cílem rozhovoru bylo zjištění, s jakými zkušenostmi vstupovali ředitelé do vedoucí funkce a jestli povinné, zákonem uložené vzdělání považují ředitelé za dostačující. V závěrečné fázi rozhovoru jsem požádala ředitele ZUŠ, aby se vyjádřili k tomu, jakou důležitost přiřadí faktoru zdraví, rodinnému zázemí, věku nebo osobnostním vlastnostem jedince.

Někteří ředitelé odpověděli v telefonickém rozhovoru pouze na otázky, bez dalšího rozvedení, někteří ředitelé uváděli v telefonickém rozhovoru ještě další doplňující údaje a poskytli mému výzkumnému šetření další cenné informace. 30 % ředitelů zaslalo také doplňující informace elektronicky.

Rozhovory byly tak dlouhé, jak to jednotlivým ředitelům vyhovovalo.

### 3.1.7.2 Kvalitativní výzkumná sonda

Výzkumná kvalitativní sonda byla vedena hloubkovým, polostrukturovaným rozhovorem. Jak uvádí R. Švaříček hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu.

Využila jsem přístup rozhovoru jako spolupráce, kdy spolu komunikují dva lidé a výzkumník se do rozhovoru zapojuje svými názory.<sup>101</sup>

Vytvořila jsem si schéma základních otázek, které vyplynuly z výsledků kvantitativního výzkumného šetření.

Poté jsem si domluvila datum a čas rozhovorů s řediteli jednotlivých škol.

Rozhovory s jednotlivými řediteli trvaly přibližně 1 hodinu. Úvodní fáze trvala v průměru 10 minut, hlavní fáze 40 minut a ukončovací fáze 10 minut.

V úvodní fázi jsem ředitelům představila projekt a požádala je o spoluúčasti na výzkumu. Dále jsem je ujistila o anonymitě výzkumu a požádala je o souhlas s nahráváním rozhovoru. Dále následovaly úvodní otázky, které měly navodit mezi dotazovaným a badatelem pocit důvěry a uvolněnosti.

V hlavní části výzkumu jsem měla připravené otázky, týkající se přímo výzkumného problému. Cílem otázek bylo probudit v dotazovaných zájem o výzkumný problém a donutit dotazovaného, aby se hlouběji zamyslel nad zjištěnými výsledky kvantitativního výzkumu a aby je svými slovy zhodnotil, potvrdil nebo vyvrátil.

V průběhu rozhovoru jsem pokládala ještě doplňující a pátrací otázky. V závěru jsem ředitelům poděkovala za jejich názory a za jejich čas, který výzkumnému šetření věnovali.

## 3.2 Shrnutí výsledků

### 3.2.1 Výsledky kvantitativního výzkumného šetření

#### 3.2.1.1 Grafická znázornění a komentář

Připravené otázky byly zaslány 53 ředitelům ZUŠ ve SK. Vzhledem k tomu, že odpovědi na otázky byly zcela dobrovolné, rozhodlo se mi v telefonickém rozhovoru odpovědět celkem 31 ředitelů – což je 58,4 %. To považuji v kvantitativním výzkumném šetření za dostatečné k tomu, aby na základě jejich odpovědí mohla sestavit výzkumné závěry.

---

<sup>101</sup> ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 160 - 161.

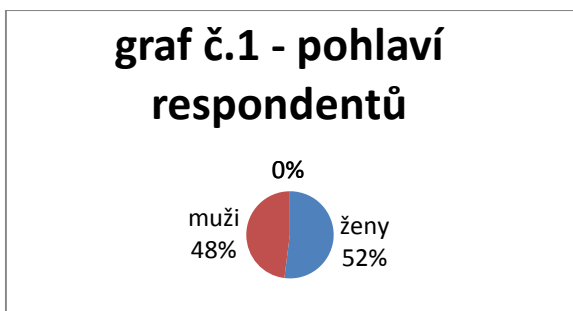
### Pohlaví respondentů

Na řešení výzkumného problému se podílelo:

16 žen - 52 %

15 mužů - 48 %

Výzkumný vzorek byl z hlediska pohlaví vyrovnaný.

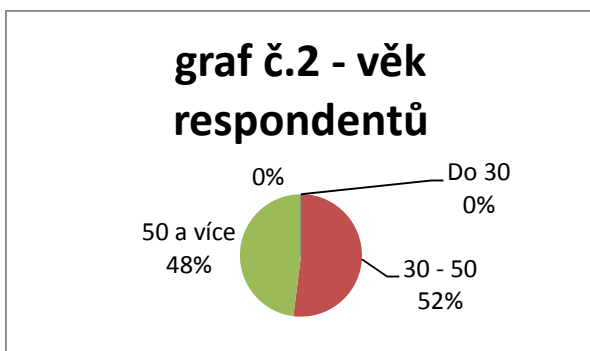


### Věkové rozhraní ředitelů jsem rozdělila do třech skupin.

Do 30 let – 0 ředitelů - 0 %

31 – 50 let – 16 ředitelů – 52 %

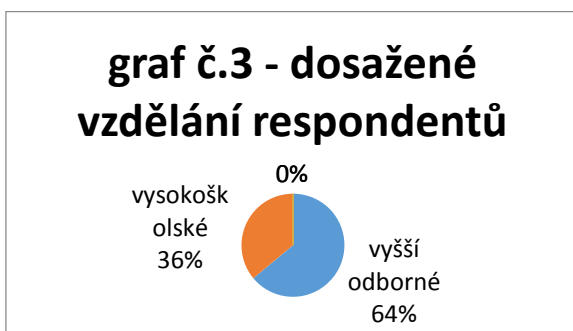
51 a více - 15 ředitelů – 48 %



### Dosažené vzdělání ředitelů:

Vyšší odborné vzdělání (konzervatoř) – 20 ředitelů – 64 %

Vysokoškolské vzdělání – 11 ředitelů – 36 %

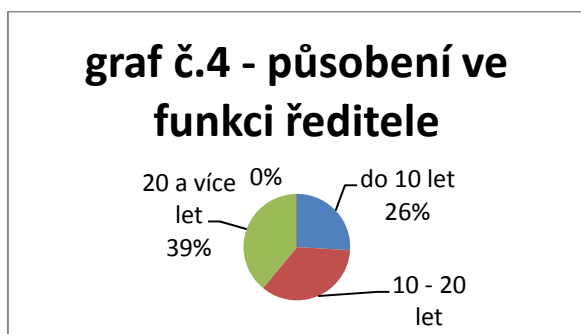


### Působení ve funkci ředitele ZUŠ:

Do 10 let – 8 ředitelů – 26 %

11 – 20 let – 11 ředitelů – 35 %

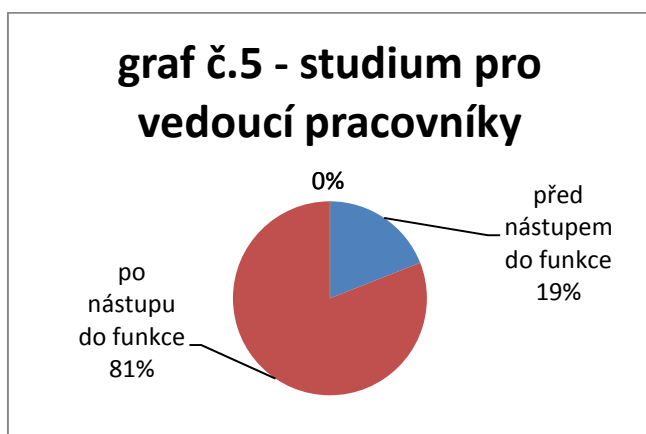
21 let a více – 12 ředitelů – 39 %



### **3.2.1.2 Komentář k výsledkům v širších kontextech**

#### 1. S jakými zkušenostmi jste vstupovali do vedoucí funkce?

Z výzkumu vyplývá, že z 31 ředitelů ZUŠ SK vstupovalo do vedoucí funkce pouze 6 ředitelů, kteří před nástupem absolvovali SRŠ – to je pouze 19 %.



Zbýlých 81 % ředitelů si doplňovalo znalosti až po nástupu do funkce:

18 ředitelů ZUŠ získalo základní manažerské znalosti studiem pro vedoucí pracovníky – SRŠ podle § 5 vyhlášky č. 317/2005 Sb. 1 ředitel ZUŠ získal manažerské znalosti studiem pro vedoucí pracovníky podle § 7 vyhlášky č. 317/2005 Sb. 6 ředitelů ZUŠ získalo manažerské vzdělání na vysoké škole.

### Komentář:

Pět ředitelů nastupovalo do vedoucí funkce narychlo (trestní oznámení na ředitele, nemoc ředitele, odvolání z funkce).

Jeden ředitel měl zkušenosti z podnikání (vedení zaměstnanců, právo, mzdová agendy, účetnictví). Jeden ředitel zakládal ZUŠ z Osvětové besedy, kde před tím 5 let pracoval, takže uvedl, že měl určité zkušenosti, které ve vedoucí funkci ředitele školy mohl použít.

Všichni ředitelé (6 ředitelů), kteří vstupovali do funkce s ukončeným studiem pro vedoucí pracovníky SŘŠ se shodli v tom, že SŘŠ jim pomohlo překonat prvopočáteční nejistotu, spojenou především s řešením ekonomických a právních problémů při jejich nástupu do vedoucí funkce. Odpověď ředitele: „*Bylo dobře nastoupit do ředitelny už s nějakými základy, s nějakými znalostmi. Přebíral jsem školu ve všelijakém stavu a tak se mi hodilo všechno, co jsem věděl.*“

Dále se ředitelé (31 ředitelů) shodli v tom, že SŘŠ je teoretické studium, které poskytuje ředitelům pouze nejnütnější informace, které jsou velmi často odtržené od reality, od praxe.

Odpověď ředitele: „*Takže teoreticky jsem něco věděl, ale praxe byla mnohdy jiná.*“

### 2. Jmenujte alespoň pět faktorů, o kterých si myslíte, že mají vliv na další profesní rozvoj ředitele školy.

V odpovědi na tuto otázku se sešla velká škála faktorů, které ředitelé uváděli jako rozhodující.

Do závěrečné tabulky jsem vybrala faktory, které uvedlo více než 10 % respondentů.

Ředitelskou praxí již získaná zkušenost vedla ředitele k uvádění především faktorů, které směřují k lepšímu vedení a řízení školy.

Při hlubší analýze získaných dat jsem sestavila stupnici faktorů, které ředitelé uváděli jako nejčastější a které mají podle nich největší vliv na další profesní rozvoj ředitelů ZUŠ SK

Nejvíce byly zastoupeny tyto faktory:

Tabulka č. 1

1.	Neustále se měnící legislativa	54 % ředitelů
2.	Personalistika a vedení lidí	51 % ředitelů
3.	Komunikace se zřizovateli	48 % ředitelů
4.	Rozvoj uměleckých oborů	38 % ředitelů
5.	Měnící se stav společnosti	31 % ředitelů
6.	Informační technologie	13 % ředitelů

Ostatní uváděné faktory - vysoké nároky na funkci, zodpovědnost za chod školy, nejistota ve funkci, konkurence ostatních škol, dědictví předchůdce, rozšíření znalostí pro výkon vedoucí funkce, zodpovědnost za zaměstnance, schopnost efektivně delegovat - se pohybovaly v rozmezí 5–8 %.

### Komentář:

#### 1. Neustále se měnící legislativa

Legislativu považují ředitelé jako jeden z nejdůležitějších faktorů, které mají vliv na jejich další rozvoj. Legislativě přiřkládají ředitelé škol velkou váhu, v rozhovoru ji uvedlo celkem 54 % ředitelů. Nejčastěji uváděli nutnost sledovat změny v legislativě a účetnictví, neustálé změny zákonů, často velmi nesrozumitelných, nedostatečné zabezpečení v oblasti mzdových prostředků a získávání finančních prostředků z jiných zdrojů. To jsou nejčastější témata, kterými se ředitelé zabývají a která je nutí k dalšímu vzdělávání a doplňování znalostí.

#### 2. Personalistika, vedení lidí

Na druhém místě se podle výzkumu v tabulce, jen s velmi malým odstupem (3 %), umístilo vedení lidí a personalistika.

Nejčastější klíčová slova byla motivování zaměstnanců, delegování, vytváření dobrých pracovních podmínek pro zaměstnance, personální obsazení pedagogických i nepedagogických míst v kolektivu, problém s uvolňováním nekvalitních zaměstnanců, kdy ředitelé poukazují na to, že je téměř nemožné s nekvalitním zaměstnancem rozvázat pracovní poměr. Někteří ředitelé zmínili i problém s uvolňování lidí v důchodovém věku, kteří mají podle zákona smlouvy na dobu neurčitou.

Vedení lidí považují ředitelé také jako jeden z klíčových faktorů, které mají vliv na jejich další rozvoj a potřebu se neustále vzdělávat a získávat nové poznatky v tomto oboru.

Co se týká ZUŠ, byla v telefonických hovorech velmi často zmíněna i určitá specifika práce s umělci, jako s lidmi velmi citlivými, kteří vyžadují často individuální přístup.

#### 3. Komunikace se zřizovateli

Zřizovatel jako další faktor rozvoje (odstup dalších 3 %), byl v telefonickém rozhovoru posuzován řediteli jak v kladném, tak i záporném slova smyslu. Někteří ředitelé ocenili dobré vztahy se zřizovatelem a snahu, být zřizovateli rovnocenným partnerem, orientovat se v problematice řídicí práce a znát svá práva a povinnosti.



Někteří ředitelé (10 %), uvedli, že další rozvoj a vzdělávání ředitelů škol hodnotí zřizovatel kladně při periodickém hodnocení práce ředitele školy. Vždy se jednalo o školy, které zřizuje obec nikoli krajský úřad. Kvalitativní výzkumné šetření potvrdilo, že ředitelé škol, které zřizuje obec, mají ke svým zřizovatelům bližší vztah, na rozdíl od škol, které zřizuje krajský úřad.

Další klíčová slova byla uznání ze strany zřizovatele, podpora či nezájem zřizovatele.

#### 4. Rozvoj uměleckých oborů

Základní umělecké školy začaly od roku 2012/2013 vyučovat podle ŠVP, což se projevilo i na faktu, že rozvoj uměleckých oborů (odstup 10 %) považují ředitelé také za významný faktor jejich dalšího rozvoje.

Na ZUŠ se vyučují čtyři obory – hudební, výtvarný, taneční a literárně-dramatický.

Jako klíčové uváděli ředitelé základní orientaci v oborech, nové způsoby interpretace, měnící se názory na technické nároky výkonu uměleckých oborů, sledování nových výukových pomůcek, sledování výsledků přehlídek a soutěží, vývoj nástrojů, autorskou tvorbu a vlastní uměleckou tvorbu.

#### 5. Mění se stav společnosti

Dalším faktorem, který má vliv na rozvoj ředitelů ZUŠ je celospolečenské klima (odstup 7 %) a postoj společnosti k umění a kultuře vůbec, snaha ředitelů sledovat směr vývoje společnosti a reagovat na něj, snaha obstát v konkurenci a využít nové příležitosti, které doba nabízí, vztahy mezi školou a rodiči, či dětmi, komunikace s veřejností, zaměstnanost v regionu.

#### 6. Informační technologie

Na posledním místě v tabulce se podle výzkumu umístily informační technologie (odstup 18 %). Jedná se o především o ovládání nových účetních a evidenčních programů, ovládání notačních programů, správa webových stránek, elektronické zasílání nahrávek, obrazových záznamů, práce se zvukovým a obrazovým materiálem, schopnost pracovat i informačními zdroji.

3. Na profesní rozvoj ředitelů škol má vliv věk, rodinné zázemí, osobnostní vlastnosti nebo zdravotní stav? Seřad'te je podle důležitosti.

Ředitelé se shodli na tom, že tyto faktory mají zásadní vliv - 100 % respondentů. Každý ředitel sestavil tyto faktory podle důležitosti tak, jak to vnímá on sám. Každý faktor dostal v seznamu od 1 do 4 bodů. Maximální počet bodů byl u jednotlivých faktorů celkem 124 bodů (31 ředitelů × max. 4 body). Po obodování a sečtení jednotlivých bodů v odpovědích u všech ředitelů jsem sestavila tuto výslednou tabulku:

Tabulka č.2

1.	osobnostní vlastnosti	113 bodů	91 %
2.	zdraví	91 bodů	73 %
3.	rodina	65 bodů	52 %
4.	věk	53 bodů	42 %

Komentář:

Z uvedeného vyplývá, že ředitelé považují za jeden z nejdůležitějších faktorů, které mají vliv na jejich rozvoj osobnostní vlastnosti ředitele – klíčové slovo zde bylo **vlastní potřeba** na sobě dále pracovat a vzdělávat se, schopnost sebekritiky, sebekontroly a sebereflexe, povahové vlastnosti, snaha chtít se dále učit novým věcem.

Vliv zdravotního stavu považují ředitelé také za velmi důležitý, ale z rozhovorů vyplývá, že silná osobnost překoná i zdravotní potíže.

Rodinu považují ředitelé také za významný faktor, který má vliv na jejich další rozvoj, ale nepřikládají mu tak velkou důležitost, jako osobnostním vlastnostem a zdravotnímu stavu.

Názor ředitele školy: *„Určitě mají na růst ředitele vliv všechny okolnosti, související s jeho osobním životem. Otázkou je, do jaké míry dokáže oddělit případné „výkyvy“ v soukromí od své profesní dráhy.“*

Názor ředitele: *„Jsem rozvedená s dvěma dětmi a nikdy jsem školu nezanedbávala.“*

Faktor věku se umístil na spodní hranici tabulky. Názory ředitelů se v tomto bodě shodují v tom, že rozumný ředitel může dobře vést školu i bez ohledu na věk. I když někteří ředitelé přikládali věku vyšší důležitost (2 ředitelé umístili věk na první místo v žebříčku a 4 ředitelé na druhé místo, věkový faktor se pohyboval převážně na třetí až čtvrté pozici).

### 3.2.2 Výsledky kvalitativní sondy

Cílem kvalitativního výzkumu bylo prozkoumat názory 4 ředitelů ZUŠ SK, na položené otázky, které vyplynuly ze závěrů kvantitativního výzkumu, blíže popsat zjištěné skutečnosti a více jim porozumět. Ředitelé, kteří participovali na kvalitativní výzkumné sondě se neúčastnili kvantitativního výzkumného šetření.

**Ředitel A** zastává vedoucí funkci ředitele školy v rozmezí 11- 20 let, věk 31 – 50 let, vzdělání vyšší odborné (Konzervatoř).

**Ředitel B** zastává vedoucí funkci ředitele školy do 10 let, věk 51 let a více, vzdělání vysokoškolské (Pedagogická fakulta UK).

**Ředitel C** zastává vedoucí funkci ředitele školy více než 11 – 20 let, věk 31 - 50 let, vzdělání vysokoškolské (Pedagogická fakulta UK) .

**Ředitel D** zastává vedoucí funkci ředitele školy více než 21 a více let, věk 51 let a výše, vzdělání vysokoškolské (Pedagogická fakulta UK).

#### 3.2.2.1 Komentář k výsledkům v širších kontextech

##### 1. Pokud se řekne rozvoj ředitelů škol, co je první věc, která vás napadne?

V úvodní fázi rozhovoru jsem položila ředitelům otázku, která vyžadovala rychlou reakci.

Ředitel B:

*„Práce s lidmi, reagovat na to, co škola potřebuje, organizace lidí, management. Opravdu, je to hodně práce s lidmi.“*

Ředitel C:

*„Vzdělávání, protože asi těžko se bude ten ředitel rozvíjet nějak rychleji nebo víc, když nebude získávat nové zkušenosti. Takže vzdělávání mě napadá jako první.“*

Ředitel D:

*„Napadá mě velikost školy, kolektivu, klima školy. Zda pro ředitele jsou určitá školení, semináře, kde se může rozvíjet a ještě jedna věc, že člověk se neustále učí i když řediteluje již pár let.“*

Ředitel A:

*„Problém vidím v tom, jestli se máme bavit o úřednické práci nebo o práci umělecké či pedagogické. Veškeré směry je potřeba neustále rozvíjet, i když je to těžké, je to časová zátěž, vedle toho vlastního provozu a zvláště u nás, kdy mnoho ředitelů vykonává ještě uměleckou činnost.“*

Závěr:

Z uvedených odpovědí vyplývá, že při vyslovení termínu *rozvoj ředitele školy* se ředitelům vybaví dva základní pojmy – **práce s lidmi a vzdělávání**. V odpovědi ředitele A a ředitele D sledujeme **potřebu rozvíjet veškeré faktory**, které mají vliv na práci vedoucího pracovníka ve školství – **manažerské, pedagogické** a v případě ředitelů ZUŠ i **umělecké a potřebu neustálého učení**.

Vzhledem k tomu, že se jedná o umělecké školy, je zde zastoupena i stránka **umělecká**. To koresponduje s tabulkou č. 1 a č. 2 (viz s. 39 a s. 42), kde jsou práce s lidmi a vlastní potřeba rozvoje zmíněny jako jedny z nejdůležitějších.

## 2. S jakými zkušenostmi jste vstupovali do funkce?

Z výsledků kvantitativního výzkumu vyplývá, že pouze 19 % respondentů absolvovalo SRŠ před vstupem do vedoucí funkce. Cílem otázky bylo zjistit, jaké manažerské zkušenosti měli oslovení ředitelé a jak je budou komentovat.

Dva ředitelé vstupovali do vedoucí funkce již s absolvovaným povinným vzděláváním pro vedoucí pracovníky SRŠ a zároveň měli zkušenosti z pozice zástupce školy.

Ředitel B:

*„5 let jsem byla zástupkyní ředitele, takže nějaké zkušenosti jsem měla, ale hodně jsem vyučovala a tak jsem do té ekonomické a právní části zaučená nebyla. SRŠ jsem začala, když jsem byla pověřena řízením školy, paní ředitelka byla nemocná, tak jsme to už předpřipravovaly. Takže jsem ho začala studovat ještě před jmenováním.“*

Ředitel C:

*„Měla jsem za sebou SRŠ ještě jako zástupce ředitele a vlastně 7 let jako zástupce ředitele.“*

Ředitel B konstatoval, že mu při vstupu do vedoucí funkce chyběly **právní a ekonomické zkušenosti**.

Potřebu dalšího manažerského vzdělávání vyjádřil i ředitel D, který vykonává funkci ředitele již několik desítek let. Zde se můžeme zaznamenat i potvrzení kvantitativního výzkumu ohledně faktoru věku, kdy věk na další rozvoj ředitele školy má minimální vliv.

Ředitel D:

*„Manažerské zkušenosti jsem neměla žádné, vstupovala jsem do funkce v roce 1974 a na školu v roce 1971, 3 roky jsem učila a bývalý pan ředitel mě vhodil do funkce a já jsem začala sbírat zkušenosti až v následujících letech. SRŠ jsem vystudovala až po delší době, protože v 70. letech se na to tak nehledělo. Manažerské zkušenosti bylo potřeba, ale nebylo žádné studium. Takže jsem si potom udělala SRŠ a když byla možnost vystudovat management na*

*Pedagogické fakultě UK, jsem se přihlásila, i když mi bylo 50 let a dokončila studia s titulem Bc.“*

Ředitel A vycházel ze svých zkušeností s vedením většího množství lidí v pěveckých sborech a z osobního života. Do SŘŠ nastoupili Ředitel A až po jmenování do vedoucí funkce.

Ředitel A:

*„Kombinace všeho možného. Od 18 let jsem řídil sbory, takže jsem pracoval s velkou skupinou dětí i dospělých, řídil jsem orchestry a řekl bych, že taková praktická věc pro mě, byly zkušenosti z osobního života.“*

Závěr:

Z uvedeného vzorku vyplývá, že kvalitativní výzkum byl ve stejném poměru zastoupen jak řediteli, kteří před vstupem do vedoucí funkce absolvovali SŘŠ, tak řediteli, kteří si SŘŠ doplňovali až postupu do funkce.

Při vstupu do vedoucí funkce využívali zkušeností **z pracovního prostředí**, ve kterém se pohybovali, zkušenosti **spíše pedagogické** a částečně i **zkušeností z osobního života**.

### 3. Myslíte si, že povinné SŘŠ je pro výkon funkce ředitele školy dostačující?

Všichni ředitelé v kvantitativním výzkumu (6 ředitelů), kteří vstupovali do funkce s ukončeným studiem pro vedoucí pracovníky SŘŠ se shodli v tom, že SŘŠ jim pomohlo překonat prvopočáteční nejistotu, spojenou především s řešením ekonomických a právních problémů při jejich nástupu do vedoucí funkce.

To potvrzuje i ředitel D:

*„SŘŠ na ty začátky určitě stačí, ale dál rozhodně nestačí. Vyvíjí se společnost, legislativa, je to vlastně málo. Mělo by být nějaké další studium, jako třeba management, což je zatím to nejvyšší a je dobře, že je možné studovat i v magisterském studiu, protože ta situace je úplně jiná, než byla v minulých letech.“*

Dále se ředitelé – respondenti kvantitativního šetření (31 ředitelů) - shodli v tom, že SŘŠ je teoretické studium, které poskytuje ředitelům pouze nejnútnejší informace, které jsou velmi často odtržené od reality, od praxe.

To potvrzují i následující rozhovory.

Ředitel B:

*„SŘŠ není dostačující, je toho jakoby hodně, ale určité věci jsou jen tak nahozené, asi by to chtělo více praxe, ne jenom vyhlášky. Ředitel by potřeboval vědět, jak je to v praxi, ne jenom na papíře.“*

Ředitel A:

*„SŘŠ bylo dobré, nicméně vzhledem k typu naší školy, to studium bylo spíše všeobecné, takže něco z toho vůbec nemůžu využívat. Bylo by potřeba větší praxe během studia a nápady z jiných škol, výuka od ředitelů – pedagogů, kteří funkci zastávají delší dobu a jsou to lidé, kteří přinášejí nápady, ne že se to týká pouze čtení ze skript nebo věcí teoretických.“*

Ředitel A dále dodává:

*„Chci nastoupit na bakalářské studium školského managementu, už z toho důvodu, že člověk vědomě zakrňuje a že ty nápady z okolí nejsou nijak aktuální. Očekávám od toho posun svých znalostí.“*

Ředitel C konstatuje funkční studium jako nedostačující.

*„Ve světle právní subjektivity a požadavků na školu jako subjekt právnický to dostačující není. Těch znalostí, které musí ředitel mít, které potřebuje okamžitě po nástupu, je mnohem víc.“*

Závěr:

Z obou výzkumů vyplývá, že pro potřeby dalšího profesního rozvoje ředitelů je SŘŠ pouze teoretické, často odtržené od praxe. Povinné funkční studium pro vedoucí pracovníky ve školství ředitelé **nepovažují jako dostačující**. Poskytuje ředitelům pouze základní orientaci ve školské legislativě.

V další profesní fázi svého rozvoje si ředitelé potřebují vyměňovat praktické zkušenosti se zkušenějšími kolegy a sdílet zkušenosti s řediteli z jiných škol. Zájem ředitelů se tedy orientuje spíše na **praktické než teoretické** zkušenosti.

4. Kdybychom chtěli rozdělit faktory na vnější a vnitřní. Co byste považoval za vnější a co za vnitřní faktor rozvoje?

Vnější faktory

Ředitel B:

*„Jaká je spolupráce se zřizovatelem, s městem, vliv rodičů, různé vyhlášky, to je ta legislativa.“*

Ředitel C:

*„Legislativa, zákony, to se v české praxi velmi rychle mění, musí být (ředitel) pořád ve střehu. Zřizovatel, rodiče. Je to vlastně všechno, co působí na školu.“*

Ředitel D:

*„Jsou to rodiče, veřejnost, která vnímá školu jako kulturní instituci, zřizovatel, neustále se měnící legislativa, to je možná takový největší vliv, stále studovat zákony a orientovat se v tom, co se děje.*

### Vnitřní faktory

Ředitel C:

*Vnitřní – Tak už jenom to, že jako ředitel chci být v obraze, sám od sebe chce být v obraze a chce ty věci znát a dělat je správně, takže je to o tom, že to sám chce a potřebuje, jak je ctižádostivý, jaké osobnostní rysy ten člověk má, protože nestačí dělat jenom to nejnutnější, co je přikázáno, je to o osobním nasazení, potřebě jít dál, nezůstat na místě.*

Ředitel D:

*Ten ředitel by měl mít nějakou vlastní sebekontrolu, nějaké vlastní sebehodnocení, měl by o sobě pochybovat.*

Ředitel D:

*Vnitřní – kolektiv, klima školy, aby se ředitel mohl spolehnout na všechny.*

Ředitel A:

*Vnitřní, to jsou zkušenosti z vnitřního provozu školy.*

Závěr:

Z uvedených rozhovorů vyplynulo, že ředitelé v kvalitativním rozhovoru považují jako vnější faktor profesního rozvoje převážně termíny jako **legislativa, zřizovatel a společnost**, což koresponduje s výsledky kvantitativního výzkumu, s tabulkou č. 1.

Jako vnitřní faktory, které mají vliv na jejich profesní rozvoj, vidí oslovení ředitelé vše, co se týká jejich **vnitřní potřeby dále na sobě pracovat a jejich osobnostních vlastností, sebehodnocení a sebekontroly**.

Do vnitřních faktorů zahrnuli dva ředitelé i vlivy působící zevnitř školy.

5. Podle výsledků kvantitativního výzkumu vznikl přehled nejdůležitějších faktorů (tabulka č. 1), které mají vliv na rozvoj ředitelů ZUŠ. Souhlasíte s uvedenými faktory, tak jak jsou seřazeny nebo byste je seřadil jinak? Uveďte proč?

Ředitel A:

*„Souhlasím, ale já bych dal na první místo **vedení lidí**. Pokud tohle nefunguje, k čemu jsou znalosti a spolupracující zřizovatel? Tady se násilím nedá ničeho dosáhnout. Je to dar umět vést lidi a nedá se to moc naučit. Důležitá je i sebekontrola.“*

Ředitel B:

„Možná to **vedení lidí** bych dala na první místo, pak legislativu a sledování uměleckých oborů. Pak teprve zřizovatele, společnost a ICT.“

Ředitel C:

„Z pohledu ředitele školy je tabulka adekvátní. Mě trápí nejvíc asi ta **společnost**.“

Ředitel D:

„Tabulka odpovídá, možná **stav společnosti** by mohl jít na vyšší příčku. Já si myslím, že bych s tím souhlasila.“

### Komentář:

#### **Legislativa**

Ředitel A:

„Je to dáno tím, že jakákoli neznalost zákonů a vyhlášek je pro toho ředitele i pro tu školu strašně nebezpečná. S tím bych souhlasil. Nikdo ale nesmí říkat, že to je jednoduchá záležitost., jsme si vědomi toho, že legislativa je zbytečně složitá, všichni o tom otevřeně mluví, ale není z toho východisko.“

Ředitel B:

„Myslím si, že patří mezi ty rozhodující, já třeba osobně bych jí ale na první místo nedávala.“

Ředitel C:

„Legislativa, to je opravdu na prvním místě. Teprve tady ředitel zjistí, co vlastně neví. Nevím, jak ostatní ředitelé, ale mě nikdo nedal žádný soupis mých povinností o tom, co bych v té funkci měla dělat. Když zaměstnavatel přijímá zaměstnance, musí mu dát společně s pracovní smlouvou i pracovní náplň. Řediteli to nikdo nedá. Takže ta potřeba toho vzdělávání je to na prvním místě.“

Ředitel D:

„Jednoznačně nejdůležitější.“

#### **Personalistika a vedení lidí**

Ředitel A:

„Vedení lidí strašně ovlivňuje atmosféru té školy, zevnitř i zvenku. Pro náš typ školy to znamená, že si žáky můžeme vybírat, protože o naší škole je slyšeno, že je dobrá, že je tam dobrá atmosféra, škola komunikativní a má dobré výsledky. Je to složitě. Ten přístup suchého manažera by byl z mého pohledu problematický. A navíc práce s umělci.“



Ředitel B:

*„Asi bych vedení lidí dala před legislativu. To je úplně to nejpodstatnější.“*

Ředitel C:

*„Je to o tom, že ten ředitel jak ty lidi vede, jak je povzbuzuje a motivuje, tak ta škola tak vypadá. Všechno, jak to vede, tak to musí dělat přes ty lidi. Není to jenom o tom, že on to bude dělat tak nebo tak, ale musí o tom ty lidi přesvědčit.“*

Ředitel D:

*„O tom už jsem se zmínila. To považuji za jeden z nejdůležitějších faktorů. Vedení lidí je velmi důležitý faktor. Když dokáže ředitel školy předávat kompetence. Aby ředitel školy nebyl ten, kdo dělá všechno sám, ale aby dokázal delegovat určité úkoly na své „podřízené“, na kolektiv.“*

### **Komunikace se zřizovatelem**

Ředitel A:

*„Náš vztah je založen na úředních pravidlech, osobní kontakty jsou minimální. Rozvoj ředitele se ani nijak neodráží v hodnocení práce ředitele školy.“*

Ředitel B:

*„Náš zřizovatel se o to nezajímá, myslím si, že to je proto, že těch škol má hodně a různých zaměření. Možná ten, kdo je pod městem, tak na to zřizovatel nahlíží jinak, vidí to více zblízka.“*

Ředitel C:

*„Já si myslí, že to bude záviset od zřizovatele. Jinak to bude fungovat na krajských zřizovatelích a jinak obci. Já sama osobně nepociťuji, co se týká třeba hodnocení nějaký vliv.“*

Ředitel D:

*„Nevím, do jaké míry se zajímá. Já jako ředitelka se musím každého půl roku vyzpovídat a na základě toho zřizovatel odměňuje. Ten kraj je ale odtazitější než obce.“*

### **Rozvoj uměleckých oborů**

Ředitel A:

*„Když budu mluvit o sobě, nemám to nastaveno tak, že bych byl nucen se vzdělávat, ale velice o to stojím. Uvědomuji si, že moje znalosti zastarávají.“*

Ředitel B:

*„To je velmi důležitá věc, když nebudete sledovat jednotlivé obory, jejich vývoj i co se týče pomůcek nebo notového materiálu nebo určitého vývoje, ta škola bude stagnovat. To je jednoznačné, že to musí být.“*

Ředitel C:

*„Je velice těžké hodnotit lidi, kteří dělají jiný obor. To hodnocení je práce ředitele, ale je to velice těžké. Tady v tomto pomáhají soutěže, i když já mám na ně svůj názor. Soutěže a přehlídky, třeba krajská kola, má srovnání jaké kvality jsou výstupem vlastním v porovnání s těmi ostatními.“*

Ředitel D:

*„Ten se nám promítl do ŠVP. Pochopitelně je nutné, aby se ředitel účastnil seminářů, třeba i pro výtvarný obor. Sama jsem klavíristka, ale když chci jít třeba na hospitaci, musím o tom něco vědět.“*

## **Stav společnosti**

Ředitel A:

*„Pesimista ve mně říká, že žijeme v těžkém období a rozum mi říká, abych byl optimistou, protože bych jinak tuhle práci nemohl dělat. Stav společnosti není dobrý, ale skupina lidí, ve které se pohybují je skvělá. Bohužel se pohybujeme v oblasti umění, tato oblast je ve společnosti na bodu mrazu, kulturní úroveň společnosti je velice nízká, v podstatě bych řekl, že tento typ vzdělávání se bude v budoucnu týkat tak 10 – 20 procent dětí. Činnost zušek je v podstatě buditelská a je to garant kultury.“*

Ředitel B:

*„Má na ředitele školy vliv zaměstnanosti rodičů. Rodiče a ta společnost, když se zrušily podniky, příliv lidí byl menší. Samozřejmě rodiče pak upřednostňují, co je pro ty děti podstatné. A důležité a ta hudečka se stává jako nadstavba. Hlavně tedy ta sociální stránka. Třeba se sem ty šikovné děti ani nedostanou. To ovlivňuje i úroveň té školy.“*

Ředitel C:

*„Pro mě hodně bolavá otázka. Když jsem ve studiu srovnávala finský a náš systém, tak jako první jsem tam uvedla, že jestli něco závidím finským kolegům, tak je to vztah společnosti ke škole. Jakou váhu to školství a ten učitel má. A to si myslím, že je u nás v Čechách zatím bolavá záležitost.*

*Na jednu stranu se křičí školství, všechny politické strany mají školství jako prioritu, ale škola se stává otloukáním a ředitel se bojí cokoli říct nebo udělat. V Čechách je to povahový rys, že*

*každý rozumí všemu a škole nejvíce, protože do ní každý chodil. Je to přístup společnosti ke škole, škola nemá tu správnou váhu, jakou by měla mít.“*

Ředitel D:

*„Stav společnosti není ideální. Člověk to pozná i tady na chodbě, kdy rodiče ani nedokážou pozdravit. Ale zase to není tak katastrofické, pořád máme přebytek žáků. Zájem o ZUŠ je a tak si myslím, že společnost cítí potřebu, aby byly děti vzdělávány nejen v jazycích a počítačích, ale tahleta umělecká stránka je velice důležitá.“*

### **Informační technologie**

Ředitel A:

*„Mě se líbí, že to je hodně na konci. Já bych řekl, že ICT je tak samozřejmou součástí fungování, že bych to nedával jako něco důležitého. Já s tím nemám problém, ale svoje zaměstnance nenutím, aby tuto technologii používali z donucení.“*

Ředitel B:

*„Snažím se (vzdělávat), ale náš věkový průměr je 45 – 50 let, takže je to trochu problematické. Snažím se, trochu to dře, ale mám mladší zástupkyni, takže spoustu věcí dělám přes ní. Mě to svým způsobem nenutí, ale snažím se.“*

Ředitel C:

*„Já si svojí práci už bez toho nedovedu představit. Vzdělávala jsem se, ale teď to co potřebuju umím a nebo se sama naučím s programem, což žádný problém není.“*

Ředitel D:

*„No, bohužel to potřebujeme, vzdělávat se musí, ve škole nemáme žádného ajťáka. Myslím si, že toho vím hodně, ale vůči počítačovým kapacitám hodně málo.“*

6. Na rozvoj ředitelů škol mají vliv i další faktory jako je rodina, osobnostní vlastnosti, zdraví a věk. Seřadil byste je jinak? Uveďte proč?

### Komentář:

Ředitel A:

*„Rodina má zásadní vliv, ovlivní to psychickou stránku výkonu ředitele, důležité je zázemí. Jestliže z nějakého důvodu tato věc nefunguje, je to další součást, která mu odebírá energii. Možná taky je to tím, že děláme kumšt a jsme velice citliví.“*

„ Osobnostní vlastnosti to je to schopnost sekontroly, používání rozumu, osobností a duševní očista, schopnost sebereflexe. Je to velká zátěž na psychiku, mít schopnost si to osobně vyřešit, aby to člověka nezničilo. “

„Věk má stoprocentní vliv na rozvoj ředitelů, věk přináší zkušenosti, ale také zaběhlé stereotypy. Taky jde o věkovou strukturu dotazovaných, mladý člověk nebo naopak člověk v pokročilejším věku by o tom určitě nepřemýšlel. “

Ředitel B:

„S tou tabulkou souhlasím, asi bych to také seřadila tak. Osobnostní vlastnosti, všechna na nich závisí. Člověk si pak dokáže vše uspořádat. Osobnostní vlastnosti také závisí na tom, s kým spolupracujete. Prostě si myslím, že ty vlastnosti má, ale to, že pracuje s kolektivem ty jeho vlastnosti může ovlivnit. Zmýlit se může, ale musí mít schopnost sebekritiky, musí mít zpětnou vazbu. Já si myslím, že ředitel nemůže být dominantní. “

„Zdraví, to je pochopitelné, ale asi bych ho dala až na třetí místo, až za rodinu. “

„Rodinu bych tedy dala na druhé místo. Na ZUŠ jsou lidé a hlavně umělci, a hlavně jsou to lidé velice citliví a tak si myslím, že ta rodina ten vliv má. Při zásadním rozhodování, se ale musí člověk od rodiny oprostít, ale že ho ovlivňuje, to tedy ano. “

„Pokud jsou osobnostní vlastnosti takové, že jde škola dál, tak na věku nezáleží. “

Takže bych to seřadila **osobnostní vlastnosti – rodina - zdraví, - věk.**

Ředitel C:

„S tabulkou souhlasím. Já bych tam žádnou změnu nedělala. Pokud mám potřebu se vzdělávat, je to o osobnostním naladění. “

„To že na to má vliv zdraví, to určitě. Záleží na tom, v jaké je člověk kondici.

Každé vzdělávání něco stojí – čas, úsilí, takže určitě ta rodina dostává zabrat v tom špatném slova smyslu. Že nás to studium do jisté míry vyčerpává, takže to má určitě vliv.

Ten věk, to je také adekvátní. Člověku může být 60a dál se vzdělává, protože má tu potřebu. A taky mu může být 20, nemusí mít žádné ambice a myslí si, že si vystačí s tím, co už se naučil. Což si myslím, že v osobě ředitele není ani možné. “

Ředitel D:

„Prioritou jsou určitě osobnostní vlastnosti toho člověka, který dělá ředitele. Vzdělávání k tomu neodmyslitelně patří. Sebeřízení, sebereflexe a sebekontrola – stále je možné se dál vzdělávat. “

„Ředitel by měl mít dobré zázemí, což je rodina. Ten věk bych taky dala na poslední místo. Ředitelé se shodli na tom, že nezáleží na tom, kolik je člověku let, ale vlastní je potřeba se dále vzdělávat. S tím bych souhlasila. “

### 3.2.3 Vyhodnocení výzkumných předpokladů

Ve svém výzkumu jsem vycházela z předpokladu, že většina respondentů vstupovala do vedoucí funkce bez předchozí přípravy, což se v kvantitativním výzkumu potvrdilo. Celých 81 % respondentů, kteří se účastnili kvantitativního výzkumu, vstupovalo do vedoucí funkce bez absolvování Studia pro ředitele škol a školských zařízení nebo jiného studia, tudíž bez jakékoli předchozí přípravy.

Jedním z nejdůležitějších vlivů na profesní rozvoj ředitelů škol jsou podle respondentů **osobnostní vlastnosti a vlastní potřeba dalšího růstu** (tabulka č. 2–91 %, str. 42).

Předpoklad, že největší vliv na profesní rozvoj ředitele bude mít rodina, se nepotvrdil. (Rodinné zázemí získalo v tabulce č. 2 pouze 52 %, str. 42)

Předpoklad, že věkový faktor nebude upřednostněn, se potvrdil. Věku přikládají respondenti nejmenší váhu.

Jako nejdůležitější faktory, které mají podle ředitelů vliv na jejich další profesní rozvoj uvedli respondenti v tabulce č. 1 (str. 39) převážně doplňování znalostí týkajících se jejich pracovní pozice – **legislativy a s ním spojené i ekonomické oblasti** v těsném závěsu s **vedením lidí a personalistikou**, to znamená faktorů, které považují za nejdůležitější ve své pracovní pozici. I další uvedené faktory mající vliv na rozvoj ředitelů škol - **zřizovatel, umělecká oblast, stav společnosti a ICT**, jsou svázány s pracovním místem.

### 3.2.4 Shrnutí zjištěných výsledků

Z výzkumu vyplývá, že více než tři čtvrtiny respondentů - ředitelů (81 %) vstupovalo do vedoucí funkce bez základních zkušeností, nutných pro výkon práce vedoucího pracovníka ve školství, tudíž bez jakékoli předchozí přípravy. Základní poznatky získali ředitelé v absolvování Studia pro ředitele škol a školských zařízení (SŘŠ) nebo jiného studia až po nástupu do vedoucí funkce. Názory ředitelů, kteří absolvovali SŘŠ již před nástupem do vedoucí funkce se shodují v tom, že předchozí absolvování tohoto studia poskytuje řediteli alespoň částečnou možnost orientace v nové pracovní pozici – hlavně v oblasti legislativy a ekonomické oblasti.

Z obou výzkumných šetření (kvantitativního i kvalitativního) dále vyplývá, že SŘŠ je teoretické a poskytuje pouze základní informace. Z toho vyplývá potřeba ředitelů dále na sobě

pracovat a doplňovat si nové zkušenosti ve všech oblastech, které se týkají především **vedení školy**

(legislativa, zřizovatel, informační technologie) a **práce s lidmi** (personalistika, vedení lidí, společnost).

Ředitelé cítí potřebu **neustálého učení a rozvíjet veškerých faktorů**, vnitřních i vnějších, které mají vliv na práci vedoucího pracovníka ve školství – **manažerských, pedagogických** a v případě ředitelů ZUŠ i **uměleckých**.

Tomu odpovídá i tabulka faktorů č. 1 (str. 39), které ředitelé označili jako nejdůležitější.

Velký vliv na profesní rozvoj ředitelů škol mají i osobnostní vlastnosti jedince, rodina, věk nebo zdraví.

Ředitelé považují za jeden z nejdůležitějších faktorů, které mají vliv na jejich rozvoj **osobnostní vlastnosti ředitele** – klíčové slovo zde bylo **vlastní potřeba na sobě dále pracovat a vzdělávat se, schopnost sebekritiky, sebekontroly a sebereflexe, povahové vlastnosti**. Pokud je ředitel silná osobnost, překoná i zdravotní či rodinné problémy. Věkový faktor nepovažují ředitelé za rozhodující (viz ředitel D).

### 3.2.5 Formulování závěrů

Tato diplomová práce si kladla za cíl prozkoumat faktory, které ovlivňují další rozvoj ředitelů ZUŠ SK. Dílčím cílem práce bylo zjištění, s jakými zkušenostmi vstupovali ředitelé do vedoucí funkce, jestli zákonem stanovené povinné vzdělávání ředitelů je pro výkon vedoucí funkce z jejich pohledu dostatečné a v jaké míře mají vliv na rozvoj ředitelů škol osobnostní vlastnosti, rodina, zdraví a věk.

Jako výzkumný vzorek jsem si vybrala ředitele základních uměleckých škol (dále jen ředitelé) ve Středočeském kraji. Tímto výzkumem jsem chtěla upozornit na fakt, že náplň práce ředitelů uměleckých škol se ničím neliší od práce ředitelů z ostatních vzdělávacích institucí a že ředitelé uměleckých škol jsou rovnocennými partnery k diskuzi o možnostech vývoje v současném vzdělávacím systému.

Na základě výzkumných nálezů lze konstatovat, že na rozvoj ředitelů působí především **osobnostní vlastnosti a vlastní potřeba se vzdělávat**, sledovat vývoj a dobře vést školu.

Vzhledem k tomu, že ředitelé vstupují do vedoucí funkce většinou zcela nevybaveni a zákonem určené studium pro ředitele škol a školských zařízení poskytuje pouze základní,

teoretické informace týkající se vedení školy, jsou si ředitelé vědomi toho, že pokud si chtějí pracovní místo udržet, je nutné na sobě dále pracovat, vzdělávat se, učit se.

Největšími determinanty v pracovních záležitostech jsou záležitosti administrativní – **legislativní a ekonomická problematika** v těsném závěsu s **personalistikou a vedením lidí**.

Balancování mezi těmito faktory nutí ředitele k dalšímu vzdělávání a tím pádem i dalšímu rozvoji svého potenciálu. Nelze tedy říci, že tyto rozvojové faktory jsou omezující.

Co se týká vedení lidí, upozorňují ředitelé ZUŠ na zvýšenou citlivost svých podřízených, která vyžaduje určitou dávku diplomacie, při řešení některých problémů.

Jako další vlivný faktor uvádějí ředitelé ZUŠ **komunikaci se zřizovatelem**. Z jednotlivých rozhovorů vyplývá, že ředitelé chtějí být svému zřizovateli rovnocenným partnerem.

**Stav společnosti** spojený se vztahem společnosti k umění je další faktor, který ředitelé uměleckých škol velice citlivě vnímají. Z uvedených rozhovorů vyplývá, že ředitelé ZUŠ jsou převážně původním povoláním umělci a dále se v umělecké společnosti pohybují. Proto vnímají jakýkoli podnět vedoucí ke snížení kulturní úrovně národa velmi negativně.

**Informační technologie** se v tabulce také objevily, i když na posledním místě. Pozice ICT vede k názoru, že informační technologie už ředitele netrápí tak, jak tomu bylo v minulých letech a podle rozhovorů, považují ředitelé ICT jako samozřejmou součást svých znalostí. Informační technologie byla v rozhovorech zaměřena spíše na zvukovou techniku, nahrávací studia a přenos zvukových či multimediálních projektů, spíše než na běžný provoz PC gramotnosti.

Dalšími rozhodujícími faktory jsou **osobnostní vlastnosti ředitele, jeho zdravotní stav a vliv rodinného zázemí**. **Věk** nepovažují ředitelé za rozhodující.

## 4 Závěr

Z výsledků výzkumného šetření a z materiálů, uvedených v této diplomové práci vyplývá, že profesní rozvoj ředitelů škol je velmi široký pojem a inspirace ředitelů, vedoucí k jejich dalšímu rozvoji, se může nacházet kdekoli, v jejich okolním světě. I když zde bylo vytýčeno několik faktorů, které mají zásadní vliv na dalším profesním rozvoji ředitele školy, přesto se tento problém zdá být mnohem rozsáhlejší.

Na profesní rozvoj ředitelů škol mohou působit jak vlivy přicházející z vnějšího, tak i z vnitřního prostředí školy. Záleží pouze na řediteli školy, na jeho vnitřní motivaci a na jeho vůli chtít nacházet nové zdroje poznání.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že ředitele nejvíce ovlivňuje legislativní a ekonomická problematika vedení školy. Jako další fenomén následuje personalistika, především vedení lidí.

V dnešní době si každý ředitel si uvědomuje, že získat a udržet si schopného učitele je záležitost, která může zásadně ovlivnit výsledky školy a tím pádem i mínění veřejnosti o kvalitě školy. Kvalita školy bývá rodiči a veřejností spojována s vedením školy, a tím pádem i s jejím ředitelem. Proto ředitelé škol věnují personalistice a vedení lidí jednu z největších pozorností.

V případě ředitelů - umělců se k těmto vnitřním i vnějším vlivům přidává ještě zvýšená schopnost vnímat některé vlivy velmi citlivě. Reakce společnosti na stav kulturního dění a přístup společnosti k umění a tím pádem i k výuce uměleckých oborů je to, co ředitelé uměleckých škol velmi citlivě vnímají. Proto hledají ve své práci další zdroje svého rozvoje k tomu, aby mohli splnit poslání, které umělecké školy v našem školském systému mají.

Ředitelé uměleckých škol v sobě mají hluboce zakotvenu vlastní potřebu na sobě dále pracovat a vzdělávat se. Souvisí to i s jejich uměleckým působením, protože udržet si stabilní úroveň ve výuce uměleckých oborů, vyžaduje každodenní přípravu, schopnost sebekritiky, sebekontroly, sebereflexe a sebeovládání.

Velký význam přikládají ředitelé osobnostním vlastnostem každého jedince. I když zdraví, rodinné zázemí nebo věk nepovažují ředitelé jako nejdůležitější faktory rozvoje připouštějí, že v mnohých případech mohou mít na rozvoj ředitelů rozhodující vliv. Záleží na osobnostním potenciálu každého jedince, jakým způsobem ho jednotlivé faktory posunou vpřed či eliminují.

Rozhovory s jednotlivými řediteli a osobní návštěva uměleckých škol a jejich ředitelů přinesla mnoho nových vjemů, které jsem zaznamenala ve své práci. I když cílem práce bylo sestavit tabulku faktorů, které nejvíce ovlivňují rozvoj ředitelů uměleckých škol (viz s. 39 a s. 42), považuji pohled do myšlení ředitelů uměleckých škol za další významný prvek, který tato práce přináší.

Oslovení ředitelé vnímali školy, které řídí jako „své“ školy. Jejich osobní životní dráhy jsou se školami, které řídí, velmi silně propojeny a škola se stává součástí jejich života. Použila bych slova jednoho z respondentů: *„I když mám dovolenou, stejně pořád na školu myslím. Vše v rodině plánujeme s ohledem na chod školy.“*



Vzhledem k tomu, že neexistuje kariérní systém ředitele školy, který by možná některé ředitele inspiroval k další zvýšené potřebě rozvoje, je zatím profesní rozvoj ředitelů zcela v jejich rukách.

V závěru budu citovat ještě jednou slova jednoho z respondentů výzkumného šetření: „*Každý ředitel by měl být postaven před nějaký velký, neřešitelný problém a ten problém by měl vyřešit. A měl by zažít ten pocit úspěchu z dobře vykonané práce.*“

Doufám, že výsledky výzkumu a závěry práce přispějí k rozšíření teoretických a empirických poznatků o složité práci ředitele školy, doplní je o nové skutečnosti, které se týkají práce ředitele školy v umělecké sféře a budou současně východiskem pro další zkoumání v této oblasti.

## 5 Seznam literatury

BILÍK, J. *Model role ředitele školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*. Brno, 2011. SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ Z 19. VÝROČNÍ KONFERENCE ČESKÉ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU. BRNO: MASARYKOVA UNIVERZITA. DOSTUPNÉ Z: [HTTP://WWW.PED.MUNI.CZ/CAPV2011/SBORNIKPRISPEVKU/BILIK.PDF](http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/bilik.pdf) DOI: 10.5817/PDF.P210-CAPV-2012-2.

BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. 1. díl. Praha. Karolinum, 1995. IBSN 80-7184-010-6.

BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. 2. díl. Praha. Karolinum, 1995. IBSN 80-7184-025-4.

BAREŠ, M. *Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání*. Praha, 2012. Závěrečná diplomová práce. Universita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu. Vedoucí práce V. Trojan.

BARTÁK, J. *Vzdělávání ve firmě*. Praha. Alfa Publishing, 2007. IBSN 978-80-86851-68-6.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha. Portál, 2001. IBSN 80-7178-463.

DEIBLOVÁ, M. *Motivace jako nástroj řízení*. Praha. Linde, 2005. IBSN 80-902105-8-9.

DRUCKER, P.F. *Efektivní vedoucí*. Praha. Management Press, 2008. IBSN 978-80-7261-189-8.

DRUCKER, P.F. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha. Management Press, 2002. IBSN 80-7261-066-X.

EGER, L. *Orientační hodnocení životního stylu školských manažerů*. Universita J. E. Purkyně. Pedagogická fakulta. Ústí nad Labem, 1999. IBSN 80-7044-265-4.

EGER, L. a kol. *Efektivní školský management*. Vydavatelství Západočeské univerzity, Plzeň 1998. IBSN 80-7082-430-1.

EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus, 2006. IBSN 80-7238-583-6.

- EGER, L. *Technologie vzdělávání dospělých*. Západočeská univerzita v Plzni, 2005. ISBN 80-7043-398-1.
- HEJDOVÁ, E. *Celoživotní vzdělávání ředitelů škol a jejich profesní rozvoj*. Praha, 2012. Závěrečná magisterská práce. Universita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu. Vedoucí práce J. Trunda.
- KALOUS, J., VESELÝ, A. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha. Karolinum, 2006. IBSN 80-246-1260-7.
- KOMENSKÝ, J. A. *Cesta světla*. Praha. Mladá fronta, 1992, vydání 2. IBSN 80 -204-0291-8.
- KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika velká*. Brno. KOMENIUM , 1948, vydání 3. Publikace č.1863-254.
- KOTLER, P. *Marketing od A-Z*. Praha. Management Press, 2003. IBSN 80-7261-082-1.
- KOTTER, J.P. *Vedení procesu změny*. Praha. Management Press ,2008. IBSN 978-80-7261-015-0.
- KUČERA, R., TROJAN, V., LINHART, P., ET.AL. *Vedení školy v praxi*. Praha. RAABE, 2005. IBSN 80-86307-13-1.
- KUČEŘÍKOVÁ, P. *Vzdělávání řídicích pracovníků ve školství*. Identifikace vzdělávacích potřeb ředitelů středních škol a jejich motivace k dalšímu vzdělávání. Zlín, 2010. Závěrečná diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Š. Chudý.
- LICHNOVSKÁ, M. *Motivace pracovního jednání*. Dostupné na: [https://www.google.com/search?q=motivace+stimul&rlz=1C1WZPI\\_enCZ461CZ461&oq=motivace%2C+stimul&aqs=chrome.3.69i57j0l5.9536j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es\\_s m=93&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=motivace+stimul&rlz=1C1WZPI_enCZ461CZ461&oq=motivace%2C+stimul&aqs=chrome.3.69i57j0l5.9536j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_s m=93&ie=UTF-8).
- LHOTKOVÁ, I.,TROJAN, V.,KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Wolters Kluver , 2012. IBSN 978-80-7357-899-2.

- MACHANOVÁ, M. *Fenomén sebehodnocení: Psychometrická analýza dotazníku SLCS-R*. Brno, 2009. Závěrečná diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Filozofická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Marek Blatný, CSc.
- McKINSEY&COMPANY. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha, 2010.
- MIKÁČ, J.,PUŠKINOVÁ, M. *Vnitřní předpisy a řády ve školství*. Praha. Wolters Kluwer, 2011. IBSN 978-80-7357-635-6.
- MUŽÍK, J. *Edukace řídicích dovedností*. Praha. ASPI, Wolters Kluwer, 2008. IBSN 978-80-7357-341-6.
- MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání, Bílá kniha*. Praha. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. IBSN 80-221-0372-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha. Academia, 1997. IBSN 80-200-0592-7.
- PALÁN, Z., RÝZNAR, L. *Vzdělávání dospělých a Evropa*. Hradec Králové. Gaudeamus, Vysoká škola pedagogická, 2000. IBSN 80-7041-879-6.
- PELIKÁN, J., *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha. Karolinum, 1998. IBSN 80-7184-569-8.
- PITRA, Z. *Podnikový management*. Praha. ASPI, Wolters Kluwer, 2008. IBSN 978-80-7357-379-9.
- PLAMÍNEK, J. *Sebepoznání, sebeřízení a stres*. Praha. Grada Publishing, třetí vydání, 2013. IBSN 978-80-247-4751-4.
- PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. Grada Publishing, třetí vydání, 2008. IBSN 978-80-247-2448-5.
- PODHRÁZKÝ, M. *Přehled judikatury z oblasti školství*. Praha. Praha, Wolters Kluwer, 2010. IBSN 978-80-7357-548-9.
- POKORNÁ, B. *Řízení školy 2009*. Praha. ASPI, Wolters Kluwer, 2009. IBSN 978-80-7357-431-0.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Masarykova universita, 2007. IBSN 978-80-210-4499-9.

- PROVAZNÍK, V., KOMÁRKOVÁ, R. *Motivace pracovního jednání*. Praha. Vysoká škola ekonomická, 1996. IBSN 80-7079-283-3.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha, Portál, 1997. IBSN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. IBSN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. IBSN: 80-7178-621-7.
- SLAVÍKOVÁ, L., *Řízení školy a pedagogického procesu*. Praha. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2003. IBSN 80-7261-029-5.
- SLAVÍKOVÁ, L., KARABEC, S. *Ředitel školy – leader i manager*. Praha. Formata, 2003. IBSN 80-239-2209-2.
- SUCHÝ, J., NÁHLOVSKÝ, P. *Koučování v manažerské praxi. Klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu*. 1. vydání. Praha: Grada, 2006. IBSN 978-80-247-1692-3.
- SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. 2.vyd. Praha. Wolters Kluwer, 2009. IBSN 978-80-7357-494-9.
- ŠIKÝŘ, M., BOROVEC, D., LHOTKOVÁ, I. *Personalistika v řízení školy*. Praha. Wolters Kluwer, 2012. IBSN 978-80-7357-901-2.
- ŠKOBÁNKOVÁ, M. *Vzdělávání řídicích pracovníků jako součást odborného růstu ředitelů škol*. Praha, 2013. Závěrečná diplomová práce. Universita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu. Vedoucí práce V. Trojan.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha. Portál, 2007. IBSN 978-80-7367-313-0.
- TRUNDA, J., BŘÍZA, K. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha, 2012. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. IBSN 978-80-7290-541-6.
- VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v teorii a praxi*. 2.vyd. Praha. Management Press, 2009. IBSN 978-80-7261-197-3.

VYHNÁLKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha. Universita J. A. Komenského, 2007. IBSN 978-80-86723-46-4.

### **Legislativní normy**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyššími odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 262/ 2006 Sb., zákoník práce , ve znění pozdějších předpisů.

### **Internetové odkazy**

[www.szs-tabor.cz/Projekt/projekt/psk/Data/Folie\\_sebepoje.doc](http://www.szs-tabor.cz/Projekt/projekt/psk/Data/Folie_sebepoje.doc)

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/reditele-skol-se-pripravuji-na-vyzvy-noveho-tisicileti>

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4057&PHPSESSID=9714df9a5b2436515b08e762bb07d675>

<http://www.ucitelske-listy.cz/2010/05/vaclav-trojan-vzdelavani-reditelu-skol.html>

[http://www.asociacezs.cz/index.php?page\\_id=stanovy](http://www.asociacezs.cz/index.php?page_id=stanovy)

[https://www.google.com/search?q=motivace+stimul&rlz=1C1WZPI\\_enCZ461CZ461&oq=motivace%2C+stimul&aqs=chrome.3.69i57j0l5.9536j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es\\_s m=93&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=motivace+stimul&rlz=1C1WZPI_enCZ461CZ461&oq=motivace%2C+stimul&aqs=chrome.3.69i57j0l5.9536j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_s m=93&ie=UTF-8)

[http://www.aivd.cz/sites/default/files/dbm\\_zav\\_zprava.pdf](http://www.aivd.cz/sites/default/files/dbm_zav_zprava.pdf)

[www.msmt.cz/file/9911\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/9911_1_1/download/)

<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/celozivotni-uceni-vzdelavani>

<http://www.mgmtpress.cz/knihovna-svetoveho-managementu/peter-f-drucker-efektivni-vedouci/>

<http://moderniobec.ihned.cz/c1-50861750-slasti-a-strasti-vedouciho-pracovnika-na-poli-personalnim>

<http://www.zusricany.cz/cs/dokumenty-skoly>

<http://www.knihy.cpress.cz/?p=actions&action=download/file&value=files>.

<http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/12-motivace-deleni-motivu.html>

<http://www.miras.cz/seminarky/management-profil-manazera.php>

<http://www.infogram.cz/>

## **8 Vysvětlivky k použitým zkratkám**

ZUŠ – základní umělecká škola

SK – Středočeský kraj

SŘŠ – studium pro ředitele škol a školských zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program