

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Petr Kotulič

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Versatilní vedení v kontextu českého školství  
Versatile Leadership in the Czech Educational System Context

Petr Kotulič

Vedoucí práce: Mgr., Bc. Jiří Trunda  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Školský management

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Versatilní vedení v kontextu českého školství vypracoval 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.

V Praze 15. 4. 2016

.....

podpis

Dovoluji si na tomto místě poděkovat Mgr., Bc. Jiřímu Trundovi za jeho profesionální přístup a cenné rady při vedení bakalářské práce. Rovněž děkuji 91 ředitelům škol v Ústeckém kraji, kteří věnovali čas k vyplnění dotazníků, a tak poskytli cenné informace a podklady.

Petr Kotulič

## **ANOTACE**

Předmětem a cílem bakalářské práce je popis versatilního stylu vedení a jeho uplatnění v běžných činnostech školského manažera.

Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části je metodou rešerše odborné literatury podán přehled teoretických poznatků v oblasti versatilního vedení.

Výzkumná část je založena na dotazníkovém šetření u vedoucích pracovníků (ředitelů) v základních a středních školách v Ústeckém kraji.

V závěru práce je odpovězeno, na základě vyhodnocení dotazníků, na otázku naplnění výzkumného předpokladu, že v současných školách není (vědomě) používáno versatilní vedení, současný management škol nemá dostatečné povědomí o versatilním vedení.

## **KLÍČOVÁSLOVA**

Personální řízení, vedení lidí, versatilní vedení, dynamická rovnováha

## **ANNOTATION**

The object and purpose of this thesis is the description of versatile leadership and its use in common activities of a school manager.

The work is divided into two parts, the theoretical and the research. In the theoretical part there is given an overview of theoretical findings in the field of versatile leadership which was obtained by bibliographic search.

The research part is based on a survey among executives (directors) at primary and secondary schools in the Usti Region.

In the conclusion, based on evaluation of the questionnaires, there is answered to an issue of fulfilment of the research assumption that in contemporary schools versatile leadership is not (wittingly) used, current school management do not have sufficient awareness of versatile leadership.

## **KEYWORDS**

Personnel management, people leadership, versatile leadership, dynamic balance

## Obsah

1	Úvod .....	6
2	Teoretická část .....	8
2.1	Řízení, vedení, učení .....	8
2.2	Vliv společenských změn na změny v organizacích, versatilní vedení .....	11
2.3	Organizační struktura, role manažera .....	14
2.4	Změny v organizaci .....	19
2.5	Rovnováha, dynamika, komunikace .....	22
2.6	Konflikty, týmy, delegování, porady .....	24
2.7	Organizace a vnější prostředí .....	28
3	Praktická část .....	30
3.1	Základní školy – popis výsledků .....	32
3.1.1	Dosažené výsledky ve vybraných základních školách .....	36
3.2	Střední školy – popis výsledků .....	39
3.2.1	Dosažené výsledky ve vybraných středních školách .....	42
3.3	Ostatní školy – popis výsledků .....	45
4	Závěr .....	49
5	Seznam použitých informačních zdrojů .....	55
6	Seznam příloh .....	56

## 1 Úvod

Společenské, ekonomické i další změny stále více nutí management škol přehodnocovat stávající praxi a hledat jiné strategie a koncepce, které povedou k úspěchu.

Ukazuje se, že ti neúspěšnější ředitelé nejenže mají svoji vlastní správnou koncepci a vizi, kterou současně i umí uvést do praxe, ale také ji neustále vylepšují. Sbírají informace, nápady a příklady úspěšné praxe, které neustále poměřují se svými záměry a případně, sami vytvářejí nové strategie a koncepce, které se stávají základem pro činnost ostatních ředitelů a škol.

Předmětem a cílem bakalářské práce *Versatilní vedení v kontextu českého školství* je popis versatilního stylu vedení a jeho uplatnění v běžných činnostech školského manažera – ředitele školy.

Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a praktickou. Na základě provedené rešerše odborné literatury je v teoretické části zpracován přehled teoretických poznatků v oblasti versatilního vedení. Jsou zde vysvětleny pojmy řízení, vedení, dynamická rovnováha, popsán význam stanovení vize a soustavného vzdělávání se. Dále jsou vysvětleny jednotlivé role, které ředitel ve své funkci musí naplňovat. Je zde popsána nutná změna v náhledu na organizační strukturu, kdy je na organizaci nahlíženo jako na živý organismus. V teoretické části je dále popsáno, jak se versatilní vedení projevuje ve změnách v komunikaci, delegování úkolů, práci s týmy a vedení porad a změny školy v integraci s okolím.

Praktická část je založena na dotazníkovém šetření u ředitelů základních a středních škol v Ústeckém kraji.

Výzkumným předpokladem je, že v současných školách není (vědomě) používáno versatilní vedení, současný management škol nemá dostatečné povědomí o versatilním vedení.

Vytvořený dotazník byl prostřednictvím elektronické pošty rozeslán na 370 základních a středních škol v Ústeckém kraji. Pro tuto činnost byla využita aplikace Google dokumenty.

V době zpracování bakalářské práce bylo k dispozici pro vyhodnocení 91 vyplněných dotazníků (po zpracování výsledků byly obdrženy další 4 vyplněné dotazníky, které nebyly do vyhodnocení zahrnuty). Nejvíce vyplněných dotazníků (53) je ze základních škol. Střední školy jsou zastoupeny 24 vyplněnými dotazníky. Zbývajících 14 dotazníků bylo tvořeno odpověďmi ze základních uměleckých škol a ze škol, které vznikly sloučením různých druhů škol. Tyto byly pro další vyhodnocení začleněny do skupiny „Ostatní školy“. V praktické části je proveden popis výsledků šetření v základních, středních a ostatních školách.

V závěru práce je provedeno vyhodnocení výsledků a odpovězeno na otázku potvrzení či vyvrácení výzkumného předpokladu.

V příloze bakalářské práce je uveden dotazník, tabulky a grafy se zpracovanými daty z dotazníkového šetření.



## 2 Teoretická část

### 2.1 Řízení, vedení, učení

„Konec 20. století přinesl do života společnosti řadu změn a dlouhodobě navozované trendy do jisté míry vyhrotil. Proměňují se informace a jejich dostupnost a aktualizace se neobyčejně zrychluje. ... Rychlé rozšiřování informací a jejich masivní dostupnost garantovaná elektronickým komunikačním časoprostorem má za následek devalvaci přímé a dlouhodobé zkušenosti. ...

Dané změny zasahují rovněž život institucí, především těch, které garantují vzdělávání budoucích generací, ...“ (Gillernová a kol., 2011, s. 135)

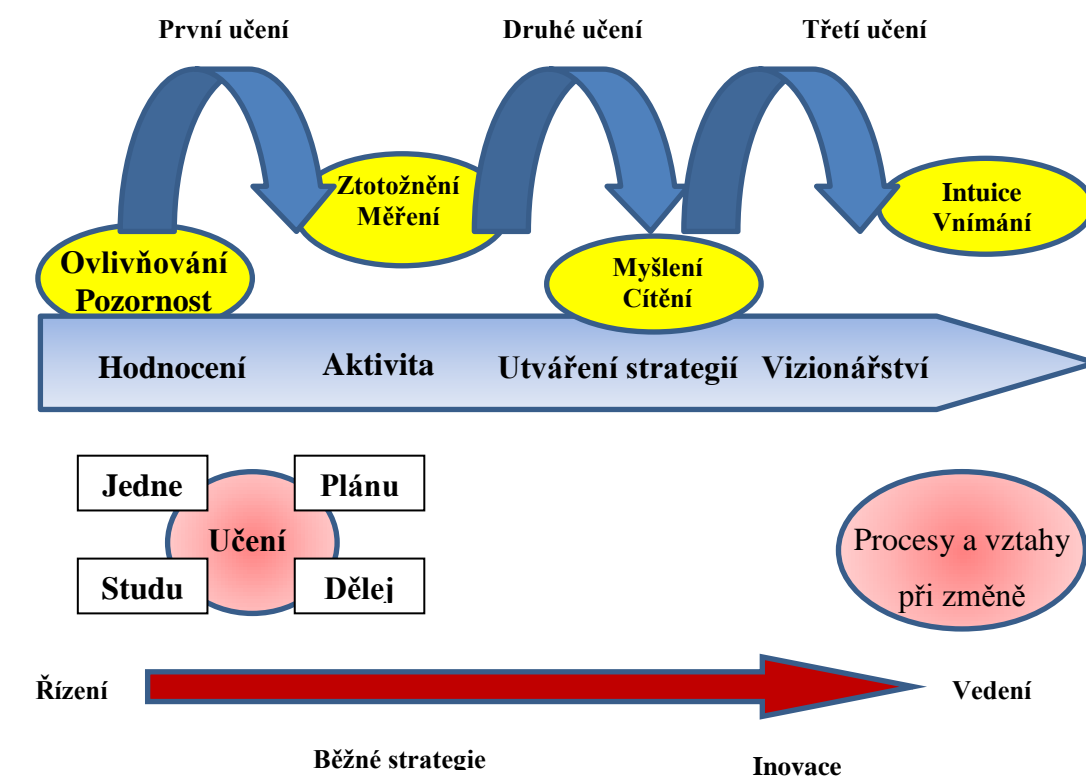
Současná škola, instituce vystavěná na dlouholetých tradicích, se ocitá ve složitých společenských podmínkách, na které musí reagovat především změnou modelů řízení a vedení. Školy postupně přejímají modely řízení a vedení uplatňované ve výrobních firmách. Samozřejmě nelze tyto modely, vzhledem k jisté specifčnosti školství, přejímat automaticky a bezvýhradně. Ve školách, více než v jakékoli jiné instituci, platí známá pravda, že „lidé jsou největším bohatstvím každé organizace“.

„Řízení je jedna z nejdůležitějších lidských činností. Spolu s tím, jak se lidé v minulosti začali slučovat a vytvářet skupiny, aby dosáhli cílů, které nebyli schopni naplnit jako jednotlivci, se řízení stalo nezbytnou podmínkou pro zabezpečení koordinace a zaměření úsilí jednotlivců jedním směrem.“ (Cejthamr a kol., 2010, s. 17) Chceme-li ve školách dosáhnout např. výchovně vzdělávacích cílů, které jsme si stanovili, je třeba školy řídit, nebo přesněji řídit lidi, kteří svou činností zabezpečí dosažení stanovených cílů. V odborné literatuře se setkáváme s pojmem „personální řízení“. „Pojem „personální řízení“ může vyjadřovat v nejširším významu vše, co se vztahuje k lidem působícím v organizacích.“ (Kociánová a kol., 2012, s. 9) Každá smysluplná činnost, tedy i personální řízení, musí mít nějaký cíl. „Cílem personálního řízení je optimální využívání potenciálu lidí a investic do nich vložených k dosahování cílů organizace prostřednictvím personálních procesů. Současně je úkolem personálního řízení vytvářet pracovníkům předpoklady ke spokojenosti s vykonávanou prací, motivovat je k rozvoji, napomáhat jejich identifikaci s cíli organizace“ (Kociánová a kol., 2012, s. 10) Potenciálu lidí ředitel školy využívá např.

při sestavování úvazků učitelů, kdy je přihlíženo především k dosaženému vzdělání, ale i k jiným schopnostem daného učitele.

Stále častěji se setkáváme s pojmem vedení lidí. Jaký je rozdíl mezi personálním řízením a vedením lidí? „Vedení lidí zahrnuje usměrňování chování podřízených pracovníků, aby efektivně plnili své úkoly. Jedním z úkolů vedení lidí je umožnit pracovníkům v maximální míře uplatnit znalosti, dovednosti a zkušenosti ve prospěch organizace, tzn. využít potenciál lidí.“ (Kociánová a kol., 2012, s. 99) Trojanová popisuje pojem vedení takto: „Termín vedení (anglicky leadership – výraz často používaný i v češtině) se objevuje až v druhé polovině 20. století. Předtím bylo vedení lidí součástí managementu. Důvodem osamostatnění vedení je především důraz této činnosti na spolupráci vedoucího pracovníka s podřízenými, která se v současné době dostává do popředí.“ (Trojanová, 2014, s. 9)

Na první pohled není v definování pojmu personální řízení a vedení lidí téměř žádného rozdílu. V obou případech jde o využití potenciálu lidí, ale přesto lze spatřit zásadní posun v tom, že u pojmu vedení lidí se objevují výrazy *znalost, dovednost a zkušenost* a důraz je kladen na spolupráci vedoucího pracovníka s podřízenými. Cejthamr a Dědina graficky vyjádřili rozdíl mezi řízením a vedením následujícím obrázkem:



Procesy/Vztahy  
Vzhledem k pořádku,  
stabilitě, přehlednosti

Zdroj: (Cejthamr a kol., 2010, s. 303)

„Důležitý aspekt představuje vícenásobné učení, které ukazuje na nutnost kontinuálního učení jako prostředku přechodu na vyšší fázi. Elipsy představují ve zkratce hlavní činnost v konkrétních fázích. V špičce je ztělesněn vývoj zkušenosti jako přechod od pouhého hodnocení situace, přes vývin vlastního úsilí a tvorbu strategií až po vytváření vizí, které je vlastní právě jen skutečným vůdcům. Řízení, které se zabývá především zachováním bezchybného stabilního stavu, pak postupně přes utváření konvenčních strategií spěje k inovativním řešením, které už mají co do činění s procesním řízením a utvářením nových vztahů.

Kruh učení je tvořen čtyřmi hlavními a neustále se opakujícími se fázemi: plánuj/dělej/studuj/jednej.“ (Cejthaml a kol., 2010, s. 303)

Výborný ředitel školy se bude tedy od průměrného nebo špatného ředitele lišit především v tom, že nespolehá pouze na své zkušenosti, ale trvale se vzdělává, získané znalosti využívá při tvorbě strategií, vizí, řízení procesů, k vytváření nových podmínek při vedení školy. Ke změně ve škole však nedojde, pokud se zapojí pouze ředitel. Ke změně chápání vedení školy musí dojít i na nižších článcích vedení. Pitra (2011) ve svém článku „Nová role top managementu“<sup>1</sup> uvádí následující: „Soustředění na formální aspekty nutných změn totiž může vést k opomenutí jejich věcné podstaty, kterou je **změna přímého liniového řízení do formy gestorského koučování působení manažerů v nižší úrovni**.“ Nutností je, aby docházelo k zapojení nižších řídicích článků do řízení škol. K tomuto jevu dochází, ředitelé stále více činností delegují na jiné pracovníky, kteří však nejsou na tuto změnu připraveni v dostatečné míře. Toto tvrzení lze doložit doporučením pro základní a střední vzdělávání, které uvádí ve své výroční zprávě za školní rok 2013/1014 ČŠI: „Zaměřit pozornost v dalším vzdělávání i na zástupce ředitelů škol, vedoucí předmětových komisí, metodiky a další osoby, na něž ředitelé škol zpravidla delegují část pravomocí v oblasti řízení pedagogického procesu.“ (Výroční zpráva ČŠI, 2014, s. 54 a 83)

---

<sup>1</sup> <http://www.vedeme.cz/pro-vedeni/kapitoly-vedeni/55-management-vedeni-rizeni/13-historie.html>

## **2.2 Vliv společenských změn na změny v organizacích, versatilní vedení**

Aby byly školy schopny reagovat na probíhající převratné změny ve společnosti, nestačí, aby došlo ke změnám v přístupu a myšlení lidí, ale musí dojít i k organizačním změnám. Pitra (2011) uvádí, že organizační změny se zaměřují na změny ve struktuře procesů, které překračují hranice jednotlivých organizačních útvarů, a tak uvnitř organizace existuje souběžně několik organizačních struktur. Jeden pracovník pak může být zařazen do několika organizačních struktur. Aby systém byl funkční, musí každý pracovník znát svou odpovědnost a pravomoci spojené s tímto zařazením. Postupně klesá význam klasických struktur (liniová, štábní apod.) a dochází k přidělování zodpovědností.



Management škol zpracovává základní dokumenty související s organizací řízení a vedení školy. Základním dokumentem je „Organizační řád“ a na něj navazující „Organizační schéma“. Oba dokumenty jsou důležité, ale otázkou je, jak dalece jsou životaschopné a funkční. Pokud aplikujeme slova předešlého odstavce tak, v současné moderní škole bychom neměli stroze lpět na daném organizačním schématu, ale spíše se zaměřit na vedení jednotlivých procesů a pro plnění jednotlivých úkolů vybírat pracovníky i z různých útvarů. Jednotliví pracovníci potom musí mít jasně vymezené kompetence a pravomoci. Tento způsob vedení klade vysoké nároky na vedoucí pracovníky škol, kteří musí zvládat celou řadu dovedností zejména v oblasti komunikace, delegování, vedení porad, zvládání konfliktů, vedení týmů atd. Postupně se tak vytváří poměrně složitý systém, organismus, který se neustále vyvíjí a jeho jednotlivé části musí být vyvážené. Hledáme rovnováhu v době neustálých změn.

Uvedené indicie znamenají, že jsou kladeny na vedoucí pracovníky stále vyšší nároky na zvládání různých technik řízení a vedení. Pro úspěšného ředitele školy je nezbytná jistá všestrannost a univerzálnost, musí být schopen uplatňovat různé dovednosti a postupy jak v jednotlivých procesech, tak napříč procesy probíhajícími v organizaci. V odborné terminologii se objevuje nový pojem versatilita – versatilní vedení.

„Versatilita znamená nejen zvládnutí různorodých dovedností, ale i umění používat je ve správné míře a adekvátně situaci“ (Pavlica a kol., 2010, s. 10) Je zřejmé, že nestačí, aby ředitel znal různé postupy a zvládal různé dovednosti, ale dokázal je přiměřeně situaci použít. Bohužel v praxi tomu tak často není, jak je zřejmé z dalšího citátu. „Ať již jde

o osobnosti veřejného života anebo o manažery, lidé na vedoucích místech téměř pravidelně spoléhají na nějaký postup v přehnané míře.“ (Pavlica a kol., s. 17) „Versatilní“ ředitel školy je ve své praxi trvale vystavován tlaku jaký přístup k řešení jednotlivých problémů použije a často pro řešení téhož, použije mnohdy protichůdný postup. Neexistuje tedy pro jeden případ jedno modelové řešení.

„Kombinací rozdílu management versus vedení (leadership) s rozlišením mezi „jak“ a „co“ manager dělá lze získat souhrnný model protikladných přístupů.“

	<b>Management</b> Dosahování výkonu prostřednictvím příkazů a kontroly		<b>Vedení</b> Inspirování lidí prostřednictvím vizí
<b>Interpersonální "Jak"</b>	Sebeprosazující a direktivní styl		Zapojující a podporující styl
<b>Organizační "Co"</b>	Krátkodobá exekuce a operativa		Dlouhodobá strategie

Zdroj: (Pavlica a kol., 2010, s. 19)

„Skutečně versatilních manažerů je podle našich dosavadních výzkumných zjištění velmi málo. Řada existujících firem přitom prosperuje, aniž by se jejich management versatilitou zabýval. Mnoho manažerů si proto může klást otázku, zda má vůbec cenu začít se zabývat rozvojem své versatility.“ (Pavlica a kol., 2010, s. 32) Otázkou je zda a kolik ředitelů využívá versatilních postupů vedení, i když se s tímto pojmem nikdy nesetkala. Rovněž je možné, že vlivem ohromné setrvačnosti, se kterou se ve školství setkáváme, přežívají zakonzervované letité postupy, které se po desítky let nemění a vycházejí z historických tradic, ale takové školy mohou být i v současné době navenek velmi úspěšné. Výše uvedená otázka je i pro oblast školství aktuální. Odpověď na toto dilema najdeme v následujících dvou odstavcích:

„Za prvé jde o skutečnost, že role odpovídající direktivní, zapojující, operativní a strategické stránce vedení nejsou volitelné; jde o souhrn organizačních požadavků kladených na efektivní vedení. ...

Za druhé, versatilita souvisí s úspěchem v kariéře. Naše výzkumy ukazují, že úspěšní vrcholoví manažeři se v průběhu své kariéry zapojovali do pestré škály náročných projektů a úkolů, v důsledku čehož si postupně osvojili široký rozhled a bohatou škálu různorodých dovedností.“ (Pavlica a kol., 2010, s. 32)

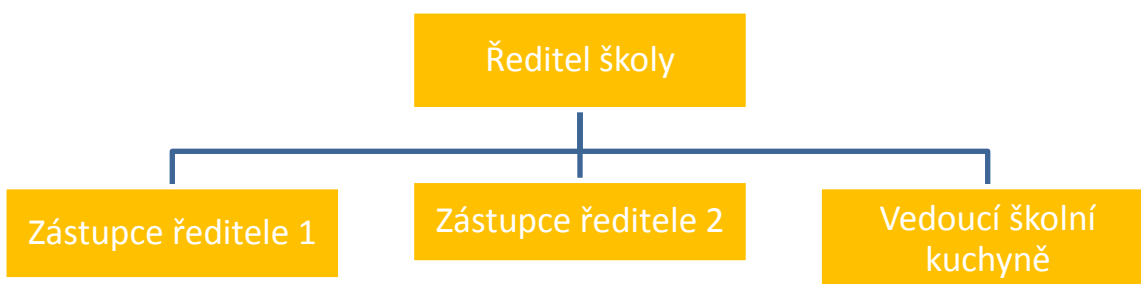
Lze říci, že škola vedená ředitelem uplatňujícího versatilní postupy vedení, bude školou, která bude zapojena do různorodých činností, mnohdy zdánlivě protichůdných, kterými bude naplňována vize školy.

Versatilní vedení nese v sobě jistou míru proměnlivosti – dynamiky, ta by však neměla být v takové podobě, že by vnášela do organizace nerovnováhu. „Dynamická rovnováha spočívá v neustálém zvládnání odchylek od aktuálního rovnovážného stavu. Tvoří podstatu vitality. Reálné vitální systémy mají konflikt mezi setrvačností a měnlivostí zabudován přímo ve své podstatě a zároveň obsahují mechanismy schopné je neustále řešit.“ (Plamínek, 2014, s. 24) Školy ve své podstatě jsou velmi konzervativní instituce, kde zpravidla převládá setrvačnost a změnám se do značné míry brání. Setrvačnost je dána už systémem přípravy, kdy cyklus základního vzdělávání trvá devět let a středního vzdělávání tři nebo čtyři roky. Příprava člověka k závěrečné zkoušce v učebních oborech trvá tedy dvanáct let a k maturitní zkoušce třináct let. Co si vlastně máme pod pojmem dynamika v podmínkách školství představit? Plamínek uvádí: „Dynamický firemní systém má schopnost vyvíjet se na základě podnětů, jež sám vytváří svou vlastní aktivitou a které předvídáním nebo cíleným působením na trh či společnost otevírají prostor pro nové trendy nebo vytvářejí nové konkurenční výhody.“ (Plamínek, 2014, s. 40) Dynamická škola se tedy chová tak, že nečeká na to, co jí přinese např. nepříznivý demografický vývoj, ale sama hledá s předstihem cestu, jak využít uvolněné kapacity. Pro střední školy může být touto cestou např. tvorba programů celoživotního učení, příprava rekvalifikačních kurzů atd. Pokud se škola připraví na tuto cestu s dostatečným předstihem, získává velkou konkurenční výhodu. “Dynamická firma stanovuje cíle, které nejsou jen reaktivní, ale předpokládají a uskutečňují nějakou změnu dříve, než je k tomu přinutí podmínky.” (Plamínek, 2014, s. 40) Výborná škola tedy je jednak schopna reagovat zpětně na změny, které přináší vývoj, ale nejen to, sama přináší nové směry vývoje.

## 2.3 Organizační struktura, role manažera

Versatilní vedoucí musí sledovat organizaci jako celek, jak je ovlivňována vnějším prostředím a zároveň jak plní svou úlohu ve společnosti, ale zároveň sleduje vývoj jednotlivých procesů uvnitř organizace. Zajišťuje dynamickou rovnováhu mezi celkem a jeho jednotlivých částí.

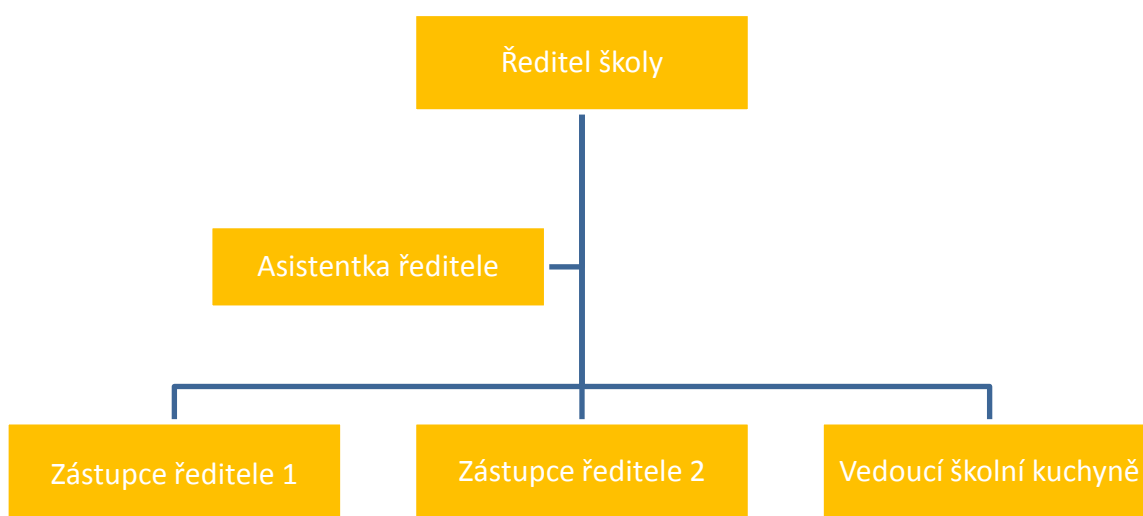
Každá škola má postavenou organizační strukturu, která je daná např. velikostí školy nebo historickým vývojem. „Pyramidální charakter organizačních struktur se zrodil dlouhým vývojovým procesem. Byl však obsahově vždy ovlivněn konkrétními ekonomickými, technologickými a sociálními stavy okolí. Vývoj se nezastavil ani dnes, i když někdy zaznívají hlasy, že možnosti hierarchických organizačních struktur jsou již vyčerpány.“ (Cejthamr a kol., 2010, s. 203) U většiny škol se zřejmě setkáme s liniovou organizační strukturou, kde na vrcholu pyramidy je ředitel školy, kterému přímo podléhá jeden nebo více zástupců. Liniová organizační struktura je charakteristická tím, že vztahy nadřízenosti a podřízenosti jsou uspořádány vertikálně, každý podřízený má jasně přiděleného nadřízeného. V takové struktuře může tedy být i více vedoucích, kteří jsou uspořádáni hierarchicky v jednoduchých liniích. Takovou organizační strukturu lze znázornit následujícím schématem:



*Liniová organizační struktura (Zdroj: Vlastní)*

V posledních letech proběhla tzv. optimalizace škol, která spočívala především v jejich slučování, čímž vznikaly větší celky, pro které je liniová organizační struktura nevyhovující. „Liniová struktura je typická pro stadium vývoje malého podniku asi do

padesáti zaměstnanců. Za určitou hranicí velikosti rozpětí řízení již vedoucí není schopen zvládnout všechny podřízené. Překročí-li rozpětí řízení únosnou míru, lze po určité době ještě situaci řešit vytvořením malých osobních nebo specializovaných štábů.“ (Cejthamr a kol., 2010, s. 204) Sloučením škol došlo k nárůstu počtu zaměstnanců a přiměřeně k tomu narostla i administrativní zátěž, kterou již ředitel školy není schopen sám obsáhnout, zřídí tedy štáb tvořený jedním zaměstnancem – asistentka ředitele. Popsanou organizační strukturu znázorňuje následující schéma.

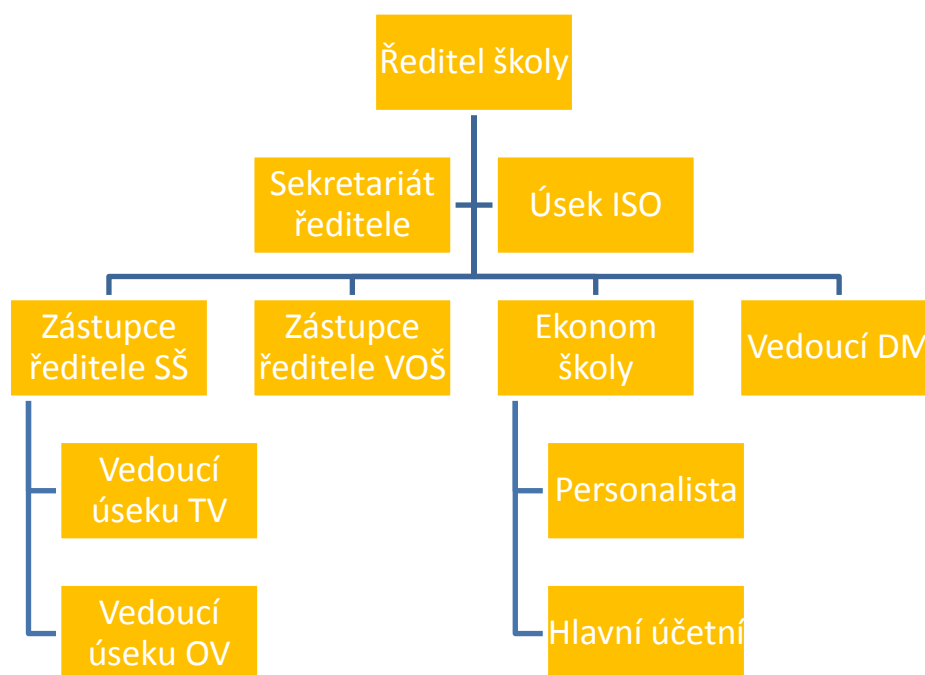


*Štábní organizační struktura (Zdroj: Vlastní)*

U velkých organizačních celků se setkáme s kombinovanými organizačními strukturami. Příkladem je liniově štábní organizační struktura. „Liniově štábní struktury mohou být liniové nebo víceliniové. ...

Obvykle vznikají, když strukturální útvar s liniovou pravomocí (například vedoucí pracovník) deleguje část svých rozhodovacích pravomocí na strukturální jednotky se štábním charakterem ... Z původních štábních útvarů vznikají organizační jednotky s částečně liniovou a částečně štábní pravomocí.“ (Cejthamr a kol., 2010, s. 205 – 206) Příkladem liniově štábní organizační struktury velké školy je na následujícím schématu.





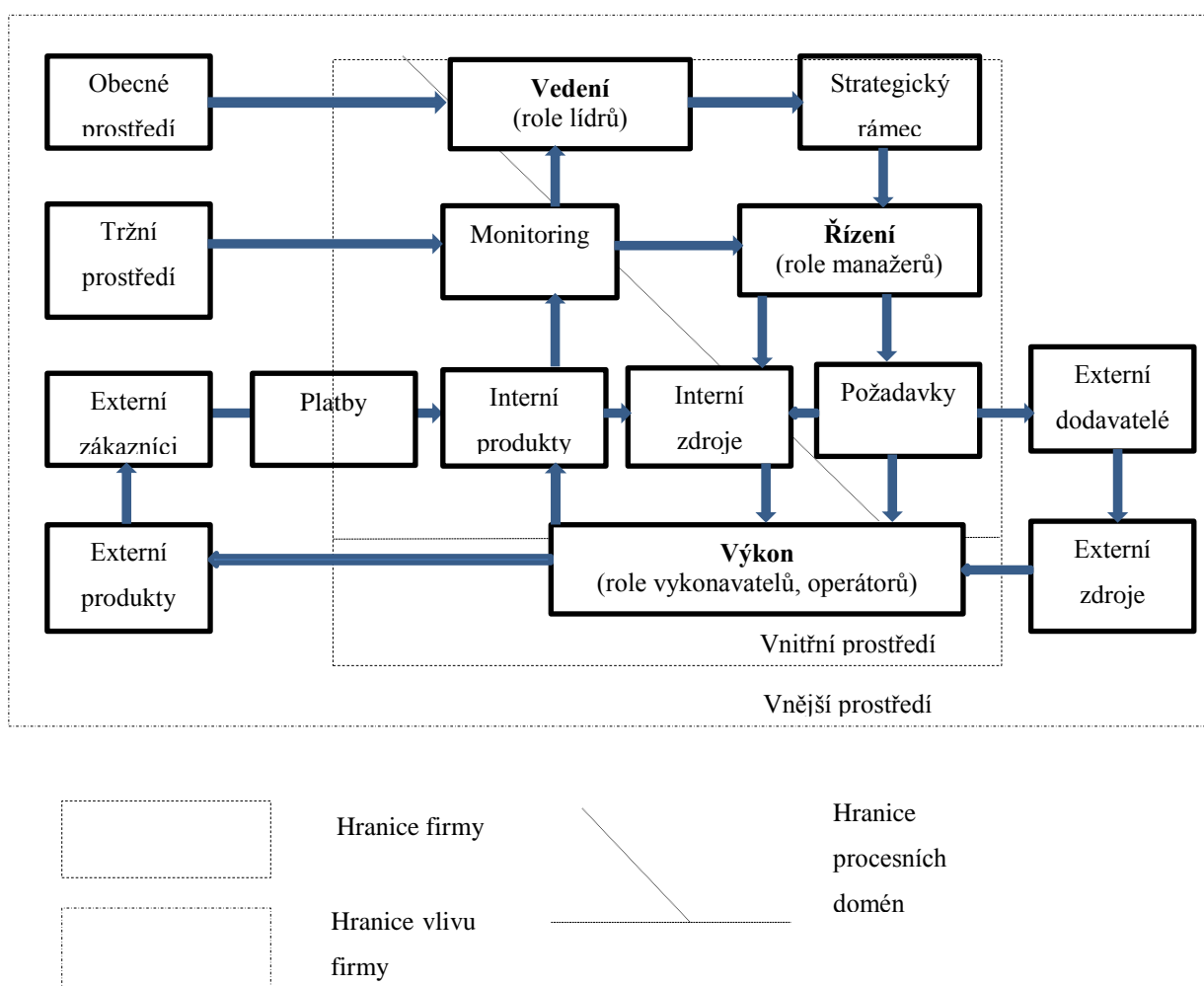
*Liniově štábní organizační struktura (Zdroj: Vlastní)*

V literatuře se můžeme setkat s popisy dalších kombinovaných organizačních struktur (například cílově programové struktury, maticové organizační struktury aj.). S ohledem na velikost českých škol, kde ve střední škole se počet žáků pohybuje mezi 300 – 400 žáky a základní školy navštěvovalo ve školním roce 2013/2014 792 642 žáků ve 4095 školách, což představuje v průměru necelých 200 žáků v jedné škole (Výroční zpráva ČŠI, 2014, s. 27; 56 – 57), lze předpokládat, že se nejčastěji setkáme s liniovou, štábní a liniově štábní organizační strukturou.

Organizační struktura je jedna strana mince, druhou stranou mince je nastavení celého systému. Otázkou je, zda je škola více řízena (ředitel je spíše manažer) nebo vedena (ředitel je lídrem), zda je pozornost více soustředěna na jednotlivé úkoly a cíle nebo hnacím motorem je sdílená vize.

Organizační struktura každé školy může být jiná a nějakým způsobem řeší vztahy nadřízený x podřízený, ale nemusí mít žádnou vypovídací hodnotu ve smyslu probíhajících vnitřních procesů. „Je obtížné určovat nějakou obecnou optimální firemní strukturu – již proto, že na originalitě procesů a jedinečnosti produktů závisí vznik různých konkurenčních výhod, a tedy i úspěch firmy. Můžeme ovšem zvážit, bez jakých procesů,

zdrojů, struktur, rolí a funkčních vztahů se firma neobejde, má-li být funkční a zdárně se vyvíjet. To, zda nad těmito prvky postaví konkrétní manažeři organizaci, jež se bude svou stavbou podobat spíše síti nebo spíše pyramidě, nebo zda vymyslí zcela jedinečnou strukturu, je již otázkou konkrétního řešení.“ (Plamínek, 2011, s. 34) Podle výše uvedeného je výsledná organizační struktura z hlediska fungování školy podružnou záležitostí, podstatné jsou procesy a jejich nastavení. Následující obrázek představuje funkční model firmy.



*Funkční model firmy (Plamínek, 2011, s. 35)*

Z funkčního modelu firmy vystupují tři základní funkce, a to vedení, řízení a výkon. Ředitel současné školy v podstatě plní všechny tři funkce – tři role. „V rámci své funkce vykonává ředitel školy, kromě dvou výše uvedených rolí manažera a lídra, ještě roli vykonavatele.“ (Trojanová, 2014, s. 9) „Obecně platí, že vyšší manažerská místa již ze své podstaty předpokládají převažující orientaci na strategické otázky, zatímco lidé na nižších

manažerských postech by se měli zabývat především operativou a momentálním výkonem. Jde však o velmi obecný a zjednodušující pohled. Také vrcholoví manažeři se musí v určitých situacích věnovat operativě a zajišťování aktuálního výkonu a naopak, linioví a střední manažeři se musí umět dívat dopředu a podřízovat svoji činnost strategickým prioritám.“ (Pavlica a kol., 2010, s. 23) Postavení ředitele školy je tedy poněkud výjimečné tím, že vykonává všechny role. Otázkou je, jak jsou tyto v jeho práci zastoupeny a zda jsou v rovnováze. Role vykonavatele je u každého ředitele daná a její rozsah závisí na velikosti školy – počtu tříd. Zastoupení role manažera a lídra, je již odvislá na samotném řediteli a zde se může ve značné míře projevit versatilita. Roli lídra naplňuje ředitel školy tím, že reaguje na obecné prostředí a dokáže predikovat, správně vyhodnotí výsledky a možnosti školy a podle těchto indicií vytvoří strategický rámec – vizi školy. Vytvořenou vizi převádí do praktického života školy manažer, kterým je sám ředitel, ale může jím být zástupce ředitele, metodik nebo i jiný pracovník. Manažer stanovuje cíle a cesty k naplnění cílů, řídí a definuje jednotlivé procesy, zabezpečuje zdroje, provádí monitoring. Učitelé (i jiní pracovníci školy) jsou potom vykonavatelé, kteří pod vedením manažerů (manažera) realizují vizi. Poměr mezi zastoupením role lídra a role manažera bude odvislá zřejmě od velikosti školy a místa, ve kterém je škola umístěna. Ve velkých školách bude patrně větší prostor pro naplňování role lídra, protože ředitel má daleko větší možnost delegovat úkoly na své podřízené. Delegování bude také jistě souviset s tím, jakým různým aktivitám se škola věnuje. Tedy i malá škola v malé obci či vesnici může naplňovat vizi komunitní školy a ředitel celou řadu úkolů může delegovat nejen na svého zástupce, ale i jednotlivé učitele.

To jakou roli ředitel ve škole zastává, bude zřejmě závislé také na vlivu vnějšího prostředí, u role vykonavatele je zásah vnějšího prostředí 100%. Podle Pitry (2011) se výrazně mění role nejvyššího představitele managementu organizace, ten již není nadřazeným všech členů týmu, ale je „prvním mezi sobě rovnými“. Pokud ředitel školy opustí zažitá schémata řízení a spíše se zaměří na vedení, tak dojde k radikální změně v jeho roli, stejně tak musí dojít ke změně rolí ostatních členů týmu. Ředitel přebírá odpovědnost za výsledky celého týmu a zastává týmovou roli koordinátora a reprezentanta celého týmu – role lídra bude dominovat. Z uvedeného je zcela zřejmé, že se zde jedná o zcela zásadní změnu, kdy přestávají fungovat organizační schémata. Taková změna představuje opuštění zažitých

schémat fungování školy a jistě klade vysoké nároky nejen na ředitele školy, ale všechny zaměstnance.

Současné realitě tedy spíše odpovídá výše uvedený funkční model. Mnohé školy se problematikou řízení probíhajících procesů zabývají velmi vážně, řada škol je držitelem certifikátu normy ISO 9001. Držitel tohoto certifikátu svému okolí jasně říká, že má nastavené procesy řízení, jednotlivé procesy jsou měřeny a monitorovány, je schopen přijmout opatření na změnu. Držitel certifikátu má jasně vymezeny principy řízení dokumentace, lidských zdrojů, infrastruktury, má zavedeny principy komunikace se zákazníky, vyhodnocuje dodavatele atd.

## **2.4 Změny v organizaci**

Rozhodne-li se vedení školy opustit přežitě způsoby řízení a začne realizovat nový moderní způsob vedení školy, je třeba, aby poznalo dobře procesy, které ve škole probíhají. „Hodláme-li být úspěšní při vedení či řízení firmy, potřebujeme se v ní především vyznat. Musíme vědět, co se v ní děje a proč. A potřebujeme těmto jevům vnútit logiku, které rozumíme“ (Plamínek, 2011, s. 52) V první fázi je třeba provést popis konkrétních činností. V další fázi musíme provést kritické zhodnocení jednotlivých procesů, kde například posoudíme soulad stávajícího stavu s teoretickými poznatky a provést vysvětlení stávajícího stavu a stanovit pravděpodobný další vývoj. Ve třetí fázi stanovíme, které procesy jsou pro školu důležité a které je třeba utlumit nebo vyloučit. V této fázi může docházet k velkým konfliktům (může dojít k rušení funkcí a pracovních pozic apod.). následuje fáze implementace, po které by mělo dojít ke zpětné vazbě a možné opakování celého cyklu.

Změny v organizaci musí být provázeny i změnou v myšlení lidí, kterého lze dosáhnout učením a vzděláváním všech účastníků změny. „Každá organizace musí přizpůsobit vzdělávání zaměstnanců své strategii a cílům. V každém podniku by ale měly být splněny určité náležitosti klíčové pro učení a vzdělávání.

- Vytvoření vhodných podmínek. Vedoucí pracovníci by měli zaměstnancům poskytovat úplné a pochopitelné informace.

- Posílení požadovaného chování, které je důsledkem vzdělávání. Jestliže firma vzdělává své zaměstnance v oblasti zvyšování zákaznické spokojenosti, mělo by být zvýšení zákaznické spokojenosti odměněno.
- Poskytování prostředí, jež podporuje učení. Vzdělávání by mělo probíhat odděleně od stresu a rozptýlení každodenní práce.“ (Cejthamr a kol., 2011, s. 48 – 49)

Rozhodne-li se vedení školy, že posílí prestiž a získá konkurenční výhodu získáním certifikátu ISO 9001, musí zabezpečit mimo jiné i vzdělávání svých zaměstnanců, které bude strukturované podle toho, jaké úkoly budou jednotlivci či týmy naplňovat v procesu přípravy a certifikace školy. Proces vzdělávání musí být trvalý, protože získání certifikátu je pouze prvním krokem, po kterém následuje proces pravidelného obnovování certifikátu. Ideálem by bylo vytvoření „učící se organizace. Cejthamr (2011, s. 238) definuje následující charakteristické rysy učící se organizace:

- Podporuje lidi na všech úrovních, aby se pravidelně a přesně ze své práce učili.
- Má systémy k získávání a učení se informací a k jejich předávání tam, kde jsou zapotřebí.
- Své učení hodnotí.
- Je schopna se průběžně měnit.

Cejthamr (2011, s. 238) uvádí, že taková organizace se od běžných odlišuje také v přístupu k informačním systémům, k lidským zdrojům atd. Všechny změny se nakonec promítnou v podobě organizační struktury, kterou specifikuje následujícími pěti body:

- Struktura – důraz na týmovou práci, silné vedlejší vztahy a síť přes hranice organizace, poměrně plochá manažerská hierarchie, příležitost pro zaměstnance.
- Informační systémy – shromažďování a zpracovávání informací zajišťujících infrastrukturu pro učení, pro vyšší úrovně učení potřebuje organizace sofistikovanější informační systémy.
- Lidské zdroje – systém hodnocení a odměn, který zajišťuje dlouhodobé výkony a rozvoj znalostí.

- Organizační kultura – silná kultura, která u svých členů podporuje otevřenost, kreativitu a experimenty, tyto hodnoty a normy zajišťují sociální podporu potřebnou pro úspěšné učení.
- Vedení – vedoucí formuje otevřenost, podstupování rizika a úvahy nutné k učení, musí komunikovat přesvědčivou vizi organizace.

Versatilně vedená škola bude mít sice stanovenou organizační strukturu, ale ta není, z hlediska fungování školy jako celku, podstatná. Pro školu bude důležité mít popsány jednotlivé procesy, které jsou pro fungování organizačního celku důležité. K těmto procesům jsou potom přiděleni pracovníci nebo týmy pracovníků, kteří jsou za fungování procesu odpovědní a jsou schopni samostatně reagovat na změny. „V biologii platí pravidlo, že „funkce dělá orgán“. ... Ani při konstrukci firemního organismu bychom na tuto moudrost neměli zapomínat: místo abychom k existujícímu orgánu (manažerské pozici nebo organizační jednotce) horečně hledali chybějící funkčnost, můžeme se nechat inspirovat biologickou evolucí, jež orgány, které ztratily původní funkci a nenašly novou, odstraňuje.“ (Plamínek, 2011, s. 28) Je důležité, aby byly pracovníky procesy chápány nikoliv jako ohraničené celky, ale jako část systému, která ovlivňuje a je ovlivňována ostatními procesy. Pitra (2011) uvádí, že kompetenční profil členů managementu je představován v podobě širokého T. Vertikála v tomto písmenu představuje kompetence týkající se fungování profesní oblasti, za kterou člen týmu odpovídá, a horizontála kompetence nutné k zajištění účelné a efektivní spolupráce s dalšími oblastmi.

Pokud máme odladěné procesní vztahy, musíme vyjasnit dělbu práce v rámci naší organizační struktury a z toho vyplývající odpovědnosti a pravomoci. Jaký je základní vztah mezi manažery a lídry popisuje Plamínek (2014): „Starost o současnou rovnováhu je ve firmě především v rukou manažeru. Manažeři jsou tedy přednostně odpovědní za to, aby ze vstupů a zdrojů vznikaly výstupy a produkty požadovaných parametrů. Pro tento transformační proces vytvářejí předpoklady, řídí jej a připravují mu synergické prostředí. ... Starost o budoucí rovnováhy je ve firmách v rukou lídrů. To jsou lidé, kteří přednostně odpovídají za cestu formy z minulosti do budoucnosti.“ (Plamínek, 2014, s. 43) Vztah mezi manažerem a lídrem je pro rozvoj školy zásadní. Mezi oběma rolemi může docházet a jistě dochází ke konfliktům, ale tyto konflikty by měly sloužit k dopřednému posunu

školy. „Jejich působení je v potenciálním konfliktu. Mohou si nerozumět nebo spolu dokonce otevřeně soutěžit. Vztahům mezi lidry a manažery je proto nezbytné při diagnóze dobře porozumět. Zajistit, aby jejich spolupráce přinášela do firmy synergii, aby onen potenciální konflikt vstoupil do služeb evoluce, aniž by oslaboval aktuální výkonnost firmy.“ (Plamínek, 2014, s. 44) Takový stav na první pohled může ve škole nastávat mezi ředitelem a jeho zástupcem, ale jak již bylo výše uvedeno, tak v řediteli školy se setkávají tři role – lídr, manažer, vykonavatel. Versatilní ředitel pak dokáže všechny role uplatňovat naprosto vyváženě. Jak se s tímto vnitřním rozporem vyrovnat je popsáno následovně: „Situace může být komplikována tím, že lidry a manažery nemusí být ve firmách nutně různí lidé. Zcela běžně se stává, že obě role jsou skryty v jednom a tom samém člověku, nehledě na to, že v jediném člověku mohou působit – a tradičně působí – i role další, ...

Situace se v takovém případě v principu nemění, jen vitalizační nástroje jsou odlišné od situace, kdy různé role hrají různí lidé. Jednotlivé role je třeba obnažit, dobře definovat a zajistit, aby v každém okamžiku bylo každému (včetně nositele rolí) jasné, ve které roli se konkrétní člověk právě vyskytuje.“ (Plamínek, 2014, s. 44) Jinými slovy jde právě o zvládnutí versatilního přístupu vedení.

## **2.5 Rovnováha, dynamika, komunikace**

Máme vymezenou organizační strukturu, dělbu práce v jejím rámci a vyjasněné vztahy mezi rolemi. Zbývá poslední položka a to zajištění spolupráce, koordinace jednotlivých činností, abychom zajistili rozvoj (dynamiku) a již několikrát zmiňovanou synergii. Při užití versatilního vedení volíme právě mezi stabilitou a dynamikou. Dynamika by neměla být taková, aby způsobila nestabilitu. „Změna nesmí být příliš velká, aby neohrozila rovnováhu, kolem níž stav v okolí přítomnosti osciluje, a zároveň nesmí být udržování stávajícího (téměř) rovnovážného stavu pro systém příliš náročné, aby péče o současnost neohrozila budoucnost systému, především jeho budoucí stabilitu.“ (Plamínek, 2014, s. 32) Jde tedy o dosažení výše definované dynamické rovnováhy. „Tvůrčí práce a dobré nápady jsou v dynamické fázi důležité a navíc jde o rychlost a pružnost. Co je dnes novinkou, schopnou posunout pohnout firmou či trhem, to může být již zanedlouho standardním postupem. Pokud o práci a podnikání nepřemýšlejí jen lídři, ale i manažeři a vykonavatelé, rychle roste šance, že systém bude mít nápadů nejen dost, ale že přijdou také včas a objeví

se na správném místě.“ Plamínek, 2011, s. 48) Jde tedy o zapojení všech členů skupiny či týmu, zapojení všech rolí. Změny, které v organizaci provádíme, by mely vést k tomu, že jsme schopni stanovené vize naplňovat rychleji a lépe, než by tomu bylo, kdybychom na těchto vizích pracovali samostatně. „Skupinové myšlení je odrazem synergického efektu, který představuje skutečnost, že „přínos týmu je vždy větší než součet přínosu jeho členů právě prostřednictvím provázaností jejich činností“(Trojanová, 2014, s. 56). Takto definovaný synergický efekt je efektem pozitivním ...“ (Trojanová, 2014, s. 87) Dosažení takového synergického efektu je jistě ideálem, ale zřejmě může dojít i k opačnému efektu. „Existuje však také negativní synergický efekt, někdy označovaný jako antisynergie ( $1 + 1 = -1$ ), jehož příkladem je výše odmítnutí vize celým týmem.“ (Trojanová, 2014, s. 88). „Opravdu pokročilé, synergické rozhodování ostatně nespočívá ve stálém uplatňování participativních nebo delegativních prvků. Spíše se vyznačuje rozrůzněním rozhodovacích stylů a jejich pestrým využíváním v různých situacích.“(Plamínek, 2011, s. 48) Právě uvedený citát potvrzuje výhody versatilních přístupů a vedení.

Přechod na versatilní vedení, klade zřejmě největší nároky na změnu komunikace. Metoda příkazů a nařízení nebude moci být tou jedinou komunikační cestou. Komunikace znamená zvládnout naslouchání, vedení dialogu, efektivní ovlivňování a přesvědčivé vystupování.

„Pokud ředitel školy jako vedoucí pracovník vytvoří vizi své organizace, musí přesvědčit podřízené nejen o její smysluplnosti, ale také o nezbytnosti jejího naplnění. ... Důležitou roli v komunikaci hraje zpětná vazba, která slouží nejen k tomu, zda byla informace správně pochopena, ale může se stát také podnětem pro rozšíření sdělované skutečnosti. Součástí komunikace je i naslouchání.“ (Trojanová, 2014, s. 33) Pitra (2011) píše: „naslouchat a komunikovat“. Jinde se setkáváme s pojmem „aktivní naslouchání“. „Aktivní naslouchání předpokládá používání a pružnou kombinaci různých technik a postupů, včetně formulace a sdělování našich vlastních názorů. ... versatilní naslouchání je založeno na umění vystihnout, kdy máme být zticha a kdy máme mluvit, kdy se máme tázat a kdy sdělovat své názory, kdy máme bez výhrad akceptovat vše, co je nám řečeno a kdy je žádoucí se k vyslechnutým názorům vyjadřovat.“ (Pavlica a kol., 2010, s. 69-70)

Versatilní naslouchání tedy nepředstavuje pouhé přijímání jiných názorů, ale jde o to rozpoznat a kriticky zvážit kdy do procesu vstoupit vlastními připomínkami, kdy se



dotazovat a kdy vysvětlovat a argumentovat. U versatilního naslouchání stavíme proti sobě poslouchání (přijímání informací) a vlastní mluvení, vyjadřování se k tématu.

Ředitel školy musí umět naslouchat, ale také musí být schopen prosazovat své představy o vývoji jím řízené organizace. Musí dokázat efektivně ovlivňovat své podřízené, ale také sociální partnery, rodiče žáků a svého zřizovatele. Spektrum partnerů pro komunikaci je velice pestré a je třeba zvažovat pro komunikaci různé taktiky. „Ovlivňování svých pracovníků musí zakládat na postupech a taktikách vyznačujících se různými stupni „tvrdosti“/“měkkosti“, a to z několika sociálně praktických důvodů (Kolb et al., 2001): (1) příslušníci mladších generací ztrácejí respekt k tradičním autoritám; (2) orientace současných organizací na změny, učení, generování a sdílení znalostí, týmovou práci apod. předpokládá častější příklon k „měkčím“ taktikám, než tomu bylo dříve; (3) v dnešních podnicích jsou zaměstnání kulturně, sociálně i individuálně značně různorodí pracovníci; (4) manažeři nejednají pouze se svými podřízenými – musí umět ovlivňovat a přesvědčovat rovněž lidi ve stejném (kolegové, klienti) a nadřízeném postavení.“ (Pavlica a kol., 2010, s. 91) Zvládnutí komunikace je alfou a omegou fungování organizace.

## **2.6 Konflikty, týmy, delegování, porady**

Vzájemné působení jednotlivých procesů v organizaci způsobuje vznik konfliktů. „Konflikt představuje neshodu mezi dvěma nebo více stranami (jednotlivci, skupinami, odděleními, organizacemi apod.), kterým se jejich zájmy, cíle nebo chování jeví, alespoň v určité míře, jako neslučitelné.“ (Pavlica a kol., 2010, s. 130) „Z hlediska teorie konfliktů je každá organizace arénou, kde se střetávají protikladné zájmy. V organizacích potkáváme kolegy s různými, často konfliktními cíli. Pracovní prostředí rozhodně není prostorem pro harmonickou spolupráci, která všem přináší prospěch, ale spíše prostředím, kde dochází ke skrytým i otevřeným střetům.“ (Cejthamr a kol., 2010, s. 264) Konflikt není ničím nepřírodným a je součástí každodenní reality. „... slovo konflikt, které bývá vnímáno spíše negativně, považují za označení významného faktoru evoluce. Z pohledu vitality však je tento přístup ke konfliktům zcela oprávněný. Právě střety různých aspektů firemního života ženou firmu dopředu a tím, že neustále napadají aktuální setrvačnou rovnováhu, umožňují firmě dosahovat rovnováhy dynamické“ (Plamínek, 2014, s. 44)

Ředitel školy by měl vhodným způsobem přispívat k vytváření konfliktů, které ve svém důsledku způsobí, že se bude snáze naplňovat vize školy, škola se bude rozvíjet a lépe plnit všechny své funkce. Dobrý ředitel dokáže s konflikty pracovat a optimálně je využívat pro rozvoj organizace. Je však nutno postupovat velmi obezřetně aby se z pozitivních důsledků konfliktů nestaly negativní. „Negativní důsledky konfliktu se mohou projevit v polarizaci jednotlivců a skupin, v narušení důvěry a nárůstu podezřavosti mezi lidmi, v prohloubení rozdílů a podkopávání možností spolupráce, ve snížení pracovní ochoty a vyčerpávání energie na konfliktní situaci místo na plnění úkolů. Nepříznivým účinkem je i malá ochota k další spolupráci, nízká motivovanost, zhoršení sociálního klimatu v organizaci, soupeření podskupinek a pracovních týmů apod.“ (Pavlica, 2010, s. 131) Ředitel školy musí být schopen přesně rozlišit povahu konfliktu, jeho příčiny a odhadnout důsledky. Ke každému konfliktu je třeba přistupovat naprosto individuálně a použít nejvhodnější strategii při jeho řešení, rozhodně nelze použít jednu šablonu pro řešení různých konfliktů.

V novém pojetí vedení školy se poměrně často vyskytuje pojem tým, co je to tým a jaká je jeho úloha v moderní škole. „Týmy působící v podmínkách organizací lze považovat za specifické případy malých pracovních skupin. Vedle relativně nízkého počtu členů (u týmů se nedoporučuje překračovat hranici 7 lidí) se obecně vyznačují možností vzájemné osobní interakce, sledováním společných cílů, vzájemnou závislostí jednotlivých členů a pocitem spolupatříčnosti.“ (Pavlica a kol., 201, s. 148) Typickým týmem v podmínkách školy je tým učitelů pracujících na tvorbě školního vzdělávacího programu.

„... týmy sestavujeme pro dosahování jednoho společného cíle. Jednotný cíl pak dovoluje soustředění pozornosti a napomáhá vytvářet intenzivní vzájemné vztahy mezi členy týmu. Základem je dokonalá komunikace a vysoká míra motivovanosti členů týmu orientovaná na dosažení cíle.“ (Lojda, 2011, s. 157) V týmu tedy dochází k určitému sečtení sil jednotlivců za účelem co nejlepšího a nejefektivnějšího splnění společného cíle – synergie.

Dosahování vizí a cílů školy nelze jistě provádět pouze prostřednictvím týmů. Další možností je delegování. „Delegování znamená přenášení úkolů na jinou osobu. Delegování může mít formu přidělení, příkazu, jmenování apod.“ (Lojda, 2011, s. 59)

„Delegování představuje proces svěřeni výkonu určitého úkolu či pracovní aktivity (obvykle) přímému podřízenému. Zároveň jsou dotyčnému pracovníkovi předány

odpovídající míra odpovědnosti a potřebné pravomoci. Delegování představuje nástroj rozvíjení kompetence pracovníků; ...“ (Pavlica a kol., 2010. s. 117)

„Delegování dává autoritu nižším manažerům. Moc manažera využít své autority je ovlivněna ochotou jeho podřízených tuto autoritu přijmout. Teorie přijímání autority říká, že ač vedoucí pracovníci mohou uplatňovat svou moc, tato moc ztrácí význam, není-li uznávaná podřízenými.“ (Cejthamr a kol., 2010, s. 144)

„Delegování je dlouhodobým procesem, při němž manažer postupně vkládá důvěru ve svého podřízeného nebo kolegu, kterého postupně testuje zvyšující se náročností svěřených odpovědností a současně ho vybavuje stále rozsáhlejšími pravomocemi. Vše má svůj čas, proto je třeba delegování chápat jako investici do pracovníka, jejíž návratnost se může projevit až po delší době.“ (Plevová, 2012, s. 178)

Z výše uvedených citací je zřejmé, že delegováním svěřuje manažer plnění určitého úkolu někomu jinému, kterému současně s tím musí předat část svých pravomocí. Delegováním zvyšujeme autoritu podřízených a současně dochází k jejich profesnímu růstu. Delegování může tedy být i motivačním faktorem. Vhodným delegováním si manažer vytváří prostor, který může věnovat pro řešení jiných úkolů. Ředitel školy tak může ponížít svou roli manažera a posílit roli lídra.

Zdá se, že delegování je naprosto ideální nástroj pro zvýšení produktivity práce. Objevuje se otázka, proč se mnozí manažeři delegování bojí. Odpověď lze nalézt ve druhém členu zmíněné rovnice – odpovědnost. Pokud nahlédneme do zákona 561/2004 Sb., tak je zřejmé, že ředitel školy zodpovídá absolutně za vše, co se ve škole stane. Ředitel, který deleguje ve větší míře, se tak vystavuje poměrně velkému riziku a při delegování musí pracovníku, kterému úkol svěřuje v maximální míře věřit. Riziko lze samozřejmě snížit (nikoliv vyloučit) nastavením kontrolních mechanismů.

„Zvládnout delegování předpokládá ...jeho flexibilní používání s přihlédnutím k situačnímu a organizačnímu kontextu. Citlivost na kontext patří mezi základní principy versatilního vedení. V případě delegování jde především o to, vědět, komu a co delegovat.

Další z principů versatility, tj. princip přiměřeného využívání manažerských nástrojů, vyžaduje vyhýbat se na jedné straně přehnanému delegování, na straně druhé pak

odstranění manažerových osobních bariér, které většímu využití delegování brání.“ (Pavlica a kol., 2010, s. 123) Je tedy třeba pozorně zvažovat kdy budeme delegovat, kdy zvolíme pro splnění úkolu zřízení týmu a kdy budeme muset úkol zpracovat sami.

„Zvýšení versatility a tím i efektivity delegování vyžaduje jak „vnější“, tak „vnitřní“ práci na sobě. Navenek obrácené úsilí znamená praktickou aplikaci zásad efektivního delegování v řídicí práci. „Vnitřní“ práce vyžaduje překonávání vlastních nejistot a obav, které jsou častou příčinou delegování, včetně překonávání pocitu vlastní nepostradatelnosti.

Dobrý manažer by měl být schopen podpořit rozvoj kompetence svých spolupracovníků natolik, že si se svými pracovními úkoly dokážou poradit i v jeho nepřítomnosti.“ (Pavlica a kol., 2010, s. 127)

Manažer využívající dobře delegování docílí zvýšení pracovního potenciálu podřízených a zvýší se efektivita jejich práce. Pracovníci se více ztotožní s cíli organizace a sníží se fluktuace. Zlepší se klima uvnitř organizace a vytvářejí se podmínky pro učící se organizaci. Výsledkem správného delegování není jen docílení vyšší efektivity práce, ale získání iniciativních pracovníků, kteří dokážou pracovat samostatně a odpovědně. „Takové lidi budete ve firmě mít, když jim poskytnete prostor, aby mohli být odpovědní a iniciativní. Tím, že na ně odpovědnost přenesete a budete a budete je podporovat v jejich rozvoji.“ (Geropp, 2014, str. 37) Takových ředitelů asi mnoho v našich školách mnoho nenajdeme.

V následujících odstavcích se ještě zmíním v krátkosti o jedné činnosti, která je pro práci vedoucího pracovníka klíčová, a to vedení porady.

„Pracovní porady jsou důležitým nástrojem řízení“ (Pavlica a kol., 2010, s. 170) „Nejčastější vnitřní verbální komunikací ředitele školy jsou porady a rozhovory.“ (Trojanová, 2014, s. 35) „Porada je od slova radit se a radit se znamená, že se snažíme vyřešit nějaký problém nebo situaci. Na poradě tak mohou probíhat procesy plánovací, organizační, rozhodovací, kontrolní i jiné.“ (Lojda, 2011, s. 107)

Poradu lze tedy považovat za nástroj řízení, jehož cílem je prostřednictvím komunikace vedoucího s podřízenými řešit problémy organizace, vyměňovat si zkušenosti a informace. „Porada je současně místem pro udržování a rozvíjení osobních vazeb mezi

spolupracovníky.“ (Lojda, 2011, s. 107) Porada je velmi důležitým článkem řízení organizace, a proto je třeba, aby nedošlo ze strany manažera k jejímu podcenění a minimalizovat chyby, kterých by se mohl dopustit. Porada je právě tím místem kde jsou předávány a sdělovány vize, stanovovány cíle a cesty k naplnění těchto vizí a cílů, na poradách dochází k sestavování týmu a k delegování úkolů. Správně vedené a připravené porady výrazně přispívají k fungování celého organismu školy.

## **2.7 Organizace a vnější prostředí**

Doposud bylo popisováno spíše vnitřním uspořádáním organizace. Žádná organizace, škola není výjimkou, neexistuje ve vzduchoprázdnu, ale je ovlivňována a ovlivňuje okolí. „Škola tím, že hledá novou podobu sebe sama, mění i způsob integrace s okolím. Je nucena doslova „za pochodu“ proměňovat svou podobu vzdělávání i výchovy, hledá nová „pravidla“ hry, nové způsoby komunikace mezi učitelem a žákem, ale i ve vztahu k veřejnosti a institucím.“ (Gillernová a kol., 2011, s. 138) Škola musí neustále sledovat vývoj vnějšího prostředí. Sleduje vývoj konkurence, potřeby trhu práce, demografický vývoj, změny v zákonech atd. Na základě změn probíhajících ve vnějším prostředí, potom zavádí změny uvnitř organizace a případně zvažuje možnosti, jak může do vývoje zasáhnout, aby sama vnější změny ovlivnila. Plamínek (2011, s. 50) popisuje pět fází, jak reaguje organizace na podněty vnějšího prostředí. V první fázi probíhá napodobování - dochází k analýze nabídky a zkušeností konkurence a nejlepší postupy převezme a implementuje. Ve druhé fázi dochází k tzv. přizpůsobování. V této fázi se analyzuje poptávka, na kterou je reagováno. Třetí fáze je prognózování. V této fázi dochází k analýze nabídky a poptávky a předvídá se, jaké potřeby vzniknou na straně zákazníka. Organizace (škola) se tak připravuje na budoucí potřeby (rozšíření celoživotního učení). Předposlední fáze je ovlivňování trhu. Organizace se již neřídí potřebami vnějšího prostředí, ale sama představuje své produkty, snaží se přesvědčit vnější prostředí o jejich potřebě. Poslední fáze je fáze kultivování vnějšího prostředí, to znamená, že organizace (škola) je natolik úspěšná a vlivná, že ovlivní vnější prostředí natolik, že situace vyžaduje jeho stabilizaci.

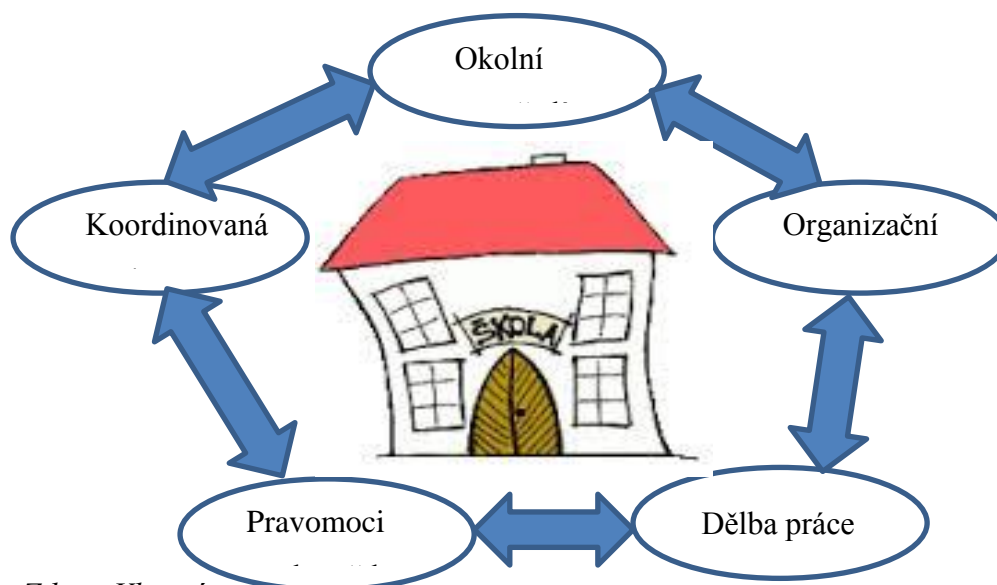
Každá škola a její vrcholný představitel – ředitel – musí dodržovat platné zákony, na jejichž tvorbu jako jedinec nebo jediná organizace prakticky nemá vliv. Nicméně v demokratické společnosti je třeba, aby se společnost k věcem veřejným vyjadřovala.

Pitra (2011) píše o budování strategických aliancí. Zcela jistě školy zřejmě nebudou v nejbližší době vstupovat na globální trh, ale již dnes se školy sdružují v různých asociacích (např. ATOK, Asociace hotelových škol atd.), kde jednak dochází k výměnám zkušeností, ale také se vyjadřují a spolupracují při tvorbě zákonů. Aliance by bylo možno vytvářet mezi základními a středními školami, kde by cílem takové spolupráce bylo lépe připravit žáky základních škol na přechod na střední školu. Dalším kladem by bylo zlepšení poradenství při volbě povolání, možnost pro základní školy využívat pracoviště odborných škol (úspora za zřizování odborných učeben), které jsou využity v průměru na 60%. Obdobné aliance lze vytvářet mezi středními školami a vysokými školami. Středoškoláci by mohli poznat prostředí vysoké školy a pracovat v moderních laboratořích, vysokoškoláci by potom mohli pracovat na moderních strojích, kterými bývají vybaveny střední školy.

Shrneme-li předpoklady uvedené v teoretické části, tak škola jako organizace je v zásadě charakterizována následujícími znaky, které se vzájemně ovlivňují:

- Definiuje svůj vztah vůči okolnímu prostředí.
- Má definovanou organizační strukturu.
- Definovaná dělba práce v rámci organizační struktury.
- Definované pravomoci a odpovědnosti.
- Koordinovaná spolupráce vedoucí k naplnění cílů a vize školy.

Změna jednoho znaku vyvolává změny ve znacích ostatních.



Zdroj: Vlastní

### 3 Praktická část

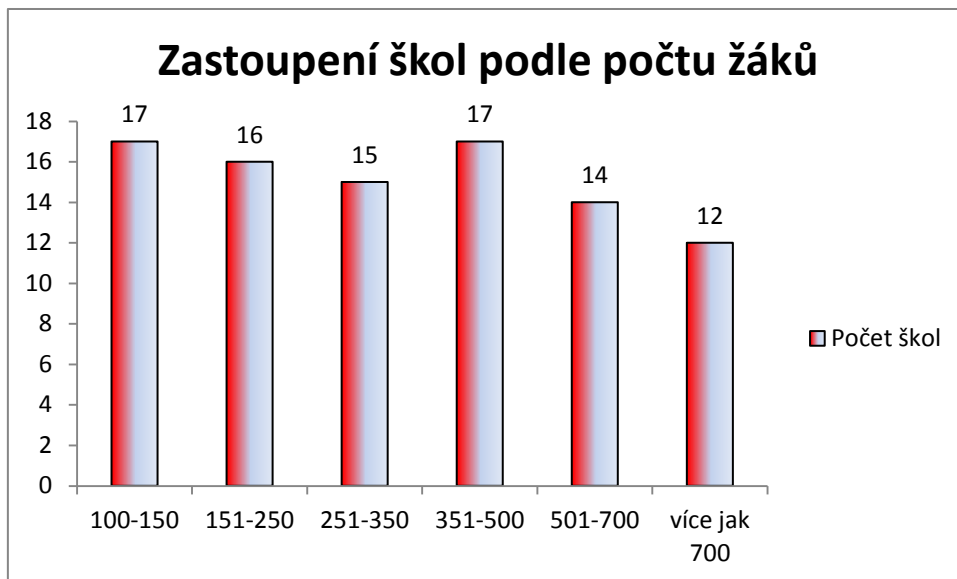
Praktická část práce je založena na dotazníkovém šetření, které bylo provedeno na základních a středních školách v Ústeckém kraji. Sestavený dotazník má celkem 32 otázek. Dotazník byl vytvořen a vyhodnocován pomocí aplikace Google dokumenty.

První tři otázky byly zaměřeny na zjištění, zda škola je zapojena do jiných činností než je vlastní výuka, u těchto organizací je větší pravděpodobnost uplatnění versatilního vedení. Dalších pět otázek je zaměřeno na zjištění, jak je sledováno ve škole další a soustavné vzdělávání nejen ředitele, ale i jednotlivých pracovníků školy. Sada dalších otázek je zaměřena na zjištění, jak jsou sledovány procesy probíhající uvnitř školy. Tedy především, zda je provedena analýza jednotlivých pracovních míst, zda jsou pracovníci pravidelně hodnoceni a tím získávají zpětnou vazbu o své práci, jak je vytvořena organizační struktura a jaká role je pro ředitele školy typická, zda role manažera či lídra. Závěrečné otázky jsou zaměřeny na identifikaci školy, tedy na velikost obce či města, ve kterém školy sídlí, počet žáků školy, zřizovatele školy a poslední otázka zjišťuje dobu působení ředitele školy ve funkci.

Dotazník byl rozeslán celkem na 370 základních a středních škol v Ústeckém kraji. V 19 případech nebyl mail doručen, vyplněné dotazníky byly vráceny z 91 škol, návratnost tedy byla 25,9 % z doručených dotazníků. Ze základních škol bylo vyplněno 53 dotazníků, ze středních škol 24 dotazníků a z ostatních škol to bylo 14 dotazníků (7 – základní umělecká škola, 2 – základní a střední škola, 1- základní škola a gymnázium, 1 – mateřská škola, základní škola a střední škola, 1 – základní škola speciální a mateřská škola, 1 – malotřídní škola, 1 – neuvedeno).

Zastoupení škol podle velikosti obce, kde působí, bylo následující. V obcích s počtem obyvatel do 3 000 se nacházelo 17 škol (18,7%), v obcích s počtem obyvatel mezi 3 001 až 10 000 bylo 19 škol (20,9%), v obcích s počtem obyvatel mezi 10 001 až 20 000 bylo 26 škol (28,6%) a škol v obcích s počtem obyvatel nad 20 000 bylo 29 (31,9%). Z uvedeného je zřejmé, že nejvíce škol je zastoupeno ve velkých obcích.

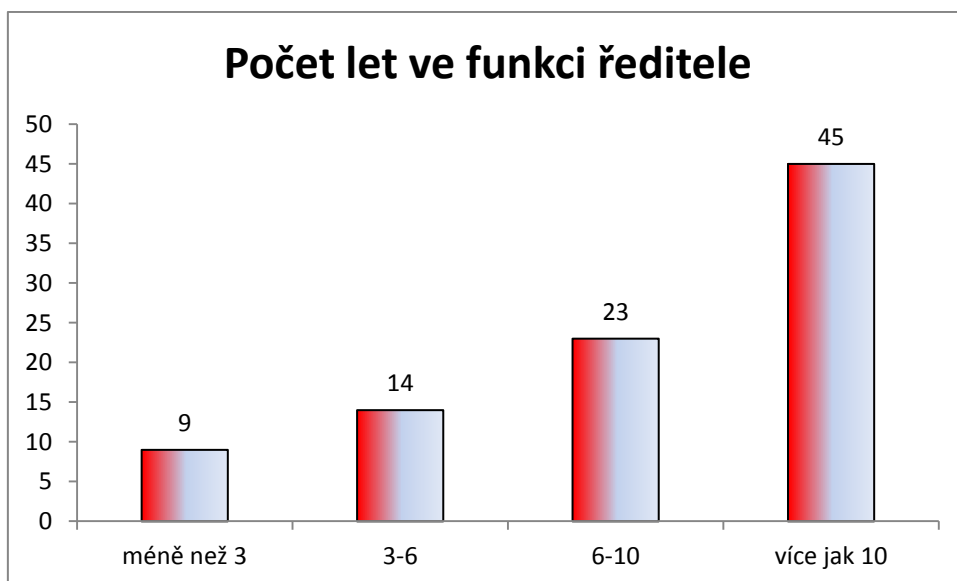
Pokud rozdělíme školy podle počtu žáků, tak je doručený vzorek vyrovnaný.



*Zdroj: Vlastní*

Z doručených dotazníků vyplynulo, že rozdělení škol podle zřizovatele dopadlo jednoznačně pro školy veřejné – 81 škol, školy soukromé byly zastoupeny v počtu 9 a jedna škola byla církevní.

Posledním sledovaným znakem byl počet let výkonu funkce ředitele. Výsledky jsou zobrazeny v následujícím grafu.



*Zdroj: Vlastní*



Z uvedeného grafu je zřejmé, že téměř polovina ředitelů vykonává funkci ředitele více jak deset let (49,5%) a 23 ředitelů vykonává funkci ředitele 6 až 10 let (25,3%). Po novele školského zákona, která nařizovala provedení konkurzů na obsazení místa ředitele školy (rok 2012), bylo konkurzními komisemi potvrzeno ve funkci téměř 75% ředitelů škol. U ředitelů, kteří jsou ve funkci 3 až 6 let (15,4%) nelze určit, zda byli jmenováni do funkce po zmíněné novele. S určitostí prošli tímto rekonkurzem ředitelé s funkčním obdobím kratším než tři roky (9,9%).

### **3.1 Základní školy – popis výsledků**

Ze základních škol bylo získáno celkem 53 zpracovaných dotazníků. Tento počet v zásadě odpovídá skutečnému poměrovému zastoupení základních a středních škol v Ústeckém kraji. Z 53 základních škol bylo 52 škol veřejných a 1 škola byla soukromá.

V teoretické části bylo uvedeno, že škola vedena ředitelem uplatňujícího versatilní postupy vedení, bude škola, která se zapojuje do různorodých činností, kterými bude naplňována vize školy. Zapojení škol do různorodých činností sledovaly úvodní tři otázky, kde byli respondenti dotazováni na zapojení do motivačních projektů MŠMT, mezinárodních projektů a zda je školou provozována doplňková činnost.

Všechny základní školy se nějakým způsobem zapojují do rozvojových programů MŠMT (38 pravidelně a zbývajících 15 ojediněle), žádná ze základních škol neuvedla, že se do rozvojových programů nezapojuje. Do mezinárodních projektů se nezapojuje 18 základních škol (10 škol z nich se pravidelně zapojuje do rozvojových programů MŠMT), 17 základních škol se zapojuje ojediněle (12 z nich se zapojuje do rozvojových programů MŠMT pravidelně) a 18 základních škol se do mezinárodních projektů zapojuje pravidelně.

Doplňkovou činnost provozuje 45 základních škol a devět ji neprovádí. Ty které neprovozují doplňkovou činnost, jsou až na jednu výjimku, malými školami (4 s počtem žáků 100 – 151, 4 s počtem žáků 151 – 250 a jedna škola s počtem žáků nad 701), pouze jedna z těchto škol se pravidelně zapojuje do rozvojových programů MŠMT a mezinárodních projektů, zarážející je fakt, že 6 ředitelů je ve funkci více jak 10 let, jeden

ředitel mezi 6 až 10 lety a dva méně než 3 roky. Ze zmíněných šesti ředitelů, kteří jsou ve funkci více jak deset let je jeden ředitel, který se zapojuje pravidelně jak do rozvojových programů MŠMT, tak do mezinárodních projektů, u zbývajících pěti ředitelů lze předpokládat, že se spíše spoléhají na zažitá stereotypy a versatilní vedení je jim cizí. Obdobný přístup k versatilnímu vedení bude mít i ředitel, který uvedl délku funkčního působení mezi 6 až 10 lety. U ředitelů, kteří uvedli funkční období kratší jak tři roky, je jeden, který se pravidelně zapojuje do rozvojových programů MŠMT a ojediněle do mezinárodních projektů, druhý se ojediněle zapojuje do rozvojových programů a nezapojuje se do mezinárodních projektů.

V sedmi případech bylo uvedeno, že škola nemá sestavený funkční plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Poměrně legračně pak působí odpověď dvou ředitelů, kteří sice plán DVPP sestavený nemají, ale pravidelně jej kontrolují. Ve zbývajících 46 školách mají sestavený funkční plán DVPP a pouze ve dvou školách jeho naplňování nekontrolují. S přístupem ke vzdělávání souvisí do jisté míry i názor ředitelů k zavedení karierního řádu. Jeho zavedení považuje za přínosné 22 ředitelů, 14 ředitelů jej za přínosné nepovažují, zbývajících ředitelů se k této otázce neuměli vyjádřit. Jednoznačná shoda panovala v otázce, zda se ředitelé pravidelně vzdělávají. Ve všech 53 případech byla odpověď „ano“. Ostatní pracovníci ve školách se také ve většině případů pravidelně vzdělávají. V osmnácti případech škol se pravidelně vzdělává 80 – 100% pracovníků, v devatenácti školách to bylo 60 – 79% pracovníků, v jedenácti školách pak 40 – 59% a pouze v pěti školách bylo uvedeno, že se pravidelně vzdělává 20 – 39% pracovníků.

Ve 22 školách mají zpracovanou analýzu pracovních míst, v 52 školách ředitelé uvedli, že mají jasně vymezeny kompetence a pravomoci jednotlivých pracovníků a v 50 případech je nově nastoupivšímu pracovníkovi stanoven „uvádějící pracovník. Hodnocení pracovníků je v 8 školách prováděno čtvrtletně, pololetně jsou pracovníci hodnoceni ve 21 školách, v 17 potom ročně, nahodilé hodnocení je prováděno ve 3 případech a pouze v jedné škole není hodnocení pracovníků prováděno. Odborové organizace působí v 11 školách, partnerem pro kolektivní vyjednávání je v 5 případech pouze ředitel a ve zbývajících 6 ředitel školy a jeho zástupce (viz příloha 6).

V provedeném šetření byla pozornost věnována také tomu, jak jsou zastoupeny jednotlivé role – vykonavatel, manažer, lídr – v práci ředitele. Pouze ve třech případech byla role lídra zastoupena více než role manažera a ve dvou případech byla zastoupena stejným dílem. Ve čtyřech případech se nedokázali respondenti k otázce vyjádřit a ve zbývajících 44 případech manažerská role dominovala nad rolí lídra, a to mnohdy velmi výrazně.

Ve všech základních školách mají stanovenou organizační strukturu, která vychází z organizačního řádu. Ve 12 školách je tato struktura striktně dodržována, ve zbývajících školách je potom spíše orientační a jednotliví pracovníci jsou pověřováni úkoly vedoucími k naplnění vize školy. Ve 13 případech bylo uvedeno, že k jednotlivým funkcím jsou přiřazováni pracovníci a úkoly, ve zbývajících 40 případech pak ředitelé uvedli, že úkoly jsou stanovovány podle cílů školy a jejich plněním jsou pověřováni pracovníci s jasně vymezenou odpovědností a pravomocí. Při porovnání těchto dvou odpovědí však docházelo často k logickému rozporu. V osmi případech bylo uvedeno, že škola má organizační strukturu pevně stanovenou a striktně dodržovanou, ale úkoly jsou stanovovány podle cílů školy a v devíti případech, kde ředitelé uváděli, že organizační struktura je chápána spíše orientačně, tak byly přiřazovány k funkcím úkoly.

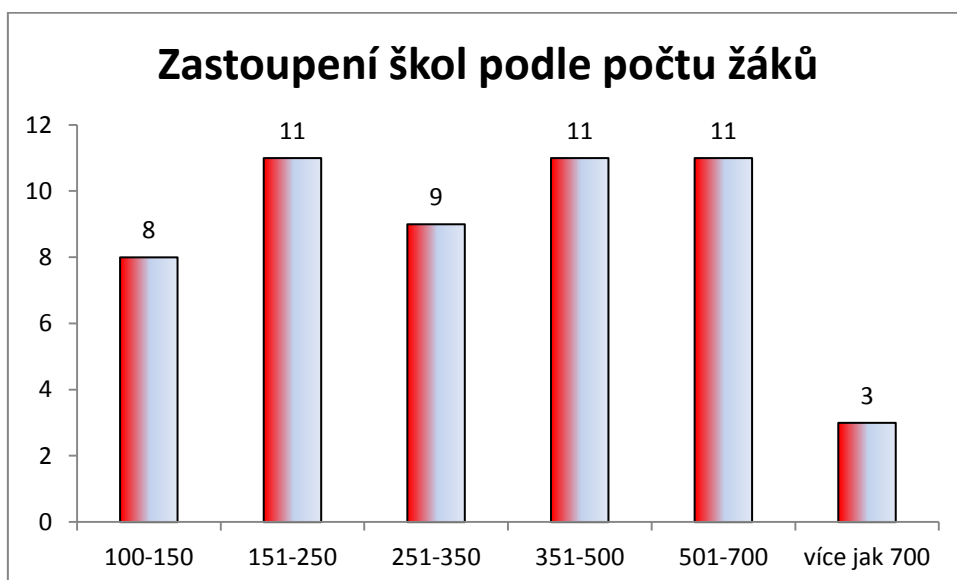
V 50 školách jsou k plnění některých úkolů sestavovány týmy pracovníků. Ve 23 případech bylo uvedeno, že týmům je svěřeno 5 – 20% úkolů, 25 – 50% úkolů je delegováno na týmy v 18 případech, v 7 školách zpracovávají týmy 60 – 80% úkolů a ve dvou případech nebyl údaj uveden. Pokud jde o celkové delegování úkolů, tak mezi 10 – 20% úkolů deleguje na své podřízené 9 ředitelů, v rozmezí 21 – 50% úkolů deleguje 31 ředitelů, 9 ředitelů potom deleguje 51 – 80% úkolů, více jak 80% úkolů delegují 3 ředitelé a jeden ředitel nedokáže posoudit, jakou část úkolů deleguje.

V dotazníku bylo také zjišťováno, jak časté jsou porady ve školách. Nejčastěji jsou prováděny porady jednou měsíčně (17), velmi podobná byla četnost odpovědí, že porady jsou prováděny jednou týdně (16). Podle potřeby jsou porady svolávány na 15 školách a ve 4 školách probíhají pouze čtvrtletní porady. V jednom případě bylo uvedeno, že porady nejsou prováděny a úkoly jsou předávány přímo jednotlivým pracovníkům, což je překvapivé, protože se jedná o školu s 351 – 500 žáky a ředitel je ve funkci již více jak deset let.

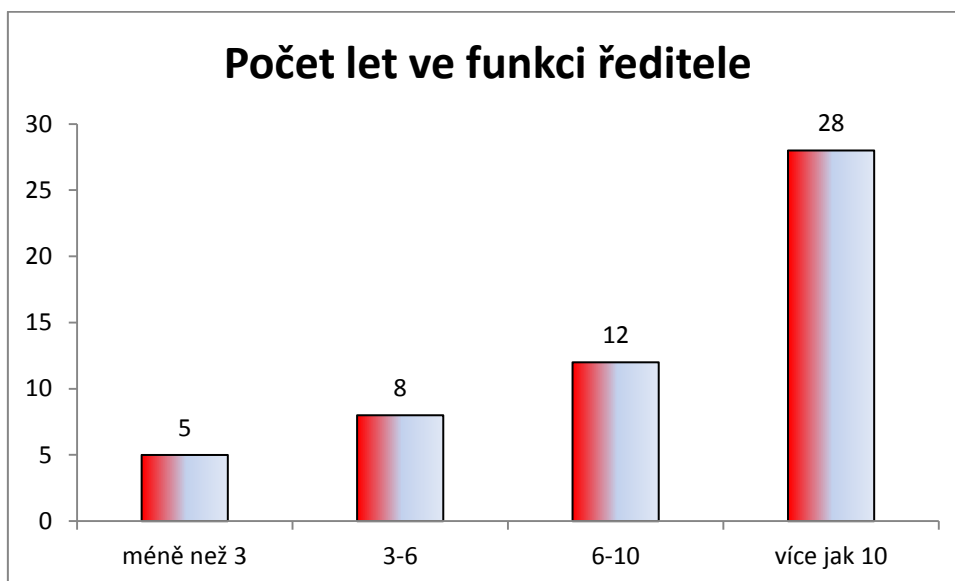
Certifikát ISO 9001 mají dvě základní školy a další dvě školy zvažují, že se budou o získání certifikátu řízení jakosti ucházet.

Ve všech doručených dotaznících ze základních škol bylo kladně odpovězeno na otázku, zda mají stanovenou vizi školy. Rozdíl je v době, na kterou je vize stanovena. Nejčastěji byla stanovena vize školy na 4 – 5 let, a to ve 25 případech, v 19 školách je vize určena na 2 – 3 roky, v 8 potom na dobu neomezenou a v jedné je vize stanovena na dobu jednoho roku.

Následující dva grafy znázorňují četnost odpovědí na velikost školy a počet let, po které vykonává ředitel svou funkci.



Zdroj: Vlastní



*Zdroj: Vlastní*

Z grafů je zřejmé, že v zásadě je zastoupení škol podle jejich velikosti rovnoměrné. Podíl ředitelů, kteří vykonávají svou funkci více, jak deset let představuje asi polovinu vzorku (52,8%).

### **3.1.1 Dosažené výsledky ve vybraných základních školách**

V 15 případech se školy pravidelně zapojují do rozvojových programů MŠMT a do mezinárodních projektů, zároveň provozují doplňkovou činnost. Těmto školám bude věnována větší pozornost, protože rozmanitost různých činností klade vyšší nároky na vedení a lze předpokládat i jistou versatilitu.

Ve vybraném vzorku základních škol je jedna soukromá škola a jedna, která je držitelkou certifikátu řízení kvality ISO 9001. Školy jsou v pěti případech řízeny řediteli s funkčním obdobím 3 – 6 let, v pěti 6 – 10 let a v pěti více jak 10 let. Nejsou zde zastoupeni ředitelé s funkčním obdobím kratším jak tři roky. Dalším porovnáním odpovědí v dotaznících z těchto 15 škol bylo zjištěno, že ve všech je pevně stanovena organizační struktura vycházející z organizačního řádu, ale ta je spíše orientační. Jednotliví pracovníci jsou v těchto školách pověřováni plněním pracovních úkolů vedoucích k naplnění vize školy. Ve dvou případech bylo na otázku „Která věta spíše charakterizuje Vaši školu?“ odpovězeno: „K jednotlivým funkcím jsou přiřazováni pracovníci a úkoly.“; ve zbývajících třinácti potom bylo odpovězeno: „Podle cílů školy jsou stanovovány úkoly,

jejichž plněním jsou pověřováni pracovníci s jasně vymezenou odpovědností a pravomocí.“ Ve dvou případech tedy dochází k logickému rozporu. Je zřejmé, že ve všech 15 školách je stanovena vize školy, rozdílná je pouze délka, na kterou je stanovena. Nejčastěji mají školy stanovenou vizi na dobu čtyř až pěti let (8), ve čtyřech na dva až tři roky, ve dvou na neohrazenou dobu a jedna škola stanovuje vizi pouze na dobu jednoho roku.

Porovnejme, jaká pozornost je ve zmíněných 15 školách věnována vzdělávání pracovníků. Všechny školy, kromě jedné, mají zpracovaný funkční program dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a tam, kde tento plán mají, je pravidelně kontrolováno plnění. Všichni ředitelé v těchto školách se pravidelně vzdělávají, v devíti se pravidelně vzdělává 80 – 100% pracovníků, v pěti je to potom 60 – 79% a pouze v jedné škole se pravidelně vzdělává 20 – 39% pracovníků. Ředitelé byli dotazováni na jejich postoj k připravovanému kariérenímu systému. Jedenáct ředitelů považuje zavedení kariéreního systému za přínosné, tři ředitelé nedokáží otázku posoudit a pouze dva jej považují za nepotřebný.

V dalším odstavci bude, ve výše uvedených patnácti školách, rozebrána problematika práce vedení se zaměstnanci, jak jsou zapojováni do „výrobního“ procesu. První otázka byla zaměřena na práci s nově příchozími pracovníky. Ve čtrnácti školách je vždy novému pracovníkovi přidělen „uvádějící“ pracovník. Pouze v jedné takového pracovníka nepřidělují. Důležitým faktorem pro pracovníka je zpětná vazba, tedy hodnocení jeho práce. V osmi školách je prováděno hodnocení pololetně, ve třech ročně a ve třech nahodile. Pouze v jedné škole je hodnocení práce prováděno čtvrtletně. O míře zapojení zaměstnanců do vedení a řízení školy může vypovídat i to, zda ve škole působí odborová organizace. Ta je ustanovena pouze ve třech organizacích. V jednom případě za vedení školy vystupuje při kolektivním vyjednávání pouze ředitel školy a ve zbývajících dvou ředitel školy a zástupce ředitele školy.

Ve všech patnácti školách jsou pro plnění některých úkolů sestavovány týmy, kterým je delegováno nejčastěji 10 – 20% úkolů, to představuje zhruba třetinu až polovinu všech delegovaných úkolů. S delegováním úkolů jistě souvisí četnost konání pracovních porad. V šesti případech jsou prováděny porady jednou týdně, v pěti případech jednou měsíčně, v jednom případě čtvrtletně a ve zbývajících třech případech jsou porady svolávány podle

momentální potřeby. Z výsledků lze vypožorovat, že ve školách, kde jsou pracovní porady prováděny jednou týdně, dochází i k většímu delegování úkolů.

Posledním sledovaným jevem bude rozvržení pracovního času ředitele, tedy jak jsou zastoupeny jednotlivé role – vykonavatel, manažer a lídr. Role vykonavatele je daná zákonem a ředitel ji nemůže ovlivnit, zbývající dvě již ovlivnit může. U sledovaných škol bylo pouze v jednom případě uvedeno, že se ředitel věnuje koncepční činnosti více (60%) než manažerské (20%), v jednom případě je čas rozvržen rovnoměrně stejným dílem a v jednom případě manažerská činnost (50%) lehce převyšuje koncepční práci (40%). Ve zbývajících dvanácti případech manažerská role silně dominuje nad rolí lídra.

### **3.2 Střední školy – popis výsledků**

Ze středních škol bylo získáno celkem 24 zpracovaných dotazníků. Z nich bylo 16 z veřejných a 8 ze soukromých škol, tedy jedna třetina.

Všechny střední školy se zapojují do rozvojových programů MŠMT, z toho 14 pravidelně. Do mezinárodních projektů se jich zapojuje 22, z toho 8 pravidelně a 14 ojediněle. Ve dvou případech bylo uvedeno, že se do mezinárodních projektů nezapojují. Doplňkovou činnost provozuje 18 škol.

Dvacet ředitelů odpovědělo, že mají zpracovaný funkční plán DVPP a pravidelně vyhodnocují jeho naplňování. Ve zbývajících čtyřech případech plán zpracován není a samozřejmě není kontrolován. Zavedení kariérního řádu považuje za přínosné 8 ředitelů, stejný počet jich kariérní řád nepovažuje za přínosný a stejný počet se k otázce neumí vyjádřit. Kromě dvou ředitelů se všichni pravidelně vzdělávají. Ostatní pracovníci se také ve většině případů pravidelně vzdělávají. V sedmi dotaznicích bylo uvedeno, že se pravidelně vzdělává 80 – 100% pracovníků, v deseti se pravidelně vzdělává 60 – 79% pracovníků, ve třech školách pak 40 – 59% a ve čtyřech dotaznicích bylo uvedeno, že se pravidelně vzdělává 20 – 39% pracovníků.

Pouze v sedmi středních školách mají zpracovanou analýzu pracovních míst. Ve všech dotaznicích bylo uvedeno, že jsou ve škole jasně vymezeny kompetence a pravomoci jednotlivých pracovníků a kromě dvou případů jsou novým zaměstnancům přiděleni „uvádějící“ pracovníci. Ředitelé středních škol dávají přednost ročnímu hodnocení pracovníků, tuto možnost uvedlo 10 ředitelů, čtvrtletně jsou hodnoceni pracovníci v sedmi školách, pololetně ve dvou. Nahodile hodnotí pracovníky v pěti školách.

Odborové organizace působí ve 13 středních školách, partnerem pro kolektivní vyjednávání je ve 3 případech pouze ředitel, v 9 ředitel školy a jeho zástupce a pouze v jednom případě deleguje tuto činnost ředitel na jiného pracovníka.

Zastoupení jednotlivých rolí – vykonavatel, manažer, lídr – v práci ředitele je následující. Ani v jednom případě nebylo zaznamenáno, že by převažovala role lídra. Pouze ve třech dotaznicích uvedli ředitelé, že koncepční činnosti, tedy roli lídra, věnují 30% (2) a 35% (1)



pracovní doby. Všichni tři vykonávají funkci ředitele déle jak šest let a ve dvou případech se jednalo o školy nad 701 žáků. V ostatních případech manažerská role dominuje.

Všechny školy mají vytvořenou organizační strukturu vycházející z organizačního řádu, přičemž ve 13 případech je tato striktně dodržována a ve zbývajících 11 je spíše formální a pracovníci jsou pověřováni úkoly směřujícími k naplnění vize školy. Stejně jako v dotaznících ze základních škol se i zde vyskytovaly logické rozpory. V osmi případech bylo uvedeno, že jsou podle cílů školy stanovovány úkoly, jejichž plněním jsou pověřováni pracovníci s jasně vymezenou odpovědností a pravomocí, přičemž má škola pevně stanovenou a striktně dodržovanou organizační strukturu. Ve dvou dotaznících bylo uvedeno, že k jednotlivým funkcím jsou přiřazováni pracovníci a úkoly, ale organizační struktura je chápána spíše orientačně.

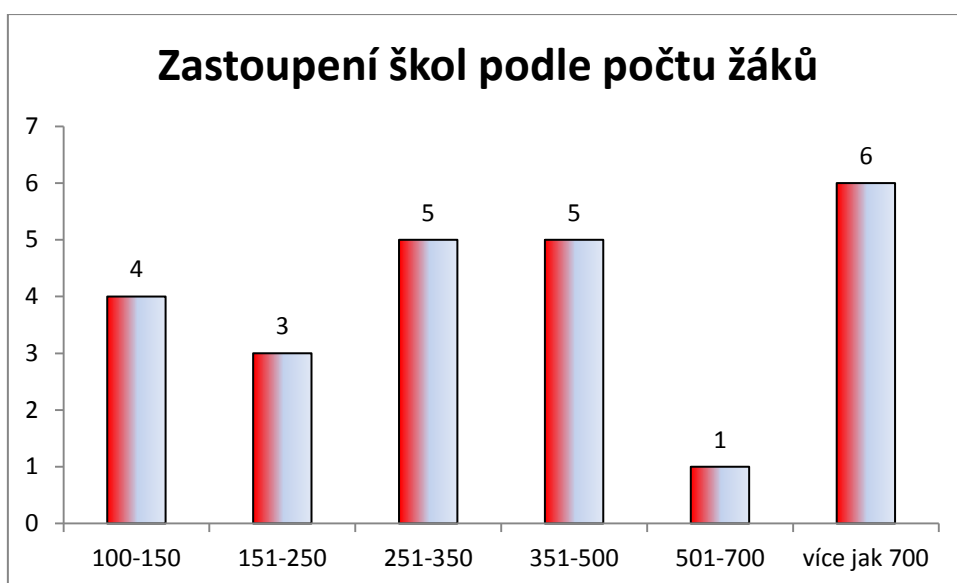
V 19 organizacích jsou k plnění některých úkolů sestavovány týmy, nejčastěji jsou pověřovány 10 – 20% úkolů (9), následuje 30 – 50% úkolů (5). Ve dvou školách je týmům svěřováno 60 a 80% úkolů, ve třech případech ředitelé neuměli posoudit, jakou část úkolů týmům svěřují. Zaměříme-li se na celkové delegování úkolů, tak mezi 5 – 30% úkolů deleguje na své podřízené 7 ředitelů, v rozmezí 40 – 50% úkolů deleguje 10 ředitelů, 5 ředitelů deleguje 70 – 90% úkolů, dva ředitelé nedokáží posoudit, jakou část úkolů delegují.

Stejně, jako v případě základních škol, jsou na středních školách nejčastěji prováděny porady jednou měsíčně, a to ve 13 případech. V 8 případech jsou porady realizovány týdně a podle potřeby jsou porady prováděny ve zbývajících třech školách.

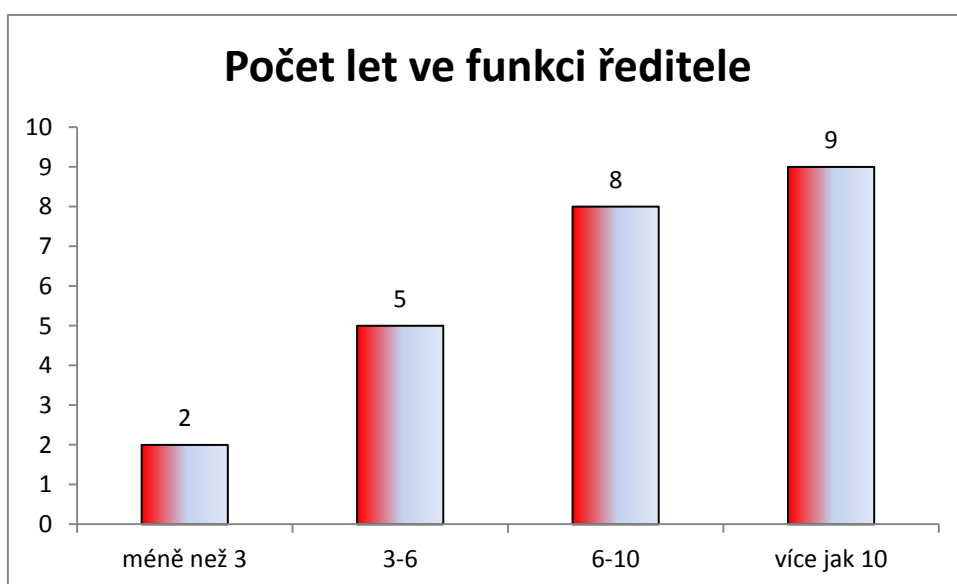
Šest středních škol uvedlo, že je držitelem certifikátu ISO 9001 a další tři školy zvažují, že se budou o získání certifikátu řízení jakosti ucházet. Podíl středních škol, které jsou držitelem certifikátu ISO 9001, činí 25%, což oproti necelým 4% na základních školách představuje výrazný rozdíl. Ten je způsoben pravděpodobně tím, že střední školy se více zapojují do výběrových řízení na organizování kvalifikačních kurzů vyhlášených Úřadem práce České republiky, kde bývá právě jedním kritériem i držení certifikátu ISO 9001.

Ve dvou případech uvedli ředitelé středních škol, že nemají stanovenou vizi školy, zbývajících 22 škol vizi stanovenou má. Stejně jako u základních škol je nejčastěji vize stanovená na 4 – 5 let, a to ve 14 případech, čtyři školy mají vizi stanovenou na 2 – 3 roky, tři na neomezenou dobu a jedna na jeden rok.

Následující dva grafy znázorňují odpovědi na velikost školy a počet let, po které vykonává ředitel svou funkci.



*Zdroj: Vlastní*



*Zdroj: Vlastní*

Rozdělení počtu škol podle počtu žáků je v zásadě rovnoměrné, ale oproti základním školám, je patrný vliv optimalizace středního školství v Ústeckém kraji. Celá jedna čtvrtina jsou školy s počtem žáků nad 700. Všechny školy nad 500 žáků jsou veřejné. Ze čtyř škol, které uvedli počet žáků mezi 100 – 150, jsou tři školy soukromé a ze tří škol s počtem žáků 151 – 250, jsou dvě soukromé.

Nejčtenější skupinou ředitelů podle délky výkonu funkce, i když ne tak výraznou jako u základních škol, jsou ředitelé, kteří vykonávají funkci více jak deset let (37,5%). 71% ředitelů vykonává svou funkci více jak 6 let.

### **3.2.1 Dosažené výsledky ve vybraných středních školách**

Obdobně jako v případě základních škol se více zaměřím na dotazníky středních škol, kde bylo uvedeno, že se pravidelně zapojují do rozvojových programů MŠMT a do mezinárodních projektů, zároveň provozují doplňkovou činnost. Těchto škol je 5, což představuje asi pětinu z počtu odevzdaných dotazníků. Aktivita středních škol je překvapivě oproti školám základním nižší (téměř třetina základních škol je zapojena do všech tří aktivit).

Mezi těmito školami jsou dvě soukromé školy, zbývající tři jsou veřejné. Tři školy jsou držitelkami certifikátu řízení kvality ISO 9001 (dvě soukromé, jedna veřejná). Školy jsou ve dvou případech řízeny řediteli s funkčním obdobím 3 – 6 let, v jednom 6 – 10 let a ve dvou více jak 10 let. Nejsou zde zastoupeni ředitelé s funkčním obdobím kratším jak tři roky. Dalším porovnáním odpovědí v dotaznících z těchto 5 škol bylo zjištěno, že ve všech je pevně stanovena organizační struktura vycházející z organizačního řádu, ta je ve dvou případech spíše orientační a jednotliví pracovníci jsou v těchto školách pověřováni plněním pracovních úkolů vedoucích k naplnění vize školy. Ve zbývajících třech dotaznících bylo uvedeno, že organizační struktura je striktně dodržována. V jednom dotazníku bylo na otázku „Která věta spíše charakterizuje Vaši školu?“ odpovězeno: „K jednotlivým funkcím jsou přiřazováni pracovníci a úkoly.“; ve zbývajících čtyřech potom bylo odpovězeno: „Podle cílů školy jsou stanovovány úkoly, jejichž plněním jsou pověřováni pracovníci s jasně vymezenou odpovědností a pravomocí.“ Ve dvou případech tedy dochází k logickému rozporu. Překvapující bylo, že v jedné z těchto pěti škol, nemají

stanovenu vizi. Čtyři školy vizi stanovenu mají, přičemž ve třech školách na dobu čtyř až pěti let a v jedné na dva až tři roky.

V následujícím odstavci se zaměřím na to, jak je ve vybraných školách organizováno další vzdělávání pracovníků. Všechny školy, kromě jedné, mají zpracovaný funkční program dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a ve školách, kde tento plán mají, je pravidelně kontrolováno jeho plnění. Všichni ředitelé, kromě jednoho, se pravidelně vzdělávají. V jednom dotazníku bylo uvedeno, že se pravidelně vzdělává 80 – 100% pracovníků, v jednom 60 – 79%, ve dvou 40 – 59%. Ve škole, kde se ředitel pravidelně nevzdělává, bylo uvedeno, že se pravidelně vzdělává pouze 20 – 39% pracovníků. Zcela rozdílný je postoj ředitelů středních škol vůči připravovanému kariéernímu řádu, oproti názoru ředitelů základních škol. Ve třech případech (60%) bylo uvedeno, že jeho zavedení je považováno za nepřínosné a ve dvou (40%) se neumí k otázce vyjádřit.

V dalším odstavci bude rozebrána problematika práce s lidskými zdroji. Překvapivé je, že jen ve dvou školách mají zpracovanou analýzu pracovních míst. Ve čtyřech případech bylo uvedeno, že v případě přijetí nového zaměstnance, je tomuto přidělen „uvádějící“ pracovník. Není zřejmě náhodou, že ve škole, kde se ředitel sám nevzdělává bylo vykázano i nejnižší procento pracovníků, kteří se pravidelně vzdělávají, není novým zaměstnancům „uvádějící“ pracovník přiřazován. Ve čtyřech z pěti středních škol je práce zaměstnanců hodnocena jednou ročně, ve zbývajících škole je hodnocení prováděno nahodile. Určitou mírou zapojení zaměstnanců do vedení a řízení školy je existence odborové organizace ve škole. Ta je ustanovena ve třech středních školách. Kolektivního vyjednávání se ve dvou školách účastní ředitel školy a zástupce ředitele školy, v jedné škole deleguje ředitel tuto činnost na jiného pracovníka.

Pouze ve dvou z pěti vybraných škol jsou pro plnění úkolů sestavovány týmy. V jedné škole je na týmy delegováno 20% úkolů, ve druhé škole nesledují jakou část úkolů delegují na týmy a nejsou schopni určit jejich podíl. S delegováním úkolů, jak již bylo výše uvedeno, jistě souvisí četnost konání pracovních porad. V jednom případě jsou prováděny porady jednou týdně, ve třech jednou měsíčně a v jednom dotazníku je uvedeno, že jsou porady svolávány podle momentální potřeby. Četnost konání porad u středních škol nesouvisí s mírou delegování úkolů.

Posledním sledovaným jevem bude rozvržení pracovního času ředitele, tedy jak jsou zastoupeny jednotlivé role – vykonavatel, manažer a lídr. U všech vybraných škol se ředitelé nejvíce věnují manažerské práci, a to mezi 70 – 90% ve třech školách. V jednom dotazníku uvedl ředitel, že manažerské činnosti věnuje většinu času a nspecifikoval procenta. V posledním dotazníku pak ředitel uvedl ředitel poměr mezi jednotlivými rolemi 10 – 20 – 20%, otázkou je, co vytváří ve zbývajících 50% času pracovní doby. Tuto odpověď nelze brát jako relevantní.

### 3.3 Ostatní školy – popis výsledků

Do skupiny ostatních bylo zahrnuto 14 škol. V sedmi případech se jedná o základní umělecké školy, dvě školy jsou základní a střední, po jednom zástupci je základní škola speciální a mateřská škola, základní škola a gymnázium, malotřídní škola, škola zahrnující mateřskou školu, základní školu a střední školu a v jednom dotazníku nebylo uvedeno, o jakou školu se jedná. U jedné školy je zřizovatelem církev (mateřská škola, základní škola a střední škola), zbývající školy jsou veřejné. Z výše uvedeného je patrné, že se ve dvanácti případech jedná o organizace vzniklé z několika druhů škol, což jistě klade vyšší nároky na práci ředitele a versatilita vedení by měla projevovat více.

Do rozvojových programů MŠMT se pravidelně zapojuje pět škol a stejný počet pak využívá rozvojové programy ojediněle. Ve čtyřech dotaznících bylo uvedeno, že škola nevyužívá rozvojových programů MŠMT. Do mezinárodních projektů se jich zapojuje 7, z toho 2 pravidelně a 5 ojediněle. V sedmi případech bylo uvedeno, že se do mezinárodních projektů nezapojují. Doplňkovou činnost provozuje 8 škol.

Výrazně lepší situace je v případě odpovědí na otázky zda má škola zpracovaný funkční plán DVPP a zda je tento pravidelně kontrolován. Ve všech 14 dotaznících bylo na obě otázky zodpovězeno kladně. Zavedení kariérního řádu považuje za přínosné 9 ředitelů, za přínosný jej nepovažují 4 ředitelé a jeden se k otázce neumí vyjádřit. Kromě jednoho ředitele se všichni pravidelně vzdělávají. Ostatní pracovníci se také ve většině případů pravidelně vzdělávají. V pěti dotaznících bylo uvedeno, že se pravidelně vzdělává 80 – 100% pracovníků, v sedmi se pravidelně vzdělává 60 – 79% pracovníků, v jedné škole pak 40 – 59% a v jednom dotazníku bylo uvedeno, že se pravidelně vzdělává 20 – 39% pracovníků.

Polovina ředitelů, tedy sedm, uvedla v dotazníku, že mají zpracovanou analýzu pracovních míst. Ve všech případech bylo uvedeno, že jsou ve škole jasně vymezeny kompetence a pravomoci jednotlivých pracovníků a kromě jednoho případu jsou novým zaměstnancům přiděleni „uvádějící“ pracovníci. Ve většině případů (6) hodnotí své podřízené pololetně, ve třech dotaznících bylo uvedeno, že hodnocení prováděno čtvrtletně, ve dvou ročně. Ve třech školách pak probíhá hodnocení pracovníků nahodile.

Odborové organizace působí ve 3 školách. Partnerem pro kolektivní vyjednávání je ve všech případech ředitel školy a jeho zástupce.

Zastoupení jednotlivých rolí – vykonavatel, manažer, lídr – v práci ředitele je následující. Dva ředitelé uvedli, že pedagogická činnost výrazně převyšuje zbývající dvě role (60%, 73%). Ve zbývajících 12 dotaznících bylo uvedeno, že manažerská role výrazně dominuje nad ostatními. Dva respondenti uvedli, že koncepční práci věnují 30% svého pracovního času a jeden 27%.

Všechny školy mají vytvořenou organizační strukturu vycházející z organizačního řádu, přičemž ve 4 případech je tato striktně dodržována a ve zbývajících 10 je spíše formální a pracovníci jsou pověřováni úkoly směřujícími k naplnění vize školy. Stejně jako v dotaznících ze základních a středních škol se i zde vyskytovaly logické rozpory. Ve třech případech bylo uvedeno, že jsou podle cílů školy stanovovány úkoly, jejichž plněním jsou pověřováni pracovníci s jasně vymezenou odpovědností a pravomocí, přičemž má škola pevně stanovenou a striktně dodržovanou organizační strukturu. V jednom dotazníku bylo uvedeno, že k jednotlivým funkcím jsou přiřazováni pracovníci a úkoly, ale organizační struktura je chápána spíše orientačně.

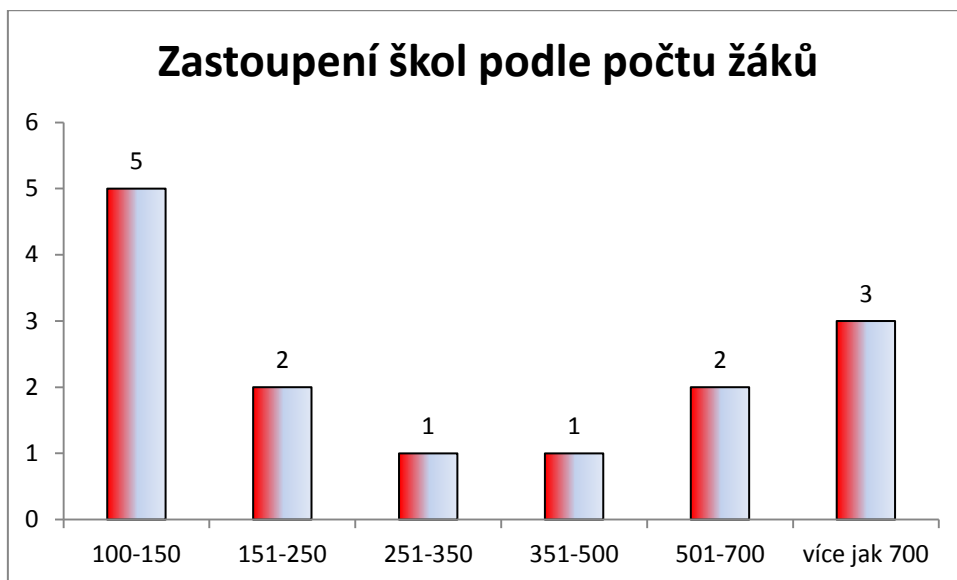
Žádná ze 14 škol není držitelem certifikátu řízení jakosti, ale tři z nich o jeho získání uvažují a zřejmě se budou o něj ucházet.

V 11 školách jsou k plnění úkolů sestavovány týmy, nejčastěji jsou pověřovány 30% úkolů (7), po jedné odpovědi pak bylo uvedeno 20%, 40%, 60% a 70%. Zaměříme-li se na celkové delegování úkolů, tak v devíti školách je řediteli delegováno více jak 50% úkolů (50% - 4, 60% - 3, 65% - 1, 80% - 1). Ve zbývajících pěti případech je delegováno méně jak 50% úkolů (0% - 1, 30% - 3, 45% - 1).

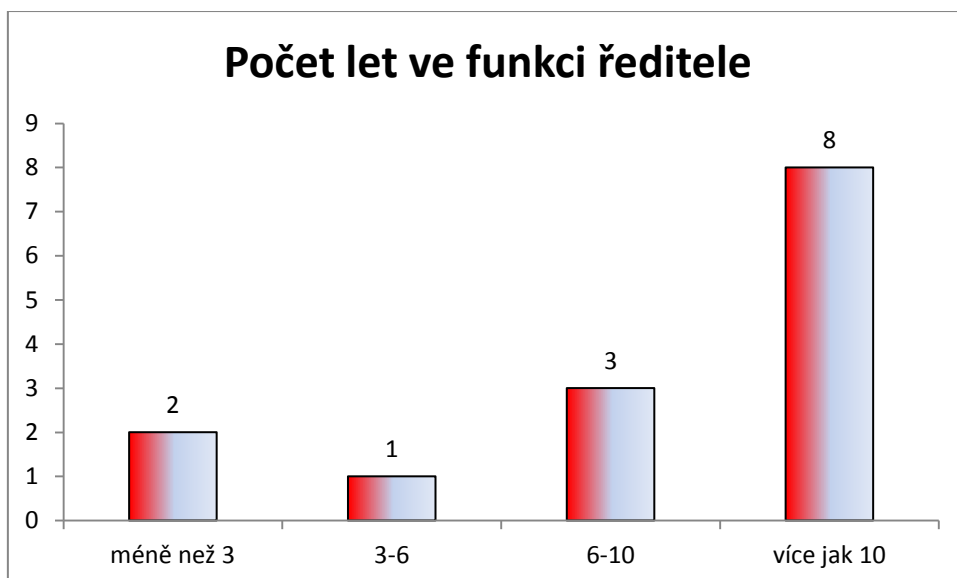
Stejně, jako v případě základních a středních škol, jsou nejčastěji prováděny porady jednou měsíčně, a to v 5 případech. Po třech odpovědích bylo uvedeno, že jsou porady konány jednou týdně, čtvrtletně a podle potřeby.

Pouze v jednom dotazníku bylo uvedeno, že škola nemá stanovenou svou vizi. Nejčastěji je vize stanovena na 4 – 5 let, a to v 7 případech, tři školy mají vizi stanovenou na 2 – 3 roky, dvě na neomezenou dobu a jedna na jeden rok.

Následující dva grafy znázornují odpovědi na velikost školy a počet let, po které vykonává ředitel svou funkci.



*Zdroj: Vlastní*



*Zdroj: Vlastní*

Rozdělení počtu škol podle počtu žáků není rovnoměrné. Dominují zde krajní možnosti, a to školy malé s počtem žáků 100 – 150 (5) a velké školy (5) – pokud za velké školy považujeme, ty které mají více jak 500 žáků. Mezi těmito pěti velkými školami jsou překvapivě čtyři základní umělecké školy, pátou velkou školou je základní škola



a gymnázium. Mezi školami s nejmenším počtem žáků jsou dvě sloučené školy základní a střední, jedna škola je malotřídní, speciální a mateřská a jedna bez uvedení druhu. Nejčetnější skupinou ředitelů podle délky výkonu funkce jsou ti, kteří vykonávají funkci více jak deset let (57,1%). Více jak 78% ředitelů vykonává svou funkci déle jak 6 let.

## 4 Závěr

Předmětem a cílem bakalářské práce je popis versatilního stylu vedení a jeho uplatnění v běžných činnostech školského manažera.

Jak již bylo uvedeno v předešlé kapitole, bylo celkem osloveno dotazníky 370 ředitelů základních a středních škol na území Ústeckého kraje. Vráceno bylo 91 (24,6%) vyplněných dotazníků, které byly rozděleny do tří skupin podle druhu školy, a to na skupinu základních, středních a ostatních škol. Podrobný popis dat získaných z těchto škol je uveden v předešlé kapitole. Tabulky s daty a jejich grafické vyjádření jsou uspořádány v příloze této práce.

Pavlica (2010, s. 32) říká, že versatilita je spojena s úspěchem v kariéře a úspěšní manažeři se zapojují do pestré škály úkolů. Oblast zapojování se do různorodých činností mapovaly první tři otázky dotazníku (1. Zapojuje se Vaše škola do rozvojových programů MŠMT?; 2. Zapojuje se Vaše škola do mezinárodních projektů?; 3. Provozuje Vaše škola doplňkovou činnost?). Mezi 91 respondenty se nenašel ani jeden, který by se nezapojil alespoň do jedné ze tří aktivit. Pouze dvě školy (2,2%) uvedli, že se nezapojují do rozvojových programů MŠMT a mezinárodních projektů, vykazují pouze doplňkovou činnost. V obou případech se jedná o základní umělecké školy, což je jediným jejich společným znakem. Ve dvaceti dotaznících (22%) bylo uvedeno, že se školy pravidelně účastní rozvojových programů MŠMT, zahraničních projektů a je vykazována doplňková činnost. Těchto dvacet aktivních škol bylo reprezentováno 15 základními školami (28,3% základních škol) a pěti středními školami (20,8% středních škol). Z doručených dotazníků vyplývá, že ředitelé všech škol se zabývají v každodenní praxi různorodými aktivitami a je zde vytvořen prostor pro versatilní vedení.

Cejthamr a Dědina (2010) upozorňují na nutnost kontinuálního učení, které vede k přechodu od pouhého hodnocení situace k vytváření vizí, od řízení, které se soustřeďuje na udržení bezchybného stavu k procesnímu řízení a k utváření nových vztahů. Na nutnost dalšího vzdělávání je upozorněno i ve Výroční zprávě ČŠI (2014). Jak je tedy přistupováno ke vzdělávání ve školách v Ústeckém kraji? Ředitelé byli dotázáni na jejich názor k plánovanému zavedení kariérního řádu. Téměř 43% jich souhlasí se zavedením

kariérního řádu, 28,6% je proti jeho zavedení a zbývající neví, zda bude jeho zavedení přínosné. Nejmenší podporu má zavedení kariérního řádu mezi řediteli středních škol.

Téměř všichni ředitelé se pravidelně vzdělávají (96,7%). Ředitelé základních škol ve 100%, středních 91,7% a ostatních škol v 92,9%. Funkční plán dalšího vzdělávání mají zpracovaný v 87,9% škol. I v tomto případě jsou ředitelé středních škol v hodnocení této otázky nejhorší. Prakticky ve všech školách, kde je zpracován funkční plán DVPP, je i kontrolován (97,5%). Velmi vysoká je i míra zapojení ostatních zaměstnanců školy do dalšího vzdělávání. Více jak 60% zaměstnanců se pravidelně vzdělává v 66 školách (72,5%). Ze získaných výsledků lze usoudit, že míra zapojení zaměstnanců do dalšího vzdělávání je závislá na osobním přístupu ředitele. Ve dvou ze tří škol, kde ředitelé uvedli, že se pravidelně nevzdělávají, je nejnižší míra zapojení ostatních zaměstnanců. Šetřením bylo zjištěno, že zapojení ředitelů škol a jejich zaměstnanců do vzdělávání je velmi vysoké. Námětem pro samostatnou práci by mohlo být provedení analýzy struktury a účelnosti vzdělávání, zda je přizpůsobeno strategii a cílům školy.

V další části bude provedeno vyhodnocení otázek týkajících se vlastního systému řízení a vedení školy. Aby bylo možno procesy probíhající v organizaci řídit a případně je dynamicky proměňovat podle měnících se podmínek, je třeba je dobře zmapovat. Lze předpokládat, že procesy mají dobře popsány ve školách, které jsou držitelkami certifikátu řízení jakosti. Z 91 škol získalo takový certifikát (ISO 9001) 8 škol (8,8%) a dalších 8 škol uvažuje o jeho získání. Šesti držitelé certifikátu jsou střední školy a zbývající dva držitele reprezentují základní školy. Vysoký podíl držitelů certifikátu řízení jakosti ISO 9001 mezi středními školami, lze vysvětlit reakcí těchto škol (zejména středních odborných škol) na vnější podnět Úřadu práce ČR, kde u vyhlášených výběrových řízení na konání kvalifikačních kurzů je jednou z podmínek pro žadatele jeho držení. Samotné získání certifikátu řízení jakosti nezaručuje, že v organizaci je praktikováno versatilní vedení. O tom, že není s přidělováním certifikátů řízení jakosti vše zcela v pořádku a certifikační orgány jsou vůči školám benevolentnější, svědčí ten fakt, že ze šesti středních škol mají zpracovanou analýzu pracovních míst pouze dvě školy a ze dvou základních jedna.

Z provedeného šetření vyplynulo, že ve všech školách je vytvořena organizační struktura. V 62 dotaznících (68,1%) je uvedeno, že organizační struktura je chápána spíše orientačně

a ve zbývajících 29 (31,9%) je striktně dodržována. S přístupem k organizační struktuře úzce souvisí způsob přidělování pracovních úkolů. V organizacích, kde je striktně dodržována organizační struktura lze očekávat, že úkoly budou přidělovány podle funkcí jednotlivým pracovníkům a tam, kde organizační struktura spíše orientační, přidělují úkoly podle cílů organizace. Provedené šetření ukázalo, že ve většině škol jsou přidělovány úkoly podle vytýčených cílů (74,7%). Porovnáním odpovědí na poslední dvě otázky je jasné, že asi v 6,5% dotaznicích dochází k logickému rozporu. Odpovědi ukazují na další skutečnost, a to, že ve školách dochází ke změnám v přístupu jejich řízení a vedení. Přestává platit přístup k organizaci jako k mechanismu a začíná být chápána jako organizmus, kde jsou uplatňovány prvky versatilního vedení.

O míře užívání versatilních metod vedení může vypovídat míra delegování pracovních úkolů a především to, jak jsou využívány týmy k řešení úkolů. Téměř 65% respondentů uvedlo, že deleguje 21 – 60% pracovních úkolů, téměř 19% deleguje více jak 60% úkolů. Ve velkém měřítku je k plnění úkolů využíváno týmů, celkem 80 (87,9%) z 91 respondentů uvedlo, že sestavuje pro plnění úkolů týmy. Nejvíce je pak týmová práce rozšířena na základních. Podle uvedených výsledku lze konstatovat, že právě v oblasti delegování úkolů a práce s týmy se projevuje versatilita vedení nejvíce.

S delegováním do jisté míry souvisí četnost konání porad. Pravidelný týdenní cyklus porad je zaveden ve 27 (29,7%) a měsíční frekvence ve 35 (38,5%) školách. V 7 (7,7%) dotaznicích bylo uvedeno, že porady jsou prováděny čtvrtletně a ve 21 (23,1%) pak bylo uvedeno, že porady jsou svolávány podle potřeby. Pouze jeden respondent uvedl, že porady neprovádí a úkoly předává osobně pracovníkům. Tato odpověď je překvapivá, protože se jedná o ředitele základní školy s 351 – 500 žáky, tedy poměrně velká škola. Kromě toho bylo v tomto dotazníku uvedeno, že je týmům delegováno 40% úkolů.

V následujících odstavcích vyhodnotím oblast vedení lidí. Všichni ředitelé, vyjma jednoho, uvádějí, že v jimi řízené (vedené) škole jsou jasně vymezené kompetence a pravomoci pracovníků. V naprosté většině škol (85 z 91) jsou nově nastupujícím zaměstnancům přidělováni uvádějící pracovníci. Domnívám se, že odpovědi na tyto dvě otázky jsou poněkud nereálné, a to zejména ve světle výsledku odpovědí na otázku, zda je zpracována analýza pracovních míst. V 55 (60,4%) dotaznicích byla odpověď záporná, překvapivě

nejhorší je stav ve středních školách. Lze jen těžko věřit tomu, že když nejsou jasně popsána jednotlivá pracovní místa, je možné mít vymezené kompetence a pravomoci.

Ředitelé, vyjma jednoho, provádějí hodnocení pracovníků. Čtvrtletně jsou pracovníci hodnoceni v 18 (19,8%) školách, pololetně ve 29 (31,9%) a stejný počet je uveden u ročního hodnocení pracovníků. Překvapením je, že ve 14 (15,4%) školách, provádějí ředitelé hodnocení pracovníků nahodile. Z výsledků je zřejmé, že je málo škol, kde se hodnocení pracovníků věnuje patřičná pozornost a pojem hodnocení pracovníků je zřejmě spíše chápán jako vyplácení finančních odměn. Nejhorší situace je opět ve středních školách.

O zapojení zaměstnanců do řízení (vedení) školy může mnohé napovídat existence odborové organizace. Ta je ustanovena ve 27 (29,7%) školách. Nejvíce odborových organizací je ve středních školách 13 (54,2%). Tato skutečnost může být zapříčiněna nespokojeností zaměstnanců středních škol s jejich vedením, výsledek totiž nápadně koresponduje s výsledkem hodnocení zaměstnanců. V případě základních a ostatních škol je hodnocení zaměstnanců věnována větší pozornost a počet odborových organizací je adekvátně k tomuto výsledku nižší. Pokud je ve škole zřízena odborová organizace, pak partnery za vedení školy při kolektivním vyjednávání jsou nejčastěji ředitel a jeho zástupce (66,7%), v 29,6% je partnerem ředitel. Pouze v jednom případě delegoval ředitel (střední školy) tuto činnost na jiného pracovníka.

V oblasti vedení lidí se objevují prvky versatilního vedení (zejména na základních školách), ale obecně mají ředitelé velké rezervy a převládá spíše rutina, překvapivě je velmi zanedbávaná oblast hodnocení pracovníků.

Jen 3 (3,3%) ředitelé uvedli, že nemají stanovenou vizi školy. Nejčastěji je vize stanovena na dobu 4 – 5 let, a to ve 46 (50,5%) školách, druhým nejčastějším obdobím jsou 2 – 3 roky, na tuto dobu mají stanovenou vizi ve 26 (28,6%) školách. Na neomezenou dobu mají platnou vizi v 11 (12,1%) organizacích. Ve třech dotaznících bylo uvedeno, že vize je stanovena na jeden rok. Je zřejmé, že ve většině případů je vize jasně chápána a správně stanovena doba její platnosti. Minimálně ve třech případech je pak roční plán zaměřován za vizi a v 11 případech je vize stanovena formálně a není aktualizována.

Všichni ředitelé se cítí být spíše manažery než lídry. Více jak 41% času věnuje manažerské práci 68 (74,7%) ředitelů, 2 (2,2%) ředitelé nedokáží odhadnout a 21 (23,1%) jich věnuje 20 – 40% času této činnosti. Mezi 0 a 10% pracovního času věnuje koncepční práci (roli lídra) 41 (45%) ředitelů, 24 (26,4%) jich pak uvedlo rozmezí mezi 11 – 20%, třetí nejčetnější skupina 13 (14,3%) věnuje koncepční činnosti 21 – 30% času. Čtyři (4,4%) ředitelé uvedli, že koncepční práce jim zabere 31 – 50% času a jeden ředitel věnuje více jak 50% času zpracovávání koncepcí. Šest ředitelů se neumělo k této otázce vyjádřit. Z výsledků lze vyčíst, že ředitelé škol zatím příliš nedokáží opustit zažitá schémata a spíše se orientují na plnění úkolů, než vytváření koncepcí a vizí, jejichž naplnění by potom přenechávali na nižších článcích vedení a týmům, které by vedli. Šetřením se neprokázala souvislost mezi rozdělením rolí ředitele a velikostí školy, místem, kde škola působí a délkou působení ředitele ve funkci.

Zastoupení škol podle počtu žáků je rovnoměrné, stejně tak i jejich zastoupení podle velikosti obce, ve které působí je rovnoměrné. K určité nerovnováze dochází u středních škol, kde 11 (45,8%) jich sídlí v obcích nad 20 000 obyvatel. Většina škol (45 tj. 49,5%) je řízeno řediteli, kteří zastávají svou funkci více jak 10 let. V tomto ohledu lze spatřovat jistou konzervativnost a nevlí ke změnám. Novela školského zákona v roce 2012 zřejmě, aspoň podle výsledku mého šetření, nepřinesla výraznou změnu v obsazení vedoucích míst ve školách.

Ve světle zjištěných výsledků z dotazníkového šetření lze konstatovat, že na školách v Ústeckém kraji jsou uplatňovány prvky versatilního vedení, i když jejich používání není prováděno vědomě a cíleně. Prvky versatilního vedení se nejvíce projevují v oblasti dalšího vzdělávání pracovníků a delegování úkolů. Významným prvkem versatilního vedení, který je rozšířen téměř ve všech školách, je práce s týmy, což je důsledek kurikulární reformy, kdy školy byly vnějšími okolnostmi přinuceny ve větší míře zapojovat do řešení úkolů týmy. O tom, že mezi řediteli škol není pojem „versatilní vedení“ znám, svědčí i ten fakt, že po rozeslání dotazníku, jsem byl několika řediteli škol (11) osloven s žádostí o vysvětlení pojmu (obdobná byla i reakce mých kolegů v ročníku). Překvapením byl zjištěný relativně špatný stav vedení středních škol, kde se prvky versatilního vedení oproti základním školám vyskytují méně a v mnoha oblastech jsou

výsledky šetření nejhorší. Pokud bude provedena filtrace výsledků dotazníku a za školu, kde jsou převážně zastoupeny prvky versatilního vedení, bude škola, která se zapojuje do rozvojových programů MŠMT, zúčastňuje se mezinárodních projektů, provádí doplňkovou činnost, má podchyceno vzdělávání všech pracovníků (včetně ředitele), má zpracovanou analýzu pracovních míst, výsledky práce zaměstnanců pravidelně hodnotí, ředitel věnuje koncepční činnosti více jak 20% pracovní doby, je stanovena organizační struktura, která je chápána orientačně a úkoly jsou přidělovány pracovníkům s jasně vymezenými kompetencemi a pravomocemi podle cílů školy, ředitel deleguje úkoly a pracuje s týmy, tak z 91 škol splňují všechny tyto podmínky pouze tři (3,3%) školy. Společnými znaky těchto škol je, že se jedná o základní školy a ředitelé jsou ve funkci déle jak deset let. Pokud jde o velikost školy, tak jedna vykazuje 251 – 350, jedna 351 – 500 a jedna 501 – 700 žáků. Jedna škola má své sídlo v obci s 3 001 – 10 000 obyvateli a dvě v obcích s 10 001 – 20 000 obyvateli. Nedá se říci, že by na způsob vedení školy měl vliv velikost obce nebo velikost školy.

Výsledek dotazníkového šetření prokázal, že versatilní vedení je pro ředitele škol velkou neznámou a bude třeba posílit jejich vzdělávání v oblasti moderních metod řízení a vedení organizací, a to zejména u ředitelů středních škol. Výzkumný předpoklad, že v současných školách není (vědomě) používáno versatilní vedení, současný management škol nemá dostatečné povědomí o versatilním vedení, byl naplněn. Z tohoto pohledu bylo provedené šetření přínosné, protože přimělo téměř čtvrtinu ředitelů škol v Ústeckém kraji zamyslet se nad způsobem vedení škol.

## 5 Seznam použitých informačních zdrojů

1. PAVLICA, Karel, Eva JAROŠOVÁ a Robert B KAISER. *Versatilní vedení: dynamická rovnováha manažerských dovedností*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2010, 222 s. ISBN 978-80-7261-208-6.
2. PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada, 2011, 157 s. Management (Grada). ISBN 9788024736648.
3. GEROPP, Bernd. *Tajemství úspěšného vedení lidí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 208 s. ISBN 978-80-247-5337-9.
4. CEJTHAMR, Václav a Jiří DĚDINA. *Management a organizační chování*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, 344 s. ISBN 978-80-247-3348-7
5. LOJDA, Jan. *Manažerské dovednosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 182 s. ISBN 978-80-247-3902-1
6. GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 256 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4727-981
7. PLAMÍNEK, Jiří. *Diagnostika a vitalizace firem a organizací: teorie vitality v podnikatelské a manažerské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 179 s. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-5323-2
8. KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2012, 149 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3269-5
9. PLEVOVÁ, Ilona. *Management v ošetrovatelství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 304 s. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3871-0
10. TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 120 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3
11. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/14*. Praha 2014
12. PITRA, Zbyněk. *Nová role top managementu*. 2012, článek dostupný na [www.vedeme.cz/pro-vedeni/kapitoly-vedeni/55-management-vedeni-rizeni/13-historie.html](http://www.vedeme.cz/pro-vedeni/kapitoly-vedeni/55-management-vedeni-rizeni/13-historie.html)



## **6 Seznam příloh**

Příloha 1 – Dotazník

Příloha 2 – Identifikace školy

Příloha 3 – Zapojení škol do projektů a doplňkové činnosti

Příloha 4 – Kariérní řád a DVPP

Příloha 5 – Vzdělávání a práce s lidmi

Příloha 6 – Odbory ve škole

Příloha 7 - Certifikát řízení jakosti, organizační struktura, přidělování úkolů

Příloha 8 – Týmy ve škole

Příloha 9 – Porady a vize

Příloha 10 – Role ředitele

