

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

Bakalářská práce

**FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROFESNÍ ROZVOJ ŘEDITELE ŠKOLY  
FAKTORS AFFECTING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF  
HEADMASTER**

Zora Breczková

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Vedoucí bakalářské práce: RNDr. Jindřich Kitzberger

2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem Faktory ovlivňující profesní rozvoj ředitele školy, vypracovala samostatně a citovala jsem veškeré použité zdroje z odborné literatury a publikovaných textů. Práci jsem vypracovala pod vedením vedoucího práce. Dále prohlašuji, že bakalářská práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 10. dubna 2015

.....

podpis

Ráda bych poděkovala všem ředitelům základních uměleckých škol Ústeckého kraje, kteří se podíleli na výzkumu k této bakalářské práci a poskytli významné informace z oblasti profesního rozvoje. Děkuji.

.....

podpis

**Anotace:**

Cílem bakalářská práce je popsat významné faktory ovlivňující profesní růst ředitele školy, vypracovat jejich přehled a zjistit míru vlivu na profesní dráhu ředitele školy v podmínkách českého školství.

Každý ředitel školy prochází určitým profesním vývojem, od počátku svého nástupu do funkce, až po ukončení své manažerské kariéry. Práce zkoumá možné faktory ovlivňující tento vývoj, co ředitele ovlivňuje nejvíce a co téměř vůbec. Kvalifikuje faktory významné, tedy s velkým vlivem na profesní rozvoj ředitelů škol. Práce se týká ředitelů základních uměleckých škol.

Cíl práce je ověřen na základě výzkumu kombinací kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Výzkumným vzorkem jsou ředitelé základních uměleckých škol v Ústeckém kraji.

**Klíčová slova:**

faktory, rozvoj, ředitel základní umělecké školy, osobnost, vzdělávání, manažerské dovednosti, pracovní zkušenosti

## **Annotation**

This bachelor thesis aims to describe important circumstances for the school director's professional development, to make a survey of these circumstances and to find out their possible effects on a professional career of the director in the Czech educational conditions.

Each director goes through out a certain professional development, from the beginning of his position till the end of his management career. The work explores the possible factors influencing this development, the director and what most affects almost all. Qualifies important factors, therefore with great influence on the professional development of school principals. The work concerns the head teachers of elementary art schools.

Aim of the work is verified on the basis of research combining quantitative and qualitative research. The research sample are directors of elementary art schools in region.

The thesis is completed by a combination of quantitative and qualitative research among the directors of elementary art schools in Ústecký region.

## **Keywords:**

Factors, development, director of elementary art school, personality, education, management skills, working experience – practice.

## Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. POJMY A ŘEDITEL ŠKOLY V ČESKÉM PROSTŘEDÍ .....	8
1.1. Faktory.....	8
1.2. Profesní rozvoj.....	8
1.3. Ředitel školy.....	9
1.4. Základní umělecká škola .....	9
1.5. Postavení ředitele škol v prostředí českého školství .....	9
1.5.1. Manažer .....	10
1.5.2. Lídr .....	10
1.5.3. Vykonavatel.....	11
1.5.4. Kompetence ředitelů škol .....	12
2. OSOBNOST A MANAŽERSKÉ DOVEDNOSTI JAKO VNITŘNÍ FAKTORY .....	13
2.1. Osobnost.....	14
2.1.1. Vlastnosti osobnosti.....	15
2.1.2. Sebepoznání.....	17
2.1.3. Inteligence .....	18
2.1.4. Motivace .....	19
2.2. Manažerské dovednosti .....	20
2.2.1. Sebeřízení .....	22
2.2.2. Učení a celoživotní učení .....	22
2.2.3. Komunikační dovednosti, komunikační kompetence.....	24
2.2.4. Time management .....	25
2.2.5. Osobní pohoda, stres, řešení problémů.....	26
2.3. Shrnutí .....	27
3. PRACOVNÍ PROSTŘEDÍ JAKO VNĚJŠÍ FAKTORY.....	28
3.1. Klima a kvalita školy, kultura školy.....	28
3.2. Vnější motivace – stimuly .....	30
3.3. DVPP.....	31
3.4. Zřizovatel.....	31
3.5. Shrnutí .....	32
4. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI.....	33

VÝZKUMNÁ ČÁST.....	34
5. POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	34
5.2. Výzkumný problém.....	34
5.3. Výzkumné metody a průběh výzkumu.....	35
5.4. Výzkumný vzorek.....	36
5.5. Předpoklady, tvrzení.....	37
5.6. Výzkumné otázky.....	37
6. SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ.....	40
6.1. Výsledky kvantitativního výzkumu.....	40
6.1.1. Grafické znázornění a komentáře k odpovědím.....	40
6.2. Shrnutí.....	50
6.3. Výsledky kvalitativního výzkumu.....	51
6.3.1. Rozhovory a komentáře.....	51
7. VYHODNOCENÍ PŘEDPOKLADŮ A TVRZENÍ.....	60
7.1. ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	63
8.    ZÁVĚR.....	64
OBRÁZKY K TEORETICKÉ ČÁSTI.....	67
SEZNAM LITERATURY.....	69

## ÚVOD

Každý ředitel školy prochází určitým profesním vývojem, od počátku svého nástupu do funkce, až po ukončení své manažerské kariéry. Práce by měla zkoumat možné faktory ovlivňující tento vývoj, jak se jednotlivé faktory projevují, co ředitele ovlivňuje nejvíce a co téměř vůbec. Důvodem výběru tématu je fakt, že sama se ocitám v určitém stádiu profesního vývoje. Mám za sebou 1. funkční období a tedy částečnou zkušenost plynoucí z praxe ředitele. Nejsem ani začínající, ale ani ředitel na vrcholu svého profesního rozvoje. Téma bylo zajímavé i ze skutečnosti, že na ředitele základních uměleckých škol se nehledí ve stejném významu jako na ředitele základních nebo středních škol. I když základní umělecká škola je druhem školy, stále, na základě školského zákona, patří do zájmového vzdělávání, už jen z důvodu, že neposkytuje stupeň vzdělávání. Přesto ředitel umělecké školy je co do odpovědností a povinností na stejné úrovni. A předpokládá se, že jeho profesní rozvoj a růst budou ovlivňovat podobné nebo stejné faktory. Po zvolení tématu práce jsem se zaměřila na hledání co nejvíce možných faktorů z vnitřního a vnějšího prostředí na jejich významnost a míru vlivu.

Tedy hlavním cílem práce je popsat významné faktory ovlivňující profesní růst ředitele základní umělecké školy, vypracovat jejich přehled a zjistit míru vlivu na profesní dráhu ředitele školy v podmínkách českého školství. A jak jsem výše zmínila, má pozornost se obracela k ředitelům základních uměleckých škol, a to v regionu, ve kterém působím, tedy v Ústeckém kraji. Mým úkolem bude porovnat teorii s výzkumnou částí a dospět k potvrzení nebo vyvrácení hypotéz jako například:

1. Postavení ředitelů škol je výrazně ovlivněno jeho rolemi manažera, lídra a vykonavatele a prostředím českého školství,
  2. vliv osobnosti člověka je významnější než vliv pracovního prostředí na profesní růst,
  3. profesní růst je výhradně založen na celoživotním učení než na profesních zkušenostech.
- Další hypotézy nebo tvrzení jistě vzejdou z analýzy a reflexe teorie.

Ve své práci vycházím z odborných textů a literatury související s profesním rozvojem ředitelů škol. Práci rozdělují na dvě hlavní části a to část teoretickou a část výzkumnou. Každá část má své shrnutí a závěr, které obsahují další možné otázky a zamyšlení nad problematikou. Většina otázek je důležitým zdrojem pro výzkum.

Věřím, že mé poznatky budou přínosem pro profesní rozvoj ředitelů a případný výzkum na podobné téma.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. POJMY A ŘEDITEL ŠKOLY V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

### 1.1. Faktory

Většina slovníků cizích slov<sup>1</sup> se shodují na tom, že jde o činitele, zprostředkovatele a o sílu uplatňující se v nějakém procesu. I v kontextu s tématem této práce jde o „vlivy“ tedy činitele, které přímo či nepřímo působí na rozvoj ředitelů škol jak v pozitivním, tak v negativním smyslu.

### 1.2. Profesní rozvoj

V odborných textech a literatuře najdeme spíše definice, které se zabývají otázkou „*profesního rozvoje učitele*“. Vzhledem k tomu, že i ředitel školy je podle zákonné normy<sup>2</sup> pedagogickým pracovníkem, můžeme tyto různé dostupné definice aplikovat i na řediteli školy. Pedagogický slovník Průchy, Walterové a Mareše definuje „*profesní dráhu*“ (s. 222), „*profesní přípravu*“, „*profesní standard učitelství*“ (s. 223), nebo „*rozvoj osobnosti*“ (s. 251). Za profesní rozvoj, podle J. Kohnové (2004) a další odborné literatury, ze které čerpala, mohou být považovány veškeré činnosti, kterými se rozvíjí individuální schopnosti, znalosti, a další charakteristiky povolání učitele, v našem případě ředitele školy. Jistě jde o zdokonalování a zlepšování ve svém oboru na základě vlivu pracovních (profesních) zkušeností, tedy znalostí použitých v praxi.<sup>3</sup>

At' chceme nebo ne, rozvoj rovná se neustále se vzdělávat, učit se, z tohoto důvodu můžeme nebo spíše musíme zahrnout profesní rozvoj do „*celoživotního vzdělávání*“ (Kohnová, 2004). Jen vzdělaný člověk se může posouvat dál v době znalostní společnosti, kdy informace a vědění hrají primární roli ve vývoji, a to jistě platí i o řediteli školy.

Nemůže však opominout také definici „*rozvoje osobnosti*“, neboť tyto dva termíny se jistě spolu prolínají a vzájemně na sebe působí<sup>4</sup>. Podle Průchy, Walterové a Mareše jde o základní pedagogicko-psychologickou kategorii, souhrn změn probíhající v osobnosti

<sup>1</sup> <http://www.slovník-cizich-slov.cz/faktor.html>

<sup>2</sup> zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 5, odst. 1

<sup>3</sup> KOHNOVÁ J., Další vzdělávání učitelů jejich profesní rozvoj, 2004, Ústřední knihovna Pedfak UK

<sup>4</sup> LUKAS L., Učitel-jeho profesní rozvoj a jeho sociální vztahy ve škole, 2011, Disertační práce, Masarykova Univerzita, Katedra psychologie

jedince po celý život, kde těžištěm rozvoje je psychický vývoj intelektuální, emoční, sociální, a mravní.<sup>5</sup> Milan Skalický (2014) hovoří ve svých textech o „*osobním rozvoji*“<sup>6</sup> neboť mít úspěch v profesním životě posiluje osobní rozvoj. Nemůže to však znamenat, že se dostaví i úspěch v osobní rovině (rodina, vztahy s přáteli apod.). Tento vliv však nemůžeme vyloučit (jistě kolem sebe najdeme případy, kdy se osobní život rozpadl v důsledku věnování přespříliš času profesnímu rozvoji).

### 1.3. Ředitel školy

Ředitel školy je pedagogický pracovník, který stojí na vrcholu organizační struktury školy nebo školského zařízení a je definován zákonnou normou. „*Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 (zákonu č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů) a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce*“<sup>7</sup>. Školský zákon mu přesně vymezuje jeho práva a povinnosti, odpovědnosti a kompetence<sup>8</sup>. Toto se týká i ředitelů základní umělecké školy.

### 1.4. Základní umělecká škola

Základní umělecká škola patří podle školského zákona do vzdělávací soustavy<sup>9</sup> a je jedním z druhů škol v České republice, která poskytuje vzdělávání v uměleckých oborech a její činnost se řídí vyhláškou č. 71/2005 Sb. o základním uměleckém vzdělávání.

### 1.5. Postavení ředitele škol v prostředí českého školství

Jak už bylo výše zmíněno, ředitel školy je taxativně definován zákonnými normami. Postavení ředitele je však v prostředí českého školství velmi, a nemusíme se bát to říci, těžké a složité, co do úrovně vykonávaných činností a rozsahu jeho odpovědností.

<sup>5</sup> PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., Pedagogický slovník, 2013, 7. vydání, s. 251

<sup>6</sup> <http://poradci-sobe.cz/prodejni-nastroje/7-schodu-k-profesionalite-osobnostni-rozvoj-zabava-nebo-prace/>

<sup>7</sup> zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů

<sup>8</sup> zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), § 164 a 165

<sup>9</sup> §7, odst. 3, § 109, zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon

Je řídicím pracovníkem a v rámci své funkce plní několik pro organizaci důležitých rolí, jejichž spojení je v českém školství časté (Trunda, Bříza, 2011). Na druhou stranu, můžeme tvrdit, že získávání zkušeností na poli plynoucí z těchto rolí mu pomáhají budovat a výrazně ovlivňovat jeho profesní rozvoj. Těmito rolemi jsou manažer, leader, vykonavatel (zde především jako pedagog a vykonavatel státní správy). Všechny mají významnou roli.

*„V rámci funkce plní určité role, každá role představuje určitou množinu úloh“ J. Plamínek.*

V současné době je kladen vysoký nárok na osvojení manažerských dovedností a schopností ředitelů škol jako manažerů. Podle Světlíka (2006) ředitel stojí tváří v tvář nelehkému úkolu řídit a budovat školu v prostředí neuvěřitelně rychlých změn na poli společenském, politickém, technologickém a ekonomickém. Zvýšily se požadavky a očekávání od společnosti a zmizely jistoty. A v takovém prostředí se stává řízení školy a řízení změn dosti náročné.<sup>10</sup>

### **1.5.1. Manažer**

Průcha, Walterová, Mareš nabízí definici „*manažerské vzdělávání*“. Jde o řídicího pracovníka, který poskytuje znalosti a praktické dovednosti z oblasti ekonomické, z oblasti plánování, organizování, řízení a kontroly. Trunda a Bříza ve svých skriptech (2011) uvádějí, že podle mnohých výzkumů kvalita manažera školy přímo souvisí s efektivitou vzdělávání v konkrétní škole.<sup>11</sup> Uvádějí, že jde o stabilizující prvek organizace/školy, který se vypořádává se složitostí úkolů.

Manažer tedy plánuje, organizuje, řídí a deleguje, kontroluje, analyzuje a vyhodnocuje, a prostřednictvím svých podřízených dosahuje cílů, které si stanovuje. Být manažerem řediteli určuje i právní úprava školského zákona (§ 165) a zákon č. 262/2006 Sb., Zákoník práce, kdy ředitel školy se chová podle této normy jako zaměstnavatel, i když skutečným zaměstnavatelem je škola tedy organizace samotná.

### **1.5.2. Lídr**

*„Leader je srdcem organizace, zatímco hlavou a mozkem je manažer.“*

(Ludvík Eger)

---

<sup>10</sup> SVĚTLÍK J., Marketingové řízení školy, Praha, 2006

<sup>11</sup> TRUNDA J, BŘÍZA K., Řízení školy ve znalostní společnosti, 2011, str. 17

*„Leadership je srdeční záležitost, spojený s osobností a vizí. Leadership je umění.*

*Management je mozem spjatým s přesnými statistickými propočty a metodickými pokyny.*

*Management je věda. Manažeři jsou důležití...Lídři jsou nepostradatelní...“*

(John Adair)

V odborné literatuře se hovoří lídrovi jako o vedoucí osobnosti. V prostředí českého školství se předpokládá, že i ředitelé škol jsou zároveň manažeři a lídři, ale nemusí tomu být vždy. *„Manažer se nestane lídrem jen proto, že zastává funkci spojenou s leadershipem“*. *„Není to postavení, co rozhoduje o tom kdo je a není lídrem, ale povaha, a chování jedince.“* (Gorton, Alston & Snowden, 2007)<sup>12</sup>, dále pak postoje a dovednosti. Lídr má vysoký vliv na ostatní a má schopnost přimět lidi, aby ho následovali a je schopen ovlivňovat lidi směrem k dosažení cíle. Mají schopnost komunikovat s lidmi, inspirovat je a motivovat k výkonům či činům.

To, že na ředitele školy se pohlíží také jako na lídra, nalezneme i v právních normách školského práva, a to v zákoně č. 561/2004 Sb., školský zákon, § 164 odst. 1, písm. a), b), c).<sup>13</sup>

### **1.5.3. Vykonavatel**

Ředitel školy má povinnost vytvářet podmínky pro výkon kontrolních orgánů (ČŠI, zřizovatel, NKÚ a další poskytovatelé finančních prostředků). Ředitel školy je především a dle zákonných norem pedagogickým pracovníkem. Řediteli školy je nařízením vlády č. 75/2005 Sb., *o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků a ve znění pozdějších předpisů*, stanoven týdenní rozsah přímé vyučovací povinnosti, kterou musí vykonávat. Otázkou zůstává, do jaké míry je vzhledem k různým dalším činnostem plynoucí z ostatních rolí na škole schopen z těchto objektivních důvodů svoji vyučovací povinnost plnit.

<sup>12</sup> TRUNDA J, BŘÍZA K., Řízení školy ve znalostní společnosti, 2011, str 14

<sup>13</sup> § 164,(1) Ředitel školy a školského zařízení a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak, b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3, c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,

#### 1.5.4. Kompetence ředitelů škol

Již výše jsou zmíněny paragrafy č. 164 a 165 školského zákona. Jde o výčet povinností, práv a odpovědností, výčet toho o čem ředitel je kompetentní rozhodovat a co musí zajistit. V českém, ale i anglickém jazyce najdeme více výkladů. V kontextu také s českými právními normami, používáme výklad „*předpoklady pro vykonávání určitých činností*“ (Truneček, 2004)<sup>14</sup>. Výzkumné šetření by mohlo také ukázat, zda i některé tyto povinnosti a kompetence mohou být oněmi faktory, které mají vliv na jeho profesní rozvoj. Předpokládá se však, že ony povinnosti a kompetence jsou pro ředitele samozřejmostí, tím nejzákladnějším co mu určuje zákon. I začínající ředitel by je měl znát. Mluvíme však zde o **konkrétních kompetencích**. Kitzberger (2012) je dělí na kompetence statutárního zástupce organizace (vystupuje za školu navenek, získává a rozvíjí další a různorodé kontakty), kompetence jako zástupce zaměstnavatele (viz str. 10, kap. Manažer), kompetence jako vzdělávací instituce (školské předpisy, výkon státní správy).<sup>15</sup>

Musíme také zmínit **kompetence manažerské a osobnostní**, které jsou předpokladem a důležité pro výkon funkce a rozvoj vůbec. Vyjadřují schopnosti, které vedou ke kvalitě vykonávaných činností. Člověk/ředitel školy uvědomující si své kompetence zvládá i náročné úkoly a dokáže reagovat na změny. Lojda (2011) hovoří o šesti základních manažerských kompetencích: **schopnost samostatného rozhodování, schopnost dotahovat věci do konce, schopnost reagovat na měnící se podmínky, schopnost sebevzdělávání a učení, flexibilita, inovativnost při řešení úkolů**<sup>16</sup>.

Kompetence tedy zahrnují veškeré znalosti, vědomosti, dovednosti, schopnosti, způsobilosti úspěšně realizovat určité činnosti a vlastnosti, postoje a hodnoty<sup>17</sup>, které přispívají k rozvoji a odrážejí se v chování osobnosti.

Podle Procházky, Vaculíka a Smutného (2013) jsou kompetence vnímány jako faktor ovlivňující efektivitu jedince, ač jde o kompetence definující standardy výkonu (competence) nebo zdůrazňující vzorce chování (competency). Tvrdí, že „*manažer (v našem případě ředitel školy) s rozvinutými manažerskými kompetencemi nejenže dosahuje*

<sup>14</sup> TRUNEČEK J., Management znalostí, 2004, s. 52

<sup>15</sup> LHOTKOVÁ I., TROJAN V., KITZBERGER J., Kompetence řídicích pracovníků ve školství, 2012, s. 45

<sup>16</sup> LOJDA J., Manažerské dovednosti, 2011, s. 20

<sup>17</sup> PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., Pedagogický slovník, 2013, 7. vydání, s. 129

*lepších výsledků, ale navíc je i pozitivněji hodnocen a má úspěšnější kariéru.*“<sup>18</sup> Nástrojem k poznání klíčových kompetencí jsou kompetenční modely. Odborná literatura jich nabízí několik (například: podle Cardy a Selvarajana, podle Carrola a McCrackina a další). Z literatury vyplývá, že jsou přínosem pro použití ve prospěch svého rozvoje a specifikují množinu užitečných vzorců chování. Pro účely managementu je využíván Hierarchický model struktury kompetence podle Lucia a Lepsingera (obr. č. 1 přílohy). „*Kompetenční modely jsou nástroje, které personalistům a manažerům zjednodušují nábor, rozvoj a hodnocení pracovníků a také další personální činnosti.*“ (Procházka, 2013).

## **2. OSOBNOST A MANAŽERSKÉ DOVEDNOSTI JAKO VNITŘNÍ FAKTORY**

Řekneme-li profesní rozvoj, spíše si představíme tento pojem v kladném smyslu slova, například jako slova *růst, vývoj, přínos a efektivita*. Ale ne vždy tomu tak může být. Faktorů, které mají na profesní rozvoj vliv je jistě celá řada. Většinou se setkáme v literatuře s dělením na vnitřní a vnější (podle toho z jakého prostředí na nás doléhají a působí), a ne vždy nás mohou ovlivnit a motivovat tím správným směrem a v kladném pojetí. **Demotivování** by mohlo být tak silné, že se rozhodnete jako ředitelé školy tuto funkci opustit. Zjistíte, že se nenaplnila vaše představa o této profesi a **uvědomíte si**, že vaše **priority** jsou úplně někde jinde a v něčem jiném a nemáte zapotřebí se vystavovat přílišným tlakům a zmítat se na hranici **deprese a syndromu vyhoření**. Záleží čistě jen na naší **osobnosti, na našem (s)vědomí, intelektu, sebepoznání, sebeřízení a na silném charakteru, temperamentu, vlohách, vnitřních motivech a dalších schopnostech a dovednostech jako například: na tvořivosti, na emoční inteligenci, na schopnostech v komunikaci, dosahování osobních cílů**, do nichž jsme zahrnuli i svůj profesní rozvoj a **výše zmíněných osobnostních kompetencí, ale také získaných znalostí a konkrétních manažerských dovednostech**. A to jsou ty faktory, které vycházejí z nás, z našeho vnitřního prostředí, z naší osobnosti. Z poznání těch základních, často zmiňovaných, a tedy i významných jistě přijdeme i na další možné.

---

<sup>18</sup> PROCHÁZKA J, VACULÍK M., SMUTNÝ P., Psychologie efektivního leadershipu., 2013, s. 30

## 2.1. Osobnost

Jak již bylo zmíněno výše, ředitele školy chápeme jako manažera a lídra. Myslíme tedy na to, že by to měla být osobnost s přirozenou autoritou a určitými rysy. Procházka, Vaculík, Smutný (2013) píše o **osobnostních rysech** (emocionální stabilita, extroverze, otevřenost, přívětivost, svědomitost – model Big Five) a o tom, do jaké míry souvisí s efektivitou lídra a zda osobnost lídra předurčuje jeho úspěch a také, že vlivem pracovních zkušeností může dojít ke změně osobnostních rysů<sup>19</sup>. Osobností a její efektivitou se také zabývá Covey ve své knize „7 návyků skutečně efektivních lidí“ (2004) a tvrdí, že „návyky efektivních lidí jsou základem charakteru osobnosti“<sup>20</sup>. Collins (2013) uvádí dvě silné osobnosti, jejichž úspěch jistě vycházel i ze síly jejich charakteru, Billa Gatese a Warrena Buffetta. Nejenže tato síla jim umožnila být proaktivní („byli ve správnou chvíli na správném místě“), ale také jim umožnila se **soustředit se na cíl** („To nejdůležitější dávejte na první místo“). Shodný faktor, který výrazně ovlivnil jejich životní dráhu a tedy i profesní rozvoj.<sup>21</sup> I na ředitele škol pohlížíme jako na efektivní vedoucí a řídicí pracovníky, jako na výrazné osobnosti. Očekáváme (alespoň při prvním setkání) vysokou míru autority. Očekáváme, že aby mohl jako manažer dovést sám sebe a organizaci, kterou řídí, do očekávaného cíle, nasměrovat tam svou energii, potřebuje k tomu i dávku důvěry a respektu. Důvěry a respektu sám k sobě, ale i k druhým.<sup>22</sup>

*„Nejlepším způsob jak něco dosáhnout, je chtít tím opravdu být“*

*motto: Miloš Pícha, Radka Maňáková*

Jistě by do této funkce nebyl vybrán, nepřesvědčil by o své efektivitě konkurzní komisy a zřizovatele. Tureckiová říká, že ředitel školy by si měl uvědomit, jak psychické vlastnosti a rysy jeho osobnosti ho ovlivňují, a aby našel vztah mezi svým jednáním (konáním) a chováním<sup>23</sup>.

Ředitel školy je ale také člověk jako ostatní, a tak můžeme tvrdit, že osobnost ovlivňuje jeho rozvoj komplexně.

<sup>19</sup> PROCHÁZKA J, VACULÍK M., SMUTNÝ P., Psychologie efektivního leadershipu, 2013, s. 36

<sup>20</sup> COVEY S. R., 7 návyků skutečně efektivních lidí, 3. rozšířené vydání 2014, 1989, 2004, s. 65

<sup>21</sup> COLLINS J., předmluva k 25. výročí vydání 2013 COVEY R.S., 7 návyků skutečně efektivních lidí, 3. rozšířené vydání 2014, 1989, 2004, s.14,15

<sup>22</sup> PÍCHA M., MAŇÁKOVÁ R., Husa v čele aneb od manažerského řemesla k manažerskému mistrovství, 2011, s. 57

<sup>23</sup> LHOTKOVÁ I., ŠNÝDROVÁ I., TURECKIOVÁ M., Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství, 2012, s.12

### 2.1.1. Vlastnosti osobnosti

Naše chování v různých situacích jsou ovlivňovány našimi „**vlastnostmi osobnosti**“. Hovoříme zde o psychických vlastnostech, které můžeme označit jako trvalé, ale i dědičné. Ale také vlastnosti, které nám jsou dány výchovou a sebevýchovou. Hovoříme o **temperamentu, charakteru a vlohách**. Jednoznačné faktory, které nás ovlivňují v čemkoli. Covey (2014) hovoří o „**etice osobnosti**“ a „**etice charakteru**“<sup>24</sup>. Můžeme přidat i pojem nebo předchozí dva skloubit do jednoho, a to „**etika chování**“. Říká, že si uvědomil, jak naše charaktery a motivy ovlivňují naše jednání, a že je potřeba věci posuzovat se zaměřením na sebe podle svých nejhlubších motivů.

#### Temperament

Současná psychologie hovoří o „*psychologických charakteristikách osobnosti, jež jsou vrozené (dědičné), můžeme u nich identifikovat biologický základ a týkají se formální (stylistické, průběhové, dynamické), nikoli obsahové stránky chování a prožívání*“ (Thomas a Chessová, Buss a Plomin)<sup>25</sup>. Zjednodušeně můžeme tvrdit, že jde o styl chování a prožitkové charakteristiky osobnosti vycházející z biologických faktorů.

Teorií určení temperamentu je mnoho.

Nejužívanější rozdělení osobnosti na čtyři základní temperamenty v závislosti na převaze základních tělních tekutin - nejstarší známá teorie „Galénova typologie osobnosti“ (vytvořil řecký lékař Hippokrates a do systému uvedl Galenos), a to:

- sangvinik – veselý, společenský optimista (krev)
- flegmatik – klidný, neemotivní, předvídatelný (hlen)
- choleric – vzteklý, vznětlivý, výbušný (žluč)
- melancholik – pomalý pesimista (černá žluč)

Další často zmiňovanou je „Matice osobnosti“ podle C. G. Junga (obr. č. 2 přílohy) nebo Eysenckova dimenzionální klasifikace temperamentu (obr. č. 3 přílohy).

#### Charakter

Podle Tureckiové (2012) jde o „*souhrn psychických vlastností osobnosti, které se projevují v mravní stránce jejího chování a jednání, ve vztahu k ostatním lidem, k práci,*

<sup>24</sup> COVEY R.S., 7 návyků skutečně efektivních lidí, 3.rozšířené vydání 2014, 1989, 2004, s.34, 35

<sup>25</sup> BLATNÝ M. A KOLEKTIV Psychologie osobnosti Hlavní témata, současné pojetí, , 2010, s. 23



*k přírodě i k sobě samému.*<sup>26</sup> Na charakter člověka má vliv okolní prostředí, potřeby, hodnoty, životní i pracovní postoje. Můžeme u něj rozlišit „*volní vlastnosti*“ a „*vlastnosti morální*“. **Volní vlastnosti** jsou závislé na vůli člověka, ovlivňují jeho jednání a chování a napomáhají k překonávání překážek (např.: sebekontrola, svědomitost, vytrvalost, odpovědnost apod.).

**Morální vlastnosti.** Jde o jakýsi eticko-mravní kodex každého z nás, postoje a názory

### **Vlohy**

Vlohy jsou vrozené předpoklady k podávání vyšších výkonů, jak v oblasti intelektuální, tak v oblasti motorické (senzomotorické). Jistě jsou součástí každé osobnosti, někdy jsou viditelné hned, někdy je člověk nachází v průběhu svého života.

Řadíme sem nadání, schopnosti a talent. Metodický portál [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) rozděluje ještě na inteligenci a schopnosti dále dělí na obecné, specifické, primární, sekundární a včetně talentu a nadání zahrnuje i genialitu. Dále ale tvrdí, že mohou ztížit nebo ulehčit osvojení činností, neurčují ovšem míru a směr rozvoje osobnosti.

Můžeme předpokládat, že ředitel, který si vybral tuto profesní dráhu a cítí se být v ní silný a úspěšný (daří se mu), má vlohy k tomu funkci vykonávat a profesně se rozvíjet. Zvláště ředitelé základních uměleckých škol budou svým uměleckým vzděláním ovlivněni a dá se předpokládat, že umělecké vlohy se promítnou do manažerských schopností. Například větší tvořivost při organizaci a plánování nebo plnění úkolů a cílů. Také budou jistě dbát větší estetiky od běžné administrace až po vyplňování grantových žádostí nebo vytváření příjemného prostředí ve školách. Umělecky založení lidé budou mít jistě vlohy k používání emoční inteligence.

### **Emoční inteligence**

Dovolme si i k vlastnostem osobnosti přiřadit, v dnešní době často používaný pojem, **emoční inteligence (EQ)**. Jde o nezbytnou součást vlastností a dovedností osobnosti a tedy i ředitelů škol, ale i jiných vedoucích pracovníků. Většina autorů o ní hovoří ve spojení s inteligencí (obecně rozumovou)<sup>27</sup> a tam ji také najdeme v učebnicích psychologie. Zjednodušeně jde o schopnost zvládat své emoce, schopnost vnímat emoce

---

<sup>26</sup> I. LHOTKOVÁ, I. ŠNÝDROVÁ, M. TURECKIOVÁ, Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství, 2012, s. 13

<sup>27</sup> LHOTKOVÁ I., ŠNÝDROVÁ I., TURECKIOVÁ M., Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství, 2012, s. 19

druhých, ovlivňovat je a tím udržovat dobré mezilidské vztahy. Poprvé termín zveřejnili Salovey a Mayer (1990) a pro širokou veřejnost tento termín zpopularizoval Goleman (1997,2000), který tvrdí, že úspěch v praktickém životě a životní spokojenost spíše souvisí s emocionálními dispozicemi a vlastnostmi osobnosti, zejména těmi, které ovlivňují kvalitu interpersonálních vztahů než s IQ<sup>28</sup>.

Lojda hovoří ale také o **emoční stabilitě** (v souvislosti s temperamentem). Ta přináší člověku lépe se vypořádat a odolávat stresovým situacím. Takový jedinec je více rezistentní vůči změně, vůči vyčerpání a dalším nepříjemným vlivům z vnějšku.<sup>29</sup> Jistě má co dočinění se syndromem vyhoření.

### 2.1.2. Sebepoznání

Jednou z důležitých výhod ředitele školy a jeho profesního rozvoje je **sebepoznání**. Můžeme tvrdit, že jde i o jednu z klíčových kompetencí a tedy faktor, který pozitivně ovlivňuje jeho působení ve funkci a efektivitu sebe sama. Pícha, Maňáková (2011) říkají, že: „*Chcete-li zvládnout své řemeslo skvěle, vybrousit svůj styl, věnujte se sebepoznání. Přijetí sebe sama, se svými dary a nedostatky. Jste to, co jste – nasměrování vaší energie bez složitých zakrývacích her vám dá opravdu sílu*“<sup>30</sup> Má to také vliv i na efektivitu organizace – jaký ředitel/management taková organizace (zmínili jsme to již výše). Díky sebepoznání může být výrazně ovlivněna **osobní pohoda**, která je pro efektivní rozvoj ředitele velmi důležitým faktorem. Blatný a kolektiv (2010) říká, že „*Osobní pohoda je poměrně jednoduše definovaná jako dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve kterém je reflektována celková spokojenost člověka s vlastním životem.*“, „*Kognitivní složka představuje vědomé hodnocení vlastního života, emoční složka je souhrnem nálad, emocí a aspektů.*“<sup>31</sup> K osobní pohodě jistě přispívá i **podpora a porozumění rodiny**. V takovém případě bychom také mohli mluvit o motivaci (osobní pohoda jako motiv a podpora rodiny jako stimul) – o motivaci viz níže.

Covey nám předkládá jedinečný způsob jak docílit osobní pohody v souvislosti se sebepoznáním a sebeuvědoměním a jak se stát „lepší“ člověkem, efektivním ve svém osobním rozvoji v souvislosti i s pracovním rozvojem. Například „*Být proaktivní*“,

<sup>28</sup> BLATNÝ M. A KOLEKTIV Psychologie osobnosti Hlavní témata, současné pojetí, 2010, s. 100

<sup>29</sup> LOJDA J Manažerské dovednosti, 2011, s. 13

<sup>30</sup> PÍCHA M., MAŇÁKOVÁ R., Husa v čele aneb od manažerského řemesla k manažerskému mistrovství, 2011, s. 57

<sup>31</sup> BLATNÝ M. A KOLEKTIV, Psychologie osobnosti Hlavní témata, současné pojetí, 2010, s. 198

„Začínat s myšlenkou na konec“, „To nejdůležitější dávejte na první místo“, nebo „Myslete způsobem výhra“<sup>32</sup>.

Ve vztahu k řediteli školy a jeho sebepoznáním podle Tureckiové mluvíme o uvědomění si vlastních silných a slabých stránek, možností a příležitostí a dalších zdrojů pro vlastní rozvoj a jak již bylo výše zmíněno uvědomění si charakteristik a specifík vlastní osobnosti<sup>33</sup>. Sebepoznání jistě zvyšuje kvalitu života. Sebepoznáním může dojít ke změně náhledu/pohledu na vykonávanou funkci.

Drucker (2006) říká: „Řiďte sami sebe na základě poznání vlastních silných stránek, hodnot a toho, v čem dosahujete nejlepších výsledků“<sup>34</sup>. Určitě bychom neměli zapomínat na své slabé stránky, pracovat na nich a snažit se předcházet hrozbám nebo je minimalizovat.

Na základě sebepoznání nalezneme snadnější cestu k **sebeřízení, sebemotivaci, sebehodnocení**. V souvislosti se sebepoznáním odborné texty nabízejí další pojmy, jako jsou **sebereflexe, seberozvoj a sebepojetí**. Podle Slavíkové (2003) je sebeřízení součástí nejdůležitějších vlastností řídicího pracovníka, k nimž dále patří disponibilita, vedení lidí, rozhodnost, umění řešení konfliktů a stanovení cílů a vizi.<sup>35</sup>

Maslow uvádí pojem **sebeaktualizace**. Nenahrazuje jím sebepoznání, ale popisuje tento termín jako podstatnou vlastnost lidí. Říká, že jde o „*schopnost účinněji vnímat realitu a mít k ní uspokojivější vztah*“ Tito lidé pak dokážou žít výkonněji.<sup>36</sup> Většina zmíněných autorů doporučuje si co nejrychleji v manažerské pozici najít odpověď na otázku „kdo jsem“ a „kam chci vlastně jít“. Jen tak může docházet k rozvoji a efektivitě.

### 2.1.3. Inteligence

Hledáme-li definici inteligence, jde o rozum, o schopnost myšlení a racionálního poznání. Dále pak o souhrn duševních schopností vycházející z vrozených vloh. Vyvíjí se **zráním osobnosti, získáváním zkušeností, učením** (další faktory s vlivem na profesní

---

<sup>32</sup> COVEY S. R., 7 návyků skutečně efektivních lidí, Zásady osobního rozvoje, které změni náš život, 3.rozšířené vydání 2014, (1989, 2004)

<sup>33</sup> LHOTKOVÁ I., I ŠNÝDROVÁ., TURECKIOVÁ M., Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství, 2012, s. 10

<sup>34</sup> DRUCKER P. F., Drucker na každý den, vyd. 1., 2006, uvádí LHOTKOVÁ I., Řízení školy, 2012

<sup>35</sup> SLAVÍKOVÁ L. Řízení školy a pedagogického procesu, s. 7

<sup>36</sup> MASLOW A. H., O psychologii bytí, 2014, s. 13

rozvoj). Synonymum pro inteligenci je intelekt. To je definice o velmi jednoduchém výkladu podle dostupných slovníků.

Stern (1921) a Guilford (1919), dále pak Tureckiová (2012) definují inteligenci jako obecnou rozumovou schopnost umožňující zpracovat informace pomocí myšlenkových operací, a tak je základem kognitivních schopností jedince. Pomocí ní je jedinec schopen řešit nové a složité situace. Na základě výzkumu R. J. Sternberga (1981) vplynuly tři kategorie schopností, které jsou připisovány inteligentním lidem:

- **praktická schopnost řešit problémy** (logika, přesnost myšlení, vidět souvislosti a různé roviny)
- **verbální schopnost** (pohotové vyjadřování, bohatá slovní zásoba, hluboké porozumění)
- **sociální kompetence** (akceptování druhých, připouštění vlastních omylů a zájem o dění ve světě)

Plhánková (1999) se výše zmíněný výzkum pokusila přenést na české kulturní prostředí a zjistila, že nejvýznamnější složkou inteligence je sociální kompetence se složkami praktického uvažování, respektování společenských norem, společenskost a péče o zevnějšek.<sup>37</sup>

Položme si otázku: „*Neměli by být tyto složky součástí jakési „Etiky manažera“?“, „A má to souvislost s vlivem na rozvoj ředitele školy, umělecké školy?“*

Ředitelé škol jsou ve většině vysokoškolsky vzdělání lidé<sup>38</sup>, řeší konflikty, problémy, významné úkoly, složité a náročné situace. Jejich východiskem pro kvalitu je celoživotní učení/vzdělávání se. Lze tedy tvrdit, že inteligence patří mezi významné faktory, které doléhají a výrazně ovlivňují jeho profesní rozvoj?

#### 2.1.4. Motivace

Lidé, aby dosáhli svého cíle, využívají vědomě či nevědomě **vnitřní motivace** (od sebe). Mění své jednání a chování, přizpůsobují ho okolnostem, příležitostem, překonávají překážky a zdolávají menší cíle k naplnění těch větších. Jsou poháněni různými **motivy**. Motivace součástí osobnosti.<sup>39</sup> Motivace je základní lidskou potřebou. Pro osobní, tak i pro profesní, rozvoj jedince je nepostradatelná. Motivaci spouští a aktivuje lidské jednání a

<sup>37</sup> BLATNÝ M. A KOLEKTIV, Psychologie osobnosti Hlavní témata, současné pojetí, 2010, s. 72

<sup>38</sup> Pro ředitele ZUŠ je dostačujícím vzděláním absolutorium na konzervatoři (zákon č. 563/2005 Sb.)

<sup>39</sup> BLATNÝ M. A KOLEKTIV, Psychologie osobnosti Hlavní témata, současné pojetí, 2010, s. 14

dodává mu energii a řídí průběh a způsob dosahování výsledků a osobních, ale i profesních cílů<sup>40</sup>. Motivy jsou vnitřní pohnutky, příčiny na jejich základě je rozpořehobována samotná motivace. Podle Nakonečného (2005) oba dva pojmy dávají odpověď na otázku, proč lidé jednají tak, jak jednají. Nejen v souvislosti s profesním rozvojem ředitele školy musíme říci, že na chování a vývoj jedince působí shluk motivů s různou intenzitou a směry<sup>41</sup>. Podle Lojda (2011) motivace manažerů vychází ze specifických potřeb (potřeba osobní pohody), protože jde převážně o lidi zaměřené na výkon. Potřeba vysokého výkonu s vysokou mírou zodpovědnosti. Jsou ochotni nést určité riziko při neustálém překonávání překážek. Jejich odměnou je uznání více než finanční odměna. Podle Píchy a Maňákové (2011) jde o jakousi vnitřní energii (vůle) a posun k této motivaci (motivu) vyžaduje od managementu umění s takovou energií dobře pracovat, efektivně nasměrovat a hlavně ji neodsouvat do postranní, jak říkají „neblokovat ji“.

*„Motivace je velkou výhodou – pokud se trefíte do motivů, které člověk má, může práce za příznivých podmínek pokračovat i bez příkonu vnějších podnětů. Člověk vykonává úlohu, protože jej to baví nebo protože to považuje za významné a důležité.“ Plamínek (2010)*

*„Motivovaný člověk nepotřebuje rozumět a ani si uvědomovat, proč jedná, protože jeho reakce jsou předurčeny – chování může být realizováno bez vědomé kontroly a reflektováno následně“ Wiener (1992)*

V literatuře najdeme k motivaci mnoho teorií. Tou nejčastěji zmiňovanou i v oblasti školského managementu je „Maslowova pyramida potřeb“. Maslow mluví o motivaci jako „základní potřebě“- potřebě seberealizace, jejichž charakteristiky jsou subjektivní. Jde o touhu a chtění, pocit nedostatku nebo pocit příjemného dostatku<sup>42</sup> (obr. č. 4 přílohy).

## 2.2. Manažerské dovednosti

Ve druhé části kapitoly pojednávající o významných vnitřních faktorech s vlivem na profesní rozvoj ředitelů škol (ředitelů základních uměleckých škol) se blíže podíváme na ty dovednosti, u nichž předpokládáme jistou významnost v tomto směru, a i když vycházejí z našeho vnitřního prostředí, mají již bližší souvislost s vykonávanou profesí a jsou ovlivňovány vnějšími faktory. Budeme tedy mluvit o „*manažerských dovednostech*“. O některých, jako např. o emoční inteligenci, byla zmínka již výše. Jde vlastně o další

<sup>40</sup> PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., Pedagogický slovník, 2013, 7. vydání, s. 159

<sup>41</sup> NAKONEČNÝ M., Motivace pracovního jednání a její řízení, 2005, s. 68

<sup>42</sup> MASLOW A. H., O psychologii bytí, 2014, 3. vydání, s. 79,80

kompetence, které když ředitel/manažer zvládá, mohou ho výrazně posouvat a rozvíjet. K tomu, aby je zvládal, potřebuje dostatek znalostí, schopností a předpokládá se, že i **pracovních zkušeností**. Dovednosti získává neustálým učením. Podle Hartla a Hartlové (2010) je dovednost „*učení získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou.*“ Můžeme jen souhlasit s Procházkou (2013), který říká, že „...*dovednosti činí schopnosti a znalosti využitelnými v praxi. V tomto kontextu často mluvíme o takzvaných kompetencích...*“ Kompetence jsou tedy nadřazeny dovednostem.<sup>43</sup>

„*Člověka nevzdělává pouze škola, ale také něco co je přímo v něm.*“ Jan Lojda (2011)

Jistě najdeme manažery, kteří mají vlohy (viz výše) k tomu zvládat složitou funkci a rozvíjet bez výrazných a hlubokých zkušeností a dlouholeté praxe.

Podle Lojdy (2011) úspěch organizace a vlastně i úspěch manažera spočívá v tom, že musí být svým myšlením zaměřen na budoucnost. Říká: „*Zacílení na budoucnost znamená mimo jiné schopnost manažera být dobrým vizionářem, dokázat snadno a aktivně přijímat změny, ovládat manažerské techniky a mít řadu praktických dovedností v řadě oblastí.*“<sup>44</sup>

Již výše jsme zmiňovali manažerské kompetence a podle Lojdy jsme je rozčlenily do šesti skupin. I Procházka (2013) uvádí generický model šesti široce definovaných manažerských kompetencí podle Beltze a Siegrista (2001), které zahrnují spousty, ale hlavně významných manažerských dovedností: **kompetence ke komunikaci a spolupráci, kompetence k řešení problémů a kreativité, kompetence k samostatnosti a výkonnosti, kompetence k přijetí a nesení odpovědnosti, kompetence k přemýšlení a učení se, kompetence ke zdůvodňování a hodnocení.**

Oba autoři pak nabízejí výčet konkrétních manažerských dovedností spadající ke konkrétním manažerským kompetencím.

Naproti těmto dvou autorům je veřejnosti předkládán model R. L. Katze (1974), který dělí manažerské dovednosti do tří základních skupin kompetencí podle úrovní managementu, a to: kompetence technické, lidské a koncepční.<sup>45</sup>

Manažerské dovednosti ředitelů školy souvisí s manažerskými funkcemi ve školství. Těmi jsou plánování, organizování, rozhodování a kontrola, dále pak personální činnost a vedení

<sup>43</sup> PROCHÁZKA J, VACULÍK M., SMUTNÝ P., Psychologie efektivního leadershipu,, 2013, s. 28

<sup>44</sup> LOJDA J. Manažerské dovednosti, 2011, s. 18

<sup>45</sup> dostupné na <https://managementmania.com/cs/manazerske-dovednosti>

lidí. Tyto funkce jsou podle Trundy a Břízy (2011) „*typickými manažerskými činnostmi, které manažer školy vykonává, aby zajistil úspěch své manažerské práce.*“ Musíme tedy předpokládat, že onen úspěch manažerské práce je postaven na kvalitních manažerských dovednostech a tedy faktoru, který bude jistě výrazně ovlivňovat profesní rozvoj manažera, v našem případě ředitele školy.

### **2.2.1. Sebeřízení**

O sebeřízení byla zmínka výše v odstavci o sebepoznání. Podle Tureckiové (2013) a Plamínka (2004) dojdeme k úspěšnému sebeřízení pouze přes poznání vlastních zdrojů a psychických dějů ve svém nitru – sebepoznání. Jde tedy o jakýsi předpoklad pro sebeřízení.

*„Kdo chce cílevědomě převzít odpovědnost za svoji profesní dráhu, musí nejprve vědět, kde se vlastně nachází.“ Sykáčková*

K sebepoznání a následně k sebeřízení docházíme /můžeme dojít na základě získávání informací o sobě samém za pomoci SWOT analýzy, kde důležité je pochopit vlastní zdroje, příležitosti a hrozby. Manažer/ředitel tak lépe může vytvářet reálné cíle vedoucí k jeho rozvoji osobnosti a na základě toho se dostaví i zlepšení manažerských znalostí a dovedností.

Podle Tureckiové (2013) dochází, na základě uvědomění si: „*k formování a analýze různých vnitřních i vnějších okolností, které působí jako příležitosti a limity. Odrážejí silné a slabé stránky jejich osobností. Takové „zrcadlo“ může vést ke změně náhledu na vlastní pracovní roli, na způsob sebeřízení i vedení lidí.*“<sup>46</sup>

*„Řiďte sami sebe na základě poznání vlastních silných a slabých stránek, hodnot a toho v čem dosahujete nejlepších výsledků“ P. F. Drucker*

### **2.2.2. Učení a celoživotní učení**

Získ znalostí a porozumění, na jejichž základě rozvíjíme své schopnosti a dovednosti a měníme své názory a postoje. Tak můžeme chápat **učení**.

---

<sup>46</sup> TURECKIOVÁ M., Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství, 2013, s. 10

Podle Kuliče (1992) jde o „proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků, o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe samého. Mění své vztahy k lidem a ke společnosti, ve které žije - a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti.“<sup>47</sup>

Podobně i Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že v učení jde o získávání individuálních zkušeností a způsobů tvoření nových postojů či reakcí na měnící se podmínky, návyky a individuální zkušenosti<sup>48</sup>.

**Celoživotní učení** můžeme chápat jako neustálé vzdělávání osobnosti. V literatuře a odborných textech se setkáváme s termínem „celoživotní vzdělávání“, ale v současném pojetí je přesnější termín „učení“. Jde o jakýsi aktivní přístup jedince k ochotě a „chtění“ získávat nové informace a znalosti formálním, neformálním, a nebo informálním způsobem s vědomím prohloubení své kvalifikace a získáním co nejvíce poznatků (nejen) ve svém oboru a tím se stát přínosnějším a efektivnějším v manažerských dovednostech. Palán říká, že: „Celoživotní učení představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení - ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně - jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“<sup>49</sup>.

Celoživotní učení a přístup k němu můžeme chápat jako pozitivní faktor ovlivňující rozvoj manažerů v našem případě ředitelů škol. I když balancujeme na hraně vnitřních (motiv – já chci být dobrým manažerem) a vnějších faktorů. Celoživotní učení není jen vzdělávání, to je jeho součástí. Je dána možnost se vzdělávat kdykoli v průběhu života a podle svých potřeb (potřeby mohou přicházet z vnějšího prostředí např.: abych se stal ředitelem školy, musím mít vysokoškolské vzdělání) a zájmů. U ředitelů škol jde také především o prohlubování odbornosti ke zdokonalení manažerských dovedností a můžeme tvrdit, že celoživotní učení je pro ně nezbytností. O prohloubení kvalifikace a odbornosti také hovoří zákon, a to zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce § 230, odst. 2 „Zaměstnanec je povinen prohlubovat si svoji kvalifikaci k výkonu sjednané práce.“ (vnější faktor).

---

<sup>47</sup> KULIČ V., Psychologie řízeného učení, 1992, uvedeno Pedagogický slovník Mareš, Průcha, Walterová, 2013, s.323

<sup>48</sup> ČÁP J.,MAREŠ J., Psychologie pro učitele, 2001, s. 50

<sup>49</sup> PALÁN Z., dostupné <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/celozivotni-uceni-vzdelavani>



### 2.2.3. Komunikační dovednosti, komunikační kompetence

*„V osobním a profesním životě je kvalitní a efektivní komunikace jeden z nejdůležitějších prvků, které vytváření kultivované mezilidské vztahy.“ Soroková<sup>50</sup>*

*„Mluvíš-li, musí být tvá řeč lepší, nežli by bylo tvé mlčení“ arabské přísloví*

Jednou z nejeftivnějších manažerských dovedností je dovednost komunikace. Naše komunikace a komunikace manažera může o dané osobnosti vypovědět mnoho. Verbální i neverbální komunikací přesvědčujeme o svých názorech a postojích a re/prezentujeme i své schopnosti. Podle Druckera (1993) *„lidé Vám porozumí, když se budete snažit být přesvědčiví“* a úspěch je/bude záviset na schopnostech komunikovat. Díky komunikaci získáváme i názory a pohledy od druhých, můžeme tak dojít i k určité analýze, zpětné vazbě. Mikuláščík (2010) uvádí: *„Je to i druh a četnost zpětné vazby (feedback), její forma, schopnost a ochota účastníků vzájemně se respektovat, tolerovat, případně přizpůsobit své role, v nichž vystupují.“<sup>51</sup>* Komunikace je tu od nepaměti a je nejdůležitějším nástrojem projevů a vývoje člověka. Dále Mikuláščík uvádí, že: *„Interpersonální komunikace v řízení a pracovním procesu vychází z osobnostní vybavenosti každého účastníka dané nejen jeho vrozenými vlastnostmi, ale také sociálním vývojem.“* Mohli bychom tedy říci, že efektivní komunikaci se lze naučit a můžeme jí dokonce i trénovat. Zvláště máme li v této oblasti bariéry, které mohou být jak somatické, ale i psychického původu (například tréma). Sociální bariéry (jako jsou ostýchavost nebo určitá neznalost jistých pravidel v komunikaci) není na manažerských postech vítána a k jejich odbourávání souží mnoho kurzů a koučingů.

Na vývoji našich schopností komunikovat, bude mít vliv i náš vývoj samotný, prostředí v jakém se nacházíme a pohybujeme a dokonce i hlubší motivy vedoucí ke zlepšení našich manažerských komunikačních dovedností. Tak jako učení je pro manažery nezbytností, tak další nezbytností je schopnost komunikovat. A jak uvádí již výše zmíněný autor autora Paula Watzlawicka *„Nelze nekomunikovat. Každé chování je komunikací.“*

Komunikační kompetence můžeme shrnout jako jazykové znalosti a dovednosti umožňující nám podnikat odlišné/různé komunikační potřeby s uplatněním sociálních a

---

<sup>50</sup> SOROKOVÁ, Management školy v praxi, 2013, uvedeno ve studijních materiálech R. Lisnerová, Úvod do komunikace

<sup>51</sup> MIKULÁŠČÍK M., Komunikační dovednosti v praxi, 2010, s.32

kulturních pravidel v komunikaci.<sup>52</sup> Lze předpokládat, že kvalitní komunikační dovednosti, odbourání různých bariér získá manažer/ředitel také praxí a zkušenostmi.

#### 2.2.4. Time management

Profesní rozvoj jistě souvisí s organizováním své práce. A tu lze efektivně organizovat, jestliže máme pojem o časových limitech. **Hospodaření s časem. Řídit svůj čas.** Úskalí každého manažera, především v začátcích jeho profesní dráhy. Schopnost a následně dovednost dobře plánovat svůj čas (pracovní i osobní) vychází z našich osobních potřeb (například **únava, stres**), ale je ovlivněna nesčetně mnoha faktory zvenčí (**administrativní zátěž** – „honění“ termínů).

Lojda uvádí, že: *„Jeden z Parkinsonových zákonů říká, že manažeři mají tendenci věnovat úkolům množství času, které je v obráceném poměru k jejich důležitosti. Výsledkem je přetíženost, kterou nejlépe rozeznáte podle toho, že si nosíte práci domů.“* Ano, zpočátku si opravdu neuvědomují, že odpočinek od práce v rodinném kruhu nebo věnováním se jiné činnosti je mnohdy pro splnění daného úkolu přínosnější. Manažeři nechápou, proč by měli něco měnit. Práce je baví a je jejich koníčkem (ředitelé uměleckých škol, ale mají svou práci opravdu jako koníček, jsou umělecky činní a pracují tvořivě a mají tu větší možnost odběhnout od administrativy, jenže na druhou stranu, o to více si nosí práci domů). Ale co při bilancování v závěru jejich života.

Autoři Covey, Delivré, Parkinson, Lojda, Plamínek, Trojanová, Šuleř, a mnoho dalších, a jistě mnoho dalších manažerů a ředitelů dospělo ke skutečnosti, že čas je jen jeden. Opět musíme i zde zmínit termíny jako je **délka praxe a zkušenosti**. Čas si nemůžeme koupit, sami protáhnout podle potřeby. Ale je to něco, co potřebujeme na všechno a rozdělit ho mezi mnoho činností, věcí, bytostí a lidí. Jen tak se stává náš **život pestřejší**. Dospěli jistě k tomu, že je potřeba si v životě, ale i v pracovních záležitostech stanovit priority. V souladu s časem **stanovit si osobní a profesní cíle**. A mnozí dokázali, že skloubení času práce s časem osobním a být přesto efektivní jde, a to velice dobře. Cajhamr a Dědina (2010) říkají, že schopnost efektivní práce spočívá v managementu času.

*„Nemocí, jež trpí většina z nás, je dnes čas, a my nevíme, že se dá léčit“*

*J. L. Servan Schreiber (Umění času, 1983)*

<sup>52</sup> PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., Pedagogický slovník, 2013, 7. vydání, s. 131, zdroj Šebesta K. Od jazyka ke komunikaci

Důsledek špatného hospodaření s časem a jeho neefektivního řízení je **přetížení, jež vede k nepříjemným pocitům, podráždění, k nízké flexibilitě a pohotovosti, ke ztrátě vnitřní pohody a ke svému okolí jsou pasivní.** Také se projevuje **zapomínáním, opožděním, nesoustředěností a neustálým spěchem.**<sup>53</sup> Můžeme předpokládat, že výše jmenované jsou výrazně negativní faktory v profesním rozvoji.

Tak jako většina zmíněných autorů, tak i Delivré (2002) nabízí několik jednoduchých zásad proto, abychom prožívali čas efektivně a klidně. Zaměřuje se na osobnost komplexně (hospodaření s časem), kdežto Trojanová a Lojda z pohledu managementu (Řízení času – zde je nutno podotknout, že termín neznámá, že my řídíme čas, ale řídíme sami sebe nebo danou práci v čase).

### **2.2.5. Osobní pohoda, stres, řešení problémů**

V tomto odstavci jsme předpokládané faktory umístili na jednu pozici/úroveň. Můžeme je kvalifikovat jako vnitřní faktory, vycházející z naší osobnosti a z dovedností s těmito elementy pracovat. Osobní pohoda je zmiňovaná výše, kde jsme se zabývali osobností, zde ji můžeme vnímat i jako něco, co má vliv na **pracovní pohodu** a to zase na náš profesní rozvoj. A právě od té se odvíjí velikost našeho stresu („pracovního stresu“ s ohledem na náš profesní rozvoj), způsob jakým řešíme problémy a konflikty. Takže musíme říci, že zde opět balancujeme na hraně obou rovin faktorů, vnitřních a vnějších. Dovednost, jakým ovládáme práci s těmito faktory, je záležitost vnitřní, ale všichni víme, že jejich velikost a míra v jaké se projevují, je ovlivňována mnoha vnějšími vlivy. A naopak. Míra stresu a velikost problému může být způsobena i tím, v jakém rozpoložení se nacházíme, tedy jakou dnes máme osobní pohodu.

### **Osobní pohoda**

Nový směr v psychologii. Jde o emoční stav, který reflektuje celkovou spokojenost člověka. Podle Blatného obsahuje osobní pohoda dvě složky, kognitivní – hodnocení vlastního života a emoční – souhrn nálad, emocí a aspektů.<sup>54</sup> Je zvláštní, že když lidé prožívají pozitivní spokojenost, osobní pohodu, prožívají ji většinou spíše nevědomě, nepřemýšlí o ní. Osobní pohoda ale obsahuje i negativní emoce. Zdrojem osobní pohody podle výzkumů Wilsona (1967) jsou osobní dispozice (charakter, vlastnosti), demografické

<sup>53</sup> DELIVRÉ F., *Bud'te pány svého času*, 2002, s. 9

<sup>54</sup> BLATNÝ M. A KOLEKTIV, *Psychologie osobnosti*, 010, s. 198, 199

vlivy (věk, vzdělání), ale dále pak sociální vztahy, shoda mezi očekáváním a skutečností. Můžeme osobní pohodu tedy aplikovat na termín, zde vytvořený, „pracovní pohoda“? Kognitivní část – hodnocení pracovních úspěchů a vlastního rozvoje, emoční část - souhrn nálad, emocí plynoucí z pracovního prostředí. Toto je však nutno ověřit literaturou nebo výzkumem. Více je v této souvislosti znám pojem „pracovní hygiena“ (vnější faktor), která jistě s pracovní pohodou také souvisí a je spojována, ale nám jde v tuto chvíli o něco jiného.

## Stres

Stres chápeme jako odpověď nebo reakce našeho organismu na psychickou a fyzickou zátěž. A Selye (1956) dodává, že je to odpověď na jakýkoli požadavek, který je kladen na náš organismus. Jde o jakousi nespecifikovanou reakci, která se tak vypořádává s nejrůznějšími vlivy, kterým říkáme stresory.<sup>55</sup> Lhotková (2012) uvádí, že osobnost člověka je tím, co se promítá do procesů zvládnání stresu. Z toho jen můžeme odvozovat, že za velikost míry vlivu na náš profesní rozvoj je záležitostí nás samých.

Ve školském prostředí jsou na ředitele kladeny velké nároky, co do zvládnání „všeho možného“. Je všeobecně známo, že malá míra stresu může být jakým si hnacím motorem k dosahování výsledků a výkonů. Ale může vést až k chronickému stresu, totálnímu vyčerpání a kolapsu.

*„Aby člověk dokázal účinně bojovat se stresem, musí se naučit uvědomovat si své reakce na působící stresory, Není to snadné a ani jednoduché. Účinky stresu jsou zákeřné a často je člověk ani nepostřehne.“*, říká Lhotková (2012). Stres je narušení rovnováhy mezi zátěží a klidem, aktivitou a odpočinkem. Nastává stres, chronický stres. Příčina syndromu vyhoření. To je už velmi významný faktor pro náš profesní růst.<sup>56</sup>

## 2.3. Shrnutí

Jak bylo několikrát zmíněno, vnitřní faktory se opírají výhradně o osobnost člověka a jeho dovednosti. Z teorie nám vzešly dvě velmi významné skupiny. Od nich můžeme odvodit další více či méně významné podskupiny, jejich míra vlivu je však jen těžko zjištělná. Je nutno podotknout, že i vnitřní faktory jsou ovlivňovány zvenčí, dochází tedy k vzájemnému ovlivňování.

<sup>55</sup> LHOTKOVÁ I., Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství, 2013, s. 78

<sup>56</sup> STOCK CH., Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout, 2010, s. 15

Otázky pro výzkum: Vnímáte vnitřní faktory jako stěžejní? Které vlastnosti Vaší osobnosti Vás ovlivňují nejvíce? Které manažerské dovednosti rozvíjíte nejvíce, které Vám nejvíce pomáhají ve Vašem rozvoji? Další možné otázky pro strukturovaný rozhovor: Je stres hnacím motorem nebo má demotivační účinek? Cítíte rozdíl mezi osobní pohodou a pohodou na pracovišti?

### 3. PRACOVNÍ PROSTŘEDÍ JAKO VNĚJŠÍ FAKTORY

Je jisté, že s profesním rozvojem ředitele školy, ať už základní umělecké nebo jiné školy, má co do činění prostředí, v kterém působí. Nejen osobnost, ale i okolní prostředí pozitivně, ale i negativně, hraje významnou roli jeho rozvoje. Ovlivňuje kvalitu působení ve funkci a jeho efektivitu pro danou organizaci. Výběr níže popsaných významných potencionálních vnějších faktorů vychází z předpokladu, že pracovní prostředí a vztahy v něm budou mít velký dopad na profesní rozvoj ředitele. Popíšeme čtyři velké oblasti v tomto prostředí, se kterými se nejčastěji setkáváme v odborných textech a literatuře (klíma a kultura školy, motivace – vnější, DVPP a zřizovatel), a které budou i vodítkem ve výzkumném šetření.

#### 3.1. Klíma a kvalita školy, kultura školy

**Klíma školy** většina chápe jako kvalitu vnitřních vztahů ve škole, a to, jak se tyto vztahy projevují navenek, a jak se odrážejí ve vztazích s vnějším okolím – komunikace se zákonnými zástupci, široká veřejnost. Klíma má i vliv na kvalitu vzdělávacího procesu a samotnou prezentaci školy. U základní umělecké školy hraje veřejná prezentace důležitou roli (koncerty, představení). Budoucí klienti o umělecké vzdělávání si díky těmto kulturním akcím mohou utvořit svůj pohled na instituci. Z každé takové prezentace lze alespoň částečně odvodit klíma školy a i její kvalitu chováním pedagogů k sobě samým a přístup pedagogů k žákům.

V odborných textech v současné době narážíme na spojení „sociální klíma školy. „*Sociální klíma školy můžeme pracovně vymezit jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci školy (žáci, učitelé, rodiče, nepedagogický personál) na to, co se ve škole (sociální i fyzikální prostor) právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Důležité je subjektivní prožívání všech aktérů, zahrnutí všech osob, které se*

školy přicházejí do styku a procesuálnost zahrnovaných jevů.“<sup>57</sup> *Klima školy je sociálně psychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních proces.*“<sup>58</sup>

Klima školy chápeme jako kvalitu vnitřního prostředí založené na všech vztazích, které se v souvislosti s organizací odehrávají (učitel - žák, učitel - učitel, učitel - vedení, vedení – rodič, apod.). Jde o prožívání, hodnocení, vnímání, dojmy a pocity, které se o organizaci vytvářejí. A jak dále říká Mareš (2001): „*Důraz je zde kladen na subjektivní prožívání, na zahrnutí všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku a na procesuálnost.*“ nebo Feldman (1999): „*Charakterizuje jejich kolektivní percepci rutinního chování, ovlivňuje jejich postoje a chování ve škole.*“

Jednoznačně jde o **kvalitu školy**, za jejíž podobu je do jisté míry odpovědný ředitel školy. Obecně řečeno: „*Jaký ředitel, taková škola.*“ Do jisté míry z důvodu toho, že při nástupu do funkce, ředitel přijímá organizaci i s její kvalitou a klimatem, která vyplývá z historických hledisek. A je na něm, jak to přijme a jak se vypořádá se s případnou proměnnou k obrazu svému. A to jistě ovlivní i jeho profesní rozvoj.

Klima školy je často zaměňováno s kulturou školy. **Kultura školy** je však založena na hodnotách, normách a symbolech školy. Kulturu školy je součástí (odrážejí se) ve stylu vedení, v chování všech zaměstnanců školy a žáků a je čitelná z koncepce organizace a její vizí. Klima a kultura se navzájem ovlivňují a v pozadí vždy stojí postava ředitele školy, který má tu kompetenci/možnost obojí velmi ovlivňovat a ovlivňovat i sám sebe.

Obr. č. 5

hodnoty a představy	>	normy (chování a jednání)	>	očekávání a sankce	>	symbolické aktivity (rituály)	>	kultura (individuální a skupinové chování)
---------------------------	---	------------------------------------	---	--------------------------	---	-------------------------------------	---	---

*zdroj: Řízení školy ve znalostní společnosti, TRUNDA J., BŘÍZA K.*

<sup>57</sup> MAREŠ J., JEŽEK S., MAREŠ J. a autoři, dostupné na <http://www.klima.pedagogika.cz/2003-2005>

<sup>58</sup> PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., Pedagogický slovník, 7. vydání, 2013, s.125

### 3.2. Vnější motivace – stimuly

Motivace jako prostředek k dosahování lepších výkonů. Z pohledu z vnějška hovoříme o stimulech, které nás povzbuzují k určitým činnostem a k efektivnější práci a napomáhají našemu rozvoji. Podle Plamínka (2010) je jasné tvrzení, že když se tyto stimuly přestanou poskytovat, efektivita a práce se zřejmě zastaví<sup>59</sup> (např.: „nedostanu mzdu, nebudu pracovat“).

*„Smyslem motivace je nenásilné vytvoření pozitivního přístupu k něčemu – často k nějakému výkonu či typu chování.“ Plamínek, 2010*

Nejen ve školském prostředí rozpoznáváme dvě úrovně motivace. Finanční a nefinanční. Obě skupiny mají významnou roli v podávání výkonů. „**Nefinanční motivace není založená na penězích, jde především o uspokojení sociálních potřeb pracovníka. Cíle této motivace vedou především k uspokojení potřeby seberealizace, potřeby uznání.**“<sup>60</sup> V případě školského zařízení uznání od vedení a kolegů, dále pak uspokojení materiálních potřeb jako je vybavení pro výuku a kvalitu pedagogické práce. U umělecky činných lidí a tedy i pedagogů v základních uměleckých školách je nefinanční motivace primárnější. Potlesk, poděkování a veřejné uznání (na koncertech, představeních). Vzhledem k tomu, že i ředitel základní umělecké školy je ve většině případů umělecky činný, lze předpokládat, že pro jeho rozvoj bude od okolního prostředí hrát větší roli stimul nefinanční povahy. Nefinanční motivace bude jistě souviset i s klimatem školy a ve vztazích v organizaci. Stimuly přicházející zevnitř organizace mohou být, a jistě jsou, ty nejdůležitější (uznání podřízených pedagogů a klientů školy).

**Finanční motivace** jistě také výrazně ovlivňuje výkon, ale... Mzda, plat, dnes samozřejmost, která patří k výkonu povolání. Zaměstnanec může získat další benefity ke svému platu a to osobní příplatek a u ředitelů škol ještě příplatek za vedení tzv.: „funkční“.<sup>61</sup> Plat se sice s délkou praxe zvyšuje, ale více slouží k uspokojení základních lidských potřeb, jako je např.: obživa nebo potřeba jistoty. Vzhledem k vývoji financování regionálního školství, je v současné době spíše demotivující.

<sup>59</sup> PLAMÍNEK J., Tajemství motivace, 2. doplněné vydání, 2010, s. 15

<sup>60</sup> NUCOVÁ M., Postoje studentů Ekonomicko-správní fakulty k zaměstnání ve veřejné správě, Masarykova univerzita, 2009,  
VRŠEK, P.: Teorie motivace a pracovníci veřejné správy.

<sup>61</sup> Finanční benefity upravuje zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce

Dostává-li se souladu mezi působením obou úrovní vnější motivace (finanční a nefinanční), můžeme tvrdit, že se jedinec stává spokojenější a i výkonnější. Je stimulován „standard“ k udržení základních lidských i osobních potřeb a jeho výkon je oceněn sdílením (uznáván, vešel v povědomí).

### 3.3. DVPP

Abychom mohli rozvíjet své schopnosti a dovednosti, je zapotřebí se neustál učít a celoživotně se vzdělávat. Pro efektivní rozvoj ředitele školy je sebevzdělávání nezbytnost. Jedním z prostředků jsou vzdělávací programy nabízené v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Již výše byl zmíněn zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce § 230, odst. 2 „*Zaměstnanec je povinen prohlubovat si svoji kvalifikaci k výkonu sjednané práce.*“

O DVPP hovoří také zákon č. 563/004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, kdy povinností ředitele školy je vypracovat plán DVPP, do kterého zahrnuje i sám sebe. Dále tento zákon ukládá povinnost dalšího vzdělávání po dobu svého výkonu pedagogické činnosti.<sup>62</sup>

Velkou otázkou pro diskusi je kvalita a úroveň nabízených vzdělávacích programů a šíře nabídky pro pedagogy a ředitele základních uměleckých škol. Protože ředitel této školy nemá co do kompetencí, pravomocí, odpovědností a povinností žádná specifika od ředitelů jiných druhů škol, účastní se vzdělávacích programů pro ředitele základních škol. A to je jistě náročné na čas. K rozvoji však nezbytné. Dále, jen málo institucí, lépe řečeno spíše žádné, nabízejí vzdělávání podle potřeb ředitelů v určitých stupních jeho profesního vývoje, jako je například pro začínající ředitele.<sup>63</sup>

### 3.4. Zřizovatel

Ředitele školy jistě v jeho výkonu funkce ovlivňují nejrůznější vztahy. Asi tím nejdůležitějším vztahem je vztah se zřizovatelem. Především v začátcích. I on sám může na těchto vztazích pracovat a rozvíjet je na základě svých znalostí a především praxe, ve prospěch sebe a své organizace. I přesto, že ředitel školy zastupuje organizaci jako

---

<sup>62</sup> zákon č. 563/004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, § 24

<sup>63</sup> NIDV, dostupné na [http://www.nidv.cz/cs/programova\\_nabidka/prihlaseni\\_do\\_vzdelavaciho\\_programu.ep/](http://www.nidv.cz/cs/programova_nabidka/prihlaseni_do_vzdelavaciho_programu.ep/)



zaměstnavatel, tak zřizovatel je ten, který mu nedává plnou jistotu v setrvání ve funkci. Zřizovatel „jmenuje a odvolává ředitele školské právnické osoby a stanoví jeho plat, popřípadě mzdu.“<sup>64</sup> Ale i další jeho zákonná působnost může ovlivnit rozvoj ředitele. Například slučováním, rozdělováním, zrušením právnické osoby (školy) nebo schvalováním výše rozpočtu. Proto na vztazích s ním velmi záleží. Často je to právě ten partner, který tento vztah zahlcuje nadměrnou zbytečnou administrací.

### 3.5. Shrnutí

U vnějších faktorů jsme neopustili prostředí školy a vlivy, které s ní bezprostředně souvisí. Velkou skupinou vlivů/faktorů můžeme kvalifikovat jako „**vztahy**“. Vztahy uvnitř školy – klima, vztahy se zřizovatelem. I motivace je do jisté míry vztah (vztah mezi námi a tím, kdo nám poskytuje stimul. A otázka k zamyšlení: „Zastaví se rozvoj ředitele při neustálé absenci stimulů od zřizovatele, ale i ostatních klientů?“). A na vztazích je založeno i DVPP. Například ředitel vysílá své zaměstnance na školení dle jejich vlastního výběru a tím upevňuje a rozvíjí jejich vzájemný vztah. Tento vztah podpoří dobré klima ve škole.

Možné otázky pro výzkum: Jaké vztahy Vás nejvíce ovlivňují? Hraje ve Vašem rozvoji primární roli zřizovatel? Jste spokojeni s nabídkou vzdělávacích programů pro ZUŠ? Jaká odměna je pro Vás motivující? Které z vnějších faktorů jsou pro Vás nejvýznamnější?

---

<sup>64</sup> zákon č. 564/2004 sb., „školský zákon“, § 129, odst. 1, písm. d)

## 4. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Výše zmíněná teorie uvádí co nejvíce možných a významných faktorů ovlivňující profesní rozvoj ředitele školy. Pohlíží na ředitele školy jako manažera, lídra a vykonavatele a dává jí do souvislosti s jeho osobností.

Ředitel je manažer, ale zcela nedosahuje finančního ohodnocení jako manažeři soukromého sektoru. Především u ředitelů základních uměleckých škol hraje velkou roli nefinanční motivace. Svou uměleckou odbornost dělají ze srdce, neboť jim k tomu bylo z hůry dáno talentu a nadání. A jistě chtějí, aby jejich organizace byla tvůrčí a předávala vzdělávání s přidanou hodnotou jako je estetika, etika, umělecké a kulturní citění. Proto bez nárokování velkého finančního ohodnocení dbají na rozvoj své odbornosti, co by ředitelé.

Z pohledu významnosti a míry vlivu lze z teorie usuzovat, že právě osobnost ředitele je faktor nejvýznamnější. Ale skutečná míra vlivu se odvíjí od charakterových vlastností, od dovedností nejen manažerských, od schopností přijímání a řízení změn (rezistence) a různých projevů osobnosti a od vnitřní potřeby se neustále vzdělávat. Právě vnitřních faktorů nacházíme v teorii nejvíce. Vnější faktory nejsou bezvýznamné. Jednoznačně nejvýznamnějším okruhem faktorů jsou vztahy a klima pracovního prostředí. Z teorie však vyplývá, že v určitých momentech rozvoje ředitele školy se vnitřní a vnější faktory ovlivňují navzájem (naše motivy jsou ovlivňovány stimuly, naše učení je ovlivňováno šíří nabídky DVPP a náš styl řízení je ovlivněn kulturou a klimatem školy), a tím vznikají další. Mohli bychom z výše vedeného vnitřní faktory pojmenovat jako „Osobnost“, vnitřní faktory jako „Prostředí a Vztahy“ a prolnutí těchto oblastí jako „Dovednosti a Učení“ výrazně ovlivněno získáním pracovních zkušeností.

Obr. č. 5

<b>Kdo jsem</b> (osobnost)	<b>Jak tam dojdu</b>	<b>Kam chci</b>
<b>kde jsem</b> (prostředí, vztahy)	(dovednosti, učení, praxe)	(rozvoj, profesní cíl)

*zdroj: vlastní*

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 5. POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 5.1. Výzkumný cíl

Cílem práce, a tedy i výzkumu, je popsat významné faktory ovlivňující profesní rozvoj ředitele školy, vypracovat jejich přehled a zjistit míru vlivu na profesní dráhu ředitele školy v podmínkách českého školství.

Práce by měla zkoumat možné faktory ovlivňující tento vývoj, co ředitele ovlivňuje nejvíce a co téměř vůbec. Práce je zaměřena na ředitele základních uměleckých škol v Ústeckém kraji.

### 5.2. Výzkumný problém

Výzkumný problém bude zjišťovat, které faktory můžeme kvalifikovat jako významné a tedy s velkým vlivem na profesní rozvoj ředitelů škol. Popsat jich co nejvíce a sestavit dle významnosti.

#### **Výzkumná otázka:**

Které faktory můžeme kvalifikovat jako významné a tedy s velkým vlivem na profesní rozvoj ředitelů základních uměleckých škol v Ústeckém kraji?

Dílejší otázky, které pomohly při sestavování dotazníku, a které vycházejí z hlavní výzkumné otázky:

- Ovlivňují rozvoj ředitelů více vnitřní nebo vnější faktory?  
(Které z vnějších faktorů hrají primární roli v rozvoji ředitelů? Které z vnitřních faktorů nejvíce ovlivňují ředitele školy v jeho rozvoji?)
- Promítá se osobní život a osobnost člověka do pozice manažera/ředitele školy?  
(Kterými faktory/aspekty se promítá osobnost člověka a jeho osobní život do rozvoje ředitele školy?)
- Jaké faktory z oblasti pracovního prostředí mohou být kvalifikovány jako nejvýznamnější?
- Je dostatek příležitostí k dalšímu prohloubení kariérního růstu pro ředitele?  
(Které z dalších vzdělávání je stěžejní pro rozvoj ředitele?)
- Která z motivací nejvíce působí na rozvoj ředitele školy?

— Jsou faktory s pozitivním nebo negativním vlivem? (Jaké faktory můžeme kvalifikovat jako výrazně negativní?)

### 5.3. Výzkumné metody a průběh výzkumu

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila kombinaci kvantitativního výzkumu a výzkumu kvalitativního.<sup>65</sup>

Výzkum byl rozložen do dvou fází.

První fází byl **kvantitativní výzkum**, při kterém bylo použito dotazníkového šetření.

Před rozesláním dotazníků jsem oslovila osobně jednotlivé ředitele Ústeckého kraje při celostátním setkání ředitelů základních uměleckých škol, aby byla pravděpodobnost v návratnosti dotazníků co nejvyšší. V průběhu dotazníkového šetření jsem využila telefonické komunikace k ujištění, že dotazník byl vyplněn.

U tohoto výzkumu se podařilo dodržet předpokládaný harmonogram.

Druhou fází byla realizace **kvalitativního výzkumu** na základě polostrukturovaných rozhovorů s vybranými řediteli, jejich výběr jsem učinila na základě telefonických rozhovorů před kvantitativním výzkumem. V tomto výzkumu jsem zvolila osobní setkání, abych získala pro výzkum otevřených a spontánních odpovědí. Téma rozhovoru a seznam několika předem připravených otázek jim byly dány dopředu, aby se mohli připravit. Na základě toho došlo k otevřenému a spontánnímu dialogu. Záznam byl pořízen na záznamník, se kterým respondenti předem souhlasili<sup>66</sup> a dále do poznámkového bloku.

Kombinace metod má umožnit získání hlubších informací k dané problematice. Kombinací metod výzkumu by mohlo dojít k nalezení specifík ve faktorech a zjištění, jak se určité faktory promítají v praxi. Předpokládá se, že shodující se odpovědi, jak z dotazníků, tak z rozhovorů by přinesly lepší pohled na kvalifikaci „významné faktory“.

Vzhledem k náročnému programu vybraných ředitelů pro tento typ výzkumu se podařilo dodržet předem stanovený časový plán pouze z části. I v časové tísní se podařilo rozhovory uskutečnit. Všechny probíhaly za klidné atmosféry v soukromí pracovny ředitelů škol.

<sup>65</sup> ŠVARÍČK R., ŠEĐOVÁ K., Kvantitativní výzkum v pedagogických vědách, s. 51-85

<sup>66</sup> zákon č. 121/ 2000 Sb., autorský zákon, ve znění pozdějších předpisů

Rozhovory trvaly přibližně 75 minut. A na základě dobrých přátelských vztahů došlo i k velmi otevřeným výpovědím.

#### **5.4. Výzkumný vzorek**

Pohled na problematiku mohu posuzovat z vlastní zkušenosti, neboť jsem sama řídícím pracovníkem ve školství již pátým rokem. Pozice mi dovoluje sledovat výzkumný vzorek „z blízka“ a tím mohlo být dosaženo otevřených rozhovorů a maximální návratnost dotazníků.

Do výzkumu byli zapojeni ředitelé základních uměleckých škol v Ústeckém kraji. V Ústeckém kraji je celkem 30 základních uměleckých škol veřejných a 1 základní umělecká škola soukromá. Nebyla oslovena 1 základní umělecká škola, z důvodu, že na této škole vykonávám funkci ředitelky. Celkem bylo osloveno 30 ředitelů. Z toho se do výzkumu aktivně zapojilo 25 respondentů tj. 83,3%.

Pro získání odpovídajícího množství respondentů a jejich odpovědí na dotazníkové šetření se zvládlo oslovit předběžně 26 ředitelů při osobním setkání a telefonicky. 4 ředitelé formou e. mailem.

Pro druhou fázi, tedy kvalitativní výzkum, byli záměrně vybráni ředitelé, kteří mají různou délku praxe ve funkci. Bylo osloveno 7 ředitelů. Ředitelé byli osloveni osobně. Z oslovených 7 ředitelů rozhovor přijali 4 a souhlasili s uvedením dat do bakalářské práce včetně zachování anonymity jejich jmen a místa. Dle mého usouzení, jsem vybrala ředitele škol, kteří patří mezi aktivní, tudíž lze předpokládat, že dostatečně pracují na svém profesním rozvoji. A dále jsem vybrala jednu školu, kde ředitelka dobrovolně bude funkci pokládat, ač v ničem nepochybila. Všichni však mají za sebou jedno funkční období nebo se nacházejí na jeho konci. To by mělo umožnit výzkumu pestrost odpovědí. Předpokládá se, že jinak budou odpovídat ředitelé s délkou praxe do 6 let, jinak s délkou praxe do 20 let (tedy někde uprostřed) a jinak ředitelé v závěrečné fázi svého profesního rozvoje ředitele základní umělecké školy.

Data získaná v této fázi nemusejí být reprezentativní, ale umožní porozumění skutečného stavu věcí. Vzhledem k vykonávaným povinnostem ředitele základní umělecké školy

můžeme jen předpokládat, že se získaná data nebudou lišit od jiných výzkumů posuzující faktory u ředitelů jiných typů škol. Jejich povinnosti jsou stejné a vyplývají ze zákona.<sup>67</sup>

## 5.5. Předpoklady, tvrzení

Z uvedené teorie vzešly různé předpoklady a tvrzení. Pro výzkum byly vybrány tyto k ověření nebo vyvrácení ve vztahu k hlavnímu cíli práce.

Výzkum pracuje se sedmi předpoklady a tvrzeními.

1. Rozvoj ředitele a jeho efektivita pro organizaci významně souvisí s pracovními zkušenostmi a tedy i délkou praxe.
2. Osobnost člověka hraje v profesním rozvoji nejvýznamnější roli jako vnitřní faktor.
3. Rozvoj manažerských dovedností, jako je učení a komunikace, je nezbytností.
4. Administrativní zátěž můžeme kvalifikovat jako jednoznačně negativní vnější faktor.
5. Vztahy se zřizovatelem (a politickou scénou) jsou dominantní mezi vnějšími faktory.
6. Pracovní prostředí a klima školy je obrazem profesního rozvoje ředitele.
7. Že pohlaví ve vedoucí funkci není významným faktorem.

## 5.6. Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházely z výše popsané teorie a z hlavní výzkumné otázky, která reflektuje výzkumný problém, a to: „Které faktory můžeme kvalifikovat jako významné a tedy s velkým vlivem na profesní rozvoj ředitelů základních uměleckých škol v Ústeckém kraji?“

**V kvantitativním výzkumu byly použity otázky různého typu, více však s otevřenou/volnou odpovědí.**

Otázky dotazníku č. 1 - 4 se týkaly se pohlaví, věku, délky praxe, dosaženého vzdělání.

Dále:

5. Vnímáte délku své praxe jako jeden z možných faktorů ovlivňující Váš profesní rozvoj?

---

<sup>67</sup> zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů

6. Označte ty vnější faktory, které hrají primární roli ve Vašem profesním rozvoji – možnost více odpovědí

(klíma školy navenek a uvnitř (image školy a vztahy na pracovišti), umění využití příležitostí k rozvíjení (finanční, materiální, vztahové/spolupráce), výše finančních prostředků školy (od zřizovatele, prostředky EU), administrativní a organizační zátěž (velikost školy, organizační struktura, delegování), demografické faktory (velikost obce, kraje), vnější motivace (finanční, uznání, řešení konfliktů, dostatek vzdělávacích příležitostí a jejich efektivita, kvalifikační studium, vztahy se zřizovatelem, politicko-spoločenské prostředí, podpora rodiny a přátel, získané pracovní zkušenosti (pedagog, leader, manažer, vykonavatel),

7. Označte ty vnitřní faktory, které hrají primární roli ve Vašem profesním rozvoji - možnost více odpovědí

(vlastní hnací motor se rozvíjet, naplňování osobního cíle a osobní vize, rovnováha v osobním život, zdraví, vitalita a životní styl, rovnováha (fyzická a psychická kondice), vštípené etické hodnoty, volba svobodného rozhodování (kontrola nad vlastním vědomím), typologie osobnosti/charakter osobnosti, sebepoznání, intelekt, přístup k učení, umění psychologie efektivního leadershipu (plánování a organizování, umět rozhodnout), sebeřízení, komunikační dovednosti, emoční inteligence, styl řízení, zvládání stresu a syndromu vyhoření)

8. Vnímáte svou osobnost jako jeden z významných faktorů pro profesní rozvoj? Co Vás z vaší osobnosti ovlivňuje nejvíce?

9. Jmenujte alespoň tři faktory, které můžete kvalifikovat jako jednoznačně negativní faktory.

10. Je náročné skloubit pracovní povinnosti s nabídkou vzdělávání pro ředitele ZUŠ? Napište proč?

11. Která z motivací je pro Vás nejefektivnější v profesním rozvoji? (veřejné uznání, finance, dobré výsledky Vaší práce a jejich sdílení, uznání v kolektivu, podpora rodiny)Přidejte vlastní text

12. Dokážete pojmenovat faktory z výše uvedených nebo jiné, které nemají téměř žádný vliv na Váš profesní rozvoj?

**Pro kvalitativní výzkum byly připraveny následující otázky, které vycházejí i částečně z otázek dotazníkových a zaměřili se na potvrzení nebo vyvrácení uvedených předpokladů.**

1. Můžete popsat (zapřemýšlet) jaké byly pozitivní a jaké negativní momenty na začátku funkce a nyní? Souvisí Váš rozvoj a efektivita pro organizaci výrazně s délkou praxe a získanými zkušenostmi?
2. V jakých manažerských dovednostech se cítíte být nejsilnější? Vnímáte je jako významný faktor? Je pro Vás dovednost komunikace a postoj k celoživotnímu učení nezbytností?
3. Překážky. Jaké vnímáte, které Vás brzdily a brzdí na cestě k Vašemu cíli (bereme-li, že cílem je rozvoj v kvalitního ředitele školy). Vnímáte administrativní zátěž jako jasně negativní vliv ve Vašem rozvoji a rozvoji organizace?
4. Jakou roli hraje pracovní kolektiv, klima a kultura školy tedy pracovní prostředí, pracovní pohoda? Za dobu praxe jste výrazně zapracovali na klimatu a kultuře školy? Váš rozvoj je nyní obrazem v rozvoji organizaci?
5. Kde hledáte motivaci a co pro Vás znamená motivace?
6. Jakou roli hraje ve vašem rozvoji přímo Vaše osobnost? Jaké vnitřní faktory vycházející z Vaší osobnosti pozorujete při svém růstu?
7. Jaké vztahy Vás ovlivňují ve výkonu funkce? Můžete říci, že vztah se zřizovatelem je jeden z hlavních faktorů ovlivňující Váš rozvoj a přínos pro organizaci?
8. Je výhodou ve Vašem postavení být muž/žena?



## 6. SHRnutí VÝSLEDKŮ

### 6.1. Výsledky kvantitativního výzkumu

Jak bylo výše zmíněno, do výzkumu se po dobrovolném rozhodnutí připojilo 25 respondentů z 30 ředitelů Ústeckého kraje, tj. 83,3%. Při tak velké návratnosti, můžeme pokládat výzkum za dostačující a na základě odpovědí můžeme vyvodit závěry. Je však nutné podotknout, že ne všichni odpověděli na všechny dotazované otázky.

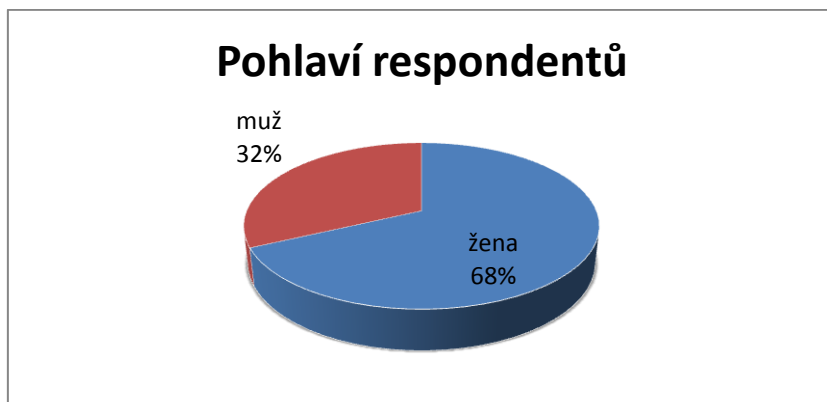
Při stanovování významnosti budeme vycházet z četnosti opakovaných a shodných odpovědí. Jako dalším kritériem si stanovíme, že shodná odpověď bude převyšovat procentuální vyhodnocení 50%. Nelze však jednoznačně tvrdit, že faktory s malou četností odpovědí nebo nulovou jsou úplně bezvýznamné, neboť jde pouze o zkoumaný vzorek a jiná situace může být v jiném kraji, ba i v kontextu celé republiky.

#### 6.1.1. Grafické znázornění a komentáře k odpovědím

##### Pohlaví, věk, délky praxe, dosažené vzdělání respondentů

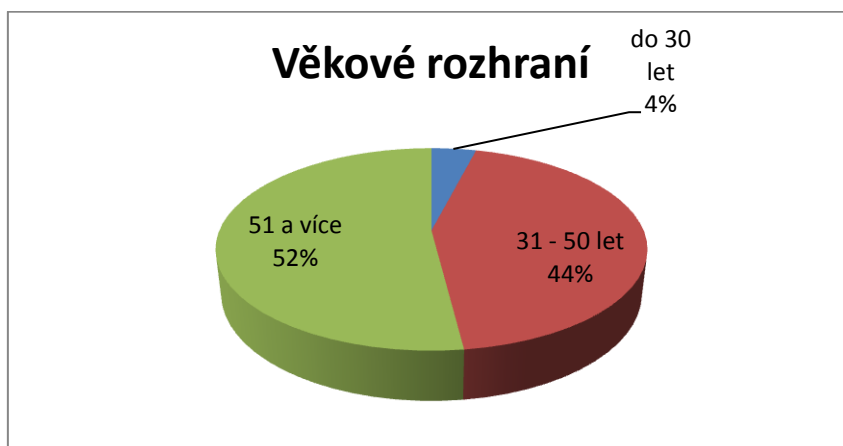
Graf k ot. č. 1: Pohlaví respondentů

100% = 25 respondentů



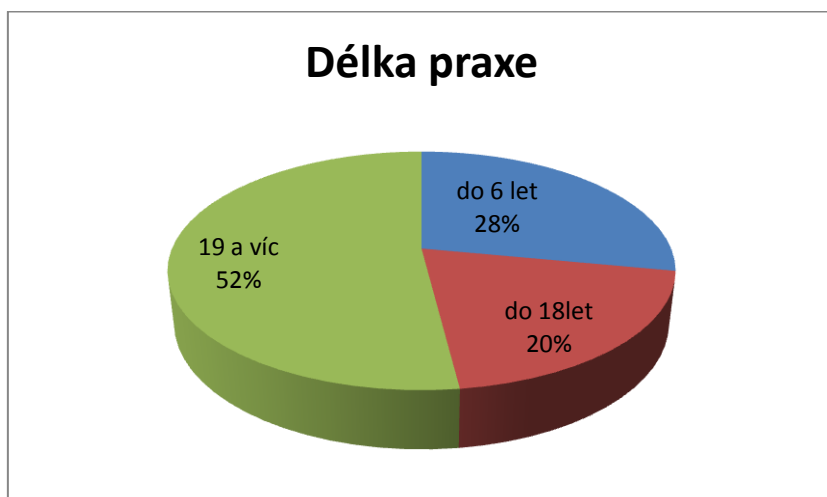
### Graf k ot. č. 2: Věkové rozhraní

100% = 25 respondentů



### Graf k ot. č. 3: Délka praxe

100% = 25 respondentů



### Graf k ot. č. 4: Dosažené vzdělání

100% = 25 respondentů



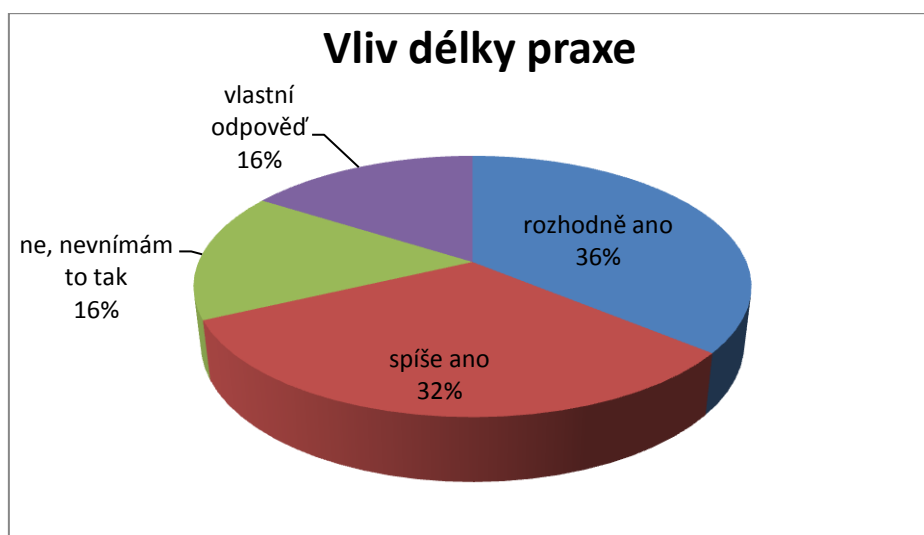
Komentář:

V základním uměleckém školství na pozici ředitelů pracuje v Ústeckém kraji více žen než mužů. Věkové rozhraní se velmi liší, ale převládají ředitelé ve věku nad 51 let a tomu odpovídá i výsledek s délkou praxe. Na základě toho můžeme tvrdit, že nejdelší praxi mají ředitelé nad 51 let, což je i přirozené. Dosažené vzdělání v současné době převyšuje vysokoškolské nad vyšším odborným. Z toho můžeme usuzovat, že jde o odraz/reflexi na změnu legislativy, postavení ředitelů základních uměleckých škol jako plnohodnotné funkce ředitele základního školství a také odrazem učící se společnosti. Proč je převaha ředitelek v základním uměleckém vzdělávání? Zda je to proto, že svou řídicí roli zvládají v tomto typu školy lépe než muži, jsou další spekulace pro případný, ale jiný výzkum.

### Graf k ot. č. 5: Vliv délky praxe

(Vnímáte délku praxe jako jeden z možných faktorů ovlivňující Váš profesní rozvoj?)

100% = 25 respondentů



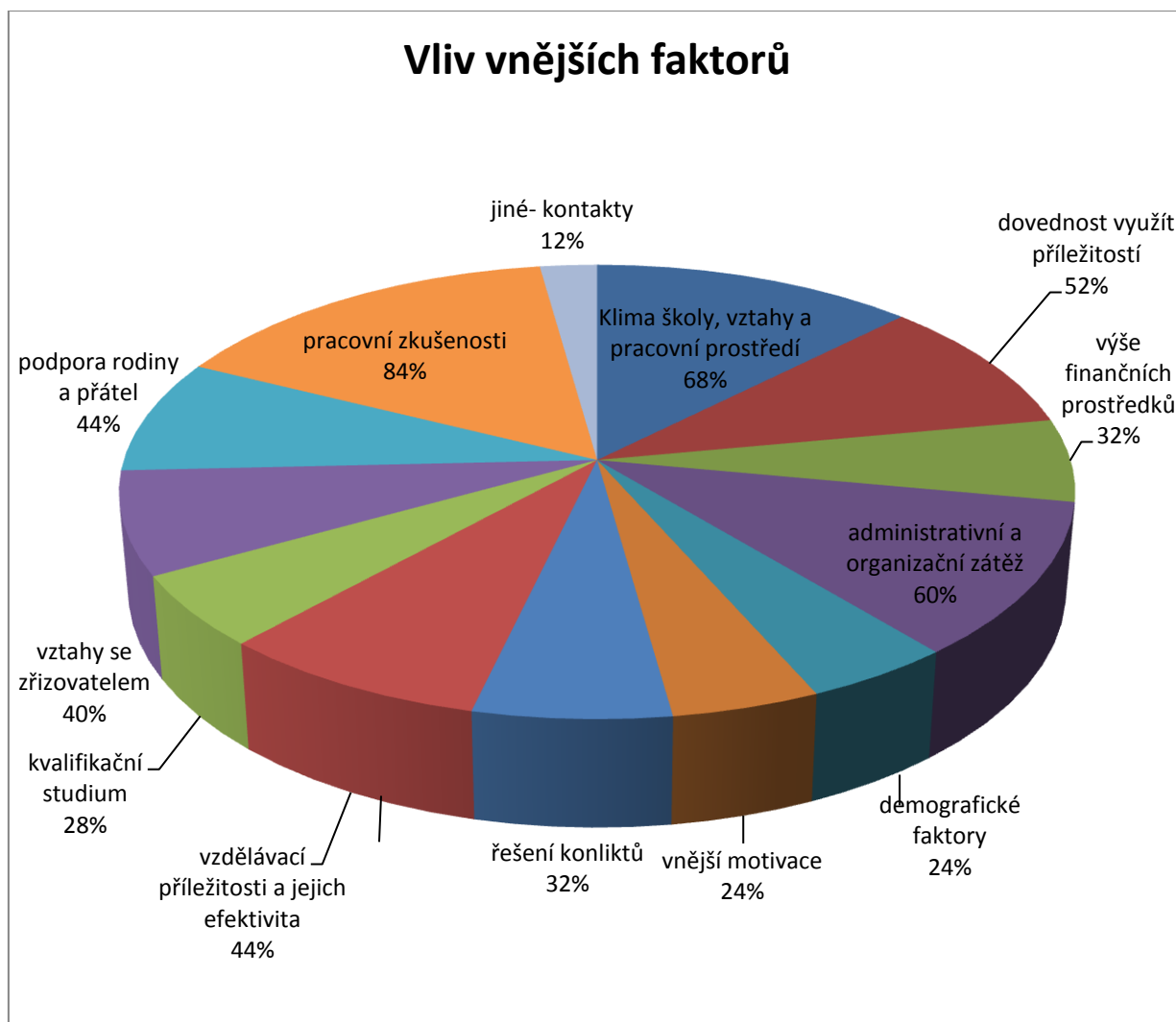
Komentář:

16% respondentů uvedlo ve vlastní odpovědi, že je zapotřebí se neustále učit a právě praxí si ověřuje nové poznatky. Vzhledem k tomu, že jde o kladnou odpověď a odpověď kladná převyšující 50%, můžeme tvrdit, že **délka praxe** je jedním z možných a dokonce i významných faktorů u ředitelů Ústeckého kraje, který přispívá k rozvoji profese.

## Graf k ot. č. 6: Vliv vnějších faktorů

(Označte ty vnější faktory, které hrají primární roli ve Vašem profesním rozvoji.)

100% = 25 respondentů. Každý z respondentů mohl libovolně zvolit několik možností.



### Komentář:

Vyhodnocení této výzkumné otázky prokázalo souvislost s výše uvedenou teorií, kde jsme se často odkazovali na **pracovní zkušenosti**. Jde o vnější faktor, který výrazně ovlivňuje naše vnitřní prostředí, dovednosti - velkou skupinu faktorů, potřebných kompetencí. Jistým předpokladem bylo i to, že **klima školy a pracovní prostředí**, dále pak **administrativní zátěž** budeme moci kvalifikovat jako významné. A výzkum toto potvrzuje.

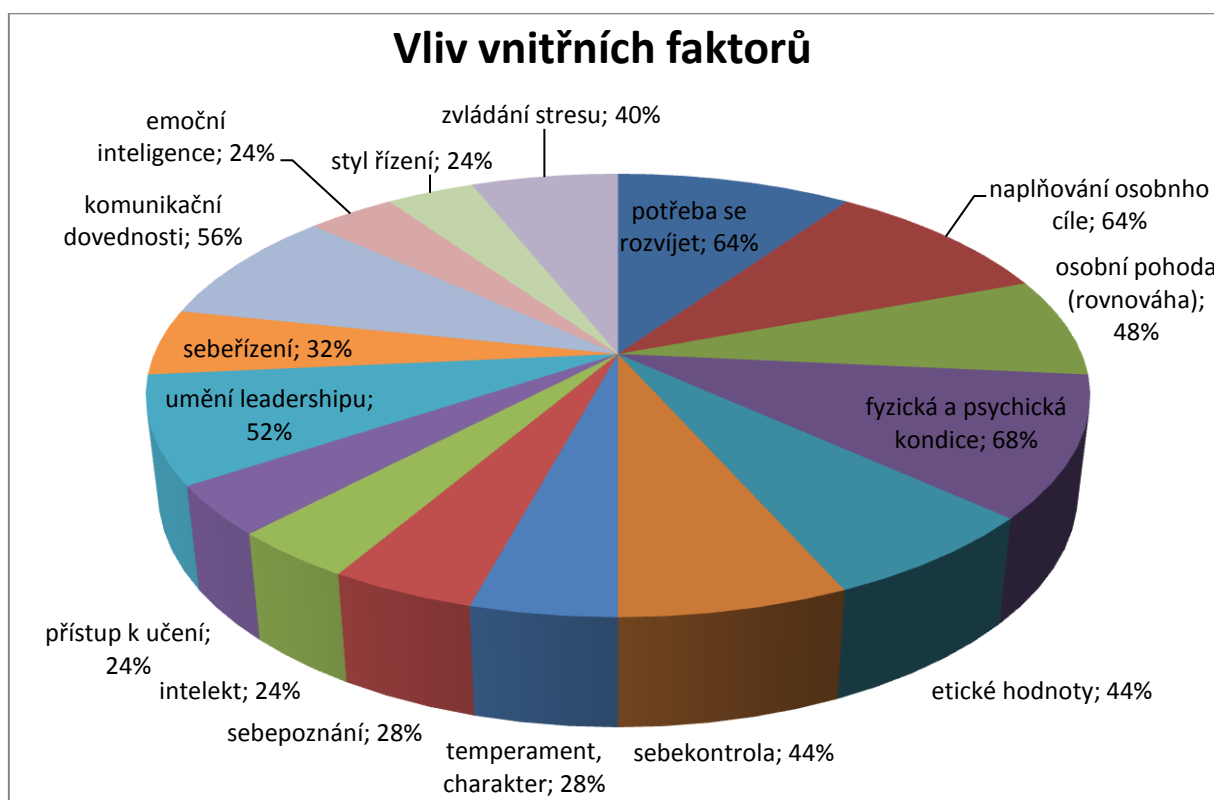
Téměř polovina respondentů (40 – 44%) přikládala významnost faktorům, jako jsou **vztahy se zřizovatelem, podpora rodiny a přátel, vzdělávací příležitosti**. V dnešní profesní nejistotě jsou ředitelé „závislí“ na vztazích se zřizovatelem, zvláště je-li ředitel i

politicky činný. Ředitelům byl sice vrácen pracovní poměr na dobu neurčitou, ale stále platí zákonem dané 6 leté funkční období<sup>68</sup>. A právě na konci tohoto období je ředitel velmi zranitelný, nemá li dobré vztahy se svým zřizovatelem. Významnosti výše zmíněných nedosahují takové faktory, jako jsou finanční prostředky v organizaci, vnější motivace nebo demografické faktory. Přesto můžeme z logiky věci usuzovat, že se budou promítat do kultury školy, administrativní zátěže (výše finančních prostředků) a do klimatu školy a pracovního prostředí (vnější motivace, demografický vývoj, řešení problémů).

### Graf k ot. č. 7: Vliv vnitřních faktorů

(Označte ty vnitřní faktory, které hrají primární roli ve Vašem profesním rozvoji - možnost více odpovědí)

100% = 25 respondentů. Každý z respondentů mohl libovolně zvolit několik možností.



Komentář:

Nejvýznamnějším faktorem se ukázala být **fyzická a psychická kondice** (68%). Velmi závažnými jsou hodnoty sebedopoznání, intelektu, emoční inteligence a přístupu k učení (24 - 28%). Je potřeba tyto faktory vyhodnotit v hlubších souvislostech. **Naplňování osobního cíle a potřeba se rozvíjet** (64%) by nefungovala bez poznání sebe sama a k tomu je jistě

<sup>68</sup> zákon č. 561/2004 Sb, školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, § 166, odst. 3

zapotřebí i dávka intelektu a kladný přístup k učení. Mezi významné a potvrzující teorii jsou faktory **komunikační dovednost** (56%) a **umění leadershipu** (52%), což můžeme kvalifikovat jako manažerské dovednosti. Ty doplňují o něco neméně významné faktory jako je **zvládání stresu** (40%) a **osobní pohoda** (48%), **etické hodnoty** (44%).

### Otázka č. 8: Vliv osobnosti

(Vnímáte svou osobnost jako jeden z významných faktorů pro profesní rozvoj? Co Vás z vaší osobnosti ovlivňuje nejvíce?)

100% = 23 respondentů, z toho 2 + 2 odpověděli komentářem

odpověď	výsledek
ano	72%
ne	8%
komentář respondentů	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>“vlastní osobnost považuji za nejdůležitější“</i></li> <li>2. <i>“dává možnost kreativity“</i></li> <li>3. <i>„sklon k perfekcionismus“</i></li> <li>4. <i>„nemít silnou povahu, asi bych to nedal (práce s lidmi)“</i></li> </ol>

Komentář:

Jednoznačné vyhodnocení, že **osobnost** jako celek, patří mezi nejvýznamnější vnitřní faktory.

Komentáře respondentů 2. a 3. ponechávám k zamyšlení.

### Otázka č. 9: Negativní faktory

(Jmenujte alespoň tři faktory, které můžete kvalifikovat jako jednoznačně negativní faktory)

účast 23 respondentů (100%)

respondent 1	přílišná administrativní zátěž, mnoho pracovních úkolů, ne vždy dobrá úroveň vzdělávacích kurzů a lektorů, nekonkrétní náplň vzdělávacích kurzů (tzn. řešení obecně známých věcí), stereotypní, nepříliš pestrá a skutečné potřebě ředitelů škol neodpovídající nabídka vzdělávacích kurzů
respondent 2	časový harmonogram vzdělávacích akcí pro učitele ZUŠ ( např. kurzy

	konané v nevyhovujících odpoledních hodinách ), velmi malá až téměř žádná nabídka kvalitních a dostupných (co se týče místa konání)
respondent 3	nepříznivá atmosféra ve škole (není náš případ, ale kdysi byl, stačí jeden člověk) - rozpočet (neustálé hlídání peněz mzdy X dohody, obavy jaký dostaneme rozpočet) - nezájem pedagogů o dění ve škole a o DVPP
respondent 5	1) legislativa pro začínajícího ředitele je náročná - obava z chyb, nejistota 2) mnoho požadavků - rodičovská veřejnost, zaměstnanci, zřizovatel - musím se učit rychle rozhodnout, co je v danou chvíli důležitější
respondent 6	špatná komunikace mezi ředitelem a zaměstnanci špatné klima školy, špatná komunikace mezi školou a rodiči
respondent 7	nevědomí a neinformovanost, přílišná administrativní a organizační zátěž, neefektivní delegování, syndrom vyhoření
respondent 8	obecně - nedůslednost v zacházení s časem, neschopnost delegování, nedostatky v mezilidské komunikaci, nalomené zdraví, psychické problémy
respondent 9	malý výběr vhodných vzdělávacích seminářů přímo pro ředitele ZUŠ - vysoká administrativa x málo času na vzdělávací aktivity - absence osobností - lektorů, kteří mohou být vzorem
respondent 10	nedostatek času, efektivita vzdělávacích příležitostí, malá podpora rodiny
respondent 11	stres, bojím se vyhoření, vyčerpanost z jednání s lidmi a práce s lidmi, obava, zda mám vše v pořádku
respondent 12	zahlcení zbytečnými dotazníky, nedostatečné delegování práce, administrativní práce
respondent 13	politika versus škola, uzavřená škola (jen tady a my), nekomunikace se zaměstnanci
respondent 14	neporozumění, špatný zdravotní stav, neschopnost komunikace
respondent 15	demografický, politicko- společenský, syndrom vyhoření
respondent 16	vlastní ego, nenaslouchání zaměstnancům a překotnost v rozhodování
respondent 17	nedostatek vnější motivace, např.: uznání kolektivu
respondent 18	předsudky, ovládání druhých, nízká empatie
respondent 20	řešení konfliktů, společensko-politické prostředí
respondent 21	lidská hloupost, neochota, závist

respondent 22	řešení problémů spojených s řízením malé školy.
respondent 23	politické prostředí

Komentář:

Respondenti otázky č. 9 se nejčastěji shodovali v negativních faktorech, jako jsou: **špatná komunikace, administrativní zátěž, neefektivní nabídka vzdělávacích příležitostí pro ZUŠ, stres a obava z něj, politické prostředí.**

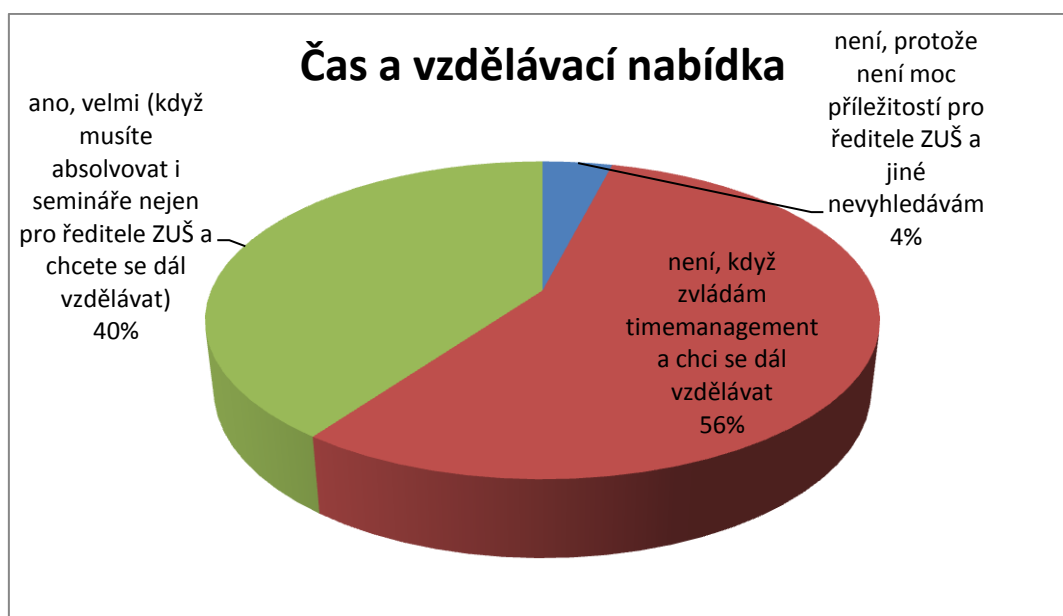
Tyto odpovědi nabídly pestrost faktorů, které dle jejich názoru a zkušeností působí negativně na jejich rozvoj, například: mnoho požadavků, špatné klima, finanční prostředky, neinformovanost, neefektivní delegování, málo času, neporozumění, řešení konfliktů a problému. Dále byly uvedeny vlivy, jako: neochota, lidská hloupost, závist, nízká empatie, potřeba ovládat druhé, předsudky, malá vnější motivace, špatný zdravotní stav, legislativa, atd.

Z těchto rozdílných názorů vyplývá, že tak jako je každý člověk jiný, tak i vlivy vnímá každý jinak a velkou roli zde hrají různé proměnné jako je například zmiňované politické prostředí (rozličné v krajích, rozličné v obcích).

### Graf k ot. č. 10: Čas a vzdělávací nabídka

(Je náročné skloubit pracovní povinnosti s nabídkou vzdělávání pro ředitele ZUŠ? Napište proč?)

100% = 25 respondentů





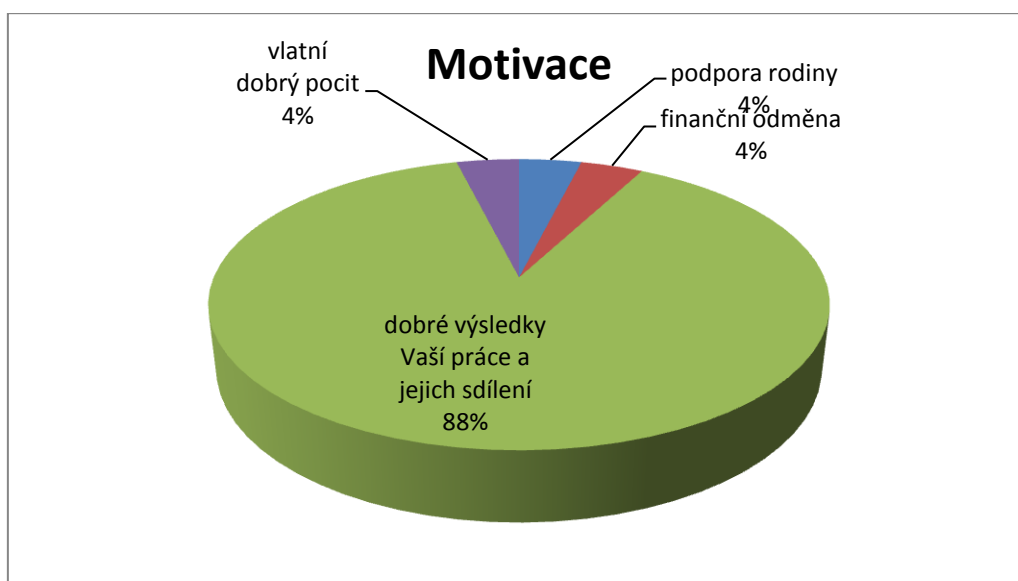
Komentář:

Při analýze těchto dat bylo zjištěno, že respondenti sice uváděli „*málo času*“ jako negativní faktor (ot. č. 9), přesto pro většinu (56%) není překážkou, když mají potřebu se vzdělávat. 40% ředitelů si čas na vzdělávání udělá, ale vnímají ho jako zátěž k jejich pracovním povinnostem. Ukázala se zde souvislost i s otázkou č. 9, kdy velkou významnost přikládali respondenti neefektivní nabídce vzdělávání. Můžeme tedy usuzovat, že je časově náročné vybrat vhodný vzdělávací program pro ředitele základní umělecké školy a dobře naplánovat jeho uskutečnění. Zde bychom mohli kvalifikovat **čas** jako významný faktor, který nás ovlivňuje (s. 23, „*úskalí každého manažera*“).

### Graf k ot. č. 11: Motivace

(Která z motivací je pro Vás nejefektivnější v profesním rozvoji? Rozved'te.)

100% = 25 respondentů



Komentář:

Z vyhodnocení vyplývá, že pro ředitele základní umělecké školy Ústeckého kraje je zdrojem stimulů a motivů **sdílení dobrých výsledků jejich práce** (88%). Zahrnují do toho uznání kolegů a pracovního kolektivu, veřejné uznání a poděkování, zpětná vazba spokojeného rodiče a žáka. Zajímavým zjištěním je, že pouze 4% ředitelů označilo jako nejefektivnější motivaci pro jejich profesní rozvoj vlastní dobrý pocit – nebylo rozvedeno. Vzhledem k označení pouze jedné možnosti, můžeme usuzovat z logiky věci, že sdílení dobrých výsledků jejich práce jim dodává dobrý pocit (vnitřní motiv), který je pak

následně povzbuzuje k dalším výkonům. Označení odpovědi vedlo ředitele k rozhodnutí, že sdílení dobrých výsledků je pro ně významnější motivací v jejich rozvoji, než podpora rodiny („*klid doma, klid v práci*“ uvedl jeden ředitel) a finanční odměna - nerozvedeno.

### **Otázka č. 12: Faktory s nulovým efektem**

(Dokážete pojmenovat faktory (alespoň jeden) z výše uvedených nebo jiné, které nemají téměř žádný vliv na Váš profesní rozvoj?)

100% = 17 respondentů

Ředitelé uváděli různé faktory, o kterých se domnívají, že je nijak výrazně neovlivňují nebo vůbec ne. I zde bylo několik překvapujících odpovědí, například: rodina, sebepoznání (2 ředitelé), typologie osobnosti, emoční inteligence, volba svobodného rozhodování, demografické faktory (1 ředitel).

Shodně uváděné faktory:

**Finanční odměna/motivace** – 70% (ředitel uvádí: „*Myslím, že finanční odměna je mnohdy zveličována, pro řadu ředitelů není finanční částka na 1. místě, i když je důležitá.*“)

**Finance pro školu/příspěvek zřizovatele** – 88%

**Vztah se zřizovatelem** – 52% (ředitel uvádí: „*Vztahy se zřizovatelem (možná proto, že nejsou napjaté).*“)

**Demografické faktory** – 65% (ředitelé uvádějí: „*Vidím je důležité v jiném vztahu ke škole, ne k mému rozvoji.*“, „*škola není možná bez žáků, ale když je, tak je jedno jestli jich je málo nebo hodně, já musím zajistit jejich vzdělávání a provoz školy*“)

Komentář

Hlubší analýzou a porovnáním s otázkami č. 6 (vnější faktor) a č. 7 (vnitřní faktory) dochází k potvrzení názorů ředitelů, že finanční odměna nepatří mezi nejvýznamnější vnější faktory (24% - ot. č. 6) ovlivňující profesní rozvoj, ale uznávají, že je důležitá. Ani finanční prostředky pro školu nebyly hlavním/významným faktorem (32% - ot. č. 6).

I demografické faktory byly uvedeny v obou případech jako nepodstatné (24% - ot. č. 6). Můžeme tedy předpokládat, že i tento faktor je tím, který nemá téměř žádný vliv na profesní rozvoj. Stejně tomu je i u faktorů temperament, sebepoznání, emoční inteligence. Na tyto faktory však musím pohlížet v širším kontextu vlivu osobnosti jako takové. Určitě

je to k zamyšlení, proč ředitelé takto odpovídali, když předpokladem bylo, že budou patřit mezi významné.

## 6.2. Shrnutí

Na základě dotazníkového šetření jsme se pokusili popsat co nejvíce možných faktorů ovlivňující profesní rozvoj ředitelů základních uměleckých škol v Ústeckém kraji. Ředitelé měli i možnost odpovědi s komentářem. Tím byla zajištěna pestrost. Pokusili jsme se z výše uvedených dat kvalifikovat ty nejvýznamnější a ty, které nemají téměř žádný vliv na samotný rozvoj ředitelů těchto škol. **Zde je přehled podle předem zvolených kritérií:**

<b>vnější</b>	<b>nad 50% odpovědí</b>	délka praxe (věk), (68%)	
		klima školy a pracovní prostředí (68%)	
		administrativní zátěž (60%)	
		plánování času (56%)	
		motivace – sdílení dobrých výsledků práce (88%)	
	<b>nad 30% odpovědí</b>	vzdělávací příležitosti (44%)	
		podpora rodiny (44%)	
		vztah se zřizovatelem a politické prostředí (40%)	
	<b>vnitřní</b>	<b>nad 50% odpovědí</b>	pracovní zkušenosti (ověřené manažerské dovednosti), (84%)
			vliv osobnosti (72%)
fyzická a psychická kondice (64%)			
naplňování osobního cíle (64%)			
komunikační dovednosti (56%)			
umění efektivního leadershipu (vedení a řízení lidí) (52%)			
	<b>nad 30% odpovědí</b>	osobní pohoda (48%)	
		sebekontrola (44%)	
		etické hodnoty (44%)	
		zvládání stresu (40%)	
		sebeřízení (32%)	
<b>nulový nebo malý efekt</b>		finanční odměna (23,5%)	
		finanční prostředky pro školu	
		vztah se zřizovatelem	
		demografické faktory	

Dotazníkové šetření podalo i vyhodnocení o faktorech, které ředitelé kvalifikovali jako negativní: **špatná komunikace, administrativní zátěž, neefektivní vzdělávací příležitosti, obava ze stresu, politické prostředí, nedostatek času.**

### **6.3. Výsledky kvalitativního výzkumu**

K účasti na kvalitativním výzkumu bylo osloveno 7 ředitelů základních uměleckých škol Ústeckého kraje. Kritériem pro výběr byla rozmanitost v délce praxe, velikosti školy a alespoň dva různé regiony. Ředitelé byli osloveni osobně. Z oslovených 7 ředitelů rozhovor přijali 4 a souhlasili s uvedením dat do bakalářské práce včetně zachování anonymity jejich jmen a místa.

Cílem kvantitativního výzkumu bylo prozkoumání a hlubšího porozumění souvislostí ve vztahu ke kvantitativnímu výzkumu. Otázky položené ředitelům vplynuly z otázek dotazníkového šetření a byly rozvedeny do hloubkového rozhovoru. Před samotným rozhovorem jim byla přibližná struktura a témata otázek poskytnuta k přípravě.

#### **6.3.1. Rozhovory a komentáře**

Ředitel A: délka praxe ve funkci 5 let, ve věku do 30 let, vzdělání vyšší odborné, žena, velikost školy 400 žáků

Ředitel B: délka praxe ve funkci 22 let, ve věku 51 a více let, vzdělání vysokoškolské, žena, velikost školy 390 žáků

Ředitel C: délka praxe ve funkci 18 let, ve věku 51 a více let, vzdělání vyšší odborné, žena, velikost školy 820 žáků

Ředitel D: délka praxe ve funkci 5 let, ve věku 31 – 50let, vzdělání vysokoškolské, žena, velikost školy 150 žáků

#### **Otázky a odpovědi**

1. a) **Můžete popsat (zapřemýšlet) jaké byly pozitivní a jaké negativní momenty na začátku funkce a nyní?**

Ředitel A: *„Pět let už něco znamená, ale stále to považuji za začátek. Původní nadšení, proč jsem vstupovala do této funkce, mě neopustilo. Pozitivní byl – elán, nasazení,*

*pozitivní přístup ke změně, přeměna školy ve smyslu koncepce a vize školy, nadšení pro další vzdělávání a profesní růst nejen u sebe, ale i u zaměstnanců, míra nových nápadů, pracovní ochota, pracovní vytížení a vysoké pracovní tempo, nebát se podstoupit únosnou a zvládnutelnou míru rizika, proaktivní jednání. Jedinou negativní věcí byla pro mne míra administrativních povinností s nezkušeností delegovat“*

*Ředitel B: „Na začátku bylo tolik ideálů. Pamatuji si do dnes počáteční elán a chuť do práce, příjemný pocit z povýšení, důvěra většiny kolegů. Předtím jsem to tak neviděla, až s odstupem času. Byla jsem tak trochu „horká hlava“, někdy jsem se rozhodovala zbrkle, neuměla jsem vždy situace, mnohdy krizové, vyhodnotit s nadhledem a už vůbec ne moudře; na druhou stranu mi to přinášelo zkušenosti, poučení z vlastních chyb a možnost korekce manažerských přístupů; myslela jsem si, že všechno musím udělat sama, o delegování jsem vůbec neuvažovala.“*

*„Dnes mohu konstatovat, že jsem bohatě vybavena zkušenostmi z jednání s lidmi. Dnes se určitě v mnoha situacích zachovám jinak, než tomu bylo v počátcích vlastní ředitelské kariéry. Jsem většinou rozhodná, nevadí mi přiznat chybu a omluvit se, jsem uvážlivější v hodnocení lidí, někdy odvážnější, nebojím se zdravě riskovat. To vše mi dovoluji ony získané zkušenosti, dovedu daleko lépe předvídat důsledek svého rozhodnutí.“*

*„Jako negativum vidím, že ne vždy se to daří – lidé jsou různí. I po letech praxe ve vedoucí funkci se mi stane, že jsem zaskočena postoji, chováním a jednáním některých aktérů, převážně rodičů žáků, výjimečně pedagogů. Vedení lidí je neoddiskutovatelně nejnáročnější a nejodpovědnější rolí každého manažera, ve školství je tato role umocněna odpovědností za výchovu a vzdělání následující generace. Je smutné, že je tato skutečnost pravidelně zneužívána politiky v mocenském boji.“*

*Ředitel C: „Nevěděla jsem, co vše obnáší funkce ředitele. Mnoho jsem tušila, ale to bylo málo, věřila jsem lidem a myslela jsem si, že všichni chtějí to, co já - dobře a s chutí. Neměla jsem žádné zdroje informací, byla jsem na všechno sama – nikdo mi s ničím nepomohl a neporadil, což bych na druhou stranu zařadila i do pozitiv – musela jsem si vším projít sama, všechno se naučit. Neuměla jsem říkat „NE“. Neuměla jsem pracovat na PC a nikoho to nezajímalo = nikdo mě to neučil, nezajistil školení, apod.“*

*„Dneska spoustu věcí vidím z nadhledu a díky zkušenostem umím rychle vyhodnotit situace a reagovat. Zním lidské povahy a většinou vím, co od koho mohu čekat. Dokážu říkat*

„NE“. *To co je absolutně pro mě dneska negativní spousta času, který jsem věnovala tvorbě dokumentů, které k ničemu nebyly a nejsou.*

Ředitel D: *„Tak nějak jsem do toho spadla. Asi jsem měla trochu tu ambici, ale lépe řečeno, na škole nebyl kdo, by tuto funkci vykonával, vzhledem k její velikosti. Netušila jsem však, že absolutně na škole není žádná organizační struktura, a že všechno budu zastávat sama. A dokonce ani ostatní učitelé mi nevycházel vstříc, neměli ani tušení o skutečném chodu školy. Takže od prvních dnů, žádné pozitivum. Přineslo to tedy i důsledky. Můj vstup do funkce se odehrál v době mnoha legislativních změn, studovala jsem „funkční“ a do toho ještě končila magistra na pedagogické fakultě. Jediné pozitivum, které mi to přináší, je obrovská zkušenost, kterou si ponesu do konce života.“*

**b) Souvisí Váš rozvoj a efektivita pro organizaci výrazně s délkou praxe a získanými zkušenostmi?**

Ředitel A: *„Ano, i ve své krátké praxi vnímám, že přibývající délka mé praxe a především řešení různých situací a získávání zkušeností ovlivňuje mé manažerské dovednosti, především tedy tvrdé prvky řízení (plánování, organizování, kontrola). Ohledně měkkých prvků řízení (tvorba kultury školy, klima školy, týmová práce) si myslím, že je k hodnocení vlivu mé praxe zapotřebí delší časový úsek.“*

Ředitel B: *„To určitě, délka praxe založená na bohatých zkušenostech pomáhá při manažerském rozhodování, ale je cenná i pro ostatní manažerské a hlavně lidrovské funkce.“*

Ředitel C: *„ANO, zkušenosti jsou nepřenosné a nic se nedá uspěchat.“*

Ředitel D: *„V tuto chvíli mám pocit, že nejsem pro organizaci efektivní a ani pro sebe. Potřebuji asi časový odstup. Ale souhlasím, že délka praxe se odráží na rozvoji člověka.“*

**Komentář**

Všichni oslovení ředitelé se shodli, že profesní rozvoj, ale i rozvoj jejich osobnosti je úměrný získaným **pracovním zkušenostem a délce praxe**. A je i v souladu s dotazníkovým šetřením (graf k ot. č. 5, s. 39).

**2. a) V jakých manažerských dovednostech se cítíte být nejsilnější? Vnímáte je jako významný faktor?**

Ředitel A: „Jako významnější manažerské dovednosti vnímám leadership, motivaci zaměstnanců, umění přesvědčit zaměstnance, měkké prvky řízení. Myslím, že osvojené manažerské dovednosti plně využívám pro rozvoj školy, potažmo pro svůj rozvoj.“

Ředitel B: „Dovednost vedení lidí. Tím, že rozpoznám schopnosti a potřeby jednotlivců, mohu vytvářet funkční tým. Týmová práce zcela logicky přispívá k mému vlastnímu rozvoji.“

Ředitel C: „Jednání s lidmi, plánování, ekonomika – ano, jsou pro mě významné, využívám je pro svůj rozvoj, protože ekonomika se stále vyvíjí, mění se zákony, vyhlášky a v jednání s lidmi se také stále učím – lidé se mění také.“

Ředitel D: „Jistě jsou důležité. Vedení lidí mě velmi ovlivnilo a bohužel nemám zpětnou vazbu, zda se mi něco podařilo v tomto směru změnit za ta krátké období.“

#### **b) Je pro Vás dovednost komunikace a postoj k celoživotnímu učení nezbytností?**

Ředitel A: „Je to má vlastní potřeba. Jsem velmi komunikativní a proaktivní v tomto směru“

Ředitel B: „Vzdělávání vnímám jako celoživotní potřebu, pro sebe, pro zaměstnance školy jako jednotlivce i pro tým jako celek. Tedy potřeba od sebe. Na druhou stranu vývoj společnosti přinesl tlak z vnějšího prostředí – kdo se nevzdělává, neobstojí. Tento vnější tlak nevnímám negativně. Komunikuji s rozmyslem, ale plně informovat své pracovníky je opravdu nezbytností“

Ředitel C: „Vzdělávání cítím stále jako potřebu, ovšem záleží na typu a obsahu vzdělávání – nejsem pro zbytečné „čárky“. Dnes už vím, že můj čas je drahý a pečlivě si vybírám ze všech seminářů, které jsou často pouze komerční záležitostí.“ „Komunikace je také potřeba, ale je úplně zbytečná a vyčerpávající, když je o ničem (především ze strany učitelů)“

Ředitel D: „Pokračování ve studiu na vysoké škole po absolvování konzervatoře byla moje vlastní potřeba. Vnímám i potřebu „funkčního studia“ pro začínající ředitele a mělo by to být v jejich zájmu, ale měli by to splnit již před vstupem do funkce, aby měli přehled o pracovní náplni ředitele školy, to já jsem neměla.“ „Jsem spíše introvert, ale v této pozici cítím, že bez komunikace se neobejdu“

## Komentář

Respondenti rozhovorů se shodovali, že důležitou manažerskou dovedností, která má vliv na jejich rozvoj je dovednost v oblasti **vedení lidí (leadership)**. I v dotazníkové šetření více jak 50% dotázaných uvedlo, že jde o významný faktor v životě ředitelů škol. Umění leadershipu zahrnuje i komunikační dovednosti. I ty jsou v tomto výzkumu pokládány za významné (56% - graf k ot. č. 7,s 41)

### 3. a) **Překážky. Jaké vnímáte, které Vás brzdily a brzdí na cestě k Vašemu cíli (bereme li, že cílem je rozvoj v kvalitního ředitele školy).**

Ředitel A: *„V současné době nemám pocit, že bych byla na cestě rozvoje v kvalitního ředitele nějak limitována. Možná ... srovnání míry mého „chtíče“ a časových možností.“*

Ředitel B: *„Myslím si, že opravdu nedocenitelné jsou vlastní zkušenosti. V řízení školy, ve vedení lidí. Když je nemáte, je to těžké. Narážíte, děláte chyby, zažíváte stresy. Těmi překážkami jsou tedy nedostatek zkušeností v počátku kariéry, nepřipravenost začínajících ředitelů na manažerskou funkci – absence manažerského vzdělání.“*

Ředitel C: *„Překážek jsem musela ve své profesní dráze zdolávat opravdu mnoho, ale netýkaly se osobního rozvoje. Brzdou byla snad pouze absence internetu, neznalost práce s PC, apod.“*

Ředitel D: *„Administrativa. Najednou jsem byla úředníkem a ten pocit mě neopustil. Jsme opravdu malá škola a podmínky jsou odlišné, hlavně finanční, od těch větších škol. Neměla jsem v tomto směru žádné zkušenosti. Chybějící směrnice, zahájení tvorby ŠVP, který učitelé odmítali a do toho výkazy a statistiky.“*

### b) **Vnímáte administrativní zátěž jako jasně negativní vliv ve Vašem rozvoji a rozvoji organizace?**

Ředitel A: *„Už jsem řekla, že míra administrativní práce ano. Ale zatím to vnímám to jako potřebu součást této funkce.“*

Ředitel B: *„Ano, jako většina kolegů ředitelů vnímám negativně narůstající administrativu často jako systémově nelogickou.“*

Ředitel C: *„Často je to zbytečná práce a nemáš z toho žádný užitek. Rozvíjí tě to maximálně v psaní nesmyslných textů.“*



Ředitel D: „*To už jsme vlastně řekla.*“

#### Komentář

Reakce ředitelů byla různá. Někdo se vyjádřil s klidnou hlavou a jeden ředitel byl rozhořčen, když padlo slovo administrace. Přesto můžeme usuzovat, že jednou z výrazných překážek v rozvoji ředitele školy je překážka nadměrné administrace i ve srovnání s dotazníkovým šetřením (s. 43,44). Z logiky věci vyplývá, že jinak k ní přistupují začínající ředitelé, a jinak ředitelé s delší praxí. Ač se na administrativní zátěž díváme jako na pozitivní nebo negativní, svou roli v rozvoji ředitele jistě má. Výsledkem pro náš výzkum bylo, že nepadly z úst ředitelů jiné než známé a dosud uvedené faktory.

#### **4. Jakou roli hraje pracovní kolektiv, klima a kultura školy tedy pracovní prostředí, pracovní pohoda? Za dobu praxe jste výrazně zapracovali na klimatu a kultuře školy? Váš rozvoj je nyní obrazem v rozvoji organizaci?**

Ředitel A: „*Vzhledem k tomu, že pracovní kolektiv mi byl znám již před nástupem do funkce (jsem bývalý žák školy, kterou nyní řídím), je mi oporou. Kultura a klima školy je také částečnou oporou. Na tvorbě žádoucí kultury a klimatu školy pracuji a věřím, že za dalších pár let mé praxe bude můj rozvoj obrazem rozvoje organizace.*“

Ředitel B: „*Kultura školy, složení a klima týmu jsou pro mě nejpodstatnější záležitostí pro vlastní pracovní spokojenost. Protože na tom pracuji neustále, mohu být v mezích možností spokojená. Jsme malá škola v pohraničí, máme stále problém získávat kvalifikované učitele.*“ „*Novela zákona o pedagogických pracovnících, která opět přenesla veškerou odpovědnost na ředitele škol, mi způsobila velmi těžké chvíle – kdo je výkonným umělcem, kdo ne.*“

Ředitel C: „*Pracovní kolektiv byl tedy první věcí, kterou jsem budovala. Pak i klima a kulturu školy. Bez těchto věcí škola nemůže fungovat. Klima školy a její kultura jsou v podstatě otiskem osobnosti ředitele (jaký ředitel, taková škola). Myslím si ale, že i dobře postavené klima školy nemůže fungovat zcela jako opora ředitele, protože klima tvoří zase jenom lidé a ti jsou různí, nikdy a nikde nenastane situace, kdy všichni učitelé zbožně hledí na svého úžasného ředitele.*“

Ředitel D: „*Jsme velmi malý pracovní kolektiv. Řada učitelů má pouze krátký úvazek nebo jeden učitel učí, co se dá. V tomto ohledu bylo komplikací novela zákona o pedagogických*

*pracovnících. Školu jsem převzala s nějakou kulturou a klimatem a ta tak funguje dál. Snažím se, ale vzhledem k okolnostem, jak jsem už uvedla, to nebylo významné. Vlastně se o klima a kulturu starali sami učitelé.“*

Komentář:

Klima a kultura školy byla pro většinu ředitelů v dotazníkovém šetření velmi důležitým faktorem (68%). Z rozhovorů s řediteli je patrné, že všichni (i ředitelé s delší praxí) přebrali školu s určitou podobou kultury a i jejím klimatem. Zde bychom měli zdůraznit podstatu, ne výsledek, ale obsah odpovědí, který je spíše zaměřen na vývoj a pohled na oba termíny. Můžeme si představit, jak který ředitel na těchto termínech pracuje, jak je ovlivněn ještě řadou dalších věcí a jak jsou pro jeho vývoj a vývoj instituce důležité.

## **5. Kde hledáte motivaci a co pro Vás znamená motivace?**

Ředitel A: *„Zatím si vystačím s vysokou osobní a profesní metou, se svou vlastní vnitřní motivací být ve všech směrech výborným ředitelem a profesionálem. Dále mě také motivuje, spolupráce se svými kolegy (pedagogy, řediteli), kteří mají také touhu se profesně rozvíjet. Důležitou jiskrou k zapálení mé motivace je samozřejmě můj chtíč vše zvládnout, sebedůvěra, vzdělávání se a podpora rodiny.“*

Ředitel B: *„Motivuje mě hlavně každý úspěch školy, výkon jednotlivce na koncertě, úspěšně zvládnutý festival, každá dobře překonaná překážka, ale i rodinné zázemí. Motivuje mě také dobře fungující tým, vědomí, že fungují jeho členové navzájem. Motivací je samozřejmě i uznání z vnějšího prostředí školy.“*

Ředitel C: *„Motivaci hledám nejraději v sobě – ve svých zkušenostech, které (snad) stále rozvíjím četbou, sledováním v médiích a hlavně přemýšlením o lidech a jejich schopnostech – lidé sami jsou tou největší motivací. Nechápu ředitele, kteří kopírují druhé školy a jsou přesvědčeni, že okopírováním budou mít „bez práce koláče“. Každá škola je jiná, ředitel pracuje s jiným potenciálem.“*

Ředitel D: *„Bohužel, pracovní zátěž natolik ovlivnila i můj osobní život, že byly chvíle, kdy jsem motivaci pokračovat dál marně hledala. Nyní je moje vnitřní motivace snaha předat organizaci následujícímu řediteli s vědomím, že je to fungující škola. Takže motivací bylo nezklamat sama sebe a lidi, kteří mi dali tu důvěru. Ale bylo to opravdu moc.“*

Komentář:

Odpovědi nepřinášejí vyjádření, zda faktor motivace je významný a do jaké míry. Ze slov ředitelů vyplývá, že motivace, ač vnitřní nebo vnější, je jejich hnacím motorem. Pro každého jsou různé stimuly (*úspěch školy, žáků, spolupráce s kolegy*), těmi spouštěči vlastních motivů (*můj chtíč to zvládnout, nezklamat sama sebe*). Při hlubší analýze slov zjistíme, že bylo řečeno, že motivací je **vlastní potřeba** (*chtíč, hledání sama v sobě*) – dobrý pocit, **uznání okolního prostředí** (*podpora rodiny, spolupráce s kolegy, fungující tým a uznání vnějšího prostředí školy, nezklamat lidi, kteří mi dali důvěru*). V takovém případě jsou jejich odpovědi v souladu s dotazníkovým šetřením a můžeme označit vnitřní motivaci a motivaci vnější nefinanční jako důležité a i významné faktory (**sdílení dobrých výsledků práce 68%**). Toto šetření je i v souladu s předchozí teorií (Maslow).

#### **6. Jakou roli hraje ve vašem rozvoji přímo Vaše osobnost? Jaké vnitřní faktory vycházející z Vaší osobnosti pozorujete při svém růstu?**

Ředitel A: *„Výraznou. Jsem pozitivista, který si klade nemalé cíle, ovšem systematicky a postupně, aby bylo zajištěno jejich úspěšné zvládnutí.“*

Ředitel B: *„O sobě se hovoří nejhůře. Myslím, že jsem našla osobností vyváženost, která mi pomáhá dělat vše, co přede mě staví funkce ředitelky tak, abych uspěla.“*

Ředitel C: *„Jistě velkou – jsem přímá a tedy tak i jednám, což se každému nemusí líbit. Ráda zkouším nové věci, pořád si myslím, že je toho spousta, co ještě nevím. A jak jsem už řekla, mám dnes už nadhled a dokážu si říci co je pro mě přínosné a co ne. Zbytečnostmi se nezabývám.“*

Ředitel D: *„Myslím, že právě osobnost sehrála velkou roli v mém rozhodnutí funkci opustit. Uvědomila jsem si, že je to nad moje síly, nechci pracovat v neustálém presu a stresu a aby se to odráželo na mém osobním životě. Dospěla jsem k určitému poznání a dokázala jsem si říci: Tak takhle ne!“*

Komentář

Zde byla očekávána dlouhá debata, která se nekonala ani u jednoho rozhovoru. Ředitelé byli velmi struční a výstižní. **Osobnost** jako taková je významným faktorem působící na jejich rozvoj. V souvislosti s délkou praxe se i ona rozvíjí. Nejvíce to bylo znát u ředitele D. I když není ve funkci dlouho, zkušenosti byly tak silné a vlivné, že vědomě či

nevědomě došlo k jejímu rozvoji – sebepoznání. Ředitelé B a C mají dlouholetou praxi a svou osobnost, co by vedoucího a řídicího pracovníka, mají přečtenou. Neustále to bylo jimi připomínáno při jakékoli otázce. Ve srovnání s dotazníkovým šetřením slova ředitelů A, B, C můžeme přirovnat k pojmům **sebekontrola, fyzická a psychická kondice, sebeřízení, osobní pohoda (32 – 64%)**.

### **7. Jaké vztahy Vás ovlivňují ve výkonu funkce? Můžete říci, že vztah se zřizovatelem je jeden z hlavních faktorů ovlivňující Váš rozvoj a přínos pro organizaci?**

Ředitel A: „*Mě určitě ovlivňují vztahy na pracovišti. Je tu spousta mladých pedagogů v mém věkové skupině. Pro mne jistě není tím hlavním faktorem vztah se zřizovatelem. Patřím mezi ty ředitele, kdy vztahy s ním jsou velmi klidné a to je i ten přínos pro školu.*“

Ředitel B: „*Vztah se zřizovatelem jistý vliv má. Snažíte se s ním vyjít, i když zrovna jeho politika není Vaším šálkem kávy a rozchází se s představami o rozvoji školy a tedy i Vaším rozvojem. Vadí mi, že naše právní subjektivita byla zřizovatelem „okleštěna“ na minimum, bez nadsázky nám byla ponechána absolutní odpovědnost, práva minimální. V tom zřizovatel neladí s právem – neporušuje ho, ale neladí.*“

Ředitel C: „*Bud' mě tu chtějí, nebo ne. Jsem tu 18 let. Myslím, že jsem pro školu udělala a dělám maximum a jde to i vidět a slyšet. Důležitějším vztahem je vztah s lidmi uvnitř školy. I tu politiku dělají jen lidi a ti jsou různí, nikdy nevíš, co můžeš čekat. Pro můj osobní a profesní rozvoj to nehraje roli.*“

Ředitel D: „*Vztah se zřizovatelem mám na dobré úrovni. Velmi mi vycházeli vstříc v krizových situacích. A to i v momentě, kdy jsem se rozhodla z funkce odejít. Takže můžu říci, že pro můj rozvoj jako ředitele školy byl přínosný.*“

#### **Komentář**

Jako důležitý vnější faktor byl uveden v kvantitativním výzkumu faktor **vztah se zřizovatelem** (40%). Pro více jak 50% respondentů má nulovou nebo malou efektivitu ve vztahu k rozvoji ředitelů základních uměleckých škol. I podle rozhovorů, byly upřednostňovány vztahy na pracovišti. Vztah se zřizovatelem pro každého osloveného ředitele znamená jinou úroveň vztahů. Roli zde budou hrát politicko-společenské pozadí a míra uplatňování moci ze strany zřizovatele.

## 8. Je výhodou ve Vašem postavení být muž/žena?

Ředitel A: „*Nemyslím si, že bych mohla být úspěšnější, kdybych byla muž.*“

Ředitel B: „*V tom opravdu nevidím rozdíl. Vše vychází z kvality a síly osobnosti.*“

Ředitel C: „*Nevidím rozdíl mezi mužem a ženou. Řekla bych, že pokud si žena – ředitelka stěžuje, že je oproti mužům v nevýhodě, pak je to jen její osobní neschopnost.*“

Ředitel D: „*Nepřemýšlela jsem o tom. Možná jako muž bych to zvládla lépe. Ale v ZUŠkách to tak bývá, že na pozici ředitele se převážně hlásí ženy. Muži umělci jsou větší bohémové a musejí mít kolem sebe dobrý tým lidí, aby to zvládli. Ale když je to ten správný muž, okamžitě má autoritu a některé věci mu jdou prostě lépe hlavně s pracovníky ve škole.*“

### Komentář

Cílem této otázky, bylo zjistit, zda i pohlaví můžeme kvalifikovat jako významný faktor ovlivňující profesní rozvoj ředitele školy. Je jasné, že na pozicích ředitelů základních uměleckých škol v Ústeckém kraji je víc žen než mužů. Důvody Proč?, je otázkou pro jiný výzkum. Zajímavé je, že rozdíl absolutně odmítají ředitelé s dlouholetou praxí. Ale na druhé straně je otázkou, jak by odpovídali v rozhovoru muži. Podle Procházky a kol. (2013) nelze říci, že vhodnějším kandidátem na manažerskou pozici je na základě pohlaví. To, zda jste muž nebo žena nemá vliv na výkon skupiny, kterou vedete. Pravděpodobně se setkáme s větším počtem uchazečů než uchazeček<sup>69</sup>. To však ředitelé základních uměleckých škol vyvracejí, neboť v Ústeckém kraji je, jak bylo výše řečeno, více žen v této pozici.

<sup>69</sup> PROCHÁZKA J, VACULÍK M., SMUTNÝ P., Psychologie efektivního leadershipu, 2013, s. 48

## 7. VYHODNOCENÍ PŘEDPOKLADŮ A TVRZENÍ

Kvantitativní a kvalitativní výzkum nabídl pestrost a škálu vnitřních a vnějších faktorů, se kterými se setkávají ředitelé základních uměleckých škol v Ústeckém kraji při své cestě profesního rozvoje. Většina faktorů se předem předpokládala, neboť jsou všeobecně známá, ale některé faktory vedly k zamyšlení v širších souvislostech. Pro potvrzení nebo vyvrácení tvrzení a předpokladů jsem porovnávala hloubkové rozhovory s dotazníkovým šetřením.

**V samotném úvodu práce byly stanoveny 3 základní tvrzení a hypotézy.**

1. „Postavení ředitelů škol je výrazně ovlivněno jeho rolemi manažera, lídra a vykonavatele a prostředím českého školství.“

Toto tvrzení bylo potvrzeno teoretickou částí. Ve výzkumné části musíme číst mezi řádky a analyzovat v souvislostech (např.: manažer – manažerské dovednosti, vykonavatel – pracovní zkušenosti, administrativní zátěž)

2. „Vliv osobnosti člověka je významnější než vliv pracovního prostředí na profesní růst.“

Ano. Tato hypotéza byla potvrzena na základě procentuálního zjištění odpovědí kvantitativního výzkumu a z rozhovorů vyplynulo, že osobnost (72%) je jednoznačně významnějším faktorem než pracovní prostředí (68%).

3. „Profesní růst je výhradně založen na celoživotním učení než na profesních zkušenostech.“

Tato hypotéza se nepotvrdila. Pracovní zkušenosti (84%) jsou, z hlediska tohoto výzkumu, tím nejzásadnějším faktorem ovlivňující profesní rozvoj ředitelů škol. Hypotéza však v sobě skrývá další otázky, jako např.: „Jaká je souvislost mezi učením a pracovními zkušenostmi“.

### **Vybrané předpoklady a tvrzení pro výzkum**

Vycházela jsem z předpokladu, že:

1. „Rozvoj ředitele a jeho efektivita pro organizaci významně souvisí s pracovními zkušenostmi a tedy i délkou praxe.“

Výzkum prokázal, že toto tvrzení je správné. Respondenti často používali vyjádření těchto dvou termínů (PZ-84% a DP-68%).

2. „Osobnost člověka hraje v profesním rozvoji nejvýznamnější roli jako vnitřní faktor.“

Tvrzení bylo potvrzeno. Ve výzkumném šetření dosáhl **vliv osobnosti 72%** a respondenti rozhovorů jednoznačně potvrdili, že jejich osobnost patří k těm nejvýznamnějším faktorům. V souvislosti s osobností byly respondenty uvedeny další faktory, které jsme kvalifikovali jako významné, a to: **fyzická a psychická kondice (68%), naplňování osobního cíle (64%), osobní pohoda (48%), sebekontrola (44%), etické hodnoty (44%), zvládání stresu (40%), sebeřízení (32%)**.

3. „Rozvoj manažerských dovedností, jako je učení a komunikace, je nezbytností.“

Mezi významné faktory, podle respondentů, patří v oblasti rozvíjení manažerských dovedností **umění leadershipu – veden lidí (52%)** a dovednost komunikační. **Komunikační dovednosti (56%)** se tedy potvrdili jako nezbytné. Ale i když se v současné době hovoří o nezbytnosti celoživotního učení, **přístup k učení** označilo pouze **24%** respondentů z dotazníkového šetření. Naopak všichni účastníci rozhovorů tvrdili, že jde o jejich vnitřní potřebu a z jejich slov vyplynulo, že jde o významný faktor. Můžeme se jen domnívat, že respondenti účastníci se dotazníkových otázek přístup k učení považují za samozřejmost. Dále to také může souviset s často uváděným termínem **neefektivní vzdělávací příležitosti**.

4. „Že administrativní zátěž můžeme kvalifikovat jako jednoznačně negativní vnější faktor.“

Výzkum to potvrdil. Nejen, že je tedy významný pro profesní rozvoj (**spolu s organizační zátěží – 60%**), ale byla také označena jako faktor s výrazně negativním vlivem. Jeden z ředitelů, se kterým byl veden rozhovor, se díky velké administrativní a organizační zátěži, rozhodl funkci opustit.

5. „Vztahy se zřizovatelem (a politickou scénou) jsou dominantní mezi vnějšími faktory.“

Naopak toto tvrzení bylo vyvráceno. To se potvrdilo i během rozhovorů. Každý ředitel měl jiný názor, co se týká jejich vzájemných vztahů, ale nepovažoval je za stěžejní pro jejich profesní růst. Jsou jistě důležité pro ředitele a organizaci jako takovou z pohledu

zákonných norem (**40%** jako vnější faktory z dotazníkového šetření), ale nejsou, jak uvádí tvrzení a můj předpoklad, dominantní.

#### 6. „Pracovní prostředí a klima školy je obrazem profesního rozvoje ředitele.“

Tvrzení může být potvrzeno pouze u ředitelů s dlouholetou praxí. Budování klimatu školy a její kultury podle představ ředitele školy je vývojový proces, přesně tak jako je vývojový proces profesní rozvoj ředitele. Roli zde hrají historické souvislosti na několika úrovních (složení pedagogického sboru a ostatních pracovníků, historie jako taková, styl řízení předchozího vedení, vztahy s ostatními klienty školy, apod.). Přesto, patří jednoznačně mezi nejvýznamnější faktory s vlivem na profesní rozvoj ředitele školy (**68%** v dotazníkovém šetření).

#### 7. „Pohlaví ve vedoucí funkci není významným faktorem.“

Potvrzeno. Z výzkumu vyplývá jediné, a to, že ve vedoucí funkci v Ústeckém kraji v základním uměleckém vzdělávání převažují ženy. A názory z rozhovorů nepřinášejí plnohodnotné hodnocení. Rozvoj ředitele školy je závislý na mnoha jiných významnějších faktorech a nejvíce asi na vlivu vlastní osobnosti.

## **7.1. ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI**

Cílem práce, a tedy i výzkumu, bylo popsat významné faktory ovlivňující profesní růst ředitele školy, vypracovat jejich přehled a zjistit míru vlivu na profesní dráhu ředitele školy v podmínkách českého školství. Práce zkoumala možné faktory ovlivňující tento vývoj, co ředitele ovlivňuje nejvíce a co téměř vůbec. Výzkumným vzorkem byli ředitelé základních uměleckých škol v Ústeckém kraji.

Na základě výzkumného problému bylo zjištěno, které faktory můžeme kvalifikovat jako významné a tedy s velkým vlivem na profesní rozvoj ředitelů škol. Dále byly sestaveny dle významnosti (str.50).

Na základě kvantitativního a kvalitativního výzkumu můžeme posoudit významnost faktorů, ale velmi těžko jsme mohli tvrdit, jakou míru vlivu mají. Musel by se každý faktor zkoumat zvlášť a pak navzájem posuzovat s přísným dodržováním předem stanovených kritérií o škále míry vlivu. Navíc zde hraje roli spousty proměnných (např. délka praxe).



Vyhodnocení a přehled faktorů z kvantitativního výzkumu je na str. 50 této práce. Kvalitativní výzkum podpořil potvrzení nebo vyvrácení předpokladů a tvrzení na str. 61 této práce. Dále šlo o hlubší porozumění souvislostí ve vztahu ke kvantitativnímu výzkumu. Otázky položené ředitelům, vyplynuly z otázek dotazníkového šetření a byly rozvedeny do hloubkového rozhovoru.

Z celkového počtu předpokladů, tvrzení a hypotéz (10) bylo potvrzeno 70%. 15% se nepotvrdilo a u 15 % nebyly výsledky jednoznačné (str. 61).

## 8. ZÁVĚR

Z uvedených dat v teoretické a výzkumné části vyplývá, že téma zjišťování vlivů profesního rozvoje ředitelů škol je širokým tématem.

Jsou vlivy, které můžeme jednoznačně bez širokého výzkumu označit jako významné, vyplývající i z logiky věci (např.: celoživotní učení). Jsou ale faktory, které vycházejí z daných okolností, kde se právě osobnost ředitele nachází v čase a prostoru a je třeba brát do úvahy množství aspektů (biologických, sociálních, kulturních či osobnostních). Těch může být nepřeberná škála, neboť jsou dále ovlivňovány různými proměnnými, jsou ovlivňovány navzájem a mohou to být maličkosti, kterých by si druhý nemusel ani všimnout.

Teoretická i výzkumná část potvrdila, že ať se ředitel nachází kdykoli kdekoli, vždy tím nejdůležitějším je jeho vlastní osobnost se vším všudy, co mu přináší – síla charakterových vlastností, vůle, přístup ke změně vlastních potřeb (potřeba se rozvíjet, učit se), fyzická a psychická kondice, osobní pohoda. Osobnost, to je významný faktor sám o sobě, ale také faktor, který výrazně ovlivňuje všechny ostatní faktory vnější či vnitřní. Podle Lukase (2011): „*Celkový vývoj konkrétního jedince nelze oddělit od jeho vývoje profesního. Vývoj, související s prací, kterou člověk vykonává, však již můžeme považovat spíše za sociálně-psychologické téma, protože v takto pojímaném vývoji hrají stěžejní roli sociální vztahy (tedy zjednodušeně především vztahy pracovní).*“<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> LUKAS J. Učitel - jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole, Disertační práce, Školitel: prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. Brno 2011 MASARYKOVA UNIVERZITA Fakulta sociálních studií Katedra psychologie, s. 15, dostupná

Z výsledků také vyplývá, že ředitelům základních uměleckých škol velice záleží na prostředí, ve kterém pracují. Chtějí, aby klima školy a kultura odpovídala jejich etickým hodnotám. Jako pedagogové uměleckých oborů dokáží velmi citlivě posuzovat kulturně společenský vývoj a chtějí přispívat k jeho zlepšení a udržení takové hodnoty jako základní umělecké vzdělávání, které je výsadou českého školství. S tím souvisí i to, že se musí v kulturním a uměleckém světě orientovat, přicházet s kreativnějšími a tvořivými nápady, jak si udržet zájem a pozornost klientů. Zapotřebí je i udržení určité kvality a pestrosti nabízeného vzdělávání. A to bez rozvoje instituce a především bez rozvoje jejího manažera/ředitele nelze. Ale i on sám k tomuto potřebuje zpětnou vazbu a tím mu je právě dobré klima školy, pracovní pohoda a vývoj kultury školy.

Po faktorech vlastní osobnosti, příkládají ředitelé velký význam vlivu délky praxe a získaným pracovním zkušenostem z ní plynoucí. Vlivem délky praxe se profesní (manažerské) dovednosti zlepšují, zdokonalují a rozvíjejí. Je to logický posun v rozvoji ředitele. Vlivem délky praxe dospívají k sebepoznání, sebeřízení a sebekontroli. Lépe odolávají stresovým situacím na pracovišti a posuzují řešení problémů a konfliktů s nadhledem. Mezi velkým posunem v rozvoji jsou komunikační dovednosti. Bez jejich efektivity nelze kvalitně řídit organizaci a dále pak umění leadershipu (vedení lidí). Kvalita těchto faktorů je odrazem jejich pracovních zkušeností a praxe. V uměleckém prostředí jsou pedagogové většinou introverti, ale ve své oboru perfekcionalisti a exhibicionisti (jde li o veřejnou prezentaci). A takto můžeme vnímat i ředitele umělecké školy. S dávkou tvůrčích vlastností v poklidu své školy rozvíjí své vlastnosti a dovednosti, aby konečný výsledek (např. konec profesní dráhy) byl „perfektní“, výkon hodný umělce.

Cíl práce považuji za dosažený. Práce popsala a zkoumala možné faktory ovlivňující profesní rozvoj ředitelů škol v českém prostředí (cíl). Na základě výzkumu práce podala zhodnocení, jak se jednotlivé faktory projevují a vyhodnotila, které faktory můžeme kvalifikovat jako významné, a které jako bezvýznamné (výzkumný problém). Byl vypracován přehled uvedených faktorů (str. 50). Byly potvrzeny nebo vyvráceny předpoklady a tvrzení (str. 61). Míra vlivu je uvedena v procentuálním vyjádření. Stanovení skutečné míry vlivu by bylo potřeba hlubšího výzkumu, ale pro potřeby této práce může být považována za dostačující. Výzkum se držel stanoveného výzkumného vzorku, a to ředitelů základních uměleckých škol Ústeckého kraje.

Musím však konstatovat, že škála faktorů může být mnohem pestřejší a významnost je pro každého jedince různá.

V průběhu psaní této práce jsem se setkávala s řediteli základních uměleckých škol Ústeckého kraje častěji, než kdykoli před tím. Mou zpětnou vazbou byl pocit, že se naše vzájemné vztahy opět posunuly a výpovědi zúčastněných mě obohatili zase v mém profesním rozvoji.

V závěru bych ocitovala motto, které mi dala moje babička (95 let), a které je aplikovatelné i na profesní růst ředitelů škol:

***„Dosáhni toho, co máš rád, jinak budeš muset mít rád to, čeho dosáhneš“ Seneca***

Věřím, že závěry uvedené na základě výsledků výzkumu a porovnání teorie obohatí poznatky o profesním rozvoji ředitelů škol uměleckého vzdělávání a budou přínosem pro další možný výzkum a diskusi v této oblasti.

## OBRÁZKY K TEORETICKÉ ČÁSTI

příloha

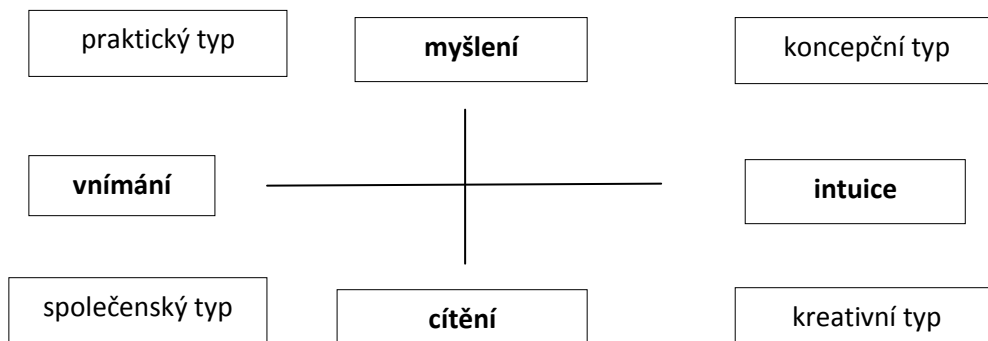
obr. č. 1:

Hierarchický model struktury kompetence  
podle Lucia a Lepsingera

Zdroj: Procházková, 2007<sup>71</sup>

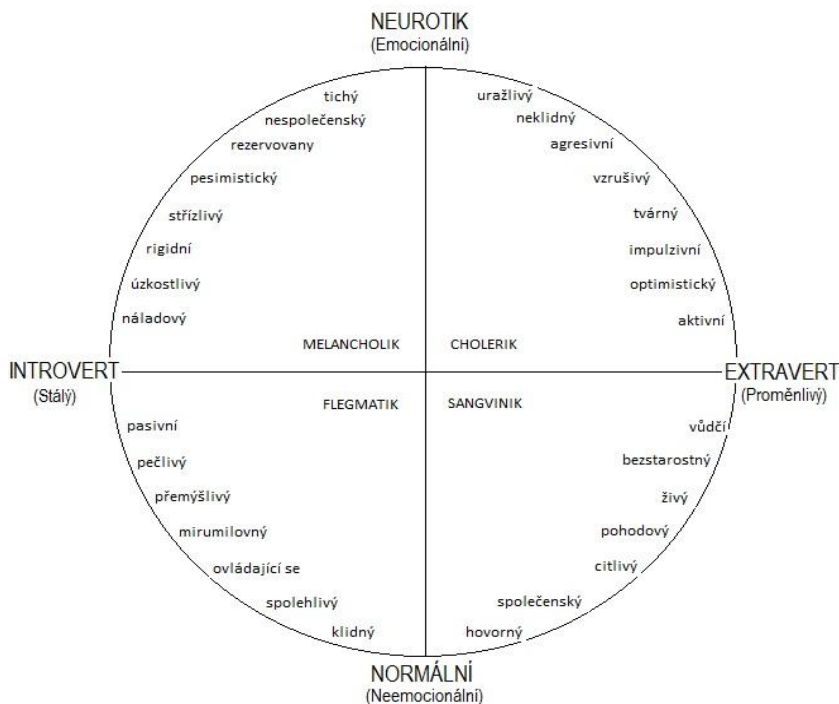


Obr. 2: Matice osobnosti podle C.G. Junga:



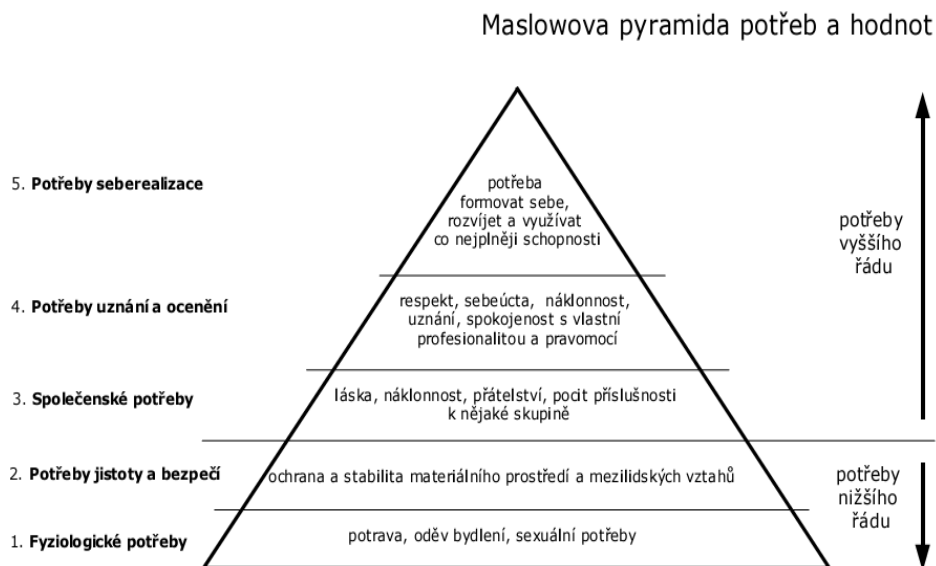
zdroj: vlastní

Obr. č. 3  
Eysenckova dimenzionální  
klasifikace temperamentu.



zdroj:  
3 <http://www.studium-psychologie.cz/psychologie-osobnosti/images/3-eyсенckuv-model-temperamentu>

Obr. č.4:



zdroj: <http://zapisy.blogspot.cz/2011/10/emoce-motivace-emoce-cit-chovani.html>

## SEZNAM LITERATURY

### Publikace a odborné texty (jiné práce, výzkumy, časopisy):

- > BEDRNOVÁ E., NOVÝ, I. A kol. Psychologie a sociologie řízení., vyd 3. rozšířené, Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-169-0.
- > BÉREŠ M., Kauč vlastního života, vyd.1., 2013, Grada Publishing, ISBN 978-80-247-4689-0
- > BLATNÝ M. A KOLEKTIV Psychologie osobnosti Hlavní témata, současné pojetí, 2010, vyd. 1., dotisk 2012, Grada Publishing, ISBN978-80-247-3434-7
- > COVEY S. R., 7 návyků skutečně efektivních lidí, 3. rozšířené vydání 2014, 1989, 2004, s.
- > COLINS J., předmluva k 25. výročí vydání 2013 COVEY R. S., 7 návyků skutečně efektivních lidí, 3.rozšířené vydání 2014, Management Press a FC Czech, ISBN 978-80-7261-268-0
- > ČÁP J., MAREŠ J., Psychologie pro učitele, 2001, vyd. 1., Portál s.r.o., ISBN 80-7178-463
- > DELIVRÉ F., Buďte pány svého času, vyd. 1., 2002, Portál s.r.o., ISBN 80-7178-577-6
- > DRUCKER P. F., Drucker na každý den, vyd. 1., 2006, Management Press, ISBN 80-7261-140-2
- > GOLEMAN, D.: Emoční inteligence. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- > HAVLOVÁ J., Profesionální dráha ve 20. století, vyd. 1., 1996, Univerzita Karlova, Karolinum, ISBN 382-86-96 17/99
- > KOHNOVÁ J., Další vzdělávání učitelů, jejich profesní rozvoj, 2004, Ústřední knihovna Pedfak UK, ISBN 80-7290-148-6
- > KULIČ V., Psychologie řízeného učení, 1992, uvedeno Pedagogický slovník Mareš, Průcha, Walterová, 2013, 7. vydání, Portál s.r.o., ISBN 978-80-262-0403-9
- > LUKAS J., Učitel-jeho profesní rozvoj a jeho sociální vztahy ve škole, 2011, Disertační práce, Masarykova Univerzita, Katedra psychologie
- > LHOTKOVÁ I. Řízení školy
- > LHOTKOVÁ I., ŠNÝDROVÁ I., TURECKIOVÁ M., Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství, 2012, vyd. 1., Wolters Kluwer ČR, a.s., ISBN 978-80-7478-349-4
- > LHOTKOVÁ I., TROJAN V., KITZBERGER J., Kompetence řídicích pracovníků ve školství, 2012, 1. vyd., Wolters Kluwer ČR a.s., ISBN 978-80-7357-899-2
- > LOJDA J., Manažerské dovednosti, 2011, Grada Publishing, ISBN 978-80-247-3902-1
- > MASLOW A. H., O psychologii bytí, 2014, vyd. 3., Portál s.r.o., ISBN 978-80-262-0618-7
- > MIKULÁŠTÍK M., Komunikační dovednosti v praxi, 2010, vyd. 1. Grada Publishing, ISBN 978-80-247-2337-6

- > NAKONEČNÝ M., Motivace pracovního jednání a její řízení<sup>1</sup>, 1997, Akademia, ISBN 80-200-0592
- > NUCOVÁ M., Postoje studentů Ekonomicko-správní fakulty k zaměstnání ve veřejné správě, Masarykova univerzita, 2009,
- > PÍCHA M., MAŇÁKOVÁ R., Husa v čele aneb od manažerského řemesla k manažerskému mistrovství, 2011, vyd. 1., TT PUBLISHING, Team Test, s.r.o., ISBN 978-80-260-1082-1
- > PLAMÍNEK J., Komunikace a prezentace, vyd. 2.,2012,Grada Publishing, ISBN 978-80-247-4484-1
- > PLAMÍNEK J., Tajemství motivace, 2. doplněné vydání, 2010, Grada Publishing, ISBN978-80-247-3447-7
- > PLAMÍNEK J., Sebezpoznání, sebeřízení a stres Praktický atlas sebezvládnání, 2013, vyd.3 doplněné, Grada Publishing, ISBN978-80-247-4751-4
- > POL M. a kol., Profesionální dráha ředitelů základního školství: od fáze profesionální jistoty k týmovým výzvám, 2010, Studia Pedagogika, roč. 15, č. 1.
- > PROCHÁZKA J, VACULÍK M., SMUTNÝ P., Psychologie efektivního leadershipu,., 2013, Grada Publishing, ISBN 978-80-247-4646-3
- > PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., Pedagogický slovník, 2013, 7. vydání, Portál s.r.o., ISBN 978-80-262-0403-9
- > SLAVÍKOVÁ L. Řízení školy a pedagogického procesu, 2003, Univerzita Karlova, ISBN 80-7261-029-5
- > SOROKOVÁ, Management školy v praxi, 2013, uvedeno ve studijních materiálech R. Lisnerová, Úvod do komunikace
- > SVĚTLÍK J., Marketingové řízení školy, 2006,vyd. 2., Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7357-494-9
- > STOCK CH., Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout, 2010, vyd. 1., Grada Publishing, ISBN 978-80-247-3553-5
- > ŠVARČEK R., ŠEĐOVÁ K., Kvantitativní výzkum v pedagogických vědách, 2007,vyd. 1., Portál .r.o., ISBN 978-807367-313-0
- > TRUNDA J, BŘÍZA K, Řízení školy ve znalostní společnosti, 2012, Univerzita Karlova, ISBN 978-80-7290-541-6
- > TRUNEČEK J., Management znalostí, 2004, vyd. 1., C.H. Beck, ISBN 80-7179-884-3
- > URBAN J., 10 nejdražších manažerských chyb, 2010, vyd. 1., Grada Publishing, ISBN 978-80-247-3176-6
- > VRŠEK, P.: Teorie motivace a pracovníci veřejné správy. Diplomová práce, Masarykova univerzita, 2007

### **zákonné normy**

- > MŠMT, Národní program rozvoje vzdělávání, Bílá kniha, 2001, vyd 1., ústav pro informace a vzdělávání – naklad. Tauris, ISBN 80-211-0372-8
- > zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů
- > zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů
- > zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů
- > zákon č. 121/2000 Sb, autorský zákon, ve znění pozdějších předpisů
- > Vyhláška č. 75/1995 Sb., o základním uměleckém vzdělávání ve znění pozdějších předpisů

### **dostupné na <http://www>.**

- > <http://www.slovník-cizích-slov.cz/faktor.html>
- > <http://poradci-sobe.cz/prodejni-nastroje/7-schodu-k-profesionalite-osobnostni-rozvoj-zabava-nebo-prace/>
- > <https://managementmania.com/cs/manazerske-dovednosti>
- > PALÁN Z., dostupné <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/celozivotni-uceni-vzdelavani>
- > NIDV, dostupné na [http://www.nidv.cz/cs/programovanabidka/prihlaseni\\_do\\_vzdelavaciho\\_programu.ep/](http://www.nidv.cz/cs/programovanabidka/prihlaseni_do_vzdelavaciho_programu.ep/)
- > MAREŠ J., JEŽEK S., MAREŠ J. a autoři, <http://www.klima.pedagogika.cz/,2003-2005>



