

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Sebeřízení ředitele ZUŠ  
Selfmanagement of headmaster art school

Bc. Kateřina Egermaierová

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Sebeřízení ředitele ZUŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

V Praze dne 15. 4. 2016

.....

podpis

Ráda bych vyjádřila poděkování vedoucí práce paní PhDr. Michaele Tureckiové CSc. za vstřícnost a své rodině za dlouholetou podporu při studiu.

V Praze dne 15. 4. 2016

.....

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá tématem sebeřízení školského manažera v oblasti základního uměleckého školství. Cílem práce bylo zjistit, co ředitelé ZUŠ v Plzeňském a Jihočeském kraji považují za součást sebeřízení, co jejich sebeřízení ovlivňuje a jak se projevuje tento vliv v jejich pracovních i osobních životech. Dílčím cílem práce bylo zjistit, zda se ředitelé škol v oblasti sebeřízení vzdělávají a pokud ano, jakým způsobem. Práce vychází v teoretické části z oblasti personalistiky a řízení lidských zdrojů. Zabývá se kompetencemi a rolami ředitelů škol, selfmanagementem, timemanagementem, delegováním, syndromem vyhoření, technikami zvládnání stresu a obecně životní rovnováhou. Věnuje se také podrobněji emoční inteligenci a fázím kariéry ředitele školy v souvislosti s tím, jak oblast sebeřízení ovlivňuje. Praxe přináší výsledky průzkumu, který probíhal formou dotazníkového šetření a doplňujících rozhovorů. Průzkum přinesl velmi zajímavá zjištění z prostředí pedagogicko-uměleckého školství, z oblasti pracovních a osobních životů klíčových postav této vzdělávací sféry – ředitelů ZUŠ. Zkušenosti, a v některých případech výpovědi o závažných důsledcích neuplatňování mechanismů sebeřízení, jsou zachyceny v osobních rozhovorech autorky práce s dotázanými respondenty. Tato zjištění potvrzují často zmiňovaný stav přetíženosti ředitelů českých škol, ale na druhou stranu přinášejí také informace o radosti a naplnění z náročné práce, které se promítá do jejich osobních životů. Praxe přináší potvrzující zjištění o tom, že sebeřízení ředitele ZUŠ je klíčovou součástí vedoucí práce, s přímými dopady na vedený pracovní kolektiv a současně ovlivňující osobní život ředitele školy. Tato zjištění by mohla přinést pozitivní posun v oblasti managementu vzdělávání a v oblasti školství, která výzkumům nebyla ještě podrobena.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Základní umělecká škola, ředitel školy, řízení času, sebeřízení, delegování, syndrom vyhoření

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the topic of school manager's self-management in the art schools area. Thesis aim was to ascertain what the art schools' headmasters in Pilsen and South Bohemia region reckon as part of self management, what influences their self management and how is this influence displayed in their professional and personal lives. Partial aim of this work was to find out if the headmasters educate themselves in the self management area and if yes in what way. In the theoretical part the work comes out of the human resource management and working performance area. It deals with the headmasters' competences and roles, self management, time management, delegation, burnout syndrome, stress techniques and life balance. It elaborately deals with the emotional intelligence and headmaster's career stages in connection with the self management area is influenced by them. The practise brings research results, which was realized by research and additional interviews. The research found out very interesting discoveries from the pedagogical-art schooling, from the working and personal lives of crucial persons in this educational sphere – art schools headmasters. The experiences and in some cases statements about serious consequences of not asserting the self management mechanisms are recorded in author's personal interviews. These findings confirm often mentioned condition about overloaded headmasters in Czech schools. On the other hand there are information about happiness and realization from the demanding work, which is projected in their personal lives. The practise brings the information that art schools headmasters' self management is the key on their leading roles with the direct impact on the leaded team and at the same time the impact on their personal lives. These findings could help in the positive movement in the self management education area and school area, which was not researched.

## **KEYWORDS**

art school, headmaster, time management, selfmanagement, delegation, burnout

## Obsah

1	Úvod .....	7
2	Vymezení obecných pojmů .....	9
	Základní umělecká škola .....	9
	Ředitel - lídr školy .....	10
	Sebeřízení .....	11
	Řízení času.....	14
	Delegování.....	16
	Syndrom vyhoření .....	18
	Techniky zvládnání stresu .....	20
	Životní rovnováha .....	22
3	Sebeřízení ředitele školy.....	25
	3.1 Role vedoucího pracovníka ve školství .....	25
	3.2 Emoce a emoční inteligence – klíčová kompetence ředitele ZUŠ.....	29
	3.3 Fáze ředitelské kariéry a jejich vliv na sebeřízení ředitele .....	31
	3.4 Shrnutí teoretických poznatků .....	33
4	Metodika výzkumného šetření .....	35
	4.1 Cíl výzkumného šetření .....	35
	4.2 Předvýzkum, výzkumný problém - příprava výzkumného šetření .....	35
	4.3 Výzkumné metody a techniky sběru dat - dotazník a rozhovor.....	36
5	Výsledky výzkumného šetření .....	37
	5.1 Analýza dotazníkového šetření .....	37
	5.2 Interpretace získaných dat z dotazníkového šetření .....	47
	5.3 Analýza a interpretace získaných dat z doplňujících rozhovorů .....	51
	5.4 Shrnutí empirických poznatků .....	59

6	Závěr.....	63
7	Seznam použitých informačních zdrojů .....	66
8	Seznam příloh.....	69
	Příloha č. 1 - Dotazník.....	70
	Příloha č. 2 - Otázky doplňujících rozhovorů.....	71
	Příloha č. 3 – Doplňující rozhovory .....	72

# 1 Úvod

Zpracování tohoto tématu bylo zvoleno na základě zjištění, že v oblasti školství a především toho uměleckého, nebylo téma sebeřízení ředitelů dosud řešeno. Vedly k tomu i další důvody. Ředitel školy vykonává ve své profesi náročné role, které, společně s další zodpovědností za mnoho procesů, předpokládají osobnost zralou a vyrovnanou, schopnou upřímné sebereflexe, hlubokého sebepoznání a celoživotního procesu seberozvoje. Lidé v tomto postavení a profesi by si měli být vědomi svých osobnostních rysů a měli by vědět, jak je ovlivňují jejich psychické vlastnosti. Ze své pozice ovlivňují mnoho skupin vzdělávacího a výchovného procesu žáky počínaje přes pedagogy a rodiče konče. Často působí také v dalších oblastech majících vliv na oblast školství, jakými jsou např. přizvaní pracovníci ke kontrolní činnosti ČŠI, bývají členy samospráv měst a obcí apod. I z těchto důvodů by měli velmi dobře znát svůj temperament, orientovat se ve vlastních potřebách a postojích, rozumět jim a přizpůsobit na jejich základě adekvátně své reakce na podněty, přicházející ze všech výše uvedených oblastí. Propojit oblast svého chování se svými výkony, svou prací, svou profesí. Nedílnou, a velice důležitou, součástí sebeřízení ředitele školy je schopnost navazovat a udržovat mezilidské vztahy. V tomto směru jsou pro jeho osobnost zásadní dvě oblasti a to emoční inteligence a efektivní komunikace. Kromě dalších vlivů, totiž především díky vztahům s okolím a ostatními lidmi prochází procesem sebepoznání, na jehož základě si může ředitel školy stanovovat efektivně své osobní i pracovní cíle. Jejich dosahování pomáhá k neustálému rozvoji jeho osobnosti. A především jako společensky významná osoba, která působí na své spolupracovníky a ostatní účastníky vzdělávacího procesu, si musí být vědoma důležitosti a kvality svého sebeřízení, pokud chce kvalitně řídit i ostatní a jít jim příkladem.

Cílem práce je zjistit, co je obsahem sebeřízení ředitele základní umělecké školy (dále jen ZUŠ) a čím a jak je sebeřízení ředitele ZUŠ ovlivňováno. Literatura na téma sebeřízení ředitele školy je velmi omezena, její zlomek je více či méně věnován oblasti sebeřízení ředitelů škol základních a středních. Základní umělecké školství literaturou tohoto typu vůbec nedisponuje. Proto práce vychází v teoretické části z obecných poznatků oblasti personalistiky a řízení lidských zdrojů. Zabývá se selfmanagementem, timemanagementem, delegováním, syndromem vyhoření, technikami zvládnání stresu a životní rovnováhou. Představuje ředitele školy v jeho několika rolích, které na své pozici zastává, poukazuje na to, jak náročnou pozicí tento post je, a dává do souvislosti s nutností zvládat své sebeřízení tak, aby v této funkci obstál, působil pozitivně jako vzor pro své podřízené a tento stav dokázal stabilně udržovat a rozvíjet pomocí uvědomělé sebereflexe, sebepoznávání a sebevzdělávání. Práce se



v teoretické části dotýká mimo jiné tématu emocí a emocionální inteligence a dotkne se i fázi kariéry ředitele školy v souvislosti s tím, jak oblast sebeřízení ovlivňují. Práce se v teoretické rovině zabývá termíny, které jsou klíčovými součástmi manažerské práce a myšlenka jejich uplatňování je vedena směrem k naplněnému životu v oblasti osobní i profesní. Tématem, které zaznívá, byť okrajově, je životní rovnováha a její nepostradatelnost pro integraci obou oblastí.

Cílem praktické části je předložení osobních vyjádření a pohledů na problematiku sebeřízení ředitelů ZUŠ prostřednictvím jejich vlastních formulací dosavadních zkušeností a poznatků v této oblasti s uvedením možných vlivů, které jsou specifické pro oblast umělecko – pedagogického školství. Průzkum přináší zajímavá zjištění z oblasti pracovních i osobních životů ředitelů této vzdělávací sféry, například v podobě výpovědí o závažných důsledcích neuplatňování mechanismů sebeřízení. Vypovídá o prolínání oblasti osobní a pracovní, o jejich vzájemném ovlivňování, a zmiňuje i stav přetíženosti ředitelů českých škol. Pozitivním zjištěním je fakt, že ředitelé ZUŠ stále vnímají svou práci velkým dílem jako radostnou, přinášející uspokojení a smysl.

Dílním cílem práce bylo zjistit, zda a jakým způsobem se ředitelé ZUŠ ve zkoumaných krajích v oblasti sebeřízení vzdělávají. Pro oblast Managementu vzdělávání je tato část přínosná z toho důvodu, že na základě proběhnuvšího výzkumu bylo iniciováno vzdělávání, které organizuje zástupce Plzeňského kraje, pro ředitele obou zkoumaných krajů (Plzeňský a Jihočeský) v rámci pravidelného vzdělávacího setkávání ředitelů ZUŠ. Zaměřeno je na oblast seberozvoje vedoucích pracovníků v oblasti práce s emocemi a emoční inteligence.

Zájem o toto téma byl zjištěn i v průběhu získávání informací při rozhovorech. V počátcích měli dotazovaní ředitelé pocit, že je téma složité a sami se později vyjadřovali, že na některé otázky neuměli odpovědět. To v průběhu času odeznělo a při osobních doplňujících rozhovorech už poskytovali otevřené, a mnohdy svými bohatými zkušenostmi podložené, odpovědi.

## 2 Vymezení obecných pojmů

### Základní umělecká škola

Základní umělecké vzdělávání se uskutečňuje v základních uměleckých školách (ZUŠ) a poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech: hudebním, výtvarném, tanečním a literárně – dramatickém. ZUŠ mají významný podíl na formování osobnosti svých žáků, rozvíjejí jejich individuální schopnosti a talent, vytvářejí a formují jejich umělecké vnímání a cítění. Organizace studia je upravena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a vyhláškou MŠMT č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. Výsledky výchovy a vzdělávání v ZUŠ, stejně jako personální a materiální podmínky pro výuku, jsou hodnoceny Českou školní inspekcí. Školy zpravidla organizují všechny typy studia: přípravné studium I. i II. stupně, základní studium I. stupně, základní studium II. stupně, rozšířené studium a studium pro dospělé. Pro přijetí žáka ke studiu v ZUŠ je nutné úspěšné vykonání talentové zkoušky. Úkolem ZUŠ je podchytit a dále rozvíjet talent žáků od předškolního věku až po dospělé, odborně je vzdělávat a připravovat k dalšímu studiu na středních školách uměleckého zaměření, konzervatořích nebo vysokých školách uměleckého, popř. pedagogického zaměření. Žáci ZUŠ a jejich učitelé se prezentují na koncertech, výstavách a představeních, podílejí se tak nemalou měrou na kulturním životě města, ve kterém sídlí i v jeho okolí. Žáci se také zúčastňují každoročních celostátních uměleckých soutěží vypisovaných MŠMT a dalšími organizacemi. (Zdroj: internet – webové stránky jednotlivých škol)

V České republice existuje celkem 489 základních uměleckých škol, přičemž rozdělení v krajích je následující:

Kraj	Počet ZUŠ	Kraj	Počet ZUŠ
Hlavní město Praha	37	Královehradecký kraj	29
Středočeský kraj	56	Pardubický kraj	32
Jihočeský kraj	34	Kraj Vysočina	24
Plzeňský kraj	34	Jihomoravský kraj	65
Karlovarský kraj	20	Olomoucký kraj	26
Ústecký kraj	31	Moravskoslezský kraj	52
Liberecký kraj	20	Zlínský kraj	29

Zdroj: vlastní

## Ředitel - lídr školy

*„Pokud chcete vést ostatní, tak se nejdříve musíte naučit vést sám sebe.“*

J. Adair

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) vymezuje v § 164 - 165 přesně oblasti, o kterých rozhoduje ředitel školy, které zajišťuje, vytváří, stanovuje, a za které odpovídá. Výčet je obsáhlý a tento legislativní rámec definuje kompetence ředitelů škol.

Ředitele školy lze charakterizovat jako kompetentního pracovníka ve dvojitým významu, který vychází z dvojího chápání termínu kompetence. Jednak směrem „od jiného“ nebo směrem „od sebe“. První význam představuje příslušnou pravomoc a odpovědnost – oprávnění o něčem rozhodovat. Význam druhý – kompetence „od sebe“ – ve smyslu dovednosti, například umět zvolit vhodný styl vedení. Trojanová zmiňuje i dalšího autora F. Hroníka, který k těmto dvěma přidává ještě třetí dimenzi, „chci“ a definuje tak kompetentního pracovníka ve smyslu „mohu“ (udělat danou věc, legislativa mi to umožňuje), „umím“ (uskutečnit danou činnost, mám k tomu potřebné znalosti a dovednosti) a „chci“ (ze svého vlastního přesvědčení tuto aktivitu vykonat). (Trojanová, 2014 b, s. 27 - 29)

Zaměříme-li se na osobnost ředitele školy a jeho nejčastější činnost - práci s lidmi, (téměř denně pracuje s týmem svých podřízených – učiteli a nepedagogickými zaměstnanci) je tak klíčovou postavou - lídrem, která v oblasti vedení lidí značně ovlivňuje chod školy.

Někteří autoři odborné literatury považují leadership za umění, srdeční záležitost, spojenou s osobností a vizí. Rozdíl mezi manažerem a lídrem definují tak, že manažeři jsou důležití a lídři nepostradatelní. (Adair, Reed, 2009, s. 64)

Plamínek zmiňuje, že lídr může být důležitý pro vývoj a stabilitu týmu, může citlivě stimulovat vývojové změny a předcházet pustošivým tendencím, ale na rozdíl od jiných autorů si nemyslí, že lídr v podobě konkrétního člověka je jedním z nezbytných předpokladů týmového úspěchu. Uvádí, že však rozhodně může týmu na jeho cestě k úspěchu významně pomoci. (Plamínek, 2011, s. 98)

Zajímavé je porovnat vnímání pozice lídra například se ziskovým sektorem, který se liší od školního prostředí zacílením na zákazníka a zisk. *„Musíte vědět s jistotou, kdo a jací jste, za čím stojíte a za co budete bojovat. Přístupujte k vedení zaměstnanců s tvrdostí, ale také soucitem a porozuměním, a současně oceňujte dobré výkony... Osobně se zapojte do utváření,*

*formování a budování svého týmu a pomozte mu s úspěšnou realizací taktických a strategických plánů společnosti. Komunikujte jasně a přesvědčivě, ale rovněž pozorně naslouchejte. Využijte své znalosti detailů jako účinného nástroje k vedení společnosti...Mírněte extrém, které se mohou ve společnosti objevit, s předstihem a diplomacií.“ (Giarratana, 2014, s. 218-219)*

Citace je z prostředí ryze podnikatelského charakteru, přesto se dá vysledovat jistý průnik myšlenek a přenést uvedené i do neziskového sektoru školství a k jejímu řediteli. Autor dále zmiňuje pozici výkonného ředitele společnosti jako osamělou, zavalenou problémy a příležitostmi ze všech světových stran. Z výše uvedeného je patrná náročnost ředitelského postu, odpovědnost, osamocení a tíha rozhodování, která by měla být podpořena sebezpoznaním a seberozvojem – nedílnými součástmi sebeřízení.

## **Sebeřízení**

Podle Bedrnové se rodíme nehotoví. V rámci dětství a mládí se postupně připravujeme na život nejenom tím, že biologicky zrajeme, ale také tím, že se učíme být lidmi po stránce individuální a sociální. Na jedné straně se stáváme osobnostmi a na druhé straně společenskými tvory. Po počátečních obdobích, které autorka nazývá: Já jako zárodek vzniku osobnosti, Já mezi druhými, a Já ve vztahu ke světu, se v rámci výchovy utvářejí i další stránky naší osobnosti důležité pro náš život v dospělosti. Jedná se o osobnostní charakteristiky, jakými jsou: aktivita, motivace k činnosti, cílevědomost, tvořivost, úroveň aspirací, odolnost vůči neuropsychické zátěži, adaptabilita, flexibilita, sebejistota, citlivost, komunikační způsobilost, systematičnost, odpovědnost a mnohé další. Autorka dále uvádí, že cesta k sebeřízení jde od zvenku organizované výchovy a vzdělávání k naší stále více vnitřně determinované existenci a dále pak k vnitřní autoregulaci, jejíž přirozenou součástí se stávají také sebevýchova a sebevzdělávání. Podle Bedrnové je pro optimální naplňování života postupný přechod od vnějšího řízení k vnitřní seberegulaci nezbytný. (Bedrnová a kol., 2009, s. 161 – 165)

Veber a kolektiv (2003) dělí sebeřízení do tří oblastí: sebezpoznaní (selfconcept), seberozvoj (selfdevelopment), sebehodnocení (selfevaluation). Uvádí k tomu, že: “ ... výchozím krokem je sebezpoznaní, jehož obsahem je především sebereflexe, která může vycházet z následujících otázek: kdo jsem, jaké mám vlastnosti, co umím, jaké mám znalosti, co dovedu, jaké mám dovednosti, schopnosti apod.“ Veber dále dodává, že výsledkem tohoto tázání by nemělo být pouze určení předností a nedostatků, ale sebeuvědomění by mělo také vést k určení

konečných stavů a k poznání, jaké faktory za jakých situací ovlivňují výkonnost člověka. Mezi takové faktory se řadí: denní doba, pracovní prostředí, způsob příjmu informací (sluchem, zrakem, zapisováním apod.), přístupy k jednání s lidmi atd. Součástí sebepoznání by mělo být i zjištění, kým chci být v budoucnu, co bych ještě měl znát, co chci ještě dokázat. Ovšem předpokladem vlastního rozvoje je vůle najít si čas na sebevzdělávání. (Veber, 2003, s. 270-271)

O jedné z fází sebeřízení - sebepoznání - hovoří i další autoři. „*Sebepoznání – je pojem známý z psychologie a pochopitelně také z managementu. Používá se pro popis toho, jak se v průběhu svého života učíme nahlížet sami na sebe, jaký obraz si o sobě vytváříme (sebepoznání je součástí sebepojetí). Sebepoznání je v podstatě celoživotním procesem. To znamená, že se postupně utváří, doplňuje a stabilizuje v průběhu života jedince.*“ Tureckiová uvádí, že teprve v dospělosti na sebe získáváme realističtější a komplexnější pohled. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 9 - 10)

Covey charakterizuje sebepoznání - „vědomí sebe sama“ jako potenciál s odstupem zkoumat své myšlení, motivy, dosavadní život, životní scénáře, jednání, návyky a sklony. Nabízí možnost pomyslně si sundat „brýle“, jimiž se díváme na svět, a dívat se jak na ně, tak i skrze ně. Možnost uvědomovat si sociální a psychickou stránku programů, které jsou součástí našeho bytí, a zvětšit tak prostor mezi podnětem a odezvou. (Covey, 2015, s. 64)

Podle Coveye nás vědomí sebe sama posiluje. Protože víme, jak naslouchat sobě, můžeme naslouchat druhým. Jsme ochotni a schopni poznat odlišnosti a záměrně se vystavit vlivu ostatních lidí. V nejhlubším jádru jsme sice neměnní, ale můžeme se nechat měnit, protože jsme ochotni respektovat druhé. Můžeme vnímat jejich nedostatky a přijmout je jako příležitost měnit sebe a své okolí. (Covey, 2015, s. 219)

Plamínek k sebepoznání říká, že díky němu „... *můžeme objevit celý kompletní vesmír, další nekonečno, o kterém jsme dosud nemuseli mít ani tušení.*“ Vybízí k přemýšlení o tom, které výsledky sebestudia jsou konstantami našeho života a které parametry můžeme změnit. Ptá se, zda to, co můžeme změnit, také změnit chceme. A konstatuje, že přes případné nadšení pro sebezdokonalování většinu z toho, co objevíme, budeme měnit jen stěží – protože to nebude teoreticky možné nebo prakticky rozumné. Autor konstatuje, že získáme příležitost vnitřně přijmout vše, co nás charakterizuje, včetně odhalení našich slabých stránek. Toto sebezpřijetí je podle autora cestou k vnitřní stabilitě a nutným předpokladem kvalitních vztahů s okolím. (Plamínek, 2013, s. 10)

Veber popisuje sebeřízení jako aktivity zaměřené k vlastní osobě, kdy na základě sebeuvědomění dochází k stanovení pracovních, popř. i osobních cílů, jejich naplňování a hodnocení dosaženého stavu. (Veber, 2003, s. 254)

Covey definuje sebeřízení ještě širěji, a to v souvislosti s potenciálem vytvářet sebeřízení u druhých lidí tím, že přijmeme odpovědnost řídit sami sebe jako jedince, jako součásti skupiny nebo týmu. Plánujeme, jednáme, vyhodnocujeme, aniž by nás musel někdo řídit, kontrolovat nebo sledovat. Tento potenciál vytváříme pak u druhých lidí nejlépe tak, že je učiníme odpovědnými za výsledky a budeme jim nápomocni, když budou potřebovat pomoc. (Covey, 2015, s. 253)

Bedrnová hovoří o „*výstavbě vnitřních mechanismů sebeřízení*“. Podle autorky se u každého člověka ve styku se sociálním okolím postupně formuje a specificky profiluje „*způsoblost trvaleji určitým, individuálně charakteristickým způsobem, odrážet životní realitu a reagovat na ni.*“ (Bedrnová a kol., 2009, s. 166)

Bedrnová v této souvislosti, mimo jiné, akcentuje útvar, kterým jsou postoje. Lidské postoje se formují a může v nich převládat kognitivní, emocionální nebo konativní složka. Podle ní každý člověk klade situačně větší důraz buď na racionální odraz reality, na její prožívání nebo realitu nahlíží více či méně racionálně (či emocionálně). Z tohoto hlediska bývají postoje chápány jako „*stálejší tendence jedinců jednat určitým způsobem v důsledku individuálního (kognitivního i emocionálního) odrazu reality. Bývají přebírány od různých autorit i získávány nápodobou, případně pak prostřednictvím vlastních zkušeností.*“ (Bedrnová a kol., 2009, s. 167-168)

Nakonečný mimo jiné věnuje pozornost i funkcím postojů. Říká, že postoje jsou produktem učení, tedy nikoli mechanicky se ukládající, ale organizované zkušenosti. Zkušenost je uspořádávána podle určitých principů a nejdůležitějším principem je udržování vnitřní psychické rovnováhy či vnitřní integrity. V postojích je, podle Nakonečného, svým způsobem uloženo vše tak, aby tato vnitřní rovnováha či integrita byla udržována. Toto je funkcí životně významných, tzv. centrálních postojů a je vyjádřeno tezí, že „*významné postoje redukuje úzkost*“, která vnitřní rovnováhu či integraci vážně narušuje. (Nakonečný, 2011, s. 569-570)

O funkcích postojů hovoří i Vágnerová. Podle ní slouží ke snadnější orientaci ve světě, dodávají jistoty v řešení různých problémů, slouží k regulaci chování, činí lidské jednání srozumitelnějším a předvídatelnějším. Zároveň vnímá jejich ochrannou funkci. Podle autorky mohou sloužit jako obrana před nepříjemnými pocity, před nejistotou i ztrátou sebeúcty.

Uvádí jako příklad negativní hodnocení, které člověku ublíží, ale jeho postoje mu umožní udržet si psychickou rovnováhu. (Vágnerová, 2005, s. 291 – 292)

## **Řízení času**

*„Práce s časem vychází z přesného vymezení cílů, neopomíjí analýzu času a dále pracuje s nástroji řízení času“*, říká v úvodu publikace Irena Lhotková. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 8)

*“Řízení času je souhrn poznatků o plánování a uspořádání času. Jeho konkrétním nástrojem je plánovací systém, tzv. time manager - papírová pomůcka - nebo PDA – Personal Digital Assistant - elektronická pomůcka.”* (Pacovský, 2006, s. 19)

Abychom efektivně řídili svůj čas, je výchozím bodem dobře poznat sám sebe. Znat své potřeby, možnosti, dispozice a na tomto základě stanovit své priority, kam se potřebuji nebo chci dostat - pojmenovat a vytýčit cíl. Lhotková k tomu uvádí, že se cíl následně rozpracovává do krátkodobějších a konkrétnějších cílů a tato činnost závisí na dostatku času a jeho rozplánování. Zmiňuje také časový plán jako výchozí pro analýzu času a časový snímek doplněný SWOT analýzou práce s časem. Uvádí i motivaci jako podnět ke změně myšlení: *„Pokud jsme dostatečně motivovaní, máme možnost začít využívat některé z nástrojů řízení času – zpočátku ty, které se týkají jen vlastní osoby, po té se lze zaměřit i na druhé, podřízené pracovníky, kterým je možno část úkolů předat.“* Lhotková připomíná také známou triádu kompetentního pracovníka mohu-umím-chci: mohu změnit (alespoň do určité míry) trávení svého času, umím využít určité nástroje, které mi řízení času usnadňují, a chci se svým časem něco udělat. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 29)

V souvislosti s „triádou“ mohu-umím-chci je pravděpodobně v oblasti řízení času nejdůležitější poslední termín „chci“. Pokud totiž člověk nechce, či nemá potřebu sám sebe či svůj čas řídit, to že může a umí neznamena, že svůj čas skutečně řídí. Autoři odborné literatury se shodují na tom, že nezastupitelnou úlohu má právě rozhodnutí člověka samotného, zda a jak svůj čas bude využívat. Například Veber k tomuto uvádí, že vedle klasických zdrojů podnikání (kapitál, půda, práce) přísluší nezastupitelná úloha člověku, jeho rozumu a jeho času. Zmiňuje však, že ani tento zdroj není neomezený a většina exponovaných pracovníků pociťuje nedostatek času. *“Čas je specifická veličina, je zdarma, nedá se prodat ani koupit či pronajímat, zastavit ani akumulovat. Neustále plyne, spotřebovává se a je pouze otázkou, jaké je jeho využití. Každý manažer má denně k dispozici stejný objem času, každý však tohoto času využívá jinak.“* (Veber, 2003, s. 272)

Bohoňková akcentuje v této souvislosti volbu člověka a vlastní rozhodnutí o nakládání s časem, čemu jej budeme nebo nebudeme věnovat a přidává ještě aspekt osobních priorit: „*Pokud něco skutečně chceme, pokud je pro nás něco skutečně důležité, prostě si na to čas musíme udělat. Třeba i tak, že něco jiného zkrátíme nebo úplně vypustíme.*“ Podle této autorky se můžeme samozřejmě naučit lépe hospodařit se svým časem. Říká, že existuje bezpočet příruček a kurzů time managementu, které nás učí, jak si naplánovat a zorganizovat čas a jaké efektivní pracovní metody používat. Autorka ale uzavírá, že sebelepší techniky nám nebudou k ničemu, pokud svůj čas trávíme nesprávnými věcmi.“ (Bohoňková, 2010, s. 51)

Vyslovenou obavu, že člověk se může i velmi snažit řídit svůj čas, používat množství dostupných technik, ale nebudou – li nás naplňovat věci či činnosti, které děláme a prožíváme, stejně to nebude k ničemu, potvrzuje i další autor Covey. Zohledňuje také, mimo jiné, potřeby uspokojující, z dlouhodobého hlediska, lidskou touhu po kvalitním životě. Shodně s Bohoňkovou uvádí, že existuje mnoho technik a metod, které vypadají, že jsou praktickým a k jádru věci jdoucím řešením, které nám umožní zvládnout naše nejnaléhavější zájmy. Varuje ale, že v nich obsažený příslib je iluzí – iluzí, že existují rychlá řešení, která neberou v potaz principy, na nichž jsou založeny pozdější výsledky v podobě dlouhodobě kvalitního života. (Covey, 2015, s. 63)

Řídit svůj čas, ve smyslu kvalitního prožívání života efektivně, závisí podle Coveyho ještě na dalších faktorech, a to na kompetentnosti a charakteru. „*Téměř ve všech publikacích se dočteme, že čas je život, ale literatura věnovaná problematice řízení času, stejně jako většina knih o úspěchu publikovaných v posledních sedmdesáti letech, v podstatě odděluje to, co děláme od toho, kým jsme. Moudré knihy mnoha staletí naopak tvrdí, že rozvoj charakteru, stejně jako kompetentnost, jsou pro dosahování výsledků umožňujících vést kvalitní život ze všeho nejdůležitější.*“ (Covey, 2015, s. 32)

V duchu Sokratova „*poznej sám sebe*“ by si člověk měl neustále uvědomovat své pocity, potřeby, možnosti a otevřenost vůči nim. Myšlenka a vůle neoddělovat to, co děláme od toho, kým jsme, by měla vést, v konečném důsledku, k rovnováze se sebou samým nebo přinejmenším ke spokojenosti s tím, jak se svým časem nakládáme. Tento princip popisuje Petr Pacovský: „*Člověk je víc než čas*“ je základním principem time managementu čtvrté generace. V řízení je tento princip naplňován tím, že spokojenost toho, kdo přináší výsledky, je nejméně stejně důležitá, jako výsledky samotné. Aby toto nebylo jen prázdnou proklamací, musí řízení zajistit... rovnováhu nad celou plochou našeho života.“ (Pacovský, 2006, s. 244)



Drucker přidává ještě další doporučení, jak efektivně řídit svůj čas. Podle něj se manažeři mají zaměřit na systematickost, dostatečnou předvídatost, adekvátní počet pracovníků, dobrou organizaci a správný přenos informací. Za konečný krok v řízení času považuje tzv. konsolidaci času. Konkrétně konsolidaci „disponibilního času“. Podle autora disponibilního času nebude mnoho. Říká, že efektivní pracovníci vědí, že potřebují celé velké časové úseky, „*neboť drobtý času nejsou k ničemu.*“ Uvádí, že pouhá čtvrtina pracovního dne, je-li konsolidována do větších časových úseků, postačí k vykonání důležitých věcí. A oproti tomu poukazuje na to, že ani tři čtvrtiny pracovního dne obvykle nemají cenu, pokud je k dispozici tu čtvrt hodiny nebo tam třicet minut. (Drucker, 2007, s. 198 – 203)

Bedrnová k tomu dodává ještě některé techniky time managementu. Kromě analyzování a plánování svého času například vyvarovat se časových tísňů, etapizovat vykonávané činnosti a delegovat úkoly na jiné osoby. (Bedrnová, 2009, s. 183 – 184)

## **Delegování**

Jednou z možností, jak naplňovat potřebu řízení sebe sama je použít techniku delegování. „*Delegování je přidělování úkolů druhým lidem s cílem získat čas na významnější práci.*“ (Covey, 2015, s. 335)

Delegování lze nahlížet dvojím způsobem: v první řadě vypovídá o vnitřní filosofii manažera, o jeho přístupu k lidem a myšlení. V této souvislosti se jedná o spolupráci manažera s podřízenými založené na týmové souhře, jednotě cílů a spoluodpovědnosti. Ve druhém případě lze delegování pojmout jako plánovanou manažerskou techniku, která obsahuje návody, metody a zásady zmocňování podřízených jejich manažerem. „*Jedná se spíše o technokratický přístup, který by měl být standardní manažerskou dovedností a měl by logicky navazovat na pojetí delegování jako vnitřního přesvědčení manažera.*“ (Cipro, 2009, s. 9)

Cipro dodává, že delegování spočívá nejen v předání úkolů vykonávaných dosud manažerem podřízenému pracovníkovi, ale musí jít ruku v ruce s předáním odpovídajících odpovědností a pravomocí včetně nutných zdrojů pro jejich plnění. Delegování vnímá jako dlouhodobý proces předávání odpovědností a pravomocí, nikoliv jako jednorázový akt. (Cipro, 2009, s. 52)

Koubek naproti tomu vidí delegování obvykle jako dočasné, účelové a podmíněné, kdy nadřízený deleguje pravomoci a odpovědnosti svého pracovního místa (své funkce) jednomu či více podřízeným pracovníkům. Záleží tedy na rozhodnutí nadřízeného. (Koubek, 2009, s. 44)

Veber specifikuje ještě způsoby, kterými je možno delegování provést. „*Některé z činností mohou být delegovány formálně – písemným pověřením, organizačním či podpisovým řádem, jiné určeny ad hoc příkazem apod. Umění vhodně delegovat patří k důležitým schopnostem manažera.*“ (Veber, 2003, s. 84)

Veber hovoří dále o tom, že dobře uskutečněné delegování má řadu přínosů. „*Ulehčuje vedoucím pracovníkům realizaci řídicích činností tak, že řadu z nich přenáší na podřízené; rozhodování je přeneseno do těch míst, kam přísluší, kde pro ně mají operativní informace, zkušenosti; pro podřízené pracovníky má obvykle pozitivní motivační vliv, vede k rozvoji jejich manažerských dovedností.*“ Dodává ale i negativní důsledky, které jsou s delegováním spojeny. Není zaručen jednotný přístup ve stejných či obdobných aktivitách, zvyšují se nároky na koordinaci podřízených složek, kterým byly delegovány širší působnosti, stejně tak jako nároky na počet a kvalifikaci manažerů, na které mají být přeneseny kompetence. (Veber, 2003, s. 123)

O delegování hovoří trochu s nadsázkou Gruber, když říká: „*Je dobré si uvědomit, že při delegování se “možná zblázníme strachy, jak to delegát zvládne”, ale při nedelegování “se zblázníme docela určitě”.* Staví vedle sebe dvě skutečnosti: v první řadě to, že nám brání v delegování zpravidla vědomí, že my sami bychom zařídili věc mnohem lépe a rychleji, než ten, komu bychom ji delegovali. Oproti tomu uvádí, že každý, kdo toho hodně v životě dosáhl, nutně vždy delegoval. „*Delegováním si uvolníme kapacitu na kontrolu. Tu delegovat nelze.*“ (Gruber, 2012, s. 136)

Lhotková považuje delegování pravomocí a odpovědnosti za jeden ze základních manažerských nástrojů, ale dodává, že bývá řediteli škol často opomíjený, a to především z důvodu celkové odpovědnosti ředitele za chod školy. Tím, že ředitel školy deleguje na někoho jiného, se své odpovědnosti nezabývá, a proto tento nástroj často nepoužívá. Přiznává ale také, že ředitel školy nemůže dělat všechno sám a nutně tak musí některé úkoly přenášet na ostatní. „*Znalost a dovednost správného delegování proto patří mezi nezbytné základy kvalitního řízení školy...*“ Nutnost delegování akcentuje Lhotková i v souvislosti s legislativou (zachováním stanovené pracovní doby) a z důvodu prevence syndromu vyhoření. Předávání odpovědnosti a pravomocí také vnímá jako současný trend, díky kterému se do řízení školy zapojují i ostatní pracovníci. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 52 - 55)

## Syndrom vyhoření

V souvislosti s oblastí sebeřízení je nutno zmínit i pojem, který se nazývá syndrom vyhoření. Jedná se o vyčerpání fyzických a psychických sil, souvisejících se ztrátou zájmu o práci, které se projevují obvykle u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, učitelé, zdravotní sestry). Na tomto jevu se podílejí stres, časově náročné povolání, administrativní zátěž, které rušivě ovlivňují práci, apod. „*Prevenčí je osvojení si technik předcházení a snižování stresu, plánování a management času, oddělení práce a osobního života, snaha o profesionální růst.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 31)

Tento stav, který zasahuje pracovní i soukromý život a duševní oblast života člověka, se dá charakterizovat jako stav hlubokého – extrémního vyčerpání a psychosomatických obtíží, které způsobují silný pokles výkonnosti. Vzniká zejména dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně náročné. Při jeho vzniku se kombinuje velké očekávání pracovníka (subjektivní příčiny) a zátěže, které plynou z vysokých nároků (objektivní podmínky). Kocianová konstatuje obecně přijímaný názor, že je syndrom vyhoření výsledkem střetu i určitých osobnostních (psychických) a fyzických dispozic, úrovně sociability a sociální opory (sociální opora má hlavní zdroje v rodině, v zaměstnání zejména od spolupracovníků, od přátel a známých v rámci trávení volného času atd.), schopnosti čelit stresu, zvládat ho, s působením stresu především chronické povahy. Kocianová, stejně jako Průcha, se shodují v názoru, že syndrom vyhoření se objevuje zejména v profesích, které jsou charakteristické vysokou pracovní náročností, intenzivním kontaktem s lidmi a mnohdy neadekvátním ohodnocením. Kocianová dále vypočítává přispívající rizikové faktory: „*Nadměrná emocionální zátěž, přetiženost, konflikty rolí, vztahové konflikty, přílišná očekávání, nedostatečné uspokojení v pracovním i osobním životě, nedostatečný vztah k profesi a k organizaci, nedostatečná podpora ze strany nadřízených, nadměrné množství práce v příliš stěsnaném časovém rozvrhu, nedostatek autonomie, příliš vysoká nebo rostoucí odpovědnost, špatné pracovní podmínky a špatná organizace práce, špatné vztahy na pracovišti, lobbying ad.*“ (Kocianová, 2010, s. 185-186)

Stejný názor zastává i Šnýdrová: „*Syndrom vyhoření se nejčastěji objevuje v oblasti pomáhajících profesí (zdravotnictví, sociální služby, školství atd.), kde se více dává, než dostává, neboť člověk musí neustále řešit problémy těch druhých. A právě tyto osoby, které více dávají, než dostávají a žijí v neustálých mezilidských konfliktech, mohou časem upadnout do stagnace, vedoucí k vyhoření.*“ Šnýdrová zmiňuje i vnitřní pohnutky a osobnostní

dispozice, které ke stavu vyhoření mohou vést. Jedná se především o lidi, kteří jsou velmi angažovaní a nadšení pro práci nebo úkoly, které mají vykonávat, ale v průběhu delší doby nadšení mizí v důsledku různých potíží, které se začnou vyskytovat, a ke kterým už nenalézají sílu je řešit. Symptomy vyhoření se objevují především u nezávislých a soutěživých jedinců, kteří jsou svým založením spíše perfekcionisté anebo u lidí, kteří jsou dlouhodobě zatíženi vysokými pracovními nároky, vyžadujícími vysokou míru osobní angažovanosti. Šnýdrová dodává, mimo jiné, že v poslední době se syndrom vyhoření stále častěji objevuje v profesích, ve kterých je člověk dlouhodobě hnán k vysokému výkonu, který přesahuje jeho psychické i fyzické síly. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 71-72)

Další autoři jdou v popisu syndromu vyhoření po psychologických příčinách: „*Anglické označení „burn-out“ znamená silné a prudké vzplanutí v kamnech nebo také propálení pojistek. To zároveň znamená: Aby člověk mohl vyhořet, musí být nejprve ohněm a plamenem. Jinými slovy dotyčný byl kdysi schopen nadechnout se a výkonně pracovat...*“ V souvislosti s tím zmiňují posedlost prací. Podle nich, kdo se pustí do práce, dře až do padnutí a je při tom úspěšný, stane se společensky vysoce váženým. Pracovní mánie má ale zákonitě i vedlejší účinky, dominuje všem oblastem života, nejprve obšťastňuje (úspěch uvolňuje endorfiny – hormony štěstí), jenže následuje často o to hlubší pád. Autoři se zamýšlejí nad psychologickým důvodem k posedlosti prací. Podle jejich názoru v pozadí s oblibou stojí motivy úniku (manželství, rodina, vztahy) nebo hluboce zakořeněné pocity méněcennosti (musím se osvědčit) a deficity přijetí (pochvala a uznání). Stres a vyhoření mohou ovšem nastat i bez posedlosti prací. Autoři uvádějí stanovisko profesora Haralda Traue, vedoucího psychologie zdraví na Univerzitě v Ulmu. Ten říká: „*Riziko vyhoření je zvláště zvýšené tehdy, stojí-li profesní šance daleko za vlastními schopnostmi.*“ Autoři se dále zabývají tím, co se děje na fyzické úrovni. Jsou přesvědčeni, že syndrom vyhoření zpravidla nelze vyvozovat z jedné jediné příčiny. Vzniká v průběhu delší doby. „*Kvůli neustálému vyplavování stresových hormonů nabobtnávají nadledvinky a produkují příliš mnoho kortisolu. To oslabuje imunitní systém. Člověk onemocní. Dochází k psychosomatickým reakcím, tedy vedle tělesného chřadnutí ke všem možným organickým onemocněním, jako jsou deprese, poruchy myšlení a koncentrace.*“ (Merg, Knodel, 2007, s. 47 - 49)

Pacovský vnímá náchylnost ke stresu a vyhoření optikou odolnosti organismu dotyčného člověka. „*Stres vzniká tehdy, když jsme vystaveni podnětům či nárokům, které jsou větší (nebo dlouhodobě menší) než naše aktuální odolnost, adaptabilita. Přitom hranice naší odolnosti jsou velmi proměnlivé a ne zcela ostré. Záleží na kondici i aktuální náladě.*“ Podle Pacovského odolnost vytváří prostor, ve kterém jsme schopni náročné požadavky bez

extrémního vypětí zvládnout a na něž se tedy, bez větších obtíží, adaptujeme. Jako negativní podněty vnímá například: hluk, spěch, nahromadění nezvládnutelných úkolů, nedostatek tělesného pohybu, nedostatek podnětů či smysluplné motivace, narušené mezilidské vztahy, nemoc, bolest, obezitu, pocity viny, špatné svědomí, náhlou životní změnu, obavy z budoucnosti, přehnanou zodpovědnost, trvalou podřízenost, neschopnost přijímat kritiku, přílišnou toleranci. (Pacovský, 2006, s. 77 - 78)

## **Techniky zvládání stresu**

Odborná literatura přináší i pohled na techniky, které pomáhají stres zvládnout. Nakonečný uvádí především hledání informací, tzv. přímá akce, přesunutí akce a kognitivní a emocionální zpracování stresu. Autor rozlišuje instrumentálně a emocionálně orientované zvládání stresu. První se podle něj opírá o promyšlené aktivity, které mohou mít různou povahu, např. povahu řešení problému, ve druhém případě jde o vnitřní „emocionální“ zpracování. Autor ale upozorňuje, že pojem zvládnutí má širší význam než pojem řešení. Protože při zvládání stresu nejde obvykle jen o racionální analýzu stresové situace a racionálně sestavený program jejího řešení; ve stresové situaci je v tu chvíli angažována celá osobnost stresovaného jedince. Autor tedy nabízí další možnosti jak stresu předcházet. V první řadě uvádí životní podmínky chránící před stresem. Ty podle autora tvoří správná výživa, vhodné trávení volného času, pohoda v zaměstnání a v manželských, rodinných či partnerských vztazích. Doporučuje také antistresové programy jako prevence stresu nebo jeho zvládnutí v podmínkách, kdy se již začaly projevovat jeho důsledky. Tyto programy jsou podle Nakonečného založeny na imaginaci vyvolávané fyzické i psychické relaxací. Zahrnují specifické techniky, např. jako autogenní trénink, využívající prvky jógy, nebo různé druhy meditace a další. Obecnou prevencí proti stresu je podle autora správná životospráva či psychohygienu zahrnující dostatek odpočinku, přiměřené pracovní vypětí a spokojenost se zaměstnáním a životem vůbec. Důraz klade autor zejména na přiměřené životní aspirace, přiměřené uspokojování všech významných životních potřeb, a relativní bezkonfliktnost v mezilidských vztazích. (Nakonečný, 2011, s. 618-621)

Podle Vágnerové je možné použít techniku zvládnutí zátěžové (stresové) situace tak, že zátěž bude zpracována jako výzva. Jako podnět stimulující úsilí zaměřené na její zvládnutí. Obtížnost a náročnost této stresové situace povede k aktivitě zaměřené na překonání aktuálních potíží, může navodit pozitivní emoce, a ty umožní dosažení většího výkonu. Je-li pak výsledek uspokojivý, posílí se jistota a sebevědomí jedince. Druhým způsobem lze

zpracovat zátěž ve formě stresu tak, že jedinec bude stimulován k obraně a úniku. Tyto bývají nejčastěji řešením v případě, když člověk považuje situaci za nezvládnutelnou. Ovšem podle autorky, pocit nezvládnuté zátěže navozuje negativní emoční odezvu, která ovlivňuje celkovou výkonnost a mění celkový postoj člověka k situaci. Autorka zmiňuje v této souvislosti osobnostní vlastnosti, které jsou chápány jako moderátory umožňující odolávat zátěžím, eventuálně eliminovat jejich negativní důsledky. Zvládnání zátěže může být posilováno např. svědomitostí, systematičností, ochotou přijmout novou zkušenost, tj. flexibilitou, vnitřní kontrolou, otevřeností ke světu, emoční stabilitou, extroverzí, převahou optimismu a citovou asertivitou. Zdůrazněna je v tomto smyslu dostatečná sebedůvěra a pozitivní sebepojetí, které umožňuje dobře zvládat zátěžové situace. (Vágnerová 2007, s. 265-267)

Doposud jsme se zabývali jen dlouhodobým stresem. S touto problematikou ale úzce souvisí i problém stresu „akutního“, tedy takového, který nás mnohé provází každý den. Techniky jak tento typ stresu zvládnout bez větší újmy podává Gruber. Radí: nesnažit se o zásadní rozhodnutí, zachovat si širší pohled na souvislosti, udržovat si odstup a nadhled, na místě nic radikálně neřešit – je dobré z exponovaného místa odejít. Nelze-li ze stresujícího místa odejít, radí autor vytěsnit ze své mysli dominující příčiny stresu. Zaměstnat se něčím, např. pohledem z okna nebo upnout svoji pozornost k věci nebo jiné osobě v místnosti. Autor také nabízí možnost zamyslet se nad dočasností našeho současného trápení a relativizovat současné obtíže ve srovnání s délkou lidského života nebo s tím, co už jsme my, popřípadě jiní lidé, zvládli dříve. Pomůckou se může také stát připomenutí si toho, jak se nám minulé velké těžkosti po čase jevíly úplně jinak, mnohdy humorně. (Gruber, 2012, s. 174-175)

Bedrnová potvrzuje, že do stresové situace se alespoň občas můžeme dostat všichni a uvádí i konkrétní situace. Tréma spojená s vystoupením na jevišti, konflikt s pedagogem nebo rodičem apod. Nabízí několik způsobů, jak akutní stresovou situaci zklidnit. Protistresové dýchání, chvilková tělesná relaxace, odejít a zůstat chvíli sám, změna činnosti, rozhovor s někým třetím, počítání, cvičení. Dále se Bedrnová věnuje technikám, které už mají za úkol nás chránit od stresu v dlouhodobějším horizontu. Žádoucí stav „zdraví“ definuje jako stav tělesné, psychické a sociální pohody člověka, přičemž říká, že je snadné definovat stav fyzické pohody (absence bolestí hlavy, svírání žaludku, přiměřený krevní tlak, pravidelný dech, rytmická srdeční činnost). Mnohem složitější je podle ní, definice psychické a sociální pohody. Nabízí mimo jiné tyto: pozitivní postoje k vlastní osobě, seberealizace v růstu a vývoji, integrovanost osobnosti, samostatnost a nezávislost, objektivní vnímání reality,

schopnosti dobře zvládat nároky fyzického a sociálního prostředí, schopnost účelně hospodařit s vlastními silami, schopnost dokázat se bezprostředně těšit ze života a smysl pro humor. Bedrnová se dále také zabývá primární prevencí stresu, a to v podobě relaxačních a autoregulačních technik. Věnuje se především technice autogenního tréninku. Jedná se o specifický druh cvičení, jehož podstatou je jednota maximálního tělesného uvolnění a vnitřního duševního soustředění – niterného ponoření se do sebe sama. Efekt autogenního tréninku spočívá v tom, že koncentrací na somatickou oblast a její relaxaci dosahujeme - díky vzájemnému propojení – relaxace i v oblasti vegetativní a rovněž v oblasti psychické. Jinak řečeno, autogenní trénink je schopnost ovlivňovat vlastní myslí svoje tělo a tím zpětně opět svoji mysl. (Bedrnová, 2009, s. 252-260)

## **Životní rovnováha**

Práce ředitele školy je, vzhledem ke všem povinnostem a zodpovědnosti, velice časově náročná. V případě neznalosti nebo neuplatňování time managementu, self managementu a přepínání sil a svých osobních rezerv, hrozí reálné nebezpečí „syndromu vyhoření“. Ten se dostavuje po dlouhodobém, silném pracovním vypětí, kdy člověk z různých důvodů odmítá odpočívat a kompenzovat energetické rezervy vyčerpané prací. Je tedy nezbytně nutné, aby ředitel svůj čas efektivně organizoval a dokázal jednat tak, aby prožíval osobní i pracovní život vyrovnaným způsobem.

*„Jednání je užší pojem než chování. Jedná se o takové chování, které se řídí představou cíle, usiluje o změnu jedince samého, sociální situace nebo věcí a jevů okolního světa. Je tedy záměrné, motivované“.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 118)

*„V pojmu prožívání je akcentována zážitková stránka aktuálního psychosomatického stavu, která může mít různou intenzitu i hloubku. V ní se pojí tělesné pociťování se stavem mysli. Tělesné pociťování doprovází fyziologické děje v organismu...vedle toho existují i psychické pocity jako průvodní jevy různých procesů a stavů osobnosti.“* ([www.obcankari.cz/edukacni-material-vedomi-prozivani](http://www.obcankari.cz/edukacni-material-vedomi-prozivani))

Dokáže-li ředitel školy správně vyhodnotit svoji situaci a přijmout potřebná regulační opatření, navozující rovnováhu v jeho životě, prospívá pomocí tohoto jednání nejen osobě své vlastní, ale i kolektivu, který řídí. Odhlédneme-li od skutečnosti, že ředitel školy zná a umí používat nástroje řízení svého času, je klíčová především jeho vlastní motivace k prožívání kvalitního osobního i pracovního života. K tomu je zapotřebí dalšího vnitřního zdroje, a to schopnosti sebemotivace.

Vágnerová definuje motivovanost jako *“... vědomí rozporu mezi aktuálně prožívaným stavem a tím, jehož by chtěl jedinec dosáhnout.”* Autorka popisuje několik modelů, jak dosáhnout žádoucího stavu, tj. uspokojení. Jedním z nich je tzv. emoční model, kdy stav motivovanosti i uspokojení je signalizován emočními prožitky. Řadí se sem tělesné pocity i emoce vyvolané jiným způsobem. Podle ní emoce fungují jako jedna z možných variant zpětné vazby, která člověka informuje o aktuální úrovni uspokojení. Signálem dosaženého uspokojení je pozitivní emoční prožitek a negativní emoce signalizují neuspokojení. (Vágnerová, 2005, s. 170 - 172)

Bedrnová definuje tzv. vnímanou osobní účinnost, která podle ní představuje naše přesvědčení o tom, že dokážeme úspěšně využít své schopnosti a motivační zdroje a realizovat chování, které je potřebné k dosažení specifických cílů. Je vázána na konkrétní úkoly a situace a z tohoto hlediska je důležitou součástí motivačních procesů. (Bedrnová a kol., 2009, str. 207)

Covey doplňuje schopnost motivovaně jednat v souvislosti s naším svědomím, vlastní vůlí a tvůrčí imaginací. *„Jsme-li si „vědomi sebe sama“, vlastníme potenciál s odstupem zkoumat své myšlení a motivy...naše svědomí je náš vnitřní orientační systém, který nám umožňuje vnímat smysl našich jedinečných vlastností a poslání...nezávislá vůle představuje náš potenciál jednat...regulovat vlastní chování v souladu s vědomím sebe samých, svědomím a vizí...a tvůrčí imaginace nám dává schopnost představit si budoucí stav...dává nám schopnost představit si sami sebe, jak žijeme v souladu s naším osobním posláním, a to i za těch nejobtížnějších okolností....“* (Covey, 2015, s. 64 - 65)

Žít v souladu s osobním posláním předpokládá také určitou úroveň životní rovnováhy v našem životě. Na straně 16 této práce se hovoří o tom, že *„Člověk je víc než čas“*. Jedná se o slogan autora Petra Pacovského. Pacovský v určitých souvislostech říká, že řízení musí zajistit rovnováhu nad celou plochou našeho života. A o životní rovnováze píší i další autoři.

Keller a Papasan ve své publikaci uvádějí, že: *“...mimořádný život spočívá ve vyvažování.”* Podle těchto autorů je optimální dávat přednost těm správným věcem (ve smyslu stanovení si svých priorit), když je to třeba a věnovat se těm ostatním (oblastem svého života), když můžeme. Navrhují přemýšlet ve dvou kategoriích. Oddělit svou práci a osobní život. Podle nich má každá tato oblast své vlastní cíle a metody vyvažování. Vyvažovat pracovní i osobní život vyžaduje neustálé povědomí o stavu, v jakém se nacházíme. (Keller, Papasan, 2014, 74-75)



O životní rovnováze hovoří i Plamínek. Uvádí příklady zdrojů, které nás mohou „vyrovnávat“. Jedná se o sebeprožívání, vnímání smyslu, krásy a harmonie. V případě sebeprožívání navrhuje naučit se přijímat podněty s dostatečnou pozorností, ale zachovat si i dostatečný odstup. Žít přítomností a život prožívat a vnímat v plné šíři a bohatosti, všemi smysly, které nám byly dány. K minulosti se vracet v případě, že potřebujeme pomoc minulých zkušeností a budoucnost nepoužívat jako únik z nepřízně času současného, nýbrž jako parametr sebeřízení. Vnímání krásy nabízí podle něj příroda, skutečné umění nebo moudrost shromážděná generacemi myslitelů. Jako příklad vnímání smyslu (života) nabízí vědomí užitečnosti, seberealizaci a čisté svědomí. Co se týče harmonie, vychází z toho, že sem patří vztahy typu přátelství, láska a tvůrčí spolupráce. Uzavírá ale, že protože se všichni velmi lišíme, je téměř nemožné dávat obecně platné návody. (Plamínek, 2013, s. 170)

### 3 Sebeřízení ředitele školy

#### 3.1 Role vedoucího pracovníka ve školství

Podle dostupné odborné literatury, na pozici ředitele školy nelze oddělit roli manažera, lídra a vykonavatele. Lhotková popisuje tuto skutečnost takto: „...*lídr určuje směr, tedy vizi organizace, manažer tuto vizi transformuje do každodenní praxe a vykonavatel podává konkrétní výkon.*“ Autorka se dále zamýšlí nad tím, jak je to s rolemi ve školství a uvádí, že z každodenní praxe je zřejmé, že ředitel školy v rámci své funkce vykonává všechny tři role. (Lhotková, Trojan, Kitzberger 2012, s. 42)

Ředitel školy je ve své pozici, na rozdíl od ostatních manažerů, s nadsázkou řečeno, „trojjediný“. Jeho role nejlépe vystihuje Plamínek, který definuje roli lídra, manažera a vykonavatele obecně pro vedoucí zaměstnance. (Plamínek, 2011, s. 127)

Tyto tři role vykonává ředitel školy sám oproti jiným organizacím, kde lídrem může být například majitel firmy, manažerem její výkonný ředitel a vykonavatelem řadový zaměstnanec. Vzhledem k tomuto náročnému postavení ředitele a zodpovědnosti za celou řadu procesů, je proto velmi důležité, aby byl vyrovnanou osobností, se schopností sebepoznání a neustálého procesu seberozvoje.

Podle Tureckiové je struktura osobnosti komplexně tvořena několika složkami. V oblasti sebepoznání je podle autorky nutné, aby si ředitel školy ujasnil, jak ho ovlivňují jeho psychické vlastnosti a osobnostní rysy. Měl by si být vědom toho, jaké své znalosti a dovednosti používá a jaká je jeho primární motivace. Najít tedy vztah mezi tím, co a jak dělá a jak se chová. Své prožívání a jednání by měl přijmout a v žádoucí míře ho vyhodnotit. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 12)

Výše uvedené může poskytnout výchozí bod pro stanovení našich životních i pracovních cílů, určení osobních priorit a programů k tomu, abychom aktivně naplňovali základní způsoby našeho bytí. “*Žít, milovat, učit se, zanechat odkaz*“. (Covey, 2015, s. 49)

Oblast sebeřízení ovlivňuje, mimo jiné, typ lidského temperamentu. Tureckiová popisuje temperament jako ....“*vrozený soubor psychických vlastností, které určují dynamiku prožívání a chování každého z nás (například typické reagování na určité situace, vyznačující se silou reakcí, rychlostí jejich nástupu a také rychlostí jejich střídání)*“. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 14)

Nejstarší typologií temperamentu je typologie Hippokratova. Ta, na základě definování tělních tekutin, které reprezentují vždy jeden ze čtyř elementů, z nichž byl stvořen svět (krev - vzduch, žluč - oheň, černá žluč - země, hlen - voda), a jejího převažování, ovlivňuje temperament člověka. Sangvinik, choleric, melancholik, flegmatik. Tyto čtyři základní typy rozlišil ještě H. J. Eysenck na další skupiny a těmi jsou: labilní a introvertní melancholik, labilní a extravertní choleric, stabilní a introvertní flegmatik, stabilní a extravertní sangvinik. (Vagnerová, 2005, s. 218 – 233)

Čakrt uvádí, že „*typologie osobnosti podle Jungova vidění vycházejí z toho, že osobnost je tvořena čtyřmi základními rozměry, z nichž každý je určen dvojicí psychických preferencí.*“ Dělí lidi na extroverty a introverty – podle toho, zda věnujeme primární pozornost vnějšímu světu nebo spíše svému vnitřnímu prostředí. Další dvojicí smysly – intuice charakterizuje naše preference toho, jakým způsobem bereme věci na vědomí – tedy způsob získávání informací. Styl, jímž získané informace vyhodnocujeme je charakterizován dvojicí slov myšlení – cítění. Posledním rozměrem usuzování – vnímání je definován preferovaný způsob, jímž si uspořádáváme život a svůj vnější svět. (Čakrt, 2010, s. 13)

Tureckiová přidává ještě z manažerské praxe často používanou tzv. velkou pětku (the big five) – pětifaktorový model (FFM), a to: extroverze, přívětivost, svědomitost, neuroticismus, otevřenost. Dále uvádí, že mezi nejčastěji používané typologie osobnosti patří dotazník MBTI, který vychází z Jungovy typologie osobnosti. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 16 – 17)

Plamínek v této souvislosti ještě upozorňuje, že: „*při práci s klasifikací MBTI narážíme na fakt, že různé psychické funkce mají tendenci hrát různě důležitou roli a v různé míře se ukazovat na veřejnosti nebo schovávat v nitru našich osobností.*“ (Plamínek, 2013, s. 52)

Důležitou součástí problematiky struktury osobnosti je (pro doplnění) pojetí ženských a mužských rolí. Jedním z činitelů psychologických rozdílů mezi dospělými lidmi je faktor pohlaví. Tento faktor určuje psychologické rozdíly mezi muži a ženami. Podle Nakonečného hraje důležitou roli odlišná genetická vybavenost, která se zeslabuje nebo zvýrazňuje kulturními vlivy a především výchovou v rodině. Za tyto rozdíly podle Nakonečného jsou odpovědné dva nezávislé faktory: maskulinita zájmů a postojů a jemnocitnost, která má spíše povahu získané než vrozené schopnosti. Diskutovány jsou především rozdíly v emocionalitě a sociálním chování: ženy jsou podle Nakonečného citově labilnější, úzkostnější. Ženy jsou také, ve srovnání s muži, adaptabilnější a závislejší; muži bývají více aktivní, agresivní, ve vyšších společenských pozicích se uplatňují více než ženy. „*Obecně vzato, pohlavní rozdíly*

*týkající se osobnosti nejsou vrozené nebo nezměnitelné, jsou vždy ovlivněny kombinací biologických tendencí, motivů, schopností, společenských očekávání, učení, podmiňování, úsilí a tlaku situace.*“ (Nakonečný, 2011, s. 582-587)

Při zjišťování komplexní typologie (struktury) osobnosti nesmíme zapomínat na kognitivní a emoční inteligenci. Tureckiová připomíná vedle obecné rozumové inteligence – měřené testy IQ - i tzv. emoční inteligenci EQ, která se vyznačuje následujícími znaky: znalost vlastních emocí a jejich zvládnání, schopnost sebmotivace, schopnost vnímat emoce jiných lidí a pozitivně je ovlivňovat, schopnost vytvářet a udržovat dobré mezilidské vztahy. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 19)

Vágnerová definuje emoční inteligenci jako „*komplexní schopnost, na níž závisí životní spokojenost a úspěšnost v praktickém životě.*“ Uvádí dále, že tuto vlastnost analyzovalo a definovalo více autorů a všichni se shodli na tom, že její důležitou součástí je schopnost odložit uspokojení a ovládat různé impulzy. Připojuje ještě, že se jedná o dispozici prožívat převážně pozitivním způsobem, stabilně a bez větších výkyvů, cítit se dobře bez ohledu na okolnosti. Emoční inteligenci lze podle Vágnerové vymezit několika základními faktory:

- Dobrá orientace ve vlastních emocích – schopnost rozumět vlastním emočním reakcím a pocitům, a na základě toho adekvátně reagovat
- Regulace, tj. zvládnání vlastních emocí – je to schopnost ovládat své emoce tak, aby nás zbytečně nezatěžovaly
- Aktivizace pozitivních emocí – znamená schopnost odolávat nepříjemným podnětům a udržovat si pozitivní pocity
- Empatie – vnímavost k emocím jiných lidí, která je podmíněna schopností adekvátně se orientovat ve vlastních pocitech
- Schopnost navazovat a udržovat mezilidské vztahy – jedná se o dimenzi sociálního chování, pro nějž je nezbytnou podmínkou porozumění (Vágnerová, 2005, s. 160-161)

Goleman porovnává IQ a EQ a zamýšlí se nad tím, že emoční inteligence ve skutečnosti předčí inteligenci kognitivní především v tzv. „měkkých“ oblastech, (například oblast zdraví, milostných a osobních vztahů, oblast vrcholového sportu) v nichž je intelekt k dosažení úspěchu relativně méně důležitý a v nichž například emocionální sebeovládání a empatie mohou být významnějšími schopnostmi než schopnosti ryze kognitivní. Goleman přináší také zajímavou úvahu o tom, že jsou to spíše dovednosti emoční inteligence než IQ nebo technické schopnosti, co vytváří „rozlišující“ kvalifikaci, která nejlépe určí, kdo ze skupiny velmi

chytrých lidí má největší talent k vedení ostatních. V případě zjišťování schopnosti vynikajících vedoucích, organizací po celém světě, docházejí výzkumníci k závěru, že ukazatele IQ a technické dovednosti se tím více dostávají na spodní příčky seznamu, čím vyšší je postavení pracovníka. ( Goleman, 1995, předmluva)

Tureckiová uvádí dále vlastnosti, kterými se vyznačují úspěšní manažeři, jedná se o rozhodnost, sebejistotu, odpovědnost, vytrvalost, důslednost, kooperativnost, komunikativnost, pracovitost, smysl pro povinnost a iniciativnost, čestnost a smysl pro spravedlnost, přirozená úroveň dominance. V souvislosti s úspěšným vykonáváním funkce ředitele školy akcentuje dále ještě rozvinutou úroveň koncepčních a analytických schopností a schopnosti systémového myšlení. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 19)

Tureckiová také definuje uvědomění si vlastních zdrojů jako cíl sebepoznání a uvádí, že řediteli školy pomůže rozvíjet jeho osobnost uvědomění si osobnostních předpokladů a možností stanovit realistické cíle. Zároveň přinese zlepšení jeho manažerských dovedností a znalostí. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 11)

Tureckiová v této souvislosti zmiňuje nezastupitelný význam sociální komunikace, jejíž efektivita je ovlivňována celou řadou faktorů. Podle ní záleží na míře osvojení si pravidel a technik efektivní komunikace, aby díky navazování a udržování vztahů s ostatními lidmi, mohlo docházet i k zefektivňování procesu sebepoznání a vytvoření sebepojetí. Autorka dále uvádí pojmy aktivita a výběrovost, díky nimž si každý z nás do určité míry tvoří vlastní sociální realitu odlišnou od reality ostatních. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 22-23)

Naše sebepojetí, komunikační styl, náš vzhled, styl jednání a vystupování jsou zásadními faktory přispívajícími ke tvorbě image každého člověka. V kontextu sociálního prostředí je image vedoucího pracovníka (ředitele školy) zásadní pro vedení pracovního kolektivu vzhledem ke kultuře organizace a klimatu školy. Bedrnová k tomuto tématu uvádí, že co se týče image, jedná se o určitý obraz, který o sobě poskytujeme svému sociálnímu okolí. Okolí nás podle toho vnímá a my tak umocňujeme nebo zhoršujeme naše celkové vyznění i následné šance na uplatnění v profesní oblasti i v osobním životě. Autorka říká, že bychom si měli uvědomit význam svého předkládaného obrazu o sobě a dokázat si vybudovat svůj osobitý a danému prostředí dobře odpovídající styl. Ten doladit o vnitřní vyznění v podobě kulturního a morálně přiměřeně zakotveného jednání. (Bedrnová a kol., 2009, s. 197-198)

I sebepoznání v tomto smyslu, tedy vědět, jaký obraz o sobě chci svému okolí předkládat, je klíčové pro sebeřízení ředitele vzdělávací organizace. Vědomě (a mnohdy nevědomě) ovlivňuje ředitel školy své prostředí a v něm mnoho lidí – pedagogy, ostatní zaměstnance školy, žáky školy a jejich zákonné zástupce, zřizovatele. Jmenovaní nám opět vědomě nebo nevědomě poskytují zpětnou vazbu o nás a našem jednání. Je-li konstruktivní a upřímná (byť někdy třeba nevyžádaná) neměla by nám ubližovat, případně srážet zdravé sebevědomí, ale být naopak vítanou cestou - možností sebereflexe - k dalšímu posunu v oblasti sebeřízení naší osobnosti.

Tuto teorii potvrzuje i Tureckiová, když říká: ...kdo chce řídit ostatní, musí nejprve dobře znát a dobře řídit sám sebe. A dále cituje: *“U manažera je tento požadavek ještě naléhavější vzhledem k významu osobního příkladu, jenž tvoří základ jeho působení na pracovníky. V této souvislosti proto sehrává významnou roli sebeřízení, v jehož rámci si na základě co nejúplnějšího sebepoznání dokáže manažer stanovit vlastní priority tak, aby při jejich dosahování vždy respektoval a umocňoval i společensky významné cíle. Především od manažerů se očekává, že budou mít ucelenou koncepci života, která bude patrná z každého jejich jednání směrem navenek i z těch aktivit, jejichž prostřednictvím budou pracovat na sobě.”* (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 26)

### **3.2 Emoce a emoční inteligence – klíčová kompetence ředitele ZUŠ**

Obecné vymezení pojmu emoce může být formulováno podle Nakonečného takto: emoce jsou procesy hodnocení podnětů a situací z hlediska jejich převážně subjektivního významu (významu pro subjekt hodnocení). Protože všechny druhy emocí mají nějakou životní funkci, uchovaly se jako prostředky adaptace. Z hlediska životního prospěchu nemusí být vždy subjektivně pojatý význam životního prospěchu dobrý nebo špatný, ale samotný pojem životního prospěchu už dnes není vnímán jako účelný jen z biologického hlediska, ale má také společenský význam a může znamenat např. úspěšnou kariéru, která ale fyzicky může být velmi vyčerpávající. Kromě ne-sociálních událostí, jakými jsou nemoc, ztráta věci apod., je nejčastěji uváděna jako zdroj emocí interakce s jinými lidmi. Podle Nakonečného naprostá většina různých druhů emocí a emocionálních vztahů vůbec má sociální obsah (láska, nenávisť, závist, soucit atp.). (Nakonečný, 2011, s. 335-343)

Emoce vyjadřují podle Vágnerové vztah člověka k okolnímu světu i k sobě samému. Člověk tuto skutečnost posuzuje a přijímá a emoce jsou bezprostředním ukazatelem toho, jak se mu to daří. Emoční prožitky slouží jedinci jako informace o aktuálním dění a zároveň jako zpětná

vazba, tj. informace o důsledcích vlastního jednání. Prožívání různých emocí, stejně tak jako jejich vnější projevy a způsob hodnocení, často člověk koriguje a reguluje s výjimkou raného dětství, kdy člověk tohoto ještě není na rozumové úrovni schopen. (Vágnerová, 2007, s. 145-149)

Nahlížíme-li vztah rozumu a citů obecně, lze podle Nakonečného říci, že dvěma základními aspekty života jsou životní cíle a prostředky k jejich dosažení. V rovině psychologického pohledu tomu odpovídají emoce a kognice (činnost vědění, jeho organizace a užívání). O stanovení životních cílů rozhodují emoce, o prostředcích k jejich dosažení zase kognice. City ovšem zasahují i do volby prostředků, protože některé z nich (podvod či oklamání), mohou být účinné. Subjekt je ale obvykle nepoužije, pokud jsou v rozporu s jeho etickým cítěním. Charakteristickým příkladem, ilustrujícím zajímavý vztah mezi myšlením a emocemi, je fenomén intuice, čili vrozený „sedmý smysl“ (v Německu někdy označovaný jako „myšlení v břiše“). Tzv. somatické markery, zejména pocity situované v břiše, mohou signalizovat pochybné rozhodování. Totiž, že rozhodnutí subjektu je provázeno nepříjemným pocitem v těchto tělesných partiích, což signalizuje, že rozhodnutí, které udělal, je sporné nebo chybné. Nakonečný dokonce říká, že lidé, kteří se domnívají, že je třeba se rozhodovat s rozumem, propadají velkému sebeklamu, neboť: *„čím je volba komplexnější, tím nevědoměji se má rozhodovat...Přísná logika a čistý rozum mají panovat, když se rozhoduje nejchytřejší, nejvznešenější živočišný druh této planety. Jednoduše sečíst a porovnat argumenty na obou stranách. Vyšší počet vítězí. Avšak podle takové jednoduché aritmetiky život neprobíhá, a procesy v orgánu myšlení teprve ne.... Vědomý rozum jen zkroučí to, co již mozek korektně pozoroval a promyslel, aniž bychom si toho byli vědomi.“* Proti rozumu se zde staví idea nevědomého myšlení, čili intuice, která v krátké chvíli zpracuje množství informací. (Nakonečný, 2011, s. 347-353)

V základních uměleckých školách jsou emoce součástí vyučování a jsou i součástí práce ředitele školy s podřízeným kolektivem ve formě propojení „rozumu a citu“. V základních uměleckých školách ovlivňuje práci ředitele specifická umělecko-pedagogického prostředí, které předpokládá určitý stupeň „vyspělosti“ vedoucího pracovníka právě v oblasti práce s emocemi a emocionální inteligence. V typech těchto škol běžně vyučují, často na „mizivé“ úvazky, aktivní výkonní umělci, kteří pracují zároveň v dalších organizacích, jakými jsou orchestry, divadla, taneční studia apod. Práce ředitele ZUŠ bývá poněkud náročnější na logistiku vedení těchto lidí (často se jedná o výrazné individuality s potřebou projevit se velmi nekonvenčně), je ale především téměř „neuchopitelná“ v hodnocení výstupů jejich

práce. Hodnocení je v této oblasti velmi subjektivní záležitostí a emoce (radost, dojetí, ale i empatie) jsou, právě zde, častým a žádoucím klíčovým kritériem. Existuje zde určitá paralela.

Bez uplatnění znalosti práce s emocemi a bez emoční inteligence postrádá vedení školy možnost jejího rozvoje a efektivního fungování, a to hlavně v současnosti, kdy... *“rigidní hierarchie (šéfů a vedoucích pracovníků, pozn. autorky) se - v osmdesátých letech dvacátého století začala pod nátlakem rozvoje informačních technologií a globalizace ekonomiky rozpadat. Bojovník z džungle je symbolem toho, čím byly firmy v minulosti. A virtuos mezilidských vztahů je vedoucím pracovníkem budoucnosti.”* (Goleman, 2011, s. 141)

Toto malé zamyšlení, zdánlivě poněkud odkloněné od tématu, si klade za cíl vidět ředitele školy, mimo jiné, jako tvořivou osobnost. Osobnost, jejíž emoční inteligenci je důležité vnímat jako jednu z klíčových kompetencí v oblasti řízení ostatních lidí, ale především sebe sama.

*„...rozvinutá emoční inteligence s sebou nese pracovní výhody, tj. schopnost sladit se s emocemi lidí, se kterými jednáme, schopnost řešit spory tak, že se nevyhrocují, nebo schopnost při práci snadno vstupovat do stavu „proudění“. Vedoucí postavení neznamena dominanci, ale umění přesvědčit lidi, aby pracovali na společném úkolu. A pokud jde o rozhodování o naší vlastní kariéře, není nic důležitějšího než umění rozpoznat ty nejhlubší pocity, které v nás naše práce vzbuzuje, a uvědomit si, co je potřeba změnit, abychom byli se svým zaměstnáním opravdu spokojeni.”* (Goleman, 2011, s. 141)

### **3.3 Fáze ředitelské kariéry a jejich vliv na sebeřízení ředitele**

V průběhu života, díky průběžnému získávání zkušeností, měníme své názory, postoje, priority a v tomto důsledku i své sebeřízení. Podle názoru Tureckiové může dojít zejména v situacích životních nebo profesních změn k vědomému přehodnocení či zpřesnění „sebeobrazu“ v procesech seberozvoje a sebeřízení. Tato skutečnost se týká, mimo jiné, i různých fází kariéry ředitele školy. (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 9 - 10)

Zjišťování průběhu životních drah ředitelů ZŠ od vstupu do ředitelské funkce po „fázi profesní jistoty“, v této funkci a možnosti jejího dalšího pokračování - „fáze nových výzev – zkušený ředitel“, bylo předmětem výzkumu týmu autorů: Milan Pol, Lenka Hloušková, Petr Novotný a Martin Sedláček. (<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/74>);(<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/99>)



Autoři uvádějí významné životní události, které sehrály svou roli na startu a v průběhu profesní dráhy ŘŠ. Zpětný pohled v čase umožnil autorům zachytit interakci mezi náhledem na významné životní události a posuny jednotlivců v dosavadní kariéře ŘŠ. Uvádějí také fakt, že ŘŠ se cítí být profesně zakotveni v učitelské profesi. Profesní posun vzhůru je podle nich výsledkem souhry okolností, který se dá vyjádřit ve smyslu „být včas na správném místě“.

Priority ředitele se výrazně proměňují v průběhu všech fází jeho profesní dráhy. V první fázi „vstup do ředitelny“ se ŘŠ vyrovnává s dědictvím svého předchůdce ve funkci, s kulturou školy, sestavou učitelského sboru a image školy směrem ke zřizovateli a veřejnosti. Postupně se mění přístup ředitele k výkonu samotné funkce. Především v dalším období, které autoři odborných článků nazvali „obdobím osobních zkoušek.“ Jedná se v něm o sled jistých určujících momentů, které zkoumané ředitele posunuly v jejich profesní dráze kupředu, k období, které je nazýváno „fází profesní jistoty“. Zde se projevuje patrný rys, kterým je „revize optimistických představ“, se kterými ředitelé vstupovali do funkce. Zároveň už je zkušenost učí, že ke každé změně ve škole je potřeba čas a systematická příprava. Zásadním zjištěním se také ukázalo „porozumění možnostem, které ředitel školy má.“ V počátcích ředitelské kariéry ředitele výrazně charakterizoval motiv nezklamat očekávání nejbližšího okolí, přičemž tato očekávání vztahovali ředitelé především ke své osobě. V pozdější fázi – profesní jistoty obracejí ředitelé pozornost spíše na školu jako celek, protože prioritou se v tomto období stává často škola a její úspěch. Tato priorita bývá také doprovázena zjištěním, že ředitel je na svém „břehu“ sám. Mění se styl řízení, ŘŠ si je už jistější v uplatňování strategií řízení a získává více odvahy delegovat pravomoci a sdílet některá rozhodování s kolegy, nejčastěji se svými zástupci. Větší odvaha v systematickém delegování posiluje sebevědomí ŘŠ a podílí se nejen na dobrém klimatu školy, ale také na vůli k osobnímu rozvoji a vzdělávání v souvislosti s dosud nabytými vlastními zkušenostmi. Fáze profesní jistoty se někde v tomto období dostává přes druhé přechodové období do „času zesílené reflexe chodu školy“. Zhruba přichází kolem 10 roku ve funkci ŘŠ. Jistota ve výkonu funkce ředitele vnitřně posiluje, ale vyvolává také otázky, zda ještě má ředitel škole co přinést, co se podařilo, co nesplnil? V této době přichází ke slovu zpětná vazba od okolí, rodičů žáků, případně zřizovatele. Pokud je pozitivní, ředitele opět posiluje a posouvá o krok dál. Plynule tak navazuje poslední, z autory identifikovaných fází, a to „fáze nových výzev – zkušený ředitel“. Pro mnohé z nich je to období, které přináší určité uspokojení a možnost si například trochu odpočinout. Některým ředitelům se ale odkrývá, co se z jejich představ nepodařilo realizovat. Fáze nových výzev už není provázena výraznou změnou stylu vedení a řízení. Spíše se vyvíjejí vize a priority, hledá se nová motivace a používají se postupy ovlivněné zkušenostmi

a získanou moudrostí. Ředitelé se rozhodují, jak dál. (Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009, 2010)

Trojanová ve své publikaci uvádí také výsledky výzkumu, který provedli pracovníci Ústavu pedagogických věd FF MU v Brně s názvem Ředitelé českých škol a jejich životní a profesní dráha, který probíhal v letech 2007-2009. Sledovány byly čtyři fáze: fáze 0 – před vstupem do funkce, fáze začátků, fáze jistoty, fáze nových výzev a tyto fáze byly sledovány ve třech rovinách: rovina vnějšího prostředí, institucionální rovina a individuální rovina. Autorka uvádí, že po osobním úspěchu u konkurzu si ředitel školy začíná uvědomovat, že tento je těsně spjat s úspěchem školy a tak se z individuální roviny posouvá do roviny institucionální (školní). Po určité době strávené na této úrovni (absolvování fáze jistoty) nastává reflexe a zlomová „fáze nových výzev“, kterou ředitelé mohou řešit třemi způsoby. Buď dají přednost osobním prioritám (odchod do penze, změna pracovního místa s menší odpovědností), nebo zůstanou v téže škole a hledají v rámci školy nové výzvy (např. změna vize školy, jiný ŠVP) nebo odcházejí za novými podněty a výzvami mimo stávající školu. Trojanová uvádí, že pro ředitele a obecně vedoucí pracovníky je důležité si uvědomit, ve které fázi se aktuálně nacházejí z toho důvodu, zda chtějí ve své funkci setrvat nebo svůj pracovní život změnit. (Trojanová, 2014 a, s. 18-19)

Životní a profesní dráha ŘŠ je velmi komplexní cesta růstu, při kterém osobnost člověka „dozrává“ díky sebepoznání, sebevzdělávání, sebereflexi a získané praxi. Výše uvedené výzkumy ukazují, že přes rozdílné ředitelské styly vedení a přes různé osobnostní nastavení ředitelů lze usuzovat, že přístup ředitele k výkonu funkce se mění v souvislosti s fázemi ředitelské dráhy a mění se i způsob sebeřízení v důsledku postupně získávaných zkušeností.

### **3.4 Shrnutí teoretických poznatků**

Teoretická část této práce vychází převážně z odborné literatury vydané v letech 2010 – 2015. Pro doplnění byly použity i starší tituly z let 2003, 2005. Cílem bylo vysvětlit a porovnat pohledy a názory uvedených publikací – autorů na klíčové termíny tématu diplomové práce, kterým je sebeřízení školského manažera. Definuje ředitele školy v první řadě jako lídra, přesto člověka zastávajícího několik rolí v náročné pozici, která vyžaduje vyzrálou osobnost, podstupující vědomě soustavný proces sebereflexe, sebepoznání a seberozvoje. Kapitola přináší dále termíny jako sebeřízení, řízení času a na základě současného pohledu odborné literatury vymezuje význam, pojetí a důležitost jejich používání pro manažera ve vedoucí pozici. Část o sebeřízení pojednává převážně o tématu celoživotního sebepoznávání,

sebereflexi a, v této souvislosti, o schopnosti naplňovat si vytčené osobní i pracovní cíle. Sem spadá i nezastupitelná úloha manažerské techniky řízení času – delegování. Té je, právě pro její důležitost, věnován zvláštní oddíl. Stejně tak termínu, který se stane reálnou hrozbou v případě, že nebude člověk efektivně řídit svůj čas. O tom, co může následovat po nadměrném a dlouhodobém pracovním přetěžování a vyčerpávání svých energetických zdrojů, pojednává část s titulem syndrom vyhoření. Definiuje nejčastější příčiny tohoto stavu a zároveň preventivní opatření v podobě technik zvládnání stresu, aby k vyhoření nedošlo. Kapitulu uzavírá téma životní rovnováhy, jejíž hlavní myšlenkou je zaměření se na lidskou potřebu ovlivňovat a řídit svůj život tak, aby byl naplněný a zároveň uspokojoval touhu po kvalitním pracovním i osobním životě. Témata se zabývají souvislostmi, které tvoří efektivní způsob akceptace a reflexe životní reality.

Ve třetí kapitole se text zaměřuje na vedoucího pracovníka ve školství, zabývá se jeho rolemi, strukturou osobnosti, emocemi a emoční inteligencí jako klíčovou kompetencí ředitele ZUŠ. Poslední část kapitoly popisuje vliv fází ředitelské kariéry na osobnost člověka, a to prostřednictvím výsledků výzkumů, které byly na toto téma do současné doby zrealizovány. Odborná literatura týkající se této problematiky prakticky neexistuje, proto je tato podkapitola formulována jako výtah jednotlivých zjištění výzkumných týmů, podpořený kontextuálními souvislostmi z publikací autorek Michaely Tureckiové a Ireny Trojanové. Struktura a zpracování teoretické části si neklade za cíl poskytnout ucelený odborný přehled toho, co do oblasti sebeřízení spadá, ale definuje termíny, které, vzhledem k výběru zkoumaného prostředí v současné době, akcentovali sami ředitelé škol v předvýzkumu empirické části této práce.

## **4 Metodika výzkumného šetření**

### **4.1 Cíl výzkumného šetření**

Jedná se o popis reality, zkoumání názorů ředitelů základních uměleckých škol v Plzeňském a Jihočeském kraji v oblasti jejich sebeřízení. Tento typ výzkumného problému jsem vybrala proto, že, podle mého názoru, pomůže zmapovat stávající situaci v sebeřízení ředitelů ZUŠ v těchto krajích. Analýzou získaných dat bych ráda doložila to, co obsahuje a ovlivňuje sebeřízení ředitele ZUŠ. Šíře výzkumného problému je adekvátní, v umělecko-pedagogickém prostředí není problém v teoretické rovině řešen. Téma sebeřízení ředitele ZUŠ bylo vybráno na základě několikaletého působení autorky práce ve funkci ředitelky ZUŠ.

Cílem výzkumu je zjistit:

- 1) Co je obsahem sebeřízení ředitele ZUŠ?
- 2) Čím a jak je sebeřízení ředitele ZUŠ ovlivňováno?

Takto byly také formulovány výzkumné otázky. Dílčím cílem práce bylo zjistit, zda se ředitelé ZUŠ v oblasti sebeřízení vzdělávají a pokud ano, jakým způsobem. Výběrovým souborem respondentů jsou ředitelé základních uměleckých škol v Plzeňském kraji (celkem 34) a v kraji Jihočeském (celkem 34). Byli osloveni formou dotazníkového šetření. Průzkum byl doplněn deseti rozhovory.

### **4.2 Předvýzkum, výzkumný problém - příprava výzkumného šetření**

Výzkumný problém a otázky byly konzultovány v předvýzkumu (říjen 2015) formou neformálních rozhovorů se čtyřmi řediteli základních uměleckých škol. Výsledkem těchto rozhovorů bylo zjištění, že ředitelé nerozumějí pojmu sebeřízení pouze ve smyslu sebereflexe, sebepoznání a seberozvoje. Spíše si pod tímto pojmem představovali schopnost organizovat sebe sama za pomoci použití některých pomůcek, diář, telefon, apod. Evidentní byla nejistota v orientaci v oblasti tématu a více či méně i nechuť sdělovat o sobě informace tohoto typu. Tato skutečnost byla velmi překvapivá. Bylo zjištěno, že pouze jedna paní ředitelka se orientovala v problematice sebeřízení, protože absolvovala studium psychologie. Ostatní zřejmě nerozuměli položeným otázkám, nebo na ně neuměli odpovědět. V předvýzkumu byly také konzultovány otázky dotazníku, které respondenti hodnotili vesměs jako složité a neuměli na ně odpovídat. Proto po rozhovorech předvýzkumu byly otázky v dotazníku upraveny tak, aby měly pro praktickou část vyšší vypovídající hodnotu, tzn., že tam, kde byl uveden odborný termín, kterému ředitelé nerozuměli, byly uvedeny také vysvětlivky.

### **4.3 Výzkumné metody a techniky sběru dat - dotazník a rozhovor**

Otázky v dotazníku byly sestaveny na základě neformálních rozhovorů v předvýzkumu a upraveny tak, aby jim respondenti rozuměli a byli schopni na ně odpovědět. Sběr dat probíhal nejdříve dotazníkovým šetřením (elektronickou formou s průvodním dopisem) v období listopadu a prosince 2015. Dotazník obsahoval celkem 12 otázek a byl rozeslán ke konci listopadu. V první vlně se vrátilo 10 odpovědí. Na druhou výzvu (rozeslání) reagovalo celkem 5 respondentů. V souvislosti s malým počtem odpovědí jsem se rozhodla kontaktovat ředitele telefonicky. Zpět se vrátilo 7 odpovědí. Celkem tedy z počtu 68 respondentů, což je celý výběrový soubor, byla návratnost 22 respondentů, tj. 32,3 %. Vzhledem k tomu, že odpovědi na dotazník se vrátilo méně, než jsem očekávala, rozhodla jsem se provést více doplňujících rozhovorů, než bylo původně plánováno. Oproti původním předpokladům, (4 rozhovory) se jich uskutečnilo celkem deset (7 žen, 3 muži). Výběr byl původně zamýšlen tak, že odpovídat bude vždy jeden muž a jedna žena z velké a malé školy. Tento výběr nebylo možno dodržet, protože někteří vybraní respondenti s rozhovorem nesouhlasili, anebo se, pro velkou zaneprázdněnost, rozhovoru nemohli zúčastnit. V tomto smyslu také svoji roli sehrálo několik kontrol ze strany ČŠI a ostatních kontrolních subjektů. Ředitelé museli svůj čas věnovat přípravám a kontrolám samotným.

Rozhovory probíhaly od ledna do začátku března 2016. Probíhaly také podle předem sestavených otázek (příloha č. 2). Tyto otázky byly sestaveny částečně na základě studia odborné literatury a částečně na základě výsledků dotazníkového šetření. Po úvodu, ve kterém byli respondenti seznámeni s průběhem rozhovoru, byla atmosféra ve všech případech velmi vstřícná, zčásti také proto, že s mnohými mám mnoho let velmi dobré kolegiální i osobní vztahy. Rozhovory trvaly nejméně 40 minut a nejdéle 1 hodinu. Délka rozhovorů byla dána jednak komunikačními schopnostmi respondentů (někdo hovořil v krátkých větách, jiný neustále odbíhal od tématu) a dále tématy, která chtěl v souvislosti se svým sebeřízením respondent zdůraznit. V důsledku velmi otevřených zpovědí ve dvou případech, bylo možno zaznamenat i dopady absence vědomého sebeřízení, které, podle slov respondentů, vedly k nemoci a následně až k rozpadu vztahu s partnerem.

Z těchto rozhovorů byly pořizovány písemné záznamy, které jsou pro účel této diplomové práce přepsány pod jednotlivými písmeny A-I, a jednotlivé odpovědi zaznamenány pod čísly 1-6 chronologicky, viz příloha č. 3.

## 5 Výsledky výzkumného šetření

### 5.1 Analýza dotazníkového šetření

V první otázce dotazníku se respondenti rozdělili na muže a ženy. Celkem odpovědělo 13 mužů 59,1 % a 9 žen 40,9 %.

Účelem druhé otázky bylo zjistit názor ředitelů na to, co utváří a obsahuje oblast jejich sebeřízení. Respondenti mohli vybírat (jednu nebo více) z několika nabízených možností, případně uvést vlastní možnost.

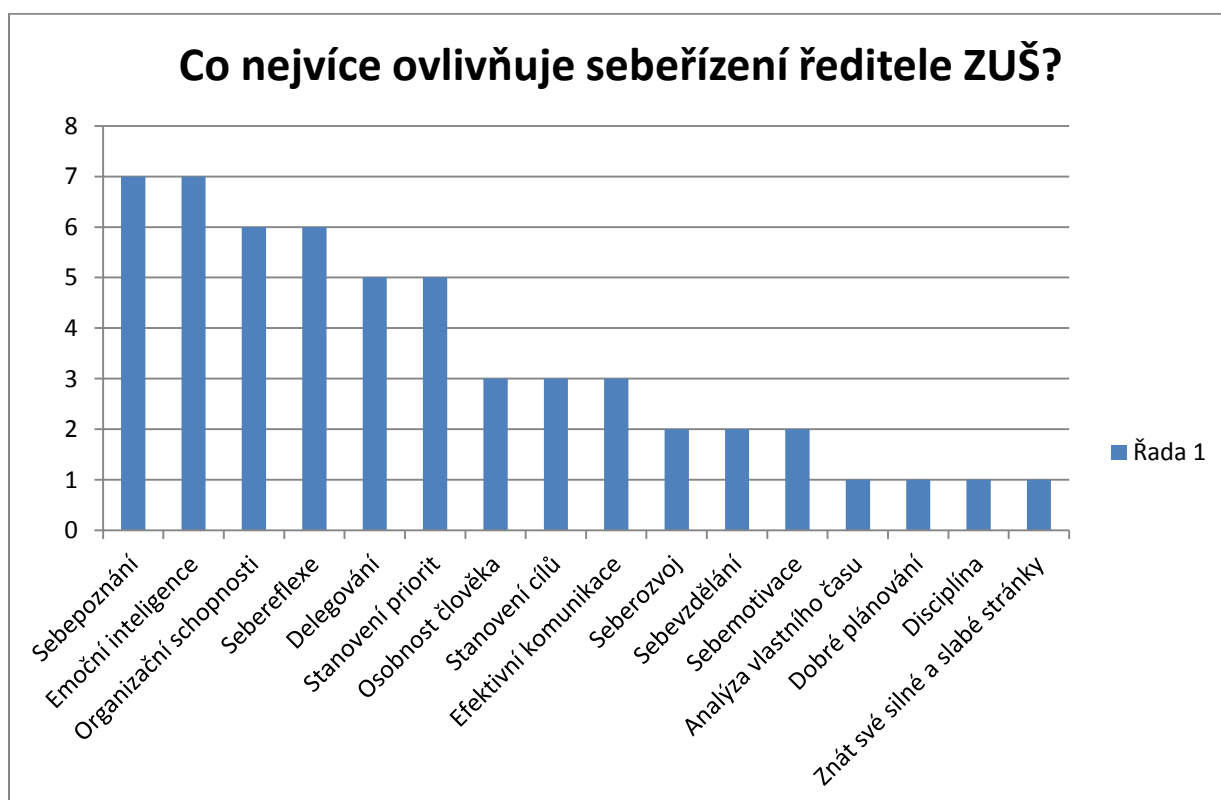
95,5 % respondentů uvedlo sebereflexi – uvědomění si vlastních zdrojů, osobnostních předpokladů a možností, 86,4 % stanovení priorit a cílů a shodně 86,4 % sebevzdělání – práci na rozvoji své osobnosti, 81,8 % organizační schopnosti, stejně tak 81,8 % respondentů uvedlo emoční inteligenci, 77,3 % proces sebepoznání – kdo jsem, jaké mám vlastnosti, 68,2 % delegování, 59,1 % osobnost člověka, jeho psychické vlastnosti, 50 % analýza vlastního času, 45,5 % čas na odpočinek, 40,9 % problematika stresu a syndrom vyhoření, 31,8 % efektivní komunikace. Po 18,2 % uvedli respondenti sebemotivaci a 18,2 % vlastní image.

Graf č. 1 přehledně znázorňuje získaná data z této otázky:



Graf č. 1

Otázka třetí vyzývala respondenty k uvedení vlastních názorů na to, co nejvíce ovlivňuje jejich sebeřízení. Byla formulována jako otevřená. Dotazovaní formulovali následující termíny: nejčastěji 7 x bylo uváděno sebepoznání a emoční inteligence. 6 x uvedli respondenti organizační schopnosti a sebereflexi - uvědomění si vlastních zdrojů. 5 x delegování a stanovení priorit. 3 x zazněly termíny osobnost člověka, stanovení cílů, efektivní komunikace. 2 x seberozvoj, sebevzdělání a sebemotivace. Dále dotazovaní uváděli analýzu vlastního času, dobré plánování, disciplínu, znát své silné a slabé stránky, silné rozvíjet, o totéž se snažit u svých kolegů, viz Graf č. 2.



Graf č. 2

Zazněl i jeden velmi originální názor, že nejvíce ovlivňuje sebeřízení ředitele „...snaha vytvořit prostředí, ve kterém se žáci i učitelé budou cítit bezpečně, kde jsou pevně stanovena pravidla, ale je zároveň ponechán prostor pro osobní a tvořivý vklad všech zúčastněných.“

Čtvrtá otázka dotazníku vyzývala respondenty k úvahám nad tím, co považují v oblasti sebeřízení za nejdůležitější. Opět byla formulována jako otevřená. Ředitelé uvedli následující formulace: 4x zaznělo uvědomění si vlastních předpokladů a možností, organizační schopnosti, emoční inteligence, seberozvoj a sebepoznání. 3x uvedli dotazovaní temperament, sebereflexi, "mít chladnou hlavu", stanovení priorit a cílů. Dále byly 1x uvedeny termíny:

osobnost člověka, vlastní přístup k řízení, organizace vlastního času. V jednom případě se vyskytla i odpověď nevím. Viz Graf č. 3.



Graf č. 3

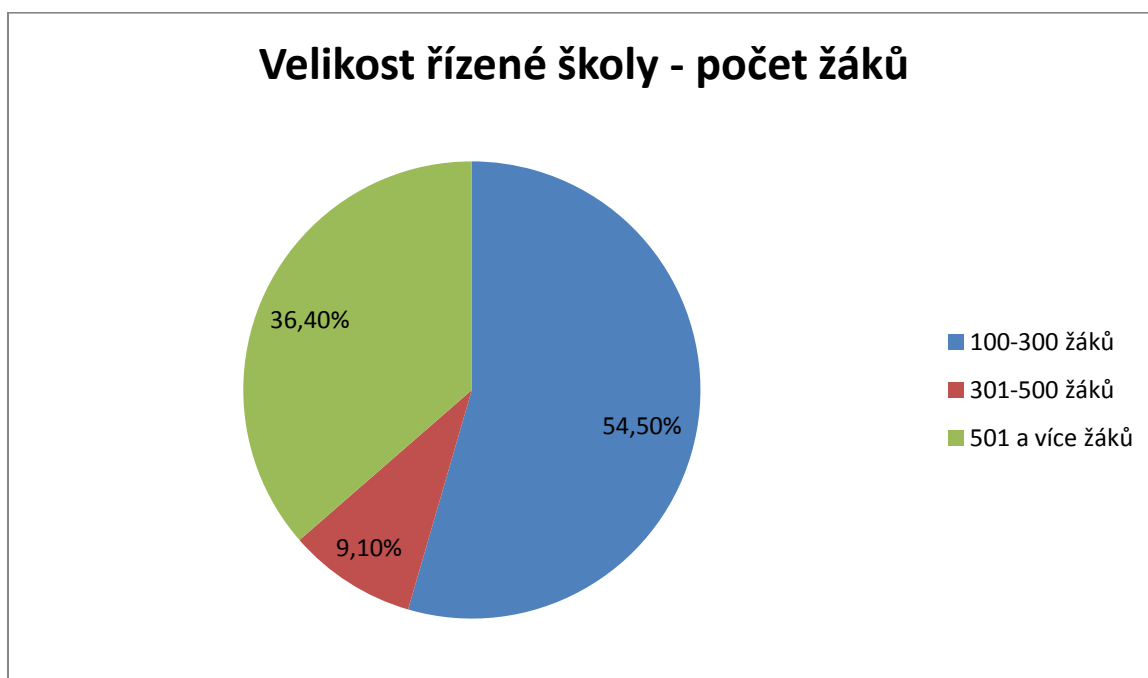
Někteří respondenti se vyjádřili i poněkud šířeji, například ve smyslu nastavovat sám sobě zrcadlo pravdy, abych skutečně věděl, koho řídím, protože pokud to neudělám, řídím jen iluzorního člověka. Dále mít schopnost být sám k sobě tak poctivý, abych mohl měnit i to, co si o sobě nerad přiznávám. Nebo být k sobě upřímný, umět odmítat - říkat ne, a svůj čas spravedlivě rozdělovat mezi práci, odpočinek a zábavu.

Další názor vypovídal o uvědomění si toho, že sám člověk nemůže a ani nechce vše zvládnout. K vlastnímu seberozvoji jsou nutné zkušenosti, kladné i záporné. Vše se podle tohoto vyjádření dá zvládnout, pokud si člověk ujasní priority a zaobírá se problémem ze všech možných hledisek. Ředitelé také neopomíjejí ve svých postřezích zmínit pracovní kolektiv a hovoří o dobré organizaci týmu učitelů, kteří mají jasno v tom, co je jejich povinnost, co jsou jejich možnosti, čím musí přispět ke společnému dílu. Zároveň také uvádějí „prostý fakt“, že stačí mít rád svou práci a přistupovat k ní s maximální zodpovědností. Podle nich je pak „... jasně, že sebeřízení nebude jen odfláknutou položkou v "manažerském úkolníčku.“ Odpovědi na čtvrtou otázku uzavírá citace názoru, který popisuje jako nejdůležitější pro své sebeřízení mít schopnost nadhledu v souvislosti se širokým



spektrém ředitelovy odpovědnosti: „Práce se sebou a na sobě, důležité je mít určitou míru nadhledu. Ředitel školy je dle mého názoru...takový desetibojař: měl by být lídr, manažer, psycholog, mediátor, pedagog, motivátor, dále znalosti z ekonomie, práva, legislativy, BOZP, atd... - to je velmi široká oblast (ve firmách na každou z těchto oblastí mají jednoho nebo více specialistů). Pokud přijde kontrola - je zaměřena na jednu oblast - leckdy jen na úzký výsek z této oblasti - čili mít nadhled nad tím, že asi ne vše bude úplně bez chyby, ale mít to zásadní v pořádku.“

Pátá otázka zjišťovala, jak velkou školu dotazovaný řídí. Tento dotaz byl zařazen proto, aby bylo možno zjistit, zda velikost školy má nějaký vliv na sebeřízení ředitele ZUŠ. Odpovědělo celkem 22 ředitelů, 12 z nich uvedlo, že řídí školu do 300 žáků, 2 ředitelé školu do 500 žáků a 8 ředitelů školu o 501 žácích a větší. Viz Graf č. 4.



Graf č. 4

Zde se většina dotázaných ředitelů rozdělila do dvou skupin, a to na ředitele řídící malou školu a ředitele řídící školu velkou. Poskytnuté odpovědi na další, šestou otázku, prokázaly vliv velikosti školy na sebeřízení ředitelů. Bylo zjištěno následující:

Možnost ne, nemyslím si, že velikost školy ovlivňuje sebeřízení jejího ředitele, byla uvedena 7 x. Další odpovědi byly již formulovány širěji. Ředitelka, která řídí menší školu, popisuje, že nemůže mít jmenované zástupce, proto řeší mnoho věcí, které má jinde na starosti zástupce ředitele a střední management školy. Říká, že to pro ni představuje mnohem více času

stráveného v zaměstnání, spoustu hodin navíc a mnohdy nemožnost si odpočinout a vést jiný život než pracovní. Dodává, že se to projevuje na životě rodinném a všimá si i vlivu na svůj zdravotní stav. Popisuje konkrétní situaci takto: *„Dalo by se říct, že neumím delegovat, ale některé činnosti ředitel školy na učitele delegovat nemůže. A když na sobě hodlá pracovat a vzdělávat se (v oblasti své odbornosti jako umělec i jako vedoucí pracovník), je tato práce opravdu časově velmi vyčerpávající.“* Podobně se vyjadřují i další respondenti. Například v tom smyslu, že některé věci, například kontrolu, nelze v mnoha oblastech delegovat. Ředitel ji musí provést sám, protože zodpovědnost za všechno nese on sám. Respondent ještě dodává: *„Aby kvalita práce zůstala, nižší tak musí být kvantita.“*

Na tomto názoru se shoduje, pouze jinými slovy, několik dalších respondentů. Pan ředitel menší školy říká, že velikost školy vliv má, protože čím menší škola, tím méně zástupců může ředitel mít a tím pádem musí zastat více věcí než ředitel velké školy s jedním nebo dvěma zástupci. Další respondent popisuje svůj pohled tak, že čím menší škola, tím náročnější řízení. Podle něj neexistuje totiž úměra mezi počtem žáků a množstvím vykonávané práce. Některé věci zůstávají stejné i se sníženým počtem žáků a chybí přitom finanční a organizační prostředky k delegování práce na někoho jiného (zástupce apod.) Další respondent uvádí zajímavý pohled, proto je názor uveden v citaci: *„Sebeřízení může probíhat stejně na velké jako i na malé škole. Přesto na menší škole se dá pravidelně s každým komunikovat individuálně. Zásadou je, že ředitel je na komunikaci, rozhodování a posléze rozhodnutí dobře připraven. Každá příprava je určitým článkem sebeřízení. Ředitel velké školy deleguje zástupcům, vedoucím sekcí, ředitel malé školy deleguje jednotlivým pracovníkům. Tady někde by se dal hledat rozdíl ve vlivu na sebeřízení. Menší škola dává rychlejší zpětnou vazbu.“*

O rychlejší zpětné vazbě hovoří i další respondentka. Popisuje, že tím, že řídí menší školu, může být se všemi učiteli neustále v kontaktu a vytvářet tak prostředí pro vzájemnou inspiraci, delegování úkolů, zapojovat neustále všechny do organizace života školy - soutěže, soustředění, zájezdy, administrativa. Dodává: *„Ano, myslím, že vliv určitě má. Nemám zástupce, jsem na všechno sama. Musím všechno včetně sebe sama lépe organizovat, stanovit priority a cíle.“*

Další vliv na své sebeřízení popisuje paní ředitelka v souvislosti se specifiky umělecké školy a jejich zvláštnostmi. Uvádí, že vliv má na pochopení problematiky odlišných oborů ZUŠ. Popisuje, že ji to přivedlo k poznání sebe samotné, kde jsou její silné stránky, kde slabší, kde je její místo, kam a jak směřovat své sebevzdělávání, díky kvantitě žáků a zaměstnanců i k tomu, kde je její osobní hranice. To ji, podle jejího vyjádření, přivedlo k nutnosti delegovat a

stanovovat si priority a organizovat čas vlastní i pracovní. I další respondenti potvrzují vliv na řízení sebe sama, co se týče specifčnosti umělecké školy ve smyslu řízení více oborů. Pro úplnost a nezkreslování výpovědí jsou další názory uváděny v přímých citacích: *„Určitě to vliv má, hodně záleží na tom, kolik oborů škola má - každý obor má svá specifika a měl by mít svého vedoucího, se kterým ředitel musí spolupracovat.“*

*„Ano, má vliv - velká škola, více budov, 4 obory – to vše s sebou nese těžší koordinaci práce, komunikace se zaměstnanci – z toho vyplývá vyšší časová náročnost na splnění všech úkolů. Kdyby byl ředitel na toto vše sám, nezbyl by mu už žádný čas na odpočinek a osobní život.“*

Ojedinele a otevřeně se vyjadřuje i další respondent: *„Ano, má vliv na sebeřízení. Kladný i záporný. Řídím velkou školu a mám jednoho zástupce. Neumím si představit, že by byl člověk na všechny starosti a povinnosti sám a vím, že kolegové na menších školách často žádné zástupce mít z finančních důvodů ani nemohou a mají navíc vyšší počet hodin vyučovací povinnosti, která se řídí počtem tříd. Čili na provozní záležitosti jsou sami, učí více hodin a ještě řeší třeba velké kolize se zřizovatelem, kterým je obec. Toto vše se, podle mého názoru, do sebeřízení promítá a ne málo.“* Podobně otevřeně a s určitou „dávku sebereflexe“ vlivem nabytých zkušeností popisuje svoji situaci další pan ředitel. *„Nemám zkušenost s vedením malé školy. Konkrétně u nás máme 1000 žáků, mám 1 zástupce. Před 6 lety jsem se rozhodoval mezi 2 variantami: 1) mít dva zástupce, 2) mít 1 zástupce a přijmout nové žáky, abychom mohli posílit dechový orchestr a soubory. Vybral jsem variantu 2. Kdybych tenkrát věděl, jak za těch 7 let naroste papírování, zvolil bych variantu se 2 zástupci. Na malých školách, pokud vím, kolikrát ředitel nemá ani účetní, takže to řeší externí spoluprací nebo sám. Zase má menší kolektiv a pokud nemá pobočky má to jednodušší (přímá komunikace s kolegy).“*

Otázka sedmá kladla ředitelům školy dotaz, zda se domnívají, že na jejich sebeřízení má vliv umělecké prostředí školy, a pokud ano, tak jaký. Ředitelé už v některých odpovědích na předchozí otázku tento vliv částečně popsali, ale týkal se především provozu školy. Při reakci na přímou otázku, jaký vliv má umělecké prostředí, odpovídali takto: 3 x se objevila odpověď (bez uvedení důvodu), že na řízení nemá umělecké prostředí vliv. Další vyjádření už důvod uvádí: *„Nemyslím si, že by v tom byl vliv. Pedagogická práce není totožná s prací uměleckou.“* Úplně opačný je ovšem pohled dalších respondentů. Ti vypovídají, že vliv má v souvislosti s prožíváním uměleckých výkonů nejen žáků, ale i kolegů – pedagogů. Odpověď také reflektuje skutečnost, že je důležité žákům vštěpovat i jiné (kvalitní) hodnoty a ne jen konzum. Poté respondent popisuje, že tento přístup se projevuje i v jeho životě a v jeho

postojích k některým věcem a hodnotám. O hodnotách a smyslu práce hovoří další respondent, který říká, že si nedovede představit, že by řídil jinou organizaci, např. továrnu. Přesně vystihuje, jak ho obohacuje umělecké a kulturní prostředí školy, poskytuje motivaci, uspokojuje ho, a když se sám sebe zeptá, zda jeho práce má smysl, zároveň mu poskytuje i odpověď, že ano. O motivaci prostředím nehovoří sám, ale doplňuje i další respondent. Popisuje pozitivní motivaci v období únavy z pracovních záležitostí. Především, když může jít na dětský koncert nebo přehrávku. Ve tvořivém rozvíjení dětské duše vidí smysl své práce. Další odpovědi hovoří o tom, že je především pro osobnostní rozvoj nejen žáků, ale i pedagogů a vedení umělecké prostředí inspirující, pomáhá k seberozvoji a tedy i k sebeřízení. V souvislosti s odborností posiluje i ředitelovu sebedůvěru, kterou respondent charakterizuje například takto: *„Více si uvědomuji, co umím, jaké mám znalosti, dovednosti, schopnosti. Čím kvalitnější umělecké prostředí vznikne, tím je lepší motivace pro celý pedagogický sbor i žáky.“* Podobně hovoří i další dvě respondentky: *„Vliv má v utváření příjemného prostředí, které přináší pozitivní vliv na pracovní výkony.“* *„Umělecké prostředí školy je svým způsobem velmi specifické. To určitě má vliv na mé sebeřízení. Společně s kolektivem pedagogů.“* Další paní ředitelka hovoří o seberozvoji, ke kterému ji umělecké prostředí stimuluje: *„Ano, stále odborně rozšiřuje mé obzory, nutí mne chápat a získávat nové informace, vnímat rozdílnou práci a náhled na ni. Ovlivňuje citové vnímání a nahlížení na věci. Nestimuluje ke stereotypu a klišé.“*

Nejvíce ředitelů vidí vliv tohoto prostředí v oblasti komunikace a emocí. Z důvodu větší vypovídací schopnosti získaného materiálu, ponecháno v přímých citacích: *„Vliv má v oblasti emoční inteligence, dále v oblasti práce s emocemi - pedagogický kolektiv lidí složený z výkonných umělců - nutná velká dávka sebeovládání a empatie.“*

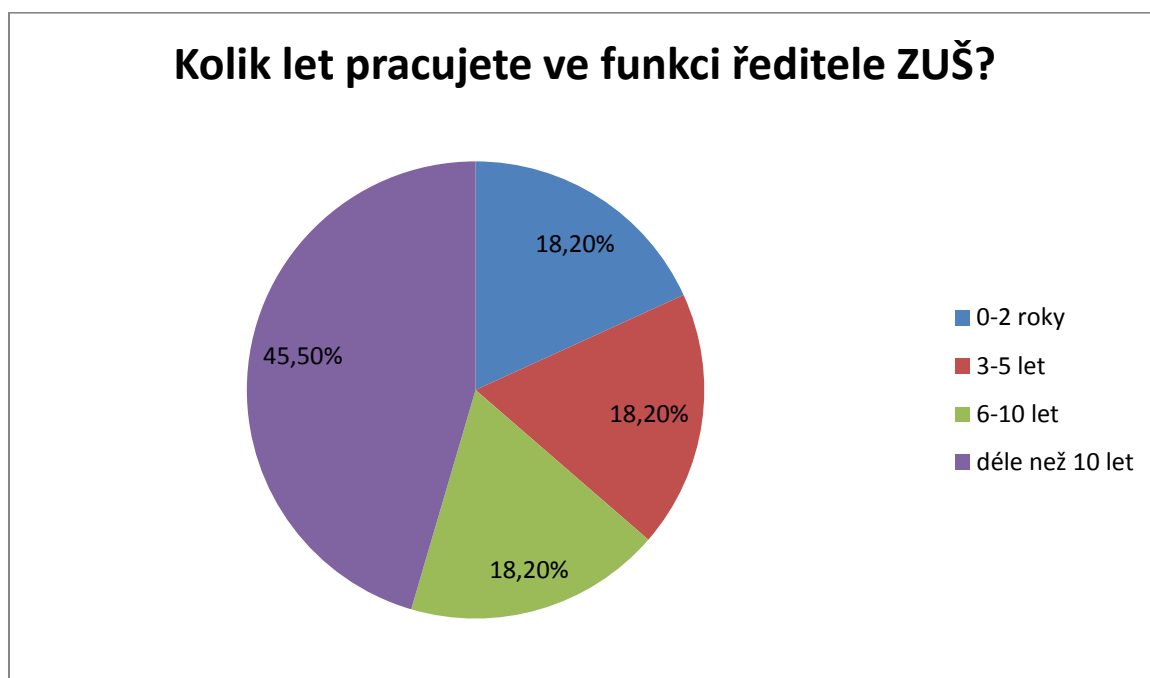
*„Umělecké prostředí je specifické a na sebeřízení ředitele školy má velký vliv. Pedagogickému sboru složenému především z umělců je nezbytné velmi dobře naslouchat, k požadavkům přistupovat spolehlivě a rychle a hodně s každým z pedagogů komunikovat a naslouchat mu.“*

*„Ano, má. Osobnosti kolegů – umělců jsou inspirativní, na druhou stranu je potřeba spousta trpělivosti, času a osobního „sebezapření“ na některé práce spojené s jejich administrativou nebo prožívání určitých pracovních situací (např. při hospitaci a kontrole ČŠI).“*

*„Ano, má. Musím být organizačně velmi opatrný - specifické prostředí umělecko-pedagogických pracovníků - špatně koordinovatelný kolektiv.“*

„Nemohu srovnat s jiným prostředím. Ale umělecké profese = emotivnější lidé, volnomyšlenkáři s velkou potřebou svobody, originální, kreativní (nejen v kladném slova smyslu).“

Osmá otázka se vztahovala k tématu, jak dlouho je ředitel ZUŠ ve funkci. Tři kategorie: 0 - 2 roky, 3 - 5 let a 6 - 10 let byly zastoupeny odpověďmi vždy čtyř ředitelů, vyjádřeno v procentech 18,2 %. Zbylých deset ředitelů (45,5 %), kteří odpověděli na dotazník, pracují ve funkci více než 10 let. Z této skutečnosti lze vyvodit závěr, že na otázky v dotazníku odpovídali ve většině (14 dotazovaných z 22 navrácených odpovědí) zkušení ředitelé, kteří ve funkci pracují déle jak 6 let. Mají tedy větší možnost porovnat vliv delší praxe na své sebeřízení. Vše opět přehledně v Grafu č. 5.

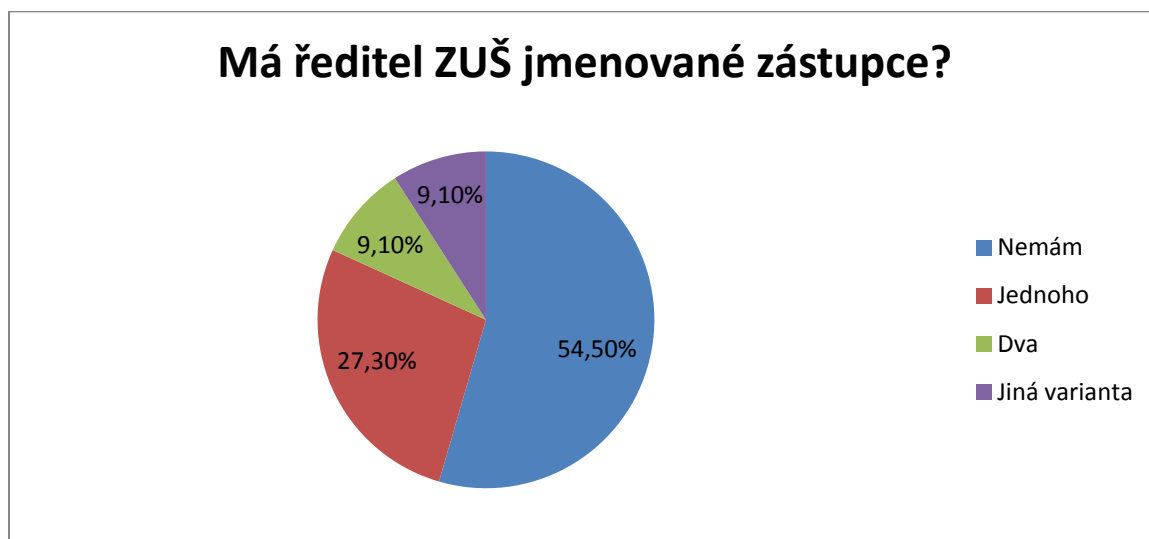


Graf č. 5

Odpovědi na devátou otázku, zda se změnila schopnost sebeřízení vlivem delší praxe ve funkci, jsou tyto. Vyjádření v tom smyslu, že ředitel nedokáže situaci zatím posoudit, se objevilo 6 x. Jeden respondent/ka odpověděl/a, že si myslí, že delší praxe schopnost sebeřízení neovlivnila. Další odpovědi už byly kladné a mimo sdělení prostého ano, skutečně měly ambici postihnout výpověď v celé možné šíři. Například jeden pan ředitel popsal, že se neustále učí, ale organizovaně a zodpovědně přistupovat k pracovním aktivitám svým i svých kolegů se naučil až ve vedoucí funkci. Popisuje, že více plánuje a především v delších

časových horizontech. Před svými rozhodnutími se radí, častěji než dřív, se svými kolegy, rád s nimi diskutuje o možnostech jeho rozhodnutí a když k rozhodnutí dojde, je jen na něm, jaký bude výsledek. Konečné důsledky přesto nesou všichni. Další vyjádření popisují, že se sebeřízení pod vlivem delší praxe změnilo díky získaným zkušenostem, schopnosti lépe odhadnout možnosti, které práce a pozice nabízí a ne jeden respondent zmiňuje i lepší sebeovládání. Po delší praxi a větších zkušenostech lépe rozlišují důležité a méně důležité činnosti, ty, které mohou delegovat a ty, které musí udělat osobně, více odpočívají, lépe plánují svůj čas, více pracují na osobním rozvoji, a vzdělávají se. To potvrzují následující vyjádření v citacích: „*Pokud chce člověk řídit školu nejen více než 10 let, ale mnohem více než 20 let, musí na sebeřízení opravdu tvrdě pracovat (sebevzdělávání, samostudium, naslouchání, stanovování cílů, vyhodnocování, studium aktuálních řídicích procesů...)*.“ A další vyjádření: „*Ano, s přibývajícimi lety nabírám další zkušenosti, snáz řeším situace, v mechanismech chodu školy jsem odstranila nefunkční prvky, umím hospodařit s časem svým i časem kolegů. Moje práce se zrychlila, stala se rutinní v dobrém slova smyslu. Ale má také negativní stránku - musím se hlídat, aby se nestala rutinní i ve špatném smyslu toho slova.*“ Ředitelé uvádějí také schopnost lépe stanovovat priority a cíle a přiznávají, že je praxe přinutila více přemýšlet o organizaci práce a vlastního času. Naučili se lépe plánovat, rychleji reagovat na změny a lépe se ovládat a v této souvislosti také přemýšlejí o lidských a pracovních hodnotách, o smyslu své práce. Popisují situaci tak, že si některé věci více uvědomují: „*Řekl bych, že se změnila. Umím lépe organizovat, trvá mi práce méně času i rozhodování, už mám na leccos šablony. Víc věcí si uvědomuji, ne všechny se mi ale zatím daří realizovat v praxi.*“ Respondenti také popisují své počátky a poznání, že je nutno umět delegovat: „*Určitě změnila, ze začátku jsem chtěla řídit úplně všechno a neuvědomovala jsem si, že také musím odpočívat. Praxe mně ale brzy ukázala, že tento způsob není možný. Přestala jsem se bát delegovat, lépe si rozvrhuji vlastní čas a lépe si určuji své priority v osobním i pracovním životě.*“ Někteří ředitelé vliv delší praxe zmiňovali i v oblasti emoční inteligence, především ve schopnosti být empatický: „*Delší praxe ve funkci má vliv na empatické citění. Na začátku je člověk plný sil a nadšení, má pocit, že řízení školy se dá zvládnout, když bude používat rozum a diář. Ale především po delších zkušenostech s prací s lidmi se přihodí spousta situací, u kterých je rozum „krátký“ a ředitel se musí umět vcítit do kolegova problému, aby byl schopen pomoci.*“

Pomocí desáté otázky bylo zjišťováno, zda ředitelé ZUŠ mají jmenované své zástupce. Otázka byla zařazena proto, že v předvýzkumu ředitelé tuto oblast akcentovali v souvislosti se sebeřízením jako podstatnou. V jejich odpovědích často toto téma v různých souvislostech zaznívalo. 12 dotázaných (54,5 %) odpovědělo, že nemá zástupce, 6 dotázaných (27,3 %) má jednoho zástupce, 2 ředitelé (9,1 %) mají 2 zástupce, a taktéž 2 ředitelé (9,1 %) uvedli jinou variantu – asistentka, zastupující učitelka. Shrnuje opět Graf č. 6.



Graf č. 6

Jedenáctá otázka zjišťovala, zda ředitelé ZUŠ používají v oblasti sebeřízení nějaké pomůcky a pokud ano, jaké. Odpovědi byly tyto: 5 x zaznělo ne, nepoužívám, mimo jiné také jedna odpověď, že respondent nerozumí otázce a jednou, že neví. 4 x byl uveden diář, chytrý telefon 3 x, notebook, nástěnka, PC, blok 2 x, tužku, kalendář, internet, odborná literatura, běžná technická zařízení, iZUŠ (software pro ZUŠ k vedení dokumentace), komunikace s kolegy, zpětná vazba od kolegů. Jedna odpověď byla skutečně originální a vyjadřovala pomoc ve formě zpětné vazby od kolegů, v podobě výsledků práce, které ředitel vidí každý den, když přijde do práce. Podobně se zamýšlel i další pan ředitel, který vysvětlil, že poslední dobou se v tomto ohledu snaží mít chvilku pro sebe, prostě jen tak být a oprostít se od všedních dnů. Zklidnit své myšlenky a věnovat se denně více fyzickým aktivitám. Kromě pomoci ve formě sebevzdělávání na seminářích, uváděli ředitelé i další pomůcky: „Většinou obyčejný papír a tužku - rozvržení priorit, relaxační pomůcky, motivační pomůcky.“

„Čas si organizuji pomocí elektronického kalendáře, pro realizaci projektů využívám software na tvorbu projektů a dílčích úkolů, využívám metodu D. Allena (GTD).“

*„Pomocné materiály - poradenské služby PaedDr. J.Mikáče, 202 rad řediteli školy, Řízení ve školství - Speciál pro ZUŠ, program Klasifikace pro vedení školní matriky a jiné dokumenty“*

Posledním dotazem jsem se snažila zjistit, zda se ředitelé ZUŠ v oblasti sebeřízení nějak vzdělávají, a pokud ano, jak. Ředitelé v pěti případech přiznali, že se nevzdělávají, dvakrát zaznělo: nevzdělávám se, protože nevím jak. A jedna odpověď zněla: zatím se nevzdělávám, ale plánuji to. Další odpovědi byly už pozitivní. Ředitelé uváděli studium na vysoké škole, semináře, školení a další vzdělávací akce, dále bylo uvedeno další vzdělávání pro vedoucí pedagogické pracovníky a samostudium. Zmíněna byla snaha o duševní hygienu a získávání poznatků z oblasti psychologie, koučování ředitelů škol. Ředitelé uváděli četbu odborné literatury, konzultace se zkušenějšími kolegy. Někteří se vyjadřovali v tom smyslu, že se vzdělávají podle příležitostí, tzn. podle aktuálních nabídek, které jsou jim nabídnuty prostřednictvím vzdělávacích institucí apod. Zde reakce jednoho pana ředitele: *„Rád čtu knihy se zaměřením na osobní rozvoj. Kurzy a semináře však nenavštěvuji, praxe mi dává dostatek příležitostí testovat, hledat, poučovat se....“* A odpověď paní ředitelky: *„Zpočátku funkční studium, pravidelně semináře související s legislativou, psychologií, hodnocením, školskou problematikou...atp.“*

## **5.2 Interpretace získaných dat z dotazníkového šetření**

V této podkapitole budou podrobně interpretovány výsledky provedeného výzkumného šetření, které probíhalo dotazníkovou metodou. Jednotlivá témata odpovídají na, v začátku práce stanovené, výzkumné otázky. Konkrétně: Co je obsahem sebeřízení ředitele ZUŠ? Čím a jak je sebeřízení ředitele ZUŠ ovlivňováno? Respondenti uvedli, že podle jejich názoru, oblast sebeřízení ředitele ZUŠ obsahuje sebereflexi – uvědomění si vlastních zdrojů, osobnostních předpokladů a možností, stanovení priorit a cílů, sebevzdělání – práce na rozvoji své osobnosti, organizační schopnosti, emoční inteligenci a proces sebepoznání – kdo jsem, jaké mám vlastnosti. Potvrzují tak pohled a názory některých autorů v odborné literatuře, že sebeřízení obsahuje určité fáze (sebeoznání, sebehodnocení – sebereflexe, seberozvoj) a přidávají, dle svých zkušeností, ještě stanovení priorit a cílů, organizační schopnosti a emoční inteligenci. Poněkud s (procentuálním) odstupem uvádějí ředitelé i další termíny, které podle nich tvoří součást sebeřízení a těmi jsou: dovednost delegování, psychické vlastnosti člověka – jeho osobnost, analýzu vlastního času, čas na odpočinek, problematiku stresu, syndrom



vyhoření a efektivní komunikaci. Jen někteří ředitelé se domnívají, že sebeřízení obsahuje i sebemotivaci a vlastní image. Pořadí uvedených termínů, které sebeřízení obsahuje, se poněkud změnilo, když měli respondenti popsat, co nejvíce ovlivňuje jejich sebeřízení. Zde se sebepoznání a emoční inteligence (shodným počtem hlasů) dostalo na první příčku, ředitelé je uváděli nejčastěji. V těsném závěsu to byly organizační schopnosti a sebereflexe a dále delegování a stanovení priorit. Za faktory, které mají poněkud menší vliv na jejich sebeřízení, považují ředitelé osobnost člověka, stanovení cílů a efektivní komunikaci. Ještě méně pak sebeřízení ředitelů ZUŠ, podle jejich mínění, ovlivňuje seberozvoj, sebevzdělávání a sebemotivace. Zmiňované, byť pouze ojediněle, byly tyto pojmy: disciplína, analýza vlastního času, dobré plánování a znalost svých silných a slabých stránek. Velmi originálně a zajímavě znělo v tomto kontextu vyjádření jistého respondenta, že nejvíce ovlivňuje jeho sebeřízení *„touha vytvořit prostředí, ve kterém se žáci i učitelé budou cítit bezpečně, kde jsou pevně stanovena pravidla, ale je ponechán prostor pro osobní a tvořivý vklad všech zúčastněných.“* Dále byli respondenti vyzváni k vyjádření, co považují v oblasti svého sebeřízení za nejdůležitější. Záměrem bylo přimět ředitele ZUŠ k zamyšlení nad tím, zda je, právě pro oblast řízení umělecko-pedagogického prostředí, potřeba v sebeřízení specifických dovedností nebo schopností. Ředitelé, kteří na otázku v dotazníku odpovídali ve větším rozsahu než jedním slovem nebo odborným termínem, zde žádné zvláštní dovednosti nespecifikovali, ale v několika případech, potvrzují stanoviska odborné literatury uvedená v teoretické části této práce na straně č. 12. Např. *„Schopnost být k sobě poctivý a měnit i to, co si o sobě nerad přiznávám.“* Nebo: *„Nastavit sám sobě jakési zrcadlo pravdy, abychom skutečně věděli "koho" řídíme. Pokud to nevíme, řídíme jen jakéhosi iluzorního člověka.“* A další názor: *„Být upřímná sama k sobě, umět říkat ne a rovnoměrně rozdělovat svůj čas mezi práci, zábavu a odpočinek.“* Pomyslným vrcholem této oblasti dotazování by se dal charakterizovat názor pana ředitele, který považuje za nejdůležitější seberozvoj a sebevzdělávání v souvislosti s náročností rolí školského manažera, v zájmu zachování určité rovnováhy. *„Práce se sebou a na sobě, důležité je mít určitou míru nadhledu (ředitel školy je dle mého názoru.....takový „desetibojař“: měl by být lídr, manažer, psycholog, mediátor, pedagog, motivátor, dále znalosti z ekonomie, práva, legislativy, BOZP, atd. To je velmi široká oblast (ve firmách na každou z těchto oblastí mají jednoho nebo více specialistů) Pokud přijde kontrola - je zaměřená na jednu oblast - leckdy jen na úzký výsek z této oblasti - čili mít nadhled nad tím, že asi ne vše bude úplně bez chyby, ale mít to zásadní v pořádku“.*

Následující otázky byly směřovány k možným dalším oblastem, které by na sebeřízení ředitelů mohly mít nějaký vliv. Jedním z nich je velikost školy. 7 respondentů z 22 uvedlo, že se domnívají, že velikost školy sebeřízení neovlivňuje. Nepřipojili ale žádný komentář, kterým by své tvrzení zdůvodnili. Z toho lze usuzovat, že se nad otázkou hlouběji nezamýšleli. Zbýlých 15 respondentů, kteří se vyjádřili kladně, svůj komentář poskytli. Zmiňují vliv zpětné vazby, která je podle nich pro sebeřízení klíčová a na menších školách je, díky každodennímu kontaktu s podřízenými, okamžitá. Také je v odpovědích v této souvislosti zmiňována pravidelná komunikace, která zpětnou vazbu podporuje a zesiluje její intenzitu. Tento vliv je vnímán pozitivně. Spíše negativně je hodnocen rozdíl mezi malou a velkou školou v možnosti sebeřízení v tom smyslu, že čím menší škola je, tím menší je i možnost mít své zástupce či střední management školy a mnoho činností tak musí vykonávat ředitel školy sám. To způsobuje vyšší časovou náročnost na délku pracovní doby ředitele, a podle některých odpovědí i dopad na osobní život a zdravotní stav. Ředitelé zmiňují oblast kontroly, jejíž uskutečňování je, díky velké časové vytíženosti ředitele jinými činnostmi, náročnější a může být omezována. Zajímavá je v této souvislosti i zmínka o delegování, které paní ředitelka popisuje jako do jisté míry riskantní vzhledem k zodpovědnosti, kterou má ona sama za chod školy. Zde se shoduje s názorem, který uvádí odborná literatura na str. 17 této práce. Zmíněny jsou také v případě menších škol nižší přidělené finanční prostředky a organizační možnosti. Někteří ředitelé zmiňují i vyšší přímou vyučovací povinnost ředitele školy ve spojení s menším počtem tříd – žáků, a ta se, podle nich, také podílí na horší možnosti řídit sám sebe. Zajímavá je i zmínka o „kolizích se zřizovatelem, kterým je obec“. Respondent bližší podrobnosti neuvádí, ale lze podle jeho vyjádření usuzovat, že i tento faktor jeho sebeřízení ovlivňuje.

Počet zástupců, možnost delegovat práci a další souvislosti uvádí i pan ředitel, který popisuje svoje konkrétní rozhodnutí ohledně volby mezi jmenováním druhého zástupce a možností posílit kolektivní vyučování. Rozhodl se pro přijetí více žáků. Sám ale popisuje, že kdyby věděl, jak naroste zátěž pro ředitele v dalších letech v oblasti administrativy, volil by určitě ještě jednoho zástupce a další děti by nepřijímal. Tato výpověď přináší nejen potvrzení často zmiňované situace přetíženosti ředitelů škol, ale zároveň ukazuje i na to, že se může dotknout přímo vyučovacího procesu.

Ve výzkumu byl sledován i faktor vlivu uměleckého prostředí na sebeřízení ředitele školy. 4 respondenti z 22 odpovídajících uvedli, že vliv nemá, ale pouze jeden respondent toto tvrzení odůvodnil. Podle jeho názoru nemá vliv proto, že pedagogická práce není totožná s prací uměleckou. Další ředitelé charakterizovali vliv jako: inspirující, mírný, napomáhající

k seberozvoji, motivující pro pedagogický sbor i žáky. Také specifika mnoha vyučovaných oborů se, podle názorů ředitelů ZUŠ, do sebeřízení promítají. A to především v oblasti koordinace výuky, schopnosti v této souvislosti poznat vlastní osobní hranici výdrže pracovního vytížení a také směr, kterým by se mělo ubírat sebevzdělávání. Do této problematiky vstupuje ještě další pohled a to ten, že základní umělecké školy mívají velmi často svá odloučená pracoviště, což zvyšuje nároky na řízení ředitele obecně. Často je zmiňováno „specifické“ prostředí, ve kterém pracuje kolektiv výkonných umělců. Ředitelé uvádějí nutnost používání emoční inteligence - práce s emocemi - a v té souvislosti potřebu uplatňování velké dávky sebeovládání a empatie. Dále opatrnost v souvislosti se „špatně koordinovatelným“ kolektivem umělecko-pedagogických pracovníků, ale v pozitivním slova smyslu je vnímána jejich originalita a kreativita. Také je uváděna trpělivost a osobní „sebezapření“ při různých kontrolách nebo práci v oblasti pedagogické dokumentace. Jako důležitá je zmiňována efektivní komunikace – naslouchání, rychlost v reakcích a spolehlivost. Ředitelé zmiňují také vliv příjemného prostředí, které má pozitivní vliv na pracovní výkony. Další ředitelé vidí vliv především v tom, že je umělecké prostředí motivuje k tomu si rozšiřovat své obzory po odborné stránce, vnímat rozdílnou práci a pozitivně hodnotí skutečnost, že tato oblast „nestimuluje ke stereotypu a klišé“. Výstižná je následující citace: *„Vliv má v souvislosti s prožíváním uměleckých výkonů žáků a kolegů. Člověk si uvědomuje, jak je důležité vštěpovat dětem i jiné hodnoty než jen konzum. Zpětně se projevuje i na vlastním životě v mých postojích k určitým věcem a hodnotám.“* Tento vliv je zmíněn opakovaně, například takto: *„Ano, nedovedu si představit, že bych řídil třeba továrnu. Kulturní a umělecké prostředí školy mě obohacuje, motivuje, uspokojuje a dodává smysl, když se ptám, zda-li má práce smysl má.“* Nebo: *„Umělecké prostředí mě pozitivně motivuje. Když jsem kolikrát unaven z řešení pracovních záležitostí a pak slyším nějaký koncert, přehrávku - vidím smysl a výsledky naší práce - ve tvořivém rozvíjení dětské duše.“* Tato vyjádření opakovaně zaznívala i v osobních rozhovorech, viz příslušná kapitola nebo přílohy práce.

Další část dotazování se věnovala vlivu fázi kariéry ředitele na jeho sebeřízení. V analýze této části dotazníku je popsáno, kolik ředitelů škol odpovědělo na tuto otázku vzhledem k delší praxi ve funkci. Na základě těchto vyjádření lze konstatovat, že sebeřízení tento faktor ovlivňuje. Ředitelé uvádějí více zkušeností, lepší schopnost ovládnutí se, schopnost lépe odhadnout své možnosti, naproti tomu přiznávají i určitý vliv „pohodlnosti“. Vliv na sebeřízení vidí i v tom, že jsou schopni lépe rozlišit důležité a méně důležité činnosti, to co lze delegovat a co nelze, umějí více odpočívat, lépe plánují svůj čas a více pracují na osobním

rozvoji. Potvrzují tak dílčí zjištění výzkumných týmů, které zkoumaly tuto problematiku a v práci je o tom pojednáváno v teoretické části na straně č. 32.

Podle uvedených názorů ředitelů se práce vlivem delší praxe ve funkci „zrychlila“, průběžně jsou „odstraňovány nefunkční prvky“ a „stala se rutinní v dobrém slova smyslu“. Také ale zazněl názor, že je „potřeba se hlídat, aby se práce nestala rutinní ve špatném slova smyslu“. Také oblast stanovování priorit a cílů je uváděna jako klíčová pro umění se řídit, zajímavé je, že ředitelé zmiňují i skutečnost, že přemýšlejí v této souvislosti o lidských a pracovních hodnotách. Ředitelé přiznávají, že přestože si některé věci uvědomují, ne vše se jim daří realizovat v praxi. Blíže tuto oblast ale nespecifikují. Pro doplnění citace: *„Neustále se učím, ale takto organizovaně a zodpovědně přistupovat k pracovním aktivitám vlastním i mých kolegů a spolupracovníků jsem se naučil až ve vedoucí funkci. Víc plánuji, plánuji v delších časových horizontech. Před rozhodnutími se častěji než dřív radím s kolegy, rád s nimi diskutuji o možnostech - rozhodnutí je na mě, důsledky mého rozhodnutí ale nesou všichni.“*

Co ředitelům pomáhá nebo co ke svému sebeřízení používají, bylo obsahem odpovědí na další část dotazníku. Respondenti nejčastěji uváděli běžné pomůcky, jakými jsou diář, chytrý telefon, notebook, nástěnka, internet. Zmiňovali odbornou literaturu, vzdělávání pomocí seminářů, specifický software pro tvorbu projektů a pro základní umělecké školy iZUŠ, program Klasifikace, komunikaci a zpětnou vazbu od kolegů. Zazněl ale i zcela odlišný pohled: *„Výsledky, které vidím každý den, když přijdu do práce.“* Nebo: *„Poslední dobou se snažím mít chvíli pro sebe - jen tak být. Oprostit se od všedního dne, zklidnit myšlenky a zapojit do svého denního programu více fyzické aktivity.“*

Dílčím cílem práce bylo zjistit, zda se ředitelé základních uměleckých škol v oblasti sebeřízení nějak vzdělávají a pokud ano, jakým způsobem. 8 ředitelů z 22 uvedlo, že se nevzdělává, z toho 2 ředitelé uvedli, že nevědí jak. Ostatní respondenti uváděli, že na sobě v tomto směru pracují a to pomocí studia, návštěvou seminářů, školení a dalších vzdělávacích akcí, koučování ředitelů škol, samostudium nevyjímaje. Nechyběla četba odborné literatury, především se zaměřením na osobní rozvoj a konzultace v této oblasti se zkušenějšími kolegy. Uveden byl také termín „snaha o duševní hygienu a získávání poznatků z psychologie“.

### **5.3 Analýza a interpretace získaných dat z doplňujících rozhovorů**

Následující podkapitola si klade za cíl blíže identifikovat z výpovědí v rozhovorech, čím je sebeřízení ředitelů ZUŠ nejvíce ovlivňováno. Zabývá se mimo jiné tématem sebepoznání a

emoční inteligencí, oblastmi, které ředitelé v dotazníkovém šetření uvedli jako nejvíce ovlivňující oblast sebeřízení. Dále se rozhovory zaměřují na životní rovnováhu ve smyslu integrace osobního a pracovního života a vliv fází ředitelské kariéry na proměny přístupu ke svému sebeřízení.

První otázka rozhovorů byla zaměřena na oblast osobnostní výbavy ředitelů škol. Jaké potřebují k sebeřízení znalosti, dovednosti, vlastnosti, schopnosti a postoje. V odpovědích opakovaně zaznívalo toto:

- 1) ředitel by měl mít přehled: po personální stránce, právní - ekonomické, měl by mít odborné znalosti z uměleckého prostředí, řízení organizace, měl by umět plánovat, delegovat, mít organizační schopnosti
- 2) neustrnout, rozvíjet jakoukoliv kreativní činnost a sebe sama, učit se ze svých chyb
- 3) rezervovat si čas na své soukromí a čas odpočinku
- 4) udržovat si nadhled a rozdělovat čas mezi rodinu a práci
- 5) naslouchat, komunikovat, tvořit příjemnou atmosféru
- 6) smysl pro humor

Z uvedeného lze usoudit, že na sebeřízení ředitele umělecké školy mají vliv:

- 1) odborné znalosti z oblasti uměleckého prostředí a z oblasti řízení organizace
- 2) schopnost rozvíjet svou osobnost
- 3) schopnost rozdělovat čas mezi rodinu a práci
- 4) efektivně komunikovat
- 5) udržet si nadhled a smysl pro humor

Výše uvedené dokládají následující citace: „Mít znalosti z oblasti ekonomie, práva, řízení organizace, umět delegovat, mít schopný kolektiv. Umět dobře plánovat, rozhodovat se efektivně i pod tlakem. Udržet si nadhled ve vypjatých situacích. Spravedlivě rozdělovat čas mezi rodinu a práci.“ Další respondent akcentuje kreativní činnost jako prevenci před ustrnutím: „Měla by mít odborné znalosti z uměleckého prostředí, provozní znalosti, musí umět komunikovat, delegovat a mít organizační schopnosti. Myslím si, že je důležité umět také oddělovat soukromí od pracovního prostředí, z důvodu odpočinku. Neustrnout, důležitá je stále nějaká kreativní činnost a kreativní lidé okolo mne.“ Následující vyjádření zohlednilo flexibilní přístup, včetně získávání finančních prostředků: „Umět pružně reagovat, improvizovat, naslouchat, co nám říkají ostatní. Pak taky co nejvíc tvořit příjemnou atmosféru a prostředí pro všechny lidi na pracovišti, protože v něm trávíme nejvíc času a všechny nás to

*ovlivňuje. Říct si jasně, kam se chceme dostat a tam zaměřit všechnu pozornost a úsilí. Získat si podporu zřizovatele, dost peněz na provoz, smysl pro humor a nezanedbávat dovolenou.“*

Jeden z dotazovaných ředitelů vidí vliv na sebeřízení i ve schopnosti: „...rozlišit denní dobu...myslím tím, vědět o sobě, kdy jsem nejvýkonnější a nenutit se do práce ráno v sedm, když se mi nejlíp pracuje v jedenáct večer....“

Další část rozhovoru se věnovala emocím a emocionální inteligenci. Respondenti byli dotazováni na to, proč si myslí, že je tato oblast v sebeřízení ředitele ZUŠ tak důležitá.

Ředitelé nejčastěji v této souvislosti zmiňovali termíny:

- 1) empatie, vcit'ování se do pocitů protistrany
- 2) umění naslouchat, komunikace obecně a komunikace v exponovaných situacích
- 3) pochopení, tolerance
- 4) respekt a přirozená autorita ředitele

Z uvedeného lze usuzovat, že ředitelé považují za důležitou součást svého sebeřízení:

- 1) schopnost pochopit pocity svých spolupracovníků a adekvátně na ně reagovat
- 2) schopnost efektivně komunikovat, především v oblasti vytváření pozitivních vztahů
- 3) schopnost řídit kolektiv umělecky založených lidí na základě přirozeného respektu a autority

První bod snad nejlépe vystihuje vyjádření v citaci: „EQ je jednou z mnoha kompetencí ŘŠ. Vnímám především empatii jako nepostradatelnou v práci s nesourodným kolektivem, jako je pedagogicko-umělecký sbor v ZUŠ. Jejich umělecké založení a povahy s sebou nesou pro ředitele někdy „horké chvíle“, v oblasti řízení a taky i v osobních vazbách na pracovišti. Pro řešení kolizí je nutno hodně pochopení, tolerance, ale taky pevná ruka, zdravý rozum. Totéž se poslední dobou stále častěji objevuje v komunikaci s rodiči některých žáků....“

Vliv emocionální inteligence v komunikaci asi nejvýstižněji vyjádřil i další respondent: „EQ znalosti nám usnadňují komunikaci a práci s ostatními. Člověk by měl znát alespoň základy psychologie a umět odhadnout lidi, se kterými pracuje. EQ je myslím dobrá při konfliktech a vypjatých situacích.“ O řízení umělecky založeného kolektivu říká, v souvislosti s EQ, další paní ředitelka: „Je důležitá, protože pracujeme s umělci a to jsou citliví lidé, náladoví, někdy nepředvídatelní. Druhá strana je pevná ruka. Tu musejí cítit ve formě přirozené autority, kterou pak docela respektují a být dobrý i ve své umělecké profesi, pak vás uznávají i po profesní stránce.“ O vlivu autority podobně, i když poněkud expresivněji, se vyjadřuje i další z ředitelů ZUŠ: „Tak umělecká duše je zvláštní...řekl bych hodně naslouchat a pak až mluvit. Netlačit na pilu, dávat prostor a hlavně jim nenutit blbosti. Když se člověk dohodne na pravidlech hned, tak je pak líp respektujou. Ale každé je jiné, někdo zase potřebuje „vojnu“

*– je nutný včas použít rozum. Spíš bych řekl, že tady hraje velkou roli osobní uznání a přirozená autorita. “*

Ředitelé ZUŠ, podle výsledků dotazníkového šetření, uvedli na prvním místě jako součást svého sebeřízení sebereflexi. Jako nejvíce ovlivňující své sebeřízení uvedli, kromě emoční inteligence, sebepoznání. V rozhovorech se proto sebereflexi a sebepoznání věnoval dále prostor, aby ředitelé formulovali, co je k nim nejvíce přivádí nebo motivuje? Odpovídali nejčastěji takto:

- 1) špatné zkušenosti, životní kolize, změny, zklamání
- 2) zpětná vazba od okolí
- 3) nové zkušenosti, potřeba se někam posunout

Z výpovědí ředitelů lze usoudit, že v jejich sebeřízení docházelo ke změnám a posunům především ve zlomových životních situacích, při změnách v osobním životě, které měly spíše negativní charakter. Z rozhovorů ale vyplývá, že ředitelé tuto skutečnost reflektují jako pozitivní ve smyslu posunutí se vpřed v oblasti poznání sebe sama, ke zjištění, že je potřeba na sobě stále pracovat a určité věci nebo okolnosti také měnit. Výše uvedené opět dokládají citace: *„Pro mě teď hodně aktuální téma: špatné zkušenosti... v osobním i pracovním životě, nejdřív v práci a teď se to promítlo i do rodiny...mám pocit zmaru, beznaděje, fakt jsem hodně pracoval a nevnímал jsem zpětnou vazbu od rodiny, že něco není v pořádku. Projevilo se to i na zdraví. Říkám si, že pro příště budu investovat čas a energii jen do toho, co můžu ovlivnit, jinak se podle mě člověk uštve....“* Podobně vypovídá i další respondentka: *„Životní kolize, změny, věk, zpětná vazba od kolegů (přátel a rodiny), chuť se někam posunout....“* Další pan ředitel, se svým názorem ojedinelý, vnímá svou sebereflexi a sebepoznání v úplně jiné rovině. Ta se týká rozvoje moderních informačních technologií. *„Vědomí, že nesmím ustrnout. Pořád přicházejí noví mladí kolegové, mají dovednosti, které já nemám, a kterým často nestačím, tak na sobě pracuji, abych alespoň věděl, o čem mluví. Mám na mysli facebook, všechny ty informační technologie, které jsou pro mnoho mých vrstevníků úplně mimo....“* Zmíněno bylo také v pozitivní rovině prostředí uměleckých škol. Ředitelé při sebereflexi ve své práci vidí smysl. *„...jsou to výkony našich žáků. Pořád mě těší, jak krásnou práci můžu dělat a moc si toho považuju. Nechtěla bych pracovat na jiném typu školy. ZUŠky jsou fakt výjimečný. Takže jsem vlastně spokojená s tím, co mám a kde jsem.“* Zajímavá je i výpověď další paní ředitelky, která otevřeně přiznává: *„Vždy, když se mi něco nepovede, poznávám, že na sobě*

*musím pracovat a najdu něco o sobě, co jsem třeba tolik neregistrovala. Konflikty s kolegy, v nich se o sobě hodně dozvídám.“*

Z některých rozhovorů mimo jiné vyplynulo, že oblast sebeřízení ovlivňuje podle dotázaných jejich osobní i pracovní život. Další zkoumání se tedy zaměřilo na konkrétní činnosti, případně motivátory, které přispívají podle respondentů k prožívání kvalitního osobního i pracovního života a které by v sebeřízení, podle nich, neměly chybět. Z vyjádření respondentů nejčastěji zaznělo:

- 1) radost
- 2) relaxace a odpočinek
- 3) lidé v okolí (respondenti uváděli tyto charakteristiky: spokojení, solidní, féroví, spolehliví, úspěšní, poctiví, schopní)
- 4) kulturní vyžití, výkony žáků školy

Nejprekvapivějším zjištěním v této části rozhovoru byl fakt, že ředitelé zmiňovali téměř všichni v určitých souvislostech radost a odpočinek. *„Společné chvíle s rodinou, bezpečí, láska, víkendy jsou naše, i když každý z rodiny má svoje zájmy, přesto se snažíme víkendy trávit co nejvíce spolu a naplňuje nás to radostí.“* Další pan ředitel byl stručný, ale vystihuje totéž: *„Myslet na sebe, odpočívat a občas si udělat něčím radost.“* A jiná paní ředitelka na stejné téma: *„Denně si najdu v práci něco hezkého, takový stabilní přísun malých radostí. V osobním životě také – hezké chvílky s partnerem, posezení s přáteli, hezký koncert, něco pěkného si na sebe koupím nebo třeba jen kávička a kousek čokolády. Je to jedno, ale prostě se „vyladit“, harmonovat.“*

Také vliv okolí je ve vyjádřeních respondentů velmi patrný. Nejprve v práci: *„V pracovním životě je to hlavně solidní kolektiv – féroví a spolehliví kolegové a zaměstnanci.“* Jiné vyjádření: *„Také jsou pro mě motivační velmi mí úspěšní kolegové a přátelé, odstrašujícím příkladem lidé rezignující na současnou realitu světa, vliv alkoholu, finanční excesy.“* A v pracovní oblasti ještě jedno vyjádření: *„Moc mě motivují žáci a kolegové, kterým jde o to odvádět poctivou práci.“* A co se týče vlivu okolí, doplňuji další vyjádření. Tentokrát shrnující: *„Spokojení lidé okolo ze mne dělají spokojenou mámu, manželku, učitelku, ředitelku, kolegyni, kamarádku...“* Závěrem vyjádření dalšího pana ředitele: *„Tak, snažím se maximálně, jak můžu využít pracovní dobu, nezdržuju se věcmi, které mohou udělat jiní. Ale ono je toho čím dál víc a myslím, že úplně zbytečně někdy děláme administrativu, kterou*



*bychom nemuseli. Od toho se kvalita pracovního života odvíjí. Motivují mě výkony našich šikovných žáků, jejich úspěchy a práce s nimi, to mi dělá opravdu radost.“*

Smyslem efektivního sebeřízení a zvládnutí jeho jednotlivých fází, by měla být rovnováha v nejdůležitějších oblastech lidského života, především pracovní a osobní. Další položka v rozhovoru se týkala právě integrace a vyváženosti těchto dvou oblastí. Respondenti odpovídali na to, jakým způsobem se rovnováhy snaží dosáhnout. Ve většině se ředitelé vyjadřovali v tom smyslu, že jsou pro ně obě oblasti stejně důležité, jedna ovlivňuje druhou a zamýšleli se i nad tím, kde čerpají sílu pro zvládnutí nároků obou oblastí. Nejčastěji zmiňovali tento přístup:

- 1) ve stabilním režimu udržovat obě oblasti, „někdy přidat v práci, někdy doma“
- 2) při výkyvech se zaměřit tam, kde je to právě potřeba, „hasit požáry“
- 3) vyvažovat: odpočinkem, čerpat sílu v oblastech, které přinášejí radost a uvolnění

Zajímavé bylo toto téma v tom smyslu, že se ředitelé často při řeči „zastavovali“, hodně přemýšleli a obvykle nakonec přiznali, že o této problematice vlastně moc neuvažují, záměrně neplánují svůj život tak, aby byly tyto oblasti vyrovnané. Popisovali své sebeřízení v této oblasti jako „intuitivní“, a proto se zřejmě také nejvíce ve svých popisech lišili. Z toho důvodu jsou dále uvedeny citace z více rozhovorů, které přinesly různé podněty.

*„Aby byl člověk v rovnováze tak by měl podle mě hodně komunikovat, pracovat na sobě v oblasti emocí, ventilovat je, nic v sobě „nedusit“. Když se objeví nějaký problém, snažit se změnit pohled na věc a i své myšlení o té věci...taky nebyť pesimista, jen realista, pozitivní afirmace mi pomáhají a zase ta vůle, prostě chtít...“* Další respondentka zohledňuje význam relaxace a zpětné vazby: *„Čerpám sílu od lidí, kteří jsou mi nejbliž, a když nemůžu „nabrat“ ani tam, odjedu na pár dní někam úplně mimo do cizího prostředí... Když situaci anebo sebe stabilizuju, přemýšlím, proč k tomu došlo a jak se vyhnout tomu, aby se to opakovalo.“*

Význam efektivního plánování uvádí další dotazovaný respondent, ale také popisuje stav, kdy realita jeho plánování naruší: *„Tak rovnováhy se snažím dosahovat lepším plánováním všeho. Ale jedna věc je plán, a druhá realita. Někdy se to všechno tak semele, že se musí improvizovat a pak je rovnováha fuč. Když to netrvá dlouho, tak se to dá ustát. Někdy jen prostě hasím požáry v tom pořadí, jak přicházejí....“* Další pan ředitel nabízí variantu stability, která je založena na včasném odhalení a řešení případných potíží: *„Naplno se věnovat všemu dlouho asi nejde. Myslím si, že je důležité pořád vnímat, jestli někde „nekvasí“ nějaký velký problém. Je potřeba to pak řešit hned a nenechat přerůst přes hlavu.“* Jiná paní

ředitelka vidí základ úspěchu ve spokojenosti se svými životními rolemi a v nadhledu: „*Když je člověk spokojenější se svou životní rolí (osobní i pracovní), máte pozitivní myšlení, tak to všechno jde líp. Pro mě je nejdůležitější vždycky hledat řešení situace a cestu. Ne vytvářet další problém.... No, a když to někdy někde skřípe, tak si uvědomit, že to prostě k životu patří a je nutný se z toho zase vyhrabat.*“ Někteří ředitelé opakovaně zmiňovali fyzickou aktivitu, pohyb a zase radost z některých činností: „*... užít si úspěchy, který máš a hezký chvíle, z kterých načerpáš sílu a je jedno, kde se Ti přihodí, doma nebo v práci nebo s kamarádama. Potom když se Ti nedaří, obrnit se a vydržet to. Vyvažuju občas i skleničkou něčeho ostřejšího...a práci na zahradě.*“ Zmiňována je i pevná vůle: „*Je to dost o radosti, ze všeho co děláš, o tom, jak se cítíš, mít v životě štěstí na lidi, dobrý kamarády a pevnou vůli. Nenechat se unášet větrem.*“ A závěrem podpora přátel a cílený odpočinek: „*Měním často činnosti v práci, doma, mám zahrádku, když se cítím unavená, jdu ven na procházku se psem, přečtu si dobrou knížku, dám si masáž. Nepřetěžuji se, stačí určitá období, kdy to jinak nejde, (začátek, konec školního roku, pololetí, soutěže) ale potom zase na čas „vypínám“.* Hledám podporu u přátel.“

Poslední částí doplňujících rozhovorů bylo téma kariérních fází ředitele školy a jejich vliv na sebeřízení ředitelů. V této oblasti panovala v odpovědích často shoda a opět se potvrzovaly závěry výzkumných týmů, jejichž znění je uvedeno v teoretické části této práce. Především počáteční fázi charakterizují jako: fáze nadšení k tomu něco změnit. „*Na začátku jsem byl plný nadšení ke zvelebování školy, to je ve mně částečně pořád, ale už to otupělo...postupně jsem byl jistější v rutinních záležitostech.*“ Další paní ředitelka popisuje počátky svého působení ve funkci, pod vlivem nevědomosti, co tato funkce obnáší. „*Na začátku jsem vůbec netušila, do čeho jdu. Často jsem litovala, že jsem nezůstala jen u učení. Chodím si k dětem (žákům) odpočinout. A mockrát jsem chtěla funkci položit.*“ Dalším faktorem byl pocit osamocení: „*Na začátku jsem byla úplně naivní, myslela jsem si, že budu moct spoustu věcí změnit. Vystřízlivění, že to nešlo tak, jak jsem chtěla, bojovala jsem s lidskou zlobou, neochotou odvádět pořádnou práci. Byla jsem i zklamaná přístupem ostatních bývalých kolegů – byli „na druhém břehu“.* Její slova potvrzuje i další vyjádření: „*Naučila jsem se, že ve vedoucí pozici je člověk na svém „břehu“ sám a proti němu všichni ostatní. Na tu samotu si pořád zvykám...*“ Ředitelé zmiňují zpětnou vazbu, reflexi v podobě „dělání chyb“, které se později jeví jako „škola života“: „*Na začátku jsem měla problém s tím, abych neudělala nebo neřekla nějakou hloupost – ekonomika, zákony atd. Samozřejmě jsem ty chyby dělala a dneska vím, že tím jsem se naučila nejvíc.*“ Vyjádření potvrzuje i další pan ředitel: „*Vím, že*

*jsem určitě dělal chyby, z těch jsem se vždycky nejvíc poučil, takže asi zpětná vazba a sebereflexe byly to, co jsem v průběhu ředitelování zjistil, že je moc důležité a pomohlo mi to v další práci.*“ Otevřeně se také ředitelé vyjadřují k současnému reálnému stavu ve smyslu byrokracie vs. vzdělávání. *„Po několika kontrolách mám pocit, že jde hlavně o papíry.“* Potvrzuje i další paní ředitelka: *„Obecně bych řekla, že tahle funkce je strašně nevděčná. Pořád je moc byrokracie, vytrácí se smysl toho, že máme učit děti.“* Po zapracování a překonání počátečních obtíží často respondenti zmiňovali získání zkušeností, větší sebejistoty, schopnosti sebereflexe: *„Až další praxe mě naučila říct nahlas, co cítím, co si myslím...tak pak asi přišla ta další fáze (profesní jistoty)...více jsem se zaměřovala na výuku a sebereflexi s ní spojenou, hodně jsem jezdila na semináře, soutěže, je potřeba se nestránit...“* Sebereflexi a schopnost z ní vyvodit důsledky pro svoje další sebeřízení popisuje i jiný pan ředitel: *„Teď si myslím u mě hraje roli životní zkušenost a dlouholetá praxe v téhle funkci, musí mě ta činnost bavit. Myslím si, že to není o tom cíli, ale o cestě... jde o děti, vím, že nadšení nám nese skvělé výsledky, jen si to člověk musí umět srovnat v hlavě, úspěch si užít s radostí, ale nepodřizovat mu vlastní zdraví...“* Nutnost odpočívat byla zmiňována v průběhu rozhovorů v různých souvislostech. Zaznělo i následující vyjádření jako důsledek neuplatňování technik time managementu a stres managementu: *„Díky neznalosti a přepínání v práci jsem si rozbila rodinu. Myslela jsem si, že když budu hodně pracovat, že to všechno zvládnou...dneska si myslím, že jsem se měla někde poradit...“* V neposlední řadě ředitelé uváděli nutnost pracovat na sobě, vzdělávat se. *„Člověk nesmí ustrnout a pořád hledat další možnosti, jak posunout někam sebe ale i školu. Pořád je co zlepšovat...“* Tato slova potvrzuje i další pan ředitel, který zvažoval, zda chce ve škole zůstat nebo odejít jinam: *„Taky si rozhodnout co a jak dál...chci tu zůstat, ale něco chci změnit na sobě i v rámci školy.“*

Následují vyjádření ředitelů s delší praxí - 6 a více let ve funkci. O této fázi hovořili ředitelé například takto: *„Pořád mám potřebu něco opravovat, vylepšovat, obnovovat, i kdyby to mělo být jen přestěhovat klavír...“* Získání nadhledu popisuje další paní ředitelka: *„...nacházím pořád inspirující témata, například svébytnost našeho typu školství, jeho význam pro výchovu mladého člověka, a když vidím, jak někde zápasí kolegové se zdravotními nebo osobními problémy, snažím se udržet si v životě řád...a nadhled.“* O nových nápadech a inspiraci okolím hovoří i další: *„Poslouchám a dívám se, jak to dělají jinde, nechávám se inspirovat, a že bych neměla nové nápady, toho se nebojím. Hlavně se nechci nechat znechutit „úředním šimlem“.“* To, co ředitelé považují v této fázi ředitelské kariéry za cenné, jsou zkušenosti v oblasti schopností pracovat s lidmi. Paní ředitelka, která měla v počátcích své praxe velké

personální potíže, komentovala tuto oblast takto: „...praxe mi ukázala, že musím být velice opatrná, nenechat se ovládat druhými a zneužívat dobré vůle.“ Další pan ředitel rozšiřuje oblast práce s lidmi na širší skupinu, která se školou přichází do styku – učitele a žáky. „Vést školu tak, aby to všechny v ní bavilo a z dětí rostli slušní lidi. Aby si v životě pak mohli říct, že v zušce netrávili čas nadarmo.“ Ředitelé také vidí stále zřetelněji smysl své práce: „Naučila jsem se odlišit podstatné od méně podstatného a nezapomenout, že to, proč ve škole jsme, jsou naši žáci.“ Pohled na tuto oblast v podobném slova smyslu, rozšířený o reflexi problémů dnešní doby poskytuje další respondent: „Možná díky naší práci, když vytrváme, se část mladých vyhne špatným partám a bude mít start do života i život sám naplněný nejen konzumem, ale i něčím, co má určitou hodnotu.“

#### **5.4 Shrnutí empirických poznatků**

Výzkum byl prováděn pomocí dotazníkového šetření a pomocí doplňujících rozhovorů. Cílem práce bylo zjistit, co je obsahem sebeřízení ředitele ZUŠ a čím a jak je sebeřízení ředitele ZUŠ ovlivňováno. Dílčím cílem práce bylo zjistit, zda se ředitelé základních uměleckých škol v oblasti sebeřízení nějak vzdělávají a pokud ano, jakým způsobem. Průzkumem bylo zjištěno, že oblast sebeřízení ředitele ZUŠ obsahuje:

- 1) sebereflexi – uvědomění si vlastních zdrojů, osobnostních předpokladů a možností
- 2) stanovení priorit a cílů
- 3) sebezvzdělání – práce na rozvoji své osobnosti
- 4) organizační schopnosti
- 5) emoční inteligenci
- 6) proces sebepoznání – kdo jsem, jaké mám vlastnosti

Dále podle výsledků šetření obsahuje a tvoří sebeřízení ředitelů ZUŠ:

- 7) dovednost delegování
- 8) psychické vlastnosti člověka – jeho osobnost
- 9) analýza vlastního času
- 10) čas na odpočinek
- 11) problematika stresu, syndrom vyhoření
- 12) efektivní komunikace
- 13) sebemotivace a vlastní image

Výše uvedené termíny, jako součásti sebeřízení ředitelů ZUŠ, jsou uvedeny v pořadí, v jakém je podle důležitosti v dotazníku respondenti sestavili. Ředitelé základních uměleckých škol

později v rozhovorech ještě definovali, pro ně důležité činnosti, které používají v rámci svého sebeřízení a ty by se daly shrnout do následujících bodů:

- 1) odborné znalosti z oblasti uměleckého prostředí a z oblasti řízení organizace
- 2) schopnost rozvíjet svou osobnost
- 3) schopnost rozdělovat čas mezi rodinu a práci
- 4) udržet si nadhled a smysl pro humor

Vyzdvihli některé oblasti, které jim připadaly klíčové a nejvíce ovlivňující jejich sebeřízení. Jednalo se například o oblast sebereflexe, sebepoznání a oblast emocí a emocionální inteligence při práci s umělecky založeným pedagogickým kolektivem. Ředitelé ZUŠ se vyjadřovali ve větším rozsahu k tomu, proč oblast emocí a emoční inteligence jejich sebeřízení tak ovlivňuje:

- 1) Chtějí pochopit pocity svých spolupracovníků a adekvátně na ně reagovat.
- 2) Považují za nutné umět s nimi efektivně komunikovat, především v oblasti vytváření pozitivních vztahů.
- 3) Domnívají se, že nejpřirozenějším prostředím pro řízení kolektivu umělecky založených lidí, je vytvoření vzájemných vztahů na základě přirozeného respektu a autority.

Oblast sebepoznání byla dalším tématem, které v dotazníkovém průzkumu ředitelé akcentovali, podobně jako sebereflexi, a tak se výzkum věnoval tomu, co ředitele ZUŠ v oblasti sebeřízení přivádí k sebereflexi a k sebepoznávání. Odpovídali tak, že to byly mimo jiné i špatné zkušenosti, životní kolize, změny a zklamání. Dalším důvodem, proč u nich k sebereflexi a sebepoznání dochází, je zpětná vazba od okolí. Zmiňují také nové zkušenosti a potřebu se posunout dál. V této souvislosti ředitelé podrobněji popisovali své poznatky v tom smyslu, že události negativního charakteru se, v dlouhodobém časovém horizontu, jeví jako pozitivní posun směrem k velmi cenným zkušenostem, na základě kterých si uvědomují, jak nakládat se svým životem, časem a třeba i zdravím v budoucnu.

Zjištěny byly ještě další faktory, které oblast sebeřízení ovlivňují. Jedním z nich je velikost školy. Většina dotázaných ředitelů se domnívá, že velikost školy má vliv na sebeřízení ředitele. Dotázaní uvedli, mimo jiné, následující důvody: v případě školy malé - nedostatek finančních prostředků na jmenování svých zástupců, na které by bylo možno delegovat část povinností ředitele, přímá úměra mezi tím, že čím menší škola (méně žáků), tím více hodin přímé vyučovací povinnosti ředitele školy, více oborů a odloučených pracovišť. V pozitivním

smyslu je zde vnímána jen rychlá zpětná vazba od pedagogů na malé škole, kde se i při malých úvazcích všichni ve vyučovacím týdně potkávají.

Dalším faktorem, který podle většiny ředitelů jejich sebeřízení ovlivňuje, je umělecké prostředí. Mimo jiné uvádějí v této souvislosti termíny jako: inspirující, napomáhající k seberozej, pozitivní vliv na pracovní výkony. Upozorňují ale na: „specifické“ prostředí kolektivu výkonných umělců v souvislosti s jeho „špatnou koordinovatelností“, která klade na jejich sebeřízení zvýšené nároky v oblasti efektivní komunikace. V pozitivním slova smyslu je vnímána kreativita a emoce – prožitek při uměleckém výkonu, které jsou nedílnou součástí prostředí a práce v ZUŠ. Zde se potvrzuje shoda s teoretickou částí práce, viz str. 29 – 30, v níž jsou emoce popisovány jako jedna z možných variant zpětné vazby, která člověka informuje o aktuální úrovni uspokojení.

Výzkum přinesl i zjištění, že na sebeřízení ředitele školy mají vliv i fáze jeho ředitelské kariéry. Většina respondentů uvedla, že pracuje ve funkci déle jak 6 let, a vliv na sebeřízení délkou praxe pozoruje. Podrobně se k tomuto tématu vyjadřovali v rozhovorech a v jejich vyjádřeních panovala často shoda. Především počáteční fázi charakterizují jako fázi nadšení k tomu něco změnit, ovšem pod vlivem nevědomosti, co tato funkce obnáší. Vliv na sebeřízení uvádějí v oblasti sebereflexe, především zpětná vazba, vyrovnání se s pocitem osamocení, postupné zvládnání nároků administrativy apod. Po zapracování a překonání počátečních obtíží často respondenti zmiňovali získání zkušeností, jistoty, schopnosti další sebereflexe, především v oblasti regulace práce a odpočinku, a nutnosti na sobě pracovat (seberozej, sebevzdělání). Ředitelé, kteří pracují ve funkci déle než 6 let, hovoří o získání nadhledu, o nových nápadech a inspiraci okolím. To, co ředitelé považují v této fázi ředitelské kariéry za cenné, jsou zkušenosti v oblasti schopnosti pracovat s lidmi. Ředitelé také čerpají uspokojení z toho, že vidí stále zřetelněji smysl své práce, který spočívá ve vytváření prostředí pro výchovu a vzdělávání k tradičním a významným hodnotám.

Průzkum se zabýval i další oblastí, kterou respondenti zmiňovali jako ovlivňující jejich sebeřízení a tou byla kvalita prožívání osobního i pracovního života. Popsali, že se jejich osobní i pracovní život navzájem ovlivňuje a definovali faktory, které jim v sebeřízení osobní i pracovní život zkvalitňují. Jedná se o:

- 1) radost
- 2) relaxaci a odpočinek
- 3) lidi v okolí (spokojení, solidní, féroví, spolehliví, úspěšní, poctiví, schopní)
- 4) kulturní vyžití, výkony žáků školy

Za důležitý, pro prožívání kvalitního osobního i pracovního života, považují ředitelé určitý stupeň životní rovnováhy. Ve většině se ředitelé vyjadřovali v tom smyslu, že jsou pro ně obě oblasti stejně důležité a zamýšleli se také nad tím, jak rovnováhy dosahují a kde čerpají sílu pro zvládání nároků obou těchto oblastí. Zde jsou podněty, které ředitelé definovali jako součást svého sebeřízení v tomto smyslu:

- 1) ve stabilním režimu udržovat obě oblasti, „někdy přidat v práci, někdy doma“
- 2) při výkyvech se zaměřit tam, kde je to právě potřeba, „hasit požáry“
- 3) vyvažovat: odpočinkem, čerpat sílu v oblastech, které přinášejí radost a uvolnění

Zde se shoduje praktické zjištění s pohledem odborné literatury a to především v tom smyslu, že život spočívá ve vyvažování a tím pádem v rovnováze. O té hovoří v odborné literatuře hned několik autorů (G. Keller a J. Papasan, P. Pacovský a J. Plamínek). J. Plamínek zmiňuje příklady zdrojů, které nás mohou vyrovnávat, mezi jinými vnímání smyslu, krásy a harmonie. Z výzkumu vyplynulo, že ředitelé ZUŠ v této oblasti využívají velmi často smyslu své práce, radosti z výkonů žáků své školy a z tvůrčí spolupráce, kterou umělecké prostředí nabízí.

Dílčím cílem práce bylo zjistit, zda se ředitelé základních uměleckých škol v oblasti sebeřízení nějak vzdělávají a pokud ano, jakým způsobem. Většina respondentů uvedla, že se v této oblasti vzdělává, a to pomocí studia, návštěvou seminářů, školení a dalších vzdělávacích akcí, koučování ředitelů škol, samostudium nevyjímaje. Nechyběla četba odborné literatury, především se zaměřením na osobní rozvoj a konzultace v této oblasti se zkušenějšími kolegy. Zmiňována byla snaha o duševní hygienu a získávání poznatků z psychologie.

## 6 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, co je obsahem sebeřízení ředitele ZUŠ a čím a jak je sebeřízení ředitele ZUŠ ovlivňováno. Dílčím cílem práce bylo zjistit, zda se ředitelé základních uměleckých škol v oblasti sebeřízení nějak vzdělávají a pokud ano jakým způsobem. Tento cíl byl naplňován dotazníkovým šetřením a doplňujícími rozhovory. Zkoumanou oblastí byl Plzeňský a Jihočeský kraj. Teoretická část práce vymezuje, mimo jiné, pojmy sebeřízení, řízení času, delegování, syndrom vyhoření, techniky zvládnání stresu a životní rovnováha. Zabývá se jejich pojetím v odborné literatuře. Teoretická část se také věnuje řediteli vzdělávací organizace, jeho rolím, oblasti emocí a emocionální inteligence, fázím ředitelské kariéry a vlivu těchto oblastí na sebeřízení ředitele. Ve výzkumné části této práce je popsána metodologie a interpretovány výsledky výzkumného šetření. Cílem praktické části je předložení názorů ředitelů ZUŠ na problematiku jejich sebeřízení prostřednictvím jejich dosavadních zkušeností a poznatků v této oblasti, s uvedením možných vlivů, které jsou specifické pro oblast umělecko – pedagogického školství. Průzkum přináší zajímavá zjištění z oblasti pracovních i osobních životů ředitelů této vzdělávací sféry, například v podobě výpovědí o neuplatňování mechanismů sebeřízení v pracovním životě a závažných důsledcích, které se vlivem toho projeví v životě osobním. Vypovídá o prolínání oblasti osobní a pracovní co do ovlivňování jedné druhou a okrajově se dotýká i stavu přetíženosti ředitelů českých škol. Pozitivním zjištěním je fakt, že ředitelé ZUŠ stále vnímají svou práci velkým dílem jako radostnou, přinášející uspokojení a smysl. Ve své práci jsem stanovila základní výzkumné otázky. „*Co je obsahem sebeřízení ředitele ZUŠ?*“, „*Čím a jak je sebeřízení ředitele ZUŠ ovlivňováno?*“ a „*Vzdělávají se ředitelé ZUŠ v oblasti sebeřízení?*“ Výzkumné otázky byly zodpovězeny na základě šetření pomocí dotazníku a prostřednictvím doplňujících rozhovorů s deseti řediteli základních uměleckých škol. Shrnu-li výsledky z celého výzkumného šetření, bylo zjištěno, že oblast sebeřízení ředitele ZUŠ obsahuje: sebereflexi, stanovení priorit a cílů, sebevzdělání, organizační schopnosti, emoční inteligenci, sebepoznání, dovednost delegování, psychické vlastnosti člověka – jeho osobnost, analýzu vlastního času, čas na odpočinek, problematiku stresu - syndrom vyhoření, efektivní komunikaci, sebemotivaci a vlastní image.

Ředitelé vypověděli, že oblast jejich sebeřízení nejvíce ovlivňuje mimo jiné sebepoznání a emoční inteligence. K emocím a emoční inteligenci se, díky doplňujícím rozhovorům, ředitelé ZUŠ vyjadřovali ve větším rozsahu a objasnili, proč tato oblast jejich sebeřízení tak ovlivňuje. Domnívají se, že nejpřirozenějším prostředím pro řízení kolektivu umělecky založených lidí,



je vytvoření vzájemných vztahů na základě přirozeného respektu a autority. Proto ředitelé považují za důležitou součást svého sebeřízení:

- 1) schopnost pochopit pocity svých spolupracovníků a adekvátně na ně umět reagovat,
- 2) schopnost efektivně komunikovat, především v oblasti vytváření pozitivních vztahů.

Sebepoznání podle výzkumu také velmi ovlivňuje sebeřízení ředitelů ZUŠ. Ředitelé odpovídali nejčastěji tak, že je k sebepoznání přiváděly špatné zkušenosti, životní kolize, změny, zklamání, dále zpětná vazba od okolí a nové zkušenosti, potřeba se někam posunout. Dále v průzkumu ředitelé ZUŠ potvrdili, že jejich sebeřízení ovlivňuje velikost školy, umělecké prostředí a fáze ředitelské kariéry. Výzkum také ukázal, že oblast sebeřízení zasahuje osobní i pracovní život, a také že kvality obou oblastí se navzájem ovlivňují. K tomu, aby bylo možno prožívat osobní i pracovní život kvalitně naplněný, je nutná rovnováha. Ve svých vyjádřeních poskytli ředitelé i podněty, jakým způsobem rovnováhy dosahují. Čerpají sílu z drobných radostí, relaxace, odpočinku, svého okolí a lidí v něm, z výkonů žáků. Naplňuje je kulturní vyžití a smysl jejich práce. Jeden z aspektů svého sebeřízení popsali tedy mimo jiné jako čerpání síly z oblastí, které se v jejich pracovních životech díky uměleckému prostředí vyskytují. Výsledky průzkumu potvrzují pohled odborné literatury, která byla použita v teoretické části této práce. Shodují se s teorií především v tom smyslu, že život spočívá ve vyvažování a tím pádem v rovnováze. Pojednání o tématu životní rovnováhy najdeme v odborné literatuře například u autorů: G. Kellera a J. Papasana, Petra Pacovského a Jiřího Plamínka. Plamínek zmiňuje příklady a možnosti zdrojů, které nám pomohou životní rovnováhy dosáhnout, pokud budeme vnímat smysl, krásu a harmonii. Z výzkumu vyplynulo, že ředitelé ZUŠ v této oblasti využívají velmi často smyslu své práce, radosti z výkonů žáků své školy a z tvůrčí spolupráce, kterou umělecké prostředí nabízí.

Dílním cílem práce bylo zjistit, zda se ředitelé základních uměleckých škol v oblasti sebeřízení nějak vzdělávají a pokud ano, jakým způsobem. Většina respondentů uvedla, že se v této oblasti vzdělává, a to pomocí studia, návštěvou seminářů, školení a dalších vzdělávacích akcí, koučování ředitelů škol, samostudium nevyjímaje. Nechyběla četba odborné literatury, především se zaměřením na osobní rozvoj a konzultace v této oblasti se zkušenějšími kolegy. Zmiňována byla snaha o duševní hygienu a získávání poznatků z psychologie. Objevila se ale i vyjádření, že někteří ředitelé se v oblasti sebeřízení nevzdělávají, protože nevědí jak. Doporučení v rámci Managementu vzdělávání je tedy možné formulovat jako inspiraci pro oblast vzdělávání ředitelů v oblasti sebeřízení. Je

potěšující konstatovat, že už na základě tvorby této práce (při oslovení zástupce krajského úřadu ohledně spolupráce na přípravě výzkumu) bylo iniciováno první vzdělávání na téma emoce a emocionální inteligence. Podnět k tomuto vzdělávání vzešel z řad ředitelů ZUŠ podílejících se na výzkumu. Organizátor společných setkávání připravil toto vzdělávání na pracovní setkání ředitelů základních uměleckých škol obou dlouhodobě spolupracujících krajů (Plzeňský a Jihočeský kraj). Dále může být práce využita při pozdějším průzkumu v oblasti sebeřízení jako výchozí materiál pro zkoumání této problematiky v rámci ZUŠ celé České republiky.

## 7 Seznam použitých informačních zdrojů

- ADAIR J. *Jak řídit druhé i sám sebe*. Brno: Computer Press, 2005. ISBN 80-251-0784-1
- ADAIR, J. a P. REED. *Ne šéf, ale lídr. Jak ostatní vést po cestě k úspěchu*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2447-5
- BEDRNOVÁ E. a kol. *Management osobního rozvoje. Duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. 1. vyd. Praha: Management Press s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7261-198-0
- BOHOŇKOVÁ I. *Sám sobě koučem. Cesta k úspěchu v práci i v životě*. 1.vyd. Olomouc: Poznání, 2010. 102 s. ISBN 978-80-86606-94-1
- CIPRO M. *Delegování jako způsob manažerského myšlení*. 1.vyd. Praha:Grada Publishing 2009. 160 s. ISBN 978-80-247-2945-9
- COVEY R. S. *To nejdůležitější na první místo*. 2. vyd. Praha: Management Press, s. r. o. 2015. 374 s. ISBN 978-80-7261-294-9
- ČAKRT M. *Typologie osobnosti. Volba povolání, kariéra a profesní úspěch*. 1.vyd. Praha: Management Press, 2010. 217 s. ISBN 978-80-7261-220-8
- DRUCKER P. F. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. 1.vyd. Praha: Management Press, s.r.o., 2007. 300 s. ISBN 978-80-7261-066-2
- GIARRATANA N. *Priority ředitele. Vše co potřebujete vědět, abyste se stali úspěšnými vedoucími pracovníky*. 1.vyd. Olomouc: Anag, spol. s r.o., 2014. 223 s. ISBN 978-80-7263-897-0
- GOLEMAN D. *Emoční inteligence*. 2.vyd. Praha: Metafora, spol.s r.o., 2011. 315 s. ISBN 978-80-7359-334-6
- GRUBER D. *Time management. Efektivní hospodaření s časem – klíčová součást beneopedie*. 3. rozš. a dopl.vydání. Praha: Management press 2012. 231 s. ISBN 978-80-7261-211-6
- KELLER G., PAPASAN J.: *Jediná věc. Překvapivě prosté tajemství výjimečných výkonů*. 1. vyd. Praha: Albatros Media a.s. 2014. 208 s. ISBN 978-80-265-0139-8
- KOCIANOVÁ R. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3
- KOUBEK J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 4. rozš. a dopl. vydání. Praha: Management Press, s.r.o. 2009. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3

- LHOTKOVÁ I., V. TROJAN a J. KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2
- LHOTKOVÁ I., ŠNÝDROVÁ I., TURECKIOVÁ M. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2013. 98 s. ISBN 978-80-7478-349-4
- MERG K., KNODEL T. *Jak přežít v práci*. 1.vyd. Brno: Computer Press, a.s. 2007. 145 s. ISBN 978-80-251-1723-1
- NAKONEČNÝ M. *Psychologie. Přehled základních oborů*. 1.vyd. Praha: Triton. 2011. 863 s. ISBN 978-80-7387-443-8
- PACOVSKÝ P. *Člověk a čas. Time management IV. generace*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 264 s. ISBN 978-80-247-1701-2
- Paulík K. [online]. Dostupné z: <http://www.obcankari.cz/edukacni-material-vedomi-prozivani> [cit. 2016 -01-11]
- PLAMÍNEK J. *Vedení lidí, týmů a firem. Praktický atlas managementu*. 4.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3664-8
- PLAMÍNEK J. *Sebezpoznání, sebeřízení a stres. Praktický atlas sebeovládání*. 3. doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. 192 s. ISBN 978-80-247-4751-4
- POL M., HLOUŠKOVÁ L., NOVOTNÝ P., SEDLÁČEK M. *Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol* [online]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/74> [cit. 2016 -01-11]
- POL M., HLOUŠKOVÁ L., NOVOTNÝ P., SEDLÁČEK M. *Profesní dráha ředitelů základních škol: Od fáze profesní jistoty k novým výzvám* [online]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/99> [cit. 2016 -01-11]
- PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9
- TROJANOVÁ I. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, a.s., 2014 a. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3
- TROJANOVÁ I. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014 b. 176 s. ISBN 978-80-262-0591-3
- VÁGNEROVÁ M. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha: UK Nakladatelství Karolinum, 2005. 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9

- VEBER J. *Management: Základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press, s.r.o., 2003. 700 s. ISBN 80-7261-029-5
- Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

## **8 Seznam příloh**

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 2 Otázky doplňujících rozhovorů

Příloha č. 3 Doplňující rozhovory

## Příloha č. 1 - Dotazník

- 1) Jsem muž x žena
- 2) Co podle Vašeho názoru utváří a obsahuje oblast sebeřízení ředitele ZUŠ?
  - a) sebepoznání
  - b) sebereflexe
  - c) seberozvoj, sebevzdělání
  - d) emoční inteligence
  - e) osobnost člověka – psychické vlastnosti - temperament, rysy osobnosti
  - f) efektivní komunikace
  - g) analýza vlastního času
  - h) organizační schopnosti
  - i) stanovení priorit a cílů
  - j) delegování
  - k) problematika stresu a syndrom vyhoření
  - l) čas na odpočinek - prevence syndromu vyhoření
  - m) sebemotivace
  - n) vlastní image
  - o) jiné - uveďte
- 3) Co nejvíce ovlivňuje Vaše sebeřízení?
- 4) Co vy osobně považujete v oblasti sebeřízení za nejdůležitější?
- 5) Řídíte školu, která má žáků:  
100-300, 301 – 500, 501 a více
- 6) Myslíte si, že velikost školy, kterou řídíte, má vliv na Vaše sebeřízení? Pokud ano, popište, prosím, jaký?
- 7) Myslíte si, že umělecké prostředí školy, kterou řídíte, má vliv na Vaše sebeřízení? Pokud ano, jaký?
- 8) Ve funkci ředitele školy pracujete:  
0-2 roky, 3-5 let, 6-10 let, déle
- 9) Změnila se Vaše schopnost sebeřízení vlivem delší praxe ve funkci ŘŠ? Pokud ano, jak?
- 10) Máte jmenované své zástupce?  
(Nemám, jednoho, dva, více – jiné, uveďte jaké.)
- 11) Používáte v oblasti sebeřízení nějaké pomůcky? Pokud ano, jaké?
- 12) Vzděláváte se v oblasti sebeřízení? Pokud ano, jak?

## **Příloha č. 2 - Otázky doplňujících rozhovorů**

- 1) Jak by měla být osobnost ředitele školy vybavena k tomu, aby sama sebe smysluplně a efektivně dokázala řídit? (znalosti, vlastnosti, dovednosti, schopnosti, postoje)
- 2) V dotaznících byla často zmiňována emoční inteligence, jako klíčová kompetence ředitele ZUŠ. Proč si myslíte, že právě tato oblast je v sebeřízení ředitele ZUŠ tak důležitá?
- 3) Co Vás přivádí k sebereflexi a sebepoznávání?
- 4) Co děláte proto, abyste žil/a kvalitně osobní i pracovní život? Co nebo kdo Vás, v tomto smyslu motivuje?
- 5) Jak byste kvalifikoval/a životní rovnováhu ve smyslu integrace osobního a pracovního života? Jakým způsobem se jí snažíte dosáhnout?
- 6) Jak Vás proměnila, v oblasti sebeřízení, kariéra ředitele školy? (0 fáze – před vstupem do ředitelny, 1. fáze – období osobních zkoušek, 2. fáze – fáze profesní jistoty, 3. fáze – fáze nových výzev – zkušený ředitel)



### **Příloha č. 3 – Doplnující rozhovory**

Rozhovor A: ALENA

Otázka č. 1:

Měla by znát své silné a slabé stránky, jaký je temperamentový typ, jak zvládá zátěžové situace a měla by mít přehled: po personální stránce, ekonomické, materiální (základní info) školy. Měla by mít vytvořen dlouhodobý i krátkodobý plán, dobře komunikovat s podřízenými, rodiči a zřizovatelem. Je také dobře, držet se svých zásad; být příkladem a pomáhat, když je třeba. Nebát se konstruktivní kritiky; chybu začít hledat u sebe, umět obhájit svá rozhodnutí. Rozdělovat úkoly, a být nejen šéf v pracovní době, ale kamarád po pracovní době, nebo když je třeba. A na závěr: klidné domácí prostředí je základ pracovního úspěchu!!!

Otázka č. 2:

Emoce se nedají zcela ovládat, ale dají se částečně koordinovat, takže pokud dokážu předvídat svoji reakci, mohu zabránit mnoha zbytečným konfliktům. Umění naslouchat je jedna z nejdůležitějších věcí: „Naslouchej, pak konej“; to je podle mne začátek úspěchu a pozitivního klimatu v kolektivu.

Otázka č. 3:

Snaha jednat tak, jak chci, aby jednali druzí. Životní situace a nové zkušenosti nás vedou či nutí k pozorování sama sebe, tzn. stále na sobě pracovat. Těší mne poznávat nové věci a získávat nové podněty k zamyšlení (i když někdy je toho až nad hlavu).

Otázka č. 4:

Pracovní život viz. otázka č.3. Osobní život ovlivňuje ten pracovní a naopak (ale osobní je pro mne důležitější!!!) Společné chvíle s rodinou, bezpečí, láska, víkendy jsou naše, i když každý z rodiny má svoje zájmy, přesto se snažíme víkendy trávit co nejvíce spolu a naplňuje nás to radostí. Plánujeme a stále ještě si sdělujeme, co bylo ve škole a v práci. Spokojení lidé okolo ze mne dělají spokojenou mámu, manželku, učitelku, ředitelku, kolegyni, kamarádku...

Otázka č. 5:

Pracovní a osobní život viz. otázka č. 4 Společenský život je důležitý tak jako osobní a pracovní; procentuelně zastupuje nejmenší část v mém životě, ale snažím se, aby nebyl opomíjen; učitel, jako nositel kultury = se snažím - chodit na akce, které pořádají ostatní organizace v našem městě, zajímám se o dění v regionu, zajímám se o kulturu v krajském městě.

Otázka č. 6:

0 fáze: člověk přemýšlí, jestli chce dělat ředitele; co vše to obnáší, vůbec netuší. 1. fáze: spousta nových informací; zjištění, že ředitel je jen z 10% učitel, ale že nechci přestat být učitel. 2. fáze: při prvních rozhodnutích a po roce ujištění, že chci být ředitel, že mne to naplňuje, ale jistota je pouze v tom, že dělám maximum pro to, aby bylo vše, jak má být (i s chybami, kterých se člověk dopouští). 3. fáze: ještě nemám.

Rozhovor B: BARBORA

Otázka č. 1:

Měla by mít odborné znalosti z uměleckého prostředí, provozní znalosti, musí umět komunikovat, delegovat a mít organizační schopnosti. Myslím si, že je důležité umět také oddělovat soukromí od pracovního prostředí, z důvodu odpočinku. Neustrnout, důležitá je stále nějaká kreativní činnost a kreativní lidé okolo mne.

Otázka č. 2:

S lidmi člověk musí vyjít. Empatie jako součást emoční inteligence určitě je dost důležitá, ale já bych to nepřeháněla. Zjistila jsem, že čím víc se snažím pochopit své zaměstnance, tak také tím víc povoluju, a ono to nedělá pak ve finále dobrotu. Začnou si skoro dělat, co chtějí. Spíše bych zase vyzdvihla organizační schopnosti a v důsledku delší praxe umět zpracovávat a využívat leckdy těžce nabyté zkušenosti. Já jsem spíš racionální člověk, citům se moc nepoddávám.

Otázka č. 3:

Vím o sobě, že nemám ráda nerozhodnost, neřeším, coby, kdyby..., jsem dost razantní a myslím si, že mám přesvědčovací schopnosti, takže jsem se za svůj život už asi docela poznala. Nevím, jestli mě něco ještě motivuje k dalšímu poznávání se....

Otázka č. 4:

No, tady mám motivaci hodně silnou, hlavně v osobním životě. Nejdůležitější pro mě je si přizpůsobit prostředí pro vlastní relax. Musí mi být příjemně a vím, že když tam něco nefunguje, hodně mi to vadí... Dál je to pochopení partnera, když si společně pomůžeme nebo uděláme drobnou radost. V pracovním životě je to hlavně solidní kolektiv – féroví a spolehliví kolegové a zaměstnanci. Tady se hodně snažím o to, vnímat protistranu jako partnera... A společenský život mě naplňuje, posiluje mne, ale nechodím do společnosti moc často...

Otázka č. 5:

Ježíš, to je těžký...!!! No, jak kdy, asi...ale asi tak jako někdy přidat doma, někdy v práci, udržet, když to jde, stabilní režim, i po nějakých výkyvech. Jo, a upřednostnit to, co hoří...i termínově. Taky si myslím, že je důležitá fyzická námaha, protože jí v práci moc nemám, pracuju na zahradě, jo a někdy, když je nějaká náhlá věc, kterou musím řešit a trochu mě to vyhodí z konceptu, tak si dam klidně i panáka, vyspím se na to a pak to zase nějak jde...

Otázka č. 6:

Při vstupu do funkce jsem neměla žádné zkušenosti, byla jsem mladá, nastupovala jsem na doporučení předchozího ředitele. Ale taky byly školské úřady, v té době, a ono to bylo, v mnoha směrech, o dost jednodušší. Tady si myslím stačí osobnostní předpoklady, které jsem měla a ty stačily... Ale pak přišla právní subjektivita a to bylo hrozný! Strašně práce, začaly provozní problémy, účetní nerozuměla problematice. Měla jsem pocit beznaděje při problémech se zřizovatelem, že mě zřizovatel nepodržel v těch počátcích a změnách... Padl na mě hrozný pocit samoty, i když už jsem byla ve funkci skoro 10 let, cítila jsem se zahlcená problémy, ustrašená...Až další praxe mě naučila říct nahlas, co cítím, co si myslím...tak pak asi přišla ta další fáze (profesní jistoty)...víc jsem se zaměřovala na výuku a sebereflexi s ní spojenou, hodně jsem jezdila na semináře, soutěže, je potřeba se nestránit, za svou povinnost považuju chodit na všechny školní akce, přehrávky, to mám do dneška stejně...

A další fáze? (nové výzvy) No po tolika letech bych už měla být unavená, vid', ale já nejsem...Pořád mám potřebu něco opravovat, vylepšovat, obnovovat, i kdyby to mělo být jen přestěhovat klavír...smích...za pár let jdu do penze a chci ještě školu připravit pro svého nástupce...mám teď taky vizi v osobním životě, to je pro mě asi budoucnost. Jo a vždycky za sebou musím vidět výsledek... a musí mě někdo občas pochválit...smích...

## Rozhovor C: CTIRAD

### Otázka č. 1:

Odborné znalosti v, řekl bych, širokém spektru, a zkušenosti. Byl jsem 4 roky zástupce ředitele a stejně to byl pro mě skok ta funkce ředitele...Myslím, že je lepší studium pro ředitele absolvovat předem, aby člověk viděl, co všechno musí znát. Pak se učí chybama, musí se průběžně vzdělávat a měl by se naučit používat „selský rozum“... No, a dál je to tvořivost, když vidím za sebou kus práce, třeba přehrávku dětí, výsledky žáků ze soutěží nebo třeba nově zrekonstruované toalety ve škole, dává mi to dobrý pocit uspokojení z odvedené práce, pro mě strašně důležitá zpětná vazba, že to dělám snad dobře...jinak smysl pro povinnost, zodpovědnost, strašně důležitý je čas na sebe, fyzická aktivita, pravidelnost a řád a taky rozlišit denní dobu...myslím tím, vědět o sobě, kdy jsem nejvýkonnější a nenutit se do práce ráno v sedm, když se mi nejlíp pracuje v jedenáct večer.... Přemýšlet o svých chybách, poučit se z nich, víc delegovat, i v podřízených řadách, uvědomovat si souvislosti mezi tím co dělám a jaký ve skutečnosti jsem, a to co je třeba teď pro mě aktuální je vůle...Používat silnou vůli k tomu něco prosadit...

### Otázka č. 2:

No, myslím si, že záleží na tom, jaký jsi typ...pak je ve hře taky únava, momentální psychická dispozice. V téhle funkci člověk musí být i „psycholog“, znát své silné a slabé stránky a vidět je i u kolegů. Na tomhle základě pak zadávat lidem úkoly. To ovlivňují i životní zkušenosti a znalost týmu, který vedeš...Vcítění se do protistrany je hodně důležité, protože při jednáních různého charakteru může přinést pozitivnější výsledek, ale musí se člověk hlídat, aby se nenechal třeba „unášet“...a pak tím pádem i ovládat, jak ten druhý potřebuje. Vcítit se ano, ale pořád mít sebe sama pod kontrolou, no prostě si zachovat odstup a nadhled...

### Otázka č. 3:

Pro mě teď hodně aktuální téma: špatné zkušenosti... v osobním i pracovním životě, nejdřív v práci a teď se to promítlo i do rodiny...mám pocit zmaru, beznaděje, fakt jsem hodně pracoval a nevnímал jsem zpětnou vazbu od rodiny, že něco není v pořádku. Projevilo se to i

na zdraví. Říkám si, že pro příště budu investovat čas a energii jen do toho, co můžu ovlivnit, jinak se podle mě člověk uštve...

Otázka č. 4:

Pod vlivem výše uvedeného: myslet na sebe, odpočívat a občas si udělat něčím radost

Otázka č. 5:

Aby byl člověk v rovnováze tak by měl podle mě hodně komunikovat, pracovat na sobě v oblasti emocí, ventilovat je, nic v sobě „nedusit“. Když se objeví nějaký problém, snažit se změnit pohled na věc a i své myšlení o té věci...taky nebyť pesimista, jen realista, pozitivní afirmace mi pomáhají a zase ta vůle, prostě chtít...

Otázka č. 6:

K proměně u mě došlo určitě. Na začátku jsem byl plný nadšení ke zvelebování školy, to je ve mně částečně pořád, ale už to otupělo...postupně jsem byl jistější v rutinních záležitostech. Je ale potřeba uvědomovat si ty „drobné radosti“, protože radosti je dneska kolem nás strašně málo, myslím například „masáž v médiích,“ současná situace v Evropě- migrace a tak...denodenní starosti o peníze, lidi, termíny, to všechno je jedna nervující záležitost vedle druhé a když to nějak nekompensuješ, tak tě to ničí...je třeba včas diagnostikovat, jestli už nejsi na pokraji vyhoření a fakt udělat razantní zákrok ohledně odpočinku a té rovnováhy, o které jsme před chvílí mluvili. Taky si rozhodnout co a jak dál...chci tu zůstat, ale něco chci změnit na sobě i v rámci školy. Teď si myslím u mě hraje roli životní zkušenost a dlouholetá praxe v téhle funkci, musí mě ta činnost bavit. Myslim si, že to není o tom cíli, ale o cestě... jde o děti, vím, že nadšení nám nese skvělé výsledky, jen si to člověk musí umět srovnat v hlavě, úspěch si užít s radostí, ale nepodřizovat mu vlastní zdraví....

Rozhovor D: DANA

Otázka č. 1:

Vyrovnaná osobnost po stránce psychické, zdravá a sociálně zdatná. Umět čerpat ze svých dosavadních zkušeností, umět se motivovat k rozvoji v oblastech, které jsou pro výkon funkce důležité. A vlastní zkušenost mě teď naučila, že je to hlavně v oblasti práce s lidmi..., pak

odbornost, zájem o inovace, neustrnout. Osobnost ředitele by měla umět inspirovat sebe i ostatní... a být organizačně schopná.

Otázka č. 2:

EQ je jednou z mnoha kompetencí ŘŠ. Vnímám především empatii jako nepostradatelnou v práci s nesourodým kolektivem, jako je pedagogicko-umělecký sbor v ZUŠ. Jejich umělecké založení a povahy s sebou nesou pro ředitele někdy „horké chvíle“, v oblasti řízení a taky i v osobních vazbách na pracovišti. Pro řešení kolizí je nutno hodně pochopení, tolerance, ale taky pevná ruka, zdravý rozum. Totéž se poslední dobou stále častěji objevuje v komunikaci s rodiči některých žáků...

Otázka č. 3:

Životní kolize, změny, věk, zpětná vazba od kolegů (přátel a rodiny), chuť se někam posunout, záliba v psychologii.

Otázka č. 4:

Beru věci i události tak jak přicházejí. Motivuje mě má rodina a výsledky mé práce. Také jsou pro mě motivační velmi mí úspěšní kolegové a přátelé, odstrašujícím příkladem lidé rezignující na současnou realitu světa, vliv alkoholu, finanční excesy.

Otázka č. 5:

Životní rovnováhu hledáme asi všichni, každý s intenzitou sobě vlastní nebo podle situace, ve které se právě nacházíme. Já se snažím prostě „vyvažovat“ oblasti podle toho, kde cítím, že je to právě potřeba. Vím o sobě, že když mi nefunguje rodina, obvykle mám problémy i v práci. Čerpám sílu od lidí, kteří jsou mi nejbliž, a když nemůžu „nabrat“ ani tam, odjedu na pár dní někam úplně mimo do cizího prostředí, kde se nechám „rozmazlovat“.(masáže, plavání, tanec, dobré jídlo, četba apod.) Když situaci a nebo sebe stabilizuju, přemýšlím, proč k tomu došlo a jak se vyhnout tomu, aby se to opakovalo.

Otázka č. 6:

No, určitě mě proměnila. Především v oblasti rozhodování. Na začátku jsem měla problém s tím, abych neudělala nebo neřekla nějakou hloupost – ekonomika, zákony atd. Samozřejmě

jsem ty chyby dělala a dneska vím, že tím jsem se naučila nejvíc. Na začátku jsem hodně komunikovala se služebně staršími kolegy, to ale teď taky, jen máme trochu jiná témata..., byla jsem tenkrát nejistá. S přibývajícimi léty přibylo zkušeností, vzdělávala jsem se i mimo povinný rámec studia ředitelů. Naučila jsem se, že ve vedoucí pozici je člověk na svém „břehu“ sám a proti němu všichni ostatní. Na tu samotu si pořád zvykám, v řízení lidí a školy nacházím pořád inspirující témata, například svébytnost našeho typu školství, jeho význam pro výchovu mladého člověka, a když vidím, jak někde zápasí kolegové se zdravotními nebo osobními problémy, snažím se udržet si v životě řád (odpočinek x práce) a nadhled.

Rozhovor E: EMA

Otázka č. 1:

To je dost těžké odpovědět. Ta funkce je tak náročná a spousta institucí, které můžou ŘŠ kontrolovat, mu to vůbec neulehčuje, jen komplikuje jeho práci. Asi je nejdůležitější se ničemu nepoddávat a brát věci s určitým nadhledem. Nejhorší je situace, když člověk nemá zkušenosti nebo se nemá, kde poradit. Jo a taky pozor na workoholismus, strašně snadno tahle funkce člověka semele. Měl by mít nějaké mantinely, které ho zastaví a naučí odpočívat. (Ne až, když se s vámi rozvede manžel nebo dostanete rakovinu).

Otázka č. 2:

Já bych ji zas tak nepřeceňovala. Čím víc se snažím pochopit ostatní (zaměstnance), tím víc toho začnou zneužívat. Takže s rozumem. Používám ji asi víc tehdy, když se jedná o problém s rodičem nebo žákem. Takový rozčilený tatínek umí někdy potrápít. Spíš bych řekla, že je důležité znát techniky zvládnutí krizového rozhovoru a být víc „psycholog“.

Otázka č. 3:

Prožila jsem ošklivé zklamání v osobním životě, velmi bolestné zkušenosti s dítětem a sama jsem měla psychické potíže. To, že jsem začala hodně číst literaturu na tohle téma mě posílilo a byla jsem schopná jít dál...je strašně důležité mít někoho, kdo vám ve zlých chvílích pomůže, nebýt na to sám. Takže k sebepoznání a mým možnostem mě motivoval můj osud a špatné zkušenosti. V současné době je to vědomí, že když se sebou nebudu nic dělat, můžu se propadnout třeba zase do těch problémů.

Otázka č. 4:

Špatné zkušenosti předchozích let v osobním životě, už to nechci zažít, tak se snažím obklopit se hezkými věcmi, fajn lidmi, už si na nic nehraju, říkám, co si myslím. Moc mě motivují žáci a kolegové, kterým jde o to odvádět poctivou práci. Taky mi dělá obrovskou radost, když se k nám vrací bývalí žáci, vzpomínají na to, jak studovali. Víc než dřív odpočívám, už si to prostě „nařídím“. Umím i víc delegovat.

Otázka č. 5:

Tak rovnováhy se snažím dosahovat lepším plánováním všeho. Ale jedna věc je plán a druhá realita. Někdy se to všechno tak semele, že se musí improvizovat a pak je rovnováha fuč. Když to netrvá dlouho, tak se to dá ustát. Někdy jen prostě hasím požáry v tom pořad, jak přicházejí. Když mám všeho plné zuby, jdu ven, zajdu si k holiči, na masáž nebo se věnuju vnoučatům, přečtu si knížku.

Otázka č. 6:

Určitě proměnila. Na začátku jsem vůbec netušila, do čeho jdu. Často jsem litovala, že jsem nezůstala jen u učení. Chodím si k dětem (žákům) odpočinout. A mockrát jsem chtěla funkci položit. Díky neznalosti a přepínání v práci jsem si rozbila rodinu. Myslela jsem si, že když budu hodně pracovat, že to všechno zvládnou...dneska si myslím, že jsem se měla někde poradit... nejvíc mě naučila má praxe a hlavně lidi. To je nejlepší škola, a ještě k té empatii, praxe mi ukázala, že musím být velice opatrná, nenechat se ovládat druhými a zneužívat dobré vůle. Obecně bych řekla, že tahle funkce je strašně nevděčná. Pořád je moc byrokracie, vytrácí se smysl toho, že máme učit děti.

Rozhovor F: FELIX

Otázka č. 1:

Mít znalosti z oblasti ekonomie, práva, řízení organizace, umět delegovat, mít schopný kolektiv. Umět dobře plánovat, rozhodovat se efektivně i pod tlakem. Udržet si nadhled ve vypjatých situacích. Spravedlivě rozdělovat čas mezi rodinu a práci.

Otázka č. 2:



EQ znalosti nám usnadňují komunikaci a práci s ostatními. Člověk by měl znát alespoň základy psychologie a umět odhadnout lidi, se kterými pracuje. EQ je myslím dobrá při konfliktech a vypjatých situacích.

Otázka č. 3:

Vědomí, že nesmím ustrnout. Pořád přicházejí noví mladí kolegové, mají dovednosti, které já nemám, a kterým často nestačím, tak na sobě pracuji, abych alespoň věděl, o čem mluví. Mám na mysli facebook, všechny ty informační technologie, které jsou pro mnoho mých vrstevníků úplně mimo... škoda jen, že to nefunguje taky opačně, ale nepoučuju je, jen jim nabídnu radu, když o to stojí... spíš se to ale se zájmem nepotkává.

Otázka č. 4:

Tak, snažím se maximálně, jak můžu využít pracovní dobu, nezdržuju se věcmi, které mohou udělat jiní. Ale ono je toho čím dál víc a myslím, že úplně zbytečně někdy děláme administrativu, kterou bychom nemuseli. Od toho se kvalita pracovního života odvíjí. Motivují mě výkony našich šikovných žáků, jejich úspěchy a práce s nimi, to mi dělá opravdu radost. V osobním životě se snažím pomáhat, aby rodina fungovala, ale je to složité při několika zaměstnáních je málo času. Ještě, že jsou prázdniny. To je asi to nejpříjemnější pro rodinu. Tehdy cestujeme a máme na sebe víc času.

Otázka č. 5:

Jako vyvážený pracovní, osobní a společenský život, ještě bych do toho zapojil koníčky, ale to může vypadat v každé životní fázi jinak. Někdy se spíš víc věnuju práci, když mě víc potřebuje rodina, zase se snažím vycházet vstříc jí. Vždycky ale musí člověk trochu to ostatní ošidit nebo přeplánovat. Naplno se věnovat všemu dlouho asi nejde. Myslím si, že je důležité pořád vnímat, jestli někde „nekvasí“ nějaký velký problém. Je potřeba to pak řešit hned a nenechat přerůst přes hlavu.

Otázka č. 6:

V oblasti zkušeností stoprocentně. Na začátku jsem chtěl vyřešit všechno a pokud možno tak hned a co nejlíp. Později jsem zjistil, že to tak nejde a naučil jsem se lépe plánovat. Ale v mých začátcích ještě nebyla právní subjektivita a leccos bylo tehdy jednodušší. Nejhorší

bylo období přechodu (k právní subjektivitě) a situace než se stabilizovala a pak po ní. Vím, že jsem určitě dělal chyby, z těch jsem se vždycky nejvíc poučil, takže asi zpětná vazba a sebereflexe byly to, co jsem v průběhu ředitelování zjistil, že je moc důležité a pomohlo mi to v další práci. Člověk nesmí ustrnout a pořád hledat další možnosti, jak posunout někam sebe ale i školu. Pořád je co zlepšovat, ale je čím dál těžší sehnat na všechno peníze a lidi ochotné pracovat pořádně a někdy jen za pochvalu.

Rozhovor G: GABRIELA

Otázka č. 1:

Umět pružně reagovat, improvizovat, naslouchat, co nám říkají ostatní. Pak taky co nejvíc tvořit příjemnou atmosféru a prostředí pro všechny lidi na pracovišti, protože v něm trávíme nejvíc času a všechny nás to ovlivňuje. Říct si jasně, kam se chceme dostat a tam zaměřit všechnu pozornost a úsilí. Získat si podporu zřizovatele, dost peněz na provoz, smysl pro humor a nezanedbávat dovolenou.

Otázka č. 2:

Tu považuju za dost důležitou. Hlavně v práci s lidma, který Tě inspirujou, vymačkat z nich to nejlepší kvůli dětem. Slyšíš pak ty výsledky. Ale trvá to, než se to člověk naučí. Hodně s lidma mluvit (rodiče a učitelé) osobní kontakt, protože, když je pak potřeba, aby Tě rodiče a učitelé podpořili, udělají to, když jsou s výukou svých dětí spokojení. Jde o to vědět, co je trápí (učitele) a hledat cesty, jak to vyřešit. Nevyrábět problémy. A taky umět odlišit prkotiny od podstatných věcí.

Otázka č. 3:

Já se znám už asi dost. Spíš někdy žasnu, co si dneska lidi dovolí odevzdat jako kvalitní práci a tam si někdy říkám, že se nesmím tak rozčilovat. Jinak jsou to výkony našich žáků. Pořád mě těší, jak krásnou práci můžu dělat a moc si toho považuju. Nechtěla bych pracovat na jiném typu školy. ZUŠky jsou fakt výjimečný. Takže jsem vlastně spokojená s tím co mám a kde jsem.

Otázka č. 4:

No, asi chut' si život dobře užít nebo prožít, ne ho jen přežívat. Mám už velký děti, hodně cestuju, chodím za kulturou – naši školy i ostatní, strašně mě to baví a konečně na to mám na všechno čas. Rozhodně nesedět doma a co nejvíc si plnit svoje sny a přání. Nechat se bavit a „rozmazlovat“...smích... protože my si to zasloužíme, ne? Děláme náročnou práci, takže se náležitě „odměňuju“. Docela striktně si hlídám osobní volný čas a pravidelně odpočívám.

Otázka č. 5:

Už jsem na to vlastně odpověděla v minulé otázce. Když je člověk spokojený se svou životní rolí (osobní i pracovní), máte pozitivní myšlení, tak to všechno jde líp. Pro mě je nejdůležitější vždycky hledat řešení situace a cestu. Ne vytvářet další problém. Neplácát se v blbostech. No, a když to někdy někde skřípe, tak si uvědomit, že to prostě k životu patří a je nutný se z toho zase vyhrabat.

Otázka č. 6:

No, nevím, jestli mě proměnila. Spíš jsem nečekala tolik lidské zloby a závisti, když se mi po čase začalo ve funkci dařit. Ano, získala jsem zkušenosti, ale dneska jsou alfa omega peníze a platí to i v managementu ve školství. Když jako ředitel neseženeš dost peněz, máš omezené možnosti. A pak práce s lidma. Tam jsem se dost naučila zachovat si odstup a řešit vše s nadhledem. Zároveň pomoci tam, kde můžu, protože tenhle náš obor za to fakt stojí. A co dál po 8 letech ve funkci? Poslouchám a dívám se, jak to dělají jinde, nechávám se inspirovat, a že bych neměla nové nápady, toho se nebojím. Hlavně se nechci nechat znechutit „úředním šimlem“. Vlastně proměnila jsem se za tu dobu! Už mě tak nerozhazují výsledky kontrol. Každá chyba se dá napravit a o papíry by nám mělo jít až ve druhé řadě. První jsou přece ty děti.

Rozhovor H: HONZA

Otázka č. 1:

Vstřebávat novinky – informační technologie, které pomáhají člověku líp si zorganizovat život i práci. Ale vůbec v životě být otevřený inovacím, vždycky to přinese posun. Umět si vybrat kvalitní lidi k sobě do týmu. I jejich práce pak určuje můj sebeřízení... a mluvit s lidma, naslouchat, starat se o co nejlepší podmínky pro ně, když pak potřebuješ, tak ti to vrátí.

Otázka č. 2:

Tak umělecká duše je zvláštní...řekl bych hodně naslouchat a pak až mluvit. Netlačit na pilu, dávat prostor a hlavně jim nenutit blbosti. Když se člověk dohodne na pravidlech hned, tak je pak líp respektujou. Ale každé je jiné, někdo zase potřebuje „vojnu“ – je nutný včas použít rozum. Spíš bych řekl, že tady hraje velkou roli osobní uznání a přirozená autorita.

Otázka č. 3:

Jé, já už se asi nepřekvapím...nevím, čtu, poslouchám a hraju muziku, chodim na ryby...smích...zeptej se má ženy....díky ní jsem se poznal dost...smích

Otázka č. 4:

Viz předchozí otázka. Dělán, co můžu a když už mám pocit, že nemůžu tak jdu na ryby...

Otázka č. 5:

Rovnováhu? Tak to bych řekl, že užít si úspěchy, který máš a hezký chvíle, z kterých načerpáš sílu a je jedno, kde se Ti přihodí, doma nebo v práci nebo s kamarádama. Potom když se Ti nedaří, obrnit se a vydržet to. Vyvažuju občas i skleničkou něčeho ostřejšího...smích... jo a práci na zahradě.

Otázka č. 6:

Nemyslím, že by mě proměnila, ale určitě mě zbavila iluzí, že v tomhle státě jde ve školství o děti. Po několika kontrolách mám pocit, že jde hlavně o papíry. Hlavně mě štve, že jsme pořád poměřovaný se základkama a lidi si myslí, že si s dětma jen „hrajem“. Jo a samý prázdniny! Ale všechno není jen špatný – poznal jsem za tu dobu skvělý lidi mezi kolegy a za ty jsem šťastnej, jsme dobrá parta a taky si dost pomáháme. Vést školu tak, aby to všechny v ní bavilo a z dětí rostli slušní lidi. Aby si v životě pak mohli říct, že v zušce netrávili čas nadarmo. Motivovat učitele ke kvalitní práci a mít pořád koho učit.

Rozhovor CH: CHARLOTTA

Otázka č. 1:

Vyrovnaná, trpělivá, nervy ze železa a precizní se smyslem pro humor. Pominu to, že musí znát zákony, ekonomii, měl by být trochu psycholog, kouč, školník, auťák a já nevím co ještě.

Otázka č. 2:

Při práci s lidma je důležitá, ale emoce jsou zrádný, moc bych se jim nepodávala. Na umělce spíš „řád a řemen“. Pevný pravidla, mně se volnost moc neosvědčila. Čím víc povolíš, tím víc si dovolí.

Otázka č. 3:

Na to neumím odpovědět. Asi zpětná vazba od ostatních.

Otázka č. 4:

To záleží na tom, co si člověk představuje pod slovem kvalitní. V práci víc peněz, schopný učitele, nadaný děti. Doma – hodně peněz, hezký dům, hodný děti, hezkýho chlapa...smích... Ne, přijímám to, jak to jde. Hlídám si hlavně zdraví. Dokud budu zdravá já a mé děti, všechno ostatní zvládnou.

Otázka č. 5:

Jako poměrně vyvážený čas na práci, rodinu a odpočinek, taky trochu koníčky. Je to dost o radosti, ze všeho co děláš, o tom, jak se cítíš, mít v životě štěstí na lidi, dobrý kamarády a pevnou vůli. Nenechat se unášet větrem. Zodpovědnost.

Otázka č. 6:

Spíš mě zocelila. Líp organizuju, plánuju, rozhoduju. V průběhu let jsem nasbírala zkušenosti a hlavně nadhled. Naučila jsem se odlišit podstatné od méně podstatného a nezapomenout, že to, proč ve škole jsme, jsou naši žáci.

Rozhovor I:IVETA

Otázka č. 1:

Mít znalosti z různých oblastí: management, právo, ekonomika, psychologie, koučování, práce s lidmi. Vědět, kdy jakou použít taktiku při vyjednávání, být empatická, asertivní a umět řídit lidi, přirozená autorita. Umět jednat pod tlakem, vyrovnaná osobnost.

Otázka č. 2:

Je důležitá, protože pracujeme s umělci a to jsou citliví lidé, náladoví, někdy nepředvídatelní. Druhá strana je pevná ruka. Tu musejí cítit ve formě přirozené autority, kterou pak docela respektují a být dobrý i ve své umělecké profesi, pak vás uznávají i po profesní stránce.

Otázka č. 3:

Moje selhání. V osobním i pracovním životě. Vždy, když se mi něco nepovede, poznávám, že na sobě musím pracovat a najdu něco o sobě, co jsem třeba tolik neregistrovala. Konflikty s kolegy, v nich se o sobě hodně dozvídám.

Otázka č. 4:

Denně si najdu v práci něco hezkého, takový stabilní přísun malých radostí. V osobním životě také – hezké chvílky s partnerem, posezení s přáteli, hezký koncert, něco pěkného si na sebe koupím nebo třeba jen kávička a kousek čokolády. Je to jedno, ale prostě se „vyladit“, harmonovat.

Otázka č. 5:

Měním často činnosti v práci, doma, mám zahrádku, když se cítím unavená, jdu ven na procházku se psem, přečtu si dobrou knížku, dám si masáž. Nepřetěžuji se, stačí určitá období, kdy to jinak nejde, (začátek, konec školního roku, pololetí, soutěže) ale potom zase na čas „vypínám“. Hledám podporu u přátel.

Otázka č. 6:

Zásadně. Na začátku jsem byla úplně naivní, myslela jsem si, že budu moct spoustu věcí změnit. Vystřízlivění, že to nešlo tak, jak jsem chtěla, bojovala jsem s lidskou zlobou, neochotou odvádět pořádnou práci. Byla jsem i zklamaná přístupem ostatních bývalých kolegů – byli „na druhém břehu“. Musela jsem si zvyknout, že po dobrém to obvykle samo nejde. Vše chtělo čas a zkušenosti. I po té dlouhé době na postu ředitelky mám pořád nové nápady a práce mě baví. Jen jsem docela v obavách, kam to spěje s dnešními dětmi a rodinami. Strašný přístup – už i v ZUŠ- nezodpovědnost rodičů – jak to máme učit děti, když to máma s tátou nedodrží. Nejsou takoví všichni, zatím většina jakžtakž funguje. Možná díky naší práci, když vytrváme, se část mladých vyhne špatným partám a bude mít start do života i život sám naplněný nejen konzumem, ale i něčím, co má určitou hodnotu.

