

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Specifika vedení lidí v základní umělecké škole

Specifics of Leadership in Schools of Arts

MgA. Marie Buchalová

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Specifika vedení lidí v základní umělecké škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19.4.2021

Ráda bych poděkovala panu prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA za vedení mé práce. Dále pak panu Mgr. Bc. Josefu Buchalovi a paní Blaženě Lvové za poskytnuté rozhovory k problematice základních uměleckých škol. Všem ředitelům a ředitelkám ZUŠ, kteří věnovali svůj čas vyplnění dotazníku k výzkumu této práce a v neposlední řadě mé rodině za trpělivost a podporu.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá styly vedení lidí a motivací k práci se zaměřením na základní umělecké školy. Cílem práce je zjistit, jaké jsou nejčastěji používané styly vedení a metody motivace k práci používané řediteli a ředitelkami základních uměleckých škol a jaký vliv to má na jejich pedagogické pracovníky. První část práce uvádí obecný teoretický základ k oblastem **vedení lidí, styly vedení lidí, motivace, delegování jako nástroj motivace a komunikace**. V této části je také vymezen pojem **základní umělecká škola**, její ředitel a pedagog. Ve druhé části práce je popsána příprava a průběh empirického výzkumu prostřednictvím dotazníku, který byl rozeslán do všech 504 základních uměleckých škol v České republice. Graficky jsou zde znázorněny odpovědi z dotazníků a interpretována získaná data. Uvedené výsledky výzkumu potvrzují předpoklady o nejčastěji užívaných stylech vedení lidí a motivace k práci v základních uměleckých školách. Lze shrnout, že se ředitelé základních uměleckých škol oblastmi vedení lidí a motivace k práci na svých školách zabývají. Volí nejčastěji demokratické styly vedení lidí, především konzultativní, participativní a delegativní s upozaděním stylu autoritativního. Ze specifických metod motivace pedagogů-umělců jsou používány především podpora a možnost mimoškolní umělecké činnosti, další vzdělávání, úprava úvazku dle potřeb pedagoga, delegování úkolů a individuální přístup. Převážná část pedagogů ZUŠ je s těmito styly vedení a nástroji motivace spokojena a mají pozitivní vliv na jejich práci. V závěru práce je stručně shrnuta zkoumaná problematika, výsledky výzkumu a využitelnost této práce pro ředitele a ředitelky ZUŠ.

KLÍČOVÁ SLOVA

vedení lidí, základní umělecká škola, styly vedení lidí, motivace, delegování, komunikace

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with styles of leadership and motivation to work with a focus on Schools of Arts. The main aim of the thesis is to clarify what the most frequently used styles of leadership and methods of motivation to work used by Schools of Arts' directors are and what effect they have on their teachers. The first part of the thesis presents a general theoretical basis for the topics of leadership, styles of leadership, motivation, delegation and communication. This part also defines the concept of Schools of Arts, its Director and Teachers. The second part describes the preparation and process of empirical research through a questionnaire which was sent to all of 504 Schools of Arts in the Czech Republic. Furthermore, the answers from the questionnaires are presented in graphs in this part and the collected data are interpreted. The above research results confirm the assumptions about the most commonly used styles of leadership and motivation to work in Schools of Arts. In summary, the most frequently used styles are the democratic ones: consultative, participatory and delegative, with no authoritarian style. The support and possibility of extracurricular artistic activities, further education, adjustment of work according to the teacher's needs, delegation of tasks and individual approach are used as specific tools of motivation of the so called "teacher-artists". The majority of teachers at the Schools of Arts are satisfied with these styles of leadership and motivation tools. It also has a positive effect on their work. The end of the thesis consists of the researched problematics and research results briefly summarized. Moreover, there is also presented how the directors of School of Arts may benefit from the research presented by this thesis.

KEYWORDS

leadership, styles of leadership, motivation, delegation, communication, School of Arts

Obsah

Úvod.....	6
1 Vedení lidí.....	8
1.1 Styly vedení lidí.....	10
1.1.1 Styly vedení na základě stanovení vize.....	10
1.1.2 Styl vedení podle účasti podřízených.....	11
1.1.3 Styly vedení dle manažerské mřížky.....	12
1.1.4 Situační styl vedení.....	14
2 Motivace, delegování, komunikace.....	16
2.1 Motivace.....	16
2.1.1 Pracovní motivace.....	16
2.1.2 Teorie motivace.....	18
2.1.3 Finanční a nefinanční motivace.....	23
2.2 Delegování jako nástroj motivace.....	25
2.3 Komunikace.....	27
3 Základní umělecké školy (ZUŠ).....	31
3.1 Pedagogický pracovník základní umělecké školy.....	32
3.2 Ředitel základní umělecké školy.....	35
3.3 Specifika vedení a motivace pedagogů ZUŠ.....	36
4 Metodologie.....	39
4.1 Stanovení výzkumného problému.....	39
4.2 Výzkumné otázky a předpoklady.....	39
4.3 Průběh výzkumného šetření.....	39
5 Výsledky výzkumu.....	41
5.1 Odpovědi na výzkumné otázky.....	55

5.2	Shrnutí empirické části a diskuse.....	56
	Závěr.....	59
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	60
	Seznam příloh.....	63

Úvod

Téma této bakalářské práce vzniklo spojením dvou oblastí. A to základní umělecké školy (dále ZUŠ), která tak, jak je nastavena v systému našeho vzdělávání, je stále charakteristickou institucí pro Českou republiku (ve světě takovouto síť státních uměleckých škol nenajdeme) a vedení lidí, které je dnes již nedílnou součástí managementu každé organizace k zajištění jejího správného fungování i rozvoje.

Cílem práce je zjistit, jaké jsou nejčastěji používané styly vedení a metody motivace k práci řediteli a ředitelkami základních uměleckých škol a jaký vliv to má na práci pedagogických pracovníků.

Výuka uměleckých oborů potřebuje své specifické podmínky i pedagogické zajištění. Učiteli na základních uměleckých školách bývají z velké části obvykle vystudovaní umělci, kteří se paralelně při své umělecké kariéře, případně až po ní, zároveň stávají pedagogy a vyučují mladé talentované zájemce svému oboru. Vedení těchto lidí a jejich motivace k práci má určitá specifika, která jsou v této práci zkoumána. Za dobu svého působení v umělecko-pedagogickém prostředí jsem se setkala s různými typy vedení a motivace, rozličnými osobnostmi ředitelů a ředitelek, a vzhledem k jejich značně odlišným přístupům shledávám potřebu tuto oblast blíže prozkoumat a zjistit, jaké styly vedení jsou nejčastěji užívány a jaké metody motivace k práci jsou voleny pro pedagogy základních uměleckých škol.

Teoretická část práce se zabývá v obecné rovině vedením lidí (leaderhipem), styly vedení a jejich použitím, motivací, delegováním a komunikací. Dále pak konkrétněji situací v základních uměleckých školách. Empirická část hledá prostřednictvím dotazníkového šetření odpovědi především na to, jaké styly vedení ředitelů a ředitelky ZUŠ nejčastěji používají, jaké používají nástroje finanční a nefinanční motivace, zda existuje nějaký specifický nástroj motivace pro ZUŠ, který ředitelové používají a jaký vliv toto vše má na pedagogické pracovníky.

Obecně lze předpokládat, že se ředitelové vedením lidí ve svých školách zabývají, neboť podle známého výroku, že „*lidé jsou největším bohatstvím každé organizace*“ je nutné o ně pečovat, vést je a k práci motivovat. Vzhledem k pedagogicko-uměleckému prostředí těchto škol je předpoklad nejčastěji voleného stylu vedení demokratického s upozaděním

nebo vyloučením autoritativního vedení v běžných každodenních situacích. Typickou nefinanční motivací zaměstnanců v základní umělecké škole je možnost a podpora vlastní umělecké činnosti, případně přizpůsobení úvazku a rozvržení přímé pedagogické činnosti dle potřeb pedagoga. Za dopad správné motivace na učitele ZUŠ lze považovat jeho celkovou spokojenost s pracovním životem a tím podporovat chuť a nadšení předávat své zkušenosti a lásku k umění mladé generaci, a to samostatně a aktivně. Závěr práce potvrzuje předpoklady o nejpoužívanějších stylech vedení a nástrojích motivace cílených na pedagogy základních uměleckých škol.

1 Vedení lidí

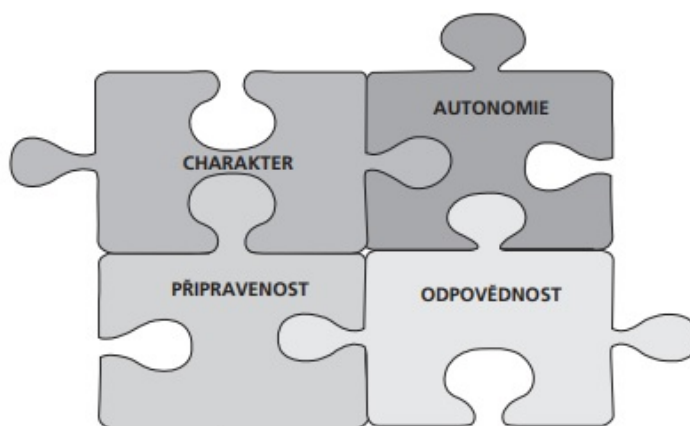
Pojem „vedení lidí“ (anglicky leadership) se vyskytuje od druhé poloviny 20. století, dříve se samostatně neužíval, neboť byl součástí managementu. Od této doby se leadership dostává do popředí a důraz je kladen především na spolupráci vedoucího pracovníka s jeho pracovníky. „*Podstatou leadershipu je tedy také změna ve způsobech práce s lidmi. Už to nejsou podřízení, ale spolupracovníci, aktivní, motivovaní a schopní (kompetentní) spolutvůrci cílů...*“ (Tureckiová, 2004, s. 74 In: Trojanová, 2017, s. 13). Již Drucker (2002, s. 76) popisuje, že „*zaměstnanec je stále více třeba řídit jako partner*“ a ze samotné podstaty partnerství vyplývá, že partneři jsou si rovni a že „*partnerům nelze nic nařizovat, ale je třeba je přesvědčit*“. Leadership jako vedení se svým způsobem práce s lidmi výrazně odlišuje od managementu, tedy řízení, kde je kladen důraz na příkazy a klasickou hierarchii nadřízenosti manažera a podřízenosti pracovníka. „*Leadership je srdeční záležitost spojená s osobností a vizí. Leadership je umění.*“ (Adair, Reed, 2009, s. 64). Toto je odlišnost od managementu, který je vědou a je spojen s přesnými statistickými výpočty a metodickými pokyny (Adair, Reed, 2009, s. 64). Drucker (2002, s. 76) také píše, že „*lidé se neřídí, ale úkolem je lidi vést*“. Manažeři jsou dle Adaira a Reeda důležití, avšak lídři jsou nepostradatelní. „*Leadership je aktivní, živý proces. Jeho základy jsou v charakteru, do popředí se dostává díky zkušenosti a je sdělován příkladem*“ (Baldoni, In: Tureckiová, 2007, s. 22). „*Podstatou systému leadershipu je získat lidi pro změnu, ukázat jim směr, účinně je ovlivňovat (motivovat je a otevřeně s nimi komunikovat) a společně s nimi překonávat případné překážky a slavit dosažená vítězství (projevovat emoce)*“ (Tureckiová, 2007, s. 19).

Pro vedoucího pracovníka, který vede, je používán výraz leader, česky též lídr (Trojanová, 2017, s. 13). „*Můžete být jmenován manažerem, ale nestanete se lídrem, dokud vaše osobnost, charakter, znalosti a dovednosti při plnění úkolů nejsou uznány ostatními...*“ (Adair, Reed, 2009, s.73 In: Trojanová, 2017, s. 13). Autoři Kouzes a Posner (2014, s. 41 In: Trojanová, 2017, s. 13) také zdůrazňují, že „*leadership je vztah mezi těmi, kteří chtějí vést a mezi těmi, kteří si vybrali tyto osoby následovat*“. Dále tito autoři uvádějí, že „*leadeship je o budování vztahů, o důvěryhodnosti a o všem co děláte.*“ Vstupem do vztahu s vedoucím pracovníkem lidé sledují jeho činnosti a pro některé se může stát i vzorem. „*Jako lídr bývá zpravidla označován člověk, který svým jednáním a svými znalostmi a dovednostmi vzbuzuje respekt a důvěru a zároveň dokáže ovlivnit jednání*

jiných lidí a nedirektivním způsobem napomoci jejich rozvoji“ (Tureckiová, 2007, s. 24). „Skutečné vůdčí osobnosti vyznačují ochotou vést, vysokou morálkou a vůlí, projevovanou také v ochotě se dále učit a měnit“ (Tureckiová, 2007, s. 26).

K tomu, aby člověk mohl být lídrem, je zapotřebí být vybaven určitými charakteristickými vlastnostmi a povahovými rysy, které z něj mohou učinit vůdčí osobnost. *„Vůdcovství v sobě skrývá pozitivní náboj aktivity a změny, smysluplného výkonu přinášejícího kvalitní výsledek, svobodného rozvoje osobnosti a aktivního odstraňování překážek (tzv. „bourání bariér“). Osobnost lídra se může rozpoznat pro jeho „pozitivní charakter, morálku, respekt k ostatním lidem i k sobě, znalost sebe sama s pozitivním sebehodnocením upřímnou ochotu a schopnost vést lidi. Základní charakteristické vlastnosti osobního vůdcovství si je možné představit jako skládku (viz obrázek č. 1) charakteru a specifické vůdčí osobnosti směřující k dalšímu rozvoji schopností a dovedností nutných pro proces vedení lidí“ (Tureckiová, 2007, s. 25).*

Obrázek č. 1 Charakteristika osobního vůdcovství



Zdroj: (Tureckiová, 2007, s. 25)

V oblasti školství má ředitel školy z podstaty své funkce roli manažera, **lídra** a vykonavatele. V rámci lídrovské role určuje ve spolupráci s ostatními pracovníky vizi organizace a motivuje své podřízené k naplnění této vize. Komunikací s nimi dostává zpětnou vazbu na svou činnost a v případě potřeby zajišťuje pro své pracovníky jejich rozvoj. Součástí této role lídra je rovněž řešení nastalých konfliktů. Během všech svých činností musí zvolit styl vedení, který odpovídá konkrétní nastalé situaci. Činnostmi vedoucího pracovníka jako lídra jsou nejčastěji **vhodný styl vedení, motivace, komunikace**, řešení konfliktů, rozvoj pracovníků (Trojanová, 2017, s. 14).

1.1 Styly vedení lidí

Styl vedení *“představuje celkový způsob jednání s lidmi a jejich ovlivňování.”* (Pisoňová, 2008, s. 103 In: Trojanová, 2017, s. 87). Styly vedení jsou dle Tureckiové (2007, s. 99) *„obvyklé způsoby jednání manažera/lídra ve vztahu ke skupině, kterou vede, a k jejím jednotlivým členům“*. Vztah ke členům ve skupině se projevuje především v míře, s jakou se členové skupiny podílejí na rozhodování (direktivnost chování manažera/lídra versus podpora spolupracovníkům) a dále i v míře připravenosti spolupracovníků přijmout odpovědnost s rozhodovací pravomocí spojenou.

Jedno z nejznámějších klasifikování stylů manažerského vedení tzv. **„Model 4S“** vypracoval americký psycholog Rensis Likert (1903–1981). Jedná se o čtyři styly, a to **exploativně autoritativní styl**, ve kterém probíhá komunikace shora dolů, není zde žádná zpětná vazba, využívá především strachu z trestu a důraz je dáván na metodu „biče“, v tomto stylu rozhoduje jen manažer; **benevolentní autoritativní styl**, kde probíhá komunikace také shora dolů, je jen malá zpětná vazba, využívá se hodně odměn, opět je zde převaha metody „cukru“ a rozhoduje sám manažer; dalším je **styl konzultativní**, kde již probíhá obousměrná komunikace a také intenzivní zpětná vazba, rozhodnutí dělá manažer po konzultaci s dalšími osobami; posledním ze čtyř stylů je **participativní styl**, kde probíhá volná obousměrná komunikace, je velká otevřenost ve zpětné vazbě a rozhodnutí jsou dělána skupinově (Styl řízení/styl vedení...,online, 2021).

1.1.1 Styly vedení na základě stanovení vize

Jednotlivé styly vedení je také možné vymezit na základě stanovení vize. V **autoritativním stylu** vedení je ředitelem jasně stanovená vize a je vyžadováno její striktní dodržování bez ohledu na názor ostatních. Při užívání tohoto stylu vedení rozhoduje manažer sám, dává příkazy, kontroluje jejich plnění a práci svých podřízených oceňuje podle výsledků. Je to styl, který je efektivní pro období krizí a situací, které vyžadují okamžité rozhodnutí bez možnosti informovat ostatní a dosáhnout komunikací s nimi shody o dalším postupu (Tureckiová, 2007, s.99-100). Když autoritativní styl začne směřovat k bossingu a šikaně ze strany ředitele nebo vedoucího pracovníka, říká se mu **styl autoritářský**, *„tzv. „vykořisťovatelský“ styl, kdy manažer nejen sám rozhoduje, ale také zneužívá své pravomoci. Je to styl zásadně neefektivní, který odporuje nejen principům organizačního leadershipu, ale také efektivního managementu“* (Tureckiová, 2007, s. 99-

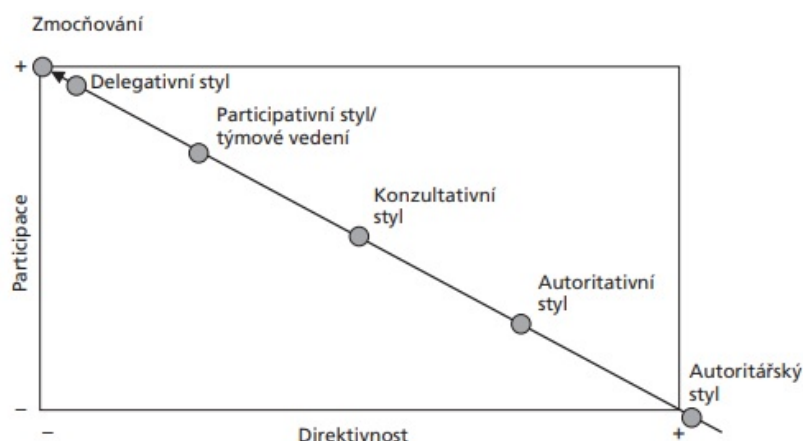
100). Styl **konzultativní** „je variantou stylu označovaného také jako demokratický. Manažer rozhoduje sám na základě konzultací (výměny informací a zkušeností) s vybranými členy skupiny. Tento styl je efektivní v období stability a v době dílčích změn. Je však velmi náročný na komunikační dovednosti lídra, který mimo jiné musí také podporovat ostatní členy skupiny a vysvětlit jim, proč s nimi tentokrát nekonzultuje, aby v nich nevyvolal negativní pocity“ (Tureckiová, 2007, s. 99-100). Styl **participativní** je pokročilejší variantou stylu demokratického, kdy lídr rozhodovací proces moderuje, usměrňuje a usnadňuje jeho průběh. Přijato je rozhodnutí považované za nejlepší, bez ohledu na to, kdo je jeho autorem. Styl je účinný při práci se soudržnou a výkonnou skupinou lidí. Je vhodný pro změny a náročné nerutinní úkoly, ve kterých plní každý člen skupiny kompetentně své role. Mezi činnostmi členů skupiny jsou vazby a pro přijetí rozhodnutí je významný názor každého zúčastněného pracovníka. Podporuje rozvoj a pocit sounáležitosti s organizací“ (Tureckiová, 2007, s. 99-100). Poměrně motivující vedení je **delegativním stylem**, kdy se tvorba vize předá někomu jinému. „...čím více se lidé podílí na rozhodování, které se jich přímo dotýká, tím více jsou motivováni...“ (Adair, 2004, s. 89 In: Trojanová, 2017, s. 88). Tento styl „je efektivní variantou stylu tzv. volná uzda, kde panuje mezi lídrem a spolupracovníkem vysoká míra důvěry. Lídr na pracovníky přenáší část svých významných, nerutinních úkolů, které vedou k dalšímu rozvoji jejich schopností a motivují je. Lídrova míra přímého (direktivního) vlivu je mizivá. Mezi lídrem a spolupracovníky panuje kolegiální vztah, rozvíjený za současného požadavku vysoké samostatnosti a rozvinutých kompetencí spolupracovníků, předpoklady efektivního využívání tohoto stylu jsou ochota lídra delegovat a u spolupracovníků schopnost a ochota plnit svěřené úkoly a cíle samostatně. Podpora pracovníků je stabilní, nikoli však nezbytně vysoká“ (Tureckiová, 2007, s. 99-100).

1.1.2 Styl vedení podle účasti podřízených

Vedoucí své pracovníky do vedení buď nezapojuje, zapojuje je jen částečně, nebo na pracovníky deleguje určité činnosti (Trojanová, 2017, s. 90). Styl vedení je pak volen dle účasti podřízených, viz obrázek č. 2, kde jsou styly znázorněny podle míry direktivnosti a participace. U autoritářského a autoritativního stylu je vysoká míra direktivnosti s nízkou participací, zatímco nejvyšší míru participace najdeme u stylu delegativního a participativního s nízkou mírou direktivnosti. Konzultativní styl se pohybuje někde na

pomyslném středu direktivity a participace. Je tedy na každém vedoucím, pro jakou míru direktivnosti (příkazování) a participace (spolupráce) se rozhodne.

Obrázek č. 2 Styly vedení podle účasti podřízených



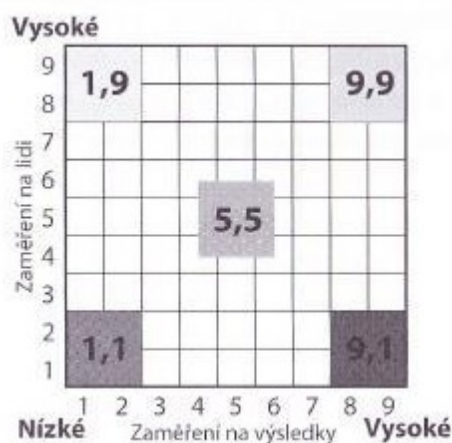
Zdroj: (Tureckiová, 2007, s. 99)

1.1.3 Styly vedení dle manažerské mřížky

Důležité hledisko stylů vedení je zaměření řídicí práce vedoucím pracovníkem. Styl vedení je buď **zaměřen na lidi** nebo **na úkoly**. Zaměření vedoucího můžeme vidět na tzv. **manažerské mřížce** (viz obrázek č. 3), kde vodorovná osa značí zájem vedoucího o úkoly, tj. dosažení co nejlepších výsledků, a svislá osa značí zájem o lidi, tj. snaha o uspokojování potřeb pracovníků. Typické styly vedení podle manažerské mřížky jsou **1.1 „volný průběh“** kde je minimální vedení a minimální požadavky na splnění úkolu. Manažer neprojevuje příliš velkou snahu o dosažení úkolů ani o navození příjemného pracovního prostředí. **1.9** styl je označován jako **„venkovský klub“** nebo také **„vedoucí spolku zahrádkářů“**, je zde vysoká orientace na lidi a mezilidské vztahy, avšak minimální důraz na splnění úkolu. Ve školském prostředí může tento styl vedení působit dojmem příjemného klimatu a vzájemné spolupráce, ale úroveň klesá. Manažer, který užívá tento styl vedení, se věnuje převážně potřebám lidí a jeho hlavním zájmem je vytvoření příjemné, přátelské atmosféry na pracovišti s poklidným pracovním tempem. Pozornost věnuje vytváření dobrých mezilidských vztahů, avšak často na úkor pracovních výsledků. U stylu **5.5 „kompromisní vedení“** je střední zaměření na vztahy a stejně tak na uspokojivé plnění úkolů. Manažeři, ve školním prostředí ředitelé, se snaží být k lidem laskaví, ale ve skutečnosti nemají až tak velký zájem o hlubší poznání jejich problémů a cílů. Nechtějí vybočovat z normálu, ale zároveň se nechtějí nadměrně namáhat.

Přiměřeného výkonu se dosahuje buď cestou ústupků a vyjednávání nebo cestou opory o normy a nařízení. Styl **9.1 „autoritativní vedení“** se vyznačuje svým typickým zaměřením na úkol. Ředitel bere minimální ohled na lidi a má vysoké požadavky na splnění úkolu. Předpokládá, že všichni podřízení jsou dostatečně motivováni a zaměřuje se především na jejich kontrolu. Se svými podřízenými komunikuje pouze o pracovních tématech, ostatní mimopracovní témata ho zdržuje a obtěžuje. Manažer usiluje pouze o výsledky práce bez ohledu na pocity a problémy podřízených. Využívá moc a autoritu, vyžaduje poslušné vykonávání příkazů, provádí přísnou kontrolu a trestá malé výsledky práce. Ve stylu **9.9 „týmové vedení“** je nejvyšší zaměření na lidi a vztahy a zároveň i na splnění úkolu. Ředitel dokáže úspěšně propojit zájem o vztahy mezi pracovníky s efektivní týmovou spoluprací. Podřízené umí vést tak, že cíle organizace se stávají jejich vlastními cíli. Podmínkou tohoto stylu je vhodná motivace a komunikace, znalost osobních i pracovních problémů podřízených a efektivní organizační řízení. Původně byl za nejlepší styl považován právě 9.9 styl „týmové vedení“, ale později začal převažovat názor, že pro různé typy organizací a typy úkolů jsou vhodné různé varianty. Například v krizovém řízení klesá význam orientace na lidi a prudce roste význam orientace na úkol (Šuleř, 2008).

Obrázek č. 3 Manažerská mřížka



Zdroj: (Mládková, 2009, s. 67)

Styl vedení podle účasti pracovníků a manažerská mřížka mají ovšem jednu základní nevýhodu. Nezohledňují konkrétní situaci jak z hlediska podřízených pracovníků, jejich zkušenosti, dovednosti, znalosti, tak ani z hlediska konkrétního daného úkolu. Další důležitou dimenzí je tedy situace. *“Styl vedení závisí na třech proměnných: vedoucím*

pracovníkovi, podřízených a konkrétní situaci” (Trojanová, 2017, s. 93). Podle Adaira a Reeda (2009, s. 51 In: Trojanová: 2017, s. 93) *“neexistuje žádný styl vedení, který by byl vždy nejlepší. Styl závisí částečně na situaci, na jedincích, se kterými pracujeme, a na vaší osobnosti.”* „Každý vedoucí pracovník je jiný, jiní jsou i podřízení a ani situace není zcela stejná“ (Trojanová: 2017, s. 93).

1.1.4 Situační styl vedení

Podle teorie situačního vedení (někdy také situační leadership) vytvořené Paulem Herseyem a Kenem Blanchardem **je základem úspěšnosti vedení správný výběr stylu.** Podstatou je, že **leader vede různé lidi v týmu různými způsoby dle jejich připravenosti.** Efektivnost tohoto stylu nezáleží tolik na tom, co dělá leader, ale na tom, co dělají ti, které vede. Připravenost podřízených tkví dle Herseye a Blancharda především ve schopnostech a ochotě lidí plnit určité úkoly. Trojanová (2017, s. 94) situační vedení popisuje jako styly vedení podle zralosti podřízených. *„Pokud vedoucí pracovník volí styl vedení dle znalostí, dovedností a schopností podřízených, může si dovolit jednat s různým stupněm direktivity a podpory.“* Na obrázcích č. 4 (a,b) můžeme vidět jednotlivě definované styly situačního vedení. **S1 direktivní styl** je založený především na přikazování a je charakteristický vysokou mírou direktivního chování vůči podřízeným, a naopak nízkou mírou chování podpůrného. Vedoucí poskytuje zadání konkrétních úkolů a následně kontroluje výkon a práci vedeného. Užívá se při nízké zralosti podřízených. Styl **S2 koučující styl** je typický vysokou mírou jak direktivního, tak podpůrného chování vedoucího. U **S3 podpůrného stylu** je nízká míra direktivního chování, a naopak vysoká podpůrného. Je zde vedoucím podporované sdílení myšlenek, nápadů a názorů. Důraz je kladen i na další rozvoj pracovníků. Poslední **S4 delegující styl** je typický jak nízkou mírou direktivního, tak i podpůrného chování. Dochází zde k přesunu pravomocí a odpovědnosti za rozhodování na vedeného. Aktivita je na podřízených pracovnících. U situačního vedení je potřeba zmínit, že *„by bylo chybou domnívat se, že všichni pracovníci 'dozrají' až k participativnímu či delegativnímu stylu (řízení) vedení“* (Tureckiová, 2004, s. 87 In: Trojanová: 2017, s. 95).

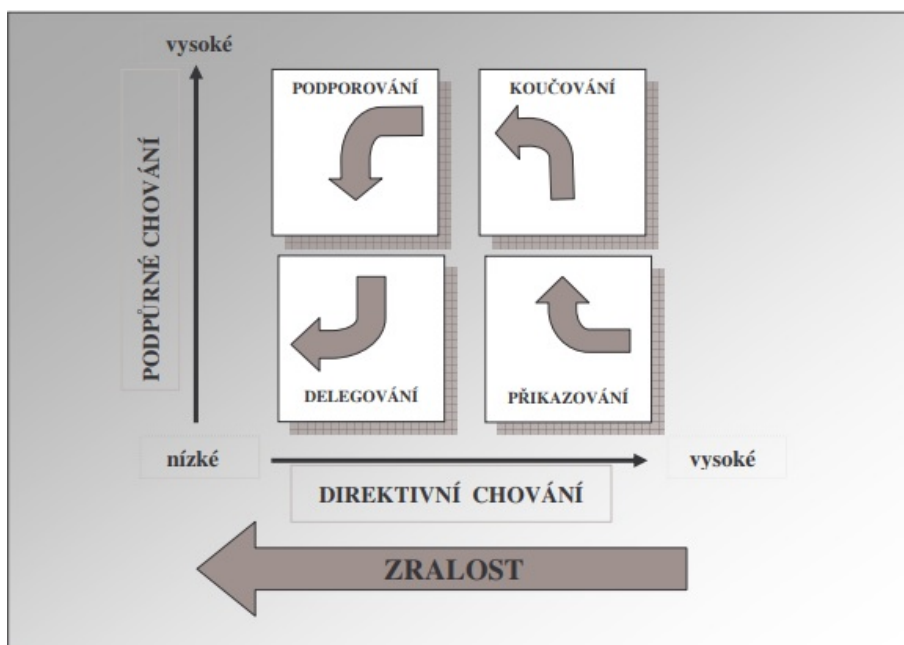
Každý vedoucí tedy *„...musí pro efektivní vedení lidí využívat celou škálu stylů vedení. Záleží ovšem na jejich správné volbě...“* (Trojanová, 2017, s. 98).

Obrázek č. 4 Situační styly vedení (a)



Zdroj: (Friedel, 2017, online)

Obrázek č. 4 Situační styly vedení (b)



Zdroj: (Bělohávek, Košťán, Šulěř, 2001, In: Hradcová, 2009, s. 25)

2 Motivace, delegování, komunikace

2.1 Motivace

„I kdybychom nechtěli, ve snaze ovlivnit druhé vždy vycházíme z toho, co motivuje nás. Pochopíme-li, v čem se jiní lidé od nás liší, zjistíme, kde ubrat a co přidat. Pokud k tomu nabídneme ještě upřímné přesvědčení, že druhý má právo se od nás lišit, naše působení bude nejen správné v obsahu, ale i věrohodné formou“ (Plamínek, 2015, s. 15).

Lidé nedělají věci bezdůvodně, uvnitř každého je jistá potřeba být užitečný. Dle individuálních schopností a hodnot každého, dostává tato potřeba jasnější cíl a motiv konání. Obecná motivace lidí je potřeba něco vytvářet, tím se seberealizovat a najít jakýsi smysl svého konání (Daigeler, 2008, s. 63).

Armstrong a Taylor (2015, s. 217) uvádějí, že *„motivace je síla, která aktivuje, směřuje a udržuje chování. Dále uvádějí (2015, s. 231), že „motivace je cílově orientované chování. Lidí jsou motivováni, když očekávají, že určité jednání pravděpodobně povede k dosažení nějakého cíle a získání hodnotné odměny – takové, která uspokojí jejich potřeby a naplní jejich přání.“*

Motiv *„je jakýkoliv vnitřní činitel, který člověka vede k aktivitě“ (Říčan, 2013, s. 177).* Armstrong a Taylor (2015, s. 217) definují motiv jako *„důvod něco udělat“*. Motiv jako příčina a smysl našeho chování má různé typy. *„Tři základní typy motivů, které dávají lidskému chování směr, sílu a spoluurčují dobu jeho trvání, jsou podle Tureckiové (2007, s. 38) potřeby, zájmy a hodnoty.“* *„Hlavní proměnné určující sílu motivace vyjádřenou v ochotě vynaložit úsilí potřebné k dosažení cíle a její vliv na faktické jednání člověka, jsou motivy, situace, předchozí zkušenosti i budoucí očekávání, hodnota cíle a možnost jeho dosažení“ (Tureckiová, 2007, s. 41).*

2.1.1 Pracovní motivace

V průběhu pracovního procesu se užívá tzv. pracovní motivace. *„Motivace zaměstnanců vyjadřuje jejich ochotu vykonávat sjednanou práci, dosahovat požadovaného výkonu a realizovat strategické cíle organizace“ (Šikýř, 2014, s. 131).* Podle Armstronga a Taylora (2015, s. 2017) je *„vysokého výkonu dosahováno prostřednictvím dobře motivovaných lidí, kteří jsou připraveni vynaložit dobrovolné úsilí, to znamená dobrovolně udělat více, než se od nich očekává.“*

Při této motivaci jsou používány **přímé motivy**, kdy je práce samotná pro pracovníka uspokojením, a **nepřímé motivy**, kterými jsou především plat. Motivace je tedy jakousi vnitřní psychickou silou, která závisí na každém jedinci (Trojanová, 2017, s. 48). Motivace zaměstnanců je důležitou činností vedoucího pracovníka, aby mohlo dojít k naplnění vize. Existuje široká škála motivačních strategií a je jen na vedoucím, kterou z nich při svém vedení použije. Motivace samotná je „*vnitřním procesem, který vyjadřuje touhu a vůli (ochotu) člověka vyvinout určité úsilí vedoucí k dosažení subjektivně významného cíle nebo výsledku*“ (Bedrnová, Nový, 2007, s. 16 In: Trojanová, 2017, s. 47). „*Tento proces je charakterizován třemi dimenzemi*“: směr, stálost a intenzita (Bedrnová, Nový, 2007 In: Trojanová, 2017, s. 47). Pro dosažení všech tří dimenzí je tedy potřeba, aby úsilí zaměstnance bylo směřováno požadovaným směrem, se stále stejnou intenzitou a aby oboje bylo udržováno i v případě určitých nezdarů (Trojanová, 2017, s. 47).

Rozlišujeme **dva typy motivace – vnitřní a vnější**. Aby mohli vedoucí pracovníci zjistit osobní motivy jednotlivých zaměstnanců a tím zvýšit jejich motivaci, musí oba tyto druhy motivace rozlišit (Daigeler, 2008, s. 64). **Vnitřní motivace** se projevuje, když lidé mají pocit, že je jejich práce zajímavá, důležitá, podnětná, že jim poskytuje určitou volnost v jednání a rozhodování (přiměřenou míru autonomie), že jim dává příležitost využívat a dále rozvíjet své znalosti a dovednosti a také jako možnost dosáhnout úspěchu a kariéry. Vnitřní motivaci nepodněcují vnější pobídky a lze ji charakterizovat tak, že vyplývá z práce samotné (Armstrong a Taylor, 2015, s. 218). Vnitřní motivace také souvisí s angažovaností. Macey a kol (2009, s. 67 a 127 In: Armstrong a Taylor, 2015, s. 243) uvádějí: „*Říká se, že když je práce smysluplná, tak je také motivující. To znamená, že to není mzda nebo uznání, co vyvolává pozitivní pocity, které se pojí s angažovaností, ale že je to práce sama*“. „*Angažovaní zaměstnanci mají pocit, že je jejich práce důležitou součástí toho, čím jsou*“. Motiv vnitřní motivace vyvolávající jednání je uvnitř osoby a vztahuje se přímo k obsahu a cíli úkolu. Jeden z velmi důležitých předpokladů motivace je tedy zjištění, co daný pracovník chce a co sám považuje za důležité. Pokud existuje mezi vnitřními podněty pracovníka a cíli zaměstnavatele souvislost, vznikne dlouhodobá motivace. Mezi vnitřní motivační faktory patří kromě dalších především pro pracovníka „*atraktivní činnosti, odpovědnost, rozšiřování schopností, rozšiřování kvalifikace, uznání, výkon*“ (Daigeler, 2008, s. 64).

Pokud pracovník jedná na základě podnětů zvenku, hovoříme o **motivaci vnější**. Týká se opatření, která vedoucí pracovník podniká, aby své zaměstnance motivoval. Jsou to především odměny (zvýšení mzdy, udělení pochvaly, povýšení apod.) a tresty (odebrání nenárokové složky platu, vyjádření kritiky apod.) „*Vnější motivátory mohou mít bezprostřední a výrazný účinek, ale nemusejí nutně působit dlouhodobě*“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 219). Stejně tak Daigeler (2008, s. 64) uvádí, že vnější motivace „*nepůsobí trvale, ale jen pokud jsou stále dodávány podněty zvenku*“. Takovýmito podněty jsou „*peníze, postavení, titul, privilegia, jistota, pracovní podmínky*“.

Při vedení lidí má vedoucí pracovník umět tzv. nadchnout pro práci. „*Motivovat znamená vést k vnitřní motivaci*“ (Daigeler, 2008, s. 64). Motivace totiž spočívá v souladu osobních cílů pracovníka s cíli úkolu, což ale může v podstatě zhodnotit a provést pouze pracovník sám. Pro vedoucího pracovníka je tedy velmi náročné, ne-li nemožné vytvořit motivaci zvenčí. Je pak tedy potřeba vytvořit takové pracovní podmínky, aby měli zaměstnanci možnost se motivovat sami.

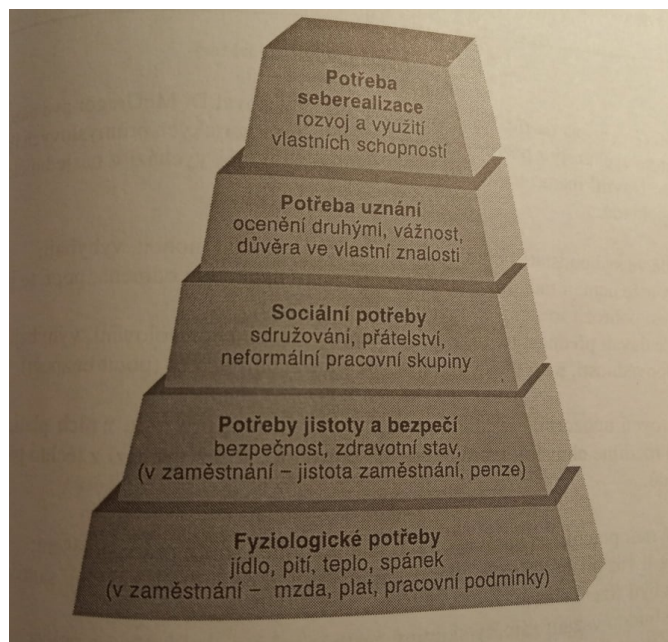
2.1.2 Teorie motivace

Základním východiskem pro usměrňování a podněcování zaměstnanců k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu je znalost individuálních motivů jednání zaměstnanců a jejich chování. „*Mezi obvyklé motivy jednání a chování zaměstnanců a zároveň podstatné determinanty motivace zaměstnanců patří pracovní náplň (úkoly, povinnosti, pravomoci, odpovědnost), pracovní podmínky (pracovní doba, prostředí, bezpečnost práce, odměna...) nebo pracovní vztahy (pracovněprávní i společenské na pracovišti)*“ (Šikýř, 2014, s. 132). Pomocí teorií motivace je vysvětlováno jednání a chování zaměstnanců v pracovním procesu, které umožňují pochopit, jakými nástroji stimulovat zaměstnance k dosahování požadovaných výkonů a vykonávání sjednané práce. Tedy jak dosahovat souladu mezi vnitřními motivy zaměstnanců a vnějšími stimuly organizace (Šikýř, 2014, s. 132).

Urban (2017, s. 13) uvádí, že jeden z nejčastěji užívaných modelů pracovní motivace je **Maslowova pyramida potřeb** (viz obrázek č. 6). Tato teorie vychází z toho, že potřeby, které práce uspokojuje, mají hierarchickou povahu a jsou tedy uspokojovány postupně. Pro uspokojení potřeb hierarchicky vyšších, je potřeba nejprve uspokojit potřeby nižší. Tato pyramida je založena na pěti skupinách motivačních faktorů: **potřeby fyziologické**, jejich

uspokojení je podmínkou přežití (jídlo, pití, teplo, spánek, v zaměstnání jsou to mzda, plat, pracovní podmínky), **potřeba jistoty**, (zdraví, bezpečí, jistota zaměstnání, penze apod.), **sociální potřeby** (sdružování, přátelství, neformální pracovní skupiny, sounáležitost, společenské přijetí), k jejich uspokojení slouží příjemná atmosféra na pracovišti či sociální kontakty, které práce umožňuje, **potřeba uznání** (ocenění druhými, prestiž, důvěra ve vlastní znalosti, respekt a pozornost druhých), jsou-li tyto potřeby uspokojeny, zvyšuje se sebevědomí, **potřeba seberealizace** (životní úspěch, rozvoj a uplatnění vlastních schopností, postup). Z této teorie tedy vyplývá, že pracovní motivaci ovlivňují především potřeby neuspokojené. Šikýř (2014, s. 133) píše, že pocit nespokojenosti plynoucí z neuspokojení potřeb nižší úrovně pak výrazně ovlivňuje a omezuje uspokojení potřeb na vyšších úrovních, což může vést k celkové životní nespokojenosti člověka. Z pohledu zaměstnavatele to tedy znamená, že musí nejprve usilovat o uspokojení potřeb zaměstnanců na nižších úrovních (perspektivní zaměstnání, dobré pracovní prostředí a podmínky, spravedlivý výdělek atd.), aby pak mohl uspokojovat potřeby na vyšších úrovních (uznání, profesní rozvoj a postup) a tím zvyšoval **motivaci** svých zaměstnanců k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu.

Obrázek č. 6 Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: (Veber, 2000, s. 65)

Herzbergerova teorie dvou faktorů nebo také **motivačně-hygienická teorie** je postavena na rozlišení faktorů nespokojenosti (hygienické faktory) a faktorů spokojenosti (motivační faktory). **Hygienické faktory** (pracovní doba, pracovní prostředí, styl řízení, jistota zaměstnání, pracovní vztahy atd.) jsou vnějšími faktory. Jejich nepříznivá povaha vyvolává nespokojenost a na motivaci působí negativně. Jejich příznivá povaha ale spokojenost nevyvolává. Způsobuje pouze to, že lidé nejsou nespokojeni a na jejich motivaci působí neutrálně. **Motivační faktory** (obsah a významnost práce, odborný rozvoj, funkční postup atd.) představují vnitřní faktory a jejich příznivá povaha vyvolává spokojenost. Na motivaci působí pozitivně. Jejich nepříznivá povaha nevyvolává nespokojenost, pouze způsobuje, že lidé nejsou ani spokojeni ani nespokojeni, a tudíž na jejich motivaci působí neutrálně. Zaměstnavatel tedy musí nejprve usilovat o dosažení příznivých pracovních podmínek, aby zaměstnanci nebyli nespokojeni, a poté může začít usilovat o zvyšování jejich motivace k vykonávání sjednané práce a dosahování pracovního výkonu pomocí posilování pravomocí, odborného rozvoje, funkčního postupu atd. (Šikýř, 2014, s. 133-134). Mezi oběma typy faktorů se pohybuje složka plat, kdy nárokové složky patří k hygienickým faktorům, zatímco ty nenárokové jsou řazeny k motivačním (Trojanová, 2017, s. 51).

Odlišné přístupy k vedení zaměstnanců podle dvou odlišných profilů zaměstnanců nabízí **McGregorova teorie X a Y**. Tato teorie podporuje myšlenku, že optimální přístup k ovlivňování chování a jednání zaměstnanců v pracovním procesu závisí na jejich individuálním přístupu k práci. Podle **teorie X** má zaměstnanec přirozeně negativní vztah k práci a bere ji jako povinnost, vyhýbá se odpovědnosti, potřebuje kontrolu, nemá iniciativu, špatně zvládá změny, sleduje jen své vlastní zájmy. Tito zaměstnanci tedy pracují jen z důvodu nutné obživy, nepracují rádi, musí být k práci nuceni příslibem odměny i hrozbou postihu. Řízení takovýchto zaměstnanců vyžaduje užívání spíše direktivního stylu řízení na základě příkazů a zákazů. Stimulace těchto zaměstnanců probíhá především formou peněžní formy odměny vázané na krátkodobé cíle. Zatímco dle **teorie Y** má zaměstnanec přirozeně pozitivní vztah k práci, bere práci jako výzvu, přijímá odpovědnost, vyžaduje samostatnost, je iniciativní, snadno přijímá změny, usiluje o dosažení svých individuálních ale i kolektivních cílů. Takovýto zaměstnanec nemusí být do práce nucen, potřebuje však dostat příležitost k využití svých schopností, aby uspokojil své potřeby. Řízení těchto zaměstnanců vyžaduje spíše demokratický styl řízení na základě

spolupráce a vzájemné dohody. Pro stimulaci je možné užít převážně nepeněžní formy odměny (posilování pravomocí, rozvoj, postup) vázané na dosahování dlouhodobějších cílů (Šikýř, 2014, s. 133-134). U této teorii je často diskutované téma pedagogických a nepedagogických pracovníků, do které ze skupin se řadí. Převažující názor je ten, že pedagogičtí pracovníci mají být zařazeni do skupiny „Y“ a u těch nepedagogických je to odhadovaná polovina. V této oblasti neexistuje zatím žádný výzkum. Je však možné vhodným motivačním vedením posunout zaměstnance ze skupiny „X“ do skupiny „Y“ (Trojanová, 2017, s. 51). Podle Plamínkové (2015, s. 22) „motivační kotvy“ *„musí lidé být spokojeni alespoň s něčím“*, alespoň z něčeho na své práci musí mít zaměstnanec radost.

U **McCleelandovy teorie tří typů motivačních potřeb** jsou identifikovány tři potřeby založené především na studiu manažerů. Je to potřeba úspěchu – potřeba uspět v konkurenci, potřeba sounáležitosti – potřeba vřelých a přátelských vztahů s ostatními a potřeba moci – definovaná jako potřeba řídit a ovlivňovat ostatní lidi (Armstrong a Taylor, 2015, s. 221).

Teorie očekávání Victora Vrooma je zaměřena na pracovní proces. Popisuje nutné podmínky pro to, aby se pracovníci chovali požadovaným způsobem. Motivační síla se skrývá ve třech přesvědčeních. Přesvědčení o atraktivnosti cíle (valence), přesvědčení o splnitelnosti a dosažitelnosti cíle (instrumentalista), přesvědčení o získání odměny (expectancy). Pracovník tedy musí být přesvědčen, že jeho zadaný cíl nebo úkol je smysluplný a atraktivní, že je splnitelný a že za jeho splnění přijde slibovaná odměna (Trojanová, 2017, s. 51). Teorie tedy vychází z toho, *„že vysokou motivaci zajistí, když lidé budou vědět, co mají udělat, aby si zasloužili odměnu, když očekávají, že budou mít možnost odměnu získat a když očekávají, že odměna bude stát za vynaložené úsilí“* (Armstrong a Taylor, 2015, s. 223)

Skinnerova teorie pozitivního myšlení využívá pozitivní nebo negativní motivace, utlumení a potrestání. Zajímavé je, že pozitivní motivace bývá často vedoucím pracovníky upozadována či opomíjena úplně, přitom však spolehlivě vede k podávání velmi dobrých výkonů. Pokud chce vedoucí pracovník užívat negativní motivace, musí ji vždy dotáhnout do konce. Je užívána často pouze verbálně a nemá požadované dopady. Negativní motivace působí spíše u pracovníků s nižším vzděláním, utlumení aktivity spíše u těch s vyšším vzděláním. Tím, že vedoucí ignoruje jejich činnost, dává jim tím najevo, že jejich

jednání není v souladu s cíli organizace. Potrestání je nejzazším stupněm této teorie a patří k nejnáročnějším úkonům vedoucího pracovníka. Je nutné mít potrestání dobře promyšlené předem a spolehlivě mít nastudované legislativní kroky. Obvykle se jedná o dopis upozorňující na porušení pracovní kázně (Trojanová, 2017, s. 53).

Latham a Locke zformulovali **teorii cíle**, která vychází z přesvědčení, že motivace i výkon se zlepšují, pokud jsou jednotlivcům stanovovány konkrétní cíle, když jsou tyto cíle akceptovány, jsou-li dosažitelné, i když mohou být náročné a bude-li jednotlivcům poskytována zpětná vazba ohledně jejich výkonu (Armstrong, Taylor, 2015, s. 225).

Adamsova teorie spravedlivé odměny je rovněž zaměřena na pracovní proces a spočívá v myšlence, že každý pracovník srovnává své pracovní úsilí s úsilím ostatních. Z tohoto pohledu také posuzuje svou odměnu za práci, která může být buď spravedlivá, kdy za stejné úsilí dostávají všichni stejnou odměnu, nebo nespravedlivá, pracovník obdrží za své úsilí menší odměnu než ostatní, nebo více než spravedlivá, to je případ, kdy pracovník dostane za své úsilí vyšší odměnu než ostatní. Zajímavé je, že odměna nespravedlivá, ale i více než spravedlivá jsou obě demotivační. Jasně stanovená a předem daná kritéria, podle kterých je výsledek práce posuzován, jsou základním faktorem pro spravedlivou odměnu (Trojanová, 2017, s. 51).

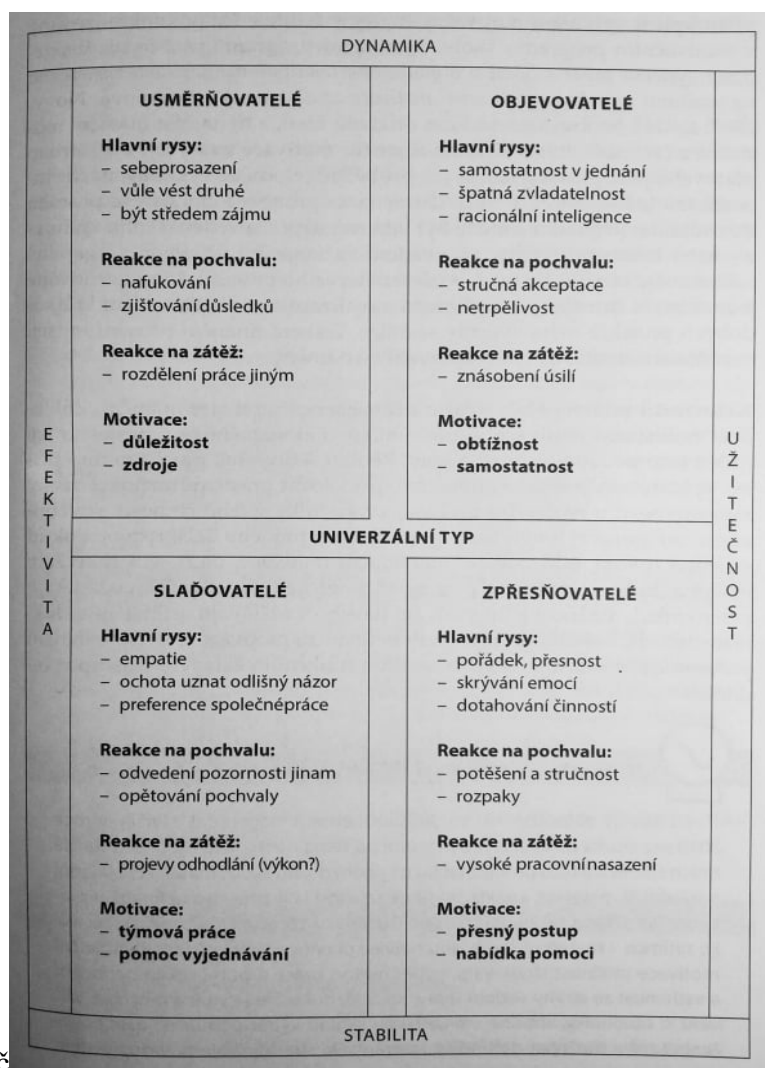
Z českých autorů je třeba uvést Jiřího Plamínka a jeho **teorii vitality**, která pomocí **pyramidy vitality** (viz Obrázek č. 7) vysvětluje, že „*strategický zájem společností je budovat svou vitalitu v posloupnosti od užitečnosti (co budeme dělat, pro koho a proč) přes efektivitu (jak to budeme dělat) a stabilitu (jak budeme reagovat na změny podmínek) k dynamice (jak budeme změny sami vyvolávat a řídit)*“ (Plamínek, 2015, s. 42). Tuto posloupnost je nutné dodržovat, neboť jistě nemá smysl na příklad zvyšovat efektivitu procesů, které nejsou užitečné, nebo vyvolávat změny, když na ně organizace neumí zareagovat (Plamínek, 2015, s. 42). Plamínek vytvořil čtyři motivační typy podle toho, v jakých patrech pyramidy se pracovníci cítí dobře: sladovatele, zpřesňovatele, objevovatele a usměrňovatele. (Plamínek, 2015, s. 46-52). Tyto motivační typy jsou znázorněny i se svými hlavními rysy, reakcemi na pochvalu, reakcemi na zátěž a motivací na obrázku č. 8.

Obrázek č. 7 Pyramida vitality



Zdroj: (Plamínek, 2015, s. 43)

Obrázek č. 8 Motivační typy podle pyramidy vitality



Zdroj: (Trojanová, 2014, s. 99)

2.1.3 Finanční a nefinanční motivace

Kritéria **finanční motivace** v prostředí škol jsou dána vnitřním platovým předpisem a zahrnují jak celoročně vykonávané činnosti (např. za vedení knihovny či sbírky, notového archivu v případě ZUŠ, nebo za uvádění nového učitele), tak jednorázové akce (např. příprava a realizace školních akcí, vedení krátkodobých projektů, výjezdy se žáky). Finanční odměna za tyto zmíněné činnosti se může promítnout do osobního příplatku zaměstnance, případně do jednorázově udělovaných odměn. Všechna finanční ocenění musí být spravedlivá, tedy v souladu s Adamsovou teorií spravedlivé odměny (viz str. 23).

V mnoha případech bývá **nefinanční motivace** účinnější než ta finanční. Pro tuto motivaci je však základním předpokladem pracovníkovo ztotožnění se se svou profesí a přijetí profese jako součást života. Je však na řediteli školy, aby svému zaměstnanci vytvořil takovou pracovní atmosféru a podmínky, aby toto přijetí své profese za součást života mohlo proběhnout. Musí zaměstnanci přidělovat, pokud možno samostatnou práci, úkoly, při kterých je nucen tvořivě myslet, v jeho práci jej povzbuzovat a podporovat a v neposlední řadě vytvářet podmínky k jeho dalšímu rozvoji. Do nefinanční motivace patří např. rozvržení pracovní doby (naplánování přímé pedagogické činnosti učitele dle jeho potřeb a přání), podpora a možnost dalšího vzdělávání, poskytnutí vhodných pomůcek atd. Dalo by se říci, že nejvyšší možná nefinanční motivace je veřejná pochvala a uznání pracovníkovy práce a nabídka pracovního postupu na vyšší pozici (např. z učitele na vedoucího oddělení, nebo z učitele na zástupce ředitele) (Trojanová, 2017, s. 57). Ulrich et al. (2014, s. 183-184) doporučují při finančním odměňování a nefinančním uznávání úspěchu dodržovat několik následujících principů. Prvním z nich je „*spravedlnost – zaměstnanci, kteří organizaci přinášejí největší hodnotu, by měli také dostávat nejvyšší odměnu*“, dále „*transparentnost – všem členům organizace by mělo být jasné, jakým způsobem jsou odměny určovány. Vnímaná spravedlnost systému je podkopána, pokud lidé vidí opravdu významné rozdíly v určování odměny pro různé typy zaměstnanců*“ a „*smysluplnost – odměny by měly být pro jednotlivce smysluplné. Někteří zaměstnanci mohou být například motivováni dodatečnou dovolenou, jiní zase finanční odměnou a další novými příležitostmi nebo výzvami. Základem je tedy pochopení toho, čeho si jednotliví zaměstnanci nejvíce cení.*“

Některé organizace mají pro účely motivace zaměstnanců vytvořený motivační program. Ten „představuje konkretizaci systému práce s lidmi v organizaci s relativně vyhraněným zaměřením na pozitivní ovlivňování pracovní motivace zaměstnanců“ (Bedrnová, Nový, 2007, s. 411 In: Trojanová, 2017, s. 56). Bývá obvykle rozdělen na část finanční motivace a nefinanční motivace. Aby tento program mohl plnit svůj účel, musí být předem prodiskutován s podřízenými.

2.2 Delegování jako nástroj motivace

Pojem delegování je odvozen z latinského slova „delegatio“ a jeho význam je „odkazovat“ nebo také „vysílat s poselstvím“. Základ slova je odvozen z latinských výrazů „lex“ (zákon), „legát“ (zplnomocněný vyslanec papeže) a „legatus“ (vyslanec, posel). Delegování má rovněž blízko k výrazu „kolega“ z latinského slova „collega“ (druh v úřadě, spoluúředník) odvozeného od slovesa „legare“ (vysílat, pověřit) (Cipro, 2009, s. 9).

„Delegování je přenesení úkolů či přesně vymezeného rozsahu pravomoci a odpovědnosti manažera na jinou osobu, organizační jednotku nebo nižší stupeň řízení. Je to předání pravomoci společně s odpovědností“ (Delegování..., online, 2021). Ta se přenáší na osobu, na kterou jsou úkoly nebo pravomoc delegovány. Delegování však není pouze o přenesení úkolů na podřízené. Je to zplnomocnění něco udělat současně s přenesením důvěry. Pověřený pracovník může delegované činnosti ovlivňovat a spolupracovat na nich s ostatními. Společným zájmem vedoucího a pracovníka, na kterého jsou úkoly delegovány, by mělo být splnění úkolu. Nikoliv snaha vedoucího dokázat neschopnost pověřeného pracovníka. Jedním cílů delegování je *„růst efektivnosti práce pomocí rozdělení úkolů na další pracovníky. Je to proces předávání úkolů na podřízené pracovníky nebo kolegy. Je to také jeden z nástrojů pro rozvíjení motivace pracovníků. Dobře delegovaný úkol může vést ke zvýšení motivace a pocitu důvěry v pracovníka, na nějž je úkol delegovaný“*. Dalším z cílů je efektivní využití pracovních kapacit. *„Při delegování dochází k uvolnění kapacity jednoho pracovníka díky přenesení úkolu na jiného. Ten by měl mít dostatečné kompetence a kapacitu“* (Delegování..., online, 2021). Aby úkol byl pro zaměstnance správně motivační, je podle Plamínkova (2015, s. 19) „zlatého pravidla motivace“ potřeba *„nepřizpůsobovat lidi úkolům, ale úkoly lidem“*.

Cipro (2009, s. 9) uvádí, že delegování obsahuje tři hlavní významy – **zplnomocnění, poselství a spolupráci**. *„Prvním krokem při delegování je přenesení části pravomoci za svěřené odpovědnosti z manažera na podřízeného pracovníka – manažer uděluje „plnou moc“, se kterou má podřízený „právo“ mocensky disponovat. Druhým krokem delegování je poselství, na základě něhož, může pověřený pracovník ovlivňovat předané činnosti, řídit a informovat své kolegy. Třetím krokem delegování je spolupráce s manažerem i s kolegy na stejné řídicí úrovni tak, aby delegované povinnosti a pravomoci dospěly do očekávaného cíle. Na delegování tedy můžeme nahlížet ze dvou úhlů pohledu. Delegování*

jako paradigma spolupráce manažera s podřízenými založené na spoluodpovědnosti, spolupráci, týmové souhře a jednotě cílů a delegování jako plánovaná manažerská technika, návody, metoda a zásady zmocňování podřízených jejich manažerem“.

Stejný autor (2009, s. 12) pokračuje, že delegování není jen nástrojem řízení a vedení lidí, ale i podstatou managementu v duchu obecně známého tvrzení, že „*manažer dosahuje svých cílů prostřednictvím druhých lidí*“. Delegování se může používat především tam, kde je vedením preferovaná týmová práce a dostatečný potenciál kvalitních pracovníků, kteří jsou vedoucím „*vychováni*“. Úspěšného delegování může být dosaženo, když je tým složený z pracovníků mnohdy schopnějších než jejich vedoucí. Jeho úkolem tedy hlavně definování cílů, motivování pracovníků a průběžné kontrolování plnění dílčích cílů. Manažeři však často definují podřízeným míru jejich odpovědností, ale už je nevybavují patřičnými pravomocemi. Opačným problémem je delegování nepřiměřené míry odpovědnosti a kompetencí bez ohledu na schopnosti či potenciál pracovníka.

Delegování je nutné chápat jako dlouhodobý proces. Vedoucí postupně dává důvěru podřízeným, kterým zvyšuje náročnost svěřených úkolů a odpovědnosti. Zároveň jim dává stále větší pravomoci. Pojem posilování pravomocí definují Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová (2012, s. 53) jako „*vybavení konkrétními pravomocemi potřebnými k řešení daného úkolu*“. Delegování je také nutné chápat jako investici do pracovníka, která se však může projevit až po delší době. „*V širším pojetí chápeme delegování nikoliv pouze jako předávání pravomocí, ale také jako nástroj motivování a rozvíjení pracovníků*“ (Cipro, 2009, s. 13). „*Hlavním cílem delegování je vždy růst efektivity práce, zisk, stabilita, konkurenceschopnost a trvale udržitelný rozvoj firmy!*“ (Cipro, 2009, s. 14).

Cesta k hlavnímu cíli vede vždy přes naplňování dílčích cílů. Delegováním manažer ušetří čas pro řešení významnějších úkolů (kontrolu, definování cílů, vize a strategie), protože se nemusí zabývat činnostmi, pro něž je ve své pozici již příliš kvalifikovaný. Delegování tedy pomáhá manažerovi s time managementem priorit a podporuje ho v efektivním využívání času. Když si manažer uvolní čas pro nové a náročnější úkoly, získá také možnost rozvíjet své schopnosti, učit se a získávat nové zkušenosti. Tím zároveň posiluje svou vnitřní motivaci, předchází riziku stagnace, věnuje se svému kariérovému růstu a posiluje pocit smysluplnosti své práce. „*Delegováním jsou kladeny nové a vyšší nároky na podřízené, kteří se mohou rozvíjet podobně jako manažer. Pokud nové úkoly dobře*

zvládají, posiluje se jejich pocit kompetentnosti, zlepšují se jejich schopnosti, zvyšuje sebevědomí, a tím roste jejich vnitřní motivace“ (Cipro, 2009, s. 15). Pracovníci mohou pak mít pocit spoluodpovědnosti za chod společnosti. *„Podřízení chápou delegování náročnějších odpovědností, které dříve zajišťoval jejich vedoucí, jako vyjádření důvěry manažera v jejich schopnosti“*. Upevňuje se tak jejich dobrý vztah k vedoucímu i loajalita k organizaci. Celkovým důsledkem je pak stabilizace pracovního týmu. Prostřednictvím delegování může manažer dobře poznat schopnosti svých podřízených, které má možnost lépe zhodnotit podle jejich přístupu k novým delegovaným činnostem. Je proto důležité, aby odpovědnost a dané pravomoci byly jasně delegované konkrétnímu pracovníkovi. Vedoucí pak může objektivněji hodnotit i kontrolovat. Vedoucí má také příležitost poznat, se kterými pracovníky může do budoucna počítat a na které úkoly mají schopnosti. Současně s tím si může mezi svými podřízenými vybrat a otestovat svého zástupce a výhledově i nástupce. Pokud se podaří vedoucímu vhodným způsobem delegovat, může si tím také připravovat případné personální náhrady. Například mladé talentované pracovníky, kteří se mohou projevit při vedení nějakého projektu, kde jsou jasně definované hranice jejich odpovědností i pravomocí při rozhodování (Cipro, 2009, s. 15).

„Delegování lze chápat i jako jednu z odměn za odpovědný výkon pracovních úkolů, které by se zaměstnanci mělo dostat. Prospěch však přináší i vedoucímu: dává mu možnost soustředit se na úkoly, které může vykonat jen on sám, a získat časovou rezervu pro úkoly neočekávané. Manažer navíc nemusí vždy nejlepší řešení znát. Měl by tedy delegovat i proto, aby dal zaměstnancům možnost rozvíjet nové nápady či objevit nové postupy“ (Motivační nástroje vedoucího...online, 2016).

2.3 Komunikace

K vedení a motivování lidí je dle mého názoru třeba používat i vhodnou komunikaci. Pracovníkům musí být srozumitelně sdělováno, co se od nich očekává, poskytovat jim zpětnou vazbu na jejich práci, poskytnout jim prostor pro vyjádření jejich názoru, včas a jasně je informovat a instruovat např. na poradách. Styl komunikace by měl být volen tak, aby pro zaměstnance byl jakousi pobídkou či motivací k další práci.

Při komunikaci vedoucí pracovník vysílá jako mluvčí (komunikátor) informaci, která má být sdělena podřízeným, kteří ji přijímají (komunikanti). Zda byla informace správně pochopena lze ověřit zpětnou vazbou. (Trojanová, 2017, s. 39) Cíl komunikace je

„ovlivňování chování jiných lidí prostřednictvím předaného sdělení“ (Trojanová, 2017, s. 105). Komunikaci rozdělujeme na **verbální**, která používá slov a může být ústní či písemná a na **neverbální**, která je sice beze slov, ale často říká tělesným projevem (úsměv, údiv v obličeji, gesta) na základě emocí více (Trojanová, 2017, s. 39).

V komunikaci hraje také důležitou roli **zpětná vazba**. Ta slouží v první řadě k ověření, zda byla informace správně pochopena, ale může se také stát podnětem pro rozšíření sdělované skutečnosti (Trojanová, 2017, s. 39).

Vedení školy při sdělování informací používá komunikaci vnitřní a vnější. **Vnitřní komunikace** probíhá uvnitř školy a je vedena s pracovníky a žáky školy. Typickým příkladem jsou **porady** a **rozhovory** ředitele se zaměstnanci. Porady mohou být informativní, rozhodovací nebo kombinované. Při kombinovaných probíhá jednak sdělování potřebných informací od vedoucího podřízeným, ale očekává se i aktivní zapojení podřízených s vlastními návrhy a nápady. Obvykle individuální rozhovory ředitele se zaměstnancem mohou být formální či neformální. Formální rozhovor musí být předem připravený a mít zajištěné místo a klid. Týká se nejčastěji rozvojových cílů zaměstnance (Trojanová, 2017, s. 41-44). Pod pojmem rozhovor s pracovníkem se rozumí komunikační nástroj vedení. Jde především o „*dialog mezi vedoucím a jednotlivým pracovníkem, týká se chování nebo výkonu pracovníka, koná se z konkrétního podnětu, je plánovaný a záměrně vedený*“ (Laufer, 2008, s. 134-135). Osobní subjektivní hodnoty a potřeby zaměstnance může vedoucí pracovník zjistit pouze pokud se na ně bude ptát právě při takovémto individuálním rozhovoru. „*Pozorně vedený motivační rozhovor je nepochybně správnou cestou, jak zjistit motivy a vnitřně motivovat pracovníka*“ (Daigeler, 2008, s. 63). Oba typy rozhovorů mohou být dle mého názoru pro zaměstnance poměrně motivační, neboť si ředitel vymezil čas jen pro daného jedince a vyslechne si jeho názor, nápad, plán. Téma neformálního rozhovoru bývá často nějaká aktualita, kterou je v danou chvíli třeba sdělit a probrat. Téma pro formální rozhovor je jistě promyšlenější a týká se dlouhodobějších záměrů a cílů daného zaměstnance. Laufer (2008, s. 134) shrnuje, že „*rozhovor je neúčinnějším nástrojem vedení lidí*“ a že vedoucí by měl „*využít každou příležitost k rozhovoru s pracovníky*“. Dodává také, že „*čas musí být přinejmenším na oficiální rozhovory s pracovníky*“.

Dobrá komunikace se zaměstnanci je důležitá z několika důvodů. Pokud se chystá nějaká změna, ať již podmínek nebo v pracovním procesu, je nutné, aby zaměstnanci věděli, čeho se týká a jak to ovlivní jejich práci a podmínky. Nevole a odmítání změn často bývá způsobena neinformovaností zaměstnanců a jejich nejistoty, co pro ně změna bude znamenat a jak je ovlivní. Dále je komunikace prostředkem ke zvyšování angažovanosti zaměstnanců, pokud vědí, čeho organizace dosáhla nebo o co se snaží a co jim to může přinést. Vytváří rovněž v zaměstnancích důvěru v organizaci, když se vedení snaží zaměstnancům vysvětlit, co a proč dělá. Je však třeba zdůraznit, že takto bude dobrá komunikace fungovat pouze tehdy, pokud budou mít zaměstnanci jakýsi „hlas“, tj. možnost se vyjádřit, vyslovit svůj názor a reagovat na informace, které od vedení dostávají (Armstrong a Taylor, 2015, s. 500-501). *„Zaměstnanci totiž potřebují mít možnost komunikovat zdola nahoru své připomínky a reakce na to, co se navrhuje nebo uskutečňuje v záležitostech, které se jich týkají“*, např. pracovní podmínky, odměňování, bezpečnost práce, vzdělávání a rozvoj atd. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 501). Aby byla **komunikace se zaměstnanci** efektivní, tak musí být, jak uvádí Armstrong a Taylor (2015, s. 501) především **jasná, pochopitelná a stručná**. Aktuální informace by se měly zaměstnancům předávat vždy včas, pravidelně, systematicky, relevantně a adresně. Vedení by také mělo očekávat reakce zaměstnanců na navrhované změny. Dále stejní autoři popisují různé potřebné prostředky komunikace se zaměstnanci, např. intranet, pokud ho organizace má, komunikaci jednotlivců i skupin „tváří v tvář“, což je rychlé a je možný okamžitý odhad reakcí lidí. Komunikace by ale jistě měla obsahovat i písemné materiály a elektronickou podobu. Písemné vyjádření je nejefektivnější, pokud se jedná o důležité či komplexnější informace, pokud tématika vyžaduje detailní vysvětlení a popis, když je potřeba stejnou informaci předat mnoha lidem a rovněž je toto vyjádření dobré použít, pokud je nutné informace zaznamenat a uchovat. Armstrong a Taylor hovoří také o rozumném přístupu ke komunikaci, pokud se používá kombinace komunikací „tváří v tvář“ a písemné s využitím i dalších prostředků jako například týmové brífinky, konzultace, nástěnky, zpravodaje, bulletiny, časopisy vydávané organizací, tzv. „speak-up programy“ při kterých mají jednotliví zaměstnanci možnost komunikovat s vyššími manažery na témata plánů organizace apod. Dle stejných autorů by také vedení mělo zvolit vhodnou strategii komunikace se zaměstnanci, jak a jaké informace zaměstnancům poskytovat. A zabývat se také otázkou komunikace zdola nahoru.

Vnější komunikace je naopak směřována mimo školu především k zřizovateli, současným i budoucím žákům a jejich zákonným zástupcům (Trojanová, 2017, s. 45), dále k úřadům a veřejnosti. Dle mého názoru vše, co se komunikuje mimo zdi instituce, musí být dobře promyšleno, aby neutrpěla tvář školy. Komunikace se zákonnými zástupci bývá někdy náročná. Nicméně ředitel musí být schopen na úrovni a bez emocí i v těchto náročných situacích komunikovat. Se zřizovatelem je jistě nutné udržovat komunikaci na dobré úrovni, neboť pokud se dostane ředitel do sporu se svým zřizovatelem, nastává mu situace velmi nelehká a může končit i odvoláním ředitele, či rezignováním na vlastní žádost. Důležitou součástí komunikace vnější je rovněž propagace školy (např. webové stránky, hlavičkový papír, místní zpravodaje atd.) (Trojanová, 2017, s. 45). Díky této komunikaci ven vzniká jakási image školy pro veřejnost. V dnešní době je dle mého názoru tímto způsobem nutné prezentovat především úspěchy školy, aktuality, co se událo, co se bude dít, zveřejňování akcí, dalších aktivit školy apod. Pokud se někdo něco o škole chce dozvědět, zamíří obvykle nejprve na webové stránky, a proto je nutné tento komunikační kanál mít opravdu reprezentativně a promyšleně vytvořený a aktualizovaný.

3 Základní umělecké školy (ZUŠ)

„Umělecké vzdělávání má v českých zemích dlouholetou tradici. Počátky hudebního vzdělávání sahají až do 17. století. Působením vynikajících kantorů v 18. století a vznikem městských hudebních škol v 19. století byla založena tradice organizovaného hudebního vzdělávání v českých zemích. Počet hudebních škol se v době první republiky dále rozšiřoval a tehdy byl nad těmito školami stanoven i odborný dohled školní inspekce. Po druhé světové válce byl zaveden jednotný typ hudebních škol. V šedesátých letech 20. století se tyto školy transformovaly na lidové školy umění, ve kterých postupně vznikaly další obory: taneční, výtvarné a literárně-dramatické. V době tzv. normalizace význam těchto škol poklesl zařazením mezi školská zařízení. Teprve novelizace školského zákona po roce 1989 vrátila lidovým školám umění jejich původní statut školy a dala jim i dnešní název – základní umělecká škola. V současné době jsou základní umělecké školy součástí systému na sebe navazujícího uměleckého vzdělávání. Základní umělecké školy umožňují podchytit a vzdělávat většinu mimořádně nadaných jedinců a odborně je připravit na neprofesionální uměleckou činnost, popřípadě na studium ve středních a vysokých školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na studium na konzervatořích. Umělecká tvorba je jedním z nejnámějších produktů naší země a většina našich světově uznávaných umělců a dalších kvalitních profesionálů získala základy svého uměleckého vzdělání právě v základních uměleckých školách. Jejich struktura, široká síť a provázanost v systému uměleckého vzdělávání nemá dnes v evropském ani světovém měřítku obdobu“ (Preambule, RVP ZUV, 2010, s. 8).

„Základní umělecké vzdělávání poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech – hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Je součástí systému uměleckého vzdělávání v ČR. Základní umělecké vzdělávání má podobu dlouhodobého, systematického a komplexního studia, jehož kvalita je zajišťována prostřednictvím vlastního hodnocení školy a externí evaluace. Základní umělecké vzdělávání rozvíjí a kultivuje umělecké nadání širokého okruhu zájemců, kteří prokážou potřebné předpoklady ke studiu, a současně je rozsáhlou platformou pro vyhledávání umělecky mimořádně nadaných jedinců. Základní umělecké vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, ale základy vzdělání v uměleckých oborech. V systému navazujícího uměleckého vzdělávání představují důležité východisko pro vzdělávání ve středních, vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, popřípadě pro studium na vysokých

školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením. V souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. je pro realizaci základního uměleckého vzdělávání vydán Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání“ (RVP ZUV, 2010, s. 11).

Vzdělávání v základní umělecké škole (dále ZUŠ) se řídí Zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 109 - § 112 a Vyhláškou o základním uměleckém vzdělávání, č. 71/2005 Sb. ze dne 9. února 2005, vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dle této vyhlášky je ZUŠ druh školy poskytující vzdělávání v uměleckých oborech hudebních, dále v oboru výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém. Organizace vzdělávání je rozdělena na přípravné studium pro žáky od 5 let, základní studium I. stupně (7 roků) a II. stupně (4 roky) a studium pro dospělé (4 roky). Výuka probíhá individuálně, skupinově nebo kolektivně dle oboru. Ke studiu jsou žáci přijímáni na základě přijímacího řízení, na konci roku jsou organizované postupové zkoušky a studium je zakončeno absolventskou zkouškou nebo koncertem. Základní umělecké školy jsou zapsané v Rejstříku škol a školských zařízení vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. V rejstříku lze dohledat, že ZUŠ bývají nejčastěji jako právnické osoby příspěvkovými organizacemi města nebo kraje, případně jako soukromé školy mohou být společností s ručením omezeným, veřejnou obchodní společností atd. Ředitel(ka) je zároveň statutárním orgánem právnické osoby.

3.1 Pedagogický pracovník základní umělecké školy

Pedagogickým pracovníkem je podle §2 Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ten, kdo *„koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“* a splňuje dle §3 následující předpoklady: je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou

pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

Učitel uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole dle §10 získává odbornou kvalifikaci následujícími způsoby: „a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu, a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo 3. studiem pedagogiky; b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy jen pro výuku v základní umělecké škole, c) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů studijního oboru zaměřeného na hru na hudební nástroj nebo na sólový zpěv jen pro výuku těchto předmětů v základní umělecké škole, d) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů studijního oboru zaměřeného na výtvarnou výchovu jen pro výuku výtvarného oboru v základní umělecké škole, e) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti umění studijního oboru umělecko- pedagogického zaměření, f) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením osmiletého nebo šestiletého vzdělávacího programu oboru vzdělání konzervatoře, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu, g) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu, a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo 3. studiem pedagogiky, h) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením odpovídající části vzdělávacího programu konzervatoře a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a

zaměřeném na pedagogiku, nebo 3. studiem pedagogiky, nebo i) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu, a 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo 3. studiem pedagogiky“.

„U toho, kdo je nebo byl výkonným umělcem nebo výtvarným umělcem, může ředitel základní umělecké školy v odůvodněných případech písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele předmětu odpovídajícího uměleckému zaměření zaměstnance pro účely tohoto zákona na dané škole za splněný“.

Z výše uvedeného citování Zákona o pedagogických pracovnících vyplývá, že pro to, aby se člověk mohl stát učitelem uměleckého oboru na základní umělecké škole, musí vystudovat svůj obor na konzervatoři nebo vysoké umělecké škole, případně navštěvovat pedagogickou fakultu některé z vysokých škol. Jen v některých odůvodněných případech je možné nemít odbornou kvalifikaci pro výuku uměleckých oborů, pak je však nutné, aby daná osoba v současnosti nebo minulosti byla výkonným nebo výtvarným umělcem.

Na základních uměleckých školách tedy pracují z velké většiny pedagogové, kteří jsou po dobu svého studia uměleckých oborů vedeni k tomu, aby byli především výkonnými příp. výtvarnými umělci. Pedagogická kariéra je však také možná a často je s aktivní uměleckou kombinována. Například Pražská konzervatoř uvádí na svých webových stránkách následující profil absolventa konzervatoře: „*Studium (6 let) je ukončeno absolventskou zkouškou, jejíž součástí je zpravidla veřejné vystoupení – absolventský koncert, pro ty nejlepší i s doprovodem orchestru. Absolvent Pražské konzervatoře obdrží po úspěšně vykonané zkoušce diplom, uznávaný po celém světě jako doklad dovršeného profesionálního uměleckého vzdělání a titul diplomovaný specialista (DiS.). Po ukončení studia mohou absolventi Pražské konzervatoře **zahájit buď profesionální uměleckou či pedagogickou kariéru, nebo pokračovat ve studiu na některé tuzemské či zahraniční vysoké škole***“ (Pro uchazeče...online, 2021). Dalším příkladem profilu absolventa jako možného budoucího učitele ZUŠ je uveden na webových stránkách Hudební a taneční fakulty Akademie múzických umění v Praze: „*Absolvent (3-5let studia) nachází profesní*

uplatnění jako samostatný umělec ve svobodném povolání nebo člen komorních a orchestrálních těles. Po vykonání Státní zkoušky z pedagogické způsobilosti získává oprávnění vykonávat profesi učitele hudby na základních uměleckých školách a konzervatořích. Podmínkou k přihlášení k této státní zkoušce je kdykoli během studia absolvování volitelných předmětů Psychologie, Pedagogika a Didaktika a Vyučovatelská praxe“ (Profil absolventa...online, 2021).

3.2 Ředitel základní umělecké školy

Ředitel základní umělecké školy je stejně jako ředitelé jiných druhů škol do funkce jmenován na základě výběrového řízení. Uchazeč o tuto pozici musí splňovat požadavky, které jsou dány zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále zákon o PP). Podle §5 tohoto zákona musí ředitel školy splňovat předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka uvedené v §3 a *„získat praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce“ 3-5 let v závislosti na druhu školy. Pro vykonávání funkce ředitele základní umělecké školy jsou potřeba 4 roky. Dle odst. 3) §5 má ředitel také „povinnost absolvovat studium pro ředitele školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství“.* V §164-166 Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon) jsou uvedeny všechny povinnosti, práva a odpovědnosti ředitele školy za veškeré činnosti a procesy ve škole. Například: *„rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak“, „odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb“ „stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení,“ „odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu“.*

Vzhledem k tomu, že na základních uměleckých školách může být do funkce ředitele jmenována pouze osoba, jak již bylo uvedeno výše, která splňuje podmínky zákona včetně čtyř let praxe přímé pedagogické činnosti na tomto druhu školy, je jasné, že se bude jednat

o osobu, která je vystudovaným umělcem, stejně tak jako naprostá většina pedagogů těchto škol (viz 3.1 Pedagogický pracovník na základní umělecké škole). Má tímto uměleckým zaměřením ke svým pedagogům lidsky blízko a na základě svých zkušeností má možnost dobře vyhodnotit jejich individuální potřeby a přání a pak vhodně zvolit styl pro jejich vedení a motivaci k práci.

3.3 Specifika vedení a motivace pedagogů ZUŠ

Každý užívaný styl vedení má svá pozitiva i negativa. Důležité však je, aby si ředitel jako vedoucí, dobře promyslel a zvolil pro svou školu a své zaměstnance styl nejvhodnější¹. Jak již bylo uvedeno, každý vedoucí, v případě školy ředitel „...*musí pro efektivní vedení lidí využívat celou škálu stylů vedení. Záleží ovšem na jejich správné volbě...*“ (Trojanová, 2017, s. 98).

Paní Lvová (rozhovor, 22.1.2021) uvedla, že pro vedení pedagogů ZUŠ je dle jejího názoru nejlepší kombinace demokratických stylů participativního a delegativního volených dle nastalé situace. „*Důležité je s pedagogy ZUŠ jednat přátelsky, vyslechnout jejich názor a dát jim prostor pro vlastní kreativitu*“. Ohledně užívání autoritativního stylu v běžných situacích se paní Lvová vyjádřila: „*nedělá to dobrou atmosféru na pracovišti, neboť dát příkaz, očekávat splnění a následně kontrolovat není pro tento umělecky založený typ lidí vhodné volit*“.

Pro ředitele základní umělecké školy je pro volbu vhodného stylu i motivace důležité vědět, kdo a proč v jeho škole pracuje. V případě pedagogických pracovníků ZUŠ se často jedná o stále aktivní umělce, kteří propojují svou uměleckou kariéru spolu s pedagogickou. Na druhé straně zde pracují již dávno neaktivní umělci s dlouholetou pedagogickou praxí. Ředitel by zcela jistě měl znát rozdílné situace svých zaměstnanců a volit vždy vhodné vedení, motivaci k práci a komunikaci s jednotlivci.

Některý z pedagogů ZUŠ může mít potřebu a touhu předávat své zkušenosti nové generaci talentovaných dětí a vychovávat tak mladé lidi k tomu, že budou mít zájem o kulturu a budou chtít navštěvovat koncerty, divadla, galerie apod. Jiný naopak může v práci na ZUŠ vidět ekonomickou jistotu každoměsíčního výdělku. V případě umělců na „volné noze“, kde nejsou výdělky jisté nikdy, může pravidelný příjem za výuku vnášet jistotu do života a

¹ Informace ohledně práce s pedagogy ZUŠ, jejich vedení, motivace, komunikace a dalšího v této kapitole z prostředí základních uměleckých škol, jsem čerpala z rozhovorů viz Seznam použitých informačních zdrojů Rozhovory.

tím naplnit určitou podmínku pro klid na uměleckou tvorbu i výuku zároveň. Jsou také učitelé, kteří pro svou bohatou uměleckou kariéru mají výuku v ZUŠ jako vedlejší částečnou práci, a naopak jsou učitelé, kteří již nemají nebo nikdy aktivní uměleckou kariéru neměli a věnují se ve svém pracovním životě výuce mladých lidí. Začít svou pedagogickou kariéru na ZUŠ již za doby studia konzervatoře nebo vysoké školy není nic neobvyklého. Mnozí z pedagogů jsou tedy stále ještě studenti a rovněž mívají pouze částečné úvazky. Pro každého z nich je nutné zvolit vhodnou formu motivace a komunikace, neboť jejich potřeby a přání jsou individuálně odlišná. O určité míře individuality při motivaci pracovníků Urban (2017, s. 41) píše, že *„individuální motivace spolu s osobnostními vlastnostmi ovlivňuje i pracovní postoje zaměstnanců, promítají se v jejich rozdílném přístupu k práci či odlišné reakci na určité pracovní situace“*. *„Rozdíly v osobní motivaci, související s osobními vlastnostmi, podmiňují reakci zaměstnance na různé pracovní situace i to, jakými motivačními nástroji lze jeho výkon zvýšit.“*

Vedení, komunikace a motivace pedagogů-umělců je pro ředitele nelehký úkol. Jedná se totiž o práci s citlivými, často až přecitlivělými lidmi, emocionálně založenými, velmi úzce profilovanými a zaměřenými na svůj umělecký obor od velmi raného mládí. Ředitel by tedy měl být maximálně vnímavý k emocím svých zaměstnanců. Měl by se umět do nich vžít a tím na ně i přiměřeně reagovat a přistupovat k nim. Pro jeho pozici je tedy důležitá schopnost umět svým zaměstnancům projevit přiměřenou důvěru a pochopení (Laufer, 2008, s. 24).

Typickou nefinanční motivací pro pedagogy ZUŠ je tolerance a podpora jejich mimoškolní umělecké činnosti. To, že učitel má prostor pro vlastní umělecké „vyžití“ přináší nepochybně pozitivní vliv na výuku, neboť může být pro žáky motivační vidět nebo slyšet svého učitele, co vše jako umělec umí a dokáže. Může své žáky například pozvat na svůj koncert, představení, vernisáž apod. a touto činností si zajistit určitou rovnováhu v pracovním životě a být spokojený. Tyto aktivity však musí probíhat vždy v souladu se zákoníkem práce a provozem školy (náhrady za nepřítomnost, suplování atd.). Umělecká činnost nesmí celkově narušovat nepřiměřeně výuku, avšak být ve vyrovnané motivující míře. Pokud ředitel školy tuto činnost svým pedagogům nepovoluje nebo úplně zakazuje, je možné, že nebudou v pracovním životě spokojení. Může to vést i k odchodu zaměstnance.

Podpora této činnosti probíhá formou možnosti uvolnění pedagoga z výuky za předpokladu řádné náhrady nebo zajištění suplování. V praxi to znamená, že pokud má učitel mimoškolní koncertní nebo jinou uměleckou činnost a včas ji řediteli oznámí, bývá mu umožněna (ještě po domluvě s žákem a rodičem) jednorázová změna rozvrhu. Učitel odchází z výuky dříve a tuto výuku nahradí v jiný den. K tomuto účelu slouží formulář „žádost o jednorázovou změnu výuky“, kde se uvede rozsah hodin, které žádá přesunout, doba jeho nepřítomnosti a důvod. Ředitel schválí či neschválí tuto změnu. Dále je možné náhradu výuky zajistit po domluvě s kolegou či kolegyní. Při této podpoře umělecké činnosti však musí být zachována kvalita výuky. Není možné, aby učitel takto výuku nahrazoval několikrát do měsíce a tím narušil kontinuitu a pravidelnost výuky. Je to na zdravém uvážení obou stran, jak často může být učiteli povoleno žádat o změnu rozvrhu z důvodu jeho umělecké činnosti (rozhovory a vlastní zkušenost).

Dalším velmi častým nástrojem nefinanční motivace na ZUŠ bývá možnost rozvržení pracovní doby, tedy rozvrh přímé pedagogické činnosti v souladu s potřebami a přáním zaměstnance. O tomto účelném nástroji nefinanční motivace hovoří i Šikýř, Borovec, Lhotková (2012, s. 181). Uvádějí, že je vhodný například pro rodiče malých dětí, u studujících a u zaměstnanců s pracovním poměrem u dalšího zaměstnavatele. Uvedené příklady jsou v případě ZUŠ velmi častým jevem. V průměru má více jak polovina pedagogů částečné úvazky (viz vlastní výzkum str. 45 této práce a rozhovory), z čehož lze vydedukovat, že mají kromě této částečné práce ještě jinou, ještě studují nebo mají malé děti. Šikýř, Borovec, Lhotková (2012, s. 181) však zdůrazňují, že *“nelze samozřejmě vyhovět vždy a všem, a je proto nutné klást důraz na motivační účinek...”*.

Trojanová na příkladech z praxe uvádí (2017, s. 26), že *„správná motivace lidí, dávat zaměstnancům smysl a důvod přijít do práce, navodit radost z provedené práce, pocit důležitosti a potřebnost, důvěra v sebe a lidi, naučit se mít rád sebe, svoje zaměstnance, organizaci, věřit v ně, vytvořit vztah, navzájem se chápat, respektovat se, sledovat zájmy a sny“* mohou být tou správně zvolenou cestou k vedení svých zaměstnanců.

4 Metodologie

4.1 Stanovení výzkumného problému

Tato práce si klade za cíl zjistit, jaké jsou nejčastěji používané styly vedení a metody motivace k práci řediteli a ředitelkami základních uměleckých škol a jaký vliv to má na práci pedagogických pracovníků.

4.2 Výzkumné otázky a předpoklady

- 1) Jaké styly vedení ředitelů ZUŠ nejčastěji používají?
- 2) Jaké nástroje finanční a nefinanční motivace ředitelů ZUŠ používají?
- 3) Existuje nějaký specifický nástroj motivace pro ZUŠ, který ředitelé používají?

Vzhledem k tomu, že jak ředitelé samotní, tak pedagogové, jsou generováni z uměleckého prostředí a pracuje se s bývalými nebo aktivními umělci, je potřeba, jak již bylo uvedeno, je vést a jednat s nimi velmi citlivě. Je správné i taktické, vyjádřit důležitost jejich názoru a ujistit je, že se ředitel bude s náležitou vážností zabývat jejich názory, argumenty, potřebami. Proto je předpoklad, že ředitelé ZUŠ musí užívat některé z demokratických stylů a vyhýbat se stylu autoritativnímu. Jsou jistě situace, kdy i takové vedení je třeba, ale cílem práce je zjistit, jaké styly využívají nejčastěji, tedy průběžně a dlouhodobě. Domnívám se, že v ZUŠ je velmi podstatnou součástí práce pedagogů jakožto zároveň umělců, mít možnost své vlastní umění předávat další generaci, dostat možnost toto prezentovat (koncerty, soutěže apod.) a mít k tomu dobré zázemí a podmínky ať již materiální či vztahové (dobrá atmosféra na pracovišti). Velkou motivací jistě může být i prostor a podpora jejich vlastní umělecké činnosti, možnost jejich dalšího vzdělávání, příp. umožnění rozvržení přímé pedagogické činnosti dle potřeb zaměstnance (částečné úvazky). Pokud mají pedagogové ZUŠ vhodné motivační prostředí a správné vedení, je šance, že budou se svým pracovním životem spokojeni, a mohou tak ze sebe i svých žáků dostat maximum, a tím spoluvytvářet tvář a prestiž školy včetně příjemného prostředí pro uměleckou činnost.

4.3 Průběh výzkumného šetření

Kvantitativní empirický výzkum proběhl na přelomu ledna a února 2021 pomocí online dotazníku vytvořeného prostřednictvím Google Forms s názvem Styly vedení a motivace v ZUŠ. Dotazník byl rozeslán do **504 základních uměleckých škol** v České republice.

Jako respondenti výzkumu byli zvoleni ředitelé a ředitelky základních uměleckých škol, případně jejich zástupci a zástupkyně.

Přestože návratnost nebyla předpokládána veliká, navrátilo se z 504 rozeslaných dotazníků **116 vyplněných, což je 23 %**.

Dotazník obsahoval 15 otázek (viz příloha č. 1), které byly cíleny pouze na pedagogické pracovníky. Použity byly tyto druhy dotazníkových otázek: **uzavřené**, nabízející odpovědi (ano – ne) nebo výběr z již stanovených odpovědí kdy respondenti zaškrtovali nejužitečnější variantu (i více odpovědí u jedné otázky); **otevřené**, umožňují vlastní odpověď (obtížnější vyhodnocování); **škálové**, zde respondenti vybírali odpovědi na stanovené škále (např. ne, spíše ne, nevím, ano, spíše ano, určitě ano).

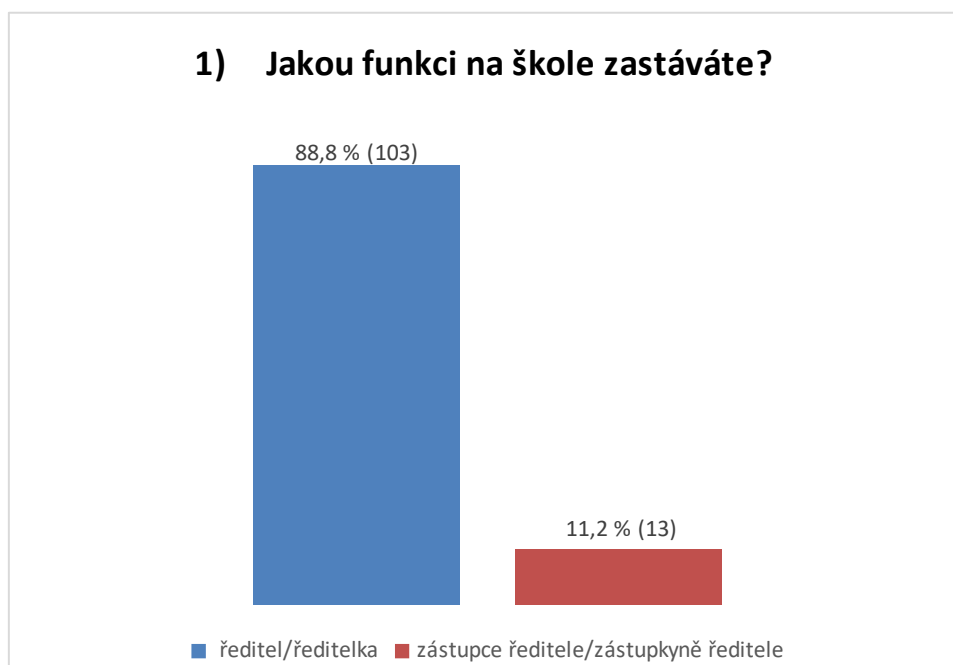
Před hromadným rozesláním do škol, proběhl předvýzkum. Dotazník vyplnili tři osoby, které poskytli zpětnou vazbu ohledně srozumitelnosti otázek a možností odpovědí. Po drobných úpravách byl dotazník finalizován a rozeslán. Vedlejší technikou byl polostrukturovaný rozhovor.

5 Výsledky výzkumu

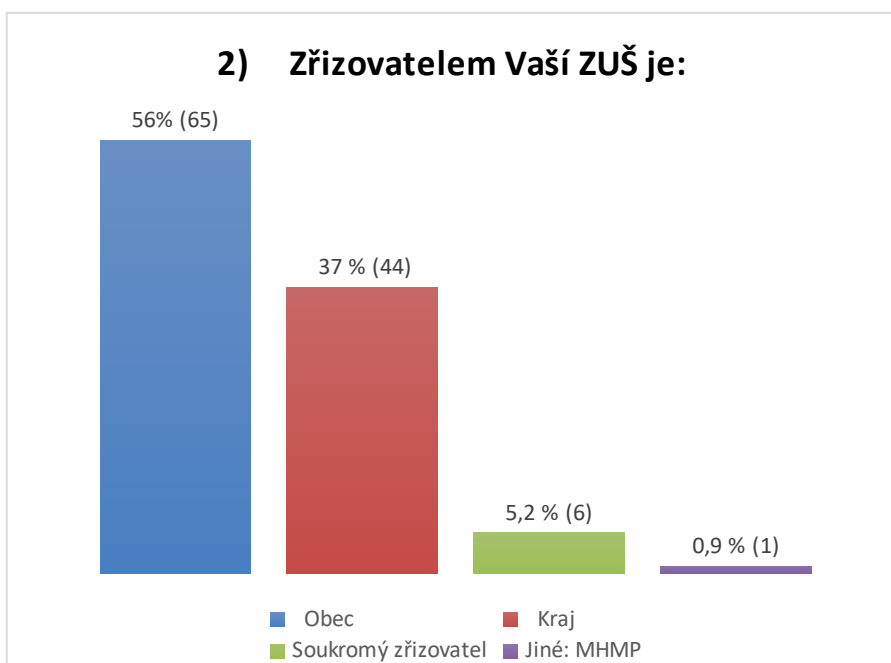
Následující kapitola znázorňuje pomocí vlastního zpracování grafů výsledky dotazníkového šetření a uvádí interpretaci zjištěných dat.

Pro přehlednost je od otázky č. 2 užíváno pouze slovo „ředitel“ místo ředitel/ředitelka a zástupce/zástupkyně ředitele školy.

První tři otázky dotazníku sloužily ke zjištění, kdo se dotazníkového šetření zúčastnil, tedy kdo jsou a odkud pochází respondenti šetření. Čísla uváděná v závorkách představují počty odpovědí.



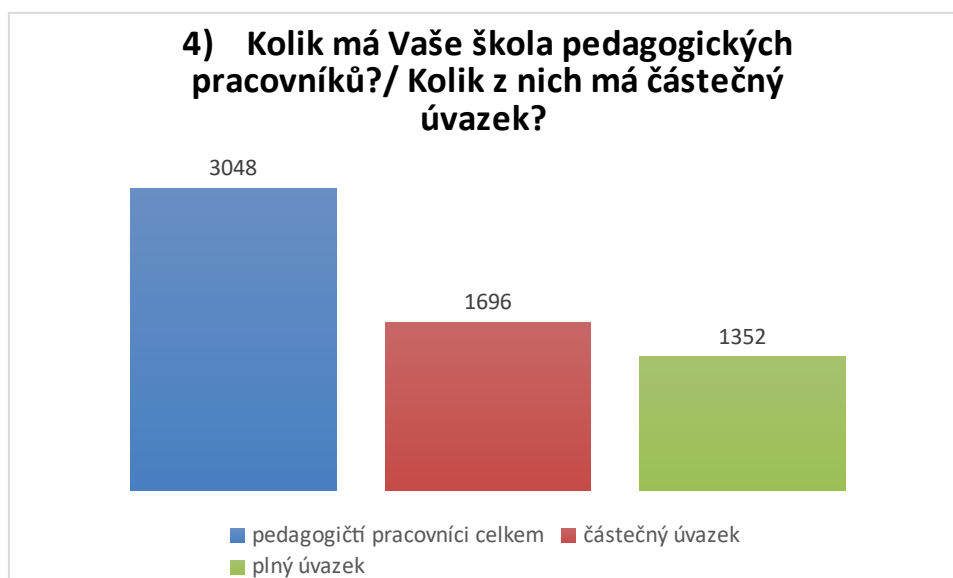
Vyplnění dotazníku bylo určeno ředitelům/ředitelkám základních uměleckých škol nebo jejich zástupcům a zástupkyním. Ze 116 vyplněných a navracených dotazníků odpovídali ředitelé a ředitelky ve 103 (88,8 %) případech a zástupci/zástupkyně ve 13 (11,2 %). Považuji za úspěch, že se zapojili převážně ředitelé a ředitelky.



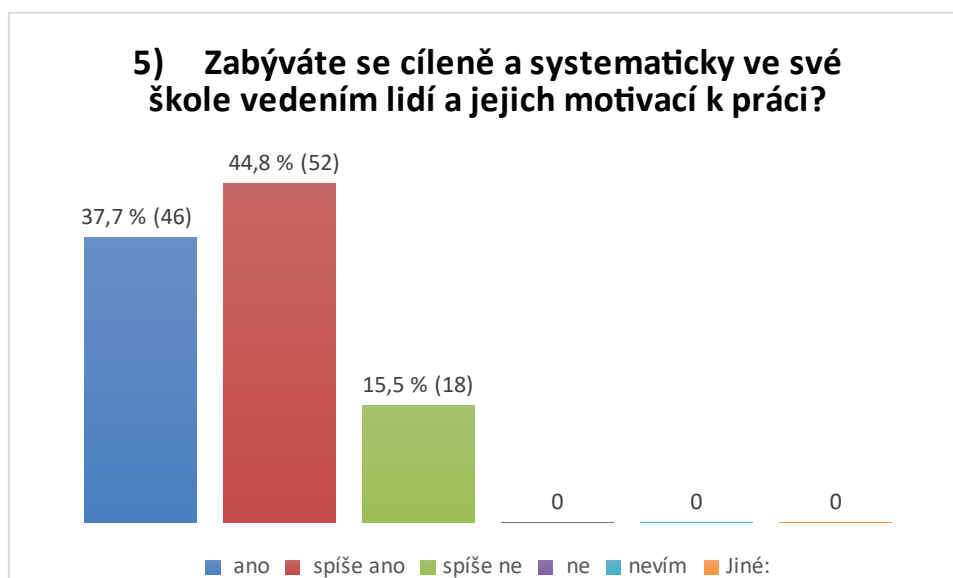
Dotazníku se zúčastnilo 110 ředitelů tzv. státních škol, tedy škol se zřizovatelem obcí, krajem nebo hlavním městem Prahou. Ředitelů škol soukromých se zapojilo 6, což je jistě obohacující, neboť ředitelé těchto škol mohou mít odlišné přístupy k vedení lidí i motivaci k práci.



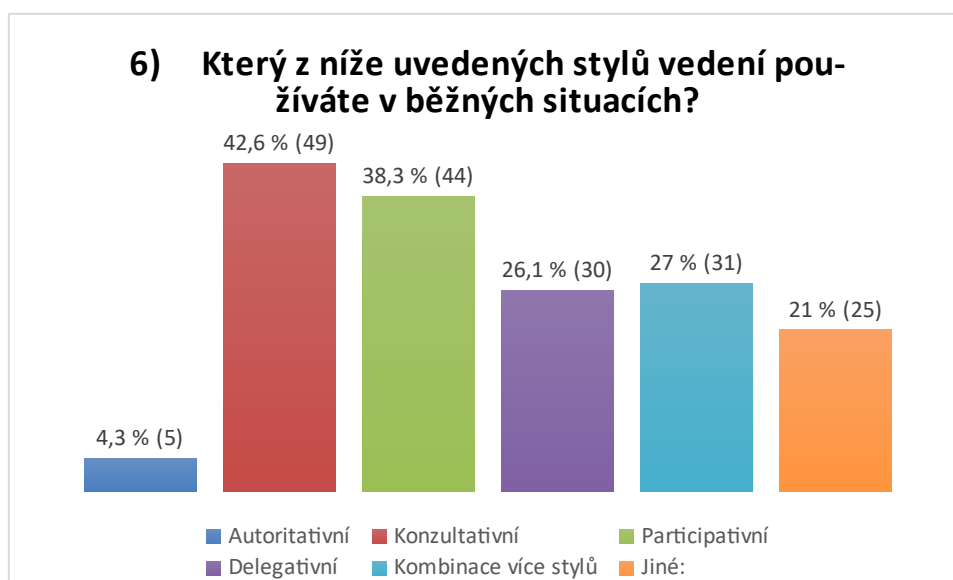
U této otázky představují číselné údaje počet vyplněných dotazníků, které dorazily z jednotlivých krajů. Pro výzkum v této práci je jistě opzitivní, že se zapojily školy ze všech 14ti krajů a je tím dosaženo rovnoměrné zastoupení z celé České republiky. Nejvíce odpovědí přišlo z Jihomoravského kraje, nejméně pak z kraje Plzeňského.



Ředitelé uváděli počty svých pedagogických pracovníků a číslo, kolik z nich má na jejich škole pouze částečný úvazek. Když sečteme všechny uvedené pedagogické pracovníky, vyjde nám, že v průměru na všech zúčastněných školách má vždy více než 50% pedagogů úvazek částečný. Toto zjištění může mít různé důvody. Pedagog na částečný úvazek mívá obvykle ještě další zaměstnání kromě ZUŠ. Může být umělcem na volné noze, v případě hudebníků zaměstnancem orchestru, v případě pedagogů z dramatického oddělení hercem v divadle nebo může mít další práci i mimo umělecký obor. Důvodem pro částečný úvazek může být také péče o dítě (některé učitelky ještě na rodičovské dovolené mají malý úvazek), probíhající studium nebo důchodový věk. Dalším z důvodů může rovněž být nedostatek žáků pro daný obor, který pedagog vyučuje (např. harfa a nástroje, o které není takový zájem, mohou způsobit částečný úvazek pedagoga). Částečné úvazky jsou v ZUŠ velmi častým jevem z rozmanitých důvodů. I tento fakt může mít vliv na to, jaký styl vedení a motivaci k práci ředitel zvolí. (pozn. číselné údaje v grafu uvádějí počty pedagogických pracovníků celkem ze všech škol, ze kterých dorazily vyplněné dotazníky. Tento průměr má poukázat na fakt, že v ZUŠ obecně bývá velká část pedagogických pracovníků zaměstnána na částečné úvazky).



Z grafu vyplývá, že se ředitelé ZUŠ systematicky oblastí vedení lidí a jejich motivace k práci zabývají. 37,7 % uvedlo, že se zabývají, 44,8 %, že se spíše ano zabývají a pouze 15,5, % ředitelů uvedlo, že se vedením lidí cíleně a systematicky nezabývají. Ze 116 ředitelů to byl počet 18. Domnívám se, že to neznamená, že by se touto tématikou nezabývali, ale spíše, že nemají zavedenou systematickosti a nevidí zřejmě v této oblasti svůj zájem a efektivitu.

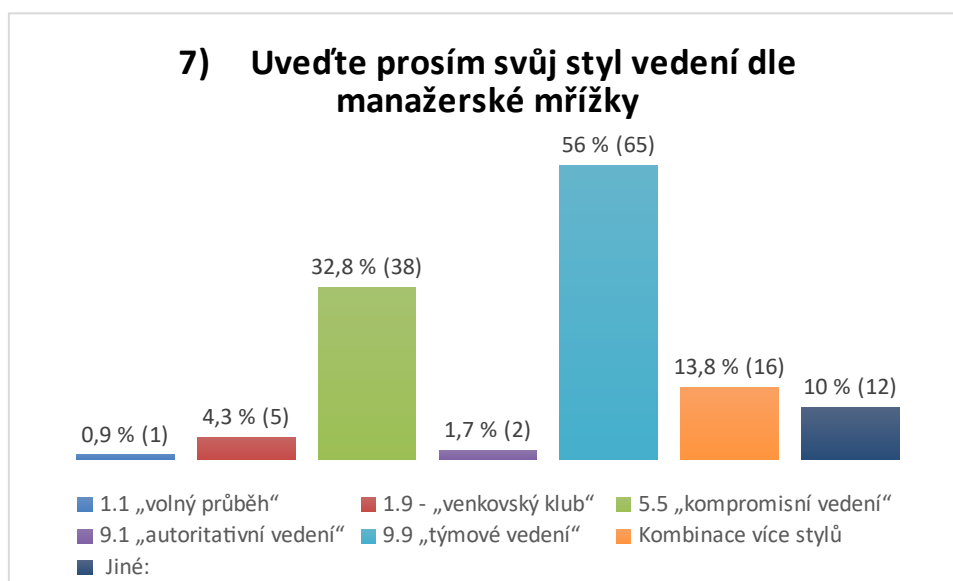


Graf výše ukazuje, že ředitelé ZUŠ v běžných situacích používají demokratické styly konzultativní 42,6%, participativní 38,3% a delegativní 26,1%. 27% ředitelů uvedlo, že užívají kombinaci stylů a opět jsou to již uvedené 3 styly dle nastalé situace. Pouze 4,3 % ředitelů uvedlo, že používá nejčastěji v běžných situacích styl autoritativní. V kolonce Jiné

uváděli ředitelé rozmanité kombinace stylů, které používají v různých situacích. Zde několik příkladů: „Snažím se kolegy podporovat ve všem, o co projeví zájem, ať je to DVPP nebo školení týkající se výuky, případně organizace tradičních akcí či realizace zcela nových nápadů. Hlavní vizí školy je, aby byla funkční institucí ve všech oblastech jejího fungování“. „Konzultativní s participativním, v mimořádných případech autoritativní“. „Konzultativní (v oblasti dlouhodobého rozvoje školy - např. koncepce rozvoje školy, rozvoj ŠVP), participativní - společné projekty (školní akce, školní projekty), delegativní (vedení předmětových týmů, dílčí cíle v rozvoji školy)“. „Podle situace: v krizi autoritativní, ve specifických oblastech konzultativní, v obecných záležitostech participativní, tam, kde je vhodné využít specifické schopnosti učitelů, delegativní“. „Všechny kombinace stylů, záleží na situaci“. „Kombinace stylu konzultativního (zásadní otázky vedení školy) a participativní (na úrovni jednotlivých oddělení)“. „Styl volím podle situace a uplatňuji emoční inteligenci“.

Z uvedených procentuálních zastoupení jednotlivých stylů je možné potvrdit předpoklad, že ředitelé ZUŠ nejčastěji používají styly demokratické a to participativní, delegativní a konzultativní v různých situacích různé kombinace. Méně často a spíše v krizových situacích užívají vedení autoritativní.

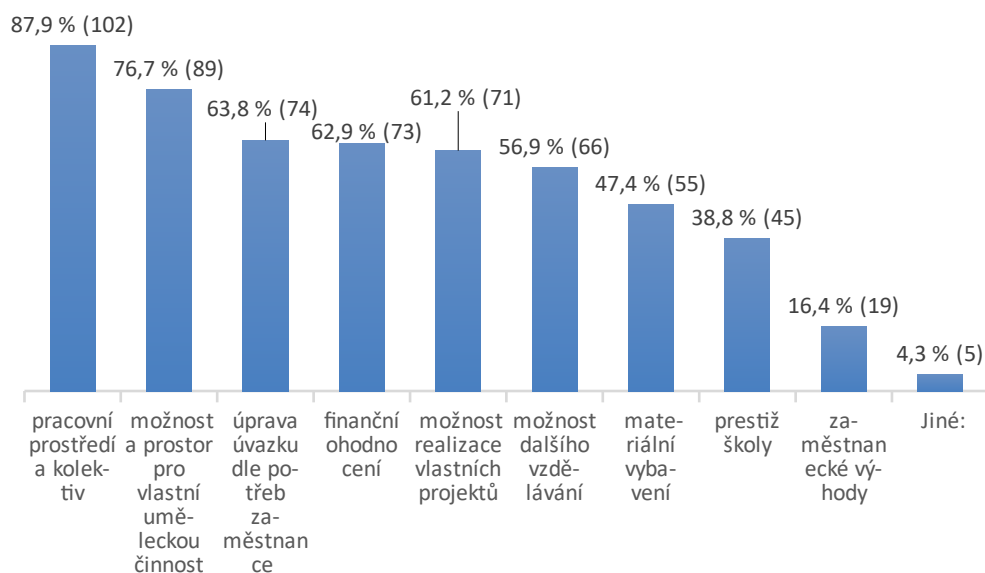
(pozn. Respondenti mohli označit v dotazníku i více stylů nebo jejich kombinace. V mnoha případech kombinaci stylů označovali, a ještě do kolonky Jiné vysvětlili, kdy a v jakých situacích jaký styl používají).



Nejčastější variantou stylu vedení dle manažerské mřížky ředitelé uváděli 9.9 týmové vedení (56%), kde je nejvyšší zaměření na lidi a vztahy a zároveň i na splnění úkolu. Ředitelé úspěšně propojují zájem o vztahy mezi pracovníky s efektivní týmovou spoluprací. Podřízené vedou tak, že cíle organizace se stávají jejich vlastními cíli. Volí vhodnou motivaci a komunikaci, znají osobní i pracovní problémy svých podřízených. 38% uvedlo jako svůj styl 5.5 „kompromisní vedení“, kde je střední zaměření na vztahy a stejně tak na uspokojivé plnění úkolů. 13,8 % ředitelů uvedlo, že styly kombinují. Objevovaly se kombinace kompromisní a týmové vedení, *„převážně kompromisní, díky principům leadershipu se postupně daří zapojovat a rozvíjet týmové vedení“*, *„snažím se o 9.9 týmové vedení, v některých situacích je však nutné použít autoritativní vedení“*, *„5.5 a 9.9, ale nedaří se u všech z důvodu malých úvazků“*. 10% ředitelů uvádělo v kolonce Jiné: *„vedení 8.7“*, *„9.9 je to spíše ideál, snaha, tendence“*, *„Lidé a vztahy jsou velmi důležité, ale úkoly se plnit musí“*, *„Snažím se o 9.9 týmové vedení, v některých situacích je však potřeba použít autoritativní vedení“*, *„kompromisní vedení s cílem dosáhnout týmového vedení“*. 1.9 vedení označované jako „venkovský klub“, kdy je vysoká orientace na lidi a mezilidské vztahy, avšak minimální důraz na splnění úkolu uvedlo, že používá 4,3% ředitelů. Pouze 2 ředitelé (1,7%) uvedlo své vedení jako 9.1 autoritativní, kde je zaměření především na úkol. Ředitel bere minimální ohled na lidi a má vysoké požadavky na splnění úkolů. Jeden z ředitelů označil své vedení jako 1.1 „volný průběh“, kde jsou minimální požadavky na splnění úkolu. Ředitel neprojevuje příliš velkou snahu o dosažení úkolů ani o navození příjemného pracovního prostředí.

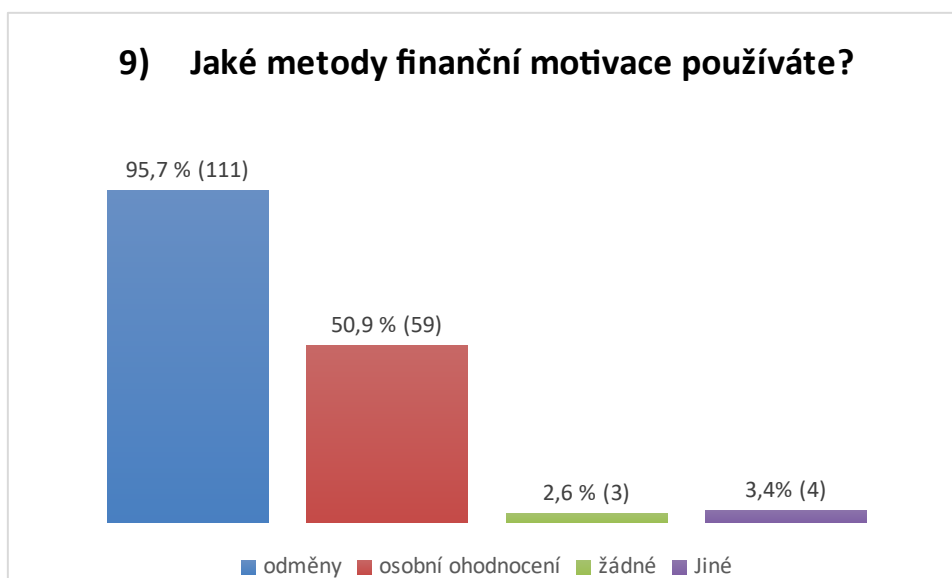
Lze tedy shrnout, že ředitelé ZUŠ se snaží uplatňovat především týmové vedení 9.9, dále 5.5 kompromisní vedení a často **styly pro různé situace kombinují**. Extrémní styly vedení 1.1 a 9.1 jsou naprosto upozaděny.

8) Jakou mají podle vás vaši zaměstnanci hlavní motivaci k práci?



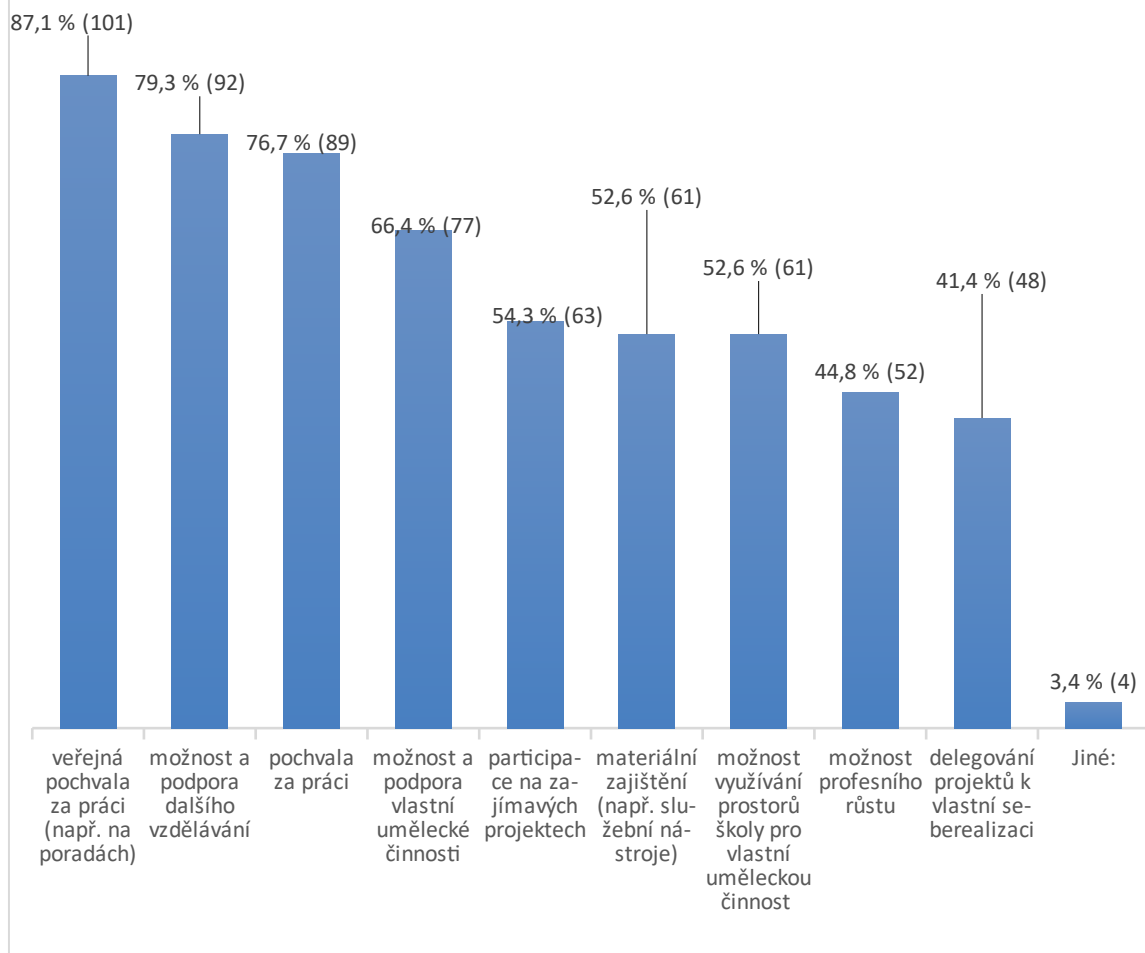
Dle znalosti svých zaměstnanců uváděli ředitelé, co si myslí, že je pro jejich zaměstnance hlavní motivací k práci. 87,9% uvedlo, že největší motivací k práci je pracovní prostředí a kolektiv. Dalšími nejvíce zastoupenými motivacemi jsou dle předpokladu „možnost a prostor pro vlastní uměleckou tvorbu“ 76,7%, úprava úvazku dle potřeb zaměstnance 63,8%. Zajímavé je, že 62,9% ředitelů se domnívá, že hlavní motivací pro jejich zaměstnance je finanční ohodnocení. Je to zřejmě tím, že tito ředitelé používají jako finanční motivaci odměny. Zaměstnanci pak s vidinou vyššího výdělku více usilují o lepší výsledky práce a zvyšují svou aktivitu. Nadpoloviční většina ředitelů uvádí také „možnost a realizaci vlastních projektů“ a „možnost dalšího vzdělávání“. Tyto informace uváděli ředitelé na základě svých domněnek a na základě znalosti svých zaměstnanců. (pozn. Ředitelé mohli v dotazníku označit i několik variant najednou).

9) Jaké metody finanční motivace používáte?

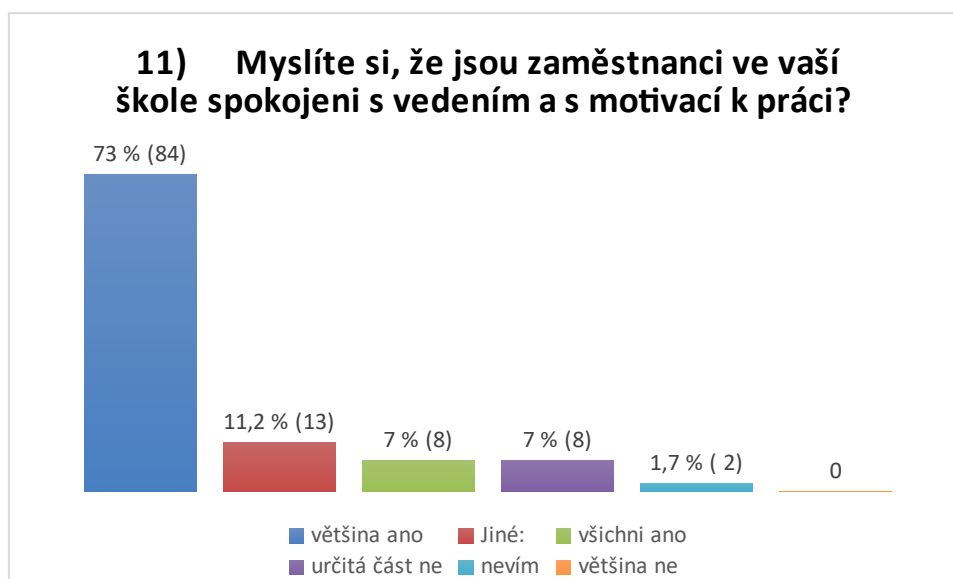


Ředitelé ZUŠ volí z naprosté většiny (95,7 %, 111 respondentů) jako finanční motivaci odměny. Osobní ohodnocení volí jen polovina (50,9%, 59 respondentů). A pouze 3 respondenti (2,6 %) uvedli, že žádnou finanční motivaci nepoužívají. Tito 3 ředitelé by tedy měli mít velmi dobře zvolenou nefinanční motivaci. V kolonce Jiné uváděli ředitelé: „FKSP, navyšování úvazku, pokud je to možné, temporální úkoly jako DPP“, „Funkční příplatky v rámci širšího středního managementu (vedoucí předmětových týmů, koordinátor hudebních a nehudebních oborů)“, „cílové odměny, zrušení osobního ohodnocení za špatné plnění pracovních povinností“.

10) Jaké metody nefinanční motivace používáte?



Pro nefinanční motivaci zaměstnanců volí ředitelé ZUŠ nejčastěji (87,1%, 101 respondentů) veřejnou pochvalu (např. na poradách). Jako další uvádí možnost a podporu dalšího vzdělávání (79,3%, 92 respondentů) a pochvalu za práci přímo zaměstnanci (76,7 %, 89 respondentů). **Za specifickou nefinanční motivací pro ZUŠ lze považovat možnost a podporu vlastní umělecké činnosti zaměstnanců, kterou používá 66,4 % ředitelů.** Nadpoloviční většina ředitelů (52,6%) uvádí další celkem typickou motivaci pro ZUŠ, a to **možnost používání prostor školy pro svou vlastní uměleckou činnost.** Poměrně dosti ředitelů (44,8 %, 52 respondentů) uvádí, že používá jako motivaci možnost profesního růstu. To je poměrně zajímavé, neboť ve školním prostředí je poměrně náročné někam výše v hierarchii postoupit. Nicméně, jisté možnosti jsou. Z učitele lze povýšit např. na vedoucího oddělení, vedoucího nějakého školního tělesa, zástupce ředitele, vedoucího školního projektu apod.



Celkově se ředitelé ZUŠ domnívají, že většina jejich zaměstnanců ve škole (73%, 84 respondentů) jsou ve většině s vedením a motivací k práci spokojeni. 7% jsou si jisti a uvádí, že jejich zaměstnanci jsou všichni určitě spokojeni, stejný počet se domnívá, že část zaměstnanců spokojena není. Dva respondenti neví. Svá tvrzení mohou mít ředitelé podložena buď vlastním průzkumem mezi pedagogy ve škole nebo pravidelnými rozhovory s nimi, na kterých je možné se přímo od zaměstnanců mnohé dozvědět (viz otázka č. 14).

12) Používáte nějaké metody motivace, které se domníváte, že jsou ojedinělé nebo specifické pro vaši školu případně specifické pro školu typu ZUŠ? Uveďte prosím jaké:

U této otázky byla možnost pouze individuální odpovědi a nelze tedy zpracovat do grafu. Dále následuje výběr několika odpovědí, u některých z nich uvádím vlastní komentář:

„Učitelé vykonávají zároveň i koncertní službu na akcích školy, což může znamenat víkendy, večerní hodiny. Dělají to "zdarma" ve volném čase, ale já je zase na oplátku nenutím sedět ve škole ve chvíli, kdy mají nemocného žáka a jsem velice tolerantní v oblasti náhrad a přesunů hodin výuky (pokud vím, že s tím souhlasí i rodiče, samozřejmě)“.

Komentář: V této odpovědi spatřuji delegování úkolu, tj. zajištění a odpovědnost za hladký průběh koncertu a velmi motivačně projevená důvěra v pedagoga. Zmíněná tolerance v oblasti přesunů hodin a náhrad (a tedy asi podpora a možnost) se jistě týká mimoškolní umělecké činnosti pedagogů, což je pro základní uměleckou školu jeden ze specifických motivačních nástrojů.

„Plat se odvíjí od počtu žáků a naplnění tříd. Jsem přesvědčena, že k dobrému učiteli se žáci jen hrnou, špatnému ubývají. Je to nejspolehlivější ukazatel kvality práce, Platí tedy, že učitel, který dělá dobře svoji práci má neustálý nárůst platu“.

Komentář: Zde se bude jednat o finanční motivaci za dobře odvedenou práci.

„Individuální přístup ke každému zaměstnanci“.

Komentář: Ředitel zná individuální potřeby zaměstnanců a má možnost správného zacílení na jejich motivaci.

„Pokud je učitel odborníkem na specifickou činnost (např. jazz, sochařství atp.) využívám toho - práce je pak víc baví.“

Komentář: Ředitel ví o schopnostech a specializacích svých zaměstnanců a využívá je k individuální motivaci. Pokud dá ředitel najevo, že o odbornosti pedagoga ví, váží si jí a má zájem ji využít i pro akce v ZUŠ, je to jistě „hnacím motorem“ pro práci daného učitele.

„Osvědčilo se přenesení odpovědnosti za projekty na učitele a následná veřejná pochvala“. Komentář: Zde jde o kombinaci motivace pomocí delegování úkolů spolu s odpovědností za ně a nefinanční motivace v podobě veřejné pochvaly.

„Nic mě momentálně nenapadá. Snad jen to, že do jejich nápadu vkládám mou důvěru“.

Komentář: Projevená motivační důvěra v zaměstnance.

„Liberální řízení, ředitel jako zahradník.“

Komentář: Tento styl se ve školství nepoužívá příliš často. *„V literatuře je také uváděn styl liberální, tzv. volná ruka pro podřízeného, avšak bez předání konkrétní odpovědnosti. Ve školách se tento styl příliš nevyskytuje a nepoužívá právě z důvodu konečné a celkové odpovědnosti ředitele školy“* (Trojanová, 2017, s. 88-89).

„Možnost navýšení malého úvazku, konzultace nové metodiky, motivace k rozšiřujícímu studiu“.

Komentář: Motivace pomocí úpravy úvazku dle potřeb a přání pedagoga, možnost a podpora dalšího vzdělávání.

„Pravidelné setkávání všech kolegů, např. trávíme spolu dovolenou, víkendy, kde je čas na neformální diskuze o metodice, vizích apod. Pravidelně jednou ročně se setkáváme i na školení, témata jsou vybírána tak, aby motivovala kolegy k novým postupům výuky, přístupům k novinkám apod.“

„Medaile MŠMT, medaile J. A. Komenského ředitelky školy i plakety za vynikající práci na návrh ředitelky z rukou starosty“.

„Snažím se školu společně s kolegy dobře propagovat, což mnoha školám chybí, pro kolegy je motivace vidět, že dělám něco navíc, něco, co jim pomáhá v jejich práci.“

„Programově-personální přesah mezi ZUŠ-ZŠ-MŠ; poděkování v týdenním plánu, cílené budování pospolitosti mezi zaměstnanci, jakož i mezi žáky-zaměstnanci-rodíči-veřejností“.

„Respektování individuálních potřeb zaměstnanců.“

„Ano, neuvedu, neboť nejsou košer se zákony“.

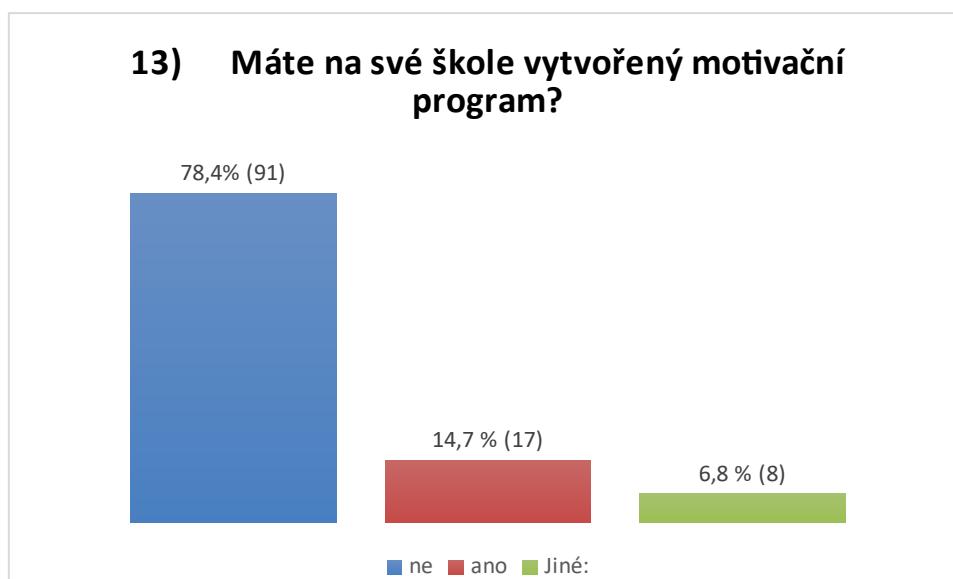
„Zcela individuální spravedlivý přístup k hodnocení pracovníků“.

„Sdílení, vzájemná spolupráce, tandem“.

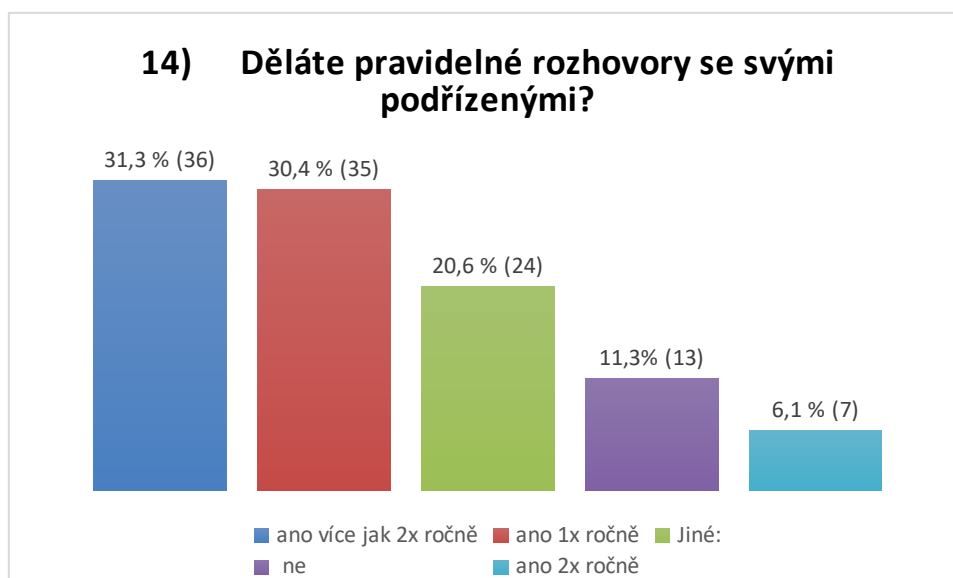
„Pravidelné výjezdní porady“.

„Empatický vhled do momentálních událostí v osobních životech kolegů, projevování radosti nad skvělým výsledkem či viditelným snažením kolegů o kvalitní učení a práci, mám všechny kolegy i přes občas projevenou přísnost ráda a oni to ví, jsem pro stmelování týmu bez projevů nadřazenosti“.

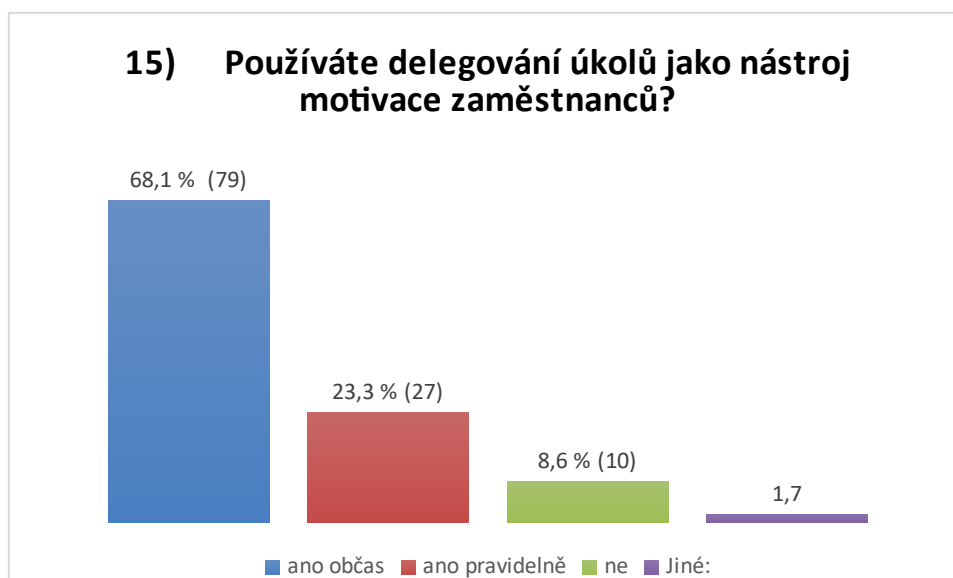
Výše uvedené odpovědi bych shrnula tak, že ze strany ředitelů ZUŠ je snaha o individuální přístup ke svým zaměstnancům, je zájem o jejich potřeby, nápady, snahy. Ředitelé dále podporují mimoškolní uměleckou činnost a další vzdělávání. Mají přehled o schopnostech a specializacích svých pedagogů a využívají je ve prospěch školy i ve prospěch motivace daného zaměstnance. Projevují důvěru svým zaměstnancům. Delegují úkoly. Užívají pochvalu za práci.



Vytvořený a sepsaný oficiální motivační program má pro své zaměstnance 14,7% ředitelů (17). 78,4% (91) uvedlo, že motivační program na své škole nemají. V kolonce Jiné se objevily následující odpovědi: „*Motivační systém ano, ale motivační program, jestli je tím myšleno shrnutí možností do dokumentu školy tak ne, ale říkám si, proč ho nemáme?...* Takže děkuji za dobrou otázku. Myslím, že je dobré ho vytvořit a mít“, „*na papíře ne*“, „*motivační pohovor se stanovením ročních cílů a zpracováním požadavků pedagogů na zlepšení materiálních podmínek k práci*“. Na základních školách tedy 21,5% ředitelů motivační program vytvořený má.



Dle výsledků grafu výše vyplývá, že ředitelé ZUŠ v 67,8% (78) používají pravidelné rozhovory se svými zaměstnanci jako motivační nástroj. Ředitelé tak mohou díky nim své zaměstnance lépe poznat, zjistit od nich jejich potřeby, touhy, sny, cíle atd. a zvolit vhodnou formu jejich další motivace k práci. 31,3% uskutečňuje pravidelné rozhovory více jak dvakrát ročně, 6,1% dvakrát ročně a 30,4% jedenkrát ročně. V kolonce Jiné nejčastěji ředitelé odpovídali, že rozhovory uskutečňují, avšak ne pravidelně, ale pouze dle potřeby a situace nebo v jiné než nabízené frekvenci: „dle potřeby a dané konkrétní situace a také člověk od člověka“, „pravidelně 1x ročně se všemi, dle potřeby s některými i vícekrát ročně“, „rozhovory nejsou striktně řízené, když je potřeba, tak si promluvíme“, „cílený rozhovor se všemi pracovníky 1x za rok po hospitacích a jinak mají pedagogové možnost se účastnit pravidelných porad vedoucích předmětových komisí“, „nedělám formální rozhovory v určitém termínu, komunikujeme průběžně celý rok“, „v současnosti po dvou měsících kolečko, distanční výuka je náročná, potřebujeme se sdílet“, „podle potřeby, nepravidelně, 2x i vícekrát a rok“, „v průměru 1x měsíčně (jsme malý kolektiv)“.



Delegování úkolů jako nástroj motivace používá v občasných případech 68.1% a 23,3% pravidelně. Ředitelé ZUŠ tedy pomocí tohoto nástroje dávají svým zaměstnancům důvěru, přenášejí na ně odpovědnost za splnění úkolu, zlepšují efektivitu práce v organizaci, své zaměstnance posouvají a motivují k další práci. V kolonce Jiné se objevovaly odpovědi:

„ano občas, kdykoli je to možné a cítím vnitřní motivaci a pozitivní odezvu“, „ano, dle potřeby a příležitosti, pravidelně u dlouhodobě svěřených úkolů“. V případě ZUŠ by mohla být typickým delegovaným úkolem např. příprava a realizace koncertu, představení, výstavy, soutěže apod.

5.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Na základě výzkumu můžeme říci, že se ředitelé a ředitelky ZUŠ vedením lidí jako jednou z částí managementu zabývají, věnují jí pozornost a také ji považují za oblast důležitou pro úspěšný chod jejich školy. Jednak sami z 83% uvedli, že se vedením buď zabývají nebo spíše zabývají a také na základě vyhodnocení všech získaných dat z dotazníku lze takto zhodnotit. Vědomě používají a zvažují své styly vedení pro různé situace, zabývají se a používají rozmanité motivační nástroje (finanční, nefinanční, delegování úkolů) včetně pravidelných rozhovorů, při kterých mají možnost blíže poznat potřeby a cíle svých zaměstnanců, a na základě toho zvolit vhodnou motivaci k práci.

Jaké styly vedení ředitelé ZUŠ nejčastěji používají?

Výzkum potvrdil předpoklad, že ředitelé ZUŠ nejčastěji používají styly demokratické a to participativní, delegativní a konzultativní. Nejčastěji jsou užívány různé kombinace těchto

stylů pro momentální nastalé situace. Méně často užívají vedení autoritativní, a pokud používají, je to pro aktuální situaci, která vyžaduje rychlé řešení „shora“.

Jaké nástroje finanční a nefinanční motivace ředitelů ZUŠ používají?

Ředitelé, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu, se domnívají, že pro jejich zaměstnance jsou největší motivací pracovní prostředí a kolektiv, možnost a podpora vlastní umělecké činnosti a možnost dalšího vzdělávání. Jako finanční motivaci používají z 95,7% odměny a na základě znalosti svých podřízených a zkušenosti používají nejvíce jako nefinanční motivaci pochvalu nebo veřejnou pochvalu za práci, možnost dalšího vzdělávání, a hlavně také možnost a podporu vlastní umělecké činnosti pedagogů-umělců. 67,8 % dotazovaných ředitelů uvedlo, že dělá se svými pracovníky pravidelné rozhovory (jednou ročně, dvakrát i vícekrát ročně a pravidelně). Dalších 20,6 % ředitelů dělá rozhovory nepravidelně. Z těchto čísel vyplývá, že se ředitelé ZUŠ zabývají otázkou správně cíleného motivování svých zaměstnanců prostřednictvím nástroje rozhovor. Ředitelé ZUŠ (91,4 %) své pedagogy-umělce rovněž motivují pomocí delegování úkolů, což může vést ke zlepšování efektivity práce a k lepším osobním výsledkům a další motivaci k práci daného jedince, na nějž je úkol delegován.

Existuje nějaký specifický nástroj motivace pro ZUŠ, který ředitelé používají?

Z výzkumu vyplynulo, že ředitelé ZUŠ používají jako specifické nástroje motivace svých pedagogů především podporu a možnost jejich mimoškolní umělecké činnosti, dalšího vzdělávání, úpravy úvazku dle potřeb pedagoga, delegování úkolů a individuální přístup. Pokud je tedy motivace pedagogů-umělců správně zvolena, je předpoklad jejich spokojenosti a tím i docílení lepších pracovních výkonů.

Podle odpovědí ředitelů na základě jejich zkušenosti a znalosti svých zaměstnanců se 73% z nich domnívá, že jsou ve většině jejich zaměstnanci se stylem vedení a motivací k práci spokojeni. 7% udává, že jejich zaměstnanci jsou spokojeni všichni a 7% se domnívá, že část zaměstnanců spokojena není. Jsou to samozřejmě odpovědi ředitelů a ne zaměstnanců. Pokud by se ředitelé chtěli detailněji dozvědět, zda jsou jejich metody a nástroje efektivní a úspěšné, museli by si v rámci své školy udělat dotazníkové šetření spokojenosti. V několika odpovědích se objevilo, že svá tvrzení o spokojenosti s vedením mají ředitelé podložené vlastním výzkumem ve škole. Lze tedy říci, že uváděné

nejpoužívanější styly vedení a motivace k práci mají obecně pozitivní dopad na práci pedagogů ZUŠ.

5.2 Shrnutí empirické části a diskuse

Příprava (volba formy dotazníku, volba vhodných otázek a odpovědí, předvýzkum atd.) i samotný průběh výzkumu (získávání dat z rozeslaných dotazníků, vyhodnocení a interpretace) proběhly bez větších problémů. Otázky byly formulovány na základě teorie a zvoleného cíle práce. Uskutečněn byl i malý předvýzkum, díky kterému proběhlo přeformulování některých otázek a možností odpovědí pro lepší přehlednost dotazníku a následné vyhodnocování.

Výzkum v této práci osobně hodnotím jako úspěšný. V první řadě došlo k větší návratnosti řádně vyplněných dotazníků, než jsem předpokládala (116 vyplněných a navrácených dotazníků). I tento samotný fakt může být projevem toho, že se ředitelé ZUŠ o oblasti vedení lidí a motivace zajímají. K mému velkému překvapení dorazily i emaily s bližším zájmem o výsledky výzkumu. Pozitivním jevem také bylo nejen samotné precizní vyplňování, ale i velké množství odpovědí uváděných v kolonce Jiné, což je vždy časově náročnější a respondent se musí nad vyplněním více zamyslet.

Výhodná pro výzkum se rovněž jevila účast základních uměleckých škol ze všech 14ti okresů. Odpovědi tak byly sesbírané z celé republiky.

Potvrzen byl hlavní předpoklad, že ředitelé a ředitelky ZUŠ používají při svém vedení lidí především demokratické styly: participativní, konzultativní, delegativní a jejich kombinace. Podle manažerské mřížky hodnotili nejčastěji ředitelé a ředitelky ZUŠ své vedení jako 9.9 týmové vedení, kde je vysoké zaměření na lidi a vztahy a zároveň i na splnění úkolu. Nejčastější odpověď v kolonce Jiné byla, že styly vedení kombinují dle konkrétní situace a okolností.

Jako finanční motivaci používají ředitelé nejčastěji standartně odměny, méně často pak osobní ohodnocení. Nefinanční motivaci volí dle znalosti svých zaměstnanců. V nejvíce případech se ředitelé domnívají, že hlavní motivací jejich zaměstnanců k práci, je pracovní prostředí a kolektiv, možnost a prostor pro vlastní uměleckou tvorbu, úprava úvazku dle potřeb zaměstnance. Podle toho pak používají vhodné motivační nástroje: veřejnou pochvalu (např. na poradách), pochvalu za práci přímo zaměstnanci, možnost a podporu

dalšího vzdělávání. Dále pak specifickou nefinanční motivací pro ZUŠ, a to možnost a podporu vlastní umělecké činnosti zaměstnanců a také možnost používání prostorů školy pro svou vlastní uměleckou činnost. Jako motivace zaměstnanců je rovněž užíváno delegování úkolů a pravidelné rozhovory se zaměstnanci.

Z výše uvedeného a rovněž dle odpovědí otázky z dotazníku lze konstatovat, že jsou v celkové většině zaměstnanci ZUŠ s těmito styly vedení a nástroji motivace spokojeni. Je tedy možné, že díky tomu mají vyrovnaný a spokojený pracovní život, vhodné prostředí a podmínky k vykonávání práce pedagoga na umělecké škole a sami mohou dále motivovat své žáky ke studiu zvoleného uměleckého oboru. Vliv na zaměstnance těchto škol má, používání kombinace demokratických stylů vedení a vhodných motivačních nástrojů, pozitivní.

Bez pochyby není možné uspokojit vždy a všechny zaměstnance za všech situací. Nicméně dle výzkumu je jasné, že se o nastolení této spokojenosti svých zaměstnanců ředitelé a ředitelky ZUŠ snaží prostřednictvím vhodně volených stylů vedení lidí a motivace k práci.

Vliv vedení a motivace na zaměstnance máme k dispozici pouze z pohledu ředitelů a ředitelek škol případně jejich zástupců. To, jak oni své zaměstnance znají a jak mají možnost je více poznat prostřednictvím motivačních rozhovorů. Pokud bychom chtěli získat pohled a názor přímo od takto vedených a motivovaných zaměstnanců, musel bych se uspořádat ještě dotazník určený pro pedagogy. Výzkum by však musel dle mého názoru proběhnout na jednotlivých školách, aby bylo možné zjistit, který daný styl má příp. nemá konkrétní vliv na pedagogy. V několika odpovědích se však objevilo, že ředitel má své tvrzení ohledně spokojenosti zaměstnanců s vedením a motivací podloženo vlastním dotazníkovým šetřením spokojenosti na své škole, případně mají osobní odpovědi dotazovaných zaměstnanců při rozhovorech.

Příprava, průběh, zpracování a výsledky výzkumu v této práci mě osobně obohatily, částečně překvapily a v převážné většině potvrdily moje předpoklady.

Využit tento výzkum mohou především ředitelé a ředitelky základních uměleckých škol a jejich zástupci pro porovnání svého vlastního přístupu a užívání stylů vedení lidí a motivace k práci.

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že práce splnila svůj cíl zjistit, jaké jsou nejčastěji používané styly vedení a metody motivace k práci řediteli a ředitelkami základních uměleckých škol a jaký vliv to má na práci zaměstnanců.

První část práce uvedla pomocí odborné literatury teoretické poznatky v oblastech vedení lidí, stylů vedení lidí, motivace k práci, delegování jako nástroj motivace, komunikace a vysvětlila pojem a problematiku základních uměleckých škol.

Druhá část práce znázornila pomocí grafů výsledky výzkumu uskutečněného prostřednictvím metody dotazníku, za jehož respondenty byli zvoleni ředitelé a ředitelky základních uměleckých škol případně jejich zástupci a zástupkyně. Výsledky výzkumu potvrdily předpoklady o nejčastěji užívaných stylech vedení lidí a motivace k práci v základních uměleckých školách.

Můžeme tedy shrnout, že ředitelé ZUŠ se oblastmi vedení lidí a jejich motivací zabývají. Volí nejčastěji demokratické styly vedení lidí, především konzultativní, participativní a delegativní s upozaděním stylu autoritativního. Ze specifických metod motivace pedagogů-umělců používají ředitelé ZUŠ podporu a možnost mimoškolní umělecké činnosti, možnost dalšího vzdělávání, úpravu úvazku dle potřeb pedagoga, delegování úkolů a individuální přístup. Volba demokratických stylů vedení v kombinaci s vhodnými motivačními nástroji mají na práci pedagogických pracovníků ZUŠ pozitivní vliv. Převážná část jich je s vedením a motivací spokojena. Tím je zajištěna rovnováha v jejich pracovním životě spokojena a mají tedy prostor a podmínky pro výuku uměleckých oborů.

Tato práce a její výzkum mohou sloužit ředitelům a ředitelkám ZUŠ jako inspirace a vést je k zamyšlení nad jejich stylem vedení a motivace k práci zaměstnanců. Mohou porovnat své motivační nástroje s těmi, které užívají ředitelé ZUŠ jinde a tím si sami pro sebe odpovědět, zda je v tomto směru na jejich škole potřeba určité věci změnit, upravit, zlepšit, nebo naopak nechat vše tak, jak je a pokračovat ve stejném směru vedení lidí.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura:

ADAIR, John Eric a Peter J. REED, 2009. *Ne šéf, ale lídr: jak vést ostatní po cestě k úspěchu*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2447-5.

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5258-7.

CIPRO, Martin, 2009. *Delegování jako způsob manažerského myšlení*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2945-9.

DAIGELER, Thomas, 2008. *Vedení lidí v kostce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2158-3.

DRUCKER, Peter Ferdinand, 2002. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha: Management Press. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-242-0.

GEROPP Bernd, 2014. *Tajemství úspěšného vedení lidí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5337-9.

HRADCOVÁ, Renata, 2009. *Vedení lidí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.

LAUFER, Hartmut, 2008. *99 tipů pro úspěšné vedení lidí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2445-4.

MLÁDKOVÁ, Ludmila a Petr JEDINÁK, 2009. *Management*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-807-3802-301.

PLAMÍNEK, Jiří, 2018. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2448-5.

PLAMÍNEK, Jiří, 2015. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 3., rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5515-1.

ŘÍČAN, Pavel, 2013. *Psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0532-6.

ŠIKÝŘ, Martin, BOROVEC, David, LHOTKOVÁ, Irena, 2012. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-901-2.

ŠIKÝŘ, Martin, 2014. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5212-9.

ŠULEŘ, Oldřich, 2008. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. 1.vyd. Praha: Computer Press. ISBN 978-80-251-2316-4.

TROJANOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ, 2013. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-349-4.

TROJANOVÁ, Irena, 2014. *Ředitel a střední management školy*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0591-3.

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

TURECKIOVÁ, Michaela, 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí. Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6207-4.

ULRICH, David et al., 2014. *Nová éra řízení lidských zdrojů-ze servisu partnerem: šest kompetencí pro HR budoucnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5090-3.

URBAN, Jan, 2017. *Motivace a odměňování pracovníků: co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší*. Praha: Grada, Manažer. ISBN 978-80-271-0227-3.

VEBER, Jaromír, 2000. *Management: základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press. ISBN 80-726-1029-5.

Zákony a vyhlášky:

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 109 - § 112

Vyhláška o základním uměleckém vzdělávání, č. 71/2005 Sb. ze dne 9. února 2005, vydaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Internetové zdroje:

Rejstřík škol a školských zařízení <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

Národní ústav pro vzdělávání <http://www.nuv.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010, s. 8 [vid. 2021-02-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/176>

URBAN, Jan. *Motivační nástroje vedoucího* [online]. 21.12.2016. [cit. 2021-04-17].

Dostupné z: <https://www.praceamzda.cz/clanky/motivacni-nastroje-vedouciho>

Styl řízení/styl vedení. *Managementmania* [online]. [vid. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/styl-rizeni-styl-vedeni>

Delegování. *Managementmania* [online]. [vid. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/delegovani>

Obory. *Pražská konzervatoř*. [online]. [vid. 2021-04-06]. Dostupné z: <https://prazskakonzervator.cz/pro-uchazece/>

Profil absolventa. *Akademie múzických umění v Praze, Hudební a taneční fakulta*. [online]. [vid. 2021-04-06]. Dostupné z: <https://www.hamu.cz/cs/katedry-programy/katedra-dechovych-nastroju/studijni-programy/H0B0023B-dechove-nastroje-fletna-bakalarsky/>

FRIEDEL, Libor. *Kvalita v lidrovství a lidrovství v kvalitě*, 2017. [online]. [cit. 2021-04-11]. Dostupné z: <https://www.liborfriedel.cz/kvalita-v-lidrovstvi-a-lidrovstvi-v-kvalite-1/>

Rozhovory:

BUCHAL, Josef, ředitel ZŠ a emeritní ředitel ZŠ a ZUŠ. *Rozhovor*. Základní škola Ďáblice/ Základní škola a Základní umělecká škola Jesenice, 28.12.2020.

LVOVÁ, Blažena, zástupkyně ředitele pro ZUŠ. *Rozhovor*. Základní škola a Základní umělecká škola Jesenice, 22.1.2021.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník Styly vedení a motivace v ZUŠ