

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komparace vzdělávacích potřeb u školských a neškolských manažerů
Comparison of the educational needs of school managers and non school
managers

Bc. Adéla Hlavačková

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Komparace vzdělávacích potřeb u školských a neškolských manažerů vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 20. 7. 2015

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Michaele Tureckiové, CSc., vedoucí mé diplomové práce, za její cenné rady, připomínky a čas, který mi věnovala. Děkuji také za trpělivost, ochotu a morální podporu, kterou mi poskytla.

Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich čas a otevřené výpovědi, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

V neposlední řadě patří poděkování mé rodině, především za její trpělivost a pochopení.

ABSTRAKT

Tématem předkládané diplomové práce je komparace vzdělávacích potřeb u školských manažerů a manažerů ze soukromého podnikatelského sektoru. Teoretická část se zabývá pojetím managementu, vymezením školského managementu a specifiky školy. Dále se zaměřuje na řídicí pracovníky, vzdělávání řídicích pracovníků, včetně vzdělávacích potřeb, jejich identifikace a uspokojování prostřednictvím dalšího vzdělávání. Cílem výzkumné části je identifikace vzdělávacích potřeb a jevů, které s nimi souvisejí a následná komparace mezi školskými a neškolskými manažery. Jádrem práce je kvalitativní výzkumné šetření realizované technikou polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi zástupci školského a čtyřmi zástupci neškolského managementu, při jejichž následné analýze byly využity principy zakotvené teorie. Identifikované oblasti vzdělávacích potřeb jsou u obou zkoumaných skupin velmi podobné, významné rozdíly však byly identifikovány v jevech, které souvisí se vzdělávacími potřebami.

KLÍČOVÁ SLOVA

komparace, vzdělávací potřeba, manažer, školský management, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The topic of this diploma's thesis is comparison of the educational needs of school managers and managers from the private business sector. The theoretical part deals with concept of management, the definition of school management and specifics of school. It also focuses on managers, education of managers, including educational needs, their identification and saturation through further education. The aim of the research part is to identify educational needs and phenomena associated with them and the subsequent comparison between schools and non-school managers. The core of the thesis is qualitative research conducted by semistructured interview with four representatives of school management and four representatives of non school management. During the subsequent analysis were used the principles of grounded theory. Identified fields of educational needs are very similar in both groups, significant differences were identified in the phenomena related to educational needs.

KEYWORDS

comparison, educational need, manager, school management, qualitative research

Obsah

1	Úvod	8
2	Management	9
2.1	Pojetí managementu.....	9
2.2	Školský management	10
2.2.1	Specifika školy	11
3	Řídící pracovník	14
3.1	Manažer.....	14
3.1.1	Osobnost manažera.....	15
3.1.2	Manažerské role.....	17
3.1.3	Manažerské funkce	18
3.1.4	Kompetence řídicích pracovníků.....	20
3.2	Ředitel školy	22
3.2.1	Legislativní požadavky na výkon funkce ředitele školy	23
3.2.2	Kompetence řídicích pracovníků ve školství.....	24
4	Vzdělávání řídicích pracovníků.....	26
4.1	Historie vzdělávání řídicích pracovníků	26
4.1.1	Historie vzdělávání ředitelů škol	27
4.2	Systematický přístup ke vzdělávání.....	29
4.3	Vzdělávací potřeby	29
4.3.1	Potřeby jako zdroj motivace	31
4.3.2	Analýza vzdělávacích potřeb.....	32
4.4	Vzdělávání a rozvoj řídicích pracovníků jako saturace vzdělávacích potřeb	33
4.4.1	Další vzdělávání	34
4.4.2	Další vzdělávání řídicích pracovníků ve školství	36

5	Metodologie výzkumného šetření	38
5.1	Základní výzkumná otázka, specifické výzkumné otázky	38
5.2	Výzkumná metoda, výzkumný design	39
5.3	Volba vzorku	40
5.4	Technika sběru dat	41
5.5	Postup analýzy dat	41
6	Interpretace výsledků výzkumného šetření	44
6.1	Vzdělávací potřeby jako fenomén	44
6.1.1	Počáteční vzdělávací potřeby	44
6.1.2	Aktuální vzdělávací potřeby	47
6.1.3	Soustavné vzdělávací potřeby	53
6.2	Příčiny vzniku vzdělávacích potřeb	55
6.2.1	Změny	55
6.2.2	Sebereflexe	59
6.2.3	Zájmy jako výsada manažerů	60
6.2.4	Nepřípravenost na funkci a seberealizace u ředitelů škol	61
6.3	Intervenující podmínky	62
6.3.1	Mentor – pomoc, nebo nepřítel?	63
6.3.2	Osobnost a nedostatek času jako bariéry manažerů	65
6.3.3	Profesní jistota jako bariéra ředitelů škol	66
6.3.4	Osobní přesvědčení a povinné studium u ředitelů škol	67
6.4	Strategie jednání jako reakce na vzdělávací potřeby	68
6.4.1	Ignorace a stagnace	68
6.4.2	Vzdělávání	69
6.5	Přínos v profesní a osobní rovině jako následek vzdělávání	73

6.5.1	Přínos v profesní rovině.....	73
6.5.2	Přínos v osobní rovině	75
6.6	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	76
7	Závěr	79
8	Seznam použitých informačních zdrojů	81
9	Seznam příloh.....	87

1 Úvod

„Požadavky na znalosti a dovednosti člověka v moderní společnosti se neustále mění, a aby člověk mohl fungovat jako pracovní síla, musí nutně neustále prohlubovat a rozšiřovat své znalosti a dovednosti. Už dávno pominuly doby, kdy člověk po celou dobu své ekonomické aktivity vystačil v podstatě s tím, co se naučil během přípravy na povolání. Vzdělávání a formování pracovních schopností se v moderní společnosti stává celoživotním procesem.“ (Koubek, 1995, str. 206) Vzdělávání dospělých je tedy neodmyslitelnou součástí celoživotního učení. Myšlenku permanentního vzdělávání by si měli osvojit všichni lidé bez rozdílu, ať už ve vztahu k profesnímu, osobnímu, zájmovému, či občanskému rozvoji. Zvláště pak vedoucí pracovníci by měli tuto myšlenku přijmout za svou, jelikož jdou svým zaměstnancům příkladem. Smysluplné a systematické vzdělávání řídicích pracovníků by mělo vycházet z identifikovaných vzdělávacích potřeb, nezbytných k zajištění efektivity vzdělávání. Právě vzdělávací potřeby jsou ústředním tématem této diplomové práce. Vzdělávání řídicích pracovníků ve školství vychází z širšího kontextu vzdělávání manažerů, což není a priori špatně, avšak je nutné zohlednit specifika, která jsou pro oblast školství charakteristická.

Diplomová práce je rozdělena na dvě pomyslné části, na část teoretickou a výzkumnou. Na základě odborné literatury se teoretická část této práce zabývá v první kapitole pojetím managementu, vymezením školského managementu a specifiky školy. Další kapitola je věnována řídicím pracovníkům, kde nejprve specifikuji manažera v obecném pojetí, jeho osobnost, role, funkce a kompetence a následně také ředitele školy a specifické nároky na výkon této funkce, včetně legislativních požadavků a kompetencí. Ve třetí kapitole je pojednáváno o vzdělávání řídicích pracovníků, historii tohoto vzdělávání, o vzdělávacích potřebách, jejich identifikaci a uspokojování prostřednictvím dalšího vzdělávání, a to jak u manažerů, tak i u ředitelů škol. Tato kapitola je stěžejní, protože je jedním ze základních teoretických konceptů, ze kterých vycházím ve výzkumné části. Cílem výzkumné části této diplomové práce je identifikace vzdělávacích potřeb a jevů, které s nimi souvisejí a následná komparace mezi školskými a neškolskými manažery.

2 Management

2.1 Pojetí managementu

„Řízení je jedna z nejdůležitějších lidských činností, a to od doby, kdy lidé začali vytvářet skupiny, aby dosáhli cílů, kterých nemohli dosáhnout jako jednotlivci. Individuální úsilí lidí v takovéto skupině bylo třeba koordinovat, nějak řídit a jak se společnost začala stále více spoléhat na skupinové úsilí, vzrůstal význam lidí řídících tyto skupiny – manažerů, a to ve vztahu k lidem ve skupině, ale také ve vztahu k jiným skupinám, či jednotlivcům. Jejich řídicí činnost je nazývána managementem.“ (Obst, 2006, str. 7)

Management je pojem, který si získal mezinárodní platnost a i u nás zdomácněl, avšak stále se setkáváme s českým ekvivalentem řízení. „Řízení znamená v podstatě rozhodnout, co dělat, a uskutečnit to prostřednictvím lidí.“ Podle Armstronga (1995, str. 17) tato definice zdůrazňuje důležitost lidí, které mají manažeři k dispozici, přičemž jen jejich prostřednictvím lze ovládat i ostatní aktiva – znalosti, finance, materiál, závod, zařízení atd. Podle Vebera (2009, str. 19) lze „management nejobecněji charakterizovat jako souhrn všech činností, které je třeba udělat, aby byla zabezpečena funkce organizace.“ Management lze definovat také jako proces plánování, organizování, vedení lidí, personalistiky a kontrolování lidí a jejich činností v organizaci, a to způsobem, který zajišťuje dosažení stanovených cílů. Ve všech druzích organizací by měla být žádoucím cílem všech manažerů nadhodnota. Proto musí manažeři vytvářet takové prostředí, ve kterém mohou lidé dosáhnout skupinových cílů při minimální spotřebě peněz, času, materiálů a také s minimální osobní nespokojeností. Tedy s minimální spotřebou zdrojů, či v rámci omezených disponibilních zdrojů. (Obst, 2006)

V literatuře lze nalézt desítky různých definic managementu, tudíž neexistuje jednoznačné vymezení tohoto pojmu, které má nejen řadu různých interpretací, ale také odlišných významů. Vodáček a Vodáčková (2006, str. 13) předkládají chápání a záběr pojmu "management" v následujících směrech:

- vykonavateli managementu jsou lidé, tj. vedoucí pracovníci
- management je obsahovou náplní značně obecnou disciplínou se širokým aplikačním záběrem. Může být uplatněn pro velmi rozmanité druhy organizací a jejich dílčích

jednotek (kolektivů). Jde jak o management výrobních podniků a jejich organizačních částí (závodů, provozů, účelových zařízení atd.), tak i nevýrobních jednotek (např. státní a veřejné správy, projekčních a výzkumných ústavů, škol, nemocnic, charitativních, církevních, vojenských, policejních a dalších organizací);

- management lze aplikovat na různých organizačních úrovních, tj. různých stupních hierarchie organizačního uspořádání zkoumané jednotky (např. na úrovni podniku, závodu, provozu, skupiny dílen) a rovněž na obsahově velmi rozmanité činnosti (na podnik či závod jako celek, na obchodní, technickou, výrobní, investiční, personální aj. činnost);
- obecným posláním manažerské činnosti je dosažení úspěšnosti (prosperity) uvažované organizační jednotky nebo procesu. Může být vyjádřena kvantitativními či kvalitativními charakteristikami cílů, různými měřítky či metrikami efektivity, popřípadě ukazateli ziskovosti, nákladovosti, časové náročnosti, technickými parametry apod.

Přestože existují různá chápání pojmu management, nejčastěji se používá ve třech základních významech: management jako **specifická aktivita**, management jako **skupina řídicích pracovníků**, management jako **vědní disciplína**. (Černíková, 2006)

2.2 Školský management

Žádná větší organizace se dnes neobejde bez řízení, které v dnešní době představuje značně specializovanou činnost. Nutnost řízení není pocíťována pouze v podnicích, ale samozřejmě také v církvích, na univerzitách, v kulturních institucích, v armádě, ve sportovních organizacích a jinde. (Veber, 2009) Management je tedy disciplínou, která zastává své místo prakticky ve všech odvětvích, školství nevyjímaje.

V souvislosti se změnami po roce 1989 se v České republice objevil i nový termín – školský management. Tento pojem je používán jako synonymum k termínu řízení ve školství. Pojem školský management neoznačuje pouze vyjádření činnosti, ale zahrnuje v sobě daleko širší a komplexnější pohled na oblast řízení, odpovídající potřebám současné společnosti více, než tomu bylo do listopadu 1989 zvykem. (Bečvářová, 2003) Teorie řízení výchovy a vzdělávání – školský management, věnuje mimořádný zájem školskému systému jako celku, ale zejména soustřeďuje svou pozornost do oblasti vnitřního řízení

školy, a to na činnost učitelských sborů a pedagogů jako základních subjektů podílejících se na realizaci výchovně vzdělávacích záměrů. (Mrhač, 2005) V systému pedagogických věd je školský management považován za hraniční disciplínu, jelikož pedagogická problematika tvoří podstatnou část. (Prášilová, 2009)

Dle pedagogického slovníku je školský management definován jako „celkový systém řízení školství v zemi, od centrálního makrořízení (na úrovni ministerstva školství aj.) přes střední články (krajské) až po řízení na lokální úrovni (jednotlivé školy, rady škol aj). V tomto širším smyslu zahrnuje školský management všechny činnosti a instituce, které vytvářejí nebo realizují vzdělávací politiku. Jde o plánování, organizování, financování, monitorování, evaluace různých oblastí fungování školství. V užším smyslu termín znamená řízení školy, management školy (angl. school leadership). Označuje subjekty (ředitel školy, zástupce ředitele, ekonom školy aj.), kteří řídí provoz konkrétní školy nebo vzdělávacího zařízení, a to především v oblasti plánování školního vzdělávacího programu a procesu, kurikula školy, materiálních, finančních a lidských zdrojů, vztahů školy s rodiči, a sociálními partnery aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

2.2.1 Specifika školy

Teorie i praxe školského managementu vycházela dlouho dobu z managementu obecného a i v současnosti je velmi patrný vliv obecného managementu na teorii i praxi řízení školy. Postupně se však začala otevírat diskuze, zda je škola specifickým prostředím a tedy i řízení školy specifickým souborem činností. Tato diskuze doposud není uzavřená, lze však, za posledních několik desítek let, spatřovat určitý progres. (Pol, 2007)

Podle pojetí školy jako **běžné organizace** se školy v zásadě neliší od organizací ostatních, a to i v oblasti vedení a řízení. Tento názor však přestává u odborné veřejnosti převládat a naopak se stále častěji poukazuje na nepříznivé důsledky nezohledňování specifík škol, jejich vedení, řízení a správy. (Pol, 2007) Na školský management by se tedy mělo nahlížet jako na aplikovanou disciplínu, přičemž zákonitosti obecného managementu je vhodné modifikovat pro danou oblast řízení. V případě školského managementu aplikovat všeobecné poznatky managementu tak, aby byly v souladu se specifiky procesu učení a výchovy. (Prášilová, 2003) Školský management se od podnikového managementu liší v první řadě svým výstupem. „Klíčovým procesem, na který se řízení orientuje, je proces

výchovně vzdělávací s jeho odlišnostmi a osobitostmi, včetně teoretických východisek k němu, a že výstupem je vychovaný a vzdělaný žák, a ne vyrobené nebo prodané zboží.“ (Obdržálek in Trojan, 2010, str. 169)

V současnosti tedy převládají tendence pohlížet na školy jako na **specifické organizace**, přičemž klíčové specifikum školy se přisuzuje procesu vzdělávání, výchovy a způsobu včlenění školy do širšího společenského kontextu. (Pol, 2007) Dalšími nejčastěji uváděnými (srov. Prášilová, 2003) odlišnostmi škol od běžných organizací jsou také další **specifika**, která lze spatřit prakticky ve všech oblastech školního života:

Ve školách nebývá jednoduchá práce s **cíli**, vzhledem k nesnadnému definování srozumitelných a uchopitelných cílů, které by byly přijatelné pro všechny. (Pol, 2007) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007) uvádí cíle jako: „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, atd.“ (Rámcový, 2007, str. 4-5) Problémem je obecná formulace, až vágnost cílů a ani případná snaha cíle konkretizovat situaci neřeší. Požadavky a očekávání kladené na školy, různými skupinami, i jednotlivci, jsou totiž často protikladné. Je tedy prakticky nemožné, aby škola vyhověla všem v dosahování konkrétních stanovených cílů. (Pol, 2007)

Na problematiku cílů navazuje **problém měření** a hodnocení. Vzhledem k tomu, že jde často o dlouhodobé procesy, i měření lze uskutečnit jen velmi obtížně (např. všestrannost jedince, harmoničnost jeho rozvoje). Obecně se ve vzdělávání preferuje kvalita nad kvantitou, avšak kvantitu je snazší měřit. Existuje řada testů, které umožňují měřit výkon žáků a škol, ale nepostihují vše podstatné. (Pol, 2007)

Dalším specifikem škol je také to, že pedagogičtí pracovníci mají **srovnatelné vzdělání**, jsou samostatní, umí se rozhodovat, nést odpovědnost. (Prášilová, 2003) V oblasti pregraduální přípravy mají tedy řídicí pracovníci stejné vzdělání jako jejich zaměstnanci, což se odráží ve vyšší potřebě autonomie u učitelů a někdy i zájmu spoluovlivňovat chod celé školy. (Pol, 2007)

Nejasnosti panují v oblasti **členství ve škole**. Žáci mohou být členy školy, výstupy školní práce, stejně tak jako klienty školy. Někdy jsou za klienty, či dokonce členy považováni rodiče dětí a také ředitel školy je na jedné straně považován za vedoucího skupiny lidí působících ve škole, na straně druhé bývá ustavován do funkce zvenčí a považován spíše za úředníka. Vnější hranice školy tedy hraje svou roli, avšak neměl by na ni být kladen důraz, kvůli prohlubování odstupů mezi školou a těmi, kteří stojí mimo ni, ale mají na jejím fungování bytostný zájem (např. rodiče). (Pol, 2007)

Ze specifík školy se následně vyvozují i úvahy o specifických nárocích na vedení, řízení a správu škol a také o adekvátní přípravě vedoucích pracovníků na tyto činnosti. (Pol, 2007)

3 Řídící pracovník

3.1 Manažer

Termínu manažer má původ v anglosaských zemích, kde se začal používat k označování osob, které odpovídají za chod organizace, ať už se jedná o veřejnou správu, podnikání, nebo o společenské či neziskové organizace. (Folwarczná, 2010) Management, jako specifická funkce a činnost má své kořeny v růstu a rozšiřování soukromého podnikání. Manažer je ten, který provozuje a řídí podnik jménem a v zájmu jednoho, či více vlastníků dané organizace. (Prokopenko, Kubr, 1996) V původním malém soukromém podniku býval vlastník jediným zaměstnancem. Splývala tedy role zaměstnance, manažera i vlastníka. Jak se postupně podniky zvětšovaly, všechny tři role se začaly osamostatňovat. (Veber, 2009) V malých firmách, ale i v řadě větších podniků může být i v současnosti hlavním manažerem výhradní nebo převážný vlastník. Historický trend však směřuje k oddělení řídicí funkce od vlastnictví a rozšiřuje se kategorie placených zaměstnanců, kterým říkáme manažeři. (Prokopenko, Kubr, 1996) Obecně řečeno se manažer zabývá řízením a provozováním organizací a zajišťováním toho, aby zaměstnanci pracovali společně na splnění cílů organizace. (Prokopenko, Kubr, 1996) V každé organizaci, či podniku je tedy manažer tím, kdo uvádí všechno v pohyb, dává tomuto pohybu řád a podmiňuje účinnost všech procesů, které v organizaci probíhají. (Bedrnová, Nový, 2004)

Úkoly, za jejichž plnění odpovídají manažeři, vyžadují řízení dalších členů organizace. Existují však velké rozdíly jak v rozsahu, tak v obtížnosti těchto úkolů. Stejně tak existují rozdíly v postavení manažerů v rámci organizace. (Bělohlávek, 2001)

Bělohlávek (2001) rozděluje manažery podle postavení v organizaci na liniové, střední a vrcholové:

Linioví manažeři se nacházejí na nižších úrovních manažerské hierarchie. Mezi jejich hlavní činnosti řadíme vedení zaměstnanců při plnění každodenních úkolů, současné provádění kontroly, řešení problémů a nápravu chyb, které se v provozu vyskytují. Jsou to například vrchní sestry v nemocnici, dispečeri v dopravě, či mistři ve výrobě.

Střední manažeři mají zodpovědnost za řízení liniových manažerů, případně také za řízení řadových pracovníků. Koordinují vykonávané úkoly s cílem dosažení cílů

organizace prostřednictvím uskutečňování plánů a strategických cílů. Jsou to například stavbyvedoucí, vedoucí provozu, vedoucí střediska apod.

Vrcholoví manažeři, někdy nazývaní také top manažery, jsou nejmenší skupinou manažerů a odpovídají za celkovou výkonnost organizace. Jejich hlavním úkolem je formulování organizační strategie, přičemž musí vykonávat i ostatní manažerské činnosti jako je organizování, vedení lidí, kontrola. Jedná se o generální ředitele, odborné ředitele, ředitele divizí, či náměstky ředitelů.

Uvedené rozdělení je jen rámcové, ve velkých organizacích může existovat více úrovní řízení, než tři (Veber, 2009), naopak v malých organizacích může často chybět střední úroveň řízení, protože její existence je zbytečná. (Bělohlávek, 2001)

3.1.1 Osobnost manažera

„Pojem osobnost v psychologii vyjadřuje vnitřní organizaci duševního života člověka, skutečnost, že je jednotou dílčích funkcí, že tedy funguje jako jednotný celek interindividuálně odlišných dispozic a jako takový vytváří smysluplné souvislosti s vnějším prostředím, tj. s chováním individua. Pojem osobnost tak vyjadřuje vnitřní psychické uspořádání člověka, jeho vnitřní dynamickou strukturu, determinující jeho duševní život.“ (Nakonečný, 2009, str. 10) Osobnost lze tedy zjednodušeně definovat jako „komplexní a relativně stabilní systém, který funguje jako celek, skládá se ze vzájemně propojených somatických a psychických vlastností a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, resp. v interakci s nimi.“ (Vágnerová, 2010, str. 13) Osobnost určuje způsob chování, uvažování a prožívání, včetně vztahu s prostředím. Na osobnosti závisí, jak jedinec vnímá sebe i své okolí, jak uvažuje, jak se cítí, jaké cíle si stanoví a jak jedná. (Vágnerová, 2010)

„Lidé se od sebe liší individuálními stránkami, které nazýváme rysy osobnosti. Tyto rysy ovlivňují efektivní výkon manažerských a odborných činností. Manažerovi jeho osobnost pomáhá vymezit si svůj pracovní model, který určuje způsob využívání času a organizování vlastní práce.“ (Šuleř, 2002, str. 3) Obecně známou skutečností je, že na osobnostních charakteristikách záleží více u manažerů, než u ostatních zaměstnanců. Očekávají se takové osobnostní charakteristiky, které lze označit jako mimořádné. (Bedrnová, Nový, 2004)

Bělohávek (2000) uvádí řadu rysů, které charakterizují dobrého vedoucího:

Schopnosti. Schopnost je kapacita osobnosti vykonávat určitou činnost. Pro manažera jsou důležité především rozumové schopnosti (inteligence), z těchto potom mají největší význam koncepční (strategické) myšlení, operativní myšlení a pružnost myšlení.

Znalosti jsou teoretické informace, kterým se lze naučit studiem. Z hlediska potřeby a úspěšnosti manažerů jsou důležité především znalosti managementu a odborné znalosti.

Dovednosti jsou praktické návyky, které jedinec získává praxí a výcvikem. U manažerů jsou to zejména dovednosti, jako je vedení lidí, organizace práce a řízení času, komunikační dovednosti, vyjednávání, motivování a delegování.

Vlastnosti osobnosti vyjadřují permanentní styl chování jedince. Člověk totiž jedná v určitých situacích podobným způsobem. Úspěšný vedoucí se vyznačuje citovou stabilitou (vyrovnanost, klid), asertivitou (zdravé sebeprosazení), vcítěním do jiných lidí, komunikativností a schopností ovlivňovat ostatní, vytrvalostí, odpovědností, pružností a důsledností.

Postoje vyjadřují vztah člověka k jiným lidem, skutečnostem, předmětům. Pro profesionální úspěch jsou významné orientace na zákazníka, na výsledek práce, orientace na výkon, orientace na tým, čestnost, oddanost vůči organizaci, oddanost vůči morálním hodnotám.

Odlišný přístup přináší Bedrnová a Nový (2004), kteří hovoří v souvislosti s osobností manažera o osobní kvalitě, která může vyjadřovat, jak člověk v pracovním procesu odpovídá svými předpoklady parametrům pracovního zařazení a dále také to, co může dát jedinec navíc, aby přispěl k vyšší kvalitě práce oddělení a podniku. Osobní kvalita spočívá ve schopnostech a motivaci a je proměnlivá v čase. Kromě výkonových charakteristik ji vždy sytí také profilující charakteristiky osobnosti. V minulosti se objevovaly určité tendence specifikovat konkrétní vlastnosti, které jsou nejdůležitější pro řízení, avšak potvrdilo se, že vedle osobnostních vlastností je třeba brát v úvahu také sociální podmínky řízení a vývoj situace na pracovišti. Charakteristikami osobní kvality mohou být sociální, pracovní a osobní kompetence, proaktivní jednání a pozitivní uvažování, výkonová motivace a pracovní ochota, schopnost sebekontroly, vyšší hladina aspirací a volního úsilí,

tvořivost, pochopení, tolerance, rozvinuté etické a estetické cítění, smysl pro humor a v neposlední řadě způsobilost stále na sobě pracovat, tj. průběžně vynakládat úsilí zaměřené na odstraňování vlastních nedostatků prostřednictvím sebevýchovy a sebevzdělávání. (Bedrnová, Nový, 2004) Základem dalšího rozvoje manažera by tedy mělo být poznání vlastní osobnosti a zaměření se na odstranění problematických znaků svého pracovního typu. (Šuleř, 2002)

3.1.2 Manažerské role

Manažeři se zabývají různými činnostmi a vystupují v několika typech vztahů vůči podřízeným, nadřízeným, spolupracovníkům, klientům, či veřejnosti. Jejich chování v různých vztazích se řídí odlišnými pravidly a principy. (Bělohlávek, 2001) Práce manažera by mohla být popsána jako plnění různých rolí nebo jako množina chování spojená s určitou pozicí. (Dědina, 2005)

Podle H. Mintzberga (in Vodáček, Vodáčková, 2006) se realita činnosti vedoucích pracovníků dá shrnout do deseti rolí. Tyto role klasifikuje do tří skupin, a to skupiny interpersonálních rolí ("interpersonal roles"), skupiny informačních rolí ("informational roles"), skupiny rozhodovacích rolí ("decision roles"). **Interpersonální role** vyplývají přímo z formální pravomoci a zodpovědnosti vedoucího pracovníka udržovat a rozvíjet kontakty s partnery mimo vlastní řízenou organizaci a v rámci vlastní organizace. **Informační role** spočívají v účasti manažera na informačních procesech, tedy při sběru, přenosu, vytváření, třídění, filtraci a využití dat. **Rozhodovací role** jsou hlavním zjevným projevem cílevědomé činnosti manažera, vedoucí k dosahování cílů organizace. (Vodáček, Vodáčková, 2006). Mintzberg (in Vodáček, Vodáčková, 2006, str. 160) upozorňuje, „že všech deset dílčích rolí je vzájemně propojeno, částečně se překrývá a navzájem se kvalitativně podmiňují. Umění vedoucího pracovníka je pak právě v jejich sladěné integraci. Zajišťuje, že jednotlivým rolím bude věnována úměrná pozornost a budou harmonizovány v jeden celek manažerské práce.“

Dalším autorem zabývajícím se prací manažerů je John P. Kotter, který z hlediska manažerských rolí klade důraz na rozdíl mezi manažerem a lídrem. Kotter stanovil jako důležité vlastnosti manažerů mezilidské vlastnosti, schopnost týmové práce, i potřebu motivace. V roli manažera plní manažer základní manažerské funkce, tedy plánování,

rozpočtování, organizování, personalistiku, kontrolu atd., a jako lídr se zaměřuje na motivaci a stimulaci pracovníků, harmonizaci pracovního prostředí, vyhledávání, stanovování a uskutečňování změn. (Váchal, Vochozka, 2013)

Jiný pohled na manažerské role přináší MbC, neboli řízení podle kompetencí. Plamínek a Fišer (2005) popisují **lídra**, který ve své roli dává cíle, **manažera**, který jich dosahuje prostřednictvím jiných lidí a **vykonavatele**, který cílů dosahuje bezprostředně svým výkonem. Nositel každé role musí disponovat určitými kompetencemi. Taktéž v literatuře školského managementu se objevuje tato analogie. Dle trojice autorů Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012) vykonává ředitel školy všechny tři uvedené role. Jako lídr předkládá při konkurzu koncepci rozvoje, tedy vizi organizace, jako manažer převádí vizi během svého funkčního období konkrétními kroky do praxe a je také vykonavatelem, vzhledem k přímé pedagogické činnosti.

3.1.3 Manažerské funkce

Manažerské funkce jsou typické činnosti, které by měl manažer ve své práci smysluplně a hospodárně vykonávat, a to k dosažení úspěchu své řídicí práce. K naplnění hlavního smyslu manažerské práce, tedy k dosažení cílů organizace, se předpokládá vzájemný soulad při vykonávání manažerských funkcí. (Vodáček, Vodáčková, 2006) V manažerské literatuře lze najít mnoho pojetí manažerských funkcí, ať už v obsahové náplni jednotlivých manažerských funkcí, tak v samotné klasifikaci. Jednou z nejrozšířenějších klasifikací manažerských funkcí je model autorů Harolda Koontze a Heinze Weihricha, podle kterých funkce poskytují užitečnou strukturu pro organizování znalostí managementu a neexistuje žádná nová myšlenka, závěr výzkumu, či technika, které by nebylo možné zatřídit pomocí klasifikace plánování, organizování, personalistiky, vedení a kontrolování. (Koontz, Weihrich, 1993)

Plánování je manažerská funkce, která je východiskem pro všechny ostatní manažerské činnosti. Plánování obsahuje vymezení cílů a způsobů všeho vykonávání činností, jimiž má být cílů dosaženo. (Veber, 2009) Plánování je tedy zaměřeno do budoucnosti, určuje, čeho má být dosaženo a jak. Kromě cílů a způsobů vyžaduje plánovací funkce také další zásadní rozhodnutí – zdroje a implementaci. (Černíková, 2006)

Organizování je proces, který slouží k časoprostorovému uspořádání úloh společenské dělby práce v určité organizační jednotce. Určuje tak postavení lidí v hierarchické struktuře, kteří mají zajistit realizaci plánu. Organizování vymezuje činnosti, jejich vzájemné vazby, stanovení pravomocí a zodpovědnosti za práci. (Vodáček, Vodáčková, 2006) Základním východiskem procesu organizování jsou tedy různé principy delegování pravomocí a vytváření organizačních jednotek, které se týkají dvou prvořadých specifických aspektů organizování – seskupování činností a přiřazování pravomocí. (Koontz, Weihrich, 1993)

Personalistika, jako manažerská funkce, je definována jako obsazování pozic v organizační struktuře a udržování jejich obsazení. Tato funkce se realizuje pomocí identifikování požadavků na pracovní sílu, seznamu disponibilních lidí, nábořem, výběrem, umístováním, povyšováním, hodnocením, plánováním, kompenzací a školením či rozvojem stávajících pracovníků i uchazečů tak, aby úkoly byly dosahovány efektivně a účinně. Personalistika musí být těsně svázána s vytvářením účelné struktury úloh a pozic – s organizováním. (Koontz, Weihrich, 1993)

Vedení lze definovat jako proces ovlivňování lidí takovým způsobem, že jejich činnost přispívá k dosahování skupinových a podnikových cílů. (Koontz, Weihrich, 1993) Pokud chce manažer dosáhnout určitého cíle, nejprve musí přimět podřízené, aby vyvinuli náležitá úsilí a toto úsilí dále usměřňovat. (Bělohávek, 2001) Vedení zahrnuje způsoby přímého i nepřímého usměřňování a koordinace chování jednotlivců i kolektivů tak, aby včas, účelně a účinně plnili potřebné úkoly. (Vodáček, Vodáčková, 2006)

Kontrolování je určitá forma zpětné vazby, jejímž prostřednictvím získávají manažeři objektivní představu o řízené realitě. (Veber, 2009). Kontrolování zahrnuje měření a korekci provedení individuálních i celkových aktivit organizace, s cílem dosažení jistoty, že budou v souladu s plánem. Toto se týká měření dosažených výsledků vzhledem k plánům a cílům, aby bylo možno identifikovat odchylky od standardu, s jejich následným odstraněním. (Koontz, Weihrich, 1993)

Vodáček a Vodáčková (2006) uvádějí také paralelní manažerské funkce, neboli činnosti, které probíhají paralelně s výše uvedenými funkcemi:

Analýza si klade za cíl poznání a správné pochopení podmínek pro realizaci procesů plánování, organizování, personalistiky, vedení a kontrolu. Analýza se stává procesem zjištění a hodnocení realizovatelnosti, účelnosti a účinnosti provedení manažerských činností.

Rozhodování je procesem výběru z více možných variant řešení určitého problému. V kontextu zajištění manažerských funkcí jde především o posouzení přípustných variant a o volbu a stanovení postupu realizace vybrané varianty.

Implementace je procesem syntézy předcházející analýzy a rozhodování pro konkrétní podmínky aplikace. Zjednodušeně řečeno je implementace převedení přijatého rozhodnutí do reality.

3.1.4 Kompetence řídicích pracovníků

Termín kompetence je v současnosti často používaný pojem, který má dva základní významy. Prvním je kompetence ve smyslu **pravomoc, oprávnění**, druhým významem slova kompetence, je **schopnost** vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být kvalifikovaný v určité oblasti. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004)

Podle Bedrnové a Nového (2004, str. 155) může být kompetence považována za „optimální doladění pracovní způsobilosti člověka na míru jím vykonávané profese, včetně sociálních parametrů jeho pracovního zařazení.“ Pro vzdělávání dospělých se využívá vymezení kompetence od Hroníka (in Eger, 2013, str. 9): „Kompetence jako trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle“. Veteška a Tureckiová (2008, str. 27) vymezují pojem kompetence jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“. Z výše uvedeného vyplývá, že v literatuře, a to nejen české, nalezneme mnoho definic kompetencí, neboť vymezení pojmu není zcela sjednoceno.

Kompetencí manažera se rozumí „jeho schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti“ (Prokopenko, Kubr, 1996, str. 23), avšak v managementu, na rozdíl od mnoha jiných profesí, nepanuje jasná shoda v tom,

jakými schopnostmi by měl manažer disponovat, aby vykonával svou práci dobře. Efektivita manažerské práce je posuzována z mnoha hledisek, tudíž i výběr kritérií je značně široký. Neexistuje přesná specifikace, kdo se může stát manažerem, dokonce ani dosažené vzdělání není specifikováno. Proto začali autoři hledat kompetence, které by nebyly vázány na konkrétní místo, úkol, profesi, či organizaci, a zároveň by byly garantem dobrého výkonu a dokázaly odlišit nadprůměrné pracovníky od průměrných. Tyto kompetence se označují jako generické. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004) Pro tento pojem se používají také další označení, nejčastěji se jedná o klíčové kompetence (srov. Tureckiová, 2004).

Podle Mužíka (in Tureckiová, 2008, str. 81-82) jsou manažerské kompetence kombinací analytických, interpersonálních a emocionálních aspektů a dělí je do 4 skupin:

1. **Analyticko-koncepční schopnosti** – soubor manažerských postupů a přístupů k jednotlivým činnostem („co dělat“)
2. **Manažerské procesní dovednosti** – umění jednat, naslouchat, komunikovat, efektivně si organizovat čas, stanovit si priority („jak to dělat“)
3. **Osobní rysy a vlastnosti**
4. **Know-how daného odvětví** – znalosti o daném oboru a všem co souvisí s dalším rozvojem, včetně vytváření osobních vazeb zainteresovaných lidí a znalosti konkurenčního prostředí

Jiný pohled na manažerské kompetence přináší Robert L. Katz, americký sociální psycholog a psycholog organizace, který vytvořil koncept manažerských dovedností, který popisuje, jak se mění potřebná struktura dovedností manažerů v závislosti na úrovni řízení.

Vymezuje tři základní skupiny manažerských kompetencí (in Tureckiová, 2004):

Technické dovednosti jsou nejčetněji využívány u liniového managementu, jsou zaměřeny na praktické využití schopností, znalostí, dovedností metod a postupů práce se zařízeními.

Lidské způsobilosti jsou uplatňovány stejně napříč všemi stupni řízení, jsou to schopnosti potřebné pro práci s lidmi a pro dosahování žádoucích výsledků prostřednictvím lidí. Např. účinné uplatňování motivačních teorií, umění vést lidi.

Koncepční schopnosti mají zásadní význam zejména pro top management, spočívají v porozumění organizaci jako celku. Předpokladem je porozumět prvkům a vazbám uvnitř organizační struktury a soustředit se spíše na dlouhodobější cíle organizace.

„Vymezení struktury a složek manažerských kompetencí napomáhá v dalším rozvoji lidských zdrojů a vede k zajištění konkurenceschopnosti firem a organizací v globalizujícím světě. Rozvíjení klíčových kompetencí se již úspěšně uplatňuje v rámci vzdělávání a rozvoje manažerů. Jedná se o nepřetržitý proces, který poskytuje širokou škálu příležitostí, činností a zdrojů pro rozvoj praktických kompetencí a zvyšování výkonnosti manažerů. Právě na praktické využití těchto kompetencí a jejich efektivní aplikaci v každodenní praxi se v poslední době klade velký důraz.“ (Tureckiová, 2008, str. 81-82)

3.2 Ředitel školy

Pro označení manažerů ve škole se používá tradičních termínů, vyplývajících i z platných předpisů, a to ředitel a zástupce ředitele. Používají se také další výrazy, jako je vedoucí pedagogický pracovník, řídící pedagogický pracovník, vedoucí pracovník školy, řídící pracovník školy a o manažerech školy jako skupině osob se hovoří jako o vedení školy. (Prášilová, 2009)

„Ředitel školy je podle zákona statutárním orgánem školské právnické osoby, jmenován a odvoláván je zřizovatelem. Jeho kompetence ve vztahu ke škole, veřejnosti, obci jsou rozsáhlé – zejména řídí školu, předškolní zařízení nebo školské zařízení, odpovídá za tvorbu Školního vzdělávacího programu a jeho realizaci, za odbornou, výchovnou a vzdělávací práci, efektivní využívání finančních prostředků a personální záležitosti školy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 253)

Řídící pracovníci ve školství jsou dosud málo vnímanými, chápanými a také málo oceňovanými postavami našich škol. Stojí na vrcholu pomyslné pyramidy celé školy a nesou značnou míru odpovědnosti za práci druhých. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012) S nástupem do funkce ředitel přebírá také odpovědnost za to, aby měli pracovníci vše, co potřebují k výkonu své profese, aby se jim dostávalo podpory a aby měli co nejlepší podmínky k práci. Očekává se od něj, že bude svou práci vykonávat kompetentně a bude

tak vzorem nejen pro své spolupracovníky, ale i žáky, či studenty. (Prášilová, 2009) V současné době má ředitel přímou odpovědnost za všechny procesy ve škole – ekonomiku, personalistiku, pedagogický proces a veškerou vnitřní i vnější komunikaci. Práce ředitele školy se během několika let velmi dramaticky změnila. (Trojan, 2012) „Systém řízení a správy školství byl před rokem 1989 vysoce centralizovaný, kompetence státu ke školství byly rozděleny na několik ministerstev a vedení komunistické strany přímo či prostřednictvím ministerstva centrálně prosazovalo vzdělávací politiku, obsah vzdělávání a průběh pedagogického procesu.“ (Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989, MŠMT, 2009) Požadavky a očekávání na činnosti ředitele školy prošly značnou proměnou, a to v důsledku decentralizace školství, ke které dochází po roce 1989. Přenesení odpovědnosti na ředitele škol se nese ruku v ruce s novými činnostmi, které musí ředitel vykonávat a tím se zásadně mění role ředitelů škol před revolucí a po revoluci. Ukazuje se, že práce ředitele školy je stále složitější a komplexnější, často bývá zdrojem stresu a mnohdy se nedostává řediteli dostatečné podpory, aby svou práci dobře zvládal, práce je to časově náročná a často má také neblahý dopad na soukromý život. (Pol, 2007)

3.2.1 Legislativní požadavky na výkon funkce ředitele školy

Na rozdíl od manažerů v soukromé sféře, jsou na školské manažery kladeny určité legislativní požadavky, bez jejichž splnění by nebylo možno tuto funkci vykonávat. Podle § 166 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, může být do funkce ředitele školy „jmenován pouze ten, kdo splňuje předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy nebo školského zařízení stanovené zvláštním právním předpisem“. Tyto předpoklady jsou vymezeny v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a to v § 3, kde jsou uvedeny předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka a konkrétněji potom v § 5, který uvádí **předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy**:

- získání praxe, spočívající v přímé pedagogické činnosti, řídicí činnosti nebo činnosti ve výzkumu a vývoji, a to v délce tří, čtyř nebo pěti let, v závislosti na úrovni vzdělávání a typu školského zařízení

- získání znalostí v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Toto studium lze absolvovat nejpozději do 2 let ode dne, kdy ředitel začal vykonávat funkci, přičemž tato povinnost se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství

Ředitelé tedy sice mají povinnost, podle § 5 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., absolvovat studium pro ředitele škol, v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, avšak až do dvou let od nástupu do funkce, což může být přinejmenším kontraproduktivní.

Noví ředitelé sice neprožívají typický šok z reality, jak je tomu u učitelů, což je naprosto logické. Školní prostředí znají již ze svého pedagogického působení. Do funkce vstupují s optimismem, určitou naivitou a vizí ke změně, avšak začnou se potýkat s problémy, které nová funkce přináší. Jednou z největších překážek nově nastupujícího ředitele je nedostatečná připravenost a vybavenost na velkou část nových činností. Nově nastupující ředitel se vše učí „za pochodu“ a jeho přístup k řízení je spíše intuitivní. (Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009) Ředitel nese obrovskou zodpovědnost za řízení školy. Učit se řídit instituci, se všemi náležitostmi jako je administrativa, znalost zákonů, vyhlášek, financování apod., až v průběhu funkce, je velmi obtížné a čas vynaložený na zorientování může být využit jiným způsobem.

3.2.2 Kompetence řídicích pracovníků ve školství

V současnosti se nevěnuje adekvátní pozornost významu pojmu klíčové kompetence vedoucích pracovníků. Ve školské praxi se věnuje větší pozornost definování kompetencí učitele, přičemž se zapomíná na specifickou výkonnou funkci ředitele školy, resp. vedoucího pedagogického pracovníka, který by měl disponovat i manažerskými kompetencemi. Pojem kompetence představuje nároky kladené na výkon funkce ředitele školy. Nejde tedy pouze o otázky zodpovědnosti a pravomoci, ale především o osobnostní požadavky, kterými by měl ředitel školy disponovat. (Pisoňová, 2001)

Identifikace potřebných kompetencí nejčastěji vyústí do vytvoření kompetenčního modelu, který popisuje konkrétní kombinaci dovedností, vědomostí a dalších charakteristik

osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu vykonávání činnosti. Kompetenční model lze využít v mnoha oblastech rozvoje lidských zdrojů. Je prospěšný při výběru nového pracovníka, hodnocení pracovního výkonu, vzdělávání, či plánování kariéry. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004)

V pedagogických vědách se spíše než s pojmem kompetenční model, setkáváme se slovem standard. Přesto však trojice autorů Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012) vytvořila kompetenční model ředitele školy, který je strukturován do šesti základních oblastí, přičemž každá z oblastí se dále člení na dílčí kompetence:

1. Kompetence lídra (strategické myšlení) - stanovení priorit, prezentace a propagace školy, sestavení a naplňování vize, motivace pracovníků
2. Kompetence manažera (rozvoj organizace) - stanovení strategie, personální činnosti, zajištění zdrojů, chod systému
3. Kompetence odborné - znalost školského kontextu, právních a ekonomických předpisů, jazykové vybavení, komunikační schopnosti
4. Kompetence osobnostní - schopnost sebereflexe, time management, přijímání rozhodnutí, seberozvoj, práce se stresem
5. Kompetence sociální - řešení problémů a konfliktů, sestavování týmu, spolupráce s partnery, zvládání odporu, akceptování podmínek
6. Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu - implementace nových poznatků do edukačního procesu, evaluace procesu, plánování a vytváření kurikula, využití zpětné vazby pro zlepšování procesu (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, str. 62)

Kompetence mohou být jedním z východisek vystavění smysluplné vzdělávací nabídky pro vedoucí pedagogické pracovníky. Zastánci rozvoje založeného na kompetencích vycházejí z předpokladu, že na každé pracovní pozici musí mít jedinec schopnost disponovat několika kompetencemi rozvinutými na vysoké úrovni. Rozvoj je pak zaměřen na snižování a vyrovnávání rozdílů mezi ideálním a aktuálním stavem. Rozvoj je logickým pokračováním využívání kompetenčních modelů v praxi. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004)

4 Vzdělávání řídicích pracovníků

4.1 Historie vzdělávání řídicích pracovníků

Až v současnosti je management považován za profesi. Než se tato myšlenka prosadila, učení manažerů probíhalo v pracovním procesu nazývaném „škola tvrdých úderů“. V minulosti se všeobecně soudilo, že manažeři se spíše rodí, než vychovávají, což byla částečně pravda vzhledem k dědictví managementu z otce na syna. Vzdělávání budoucích manažerů mělo mnoho podob a studium klasických oborů bylo považováno za dobrý základ pro management, stejně jako ekonomie, právo, či technické vědy. Často se stávalo, že podnikatelem se stal jedinec s dobrým nápadem a musel se naučit řídit, protože mu nic jiného nezbyvalo. V době, kdy byly instituce poměrně jednoduché, s pyramidovou strukturou, to také naprosto stačilo. (Prokopenko, Kubr, 1996)

S růstem, diverzifikací výroby, trhů a zeměpisného rozmístění začala nová etapa. Nejčastějším zdrojem vrcholového managementu se stal o úroveň nižší stupeň řízení, jehož náplň práce byla mnohem specializovanější, což způsobovalo, že např. generální ředitel byl velmi dobrým účetním, ale měl slabiny v ostatních oblastech. Jakmile se podniky začaly členit na divize, vytvořily se také nové možnosti pro rozvoj manažerů při plnění pracovních úkolů. Dobrou přípravou pro jmenování do funkce ředitele byla pracovní náplň vedoucího divize. Nebylo to však plně dostačující, protože zkušenosti se často omezovaly právě na úroveň jedné divize. (Prokopenko, Kubr, 1996)

Všechny tyto změny byly důvodem pro vytvoření současné, komplexní nabídky různých způsobů rozvoje manažerů. Nabídka systematického vzdělávání manažerů může zahrnovat nejen vzdělávání na počátku kariéry, ale i ve všech jejích rozhodujících stádiích, rovněž i programy „šité na míru“ určené pro poskytnutí maximálních možností rozvoje. (Prokopenko, Kubr, 1996)

První vysoká škola managementu byla pravděpodobně Amos Tuck při Dartmouth College v New Hampshire založena v roce 1900. Harvard začal od roku 1908 nabízet kurzy a vysokoškolský titul v managementu bylo možno získat od roku 1919. V Evropě byl v roce 1959 otevřen první kurz MBA (Master of Business Administration), a to ve francouzském institutu INSEAD. Nejprve se využíval americký vzdělávací model, který zdůrazňoval

tvrdé prvky řízení jako např. finance, strategii, organizační architekturu, ale rychle začaly do výukových programů pronikat také měkké prvky řízení (podniková kultura, sebevzdělávání, organizační chování, motivace). Po druhé světové válce vznikla potřeba řídit podniky, v důsledku čehož dochází v USA ke standardizaci MBA programů. Tento typ vzdělávání přenesla do Evropy jako první španělská škola IESE v 60. letech minulého století. V Evropě se manažerská výuka nejvíce rozšířila ve Velké Británii. Za pomoci zahraničních univerzit se v rámci projektu TEMPUS začaly v ČR formovat první české manažerské školy. Uznávaný standard MBA začaly poskytovat po roce 1990. Postupně představuje model studia MBA celosvětovou kvalifikaci, kterou je možné studovat prakticky kdekoli na světě. (Truneček, 2004)

4.1.1 Historie vzdělávání ředitelů škol

V historii se požadavky na ředitele školy i jejich vzdělávání měnily v souvislosti s dobovým kontextem. Za Rakousko-Uherska (do r. 1918) se mohl o post školního správce, tehdejšího ředitele školy, ucházet pouze plně kvalifikovaný učitel. V této době měla značný vliv církev, což dokládá další požadavek na školního správce, jímž se mohl stát pouze takový učitel, který prokázal, že má způsobilost vyučovat náboženství toho vyznání, ke kterému podle průměru pěti předchozích ročníků patřila většina žáků té školy. K dalším zásadním požadavkům pro výkon této funkce patřila mravní bezúhonnost, loajálnost k panovnickému rodu a Rakousku-Uhersku a politická neangažovanost. (Matulová, 2007)

V období Československé republiky (1918-1938) se mohl stát učitelem i správcem občan, který má Československou státní příslušnost, způsobilost pro úřad učitele i správce školy prokazovala příslušná vysvědčení o vykonaných učitelských zkouškách, které byly předepsané a příslušné doklady o působení ve školní službě. Velká změna oproti předešlému období nastala v tom, že místa správců a ředitelů škol byla obsazována bez ohledu na náboženské vyznání a způsobilost k vyučování náboženství. (Matulová, 2007)

V období Protektorátu Čechy a Morava (1939-1945) a Československé republiky (1945-1948) vycházely školské předpisy, které se týkaly se například učebních osnov německého jazyka, ale požadavky na správce či ředitele školy, se v tomto období nezměnily. (Matulová, 2007)

V období Československé republiky (1948-1960) a Československé socialistické republiky (1960-1990) se začalo školství vyvíjet izolovaně od demokratického světa, důsledkem převzetí moci komunistické strany. Školský zákon č. 31/1953 Sb. stanovil, že velkému poslání socialistické školy musí odpovídat taková příprava a vzdělání učitelů, které zajistí vysokou ideovou i odbornou úroveň jejich pedagogické práce. (*Sbírka zákonů republiky Československé*, 1953) Později, v roce 1973 říká zákon o branné výchově č.73/1973 Sb., že národní výbory by měly dbát o to, aby učitelé, vychovatelé, ředitelé škol a školní inspektoři měli pro brannou výchovu a její řízení odpovídající politickou a odbornou kvalifikaci. (*Sbírka zákonů Československá socialistická republika*, 1973) Podle vyhlášky č. 79/1977 o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků, se další vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků uskutečňuje formou kursů cyklické průpravy vedoucích pracovníků, jejichž obsah určuje ministerstvo. (*Sbírka zákonů Československá socialistická republika*, 1977) Dále podle vyhlášky č. 59/1985 Sb. o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o určení školských zařízení, ve kterých mají pedagogičtí pracovníci postavení učitele, museli mít ředitelé stejné vzdělání jako učitelé příslušné školy, dále 3 roky pedagogické praxe pro ředitelky mateřských škol, 7 let pro ředitele základních, středních škol, škol pro mládež vyžadující zvláštní péči, domovů mládeže, domů pionýrů a mládeže, výchovných ústavů, škol v přírodě, stanic mladých techniků, přírodovědců a turistů. Všichni vedoucí pedagogičtí pracovníci museli také absolvovat funkční studium, které poskytovalo způsobilost pro výkon funkce. Podle vyhlášky č. 61/1985 trvalo funkční studium zpravidla dva roky a uchazeč se ke studiu musel přihlásit nejpozději do dvou let od nástupu do funkce. Studium se ukončovalo závěrečnou zkouškou před zkušební komisí. (*Sbírka zákonů Československá socialistická republika*, 1985)

Po revoluci v roce 1989 dochází se zásadními změnami ve společnosti také k proměně školství. Změnila se struktura řízení škol a se změnou postavení ředitele se výrazně zvyšují požadavky nejen na jeho odborné a pedagogické znalosti, ale i na manažerské a lídrové

schopnosti. Avšak i přes tyto zásadní změny nedošlo v současné situaci v přístupu ke vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků k radikální transformaci.¹

4.2 Systematický přístup ke vzdělávání

Dle praxe se jeví dobře organizované, systematické vzdělávání a rozvoj, jako vysoce efektivní. Systém představuje celek jednotlivých částí, které průběžně ovlivňují jedna druhou a zajišťují chod systému jako celku. (Folwarczná, 2010) Jedná se o neustále se opakující cyklus, který vychází ze zásad politiky vzdělávání a sleduje cíle strategie vzdělávání, které se opírají o pečlivě vytvořené institucionální a organizační předpoklady vzdělávání. (Koubek, 1995)

Cyklus začíná **identifikací vzdělávacích potřeb**, následuje fáze **plánování vzdělávání**. Tedy výstupem identifikace vzdělávacích potřeb je plán rozvoje zaměstnanců na příští období, jehož součástí je i rozpočet a časový plán. Klíčovým krokem této fáze je stanovení metod, které budou při realizaci použity. Navazuje etapa **realizace vzdělávacího procesu**, která může být zajišťována interními nebo externími vzdělavateli. (Folwarczná, 2010) Vzdělávání bývá nákladnou záležitostí, proto musí organizaci zajímat, do jaké míry byly splněny cíle vzdělávání a jak se při tom osvědčily použité nástroje a metody. (Koubek, 1995) Následuje tedy poslední fáze **vyhodnocení procesu**. Výstupy z vyhodnocení ovlivňují nový cyklus, který se díky zpětné vazbě neustále zlepšuje. Při hodnocení výsledků programů rozvoje by mělo být stanoveno, zda se bude efektivnost posuzovat ihned po ukončení programu nebo s časovým odstupem. (Folwarczná, 2010) Základním problémem vyhodnocování výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacího programu je nastavení vhodných kritérií hodnocení, vzhledem k obtížné kvantifikovatelnosti vzdělání a kvalifikace, jakožto kvalitativních charakteristik. (Koubek, 1995)

4.3 Vzdělávací potřeby

Aktuální dokumenty vzdělávací politiky požadují jako normu celoživotní vzdělávání, což předpokládá, že určité vzdělávací potřeby má v současné společnosti každý jedinec. Otázka vzdělávacích potřeb je však v těchto dokumentech zmiňována spíše nepřímo. Daleko větší pozornost je vzdělávacím potřebám věnována v oblasti rozvoje lidských

¹ Blíže v kapitolách 3.2.1 a 4.4.2

zdrojů v organizacích. Důvodem je skutečnost, že rozpoznání vzdělávacích potřeb je předpokladem efektivity vzdělávání dospělých. (Šeďová, Novotný, 2006)

„Potřeba učit se vyvstává v lidském životě vždy, kdy internalizované vědění neumožňuje jedinci vyrovnat se s aktuální zkušeností. Tyto situace nastávají především v obdobích individuálních a společenských změn.“ (Petrušek in Rabušicová, Rabušic, Šeďová, 2008, str. 97)

Autoři definují pojem vzdělávací potřeba v různých interpretacích, avšak základní myšlenkou zůstává určitý deficit v oblasti poznání. „V obecném slova smyslu je potřeba v oblasti kvalifikace a vzdělávání představována jakoukoliv disproporcí mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co požaduje pracovní místo nebo co vyplývá z organizačních či jiných změn.“ (Koubek, 1995, str. 217)

Průcha (2014, str. 37) definuje vzdělávací potřeby jako „stavy prožívání či pociťování nedostatku něčeho či žádoucnost něčeho, co subjekt postrádá, co se mu jeví jako preference či ideál, jenž může být dosažen prostřednictvím nějaké formy vzdělávání.“

Podrobnější definici nabízí Palán (2002, str. 234), podle něj vzdělávací potřeby „vznikají jako hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy chybí jedinci znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí. Také je možno je charakterizovat jako interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti. (...) Jsou ovlivňovány především trhem práce, ale i vlivy osobnostními a společenskými. Vzdělávací potřeby jednotlivce korelují se vzdělávacími potřebami společnosti. V ideálním vztahu by mělo jít o vztah totožnosti. Vzdělávací potřeby vyvolávají vzdělávací poptávku. Z výzkumů vyplývá úzká korelace mezi dosaženou úrovní vzdělání a přípravou na povolání a potřebami dalšího vzdělávání. Při nedokonalém prvotním vzdělání vzdělávací potřeby nevznikají, proto je ve vzdělávání dospělých potřebné vzdělávací potřeby u některých sociálních skupin nejdříve vyvolat.“

Vzdělávací potřeby mají svou dimenzi objektivní, kdy je deficit ve vztahu k jednotlivci definován zvenku, například od zaměstnavatele a dále dimenzi subjektivní, kdy deficit pociťuje jedinec samotný. Tyto subjektivně pociťované vzdělávací potřeby se dále člení do

dvou typů. Prvním typem jsou vzdělávací potřeby vnímané jako tlak okolí (představa jednotlivce o požadavcích trhu práce), druhým typem jsou potom potřeby vnímané jako vnitřní tah – snaha o osobní uspokojení či rozvoj. (Novotný, 2009)

4.3.1 Potřeby jako zdroj motivace

Slovo motivace vychází z latinského slovesa movere, tj. hýbat se, pohybovat. Obecně označuje všechny podněty, které vedou k určitému chování. (Homola, 1977)

„**Motivaci** lze definovat jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“ (Plhánková, 2004, s. 472)

Potřeby jsou vedle zájmů, hodnot, návyků a ideálů považovány za základní zdroj motivace, a to z mnoha důvodů. Jedním z nich je skutečnost, že potřebami označujeme jakési vnitřní stavy, které jsou vlastní nejen člověku, ale i nižším živočichům. V psychologii je potřeba definována jako člověkem prožívaný nedostatek něčeho, co je pro daného člověka subjektivně významné. (Bedrnová, Nový, 2002) Potřeba, která je neuspokojená vytváří pocit napětí a stav nerovnováhy. Aby byla získána rovnováha zpět, je třeba rozpoznat cíl, který tuto potřebu uspokojí a zvolit způsob chování, který povede k dosažení tohoto cíle. Každé chování je tak motivováno neuspokojenými potřebami. (Armstrong, 2007) Vzdělávací potřeby jsou tedy významným faktorem motivace ke vzdělávání. Mimo jiných faktorů by jedinec bez pocíťované potřeby nevyvinul motivované úsilí k vlastnímu rozvoji.

Humanisticky orientovaná literatura považuje potřebu rozvoje vlastní osobnosti, která směřuje k naplnění osobního potenciálu, za nejdůležitější z potřeb. C. Rogers považoval za prvořadou potřebu seberealizace, to znamená tendenci směřovat k využití vlastních možností. (Vágnerová, 2010)

Jiný pohled na potřeby ve vztahu k motivaci popisuje Průcha (2014). V postojích dospělých ke vzdělávání považuje motivaci, zájem a potřebu za psychologické charakteristiky, které lze obtížně odlišit. Rozdíl spatřuje v intenzitě a trvalosti vztahu subjektu k nějakému vnějšimu jevu či objektu. Zájem může být pouze krátkodobý, ale v případě, že je trvalý, může se proměnit v motivaci a pak případně do více či méně

realizované potřeby. Tento vývojový proces popisuje jako volbu vzdělávací a profesní dráhy.

V dnešní společnosti permanentních změn by měli být lidé přirozeně motivováni k vyhledávání příležitostí k dalšímu vzdělávání a učení se. Vzdělávací potřeby se opakovaně aktualizují v průběhu celého života a teoreticky se tak stávají lidskými potřebami samy o sobě. (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008)

4.3.2 Analýza vzdělávacích potřeb

„Provázání procesu identifikace, diagnostiky a vyhodnocování potřeb v oblasti učení, rozvoje a vzdělávání slouží k zajištění vhodných vzdělávacích a rozvojových příležitostí pro jednotlivce a týmy z hlediska zvyšování jejich potenciálu, výkonových charakteristik, dosahování cílů organizace a zlepšování výkonu.“ (Barták, 2007, str. 19) Analýza vzdělávacích potřeb umožňuje zjistit, co zaměstnancům chybí z hlediska požadovaných způsobilostí. (Barták, 2007) Jedná se o analytický postup, který slouží k identifikaci mezer nebo diferencí ve výkonu zaměstnance nebo celé organizace. Celý proces začíná zjištěním určitého nedostatku. Poté, co je nedostatek objeven, následuje zjištění, zda je rozhodující pro efektivitu celé organizace. Dalším krokem je zahrnutí všech nadřízených, kteří mají na celém procesu, i jeho výsledcích zájem. Následuje dokumentování konkrétního nedostatku prostřednictvím informací, získaných z různých zdrojů. (Belcourt, Wright, 1998)

Hodnocení potřeb manažerského vzdělávání a rozvoje lze uskutečnit na různých úrovních zobecnění, přičemž každá z úrovní vyžaduje jiný metodologický a organizační postup. Výchozím bodem a základem pro jakékoliv hodnocení potřeb je **individuální úroveň** hodnocení. Každý manažer má své specifické, individuální potřeby vzdělávání vzhledem ke konkrétní kombinaci pracovního profilu, dosaženého vzdělání, zkušeností, kulturního zázemí a své osobnosti. Důraz kladený na hodnocení individuálních potřeb umožňuje vzdělávání přizpůsobit potřebám jednotlivce. Při zjišťování a naplňování potřeb musíme zjišťovat také potřeby na **úrovni skupin a týmů**, jelikož určité potřeby manažerů jsou individuální, ostatní jsou však společné. Dalším důvodem je, že manažeři většinou nepracují izolovaně, ale ve skupinách a týmech. Tyto potřeby bychom nemohli definovat, pokud bychom se zabývali každým jedincem samostatně. Potřeby, které se týkají interakcí mezi ostatními manažery a pracovníky, musejí být často řešeny kolektivními formami.

Úroveň organizace jako celku má zvláštní význam ve vztahu vzdělávacích potřeb manažerů k organizačním systémům, strategiím a programům zvyšování výkonnosti. Často se lze setkat s tím, že zjišťování a hodnocení vzdělávacích potřeb probíhá na organizační úrovni a obě předchozí úrovně jsou zde zahrnuty jako součást. (Prokopenko, Kubr, 1996).

Nejčastějším zdrojem informací pro analýzu vzdělávacích potřeb a následné plánování rozvoje, jsou ve firemní praxi závěry z pravidelného hodnocení zaměstnanců, u manažerů ještě doplněné o závěry z 360° zpětné vazby. (Folwarczná, 2010) U pedagogických pracovníků může identifikace vzdělávacích potřeb plynout z interní i externí evaluace. V rámci externí evaluace mohou vzdělávací potřeby odhalit zjištění České školní inspekce, případně také výsledky testování žáků, které mohou poukázat na jejich nedostatky v požadovaných znalostech či dovednostech. Interní evaluaci představují především hospitace, rozhovory či analýza dokumentů. Zjištěnou potřebu vzdělávání je nutné rozvést v plánu vzdělávání pedagogických pracovníků. (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012)

4.4 Vzdělávání a rozvoj řídicích pracovníků jako saturace vzdělávacích potřeb

Vzdělávání a rozvoj manažerů představují jeden z nejdůležitějších faktorů pro zvyšování produktivity a konkurenceschopnosti organizací. Investice vložené do rozvoje lidských zdrojů mají pozitivní vliv na dlouhodobý vývoj zisků firem. Vlastní odborný i osobnostní rozvoj se tak stávají jednou z nejdůležitějších povinností manažerů. (Folwarczná, 2010) Nejlepší manažeři jsou zaměřeni na budoucnost, na kterou se také připravují. Je důležité školit manažery takovým způsobem, aby byli schopni překonávat nové problémy, požadavky a výzvy. (Koontz, Weihrich, 1998)

V souvislosti s rozvojem manažerů se často setkáváme s různým názvoslovím. **Vzděláváním manažerů** (management education) se rozumí hledání způsobů, jak zkvalitnit proces učení manažerů k získání potřebných znalostí a porozumění pracovnímu prostředí. Manažeři se neučí pouze ve formálních kurzech, ale i prostřednictvím zkušeností při výkonu práce. **Výcvik manažerů** (management training) představuje specifickou a krátkodobější část procesu učení manažerů, v jehož průběhu si účastníci osvojují dovednosti pro lepší vykonávání své profese. Pojem **rozvoj manažerů** je širší a vzdělávání spolu s výcvikem se stávají jeho podmnožinami. Rozvoj manažerů je souvislý proces,

který poskytuje širokou škálu příležitostí, činností a zdrojů pro rozvoj kvalifikace a zvyšování výkonnosti manažerů. (Folwarczná, 2010)

Rozvoj manažerů musí vycházet z potřeb, které byly identifikovány na základě komparace aktuální a požadované výkonnosti a aktuálního a požadovaného režimu práce. Dále je potřeba porovnat současné schopnosti se schopnostmi požadovanými pro budoucí práci. Pokrokové organizace by se měly připravovat také na vzdálenou budoucnost a prognózovat nové schopnosti, potřebné pro očekávané změny. Nové požadavky je nutné integrovat do plánů vzdělávání, které jsou tedy zaměřeny jak na současnost, tak na budoucnost. (Koontz, Weihrich, 1998)

4.4.1 Další vzdělávání

Požadavky na znalosti a dovednosti se v dnešní postmoderní společnosti neustále proměňují, proto je vzdělávání dospělých pojem, který slyšíme stále častěji, a to nejen v souvislosti se zvyšující se nutností profesního vzdělávání v organizacích, ale také jako součást procesu celoživotního učení. Vzdělávání by se mělo stát přirozenou součástí života, nutnou mimo jiné pro prosazení jedince mezi tvrdou konkurencí, v důsledku požadavků trhu, vysoké nezaměstnanosti, či využívání nových technologií. Tato myšlenka se týká každého člověka bez výjimky, tím spíše vedoucích pracovníků, kteří by měli jít svým zaměstnancům příkladem.

Manažerské vzdělávání a rozvoj lze v kontextu celoživotního učení zahrnout do dalšího vzdělávání, konkrétněji dalšího profesního vzdělávání, pomineme-li možnost studia managementu na vysokých školách v rámci počátečního vzdělávání.

Další vzdělávání následuje zpravidla po dosažení určitého stupně počátečního vzdělání, tedy po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Další vzdělávání se většinou zaměřuje na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí, které člověk dále uplatňuje v pracovním, občanském i osobním životě. (*Strategie CŽU*, 2007) Další vzdělávání se člení dále na další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové (sociokulturní) vzdělávání. (Palán, 2002) **Další profesní vzdělávání** potom „označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností, vyžadovaných pro výkon určitého

povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho podstatou je vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce.“ (Palán, 2002, str. 36)

V profesním vzdělávání jsou vždy spojeny zájmy nejméně tří zainteresovaných skupin aktérů, kterými jsou vzdělávající se jedinci, zaměstnavatelé a společnost či ekonomika jako celek. Zájmem jednotlivce je udržovat si a obnovovat vlastní kvalifikaci pro vykonávanou profesi, která mu zajistí udržení pracovního místa, zároveň může získat takové znalosti a dovednosti, které mu umožní v případě potřeby změnit zaměstnavatele. Zájmem zaměstnavatele je udržení a rozvíjení lidského potenciálu, trvalé přizpůsobování pracovníků potřebám organizace a zvyšování produktivity práce. Společenským zájmem je potom využití vzdělání k ekonomickému a sociálnímu rozvoji a řešení problémů, které sociální a ekonomický rozvoj ohrožují. Ne vždy se však zájmy zúčastněných aktérů shodují a může docházet ke střetům. Obvykle se jedná o nevyrovnanost investic a přínosů pro některou stranu. K vyřešení potencionálních rozporů se organizace snaží využívat některé z konceptů vázaných na vzdělávání a rozvoj, jako např. učící se organizace, inovační strategie, transformační řízení apod. (Novotný, 2008)

Součástí dalšího profesního vzdělávání dospělých je kvalifikační, rekvalifikační vzdělávání a normativní kurzy a školení (Palán, 2002), avšak nejviditelnějšími součástmi profesního vzdělávání dospělých je v běžené realitě firemní vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání a odborné studium při zaměstnání. Tyto oblasti spadají především do kategorie formálního a neformálního vzdělávání. (Novotný, 2008) **Vzdělávání zajišťované organizací** je jedním z nejrozšířenějších druhů neformálního vzdělávání dospělých, vzhledem k propojení se sférou ekonomiky, zaměstnanosti a kvalifikací. (Průcha, 2014) Firemní vzdělávání lze definovat jako „vzdělávací proces organizovaný podnikem. Zahrnuje jak vzdělávání v podniku, tak i vzdělávání mimo podnik či vzdělávání na pracovišti. Jedná se o systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace, kterým se snižuje rozdíl mezi jejich charakteristikou - subjektivní kvalifikací pracovníků a požadavky na ně kladenými - kvalifikací objektivní, tj.

kvalifikovaností práce. Cílem podnikového vzdělávání není jen předávání poznatků, ale i vytváření podmínek pro seberealizaci jako nejučinnějšího motivačního nástroje. V podnikovém vzdělávání dochází ke sjednocování osobních a podnikových cílů.“ (Palán, 2002, str. 157)

„Vzhledem k širokému vymezení pole profesního vzdělávání dospělých je zřejmé, že při řešení otázek celoživotního učení v profesním kontextu je třeba postupovat interdisciplinárně, přičemž se zásadními vstupy přicházejí především obory andragogické, teorie rozvoje lidských zdrojů a ekonomika vzdělávání.“ (Novotný, 2008, str. 115)

4.4.2 Další vzdělávání řídicích pracovníků ve školství

Další vzdělávání ve školství je pro pedagogické pracovníky povinností. Ředitel školy je rovněž pedagogickým pracovníkem, tudíž se toto nařízení týká i vedoucích pracovníků škol. Základním dokumentem, který hovoří o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků je zákon č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který v § 24 ukládá pedagogickým pracovníkům po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. (*Zákon č.563/2004 sb.*) Další vzdělávání řídicích pracovníků ve školství je sice podle legislativy povinné, avšak v konečném důsledku záleží pouze na přístupu ředitele, zda se dalšího vzdělávání vůbec zúčastní. Schází také systém, v jehož rámci by musel ředitel absolvovat stanovená témata vzdělávání, nezbytná pro výkon jeho funkce, což souvisí také s nedefinovanými požadavky na kvalitu práce ředitele školy. (Bareš, 2012)

Jak jsem již uvedla v kapitole 3.2.1, ředitelé mají podle zákona č. 563/2004 Sb., povinnost absolvovat také studium pro ředitele škol, které dále konkretizuje vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéřním systému pedagogických pracovníků. Jedná se o § 5, který uvádí **Studium pro ředitele škol a školských zařízení** v délce trvání 100 hodin a zejména potom § 7 **Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky** v délce trvání 350 hodin, které je ukončeno závěrečnou zkouškou před komisí, obhajobou závěrečné písemné práce a realizuje se v rámci programů celoživotního vzdělávání na vysokých školách. První odstavec § 7 uvádí, že „studium pro vedoucí pedagogické pracovníky získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti řízení právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského

zařízení, zejména znalosti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií.“ (vyhláška 317/2005 Sb., MŠMT) Konkrétnější specifikace a obsah obou typů studia je uveden ve Standardech pro udělování akreditací DVPP na stránkách MŠMT. Vzdělávací program Studium pro ředitele škol a školských zařízení se skládá ze 4 základních modulů: základy práva, pracovní právo, organizace školy a pedagogického procesu, financování školy. Vzdělávací program Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky se skládá z 5 modulů: teorie a praxe školského managementu, řízení pedagogického procesu a vedení lidí, právo, ekonomika a finanční management. (Standardy pro udělování akreditací DVPP, MŠMT) Znalosti v oblasti řízení školství lze získat také absolvováním bakalářského studijního oboru Školský management, vyučovaného na několika vysokých školách v České republice nebo dokonce absolvováním navazujícího magisterského oboru Management vzdělávání, vyučovaného pouze na PedF UK v Praze, při katedře Centrum školského managementu.

Nesplnění povinnosti dalšího vzdělávání je sankcionováno, tedy u studia k získání znalostí z oblasti řízení školství studiem pro ředitele škol a školských zařízení, jehož neabsolvování nejpozději do dvou let ode dne, kdy ředitel začal vykonávat funkci, je podle zákona č. 561/2004 Sb., § 166 důvodem k odvolání ředitele.

Příprava, i další vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků by mělo být koncipováno jako „dlouhodobý, vnitřně provázaný a gradující proces, jehož součástí jsou přístupy respektující rozmanité a specifické potřeby účastníků v různých fázích jejich kariérové dráhy. Např. Earley et al. (2002) zdůrazňují potřebu chápat profesní rozvoj ředitelů škol jako *cosi, co* – v souladu s vizí celoživotního učení – začíná příležitostmi rozvoje krátce po vstupu do učitelství, pokračuje v průběhu doby, kdy jedinec působí ve funkci ředitele školy, a může mít návaznost i poté, co člověk tuto funkci opustí.“ (Pol, 2007, str. 158)

5 Metodologie výzkumného šetření

5.1 Základní výzkumná otázka, specifické výzkumné otázky

Předmětem zkoumání předkládané diplomové práce jsou rozdíly ve vzdělávacích potřebách řídicích pracovníků v soukromé podnikatelské sféře a ve školství. Cílem výzkumného šetření této diplomové práce je identifikace vzdělávacích potřeb a jevů, které s nimi souvisejí a jejich následná komparace mezi školskými a neškolskými manažery. Na řídicí pracovníky je nahlíženo jako na specifickou skupinu účastníků vzdělávání dospělých, přičemž se prostřednictvím výzkumného šetření pokusím zjistit, zda existují rozdíly ve vzdělávacích potřebách také u oborové specializace řídicích pracovníků ve školství a řídicích pracovníků v soukromém sektoru, různých specializací. Zjištění, zda se manažeři ve školství a v soukromém sektoru potýkají s odlišnými, či stejnými nedostatky v jejich znalostech a dovednostech, lze využít při dalším vzdělávání školských manažerů, k sestavení smysluplné vzdělávací nabídky pro tuto specifickou skupinu.

Z uvedeného cíle byly vyvozeny dvě základní výzkumné otázky:

„Jaký je rozdíl ve vzdělávacích potřebách mezi školskými a neškolskými manažery?“

„Jaký je rozdíl v jevech souvisejících se vzdělávacími potřebami mezi školskými a neškolskými manažery?“

Tyto hlavní výzkumné otázky byly dále rozčleněny do specifických výzkumných otázek:

- (SVO1) Jaký je rozdíl ve vnímání vzdělávacích potřeb u školských a neškolských manažerů?
- (SVO2) Jaký je rozdíl v podmínkách, které zapříčiňují vznik vzdělávacích potřeb u školských a neškolských manažerů?
- (SVO3) Jaký je rozdíl ve strategiích jednání jako reakcích na vzdělávací potřeby u školských a neškolských manažerů?
- (SVO4) Jaký je rozdíl v podmínkách, které ovlivňují strategie jednání u školských a neškolských manažerů?
- (SVO5) Jaký je rozdíl v následcích jednání u školských a neškolských manažerů?

5.2 Výzkumná metoda, výzkumný design

Na základě neexistence teorie, která by popisovala rozdíly ve vzdělávacích potřebách u školských manažerů a manažerů ze soukromého sektoru, kterou by bylo možné kvantitativně testovat, jsem se rozhodla jít cestou kvalitativního šetření v designu zakotvené teorie.

Podstatou kvalitativně orientovaného výzkumu je široce rozprostřený sběr dat, bez toho aniž by byly na počátku definovány proměnné. Stejně tak nejsou stanoveny hypotézy a výzkum není závislý na teorii, kterou někdo před tím vybudoval. Cílem je do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a získat o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve až po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v nich vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem je formulování nové hypotézy či teorie. Hypotézy a teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu nelze však zobecňovat. Jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána. (Švaříček, Šedřová, 2014)

V tomto kvalitativním šetření byla jako design výzkumu použita zjednodušená zakotvená teorie. Zjednodušená v tom smyslu, že nebyly použity všechny analytické postupy zakotvené teorie.

Zakotvená teorie (grounded theory) je podle Strausse a Corbinové (1999, str. 14) teorie, která je „induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“

Zakotvená teorie je co do návodnosti asi nejpropracovanějším designem kvalitativního výzkumu. Nabízí propracovanou sadu systematických procedur, v jejichž základu stojí princip konstantní komparace. (Švaříček, Šedřová, 2014)

5.3 Volba vzorku

Výběr respondentů má v kvalitativním výzkumu jiná pravidla než ve výzkumu kvantitativním. Cílem není, aby vzorek reprezentoval určitou populaci, ale určitý problém. Vzorek tedy není konstruován náhodně, ale záměrně, s ohledem na výzkumný problém a výzkumné otázky. Vzorek bývá často předem nějakým způsobem a priori determinován co do své struktury (Švaříček, Šed'ová, 2014), stejně jako v tomto případě. Jako vzorek jsem si zvolila dvě skupiny, a to řídicí pracovníky ze soukromé sféry a ředitele škol, kteří museli splňovat podmínku alespoň pětileté praxe v řídicí funkci. Výzkumný vzorek zahrnoval čtyři zástupce řídicích pracovníků ze soukromé podnikatelské sféry a čtyři zástupce ze skupiny ředitelů škol, přičemž jsem postupovala graduálně, v souladu s principy zakotvené teorie. Vzorkování bylo ukončeno v momentě, kdy došlo k teoretické nasycenosti, což znamená, že další nově zahrnuté případy již nepřinášejí žádné nové informace. (Švaříček, Šed'ová, 2014) Jako formu výběru jsem použila metodu sněhové koule, kdy výzkumník zvolí jednoho nebo několik málo jedinců pro interview a tyto osoby poté slouží jako informátoři pro doporučení dalších členů zkoumané populace. (Hendl, 2005)

Stručný popis respondentů

Co se týče genderového rozdělení, bylo složení vzorku rovnoměrné - čtyři ženy a čtyři muži. V každé skupině respondentů po jednom páru. V souladu s etickými dimenzemi výzkumu byla jména respondentů změněna, aby nemohlo dojít k jejich identifikaci.

Manažeři v soukromé sféře

- Jakub, 28 let, fleet manager v logistice, 7 let v řídicí funkci
- Mirek, 38 let, vedoucí oddělení programátorů (CAM leader), 7 let v řídicí funkci
- Klára, 49 let, HR and payroll department manager v personální agentuře, 10 let v řídicí funkci
- Markéta, 45 let, manažerka klinických studií ve fakultní nemocnici, 8 let v řídicí funkci

Ředitelé škol

- Daniel, 37 let, ředitel střední školy, 7 let v řídicí funkci
- Pavel, 47 let, ředitel střední školy, 14 let v řídicí funkci
- Barbora, 46 let, ředitelka mateřské školy, 10 let v řídicí funkci
- Zuzana, 53 let, ředitelka mateřské školy, 23 let v řídicí funkci

5.4 Technika sběru dat

Zvolenou technikou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor, který vycházel z předem připraveného seznamu otázek, které byly v průběhu rozhovorů, v případě potřeby, doplněny o další dotazy. Rozhovorům předcházela předvýzkum na dvou osobách, jehož cílem bylo otestovat srozumitelnost a jednoznačnost otázek. Schéma rozhovoru² jsem vypracovala s ohledem na základní a specifické výzkumné otázky. Před realizací rozhovoru byli respondenti seznámeni s povahou výzkumného šetření a následně byli upozorněni na nahrávání rozhovoru, se kterým všichni dobrovolně souhlasili. Kromě otevřených otázek byla součástí rozhovoru jedna nepřímá otázka. Nepřímé dotazy mají povahu projektivních otázek, poskytují projekci účastníka rozhovoru do jiné role, což může mnohé vypovědět o respondentovi samotném. (Švaříček, Šed'ová, 2014) Rozhovory trvaly v průměru 65 minut, byly nahrávány na diktafon a poté přepsány do textového editoru, čímž vzniklo přes 100 stran textu.

5.5 Postup analýzy dat

Zakotvená teorie využívá specifické kódovací procedury. „Kódování v zakotvené teorii představuje analytické operace, které rozbíjejí data do fragmentů – indikátorů - a ty potom rozřazují k příslušným konceptům. Výstupem je identifikace relevantních konceptů. Tyto koncepty jsou dále kategorizovány – slučovány na základě nějakého jednotícího kritéria. Kategorie vzešlé z kódování jsou potom dále ošetřovány jako proměnné a představují základní stavební kameny budoucí teorie.“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, str. 91) Pro analýzu dat bylo v tomto výzkumném šetření použito otevřené a axiální kódování.

² Schéma rozhovoru je součástí přílohy 1

Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním jevů a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Označování jevů probíhá rozebráním a konceptualizací odstavce, věty nebo slova a přidělením jména, které bude jev reprezentovat. Během výzkumu se mohou vyskytnout desítky až stovky pojmů. Tyto pojmy je třeba seskupit podle určité podobnosti, čímž dochází k jejich kategorizaci. (Strauss, Corbin, 1999) Otevřeným kódováním jsem započala celou analýzu, kdy jsem přepisy rozhovorů kódovala řádek po řádku, metodou papír a tužka. Kódy byly následně kategorizovány podle významové příbuznosti.

Na otevřené kódování navazuje kódování axiální, což je soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. K tomuto účelu slouží tzv. paradigmatický model, který umožňuje o údajích systematicky přemýšlet a vzájemně je mezi sebou vztahovat složitými způsoby. Paradigmatický model vypadá zjednodušeně takto:

(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY => (B) JEV => (C) KONTEXT => (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY => (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE => (F) NÁSLEDKY

V zásadě jsou jednotlivé kategorie vzešlé z otevřeného kódování zasazeny do paradigmatického modelu. Ačkoliv jsou otevřené a axiální kódování dva různé analytické postupy, při reálné analýze se badatel pohybuje vždy mezi oběma typy kódování. (Strauss, Corbin, 1999) V souvislosti se zkoumáním a komparací dvou skupin respondentů jsem dospěla ke dvěma paradigmatickým modelům, které byly naplněny následujícím způsobem:

Tab.č.1: Paradigmatický model manažera

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Změny; sebereflexe; zájem	Vzdělávací potřeby	Čas	Mentor; osobnost; nedostatek času	Ignorance; vzdělávání	Přínos v osobní rovině; přínos v profesní rovině

Tab.č.2: Paradigmatický model ředitele školy

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Změny; sebereflexe; nepřipravenost; seberealizace	Vzdělávací potřeby	Čas	Mentor; profesní jistota; osobní přesvědčení; povinné studium	Stagnace; vzdělávání	Přínos v osobní rovině; přínos v profesní rovině

Paradigmatické modely umožnily provázat jednotlivé kategorie mezi sebou navzájem a zároveň byly použity jako rámec pro organizaci deskriptivní části výsledného textu, v následující kapitole.

6 Interpretace výsledků výzkumného šetření

V následujícím textu se pokusím podrobně interpretovat výsledky provedeného výzkumného šetření. Jednotlivá témata odpovídají kategoriím vzniklým v průběhu analýzy. Pokusím se tedy identifikovat vzdělávací potřeby, nejdůležitější důvody jejich vzniku, strategie, které jsou použity jako reakce na identifikované vzdělávací potřeby a podmínky, které ovlivňují volbu té či oné strategie. Současně se také pokusím všechny tyto jevy komparovat mezi dvěma skupinami respondentů.

6.1 Vzdělávací potřeby jako fenomén

Základním jevem, kterého se dotýká celá analýza, jsou vzdělávací potřeby řídicích pracovníků. Tyto potřeby jsou v kontextu času rozčleněny do třech časových linek, a to na potřeby počáteční, se kterými se řídicí pracovníci potýkali po nástupu do řídicí funkce, vzdělávací potřeby aktuální, neboli současné nedostatky ve znalostech a dovednostech a potřeby soustavného vzdělávání, se kterými se řídicí pracovníci setkávají napříč svou profesní dráhou. Na počátku je však třeba zdůraznit, že konkrétní identifikované vzdělávací potřeby jsou značně individuální.

6.1.1 Počáteční vzdělávací potřeby

Na počátku své řídicí kariéry se respondenti potýkali se vzdělávacími potřebami, které vyplývaly z nového charakteru jejich práce.³ Identifikovaným vzdělávacím potřebám v minulosti u obou skupin respondentů dominuje potřeba **zorientovat se**. V tomto období dělalo řídicím pracovníkům problém nejen pochopit souvislosti v různých úkonech, ale také například orientace v organizační struktuře společnosti, či pochopení systému a procesů. Manažer Mírek odpovídá na otázku, co mu činilo největší problémy, když na pozici začínal, takto: „*Pochopit systém. Tak, jak to vlastně funguje. Každé oddělení má nějaké zvyklosti. Prostě pochopit ten systém. Funguje to tak, že na naše oddělení jsou nějaké požadavky od jiných oddělení a tam jde poznat to, že každé oddělení má jiné zvyklosti a na tohle si zvyknout (...)*“⁴ *Ono mi to nedělalo ani problémy to pochopit, ale ono to prostě trvá. Trvá to nějaký čas, než si na to zvyknu, než pochopím, jak funguje systém a pak se do toho dá vkládat nějaký způsob vedení, rozdělování práce, kvalita výsledků. Takže*

³ Podrobněji v následující kapitole

⁴ Symbol (...) znamená vynechání určité ucelené promluvy

celý ten systém, tak jak to vlastně funguje.“ Ředitel Pavel na stejnou otázku odpovídá obdobně: „Nejhorší bylo opravdu se v tom začít orientovat. Ta práce, ono to vypadá, že je to jednoduché, že si ředitel sedne do ředitelny a dává příkazy, ale to je naprosté minimum. Takhle to prostě opravdu není. Nejtěžší pro mě bylo si vytvořit takový ten základní přehled. To se asi nedá ani naučit v nějaké škole. Ale prostě to bylo pro mě nejtěžší.“

Ostatní vzdělávací potřeby identifikované v minulosti se týkají primárně oblasti **vedení a řízení lidí**. Manažerka Markéta popisuje situaci, která u ní následovala po počátečním zorientování se: *„A pak, když se člověk zorientoval, tak teprve začal vidět i to, jak musí pracovat s těma ostatníma lidma, jak je vést, jak je řídit, jak s něma komunikovat, jak delegovat.“* Také akceptace ze strany podřízených činila některým potíže. Manažer Jakub mluví v této souvislosti i o svém nízkém věku: *„Přesvědčit prostě člověka, že má udělat něco, co se mu až tak dělat nechce a má ho přesvědčovat člověk, který je o více než polovinu mladší a je ve firmě nový, ještě ke všemu, tak to nebyla úplně dobrá výchozí pozice, co se týče zvládnání lidí a toho kolektivu. Řízení těch lidí.“* Ředitelé se taktéž potýkali s obtížemi v oblasti vedení a řízení lidí. Objevovaly se zde nedostatky v řešení problémů, či delegování pravomocí, avšak dominantní roli zde hrála především motivace. Ředitel Daniel líčí situaci, kdy měl velké problémy s podřízenými pracovníci a snažil se je vyřešit ne zcela efektivním způsobem, jak se později ukázalo: *„První nápad bylo, řešit to podle jakýchsi pouček. Prostě cukr, bič. Pochopil jsem, že tyhle učitelky nejsou prostě ochotné v žádném případě přistoupit na moji hru, protože je nemotivuje nic. Ony prostě mají za sebou zákon, který je v podstatě nevyhodí nikdy, to byly všechno učitelky nad padesát let, čili ony jsou podle současné legislativy nevyhoditelné. A ony to moc dobře věděly. Tak jsem hledal motivační prvky úplně naopak. A tyhle učitelky jsem v podstatě, možná to řeknu hnusně, ale nedával jsem jim to, co je vlastně to gró té školy. Nechával jsem je postupně odumřít. Nedostávaly žádné bonusy z hlediska práce, snažil jsem se ty mladé motivovat, aby si brali kroužky a takové ty různé soutěže a podobně, protože za to byly peníze. Takže jsem se snažil na svoji stranu získat ty lidi, kteří byli mladí, perspektivní, a dopadlo to katastrofálně, protože paní XY mi to vysvětlila, když jsem vešel do sborovny, „ty nám tady ty mladé nebudeš kazit, protože my tě stejně zlikvidujeme“. To byla učitelka. Ona donášela paní majitelce, nechodila do hodin. Nemusela, protože věděla, že když donese majitelce nějaký drb, tak do hodin nemusí chodit.“* Ředitelka Zuzana začala

problémy s podřízenými na počátku svého působení řešit také negativní motivací ve formě „biče“: „...třeba v mých začátcích jsem nevěděla, jak motivovat lidi. Já jsem tam s nimi měla hodně problémy, protože oni si tam představovali, že dostanou do školky ředitelku z jejich kolektivu, a ten konkurz jsem tehdy vyhrála já, takže já jako úplně cizí člověk, dojížděla jsem 12 km, takže úplně cizí, nikdo mě tam neznal. A oni prostě nechtěli spolupracovat, vůbec neměli zájem jakoby hrát na moji notu a třeba taková blbost- udělat výzdobu tak, aby ta třída byla barevnější a veselejší, protože to tam bylo všechno staré, takové hrozné, sušina, co měli výzdobu, tak vybledlá od sluníčka a oni mi řekli, ať si to udělám sama. A to trvalo 3 roky, než jsem je dostala k tomu...protože já jsem vracela odměny, nedala jsem jim ani korunu odměny a všechny peníze jsem vrátila, takže to zas na mě měli výtky, že co jsem to za ředitelku, když vracím peníze.“ Nakonec ředitelka Zuzana začala využívat i motivaci ve formě pochvaly a financí, tedy „cukru“, která se později vyplatila. Avšak díky neznalosti motivačních a stimulačních prostředků trvala transformace v chování učitelek dlouhou dobu: „...potom když daly na nástěnku třeba pár výkresů a já jsem si toho náhodou všimla, že jsem šla kolem, tak jsem hned strčila hlavu do třídy „jejda, vy jste udělali krásnou výzdobu, kdo je tak šikovný, to byl dobrý nápad“ a šla jsem a poslala jsem jim na účet do výplaty pětistovku. A takhle to prostě postupovala, že když jsem si všimla, a já jsem si všimla, protože jsem měla opravdu zájem, aby to fungovalo, takže jsem prostě hodně chodila, sledovala jsem, co se kde děje a jak. Sice to hrozně bolelo, mě i je, protože ony jak kdyby byly hrdé a nechtěly ustoupit, ale nakonec jsme se fakt propracovaly, že po třech letech já jsem zjistila, že ony jsou strašně šikovné, ty holky, pracovité, nápadité, tvořivé, byly úplně perfektní. Mě se tam nakonec, těch zbývajících pět let moc líbilo, ale začátky byly strašné. Takže to mě třeba dalo hodně práce, že jsem vůbec nevěděla, jak na ty učitelky jít s motivací. Člověk vstupuje do té funkce s elánem, a co všechno zařídíš a co tam všechno bude a ono je to úplně jinak. Protože ten kolektiv je tam stávající a prostě s nimi musíš nějakým způsobem najít společnou řeč a někdy je to hodně těžké.“

6.1.2 Aktuální vzdělávací potřeby

Aktuální vzdělávací potřeby jsou současné nedostatky ve znalostech, či dovednostech, které momentálně řídicí pracovníci pocítují. Identifikované rezervy byly rozděleny do několika kategorií podle významové příbuznosti.

Osobnostní vzdělávací potřeby

Osobnostní vzdělávací potřeby jsou deficity související s osobnostními rysy, které mají vliv na řídicí činnost jedinců. Vzhledem k značné variabilitě a rozmanitosti osobnostních rysů mezi jedinci a vzhledem k jejich jedinečnosti jsou identifikované osobnostní vzdělávací potřeby velmi individuální, tudíž nelze zobecnit ani jednu vlastnost osobnosti, a to ani v rámci zkoumaných skupin. Přesto však bych si dovolila postavit do popředí **efektivní komunikaci** jako vzdělávací potřebu, která se v rozhovorech objevovala daleko nejčastěji. Například manažer Jakub popisuje, jak by měla vypadat ideální náhrada za něj⁵, přičemž sám sebe ohodnotil stupněm 8: „...*měl by být schopný komunikovat s druhým lidma na nějaké rozumné úrovni, to znamená být neutrální částečně, neměl by být určitě plachý, svým způsobem, aby se bál něco říct, nebo se nějakým způsobem projevit, protože to prostě v té řídicí pozici nejde.*“ Efektivní komunikaci zmiňuje Jakub také jako klíčovou oblast pro zvládnutí řídicí práce: „*Určitě komunikace s lidmi, bez toho to prostě nejde. Pokud jsem nevyrovnaný člověk a člověk, který se nějakým způsobem bojí projevit a není zvyklý druhým lidem říkat, co mají dělat, tak to prostě nejde.*“ Také například ředitelka Zuzana považuje komunikaci za zásadní, při popisu své ideální náhrady: „*Potom komunikace, musí být komunikativní a to je to úplně zásadní. Nemůže to být nějaký bubák, který má rád samotu. Já myslím, že ta komunikace, to z toho jakoby vyplyne. Když jakoby se nebojí s lidmi komunikovat a ráda s nimi komunikuje, tak to vedení lidí je potom snazší.*“ Dalšími identifikovanými vzdělávacími potřebami osobnostního charakteru byly například u manažerky Markéty práce s emocemi a asertivita. U manažera Jakuba byla zase identifikována potřeba vyrovnanosti, průbojnosti a pracovitosti. Ředitel Daniel má

⁵ Aktuální vzdělávací potřeby byly zjišťovány jak přímou otázkou na konkrétní rezervy ve znalostech a dovednostech, tak otázkou nepřímou (projektivní), kdy si měli řídicí pracovníci představit, jaká by měla být ideální náhrada za ně a co všechno by měla umět. Poté měli sami sebe ohodnotit ve vyjmenovaných aspektech na stupnici od 1 do 10, kdy 10 znamenalo nejlepší stupeň. Oblasti, které dostali menší hodnocení, než stupeň 10, byly identifikovány jako vzdělávací potřeby. Řídicí pracovníci tedy prostřednictvím projekce v této souvislosti hovoří o sobě ve třetí osobě.

nedostatky v kompromisech, ústupcích, toleranci a aktivním přístupu. U ředitele Pavla byla zase identifikována potřeba spravedlnosti, diplomacie a schopnosti stmelovat.

Obecné vzdělávací potřeby

Do této kategorie byly zařazeny vzdělávací potřeby, které primárně nemusí souviset s řídicí činností a mohou postihovat široké spektrum zaměstnanců bez ohledu na profesní zařazení. První z identifikovaných obecných vzdělávacích potřeb je **znalost cizího jazyka**. Manažerka Klára považuje cizí jazyk za oblast, ve které se potřebuje nutně rozvíjet, vzhledem ke komunikaci se zahraničím: *„Jazyky, to je jediné, co ještě nutně potřebuju rozvíjet. Že se zaměřím na angličtinu. Protože máme zahraniční vlastníky a to potřebuju. Tohle je jedna z věcí, která mi fakt chybí. Jsem tam někde umrzla na tom, že jsem schopná odpovědět na maily, ale to je tak všechno.“* U manažera Mirka zase nedostatečný pracovní kontakt s jazykem způsobuje zapomínání již dříve nabytých vědomostí: *„Já se například nedostávám do kontaktu, že bych musel jednat v cizím jazyce. A tím, že nepřicházím k dennodennímu, nebo týdennímu kontaktu s cizím jazykem, tak to je takové, ono to časem skomírá. Ale nějak bych se domluvil.“* Manažerka Markéta vidí ve znalosti cizího jazyka prostředek k dalšímu vzdělávání: *„...když vezmu jen angličtinu, tak určitě potřebuju zamakat na angličtině, určitě bych chtěla nějaký kurz v zahraničí, abych se podívala, jak tady tohle funguje nebo jak ty klinické studie fungují ve světě, takže určitě tam je ještě prostor, to v každém případě.“* U ředitelů je situace totožná, jak dokládá například výpověď ředitelky Zuzany: *„Angličtina, to je můj životní boj, protože začala jsem teda před deseti lety, věnovala jsem tomu tolik, že můj muž říkal, že už bych měla dělat překladatelku, co jsem do toho vrazila peněz a času, a já ze sebe nevyrazím ani slovo, protože si nejsem jistá, že to říkám správně, takže to je zásadní problém.“* Nedostatky ve znalosti cizího jazyka přináší ředitelům potíže nejen v pracovním, ale i v soukromém životě. Ředitel Pavel se kvůli tomuto deficitu cítí nepříjemně i před rodinou: *„...já stále furt bojuju s angličtinou, já jsem se tu angličtinu nikdy neučil, já jsem samouk, takže tam určitě potřebuju. Fakt to cítím, že to potřebuju. Já už jsem starší, tak prostě už mi to jde blbě. Moji kluci mají oba státnice C1 a C2 má jeden a já si připadám, že jsem jako... Takže určitě ta angličtina... Z mého pohledu určitě jazyková průprava, my máme i spolupráci s jinou školou.“* U ředitelky Barbory se nedostatečná znalost cizího jazyka stala bariérou

při zahraniční spolupráci: „*Dělám i twinning⁶ a naprosto mi chybí angličtina. Dříve jsem měla A2, myslím, že jsem zapoměla všechno, teď když bych měla číst nahlas, tak si myslím, že už bych nepřečetla, a už mi to i v tom twinningu vadí.(...) Tak jsem si našla školku na Slovensku, což je zahraničí, takže máme partnerskou školu se Slovákama, ale líbil by se mi nějaký ten projekt třeba s anglickou školkou. Tak kvůli tomu bych chtěla tu angličtinu, abych mohla spolupracovat třeba s nějakou školkou z Anglie nebo někde z anglicky mluvících zemí.*“

Druhou identifikovanou obecnou vzdělávací potřebou jsou nedostatky v **práci s počítačem**. Dovednost pracovat s počítačem je v současnosti nutností, o čemž svědčí výpověď manažera Jakuba: „*To už není nutné dneska ani někam psát, nějaká znalost práce na počítači, to je v podstatě stoprocentní podmínka, bez toho to nejde, že. Když se někdo hlásí na kancelářskou práci.*“ Řídící pracovníci samozřejmě disponují určitými znalostmi tohoto typu, avšak pociťují deficit v úrovni těchto znalostí. Manažerka Klára například říká: „*V čem si myslím, že mám ještě rezervy, tak třeba jako Powerpoint na vyšší úrovni, Excel na vyšší úrovni, nebo ještě na té vyšší a Word třeba na ještě vyšší úrovni. Tam třeba ten Word obzvlášť. Powerpoint zvládám prezentace, zvládám v Excelu, zvládám spoustu věcí, ale myslím si, že bych mohla víc a v tom Wordu určitě ještě víc, tak to třeba ty počítačové programy, to by mi koplo, kdybych uměla lépe.*“ Ředitelka Zuzana s počítačem také pracovat umí, ale absence hlubších znalostí by jí eventuálně mohla způsobit potíže. Na otázku, v jakých oblastech její práce má ještě rezervy, odpovídá: „*Tak třeba teď v ICT, jakože počítač jakoby ovládám, ale třeba už se dneska přestávám orientovat, když bych chtěla třeba udělat koláže fotek, tak to už bych se na to musela hodně zaměřit.*“

Odborné vzdělávací potřeby

Třetí kategorií aktuálních vzdělávacích potřeb jsou odborné vzdělávací potřeby, tedy deficity v odborných znalostech, či dovednostech, souvisejících přímo s výkonem konkrétního oboru činnosti řídicích pracovníků. Škála konkrétních identifikovaných odborných vzdělávacích potřeb je opět pestrá, a to díky různému

⁶ Na dotaz, co je twinning ředitelka Barbora odpovídá: „*Twinning je mezinárodní spolupráce škol Evropy na bázi internetu. Ty školy se nemusí vůbec potkávat, ale prostě tam je vyvěšená nějaká databáze těch škol, ty si vybereš, kdo by se ti asi zhruba líbil, oslovíš toho člověka, jestli je s tebou ochotný pracovat, nebo ne. Ti lidi jsou tam rozdělení podle věkových skupin dětí, takže já když si vyberu mateřiny, tak prostě budu vědět, že jsem oslovila lidi z mateřiny.*“

oborovému zaměření řídicích pracovníků. Klára, manažerka v personální agentuře, si uvědomuje nedostatky, ale také projevuje zájem v oblasti **personálního marketingu, psychologie a projektů Evropské unie**: „*Třeba marketing mě zajímá třeba teďka jako. Personální marketing třeba lépe prosazovat, jak lépe prodávat. To je třeba jedna z věcí, co se taky chci ještě víc naučit prodávat tu personální práci, která není moc vidět třeba.(...) Tak tam bych právě chtěla ještě ten personální marketing a tyhle věci, psychologie třeba jo a možná ještě i projekty. Projekty EU, třeba, projektové řízení, spíš projekty EU, trochu víc se do toho ponořit. S datačními příležitostmi, jako.*“ Jakub, fleet manažer v logistice, spatřuje určité nedostatky v **technickém směru** svého působení. Na dotaz, v které oblasti své práce má ještě rezervy, odpovídá: „*Určitě něco v oblasti technického směru. To znamená, v té mojí pracovní pozici by taky určitě šlo ještě něco udělat, vylepšit, vzdělat se.*“ Stejně tak Mirek, vedoucí oddělení programátorů, si uvědomuje odborné nedostatky, které však pramení také ze zájmu. Na otázku, ve které oblasti by se chtěl nebo případně i měl dál rozvíjet, odpovídá: „*Tak nevím, jestli bych měl, ale vím, ve které oblasti bych chtěl a to jsou takové ty principy štíhlé výroby. Takže oblast six sigma a takové.*“ Zároveň však přichází s myšlenkou, že vedoucí pracovník nemusí disponovat hlubokými znalostmi dané problematiky, stačí povědomí o profesi. Svůj výrok zdůvodňuje takto: „*Protože je vedoucí a vedoucí. Každý vedoucí má na starost nějakou jinou oblast. Výrobní nebo služby, to je úplně jedno. A myslím si, že tam se to potom odděluje. Jestli je to pracovník na pozici například seniorské, to znamená, že tam se očekává hluboká znalost, anebo je to vedoucí pracovník. To si myslím, že se to odděluje. Protože ten vedoucí pracovník už je více zaměřený na ty lidi a na to, aby ta nějaká skupina těch lidí byla v nějakém chodu, ale nepotřebuje úplně ty hluboké znalosti. Protože by měl mít za sebou tu oporu.*“ Manažeři často také zmiňovali nedostatky ve **znalostech legislativy**, vztahující se k jejich profesi. Markéta, manažerka klinických studií ve fakultní nemocnici, se vyjadřuje k dotazu, zda se jí někdy stalo při práci, že něco nevěděla nebo neuměla: „*Určitě. Určitě. Ať už to byly jakoby odborné věci vztahující se k téhle profesi, třeba legislativa nějaká, kterou jsem si musela vyhledat, nebo velmi často účinné látky těch zkoumaných léků, spíš jakoby nemyslím ani jejich účinné látky, jako spíš jejich působení. Jo? Věci vztahující se k farmakokinetice těhletěch léků, takže to určitě, ale nejčastěji jsou to ty věci z té legislativy.*“ Také manažer Jakub spatřuje určité mezery v oblasti legislativy: „*Nebylo by*

špatné prohloubit si znalosti, co se týče zákoníku práce, nějakých těchle věcí, co se týče personálních vyloženě.“ **Legislativa** se zdá být společným tématem zkoumaných respondentů, napříč oborovou různorodost. Zjevně se legislativní deficity projevují také u skupiny ředitelů škol. Ředitelka Zuzana odpovídá na otázku, zda při práci někdy narazila na něco, co nevěděla: „A třeba co jsem nevěděla, tak třeba se to týkalo zákonů, že jsem přesně nevěděla, jak se některé věci...třeba správní řízení. Než úplně jsem to dostala pod kůži, tak než jsem si uvědomila, jaké jsou tam lhůty, jakou mají lhůtu rodiče na odvolání, potom já lhůtu na další vyřízení, tak správní řízení pro mě byl docela oříšek.“ Ředitel Daniel na stejnou otázku odpovídá: „Samozřejmě. Nebudu jednotlivě vykládat všechny věci, byly to spousty jednotlivostí z legislativy, z práva.“ Dále byla u ředitele Daniela identifikována vzdělávací potřeba v **pedagogice a předmětové odbornosti**: „Samozřejmě, že se chci neustále odborně vzdělávat, v těch předmětech, které vyučuji, i v té pedagogice jako takové, ve všem. Neomezuju se na jednu věc.“ Pedagogiku jako vzdělávací potřebu uvádí i ředitel Pavel: „Někteří mají věci, které já obdivuju. Nikdy jsem se třeba já nepovažoval za nějakého hvězdného učitele. Po stránce opravdu pedagogické. To si nemyslím, no.“ Zároveň také zdůrazňuje nutnost vyváženosti manažerské a učitelské složky ředitelské práce: „Nejtěžší je vždycky najít ředitele, který prostě bude mít takovou tu ideální kompilaci těch vlastností. Já znám třeba ředitele, který je vynikající pedagog, ale to neznamena, že bude dobrý manažer, že bude dobře řídit tu školu. A obráceně zase člověk, který se soustředí jenom na to řízení školy a kašle na to vzdělávání, je to taky špatný. Ta dvojaká složka té osobnosti každého ředitele prostě existuje. Ale přiznám se, že u mě třeba z těch sedmdesáti procent převažuje ta manažerská složka. A to je taky špatně. Mělo by to být třeba šedesát procent.“ Ředitelka Zuzana si zase uvědomuje svůj deficit v **evaluaci a diagnostice**: „...ale i třeba v evaluaci. Nebo v diagnostice. To jsou věci, které nemám ještě sama dostatečně pod kůží, a tím pádem se mi to docela špatně předává potom dál. Takže to jsou možná věci, ve kterých bych se měla vzdělávat.“ V **ekonomické oblasti** se zase není jistá ředitelka Barbora a na dotaz, ve kterých oblastech má ještě rezervy odpovídá: „Myslím si, že je to ekonomická oblast, protože pořád nerozumím některým ekonomickým operacím, takovým těm účetním operacím, abych se přiznala.“

Manažerské vzdělávací potřeby

Čtvrtou kategorií jsou manažerské vzdělávací potřeby, neboli deficity v oblasti řízení a vedení lidí, ale taktéž v oblasti selfmanagementu. Manažerka Klára v této souvislosti mluví například o **organizaci svého vlastního času**, ale zároveň se přiznává, že tuto svou potřebu ignoruje: „*Někdy mám pocit, že bych si mohla umět lépe organizovat čas, ale popravdě řečeno vím jak, ale stejně to nedělám, takže nevím, jestli to má smysl nějakým vzděláváním.*“ Taktéž v **jednání s lidmi** pociťuje určité nedostatky, prostřednictvím sebehodnocení se klasifikovala stupněm osm: „*Protože já jsem moc měkká, víš? Mohla bych být tvrdší, takže bych se ohodnotila na tu osmičku.*“ Manažer Mirek zase vidí své nedostatky v **leadershipu**, zároveň však zdůrazňuje vnější aspekty, které leadership ovlivňují: „*Ještě možná nějaké rezervy jsou v oblasti takříkajíc leadership, a v čem já to vnímám, tak je to, že abych dokázal oddělit to vedení lidí toho konkrétního úseku, to znamená toho mého a ta návaznost na další oddělení nebo na ten postup práce. Mnohdy se stává to, že do vedení toho mého oddělení vstupují ty další, a řekl bych až nepřiměřeně, a prostřednictvím toho jsou kladené další nároky. To znamená, že já můžu mít nějakou představu o tom, jak bych to chtěl vést, a přesto existuje spousta vnějších vlivů, které to ovlivňují. Ať už jsou to nároky jiných oddělení, ať jsou to nároky nebo úkoly přidělené z vyššího vedení.*“ Další důležitou oblastí, ve které spatřuje Mirek své deficity, je schopnost **delegovat** úkoly, která ovšem souvisí také s charakterem podřízených pracovníků: „*Pak si myslím, že by člověk neměl mít obavy delegovat. Schopnost delegovat je jedna věc, druhá věc je odvaha. Velice důležité. Protože pak by zjistil, že si většinu věcí musí dělat sám.(...) Nemyslím si, že bych měl problém s odvahou delegovat, ale přistihl jsem se, že mám určité rezervy a určité zábrany vůči člověku, právě tomu, na kterého není až takový spoleh a souvisí to s věkem. Bavíme se o úzké specializaci v technologickém odvětví a o člověku, který má 60 let. Mám tady rezervu a nedovedu si představit upřímně, že by například 80, 100% těch mých podřízených bylo v určitém pokročilém věku, a že by to mělo fungovat. No já si to nedovedu představit.*“

Také u druhé skupiny respondentů se objevily nedostatky v oblasti řízení a vedení lidí, avšak pouze u jednoho ředitele školy. Ostatní ředitelé tento typ deficitu pociťovali výhradně pouze na počátku svého působení ve funkci ředitele školy. Ředitel Pavel hovoří

souhrnně o manažerských kompetencích, které se pro něj jeví jako zásadní a na dotaz, v jaké oblasti své práce pocítuje ještě rezervy, odpovídá mimo jiné takto: „*Pak ty manažerský kompetence bych viděl, to je věc, kterou opravdu vidím jako zásadní pro mě teďka.*“

6.1.3 Soustavné vzdělávací potřeby

Řídící pracovníci se potýkají také se soustavnými vzdělávacími potřebami, které je provází po celou jejich profesní dráhu. Existují oblasti, ve kterých je nezbytné se vzdělávat průběžně. Manažerka Klára se vyjadřuje takto: „*Já se musím pořád vzdělávat. Furt se musím vzdělávat v té oblasti jako pracovní právo, legislativa, mzdy, zdravotní pojištění, nemocenské pojištění a všechny tyhle věci, to musím furt. Tohle musím pořád.*“ Soustavné vzdělávací potřeby lze sledovat nejen ve vztahu k aktuálnímu profesnímu zařazení, ale také jako součást života, jak dokládá výpověď manažerky Markéty: „*Kdybych vzala těch 25 let, které jsem v praxi, tak kromě mateřské dovolené a vlastně i na mateřské dovolené, já jsem si dodělávala nějaké kurzy vedení aerobiku, trenérský kurz, takže celou dobu v podstatě od toho, co jsem vylezla ze školy, tak jsem se učila. Není to pro mě nic, jako že bych si musela říct: teď se musím učit a začít úplně něco, co mi je cizí dělat. To ne.*“ U manažera Mirka přišly na řadu soustavné vzdělávací potřeby až po uspokojení jiných potřeb, které hrály v dané životní etapě prioritní roli: „*...měl jsem období, takové to zkoušení. První zaměstnání, tak bylo nějaké vzdělání už v rámci, co se týče toho pracovního zařazení, ale pak jsem měl období, které trvalo pár let, kdy to bylo takové období zaměřené na užít si života a zařídit si nějaké bydlení, tak v tom období jsem neměl tendence, že bych se nějak soustavněji vzdělával. To přišlo až potom, až byly naplněné tyhle potřeby toho zázemí a od té doby už se vzdělávám soustavně.*“ U ředitelů je situace obdobná, ve smyslu existence soustavných vzdělávacích potřeb. Nejvyhroceněji se v této souvislosti vyjadřuje ředitel Pavel, který soustavné vzdělávání považuje za nutnost: „*Jsem naprosto přesvědčený o tom, o té nutnosti toho soustavného sebevzdělávání a sebevzdělání a dalším vzdělávání pedagogů. To je naprostá nutnost. To jsem třeba neměl. Jo, vždycky jsem podporoval, aby mi kantoři jezdili na kurzy, ale prostě pro sebe... to až teď jsem získal ten pocit nutnosti se sebevzdělávat.*“

Samostatnou oblastní soustavných vzdělávacích potřeb je **celoživotní učení**. S myšlenkou, že by se měl člověk vzdělávat po celý svůj život, se ztotožňují všichni respondenti. Manažerka Markéta považuje celoživotní učení za důležité hlavně z důvodu pracovního uplatnění: *„Já jsem o něm přesvědčená, že to tak je⁷. A kor v dnešní době, kdy všichni víme, jak je to s prací, že dneska pracuješ a může se situace ve společnosti měnit, propustí tě a ty si musíš najít jinou práci, tak by měl mít člověk široký záběr, aby opravdu jenom nedbal jenom na té jedné profesi, kterou jsi vystudovala a byla jsi tím strašně ohraničená, protože v ten moment v tom tvém oboru nemusí být práce a ty zůstaneš na pracovním úřadě rok, dva a o to hůř se ti potom bude hledat práce.“* Přesto, že se důvody pro celoživotní učení různí, ostatní respondenti vnímají v souvislosti s profesí celoživotní učení pouze okrajově. Převažuje orientace na zkvalitnění života v různých aspektech. Například manažer Mirek vypráví: *„Ono to není jen o té profesi. (...) Ale je to o něčem jiném. O tom, jak dokáže prožít svůj život. Svůj vlastní život. A nemyslím ten profesní. O tom, že se něco dozví. Že uvidí věci v jiných souvislostech. Svět kolem sebe bude vnímat úplně jinak. Že to nebude jenom černé a bílé, že teďka jsem se učil to a budu to vidět tady z toho pohledu. Dneska je široce otevřený svět a ty znalosti, které by měl člověk mít, si myslím, že by měly jít průřezově přes celou šíři toho světa, ve kterém žijeme. Nevím. Je to osobní věc.“* Manažerka Klára vnímá celoživotního učení jako učení se běžných věcí pro život, pro orientaci v životě, a to v souvislosti s věkem a stárnutím: *„To si myslím, že je určitě zásadní záležitost⁸ a tím nemyslím třeba jen cílené vzdělání, třeba profesní, ale jakékoliv, ať už třeba jenom, že se třeba naučíš ovládat mobil. Já si myslím, že to je nutné a že to bude nutné i pro nás, pro generaci starší a čím budeme starší, tak budeme muset, pokud se budeme chtít dorozumět s vlastními dětmi nebo s vlastními vnoučaty, tak se budeme muset naučit zvládat technologie a tyhle nové věci, víš? (...) Takže už jenom to vzdělávání toho typu pro ten volný čas, pro život, to tě prostě potká, až skončíš to profesní tak budeš potřebovat pořád tyhle další, ať se udržuješ v obraze. Ono je to o všem. Ať rozumíš tomu, co píšou v novinách, ať dokážeš používat technologie, ať rozumíš tomu, co říkají v televizi, a stejně tak, ať kdokoliv říká cokoli, ať rozumíš prostě vlastním dětem. To si myslím, že je*

⁷ o tvrzení, že by se měl člověk vzdělávat po celý svůj život

⁸ celoživotní učení

opravdu fakt základ pro to orientovat se v životě a zvládat ty základní kroky. Ano, pro mě celoživotní vzdělávání tady v tomto smyslu.“

Ředitelé se o celoživotním učení vyjadřují také jako o prostředku ke zkvalitnění života, jak dokládá výpověď ředitelky Zuzany: „...jenom vzdělaný člověk může fungovat. A užívat si života. Žít zdravý životní styl života. To znamená cestovat, tu turistiku dělat v jakékoliv podobě, nemusí to být do světa. Může to být i tady. Samozřejmě tím, že se vzdělává po celý svůj pracovní život, tak se vzdělává i v důchodu a tak nějak ten život prožívá aktivně. Myslím si, že je to zásadní a nemusí to být jenom pro práci. Samozřejmě je to důležité, ale i pro jakoby osobní potřebu.“ Taktéž ředitelka Barbora se s tvrzením, že by se měl člověk vzdělávat po celý svůj život, ztotožňuje: „Já to takhle cítím. Já ano. Za mě ano. Já třeba nedokážu vidět věci kolem sebe, aniž bych měla chuť tomu rozumět. Prostě já tomu musím porozumět a dozvědět se o tom něco, a byť by to bylo jenom pozorovat něco a prostě o tom něco vědět. Určitě jo.“ Ředitel Daniel považuje celoživotní učení za přirozenou součást života: „Já si myslím, že nejen že je to tvrzení pravdivé⁹, ale i ten největší dement to dělá. Protože i moje nejhoupější babina na světě, která se nenaučila do dneška česky, se vzdělává už jenom v tom, že každých deset minut kouká z okna, co nového se děje. Nepřeceňoval bych to, ani bych to nepodceňoval. Myslím si, že je to naprosto lidsky nutné.“

6.2 Příčiny vzniku vzdělávacích potřeb

V předešlé kapitole byly popsány vzdělávací potřeby, jako základní jev. Fenoménu vzdělávacích potřeb ovšem předchází jejich příčinné podmínky, tedy události nebo případy, které vedly k jejich vzniku. Charakter příčinných podmínek se nemění pouze v souvislosti s časovou dimenzí vzdělávacích potřeb, ale i s jejich nositeli. V následujícím textu se pokusím identifikovat nejdůležitější důvody vzniku základního jevu a současně je také komparovat mezi dvěma skupinami respondentů.

6.2.1 Změny

Základní příčinou vzniku vzdělávacích potřeb se jeví změny, které byly identifikovány u všech respondentů. První změnou v kariéře manažera, která vyvolává potřebu vzdělávání,

⁹ tvrzení, že by se měl člověk vzdělávat po celý svůj život

je **nástup na řídicí pozici**. Vzhledem k dlouhé praxi respondentů je tento druh změny v časovém kontextu spojován s minulostí. Se vzdělávací potřebou na počátku manažerské práce se potýkali jedinci, kteří neměli předešlou zkušenost s řízením nebo příslušné vzdělání, což dokládá výpověď manažera Mirka, který tyto potřeby v začátcích nepocíťoval: *„Já jsem vlastně měl zkušenosti s vedením lidí ze základní vojenské služby, kde jsem byl rok ve vedoucí pozici, kde jsem vedl patnáct lidí a potom vlastně například ze školení, vzdělávací akce, která trvala dva roky a bylo to zaměřené na psychologii a psychoterapeutický výcvik a pak nějaké školení z oblasti psychologie.“* U manažerů bez zkušeností, či vzdělání začaly vznikat po nástupu do řídicí funkce tendence k rozvoji, jako například u manažerky Kláry: *„Takže ten můj rozvoj, za těch posledních 10 let je asi opravdu velký od té doby, kdy jsem nastoupila na manažerskou pozici a kdy jako cíleně pracuješ na tom rozvoji po všech stránkách. Že fakt se snažíš pochytat kde co. Já to беру dneska tak, že všechno se ti může hodit.“* Deficit ve svých znalostech na počátku pocíťovala i manažerka Markéta: *„Přišla jsem k tomu jak slepý k houslím. Předtím jsem pracovala s těma lidma na jedné pozici, pak to prostě přišlo, šoupli mě na vedoucí pozici a už to bylo, že. Takže jsem se s tím musela, ze dne na den, trošku pobít a začít fungovat trošičku jiným systémem a doplnit si mezery v těch znalostech.“* Změna, jakou je postup do řídicí funkce může vyvolat primárně také psychické potíže, které vedou ke vzniku vzdělávací potřeby. Změna ve formě povýšení vyvolala u manažerky Kláry nejprve potřebu řazení priorit, na kterou ji upozornil její špatný psychický stav. *„Chtěla jsem zvládnout ten den úplně všechno, takže jsem třeba řešila úplně všechno. Co přišlo na řadu, jak to šlo. Vlastně teprve později jsem se naučila řadit priority. To řazení priorit, to byla asi jedna z věcí, co jsme se musela naučit jako první, abych se nezbláznila. Když jsem zjistila, že se jako chýlím k tomu, že skončím na antidepresivech, že jsem prostě natolik frustrovaná, jako že máš pocit, že nezvládáš práci, že se to furt jenom valí, tak jsem si prostě začala zapisovat, vzala jsem si diář a začala jsem si ty problémy rozdělovat, které je prostě třeba udělat hned, které počkají, a které jsou důležité, které jsou méně důležité.“*

Také ředitel Daniel již v začátcích disponoval zkušeností s řízením, a proto změna ve formě povýšení nevyvolala vzdělávací potřeby. *„Protože jsem přicházel z ministerstva školství, kde jsem sice nebyl v řídicí pozici, ale z té pozice toho úřadu jsem řídil spousty institucí, musel jsem sjednávat prostě kompromisy s ostatními rezorty, ministerstvo práce,*

ministerstvo zemědělství, průmyslu, dopravy atd., hospodářskou komoru, odboráře, v podstatě od vlády počínaje, po veškeré spolky konče. Takže řídicí pozici jsem měl naučenou už jenom z praxe.“ Avšak i jeho začátky se neobešly bez počátečních problémů, konkrétně v mezilidských vztazích, které lze ovšem jen těžko odstranit vzděláváním. „Já jsem byl kolega těch kolegů a najednou já jsem se stal jejich nadřízeným. Takže třeba ze strany starších kolegyně, které mě neakceptovaly. Protože pořád jsem byl někdo, koho ony zaučovaly, a najednou jsem měl řídit. Takže mi nedělala problém žádná odbornost, žádné tyto specifika, mě dělaly problém jenom mezilidské vztahy. Někteří lidé neunesou, že jim vezmeš jejich místo, někteří lidé neunesou, že je prostě přeskochíš. To je celé.“ Stejně jako pro manažery je přechod do řídicí funkce pro ředitele změnou, která přináší nové vzdělávací potřeby. Ředitelka Zuzana popisuje situaci, kdy náhle potřebovala zákoník práce: „V té době, kdy jsem šla do konkurzu, nebylo možné sehnat nikde zákoník práce. Já jsem ho do té doby k ničemu nepotřebovala. (...) Já jsem se neměla z čeho k tomu konkurzu připravovat. Já jsem tenkrát požádala bývalou ředitelku, jestli by mi půjčila a ona ho neměla. Ale sehnala mi ho od ředitele vedlejší školy. A tenkrát to pro mě byl největší oříšek, protože to jsem jako učitelka neznala, tyhle věci.“ Přechod učitele do ředitelské funkce, bez jakékoli předchozí zkušenosti, či vzdělání, může být pro některé jedince tak velkou změnou, která nemusí vždy vést k úspěšné kariéře, jak dokládá výpověď Pavla, který vidí částečné řešení alespoň prostřednictvím funkce zástupce: „Člověk si to opravdu nedokáže představit. Já si myslím, že by tam měl být nějaký mezistupeň, aspoň to zástupcování. Z mých zkušeností je ten přechod z učitele na ředitele taková změna, jsou případy, že se to i nepovede. Tady v okolí jsou případy, že dají nového ředitele na základě konkurzu a prostě po půl roce ho sundají, protože ten člověk to nezvládne. A na to se nepříjde při tom konkurzu. Ten člověk si pak léčí mindráky a prostě šikánuje kolegy a lítá za každou sukni.“

U respondentů byly dále identifikovány příčiny vzniku vzdělávacích potřeb, které vyvolávají **změny související s charakterem pozice**. Tento druh změn je nezávislý v čase a vyskytuje se v různých etapách kariéry řídicího pracovníka. Při výkonu každé manažerské funkce, bez ohledu na obor činnosti lze ve větší či menší míře sledovat změny různého charakteru, které zapříčiňují vznik potřeb vzdělávání. U technických oborů se jedná hlavně o vývoj, jak dokládá výpověď manažera Mirka „...*technologie se mění velice*

rychle. Požadavky na technologické zpracování se dynamicky vyvíjí. “ Manažer Jakub vidí vzhledem k rychlosti vývoje potenciál pouze v soustavném vzdělávání: „Vzdělávání není nevratná investice, ale u spousty oborů, které mám možnost sledovat, se ty věci tak rychle mění, že aby to člověk bral jako vratnou investici, tak by prostě musel naskočit na nějakou vlnu, ve které by se udržoval neustále. Protože ty trendy se mění a všechno se mění, ať už je to vývoj ohledně elektroniky, automobilů, prostě všeho. Se to tak strašně rychle mění, obnovuje, že člověk, jakmile z toho jednou vypadne, tak vrátit se zpátky už je poměrně složité. A stojí to dost času a peněz, aby se člověk znova orientoval v tom svém oboru nebo v tom, na co byl zvyklý. “ To, že změny související s vývojem, se týkají všech oblastí řízení, dokládá i Klára, manažerka v personální agentuře: „Nové věci se musíš učit furt. Jednak firma vyvíjí další nové produkty a furt se něco mění v okolí a takové věci, takže člověk se pořád jako musí učit. “ Také ředitelé si uvědomují, že změny vyvolávají deficit ve znalostech, který je třeba doplnit. „Nemůžeš zůstat bez neustálého doplňování si informací. Protože ten svět je turbulentní a on opravdu je. Za mých tři a dvacet let ředitelské praxe už bylo tolik změn, že kdybych zůstala v těch začátcích, tak jsem do dneška nemohla vydržet s tím, co jsem se v té době naučila. Takže je potřeba neustále se vzdělávat a člověk musí sám jakoby chtít. “(Zuzana)

Samostatnou oblastí změn souvisejících s charakterem pozice je **legislativa**, která se zdá být zásadní hlavně u ředitelů. Na rozdíl od manažerů, u ředitelů se legislativní změny ovlivňující vznik vzdělávacích potřeb, projevují v daleko větší míře, a to u všech respondentů. Ředitelka Barbora k tomuto říká: „Vždycky se ti bude měnit legislativa, a jak se budou měnit podmínky, tak se budu potřebovat nějak doučovat. “ Shodně doplňuje ředitelka Zuzana, která hovoří o změnách legislativy ve svých začátcích a poté také o zavádění Rámcových vzdělávacích programů: „...samozřejmě ta legislativa se hodně změnila. Takže to jsou ty věci, které neznáš a neumíš. Než se je naučíš aplikovat v praxi, než je vůbec teoreticky pochopíš. Protože třeba výklad ministerstva a výklad kraje. To jsou třeba dva úplně odlišné výklady. K jedinému zákonu, k jedinému paragrafu. (...) A potom v souvislosti s rámcovým programem. Když se zaváděly rámcové programy. Kromě sebe, že sama jsem si prošla spoustou školení, tak jsem nechala proškolit i svoje učitelky“. Ředitel Daniel zase zdůvodňuje, proč se musí neustále vzdělávat: „Celé to podhoubí, které se toho týká, se neustále obměňuje. Prostě není týdne, kdy by se neobměnila nějaká

vyhláška, nějaký zákon, nějaký metodický pokyn, čili musím se neustále zdokonalovat v těchto věcech, v tom vnějším prostředí, sledovat, co se děje.“ S legislativními změnami přišly také oficiální požadavky na vzdělávání ředitelů. Petr na otázku, zda bylo v době jeho nástupu do ředitelské funkce povinné funkční studium, odpovídá: „Ne, ne, to přišlo až s novým školským zákonem, nebo zákonem o pedagogických pracovnících a to bylo 2004. Takže tímhle tím přišlo to funkční studium. Ale to bylo takové povrchní, protože já už jsem měl zkušenosti na základce, takže já už jsem to povědomí měl. Na střední školu jsem už nastoupil, dá se říct, po pěti letech praxe ředitelování na základní škole.“ Změny zákonů a vyhlášek jsou okolnosti, které vyvolávají u ředitelů potřeby vzdělávání, avšak tyto potřeby vzbuzují i jiné legislativní změny, jako bylo například převedení agendy školských úřadů na odbory školství, čímž školské úřady zanikly. Situaci líčí ředitelka Zuzana, která se musela, díky nově vzniklé situaci, naučit nové věci: „V té době mi činilo největší problémy orientovat se v zákonech a ve vyhláškách. Přestože mé začátky byly v 93. roce, kdy jsem začínala, byly ještě školské úřady a školské úřady za nás tyhle věci zajišťovaly, takže pracovní smlouvy, platové výměry, to všechno dělali oni. Ale třeba školský zákon, který v té době byl, vyhláška o mateřských školách, zákoník práce, třeba. A potom, když školské úřady zrušili, musela jsem se doučit vše, co předtím obstarávali oni.“ Ve všech rozhovorech s řediteli se objevovaly deficity ve znalostech, získané legislativními změnami. Tyto změny mají tedy podle všeho výrazný vliv na vzdělávací potřeby ředitelů škol.

6.2.2 Sebereflexe

Další společnou příčinnou vzniku potřeb vzdělávání je sebereflexe, tedy **uvědomění si vlastních nedostatků** prostřednictvím sebehodnocení. Tento typ příčiny byl identifikován u obou skupin respondentů a právě sebereflexe hraje z hlediska vzniku vzdělávacích potřeb zásadní roli. Bez uvědomění si vlastních nedostatků nelze tyto nedostatky odstranit, tedy pracovat na zlepšení. V souvislosti se vzdělávacími potřebami prostřednictvím vzdělávání. Kromě aktuálního uvědomění si konkrétních nedostatků, které je popsáno v subkapitole 6.2.1, o vzdělávacích potřebách, je nezbytné provádět sebehodnocení pravidelně, aby nedocházelo k situacím, jako popisuje manažerka Markéta: „Když už máš tu vzdělávací potřebu, tak vždycky ji podle mě zjistíš až v momentě, kdy už to hoří úplně krizově v té

práci. Že najednou narazíš na něco, s čím si nevíš rady, a řekneš si jako jo, tohleto potřebuju.“ Podle Markéty může i samotné vzdělávání sloužit jako prostředek sebereflexe: *„...nikdy není na škodu to vždycky oprášit po nějaké době, protože člověk zapadá do takového toho stereotypu a dělá ty věci přece jenom jakoby každodenně pořád, takže tím, že se zajde někde proškolit, tak si vždycky uvědomí, že najde ještě něco, na čem může daleko víc zapracovat.*“ Také ředitel Pavel spatřuje v sebereflexi první krok k odstraňování nedostatků: *„Z mých zkušeností je určitě důležité si to prostě přiznat. Spoustu kolegů, které znám, ředitelé, by ani nenapadlo studovat. Prostě řeknou si „já všechno vím a ať si každý políbí šos“. A to je ten první, základní krok, si prostě uvědomit tu potřebu toho dobrovolného a cíleného vzdělávání. To je to zásadní. Takže hlavní je, vůbec si to uvědomit, tu potřebu toho sebezvdělání, to bych viděl jakoby ten základ.*“

V předešlých odstavcích byly popsány příčiny vzniku vzdělávacích potřeb, které jsou společné pro obě skupiny respondentů. V následujících řádcích již dochází k různosti důvodů vzniku těchto potřeb.

6.2.3 Zájmy jako výsada manažerů

V souvislosti s příčinami vzniku vzdělávacích potřeb se setkáváme pouze u manažerů se **zájmy**, tedy se zálibami, či koníčky, které vedou ke vzniku těchto potřeb. Tento druh příčinných podmínek je nezávislý v čase. Zájmy se nemusí týkat výhradně jen pracovní oblasti, ale ve většině případů s ní souvisí. O tom svědčí i výpověď manažerky Markéty: *„Takové ty věci, co se týká řízení lidí, i co se týká těch motivačních technik a co se týká komunikačních technik, tak to je i můj velký koníček, takže tyhle ty věci určitě. Když vyjde něco nového, nějaká nová publikace, tak určitě si ji vždycky přečtu.*“ O zájmech jako příčinách se vyjadřuje i manažerka Klára: *„...ale já nechodím jenom na to, co potřebuju zlepšovat. Já chodím i na to, co mě zajímá. I zájmové oblasti.*“ Také například u manažera Jakuba vzniká potřeba vzdělávání v oblasti, o kterou jeví zájem a vzdělává se tak velmi nenásilnou formou: *„Baví mě se v určitých oblastech posouvat dopředu. V tom, co mě baví, se rád posouvám někam dál a zjišťuju nové věci. To určitě ano. A že bych to bral jako vzdělávání, tak jak to slovo člověk chápe, tak to ani ne.*“

6.2.4 Nepřipravenost na funkci a seberealizace u ředitelů škol

Mimo vzdělávací potřeby vzniklé nástupem do řídicí funkce, uvádějí ředitelé škol také naprostou **nepřipravenost na novou pozici**. Nedostatečná příprava ředitelů škol na řídicí pozici je tedy v časovém kontextu spojována s minulostí. Ředitelé ve svých začátcích často ani nevěděli, co mají dělat. Situaci líčí ředitel Pavel: *„Vůbec jsem nevěděl, která bije. Naprosto nedostatečná příprava samozřejmě, takže já jsem nevěděl, co čeho se pustit. Já jsem řešil spoustu věcí najednou a byla to taková ta hurá akce. Prostě to je taky důležité, aby se to člověk postupně naučil. Uvědomit si, co je důležité, co počká, a vím, že to byla taková chaotičnost. Určitě si myslím, že to bylo takové bouřlivé a člověk než se zorientoval. Když bych to řekl možná ještě líp, základním mým nedostatkem, možná je to i obecná věc v našem školství, že prostě není nějaká cílená příprava ředitelů a mým největším nedostatkem byla naprostá nepřipravenost na tu funkci.“* Ředitelka Barbora navíc také přiznává, že vlastně ani příliš netušila, o čem bude její budoucí práce: *„Já jsem pořádně nevěděla, do čeho jdu, moje předchůdkyně byla odvolaná, takže mě nikdo nezaučil, já jsem do toho vpadla rovnýma nohama a musela jsem se tím prokousat. Já jsem se prokousávala ředitelskou prací a vůbec jsem nevěděla, do čeho jsem to vlezla a co mám dělat. A to bylo pro mě nejhorší. A ještě takový ten pocit, že jsem v tom zůstala sama, protože naráz ze mě byla ředitelka, naráz jsem měla jinou pracovní dobu, byla jsem míň s těma holkama, už jsme si tak nevykládaly a takový jsem měla pocit, že jsem naráz na všechno sama, nikdo mi neuměl poradit, každý měl svou práci.“* Obecně však platilo, že ředitelé před nástupem do nové funkce neprošli žádnou přípravou zaměřenou na řízení školy a v současnosti se všichni shodují, že budoucí ředitelé by měli absolvovat přípravu ještě před nástupem do řídicí pozice. *„Pokud někdy někdo vytvoří nějaký systém, ve kterém lidi, kteří by někdy chtěli být řediteli, tak by měli projít aspoň půlroční stáží někde v nějaké ředitelně školy nebo školky, a určitě vzděláváním. Samozřejmě to, co si vyzkoušíš na vlastní tělo, to je škola kterou ti žádná škola nenahradí. Přece jenom ta praxe je úplně nejideálnější, ale i ta teorie je někdy důležitá. Musíš vědět, jak psát směrnice, jak psát řády, jak napsat třeba platový výměr, jak napsat pracovní smlouvu, jak výkazy dělat pro učitelky, teď to všechno prostě musíš vést. Účetní ti vede účetnictví, ale ty tomu musíš trošku rozumět, abys věděla, že ti to dělá správně. Protože ty za to zodpovídáš.“* (Zuzana) *Já si myslím, že každý budoucí ředitel by měl projít alespoň nějakým kurzem. Alespoň nějaké povědomí. Teď*

zpětně, když si vzpomenu, člověk o tom neví, která bije prostě. Zajímat se předem a fakt, že překročíš ten rubikon potom, že z řadového učitele jsem šel na ředitele a to bylo těžký. Ty první dejme tomu třeba 3 měsíce, kdy člověk se snaží všechno mít hnedka, ono to tak nejde. A takový to poznání pak, taková ta pokora, která prostě musí přijít. Člověk zase má možná i velké sebevědomí, když se stane ředitelem. To jsou prostě věci, které se ten ředitel musí naučit.“(Pavel)

Další podmínkou, typickou pro ředitele škol, která zapříčiňuje vznik vzdělávacích potřeb, je **seberealizace**. U manažerů se tyto tendence v rozhovorech neobjevují. Rozvoj vlastní osobnosti a schopností vznikl u ředitelky Barbory dokonce jako potřeba samotná. *„Vznikla u mě taková ta vnitřní potřeba dělat něco dál, někam se posunout, něco zkusit...Měla jsem takovou tu potřebu posunout se o krok dál. Tehdy jsem měla takový pocit, že se potřebuju někam posunout.“* Ředitelka Zuzana přiznává snahu být lepší než ostatní a na otázku, co ji motivuje ke vzdělávání, odpovídá takto: *„Tak zase je to to, že některé ty věci chceš vědět. Chceš je znát, chceš do nich proniknout, pokud se to týká třeba i posunu ve školce, tak je chceš vědět, protože já prostě razím heslo, že když ne o dva, tak o krok určitě potřebuju být napřed. Jak před učitelkami, tak před okolím, teď myslím jakoby školky, které jsou v okolí, takže to je pro mě hodně takovým hnacím motorem, já jsem takový člověk. Já to tak prostě musím mít. Že musím být aspoň o krok před všema, v čemkoliv, ne jenom v té práci. Pro svůj pocit musím být napřed.“* Shodně odpovídá také ředitel Daniel a doplňuje: *„Tak chci být lepší, než ti ostatní a chci něco dokázat. Každý člověk má nějaký karierní systém v hlavě. Každý člověk se srovnává s těmi ostatními a chci být lepší, než ti ostatní.“*

6.3 Intervenující podmínky

V předešlých kapitolách byly popsány vzdělávací potřeby a podmínky, které zapříčinily jejich vznik. Než se ovšem dostaneme ke strategiím jednání, které respondenti uplatňují jako reakce na vzniklé vzdělávací potřeby, je nutné popsat jevy, které tyto strategie přímo ovlivňují. Použitá strategie jednání je tedy intervenována některou z níže uvedených podmínek.

6.3.1 Mentor – pomoc, nebo nepřítel?

Přítomnost či absence mentora v začátcích řídicí funkce respondentů hrála významnou roli. Mentorem zde nazýváme osobu, či osoby, které byly nově nastupujícím řídicím pracovníkům nápomocni v jejich začátcích, někdy však i v průběhu jejich profesní dráhy. Jedinci, kteří měli k dispozici mentora, preferovali vždy jako strategii jednání jeho **odbornou pomoc**, při zjištění vzdělávací potřeby. Manažer Mirek vypráví o svých začátcích: *„Já jsem se do této vedoucí pozice dostal tak, že došlo k určité reorganizaci a bývalý vedoucí toho mého oddělení šel dělat vedoucího na jiné oddělení a byl mi mentorem, jestli to tak můžeme říct. (...) Pomohlo mi to, když přišel s něčím, že to se dělá tak a tak, tak já jsem měl tu možnost se ho dotázat vlastně a proč to tak je. A taky když jsem si v něčem nebyl jistý, tak bylo dobré, že jsem se měl na koho obrátit.“* Také například ředitelka Barbora využívala pomoci mentorů, v tomto případě známých ředitelů: *„To bylo všechno takový pokus omyl, já jsem fakt jako zjišťovala, jak to tam je, co a jak. Radil mi teda ředitel, protože nám veškeré účetnictví dělá externí firma, což je vedlejší základní škola. Jsou teda samostatný právní subjekt a mají doplňkovou činnost, takže nám dělají všechno a ten ředitel mi na začátku, když jsem něco nevěděla, radil. Takže to jsem se mohla poradit a de facto já jsem měla štěstí v neštěstí v životě, já jsem pracovala na hodně mateřských školách, kde jsem dostala zástup za mateřskou a dělala jsem tam rok, dva. A musím říct, že jsem vždycky s velkým brekem a loučením odcházela na jiné místo, takže já jsem měla spoustu takových ředitelk kamarádek, které mi pomáhaly, když jsem něco nevěděla.“*

Respondenti, kteří k dispozici mentora neměli, byli nuceni použít jiné strategie vzdělávání. Například v případě ředitele Pavla to bylo samostudium. Na dotaz, zda měl ve svých začátcích k dispozici mentora, odpovídá: *„To ne, to nic takového nebylo. To bylo takové samostudium a ono v té době, kdy jsem začínal jako ředitel, v roce 1999, tak nebyla ani moc odborná literatura, takže tohle tam chybělo.“* Ředitel Pavel by pomoc ve formě mentora ocenil. Avšak ostatní respondenti, kteří mentora k dispozici neměli, by o takovouto odbornou pomoc příliš nestáli. Manažerka Markéta se o potenciálním mentorovi vyjadřuje takto: *„Vždycky si můžeš vzít z toho, co ti někdo předá to, co se ti vyhovuje. (...) Nechtěla bych, aby mi předal úplně všechno, protože každý máme trochu jiný styl práce, trošku jinak komunikujeme s lidma, trošku jinak řídíme, takže ne úplně všechno, ale třeba*

zasvěcení do té problematiky, že ti někdo řekne funguje to tady takhle, tihle mají dobré vztahy s těma, tihle s těma, na ty se můžeš obrátit, na ty ne, tak takový ten přehled, možná není na škodu. Na to zorientování se.“ Stejně tak manažerka Markéta, by i manažerka Klára příliš neoceníla odbornou pomoc mentora, avšak uvítala by člověka, který by jí byl nápomocen při adaptaci a orientaci ve firmě: „Pokud by mi nezasahoval do vizí, které jsem chtěla udělat, tak by mi to asi pomohlo. V některých věcech určitě. Ale nesměl by mě bránit v rozletu, jak se říká. Myslím tím ve věcech, které chci udělat. Které tam navíc nebyly, nefungovaly a které musím nastavit. Takže ten člověk by mi toho asi moc nedal, ale pomohl by mi třeba člověk, který by mi pomohl víc se zorientovat v té firmě. V procesech, které tam běží...kdybych takového mentora měla, tak by to pro mě asi bylo rychlejší, než to poznávat za běhu všechno. (...) Asi bych uvítala člověka, který by mi aspoň dokázal vysvětlit organizační strukturu, nebo říct kdo je kdo, jo, říct mi, kdo je tady důležitý, kdo není, i když to zní blbě, ale ta firma byla poměrně velká a s poměrně složitou strukturou, fungovaly tam zahraniční kanceláře, takže to trošku trvá, než se člověk zorientuje. Takže asi jo, na ten vnitřní proces, jako takový by mě ten mentor byl asi dobrý, ale na to, co jsem tam chtěla udělat, to odborné, tak to jsem asi nepotřebovala.“ Z výpovědi je cítit, že respondenti by o odbornou pomoc nestáli a vlastně byli i rádi, že mentora neměli. Klára k tomuto ještě dodává: „Víš, co, na druhou stranu jsem hrdá, že jsem si to vybuodovala od píky, tak asi tak.“ Nejvyhroceněji se však v této souvislosti vyjadřuje ředitel Daniel, který považuje mentora přímo za vyzvědače: „Možná jsi naivní, protože já si pořád myslím, že ten mentor v té škole je tam vždycky právě proto, aby tomu současnému vedení donášel. On tam není proto, aby tě naučil. On je tam proto, aby zjišťoval informace.“ Také se domnívá, že ve školství má pomoc mentora smysl pouze u učitelské profese: „Učitel určitě. Ten toho mentora potřebuje. Ale právě v té vedoucí pozici si myslím, že mentor je něco totálně přebytečného, protože tím zanáší tvoje myšlenky. Podle mě pozice ředitele nemá mít mentora. Ty jako ředitel, jdeš do té pozice s tím, že jdeš s něčím revolučním. Že to chceš udělat jinak. Proto jsi vyhrál ten konkurz. A ty nepotřebuješ radit. Tys to vyhrál proto, že jsi nejlepší. Tam právě ten mentor podle mě nepatří.“

6.3.2 Osobnost a nedostatek času jako bariéry manažerů

Osobnostní charakteristiky manažerů jsou jevy, které manažery omezují v uspokojování jejich vzdělávacích potřeb souvisejících s jejich osobností, čímž dochází k jejich **ignorování**, jako ke strategii jednání. U ředitelů škol se tyto zábrany ve vzdělávání neobjevují. Manažerka Klára se domnívá, že určité osobnostní charakteristiky nelze změnit, a to ani vzděláváním: *„Myslím, že to jsou věci, které jsou spíše osobnostního charakteru, víš, jako o schopnostech a dovednostech, než o věcech, které se naučíš. A právě měnit ty postoje záležitosti nebo osobnost, jako, protože to už úzce souvisí s osobností, temperamentem, prostě s tím, jaká jsi, tak to už se ti těžko mění. To už obvykle, si myslím, člověk už nepředělá.“* Manažerku Markétu považovali její tehdy ještě spolupracovníci za lídra: *„Já jsem byla takový ten nepsaný lídr, ani když jsem tu pozici neměla, jo, že oni za mnou chodili, hodně jsme se o tom bavili, že oni mě tak i vnímali.“* A je přesvědčená o tom, že jistými schopnosti musí člověk disponovat přirozeně, že se je nelze naučit, ale připouští, že je lze zlepšovat: *„Já si myslím, že jsou dané a dá se na nich pracovat. Ale jsem přesvědčena, že když je člověk nemá přirozeně ani chuť jakoby nebo vůbec nemá tu přirozenou nějakou vlastnost, tak že nikdy nebude takovým tím šéfem, ne autoritativním, ale tím přirozeným šéfem. To si myslím, že tam to musíš mít.“* Stejně tak manažer Mirek je přesvědčený o nutnosti vrozených schopností. Konkrétně se zde vyjadřuje v souvislosti s vedením lidí: *„Člověk, který to v sobě má a chce dělat tady tu věc, že chce vést lidi, tak si tu cestu najde. Ono se nedá říct, tak a teďka se budu učit psychologii a já těm lidem budu líp rozumět. To je blbost. Ten člověk musí mít něco v sobě, co ho vede dál, aby měl nějaký široký rozhled. Aby si dokázal věci dát do souvislostí i jinak. V širších souvislostech.“* Manažer Jakub zase uvádí, že ačkoliv neměl žádné vzdělání v oblasti řízení lidí, měl k tomuto jistou intuici: *„Ale já jsem nebyl nikdy ten, co se schovával v koutě, takže s tím jsem neměl úplně problém, říct někomu, co má dělat. Akorát jsem to neměl nikde na papíře.“*

Subjektivní vnímání **nedostatku času** je pro manažery další bariérou, která nepříznivě ovlivňuje strategie jednání, ve smyslu uspokojování vzdělávacích potřeb vzděláváním. Pociťovaný nedostatek času vede manažery chtě nechtě k **ignorování** jejich vzdělávacích potřeb. Ředitelé škol se o nedostatku času jako o bariéře v přístupu ke vzdělávání nevyjadřují. Na otázku, kde vidí největší překážku, která jim brání ve vzdělávání,

odpovídají všichni manažeři shodně – nedostatek času. Například manažerka Klára odpovídá: „*Čas. Málo času. No, to je přesně o tom, že víš, když se půjdeš vzdělávat, že tu práci za tebe nikdo neudělá a ona na tebe počká. Tak nějak se mrcha neudělá sama, tak je to taky otázka. I to vzdělávání už je dneska práce, protože si to všechno řadiš do plánovacího kalendáře a ten čas je kolikrát tak mizivý, že kolikrát to rušíš, anebo pošleš za sebe někoho jiného, když to prostě nezvládneš.*“ Manažer Mirek odpovídá taktéž. Kvůli nedostatku času nemůže uspokojit své vzdělávací potřeby, v tomto případě ve formě studia na vysoké škole: „*Asi to obligátní, nedostatek času. Protože když bych si vzal představu toho, jak bych se chtěl vzdělávat, já ve svém věku, dobře, tak bych nastoupil na denní studium vysoké školy. Na to nemám čas. Takže ten čas.*“ Stejně tak pro manažerku Markétu je nedostatek času problémem: „*Čas. Pro mě to je největší problém. Já kdybych měla trošku víc času, tak tam určitě ještě nacpu něco i v oblasti svého osobního rozvoje, ani ne jakoby pracovního rozvoje, ale prostě ten čas tam nemám.*“

6.3.3 Profesionální jistota jako bariéra ředitelů škol

V určité fázi kariéry dochází u ředitelů škol k jejich **profesionální jistotě**, tedy vnitřnímu pocitu, že svou práci zvládají a nabývají dojmu, že se nepotřebují dále vzdělávat, či zdokonalovat. Takovýto jev potom vede ke strategii jednání zde nazývané **stagnace**, kdy ředitelé nepocítují žádné vzdělávací potřeby nebo si jejich existenci neuvědomují. Uplynulá délka praxe, po které jsou si ředitelé profesionálně jistí, je značně individuální, u ředitelky Barbory se jednalo jen o několik let a nabyla dojmu, že už se všechno naučila a práci dobře zvládá. V jejím úsudku ji utvrdila také Česká školní inspekce. „*No, to bych řekla, že po takových čtyřech, pěti letech jsem měla právě pocit, že už všechno vím, dokonce jsem měla i inspekci, taky byla velice dobře hodnocená tehdy ta zpráva a měla jsem pocit, že to v té praxi jak kdyby zvládám.*“ Ředitelce Zuzaně trvalo nabytí profesionální jistoty o pár let déle a získané zkušenosti využila i při nástupu do jiné školky: „*V podstatě ve fázi osmi let, tak můžu říct, že už tenkrát jsem si byla docela jistá. Odchod do nové školky byl pro mě takový další nový začátek, ale už jsem měla ty zkušenosti. (...) Ale myslím, že dneska můžu říct, že jsem odborník, jakoby ředitelka mateřské školky.*“ Stejnou zkušenost popisuje i ředitel Pavel, který přiznává, že ve fázi profesionální jistoty nepocítoval vzdělávací potřeby: „*Na začátku bylo takový nějaký období, takové to tápání, pak člověk*

nabývá té profesní jistoty, když se mu daří, takže člověk o tom neuvažuje.¹⁰ (...)Když jsem začal, těch prvních pár roků, bylo té práce hodně, a jak se říká, v té fázi profesní jistoty ta potřeba vzdělávání nebyla.“

6.3.4 Osobní přesvědčení a povinné studium u ředitelů škol

Osobní přesvědčení ředitelů škol o potřebě vzdělávání či pozitivním vztahu ke vzdělávání, je důležitou podmínkou ovlivňující strategie jednání směrem ke **vzdělávání** v jakékoliv formě. Například ředitel Daniel se vyjadřuje, že každý člověk má sklony k tomu být lepším: *„Člověk má vždycky tendenci se zlepšovat a zdokonalovat.“* Ředitel Pavel hovoří konkrétněji o svém přesvědčení soustavného sebevzdělávání, jehož aktivním vykonáváním jde svým podřízeným příkladem: *„Říkám naprosto rezolutně trvalé sebevzdělávání, i v tomhle ten ředitel musí jít příkladem. Já se tím třeba nechlubím nikde, nevytahuju, že studuju, ale když chci po kantorech, aby se vzdělávali, tak se musím vzdělávat taky.“* Také ředitelka Zuzana se v rozhovoru několikrát vyjadřuje o svém pozitivním vztahu ke vzdělávání, který je jeho důležitým předpokladem: *„Mám ráda vzdělávání.(...) Protože já se ráda vzdělávám.“*

Jak je již uvedeno v předešlých kapitolách, ředitelé škol mají **povinnost absolvovat studium** pro ředitele škol, nejpozději do dvou let od začátku výkonu činnosti ředitele školy. Tato legislativně podmíněná povinnost je intervenující podmínkou, která vede k využití strategie jednání – **vzdělávání**. Ředitel Daniel se vyjadřuje k dotazu, zda absolvoval nějaké manažerské vzdělání, či kurz, než nastoupil do funkce: *„Absolvoval jsem právě ten kurz na ředitele školy, takže ano. Já jsem dělat to celoživotní vzdělávání v rámci školského managementu, dvouleté. Na úrovni v podstatě bakaláře.“* Ředitelka Zuzana povinné studium absolvovala až v průběhu svého působení na pozici: *„V průběhu jsem absolvovala, to musela každá ředitelka a musí do dneška, sto padesát hodin funkčního, ale to bylo jediné, co v podstatě ředitelka musela.“* Zároveň však ostře kritizuje nulový přínos tohoto studia, který byl dán časovým obdobím absolvování: *„Funkční studium v mých začátcích před tři a dvaceti lety mi nedalo vůbec nic. Opravdu nic. Kromě toho, že jsem tam poznala nové lidi, ale jinak vůbec nic, protože oni sami nevěděli, ti školitelé, kterým směrem se bude odvíjet ta práce v tom školství. Takže nám tam tenkrát přednášeli o*

¹⁰ o vzdělávání

*globálním světě, který se chystá, po tři a dvaceti letech je globální svět už tady. To bylo všechno stavěné na vodě, a aby se zabilo sto padesát hodin, abych ti tak řekla. Takže já tenkrát si nevzpomínám na nic zásadního, že by mi to tenkrát dalo. Bylo to spíš takové, že to muselo být, nikdo nevěděl, jak to má vypadat a oni se v podstatě jakoby učili taky, na nás.“ Naopak pro ředitelku Barboru bylo toto studium velkým přínosem, zároveň také z důvodu, že studium probíhalo podle nového školského zákona: „*Hodně mi pomohlo, já jsem vlastně hned ten první rok, co jsem nastoupila, jsem začala jezdit na to funkční a to mi hodně pomohlo, to mi hodně otevřelo oči právě v tom vůbec řízení školy. Tam máš x hodin práva, x hodin ekonomiky, x hodin toho správního řízení, a tady tohoto všeho a já jsem měla takové štěstí, že vlastně v tom 2005 jsem dělala v únoru konkurz a v lednu vystoupil v platnost nový školský zákon. Takže já jsem se vůbec neučila, nebyla zahlcená hlava tím starým, tak jsem začínala zrovna ten nový a od toho jsem se odpíchla a začala jsem dělat.“**

6.4 Strategie jednání jako reakce na vzdělávací potřeby

V předcházejícím textu byly nejprve identifikovány vzdělávací potřeby jako základní jev, poté byly vymezeny jejich příčinné podmínky a také intervenující podmínky, které ovlivňují použití určitých strategií jednání. Strategie jednání jsou reakce na vzniklé vzdělávací potřeby, přičemž u řídicích pracovníků byly identifikovány dvě základní strategie, které využívají. Buďto reagují na vzdělávací potřeby jejich uspokojováním, tedy vzděláváním, anebo se nevzdělávají vůbec.

6.4.1 Ignorace a stagnace

U **manažerů** byla identifikována **ignorace**, jako uvědomovaná reakce na některé jejich vzdělávací potřeby. Ignorování vzdělávacích potřeb pramení u všech manažerů z jejich osobnosti a také z nedostatku času, jak bylo popsáno v předešlé kapitole. V ostatních případech ignorace vzdělávacích potřeb jsou důvody k volbě této strategie individuální, v některých případech také latentní. Například manažer Mirek mluví o ignorování své potřeby cizího jazyka a dokonce zmiňuje potenciální uspokojení této potřeby: „*Cizí jazyk. Momentálně to neřeším. Jako řešení vidím nějakou individuální výuku, mimo pracovní dobu, takové ty pracovní kurzy v práci jsou z mého pohledu zcela zbytečné, v minulosti jsem absolvoval a ten efekt tam není, já pro sebe vidím jako největší efekt individuální kurz*

a být jediný účastník.“ Manažer Jakub ignoruje své potřeby v daleko největší míře. Na otázku, jakým způsobem pracuje na oblastech, ve kterých má deficity, reaguje: „Němčina. Na tom nepracuju vůbec nijak, a popravdě nemám žádnou motivaci k tomu teď s tím něco dělat, protože ji nepotřebuju úplně. Práce na PC, dokud ty kontingenční tabulky nebudu potřebovat, tak se je učit nebudu. Řidičský průkaz, tak s tím určitě nebudu dělat vůbec nic, autobus si dodělávat nebudu. Vyrovnaný. To si myslím, že přijde s věkem, na tom zatím nepracuju. Neutrální, tak to se snažím být, to si myslím, že se zlepší tak nějak více méně samo. Průbojný. Na tom už pracovat nehodlám, když je člověk začleněný do toho kolektivu po takovou dobu, jako jsem já a má ty lidi takřkajíc očuchané, tak už prostě vím, co můžu a co nemůžu. Tím pádem tam už nějak se rozvíjet nemá smysl. Pracovitý. Tak tady to mělo spíše sestupnou tendenci. Protože jsem zjistil, že věnovat té firmě 24 hodin denně a veškerý volný čas a všechno, to už mi nic nepřináší. Takže na tom už pracovat nechci.“

U **ředitelů škol** byla zjištěna **stagnace**, stav kdy ředitelé nepociťují žádné vzdělávací potřeby nebo si jejich existenci neuvědomují. Tento stav způsobuje profesní jistota, jak již bylo popsáno v kapitole 6.3.3.

6.4.2 Vzdělávání

Další reakcí na vzdělávací potřeby je **vzdělávání**, které je uplatňováno u obou skupin respondentů. Vzdělávání je velmi rozsáhlou kategorií, která byla dále rozdělena na několik dílčích podkategorií.

Samostudium

Samostudium je jednou z forem vzdělávání, která je častou volbou řídicích pracovníků. Například manažerka Klára preferuje v oblasti odborného vzdělávání samostudium před školením, a to z důvodu její vysoké kvalifikovanosti: *„Je fakt, že co se týká toho odborného vzdělávání, já už ani nechodím moc na školení, oni mi stejně neřeknou nic, co už sama nevím. Si to vyhledávám spíš přímo v zákonech a aplikuji, než že bych chodila.“* Manažer Mirek byl zase nucen využít samostudium jako doplněk školení, protože jeho znalosti v daný okamžik neodpovídaly požadavkům kurzu: *„To bylo školení, které bylo docela dost náročné a vycházelo z toho, že chtělo to třeba nadprůměrnou znalost excelu. A v ten daný okamžik, si na to vzpomínám, tak to jsem prostě neměl. A pak je to o tom, že některé věci jsem si musel vyzkoušet dodatečně, sám někde doma nebo i v té práci, nebo*

naopak, že jsem vyhledával něco, kde bych tady toto využil.“ Manažerka Markéta využila samostudia při řešení komunikačních problémů: „Něco si načteš, určitě hodně mi pomohla nějaká psychologie, do které jsem se podívala, načetla něco.“

Ředitelé škol, stejně jako manažeři, používají samostudium ke svému vzdělávání. Samostudiem může být také vyhledávání informací, které využívá ředitel Daniel, když zjistí deficit v svých znalostech: *„Vždycky to šlo vyřešit tím, že jsem věděl, kde to mám hledat. To považuju za to nejpodstatnější. Nikdy jsem nezastíral, třeba před těmi lidmi, se kterými jsem se dostal do konfliktu, že nevím. Nikdy jsem to nezastíral. Přiznal jsem to, ale řešil jsem tu situaci tak, že jsem si dohledal důležité informace, protože jsem věděl, kde je mám hledat.“* Ředitelka Barbora se sama vzdělává v oblasti informačních technologií, v oblasti, ve které pociťuje nedostatky: *„Já dělám totálně všechno na počítači, snažím se prokousat Excelem, protože ten hajzlik mi furt nejde, takže s tím teda bojuju, takže se snažím dělat všechny seznamy v Excelu, abych uměla i s tím. Jsou nějaké věci, které si potřebuju nastudovat.“* Ředitelka Zuzana využívá samostudium i ve volném čase, například v legislativní oblasti: *„No, vzdělávám se, jako. Tím, že třeba některé věci si potřebuju ujasnit, třeba před zápisem, správní řízení třeba, tak si projedu prostě změny, které nastaly, pokud nastaly, znovu si to přečtu, abych znala termíny, jaké tam jsou, takže sama určitě.“*

Vzdělávací akce

Z důvodu uspokojení vzdělávacích potřeb se řídicí pracovníci zúčastňují různých vzdělávacích akcí, dle charakteru aktuálně pociťované vzdělávací potřeby, ale také z důvodu požadavků ze strany zaměstnavatele. Manažerka Markéta v minulosti pociťovala deficit v komunikačních dovednostech a řešení našla prostřednictvím školení: *„Tak jsem se nechala samozřejmě proškolit, že jsem se zúčastnila toho školení, jako manažerských dovedností. Komunikační a manažerské dovednosti, řízení týmu, ve zdravotnickém zařízení, tak nějak se to jmenovalo přesně. Takže tam tě naučí takové to, jak to zvládat, jak to odbourat, jak se k tomu postavit, jo, nelámat to přes koleno, a takové ty věci nás tam naučili.“* Manažerka Klára pracuje na odstranění svých nedostatků také i prostřednictvím školení: *„No, popravdě chodím na různá školení, vybírám si školení třeba v komunikaci, i třeba na asertivitu, na jednání s podřízenými, na delegování úkolů, jó, čili opravdu*

chodím, jako jo, vzdělávat se. Nejenom tedy v té odborné oblasti, ale i tady v tomto.“ Z výpovědi manažera Jakuba je cítit aktivita zaměstnavatele při jeho vzdělávání. Na otázku, zda absolvoval nějaké manažerské vzdělání, či kurz, než nastoupil na řídicí pozici, odpovídá: *„Než jsem nastoupil ne, v průběhu ano, to jsme měli třeba kurz zaměřený na tu personální rovinu, na komunikaci, hodně teda na komunikaci, takže v tomto ohledu jo.“*

Ředitelé škol využívají taktéž vzdělávací akce k odstranění deficitů ve svých znalostech a dovednostech. Ředitelka Zuzana se každoročně účastní komplexnějšího školení v oblasti legislativy, které považuje za nejpřínosnější, přičemž zdůrazňuje také postavu lektora: *„Já absolvuju každý rok v lednu seminář, který nám dělá nějaký právník, seznamuje nás se změnami v legislativě k 1. lednu, ke každému tomu roku. Takže to jsou pro mě nejpřínosnější přednášky, semináře. Tady ty změny, které jakoby do té doby proběhly. Letos to bylo první, druhý týden v lednu a v podstatě to, co se všechno udá, co nastane za ten celý rok, když zastane změna a bude k tomu výklad, tak já půjdu na tu konkrétní změnu, ale on nám to jakoby za ten rok všechno hromadně znovu zase ještě připomene a i s tím, jak se to dál vyvíjelo, protože některé zákony nebo vyhlášky jsou schválené, jsou uvedené do praxe, ale už existují v záloze jejich aktualizace, jejich novely, protože už zjistili, že ještě než to vyšlo, už to není pravda třeba, anebo je to špatně. Takže ty jeho lednové semináře já беру jako nejpřínosnější, už několik let. Jednak proto, že je přednáší jazykem, kterému rozumíme, je to prostě z praxe hodně a hodně na praktických ukázkách to jakoby i ukazuje a přednáší.“* Ředitelka Barbora odpovídá na otázku, jakým způsobem pracuje na tom, aby se oblasti, ve kterých má ještě nějaké rezervy, zlepšily: *„Snažím se vyhledávat nějaké školení a snažím se tím prokousat. Já mám ten pocit, že bych to měla zvládnout po deseti letech praxe, takže se snažím tady tímhle prokousat.“* Zároveň ale také preferuje specifickou formu vzdělávání a zdůrazňuje její pozitiva: *„Mně se třeba líbí vzdělávání v letních dílnách. To je prostě luxus. Já si tam odjedu jak na dovolenou a já se prostě něco dozvídám. A teď nemusím letět do práce, letět ze školení domů, nakoupit ještě a stihnout večeri, protože tam si fakt těch 5 dní letní školy užívám a vzdělávám se a pro mě je to naprosto úžasné. To mi vyhovuje, tahle forma.“* Ředitel Pavel přiznává, že se školení často nezúčastňuje, ale občas musí jít také příkladem: *„Zrovna minulý týden jsem byl na školení ČŠI, kdy nás školili na ten program na vytváření školských vzdělávacích programů, takže já moc nejezdím na ty školení. Ředitel moc nejezdí na ty školení, ale teď můžu říct ano, byl*

jsem teďka na školení, protože zase chceme ty ešvépěčka dělat, já musím jít příkladem, já tam nemůžu poslat jenom ty učitele. A postupně jim ukázat, že je to fakt důležité, že tam musím být a ten čas si udělám a jel jsem tam.“

Odborná pomoc

Vzdělávání prostřednictvím využívání odborné pomoci již bylo popsáno v podkapitole 6.3.1. Uchylovali se k němu respondenti, kteří měli v minulosti k dispozici mentora, jak vypráví například ředitelka Zuzana: *„Měla jsem pomoc ředitelek, se kterými jsem byla na těch poradách a tak, tak když ses jich zeptala, tak ony ti poradily. Pozvaly tě do školky, nebo přijely za tebou, ukázaly ti, co se jak dělá, takže fungovalo to zas, i když nebyly ty semináře jako takové tenkrát, tak ty ředitelky byly v tomto sdílné. Že ti pomohly a měly zájem. Byly ochotné.“* Zuzana využívá odbornou pomoc také v současnosti. Popisuje, jak řešila situaci, ve které narazila na něco, co nevěděla: *„No, zavolala jsem kolegyni. Já jsem si to nejdříve našla, protože mám na céděčku zákony, ale to je tak šilené čtení, že než jakoby to najdeš, tak jsem to pak zabalila a zavolala jsem kolegyni, která taky řediteluje na další školce, ať mi poradí, jak to tam s těma lhůtama je.“*

Obdobně také například manažer Jakub líčí, jak řešil situaci, kdy si s něčím nevěděl rady: *„Personálním oddělením. A to je samozřejmě zdlouhavé, protože v kompetenci mojí pracovní pozice je, abych si to řešil sám, nicméně když si člověk není stoprocentně jistý, tak se musí obrátit na někoho, kdo si jistý je.“*

Povinné studium u ředitelů škol

Jak již bylo řečeno, legislativní povinnost určuje ředitelům škol vzdělání v oblasti řízení školy. Ředitelé se však shodují, že vhodnější by bylo zařadit toto vzdělání ještě před nástupem do funkce ředitele školy. Ředitelka Barbora vypráví, že současné zástupkyně, chystající se na práci ředitelky, mají jiný vhled do problematiky a také hovoří o úspoře času, díky studiu ještě před nástupem: *„Mně se teď stává, že právě ty holky, co na to funkční studium jezdí, tak ony mají povinnou praxi u některé ředitelky. A už se mi stává teď asi pátým nebo šestým rokem, teď se mi vlastně taky nahlásily dvě, které na tu praxi dojedou. Některé ty holky z toho funkčního jsou právě zástupkyně, které se chystají na práci ředitelky, a tam úplně vidíš, že ona se ptá po úplně jiných věcech. Ty mladé mají*

výhodu, že začínají s čistým štítem. A právě ušetří ten čas, který já jsem tímhle jako kdyby zaplácala zbytečně. Jak říkám. Pokus, omyl, jsem to jaksi lovila, po těch kamarádkách a dávala do kupy tak nějak jako co jsem kde poslechla, a myslím si, že kdybych to věděla dopředu, tak by mi to hodně pomohlo. To si myslím určitě, že by to bylo lepší.“ Podle ředitele Pavla by se povinnost absolvovat studium pro ředitele škol dala nahradit funkcí zástupce ředitele, která by ředitelské pozici předcházela: „*Ta podmínka by se dala nahradit tím, že prostě budě dělat tři roky zástupce, už jako zástupce získává nějaký vhled, ale běžný řadový kantor, to je opravdu jako když člověka hodí do hluboké vody a plav a třeba ho nekontroluje. Nikdo takový není, který by ukázal - tímhle stylem plav, tohle dělej, tohle dělej. Tak to není.*“ Ředitelé škol nemají povinnost se vzdělávat pouze před nástupem, či po nástupu do funkce. Ředitelé mají povinnost, stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, účastnit se dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Avšak podle slov ředitele Pavla je realita jiná: „*Ono se dá v našem školství vegetovat v pohodě, nic toho ředitele nedonutí, aby se sám vzdělával. Každému je popravdě jedno, jestli někdo studuje, nestuduje. Jednou to třeba bude, že bude nějaký karierní řád ředitelů.*“ Tato povinnost je sice ukotvena v zákoně, ale následná kontrola je nedostatečná: „*Nikdy jsem nezažil, že by nějaký orgán...třeba když přijde inspekce, tak ona si vezme jen přehled jakoby vzdělávání a nikdy to neřeší. Žádné kritérium, že by někdo řešil, jsem nezažil. To je spíš takové formální. Ona většina těch kontrol je naprosto formální, papíry. Nezkoumali procesy.*“ (Pavel)

6.5 Přínos v profesní a osobní rovině jako následek vzdělávání

V předešlých kapitolách byly popsány vzdělávací potřeby, jejich příčinné podmínky, intervenující podmínky a strategie jednání. Konečně se dostáváme k následkům vzdělávání, kterými jsou získané znalosti, dovednosti, kompetence a postoje, tedy vzdělání. Zprostředkovaným následkem vzdělávání je přínos vzdělání, který respondenti pocítovali v pracovní a osobní rovině.

6.5.1 Přínos v profesní rovině

V pracovní rovině pocítojí přínos vzdělávání všichni respondenti, vzhledem k převážně profesní orientaci vzdělávání. Manažer Jakub spatřuje jako důležitý přínos vzdělávání praktické využití získaných znalostí: „*Motivuje mě, když vím, že to upotřebím, to je pro mě*

věc, která je určitě důležitá. Dělat něco zbytečně nebaví asi nikoho, takže to je určitě pro mě taková vize, jako, proč se v něčem vzdělávat. Že to upotřebím, že si to vyzkouším prakticky, ty nabyté znalosti. To vzdělání.“ Pro manažerku Markétu byl v práci přínosem kurz manažerských dovedností, který jí pomohl zorientovat se ve specifické problematice zdravotnictví: *„Mám kurz manažerských dovedností, udělaný asi před pěti lety, jako řízení ve zdravotnické organizaci, přímo jakoby zaměřené na zdravotnictví, takže určitě to hodně pomohlo zorientovat se v té problematice, to zdravotnictví je přeci jenom specifické trošku.“* Pro manažerku Kláru bylo přínosné potvrzení správnosti svého jednání, prostřednictvím vzdělávání: *„Tak asi jsem si zase nějak potvrdila, to co třeba si myslíš, řekla bych nějaké teoretické potvrzení nebo podložení toho, co už vlastně děláš, jako kdyby. Jestli to děláš správně nebo ne. To je asi jak s vysokou školou. V podstatě spoustu věcí jsem zjistila, že dělám automaticky, aniž bych k tomu měla teoretický základ. Takže tím, že jsem ten teoretický základ získala, tak jsem si de facto jen potvrdila, že to vlastně cítím správně. Takže hodně věcí jsem si třeba potvrdila, ale taky určitě jsem se něco naučila.“*

Ředitel Daniel vidí přínos vzdělávání v možnosti funkci vůbec vykonávat. Na dotaz, jak mu bylo studium pro ředitele škol prospěšné v práci, odpovídá: *„Velmi, už jen z toho důvodu, že jsem to mohl vykonávat. Bez toho bych to vykonávat nemohl.“* Ředitelka Barbora vidí zase přínos v profesním progresu. Na dotaz, v čem vidí největší přínos vzdělávání, odpovídá následovně: *„No, právě v tom, že člověk tak nějak nezatuhne ve starých kolejích, posune se kousíček dál, dozví se něco nového, třeba i zmodernizuješ svůj styl práce, zefektivníš svůj styl práce. Potom mám pocit, že i když jedu na něco, co jsem dlouho dělala, měla jsem pocit, že dobře a naráz zjistím prostě, že to jde líp, že na tom školení mi ukážou novou cestu, tak určitě je to vždycky přínosem.“* Stejně tak řediteli Pavlovi přineslo vzdělávání nový pohled, ale také praktické uplatnění získaných znalostí: *„Když jsem třeba četl materiály, to by úplně nový vhled, i ty výzkumy byly zajímavé, pro mě asi nejzajímavější bylo získání toho kontaktu s tou moderní manažerskou praxí. To bylo přínosné. Zavedli jsme spoustu věcí ve školách. Zavedli jsme hospitaci z vedlejšího gymnázia. To jsou prostě věci, které já postupně aplikuju. Takže nejprínosnější je ten kontakt s tím moderním vývojem manažerského poznání v oblasti vzdělávání.“*

6.5.2 Přínos v osobní rovině

Taktéž v osobní rovině se uvědomují přínos vzdělávání obě skupiny respondentů. Manažer Jakub pocíťuje uspokojení z nově nabyté vědomosti, jako přínos: „*Co se třeba týče těch praktických zkušeností, které nastanou v momentě, kdy to zkusím, tak asi to uspokojení z té nabyté vědomosti. Z toho, že to umím, že mi to jde.*“ Manažerka Klára si díky získaným vědomostem uvědomuje vlastní cenu: „*Je pravda, že sebevědomí mám, zase si říkám, proč bych neměla mít. Jsem si vědoma toho, že něco umím a jsem na to pyšná. Opravdu jsem hrdá na to, že něco umím. A snažím se to prodat, proč ne, že? Vždyť se tím živím, takže tak.*“ Klára vidí přínos vzdělávání také v získání všeobecného rozhledu: „*Asi, že ti to dává ten všeobecný rozhled. Opravdu. Všeobecný rozhled, s tím, že srovnáš se svými zkušenostmi a že si to nějak...No asi ten všeobecný rozhled po všech stránkách. Viš co, poznáš člověka, který prostě má přehled o všem možném. Je to jiné kafe, než když vidíš, že někdo nevidí dál než za desku svého stolu. Asi tak bych viděla ten přínos. Vidět dál, než za desku svého pracovního stolu.*“ Manažer Mirek nahlíží na přínos vzdělávání komplexním pohledem, jako na přínos ve zkvalitnění života: „*Přínos to má v kvalitě života a hlavně v kvalitě prožívání. Už třeba to, že někam máme jet na dovolenou, tak já nejsme ten člověk, který by někam odjel a pak by se divil. Já mám rád, když mám si nějaké základní informace o nějaké oblasti zjistit a vím, že praxe je taková, že ty informace se hodí a ony potom i zůstávají, protože jsou nějak potom potvrzené tím, co jsem se někde dozvěděl. Já považuju všechno za nějaké vzdělávání a to je opravdu otázka vnímání světa.*“

Například u ředitelky Zuzany se stalo vzdělávání dokonce cestou ke splnění snu: „*Mě se splnil sen, že jsem mohla studovat pajdák, dostala jsem práci jako učitelka a to že dělám ředitelku, беру jako bonus. Protože to, co jsem chtěla vždycky těm dětem dát, aby měli hodnou paní učitelku, protože já jsem měla jako dítě paní učitelku, která mě tak seřezala, že jsem si nemohla sednout a od té doby jsem to měla jakoby v sobě, takže jsem pak ve škole začala chodit do hudebky, na klavír hrát a prostě všechno, abych to jakoby směřovala k tomu...*“

6.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Základní fenomén, tedy vzdělávací potřeby řídicích pracovníků, vznikají v časovém kontextu jako vzdělávací potřeby minulé, aktuální a soustavné. Identifikovaným vzdělávacím potřebám v minulosti u obou skupin respondentů dominuje potřeba zorientovat se. Ostatní vzdělávací potřeby identifikované v minulosti se týkají primárně oblasti vedení a řízení lidí. Aktuální vzdělávací potřeby byly rozčleněny podle významové příbuznosti do několika kategorií. V kategorii osobnostních vzdělávacích potřeb se stala společným deficitem efektivní komunikace. V kategorii obecných vzdělávacích potřeb byla identifikována potřeba znalosti cizího jazyka a práce s počítačem u obou zkoumaných skupin. V kategorii odborných vzdělávacích potřeb došlo k diferenciaci dle různých oborových zaměření řídicích pracovníků, avšak společným tématem zkoumaných respondentů, napříč oborovou různorodostí se staly vzdělávací potřeby v oblasti legislativy. Kategorii manažerských vzdělávacích potřeb nedominovala žádná konkrétní vzdělávací potřeba, ale **nedostatky v oblasti vedení a řízení lidí** se objevily u všech manažerů, ale pouze u jednoho ředitele školy. Ostatní ředitelé tento typ deficitu pociťovali výhradně pouze na počátku svého působení ve funkci ředitele školy. Soustavné vzdělávací potřeby pociťují obě skupiny respondentů v oblastech, ve kterých je nezbytné se vzdělávat průběžně, ale také v souvislosti s celoživotním učením.

Fenoménu vzdělávacích potřeb předcházely jejich příčinné podmínky, tedy události nebo případy, které vedly k jejich vzniku. První identifikovanou příčinou vzniku vzdělávacích potřeb jsou změny. Konkrétněji se jedná o změny související s nástupem na řídicí pozici a změny související s charakterem pozice, společné pro obě skupiny respondentů a **legislativní změny**, které se u ředitelů projevují v daleko větší míře, než u manažerů. Další společnou příčinou vzniku potřeb vzdělávání je sebereflexe. Pouze u skupiny manažerů se v souvislosti s příčinami vzniku vzdělávacích potřeb setkáváme se **zájmy**, tedy se zálibami, či koníčky, které vedly ke vzniku těchto potřeb. Naproti tomu pouze u skupiny ředitelů škol je příčinou vzniku vzdělávacích potřeb **nepřipravenost na novou pozici a seberealizace**.

Jako společnou intervenující podmínkou, tedy jevem, který ovlivňuje použité strategie jednání, se stala přítomnost či absence mentora v začátcích řídicí funkce respondentů.

Jedinci, kteří měli k dispozici mentora, preferovali vždy jako strategii jednání jeho odbornou pomoc, při zjištění vzdělávací potřeby. Respondenti, kteří k dispozici mentora neměli, byli nuceni použít jiné strategie vzdělávání. U skupiny manažerů byly identifikovány jejich **osobnostní charakteristiky** a **subjektivní pociťování nedostatku času** jako jevy, které vedou k ignorování vzdělávacích potřeb. U skupiny ředitelů škol byla identifikována **profesní jistota** jako jev, který vede ke stagnaci. **Osobní přesvědčení** ředitelů škol o potřebě vzdělávání a **povinnost absolvovat studium** pro ředitele škol bylo u ředitelů identifikováno jako jevy, které vedou ředitele k využití strategie vzdělávání.

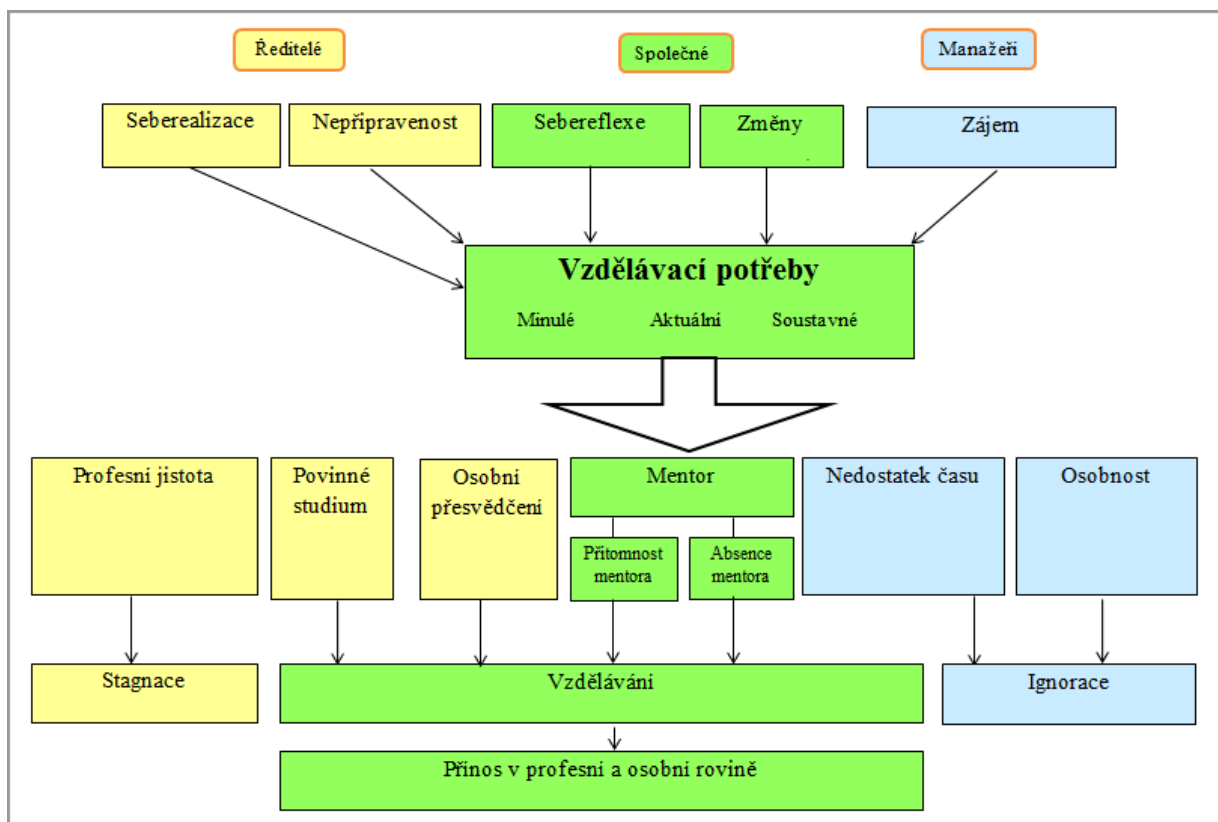
Jak jsem již uvedla, jako strategie jednání byla identifikována **ignorace** u manažerů a **stagnace** u ředitelů škol. Další reakcí na vzdělávací potřeby se stalo vzdělávání, které je uplatňováno u obou skupin respondentů. Tato rozsáhlá kategorie byla dále rozdělena na několik dílčích podkategorií - samostudium, vzdělávací akce, odborná pomoc, společné pro obě skupiny a **povinné studium**, které bylo identifikováno pouze u skupiny ředitelů.

Jako následek strategií jednání byl identifikován přínos vzdělávání v profesní a osobní rovině, zjištěný u obou skupin respondentů.

Na základě zjištění výzkumného šetření byly formulovány následující hypotézy, platné pouze pro vzorek, na kterém byla data získána. Pro zobecnění a vytvoření dostatečně hluboké teorie potvrzené na širokém vzorku by bylo vhodné navázat kvantitativním výzkumným šetřením.

- Četnost výskytu manažerských vzdělávacích potřeb v současnosti je vyšší u manažerů ze soukromého sektoru než u ředitelů škol.
- Legislativní změny zapříčiňují vznik vzdělávacích potřeb častěji u ředitelů škol než u manažerů ze soukromého sektoru.
- Nepřípravenost na novou pozici zapříčiňuje vznik vzdělávacích potřeb častěji u ředitelů škol než u manažerů ze soukromého sektoru.
- Osobní charakteristiky vedou k ignorování vzdělávacích potřeb častěji u manažerů ze soukromého sektoru než u ředitelů škol.
- Profesní jistota vede ke stagnaci vzdělávacích potřeb častěji u ředitelů škol než u manažerů ze soukromého sektoru.

Pro přehlednost jsem zjištěné jevy zpracovala do schématu, přičemž zeleně jsou označeny jevy, které jsou společné pro obě skupiny manažerů, žlutě jsou označeny jevy specifické pro skupinu ředitelů škol a modře jsou označeny jevy specifické pro manažery.



7 Závěr

Cílem předkládané diplomové práce *Komparace vzdělávacích potřeb u školských a neškolských manažerů* byla identifikace vzdělávacích potřeb a jevů, které s nimi souvisejí a následná komparace mezi školskými a neškolskými manažery.

Teoretickou část jsem rozčlenila na tři tematické kapitoly. První z nich se zabývá pojetím managementu a školského managementu, včetně specifik školy. Další kapitola popisuje řídicího pracovníka, kde je nejprve specifikován manažer, jeho osobnost, role, funkce a kompetence, a také ředitel školy, jeho kompetence a legislativní požadavky na výkon této funkce. Třetí kapitola je věnována vzdělávání obou skupin řídicích pracovníků, dějinám této oblasti vzdělávání, systematickému přístupu ke vzdělávání, a také vzdělávacím potřebám, včetně jejich analýzy a dalšího vzdělávání řídicích pracovníků. Ve výzkumné části této práce je popsána metodologie a interpretovány výsledky výzkumného šetření.

Ve své práci jsem si stanovila dvě základní výzkumné otázky „*Jaký je rozdíl ve vzdělávacích potřebách mezi školskými a neškolskými manažery?*“ a „*Jaký je rozdíl v jevech souvisejících se vzdělávacími potřebami mezi školskými a neškolskými manažery?*“ Výzkumné otázky byly zodpovězeny na základě kvalitativního šetření, za využití principů zakotvené teorie, prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi zástupci školského a čtyřmi zástupci neškolského managementu.

Shrnu-li výsledky z celého výzkumného šetření, pak zde jasně vyplývá, že oblasti vzdělávacích potřeb jsou u obou zkoumaných skupin velmi podobné, pomineme-li oborovou různorodost řídicích pracovníků, v níž se samozřejmě vzdělávací potřeby liší. Konkrétní identifikované vzdělávací potřeby jsou mnohdy značně individuální. Byl nalezen rozdíl v čase vnímání manažerských vzdělávacích potřeb. Všichni řídicí pracovníci ze soukromé sféry aktuálně pociťovali manažerské vzdělávací potřeby, na rozdíl od ředitelů škol, kde u jednoho ředitele tato potřeba identifikována byla, ostatní ředitelé vnímali tento typ deficitu výhradně pouze na počátku svého působení ve funkci ředitele školy. Významné rozdíly však byly identifikovány v jevech, které souvisí se vzdělávacími potřebami. Bylo zjištěno, že legislativní změny, jako příčina vzniku vzdělávacích potřeb, se u ředitelů škol projevují v daleko větší míře, než u manažerů. Pouze u skupiny manažerů byly identifikovány, v souvislosti s příčinami vzniku vzdělávacích potřeb, zájmy. Naproti

tomu pouze u skupiny ředitelů škol byla příčinou vzniku vzdělávacích potřeb nepřipravenost na novou pozici a seberealizace. U skupiny manažerů byly identifikovány jejich osobnostní charakteristiky a subjektivní pociťování nedostatku času jako jevy, které vedou k ignorování vzdělávacích potřeb. U skupiny ředitelů škol byla identifikována profesní jistota jako jev, který vede ke stagnaci. Osobní přesvědčení ředitelů škol o potřebě vzdělávání a povinnost absolvovat studium pro ředitele škol bylo u ředitelů identifikováno jako jevy, které vedou ředitele k využití strategie vzdělávání. A nakonec vzdělávání ve formě povinného studia, bylo identifikováno pouze u skupiny ředitelů.

Znalost příčin vzniku vzdělávacích potřeb, jako je například nepřipravenost na novou pozici, či legislativní změny lze využít v přípravě a dalším vzdělávání řídicích pracovníků ve školství. Taktéž znalost bariér a limitujících faktorů, jako je u ředitelů škol profesní jistota, lze využít k jejich úspěšnému odstraňování. V průběhu výzkumného šetření se vynořilo také mnoho dalších otázek, jako například důvody rozdílných příčin vzniku vzdělávacích potřeb, či důvody rozdílných podmínek ovlivňujících použité strategie jednání. Zodpovězení těchto otázek nebylo cílem předloženého výzkumného šetření, avšak práce může posloužit jako vodítko k tématům, která by měla být dále zkoumána.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, Michael. *Jak být leště lepším manažerem*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995, 312 s. ISBN 80-858-6566-1.

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*: 10. vydání. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BAREŠ, Milan. *Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání*. Praha, 2013. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Václav Trojan.

BARTÁK, Jan. *Vzdělávání ve firmě*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2007. ISBN 987-80-86851-68-6.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-717-8537-7.

BELCOURT, Monica a Phillip C. WRIGHT. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1998, 243 s. ISBN 80-716-9459-2.

BĚLOHLÁVEK, František. *Jak řídit a vést lidi: testy, případové studie, styly řízení, motivace a hodnocení*. 2. dopl. vyd. Praha: Computer Press, 2000, viii, 100 s. ISBN 80-722-6308-0.

BĚLOHLÁVEK, František. *Management*. Vyd. 1. Olomouc: Rubico, 2001, 642 s. ISBN 80-858-3945-8.

ČERNÍKOVÁ, Helena. *Školský management v teorii a praxi*. Praha, 2006.

DĚDINA, Jiří. *Management a organizační chování: manažerské chování a zvyšování efektivity, řízení jednotlivců a skupin, manažerské role a styly, moc a vliv v řízení organizací*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 339 s. ISBN 80-247-1300-4.

Edice ÚZ, Školství, *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Ostrava: Sagit, a.s., 2012. ISBN 978-80-7208-916-1.

Edice ÚZ, Školství, *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Ostrava: Sagit, a.s., 2012. ISBN 978-80-7208-916-1.

- EGER, Ludvík. *Management rizik vzdělávacích projektů*. Vyd. 1. Plzeň: NAVA, 2013, 158 s. ISBN 978-807-2114-535.
- FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 238 s. Manažer. ISBN 978-80-247-3067-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
- HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha : Stát. ped. nakl., 1977. 359 s.
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 1995, 350 s. ISBN 80-859-4301-8.
- KUBEŠ, Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 103 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3578-992.
- MATULOVÁ, Jana. *Ředitelé škol ve školské legislativě (1900-2006)* [online]. 2007 [cit. 2015-02-16]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Milan Pol. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/64470/ff_m/>.
- MRHAČ, Josef. *Teorie a praxe školského managementu - řízení výchovy a vzdělávání*. 1. vyd. Ostrava: Centrum dalšího vzdělávání PdF OU, 2005. ISBN 80-7368-064-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NOVOTNÝ, Petr. *Profesní vzdělávání dospělých*. In: *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 113-141. ISBN 978-80-210-4779-2.

NOVOTNÝ, Petr. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 153 s. ISBN 978-802-1051-164.

OBST, Otto, Miroslav HRABOVSKÝ, Kateřina IVANOVÁ, Jaroslava KUBÁTOVÁ, Martin HORVÁTH a Robert KLOS. *Základy obecného managementu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1365-5.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PLAMÍNEK, Jiří a Roman FIŠER. *Řízení podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 180 s. ISBN 80-247-1074-9.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 978-802-0014-993.

PISOŇOVÁ, Mária. *Kompetenčný profil manažera výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. 1. vyd. Bratislava: Lura edition, c2011, 106 s. Škola (Lura edition), 7. pub. ISBN 978-808-0784-027.

POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ a Martin SEDLÁČEK. Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 1.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 212 s. Učebnice (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-1415-5.

PROKOPENKO, Joseph a Milan KUBR. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1.vyd. Praha: Grada, 1996, 631 s. ISBN 80-716-9250-6. Bedrnová, Nový, 2004

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 152 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4752-327

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

RABUŠICOVÁ, Milada, Ladislav RABUŠIC a Klára ŠEĐOVÁ. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In: *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 97-112. ISBN 978-80-210-4779-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf

Standardy pro udělování akreditací DVPP. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2015-02-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/standard-pro-udelovani-akreditaci-dvp>

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. ISBN 978-802-5422-182.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie* Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

ŠEĐOVÁ, Klára a Petr NOVOTNÝ. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, roč. LVI, č. 2, 2006, s. 140 – 151. ISSN 0031-3815.

ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena LHOTKOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 199 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3579-012.

ŠULEŘ, Oldřich. *Zvládáte své manažerské role?: jak rozhodovat, předávat informace, organizovat a motivovat své podřízené : testy*. Vyd. 1. Praha: Computer Press, 2002, 187 s. ISBN 80-722-6702-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TROJAN, Václav. *Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence* [online] Praha: ČŠM Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2009. Dostupné z: <http://www.ucitelskelisty.cz/2010/05/vaclav-trojan-vzdelavani-reditelu-skol.html>.

TROJAN, Václav. Kompetence řídicích pracovníků. In: *Management základních škol*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-802-87553-43-5

TRUNEČEK, Jan. *Management znalostí*. Vyd. 1. Praha: C. H. Beck, 2004, xii, 131 s. ISBN 80-717-9884-3.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 168 s. ISBN 80-247-0405-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 978-802-4618-326.

VÁCHAL, Jan a Marek VOCHOZKA. *Podnikové řízení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013, 685 s. Finanční řízení. ISBN 978-80-247-4642-5.

VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009, 734 s. ISBN 978-80-7261-200-0.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 159 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-708.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9

VODÁČEK, Leo a Oľga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, 295 s. ISBN 80-726-1143-7.

Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. In: *Sbírka zákonů Československá socialistická republika*. 1977. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=79&r=1977>

Vyhláška ministerstva školství Československé socialistické republiky o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o určení školských zařízení, ve kterých mají pedagogičtí pracovníci postavení učitele. In: *Sbírka zákonů Československá socialistická republika*. 1985. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=59&r=1985>.

WEIHRICH, Heinz a Harold KOONTZ. *Management*. Praha: East Publishing, 1993, 659 s. ISBN 80-721-9014-8.

Zákon o branné výchově. In: *Sbírka zákonů Československá socialistická republika*. 1973. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=73&r=1973>

Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). In: *Sbírka zákonů republiky Československé*. 1953. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=31&r=1953>

Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989. *Ministerstvo školství, mládeže a tělo výchovy* [online]. MŠMT ČR, 2009 [cit. 16. 2. 2015]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/8254_1_1/download

9 Seznam příloh

Příloha 1 – Schéma polotrukturovaného rozhovoru

Příloha 2 – Ukázka přepisu realizovaného rozhovoru - manažer

Příloha 3 – Ukázka přepisu realizovaného rozhovoru – ředitel školy