

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

Motivace učitele ke vstupu do managementu školy

Závěrečná bakalářská práce

Autor: Michael Vích

Obor: Školský management

Forma studia: kombinované

Vedoucí práce: Mgr, Bc. Libuše Daňhelková

Datum odevzdání práce: 5. dubna 2011

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou bakalářskou práci vypracoval sám za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

V Praze dne 5. dubna 2011

Michael Vích, podpis:.....

PODĚKOVÁNÍ

Rád bych poděkoval všem, kteří mne po celou dobu v mé práci podporovali a pomáhali. Za odborné vedení a věcné připomínky při řešení této bakalářské práce děkuji Mgr., Bc. Libuši Daňhelkové. Rád bych poděkoval také PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D. za jeho odborné rady ke kapitole Dotazníkové šetření. V neposlední řadě chci poděkovat mojí rodině, zejména za péči o mou psychickou pohodu a vysokou míru trpělivosti během zpracovávání této bakalářské práce.

RESUMÉ:

Práce se zabývá motivací učitele ke vstupu do managementu škol. Autor zde vychází z teorie motivace, zaměřuje se na motivaci jedince, motivaci v pracovním týmu, sociální motivaci a potřebu moci. Cílem práce je zjistit motivaci učitele pro vstup do managementu školy. V dotazníkovém šetření autora zvláště zajímalo, jaká věková skupina nejčastěji vstupuje do managementu škol, zda ovlivňuje věk, délka pedagogické praxe, motivaci pro vstup do managementu škol. Pokud ano, tak jak?

Tato práce přináší některé poznatky, které by bylo možné využít při přípravě vzdělávacích programů určených pro školní manažery.

THE SUMMARY:

The paper is stressed on teachers' motivation for entering the school management. Author starts from the theories of motivation, stress on the individual motivation, social motivation, motivation in a working team and the need of power.

The goal of this paper is to search for the teacher motivation for entering the school management. The author was interested if the teachers' motivation depend on their age, their work experience etc. And if yes, how?

The paper measures could be used in the abstracts of newly prepared professional university education courses for school managers.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Motivace, negativní motivace, management škol, struktura managementu, školní management, zřizovatelé škol.

OBSAH:

RESUMÉ:.....	4
OBSAH:.....	7
ÚVOD.....	9
1 TEORETICKÉ ZÁKLADY MOTIVACE VE VZTAHU K PROCESU UČENÍ A POZNÁNÍ	11
1.1 Motivace a její základní charakteristika	11
1.2 Motivace a její význam pro rozvoj jedince.....	12
1.3 Sociální postavení jedince a sociální motivace	14
1.4 Motivace v pracovním procesu.....	16
1.5 Motivace v interakci manažer – učitel.....	21
1.6 Negativní motivace.....	24
2 MANAGEMENT ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE	25
2.1 Druhy škol v České republice podle jejich zřizovatele.....	25
2.2 Struktura managementu školy v závislosti na zřizovateli	26
2.3 Zákonné předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy .	26
2.4 Kariérní postup učitele	30
2.5 Výběrové řízení na pozici ředitele školy	32
3 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	33
3.1 Vymezení zkoumaného problému	33
3.2 Cíl dotazníkového šetření	33
3.3 Tvrzení	34
3.4 Popis a vymezení respondentů	34
3.5 Dotazník	35
4 ZPRACOVÁNÍ VÝSTUPŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	36
4.1 Popis výsledků šetření.....	36
4.2 Ověření stanovených tvrzení	39

4.3	Interpretace výsledků šetření	40
4.4	Souhrn dotazníkového šetření	42
ZÁVĚR	43
SEZNAM LITERATURY	45
PŘÍLOHY	47

ÚVOD

V průběhu posledních let jsem se zabýval otázkou profesního postupu učitele v České republice. Dosud nebyl v ČR vypracován a tedy ani schválen kariérní řád pro pedagogické pracovníky. Jediným kariérním postupem je tedy postup do managementu jednotlivých škol. I já jsem osobně toho příkladem, deset let jsem pracoval jako učitel anglického jazyka. Poslední dva roky ve funkci ředitele střední a vyšší odborné školy.

I přes můj odchod ze školství a zároveň pod vlivem studia školského managementu je tato problematika pro mě stále zajímavá a aktuální.

Proto mě veškeré výše zmiňované podněty vedly k tématu této bakalářské práce.

V úvodní části se věnuji teoretickým základům motivace, zaměřuji se na motivaci jedince, motivaci v pracovním týmu, sociální motivaci a sociální postavení jedince v pracovním týmu, motivaci zaměstnance a jedna kapitola je věnována i negativní motivaci.

Ve druhé části své bakalářské práce se zabírám managementem škol a školských zařízení v České republice a rozdíly v jejich struktuře managementu škol vzhledem k jejich zřizovateli. Dále se zmiňuji o zákonných předpokladech pro funkci ředitele školy, výběrovému řízení na pozici ředitele. V kapitole 2. 4. se věnuji pokusům o sestavení a schválení kariérního postupu učitele.

Do třetí, praktické, části jsem zařadil vlastní dotazníkové šetření. Vybral jsem respondenty, kteří jsou řediteli škol (zástupci či zástupkyněmi), jsou ve funkci krátkou dobu, maximálně jeden rok. Tudíž jsem předpokládal, že by měli být stále schopni definovat a nahlédnout na svou motivaci k přesunu z pozice řadového učitele do manažerské pozice ředitele či zástupce/zástupkyně ředitele školy.

Vzhledem k parametrům výzkumu, jsem se rozhodl pro stanovení třech tvrzení, která se na základě dotazníkového šetření potvrdila či naopak vyvrátila.

Bakalářská práce

Cílem mojí závěrečné bakalářské práce je zjistit motivaci učitele pro vstup do managementu školy. Zajímalo mě, jaká věková skupina nejčastěji vstupuje do managementu škol, zda věk či délka pedagogické praxe ovlivňují motivaci pro vstup do managementu škol. Pokud ano, tak jak?

Věřím, že některé výstupy mojí bakalářské práce by bylo možné využít při sestavování vzdělávacích programů určených pro manažery škol a školských zařízení.

1. TEORETICKÉ ZÁKLADY MOTIVACE VE VZTAHU K PROCESU UČENÍ A POZNÁNÍ

1.1. Motivace a její základní charakteristika

Motivace objasňuje příčiny lidského chování a jednání, pomáhá nám racionálně vysvětlit, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování. K teorii motivace existuje celá řada přístupů, uplatňujících různé principy výkladu. Každý z nich významným způsobem přispívá k řešení určité části motivační problematiky, zároveň však každý z přístupů představuje určitou vyhraněnost a jednostrannost (Ball, 1977).

Psychologové se snažili najít za množstvím identifikovaných konkrétních motivů nějaký obecný princip motivace a zdá se, že je jím (Nakonečný, 1999):

- maximalizace příjemného a minimalizace nepříjemného,
- udržování a restaurace psychické rovnováhy.

Oba tyto body vyjadřují vlastně tak říkajíc líc a rub jedné mince, neboť ztráta psychické rovnováhy je nepříjemná (signalizují ji nepříjemné pocity, např. selhání, viny apod.) a naopak její restaurace a udržení jsou příjemné. Obecně pak platí, že v motivaci jde o impulzy k přeměně daného stavu subjektu ve stav žádoucí (Nakonečný, 1999).

V předkládané studii chápeme motivaci v nejširším slova smyslu jako „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka*“ (Hrabal, 1989, str. 87). Podle Balcara (1991, str. 96) je motivace „*výslednice více motivačních vlivů působících současně*“. Motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua.

Jelikož je člověk bytost biologická a společenská zároveň, zdrojem jeho motivací jsou jak fyziologie jeho organismu, tak i sociální a kulturní podmínky jeho existence. Oba tyto

zdroje však od sebe lze oddělit jen v rovině vědecké abstrakce, neboť člověk je jednotně fungující bytost.

1.2. Motivace a její význam pro rozvoj jedince

Motivace je neoddelitelnou součástí učení. Jako při každé jiné lidské činnosti je hnací silou a regulátorem. Při učení je zapotřebí optimální míry motivace, neboť jak příliš nízká, tak příliš vysoká motivace výkon **snižuje**. Motivace je nezbytným předpokladem jak energizace, tak regulace procesu učení, tj. určuje, jak a čemu se jedinec naučí. Hraje významnou úlohu v posilování žádoucích odpovědí (Mareš, 1981).

Motivace je nezbytnou podmínkou formování, tj. upevňování nebo oslabování určitých motivů. Motivy mohou být chápány jako určité dispozice k jistým druhům chování, které jedince postupně formovaly na základě minulých zkušeností s určitými úkoly a situacemi. Žák je tedy vždy nějak motivován ke školní práci, ovšem jeho motivy, proč se učí, mohou být velmi různorodé. Může to být například snaha dosáhnout souhlasu vrstevníků, tendenci dosáhnout spokojenosti rodičů, radost z učení atd. Motivace může kolísat od motivace neadekvátní, při níž se žák nezaměřuje na cíle dané školou a dá se od nich snadno odvrátit, k úrovni optimální, která interferuje s efektivní činností ve škole. Učitel se může podílet na motivačním rozvoji žáka tím, že může do jisté míry ovlivňovat nejrůznější podmínky, může působit pobídkami, strukturovat a vytvářet situace, kterými by zprostředkoval uspokojení žákových potřeb a přitom budil motivy, které jsou pro dosahování vyučovacích cílů významné (Homola, 1972).

Motivaci ve vzdělávacím procesu je nutno chápat nejméně ve dvojitým smyslu (Nakonečný 1996):

- jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků – otázky motivování žáků ve vyučování,
- jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy – otázky rozvoje motivační sféry žáků.

V samé podstatě však nelze uvedenou dvojí roli motivace ve výchovně vzdělávacím procesu rozdělovat, protože aktualizace motivace učební činnosti závisí na úrovni rozvoje motivační sféry osobnosti a naopak. Učební činnosti, které žák (student) provádí, jsou jedním z důležitých momentů rozvoje jeho motivační sféry.

V průběhu učení, zvláště v průběhu aktivních učebních činností, v příznivých osobních vztazích, v dobré emoční atmosféře a při užití vhodných metod vyučování a v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti se může měnit struktura motivace k učení. Žák má nadále zájem o týž předmět, ale v tomto zájmu působí silněji jiné dílčí motivy než dříve, například ustupuje významu odměn i potřeby činnosti a dlouhodobých životních cílů. Tak může dojít k přeměně počáteční vnější motivace v motivaci převážně vnitřní (Čáp, 1980).

Chápeme – li učební činnost jako jednu z významných forem poznávací činnosti realizovanou převážně ve škole v sociálním kontextu, jako reakci na požadavky školy, potom lze uvažovat o nejméně třech možných zdrojích motivace této činnosti.

Jedná se o tři skupiny potřeb, pro něž se v optimálním případě učební činnost stává komplexní iniciativou, a to zejména z **hlediska**:

- procesu poznávání a získávání nových poznatků,
- sociálních vztahů, jednak v průběhu učební činnosti, jednak jako následku výsledku této činnosti,
- úrovně obtížnosti úkolů, které jsou v rámci požadované učební činnosti na žáka kladeny (Pavelková, 2002).

Jestliže má učitel hledat optimální přístup k motivování studentů ve vyučování, potom je nutno zjistit, která z uvedených skupin potřeb je v individuální hierarchii daného studenta dominující. K motivování žáků ve vyučování lze totiž v zásadě přistupovat **dvojím způsobem** (Hrabal, 1989):

- navodit takové podmínky, které obsahují tak silnou motivaci pro danou skupinu potřeb, že je pravděpodobné, že vzniklá motivace bude u většiny studentů vycházet právě z aktualizace daných potřeb – například prvek soutěžení ve vyučování aktualizují sociální potřeby u všech studentů, nebo dobře prováděné problémové

vyučování pravděpodobně bude aktualizovat v široké míře poznávací potřeby studentů,

- respektovat dominující potřeby individuální hierarchie potřeb určitých žáků a individualizovat některé prvky vyučování právě s ohledem na tyto žáky – výběr tématu úloh s ohledem na jejich zájmové zaměření, intenzita osobní reakce s ohledem na úroveň sociálních potřeb žáka nebo stanovená úroveň obtížnosti úloh s ohledem na úroveň výkonových potřeb určitých žáků.

Aby mohly být realizovány oba přístupy, je tedy nutné znát tři úrovně uvedených potřeb: obecný princip jejich fungování, zvláštnosti projevu potřeby v podmínkách školy a charakteristiky studentů, u kterých daná potřeba v hierarchii potřeb dominuje.

V individuálním případě, jestliže motivace učební činnosti plyne převážně z poznávacích potřeb, mluvíme obvykle o vnitřní motivaci – vnitřní z hlediska této činnosti, protože činnost sama uspokojuje danou potřebu. V ostatních případech, jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby, mluvíme o vnější motivaci – vnější z hlediska této činnosti (Čáp, 2001). Obvykle bývá vnitřní motivace považována za kvalitnější a stálejší než motivace vnější. Kromě vnitřní motivace existuje ještě jeden plnohodnotný zdroj motivace, a to je motivace vycházející ze spojování této činnosti s osobní perspektivou a sociálním postavením jedince (Pavelková, 1981).

Proto se v další kapitole zaměříme na sociální postavení jedince a sociální motivaci.

1.3. Sociální postavení jedince a sociální motivace

Zdrojem sociálního chování může být jakákoli lidská potřeba, protože existují široké souvislosti uspokojování lidských potřeb, fakticky každou svou potřebu může člověk uspokojit v širších sociálních souvislostech. Podle Nakonečného (1999) hledají lidé v sociálních situacích více specifických cílů: přátelství, vedení, moc, obdiv, pomoc v činnosti. Za zdroje motivačního interpersonálního chování pak pokládá:

- nesociální pudy, které mohou produkovat sociální interakci, jako je např. potřeba jídla, peněz, dále různé druhy spolupráce nebo konkurenčního chování,
- závislost – uznání, interakce, pomoc, ochrana a vedení, zejména od lidí v pozicích síly a autority,
- afiliace – fyzická blízkost, pohledy, vřelé a přátelské odpovědi, být přijímán osobami sobě rovnými a rovnocennými skupinami,
- dominance – být přijat jinými lidmi a skupinami jako vedoucí určitého úkolu, který má dovoleno mluvit většinu času, stanovit rozhodnutí a být skupinou uctíván,
- sex – fyzická blízkost, tělesný kontakt, pohledy, přátelská vřelost a intimní vztahy obvykle s atraktivními, rovnocennými partnery druhého pohlaví,
- agrese – ubližovat jiným lidem fyzicky, verbálně nebo jiným způsobem,
- sebeocenění – poskytovat druhým lidem souhlasné odpovědi a přijímat od nich svou představu o sobě jako platnou.

Fenomén, o kterém se nyní krátce zmíníme, s ohledem na téma této práce je potřeba moci. Jedná se o sklon ovlivňovat a ovládat druhé lidi.

Ze sociálně - psychologického hlediska je nutno rozlišovat několik druhů moci (Nakonečný, 1999):

- expertní moc – vliv osob považovaných za experty,
- moc vzoru – vliv modelů v sociálním učení,
- legitimní moc – formální moc nadřízených,
- odměňovací moc – vliv udělovat odměny v psychologickém slova smyslu u osob, na nichž je subjekt emočně závislý,
- trestní moc – vliv trestat u osob, na nichž je subjekt emočně závislý.

Osoby, které mají formální moc, i ti, kteří si uvědomují, že ovlivňují jiné (např. učitelé), to ovšem nemusí nutně činit z nějakých osobních komplexů, ale z vědomí povinnosti spjaté s jejich zaměstnáním. Nemusí také prožívat “opojení z moci”, které se projevuje u těch, u nichž potřeba moci vyrůstá z nevědomých komplexů. Tito nadřízení, manažeři, učitelé, kteří mají formální moc, nemusí mít vůbec potřebu moci, prostě svou moc uplatňují

z pozice své funkce jako prostředek řízení. Moc souvisí se sociálními rolami a vztahy mezi nimi, v rovině formálních vztahů je obvyklé definována a institucionalizována. Formální moc nadřízeného vůči podřízeným může mít i neformální aspekty, neboť podřízení bývají fakticky vůči nadřízeným, také emocionálně závislí. Projevuje se zde vztah závislosti a rozsahu kontroly.

Dalším konceptem sociální motivace, o kterém se krátce zmíníme, je prosociální chování někdy označované jako altruismus. Altruistické činy existují a vzniká otázka, čím jsou motivovány, když povaha člověka je v podstatě egoistická. Sociobiologové tvrdí, že tu jde o podporu příbuzných genů, které může vést až k sebeobětování. To by platilo u vztahů příbuzenských, ale altruistické chování existuje i vůči cizím osobám, dokonce i osobám anonymním. Psychologové vysvětlují altruismus internacionalizací příslušných hodnot generalizací sebe pojetí (člověk pomáhá těm, kteří mají podobné postoje).

Nakonečný (1999) uvádí Leedsovy (1963) znaky altruistického chování:

- jednání má účel samo v sobě a není zaměřeno na vlastní zisk,
- jednání je prováděno dobrovolně,
- jednání způsobuje dobro.

Způsobování dobra může být někdy problematické, protože se může dít v rozporu s postoji těch, kteří jsou jeho předmětem, ti mohou být totiž oním dobrem někdy i postiženi. Tato situace se v určitých situacích objevuje i v pracovním procesu.

1.4. Motivace v pracovním procesu

Zlaté pravidlo – „*pouze motivovaný vedoucí motivuje ostatní*“ John Adair (2004) uvádí 7 bodů, které vedou k tomu, aby manažer vzbudil v zaměstnancích to nejlepší.

Jsou to tyto body:

- buďte sám motivovaný,
- vyberte lidi, kteří jsou již motivovaní,
- stanovte podnětné, ale realistické cíle,

- pokrok motivuje,
- zacházejte s každým člověkem jako s osobností,
- udílejte spravedlivé odměny,
- vyjádřete uznání.

Úspěšný manažer musí být velmi vnímavá osobnost, musí být schopen dobře rozpoznat schopnosti jednotlivých členů týmu a najít každému takové místo, na kterém bude schopen dosahovat nejlepších výsledků a zároveň ho bude daná pozice v týmu uspokojovat. Plamínek (2007) rozděluje členy týmu na čtyři motivační typy.

- objevovatelé,
- usměrňovatelé,
- slad'ovatelé,
- zpřesňovatelé.

Objevovatelé:

Objevovatelé vyhledávají zdolávání překážek a vyhledávání výzev. Objevovatelé bývají netrpěliví a chtiví informací a upřímně nesnášejí, když se snaží je někdo řídit. Překonávání překážek prožívají jako soutěž sami se sebou jako překonávání výkonnostních limitů. Když zdolají horu a stanou na vrcholu, problém je pro ně vyřešen. Místo toho, aby si ten pocit užili, už vyhlížejí, zda není nějaký nový problém k řešení. Objevovatelé mají nejlepší předpoklady pro vědeckou kreativní práci, zejména tu, která nemá týmovou povahu, nevylučuje se s jistou mírou podivínství. Jsou málo mluvní, ale dokážou se ozvat, pokud jim někdo omezuje jejich svobodu. Spor pro ně není prostředkem k ovládnutí druhého, ale k uhájení vlastní svobody.

Usměrňovatelé:

Jsou dynamické osobnosti, které si manažera na úvod testují. Přitahuje je možnost mít vliv na druhé lidi. Usilují o maximální volnost pro sebe. Vnímají okolí jako svět vertikální hierarchie, do které se snaží rychle zařadit a zajistit v ní své místo. Společnost mají rozdělenou na nezajímavou většinu, kterou je lehké ovládat a na menšinu, se kterou je

nutné počítat. Obvykle ještě mají malý okruh lidí, které uznávají a respektují je jako soupeře či partnery a dokážou k nim být tolerantní či dokonce loajální.

Usměřovatelé jsou pro tým potřební pro svou schopnost vnímat to, co je a není dobré. Dobře prodávají své myšlenky, o kterých snadno přesvědčí ostatní.

Usměřovatelé proto bývají vůdci velkých skupin lidí (Plamínek, 2007)

Slad'ovatelé:

Pro slad'ovatele není důležitá hierarchie, ale spíše je zajímavá, jak to vypadá horizontálně – kdo s kým proč a jak.

Velmi rádi diskutují a diskuse s nimi bývá vstřícná a příjemná. Často se ptají a nemají problém vyslechnout odpovědi druhých, více než-li názory jednotlivců je totiž zajímaví mezilidské vztahy.

Předností slad'ovatelů je schopnost rychle a přesně pochopit druhé, mají vysoce vyvinutou empatii. Slad'ovatelé mají schopnost rychle vytvářet sítě, na rozdíl od objevovatelů, kteří jsou zaměřeni na hierarchii, jsou nezastupitelnými oporami sociální struktury týmu. Snaží se, aby prostředí, ve kterém žijí a pracují, bylo dokonalé, tzn. příjemné, lidské a chápající. Je u nich často patrné zklamání, které pramení z toho, že své vstřícné činy často vidí jako určité úložky na citová konta druhých a očekávají, že budou moci z těchto kont čerpat v případě, že se dostanou do nesnází. Důvodem je, že svět je složen i z jiných motivačních typů lidí, kteří nemají o jejich citových úložkách v citových bankách druhých žádné informace.

Zpřesňovatelé:

Jsou kombinací zaměřeni na užitečnost a stabilitu. Svět vidí jako analyzovatelnou, měřitelnou a především lépe uspořádatelnou strukturu. Bývají spolehliví, pečliví, přísní na sebe i na své okolí, vyžadují dobrou organizaci práce, pořádek ve svých věcech a na svém pracovišti, vyžadují jasná zadání a ta pak precizně plní. Důležité jsou pro ně normy a pravidla. Mají tendenci se chovat standardně a předvídatelně a ve svém smyslu korektně. Rádi analyzují data, vytvářejí systémy a zařazují do nich objekty. Nevyhledávají jednání s lidmi, komunikace je pro ně pouze možnost jak získat či ověřit data, při komunikaci se projevují jako chladní partneři. Vystupují racionálně a působí dojmem, že nemají žádné emoce, ale oni je umí jen dovedně skrývat.

Zpřesňovatelé bývají loajální ke svým firmám a také ke svým šéfům. Nadřízené respektují, a to i v situacích, kdy se od nich ostatní odvracejí, vidí v nich totiž formální autoritu, tím se výrazně liší od objevovatelů a usměrňovatelů.

Poznávání motivačních typů:

Na tomto místě bychom rádi uvedli typické reakce na některé testovací situace, které jsou současně dostatečně výmluvné a společensky přijatelné. Všechny reakce vyvolávají u testovaného zátěž a nutí jej na ni reagovat.

Reakce na pochvalu:

Objevovatelé:

Nemají důvod pochvalu nějak rozebírat či nafukovat. Obvykle ji přijímají jako informaci, která je pro ně nová. Jediná nová informace, kterou s pochvalou dostanou je, že jste si jejich úspěchu také všimli.

Usměrňovatelé:

Mají tendenci pochvalu nafukovat. Odpovídají často ve smyslu: „*nebylo to vůbec jednoduché*“ nebo „*Podklady jsem dostal teprve včera*“.

Slad'ovatelé:

Jsou při vnímání pochvaly opatrní. Pochvala je pro ně vztahová informace. Vědí, že si u nich právě ukládáte na konto v citové bance.

Zpřesňovatelé:

Dostali v podobě pochvaly to, co potřebovali. Jejich nadřízený jim přišel říct, že podali dokonalý výkon (a o vlastní dokonalost přece usilují).

Reakce na kritiku:

Objevovatelé:

Pravděpodobně by reagovali vysvětlením, věcnou argumentací, pokud by kritiku vnímali jako neoprávněnou. Jako jediní reaguji na pochvalu i kritiku skoro stejně. Informace už pro ně není nová, sami už problému vědí a snaží se jej odstranit nebo zjistili, že odstranit nejde a už se věnují jinému úkolu.

Usměřovatelé:

Nevidí v kritice věcnou informaci, ale osobní útok. Výjimečně od nich uslyšíme reakce typu „udělal jsem to špatně“. Často odvádějí pozornost jiným směrem, aby neležela na nich jako například „kdybys viděl ty podklady co jsem dostal...“.

Slad'ovatelé:

Také nevidí v kritice věcnou informaci. Spíše si jí přeloží tak, že šéf má problém a je třeba jej utěšit.

Zpřesňovatelé:

Reagují na kritiku v silné závislosti na tom, zda uznávají její oprávněnost.

Sice mají dobře vyvinuté receptory na výsledky, usilují však o dokonalost, což je velmi náročné a velmi osobní zadání. Emoce s tím spojené zprostředkovatelům často zamlží schopnost vnímat úspěchy neúspěchy spojené s vlastní osobou.

Reakce na zátěž:

Objevovatelé:

Mají tendenci samostatně posuzovat nezbytnost úkolů, vybírat mezi nimi priority. Typické je, že výběr priorit probíhá bez konzultace se zadavatelem (nadřízeným). Úkoly, které pro ně nejsou zajímavé, se snaží odbýt co nejrychleji.

Usměrňovatelé:

Zpravidla vidí v zadané práci příležitost k sebeprosazení. Při nadměrné zátěži se často snaží práci nějakým způsobem delegovat a ponechat si přitom koordinující roli, hlavně kontrolu nad prezentací výsledků.

Slad'ovatelé:

Reagují na zvýšenou zátěž vstřícně ve formě jejího přijetí, ale vlažně v podaném výkonu. Vyhranění slad'ovatelé věnují mnohem více času diskusi o velkém množství práce s kolegy, než - li času nad řešením samotného problému.

Zpřesňovatelé:

Reakce na nadměrné zatížení, je obvykle pečlivá práce, která je ovšem velmi vyčerpává a frustruje. Pod silnou zátěží se občas i psychickou hrouť. Vyhraněný zpřesňovatel nežádá radu od jiných, spíše se snaží něco naučit samostatně, zautomatizovat svou práci, nastavit vhodné procesy a hledat náměty v metodických příručkách a učebnicích.

1.5. Motivace v interakci manažer – učitel

Vedle sociální motivace, kterou manažer navozuje svou osobností, chováním, neverbálními projevy apod., je právě interakce mezi manažerem a zaměstnancem zdrojem kognitivních motivačních procesů, spočívajících ve vzájemném očekávání a interpretaci vzájemného chování. Důsledkem toho může být systematický výskyt určitého motivovaného chování. Manažer tedy v podstatě může a nemusí znát motivační dosah vlastního chování k zaměstnancům na výkony, které zaměstnanci v zaměstnání podávají, a tento dopad může být i z hlediska motivace negativní. Zcela záměrně může manažer navozovat takové pracovní podmínky, ve kterých zvyšuje pravděpodobnost aktualizace určité skupiny potřeb zaměstnanců (Brown 1993). V případě vztahové normy jde o to, zda manažer zdůrazňuje obvyklý (tradiční) přístup – srovnává výkony zaměstnanců v rámci pracovního týmu (sociální vztahová norma) nebo vnáší prvky srovnávání současných výkonů zaměstnanců s jeho výkony předchozími (individuální vztahová norma).

Interakci manažer - řadový učitel často ovlivňuje také potřeba moci. Jde v ní o sklon ovlivňovat a ovládat druhé lidi. Lidskou touhu po moci je možné chápat jako motiv zvyšování vlastního pozitivního sebecítění, mít moc znamená mít vysokou hodnotu, vysoké sebevědomí, což přináší hluboké sebeuspokojení. Mít moc znamená mít převahu, kontrolovat své okolí, a to tedy může mít i nevědomé kořeny v pocitech méněcennosti a nejistoty. Proto „komplexem moci“ mohou trpět osoby se sníženým sebevědomím, třeba jen v určité oblasti sociálních vztahů.

Nedílnou součástí interakce manažer – řadový učitel je komunikace, proto se krátce zmíníme i o formách a struktuře komunikace v pracovním procesu.

Komunikaci umožňuje systém vzájemně sdílených znaků, který tvoří následující formy komunikace (Nakonečný, 1999):

- verbální,
- meta – nebo para lingvistické znaky (hlasová intonace, akcent a další),
- nonverbální: výraz mimika a kinetika, tzv. „řeč těla“.

K tomu se pojí ještě komunikace prostřednictvím obrazů a symbolů. Ze vztahového hlediska lze rozlišit ještě další formy komunikace:

- intrapersonální (např. získávání informací z počítače),
- interpersonální (komunikace mezi dvěma nebo více osobami),
- masová komunikace (komunikace zprostředkována masmédií).

Základní struktura komunikace je tvořena těmito činiteli

- komunikátor (osoba sdělující),
- komunikant (osoba přijímající sdělení),
- komuniké (obsah sdělení).

V personální komunikaci se role komunikátora a komunikanta střídá a komuniké má povahu procesu, v čase se odehrávajícího děje.

Komunikátor kóduje své sdělení, např. ve verbálních znacích (mluví), vyjadřuje určitý obsah (komuniké) a používá určitého média (např. mluví přímo ke komunikantovi nebo mu telefonuje). Komunikant dekóduje přijaté sdělení či informace, které oba, komunikátor i komunikant interpretují jako význam použitých znaků, přičemž, ve verbálním sdělení, oba používají svou vlastní slovní zásobu (Nakonečný, 1999).

Verbální komunikace (řeč) je především nástrojem sdělování abstraktních obsahů, kdežto non verbální komunikace (gesta, výraz atd.) je nástrojem sdělování situací, emocí a snah. Rozdíl mezi verbální a nonverbální komunikací spočívá v tom, že, první je úmyslná, druhá velmi často neúmyslná (člověk často „řečí těla“ sděluje něco ze svých vnitřních stavů). Člověk obecně pomocí jazyka, gesta výrazu něco úmyslně sděluje jinému člověku, přičemž v této intenci je zahrnuto také očekávání nějakého efektu (např. vytvořit dojem). Avšak neúmyslně, nevědomými pohyby a výrazem člověk jinému člověku sděluje také něco ze svých pocitů a snah aniž by si to uvědomoval nebo dokonce proti své vůli (např. erotický zájem).

Verbální a neverbální komunikace může být někdy v rozporu, vnímavý manažer by měl tento rozpor rozpoznat.

Komunikativní funkci nemá jen to, co člověk říká a činí vědomě, ale jeho vědomé i nevědomé chování vůbec: např. směr pohledu, pohyby rukou, nachýlení těla, zaujetí místa v prostoru interakce vůbec a další způsoby chování jsou symptomy (znaky) určitých nevědomých tendencí. Lze však zůstat u toho, že se komunikují informace o nejrůznějších objektech, ale i o sobě samém, vědomě i nevědomě.

Nevhodně zvolená komunikace a motivace může vést až k tzv. negativní motivaci řadového učitele či zaměstnance. Jelikož jsem se s ní osobně setkal před svým odchodem ze školství, věnuji negativní motivaci následující podkapitolu.

1.6. Negativní motivace

Při motivaci v interakci manažer - podřízený se projevují nejrůznější druhy motivace. V některých situacích, aniž by nadřízený vědomě chtěl, se projeví i negativní motivace. Za nejvýznamnější zdroj negativní motivace ve škole považujeme frustraci potřeb žáků (Hrabal, 1989). Kolik potřeb dítě má, tolik potřeb může při špatném přístupu k dítěti škola frustrovat, tak jako při dobrém přístupu rozvíjet. Ačkoliv mírná frustrace může vést ke zvýšení aktivity – ve snaze frustraci odstranit – silná frustrace bývá spouštěcím mechanismem řady obraných reakcí, které místo toho, aby aktivizovaly učební činnosti žáků, aktivizují chování s touto činností neslučitelné (Hrabal, 1989). Obdobně může docházet i k frustraci potřeb podřízených ze špatného vedení manažerem. V situaci, kdy manažer není ochoten jasně sdělit své vize či směřování školy nebo toho není schopen, dochází u učitelů (podřízených) k frustraci způsobené nestanovením jasného cíle, ať už ve vzdělávání žáků, dalším vzdělávání učitelů či směřování školy.

Za nejtypičtější projevy frustrace ve škole považujeme na jedné straně nudu, tj. případ, kdy jsou frustrovány potřeby poznání a aktivity (Hrabal, 1989), na druhé straně strach, který může nastupovat jako následek pocitu ohrožení z frustrace téměř všech potřeb, převážně pak potřeb psychického a fyzického bezpečí. Je proto důležité znát jak principy a podmínky vzniku uvedených projevů, tak možnosti jejich překonání.

2. MANAGEMENT ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICĚ

2.1. Druhy škol v České republice podle jejich zřizovatele

V této kapitole se zaměříme na zákonné kvalifikační podmínky, které musí splňovat uchazeč o pozici ředitele školy v České republice, zaměřím se na náplň činnosti ředitele školy stanovenou zákonem a zmíním se o fungování managementů škol v závislosti na jejich zřizovateli.

Zákon 561/2004Sb. stanoví, že kraj, obec a dobrovolný svazek obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), zřizuje školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace podle zvláštního právního předpisu. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zřizuje školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo státní příspěvkové organizace podle zvláštního právního předpisu a § 169 Školské zákona. Ministerstvo obrany, Ministerstvo vnitra a Ministerstvo spravedlnosti zřizuje školy a školská zařízení jako organizační složky státu. Ministerstvo zahraničních věcí zřizuje školy při diplomatické misi nebo konzulárním úřadu České republiky jako součást těchto úřadů. Výše uvedená ministerstva plní funkci zřizovatelů škol a školských zařízení jménem státu. Registrované církve a náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, ostatní právnické osoby nebo fyzické osoby zřizují školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo jako právnické osoby podle zvláštních právních předpisů, jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb podle tohoto zákona. Právnická osoba a organizační složka státu může vykonávat činnost školy nebo školského zařízení, školy a školského zařízení nebo i více škol nebo školských zařízení.

2.2. Struktura managementu školy v závislosti na zřizovateli

Management školy je v České republice ovlivňován zřizovatelem školy. U škol zřizovaných státem, kraji, obcemi a církvemi je struktura managementu obdobná. Školu vede jmenovaný ředitel, který má dle velikosti školy 1 - 4 zástupce. Školy zřizované soukromým subjektem (převážně u škol zřízených fyzickou osobou) jsou v tomto směru výjimkou. V managementu školy se totiž často objevuje i zřizovatel školy v nejrůznějších pozicích, jako jednatel či prezident nebo předseda společnosti či školy. V mnoha soukromých školách nejsou jasně definovány kompetence ředitele školy. Z vlastní zkušenosti¹ musím říci, že ředitel se často stává osobou, která má za všechno zodpovědnost, ale rozhodovacích pravomocí má velmi málo nebo vůbec žádné, což se také často podepisuje na kvalitě vedení škol a také na vysoké fluktuaci ředitelů takových soukromých škol, kteří po určité (často krátké době do jednoho školního roku) nejsou ochotni ve funkci pokračovat. V síti škol jsme našli přes 40 soukromých škol, na kterých funkční období ředitele školy bylo v průměru 1-2 roky. V Praze je soukromá škola, která má za 19 let existence 17 ředitelů, což musí chod školy bohužel negativně ovlivňovat. Východiskem z této situace by byla možnost, kdyby zřizovatel školy byl zároveň i jejím ředitelem. Tato možnost, je často znemožněna tím, že zřizovatel nesplňuje kvalifikační předpoklady pro výkon funkce ředitele školy, které vyžaduje zákon.

2.3. Zákonné předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy

Podle zákona může být ředitelem školy fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 zákona 563/2004Sb. a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti

¹ Autor této práce pracoval jako ředitel Školy mezinárodních a veřejných vztahů Praha (gymnázium, střední škola a vyšší odborná škola) v letech 2006 - 2008.

nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce:

- 3 roky pro ředitele mateřské školy,
- 4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení s výjimkou školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči,
- 5 let pro ředitele střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči.

Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo"), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), může být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených v zákoně získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Povinnost absolvovat studium pro ředitele školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství.

Náplň činnosti ředitel školy a školského zařízení stanovena školským zákonem

- rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,
- odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,
- odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,

- 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, pokud se podle tohoto zákona zřizuje,
- zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,
- odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.

Ředitel školy zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, projednává s ním všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy. Při svém rozhodování ředitel školy k názorům pedagogické rady přihlédne. Pedagogickou radu tvoří všichni pedagogičtí pracovníci školy.

Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení:

- odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu,
- předkládá rozbor hospodaření podle závazné osnovy a postupu stanoveného ministerstvem,
- rozhoduje o přeřazení žáka nebo studenta do vyššího ročníku a o povolení individuálního vzdělávacího plánu,
- rozhoduje o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání a o ukončení předškolního vzdělávání,
- rozhoduje o odkladu povinné školní docházky,
- rozhoduje o převedení žáka do odpovídajícího ročníku základní školy,
- rozhoduje o přijetí k základnímu vzdělávání,
- rozhoduje o přijetí ke vzdělávání ve střední škole,
- rozhoduje o přestupu, změně oboru vzdělání a přerušení vzdělávání,
- rozhoduje o opakování ročníku po splnění povinné školní docházky,
- rozhoduje o snížení nebo prominutí úplaty za poskytování vzdělávání a školských služeb,

- rozhoduje o podmíněném vyloučení a vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení,
- rozhoduje o uznání dosaženého vzdělání,
- rozhoduje o povolení a zrušení individuálního vzdělávání žáka.

Ředitel školské právnické osoby, ředitel příspěvkové organizace a vedoucí organizační složky státu je ředitelem všech škol a školských zařízení, jejichž činnost daná právnická osoba nebo organizační složka státu vykonává. Ředitelem školské právnické osoby, ředitelem příspěvkové organizace a vedoucím organizační složky státu může být jmenován pouze ten, kdo splňuje předpoklady pro výkon funkce ředitele školy nebo školského zařízení stanovené zvláštním zákonem.

Ředitele školské právnické osoby zřizované ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí, ředitele příspěvkové organizace a vedoucího organizační složky státu jmenuje do funkce zřizovatel na základě jím vyhlášeného konkursního řízení. Zřizovatel plní funkci orgánu nadřízeného zaměstnavateli v oblasti pracovněprávních vztahů.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR stanoví prováděcím právním předpisem náležitosti vyhlášení konkursního řízení, složení konkursních komisí pro posuzování uchazečů o jmenování do funkcí, pravidla pro sestavování, činnost a rozhodování těchto konkursních komisí.

Ředitele školské právnické osoby zřizované ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí, ředitele příspěvkové organizace a vedoucího organizační složky státu zřizovatel odvolá z funkce v případě:

- pozbytí některého z předpokladů pro výkon funkce ředitele školy nebo školského zařízení stanovených zvláštním zákonem,
- nesplnění podmínky získání znalostí z oblasti řízení školství studiem pro ředitele škol a školských zařízení podle zvláštního zákona,
- organizačních změn, jejichž důsledkem je zrušení vykonávané funkce,
- Ředitele školské právnické osoby zřizované ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí, ředitele příspěvkové organizace a vedoucího organizační složky státu může zřizovatel dále odvolat z funkce pouze v případě,

- závažného porušení nebo neplnění právních povinností vyplývajících z vykonávané funkce, které bylo zjištěno zejména inspekční činností České školní inspekce, zřizovatelem nebo jinými kontrolními orgány,
- dosažení 65 let věku.

Odvolání ředitele školy z funkce je vždy písemné, doručuje se řediteli do vlastních rukou. V odvolání musí být obsaženy důvody odvolání podle odstavců 4 a 5 školského zákona, jinak je odvolání neplatné.

Funkci ředitele školy nebo školského zařízení, jejichž činnost vykonává jiná právnická osoba, vykonává statutární orgán nebo člen statutárního orgánu této právnické osoby, pokud splňuje předpoklady pro výkon funkce ředitele školy nebo školského zařízení stanovené zvláštním zákonem. Pokud nelze ředitele školy nebo školského zařízení ustanovit z těchto osob, jmenuje právnická osoba do funkce ředitele školy nebo školského zařízení jinou osobu v pracovněprávním vztahu k této právnické osobě, která splňuje předpoklady pro výkon funkce ředitele školy nebo školského zařízení stanovené zvláštním zákonem.

2.4. Kariérní postup učitele

O sestavení kariérního žebříčku se v České republice mluví již dlouhá léta, ale dosud se nepodařilo připravit a schválit dokument, který by se dal za kariérní řád považovat.

V roce 2009 byl realizován projekt profesního standardu kvality, pod vedením Prof. PhDr. Karla Rýdla, který se mohl kariérním řádem stát. S lítostí musíme konstatovat, že kariérní řád není prioritou ani současné vlády.

Profesní standard kvality učitele měl usnadnit učitelům kvalitní výuku v podmínkách měnících se potřeb společnosti i jednotlivců. Profesní standard kvality učitele měl být rámeček žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích. Popisovat žádoucí stav, reálně dosažitelný za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce. Standard měl mít povahu dosažitelného sdíleného cíle.

Standard by vyjadřoval průnik mezi „objektivními“ požadavky na plnění úkolu na určité úrovni a mezi realitou danou aktuálním stupněm profesního vývoje.

K čemu by standard sloužil?

1. K ujasňování toho, jak se musí proměňovat pojetí profese (role učitele a klíčové profesní kompetence), jak by měli být učitelé vzděláváni, aby zvládali požadavky, které jsou spojeny s výraznou změnou cílů, obsahu a metod školního vzdělávání. Tedy to, co znamená kvalitní výkon učitelské profese z hlediska současných i perspektivních nároků nejen v domácím, ale i mezinárodním kontextu. Slouží k podpoře porozumění proměnám v pojetí kvality učitele uvnitř profesní komunity, mezi politiky a širokou veřejností.
2. K tomu, aby všichni učitelé bez ohledu na vzdělávací úroveň a typ a druh školy používali terminologii, která je společně srozumitelná, čímž je vytvořena možnost vzájemného porozumění.
3. K tomu, aby noví zájemci o profesi měli informace o tom, jak může vypadat profesní a kariéerní růst.
4. K tomu, aby bylo možné plánovat a realizovat účinné přípravné i další vzdělávání v souladu s vyjednanými a společně přijatými požadavky profese.
5. K tomu, aby učitelé věděli, co se očekává a mohli s pomocí popisu očekávaného výkonu cíleně zlepšovat svou práci.
6. K tomu, aby bylo možné diferencovat ohodnocení a ocenění učitelů.
7. K tomu, aby si veřejnost mohla udělat adekvátní obraz o profesi učitele z hlediska současných i budoucích potřeb společnosti.

Kariérní řád učitele nebyl politickou reprezentací přijat. Tak jediným reálným kariérním postupem učitele je, a pravděpodobně ještě řadu let bude, vstup do managementu školy.

2.5. Výběrové řízení na pozici ředitele školy

Ředitele školy zřizované MŠTM ČR, krajem, obcí nebo svazkem obcí, ředitele příspěvkové organizace a vedoucího organizační složky státu jmenuje do funkce zřizovatel na základě jím vyhlášeného konkursního řízení. Zřizovatel plní funkci orgánu nadřízeného zaměstnavateli v oblasti pracovněprávních vztahů.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR stanoví prováděcím právním předpisem následující náležitosti vyhlášení konkursního řízení:

- složení konkursních komisí pro posuzování uchazečů o jmenování do funkcí,
- pravidla pro sestavování konkursních komisí,
- pravidla pro činnost konkursních komisí,
- pravidla pro rozhodování konkursních komisí.

Ředitele školy zřizované fyzickou nebo právnickou osobou jmenuje do funkce zřizovatel školy na základě podmínek jím vyhlášeného konkursního řízení. Složení konkurzní komise a pravidla pro výběr vhodného kandidáta na pozici ředitele školy jsou plně v pravomoci zřizovatele školy.

3. DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

3.1. Vymezení zkoumaného problému

V předchozí kapitole jsme zmínili absenci kariérního postupu učitelů v České republice. Dotazníkovým šetřením jsme se chtěli dozvědět, co motivuje řadového učitele a ovlivňuje jeho rozhodování před vstupem do managementu škol v České republice.

3.2. Cíl dotazníkového šetření

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit od členů manažerských týmů konkrétní motivaci, která rozhodující měrou přispěla v nedávné minulosti k jejich osobním rozhodnutím přihlásit se do výběrového řízení na pozici ředitele školy či přijetí nabídky na pozici zástupce/zástupkyně ředitele školy. Dále nás zajímalo, v jaké věkové skupině se nejčastěji rozhodují pro vstup do managementu škol, zda je ovlivňující věk a délka pedagogické praxe pro vstup do managementu škol. Pokud ano, tak jak?

Je nutné zde připomenout, že zákon o pedagogických pracovnících (zákon 563/2004Sb.) umožňuje stát se ředitelem školy v České republice již po získání minimálně tří až pěti let praxe (dle typu školy).

3.3. Tvrzení

Pro dotazníkové šetření jsme stanovili následující tato tři tvrzení.

T1: Většinu učitelů motivuje ke vstupu do managementu školy možnost ovlivnit směřování školy a možnost ovlivnit složení pedagogického sboru.

T2: Členství v managementu školy je pro většinu učitelů zajímavé. To se projeví v možnosti ovlivnit image školy a v možnosti ovlivnit dění uvnitř školy.

T3: Většinu učitelů motivuje ke vstupu do managementu školy příležitost zvýšit svůj finanční příjem.

3.4. Popis a vymezení respondentů

Vzorek respondentů byl omezen na manažery škol, kteří jsou ve funkci krátkou dobu (maximálně jeden rok). Důvodem omezení na maximálně jeden rok byl předpoklad, že respondenti mají možnost si reálně vybavit svou vlastní motivaci, která je motivovala ke vstupu do managementu školy. Informace o nově jmenovaných ředitelích škol jsme získali na jednotlivých Krajských úřadech². Z krajských úřadů jsme získali informace, že na pozicích ředitelů či zástupců ředitelů škol s dobou praxe ve funkci do jednoho roku (nastoupili do funkce v období mezi 1. lednem 2010 a 1. lednem 2011) se nachází v jejich regionech 156 manažerů. Obesláno tedy bylo 156 respondentů z České republiky. Zpět se nám vrátilo 80 vyplněných dotazníků, tzn. návratnost dotazníků činila 51,28 procenta.

² Podklady poskytnulo 7 krajských úřadů v ČR.

3.5. Dotazník

Pro šetření jsme zvažovali využití jedné ze dvou metod (s oběma metodami má autor této bakalářské práce osobní zkušenosti): dotazníkové šetření nebo Q - metodologie. Vzhledem k časové náročnosti druhé metody a také vzhledem k malému vzorku respondentů jsme se rozhodli pro dotazníkové šetření. To jsme provedli formou elektronického dotazníku (příloha 1.), který každý respondent dostal do své e - mailové schránky. Elektronickému dotazníku jsme dali přednost před papírovým vzhledem k rychlosti rozesílání, vyplňování, neopomeňme ani ekologické hledisko a rychlost navrácení dotazníků zpět.

Dotazník obsahoval tři informativní otevřené otázky obecného charakteru: současný věk respondenta, délka pedagogické praxe a délku praxe v managementu školy. Následujících dvanáct otázek je uzavřených se škálou pěti odpovědí. Plus jedna otázka otevřená (jiná motivace, napište jaká)

Uzavřené otázky měly tuto škálu:

<i>souhlasím</i>	<i>spíše souhlasím</i>	<i>nevím</i>	<i>spíše nesouhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
2 body	1 bod	0 bodů	-1 bod	-2body

Na uzavřené otázky respondenti odpovídali zvýrazněním nejvhodnější odpovědi, mohli zvýraznit vždy jen jednu odpověď.

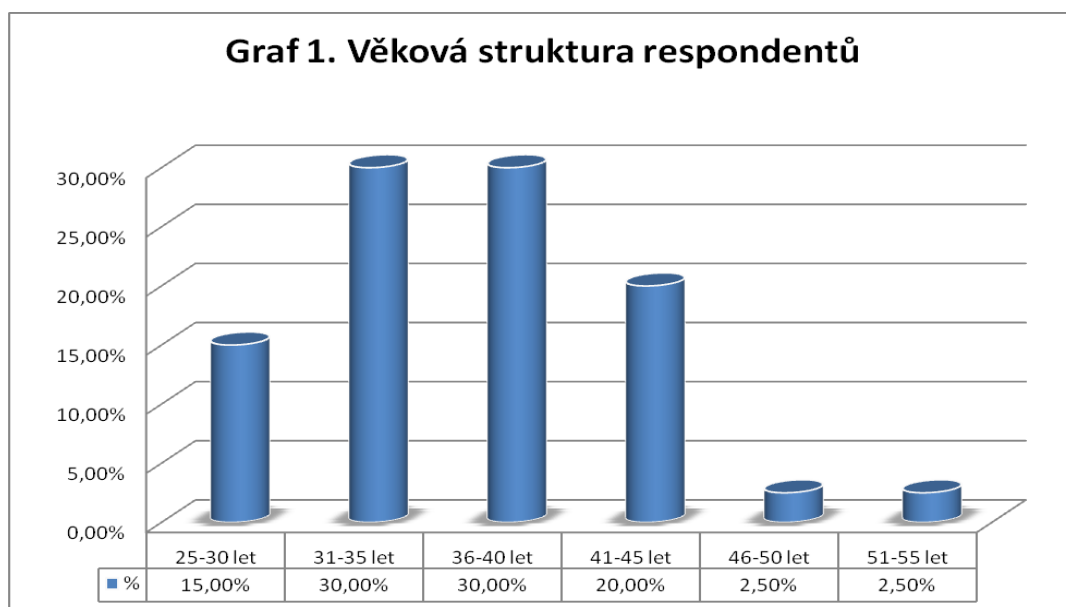
Otevřené otázky žádná omezení v odpovědích neměly.

4. ZPRACOVÁNÍ VÝSTUPŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

4.1. Popis výsledků šetření

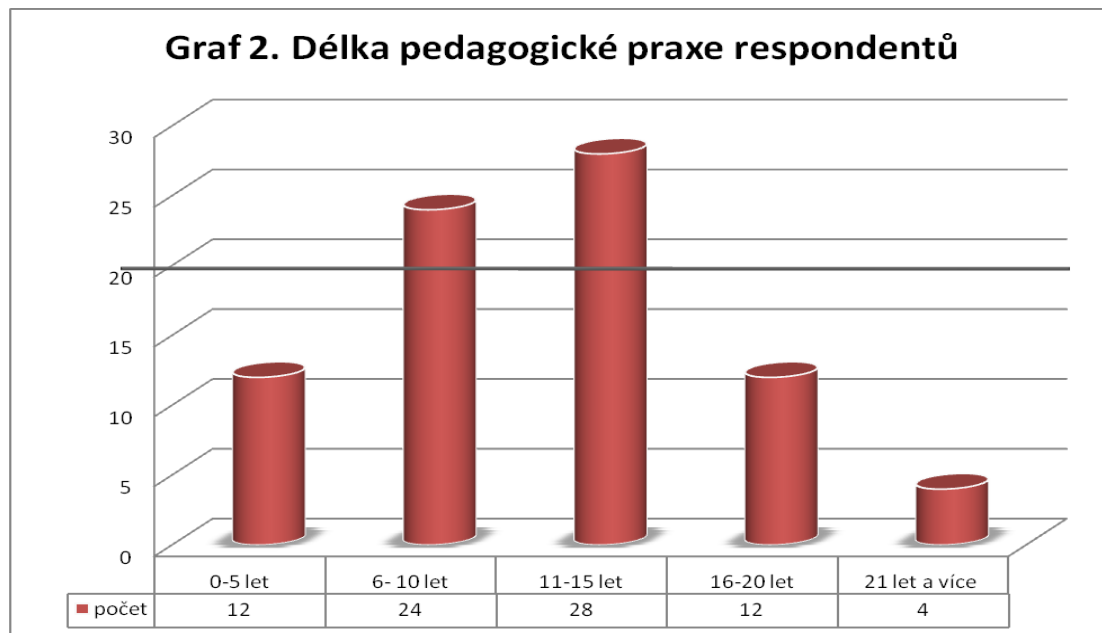
Dotazníkové šetření proběhlo ve dnech 2. ledna až 16. ledna 2011. Obesláno bylo 156 respondentů (ředitelů a zástupců základních a středních škol) z České republiky. Zpět se vrátilo 80 vyplněných dotazníků. Návratnost dotazníků tedy činila 51,28 procenta.

Průměrný věk respondentů byl 37,25 roků.



Z výsledků vyplývá, že 60 procent nových členů managementů škol jsou ve věkové skupině 31- 40 let. Jedná se tedy o skupinu s praxí cca 5 - 15 let ve školství, je otázkou, zda jsou takto zkušené učitelé připraveni na vstup do manažerské pozice. V mnoha evropských zemích vstupují do managementu škol osoby o deset let starší, než – li v ČR. Jen praxe ukáže, zda relativně nižší věk je či není výhodou.

Respondenti ve školství působí v průměru 12,16 roku a v manažerské pozici jsou v průměru 0,8 roku.



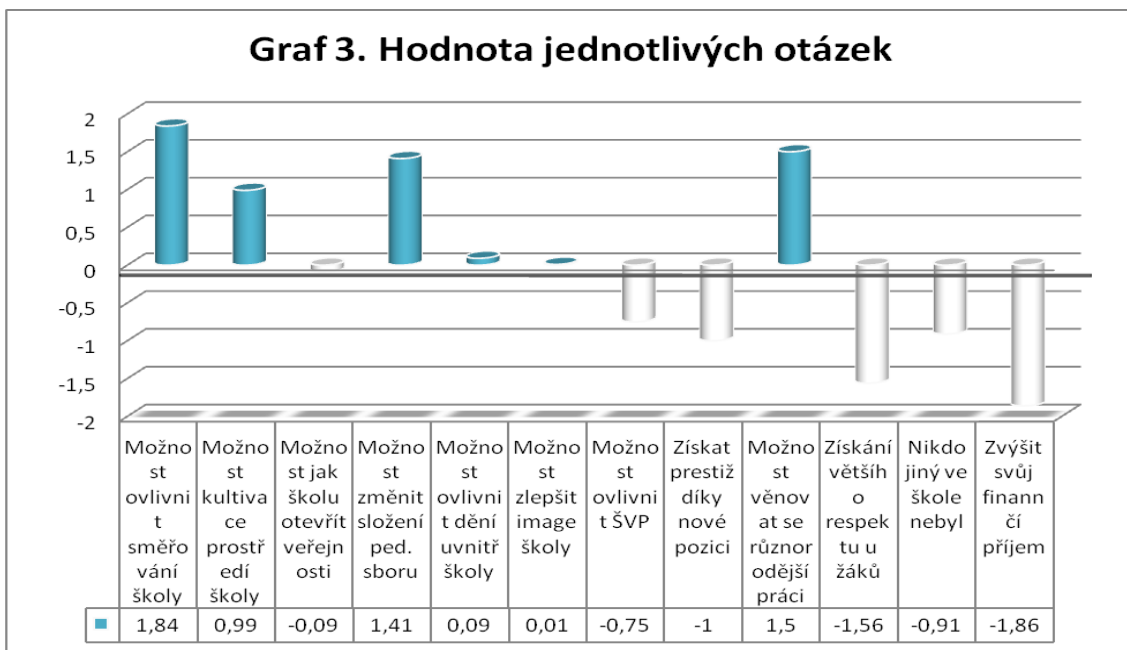
Otázky na motivaci pro vstup do managementu školy byly odpovědi označeny hodnotami od +2 přes 0 až do - 2 bodů (podrobněji v kapitole 3.4.). Jednotlivé bodové hodnoty od 80 respondentů jsme zprůměrovali a vyšli nám hodnoty motivačních faktorů pro vstup do managementu školy.

Z výsledků vyplývá, že většina zájemců o manažerskou pozici ve škole má delší praxi, než vyžaduje zákon. V průměru mají respondenti více než 12 let praxe, přičemž zákonnou podmínkou pro ředitele základní školy jsou čtyři roky praxe a pro ředitele střední školy je min. praxe v délce pěti let. I když v ČR je mnoho velmi mladých ředitelů³, je zde patrný trend směřující k situaci v západní Evropě, kde se do managementu nejen škol, ale i ostatních společností či firem dostávají zaměstnanci s delší praxí (20 let a více). Otázkou zůstává, zda je tento trend správný či nikoli.

Jako hlavní motivaci pro vstup do managementu (hodnota +1.84) respondenti uvedli *možnost ovlivnit směřování školy, možnost věnovat se různorodější práci* (hodnota + 1,5)

³ Autor této práce se stal ředitelem střední školy ve svých 29 - ti letech

a možnost změnit složení pedagogického sboru (hodnota +1.41). Naopak možnost zvýšit si svůj finanční příjem (hodnota -1.86), získání většího respektu u žáků (hodnota -1.56) a získání určité prestiže díky pozici v managementu (hodnota -1,00) označili respondenti jako faktory, které je pro vstup do managementu motivovali jen minimálně.



Průměrná hodnota jednotlivých otázek	Průměr
Možnost ovlivnit směřování školy	1,84
Možnost věnovat se různorodější práci	1,5
Možnost změnit složení pedagogického sboru	1,41
Možnost kultivace prostředí školy	0,99
Možnost ovlivnit dění uvnitř školy	0,09
Možnost zlepšit image školy	0,01
Možnost jak školu otevřít veřejnosti	-0,09
Možnost ovlivnit ŠVP	-0,75
Nikdo jiný ve škole nebyl	-0,91
Získat prestiž díky nové pozici	-1
Získání většího respektu u žáků	-1,56
Zvýšit svůj finanční příjem	-1,86

Otevřenou otázku č. 16 (*Jiná motivace, napište jaká*) vyplnilo jedenáct respondentů (13,75 procenta). Někteří z respondentů považovali přihlášení do konkurzu na ředitele školy jako výzvu (*proč to nezkusit?, byla to výzva, chtěla jsem zkusit, zda bych to zvládla*),

další pragmaticky popsali svou profesní situaci (na školu jsem šel s tím, že časem půjdu do konkurzu na ředitele), poslední skupinu tvořili ti, kteří otevřeně popsali situaci svou, nebo své školy před vypsáním konkurzu (*ředitel mne přemluvil, kolegové mě do konkurzu dotlačili, zástupci mě přemluvili, abych do konkurzu šla, žena mě přemluvila*).

Z výše uvedeného vyplývá, že někteří kandidáti na ředitele šli do konkurzu na ředitele s tím uspět a měli tedy vnitřní motivaci pro vstup managementu školy. Ale byla i skupina těch, kteří se přihlásili do konkurzu a nakonec se i řediteli stali na popud zvenčí, buď na radu kolegů nebo partnerů/partnerek. I když se jedná o malý vzorek, tak podle mého názoru, to není pozitivní informace o personálním složení managementů některých škol. Tím, ale není vyloučeno, že se dobrými manažery nemohou stát.

K ověření platnosti stanovených tří tvrzení jsme se rozhodli užít počet četností preferencí respondentů daného tvrzení. Preferenci respondenti vyjádřili v dotazníkovém šetření prisouzením hodnoty +1 nebo +2 danému tvrzení. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 80 respondentů.

4.2. Ověření stanovených tvrzení

T1: Většinu učitelů motivuje ke vstupu do managementu školy možnost ovlivnit směřování školy a možnost ovlivnit složení pedagogického sboru.

Toto tvrzení je v podstatě složeno ze dvou dílčích:

- Dílčí tvrzení, že většinu učitelů motivuje ke vstupu do managementu možnost ovlivnit směřování školy – preferenci tomuto tvrzení přidělila většina respondentů (79 respondentů z 80, tj. 98,75 procenta respondentů). Dílčí tvrzení bylo v šetření potvrzeno.
- Dílčí tvrzení, že učitele bude motivovat možnost ovlivnit složení pedagogického sboru - preferenci tomuto tvrzení přidělila většina respondentů (76 respondentů z 80, tj. 95,0 procenta respondentů). Dílčí tvrzení bylo v šetření potvrzeno.

Jelikož byla potvrzena obě dílčí tvrzení lze tvrzení T1 považovat za potvrzené.

T2: Členství v managementu školy je pro většinu učitelů zajímavé. To se projeví v možnosti ovlivnit image školy a v možnosti ovlivnit dění uvnitř školy.

Toto tvrzení je opět složeno ze dvou dílčích tvrzení.

- Dílčí tvrzení, že většinu učitelů motivuje ke vstupu do managementu možnost ovlivnit image školy - preferenci tomuto tvrzení přidělila většina respondentů (45 respondentů z 80, tj. 56,25 procenta respondentů). Dílčí tvrzení bylo v šetření potvrzeno.
- Dílčí tvrzení, že většinu učitelů motivuje možnost ovlivnit dění uvnitř školy - preferenci tomuto tvrzení přidělila většina respondentů (50 respondentů z 80, tj. 62,5 procenta respondentů). Dílčí tvrzení bylo v šetření potvrzeno.

Jelikož byla potvrzena obě dílčí tvrzení lze tvrzení T2 považovat za potvrzené.

T3: Většinu učitelů motivuje ke vstupu do managementu školy příležitost zvýšit svůj finanční příjem.

Tvrzení, že většinu učitelů motivuje ke vstupu do managementu příležitost zvýšit svůj finanční příjem - preferenci tomuto tvrzení nepřidělila většina respondentů (4 respondenti z 80, tj. 5 procent respondentů). Tvrzení tedy nebylo v šetření potvrzeno.

Tvrzení T3 NELZE považovat za potvrzené.

V dotazníkovém šetření byla potvrzena tvrzení T1 a T2, tvrzení T3 nebylo potvrzeno.

4.3. Interpretace výsledků šetření

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že zájemce o manažerskou pozici motivuje ke vstupu do managementu školy převážně možnost ovlivnit chod a směřování školy a následně i jejich vliv na složení pedagogického sboru. Tato motivace je logická, protože manažer potřebuje, aby se mohl na své zaměstnance spolehnout, aby věděl, že budou

věřit jeho myšlenkám a idejím, že je budou schopni vzít za své a řídit se jimi, případně se s nimi vnitřně ztotožnit. Dále je z výsledků šetření patrné, že respondenti jsou lidé s náhledem na sebe sama, kteří si uvědomují, že vstupem do managementu není možné získat automaticky ani respekt ani prestiž. Ta se musí postupně vybudovat.

Nejvíce kandidátů na pozici ředitele/ředitelky školy je z věkové skupiny 31 - 40 let. V této věkové skupině mají již všichni dostatečnou pedagogickou praxi, kterou vyžaduje zákon pro funkci ředitele/ředitelky školy. Mají dostatek zkušeností s organizací i vedením výuky, s motivováním žáků, s metodickou prací, se spoluprací s kolegy, s administrativou pedagogické dokumentace, s komunikací s rodiči apod. Mají rovněž vybudovanou určitou pozici v rámci pedagogického sboru. Pokud mají i dostatečné sebevědomí, odvahu, příležitost a pobídku ke vstupu do managementu školy, přirozeně se u některých z nich objevuje myšlenka „*proč to nezkusit*“.

S přibývajícím věkem a délkou pedagogické praxe zájem o manažerskou pozici u pedagogických pracovníků klesá. U věkové skupiny nad 40 let může být důvodem nezájmu o manažerskou pozici i nechuť měnit své postavení v rámci pracovního týmu, nedostatek sil, chuti či elánu do nové, dosti odlišné, práce či motivování podřízených, kteří často byli dlouholetými kolegy/kolegyněmi. Změna pozice v rámci pracovního týmu, kdy řadový učitel často dlouhá léta zastával roli kolegy, není pro něj jednoduchá a často nebývá bývalými kolegy pozitivně přijímaná. Změna pohledu na plnění pracovních povinností kolegy a pracovních povinností podřízeného (bývalého kolegy) se mění, a tím vznikají neshody, kterým se učitelé či zaměstnanci ve věkové skupině nad 40 let věku chtějí pravděpodobně vyvarovat.

U mladší věkové skupiny by se výsledky nezájmu o vstup do managementu školy daly interpretovat tak, že skupina učitelů do 31 let věku často nesplňuje zákonné předpoklady pro výkon funkce ředitele školy (détku pedagogické praxe), a proto se do konkurzu ani přihlásit nemohou.

Výsledky dotazníkového šetření přinášejí i řadu dalších otázek, pro jejichž zodpovězení již nezbyl v této práci prostor. Podle mého názoru by byly vhodné k dalšímu šetření. Mně

osobně by například zajímala odpověď na otázku, zda jsou úspěšnějšími manažery ředitelé škol, přicházející z venku (z jiné školy) anebo ředitelé, kteří na stejné škole působili v pozici řadových učitelů.

4.4. Souhrn dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 80 respondentů, kteří zastávají funkci v managementu školy méně než jeden rok. Z jejich odpovědí vyplývá, že faktory, které je motivovaly ke vstupu do managementu, jsou dlouhodobějšího, trvalejšího charakteru a respondenti by tedy měli být vhodnými kandidáty na manažerské pozice. Téměř nikdo z respondentů jako motivační faktor neuvedl zvýšení finančního příjmu, což je pozitivní informace, protože odborníci na motivaci považují vyšší finanční odměnu za krátkodobý motivační faktor, který se během 2-3 měsíců vytrácí. Pokud byl tento motivační faktor uveden tak u respondentů ve věkové skupině 45 let a výše. Vzhledem k nízké četnosti tohoto jevu, nevyvozujeme žádné závěry.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsem se snažil zjistit motivační faktory učitele, které jej vedou ke vstupu do managementu školy či školského zařízení. Pro zjištění motivačních faktorů jsem se rozhodl využít elektronické dotazníkové šetření, ze kterého vplynuly následující závěry: hlavní motivační faktory motivující učitele ke vstupu do managementu školy jsou: 1. možnost ovlivnit směřování školy, 2. možnost věnovat se různorodější práci a za 3. možnost změnit složení pedagogického sboru.

Překvapením pro mě naopak bylo, že učitele jen v malém procentu případů vedou ke snaze o vstup do managementu krátkodobé (materiální) motivační faktory jako je vyšší mzda vyplývající z pozice manažera školy. Pokud již někdo tento motivační faktor uvedl (4 respondenti), tak byl pouze ve věkové skupině 46 let a výše. Jedna z možných interpretací by mohla být: dlouhodobá frustrace z nedostatečně finančně ohodnocené pedagogické práce, ztráta ideálu něco změnit a tím pragmatičtější přístup k životu anebo větší potřeba zajistit finančně chod rodiny oproti mladším bezdětným kolegům.

Nízká motivace zvýšením finančního ohodnocení manažera školy může být způsobena i malým finančním rozdílem mezi mzdou řadového učitele a ředitele školy. Stejně tak, že tento faktor je pro učitelovu motivaci ke vstupu do managementu opravdu podřadný.

Z šetření také vplynulo, že jen malé procento kandidátů na ředitele se do konkurzu přihlásilo na základě vnějších vlivů. Sami o svém kroku nebyli pevně rozhodnutí, podle výsledků šetření jednali na základě rad a doporučení svých kolegů či partnerů/partnerek.

Nejvíce kandidátů na pozici ředitele/ředitelky školy je z věkové skupiny 31 - 40 let. V této věkové skupině mají již všichni dostatečnou pedagogickou praxi, kterou vyžaduje zákon pro funkci ředitele/ředitelky školy. Mají dostatek zkušeností s organizací i vedením výuky, s motivováním žáků, s metodickou prací, se spoluprací s kolegy, s administrativou pedagogické dokumentace, s komunikací s rodiči apod. Mají rovněž vybudovanou určitou pozici v rámci pedagogického sboru. Pokud mají i dostatečné

sebevědomí, odvahu, příležitost a pobídku ke vstupu do managementu školy, přirozeně se u některých z nich objevuje myšlenka „*proč to nezkusit*“.

Byl bych rád, kdyby se výsledky z této bakalářské práce daly využít při sestavování obsahů vzdělávacích programů určených pro manažery škol a školských zařízení. Mělo by se tedy jednat především o zabudování těchto témat: vedení lidí, motivování zaměstnanců, pracovněprávní vztahy, ekonomika školy. Také by se dle mého názoru nemělo opomenout budování vztahů s veřejností (PR) a v neposlední řadě také umění pojmenovat a prezentovat výsledky vlastní práce či školy a školského zařízení nejen na veřejnosti, ale i uvnitř školy.

SEZNAM LITERATURY

- ADAIR, J. E. : *Efektivní motivace*. Praha, Alfa Publishing 2004
- BALCAR, V.: *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim, MACH 1991
- BALL, S.: *The Motivation in Education*. New York, Subsidiary 1977
- BEČVÁŘOVÁ, Z.: *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mat. školy*. Praha. Portál 2010
- BOUČEK, V.: *Motivace v řídicí praxi*. Praha, Nakl. Svoboda 1978
- BROWN, J. S.: *The Motivation in education*. Sydney 1991
- BOUČEK, V.: *Motivace v řídicí praxi*. Praha. Svoboda 1978
- ČÁP, J.: *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha, SPN 1990
- ČÁP, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál 2001
- ČÁP, V.: *Učitel-jeho příprava a požadavky školské praxe*. Ústí, ČAPV 1994
- ČÁP, J.: *Psychologie ve výchovy a vyučování*. Praha, UK 1993
- ČERNOUŠEK, M.: *Psychologie životního prostředí*. Praha, Karolinum 1992
- DEIBLOVÁ, M.: *Motivace jako nástroj řízení*. Praha, Linde 2005
- HALÍK, J.: *Vedení a řízení lidských zdrojů*. Praha, Grada 2008
- HOMOLA, M.: *Motivace lidského chování*. Praha, SPN 1972
- FORSYTH, P.: *Jak motivovat svůj tým*. Praha, Grada 2009
- HRABAL, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, SPN 1984
- KRAUS, B., Poláčková, V.: *Člověk, prostředí, výchova*. Brno, Paido 2001
- LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie*. Praha, Avicenum 1991
- NAKONEČNÝ, M.: *Motivace lidského chování*. Praha, Academia 1996
- NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*. Praha, Academia 1999
- PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, SPN 1984
- PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu ped.jevů*. Praha, Karolinum 1998
- PLAMÍNEK, J.: *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha, Grada 2002
- PLAMÍNEK, J.: *Tajemství motivace*. Praha, Grada 2007
- ŘÍČAN, P.: *Psychologie osobnosti*. Praha, Orbis 1972
- ŠTOČEK, M.: *Úvahy nad problémy ředitele školy*. Praha, PCVPP 1995

Bakalářská práce

- ŠVANCARA, J.: *Emoce, city a motivace*. Praha, SPN 1973
- ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha, Portál 1994

PŘÍLOHY

Příloha 1. - Dotazník

Dotazník

Vážená kolegyně/Vážený kolego,

předkládám Vám dotazník ohledně Vaší motivace pro vstup do managementu školy, na pozici zástupce či ředitele školy. Výstupy budou sloužit pouze jako podklady k mojí bakalářské práci.

Dotazník je anonymní. Děkuji za Váš čas strávený nad tímto dotazníkem.

Michael Vích

Prosím vyplňte:

1. Váš současný věk:
2. Délka pedagogické praxe:
3. Jak dlouho jste členem managementu školy (ředitel, zástupce):

Prosím zvýrazněte (ztučnět) Vám nejbližší odpověď.

Co Vás motivovalo pro vstup do managementu školy?

4. Možnost ovlivnit směřování školy

souhlasím spíše souhlasím nevím spíše nesouhlasím nesouhlasím

5. Možnost kultivace prostředí školy

souhlasím spíše souhlasím nevím spíše nesouhlasím nesouhlasím

6. Možnost jak školu otevřít veřejnosti

souhlasím spíše souhlasím nevím spíše nesouhlasím nesouhlasím

7. Možnost změnit složení pedagogického sboru školy.

souhlasím spíše souhlasím nevím spíše nesouhlasím nesouhlasím

8. Možnost ovlivnit dění uvnitř školy

souhlasím spíše souhlasím nevím spíše nesouhlasím nesouhlasím

9. Zlepšit image školy.

souhlasím *spíše souhlasím* *nevím* *spíše nesouhlasím* *nesouhlasím*

10. Možnost ovlivnit ŠVP.

souhlasím *spíše souhlasím* *nevím* *spíše nesouhlasím* *nesouhlasím*

11. Získat určitou prestiž díky nové pracovní pozici.

souhlasím *spíše souhlasím* *nevím* *spíše nesouhlasím* *nesouhlasím*

12. Možnost věnovat se různorodější práci (vedení lidí a zároveň výuka žáků)

souhlasím *spíše souhlasím* *nevím* *spíše nesouhlasím* *nesouhlasím*

13. Získání většího respektu u žáků

souhlasím *spíše souhlasím* *nevím* *spíše nesouhlasím* *nesouhlasím*

14. Nikdo jiný vhodný ve škole už nebyl.

souhlasím *spíše souhlasím* *nevím* *spíše nesouhlasím* *nesouhlasím*

15. Zvýšit svůj finanční příjem.

souhlasím *spíše souhlasím* *nevím* *spíše nesouhlasím* *nesouhlasím*

16. Jiná motivace, napište prosím jaká:

Děkuji za Váš čas a přeji příjemný den.

Michael Vích

Příloha 2. – tabulka s odpověďmi respondentů

Poř.č.	Věk	Praxe	Doba ve vedení	ot.4	ot.5	ot.6	ot.7	ot.8	ot.9	10	11	12	13	14	15
1.	45	20	1	2	1	1	2	1	-1	-2	-1	1	-2	-2	-2
2.	34	10	1	2	1	1	2	1	-2	-2	-1	2	-2	-2	-2
3.	44	20	1	2	1	-1	2	2	1	-1	-2	1	-2	1	-2
4.	32	8	1	2	2	-1	2	2	1	-1	-2	1	-2	1	-2
5.	29	4	1	2	1	-2	2	1	1	-2	-1	1	-2	1	-2
6.	44	20	1	2	1	1	2	1	1	-1	-2	1	-2	-1	-1
7.	34	10	0	2	1	1	1	-2	-1	1	-1	1	-1	-1	-2
8.	33	9	0	1	1	1	1	-2	1	1	1	1	-1	-1	-2
9.	54	29	0	2	-1	-1	1	-1	-2	-2	1	2	-1	-2	2
10.	48	14	0	2	1	1	1	-1	1	-2	-2	2	-1	-2	-2
11.	41	15	1	2	1	-2	1	2	-2	-1	-1	2	-1	-2	-1
12.	28	3	1	2	1	1	1	2	-1	-1	-1	2	-1	-2	-1
13.	29	4	1	2	1	1	1	1	-1	1	-1	2	1	-2	-2
14.	33	8	1	1	2	2	2	1	2	1	-1	2	-2	-2	-2
15.	37	11	1	1	1	1	2	1	2	1	-1	2	-2	1	-2
16.	39	12	1	1	1	1	2	1	2	1	-1	2	-2	2	-2
17.	35	10	1	2	1	1	2	2	-1	-2	-1	2	-2	-2	-2
18.	39	13	1	2	1	-2	2	-2	-1	-1	-1	2	-2	-1	-2
19.	40	15	1	2	1	-2	-1	1	1	1	-1	1	-2	-2	-2
20.	37	12	1	2	1	-2	1	1	1	-2	-1	1	-2	-1	-2
21.	45	20	1	2	1	-2	1	-1	1	-1	-1	2	-2	-2	2
22.	34	10	1	2	1	-2	1	1	-1	-1	-1	1	-2	1	-2
23.	44	20	1	2	1	2	1	-1	-1	-1	-1	1	-1	-1	-2
24.	32	8	1	2	1	1	2	1	-1	-2	-1	1	-2	-2	-2
25.	29	4	1	2	1	1	2	1	-2	-2	-1	2	-2	-2	-2
26.	44	20	1	2	1	-1	2	2	1	-1	-2	1	-2	1	-2
27.	34	10	0	2	2	-1	2	2	1	-1	-2	1	-2	1	-2
28.	33	9	0	2	1	-2	2	1	1	-2	-1	1	-2	1	-2
29.	54	29	0	2	1	1	2	1	1	-1	-2	1	-2	-1	2
30.	48	14	0	2	1	1	1	-2	-1	1	-1	1	-1	-1	-2

Tabulka s odpověďmi respondentů – pokračování 1

Poř.č.	Věk	Praxe	Doba ve vedení	ot.4	ot.5	ot.6	ot.7	ot.8	ot.9	10	11	12	13	14	15
31.	41	15	1	1	1	1	1	-2	1	1	1	1	-1	-1	-2
32.	28	3	1	2	-1	-1	1	1	-2	-2	1	2	-1	-2	-2
33.	29	4	1	2	1	1	1	-1	1	-2	-2	2	-1	-2	-2
34.	33	8	1	2	1	-2	1	2	-2	-1	-1	2	-1	-2	-1
35.	37	11	1	2	1	1	1	2	-1	-1	-1	2	-1	-2	-1
36.	39	12	1	2	1	1	1	1	-1	1	-1	2	1	-2	-2
37.	35	10	1	1	2	2	2	1	2	1	-1	2	-2	-2	-2
38.	39	13	1	1	1	1	2	1	2	1	-1	2	-2	1	-2
39.	40	15	1	1	1	1	2	1	2	1	-1	2	-2	2	-2
40.	37	12	1	2	1	1	2	-2	1	-2	-1	2	-2	-2	-2
41.	45	20	1	2	1	-2	2	-2	-1	-1	-1	2	-2	-1	2
42.	34	10	1	2	1	-2	-1	1	1	1	-1	1	-2	-2	-2
43.	44	20	1	2	1	-2	1	-1	1	-2	-1	1	-2	-1	-2
44.	32	8	1	2	1	-2	1	-1	1	-1	-1	2	-2	-2	-2
45.	29	4	1	2	1	-2	1	-1	-1	-1	-1	1	-2	1	-2
46.	44	20	1	2	1	2	1	-1	-1	-1	-1	1	-1	-1	-2
47.	34	10	0	2	1	1	2	1	-1	-2	-1	1	-2	-2	-2
48.	33	9	0	2	1	1	2	1	-2	-2	-1	2	-2	-2	-2
49.	53	25	0	2	1	-1	2	2	1	-1	-2	1	-2	1	-2
50.	38	13	0	2	2	-1	2	2	1	-1	-2	1	-2	1	-2
51.	41	15	1	2	1	-2	2	1	1	-2	-1	1	-2	1	-2
52.	28	3	1	2	1	1	2	1	1	-1	-2	1	-2	-1	-1
53.	29	4	1	2	1	1	1	-2	-1	1	-1	1	-1	-1	-2
54.	33	8	1	1	1	1	1	-2	1	1	1	1	-1	-1	-2
55.	37	11	1	2	-1	-1	1	-1	-2	-2	1	2	-1	-2	-2
56.	39	12	1	2	1	1	1	-1	1	-2	-2	2	-1	-2	-2
57.	35	10	1	2	1	-2	1	2	-2	-1	-1	2	-1	-2	-1
58.	39	13	1	2	1	1	1	2	-1	-1	-1	2	-1	-2	-1
59.	40	15	1	2	1	1	1	1	-1	1	-1	2	1	-2	-2
60.	37	12	1	1	2	2	2	1	2	1	-1	2	-2	-2	-2

Tabulka s odpověďmi respondentů – pokračování 2

Poř.č.	Věk	Praxe	Doba ve vedení	ot.4	ot.5	ot.6	ot.7	ot.8	ot.9	10	11	12	13	14	15
61.	45	20	1	1	1	1	2	1	2	1	-1	2	-2	1	-2
62.	34	10	1	1	1	1	2	1	2	1	-1	2	-2	2	-2
63.	44	20	1	2	1	1	2	-2	-1	-2	-1	2	-2	-2	-2
64.	32	8	1	2	1	-2	2	-2	-1	-1	-1	2	-2	-1	-2
65.	29	4	1	2	1	-2	-1	-1	1	1	-1	1	-2	-2	-2
66.	44	20	1	2	1	-2	1	-1	1	-2	-1	1	-2	-1	-2
67.	34	10	0	2	1	-2	1	-1	1	-1	-1	2	-2	-2	-2
68.	33	9	0	2	1	-2	1	-1	-1	-1	-1	1	-2	1	-2
69.	52	24	0	2	1	2	1	-1	-1	-1	-1	1	-1	-1	-2
70.	38	12	0	2	1	1	2	1	1	-2	-1	1	-2	-2	-2
71.	41	15	1	2	1	1	2	1	2	-2	-1	2	-2	-2	-2
72.	28	2	1	2	1	-1	2	2	1	-1	-2	1	-2	1	-2
73.	29	4	1	2	2	-1	2	2	1	-1	-2	1	-2	1	-2
74.	33	6	1	2	1	-2	2	1	1	-2	-1	1	-2	1	-2
75.	37	11	1	2	1	1	2	1	1	-1	-2	1	-2	-1	-1
76.	39	12	1	2	1	1	1	-2	-1	1	-1	1	-1	-1	-2
77.	35	10	1	1	1	1	1	-2	1	1	1	1	-1	-1	-2
78.	39	13	1	2	-1	-1	1	-1	-2	-2	1	2	-1	-2	-2
79.	40	15	1	0	1	1	1	-1	1	-2	-2	2	-1	-2	-2
80.	37	12	1	2	1	-2	1	2	-2	-1	-1	2	-1	-2	-1
průměr	37	12,2	0,8	1,8	1	-0,1	1,4	0,3	0,1	-0,5	-0,7	1,7	-1,2	-0,5	-1,2