

# UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vliv genderových odlišností vedoucích pracovníků/nic ve školství na percepci důležitosti etiky ve školském managementu a přístupu k ní

*Influence of gender differences between male and female executives in education on the perception of the importance of ethics in school management and their attitude towards it*

Michael Hurych

Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Jiří Trunda, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

PRAHA 2018

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracoval samostatně pod vedením svého vedoucího Mgr. et. Bc. Jiřího Trundy, Ph.D., a uvedl jsem všechny použité literární zdroje a prameny. Zároveň prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání stejného nebo jiného titulu.

V Praze dne 19. dubna 2018

---

Michael Hurych

## **Poděkování**

Rád bych tímto poděkoval panu Mgr. et Bc. Jiřímu Trundovi, Ph.D. za cenné rady, objektivní kritiku, odborné vedení a především čas i trpělivost, s níž k mé práci přistupoval a jež jí osobně věnoval. Dále chci poděkovat své rodině a partnerce, jež mne po celý čas mého studia podporovali a byli mou oporou. V neposlední řadě bych tímto rád poděkoval všem respondentům/kám za účast v mém výzkumném šetření.

## **Anotace**

Bakalářská práce se věnuje etice školského managementu a roli, jež zastává v konceptu vedení řídicích pracovníků/nic v základním školství z hlediska genderových diferencí. V teoretické části se práce zabývá terminologickým, obsahovým i principiálním vymezením věcně dotčených oblastí, vztahujících se k tématu práce, s úmyslem provést jejich vzájemné propojení. Praktická část práce je pak zasvěcena komparaci přístupů vedoucích pracovníků/nic v základním školství, plynoucích z jejich genderových odlišností, s úmyslem zjistit aktuální stav a identifikovat hlavní přístupové rozdíly k etice ve vedení mezi muži a ženami.

## **Klíčová slova**

management – školský management – etika – manažerská etika – gender

## **Annotation**

Bachelor thesis is devoted to ethics of school management and the role it holds in the concept of leadership of primary school managers in terms of gender differences. The theoretical part deals with terminological, content and principal demarcation of affected areas related to the topic of thesis, with the intent to interconnect them. The research part is then devoted to the comparison of primary school managers approaches arising from their gender differences with the aim of identifying current situation and main approach differences to ethics in leadership between men and women.

## **Key words**

management – school management – ethics – management ethics – gender

# Obsah

1.	<u>ÚVOD</u>	7
2.	<u>TEORETICKÁ ČÁST</u>	
2.1	Etika	9
2.1.1	Definice etických pojmů	9
2.1.2	Historický přehled vývoje etiky	11
2.1.2.1	Antické Řecko	11
2.1.2.2	Středověk	12
2.1.2.3	Osvícenství	13
2.1.2.4	19. a 20. století	15
2.1.3	Základní přístupy etiky	17
2.1.4	Význam etiky	18
2.1.5	Manažerská etika	18
2.1.5.1	Význam manažerské etiky	19
2.1.5.2	Subsystémy manažerské etiky	20
2.1.5.3	Sociální zodpovědnost manažerů	21
2.1.6	Etika školského managementu	22
2.1.6.1	Vymezení školského managementu	22
2.1.6.2	Implementace etiky ve školském managementu	23
2.2	Gender	26
2.2.1	Definice genderových pojmů	26
2.2.2	Historie genderu	27
2.2.3	Genderové rozdíly a stereotypy	28
2.2.4	Význam genderu	30
2.2.5	Gender a management	30
2.2.5.1	Manažerské styly mužů a žen	32
2.2.5.2	Manažerské styly mužů a žen ve vedení škol	33
3.	<u>PRAKTICKÁ ČÁST</u>	
3.1	Cíl a výzkumné otázky	35
3.2	Metodologie výzkumu	35
3.2.1	Výzkumná metoda	35
3.2.2	Charakteristika sběru dat	36
3.2.3	Charakteristika respondentů	36
3.2.4	Analytická metoda	37

3.3	Individuální analýza rozhovorů	38
3.3.1	Respondent 1	39
3.3.2	Respondent 2	40
3.3.3	Respondent 3	42
3.3.4	Respondent 4	44
3.3.5	Respondent 5	46
3.3.6	Respondent 6	48
3.3.7	Respondent 7	49
3.3.8	Respondent 8	51
3.3.9	Respondent 9	53
3.3.10	Respondent 10	54
3.4	Souhrnná analýza rozhovorů	56
3.4.1	Přístup k etice školského managementu	57
3.4.2	Implementace etiky ve školském managementu	60
4.	<u>ZÁVĚR</u>	63
5.	<u>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</u>	65
6.	<u>PŘÍLOHA</u>	68

## 1. ÚVOD

Etické principy i mravní jednání mají a měly v profesi pedagoga i vystupování vedení školy vždy svoji nezastupitelnou roli, přeci jen výchova a vzdělávání žáků s sebou nese velkou morální zodpovědnost. V současné moderní společnosti lze však pozorovat jistý odklon od tradičního pojetí učitelské profese i školy jako takové patrného z dřívějších dob, kdy učitel/ka a především pak ředitel/ka školy byli metaforicky řečeno „zosobněním autority“ a v očích veřejnosti se prakticky nemohli ve svém jednání zmylit, jak můžeme například vidět z dobových filmů („Škola základ života“ nebo i novější „Obecná škola“ apod.). Žáci se museli řídit jejich pokyny, plnit přidělené úkoly, vhodně se chovat a v případě porušení některé z těchto povinností je nevyhnutelně čekal trest. O povinnostech a chování žáků měli tedy všichni jasno, avšak opačné se již nedařilo říci o učitelích/kách či vedení samotných škol, na které se žádná obecně ustálená etická pravidla nevztahovala.

V dnešní době jsou však čím dál častěji, na rozdíl od dob minulých, kladeny nemalé nároky i na jednání učitelů/ek a vedení škol, přičemž jsou to kromě rodičů mnohdy i samotní žáci, kteří podobné nároky vyzdvihají, vytvářejíc tak tíživý tlak na morální a hodnotové postoje učitelů/ek i vedení škol, kteří se musí měnit se situací adekvátně přizpůsobit. Důležitost etiky ve školském managementu je tak dnes patrnější nežli kdy dříve, když jsou často způsoby a postupy škol i učitelů/ek veřejností zpochybňovány.

Důvodem těchto vysokých nároků může být rostoucí důraz na etiku ve společnosti obecně, kdy si lze všimnout, že například mnoho velkých i malých obchodních korporací do své firemní politiky nyní zahrnuje i etiku a to v podobě utváření různých etických kodexů/kréd, pořádáním pravidelných školení na téma vhodného a etického vystupování ke kolegům i klientům, zavedení funkce etického ombudsmana, zřizování telefonních linek pro psychologickou pomoc jako prostředek prevence vůči mobbingu, bossingu, harassmentu a ostatním formám nepřijatelného chování jak zaměstnavatelů, tak i zaměstnanců samotných a další podobné nástroje pro implementaci a kultivaci etiky.

Ve školství má však etika konotaci daleko silnější, neboť škola je vědomě spojena především s výchovou a vzděláváním nových členů společnosti a jednání učitelů/ek i vedení škol se tak přímo promítá na žáky, kteří velmi citlivě vnímají reakce, vystupování, názory a komunikaci od svých učitelů/ek i jejich vedoucích, jež mají ze své pozice unikátní příležitost formovat a utvářet názorové i hodnotové postoje svých žáků. Škola pak v tomto kontextu zastává roli jisté „dílny lidskosti“ (Komenský, 1948), která formuje osobnosti mladých lidí a vede žáky k pochopení, že: *„...se nemají ve škole pouze naučit jistým prostředkům k určitým cílům, nýbrž mají se naučit něco vyššího chtít“* (Patočka, 1997, s. 9-10) a nebýt tedy motivováni ve svém počínání veskrze materiálně, avšak snažit se

prostřednictvím svého získaného vzdělání a schopností dosáhnout cílů hlubších, tedy duševních.

Etická a morální podstata učitelské profese a školy jako vzdělávací i výchovné instituce, plynoucí z jejich výsostného postavení ve společnosti, je v souvislosti s výzvami, které dnešní doba přináší, vskutku neopomenutelná a akcentace její důležitosti je čím dál znatelnější. Cílevědomé uplatňování etiky ve školském managementu bude blahodárně působit na dobrou reputaci školy u veřejnosti, zvyšovat loajalitu zaměstnanců školy i pomáhat přitahovat nové pracovníky/nice a rovněž rozvíjet kulturní i sociální prostředí vzdělávací instituce.

Mají-li školy vést své žáky k mravnímu jednání, občanské solidaritě a touze naučit se v životě něco vyššího chtít, tak musí jít nejprve pro ostatní příkladem a především pak jejich vedení, které svým jednáním a rozhodováním působí nejen na žáky samotné, ale i vlastní zaměstnance, jejichž prostřednictvím vzdělávací a výchovnou činnost provádějí. Budou-li mít žáci a pedagogové pozitivní, morální vzor ve svém řediteli/ředitelce či zástupci/zástupkyni, tak se to jistě příznivě projeví na jejich společenském vystupování i přístupu k povinnostem, které si s sebou budou nést jak v osobním tak pracovním životě.

Je tak nade vši pochybnost, že role etiky ve školském managementu zastává velmi důležité postavení a její vliv na percepci školy u veřejnosti, příznivost klimatického prostředí školy a úspěšnost jejích vzdělávacích procesů je vskutku zásadní. Předmětná závěrečná práce se věnuje etice školského managementu a to především z pohledu sebepojetí této problematiky ze strany vedoucích pracovníků a vedoucích pracovník ze základního školství z hlediska jejich genderových (pohlavně charakterních) diferencí. V teoretické části je provedeno terminologické a významové vymezení oblastí s problematikou souvisejících a jejich vzájemné obsahové propojení. Praktická část práce je zasvěcena zjištění a porovnání přístupů vedoucích pracovníků a vedoucích pracovník v základním školství k etice školského managementu a to prostřednictvím provedených polo-strukturovaných rozhovorů. Cílem práce je pak zjistit, zdali a popřípadě jaké rozdíly se v přístupu k etice školského managementu vyskytují mezi muži a ženami, zastávající vedoucí pozice v základním školství s provedením komparace jejich postojů k předmětné problematice.



## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Etika

Pojem „etika“ pochází ze starořeckého slova *ethos*, což lze volně přeložit do českého jazyka jako „zvyk“, „obyčej“ nebo „mrav“ (Seknička a Putnová, 2016). Jedná se o vědní disciplínu, jež je součástí filosofie – tzv. „praktické filosofie“, zabývající se především otázkou, jak vést svůj život odpovědně (Sokol, 2014). V meritu věci se pak etika zabývá skutečností, co je správné a co je nesprávné, přičemž „...zkoumá mravní rozhodnutí lidí a způsoby, kterými se je snaží odůvodnit“ (Thompson, 2004, s. 11). Nejedná se o disciplínu soustředící se na vymezení konkrétních a rigidních pravidel lidského chování, avšak jakožto filosofická disciplína zkoumá podstatu morálky a mravního jednání.

Etika prostupuje do každé oblasti lidského života a na jejím utváření se podílí vlivy sociální, politické i náboženské kultury, v jejichž prostředí se vyvinula (Thompson, 2004). „V nejširším pojetí je etika studiem lidského chování. Otázky týkající se toho, co lidé ‚mají‘ dělat, proto vedou k základním otázkám o povaze a účelu lidského života,“ (Thompson, 2004, s. 14).

#### 2.1.1 Definice etických pojmů

V rámci etiky se často pracuje s různými pojmy a odbornými termíny, jejichž významové pochopení je esenciální pro správnou interpretaci etických myšlenek a principů, se kterými pracuje odborná literatura. Jedná se především o tyto pojmy:

**Ctnost** – představuje jistou morální a etickou kvalitu člověka, jež ovlivňuje naše chování a činy směrem k správnému jednání. „Ctnost je to, co povznáší život, co osvobozuje sílu, jež se v něm nachází, a to tím, že se prostě snažíme žít vážně a přijímáme kvalitu věcí a vztahů,“ (Seknička a Putnová, 2016, s. 42).

**Dobro** – jednání, které je přímo ve shodě s naším svědomím, tedy je prospěšné, hodnotné a obecně dobré (Anzenbacher, 1994).

**Hodnota** – pojem „hodnota“ je odvozen z řeckého slova *timé*, což lze volně přeložit jako „odměna/cena/pocta“, nesouc konotace spíše materiálního charakteru, anebo také z řeckého výrazu *axia*, jež představuje „hodnotu“ nebo „důstojnost“ ve smyslu osobnostních vlastností. V etice je předmětný termín dáván do souvislosti s dynamickou lidskou osobností a váže se buď na její charakter, nebo atribut povinnosti (Seknička a Putnová, 2016). Hartl a Hartlová na jednu stranu vymezují hodnotu jakožto pohled

člověka na to, co je žádoucí i dobré a co nežádoucí i zlé; přičemž na druhou stranu definují hodnotu jako vlastnost, jež jedinec přisuzuje určité situaci, předmětu, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho vlastních zájmů i potřeb (Hartl a Hartlová, 2000).

**Morálka** – pojem „morálka“ je odvozen z latinského slova *mós*, které lze přeložit jako „zvyk/obyčej/mrav“ a označuje základní příčiny lidského jednání a chování, na jejichž základě se člověk rozhoduje (Seknička a Putnová, 2016). *„Morálku charakterizujeme jako soubor specifických zvyklostí, norem, standardů, etických a kulturních pravidel či vzorců, jež jsou požadovány a očekávány od jedince, který se ve společnosti nebo kolektivně průběžně, tj. v čase, identifikuje jako dobrý člověk,“* (Seknička a Putnová, 2016, s. 14).

**Mrav** – jedná se o rys člověka v podobě jednání či vědomého rozhodování, které není nahodilé, nýbrž míří k nějakému určitému cíli, tedy má vlastní účel či záměr a je regulováno na základě etických norem chování (Sokol, 2014).

**Mravnost** – vyjadřuje závaznost jednání jedince v souvislosti s normami a pravidly chování ve společnosti. Na rozdíl o morálky, jež je spíše individuálním přesvědčením o správném chování, které je v souladu s vlastním svědomím a normami, představuje mravnost takové jednání, jež je v souladu s právními i mravními normami a nemusí být svědomím reflektováno (Seknička a Putnová, 2016).

**Norma** – „normy“ představují sociální pravidla chování, přičemž rozlišujeme normy *právní* a normy *mravní*. *„Právní působí sociálně (mimo jiné) tím, že jejich plnění lze vynutit, kdežto mravní normy žijí tím, že jsou převážně přijímány v sociálních útvarech,“* (Anzenbacher, 1994, s. 105).

**Odpovědnost** – termín „odpovědnost“ byl dříve v antice chápán jako schopnost komunikovat s druhým společným jazykem, sdílet historicko-kulturní horizonty a být tedy schopen dialogu (odpovědného odpovídání) – teprve s rozvojem individuality si člověk svou odpovědnost uvědomil jako podstatu lidské svobody (Palouš a Prázný, 2012). V současnosti pojem představuje morální vlastnost související se schopností nést následky činů vlastních ale i ostatních lidí.

**Spravedlnost** – jedná se o mravní princip posuzování jednání pohledem „nezúčastněné“ třetí osoby, ovšem pojem je to složitý i víceznačný – i proto jej Aristoteles rozlišuje na spravedlnost retributivní (odplácející), jež představuje onu pomyslnou rovnováhu vztahu mezi dvěma stranami, přičemž v případě porušení rovnováhy je třeba jejího obnovení (vymáháním, odměněním, trestem etc.) a spravedlnost distributivní (rozdělovací), jež zastává princip rovnosti (Sokol, 2014).

**Svědění** – jedná se o všeobecné poznání rozdílu mezi dobrem a zlem, přičemž se vychází z předpokladu, že lidé ve svém nitru vědí, co je dobré a co je špatné a každý rovněž ví, že dobro je nutno konat, zatímco zlo nekonat (Anzenbacher, 1994). Někdy bývá svědomí též označeno jako vnitřní pohnutky, které hodnotí naše předchozí jednání.

**Zlo** – jednání, které je v přímém rozporu s naším svědomím, tedy je rušivé, nehodnotné a obecně špatné (Anzenbacher, 1994).

## 2.1.2 Historický přehled vývoje etiky

Počátky etiky jakožto filosofické disciplíny sahají až daleko do antického Řecka (800 př. n. l. – 500 n. l.) a v průběhu historie dochází k jejímu neustálému vývoji prostřednictvím názorového působení mnoha předních světových filosofů, což zapříčinilo vznik různých směrů a pojetí etické problematiky. Z hlediska historického přehledu dějin etiky lze její vývoj rozdělit do následujících historických epoch:

- antické Řecko (zhruba 800 př. n. l. – 500 n. l.),
- středověk (6. – 15. století),
- osvícenství (17. – 18. století),
- období 19. a 20. století.

### 2.1.2.1 Antické Řecko

Počátky diskuzí a úvah nad ideálními lidskými vlastnostmi, jimiž by měl každý člověk disponovat, co je to onen dobrý život (v čem vůbec spočívá) a jaký kauzální vztah mezi sebou mají ctnosti a štěstí, můžeme nalézt již ve starověkém Řecku a to především ve spisech takových významných filosofů, jako jsou Sokrates (469 – 399 př. n. l.), Platon (427 – 347 př. n. l.) a Aristoteles (384 – 322 př. n. l.) (Thompson, 2004). Ti se především soustředili na logický výklad vlastních i cizích myšlenek s koncentrací na morální dobro, přičemž akcentovali důležitost zprostředkovaného vnímání světa a to zejména: *„...pojmy, představami a přesvědčeními a že naše vnímání morálních dimenzí světa může být v důsledku nepravdivých přesvědčení a neadekvátních pojmů chybné,“* (Seknička a Putnová, 2016, s. 48).

Sokratovy myšlenky o filosofii a etice lze získat jen obtížně a to výhradně ze zachovaných spisů od jeho žáků – Platona a Xenofonta, jelikož sám Sokrates po sobě nic písemného nezanechal a všechny poznatky tak byly získány nepřímou metodou zpětného usuzování (Störig, 2000). Orientoval se zvláště na problematiku ničím nepodmíněného

*dobra*, tedy jak si má člověk dobro uvědomovat a jak má dobře žít. Za ústřední a nejvyšší ctnost považoval moudrost, jelikož: „*moudrý je ten, kdo ví, co je správné, a také dělá, co je správné. Nikdo nepáchá zlo vědomě a za určitým účelem, nikdo si nevolí zlo jako takové,*“ (Seknička a Putnová, 2016, s. 49).

Rovněž jako v případě Sokratovy filosofie, tak i u Platona můžeme nalézt akcentaci *dobra*, jakožto nejvyšší idey, které je všechno podřízeno a ke které všechno směřuje. Dosažení nejvyššího dobra spočívá pro člověka v pochopení toho, co je pravé štěstí, tedy jak se pozdvihnout od tělesného a smyslového vnímání světa do roviny duchovní, v níž vidíme věci v jejich čisté formě neovlivněné subjektivním pocitem (Seknička a Putnová, 2016).

Vůbec prvním antickým filosofem, který se soustavně zabýval etikou, byl Aristoteles, jež jí věnoval celkem 10 knih souborně nazvaných *Etiky Nikomachovy* podle svého syna Nikomacha, který spisy vydal po otcově smrti (Störig, 2000). Dle Aristotela je hlavním cílem etiky dosažení *dobra* jako účelu lidského jednání, přičemž: „*povaha dobrého jednání spočívá ve smyslu života, který Aristoteles spatřoval v blaženosti,*“ jakožto klíčové lidské ctnosti (Seknička a Putnová, 2016, s. 50). Ctnosti jsou u Aristotela myšleny jako vlastnosti resp. zdatnosti člověka, které podle dvojí přirozenosti rozlišuje dále na etické zdatnosti – spočívající ve vládě rozumu nad smyslovými pudy a dianoetické zdatnosti – spočívající ve zdokonalování samotného rozumu (Störig, 2000).

### **2.1.2.2 Středověk**

Středověká etika je významně ovlivněna náboženstvím a to převážně křesťanskými myšlenkami a vlivy. Významní představitelé etiky v tomto období byli bezesporu Pavel z Tarsu známý též jako sv. Pavel, Aurelius Augustinus rovněž známý jako sv. Augustin (354 – 430) a Tomáš Akvinský (1125 – 1274), kteří ve svých spisech akcentovali důležitost zbožnosti a víry v souvislosti s mravností a dobrým životem.

Svatý Pavel v rámci křesťanské etiky zdůrazňoval potřebu *dobra*, které ovšem nevychází z dobrého rozumu, jak tomu uváděli filosofové antického Řecka, nicméně spočívá v upřímné lásce k sobě a druhým lidem. Kromě samotné lásky sv. Pavel dále popisoval ostatní křesťanské ctnosti, kterými by měl dobrý křesťan oplývat, jako jsou víra, zbožnost, trpělivost i spravedlnost, stejně tak jako neřesti, kterým se vyvarovat, tedy především podlosti, necudnosti, závisti, nečistotě, nestřídmosti, opilství a podobně (Seknička a Putnová, 2016).

Další ze středověkých filosofických myslitelů, který stavil do popředí lásku i naději v souvislosti s vírou, byl sv. Augustin. Ve svých spisech často zdůrazňoval boží milost a svátostnou pomoc v kontextu se svojí naukou o predestinaci (božské předurčení), která

uváděla, že lidé nejsou svobodní a ve své podstatě jsou hříšní, jelikož všichni nesou břímě Adamovo, který se jako první svobodný člověk nechal svést Satanem a propadl hříchu, jímž pak zatížil všechny ostatní. Když ve své podstatě nejsou lidé svobodní, tak musí ve své přirozenosti nevyhnutelně hřešit a odměnou hříchu je smrt. Bůh pak ve své milosrdnosti vykupuje lidi z jejich hříchu svojí milostí, ovšem pouze ty, kteří se o to svým jednáním zaslouží, přičemž ti ostatní upadnou ve věčné zatracení (Störig, 2000).

Navázání na Aristotelovy myšlenky a jejich rozvinutí ve věci potřeby směřování k určitému účelu či cíli o křesťanskou tradici pak provedl Tomáš Akvinský, čímž položil základy nového pojetí etiky známé jako přirozený zákon (*lex naturalis*). Tento přístup uvádí, že východiskem morálního jednání je lidský rozum, který člověku daroval Bůh, a jež může logicky podložit mravní základy (lidské vlastnosti), které jsou potřeba k tomu, abychom žili mravním životem a dosáhli svého účelu, tedy naplnění smyslu života dle Božího záměru. Tomáš Akvinský spatřuje klíčové lidské ctnosti, které jsou známkou morálního života, v rozumnosti, spravedlnosti, statečnosti a uměřenosti (Thompson, 2004).

### 2.1.2.3 Osvícenství

V období osvícenství (17. – 18. století) můžeme sledovat přechod od rozumově orientované filosofie k smyslové zkušenosti (empirii), která vylučuje jakékoliv duchovní poznání vyzdvihované ve středověku, jež je od této zkušenosti značně odlišné. Podstatou morálky jsou tedy jisté touhy, city či emoce. Předmětný směr myšlení, založený na principu získání poznání prostřednictvím smyslových zkušeností, nese název *empirismus* a jeho ústředními představiteli v době osvícenství byli Francis Bacon (1561 – 1626), Thomas Hobbes (1588 – 1679), John Locke (1632 – 1704) a David Hume (1711 – 1776).

Za zakladatele směru empirismu bývá často považován anglický filosof Francis Bacon, který považoval za prvořadou praktickou zkušenost, která je zdrojem veškerého poznání přírody. Úspěchu je dle Bacona možné dosáhnout pouze návratem ke zkušenosti a dotazování přírody samé za použití indukční metody, tedy postupem od konkrétních dat k obecným závěrům (Störig, 2000).

Thomas Hobbes pracuje s myšlenkou, že mezi vládcem a občany by měla existovat smlouva, jejímž předmětem by byla dohoda o vzájemném prospěchu, v níž vládce zajistí ochranu přirozených práv občanů včetně tvoření zákonů a zajištění rozkolu vzniklých sporů, zatímco občané budou s podmínkami této smlouvy souhlasit a dodržovat je, čímž se předejde anarchii. (Thompson, 2004). Hobbes vychází z představy, že: „...lidská přirozenost se zdá sobecká a člověk jedná spíše na základě citu než na základě

rozumu,“ (Thompson, 2004, s. 86) a vysvětluje tím potřebu společné smlouvy, jež má omezit sobeckost lidských emocí (Thompson, 2004).

Stejně jako Thomas Hobbes tak i John Locke akcentoval potřebu společenské smlouvy jakožto podstatu společenské soudržnosti a základu morálky. Dle Locka se lidstvo žene za svými touhami a vytvářejí mezi sebou vzájemné vztahy s uplatňováním oboustranných nároků, avšak potřebují nad sebou mít vyšší autoritu, jež by rozhodovala o společných rozporech a zájmech (Thompson, 2004). V rámci svých děl se rovněž úzce věnoval otázce idejí (obsah mysli), o nichž tvrdil, že všechny pocházejí ze smyslové či citové zkušenosti a žádné vrozené ideje, pojmy či principy neexistují (Störig, 2000).

Mezi další z hlavních představitelů britského empirismu patřil také skotský filosof David Hume, který v rámci své filosofie vycházel z prosté empirické úvahy, co lidé soudí jako morální a co se morálně chválí, oceňuje a schvaluje. Závěr je, že ostatní lidi morálně chválíme a oceňujeme na základě aspektů jejich manifestovaného chování k druhým lidem a ke společnosti samotné, přičemž si všímáme takových činů, jež jsou přátelské, altruistické a sociálně motivované a zaměřují se tak výhradně na blaho i štěstí druhých bez egoistických postranních úmyslů. Taková jednání a postoje jsou obecně přijímány s radostí a pozorovány se zalíbením (Anzenbacher, 1994).

Na empiristickou etiku později navazuje směr *utilitarismu*, za jehož zakladatele je považován Jeremy Bentham (1748 – 1832). Tento směr filosofické etiky ve své podstatě předpokládá, že lidské jednání by se mělo hodnotit a porovnávat podle výsledků a důsledků na základě principu užitečnosti. S touto myšlenkou v současnosti pracují různé nástroje a indexy hodnocení jako jsou „hrubý domácí produkt“ (*Gross Domestic Product*, GDP), „kvalita života“ (*Quality of Life*, QOL), „lidský rozvoj“ (*Human Development Index*, HDI) nebo „fyzická kvalita života“ (*Physical Quality of Life Index*, PQLI), (Sokol, 2014). Dle utilitarismu by člověk měl v každé situaci, jež vyžaduje učinění nějakého mravního rozhodnutí, udělat takovou věc, která povede k co největšímu blahu co největšího počtu lidí (Thompson, 2004).

V období osvícenství působil rovněž jeden z předních filosofických myslitelů naší historie, pruský filosof Immanuel Kant (1724 – 1804), který na problematiku morálky a mravního jednání nahlížel ze zcela jiné pozice. Dle Kanta všichni víme: „...*co mravní závazek znamená – věříme, že se něco má dělat nezávisle na tom, jaké to pro nás může mít důsledky,*“ (Thompson, 2004, s. 105). Ovšem jakým způsobem má být určována naše vůle konat? Kant tvrdí, že jsou dvě možnosti – buď je naše vůle autonomní, tedy určována zákony, které jsou v nás samých a plynou z našeho rozumu anebo je naše vůle určována něčím mimo nás a náš rozum – v tomto případě je pak vůle určována cizím zákonem a je tak heteronomní. Nelze však získat žádný všeobecně platný princip jednání z heteronomní vůle, protože k dobru můžeme nejlépe dospět jen skrze zkušenost.

Všechna předchozí filosofická učení a pokusy vypracovat etiku jako soubor pravidel či nauku o správném chování jak dospět k dobru a konat ho, měla však Dle Kanta tu chybu, že fungovala právě na principu heteronomní vůle, tedy určování cizím zákonem (Störig, 2000).

Klíčovým konceptem Kantovy etiky je tzv. kategorický imperativ (mravní zákon), který je nepodmíněný a musí platit pro každého člověka nezávisle na čemkoli jiném, vždy a všude (Sokol, 2014). Ve svém díle *Základy metafyziky mravů*, které Kant napsal v roce 1785, definuje kategorický imperativ takto: „*Jednej vždy tak, aby se maxima tvé vůle mohla stát principem všeobecného zákonodárství,*“ (Kant, 1990, s. 84) – jedná se tak o jistou obdobu a rozvinutí myšlenky zásady vzájemnosti v jednání s lidmi, která se obecně nazývá „zlaté pravidlo“, jež můžeme v rozličných interpretacích najít u různých literárních děl naší historie, jako jsou například Bible, Talmud a Mahábhárata, přičemž nejznámějším je onen Biblický citát: „*Chovejte se k lidem tak, jak chcete, aby se oni chovali k vám,*“ (Bible, Lk 6:31). Zkušenost každého člověka je však jiná a v průběhu jeho života se neustále mění, proto nelze tento subjektivní úsudek na základě vlastní empirie považovat dle Kanta za jakkoliv spolehlivý či dokonce jako univerzální vodítko mravního hodnocení a rozhodování (Sokol, 2014).

Kategorický imperativ nefunguje na základě smyslové zkušenosti a reciprocity jako zlaté pravidlo, nýbrž na principu rovnováhy a čistého praktického rozumu – tedy že naše jednání je správné pouze tehdy, může-li se stát obecným pravidlem, aniž by vznikl jakýkoliv rozpor (Thompson, 2004).

#### **2.1.2.4 Období 19. a 20. století**

Během 19. a 20. století prochází etika významným vývojem, přičemž vznikají nové koncepce a směry (např. pozitivismus, materialismus, existencialismus etc.), které jsou často ovlivněny tehdejšími politickými ideologiemi. Mezi významné představitele tohoto období patřili např. Auguste Comte (1798 – 1857), Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), Sören Kierkegaard (1813 – 1855), Martin Heidegger (1889 – 1976), Jean-Paul Sartre (1905 – 1980) a spousta dalších.

Devatenácté století dalo průchod novému směru empiristické etiky, který se nazývá *pozitivismus* a jeho předním zástupcem, jež je rovněž považován za zakladatele této koncepce, je francouzský matematik Auguste Comte. Meritem pozitivismu je vycházet z daných faktů, tedy z „pozitivního“ a ignorovat veškerá tázání a hypotézy, které tyto fakta překračují. Dle Comta musíme nejdříve vědět, abychom mohli předvídat, což je smyslem každé vědy. Pozitivismus se tak drží pouze skutečnosti (tj. daných faktů) a toho, co je společensky užitečné a přesně definovatelné (Störig, 2000).

Jedním z novodobých a zároveň nejnáročnějších filosofů moderní doby byl bezesporu Friedrich Nietzsche, který výrazně vystupoval proti křesťanské morálce a jejímu dosavadnímu tradičnímu pojetí. Dle Nietzscheho nemáme morálku vázat na Boha, ovšem směrem k člověku, respektive k nadčlověku, který je dalším stádiem vývoje lidstva. V křesťanských mravních kvalitách, jako jsou vlídnost, soucit a pokora spatřoval Nietzsche rysy „morálky otroka“, který se stará především o přežití sebe a těch nejslabších členů společnosti. Jako protiklad k „morálce otroka“ postavil „morálku pána“, jež po vzoru řeckého ideálu života oplývá takovými vlastnostmi, jako jsou vznešenost a potřeba vlastního rozvoje, přičemž usiluje o dosažení kvalit, které posunou lidstvo k dalšímu vývoji a pokroku. Onu „morálku otroka“ však Nietzsche neomezuje pouze na křesťanské mravní hodnoty a rovněž takto kritizuje koncept spravedlnosti, rovnosti a soucitu, jež se zrodily v období osvícenství (Thompson, 2004).

Ve 20. století se objevuje nový a vlivný etický směr, který se nazývá *existencialismus*, jehož některé myšlenky jsou stále aktuální a využívané do dnešního dne. Za nejvýznamnější představitele existencialismu jsou považováni Søren Kierkegaard, Martin Heidegger a Jean-Paul Sartre. Tento směr etiky akcentuje svobodnou vůli lidí rozhodovat sám za sebe a odmítá jakékoliv etické kodexy či morální pravidla jednání. Člověk by tak měl převzít odpovědnost za svá rozhodnutí a v rámci této svobody by měl svobodu poskytnout rovněž i ostatním – tedy pokud odmítáme konvence nám nařízené druhými lidmi, neměli bychom je nařizovat ostatním (Thompson, 2004).

Jakožto protiklad k etice utilitarismu z doby osvícenství vznikla *teorie spravedlnosti* od amerického filosofa Johna Rawlse (1921 – 2002). Ve spravedlnosti Rawls spatřuje nejdůležitější hodnotu, ovlivňujíc život ve společnosti a v návaznosti na Aristotela ji upřednostňuje před *dobrem* (Seknička a Putnová, 2016). Dle Rawlse by ideální (*dobrá*) společnost byla taková, kde nejsou zavedeny pouze některé etické zásady spravedlnosti, nýbrž rovněž veřejné vědomí ve společnosti by bylo určováno mravním smyslem pro spravedlnost (Anzenbacher, 1994).

Specifickému vývoji dostala etika v 19. a 20. století nejen v oblasti filosofické, nýbrž i v oblasti sociální, kdy v souvislosti s postupným ústupem společnosti od tradičního pojetí sociálních struktur a náboženského paradigmatu (převážně však v západních zemích), které je ve své podstatě založeno čistě na patriarchálním pohlavně-genderovém systému, začaly rovněž sílit tlaky i podněty na zajištění nezávislosti a rovného postavení mezi muži a ženami, které byly dosud vůči mužům v podřízeném postavení. Za tuto iniciativu bylo zodpovědné především ženské hnutí tzv. feminismu, jež si po vzoru sociální etiky kladlo za cíl dosáhnout rovných příležitostí (pracovních, rodinných, vztahových etc.) a postavení mezi oběma pohlavími (Pavlík in Smetáčková, 2007). Postupným zavedením volebního práva pro ženy a konstantním působením feminismu se začaly krok za krokem



smazávat jednotlivé rozdíly mezi muži a ženami, souvisejíc s jejich postavením ve společnosti, což mimo jiné umožnilo více ženám se vzdělávat, rozvíjet svoji kariéru a uplatnit se na trhu práce a tedy i v manažerských pozicích.

V důsledku modernizace společnosti a ústupu od náboženství i některých starších tradic, postupně ztrácely pro společnost předchozí etické směry přesvědčivost a validitu. V důsledku toho pak vznikla tzv. *diskurzivní etika*, jejímž účelem je nalézt poslední a univerzální zdůvodnění pro etiku, jež nikdo nebude moct z validních důvodů odmítnout či zpochybnit. Významnými osobnostmi diskurzivní etiky byly Jürgen Habermas (1929) a Karl-Otto Apel (1922 – 2017). Dle tohoto směru je zapotřebí etiku racionálně zdůvodnit, aby mohla platit pro všechny lidi a její pochopení nebylo založeno na intuici, tradici či náboženství, které jsou v různých kulturách odlišné (Störig, 2000). Jako princip univerzalizace etiky pak Habermas uvádí, že: „*Každá platná norma musí splňovat podmínku, že všichni zúčastnění mohou bez nucení akceptovat následky a vedlejší účinky, jež pravděpodobně vyplynou z jejího obecného zachování pro uspokojení zájmů každého jednotlivce,*“ (Anzenbacher, 1994, s. 232).

### 2.1.3 Základní přístupy etiky

Etika není jednodimenzionální vědou, jež by se v rámci svého zkoumání soustředila na jediný problém solitérním způsobem. Naopak, ve své podstatě se jedná o vědu heterogenní, čítajíc mnoho různých směrů a přístupů, které jsou považovány za vědecké až tehdy, naplňují-li některé minimální deskriptivní a metaetické standardy (Seknička a Putnová, 2016). Základní strukturální členění přístupů etiky dle Thompsona je následující:

- **Deskriptivní etika** se ve své podstatě zabývá deskripcí (popisem) morálního jednání a mravních principů, jež jsou v rozličných společnostech vnímány jako hodnotné. Zachycuje a popisuje kulturní odlišnosti z hlediska morálky bez ohledu na skutečnost, co je správné a co nesprávné s cílem vylíčit současný stav (Thompson, 2004).
- **Normativní etika** se soustředí na normativní prvky (pravidla chování), na jejichž základě se lidé rozhodují a dle kterých upravují své jednání ve společnosti. Zabývá se otázkou povinností a hodnot, které mravní rozhodnutí ovlivňují a rovněž vyjadřují (Seknička a Putnová, 2016). Normativní etika se táže na normy chování a na rozdíl od deskriptivní etiky pouze nepopisuje danou situaci, ovšem klade otázky, zdali je konkrétní chování morálně správné či nesprávné (Thompson, 2004).

- **Metaetika (analytická etika)** analyzuje etické termíny, přičemž se soustředí především na jazyk etiky, tedy význam a smysl slov v morální terminologii (Bláha a Dytrt, 2003). „*Metaetika představovala zoufalou snahu zjistit, co lidé svými výroky míní. Ti kdo prohlašují, že je něco správné či nesprávné, jsou totiž rozhodně přesvědčeni, že jejich prohlášení význam mají,*“ (Thompson, 2004, s. 12).
- **Aplikovaná etika** je zkoumání a analýza konkrétních životních dilemat či situací z mravního hlediska a rozhodování v těchto oblastech (Seknička a Putnová, 2016). Mezi nejvýznamnější témata aplikované etiky v současnosti patří etika eutanazie, etika životního prostředí, etika sexuality a vztahů, etika lékařská a podobně (Thompson, 2004).

#### 2.1.4 Význam etiky

V dnešní moderní době, zásadně ovlivněné globalizací, se můžeme čím dál častěji setkávat ze strany médií, politických institucí, známých osobností ale i sociálních sítí s notnou dávkou apelu na hodnotové a morální postoje lidí, snažíc se ovlivnit jejich úsudek ve směru pro ně příhodném. Často jsou tyto výzvy na naše morální hodnoty pochopitelné a opodstatněné, avšak mnohdy rovněž liché i iracionální a nejsou žádným způsobem vystavěny na pevných faktech a logických argumentech – naopak se jedná o názory jedinců, kteří svůj úsudek opírají pouze o svůj subjektivní pocit a staví jej (často nevědomky) na úroveň obecných pravidel.

Ve světle těchto skutečností je pak důležitost etiky v současnosti čím dál zásadnější, protože jejím úkolem je mimo jiné: „...*odstranit nejasnosti, rozlišit fakta, hodnoty a argumenty, odhalit základy, na kterých jsou komentáře vystavěny, a zjišťovat, nakolik jsou logické a zda skutečně vyjadřují hluboce zakořeněné názory, anebo emoční reakce,*“ (Thompson, 2004, s. 14) – tedy diferencovat podstatné a relevantní skutečnosti od těch emočně ovlivněných.

#### 2.1.5 Manažerská etika

Termín „management“ pochází z anglického verba „to manage“ (volný překlad – zvládat, řídit, vést, dosáhnout etc.) a v české i světové literatuře lze nalézt mnoho definic tohoto pojmu, jeho různých významových pojetí a odlišných interpretací. Jedná se tedy o termín, jež nelze jednoznačně a všeobecně vymezit (Vodáček a Vodáčková, 2013). „*Nejobecněji jej lze charakterizovat jako souhrn všech činností, které je třeba udělat, aby byl zabezpečen chod organizace,*“ (Veber a kol., 2009, s. 19) tedy nahlížet na

management jakožto jistou specifickou aktivitu, jejímž prostřednictvím dosáhneme stanovených cílů organizace.

Aplikování etických principů do specifik prostředí managementu pak říkáme tzv. „manažerská etika“. Odborných definic předmětného pojetí etiky můžeme nalézt v literatuře mnoho. Stručně a obecně jej ve své knize definují Vodáček a Vodáčková, jež uvádějí, že: *„Etikou manažerské práce se rozumí soubor zásad a doporučení, které určují, co je správné a co je nesprávné, dále pak co je morální povinností či závazkem,“* (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 49). Manažerská etika je tak jistým souborem zásad a doporučení psaných pravidel (ústava, zákony, listina základních práv a svobod etc.) i nepsaných pravidel (morálka, takt, solidarita, slušnost vůči starým lidem etc.) chování, jež odpovídají obecně přijímaným sociálním normám (Vodáček a Vodáčková, 2013). Ačkoliv by se tato doporučení dala vztáhnout na všechny pracovníky/nice, tak jejich určení je míněno primárně pro manažery/ky a lidi ve vedoucí funkci, jež ze své pracovní pozice mohou nejvíce ovlivnit prostředí a kulturu organizace.

### **2.1.5.1 Význam manažerské etiky**

Uplatňování morálního jednání a etických principů v managementu v zájmu předejetí krizovým situacím, vybudování přívětivého sociálního prostředí organizace či instituce a revitalizace její kultury, jež bude podporovat tvůrčí myšlení, proaktivní jednání a spravedlivé i morální vystupování, není v současnosti pouze tématem pro velké ziskové organizace, ale rovněž i ty primárně veřejně prospěšné, pro něž zisk nepředstavuje holý účel jejich existence.

Dle Riegela je etika v podnikatelské sféře často vnímána jako vrtoch vedení či luxus bránící účelnému tržnímu chování (Riegel a Janoušek, 2006), ovšem stejně negativně může být na etiku nahlíženo v managementu školního prostředí. V souvislosti s náročností a zvyšujícími se nároky na práci a kompetence ředitele/ky školy ale rovněž i jejich zástupců/kyň v podobě obširného množství výkonu potřebných činností jako jsou řízení pedagogického procesu, držení kroku s neustále se vyvíjející legislativou, personální vedení, ekonomický dohled a správa je stále náročnější řídit i vést školu a ředitelům/kám škol nezbyvá čas ani energie na výuku, jelikož: *„...svou pozornost musejí dělit o nesouměřitelné díly svých pracovních náplní,“* (Trojan a kol., 2015, s. 31). V kontextu tohoto obsáhlého množství činností, jež musí vedoucí pracovníci/nice ve školství vykonávat, pak může být etika upozaděna, jelikož jsou její principy v kontextu lidského chování ve školství často považovány za samozřejmost, nevyžadujíc žádnou kultivaci či cílevědomé zušlechťování.

Přítom etické i neetické jednání manažerů/ek má zásadní vliv na to, jak je vnímán jejich morální profil (tj. osobní „image“) a rovněž i celé organizace, kterou svým jednáním osobně reprezentují, což je, zvláště pro školy, velmi důležité. Lidé obecně velice pozorně vnímají charakterové rysy ostatních a u manažerů/ek tomu tak platí dvojnásob. Sledují se u nich především takové vlastnosti, jako jsou spravedlivost, čestnost, pravdomluvnost, vztah k alkoholu, vztah k druhému pohlaví, společenské jednání etc. bez ohledu na skutečnost, jestli své chování manifestují na pracovišti nebo mimo něj (Vodáček a Vodáčková, 2013). Přeci jen ředitel/ka školy je ředitelem/kou školy i mimo její prostory a jeho/její jednání bude všemi posuzováno a hodnoceno v souvislosti s funkcí, jež osobně zastává.

Cílevědomé a faktické uplatňování etických principů v manažerském jednání vytvoří příznivé sociální prostředí organizace, zvýší loajalitu zaměstnanců a s tím i související motivaci k svědomitému výkonu práce, zlepší renomé organizace u veřejného mínění a zajistí větší stabilitu organizace.

### 2.1.5.2 Subsystémy manažerské etiky

Mluvíme-li o manažerské etice, tak nelze její obsah omezovat pouze o potřebu morálního jednání, jelikož jenom vysoce morální manažer/ka by nebyl pro žádnou organizaci přínosem, pokud by nebyl dostatečně vzdělaným odborníkem/nicí a rovněž dobrým lídrem pro své podřízené. Ačkoliv je morálka důležitou součástí charakteru osobnosti manažera/ky, tak stejně tak je důležité soustavné rozvíjení své kvalifikace a erudice, aby se stačil držet krok s dynamikou vývoje společnosti (Dytrt, 2011).

Manažerskou etiku lze chápat jako systém řízení, které se dělí na jednotlivé subsystémy, jež fungují samostatně avšak ve vzájemné souvislosti. Mezi tyto subsystémy řadíme:

- morálku,
- kvalifikaci,
- aplikaci.

**Morálka** tvoří podstatu manažerské etiky a je její základní složkou. Řadíme do ní obecné zásady mravního jednání, respektování zákonných a společenských norem, tradiční a místní zvyklosti v mezilidských vztazích a rovněž také vnitřní pohnutky manažera/ky o smyslu morálky (Dytrt, 2011). Za morální jednání pak můžeme označit empaticko-soucitný vztah či teoretickou rozvahu a osobní odvalu jedince (Seknička a Putnová, 2016).

Subsystem **kvalifikace** označuje současné dosažené školní vzdělání manažera/ky, jeho/její nabyté praktické zkušenosti (např. schopnost tvůrčího i kritického myšlení, aplikování synergie v řízení etc.) a rovněž režim celoživotního vzdělávání (Dytrt, 2011). Manažer/ka, který/á je sice vzdělaný/á i zkušený/á, ale co soustavně nepracuje na rozvoji své osobnosti a svých znalostí, nemůže udržet krok s dynamickým vývojem organizace. Toto platí obzvlášť pro vedoucí pracovníky/nice ze školství, ve kterém dochází k neustálému vývoji informací a platné legislativy – však pedagogičtí pracovníci/nice a tedy i školští manažeři/ky mají povinnost dalšího vzdělávání dokonce zakomponovánu legislativně a to v § 24 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Předmětný zákon se ovšem omezuje pouze na „vzdělávání“ o němž Kociánová ve své publikaci s citací Pedlera uvádí, že se jedná o jistý: „...*přírůstek znalostí nebo vyšší úroveň dovedností, zatímco rozvoj se chápe jako cesta k jinému stavu bytí či fungování,*“ (Pedler in Kociánová, 2010, s. 172). Manažeři/ky by se měli soustředit nejen na osvojení nových znalostí a dovedností, ale rovněž na rozvoj své osobnosti.

Posledním článkem systému manažerské etiky je pak **aplikace**, již se rozumí schopnost aplikovat výše uvedené složky manažerské etiky do technologie řídicí práce na základě vlastní aktivity i motivace zaměstnanců (Dytrt, 2011) – tedy aby se na rozvoji organizace nepodílel pouze manažer/ka samotný/á, ale po vzoru definice Americké manažerské asociace (American Management Association) dosáhnul/a cíle organizace rukama a hlavami jiných (Vodáček a Vodáčková, 2013).

### 2.1.5.3 Sociální zodpovědnost manažerů

Organizační jednotky (tj. firmy, podniky, ústavy, útvary, instituce etc.) utvářejí sociálně-ekonomické struktury národní i regionální ekonomiky. Jejich jednání manifestované uvnitř i navenek se zásadně dotýká sociálně-kulturního prostředí ve společnosti a odráží se na jeho kvalitě (Vodáček a Vodáčková, 2013). S tímto pak úzce souvisí sociální odpovědnost manažerů/ek, kteří mají ze své pozice nejlepší možnost regulovat neetické chování a vlastním etickým jednáním jít příkladem ostatním a přispět tak ke stabilizaci a harmonii sociálního prostředí ve společnosti.

Vodáček a Vodáčková odborně definují sociální zodpovědnost manažerů/ek jako: „...*ochotu a morální kvalifikační připravenost vedoucích pracovníků nést důsledky svého jednání vůči vnitřnímu a vnějšmu společenskému prostředí,*“ (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 45). Manažeři/ky tak nesou sociální odpovědnost svých rozhodnutí a jednání jak vůči svým vlastním zaměstnancům, tak vůči vnějšmu okolí. Obdobné platí i ve

specifikách školního prostředí, kdy se jednání školských vedoucích pracovníků/nic nedotýká pouze učitelů/ek, ale i žáků a jejich rodičů.

Špatná rozhodnutí a zanedbané etické problémy mohou mít následky na celkové hodnocení organizace v ekonomickém a sociálním prostředí (u veřejného mínění), stejně tak jako na klima na pracovišti mezi pracovníky/nicemi (Dytrt, 2011). Způsob, jak manažeři/ky i jimi vedené organizační jednotky provádějí postupy všech podnikatelských i manažerských činností, spoluvytváří jejich „image“ a ovlivňuje úroveň vztahů s partnery (Vodáček a Vodáčková, 2013). Ve specifickém prostředí škol výše uvedené platí rovněž, ovšem nikoliv tolik v oblasti ekonomické, jako spíše v oblasti sociální a celkového renomé škol, kdy jejich pověst mezi širokou veřejností zastává velmi důležitou roli, jelikož ovlivňuje zájem o školu mezi potencionálními studenty či jejich rodiči a uchazeči o práci, ochotu ostatních škol či mediálních/obchodních partnerů o spolupráci, šance při přidělování dotací, participace v mezinárodních výzkumných šetřeních etc.

## **2.1.6 Etika školského managementu**

### **2.1.6.1 Vymezení školského managementu**

Odborná pedagogická literatura nahlíží na pojem „školský management“ ze tří pohledů a tj. z širokého, úzkého a oborového. V širším slova smyslu se jedná o: *„...celkový systém řízení školství v zemi, od centrálního makro-řízení (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,“* (Průcha a kol., 2013, s. 244).

V užším slova smyslu pak termín představuje: *„...řízení školy, management školy. Označuje subjekty (ředitel školy, zástupce ředitele, ekonom školy aj.), které řídí provoz konkrétní školy nebo vzdělávacího zařízení, a to především v oblasti plánování vzdělávacího programu a procesu, kurikula školy, materiálních, finančních a lidských zdrojů, vztahů školy s rodiči a sociálními partnery aj.,“* (Průcha a kol., 2013, s. 244-245).

V oborovém slova smyslu pak pojem reprezentuje: *„obor studia postupně se uplatňující na některých pedagogických fakultách v ČR a určený pro další vzdělávání ředitelů škol, inspektorů, pracovníků školské administrativy aj.,“* (Průcha a kol., 2013, s. 245).

Obecně se však dá školský management definovat jakožto: „...*aplikace poznatků obecného managementu ve specifických podmínkách školství,*“ (Trunda a Bříza, 2012, s. 9) přičemž jím můžeme vyjadřovat určitou skupinu řídících pracovníků/nic ve školství, specifickou aktivitu řízení nebo také samostatnou vědní disciplínu (Trojan a kol., 2016). Dle výše uvedeného lze tedy školský management významově interpretovat v obdobném smyslu, jako tomu již činí Veber, avšak s tím rozdílem, že hlavní diferenci zde představuje edukační (školní) prostředí, v němž management aplikujeme.

### 2.1.6.2 Implementace etiky ve školském managementu

Ačkoliv jsme si manažerskou etiku definovali jakožto jistý soubor zásad psaných i nepsaných pravidel chování, jež jsou v souladu s obecně platnými sociálními normami, tak její aplikace je vždy závislá na vnitřních podmínkách každé organizace samostatně – tedy co platí u jedné školy, nemusí zákonitě platit u druhé. Seknička a Putnová ve své publikaci uvádějí některé z tradičních nástrojů a metod implementace etiky v managementu, jež jsou aplikovatelné rovněž do školního prostředí.

#### Tradiční nástroje implementace etiky:

- etický kodex,
- týmová práce,
- leadership,
- mentoring,
- etický ombudsman,
- etický a sociální audit,
- pravidelné vzdělávání v etickém jednání (Seknička a Putnová, 2016).

**Etický kodex** nebo organizační krédo je jedním z nejpoužívanějších a nejvýznamnějších nástrojů etického řízení, jehož účelem je napomáhat k tomu, aby organizační aktivity a chování zaměstnanců byly v souladu se stanovenými zásadami organizace (Dytrt, 2011). Jedná se o účinný způsob, jak v organizaci stanovit užitečné principy a zásady chování i jednání pro manažery/ky a ostatní pracovníky/nice, jelikož nejenže etické kodexy pomáhají řešit obtížné morální situace, ale rovněž mají preventivní účinek a často slouží jako způsob zamyšlení nad funkčností a efektivitou chodu organizace (Seknička a Putnová, 2016).

Školy zastávají významnou pozici ve vývoji společnosti, jelikož kromě funkce kvalifikační – předávání znalostí a zkušeností žákům s cílem připravit je do budoucího pracovního života, plní rovněž funkci etickou a její pedagogové tak často působí pro své studenty jako morální vzor či předloha toho, jak se mají ve společnosti chovat a jaké

hodnoty zastávat (Trojan a kol., 2016). Užitečnost etického kodexu ve školním prostředí je tak neopomenutelná, jelikož jeho prostřednictvím můžeme učitele/ky vést k mravnímu jednání a chování, zvýšit povědomí o důležitosti etiky ve škole a získat konkurenční výhodu oproti školám, jež jej zaveden nemají. Práce školských manažerů/ek by pak vyžadovala být svým podřízeným mravním příkladem a kontrolovat u nich dodržování etických zásad a principů v souladu s etickým kodexem školy.

Soustavná **práce v týmu** může být dobrým nástrojem ke kultivaci etiky v prostředí organizace, jelikož dochází k interakci mezi jednotlivými zaměstnanci, kteří si navzájem prezentují své postřehy i názory ve snaze spolupracovat na řešení společných problémů a výzev (Seknička a Putnová, 2016). Typickým zastoupením tohoto nástroje ve školním prostředí jsou pedagogické rady, které pokud jsou správně a konstruktivně vedeny, mohou zušlechťovat principy etického jednání ve škole.

**Leadership** (česky „vedení lidí“) představuje označení pro činnost, která: „...klade důraz na spolupráci vedoucího pracovníka s podřízenými,“ (Trojanová, 2014, s. 9) tedy se jedná o jistou formu koherentní součinnosti s důrazem psychologického působení vedoucího pracovníka nebo vedoucí pracovnice (lídra) na své podřízené. Seknička a Putnová předemtný termín definují jako: „styl vedení, který lidé následují, napodobují a dobrovolně přijímají,“ (Seknička a Putnová, 2016, s. 151) přičemž jej diferencují od řízení, které klade důraz spíše na příkazy a rozkazy namísto cílevědomého vedení.

Ředitel/ka školy v rámci své funkce (pracovní pozice) zastává různé role (úlohy) jako jsou manažer, vykonavatel a lídr. V roli vykonavatele koná ředitel/ka přímou pedagogickou činnost, zatím co v roli manažera vykonává základní manažerské funkce. Tyto funkce se dle Vodáčka a Vodáčkové (2013) dělí na sekvenční (plánování, organizování, výběr pracovníků/nic, vedení lidí, kontrola) a paralelní (analýza, rozhodování, implementace). V poslední roli lídra pak ředitel/ka určuje vizi školy, motivuje své podřízené k dosažení a naplnění této vize, řeší konflikty na pracovišti a prostřednictvím komunikace získává zpětnou vazbu o své činnosti (Trojanová, 2014). Svědomitým a morálním vedením mohou být školní manažeři/ky dobrým etickým vzorem pro své podřízené.

Dalším z užitečných nástrojů, jak zušlechtit principy etického jednání v organizaci, je **mentoring**. Rozumí se jím: „...profesionální vztah mezi zkušenějším pracovníkem (mentorem) a jeho méně zkušeným kolegou (mentorovaným),“ (Seknička a Putnová, 2016, s. 152), přičemž se jedná nejen o formu předávání informací a znalostí, nýbrž také dovedností v oblastech vedení lidí a manažerských dovedností, k nimž patří rovněž etické principy jednání (Seknička a Putnová, 2016). Mentorování se využívá především při adaptaci nových zaměstnanců do pracovního procesu a ve školství se



často používá v rámci adaptace začínajících učitelů/ek do školské praxe, ovšem jeho využití by se dalo uplatnit i pro vzdělávání školských manažerů/ek, které by mohli mentorovat zkušení kolegové s praxí z vedení školy případně i z jiných škol.

Řešení etických problémů a dodržování stanovených zásad lze zajistit i formou delegace těchto činností na funkci tzv. „**etického ombudsmana**“. Tato role může být svěřena jak jednomu člověku, tak skupině více lidí a jejím hlavním účelem je řešit konkrétní etické problémy organizace, chránit zájmy lidí v podřízeném či znevýhodněném postavení (např. klient-firma, podřízený-nadřízený, student-učitel apod.), kontrolovat dodržování morálního jednání etc. (Seknička a Putnová, 2016). Ačkoliv se využitelnost takové instituce zdá vhodnější pro ziskové organizace, tak i ve školním prostředí by mohla najít své uplatnění ať už v roli obhájce/kyně práv studentů či kontroly dodržování etických zásad na pracovišti.

Možnost kontroly jednotnosti řízení v organizaci a jednoznačnost jejich etických pravidel nám může pomoci zajistit **etický** a **sociální audit**, jež zkoumá kvalitu klimatu v instituci prostřednictvím zpětné vazby, kontroluje etické chování organizace a pomůže se stabilizací vnitřního sociálního prostředí organizace (Seknička a Putnová, 2016). Zavedení etického a sociálního auditu ve škole (např. prostřednictvím pravidelných dotazníků ve věci sociálního prostředí pro zaměstnance) může dobře poukázat na nedostatky ve stanovených etických zásadách školy (tj. v etickém kodexu či školním řádu), úroveň etického uvědomění pedagogických pracovníků/nic a rovněž dodržování mravního chování a etických principů.

Způsob kultivace a podpoření etiky v prostředí organizace je možné provést i prostřednictvím **pravidelného vzdělávání pracovníků/nic v etickém jednání**. Stálé a pravidelné připomínání i opakování etických principů a stanovených zásad organizace v rámci firemního vzdělávání může zvýšit loajalitu zaměstnanců a revitalizovat sociální prostředí organizace. Možné způsoby vzdělávání pracovníků/nic jsou např. prostřednictvím seminářů/workshopů, kulatých stolů, společenských a psychologických her, diskuzních kroužků etc. (Seknička a Putnová, 2016). Pravidelná forma vzdělávání a osvěty v oblasti etiky a mravního jednání je v rámci školního prostředí využitelná například při pedagogických či školních poradách, osobních pohovorech, hospitacích a společných diskuzích.

Seknička a Putnová ve své publikaci dále uvádějí metody etického řízení, z nichž některé jsou aplikovatelné ve specifických podmínkách školního prostředí. Jedná se o následující metody:

- dialog,
- konsenzus (Seknička a Putnová, 2016).

Metoda **dialogu** slouží k podpoře komunikace a spolupráce mezi vedením organizace a jejími zaměstnanci či mezi organizací a jejím širokým okolím (obchodní partneři, klienti etc.). Aby však mohl být dialog úspěšný a účinný, musí být naplněny jeho základní požadavky, jako jsou: rovný přístup ke všem účastníkům/nicím dialogu; neformální jednání účastníků/nic; otevřenost v čase i předmětu dialogu; dlouhodobost a systematičnost dialogu (Seknička a Putnová, 2016). V prostředí školského managementu může dialog pomoci s nalezením společného řešení problémů, vytvoření kompromisů a dohod, což obecně posílí úroveň komunikace a spolupráce na pracovišti.

**Konsenzus** vyjadřuje shodu názorů či společného postoje na konkrétní problematiku nebo otázku a vzniká v rámci skupinového rozhodnutí. Ačkoliv můžeme jeho nejčastější využití pozorovat především v politice, tak jeho aplikovatelnost je možná i pro firemní praxi nebo školský management. Podstatou konsenzu je dobrovolné přijetí pravidel a jejich respektování (Seknička a Putnová, 2016). Ve školním prostředí se metoda konsenzu může efektivně využít k řešení konfliktů, stanovení společného postupu nebo vyrovnání vztahů mezi kolegy a vedením ve škole.

## 2.2 Gender

Pojem „gender“ je přejaté slovo ze stejnojmenného anglického termínu *gender*, které pochází z latinského slova *genus*, což lze volně přeložit do českého jazyka jako „pohlaví“ nebo „rod“, což jsou však doslovné lingvistické překlady, které dostatečně nevystihují samotnou podstatu slova „gender“, jež v sobě nese konotace přirozenosti, vrozenosti, sociability a rodiny (Pavlík in Smetáčková, 2007). V odborných periodikách a stále častěji i v těch neoborných se však předmětný termín obecně používá jako vyjádření rozdílů (charakter, vlastnosti, schopnosti etc.) mezi muži a ženami na základě jejich biologických odlišností.

### 2.2.1 Definice genderových pojmů

Ačkoliv je existence genderu jako vědního oboru v porovnání s ostatními známějšími humanitními odvětvími poměrně krátká, tak se v jeho rámci utvořila a ustálila specifická terminologie, jež se v odborné literatuře často používá a je zastoupena i v této práci. Jedná se především o následující pojmy:

**Androcentrismus** – představuje „mužskostřednost“, tedy že muži jsou vůči ženám v nadřazeném postavení a jejich pohled na svět je brán jako univerzální a normativní, podle nějž jsou ženy poměřovány (Renzetti a Curran, 2003).

**Feminismus** – ženské sociální hnutí a rovněž životní postoj, jež usiluje o zajištění rovnoprávnosti mezi muži a ženami a nezávislosti žen na mužích (Kalnická, 2009).

**Feminita** – označuje „ženskost“ z hlediska kulturně definovaných a společensky podporovaných rolí (např. matka, partnerka, manželka etc.) ve smyslu chování a rysů osobnosti (Kalnická, 2009).

**Genderové role** – jedná se o společenské role, jež jsou mužům i ženám předepisovány společností na základě jejich pohlaví s očekáváním, že budou jednat v souladu s tradičními a kulturně obecně přijímanými rysy chování v závislosti na svém pohlaví (Renzetti a Curran, 2003).

**Genderové rozdíly** – zjednodušeně řečeno se jedná o odlišnosti v chování a postojích mužů a žen (Renzetti a Curran, 2003).

**Genderové stereotypy** – zjednodušující a paušalizující pohledy na skutečnost, jak má vypadat maskulinní muž a femininní žena (Renzetti a Curran, 2003).

**Maskulinita** – označuje „mužskost“ z hlediska kulturně definovaných a společensky podporovaných rolí (např. otec, manažer, manžel etc.) ve smyslu chování a rysů osobnosti (Kalnická, 2009).

**Patriarchát** – jedná se o pohlavně-genderový systém, jež je obecně chápán jako vláda muže nad ženou, respektive dominance mužů nad ženami ve smyslu smýšlení a jednání (Kalnická, 2009).

**Pohlavně-genderový systém** – Renzetti a Curran jej ve své publikaci definují jakožto: „*systém institucionalizovaných vlastností, způsobů chování a vzorců společenské interakce předepsaných členům společnosti na základě jejich pohlaví,*“ (Renzetti a Curran, 2003, s. 528).

## 2.2.2 Historie genderu

Historie genderu, jako primárního konceptu genderové analýzy, je oproti ostatním pojmům humanitních věd relativně krátká. S trvalým rozvojem moderní společnosti došlo k zásadnímu vývoji sociálních a společenských věd, jež trvale změnilo náš pohled na fungování lidské společnosti i lidí jako jednotlivce. Dříve formované představy o člověku, vystavěné na náboženském konceptu myšlení, byly podrobeny kritickému zkoumání, přičemž tento proces se nevyhnul ani otázkám týkajících se tzv. genderového řádu, tedy pojetím o mužích a ženách a jejich genderových rolích ve společnosti (Pavlík in Smetáčková, 2007).

Až do začátku 19. století byly otázky, související s charakterovými rysy osobnosti žen a mužů, zodpovídány na základě Biblického východiska, tedy že Bůh stvořil muže i ženu a přiznal jim ve společnosti odlišné postavení a roli, jež odpovídá rozdílnosti jejich reprodukčních schopností. Bůh je v nadřazené pozici vůči mužům a ti jsou v nadřazené pozici vůči ženám, jejichž hlavní poslání je především plodit děti. Později však tento koncept vysvětlení nedostačoval a nad otázkami pohlavních charakteristik se začalo nově teoreticky uvažovat (Pavlík in Smetáčková, 2007) – nutno ovšem podotknout, že se tak učinilo zvláště v evropské společnosti, jelikož v mnoha jiných částech světa dosud převládají nevyrovnané pohlavně-genderové systémy.

Formování genderu, jakožto nového analytického nástroje a vědního oboru, pak začalo v průběhu 20. století a to v souvislosti se vzestupem feminismu (ženského hnutí), jež identifikovalo problém systematických nerovností mezi muži a ženami ve společnosti a dále rozvoji různých sociálně-vědních disciplín (především antropologie, psychologie a sociologie), které se snažily řešit otázku pohlavně charakterových vlastností (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

### 2.2.3 Genderové rozdíly a stereotypy

Jedním ze základních způsobů, jak lidé definují sebe sama, je vymezení z hlediska pohlaví – „*jsem muž*“ nebo „*jsem žena*“, ovšem tímto zdánlivě prostým a jednoduchým sdělením je daleko přesáhnut pouhý anatomický rámec jejich odpovědi, směřující k popisu vlastního těla, když v nás zároveň vyvolává představu o určitých vrozených osobních vlastnostech a vzorců chování, jež se k tomuto sdělení obrazově pojí (Renzetti a Curran, 2003). Tyto vlastnosti jsou však často přisuzovány na základě společenských (genderových) stereotypů, tedy očekávání, že se jako muž či jako žena budeme chovat v souladu s jistými společensky obecně přijímanými přesvědčeními. Renzetti a Curran definují genderové stereotypy jako: „...*zjednodušující popisy toho, jak má vypadat ‚maskulinní muž‘ nebo ‚femininní žena‘*,“ (Renzetti a Curran, 2003, s. 20).

Například u žen budeme většinou očekávat pečovatelský přístup, mateřský instinkt, citově založenou a pasivní povahu, rodinný postoj, smysl pro romantiku, péči o vlastní zevnějšek a nepřilíš velkou manuální i technickou zdatnost. Na druhou stranu u mužů budeme spíše předpokládat racionální přístup, soupeřivost, citovou odolnost, pracovní nebo sportovní entuziasmus a obstojnou manuální i technickou zdatnost (Renzetti a Curran, 2003). „*Jinými slovy, lidské pohlaví jako biologická danost (byť mužem či ženou) tu slouží jako základ, na němž lidé konstruují společenskou kategorii zvanou gender (maskulinitu či feminitu)*,“ (Renzetti a Curran, 2003, s. 20).

S výše uvedenými předpoklady se shodují rovněž tuzemské i zahraniční výzkumy, které konzistentně docházejí k závěru, že muži jsou ve společnosti obecně vnímáni jako racionální, soupeřivý, citově odolní a kompetentní, zatímco ženy jako expresivní, společenské, citově založené a podporující, (Diekman a Eagly, 2000 cit. podle Dowell a Larwin, 2013). Na ženy je tak spíše pohlíženo jako na pečovatelky v důsledku jejich vysokých sociálních kompetencí a pečovatelské schopnosti nejsou v pracovním prostředí organizace často doceněny, dokonce jsou obvykle považovány za nekongruentní s vedoucí pozicí (Lewis, 2001 cit. podle Dowell a Larwin, 2013).

Ačkoliv se nezřídka stává, že mnoho jednotlivých zástupců svého genderu nevystihují společensky definované charakteristiky, tak důležité ovšem je, že společenské předpoklady, které se vztahují ke genderu, lidé obecně přijímají za platné a pravdivé, přičemž na nich zakládají svůj rozdílný přístup k osobám mužského a ženského pohlaví – přiklánějí se ke genderovým stereotypům (Renzetti a Curran, 2003). Tato segregace je pak ve společnosti příčinou mnoha zvýhodnění i znevýhodnění na straně obou pohlaví, jež narušují a prohlubují jejich společenskou nerovnost.

Dle Smetáčkové a Jarkovské lze tak v souvislosti s výše uvedeným konstatovat, že: „...gender je ve své podstatě vyjádřením představy, že se lidské bytosti dělí na dvě skupiny, ženy a muže, které mají do značné míry odlišné mužské (maskulinní) a ženské (femininní) charakteristiky, vlastnosti, schopnosti atd.“ (Smetáčková a Jarkovská, 2006, s. 9) přičemž ve většině světových společností dochází ke genderové asymetrii, jelikož maskulinita zastává vůči feminitě nadřazené a dominantní postavení (Smetáčková a Jarkovská, 2006). O výše uvedeném píše ve své publikaci i Carol Gilligan, jež po vzoru biblického příběhu Adama a Evy uvádí, že muž je ve společnosti považován za normativní vzor pro ostatní, zatímco žena se odchyluje od obecných sociálních norem a představuje „zakázané ovoce“ (Gilligan, 2001).

Dalo by se tak říct, že většina žen a mužů žije ve společnosti s patriarchálním pohlavně-genderovým systémem, v němž jsou muži vůči ženám v superiorním postavení a vlastnosti i činnosti, jež jsou obecně vnímány jako mužské, jsou hodnoceny lépe než ty obecně vnímány jako ženské (Renzetti a Curran, 2003). Výše uvedené rozebíral ve své publikaci i Kimmel, jež tvrdí, že ve vztahu ke genderu disponují muži jako skupina větší mocí než ženy jako skupina, přičemž potřeba větší kontroly žen plyne právě z genderových stereotypů. Muži jsou považováni za autonomní, nezávislé jedince a ze strany rodiny jsou vybízeni k průzkumné aktivitě, zatímco ženy jsou limitovány a omezovány za účelem chování v souladu se společenskými normami (Kimmel, 2000).

## 2.2.4 Význam genderu

Muži a ženy jsou v naší společnosti, již od dětského věku, vychováváni velmi odlišně, což je dáno především přejímáním genderových stereotypů a nevědomým přijímáním stanovených společenských rolí (genderových rolí). Ačkoliv se poslední dobou tyto tradiční role a genderové stereotypy třepí a muži i ženy mají větší volnost ve vlastní seberealizaci, tak se ovšem stejně musí v životě probrat nejrůznějšími překážkami, jež jim natolik vžitý tradiční pohled na mužské a ženské pohlaví přináší. Toto tradiční pojetí mužských a ženských rolí ve společnosti se pak později stalo základem pro vznik feminismu a genderu (Plesková, 2005).

Základním východiskem genderu jako vědního oboru je pak skutečnost, že muži a ženami se nerodíme (tzv. biologický determinismus), ale naopak stáváme (tzv. sociální konstruktivismus) v důsledku působení socializace a kulturalizace od společnosti (Smetáčková a Jarkovská, 2006). *„Každá společnost svým členům předepíše určité vlastnosti, způsoby chování a vzorce vzájemné interakce v závislosti na jejich pohlaví. Tyto předpisy jsou zakotveny ve společenských institucích, jako jsou hospodářství, politický systém, vzdělávací systém, náboženství, rodinné uspořádání aj. Institucionalizované vzorce genderové diferenciacce jsou souhrnně označovány jako pohlavně-genderový systém společnosti,“* (Renzetti a Curran, 2003, s. 21).

Gender tak připouští, že rozdíly v osobnostních a charakterových vlastnostech u mužů a žen existují, přičemž ovlivňují jejich jednání i smýšlení, není tomu však na základě biologického determinismu – tj. našich genů a vrozených vlastností, nýbrž v důsledku sociálního konstruktivismu – tedy kulturního, společenského a sociálního působení, jež utváří lidskou osobnost, její přesvědčení a charakter. Z toho je patrné, že ženy kupříkladu nejsou emocionálně citlivější než muži proto, že by se snad s touto vlastností narodily, ale tím, že jsou k tomu společností a výchovou vedeny.

## 2.2.5 Gender a management

V odborné literatuře, zasvěcené managementu, se o genderovém aspektu manažerské pracovní pozice často nikterak nehovoří a obecně je pokládána za neutrální. Až v poslední době lze sledovat příklon některých sociologických šetření ke skutečnosti, že vedoucí pozice v organizacích jsou z větší části zastoupeny muži a předpoklady pro jejich výkon jsou odvozovány z maskulinních hodnot a ideologií, přičemž tradičním obrazem je racionální, pragmatický a výkonný muž, jež v organizaci zastupuje archetyp „patriarchální hlavy rodiny“ (Dudová a kol., 2006).

Vedoucí pozice v odvětví managementu jsou náročné a kromě vysokého pracovního nasazení i časových nároků vyžadují rovněž specifické schopnosti, dovednosti a vlastnosti, jež jsou pro jejich kvalitní výkon esenciální. Tyto předpoklady pro výkon však lépe splňují muži a to z toho důvodu, že mužská profesní kariéra má na rozdíl od té ženské možnost nepřerušovanosti ve smyslu absence předpokladu nastoupení muže na mateřskou dovolenou (Vlach a kol., 2008). Naopak u žen v určitém věku se s potencionálním mateřstvím počítá dopředu a to často rovnou u přijímacích pohovorů, kde bývají v porovnání s muži nezřídka znevýhodněny a diskriminovány (Dudová a kol., 2006).

Pracovní prostředí, zvláště pak to manažerské, je tak značně ovlivněno genderovými stereotypy, které nesou velký podíl na skutečnosti, že je pracovní sféra brána za doménu mužů, zatímco ženám je přisuzována sféra soukromá/rodinná související s péčí o děti, nemocné či starší členy rodiny etc. V souvislosti s výše uvedeným tak může být pro ženy, jež se chtějí v zaměstnání prosadit, vskutku obtížné sladit všechny své životní role dohromady se zaměstnáním (Dudová a kol., 2006), což je rovněž jeden z důvodů, proč jsou častěji manažerské pozice zastoupeny muži a méně ženami.

Ačkoliv se výše uvedené skutečnosti zdají být větší problém v soukromé pracovní sféře na rozdíl od veřejné, především kvůli odlišné účelové orientaci jejich existence, tedy koncentrace na zisk oproti službě občanům, tak tomu tak není a problém přetrvává i ve veřejné správě. Například v rámci mocenské struktury školního prostředí lze pozorovat podstatnou genderovou diskrepanci, kdy více vedoucích pozic zastávají muži, ačkoliv je ve školství celkově zaměstnáno více žen (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

Helšusová uvádí, že oblast školství je typickou ukázkou resortu, kde dochází k vertikální genderové segregaci, čímž označuje nerovnoměrné zastoupení vedoucích pozic muži a ženami, což dává do souvislosti s neexistující strukturovanou nabídkou kariérního systému a jevu, označovaného jako „skleněný strop“ nebo „skleněný výtah“. Ačkoliv byl tento dokument sepsán v roce 2007, tak v současné době k žádnému velkému posunu v zavedení kariérního řádu či systému kariérního vzestupu dosud nedošlo. Onen pojem „skleněný strop“ představuje existenci jistých formálních a neformálních překážek/bariér, které ženám zpomalují či úplně znemožňují kariérní růst – jedná se například o výše zmíněný předpoklad mateřství. V souvislosti se „skleněným stropem“ pak působí „skleněný výtah“, jež v povoláních s vysokým zastoupením žen urychluje kariérní postup mužů na základě zdánlivě neviditelných mechanismů (Helšusová in Smetáčková, 2007).

### 2.2.5.1 Manažerské styly mužů a žen

Samotní manažeři a manažerky se obecně vyjadřují, že neshledávají ve svém jednání nějaké významné odlišnosti v přístupu či stylu řízení (přístup k zaměstnancům a klientům, způsob vedení a organizace práce etc.), ovšem když už nějaké uvedou, tak se jedná většinou o zcela tradiční vymezení vlastností a povahových rysů odpovídajících genderovým stereotypům přítomných ve společnosti. Ačkoliv tak převládá názor, zvláště pak u žen, že individuální rozdíly manažerů a manažerek mají vliv na styl vedení mnohem významnější než případné genderové rozdíly, jež lze u mužů i žen identifikovat, tak samy manažerky a manažeři uznávají, že tyto genderové rozdíly existují a mají vliv na jedincův způsob řízení a vedení organizace (Dudová a kol., 2009).

Typickým dojmem o mužském a ženském způsobu manažerské práce, ovlivněným genderovými stereotypy, je přesvědčení, že muži v manažerské funkci jsou agresivnější, pragmatičtější, soutěživější a mají větší nadhled. Naopak ženy v manažerské funkci jsou velmi pečlivé, empatické, citlivé vůči svému okolí a důrazně zaměřené na detail. Toto stereotypizování vlastností manažerů a manažerek podle genderu bylo dle výzkumu provedeného Radkou Dudovou, Alenou Křížkovou a Drahomírou Zajíčkovou velmi výrazné a jakýkoliv odklon od tradičně vnímaného způsobu řízení byl, zvláště v případě žen, vnímán negativně (Dudová a kol., 2009).

S výše uvedenými poznatky se shoduje i výzkum Jana Vlacha z Výzkumného ústavu práce a sociálních věcí, jež uvádí, že ženy jsou empatičtější, více se věnují svým podřízeným a obecně jsou v oblasti mezilidských vztahů citlivější a vnímavější. Tyto vlastnosti jsou pak označovány za tradiční charakteristické vlastnosti manažerek, jež však mohou působit pro některé i negativně (např. citlivost se dá lehce zaměnit s hysterií, náládovostí a emocionální nestabilitou). Kromě výše uvedených vlastností se v souvislosti s ženou-manažerkou rovněž identifikují další rysy, jako jsou dobré komunikační dovednosti, opatrnost a menší ochota riskovat, trpělivost a již výše zmíněný smysl pro detail (Vlach a kol., 2008).

V případě vlastností u mužů-manažerů Vlach uvádí, že muži mají tendenci se sebezprosazovat (konfrontační styl, zaměření na cíl), nebojí se riskovat, jsou analyticky založení, racionálně uvažují a přehlížejí detaily. V porovnání s ženami jsou tak muži pragmatičtěji orientovaní a jsou méně emocionálně citliví, což často bývá považováno za lepší předpoklad pro výkon manažerské funkce (Vlach a kol., 2008).

S výše uvedeným se shoduje rovněž výzkum provedený Ferrimanem, jež obdobně uvádí, že muži jsou v rámci vedení více ochotni riskovat a přistupovat k problémům racionálně a pragmaticky, zatímco ženy mají společensky orientovaný přístup k vedení s důrazem na kolegy, přátele a rodinu (Ferriman, 2009 cit. podle Javidan



a kol., 2016). Na základě výše uvedeného je tak patrné, že: „*manažeři a manažerky jsou přesvědčeni/ly o tom, že ženy a muži se v práci chovají významně odlišně a k jejich charakteristice využívají genderových stereotypů,*“ (Dudová a kol., 2009, s. 87) přičemž se v jejich manažerském přístupu vždy projeví specifické pohlavní (ženské/mužské) a charakterové rysy jejich osobnosti.

### **2.2.5.2 Manažerské styly mužů a žen ve vedení škol**

Dá se předpokládat, že způsob vedení i řízení mužů a žen na manažerských pozicích ve školství se ve své podstatě nebude lišit od manažerských stylů vedení mužů a žen v rozličných organizacích ziskového i neziskového sektoru, ovšem rozdílné budou některé činnosti, na které se v rámci specifického prostředí budou vedoucí pracovníci/nice zaměřovat.

Lenka Václavíková Helšusová cituje v příručce citlivého vedení škol výzkumy Ozga 1993 a Nevilla 1988, jež uvádí, že muži a ženy přistupují k řízení a vedení školy odlišným způsobem, přičemž vykazují jiné rysy chování. Hlavní rozdíly jsou následující:

#### **Muži:**

- muži upřednostňují individuální aktivity a zásluhy;
- muži používají výraznější verbální i neverbální komunikaci, čímž působí sebevědoměji a silněji;
- muži prioritizují hierarchii v řízení více než ženy.

#### **Ženy:**

- ženy více podporují kohezní, neindividualistické klima ve sboru, více oceňují aktivity skupiny než muži;
- ženy a jejich způsob komunikace je citlivý a střídavý – zejména snaha nekontrolovat své okolí prostřednictvím vlastních nepříjemných pocitů, zvláště vzteku, je však okolím často interpretováno jako jejich slabost;
- ženy tráví více času činnostmi spojenými s každodenní pedagogickou prací, více s učiteli/kami hovoří o jejich dílčích problémech, více hospitují etc.

(Helšusová in Smetáčková, 2007, s. 40).

Z výše uvedeného výsledku výzkumu je patrná jistá údajová podobnost s již dříve zmíněnými výzkumy Vlacha (Vlach a kol., 2008) a Dudové (Dudová a kol., 2009), které předkládají, že muži i ženy ve vedoucích pozicích při svém jednání s podřízenými a řízení organizace naplňují určité zvláštní pohlavní (ženské/mužské)

a charakterové rysy vlastní osobnosti, přičemž ve specifikách školního prostředí, oproti jiným organizacím, se jejich manažerský přístup liší převážně vykonávanými činnostmi, nežli že by přímo uplatňovali zvláště specifické způsoby chování a jednání ve školách.

Ačkoliv předmětné rozdíly v manažerském přístupu žen a mužů ve vedoucích pozicích ve školním prostředí mohou vystihovat rozdílný způsob řízení i vedení lidí manažery a manažerkami ve školách, tak nelze však paušalizovat a označovat takové jednání za tradiční, když tuto tendenci nemusí někteří jednotlivci ze stran mužů i žen svým jednáním potvrzovat (Helšusová in Smetáčková, 2007). Naopak, nezřídka se můžeme ve školním i mimoškolním prostředí setkat s muži, kteří se v rámci své vedoucí pozice snaží působit citlivě a empaticky, usilujíc tak o bližší a důvěrnější kontakt se svými podřízenými. Na druhou stranu vedoucí ženy se mohou snažit vymanit z genderových stereotypů, podle nichž je okolí posuzuje i hodnotí a vykazovat v rámci své manažerské práce takové rysy agresivního, soutěživého a cílevědomého chování, které se spíše podobá mužskému přístupu nežli tomu ženskému.

Výše uvedená výzkumná šetření se však primárně nikdy nezaměřovala na etiku managementu nebo školského managementu, a není tak přímo patrné, zdali se nějaké rozdíly v přístupu k etice mezi vedoucími pracovníky a vedoucími pracovníkyněmi ve školství vůbec vyskytují. Podrobněji se tomuto tématu bude věnovat praktická část bakalářské práce, jejímž cílem bylo mimo jiné právě zjistit, zdali se v přístupu k etice školského managementu vyskytují mezi manažery a manažerkami v základním školství nějaké rozdíly a pokud ano, tak provést jejich vzájemnou komparaci.

### **3. PRAKTICKÁ ČÁST**

#### **3.1 Cíl a výzkumné otázky**

Praktická část bakalářské práce je zasvěcena přístupu vedoucích pracovníků a vedoucích pracovníků v základním školství k etice školského managementu, tedy personálnímu řízení základních škol a vedení jejich zaměstnanců. Cílem práce pak bylo zjistit, zdali se v přístupu k etice školského managementu vyskytují mezi manažery a manažerkami v základním školství nějaké rozdíly a pokud ano, tak provést komparaci jejich specifických postojů k předmětné problematice.

V rámci stanoveného cíle výzkumné části bakalářské práce byly rovněž definovány tři základní výzkumné otázky, na které se tato odborná práce snažila nalézt odpověď. Jedná se o následující otázky:

1. Existují v přístupu k etice školského managementu mezi muži a ženami ve vedoucí pozici na základních školách nějaké rozdíly?
2. Na jaké oblasti se v etice školského managementu soustřeďují muži a na jaké ženy ve vedoucí pozici na základních školách?
3. Jak důležitou pozici zastává etika školského managementu pro muže a ženy ve vedoucí pozici na základních školách?

#### **3.2 Metodologie výzkumu**

##### **3.2.1 Výzkumná metoda**

Pro sběr dat a informací pro účely výzkumného šetření bakalářské práce byla zvolena výzkumná metoda polo-strukturovaných rozhovorů, která se vzhledem k teoretické a obsahové komplexi probíraného tématu etiky ve školském managementu jevila jako vhodnější a efektivnější způsob opatření informací, nežli by bylo dosaženo pomocí dotazníkového šetření, ve kterém by mohlo dojít k nežádoucímu nepochopení meritu a smyslu některých otázek.

Oproti dotazníkovému šetření nabízí metoda polo-strukturovaných rozhovorů tváří v tvář lepší příležitost vysvětlení probíraného tématu a pokládaných otázek respondentům/kám přímo na místě, zajišťujíc tak vyšší přesnost a validitu odpovědí, nežli při samostatném zodpovězení písemných otázek v dotazníku. Obzvláště u tak náročného teoretického tématu s filosofickým přesahem, jakým je etika, je správná interpretace a porozumění otázkovému souboru zcela esenciální pro získání uceleného a autentického vzorku informací od vedoucích pracovníků/nic v základním školství.

Metoda polo-strukturovaných rozhovorů na rozdíl od dotazníkového šetření navíc dává příležitost nahlédnout do emocí a osobních postojů respondentů/tek, což může poskytnout cenné doplňující informace o celkovém pohledu a vnímání problematiky etiky školského managementu dotazovaných respondentů/tek, která může být pro některé lidi ožehavým tématem. Osobnější a přímější přístup, který polo-strukturované rozhovory nabízí, tak zaručuje autenticitu odpovědí, související s možným svobodným vyjádřením názoru a zároveň zaručuje vyšší pravděpodobnost, že respondenti/ky odpovědí na všechny otázky tazatele a o tématu se více rozmluví, než kdyby měli pouze stroze zodpovídat písemné otázky v dotazníku.

### **3.2.2 Charakteristika sběru dat**

Sběr dat pro výzkumné šetření bakalářské práce proběhl metodou záměrného výběru a to v období od února 2018 do března 2018 na základních školách v Praze s vedoucími pracovníky/cemi ve školství – jednalo se tak o ředitele/ky škol a zástupce/kyně. Při oslovování respondentů/tek pro účely výzkumného šetření byla využita především emailová a telefonická komunikace skrze kontakty, jež byly zveřejněné na webových stránkách základních škol, ovšem využita byla rovněž metoda sněhové koule, kdy byl tazateli při některých rozhovorech poskytnut kontakt na jiné vedoucí pracovníky/nice v základním školství, jež byli ochotní se účastnit výzkumného šetření. Celkem bylo osloveno 30 vedoucích pracovníků/nic (15 žen; 15 mužů), z nichž s 10 byl proveden polo-strukturovaný rozhovor tváří v tvář (5 mužů; 5 žen).

### **3.2.3 Charakteristika respondentů**

Do proběhlého výzkumného šetření bakalářské práce bylo zahrnuto celkem 10 respondentů/tek z řad vedoucích pracovníků/nic (5 mužů; 5 žen), působících na základních školách v Praze. Kritérium manažerů a manažerek ze základních škol bylo zvoleno vzhledem k povaze vzdělávací a výchovné pozice základních škol v životě obecně, kdy se většina morálních pravidel a mravních principů vštěpuje do dětí již od útlého školního věku a etické podvědomí i vystupování ze strany pedagogů a vedení základních škol je tak naprosto esenciální pro osobnostní rozvoj dítěte a jeho úspěšné zařazení do společnosti. V níže uvedené tabulce č. 1 je k dispozici podrobnější charakteristika všech respondentů/tek.

Označení	Pohlaví	Funkce	Věk	Počet let ve školství	Počet let ve vedoucí funkci
Respondent 1	muž	ředitel	49	26	5
Respondent 2	muž	ředitel	55	31	25
Respondent 3	muž	zástupce	34	10	3
Respondent 4	muž	zástupce	41	16	5
Respondent 5	muž	zástupce	49	15	10
Respondent 6	žena	ředitelka	48	30	7
Respondent 7	žena	zástupkyně	52	16	4
Respondent 8	žena	zástupkyně	52	34	18
Respondent 9	žena	zástupkyně	47	14	2
Respondent 10	žena	zástupkyně	47	26	1
<b>Průměr</b>			<b>47</b>	<b>22</b>	<b>8</b>

*Tabulka č. 1 – Charakteristika respondentů/tek výzkumného šetření*

### 3.2.4 Analytická metoda

V rámci analýzy a správné interpretace získaných dat z proběhlých polo-strukturovaných rozhovorů byla použita metoda kódování dle Coffeyho a Atkinsona, spočívající v identifikaci tematických okruhů na základě obsahové segmentace rozhovorových otázek a získaných odpovědí od respondentů/tek. V podstatě se tedy jedná o propojování získaných dat i informací z proběhlých polo-strukturovaných rozhovorů a jejich zařazení či přiřazení do odpovídajícího tematického okruhu (Coffey a Atkinson, 1999). Tyto tematické okruhy byly ustaveny následující:

- identifikátory (otázky č. 1, 2, 3, 4, 5),
- přístup k etice školského managementu (otázky č. 6, 7, 8, 9, 10, 11),
- implementace etiky ve školském managementu (otázky č. 12, 13, 14, 15).

Kategorie identifikátorů slouží k charakteristice a důkladnějšímu seznámení s respondenty/kami výzkumného šetření, jež nám může pomoci udělat si celistvější obrázek o prezentovaných názorech a přístupech dotazovaných vedoucích pracovníků a vedoucích pracovníc ze základních škol. V rámci této oblasti budou uváděny informace o pohlaví respondentů/tek, jejich funkci, přibližné velikosti pracoviště, věku, počtu let strávených profesně ve školství a počtu let strávených ve vedoucí funkci.

Druhá kategorie se věnuje etice školského managementu v sebepojetí vedoucích pracovníků a vedoucích pracovníc ve školství z hlediska jejich povědomí o této problematice – tedy, co si pod tímto termínem konkrétně představují, jak důležité postavení v jejich práci manažera/ky etika zastává, v jakých oblastech v rámci své praxe etiku uplatňují, zdali shledávají v manažerských přístupech mužů a žen vůči etice školského managementu nějaké rozdíly a jaký je jejich názor na písemně ustálený soubor morálních pravidel pro pracovníky/nice škol (etický kodex, desatero pravidel, krédo etc.).

Poslední kategorie je zasvěcena implementaci etiky ve školském managementu ze strany dotazovaných vedoucích pracovníků a vedoucích pracovníc v základních školách – tj. jaké nástroje či metody etického řízení využívají, zdali komunikují se svými podřízenými důležitost morálního jednání, zdali u podřízených kontrolují jeho dodržování, jakým způsobem řeší vyvstalé etické problémy či morální pochybení na pracovišti a jestli poskytují svým podřízeným kolegům zpětnou vazbu ve věci morálního jednání.

### **3.3 Individuální analýza rozhovorů**

Následující kapitola a přilehlé podkapitoly se věnují individuální analýze všech proběhlých rozhovorů, kterých je celkem 10 a jsou strukturované dle výše uvedených tematických okruhů od identifikátorů přes přístup k etice školského managementu až po implementaci etiky ve školském managementu. Získaná data a vypracované individuální analýzy jsou pak pomocí metody syntézy sloučeny do jednoho celku s vlastní interpretací autora v další kapitole “3.4 Souhrnná analýza rozhovorů”.

Všichni respondenti/ky s využitím výstupů z proběhlých polo-strukturovaných rozhovorů pro účely bakalářské práce jednohlasně souhlasili a zároveň byla v tomto rámci všem zaručena tazatelem personální anonymita. Tento závazek je v předmětné individuální analýze rozhovorů dodržen písemným pojmenováním jednotlivých osob za „respondenty“ s číselným označením od 1 do 10. Bližší specifikace všech zúčastněných osob je uvedena vždy v prvním odstavci dílčích podkapitol.

### 3.3.1 Respondent 1

Respondent č. 1 je muž, kterému je 49 let a vykonává funkci ředitele školy na základní škole v Praze s kapacitou nad 500 žáků. Ve školství se profesně pohybuje 26 let a z toho 5 let na vedoucí pozici – 4 roky jako ředitel školy a předtím 1 rok jako zástupce ředitele. V kontextu s ostatními dotazovanými respondenty/kami výzkumného šetření se pan ředitel pohybuje ve školství o trochu delší dobu, než je celkový průměr, ovšem již kratší dobu na vedoucí pozici.

Oblast etiky školského managementu pro pana ředitele školy představuje naprosto zásadní součást jeho pedagogické a vedoucí praxe, jelikož ji považuje za elementární předpoklad pro to, aby mohl člověk, působící ve školství a zvláště pak ve vedoucí funkci, být vůbec nějakým způsobem schopen jednat s lidmi (kolegy, rodiči, žáky, zřizovatelem, ministerstvem etc.), dosahovat vytyčených cílů a být úspěšný ve své práci vedoucího pedagoga. V rámci své argumentace pan ředitel pak především akcentuje potřebu ovládnutí základních prvků morálního jednání (slušnost, uctivost, nadhled etc.), ctění nepsaných etických pravidel, jímž téměř každý člověk podprahově a podvědomě rozumí a umět profesionálně, nestranně i objektivně z pozice vedoucího jednat.

Pan ředitel školy nezastává názor, že by se přístup vedoucích pracovníků a vedoucích pracovník ve školství mohl nějakým způsobem výrazně lišit v závislosti na pohlaví jedinců, ovšem naopak se přiklání k odlišnostem souvisejícím s individuálními vlastnostmi a kvalitami každého z nich, čímž se přímo odklání od, ve společnosti velmi rozšířených, genderových stereotypů a naopak se přiklání k sociálnímu konstruktivismu (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

V otázce užitečnosti a funkčnosti písemně ustáleného souboru pravidel etického chování a morálního jednání pro pracovníky/nice škol ve formě etického kodexu, kréda školy či desatera pravidel se pan ředitel školy vyjádřil v poněkud ambivalentním duchu. Na jedné straně vidí v takovémto dokumentu potenciální užitečnost a smysl, související s připomenutím a rozšířením povědomí o důležitosti věci pro mnohé tak samozřejmé, jako je etické a morální jednání – na druhou stranu však zmiňuje riziko formální existence a zbytečnosti takového kodexu, jelikož v kontextu školního prostředí existuje již celá řada legislativních a vnitřních předpisů, jímž se musí pedagogové řídit a další dokument, jehož zavedení i dodržování není nijak legislativně upraveno, by se mohl mezi těmi ostatními lehce ztratit a pozbyť svého smyslu. Pan ředitel rovněž zmiňuje, že jsou jisté prvky etického kodexu už zakomponovány v rámci školního řádu a jeho vytvoření by tak v kontextu s ostatními předpisy mohlo působit redundantně. V současnosti tedy škola pana ředitele nemá sepsaný žádný etický kodex a ani o jeho zavedení neuvažuje.

V oblasti implementace etiky ve školském managementu pan ředitel školy uvádí, že potřebu a důležitost morálního jednání se svými podřízenými určitě komunikuje a to především prostřednictvím společných porad, kde řeší morální i etické problémy v obecnější rovině a pak při osobních pohovorech, kde naopak řeší morální i etické problémy individuální, které se týkají konkrétních učitelů/ek. Pan ředitel školy ovšem není jediný, kdo s ostatními pedagogy komunikuje důležitost morálního jednání – tato zodpovědnost náleží rovněž vedoucím pracovníkům předmětových komisí, jež v případě potřeby svým kolegům poradí a prodiskutují vyvstálé problémy. Na základě výše uvedeného se pak dají vyčlenit konkrétní nástroje implementace etiky dle Sekničky a Putnové, jež pan ředitel školy využívá – práce v týmu, leadership, mentoring, etický/sociální audit (v návaznosti na níže uvedené užívání dotazníků) a pravidelné vzdělávání v etickém jednání (Seknička a Putnová, 2016).

V rámci kontroly dodržování morálního jednání svých podřízených pan ředitel školy nejprve uvádí, že žádný přímý kontrolní mechanismus nemá a nevyužívá, jelikož většinu případných problémů se mu podaří zjistit z nepřímých signálů, jako je komunikace s rodiči/učiteli/žáky nebo pozorováním prostředí v učebnách, ovšem později přiznává, že v některých třídách škola využívá dotazníky ke zjištění sociálního klimatu a rovněž se účastní namátkových hospitací. Pan ředitel školy pak na základě informací, jež se mu podaří z kontrolní činnosti získat, předává ostatním pracovníkům/nicím školy zpětnou vazbu (pozitivní i negativní) a to na probíhajících poradách nebo individuálních pohovorech.

V otázce řešení problému pochybení v morálním jednání pan ředitel uvedl, že za své působení v pozici ředitele školy již řešil takovéto pochybení a to osobním pohovorem v ředitelně školy, ze kterého byl pořízen písemný zápis. Tento způsob řešení problému se pak z dlouhodobého hlediska ukázal být účinným, jelikož problémové jednání ze strany podřízeného bylo odstraněno a napraveno. Pokud by k tomu však nedošlo, pan ředitel by nadále řešil situaci písemnou výtkou/napomenutím z důvodu porušení pracovních povinností zaměstnance.

### **3.3.2 Respondent 2**

Respondent č. 2 je muž, kterému je 55 let a vykonává funkci ředitele školy na základní škole v Praze s kapacitou nad 500 žáků. Ve školství se profesně pohybuje 31 let a z toho 25 let na vedoucí pozici, což je ze všech zúčastněných respondentů/ek bezesporu nejvyšší vedoucí praxe. V kontextu s ostatními dotazovanými respondenty/kami výzkumného šetření se pan ředitel pohybuje ve školství a na vedoucí funkci výrazně delší dobu, než je celkový průměr výzkumného šetření. Pan ředitel se tak



může oproti ostatním respondentům/kám pyšnit významnými a dlouhodobými zkušenostmi ze školství jak z pozice pedagoga, tak z pozice vedoucího pracovníka.

Pro pana ředitele školy zastává etika školského managementu, v rámci jeho pracovní praxe, přirozenou a nedílnou součást, bez níž by se nebyl schopen každodenně obejít a její roli v práci vedoucího pracovníka/nice i pedagoga obecně považuje za v podstatě nezastupitelnou. Ačkoliv se při řízení školy a vedení jejich zaměstnanců musí dle pana ředitele brát ohled na jisté technické a administrativní záležitosti, tak základem všeho je chovat se eticky – tedy umět se ke kolegům i ostatním slušně chovat, vzájemně spolupracovat, nedělat podrazy, eticky vystupovat a být ostatním, především pak dětem, dobrým morálním vzorem. Při otázce na konkrétní oblasti ve škole, v níž etika pro pana ředitele zaujímá důležité postavení, zdůrazňuje umění řešit konfliktní situace (tj. nejednat v afektu, důvěřovat ale prověřovat), přistupovat ke všem spravedlivě – nikoho nezvýhodňovat a být vždy připraven každého vyslechnout.

Co se týče přístupu k etice školského managementu v závislosti na pohlaví, tak pan ředitel zastává názor, že jisté odlišnosti se v jednání vedoucích pracovníků a vedoucích pracovník ve školství určitě vyskytují, přičemž doslovně uvádí, že: „*forma je v případě žen důležitější než obsah,*“ čímž nepřímou deklaruje, že ženy v manažerské funkci se více soustředí na způsob interpretace informací na rozdíl od jejich významu, zatímco muži přistupují k sdělování informací s více pragmatickým úsudkem, soustředíc se právě usilovněji na obsah nežli formu. Předkládaný dojem o mužském a ženském způsobu manažerské práce pana ředitele tak přímo koresponduje s výsledky dříve uvedených výzkumů Radky Dudové (Dudová a kol., 2009) a Jana Vlacha (Vlach a kol., 2008)., kteří v názorech manažerů a manažerek identifikovaly typické genderové stereotypy související s jednáním mužů a žen ve vedoucích pozicích, vysvětlované respondenty/kami na základě pohlavně charakterních diferencí.

V otázce názoru na písemně ustálený soubor pravidel etického chování a morálního jednání pro pracovníky/nice školy v podobě etického kodexu, kréda či desatera pravidel pan ředitel uvedl, že nepovažuje existenci podobného dokumentu ve škole vůbec na škodu, ale vyjadřuje obavy nad skutečností, že dokud si učitelé/ky deklarované normy v etickém kodexu vysloveně nezažijí, tak pro ně budou mít hodnotu ne větší než pouhých pár slov na papíru. Tento předpoklad následně vysvětluje faktem, že školství je v současné době absolutně přeplněno nejrůznějšími normami a předpisy, jejichž nadměrný počet jednoduše neumožňuje lidskému smrtelníkovi je všechny dodržovat, aniž by tak nepřišel o zbytky své přičetnosti. I přes výše uvedené obavy pan ředitel však uvažuje o zavedení etického kodexu a to převážně z důvodu nově přichozích pedagogů, kteří přichází na školu často z pracovišť s jiným sociálním klimatem a vnitřními předpisy, které obvykle nekorrespondují s přístupem na škole pana ředitele.

V případě implementace etiky ve školském managementu pan ředitel uvádí, že o potřebě a důležitosti morálního jednání se často vyjadřuje na pedagogických poradách, do rozhlasu a v případě potřeby i při individuálních konzultacích s kolegy, pokud by se vyskytl nějaký etický problém, který by bylo třeba řešit, nebo se jedná o pracovní pohovor s novým pedagogem, kterému se vysvětlují morální principy a pravidla, na jakých je škola vystavěna a na nichž funguje. V souvislosti s výše deklarovaným se pak dají určit konkrétní nástroje implementace etiky v managementu dle Sekničky a Putnové, které pan ředitel školy využívá. Jedná se o následující nástroje: práce v týmu, leadership, mentoring a pravidelné vzdělávání v etickém jednání (Seknička a Putnová, 2016).

Kontrolu dodržování morálního jednání svých podřízených pan ředitel školy cíleně neuskutečňuje, ačkoliv sám využívá některé kontrolní mechanismy, jako jsou například osobní pohovory s kolegy, rodiči či žáky nebo hospitace, na jejichž základě podniká určité kroky ke kultivaci etiky a akcentaci její důležitosti na pracovišti. Pan ředitel v souvislosti s výše uvedeným pak rovněž poskytuje svým pracovníkům/nicím zpětnou vazbu, ovšem, jak sám uvedl, tak v naprosté většině případu pouze negativní, což považuje za svůj osobní nedostatek.

Ve věci řešení problému v pochybení ohledně morálního jednání u svého podřízeného pan ředitel školy uvedl, že za celou dobu výkonu funkce ředitele dosud řešil pochybení v etickém chování na straně podřízeného pracovníka/nice ve 3 případech a došlo i na písemné výtky. V prvopočátku problému se pan ředitel snaží vyvstálý problém řešit nejprve individuální konzultací – pokud má provinivší se zaměstnanec svého přímého nadřízeného/nou (např. vedoucí předmětové komise, zástupce/kyně 1. či 2. stupně), tak je nejprve vyrozuměn tento nadřízený/ná, a až poté se osobně angažuje pan ředitel. Problémy ohledně pochybení nejen v morálním jednání řeší společně vedení školy na poradách vedoucích pedagogů, které se uskutečňují každý týden.

### **3.3.3 Respondent 3**

Respondent č. 3 je muž, kterému je 34 let a vykonává funkci zástupce ředitele školy na základní škole v Praze s kapacitou nad 1000 žáků. Ve školství se profesně pohybuje 10 let a z toho 3 roky na vedoucí pozici. V kontextu s ostatními dotazovanými respondenty/kami výzkumného šetření se pan zástupce ředitele pohybuje ve školství vůbec nejkratší časové období a rovněž poněkud kratší dobu na vedoucí funkci oproti celkovému průměru ve vztahu k ostatním respondentům/kám.

V oblasti přístupu k etice školského managementu pan zástupce ředitele uvedl, že v rámci jeho vedoucí funkce zaujímá etika velmi důležité postavení a zahrnuje pod ní takové sociální činnosti, jako jsou: profesionální jednání vůči kolegům/žákům/rodičům, prosazování poctivosti a bezúhonnosti, být spravedlivý, nepovyšovat se nad ostatní ve smyslu vyzdvihování i zneužívání své vedoucí funkce a celkově být správným morálním vzorem na škole, ze kterého si ostatní mohou vzít dobrý příklad. Výše uvedené činnosti pak zástupce ředitele shrnuje do jedné nejdůležitější oblasti, za kterou považuje komunikaci, která by dle jeho úsudku měla být otevřená směrem k ostatním, slušná, a konstruktivní.

Pan zástupce ředitele školy je přesvědčen, že v přístupu k etice školského managementu se budou mezi vedoucími pracovníky a vedoucími pracovníkyněmi ve školství vyskytovat jisté rozdíly. Uvádí, že vnímání žen a mužů je odlišné a založené na jiných principech fungování, tedy je předpokladatelné, že se tyto rozdílnosti v jejich vedoucí praxi projeví – ženy například kladou větší důraz na empatii a citové hledisko než muži, kteří se soustředí spíše na podstatu věci. Tento názor pana zástupce ředitele je v meritě věci totožný s výrokem o formě proti obsahu, který uvedl respondent č. 2 a naplňuje tak jisté znaky genderových stereotypů, když větší důraz žen na empatii a city dává přímo do souvislosti s jejich pohlavně charakterovými vlastnostmi (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

Etický kodex, krédo či nějaké desatero pravidel etického chování a morálního jednání pan zástupce ředitele považuje za užitečný a motivující nástroj pro vedoucí pracovníky/nice i řadové učitele/ky, na který se mohou v případě potřeby odkazovat a jímž se mohou u veřejnosti pyšnit, jelikož v porovnání s ostatními školami v okolí budou pravděpodobně jediní, kdo takový dokument bude ve svém předpisovém repertoáru mít. Ačkoliv pan zástupce ředitele v předmětném etickém kodexu spatřuje pozitiva a vidí ho jako užitečný nástroj vnitřní kultivace etiky na pracovišti, tak jeho škola žádný takový dokument zaveden dosud nemá a v dohledné době o jeho zavedení ani neuvažuje.

V rámci otázky na implementaci etiky ve školském managementu pan zástupce ředitele uvádí, že význam a potřebu dodržování morálního jednání ke všem subjektům vzdělávacího procesu se svými podřízenými komunikuje převážně na poradách třídních učitelů/ek, poradách učitelů/ek 1. a 2. stupně a poradách bezprostředně před třídními schůzkami, kde považuje důležitost morálního jednání učitelů/ek za stěžejní. Předmětnou potřebu dodržování morálního jednání pan zástupce ředitele rovněž komunikuje na individuálních schůzkách s učiteli/kami, ale to pouze v případech, když si to konkrétní situace žádá. V návaznosti na výše uvedené je patrné, že pan zástupce ředitele v rámci své vedoucí funkce využívá následující nástroje implementace etiky dle Sekničky a Putnové: práce v týmu, leadership, mentoring a pravidelné vzdělávání v etickém jednání (Seknička a Putnová, 2016).

Kontrolu dodržování etického chování a morálního jednání na pracovišti pan zástupce ředitele vykonává a to především prostřednictvím hospitací, které ovšem jsou na jeho škole vždy předem hospitovanému učiteli/ce nahlašovány, ačkoliv s tím pan zástupce osobně nesouhlasí. Předmětné hospitace se převážně uskutečňují v 1. čtvrtletí školního roku a to u začínajících nebo nově nastoupivších učitelů/ek, v zájmu ověření úrovně nejen jejich pedagogické práce ale i úrovně dodržování morálního jednání. Pan zástupce ředitele rovněž nabízí svým kolegům příležitost vzájemných hospitací, kdy se ostatní učitelé/ky mohou jít podívat na jeho vlastní způsob pedagogické práce a společně si pak poskytnout na základě individuálních zkušeností a pohledů zpětnou vazbu.

Pan zástupce ředitele za svoji krátkou praxi ve vedoucí funkci již řešil problém v morálním pochybení jednoho ze svých podřízených pracovníků/nic a to konkrétně ve věci použití vulgárních slov směrem k jednomu ze žáků školy. Předmětná situace byla řešena v první řadě individuálním pohovorem s proviněným pracovníkem/nicí a vzhledem k tomu, že se situace přibližně za rok opakovala znovu, tak již bylo přistoupeno k vytýkacímu dopisu, který sjednal v jednání učitele/ky nápravu.

#### **3.3.4 Respondent 4**

Respondent č. 4 je muž, kterému je 41 let a vykonává funkci zástupce ředitelky školy na základní škole v Praze s kapacitou pod 500 žáků. Ve školství se profesně pohybuje 16 let a z toho 5 let na vedoucí pozici. V kontextu s ostatními dotazovanými respondenty/kami výzkumného šetření se pan zástupce ředitelky pohybuje jak ve školství tak i na vedoucí pozici kratší dobu oproti celkovému průměru.

Pan zástupce ředitelky ve věci přístupu k etice školského managementu uvádí, že etika pro něj představuje v rámci zaměstnání naprostou samozřejmost, která je jeho každodenní součástí a bez které se v podstatě nelze obejít. Dodává, že tomu tak jistě není pouze pro vedoucí pracovníky/nice ve školství, nýbrž pro všechny pedagogy obecně, jelikož od učitelů/ek se ze strany společnosti jistým způsobem očekává, že budou ctít základní etické principy chování a bez debat je dodržovat. Mezi oblastmi, v nichž etika školského managementu zaujímá pro vedoucí pracovníky/nice stěžejní postavení, pan zástupce ředitelky konstatuje, že v celé jeho práci je etika velmi důležitá a nerad by její smysl omezoval pouze na pár konkrétních oblastí, když by naopak měla být celkovou součástí práce pedagoga i manažera/ky ve školství obecně.

V otázce odlišnosti přístupu k etice školského managementu v závislosti na pohlaví vedoucích pracovníků a vedoucích pracovníc ve školství pan zástupce ředitelky uvádí, že nevidí žádný důvod, proč by se přístupy či rozhodování nějakým způsobem lišily kvůli tomu, že někdo je mužem či ženou. Naopak, případné odlišnost v přístupu, pokud se nějaké vyskytují, přisuzuje spíše individuálnímu přesvědčení a vlastním názorům jedince, které mají na chování a vystupování manažera/ky dominantní vliv. Pan zástupce ředitelky se tímto tvrzením přiklání k sociálnímu konstruktivismu, když uvádí, že případné genderové rozdíly ve vedení mužů a žen se vztahují spíše k jejich osobnosti a charakteru nežli vrozeným pohlavním odlišnostem (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

Etický kodex, krédo, či desatero pravidel etického chování a morálního jednání pro pracovníky/nice školy se v případě zástupce ředitelky setkává s pozitivní odezvou, když vyjadřuje možnou užitečnost etického kodexu nad ukotvením a vštěpováním morálních pravidel pro pedagogy školy, jež budou tímto souborem pravidel vázání. Jistou skepsi však, stejně jako již výše uvedení respondenti, vyjadřuje v přesycení školství nejrůznějšími administrativními dokumenty a písemnostmi, s jejichž obsahem je již v současné době těžké držet krok a další dokument v podobě etického kodexu by se mohl naprosto minout účinkem. Pan zástupce ředitelky navíc dodává, že pro potřeby jeho školy etický kodex smysl poněkud postrádá, jelikož podstatnou část pravidel, jež by se daly klasifikovat jako etické, již mají upraveny ve vnitřním pracovním řádu školy.

Pan zástupce ředitelky školy na téma implementace etiky ve školském managementu konstatuje, že potřebu a důležitost morálního jednání se svými podřízenými komunikuje a to výhradně na individuálních pohovorech/konzultacích, kde společně s učiteli/kami řeší konkrétní záležitosti a problémy v návaznosti na potřeby daného pedagoga. Etická a morální témata by se dle pana zástupce ředitelky neměly příliš řešit na společných poradách, jelikož se často jedná o osobní záležitosti, které mají zůstat mezi vedoucím a daným pedagogem. Konkrétní nástroje, které zástupce ředitelky v rámci své práce vedoucího pracovníka využívá, jsou: leadership a mentoring (Seknička a Putnová, 2016).

Ve věci kontroly dodržování etického chování a morálního jednání pan zástupce ředitelky školy využívá asistence při jednání s žáky/rodiči, hospitace, individuální pohovory s pedagogy a zřídka i společné porady učitelů/lek. Výstupy z této kontrolní činnosti pak s ostatními vedoucími pracovníky/cemi vyhodnocuje a určuje, v jakých oblastech je úroveň školy vyhovující a kde je naopak zapotřebí udělat jisté změny či znásobit své úsilí. Zpětná vazba je pak pro pana zástupce ředitelky samozřejmostí, jelikož v ní spatřuje hlavní příležitost ke zlepšení a motivaci svých pracovníků/nic k pokračování v odvádění další dobré práce.

Za svoji pracovní kariéru vedoucího pracovníka pan zástupce ředitelky dosud řešil pouze pár minoritních pochybení v oblasti morálního jednání na straně svých podřízených, k jejichž řešení zatím vždy stačily individuální pohovory a konzultace s provinivšími se učiteli/kami, po jejichž provedení obvykle došlo k okamžité nápravě či zlepšení chování.

### 3.3.5 Respondent 5

Respondent č. 5 je muž, kterému je 49 let a vykonává funkci zástupce ředitelky školy na základní škole v Praze s kapacitou nad 500 žáků. Ve školství se profesně pohybuje 15 let a z toho 10 let na vedoucí pozici. V kontextu s ostatními dotazovanými respondenty/kami výzkumného šetření se pan zástupce pohybuje ve školství celkově kratší dobu oproti průměru, ovšem již delší dobu na vedoucí pozici.

V oblasti přístupu k etice školského managementu pan zástupce ředitelky uvádí, že se jedná v podstatě o nejdůležitější věc v práci pedagoga, jelikož lidé ve školství by obecně měli disponovat nějakým etickým chováním a morálním jednáním již z podstaty věci, že vzdělávají a vychovávají budoucí generace. Etika školského managementu by z pozice vedoucího pracovníka/nice měla dle pana zástupce ředitelky představovat takové činnosti, jako jsou: spravedlivé jednání, respektování názoru druhých, vzájemný respekt i uznání a obecně správný přístup ke komunikaci. Nejdůležitější oblast etiky pak představuje sociální klima ve škole, které zásadně ovlivňuje vztahy na pracovišti a celkovou spokojenost pedagogů i žáků ve škole.

Ve věci rozdílnosti přístupu k etice školského managementu mezi muži a ženami ve vedoucí pozici pan zástupce ředitelky konstatuje, že na manažerské pozici je důležité být především slušný, mít zdravý přístup k věci ve smyslu nadhledu a chovat se ke všem bez rozdílu spravedlivě, což nepovažuje za věci, na které by pohlaví jednotlivců mělo mít nějaký zásadní vliv. Naopak, přístup k těmto věcem vychází z názorů a přesvědčení nás samotných, což není něco, co by mělo být ovlivněno pohlavními diferencemi. Pan zástupce ředitelky tak akcentuje roli osobnosti a individuálních kvalit člověka na manažerský styl jednotlivce a oprošťuje se tak od genderově stereotypních dedukcí způsobu vedení mužů a žen (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

Co se týče užitečnosti a funkčnosti písemně ustáleného souboru pravidel etického chování a morálního jednání v podobě etického kodexu, kréda či desatera pravidel, pan zástupce ředitelky zastává pevný názor, že žádný podobný dokument ve škole zapotřebí není – spíše se snaží akcentovat důležitost mluveného slova a verbálního zdůraznění důležitosti morálního jednání přímo na pracovišti. Ačkoliv škola pana zástupce ředitelky má dle jeho vlastních slov spousty dokumentů upravujících pracovní náplň

učitelů/ek a jejich povinností, tak žádný dokument ve formě etického kodexu, jež by radil pracovníkům/nicím, jak se mají správně vůči kolegům a ostatním osobám na pracovišti chovat, nemají.

Implementaci etiky ve školském managementu ve věci dodržování morálního jednání a etického chování pan zástupce ředitelky zajišťuje především prostřednictvím osobních pohovorů a na poradách učitelů/ek. Hlavním účelem snahy pana zástupce je pokusit se vždy získat od svých podřízených skutečnou pravdu a řešit s nimi případné problémy osobně, přesně tak, jak se situace udála, jelikož je vždy lepší soustředit se přímo na jádro problému, nežli se potácet v tématech okolo a nedotknout se vůbec meritů věci. Pan zástupce ředitelky rovněž velmi zdůrazňuje potřebu komunikace mezi kolegy navzájem, jelikož je dle jeho názoru vždy lepší všechny nepříjemné věci řešit rovnou a bez skrupulí, nežli se debatě vyhýbat a potenciálně tak narušovat sociální prostředí ve škole. V rámci výkonu své manažerské funkce pan zástupce ředitelky využívá tyto nástroje implementace etiky v organizaci: týmová práce, leadership, etický/sociální audit (v návaznosti na níže uvedené užívání dotazníků) a mentoring (Seknička a Putnová, 2016).

Dodržování etického chování a morálního jednání ze strany podřízených učitelů/ek je ze strany pana zástupce ředitelky i celého vedení školy monitorováno nejrůznějšími kontrolními mechanismy, jako jsou hospitace, neformální kontakt s pedagogy a dotazníky pro žáky i jednotlivé učitele/ky. V návaznosti na výsledky této kontrolní činnosti je pak poskytována zpětná vazba každému pedagogovi individuálně, kdy se projednávají jejich úspěchy a klady stejně tak jako neúspěchy i nedostatky, na kterých by bylo vhodné časem zapracovat.

Pochybení v dodržování morálního jednání ze strany podřízeného pracovníka/nice pan zástupce ředitelky již v minulosti řešil a to prostřednictvím individuálních pohovorů, přičemž rovněž udělal i vytýkací dopisy, které ovšem ne vždy vedly k nápravě nevhodného chování. V případech pochybení ve věci etického chování se pan zástupce ředitelky vždy snaží s konkrétními učiteli/kami řešit vzniklou situaci osobním rozhovorem o problému a až později přistupovat k více represivním nástrojům. Ne vždy se však podaří tyto situace vyřešit a to ani za pomoci vytýkacích dopisů – v takovýchto případech pak již nezbyvá dle pana zástupce ředitelky nic jiného, než se s problematickým pedagogem rozloučit.

### 3.3.6 Respondent 6

Respondent č. 6 je žena, které je 48 let a vykonává funkci ředitelky školy na základní škole v Praze s kapacitou nad 500 žáků. Ve školství se profesně pohybuje již 30 let a z toho 7 let na vedoucí pozici – 5 let jako zástupkyně ředitelky a nyní 2 roky jako ředitelka. V kontextu s ostatními dotazovanými respondenty/kami výzkumného šetření se paní ředitelka školy pohybuje ve školství delší dobu oproti ostatním a naopak kratší dobu na vedoucí pozici.

Pro paní ředitelku školy představuje etika školského managementu v práci vedoucího pracovníka/nice i učitele/ky naprostou samozřejmost – nemá tak dle vlastních slov zapotřebí zkoumat či bádát nad skutečností, u jaké situace je vhodné použít jaký přístup nebo jakým sociálním způsobem k problémům na pracovišti přistupovat, protože etické chování a morální jednání by měly být v práci pedagoga základem všeho. Mezi nejdůležitější oblasti etiky paní ředitelka zahrnuje vhodnou komunikaci směrem ke kolegům/žákům/rodičům/zřizovateli, spravedlivé jednání a schopnost spolupracovat v týmu.

Ve věci přístupu k etice školského managementu v závislosti na pohlaví vedoucích pracovníků/nic paní ředitelka zastává názor, že pokud se bavíme o podstatě toho, co je a co není etické, tak žádné pohlavní odlišnosti v našem rozhodování roli nehrají, protože tyto skutečnosti ovlivňují především naše vlastní přesvědčení, na jejichž základě formujeme své uvážení. Jisté odlišnosti v přístupu mužů a žen k etice školského managementu paní ředitelka spatřuje v úrovni sdílených emocí v předávaném sdělení, kde dle jejího názoru ženy více dbají na způsob komunikace než její obsah, ovšem není tomu tak z důvodu jejich pohlaví ovšem spíše kvůli společenskému vychování. Tímto názorem se tak paní ředitelka nevědomě přiklání k sociálnímu konstruktivismu a přímo se odvrací od genderových stereotypů (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

V otázce názoru na etický kodex, krédo či desatero pravidel etického chování a morálního jednání pracovníků/nic školy paní ředitelka konstatuje, že jednotlivé školy si v rámci svého pracovního kolektivu podprahově utváří společná etická pravidla chování, jimiž se pak podvědomě řídí a potřebu písemného zachycení těchto norem přirozeně postrádají, jelikož si bohatě vystačí s jejich nepsanou podobou, jíž stejně každý rozumí. Z tohoto důvodu ani ona sama neuvažuje o zavedení etického kodexu na své škole, jelikož by to bylo zbytečné.

V rámci implementace etiky ve školském managementu paní ředitelka školy komunikuje se svými podřízenými důležitost i potřebu morálního jednání a to především při osobních a individuálních pohovorech, kde se probírají buď konkrétní situace (např. jak správně jednat s rodiči) nebo témata etiky na pracovišti v obecnější rovině (např. při



pohovoru s nově nastupujícím pedagogem). Etika jako téma ovšem již příliš často nezaznívá na společných poradách pedagogů, kde se probírá pouze v případě vyskytnutí se nějakého závažného problému. Paní ředitelka školy v rámci své praxe využívá tyto nástroje implementace etiky: leadership, etický/sociální audit (v návaznosti na níže uvedené užívání dotazníků) a mentoring (Seknička a Putnová, 2016).

Kontrola dodržování morálního jednání je u podřízených pracovníků/nic prováděna prostřednictvím interních dotazníků i osobními konzultacemi s pedagogy a rodiči, na jejichž základě se pak přijímají případná opatření v zájmu kultivace etiky na pracovišti. Využívají se rovněž i hospitace a metoda nepřímého pozorování (např. sledování klimatu ve třídě na školním výletě, u kterého je paní ředitelka přítomna), které často sdělí o sociálním prostředí školy více, než výše uvedené kontrolní mechanismy dotazníků a osobních konzultací. Zpětná vazba se pak učitelům/kám poskytuje u výše uvedených osobních pohovorů, kde se probírají jak pozitiva práce pedagogů, tak i jejich negativa. Dle paní ředitelky školy je velmi důležité poskytovat kromě negativní zpětné vazby rovněž i pozitivní, aby se pracovníci/ice cítili motivovaní a potřební, nebo hrozí, že by mohly školu také v brzké době opustit.

Paní ředitelka školy již řešila problém v morálním pochybení na straně svého podřízeného a způsob, jaký pro jeho řešení zvolila, byl nejprve osobní pohovor, na kterém byly sděleny veškeré výhrady k práci předmětného pracovníka/nice. Vzhledem k tomu, že tento postup se však nesesetkal s úspěchem, tak dále následovala kontrola práce pedagoga (namátkové hospitace), další osobní pohovor, písemná výtka a nakonec situace vyústila v oboustrannou dohodu o ukončení pracovního poměru. V rámci své profesní praxe paní ředitelka rovněž řešila etické a morální pochybení na straně rodiče a tato situace si nakonec vyžádala zásah odboru sociálně právní ochrany dětí.

### **3.3.7 Respondent 7**

Respondent č. 7 je žena, které je 52 let a vykonává funkci zástupkyně ředitelky školy na základní škole v Praze s kapacitou pod 500 žáků. Ve školství se profesně pohybuje již 16 let a z toho 4 roky na vedoucí pozici. V kontextu s ostatními dotazovanými respondenty/kami výzkumného šetření se paní zástupkyně ředitelky pohybuje jak ve školství tak i na vedoucí funkci kratší dobu oproti celkovému průměru.

Etika školského managementu pro paní zástupkyni ředitelky představuje jedním slovem samozřejmost, jelikož se jedná o běžnou součást její každodenní práce a v podstatě se bez ní ve své praxi fakticky nemůže obejít, když už samotná povaha její vedoucí funkce vyžaduje slušné jednání a morální přístup k ostatním. Na otázku, jaké konkrétní oblasti ve škole zaujímají v kontextu etiky školského managementu pro paní

zástupkyni důležité postavení, uvedla vztah k podřízeným a schopnost řešit konfliktní situace, které mohou při špatném řešení lehce přerůst v závažný problém.

Paní zástupkyně ředitelky je přesvědčena, že manažerský přístup mužů a žen ve vedoucích pozicích na škole se určitě může lišit v závislosti na jejich pohlaví, přičemž konkrétně uvádí, že ženy jsou dle jejího názoru v práci pečlivější, potrpí si na detaily a mají sklony k perfekcionismu, zatímco muži si často vystačí s jednodušší interpretací problému a nevyžadují tolik podrobné rozборы situace. Dále dodává, že jistý rozdíl vidí i v komunikačních dovednostech mužů a žen, kdy ženy jsou údajně v mluveném slovu zdatnější než muži. Paní zástupkyně ředitelky dává výše uvedené rozdíly přímo do souvislosti s pohlavními diferencemi mužů a žen, když přímo konstatuje, že muži a ženy takoví „prostě jsou“ a nezmiňuje ve své úvaze žádný potenciální vliv osobnostních vlastností. Lze tak konstatovat, že vyjádření paní zástupkyně ve věci odlišnosti manažerských přístupů v závislosti na pohlaví jednotlivců naplňuje jisté znaky genderových stereotypů, možná dokonce až biologického determinismu (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

Písemně ustálený soubor pravidel etického chování a morálního jednání ve formě etického kodexu, kréda či desatera pravidel paní zástupkyně ředitelky nepovažuje za dokument, jehož existence by v prostředí školy byla nějak zvlášť zapotřebí či užitečná. Svůj názor argumentuje existencí školního řádu, který částečně funkci etického kodexu zastává již nyní a vytvoření písemnosti, jež by se vztahovala výhradně k morálnímu jednání a etickým pravidlům, by působilo zbytečně a žádného valného efektu by nedosáhla. Z tohoto důvodu škola paní zástupkyně ředitelky nemá zaveden etický kodex a vystačí si s již zmíněným školním řádem.

Ve věci implementace etiky ve školském managementu paní zástupkyně ředitelky uvedla, že se svými podřízenými pracovníky/nicemi občas téma morálního jednání komunikuje a to převážně při osobních schůzkách v rámci řešení nějakého problému či před blížícími se třídními schůzkami. Obecně však vedení školy na žádné z porad či schůzek se zaměstnanci potřebu ani důležitost morálního jednání nediskutuje, jelikož jej považuje za samozřejmost a nemá potřebu o tomto tématu poučovat své učitele/ky, když mu zajisté velmi dobře sami rozumí. Na základě výše uvedeného lze tak konstatovat, že paní zástupkyně ředitelky v rámci implementace etiky na pracovišti využívá tyto nástroje: leadership a mentoring (Seknička a Putnová, 2016).

V otázce kontroly dodržování morálního jednání svých podřízených pracovníků/nic paní zástupkyně uvedla, že etické chování a morální jednání u svých zaměstnanců automaticky předpokládá a při sebemenším náznaku jakéhokoliv amorálního jednání by jej urychleně řešila s konkrétním učitelem/kou, popřípadě dotčeným žákem a jeho rodiči, pokud by se ukázalo, že je to zapotřebí. Dle paní

zástupkyně je nejlepším postupem přímá konfrontace proviněného, jelikož tímto způsobem se dá často dozvědět nejvíce informací a ověřit, zdali jsou obvinění vymyšlená či založená na skutečnosti. Co se týče poskytování zpětné vazby ve věci dodržování morálního jednání, tak tu paní zástupkyně ředitelky neposkytuje.

Morální pochybení na straně svého podřízeného pracovníka/nice paní zástupkyně dosud neměla příležitost řešit, ale pokud by taková situace nastala, tak by se nejdříve snažila ověřit si získané informace, ústně konfrontovat konkrétního učitele/ku a v případě opakujících se problémů by využila případné sankce, které by ji její vedoucí funkce umožnila.

### **3.3.8 Respondent 8**

Respondent č. 8 je žena, které je 52 let a vykonává funkci zástupkyně ředitele školy na základní škole v Praze s kapacitou nad 500 žáků. Ve školství se profesně pohybuje již 34 let, což je nejvíce ze všech dotazovaných respondentů/ek a z toho 18 let na vedoucí pozici. V kontextu s ostatními dotazovanými respondenty/kami výzkumného šetření se paní zástupkyně ředitele pohybuje jak ve školství tak i na vedoucí funkci výrazně delší dobu oproti průměru.

Paní zástupkyně ředitele si pod etikou školského managementu představuje především slušnost, morální i spravedlivé jednání a vzájemnou spolupráci mezi kolegy. Uvádí, že důležitost etiky ve školství obecně je neopomenutelná, nicméně zároveň přiznává, že v poslední době je čím dál tím těžší se v rámci své funkce chovat striktně eticky a morálně, jelikož rodiče i žáci mají stále větší nároky, které často prezentují velmi nevybíravým způsobem a rovněž nově nastupující kolegové z pedagogických fakult přicházejí s příliš velkým očekáváním, které není v možnostech školy naplnit. I přesto je však důležité zůstat v jednání klidný, komunikovat s ostatními asertivně a hlavně si udržovat zdravý nadhled.

Přístup k etice školského managementu se dle paní zástupkyně ředitele určitě může lišit v závislosti na pohlaví vedoucích pracovníků/nic ve školství, přičemž uvádí, že muži jsou obecně při řešení problémů či situací více analyticky zaměřeni a zajímají se spíše o data oproti ženám, které se soustředí více na emoční signály sdělení. Paní zástupkyně ředitele tyto odlišnosti v manažerském stylu nepřisuzuje individuálním odlišnostem jednotlivců a přímo odkazuje na pohlavní charakterové vlastnosti žen a mužů, čímž její názor naplňuje znaky genderových stereotypů (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

Ve věci názoru na písemně ustálený soubor pravidel etického chování a morálního jednání v podobně etického kodexu, kréda či desatera pravidel paní zástupkyně ředitele uvedla, že v takovémto dokumentu shledává smysl, ačkoliv si nemyslí, že by jeho existence na škole byla definitivně nutná. Pozitivum takového kodexu spatřuje převážně v možném prezentování vizí a přesvědčení školy, které mohou dobře motivačně působit na pracovní kolektiv a zároveň na renomé školy u veřejnosti. Na vlastní škole však paní zástupkyně ředitele etický kodex nemá a o jeho zavedení zatím dosud neuvažuje.

Paní zástupkyně ředitele ve věci implementace etiky ve školském managementu uvedla, že komunikuje potřebu a důležitost morálního jednání pomocí individuálních rozhovorů, kdy se podřízených pracovníků/nic ptá na názor, co se jim nelíbí, co by rádi změnili, s čím jsou spokojeni, jak se na pracovišti obecně cítí a podobně. Žádné cílené porady ani osobní pohovory preventivně na škole nejsou dělány, pouze v případě potenciálně vyvstalých problémů. V návaznosti na výše uvedené se dá uvést, že paní zástupkyně ředitele užívá v rámci své vedoucí funkce tyto nástroje implementace etiky ve školském managementu: leadership a mentoring (Seknička a Putnová, 2016).

Kontrolu dodržování morálního jednání svých podřízených pracovníků/nic paní zástupkyně ředitele cíleně nevykonává – využívá pouze nepřímé metody pozorování a naslouchání, se kterými si ve své vedoucí praxi dle vlastních slov plně vystačí, jelikož na její menší škole se dříve nebo později stejně všechno osobně dozví. Pokud se pak na pracovišti nějaký problém v etickém chování přeci jen vyskytne, tak jej paní zástupkyně začne bezprostředně řešit. S tímto souvisí rovněž i problematika zpětné vazby, k níž paní zástupkyně uvedla, že ji využívá, ovšem spíše ke sdělení jistých negativních zpráv či pochybení – pozitivní zpětnou vazbu příliš nedává, ačkoliv jí lidé dle jejího názoru často ocení mnohem více než neosobní finanční ohodnocení.

V otázce řešení pochybení v morálním jednání na straně podřízeného pracovníka/nice paní zástupkyně ředitele uvedla, že takový problém za svou dlouholetou vedoucí praxi již párkrát řešila a to vždy nejprve individuálním pohovorem. Důvod pro to je takový, že podnětné informace často přichází od rozrušených rodičů či všehoschopných žáků, kvůli kterým je zapotřebí nejprve ověřit přijaté informace, zdali je stížnost oprávněná, než se začne problém skutečně řešit. Pokud proběhlý individuální pohovor nevede k nápravě jednání u provinivšího se pedagoga, pak je zapotřebí použít represivní nástroje typu vytýkacího dopisu nebo písemné důtky.

### 3.3.9 Respondent 9

Respondent č. 9 je žena, které je 47 let a vykonává funkci zástupkyně ředitelky školy na základní škole v Praze s kapacitou nad 500 žáků. Ve školství se profesně pohybuje 14 let a z toho teprve 2 rokem na vedoucí pozici. V kontextu s ostatními dotazovanými respondenty/kami výzkumného šetření se paní zástupkyně ředitelky pohybuje jak ve školství tak i na vedoucí funkci kratší dobu oproti celkovému průměru.

Pod tématem etiky školského managementu si paní zástupkyně ředitelky osobně představuje dovednosti spojené se slušným chováním a uměním zdvořile i efektivně komunikovat jak se svými kolegy, tak i žáky školy a jejich rodiči. Uvádí, že role etiky ve školském managementu a i ve školském prostředí obecně je vůbec ta nejdůležitější, jelikož kdo v sobě nemá zakomponovaný jistý standard etického vychování a smyslu pro morální jednání, tak dle paní zástupkyně nemá ve škole vůbec co pohledávat. Důvodem pro tento poměrně nekompromisní názor paní zástupkyně je především sociální odpovědnost pracovníků/nic ve školství, protože ze své pracovní pozice mají učitelé/ky až výjimečnou příležitost účastnit se formování osobnosti a charakteru žáků, přičemž jejich vliv na rozvoj dětí je často mnohem výraznější, než mají jejich vlastní rodiče. Pokud pak učitelé/ky nesou na svých bedrech takovouto sociální zodpovědnost, tak jejich vedoucí pracovníci/nice jsou zase zodpovědní za to, aby šli svým podřízeným příkladem a vedli je k etickému chování i morálnímu jednání.

Ve věci otázky odlišnosti přístupu k etice školského managementu v závislosti na pohlaví vedoucích pracovníků/nic ve školství paní zástupkyně ředitelky uvedla, že jisté difference v manažerských stylech mužů a žen se určitě vyskytovat mohou, ovšem nejen v závislosti na pohlaví, nýbrž i mezi jednotlivými ženami a muži. Jako příklad uvádí situaci, kdy ústní řečení jakéhokoliv nepříjemného problému pro nadřízeného muže své podřízené učitelce je mnohem těžší úděl, než tomu je pro nadřízenou ženu své podřízené učitelce – ženy se cítí být obecně více jisté v komunikačních situacích a necítí se být při jednání omezené svým sociálním statutem. Vzhledem k tomu, že paní zástupkyně ředitelky dává genderové rozdíly mezi muži a ženami do souvislosti s jejich pohlavím i případnými osobnostními vlastnostmi, tak vykazuje při svém úsudku jak znaky genderových stereotypů tak i sociálního konstruktivismu (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

Etický kodex, krédo či desatero pravidel etického chování a morálního jednání považuje paní zástupkyně ředitelky za nadbytečný dokument, který v prostředí školy působí zbytečně, jelikož pokud již někdo vystuduje pedagogickou fakultu, tak by z ní měl s nějakým vnitřním etickým kodexem (souborem morálních pravidel) vyjít a seznamovat se s takovými základními věcmi až při nástupu do zaměstnání na školu je příliš pozdě. Paní zástupkyně ředitelky dále dodává, že je především zodpovědností pedagogických vysokých škol předat svým studentům tyto morální principy jednání – pokud tak neučiní,

tak žádný etický kodex tento deficit již nenapraví. Škola paní zástupkyně ředitelky tedy vzhledem k výše uvedenému nepřekvapivě žádný etický kodex nemá a ani o jeho zavedení neuvažuje.

V rámci otázky na implementaci etiky ve školském managementu paní zástupkyně ředitelky uvedla, že potřebu a důležitost morálního jednání se svými podřízenými žádným způsobem nekomunikuje, jelikož jí to přijde jako samozřejmost, kterou by si měl každý pedagog uvědomovat a ve své práci eticky jednat. Pokud nastane nějaký problém v etickém chování učitelů/ek nebo se pojme podezření, že někdo z pedagogů v morálním jednání pochybil, tak jej paní zástupkyně ředitelky řeší, ovšem preventivně žádné úkony k tomu nečiní. Paní zástupkyně ředitelky tak v rámci implementace etiky ve školském managementu využívá jediný nástroj a to: etický/sociální audit (v návaznosti na níže uvedené užívání dotazníků) (Seknička a Putnová, 2016).

Kontrolu dodržování morálního jednání a etického chování u svých podřízených pracovníků/nic paní zástupkyně ředitelky zajišťuje prostřednictvím dotazníků pro žáky a rodiče, ve kterých se řeší otázky týkající se celkové spokojenosti se školou, přístupem pedagogů a úrovní výuky. U jednotlivých učitelů/ek se pak konají individuální rozhovory, u nichž se probírají obdobná témata s cílem zjistit, kde jsou nedostatky a naopak, v jakých oblastech si pracovníci/nice vedou dobře. Za specifický způsob kontroly morálního jednání svých podřízených paní zástupkyně ředitelky uvedla suplování nepřítomnosti pedagoga, kdy se často dozví o sociálním klimatu a spokojenosti třídy se svým učitelem/kou mnohem více, než by tomu bylo u hospitací. V souvislosti s výše uvedenými kontrolními mechanismy je pak poskytována pedagogům jak pozitivní, tak negativní zpětná vazba.

Paní zástupkyně ředitelky dosud za svoji krátkou praxi vedoucí pracovnice ve školství neřešila žádné morální pochybení na straně svého podřízeného pracovníka/nice, avšak kdyby měla něco takového řešit, tak uvádí, že by se nejdříve snažila s provinivším se učitelem/kou osobně promluvit, než by přistoupila k více represivním nástrojům.

### **3.3.10 Respondent 10**

Respondent č. 10 je žena, které je 47 let a vykonává funkci zástupkyně ředitele školy na základní škole v Praze s kapacitou nad 500 žáků. Ve školství se profesně pohybuje 26 let a z toho jen 1 rok na vedoucí pozici. V kontextu s ostatními dotazovanými respondenty/kami výzkumného šetření se paní zástupkyně ředitele pohybuje ve školství delší dobu oproti celkovému průměru, avšak dosud nejkratší dobu na vedoucí pozici.

Etika školského managementu pro paní zástupkyni ředitele znamená být vzorem pro své podřízené pracovníky/nice ve slušném i čestném jednání k ostatním kolegům, příkladném plnění pracovních povinností, spravedlivém a nestranném posuzování problémů, naslouchání názorům i výtkám ostatních, nepřetěžování a celkovém vytváření dobrého pracovního prostředí/zázemí a pohodové atmosféry, kde běží vše tak, jak má. Etika pro paní zástupkyni zastává v její práci velmi důležitou roli, jelikož se prolíná do každodenní činnosti a zásadně ovlivňuje pozitivní atmosféru ve škole jak směrem k dětem tak k jejím kolegům. Mezi nejdůležitější oblasti, kde etika zaujímá nezastupitelné postavení, řadí paní zástupkyně především komunikaci a to ve směru k žákům, rodičům, kolegům, školním inspektorům a zřizovateli.

Ve věci názoru na odlišnost manažerského přístupu mužů a žen ve školství paní zástupkyně uvedla, že jisté rozdíly se v řízení mužů a žen ve vedoucí pozici jistě objevují, přičemž uvádí příklad, kdy ženy si oproti mužům více potrpí na týmovou práci a spolupráci v kolektivu, jelikož muži jsou v zaměstnání více individualističtí a samotářští. Vzhledem k tomu, že paní zástupkyně dává případné rozdíly v manažerských přístupech mužů a žen do přímé souvislosti s jejich pohlavím a nezmiňuje možný vliv osobnosti či vlastních přesvědčení, tak její názor vykazuje jisté znaky genderových stereotypů (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

Etický kodex, krédo či desatero pravidel etického chování a morálního jednání pro pracovníky/nice školy paní zástupkyně ředitele nepovažuje pro svoji vlastní instituci za užitečný dokument. Každý učitel/ka na pracovišti je dle jejího názoru vstřícný i slušný a proto by se zavedení etického kodexu nesetkalo s úspěchem, jelikož by působil zbytečně a žádné osvěty by mezi pracovníky/cemi nedosáhl. Důvod pro to je pravděpodobně takový, že pracovní zázemí na škole paní zástupkyně je velmi přátelské a zaměstnanci jsou spokojení, tudíž vykonávají svoji práci svědomitě i kvalitně a žádná kultivace etiky tak není zapotřebí.

V oblasti implementace etiky ve školském managementu paní zástupkyně ředitele uvedla, že na své škole žádnou osvětu ve věci důležitosti i potřeby etického chování a morálního jednání neprovádí a tuto problematiku s pedagogickým sborem nekomunikuje, jelikož se jedná o sbor zkušených a vzdělaných pedagogů, kterým není zapotřebí připomínat, jak se mají k žákům či na veřejnosti správně chovat. Občas se téma etiky ve škole dostane na program u probíhajících pedagogických porad, ale to se stává spíše výjimečně. V souvislosti s výše uvedeným tak lze konstatovat, že paní zástupkyně ředitele v rámci své vedoucí funkce nevyužívá žádný z nástrojů implementace etiky dle Sekničky a Putnové (Seknička a Putnová, 2016).

V rámci kontroly dodržování morálního jednání svých podřízených paní zástupkyně ředitele uvedla, že má plnou důvěru ve své kolegy a žádné namátkové kontroly neprovádí – snad jen kdyby se vyskytl nějaký konkrétní problém, o kterém by se dozvěděla, tak by jej řešila, ale jinak žádné kontrolní mechanismy nevyužívá. Úroveň důvěry paní zástupkyně ve své podřízené pedagogické pracovníky/nice je oproti ostatním respondentům/kám až nevídaná, jelikož kromě nevykonávání žádné kontrolní činnosti rovněž žádným způsobem nekomunikuje důležitost a potřebnost etiky na pracovišti u svých kolegů, čímž se dá v jejím manažerském přístupu shledat jistý až existencialistický postoj k vedoucí pozici, když sází na svobodnou vůli lidí rozhodovat sám za sebe a odmítá jakékoliv etické kodexy či pravidla morálního jednání. Nutné je však podotknout, že tento přístup může být v přímé souvislosti s jejími dosud velmi krátkými zkušenostmi ve vedoucí pozici zástupkyně ředitele.

V otázce řešení problému v pochybení v morálním jednání na straně svého podřízeného pracovníka/nice paní zástupkyně ředitele uvedla, že dosud se žádná taková situace nenaskytla a nemusela podobný problém nikdy řešit. Kdyby k němu ovšem došlo, tak by jej určitě řešila nejdříve nějakým osobním pohovorem s provinilým učitelem/kou. Co se týče zpětné vazby ve věci dodržování morálního jednání, tak paní zástupkyně konstatovala, že jí dává a to výhradně pozitivní, aby své pracovníky/nice motivovala k další dobré práci.

### **3.4 Souhrnná analýza rozhovorů**

Následující kapitola je zasvěcena souhrnné analýze získaných dat a informací na základě proběhlých polo-strukturovaných rozhovorů s vedoucími pracovníky/cemi v základním školství, strukturálně seřazená dle výše stanovených tematických okruhů od přístupu k etice školského managementu po implementaci etiky ve školském managementu s vlastní interpretací autora.

Kategorie identifikátorů se v rámci analýzy a interpretace získaných dat z výzkumného šetření projevila nebýt signifikantním analytickým údajem, jehož data by ve většině případů odpovědí na předmětné otázky a přístupy k etice školského managementu představovala zásadní vliv na rozhodování a postoje vedoucích pracovníků a vedoucích pracovník v základním školství – pouze v některých případech odpovědí se dal případný věkový faktor dát do souvislosti s netradičním přístupem respondentka/ky, ale jednalo se spíše o výjimečné případy nežli trvalou okolnost ovlivňující odpovědi respondentů/ek. Z tohoto důvodu nebyla tematická oblast identifikátorů předmětem rozsáhlejší analýzy bakalářské práce.



### 3.4.1 Přístup k etice školského managementu

Vedoucí pedagogičtí pracovníci/nice v základním školství si pod slovním spojením „etika školského managementu“ představují či si s ním asociují vskutku podobné činnosti a související vlastnosti, kterými by školský manažer/ka měl disponovat, ačkoliv se jisté rozdíly v jejich postojích dají vyzorovat. Nejčastěji skloňovanými vlastnostmi a činnostmi, jež si respondenti/ky v souvislosti s etikou ve školském managementu vybavují, jsou: cit pro spravedlnost, poctivost, slušné a profesionální jednání vůči kolegům/žákům/rodičům, zdvořilá komunikace a být morálním vzorem pro ostatní.

Ačkoliv se předmětné vlastnosti a činnosti nepřímo vyskytují ve výpovědích respondentů/ek obou pohlaví, tak vedoucí pracovníci častěji uváděli kvality spojené s vnitřním morálním přesvědčením člověka, když akcentovaly důležitost smyslu pro spravedlnost, poctivost a faktor morálního příkladu ve společnosti. Naopak ženy přisuzovaly větší význam slušnému jednání a zdvořilé komunikaci, což se nezdá být překvapivé, vzhledem k tomu, že již dříve uvedené výzkumy Radky Dudové (Dudová a kol., 2009) a Jana Vlacha (Vlach a kol., 2008) zjistily, že ženy v manažerských pozicích dávají větší důraz na mezilidské vztahy než muži, kteří jsou více individualističtí.

Zvlášť zajímavé jsou pak odpovědi některých respondentů/ek, kteří konstatovali, že etika školského managementu pro ně nepředstavuje žádnou konkrétní činnost či aktivitu, nýbrž se jedná o celkový postoj k práci vedoucího pedagoga na škole, který by se měl bezmezně prolínat do všech činností, jednání a přístupu školského manažera/ky. Ačkoliv se dá s tímto názorem souhlasit, že problematika etiky se nedá omezit pouze na pár vybraných oblastí sociálního jednání, v nichž se uplatňuje, tak nelze však brát smysl pro etické chování a morální jednání u člověka za samozřejmost, jak tomu někteří respondenti/ky činí, jelikož se jedná o výsostní výsadu vzdělaných a morálně založených jedinců, nikoliv všech lidí obecně.

S tímto rovněž souvisí otázka rozhovoru vztahující se k postavení etiky ve školském managementu z pohledu její důležitosti a signifikance v práci školského manažera/ky. V kontextu provedeného výzkumného šetření je velmi pozitivním zjištěním, že úplně všichni respondenti/ky uvedli, že etika školského managementu je velmi důležitou součástí práce školského manažera/ky až tou vůbec nejdůležitější. Někteří z respondentů/ek, převážně ženy, však uvedli, že etika školského managementu je pro ně naprostá samozřejmost a bez porozumění některým základním zásadám etického jednání nemá jedinec ve školství vůbec co pohledávat. Tímto názorem tak někteří z respondentů/ek staví etiku na úroveň absolutního předpokladu pro výkon povolání učitele/ky obecně, nepřipouštějíc žádné odchylky. Je pak zvláště zajímavé, že ti sami respondenti/ky, kteří považují etiku školského managementu a etiku ve školství za

samozřejmost, nevykonávají ze své vedoucí funkce žádnou kultivaci etiky ani její osvětu na svém pracovišti, beroucí jí vskutku za základní výbavu pedagogického pracovníka/nice.

V tématu odlišnosti názorů a přístupů k etice školského managementu v závislosti na pohlaví školských manažerů/ek se ve výzkumném šetření mezi respondenty a respondentkami vyskytly poměrně patrné rozdíly a to převážně v návaznosti na odůvodnění případných genderových rozdílů mezi vedoucími pracovníky a vedoucími pracovníkyněmi. Většina mužů uvedla, že si nemyslí, že by v přístupu k etice školského managementu byly mezi muži a ženami nějaké rozdíly, ovšem pokud se přeci jen nějaké vyskytují, tak by je nepřisuzovali jejich pohlavně charakterním odlišnostem, nýbrž jejich osobnostním vlastnostem a vnitřnímu přesvědčení, čímž se jejich názor obsahově přiklání k sociálnímu konstruktivismu, tedy vlivu sociálního, kulturního a společenského působení na utváření lidské osobnosti, charakteru, názorů a postojů (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

Naopak, a možná i překvapivě, téměř všechny ženy uvedly, že genderové rozdíly v manažerském přístupu k etice školského managementu se mezi muži a ženami vyskytují a jsou v přímé souvislosti s jejich vrozenými vlastnostmi či vlohami ke konkrétním činnostem. Zdůrazňují, že ženy jsou obecně více společenské a tím pádem komunikačně zdatnější a více uzpůsobené pro práci v týmu, zatímco muži se více realizují v analytických činnostech a samostatné práci – v tomto se shodují s respondenty výzkumného šetření, kteří uvedli, že pro ženy je forma často důležitější než obsah a obecně jsou ženy více citově založené oproti mužům, kteří se soustředí především na věcnou část problému. Vzhledem však k tomu, že téměř všechny respondentky uvedly, že předmětné genderové rozdíly v přístupu k etice školského managementu mezi muži a ženami jsou v přímé návaznosti na jejich vrozené pohlavně charakterní vlastnosti – jedna z respondentek dokonce uvedla, že: „*muži a ženy taková prostě jsou,*“ tak jejich názory vykazují jasné znaky genderových stereotypů – v některých případech až biologického determinismu, tedy vlivu vrozených genetických predispozic ke specifickému přístupu mužů a žen v manažerských stylech (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

Ačkoliv respondenti/ky shledali v manažerských stylech mužů a žen ve školství jasné rozdíly v přístupu k etice školského managementu s odlišnými důvody jejich původu, tak je však nutné podotknout, že výsledky provedeného výzkumného šetření se s touto presumpcí neshodují, a i když se názory mužů a žen na tuto problematiku vyjadřují velmi výmluvně, tak výzkumné šetření nezjistilo ve způsobech implementace a kultivace etiky ve školském managementu mezi muži a ženami žádné markantní rozdíly – naopak nástroje a metody se velmi často přímo shodují, což je patrné z níže publikovaných údajů v kapitole “3.4.2 Implementace etiky ve školském managementu”.

Ve věci názoru na písemně ustálený soubor pravidel etického chování a morálního jednání v podobě etického kodexu, kréda či desatera pravidel se v názorech vedoucích pracovníků/nic projevily značně odlišné názory na jeho užitečnost a eticky-kultivační funkci. Téměř všichni respondenti výzkumného šetření uvedli, že v podobném dokumentu vidí užitečnost a to převážně ve zvyšování povědomí o důležitosti morálního jednání na pracovišti, možném motivačním faktoru pro učitele/ky ve věci dodržování etického chování a rovněž konkurenční výhodě oproti ostatním sousedním základním školám, které podobný dokument určitě zavedeny nemají. Jako negativa etického kodexu vedoucí pracovníci pak uvedli další administrativní zátěž (školství je přesyceno nejrůznějšími legislativními a administrativní předpisy, s nimiž se dá jen těžko držet krok) a s tím související formální existenci či zbytečnost existence takového kodexu, protože by jej nikdo nebral vážně a zároveň jistou redundantní funkci směrem ke školnímu řádu, který jistá pravidla etického chování a morálního jednání upravuje již nyní. Obecně vzato se však školští manažeři vyjádřili v tom smyslu, že etický kodex na škole není na škodu a nebránili by se jeho zavedení, ačkoliv jej dosud nemají.

Velmi odlišný názor na užitečnost etického kodexu však mají ženy, jež téměř všechny uvedly, že jej považují za zbytečný a v kontextu školního prostředí za nadbytečný. Svůj odmítavý postoj k věci vysvětlují různými způsoby, jež některé se značně liší od negativ zmíněných od vedoucích pracovníků. Kromě již zmíněné obsahové kolizi se školním řádem byl rovněž sdělen názor související se zodpovědností pedagogických fakult vyškolit své studenty v potřebě a důležitosti morálního jednání, přičemž žádný etický kodex tento případný deficit u nově nastoupivšího pracovníka/nice již nezachrání. Padnul i názor, že pravidla etického chování a morálního jednání si pedagogický sbor podvědomě sám utváří v rámci svého sociálního prostředí na pracovišti a etický kodex by tento latentní proces narušil. Jedna z respondentek dokonce uvedla, že etický kodex považuje za naprosto zbytečný, jelikož její pracovní kolektiv je velmi vstřícný i eticky vzdělaný, tedy není zapotřebí jim prostřednictvím etického kodexu připomínat, jak správně vykonávat svoji práci – je až s podivem, jak existencialistický přístup paní zástupkyně k problematice etiky ve školském managementu zaujímá, avšak je možné, že je v přímé souvislosti s jejími velmi krátkými zkušenostmi ve vedoucí praxi (1 rok).

Je otázkou, proč se vedoucí pracovnice tak zásadně staví proti etickému kodexu, ovšem jejich odpovědi na danou tématiku obsahově rezonují s názory, jež uvedly dříve v otázce na důležitost etiky školského managementu, když jej většina označila za naprostou samozřejmost. Etický kodex tak v kontextu školního prostředí působí pro většinu respondentů/ek spíše zbytečným a rovněž nadbytečným dojmem. Není tak žádným překvapením, že žádná ze škol respondentů/ek etický kodex zaveden nemá a jen nepatrná menšina o jeho implementaci uvažuje. Zásadní problém tohoto dokumentu v kontextu výše uvedených odpovědí se dá tak shledat především v jeho neurčitěm

vymezení, kdy se řada pracovníků/nic nedokáže přímo identifikovat s účelem, jež tento dokument má ve škole zastávat – jedná se o motivační nástroj, kultivační nástroj, směrnici vztahující se k pravidlům chování ve škole nebo marketingový nástroj ve smyslu vyzdvižení morálního kréda školy oproti ostatním školám, co jej nemají? Ať už je to první či druhá z variant odpovědí nebo snad úplně všechny, tak dle názorů vedoucích pracovníků/nic vyplývá, že efekt etického kodexu by měl především působit v kontextu sociálního prostředí konkrétních škol a ne být institucionálně ustaveným předpisem morálního jednání, jímž by se měli řídit všichni učitelé/ky v Českém školství a jež by v množství ostatních předpisů upadl nevyhnutelně v zapomnění.

### **3.4.2 Implementace etiky ve školském managementu**

U nástrojů a způsobů implementace etiky ve školském managementu a na pracovišti se ukázaly být v přístupu mezi vedoucími pracovníky a vedoucími pracovníkyněmi v základním školství jisté rozdíly, ovšem nikoliv ve využití konkrétních nástrojů implementace či kultivace etiky, ale vůbec v potřebě použití. Obecně vzato všichni muži uvedli, že potřebu a důležitost morálního jednání na pracovišti se svými podřízenými pracovníky/cemi komunikují a to především prostřednictvím osobních pohovorů, společných porad (pedagogických porad, vedoucích porad, porad 1. a 2. stupňů etc.), pracovních pohovorů, neformálních rozhovorů a dokonce i školních rozhlasů. Všechny výše uvedené nástroje se v rámci implementace a kultivace etiky ve školském managementu a ve škole obecně v repertoáru vedoucích pracovníků nevyskytovaly, ovšem na využití osobních pohovorů a společných porad k účelu komunikace důležitosti etiky se shodli takřka všichni ze zúčastněných.

Ženy oproti mužům zastávají odlišné názory ve věci přístupu k implementaci etiky, ovšem většina z nich uvedla, že využívá takové nástroje integrace etiky, které jsou obdobné, jaké využívají muži, jako jsou např. osobní pohovory a společné porady. Tento rozdíl v přístupu a nikoliv nástrojích implementace etiky ve školském managementu je patrný z odpovědí některých respondentek výzkumného šetření, které uvedly, že většinou žádné nástroje kultivace a implementace etiky ve školském managementu a na pracovišti nevyužívají, jelikož je pro ně etické chování a morální jednání samozřejmost – tedy předpokládají, že všichni učitelé/ky ve svém chování etiku uplatňují a vnitřně ji rozumí – jejich mravní vůle je tedy autonomní (Kant, 1990). Tento výsledek šetření názorově odpovídá již dříve uvedeným postojům vedoucích pracovníků k důležitosti etiky ve školském managementu a využitelnosti etického kodexu ve školním prostředí.

Ačkoliv se tak přístup k potřebě a důležitosti implementace etiky ve školském managementu mezi vedoucími pracovníky/cemi spíše liší, tak využívané metody a nástroje jsou obdobné, přičemž nejčastěji se využívají: osobní pohovory a společné porady. V návaznosti na dříve uvedené nástroje kultivace a implementace etiky v managementu dle Sekničky a Putnové lze konstatovat, že školští manažeři/ky využívají ve školském managementu následující nástroje integrace etiky: leadership, týmová práce, mentoring, etický/sociální audit a pravidelné vzdělávání v etickém jednání (Seknička a Putnová, 2016). Role etického ombudsmana či etického kodexu zůstává ve školním prostředí nevyužita, což lze dát do souvislosti s již dříve uvedenými odpověďmi, které zdůrazňovaly zbytečnost/nadbytečnosti etického kodexu a zároveň jistým nedostatkem obeznamenosti s možným zavedením institutu etického ombudsmana nebo v případě školství etické komise.

V otázce kontroly dodržování morálního jednání u svých podřízených pracovníků/nic se přístupy manažerů/ek ve školství částečně liší a to opět konkrétně v potřebě využití nežli konkrétních metod a nástrojů použití, které jsou víceméně obdobné. Většina mužů v rámci výzkumného šetření uvedla, že kontrolu dodržování morálního jednání a etického chování kontroluje a to především skrze osobní pohovory, hospitace, dotazníky a neformální kontakt s pedagogy či jejich žáky. V rámci výsledků kontrolní činnosti je pak podřízeným pedagogickým pracovníkům/nicím poskytována ze strany všech respondentů výzkumného šetření zpětná vazba, která je ovšem u mužů ve větší míře negativního charakteru nežli pozitivního.

U odpovědí ženských respondentek výzkumného šetření lze pozorovat jistý rozkol v potřebě a důležitosti kontrolní činnosti spojené se zkoumáním úrovně dodržování morálního jednání u svých podřízených pracovníků/nic, když většina z nich uvádí, že cíleně není zapotřebí u zaměstnanců žádnou kontrolu etického chování provádět, ovšem v případě náznaaku porušení je zapotřebí jej bez odkladu okamžitě řešit. U některých z respondentek se zde opět projevuje názor, že etika ve školském managementu je samozřejmost a její kontrola dodržování se tak zdá být zbytečností, protože každý z učitelů/ek by jí měl ovládat a rozumět jí, ovšem jistá kontrolní činnost práce není dle jejich názoru na škodu. Zpětnou vazbu ve věci dodržování morálního jednání školské manažerky svým podřízeným dávají a to ve většině případů spíše pozitivní, aby je motivovaly k dalším kvalitním a úspěšným výkonům. Muži se tak oproti ženám zdají být v poskytování zpětné vazby kritičtější a více zaměřeni na chyby svých podřízených, nevyužívajíc tolik její motivační faktor, což v kontextu výše uvedených odpovědí ohledně zkušenosti žen v komunikačním jednání a koncentraci mužů na výsledek lze brát jako očekávatelné zjištění.

Ve věci řešení pochybení v morálním jednání u podřízených pracovníků/nic se poprvé výrazněji projeví praktické zkušenosti respondentů/ek, když všichni muži uvedli, že takovéto pochybení na straně zaměstnance již řešili, zatímco tři z pěti žen naopak konstatovaly, že s takovýmto problémem se dosud vypořádat nemusely. Zjištěné údaje na základě výzkumného šetření tak mohou být na základě nedostatečné vedoucí praxe ženských respondentek zkreslené, ovšem nikoliv přímo nevyovídající vzhledem k jejich teoretickým stanoviskům k dané problematice.

V návaznosti na řešení morálního pochybení na straně svého podřízeného pracovníka/nice všichni vedoucí pracovníci uvedli, že vždy nejprve předmětný problém řeší individuálním pohovorem s provinivším se pracovníkem/nicí, z čehož lze usoudit, že se nikdy nejednalo o zvlášť závažné morální pochybení, které by si žádalo důraznější řešení. Většina z respondentů pak uvedla, že tento způsob řešení morálního pochybení byl plně dostačující, jelikož vedl k nápravě problémového jednání. Někteří z respondentů ovšem uvedli, že byli v některých případech nuceni přistoupit k již závažnějším řešením problémové situace a to v podobě vytýkacího dopisu nebo písemné důtky, které rovněž nebyly vždy dostačujícím nástrojem k řešení vyvstalého problému. Vzhledem však ke skutečnosti, že repertoár nástrojů ke sjednání nápravy v chování zaměstnance nemají vedoucí pracovníci/nice ve školství příliš široký, tak se často musí uvolit k opakování výše uvedených postupů a až poté přistupovat k finančním sankcím nebo rozvázání pracovního poměru, který je většinou řešen vzájemnou dohodou s pedagogem.

V případě ženských respondentek, které se již zabývaly morálním pochybením na straně své podřízeného ale i těch, co jej dosud neřešily a odpovídaly pouze v teoretické rovině, se dospělo k obdobným výsledkům jako v případě mužských respondentů. Problém situace je zapotřebí nejdříve řešit skrze individuální konverzaci s provinilým zaměstnancem a až poté přistoupit k více represivním nástrojům (vytýkací dopisy, písemné důtky, kontrola práce, finanční sankce, rozvázání pracovního poměru etc.). Podobnost přístupů vedoucích pracovníků a vedoucích pracovníků v základním školství k problematice řešení morálních pochybení svých podřízených se dá vztáhnout na omezené legislativní i pracovněprávní možnosti a příležitosti, které mohou manažeři či manažerky v rámci své vedoucí funkce využít.

#### 4. ZÁVĚR

Téma etiky školského managementu je v rámci současné, náročné a relativně uspěchané doby stabilně aktuální a bezesporu velmi důležité, jelikož pedagogické přístupy se mění, sociální podvědomí lidí se vyvíjí, staré vzdělávací i výchovné postupy jsou zpochybňovány a ty nové z nejrůznějších stran často nemilosrdně kritizovány. V kontextu sílících apelů na změnu přístupu k vyučovacím způsobům a objevujícím se přehnaným nárokům na činnost pedagogů obecně, je důležitost etiky v řízení a vedení škol čím dál podstatnější, jelikož zásadním způsobem ovlivňuje jejich celkovou pověst i úspěšnost a to nejen ve školském managementu.

Vliv etiky na vzdělávací proces a výchovu nových členů společnosti je často latentní, pro nepedagogickou veřejnost nepřímě rozpoznatelný, avšak ve své podstatě naprosto zásadní, jelikož ovlivňuje vývoj osobnosti žáků školy a velkou měrou se podílí na jejich sociálním a intelektuálním rozvoji. Role etiky v práci školských manažerů/ek je pak v kontextu vzdělávání a výchovy neopomenutelná, jelikož to jsou především oni, kdo své podřízené učitele/ky vede a směřuje k odpovědnému výkonu své práce, která v jistých attributech již naplňuje spíše znaky životního poslání nežli tradičního zaměstnání. Úděl školských manažerů/ek je vskutku významný, jelikož krom samotného řízení a vedení vlastních zaměstnanců jsou rovněž zodpovědní za jejich výsledky, úroveň pedagogického procesu, kvalitu sociálního klimatu na škole a mnohé další nezanedbatelné činnosti.

Je však možné, že by se přístup k etice školského managementu vedoucích pracovníků a vedoucích pracovník základních škol mohl lišit v závislosti na pohlaví jednotlivců a ovlivňovaly by tak případné genderové rozdíly mezi manažery a manažerkami jejich percepce důležitosti etiky ve školském managementu či postoji k ní? Zjistit tuto skutečnost, bylo cílem předmětné bakalářské práce, jež si předsevzala odhalit, zdali se v přístupu k etice školského managementu vyskytují mezi vedoucími pracovníky a vedoucími pracovníkemi v základním školství nějaké rozdíly a pokud ano, tak provést komparaci jejich specifických postojů. Předmětný cíl byl obsahově navázán na 3 stanovené výzkumné otázky, jež k jeho naplnění svoji měrou přispěly. Jednalo se o následující výzkumné otázky:

1. Existují v přístupu k etice školského managementu mezi muži a ženami ve vedoucí pozici na základních školách nějaké rozdíly?
2. Na jaké oblasti se v etice školského managementu soustřeďují muži a na jaké ženy ve vedoucí pozici na základních školách?
3. Jak důležitou pozici zastává etika školského managementu pro muže a ženy ve vedoucí pozici na základních školách?

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že v přístupu k etice školského managementu se mezi vedoucími pracovníky a vedoucími pracovnicemi v základním školství vyskytují jisté rozdíly, ovšem nikoliv v **implementaci** etiky ve školském managementu pomocí konkrétních nástrojů či prvků, které se využívají na straně mužů i žen víceméně obdobně, ovšem konkrétně v **názorech** na představy o etice školského managementu a způsobech její implementace na pracovišti.

V rámci výše uvedeného bylo na základě výzkumného šetření zjištěno, že ženy více kladou důraz na zdvořilou komunikaci, týmové aktivity a citové hledisko v rámci svého manažerského přístupu, zatímco muži se soustředí usilovněji na analytické údaje, oceňují více individuální aktivity nežli týmovou práci a jejich přístup k řešení problémů je veskrze pragmatický a založený na racionálních podkladech. Dá se říci, že genderové stereotypy odpovědí, v návaznosti na genderové rozdíly manažerů a manažerek ve školství, byly definitivně patrnější u žen nežli u mužů, kteří více akcentovali vliv osobnostních a charakterových vlastností na percepci důležitosti a přístupu k etice školského managementu. Ženy naopak zdůrazňovaly vliv vrozených pohlavních odlišností na manažerský přístup mužů i žen, čímž naplňovaly ve svém pohledu jisté znaky genderových stereotypů a v některých případech dokonce i biologického determinismu (Smetáčková a Jarkovská, 2006).

V otázce důležitosti etiky ve školském managementu bylo pak zjištěno, že vedoucí pracovníci i vedoucí pracovnice v základním školství považují etiku školského managementu i etiku ve školství obecně za velmi důležitou oblast, která je často každodenní součástí práce nejen školských manažerů/ek ale i učitelů/ek. Pro některé z respondentů/ek představovala etika školského managementu dokonce naprostou samozřejmost, bez které by se ve své vedoucí i pedagogické praxi nedokázali obejít, ovšem často byla tato samozřejmost dávána do souladu i s očekáváním od pedagogických pracovníků/nic ve školství a nikoliv pouze ve smyslu její závažnosti.

Vzhledem k výše uvedeným výsledkům výzkumného šetření tak lze konstatovat, že stanoveného cíle bylo dosaženo a výzkumné otázky byly zodpovězeny. Výsledky výzkumného šetření a získaná data jsou dobrým náhledem na percepci důležitosti etiky školského managementu a přístupu k ní u vedoucích pracovníků a vedoucích pracovnic v základním školství, přičemž hlavní přínos tohoto výzkumu je především v samotném zvýšení povědomí o nezanedbatelném vlivu etiky na vzdělávací i výchovný proces a tím v podstatě i na samotný školský management, který pedagogický proces řídí a je za jeho výsledky rovněž odpovědný.



## 5. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. 292 s. ISBN 80-7113-111-3.
2. Bible: *překlad 21. století*. Praha: Biblion, 2009. 1564 s. ISBN 978-80-87282-02-1.
3. BLÁHA Jiří a Zdeněk DYTRT. *Manažerská etika*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2003. 155 s. ISBN 80-7261-084-8.
4. COFFEY Amanda a Paul ATKINSON. *Making Sense of Qualitative Data*. Sage Publications Inc, 1999. ISBN 0-8039-7053-6
5. DOWELL, Michele Lee a Karen H. LARWIN. *Gender Equity in Educational Administration: Investigating Compensation and Promotion* [article]. *Journal of Research in Gender Studies* [online]. 2013, 3(1), 53 [cit. 2018-03-28]. ISSN 2164-0262.
6. DUDOVÁ, Radka, Alena KŘÍŽKOVÁ a Drahomíra ZAJÍČKOVÁ. *Gender v managementu: kvalitativní výzkum podmínek a nerovností v ČR*. Praha: VÚPSV, 2006. 120 s. ISBN 80-87007-32-8.
7. DYTRT, Zdeněk a kolektiv. *Manažerská etika v otázkách a odpovědích*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2011. 200 s. ISBN 978-80-251-3344-6.
8. GILLIGAN, Carol. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál, 2001. 191 s. ISBN 80-7178-402-8.
9. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
10. JAVIDAN, Mansour, Amanda BULLOUGH a Rebekah DIBBLE. *Mind the Gap: Gender Differences in Global Leadership Self-efficacies*. *Academy of Management Perspectives* [online]. 2016, 30(1), 59-73 [cit. 2018-03-28]. ISSN 1558-9080.
11. KALNICKÁ, Zdeňka. *Úvod do gender studies: otázky rodové identity*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009. 119 s. ISBN 978-80-7248-528-4.

12. KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990. ISBN 80-2050-152-5.
13. KIMMEL, Michael. *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press, 2000.
14. KOCIÁNOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3.
15. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní.
16. PALOUŠ Radim a Aleš PRÁZNÝ. *Odpovědnost*. Praha: Karolinum, 2012, 123 s. ISBN 978-80-246-2083-1.
17. PATOČKA, Jan. *Filosofie výchovy*. Praha: PedF UK, 1997. 60 s. ISSN 0862-4461.
18. PLESKOVÁ, Kateřina. *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů: (pracovní sešit)*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Nesehnutí, 2005. 48 s. ISBN 80-903228-7-5.
19. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
20. RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.
21. RIEGEL, Karel a Jaromír JANOUŠEK. *Etika a psychologie v podnikání*. Praha: Karolinum, 2006. 117 s. ISBN 80-246-1118-x.
22. SEKNIČKA, Pavel a Anna PUTNOVÁ. *Etika v podnikání a hodnoty trhu*. Praha: Grada Publishing a.s., 2016. 200 s. ISBN 978-80-2475-545-8.
23. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2007. 67s. ISBN 978-80-87110-01-0.
24. SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-x.

25. SOKOL, Jan. *Etika, život, instituce: Pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, spol. s r.o., 2014. 260 s. ISBN 978-80-7429-223-1.
26. STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. vyd 8. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 978-80-7195-206-0.
27. THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. 167 s. ISBN 80-7178-806-6.
28. TROJAN, Václav, Michaela TURECKIOVÁ, Jiří TRUNDA a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-867-7.
29. TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Jiří TRUNDA. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-868-4.
30. TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer a.s., 2014. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.
31. TRUNDA, Jiří a Kamil BŘÍZA, TROJAN, Václav, ed. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 88 s. ISBN 978-80-7290-541-6.
32. VEBER, Jaromír a kol. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009. 734 s. ISBN 978-80-7261-200-0.
33. VLACH, Jan. *Gender v managementu: vyhodnocení analýz a návrhy na opatření z projektu Gender v managementu č. 1J046/05-DP 1 realizovaného v rámci programu Ministerstva práce a sociálních věcí Moderní společnost a její proměny*. Praha: VÚPSV, 2008. 112 s. ISBN 978-807416-003-5.
34. VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013. 359 s. ISBN 978-80-7261-232-1.

## 6. PŘÍLOHA

### Seznam otázek k polo-strukturovanému rozhovoru:

1. Souhlasíte s využitím rozhovoru pro účely bakalářské práce?
2. Jste muž nebo žena?
3. Jaký je váš věk?
4. Jak dlouho v současnosti již pracujete ve školství?
5. Jak dlouho ve školství již zastáváte vedoucí pozici?
6. Co pro vás představuje etika školského managementu?
7. Jak důležitou roli zastává etika pro Vás ve vaší funkci jakožto vedoucí pracovník/nice ve škole?
8. Myslíte si, že názory na etiku školského managementu a přístupu k ní se mohou lišit v závislosti na pohlaví? Pokud ano, tak jakým způsobem?
9. Mohl/a byste jmenovitě uvést oblasti ve škole, ve kterých etika školského managementu pro Vás zaujímá důležité postavení? (např. vztahy s rodiči a žáky, řešení konfliktních situací, chování mimo školu, vztah k podřízeným, komunikace...)
10. Myslíte si, že by školy měly mít vypracované nějaké desatero pravidel nebo krédo či etický kodex pro své pracovníky/nice?
11. Máte některou z těchto výše uvedených věcí u Vás na škole? Pokud ano, uveďte jakou.
12. Komunikujete se svými podřízenými potřebu a důležitost morálního jednání? Pokud ano, jakým způsobem ji komunikujete?
13. Kontrolujete u svých podřízených dodržování morálního jednání se svými žáky, jejich rodiči a kolegy? Pokud ano, jakým způsobem jej kontrolujete?
14. Řešil/a jste někdy problém v pochybení v morálním jednání na straně vašeho/vaší podřízeného/podřízené? Pokud ano, jakým způsobem jste ho řešil/a?
15. Dáváte svým podřízeným zpětnou vazbu ve věci dodržování morálního jednání? Pokud ano, tak jakým způsobem?