

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Řízení základní umělecké školy v průběhu kurikulární reformy

**Managing of Elementary School of the Arts
during the curricular reform**

Rigorózní práce

Autor: Mgr. Jana Mazánková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Praha 2009

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze 6. 1. 2009

.....
Mgr. Jana Mazánková

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Aleně Vališové, CSc. za odborné vedení rigorózní práce a všem ředitelům základních uměleckých škol za vstřícnost a spolupráci při empirickém šetření.

Obsah	
Úvod	6
1 Základní umělecké školy a jejich specifika	8
1.1 Význam a specifika uměleckého vzdělávání	8
1.2 Aktuální situace ZUŠ	10
1.3 Ředitel ZUŠ - nositel řízení	15
2 Přístupy, paradigmaty a obsah managementu	17
2.1 Moderní přístupy k managementu	19
2.2 Současná paradigmaty managementu	22
2.3 Manažerské funkce	24
2.4 Koncepty manažerských rolí a kritických faktorů úspěchu	27
3 Manažerská funkce vedení lidí	29
3.1 Styly vedení lidí a motivace	29
3.2 Leadership - efektivní způsob vedení	34
3.3 Srovnání managementshipu a leadershipu	39
4 Aktuální manažerská problematika	42
4.1 Management změn	42
4.2 Management znalostí	45
4.3 Talent Management či-li řízení talentů	48
5 Osobnost ředitele základní umělecké školy	50
5.1 Osobnost ředitele a jeho autorita	51
5.2 Kompetence a vizitka „osobní kvality“	53
5.3 Sebeřízení a sebemotivace ředitele školy	57
6 Empirické šetření	60
6.1 Metodika šetření	60
6.1.1 Cíle empirického šetření a stanovené předpoklady	60
6.1.2 Popis výzkumného vzorku	63
6.1.3 Popis použitých metod	65
6.1.4 Způsob zpracování získaného materiálu	69
6.2 Výsledky empirického šetření	70
6.2.1 Osobnost ředitele školy	70
6.2.2 Činnosti ředitele v oblasti vedení a ovlivňování spolupracovníků	84
6.2.3 Činnosti a postoje ředitele školy v době transformačních změn	94
6.3 Závěr empirického šetření	105

Obsah

Závěr	119
Abstrakt	121
Abstract	122
Seznam literatury.....	123
Seznam tabulek	128
Seznam grafů.....	129
Seznam obrázků.....	129
Seznam příloh.....	130
Přílohy.....	131

Úvod

Základní umělecké školství prochází v současné době obdobím kurikulární reformy. Jedná se o další fázi celkové reformy školství realizované v České republice již několik let, v jejímž rámci jsou, v souladu s deklarovanými cíli státní vzdělávací politiky zakotvenými v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílé knize), pro jednotlivé typy škol postupně koncipovány rámcové vzdělávací programy reprezentující státní úroveň vzdělávacích projektů v nově zaváděném systému dvoustupňové kurikula. Schválením připravovaného *Rámcového vzdělávacího programu pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání* (RVP ZUV), jehož pilotní ověřování aktuálně probíhá¹ a který se stane východiskem pro tvorbu *školních vzdělávacích programů*, bude významně posílena pedagogická autonomie základních uměleckých škol a v jejím důsledku rovněž pravomoce a odpovědnost ředitele i učitelů za obsah, průběh i výsledky vzdělávání.

Z manažerského pohledu představuje kurikulární reforma změnu vnějšího prostředí, která vyžaduje uvědomělé řízení procesu záměrné změny uvnitř školy. Rigorózní práce se dotýká této aktuální manažerské problematiky a zaměřuje se jednak na řízení základní umělecké školy v tomto složitém, z hlediska managementu rovněž zajímavém období, jednak na ředitele školy jako nositele řízení a rozhodujícího aktéra úspěšnosti, či případné neúspěšnosti, jím řízeného transformačního procesu.

Cílem práce je postihnout základní teoretická východiska pro zkoumání vybraných problémů souvisejících s řízením transformačních změn, vymezit rozsah i obsah manažerské práce a poukázat na některé důležité manažerské činnosti a faktory vážící se k osobnosti ředitele školy, jenž jsou podstatné pro jeho úspěšné a účinné působení v řídicí funkci.

Součástí práce je empirické šetření, které je zaměřeno na ředitele tzv. partnerských základních uměleckých, kteří se zapojili do pilotního ověřování 1. verze zmíněného státního vzdělávacího dokumentu (RVP ZUV). Za použití

¹ Schválení *Rámcového vzdělávacího programu pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání*, jehož vypracováním byl pověřen Výzkumný ústav pedagogický v Praze, se předpokládá v roce 2010. Nyní je připraveno pilotní ověřování 2. pracovní verze tohoto dokumentu zpracované na základě připomínek a zkušeností učitelů a ředitelů z 39 tzv. partnerských základních uměleckých škol, které se podíleli na pilotního ověřování 1. pracovní verze.

výzkumných metod nestandardizovaného rozhovoru a dotazníku si klade za cíl zjistit a analyzovat jejich zkušenosti a názory jednak na řídicí činnosti důležité pro vedení a ovlivňování lidí a pro úspěšné zvládnutí řízení interních záměrných změn, jednak na vybrané atributy vztahující se k osobnosti ředitele školy a podmiňující jeho reálnou šanci na úspěšné řízení. Hledá odpovědi na celou řadu otázek, např.: Jak ředitele škol vnímají transformační změny a jak se vypořádávají s jejich řízením? Jaké v této souvislosti upřednostňují styly řízení a způsoby rozhodování? Které kompetence a osobnostní charakteristiky považují z hlediska úspěšného řízení školy za nejpodstatnější? V čem spatřují zdroje autority, tj. dlouhodobého účinného vlivu ředitele školy na spolupracovníky? Jaké nástroje využívají ke sledování a hodnocení výchovně vzdělávacího procesu – jádru kurikulární reformy?

Struktura práce je následující. Po stručném vymezení významu a specifík základního uměleckého vzdělávání a nastínění základních povinností a stěžejních činností ředitele školy se teoretická část práce dotýká teoretických východisek a paradigmat managementu a aktuálně důležitých manažerských oblastí, tj. managementu změn, managementu znalostí a talent managementu. Podrobněji se zabývá otázkami motivace a efektivního vedení lidí, zvláště pak leadershipu, neboť právě tyto činnosti mají rozhodující vliv na úspěšnost transformace základních uměleckých škol. Zároveň soustřeďuje pozornost na důležité aspekty osobnosti ředitele školy, jenž se nejvíce promítají do řídicích činností, a sice na jeho autoritu, kompetence a sebemotivaci.

Empirická část práce obsahuje popis metodologie empirického šetření a shrnutí jeho výsledků rozčleněných do tří problémových oblastí. První oblast se snaží postihnout důležité aspekty osobnosti ředitele školy, pročež se zabývá problematikou jeho autority, osobnostních charakteristik, kompetencí a sebemotivace. Druhá problémová oblast nahlíží na řídicí činnosti související s vedením a ovlivňováním spolupracovníků a aktuálně uskutečňované rozhodovací procesy. Poslední, třetí problémová oblast se soustřeďuje na činnosti, které jsou podstatné pro zvládnutí procesu transformačních změn.

1 Základní umělecké školy a jejich specifika

Základní umělecké školy (dále jen „ZUŠ“ nebo „škola“) jsou nedílnou součástí školské vzdělávací soustavy. Jejich právní postavení je vymezeno § 8 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Poskytují základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech: hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém, a systematicky připravují talentované jedince pro navazující studium v konzervatořích a středních i vysokých školách uměleckého zaměření. Při organizaci studia a realizaci výchovně vzdělávacího procesu se řídí vyhláškou č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání, a platnými učebními osnovami a učebními plány pro základní umělecké školy.

Úvodní kapitola pojednává o významu a specifikách uměleckého vzdělávání, a zejména se snaží postihnou aktuální situaci v základním uměleckém školství. V souvislosti s právě probíhající kurikulární reformou, která ve svém důsledku významně posílí pedagogickou autonomii ZUŠ, také nastiňuje základní povinnosti, odpovědnost a oblasti stěžejních činností ředitele základní umělecké školy (dále jen „ředitel školy“).

1.1 Význam a specifika uměleckého vzdělávání

Lidský kapitál je dnes všeobecně uznáván jako významná hodnota. Vyspělé společnosti jsou si vědomy rostoucí důležitosti a nezbytnosti vzdělání, jako nezcizitelné kvality každého svého člena, pro zajištění svého budoucího ekonomického, enviromentálního i sociálního rozvoje, prosperity a konkurenceschopnosti. Umělecké vzdělávání umocňuje vzdělávání všeobecné ještě dalšími kvalitami. V nezastupitelné míře **obohacuje a kultivuje osobnost** každého jedince a cílevědomě jej vede k objevování a rozvíjení vlastních schopností a dovedností. Podchycuje a rozvíjí jeho individuální osobnostní i umělecký potenciál a přispívá k utváření a formování pozitivních postojů a očekávání, čímž ovlivňuje kvalitu jeho budoucího osobního i profesního života. Sehrává tak nezanedbatelnou úlohu při zvyšování jeho celoživotní zaměstnatelnosti, neboť mu, bez ohledu na nestabilitu trhu práce, rozšiřuje prostor pro seberealizaci a dovoluje mu ucházet se o širší škálu zaměstnání.

Základní umělecké vzdělávání je díky rozsáhlé síti ZUŠ umožněno širokému okruhu populace. Je dostupné všem zájemcům z řad dětí, mládeže i dospělých, u nichž jsou ke studiu zvoleného uměleckého oboru shledány nezbytné předpoklady. ZUŠ jsou proto oprávněně považovány za „**nejširší platformu pro vyhledávání a růst uměleckých talentů**“².

Během studia jsou zde žáci vedeni k **tvořivému osvojování, poučenému vnímání a adekvátní interpretaci umělecké tvorby** a učí se kriticky přistupovat k hodnocení uměleckých děl a k rozeznávání jejich kvality. Získávají a dále si prohlubují vztah k historickým i současným uměleckým a kulturním hodnotám a utvářejí si pozitivní hodnotovou orientaci. Organizace studia také poskytuje příležitosti k tvořivým skupinovým činnostem, v jejichž průběhu se žáci učí vzájemnému respektu, partnerství a přijímání spoluzodpovědnosti za splnění společných cílů. Formují si tak pozitivní vztah nejen sami k sobě, ale také k druhým lidem. Vzhledem k nezbytnosti pravidelné a soustavné domácí přípravy se učí rovněž přijímat osobní odpovědnost za průběh a výsledky vlastního učení a uvědomovat si, že kvalitních výsledků a úspěchu lze dosahovat pouze za předpokladu poctivé a systematické práce.

Na rozdíl od základního vzdělávání je studium v základních uměleckých školách dobrovolné. I přes tuto skutečnost jej však nelze zaměňovat ani srovnávat s volnočasovými aktivitami, které jsou realizovány při školních klubech, střediscích pro volný čas dětí a mládeže nebo jiných školských a soukromých zařízeních. Oproti těmto zájmovým činnostem, které jsou rovněž hodnotnou náplní volného času dětí, se odlišuje svou náročností, systematičností, obsahem i rozsahem. Studium v základních uměleckých školách je **dlouhodobé a probíhá v rámci odborně stanovených závazných kritérií**. Jeho průběh je zajišťován kvalifikovanými pedagogy a výsledky vzdělávání jsou pravidelně kontrolovány jak externě Českou školní inspekcí, tak interně prostřednictvím vlastního hodnocení školy. Nemá prioritně charakter rekreační či relaxační, jak je tomu u převážné většiny volnočasových aktivit. Jeho hlavním smyslem a cílem je poskytnout každému žákovi kvalitní základy uměleckého vzdělání a mimořádně talentované jedince s vyhraněnými aspiracemi připravit k dalšímu studiu.

² Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha, s. 55

Vyžaduje pravidelnou docházku a cílevědomé, soustavné úsilí a píli. Splněním těchto předpokladů dosáhnou absolventi základních uměleckých škol individuálně nejvyšší možné míry rozvoje svých schopností a dovedností, osvojí si technické a výrazové prostředky nezbytné pro esteticky působivý, kultivovaný a originální umělecký projev a získají základy uměleckého vzdělání, které jim umožní na odpovídající úrovni realizovat nejrůznější amatérské, ale mnohdy i profesionální umělecké aktivity.

Dalším specifikem studia v ZUŠ, kterým se odlišuje od povinného základního vzdělávání, je skutečnost, že **neposkytuje svým absolventům stupeň vzdělání**, tudíž nepodmiňuje možnost jejich dalšího průchodu vzdělávací soustavou v uměleckém směru. Přesto jsou právě zde mimořádně talentovaní žáci s vyhraněnými aspiracemi systematicky k dalšímu studiu připravováni. Organizace a náplň studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin zaručuje, že zvláště disponovaní jedinci získají komplexní a kvalitní základy uměleckého vzdělání, které jim umožní bezproblémové zařazení do navazujícího studia v konzervatořích i ostatních typech a stupních uměleckých škol.

Z hlediska své struktury, kvality, návaznosti studia a rozsáhlé sítě škol, je systém základního uměleckého školství České republiky uznávaným přínosem a příkladem pro strukturu uměleckého vzdělávání nejen v rámci Evropské unie, ale i ve světě.

1.2 Aktuální situace ZUŠ

Nejdůležitější problematikou řešenou v současné době v základním uměleckém školství je **kurikulární reforma**, respektive příprava „*Rámcového vzdělávacího programu pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání*“ (dále jen „RVP ZUV“). Očekává se, že v důsledku reformy, v níž dojde k přesunutí pravomocí na nejnižší úroveň řízení, tj. na školy, bude výrazně posílena jejich pedagogická autonomie a rozšířen prostor pro uplatnění jejich potenciálu, čímž bude dosaženo větší flexibility vzdělávacího systému a zvýšení efektivity a inovativnosti vzdělávání.³

RVP ZUV je zásadní vzdělávací dokument, který reprezentuje státní úroveň v nově zaváděném systému dvoustupňového kurikula. Je koncipovaný v souladu

³ Srov. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. s. 38

s deklarovanými strategickými cíli státní vzdělávací politiky⁴, které byly formulovány v „*Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice*“ (*Bílé knize*) a dále rozpracovány v „*Dlouhodobých záměrech vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR*“ z let 2002, 2005 a 2007. Měl by se stát koncepčním východiskem pro tvorbu rámcových vzdělávacích programů vyšších typů uměleckých škol. Stanovuje povinné rámce vzdělávání pro jednotlivé umělecké obory, podle nichž si každá škola, se zřetelem k místním podmínkám, zpracuje vlastní „*Školní vzdělávací program*“ (dále jen „ŠVP“). Je založen na **principec**:

- rovného přístupu k základnímu uměleckému vzdělávání
- posílení profesní odpovědnosti učitelů
- zavádění nových vyučovacích metod a forem
- udržování a rozvíjení kulturních tradic
- zavedení konceptu klíčových kompetencí, k jejichž utváření směřuje obsah vzdělávání i veškeré s ním související aktivity a činnosti

Nové pojetí tohoto kurikulárního dokumentu spočívá především ve vzájemné provázanosti cílů, obsahu vzdělávání a kompetencí. Hlavní důraz je kladen na směřování ke **klíčovým kompetencím**⁵, které představují souhrn vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro umělecký rozvoj každého žáka a pro jeho budoucí osobní i profesní uplatnění. Jsou jimi:

- kompetence k umělecké komunikaci
- kompetence osobnostně sociální
- kompetence kulturní

Práce na tomto důležitém dokumentu, které v současnosti stále ještě pokračují, byly zahájeny již v polovině roku 2005, kdy byl jeho vypracováním pověřen Výzkumný ústav pedagogický v Praze, který si přizval ke spolupráci ředitele ZUŠ, pracovníky ČŠI, členy Ústřední umělecké rady a řadu dalších odborníků.

⁴ Deklarovanými cíli státní vzdělávací politiky jsou: 1. Realizace celoživotního učení pro všechny; 2. Přizpůsobení vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí; 3. Monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání; 4. Podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí; 5. Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků; 6. Přejít od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování.

⁵ Srov. Bílá kniha, s. 38

První pracovní verze RVP ZUV⁶ byla zveřejněna v září 2007. Ve školním roce 2007/2008 proběhlo, v rámci **resortního překlenovacího projektu „P 63“**, její pilotní ověřování, do něhož bylo v součinnosti MŠMT, Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a krajských úřadů vybráno 39 tzv. „partnerských“ ZUŠ⁷ ze všech krajů.⁸ Smyslem projektu bylo potvrdit schopnost škol koncipovat dle RVP ZUV své vlastní školní vzdělávací programy a posléze využít jejich zkušenosti, připomínky a podněty k dopracování 2. pracovní verze RVP ZUV, určené pro ostrou pilotáž v projektu **PILOT ZUŠ** financovaného z prostředků Evropských strukturálních fondů a k vytvoření metodických materiálů pro tvorbu ŠVP.

Harmonogram projektu PILOT ZUŠ je následující:

- 1. 2. 2009 – zahájení projektu
- 1. 3. 2009 – započetí pilotáže. Partnerské školy budou rozčleněny na školy komplexní, odborné a debutantní. Komplexní školy budou zpracovávat celý dokument ŠVP, odborné školy se budou zaměřovat na zpracování některé z dílčích částí ŠVP (obor či studijní zaměření apod.) a školy debutantní budou nově vybrané školy, na nichž bude ověřováno chování většiny škol, které zahájí tvorbu ŠVP v roce 2010
- 31. 12. 2009 – zveřejnění finální podoby RVP ZUV
- 1. 1. 2010 – vnější připomínkové řízení
- 1. 3. 2010 – schvalování MŠMT
- 1. 9. 2010 – zahájení tvorby ŠVP na všech ZUŠ
- 2011 – monitoring tvorby ŠVP
- 1. 1. 2012 – ukončení projektu PILOT ZUŠ
- 1. 9. 2012 – povinnost všech škol vyučovat dle vlastních ŠVP

⁶ 1. pracovní verze RVP ZUV je dostupná na WWW: http://www.vuppraha.cz/soubory/pilot_RVP_ZUV.pdf. Jeho struktura je následující: Preambule - obsahuje informace o historii a významu ZUV; Vymezení RVP ZUV v systému kurikulárních dokumentů (včetně principů, na nichž je založen); Charakteristika a organizace ZUV; Pojetí a cíle ZUV; Klíčové kompetence v ZUV; Charakteristiky jednotlivých uměleckých oborů, Očekávané výstupy; Rámcové učební plány; Podmínky vzdělávání; Pravidla vzdělávání žáků mimořádně talentovaných a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; Zásady pro tvorbu ŠVP, Slovníček pojmů

Plánovaná struktura ŠVP vypadá následovně: Identifikační údaje; Popis školy; Zaměření školy a její vize; Výchovné a vzdělávací strategie; Studijní zaměření nebo obor; Učební osnovy vyučovacích předmětů daného oboru nebo studijního zaměření; Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; Vzdělávání žáků mimořádně talentovaných; Hodnocení žáků; Platnost dokumentu

⁷ Seznam partnerských škol je uveden v příloze 2 diplomové práce. Seznam pilotních škol nebyl ke dni 5. 1. 2009 zveřejněn.

⁸ Názory a zkušenosti ředitelů partnerských ZUŠ mapuje empirické šetření, jenž je součástí rigorózní práce.

Analýza překlenovacího projektu P 63 ani 2. pracovní verze RVP ZUV nebyly dosud zveřejněny. Na tomto místě se proto zmíníme alespoň o některých výsledcích dotazníkového šetření, které provedl Výzkumný ústav pedagogický v Praze mezi partnerskými školami v průběhu měsíce května 2008. Jeho účelem bylo jednak získat informace o názorech partnerských škol na jednotlivé kapitoly ověřované pracovní verze RVP ZUV a jednak zjistit problémy, se kterými se ředitelé škol potýkali v řízení samotné tvorby ŠVP.⁹

Z výsledků mimo jiné vyplynulo, že:

- většina partnerských škol byla s podobou pracovní verze spokojena
- dílčí připomínky, které se vyskytly téměř u všech kapitol, se v největší míře (v rozsahu od 20 do 33 % odpovědí) týkaly těchto částí: struktury a pojetí učebních plánů v hudebním oboru; kapitol věnovaných výtvarnému, tanečnímu a dramatickému oboru a kapitoly věnované vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- zásadní připomínky (v pásmu od 7 do 9 % odpovědí) se týkaly kapitol věnovaných výtvarnému a tanečnímu oboru
- partnerské školy ocenily: možnost spolupráce na zásadním kurikulárním dokumentu, který se jich bezprostředně týká; možnost být v předstihu při tvorbě ŠVP; příležitosti, které jim přinesla tvorba vlastních ŠVP (změna stylu práce, opuštění letitých praktik, odstranění formálních přístupů k autoevaluaci); pozitivní změny uvnitř škol (stmelení kolektivu) i vně škol (prohloubení neformální spolupráce mezi školami)
- komplikace, které se v průběhu tvorby ŠVP vyskytly, se týkaly: nepřípravenosti, resp. vytíženosti pedagogů; despektu k probíhající reformě; nevyjasněnosti používání nové terminologie (včetně jejímu nepochopení); nemožnosti finančně ohodnotit učitele v souvislosti s pilotáží
- někteří učitelé byli řediteli nedostatečně informováni o úloze partnerských školy

⁹ Plné znění *Vyhodnocení dotazníku partnerských ZUŠ* (VÚP v Praze) uvádíme v příloze 9

Neméně závažnou problematikou, s níž se ředitelé základních uměleckých škol v současné době, s větším či menším úspěchem, stále ještě vypořádávají a která úzce souvisí s probíhající transformací základního uměleckého vzdělávání, je **autoevaluace**, tj. vlastní hodnocení školy. Jedná se o proces pravidelného a systematického shromažďování a vyhodnocování kvalitativních i kvantitativních údajů o průběhu, výsledcích a podmínkách výchovně vzdělávacího procesu, který ve svém výsledku poskytuje školám komplexní zpětnou vazbu o kvalitě a efektivitě poskytovaného vzdělávání. Je nezbytným východiskem pro tvorbu ŠVP a nepostradatelným autoregulačním mechanismem v procesu průběžného zkvalitňování práce škol a zajišťování jejich dlouhodobého úspěšného rozvoje. Poskytuje ředitelům relevantní podklady pro strategické plánování i pro uskutečňování záměrných interních změn a v neposlední řadě je podkladem pro externí hodnocení škol prováděné Českou školní inspekcí. Oblasti a struktura povinného interního hodnocení škol jsou definovány § 8 vyhlášky MŠMT ČR č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.¹⁰

Je zřejmé, že vlivem nastíněných vnějších změn bude zákonitě docházet k **proměnám uvnitř ZUŠ**. Školy ponесou větší díl odpovědnosti za strukturu, obsah, účinnost a efektivitu poskytovaného vzdělávání a za rozvoj osobnosti každého žáka. Zvýší se nároky na odbornost učitelů, na jejich pregraduální i postgraduální přípravu, která bude vyžadovat rozšíření stávající nabídky akreditovaných programů vysokých škol i nabídky programů dalšího vzdělávání. Složitost a časová náročnost koncepční práce se neobejde bez osobní angažovanosti, pracovní a sociální vyspělosti a motivace učitelů. Především na nich bude záležet, zda-li se kvalitativně promění výchovně vzdělávací proces, jestli se změní metody výuky či přístup k žákům, tj. zda-li budou pochopeny a realizovány potřebné změny. Stejně tak narostou i požadavky na odborné, osobnostní a zvláště řídicí kompetence ředitelů ZUŠ. Profesionalita v řízení škol se stane jedním z rozhodujících atributů v úsilí o zvyšování jejich kvality, úspěšnosti i rozvoje.

¹⁰ Hlavní oblasti vlastního hodnocení jsou vždy: a) podmínky ke vzdělávání; b) průběh vzdělávání; c) podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání; d) výsledky vzdělávání žáků a studentů; e) řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; f) úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

1.3 Ředitel ZUŠ - nositel řízení

Základní povinnosti a odpovědnost ředitele školy jsou vymezeny zákony: č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, a č. 262/2006 Sb., zákoník práce, v platném znění.

Ze školského zákona vyplývá postavení ředitele školy jako **statutárního orgánu**. Jeho povinnosti jsou vymezeny §§ 164 a 165. Podle § 164 ředitel školy:

- rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání
- odpovídá za to, že škola poskytuje vzdělávání v souladu se školským zákonem a vzdělávacími programy
- odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání
- vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření
- vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady
- zajišťuje, aby žáci a zákonní zástupci nezletilých žáků byli včas informováni o průběhu a výsledcích vzdělávání žáka
- zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem
- odpovídá za zajištění dohledu nad nezletilými žáky ve škole

Podle § 165 dále ředitel školy:

- stanovuje organizaci a podmínky provozu školy
- odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu v souladu s účelem, na který byly přiděleny
- předkládá rozbor hospodaření podle závazné osnovy a postupu stanoveného ministerstvem
- rozhoduje v některých případech o individuálních právech a povinnostech účastníků vzdělávání v oblasti státní správy

Ze zákoníku práce naproti tomu vyplývá funkce ředitele jednak jako **zaměstnavatele**, a dále jako osoby zodpovědné za **správu majetku zřizovatele**. Ředitel školy je tak zaměstnancem a zaměstnavatelem zároveň. Podle § 302 je povinen:

- řídit a kontrolovat práci podřízených zaměstnanců a hodnotit jejich pracovní výkonnost a pracovní výsledky
- co nejlépe organizovat práci
- vytvářet příznivé pracovní podmínky a zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví při práci
- zabezpečovat odměňování zaměstnanců
- vytvářet podmínky pro zvyšování odborné úrovně zaměstnanců
- zabezpečovat dodržování právních a vnitřních předpisů
- zabezpečovat přijetí opatření k ochraně majetku zaměstnavatele

Mimo výše uvedený výčet povinností zahrnuje výkon funkce ředitele školy také činnosti:

- **manažera** – garantuje bezproblémové fungování školy; uskutečňuje sekvenční i průběžné manažerské funkce (plánování, organizování, personalistiku, vedení lidí, kontrolu aj.); navazuje a udržuje kontakty s odborníky a partnery školy atd.
- **vůdce** – vytváří vizi; efektivně a tvořivě vede lidi; předvídá budoucnost a snaží se zajistit konkurenceschopnost školy; rozvíjí školu a její potenciál; citlivě reaguje na změny, které proaktivně využívá apod.
- **odborníka** v určitém uměleckém oboru – sleduje vývoj oboru; cílevědomě se vzdělává; reprezentuje školu v rámci koncertů, výstav, představení či jiných akcí
- **pedagoga** – koná určitou míru přímé vyučovací povinnosti, jenž se odvíjí od velikosti školy, resp. počtu tříd (příčemž komplexně řídí výchovně vzdělávací proces a zodpovídá za jeho kvalitu, průběh i výsledky)

Některým z výše zmíněných oblastí se, s ohledem na téma práce, budeme věnovat podrobněji v následujícím textu.

2 Přístupy, paradigmatu a obsah managementu

Nevyhnutelný směr společenského vývoje ke znalostní a informační společnosti, který se promítá do všech sfér jejího života, školství nevyjímaje, vyžaduje od ředitele školy, aby reflektoval s ním související nové požadavky i proměny managementu, orientoval se v nich a dokázal volit vhodné a účinné způsoby řízení s ohledem na aktuální podmínky a situace. V základním uměleckém vzdělávání je to zejména právě nastartovaný proces kurikulární reformy, jenž se bez poučeného manažerského jednání a chování neobejde. Nepostradatelnou součástí manažerské výbavy ředitele, nositele řízení a rozhodujícího aktéra v zajišťování dlouhodobého úspěšného rozvoje školy, se tak stává, vedle uceleného přehledu o celkové struktuře a obsahu managementu, především přiměřená znalost moderních manažerských teorií a schopnost využít jejich poznatky. Dříve než se budeme věnovat jednotlivým přístupům a paradigmatům managementu a další stěžejní manažerské problematice, s níž se budou muset ředitelé škol vyrovnávat, dovolujeme si stručné objasnění podstaty základních pojmů „management“ a „manažer“.

Termín „**management**“ (český ekvivalent „řízení“) je v odborné literatuře interpretován v několika významových rovinách, proto se setkáváme s velkým množstvím definic a různorodých interpretací. Pro ilustraci uvádíme několik příkladů. Definice Americké společnosti pro management, jejíž volná interpretace hovoří o managementu jako o umění dosahovat cíle organizace rukama a hlavami jiných lidí¹¹, reprezentuje pojetí managementu, která zdůrazňují úlohu vedení lidí. Velmi podobně, tj. jako „proces tvorby a udržování prostředí, ve kterém jednotlivci pracují společně ve skupinách a účinně dosahují vybraných cílů“¹², vnímají management také Koontz a Weihrich. Jiná obsahová vymezení zase preferují názor, že podstata managementu spočívá v uskutečňování stěžejních sekvenčních manažerských funkcí: plánování, organizování, personalistiky, vedení lidí a kontrolování, v důsledku čehož se soustřeďují především na procesní, tj. funkční stránku řízení. V neposlední řadě existuje ještě rovina náhledu, v níž je management chápán jako: „ucelený soubor ověřených přístupů, názorů, zkušeností, doporučení a metod, které vedoucí pracovníci (manažeri)

¹¹ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2005, s. 16

¹² Koontz, H.; Weihrich, H., 1993. s. 16

2 Přístupy, paradigmaty a obsah managementu

užívají k zvládnutí specifických činností (manažerských funkcí), jež jsou nezbytné k dosažení soustavy cílů organizace¹³. Zde jsme odkazováni především na smysl managementu a aplikaci rozmanitých nástrojů manažerské činnosti.

Výše zmíněná pojetí, jež reprezentují různé roviny výkladu, nám ve svém souhrnu pomáhají pochopit podstatu managementu, kterou výstižně vymezují autoři Hamel a Breen. Podle nich praxe managementu znamená:

- určování a programování cílů
- motivování a zaměřování úsilí
- koordinování a kontrolování činností
- rozvíjení a umístování talentů
- získávání a uplatňování znalostí
- shromažďování a rozmístování zdrojů
- navazování a udržování vztahů
- vyvažování a uspokojování požadavků zájmových skupin¹⁴

Pojem „**manažer**“ je nejčastěji interpretován jako samostatná, odborně náročná profese. Její nositel je v rámci svých kompetencí zodpovědný za dosahování cílů svěřené organizace, na jejichž tvorbě se významně podílí, a zajištění podmínek k jejich naplnění.¹⁵ Dnes je často zaměňován s pojmem „leader“, česky „vůdce“ nebo „lídr“, jemuž se budeme podrobněji věnovat dále v textu.

¹³ Jedná se o doporučení koordinačního výboru skupiny pro komparativní rozbory způsobů řízení v kapitalistických, socialistických a rozvojových zemích, tzv. „Workshop on Capitalist and Socialist Organizations“ při European Institute for Advanced Studies in Management v Bruselu (1980 - 1990). Cit. podle: Vodáček, Vodáčková, 2005, s. 16

¹⁴ Srov. Hamel, Breen, 2008, s. 30 - 31

¹⁵ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 13

2.1 Moderní přístupy k managementu

Moderní manažerské teorie, které rozvíjejí myšlenkový odkaz „klasických“ směrů západního managementu¹⁶, poskytují cenná teoretická východiska i praktické poznatky, zkušenosti a návody pro hledání a uplatňování vlastního přístupu k řízení. Orientace v těchto teoriích je, vzhledem k jejich názorové různorodosti, velmi obtížná, o čemž svědčí i Koontzův výrok o „džungli teorie managementu“¹⁷. K jejímu usnadnění přispívají různé klasifikace. Srozumitelný přehled vývoje moderních koncepcí poskytuje např. Tureckiová, která nepřeborné množství směrů člení, v závislosti na době jejich vzniku a rozvoje, do tří základních etap. Hovoří o mechanistickém, organistickém a systémovém (interakcionistickém) pojetí managementu.¹⁸ Přehledné je rovněž uspořádání Vodáčka, Vodáčkové, kterého se budeme držet v následujícím textu, v němž jsou **současné manažerské přístupy** rozděleny do pěti skupin, a to:

- procesních přístupů
- psychologicko-sociálních přístupů
- systémových přístupů
- kvantitativních přístupů
- empirických přístupů¹⁹

Doporučení a návody **procesních přístupů** jsou velmi cenné pro každodenní operativní řízení školy. Svá teoretická východiska nacházejí ve *správním řízení* H. Fayola. Rozvíjejí jeho hlavní přínos, jímž je, vedle zdůraznění významu hierarchického uspořádání organizace a klíčové role řídicího pracovníka, zejména koncepce vyváženého a celistvého řídicího procesu uskutečňovaného prostřednictvím několika základních (sekvenčních) manažerských funkcí²⁰. Tyto sekvenční funkce jsou, s jistými obsahovými změnami²¹, dodnes běžnou součástí manažerské teorie i praxe, proto poskytují procesní přístupy, i přes kritické námitky vůči poněkud

¹⁶ Za klasické směry managementu jsou považovány: vědecké řízení; škola lidských vztahů; správní řízení; byrokratické řízení. Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 20

¹⁷ Koontz, Wehrich, 1993, s. 52

¹⁸ Tureckiová, 2004, s. 11

¹⁹ Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 23

²⁰ Původně se jednalo o funkce: „plánování, organizování, příkazování, koordinaci a kontrolu“. Vodáček, Vodáčková, 2005, s. 43

²¹ V současnosti je ponejvíce uznáváno následující členění manažerských funkcí: plánování, organizování, výběr a rozmístování spolupracovníků (personalistika), vedení lidí a kontrolování.

zjednodušujícímu oddělování jednotlivých manažerských činností, důležité poznatky o celkovém obsahu a skladbě managementu.

Psychologicko-sociální přístupy, které se opírají z velké části o klasickou *školu lidských vztahů* E. Maya, poskytují manažerům nepostradatelné informace pro účely efektivního vedení lidí a stimulování jejich dalšího profesního rozvoje. Vypovídají o podstatě a účincích pozitivní i negativní motivace, tj. o možných způsobech ovlivňování chování jednotlivců, a podpoře utváření kvalitních interpersonálních vztahů. Jsou inspirativní při hledání prostředků k angažovanosti a zainteresovanosti spolupracovníků na společných cílech a úkolech.

Systémové přístupy poskytují vhodné nástroje ke komplexnímu nazírání a pochopení složitých, vzájemně podmíněných a propojených jevů i procesů. Do jisté míry se opírají o myšlenku harmonického řízení H. Fayola, avšak zásadním podnětem pro *koncepte otevřených systémů* přinesli L. Bertalanffy a T. Parsons. Škola je v tomto pojetí vnímána jako dynamická soustava vzájemně propojených prvků, která je v neustálé interakci s vnějším prostředím, k němuž má určité vstupy a výstupy. Kvalitní řízení je z uvedeného hlediska chápáno jako optimalizace systému, při níž je vzájemnými vazbami mezi jednotlivými elementy v systému dosahováno tzv. synergického efektu, tj. vyšší účinnosti a kvality celku oproti kvalitě jeho jednotlivých izolovaných prvků.

Řadu významných podnětů pro efektivní řízení školy lze nalézt také v **kontingenčních přístupech**, které zdůrazňují význam konzistentnosti rozhodování manažera a konkrétní situace, tedy flexibilní volbu metod a technik řízení s ohledem na aktuální vnější i vnitřní podmínky.

Přínosné a inspirativní jsou i **přístupy empirické**, neboť nabízejí praxí ověřená doporučení, zobecněné návody i pozitivní a negativní zkušenosti světově uznávaných autorů. Za všechny uvádíme pro účely tématu této práce alespoň: P. Druckera, jehož paradigmatům managementu se věnujeme v následující subkapitole; H. Mintzberga, kterého níže zmíníme v souvislosti s manažerskými rolemi; J. Kottera, autora koncepte, které se dotkneme v subkapitole o řízení změny a J. Adaira, jehož doporučením ohledně tvůrčího vedení se budeme věnovat v následující kapitole. Pro úplnost ještě dodáváme,

že v řízení škol lze rovněž využít velké množství koncepcí inspirovaných organizačními kulturami východoasijských zemí.

Uvedené přístupy neposkytují garantované pravdy ani univerzálně platné nástroje a návody řízení. Praktické využití myšlenkového i zkušenostního odkazu zmíněných i mnohých dalších manažerských směrů vyžaduje od manažerů škol samostatné kritické myšlení a uvážlivý, uvědomělý a tvořivý přístup. Kromě toho je nutné mít na zřeteli i určitá **specifika školského managementu**. Bacík v této souvislosti upozorňuje zejména na:

- skutečnost, že **vzdělávání a výchova je věcí veřejnou**, v důsledku čehož je řízení, rozhodování i klima školy (více než v jiných sférách) ovlivňováno řadou externích faktorů
- složitost řízení vzhledem ke **srovnatelnosti úrovně vzdělání a profesionálního zázemí ředitele a učitelů**
- **specifičnost podstaty všech činností odehrávajících se ve školách**, kterou tvoří interpersonální vztahy (tj. vztahy lidé – lidé, nikoli lidé – věci jako u obchodních či výrobních organizací), jenž umocňují jejich složitost, dynamičnost a proměnlivost
- zcela bezprecedentní situaci, v níž jsou **žáci současně považováni za vstupy** (klienty dané školy) **i výstupy** (produkty) systému, přičemž kvalita výsledků školy (kvalita výsledných „produktů“) je mimo jiné závislá právě na míře jejich součinnosti a aktivního úsilí
- celkovou **složitost vymezení a následně i evaluace výchovně vzdělávacích cílů**, vzhledem k jejich komplexnosti a mnohdy těžké uchopitelnosti
- **složitost řízení s ohledem na požadavek sebeřízení** (autoregulaci) **žáků**²²

²² Srov. Bacík, F.; Kalous, J.; Svoboda, J., 1998, s. 35 – 37

2.2 Současná paradigmaty managementu

Při nahlížení nejrůznějších manažerských teorií je nezbytné si uvědomovat, o jaká paradigmaty (základní předpoklady o realitě) se opírají. Právě tyto bazální představy totiž determinují oblasti zájmu vědců a odborníků, určují vlastní předmětný obsah oboru a ve svém důsledku podmiňují a ovlivňují chování a jednání manažerů. Na rozdíl od paradigmat přírodních věd, které přírodu ani vesmír zásadně ovlivnit nemohou, mají výchozí předpoklady o realitě, a zejména změny těchto paradigmat, pro společenskovední obory rozhodující význam.²³

Paradigmaty managementu se zabývá Drucker. Upozorňuje, že v době počínajícího rozvoje managementu, a ponejvíce ve 30. letech minulého století, kdy se stal management také studijním oborem, vycházeli vědci a autoři studií z odlišných výchozích předpokladů o realitě, než které jsou uznávány v současném stádiu společenského vývoje. Původní výchozí předpoklady třídí do dvou základních souborů. První soubor se týká podstaty managementu jako vědního oboru a zahrnuje předpoklady, že:

- management rovná se podnikový management
- existuje - musí existovat – jediná správná organizační struktura
- existuje - musí existovat – jediná správná metoda řízení lidí

Druhý soubor vychází z praxe managementu a zahrnuje tyto předpoklady:

- technologie, trhy a koneční uživatelé představují dané veličiny
- působnost managementu je vymezena právně
- management je orientován interně
- ekonomika definovaná hranicemi národního státu je „životním prostředím“ podniku a jeho managementu²⁴

²³ Srov. Drucker, 2002, s. 67 - 68

²⁴ Srov. Drucker, 2002, s. 68

Drucker přesvědčivými argumenty dokládá, že v průběhu rozvoje managementu došlo k jejich zásadním změnám.²⁵ Z hlediska současných potřeb řízení školy považujeme za vhodné se alespoň o některých změnách zmínit. Především je důležité vnímat **obrat v obecném chápání managementu**, který se již neztotožňuje jen s podnikovým managementem, ale ve svých základních principech je považován za specifický a charakteristický nástroj každé ziskové i neziskové organizace, tzn. i všech typů a druhů škol.²⁶

Vývojový posun také naznačily předpoklady o existenci jediné vhodné organizační struktury a jediné správné metody vedení lidí. Ačkoliv není zpochybňována nezbytnost organizační struktury jako takové a zrovna tak existence určitých organizačních principů (např. průhlednost, princip jednoho vedoucího), **organizační struktura již není považována za absolutní kategorii**, ale je vnímána především jako nástroj umožňující a podporující efektivní společnou práci lidí. Je na manažerovi, aby zvolil její vhodnou formu s ohledem na aktuální podmínky, úkoly a cíle.²⁷

S celkovou změnou pohledu na člověka, v souvislosti s uznáním jedinečnosti jeho osobnosti, a dále se **změněným pohledem na „podřízené“ zaměstnance** (ti se totiž v důsledku zvyšování či prohlubování kvalifikace a tlakem na celoživotní vzdělávání stávají odborníky, zaměstnanci disponujícími znalostmi) došlo ke změnám ve vnímání metod vedení lidí. Zaměstnanci jsou mobilní, jsou vlastníky svých znalostí a ve svém oboru nemohou být svým formálně „nadřízeným“ zaměstnancem plnohodnotně zastoupeni ani nahrazeni (v základních uměleckých školách se jedná např. o učitele jiného uměleckého oboru či aprobace). Také z těchto důvodů vyžadují jiný způsob řízení. Potřebují výzvy svým schopnostem, potřebují být osobně angažováni na společných výsledcích a chtějí participovat na řízení organizace. **„Lidé se „neřídí“. Úkolem je lidi vést. A cílem je produktivní využití konkrétních předností a znalostí každého jedince.“**²⁸

²⁵ Srov. Drucker, 2002, s. 67

²⁶ Srov. Drucker, 2002, s. 68

²⁷ Srov. Drucker, 2002, s. 70 - 73

²⁸ Drucker, 2002, s. 76

Poslední paradigma, o kterém se zmíníme, se týká orientace managementu, která byla na rozdíl od podnikatelských aktivit tradičně směřována pouze do interního prostředí organizace. Dnes se předpokládá, že **smysl managementu i podnikání je shodný. Jsou jím výsledky a výkonnost organizace, jenž se projevují v jejím externím prostředí.** A smyslem managementu je zajistit a umožnit, aby jich mohlo být dosaženo.²⁹

2.3 Manažerské funkce

Jak jsme již předeslali v úvodu kapitoly, základní součást odborné manažerské výbavy ředitele školy tvoří, mimo jiné, teoretická i praktická orientace v celkové struktuře managementu a obsahu jednotlivých manažerských činností. K pochopení této problematiky přispívají různé **klasifikace manažerských funkcí**, které se snaží identifikovat typické manažerské činnosti, jenž ve svém souladu umožňují efektivní a úspěšné zvládnutí manažerské práce, a tím podmiňují bezproblémové fungování organizace a cílevědomé naplňování jejího poslání.

Obecně přijímaná a velmi rozšířená klasifikace člení manažerské funkce na: plánování; organizování; výběr a rozmíst'ování spolupracovníků (personalistiku); vedení lidí a kontrolu. Všechny uvedené **funkce** chápe jako rovnocenné, souvztažné a logicky na sebe navazující, tj. **sekvenční**. Vodáček, Vodáčková mimo to ještě hovoří o dalších, tzv. **paralelních nebo-li průběžných funkcích**³⁰, a sice o:

- analyzování řešených problémů
- rozhodování
- realizaci, resp. implementaci

Ty prostupují všemi zmíněnými sekvenčními funkcemi. Zmínění autoři zároveň uvádějí Mackenzieho maticové zobrazení, které velice přehledně zachycuje oba základní procesy manažerských činností: systémový proces postupného uskutečňování sekvenčních funkcí a proces následnosti fází nutných pro jejich úspěšné zakončení (viz obr. 1 na následující straně).

²⁹ Srov. Drucker, 2002, s. 87 - 88

³⁰ Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 68

Obrázek 1: Maticové zobrazení manažerských funkcí³¹

Paralelní funkce: →	Analýza	Rozhodování	Implementace
Sekvenční funkce: ↓			
Plánování			
Organizování			
Výběr spolupracovníků			
Vedení lidí			
Kontrola			

Stručné obsahové vymezení sekvenčních manažerských funkcí vypadá následovně:

- **plánování** je proces, v jehož průběhu dochází na základě analýzy stávajícího (výchozího) stavu ke stanovení stavu budoucího. Zahrnuje stanovení cílů a předpokládaných strategií (postupů) a zdrojů k jejich dosažení
- **organizování** je proces, jehož smyslem je uspořádat veškeré prvky v systému (organizaci, resp. škole) tak, aby byly dosaženy stanovené cíle. Jeho výsledkem je organizační struktura zajišťující bezproblémové fungování organizace
- **výběr a rozmístění spolupracovníků** zahrnuje personální zajištění řízených procesů, během něhož dochází k výběru (popř. k přijímání), rozmisťování a přerozdělování spolupracovníků podle potřeb a cílů organizace
- **vedení lidí** je proces účelného a účinného usměrňování, stimulování a motivování jedinců i celého kolektivu za účelem naplňování cílů a poslání organizace. Podrobněji se této funkci věnujeme v následující kapitole

³¹ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 69

2 Přístupy, paradigmaty a obsah managementu

- **kontrola** je proces, jehož podstatou je kritické zhodnocení skutečnosti (průběžných či konečných výsledků) s ohledem na plánované cíle. Jejím účelem je včasná informovanost o případných odchylkách, které umožní jejich korekci

2.4 Koncepty manažerských rolí a kritických faktorů úspěchu

Vedle různorodých klasifikací manažerských funkcí se můžeme v odborné literatuře setkat také s koncepty **manažerských rolí**, které vznikaly na základě diskusí o dostatečnosti a výstižnosti klasických manažerských činností. Podle Vodáčka, Vodáčkové jsou přínosné zejména pro porozumění práci vrcholových manažerů.³²

Autorem a propagátorem konceptu manažerských rolí je H. Mintzberg, který shrnuje reálně vykonávané manažerské činnosti do deseti „rolí“ a dále je klasifikuje do tří odlišných skupin:

- interpersonálních rolí
- informačních rolí
- rozhodovacích rolí

Prostřednictvím **interpersonálních rolí** manažer zajišťuje kontakty s partnery, přičemž může vystupovat v roli představitele nebo-li reprezentanta organizace; „vůdce“ organizace; nebo spojovacího článku („styčného důstojníka“), tj. zprostředkovatele informací a kontaktů s partnery mimo oblast svých pravomocí. Soubor **informačních rolí** manažer realizuje při uskutečňování informačních procesů, zejména při monitorování a šíření informací, a rovněž v roli „mluvčího“ organizace. Role podnikatele; řešitele problémů; alokátora zdrojů a vyjednávače jsou zahrnuty mezi **rozhodovací role** a jsou vnímány jako nejdůležitější, neboť zabezpečují volbu optimálního způsobu řešení v průběhu rozhodovacích procesů.³³

Mintzberg upozorňuje, že vzhledem k vzájemné propojenosti, částečnému překrývání a vzájemné kvalitativní podmíněnosti rolí, spočívá umění manažera v jejich „sladěné integraci“, v zajištění vyváženého a harmonického celku manažerské práce.³⁴

Odlišnostem manažerských rolí se věnuje také Kotter, který rozlišuje mezi rolemi manažerů a leaderů.

³² Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 158

³³ Srov. Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 76 – 79; Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 159 - 160

³⁴ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 160

K výše zmíněným skutečnostem je nutné dodat, že kritické porovnání a rozborů konceptů manažerských rolí a funkcí vedly k závěru, že manažerské role se dají vyložit i prostřednictvím manažerských funkcí. I přes tuto skutečnost se domníváme, že je vhodné, pro hlubší porozumění různým specifickým oblastem manažerské práce, orientovat se i v těchto obsahově širších a podrobnějších koncepcích.

Problematika náplně manažerské práce je řešena také v pojetích tzv. „**kritických faktorů úspěchu**“, které se soustřeďují pouze na oblasti manažerské práce zásadního významu. Zdůrazňují nutnost kvality vybraných dílčích oblastí a zároveň také jejich harmonickou integraci v jeden celek, podobně jako koncepce manažerských rolí. V podstatě jsou tato pojetí založena na principu „synergického efektu“, o němž jsme se zmiňovali v souvislosti se systémovými přístupy v managementu. Za všechna pojetí uvádíme **koncepci konzultační firmy McKinsey „7 S“**, označovanou někdy jako tzv. „šťastný atom“, která je založena na vzájemné podmíněnosti sedmi faktorů, mezi něž náleží:

- strategie (věcné vymezení základního zaměření firmy, soustava cílů)
- struktura (obsahová náplň jednotlivých částí organizačního systému)
- spolupracovníci (lidé s rozhodovacími a výkonnými pravomocemi)
- systémy řízení (metody a technologie)
- sdílené hodnoty (v podstatě kultura organizace)
- styl manažerské práce (typické způsoby jednání manažerů)
- schopnosti (kvalifikace)³⁵

Výše zmíněné koncepce poskytují různé náhledy na významné aspekty manažerské činnosti, čímž umožňují a usnadňují orientaci v celkové struktuře manažerské práce. Jejich nejdůležitějším přínosem pro praxi škol je skutečnost, že upozorňují na významné faktory promítající se do manažerských činností a poukazují na jejich vzájemnou provázanost.

³⁵ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2005, s. 56 - 57

3 Manažerská funkce vedení lidí

Lidé jsou dnes považováni za nejcennější zdroj úspěšných organizací. Manažerská funkce **vedení lidí** je proto obecně pokládána za nejdůležitější a zároveň i nejnáročnější řídicí činnost. Některými autory je dokonce zaměňována za hlavní náplň managementu, což dokládají definice managementu uvedené v úvodu předešlé kapitoly. Jejím stěžejním smyslem je „vytváření, a pak i účelné a účinné využívání schopnosti, dovednosti a umění manažerů vést, usměrňovat, stimulovat a motivovat své spolupracovníky ke kvalitnímu, aktivnímu, popř. tvůrčímu plnění cílů jejich práce“³⁶. Uvědomělé, kvalitní a efektivní uskutečňování funkce vedení lidí je významným prostředkem úspěšného rozvoje školy a za současné situace rovněž předpokladem úspěšného zvládnutí transformačních změn. Svým podstatným účinkem na kvalitu klimatu a celkové kultury školy může pozitivně, ale i negativně, ovlivnit jak veškeré procesy a činnosti odehrávající se ve škole, tak i pracovní nasazení, angažovanost a spokojenost učitelů.

V této kapitole poukážeme na diferencované styly vedení (včetně východisek k jejich volbě), dotkneme se některých motivačních teorií, jichž lze v praxi využít při podněcování a aktivizaci učitelů, a zejména se budeme věnovat tvůrčímu způsobu vedení, tj. **leadershipu**. Podle našeho názoru by se právě orientace v přístupech k tvůrčímu vedení a uplatňování jeho základních principů odlišujících jej vůči operativnímu řízení mohla stát nezanedbatelnou výhodou v procesu efektivního řízení a rozvoje škol. V této souvislosti také poukážeme na rozdílnost obsahu rolí manažera a vůdce.

3.1 Styly vedení lidí a motivace

Styl vedení lidí je celkový převažující způsob jednání a chování manažera vůči spolupracovníkům. Bedrnová, Nový upozorňují, že se v něm často více projevuje individualita manažera než akceptování závazků, které vyplývají z jeho pozice a role a jenž odpovídají konkrétní situaci.³⁷

³⁶ Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 118

³⁷ Srov. Bedrnová, Nový, 2007, s. 326

V současné době, pod vlivem neustále se měnících podmínek i změn v myšlení zaměstnanců, je zdůrazňováno, že **žádný optimální a univerzálně platný model vedení lidí neexistuje**. Z tohoto důvodů je vhodné, resp. nezbytné, aby manažer disponoval celým spektrem způsobů vedení lidí, aby byl flexibilní a dokázal volit vhodný styl podle konkrétních podmínek a situace a aby si byl vědom, že i vůči stejným zaměstnancům je nutné, v závislosti na daných podmínkách, měnit styl vedení. Zrovna tak je, podle našeho názoru, důležité umět vlastní převažující styl vedení diagnostikovat a na základě reflexe jej zdokonalovat a rozvíjet. Zároveň je nutné mít na zřeteli, že obecným předpokladem pro volbu stylu vedení je důraz na jeho vysokou etickou a morální úroveň³⁸.

I přes výše uvedené konstatování, považujeme za důležité zmínit se o základním východisku k volbě diferencovaných způsobů a metod vedení lidí, za nějž je považována „**Teorie X a Y**“ **McGregora** (zařazovaná také mezi motivační teorie). Tato teorie předpokládá existenci dvou myšlenkově krajních modelů přístupu manažerů k podřízeným zaměstnancům vycházejících ze dvou protikladných představ o člověku. Podněcuje manažery k hledání a nalezení rozumné míry mezi těmito dvěma nefunkčními extrémy. **Teorie X** (někdy nazývaná teorií autoritativního managementu) předpokládá, že průměrný pracovník: nemá rád své zaměstnání; nemá žádné zvláštní ambice; upřednostňuje sociální jistotu, a tudíž se vyhýbá riziku; preferuje pasivitu před aktivitou. **Teorie Y** (zvaná též teorie participačního managementu) vychází z opačného předpokladu. Podle ní má průměrný pracovník: dobrý vztah k práci, ztotožňuje se s posláním a cíli organizace; chce uplatnit své znalosti a dokáže přijmout zodpovědnost za rozhodování.³⁹

Vodáček, Vodáčková ještě upozorňují, že ačkoli jsou v moderním managementu preferovány a doporučovány spíše styly odpovídající Teorii Y, rozumné řešení je vždy **kompromisem obou teorií**. Odvolávají se na rčení, že normální lidé nejsou ani čerti, ani andělé, tudíž v rámci svého vedení vyžadují jak „měkké“, tak i „tvrdé“ metody.⁴⁰ Dostáváme se tedy zpět k tomu, co již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, a sice že pro úspěšné vedení lidí je podstatné volit vhodný styl vedení vzhledem ke konkrétním

³⁸ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 123

³⁹ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 119; Bedrnová, Nový, 2007, s. 389;

⁴⁰ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 120

podmínkám a situaci. Odborná manažerská literatura obsahuje značné množství poznatků, metod, návodů a doporučení týkajících se stylů řízení, od autoritativních až po liberální styly. Pro ilustraci zde uvedeme příklad dvou klasifikací stylů vedení: **kontinuum stylů vedení** rozlišených podle míry prostoru poskytovaného spolupracovníkům k participaci, které uvádí Tureckiová, a **šest modelových stylů vedení** dle Slavíkové.

Tureckiová mezi dva krajními **póly - direktivnosti a participace** - zasazuje styly:

- **autoritářský** (vykořisťovatelský)
- **autoritativní** (manažer dává příkazy a kontroluje)
- **konzultativní** (manažer rozhoduje na základě konzultací)
- **participativní/týmové vedení** (lídr facilituje rozhodovací proces)
- **delegativní** (lídr deleguje významné úkoly, za něž však spoluzodpovídá)
- **zmocňování** (lídr deleguje pravomoci i zodpovědnost)⁴¹

Klasifikace stylů vedení podle Slavíkové zahrnuje šest modelových stylů, které reprezentují dva základní směry: **centralistické řízení a participativní vedení**. Uvedená klasifikace je autorkou vztahována přímo ke stylům vedení ředitelů škol, přičemž zohledňuje jak ředitelé naslouchají svým zaměstnancům, vytyčují cíle, stanovují standardy, sestavují akční plány a poskytují zpětnou vazbu. Jedná se o styly:

- **koercivní** - primární cíl: okamžité uposlechnutí
- **autoritativní** – primární cíl: udávat dlouhodobý směr a vizi
- **afiliativní** – primární cíl: vytvořit harmonické vztahy mezi pracovníky i mezi ředitelem a pracovníky
- **demokratický** – primární cíl: dosáhnout u pracovníků osobního zaujetí, vytváření nových myšlenek a nápadů
- **následování** – primární cíl: vykonávat úkoly na prvotřídní úrovni
- **koučující** – primární cíl: dlouhodobý profesní rozvoj pracovníků⁴²

⁴¹ Srov. Tureckiová, 2007, s. 99

⁴² Srov. Slavíková, 2003, s. 33 - 35

Východiskem k aktivizaci učitelů, k jejich angažovanosti a zainteresovanosti na poslání a cílech školy, je bezesporu **motivace**. Pouze na základě poznatků, jenž vysvětlují, co podněcuje zájem a ochotu učitelů pracovat, lze identifikovat jejich motivační profily a korigovat, příp. předvídat jejich reakce v konkrétních situacích, v závislosti na působení či absenci motivačních podnětů.

Mezi **základní typy motivů** jsou nejčastěji zařazovány: **potřeby**, které zapříčiňují zaměřenost chování jedince na určitý cíl buď z důvodu nějakého nedostatku, nebo nadbytku; **hodnoty**, které způsobují, že jedinec koná činnost z důvodu, že je pro něho nějakým způsobem významná; **zájmy**, jenž přinášejí takto motivovanému jedinci uspokojení a radost z vykonávané činnosti. Dalšími motivy mohou být také **návyky**, záměrně či bezděčně osvojené způsoby chování nebo reagování; **aspirace** vztahující se k úrovni očekávaných výsledků; či **ideály**.

Oblast lidské motivace je zajímavé a rozsáhle zpracovávané téma. V odborné literatuře lze proto nalézt značné množství rozmanitých teorií, které jsou v moderním managementu obvykle klasifikovány do tří základních skupin, a to:

- **teorií zaměřených na poznání motivačních příčin** (Maslowova teorie hierarchie potřeb, Herzbergova teorie dvou faktorů, McClellandova teorie potřeby dosáhnout úspěchu aj.)
- **teorií zaměřených na průběh motivačního procesu** (Vroomova teorie očekávání, Adamsova teorie spravedlivé odměny (ekvity), Skinnerova teorie zesílených vjemů apod.)
- **teorií zaměřených na speciální účely** (participace zaměstnanců na rozhodování, sebemotivace manažerů atd.)⁴³

Nejznámější z uvedených motivačních teorií je **Maslowova hierarchie potřeb**. Podle této teorie jsou hybnými silami motivačního chování lidí jejich potřeby. Konkrétní identifikace těchto potřeb umožňuje je využít jako stimuly k zajištění cílově orientovaného chování.⁴⁴ Maslow předpokládá, že potřeby lze uspořádat do pěti hierarchicky uspořádaných skupin (úrovní), jenž sahají od nejnižších (fyziologických)

⁴³ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 123 - 138

⁴⁴ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 125

potřeb až k nejvyšší úrovni potřeb, za kterou je považována potřeba sebeaktualizace (nejvyšší možné naplnění vlastního potenciálu).

Z hlediska managementu jsou jednotlivé skupiny potřeb vnímány takto:

- **fyziologické potřeby** – spravedlivá odměna, pohodlné pracovní podmínky
- **potřeby bezpečí** – jistota zaměstnání, zaměstnanecké výhody, bezpečnost práce aj.
- **sociální potřeby** – stabilita pracovní skupiny, klima pracoviště, příležitost k sociální interakci
- **potřeby uznání** – veřejné uznání dobrého výkonu, delegování odpovědnosti, možnost zažít úspěch
- **potřeba sebeaktualizace** – možnost dále se rozvíjet, podnětnost práce, prostor pro tvořivost⁴⁵

Mezi doporučované a praxí ověřené nástroje pracovní motivace dále patří např.: participace zaměstnanců, efektivní komunikace, kvalitní zpětná vazba, možnost dalšího profesního i osobního rozvoje, spravedlivý a průhledný systém odměňování, vhodný styl jednání a chování manažera.⁴⁶

Ještě než opustíme téma motivace, považujeme za důležité se zmínit, že v řídicím procesu je, s větším či menším úspěchem, využívána rovněž **motivace negativní**. Za tento druh motivace je považována např. **sankce**: za nesplnění úkolu, nedodržení termínu, neplnění pracovních povinností, a to v podobě finančního postihu, negativního hodnocení apod. V souvislosti s využíváním negativní motivace upozorňuje Skinner na nebezpečí jejího obtížného zaměřování na konkrétní cíl. Oprávněný či neoprávněný postih nebo trest totiž mohou vést nikoli ke zlepšení či efektivitě práce, ale naopak ke snaze se rizikovým činnostem či úkolům vyhýbat.

⁴⁵ Srov. Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 374

⁴⁶ Srov. Tureckiová, 2004, s. 71

3.2 Leadership - efektivní způsob vedení

Problematika leadershipu je v řízení základních uměleckých škol velmi aktuální. Jednak vzhledem k právě probíhající kurikulární reformě, která vyžaduje rozšíření repertoáru stylů řízení ředitele školy o nové, tvůrčí přístupy, a dále rovněž v souvislosti s výzkumy, z nichž vyplývá, že pracovníci disponující znalostmi, tedy i učitelé, nepatří k typům zaměstnanců, kteří se pasivně podřizují příkazům nadřízených pracovníků či přijímají nekriticky jejich názory. Naopak, mnozí se chtějí spolupodílet na rozvoji školy, chtějí se autonomně rozhodovat a požadují prostor pro tvořivou práci.

Tvorba a implementace ŠVP bude představovat dlouhodobý, náročný a dynamický proces, který se neobejde bez aktivní spoluúčasti učitelů. Do popředí vystoupí nutnost učitele inspirovat, podněcovat, integrovat do společného projektování a vytvořit jim dostatečný prostor pro prohloubení kvalifikace a získání odpovídajících kompetencí a optimální podmínky a pozitivní klima pro týmovou práci a kooperaci.

Leadership, ačkoliv je mu v moderním managementu věnována značná pozornost, nemá ve světové ani české odborné terminologii jednoznačné vymezení. Nejčastěji je překládán jako „**tvůrčí vedení**“, „**vůdcovství**“, někdy též „**lídrovství**“. Podle Koontze a Weihricha se jedná o: „vliv, tj. umění nebo proces takového ovlivňování lidí, aby se snažili ochotně a nadšeně dosahovat skupinových cílů“. ⁴⁷ Za stěžejní prvky vůdcovství pokládají zmínění autoři efektivní a odpovědné využívání moci, uvědomění si závislosti motivace lidí na čase a situaci, schopnost inspirace a vytváření příznivého a motivujícího klimatu. Zajímavá a podle našeho názoru výstižná je následující definice Tureckiové: „Jako organizační leadership nazýváme uplatňování nedirektivních způsobů práce s lidmi, založené na vzájemně korektních vztazích rozvíjených na úrovni celé organizace, na sdílených očekáváních a na oboustranně přijatých požadavcích (cílech), které jsou naplňovány ve vysoké kvalitě, jež mnohdy překračuje původní zadání.“ ⁴⁸

⁴⁷ Koontz, Weihrich, 1993, s. 465

⁴⁸ Tureckiová, 2007, s. 15

Z uvedeného vyplývá, že leadership je jedním ze způsobů vedení lidí, jenž existuje vedle klasického operativního vedení a které je někdy proti němu vymezované jako „managementship“⁴⁹ (porovnání obou přístupů se věnujeme v následující subkapitole).

Počátky leadershipu nacházíme ve 2. polovině 20. století, v období počínajícího rozvoje psychologicko-sociálních přístupů managementu (viz subkapitola 2.1). V odborné literatuře bývá nejčastěji **klasifikován do tří teoretických skupin**, jejichž poznatky jsou i dnes stále diskutovány a rozvíjeny:

- teorie zkoumající **osobnostní předpoklady** či-li charakteristické rysy lídrů
- teorie, které se zaměřují na **chování lídrů**, tzn. na jimi užívaný styl vedení spolupracovníků
- teorie zabývající se **vlivem situačních podmínek** na úspěch či neúspěch lídrovského jednání⁵⁰

V teoriích tvůrčího vedení zaměřených na **charakteristické rysy lídrů** zpočátku převažovaly názory, že jedinec je pro roli lídra predisponován výhradně na základě svých vrozených vlastností, tzn. že se lídrem rodí. Později, v důsledku rozvoje sociálně psychologických teorií, se od tohoto pojetí zčásti ustoupilo. O některých rysech se začalo uvažovat jako o vrozených, avšak následně rozvinutých, nebo jako o plně vypěstovaných. I dnes se používá řada typologií osobnosti, mimo jiné např. MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) či model Big Five. Mezi příznačné charakteristiky současných lídrů jsou velmi často zařazovány:

- **proaktivnost** v myšlení a jednání
- umění vést spolupracovníky prostřednictvím sdílené **vize**
- zaměřenost na tvorbu **znalostního zázemí organizace**
- **schopnost porozumět psychice spolupracovníků**
- schopnost je **motivovat a získat jejich loajalitu**⁵¹

⁴⁹ Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 231

⁵⁰ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 232

⁵¹ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 233

Mimo to bývají mezi žádoucími charakteristickými rysy uváděny: dynamičnost; iniciativnost a snaha o dosažení cíle; integrita v jednání; sebedůvěra; inteligence a znalosti oboru a organizace. Zkušenosti z praxe však dokládají, že pro úspěšnost lídra není jeho osobnostní charakteristika zásadním ani jediným atributem. Svou roli zde hrají také další proměnné, zejména jím řízení pracovníci, celková úroveň organizace a parametry konkrétní situace.

Teorie zabývající se **chováním lídrů** vycházejí z předpokladu existence určitého optimálního způsobu chování, jenž je zárukou úspěšnosti lídra, a tím i organizace. Opírají se o domněnku, že lze lídry diferencovat podle užívaného stylu, jimiž řídí své spolupracovníky, tedy podle typických způsobů chování a jednání, jehož využívají k dosažení vytčených cílů. Východiskem těchto přístupů jsou **tři základní řídicí styly: autokratický, demokratický**, resp. participativní a **liberální**, definované na základě rozsahu a formy využívané autority. Zatímco manažer využívá spíše svoji poziční moc či-li formální autoritu, lídr se opírá o autoritu neformální, založenou na osobnostní či expertní moci.⁵² Mezi nejčastěji citované teorie chování lídrů patří **Likertova „teorie 4 systémů“** zahrnující: exploativně-autoritativní; benevolentně-autoritativní; konzultativní; participativně-skupinový systém řízení. Obsahuje tedy styly jak lídrové (3. a 4. systém), tak i manažerské (1. a 2. systém).⁵³

Dále sem patří „**teorie lídrové mřížky**“ autorů Blakea a Moutonové. Jedná se o dvojdimenzionální matici rozdělenou na devět x devět polí, v níž lze, na základě převažujícího zaměření lídra na lidi či na úkoly, graficky (číselně) vyjádřit a obsahově vymezit pět různých stylů řízení:

- 1,1: liberální styl vedení typu „volný průběh“
- 1,9: styl vedení „venkovského klubu“
- 5,5: kompromisní řízení typu „střední cesta“
- 9,1: styl vedení orientovaný na úkol (tj. autoritativní)
- 9,9: styl vedení orientovaný na tým (týmové vedení)⁵⁴

⁵² Srov. Tureckiová, 2004, s. 77

⁵³ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 234 - 235

⁵⁴ Srov. Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 472; Tureckiová, 2004, s. 79

Někdy je do této skupiny zařazována i „teorie proměnného chování“ Tannenbauma a Schmidta, o níž se zmiňujeme v následujícím textu.⁵⁵

V současné době, v závislosti na výše zmiňovaných společenských změnách a proměnách pohledu na podřízené zaměstnance, nachází rozsáhlejší prostor uplatňování stylů vedení poskytujících spolupracovníkům větší míru autonomie a s ní spojené zodpovědnosti. Vodáček, Vodáčková však upozorňují na fakt, že styl řízení lídrů se může i pro stejný kolektiv výrazně měnit v závislosti na dané situaci.⁵⁶ Právě přístupy, které zohledňují specifičnost situace, resp. podmínky prostředí ve výběru adekvátního stylu vedení, se budeme zabývat v souvislosti s poslední skupinou rozebírané klasifikace leadershipu. Mezi teorie zaměřené na **situační podmínky** úspěchu či neúspěchu jednání lídrů jsou zařazovány:

- **teorie proměnného chování**, které doporučují diferencovat jednání a chování lídrů s ohledem na konkrétní podmínky. Rozlišují kontinuum způsobů chování vedoucích pracovníků v závislosti na poměru autority manažera a svobody rozhodování spolupracovníků
- **teorie účelnosti**, které zohledňují při volbě tvůrčího stylu vedení parametry konkrétní situace. Jejich identifikace je klíčovým úkolem vedoucího pracovníka. Zvolený styl pak závisí zejména na: vztahu vedoucího a spolupracovníků (důvěře, loajalítě, podpoře), charakteru řešeného úkolu (náročnosti a časové zvládnutelnosti) a formální a neformální autoritě vedoucího. Mezi tyto teorie je zařazován model kontingenčního vedení F. Fiedlera
- **teorie postupného dosahování cílů**, jenž zdůrazňují v praxi osvědčenou zkušenost rozdělení řešeného úkolu do dílčích, zvládnutelných kroků. Takto organizovaný způsob řízení umožňuje měnit styl vedení dle charakteru jednotlivých kroků i jejich hlavních aktérů. Představitelem této teorie je R. House⁵⁷

⁵⁵ Srov. Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 469; Tureckiová, 2004, s. 78

⁵⁶ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 236

⁵⁷ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 237-238

Mimo to jsou mezi situacionalizované přístupy zařazovány:

- **Vroomův-Yettonův rozhodovací model**, který má podobu rozhodovacího stromu, resp. algoritmu rozhodovacího procesu
- **Herseyho-Blanchardův model situačního vedení**, který pracuje s pojmem „zralosti“ (připravenosti) řízených zaměstnanců, již manažer přizpůsobuje styl vedení k naplnění konkrétního cíle
- **Funkcionální leadership J. Adaira**⁵⁸, o němž se zmíníme podrobněji, neboť jeho model považujeme za inspirativní v souvislosti s tvorbou ŠVP

Adair nahlíží funkce vůdcovství skrze potřeby pracovních skupin čili týmů. V této souvislosti identifikuje tři překrývající se potřeby: potřeby týkající se společného úkolu; potřeby samotného pracovního týmu a potřeby jednotlivců. Vyvozuje, že očekávání spolupracovníků, jimiž je myšlena jednak pomoc při dosahování společného cíle, jednak zajištění souladu týmové práce a uspokojování hmotných i duševních potřeb jednotlivců, lze zajistit obratným zvládnutím několika činností. Zmiňuje tyto aktivity: jasné definování úkolu (nejlépe v podobě konkrétních, reálných a podnětných cílů); plánování (tedy zodpovězení otázek: co, proč, kdy, jak, kde a kdo); informování a instruování členů týmu; kontrolování, včetně sebekontroly vlastní osoby; hodnocení výsledků i výkonu týmu a jednotlivců; motivování; organizování týmu; organizaci i sebeorganizaci a dávání osobního příkladu.⁵⁹

Mezi další důležité faktory, které ovlivňují efektivitu vedení jsou zahrnovány: přesnost vnímání zaměstnanců; vzdělání, zkušenost a osobnost vedoucího; jeho očekávání a styl; pochopení a znalost úkolu.⁶⁰

Ještě než opustíme problematiku leadershipu, považujeme za důležité se zmínit, že v rámci leadershipu (jak bylo naznačeno výše) a v určitých ohledech i nad jeho rámec se v praxi uplatňují i další nové přístupy vedení, např. **koučing**, **mentoring**, **poradenské činnosti manažera** a mnohé další.⁶¹

⁵⁸ Srov. Tureckiová, 2004, s. 83

⁵⁹ Srov. Adair, 2005, s. 94 - 108

⁶⁰ Srov. Donnely, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 487 - 489

⁶¹ Srov. Bedrnová, Nový, 2007, s. 333

3.3 Srovnání *managementshipu* a *leadershipu*

Hlavním smyslem **leadershipu** je dosažení ochoty spolupracovníků podílet se na vytváření a naplňování vizí a cílů organizace. Oproti tomu **managementship** představuje „tradiční způsob především autoritativně, popř. administrativně založeného vedení lidí“⁶², což znamená, že jeho prioritou je disciplinované plnění a kontrola úkolů a cílů definovaných někým jiným. V souvislosti s rozlišováním mezi pojmy *managementship* a *leadership* se diferencuje také mezi pojmy **manažer** a „**leader**“, česky „lídř“. Za lídra je považován ten, kdo: vede někoho na cestě někam jinam, zejména jde-li napřed; rozhoduje o směru dalšího postupu; řídí činnost, aktivity nebo výkonnost druhých; jde v čele; je první z mnoha.⁶³ Výstižně charakterizuje rozdíl mezi oběma rolemi Bennis, když říká, že manažer dělá věci správně, zatímco lídr dělá správné věci.⁶⁴ Obě role lze také rozlišit s ohledem na vztah jejich nositelů ke spolupracovníkům. V tomto případě je manažerem ten, kdo má podřízené, zatímco lídrem je jedinec, který má příznivce a následovníky, přičemž ochota k následování pramení z jeho:

- **vlivu**, kterého požívá u svých spolupracovníků díky svým charakteristikám
- **vztahu**, jenž má ke spolupracovníkům
- **respektu a důvěry** mezi zúčastněnými stranami⁶⁵

Porovnávání obou přístupů se věnuje celá řada dalších autorů. Podle Adaira má *leadership* pět charakteristických odstínů, které se v řízení neobjevují, a sice:

- schopnost **udávat směr**
- zajišťovat **inspiraci**
- **vybudovat tým**
- **být příkladem**
- **být akceptovaný**⁶⁶

⁶² Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 231

⁶³ Srov. Bender, 2006, s. 16

⁶⁴ Bennis, W.: „Managers do things right. Leaders do right things“ (Manažeri dělají věci správně. Lídři dělají správné věci). Cit. podle Vodáčka, Vodáčková, 2006, s. 231

⁶⁵ Srov. Tureckiová, 2007, s. 19 - 20

Birch je zase přesvědčen, že vůdci jsou efektivnější než manažeři, neboť manažeři dokončují úkoly, které by stejně musely být dokončeny, zatímco vůdci dosahují věcí, kterých by bez nich dosaženo být nemohlo. Zároveň připouští, že úspěšná organizace se neobejde ani bez řízení, ani bez vedení.

Stejný pohled na přínosnost obou přístupů, se kterým se plně ztotožňujeme, nabízí také Tureckiová, která hovoří o tom, že **ani jeden z porovnávaných systémů sám o sobě dlouhodobě neobstojí**. Na úrovni celé organizace je hlavní funkcí manažera zajišťování stability a dosahování co nejlepších výsledků, naproti tomu hlavním úkolem leadera je vytváření, nalézání a naplňování nových příležitostí pro její rozvoj. Autorka formuluje vztah mezi oběma systémy, přičemž poznamenává, že leadership předchází managementu a zároveň v sobě management obsahuje.⁶⁷ Podotýká, že skutečná vůdčí osobnost v sobě integruje obě charakteristiky:

- **lídrovskou**, jenž spočívá ve schopnosti vytvářet vize, koncepce a získávat k jejich naplnění ostatní, tj. zhodnocovat svůj vliv
- **manažerskou**, jejímž předpokladem je kvalifikace a praxe podložená formální pravomocí pojmící se s vedoucí funkcí

Zároveň nastiňuje škálu ilustrující jednotlivé **fáze přerodu manažera v lídra**:

manažer/poziční lídr

(lidé jej následují z povinnosti)

transakční lídr

(lidé jej následují, protože chtějí)

výkonový lídr

(je následován pro to, co vykonal pro organizaci)

rozvíjející/transformační lídr

(lidé jej následují pro to, co udělal pro jejich rozvoj)

osobnostní referenční lídr

(lidé je respektují pro to, kým je a co reprezentuje)⁶⁸

⁶⁶ Adair, 2005, s. 90

⁶⁷ Srov. Tureckiová, 2007, s. 18

⁶⁸ Srov. Tureckiová, 2007, s. 20 - 21

Z hlediska potřeb praxe je nutno vnímat odlišování obou systémů a rolí jejich reprezentantů spíše v symbolické rovině. K bližšímu nahlédnutí této problematiky jsme přistoupili vedení snahou napomoci uvědomění si zásadních rozdílů a předností obou přístupů. Z výše uvedeného vyplývá, že **ředitel školy musí být jak manažerem, tak i vůdcem**. Musí být schopen projektovat úspěšnou budoucnost školy, vytvářet inspirativní a smysluplné vize, ale zároveň nepodceňovat rutinní činnosti k zajištění nezbytných každodenních procesů. Musí být schopen vidět věci v souvislostech, ale zároveň nepodceňovat detaily, musí věřit svým lidem, ale zároveň mít věci pod kontrolou. A především musí věřit sám sobě.⁶⁹

⁶⁹ Srov. Birch, 2005, s. 4

4 Aktuální manažerská problematika

Kurikulární reforma základního uměleckého vzdělávání představuje z manažerského hlediska záměrnou změnu vnějšího prostředí, která vyvolává potřebu uvědomělé a profesionálně řízené transformační změny uvnitř škol. Role ředitelů školy je v tomto případě klíčová, neboť efektivita a úspěšnost škol budou ve velké míře záviset na jejich schopnostech připravit a realizovat procesy interních změn a účinně se vypořádávat s projevy odporu, nejistoty, lhostejnosti a mnohými dalšími překážkami, které je budou zcela jistě provázet. Právě manažeři škol budou garanti toho, jak rychlá, jak účinná a jak úspěšná bude plánovaná změna. Zda bude vnímána jako příležitost k dalšímu autonomnímu rozvoji školy, ke zhodnocení jejího potenciálu, nebo jako zdroj možného selhání či hrozba narušující a do jisté míry i zpochybňující určitý zaběhnutý systém. Zda skutečně povede ke kvalitativní proměně základního uměleckého vzdělávání nebo zda proběhne pouze formálně.

Ve vazbě na tuto skutečnost se budeme v této kapitole zabývat poměrně novými oblastmi řízení:

- managementem změn
- managementem znalostí
- talent managementem

4.1 Management změn

Společenský vývoj, rozvoj vědeckého poznání, komunikačních i informačních technologií, postupující globalizace a evropská integrace výrazně ovlivňují fungování a úspěšnost organizací, neboť přinášejí kontinuální, mnohdy těžko předvídatelné změny vnějšího i vnitřního prostředí. Moderní management je v této souvislosti často označován jako management v podmínkách permanentních změn⁷⁰.

Uvedená skutečnost vyvolává potřebu důkladněji se zabývat **managementem změn**. Tímto pojmem se rozumí schopnost efektivně pracovat a optimálně zvládat

⁷⁰ V chápání pojmu změna se přikláníme k obsahovému vymezení Vodáčka, Vodáčkové (2006, s. 27), kteří ji chápou jako odchylku od předpokládaného stavu nebo průběhu procesu vyplývající z nejistoty nebo omezené míry poznání v době, kdy vznikají manažerské záměry.

problémy v dynamice měnících se podmínek manažerské práce, tzn. vyhledávat a uskutečňovat záměrné (zamýšlené) změny a úspěšně zvládat změny nezáměrné (nezamýšlené).⁷¹ Odborná literatura tuto disciplínu mnohdy ještě dále upřesňuje, a to podle charakteru změn, jimiž se zabývá. Můžeme se proto setkat s „managementem interních změn“, „managementem v podmínkách stálých změn“ nebo „managementem v podmínkách kritických změn“. Uvedené pojmy jsou uvažovány souběžně, mimo to jsou však považovány i za další rozvojové etapy managementu změn.

V praxi je možné přistupovat k řízení změn několika různými způsoby. Pro přehlednost, avšak za předpokladu značného zjednodušení, je můžeme rozdělit do dvou základních kategorií. První kategorii tvoří **přístupy proaktivního manažerského myšlení a jednání**, jejichž podstatou je pozitivní vnímání změn jako nedílných součástí managementu a prostředků dalšího rozvoje instituce. Zahrnují strategie, během nichž jsou změny záměrně iniciovány (tzn. příležitosti ke změnám interního či externího prostředí jsou cílevědomě a účelově vyhledávány), nebo jsou včas identifikovány a účinně využívány možnosti vzniklé v důsledku původně nezamýšlených vnějších i vnitřních změn. Základním předpokladem zmíněných proaktivních strategií je tvůrčí přístup k řízení, o němž jsme pojednávali v předchozí kapitole. Druhá kategorie zahrnuje přístupy zcela opačného, tj. **reaktivního chování manažerů**, jenž se prioritně zaměřují na pouhou redukci hrozeb a problémů, které jsou vyvolány nečekanými změnami vnějšího prostředí.

Za jeden z nejužitečnějších zdrojů pro práci se změnami je považována **Kotterova koncepce interní záměrné změny** formulovaná na základě identifikace a analýzy nejčastějších chyb a jejich následků, které mohou komplikovat či dokonce zcela znemožnit transformační procesy v kterémkoli typu organizace. Zahrnuje osm dílčích fází:

- vyvolání vědomí naléhavosti změny
- sestavení koalice schopné změny prosadit a realizovat
- vytvoření vize a strategie
- komunikace transformační vize

⁷¹ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006. s. 29

- delegování
- vytváření krátkodobých vítězství
- využití výsledků a podpora dalších změn
- zakotvení nových přístupů do firemní kultury⁷²

Její úspěšnost je podmíněna celou řadou souvisejících faktorů, z nichž jsou autorem zdůrazňovány zejména tvůrčí přístupy k řízení, vytvoření adekvátního prostoru pro interní komunikaci, respektování následnosti jednotlivých kroků a jejich uvážlivé uskutečňování v přiměřeném, tj. dostatečně dlouhém čase.

Pro realizaci procesů změn existuje v manažerské literatuře celá řada dalších doporučení a návodů. Nezávisle na tom, který upřednostníme, je nutné respektovat **holistický** (celistvý) **pohled** na organizaci⁷³, tj. posuzovat možné vlivy změn a jejich důsledků na rovnováhu organizace, na základní faktory nezbytné pro její optimální fungování. V tomto ohledu je za významný považován „model komponentů realizace změny“, označovaný jako „Leavittův diamant“, který se později stal východiskem pro vznik a rozvoj koncepcí kritických faktorů úspěchu organizace. Za klíčové, vzájemně propojené prvky považuje manažerské úkoly, organizační strukturu, lidi (spolupracovníky) a technologie (způsoby a postupy).⁷⁴

Dříve než opustíme oblast managementu změn, považujeme za důležité zmínit se o problematice **negativních postojů** vůči změnám, neboť se jedná o běžnou a přirozenou součást transformačních procesů, na níž by měli být ředitelé škol připraveni. Slavíková vysvětluje tyto negativistické přístupy jako důsledek určité nostalgie po předchozí zažité a srozumitelné situaci. Hovoří o několika postupných údobích, jejichž překonání nemusí být vždy lineární povahy, a sice: popření, hněvu, smlouvání, smutku, strachu a nakonec přijetí nové situace. Za nejobtížnější z hlediska řízení považuje fázi popření, při níž vlastně ještě nedochází k uvědomění si změny. Naopak na fázi hněvu nahlíží již jako na předzvěst budoucího vítězství.⁷⁵

⁷² Srov. Kotter, 2004, s. 29

⁷³ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 32

⁷⁴ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 33

⁷⁵ Srov. Slavíková a kol., 2002, 2. kapitola, s. 4

Jak bylo naznačeno, formy odporu proti změně a zrovna tak i jeho příčiny mohou být velmi různorodé. Vodáček v této souvislosti připomíná, že projevený odpor může mít i své pozitivní stránky, čímž má na mysli případy tzv. oprávněného odporu, které umožňují např. identifikaci nedořešených záležitostí.⁷⁶ Je proto důležité, aby každý negativní postoj byl správně vyhodnocen, poněvadž pouze bude-li včas a objektivně posouzen, mohou být podniknuty kroky k jeho zvládnutí. Východiskem nejrůznějších postupů týkajících se zvládnání neoprávněného odporu je např. **Lewinova teorie silového pole**, která je založena na principu akce a reakce a doporučuje, po identifikaci sil podporujících změnu a sil odporu vůči změně, překonávat odpor ve třech postupných krocích:

- „**rozmrazení**“ stávající situace (přesvědčení zúčastněných o nutnosti změny; aktivizování sil podporujících změnu; eliminování odporu)
- provedení změny
- „**znovuzmrazení**“ či-li stabilizace nové situace (na základě vyhodnocení výsledků změny posilování nového myšlení a podporování těch, jenž ho podporují)⁷⁷

4.2 Management znalostí

Další naléhavou výzvou, s níž se musí ředitelé škol v důsledku společenského vývoje a s ním souvisejících proměn školství vypořádávat a která rozšiřuje spektrum manažerské práce o další důležitou oblast, je nutnost vytváření, zhodnocování a využívání znalostního potenciálu školy jako celku. Zcela určitě tato skutečnost vystoupí do popředí i v průběhu procesu tvorby a implementace ŠVP. Pouze za předpokladu důsledného, systematického a promyšleného dalšího vzdělávání pedagogického sboru bude škola dostatečně flexibilní, adaptabilní, a tudíž připravená obstát v dynamice měnících se podmínek. Jen tak zvládne problémy, které přinášejí změny a bude schopna si zajistit konkurenční výhodu a dlouhodobě se úspěšně rozvíjet.

Uvedenou problematikou se zabývá **management znalostí**. Jeho obsah není v odborné literatuře jednoznačně definován. Vodáček uvádí interpretaci K. Wiga, který

⁷⁶ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 31

⁷⁷ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 31 – 32; Tureckiová, 2004, s. 93

jej chápe jako systematické, explicitní a záměrné vytváření, obnovu a aplikaci znalostí, s cílem maximalizovat účelnost a návratnost znalostních aktiv podniku.⁷⁸ Ještě podrobnější vymezení nalezneme u Tureckiové, podle níž se jedná o „přístup k řízenému sdílení, adaptaci a aplikaci znalostí ve firmě a vytváření tak jejího specificky lidského (znalostního) kapitálu, jehož podstatou je využívání a rozvíjení potenciálu lidí ve firmě (znalostní kapitál) a propojování znalostí jednotlivců do znalostních sítí“⁷⁹.

Postupy rozvoje znalostního kapitálu organizace jsou řešeny v rámci nejrůznějších koncepcí, vedle koncepce „organizace vytvářející znalosti“ a koncepce „intelektuálního kapitálu“, také v koncepci „**učící se organizace**“.⁸⁰ Podle Sengeho je učící se organizace taková organizace, kde lidé nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat požadovaných výsledků, kde jsou podporovány nové a objevné způsoby myšlení a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit.⁸¹ Hlavní myšlenkou učící se organizace je přesvědčení, že stěžejním prostředkem k zajištění kvalitativní proměny práce organizace (v našem případě školy) a dosažení optimální úrovně jejích výsledků je permanentní učení, a to nikoli pouze na úrovni jednotlivců, ale celého kolektivu. Jedná se tedy o systematický rozvoj organizace jako celku vycházející z jejích vlastních zdrojů. K jejímu utváření přispívá **pět vzájemně propojených disciplín:**

- **systemové myšlení** - tzv. „pátá disciplína“, která integruje ostatní disciplíny do jediného, soudržného celku (využívá synergický efekt)
- **osobní mistrovství** - celoživotní učení a cílevědomý osobní rozvoj všech pracovníků
- **mentální modely** - reflexe vlastních vnitřních obrazů světa, jejich kritické zkoumání
- **utváření společně sdílené vize** - společné vytváření úspěšného obrazu budoucnosti organizace, jenž posiluje loajalitu a angažovanost pracovníků
- **týmové učení** - maximální podpora a efektivní využívání týmové práce⁸²

⁷⁸ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 246

⁷⁹ Tureckiová, 2004, s. 89

⁸⁰ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 245

⁸¹ Srov. Senge, 2007, s. 21

⁸² Srov. Senge, 2007, s. 23 - 30

Vytváření učící se organizace úzce souvisí s managementem změn. Jednak je její zavádění samo o sobě interní změnou a jednak její výsledky, tj. změna v myšlení, postojích i pracovních návycích zaměstnanců, usnadňují ve svém důsledku právě zvládnutí a vyrovnávání se se změnami.

Zajímavý pohled na učící se organizaci, a to v kontextu tzv. podnikového vzdělávání (ve školství se jedná o další vzdělávání pedagogických pracovníků) nabízí Tureckiová. Vnímá ji, po nahodilém a nesystematickém organizování či vysílání zaměstnanců na jednotlivé vzdělávací semináře a po kvalitativně vyspělejších modelu systematického přístupu k podnikovému vzdělávání, jako třetí, nejvyšší „vývojový“ stupeň vzdělávání zaměstnanců rozvinutý na kvalitních základech stupně předcházejícího. Jako komplexní model rozvoje lidí, jehož prostřednictvím se organizace „stává způsobilou vytvářet, shromažďovat, přenášet, upravovat a aplikovat znalosti v širokém rámci vnitřního i vnějšího prostředí a dle potřeby modifikovat své chování“⁸³.

Zavádění konceptu učící se organizace, považovaného za náročný a dlouhodobý proces, je popisováno jako sled následujících fází:

- **vzniku**, tj. vytváření základů procesu učení se a motivace k němu
- **formování**, při němž se na základě vytváření podmínek a ochoty k učení rozvíjejí dovednosti k učení se
- **pokračování**, kdy již dochází k efektivnímu využívání schopností učít se, kdy iniciativa a odpovědnost za učení přechází z organizace na jednotlivce
- **transformace**, tzn. přijetí koncepce učící se organizace a vytvoření kultury vzdělávání
- **transfigurace**, fáze organizačního přerodu⁸⁴

⁸³ Tureckiová, 2004, s. 89

⁸⁴ Srov. Tureckiová, 2004, s. 108 - 109

4.3 Talent Management či-li řízení talentů

Koncepce řízení talentů je poměrně novou disciplínou, která se objevila teprve po roce 2000. Její název je odvozován od výroku „válka o talenty“⁸⁵, který se začal používat v souvislosti s problémy organizací získat a udržet si talentované jedince. Za příčiny boje o talenty jsou považovány změny ve struktuře pracovních sil (rostoucí počet pracovníků disponujících znalostmi), stárnutí vyspělých ekonomik, pokles loajality pracovníků k zaměstnavatelům a rostoucí mobilita pracovní síly.⁸⁶ V souvislosti s uvedenou metaforou je však nutno podotknout, že někteří autoři upozorňují na nebezpečí tohoto způsobu uvažování, neboť připisuje velkou hodnotu lidem mimo organizaci, čímž vede k podceňování a zanedbávání lidí uvnitř organizace, a přehlíží rovněž efektivitu týmové práce (synergický efekt).⁸⁷

Armstrong uvádí následující **definici talent managementu**: „řízení talentů znamená používání vzájemně propojeného souboru činností, které mají zabezpečit, aby organizace přitahovala, udržovala si, motivovala a rozvíjela talentované lidi, které potřebuje v současnosti i v budoucnosti“ a upozorňuje na úzkou souvislost řízení talentů s pojetím vytváření tzv. „nejlepšího (skvělého) pracoviště“.⁸⁸

Koncepce řízení talentů je založena na myšlence, že každý člověk je více či méně talentovaný, každý je tedy schopný uspět, a tudíž lze dosahovat výjimečných výsledků s „obyčejnými“ lidmi. Její podstata tedy nespočívá jen ve snaze získat a udržet si nové talentované lidi, ale rovněž ve snaze využívat a rozvíjet schopnosti pracovníků, kteří již v organizaci pracují.

Jednotlivými složkami řízení talentů jsou podle Armstronga: strategie zabezpečování talentů, politika a programy jejich získávání a stabilizace, audit talentů, vytváření rolí, řízení vztahů s talenty, řízení pracovního výkonu, celková odměna, vzdělávání a rozvoj, řízení kariéry.⁸⁹

⁸⁵ Armstrong, 2007, s. 327

⁸⁶ Srov. Urban, J. *Boj se vede o talenty*. Trend Marketing. [online]. 2007

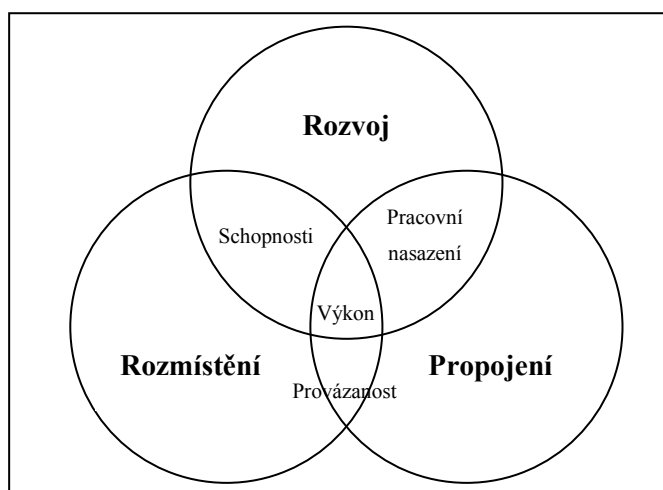
⁸⁷ Srov. Armstrong, 2007, s. 327

⁸⁸ Srov. Armstrong, 2007, s. 327

⁸⁹ Srov. Armstrong, 2007, s. 328 - 330

Ještě než opustíme oblast talent managementu, považujeme za zajímavé zmínit se o metodologii **řízení talentů společnosti Deloitte**⁹⁰, konkrétně o jejím modelu „rozmístění – rozvoj – propojení“⁹¹ (viz obrázek 2), který doporučuje svým klientům v rámci poradenského servisu. Uvedený model, dle vyjádření této firmy, na rozdíl od tradičního přístupu (získání, rozmístění, rozvinutí a udržení talentů) zaměřuje pozornost na rozpoznání „hybných sil“ přímo v organizaci. Usiluje o sladění potřeb a schopností obou zúčastněných stran: zaměstnanců i organizace a umožňuje, aby talentovaní jedinci byli v organizaci efektivně zapojeni. Jedná se o vzájemně propojené složky, a sice: rozvoj zaměstnanců, rozmístění zaměstnanců tak, aby mohli maximálně využívat své schopnosti, propojení zaměstnanců s lidmi, kteří jim mohou pomoci dosáhnout stanovených cílů.

Obrázek 2: Cyklus rozvoje, rozmístění a propojení pracovníků (model řízení talentů společnosti Deloitte)



Firma Deloitte dále vyzdvihuje výhody talent managementu, mezi něž patří např. zajištění „správných lidí na správném místě ve správnou dobu“, snížení nákladů na fluktuaci a nábor nových zaměstnanců, zefektivnění plánování nástupnictví klíčových pozic, budování image „atraktivního zaměstnavatele“ aj.⁹²

⁹⁰ Deloitte (v některých zemích též Deloitte Touche Tohmatsu nebo Deloitte & Touche) je mezinárodní síť poradenských společností, která poskytuje auditorské, daňové a poradenské služby. Společně s PricewaterhouseCoopers, Ernst & Young a KPMG patří do tzv. Velké čtyřky. V České republice firma působí od počátku 90. let.

⁹¹ *Rozvíjení talentů: nový pohled*. Deloitte. [online]. říjen 2005

⁹² *Talent management. Efektivní nástroj pro udržení lidského kapitálu*. Deloitte. [online]. 2007

5 Osobnost ředitele základní umělecké školy

Důležitost osobní a profesní kvality ředitele pro úspěšné řízení a rozvoj školy je zřejmá. Nesporná je rovněž skutečnost, že vlivem rozšiřujícího se obsahu manažerské práce a transformačních změn ve školství, jsou kladeny vyšší nároky na jeho osobnostní charakteristiky a kompetence.

Změnu v pojetí role ředitele školy v průběhu společenského vývoje výstižně formuluje Slavíková, která hovoří o tom, že:

- v 70. letech byla hlavní činností manažerů **kontrola**
- v 80. letech převládalo autoritativní **dávání příkazů**
- v letech 90. se těžiště přesunulo do oblasti **řízení**
- a dnes je nutné být především **leaderem**

Podle zmíněné autorky se funkce ředitele školy v současné době stává komplexnější a různorodější. Vyžaduje profesionála disponujícího mimo jiné takovými osobnostními vlastnostmi a klíčovými kompetencemi jako jsou: globální myšlení, ochota a schopnost se neustále vzdělávat, osobní flexibilita a kreativita podpořená vysokou sebemotivací.⁹³

V této kapitole se zaměřujeme na některé faktory vážící se k osobnosti ředitele, nikoli však z psychologického hlediska, ale v souvislosti se zmíněnými nároky pracovní pozice, kterou zastává. Věnujeme se **autoritě**, jednomu z důležitých aspektů efektivního působení ředitele školy na učitele a ostatní spolupracovníky, **kompetencím**, způsobilostem a předpokladům ředitele zastávat vedoucí pozici, **sebeřízení** a **sebemotivaci**, regulujícím a hybným silám, jež mu umožňují přijímat a efektivně zvládat náročné činnosti a úkoly.

⁹³ Srov. Slavíková, 2003, s. 8 a 9

5.1 Osobnost ředitele a jeho autorita

Autorita představuje účinnou formu uplatňování moci, jenž je nezbytnou součástí všech řídicích procesů. Její kultivované a uvědomělé využívání sehrává významnou úlohu v procesu operativního řízení školy i postupné realizaci jejího dlouhodobého úspěšného rozvoje. Pro ředitele školy je nenahraditelným nástrojem účinného podněcování a ovlivňování činnosti, chování a jednání spolupracovníků. Umožňuje mu sladit individuální osobní cíle a očekávání učitelů s projektovanou vizí a strategickými cíli školy, v závislosti na úrovni jejich aktuální osobnostní a pracovní zralosti.

Obsah pojmu autorita není v odborné literatuře interpretován jednotně. Etymologie slova nás zavádí k latinským slovům:

- „**auctor**“, překládaném např. jako „napomahatel“, „podpůrce“ či „vzor“. Z těchto pojmů lze vyvodit, že autority požívá jedinec, který je v nějakém ohledu pro ostatní vzorem (příkladem) a pozitivním způsobem je obohacuje, napomáhá jejich rozvoji
- „**auctoritas**“, znamenající mimo jiné „vliv“, „platnost“ nebo „spolehlivost“. V této souvislosti se nabízí výklad, že autorita je dána těmi charakteristikami, které zajišťují důvěryhodnost jejího nositele, jeho schopnost dostát svým slovům

Základem obou slov je sloveso „augó“, znamenající „podporovati ve vzrůstu“, rozmnožovati“ či zvelebovati“⁹⁴.

Nejčastěji je autorita vymezována ve dvou významových rovinách. Jednak jako **forma uskutečňování a využívání moci** založená na legitimitě vlivu určité osoby (instituce či skupiny) plynoucí z hierarchické struktury organizace. V tomto případě se jedná o formální, statutární (poziční) autoritu, která je nezávislá na osobnostních a odborných předpokladech jejího dočasného reprezentanta.⁹⁵ Mimo to je považována za **respektovanou a obecně uznanou vážnost** a s ní související vliv určité osoby, instituce či ideologie, vyplývající buď z vnějších okolností (např. tradice, majetku),

⁹⁴ Srov. Kučerová In Vališová a kol., 1999, s. 72.

⁹⁵ Srov. Vališová, 2004, s. 17; Kučerová in Vališová a kol., 1999, s. 70 - 71

nebo z osobnostních předpokladů (mimořádný talent, schopnosti apod.).⁹⁶ Někdy je autorita také chápána jako **souhrn psychických vlastností**, jenž umožňují efektivnější vztahy mezi lidmi.⁹⁷ Za zmínku jistě stojí také definice Kučerové, která považuje autoritu za „antropologickou konstantu, která spoluutváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci“.⁹⁸

Z výše zmíněných různorodých interpretací autority je zřejmé, že se vždy jedná o interpersonální asymetrický vztah, v němž na jedné straně stojí nositel autority, s větší či menší mírou moci či převahy, a na straně druhé ti, kteří jeho vážnost a vliv akceptují, tj. příjemci autority.

Nahlédneme-li **význam autority ředitele školy** z hlediska jejího využití v současné situaci základního uměleckého školství, docházíme k závěru, že k řízení potřebných změn a s nimi souvisejících dalších aktivit podporujících efektivní a úspěšný rozvoj školy, je důležité, aby ředitelé škol disponovali nejen formální autoritou spjatou s vedoucí pozicí, kterou zastávají, ale také autoritou neformální, získanou na základě svých odborných či osobnostních kvalit. V této souvislosti lze využít doporučení pro posilování neformálních složek autority formulovaná Veberem⁹⁹, který její posílení spatřuje v:

- péči o vlastní **odbornou kvalifikaci**
- adekvátní **pracovní morálce**
- **důslednosti a spravedlnosti** při řízení
- příkladné **osobní morálce**
- **korektních a spravedlivých vztazích** k podřízeným zaměstnancům

⁹⁶ Srov. Vališová, 2004, s. 17; Kučerová in Vališová a kol., 1999, s. 70

⁹⁷ Srov. Vališová, 2004, s. 18

⁹⁸ Kučerová in Vališová a kol. 1999, s. 69

⁹⁹ Srov. Veber a kol., 2003, s. 266

5.2 **Kompetence a vizítka „osobní kvality“**

Téma manažerských kompetencí, zrovna tak jako kompetencí obecně, je v současné době stále velmi aktuální. Vedle kvalifikace jsou to zejména kompetence, tj. způsobilosti k pracovní činnosti, které jsou považovány za určitou formu záruky kvality a efektivity práce manažera a zároveň za důležité předpoklady rozvoje kompetencí u jím řízených spolupracovníků.

V interpretaci **pojmu kompetence** zatím neexistuje shoda, setkáváme se proto s různými vymezeními. Bedrnová, Nový považují řídicí kompetenci za „optimální doladění pracovní způsobilosti člověka na míru jím vykonávané profese, včetně sociálních parametrů jeho pracovního zařazení“¹⁰⁰. Uvedené pojetí v sobě prolíná jak profesní, tak i sociální pozice a role člověka, které se postupně utvářejí v průběhu výkonu řídicí funkce, přičemž klade důraz na schopnost vyvážit autenticitu osobnosti a požadavky rolového chování a jednání.¹⁰¹ Podle našeho názoru uvádí výstižnou interpretaci také Tureckiová, která chápe profesní kompetenci jako „soubor takových schopností, znalostí, dovedností a zreflektovaných životních i profesních zkušeností, které se promítají do pracovního jednání a slouží k efektivnímu zvládnutí pracovních funkcí a rolí vyplývajících z pracovní pozice a jež jsou přítom alespoň v určitých svých aspektech (složkách) přenosné mezioborově“¹⁰².

Hodnocení důležitých kompetencí se v současné době orientuje, spíše než k předpokladům, směrem k výstupům, k faktické připravenosti manažera zastávat vedoucí funkci. V odborné literatuře existuje celá řada **typologií profesních kompetencí**. Nejčastěji jsou členěny na:

- **funkčně-preskriptivní**, které definují požadavky na manažery na základě analýzy jimi vykonávaných stěžejních činností
- **observačně-deskriptivní**, jenž se zaměřují na manažerské role
- koncepty zaměřené na **identifikaci schopností** (vlastností) manažera¹⁰³

¹⁰⁰ Bedrnová, Nový, 2007, s. 281

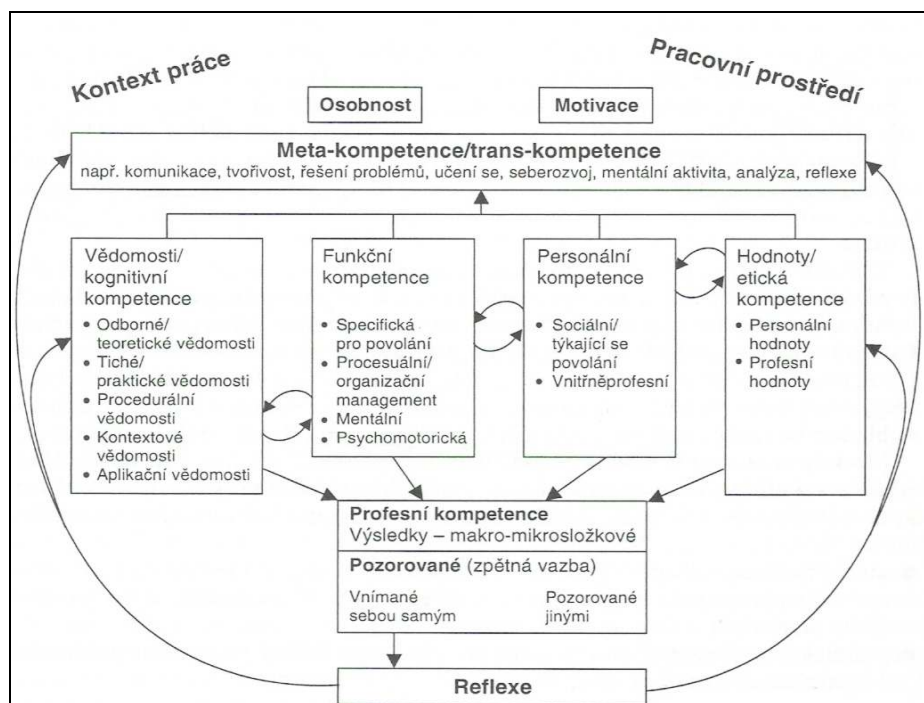
¹⁰¹ Srov. Bedrnová, Nový, 2001, s. 117, 121 - 122

¹⁰² Tureckiová, 2004, s. 31

¹⁰³ Srov. Bedrnová, Nový, 2007, s. 280

Tureckiová zmiňuje dva základní přístupy k vymezení kompetencí: **americké pojetí** vymežující především kompetence behaviorální (tzv. měkké) a **britské pojetí**, které se zaměřuje na funkční kompetence (technické, tvrdé). Pro praxi doporučuje využití tzv. **multidimenzionálního přístupu**, jenž propojuje přednosti obou uvedených přístupů. Uvádí model Cheethama a Chiverse (viz obr. 3), který umožňuje konstruovat přehledy kompetencí s ohledem na reálnou situaci organizace, čímž se stávají flexibilním nástrojem pro řízení. Lze ho využít k určování ideálního profilu a ten porovnat s aktuálním stavem kompetence pracovníka, což umožňuje odhalit jednak rozdíly mezi zaměstnanci, jednak jejich individuální rozvojové předpoklady.¹⁰⁴

Obrázek 3: Model profesní kompetence (Cheetham, Chivers, 1998)



¹⁰⁴Srov. Tureckiová, 2004, s. 32 - 34

Zmíněná autorka rovněž popisuje inspirativní „**model čtyř faktorů kompetence**“, v němž jsou rozlišovány 3 základní roviny (rovina všeobecné schopnosti, rovina odborných znalostí a „technických dovedností“ a rovina vlastností a dovedností) a 4 složky profesní kompetence:

- **odborná nebo též technická kompetence** projevující se ve znalosti oboru (formální kvalifikace), ale i v činnostech spojených s vykonáváním klasických manažerských funkcí apod.
- **metodická nebo též koncepční kompetence** projevující se při strategickém plánování a rozhodování, ve schopnosti globálního myšlení, strukturování problémů apod.
- **sociální kompetence** spočívající ve schopnostech navazovat, rozvíjet a udržovat mezilidské vztahy aj.
- **osobní kompetence** zahrnující schopnost reflexe, sebereflexe a další schopnosti spadající do oblasti emocionální inteligence atd.¹⁰⁵

Zajímavý je rovněž **koncept klíčových kompetencí** (nadoborových, interdisciplinárních), které jsou použitelné univerzálně, čímž tvoří **základ** profesních kompetencí. Nejčastěji jsou mezi ně zařazovány:

- komunikativnost a kooperativnost
- schopnost řešit problémy a tvořivost
- samostatnost a výkonnost
- schopnost přijímat a nést odpovědnost
- schopnost zdůvodňovat a hodnotit
- schopnost uvažovat a učit se¹⁰⁶

V souvislosti s nahlížením problematiky osobnosti ředitele školy považujeme za důležité zmínit se také o fenoménu tzv. „**osobní kvality**“, jenž představuje konkrétní úroveň jeho pracovních a osobnostních předpokladů.¹⁰⁷ Její aktuální úroveň se většinou liší od úrovně ideální, přičemž dle vyjádření Bedrnové, Nového mívají pouze lidé s její

¹⁰⁵ Srov. Tureckiová, 2004, s. 36 - 37

¹⁰⁶ Srov. Tureckiová, 2004, s. 37 - 38

¹⁰⁷ Srov. Bedrnová, Nový, 2007, s. 273

lepší profilací (tj. lidé dostatečně flexibilní, schopní sebereflexe a dbající na svůj další rozvoj) tendenci směřovat k ideálnímu stavu. Se snahami o specifikaci optimálních osobnostních vlastností se setkáváme již od poloviny 20. století, o čemž svědčí výše zmíněný universalistický proud teorií leadershipu. Ačkoliv tyto vlastnosti nelze jednoznačně vymežit, považujeme za vhodné poukázat na existenci určité ideální podoby osobní kvality manažera, která může podpořit snahu o další osobnostní a profesní rozvoj. Slavíková v této souvislosti zmiňuje výzkum Hay Management Group, který se zabýval problematikou zásadních **charakteristik úspěšného řídicího pracovníka** a jehož zjištění lze ve vazbě na efektivitu školy strukturovat do pěti základních oblastí:

- osobnostní kvality
- vytvoření vize
- motivace
- monitorování
- zvyšování kvality školy a získávání informací (viz obr. 4)¹⁰⁸

Obrázek 4: Charakteristiky úspěšného řídicího pracovníka

Osobnostní kvality řídicího pracovníka	Vytvoření vize	Motivace	Monitorování a zvyšování kvality školy	Získávání informací
Sebedůvěra Profesionalita Respektování ostatních Čestnost	Strategické myšlení Stanovení náročných úkolů	Motivace a vliv Pozitivní přístup	Analytické myšlení Iniciativa Transformační vedení Týmová práce Rozvoj lidských zdrojů Empatie Čitelnost, zodpovědnost za vykonanou práci	Vyhledávání informací Pochopení okolního prostředí

¹⁰⁸ Srov. Slavíková, 2003. s. 23 - 24

5.3 Sebeřízení a sebemotivace ředitele školy

Nezbytnou součástí manažerské výbavy ředitele školy je schopnost sebeřízení a sebemotivace. Jednak z toho důvodu, že se očekává, že řídí-li a podněcuje své spolupracovníky, disponuje dovednostmi řídit a motivovat vlastní osobu, jednak v důsledku zvyšování nároků na samostatnost a iniciativu všech zaměstnanců, a samozřejmě také manažerů, obecně, v souvislosti se společenskými změnami, o nichž jsme se zmiňovali výše.

Náplň **sebeřízení** podle Vebera zahrnuje tři následující oblasti:

- **sebepoznání**, k němuž dochází na základě sebereflexe a sebeuvědomění a které by mělo vést k určení budoucího obrazu vlastní osoby
- **seberozvoj**, jehož předpokladem je ochota a schopnost dále se vzdělávat, ale rovněž způsobilost sebevýchovy
- **sebekontrolu a sebehodnocení**¹⁰⁹

Důležitou připomínku související se sebeřízením, s níž nelze nesouhlasit, formulovali Bedrnová, Nový, kteří upozorňují na to, že má-li být působení manažera efektivní, musí priority, které si v rámci sebeřízení stanovuje, překračovat dimenzi úzce osobních zájmů a respektovat a umocňovat společensky významné cíle.¹¹⁰

S problematikou řízení sebe sama velmi úzce souvisí schopnost **sebemotivace**. Jelikož se většinou nepředpokládá, že by ředitele školy motivoval někdo mimo školu (např. zřizovatel), je zřejmé, že nese zodpovědnost také za motivaci vlastní osoby. Musí si najít prostředky či identifikovat motivy, jimiž dosáhne osobní zainteresovanosti na řídicí činnosti a dlouhodobé ochoty angažovat se ve prospěch školy. Jedná se o problematiku, která velmi úzce souvisí se schopností řídit sebe sama.

Klasifikace teorií motivace jsme se dotkli již v subkapitole 3.1, zde se proto podrobněji zmíníme o McClellandově teorii využívané k identifikaci potřeb manažerů (ve srovnání s Maslowovou hierarchií potřeb se zmíněná teorie orientuje na potřeby vyšších úrovní) a o doporučeních týkajících se přímo sebemotivace manažerů.

¹⁰⁹ Srov. Veber, 2003, s. 270 - 272

¹¹⁰ Srov. Bedrnová, Nový, 2007, s. 301

McClellandova koncepce zahrnuje tři, hierarchicky uspořádané skupiny potřeb a je postavena na přesvědčení, že organizace poskytují svým zaměstnancům tři úrovně motivace založené na potřebách:

- **sounáležitosti** (potřeba pracovat v prostředí, kde převládají přátelské, kooperativní vztahy)
- **prosadit se a mít poziční vliv** (typická vlastnost manažerské profese)
- **úspěšně se uplatnit** (potřeba tvořivé práce apod.)¹¹¹

Specifické návrhy pro sebemotivaci formuloval Odiorne. Jedná se o doporučení:

- **stanovit si vlastní cíle** a ty neztrácet ze zřetele
- **doplnit vlastní dlouhodobé cíle dílčími krátkodobými cíli** a specifickými úkoly
- **každý rok se naučit nějakou novou náročnou činnost či oblast znalostí** (dosažení jakéhokoliv stupně vzdělání se musí stát východiskem pro získání stupně vyššího)
- **pracovat tvořivě**, sestavit si cíle zdokonalení své činnosti
- využívat principu zpětné vazby a **odměňovat se**¹¹²

Další autoři v této souvislosti doporučují: pracovat v náročném, ale přátelském prostředí, možnost soutěžit, možnost spolupracovat s vynikajícími odborníky, možnost angažovat se v manažerských klubech. Zdůrazňován je rovněž plán vlastního kvalifikačního rozvoje, příp. celoživotní strategie osobního růstu.¹¹³

V tomto kontextu považujeme se přínosné se zmínit ještě o koncepci efektivního životního programu formulované Coveyem. Jedná se o program formování „**sedmi návyků skutečně efektivních lidí**“, tj. program umožňující rozvoj osobní i sociální efektivnosti a vedoucí ke změně individuálního paradigmatu¹¹⁴, a to od paradigmatu závislosti (ty – ty), přes paradigma nezávislosti (já – já) až k paradigmatu vzájemné

¹¹¹ Srov. Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 130 - 131

¹¹² Koontz, Weihrich, 1993, s. 441

¹¹³ Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 139

¹¹⁴ Covey chápe paradigma jako způsob „vidění“ světa ve smyslu jeho uvědomování, vnímání, chápání a interpretování. Srov. Covey, 2006, s. 24

závislosti (my – my) charakterizující zralou osobnost.

Jedná se o návyky:

- **být proaktivní** (princip osobní vize)
- **začínat s myšlenkou na konec** (princip osobního vedení)
- **dávat to nejdůležitější na první místo** (princip osobního řízení)
- **myslet způsobem výhra/výhra** (princip vedení lidí)
- nejdříve se **snažit pochopit, potom být pochopen** (princip empatické komunikace)
- **vytvářet synergii** (princip tvůrčí spolupráce)
- **ostřit pilu** (čtyři dimenze obnovy sil: fyzická, mentální, duchovní a společenská/citová)

Později Covey svůj program rozšířil ještě o **osmý návyk**¹¹⁵, a to **objevit svůj hlas a inspirovat druhé, aby i oni objevili svůj hlas** (tj. řídit se vnitřním hlasem a pomáhat druhým, aby dokázali totéž).

¹¹⁵ Srov. Covey, 2004, s. 16

6 Empirické šetření

6.1 Metodika šetření

6.1.1 Cíle empirického šetření a stanovené předpoklady

K empirickému šetření jsme přistupovali s **cílem** zjistit a porovnat názory a zkušenosti ředitelů „partnerských“¹¹⁶ základních uměleckých škol na řídicí činnosti úzce související s aktuálním obsahem řízení (řízením školy v průběhu kurikulární reformy) a na důležité osobnostní charakteristiky řídicího pracovníka, neboť předpokládáme, že probíhající transformační procesy kladou větší nároky na:

- osobnost ředitele školy jako klíčového aktéra všech jím řízených procesů, zejména na jeho osobnostní charakteristiky; kompetence; sebemotivaci a autoritu, která podmiňuje jeho reálnou možnost ovlivňovat učitele
- manažerské činnosti, jejichž rozsah se neustále rozrůstá o další, relativně nové aktivity, např. o již zmíněné řízení procesu změny zahrnující: přesvědčování učitelů o smysluplnosti změny; provedení kvalitní analýzy stávajícího stavu školy; překonávání strachu, nejistoty, mnohdy i nechuti ke změně; zajištění systematického rozvoje učitelů aj.
- poučené a uvědomělé vedení lidí, jenž zaručí jejich motivaci, aktivizaci a zainteresovanost na společných cílech
- koncepční práci, tj. promýšlení, utváření a naplňování vize, vytyčování strategických cílů, vyhledávání a využívání příležitostí pro dlouhodobý rozvoj školy

Sledované faktory jsme rozdělili do tří **tematických oblastí**.

¹¹⁶ Specifikace tzv. partnerských škol je uvedena v subkapitole 1.2

První oblast je zaměřena na **faktory vážící se k osobě ředitele školy**. Zabývá se problematikou autority, resp. otázkou zdrojů podmiňujících její dlouhodobou existenci a účinnost. Zjišťuje názory respondentů na důležité osobnostní charakteristiky a kompetence ředitele a na míru významnosti, kterou jim z hlediska své praxe a zkušeností přisuzují. Dotýká se sebemotivace ředitelů škol, tj. zjišťuje motivy, jenž je aktivizují k přijímání a zvládání náročných výzev a úkolů (např. pilotáž), udržují jejich pracovní výkonnost na optimální úrovni, a zejména jim umožňují dlouhodobě motivovat a stimulovat své spolupracovníky. V neposlední řadě analyzuje představy respondentů o *dobrém* řediteli, které porovnává s jejich výpověďmi o realitě.

V této oblasti jsme předpokládali, že:

- neformální autorita bude vnímána jako fenomén, který je výsledkem působení několika vzájemně se doplňujících a podmiňujících faktorů
- názory respondentů se shodnou na nedostatečné účinnosti formální autority z hlediska dlouhodobého pozitivního vlivu ředitele školy na učitele
- za nejvýznamnější kompetence budou považovány, vzhledem k aktuální situaci v základním uměleckém vzdělávání, kompetence vůdčí, kompetence koncepční a schopnost ředitele školy dále se rozvíjet
- preferenční motivační úroveň ředitelů škol se bude nacházet v rovině seberealizace

Druhá problémová oblast se snaží postihnout ty **faktory v řízení, které umožňují podněcovat a aktivizovat učitele**, využívat jejich odborný a osobnostní potenciál a usměrňovat jejich další rozvoj. Zaměřuje se proto na důležitou a náročnou manažerskou funkci, kterou je vedení lidí. Sumarizuje výpovědi respondentů o upřednostňovaných stylech vedení, analyzuje proměnné, které podle jejich názoru volbu konkrétního stylu ovlivňují a shrnuje názory na osvědčené a v praxi nejčastěji uplatňované způsoby motivace učitelů. Tato zjištění pak porovnává s výpověďmi respondentů o prakticky uplatňovaných způsobech rozhodování a o důvodech jejich aplikace v procesu tvorby ŠVP.

V souvislosti s těmito problematikami jsme stanovili tyto předpoklady:

- předpoklad, že vzhledem k aktuálně uskutečňovanému procesu pilotního ověřování RVP ZUV, jehož úspěšné zvládnutí vyžaduje zainteresovanost učitelů, budou upřednostňovány styly řízení a způsoby rozhodování s významným prostorem pro jejich participaci
- předpoklad, že za nejúčinnější formu motivace učitelů bude, vedle finančního odměny, považováno veřejné ocenění kvalitní práce či výkonu

Třetí problémová oblast se zabývá **činnostmi, které jsou důležité pro úspěšné zvládnutí a využití transformačních změn**. Vypovídá o postojích respondentů ke změnám, konkrétně o jejich názorech na kurikulární reformu základního uměleckého vzdělávání a způsobech využití příležitostí, jenž nabízí. Zjišťuje jejich dosavadní zkušenosti s řízením vnitřní záměrné změny a názory na faktory účinné spolupráce mezi ředitelem a učiteli jako základního předpokladu jejího úspěšného zvládnutí. Vzhledem k tomu, že probíhající proces změn je zaměřen na kvalitativní proměnu výchovně vzdělávacího procesu, zjišťuje, jakým způsobem jej respondenti posuzují a hodnotí, jak získávají informace a přehled o jeho průběhu a kvalitě.

V této souvislosti jsme předpokládali, že:

- podstata reformy, která směřuje ke kvalitativní proměně výchovně vzdělávacího procesu, podnítky profesionální rozvoj učitelů, neboť posiluje jejich pedagogickou autonomii a odpovědnost za vlastní pedagogickou práci a její výsledky
- za nejobtížnější fázi v procesu řízení změny bude označena fáze úvodní, a to přesvědčit učitele o její potřebnosti, tj. o smyslu kurikulární reformy
- bude doceněn význam hospitační činnosti jako relevantního nástroje vypovídajícího o kvalitě a průběhu výchovně vzdělávacího procesu

6.1.2 Popis výzkumného vzorku

Jak jsme již předeslali, empirické šetření bylo zaměřeno na **ředitele „partnerských“ základních uměleckých škol**, a to z následujících důvodů:

- jednalo se o specifickou skupinu ředitelů, která byla daná a měla jasný úkol
- prvotní iniciativa, tj. zájem o pilotáž, byla na jejich straně, tudíž jsme předpokládali, že se jedná o proaktivně uvažující a jednající ředitele (i když jsme si byli vědomi, že motivy k tomuto kroku mohly být značně rozdílné, což jsme se pokusili také v rámci empirického šetření zjistit)
- řídí školy, jenž byly do pilotního projektu vybrány ve spolupráci MŠMT, Výzkumného pedagogického ústavu v Praze a Krajských úřadů všech krajů ČR na základě specifických kritérií - zastoupení všech krajů, všech typů zřizovatelů (magistrát, obec, kraj, soukromé školy), škol různých velikostí škol (plnooborových¹¹⁷ i zřizujících pouze některé umělecké obory)
- na rozdíl od ředitelů ostatních ZUŠ, kterých se zatím kurikulární reforma dotkla pouze vzdáleně, byli tito ředitelé nuceni se intenzivně zabývat manažerskými činnostmi (řízením změny, řízením znalostí atd.) pojednávány v této práci
- v neposlední řadě se jednalo o ředitele, kteří byli v té době tzv. „v obraze“, byli detailně obeznámeni s filozofií, cíli a principy probíhající kurikulární reformy a byli osobně, společně se svými učiteli, zainteresováni na jejím průběhu. Dalo se tedy předpokládat, že budou moci se znalostí věci vypovídat o všech procesech, které aktuálně řídí a budou schopni, alespoň částečně, zreflektovat své zkušenosti

Souhrnné údaje o výzkumných vzorcích, rozlišených podle použitých metod, jsou uvedeny v tabulkách 1 – 3 na následující straně.

¹¹⁷Plnooborovou školou nazýváme školu, která organizuje vzdělávání ve všech čtyřech uměleckých oborech: hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém.

6 Empirické šetření – metodika

Ředitele škol, s nimiž jsem uskutečňovali hloubkové rozhovory, jsme vybírali náhodně. Snažili jsme se pouze, aby se jednalo o statutární zástupce plnooborových škol z více krajů. Mezi respondenty bylo pět žen a tři muži.

V rámci dotazníkového šetření jsme oslovili všech 39 ředitelů partnerských škol. I přes opakované telefonické a písemné výzvy se jich do empirického šetření zapojilo pouze 27, tj. 69 %. Mezi respondenty bylo 14 žen a 13 mužů.

Tabulka 1: Souhrnné údaje o respondentech účastnících se dotazníkového šetření

Vzdělání		Aprobace					Studium managementu		Délka praxe v řídicí funkci		
Konzervatoř	VŠ	HO	TO	VO	LDO	Jiná	Ano	Ne	Do 10 let	Do 20 let	Do 35 let
10	17	22	0	1	1	3	16	11	8	14	5

Tabulka 2: Souhrnné údaje o školách řízených respondenty, kteří se účastnili dotazníkového šetření

Zřizovatel školy				Počet zřizovaných oborů			Počet řízených učitelů			
Obec	Magistrát	Kraj	Soukromá škola	2	3	4	Do 15	Do 30	Do 50	Nad 50
15	2	8	2	1	7	19	2	15	5	5

Tabulka 3: Souhrnné údaje o respondentech, s nimiž byly uskutečňovány hloubkové rozhovory

Kraj	Zřizovatel školy	Počet let v řídicí funkci	Počet zástupců	Počet řízených učitelů	Počet žáků	Počet oborů
Praha	Magistrát	7	2	51	959	4
Praha	Magistrát	8	1	45	872	4
Středočeský	Obec	8	1	18	424	4
Karlovarský	Obec	25	1	24	470	4
Karlovarský	Magistrát	4	3	75	1420	4
Karlovarský	Obec	21	0	22	453	4
Ústecký	Obec	15	1	24	697	4
Ústecký	Magistrát	15	2	38	804	4

6.1.3 Popis použitých metod

V průběhu empirického šetření byly použity dvě výzkumné techniky (kvalitativní a kvantitativní) náležející mezi explorativní metody: nestandardizovaný rozhovor a dotazník.

Prostřednictvím **nestandardizovaného, volného rozhovoru** jsme se snažili získat co nejvíce informací o zkoumaných jevech a o subjektivní dimenzi aktuálního procesu řízení školy. Vzhledem k jejich časové náročnosti, jsme je uskutečnili pouze s osmi řediteli náhodně vybraných pilotních škol (viz tabulka 3 na předcházející straně) z krajů: Ústeckého, Karlovarského, Středočeského a Hlavního města Prahy. Všechny ředitele jsme o rozhovor požádali telefonicky a předem jsme je připravili na skutečnost, že se jedná o časově náročnou záležitost. Jejich reakce byly bez výjimky pozitivní a vstřícné.

Pro vedení rozhovoru jsme si předem stanovili velmi obecnou strukturu – **plán problémových okruhů**, které se týkaly:

- **osobnosti ředitele školy** (jeho autority, kompetencí, dalšího vzdělávání, sebemotivace)
- **manažerských činností**, zejména manažerské funkce vedení lidí (používané styly vedení, formy motivace učitelů, způsoby komunikace o pilotáži)
- **možností rozvoje školy prostřednictvím kurikulární reformy** (postoje k reformě, důvody zapojení do pilotáže, přístupy k řízení změny)

Plán byl zárukou toho, že jsme se dostali ke všem důležitým oblastem. Konkrétní otázky jsme formulovali až v průběhu rozhovoru, v závislosti na předchozích odpovědích respondentů.

Na základě výsledků z rozhovorů jsme posléze vytvořili anonymní **dotazník**, který uvádíme v příloze (příloha 1). Při koncipování dotazníku jsme si rovněž nejprve stanovili problémové oblasti (viz subkapitola 6.1.1), k nimž jsme posléze přiřazovali jednotlivé položky. Do dotazníku jsme zařadili jak uzavřené, polouzavřené, tak

i otevřené otázky, včetně otázek typu nedokončených vět. U uzavřených otázek jsme se, snažili nabídnout respondentům více variant odpovědí.

Přehled položek vztahujících se k jednotlivých **problémovým oblastem** vypadá následovně:

- osobnost ředitele školy (položky 1 – 5)
- činnosti ředitele v oblasti vedení a ovlivňování spolupracovníků (položky: 6, 7, 8, 14, 15)
- činnosti a postoje ředitele v době transformačních změn (položky 9 – 13)

Jak jsme se již zmínili výše, prostřednictvím dotazníku jsme požádali o spolupráci všechny ředitele partnerských škol. Většina respondentů, kteří akceptovali naši výzvu, se zapojila do šetření neprodleně. Na opakované prosby reagovalo již pouze pět ředitelů. Někteří ředitelé na naši žádost otevřeně reagovali s nevolí a odmítli dotazník vyplnit.

Techniky použité v rámci empirického šetření, rozhovor a dotazník, reprezentují dva typy výzkumu: **kvalitativní a kvantitativní**. Tyto typy výzkumu jsou vzájemně komplementární. Umožňují, aby výstup z jednoho typu výzkumu byl, a to i opakovaně, převzat druhou metodou, a tak byla neustále spirálovitě prohlubována znalost zkoumaných jevů. Každá z těchto metodologií je však sama o sobě samostatným poznávacím systémem.¹¹⁸ Greswell definoval kvalitativní výzkum následovně: „Kvalitativní výzkum je proces hledání založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“¹¹⁹ Poskytuje mnoho informací o poměrně malém počtu jedinců, takže generalizace závěrů výzkumu na celou populaci je problematická. Na rozdíl od výzkumu kvantitativního, který testuje předem stanovené hypotézy, si klade za cíl dosáhnout hlubšího porozumění, vytvořit nové hypotézy, novou teorii.¹²⁰ Snaží se odhalit a porozumět podstatě neznámých jevů, nebo získat

¹¹⁸ Srov. Disman, 1993, s. 290

¹¹⁹ Creswell, J. W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. Cit. podle: Hendl, 2005, s. 50

¹²⁰ Srov. Disman, 1993, s. 286

detailní informace či nové a neotřelé názory na jevy známé. Používá se při zkoumání organizací, skupin i jednotlivých osob.¹²¹

Výběr proměnných v kvalitativním výzkumu není prováděn výzkumníkem, ale o redukci dat rozhodují zkoumané osoby. Výzkumník se snaží získat všechna data vztahující se k určitému problému, proto nev tlačuje respondenta do předem připravených schémat, ale vede jej k tomu, aby mu sdělil všechny informace, které subjektivně považuje k dané problematice za relevantní. Za pomoci induktivní logiky pak výzkumník pátrá po pravidelnostech, strukturách a významu získaných dat.¹²²

Nestandardizovaný (hloubkový) **rozhovor** představuje interakci mezi tazatelem a respondentem, pro níž má tazatel jen velmi obecný plán. Ten nezahrnuje výčet otázek, jejich znění ani pořadí. Respondent je tak v podstatě spoluautorem výzkumu, spoluautorem znění otázek, neboť následující otázka vyplývá z odpovědi na otázku předchozí.¹²³ Nespornou výhodou rozhovoru je, že respondent může sdělit své zcela subjektivní dojmy a názory a může samostatně navrhnout možné vztahy a souvislosti mezi jevy. Tazatel má možnost se přesvědčit, zda dotazovaný správně chápe položené otázky a v neposlední řadě může tematizovat konkrétní podmínky situace respondenta.¹²⁴

Dotazník je výzkumná technika, která má písemnou podobu a je vhodná pro hromadné získávání údajů. Její předností je možnost získání většího množství dat a jejich poměrně snadná administrace. Problémem však je, jak upozorňuje Pelikán, validita získaných údajů, které mohou být zatíženy subjektivním zkreslením, a míra akceptace zvolené formy dotazování respondentem.¹²⁵

Při přípravě dotazníku je nutné věnovat pozornost **konstrukci otázek**. Otázky by měly být srozumitelné, měly by být formulovány neutrálně, tzn. že alternativy odpovědí by neměly zjevně respondenta odrazovat ani se nabízet jako optimální, a neměly by být kladeny v jednoznačně kladné či záporné formě.¹²⁶ Existují různé typy otázek. Vzhledem ke konstrukci našeho dotazníku se přidržíme rozlišení podle míry

¹²¹ Srov. Strauss; Corbinová, 1999, s. 11 - 12

¹²² Srov. Disman, 1993, s. 290

¹²³ Srov. Disman, 1993, s. 308

¹²⁴ Srov. Hendl, 2005, s. 166

¹²⁵ Srov. Pelikán, 2004, s. 104 - 105

¹²⁶ Srov. Pelikán, 2004, s. 106

volnosti, kterou respondenti nechávají k vyjádření. Podle tohoto kritéria se dělí na: uzavřené, v nichž nemá respondent možnost vlastní odpovědi, ale volí z nabízených variant odpovědí; polouzavřené, které poskytují respondentovi jednak možnost volby odpovědi z nabízených variant a kromě toho také možnost volby vlastní odpovědi; otevřené, které ponechávají respondentovi plnou volnost se vyjádřit (jejich nevýhodou je však obtížnější zpracování).

Dotazník má mít promyšlenou **strukturu**. Většinou se skládá ze:

- vstupní části, jenž zahrnuje: oslovení respondenta; motivační text k vyplnění a vrácení dotazníku; jméno autora dotazníku a pokyny k vyplňování
- hlavní části, která obsahuje vlastní otázky
- závěrečného poděkování za spolupráci

6.1.4 Způsob zpracování získaného materiálu

Rozhovory, které jednotlivě trvaly zhruba 60 až 90 minut, se odehrávaly na školách řízených respondenty v průběhu měsíců května, června a září 2007. Byly zaznamenávány, s předchozím souhlasem respondentů, na diktafon a poté přepsány. Jednalo se o poměrně časově náročnou záležitost, neboť přepis jednoho rozhovoru trval, v závislosti na jeho délce, cca 8 – 10 hodin. Přepsané odpovědi z rozhovorů jsme nejprve rozčlenili do širších kategorií, podle témat problémových oblastí, a následně ještě do menších celků, které nám umožnily ještě podrobněji rozlišit získaná data. Příklady zpracování rozhovorů uvádíme v přílohách 3 – 7. Při následné nekvantitativní obsahové analýze získaných dat jsme se snažili nalézt a konfrontovat konkrétní názory respondentů. Objevili jsme shodné, ale i rozdílné postoje, jenž nám umožnily vzájemné porovnání a shrnutí těchto názorů, a tím i hlubší porozumění zkoumaným problematikám. Zároveň nám sloužily jako východisko pro koncipování dotazníku. Respondenti jsou za účelem zachování anonymity dále v textu označováni jako ŘŠ/1 až ŘŠ/8.

Dotazníky, které byly respondentům zadávány anonymně, jsme zpracovávali tak, že:

- **otevřené otázky** (položky 4, 5, 8, 9, 11 (viz příloha 8) a 15) jsme analyzovali podle předem stanovených kritérií (kritéria postupně popisujeme v kapitole 6.2) a následně jsme je shrnuli do tabulek
- data získaná z **uzavřených a polouzavřených otázek** (samozřejmě vyjma varianty volné odpovědi) jsme uspořádali do frekvenčních tabulek (tabulek rozdělení četností) a grafů. Vzhledem k tomu, že respondenti u některých položek (položky 1, 2, 3, 6, 12, 13) přiřazovali svým volbám odpovědí také významnost od 1 do 5 (1 = největší a 5 = nejmenší významnost), přidělili jsme posléze těmto volbám body 1 – 5 (tzn. že dal-li respondent určitou možnost odpovědi na 1. místo – přidělili jsme této volbě 5 bodů, 2. místu – 4 body, 3. místu - 3 body atd.), čímž jsme přidělenou významnost zohlednili při určování celkového pořadí (žebříčku) variant odpovědí

6.2 Výsledky empirického šetření

Výsledky empirického šetření, k nimž jsme dospěli prostřednictvím vyhodnocení dat získaných z hloubkových rozhovorů a dotazníků, prezentujeme podle tematických oblastí specifikovaných v subkapitole 6.1.1.

6.2.1 Osobnost ředitele školy

Subkapitola sumarizuje a analyzuje zjištění týkající se kompetencí, osobnostních charakteristik, sebemotivace a autority ředitelů škol a jejich představ o *dobrém* řediteli.

A) Autorita ředitele školy

Při analýze odpovědí respondentů z hloubkových rozhovorů jsme se jednak snažili zjistit jak obecně nahlízejí na **autoritu ředitele školy** (jaký význam z hlediska praxe přiřkládají formálnímu a neformálnímu typu autority), a dále zejména v čem spatřují zdroje nezbytné k jejímu budování a posilování. Zda-li se domnívají, že ji posilují spíše:

- **osobnostní charakteristiky ředitele** (jaký ředitel je, kdo je)
- **činnosti, aktivity ředitele** (co ředitel skutečně dělá)
- **dovednosti a schopnosti**, resp. kompetence ředitele (co ředitel umí a k čemu má předpoklady)¹²⁷

Výsledky analýzy rozhovorů potvrdily náš předpoklad, že k dlouhodobému pozitivnímu vlivu ředitele školy na učitele nestačí autorita automaticky se pojící k vykonávané řídicí funkci (formální autorita), ale že je k tomuto účelu nezbytná autorita neformální. Co se týče zdrojů neformální autority, tak ta je podle respondentů do určité míry závislá na všech třech výše specifikovaných faktorech (viz tabulka 4 na následující straně). Z celkového počtu 12 výroků je k osobnostním charakteristikám vztaheno 5 výroků, k činnostem se vyjadřují respondenti ve 2 výrocích a kompetence jsou obsaženy v 5 výrocích.

¹²⁷ Při stanovení uvedených kritérií jsme se inspirovali výzkumem: „Kultura české školy a strategie jejího rozvoje“, autorů: Pola, M.; Hlouškové, L.; Zounka, J.; Novotného. P. a kol.. Srov. Pol, M. a kol., 2005, s. 63

Tabulka 4: Přehled výroků respondentů ke zdrojům autority (rozhovory)

Osobnostní charakteristiky ředitele	Činnosti, aktivity ředitele	Kompetence, předpoklady ředitele
Ředitel musí být osobnost (2 výroky) Musí mít důvěru svých podřízených Měl by to být charakterní člověk Musí si být vědom svých hodnot	Učitelé musí věřit, že ředitel je garantem úspěšného fungování školy Autorita musí vyplynout z chování, jednání	Musí být odborník Musí být manažer Musí mít znalosti (2 výroky) Umět fundovaně reagovat

Výsledky analýzy odpovědí k položce 5 v dotazníku demonstruje tabulka 5 uvedená na následující straně. Z tabulky vyplývá, že respondenti **neformální autoritu vztahují:**

- nejvíce k **osobnostním charakteristikám** (35 výroků z 82), a to zejména ke *kvalitám, které jsou potřebné pro úspěšné řízení* (15 výroků z 35), např. spravedlnost, objektivita, náročnost; dále *k příkladným morálním vlastnostem* (11 výroků z 35) jako jsou: čestnost, důvěryhodnost, pravdomluvnost, skromnost aj.; *k vlastnostem potřebných pro budování a rozvoj pozitivních mezilidských vztahů* (9 výroků z 35): empatie, komunikativnost, citlivost, otevřenost apod.
- **k činnostem** (26 výroků z 82): jejich příkladnému uskutečňování (9 výroků z 26); řídicím činnostem (7 výroků z 26); činnostem, v nichž se odrážejí osobní kvality nositele autority (5 výroků z 26); sociálním činnostem (4 výroky z 26); činnostem odborným (pouze jeden výrok)
- o něco méně také ke **kompetencím** (22 výroků z 82): *odborným* (10 výroků z 22); *řídicím a vůdčím* (5 výroků z 22); *klíčovým* (4 výroky z 22) a *sociálním* (3 výroky z 22)

Z výsledků je zřejmé, že autorita je dle respondentů výsledkem pozitivního působení několika vzájemně se doplňujících a podmiňujících faktorů (činností, kompetencí i osobnosti nositele autority). Nicméně jsou to právě osobnostní charakteristiky, s nimiž si respondenti autoritu dávají nejčastěji do souvislosti.

Tabulka 5: Sumarizace výroků respondentů ke zdrojům autority (dotazník)

Chce-li mít ředitel u svých spolupracovníků skutečnou (ne pouze formální) autoritu, musí ...		
Osobnostní charakteristiky ředitele	Činnosti, aktivity ředitele	Kompetence, předpoklady ředitele
Být: <ul style="list-style-type: none"> - spravedlivý (4 výroky), - důvěryhodný (3 výroky), - spolehlivý (3 výroky), - charakterní (2 výroky), - empatický (2 výroky), - komunikativní (2 výroky), - čestný (2 výroky), - objektivní, - citlivý, - náročný, - skromný, - tolerantní, - přísný, - pracovitý, - pravdomluvný, - otevřený, - tvořivý, - vstřícný, - realistický, - vzdělaný. Nepovyšovat se Být vůdčí typ Být osobnost Mít vysoké morální a charakterové vlastnosti	Jít příkladem (9 výroků) Zastat se učitelů (2 výroky) Dbát na dodržování společných cílů, úkolů, příkazů (2 výroky) Naslouchat potřebám učitelů Obhájit požadavky u zřizovatele Dávat smysluplné příkazy Garantovat dodržování pravidel Stát za svými rozhodnutími Umět veřejně přiznat chybu Být úspěšný pedagog Přesvědčit svými činy Chovat se jako šéf s lidskou tváří Dávat najevo zapálení pro věc Chovat se jako integrovaná osobnost Mít přehled o realitě Mít vizi	Být odborník v oboru (7 výroků) Být odborník v mnoha ohledech (2 výroky) Být manažer Být leader Umět naslouchat Mít diplomatické schopnosti Umět rychle rozhodovat Umět nést zodpovědnost Umět jasně formulovat a vytyčovat úkoly Umět se zastat učitelů Umět najít kompromis Dokázat delegovat pravomoci Dokázat argumentovat se znalostí problému Umět jednat v krizi Mít všeobecný přehled

B) Kompetence a osobnostní charakteristiky

Tyto oblasti jsme zařadili do empirického šetření se záměrem zjistit, které kompetence a osobnostní charakteristiky považují respondenti, na základě své praxe a zkušeností, **pro úspěšné řízení školy za nejpodstatnější**. V rozhovorech se respondenti vyjadřovali pouze k otázce kompetencí, a to zcela volně, tzn. že jim nebyla vnučována žádná struktura či dělení kompetencí. Naproti tomu v dotaznících jim bylo k oběma problematikám nabídnuto několik možných variant odpovědí.

Z analýzy rozhovorů (viz tabulka 6) je zřejmé, že se respondenti celkem pochopitelně vyjadřovali o všech kompetencích v podobě výstupů. Vedle *manažerských kompetencí* (8 výroků z 33) zmiňovali především *kompetence osobní* (7 výroků z 33) a *sociální* (také 7 výroků z 33), tedy způsobilosti, které velmi úzce souvisí s emocionální inteligencí. Na dalších místech se z hlediska četnosti výroků ocitly *kompetence klíčové a vůdčí* (celkem 9 výroků z 33). K našemu překvapení byly pouze okrajově (po jednom výroku z 33) zmíněny *kompetence odborné a koncepční*. Vzhledem k tomu, že se v dotazníkovém šetření tato skutečnost již neopakovala (jak dokládá tabulka 7 na následující), můžeme se domnívat, že určitou roli při hodnocení důležitosti jednotlivých kompetencí sehrály aktuálně prováděné aktivity ředitelů. V době, kdy byly s řediteli škol uskutečňovány rozhovory, se samotná tvorba ŠVP na partnerských školách teprve připravovala, tudíž ředitelé měli za sebou pouze zahajovací, i když jak bude dále doloženo, mnohdy nesnadné období přesvědčování učitelů o smysluplnosti reformy a příležitostech, které přináší. Koncepční záležitosti (formulování vize, vytyčování strategických cílů a společné promyšlení profilace školy) a vlastní tvorba ŠVP (koncepte učebních osnov, formulování vzdělávacích a výchovných strategií atd.), pro jejíž zdárný výsledek je podstatná odborná erudovanost ředitelů, měly na pořad dne teprve přijít.

Tabulka 6: Shrnutí výroků respondentů ke kompetencím ředitele školy (rozhovory)

Kompetence	Výroky respondentů
Klíčové	Musí se stále vzdělávat; musí být schopen říct, ale i korigovat svůj názor; musí být pozitivně naladěn (2 výroky)
Osobní	Musí být přímý; musí udělat pozitivní první dojem; musí být spravedlivý (2 výroky); sebevědomý; optimistický; entuziastický
Sociální	Musí si získat a stmelovat kolektiv (3 výroky); naslouchat lidem, citlivě řešit názorové a generační rozdíly mezi učiteli; mít pozitivní vztah k lidem, zvládat komunikaci vně i uvnitř školy
Vůdčí	Musí být leaderem (4 výroky); účinně ovlivňovat zaměstnance, tj. umět je strhnout a nasměrovat, aby pracovali na společném cíli
Manažerské	Musí být manažerem (5 výroků); zviditelňovat školu; zvládat tímmanagement; zajistit investice
Odborné	Musí být úspěšný pedagog
Koncepční	Musí mít nadhled

Jak jsme již předeslali výše, v dotazníkovém šetření jsme respondentům k oběma sledovaným oblastem nabídli několik možných variant odpovědí. Skutečnost, že respondenti vybraným odpovědím přidělovali také významnost od 1 do 5, nám umožnila sestavit pořadí, resp. **žebříčky důležitých osobnostních charakteristik a kompetencí**.

Z tabulky 7, která sumarizuje odpovědi respondentů týkající se **kompetencí ředitele školy** (dotazník, položka 2) vyplývá, že za nejdůležitější pro současné řízení považují kompetence: *vůdčí, manažerské, koncepční a sociální*. Ty, spolu s jednou z klíčových kompetencí – *schopností přijímat a nést zodpovědnost*, tvoří obsah 72 % všech odpovědí. Jako další se v pořadí významnosti ocitají: *odborné a osobní kompetence*, které jednotlivě figurovaly v 9 % odpovědí, a na posledních místech, v celkovém úhrnu 10 % výroků, se nacházejí další klíčové kompetence, a sice *pozitivní uvažování a proaktivní jednání, způsobilost dále se rozvíjet a schopnost zdůvodňovat a hodnotit*. Nejvíce překvapující je, alespoň podle našeho názoru, předposlední pořadí u nadoborové kompetence *dále se rozvíjet*, k němuž se podrobněji vyjadřujeme v závěrech empirického šetření.

Tabulka 7: Žebříček kompetencí dle významnosti přidělené respondenty (dotazníky)

Které kompetence považujete v současné době pro úspěšné školy za nejdůležitější?	Pořadí	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Relativní kumulativní četnost
Vůdčí kompetence	1	82	82	20%	20%
Manažerské kompetence	2	74	156	18%	39%
Koncepční kompetence	3	56	212	14%	52%
Sociální kompetence	4	42	254	10%	63%
Schopnost přijímat a nést zodpovědnost	5	38	292	9%	72%
Odborné kompetence	6	37	329	9%	81%
Osobní kompetence	7	34	363	9%	90%
Pozitivní uvažování a proaktivní jednání	8	22	385	5%	95%
Způsobilost dále se rozvíjet	9	17	402	4%	99%
Schopnost zdůvodňovat a hodnotit	10	3	405	1%	100%
		405		100%	

Názory respondentů na otázku **osobnostních charakteristik** (dotazník, položka 1) jsou shrnuty a podle významnosti seřazeny v tabulce 8. Výsledky vypovídají o tom, že největší význam respondenti přikládají: *nadšení ředitele, jeho zapálení pro věc*, které se objevilo v téměř pětině všech odpovědí. Do pětice nejpodstatnějších charakteristik se dále dostaly: *rozhodnost; vysoká pracovní morálka; pochopení a tolerance k druhým a čestnost a spolehlivost*. Teprve na dalších místech (6. – 9. místo) se nacházejí: *tvořivost; autorita; adekvátní sebepojetí a flexibilita*. Opět velmi zarážející je předposlední pořadí u *ochoty dále se vzdělávat*, která figurovala pouze v 5 % všech odpovědí, a téměř bezvýznamné procento u *ctižádosti*.

Tabulka 8: Žebříček osobnostních charakteristik dle významnosti přidělené respondenty (dotazníky)

Jaké osobnostní charakteristiky považujete za nejpodstatnější?	Pořadí	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Relativní kumulativní četnost
Nadšení, zapálení pro věc	1	70	70	17%	17%
Rozhodnost	2	58	128	14%	32%
Vysoká pracovní morálka	3	46	174	11%	43%
Pochopení a tolerance k druhým	4	45	219	11%	54%
Čestnost a spolehlivost	5	45	264	11%	65%
Tvořivost	6	38	302	9%	74%
Vliv na spolupracovníky	7	32	334	8%	82%
Adekvátní sebepojetí a sebehodnocení, sebedůvěra	8	23	357	6%	88%
Flexibilita	9	22	379	6%	94%
Ochota dále se vzdělávat	10	19	398	5%	98%
Ctižádost	11	7	405	2%	100%
		405		100%	

Vzhledem k poněkud zarážejícím výsledkům, které se týkají *ochoty a způsobilosti dále se rozvíjet*, považujeme za vhodné zařadit do této části textu ještě názory respondentů získané prostřednictvím hloubkových rozhovorů na **problematiku dalšího vzdělávání**, konkrétně na studium managementu. Aktuální situace v základních uměleckých školách vzniklá v důsledku kurikulární reformy je, jak už bylo řečeno, z manažerského hlediska vlastně řízením změny, což je jen jedna z mnoha činností, které teprve v nedávné době rozšířily okruh důležitých manažerských aktivit. Proto nás zajímalo, zda-li si tuto skutečnost respondenti uvědomují a jsou-li motivováni k dalšímu vzdělávání v tomto směru, případně jestli vítají a v praxi využívají teoretické znalosti získané prostřednictvím některé z forem funkčního studia, jehož absolvování jim, v závislosti na délce řídicí praxe, přikazuje zákon¹²⁸.

Ve výpovědích respondentů našeho výzkumného vzorku jsme odhalili rozdílné postoje. Pro zpřehlednění názorových odlišností rozdělujeme respondenty do dvou skupin:

- skupinu ředitelů, kteří prošli či procházejí studiem managementu (6 respondentů)
- skupinu ředitelů, kteří management nestudovali, neboť nejsou, vzhledem k délce své řídicí praxe, zákonem k tomuto typu studia nuceni (2 respondenti)

Pro úplnost musíme podotknout, že i v první skupině jsou dva respondenti s dlouholetou praxí, kteří však i přes tuto skutečnost pociťovali osobní potřebu se v tomto ohledu dále vzdělávat.

Názory respondentů v první skupině jsou rozdílné. Někteří z nich se ke studiu staví pozitivně a jsou přesvědčeni o jeho smysluplnosti, což dokládá následující citát: „Já musím říct, že jak jsem původně zatracovala funkční studium, tak teď ho oceňuji. [...] Takže díky vzdělávání, což je nutné a já to vidím na ředitelích, kteří prošli studiem managementu, nebo se teď jinak vzdělávají, že opravdu prostě jsou „in“, jak se říká moderně, že jsou v obraze. A oni potřebují být v obraze“¹²⁹.

¹²⁸ § 5 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

¹²⁹ ŘŠ/1, příloha 3

Jiní se na něj dívají s jistými výhradami. Dva z respondentů považují teoretické znalosti získané v průběhu studia v některých oblastech za, mírně řečeno, obtížně aplikovatelné. Pro ilustraci uvádíme také jejich názory: „Ovšem ty teoretické znalosti jsem zatím v praxi moc neuplatňoval, možná teď v tom pilotu, ale to si to budu muset znovu přečíst. Třeba, když si vzpomenu na ty teoreticky, co nás měly na ten management, ty by shořely okamžitě. U státnic to je o něčem úplně jiném, než o čem je to v praxi. V teorii si můžete napovídat, co chcete, ale pak přijdete před ty lidi a je všechno jinak“¹³⁰; „Tak si teď tady zkoušíme ten management v praxi, což je taky super, když to vidíte, jak to nefunguje - ty teoretické poučky - vlastně vůbec.“¹³¹

A kritický názor se rovněž vyskytl na hloubku probírané teorie a na rozdílnou motivaci a přístup některých ředitelů ke studiu), a tudíž na smysl funkčního studia obecně. Někteří ředitelé jej podle respondentů vnímají jako formalitu, resp. „nutné zlo“, či důvod pro zařazení do vyšší platové třídy.

Do druhé skupiny jsme zahrnuli dva zbývající respondenty. Jejich názory se vzájemně také liší. První z nich považuje studium managementu za nesmysl, za prakticky neupotřebitelné z důvodu přílišné obecnosti poznatků, které si lze v případě potřeby bez problémů vyhledat.¹³² A u druhého respondenta je náhled na tuto záležitost ovlivněn blížícím se odchodem do důchodu. Nezpochybňuje smysl manažerského studia, avšak osobně upřednostňuje samostudium a jednodušší, časově méně náročnější formy dalšího vzdělávání.¹³³

¹³⁰ ŘŠ/6, příloha 3

¹³¹ ŘŠ/4, příloha 3

¹³² Srov. ŘŠ/3, příloha 3

¹³³ Srov. ŘŠ/5, příloha 3

C) Sebemotivace ředitele školy

Záměrem zkoumání oblasti sebmotivace ředitelů škol bylo identifikovat hybné síly jejich chování, tj. zjistit motivy, které jim umožňují dlouhodobě se angažovat ve prospěch školy a nést rizika související s výkonem řídicí funkce.

Výpovědi respondentů obsažené v rozhovorech jsou velmi různorodé. Objevuje se mezi nimi: *rodinné zázemí; úspěchy; spolupracovníci; zřizovatel; vlastní pedagogická činnost; touha vést školu; snaha dát vyšší smysl uměleckému vzdělávání; finanční odměna* a celá řada dalších. Abychom dosáhli možnosti tyto odpovědi sumarizovat, vzali jsme si na pomoc **Maslowovu motivační teorii hierarchie potřeb**¹³⁴, která umožňuje klasifikovat motivační zdroje, v tomto případě potřeby, do pěti skupin. Z takto zpracovaných výroků (viz tabulka 9) je zřejmé, že nejčastější motivy respondentů se nacházejí v nejvyšší úrovni potřeb, v oblasti *sebeaktualizace* (7 výroků z 16). Nicméně v určité míře se mezi motivy objevují i potřeby nižších úrovní: *oblast uznání a sociálních potřeb* (po 3 výrocích z 16); *potřeby bezpečí* (2 výroky z 16) a *potřeby fyziologické* (pouze jeden výrok z 16).

Tabulka 9: Motivы respondentů seřazené dle Maslowovy hierarchie potřeb (rozhovory)

Potřeby	Výroky respondentů
Sebeaktualizace	Dát vyšší smysl ZUV; založit klub ředitelů leadershipu; smysl a důležitost úkolu (pilotáže); zajímavost úkolu; vlastní pedagogická činnost, tvorba projektů a výtvarných řad; možnost vést školu; možnost naplňovat očekávání lidí
Uznání	Úspěchy školy; status ředitele školy; ocenění zřizovatele
Sociální potřeby	Důvěra shora i od kolegů; soudržný kolektiv; klima ve sboru
Potřeba bezpečí	Rodinné zázemí; prostor daný zřizovatelem
Fyziologické potřeby	Odměna

¹³⁴ Převzato podle Tureckiové, 2007, s. 39

Jsme si vědomi, že toto není jediná možná kategorizace motivačních sil. S oporou v odborné literatuře bychom mohli za podstatu některých motivů označit také další ze základních zdrojů motivace¹³⁵, a sice: **zájmy** – *vlastní pedagogická činnost, tvorba výtvarných projektů*; **hodnoty** – *smysl a důležitost úkolu (pilotáže)*; a dokonce i **ideály** – *dát vyšší smysl ZUV*.

Z výsledků rozhovorů jsme vycházeli při sestavování variant odpovědí k položce 3 v dotazníku. Žebříček nejčastějších motivů ředitelů škol seřazených podle významnosti, kterou jim respondenti přiřadili, zobrazuje tabulka 10.

Tabulka 10: Žebříček zdrojů osobní motivace dle významnosti přidělené respondenty (dotazníky)

Co vás nejvíce motivuje k trvalé výkonnosti a plnění náročných úkolů spojených s řídicí funkcí?	Pořadí	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Relativní kumulativní četnost
Výzvy a úkoly (např. pilotáž)	1	75	75	18%	18%
Kolektiv (důvěra, podpora, sounáležitost učitelů)	2	72	147	18%	36%
Úspěchy školy	3	68	215	17%	53%
Možnost osobního a profesního rozvoje	4	61	276	15%	68%
Možnost rozhodovat a vést lidi	5	42	318	10%	78%
Úspěch ve (Vaší) vlastní pedagogické činnosti	6	28	346	7%	85%
Status ředitele školy (společenská prestiž)	7	24	370	6%	91%
Finanční ohodnocení	8	17	387	4%	96%
Zřizovatel	9	11	398	3%	98%
Něco jiného, a to: „vědomí, že je to poslání“ ; „možnost zanechat trvalou stopu v životě žáků a města“	10	7	405	2%	100%
		405		100%	

¹³⁵Srov. Tureckiová, 2007, s. 38; Bedrnová, Nový, 2007, s. 366 - 370

Z této tabulky (tabulka 10 na předchozí straně) vyplývá, že mezi nejčastější **zdroje motivace** respondentů našeho výzkumného vzorku patří: *výzvy a úkoly; kolektiv; úspěchy školy a možnost osobního a profesního rozvoje*, které tvoří téměř 70 % všech odpovědí. V 10 % odpovědí se objevila *touha rozhodovat a vést* a 13 % odpovědí zahrnovalo: *úspěch ve vlastní pedagogické činnosti; finanční ohodnocení* a motivační podněty *zřizovatele*. Dva respondenti využili možnost vlastní odpovědi a obohatili tak dané varianty o následující výroky: „vědomí, že je to poslání“; „možnost zanechat trvalou stopu v životě žáků a města“.

Zajímavé je převedení těchto výsledků, stejně jako výsledků z rozhovorů, do Maslowovy pyramidy hierarchie potřeb. Z té je zřejmé, jak dokládá tabulka 11, že s výjimkou afiliační potřeby reprezentované variantou odpovědi *kolektiv* (důvěra, podpora, sounáležitost učitelů), jsou všechny ostatní varianty odpovědí (až do 7. pořadí) v potřebách vyšších, tzn. že převládající preferenční úroveň potřeb respondentů našeho výzkumného vzorku se nachází ve vyšších (růstových) potřebách. Pouze méně jak 10 % všech odpovědí se dotýkalo potřeby bezpečí a fyziologických potřeb.

Tabulka 11: Žebříček zdrojů sebmotivace respondentů (tabulka 10) převedený do Maslowovy hierarchie potřeb

Potřeba	Odpovědi respondentů	Pořadí/ Relativní četnost
Sebeaktualizace	Výzvy a úkoly (např. pilotáž) Možnost osobního a profesního rozvoje Možnost rozhodovat a vést lidi Vlastní odpovědi: „vědomí, že je to poslání“; „možnost zanechat trvalou stopu v životě žáků a města“	1/18% 4/15% 5/10% 10/2%
Uznání	Úspěchy školy Úspěch ve vlastní pedagogické činnosti Status ředitele školy (společenská prestiž)	3/17% 6/7% 7/6%
Sociální potřeby	Kolektiv	2/18%
Potřeba bezpečí	Zřizovatel	9/3%
Fyziologické	Finanční ohodnocení	8/4%

D) Představy o dobrém řediteli

V souvislosti se zkoumanou problematikou osobnosti ředitele školy jsme zjišťovali prostřednictvím dotazníků (položka 4), jak si sami respondenti představují *dobrého* ředitele. Inspirovali jsme se výzkumným projektem Pola a kol. z let 2001 – 2003¹³⁶, který se zabýval kulturou školy a jehož dílčí částí bylo nahlédnutí oblasti řízení školy z pohledu ředitelů škol. Výpovědi respondentů jsme analyzovali podle stejných kritérií jako u oblasti autority.

Z výsledků, které znázorňuje tabulka 12 na následující straně, vyplývá, že podle respondentů **je dobrým ředitelem ten, kdo:**

- má určité **osobnostní charakteristiky** (11 výroků z 68): a) které mu umožňují *pozitivní vztah k druhým lidem* (5 výroků z 11): např. altruismus, empatie, vstřícnost; b) *má přirozenou autoritu a vlastnosti důležité pro kvalitní zastávání vedoucí funkce* (5 výroků z 11); c) *má pevné nervy a výdrž*
- **uskutečňuje činnosti** (28 výroků z 68), které: a) *zajišťují chod školy* (8 výroků z 28): plánuje, organizuje, kontroluje, vytyčuje cíle apod.; b) *podporují rozvoj školy* (7 výroků z 28): tzn. že má vizi a vede sbor žádoucím směrem aj.; c) *podporují kvalitu vztahů ve škole* (7 výroků z 28): např. naslouchá, buduje pozitivní klima, komunikuje; d) *v činnostech projeví své osobnostní kvality* (5 výroků z 28): tj. snaží se být vzorem, pracuje s nasazením, pozitivně ovlivňuje podřízené apod.; e) *přežije ve zdraví,*
- **disponuje kompetencemi** (29 výroků z 68): a) *manažerskými* (10 výroků z 29): orientuje se v managementu, zvládá timemanagement, umí rozdělit kompetence aj.; b) *vůdčími* (10 výroků z 29): zvládá leadership, dokáže vytvořit tým a pracovat v týmu, umí pracovat s vizí, umí motivovat zaměstnance apod.; c) *klíčovými, tj. nadoborovými* (4 výroky z 29): umí obhájit svá stanoviska, přijmout zodpovědnost, včas rozhodnout apod.; d) *sociálními* (2 výroky z 29): umí komunikovat,

¹³⁶Výzkumný projekt GAČR č. 406/01/1078

sjednotit kolektiv; e) *odbornými* (2 výroky z 29); f) *dokáže překročit svůj vlastní stín*

Tabulka 12: Shrnutí výroků respondentů o dobrém řediteli (dotazníky)

Dobrý ředitel je ten, kdo ... ¹³⁷		
Osobnostní charakteristiky	Činnosti, aktivity	Kompetence, předpoklady
<p>Má přirozenou autoritu (3 výroky)</p> <p>Nemyslí pouze na svůj prospěch, ale na lidi (2 výroky)</p> <p>Má pevné nervy a výdrž</p> <p>Je:</p> <ul style="list-style-type: none"> - důsledný, - rozhodný, - vstřícný, - spravedlivý; - empatický 	<p>Vytváří podmínky (2 výroky)</p> <p>Má vizi (2 výroky)</p> <p>Ví, kam školu vede (2 výroky)</p> <p>Ocení kvalitní práci</p> <p>Vede sbor žádoucím směrem</p> <p>Snaží se být vzorem</p> <p>Má podporu zřizovatele</p> <p>Přežije ve zdraví</p> <p>Jde systematicky a tvrdě za svým cílem</p> <p>Nechává prostor pro tvořivost</p> <p>Vytyčuje, prošlapává cestu, ale i kontroluje</p> <p>Neškodí lidem</p> <p>Pracuje s nasazením</p> <p>Dále se vzdělává</p> <p>Buduje kolektiv, který spolu komunikuje</p> <p>Podporuje pozitivní, kooperující, podněcující a ohodnocující klima</p> <p>Plánuje</p> <p>Organizuje</p> <p>Naslouchá</p> <p>Komunikuje</p> <p>Kontroluje</p> <p>Dosahuje úspěchu školy</p> <p>Vede lidi</p> <p>Má pozitivní vliv na podřízené</p> <p>Je uznáván</p>	<p>Umí motivovat (3 výroky)</p> <p>Dokáže vést lidi (2 výroky)</p> <p>Zvládá manažerské činnosti (2 výroky)</p> <p>Orientuje se v managementu</p> <p>Zvládá vůdčí činnosti</p> <p>Dokáže vést lidi na principu leadershipu</p> <p>Umí rozdělit kompetence a práci</p> <p>Rozumí problematice oboru</p> <p>Zná prostředky k dosažení cíle</p> <p>Umí obhájit svá stanoviska</p> <p>Umí přijmout zodpovědnost</p> <p>Zvládá timemanagement</p> <p>Dokáže skloubit potřeby školy s potřebami zaměstnanců</p> <p>Dokáže překročit svůj vlastní stín</p> <p>Umí včas rozhodnout</p> <p>Umí řešit problémy</p> <p>Umí řídit lidi</p> <p>Umí komunikovat</p> <p>Dokáže rázně zakročit</p> <p>Dokáže se obklopit dobrými lidmi</p> <p>Dokáže vytvořit tým</p> <p>Dokáže pracovat týmově</p> <p>Dokáže sjednotit kolektiv</p> <p>Umí pracovat s vizí</p> <p>Zvládá roli odborníka</p>

¹³⁷Formulaci otázky jsme převzali z výzkumu: „Kultura české školy a strategie jejího rozvoje“, autorů: Pola, M.; Hlouškové, L.; Zounka, J.; Novotného. P. a kol.. In POL, M. a kol., 2005, s. 63

Ačkoli jsme si vědomi, že vzhledem k rozdílnému zaměření, rozsahu a metodologii zmíněného **výzkumného projektu** (Pola a kol.), nelze jeho výsledky seriózně srovnávat s výsledky našeho empirického šetření, považujeme za vhodné (vzhledem k jejich podobnosti) je alespoň stručně pro ilustraci uvést. Stejně formulovanou otázkou, kterou jsme použili v našem dotazníku, získali řešitelé projektu obsahovou analýzou celkem 599 výroků¹³⁸, z toho se:

- 100 výroků týkalo **profesních předpokladů**, zejména *řídících schopností* (včetně organizačních schopností a práce s vizí) a *kladného, emocionálně zabarveného vztahu ke škole, k lidem v ní a jejich práci*
- 106 výroků se vyjadřovalo k **lidským vlastnostem**. Zejména byl zmiňován *altruismus* a vlastnosti související s *pevným a přímým charakterem* v jednání s lidmi, zároveň byla zmíněna také *psychická odolnost*
- 180 výroků se vztahovalo k **dovednostem**, především *řídícím a komunikačním*, dále k *motivaci* druhých a *vytváření podmínek k činnosti*. Zmíněna byla rovněž *dovednost sehnat finanční prostředky*. V rámci řídících dovedností byly zmiňovány dovednosti *řídít a vést, kontrolovat a hodnotit, pracovat s týmem, pracovat s vizí, koordinovat druhé, řešit problémy a delegovat pravomoci*
- 158 výroků se týkalo **činností**, zvláště řídících, vůdčích a činností důležitých k vytváření prostředí a podmínek pro práci ostatních. Jako další byly zmiňovány činnosti: o něco usilovat, pracovat v týmu, komunikovat, něco zabezpečovat a vzdělávat se

Vedle podobnosti výsledků nás překvapila také shoda v absenci výroků vztahujících se k *odbornosti ředitele školy*. V našem šetření se jí dotkl pouze jeden výrok a v prezentovaném výzkumu o ní není žádná zmínka.

¹³⁸ Srov. Pol, M. a kol., 2005, s. 62 – 71

6.2.2 Činnosti ředitele v oblasti vedení a ovlivňování spolupracovníků

V této subkapitole jsou shrnuty názory respondentů na upřednostňované styly vedení a na proměnné, které se do volby konkrétního stylu promítají. V návaznosti na to jsou pak sumarizovány a analyzovány výpovědi týkající se procesů rozhodování a v neposlední řadě jsou nahlédnuty zkušenosti respondentů s motivací učitelů.

A) Upřednostňované styly vedení lidí

K otázce zjišťování stylů vedení lidí jsme přistupovali s vědomím, že neexistuje žádný optimální styl, který lze použít vždy a vůči všem zaměstnancům, a dokonce ani vůči jednomu zaměstnanci v různém období. Otázku jsme proto formulovali tak, aby vypovídala o *upřednostňovaném* stylu, tj. **stylu, který je respondenty používán v největší míře**. Naším záměrem bylo získat rámcovou představu o tom, jak respondenti přistupují k podřízeným zaměstnancům a jak posuzují jejich připravenost, schopnost a ochotu spolupodílet se na řídicích procesech. Jelikož jsme si byli vědomi možných terminologických problémů (rozdílného chápání jednotlivých pojmů označujících styl vedení), snažili jsme se nahlédnout tuto problematiku z více stran. Proto jsme, vedle již zmíněné oblasti preferovaného stylu vedení, zjišťovali také názory na proměnné, které do volby stylu intervnují a následně pak také názory na reálně uplatňované způsoby rozhodování, konkrétně z hlediska poměru uplatňované autority a autonomie.

Ještě dříve než přistoupíme ke shrnutí upřednostňovaných stylů respondentů účastnících se rozhovorů, musíme podotknout, že obavy z možných terminologických nesrovnalostí se ukázaly jako oprávněné. V některých případech skutečně označení stylu vedení nekorespondovalo s jeho následnou interpretací. Podle našeho názoru proto existují následující vysvětlení. Jednak je to zcela jistě dáno nejednotným chápáním stěžejních termínů označujících styly vedení, na více či méně rozdílné klasifikace narážíme i v odborné literatuře. A dále se domníváme, že existuje, alespoň v případě námi vybraných respondentů, rozpor mezi tím, co si někteří o svých způsobech vedení učitelů připouštějí (jak je subjektivně vnímají) nebo jak by si přáli své učitele vést a jak

se k nim skutečně chovají, jak s nimi jednají. Pro ilustraci uvádíme dvě citace. ŘŠ/4¹³⁹ v rozhovoru vypověděla: „Já jsem demokrat. Já si vždycky chci na to hrát, ale [...] Učitelům dám svobodu a oni prostě nedělají nic. [...] Já si myslím, že direktivní způsob řízení je v tuto chvíli jediný možný. Ten demokratický trochu a jak u koho, ale direkce převládá všude. To jsem ještě neslyšela, že by mohl být pořádek jen s demokratickým řízením. To by musel být kolektiv zvláštních lidí, vysokých individualit, zralých a vyspělých pracovně, kteří chápou ten smysl. Ale tady to nejde“. Z úst jiného respondenta zazněl názor, že ředitel školy by měl především „nastavovat pravidla“, jakési mantinely (fungující jako „ústava“) a v rámci nich ponechat rozhodnutí o konkrétním postupu v kompetenci každého učitele, přičemž na otázku preferovaného stylu odpověděl: „Způsob řízení? Já řídím učitele autoritativně. Demokratický způsob řízení vyžaduje zralé zaměstnance. Oni by ho brali jako slabost. Pouze pracovně vyspělý člověk ví, že když ho o něco požádám, tak že je to příkaz ředitele“¹⁴⁰.

Shrnutí **upřednostňovaných stylů vedení a názory na proměnné**, resp. zkušenosti respondentů, které se do něho promítají, vypadá následovně. Jeden respondent svůj styl vnímá jako liberální. Za nejdůležitější součást úspěšného vedení lidí považuje bezprostřední osobní kontakt a komunikaci. O učitelích hovoří jako o osobnostech, jenž chtějí participovat na řízení školy, znají svou hodnotu pro školu a chtějí prostor pro vyslovení svých názorů. Zcela opačný názor zastávají dva výše citovaní respondenti, kteří se přiklánějí k autoritativnímu způsobu vedení učitelů. A zbývajících pět respondentů, s nimiž byla tato problematika řešena v rámci rozhovorů, využívá sice demokratický styl vedení lidí, avšak více jak polovina z nich se zmínila, že se v určitých situacích neobejdou bez autoritativního stylu.

Abychom eliminovali terminologické problémy s označováním stylů, nabídli jsme v dotazníkovém šetření respondentům celkem šest různých variant dvou základních stylů: a) **centralistického řízení** (koercivní, autoritativní a následování) a b) **participativního vedení** (demokratický, afiliativní a koučující), s jejich stručnou charakteristikou¹⁴¹ (dotazník, položka 7). Z výsledků, které zobrazuje graf 1 na následující straně, vyplývá, že 70 % respondentů našeho výzkumného souboru inklinuje

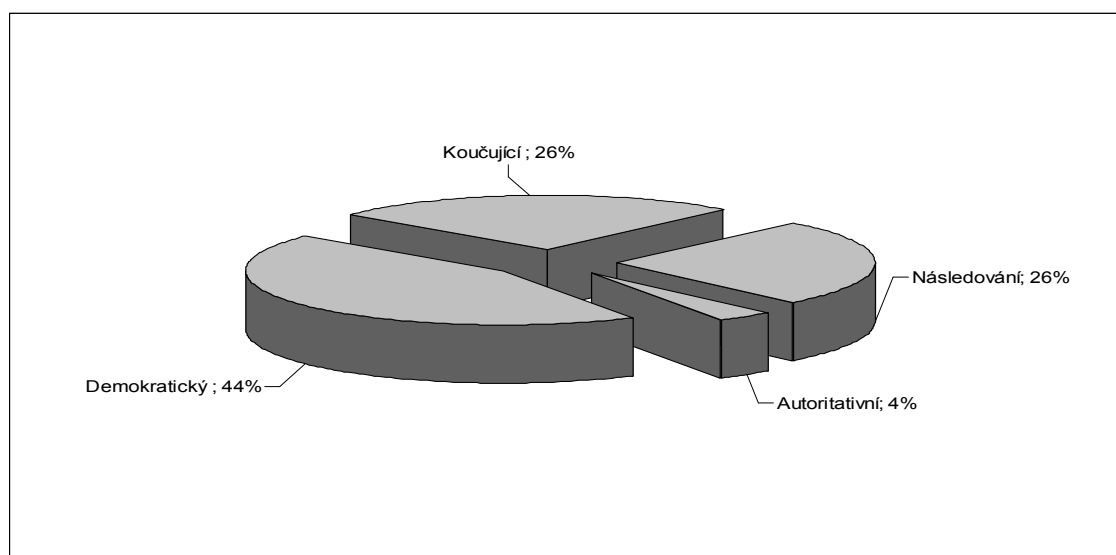
¹³⁹ ŘŠ/4, příloha 4

¹⁴⁰ ŘŠ/7, příloha 4

¹⁴¹ Srov. Slavíková, 2003. s. 33 - 35

ke stylům náležejícím k *participativnímu vedení* (z toho 44 % upřednostňuje *demokratický styl* a 26 % *styl koučující*) a 30 % respondentů upřednostňuje spíše styly se *znaky centralistickými* (26 % volí nejčastěji *styl následování* a 4 % *styl autoritativní*). *Styly koercivní a afiliativní* neoznačil žádný z respondentů.

Graf 1: Přehled upřednostňovaných stylů vedení (dotazníky)



Za nejdůležitější **činitele ovlivňující styl řízení** (dotazník, položka 8), jak dokládá tabulka 13 na následující straně, jsou považováni zástupci obou zúčastněných stran: **ředitel** (27 výroků z 49) a učitel, resp. **učitelé** (17 výroků z 49). Ponejvíce jsou v této souvislosti zmiňovány jejich *osobnostní charakteristiky a kompetence*. U ředitele je dále ještě zmíněna: *praxe; zkušenosti; vzdělání a další vzdělávání* a u učitelů zase: *přístup k práci; dosahované výsledky a pracovní a profesní vyspělost*. Pouze v pěti případech zmínili respondenti **jiné proměnné**, a sice: *situaci; klima a podmínky školy*. Pro úplnost ještě musíme dodat, že ve dvou odpovědích týkajících se demokratického stylu jsme našli vyjádření k jeho samé podstatě, a to v tomto znění: *nutnost jít společnou cestou a na té se domlouvat; snaha poskytnout učitelům prostor k vyjadřování názorů*. Dva ředitelé se zmínili, že se neobejdou bez autoritativního způsobu řízení a dva respondenti nechali tuto otázku nezodpovězenou.

Tabulka 13: Proměnné, jež podle respondentů ovlivňují volbu stylu vedení (dotazníky)

Proměnná	Specifikace proměnné
Ředitel školy (27 výroků)	Osobnostní vlastnosti (9 výroků); manažerské dovednosti (3 výroky); zkušenosti (3 výroky); vzdělání (2 výroky); ochota konstruktivně jednat; schopnosti; osobní životní zkušenosti; praxe; intuice; další vzdělávání; empatie; dovednosti a znalosti; ochota poskytnout prostor k participaci
Učitelé (17 výroků)	Složení pedagogického sboru (5 výroků); osobnostní vlastnosti; ochota konstruktivně jednat; přístup k práci – iniciativa; schopnost nést zodpovědnost; osobní vztahy; komunikace; hodnocení jejich výsledků (2 výroky), pracovní a profesní vyspělost
Jiné proměnné	Situace (2 výroky) Klima Podmínky (2 výroky)

Z uvedených výsledků je pro nás nejvíce překvapivé, že se tak málo výroků (5 ze 49) dotklo proměnných nacházejících se mimo dva nejdůležitější aktéry procesu vedení, ředitele a učitelů.

B) Motivace učitelů

Vzhledem k tomu, že poznání zdrojů motivace spolupracovníků je důležitou součástí jejich efektivního a úspěšného vedení, zaměřujeme se v této části textu na shrnutí osvědčených a prakticky nejčastěji uplatňovaných způsobů motivace, jimiž respondenti podněcují a udržují ochotu učitelů angažovat se ve prospěch školy.

Jak dokládají výsledky dotazníkového šetření (položka 6), mezi nejčastěji zmiňované **formy motivace** patří *veřejné uznání kvalitní práce* a *spravedlivá odměna* (viz tabulka 14 na následující straně), které společně tvoří téměř 50 % všech odpovědí. Ve více jak 10 % odpovědí se ještě objevilo *delegování pravomocí a odpovědnosti za svěřený úkol* a taktéž *vlastní pedagogická práce*. Poslední z pěti nejčastěji využívaných motivačních praktik je poskytnutí *možnosti osobního a profesního rozvoje* (9% odpovědí). Zmíněné motivační zdroje tvoří v celkovém úhrnu 82 % všech výroků. Jako bezvýznamné se respondentům jeví *zaměstnanecké výhody* a *možnost experimentovat*, což je, zejména pokud se jedná o poslední zmíněnou možnost, poněkud nešťastné vzhledem k současné situaci v základním uměleckém vzdělávání. Nabídnutá varianta odpovědi popisující formu negativní motivace, a sice *sankce*, byla využita pouze ve 3 % výroků.

Tabulka 14: Přehled nejučinnějších motivačních zdrojů učitelů podle významnosti přidělené respondenty (dotazníky)

Které ze zdrojů motivace učitelů považujete za nejučinnější?	Pořadí	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Relativní kumulativní četnost
Veřejné uznání kvalitní práce, kvalitního výkonu	1	108	108	27%	27%
Spravedlivá odměna	2	87	195	21%	48%
Delegování pravomoci a odpovědnosti za úkol, činnost	3	53	248	13%	61%
Vlastní pedagogická práce	4	47	295	12%	73%
Možnost osobního a profesního rozvoje	5	35	330	9%	81%
Úspěchy školy	6	30	360	7%	89%
Pochopení, přiměřené naplňování individuálních potřeb	7	20	380	5%	94%
Zajímavý úkol, zajímavá činnost	8	12	392	3%	97%
Sankce	9	11	403	3%	100%
Možnost experimentovat, ověřovat v praxi nové metody výuky	10	2	405	0%	100%
Zaměstnanecké výhody	11	0	405	0%	100%
		405		100%	

Abychom mohli porovnat názory na motivaci učitelů s motivy, které aktivizují ředitele škol, také tyto výsledky jsme převedli do Maslowovy hierarchie potřeb (viz tabulka 15 na následující straně). Následným porovnáním (viz tabulka 16) jsme zjistili, že **preferenční motivační úroveň ředitelů škol i učitelů** se nachází v nejvyšších úrovních této hierarchie, v *sebeaktivačních potřebách* a *potřebách uznání*. Významnější roli zároveň hrají, v případě učitelů, *fyzilogické potřeby* (spravedlivá odměna) a u ředitelů naopak *potřeby sociální* (kolektiv). Vysvětlení je nasnadě. Růstové potřeby obou skupin podle našeho názoru vyplývají ze vzdělanostní úrovně obou aktérů a samotné podstaty jimi vykonávané práce. Potřeby sociální u ředitelů škol lze celkem jednoduše vysvětlit tím, že osamocení ředitele by jistě mohla být velkou, ne-li zásadní, překážkou v jeho řídicí činnosti, tudíž mu zcela pochopitelně na důvěře, loajalitě a soudržnosti kolektivu záleží. K finanční motivaci učitelů jistě není potřeba žádný komentář.

Tabulka 15: Nejčastěji využívané formy motivace učitelů seřazené dle Maslowovy hierarchie potřeb

Potřeba	Odpovědi respondentů	Pořadí/ Relativní četnost
Sebeaktualizace	Vlastní pedagogická práce	4/12%
	Možnost osobního a profesního rozvoje	5/9%
	Zajímavý úkol, zajímavá činnost (např. pilotáž, projekty)	8/3%
	Možnost experimentovat	0%
Uznání	Veřejné uznání kvalitní práce, kvalitního výkonu	1/27%
	Delegování pravomoci a odpovědnosti za úkol, činnost	3/13%
Sociální potřeby	Úspěchy školy	6/7%
	Pochopení, přiměřené naplňování individuálních potřeb	7/5%
Potřeba bezpečí	Zaměstnanecké výhody (FKSP ...)	0%
Fyziologické	Spravedlivá odměna	2/21%

Tabulka 16: Porovnání preferenčních úrovní motivace učitelů a ředitelů škol

Potřeba	Učitelé ¹⁴²	Ředitelé škol
Sebeaktualizace	24%	45%
Uznání	40%	30%
Sociální potřeby	12%	18%
Potřeba bezpečí	0%	3%
Fyziologické	21%	4%

Oblast motivace učitelů byla zkoumána rovněž prostřednictvím hloubkových rozhovorů. Výsledky z této části empirického šetření jsou v podstatě shodné s výše prezentovanými zjištěními, proto níže v textu uvádíme pouze údaje, které je mohou jistým způsobem doplnit. Tak například jsme se setkali s rozdílnými názory respondentů na *finanční motivaci učitelů*. Ačkoli je všemi respondenty využívána, dvěma z nich byla zpochybněna s ohledem na trvalý nedostatek finančních prostředků, a tudíž spíše symbolickou výši udělovaných odměn. Další respondentka si její účinnost ověřovala formou dotazníků, přičemž zjistila, že většinu z nich spíše než finanční odměna motivuje pochvala (otázkou zůstává do jaké míry je i tato zkušenost způsobena

¹⁴² Celkový součet je menší o procentuální vyjádření formy negativní motivace – sankce (3 %)

nedostatečnou výší rozpočtu přímých výdajů na platy). K otázce finančního stimulu se vyjádřil ještě jeden respondent, který vypověděl o své zkušenosti, že zvýšení platu, tj. např. zvýšení osobního ohodnocení, funguje z hlediska motivace pouze krátkodobě, čímž potvrdil platnost Herzbergovy teorie dvou faktorů.

Mezi další **osvědčené způsoby motivace** zařadili respondenti: *pochvalu a poděkování*, avšak ne jako jedinou formu motivace: „Věčně říkat jenom děkuji a bohužel nemám na to, abych vám dala odměnu, to není dobře“¹⁴³; *diplom ředitele školy; drobné dárky s logem školy; veřejné poděkování; uznání a zájem ředitele o výsledky práce; osobní příklad – zapálení ředitele* (v přímé souvislosti s pilotáží). Dále bylo opakovaně zmíněno, že učitele motivuje také: *sama podstata a význam vlastní pedagogické práce*, konkrétně příležitost formovat a kultivovat osobnost dítěte; *možnost se zviditelnit, realizovat*, a to i prostřednictvím pilotáže RVP ZUV; *možnost dosáhnout úspěchu* a zúročit tak své úsilí (umístěním žáků v soutěžích, kvalitními výkony žáků na koncertech).

Mimo výše zmíněné formy pozitivní motivace je v některých případech, s pozitivním efektem, využívána také **motivace negativní**, např. jeden respondent ve své škole zavedl *pokuty*, o čemž vypověděl: „Na poradě jsem jim to oznámil, včetně sazebníku pokut, a řekl jsem jim, že to, co by normálně dostali na odměnách se jim sníží o to a o to v případě, že si nebudou plnit řádně svoje povinnosti. A peníze, které tímto zbydou se přerozdělí zase nějak jinak. Je to prostě ten cukr a bič, podle mě“¹⁴⁴.

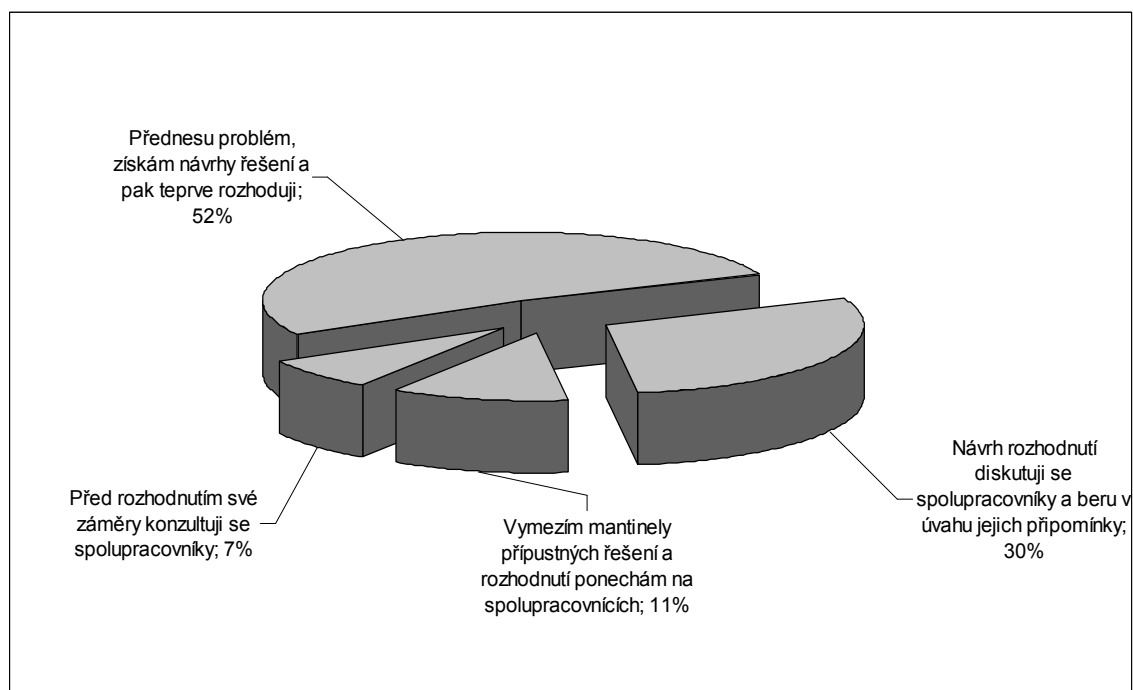
¹⁴³ ŘŠ/1, příloha 5

¹⁴⁴ ŘŠ/6, příloha 4

C) Způsoby rozhodování

Jak jsme již zmínili výše, k docílení možnosti posoudit uplatňovaný styl vedení z více úhlů pohledu, jsme prostřednictvím dotazníků (položka 14) zjišťovali, jakým způsobem reálně probíhá ve školách řízených respondenty **rozhodování** o důležitých otázkách v procesu tvorby ŠVP. Z výsledků, které demonstruje graf 2 vyplývá, že více jak polovina respondentů (52 %) upřednostňuje způsob rozhodování, který poskytuje učitelům, z hlediska **poměru autonomie a autority**, vyvážený prostor pro prezentaci vlastních návrhů, jenž jsou následně při rozhodování zohledněny. 30 % z nich volí o něco více autoritativní způsob rozhodování. Vychýlení k většímu podílu autority a zrovna tak i autonomie při rozhodování, je v našem výzkumném vzorku reprezentováno méně početnějším zastoupením, a to v případě autoritativnějšího způsobu 7 % a v opačném případě 11 % respondentů. Přehledné uspořádání výsledků z hlediska rozložení míry autority a autonomie v jednotlivých variantách znázorňuje obrázek 5 na následující straně.

Graf 2: Přehled o reálně uplatňovaných způsobech rozhodování respondentů při tvorbě ŠVP (dotazníky)



Obrázek 5: Znárodnění podílu autority a autonomie při rozhodování¹⁴⁵

	Míra autority	Relativní četnost
Rozhodnu sám/sama a své rozhodnutí oznámím spolupracovníkům		0%
Před rozhodnutím své záměry konzultuji se spolupracovníky		7%
Návrh rozhodnutí diskutuji se spolupracovníky		30%
Přednesu problém, získám návrhy řešení a pak rozhoduji		52%
Vymezím mantinely řešení a rozhodnutí ponechám na spolupracovnících		11%
Ponechávám spolupracovníkům volnost k jednání		0%
	Míra autonomie	

Důvody, které vedou respondenty ke zvoleným způsobům rozhodování (dotazník, položka 15), uvádíme v tabulce 17 na následující straně. Tabulka ukazuje, že v této otázce došlo u některých respondentů k nepřesnému pochopení nabídnutých variant odpovědí, neboť v šesti případech zdůvodnění nekoresponduje s volbou. Pro úplnost ještě uvádíme, že jeden respondent na tuto otázku neodpověděl a tři respondenti se uchýlili k odpovědím typu: „je to tak nejlepší“. Ze shrnutí relevantních odpovědí u nejpočetnější volby, s **vyváženým poměrem autonomie a autority**, můžeme vyvodit, že je respondenty využívána, protože: *učitele považují za odborníky* (4 odpovědi); *chtějí docílit zainteresovanosti učitelů* (3 odpovědi); *mají obavy, že by mohli rozhodnout špatně* (2 odpovědi); *jsou si vědomi, že lze na věci pohlížet z více úhlů pohledu; odmítají autoritativní způsob rozhodování*.

¹⁴⁵ Převzato a upraveno dle: Vodáček, Vodáčková, 2005, s. 160

Tabulka 17: Přehled zdůvodnění uplatňovaného způsobu rozhodování v procesu tvorby ŠVP (dotazníky)

Způsob rozhodování	Zdůvodnění
Před rozhodnutím své záměry konzultuji se spolupracovníky	Demokracie je nutná, ale každý s ní neumí zacházet, příliš mnoho názorů nevede k cíli. Pokud si zaměstnanci sami vyberou, považují to za svoje rozhodnutí a lépe se pak aktivizují pro řešení. (neodpovídá)
Návrh rozhodnutí diskutuji se spolupracovníky	ŠVP je program celé školy, nikoli ředitele. Upřednostňuji spíše demokratický styl řízení. (neodpovídá) Vážím si názorů a zkušeností svých spolupracovníků. (neodpovídá) Ředitel školy nemůže ovládat veškerou problematiku jednotlivých oborů, musí koordinovat jednotlivé názory pedagogů do smysluplného celku. 3 odpovědi typu: je to tak nejlepší; 1 respondent neodpověděl
Přednesu problém, získám návrhy řešení a pak rozhoduji	Je důležité, aby učitelé mohli rozhodovat o věcech, kterým rozumí. Spíše už jsem rozhodnutá a cíleně a diplomaticky je vedu k tomu, aby souhlasili s mým návrhem a přijali mé řešení. (neodpovídá) Diktát nikam nevede. Většinou navrhuji velmi kontroverzní řešení, aby i ten, co se vůbec nechce zapojit to nevydržel. (neodpovídá) Nikdo neví vše a je důležité vyslechnout názory okolí a teprve potom se na základě argumentů rozhodnout. Rád vyslechnu názory kolegů - odborníků na daný problém. Učitelé mohou vidět situaci z jiného úhlu a jejich řešení může být přínosné a podnětné. Mám zájem, aby se spolupracovníci podíleli na rozhodování a cítili tak spoluzodpovědnost za plnění konkrétních úkolů tvorby ŠVP, protože ONI budou podle ŠVP učit. Věřím úsudku svých spolupracovníků a záleží mi na jejich pocitu spolupodílení se na řešení problému. Práce na ŠVP je kolektivní dílo v neprobádaném terénu, kde nemám patent na rozum. Návrhy spolupracovníků vycházejí z reality a zaručují stálý pocit spolutvorby, spolupráce i sounáležitosti. RVP je kolektivní práce nedá se dělat rozhodnutím ředitele. Naši pedagogové jsou erudovaní jak po stránce umělecké, tak i pedagogické. Vážím si jejich práce na ŠVP.
Vymezím mantinely řešení a rozhodnutí ponechám na spolupracovnících	Reforma uměleckého školství má vzniknout tzv. zespoda. Mantinely pro ŠVP jsou (budou) stanoveny tak jako tak RVP, takže o jakési naprosté tvůrčí volnosti nelze hovořit. Po vymezení mantinelů máme v kolektivní diskusi mnohem větší šanci dobrat se optimálního řešení. (neodpovídá)

6.2.3 Činnosti a postoje ředitele školy v době transformačních změn

Tato subkapitola shrnuje názory respondentů na kurikulární reformu a sumarizuje informace o jejím plánovaném využití v praxi škol. Poskytuje přehled o dosavadním průběhu procesu řízení změny z hlediska náročnosti jeho dílčích fází. Analyzuje názory respondentů na aspekty účinné spolupráce mezi ředitelem a učiteli, jako důležitého předpokladu společného utváření a naplňování vize a cílů školy, a zjišťuje způsoby, jakými respondenti získávají informace o průběhu a kvalitě výchovně vzdělávacího procesu, k jehož kvalitativní proměně reforma směřuje.

A) Postoje k reformě

K této problematice jsme přistupovali se snahou zjistit, jak je v obecné rovině respondenty vnímána kurikulární reforma a jaké se domnívají, že budou její dopady pro základní umělecké vzdělávání. Z analýzy odpovědí respondentů účastnících se rozhovorů vyplynulo, že její pozitiva spatřují v tom, že:

- RVP ZUV poukáže na důležitost uměleckého vzdělávání pro rozvoj osobnosti každého dítěte
- potencionálně umožňuje více metodologicky propojit jednotlivé stupně uměleckého vzdělávání ve vertikální linii: základní umělecké školy – střední umělecké školy, konzervatoře – akademie, a tím posílit již existující jedinečnost tohoto systému, který můžeme, vzhledem k našemu plánovanému předsednictví v EU, nabídnout členským zemím¹⁴⁶
- podněcuje učitele i ředitele k reflexi vlastní práce: „Ta reforma by měla vyjít z toho, aby ten ředitel i ten učitel věděl, proč to dělá a dělal jen to, co má smysl“¹⁴⁷
- poskytuje podnět k znovupotvrzení či přehodnocení základního směřování školy, tj. k ujasnění si, čeho má být dosaženo
- umožní rychleji reagovat na vývoj společnosti a obohatit stávající nabídku škol o progresivní obory a trendy jedenadvacátého století

¹⁴⁶Srov. ŘŠ/7, příloha 6

¹⁴⁷ŘŠ/7, příloha 6

- poskytuje prostor k popsání, respektive „legalizování“ současného stavu, tj. skutečné náplně některých předmětů, jenž v mnohých případech nekorespondují se zastaralými učebními osnovami a učebními plány
- podněcuje spolupráci mezi uměleckými obory

I přes výše zmíněná pozitiva jsou si respondenti vědomi, že úspěch reformy jako takové, tj. jakýkoli kvalitativní posun či změna ve výchovně vzdělávacím procesu i v řízení škol je vždy jen a jen „o lidech“. Jsou přesvědčeni, že stejně jako dosud, bude i nadále záležet na osobnostech ředitelů a učitelů. Polovina respondentů je skeptická k názoru, že zavedením RVP ZUV dojde ke kvalitativnímu posunu v řízení či výuce ZUŠ. Názory na řízení v tomto kontextu ilustrují následující výroky:

- „Ředitelé škol, podle mě, dostanou obrovské kompetence, obrovské pravomoce a já jsem přesvědčena, že všichni s nimi nebudou umět zacházet“¹⁴⁸,
- „... my přece nejsme žádní sociální inženýři, abychom vyměnili všechny lidi a oni začali najednou všichni úplně jinak. To přece není možné, to ani na těch ZUŠkách tak nebude, tam je nejdřív třeba nastavit ty podmínky, aby učitelé měli možnost pracovat nějak jinak“.¹⁴⁹

Rovinu změny výchovně vzdělávacího procesu v důsledku reformy vnímají takto:

- „Myslím si, že reforma nebude znamenat zvýšení úrovně uměleckého školství. Propasti mezi školami již jsou a zůstanou. Podle mě záleží pouze na osobnosti učitele, jak pojme svou roli. O tom to je a vždycky bylo!“¹⁵⁰
- „Nedělám si iluze, že i v těch ZUŠkách najednou všichni začnou učit nějak jinak, zvláště ti špičkoví kantoři. To si nemyslím. Takže, co se týče těch metod, tam bych řekl, že k nějakým výrazným změnám nedojde.“

¹⁴⁸ ŘŠ/2, příloha 6

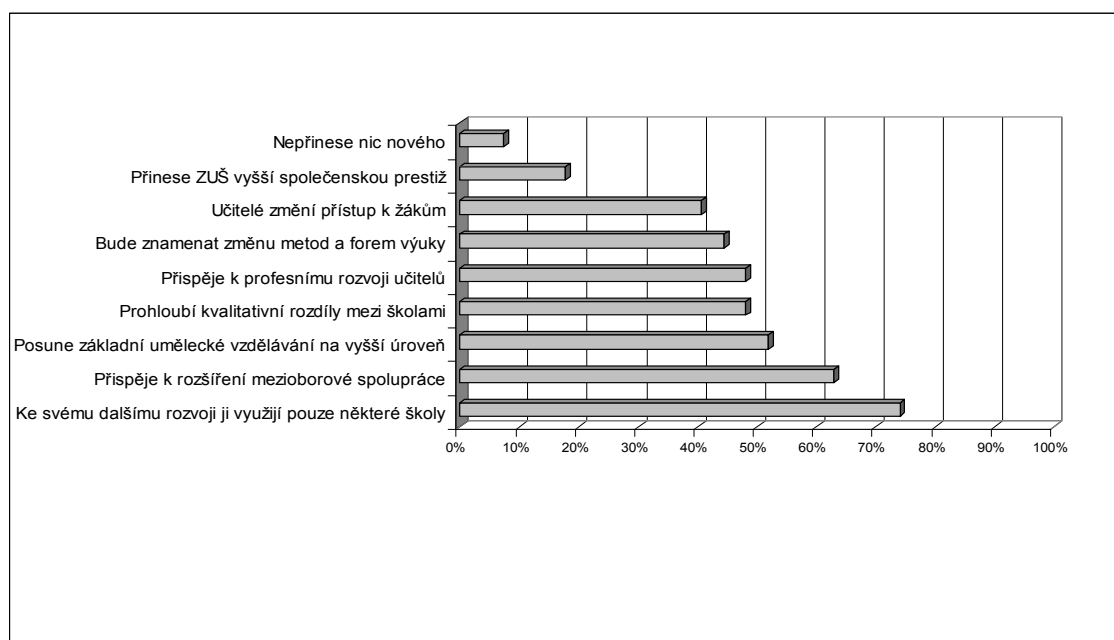
¹⁴⁹ ŘŠ/8, příloha 6

¹⁵⁰ ŘŠ/5, příloha 6

Ale kde si myslím, že ano, tak to je právě v tom směřování ke klíčovým kompetencím. [...] V tomhleto smyslu se asi vyvíjet budeme.¹⁵¹

Názory respondentů prezentované během rozhovorů se pro nás do určité míry staly východiskem pro konstrukci variant odpovědí u položky 10 v dotazníku. Na rozdíl od ostatních otázek, u kterých respondenti vybírali pouze pět variant odpovědí a těm přidělovali významnost od 1 do 5, měli v tomto případě označit všechny výroky, s nimiž souhlasí. Z tohoto důvodu dává celkový součet odpovědí více jak 100 %.

Graf 3: Přehled o názorech respondentů na dopady kurikulární reformy v základním uměleckém vzdělávání (dotazníky)



Jak je zřejmé z grafu 3, většina respondentů (byť jistě z různých důvodů) vnímá reformu jako přínosnou, neboť pouze ve dvou případech byla využita varianta odpovědi obsahující tvrzení, že reforma *nepřinese nic nového*. Poněkud skeptičtí jsou však k jejímu využití. Nejvíce frekventován, a to u 74 % respondentů, je totiž názor, že ji k dalšímu rozvoji využijí pouze některé školy. Zcela v rozporu jsou názory respondentů na její celkový dopad pro základní umělecké vzdělávání. Polovina respondentů (52 %) si myslí, že *kvalitativně posune základní umělecké vzdělávání jako celek na vyšší úroveň* a naproti tomu druhá polovina (48 %) respondentů se přiklání k názoru, že *prohloubí již*

¹⁵¹ ŘŠ/8, příloha 6

nyní existující kvalitativní rozdíly mezi školami. Její konkrétní přínosy vnímají následovně: 63 % respondentů myslí, že povede k rozšíření mezioborové spolupráce, 48 % dotázaných uvedlo, že přispěje k profesnímu rozvoji učitelů, 44 % se domnívá, že podnítky změnu metod výuky a 41 %, že vyvolá změnu přístupu učitelů k žákům. Pouze 18% respondentů s ní spojuje zvýšení společenské prestiže ZUŠ.

V návaznosti na otázku po obecném smyslu reformy byl respondentům položen v rámci rozhovorů, a posléze i dotazníků, dotaz zjišťující plánované **způsoby jejího využití** v rámci jimi řízených škol. Z rozhovorů jsme se dozvěděli, že již samotný zájem respondentů vstoupit do tohoto, svou podstatou problémového úkolu, byl podnícen snahou využít nabízené příležitosti. V kurikulární reformě, v možnosti spolupodílet se na dotváření RVP ZUV a posléze si konstruovat svůj vlastní ŠVP, viděli příležitost: *zviditelnit školu; motivovat učitele k další práci; prakticky si vyzkoušet teoretické poznatky o řízení změn získané studiem managementu; čistě pragmatickou možnost získat na tvorbu ŠVP více času a docílit jeho kvalitnější finální podoby.*

Shrnutí výsledků z dotazníků¹⁵² (položka 11) vypovídá o tom, že respondenti počítají s využitím reformy ve vlastních školách v oblastech:

- profesního rozvoje učitelů (8 výroků z 49);
- profilace školy (6 výroků z 49)
- zavedení či rozšíření mezioborové spolupráce (5 výroků z 49)
- legalizace některých činností (5 výroků z 49)
- zlepšení kvality výuky (5 výroků z 49)
- prohloubení komunikace mezi učiteli (4 výroky z 49)
- rozšíření či zatraktivnění nabídky školy (4 výroky z 49)
- změn metod výuky (4 výroky z 49)
- zlepšení vztahů mezi učiteli a žáky (2 výroky z 49)
- týmové spolupráce; docílení vyšší prestiže školy; zlepšení image školy; zajištění individuálního přístupu k žákům; vytvoření spravedlivých osnov; vytvoření fungujícího systému předávání uměleckých hodnot v našich podmínkách, který bude reálně naplnitelný a přitom nesleví z náročnosti.

¹⁵² viz příloha 8

B) Řízení procesu interní změny

V následujícím textu podáváme shrnující informace o názorech respondentů na **náročnost dílčích fází procesu řízení vnitřní záměrné změny**, kterému se podrobněji věnujeme v teoretické části práce (kapitola 4). Výsledky z rozhovorů se vzhledem k časovému horizontu, v němž se odehrávaly, dotýkají pouze úvodní, avšak jak dále z textu vyplyne, v podstatě i nejnáročnější fáze procesu změny, a sice přesvědčování učitelů o její smysluplnosti. Sumarizace výsledků z dotazníků pak již poskytuje ucelený přehled o všech s ním souvisejících činnostech.

Pro úspěšné započetí procesu změny je důležitá, vedle přesvědčení o její důležitosti a smysluplnosti, zejména motivace a aktivizace všech zúčastněných. Z tohoto důvodu jsme během rozhovorů zjišťovali informace o tom, jakým způsobem byli respondenti zařazeni do projektu pilotního ověřování RVP ZUV, jak o něm informovali učitele a s jakými reakcemi se setkali. Předpokládali jsme, že právě tyto informace nám poskytnou obraz o způsobu, jakým je k řízení změn ze strany respondentů přistupováno.

Shrneme-li výpovědi respondentů týkající se jejich informovanosti o projektu pilotního ověřování RVP ZUV, zjišťujeme, že se jedná o ředitele, kteří přistupují k dění v základním uměleckém vzdělávání **proaktivně**. Všichni jsou členy AZUŠ, někteří se navíc angažují přímo v její radě či v krajských uměleckých radách a všichni se pravidelně zúčastňují zasedání obou těchto stěžejních orgánů, tudíž mají potřebné povědomí o současném dění v základním uměleckém vzdělávání. Z jejich výpovědí dále vyplynulo, že ve všech případech přihlásili školu do projektu pilotního ověřování RVP ZUV na základě vlastního rozhodnutí, které ve většině případů konzultovali předem jen se svými zástupci. Pouze jedna respondentka vypověděla, že tuto svou iniciativu projednala předem také s učiteli: „Dřív, než jsem se kamkoli hlásila, tak jsem to na pedagogické radě navrhla a ptala jsem se na názor kantorů. Odezvou mi bylo mlčení. Takže já jsem se začala smát a řekla jsem: „Fajn, to jsem ráda, že to nezavrhujete, protože mlčení znamená souhlas“. To se zase začali smát oni a tajně si mysleli, že nás nevyberou.“¹⁵³ K této záležitosti dále sdělila: „Mě šokovalo na prvním

¹⁵³ ŘŠ/2, příloha 7

setkání pilotních škol, když tam vystoupila jedna paní ředitelka a řekla, že je to všechno skvělé, ta pilotní škola, že má jenom strach, co tomu řeknou její učitelé“.¹⁵⁴ Zcela protikladný postoj demonstruje výpověď jiné respondentky: „S učiteli jsem to nekonzultovala. No právě, to je otázka ... Tady se pak ozvaly námitky učitelů, že jsem si sama dovolila o tom rozhodnout. Ale to je věc, podle mě, ředitele školy. Do toho nemají zas až tak učitelé moc mluvit“.¹⁵⁵ Ani ostatní respondenti to předem se svými učiteli neprojednávali. Některé k tomu vedl fakt, že byli nuceni se rozhodnout pod časovým tlakem, jiní se obávali neochoty učitelů, jenž by mohla plynout z předpokládaného většího pracovního zatížení nebo z přílišné náročnosti úkolu.

Všichni respondenti sdělili tuto informaci pedagogickému sboru na pedagogické radě. Podle jejich výpovědí byly reakce učitelů různé, pozitivní, ale rovněž silně negativní. Jak vyplývá z následujícího textu, velkou úlohu v tomto případě sehrál styl řízení, konkrétně způsob zahájení řízení změny a pochopitelně také celkové klima v organizaci.

„Takže učitelé to přijali. Nemůžu říct, že by jásali štěstím, to ne, ale protože víme a každodenně jim vlastně podsouváme, že pracují denně od 10.00 do 18.30 hodin, tak nakonec, když řekneme, přijdou. Ale my to nepřeháníme!“¹⁵⁶ Z této výpovědi je patrné, že se pro prvotní přesvědčování učitelů v této škole respondentka opřela o „autoritu“ zákoníku práce.

S jednoznačně pozitivní reakcí se setkala respondentka, která vypověděla, že své učitele ihned o všem podrobně informovala. Kladná reakce ji přesvědčila o tom, že její kolegové vidí v reformě příležitost a svobodu, tak jako ona, že jsou pozitivně naladěni a jsou si vědomi úspěšného konce všech již dříve společně uskutečňovaných aktivit. Domnívá se, že k tomuto jejich kladnému ladění přispěla i skutečnost, že je jako předsedkyně krajské umělecké rady již dříve zapojovala do různých forem aktivní spolupráce s ostatními školami, čímž jim rozkryla určité kvalitativní rozdíly mezi školami a odhalila jim jejich vlastní náskok, tj. jak konstatovala: „... vidí tady ty rozdíly,

¹⁵⁴ ŘŠ/2, příloha 7

¹⁵⁵ ŘŠ/4, příloha 7

¹⁵⁶ ŘŠ/5, příloha 7

vidí, že u nás se tedy něco děje, a tím je to asi taky přesvědčilo. Vidí, že mají náskok. [...] Už opravdu chtějí být jinde, protože jsou jinde!“¹⁵⁷

Pozitivní přijetí zavládlo i v další škole, avšak zde tuto skutečnost podpořila formulace sdělení, neboť respondentka učitelům oznámila, že byli vybráni do pilotáže vzhledem k tomu, že jsou v daném okrese považováni za nejlepší. Tento moment by zcela jistě stál za diskusi.

Stejný způsob sdělení použila ještě jedna respondentka, nicméně ta se setkala naopak s velkým odporem. Cítila se zaskočena, neboť očekávala hrdost učitelů, předpokládala, že je to nastartuje k další práci. Problémem však, jak sama připustila, bylo, že zpočátku ona sama, a tím pádem ani učitelé nechápali, o co vlastně v pilotáži půjde. Negativní postoje, které se posléze začaly objevovat, lze však pochopit také z následující citace: „začali mít námitky, protože se strašně začali bát, že se bude muset něco dělat, že budou muset víc pracovat, protože jsem jim nařídila pracovní dobu podle zákoníku práce, tedy osm hodin na pracovišti, tzn. že musí přijíždět dvě hodiny předtím, než začne výuka. Řekla jsem jim, že se budou připravovat, že si budou vést pedagogické deníky, abychom věděli, co máme za žáky. Prostě analyzovat všechno. A někteří se strašně zalekli a začali dělat hrozné pomluvy po vsi, že se tady bude učit podle jedné metody a že tady bude direktivní přístup atd. [...] Ale prostě jsem jim řekla, tak to bude, my pilotní škola jsme, budeme a my na tom pracovat budeme. Takže ten odpor se láme, ale je to hrozně vyčerpávající.“¹⁵⁸

Prvotní negativní reakce popisují i dva další respondenti, kteří je vysvětlují jednak oprávněnými obavami učitelů z většího časového zatížení, dále nedocněním pozitivních stránek reformy pro školu a pro výchovně vzdělávací práci, vyplývajícím z počátečního nepochopení informací o reformě, a v neposlední řadě také strachem z případného neúspěchu.

Výsledky dotazníkového šetření (položka 13) prezentuje tabulka 18 na následující straně, z níž vyplývá, že nejobtížnější fází celého procesu bylo *přesvědčit učitele o smysluplnosti reformy*. Zmínka o obtížnost této činnosti figurovala ve 27 %

¹⁵⁷ŘŠ/1, příloha 7

¹⁵⁸ŘŠ/4, příloha 7

6 Empirické šetření – výsledky

všech odpovědí. Mezi pět nejobtížnějších aktivit dále patří: *vedení konstruktivních diskusí; aktivizace a motivace učitelů, překonávání strachu či odporu ke změně a docílení efektivní spolupráce*. Překvapivě za nejjednodušší jsou považovány činnosti týkající se koncepce *vize a profilace školy* a také *motivace učitelů k dalšímu vzdělávání*. I když v této souvislosti se, vzhledem k neuspokojivým výsledkům týkajícím se vlastní ochoty respondentů dále se vzdělávat, nabízí otázka, jestli se právě touto činností zodpovědně zabývají.

Tabulka 18: Přehled náročnosti dílčích částí procesu změn dle respondentů (dotazníky)

Které z uvedených činností souvisejících s procesem tvorby ŠVP jsou podle Vaší zkušenosti nejvíce náročné?	pořadí	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Relativní kumulativní četnost
Přesvědčit učitele o smysluplnosti reformy	1	111	111	27%	27%
Vést konstruktivní diskuse, efektivně komunikovat	2	59	170	14%	42%
Aktivizovat a motivovat učitele	3	51	220	12%	54%
Zvládnout strach, obavy, příp. odpor	4	39	259	10%	64%
Efektivně spolupracovat	5	31	290	8%	72%
Vytvořit a udržet příznivé klima ve sboru, atmosféru důvěry a sounáležitosti	6	27	317	7%	78%
Vytvořit funkční týmy	7	26	343	6%	85%
Formulovat myšlenky, tj. "dát to na papír"	8	24	367	6%	91%
Koordinovat tvorbu a dodržovat plán	9	16	383	4%	95%
Dohodnout se na vizi a profilaci školy	10	11	394	3%	97%
Podnítit ochotu učitelů dále se vzdělávat	11	11	405	3%	100%
		405		100%	

C) Spolupráce jako prostředek úspěšné tvorby ŠVP

V souvislosti s řešenou problematikou řízení změn, považujeme za důležité, dotknout se rovněž otázky spolupráce (dotazník, položka 9). Cílevědomý rozvoj školy, naplňování její vize a zrovna tak samotná tvorba ŠVP jako podstatného prostředku k jejímu realizování, je záležitostí celého pedagogického sboru. Je tedy zřejmé, že právě efektivní spolupráce učitelů mezi sebou a zrovna tak spolupráce mezi učiteli (i koordinátory) a ředitelem má v tomto procesu nezastupitelnou úlohu. Výroky respondentů k této problematice shrnuje tabulka 19.

Tabulka 19: Sumarizace výroků respondentů k otázce spolupráce mezi ředitelem a učiteli (dotazník)

Učitelům se dobře spolupracuje s ředitelem, který ...		
Osobnostní charakteristiky	Činnosti, aktivity	Kompetence, předpoklady
Má skutečnou autoritu (2 výroky) Je: - spravedlivý (2 výroky), - důsledný (2 výroky), - empatický (2 výroky), - komunikativní (2 výroky), - vnímavý k potřebám a problémům, - důvěryhodný, - tolerantní, - kreativní, - vstřícný, - rozhodný, - kolegiální, - lidský (umí se usmát), - spolehlivý, - neustranný	Naslouchá zaměstnancům (4 výroky) Dává prostor k vyjádření názoru, protinázoru (3 výroky) Dává pokyny (2 výroky) Deleguje kompetence (2 výroky) Má zájem (2 výroky) Ví, co chce (2 výroky) Má možnost finančně odměnit Oceňuje Zaštituje školu Je v pozici kamaráda, rádce, respektovaného partnera Nepovyšuje se Sleduje, upozorňuje a pak teprve trestá Podporuje nápady Má vize Ví, co je důležité Nebazíruje na malichernostech a formalitách Řeší problémy Vytváří dobré podmínky pro práci Komunikuje Spolupracuje	Umí komunikovat (2 výroky) Umí motivovat, pochválit ohodnotit (3 výroky) Dokáže naslouchat Umí stmelit kolektiv Má řídicí schopnosti

Také v tomto případě jsme pro analýzu výroků zvolili třídění podle kritérií definovaných v subkapitole 6.2.1, tj. z hlediska osobnostních charakteristik, činností a kompetencí ředitele školy. Z výše uvedené tabulky vyplývá, že výroky vztahované k **osobnosti** (20 výroků z 57) zahrnují ponejvíce vlastnosti *důležité k udržování pozitivního vztahu ke spolupracovníkům* (11 výroků z 20), např. empatii, vstřícnost, lidskost, vnímavost, komunikativnost; a dále *charakteristiky nutné pro posilování autority* a pozice ředitele jako garanta zaštiťujícího spravedlivý a úspěšný chod školy (9 výroků z 20): např. spravedlnost, důslednost, rozhodnost aj. Výroky týkající se **činností ředitele** (celkem 29 výroků z 57) zahrnují výroky k *činnostem důležitým pro oblast interpersonálních vztahů* (12 výroků z 29), např. naslouchat, mít zájem, komunikovat; dále se zde objevují *činnosti, jejichž uskutečňování je důležité pro rozvoj školy i učitelů* (11 výroků z 29), a to: delegování kompetencí, podpora nápadů, vize; a zbývající výroky směřují k *oblasti řízení* (6 výroků z 29). V **oblasti kompetencí** ředitele (8 výroků z 57) je většina výroků (až na jednu výjimku) vztahována ke *kompetencím posilujících soudržnost, motivovanost, a tím i spokojenost učitelů*.

D) Zjišťování informací o výchovně vzdělávacím procesu – jádru kurikulární reformy

Posílení pedagogické autonomie škol v důsledku kurikulární reformy rozšiřuje zodpovědnost ředitelů škol, mimo jiné, také za **kvalitu a výsledky výchovně vzdělávacího procesu**. Z tohoto důvodu jsme zjišťovali (dotazník; položka 12), jakým způsobem respondenti získávají informace o jeho průběhu a kvalitě a jakou váhu jim přiřkládají z hlediska relevantnosti.

Z výsledků shrnutých v tabulce 20 na následující straně můžeme vyvodit, že respondenti zaměřují svou pozornost v této oblasti především na **výsledky výchovně vzdělávacího procesu** (*kvalita a četnost výkonů žáků na: koncertech, soutěžích, přehrávkách; úspěchy žáků na přehlídkách* či *kvalita vystavovaných výtvarných prací*). Právě tyto informace jsou obsahem 50 % všech odpovědí. Teprve na dalším místě se objevuje oblast, na základě jejíž analýzy bychom mohli zprostředkovaně uvažovat o **samotném průběhu procesu**, přinejmenším z hlediska jeho přitažlivosti pro žáky. *Stabilita žáků ve třídách do absolvování cyklů* je považována za relevantní informaci s četností 12% odpovědí. Dále z tabulky vyplývá, že určitou váhu přiřkládají respondenti v tomto ohledu rovněž *názorům rodičů a žáků* (11% odpovědí) a teprve pak následují

6 Empirické šetření – výsledky

oblasti, které se zaměřují na učitele: *individuální pohovory, hospitační činnost, zájem učitelů o další vzdělávání*. Ty tvoří v celkovém úhrnu obsah 26 % odpovědí. Za bezvýznamné jsou v tomto ohledu považovány: *kvalita pedagogické dokumentace a klasifikace*.

Tabulka 20: Přehled o zdrojích informací vypovídajících o kvalitě a průběhu výchovně vzdělávacího procesu dle významnosti přiřazené respondenty (dotazníky)

Jaké zdroje informací považujete za nejvíce vypovídající o kvalitě a průběhu VVP ¹⁵⁹ ?	Pořadí	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Relativní kumulativní četnost
Četnost a kvalita výkonů žáků na koncertech, vystoupeních; kvalita vystavovaných výtvarných prací	1	82	82	20%	20%
Umístění žáků v soutěžích, úspěchy žáků na přehlídkách	2	65	147	16%	36%
Třídní přehrávky, samostatné třídní koncerty, ...	3	55	202	14%	50%
Stabilita žáků ve třídách a skupinách do absolvování cyklů	4	49	251	12%	62%
Zpětná vazba od žáků, rodičů (rozhovory, dotazníky)	5	46	297	11%	73%
Individuální rozhovory s učiteli	6	42	339	10%	84%
Pravidelná a systematická hospitační činnost	7	34	373	9%	92%
Zájem učitelů o další vzdělávání (odborné semináře, studium)	8	29	402	7%	99%
Souhrnná klasifikace za 1. a 2. pololetí	9	3	405	1%	100%
Kvalita pedagogické dokumentace	10	0	405	0%	100%
		405		100%	

¹⁵⁹ VVP – výchovně vzdělávací proces

6.3 Závěr empirického šetření

Na základě reflexe empirického šetření a výše prezentovaných výsledků, v nichž jsou sumarizována a porovnávána data týkající se vybraných oblastí aktuálního procesu řízení a jeho rozhodujících aktérů v partnerských základních uměleckých školách, můžeme vyvodit metodologické a obsahové závěry. Zároveň si dovoluujeme, s plným vědomím skutečnosti, že získané výsledky vypovídají pouze o výzkumném vzorku, a tudíž je nelze zobecňovat, formulovat i některá doporučení pro aplikaci v praxi.

Rovina metodologická

Po zhodnocení průběhu hloubkových rozhovorů a následného zpracování a vyhodnocení získaných dat jsme došli k závěru, že zvolená kvalitativní metoda byla pro naše empirické šetření přínosná, neboť:

- umožnila nahlédnout zkoumané oblasti v poměrně širokém kontextu celkové subjektivní dimenze řízení
- potvrdila důležitost zkoumaných oblastí pro aktuální řídicí proces
- umožnila důkladné zmapování přístupu respondentů ke zkoumaným oblastem i jejich ochoty a schopnosti o nich vypovídat
- poskytovala prostor pro pružnou reakci na výpovědi respondentů, na nečekané podněty a zajímavé informace
- poskytovala prostor pro poznání problémových oblastí, např. dalšího vzdělávání ředitelů, postojů k reformě
- naznačila oblasti, ve kterých by mohly při následném dotazníkovém šetření nastat problémy (terminologická nejasnost termínů vztahujících se k vedení lidí a ke kompetencím)

Zároveň musíme podotknout, že byla finančně a časově náročná. Rozhovory s respondenty se odehrávaly na jimi řízených školách, jenž se nalézaly v různých krajích (viz souhrnné údaje o výzkumném vzorku, subkapitola 6.1.2), byly nahrávány na diktafon a poté přepsány (přepis jednoho rozhovoru trval cca 8 až 10 hodin). Tato metoda kladla rovněž vysoké nároky na vstřícnost respondentů, na jejich ochotu podělit se o své názory a zkušenosti a také na ochotu vyhradit si dostatečný časový prostor na

rozhovor, který trval zhruba 60 až 90 minut. V tomto ohledu jsme se nesetkali s žádnými problémy. Právě naopak, přístup všech respondentů byl vstřícný a kolegiální.

Zkušenosti z rozhovorů jsme zohlednili při koncipování dotazníku. Při tvorbě nabídek odpovědí k uzavřeným a polouzavřeným položkám jsme se snažili o to, aby poskytovaly dostatečně široký výběr variant odpovědí a mohly tak přinést co nejvíce informací o zkoumaných oblastech.

V případě dotazníkového šetření nebyla ochota ke spolupráci ze strany oslovených respondentů již tak samozřejmá, jako tomu bylo v případě rozhovorů. Reakce respondentů se rovněž lišily v závislosti na způsobu, jakým byli o spolupráci požádáni. Z tohoto pohledu byl nejméně problémový osobní kontakt, který umožňoval bezprostřední vyplnění dotazníku. Naproti tomu jsme se s určitými problémy potýkali v případech, kdy jsme o spolupráci žádali ředitele škol prostřednictvím elektronické pošty. Někteří z nich reagovali až na opakovanou prosbu a někteří otevřeně projevíli svou nelibost se dotazníkem zabývat. Rozdílná míra ochoty byla patrná dokonce i u respondentů, kteří se nakonec ke spolupráci přihlásili, a to u odpovědí na otevřené otázky, které byly v některých případech velmi stručné, obecné nebo bezobsažné. Rovněž nás překvapilo, že dvěma respondenty byl dotazník vnímán jako velmi osobní. Měli pocit, že poskytují „tajné“ informace. Nicméně tato skutečnost neměla vliv na jejich ochotu se zapojit do našeho šetření, pouze vrátili vyplněný dotazník prostřednictvím své soukromé elektronické pošty.

Máme-li shrnout zkušenosti s vyhodnocením jednotlivých položek dotazníku, můžeme konstatovat, že u většiny otázek neměli respondenti problémy s jejich pochopením ani zodpovězením. Výjimku tvořila položka 14, která zjišťovala převažující způsoby rozhodování. Díky související otevřené otázce 15, jenž jsme k ní připojili záměrně, vědomi si možných problémů, jsme zjistili, že některým respondentům činilo potíže rozlišit a pochopit rozdíly mezi nabízenými variantami. Z tohoto důvodu bychom pro příště volili jinou škálu způsobů rozhodování, která by výrazněji diferencovala mezi jednotlivými možnostmi.

Rovina obsahová

Na základě prezentovaných výsledků vztahujících se k **osobnosti ředitele školy** jsme došli k následujícím závěrům.

Respondenti, tj. ředitelé škol, kteří se účastnili našeho empirického šetření, jsou si vědomi, že jejich dlouhodobý účinný vliv na spolupracovníky nemůže být založen pouze na formální autoritě automaticky se pojící k vedoucí funkci, nýbrž že je pro tento účel rozhodující **autorita neformální**. Její **zdroje** spatřují ve všech námi vymezených oblastech, tj. osobnosti, kompetencích i činnostech ředitele školy. Náš předpoklad se tedy potvrdil. Tato zjištění poukazují na význam trvalé péče ředitele školy o vlastní osobnostní i odborný rozvoj a zároveň na důležitost uvědomění si rizik, které oslabení či ztrátu autority podmiňují, a na možné využití doporučení pro její posilování a udržení, o nichž pojednáváme v subkapitole 5.1

Mezi **pětici nejdůležitějších kompetencí** zařazují respondenti, s ohledem na současnou situaci, kompetence: *vůdčí, manažerské, koncepční, sociální* a jednu z klíčových kompetencí, jíž je *schopnost přijímat a nést odpovědnost*. S těmito kompetencemi korespondují i preferované osobnostní charakteristiky, zvláště *nadšení, vysoká pracovní morálka a pochopení a tolerance k druhým*, které se společně s *rozhodností, čestností a spolehlivostí* objevily na nejvyšších místech v celkovém pořadí žebříčku významnosti. Námi stanovený předpoklad se v tomto případě potvrdil pouze částečně, neboť na nejnižších pozicích celkového pořadí se objevila *ochota dále se vzdělávat* (dotazník, položka 1) a *způsobilost dále se rozvíjet* (dotazník, položka 2). Opomíjení či podceňování důležitosti dalšího rozvoje ředitele školy, které bychom mohli vyvodit z těchto výsledků, nás překvapilo zejména z následujících důvodů:

- ochota a schopnost ředitele školy dále se rozvíjet, a to v mnoha směrech, je podle našeho názoru jedním ze základních atributů dlouhodobého úspěšného řízení školy a účinným příkladem pro podřízené zaměstnance
- proces řízení změn, který ve školách aktuálně probíhá, je poměrně novou manažerskou činností, kterou, stejně tak jako řadu dalších činností, např. management znalostí, nelze úspěšně uskutečňovat improvizovaně či intuitivně, nýbrž s nezbytnou teoretickou oporou

- povinnost pedagogických pracovníků dále se vzdělávat vyplývá ze zákona¹⁶⁰

Při zkoumání **oblasti sebemotivace** jsme zaznamenali, dle našeho předpokladu, preferenční motivační úroveň respondentů v oblasti růstových potřeb, a sice na úrovni seberealizace. V žebříčku motivačních zdrojů se na prvních pěti pozicích objevily motivy: *výzvy a úkoly* (sem lze bezesporu zařadit také *pilotáž*), *kolektiv (důvěra, podpora, sounáležitost učitelů)* - jediný motiv spadající do afilačních potřeb, *úspěchy školy, možnost osobního a profesního rozvoje a možnost rozhodovat a vést*. Tato zjištění korespondují s filozofií McClellandovy koncepce, o níž se zmiňujeme v teoretické části práce a která obvyklost vyšších úrovní potřeb u vedoucích pracovníků zdůvodňuje jejich postavením a finančním zajištěním. Prezentovaným šetřením byla dále doložena mizivá úloha zřizovatele jako hybné síly vyvolávající angažovanost ředitele školy na řídicí práci.

Nahlédnutím problematiky **představ respondentů o dobrém řediteli** jsme došli k závěru, že respondenti spatřují jeho přednosti v praktických činnostech, v tom, co skutečně koná a co umí, zejména v *manažerských a vůdčích činnostech a kompetencích*, tj. v aktivitách, které zajišťují bezproblémový a plynulý chod školy a podporují její další rozvoj. Pouze jediný výrok v této souvislosti explicitně zmínil *odbornost* ředitele školy. Právě tuto skutečnost považujeme za možný podnět k dalšímu zkoumání, neboť se nabízí otázka, proč tomu tak je. Jaké důvody vedly respondenty k tomu, že dali před odbornými kompetencemi ředitele školy přednost kompetencím a činnostem manažerským? Znamená to, že by v čele školy viděli raději manažera, než odborníka v některém uměleckém oboru?

¹⁶⁰ § 24 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Výsledky vypovídající o **činnostech ředitelů škol v oblasti vedení a ovlivňování spolupracovníků** nám umožňují učinit tyto závěry.

Pouze do určité míry byl potvrzen náš předpoklad, že ředitelé škol upřednostňují **participativní styly vedení** spolupracovníků. I když můžeme konstatovat, že většina, tj. dvě třetiny ředitelů, vnímá své učitele jako profesionály, kteří potřebují pro svou práci jistou míru autonomie (prostor pro vyjádření a uplatnění svých názorů a zkušeností apod.) a důvěru k samostatnému plnění důležitých úkolů, 30 % respondentů volí spíše styly se znaky centralistickými (styl následování a autoritativní styl). Podobně je tomu i u reálně uskutečňovaných **způsobů rozhodování** v procesu pilotního ověřování 1. verze RVP ZUV. V tomto případě se ještě dokonce o něco více respondentů, celých 37 %, přiklonilo k variantám stylů s větším podílem uplatňované autority. Na základě těchto výsledků lze vyvodit (i za předpokladu, že k výsledkům ohledně způsobů rozhodování přistupujeme s rezervou vzhledem k problémům zmíněným v metodologických závěrech empirického šetření), že bez ohledu na společenský vývoj, na současná paradigmata managementu, je téměř třetina respondentů přinejmenším zdrženlivá k možnosti zapojit spolupracovníky do participace na řídicích procesech (tím nerezignujeme na skutečnost, že pro některého zaměstnance může být delegovaná pravomoc a odpovědnost frustrující). Tato realita se nám jeví, v souvislosti s probíhajícími transformačními, procesy poněkud zarážející. Nabízí se otázka, proč tomu tak je. Je to proto, že se respondenti (ředitelé škol) domnívají, že učitelé jsou pracovně nezralí či že nemají o participaci zájem? Obávají se oslabení či ztráty vlastní autority? Rovněž tato záležitost by stála, podle našeho názoru, za hlubší nahlédnutí.

Za **nejdůležitější proměnné promítající se do volby stylu vedení** označili respondenti obě zúčastněné strany, tj. *ředitele* a *učitele*, zejména jejich *osobnostní charakteristiky* a *profesní předpoklady*. U učitelů bylo mimo to ještě zmiňováno pracovní nasazení, dosahované výsledky a profesní vyspělost, u ředitelů zase zkušenosti, vzdělání, praxe a další vzdělávání. Překvapivě velmi málo respondentů se dotklo jiných proměnných. Pouze v pěti výrocích bylo v souvislosti s volbou stylu vedení zmíněno *klima školy*, *podmínky* a *aktuální situace*, v níž se vedení odehrává. Tato skutečnost, podle našeho názoru, vyvolává dojem, že u respondentů není význam těchto proměnných doceněn. Dovolujeme si proto poznamenat, že uvědomění

si skutečnosti, že do volby stylu intervenují také tyto a další proměnné považujeme za velmi důležité. Rovněž považujeme za žádoucí mít na zřeteli, že právě převažující styl vedení je jedním z rozhodujících faktorů ovlivňujících, ať už pozitivně či negativně, atmosféru školy i její klima a potažmo samozřejmě také její kulturu (uznávané hodnoty, vztahy, normy chování), čímž i touto cestou působí na angažovanost, motivaci a celkovou pracovní spokojenost všech zúčastněných.

Mezi nejčastěji uplatňované **způsoby motivace učitelů** jsou respondenty zařazovány: *veřejné uznání kvalitní práce, kvalitního výkonu a spravedlivá odměna*. Náš předpoklad se tedy potvrdil. V žebříčku pěti nejučinnějších zdrojů motivace se dále objevují: *delegování pravomocí a odpovědnosti za úkol či činnost, vlastní pedagogická práce (prostor pro tvořivost, možnost kultivovat osobnost žáka) a možnost osobního a profesního rozvoje*. Jako motivačně bezvýznamné se respondentům jeví *zaměstnanecké výhody (např. FKSP) a možnost experimentovat a ověřovat v praxi nové metody výuky*. Právě tuto okolnost považujeme za další impuls k hlubšímu zkoumání. Proč není poskytnutí prostoru pro experimentaci a ověřování nových metod v praxi, zvláště za současné situace, považováno řediteli základních uměleckých škol za motivačně významné? Je zde nějaká souvislost s téměř třetinovým zastoupením autoritativních přístupů ve vedení lidí? Byla to právě problematika výchovně vzdělávacího procesu, k níž se komentovaná oblast vztahuje, která byla stěžejním tématem diskusí v pedagogických sborech pilotních škol? Nebo ji zastínily jiné problémy, např. boj o hodinové dotace či komplikace vzniklé v důsledku nepřipravenosti učitelů na týmovou práci?

Také výsledky šetření, které se vztahovaly **k postojům a činnostem ředitelů škol v souvislosti s transformačními změnami** nám dovolují učinit některé závěry.

Kurikulární reforma je, až na výjimky, respondenty vnímána jako přínosná. Převládá však názor, že možnosti, které skýtá, využijí ke svému rozvoji pouze některé školy. V obecné rovině je tedy hodnocena nejednoznačně, vyjma ocenění podnětů, které přináší k mezioborové spolupráci. Polovina respondentů v ní vidí příležitost posunu základního uměleckého vzdělávání na kvalitativně vyšší úroveň, naopak druhá polovina se domnívá, že prohloubí již existující kvalitativní rozdíly mezi jednotlivými školami. Příležitost k profesnímu rozvoji učitelů, změně přístupu učitelů k žákům či změně metod výuky, v ní spatřuje méně jak polovina respondentů. Náš předpoklad, založený na přesvědčení, že rozšíření pedagogické autonomie škol (a v jejím důsledku posílení pravomocí i odpovědnosti učitelů za obsah, průběh i výsledky výchovně vzdělávacího procesu) budou respondenti vnímat jako nutný podnět k dalšímu profesnímu rozvoji učitelů, se nepotvrdil. Tyto výsledky do jisté míry korelují s výsledky, které se týkají ochoty a způsobilosti dále se rozvíjet, k nimž jsme dospěli v souvislosti se zjišťováním důležitosti kompetencí a osobnostních charakteristik ředitele školy. Opětovně tak poukazují na podceňování či nedocnění nároků, jenž kurikulární reforma klade na další rozvoj učitelů i ředitelů.

Zkoumání **náročnosti jednotlivých fází procesu interní změny** naopak potvrdilo náš další předpoklad, že za nejnáročnější fázi transformačního procesu bude považována fáze úvodní, tzn. *přesvědčit učitele o potřebnosti změny*, respektive *o smysluplnosti kurikulární reformy*. Na základě výsledků z rozhovorů můžeme usuzovat, že úspěch této fáze je závislý na řadě okolností, např.:

- jak reformu vnímali ředitelé škol, jestli oni v ní spatřovali příležitosti a smysl, a jak své názory prezentovali, čím argumentovali
- zda-li záměr zapojit se do pilotního projektu projednali se svými učiteli. Pilotáž RVP ZUV totiž s několikaletým předstihem poměrně značně zatížila práci učitelů o řadu dosud nerealizovaných činností. Vyžadovala nejen reflexi vlastní pedagogické práce, ale i odstranění komunikačních bariér, potlačení individualismu a mnohdy naivní představy některých učitelů uměleckých oborů, že sami najdou recept na to, jak být nejlepší.

Uvedený názor podporují také výsledky z dotazníků vypovídající o dalších čtyřech činnostech umístěných na předních pozicích žebříčku náročnosti: *vést konstruktivní diskuse, efektivně komunikovat; aktivizovat a motivovat učitele; zvládnout strach, příp. odpor a efektivně spolupracovat*

- jak přistoupili k otázce řízení tvorby ŠVP (řízení změny), co v této souvislosti očekávali od učitelů. Jestli vyvolali „revoluci“, tj. pocit, že vše, co se dosud dělalo ve škole, je špatně, nebo zda-li provedli objektivní analýzu současného stavu, dohodli se s učiteli na dalším směřování, vizi i profilaci školy a v souladu s ní koncipovali a organizovali tvorbu ŠVP

Poslední oblastí, které jsme se věnovali v rámci empirického šetření, byla identifikace zdrojů, na jejichž základě je posuzována **kvalita a průběh výchovně vzdělávacího procesu**. Z výsledků je zřejmé (viz 1. – 3. pořadí dle přisouzené významnosti), že ředitelé škol upřednostňují sledování oblastí, v nichž se odrážejí výsledky tohoto procesu. V žebříčku nejdůležitějších zdrojů se na předních místech objevily: *četnost a kvalita výkonů žáků v rámci veřejných prezentací; umístění žáků v soutěžích, jejich úspěšnost na přehlídkách; koncerty a třídní přehrávky; stabilita žáků ve třídách do absolvování cyklů a zpětná vazba od rodičů, žáků*. Teprve na dalších místech se ocitly oblasti, které vypovídají o samotném průběhu procesu a pedagogické práci učitele, mimo jiné i hospitační činnost. Náš předpoklad se nepotvrdil. Nabízí se otázka, proč je hospitační činnost respondenty podceňována či opomíjena. Jsme si vědomi, že důvodů může být celá řada, např. přesvědčení, že hospitovaný při hospitaci „hraje divadlo“, obavy z nekompetentnosti hospitujícího při hodnocení učitelů odlišných aprobací či prosté upřednostňování „důležitějších“ řídicích činností. Domníváme se, že poznatky a zkušenosti týkající se procesuální stránky poskytovaného uměleckého vzdělávání získávané v rámci hospitační činnosti nelze nahradit, proto se k této oblasti vyjadřujeme v aplikačních závěrech empirického šetření. Je však třeba podotknout, že k tomu, aby realizace hospitační činnosti měla v praxi skutečně žádoucí efekt, je nutná profesionalita, osobní integrita a empatie hospitujícího, a především pochopení významu hospitací ze strany učitelů.

Rovina aplikační

V této části textu si dovoluujeme reagovat na některé problémové oblasti, na něž poukázaly výsledky empirického šetření a, vědomi si skutečnosti, že vypovídají pouze o výzkumném vzorku, formulovat náměty či praktická doporučení pro ředitele ZUŠ, které řízení transformačních procesů teprve čeká.

V této souvislosti se zaměřujeme na:

- **argumentaci**, jenž by mohla napomoci k pozitivnímu přijetí kurikulární reformy základního uměleckého vzdělávání, konkrétně při přesvědčování učitelů o její smysluplnosti a využitelnosti
- **identifikaci přípravných řídicích činností** podmiňujících úspěšnou tvorbu školních vzdělávacích programů
- přehled faktorů, které považujeme z hlediska **řízení procesu tvorby** školních vzdělávacích programů za nejdůležitější
- **hospitační činnost** z hlediska jejího opodstatnění při sledování a hodnocení výchovně vzdělávacího procesu, k jehož kvalitativní proměně reforma směřuje

A) Argumenty, které mohou napomoci k pozitivnímu přijetí kurikulární reformy základního uměleckého vzdělávání

Výsledky empirického šetření ukázaly, že za nejnáročnější fázi transformační změny je považována její vstupní, z hlediska dalšího průběhu rozhodující fáze, a sice **přesvědčit učitele o její potřebnosti**. Odborná manažerská literatura poskytuje v tomto ohledu zcela pochopitelně pouze obecné návody a doporučení, proto si dovoluujeme uvést argumenty konkrétně se týkající potřebnosti a smysluplnosti kurikulární reformy základního uměleckého vzdělávání.

Podle našeho názoru lze apelovat na přínos a význam reformy, resp. zavedení dvoustupňového kurikula jako:

- prostředku, který v obecné rovině deklaruje význam uměleckého vzdělávání (tím i smysluplnost existence základních uměleckých škol) pro individuální rozvoj a budoucí osobní i profesní uplatnění každého jedince
- příležitosti pro učitele i školu k hledání a formulování vlastních, jedinečných cest k naplnění státem definovaných vzdělávacích rámců
- příležitosti ke kvalitativní proměně výchovně vzdělávacího procesu (metod a forem práce, komunikace a interakce se žáky atd.)
- prostředku k rozšíření nabídky školy, k realizování progresivních snah, které zastaralé učební osnovy a plány nedovolují
- příležitosti k profesnímu růstu učitelů, neboť tvorba ŠVP nutí učitele uvažovat o učivu („Co“ a „Proč“ učí), o vlastní pedagogické činnosti („Jak“ a „Koho“ učí) a vyžaduje obojí formulovat za použití nové odborné terminologie
- příležitosti spolupracovat (i napříč uměleckými obory), vzájemně se inspirovat, obohatit a propojit zkušenosti a odborné znalosti jednotlivých učitelů (tj. využívat synergického efektu)
- povinnosti, jejíž obejití (např. opsáním ŠVP od jiné školy) poškodí všechny zúčastněné strany, ředitele, učitele i klienty a partnery dané školy, protože jedním z nejdůležitějších přínosů reformy je možnost ŠVP psát (a následně také implementovat), nikoli napsat

B) Přípravné řídicí činnosti podmiňující úspěšnou tvorbu ŠVP v ZUŠ

Jak jsme se již zmínili výše, hlavním smyslem kurikulární reformy je posílení pedagogické autonomie škol. Přenesení pravomocí a odpovědnosti na nejnižší úrovni řízení poskytuje ředitelům škol jedinečnou možnost projektovat a posléze také realizovat, samozřejmě v úzké spolupráci s učiteli, vlastní představy o škole. Vzhledem k tomu, že úspěch reformy je do značné míry závislý nejen na přesvědčení všech aktérů o její smysluplnosti, ale rovněž na jejich připravenosti, přinášíme **přehled přípravných činností, které úspěšnou tvorbu ŠVP podmiňují:**

- důkladné porozumění obsahu RVP ZUV, pochopení jeho filozofie, principů i cílů a osvojení si nové terminologie (klíčové kompetence, očekávané výstupy aj.)
- provedení důkladné analýzy aktuálního stavu školy a výchovně vzdělávacího procesu (autoevaluace školy) jako východiska tvorby ŠVP a případných změn. Pouze poznání: Co?, Jak? a Proč? se dělá, umožní popsat a zachovat, co se daří, co má smysl, a změnit či eliminovat, co se neosvědčuje
- společné promýšlení a formulování vize a profilace školy (následně rovněž případného motivačního názvu ŠVP) s ohledem na specifické regionální, personální a materiální podmínky, tradici školy i oprávněné požadavky klientů
- identifikace vzdělávacích potřeb učitelů a zajištění jejich dalšího vzdělávání. Již v přípravné fázi považujeme za důležité zajistit rozvoj kompetencí všech učitelů pro práci v týmu, spolupráci a efektivní komunikaci
- promýšlení a vytvoření reálného plánu tvorby ŠVP, včetně časového harmonogramu zohledňujícího náročnost plánu činnosti školy v jednotlivých měsících školního roku
- zajištění funkčnosti informačního a komunikačního systému

V této souvislosti si ještě dovoluujeme zmínit doporučení Havlínové, která navrhuje, aby při zahájení tvorby ŠVP byl ve škole vyvěšen transparent s heslem: „Po dobu trvání tranzitní etapy není na přípravě ŠVP nic načisto: **je dovoleno se mýlit,**

měnit řešení, opravovat se, přepracovávat. Důležité je, že se na tyto věci přišlo včas. Platným dokumentem bude až ten, který škola za takový prohlásí. Tím se sama bude řídit a podle něj může být posuzována¹⁶¹. Na základě zkušeností z vlastní praxe se plně ztotožňujeme s myšlenkou, že psychologický účinek uvedeného hesla je evidentní, neboť osvobozuje od nejistoty a strachu z neúspěchu, a tím udržuje aktivitu a podněcuje tvořivost učitelů.

C) Přehled nejdůležitějších faktorů pro úspěšný průběh tvorby ŠVP

Tvorba školních vzdělávacích programů je náročný a dlouhodobý proces. V souvislosti s eliminací případných problémů v jeho průběhu a pro jeho úspěšné zakončení považujeme z **hlediska řízení za nejdůležitější:**

- přesvědčení ředitele školy o smysluplnosti kurikulární reformy, o příležitostech, které nabízí, včetně jeho schopnosti o tomtéž přesvědčit své učitele
- neutuchající elán ředitele školy
- kvalitní plánování a organizování tvorby (časová a obsahová návaznost, promyšlená forma zpracování dílčích částí dokumentu apod.)
- průběžná, poučená motivace učitelů, včetně motivace finanční
- průběžné vyvažování zatížení jednotlivých učitelů
- vytváření adekvátních podmínek pro tvorbu (mimo jiné i promyšlené sestavení hlavního koordinačního týmu a dílčích pracovních týmů)
- vytváření dostatečného časového prostoru pro komunikaci, diskuse, včetně zajištění možnosti komunikovat v reálném čase
- zajištění průběžného dalšího vzdělávání celého pedagogického sboru (mimo již zmíněné oblasti rovněž v didaktické a technické připravenosti - práce na PC)
- delegování pravomocí a odpovědnosti za dílčí úkoly či činnosti
- průběžné monitorování a hodnocení procesu tvorby

¹⁶¹ Havlínová, M. *Psychologická příprava na změnu, která postupně čeká každou školu*. Učitelské listy 2002/2003, č. 10, str. 20 - 22

D) Hospitační činnost jako smysluplný prostředek sledování a hodnocení výchovně vzdělávacího procesu

Výsledky empirického šetření naznačily, že ačkoli kurikulární reforma směřuje ke kvalitativní proměně výchovně vzdělávacího procesu, respondenti se při jeho posuzování více než o samotný průběh zajímají spíše o jeho výsledky.

Domníváme se, že tato okolnost v sobě nese riziko možného zkresleného vnímání a následně také hodnocení pedagogické práce učitelů (např. nadsazeného hodnocení celkové pedagogické činnosti učitele na základě vynikajících výsledků několika žáků s mimořádnými dispozicemi, či naopak) a potažmo i kvality výchovně vzdělávací činnosti školy.

Dovolujeme si proto jednak stručně zmínit výsledky empirického šetření, které jsme uskutečnili v roce 2006 s cílem zjistit, jakým způsobem a v jaké míře je v ZUŠ využívána **hospitační činnost** v celkovém kontextu komplexního procesu řízení, jednak poukázat na možnosti, které poskytuje nejen ke sledování a hodnocení výchovně vzdělávacího procesu, ale rovněž k přímému vedení lidí a stimulování jejich dalšího rozvoje.

Z výsledků šetření vypovídajících o výzkumném souboru 67 ředitelů z celé ČR vyplynulo, že 70 % těchto ředitelů věnuje nejvíce času v rámci uskutečňování kontrolní manažerské funkce kontrole výchovně vzdělávacího procesu a že tito ředitelé ve větší míře, než zbývajících 30 %, dbají na kvalitu procesuí stránky hospitační činnosti (respektují a využívají všechny její dílčí fáze), tj. koncipují plán hospitační činnosti, stanovují její priority a kritéria, uskutečňují předhospitační a pohospitační rozhovor. Pro úplnost musíme uvést, že deset ředitelů zařazených do výzkumného vzorku neshledalo v hospitacích význam pro kvalitu ani pro poznání průběhu vzdělávání a označilo je pouze za formalitu v řídicím procesu.¹⁶²

¹⁶² Mazánková, J. *Hospitační činnost v procesu řízení ZUŠ*. Závěrečná bakalářská práce. 2006

Právě pohospitační rozhovor považujeme za nejdůležitější fázi hospitační činnosti, neboť:

- je jedinečnou příležitostí k osobnímu a profesnímu kontaktu s učiteli
- umožňuje důkladnější poznání jejich osobnosti i způsobu pedagogického myšlení a nazírání vlastní pedagogické práce
- poskytuje prostor k cílenému vedení učitelů k sebereflexi, k odhalování jejich vzdělávacích potřeb, k hledání možností jejich dalšího osobního i profesního růstu a v neposlední řadě také k motivaci

Hospitační činnost, za předpokladu jejího profesionálního uskutečňování, dále umožňuje:

- získání ucelenému přehledu o úrovni výchovně vzdělávací činnosti školy, tj. o procesuální stránce poskytovaného uměleckého vzdělávání, jako důležitého východiska k jeho hodnocení, usměrňování či realizaci případných změn
- získání relevantních podkladů pro diferencované finanční hodnocení učitelů
- získání podkladů pro autoevaluaci školy
- poskytování metodické pomoci a pomoci při řešení problémů, zejména u začínajících učitelů
- podporování elánu a inovací, nebo naopak předcházení stereotypům v pedagogické práci
- poskytování zpětné vazby učitelům, kteří jejím prostřednictvím získávají obraz o tom, jak je jejich práce vnímána a hodnocena v kontextu činnosti celé školy
- partnerskou diskusi a výměnu zkušeností a názorů na aktuální pedagogická i jiná odborná témata a společné hledání a objevování optimálních cest ke komplexnímu rozvoji výchovně vzdělávacího procesu

Závěr

Rigorózní práce se zabývala problematikou řízení školy v průběhu kurikulární reformy a zaměřovala se zejména na ty činnosti a oblasti managementu, které s tímto procesem, jenž vyvolává potřebu transformačních změn uvnitř škol, úzce souvisejí.

Teoretická část práce přinesla informace o specifikách základních uměleckých škol a o významu uměleckého vzdělávání. Zabývala se moderními přístupy a paradigmaty managementu, přičemž poukázala na nezbytnou teoretickou poučenost ředitelů škol v tomto směru. Rozkryla celkovou strukturu a skladbu managementu a prostřednictvím koncepcí manažerských rolí a kritických faktorů úspěchu upozornila na významné faktory promítající se do manažerské práce a poukázala na jejich vzájemnou provázanost a podmíněnost. Věnovala se problematice vedení lidí, zvláště leadershipu, přičemž zdůraznila významnost jak operativního řízení (managementshipu), tak i tvůrčího vedení v praxi škol. S ohledem na reformní proces se zabývala některými poměrně novými oblastmi řízení, a sice managementem změn, managementem znalostí a talent managementem, jejichž teoretická znalost spolu s dovednostmi aplikace osvojených poznatků podmiňují úspěšné zvládnutí transformačního procesu. V neposlední řadě vymezila zákonné povinnosti, odpovědnost a činnosti, které se nejvíce promítají do výkonu řídicí funkce a zdůraznila některé aspekty vážící se k osobnosti ředitele školy odrážející se v celkové kvalitě a efektivitě řízení.

Empirické šetření, které bylo nedílnou součástí práce, přineslo velké množství dat týkajících se názorů a zkušeností ředitelů základních uměleckých škol podílejících se na pilotním ověřování první pracovní verze *Rámcového vzdělávacího programu pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání* na vybrané faktory související s reálně uskutečňovanými transformačními procesy. O jeho výsledcích vztažených k výzkumnému vzorku jsme z pohledu metodologického, obsahového i aplikačního podrobně pojednávali v předchozí kapitole.

Na tomto místě proto pouze zmíníme otázky, které by podle našeho názoru mohly být předmětem dalšího zkoumání:

Měl by stát v čele základní umělecké školy odborník, nebo manažer? Jsou pro úspěšné řízení školy v současné době důležitější manažerské, nebo odborné kompetence ředitele školy?

Jaká je reálná míra prostoru, kterou ředitelé škol poskytují svým spolupracovníkům k participaci? Zohledňuje styl řízení používaný v základních uměleckých školách současný společenský vývoj?

Z jakých důvodů není poskytnutí prostoru pro experimentaci a ověřování nových metod v praxi, zvláště za současné situace, považováno řediteli základních uměleckých škol za motivačně významné?

Jaké nástroje využívají ředitelé škol ke sledování a posléze také hodnocení průběhu výchovně vzdělávací činnosti školy? Proč není hospitační činnost z tohoto pohledu považována za relevantní?

Doufáme, že se rigorózní práce, ačkoli se zabývala pouze vybranými oblastmi řízení základní umělecké školy, stane zdrojem informací a inspirace nejen pro začínající, ale i zkušenější ředitele základních uměleckých škol, na něž řízení interních záměrných změn teprve čeká.

Abstrakt

Rigorózní práce má teoreticko-empirický charakter a je zaměřena na problematiku z oblasti školského managementu. Zabývá se řízením základní umělecké školy v období kurikulární reformy základního uměleckého vzdělávání.

Teoretická část práce nastiňuje východiska pro zkoumání vybraných problémů souvisejících s řízením transformačních změn v základních uměleckých školách. Poskytuje přehled o moderních přístupech a paradigmatech managementu, jeho struktuře i obsahu a poukazuje na spektrum stylů vedení a motivace lidí. Zabývá se tvůrčím způsobem řízení, leadershipem, který porovnává s operativním řízením, a manažerskými problematikami: řízením změn, řízením znalostí a talent managementem. Mapuje rozsah povinností a odpovědnosti ředitele základní umělecké školy a dotýká se některých faktorů vážících se k jeho osobnosti, a sice autority, kompetencí, sebeřízení a sebemotivace. Podává informace o aktuálním stavu tvorby Rámcového vzdělávacího programu pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání (RVP ZUV) a poukazuje na význam a specifika uměleckého vzdělávání.

Součástí rigorózní práce je empirické šetření, které je zaměřeno na zjištění a analýzu názorů a zkušeností ředitelů základních uměleckých škol podílejících se na pilotním ověřování první pracovní verze RVP ZUV na vybrané faktory související s řízením transformačních procesů. Shrnuje výsledky, které vypovídají: a) o názorech respondentů na faktory vážící se k osobnosti ředitele školy (zdroje autority, kompetence, osobnostní charakteristiky, představy o tzv. dobrém řediteli), b) o řídicích činnostech v oblasti vedení a ovlivňování učitelů (upřednostňované styly vedení, způsoby rozhodování a motivace), c) o postojích respondentů ke kurikulární reformě a o jejich zkušenostech s řízením procesu interních změn. Zároveň reaguje na některé problematické oblasti a přináší doporučení, která mohou napomoci ředitelům základních uměleckých škol, na něž transformační proces teprve čeká. Doporučení jsou zaměřena na: a) argumentaci k pozitivnímu přijetí kurikulární reformy, b) činnosti a faktory podmiňující úspěšnou tvorbu školních vzdělávacích programů, c) hospitační činnost jako prostředek sledování a hodnocení výchovně vzdělávacího procesu, k jehož kvalitativní proměně reforma směřuje.

Klíčová slova: kurikulární reforma, základní umělecká škola, Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání (RVPZUV), management, leadership, management změn, management znalostí, talent management

Abstract

The doctorate work has a theoretical-empirical nature and is focused on the problems from the area of school management. The work deals with the management of elementary school of the arts in a period of curricular reform of elementary music education.

Theoretical part outlines ways out for investigation of selected problems which are connected with management of transformational changes in elementary schools of the arts. The work offers view of up-to-date attitudes and paradigms of management, its structure and content and points out the spectrum of leadership styles and people motivation. The work deals with creative way of direction, leadership, which compares with operative direction, and managerial problems: change management, knowledge management and talent management. The work surveys range of obligations and responsibilities of the director of elementary school of the arts and handles with some factors connected to his personality, such as authority, competences, self-management and self-motivation. The work gives information about actual situation of creation of General Educational Program for Artistic Fields of Elementary Art Education (RVP ZUV) and points out the function and particularities of art education.

Part of the doctorate work is empirical investigation, which is focused on finding and analyzing opinions and experience of the directors of elementary schools of the arts participating on the pilot verification of the first draft of RVP ZUV, on the selected factors related to transformation processes management. The work sums up results, which declare: a) respondent opinions to factors related to the director's personality (source of authority, competences, personal characteristics, model of so called ideal director), b) managerial activities in area of leading and influencing teachers (preferable styles of leadership, methods of decision-making and motivation), c) respondents' attitude to curricular reform and about their experience with internal change management. The work simultaneously reacts to some problematic areas and brings recommendations, which can help directors of elementary schools of the arts, awaiting the transformation process. Recommendations are focused on: a) argumentation to positive adoption of curricular reform, b) activities and factors, which prerequisite successful creation of school educational programs, c) inspection activities as a tool to monitoring and assessment of pedagogical educational process, to which the qualitative reform change leads to.

Key words: Curricular reform, Elementary School of the Arts, General Educational Program for Artistic Fields of Elementary Art Education (RVP ZUV), Management, Leadership, Change management, Knowledge management, Talent management

Seznam literatury

- ADAIR, J. *Jak řídit druhé i sám sebe*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2005. 172 s. ISBN 80-251-1784-1
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Nejnovější trendy a postupy. 10. vydání. Praha: Grada publishing, 2007. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3
- BACÍK, F.; KALOUS, J.; SVOBODA, J. *Kapitoly ze školského managementu*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 1998. 377 s. ISBN 80-86039-49-8
- BALDONI, J. *Personal Leadership: Taking Control of Your Work Life*. Elsewhere Press, 2001.
- BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. vydání. Praha: Management Press, 2007. 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0
- BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-053-8
- BENDER, U. S. *Niterný leadership*. Leadership for Within. 1. vyd. Praha: Management Press, 2006. 219 s. ISBN 80-7261-069-4
- BIRCH, P. *Leadership*. Využijte svůj potenciál naplno. 1. vyd. Brno: CP Books, a.s., 2005. 95 s. ISBN 80-251-0551-2
- BLÁHA, J.; DYTRT, Z. *Manažerská etika*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2003. 155 s. ISBN 80-7261-084-8
- COVEY, S. R. *7 návyků skutečně efektivní lidí*. Zásady osobního rozvoje, které změni váš život. 1. vyd. Praha: Management Press, 2006. 342 s. ISBN 80-7261-156-9
- COVEY, S. R. *The 8th Habit: From Effectiveness to Greatness*. Simon&Schuster, 2004
- ČAKRT, M. *Typologie osobnosti pro manažery*. Kdo jsem já, kdo jste vy? 1. vyd. Praha, Management Press, 2001. 257 s. ISBN 80-85943-12-3
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X
- DISMAN M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Příručka pro uživatele. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 374 s. ISBN 80-7184-141-2

- DONNELLY, J.; GIBSON, J.; IVANCEVICH, J. *Management*. Praha: Grada, 1997. 821 s. ISBN 80-7169-422-3
- DRUCKER, P. *Efektivní vedoucí*. 2. vydání. Praha: Management Press, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7261-189-8
- DRUCKER, P. *Management pro 21.století*. Cestou k zítřku. Praha: Management Press, 1993. 136 s. ISBN 80-85603-28-4
- DRUCKER, P. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2002. 290 s. ISBN 80-7261-066-X
- EGER, L. a kol. *Efektivní školský management*. 1. vyd. Plzeň: ZČU, 1998. 224 s. ISBN 80-7082-430-1
- EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 224 s. ISBN 80-7238-583-6
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8
- GOLD, A. *Řízení současné školy*. O práci učitelů na střední úrovni řízení. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s., 1998. 164 s. ISBN 80-90-2614-0-X
- HAMEL, G; BREEN, B. *Budoucnost managementu*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2008. 244 s. ISBN 978-80-7261-188-1
- HAVLÍNOVÁ, M. Psychologická příprava na změnu, která postupně čeká každou školu. *Učitelské listy* 2002/2003, roč. 11, č. 10, str. 20-22. ISSN 1210-6313
- HENDL, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Základní metody a aplikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2
- KOLAŘÍKOVÁ, O. *Téma osobnostních rysů v psychologii 20.století*. 1. vyd. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1214-1
- KOONTZ, H.; WEIHRICH, H. *Management*. 10. vydání. Praha: Victoria Publishing, 1993. 659 s. ISBN 80-85605-45-7
- KOTTER, J. P. *Vedení procesu změny*. Osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice. 1. vyd. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-015-5

KOTTER, J. P. *What Leaders Really Do*. In: Business Leadership. The Jossey-Bass Business&Management Series, 2003, s. 29-43.

MAZÁNKOVÁ J. *Hospitační činnost v procesu řízení ZUŠ*. Praha: 2006. 43 s. Závěrečná bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství. Vedoucí práce: PaedDr. Pavel Kloub

MAZÁNKOVÁ J. *Osobnost ředitele v procesu efektivního řízení a rozvoje základní umělecké školy*. Praha: 2008. 122 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8

O'BRIENOVÁ, P. *Pozitivní řízení. Asertivita pro manažery*. 2. vydání. Praha: Management Press, 1999. 212 s. ISBN 80-85943-87-5

OBST, O. *Základy managementu*. Olomouc: UJEP, 2003. ISNM 80-244-0677-2

OWEN, J. *Jak se stát úspěšným leaderem*. Leadership v praxi. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1726-3

PAYNE, J.; PAYNOVÁ, S. *Repetitorium manažerských dovedností*. Jak zdokonalit sám sebe. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998. 263 s. ISBN 80-85943-76-X

PELIKÁN J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8

PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. Praktický atlas managementu. 2. vydání. Praha: Grada, 2005. 180 s. ISBN 80-247-1092-7

POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, K. (eds.) *Kultura školy*. Příspěvek k výzkumu a rozvoji. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3746-6

PRÁŠILOVÁ, M. Odpor ke změnám a jeho odstraňování. *Učitelské listy*, 2005, roč. 12, č. 7, Ředitelské listy, s. 2. ISSN 1210-6313

PROVAZNÍK, V. a kol. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. 228 s. ISBN 80-247-0470-6

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2008-01-10]. Dostupné na WWW: < http://www.vuppraha.cz/soubory/pilot_RVP_ZUV.pdf>

Rozvíjení talentů: nový pohled. Deloitte. [online]. říjen 2005 [cit. 2008-01-25]. Dostupné na WWW:

<<http://www.deloitte.com/dtt/article/0,1002,cid%253D161582,00.html>>

SENGE, P. M. *Pátá disciplína*. Teorie a praxe učící se organizace. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-162-1

SLAVÍKOVÁ, L. *Vývojové aspekty managementu a řízení školy*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 2003. 40 s. ISBN 80-7290-133-8

SLAVÍKOVÁ, L. WOJCYKOWSKA, C.; NEZVALOVÁ, D. a kol. *Řízení pedagogického procesu*. Texty pro distanční vzdělávání. Praha: PedF. UK, 2002

Talent management. Efektivní nástroj pro udržení lidského kapitálu. Deloitte. [online]. 2007 [cit. 2008-01-25]. Dostupné na WWW:

<http://www.deloitte.com/dtt/section_node/0,1042,sid%253D23786,00.html>

STRAUSS, A; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert 1999. ISBN 80-85834-60-X

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0405-6

TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí*. Odemkněte potenciál svých spolupracovníků. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 122 s. ISBN 978-80-247-1882-9

URBAN, J. *Boj se vede o talenty*. *Trend Marketing*. [online]. 2007 [cit. 2008-01-25]. Dostupné na WWW: < http://mam.ihned.cz/c4-10102490-22057410-107700_d-boj-se-vede-o-talenty>

VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově*. Vzestup, pád a pomalý návrat. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3

VALIŠOVÁ, A.; BRATSKÁ, M.; SLIWERSKI, B. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha: ISV, 2005. 313 s. ISBN 80-86642-43-7

Seznam literatury

VALIŠOVÁ, A.; ŠUBRT, R. *Jak získat a neztratit autoritu. Aneb proč má maminka vždycky pravdu*. 1. vyd. Praha: ISV, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1

VEBER, J. a kol. *Management základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press, 2003. 700 s. ISBN 80-7261-129-5

VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O. *Management. Teorie a praxe v informační společnosti*. 4. vydání. Praha: Management Press, 2005. ISBN 80-7261-041-4

VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press, 2006. ISBN 80-7261-143-7

WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. a 2. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2

Seznam tabulek

Tabulka 1:	Souhrnné údaje o respondentech účastnících se dotazníkového šetření	64
Tabulka 2:	Souhrnné údaje o školách řízených respondenty, kteří se účastnili dotazníkového šetření.....	64
Tabulka 3:	Souhrnné údaje o respondentech, s nimiž byly uskutečňovány hloubkové rozhovory	64
Tabulka 4:	Přehled výroků respondentů ke zdrojům autority (rozhovory)	71
Tabulka 5:	Sumarizace výroků respondentů ke zdrojům autority (dotazník)	72
Tabulka 6:	Shrnutí výroků respondentů ke kompetencím ředitele školy (rozhovory)	73
Tabulka 7:	Žebříček kompetencí dle významnosti přidělené respondenty (dotazníky) .	74
Tabulka 8:	Žebříček osobnostních charakteristik dle významnosti přidělené respondenty (dotazníky)	75
Tabulka 9:	Motivy respondentů seřazené dle Maslowovy hierarchie potřeb (rozhovory) .	78
Tabulka 10:	Žebříček zdrojů osobní motivace dle významnosti přidělené respondenty (dotazníky)	79
Tabulka 11:	Žebříček zdrojů sebmotivace respondentů (tabulka 10) převedený do Maslowovy hierarchie potřeb	80
Tabulka 12:	Shrnutí výroků respondentů o dobrém řediteli (dotazníky)	82
Tabulka 13:	Proměnné, jenž podle respondentů ovlivňují volbu stylu vedení (dotazníky) .	87
Tabulka 14:	Přehled nejúčinnějších motivačních zdrojů učitelů podle významnosti přidělené respondenty (dotazníky)	88
Tabulka 15:	Nejčastěji využívané formy motivace učitelů seřazené dle Maslowovy hierarchie potřeb.....	89
Tabulka 16:	Porovnání preferenčních úrovní motivace učitelů a ředitelů škol.....	89
Tabulka 17:	Přehled zdůvodnění uplatňovaného způsobu rozhodování v procesu tvorby ŠVP (dotazníky)	93
Tabulka 18:	Přehled náročnosti dílčích částí procesu změn dle respondentů (dotazníky) ...	101
Tabulka 19:	Sumarizace výroků respondentů k otázce spolupráce mezi ředitelem a učiteli (dotazník)	102
Tabulka 20:	Přehled o zdrojích informací vypovídajících o kvalitě a průběhu výchovně zdelávacího procesu dle významnosti přiřazené respondenty (dotazníky)	104

Seznam grafů

Graf 1:	Přehled upřednostňovaných stylů vedení (dotazníky)	86
Graf 2:	Přehled o reálně uplatňovaných způsobech rozhodování respondentů při tvorbě ŠVP (dotazníky)	91
Graf 3:	Přehled o názorech respondentů na dopady kurikulární reformy v základním uměleckém vzdělávání (dotazníky).....	96

Seznam obrázků

Obrázek 1:	Maticové zobrazení manažerských funkcí.....	25
Obrázek 2:	Cyklus rozvoje, rozmístění a propojení pracovníků (model řízení talentů společnosti Deloitte)	49
Obrázek 3:	Model profesní kompetence (Cheetham, Chivers, 1998)	54
Obrázek 4:	Charakteristiky úspěšného řídicího pracovníka	56
Obrázek 5:	Znázornění podílu autority a autonomie při rozhodování.....	92

Seznam příloh

- Příloha 1: Dotazník pro ředitele pilotních ZUŠ
- Příloha 2: Seznam partnerských ZUŠ
- Příloha 3: Názory respondentů na vzdělávání ředitele ZUŠ v managementu
- Příloha 4: Názory respondentů na upřednostňované styly řízení
- Příloha 5: Názory respondentů na problematiku motivace učitelů
- Příloha 6: Názory respondentů na dopady kurikulární reformy pro základní umělecké vzdělávání
- Příloha 7: Okolnosti zapojení ZUŠ do projektu pilotního ověřování RVP ZUV
- Příloha 8: Využití kurikulární reformy ve vlastní škole; dotazník; položka 11
- Příloha 9: Vyhodnocení dotazníku partnerských ZUŠ (převzato z: VÚP Praha)

Přílohy

Souhlasím s prezenčním půjčováním rigorózní práce.

.....
Mgr. Jana Mazánková