

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



DIPLOMOVÁ PRÁCE

PAVLÍNA PROVAZNÍKOVÁ

ŠKOLA JAKO ÚSPĚŠNÁ FIRMA

SCHOOL AS A SUCCESSFUL COMPANY

PRAHA 2011

VEDOUcí PRÁCE: PhDr. DAVID MICHALÍK, Ph.D.

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat všem ředitelům škol, kteří byli nakloněni se zúčastnit našeho výzkumu a všem pedagogům, kteří si našli chvíli v dnešní uspěchané době na zamyšlení se a vyplnění dotazníků o prostředí jejich školy.

Za povzbuzování a neocenitelné připomínky ke vzniku této práce děkuji panu doktorovi Davidovi Michalíkovi a za pomoc se statistickým zpracováním panu doktorovi Boschkovi.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 14. 12. 2011

Pavλίna Provazníková

Abstrakt

Tato práce se věnuje prostředí základní školy z pohledu psychologie práce a organizace a zaměřuje se na vztah vedoucího pracovníka školy a pedagogů. Ústředním tématem se stává motivace pedagogů, jejich mezilidské vztahy, důvěra a informovanost.

Teoretická část nejprve přibližuje téma vedení lidí a školský management a dále se věnuje zmiňovaným tématům. Zabývá se teorií motivace a rozborem konkrétních motivů pracovníků, pracovní skupinou pedagogů a vzájemnými vztahy na pracovišti, důvěrou a chováním, které podporuje vznik důvěryhodného vztahu, komunikací a poradou, jako nástrojem posílení informovanosti podřízených.

Cílem empirické části je identifikovat možné souvislosti mezi profesními osobnostními charakteristikami vedoucího pracovníka a vnímáním pedagogů pracovního prostředí a procesů na škole.

Abstract

This work is dedicated to the psychology of work and organization in the elementary school environment and is focused on the relationships of the management of a school with its teachers. The motivation of teachers, the interpersonal relationships, trust and level of awareness become the central themes.

At first, the theoretical part zooms in both, people and school management, and then continues to discuss the above mentioned themes. It deals with the theory of motivation and an analysis of concrete motives of teachers, their working group, mutual relationships at workplace and trust, as well as with behavior supporting the creation of trust, communication and consultancy as tools for reinforcing the level of subordinates' awareness.

The objective of the empirical part is to identify possible relationships between personality characteristics of a manager and the perception the teachers have about the working environment and the processes at their school.

Klíčová slova

vztah podřízený - nadřízený, pedagog, škola, motivace, mezilidské vztahy, důvěra, informovanost, profesní osobnostní charakteristiky

Key Words

relationship subordinate - supervisor, teacher, school, motivation, interpersonal relationships, trust, awareness, professional personality characteristics

OBSAH

1	ÚVOD	9
2	TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1	VEDENÍ	11
2.1.1	Úvod	11
2.1.2	Školský management	12
2.1.3	Vedení lidí	16
2.2	MOTIVACE A VEDENÍ K CÍLI	19
2.2.1	Úvod	19
2.2.2	Teorie motivace	19
2.2.3	Některé konkrétní motivy ve vztahu ke školství	25
2.2.4	Pochvala a výtka v systému školy	27
2.3	MEZILIDSKÉ VZTAHY	30
2.3.1	Úvod	30
2.3.2	Pracovní skupina	31
2.3.3	Struktura skupiny	33
2.3.4	Vzájemné chování v organizaci	34
2.3.5	Sociální opora	37
2.3.6	Konflikt	38
2.4	DŮVĚRA	43
2.4.1	Úvod	43
2.4.2	Covey a pět vln důvěry	45
2.4.3	Typy chování pro budování důvěry	46
2.5	INFORMOVANOST	52
2.5.1	Úvod	52

2.5.2	Komunikace.....	53
2.5.3	Delegování úkolů a efektivní předávání informací k tomu potřebných	59
2.5.4	Porady a jak je efektivně vést.....	61
3	EMPIRICKÁ ČÁST	68
3.1	Cíle empirického šetření.....	68
3.2	Hypotézy	69
3.2.1	Hypotézy skupiny A – Motivace a vedení k cíli.....	69
3.2.2	Hypotézy skupiny B – Mezilidské vztahy.....	69
3.2.3	Hypotézy skupiny C – Důvěra.....	70
3.2.4	Hypotézy skupiny D – Informovanost.....	71
3.3	Použité výzkumné metody	72
3.3.1	Bochumský osobnostní dotazník – BIP (inventář profesních charakteristik osobnosti).....	72
3.3.2	Dotazník pro pedagogy	75
3.4	Výzkumný soubor.....	76
3.5	Postup sběru dat.....	77
3.6	Analýza dat.....	78
3.6.1	Hypotézy skupiny A – Motivace a vedení k cíli.....	80
3.6.2	Hypotézy skupiny B – Mezilidské vztahy.....	82
3.6.3	Hypotézy skupiny C – Důvěra.....	84
3.6.4	Hypotézy skupiny D – Informovanost.....	86
3.7	Diskuze.....	89
3.8	Shrnutí výsledků.....	94
4	ZÁVĚR.....	95
	POUŽITÁ LITERATURA.....	97
	PŘÍLOHA 1	103

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Styly vedení (Tureckiová, 2007, s. 99).....	16
Obrázek 2 – Manažerská mřížka podle R. Blakea a J. S. Moutonové (Lukášová, Rais, 1997, s. 51)...	17
Obrázek 3 – Yerkes-Dodsonův zákon (Provazník, Komárková, 2004, s. 42)	20
Obrázek 4 – Maslowova teorie potřeb v pracovních podmínkách (Štikar et al., 2003; Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997)	22
Obrázek 5 – Potenciál vztahu (Plamínek, 2002, s. 115)	35
Obrázek 6 – Spory a problémy (Plamínek, 2002, s. 123)	39
Obrázek 7 – Cyklus důvěry (Niermeyer, 2005, s. 68)	51
Obrázek 8 – Komunikace (Bischof, Bischof, 2003).....	54
Obrázek 9 – Komunikační proces (Emrová, 2007; Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997).....	55
Obrázek 10 – Křivka efektivity (Bischof, Bischof, 2003, s. 35)	68
Obrázek 11 – Motivace k utváření × Motivace a vedení k cíli	81
Obrázek 12 – Senzitivita × Informovanost	87

1 ÚVOD

Škola základ života. Základní škola byla součástí vývoje každého z nás. Učili jsme se v této instituci psát, číst, počítat, navazovali jsme tam přátelství a věděli, že i jako děti máme určité povinnosti a úkoly. Ačkoli my jsme na základní škole strávili let devět (někteří žáci, kteří odcházeli na víceletá gymnázia, o několik málo let méně), všichni naši známí se nás ptávali, jak se nám ve škole líbí, jací jsou učitelé, jaká je školní třída i atmosféra celé školy. Pro nás byla atmosféra školy důležitá, neboť ovlivňovala naši celkovou spokojenost a chuť do školy chodit.

Jak dlouho ale vlastně chodí do základní školy pedagogové, tedy ti, kteří se o děti na školách starají, vychovávají je a vzdělávají? Jak právě je ovlivňují vztahy na jejich pracovišti, vzájemná důvěra, důvěra ve svého nadřízeného a v neposlední řadě i atmosféra školy, do které vkládají své naděje, že právě ona je ten správný prostředek pro to, aby v ní mohli vychovávat a vzdělávat děti, jež do ní chodí?

Pedagog základní školy chodí do té samé školy mnohdy déle, než jsme do ní chodívali my všichni ostatní. Jejich přímý nadřízený je ředitel, jenž školu vede. Jak jeho schopnosti a dovednosti řídit a vést lidi ovlivňují jednotlivé pedagogy na dané škole? Jak ředitel a vůdce celé školy může ovlivnit, aby škola dobře fungovala, pedagogové v ní rádi učili a atmosféra na celé škole byla podporující? Může ředitel svým přístupem podporovat pedagogy v pozitivních vzájemných vztazích a ochotě spolupracovat mezi sebou jako tým? Jak by celé škole dobrá komunikace a týmová spolupráce prospěla v organizaci a chodu školy? Může ředitel jako leader motivovat pedagogy k ještě vyšším výkonům a aktivitě ve vztahu ke škole?

Pro diplomovou práci jsem si vybrala prostředí školy z pohledu psychologie práce a organizace. Prostředí školy se v mnoha aspektech podobá firmě, a to i přesto, že funguje odlišně a její prostředí je specifické. Mohla by však škola, prostřednictvím jejího ředitele a zástupce, poznatky psychologie k vedení lidí, utváření týmů a zlepšování atmosféry a práce, využít k zefektivnění jejího chodu?

Tato práce bude exkurzem do vztahu mezi ředitelem základní školy a jeho pedagogem. Bude se zabývat možnostmi, které má ředitel pro vedení své školy. Bude se věnovat teoretickým znalostem, jež jsou ověřeny pro fungování firmy, a hledat možné pozitivní vlivy na jejich použití ve školním prostředí. Vždyť pedagog je profese, a aby byla tato profese vykonávána dobře, musí být svým vedoucím efektivně řízena, vždyť vůdci, jsou považováni za

základ pro kvalitní práci vedených lidí. Případové studie úspěšných škol ukazují, že vedení škol ovlivňuje kvalitu vzdělávání jejich studentů a to především tím, že zajišťuje vhodné podmínky, které podporují pedagogy, a napomáhá tomu, aby se jim dobře učilo (Leithwood, Riehl, 2003).

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 VEDENÍ

2.1.1 Úvod

Úspěšná škola, která plní své cíle vzdělávání a výchovy na vysoké úrovni, má dobré jméno, dobře nastavenou spolupráci s rodiči a rovněž i žáky, kteří chodí do školy rádi, je asi cílem nejen zřizovatelů škol a škol samotných, ale také cílem společnosti, neboť základní školou projde většina našich dětí v našem státě. Je to místo socializace dětí do společenských norem a vztahů, je to tréninkové pole pro „reálný dospělý“ život. Čím lepší budou naše školy, tím budeme lepší my jako národ.

Škola ve své struktuře a organizaci je v mnohých bodech podobná výdělečné firmě a i přesto, že v ní jsou zákonem nastaveny některé specifické organizační procesy a děje, v ní mohou fungovat podobné mechanismy jako ve firmě. Ve vedení školy, stejně jako v jiné firmě, působí ředitel většinou spolu se svým zástupcem a jako doplňující orgán funguje na škole Rada, jež je v této organizaci daná legislativně – podobná struktura může být nastavena i v některých firmách. Před ředitelem a jeho zástupcem stojí nelehký úkol, neboť mají povinnosti dané společností, musí vést školu z organizační stránky, respektovat rozpočet, předkládat mzdové ohodnocení pracovníků a vykonávat dílčí právní úkony a stejným dílem, ne-li větším, vést dobře školu ve vztahu ke svým zaměstnancům, jejich motivaci a rozvoji efektivních metod vyučování. Ředitel i zástupce rovněž mají povinnost udržovat dobrou atmosféru celé školy, budovat důvěru pedagogů v danou školu, starat se o vztahy mezi nimi navzájem a podporovat zdravou komunikaci a informovanost napříč celou školou.

To, aby byly školy „dobré“, ovlivňuje mnoho aspektů. Jedním z nich je samotný systém školství nastavený v naší zemi, zřizovatel, který má možnost chod školy ovlivňovat, ale také ředitel školy a její zaměstnanci. V této práci budou povinnosti směrem k zřizovateli a úkony právního charakteru více upozaděny a spíše se budeme zabývat ředitelem jako leaderem, jeho schopnostmi, dovednostmi a povinnostmi směrem k jeho zaměstnancům.

2.1.2 Školský management

Škola je vzdělávací instituce, kam se chodí žáci učit. Vzdělávací instituce členíme na základní školy, základní školy praktické, základní školy umělecké či jazykové, speciální školy. Dále pak gymnázia, střední školy, odborné střední školy, odborné učiliště a vyšší odborné školy a školy vysoké.

Ve své práci se chci zabývat základní školou jako institucí, protože jejím vzdělávacím programem prochází většina populace naší společnosti. Základní školu může zřídit a obvykle také zřizuje obec. (Dalším zřizovatelem se může stát Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, kraj, nebo dobrovolný svazek obcí). Zřídit ji lze podle Školského zákona 561/2004, §8. O vzniku příspěvkové organizace vydává zřizovatel zřizovací listinu. Základní školy dnes mají obvykle právní subjektivitu a jsou většinou příspěvkovými organizacemi.

Škola je právnickou osobou. Ředitele základní školy jmenuje a odvolává zřizovatel. Zřizovatel rozhoduje o jeho odměňování, může šetřit stížnosti směřující proti němu a vůbec provádět kontrolu hospodaření celé příspěvkové organizace. Ředitel základní školy je obvykle jmenován na základě konkurzního řízení.

Předpoklady pro výkon funkce ředitele školy definuje Sbírka zákonů 563/ 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který stanovuje, že ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro níž jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti či v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce čtyř let pro základní školu. Navíc musí tato osoba nejpozději do dvou let ode dne, kdy začala vykonávat funkci ředitele školy, získat znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Výjimka se vztahuje pouze na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management, nebo vzdělání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství.

Vymezení pozice ředitele školy a jeho kompetencí předkládá Sbírka zákonů č.561/2004 §130, 131. Ředitel je statutárním orgánem školské právnické osoby, rozhoduje o věcech školské právnické osoby.

Ředitel školské právnické osoby:

- předkládá radě návrh rozpočtu školské právnické osoby a jeho změn, návrh střednědobého výhledu jejího financování a návrh roční účetní závěrky,
- předkládá radě návrh vnitřního mzdového předpisu a organizačního řádu školské právnické osoby,
- předkládá radě návrhy změn zřizovací listiny, po jejich projednání je předává zřizovateli,
- předkládá radě ke schválení návrhy právních úkonů, k nimž je tento souhlas potřebný,
- účastní se jednání rady s hlasem poradním.

Předmětem diplomové práce bude ředitel základní školy jako vedoucí a leader školy ve vztahu ke svým podřízeným, převážně pedagogům.

Na úvod práce je nutné blíže vymezit některé okolnosti, se kterými budeme v rámci diplomové práce pracovat. Diplomová práce se bude zabývat působením ředitele na jeho podřízené – pedagogické pracovníky. V některých odstavcích bude zmíněna škola jako celek i s profesemi uklízečky, školníka, sekretářky, nicméně převážně budeme pracovat s podřízenými pedagogy, neboť ostatní personál mnohdy na dané škole nepracuje na celý úvazek či do kolektivu a atmosféry školy zasahuje minimálně. Například uklízečka obvykle pracuje na škole v jiných hodinách než pedagogové, a pokud se účastní porad, jsou to porady provozní, kde naopak nejsou přítomni pedagogové.

Dále by bylo vhodné definovat kompetence ředitele a oblast jeho působení z odborné literatury a specifikovat, jakou oblastí jeho vedení se bude diplomová práce zabývat.

Má-li být vedoucí pracovník úspěšný, musí ve své řídicí činnosti vycházet z předpokladu, že jeho působení je velmi široké a má značný dosah. Je možné říci, že vedoucí pracovník ředitel ve škole, je z titulu své funkce odpovědný za činnosti, které bychom mohli rozdělit do následujících oblastí:

Oblast pedagogického (edukačního) řízení, tedy proces vyučování a průběh a organizace vzdělávání a výchovy, kam bychom zařadili především výuku, její styl, systém hodnocení žáků, technické prostředky pro výuku, plánování výuky a provoz včetně rozvrhu,

výchovné péče, péče o volný čas, péče o jedince se specifickými potřebami a vytváření klimatu školy. Je proto nezbytné, aby ředitel měl znalosti z pedagogického oboru, aby mohl činit správná rozhodnutí a optimalizovat proces vyučování.

Oblast personální, kam by patřila především péče o odborný růst jednotlivých členů pedagogického sboru a jejich další vzdělávání, přijímání a propouštění zaměstnanců, vedení pracovního týmu, utváření příznivého klimatu na pracovišti, motivace a systém hodnocení pracovníků, plánování a realizace hospitační činnosti a tvorba mzdového výměru pracovníků školy.

Oblast legislativy, která je pro školství specifická. Do této oblasti spadá především interpretace a implikace obecných legislativních norem, tvorba a inovace vnitřních norem školy, tzn. školní a provozní řád.

Oblast ekonomické činnosti, která zahrnuje rozpočet a financování školy, hospodářskou správu, technický provoz, marketing či tvorbu zisku z provozu školy. Ředitel zabezpečuje ekonomiku celé školy, je podřízený svému zřizovateli a musí efektivně investovat a využít obnos peněz, který mu je přidělen. Navíc, pokud chce pro svoji školu něco „navíc“, měl by mít povědomí o dalších možnostech získávání peněz – sponzoring, evropské projekty apod.

Oblast veřejných vztahů a sociálního řízení, kam bychom zařadili především vztah k veřejnosti, místním úřadům, k samosprávným orgánům a dalším. Je významné, aby ředitel měl již osobní a občanskou zralost, aby mohl jít příkladem a svoji moc uplatňoval ve prospěch školy a jejích zaměstnanců a žáků a rodičů, dokázal dobře vést své podřízené a budovat pozitivní atmosféru napříč celou školou (Solfronk, 2002; Provazník, 1997).

Opřeme-li se o toto rozdělení, tak předmětem diplomové práce bude právě personální oblast kompetencí ředitele školy.

Pokud se budeme věnovat obecnému rozdělení vztahující se k leadershipu, šlo by patrně o rozdělení činností leadera na řízení a vedení lidí.

„Řízení se obvykle definuje jako záměrné působení řídicího subjektu na řízený objekt za účelem dosažení podnikatelských cílů. Mezi řídicí činnosti se obvykle řadí plánování, organizování, personální činnosti, vedení a kontrola“ (Lukášová, Rais, 1997, s. 49).

„Vedením lidí se rozumí přímé mezosobní působení, ovlivňování lidí za účelem dosahování stanovených cílů. Vedení je vztahováno především k motivaci, interpersonálnímu chování a komunikaci s pracovními skupinami“ (Lukášová, Rais, 1997, s. 49).

V tomto případě by byl naším předmětem užší pojem, tedy vedení lidí, s nižším akcentem na plánování a organizaci, která je též součástí řízení.

Pro diplomovou práci by bylo zajímavé i rozdělení podle funkcí vedení, které navrhli Gibbovi. Ti spojili funkce vedení do pěti kategorií:

- **Podněcování**, do kterého spadá především udržování činnosti skupiny nebo zahájení takové činnosti.
- **Regulování**, tedy ovlivňování směru a tempa práce skupiny.
- **Informování**, pod kterým se skrývá především dodávání informací a názorů skupině.
- **Podpora** vyjadřovaná utvářením emocionálního klimatu, které skupinu drží pohromadě a usnadňuje členům přispívat k práci na úkolu.
- **Hodnocení**, které je zaměřeno na pomoc skupině při zhodnocení jejich rozhodnutí a cílů (Adair, 1994).

V rámci diplomové práce toto rozdělení z velké části koresponduje s jednotlivými částmi teoretické i empirické části diplomové práce. Podněcováním se budeme zabývat v kapitole (2.2) vztahující se k motivaci a aktivaci podřízených. Podpoře a vytváření emocionálního klimatu se budeme zabývat v kapitole mezilidských vztahů v pracovní skupině (2.3) a v kapitole důvěry (2.4), jakožto důležitého aspektu vztahu mezi nadřízeným a podřízeným. Téma leadershipu bude zakončeno kapitolou zabývající se informačním systémem a předpoklady leadera pro efektivní informovanost (2.5).

Diplomová práce se tedy bude zabývat ředitelem školy, jako jednou z hlavních osob, jež disponuje možnostmi a příležitostmi chod konkrétní školy ovlivnit příznivým směrem. Od ředitele se očekává, že bude působit na své škole na vytváření příznivého školního klimatu, na atmosféru vzájemné pomoci a důvěry mezi pedagogy, na podporu otevřené komunikace a informačního systému.

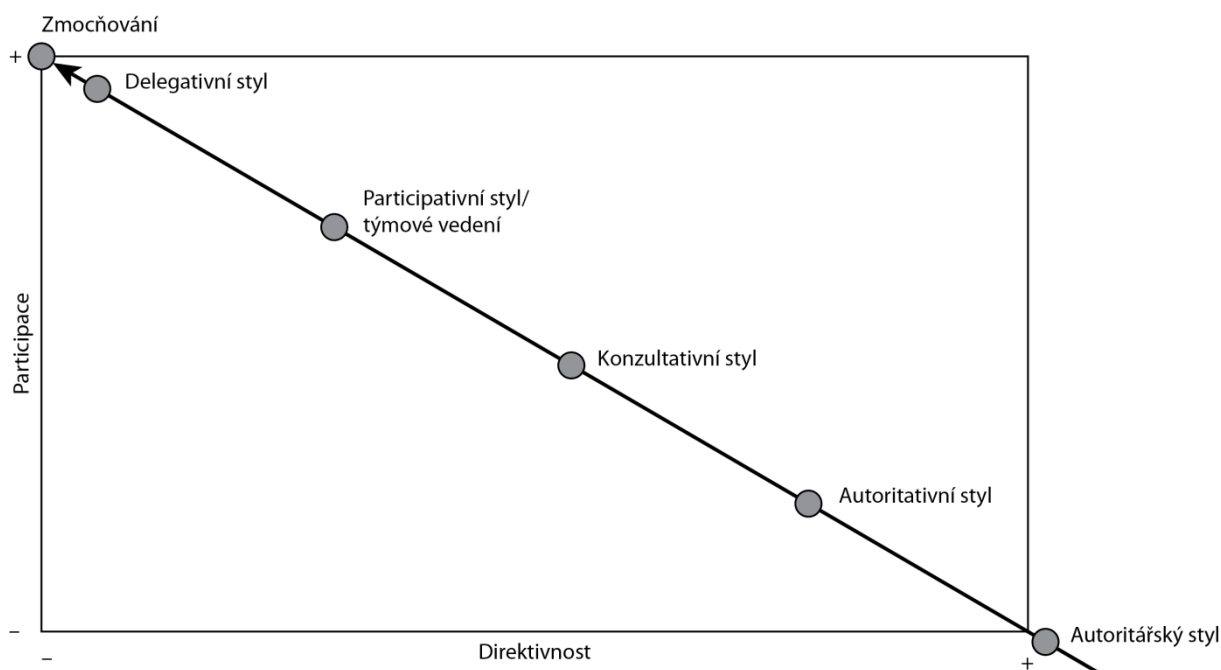
2.1.3 Vedení lidí

„Jestliže je základní aktivitou škol učení a vyučování, pak základní činností manažera ve škole je umožňovat ostatním učitelům pracovat co možná nejefektivněji na plánování a realizaci učení a vyučování“ (Gold, 2005, s. 18).

Mohli bychom ještě doplnit, že role vedoucího spočívá nejen v pomoci skupině splnit společný úkol, ale také ji udržet jako jeden celek (Adair, 1994).

To, jakým způsobem zasahuje ředitel do interakcí mezi pedagogy, do atmosféry na pracovišti, je do jisté míry ovlivněno stylem vedení, který ředitel uplatňuje. V rámci stylu vedení budeme jmenovat dva typy rozdělení.

V klasickém rozdělení na základě míry direktivnosti a participace můžeme identifikovat pět různých stylů, které jsou zachyceny na Obrázku 1:



Obrázek 1 – Styly vedení (Tureckiová, 2007, s. 99)

Autoritářský styl je takový styl, který odporuje efektivnímu managementu, kdy ten, kdo řídí, zneužívá své pravomoci.

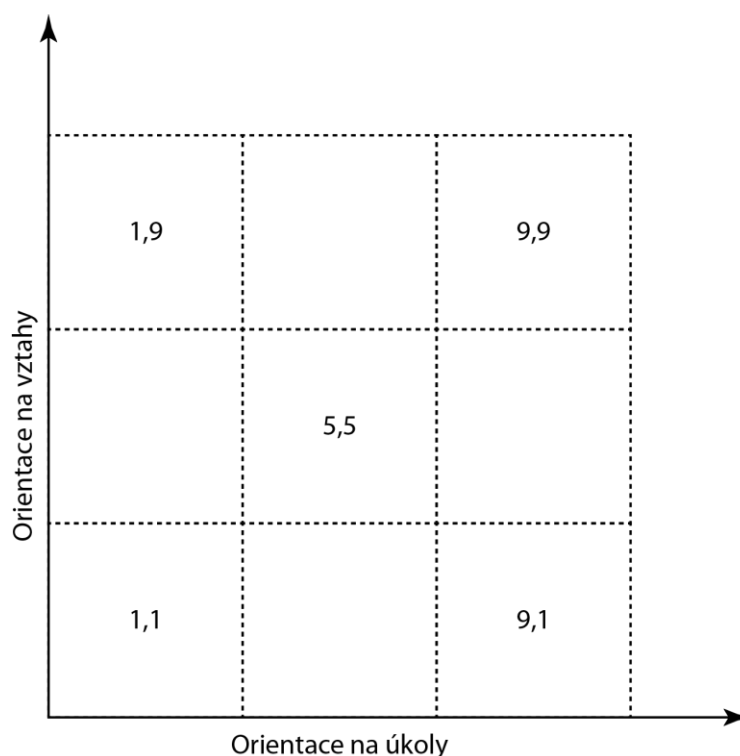
Autoritativní styl je takový styl, kdy vedoucí sám rozhoduje, dává příkazy a očekává jejich plnění.

Konzultativní či též **demokratický styl** je takový styl, kdy vedoucí rozhoduje sám na základě výměny informací a zkušeností s vybranými členy svého týmu. Tento styl je efektivní v období stability, ale je náročný na komunikační dovednosti leadera.

Participativní styl je pokročilá varianta konzultativního stylu, leader se stává facilitátorem průběhu rozhodování. Na závěr je pak přijato rozhodnutí považované za nejlepší bez ohledu na to, kdo je jeho autorem.

Delegativní styl je založen na delegování, což je efektivní varianta stylu laissez-faire, ve kterém panuje vysoká míra důvěry mezi leaderem a podřízenými, kdy leader přenáší na pracovníka část svých významných nerutinních úkolů, jež vedou k dalšímu rozvoji schopností a motivace podřízeného. Předpokladem efektivního využívání delegativního stylu jsou ochota leadera delegovat a u podřízených schopnost a ochota plnit svěřené úkoly a cíle samostatně (Tureckiová, 2007; Lukášová, Rais, 1997).

Druhou teorii, které se budeme věnovat, je **teorie GRID**, neboli **manažerská mřížka Blakea a Moutonové**, podle které můžeme též identifikovat pět stylů vedení. Tyto styly lze rozlišit podle míry leaderovy orientace na úkoly či na vztahy. Styly můžeme zakreslit na polopřímky, jak je naznačeno na Obrázku 2:



Obrázek 2 – Manažerská mřížka podle R. Blakea a J. S. Moutonové (Lukášová, Rais, 1997, s. 51)

Typ 1,1 je leader, který má malý zájem o vztahy i o úkoly. V rámci svého vedení vydává jen minimální úsilí a to pouze do té míry, aby si udržel své místo.

Typ 1,9 je leader, který má malý zájem o úkoly, ale naopak velký zájem o vztahy, proto se v rámci svého vedení věnuje potřebám lidí, vytváří pozitivní, přátelskou atmosféru a vyžaduje pouze snesitelné pracovní tempo od svých podřízených. Jeho pozornost směrem k budování dobrých vztahů může být někdy prosazována na úkor výsledků.

Typ 5,5 je styl, jenž je založen na středně velkém zájmu o vztahy i úkoly. Tento typ leadera dělá kompromisy a balancuje mezi potřebou splnit úkol a potřebou udržet vysokou morálku.

Typ 9,1 je leader, který je zcela orientován na úkoly a nebere ohled na vztahy, převažují nařízení a kontrola.

Typ 9,9 je leader, který má velký zájem jak o úkol, tak o vztahy na pracovišti. K optimálním výsledkům se snaží dospět prostřednictvím společného řešení problémů (Lukášová, Rais, 1997).

2.2 MOTIVACE A VEDENÍ K CÍLI

2.2.1 Úvod

Při práci ředitele, jako leadera pracovního týmu lidí, je nezbytné vedení svých podřízených k cíli, aby se vykonal obsah práce, na který je pracovní tým stanoven. Podřízení by měli plnit své povinnosti a vyřizovat všechny ostatní věci k tomu potřebné, nicméně vedoucí, jako koordinátor má hned několik příležitostí, jak napomoci, aby se věci, které se mají udělat, udělaly. Jedním z nejdůležitějších nástrojů k vedení k cíli u podřízených, kterému se budeme věnovat, je motivace.

„Pojmem motivace vyjadřujeme skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé (uvědomované) vnitřní hybné síly – pohnutky, motivy, které člověka – jeho činnost (tj. chování, resp. jednání i prožívání) – určitým směrem orientují (zaměřují), které ho v daném směru aktivizují a které vzbuzenou aktivitu udržují. Navenek se pak působení těchto sil projevuje v podobě motivované činnosti, resp. v podobě motivovaného jednání“ (Provazník, Komárková, 2004, s. 23).

„Podle manažera osoba, která je motivovaná: pracuje pilně, její píle nemá výkyvy, je automaticky orientovaná na důležité cíle. Motivace tak zahrnuje úsilí, vytrvalost a cíle. Je v ní přání člověka odvádět výkon“ (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 367).

Pokud se řediteli podaří zapojit své podřízené do děje školy, motivovat, aktivovat své podřízené, má z poloviny vyhráno, neboť podřízení budou mít chuť do práce pro školu, budou chtít být účastni na procesech školy a budou chtít být její součástí. V této kapitole se zmíníme o několika základních teoriích motivace, poté bude následovat pojednání o některých dílčích konkrétních motivech ve vztahu ke škole jako pracovnímu prostředí. Závěr bude věnován „malé věci“, která nemusí stát ředitele mnoho sil, ale může vedení k cíli velmi napomoci. Zmíníme se tedy o pochvale, ale také o opačné možnosti, o výtce, jako nástroji k usměrňování podřízených v souvislosti s tím, za jakých okolností bude mít tento nástroj motivace správný účel.

2.2.2 Teorie motivace

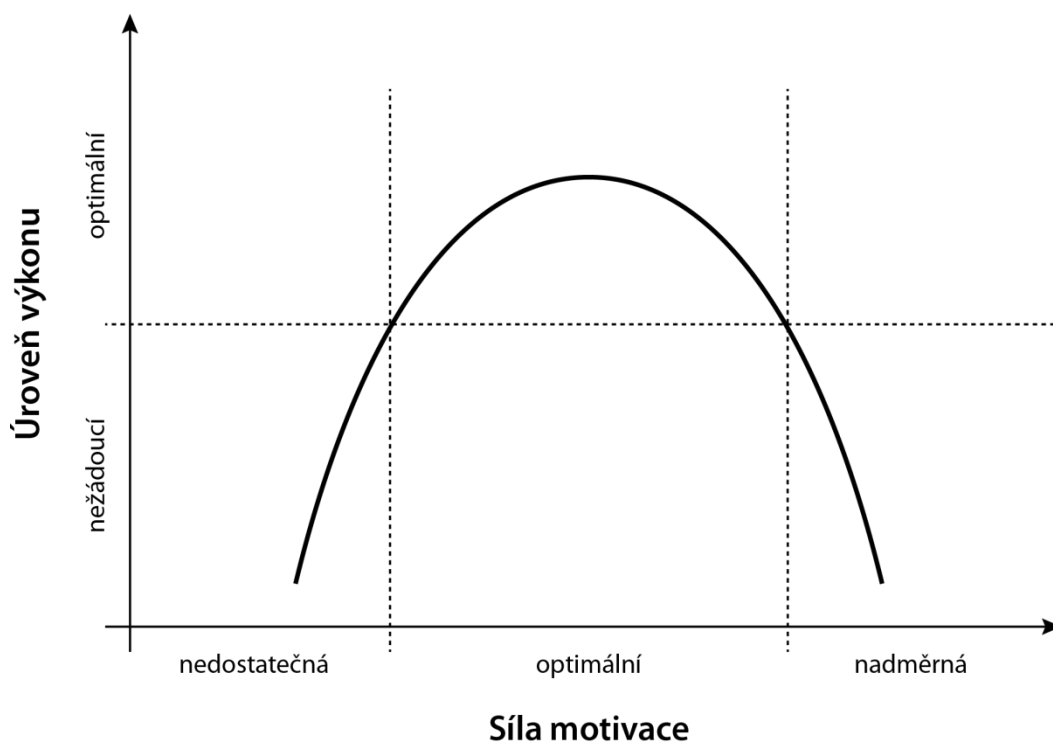
Ředitel by měl mít nejen teoretické, ale především i praktické znalosti motivace a motivování lidí, neboť právě motivace patří mezi složky vedení.

„V přístupu k teoriím motivace se často odlišují dvě skupiny teorií, a to teorie zaměřené na obsah a teorie zaměřené na proces. Teorie zaměřené na obsah se snaží rozpoznat to, co je v jedinci nebo v pracovním prostředí a co vyvolává a udržuje určité chování. Teorie zaměřené na proces se snaží vysvětlit a poznat proces toho, jak je chování vyvoláváno, řízeno, udržováno a nakonec ukončeno“ (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 370).

V rámci diplomové práce budou zmíněny dva zástupci teorií zaměřených na obsah (teorie hierarchie potřeb Abrahama Maslowa, dvoufaktorová teorie Herzbergova) a jedna teorie zaměřená na proces (Vroomova teorie očekávání). Na závěr bude zmíněna ještě poslední teorie, která stojí mimo uvedené rozlišení a to teorie McGregora „teorie X a Y“.

Než bude jmenována první teorie motivace, zmíníme ještě jeden zákon vztahující se k výkonu a motivaci. Protože maximální motivace nemusí být vždy pro vysoký výkon vhodná, měl by leader usměrňovat i míru motivace podle náročnosti a požadavku úkolu.

Vztah mezi úrovní motivace, náročností úkolu a výkonem naznačuje tzv. Yerkes-Dodsonův zákon, označovaný též jako „obrácená U-křivka“.



Obrázek 3 – Yerkes-Dodsonův zákon (Provazník, Komárková, 2004, s. 42)

„Obrácená U křivka“ vystihuje závislost motivace a výkonu. Pokud je motivace příliš nízká nebo naopak příliš vysoká, výkon se snižuje. Pro každý úkol existuje odpovídající míra intenzity motivace, při které pracovník dosahuje vysokého výkonu (Provazník, Komárková, 2004).

2.2.2.1 Maslowova teorie hierarchie potřeb

Jedna z neznámějších teorií, která ovlivnila psychologii, je **teorie motivace Abrahama Maslowa**. Maslow formuloval svá východiska do několika základních principů. Nejdůležitější roli v motivačním systému osobnosti však přisuzuje potřebám, to znamená, že cílem snažení člověka je uspokojování potřeb a ta potřeba, která je již uspokojena, nemotivuje.

Maslow potřeby klasifikoval do kategorií:

Fyziologické potřeby, které zajišťují biologické přežití člověka jako organismu, do této skupiny tedy patří potřeba potravy, tepla, spánku apod.

Potřeba bezpečí, kterou charakterizuje především potřeba uhýbání neznámému, neobvyklému, hrozivému a vyhledávání jistoty. Potřeba jistoty, stability.

Afiliční potřeby, tedy především potřeba někam patřit, potřeba sounáležitosti, náklonnosti a lásky, potřeba být přijímán, milován, přijímat a milovat.

Potřeby uznání, úcty a sebeúcty, kam patří potřeba dosahování úspěšného výkonu, potřeba prestiže, potřeba být druhým akceptován, vážen, ceněn, přijímán a kladně hodnocen.

Potřeba seberealizace, do které spadá naplňování svých předpokladů a možností růstu a rozvoje, potřeba stát se tím, kým se můžeme a máme stát, potřeby vědění a porozumění (Mikšík, 2007).

Maslow tvrdil, že usilujeme v rámci hierarchie potřeb o pohyb nahoru. Je-li tedy v určitém rozsahu jedna potřeba naplněna, stane se pro naše chování nejdůležitější potřeba, která stojí v hierarchii o jeden stupeň výše (Arnold et al., 2007).

Nicméně všechny tyto potřeby fungují u člověka souběžně a dokonce se i překrývají. Je-li některá uspokojena, přestává působit jako stimul.

Zajímavou se stala americká studie, která pracovala se vzorkem několika tisíců manažerů, kteří byli roztrženi do několika skupin podle rychlosti svého vzestupu. Výsledky přinesly

zjištění, že orientace manažerů na nejjednodušší a nezákladnější potřeby nebývá dlouhodobě nosná. Tato kategorie, která zahrnuje výši platu, pracovní podmínky, nepřináší plnou spokojenost. Naopak motivační faktory zaměřené na osobní růst, míru odpovědnosti a další projevy uznání měly efekt trvalejší a kumulační (Bacík, Kalous, Svoboda, 1998).

Pokud bychom převedli Maslowovu hierarchii potřeb do podoby pracovní motivace, vyjadřují jednotlivé úrovně následující potřeby pracovníka¹:

Kategorie potřeb	Oblast působení manažerů	Propojení s ostatními kapitolami
Potřeba seberealizace	Podnětnost práce	
	Příležitost k povýšení	
	Prostor pro tvořivost	
	Motivace k vyšším cílům	
Potřeba uznání	Veřejné uznání dobrého výkonu	Veřejné uznání dobrého výkonu v kapitole Pochvaly (2.2.4), pověřování odpovědností v kapitole Delegování (2.5.3), Respekt od nadřízeného v rámci kapitoly důvěry (Kapitola 2.4)
	Pověřování významnými pracovními aktivitami	
	Respekt budící název práce	
	Pověřování odpovědností	
	Tituly, statusové symboly	
Afiliční potřeby	Příležitost k sociální interakci	Mezilidské vztahy na pracovišti (Kapitola 2.3), Spolupráce (2.3.4)
	Stabilita pracovní skupiny	
	Povzbuzování spolupráce	
	Přijetí pracovní skupinou na úrovni formálních i neformálních vztahů	
Potřeba bezpečí	Bezpečné pracovní podmínky	
	Jistota zaměstnání	
	Zaměstnanecké výhody	
	Odborová zástita	
	Důchodové zabezpečení	
Fyziologické potřeby	Spravedlivá odměna, plat	Plat v kapitole konkrétních motivů (2.2.3)
	Pohodlné pracovní podmínky	
	Teplo, světlo, prostor, klimatizace	

Obrázek 4 – Maslowova teorie potřeb v pracovních podmínkách (Štikar et al., 2003; Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997)

I přesto, že je Maslowova teorie do dnešní doby uznávána, mnohé její aspekty jsou uváděny jako diskutabilní (Bacík, Kalous, Svoboda, 1998).

¹ Z důvodu struktury diplomové práce, která vychází ze sledovaných procesů v empirické části, je o některých zmíněných potřebách pojednáno v jiné části diplomové práce, pro lepší propojení informací byly do Tabulky 1 přidány informace, kde se o zmíněných potřebách souvisejících s pracovní motivací můžeme v diplomové práci dočíst.

2.2.2.2 Herzbergova dvoufaktorová teorie motivace

Tento americký psycholog přispěl novým pohledem do teorií motivace. Tradiční pohled na spokojenost vidí spokojenost a nespokojenost jako dva krajní body na jedné přímce. Naopak Herzbergův pohled směřuje ke dvěma přímkám s krajními body: spokojenost a žádná spokojenost; žádná nespokojenost a nespokojenost.

Herzberg tedy rozdělil motivační faktory do dvou skupin:

Udržovací faktory či faktory nespokojenosti jsou takové faktory a okolnosti práce, které pokud nejsou přítomni, způsobují nespokojenost zaměstnanců. Avšak přítomnost těchto faktorů výraznou motivaci nepřináší. Příkladem udržovacích faktorů je mzda, jistota práce, postavení či pracovní podmínky.

Druhou skupinu tvoří **motivační faktory/motivátory**, kam patří takové faktory, které vyvolávají vysokou míru motivace a spokojenosti s prací, jestliže ale nejsou přítomné, nevyvolává to u zaměstnanců velkou nespokojenost. Tato skupina aktivuje zájem o práci, vede k úsilí o zvýšení kvality a výkonu. Příkladem motivátorů je povýšení, možnost osobního růstu či odpovědnost.

Kritikou Herzbergovy teorie by mohla být především skutečnost, že původní studie se věnovala motivaci techniků a účetních, kteří mohou mít odlišný přístup k motivaci, než méně kvalifikovaní zaměstnanci, pro které i plat zařazený v udržovacích faktorech může být silným motivátorem (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997; Bacík, Kalous, Svoboda, 1998).

2.2.2.3 Vroomova expektační teorie

Jedním z hlavních zástupců teorie motivace zaměřené na proces je **Vroomova expektační teorie** založená na očekávané odměně. Vroomovým cílem bylo vysvětlit, jak se lidé rozhodují pro jednu z několika možných akcí. Proces volby je ovlivněn hodnocením tří následujících faktorů pro každou posuzovanou akci:

„Valence: Jak velkou hodnotu přiřkládám těmto výsledkům?

Instrumentalita: Vedlo by provedení této akce k identifikovatelným výsledkům?

Expektace: Pokud bych to zkusil, byl bych schopen provést akci, o níž uvažuji“ (Arnold et al., 2007. s. 312)?

Pokud bychom tyto tři proměnné měli rozvést a aplikovat na příklad rozhodování pedagoga, mohlo by to vypadat následovně:

Expektace: Mají zaměstnanci za to, že disponují nezbytnými dovednostmi pro alespoň adekvátní zvládnutí daného úkolu?

Pokud se pedagog rozhoduje, zda se stane metodikem prevence, zváží: Má obecné schopnosti pro zvládnutí této role? Má přehled o problematice, prošel speciálním studiem na metodika prevence, kde získal potřebné zkušenosti pro dobré zvládnutí tohoto úkolu na škole, této role?

Instrumentalita: Má zaměstnanec pocit, že za dobře zvládnutý úkol bude alespoň adekvátně odměněn?

Pokud se pedagog stane metodikem prevence a vezme na sebe tento úkol, váží, zda: Dostane odměnu ať už peněžitou či například ve formě prestiže? Bude moci učit méně normálních hodin? Dostane příležitost se vzdělávat, jezdit na další kurzy, na které ostatní pedagogové nejezdí? Bude cítit vnitřní uspokojení z tohoto úkolu?

Valence: Vnímá tuto odměnu nabídnutou za úspěšné zvládnutí a vykonávání úkolu jako atraktivní?

Pokud pedagog bude odměněn, jakou připisuje této odměně hodnotu, je pro něj významné si přivydělat, moci se rozvíjet a absolvovat další kurzy, má zájem o tento předmět (Arnold et al., 2007)?

2.2.2.4 Teorie „X“ a teorie „Y“

Jedna ze známých teorií pracovní motivace, je teorie X a Y od McGregora, ve které se jedná o typologii pracovníků, u nichž je přístup k práci, pracovní chování a ovlivňování pracovního úsilí odlišné (Štikar et al., 2003).

Teorie X vychází především z faktu, že lidem se nedá věřit a jsou přirozeně líní. Práce je pro ně nutné zlo, které slouží především k zajištění obživy. Pracovník podle teorie X má k práci odpor a musí být neustále kontrolován a motivován za pomoci finančních pobídek, hrozeb a trestů. Za nepřítomnosti takovéto kontroly lidé sledují své cíle, jež jsou neustále v konfliktu s cíli organizace, kde pracují (Arnold et al., 2007).

Pokud bychom tuto teorii naaplikovali na školní prostředí a roli pedagoga, kterého vede jeho ředitel, tak takového pedagoga vyučování moc nebaví a pedagogem je hlavně proto, že si nemá jak jinak vydělat a je pro něj výhodné mít prázdniny či úsporně sestavený rozvrh. Tento pedagog se bude vyhýbat jak přípravě na vyučování, tak veškerým věcem tzv. „navíc“ – tedy dozorům, doučováním, vedení neplacených kroužků apod. Tudíž je pro ředitele nezbytné zavést pro práci s tímto pedagogem tvrdý režim, který bude zahrnovat kontroly, a to i ty nepředvídatelné, hospitace a přímé vedení proto, aby se pedagog účastnil i dalších nepřímých aktivit nutných pro chod školy (Bacík, Kalous, Svoboda, 1998).

Naopak lidé podle teorie Y nevnímají práci pouze jako zdroj obživy, ale hledají v práci nezávislost, rozvoj a možnost uplatnění svých znalostí, schopností a dovedností. Lidé jsou v zásadě morální a zodpovědné bytosti, a je-li s nimi podle toho zacházeno, pracují pro dobro organizace, která je zaměstnává (Arnold et al., 2007). Tito lidé tedy nepotřebují rozsáhlou kontrolu a hrozby trestáním a jsou schopni do jisté míry kontrolovat sami sebe. Tito lidé mají značné předpoklady nabídnout pro rozvoj organizace své nápady, důvtip a tvořivé myšlení.

Pokud bychom teorii Y parafrázovali do školního prostředí, průměrný pedagog považuje svoji práci za poslání a mimo obživy mu přináší i velkou míru uspokojení jak z možnosti rozvíjet osobnost žáků, tak hledat vlastní tvůrčí přístupy ve své práci. Tento pracovník nepotřebuje rozsáhlou kontrolu, naopak mu postačí konstruktivní zpětná vazba ke svému působení, aby se mohl dále rozvíjet (Bacík, Kalous, Svoboda, 1998).

2.2.3 Některé konkrétní motivy ve vztahu ke školství

Motivy různých lidí se liší, různé typy lidí dávají přednost různým motivům. Nyní budeme jmenovat konkrétní motivy, které již byly zmíněny v rámci teorií, a podíváme se na ně bez příslušenství k určité teorii nebo právě propojeným pohledem různých teorií.

2.2.3.1 Peníze

Peníze jsou pro mnoho lidí významným motivem i přesto, že například zvýšení výplaty působí jako motiv podle výzkumů pouze krátkodobě. Herzbergova teorie motivace zařazuje plat mezi tzv. udržovací faktory, což směřuje k tomu, že nepřítomnost platu, nízký plat způsobují nespokojenost, ale zvyšování platu a vysoký plat nepůsobí jako motivátor pro zvýšení spokojenosti. Na druhé straně byla tato studie prováděna jen na určitých pracovních pozicích a pro některé méně kvalifikované pozice by mohla motivačně působit (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997). Z hlediska teorie Maslowa by byla mzda motivující pouze pro lidi fungující na nižších úrovních hierarchie hodnot. Pokud bychom ke mzdě ale přistoupili z hlediska expektační teorie, bude mzda efektivním motivátorem do té míry, že je pro danou osobu žádoucí, a dále tato osoba dokáže identifikovat chování, jež povede k vysoké mzdě, a tato osoba je zároveň schopna onoho chování dosáhnout (Arnold et al., 2007).

Ve školství je ale navíc možnost ovlivňování motivace podřízených pomocí peněz obtížnější, neboť pedagogové jsou jako státní zaměstnanci placeni podle tabulkových norem a jen pomocí dílčích odměn může ředitel peníze zřídka využít jako nástroj k motivaci (Bělohlávek, 2003).

2.2.3.2 Osobní postavení

Osobní postavení je druhý motiv, který lidé ocení při práci. Nicméně i postavení je u profese pedagoga obtížněji uchopitelné, neboť obecný náhled na profesi pedagoga se v posledních letech velmi mění a pedagog není v současné době prestižní profesí, jako bývala dříve. Proto určitá pýcha na to, že člověk dosáhl toho „být pedagogem“, značně mizí. Taktéž vnitřní motivátory, jako potřeba vést lidi, rozhodovat, řídit chod věcí, je komplikovanější, protože pedagogové mohou plnit dílčí úkoly od ředitele, jež nevyplývají z jejich pedagogického vedení žáků, a participovat na určování směru a atraktivity školy pro veřejnost, ale jejich participace je omezená. V souvislosti s potřebou někoho vést je zajímavý vztah pedagog – žák, jenž je právě specifický pro tuto profesi, a může některé dílčí potřeby pedagoga na vedení a řízení vynahradiť před řízením svých kolegů.

2.2.3.3 Pracovní výsledky

Také pracovní výsledky a výkon podřízeného jsou důležitou motivací. Lidé, kteří mají rádi svou práci a snaží se v ní vyniknout, jsou motorem, energií. Rádi překonávají překážky.

Vhodné je si všimnout, kdy pracovník dosáhne dobrých pracovních výsledků. Mimo schopností zaměstnance to závisí i na vhodném stanovování úkolů od vedoucího (například podle principu SMART, který je jmenován u podkapitoly delegování) či na zpětné vazbě podřízenému od nadřízeného například pomocí pochvaly, aby si byl pracovník svých dobrých výsledků vědom a byl za ně oceněn.

2.2.3.4 Sociální vztahy

Velmi zajímavou motivací ve vztahu k profesi pedagoga je přátelství, tj. atmosféra na pracovišti, která je pro mnoho pracovníků důležitá. Tito pracovníci mají rádi lidi, kteří pracují kolem nich, a daleko více jim záleží na přátelských vztazích než na pracovních výsledcích nebo penězích. Pokud se podaří vytvořit na pracovišti dobré vztahy a důvěru, jsou pracovníci mnohem více motivováni pracovat pro tým. Jaké možnosti podpory dobrých vztahů a důvěry na pracovišti má leader, se zmíníme v následujících kapitolách.

2.2.3.5 Jistota

Jistota je také motivem pro pracovníky. I přesto, že platy pedagogů státních škol nejsou příliš vysoké, jsou pro pracovníky určitou jistotou, o které vědí, že jí dosáhnou a „mají své jisté“.

2.2.3.6 Možnost rozvoje

Motivem může být i odbornost a možnost se do vzdělávat, samostatnost, kdy pedagogové mají možnost do jisté míry volit své výchovné a vzdělávací metody, a také tvořivost, kterou právě při výběru a přípravě na vyučování mohou využít nejen v rámci aplikace nových moderních metod (Bělohlávek, 2003).

2.2.4 Pochvala a výtka v systému školy

Speciálním motivem pro zlepšení výkonu a přípravy na vyučování a práce pro tým a atmosféru na škole se může stát pochvala od ředitele pedagogovi. Pokud splňuje následujících šest pravidel, je pochvala jedním z nejsilnějších motivačních zdrojů. Leader pomocí ní může sdělovat svému podřízenému, že si všímá jeho práce, je s ní spokojen a podporuje ho v pokračování nastoleným směrem. Pochvala má naplnit zaměstnance novou energií a radostí z úspěchu. Pokud ale chceme, aby takto pochvala zapůsobila, je třeba respektovat některá pravidla.

Pochvala by především měla být konkrétní, aby pracovník zřetelně věděl, co udělal podle svého leadera dobře, v čem má pokračovat, co je žádoucí. Účinná bude pochvala také tehdy, bude-li adresná. Je dobré chválit a motivovat tým jako celek, ale leader by neměl opomíjet i dílčí úspěchy jednotlivých podřízených, jež by měl pochválit přímo. Tedy po vyzdvižení týmu by měl následovat projev uznání zvláště aktivním jednotlivcům. Důležité je i správné načasování pochvaly na dobu, kdy je už za co chválit, ale od výborného splnění úkolu neuplynulo více času, neboť taková pochvala působí mnohem silněji než uznání, které je odkládáno na vzdálený termín. Cenná je pochvala vyřčená veřejně, neboť pochvala sdělená před ostatními pracovníky je dvojnásob účinná. Leader by se neměl stydět vyzdvihnout zaměstnance za dobré výsledky před kolegy. Důležitá je i forma sdělení pochvaly. Pochvala by neměla být příliš formální působící pouze na chváleného, jakoby se vedoucí snažil odbýt si nepříjemnou povinnost a co nejrychleji ji mít za sebou. Pracovníka motivuje s pochvalou i zájem, který leader projeví o jeho úspěchy a práci, jež se mu povedla. Motivující je právě i připravenost leadera chválit a jeho zájem všimnout si výkonů. Je mnoho věcí, které lidé vykonávají úspěšně, aniž by si toho nadřízení vůbec povšimli (Bělohlávek, 2003).

Pokud ovšem podřízený nepracuje jak má, je nutné přistoupit k výtce a upozornění podřízeného, že jeho výkon není optimální. Nicméně i při udílení výtky by měla být dodržována některá pravidla, která zajistí, aby byla výtka motivačním nástrojem a její účinek nebyl oslaben.

Předtím, než vůbec k výtce přistoupíme, je nezbytné pro leadera zjistit důvody selhání podřízeného a špatného plnění úkolu. Pokud odhalíme, že za špatným výkonem podřízeného je nedbalost či nezodpovědnost, měli bychom při zachování daných pravidel přejít k výtce. Pokud je však chyba způsobená neschopností, je na nás se zamyslet, jestli jsme takového člověka do týmu vybrali správně, a pokud chceme, aby do něho nadále patřil, je do jisté míry na nás, nakolik mu dopřejeme prostor a možnosti rozvoje jeho schopností, pokud se jedná o schopnosti, které lze vhodnými prostředky změnit. Je také na našem zamyšlení, jestli jsme při přidělování úkolu dobře vykomunikovali očekávání a pracovník věděl, jak se má daného úkolu zhostit. Pravidla delegování úkolu budou zmíněna v rámci kapitoly informovanosti. Poslední příčinou chyby našeho pracovníka by také mohla být jeho nevědomost a naše špatné poskytnutí vhodných zdrojů pro plnění úkolů. Tehdy výtka není na místě a leader by měl příště podniknout kroky k plnému zajištění zdrojů a možností ke splnění úkolu správně. Je

proto třeba zvažovat důvody chyby a postihovat jen ty, které skutečně vznikly nedbalostí. V ostatních případech spíše pracovníka poučíme o vhodnějším postupu.

Pokud se tedy rozhodneme k výtce přistoupit, měli bychom si uvědomit, že výtka by měla být adresná, neboť kolektivní a obecná kritika bude stěžejně účinná. Stejně jako u pochvaly by měla výtka být vztažena ke konkrétnímu úkolu, ke konkrétnímu selhání pracovníka. Neměla by obsahovat osobní napadení, neboť výtka se týká špatně provedeného úkolu, ukazujeme nedostatky práce, ale neděláme z nich závěry o charakteru pracovníka.

Na rozdíl od pochvaly, u které se její účinnost zvětšuje, pokud je pronesena veřejně, výtka by měla zůstat mezi čtyřma očima, neboť je záležitostí podřízeného a jeho šéfa a veřejná výtka pracovníka ponižuje před ostatními kolegy. V neposlední řadě bychom měli pamatovat na to, že výtka musí mít odpovídající formu, neboť nedostatky vytýká dospělý dospělému a je třeba respektovat pracovníkovu důstojnost (Bělohlávek, 2003).

2.3 MEZILIDSKÉ VZTAHY

2.3.1 Úvod

Pracovní prostředí se často podílí na tom, jak jsme v práci výkonní a spokojení. Mnohdy lidé uvažují o pracovním prostředí jako o fyzickém prostředí. Jak nás ale může ovlivňovat vnitřní prostředí na pracovišti, neboli atmosféra na pracovišti, kvalita našich interpersonálních vztahů s kolegy a vzájemná komunikace (Ladová, 2008)?

Na většině pracovišť, a stejně tak i ve škole, nepracuje zaměstnanec izolovaně od ostatních, ale zpravidla v těsných vazbách na spolupracovníky, kteří spolu komunikují a vzájemně se ovlivňují. Interakce uvnitř skupiny jsou často velice intenzivní (Štikar et al., 2003).

Mezi výhody interpersonálních vztahů by patřila především maximalizace příjemných pocitů a minimalizace nepříjemných pocitů, což nám vztahy umožňují několika způsoby. Mohou nám napomoci snížit osamělost, zajišťují povzbuzení, a to intelektuální, fyzické i emocionální a také nám mohou nabídnout další pohled na sebe, dozvědět se něco o sobě a zvýšit svoji sebeúctu.

Naopak blízké vztahy mohou člověka nutit k odhalení vlastních zranitelných míst, což na jednu stranu může vztahu prospět, ale člověk se stává zranitelnějším a v pracovním prostředí je vždy otázkou, kam až chceme našeho kolegu pustit, kde je hranice naší „intimní zóny“. Interpersonální vztahy s sebou také nesou závazky, které stojí čas a emocionální energii, kterou do nich investujeme (DeVito, 2001).

Význam interpersonálních sociálních vztahů na pracovišti je dán také tím, že právě v těchto vztazích dochází k uspokojování sociálních potřeb člověka, které již byly zmiňovány v rámci pracovní motivace. Mohli bychom jmenovat ty nejzákladnější, mezi něž patří potřeba sociálního kontaktu, potřeba poskytovat a přijímat pomoc, potřeba někoho ovládat, někomu se podřízovat, potřeba být přijímán, akceptován, náležet k určité skupině lidí, potřeba nalézat osoby blízké vlastní hodnotové orientaci či potřeba sociálních jistot (Provazník et al., 1997).

Síť sociálních vztahů, ve které se pedagog ve škole pohybuje a ve které naplňuje své profesní působení, je neobyčejně rozsáhlá a náročná na její zvládnutí, k čemuž přispívá i fakt, že pedagog se v této síti vztahů nachází dlouhodobě. Pedagog vstupuje do různých interakcí, do popředí vystupuje interakce pedagog – žák, která ale není předmětem této diplomové

práce. Dále pedagog vstupuje do více či méně složitých interakcí a vztahů se svými kolegy, ostatními pedagogy školy, na které působí. Vztahy na škole mezi kolegy mohou být pro pedagogy zdrojem sociální opory při sdílení podobných problémů, které zažívají v rámci své praxe. Bohužel jsou ale naopak častěji zdrojem konfliktů, nezdravého pracovního prostředí a střetávání odlišných koncepcí a přístupů k žákům (Gillernová, Štetovská, 2003).

V rámci této kapitoly o sociálních vztazích na pracovišti budou zmíněny charakteristické znaky pracovní skupiny a její struktura. Věnovat se budeme i typům chování na pracovišti z hlediska míry prosazování vlastních cílů či cílů ostatních, kde bude zmíněno, jaké možnosti má ředitel školy pro podporu spolupráce mezi pedagogy. V neposlední řadě se zaměříme i na téma sociální opory a konfliktů, jejich zdroje na pracovišti a na možné důsledky nezdravého pracovního prostředí, pokud se konflikty vyskytují často a nejsou efektivně řešeny.

2.3.2 Pracovní skupina

Předmětem této kapitoly je sociální skupina, kterou bychom mohli definovat takto:

„Sociální skupinu tvoří určitý počet lidí, kteří se zpravidla vzájemně znají. Mezi nimi dochází k interakci, ke vzájemnému působení, vytvářejí se určité vzájemné vztahy a podobné či shodné názory, postoje, cíle, hodnoty apod.“ (Provazník et al., 2002, s. 165).

Pracovní skupiny vznikají v rámci určité organizace a oproti rodině jsou zpravidla dočasné. Základním cílem každé pracovní skupiny je plnění určitého pracovního úkoly, za kterým byla pracovní skupina vytvořena. Úspěšnost pracovní skupiny je determinována mnoha skutečnostmi, které ve svém souhrnu vytvářejí tzv. psychologické či sociální klima. K nejvýznamnějším skutečnostem v tomto ohledu patří především velikost pracovní skupiny (tedy v našem případě velikost školy, množství žáků a v důsledku toho určitý počet pedagogů), složení pracovní skupiny (jak jsou pedagogové nastaveni osobnostně, jaké mají přístupy ke vzdělávání, jejich kvalifikace, neboť v současné době na školách učí i poměrně velké procento pedagogů, kteří nesplňují kvalifikační předpoklady), systém komunikací a interakcí uvnitř skupiny (komunikaci je věnovaná část diplomové práce v kapitole informovanosti, v této kapitole je naopak možné se zaměřit na téma konfliktu, jako aspektu, jenž významně ovlivňuje interakce na pracovišti) a styl či způsob vedení pracovní skupiny (což je téma, které prostupuje celou diplomovou práci v jednotlivých kapitolách z různých pohledů) (Provazník et al., 1997).

Pracovní skupiny se v současné době již roztržily tak, že se jen obtížně stanovují podrobnosti společné všem, přesto je však možné identifikovat charakteristiky, které jsou v různé míře vlastní všem druhům skupin. Seskupení lidí vytváří pracovní skupinu tehdy, má-li většinu z těchto charakteristik:

- Definované členství alespoň dvou lidí identifikované jménem nebo úkolem.
- Identifikace s kolektivem, skupinové povědomí, kdy se členové považují za skupinu, mají kolektivní vědomí jednoty; pedagogové se vzájemně jako pracovní skupina na jedné škole znají, ví, že náleží do této skupiny.
- Existence cílů, představa sdíleného účelu, kdy členové skupiny mají společný úkol nebo společné cíle či zájmy; pedagogové jsou ve skupině seskupeni za účelem vzdělávání a výchovy žáků.
- Existence komunikační sítě mezi jednotlivými členy, vzájemná součinnost, kdy členové mezi sebou komunikují, vzájemně se ovlivňují a reagují jeden na druhého. V každé skupině můžeme najít charakteristické rysy účasti, tedy to, zda převládá monolog či obousměrná komunikace.
- Soudržnost, kterou bychom mohli charakterizovat jako sílu vzájemné závislosti a přitažlivosti skupiny pro jednotlivé členy. Má vztah ke stupni zájmu a zaujetí pro společný úkol. Jsou uváděny podmínky, za kterých jsou skupiny soudržnější: Fyzická blízkost, která je předurčená učitelům, neboť všichni pracují na stejném místě, ve škole. Stejná nebo podobná práce by taktéž pedagogům mohla napomáhat pro soudržnost, protože během vyučování se pedagogové potýkají s podobnými problémy a mohou se vzájemně podpořit, poradit si. Stejnorodost napovídá, že soudržnost bývá vyšší u skupin, jejíž členové mají stejné charakteristiky co do rasy, stáří, pohlaví, hodnot. Pro pracovní skupinu pedagogů je tato charakteristika zajímavá, jelikož co do pohlaví převyšují na našich školách ženy a ne vždy to k soudržnosti přispívá. Naopak v souladu s tímto tvrzením je fakt, že starší generace učitelů a nově nastoupivší pedagogové po škole ne vždy vytváří harmonické vztahy na škole. Významným faktorem může být i charakteristika směřující k velikosti skupiny. Pro skupiny mající více jak dvanáct či patnáct členů je obtížné soudržnosti dosáhnout. Ve většině městských škol je počet pedagogů vyšší, což harmonii též nepřispívá. Výhodou soudržné skupiny je především

ochota ke spolupráci, snazší komunikace, menší fluktuace a absence či nižší míra tolerance proti členům, kteří do týmu nepřispívají. Naopak mezi nevýhody patří obtížnější prosazování změn v pracovních postupech, tedy i omezená možnost uplatnit nové nápady a obtížnější zapojení nových členů.

- Existence struktury, kdy jednotliví členové jsou na sobě závislí, potřebují si pomáhat pro splnění cíle, kvůli kterému se ke skupině připojili; pedagogové si musí například vyměňovat informace o žácích ve třídách, kde se střídají v učení, třídní učitel musí kooperovat s ostatními pedagogy, kteří učí jeho třídu, a naopak ostatní pedagogové musí sdělovat informace třídnímu.
- Společná minulost, neboť historický vývoj je jednou z vlastností, která ovlivňuje způsob jejího chodu. Může se stát, že i dnes vznikne nová škola, kde jednotliví členové musí investovat čas do toho, aby se poznali a vytvářeli historii, nicméně většina škol, především základních, ke kterým se vztahuje tato diplomová práce, již dlouho existuje. Proto je v této pracovní skupině pravděpodobné, že se za jejího působení vyvinuly různé ceremoniály, rituály a tradice.
- Standardy, podle kterých se určuje, co je správné a žádoucí a co naopak není, a o čem se nemluví (Adair, 1994; Dědina, Odcházal, 2007).

2.3.3 Struktura skupiny

V rámci pracovní skupiny existuje struktura pozic a rolí, kde sociální pozice vyjadřuje spíše určité místo jedince v systému interpersonálních vztahů ve skupině, kdežto sociální role vyjadřuje více očekávání určitého způsobu chování jedince nacházejícího se v určité sociální pozici (Provazník et al., 1997). Struktura pracovní skupiny je potřebná pro to, abychom se orientovali ve vztazích na pracovišti. Rozvrstvení nám ale také napomáhá pochopení nejzákladnějšího rozdělení práce, aby lidé na každé pozici věděli, co se od nich očekává a mohli řádně vykonávat svoji funkci a v případě spolupráce věděli, kdo je za jakou část práce odpovědný (Berelson, Steiner, 1964).

V rovině formální jde především o rozdělení pozice-role vedoucího, nadřízeného a pozici-rolí pracovníka, podřízeného.

V systému neformálních pozic a rolí můžeme zaměstnance rozdělit především z hlediska míry moci a míry oblíbenosti, což jsou nejpoužívanější charakteristiky, které se sledují v rámci diagnostiky vztahů ve skupině.

Z hlediska moci můžeme rozlišit neformálního vůdce – dominující osobu, pomocníky – aktivní osoby, soupevníky, pasivní a periferní jedince.

Z hlediska oblíbenosti rozlišujeme populární osoby přitažlivé pro většinu členů skupiny, oblíbené osoby, akceptované osoby, osoby trpěné a outsidersy – osoby stojící mimo skupinu (Provazník et al., 1997).

Ve struktuře vztahů na pracovišti jsou zajímavé i podskupiny, každá pracovní skupina zahrnuje skutečné nebo potencionální podskupiny, které se samovolně na pracovišti vytváří.

Je tomu tak proto, že v každé pracovní skupině začínají lidé velmi brzy identifikovat některé členy, kteří u nich navozují pocit sympatie více než ostatní. Tyto i drobné náznaky přátelství a antipatie mají značný vliv na aktivity skupiny. Existuje například studie, podle níž lidé spíše souhlasí s lidmi, kteří se jim líbí, a nesouhlasí s těmi, kteří se jim nelíbí (Adair, 1994).

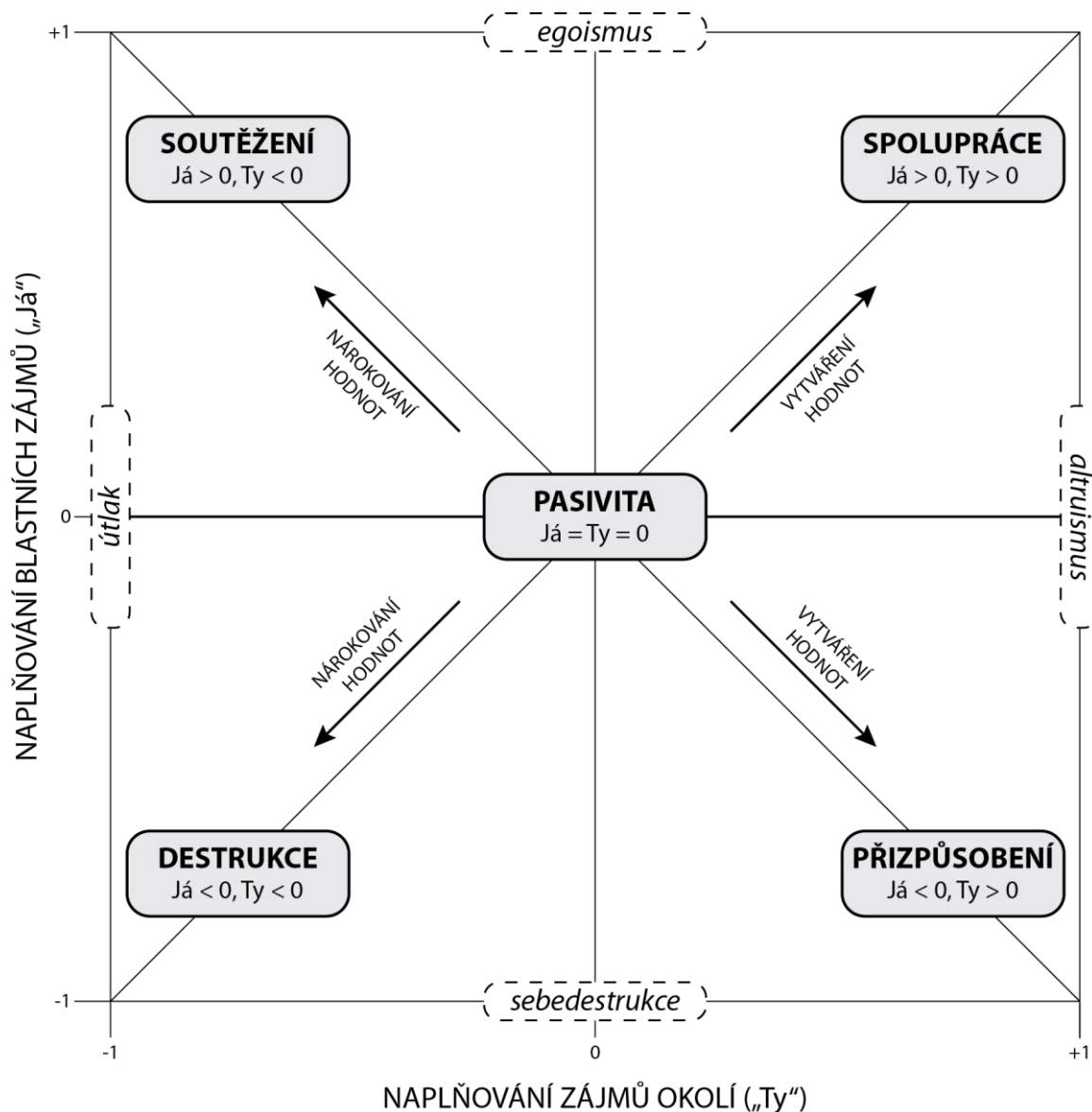
2.3.4 Vzájemné chování v organizaci

Každý pracovník volí mezi rozhodnutím buď soupeřit s ostatními, nebo projevit ochotu ke spolupráci a schopnost se svými kolegy pracovat. Žádný tým nemá dobré výsledky, pokud jeho členové vzájemně nespolupracují, ale v pracovním prostředí se stále setkáváme s tím, že se stává, že pracovníci mají jen malou ochotu ke spolupráci (Adair, 1994). Důvody, proč nespolupracujeme, jsou v každém konkrétním případě odlišné, nicméně mezi nejznámější důvody patří, že mnoho lidí nechápe podstatu spolupráce, neumí to a hlavně neví, že se spolupráci musí učit. Někteří lidé se naopak nechtějí vzdát své moci a kontroly a přikročit ke spolupráci. Dalším velmi častým udávaným důvodem je, že mnoho lidí má pocit, že na to nemají čas a v uspěchané moderní době si neuvědomují, že právě čas mohou šetřit efektivní spoluprací (Zahrádková, 2005).

Na druhé straně je důležité zmínit, že i soupeření může být pro chod organizace přínosné. Může být účinnou motivací pro dosahování vyšších výkonů, nicméně je důležité si uvědomit,

že soutěžení může v lidech vyvolávat výrazné emoce, a tím ovlivňovat jejich mezilidské vztahy (Adair, 1994).

Pokud se budeme zabývat mezilidskými vztahy, můžeme rozlišit pět možností vztahového chování určitého subjektu podle míry zaměření na vlastní zájmy a na zájmy jeho okolí. Jejich umístění můžeme vidět na osách v grafu na Obrázku 5:



Obrázek 5 – Potenciál vztahu (Plamínek, 2002, s. 115)

Destrukce je charakterizována nízkým naplňováním vlastních i cizích zájmů, při kterém jsou hodnoty ničeny. Nejčastější příčinou bývá pocit nespravedlnosti často spojený s nejasným či právě nespravedlivým odměňováním. Pokud chce leader předcházet destrukci, měl by především dbát o to, aby hodnocení a odměňování lidí bylo objektivně zdůvodnitelné.

Předcházet destrukci může také efektivně rozdělovanou pozorností a vytvářením bezpečného prostředí v práci.

Přízpůsobení je chování, kdy jedinec sám volí, že hodnoty budou na jeho úkor využity ve prospěch druhé strany. Ústupkové chování může vzniknout jako taktika v dlouhodobé soutěži. Nicméně dlouhodobě není obětavost zdravou taktikou. Naopak by se měla držet v záloze pro případ výjimečných situací a neměla by se stát běžným požadavkem na chování zaměstnanců v normálních situacích. Pokud však do atmosféry pracoviště chce leader vnést více obětavosti, měl by především oceňovat i její drobné projevy a být vzorem.

Speciálním chováním je **pasivita**, kterou asi vyvolává nejvíce lhostejnost nebo bezvýchodnost. Pokud chce leader předejít pasivitě svých zaměstnanců, může přesvědčit zaměstnance o ceně hodnot, které jsou pro školu důležité, případně nabídnout jiné hodnoty zajímavé pro daného zaměstnance a efektivně ho motivovat k cílům celé školy.

Soutěžení se projevuje snahou získat prospěch na úkor někoho druhého a je založeno na vysoké míře prosazování vlastních zájmů a nízké vstřícnosti. Pro soutěžení může být impulzem pocit nedostatku a pocit ohrožení zevnitř skupiny. Soupeření může mít pozitivní vliv na skupinovou dynamiku a podporovat vývoj dané skupiny. Soupeření je součástí pracovního života a nikdy z něj zcela nevymizí.

Spolupráce se snaží o vytváření hodnot. Spolupráce, jakožto vztahové chování, které má za výsledek zisk na obou stranách, souvisí s pocitem, že hodnot, o něž ve vztahu jde, může být za určitých okolností dostatek pro všechny.

Pokud chce leader skupiny podporovat více spolupráci před soutěžením, má k tomu několik příležitostí ve svém vedení.

Může nastavit systém hodnocení tak, aby upřednostňoval absolutní hodnocení, tedy lidé nejsou hodnoceni podle toho, zda jsou horší či lepší než ostatní, ale podle toho, zda plní či neplní své úkoly.

Motivem pracovníků pro soutěžení může být přirozená lidská potřeba vítězit a dokazovat si vlastní výlučnost. Leader má možnost vytvořit pracovníkům vhodné příležitosti pro uspokojení této potřeby tak, aby nedocházelo ke střetům zájmu.

Podnětem pro soutěžení může být také stejnorodost úkolů u zaměstnanců. Pro uplatnění více spolupráce na pracovišti může leader více diferencovat jednotlivé úkoly pracovníků, ve kterých se mohou uplatnit, čímž se oslabí jejich přímá soutěž.

V neposlední řadě může leader i efektivně nastavovat cíle skupiny, neboť pokud nejsou jasně stanovené společné cíle, uplatňují daleko více zaměstnanci své individuální dílčí cíle.

Leader má také možnost někdy zadávat úkoly, v kterých mohou uspět pouze všichni hromadně za předpokladu, že si budou vzájemně pomáhat (Plamínek, 2002).

2.3.5 Sociální opora

Sociální opora je tématem, které navazuje na předchozí typ chování v organizaci, na spolupráci. Při utváření klimatu školy jsou vztahy mezi jednotlivými pedagogy dominantní, neboť se od nich odvíjí další vztahy, a to jak s dětmi i rodiči. Na pracovišti se setkáváme s různými sociálními interakcemi, což je proces vzájemného působení na základě výměny behaviorálních podnětů a reakcí (Mlčák, 2003). Mezilidské interakce a vztahy na pracovišti mohou být zdrojem sociální opory pro zaměstnance i zdrojem konfliktů, což bývá bohužel na našich pracovištích častější a to nejen z důvodu, že kolegové tráví na pracovišti mnoho času (Mischell, Miskell, 1996).

Tvorba správného klimatu na škole je komplexnější záležitostí a nezávisí pouze na vedení školy. Nicméně ředitel může přispívat k jejímu pozitivnímu utváření. Mezi základní schopnosti, kterými může ředitel k budování klimatu přispět, je schopnost stimulovat a motivovat své podřízené pro práci, schopnost porozumění a jednání s druhými a schopnost objektivně a spravedlivě hodnotit jejich výkony a ocenit je. Kromě těchto schopností také klima školy ovlivňuje převažující styl práce ředitele, a to, jak zná lidi, které řídí, jejich zájmy, potřeby, ale i osobní problémy, jejich hodnoty a aspirace (Solfronk, 2002). Vhodné je budovat prostředí, kde mají pedagogové jednak možnost, ale také chuť sdílet různé aspekty své práce a vzájemně posilovat svoji odbornost. Sociální opora může vznikat především z důvodu sdílení podobných problémů kolegy a nutností se s nimi vypořádávat, na základě výměny pomoci. K vytváření klimatu spolupráce napomáhají sdílené významy nastolené kultury na pracovišti, tedy především sdílené hodnoty, normy a stanovená pravidla (Harris, 2003). Nicméně zkoumání sociální opory mezi pedagogy v rámci jejich komunity je ovlivněno i faktorem, že většina pracovních skupin pedagogů se zkoumá již v déle fungující skupině a ne

v právě nově vznikající skupině a v důsledku toho máme jen málo zdrojů ke zkoumání vytváření sociálních aspektů (Grossmann, Wineburg, Woolworth, 2000).

Důležitost sociální opory v zaměstnání můžeme také spatřovat v rámci prevence vyhoření či zmírnění jeho negativních účinků na psychiku. Podstatné je i to, že sociální oporu mohou zaměstnanci získávat nejen u svých kolegů, ale i u svého nadřízeného, pokud cítí, že vedoucímu záleží na jejich celkové spokojenosti v práci a sám aktivně vytváří pozitivní sociální interakce, které jsou zdrojem opory (Kossek et al., 2011).

2.3.6 Konflikt

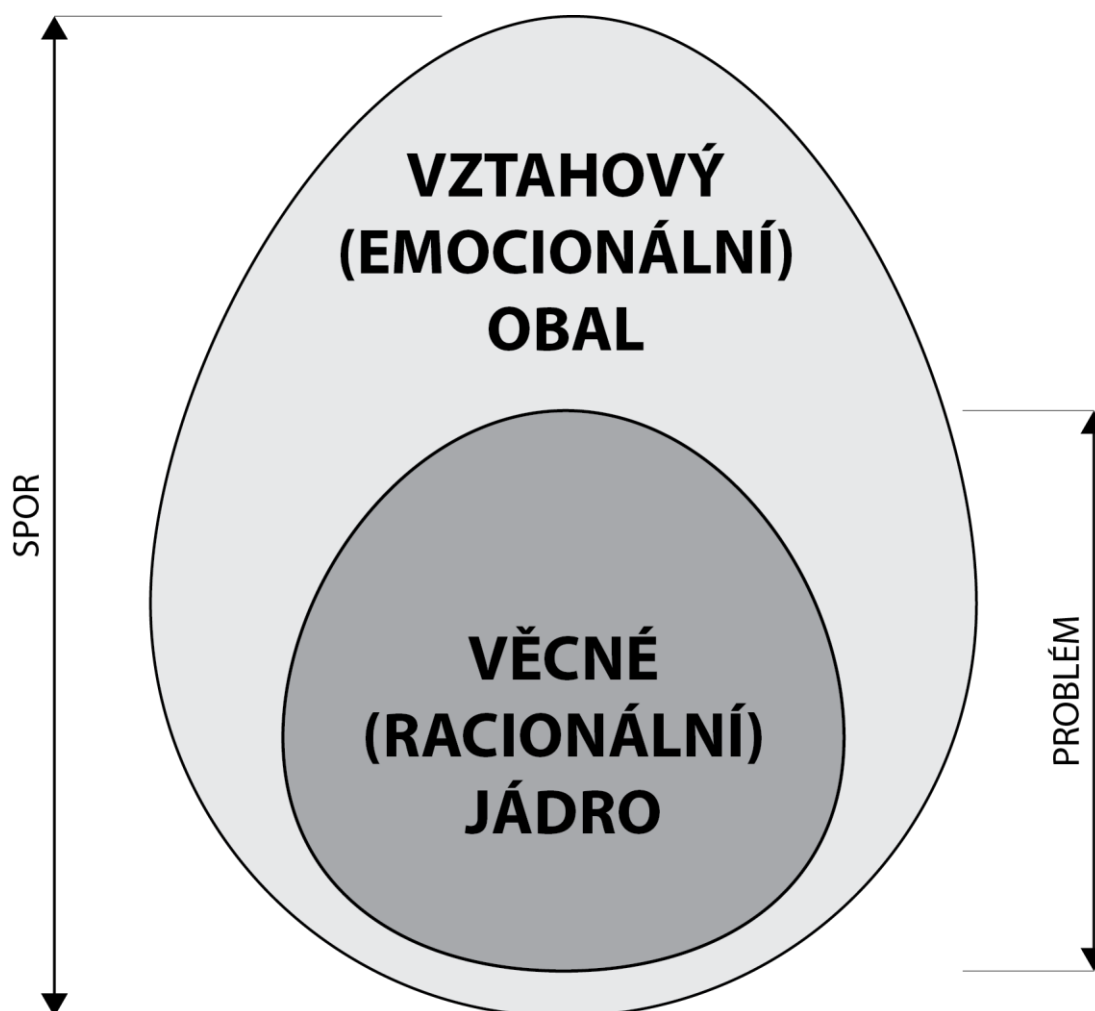
„Konflikt je proces, v němž jedna strana vynakládá vědomé úsilí ve formě blokačních činů na zmaření snahy jiné strany, s cílem znemožnit dosažení jejích záměrů nebo sledování jejích zájmů“ (Čakrt, 2000, s. 12).

Pokud se vyskytují konflikty na pracovišti, můžeme přemýšlet o případném zisku a případné ztrátě pro jednotlivce, tým i školu jako organizaci. Výhodou může být především možnost využít konfliktu pro změnu, která podnítlí lepší nastavení některých okolností v práci, vytvoří se prostor pro diskuzi a v neposlední řadě se může uvolnit napětí.

Na druhé straně může mít konflikt na pracovišti devastující účinky, a to jak směrem k pracovním vztahům mezi jednotlivými zaměstnanci, tak i směrem k organizaci, a to především z důvodu trvalého neefektivního řešení konfliktů, které se vláčí napříč různými konkrétními problémy, či při neošetření emocionální složky konfliktu.

Vedoucí může zaujmout ke konfliktům svých podřízených několik rolí, podle míry uplatňované kontroly. Mezi tři nejzákladnější možnosti přístupu vedoucího ke konfliktům patří arbitráž, tedy že vedoucí zaujme roli soudce. Tento postup má svoji výhodu především v rychlosti řešení a definitivním přístupu díky autoritě vložené do konfliktu. Další možností je delegování, tedy přenesení zodpovědnosti na zúčastněné strany, aby si konflikt vyřešily samy. V tomto případě zaujme vedoucí pouze pasivní roli v konfliktu, někdy způsobenou nižší motivací k vložení energie do řešení konfliktu. Poslední možností je zprostředkování, které vedoucí poskytne v roli mediátora zúčastněným stranám. V tomto případě vedoucí aplikuje kontrolu především na proces řešení, ale nalezení konečného řešení je již na samotných aktérech (Bezecný, 2010).

Při přístupu ke konfliktům na pracovišti je nezbytné sledovat dvě roviny konfliktu. Zejména konflikty, které vznikají mezi lidmi, kteří se pravidelně stýkají, mají věcnou a lidskou rovinu. Nejdříve zpravidla narazíme na lidskou složku konfliktu, která obsahuje věcné jádro konfliktu (Obrázek 6).



Obrázek 6 – Spory a problémy (Plamínek, 2002, s. 123)

Leader skupiny, by si měl být těchto dvou rovin konfliktu vědom, neboť podle jejich výskytu může uplatňovat efektivnější postup pro vyřešení konfliktu na jeho pracovišti.

Jedním typem konfliktu je problém, tedy obtíž, do které účastníci vstupují s cílem najít to nejlepší řešení, ale bez nároku na prosazení svého přístupu. Na tento typ konfliktu lze uplatňovat zcela racionálními postupy.

Naopak pokud se jedná o spor, který je charakterizován tím, že jeho účastníci mají svůj zájem na konkrétním výsledku řešení, vstupují do konfliktu lidské emocionální faktory. Řešení tohoto typu konfliktu leader nemůže podpořit pouze racionálními postupy, ale je žádoucí uplatňovat postup od lidské složky k věcné (Plamínek, 2002).

Každý konflikt má také svou příčinu, a pokud leader skupiny chce efektivně řešit konflikty a zabránit zacyklení konfliktů na pracovišti, měl by v rámci jeho řešení i správně diagnostikovat příčinu jeho vzniku. Mezi nejčastější příčiny patří:

- **Nedorozumění**, které nastává, pokud je jednání či záměr jedné strany druhou stranou pochopen jinak, než bylo zamýšleno.
- **Lhaní** či **neupřímnost** jsou zaručeným zdrojem konfliktu, ke konfliktu může vést i zamlčení některé skutečnosti či polopravda.
- **Nedbalost** – Pokud opomeneme něco, co od nás druhý oprávněně očekával, nedodržíme své sliby, či se budeme vyhýbat odpovědnosti v práci za své úkoly, povede nás to zřejmě do konfliktu s některým z našich kolegů.
- **Záměr** může být také příčinou některých konfliktů. Pokud budeme jednat ve smyslu zachování zájmu obou účastníků vztahu, je pravděpodobné, že dokážeme lépe konfliktům předcházet.
- Příčina bezvýhradné investice do vlastního postoje nebo přesvědčení směřuje k vyvolání konfliktu především z důvodu **střetu přesvědčení**, ideologií či morálních postojů. Ve škole mezi pedagogy může k tomuto konfliktu dojít především v případě, kdy mají pedagogové odlišné postoje na výuku a vzdělání, které může vycházet i ze střetu starší generace pedagogů a nově nastoupených pedagogů. Příkladem vzniku konfliktu může být například pedagog, který považuje za jediný důležitý cíl školy vzdělání žáků a bouří se, pokud mu kolega „vezme“ některé hodiny, jež naopak využije jiný pedagog s přesvědčením, že vzdělání je jen jedním z cílů školy a prosadí u vedení, aby se například jednou za dva měsíce místo hodiny dotyčného kolegy investovala hodina pro podporu pozitivních vztahů mezi žáky například za pomoci sociálních her.
- **Nejasné hranice „osobního prostoru“** – Každý z nás má jiné osobní hranice a prostor, kam jsme ochotni nechat své kolegy „zajít“. Je určitě vhodné projevat zájem v práci i o osobní život kolegy, který napomáhá zdravým vztahům, ale také je nutné poznat

hranici, za kterou nás již druhý člověk nechce pustit. Pokud za tuto hranici zajdeme, může to vést ke konfliktům.

- **Strach** či **nejistota** mohou být také příčinou konfliktu na pracovišti, proto je důležité, aby se leader snažil podporovat bezpečný prostor svých zaměstnanců a věnoval část své energie na pěstování důvěrné atmosféry.
- **Postranní úmysly** v situaci, kdy jedna strana má zájem na něčem, co nechce před druhou odhalit (Čakrt, 2000).

Pokud se podíváme na možné důsledky konfliktů pro pracovníky, můžeme je rozdělit opět do několika skupin, které jsou sestavené na stejném principu jako možné chování pracovníků v organizaci. Výsledky konfliktu mohou dopadnout:

Výhra – prohra. Některé pracovní konflikty dopadnou ve schématu vítěz a poražený, což znamená, že jedna strana získá to, co druhá ztratí. Takovým konfliktem se může stát například to, když zástupce ředitele odejde do důchodu a o místo mají zájem dva z pedagogů. Zástupcem se však může stát (pokud nyní vynecháme možnost, že si ředitel vybere na toto místo osobu mimo školu) pouze jeden z nich. U konfliktů výhra – prohra, kdy jedna strana vyhraje právě tolik, kolik druhá ztratí, je žádoucí snaha o hledání variant proto, aby každá z konfliktních stran získala něco více, než měla před zahájením konfliktu. Tento výsledek konfliktu se blíží chování s podtextem soutěžení.

Výhra – výhra je typ konfliktu, kdy po jeho ukončení mají obě strany pocit, že získaly, co chtěly, přičemž neplatí, že to, co vyhrává jedna strana, druhá trácí. Jde o konflikt, při němž se hledá způsob, jímž obě strany dosáhnou požadovaných cílů. Tento výsledek konfliktu je založený na chování charakterizovaném spoluprací.

Prohra – prohra je typ konfliktu, při kterém obě soupeřící strany ztrácí a výsledky konfliktů nenaplnily cíle ani jedné ze stran. Tento typ konfliktu není pro nikoho výhodný (Čakrt, 2000).

Mezi základní negativní jevy, jež mohou mít konflikty na organizaci, patří především:

- Snížení pracovních výkonů jednotlivých účastníků konfliktu, pracovníci se zabývají spíše konfliktem, než aby se věnovali své práci, nebo v nich konflikt vyvolal silnou emocionální reakci, která je odvádí od výkonů.

- Zvýšení psychické zátěže a růstu únavy.
- Nepříznivé pracovní a sociální klima v pracovní skupině; vznik ovzduší nedůvěry a podezřívání, kdy jedinci ve sporu mají většinou a priori nedůvěru vůči úmyslům druhé strany, a i dobře míněný krok ke spolupráci může být vnímán jako podnícení k dalšímu konfliktu.
- Stres a ztráta koncentrace při emocionálním prožívání konfliktu. Pokud pracovníka konflikt emocionálně zasáhl, může být pro něj obtížné se na daný úkol soustředit a zachovat si svoji stálou výkonnost, kterou za normální situace mají.
- Dezintegrace skupiny.
- Ztížení či přerušování komunikace mezi pracovníky.
- Zvýšená absence, nemocnost či fluktuace (Bacík, Kalous, Svoboda, 1998; Čákr, 2000).

2.4 DŮVĚRA

2.4.1 Úvod

„Existuje jedna věc, která je společná všem lidem, týmům, rodinám, organizacím, ekonomikám na celém světě, bez níž se i ten nejúspěšnější podnik, nejvlivnější vedení, nejmocnější vláda a největší přátelství neobejdou a ocitnou v troskách. Touto věcí je důvěra“ (Covey, 2008, s. 19).

Pracoviště je místo, kde většina z nás obvykle tráví velké množství času. Jaké všechny komponenty mohou ovlivňovat naše mezilidské vztahy na pracovišti, atmosféru? Proč na některých pracovištích se zaměstnanci cítí dobře, své kolegy považují za přátele, dokážou se jim svěřit, požádat je o pomoc a na jiných vládne konkurenční atmosféra, kde se bojí jeden druhého zeptat na základní věci potřebné pro práci? Kapitola o mezilidských vztazích již na některé otázky hledala odpověď, nicméně tato kapitola bude doplňovat pohled na mezilidské vztahy a atmosféru zejména jednou důležitou komponentou.

Důležitým atributem mezilidských vztahů je důvěra, kterou k sobě navzájem chováme. Pro dobrý a funkční vztah potřebujeme důvěru, abychom se mohli spolehnout, že platí to, na čem se obě strany dohodnou. Když máme v někoho důvěru, nepochybujeme o jeho integritě, tzn. bezúhonnosti, poctivosti, čestnosti a osobní celistvosti (Covey, 2008).

Na základní škole, stejně jako na jiném pracovišti, je potřeba důvěry hned na několika úrovních. Důležitou úrovní je důvěra mezi vedoucím pracovníkem, reprezentovaným na škole ředitelem či zástupcem, a zaměstnancem, tj. na škole převážně pedagogem. Důvěrou mezi vedoucím a podřízeným, jejím budováním a jejími atributy se budeme zabývat v této kapitole nejvíce. Tento typ důvěry ovlivňuje ale i další úrovně důvěry, a to především mezi pracovníky samotnými – tedy pedagogy (vztahům mezi pedagogy včetně důvěry jsme se zabývali v kapitole 2.3 o mezilidských vztazích na pracovišti) a na tomto specifickém pracovišti je pak potažmo touto důvěrou ovlivněna i důvěra rodičů ve školu, důvěra mezi pedagogy a žáky.

Základem pro jakýkoli vztah, pracovní i soukromý, je důvěra. Pokud skupina lidí nevěří svému vůdci, popřípadě když si nevěří členové týmu navzájem, je těžké čehokoli dosáhnout. Důvěra podporuje atmosféru a ochotu jednotlivých zaměstnanců vzájemně sdílet své problémy a zvyšuje pravděpodobnost, že vyslovené bude doopravdy vyslechnuto druhou stranou (Carnegie, 2010).

Lidé odvádějí nejlepší práci, jsou-li svobodní a těší se velké míře důvěry. Důvěra je stavebním kamenem veškeré týmové práce. Osvobozuje skupinu lidí, umožňuje jim uplatňovat vlastní odpovědnost a pracovat v nejlepším zájmu dané skupiny. To je vysoce motivační. Věřit lidem znamená odmítat za ně rozhodovat. Čím více za ostatní jejich šéf rozhoduje, tím více dává najevo, že nedůvěřuje jejich schopnostem (Freemantle, 2006).

Obecně bychom mohli říci, že nízká míra důvěry je bariérou perspektivní budoucnosti v organizacích, které tvoří lidé (Vágner, 2008). V prostředí školy by snížená důvěra mohla vést k tomu, že ředitel bude zasahovat do kompetencí pedagogů, zvýší kontrolu nad jejich povinnostmi, nebude delegovat ani dílčí úkoly, bude vyžadovat konzultace na mnoha rozhodnutích, které spadají do kompetence pedagogů, a mohli by je učinit samostatně.

Ztráta důvěry zvyšuje investici do kontroly a má nedbalé důsledky na prožívání společných aktivit (Tyrlík, Macek, Stehlíková, 2008). Jedině při existenci kultury vysoké důvěry na pracovišti může být bez obav delegována pravomoc výkonným pracovníkům podporující významně jejich tvůrčí pracovní motivaci a zároveň vytváří řediteli samotnému prostor k dalším aktivitám (Vágner, 2008). V neposlední řadě je nutné zmínit, že nedůvěra ředitele v pedagogy zpětně produkuje i nedůvěru zpět od jednotlivých pedagogů k řediteli a škole jako takové. Leaderi jdou povinni prokázat nejvyšší možné standardy a etické chování, a to v každodenní práci, v každém jednání, rozhodování a chování tak, aby je jejich podřízení mohli následovat (Arif, Forbis, 2001). V pozici vedení školy toto platí dvojnásob, neboť ředitel základní školy nejde příkladem „jen“ svým podřízeným – pedagogům, ale také žákům školy, u kterých je vzdělání na základní škole spojeno i s výchovou k těmto morálním standardům.

Důvěra je jednoznačně potřebná, nicméně je nutné si pokládat i otázku, kde končí zdravá důvěra a začíná přehnaně vysoká míra důvěry, která se již vztahuje k nezdravé důvěřivosti a naivitě. Důležité jsou obě složky, a to jak sklon k důvěře, tak ověřování, kontrola údajů ve vztahu k druhému subjektu (Michalík, 2010). Je nutné, aby se ředitel „neschoval“ za důvěru a tím nevedl své podřízené, neposkytoval jim zpětnou vazbu a nekorigoval směr jejich práce a školy.

V kapitole důvěry se zmíníme o pěti vlnách důvěry, jak je identifikoval Stephen M. R. Covey a dále se budeme zabývat konkrétními možnostmi posilování důvěry, využitelnými v prostředí školy.

2.4.2 Covey a pět vln důvěry

Stephen M. R. Covey, jeden z nejznámějších a nejvýznamnějších autorů k tématu důvěry, vnímá ve své knize důvěru na pěti různých vlnách. První vlna – sebedůvěra, druhá vlna – důvěra ve vztazích, třetí vlna – důvěra v organizaci, čtvrtá vlna – důvěra na trhu, pátá vlna – důvěra ve společnosti. Míra našeho vlivu může být na různé vlny různá, nejvíce však zpravidla můžeme ovlivnit první dvě.

První vlna hovoří o důvěře v sebe sama, a to jak na úrovni schopnosti vytyčit si a dosáhnout stanovených cílů, dodržovat závazky, jednat v souladu s tím, co říkáme, tak schopnost vzbudit důvěru v druhých lidí. Za klíčový pojem je zde považována důvěryhodnost. Ředitel školy, pokud bude chtít podpořit svoji důvěryhodnost, se tedy bude muset zabývat čtyřmi základními prvky důvěryhodnosti: integritou, úmysly, způsobilostí a výsledky.

Druhá vlna směřuje ke vztahům a jejich posilování pomocí „konta důvěry“, které máme u druhých lidí. Důležitým principem je konzistentní chování. Budeme se zabývat možnostmi, které má ředitel základní školy pro to, aby podpořil míru důvěry vztahu jeho podřízených k jeho osobě.

Třetí vlna důvěry se vztahuje k důvěře k organizaci. Ředitel jako leader má možnost vytvářet důvěru u svých podřízených ve školu jako takovou. Má možnost ladit směr a vývoj školy a pomocí svých činů a spolupráce a jednotnosti se svým zástupcem prosazovat zájmy školy směrem ke svým zaměstnancům tak, aby u nich podpořil vznik důvěry a ochotu investovat energii vytyčeným směrem.

Čtvrtá vlna důvěry se váže k důvěře na trhu, tedy k pověsti organizace. Ředitel se velkou měrou podílí na vytváření pověsti školy a toho, jak školu vnímají rodiče a širší okolí například v dané vesnici, městě. Důvěra ve školu může například rodiče ovlivnit především v rozhodování, kam umístit své dítě do první třídy. Pokud škola bude mít dobrou pověst, rodiče budou mít zájem o spolupráci s ní. Pokud bude „důvěryhodná“, daleko snáze si získá své žáky, o které je v dnešní době „velká poptávka“, neboť množství míst na škole převyšuje počet dětí jdoucích do školy.

Pátá a poslední vlna důvěry se váže ke společnosti jako celku, k vytváření hodnot určených pro druhé a pro společnost jako celek, kdy hlavním tématem je přispění (Covey, 2008).

2.4.3 Typy chování pro budování důvěry

Ve vztahu k jednání s ostatními a budování vztahů a důvěry Covey pojmenoval základních třináct doporučení, jak postupovat. V následující podkapitole budeme jmenovat některé z nich doplněné o pohled dalších autorů a s přesahem o využitelnost v prostředí školy.

❖ **Mluvte zpříma**

Pod doporučením „mluvte zpříma“ se skrývá především „říkat pravdu a zanechat ten správný dojem“. Tedy být upřímní, říci na rovinu, jak se věci mají. Zachovat si upřímné a přímé jednání. Mnohdy to může být obtížné, ale je to lepší a důvěryhodnější, než zanechat v ostatních mylný dojem, že jde o něco jiného (Covey, 2008). Carnegie přímo mluví o odvaze, k takovému chování, neboť svět čeká na čestné lidi, kteří dovedou říkat pravdu z očí do očí a neuhýbají (Carnegie, 2010). Caunt dodává, že otevřenost a upřímnost nejsou vždy populární, ale lidé vědí, na čem u vás jsou, a vy si tím zasloužíte důvěru a respekt. V neposlední řadě mohou i kolegové a podřízení získat upřímností hodnotnou zpětnou vazbu (Caunt, 2005).

Jak efektivně bude ředitel školy korigovat výkonnost pracovníka a budovat důvěru, pokud nebude spokojen s učením konkrétního pedagoga a on se ho zeptá na zpětnou vazbu a ředitel pouze zodpoví „dobrý“ nebo úhybem neodpoví? Pedagog nebude moci své chování zlepšit a ředitel bude stále přesvědčen o jeho neschopnosti, nicméně je nutné si položit otázku: Pokud by ředitel upřímně řekl své výhrady ke konkrétnímu podřízenému, mohlo by dojít z jeho strany k nápravě? Zůstane-li zpětná vazba nevyřčena, tak se o tom můžeme pouze domnívat, pokud by ji pedagog dostal, dostal by s ní i šanci na její nápravu a jeho důvěra ve svého nadřízeného by posílila, pokud by zpětná vazba měla odpovídající formu.

Na druhé straně je nutné dodat, že nesmíme zajít příliš daleko, a je důležité při své upřímnosti myslet na určitý takt ve vztahu k druhým. Nelze ospravedlnit nesnesitelnou a nemilosrdně vedenou komunikaci za přesvědčení, že je třeba být otevřený (Covey, 2008).

❖ **Projevte respekt**

Pro úspěšné jednání s lidmi a získání důvěry je třeba také projevit respekt, ukázat, že si druhých vážíme a chováme k nim úctu. V užším smyslu to pak znamená chovat se tak, aby bylo druhým zřejmé, že si jich vážíme, a dát najevo zájem a starostlivost. To znamená, že ředitel například může dávat najevo, že si váží uklízečky na své škole, a při komunikaci s ní projeví zdvořilost a starostlivost. Tím nejen povzbudí důvěru uklízečky, ale získá například

i to, že ze sebe uklízečka vydá při práci více, než kdyby s ní jednal jako s podřadnou osobou na škole, která má méně důležitou práci než ostatní. Dobrý leader nepovažuje nic předem za zaručené a oceňuje každého člena týmu (Covey, 2008). Carnegie mezi základní principy získání důvěry zařazuje také poskytování uznání lidem za jejich práci. Tedy přikládá nepostradatelný význam pochvale a ocenění. Tím, že bude vedoucí chválit své podřízené za jejich úspěchy a dá jim najevo, že je na ně hrdý a jejich práci oceňuje, bude motivovat své podřízené ještě k lepším výsledkům a bude navozovat pocit důvěry tím, že podřízený ví, že jeho nadřízený si všímá jeho odvedené práce (Carnegie, 2010).

❖ **Jednejte transparentně**

Dalším doporučením je jednat transparentně, tedy snažit se jednat otevřeně, říkat pravdu, nic neskrývat a vytvářet transparentní prostředí. Transparentnost obvykle umožňuje vytvořit důvěru rychle. Když mluvíme pravdu a jednáme otevřeně, druzí si mohou ověřit, že jim nelžeme a získávat v nás důvěru.

Transparentnost může ředitel školy zajisté využít i při řešení konfliktů, které mohou na jeho pracovišti vyvstat. To nejlepší, co může nadřízený udělat, pokud už ke konfliktu zájmů dojde, je ihned začít nastalou situaci řešit, a to v duchu naprosté otevřenosti. Tím předejde obavám a nevyjasněným informacím, jež by mohly konflikt ještě více vyhrocovat (Covey, 2008). Caunt vidí také jako důležité neskrývat informace, které by měly být sdíleny. Lidé, kteří si nechávají informace pro sebe, aby tak zvýšili svoji moc, možná získají výhodu, ale určitě nezískají důvěru (Caunt, 2005).

Nicméně ředitel, jenž stojí v čele školy, má přístup k mnoha různým informacím, ať už vztahujících se k chodu školy, nebo k pedagogům či žákům (zde mohou být informace získané od jejich rodičů). Proto i Caunt přikládá důraz na odlišení informací, jež mají důvěrný ráz, a je nezbytné respektovat jejich další nešíření i v prostředí transparentnosti (Caunt, 2005).

❖ **Napravte nevhodné jednání**

Napравit nevhodné chování znamená více než se jen omluvit. Součástí omluvy by měla být rovněž kompenzace a náprava, což od nás vyžaduje aktivní jednání. Tedy měli bychom udělat všechno, co je v našich silách, abychom napravili naše nevhodné chování, a ještě něco navíc. Což je protikladem k tomu, abychom popírali naše chyby či je ospravedlňovali (Covey, 2008). Caunt nás povzbuzuje „bud'te zodpovědní“. Tedy bud'te připraveni na sebe vzít zodpovědnost

za chyby, kterých se dopustíte (Caunt, 2005). Nesnažme se chyby zakrývat, ale napravit. Každý člověk se dopouští chyb, tedy i ředitelé a lidé na vedoucích pozicích. Můžeme se snažit své chyby omezit na minimum, ale hlavně, pokud už nějakou chybu uděláme, se k ní postavit čelem. Tím budujeme na svém pracovišti, na škole, atmosféru důvěry.

❖ **Dejte najevo loajalitu**

Tím, že budeme dávat najevo loajalitu, získáme důvěru nejen u lidí, kterým dáváme loajalitu, ale i ostatním lidem, kteří si toho budou vědomi. Nejvýznačnější oblasti vidí Covey v uznávání zásluh druhých a v mluvení o ostatních, jako by byli přítomni. Oceněním potvrdíme hodnotu individuálního přispění a povzbuzujeme lidi být kreativní, sdílet myšlenky a nápady.

Druhou možností, jak můžeme vyjádřit loajalitu, je mluvit o ostatních tak, jako by byli přítomni (Covey, 2008). Covey potvrzuje důležitost loajality myšlenkou: *„Pokud si chcete udržet ty, kdož jsou přítomni, buďte loajální k těm, kteří přítomni nejsou“* (Covey, 2008, s. 187). Je nutné si uvědomit, že lidé, kteří nejsou přítomni, se nemohou obhájit a pomluvy někoho před ostatními vypovídají především o tom, kdo je vypouští, neboť většina lidí přítomných při pomlouvání si uvědomuje, že v prostředí, kde se pomlouvá, bude pomluven i on, jakmile odejde. Někdy se však nevyhneme tomu, že mluvíme o někom, kdo není přítomen a může to nepřítomnému být k jeho prospěchu. To, co odlišuje loajalitu od neloajality, je především úmysl. Pokud je smyslem diskuze například zlepšit výkony dotyčného pomocí jednání s jeho nadřízeným či člověkem, který s ním pracuje, je naše jednání loajální. Pokud je naším úmyslem pouze zdiskreditování dotyčné osoby či předmětem diskuze jsou pomluvy, je naše jednání neloajální (Covey, 2008).

❖ **Postavte se realitě čelem**

Chování založené na principech odvahy, odpovědnosti, uvědomění a úcty je prevencí politikařením, řešením problémů na „nesprávných místech“ a nevhodným způsobem. Pokud i těžké téma, které je nutné řešit, neprobereme na poradě koordinovaně, pod vedením se zapojením všech členů, a naopak se ho budeme snažit zamést „pod podlahu“, stane se nám, že budou v organizaci probíhat schůze po schůzích, zaměstnanci budou neformálně řešit problém bez našeho vedení a to bez potřebných informací, což může být zkreslující a vést k ještě většímu zatížení organizace problémem. Pokud se dokážeme realitě postavit čelem,

ovlivňuje to rychlost naší práce i náklady. A to především tím, že vytváříme vztahy, které usnadňují otevřeně komunikovat a rychle dosahovat výsledků. Druhým důsledkem tohoto chování je, že zatímco bychom obtížně zápolili s problémy sami, můžeme využít kreativity našich kolegů a podřízených, jejich schopností a spolupráce ostatních (Covey, 2008).

❖ **Nejdříve naslouchejte**

Doporučení nejdříve naslouchat znamená snahu porozumět myšlenkám, pocitům a pohledům druhého člověka, a to ještě předtím, než budeme cokoli stanovovat a ovlivňovat. Naslouchání není snadné, neboť nadřízení mají zpravidla hlavu plnou vlastních starostí a mají nabitý svůj program a problém, se kterým za nimi přichází některý z podřízených, jim může připadat triviální. Je ale nutné si uvědomit, že pro danou osobu může být naprosto zásadní. Proto buďte aktivními posluchači, kteří kladou otázky, aby se dozvěděli více detailů o problému, a projevují zájem o daný problém.

Chytrý leader si uvědomuje účinnost naslouchání. Nasloucháním svým kolegům a podřízeným může získat informace, zpětnou vazbu, zajímavé nápady, ale také prostředí plné spolupráce, partnerství a vysoké důvěryhodnosti.

V kontextu školy je nutné poukázat na to, že nasloucháním může ředitel předejít některým vyhoceným situacím s rodiči žáků, které se v poslední době stávají součástí práce ředitele a jeho povinností a nutností je řešit, protože těchto případů stále přibývá. Jakousi prevencí těchto vztahů je právě naslouchání. Pokud je komunikace výrazně emocionální, rodiče si stěžují, jsou plni problémů, není vhodné přistupovat ihned k řešení a poskytování rad pro zlepšení situace ze strany ředitele. Pokud začneme příliš brzy radit, obvykle ještě rozvíříme emoce či způsobíme, že nás druhá strana bude ignorovat. Naopak, pokud se řediteli povede, aby rodiče získali pocit, že jsou pochopeni, že jim škola (její zástupce, ředitel, pedagog) naslouchá a projevuje zájem, daleko lépe se jim povede daný problém uchopit a směřovat k vyřešení, že budou odcházet spokojení rodiče a bude spokojena i škola (Covey, 2008; Carnegie, 2010).

❖ **Dodržujte závazky**

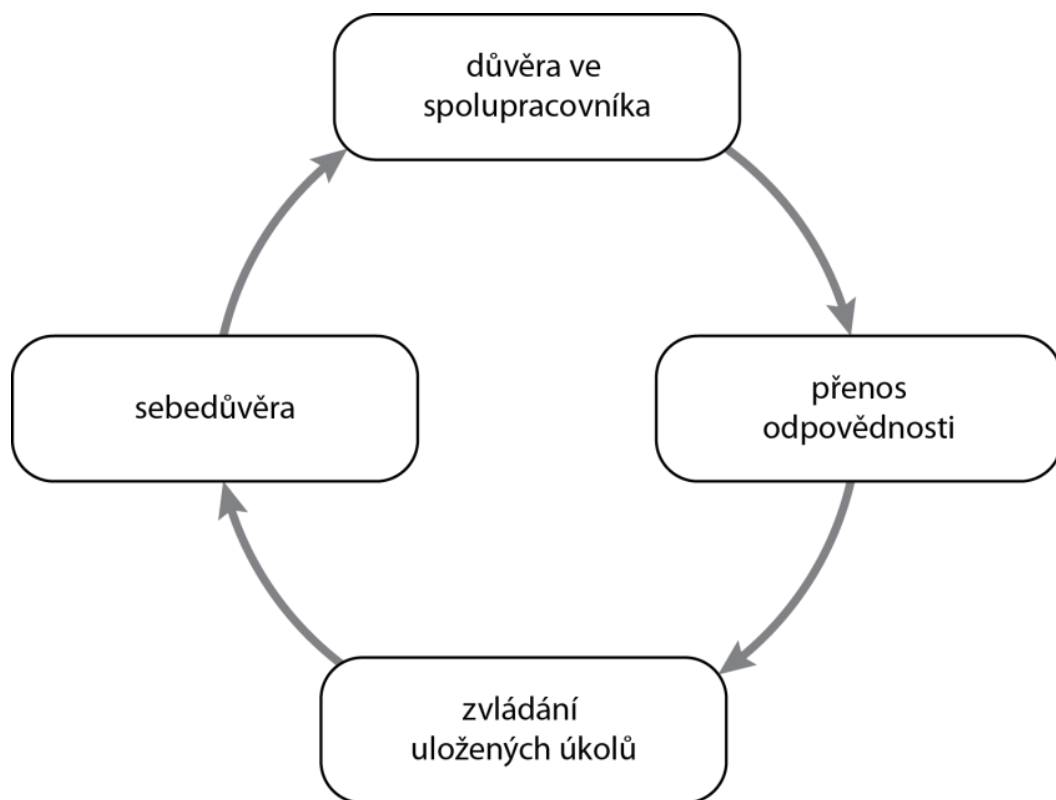
Pravidlo dodržovat závazky je jedno z nejdůležitějších ve vztahu k budování důvěry v organizaci na všech jejích úrovních. Pod tímto typem chování se skrývá především schopnost přijímat závazky a dodržovat je. Pokud nám nadřízený slíbí, dá závazek a nesplní

ho, naše důvěra v jeho osobu neuvěřitelně klesá. Proto je nezbytné, aby ředitel přijímal své závazky opatrně a s rozvahou a nedával sliby, které nemůže dodržet. V souvislosti se závazky je nutné pamatovat, jak na ty otevřeně vyslovené, tak nevyslovené vyplývající z jiného chování (Covey, 2008; Carnegie, 2010). Ve škole jako ve specifické organizaci je důvěra a dodržování závazků třeba na stejně vysoké úrovni jako v jakékoli jiné firmě. Ředitel má nejen závazky ke svým podřízeným pedagogům, ale také k žákům a rodičům, kteří svěřují své děti do výchovně-vzdělávacího procesu do dané školy.

❖ **Poskytujte důvěru**

Poslední doporučení směřuje k poskytování důvěry lidem okolo nás. Toto chování znásobuje důvěru a pozdvihuje ji na vyšší úroveň. Vytváří vzájemnou reciprocitu, podporuje transfer důvěry. Tím, že my důvěřujeme druhým, oni důvěřují nám. Poskytovat důvěru je vlastně jedna z nejlepších cest, jak vytvářet důvěru tam, kde není vůbec. Abychom se stali skutečnými vůdčími osobami, nestačí jen vybudovat si důvěru u podřízených, ale musíme také mít důvěru v ně samotné. Toto chování je založeno na principech posilování pravomocí a na přesvědčení, že většina lidí je schopna důvěry, chtějí, aby jim druzí důvěřovali, a budou se chovat v souladu s důvěrou, která jim byla svěřena. Pro práci je také důležitý fakt, že je to právě důvěra, která vede lidi k usilovnější práci. Již v rámci motivace jsme narazili na téma delegování úkolů, o kterém bude pojednáno v následující kapitole směřující k předávání informací z pohledu, jak musí být poskytnuty informace, aby podřízený mohl delegovaný úkol dobře zvládnout. Nicméně pro doopravdy efektivní práci s cílem výborného výsledku musí vedoucí, který deleguje úkol poskytnout nejen správné informace, ale také dát lidem odpovědnost, míru důvěry a také patřičné pravomoce pro její vykonání (Covey, 2008).

Pro upřesnění tohoto tématu ještě uvádíme schéma cyklu důvěry (Obrázek 7), kdy úkolem pro vedoucího je nastolit určitý pozitivně působící koloběh, v němž je důvěra hnací silou, a který umožňuje pracovníkům, aby úspěšně zvládali své úkoly. Pomocí „vrstvení“ se vždy ocitneme na vyšším stupni každé fáze cyklu. Pokud budeme důvěřovat pracovníkovi, dovolíme si na něj převést odpovědnost, pracovník zvládne úkol, tím se zvýší jeho sebedůvěra, která i prostřednictvím zvládnutého úkoly zvýší zase důvěru naší (Niermeyer, 2005).



Obrázek 7 – Cyklus důvěry (Niermeyer, 2005, s. 68)

2.5 INFORMOVANOST

2.5.1 Úvod

V této kapitole se stane ústředním tématem informovanost. Chod školy, a to nejen na úrovni spokojenosti jejich pracovníků, je zajisté ovlivněn tím, jak se na dané škole sdílí informace, jakým způsobem si je zaměstnanci vzájemně poskytují a jak spolu vzájemně dokážou komunikovat. Pro vedení školy a správný chod je nezbytné, aby každý její pracovník měl dostatečné množství informací pro svoji práci, aby ji dělal správně. Bez komunikace a informací škola nebude fungovat. Dalším aspektem, který je propojen s informacemi (nejen chod školy po stránce praktické), je motivace pracovníků, tedy pocit „jsem informován“ – jsem zapojen do dění, mám přístup k informacím a můžu je ovlivňovat (alespoň některé). Mít informované zaměstnance je výhodné i pro školu nejen z důvodu, že bude mít motivované pracovníky, kteří mají dostatek zdrojů pro svoji kvalitní práci, ale pokud její podřízení znají informace, mohou kreativně zasáhnout do dílčích věcí, být přínosem v podobě dalšího pohledu, a názoru na věc. V neposlední řadě, pokud budou mít zaměstnanci informace a budou dobře komunikovat, předejdou dílčím nedorozuměním mezi sebou a také budou jednotní na veřejnosti, což bude posilovat jejich důvěru směrem ven.

„Informační systém školy představuje snahu vedení školy o systemizaci toků informací nezbytných pro řízení školy za účelem jejich rychlé a efektivní využitelnosti“ (Světlík, 1996, s. 144). Pro efektivní řízení školy je třeba vhodných informací na všech úrovních. V této kapitole se budeme zejména zabývat komunikací jako prostředkem předávání informací od vedení k podřízeným, tedy pedagogům. Nicméně v pojetí celé šíře informovanosti je nutné si uvědomit, že informovanost zahrnuje i proces získávání informací ředitelem školy pro dobrý chod školy a vedení dokumentace na škole, kterou stanovuje tzv. „školský zákon“ (Světlík, 1996). Tedy zákon 561/2004 Sbírky ve znění pozdějších předpisů v paragrafu 28.

V této kapitole bude tedy ústředním tématem komunikace a důvody proč může být komunikace a tím i informovanost na škole méně efektivní. Tématem spadajícím do oblasti informovanosti na škole je i porada jako zdroj informací pro pedagogy od vedoucího. Dalším zmíněným tématem se stane delegování úkolů, jako nástroj na motivování podřízených, tedy pedagogů a předávání informací, které jsou nutné pro úspěšné splnění úkolů, které koordinuje ředitel školy.

2.5.2 Komunikace

Téma komunikace je provázáno s většinou témat uvedených v rámci teoretické práce této diplomové práce. Odvíjí se od ní nejen informovanost zaměstnanců školy, ale také úroveň mezilidských vztahů, budování důvěry mezi jednotlivými zaměstnanci, pedagogy i dosahování výkonů a cílů. Ředitel v rámci své efektivní komunikace může ovlivňovat celkovou atmosféru školy.

Komunikace je nepostradatelným nástrojem dorozumívání ve všech oblastech našeho života, v pracovním nevyjímaje. Je potřebná, abychom si navzájem mohli sdělit očekávání, předat informace i sdílet své pocity a dojmy. To jsou jen úzké příklady pro důležitost komunikace.

Na komunikaci s ostatními je pozoruhodné, že ji spoluvytváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí (Vybíral, 2005). Na úvod této podkapitoly uvádíme příklad možných definic komunikace.

„Komunikace je přenos vzájemného porozumění pomocí symbolů. Termín je odvozen z latinského communis, znamenající „společný“. Jinými slovy, není-li porozumění výsledkem přenosu pomocí verbálních nebo neverbálních symbolů, nejde o komunikaci“ (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997, s. 507).

„Komunikaci obecně lze charakterizovat jako proces sdílení určitých informací s cílem odstranit či snížit nejistotu na obou komunikujících stranách. Předmětem komunikace jsou data, informace a znalosti. Data jsou zjednodušeně holá fakta, informace dávají do souvislosti a přidělují jim konkrétní význam, a pokud umíme pracovat s informacemi, víme, jak je využít, pak máme znalosti“ (Holá, 2006, s. 3).

V neposlední řadě je při přemýšlení o komunikaci důležité si uvědomit, že komunikace zahrnuje slovní i mimoslovní projevy, součástí je vnímání účastníků se zapojením smyslů, rozumu, intuice i citu (Holá, 2006).

2.5.2.1 Druhy komunikace



Obrázek 8 – Komunikace (Bischof, Bischof, 2003)

Na schématu můžeme vidět různé druhy komunikace.

Při **verbální komunikaci** používáme verbálních prostředků, tj. slovních výrazů mluvených či psaných.

Naopak při **neverbální komunikaci** se používá mimoslovních prostředků, jako jsou pohledy, gesta, prostorové umístění či neverbální aspekty řeči (Janoušek, 2008). Neverbální komunikace nám poskytuje spoustu cenných informací. Můžeme ji využít například místo mluvené řeči, pro pozitivní odpověď zakýváme hlavou místo odpovědi ano. Řečí těla můžeme mluvenou řeč zdůraznit či naopak změnit její smysl. Svoji neverbální komunikací také signalizujeme partnerovi v komunikaci náš vnitřní postoj a můžeme i prostřednictvím jí zdůrazňovat vztah k tomuto partnerovi (Bischof, Bischof, 2003).

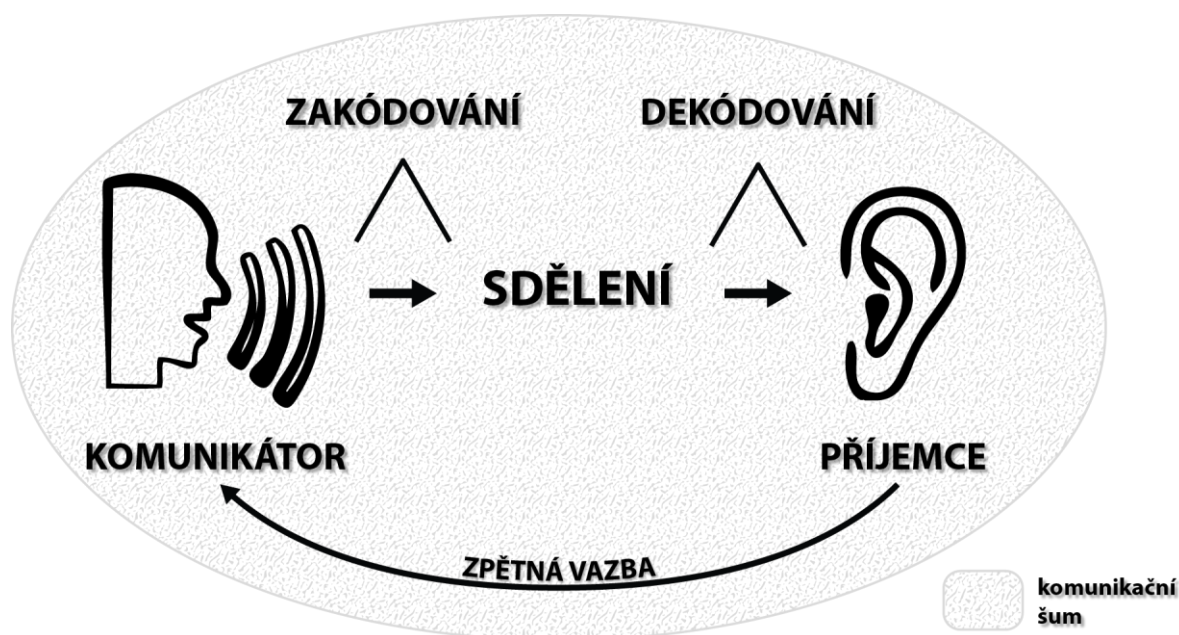
Zajímavé pro chod organizace je i dělení komunikace na **formální** a **neformální**, neboť obě podoby komunikace jsou pro školu – organizaci důležité. Ve formalizované podobě převažují věcné roviny, kdežto neformální nám více nabízí i rovinu vztahovou (Tureckiová, 2007). Efektivní neformální komunikace nám může nabídnout získání rychlejšího šíření informací napříč organizací i mimo oficiální kanály šíření informací a podporuje pružnější fungování

organizace. Neformální komunikační síť může být ale i zdrojem problémů, především pokud se vyskytne šíření nepravdivých či záměrně zkreslených informací nebo pokud pomocí ní dochází k vyvolávání a šíření strachu a obav a napětí v organizaci (Šimková, 2008). Řízením neformální komunikace má vedení v rukou velmi kvalitní motivační nástroj, naopak pokud opomene neformální komunikaci, může se dočkat nemilých překvapení. Vedení může dostat pod kontrolu neformální komunikaci zejména organizováním a zajišťováním příležitosti k setkávání pracovníků a jejich rodin ve volném čase, při zájmové činnosti či pořádáním neformálních diskuzí (Veber, 2000; Šimková, 2008).

Důležité je také rozdělení komunikace na **jednostrannou** a **oboustrannou**. Stává se někdy vedoucím, že v rámci urychlení procesu sdělení informace používají pouze jednostrannou komunikaci? Co by jim mohla v těchto situacích nabídnout komunikace oboustranná, kdy příjemce má možnost se ke sdělované informaci vyjádřit? Myslíme, že by vedoucímu dala nejen možnost ověřit si správné pochopení, ale například i možnost motivovat svého podřízeného prostřednictvím projevení zájmu.

2.5.2.2 Klíčové prvky komunikace

V rámci komunikace hrají důležitou roli komunikátor a příjemce – komunikační partner. V průběhu procesu komunikace se tyto role střídají. Zároveň dochází k celé řadě komunikačních šumů.



Obrázek 9 – Komunikační proces (Emrová, 2007; Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997)

Komunikátor, osoba někdy označovaná jako „**vysílač**“ či „**zdroj**“, je původce sdělení. Komunikátor vstupuje do procesu jako osobnost, se svými dispozicemi, jistotou či nejistotou, osobním zaujetím pro věc. Kritickým momentem je to, jak tato osoba vnímá to, co je sdělováno, musí si předmět sdělení nějakým způsobem vyložit, interpretovat jej. Pro tuto osobu je vnímání realitou.

Dále nastává **zakódování**, kde komunikátor převádí své myšlenky do symbolů – slov a řeči těla, vyjadřujících komunikátorův úmysl. Hlavní formou kódování je jazyk.

Výsledkem procesu kódování je **sdělení**, buď verbální, nebo neverbální. Pokud chceme, aby bylo sdělení účinné, je potřebné, aby obsahovalo všechny skutečnosti, které komunikátoři považují pro dosažení žádoucího efektu za nezbytné.

Zde do procesu zasahují další dvě proměnné a to **kanál**, kterým je sdělení přenášeno, a **komunikační šum**. Komunikačním kanálům bude věnována samostatná podkapitola. Nicméně zejména u některých kanálů nesmíme zapomínat nejen na verbální složku sdělení, ale i na tu neverbální. Druhou proměnnou je šum, kterým se stane jakýkoliv rušivý faktor, který může zamýšlené sdělení zkreslit.

Pokud sdělení doputuje k příjemci, nastává proces **dekódování**, myšlení příjemce, které opět obsahuje interpretaci. Příjemce dekóduje sdělení na základě svých předchozích zkušeností. Nicméně čím blíže je dekódované sdělení záměru komunikátora, tím je komunikace efektivnější.

Proto je velmi důležité, jak kódujete, a taktéž si ověřovat porozumění, jak vaše druhá strana sdělení dekodovala, abychom byli schopni se na sebe vyladit a efektivně si předávat informace v zájmu přesného stanovení cílů, očekávání a bránění komunikačním šumům.

Příjemce, je osoba, která sdělení přijímá a dekóduje. Při oboustranné komunikaci se může stát v následujícím navazujícím procesu komunikace naopak komunikátorem.

Pokud jde o oboustrannou komunikaci a lze zapojit zpětnou vazbu, měla by být součástí celého procesu. Je samozřejmě žádoucí činit opatření směřující k zajištění této zpětné vazby pro zajištění ověření pochopení a zpracování sdělení (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997; Emrová, 2007).

2.5.2.3 Komunikace uvnitř

Pokud se přesuneme z obecné roviny komunikace ke komunikaci firemní, mohli bychom ji vymezit jako specifický druh sociální komunikace realizovaný uvnitř firmy, v našem případě školy, a ovlivňující vztahy mezi lidmi ve škole i vztahy mezi školou a jejím okolím, kde se jedná především o vztah pedagog a žák a pedagog a rodič (Holá, 2006).

Komunikace uvnitř školy je významným nástrojem koordinace práce jednotlivých součástí školy, jejich členů (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997).

Ve škole by měla probíhat komunikace především ve směrech – sestupně, vzestupně a horizontálně.

Sestupná komunikace proudí od jedinců na vyšších stupních hierarchie – tedy od ředitele a zástupce – k jedincům na nižších stupních – k pedagogům, sekretářce, školníkovi, uklízečce. Výzkum ukázal, že nejčastější sestupnou komunikací jsou pracovní instrukce: popis práce, kultura školy, metody, zpětná vazba na výkon pracovníků a informace o cílech školy (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997).

Vzestupná komunikace je nezbytností pro rozhodování vedení školy a stanovování cílů práce a celkové kalibrace. Mezi nejrozšířenější nástroje vzestupné komunikace patří skupinové schůze, porady, schránky, do nichž se vhazují návrhy a připomínky.

V organizacích je často přehlížena potřeba horizontální komunikace a zpravidla nejsou pro ni vytvářeny podmínky. To často způsobuje, že jedna oblast či funkce má nedostatek pochopení pro druhou. V důsledku tohoto nedostatku pochopení se komplikuje rozhodování, plánování i koordinace (Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997).

2.5.2.4 Cíle interní komunikace

Mezi základní cíle interní komunikace uvnitř školy – organizace patří především:

- zajištění informačních potřeb všech pracovníků a informační propojenost jednotlivých zúčastněných stran,
- zajištění vzájemného porozumění, pochopení a spolupráce na všech úrovních organizace,
- neustálá zpětná vazba a zdokonalování komunikace uvnitř organizace,

- ovlivňování a vedení podřízených k žádoucím postojům a pracovnímu chování k zajištění efektivního pracovního procesu (Holá, 2006).

Pokud firma nezajišťuje základní funkce interní komunikace, nesděluje dostatek aktuálních informací, nedává prostor pro vyjasňování a diskuse, spíše jen sporadicky oznamuje, nechává obrovský prostor pro potenciální spekulace a zakládá podmínky pro naprosto roztržité názorové prostředí, nebo naopak pro vznik „zcela jasných názorů“ a fám (Holá, 2006).

Na závěr je možná dobré zdůraznit, že konečným cílem interní komunikační strategie není jen spokojený zaměstnanec, ale jeho prostřednictvím, tedy prostřednictvím pedagogům, spokojený „zákazník“, tedy osoba, která využívá služeb dané školy, tzn. rodiče a děti (Horáková, Stejskalová, Škapová, 2000).

2.5.2.5 Komunikační kanály

Informace probíhají uvnitř firmy všemi směry pomocí různých komunikačních kanálů, forem. Komunikační kanál je cesta z místa vzniku informace na místo jejího určení.

Asi nejpoužívanější formou je komunikace **ústní**, tedy forma předávání informací z očí do očí. Nejvýraznější výhodou je přirozená možnost získávání zpětné vazby při obousměrné komunikaci. Výhodou je čerpání informací i z neverbálních projevů, které doprovází naše slova. Nevýhodou pak může být především časová náročnost a zvýšené náklady na zprostředkování osobního kontaktu. Ve školním prostředí se jedná především o časové hledisko a sladění časových možností pro uskutečnění setkání (Holá, 2006).

Pro časovou náročnost je nutné zvolit vhodné informace pro tento typ kanálu. Nemá smysl mařit čas osobním setkáním k předání informací, které můžeme snadno rozeslat emailem či předat na papíru. K využití osobního setkání na předávání informací jsme motivováni zejména z důvodů, kdy informace potřebují ujasnění nebo vysvětlení, a lidé v rámci osobního jednání mohou vznášet dotazy. Informace, která má hlubší význam pro jejího příjemce, by měla být také sdělena ústně (Jay, Templar, 2006).

Týmové **porady** jsou také častým nástrojem pro vedení týmu a sdílení informací. Efektivnosti porady je věnována celá následující podkapitola.

Oblíbeným nástrojem pro předávání informací ve škole jsou **nástěnky**, jsou jednoduchým komunikačním prostředkem. Jejich výhodou je především jednoduchost využití a jsou vhodné

především pro informace, které mají delší časovou platnost, a je třeba, aby je zaměstnanci měli tzv. na očích. Informace nejčastěji předávána touto cestou v prostředí školy je rozvrh, od kterého se odvíjí práce zaměstnanců školy. Účinnost nástěnky a její význam jsou závislé nejen na obsahu informací, ale také na umístění. V prostoru školy jsou většinou využívány nástěnky ve sborovně, kde většina pedagogů denně projde, zastaví se.

Posledním zde jmenovaným prostředkem, který se v současné době stává aktuálním, bude **internet**. Sdělování informací přes nástěnku na internetu, přes internetové stránky školy, kam můžeme umístit jak informace pro žáky a rodiče, tak informace pro pedagogy například v zabezpečeném prostoru přístupném pouze pod heslem, se stává čím dál více využívaným i na našich školách.

Výhodou je dostupnost informací i z domova, možnost se k nim kdykoli vrátit. Naopak to vyžaduje od vedení, pokud samo vedení nezabezpečuje stránky a samo nekládá dané informace, pružnou komunikaci s člověkem, který má web na starost, aby zde byly aktuální informace a pedagogové byli motivováni si informace na tomto místě hledat (Holá, 2006).

2.5.3 Delegování úkolů a efektivní předávání informací k tomu potřebných

Pro dobrý chod firmy i školy je důležitý nejen šéf – ředitel, který stojí na vrcholu pyramidy vedení, ale také tým lidí, jenž má pod sebou, a způsob, jakým dokáže prostřednictvím těchto svých lidí zefektivnit procesy na dané škole. Ředitel má odpovědnost za celý chod školy, nicméně jen některé úkoly, jež s vedením a organizací školy souvisí, musí nezbytně plnit sám ředitel. Je spousta dílčích úkolů nezbytných pro její chod či její rozvoj, které mohou zastat samotní pedagogové, jež tak mohou participovat na chodu školy a určování jejího směru. Nicméně pokud má být jejich práce efektivní a užitečná, musí ji ředitel – vůdce koordinovat a vhodně dělit a delegovat úkoly, které delegované být mohou, těm vhodným podřízeným.

Pro delegování mají svědčit především dvě značné výhody. Delegováním se snižuje zátěž vedoucího pracovníka, neboť to, co deleguje, nemusí vyřizovat sám. Delegování ale také posiluje vlastní odpovědnost spolupracovníků a má rovněž motivující účinek. Na druhé straně, pokud vedoucí nedeleguje úkoly správně, obě uvedené přednosti se promění ve svůj pravý opak. Mezi typické chyby patří především to, že osoba, na kterou je úkol delegován, není správně informována nebo je informována nedostatečně, nedostává přiděleny potřebné pravomoci a zdroje či nemá nezbytnou kompetenci k tomu, aby převzala úlohu do vlastní

odpovědnosti. Úkol se pro delegovaného mnohdy stává neúnosným také z důvodu příliš přísné kontroly od vedoucího, který ho tím někdy může i přímo utlačovat, či samotný delegovaný úkol je velmi nepříjemný nebo postrádá smysl (Nöllke, 2004).

I pokud se vedoucí rozhodne úkol delegovat a snaží se vyvarovat možných chyb, je důležitá otázka, jaký úkol je k delegování vhodný. Ředitel ve škole může přidělit své šikovně podřízené, aby zajistila besídku pro více ročníků v aule nebo aby zajistila pro ostatní pedagogy odměnu, kterou lze čerpat z FKSP, a jiné.

Obecně lze však říci, že pro delegování se ideálně hodí dobře vymezené úkoly, pro které je osoba, na níž úkol bude delegován, patřičně kompetentní, nebo se jí může rychle stát. Delegovanému bychom také jako vedoucí měli zajistit zdroje, jež bude ke splnění úkolu potřebovat, a to včetně časového, a v nemalé míře i srozumitelně sdělit naše očekávání a stanovený konečný výsledek (Nöllke, 2004).

Velmi populární je v dnešní době se při stanovování cílů řídit heslem SMART úkolů, kde S znamená specifický, M – měřitelný, A – akceptovaný, R – reálný, T – termínovaný a trasovaný. Pod pojmem specifický si můžeme představit úkol především jednoznačně vymezený a specifikovaný, neboť tyto cíle vyvolávají větší výkonnost než cíle obecné. Měřitelný je vlastnost úkolu, jenž nám zaručí, že po splnění daného úkolu lze stanovit, zda byl úkol splněn či nesplněn – jestli jsme byli úspěšní. Akceptovaný se váže k požadavku akceptování vzájemného odsouhlasení úkolu vedoucím i podřízeným. Akceptování předpokládá aktivní účast pracovníků, která má při ukládání úkolu silně delegovaného motivovat. Reálný cíl musí být z důvodu motivace jako u předchozích bodů, neboť nereálný úkol by demotivoval účastníky kvůli jeho nespelnitelnosti a vedlo by to k zastavení vyvíjení jakékoli snahy k jeho dosažení. Termínovaný a trasovaný se vztahuje zejména ke stanovení vhodného termínu pro splnění úkolu, kdy se může vyhodnotit jeho úspěšnost. Nežádoucí jsou termíny příliš vzdálené, jelikož pak vzniká pocit, že delegovaný má na splnění úkolu příliš času, a demotivuje ho to k aktuální činnosti. Při komplikovanějším a časově delším úkolu je možné termíny natrasovat a stanovit několik dílčích termínů pro jednotlivé etapy plnění úkolu (Bělohávek, 2003).

Kapitolu o delegování bych chtěla ukončit citací Armstronga, která shrnuje výše vyřčené a doplňuje delegování ještě o dílčí spolupráci při práci na úkolu, kdy je důležité na počátku též zabezpečit nejen aby lidé, na něž delegujete, chápali, proč je třeba tuto práci udělat a co od

nich očekáváme, jaké budou mít zdroje pro vykonání práce a jaké pomoci se jim dostane, jakým termínem jsou zavázáni a jaké mají pravomoci, aby mohli činit rozhodnutí, ale také, jaké problémy, které se vyskytnou při plnění úkolu musejí hlásit, jaké informace o pokroku nebo dokončení úkolu musejí předkládat a jaké vedení a sledování jim navrhuje (Amstrong, Stephens, 2008).

2.5.4 Porady a jak je efektivně vést

Ředitel ve škole může své schopnosti a vůdčí dovednosti předvést při poradě, neboť její průběh i dosažený výsledek záleží nejen na kontextu porady a jejích účastnících, ale především na tom, kdo poradu vede, a jak ji dokáže řídit a využít ji ve prospěch jejích účastníků.

Klasická typologie porad dělí porady na **informativní**, **řešitelské** a **rozhodovací** (Plamínek, 2007). Ve školním prostředí se můžeme setkat s každou z nich v různém kontextu. Než ředitel poradou vůbec svolá, měl by se zamyslet nad jejím cílem a důvodem, proč je porada nutná. Měl by si rozmyslet, co bude jejím programem, a také, zda se porada bude týkat všech zaměstnanců školy, tedy i sekretářky, hospodářky, školníka (ty mají většinou samostatné provozní porady), nebo pouze pedagogických pracovníků – to je nejčastější forma porady, či pouze vybraných pedagogů – například z jedné určité školní komise.

Cíle porady se samozřejmě upravují podle daného typu porady. Úkolem **informativní porady** je efektivní šíření informací, jež jsou předpokladem úspěchu dané školy, a její výhodou je svolání lidí na jedno místo za účelem komunikace tváří v tvář. Je nutné si neustále pokládat otázku, jak se vlastně informace na dané škole předávají. Efektivní předávání informací velmi záleží na tom, jestli jsou informace předávány pouze z pedagoga na pedagoga neformální cestou a nesystematicky, nebo jsou všichni pracovníci školy o všech důležitých faktech dobře informováni. Důležitá je také forma jejich předávání, zda jsou informace předány bez jakékoli diskuse, nebo s možností vyjádření se strany, která informaci přijímá. Nepostradatelné je i ověření, zda byly informace správně pochopeny, s prostorem pro otázky a odpovědi (Plamínek, 2007).

Řešitelská porada je od informativní porady odlišná tím, že cílem není pouze efektivní předání informací, ale řešení určitého konkrétního problému, konkrétní situace. Při této poradě záleží na tom, jestli řešíme problém, který má již předem stanovený postup řešení

a tím jasně definovaný výsledek, což je bohužel většina řešených věcí ve školství. Takové úlohy jsou úlohy konvergentní bez možnosti tvořivého přístupu účastníků řešení. Pokud se jedná o divergentní řešení problému, kdy předem není stanovený postup řešení, je třeba jej vytvořit, přemýšlet a vymýšlet originální řešení (Plamínek, 2007; Hájek, 2009).

Posledním typem porady je **porada rozhodovací**, jejímž cílem je rozhodnout o dané věci, tématu, o němž by mělo být rozhodnuto skupinově. Je možných několik přístupů k rozhodování. Vedoucí porady může propagovat například styl autoritativní, kdy je samotné rozhodování pouze na odpovědném člověku, samotném vedoucím. Je také možno využít stylu delegativního, kdy zpravidla vedoucí přesune právo rozhodnout na experta či odpovědného nadřízeného. Zajímavý je i participativní styl, který nejvíce odpovídá rozhodování skupinovému, kdy jednotliví účastníci dochází k rozhodnutí společně. Posledním přístupem je styl konzultativní, jenž spočívá v tom, že skupina je žádána o vyjádření, ale od začátku je jasné, že rozhodovat bude vedoucí, a to právě s přihlédnutím k názorům členů skupiny (Plamínek, 2007).

Proto, aby byla porada efektivní, je důležitá motivace jednotlivých účastníků (a to i ředitele – vedoucího porady i ostatních účastníků), tedy to, co může porada danému účastníkovi přinést dobrého, v čem mu může napomoci.

Položme si tedy otázku, co všechno může porada poskytnout pedagogovi, který se na dané škole porady účastní. Prvním přínosem mohou být informace od jeho nadřízeného potřebné pro práci. Pomocí porady také mohou být odstraněny některé překážky, jež ztěžují nebo brání pedagogovi v efektivní spokojené práci. Pedagog může také na poradě získat podporu svého nadřízeného ke své práci – nápadům. Účastník porady také může na poradě zjistit očekávání, která má k jeho osobě ředitel – tedy jeho nadřízený, i ostatní kolegové a v neposlední řadě i očekávání rodičů či žáků, jež může mít k dispozici pouze vedení školy ze zdrojů, k nimž nemá sám běžný přístup. Pedagog na poradě taktéž může získat možnost podílet se na rozhodování, což může zvyšovat pedagogovu motivaci k práci, že se může spolupodílet na směru, kterým se daná škola vydává. Pro pedagoga by mohla být významná i zpětná vazba získaná na poradě, pokud o ni stojí a plně si uvědomuje, že právě zpětná vazba mu poskytne prostor pro další rozvoj. Zpětnou vazbu může dostat jak od svého nadřízeného, ředitele, tak i od kolegů. Pokud je porada bezpečné místo, může mu v dalším rozvoji napomoci. Pedagog se může dozvědět též zpětnou vazbu od žáků, rodičů žáků či jiných vnějších zdrojů, které má opět k dispozici třeba pouze vedení. Během porady má také možnost účastník vyměnit si své zkušenosti s jinými

kolegy, které mohou být pro něj inspirací. Například jak pracovat s určitým žákem, jaké výchovné i vzdělávací metody kolegové používají. Na závěr mu také může přinést prostor pro předvedení jeho schopností. Pedagog může být aktivní, přinášet nápady a prezentovat otevřeně názory na poradě a ovlivňovat svoji kariéru a pohled od nadřízeného na sebe sama (Šuleř, 2008).

Zajímavé jsou i možné přínosy ředitele, či zástupce ředitele, který poradu vede. Ředitel má ideální příležitost na poradě motivovat své podřízené, aby měli chuť investovat do školy, jejího rozvoje a její atraktivity pro vnější okolí. Na poradě může ředitel efektivně předat informace a i získat informace nazpět. Porada je důležitým nástrojem pro efektivní vnitřní komunikaci. Efektivní týmová porada má také pozitivní vliv na pracovní výsledky a rozvoj týmové práce, pokud se pedagogové doopravdy dohromady radí. Ředitel také může získat nápady a náměty na vedení a další rozvoj školy, neboť efektivní řízení organizace je dnes v mnoha případech za možností jednotlivců a potenciál skupiny pracovníků může nabídnout ještě více než jednotlivec sám. Poradu může ředitel též využít jako nástroj přesvědčování, protože napřímo komunikuje se svými podřízenými a má možnost vyjasnit některá nedorozumění, umožnit lidem lépe pochopit připravovaná opatření, získat je pro záměry vedení a dosáhnout sdílení cílů. Při společné práci, poradě, má ředitel také možnost lépe poznat své podřízené „v akci“. Má možnost sledovat jejich znalosti i dovednosti. Dobře řízená porada napomáhá samotnému vedoucímu získat u podřízených a spolupracovníků autoritu (Šuleř, 2008).

Vhodná je také otázka, jak porada může napomoci škole jako takové. Při poradě dostává celý tým školy možnost zaměřit své úsilí a pozornost všech pracovníků na to nejpodstatnější, na hlavní organizační priority, které vedení ostatním dobře předá. Během diskuze mohou být problémy identifikovány a analyzovány, aby byly odhaleny jejich pravé příčiny, což není tak jednoduché. Důsledek může být jiný než příčina. Systematická řešení problémů skrze porady mohou škole napomoci v celé své struktuře a přístupu k daným problémům. Jednotný přístup všech zúčastněných bude působit na některé negativní jevy a může je efektivně eliminovat oproti nejednotnému a nesystematickému přístupu, kdy každý pedagog přistupuje k dané věci odlišně, říká jiné informace a uplatňuje jiný přístup. Pedagog pomocí porad napomohou lepší organizaci a koordinaci na celé škole a postupnou změnou a efektivními poradami můžeme napomoci škole ve zlepšení klimatu, neboť porady mohou vytvářet skupinovou identitu, pocit sounáležitosti. Tím, že se pracovníci společně o něčem radí, něco společně sdílejí, řeší

problémy a mohou se podílet na rozhodování, se vytváří atmosféra „všichni na jedné lodi“ (Šuleř, 2008).

Nyní jsme se věnovali tomu, co pracovníky motivuje k vedení a účastnění se porad, co jim porada, která je užitečná, může nabídnout. Na druhé straně je ale spousta faktorů, jež mohou ovlivnit poradu negativně a bránit tomu, aby vedla k úspěšnému konci.

V přípravě celé porady je důležité identifikovat zejména některé případné organizační chyby, které mohou během přípravy a samotné porady vyvstat a vyvarovat se jich.

První chybou je nesystematičnost. Mnohdy se stává, že porady bývají svolávány nahodile bez větší systematiky a řádu, nebo naopak příliš pravidelně, i přesto, že není o čem jednat. Účastníci by měli mít ještě před započítím porady k dispozici program, aby věděli, o čem budou jednat, a mohli se na daná témata připravit. Další chybou je nevhodně stanovený program, jenž buď zabíhá do nepodstatných záležitostí, či se body porady týkají jen malého počtu účastníků, kdy ostatní jsou většinou znechuceni povinnou účastí na pro ně nepřínosné poradě, kde se jich sdělované a řešené informace netýkají. Organizační chybou by byla i absence zápisu porady, neboť díky zápisu mají její účastníci ještě možnost se k probíranému vrátit. Zápis může být cenný zdroj informací, nicméně je nutné si uvědomit, že ani příliš obšírné zápisy nejsou vhodné díky jejich nepřehlednosti a malé motivaci účastníků pak velké množství informací číst (Šuleř, 2008).

K neefektivní poradě bez výstupů a řešení můžou napomoci i chyby ve vedení porady, neboť častým zdrojem nedostatků bývají ti, jež je vedou. Některé chyby se dají odstranit snadno, protože jsou založené spíše na neznalosti, kterou lze doplnit, jiné jde ovšem eliminovat obtížněji, protože jsou spojeny s povahovými rysy nebo zažitým stylem řízení.

Na počátku porady je důležité zopakovat a zdůraznit cíl jednání – čeho má být na poradě dosaženo, první chyba se tedy stává při zahájení porady bez úvodu či návaznosti. Vedoucí by neměl tolerovat nepřítomnost pracovníků, kteří jsou pro danou věc klíčoví. Například, pokud se na poradě ve škole projednává určitý žák a výchovná opatření k němu, neměl by na dané schůzce chybět jeho třídní pedagog a metodik prevence, aby následně nedocházelo k nedorozuměním a špatné koordinaci právě dohodnutých výchovných opatření. Na stejné úrovni by měl být projev směr ze strany vedoucího, aby bylo pravidlem omezení rušivých telefonátů na poradách.

Porada by také v rukou jejího vedoucího neměla být pouze monologem, kdy hovoří pouze ředitel či jeho zástupce. Je pak pravděpodobné, že rozdané úkoly nebudou plněny správně a s pochopením, neboť vedoucí neví o postojích a motivech svých podřízených. Chybou vedoucího je i neefektivní diskuze bez struktury, nevedoucí k předem stanoveným cílům. Vedoucí porady by měl též zamezit odbíhání od tématu, aby diskuze neskončila u něčeho jiného, než u toho, co se mělo vyřešit. Vedoucí buď nedokážou udržet diskusi pod kontrolou, nebo se sami nemají čeho držet, protože jim chybí program jednání a lehce k jiným tématům sklouznou. Nevhodné je i neřešení konfliktů. Projevy agrese či konflikty mezi účastníky se nedají při diskusi zcela vyloučit, ale jejich přehlížení nevede k ničemu dobrému, protože konflikt přetrvává, objevuje se někde jinde nebo narůstá. Vedoucí by měl konflikt usměrňovat, ale zároveň zůstat nestranný a do samotného konfliktu se nezapojovat. Vedoucí by se měl vyvarovat nepřijímání či odkládání nepopulárních rozhodnutí, tedy neměl by volit únikovou strategii, ale přijmout zodpovědnost za přijaté rozhodnutí. Většina rozhodnutí se někoho na pracovišti dotkne, nelze se však vždy zavděčit všem a skutečný vedoucí by měl být připraven nést i tyto nepříjemné důsledky svých rozhodnutí.

Hodnota celé porady spočívá právě v činnostech, které jsou jejím výsledkem. Porada, jež nevede k rozhodnutí, je ztracený čas. Pokud na konci i té sebedokonalejší diskuze, týmového řešení problému, není přijat závěr kdo, co, jak a kdy udělá, bylo to všechno k ničemu. Během porady by měl vedoucí porady dát prostor všem účastníkům, aby měli možnost sdělit ostatním svůj názor na věc, a na závěr nesmí vedoucí opomenout shrnutí, aby byla podpořena pravděpodobnost, že účastníci porady budou přesně chápat a zapamatují si to nejpodstatnější.

Speciální chybou vedoucího je i přístup k pravidlům stanovených na poradách a jeho přístup k opozdilcům. Pokud je porada přerušena kvůli tomu, aby mohly být zopakovány informace opozdilcům o tom, co se během jeho nepřítomnosti už probralo, jsou tak ostatní potrestáni za svou dochvilnost a iniciativu (Šuleř, 2008).

Chyb, které mohou negativně ovlivnit celou poradu, se dopouští i její účastníci. Tyto chyby se týkají především jejich nekázně, která se nejvíce vztahuje k pozdním příchozům a odchodům v průběhu jednání, jež ostatní ruší, věnování se jiným činnostem než tématům porady či skákání do řeči je neefektivní způsob komunikace. Neopomenutelnou chybou je i nepřipravenost, na předem stanovená témata, což může zamezit nalezení optimálního řešení celého poradního týmu. Nevhodné jsou i rozvláčné příspěvky, které nevedou k lepší informovanosti účastníků, ale většinou ke snížení pozornosti a snížení motivace se porady

účastnit. Tyto příspěvky produkují zejména lidé, které nezajímá tolik výsledek, jako průběh porady a jejich vystoupení, neboť se rádi poslouchají (Šuleř, 2008).

Zajímavá je pro efektivitu výsledků i porady samotné spokojenost jednotlivých účastníků s poradou. Nepostradatelné jsou výstupy porad, ale důležitý je i jejich průběh, neboť ochota, s jakou budou závěry jednotliví účastníci porad uskutečňovat, je úměrná jejich spokojenosti s průběhem a výsledkem porad. Ve vztahu k poradám bychom mohli spokojenost rozdělit do tří složek, a to na osobní, procesní a věcnou. O spokojenosti věcné rozhoduje u konkrétního účastníka porady především to, do jaké míry odpovídá výsledek porady zájmům a očekáváním tohoto účastníka. Pokud je tedy účastník věcně spokojen, shledává výsledky porady v rámci mezí, které jsou pro něj přijatelné.

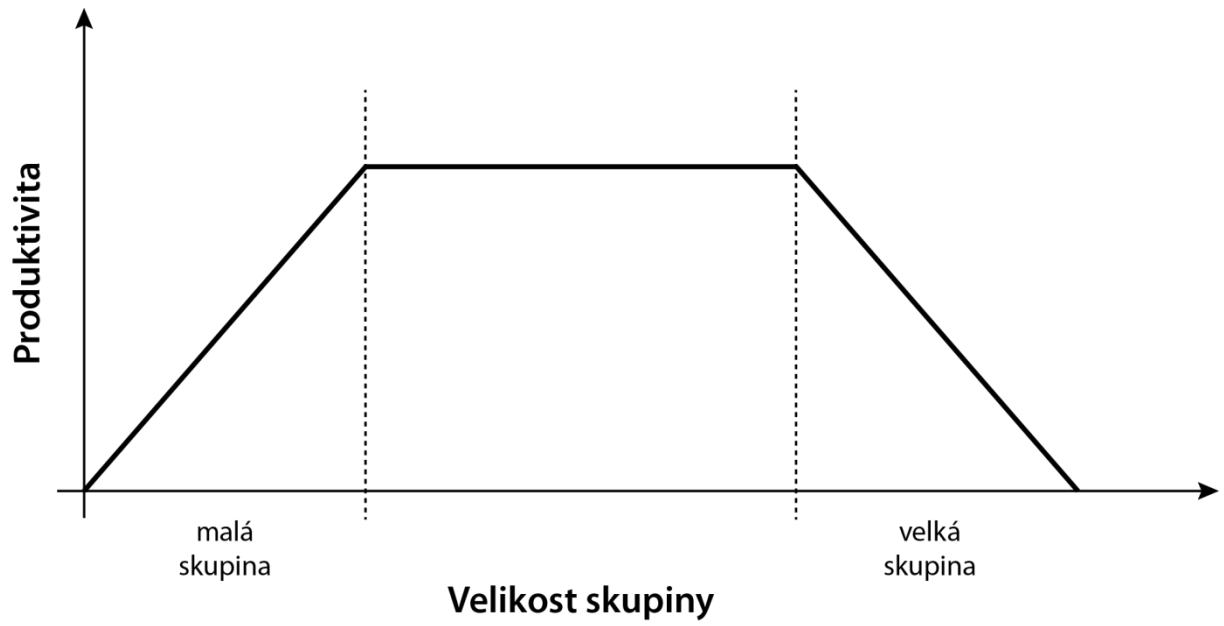
Další složkou celkové spokojenosti je spokojenost procesní, jež souvisí se způsobem průběhu porady, tedy to, za jakých podmínek byly dohodnuty výsledky porady, zda proces byl poctivý a spravedlivý právě vůči člověku, u kterého spokojenost posuzujeme.

Třetí složkou spokojenosti je spokojenost osobní. Ta je spojena především se subjektivním vnímáním hodnoty vlastního příspěvku k poradě, tedy to, zda konkrétní účastník hrál na poradě svou roli důstojně a také zda byl takto vnímán ostatními (Plamínek, 2007).

Pro vedoucí porad, kteří přijímají zodpovědnost nejen za průběh porady, ale i za její výsledky a následné pracování na dohodnutém, by měli myslet na tyto lidské potřeby od zahájení jednání a systematicky budovat procesní a osobní spokojenost všech účastníků ve snaze zajistit podporu pro věcné výsledky porady. Chceme-li od účastníků, aby se přizpůsobili většinovému názoru, musíme pro ně zajistit tři důležité věci: Možnost sdělit jejich názor a argumenty ostatním účastníkům, dokázat jim, že jejich názory a argumenty byly skupinou dobře pochopeny, a konečně jim poskytnou důkaz o tom, že tyto názory a argumenty byly skupinou přijaty vážně. Tyto tři faktory – prostor, pochopení, důstojnost – nejsou postačující pro efektní porady a jejich výsledky, ale jsou nutné a jejich zajištění pro každého účastníka je klíčovým úkolem vedoucího porady (Plamínek, 2007).

Na závěr této kapitoly bych ještě chtěla položit otázku k zamyšlení, jak je obtížná role ředitele školy při vedení porad. Je stanoveno, že ideální počet účastníků je mezi pěti a sedmi. Jakmile se porady účastní více jak deset pracovníků, hrozí, že bude nepřehledná. Proto jsou na školách na ředitele či zástupce, kteří vedou porad, kladeny vysoké nároky. I pokud připustíme, že se porady účastní pouze pedagogičtí pracovníci, je jich ve většině škol více jak

10, zachování efektivity porady je tedy obtížnější. Křivku efektivity můžeme vidět na Obrázku 10 (Bischof, Bischof, 2003).



3 Empirická část

3.1 Cíle empirického šetření

Diplomová práce se zaměřuje na pracovní vztah nadřízeného a podřízeného. Psychologie práce a organizace se zaměřuje na zkoumání mnoha aspektů týkajících se práce, tedy i na tento vztah. Nicméně, teorie i výzkumy se zpravidla vztahují k prostředí různých firem. Pokud

Obrázek 10 – Křivka efektivity (Bischof, Bischof, 2003, s. 35)

vyslovíme slovo

„škola“ a máme

si vybavit odbornou disciplínu psychologie, která s ní souvisí, většinou se nám vybaví pedagogická psychologie zabývající se vztahy mezi pedagogy a žáky, stejně jako zákonitostmi a problémy s nimi souvisejícími, zpravidla ve vztahu ke vzdělání i výchově. Už méně nalézáme spojení školy a psychologie práce a organizace, a to i přesto, že škola je také pracovištěm s jeho významnými charakteristikami.

Cílem empirické části je zaměřit se právě na prostředí školy, na vztah nadřízeného a podřízeného, tzn. ředitele a zástupce a pedagogického pracovníka, a prozkoumat tento vztah. Zaměříme se na exkurz do oblasti osobnostních profesních charakteristik vedení školy, jež mohou ovlivňovat a souviset s tím, jak pedagogové vnímají prostředí a procesy na škole. Jelikož se v prostředí školy můžeme setkat s mnoha procesy a ději souvisejících se vztahem nadřízených a podřízených, byli jsme nuceni si v rámci studie vymezit oblasti, které budou předmětem našeho zkoumání. Byli jsme postaveni před problém, zda zvolit pouze úzkou oblast, například jeden proces, na nějž se zaměříme a hlouběji ho prozkoumáme, či zvolíme více oblastí, u kterých prozkoumáme základní souvislost, jež může být podnětem pro další hlubší zkoumání oblasti.

Empirická část diplomové práce bude mapovat vliv osobnostních profesních charakteristik vedení školy v těchto čtyřech stanovených oblastech vedení:

- ❖ **Motivace pracovníků a vedení k cíli,**
- ❖ **Mezilidské vztahy,**
- ❖ **Důvěra,**
- ❖ **Informovanost.**

3.2 Hypotézy

3.2.1 Hypotézy skupiny A – Motivace a vedení k cíli

❖ Hypotéza 1: MOTIVACE K UTVÁŘENÍ × MOTIVACE A VEDENÍ K CÍLI

H₀: Střední hodnota hodnocení „*motivace a vedení k cíli*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **motivace k utváření** se rovná střední hodnotě hodnocení „*motivace a vedení k cíli*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **motivace k utváření**.

H₁: Střední hodnota hodnocení „*motivace a vedení k cíli*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **motivace k utváření** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*motivace a vedení k cíli*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **motivace k utváření**.

❖ Hypotéza 2: MOTIVACE K VEDENÍ × MOTIVACE PRACOVNÍKŮ A VEDENÍ K CÍLI

H₀: Střední hodnota hodnocení „*motivace pracovníků a vedení k cíli*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **motivace k vedení** se rovná střední hodnotě hodnocení „*motivace pracovníků a vedení k cíli*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **motivace k vedení**.

H₂: Střední hodnota hodnocení „*motivace pracovníků a vedení k cíli*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **motivace k vedení** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*motivace pracovníků a vedení k cíli*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **motivace k vedení**.

3.2.2 Hypotézy skupiny B – Mezilidské vztahy

❖ Hypotéza 3: SENZITIVITA × MEZILIDSKÉ VZTAHY

H₀: Střední hodnota hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita** se rovná střední hodnotě hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita**.

H₃: Střední hodnota hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita**.

❖ **Hypotéza 4: SCHOPNOST KONTAKTŮ × MEZILIDSKÉ VZTAHY**

H₀: Střední hodnota hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **schopnost kontaktů** se rovná střední hodnotě hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **schopnost kontaktů**.

H₄: Střední hodnota hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **schopnost kontaktů** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **schopnost kontaktů**.

3.2.3 Hypotézy skupiny C – Důvěra

❖ **Hypotéza 5: ORIENTACE NA TÝM × DŮVĚRA**

H₀: Střední hodnota hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **orientace na tým** se rovná střední hodnotě hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **orientace na tým**.

H₅: Střední hodnota hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **orientace na tým** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **orientace na tým**.

❖ **Hypotéza 6: EMOCIONÁLNÍ STABILITA × DŮVĚRA**

H₀: Střední hodnota hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **emocionální stabilita** se rovná střední hodnotě hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **emocionální stabilita**.

H₆: Střední hodnota hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **emocionální stabilita** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **emocionální stabilita**.

3.2.4 Hypotézy skupiny D – Informovanost

❖ Hypotéza 7: SENZITIVITA × INFORMOVANOST

H₀: Střední hodnota hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita** se rovná střední hodnotě hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita**.

H₇: Střední hodnota hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita**.

❖ Hypotéza 8: SCHOPNOST PROSADIT SE × INFORMOVANOST

H₀: Střední hodnota hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **schopnost prosadit se** se rovná střední hodnotě hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **schopnost prosadit se**.

H₈: Střední hodnota hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **schopnost prosadit se** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **schopnost prosadit se**.

3.3 Použité výzkumné metody

V rámci zkoumání vztahu nadřízený a podřízený v systému školství zaměřenému na vztah ředitele, jeho zástupce a pedagoga základní školy byly použity dva dotazníky. První standardizovaný **Bochumský osobnostní dotazník** neboli inventář profesních charakteristik osobnosti a druhý dotazník, vytvořený pro potřeby této práce, zkoumající aspekty na škole ve vztahu k motivaci pedagogů, pracovní skupině, důvěře a informovanosti pedagogů. Bochumský dotazník byl zadáván ředitelům a zástupcům základních škol, druhý dotazník zkoumající zmíněné aspekty vyplňovali pedagogové. V následující části diplomové práce budou popsány oba dotazníky pro lepší orientaci v hypotézách i analýze výsledků.

3.3.1 Bochumský osobnostní dotazník – BIP (inventář profesních charakteristik osobnosti)

Bochumský osobnostní dotazník – BIP je inventář profesních charakteristik osobnosti, jehož cílem je standardizované zjištění sebeobrazu probanda s přihlédnutím k nárokům na profesí. Autorem je Hossiep R. a Paschen M., českou úpravu zpracovala Simona Hoskovcová a Andrea Vybíralová. Dotazník může být využit především při poradenských rozhovorech a výběrových řízeních jako základ hlubší explorační v rámci osobního rozhovoru. Výsledky také mohou posloužit pro sestavení koučingových a tréninkových opatření či mohou být využity ke srovnání sebeobrazu a posouzení daného člověka druhými lidmi (Hossiep, Paschen, 2003).

Dotazník obsahuje 210 výroků, které se týkají jednání, chování a zvyků vztahujících se zpravidla k práci. Úkolem probanda je každý výrok posoudit a zhodnotit, do jaké míry výrok souhlasí, probanda vystihuje či naopak nevystihuje. Dotazník může být administrován individuálně i skupinově, probandi by ale měli být starší dvaceti let. Na vyplnění dotazníku by měl mít proband dostatek času (Hossiep, Paschen, 2003).

V Bochumském osobnostním dotazníku – BIP jsou jednotlivé škály dotazníku rozděleny do čtyř dimenzí. V následujících řádcích jsou uvedeny interpretace nízkých a vysokých hodnot škál dotazníku BIP, jež byly použity v hypotézách a analýze dat této studie. Jedná se o sedm škál ze tří různých dimenzí. Uvedení všech škál a dimenzí nám vzhledem k rozsahu a účelu této práce přišlo neúčelné.

3.3.1.1 Profesní orientace

❖ Motivace k utváření

Lidé, kteří dosahují v této škále nízkých hodnot, zpravidla málo pocítují vnitřní popud, aby se angažovali pro změnu. Jejich silnou stránkou je to, že nemají potíže se začleněním do existujících struktur a prací v rámci předepsaných hranic. Naopak jsou pro ně méně vhodné činnosti, u nichž je základním předpokladem důsledné využití poskytnutého prostoru.

Toto je naopak významné pro lidi s vysokými hodnotami motivace k utváření, stejně jako možnost se aktivně podílet na změně a utváření svého prostředí. Pro tyto osoby je charakteristické, že jsou ochotné vyrovnávat se i se silným odporem. Směřují k převzetí vlivu na procesy a struktury.

❖ Motivace k vedení

Pro lidi s nízkými hodnotami nepředstavuje žádný významný podnět možnost vést další lidi. Při udělování příkazů se necítí zcela dobře.

Škála motivace k vedení postihuje úsilí o sociální vliv, jež je charakteristické pro lidi s vysokými hodnotami. K jejich profesním cílům patří řídit a koordinovat činnosti druhých lidí. Bez zaváhání dávají odpovídající příkazy a vychutnávají si, pokud můžou ostatní nadchnout pro své pojetí.

3.3.1.2 Sociální kompetence

❖ Senzitivita

Pro osoby, které dosahují nízkých hodnot, je typické, že jsou si nejistí v řadě sociálních situací, při vnímání pocitů komunikačních partnerů. Není jim vždy zcela jasné, jak ostatní lidé jejich chování chápou a jak ho interpretují. Necítí se dobře ve zvláště těžkých rozhovorech.

Naopak osoby s vysokými hodnotami jsou v kontaktu s ostatními velmi citlivé na nálady ostatních a v rozhovoru dokážou rozlišovat jemné emoce a konflikty, jež jsou ještě nevyřčené. Vysoká míra senzitivity nabízí šanci přiměřeně zohlednit „lidskou komponentu“ a optimalizovat s tím spojené výsledky jednání.

❖ **Schopnost kontaktů**

Lidé s nízkými hodnotami jsou spíše zdrženliví v sociálním kontaktu, málokdy se pustí sami od sebe s někým do hovoru. Trvá jim delší dobu, než navážou nové známosti. Mohou být také nejistí a nesmělí v různých sociálních situacích, je pro ně obtížné být aktivní v navazování kontaktů.

Naopak osobám s vysokými hodnotami nedělá potíže oslovit ostatní, navazovat kontakty s neznámými lidmi a budovat si síť osobních vztahů. Jejich předností je jejich otevřenost v osobním kontaktu a velká jistota a nezaulatost v zacházení s druhými lidmi.

❖ **Orientace na tým**

Pro osoby s nízkou orientací na tým je důležitá vysoká autonomie a samostatnost při práci. Nechtějí být závislí na podpoře druhých, naopak chtějí být sami zodpovědní za své pracovní výsledky.

Lidé s vysokými hodnotami jsou ve vysoké míře přístupní kooperaci a vnímají ji jako mimořádně cennou. Aktivně se zapojují do prosazení týmových rozhodnutí a jsou ochotni přenášet kompetence a rozhodnutí na skupinu a jednotlivé členy, jsou schopni delegace.

❖ **Schopnost prosadit se**

Lidé dosahující nízkých hodnot nemají sklon k tomu, aby dominovali nad ostatními, a ve skupině nebojují za bezpodmínečné prosazení svých názorů. Nízké hodnoty vypovídají spíše o povolnosti, sociální ovlivnitelnosti a ochotě k rychlému kompromisu.

Osoby s vysokými hodnotami se naopak vnímají jako dominantní v kontaktu s ostatními. V diskuzích vytrvale a tvrdošijně zastávají svůj postoj a prosazují své cíle.

3.3.1.3 Psychická konstituce

❖ **Emocionální stabilita**

Lidé, kteří dosahují nízkých hodnot, potřebují určitý čas, než překonají neúspěch. Pokud je něco tíží, pak je pro ně zvládnání jejich úkolů těžké. Některé osoby popisují i časté výkyvy nálad a emocionální nestálost po delší dobu.

Naopak osoby vysoce emocionálně stabilní se vyznačují velkou uvolněností v zacházení s neúspěchy, chybami a osobními problémy. Při potížích a neúspěších dokážou negativní pocity z větší části kontrolovat a nenechají se jimi ochromit v práci (Hossiep, Paschen, 2003).

3.3.2 Dotazník pro pedagogy

Dotazník pro pedagogy byl vytvořen pro potřeby této empirické studie. Byl zadáván pedagogům a jeho styl byl přizpůsoben stylu Bochumského osobnostního dotazníku, který byl popsán v předcházející kapitole a který byl současně zadáván ředitelům a zástupcům na daných školách.

Dotazník pro pedagogy (z formálního hlediska inventář, pro potřeby této práce budeme však nadále užívat obecnější pojem dotazník) obsahuje 28 výroků. Vážili jsme délku dotazníku tak, abychom získali potřebnou kvalitu i množství informací, ale abychom i zachovali praktičnost dotazníku a tím podpořili jeho návratnost (Punch, 2008). Každý pedagog dostal instrukce, aby si položky řádně přečetl a rozhodl, zda na jeho škole je výrok platný či neplatný. Každou položku lze ohodnotit na šesti stupňové škále od „zcela souhlasí“ až po „vůbec nesouhlasí“.

Dotazník je celkově koncipován do čtyř skupin okruhů vedení lidí na pracovišti. První skupina výroků směřuje k oblasti **motivovanosti zaměstnanců**. V rámci druhé skupiny výroků se zaměřujeme na **pracovní skupinu a mezilidské vztahy na pracovišti**. Výroky směřují k vnímání pracovní skupiny jako týmu pedagogů. Předmětem zkoumání je především kvalita vztahu mezi pedagogy a převládající typ chování – spolupráce, soutěžení či výskyt konfliktů. Třetí skupina výroků směřuje k **důvěře** a jejímu výskytu v rámci vztahů na pracovišti. Zkoumané okruhy zakončuje skupina výroků zabývající se **informovaností pracovníků** a předáváním informací na škole. S dotazníkem pro pedagogy se lze seznámit v Příloze 1.

3.4 Výzkumný soubor

V rámci empirického šetření bylo osloveno 16 škol a jejich 16 ředitelů s otázkou spolupráce. Naší konečné studie se zúčastnilo 10 škol a byly sebrány 154 dotazníky. K sestavení souboru jsme využili metodu záměrného, účelného výběru (Punch, 2008). Klíčovým kritériem výběru respondentů se stal typ školy, na které respondenti působí. Do výzkumu byli zařazeni všichni ředitelé a pedagogové, kteří projevili ochotu ke spolupráci, pokud učili na základní škole.

Základní školy, které se našeho výzkumu zúčastnili:

- ❖ Základní škola T. G. M. v Lomnici nad Popelkou,
- ❖ Základní škola Roztoky u Jilemnice,
- ❖ Základní škola Jablonec nad Jizerou,
- ❖ Základní škola Ivana Olbrachta Semily,
- ❖ Základní škola Josefa Šíry Horní Branná,
- ❖ Základní škola Turnov (Žižkova),
- ❖ Základní škola Vysoké nad Jizerou,
- ❖ Základní škola Turnov (Skálova),
- ❖ Masarykova základní škola Libštát.

Počet navrácených dotazníků byl ovlivněn ochotou ředitelů a pedagogů se výzkumu účastnit a vymezit si čas na vyplnění dotazníků. Délka trvání vyplnění dotazníku vedením školy dosahovala až čtyřiceti minut. Punch (2008) vidí dotazníky delší jak dvacet až třicet minut za skutečný problém z hlediska jeho návratnosti. I přes toto riziko jsme se rozhodli použít Bochumský osobnostní dotazník, neboť nám nabídl širokou škálu důležitých dat vhodných pro posuzování profesních charakteristik vedení škol. Dotazník pro pedagogy byl časově méně náročný. Zpětná vazba od ředitelů naznačovala záruku „bezpečného zacházení s výsledky“ a délku dotazníku jako nejvíce zvažující charakteristiku při rozhodování o zapojení se do výzkumu a vyplnění dotazníků.

3.5 Postup sběru dat

Empirická část této práce vznikala od května 2011, kdy byly nejdříve identifikovány oblasti a procesy, které se dotýkají pedagogů a „úspěšné školy“ jako celku a mohly by souviset s profesními osobnostními charakteristikami vedení školy. Následně byly zvoleny čtyři okruhy, kterými se tato práce bude zabývat hlouběji. Těmito oblastmi se stala „**Motivace pracovníků a vedení k cíli**“, „**Mezilidské vztahy**“, „**Důvěra**“ a „**Informovanost**“. Ke každé oblasti jsme vymysleli deset výroků, jež se k ní vztahovaly. Dále probíhalo orientační předvýzkumné šetření, kdy dotazník vyplnilo deset pedagogů. K tomuto orientačnímu šetření jsme přistoupili zejména z toho důvodu, abychom si ověřili, zda jsou jednotlivé výroky srozumitelné, jasné, jednoznačné a zda respondenti nemají potíže s jejich vyplňováním (Punch, 2008). Po jejich kvalitativní zpětné vazbě a dalších konzultacích bylo pro každou zvolenou oblast vybráno sedm výroků umožňujících hodnocení na škále, zda daný výrok ve vztahu ke škole zcela souhlasí či vůbec nesouhlasí. Výsledky těchto dotazníků však nejsou zahrnuty do souhrnných výsledků této studie, neboť tyto dotazníky byly sebrány bez dat o vedení škol těchto pedagogů.

Po sestavení dotazníku bylo přistoupeno k oslovení vybraných škol, a to jak přímým osobním kontaktem, tak i elektronickou poštou. Byli osloveni ředitelé základních škol s prosbou o spolupráci a s dalšími doplňujícími informacemi, včetně ubezpečení, že sebraná data nebudou samostatně uveřejněna s příslušenstvím ke konkrétní škole, což byla důležitá predispozice pro to, aby se ředitel rozhodl, zda se jeho škola bude na výzkumu podílet. Pokud byl ředitel i nadále ochotný spolupracovat, byly s ním dohodnuty již konkrétní kroky spolupráce a zadán mu Bochumský osobnostní dotazník. Dále pokud ředitel projevil zájem, aby jeho pedagogové vyplňovali dotazník on-line, bylo mu to umožněno. V případě, že ředitel tuto formu nepreferoval, obdržel od nás pro všechny pedagogy tištěné dotazníky (spolu s obálkou), jež jim sám rozdál. Dotazník pro pedagogy byl vybaven jasnými instrukcemi pro možnost samostatného vyplnění (viz Příloha 1). Po vyplnění dotazníků pak následovalo buď osobní či emailové poděkování za spolupráci.

3.6 Analýza dat

Výsledky našeho výzkumu jsme rozdělili do čtyř oblastí dle zkoumaných oblastí prostředí základní školy (motivace a vedení k cíli; mezilidské vztahy; důvěra; informovanost). Dále jsme se zabývali vlastnostmi jednotlivých skupin dat a vyšetřovali platnost uvedených hypotéz. Cílem práce bylo zmapovat, zda osobnostní charakteristiky vedení souvisí s některými procesy na škole způsobem, jakým je vnímají pedagogové.

Jelikož data nesplňují předpoklady pro použití korelačního koeficientu, použili jsme k analýze dat T-test. Na úvod kapitoly analýzy dat bychom rádi uvedli postup práce s daty pro lepší orientaci čtenáře, neboť u každé hypotézy bude tento postup obdobný. Data získaná od pedagogů na školách byla pro jednotlivé oblasti rozdělena do dvou skupin, a to podle toho, zda se jednalo o pedagoga – podřízeného u ředitele nízko skórujícího (v dané škále osobní charakteristiky předpokládané souvislosti) či vysoko skórujícího (ve shodné škále). Dále jsme u těchto dvou skupin dat pomocí F-testu testovali, zda mají shodný rozptyl. V rámci F-testu jsme pracovali s hypotézami:

$$H_0: s_1^2 = s_2^2$$

$$H_1: s_1^2 \neq s_2^2$$

H_0 zamítám, pokud $F \geq F_{\text{KRITIC}}$, a dále budeme pracovat s předpokladem, že rozptyly jsou různé, pokud však $F < F_{\text{KRITIC}}$, budeme pracovat s předpokladem stejných rozptylů.

Pro testovou statistiku F jsme pracovali se vzorcem $\frac{s_1^2}{s_2^2}$,

kde s_1^2 je rozptyl první skupiny naměřených dat a s_2^2 rozptyl druhé skupiny naměřených dat.

Hodnotu rozptylu jsme získali dle vzorce

$$s^2 = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n-1},$$

kde:

- | | |
|---------------------|-----------------------------|
| x_i ($i=1...n$) | je naměřená hodnota, |
| \bar{x} | je aritmetický průměr, |
| n | je počet naměřených hodnot. |

Podle výsledku F-testu předpokládáme shodnost (respektive různorodost) rozptylu a s ohledem na tento výsledek volíme vhodnou variantu T-testu pro porovnání středních hodnot sledovaných vzorků.

1) Pokud v obou skupinách předpokládáme shodnost rozptylů, postupujeme podle vzorce:

$$S_{\bar{d}} = \sqrt{s_p^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}; \text{ kde } s_p^2 = \frac{(n_1-1)s_1^2 + (n_2-1)s_2^2}{n_1+n_2-2},$$

pro výpočet stupňů volnosti pak platí vzorec $n_1 + n_2 - 2$.

2) U dat s nestejným rozptylem, postupujeme dle vzorce:

$$S_{\bar{d}} = \sqrt{\left(\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2} \right)},$$

a vzorce pro stupně volnosti:

$$st. v. = \left(\frac{\left(\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2} \right)^2}{\frac{\left(\frac{s_1^2}{n_1} \right)^2}{n_1-1} + \frac{\left(\frac{s_2^2}{n_2} \right)^2}{n_2-1}} \right).$$

Další postup práce s T-testem byl již pro obě skupiny shodný. Využili jsme dvoustranný test a stanovili hypotézy o shodnosti středních hodnot:

$$H_0: (\mu_1 - \mu_2) = \Delta,$$

$$H_1: (\mu_1 - \mu_2) \neq \Delta.$$

Pro testovací statistiku jsme využili vzorce:

$$t = \frac{\bar{d} - \Delta}{s_{\bar{d}}}, \text{ kde } d = \bar{x}_1 - \bar{x}_2.$$

Oblast zamítnutí je pak $t < -t_{\alpha/2}$ a $t > t_{\alpha/2}$ (Hendl, 2006).

U hypotéz, u kterých předpokládáme různost středních hodnot, uvádíme ještě konkrétní graf dosahovaných hodnot jednotlivých pedagogů.

3.6.1 Hypotézy skupiny A – Motivace a vedení k cíli

❖ Hypotéza 1: MOTIVACE K UTVÁŘENÍ × MOTIVACE PRACOVNÍKŮ A VEDENÍ K CÍLI

H₀: Střední hodnota hodnocení „*motivace a vedení k cíli*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **motivace k utváření** se rovná střední hodnotě hodnocení „*motivace a vedení k cíli*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **motivace k utváření**.

H₁: Střední hodnota hodnocení „*motivace a vedení k cíli*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **motivace k utváření** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*motivace a vedení k cíli*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **motivace k utváření**.

Analýza dat:

	skupina vysoce skórujících ředitelů	skupina nízko skórujících ředitelů
počet pedagogů	50	81
s ²	21,751	37,531
F hodnota	1,726	
F kritická hodnota	1,511	

$$1,726 > 1,511$$

F hodnota > F kritická hodnota

Zamítáme nulovou hypotézu o shodnosti rozptylů, předpokládáme jejich různorodost.

T hodnota	3,064
Stupeň volnosti	123,297
T kritická hodnota	1,979

$$3,064 > 1,979$$

T hodnota > T kritická hodnota

Zamítáme nulovou hypotézu o shodnosti středních hodnot, předpokládáme, že střední hodnoty jsou různé.

Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu,
předpokládáme shodnost rozptylů.

T hodnota	0,362
Stupeň volnosti	129
T kritická hodnota	1,979

$$0,362 < 1,979$$

T hodnota < T kritická hodnota

Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu.
Rozdíl mezi středními hodnotami je statisticky nevýznamný.

3.6.2 Hypotézy skupiny B – Mezilidské vztahy

❖ Hypotéza 3: SENZITIVITA × MEZILIDSKÉ VZTAHY

H₀: Střední hodnota hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita** se rovná střední hodnotě hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita**.

H₃: Střední hodnota hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita**.

Analýza dat:

	skupina vysoce skórujících ředitelů	skupina nízko skórujících ředitelů
počet pedagogů	53	66
s ²	16,105	21,092

F hodnota	1,31
F kritická hodnota	1,538

$$1,310 < 1,538$$

F hodnota < F kritická hodnota

Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu,
předpokládáme shodnost rozptylů.

T hodnota	0,223
Stupeň volnosti	117
T kritická hodnota	1,98

$$0,223 < 1,980$$

T hodnota < T kritická hodnota

Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu.
Rozdíl mezi středními hodnotami je statisticky nevýznamný.

❖ **Hypotéza 4: SCHOPNOST KONTAKTŮ × MEZILIDSKÉ VZTAHY**

H₀: Střední hodnota hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **schopnost kontaktů** se rovná střední hodnotě hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **schopnost kontaktů**.

H₄: Střední hodnota hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **schopnost kontaktů** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*mezilidské vztahy*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **schopnost kontaktů**.

Analýza dat:

	skupina vysoce skórujících ředitelů	skupina nízko skórujících ředitelů
počet pedagogů	35	96
s²	22,012	17,357

F hodnota	1,268
F kritická hodnota	1,553

$$1,268 < 1,553$$

F hodnota < F kritická hodnota

Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu, předpokládáme shodnost rozptylů.

T hodnota	-0,592
Stupeň volnosti	129
T kritická hodnota	1,979

$$-0,592 < 1,979$$

T hodnota < T kritická hodnota

Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu.
Rozdíl mezi středními hodnotami je statisticky nevýznamný.

3.6.3 Hypotézy skupiny C – Důvěra

❖ Hypotéza 5: ORIENTACE NA TÝM × DŮVĚŘA

H₀: Střední hodnota hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **orientace na tým** se rovná střední hodnotě hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **orientace na tým**.

H₅: Střední hodnota hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **orientace na tým** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **orientace na tým**.

Analýza dat:

	skupina vysoce skórujících ředitelů	skupina nízko skórujících ředitelů
počet pedagogů	71	58
s ²	21,634	14,595

F hodnota	1,482
F kritická hodnota	1,527

$$1,482 < 1,527$$

F hodnota < F kritická hodnota

Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu,
předpokládáme shodnost rozptylů.

T hodnota	0,251
Stupeň volnosti	127
T kritická hodnota	1,979

$$0,2512 < 1,979$$

T hodnota < T kritická hodnota

Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu.
Rozdíl mezi středními hodnotami je statisticky nevýznamný.

❖ Hypotéza 6: EMOCIONÁLNÍ STABILITA × DŮVĚRA

H₀: Střední hodnota hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **emocionální stabilita** se rovná střední hodnotě hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **emocionální stabilita**.

H₆: Střední hodnota hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **emocionální stabilita** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*důvěry*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **emocionální stabilita**.

Analýza dat:

	skupina vysoce skórujících ředitelů	skupina nízko skórujících ředitelů
počet pedagogů	25	106
s ²	11,500	19,756

F hodnota	1,718
F kritická hodnota	1,621

$$1,718 > 1,621$$

F hodnota > F kritická hodnota

Zamítáme nulovou hypotézu o shodnosti rozptylů,
předpokládáme jejich různorodost.

T hodnota	-0,371
Stupeň volnosti	45,674
T kritická hodnota	2,013

$$-0,371 < 2,013$$

T hodnota < T kritická hodnota

Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu.
Rozdíl mezi středními hodnotami je statisticky nevýznamný.

3.6.4 Hypotézy skupiny D – Informovanost

❖ Hypotéza 7: SENZITIVITA × INFORMOVANOST

H₀: Střední hodnota hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita** se rovná střední hodnotě hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita**.

H₇: Střední hodnota hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **senzitivita**.

Analýza dat:

	skupina vysoce skórujících ředitelů	skupina nízko skórujících ředitelů
počet pedagogů	53	66
s ²	13,496	31,912

F hodnota	2,364
F kritická hodnota	1,538

$$2,364 > 1,538$$

F hodnota > F kritická hodnota

Zamítáme nulovou hypotézu o shodnosti rozptylů,
předpokládáme jejich různorodost.

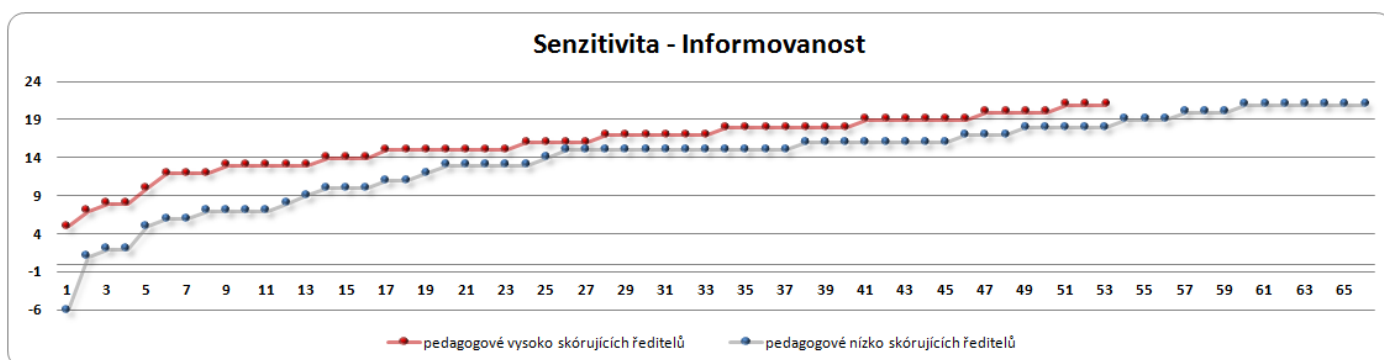
T hodnota	2,166
Stupeň volnosti	122,493
T kritická hodnota	1,981

$$2,166 > 1,981$$

T hodnota > T kritická hodnota

**Zamítáme nulovou hypotézu o shodnosti středních hodnot.
Předpokládám, že střední hodnoty jsou různé.**

Na následujícím grafu můžeme vidět hodnoty informovanosti (čím vyšší hodnota, tím se pedagog cítí více informován), které jednotliví pedagogové přidělovali ředitelům vysoce a nízko skórujícím ve škále senzitivity.



Obrázek 12 – Senzitivita × Informovanost

❖ Hypotéza 8: SCHOPNOST PROSADIT SE × INFORMOVANOST

H₀: Střední hodnota hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **schopnost prosadit se** se rovná střední hodnotě hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **schopnost prosadit se**.

H₈: Střední hodnota hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k vysoce skórujícím ředitelům ve škále **schopnost prosadit se** se nerovná střední hodnotě hodnocení „*informovanosti*“ skupiny pedagogů náležících k nízko skórujícím ředitelům ve škále **schopnost prosadit se**.

Analýza dat:

	skupina vysoce skórujících ředitelů	skupina nízko skórujících ředitelů
počet pedagogů	29	102
s^2	23,259	26,991

F hodnota	1,16
F kritická hodnota	1,588

$$1,160 < 1,588$$

F hodnota < F kritická hodnota

Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu,
předpokládáme shodnost rozptylů.

T hodnota	-0,63
Stupeň volnosti	129
T kritická hodnota	1,979

$$-0,630 < 1,979$$

T hodnota < T kritická hodnota

Nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu.
Rozdíl mezi středními hodnotami je statisticky nevýznamný.

3.7 Diskuze

Cílem diplomové práce bylo upozornit na možnost aplikace poznatků z psychologie práce a organizace, které jsou hojně využívány pro efektivní vedení ve firmách, i v prostředí školy, kde můžeme nalézt totožné pracovní vztahy. Cílem empirické části diplomové práce pak bylo zmapovat, zda pohled pedagogů na některé procesy ve škole vykazuje souvislost ke zvoleným profesním osobnostním charakteristikám pracovníků vedení školy. V této části práce budou diskutovány důvody zvolených metod a jejich limity, dále zjištěné výsledky a zahraniční i české studie zabývající se obdobnými tématy.

Uvědomujeme si, že teoretická část diplomové části není vyčerpávající, nicméně jsme se snažili postihnout základní teoretická témata s přihlédnutím k charakteru práce s cílem poukázat především na možné využití poznatků psychologie práce a organizace i v prostředí školy a zmapovat více témat na základní úrovni. Vedlo nás k tomu i zvážení přiměřeného rozsahu práce. Všechna témata – motivace, mezilidské vztahy, důvěra i informovanost – by vystačila na samostatnou rozsáhlou hlubokou studii.

V empirické části jsme zvolili pro ověřování našich hypotéz Bochumský osobnostní dotazník a dotazník pro pedagogy sestavený pro potřeby této studie. Získaná data nám posloužila pro analyzování základních hypotéz o vztahu profesních charakteristik nadřízeného a vnímání procesů podřízeným. Pro zpracování dat jsme zvolili metodu T-testu. Ze získaných výsledků můžeme u dvou z osmi stanovených hypotéz uvažovat o různorodosti středních hodnot. Při zpracování získaných dat jsme pracovali s dotazníky pro ředitele a pedagogy. Získaná data od zástupců nám neposkytla dostatečnou různorodost výsledků pro přiřazení pedagogů k vysoce a nízko skórujícím zástupcům. Jednou z hypotéz, u které jsme zamítli shodnost středních hodnot, je hypotéza vztahující se k motivaci ředitelů o utváření svého okolního prostředí a vnímání motivovanosti pedagogy. Z této analýzy příslušné hypotézy můžeme předpokládat, že pedagogové, kteří jsou vedeni řediteli s vyšší motivací k utváření, se cítí být více motivováni a oceňováni než pedagogové, kteří jsou vedeni řediteli nízko skórujícími. Můžeme se domnívat, že aktivní ředitelé, kteří se angažují a podílí na změně svého okolí a využívají svěřeného prostoru, více motivují své podřízené, více je řídí a vedou za cílem a nenechávají i proces motivace podřízených bez povšimnutí.

Druhá signifikantní hypotéza nás vedla do oblasti informovanosti a jejího vnímání pedagogy. Z analýzy se můžeme domnívat, že pedagogové náležící k ředitelům vysoce skórujícím ve škále senzitivity se cítí být více informováni. Mohli bychom předpokládat, že ředitelé, kteří jsou citliví na nálady ostatních a rozlišují jemné emoce a atmosféru ve skupině, více zohledňují lidskou komponentu, snaží se poskytovat důležité informace podřízeným – pedagogům k jejich práci, zabezpečují a starají se o pocit „být informován“ a zapojují své pedagogy do děje na škole.

V empirické části jsme používali pro ověření našich hypotéz dva dotazníky. Rádi bychom zde také diskutovali jejich možné limity i důvody naší volby jejich použití.

Využití dotazníků jsme zvolili především z důvodu získání širokého pohledu na zkoumané oblasti, a to jak na větší množství profesních charakteristik u ředitelů, tak zhodnocení názorů pedagogů na zkoumané čtyři oblasti. Dotazníky nám poskytly možnost zmapovat základní souvislosti jevů u většího množství osob za k tomu přiměřený čas. Výhodou dotazníků byla především jejich rychlá administrace a možnost kvantifikování získaných výsledků. Metoda dotazníků také může podpořit ochotu respondentů se výzkumu účastnit, neboť čas na vyplnění dotazníku je zpravidla kratší než například na poskytnutí rozhovoru.

„Bochumský osobnostní dotazník lze nejlépe použít v situacích, kdy má sloužit k posouzení osoby z hlediska nároků na určité povolání“ (Hossiep, Paschen, 2003, s. 30). V empirické studii byl Bochumský osobnostní dotazník (BIP) zadáván ředitelům a zástupcům škol a posloužil jako zdroj informací, jaký mají tyto osoby svůj sebeobraz, jež je sledován v souvislosti s procesy na škole, jak je vnímají podřízení – pedagogové. Dívali jsme se na profesi ředitele základní školy z hlediska nároků na jeho osobnostní charakteristiky. Omezení informací z dotazníku vnímáme především ve skutečnosti, že pomocí dotazníku získáváme spíše sebeobraz vedení školy, než objektivní fakta. Rizikem použití tohoto dotazníku je, že skutečné charakteristiky vedení školy se mohou odlišovat od subjektivního vnímání vedení jako sebe sama. Naopak tento limit nebyl zřejmý u dotazníku pro pedagogy. I zde jsme získávali spíše názor pedagogů než zhodnocení objektivních podmínek na škole, nicméně pro nás v rámci práce se vztahem nadřízený a podřízený může být daleko hodnotnější to, jak prostředí na podřízeného působí, jak ho vnímá, než jeho objektivní faktory, protože pokud bude podřízený vnímat procesy pozitivně, bude na něj pravděpodobně působit více, než pokud bude prostředí podle objektivních kritérií pozitivní, ale podřízený ho bude vnímat negativně.

Dílním úskalím dotazníků by se mohla jevit ochota „být otevření“, neboť z celkového charakteru studie, kdy jsme přiřazovali respondenty vzájemně nadřizený – podřizený z jedné školy, nebylo možné poskytnout respondentům úplnou anonymitu. Tento limit jsme se snažili vyvážit především navázáním důvěryhodného vztahu s ředitelem školy a ubezpečením, že výsledky dotazníků nebudou samostatně uveřejněny s příslušenstvím k dané základní škole.

Ke sběru dat jsme použili dotazník vyplňovaný respondentem. Tento dotazník jsme doručili k pedagogům prostřednictvím ředitele školy a respondent vyplňoval dotazník samostatně (Punch, 2008). Tato skutečnost může být v jistém smyslu potenciálně rizikovým faktorem, neboť jsme se nesetkali osobně se všemi respondenty. Možným limitem by mohlo být například špatné pochopení zadání respondentem, či jeho nedodržení bez možnosti nápravy, neboť již přijatý dotazník vzhledem k jeho anonymitě nelze vrátit autorovi k jeho dopracování. Tuto skutečnost jsme se snažili vyvážit jasně formulovanými instrukcemi a průvodním dopisem. Výhodou tohoto postupu naopak může být fakt, že respondent může vyplnit dotazník kdykoli dle svých časových možností a potřeb.

V České republice i v zahraničí můžeme nalézt výzkumy, jejichž předmět zkoumání je školní prostředí a pedagogové. Jako zajímavý výzkum se může jevit výzkum George a Bishopa (1971), který se zaměřuje na přijímání organizační struktury podle osobnostních charakteristik pedagoga zkoumaných dle Cattella. Jiná studie se naopak zajímá identifikováním proměnných, jež ovlivňují pedagogovo uspokojení z práce (ať už se jednalo o pedagoga všeobecného či učícího speciální předmět). Sekundárním cílem bylo určit, do jaké míry tyto proměnné ovlivňují pedagogy v úmyslu zůstat v učitelském povolání (Billingsley, Cross, 1992). Podnětným příspěvkem je i studie Jana Bílka (2011), jenž představuje výzkumný projekt zaměřený na ředitele v českých základních školách a jeho roli v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Z výsledků vstupních studií se můžeme domnívat, že se v této oblasti objevují pro další výzkum dosud neprozkoumaná zajímavá místa. Můžeme se oprávněně domnívat, že v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou ředitelé jedním ze základních pilířů, a to i přesto, že existují pouze dílčí studie k tomuto tématu bez existence systematického prozkoumání v českém prostředí (Bílek, 2011).

Výzkumům bylo podrobena i zkoumání sociálního klimatu pedagogického sboru. Jmenovat bychom mohli výzkum Petra Urbánka, který se zaměřil na jednu konkrétní českou školu, kde za pomoci dotazníku zkoumal longitudinální studii klimatu pedagogického sboru po dobu tří let. Výsledky studie ukazovaly stejný typ profilu po celou dobu zkoumání i přesto, že po tuto dobu docházelo i k výrazným personálním změnám (Urbánek, 2011). Na základě tohoto výzkumu bychom si mohli položit otázku, jak může být obtížné změnit klima, které se skládá z dílčích složitých procesů ve stálém i proměnlivém pracovním kolektivu.

Podle studie Boglera (2001), která se zaměřovala na dopady stylů vedení ředitelů na vnímání pedagogů k jejich uspokojení z práce v Izraeli, se dozvídáme, že pedagogové určovali pocity „velmi spokojen“, pokud zažili pocity sebevědomí, úspěchu a tehdy, když dostali příležitost pro osobní rozvoj a možnost podílet se na určování směru školy. Možnosti dosahování těchto pocitů získávali především pedagogové, jež byli vedeni ředitelem, který uplatňoval transformační vedení. Transformační styl vedení ředitele bychom mohli charakterizovat jako vedení na základě uspokojování vyšších potřeb, uplatňování vizí, zajištění intelektuální stimulace či nabídnutí individuální podpory. Transformační vedení v sobě zahrnuje inspirativní vedení a charisma vůdce, kdy je ředitel vzorem jak díky profesní praxi, tak i jím uplatňovaným hodnotám (Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2001; Leithwood, Jantzi, 2000).

Inspirující studií je i studie zaměřující se na mezigenerační pomoc pedagogů navzájem. Vedle předpokládané pomoci starších pedagogů mladším kolegům se objevila i potřeba pomoci starším pedagogům s cílem usnadnit jim působení na škole, například pomoci s ovládnutím informačních technologií. Výsledky této studie ukazují, že 70 % ředitelů základních škol se domnívá, že starší pedagogové rádi spolupracují s mladými kolegy ve škole a současně mladí pedagogové v jejich škole rádi využívají zkušenosti starších kolegů. Nicméně pouze 57 % oslovených ředitelů se domnívá, že v jejich škole probíhá organizované předávání zkušeností mezi staršími a mladšími pedagogy (Jůva, Lazarová, 2011). Ve většině zemí Evropské unie platí více či méně soustavná opatření na podporu začínajících pedagogů, především ve formě podpůrných opatření speciálně koncipovaných pro poskytování informací, rad a pomoci. Další formou podpory jsou povinná školení během prvního roku v zaměstnání, která probíhají například v Řecku, Španělsku či Itálii. Nejčastější formou podpory je přidělení tutora, tedy člověka připraveného k podpoře nejen sdílením problémů a starostí začínajícího pedagoga (Průcha et al., 2009). Ve vztahu k naší studii by bylo zajímavé

položít si otázku, čím může osoba ředitele napomoci mezigenerační výměně zkušeností a podporovat spolupráci tímto směrem. Dle výsledků této studie by ředitelé měli minimálně prostor pro posílení organizovanosti a systematičnosti při předávání této pomoci při výuce.

Poslední studie, kterou bychom rádi zmínili, se zaměřuje na zkoumání vztahu mezi vedením a přímým podřízeným v prostředí vysoké školy. Zaměřuje se na zkoumání osobního temperamentu v rámci čtyř oblastí: vliv, loajalita, přispění k úspěchu a profesní respekt. Dyády nadřízený – podřízený byly rozděleny do skupin, kdy jejich temperament byl stejný, dále byl společný jen z části a v poslední skupině jejich temperament nebyl stejný vůbec. Výsledky této studie jsou zajímavé v oblasti přispění k úspěchu a profesního respektu. Skupina, u níž nadřízený měl stejný temperament jako podřízený, vykazuje odlišnost od skupiny, kdy se temperament nadřízeného a podřízeného odlišují, v oblastech přispění k úspěchu a v profesním respektu (Holliaday et al., 2010). Tato studie nás může vést k zamyšlení při zvažování rozšíření naší práce. Naše studie se ve větší míře věnovala řediteli, jako předmětu zkoumání. Zajímavé by se mohlo zdát rozšířit náš výzkum například více k interaktivnímu vztahu nadřízený – podřízený a vzájemnému vyladění. Nadřízený má zajisté, jak je v naší práci popisováno, více možností a příležitostí tento vztah s podřízeným pozitivně ovlivnit, má větší příležitost optimalizovat podmínky pro prostředí pedagoga a i z jeho pozice a role se toto očekává. Nicméně mohlo být by zajímavé dívat se na vztah i z pohledu podřízeného, tedy v našem případě z pohledu pedagoga, jaké možnosti přispění má tento pedagog k vytvoření kvalitního vztahu s nadřízeným.

3.8 Shrnutí výsledků

V rámci naší studie a vyšetřování hypotéz se nám potvrdily dvě z použitých hypotéz. Statisticky významný rozdíl byl ve vnímání motivovanosti pedagogy u ředitelů škol, kteří vysoko skórují ve škále motivace k utváření, oproti ředitelům nízko skórujícím ve shodné škále. Motivace k utváření u ředitelů škol nám říká, že pro vysoko skórující ředitele je charakteristická snaha aktivně se podílet na změně a utváření svého prostředí, ochota vyrovnávat se i se silným odporem a směřování k převzetí vlivu na procesy a struktury. Naopak u jedinců nízko skórujících v této škále více vypovídá tendence začlenit se do již existujících struktur a nižší popud angažovat se pro změnu (Hossiep, Paschen, 2003). Díky této hypotéze se můžeme domnívat, že pedagogové se cítí více motivováni od ředitelů, kteří se aktivně snaží zasahovat do procesů a struktur na dané škole a podporují utváření pracovního prostředí.

Druhá hypotéza, u které jsme zaznamenali statisticky významný rozdíl mezi pedagogy, směřovala do oblasti toho, jak se pedagogové cítí být informováni. Na základě analýzy našich dat můžeme předpokládat, že více se cítí informováni pedagogové u ředitelů, kteří dosahují vyšších hodnot ve škále senzitivity. Jedinci dosahující vyšších hodnot v této škále by měli být více citliví na nálady ostatních a rovněž by měli být schopni v rozhovoru rozlišovat jemné emoce a konflikty, jež jsou nevyřčeny. Vysoká míra senzitivity nabízí šanci přiměřeně zohlednit „lidskou komponentu“ a optimalizovat s tím spojené výsledky jednání (Hossiep, Paschen, 2003).

Ostatní hypotézy i přes předpoklad výzkumníků nebyly na základě získaných dat potvrzeny. I přesto však mohou být inspirací pro další výzkumy, neboť z teoretických znalostí se můžeme domnívat, že profesní charakteristiky vedoucích vykazují předpoklad pro určitou souvislost s tím, jak podřízení vnímají komponenty svého vedení.

4 Závěr

Škola základ života. Tímto úslovím jsme začínali a chtěli bychom jím i končit. Škola je součástí velké části našeho života a je důležité, aby pedagogové, kteří se podílejí na našem vzdělání a výchově, měli co možná neoptimálnější podmínky pro svoji práci, aby ji mohli vykonávat co nejlépe.

Tato studie měla poukázat na možnost využití psychologie práce a organizace i v prostředí školy. Jednou z nejdůležitějších osob, které mají možnost ve škole ovlivnit podmínky pro práci pedagogů, je ředitel působící na jejich škole. Naše práce měla vzbudit zájem o vztah ředitele na základní škole s pedagogem, jehož práce je v dnešní době velmi náročná. Ze zkoumaných hypotéz a získaných dat jsme se dozvěděli, že některé osobnostní profesní charakteristiky ředitele mohou souviset s tím, jak pedagogové vnímají podmínky a procesy na své škole.

Ze zjištěných výsledků můžeme usuzovat, že ředitel svými osobnostními charakteristikami může napomoci pozitivnímu vnímání procesů na škole u svých pedagogů. Ze studie se konkrétně můžeme domnívat, že u ředitele školy, který je aktivní a chce utvářet prostředí okolo sebe, se cítí pedagogové více motivováni ke své práci. Pokud budeme mít na školách motivované pedagogy, budou daleko více ochotni věnovat svůj čas a energii jak škole jako takové, tak i jednotlivým žákům. Další hypotéza, u níž se po zanalyzování výsledků můžeme domnívat o její platnosti, směřuje k senzitivitě ředitele, která ovlivňuje to, jak pedagogové vnímají svoji informovanost. Pokud na škole působí ředitel, jenž si je jistý v sociálních situacích při vnímání pocitů svého partnera, dokáže interpretovat, jak ostatní vnímají jeho chování, a je schopen rychle zjistit, jak zvládnout náročné situace v rozhovoru, mají jeho pedagogové větší pocit informovanosti, tedy větší pocit, že jsou dostatečně informováni ke své práci i o směřování školy jako takové. Vysoká míra senzitivity u ředitelů základních škol jim nabízí šanci přiměřeně zohlednit lidskou komponentu a tím optimalizovat s tím spojené výsledky jednání. Jejich pedagogové se poté cítí více zapojeni do děje školy, cítí možnost projevit svůj názor a ředitelovu tendenci podpořit jejich vzájemné naslouchání například při poradách (Hossiep, Paschen, 2003).

Výsledky studií zaměřených na prostředí školy a optimalizaci podmínek pro pedagogy jsou důležité z hlediska další možnosti posilování pozitivních podmínek pro pedagogy. Jsou důležité pro dosahování podmínek, ve kterých se pedagogové cítí dobře a jsou ochotni přispívat k celkovému „dobrému výsledku“ školy. Dobré podmínky pedagogů na základních

školách, ke kterým směřovala naše studie, mají dopad na mnoho žáků. Do prvních tříd přichází zpravidla natěšení prvňáčci, u nichž pedagogové mají možnost podpořit vnímání školy, to, aby je škola a učení bavilo. Tito pedagogové také mají možnost zasahovat do výchovy jejich chování. Pokud ale pedagog není motivován ke své práci a nemá dostatek informací, jež pro svoji práci potřebuje, zpravidla jeho práce nedosahuje takových výsledků, jakých by mohla za optimálních podmínek.

Základní škola byla součástí vývoje každého z nás. Je to místo, kde se většina dětí učí nejen teoretické učivo, ale i mravní hodnoty a praktické dovednosti potřebné do života. Mít dobré pedagogy na základní škole je příležitost, jak zlepšovat úroveň těchto hodnot v naší společnosti. Je ale nezbytné si uvědomit, že i pedagogové mají své každodenní starosti a proces vyučování i výchovy dětí je náročný, a proto potřebují oporu, dobré vztahy na pracovišti a dobré vedení v celé jeho šíři, které je může povzbudit pro kvalitní práci s dětmi. Jelikož vnímáme jako velmi důležité zlepšovat podmínky na školách, je nutné sledovat a zkoumat procesy, které mohou vést ke zlepšení. Dle našeho názoru je právě podpora vztahu mezi ředitelem a pedagogem a zkoumání a rozvíjení vhodných profesních osobnostních charakteristik ředitele jednou z možností, jak budovat lepší podmínky pro práci pedagogů na školách.

Použitá literatura

- ADAIR, J. 1994. *Vytváření efektivních týmů*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1994. 199 s. ISBN 80-85603-70-5.
- AMSTRONG, M. – STEPHENS, T. 2008. *Management a leadership*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 268 s. ISBN 978-80-247-2177-4.
- ARIF, H. – FORBIS, A. 2011. Authentic leadership, trust and work engagement. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 2011, vol. 80, pp. 750-756.
- ARNOLD, J. et al. c2007. *Psychologie práce : pro manažery a personalisty*. 1. vyd. Brno: Computer Press, c2007. 629 s. ISBN 978-80-251-1518-3.
- BACÍK, F. et al. 1998. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. 377 s. ISBN 80-86039-49-8.
- BĚLOHLÁVEK, F. 2003. *Jak řídit a vést lidi*. 3. vyd. Brno: Computer Press, 2003. 100 s. ISBN 80-7226-840-6.
- BĚLOHLÁVEK, F. – KOŠŤAN, P. – ŠULEŘ, O. 2001. *Management*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2001. 642 s. ISBN 80-85839-45-8.
- BERELSON, B. – STEINER, G. A. 1964. *Human behaviour : An inventory of Scientific Findings*. New York: Harcourt, Brace & World, 1964. 712 s.
- BEZECNÝ, D. 2010. *Týmová spolupráce, krize, konflikty a jejich řešení*. Ostrava: Základní škola Ostrava- Dubina, 2010. 58 s. ISBN 978-80-904576-3-8.
- BÍLEK, J. 2011. Role ředitele základní školy v procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? : sborník příspěvků : XVIII. celostátní konference ČAPV : 7. – 9. září 2010*. editovala J. Wernerová. Liberec: Technická univerzita, 2011. ISBN 978-80-7372-722-2.
- BILLINGSLEY, B. S. – CROSS, L. H. 1992. Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching : a comparison of general and special educators. *The journal of Special Education*, 1992, vol. 25, pp. 453 – 471.

- BISCHOF, A. – BISCHOF, K. c2003. *Porady : průvodce pro organizátory, vedoucí a účastníky porad*. Praha: Grada, c2003. 107 s. ISBN 80-247-0407-2.
- BOGLER, R. 2001. The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 2001, vol. 37, pp. 662 – 683.
- CARNEGIE, D. et al. 2010. *Jak rozvíjet vztahy s lidmi, působit na ně a získat jejich důvěru*. 1. vyd. Praha: Práh, 2010. 193 s. ISBN 978-80-7252-280-4.
- CAUNT, J. 2005. *Jak působit přesvědčivě : tipy a rady pro zdolávání stresu, posílení sebedůvěry a překonání krizí*. Brno: CP Books, 2005. 92 s. ISBN 80-251-0685-3.
- COVEY, S. M. R. 2008. *Důvěra : jediná věc, která dokáže změnit vše*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2008. 347 s. ISBN 978-80-7261-176-8.
- ČAKRT, M. 2000. *Konflikty v řízení a řízení konfliktů*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2000. 181 s. ISBN 80- 85943- 81- 6.
- DĚDINA, J. – ODCHÁZEL, J. 2007. *Management a moderní organizování firmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 324 s. ISBN 978-80-247-2149-1.
- DE VITO, A. J. 2001. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. 420 s. ISBN 80-7169-988-8.
- DONNELLY, J. H. – GIBSON, J. L. – IVANCEVICH, J. M. 1997. *Management*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. 821 s. ISBN 80-7169-422-3.
- EMROVÁ, L. 2007. *Komunikace a zvládání konfliktů*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2007. 52 s. ISBN 978-80-86946-57-3.
- FREEMANTLE, D. 2006. *BIZ : 50 maličností, které mají velký vliv na motivaci a vedení týmu*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2006. 125 s. ISBN 80-7261-147-X.
- GEORGE, J. R. et al. 1971. Relationship of organizational structure and teacher personality characteristics to organizational climate. *Administrative Science Quarterly*, 1971, vol. 16, pp. 467 – 475.

- GILLERNOVÁ, I. – ŠTĚTOVSKÁ, I. 2003. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In M. Chráska et al. *Klima současné české školy : 14. - 15. ledna 2003, Olomouc : sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2003. 381 s. ISBN 80-7203-064-5.
- GOLD, A. 2005. *Řízení současné školy : o práci učitelů na střední úrovni řízení*. 2. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2005. 164 s. ISBN 80-902614-4-2.
- GROSSMANN, P. – WINEBURG, S. – WOOLWORTH, S. 2000. *What makes teacher community different from a gathering of teachers? An occasional paper*. [1st ed.] Washington: Center for the Study of Teaching and Policy, A National Research Consortium, 2000. 61p.
- HÁJEK, J. 2009. Efektivní vedení porad a pracovních jednání ve škole : závěrečná práce studia „Koordinátor školního vzdělávacího programu“: leden 2008/ listopad 2009. 1. vyd. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2009. 22 s. ISBN 978-80-86956-54-1.
- HARRIS, A. 2003. Teacher leadership as distributed leadership : heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 2003, vol. 23, pp. 313 – 324.
- HENDL, J. 2006. *Přehled statistických metod zpracování dat : analýza a metanalýza dat*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 583 s. ISBN 80- 7367- 123- 9.
- HOLÁ, J. 2006. *Interní komunikace ve firmě*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. 170 s. ISBN 80-251-1250-0.
- HOLLIDAY, T. et al. 2010. Community college supervisors and their subordinates : a quantitative investigation of personality temperament and leader-member exchange. *Journal of Leadership Studies*, 2010, vol. 4, pp. 30 – 39.
- HORÁKOVÁ, I. – STEJSKALOVÁ, D. – ŠKAPOVÁ, H. 2000. *Strategie firemní komunikace*. Praha: Management Press, 2000. 233 s. ISBN 80-85943-99-9.
- HOSSIEP, R. – PASCHEN, M. 2003. Bochumský osobnostní dotazník – BIP : inventář profesních charakteristik osobnosti. Praha: Testcentrum, 2003.
- JANOUŠEK, J. 2008. Sociální komunikace. In J. Výrost, I. Slaměník. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

- JAY, R. – TEMPLAR, R. 2006. *Velká kniha manažerských dovedností*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 514 s. ISBN 80-247-1279-2.
- JŮVA, V. – LAZAROVÁ, B. 2011. Mezigenerační pomoc učitelů. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? : sborník příspěvků : XVIII. celostátní konference ČAPV : 7. – 9. září 2010*. editovala J. Wernerová. Liberec: Technická univerzita, 2011. ISBN 978-80-7372-722-2.
- KOSSEK, E. E. et. al. 2011. Workplace social support and work-family conflict : a meta-analysis clarifying the influence of general and work-family-specific supervisor and organizational support. *Personnel psychology*, 2011, vol. 64, pp. 289 – 313.
- LADOVÁ, J. 2008. Komunikace a týmová práce : studijní opora e-learningového kurzu vzdělávacího programu Pracujeme chytřeji. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2008. 64 s. ISBN 978-80-7318-712-5.
- LEITHWOOD, K. – JANTZI, D. 2000. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 2000, vol. 38, pp. 112 – 129.
- LEITHWOOD, K. A. - RIEHL, C. 2003. *What we know about successful school leadership*. [Shortened version for Division A of AERA]. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University, 2003. 7 p.
- LUKÁŠOVÁ, R. – RAIS, K. 1997. *Organizace a lidé*. 3. vyd. Brno: Vysoké učení technické v Brně, Podnikatelská fakulta, 1997. 81 s. ISBN 80-7355-050-4.
- MICHALÍK, D. 2010. *Interní komunikace : metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2010. 104 s. ISBN 978-80-86973-08-1.
- MIKŠÍK, O. 2007. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 273 s. ISBN 978-80-246-1304-8.
- MISKELL, J. – R. MISKELL, V. 1996. *Pracovní motivace*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996. 78 s. ISBN 80-7169-317-0.

- MLČÁK, Z. 2003. *Sociální psychologie pro učitele odborných předmětů*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Centrum informačních technologií, 2003. 77 s. ISBN 80-7042-242-4.
- NIERMEYER, R. 2005. *Jak motivovat sebe a své spolupracovníky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 109 s. ISBN 80-247-1223-7.
- NÖLLKE, M. 2004. *Praktický management : jak úspěšně vést a řídit sebe, druhé lidi, firmy a jiné organizace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 112 s. ISBN 80-247-0912-0.
- PLAMÍNEK, J. 2002. *Vedení lidí, týmů a firem : praktický průvodce managementu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. 151 s. ISBN 80-247-0403-X.
- PLAMÍNEK, J. 2007. *Vedení porad : jak dosáhnout maximálního výsledku s minimem lidí, času a energie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 105 s. ISBN 978-80-247-2073-9.
- PROVAZNÍK, V. et al. 1997. *Psychologie pro ekonomy*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. 230 s. ISBN 80-7169-434-7.
- PROVAZNÍK, V. et al. 2002. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada, 2002. 226 s. ISBN 80-247-0470-6.
- PROVAZNÍK, V. – KOMÁRKOVÁ, R. 2004. *Motivace pracovního jednání*. 2. vyd. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta podnikohospodářská, 2004. 128 s. ISBN 80-245-0703-X.
- PRŮCHA, J. et al. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PUNCH, K. F. 2008. *Základy kvantitativního šetření*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 150 s. ISBN 978-80-7367-381-9.
- Sbírka zákonů č. 561/2004 o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Sbírka zákonů č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- SOLFRONK, J. 2002. *Kapitoly ze školského managementu*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. 89 s. ISBN 80-7083-655-5.

- SVĚTLÍK, J. 1996. *Marketing školy*. 1. vyd. Zlín: EKKA, 1996. 382 s. ISBN 80-902200-8-8.
- ŠIMKOVÁ, E. 2008. *Management a marketing v praxi neziskových organizací*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 173 s. ISBN 978-80-7041-083-7.
- ŠTIKAR, J. et al. 2003. *Psychologie ve světě práce*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 461 s. ISBN 80-246-0448-5.
- ŠULEŘ, O. 2008. *Porada jako efektivní nástroj řízení*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2008. 140 s. ISBN 978-80-251-1091-0.
- TURECKIOVÁ, M. 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí : odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 122 s. ISBN 978-80-247-0882-9.
- TYRLÍK, M. - MACEK, P. - STEHLÍKOVÁ, J. 2008. Zdroje důvěry při řešení partnerských konfliktních situací. *Československá psychologie*, 2008, roč. 52, č. 3, s. 276-288. ISSN 0009-062X.
- URBÁNEK, P. 2011. Změny v sociálním klimatu učitelských sborů. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? : sborník příspěvků : XVIII. celostátní konference ČAPV : 7. – 9. září 2010*. editovala J. Wernerová. Liberec: Technická univerzita, 2011. ISBN 978-80-7372-722-2.
- VÁGNER, I. 2008. Důvěra nejen v managementu. In *Dny práva 2008 : 2. ročník mezinárodní konference pořádané Právnickou fakultou Masarykovy univerzity*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 235 s. ISBN 978-80-210-4733-4.
- VEBER, J. 2000. *Management : základy, prosperita, globalizace*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2000. 700 s. ISBN 80-7261-029-5.
- VYBÍRAL, Z. 2005. *Psychologie komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 319 s. ISBN 80-7178-998-4.
- ZAHŘÁDKOVÁ, E. 2005. *Teambuilding : cesta k efektivní spolupráci*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 173 s. ISBN 80-7267-042-9.