

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Luděk Richter

VŮDČÍ JEDNÁNÍ ŘEDITELE ŠKOLY

Disertační práce

Školitel: doc. PhDr. Drahomíra Holoušová, CSc.

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně a použil
jen uvedené literatury.

.....

V Olomouci 30. dubna 2010

Děkuji doc. PhDr. Drahomíře Holoušové, CSc. za odborné vedení disertační práce, poskytování rad a velmi vstřícný přístup.

Poděkování rovněž patří mým kolegům za poskytnutí rad a spolupráce, všem ředitelům škol za možnost realizovat výzkumné šetření a také všem pedagogům za účast na výzkumném šetření.

OBSAH

Úvod	6
1 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů	11
1.1 Management	13
1.2 Leadership	22
1.3 Teamová práce	28
1.4 Motivace	40
1.5 Klima	51
2 Teorie leadershipu	58
2.1 Teorie vůdčích rysů	61
2.2 Teorie vůdčích pravomocí	66
2.3 Teorie manažerské mřížky	68
2.4 Teorie čtyř systémů managementu	75
2.5 Teorie kontinua	77
2.6 Teorie situačního vedení	80
2.7 Teorie „cesta-cíl“	84
2.8 Teorie transformačního vedení	87
2.9 Shrnutí základních poznatků o teoriích vedení	90
3 Vůdčí jednání ředitele školy a jeho souvislosti	94
3.1 Školský management	94
3.2 Nové pojetí – školský leadership	96

4	Vůdčí jednání ředitele školy – výzkumné šetření	106
4.1	Cíle výzkumného šetření	106
4.2	Hypotézy	107
4.3	Metodika získávání dat	108
4.3.1	Předvýzkum	109
4.3.2	Dotazník LPI	109
4.3.3	Dotazník OCDQ-RS	114
4.4	Metoda zpracování dat	118
4.5	Výzkumný vzorek a jeho charakteristika	121
4.6	Analýza získaných dat	122
4.7	Ověřování hypotéz	149
4.8	Shrnutí	183
5	Přínos pedagogické teorii a praxi	185
	Závěr	187
	Seznam literatury	189
	Seznam příloh	200
	Abstrakt	
	Abstract	
	Zusammenfassung	

Úvod

Současným potřebám stále rychleji se rozvíjející společnosti je třeba ve školství vyjít vstříc prostřednictvím nových forem vedení. Problémy, s nimiž se ve školách každý den setkáváme, nelze řešit pomocí jednoho daného modelu, který jsme si osvojili. Často se musíme vyrovnat s aktuální situací, v níž jsme se náhle ocitli, a to klade nemalé nároky na naši pohotovost a připravenost.

V minulosti tomu tak nebylo. Ve školství, stejně jako v jiných oblastech života, převažoval centralisticko-administrativní systém plošného řízení, který usiloval o maximálně detailní naplánování, vymezení a unifikování vzdělávacích plánů a osnov a pomocí norem, směrnic a předpisů zajištění realizace stanovených cílů a úkolů. V souladu s logikou byrokratického systému byli učitelé k plnění norem spíše donucováni než získáváni.

Subjektivita škol a učitelů byla do značné míry popřena a školy byly často považovány za součástky obrovského školského mechanismu produkujícího uniformního, konformního občana – kvalifikovanou pracovní sílu. Úplná proto musela být i obsahová a organizační unifikace školství. Negativní důsledky jednotných učebních osnov, jednotných požadavků na všechny žáky bez zřetele k značným individuálním rozdílům a potřebám jsou dostatečně známy.

Odlišná byla i kritéria pro posuzování práce škol a jejich řídicích pracovníků. Plnění ideologicko-politických úkolů a příkazů (účast na různých politických akcích a kampaních, tzv. společenská angažovanost učitelů atd.), to vše bylo pro posuzování škol a jejich vedení nadřazenými orgány často důležitější než skutečná kvalita jejich práce a vzdělávací výsledky.¹

¹ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 33. ISBN 80-7184-010-6.

Současná škola prošla během několika posledních let výraznými změnami, které se určujícím způsobem promítly i do práce ředitele školy. Zásadní je především skutečnost, že školy nabyly právní subjektivitu, a rovněž fakt, že obsah výchovně vzdělávacího procesu začíná být formován na základě rámcových vzdělávacích programů.

Právní subjektivita přinesla školám značnou autonomii. Ředitelé škol mohou nyní rozhodovat o záležitostech, jež dříve spadaly do pravomoci školských úřadů. Na řediteli školy, na jeho motivaci a hodnotách tak například závisí to, jak bude nakládáno s movitým i nemovitým, hmotným i nehmotným majetkem školy. Záleží pouze na něm a na jeho dohodě se zřizovatelem, jestli škola bude po vyučování pronajímat své prostory ke komerčním účelům, zda bude organizovat kurzy dalšího vzdělávání pro občany, poskytovat doprovodné služby a zda se stane kulturním, sportovním a společenským centrem.

Ředitel školy má v rukou také personální stránku chodu školy: výběr a přijímání zaměstnanců, jejich motivaci, další vzdělávání, vedení, hodnocení, formování týmů a koordinaci jejich práce. Z toho vyplývá, že úroveň pedagogického sboru je do značné míry závislá právě na ředitelových odborných, ale i lidských a sociálních preferencích.

Výrazným krokem v procesu transformace je vznik rámcového vzdělávacího programu a jeho implementace do kurikula školy. Školní vzdělávací programy přinášejí školám poměrně velkou svobodu a samostatnost při rozhodování o profilaci školy, jejích cílech, konkrétní podobě obsahu výchovně-vzdělávacího procesu, vymezení vůči potenciální cílové skupině. Školy tak mohou více přihlédnout k měnícím se podmínkám své práce, odlišit se od ostatních škol. Ředitel je ve škole tím, kdo tvorbu školního vzdělávacího programu iniciuje, formuje a koordinuje a kdo za jeho konečnou podobu zodpovídá.

Všechny uvedené skutečnosti představují pro ředitele škol velkou výzvu, která je o to naléhavější, že školy (vzhledem k demografickému

vývoji a možnosti svobodné volby při výběru školy) nemají jasnou a předvídatelnou žakovskou základnu a ocitají se tak ve výrazném konkurenčním prostředí.

Ukazuje se, že obstát v konkurenci a vytvořit efektivně pracující a zdokonalující se školu vyžaduje důslednou práci na tvorbě a udržování její struktury (uspořádání, organizaci), klimatu a systému vedení. Je tedy zřejmé, že to, jak bude škola úspěšná, záleží do značné míry na řediteli školy a na jeho vůdčím jednání, na vlastnostech, schopnostech a dovednostech, kterými ředitel školy disponuje. Více než kdy dříve se pro úspěšné vedení školy vyžadují nejen manažerské, ale i marketingové, a zejména vůdčí vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Ředitel školy stojí na počátku formování kvality výchovně-vzdělávacího procesu, která v konečném důsledku ovlivní to, zda o školu a veškeré její aktivity bude zájem či nikoliv.

Současný stav problematiky vůdčích vlastností, schopností a dovedností ředitele školy a jejich vlivu na tvorbu klimatu se stal východiskem pro volbu tématu disertační práce. Hlavním cílem disertační práce při využití naší i zahraniční literatury je snaha o ucelenou terminologickou a obsahovou analýzu problematiky vůdčích vlastností, schopností a dovedností ředitele školy a jejich vlivu na formování pozitivního organizačního klimatu školy. V první kapitole si klademe za cíl teoreticky vymezit zkoumanou problematiku vedení a řízení, identifikovat specifika vedení a řízení ve škole a shromáždit teoretické i praktické poznatky umožňující nahlédnout do oblastí fungování školy, jež jsou vedením a řízením zasazeny a ovlivněny. V druhé kapitole představíme a vysvětlíme osm základních a nejčastěji zmiňovaných teorií vedení, které jsou v následující kapitole zasazeny do kontextu školní reality. Třetí kapitola se tedy věnuje tématu aplikace principů vedení lidí na podmínky školy, definuje určující vlivy na tvorbu efektivní školy a týmů a zásady týmové spolupráce a motivace pracovníků.

Empirická část disertační práce se prostřednictvím dotazníku LPI (Leadership Practices Inventory – zjišťuje úroveň vůdčích vlastností, schopností a dovedností ředitele tak, jak ji subjektivně hodnotí jeho přímí podřízení) a dotazníku OCDQ (Organizational Climate Description Questionnaire – zjišťuje úroveň otevřenosti organizačního klimatu školy tak, jak ji subjektivně hodnotí jeho přímí účastníci) zaměřuje na ověření vztahu mezi vůdčími vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi ředitele a organizačním klimatem školy a na identifikaci těch vůdčích vlastností, schopností a dovedností ředitele školy, které mají určující vliv na formování organizačního klimatu. Dotazníkové šetření proběhlo na základních školách Olomouckého regionu.

Pro dosažení hlavního cíle disertační práce bylo nutné splnit zejména následující dílčí cíle:

- na základě studia odborné literatury a za pomoci poznatků vycházejících z vlastních zkušeností formulovat témata, jež se vztahují k problematice vůdčích vlastností, schopností a dovedností ředitele školy;
- definovat a analyzovat pojmy řízení, manažer, management a vymezit je vůči dalším souvisejícím pojmům;
- definovat a analyzovat pojmy vedení, vůdcovství, vůdce;
- rozpracovat problematiku vůdčích vlastností, schopností a dovedností ředitele školy s ohledem na problematiku sestavování týmů, motivace;
- vymezit význam a přínos vůdčích vlastností, schopností a dovedností ředitele školy ve vztahu ke klimatu;
- zjistit, jaký vliv na tvorbu pozitivního organizačního klimatu má vůdčí jednání ředitele školy;
- zjistit aktuální míru uspokojení pedagogů s vůdčím jednáním ředitele školy;

- zmapovat faktory vůdčího jednání ředitele školy působící při tvorbě pozitivního organizačního klimatu školy.

Disertační práce se dle našeho názoru zaměřuje na velmi aktuální téma současného školství, a to na připravenost ředitelů škol ve vztahu k jejich vedoucí funkci. Současné vzdělávací moduly Funkčního studia I a II se do značné míry zaměřují pouze na řešení aktuálních problémů v oblasti správní, ekonomické a právní a problematice vedení lidí se věnují jen dílčím způsobem. Lze však konstatovat, že oblast vedení lidí má pro budoucí vývoj škol zásadní vliv, zejména při výběru, přijímání a motivaci pedagogů, sestavování a koordinaci týmů či stanovení cílů školy při formulaci školních vzdělávacích programů.

Disertační práce chce jako výstup své teoretické části předložit shrnutí dosavadních poznatků o zkoumané problematice. Za zásadní lze považovat především vymezení pojmů management, leadership, řízení a vedení.

Nejdůležitějším výstupem empirické části disertační práce je výzkumné zpracování vzájemného vztahu mezi vůdčími vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi ředitele a organizačním klimatem školy.

Empirická část disertační práce přináší také důležité poznatky, které bude možno využít při sestavování vzdělávacího materiálu pro přípravu budoucích i stávajících ředitelů základních škol v oblasti leadershipu – vedení lidí.

Lze rovněž očekávat zvýšený zájem ředitelů škol o možnost zdokonalování se v oblasti vedení lidí, stanovování a prezentace vizí jimi vedených institucí, motivace spolupracovníků k naplnění těchto vizí, sestavování týmů a koordinace jejich práce.

1 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

Školský systém prošel v posledních letech výraznými změnami. Požadavek na větší autonomii škol klade vyšší nároky na osvojení manažerských dovedností a schopností jejích řídicích pracovníků. Ti stojí tváří v tvář nelehkému úkolu řídit a budovat školu v prostředí charakteristickém neuvěřitelně rychlými společenskými, technologickými, politickými a ekonomickými změnami, zvyšujícími se požadavky a očekáváními ze strany společnosti.² Přejít od centralizovaného systému řízení k decentralizovanému, převedení zřizovatelských povinností na města a obce, nový školský zákon, právní subjektivita škol, ústup od předem daného a neměnného kurikula k rámcovým vzdělávacím programům – to je jen několik změn, které zásadně mění podmínky pro práci všech participujících subjektů na výchovně-vzdělávacím procesu.

Rozhodovací prostor pro školy a jejich vedení se rozšiřuje a řídicí pracovníci škol získávají stále více odpovědnosti a kompetencí, ale i povinností s nimi souvisejících.³ Například v souvislosti s nabytí právní subjektivitou škol, která přináší ředitelům více samostatnosti, se objevují problémy v otázkách ekonomických a správních, neboť ve školách chybí dostatečně vyškolený personál. Výše zmíněné faktory představují nové nároky, což nevyhnutelně vede k zatěžování ředitelů v oblastech, které jen vzdáleně souvisí s pedagogickým rozvojem školy.

Uvolněné kurikulum v podobě školních vzdělávacích programů umožňuje výraznou profilaci škol a pružnější reakci na požadavky žáků, rodičů a dalších subjektů, na druhou stranu však s přihlédnutím k snižující se demografické křivce představuje prostor pro vznik výrazného konkurenčního prostředí. V době, kdy jsou školy financovány normativní

² SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. Praha : ASPI, 2006, s. 9. ISBN 80-7357-176-5.

³ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 14. ISBN 80-7184-010-6.

metodou odvozenou od počtu žáků, druhu a velikosti školy, je konkurenceschopnost a schopnost sestavit atraktivní nabídku školy jedním ze zásadních faktorů její existence.

Z výše uvedeného vyplývá, že prostor pro autonomii ocení skutečně jen ti, kteří jsou schopni ji využívat. V důsledku malé pozornosti věnované podpoře škol v rozvoji právě výše uvedených schopností tak může hrozit, že sama idea autonomie a rozvoje škol v jejich intencích bude kompromitována, případně zcela odmítnuta. Namísto snahy o autonomní rozvoj uvnitř i vně otevřených institucí se tak mohou ti, kteří školy řídí, navzdory původně cenným záměrům a snahám, raději přiblížit (či zůstat věrni) postojům příznačným pro jakýsi manažerismus. Ten bývá charakterizován primární a vlastně i jedinou orientací na udržování stávajícího chodu organizace, zdůrazňování každodenních a objektivně zásadních a naléhavých problémů a věnování maximálního úsilí k jejich řešení. Jen málo, pokud vůbec, pracuje takový vedoucí na formulaci a prezentaci společné vize, na snaze pro tuto vizi získávat spolupracovníky a na vyhledávání inovativních postupů se jí přiblížit.

Protože rozhodující změny se musí uskutečnit v samotných školách, jde v současné době o to vytvořit takové předpoklady, podmínky a mechanismy působící na školu zvenčí, aby se samotné školy mohly a chtěly měnit zevnitř.⁴ Jsme přesvědčeni o tom, že autonomie může být nosným konceptem jen tehdy, když ji soustavně a důsledně provází celý soubor změn týkajících se rolí a poslání všech jednotlivých subjektů celku zvaného školský systém a je-li stále dostatečně zdůrazňována naléhavost a nezastupitelnost rozvoje schopností lidí tyto nové role a poslání naplňovat.⁵

⁴ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 15. ISBN 80-7184-010-6.

⁵ ENDER, B., SCHRATZ, M. *Jak pomoci školám? Organizační poradenství a rozvoj školy.* Žďár nad Sázavou : Fakta, 1999, s. 5. ISBN 80-9026-142-6.

Je zřejmé, že největší nároky jsou v tomto období změn kladeny především na vedoucí pracovníky (vedoucí předmětových komisí apod.), a zejména pak na ředitele škol. Vyvstává tedy otázka, kdo, ať už budoucí či již jmenované řídící pracovníky, na pozici vedoucího – leadera připravuje. Funkční studium I a II určené ředitelům škol, jak již bylo řečeno výše, z velké části pokrývá oblast správní, ekonomickou a právní, nicméně zásadní složce, tedy oblasti vedení lidí, je věnován nepoměrně menší prostor. Většina dobrých ředitelů se v této oblasti utvářela a dodnes utváří sama, především díky přirozenému talentu a houževnatému sebevzdělávání, díky dlouholeté praxi, během které získala zkušenosti a zvládla vedoucí dovednosti a návyky, neřídka i metodou pokusů a chyb. Z některých se skutečně stali dobří a schopní řídící pracovníci. V mnoha případech se však z dobrých učitelů stávali (a dosud stávají) špatní ředitelé. A příčina není vždy jen v nedostatku schopností a osobnostních předpokladů. Častěji je chyba v tom, že nebyli seznámeni s funkcemi vedení, metodami organizace a vedení učitelského sboru, že u nich nebyly rozvinuty interakční a komunikační dovednosti.⁶ Ředitelé škol se musí na své pozici vyrovnat s pro ně dosud často novými úkoly, jako jsou například motivace, hodnocení, delegování, tvorba a řízení týmu a podobně. V následujících podkapitolách se budeme vymezením těchto pojmů věnovat.

1.1 Management

V této části práce se zaměříme na vymezení pojmu management, formulování funkcí managementu a představení základních prvků kvalitního managementu.

⁶ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 16. ISBN 80-7184-010-6.

Vymezení pojmu management

Je známou skutečností, že skupina spolupracujících jednotlivců dosáhne svých cílů snadněji, rychleji a s méně vynaloženým úsilím, než navzájem nezávislí jednotlivci. V lidské společnosti dochází z tohoto, ale také z mnoha dalších důvodů k dělbě práce a v rámci specializace se někteří lidé věnují organizaci souhry jednotlivých lidských aktivit – zabývají se řízením činnosti lidí. Jejich úkolem je dělat vše pro to, aby cíle společnosti, jež jsou lidmi realizovány, byly naplněny. Společnost se stává stále více závislou na skupinovém úsilí a vzrůstá tedy i význam lidí řídících tyto skupiny – manažerů, a to ve vztahu jak k lidem ve skupině, tak ve vztahu k jiným skupinám, či jednotlivcům. Jejich činnost nazýváme managementem.⁷

Management lze ve zjednodušené podobě interpretovat jako působení na určitý systém nebo struktury a ovládání či usměrňování jejich činností.⁸ V širším kontextu můžeme management, tedy řízení, chápat jako aktivity vedoucí k usměrňování činností nebo procesů, které probíhají v jistém, dynamickém souboru vzájemně určitým způsobem propojených a souvisejících prvků, tedy v určitém systému. Tento systém lze vnímat jako „obráběcí stroj řízený počítačem, tentýž obráběcí stroj ovládaný přímo člověkem, ale také skupinu lidí směřující ke splnění nějakého úkolu.“⁹

Management definujeme jako proces tvorby a udržování prostředí, ve kterém jednotlivci pracují společně ve skupinách a účinně dosahují vybraných cílů.¹⁰ Donnelly tuto obecnou definici dále rozvíjí a vnímá management jako kontinuální proces a rozšiřuje tuto definici o prvek aktivní

⁷ OBST, O. et al. *Základy obecného managementu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006, s. 7. ISBN 80-244-1365-5.

⁸ DONNELLY, J., GIBSON, J., IVANCEVIC, J. *Fundamentals of Management*. Boston : McGraw-hill-irwin, 1995, s. 309. ISBN 0-256-1254-0-6.

⁹ OBST, O. et al. *Základy obecného managementu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006, s. 7. ISBN 80-244-1365-5.

¹⁰ KOONTZ, H., WEHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 16. ISBN 80-85605-45-7.

interakce mezi managementem a subjektem, tedy skupinou jednotlivců, vykonávající stanovené cíle managementem zadané. Řízení je podle Donnellyho proces kombinující práci jednotlivců v rámci skupiny, která má vykonávat určitý úkol, a práci jednotlivců, kteří tento úkol zadali, tak, aby byl úkol realizován za pomoci nejvhodněji zvolených prostředků, efektivně, systematicky, pozitivně a koordinovaně.¹¹

Z výše uvedeného vyplývá, že řízení nelze chápat izolovaně, jako jednorázovou lineární záležitost. Řízení má svůj systém, svou strukturu, je nutné respektovat určité postupy, kroky, funkce.¹²

Funkce managementu

Nejčastěji dělíme funkce managementu na plánování, organizování, personalistiku, vedení a kontrolování.

1. **Plánování** – Jestliže má být skupinové úsilí funkční a efektivní, musí lidé vědět, co je pro dosažení zadaných cílů nutné udělat. Plánování je nezbytným východiskem pro všechny manažerské funkce. Zahrnuje volbu a definici cílů a výběr činností, které jsou potřebné pro dosažení vybraných, či zadaných úkolů.¹³ Koontz a Weihrich dále uvádějí, že plánování vyžaduje rozhodování, tedy výběr mezi různými možnostmi budoucího průběhu činností. Plán poskytuje racionální přístup k dosažení předem zvolených cílů. Plánování je tedy proces, pomocí něhož vědomě určujeme průběh

¹¹ DONNELLY, J., GIBSON, J., IVANCEVIC, J. *Fundamentals of Management*. Boston : McGraw-hill-irwin, 1995, s. 311 – 315. ISBN 0-256-1254-0-6.

¹² OBST, O. et al. *Základy obecného managementu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006, s. 7. ISBN 80-244-1365-5.

¹³ OBST, O. et al. *Základy obecného managementu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006, s. 7. ISBN 80-244-1365-5.

činností a zakládáme rozhodování na cílech, znalostech a důležitých odhadech.¹⁴

2. **Organizování** – Tato funkce managementu zahrnuje verifikovatelné cíle (které vzešly z funkce plánování), dále jasnou představu o tom, které hlavní činnosti a povinnosti jsou nutné k naplnění cílů a v neposlední řadě také pravomoci, aby lidé, kteří zadané úkoly plní, věděli, co mohou udělat pro naplnění uloženého cíle. Aby bylo možné úkoly efektivně provádět, je nutné zajistit veškeré potřebné informace s nimi související a další prostředky, které jsou důležité pro její vykonávání. Na základě uvedeného lze chápat organizování jako identifikaci, klasifikaci a rozdělení požadovaných činností, seskupování činností potřebných pro dosažení cílů a přidělení odpovídajících pravomocí těm, kteří mají realizaci cílů na starosti. Současně je pro dosažení zadaných úkolů nutné zabezpečit vhodnou a efektivní koordinaci.¹⁵ Výsledkem organizování je vytvoření systému, složeného z lidí a věcí, který se nazývá organizačním systémem, organizací. Tento systém je časově omezen, lze jej opakovaně využít, nebo v rámci procesu plnění zadaného úkolu pozměnit.¹⁶

3. **Personalistika** – Tato manažerská funkce je definována jako obsazování pozic v organizační struktuře vhodně zvolenými lidmi a udržování těchto pozic obsazených. Tuto funkci lze realizovat pomocí identifikace požadavků potřebných pro vykonávání určité pozice, inventarizací pracovních sil vhodných pro danou pozici, najímáním, výběrem, umístěním pracovních sil, jejich adekvátním

¹⁴ KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 118. ISBN 80-85605-45-7.

¹⁵ KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 234. ISBN 80-85605-45-7.

¹⁶ OBST, O. et al. *Základy obecného managementu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006, s. 7. ISBN 80-244-1365-5.

ohodnocením, odměňováním, vytvářením podmínek pro jejich další vzdělávání, školení a pracovní růst.¹⁷ Je ovšem nezbytné uvést, že tyto aktivity je nutné vykonávat jak ve vztahu k uchazečům o práci, k novým zaměstnancům, tak i k zaměstnancům stávajícím, aby mohli uložené úkoly efektivně a účinně plnit.

4. **Vedení** – Tuto manažerskou funkci lze vnímat jako určité záměrné ovlivňování lidí tak, aby byli prospěšní organizaci a napomohli dosahování zadaných skupinových cílů. Koontz a Weihrich toto vymezení manažerské funkce doplňují a uvádějí další nezbytné prvky vedení, a to motivaci, styly vedení a přístup při vedení a zejména komunikaci. Prostřednictvím funkce vedení lze pomoci lidem uvědomit si, že mohou uspokojovat své potřeby, využívat svůj potenciál a současně přispívat k naplnění společných cílů organizace.¹⁸
5. **Kontrolování** – Manažerská funkce kontrolování se skládá ze tří kroků: stanovení standardů, měření vykonané práce z hlediska stanovených standardů a korekce zjištěných odchylek od těchto standardů a plánů. Kontrolování tedy obnáší zejména měření a korekci aktivit organizace (a to jak individuálních, tak i společných) s cílem ujistit se, že jsou tyto aktivity prováděny v souladu s plánem. Činnost kontroly se v obecné rovině vztahuje k měření úspěšnosti a výsledkem je sdělení, zda a v jakém rozsahu a kvalitě byl zadaný úkol vykonán. Pokud kontrola poukáže na určitou odchylku od zadaného a očekávaného standardu, je

¹⁷ KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 343. ISBN 80-85605-45-7.

¹⁸ KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 439. ISBN 80-85605-45-7.

nutné provést korekci. Korektivní kroky by neměly být uplatněny spontánně, ale promyšleně a ve vhodný okamžik.¹⁹

Výše uvedené funkce managementu je nezbytné doplnit o jeden nástroj, který nelze aplikovat samostatně, ale spíše jako jejich určitou funkci. Tímto nástrojem je **motivace** a jeho primárním cílem je zajistit, aby se všichni, kdo se účastní aktivit na realizaci cílů organizace, chovali žádoucím způsobem ve prospěch organizace.²⁰ Eger v publikaci *Efektivní školský management*²¹ z této obecné definice vychází a dále ji rozšiřuje o rozměr určitého vlastního prospěchu. Aby aktivita směřující k naplnění cílů byla efektivní a přinášela prospěch organizaci i každému pracovníkovi, je nezbytné, aby zaměřenost a úsilí pracovníků bylo cíleně podněcováno a usměrňováno a aby činnost pracovních skupin byla koordinována žádoucím směrem, tj. ke konkrétním cílům a úkolům.

Vnější faktory ovlivňující fungování managementu

Dosud byly při definování funkcí a aktivit managementu zmiňovány oblasti vycházející a zasahující do **vnitřního prostředí** organizace. Vnitřní prostředí organizace však nefunguje izolovaně. Při realizaci funkcí managementu je nutné brát v potaz i **prostředí vnější**. Toto prostředí, které přináší jak příležitosti, tak i omezení, zásadní měrou determinuje fungování vnitřního prostředí a významně ovlivňuje veškeré funkce managementu při realizaci cílů organizace. Není tedy možné přehlédnout, že při realizaci cílů organizace je nezbytné operovat i s vnějším prostředím, ve kterém se daná

¹⁹ OBST, O. et al. *Základy obecného managementu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006, s. 10. ISBN 80-244-1365-5.

²⁰ OBST, O. et al. *Základy obecného managementu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006, s. 8. ISBN 80-244-1365-5.

²¹ EGER, L., at al. *Efektivní školský management*. Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998, s. 73. ISBN 80-7082-430-1.

organizace nachází. Toto prostředí nelze ovlivnit, je proto nutné je dobře znát a pochopit jeho mechanismy, aby bylo možné na popudy z vnějšího prostředí vhodně reagovat.

Mezi základní prvky vnějšího prostředí patří prostředí **ekonomické** (kapitál – dostupné finanční i materiální prostředky, kupní síla obyvatelstva, atd.), **technologické** (stav technologického rozvoje oblasti, technologická konkurence, obecně znalost toho, jak věci dělat), **sociální** (postoje, touhy, očekávání, stupeň inteligence, vzdělání, potenciální i aktuální personální záloha, současní zaměstnanci i jejich rodinní příslušníci), **politické** (komunální, i širší politické zázemí, které ovlivňuje působení organizace, komplex zákonů, předpisů) a **etické** (obecně uznávané a realizované standardy chování, základní principy fungování společnosti, okolních organizací, etické zázemí konkurence).²²

Je zcela nepopíratelné, že cílem všech organizací, a tedy i obecným cílem působení managementu je produkovat zisk. Ve skutečnosti je však zisk jen určitým měřítkem nadhodnoty prodeje nad celkovými výdaji v určité měně. Pro obchodní firmy je důležitým dlouhodobým cílem zvýšení hodnoty jejich běžných zásob. Jak uvádějí Koontz a Weihrich²³ „z přirozených rozumových důvodů by měla být ve všech druzích organizací, obchodních i neobchodních, logickým a žádoucím cílem všech manažerů nadhodnota.“ Toto je dle našeho názoru hlavní důvod, proč jsou manažeři vedeni k tomu, aby vytvářeli takové podmínky, v rámci kterých mohou lidé dosahovat zadaných skupinových cílů při minimální spotřebě času, finančních prostředků, materiálu a to při minimální osobní nespokojenosti. Zásadní je dosáhnout těchto cílů co nejlépe za pomoci všech disponibilních zdrojů.²⁴

²² KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 21. ISBN 80-85605-45-7.

²³ KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 20. ISBN 80-85605-45-7.

²⁴ OBST, O. et al. *Základy obecného managementu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006, s. 8 – 10. ISBN 80-244-1365-5.

Domníváme se však, že produkce zisku, respektive nadhodnoty není jediným ukazatelem úspěšného managementu. Thomas Peters a Rober Waterman v publikaci *In Search for Excellence*²⁵ identifikují osm zásadních vlastností vynikajících organizací. Velmi úspěšné organizace jsou orientovány směrem k inovační aktivitě; znají potřeby svých zákazníků; prosazují řídicí autonomii, delegování pravomocí a soutěživost; dosahují vysoké produktivity tím, že věnují velkou pozornost potřebám svých zaměstnanců. Řízení těchto organizací vychází z filozofie založené často na hodnotách, které vyznávají vedoucí manažeři firmy; jsou zaměřeny na ty obchody, které jsou považovány za nejlepší; mají jednoduchou organizační strukturu s loajálními zaměstnanci a jsou centralizované i decentralizované a dokážou tento systém dynamicky měnit v závislosti na daných podmínkách.

Uvědomujeme si, že samotné hodnocení organizací na základě přítomnosti či nepřítomnosti výše zmíněných vlastností je relativně velmi krátkozraké. Koontz a Weihrich²⁶ nabízejí interpretace některých z uváděných vlastností i z jiného úhlu pohledu. Podle těchto autorů nelze brát uvedené názory jako jednoznačná fakta a je třeba si také uvědomit, že orientace k inovační aktivitě může znamenat argument proti dlouhodobému strategickému plánování; zaměření na zákazníka by také mohlo znamenat vyrábět cokoli, co si zákazníci přejí, bez ohledu na velikost nákladu a bez ohledu na to, zda to zapadá do stávající výrobní řady; prosazování autonomie a soutěživosti by také mohlo znamenat prosazování nových myšlenek bez ohledu na to, zda jsou v souladu s dlouhodobou strategií; řízení na osobních hodnotách může mít za následek to, že se vrcholoví manažeři příliš zabývají detaily jednotlivých operací a ztratí ze zřetele celkové cíle organizace; být věrný dobrým obchodům může být rovněž

²⁵ PETERS, T., WATERMAN, R. *In Search for Excellence*. New York : Warner Books Printing, 1983, s. 77. ISBN 97-80060-5487-8-0

²⁶ KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 20. ISBN 80-85605-45-7.

používané jako výmluva pro vyhledávání výhodných akvizicí a fúzí; používání jednoduchých organizačních forem a loajálních zaměstnanců může také znamenat argument proti významným zaměstnancům, kteří vytvářejí strategické plány.

Zásadním rizikem těchto charakteristik a jejich striktního dodržování dle našeho názoru je, že mohou způsobit krátkozraké, málo pružné a nedostatečně předvídatvé řízení. Je zřejmé, že opravdu efektivní management je schopen aktivně reagovat na aktuální situaci a dokáže vyhodnocovat každý krok s ohledem na vzniklé okolnosti. Následně pak volí takové kroky, které se jeví ve světle získaných faktů jako nejefektivnější a nejúčinnější, a to jak z hlediska dílčích, krátkodobých, tak i dlouhodobých cílů.

Formulace určitých pravidel, funkcí a systémů vede často k závěru, že k managementu lze přistupovat striktně vědecky a že pouhé studium a následná aplikace poznatků v reálném životě umožní bezchybně vykonávat manažerské aktivity. Zástupci vědeckého managementu tvrdí, že management lze praktikovat na základě důsledného studia a odpovídajících teoretických zkušeností. S tímto tvrzením však nelze plně souhlasit. Zkušenosti z praxe potvrzují, že samotné teoretické znalosti fungování managementu nemohou zajistit úplný a bezchybný chod organizace.

Reálné zkušenosti potvrzují, že aktivity managementu nelze realizovat pouze na základě vědeckých poznatků, ale na individuální interpretaci a praktické aplikaci těchto vědeckých poznatků. Kouzes²⁷ toto popisuje na následujícím příkladu: „ Kdyby byl management pouze vědou, nebylo by potřeba lidské filozofie. Věda o malování učí, že za použití určitých barev a jejich směsí, za použití určitých kompozic a při jejich aplikaci na určitý druh plátna vznikne obraz. Ne každý, kdo zná tato fakta, však může být považován za malíře – umělce. Stejně tak ne každý, kdo zná

²⁷ KOUZES, J., POSNER B. *The Leadership Challenge*. San Francisco : Jossey-Bass, 2003, s. 19. ISBN 0-7879-6833-1.

principy plánování, organizování a vedení je ve skutečnosti manažer. Znalost sama o sobě ještě není dostatečnou kvalifikací k úspěšnému vykonávání manažerské pozice. Ve skutečnosti je stejně jako u malíře, potřeba určitého lidského potenciálu. Tedy, že není nutná pouhá znalost vědeckých poznatků, ale také umění tyto vědecké poznatky aplikovat v konkrétních situacích.“

Vědecké poznatky jsou přenositelné a lze je studovat. Jsme přesvědčeni o tom, že manažeři se mohou postupy předem naučit a předcházet tak možným komplikacím a vyhnout se chybám, které by jinak bez znalosti teorie učinili.²⁸ Jak dále uvádí Hrabovský, „řízení stejně jako všechny ostatní lidské činnosti, je umění. Přesto lze souhlasit s tím, že manažeři mohou pracovat lépe, jestliže používají systematické znalosti managementu, tedy znalosti, které vycházejí z vědy.“²⁹ S tímto tvrzením se plně ztotožňujeme, uvědomujeme si, že pro úspěšné a efektivní naplňování cílů organizace nestačí pouhé znalosti systémů fungování managementu a jejich striktní aplikace bez ohledu na drobné odlišnosti situací či individuální znaky všech participujících.

1.2 Leadership

V podkapitole zaměřené na leadership se zaměříme na definici pojmů leadership a leader, jejich vymezení ve vztahu k pojmu management a manažer, a rovněž zmíníme vybrané aspekty vedení.

²⁸ OBST, O. et al. *Základy obecného managementu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006, s. 8. ISBN 80-244-1365-5.

²⁹ HRABOVSKÝ, M. Základní pojmy, funkce a členění managementu. In OBST, O. et al. *Základy obecného managementu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006, s. 8. ISBN 80-244-1365-5.

Vymezení pojmů leadership a leader

Z pohledu organizace společnosti jsou lidé chápáni jako velmi složitý zdroj.³⁰ Při jejich vedení a řízení je potřeba brát v potaz řadu odborných aspektů psychologických, etických a právních³¹. Leadership, tedy vedení lidí proto klade na vůdčí jednání ředitelů, tedy na jejich schopnosti a dovednosti a jejich osobní kvality vysoké nároky.

Nejde však jen o to, jak vést lidi, jak zvýšit jejich výkonnost a jak maximálně využívat jejich potenciál. Důležité je rovněž vědět, jak efektivně a vhodně komunikovat nebo jak se vyhnout konfliktům (a nastanou-li, jak je účinně řešit). V dnešní rychle se měnící době vůdci čelí mnoha dalším náročným úkolům: např. jak navzdory globální konkurenci zajistit úspěšné plnění cílů organizace, jak motivovat spolupracovníky k odpovídajícím aktivním pracovním výkonům, jak oslovit širokou veřejnost svou nabídkou produktů a služeb a jak uspokojit potřeby čím dál náročnějších zákazníků. Je tedy zřejmé, že nikdy nebylo potřeba schopných vůdců více než právě dnes. Realita současnosti však ukazuje, jak malou důvěru v tradiční leadery ze státní i soukromé sféry máme.

Před samotnou definicí pojmu leadershipu je nezbytné zmínit několik základních principů, jež jsou s konceptem leadershipu, tedy vůdcovství, spojeny. Za prvé, leadership je nutné vnímat jako **proces**. Jde tedy o vztah mezi vůdcem a jeho spolupracovníky, následovníky³², ve kterém proces není vyjádřen lineárně jako jednostranná událost, ale jako interakce mezi oběma složkami, které se navzájem utvářejí a ovlivňují. Leadership nezahrnuje pouze činnost formálně jmenovaného vůdce, ale právě spolupráci všech na realizaci cílů organizace.

³⁰ Nejčastěji se v literatuře setkáváme s typologií zdrojů organizace, která uvádí tři základní zdroje organizace: ekonomické, materiální, personální.

³¹ V literatuře se často setkáváme se zaměňováním pojmů řízení a vedení. My však tyto pojmy striktně rozlišujeme: řízení – management, vedení – leadership.

³² Tento výraz je v literatuře používán poměrně krátce a odpovídá anglickému slovu follower, od follow – následovat.

Za druhé, mluvíme-li o leadershipu, mluvíme rovněž o **vlivu**, tedy o tom, jak vůdce působí na své následovníky. Vliv je nezbytnou složkou leadershipu, vůdce bez vlivu (ať už formálně získaného nebo přejatého prostřednictvím postoje následovníků) jen stěží dokáže motivovat spolupracovníky k naplňování společných cílů. Za třetí, leadership se vyskytuje v **kontextu skupiny**. Pojmem leadership tedy rozumíme ovlivňování skupiny jednotlivců, jež mají společný záměr. A za čtvrté, leadership se soustředí na **dosažení cíle**. To znamená, že vedoucí pracovník naplňující principy leadershipu směřuje skupinu jednotlivců k vykonání určitého úkolu nebo uskutečnění daného záměru. Na základě výše zmíněných faktů lze pojem leadership formulovat jako „proces, pomocí něhož jednatel ovlivňuje skupinu jednotlivců k dosažení společného cíle“.³³

V souvislosti s definicí pojmu leadership je rovněž nutné definovat pojem leader - vůdce. Hasselbeim³⁴ definuje vůdce je „člověka toužícího po změně, která vede ke zlepšení stavu ve společnosti. Pojmenuje status-quo, situaci, ve které se nachází, formuluje vize a cíle, kterých by chtěl dosáhnout. Zmíní rovněž prostředky, pomocí nichž je možné cíle naplnit“. Hackman³⁵ ve svých úvahách nad definicí pojmu leader vychází z Hasselbaimovy definice, jako zásadní však nepovažuje jen samotné postoj vůdce, zdůrazňuje rovněž, že vůdce potřebuje k realizaci cílů následovníky, proto musí přesvědčit a motivovat skupinu lidí, aby ho následovala a pomohla mu tyto cíle naplnit.

³³ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 3 – 4. ISBN 0-7619-1926-0.

³⁴ HASSELBEIN, F. et al. *The Leader of the Future*. 1. vyd. San Francisco : Jossey Bass Publishers, 1996, s. 121 – 124. ISBN 0-7879-0935-1.

³⁵ HACKMAN, M., JOHNSON, C. *Leadership. A Communication Perspective*. Prospect Heights : Waveland Press, 2000, s. 12 – 13. ISBN 1-57766-069-2.

Leadership a management

Jak již bylo zmíněno, často dochází k prostému zaměňování pojmů řízení – management a vedení – leadership. Není to pochopitelně nic zvláštního, leadership je v mnoha ohledech managementu podobný. V obou případech je nutné opírat se o vliv. Leadership, stejně jako management, je proces zahrnující práci s lidmi. Předmětem leadershipu i managementu je naplňování určitého cíle. V následujících odstavcích se budeme rozdílu mezi pojmy leadership a management stručně věnovat, další podrobnější rozlišení uvedeme v kapitole 2 *Teorie leadershipu*.

Domníváme se, že navzdory uvedeným faktům je nutno pojmy leadership a management důsledně odlišovat. Cílem managementu je vytvoření řádu a stability. Mezi jeho základní funkce pak náleží starost o plánování (sestavování časových rozvrhů), starost o rozpočtovou stránku projektu (přidělování a čerpání zdrojů), organizace a zadávání úkolů (sestavování pracovních náplní zaměstnanců, jednotlivých aktivit při realizaci cílů organizace, formulace pravidel a pracovních postupů pro vykonávání konkrétních úkolů) a kontrola a řešení problémů (monitorování postupu směrem k naplnění cílů, provádění opravných kroků v případě odchylky od zadaného směru apod.).

Cílem leadershipu je v kontrastu s managementem vytváření potřeby pohybu a změny. Vedoucí pracovník udává směr, kterým by se měla organizace ubírat, formuluje a předkládá vize, objasňuje hlavní priority, které je nutné brát v potaz při realizaci cílů a sestavuje vhodné strategie pro jejich naplnění. Dále zprostředkovává dané vize zaměstnancům, vzbuzuje v nich oddanost a ochotu naplnit cíle organizace a vytváří teamy a deleguje zaměstnance a uděluje pravomoci při realizaci úkolů. V neposlední řadě pak zaměstnance motivuje a inspiruje a vytváří podmínky pro naplnění jejich potřeb.

Zjednodušeně podle nás lze dokreslit rozdíl mezi náplní leadershipu a managementu následující citací: „Manažeři jsou lidé, jejichž úkolem je dělat věci správně, zatímco leadeři jsou lidé, kteří dělají správné věci.“³⁶

Vybrané aspekty vedení lidí

Výše byly definovány pojmy leadership a leader, zmínili jsme rovněž základní rozdíly mezi pojmy leadership a management. Důležité je rovněž ozřejmit i různé pohledy na obsah pojmu leadership a odpovědět na řadu otázek s tím spojených. Můžeme se například ptát, v čem se liší pojetí leadershipu z pohledu vlastností vůdce od pojetí zdůrazňujícího jeho chování? Je možné nalézt rozdíly mezi dosazenými vůdci a vůdci z lidu? Proč není vhodné ztotožňovat vedení a nátlak, a co mají společného vedení a moc?

Při hodnocení někoho na vedoucí pozici není neobvyklé setkat se se zjednodušeným tvrzením: On/Ona je rozený vůdce. Uvedený výrok je obvyklý u lidí, kteří vnímají pojem vůdcovství a vůdce z pohledu vlastností jejich nositelů. Toto pojetí vysvětluje vůdcovství jako soubor vrozených **vlastností** (výška, empatie, extroverze, optimizmus, sebedůvěra, rozhodnost) a **schopností** (komunikativnost, schopnost motivovat a formulovat myšlenku, řečnická plynulost, umění naslouchat, schopnost vybudovat team, umění řešit konflikty) jež jsou v dané míře vlastní pouze vůdcům a tím je odlišují od těch, kteří za vůdce považováni nejsou.

Naopak koncepce vůdcovství chápající leadership jako proces mezi vůdcem a jeho následovníky nezdůrazňuje vrozené vlastnosti leadera, ale naopak jeho **dovednosti**, pozitivně vnímané a hodnocené chování v konkrétních situacích. Tedy, nejde o něco, s čím se člověk narodí.

³⁶ NORTHHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 8. ISBN 0-7619-1926-0.

Leadership je na základě této představy chápán jako něco, čemu se může člověk naučit.

Hasselbein³⁷ v publikaci *The Leader of the Future* rozlišuje mezi vůdci jmenovanými a vůdci z lidu. Autor publikace uvádí, že někteří vedoucí pracovníci jsou vůdci díky jejich formální pozici ve společnosti, tedy představitelé pozic jako například ředitelé škol, vedoucí teamů, zástupci měst a krajů. Tito všichni jsou chápáni jako leadeři jmenovaní do své pozice, zatímco jiní jsou vůdci, protože je tak vnímají díky svým aktivitám ostatní členové společnosti. Northouse³⁸ dále uvádí, že ne vždy jmenovaní vůdci představují skutečné vůdce v daném prostředí. Je-li jednotlivec vnímán ostatními jako nejvlivnější člen skupiny nebo organizace, pak, nezávisle na jeho faktické pozici, o něm říkáme, že je vůdcem z lidu. Tento vůdce získává svou pozici prostřednictvím ostatních členů organizace, kteří ho podporují a přijímají jeho chování. Mezi některé pozitivní charakteristické znaky chování těchto vůdců patří respekt k názorům ostatních a jejich podpora, nápaditost a chuť hledat inovativní postupy při vykonávání práce, verbální zdatnost a schopnost komunikace, znalost prostředí, ve kterém se vyskytují a působí apod. Rovněž morální vlastnosti hrají u vůdců z lidu nemalou roli. Mezi ty, které je odlišují od ostatních, patří vyšší inteligence, dominance a vyšší sebevědomí při hodnocení vlastních výkonů.

Na jmenovaného vůdce a vůdce z lidu lze nahlížet také z perspektivy moci, kterou daní jednotlivci disponují. Koncept moci je nedílně spojen s vedením, protože je částí samotného procesu ovlivňování. Moc chápeme jako schopnost nebo možnost ovlivňovat, a to jak činnost jednotlivých subjektů podílejících se na realizaci cílů organizace, tak i cílů samotných. Lidé mají moc, mohou-li působit na jiné, na jejich postoje, přesvědčení,

³⁷ HASSELBEIN, F. et al. *The Leader of the Future*. 1. vyd. San Francisco : Jossey Bass Publishers, 1996, s. 123 – 124. ISBN 0-7879-0935-1.

³⁸ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 5. ISBN 0-7619-1926-0.

hodnoty a jednání. Je zřejmé, že vedoucí pracovníci mohou svou moc používat jako nástroj k prosazení vlastních cílů. My však budeme v pojetí leadershipu moc chápat a interpretovat jako vztah mezi vůdcem a jeho následovníky, kdy je moci používáno k dosažení společných cílů, jež budou poskytovat výhody pro obě strany, jak pro organizaci, tak pro její zaměstnance.

Ve společnostech existují dva základní druhy moci: moc na základě pozice a moc na základě schopností a vlivu. Lidé, reprezentující určitou vedoucí pozici v organizaci, mají moc na základě pozice a podřízení k nim z tohoto pohledu také přistupují. Tomuto druhu vedení odpovídá také charakteristika jmenovaného vůdce.

Naopak jednotlivce, jehož postoje a chování jsou ostatními vnímány jako správné a důležité, je představitelem vůdce, jehož moc je založena na schopnostech a vlivu. Tito leadeři jsou pro spolupracovníky důležitým vzorem a na jejich chování a vystupování je pohlíženo jako na vysoce kompetentní a rozhodné. U těchto vůdců není důležitá jejich formální pozice ve společnosti, ale to, jaké mají vztahy s ostatními – jsou to vůdci z lidu.

1.3 Teamová práce

Podkapitola věnovaná problematice teamové práce je členěná do oddílů zaměřených na vymezení pojmů team a teamová práce a dále na formulaci základních faktorů ovlivňujících správné fungování úspěšných teamů a na typologii teamových rolí.

Vymezení pojmů team a teamová práce

Práci v teamu lze dle našeho názoru zjednodušeně interpretovat jako záměrný, aktivní a efektivní postup spolupráce v menších skupinách pracovníků. Konkrétněji můžeme team a práci v něm vnímat jako pružný a na náhlé změny dynamicky reagující systém, který je čím dál více využíván ve všech oblastech lidské činnosti a je nedílnou součástí organizace práce při naplňování cílů v mnoha firmách. Jako metoda zvyšuje motivaci pracovníků a dává prostor k využití maxima jejich tvůrčího potenciálu. Jsme přesvědčeni o tom, že díky odpovídajícímu výběru vhodných pracovníků jako členů teamu na základě předem stanovených parametrů, lze dospět k efektivnějšímu rozvoji myšlenek a důvěře práce a team může dosáhnout vyšších výsledků při realizaci zadaných úkolů, než kdyby na těchto úkolech pracovali jednotliví pracovníci samostatně.

Team definujeme jako „skupinu, ve které jednotliví členové sdílejí společný cíl, a ve které pracovní činnosti navazují jedna na druhou.“³⁹ S ohledem na podmínky školy lze team definovat, jako „spolupráci skupiny učitelů, kteří v rámci konkrétní školy společně připravují, realizují a hodnotí vzdělávací programy pro určité skupiny žáků, celé třídy nebo ročníky.“⁴⁰ Team lze definovat rovněž z pohledu synergie, tedy vlastnosti, kterou by měl dobrý team vykazovat. „Synergie svým působením umožní teamu dosáhnout společným úsilím více, než by členové teamu dosáhli součtem individuálních úsilí každého z nich.“⁴¹

³⁹ ADAIR, J. *Vytváření efektivních týmů*. Praha : Management Press, 1994, s. 93. ISBN 80-2510-529-6.

⁴⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001, s. 254. ISBN 80-7178-772-8.

⁴¹ PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002, s. 101. ISBN 80-2470-403-X.

V literatuře se můžeme setkat i s podrobnějším pohledem na problematiku teamů. Eger⁴² se věnuje definici teamu o něco hlouběji a uvádí následující vlastnosti dobře fungujícího teamu. Mluvíme-li o teamu, chápeme tím malou skupinu lidí, kterou spojuje úsilí na realizaci společných cílů. Tato skupina má společnou minulost, která vyplývá ze stmelných dobrých mezilidských vztahů. Eger dále zdůrazňuje, že působení jednotlivých členů na sebe navazuje a navzájem se doplňuje a členové teamu mají rovnoprávné postavení. V rámci teamu jsou však jasně vymezené odpovědnosti a role a každý ze členů teamu si těchto rolí, jak té své, tak i svých kolegů, je plně vědom a respektuje je. Souhlasíme rovněž s tím, že v teamu musí probíhat jednoznačná, srozumitelná, všestranná a efektivní komunikace a jakékoliv vznikající spory je nezbytné včas a konstruktivně řešit bez zatížení dalšího fungování teamu.

Jak již bylo zmíněno, realizace cílů organizace by měla přinášet prospěch všem zúčastněným, a to jak organizaci a jejímu vedení, tak i všem zaměstnancům, kteří se na realizaci cílů podílejí. Proto by měl být v teamu prostor a ohled na rozvoj všech jednotlivců. Pozitivní přístup ke všem členům teamu by měl probouzet všeobecnou ochotu a schopnost hodnotit proces spolupráce prostřednictvím vlastních standardů. Zcela jednoznačně nejzásadnějším faktorem pro správné fungování teamu je podle nás příznivá atmosféra důvěry.

Jsme přesvědčeni o tom, že je nutné termín **team** rovněž vymezit vůči termínu příbuznému, tedy **skupině**. Pro srovnání poslouží faktory zájmů jednotlivých členů, jejich cíle, priority, organizace práce, motivace, konkurence, komunikace a vzájemná důvěra. K jasnému pochopení rozdílů nám pomůže následující tabulka:

⁴² EGER, L., at al. *Efektivní školský management*. Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998, s. 88 – 90. ISBN 80-7082-430-1.

Tabulka č. 1: Rozdíly mezi skupinou a teamem

Charakteristické znaky	Skupina	Team
Jak je tomu se zájmy členů?	Většina sleduje vlastní zájmy.	Všichni táhnou za jeden provaz.
Jak je tomu s cíli?	Jsou sledovány různé cíle.	Všichni sledují tentýž cíl.
Co má prioritu?	Příslušnost ke skupině je podřazena osobním zájmům.	Příslušnost k teamu má nejvyšší prioritu.
Jak to vypadá s organizací?	Organizace je uvolněná a nezávazná.	Organizace je jasná, pevná a závazná.
Jaká je motivace?	Motivace přichází zvenku. (Pracovníci musí spolupracovat.)	Motivace přichází zevnitř. (Pracovníci chtějí spolupracovat.)
Kdo a komu konkuruje?	Jednotlivci si konkurují navzájem.	Konkurence je zaměřena směrem navenek.
Jak se komunikuje?	Komunikuje se zčásti otevřeně, zčásti skrytě.	Informační proces a zpětné vazby probíhají otevřeně.
Jak je tomu se vzájemnou důvěrou?	Vzájemné důvěry ve skupině bývá málo.	Silná důvěra mezi členy navzájem a v teamu vůbec.

Zdroj: KRÜGER, W. *Vedení týmů*. 1. vyd. Praha : Grada, 2004, s. 14. ISBN 80-2470-780-2.

Zásadní jsou dle našeho názoru také procesy, které vedou k přeměně běžné skupiny individuálně pracujících zaměstnanců organizace na pracovní

team. Krüger⁴³ uvádí tři stádia, ve kterých dochází k přerodu skupiny v team. V první fázi dochází k **formování** teamu, a to buď uměle s pomocí vedoucího projektu a teamu, nebo team vznikne sám od sebe tím, že se individuální pracovní náplně jednotlivých členů postupně slučují pod hlavičkou realizace projektu. Druhá fáze obnáší **orientování**. Členové teamu postupně dospějí (za pomoci vedoucího nebo samostatně) ke konkrétním cílům a stádiím realizace projektu. V této fázi se ujasňují kompetence jednotlivých členů teamu a definuje se organizace práce každého jednotlivce v teamu a návaznost a propojenost všech aktivit. Ve třetí fázi probíhá **stabilizování** teamu. Team je považován za „zralý“ a dosáhne svého výkonového potenciálu a probíhá realizace cílů projektu.

Uvedená stádia lze rovněž pozorovat v následujících oblastech⁴⁴, které se podílejí na přeměně skupiny na team:

- | | |
|----------------------|--|
| Ohnisko zájmu | Zpočátku team soustředí svou pozornost na věcné úkoly, před kterými stojí a na osobu vedoucího pracovníka. Postupem času se pozornost členů teamu přeorientuje na vnitřní procesy, komunikaci a pravidla života skupiny. V závěru se pozornost teamu obrací k lidem a vztahům, a to s přihlédnutím k věcným aspektům. V této fázi je však nereprezentují jednotlivé úkoly, ale sdílené myšlenky, hodnoty a cíle. |
| Styl řízení | Nejdříve převládá styl řízení direktivní, který se následně, je-li na to team připraven, otevírá více lidem. To představuje synergické řízení, tj. pružný styl přizpůsobující se aktuální situaci. |
| Komunikace | Současně se stylem řízení se vyvíjí i povaha komunikace mezi členy teamu. Nejprve převládá monolog s důrazem |

⁴³ KRÜGER, W. *Vedení týmů*. 1. vyd. Praha : Grada, 2004, s. 17. ISBN 80-2470-780-2.

⁴⁴ PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002, s. 132. ISBN 80-2470-403-X.

na formulaci vlastních postojů. Ve zralém stádiu utváření teamu nabývá komunikace povahu dialogu, jehož se kromě samotných diskutujících účastní formální nebo neformální facilitátor. Tento člen teamu se dialogu v rámci pracovních prezentací většinou přímo neúčastní, současně však není jen pasivním přísedícím, který pouze naslouchá. Díky svému odstupu od řešené problematiky může při vzniklých komunikačních obtížích napomáhat ostatním členům teamu ke vzájemnému pochopení.

Rozhodování Stejně jako komunikace, i rozhodování má příčinou závislost na stylu řízení. V etapě direktivního řízení je typické konzultativní rozhodování (před samotným rozhodnutím vedoucí teamu diskutuje s ostatními členy o vhodnosti řešení a následně rozhodne s přihlédnutím k navrhovaným řešením). Ve fázi otevřeného řízení je vhodné v odůvodněných situacích přistoupit k participativnímu rozhodování. Pro synergické řízení je charakteristické delegování rozhodování, tj. v konkrétních situacích rozhoduje ten, kdo je pro dané rozhodnutí v rámci teamu kompetentní.

Převládající podněty V úvodu vzniku teamu lidé sledují převážně vlastní potřeby. Je-li stimulace a motivace odpovídající, ve zralé fázi vzniku teamu jsou členové teamu vedeni sebeřízením a motivací k odvedení co nejlepšího výsledku.

Typické vnitřní vztahy Jsou-li podmínky při zrodu teamu ideální, vnitřní vztahy v rámci teamu se mění od pasivity přes soutěžení ke spolupráci.

Výkon Nejdříve se dá očekávat, že úsilí jednotlivých členů teamu jsou proti sobě (důvodem může být nedostatek řádu v systému, nebo jen prostá soutěživost), následně se však výkon pracovníků skládá, protože všichni směřují stejným směrem. V synergické fázi je výsledný výkon ještě vyšší, protože se využívá vnitřního potenciálu, jenž v sobě nese rozdíly mezi jednotlivými členy (jejich rozdílné vnímání řešení problematiky je prospěšné a napomáhá k efektivní realizaci úkolu).

Faktory ovlivňující fungování teamů

Jsme přesvědčeni o tom, že efektivní fungování teamů ovlivňuje řada faktorů. Eger⁴⁵ se v publikaci *Efektivní školský management* nad faktory, které ovlivňují správné fungování již existujícího teamu, zamýšlí a uvádí následující faktory: formulování cíle, výběr členů teamu, velikost skupiny, forma komunikace, vzájemná důvěra mezi členy teamu, způsob řešení konfliktů, sebereflexe a atmosféra vzájemné podpory. Za jeden z nejzásadnějších faktorů, jenž má vliv na fungování teamu, lze podle nás považovat to, zda a jak dobře je **formulován cíl**, na kterém má team společně pracovat. Je důležité, aby byl cíl smysluplný, srozumitelný, měřitelný, dohodnutý a přiměřený, tedy dosažitelný. Příliš náročné nebo naopak příliš jednoduché cíle mohou v závislosti na své povaze team demotivovat a rozložit. Členové teamu musí cíle pochopit a ztotožnit se s nimi, protože jen tak budou vhodně motivováni na jeho realizaci. Samo odhodlání však k realizaci cílů nestačí, členové by měli být vybráni tak, aby jejich odbornost odpovídala povaze a náročnosti cíle.

⁴⁵ EGER, L., at al. *Efektivní školský management*. Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998, s. 88. ISBN 80-7082-430-1.

Domníváme se, že **vhodný výběr členů** teamu je tedy druhý z faktorů, které ovlivňují správné fungování teamu. Příslušnost k určitému teamu by neměla vést k potlačení osobností jeho jednotlivých členů. Naopak by měla spíše jejich individualitu v kontextu jiných individualit rozvinout a posilovat. Je přirozené, že každý člen teamu hledá své místo. Nemyslíme tím však formální pozice, ale spíše role, v rámci kterých dochází k vykonávání potřebných funkcí teamu. Plamínek⁴⁶ uvádí devět teamových rolí⁴⁷, kterých se mohou členové teamu spontánně či organizovaně zhostit a napomoci tak snadněji realizovat společné cíle. Popisu jednotlivých teamových rolí se budeme věnovat v další části této kapitoly, nyní je proto jen vyjmenujeme. Jedná se o tyto role: stratég, myslitel, režisér, diktátor, procesní specialista, pečovatel, hybatel, dotahovač a věcný specialista.

Jsme přesvědčeni o tom, že dalším neméně důležitým faktorem určujícím správné fungování teamu je **velikost skupiny**, která team tvoří. Podle našeho názoru jsou malé skupiny pro práci v teamu vhodnější, a to zejména z důvodu efektivnější a snadnější komunikace. Literatura uvádí⁴⁸, že počet členů v takovéto skupině by neměl přesáhnout dvanáct a je vždy prospěšné, pokud se mezi sebou členové teamu navzájem dobře znají a vědí, co může jeden od druhého očekávat. Menší skupiny také dávají více prostoru pro aktivní účast všech jednotlivých členů a uplatnění jejich vlastních názorů a zkušeností. Domníváme se, že početnější skupiny nejsou vždy ideální, tvůrčí proces a rozhodování může často trvat neúměrně dlouho a hrozí riziko, že méně aktivní členové teamu se budou hůře prosazovat a ztratí pozornost a zájem se na realizaci úkolů podílet.

⁴⁶ PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002, s. 134. ISBN 80-2470-403-X.

⁴⁷ Srov. EGER, L., at al. *Efektivní školský management*. Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998, s. 88. ISBN 80-7082-430-1.

⁴⁸ SADLER, P. *Leadership*. 2. vyd. London : Kogan Page, 2003, s. 107 – 112. ISBN 0-7494-33919-X.

Všestranná **komunikace** je důležitá k tomu, aby měl každý člen skupiny plný přístup k nezkráceným informacím. Jedině tak bude vždy jasné, kdo má co na práci, kdo je za co zodpovědný a jaké má kompetence při realizaci cílů organizace.⁴⁹ Jsme přesvědčeni o tom, že je naprosto nepřijatelné, aby byl v rámci komunikace v týmu dán prostor k zamlčování či pozměňování informací nebo k zákulisním jednáním.

Vybudování **důvěry** mezi členy týmu je také velmi důležité a významně ovlivňuje práci v týmu. Důvěra v týmu vychází z předpokladu, že všichni členové týmu mají stejný zájem na naplnění cílů projektu, který jim byl svěřen a jsou ochotni a schopni pro jeho realizaci vynaložit veškeré potřebné úsilí. Důvěra je kontinuálně prověřována konkrétními činy jednotlivých členů a je východiskem pro otevřenou komunikaci.⁵⁰

Vzájemná důvěra a dobrá komunikace jsou důležitými předpoklady pro řešení sporů, které mohou v průběhu práce v rámci týmu nastat. Zásadní podle nás je, aby **řešení sporů bylo konstruktivní**, věcné, ve snaze problém vyřešit pomocí konstruktivní kritiky, nikoli s cílem za každou cenu zvítězit nad oponentem a prosadit svou myšlenku bez ohledu na možný přínos k realizaci zadaných úkolů. Věříme, že cílem je nalézt společnou domluvu a řešení, se kterým budou jednotlivé strany souhlasit. V diskusi by měl být dán prostor všem zúčastněným stranám, aby se mohly vyjádřit k řešené problematice a přispět tak ke zdárnému řešení možných sporů.

V případě, že vyplyne, že někdo z členů týmu udělal při své práci chybu, je vždy přínosem, je-li této osobě poskytnuta objektivní zpětná vazba a tato osoba je schopna **sebereflexe** a umí zpětnou vazbu přijmout, vyhodnotit ji a poučit se z vlastních chyb. Každý problém, pokud je konstruktivně vyřešen a slouží k vlastnímu poučení i poučení ostatních, je

⁴⁹ EGER, L., at al. *Efektivní školský management*. Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998, s. 88. ISBN 80-7082-430-1.

⁵⁰ PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002, s. 132 – 136. ISBN 80-2470-403-X.

vždy přínosem pro dobré fungování teamu a napomůže k dlouhodobé úspěšnosti při realizaci cílů.⁵¹

Posledním z faktorů, které Eger⁵² uvádí, je **atmosféra vzájemné podpory** a sdílená radost. Pro správné fungování a rozvoj teamu stejně jako jednotlivců jsou nezbytné dobré mezilidské vztahy, které vychází z důvěry a vzájemné podpory. V dobrých mezilidských vztazích v rámci teamu je dosažený úspěch vždy radostně sdílen a posiluje sounáležitost mezi jednotlivými členy teamu, kteří se na realizaci projektu svým způsobem podílí. Úspěch je také přínosný pro další motivaci a snahu o další výkony.

Teamové role

V úvodu této podkapitoly jsme zmiňovali teamové role a to, že jejich diferenciaci je pro úspěšnou realizaci teamového projektu důležitá. Nyní se podrobněji podíváme na to, jakých rolí se členové teamu mohou v rámci práce v teamu zhostit a jaký význam pro realizaci cílů teamu mají. Již bylo také zmíněno, že různí autoři se dívají na diferenciaci rolí v teamu odlišně, někteří preferují jednodušší model šesti základních rolí⁵³, jiní, například Northouse, Hasselbeim a Plamínek dávají přednost modelu, jenž dělí role v teamu do devíti kategorií. V této práci budeme uvádět detailnější model devíti rolí.

Hned v úvodu je nutné zmínit, že žádná z rolí členů teamu není důležitější nebo méně důležitá, je nutné, aby všechny role byly v teamu zastoupeny. Následující systematika tedy není založena na pořadí podle důležitosti. První z rolí, které by měly být v teamu zastoupeny, je role

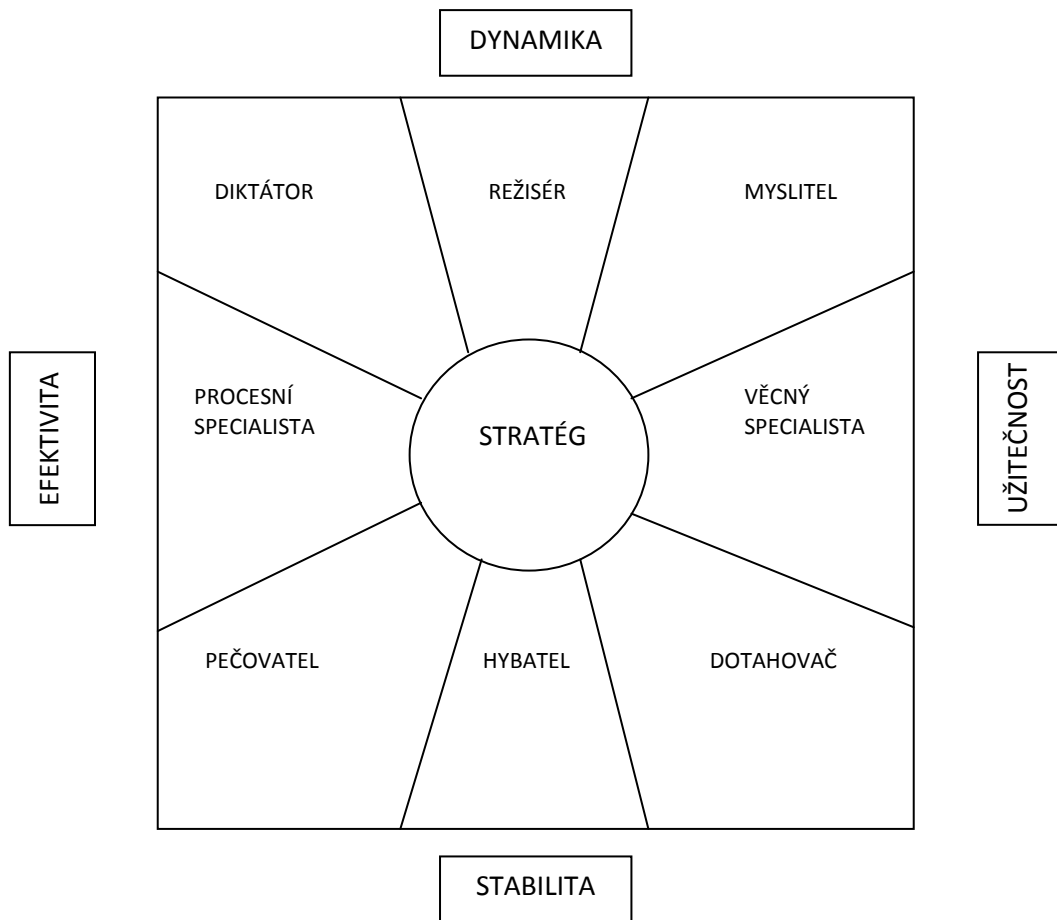
⁵¹ HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha : Grada, 2006, s. 25. ISBN 80-2471-155-9.

⁵² EGER, L., at al. *Efektivní školský management*. Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998, s. 88. ISBN 80-7082-430-1.

⁵³ EGER, L., at al. *Efektivní školský management*. Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998, s. 88. ISBN 80-7082-430-1.

stratéga. Ten by měl vykazovat schopnosti komplexního a systematického myšlení a dokázat ostatní spolupracovníky motivovat a nadchnout, měl by být všestranný a univerzální. Další teamovou rolí je **myslitel**. Jeho uvažování by mělo být racionální, současně by však měl být tento člen teamu kreativní a nezávislý a přispívat k inovativním postupům při řešení zadaných úkolů. **Režisér** dokáže uvést myšlenky a strategie do praxe, věnuje pozornost taktice, mezi ostatní členy teamu rozděluje operativní úkoly, dává tvar idejím a nápadům. **Diktátor** je s ohledem na svou povahu při formování myšlenek relativně komplikovaný, na druhou stranu, v krizových situacích dokáže team stmelit a obratně vést a z krize dostat. Pro správné fungování teamu je také důležitý **procesní specialista**. V případě, kdy selžou známé a standardní procesy a postupy při realizaci zadaných úkolů, dokáže tento člen teamu přijít s originálními metodami a případné překážky tak překonat. Úkolem **pečovatele** je starat se o team, resp. jeho jednotlivé členy, řešit možné problémy v komunikaci či ve vztazích a eliminovat pracovní konflikty. **Hybatel** se věnuje realizaci toho, co navrhuje stratég a režisér. Ve standardních podmínkách uvádí team do pohybu a udržuje jeho výkon. **Dotahovač** se stará o to, aby se na nic při realizaci cílů teamu nezapomnělo. Pro tuto roli je vhodný puntičkář se systematickým myšlením. **Věcný specialista** dokonale zná svůj obor a v rámci své profese je spolehlivý. Pro přehlednost uvádíme schéma, jež dává jednotlivé role v teamu do souvislostí. Toto schéma uvádí výše zmíněné role do vztahu s ohledem na dynamiku, efektivitu, užitečnost a stabilitu teamu.

Schéma č. 1: Role členů teamu



Zdroj: PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002, s. 135. ISBN 80-2470-403-X.

Jsme přesvědčeni o tom, že efektivní teamová práce je pro fungování a rozvoj organizace velmi důležitá. Pro pozitivní a přínosnou práci v organizaci je zásadní aktivní naslouchání, empatické porozumění, osobní a přátelská zpětná vazba, vyjádření individuálních pocitů a postojů jak vůči realizovaným cílům, tak vůči ostatním členům teamu.

1.4 Motivace

Motivace – vymezení pojmu

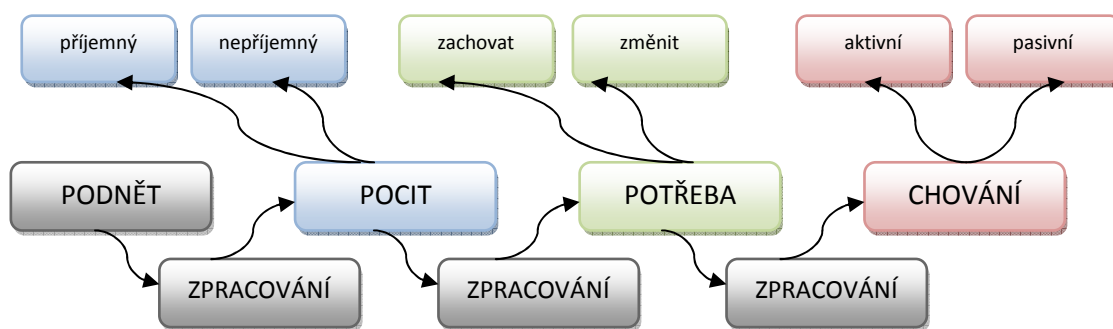
Každý jedinec se vyskytuje v měnícím se prostředí plném vjemů a podnětů a je zcela přirozené, dokonce nutné, na tyto podněty reagovat. Aby bylo možné si okolní podněty uvědomovat a umět na ně reagovat, musíme neustále monitorovat a vyhodnocovat stav, ve kterém se nacházíme. Monitorování i vyhodnocování probíhá intuitivně, tedy tyto postupy nedokážeme vědomě plně kontrolovat. Výsledky těchto procesů si však uvědomujeme v podobě aktuálních pocitů a dokážeme je rozřadit a zařadit na škále od hranice „velmi příjemné“ do hranice „velmi nepříjemné“. Tyto pocity, ať už příjemné nebo nepříjemné, vyvolávají určitou potřebu – v případě příjemných pocitů snahu je zachovat, v případě nepříjemných je změnit a nadále se jim vyhnout.⁵⁴ Dle našeho názoru výše zmíněné ve zjednodušené podobě představuje základní principy motivace.

Plamínek⁵⁵ se v publikaci *Vedení lidí, týmů a firem* teorii motivace věnuje a dále uvádí: „Motivem lidského chování je naplňování potřeb, přičemž základními složkami tohoto procesu jsou odstraňování nepříjemných pocitů a navozování pocitů příjemných.“ S touto úvahou nelze než souhlasit. Je zřejmé, že prožívání pocitů se dále promítá i do procesu učení. Pokud shledáme něco nepříjemným, snažíme se to v budoucnosti neopakovat a vyhnout se podnětu (nějaké aktivitě), který tento pocit vyvolal. Naopak, pokud podnět vyvolá pocity příjemné, budeme se snažit jej opět (podnět, který byl způsoben určitou aktivitou) navodit a příjemné pocity zopakovat. Výše zmíněné pro názornost uvádíme v následujícím schématu:

⁵⁴ PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2005, s. 319 – 323. ISBN 80-2001-387-3.

⁵⁵ PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002, s. 74. ISBN 80-2470-403-X.

Schéma č. 2: Proces motivace



Zdroj: PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002, s. 75. ISBN 80-2470-403-X.

Jak již bylo zmíněno, proces motivace je jistým způsobem propojen s procesem učení. Abychom se nepřestali dále vyvíjet, obvykle trvá stav spokojenosti jen omezenou dobu. Pokud se nestane, že by stav spokojenosti ustal změnou vnějších podmínek, obvykle tento stav ukončíme sami tím, že jej přestaneme vnímat. Neměnné pocity po nějaké době přestaneme vědomě registrovat a budeme se soustředit na změnu stavu. Tento mechanismus umožňuje dynamické reakce našeho chování.⁵⁶

Z diagramu je patrné, že mezi podnětem a pocitem, který tento podnět vyvolal, je prostor určený ke zpracování. Samotný podnět ovlivnit nedokážeme, ten je většinou dán vnějšími okolnostmi, zpracování tohoto podnětu již však záleží na nás, na našem aktuálním rozpoložení a naladění. Je tedy možné, že na stejný podnět můžou různí lidé v různých podmínkách a situacích také různě reagovat. To samé platí také pro zpracování pocitů a potřeb. Někdy na sebe jednotlivé články navazují tak, že je nedokáže ovlivnit ani jejich nositel. Na druhou stranu, jsme přesvědčeni o tom, že z vnějšku lze do uvedeného řetězce svým způsobem zasahovat a ovlivňovat tím jak podněty, tak i způsoby, jakými je lidé budou zpracovávat

⁵⁶ PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2005, s. 319 – 323. ISBN 80-2001-387-3.

a vyhodnocovat. Aplikujeme-li tuto myšlenku na management, jsme přesvědčeni o tom, že vedoucí pracovník může ovlivnit podněty, např. zadaný úkol, jeho rozsah a obtížnost i samotné zadání, ale také, pokud je dostatečně zkušený a vnímavý, i reakce na tyto podněty, tedy, jak podřízení úkol přijmou. Těmto postupům, které by měl zkušený manažer zvládnout, říkáme **motivace**.⁵⁷

Výše zmíněné lze shrnout do definice, jež popisuje motivaci jako „souborn vnitřních i vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání, dále zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků a ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.“⁵⁸

Teorie motivace

Jednotlivé aspekty motivace lze nejlépe objasnit prostřednictvím teorií, které se touto problematikou zabývají. Jedna z prvních popsaných teorií věnujících se problematice motivace je **Teorie X a Teorie Y**, již prezentoval Douglas McGregor ve své práci *The Human Side of Enterprise*.⁵⁹ McGregor tvrdí, že při řízení by měly být brány v potaz dva soubory faktorů. Teorie X předpokládá, že každý pracovník považuje svou práci za nutné zlo, kterou je nutné vykonávat k zajištění obživy. Práce ho neuspokojuje a je-li to jen trochu možné, snaží se jí vyhnout. Minimalizuje své úsilí a vyhýbá se jakýmkoliv z jeho pohledu nadbytečným činnostem. Z uvedeného vyplývá, že takový člověk preferuje klid a jistotu, vyhýbá se

⁵⁷ PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002, s. 74. ISBN 80-2470-403-X.

⁵⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001, s. 127. ISBN 80-7178-772-8.

⁵⁹ Převzato z KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 444 – 445. ISBN 80-85605-45-7.

komplikacím, nerad je vystaven odpovědnosti a nutnosti rozhodovat, dává přednost tomu být někým řízen. Vzhledem k tomu, že má k práci odpor, je nutné na něj trvale dohlížet, neustále ho kontrolovat a usměrňovat, jak jeho činnosti, tak i pracovníka samotného. Takový zaměstnanec je v důsledku svých činností, kvality a efektivity práce častěji vystaven postihům a trestům.

Teorie Y McGregorova konceptu vychází z předpokladu, že pracovník má svou práci rád, nevykonává ji pouze z důvodů zajištění obživy, ale vnímá ji také jako možnost vlastní seberealizace. Rád využívá možnosti uplatnit své znalosti, schopnosti a dovednosti, kterými pozitivně přispívá k realizaci zadaných úkolů. Z těchto důvodů není nutné na něj dohlížet, nevyžaduje pravidelnou kontrolu, stejně tak jako hrozbu trestů a postihů. Do určité míry je schopen sebekontroly, dokáže sebekriticky zhodnotit, jestli výsledky jeho práce odpovídají zadaným cílům. Nevyhýbá se odpovědnosti, sám je ochoten ji za určitých podmínek přijmout i s rizikem, že nebude vždy úspěšný. Od takového pracovníka lze očekávat jak osobní rozvoj, tak přínos k rozvoji organizace.⁶⁰

Další z teorií, která ovlivnila pohled na problematiku motivace, je teorie **Hierarchie potřeb**, již postuloval psycholog Abraham Maslow.⁶¹ Tato nejčastěji zmiňovaná teorie motivace vychází z předpokladu, že je možné rozdělit lidské potřeby do pěti skupin a uspořádat je do hierarchické podoby, od nejnižších potřeb k potřebám nejvyšším. Jak uvádí tato teorie, všechny lidské potřeby probíhají souběžně, pokud však některá z potřeb byla uspokojena, není již aktuální a přestává být stimulem. V určitém čase a podmínkách dominuje ta potřeba, jež vyžaduje nejaktuálnější uspokojení. Pokud je takových potřeb více, stávají se rozhodujícími podle určité hierarchie. Nejdříve je nutné uspokojit potřeby nižšího řádu, teprve

⁶⁰ Převzato z BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*. 3. vyd. Brno : Computer Press, 2003, s. 5 – 6. ISBN 80-7226-840-6.

⁶¹ Převzato z NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 36 – 37. ISBN 0-7619-1926-0.

následně, je-li tato potřeba uspokojena, potřeby řádu vyššího, tedy ty, které jsou pro motivaci rozhodující. Maslow uvádí následujících pět kategorií potřeb (v pořadí od nejnižších po nejvyšší):

1. **Fyziologické potřeby.** Jedná se o elementární potřeby nutné k udržení lidského života, jako například spánek, přístřeší, teplo, voda a potraviny. Mezi tyto potřeby dále patří zajištění obživy, zvládnutelné a snesitelné pracovní podmínky, existenční zajištění rodiny atd. Maslow dochází k závěru, že nejsou-li tyto potřeby alespoň v základní míře uspokojeny, nemohou být ostatní potřeby pro lidi motivací.
2. **Potřeby jistoty a bezpečí.** Maslow do této kategorie potřeb zahrnuje potřebu nemít strach z nebezpečí, nemít obavy ze ztráty zaměstnání, majetku, z nedostatku potravin nebo ztráty přístřeší.
3. **Sociální potřeby.** Člověk jako společenská bytost potřebuje, aby byl přijat ostatními lidmi. Je důležité být přijímán ostatními s pozitivním citovým vztahem. V pracovním poměru je důležité být přijat ostatními spolupracovníky, mít možnost podílet se na procesu skupinového rozhodování.
4. **Potřeby požívat vážnost.** Maslow tvrdí, že pokud jsou uspokojeny nižší potřeby, touží člověk po všeobecném uznání, po dosažení určitého postavení, po tom stát se váženou osobou. Tato potřeba je naplněna oceněním jeho práce, mocí, prestiží, hodnotí a funkcí.
5. **Potřeba seberealizace.** Maslow tuto potřebu hodnotí jako nejvyšší. Myslí tím potřebu dosáhnout něčeho, čeho je možné dosáhnout za pomoci osobního potenciálu. Tato potřeba souvisí se společenským uplatněním.⁶²

⁶² Převzato z BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 103 – 105. ISBN 80-7184-010-6.

Maslowovi následovníci podrobili tuto teorii rozsáhlé diskusi a došli k závěru, že významnost potřeb je u každého jednotlivce různá. Někteří upřednostňují sociální potřeby, jiní naopak potřeby seberealizace. Současně bylo také zjištěno, že například v souvislosti s povýšením v zaměstnání ustupují na určitou dobu potřeby fyziologické a potřeby jistoty a naopak získávají na dominanci potřeby požívat vážnost a potřeba seberealizace.⁶³

Z výše uvedené teorie hierarchie potřeb vychází také **Dvoufaktorová teorie** Fredericka Herzberga.⁶⁴ Herzberg však Maslowovu teorii zásadně modifikoval a rozdělil potřeby do dvou kategorií. S ohledem na pracovní prostředí kategorizoval Herzberg potřeby na ty, jež se týkají kvality vedení, úrovně mezilidských pracovních vztahů (konflikty na pracovišti, apod.), pracovních podmínek (hluk, osvětlení, pracovní prostor), odměňování a pracovní jistoty. Tyto potřeby patří do skupiny, které mohou (v případě, že tyto potřeby nebudou uspokojeny) vyvolávat pouze **neuspokojení**, ale nepůsobí jako stimul. Jinak řečeno, pokud tyto potřeby jsou v pracovním prostředí naplněny, nevznikne u zaměstnanců nespokojenost. Uspokojení těchto potřeb je považováno za samozřejmost a nepůsobí motivačně. Herzberg je nazval **potřebami udržovacími**. Do druhé skupiny potřeb patří úspěch, uznání, pracovní výsledky a povýšení. Tyto potřeby, jsou-li naplněny, mohou vyvolat **uspokojení**, tedy mají stimulační efekt.

Teorie **Tří typů motivačních potřeb** Davida McCleelanda podle našeho názoru rovněž částečně vychází z Maslowovy teorie potřeb. McCleeland⁶⁵ v knize *Úspěšná společnost* uvádí tři základní typy potřeb:

- **Potřeba sounáležitosti.** Tato potřeba je spojena se snahou pracovníků vytvářet dobré pracovní prostředí a pozitivní, přátelské,

⁶³ HANDLÍŘ, J. *Management pro SŠ a VOŠ*. 1. vyd. Praha : Computer Press, 1998, s. 213. ISBN 80-7226-095-2.

⁶⁴ Převzato z HACKMAN, M., JOHNSON, C. *Leadership. A Communication Perspective*. Prospect Heights : Waveland Press, 2000, s. 45 – 47. ISBN 1-57766-069-2.

⁶⁵ Převzato z HANDLÍŘ, J. *Management pro SŠ a VOŠ*. 1. vyd. Praha : Computer Press, 1998, s. 218. ISBN 80-7226-095-2.

citové a sociální vztahy. Těší se z oblíbenosti, váží si vzájemného pochopení.

- **Potřeba moci.** Lidé mající potřebu moci chtějí ovlivňovat druhé, usilují o výsadní postavení ve skupině, zaujímají dominantní pozice. Jsou rádi středem pozornosti, patří mezi náročné, kritické, energické a organizačně nadané pracovníky.
- **Potřeba úspěchu.** Je typická pro ty, kteří nejsou spokojeni s běžnými činnostmi, rádi se účastní rozhodovacích aktivit. Tito lidé jsou tvůrčí, rádi podstupují riziko a jsou často iniciátory změny.

Jak uvádí Bacík v publikaci *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.*, McClellandova teorie tří základních typů potřeb je významná pro svou vazbu na definici osobnosti manažera.⁶⁶ Ukazuje se, že právě tyto základní potřeby jsou do značné míry požadovány po manažerech a stejně tak osobnosti usilující o vedoucí pozice v organizacích často tyto potřeby vykazují. Je zřejmé, že sebereflexe s ohledem na tyto potřeby může být prospěšná v motivaci jedince stát se vedoucím pracovníkem se všemi aspekty, které tato pozice přináší.

Teorie očekávání Victora Vrooma⁶⁷ se zaměřuje na princip očekávané odměny na základě dosažení určitého cíle. Motivace je v tomto smyslu ovlivněna individuálními postoji a hodnotami subjektu a vychází z předpokladu, že lidé jsou ochotni pro to, aby zrealizovali zadaný úkol, mnoho udělat, ovšem jen za předpokladu, že jsou přesvědčeni o jeho hodnotě a je pravděpodobné, že dosáhnou předpokládaného výsledku. Toto je možné tehdy, když je vynaložené úsilí následováno odpovídajícím výsledkem (cíl je realizovatelný a dosažitelný), dále, že výkon je náležitě

⁶⁶ Převzato z BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 109. ISBN 80-7184-010-6.

⁶⁷ Převzato z KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management.* Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 448 – 449. ISBN 80-85605-45-7.

odměněn a současně o navrženou odměnu pracovník stojí (je pro pracovníka atraktivní).

Je podle nás zřejmé, že každý jedinec v rámci skupiny má své individuální cíle, ale pokud je jim předložen určitý společný cíl, o kterém jsou vedoucím pracovníkem přesvědčeni, že má pro ně nějakou hodnotu (očekávají určitý přínos), jsou ochotni na realizaci společného cíle spolupracovat. Teorii lze shrnout do teze, že pokud je v organizaci schopný vedoucí pracovník, který dokáže sestavit a dostatečně pozitivně a srozumitelně formulovat vize a cíle, lze tyto cíle podniku sjednotit s cíli jednotlivců.⁶⁸

Mezi nejzásadnější faktory motivace patří pocit, že za dobře odvedenou práci náleží spravedlivá odměna. **Teorii spravedlivé odměny** (také někdy nazývána Teorie ekvity) se věnuje Stacy Adams.⁶⁹ Základním předpokladem této teorie je, že každý pracovník v rámci týmu subjektivně hodnotí, zda v porovnání s ostatními a jejich výkony získal za svůj pracovní výkon odpovídající odměnu. V zásadě tedy zaměstnanec primárně neposuzuje, zda je odměna úměrná množství vynaložené práce v absolutním měřítku, ale zda výše odměny ve vztahu k odvedené práci relativně odpovídá výši spolupracovníkovy odměny ve vztahu k jím odvedené práci. Pro názornost uvádíme následující schéma:

⁶⁸ BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*. 3. vyd. Brno : Computer Press, 2003, s. 7. – 8. ISBN 80-7226-840-6.

⁶⁹ Převzato z NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 44 – 47. ISBN 0-7619-1926-0.

Schéma č. 3: Teorie spravedlivé odměny

$\frac{\text{mé výsledky}}{\text{mnou vynaložené úsilí}} = \frac{\text{výsledky spolupracovníka}}{\text{spolupracovníkem vynaložené úsilí}}$
--

Zdroj: BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 112. ISBN 80-7184-010-6.

Adams rovněž uvádí, jakou reakci vyvolá nespravedlivá, spravedlivá a více než spravedlivá odměna. **Nespravedlivá odměna** podle tohoto autora vyvolává nespokojenost, kolísání pracovního úsilí a kvality výsledků práce a ztrátu autority manažera, jenž je za nespravedlivou odměnu v očích zaměstnance odpovědný. Mezi další důsledky nespravedlivé odměny lze počítat vznik atmosféry plné nedůvěry a podezírání a vše může vyvrcholit i odchodem poškozeného zaměstnance z organizace.

Spravedlivá odměna podle této teorie vede k udržování stejné úrovně pracovní efektivity a spokojenosti zaměstnance, naopak **více než spravedlivá odměna** podněcuje odměněného zaměstnance k intenzivnější práci (i když, jak sám autor dodává, toto platí jen u některých typů zaměstnanců). Více než spravedlivá odměna však může přinést i určitá negativa v podobě pochybností zaměstnanců o úrovni a kredibilitě manažera a může vést i k nepřesnému posuzování podnikové situace jednotlivými pracovníky.⁷⁰

Každý pracovník pochopitelně subjektivně hodnotí jak úroveň odměny, tak úroveň vstupů, investic a nákladů na vykonanou práci. Zatímco výše odměny bývá mezi pracovníky subjektivně hodnocena bez zásadních disparit, jen zřídka se jednotlivci shodnou na hodnocení toho, jak náročná je práce, kterou vykonali. Často se stává, že pracovníci nadhodnocují svůj přínos k vykonané práci, ale i své vzdělání a pracovní

⁷⁰ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 112. ISBN 80-7184-010-6.

zkušenosti. Jediný způsob, jak se vyhnout problémům s nejasnou interpretací svých pracovních výkonů je stanovit jasná kritéria hodnocení a jeho transparentnost.⁷¹

Jako poslední uvádíme **Teorii pozitivního posílení** amerického psychologa Fredericka Skinnera.⁷² Hlavní myšlenkou této teorie je, že jednotlivce lze motivovat pozitivním hodnocením výkonnosti a ideálními pracovními podmínkami. Naopak častá a mnohdy neoprávněná kritika a nevhodné podmínky k práci mohou vést k negativním důsledkům. Jinými slovy, zkušenost s kladnou motivací vede u jedince k pozitivním reakcím, negativní zkušenost může vést k negativním efektům.

Skinner uvádí čtyři základní principy motivace: **pozitivní motivaci, negativní motivaci, vyhasínání a trestání**. Princip pozitivní motivace předpokládá, že nejlepší motivací pro zvyšování výkonu je chvála a pozitivní hodnocení. Naopak princip negativní motivace má u pracovníka vzbudit pocit pozornosti a obezřetnosti, aby neopakoval chybné aktivity. Podle závěrů, ke kterým Skinner došel, je tento princip motivace efektivní zejména u méně vzdělaných pracovníků. Naopak u tvůrčích pracovníků může vést tento princip motivace k pasivitě a snaze vyhnout se některým činnostem. Princip vyhasínání zjednodušeně znamená nevěnování pozornosti činnosti, kterou pracovník vykonává. Lhostejnost vůči pracovním aktivitám, kterými se snaží zaměstnanec dosáhnout určitého výsledku, vede ke ztrátě motivace tohoto zaměstnance, ale současně v některých případech k nápravě jeho jednání. Jsme přesvědčeni o tom, že princip potrestání je bezesporu jedním z nejsložitějších manažerských úkonů. Je nutné brát v potaz velké množství proměnných, trest by měl být

⁷¹ HACKMAN, M., JOHNSON, C. *Leadership. A Communication Perspective*. Prospect Heights : Waveland Press, 2000, s. 93 – 97. ISBN 1-57766-069-2.

⁷² KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 452 – 453. ISBN 80-85605-45-7.

spravedlivý a přiměřený. Je rovněž nutné si uvědomit následné reakce pracovníka.⁷³

V rámci této kapitoly se ještě krátce zaměříme na motivaci prostřednictvím peněz. Na tento nejběžnější motivační prostředek nemají odborníci věnující se managementu jednotný názor. Zatímco ekonomové staví peníze relativně vysoko na stupnici stimulů, psychologové jsou vůči efektu stimulace prostřednictvím peněz skeptičtí. Domnívají se totiž, že do systému motivace penězi vstupuje příliš mnoho hůře kontrolovatelných proměnných na to, aby bylo opravdu možné předvídat a modulovat výsledky tohoto druhu motivace. Ekonomové oproti tomu argumentují tím, že peníze nepředstavují pouze svou nominální hodnotu, za kterou lze nakoupit různé produkty či služby, ale mohou zajistit mimo jiné určité postavení a moc. Jejich přínosem je tedy to, že jedním prostředkem lze ve spektru motivace zasáhnout více cílů.⁷⁴

Přijmeme-li argumenty jak ekonomů, tak psychologů, musíme přistoupit na to, že mají-li být peníze používány jako stimul, mělo by se postupovat velmi opatrně za splnění několika základních předpokladů. Především jsou peníze vnímány různými lidmi různě. Ti, kteří jich mají dostatek, nebudou potřebu peněz prožívat tak citlivě jako ti, kteří jich dostatek nemají. Stejně tak výše peněžní odměny bude těmito dvěma odlišnými skupinami vnímána odlišně. Bohatého jedince patrně stěží uspokojí částka, která bude dostačující a motivující pro jedince chudého. Dalším aspektem finanční motivace je, že v mnoha organizacích jsou peníze používány spíše k udržení zaměstnanosti, nikoliv jako stimul. Jsou nabízeny takové platy, které jsou v rámci odvětví konkurenční, ale přiměřené. Dále je motivace prostřednictvím peněz složitější zejména v případě, kdy organizace usiluje o to, aby zaměstnanci na stejných pozicích byli přibližně

⁷³ URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci*. 1. vyd. Praha : ASPI Publishing, 2003, s. 95. ISBN 80-8639-546-4.

⁷⁴ TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha : Grada Publishing, 2004, s. 23 – 26. ISBN 80-2470-405-6.

stejně finančně ohodnocení. To je pochopitelné, a to právě již z pohledu dříve zmíněné teorie přiměřené odměny, kdy každý spíše porovnává svou odměnu s odměnou ostatních. Konečně, pokud již mají být peníze použity jako motivační stimul, mělo by se tak dít s maximálním ohledem na pravdivé a odpovídající ohodnocení k danému výkonu. Při motivaci by se mělo přihlížet ke všem hodnotícím aspektům, aby odměna byla spravedlivá. Opět ale musíme dodat, že různí lidé hodnotí své pracovní výsledky různě a často v rozporu s hodnotitelem, tedy motivace prostřednictvím peněz může mít v konečném důsledku opačný efekt.

Poznatky vyplývající z výše uvedených teorií lze shrnout konstatováním, že motivace jako manažerská metoda je velmi složitým prvkem v práci manažera a není vhodné ji jakkoliv podceňovat. V první řadě je nutné brát ji jako prostředek k dosažení cíle, nikoliv jako cíl samotný. Je nutné si uvědomit, že při úsilí o dosažení cíle by měli mít pracovníci odpovídající podmínky, které uspokojují jejich základní potřeby, vedoucí pracovníci by rovněž měli usilovat o to, aby byly minimalizovány negativní podněty z okolí, aby odměna, kterou pracovníkovi poskytují, byla spravedlivá a přiměřená. Důležité je také respektovat pravidla při motivaci prostřednictvím peněz a věnovat pozornost i jiným metodám motivace, jako je například pozitivní odezva na vykonanou práci a pochvala.

1.5 Klima

Jsme přesvědčení o tom, že klima má zásadní vliv na spokojenost lidí v organizaci, na to, s jakou chutí, úsilím a motivací budou pracovat na realizaci jejich cílů. Úroveň klimatu nám může poskytnout důležité informace o tom, co se v organizaci odehrává, a jaký vliv mají tyto děje na ty, kteří jsou její součástí. Jsme si také vědomi toho, že vedoucí pracovník svými aktivitami, postoji a přístupy k podřízeným úroveň klimatu

významnou měrou ovlivňuje. V této kapitole bychom se chtěli problematice klimatu věnovat, vymezit pojem klima ve vztahu k pojmům blízkým, definovat jej a charakterizovat několik oblastí klimatu, jež lze identifikovat ve školské realitě. Práce si neklade za cíl věnovat se problematice klimatu v celé šíři, a proto se zaměříme na problematiku klimatu jen rámcově a v obecné rovině.

Pojmy prostředí a atmosféra

Než přistoupíme k vymezení pojmu klima, považujeme za nutné vymezit jej ve vztahu k pojmům příbuzným, jimiž jsou prostředí a atmosféra. **Prostředí** je ve vztahu ke klimatu pojmem širším a Grecmanová⁷⁵ jej definuje jako „objektivní realitu se souborem faktorů (bytostí, jevů, podmínek, procesů, činností), které člověka v průběhu jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu, jsou s ním v interakci, ovlivňují jej a formují – intencionálně i funkcionálně.“ Pojem prostředí tedy zahrnuje aspekty psychologické, sociální, regionální, architektonické, ergonomické, hygienické, estetické apod.

Jak již bylo řečeno, tento pojem obsahuje umístění organizace z hlediska regionu, tedy jestli organizace sídlí na venkově, ve městě, v blízkosti sídliště apod. Dále se pojem prostředí vztahuje k architektonickému řešení objektu organizace, jeho velikosti, půdorysnému řešení, dělení místností a vybavení. Součástí prostředí jsou i hlediska ergonomie, jako například bezbariérový provoz, průchodnost, rozmístění a vhodnost nábytku, a další kritéria. Dalším důležitým aspektem prostředí organizace a zejména objektu, ve kterém je umístěna, jsou aspekty hygienické (osvětlení, větrání, vytápění), akustické (úroveň hluku), estetické, apod. Lze tedy říci, že pojem prostředí je svým rozsahem

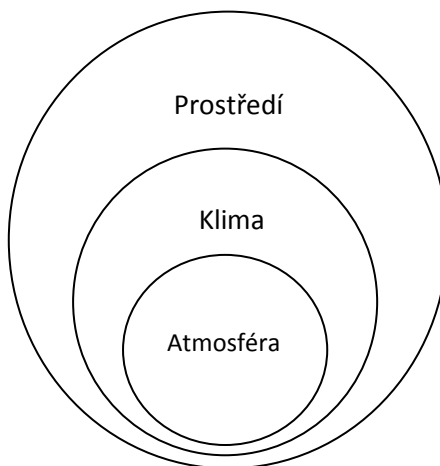
⁷⁵ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008, s. 9. ISBN 80-7409-010-3.

podstatně širší a nezahrnuje pouze sociálně psychologické aspekty (vztahy mezi jednotlivými subjekty prostředí), jež jsou s tímto pojmem primárně asociovány.⁷⁶

Dalším pojmem, jenž je svým obsahem blízký pojmu klima, je **atmosféra**. Atmosféra v organizaci je v nejužším smyslu chápána „jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění“, přičemž z její krátkodobosti vyplývá fakt, že je velmi proměnlivá.⁷⁷

Pojmy prostředí a atmosféra lze chápat jako určité krajní pozice, které nám pomohou vymezit pojem **klima**. Prostor je souborem objektivních a subjektivních faktorů, které mohou působit na klima a ovlivňovat jej. Atmosféra je zase svým rozsahem krátkodobá a situačně podmíněná a lze ji s určitou abstrakcí chápat jako odraz aktuálního naladění, které v rámci daného klimatu nastalo. Následující graf nám pomůže objasnit vazbu mezi uvedenými pojmy:

Schéma č. 4: Prostor, klima, atmosféra



Zdroj: LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001, s. 58. ISBN 80-7041-088-4.

⁷⁶ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001, s. 57. ISBN 80-7041-088-4.

⁷⁷ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001, s. 57. ISBN 80-7041-088-4.

Definice pojmu klima, klima ve školské realitě

Klima definujeme jako „psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev.“⁷⁸

Je tedy zřejmé, že klima vytvářejí všichni jeho aktéři, kteří se v určitém prostředí pohybují. Podle toho, jak vymezíme dané prostředí a v závislosti na tom, jací aktéři se podílejí na hodnocení prostředí a vytváření určitého klimatu, můžeme ve školské realitě kategorizovat několik druhů klimatu, mezi ty z našeho pohledu nejdůležitější patří *klima školy* (na jeho tvorbě se podílejí žáci, pedagogové, vedení školy, rodiče, školská inspekce), *klima třídy* (ovlivňují jej zejména žáci a pedagogové) a *klima organizace* (tvoří jej pedagogové a vedení školy). S ohledem na téma práce se v následující části budeme věnovat pouze problematice klimatu organizace.

Organizační klima

Dosud jsme se věnovali fenoménu klimatu pouze z pohledu školské reality. S ohledem na zaměření práce je však pojmem souvisejícím i pojem **organizační klima**. Grecmanová⁷⁹ v publikaci *Klima školy* uvádí definici, která popisuje organizační klima jako „diferencující, relativně přetrvávající, molární a vícedimenzionální seskupení subjektivního vnímání a kognitivního zpracování situačních podnětů, které se díky jednotlivci odrážejí v popisu prostředí organizace (popřípadě v jejich subsystémech) a které ovlivňují jak vznik postojů k pracovní situaci, tak individuální

⁷⁸ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008, s. 9. ISBN 80-7409-010-3.

⁷⁹ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008, s. 12. ISBN 80-7409-010-3.

chování“. Z výše uvedených poznatků vyplývá, že organizační klima lze interpretovat jako relativně přetrvávající multidimenzionální jev, který subjektivně posuzují a tyto výstupy dále vědomě zpracovávají jednotlivci, kteří jsou členy prostředí organizačním klimatem ovlivněného.

Organizační klima se vyskytuje ve všech typech organizací, nejen ve školách, a odráží se především v sociální a kulturní sféře celé organizace. Jsme přesvědčeni o tom, že oblast managementu ovlivňuje formování klimatu organizace ve stavu a úrovni formalismu, důrazu na zažité postupy vykonávání práce, v rozsahu centralizace či decentralizace, možnosti pracovníků organizace podílet se na jejím chodu, či připravenosti na rizika a chuti k inovacím. V rámci dimenze vztahů nadřízený-podřízený jsou určujícími vlivy, jako například participace vedoucího pracovníka na realizaci úkolů naplňujících cíle organizace, podpora podřízených při vykonávání jejich práce, styl komunikace a další. Organizační klima se rovněž projevuje v dimenzi vzniku a fungování teamů. To, jak teamy vznikají, jak v rámci teamů funguje kooperace, jak se projevuje konkurence mezi jednotlivými členy teamu, jak soudržná je skupina při realizaci úkolů a to, jak v rámci teamu funguje komunikace mezi všemi jeho členy, to vše dle našeho názoru zásadně ovlivňuje nazírání na organizační klima. Nezbytná je rovněž dimenze individuálních reakcí na různé podněty. Pro formování organizačního klimatu jsou v rámci této dimenze důležité faktory jako pracovní nasazení, chuť ke změnám a inovacím, symptomy rezignace (ať už v důsledku obtížnosti úkolu, špatné komunikace mezi členy pracovních teamů, nebo přístupu vedoucího pracovníka), tlak vedoucího pracovníka k adekvátnímu výkonu, jasně stanovené pracovní pozice a role všech pracovníků, akceptování a dodržování pracovních cílů a integrace jednotlivých pracovníků v rámci teamů a celé organizace.⁸⁰

⁸⁰ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008, s. 15. ISBN 80-7409-010-3.

Jednotícím prvkem všech uvedených dimenzí je dle našeho názoru vedoucí pracovník. Domníváme se, že vedoucí pracovník může mít na formování organizačního klimatu a tedy všech jeho dimenzí určující vliv. Je zřejmé, že způsob komunikace, preferovaný styl vedení, přístup k podřízeným, jejich motivování a uspokojování jejich individuálních potřeb, postupy při utváření a vedení pracovních skupin, budování vztahů uvnitř těchto skupin, poměr orientace na naplňování cílů organizace a orientace na utváření a udržování pozitivních vztahů na pracovišti se významnou měrou na úrovni organizačního klimatu podílí. Dalšími faktory, které vstupují do formování úrovně organizačního klimatu, jsou také hierarchická struktura organizace, všeobecná pracovní aktivita, pracovní procesy a výkony.⁸¹

Jak již bylo řečeno, je zřejmé, že na tvorbu organizačního klimatu může mít vliv zejména vedoucí pracovník, hodnotiteli organizačního klimatu, a tedy i působení vedoucího pracovníka v této oblasti, jsou zpravidla jeho podřízení. Toto hodnocení je, stejně jako v případě hodnocení ostatních druhů klimatu, subjektivní a většinou odráží určité trvalé naladění, které však často nemusí korespondovat s aktuálním stavem klimatu, ale spíše ho lze chápat jako výsledek srovnání aktuálního klimatu s ideální představou toho, jak by mělo klima v organizaci vypadat.⁸²

Jsme přesvědčeni o tom, že z hlediska managementu je organizační klima nejzásadnějším prvkem, jenž vstupuje do efektivity a kvality realizace cílů a realizaci cílů významnou měrou ovlivňuje. Domníváme se, že čím je lepší organizační klima na pracovišti, tím je vyšší spokojenost pracovníků, jinými slovy, spokojenost na pracovišti je emocionální reakcí zaměstnanců na pozitivní prostředí. V prostředí školy má příznivé organizační klima pozitivní vliv na psychický stav pedagogů, na jejich pracovní spokojenost a motivaci. Dobré vztahy mezi vedením školy a pedagogy pozitivně působí

⁸¹ ENDER, B., SCHRATZ, M. *Jak pomoci školám? Organizační poradenství a rozvoj školy*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1999. ISBN 80-9026-142-6.

⁸² GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008, s. 15. ISBN 80-7409-010-3.

na výkon žáků a tedy v konečném důsledku na celkovou efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu.

2 Teorie leadershipu

V úvodní části kapitoly věnované leadershipu se zaměřujeme na rekapitulaci a shrnutí poznatků, jež byly zmíněny v kapitole věnované vymezení problematiky a základních pojmů. V dalších podkapitolách předkládáme ucelený souhrn a popis nejznámějších a nejčastěji používaných teorií, které zásadním způsobem ovlivnily přístup k problematice leadershipu a vyústily v jeho současné pojetí. Toto aktuální pojetí leadershipu zmiňujeme v závěru kapitoly.

Často se setkáváme se zjednodušujícím vnímáním pojmu leadership (vedení) jako synonyma ke slovu management (řízení). Považujeme za důležité tyto pojmy striktně rozlišovat. V kapitole, v níž byl vymezen pojem leadership, jsme proto mimo jiné popsali základní rozdíly mezi pojmy management a leadership. Nyní tyto poznatky v následující tabulce doplníme a shrneme:

Tabulka č. 2: Základní rozdíly mezi pojmy management a leadership

Management	Leadership
Tvoří systém a stabilitu.	Vytváří potřebu pohybu a změny.
Stará se o plánování a rozpočtovou stránku, řídí agendu, sestavuje časové rozvrhy, přiděluje zdroje.	Udává směr, objasňuje hlavní priority, vytváří vize, sestavuje vhodné strategie.
Tvoří a udržuje organizační strukturu.	Tvoří a udržuje organizační kulturu.
Organizuje a zadává úkoly, sestavuje pracovní náplň jednotlivců, formuluje pravidla a pracovní postupy pro vykonávání konkrétních úkolů.	Zprostředkovává vize zaměstnancům, vzbuzuje v nich oddanost a ochotu naplnit cíle organizace, vytváří teamy.

Kontroluje a řeší problémy, tvoří motivační systém, monitoruje pokrok směrem k naplnění cílů, provádí opravné kroky v případě odchylky od zadaného směru.	Motivuje a inspiruje zaměstnance, vytváří podmínky pro naplnění jejich osobních potřeb a cílů.
Manažeři zachovávají nízkou hladinu emotivní angažovanosti.	Leadeři prokazují empatii ve vztahu k zaměstnancům organizace.
Manažeři jsou lidé, jejichž úkolem je dělat věci správně.	Leadeři jsou lidé, jejichž úkolem je dělat správné věci.

Zdroj: DESSLER, G. *Human Behaviour. Improving Performance at Work*. Reston : Reston Publishing Company, 1979, s. 33. ISBN 0-8359-2994-9.

Posun od manažera k leaderovi

Lidé úspěšně vystupující na manažerských pozicích jsou si vědomi na základě teoretických znalostí i praktických zkušeností, že pracovníci jsou ochotni následovat toho, kdo je dle jejich představ schopen naplnit jejich individuální cíle. Současně si také uvědomují, že podřízení respektují takové vedoucí pracovníky, kteří mají jasnou vizi v duchu nastolení a udržení pozitivního vývoje organizace a dělají vše pro to, aby vize byly naplněny. Manažeři vědí, co podřízené motivuje a podle jakých principů motivace funguje a tyto znalosti vědomě uplatňují ve všech svých manažerských aktivitách.

Jsme přesvědčeni o tom, že skutečným leaderem v organizaci se stává takový manažer, který nejen, že respektuje výše zmíněná fakta a přizpůsobuje své pracovní postupy jak vůči zaměstnancům, tak vůči pracovním cílům organizace, ale je také schopen odpovídajícím způsobem pracovat s mocí, motivací a klimatem na pracovišti. V kapitole věnované vymezení pojmu management jsme došli k závěru, že **moc** vedoucího

pracovníka většinou vychází z jeho teoretických manažerských znalostí a praktických manažerských zkušeností v oboru, kterému se v rámci organizace věnuje, a řídicích a vůdčích dovedností. Jedině tak získá respekt ze strany podřízených a bude mít možnost svou moc využívat prospěšně a pozitivně. Vedoucí pracovník by měl být rovněž schopen pracovat s **motivací**. Jak již bylo zmíněno v kapitolách věnovaných vymezení pojmu motivace, úroveň motivace je závislá na očekáváních, vnímaných odměnách, na výši vynaloženého úsilí, na zadaných úkolech a na mnoha dalších faktorech, které jsou nedílnou součástí prostředí organizace a jejího **klimatu**. Domníváme se, že jedním z hlavních úkolů dobrého leadera je vytvářet na pracovišti takové pracovní a sociální podmínky, které budou vhodné pro vznik a udržování příznivého pracovního prostředí zaměřeného na výkonnost. Snaha poznat faktory, které vstupují do problematiky leadershipu v organizaci, vedla k intenzivnímu zkoumání leadershipu a k vývoji mnoha teorií.

První z teorií, kterým se budeme věnovat, se zaměřuje na popsání leadershipu z pohledu **vůdčích rysů**, tedy vlastností, schopností a dovedností, které by měl podle této teorie správný leader mít. Určitým protikladem k této teorii je **teorie pravomocí** leadera, již popíšeme v druhé podkapitole. V třetí podkapitole se budeme zaměřovat na **teorii manažerské mřížky**, která rozlišuje leadery podle toho, jaké priority ve svém jednání upřednostňují. Samostatným teoretickým východiskem je vedena **teorie čtyř systémů leadershipu**, která řadí leadery do jedné ze čtyř kategorií podle jejich chování k podřízeným. **Teorie kontinua** vychází z poznatků předchozích tří teorií a dává do vztahu leaderovo chování a užívání pravomoci ve vztahu ke kapacitní úrovni svých podřízených. Na teorii kontinua dále navazuje **teorie situačního vedení**. Jak již název napovídá, důležitým aspektem v rozlišování přístupu leaderů je samotná situace, ve které se leader rozhoduje. Uvedená teorie dále doplňuje tento vztah o faktor vyspělosti podřízených. Východiskem pro nové pojetí

leadershipu je **teorie „cesta-cíl“**, kde by měl leader při dosahování cíle brát v potaz charakter podřízených a pracovní prostředí a usilovat o přizpůsobení prostředí pracovním potřebám podřízených. Poslední z popisovaných teorií je **teorie transformačního vedení**, podle níž je cílem leadershipu soustředit se na realizaci změn v myšlení podřízených a jejich přístupu k práci a tím dosahovat cílů organizace.

2.1 Teorie vůdčích rysů

Již od dob antického Řecka a Říma byly vyvíjeny snahy o pojmenování typických osobnostních rysů, kterými se vykazují dobří vůdci. Od počátku 20. století byly této myšlence věnovány první systematické vědecké práce. Východiskem pro tyto práce byl předpoklad, že s ohledem na vrozené vlastnosti se dobrý leader jako takový rodí, a proto bylo cílem zkoumání detekovat schopné jedince, kteří jsou ve svých vedoucích pozicích velmi úspěšní. Dalším z cílů zkoumání zaměřených na poznání dobrých vůdců bylo rovněž identifikovat, jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti tito leadeři mají a v čem se odlišují od ostatních, méně úspěšných vedoucích pracovníků.⁸³

V druhé polovině 20. století vzniklo velké množství prací usilujících o vytvoření určité typologie, jež by mohla pomoci při výběru vedoucích pracovníků. Northouse⁸⁴ v publikaci *Leadership: Theory and Practice* sumarizoval výsledky nejvýznamnějších studií věnovaných popisu typických vlastností dobrých vedoucích pracovníků. První, které Northouse ve své publikaci uvádí, jsou výsledky výzkumu Stogdilla, který jako první publikoval závěry systematického zkoumání zaměřeného na sestavení

⁸³ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 123. ISBN 80-7184-010-6.

⁸⁴ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice.* 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 15 – 20. ISBN 0-7619-1926-0.

typologie dobrých vůdců podle jejich vlastností. Stogdill v této práci provádí analýzu a syntézu více než 120 studií zaměřených na identifikaci vůdčích vlastností a dochází k formulaci primárních faktorů, které přispívají k rozvoji jedince v osobnost leadera. Úspěšný vedoucí pracovník se dle jeho závěrů odlišuje od ostatních v těchto oblastech: a) inteligence, b) pohotovost, c) nadhled, d) odpovědnost, e) iniciativa, f) vytrvalost, g) sebevědomí, h) sociabilita.

V návaznosti na tuto významnou studii Northouse⁸⁵ dále předkládá závěry tematicky podobné práce z roku 1959, v níž se Mann věnoval sumarizaci základních charakteristik dobrých vůdců. Většina ze zkoumaných subjektů vykazovala odpovědnost, snahu dokončit svěřené úkoly, vytrvalost, iniciativnost ve vztahu ke společnosti a schopnost ovlivňovat chování druhých. Mann shrnul tyto poznatky do následujícího seznamu vůdčích vlastností: a) inteligence, b) mužskost, c) přizpůsobivost, d) dominance, e) extroverze, f) konzervatismus.

Jak dále Northouse⁸⁶ uvádí, Stogdill se ke zkoumání systematiky vůdčích vlastností vrátil v práci z roku 1974. Výsledky bádání založil na studiu 163 nových prací věnovaných problematice vlastností dobrých vedoucích pracovníků a první publikované závěry doplnil o další vlastnosti: a) energičnost, b) cílevědomost, c) originalnost, d) chuť spolupracovat, e) tolerance, f) vliv.

Jednou z nejzásadnějších publikací věnovaných tématu vůdčích vlastností, schopností a dovedností je podle Northouseových závěrů⁸⁷ studie z roku 1991, ve které Kirkpatrick a Locke na základě kvantitativní analýzy předchozích prací docházejí k identifikaci šesti základních charakteristik úspěšných vedoucích pracovníků: a) odhodlání, b) touha vést, c) poctivost,

⁸⁵ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 16. ISBN 0-7619-1926-0.

⁸⁶ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 17. ISBN 0-7619-1926-0.

⁸⁷ Srov. BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 124. ISBN 80-7184-010-6.

d)sebevědomí, e) kognitivní schopnosti, f) orientace ve své pracovní oblasti.⁸⁸

Následující tabulka shrnuje výstupy z uvedených prací:

Tabulka č. 3: Typologie vůdčích vlastností, schopností a dovedností

Stogdill (1948)	Mann (1959)	Stogdill (1974)	Kirkpatrick (1991)
a) inteligence	a) inteligence	a) energičnost	a) odhodlání
b) pohotovost	b) mužskost	b) cílevědomost	b) touha vést
c) nadhled	c) přizpůsobivost	c) originalnost	c) poctivost
d) odpovědnost	d) dominance	d) chuť spolupracovat	d)sebevědomí
e) iniciativa	e) extroverze	e) tolerance	e) kognitivní schopnosti
f) vytrvalost	f) konzervatismus	f) vliv	f) orientace ve své pracovní oblasti
g) sebevědomí			
h) sociabilita			

Zdroj: NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 18. ISBN 0-7619-1926-0.

Bělohávek⁸⁹ se v publikace *Jak řídit a vést lidi* rovněž věnuje problematice osobnostních rysů charakteristických pro dobré vedoucí pracovníky a rozlišuje mezi vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi, jež by měl ideální leader mít. Vlastnosti osobnosti představují určitý obvyklý rámec chování jedince. Každý člověk většinou v určitých situacích jedná podobně, a pokud ho známe, dokážeme předvídat jeho reakci na některé podněty. Charakteristické **vlastnosti** dobrého vedoucího pracovníka jsou asertivita, citová stabilita, komunikativnost, umění ovlivňovat druhé,

⁸⁸ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 18. ISBN 0-7619-1926-0.

⁸⁹ BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*. 3. vyd. Brno : Computer Press, 2003, s. 14 – 15. ISBN 80-7226-840-6.

empatie, odpovědnost, důslednost a pružnost. Dále Bělohlávek uvádí zásadní, převážně rozumové **schopnosti**, jako například strategické, operativní a flexibilní myšlení. Dobrý leader by měl vykazovat i určité **dovednosti**. Dovednosti chápeme jako praktické návyky, které lze získat studiem a praxí. Mezi nejdůležitější dovednosti leadera patří například organizace práce a času, motivování a delegování, vyjednávání, znalosti cizích jazyků a práce s počítačem.

Autoři uvedených prací, jež si kladly za cíl detekovat schopné jedince na vedoucích pozicích a formulovat rysy osobnosti, kterými se tito jedinci odlišují od ostatních, dospěli k zajímavým poznatkům. Jedním z nejpřekvapivějších výsledků bylo zjištění, že samotný inteligenční kvocient, respektive jeho výše, ještě nepředurčuje daného jedince k úspěšnému vykonávání vedoucí práce. Dále bylo poukázáno na značnou variabilitu dimenzí osobnosti úspěšných či méně úspěšných leaderů a bylo zjištěno, že samotný fakt, že daný leader je nositelem nejčastěji formulovaných vlastností, schopností či dovedností, nemusí automaticky vést k jeho všeobecné úspěšnosti. Prokázalo se, že jedinci, kteří uspěli jako vůdci v jedné situaci, mohli jako vůdci selhat v situaci odlišné. Dále bylo zjištěno, že rysy, které jsou považovány za zásadní pro úspěšné vykonávání vůdcovské pozice, se u různých typů nacházejí v různé výši. Otázkou tedy zůstává, kde se nachází kritická hranice, která odlišuje dobrého a špatného vůdce a zda je možné nižší hladinu určitých osobnostních rysů kompenzovat zvýšenou úrovní rysů jiných.

Přestože nelze považovat výsledky výzkumů v oblasti poznávání vlastností, schopností a dovedností dobrých leaderů za jednoznačně platné, Northouse⁹⁰ dochází k závěru, že nám tyto výsledky umožňují identifikovat pět základních charakteristik, které by měl dobrý vůdce mít. Vysoká **intelligence** sice není považována za základní a nezbytnou vlastnost dobrého

⁹⁰ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 19. ISBN 0-7619-1926-0.

vůdce, její pozitivní vliv na formování leadera je však neopominutelný. Dobré verbální schopnosti, vnímavost, schopnost argumentovat a další charakteristiky přispívají k úspěšnému působení vedoucího pracovníka. Je rovněž důležité zdůraznit, že by se inteligenční úroveň vůdců neměla příliš odlišovat od jeho spolupracovníků. Je-li IQ jedince ve vedoucí pozici výrazně vyšší než IQ podřízených, může to mít zásadní kontraproduktivní dopad na jejich pracovní vztah. Leaderi s vyššími inteligenčními schopnostmi mohou mít potíže v komunikaci s podřízenými, protože jejich ideje jsou pro podřízené příliš pokročilé. Je tedy velmi důležité, aby vedoucí pracovníci přizpůsobili svou komunikaci, formulování cílů a jejich rozsah potenciálu svých podřízených.⁹¹

Sebevědomí je podle Northouse⁹² další charakteristikou, jež napomáhá leaderovi v jeho utváření. Sebevědomý vedoucí pracovník si je jist svými kompetencemi a schopnostmi, což přesvědčuje jeho podřízené o smyslu a kvalitě cílů, které mají realizovat. Leadership znamená ovlivňovat druhé a odpovídající sebevědomí umožňuje vůdci přistupovat k ostatním s jistotou, že jím navrhované a prosazované aktivity, záměry a cíle jsou správné, smysluplné a prospěšné pro rozvoj organizace.

Mnoho dobrých vůdců se od ostatních odlišuje také svou **odhodlaností**. Odhodlané vedoucí pracovníky lze charakterizovat jako iniciativní, vytrvalé a dominantní. Měli by se umět prosadit, být proaktivní a schopní vyrovnat se s obtížemi a překonávat je. Odhodlání je pro vedoucího pracovníka důležité zejména v situacích, kdy podmínky vyžadují, aby byli podřízení jasně a rozhodně směřováni.⁹³

Dobrý leader by měl být rovněž **pocitivý** ve svých úmyslech a měl by primárně usilovat o dobro organizace a jeho podřízených. Samotná

⁹¹ KOUZES, J., POSNER B. *The Leadership Challenge*. San Francisco : Jossey-Bass, 2003, s. 10 – 12. ISBN 0-7879-6833-1.

⁹² NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 19. ISBN 0-7619-1926-0.

⁹³ GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bantam Books, 1996, s. 135. ISBN 97-8055-338371-3.

schopnost vedoucího pracovníka formulovat vize a promyslet cíle a tyto cíle komunikovat směrem k podřízeným, dostatečné sebevědomí cíle realizovat a odhodlání motivovat spolupracovníky podílet se na aktivitách vedoucích k naplnění cíle, to vše může postrádat svůj smysl a význam, pochybují-li podřízení o kredibilitě vedoucího pracovníka.

Poslední vlastností, kterou Northouse⁹⁴ považuje za důležitou pro vedoucího pracovníka, je **sociabilita**, tedy zjednodušeně jeho snaha tvořit, vyhledávat a udržovat pozitivní společenské vztahy na pracovišti. Vnímají-li podřízení svého vedoucího jako přátelského, otevřeného, upřímného a taktního, jsou více nakloněni aktivně se zapojit do procesu realizace cílů organizace.

2.2 Teorie vůdčích pravomocí

V předchozí podkapitole byla uvedena teorie rysů, která usiluje o popsání vůdčích vlastností, schopností a dovedností, jež determinují, jestli má jedinec dispozice stát se vedoucím pracovníkem a zda bude v této pozici úspěšný. Interpretace výsledků těchto zkoumání však vede k závěru, že ne každý, kdo má určitý soubor vlastností, schopností a dovedností, jež se ztotožňují s dobrým leadershipem, je ve skutečnosti úspěšným leaderem.

Teorie vůdčích pravomocí kontrastuje s teorií rysů a svou koncepcí vychází ze snahy popsat vůdčí chování. Jádrem této teorie je, jakým způsobem vedoucí pracovník využívá jemu svěřených pravomocí. V tomto směru jsou klasifikovány tři druhy vůdčích stylů podle pravomocí: **autokratický** leader, **demokratický** leader (též znám jako participativní leader) a **laissez-faire** leader (takzvaný princip „volné otěže“).⁹⁵

⁹⁴ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 35 – 36. ISBN 0-7619-1926-0.

⁹⁵ PETERS, T., WATERMAN, R. *In Search for Excellence*. New York : Warner Books Printing, 1983, s. 67. ISBN 97-80060-5487-8-0

V následujících odstavcích tyto tři základní principy, vycházející z teorie pravomocí, popíšeme.

Autokratický leader rozhoduje o dění v organizaci sám, rozhodnutí formou prostého sdělení komunikuje podřízeným a očekává, že tato rozhodnutí budou bezpodmínečně splněna. Je velmi rozhodný a ve vztahu k podřízeným motivuje primárně svou autoritou, sekundárně formou udělování odměn nebo postihů.⁹⁶

Demokratický, nebo též participativní leader, se často radí se svými podřízenými a dává jim prostor, aby se mohli vyjádřit k řešenému problému. Podřízení mají možnost vstupovat do procesu formování cílů a určení činností a aktivně se podílet na rozhodování.⁹⁷ Vedoucí pracovník tohoto typu podněcuje podřízené, aby s ním spolupracovali. Míra takové spolupráce může být různá – od vedoucích, kteří bez konzultace s podřízenými neudělají nic, po vedoucí, kteří před realizací pouze konzultují svá rozhodnutí.

Laissez-faire leader jen ojediněle využívá své pravomoci ve vztahu k podřízeným a dává jim rozsáhlou volnost v jejich pracovním počínání. Vedoucí pracovník se fakticky spoléhá na to, že jeho podřízení jsou schopni zadaný úkol analyzovat, definovat postupy k jeho splnění a sami jej také realizovat, bez nutnosti konzultovat nebo očekávat rozhodnutí vedoucího. Funkce vedoucího je omezena pouze na reprezentaci organizace, zabezpečení styku s vnějším světem a získávání a poskytování informací a zdrojů nutných k realizaci úkolu.⁹⁸

Výše zmíněné tři styly vedení jsou spíše zjednodušenou systematikou. I v rámci uvedených tří poloh lze nalézt určité nuance. Jak

⁹⁶ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 117. ISBN 80-7184-010-6.

⁹⁷ BLANCHARD, K. *The Heart of a Leader.* 1. vyd. Tulsa : Honor Books, 1999, s. 78. ISBN 07-814-4543-4.

⁹⁸ SADLER, P. *Leadership.* 2. vyd. London : Kogan Page, 2003, s. 63. ISBN 0-7494-33919-X.

uvádí Koontz a Weihrich⁹⁹, například „autokratičtí leaderi bývají často vnímáni jako laskaví autokrati. Ačkoliv naslouchají názorům svých následovatelů, rozhodnutí závisí pouze na nich. Jsou možná ochotni naslouchat a zvažovat nápady a zájmy svých podřízených, jestliže je však rozhodnutí učiněno, bývají spíše autokratičtí než laskaví.“

Domníváme se, že použití jednotlivých stylů vedení by mělo vycházet principiálně ze situace, ve které se leader v procesu rozhodování nachází. Je-li situace naléhavá a vyžaduje okamžité rozhodnutí, bylo by nevhodné, či přímo riskantní, ztrácet čas diskusí s podřízenými o tom, jaké řešení má přijmout. V takové situaci je dle našeho názoru optimální styl autokratického vedoucího pracovníka. Naopak v tvůrčích aktivitách, ve kterých vynikají někteří podřízení, je vhodnější přístup laissez-faire. Příliš autokratický leader, pokud by zásadně omezoval tvůrčí svobodu pracovníků, by mohl jakoukoliv iniciativu odsoudit k zániku.

2.3 Teorie manažerské mřížky

Teorie vůdčích pravomocí, jež byla popsána v předchozí kapitole, poměrně zjednodušuje pohled na problematiku leadershipu. Domníváme se, že kategorizovat vedoucí pracovníky podle uvedeného principu je do jisté míry zavádějící, neboť taková kategorizace nebere v potaz diferenciaci přístupů ke dvěma základním oblastem zájmu každého vedoucího pracovníka, kterými jsou pracovníci a cíle organizace. Tento pohled se stal teoretickým východiskem práce *The New Managerial Grid* (Nová manažerská mřížka) z roku 1978, ve které se autoři Robert Blake a Jane

⁹⁹ KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 469. ISBN 80-85605-45-7.

Mouton¹⁰⁰ zaměřili na detailnější charakteristiku **chování vedoucích pracovníků**.

Ve svém bádání došli k závěru, že leadership se v zásadě skládá ze dvou elementárních oblastí chování: **zaměření na cíle organizace** (v krajní podobě veškeré aktivity směřují k naplnění cílů organizace) a **zaměření na pracovníky** (v krajní podobě se leader soustředí pouze na tvorbu a udržování pozitivního sociálního prostředí). Základním cílem teorie je vysvětlit, jak vedoucí pracovníci kombinují tyto dva druhy chování a jak ovlivňují podřízené v jejich úsilí dosáhnout cílů organizace.

Zaměření na cíle s sebou nese důraz na efektivní rozhodování, na procesuální stránku organizace práce, na rozvoj produktové škály, již organizace nabízí, na hospodárnost, kvalitu a kvantitu, dodržování časových rámců a další. Naopak zaměření na pracovníky obnáší pozornost vůči pracovníkům, kteří usilují o realizaci cílů organizace, zkvalitňování pracovních podmínek a vztahů na pracovišti, oddanosti a důvěry pracovníků, udržování systému adekvátního ohodnocení, motivaci atd.

K identifikaci vůdčího chování jedince slouží manažerská mřížka¹⁰¹, která se skládá z 9 polí umístěných horizontálně (osa X) a 9 polí umístěných vertikálně (osa Y). Osa X uvádí škálu zaměření na cíle organizace, osa Y zaměření na pracovníky. Teorie uvádí čtyři základní (extrémní) pozice vůdčího chování a jednu středovou (průměrnou), v praxi však lze identifikovat celkem 81 stylů řízení.

Pro názornost uvádíme manažerskou mřížku s vyznačenými krajními pozicemi a pozicí středovou.

¹⁰⁰ KRETMAN, K. *Learning Leadership*. 1. vyd. College Park : University of Maryland, 1996, s. 99 – 101.

¹⁰¹ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 38 – 43. ISBN 0-7619-1926-0.

Tabulka č. 4: Manažerská mřížka

Zaměření na zaměstnance	1.9							9.9
				5.5				
	1.1							9.1
Zaměření na cíle organizace								

Zdroj: NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 40. ISBN 0-7619-1926-0.

V tabulce jsou zvýrazněny pozice 1.1 (minimální zaměření na cíle organizace i na zaměstnance), 9.1 (maximální zaměření na cíle organizace, minimální zaměření na zaměstnance), 1.9 (minimální zaměření na cíle organizace, maximální zaměření na zaměstnance), 9.9 (maximální zaměření na cíle organizace i na zaměstnance) a středová pozice 5.5 (průměrné zaměření na cíle organizace i na zaměstnance). Níže uvádíme podrobnější definice všech zmíněných pozic.

Pozice 1.1 – styl vedení „Laissez-faire“

Prioritou vedoucího pracovníka nejsou ani zaměstnanci, ani plnění cílů organizace. Vedoucí pracovníci, kteří spadají do této kategorie, zanedbávají svou práci i komunikaci s podřízenými. Vyhýbají se rozhodování i pracovním problémům, a ty problémy, které nastanou, nechají bez vyřešení. Pro organizaci je charakteristické bezvládí, svědomitě

pracují jen někteří, ale i ti jsou postupem času demotivováni. Nejsou stanovena žádná pravidla, odpovědnosti či cíle.¹⁰²

Pozice 1.9 – styl vedení „zájmového klubu“

Vedoucímu pracovníkovi primárně záleží na dobrých pracovních podmínkách a vstřícných mezilidských vztazích. Soustředí se na to, aby se všichni zaměstnanci měli rádi, rozuměli si a cítili se v práci dobře. Prioritou je distribuce odměn a naplnění zájmů pracovníků, cíle organizace jsou až druhotné. Tolerují se základní prohřešky proti pracovním povinnostem, vše s důrazem na udržení pozitivní atmosféry na pracovišti.¹⁰³

Leader tráví většinu času rozhovory s pracovníky a pozná tak mnoho z jejich soukromí, na druhou stranu však ví jen velmi málo o výsledcích jejich práce, o tom, jak se plní cíle organizace.

Organizace na venek působí dojmem pozitivních pracovních podmínek, zevnitř je však často znát nespokojenost některých zaměstnanců s kvalitou a efektivitou vykonané práce a úrovní naplňování cílů organizace.¹⁰⁴

Pozice 9.1 – „dravý“ styl vedení

Organizace je prostoupena důrazem na plnění úkolů a pracovní výsledky. Vztahy mezi lidmi nepatří mezi priority vedení. Organizace efektivně dosahuje výsledků a naplňuje dostatečně zadané cíle, přístup k zaměstnancům je ovšem spíše direktivní a autoritativní. Rozhodování je výhradně v rukou vedoucího pracovníka, podřízení nemají možnost se do procesu rozhodování zapojit.¹⁰⁵

¹⁰² BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 120 – 122. ISBN 80-7184-010-6.

¹⁰³ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice.* 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 40 – 42. ISBN 0-7619-1926-0.

¹⁰⁴ KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management.* Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 474 – 475. ISBN 80-85605-45-7.

¹⁰⁵ KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management.* Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 474 – 475. ISBN 80-85605-45-7.

Leader nepovažuje za nutné přicházet do kontaktu s podřízenými, diskuse považuje za zdržování a snaží se je minimalizovat na nezbytně nutnou úroveň. Očekává, že zaměstnanci budou motivováni sami o sobě a oblasti motivace nevěnuje žádnou pozornost.¹⁰⁶ Podřízení jsou sice spokojeni s efektivitou práce a kvalitními výkony organizace, na druhou stranu jsou však výrazně demotivováni tím, že se nemohou podílet na směřování organizace.

Pozice 9.9 – „teamový“ styl vedení

Tato pozice je charakteristická silným důrazem jak na cíle organizace, tak na zaměstnance a jejich pozitivní pracovní zázemí a mezilidské vztahy. Hlavním cílem leadera je strhnout podřízené svým charisma a motivovat je k tomu, aby s optimismem společně v rámci teamů plnili zadané úkoly a realizovali tak cíle organizace. Vize a cíle jsou jasné a srozumitelně komunikovány, s ohledem na pracovní potenciál všech zaměstnanců, problémy jsou předkládány k širší diskusi a rozhodnutí jsou uzavírána na základě zvážení všech připomínek. Vše je dále sděleno všem zaměstnancům. Individualita zaměstnanců je respektována a je rovněž kladen důraz na jejich rozvoj v rámci organizace. Kvalita a efektivita organizace roste.¹⁰⁷

Pozice 5.5 – „kompromisní“ styl vedení

Vedoucí pracovník v této konfiguraci zaměření dosahuje průměrných výsledků tím, že hledá rovnováhu mezi nutností plnit úkoly na určité úrovni a snahou udržet únosnou morálku zaměstnanců. Leader nemá příliš vysoké ambice, vnímá sice potřebu plnit alespoň základní cíle organizace, neočekává však nadstandardní výkony. Ve vztahu k zaměstnancům lze

¹⁰⁶ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 120 – 122. ISBN 80-7184-010-6.

¹⁰⁷ BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi.* 3. vyd. Brno : Computer Press, 2003, s. 16. ISBN 80-7226-840-6.

leaderovo chování interpretovat jako přátelské, ale pouze do té míry, aby udržel jejich zaměření na realizaci zadaných úkolů. Při zadávání úkolů se spíše odvolává na směrnice, nařízení a vyhlášky, než aby skutečně motivoval. Kvalita a efektivita práce je průměrná, riziko chyb není vysoké, ovšem pozitivní vývoj není v těchto podmínkách příliš reálný.¹⁰⁸

Autorská dvojice Robert Blake a Jane Mouton se problematice vůdčího chování systematicky věnuje řadu let a výše zmíněné výchozí pozice na základě výsledků dalších výzkumů rozšířila o následující dvě pozice, které jsou asociovány se spíše negativním stylem vedení.

Pozice 9+9 – „paternalistický“ styl vedení

Tento styl vedení kombinuje jak orientaci na realizaci cílů organizace, tak zájem o zaměstnance. Nejde však o spojení aktivit, jak je popsáno v definici pozice 9.9 – „teamový“ styl vedení. Leader k podřízeným nepřistupuje jako k plnohodnotným kolegům, ale prostřednictvím umné manipulace spíše jako k subjektům, které může ovládat a očekává od nich plnění úkolů bez ohledu na morálku. Využívá svého postavení a postoje k zaměstnancům mění na škále od pozitivního k negativnímu dle potřeby a aktuální pracovní situace.¹⁰⁹

Oportunismus

Tento styl vedení je vlastně pokročilou variantou pozice 9+9 – „paternalistický“ styl vedení, s tím rozdílem, že oportunistické vedení využívá celého spektra manažerské mřížky, a to zejména se zájmem o vlastní prospěch. Styl vedení je zásadně netransparentní

¹⁰⁸ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 40 – 42. ISBN 0-7619-1926-0.

¹⁰⁹ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 120 – 122. ISBN 80-7184-010-6.

a nepředvídatelný, je využíván takový styl, který je pro danou situaci prospěšný.¹¹⁰

Teorie vůdčího chování, jak byla definována metodou manažerské mřížky, není (na rozdíl od teorie vůdčích vlastností) pouhým seznamem určitých charakteristik, jež by bylo možné sumarizovat do nějakého omezeného předpisu efektivního vedení. Spíše poskytuje při vymezování problematiky leadershipu širší rámec, který lze dynamicky aplikovat na různé situace. Popisovaná teorie neříká, jak se chovat, ale spíše popisuje základní komponenty chování. Sděluje vedoucím pracovníkům, že jejich chování lze vymezit na základě dvou charakteristických orientací a pomáhá jim uvědomit si, jaká kombinace je pro ně charakteristická a co lze změnit či upravit.

Určitem nedostatkem teorie vůdčího chování je fakt, že příliš nebere v potaz interakci mezi leaderem a jeho následovníky. To, co platí pro teorii vůdčích vlastností, tedy že je relativně statická a nezohledňuje odlišné situace a naladění podřízených, lze konstatovat i zde. Samotná charakteristika vůdčího chování, ať už se v manažerské mřížce nachází kdekoliv, ještě neznámá, že je špatná. Jsou podřízení, kteří pro svou práci vyžadují vedoucího charakteristiky 9.9, ale i takoví, kterým se bude lépe pracovat, bude-li jejich vedoucí naplňovat charakteristiky 9.1 či 1.1. Nevýhodou této teorie tedy je, že vnímá podřízené spíše jako pasivní subjekt, který se jednotlivým stylům řízení podřídí.

¹¹⁰ BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*. 3. vyd. Brno : Computer Press, 2003, s. 16. ISBN 80-7226-840-6.

2.4 Teorie čtyř systémů managementu

Teorie čtyř systémů managementu vychází z práce Rensise Likerta a jeho více než třicetiletého studia vůdčích stylů leaderů. Během svého studia dospěl tento vědec k zásadním závěrům, které jsou důležité pro porozumění chování vedoucích pracovníků. Podle Likerta¹¹¹ jsou vedoucí pracovníci vykazující vysokou míru úspěšnosti při vykonávání své práce, velmi úzce spjatí s podřízenými a poměrně rozsáhle se orientují na intenzivní komunikaci se záměrem udržet zaměstnance jako team zaměřený na realizaci cílů. Je-li tato aktivita úspěšná, zaměstnanci v reakci na postoje vedoucího pracovníka podporují vzájemné úsilí na splnění úkolů. Zmíněné principy vycházejí z metod motivace a dle Likerta jsou tyto postupy práce se zaměstnanci přínosné pro funkční vedení teamů.

Teorie čtyř systémů managementu se opírá o určité kombinace stylů vedení, přičemž sleduje jejich projekci v přístupu vedoucího pracovníka k podřízeným. Klasifikace podle Likerta¹¹² je následující:

Systém 1: exploativně-autoritativní styl

Vedoucí pracovník nejeví žádný zájem o projevy iniciativy zaměstnanců, přistupuje k nim s nedůvěrou a výrazně autokraticky. Principem vztahu jsou příkazy, direktivní, jednostranná komunikace. Do rozhodování vedoucí pracovník v žádném případě nezapojuje podřízené. V rámci teamu je očekávaná striktní disciplína, motivace se opírá v zásadě jen o výhrůžky a postihy, zřídkakdy o udělení pochvaly či odměny.

¹¹¹ KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993, s. 470. ISBN 80-85605-45-7.

¹¹² NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 76 – 80. ISBN 0-7619-1926-0.

Systém 2: benevolentně-autoritativní styl

Leader je částečně autoritativní, oproti předchozímu stylu však dává (byť jen minimální) prostor k diskusi, věnuje se vzneseným dotazům a zvažuje určité návrhy při rozhodování. Pravomoc k rozhodování deleguje jen velmi vzácně. Pokud se tak stane, věnuje se důsledné a přísné kontrole. Při motivaci využívá kromě trestů a dalších forem negativní motivace i motivaci prostřednictvím odměn.

Systém 3: konzultativní styl

Přestože vedoucí pracovník svým podřízeným plně nedůvěřuje, je ochoten si vyslechnout jejich názory, postřehy a připomínky a následně je připraven je využít při řešení úkolů. Konzultuje s nimi vlastní názory a bývá benevolentní k některým nedostatkům v práci. Konzultativní leader je přístupný obousměrné komunikaci, často deleguje své pravomoci na podřízené, důležitější rozhodnutí však provádí sám. Častěji se soustředí na pozitivní motivaci než na systém trestů a dalších postihů.

Systém 4: participativně-skupinový styl

Leader plně důvěřuje svým podřízeným a vyvíjí snahu stimulovat je k vlastní aktivitě. Plně respektuje jejich názory, myšlenky a podněty a nechá podřízené, aby je implementovali do řešení úkolů. Rozhodování probíhá na všech úrovních zapojení zaměstnanců do řešení úkolů. Leader jedná s podřízenými jako s rovnocennými partnery, komunikuje obousměrně se všemi členy teamu. Plně využívá veškerých dostupných forem pozitivní motivace včetně peněžitých odměn.

Stejně, jako v případě teorie pravomocí není ani v teorii čtyř systémů managementu jen jeden správný přístup. Likert se ve své práci zaměřil pouze na skupiny malého rozsahu a na nižší úroveň vedení v rámci hierarchie organizace. To vše zásadně ovlivňuje aplikovatelnost výsledků.

Je nutné brát v potaz obtížnost úkolu, velikost skupiny a ověřenou samostatnost podřízených. Pouze s ohledem na tyto aspekty lze posoudit, jestli zvolený styl vedení je nebo není správný. Z výsledků Likertova bádání však vychází jeden univerzální závěr, a to, že vedoucí pracovníci, kteří preferují čtvrtý styl vedení, dosahují ve skupinách samostatně pracujících podřízených často vyšších výsledků. Tento úspěch lze přisuzovat vyšší intenzitě spoluúčasti podřízených na procesu přípravy a organizace řešeného úkolu.

2.5 Teorie kontinua

Nedostatkem dosud uváděných teorií vycházejících ze snah popsat ideální chování vedoucích pracovníků je dle našeho názoru fakt, že jen stěží je možné, s ohledem na přílišnou vymezenost, identifikovat opravdu optimální způsob vedení lidí. Protože teorie popisované v předchozích kapitolách primárně vycházejí z předpokladu autokratického či demokratického vedení (ať už se jedná o teorii pravomocí nebo teorii čtyř systémů managementu), prezentují pohled na leadership v určitém černobílém vidění, v němž proti sobě stojí spíše extrémní polohy chování leaderů. Ve skutečnosti lze však chování vedoucího pracovníka většinou popsat na škále mezi těmito krajními polohami.

Tuto myšlenku ve své teorii kontinua prosazují Tannenbaum a Schmidt.¹¹³ Studium aktivit vedoucích pracovníků došli k závěru, že aplikace určitého stylu vedení vychází ze tří základních předpokladů:

- **Osobnost vedoucího pracovníka** (styl vedení, sebevědomí, důvěra v kompetence podřízených).

¹¹³ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 127. ISBN 80-7184-010-6.

- **Vyspělost podřízených** (profesní dovednosti, úroveň pracovních vztahů, ochota spolupracovat, tolerance, otevřenost v jednání vůči nadřízeným).
- **Aktuální situace** (časový prostor k realizaci, termíny, obtížnost úkolu, kvalifikace k realizaci zadaného úkolu, kultura organizace).

Uvedené předpoklady směřují k sestavení kontinua, jež definuje škálu sedmi stylů vedení, které se na stupnici nachází mezi dvěma krajními polohami, vymezenými silně autoritativním stylem vedení a stylem udělujícím pracovníkům maximální svobodu v rozhodování. Vedoucí pracovník by měl neustále vyhodnocovat situaci, ve které se nachází, a přizpůsobovat svůj styl vedení stupni pracovní vyspělosti podřízených. Popis sedmi stylů vedení uvádíme v následující tabulce:

Tabulka č. 5: Kontinuum vůdčích stylů

1.	Vedoucí pracovník rozhoduje a vyhlašuje svá rozhodnutí.
2.	Vedoucí pracovník svá rozhodnutí „prodává“.
3.	Vedoucí pracovník předkládá nápady a vyzývá k dotazům.
4.	Vedoucí pracovník předkládá předběžná rozhodnutí, která se mohou měnit.
5.	Vedoucí pracovník předloží problém, shromáždí návrhy a rozhodne.
6.	Vedoucí pracovník určí omezení a požádá o rozhodnutí skupinu.
7.	Vedoucí pracovník dovolí podřízeným jednat v rámci určeném nadřízeným.

Zdroj: SVĚTLÍK, J. Marketingové řízení školy. Praha : ASPI, 2006, s. 240. ISBN 80-7357-176-5.

Syntézu těchto sedmi stylů vedení podle Tannenbauma a Schmidta provádí Sadler¹¹⁴ ve své publikaci *Leadership* a definuje čtyři styly vedení:

Autokratický – vedoucí pracovník provede rozhodnutí a sdělí je podřízeným. Očekává od nich splnění úkolu bez možnosti se k zadanému úkolu jakkoliv vyjádřit.

Přesvědčující – vedoucí pracovník provádí rozhodnutí sám bez konzultace s podřízenými a neposkytuje podřízeným možnost zapojit se do diskuse k zadanému úkolu. Současně však věří, že podřízení budou vykonávat úkol lépe a aktivněji, budou-li o smyslu a účelu úkolu přesvědčeni. Vedoucí pracovník věnuje hodně času přesvědčování, aby předešel možnému projevu nespokojenosti, a také se soustředí na pozitivní motivaci.

Konzultativní – než provede vedoucí pracovník konečné rozhodnutí, všechny aspekty řešení konzultuje s podřízenými. Jejich podněty a řešení bere v úvahu a zvažuje jejich implementaci do rozhodnutí. Podřízení cítí, že jejich názor je přijímán, i když v případném rozhodnutí vedoucí pracovník jejich myšlenky nezohlední. Veškerá zodpovědnost je stále v rukou vedoucího pracovníka, nicméně stupeň zapojení podřízených do procesu rozhodování je vysoký.

Demokratický – vedoucí pracovník předloží problém podřízeným a vyzve je k diskusi. Jeho funkce v procesu rozhodování je spíše

¹¹⁴ Převzato z SADLER, P. *Leadership*. 2. vyd. London : Kogan Page, 2003, s. 65. ISBN 0-7494-33919-X.

v moderování a konzultování, než v samotném rozhodování. Sám usiluje o to, aby konečné rozhodnutí vzešlo z širší diskuze, které se účastní všichni členové teamu pracující na zadaném úkolu.

Autokratický styl vedení je vhodný v situacích, kdy je nutné provést okamžité rozhodnutí, není příliš mnoho prostoru k diskusi a podřízení nejsou natolik zodpovědní, aby mohli realizovat cíle organizace bez přispění leadera. **Přesvědčující** styl vedení je vhodné aplikovat v takových podmínkách, kdy je jen vedoucí pracovník obeznámen se všemi informacemi nutnými k provedení rozhodnutí a od podřízených se očekává vysoká míra oddanosti a motivace. **Konzultativní** styl vedení je přínosný v situacích, kdy je dostatek času k promyšlení realizace úkolů a širší team je dostatečně vyspělý na to, aby ideje jeho členů byly pro realizaci cílů přínosné. **Demokratický** styl vedení má smysl v případech, kdy jsou členové teamu dostatečně obeznámeni s problematikou a jejich sestava v plné míře pokrývá potřebné schopnosti a dovednosti při řešení úkolů. Nezbytná je samozřejmě důvěra vedoucího pracovníka v členy teamu a jistota, že rozhodnutí, která z teamu vzejdou, budou pro realizaci cílů přínosná.

Předností této teorie, jež se svou myšlenkou řadí na pomezí mezi teorie chování a teorie situační, je fakt, že již v počátku je leader při volbě stylu vůdčího chování veden k vyhodnocování faktorů, které mají na proces rozhodování významný vliv. Bez respektování aktuální situace, časového rámce a pracovní vyspělosti a zodpovědnosti podřízených, by jen stěží mohl aplikovat správný postup při vedení teamů.

2.6 Teorie situačního vedení

Praxe vedoucích pracovníků již prokázala, že samotné vlastnosti příkladných leaderů či uplatnění úspěšného vůdcovského stylu vedení někdy nepřináší požadované výsledky v podobě efektivního naplňování cílů organizace a jejího dalšího rozvoje. Zejména vedoucí pracovníci, kteří nejsou schopni aktivně a dynamicky měnit své pojetí vedení, často selhávají v prostředí charakteristickým proměnlivými podmínkami. Souhlasíme s Bacíkem¹¹⁵, který zdůrazňuje „nutnost měnit své chování ve vztahu k měnící se situaci, zaměřovat se pouze na určité etapy cílového chování, orientovat se při svých záměrech na kritická místa, jež by mohla ohrozit vůdcovské záměry – to jsou jen dílčí prvky stovek různých pojetí.“

Východiskem pro nové pojetí vedení se tedy stal fakt, že pro úspěšnou realizaci cílů je nutná schopnost přizpůsobovat svůj styl vedení, ať už se jedná o vedení direktivní nebo podpůrné, aktuální situaci. Ke správné volbě stylu vedení rovněž napomáhá poznání schopností podřízených a jejich pracovní zralosti, jež je determinována dovednostmi a technickými znalostmi nutnými pro plnění úkolu. Nezbytné je rovněž vzít v úvahu i psychickou zralost, která předurčuje připravenost podřízených převzít odpovědnost za realizaci cílů. Leader by měl při volbě stylu vedení také přihlížet k možnostem dalšího rozvoje pracovníků.¹¹⁶

Chování vedoucího pracovníka lze schematicky popsat tabulkou¹¹⁷, která na ose X znázorňuje úroveň direktivního chování (ekvivalentem je orientace na cíle organizace v manažerské mřížce) a na ose Y úroveň podpůrného chování (jemuž odpovídá orientace na zaměstnance v manažerské mřížce). Tato tabulka, stejně, jako manažerská mřížka,

¹¹⁵ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 126. ISBN 80-7184-010-6.

¹¹⁶ KOUZES, J., POSNER B. *The Leadership Challenge.* San Francisco : Jossey-Bass, 2003, s. 465 – 467. ISBN 0-7879-6833-1.

¹¹⁷ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice.* 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 55 – 57. ISBN 0-7619-1926-0.

vymezuje styly vedení, které jsou v tomto případě uváděny do vztahu se zralostí pracovníků.

Pro přehlednost uvádíme schéma situačního vedení:

Schéma č. 5: Situační vedení ve vztahu k úrovni zralosti pracovníků



Zdroj: NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 56. ISBN 0-7619-1926-0.

Přikazování – tento styl vedení je charakteristický vysokou úrovní direktivního a nízkou úrovní podpůrného chování. Je vhodný pro vedení temu složeného převážně z nezralých, nezkušených pracovníků, kteří se do realizace úkolu teprve zapracovávají. Vedoucí pracovník se soustředí na realizaci cílů a spíše ojedinele tráví čas aktivitami orientovanými směrem k tvorbě vhodných pracovních podmínek pro podřízené. Komunikace

s podřízenými je vedena v duchu předávání úkolů a instrukcí, je prováděna pravidelná a intenzivní kontrola.

Přesvědčování – je charakterizováno vysokou úrovní direktivního i podpůrného chování. Tento styl je přínosný ve vztahu k částečně již zapracovaným zaměstnancům. Tím, že jsou členové teamu na určité pracovní úrovni, může se vedoucí pracovník soustředit také na tvorbu odpovídajících pracovních podmínek a na interpersonální vztahy. Komunikace je zaměřena převážně na vysvětlení provedených rozhodnutí a přesvědčení pracovníků k aktivní a pozitivní účasti na realizaci cílů organizace.

Participování – vykazuje vysokou míru podpůrného a nízkou míru direktivního chování. Vedoucí ustupuje od přílišného dohledu na pracovníky, protože ti jsou již na takové úrovni pracovní vyspělosti, že od nich lze očekávat samostatnost a efektivitu práce. Leader nechává určitou mírou rozhodování na členech teamu a usiluje o to, aby rozhodnutí byla společným výsledkem.

Delegování – je reprezentováno nízkou úrovní jak direktivního, tak podpůrného chování. Pracovníci jsou natolik vyspělí pracovní i psychicky, že není nutná účast vedoucího pracovníka na procesu rozhodování. Leader je spíše k dispozici v případě mimořádných událostí a většinu času věnuje záležitostem strategického plánování.¹¹⁸

Teorie situačního vedení přináší do problematiky leadershipu mnoho nových podnětů. Kromě respektování situačního aspektu vedení, kdy se leader svým vůdčím chováním přizpůsobuje aktuálnímu stavu, jsou podřízení vnímáni jako nezbytný článek při řešení úkolů a realizaci cílů organizace. Jedním z hlavních cílů leadershipu podle této teorie je přispět k tomu, aby se podřízení ve svých pozicích nadále rozvíjeli a byli postupem času připraveni samostatně pracovat na zadaných úkolech.

¹¹⁸ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 55 – 57. ISBN 0-7619-1926-0.

2.7 Teorie „cesta-cíl“

Dosud uváděné teorie se primárně zaměřovaly na působení vedoucího pracovníka a na to, jak jeho vlastnosti, schopnosti, dovednosti a chování ve vztahu k aktuální situaci či podřízeným ovlivňují naplňování cílů organizace. Vždy převládala myšlenka, že zásadním hybatelem změn je právě leader, a to buďto v izolované podobě, nebo v jednostranně lineárním vztahu k vnějším okolnostem (podřízení, situace). Teorie „cesta-cíl“ se od těchto pojetí částečně odpoutává a s využitím poznatků teorie situačního vedení vnímá leadership a vztah leadera, podřízených a situace spíše jako rovnocenné, vzájemně propojené entity, jejichž vliv na organizaci a realizaci jejích cílů se mění v průběhu času.¹¹⁹

Tato teorie amerického psychologa Roberta House předpokládá, že neexistuje jediný ideální přístup k vůdcovskému stylu, ale vhodnost výběru toho či onoho stylu závisí na podřízených a jejich motivaci a rovněž na aktuální situaci. Leader se svým chováním a volbou stylu přizpůsobuje podřízeným a aktuálním podmínkám. Hlavní úkoly vedoucího pracovníka jsou potom následující:¹²⁰

- Stanovit a definovat podřízeným cíle, jež je nutné realizovat.
- Stanovit jednotlivé úseky cesty, které vedou k dosažení uvedených cílů.
- Aplikovat takový styl vedení, který umožní nejvhodnější způsob postupu.
- Vyhodnocovat aktuální situaci a v případě nutnosti vyvíjet aktivity k upravení situace potřebám podřízených, vynaložit úsilí

¹¹⁹ HACKMAN, M., JOHNSON, C. *Leadership. A Communication Perspective*. Prospect Heights : Waveland Press, 2000, s. 70 – 71. ISBN 1-57766-069-2.

¹²⁰ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 131 – 132. ISBN 80-7184-010-6.

při odstraňování možných překážek a poskytovat dostatek podpory při řešení problémů.

Nosnou myšlenkou této teorie je, že záměrem leadera prvotně není naplnění cílů organizace, ale volba takového stylu vedení, který nejlépe motivuje podřízené k tomu, aby ochotně a s nadšením plnili úkoly vedoucí k naplnění cílů organizace.¹²¹

Podřízení budou motivováni k vykonávání úkolů, jestliže jsou přesvědčeni, že jejich úsilí při jejich realizaci přinese pozitivní výsledek v podobě odměn¹²², které jsou v jejich představách vynaloženému úsilí přiměřené. Leadeři však nemotivují jen zvyšováním množství odměn, které podřízení za úspěšnou realizaci úkolu obdrží, ale také zejména tím, že odstraňují překážky a komplikace a činí cestu k realizaci cílů jasnější a snadnější.

Hlavním úkolem vedoucího pracovníka tedy je soustředit se na nastavení takových podmínek práce, které jsou pro podřízené a realizaci úkolu potřebné a vhodné. Pokud takové podmínky chybí, je úkolem leadera je vytvořit, a v případě, že nějaké podmínky potřebám neodpovídají, nebo dokonce vhodnému vykonávání práce odporují, je nutné je nahradit takovými, které budou pro dané prostředí vhodné. Dalším posláním vedoucího pracovníka je usilovat o trvalý rozvoj pracovní a psychické zralosti členů teamu tak, aby v závěrečné fázi realizace úkolu byli schopni samostatně dosahovat cílů organizace. Tento stav bude v budoucnu ideálním východiskem pro realizaci náročnějších a více strukturovaných úkolů. Je tedy nezbytné, aby byli pracovníci organizace adekvátním

¹²¹ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 89 – 93. ISBN 0-7619-1926-0.

¹²² Odměny nemusí být nutně chápány ve finanční podobě, každý pracovník je motivován jinak a i toto by měl leader brát v potaz.

způsobem vedení ke zlepšování jejich odbornosti, dovednosti a pracovní sebedůvěry.¹²³

V praxi by měl být leader schopen analyzovat strukturovanost úkolu (zda je úkol snadný, jasně definovaný, nebo jestli je nutné jej vzhledem k jeho obtížnosti či nejednoznačnosti segmentovat do několika dílčích úkolů) a identifikovat aktuální stav podřízených, jejich pracovní i psychickou zralost a to, zda jsou přesvědčeni, že jsou schopni relativně snadno dospět k úspěšné realizaci úkolu. Současně by měl být schopen aplikovat takový situační styl vedení (přikazování, podpůrné přesvědčování, participování, delegování), který bude odpovídat daným podmínkám, motivovat a přesvědčovat pracovníky o jejich schopnostech úkol splnit a prostřednictvím rad je na cestě k realizaci úkolu doprovázet.

Tato teorie je považována za východisko pro nové pojetí leadershipu.¹²⁴ Staví na poznatcích dřívějších teorií vedení a vnáší do vztahu mezi vedoucím a podřízenými nové aspekty, které v zásadě znamenají pozitivní posun ve vnímání pozice vedoucího pracovníka. Vedoucí pracovník již není chápán jako oddělený článek, který pouze zadává úkoly a dohlíží na jejich plnění, ale jako ten, kdo se aktivně účastní všech procesů, které vedou ke splnění úkolů. Vedoucí pracovník má podle této teorie usilovat o to, aby byl úkol dostatečně jasný a zároveň motivující svou obtížností, a současně se zasazovat o to, aby členové teamu byli natolik zkušení a sebevědomí, že budou sami vnímat úkol jako splnitelný. Leader se také snaží vytvořit takové pracovní podmínky, ve kterých budou členové teamu snadněji pracovat na realizaci úkolů.

Teorie „cesta-cíl“ však s sebou nese i jisté obtíže při její aplikaci v praxi. Vedení na základě principů této teorie je totiž velmi strukturované, bere v úvahu mnoho faktorů, které je nutné při promýšlení vůdcovských

¹²³ BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. Olomouc : Rubico, 1996, s. 85. ISBN 80-8583-909-1.

¹²⁴ KOUZES, J., POSNER B. *The Leadership Challenge*. San Francisco : Jossey-Bass, 2003, s. 481 – 482. ISBN 0-7879-6833-1.

strategií respektovat a přizpůsobit se jim. Lze ji tedy doporučit jen zkušeným vedoucím pracovníkům, kteří dobře znají jak své podřízené, tak principy fungování organizace.

2.8 Teorie transformačního vedení

Teorie, které jsme představili v předchozích kapitolách, lze charakterizovat jako *transakční*. Ve snaze přesvědčit podřízené pracovat na realizaci cílů organizace, využívali vedoucí pracovníci převážně tradiční motivační prostředky, tedy systém odměn a trestů. Nové pojetí leadershipu však dochází k závěru, že pracovníci realizují cíle organizace nejlépe a nejefektivněji tehdy, když tyto cíle přijmou za své a plně se s nimi ztotožní. Toto pojetí vedení bývá nazýváno *transformačním* vedením, protože leader se snaží změnit, tedy transformovat to, jak podřízení vnímají úkoly a cíle organizace.¹²⁵

Transformační leadership vychází z jasné vize, tedy z představy stavu, ve kterém se bude organizace v budoucnosti nacházet. Cílem vedoucího pracovníka je pak přesvědčit podřízené a pro realizaci této vize je strhnout. Transformační leader by měl při vedení lidí využívat prostředků jako je charisma, osobní úcta, citové povzbuzení a stimulace myšlení.¹²⁶

Charisma lze v kontextu vedení definovat jako výrazný emocionální prvek, který poskytuje leaderovi nadstandardní úctu, uznání, obdiv a důvěru. Podřízení nezpochybnitelně věří tomu, co vedoucí dělá a říká. Charismatický vůdce je svými činy příkladem a pro své podřízené tak reprezentuje vzor, jenž je třeba následovat. Leader rád předkládá své vize a hovoří o úkolech a plánech do budoucna. Naplňování cílů věnuje nejvyšší

¹²⁵ HACKMAN, M., JOHNSON, C. *Leadership. A Communication Perspective*. Prospect Heights : Waveland Press, 2000, s. 88 – 91. ISBN 1-57766-069-2.

¹²⁶ KOUZES, J., POSNER B. *The Leadership Challenge*. San Francisco : Jossey-Bass, 2003, s. 9 – 11. ISBN 0-7879-6833-1.

úsilí a nenechá se odradit i v případě možného neúspěchu. Je si vědom překážek, se kterými se lze na cestě k cíli setkat, a je na ně připraven. Je ochoten naplnění cílů hodně obětovat a nepřemýšlí o osobním prospěchu.

Transformační leader přistupuje k podřízeným s **osobní úctou** a spíše než jako nadřízený vystupuje jako člen teamu. Přistupuje ke spolupracovníkům přátelsky, neformálně a s důvěrou, jedná s nimi jako se sobě rovnými. Snaží se do skupiny integrovat i ty pracovníky, kteří jsou jinak opomíjeni, věnuje pozornost každému jednotlivci a dokáže pozitivně ocenit jejich přínos k dosažení úspěchu. S tímto aspektem vedení souvisí i to, že leader přiděluje pracovníkům náročné, ale splnitelné úkoly, což povzbuzuje jejich pracovní sebedůvěru.

Citové povzbuzení stimuluje nadšení a chuť do práce, neboť povzbuzování a pochvala motivuje pracovníky k vyššímu výkonu a vzbuzuje v nich sebedůvěru, že úkol zvládnou úspěšně. Vedoucí pracovník tak projevuje víru ve schopnosti členů teamu a demonstruje důvěru v úspěšné splnění úkolu a naplnění cílů organizace.

Stimulaci myšlení lze charakterizovat jako schopnost transformačního leadera vytvořit si vizi budoucnosti a prezentovat tento zatím neexistující stav spolupracovníkům. Tento proces je důležitý zejména v situacích, kdy jsou pracovníci seznámeni s něčím novým, s cílem, který se na první pohled může zdát nereálný a nesplnitelný. Vedoucí pracovníci musí umět tento cíl formulovat a přesvědčivě prezentovat a vzbudit v členech teamu chuť se do plnění takového úkolu pustit.¹²⁷

Bělohlávek¹²⁸ v publikaci *Jak řídit a vést lidi* uvádí zajímavé srovnání mezi leaderem preferujícím transakční vedení a leaderem, který dává přednost vedení transformačnímu.

¹²⁷ NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001, s. 131 – 135. ISBN 0-7619-1926-0.

¹²⁸ BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*. 3. vyd. Brno : Computer Press, 2003, s. 19 – 21. ISBN 80-7226-840-6.

Tabulka č. 5: Rozdíly mezi transakčním a transformačním vedením

Transakční vedoucí	Transformační vedoucí
Potřebuje okamžité výsledky své práce, jsou pro něj nezbytným stimulem jakékoliv další činnosti.	Hledí do budoucna, snaží se formulovat dlouhodobou vizi a určit strategické cíle, budoucí úspěšnost je pro něho důležitější než současné výsledky.
Stanovuje organizační strukturu, rozděluje práci a určuje postupy.	Deleguje pravomoci pracovníkům, vytváří podmínky pro to, aby se lidé řídili sami.
Řeší problémy, které nastávají, sám se snaží najít efektivní řešení.	Řídí řešení problému, učí lidi, jak se s problémy vyrovnávat a stimuluje jejich práci na problému.
Snaží se zachovat a zlepšit stávající situaci, upevňuje současný systém.	Snaží se situaci změnit, narušuje současný systém a snaží se hledat systém lepší.
Plánuje, organizuje, řídí.	Koučuje a rozvíjí lidi.
Brání současnou organizační kulturu a nezpochybňuje její hodnoty.	Kriticky přehodnocuje organizační kulturu, stanovuje nové hodnoty a vede k jejich dosahování.
Opírá se o své postavení, prosazuje se pomocí svých popsaných pravomocí.	Opírá se o své osobní působení na lidi, jde příkladem, ovlivňuje, přesvědčuje.
Hlavním nástrojem vedení jsou pro něho manažerské dovednosti, efektivní řízení času, dobrá organizace práce, systematičnost.	K vedení využívá hlavně charismatu, síly osobnosti, která je uznávána spolupracovníky.

Zdroj: BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*. 3. vyd. Brno : Computer Press, 2003, s. 21. ISBN 80-7226-840-6.

Toto srovnání by nemělo být interpretováno jako prezentace kontrastu mezi dobrým a špatným přístupem k vedení. Každé z obou uvedených pojetí je přínosné v jiných podmínkách. Zatímco transformační vedení má svůj smysl v situaci, kdy je potřebná změna, transakční vedení podporuje správné a efektivní fungování organizace v současném stavu. Na závěr je nutné uvést, že stejně jako v případě aplikace teorie „cesta-cíl“, i v případě aplikace teorie transformačního vedení je nutné, aby byl jak vedoucí pracovník, tak podřízený velmi zkušený a připravený na realizaci zadaných úkolů.

2.9 Shrnutí základních poznatků o teoriích vedení

Leadership lze interpretovat jako konstrukci složenou ze čtyř základních komponent: procesu, vlivu, následovníků a cíle. Leadership tak chápeme jako určitou vzájemně propojenou aktivitu mezi vedoucím pracovníkem a podřízenými. Tato aktivita je podmíněna vlivem, který by měl dobrý vedoucí mít. Vliv umožňuje působit na podřízené tak, aby respektovali pozici vedoucího pracovníka a následovali ho. Bez udání směru však toto následování nemá žádný význam, proto je nezbytné formulovat cíle, kterých je nutné dosáhnout. Leadership tedy můžeme definovat jako proces, pomocí něhož jednotlivec ovlivňuje skupinu jednotlivců k dosažení společného cíle.

Definování leadershipu přináší řadu otázek. Kdo je to leader? Co činí vedoucího pracovníka úspěšným, efektivním a oblíbeným v očích podřízených? Jaké postupy a mechanismy činí aktivity leadera prospěšnými pro naplnění cílů organizace? Odpovědi na tyto otázky nalézáme v různých teoriích vedení. Nejvýznamnějším z nich jsme se věnovali v předchozích podkapitolách, v nichž jsme stručně nastínili jejich základní charakteristiky.

Nyní se pokusíme závěry těchto teorií shrnout a porovnat. První zmíněnou teorií byla teorie věnující se popisu osobnostních **rysů**, jež jsou nejčastěji přisuzovány příkladným vedoucím pracovníkům. Byly jmenovány vlastnosti, schopnosti a dovednosti, které mohou mít určující vliv na to, zda leader uspěje v úsilí realizovat cíle organizace. Za klíčové lze považovat takové rysy jako je inteligence, sebevědomí, odhodlanost, poctivost a sociabilita. Nedostatkem teorie vůdčích rysů je fakt, že někteří vedoucí pracovníci, kteří vynikli v určitých situacích, selhali v situacích odlišných. Z této skutečnosti můžeme odvodit závěr, že ne každý vedoucí pracovník, který vykazuje určité osobnostní rysy, je úspěšný za každé situace.

Toto si uvědomují i autoři prací, které se spíše než vlastnostmi ideálního leadera zabývají popisem jeho adekvátního **chování**. Základem pro tento odlišný pohled na problematiku leadershipu se stala teorie pravomocí, diferencující mezi autokratickými, demokratickými a *lessez-faire* leadery. Na tuto poněkud zjednodušující a schematickou myšlenku navazuje teorie manažerské mřížky, která bipolární kategorizaci autokratický leader-demokratický leader dále rozvádí tím, že analyzuje kombinace vztahu mezi orientací vedoucího pracovníka na zaměstnance (do jaké míry je leader autokratický či demokratický) a orientaci vedoucího pracovníka na cíle organizace (do jaké míry leader usiluje o naplnění organizačních cílů).

Teorie čtyř systémů managementu považuje za zásadní faktor při naplňování cílů organizace **vztah** mezi leaderem a podřízenými. Tato teorie již nevnímá podřízeného jako pouhý subjekt, který se přizpůsobuje potřebám vedoucího pracovníka, ale jako funkční a proměnlivý prvek. Vedoucí pracovník volí takové přístupy, které udržují zaměstnance motivované a soustředěné na realizaci cílů. Podobně teorie kontinua se opírá o vztah mezi leaderem a podřízenými. Bere však v potaz více faktorů vstupujících do procesu vedení, a to osobnost vedoucího pracovníka,

vypěstlost podřízených a povahu aktuální situace. Výstupem této teorie je kontinuum sedmi stylů vedoucího pracovníka.

Teorii kontinua lze chápat jako východisko pro další významnou teorii vedení, teorii, která za zásadní faktor ovlivňující úspěšnost aktivit vedoucího pracovníka považuje **situaci**, jež je pro danou organizaci aktuální. Bylo prokázáno, že nejen vlastnosti leadera a jeho chování k podřízeným, jejich pracovní vypěstlost, či vzájemný pracovní vztah vedoucího pracovníka a podřízených jsou důležité pro úspěšné plnění úkolů. Leader, který není schopen přizpůsobovat se měnící se situaci, dokáže jen stěží obstát v dynamicky se rozvíjející společnosti. Proto je důležité, aby byl při zvažování cílů a postupů vedoucích k jejich realizaci schopen adekvátně reagovat na vzniklou situaci a svůj styl vedení tomu také přizpůsobit.

Teorie „cesta-cíl“ přináší zásadní průlom v nahlížení na problematiku vedení lidí a je považována za východisko pro **nové pojetí** leadershipu. Závěry popsaných teorií jsou v ní akceptovány, ale obsažen je ještě jiný, principiální prvek. Místo toho, aby se leader pouze přizpůsoboval různým faktorům vstupujícím do jeho práce (cíle, pracovníci, situace), vynakládá nemalé úsilí k nastavení, upravení či pozměnění aktuálních podmínek tak, aby vyhovovaly pracovním potřebám členů teamu, kteří se podílejí na realizaci cílů organizace. Podobným způsobem, jako teorie „cesta-cíl“ pak na proces vedení lidí nahlíží i transformační teorie, s tím rozdílem, že jako prvotní považuje změnu v myšlení lidí v rámci organizace. Jejím základním předpokladem je, že pouze pozitivně motivovaní a nadšení pracovníci vykonávají svou práci tím nejefektivnějším způsobem.

Domníváme se, že žádná z uvedených teorií nepřináší jednoznačné a nezpochybnitelné řešení při hledání ideálního systému vedení lidí. Pracovní proces a všechny faktory do něj vstupující (strukturovanost cílů, aktuální situace, pracovní a psychická vypěstlost podřízených, osobnostní rysy, chování a postupy vedoucího pracovníka) je natolik složitý a mnohohrstevný, že přijmout za platné pouze jedno řešení by bylo

zavádějící. Jsme přesvědčeni, že spíše než jedna teorie se jeví přínosnějším komplex výstupů všech zmíněných teorií. Proto je nezbytné, aby každý adept na pozici leadera znal veškerá úskalí problematiky vedení lidí, respektoval principy, jež jsou východiskem nastíněných teorií, a byl schopen je v praxi adekvátně aplikovat a úspěšně využít při práci s podřízenými. Je evidentní, že jen ten, kdo dokáže kombinovat to nejlepší z každé uvedené teorie, se může stát zásadním hybatelem změn v organizaci a stát na počátku jejího úspěchu.

3 Vůdčí jednání ředitele školy a jeho souvislosti

Současná dynamicky se rozvíjející společnost přináší velké množství změn. Schopnost na tyto změny reflektovat a přizpůsobit se jim je ve všech odvětvích lidského konání jednou z nejzásadnějších výhod. Jak již bylo zmíněno v úvodu disertační práce, jednou z nejdůležitějších změn v oblasti školství je vznik konkurenčního prostředí na trhu poskytování vzdělávání. Toto konkurenční prostředí s sebou přináší rostoucí zodpovědnost škol za své výsledky, a tím i tlak na management školy, který se musí změnám ve společnosti přizpůsobit a provádět takové kroky, aby jeho organizace fungovala pokud možno co nejefektivněji.

V této kapitole se na aktivity vedení školy v oblasti managementu zaměříme a předložíme klíčové oblasti změn, které by měly vést k zavedení efektivního leadershipu na školách. Budeme se věnovat zejména základním úskalím při řízení školy, a to formulaci vizí a cílů, motivaci a teamové práci, jejichž zvládnutí podle našeho názoru vede k zlepšení efektivity chodu školy a k úspěšnému vyrovnání se s konkurenčním prostředím, které mezi školami panuje.

3.1 Školský management

Školský management se v zásadě svou definicí, obsahem, formami a aplikovanými metodami neliší od managementu obecného, jenž byl popsán v kapitole 1.1. Ze současných poznatků však vyplývá, že má určitá specifika, která jej od obecného managementu diferencují. Některým z těchto specifik se budeme nyní věnovat.

Průcha¹²⁹ definuje školský management jako „celkový systém řízení školství v zemi, od centrálního makrořízení (na úrovni ministerstva školství aj.), přes střední články (krajské) až po řízení na lokální úrovni (jednotlivé školy, rady škol aj.). V tomto širším smyslu zahrnuje školský management všechny činnosti a instituce, které vytvářejí nebo realizují vzdělávací politiku. Jde o plánování, organizování, financování, monitorování, evaluace různých oblastí fungování školy.“ Do této míry lze sledovat jasnou linii, která co do definice koresponduje s obecným managementem. Průcha však dále uvádí: „V užším smyslu termín znamená řízení školy, management školy. Označuje subjekty (ředitele školy, zástupce ředitele, ekonomy školy aj.), které řídí provoz konkrétní školy nebo vzdělávacího zařízení, a to především v oblasti plánování vzdělávacího procesu, kurikula školy, materiálních, finančních a lidských zdrojů, vztahů školy s rodiči a sociálními partnery aj.“¹³⁰ Zde je již patrný odklon od obecného vnímání managementu jako vzájemné interakce mezi řídicí složkou a složkou řízenou. Domníváme se, že nelze tvrdit, že se v současné škole na řízení organizace podílí primárně jen ředitel školy, či jeho zástupci. Naopak jsme přesvědčeni o tom, že školská realita je v tomto ohledu o něco složitější. Správní aspekty se do značné míry prolínají s aspekty výchovně-vzdělávacími. Školský management jako celek je dynamický, v čase se měnící systém, je tvořen výhradně lidmi, skládá se z lidí (uplatňují se však i technické prostředky a přírodní objekty) a je svými aktivitami na lidi (žáky, rodiče, širokou veřejnost) orientován.

¹²⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001, s. 224. ISBN80-7178-772-8.

¹³⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001, s. 224. ISBN80-7178-772-8.

3.2 Nové pojetí – školský leadership

Z předchozí podkapitoly zaměřené na problematiku školského managementu vyplývá, že řízení školy lze s ohledem na řídící i řízenou složku a na předmětnou složku jejich aktivit chápat jako relativně složitější proces než například řízení výrobního podniku. Nyní se krátce vraťme k definici pojmu leadership uvedené v kapitole 1.2. Leadership zde definujeme jako „proces, pomocí něhož jednotlivec ovlivňuje skupinu jednotlivců k dosažení společného cíle“. Rozebereme-li tuto definici na prvočinitele, uvědomíme si, že základními kameny funkčního leadershipu jsou formulace vizí a cílů, motivace pracovníků a podpora teamové práce. Současně je však zřejmé, že právě výše zmíněné základní kameny efektivního leadershipu patří s ohledem na primárně sociální dimenzi řízení školy mezi její největší úskalí.

Ještě v době nedávno minulé fungovaly školy na odlišném principu než nyní. S ohledem na dříve jasně vymezené osnovy si byla většina škol svým zaměřením velmi podobná a rodiče tak nemuseli mezi školami vybírat a soustředit se na to, jestli je daná škola pro dítě vhodná či přínosná. S příchodem školských vzdělávacích programů se však školy mohou značně diferencovat a vymezovat se svým obsahem vzdělávání, metodami apod. oproti ostatním školám v regionu. Domníváme se, že tato změna je pro mnohé ředitele školy obtížná, zejména proto, že je nezbytné přeorientovat své vnímání okolních škol jako na konkurenci, se kterou je nutné o žáky, tedy o primární předmět jejich aktivit, bojovat. Současně se ředitelé škol setkávají s rezervovaným přístupem pedagogů. Anne Gold¹³¹ v publikaci *Řízení současné školy* zmiňuje jedno základní úskalí managementu ve škole. Pedagogové často vnímají slovo „management“ a vše, co s ním souvisí, s pocitem nedůvěry. Domnívají se, že by mohl

¹³¹ GOLD, A. *Řízení současné školy*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1998, s. 14. ISBN 80-9026-140-X.

management znamenat určité zobchodnění výchovně-vzdělávacího procesu, že by mohl být, jak Gold¹³² uvádí „jakýmsi importem těch nejhorších aspektů z oblasti průmyslu do výchovy a vzdělávání.“ Jak dále zmiňuje, pedagogové jsou vůči pojmu management rezervovaní, protože jsou přesvědčeni, že „s jeho příchodem hrozí úvahy o systémech, strukturách a procesech. Ty, jak se jim zdá, spíše ignorují ohledy na bolest, city, nejistotu, radost, tvořivost, jsou však také nedílnou součástí efektivního procesu učení a vyučování.“

Výše zmíněná fakta kladou velké nároky na ředitele školy a na jejich schopnost formulovat vize a cíle školy, tedy jakým směrem se bude škola ve smyslu poskytování vzdělávání ubírat. Stejně obtížnou pozici má ředitel školy v oblasti motivace podřízených. Pedagogové mají většinou velmi srovnatelné vzdělání a pracovní zařazení. Akceptujeme-li fakt, že jedním z motivátorů v zaměstnání jsou finanční odměny, je velmi nesnadné s ohledem na tabulkové platy, kterými se ředitelé škol musí řídit, pedagogy nějak výrazněji motivovat k nadstandardní práci. Současně je velmi obtížné posuzovat kvalitu a efektivitu pedagogovy práce a ředitelé škol se často neubrání určité simplifikaci v rovině úrovně hodnocení žáků. Rovněž práce v teamu je pro mnohé pedagogy při vykonávání jejich práce určitou překážkou. Pedagogové byli po dlouhou dobu zvyklí pracovat samostatně bez nutnosti koordinovat své pracovní aktivity s ohledem na pracovní aktivity ostatních kolegů. Se školskými vzdělávacími programy je však na spolupráci a koordinaci jednotlivých kroků v rámci vzdělávání kladen maximální důraz. Domníváme se, že uvedené oblasti patří mezi klíčové pro další rozvoj škol, proto se jim budeme v následujících bodech podrobněji věnovat.

¹³² GOLD, A. *Řízení současné školy*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1998, s. 14. ISBN 80-9026-140-X.

Vize a cíle školy

Současné školství již není postaveno na principu jednotného systému vzdělávání. Školy mohou své zaměření postavit na aktuální, ale i budoucí poptávce a tím potenciálně oslovit širší spektrum zájemců. Toto zaměření však podle nás vychází z poznání potřeb regionu, ve kterém se školy nachází a z potenciálu vedoucího pracovníka tyto potřeby promítnout do vizí a cílů. Formulace reálných vizí a dosažitelných cílů je tedy dle našeho názoru prvním krokem ve snaze o rozvoj současného školství. Jak uvádí Eger¹³³ v publikaci *Efektivní školský management*, v aktuálních podmínkách v oblasti školství lze považovat za efektivní takové organizace, které projevují zájem o nové věci a jsou ochotny více experimentovat a hledat možnosti ke zlepšování. Jsou to organizace, které mají jasně formulované cíle a koncepce, které k naplnění těchto cílů vedou.

Samotné formulování vizí a cílů je však pouze počátkem procesu změn ve škole. Ředitel školy by měl mít jasno v tom, čeho chce dosáhnout, tedy měl by mít jasně stanovené cíle a koncepci rozvoje školy. Současně by však tyto cíle měly být dostatečně konkrétní, představitelné a dosažitelné. Vedoucí pracovník by měl být schopen odpovědět na otázku, proč je nutné zvolených cílů dosáhnout. V tomto směru je kladen velký důraz na umění srozumitelně přednést pedagogům potřebu změn a také to, jak by mělo být změn dosaženo.¹³⁴

Dobře formulované vize a cíle ztrácejí svůj význam, pokud ředitel školy nedokáže tyto vize a cíle realizovat v praxi. Realizace vizí a cílů obnáší důkladnou přípravu a vedoucí pracovník by měl definovat takové strategie a postupy, které k dosažení těchto cílů vedou. Měl by rovněž

¹³³ EGER, L., at al. *Efektivní školský management*. Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998, s. 54 – 57. ISBN 80-7082-430-1.

¹³⁴ ENDER, B., SCHRATZ, M. *Jak pomoci školám? Organizační poradenství a rozvoj školy*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1999, s. 15 – 17. ISBN 80-9026-142-6.

stanovit časový harmonogram potřebný pro naplnění cílů a také alokovat jasně vymezené zdroje a definovat náklady spojené s realizací vizí a cílů.

Pro úspěšné provádění změn ve školách je rovněž důležité uvědomovat si všechna rizika, se kterými je možné se na cestě k realizaci cílů setkat. Ředitel školy by neměl na vize a cíle nahlížet pouze ze své perspektivy a měl by je vnímat i z úhlu pohledu svých spolupracovníků. Měl by tedy všechny své spolupracovníky přijímat jako potřebné členy teamu, kteří se mohou podílet na přípravě a realizaci cílů.¹³⁵

Domníváme se, že základním předpokladem pro zajištění rozvoje škol je schopnost řídicích pracovníků formulovat vize a cíle a tyto cíle i realizovat. Předvídání budoucího vývoje v podobě formulování vizí a následného cílevědomého a systematického naplňování vizí je základem úspěšného rozvoje každé organizace. Fischer¹³⁶ ve své publikaci *Vedení a rozvoj školy* uvádí základní paradigmaty při formulaci obecných vizí a cílů ve vztahu k výchovně-vzdělávacímu procesu. Je tedy nezbytné se ptát, co to znamená být vzdělaný; jaké rozložení sil lze v dnešní společnosti vidět a jaký to má vliv na přístup mladých lidí z různých prostředí ke vzdělání; jakým směrem chceme, aby se budoucí společnost (a mladí lidé, s nimiž pracujeme) ubírala; jak zapadá vzdělání do společnosti; zda končí vzdělávání a učení současně se vstupem do dospělosti; jak je možné utvářet takové hodnoty jako poctivost a ohled na ostatní; jakým způsobem se dospělí a mladí lidé učí. Odpovědi na tyto otázky ústí k formulaci vizí a cílů, které vedou k implementaci procesu změn ve škole. K realizaci vizí a cílů však potřebuje ředitel školy mimo jiné spolupracovat s loajálními, přesvědčenými, nadšenými a pracovitými podřízenými, proto další nezbytnou součástí práce vedoucího pracovníka na škole je schopnost motivace.

¹³⁵ DESSLER, G. *Human Behaviour. Improving Performance at Work*. Reston : Reston Publishing Company, 1979, s. 33 – 37. ISBN 0-8359-2994-9.

¹³⁶ FISCHER, W., SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. 1. vyd. Brno : Paido, 1993, s. 96 – 99. ISBN 80-8593-134-6.

Motivace pedagogů

Výsledky výzkumů zaměřených na motivaci pedagogů spolupracovat s vedením škol poukazují na určité obtíže, se kterými se mohou vedoucí pracovníci setkat ve svém úsilí získat pedagogy pro plnění cílů organizace. Ve své práci došel Altrichter¹³⁷ k závěru, že mnozí představitelé vedení školy projevují velký zájem o další rozvoj školy, ve které působí, a motivují pedagogy, aby se na procesu rozvoje školy podíleli, nicméně narážejí na postoje pedagogů, kteří se nechtějí nebo „nemohou“ z různých důvodů s těmito principy ztotožnit. Jedním z možných důvodů může být podle Fishera například příliš silná a dominantní osobnost vedoucího pracovníka. Jak Fisher¹³⁸ v závěrech svého výzkumu uvádí, „někteří ředitelé škol si stěžují, že je jim ve vedení bráněno. Jejich kolegové z řad učitelů si údajně nepřejí aktivního ředitele ochotného provádět změny.“ Tito pedagogové se obávají, že by mohla silná osobnost v podobě aktivního ředitele školy značně limitovat jejich vlastní kompetence a svobodu jednání.

Dalším z důvodů, který může omezovat postupný kvalitativní rozvoj školy, je podle Fisherových závěrů příliš nepružná hierarchie organizace. Rozložení skutečného vědění a odborných kompetencí k vykonávání dané pozice často nekorespondují se stanovenou hierarchickou strukturou ve škole. „Ti, kteří se dostávají na žebříčku hierarchie do vedoucích pozic, nejsou vždy osobami se skutečnou odbornou kvalifikací. To je příčinou trvalých konfliktů mezi *odborníky* a *nositeli rozhodnutí*, ztrát energie, práce navíc a frustrací, jejichž rozsah a příčiny lze jen těžko odhadnout.“¹³⁹ Výše uvedené závěry, tedy obava ze ztráty kompetencí v důsledku příliš dominantního vedoucího pracovníka, nebo neobjektivní či nepružná

¹³⁷ Převzato z FISCHER, W., SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. 1. vyd. Brno : Paido, 1993, s. 95. ISBN 80-8593-134-6.

¹³⁸ FISCHER, W., SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. 1. vyd. Brno : Paido, 1993, s. 95. ISBN 80-8593-134-6.

¹³⁹ FISCHER, W., SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. 1. vyd. Brno : Paido, 1993, s. 95. ISBN 80-8593-134-6.

distribuce pravomocí v rámci hierarchie organizace, mohou zapříčinit obtížnější motivace pedagogů podílet se na realizaci společných cílů.

Z výše uvedeného je zřejmé, že vedoucí pracovník ve škole by měl věnovat motivaci pedagogů značnou pozornost. Přestože se všeobecně považuje motivace pracovníků prostřednictvím finančních odměn jako nejúčinnější, je podle nás nutné, aby se vedoucí pracovník ve vztahu k motivaci pedagogů zabýval mimo jiné i otázkami, jako například co vedoucí pracovník školy od učitelů očekává, co od nich chce především; jakým způsobem dosahují pedagogové splnění zmíněných očekávání; nebo jaké formy vztahů se přitom utvářejí a rozvíjejí mezi vedením školy a učiteli.¹⁴⁰

Gold částečně konkretizuje faktory, kterým by se měl řídicí pracovník věnovat v souvislosti s formováním vztahů mezi vedením školy a pedagogy a jejich motivací. Ředitel školy by si měl uvědomovat, zda podporuje vedení školy osobnostní rozvoj lidí, nebo zda prosazuje vedení školy racionální přístup vůči pedagogům, který není jen tolerancí jejich kritiky, ale vnímá kritiku jako základní součást školy a společnosti. Ředitel školy by měl s ohledem na realizaci cílů prosazovat jednání s ostatními pracovníky školy ne pouze jako s prostředkem, který tyto cíle naplňuje, ale také jako s cílem samotným. Vedení školy by mělo odmítat názor, že člověk je zdrojem, se kterým je možno manipulovat, a na místo toho nahlížet na lidi jako na tvůrčí a plnohodnotné bytosti. Souhlasíme rovněž s tvrzením, že ředitel školy by měl vytvářet takový étos školy, v němž lze zavádět demokratická opatření, jež stojí zato dále uvádět i do života společnosti jako celku.¹⁴¹

¹⁴⁰ BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu II.* 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 170. ISBN 80-7184-025-4.

¹⁴¹ GOLD, A. *Řízení současné školy.* 1. vyd. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1998, s. 20. ISBN 80-9026-140-X.

Teamová práce

Mezi další důležité oblasti vedení lidí patří vedle formulace vizí a motivace pracovníků i teamová práce. Tato forma práce v rámci organizace však byla po dlouhou dobu spíše na okraji zájmu řídicích pracovníků ve školách, a to proto, že styl práce pedagogů fakticky nějakou kooperaci nezbytně nevyžadoval. Jak jsme již předeslali v úvodu kapitoly, pedagogové byli zvyklí spíše pracovat samostatně a pomineme-li koordinaci jejich aktivit v rámci předmětových komisí, nebývalo často nezbytně nutné pracovní aktivity jakkoliv sladit s pracovními aktivitami ostatních pedagogů. Školní vzdělávací programy však přinesly do práce pedagogů mnohé změny, mimo jiné právě v oblasti propojení učiva v rámci mezipředmětových vztahů, a tak vzešel i tlak na spolupráci pedagogů a jejich teamovou práci při přípravě různých vzdělávacích projektů, neboť je zřejmé, že teamy jsou ve své činnosti vždy produktivnější, úspěšnější a více tvůrčí než v součtu činností jednotlivých jejích členů.

Je zřejmé, že skupina pracovníků ještě automaticky nereprezentuje fungující team. Sestavování teamů je nutné věnovat velkou pozornost, rozvoj těchto teamů vyžaduje dostatek času, trpělivosti a podpory a zejména ve školách se mohou vedoucí pracovníci při tvorbě teamů setkávat s mnohými obtížemi, které lze shrnout do tří oblastí. První z těchto oblastí vychází z určitého zlehčování řídicí funkce vedoucího pracovníka. Pokud ze strany vedení vzejde myšlenka sestavení teamů pro realizaci kooperativních cílů, například právě na sestavování vzdělávacích programů, mnohdy se můžeme setkat s tím, že je myšlenka odsouzena již v zárodku k neúspěchu z důvodů určité nedůvěry k vedení školy a k jeho manažerským kompetencím. Často tato nedůvěra může mít reálné základy, jestliže teamy vznikají živelně, a pokud vedoucí pracovník například na základě neověřených postupů iniciuje sestavení teamu a dále tomuto náročnému procesu nevěnuje dostatečnou pozornost. To v konečném

důsledku může vést k rozpadu tohoto teamu a k neúspěchu při realizaci zadaných úkolů.

Dalším důvodem, který ohrožuje vznik a fungování pracovních teamů, je obava, že teamová spolupráce může vznikat jen pro její formu samotnou, tedy že takové teamy nemají definovaný rámec činnosti (cíle, časový harmonogram, rozpočet apod.) a členové teamu nemají jasné stanovené role. Pedagogové pak jistě dojdou k závěru, že práce v teamu je zbytečná, neboť nepřináší žádný výsledek.

Jedním z úskalí, se kterým se také může vedoucí pracovník při sestavování teamů setkat, je určitá obava pedagogů, že přijdou o svou autonomii při řízení výchovně-vzdělávacího procesu v rámci jejich vyučovacího předmětu. Je zřejmé, že koordinace pedagogů různých předmětů v rámci teamové práce na přípravě a realizaci vzdělávacího projektu je zásadně obtížnější zejména proto, že výsledný efekt takového projektu většinou znamená komplex nových znalostí a dovedností, jež lze jen stěží vztáhnout pouze k jednomu předmětu.¹⁴²

S přihlédnutím k výše zmíněným úskalím při tvorbě a udržování dobře fungujících teamů je podle nás nezbytné, aby věnoval vedoucí pracovník této manažerské funkci zvýšenou pozornost, zejména s ohledem na sestavování kurikula, od kterého se principiálně očekává, že bude výsledkem kooperace řídicího a řízeného subjektu a teamové spolupráce jednotlivých pracovníků a bude znamenat zásadní přínos pro další rozvoj organizace a poskytne určité nové přidané hodnoty do výchovně-vzdělávacího procesu s pozitivním vlivem jak pro žáky, tak pro pedagogy samotné.

¹⁴² GOLD, A. *Řízení současné školy*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1998, s. 16. ISBN 80-9026-140-X.

Shrnutí

Jsme přesvědčeni o tom, že práce s lidmi patří mezi nejobtížnější a nejsledovanější oblasti činnosti řídicího pracovníka. Faktem zůstává, že žádný manažer si nemůže dovolit tuto oblast podcenit a musí práci zaměřené na činnost lidí věnovat zvýšenou pozornost. Umět vést své podřízené a vytvářet pozitivní mezilidské vztahy při řízení organizace je jednoznačně základní podmínkou efektivní školy. Obdržálek¹⁴³ se ve své práci *Modely organizácie a riadenia výchovy a vzdelávania* formulaci minima pro tvorbu humánních vztahů ve škole zabývá. Mezi základní pravidla, která by měl správný ředitel dodržovat, patří mimo jiné poskytovat pedagogům větší možnosti svobodně se rozhodovat bez neustálého přizpůsobování se zažitým normám; více využívat kooperaci mezi učiteli a umožňovat účast na řízení činnosti školy; posilovat poradenství namísto přikazování v procesu řízení školy; docenovat význam mezilidských vztahů, které často racionální model řízení nebere dostatečně v úvahu; kriticky přistupovat k možnosti plánovat tak komplexní jevy, jakými jsou vzdělávání a výchova; a kriticky přistupovat k vymezení hranice organizovatelnosti vzdělávacích a výchovných jevů.

Správná a přínosná formulace reálných a dosažitelných cílů, přesvědčení spolupracovníků, že má smysl tyto cíle realizovat, motivování pracovníků ke společnému úsilí se na naplnění cílů podílet, je dobrý začátek nového rozvoje školy. Ředitelé škol by se však měli vedle jednotlivých oblastí rozvoje organizační struktury školy (vize a cíle, motivace, teamová spolupráce) soustředit také na rozvoj kultury činnosti školy. Souhlasíme s Enderem, který uvádí, že „organizační rozvoj školy se musí personalizovat přes rozvoj týmů a nakonec musí formou rozvoje jednotlivců položit

¹⁴³ Převzato z BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu II*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1995, s. 173. ISBN 80-7184-025-4.

základní kámen pro zlepšování činnosti teamů a rozvoj celého systému.“¹⁴⁴
Jedině tak je dle našeho názoru možné, aby se společné cíle organizace staly odpovídajícím a všeobecně uznávaným směrovníkem pro trvalý, dlouhodobý a pozitivní rozvoj školy.

¹⁴⁴ ENDER, B., SCHRATZ, M. *Jak pomoci školám? Organizační poradenství a rozvoj školy*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1999, s. 60. ISBN 80-9026-142-6.

4 Vůdčí jednání ředitele školy – výzkumné šetření

Cílem následující kapitoly je analyzovat a interpretovat výsledky výzkumného šetření, jež se zaměřilo na zjišťování, zda existuje vliv vůdčích vlastností ředitele školy na úroveň organizačního klimatu. Dále se v rámci interpretace výsledků výzkumného šetření věnujeme identifikaci takového vůdčího jednání ředitele školy, které má na úroveň organizačního klimatu největší vliv.

Nejprve zmíníme cíle výzkumného šetření, dále předložíme hypotézy, jež se pokusíme prostřednictvím výzkumného šetření ověřit. Budeme rovněž věnovat pozornost popisu metodiky získávání údajů a jejich zpracování. Zaměříme se na charakteristiku výzkumného vzorku a průběh výzkumného šetření. V závěru budeme věnovat pozornost analýze získaných dat a interpretaci výsledků, jež budou sloužit jako východiska pro formulování podnětů pro pedagogickou teorii a praxi.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Disertační práce si neklade za cíl věnovat se problematice klimatu, nicméně jsme přesvědčeni, že úroveň klimatu lze vnímat jako určitý ukazatel kvality organizace a jejího fungování. Domníváme se, že na formování organizačního klimatu školy má velký vliv právě ředitel školy, proto jsme pro výzkumné šetření použili kromě dotazníku LPI (Leadership Practices Inventory) i dotazník OCDQ (Organizational Climate Description Questionnaire) ve verzi RS (Rutger's Secondary). Výsledky dotazníku LPI budeme korelovat s výsledky dotazníku OCDQ-RS.

Hlavním empirickým cílem disertační práce je výzkumné zpracování vzájemného vztahu úrovně vůdčího jednání ředitele školy a organizačního

klimatu. Mezi další záměry výzkumného šetření pak rovněž patří vymezení těch vlastností, schopností a dovedností ředitele školy, jež kvalitu organizačního klimatu školy nejvíce ovlivňují.

V rámci hlavního empirického cíle disertační práce lze definovat několik dílčích cílů:

- zjistit, jaký vliv na tvorbu pozitivního organizačního klimatu má vůdčí jednání ředitele školy;
- zjistit aktuální míru uspokojení pedagogů s vůdčím jednáním ředitele školy;
- zmapovat faktory vůdčího jednání ředitele školy působící při tvorbě pozitivního organizačního klimatu školy.

4.2 Hypotézy

Na základě formulace výzkumného hlavního empirického cíle a dílčích cílů disertační práce byly pro samotné výzkumné šetření definovány následující hypotézy:

Hypotéza č. 1: Mezi vůdčím jednáním ředitele školy a organizačním klimatem je souvislost.

Hypotéza č. 2: Ředitelovo vzorové chování při vykonávání své práce pozitivně ovlivňuje organizační klima školy.

Hypotéza č. 3: Ředitelova schopnost předkládat vize a cíle organizace pozitivně ovlivňuje organizační klima školy.

Hypotéza č. 4: Ředitelovo hledání příležitostí ke zlepšování pozitivně ovlivňuje organizační klima školy.

Hypotéza č. 5: Ředitelovo počínání umožňující ostatním jednat pozitivně ovlivňuje organizační klima školy.

Hypotéza č. 6: Ředitelovo povzbuzování vnitřního pocitu sounáležitosti pozitivně ovlivňuje organizační klima školy.

4.3 Metodika získávání dat

Hlavní výzkumnou metodou, která byla použita při sběru dat pro účely výzkumného šetření, je metoda dotazníkového šetření¹⁴⁵. Použitý dotazník se skládá ze dvou částí, jinak samostatně používaných dotazníků, a to dotazníku určeného pro zjišťování míry zastoupení vybraných aspektů vůdčího jednání u vedoucího pracovníka Leadership Practices Inventory (dále jen LPI) a dotazníku zaměřeného na zjišťování míry otevřenosti organizačního klimatu školy Organizational Climate Description Questionnaire (dále jen OCDQ - RS). V následující části se budeme věnovat předvýzkumu, popíšeme oba uvedené dotazníky a zmíníme rovněž jejich jednotlivé faktory. Současně objasníme důvody, které nás vedly k jejich použití.

¹⁴⁵ Dotazník – výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné podobě. (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001, s. 49. ISBN80-7178-772-8.)

4.3.1 Předvýzkum

Vzhledem k tomu, že dotazník LPI podle našeho zjištění nebyl dosud v Česku použit v českém překladu, bylo nutné jednotlivé položky přeložit z anglického originálu a formálně přizpůsobit použití ve škole a platnost překladu, tedy to, zda je překlad dotazníku LPI dostatečně srozumitelný a zda je metoda zpracování údajů vhodně zvolená, ověřit v předvýzkumu.

Předvýzkum byl realizován na jedné základní škole v Praze, a to na dvaceti dvou respondentech. Jako metoda zpracování dat byl použit Spermanův koeficient pořadové korelace a rovněž Pearsonův koeficient korelace. Výstupy prokázaly, že obě metody poskytují přibližně stejné výsledky a lze tedy konstatovat, že i pro malé vzorky (max. třicet respondentů) je možné použít Pearsonův koeficient korelace. Rovněž se ověřil překlad dotazníku LPI, který byl ve většině položek dostatečně srozumitelný.

4.3.2 Dotazník LPI

Dotazník LPI (Leadership Practices Inventory) byl sestaven autory publikace *Leadership Challenge* J. Kouzesem a B. Posnerem v roce 1987. Od tohoto roku byl celosvětově použit ve více než 37 tisících studiích a jeho třetí edice, vydaná v roce 2003, je považována za nejdůvěryhodnější výzkumný nástroj na zjišťování úrovně vůdčího jednání.¹⁴⁶

Dotazník zjišťuje úroveň vůdčího jednání vedoucího pracovníka tak, jak ji subjektivně vnímají a posuzují jeho přímí podřízení. Dotazník se skládá z třiceti desetibodových likertových škál, přičemž každých šest těchto škál reprezentuje jeden z pěti faktorů. Každý z faktorů představuje

¹⁴⁶ KOUZES, J., POSNER B. *The Leadership Challenge*. San Francisco : Jossey-Bass, 2003, s. 13 – 21. ISBN 0-7879-6833-1.

jednu z celkem pěti základních a nejčastěji vnímaných a interpretovaných vůdčích aktivit ve vztahu k organizaci, k jejím vizím, cílům a pracovníkům. Jednotlivé položky jsou respondenty hodnoceny na škále na základě výskytu popisovaného jevu a jsou vymezeny hodnotami 1 – téměř nikdy, 10 – téměř vždy.

Níže uvádíme faktory dotazníku LPI, jejich popis a položky, které tyto faktory v dotazníku reprezentují, tak jak je definují Kouzes a Posner v publikaci *The Leadership Challenge*.¹⁴⁷

Faktor 1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.

Vedoucí pracovníci představují standardy organizace, které považují za klíčové při realizaci vizí a cílů a tyto standardy sami respektují a aktivně dodržují. Současně sledují, zda jsou tyto standardy dodržovány ostatními pracovníky organizace. Úroveň tohoto faktoru je zjišťována položkami 1, 6, 11, 16, 21, 26.

- Sám je příkladem toho, co očekává od druhých.
- Sleduje a ujišťuje se, že se spolupracovníci drží dohodnutých principů a standardů.
- Plní sliby a závazky, které učinil.
- Zajímá se o to, jaký vliv mají jeho rozhodnutí na pracovní výkony ostatních.
- Zdůrazňuje význam jednotného postoje k principům týkajících se chodu školy.
- Má jasnou filozofii vedení.

¹⁴⁷ KOUZES, J., POSNER B. *The Leadership Challenge*. San Francisco : Jossey-Bass, 2003, s. 13 – 21. ISBN 0-7879-6833-1.

Faktor 2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.

Vedoucí pracovníci formulují vize a stanovují cíle organizace, které mají být naplněny. Současně přesvědčují pracovníky organizace, aby se aktivně podíleli na realizaci formulovaných cílů, a napomáhají jim s jejich realizací. Úroveň tohoto faktoru je zjišťována položkami 2, 7, 12, 17, 22, 27.

- Předkládá plány rozvoje školy a koncepce činností, které mohou určovat způsob vykonávání naší práce.
- Prezentuje atraktivní vizi rozvoje školy.
- Pozitivně působí na ostatní, aby se ztotožnili s koncepcí rozvoje školy.
- Naznačuje ostatním, jak mohou být jejich individuální představy začleněny do celkové koncepce rozvoje školy.
- Předkládá promyšlenou koncepci společných cílů.
- Je plně přesvědčen o smyslu a účelu společné práce.

Faktor 3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.

Vedoucí pracovníci aktivně vyhledávají nové a inovativní postupy pro zvýšení kvality organizace. Chyby nepovažují za prohru, ale spíše za příležitost při zefektivňování své práce. Úroveň tohoto faktoru je zjišťována položkami 3, 8, 13, 18, 23, 28.

- Vyhledává příležitosti, které prověřují jeho schopnosti a dovednosti.
- Podněcuje ostatní, aby vyzkoušeli nové a inovativní přístupy ke své práci.
- Vyhledává nové náměty a postupy pro zkvalitnění práce školy i mimo její hranice.
- Umí se poučit z chyb a neúspěchů.

- Ujišťuje se o tom, že si spolupracovníci stanovují reálné a dosažitelné cíle.
- Snaží se zavádět nové postupy i v případě, že existuje možnost nezdaru.

Faktor 4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.

Vedoucí pracovníci vyvíjejí aktivity k zapojení všech pracovníků do realizace cílů organizace. Sestavují fungující teamy a usilují o pracovní prostředí založené na důvěře a respektu. Pomáhají podřízeným při stanovování náročných, ale dosažitelných cílů. Úroveň tohoto faktoru je zjišťována položkami 4, 9, 14, 19, 24, 29.

- Vytváří podmínky pro vznik teamů lidí, se kterými spolupracuje.
- Naslouchá odlišným názorům a reaguje na ně.
- Jedná s ostatními důstojně a s respektem.
- Podporuje samostatnost ostatních při jejich rozhodování.
- Dává ostatním dostatečný prostor a svobodu v rozhodování o způsobu vykonávání své práce.
- Vytváří předpoklady pro další vzdělávání a rozvoj spolupracovníků.

Faktor 5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.

Vedoucí pracovníci chválí podřízené za dobře vykonanou práci a současně je za ni adekvátně ohodnotí. Projevují důvěru v jejich schopnosti a poskytují pozitivní zpětnou vazbu. Úroveň tohoto faktoru je zjišťována položkami 5, 10, 15, 20, 25, 30.

- Chválí ostatní za dobře vykonanou práci.
- Dává najevo svou důvěru ve schopnosti ostatních.
- Zasazuje se o to, aby byli spolupracovníci odpovídajícím způsobem ohodnoceni za jejich přínos k úspěšnému chodu školy.

- Veřejně projevuje uznání za dobře odvedenou práci.
- Nachází cestu k oslavě dosažených úspěchů.
- Vyjadřuje svým spolupracovníkům podporu a uznání za jejich aktivitu.

Na základě výstupů ze studií využívajících dotazník LPI pro zjišťování úrovně vůdčího jednání, sestavili Kouzes a Posner tabulku obvyklých průměrných hodnot a směrodatné odchylky pro jednotlivé faktory. Současně sestavili tabulku percentilů pro jednotlivé faktory (viz tabulka v příloze č. 3).

Tabulka č. 6: Hodnoty faktorů dotazníku LPI

Faktor LPI	Průměrná hodnota	Směrodatná odchylka
Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	44,4	9,1
Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	42,0	10,6
Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	47,8	8,4
Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	47,5	8,5
Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.	44,9	10,2

Zdroj: KOUZES, J., POSNER B. The Leadership Challenge. San Francisco : Jossey-Bass, 2003, s. 399. ISBN 0-7879-6833-1.

4.3.3 Dotazník OCDQ - RS

Autory dotazníku OCDQ (Organizational Climate Description Questionnaire) jsou A. Halpin a D. Croft. Tento dotazník, jenž vznikl v roce 1963, je určen ke zjištění úrovně otevřenosti organizačního klimatu tak, jak je subjektivně vnímají a hodnotí jeho přímí účastníci. Pro účely našeho výzkumného šetření je použit dotazník OCDQ ve verzi RS (Rutger's Secondary) v Laškově překladu. Původních osmdesát položek bylo přepracováno do celkem třiceti čtyř čtyřbodových likertových škál, které jsou rozřazeny do pěti faktorů. Jednotlivé položky jsou respondenty hodnoceny na škále na základě výskytu popisovaného jevu a jsou vymezeny hodnotami 1 – zřídka, 2 – občas, 3 - často, 4 – velmi často.

Níže uvádíme faktory dotazníku OCDQ-RS, jejich popis a položky, které tyto faktory v dotazníku reprezentují:¹⁴⁸

Faktor 1 – Ředitelovo suportivní chování – PSB

Respondenti v rámci tohoto faktoru hodnotí ředitelovo chování zvláště v oblasti konstruktivní kritiky, motivace a prosazování blaha školy a pedagogů. Dále je hodnoceno to, zda jde vedoucí pracovník ostatním příkladem svou prací a zda se vyváženě zaměřuje jak na povinnosti školy, tak i na potřeby pedagogů. Úroveň tohoto faktoru je zjišťována položkami 5, 6, 23, 24, 25, 29, 30.

- Ředitel sám je příkladem ostatním - usilovně a tvrdě pracuje.
- Ředitel dovede ocenit, pochválit podřízené.
- Když chce ředitel pomoci učitelům, dovede jednat neformálně, vystoupit z role ředitele.

¹⁴⁸ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001, s. 154 – 155. ISBN 80-7041-088-4.

- Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele.
- Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní době.
- Ředitel používá konstruktivní kritiku.
- Ředitel hledí na blaho své školy.

Faktor 2 – Ředitelovo direktivní chování – PDB

Při hodnocení se respondenti soustředí zejména na to, zda vedoucí pracovník používá přísná kritéria hodnocení, přísně kontroluje práci pedagogů a na to, zda vedoucí pracovník vystupuje vůči podřízeným direktivně či autokraticky. Úroveň tohoto faktoru je zjišťována položkami 7, 12, 13, 18, 19, 31, 32.

- Ředitel osobně vede každou důležitou poradou.
- Ředitel vládne "železnou rukou".
- Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají.
- Ředitel bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity učitele.
- Ředitel je autokratický (autoritářský).
- Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti.
- Ředitel více mluví, než naslouchá.

Faktor 3 – Učitelovo angažované chování – TEB

Respondenti se snaží popsat to, zda jsou hrdí na svou školu, zda rádi spolupracují s ostatními kolegy, jestli je pro ně důležitý úspěch žáků a to, jak se žáci ve škole cítí a jestli jsou jejich vzájemné vztahy pozitivní. Úroveň tohoto faktoru je zjišťována položkami 3, 4, 10, 11, 16, 17, 20, 28, 33, 34.

- Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají nějaké individuální problémy.
- Učitelé jsou na svou školu hrdi.
- Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy.
- Učitelé se chovají k žákům přátelsky.
- Učitelé si zde navzájem pomáhají, podporují jeden druhého.
- Žáci řeší své problémy logickým myšlením.
- Morálka učitelů na škole je na vysoké úrovni.
- Učitelé zde pracují skutečně rádi.
- Žákům na této škole je dána důvěra k samostatné práci.
- Učitelé uznávají odbornou kompetenci svých kolegů.

Faktor 4 – Učitelovy frustrace – TFB

Respondenti vyjadřují své postoje k úrovni rutinních povinností, množství administrativních úkolů a úrovni vztahů mezi pedagogy. Úroveň tohoto faktoru je zjišťována položkami 1, 2, 8, 9, 15, 22.

- Způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele.
- Učitelé této školy mají mnoho schůzí a komisí.
- Nevýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování).
- Na poradách přerušují ostatní učitelé vystoupení svých kolegů.
- Administrativní práce učitele na této škole je obtížná.
- Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho.

Faktor 5 – Učitelovo intimní chování – TIB

Při hodnocení položek tohoto faktoru jsou zohledňovány vztahy mezi pedagogy, zda jsou pozitivní a přátelské sociálně-emoční vazby mezi kolegy. Rovněž se posuzuje to, jestli se pedagogové osobně znají a zda se stýkají pravidelně i mimo školu. Úroveň tohoto faktoru je zjišťována položkami 14, 21, 26, 27.

- Nejblíže přáteli učitelů na této škole jsou jejich vlastní kolegové.
- Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů.
- Učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy domů.
- Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu.

A. Halpin a D. Croft¹⁴⁹ definují na základě tohoto dotazníku dvě mezní úrovně organizačního klimatu – otevřené a uzavřené organizační klima. Otevřené organizační klima je častěji identifikováno v organizacích, kde vedoucí pracovník jde svým podřízeným příkladem, podporuje jejich nadšení pro práci a pozitivně hodnotí angažovanost pracovníků. Pro pracovní prostředí je charakteristická důvěra, teamová spolupráce a jasně stanovená a dodržovaná pravidla. Vedoucí pracovník dává důraz jak na realizaci cílů organizace, tak na naplnění potřeb pracovníků. Uzavřené organizační klima je charakteristické nechutí pracovníků angažovat se v naplňování cílů organizace. Ředitel preferuje byrokratický a neosobní způsob vedení. Ve vztahu k podřízeným vystupuje spíše formálně bez přihlídnutí k individualitě jednotlivých pracovníků. Pedagogové jsou často apatičtí a frustrovaní z pobytu ve škole.

Pro výpočet indexu otevřenosti organizačního klimatu školy postupujeme podle následujícího vzorce:

¹⁴⁹ LAŠEK, J *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001, s. 153 – 155. ISBN 80-7041-088-4.

$$IO = (PSB + TEB) - (PDB + TFB)$$

Autoři dotazníku rovněž sestavili tabulku minimálních, středních a maximálních hodnot pro jednotlivé faktory i pro index otevřenosti.

Tabulka č. 7: Hodnoty faktorů dotazníku OCDQ-RS

Faktor OCDQ-RS	Minimum	Střed	Maximum
Ředitelovo suportivní chování	7	17	28
Ředitelovo direktivní chování	7	17	28
Učitelovo angažované chování	10	25	40
Učitelovy frustrace	6	15	24
Učitelovo intimní chování	4	10	16
Index otevřenosti	-35	10	55

Zdroj: LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001, s. 158. ISBN 80-7041-088-4.

4.4 Metoda zpracování dat

Předmětem výzkumného šetření bylo zjistit, zda existuje statisticky významný vztah mezi vůdčím jednáním ředitele školy a organizačním klimatem jím vedené školy. Pro tyto účely byly zvoleny dva dotazníky, dotazník LPI, zjišťující úroveň vůdčího jednání vedoucího pracovníka tak, jak je subjektivně vnímají a posuzují jeho přímí podřízení, a dotazník OCDQ-RS, zjišťující úroveň otevřenosti organizačního klimatu tak, jak je subjektivně vnímají a hodnotí jeho přímí účastníci.

Výsledkem dotazníku LPI je Index vůdčího jednání (LI), tedy průměr všech hodnot jednotlivých položek dotazníku a faktory F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní; F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize

a cíle; F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování; F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat; F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti, jejichž výsledky jsou průměrnými hodnotami položek dotazníku relevantních k danému faktoru.

Výsledkem dotazníku OCDQ-RS je Index otevřenosti organizačního klimatu (IO), jenž je výsledkem rozdílu součtu faktoru Ředitelovo suportivní chování (PSB) a faktoru Učitelovo angažované chování (TEB) a součtu faktoru Ředitelovo direktivní chování (PDB) a faktoru Učitelovy frustrace (TFB): $IO = (PSB + TEB) - (PDB + TFB)$.

Pro ověření těsnosti vztahu mezi úrovní vůdčího jednání ředitele školy a úrovní organizačního klimatu se jeví jako vhodné použití Pearsonova koeficientu korelace r_p .

$$r_p = \frac{n \times \sum xy - \sum x \times \sum y}{\sqrt{[n \times \sum x^2 - (\sum x)^2] \times [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Pearsonův koeficient korelace „nabývá hodnot v intervalu od -1 do +1. Hodnota 0 reprezentuje statistickou nezávislost obou proměnných, hodnota +1 (resp. -1) vypovídá o naprosté (funkční) závislosti proměnných. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě +1 (nebo -1), tím těsnější je vztah mezi proměnnými (jevy), které srovnáváme.“¹⁵⁰ Níže uvádíme orientační tabulku přibližných interpretací hodnot korelačního koeficientu.

¹⁵⁰ CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003, s. 140. ISBN 80-2440-765-5.

Tabulka č. 8: Orientační interpretace hodnot koeficientu korelace

Koeficient korelace	Interpretace
$r = 1$	naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 > r \geq 0,90$	velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	střední (značná) závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	nízká závislost
$0,20 > r \geq 0,00$	velmi slabá závislost
$r = 0$	naprostá nezávislost

Zdroj: CHRÁSKA, M. Úvod do výzkumu v pedagogice. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003, s. 111. ISBN 80-2440-765-5.

Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace použijeme testové kritérium t a formulujeme nulovou a alternativní hypotézu. Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

H_0 : Vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o závislosti mezi oběma proměnnými (tvrdíme tedy, že obě proměnné jsou nezávislé, a že $r_p = 0$).

H_A : Vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o závislosti mezi oběma proměnnými ($r_p \neq 0$).

$$t = \frac{r_p}{\sqrt{1 - r_p^2}} \times \sqrt{n - 2}$$

Hodnotu testového kritéria dále srovnáme s kritickou hodnotou tohoto kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a počet stupňů volnosti f (viz tabulka v příloze č. 4), jež vypočítáme z následujícího vzorce.

$$f = n - 2$$

Je-li vypočítaná hodnota vyšší než hodnota kritická, odmítneme nulovou hypotézu a přijmeme hypotézu alternativní.¹⁵¹

4.5 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Pro distribuci výzkumného nástroje byla zvolena metoda záměrného anketního výběru. S ohledem na téma práce jsme se rozhodli osobně navštívit vybrané školy a oslovit ředitele škol s žádostí o účast na výzkumném šetření. Osobní kontakt jsme zvolili proto, aby bylo možné přímo vysvětlit předmět výzkumného šetření a případně hned zodpovědět možné otázky, týkající se obsahu dotazníků, jejich administrace a dalšího zpracování.

Dotazníkové šetření bylo provedeno v Olomouckém regionu a výzkumný vzorek tvořili pedagogové základních škol. Bylo osloveno celkem 47 základních škol a z tohoto počtu se do výzkumu zapojilo 12 škol, tedy celkem 205 pedagogů. Z důvodů zachování anonymity neuvádíme ani jméno hodnoceného ředitele školy, ani jméno či adresu škol, na kterých bylo dotazníkové šetření realizováno. K jednotlivým školám se budeme odkazovat na základě jim přiřazeného pořadového čísla.

Úspěšnost při získávání škol pro účast v dotazníkovém šetření je přibližně 25%. Relativně nízký zájem o účast si vysvětlujeme povahou dotazníkového šetření, kdy pedagogové vyjadřují svá subjektivní hodnocení vůdčího jednání ředitele školy. Ředitelé škol, kteří se do dotazníkového šetření nezapojili, argumentovali tím, že se obávají, jak by bylo nahlíženo na výsledky šetření a současně zpochybňovali objektivitu hodnocení svých

¹⁵¹ CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003, s. 142. ISBN 80-2440-765-5.

podřízených. Ředitelé škol, kteří přistoupili na účast v dotazníkovém šetření, si kladli pouze jednu podmínku, a to, že veškeré výstupy z dotazníkového šetření budou přísně anonymní. Současně však respektovali naši podmínku, že dotazníky budou vráceny v zalepených obálkách, aby byla zachována anonymita respondentů.

4.6 Analýza získaných dat

Cílem následující kapitoly disertační práce bylo zpracovat, vyhodnotit a analyzovat data získaná dotazníkovým šetřením. V první části kapitoly nejprve provedeme rozbor výsledků dotazníku LPI pro každou školu zvlášť a zmíníme výsledky jednotlivých faktorů dotazníku, které reprezentují pět základních vůdčích aktivit vedoucího pracovníka. Rovněž identifikujeme ty položky dotazníku LPI, ve kterých dosáhli vedoucí pracovníci nejvyššího a nejnižšího skóre, a ty položky, ve kterých hodnotitelé dosáhli nejvyšší a nejnižší shody při posuzování vůdčích aktivit vedoucího pracovníka. V závěru analýzy dílčích dat rovněž provedeme srovnání výsledků jednotlivých škol.

V druhé části kapitoly se budeme věnovat ověřování hypotéz. Nejprve se zaměříme na interpretaci dílčích dat z jednotlivých škol, a to zejména na výpočet Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO). V rámci analýzy dílčích dat budeme pomocí Pearsonova koeficientu korelace ověřovat Hypotézu č. 1. Na analýzu dílčích dat bude navazovat analýza celkových dat, a to se zaměřením na výpočet Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO). Pomocí Pearsonova koeficientu korelace budeme v rámci analýzy celkových dat ověřovat Hypotézu č. 1. Rovněž zmíníme celkové výsledky jednotlivých faktorů dotazníku, které reprezentují pět základních vůdčích

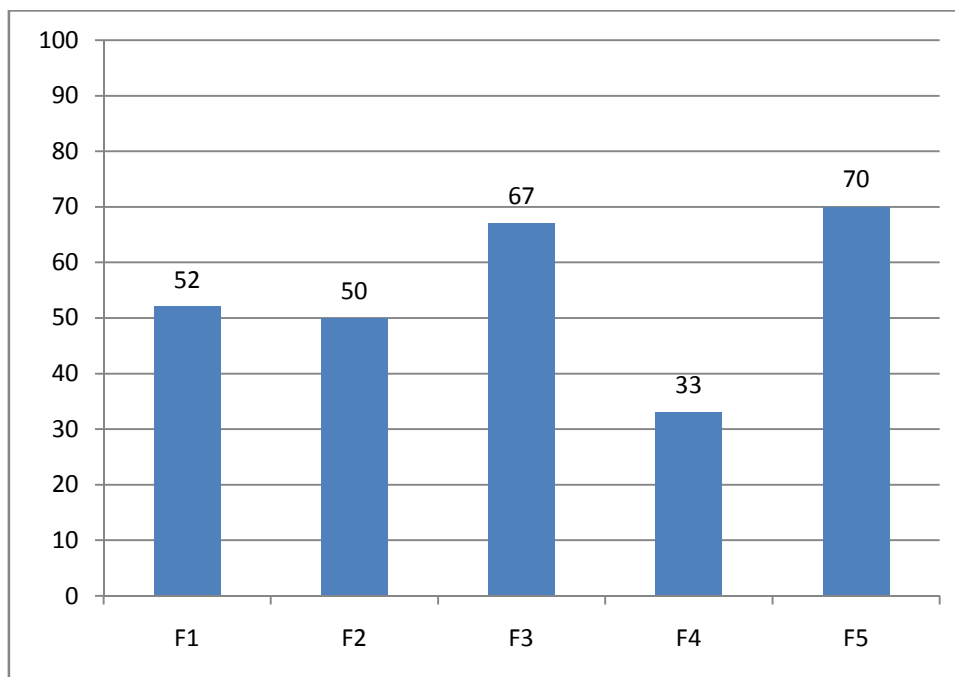
aktivit vedoucího pracovníka, a pomocí Pearsonova koeficientu korelace budeme v rámci analýzy celkových dat pro tyto faktory ověřovat Hypotézy č. 2 – 6. Údaje získané z dotazníkového šetření byly zpracovány a vyhodnoceny v programu Microsoft Excel 2007.

Škola č. 1

Tabulka č. 9.1: Hodnocení faktorů dotazníku LPI

Faktory LPI	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre	47,60	44,75	49,15	46,80	51,70
Percentil	52	50	67	33	70
Průměr	7,93	7,46	8,19	7,8	8,62
Pořadí	3	4	2	5	1

Graf č. 1.1: Faktory dotazníku LPI



Tabulka č. 10.1: Hodnocení položek dotazníku LPI

AVG MAX	F5 – 30 – Vyjadřuje svým spolupracovníkům podporu a uznání za jejich aktivitu.	8,80	1,2884
AVG MIN	F2 – 22 – Předkládá promyšlenou koncepci společných cílů.	7,25	1,2599
SMODCH MAX	F5 – 20 – Veřejně projevuje uznání za dobře odvedenou práci.	8,75	1,4448
SMODCH MIN	F1 – 16 – Zajímá se o to, jaký vliv mají jeho rozhodnutí na pracovní výkony ostatních.	8,05	0,9205

Vedoucí pracovník dosáhl ve faktorech F1, F2, F3 a F5 mírně nadprůměrného výsledku. Pedagogové nejlépe hodnotili ředitele školy ve faktoru F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti. Lze tedy očekávat, že sociální prostředí ve škole bude pedagogy pozitivně vnímáno a hodnoceno. Naopak nejnižšího, mírně podprůměrného, skóre dosáhl ředitel školy ve faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat. Na základě tohoto výsledku se můžeme domnívat, že v pracovních vztazích pedagogové pociťují menší volnost v rozhodování, jak vykonávat svou práci. Faktory F4 a F5 korespondují s dvěma rovinami manažerské mřížky, a výsledek hodnocení tohoto vedoucího pracovníka jasně potvrzuje ředitelovu vyšší orientaci na mezilidské vztahy než na vhodné pracovní prostředí.

S ohledem na jednotlivé položky dotazníku LPI hodnotili pedagogové vedoucího pracovníka nejlépe v položce 30 (Faktor F5) – Vedoucí pracovník vyjadřuje svým spolupracovníkům podporu a uznání za jejich aktivitu. Naopak nejnižšího hodnocení dosáhl vedoucí pracovník v položce 22 (Faktor F2) – Vedoucí pracovník předkládá promyšlenou koncepci společných cílů. Tyto výsledky opět potvrzují naše tvrzení o určité disproporci mezi orientací na mezilidské vztahy a orientací na pracovní prostředí a pracovní výkon.

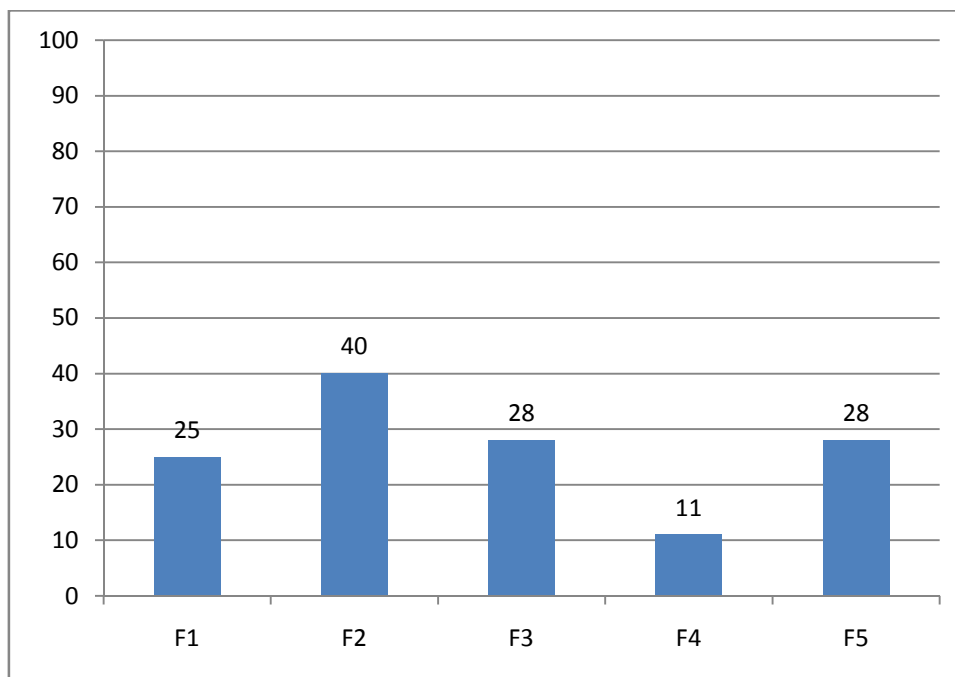
Pedagogové se v hodnocení ředitele nejméně shodli v položce 20 (Faktor F5) – Vedoucí pracovník veřejně projevuje uznání za dobře odvedenou práci. Největší shody dosáhli v položce 16 (Faktor F1) – Vedoucí pracovník se zajímá o to, jaký vliv mají jeho rozhodnutí na pracovní výkony ostatních.

Škola č. 2

Tabulka č. 9.2: Hodnocení faktorů dotazníku LPI

Faktory LPI	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre	42,08	42,16	41,83	41,66	42,25
Percentil	25	40	28	11	28
Průměr	7,01	7,03	6,97	6,94	7,04
Pořadí	4	1	3	5	2

Graf č. 1.2: Faktory dotazníku LPI



Tabulka č. 10.2: Hodnocení položek dotazníku LPI

AVG MAX	F2 – 17 – Naznačuje, jak mohou být jejich individuální představy začleněny do celkové koncepce školy.	7,30	1,3123
AVG MIN	F3 – 3 – Vyhledává příležitosti, které prověřují jeho schopnosti a dovednosti.	6,60	1,0274
SMODCH MAX	F5 – 20 – Veřejně projevuje uznání za dobře odvedenou práci.	6,83	1,5184
SMODCH MIN	F2 – 22 – Předkládá promyšlenou koncepci společných cílů.	7,00	0,8164

Vedoucí pracovník dosáhl ve většině z hodnocených faktorů podprůměrného hodnocení, pouze ve faktoru F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle dosáhl ředitel školy průměrného hodnocení. Ředitel školy je patrně vnímán pedagogy jako „vizionář“, který však nevynakládá příliš úsilí k realizaci formulovaných vizí a cílů a tyto vize a cíle zůstávají spíše v teoretické rovině. Určitou nespojenost pedagogů s pracovními podmínkami lze rovněž vysledovat ve faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat, ve kterém ředitel školy dosáhl nejnižšího výsledku. Jistou rezervovanost k osobě vedoucího pracovníka vyjadřují pedagogové také ve faktoru F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.

V rámci jednotlivých položek dotazníku hodnotili pedagogové vedoucího pracovníka nejlépe v položce 17 (Faktor F2) – Vedoucí pracovník naznačuje, jak mohou být individuální představy pedagogů začleněny do celkové koncepce školy. Nejhuře byl vedoucí pracovník hodnocen v položce 3 (Faktor F3) – Vedoucí pracovník vyhledává příležitosti, které prověřují jeho schopnosti a dovednosti. Tyto výsledky tedy odpovídají i celkovému rozložení faktorů, pedagogové si uvědomují ředitelovu snahu předkládat vize a cíle, nicméně nepozorují snahu vedoucího pracovníka tyto vize a cíle realizovat.

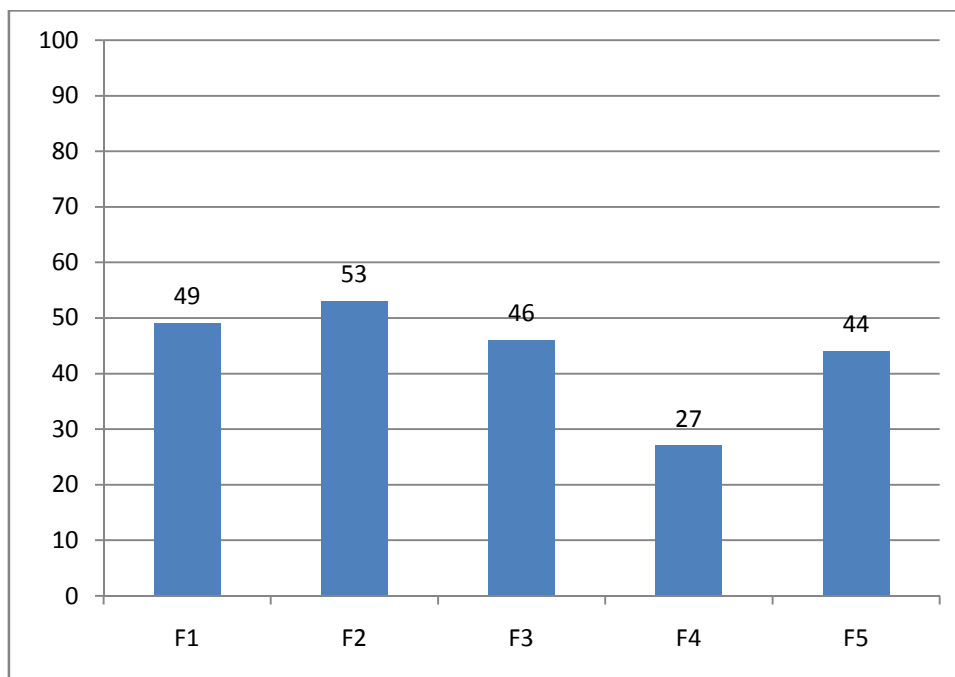
V položce 20 (Faktor F5) – Vedoucí pracovník veřejně projevuje uznání za dobře odvedenou práci, dosáhli pedagogové při hodnocení ředitele školy nejnižší shody, naopak tomu bylo v položce 22 (Faktor F2) – Vedoucí pracovník předkládá promyšlenou koncepci společných cílů.

Škola č. 3

Tabulka č. 9.3: Hodnocení faktorů dotazníku LPI

Faktory LPI	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre	46,90	45,45	45,54	45,81	46,36
Percentil	49	53	46	27	44
Průměr	7,81	7,58	7,59	7,64	7,73
Pořadí	2	1	3	5	4

Graf č. 1.3: Faktory dotazníku LPI



Tabulka č. 10.3: Hodnocení položek dotazníku LPI

AVG MAX	F5 – 5 – Chválí ostatní za dobře vykonanou práci.	8,30	0,8624
AVG MIN	F2 – 7 – Prezентuje atraktivní vizi rozvoje školy.	7,20	0,8624
SMODCH MAX	F4 – 9 – Naslouchá odlišným názorům a reaguje na ně.	7,30	1,2856
SMODCH MIN	F2 – 22 – Předkládá promyšlenou koncepci společných cílů.	7,60	0,7713

Ve všech faktorech dosáhl vedoucí pracovník mírně nadprůměrných hodnot. Podobně jako v předchozím případě, tak i v tomto byl ředitel školy nejlépe hodnocen ve faktoru F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle, nejhůře pak ve faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat. V kontrastu s postojem pedagogů ve škole č. 2 však v tomto případě pedagogové vnímají vedoucího pracovníka jako adekvátní vzor pro ostatní, čemuž odpovídá i skóre faktoru F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní. Pedagogové tedy chápou ředitele školy jako „vizionáře“ a současně tuto jeho roli akceptují. Opět se však projevuje jistá nechuť vedoucího pracovníka poskytnout svým podřízeným volnost a pravomoci definovat si vlastní pracovní postupy a pracovní cíle.

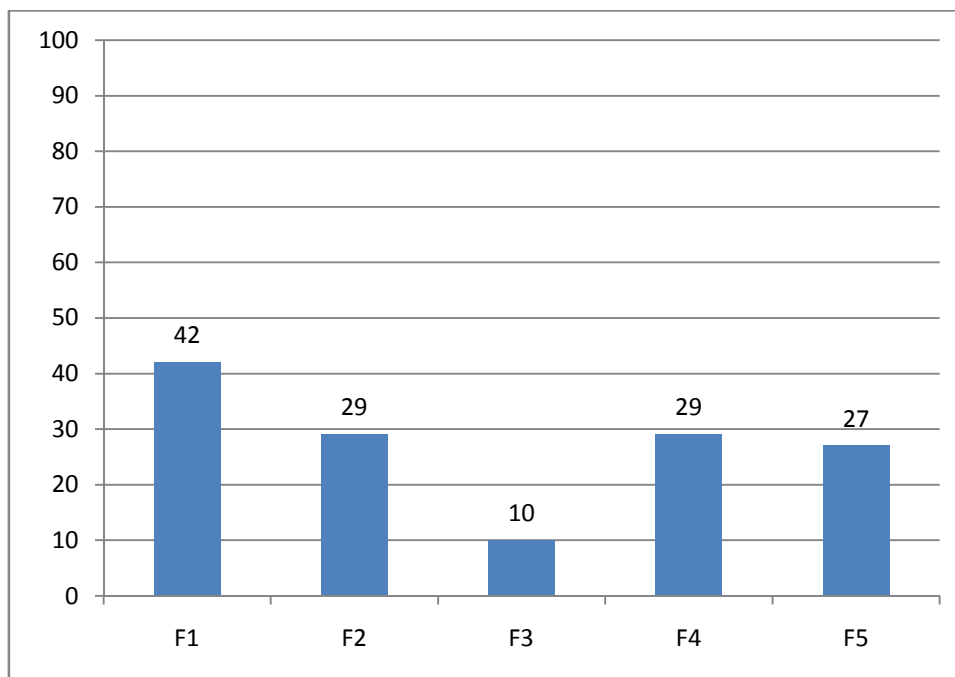
Nejvyššího skóre dosáhl vedoucí pracovník v položce 5 (Faktor F5) – Vedoucí pracovník chválí ostatní za dobře vykonanou práci, nejnižšího skóre pak v položce 7 (Faktor F2) – Vedoucí pracovník prezentuje atraktivní vizi rozvoje školy. Žádný z těchto výsledků nekoresponduje s celkovými výsledky v jednotlivých faktorech, což by mohlo vypovídat o jisté nekonzistentnosti v hodnocení pedagogů. Tomu odpovídá i vysoká shoda pedagogů v položce 22 (Faktor F2) – Vedoucí pracovník předkládá promyšlenou koncepci rozvoje společných cílů. Nejnižší shody dosáhli pedagogové v hodnocení položky 9 (Faktor F4) – Vedoucí pracovník naslouchá odlišným názorům a reaguje na ně. Na základě tohoto výsledku se lze domnívat, že vedoucí pracovník nepřistupuje v této oblasti ke všem pedagogům stejně.

Škola č. 4

Tabulka č. 9.4: Hodnocení faktorů dotazníku LPI

Faktory LPI	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre	44,17	42,58	42,05	41,11	42,70
Percentil	42	29	10	29	27
Průměr	7,36	7,09	7,01	6,85	7,12
Pořadí	1	2	5	3	4

Graf č. 1.4: Faktory dotazníku LPI



Tabulka č. 10.4: Hodnocení položek dotazníku LPI

AVG MAX	F1 – 11 – Plní sliby a závazky, které učinil.	7,59	1,6109
AVG MIN	F4 – 4 – Vytváří podmínky pro vznik týmů lidí, se kterými spolupracuje.	6,23	1,3074
SMODCH MAX	F4 – 9 – Naslouchá odlišným názorům a reaguje na ně.	7,11	2,0257
SMODCH MIN	F1 – 1 – Sám je příkladem toho, co očekává od ostatních.	6,88	1,1823

S výjimkou faktorů F1 a F2 s průměrnými výsledky, dosáhl vedoucí pracovník v hodnocení podprůměrného skóre. Nejlépe tedy ředitel školy uspěl ve faktoru F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní a faktoru F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle. Naopak výrazně podprůměrného hodnocení dosáhl ředitel školy ve faktoru F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování. Značný je rovněž odstup dosaženého výsledku od průměrných hodnot ve faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat. Na základě těchto výsledků můžeme konstatovat, že pedagogové hodnotí u vedoucího pracovníka jeho vůdčí chování jako vzorové a pozitivně vnímané. Opět je ředitel školy vnímán jako „vizionář“, ovšem s minimálním úsilím vize a cíle realizovat. Stejně, jako v předchozích případech, i teď ředitel školy neposkytuje ostatním pracovníkům přílišnou volnost a pracovní svobodu. Domníváme se, že jeho potřeba mít ostatní pod kontrolou, je pedagogy vnímána poměrně negativně.

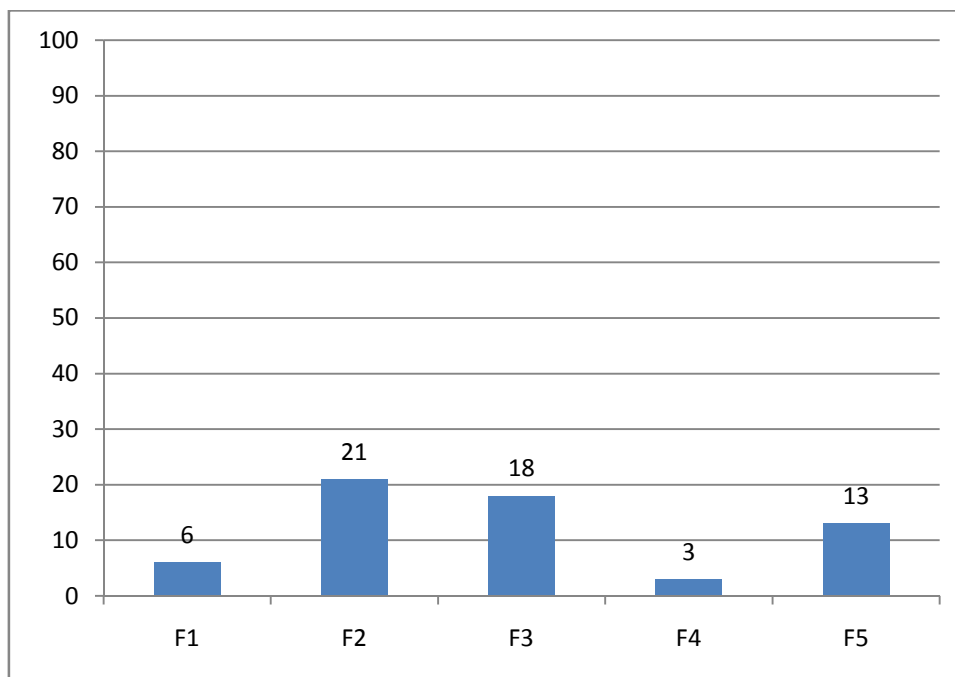
Nejlépe hodnotili pedagogové vedoucího pracovníka v položce 11 (Faktor F1) – Vedoucí pracovník plní sliby a závazky, které učinil. Nejhuře posuzovali pedagogové vedoucího pracovníka v položce 4 (Faktor F4) – Vedoucí pracovník vytváří podmínky pro vznik teamů lidí, se kterými spolupracuje. Tyto výsledky korespondují s celkovým hodnocením jednotlivých faktorů. Pozoruhodná je však značná nejednotnost v hodnocení pedagogů. Všechna hodnocení vykazovala vyšší směrodatnou odchylku, nejvyšší pak v položce 9 (Faktor F4) – Vedoucí pracovník naslouchá odlišným názorům a reaguje na ně. I v tomto případě se lze domnívat, že vedoucí pracovník přistupuje k jednotlivým pedagogům odlišně.

Škola č. 5

Tabulka č. 9.5: Hodnocení faktorů dotazníku LPI

Faktory LPI	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre	35,00	36,61	39,00	35,88	37,27
Percentil	6	21	18	3	13
Průměr	5,83	6,10	6,50	5,98	6,21
Pořadí	4	1	2	5	3

Graf č. 1.5: Faktory dotazníku LPI



Tabulka č. 10.5: Hodnocení položek dotazníku LPI

AVG MAX	F3 – 18 – Umí se poučit z chyb a neúspěchů.	6,56	1,7069
AVG MIN	F1 – 1 – Sám je příkladem toho, co očekává od druhých.	5,56	2,0875
SMODCH MAX	F5 – 30 – Vyjadřuje svým spolupracovníkům podporu a uznání za jejich aktivitu.	5,83	2,2422
SMODCH MIN	F2 – 2 – Předkládá plány rozvoje školy a koncepce činností, které mohou určovat způsob vykonávání naší práce.	5,94	1,5082

Ve všech hodnocených faktorech dosáhl vedoucí pracovník značně podprůměrných výsledků. Nejhuře byl ředitel školy hodnocen pedagogy ve faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat a ve faktoru F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní. Nevyššího skóre dosáhl ředitel školy ve faktoru F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle a ve faktoru F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování. Z dosažených výsledků lze usuzovat, že se vedoucí pracovník orientuje spíše na cíle a postupy k jejich dosažení, než na tvorbu vhodných pracovních podmínek pro pedagogy. Současně se potvrzuje, že pedagogové takové směřování hodnotí převážně negativně.

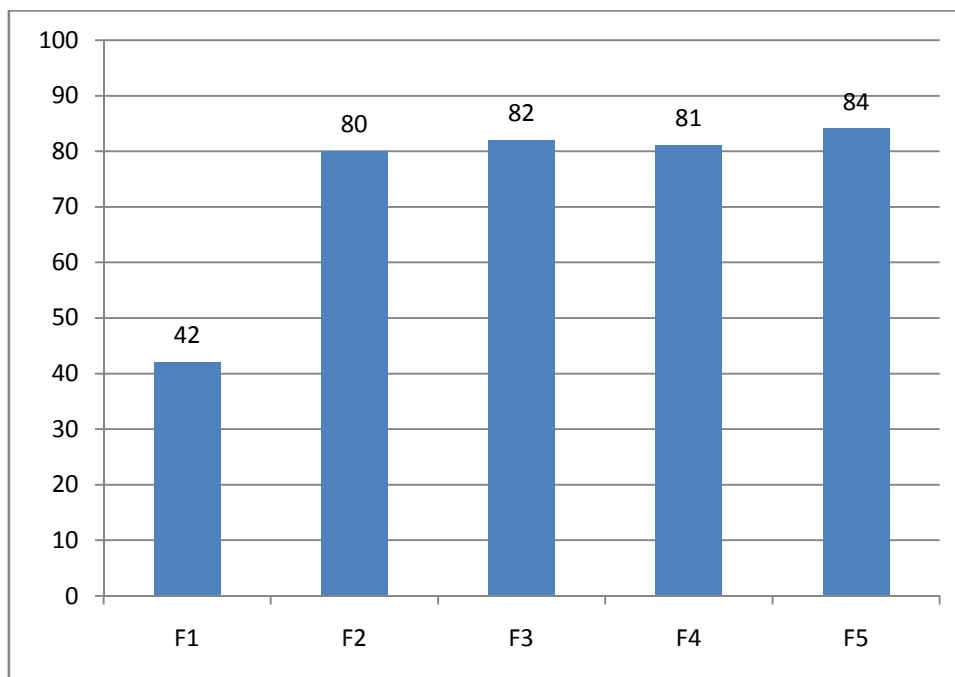
V souladu s tímto tvrzením jsou i dosažené výsledky v jednotlivých položkách. Vyšších hodnot dosáhl ředitel školy v položce 18 (Faktor F3) – Vedoucí pracovník se umí poučit z chyb a neúspěchů, nejnižší hodnoty byly přiřazovány k položce 1 (Faktor F1) – Vedoucí pracovník je sám příkladem toho, co očekává od ostatních. Nejvíce se shodli pedagogové v položce 2 (Faktor F2) – Vedoucí pracovník předkládá plány rozvoje školy a koncepce činností, které mohou určovat způsob vykonávání naší práce, nejméně pak v položce 30 (Faktor F5) – Vedoucí pracovník vyjadřuje svým spolupracovníkům podporu a uznání za jejich aktivitu. Jak již bylo řečeno, i tyto výsledky potvrzují tvrzení, že vedoucí pracovník přikládá ve své řídicí funkci větší důraz na pracovní výkony, než na příznivé pracovní prostředí.

Škola č. 6

Tabulka č. 9.6: Hodnocení faktorů dotazníku LPI

Faktory LPI	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre	45,92	51,71	52,35	54,28	54,79
Percentil	42	80	82	81	84
Průměr	7,65	8,62	8,73	9,05	9,13
Pořadí	5	4	2	3	1

Graf č. 1.6: Faktory dotazníku LPI



Tabulka č. 10.1: Hodnocení položek dotazníku LPI

AVG MAX	F4 – 29 – Vytváří předpoklady pro další vzdělávání a rozvoj spolupracovníků.	9,43	0,7284
AVG MIN	F1 – 6 – Sleduje a ujišťuje se, že se ostatní drží dohodnutých principů a standardů.	7,35	1,1088
SMODCH MAX	F1 – 6 – Sleduje a ujišťuje se, že se ostatní drží dohodnutých principů a standardů.	7,35	1,1088
SMODCH MIN	F5 – 25 – Nachází cestu k oslavě dosažených úspěchů.	9,07	0,4573

Ve faktorech F2 – F5 hodnotili pedagogové vedoucího pracovníka značně nadprůměrně, skóre faktoru F1 je pouze průměrné. Nejvyššího hodnocení dosáhl ředitel školy ve faktoru F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti, dále ve faktoru F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování. Vysokého skóre dosáhl ředitel školy rovněž ve faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat. Tyto výsledky vypovídají o příkladném rozložení pozornosti vedoucího pracovníka jak na pracovní výsledky (Faktor F3), tak na odpovídající pracovní podmínky pro pedagogy (Faktor F5). Toto rozložení by v manažerské mřížce odpovídalo pozici 9.9 – Teamový styl vedení. S ohledem na velmi dobré hodnocení ve faktorech F2 – F5 je pozoruhodné jen průměrné skóre faktoru F1 – Vedoucí pracovník je příkladem ostatním.

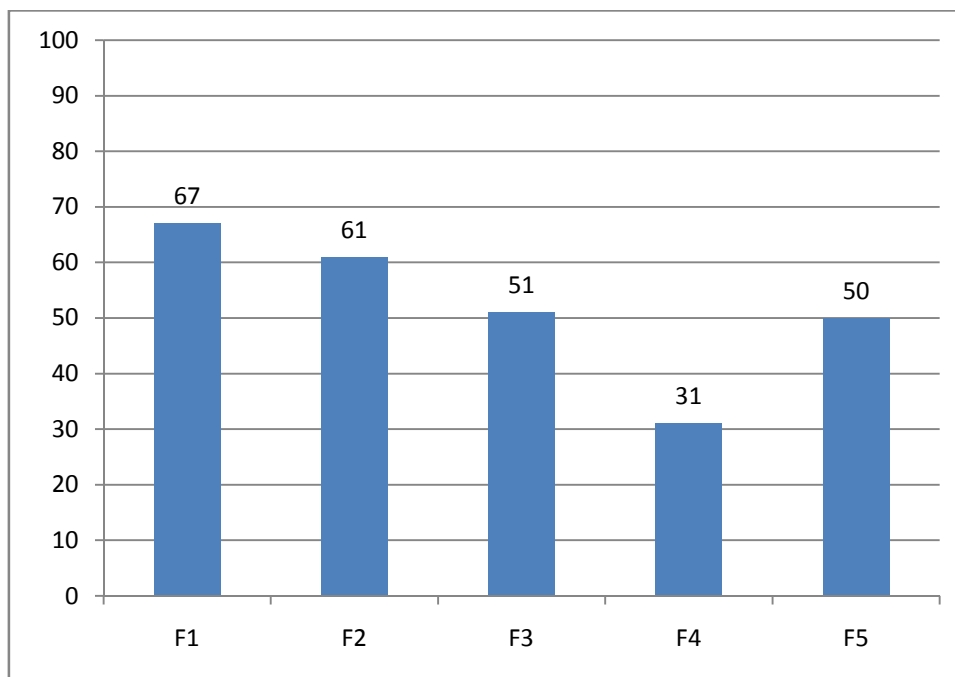
V hodnocení jednotlivých položek dosáhla nejvyššího skóre položka 29 (Faktor F4) – Vedoucí pracovník vytváří předpoklady pro další vzdělávání a rozvoj spolupracovníků. Nízkého skóre dosáhl ředitel školy v položce 6 (Faktor F1) – Vedoucí pracovník sleduje a ujišťuje se, že se ostatní drží dohodnutých principů a standardů. V této položce se také pedagogové nejméně shodli na svém hodnocení. Nejvíce se pedagogové shodli na položce 25 (Faktor F5) – Vedoucí pracovník nachází cestu k oslavě dosažených úspěchů. Tyto výsledky mohou poukazovat na určitou tendenci ředitele školy více se soustředit na budování a udržování dobrých vztahů s pedagogy, na úkor dohledu a kontroly.

Škola č. 7

Tabulka č. 9.7: Hodnocení faktorů dotazníku LPI

Faktory LPI	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre	50,15	47,36	46,46	46,53	47,61
Percentil	67	61	51	31	50
Průměr	8,36	7,90	7,75	7,76	7,94
Pořadí	1	2	3	5	4

Graf č. 1.7: Faktory dotazníku LPI



Tabulka č. 10.7: Hodnocení položek dotazníku LPI

AVG MAX	F1 – 21 – Zdůrazňuje význam jednotného postoje k principům týkajících se chodu školy.	8,46	1,9060
AVG MIN	F3 – 18 – Umí se poučit z chyb a neúspěchů.	7,46	1,6462
SMODCH MAX	F4 – 29 – Vytváří předpoklady pro další vzdělávání a rozvoj spolupracovníků.	7,77	2,4227
SMODCH MIN	F3 – 18 – Umí se poučit z chyb a neúspěchů.	7,46	1,6462

Ve faktorech F1, F2 a F5 dosáhl vedoucí pracovník v hodnocení pedagogů nadprůměrných hodnot, skóre faktorů F3 a F4 jsou pod obvyklým průměrem. Nejlépe hodnotili pedagogové ředitele školy ve faktoru F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní. Dalším nadprůměrně hodnoceným faktorem je faktor F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle, posledním z faktorů, které získaly v hodnocení pedagogy nadprůměrné skóre, je faktor F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování. Podprůměrného hodnocení dosáhl faktor F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti. Nejhůře byl hodnocen pedagog ve faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat. Z výsledků hodnocení v jednotlivých faktorech lze usuzovat, že pedagogové vnímají ředitele školy jako „vizionáře – inovátora“ s důrazem na pracovní výsledky. Pedagogové si však také uvědomují určitá omezení při vykonávání své práce. Na základě výsledků se lze rovněž domnívat, že ředitel školy nevěnuje dostatek pozornosti tvorbě a udržování vhodných společenských podmínek v rámci pedagogického sboru.

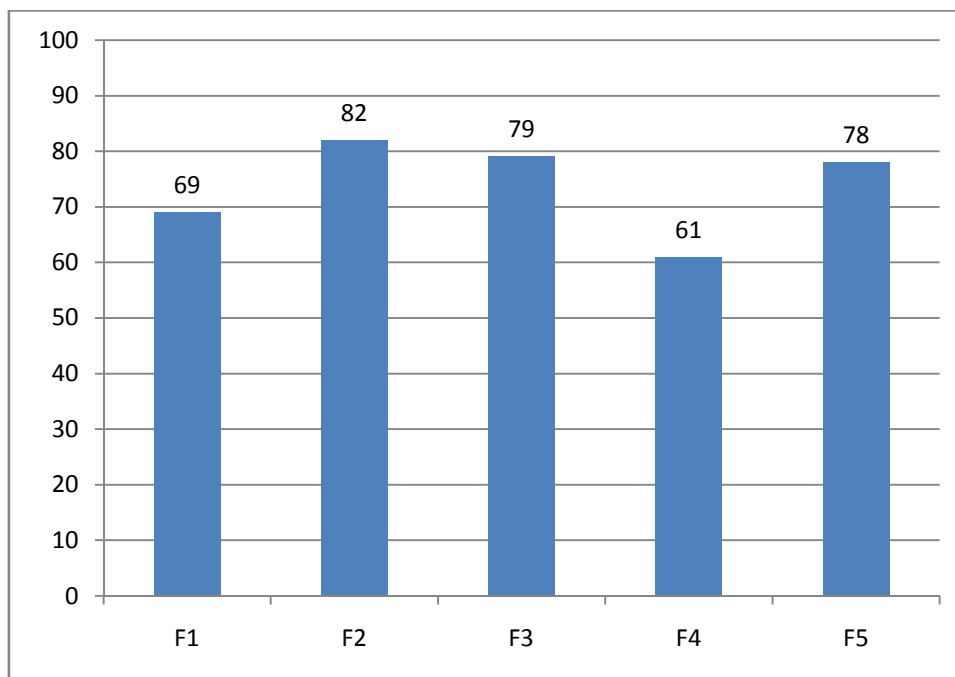
Při vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku dosáhl vedoucí pracovník nejvyššího skóre v položce 21 (Faktor F1) – Vedoucí pracovník zdůrazňuje význam jednotného postoje k principům týkajících se chodu školy. Nejnižší počet bodů získala položka 18 (Faktor F3) – Vedoucí pracovník se umí poučit z chyb a neúspěchů. V této položce dosáhli pedagogové nejvyšší shody, což lze interpretovat jako relativně jednotný názor pedagogů na jednání ředitele školy v této oblasti. Naopak nejnižší shody dosáhli pedagogové v položce 29 (Faktor F4) – Vedoucí pracovník vytváří předpoklady pro další vzdělávání a rozvoj spolupracovníků. Lze se domnívat, že pedagogové vnímají významné rozdíly v přístupu ředitele školy k jednotlivým zaměstnancům, a to zejména v oblasti možností dalšího vzdělávání.

Škola č. 8

Tabulka č. 9.8: Hodnocení faktorů dotazníku LPI

Faktory LPI	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre	50,57	52,28	51,90	51,38	53,47
Percentil	69	82	79	61	78
Průměr	8,43	8,71	8,65	8,56	8,91
Pořadí	4	1	2	5	3

Graf č. 1.8: Faktory dotazníku LPI



Tabulka č. 10.8: Hodnocení položek dotazníku LPI

AVG MAX	F5 – 30 – Vyjadřuje svým spolupracovníkům podporu a uznání za jejich aktivitu.	9,09	1,1507
AVG MIN	F1 – 6 – Sleduje a ujišťuje se, že se ostatní drží dohodnutých principů a standardů.	8,04	1,3619
SMODCH MAX	F1 – 6 – Sleduje a ujišťuje se, že se ostatní drží dohodnutých principů a standardů.	8,04	1,3619
SMODCH MIN	F3 – 23 – Ujišťuje se o tom, že si spolupracovníci stanovují reálné a dosažitelné cíle.	8,57	0,9035

Ve všech hodnocených faktorech dosáhl vedoucí pracovník vysokých skóre, značně přesahujících obvyklé měřené hodnoty. Nejlépe byl ředitel školy hodnocen pedagogy ve faktoru F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle a ve faktoru F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování. Pedagogové hodnotili ředitele školy pozitivně i ve faktoru F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti. Na základě těchto výsledků můžeme ředitele charakterizovat jako „vizionáře – inovátora“ s důrazem na pozitivní formování pedagogického sboru je vztahů mezi jednotlivými pedagogy. Nižších, i když stále nadprůměrných výsledků, dosáhl ředitel školy ve faktorech F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní a ve faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat. Opět se tedy projevuje určitá snaha ředitele školy centralizovat vliv a více kontrolovat a zřejmě i pracovníě limitovat pracovníky školy.

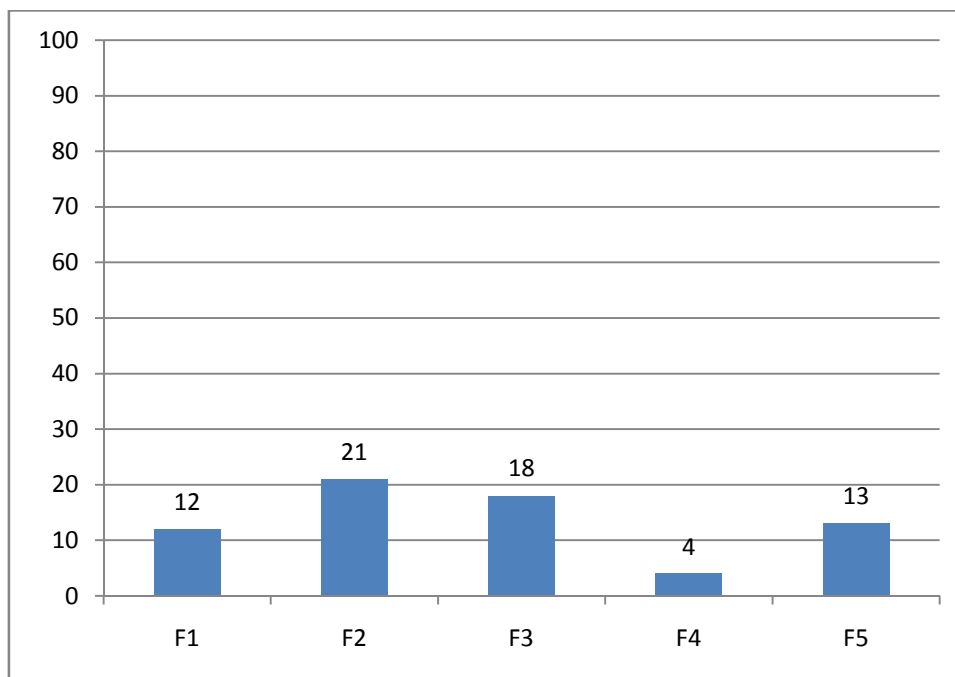
Nejvyšší skóre získala položka 30 (Faktor F5) – Vedoucí pracovník vyjadřuje svým spolupracovníkům podporu a uznání za jejich aktivitu, nejnižší skóre získala položka 6 (Faktor F1) – Vedoucí pracovník sleduje a ujišťuje se, že se ostatní drží dohodnutých principů a standardů. Toto je rovněž položka, na které se při svém hodnocení pedagogové nejméně shodli. Nejvíce se pedagogové shodli na položce 23 (Faktor F3) – Vedoucí pracovník se ujišťuje o tom, že si spolupracovníci stanovují reálné a dosažitelné cíle. Z těchto výsledků lze usuzovat, že pedagogové pozitivně hodnotí snahu vedoucího pracovníka vytvářet vhodné a pozitivní pracovní prostředí. Výsledek položky 6 naopak poukazuje na možný volnější přístup při kontrole podřízených. Na druhou stranu je pozoruhodná nejednotnost v hodnocení této položky.

Škola č. 9

Tabulka č. 9.9: Hodnocení faktorů dotazníku LPI

Faktory LPI	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre	38,50	36,58	39,00	37,75	37,41
Percentil	12	21	18	4	13
Průměr	6,41	6,09	6,50	6,29	6,23
Pořadí	4	1	2	5	3

Graf č. 1.9: Faktory dotazníku LPI



Tabulka č. 10.9: Hodnocení položek dotazníku LPI

AVG MAX	F3 – 8 – Podněcuje ostatní, aby vyzkoušeli nové a inovativní přístupy ke své práci.	6,75	1,0897
AVG MIN	F2 – 12 – Pozitivně působí na ostatní, aby se ztotožnili s koncepcí rozvoje školy.	5,50	1,1902
SMODCH MAX	F3 – 3 – Vyhledává příležitosti, které prověřují jeho schopnosti a dovednosti.	6,74	1,3616
SMODCH MIN	F5 – 20 – Veřejně projevuje uznání za dobře odvedenou práci.	6,42	0,7592

Ve všech hodnocených faktorech získal vedoucí pracovník velmi nízká skóre. Nejnížší hodnoty vykazuje faktor F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat. Druhým nejhůře hodnoceným faktorem je faktor F1 – Vedoucí pracovník je příkladem pro ostatní. O něco lepšího výsledku dosáhl ředitel školy ve faktoru F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti. Nejlepší hodnocení získal ředitel školy ve faktoru F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle a ve faktoru F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování. Celkové velmi podprůměrné hodnoty dosažené ve všech hodnocených faktorech vypovídají o jisté nespokojenosti pedagogů školy s vůdčími styly ředitele. Opět se zde projevuje nízký zájem ředitele školy umožnit pedagogům podílet se na rozhodovacích procesech týkajících se chodu školy.

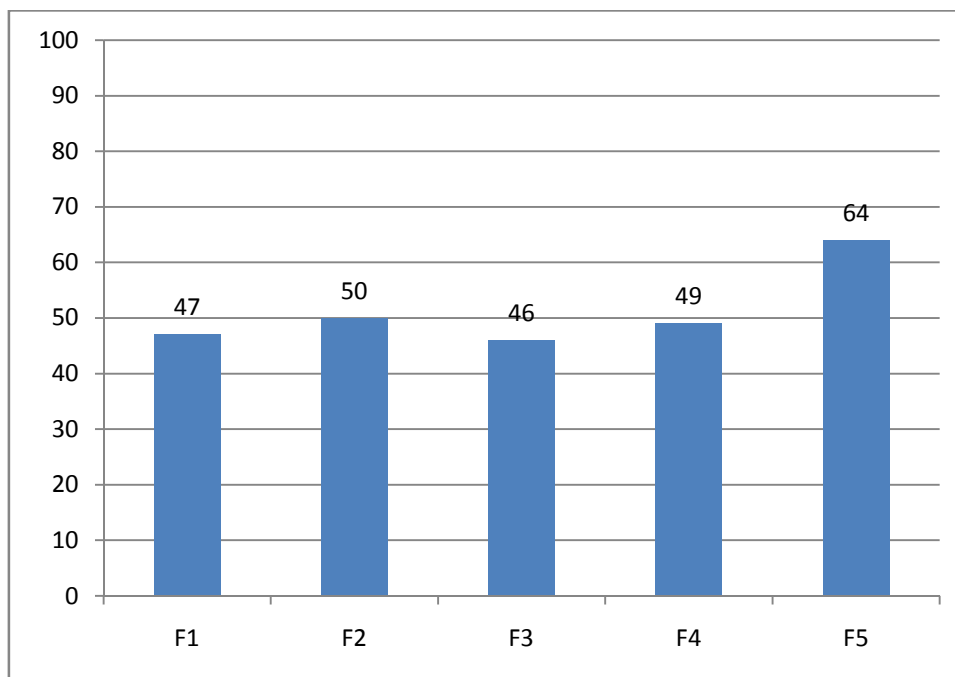
V rámci jednotlivých položek dosáhla nejvyššího hodnocení položka 8 (Faktor F3) – Vedoucí pracovník podněcuje ostatní, aby vyzkoušeli nové a inovativní postupy ke své práci. Tento výsledek odpovídá i relativně vyššímu celkovému skóre ve faktoru F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování. Nejnížšího hodnocení dosáhla položka 12 (Faktor F2) – Vedoucí pracovník podněcuje ostatní, aby se ztotožnili s koncepcí rozvoje školy. Pedagogové se nejvíce shodli na hodnocení ředitele školy v položce 20 (Faktor F5) – Vedoucí pracovník veřejně projevuje uznání za dobře odvedenou práci, nejméně se shodli na hodnocení ředitele školy v položce 3 (Faktor F3) – Vedoucí pracovník vyhledává příležitosti, které prověřují jeho schopnosti a dovednosti. Relativně nízká nejvyšší směrodatná odchylka vypovídá o převažující shodě pedagogů na hodnocení ředitele školy.

Škola č. 10

Tabulka č. 9.10: Hodnocení faktorů dotazníku LPI

Faktory LPI	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre	46,57	45,78	45,68	49,42	50,15
Percentil	47	50	46	49	64
Průměr	7,76	7,63	7,61	8,24	8,36
Pořadí	4	2	5	3	1

Graf č. 1.10: Faktory dotazníku LPI



Tabulka č. 10.10: Hodnocení položek dotazníku LPI

AVG MAX	F5 – 5 – Chválí ostatní za dobře vykonanou práci.	8,63	1,1792
AVG MIN	F3 – 13 – Vyhledává nové náměty a postupy pro zkvalitnění práce školy i mimo její hranice.	7,21	1,1955
SMODCH MAX	F4 – 9 – Naslouchá odlišným názorům a reaguje na ně.	8,10	1,3724
SMODCH MIN	F2 – 12 – Pozitivně působí na ostatní, aby se ztotožnili s koncepcí rozvoje školy.	7,68	0,9761

Ředitel školy dosáhl ve čtyřech hodnocených faktorech průměrných výsledků, pátý faktor je se svými hodnotami podprůměrný. Nejvyšší bodové ohodnocení získal ředitel školy ve faktoru F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti. Druhým nejlépe hodnoceným faktorem je faktor F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle. Třetího nejvyššího výsledku dosáhl ředitel školy ve faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat. Posledním ze skupiny průměrně hodnocených faktorů je faktor F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní. Faktor, ve kterém dosáhl ředitel školy podprůměrného výsledku je faktor F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování. I navzdory jen průměrným výsledkům lze konstatovat, že ředitel této školy přistupuje relativně vyvážené ke všem složkám vůdčích aktivit. Usiluje o dobře fungující team a o to, aby jeho členové měli možnost vstupovat a svým dílem ovlivňovat chod školy. Současně se zaměřuje na efektivitu práce a naplňování pracovních cílů. Slabinou tohoto vedoucího pracovníka je určitá rezervovanost k inovacím v organizaci a chodu školy.

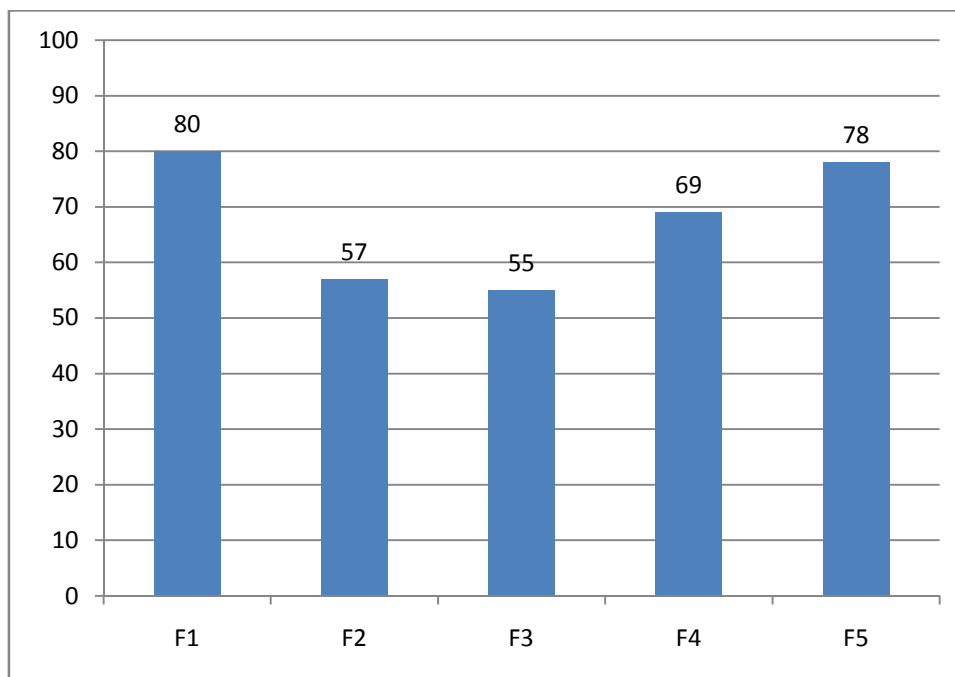
Nejlépe hodnocenou položkou je položka 5 (Faktor F5) – Vedoucí pracovník chválí ostatní za dobře odvedenou práci. Naopak položkou s nejnižším bodovým ohodnocením je položka 13 (Faktor F3) – Vedoucí pracovník vyhledává náměty a postupy pro zkvalitnění práce školy i mimo její hranice. Tyto výsledky jasně korelují s výsledky faktorů, které byly výše popsány. Pedagogové se nejvíce shodli na položce 12 (Faktor F2) – Vedoucí pracovník pozitivně působí na ostatní, aby se ztotožnili s koncepcí rozvoje školy. Nejnížší shody došli pedagogové v položce 9 (Faktor F4) – Vedoucí pracovník naslouchá odlišným názorům a reaguje na ně.

Škola č. 11

Tabulka č. 9.11: Hodnocení faktorů dotazníku LPI

Faktory LPI	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre	52,50	46,55	47,11	52,61	53,44
Percentil	80	57	55	69	78
Průměr	8,75	7,76	7,85	8,77	8,90
Pořadí	1	4	5	3	2

Graf č. 1.11: Faktory dotazníku LPI



Tabulka č. 10.11: Hodnocení položek dotazníku LPI

AVG MAX	F5 – 20 – Veřejně projevuje uznání za dobře odvedenou práci.	9,28	0,8031
AVG MIN	F3 – 23 – Ujišťuje se o tom, že si spolupracovníci stanovují reálné a dosažitelné cíle.	7,50	0,9574
SMODCH MAX	F2 – 22 – Předkládá promyšlenou koncepci společných cílů.	7,94	1,4709
SMODCH MIN	F1 – 26 – Má jasnou filosofii vedení.	8,94	0,7049

Čtyři z pěti faktorů obdržely v hodnocení pedagogů nadprůměrného skóre, pátý faktor je pouze průměrný. Nejvyššího skóre dosáhl ředitel školy ve faktoru F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní. Druhým nejlépe hodnoceným faktorem je faktor F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti. Třetím faktorem je faktor F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat. Posledním z faktorů s nadprůměrným bodovým ohodnocením je faktor F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle. Faktorem s pouze průměrným bodovým ohodnocením je faktor F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování. Z těchto výsledků se dá usuzovat, že pedagogové vnímají ředitele školy velmi pozitivně. Vedoucí pracovník současně klade velký důraz na to, aby měli pedagogové vhodné a pozitivní pracovní podmínky, aby byli stmeleni v dobře fungující team. Naopak lze konstatovat, že ředitel školy neklade takový důraz na pracovní efektivitu, realizaci cílů a inovace.

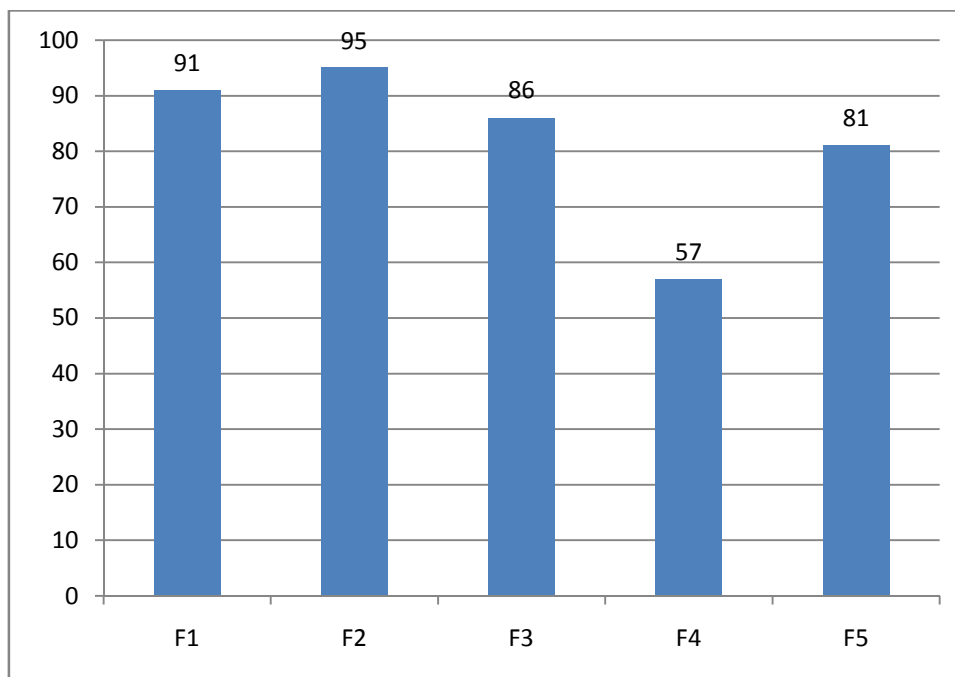
I v tomto případě výsledky nejlépe a nejhůře hodnocených položek korespondují s výsledky jednotlivých faktorů. Nejvyššího skóre dosáhl ředitel školy v položce 20 (Faktor F5) – Vedoucí pracovník projevuje uznání za dobře odvedenou práci. Nejhůře hodnocenou položkou je položka 23 (Faktor F3) – Vedoucí pracovník se ujistí o tom, že si spolupracovníci stanovují reálné a dosažitelné cíle. Pedagogové se v hodnocení ředitele školy nejvíce shodli na hodnocení položky 26 (Faktor F1) – Vedoucí pracovník má jasnou filozofii vedení, nejméně se shodli na hodnocení položky 22 (Faktor F2) – Vedoucí pracovník předkládá promyšlenou koncepci společných cílů.

Škola č. 12

Tabulka č. 9.12: Hodnocení faktorů dotazníku LPI

Faktory LPI	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre	55,46	56,33	53,23	50,76	54,06
Percentil	91	95	86	57	81
Průměr	9,24	9,39	8,87	8,46	9,01
Pořadí	2	1	3	5	4

Graf č. 1.12: Faktory dotazníku LPI



Tabulka č. 10.12: Hodnocení položek dotazníku LPI

AVG MAX	F2 – 27 – Je plně přesvědčen o smyslu a účelu společné práce.	9,90	0,3958
AVG MIN	F4 – 14 – Jedná s ostatními důstojně a s respektem.	7,77	2,0925
SMODCH MAX	F4 – 9 – Naslouchá odlišným názorům a reaguje na ně.	8,06	2,1123
SMODCH MIN	F2 – 27 – Je plně přesvědčen o smyslu a účelu společné práce.	9,90	0,3958

Poslední z hodnocených škol se oproti ostatním vyznačuje jak velmi vysokým bodovým hodnocením v jednotlivých faktorech, tak i relativně vysokým rozptylem ve shodě pedagogů na hodnocení ředitele školy. Ve čtyřech hodnocených faktorech dosáhl ředitel školy značně nadprůměrných hodnot, pátý faktor je jen mírně nadprůměrný. Nejvyššího skóre dosáhl ředitel školy ve faktoru F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle. Druhý nejlépe hodnocený faktor je faktor F1 – Vedoucí pracovník je příkladem pro ostatní. Dalším ze značně nadprůměrných faktorů je faktor F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování a posledním značně nadprůměrně hodnoceným faktorem je faktor F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti. Faktor, který získal jen mírně nadprůměrné bodové hodnoty, je faktor F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat. Z výše uvedeného shrnutí je patrné, že ředitel školy je pedagogy velmi pozitivně vnímán, a to zejména jako „vizionář – inovátor“. Pedagogové si patrně uvědomují určitou nesvobodu v možnosti podílet se na procesu rozhodování, ale s ohledem na předchozí velmi pozitivní hodnocení toto nepovažují za něco znepokojujícího. Lze se domnívat, že ředitel školy ve svých rozhodnutích prokázal tolik zkušeností, že pedagogové necítí potřebu jeho rozhodnutí jakkoliv zpochybňovat či prověřovat.

V hodnocení jednotlivých položek získala nejvyšší skóre položka 27 (Faktor F2) – Vedoucí pracovník je plně přesvědčen o smyslu a účelu společné práce. Nejnižší skóre získala položka 14 (Faktor F4) – Vedoucí pracovník jedná s ostatními důstojně a s respektem. Nejvíce se pedagogové shodli na hodnocení položky 27 (Faktor F2) – Vedoucí pracovník je plně přesvědčen o smyslu a účelu společné práce, naopak nejméně se shodli na hodnocení položky 9 (Faktor F4) – Vedoucí pracovník naslouchá odlišným názorům a reaguje na ně. Tyto výsledky podle nás opět výrazně korespondují s výsledky hodnocení jednotlivých faktorů.

Srovnání škol

Pro srovnání skóre v jednotlivých faktorech, kterých dosáhli vedoucí pracovníci, jsme sestavili následující tabulku, ve které zelená pole odpovídají nadprůměrným hodnotám a červená hodnotám podprůměrným. Z tabulky je patrné, že nejlépe byli vedoucí pracovníci hodnoceni ve faktoru F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle. Ze dvanácti vedoucích pracovníků dosáhlo nadprůměrných hodnot deset ředitelů škol. Druhým nejlépe hodnoceným faktorem je faktor F1 – Vedoucí pracovník je příkladem pro ostatní. Faktor s třetím nejlepším výsledkem je faktor F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti. Čtvrtý faktor v celkovém srovnání je faktor F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat. Nejhuře hodnoceným faktorem je faktor F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.

Tabulka č. 11: Srovnání faktorů dotazníku LPI

	F1 - Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 - Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 - Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 - Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 - Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Škola č. 1	47,60	44,75	49,15	46,80	51,70
Škola č. 2	42,08	42,16	41,83	41,66	42,25
Škola č. 3	46,90	45,45	45,54	45,81	46,36
Škola č. 4	44,17	42,58	42,05	41,11	42,70
Škola č. 5	35,00	36,61	39,00	35,88	37,27
Škola č. 6	45,92	51,71	52,35	54,28	54,79
Škola č. 7	50,15	47,36	46,46	46,53	47,61
Škola č. 8	50,57	52,28	51,90	51,38	53,47
Škola č. 9	38,50	36,58	39,00	37,75	37,41
Škola č. 10	46,57	45,78	45,68	49,42	50,15
Škola č. 11	52,50	46,55	47,11	52,61	53,44
Škola č. 12	55,46	56,33	53,23	50,76	54,06

4.7 Ověřování hypotéz

V následující části disertační práce se zaměříme na ověřování hypotéz. Pro dokazování hypotéz byl použit Pearsonův koeficient korelace. Hypotéza č. 1 byla dokazována korelováním Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO), a to nejprve na základě dat z jednotlivých škol a následně na základě celkových dat ze všech škol. Hypotéza č. 2 – 6 byla dokazována korelováním Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka pro jednotlivé faktory (LI F1 – LI F5) a Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO), a to na základě celkových dat ze všech škol.

Hypotéza č. 1

Mezi vůdčím jednáním ředitele školy a organizačním klimatem je souvislost.

Nulová hypotéza H_0 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) není vztah.

Alternativní hypotéza H_1 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah.

Škola č. 1

Tabulka č. 12.1: Hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	20
Skóre LI	8
Percentil LI	54,4
Skóre IO	32,25
Percentil IO	74,72
Pearson LI – IO	0,1161
Testové kritérium	0,4959
Kritická hodnota testového kritéria	2,101
Koeficient determinace	1,35

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,1161$. Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace bylo vypočítáno testové kritérium t , které dosáhlo hodnoty $t = 0,4959$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a odpovídající stupeň volnosti je $t_{0,05}(18) = 2,101$. Vypočítaná hodnota $t = 0,4959$ je nižší než hodnota kritická, přijímáme tedy hypotézu nulovou H_0 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) není vztah. Na základě vypočítaného koeficientu determinace lze konstatovat, že organizační klima školy je ovlivňováno vůdčím jednáním vedoucího pracovníka jen z 1,35%.

Tato škola se vyznačuje nadprůměrně vysokým Indexem otevřenosti organizačního klimatu, avšak pouze průměrnou výší Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka. S ohledem na hodnotu korelačního koeficientu lze odmítnout tvrzení, že na této škole má hodnocené vůdčí jednání ředitele školy vliv na formování pozitivního organizačního klimatu. Je však nutné

zmínit relativně vyšší skóre ve faktoru F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti, které by mohlo v tomto případě s formováním pozitivního organizačního klimatu školy, a tedy s jeho nadprůměrnou výší, souviset.

Škola č. 2

Tabulka č. 12.2: Hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	12
Skóre LI	7
Percentil LI	26,4
Skóre IO	19,5
Percentil IO	60,55
Pearson LI – IO	0,1122
Testové kritérium	0,3570
Kritická hodnota testového kritéria	2,228
Koeficient determinace	1,26

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,1122$. Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace bylo vypočítáno testové kritérium t , které dosáhlo hodnoty $t = 0,3570$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a odpovídající stupeň volnosti je $t_{0,05}(10) = 2,228$. Vypočítaná hodnota $t = 0,3570$ je nižší než hodnota kritická, přijímáme tedy hypotézu nulovou H_0 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) není vztah. Na základě vypočítaného koeficientu determinace lze konstatovat, že organizační klima školy je ovlivňováno vůdčím jednáním vedoucího pracovníka jen z 1,26%.

Vedoucí pracovník na této škole dosáhl podprůměrného skóre, pedagogové však subjektivně hodnotili úroveň otevřenosti organizačního klimatu školy mírně nadprůměrně. Vzhledem k nízkému koeficientu korelace lze konstatovat, že v tomto případě je patrně nadprůměrně dobré organizační klima důsledkem převážně jiných jevů než těch, které přímo ovlivňuje svým vůdčím jednáním ředitel školy.

Škola č. 3

Tabulka č. 12.3: Hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	11
Skóre LI	7,6
Percentil LI	43,8
Skóre IO	8,81
Percentil IO	48,67
Pearson LI – IO	0,3299
Testové kritérium	1,048
Kritická hodnota testového kritéria	2,262
Koeficient determinace	10,88

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,3299$. Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace bylo vypočítáno testové kritérium t , které dosáhlo hodnoty $t = 1,048$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a odpovídající stupeň volnosti je $t_{0,05}(9) = 2,262$. Vypočítaná hodnota $t = 1,048$ je nižší než hodnota kritická, přijímáme tedy hypotézu nulovou H_0 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) není vztah. Na základě vypočítaného koeficientu determinace lze konstatovat, že organizační klima školy je ovlivňováno vůdčím jednáním vedoucího pracovníka jen z 10,88%.

Skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka i skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy dosáhlo mírně podprůměrných hodnot. S přihlédnutím k výši Pearsonova koeficientu korelace se domníváme, že vůdčí aktivity ředitele této školy jen okrajově ovlivňují subjektivní hodnocení úrovně otevřenosti organizačního klimatu školy.

Škola č. 4

Tabulka č. 12.4: Hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	17
Skóre LI	7,08
Percentil LI	28,8
Skóre IO	27
Percentil IO	68,89
Pearson LI – IO	0,8064
Testové kritérium	5,2810
Kritická hodnota testového kritéria	2,131
Koeficient determinace	65,03

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,8064$. Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace bylo vypočítáno testové kritérium t , které dosáhlo hodnoty $t = 5,2810$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a odpovídající stupeň volnosti je $t_{0,05}(15) = 2,131$. Vypočítaná hodnota $t = 5,2810$ je vyšší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_1 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah. Pro posouzení závislosti porovnávaných jevů jsme použili tabulku uvedenou v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky odpovídá **vysoké závislosti** porovnávaných jevů. Na základě vypočítaného koeficientu determinace lze konstatovat, že organizační klima školy je ovlivňováno vůdčím jednáním vedoucího pracovníka z 65,03%.

Koeficient korelace v tomto případě potvrzuje vysokou závislost mezi vůdčím jednáním vedoucího pracovníka a otevřeností organizačního

klimatu školy. S ohledem na relativně vysoké skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy je pozoruhodné skóre Indexu vůdčího jednání ředitele školy, které dosáhlo jen podprůměrných hodnot. Jediný faktor, který se svým ohodnocením vymyká převážně podprůměrným výsledkům, je faktor F1 – Vedoucí pracovník je příkladem pro ostatní. Domníváme se tedy, že navzdory všeobecně nízkému hodnocení vůdčích aktivit ředitele školy, pedagogové vnímají osobnost ředitele školy pozitivně a to má určitý formující vliv na otevřenost organizačního klimatu školy.

Škola č. 5

Tabulka č. 12.5: Hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	18
Skóre LI	6,12
Percentil LI	12,2
Skóre IO	2,77
Percentil IO	41,96
Pearson LI – IO	0,8588
Testové kritérium	6,705
Kritická hodnota testového kritéria	2,120
Koeficient determinace	73,76

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,8588$. Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace bylo vypočítáno testové kritérium t , které dosáhlo hodnoty $t = 6,705$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a odpovídající stupeň volnosti je $t_{0,05}(16) = 2,120$. Vypočítaná hodnota $t = 6,705$ je vyšší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_1 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah. Pro posouzení závislosti porovnávaných jevů jsme použili tabulku uvedenou v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky odpovídá **vysoké závislosti** porovnávaných jevů. Na základě vypočítaného koeficientu determinace lze konstatovat, že organizační klima školy je ovlivňováno vůdčím jednáním vedoucího pracovníka z 73,76%.

Jak Index vůdčího jednání ředitele školy, tak Index otevřenosti organizačního klimatu dosáhly podprůměrných hodnot. S ohledem

na koeficient korelace, který vypovídá o vysoké závislosti mezi měřenými jevy, lze konstatovat, že na této škole má úroveň vůdčích aktivit vedoucího pracovníka vliv na formování organizačního klimatu školy. Domníváme se, že v tomto případě pedagogové vnímají nedostatečné vůdčí aktivity vedoucího pracovníka negativně, což se promítá i do otevřenosti organizačního klimatu.

Škola č. 6

Tabulka č. 12.6: Hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	14
Skóre LI	8,63
Percentil LI	73,8
Skóre IO	25,64
Percentil IO	67,37
Pearson LI – IO	0,4200
Testové kritérium	1,603
Kritická hodnota testového kritéria	2,179
Koeficient determinace	17,64

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,4200$. Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace bylo vypočítáno testové kritérium t , které dosáhlo hodnoty $t = 1,603$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a odpovídající stupeň volnosti je $t_{0,05}(12) = 2,179$. Vypočítaná hodnota $t = 1,603$ je nižší než hodnota kritická, přijímáme tedy hypotézu nulovou H_0 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) není vztah. Na základě vypočítaného koeficientu determinace lze konstatovat, že organizační klima školy je ovlivňováno vůdčím jednáním vedoucího pracovníka jen z 17,64%.

Přestože v hodnocení vůdčích aktivit dosáhl vedoucí pracovník vysoce nadprůměrných hodnot, skóre Indexu otevřenosti je jen mírně nadprůměrné. Současně korelační koeficient dosahuje pouze spodní hranice střední závislosti mezi pozorovanými jevy. Je tedy zřejmé, že i navzdory všeobecně pozitivnímu hodnocení vůdčích aktivit ředitele školy úroveň otevřenosti organizačního klimatu neodpovídá očekávání pedagogů. Tuto

domněnku může potvrzovat i fakt, že ředitel školy dosáhl relativně nízkého skóre ve faktoru F1 – Vedoucí pracovník je příkladem pro ostatní.

Škola č. 7

Tabulka č. 12.7: Hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	13
Skóre LI	7,93
Percentil LI	52,0
Skóre IO	30,76
Percentil IO	73,07
Pearson LI – IO	0,9246
Testové kritérium	8,049
Kritická hodnota testového kritéria	2,201
Koeficient determinace	85,50

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,9246$. Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace bylo vypočítáno testové kritérium t , které dosáhlo hodnoty $t = 8,049$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a odpovídající stupeň volnosti je $t_{0,05}(11) = 2,201$. Vypočítaná hodnota $t = 8,049$ je vyšší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_1 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah. Pro posouzení závislosti porovnávaných jevů jsme použili tabulku uvedenou v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky odpovídá **velmi vysoké závislosti** porovnávaných jevů. Na základě vypočítaného koeficientu determinace lze konstatovat, že organizační klima školy je ovlivňováno vůdčím jednáním vedoucího pracovníka z 85,50%.

Vůdčí jednání ředitele školy bylo pedagogy posouzeno jako průměrné, přesto však lze s ohledem na vysoký korelační koeficient

konstatovat, že má významný vliv na nadprůměrně otevřené organizační klima školy. Opět se projevilo relativně vysoké hodnocení ředitele školy ve faktoru F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní. Lze se tedy domnívat, že kladné vnímání ředitele školy pedagogy napomáhá k pozitivnímu formování organizačního klimatu školy.

Škola č. 8

Tabulka č. 12.8: Hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	21
Skóre LI	8,65
Percentil LI	73,8
Skóre IO	30,61
Percentil IO	72,90
Pearson LI – IO	0,6868
Testové kritérium	4,118
Kritická hodnota testového kritéria	2,093
Koeficient determinace	47,18

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,6868$. Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace bylo vypočítáno testové kritérium t , které dosáhlo hodnoty $t = 4,118$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a odpovídající stupeň volnosti je $t_{0,05}(19) = 2,093$. Vypočítaná hodnota $t = 4,118$ je vyšší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_1 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah. Pro posouzení závislosti porovnávaných jevů jsme použili tabulku uvedenou v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky odpovídá **střední (značné) závislosti** porovnávaných jevů. Na základě vypočítaného koeficientu determinace lze konstatovat, že organizační klima školy je ovlivňováno vůdčím jednáním vedoucího pracovníka z 47,18%.

Skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka i skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy dosáhlo v hodnocení ředitele školy

pedagogy nadprůměrných hodnot. Korelační koeficient odpovídá horní hranici střední (značné) závislosti mezi hodnocenými jevy. Jak již bylo zmíněno v kapitole věnující se interpretaci dílčích výsledků dotazníku, vedoucího pracovníka lze vnímat jako „vizionáře – inovátora“ s důrazem na pozitivní formování pedagogického sboru a vztahů mezi jednotlivými pedagogy. Tato kombinace vůdčího jednání ředitele školy se zdá být relativně příznivá při formování organizačního klimatu školy.

Škola č. 9

Tabulka č. 12.9: Hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	12
Skóre LI	6,3
Percentil LI	13,6
Skóre IO	10,5
Percentil IO	50,55
Pearson LI – IO	-0,0026
Testové kritérium	-0,008
Kritická hodnota testového kritéria	2,228
Koeficient determinace	0,00

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = -0,0026$. Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace bylo vypočítáno testové kritérium t , které dosáhlo hodnoty $t = -0,008$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a odpovídající stupeň volnosti je $t_{0,05}(10) = 2,228$. Vypočítaná hodnota $t = -0,008$ je nižší než hodnota kritická, přijímáme tedy hypotézu nulovou H_0 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) není vztah. Na základě vypočítaného koeficientu determinace lze konstatovat, že organizační klima školy **je nezávislé** na vůdčím jednáním vedoucího.

Přestože pedagogové hodnotili vůdčí jednání ředitele školy jako podprůměrné, organizační klima školy vnímají o poznání lépe. Z těchto výsledků lze usuzovat, že pedagogové nevnímají roli ředitele školy jako element formující pozitivní organizační klima školy, což rovněž potvrzuje i korelační koeficient, jehož hodnota vypovídá o naprosté nezávislosti obou měřených jevů.

Škola č. 10

Tabulka č. 12.10: Hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	19
Skóre LI	7,92
Percentil LI	51,2
Skóre IO	36,42
Percentil IO	79,35
Pearson LI – IO	0,4665
Testové kritérium	2,174
Kritická hodnota testového kritéria	2,110
Koeficient determinace	21,76

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,4665$. Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace bylo vypočítáno testové kritérium t , které dosáhlo hodnoty $t = 2,174$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a odpovídající stupeň volnosti je $t_{0,05}(17) = 2,110$. Vypočítaná hodnota $t = 2,174$ je nižší než hodnota kritická, přijímáme tedy hypotézu nulovou H_0 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) není vztah. Pro posouzení závislosti porovnávaných jevů jsme použili tabulku uvedenou v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky odpovídá **střední (značné) závislosti** porovnávaných jevů. Na základě vypočítaného koeficientu determinace lze konstatovat, že organizační klima školy je ovlivňováno vůdčím jednáním vedoucího pracovníka jen z 21,76%.

Skóre, kterého dosáhl ředitel školy při hodnocení jeho vůdčího jednání, je pouze průměrné, úrovni otevřenosti organizačního klimatu však pedagogové přisoudili nadprůměrné bodové ohodnocení. Současně

korelační koeficient dosáhl spíše nižší úrovně při dolní hranici střední (značné) závislosti pozorovaných jevů. Pedagogové sice nejlépe hodnotí faktor F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti, zároveň však nejhůře posuzují ředitele školy ve faktoru F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní. Z výsledků vyplývá, že ředitel školy vyvíjí aktivity ve snaze formovat pozitivní pracovní podmínky pro pedagogy, nicméně vzhledem k relativně nižšímu korelačnímu koeficientu se lze domnívat, že pedagogové pozitivní organizační klima nepřisuzují aktivitám ředitele školy.

Škola č. 11

Tabulka č. 12.11: Hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	18
Skóre LI	8,4
Percentil LI	67,8
Skóre IO	29,16
Percentil IO	71,29
Pearson LI – IO	0,7791
Testové kritérium	4,971
Kritická hodnota testového kritéria	2,120
Koeficient determinace	60,71

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,7791$. Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace bylo vypočítáno testové kritérium t , které dosáhlo hodnoty $t = 4,971$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a odpovídající stupeň volnosti je $t_{0,05}(16) = 2,120$. Vypočítaná hodnota $t = 4,971$ je vyšší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_1 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah. Pro posouzení závislosti porovnávaných jevů jsme použili tabulku uvedenou v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky odpovídá **vysoké závislosti** porovnávaných jevů. Na základě vypočítaného koeficientu determinace lze konstatovat, že organizační klima školy je ovlivňováno vůdčím jednáním vedoucího pracovníka z 60,71%.

Pedagogové hodnotí jak vůdčí jednání ředitele, tak organizační klima školy velmi pozitivně. V obou hodnocených oblastech byly naměřeny

nadprůměrné hodnoty. Stejně tak korelační koeficient dosáhl hodnoty odpovídající vysoké závislosti porovnávaných jevů. Pro tuto školu je charakteristické pozitivní vnímání ředitele školy, čemuž odpovídá i nejvyšší skóre ve faktoru F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní. Domníváme se, že na formování pozitivního organizačního klimatu školy mají vliv i další dva vysoce hodnocené faktory, a to faktor F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti a faktor F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.

Škola č. 12

Tabulka č. 12.12: Hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	30
Skóre LI	8,99
Percentil LI	82,00
Skóre IO	24,83
Percentil IO	66,48
Pearson LI – IO	0,5970
Testové kritérium	3,937
Kritická hodnota testového kritéria	2,048
Koeficient determinace	35,65

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,5970$. Pro ověření statistické významnosti koeficientu korelace bylo vypočítáno testové kritérium t , které dosáhlo hodnoty $t = 3,937$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ a odpovídající stupeň volnosti je $t_{0,05}(28) = 2,048$. Vypočítaná hodnota $t = 3,937$ je vyšší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_1 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah. Pro posouzení závislosti porovnávaných jevů jsme použili tabulku uvedenou v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky odpovídá **střední (značné) závislosti** porovnávaných jevů. Na základě vypočítaného koeficientu determinace lze konstatovat, že organizační klima školy je ovlivňováno vůdčím jednáním vedoucího pracovníka z 35,65%.

Pro tuto školu je charakteristické velmi pozitivní hodnocení vůdčího jednání ředitele školy. Vysoce nadprůměrným hodnotám v této části

dotazníku však odpovídá pouze mírně nadprůměrné skóre v hodnocení organizačního klimatu školy. Těmto výsledkům odpovídá korelační koeficient, který vypovídá o střední (značné) závislosti pozorovaných jevů. Možným důvodem, proč je organizační klima školy vnímáno pedagogy pouze jako mírně nadprůměrné, může být relativně nízké skóre ve faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.

Souhrnná data

Tabulka č. 13: Souhrnné hodnoty dotazníků LPI a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	205
Skóre LI	7,86
Percentil LI	47,19
Skóre IO	24,26
Percentil IO	65,84
Pearson LI – IO	0,6400
Koeficient determinace	40,96

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,6400$. S ohledem na celkový počet respondentů jsme nevypočítávali testové kritérium ani jeho kritickou hodnotu. Pro posouzení závislosti porovnávaných jevů jsme použili tabulku uvedenou v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky odpovídá **střední (značné) závislosti** porovnávaných jevů. Koeficient determinace dále potvrzuje, že organizační klima školy je ovlivňováno vůdčím jednáním vedoucího pracovníka z 40,96%. S ohledem k těmto výsledkům odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_1 : Mezi skóre Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah.

Hypotéza č. 2

Ředitelovo vzorové chování při vykonávání své práce pozitivně ovlivňuje organizační klima školy.

Nulová hypotéza H_0 : Mezi skóre faktoru F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) není vztah.

Alternativní hypotéza H_1 : Mezi skóre faktoru F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah.

Tabulka č. 14: Souhrnné hodnoty dotazníků LPI – Faktor F1 a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	205
Skóre F1 – LI	47,16
Percentil F1 – LI	50
Skóre IO	24,26
Percentil IO	65,84
Pearson LI – IO	0,6001
Koeficient determinace	36,01

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,6001$. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky uvedené v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat odpovídá **střední (značné) závislosti** porovnávaných jevů. Koeficient determinace dále potvrzuje, že organizační klima školy je ovlivňováno faktorem F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní z 36,01%.

S ohledem k těmto výsledkům odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_1 : Mezi skóre faktoru F1 – Vedoucí pracovník je

vzorem pro ostatní Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah.

Hypotéza č. 3

Ředitelova schopnost předkládat vize a cíle organizace pozitivně ovlivňuje organizační klima školy.

Nulová hypotéza H_0 : Mezi skóre faktoru F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) není vztah.

Alternativní hypotéza H_1 : Mezi skóre faktoru F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah.

Tabulka č. 15: Souhrnné hodnoty dotazníků LPI – Faktor F2 a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	205
Skóre F2 – LI	46,63
Percentil F2 – LI	57
Skóre IO	24,26
Percentil IO	65,84
Pearson LI – IO	0,5496
Koeficient determinace	30,20

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,5496$. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky uvedené v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat odpovídá **střední (značné) závislosti** porovnávaných jevů. Koeficient determinace dále potvrzuje, že organizační klima školy je ovlivňováno faktorem F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle z 30,20%. S ohledem k těmto výsledkům odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_1 : Mezi skóre faktoru F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle Indexu vůdčího jednání vedoucího

pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah.

Hypotéza č. 4

Ředitelovo hledání příležitostí ke zlepšování pozitivně ovlivňuje organizační klima školy.

Nulová hypotéza H_0 : Mezi skóre faktoru F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) není vztah.

Alternativní hypotéza H_1 : Mezi skóre faktoru F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah.

Tabulka č. 16: Souhrnné hodnoty dotazníků LPI – Faktor F3 a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	205
Skóre F3 – LI	46,88
Percentil F3 – LI	53
Skóre IO	24,26
Percentil IO	65,84
Pearson LI – IO	0,7068
Koeficient determinace	49,95

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,7068$. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky uvedené v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat odpovídá **vysoké závislosti** porovnávaných jevů. Koeficient determinace dále potvrzuje, že organizační klima školy je ovlivňováno faktorem F3 – Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování z 49,95%. S ohledem k těmto výsledkům odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_1 : Mezi skóre faktoru F3 – Vedoucí pracovník hledá

příležitosti ke zlepšování Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah.

Hypotéza č. 5

Ředitelovo počínání umožňující ostatním jednat pozitivně ovlivňuje organizační klima školy.

Nulová hypotéza H_0 : Mezi skóre faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) není vztah.

Alternativní hypotéza H_1 : Mezi skóre faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah.

Tabulka č. 17: Souhrnné hodnoty dotazníků LPI – Faktor F4 a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	205
Skóre F4 – LI	46,78
Percentil F4 – LI	32
Skóre IO	24,26
Percentil IO	65,84
Pearson LI – IO	0,7399
Koeficient determinace	54,74

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,7399$. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky uvedené v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat odpovídá **vysoké závislosti** porovnávaných jevů. Koeficient determinace dále potvrzuje, že organizační klima školy je ovlivňováno faktorem F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat z 54,74%. S ohledem k těmto výsledkům odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_1 : Mezi skóre faktoru F4 – Vedoucí pracovník

umožňuje ostatním jednat Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah.

Hypotéza č. 6

Ředitelovo povzbuzování vnitřního pocitu sounáležitosti pozitivně ovlivňuje organizační klima školy.

Nulová hypotéza H_0 : Mezi skóre faktoru F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) není vztah.

Alternativní hypotéza H_1 : Mezi skóre faktoru F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah.

Tabulka č. 18: Souhrnné hodnoty dotazníků LPI – Faktor F5 a OCDQ-RS, koeficient korelace

Počet respondentů	205
Skóre F5 – LI	48,50
Percentil F5 – LI	55
Skóre IO	24,26
Percentil IO	65,84
Pearson LI – IO	0,5983
Koeficient determinace	35,79

Pearsonův koeficient korelace dosáhl hodnoty $r_p = 0,5983$. Hodnota koeficientu korelace na základě této tabulky uvedené v kapitole 4.4 Metoda zpracování dat odpovídá **střední (značné) závislosti** porovnávaných jevů. Koeficient determinace dále potvrzuje, že organizační klima školy je ovlivňováno faktorem F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti z 35,79%. S ohledem k těmto výsledkům odmítáme nulovou

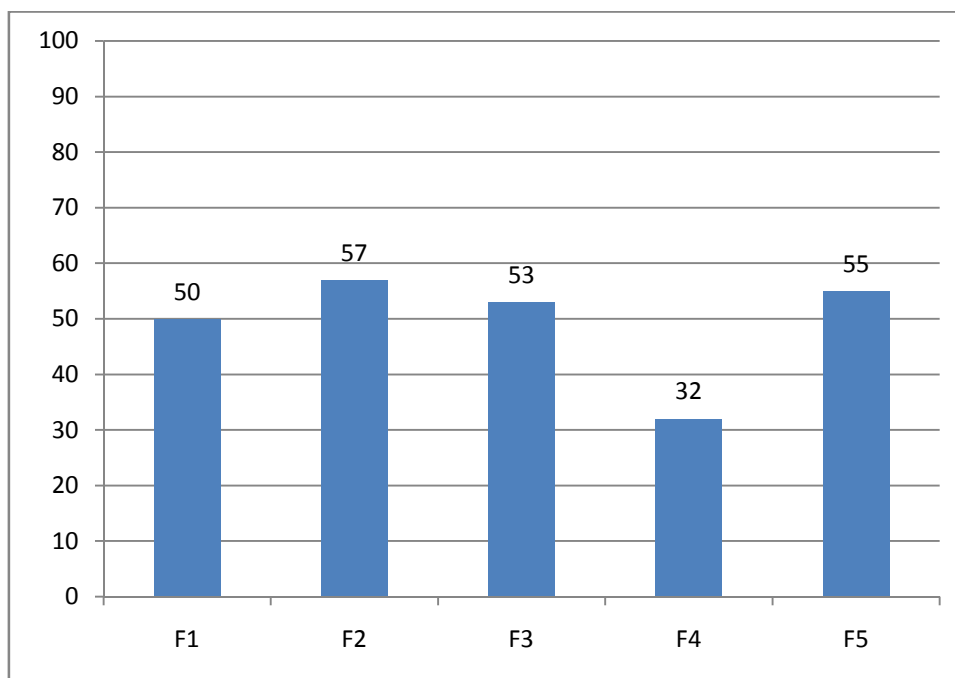
hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní H_1 : Mezi skóre faktoru F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti Indexu vůdčího jednání vedoucího pracovníka (LI) a skóre Indexu otevřenosti organizačního klimatu školy (IO) je vztah.

Srovnání faktorů F1 – F5

Tabulka č. 19: Srovnání hodnot faktorů dotazníku LPI a koeficientů korelace

Faktor LPI	F1 Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní.	F2 Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle.	F3 Vedoucí pracovník hledá příležitosti ke zlepšování.	F4 Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat.	F5 Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti.
Skóre LI	47,16	46,63	46,88	46,78	48,50
Percentil LI	50	57	53	32	55
Průměr LI	7,86	7,77	7,81	7,80	8,08
Pořadí F1-F5	4	1	3	5	2
Pearson LI – IO	0,6001	0,5496	0,7068	0,7399	0,5983

Graf č. 2: Souhrnné hodnoty faktorů F1 – F5 dotazníku LPI



Z výše uvedené tabulky souhrnných dat, uvádějící do vztahu jednotlivé faktory a jejich korelační koeficienty ve vztahu k organizačnímu klimatu, vyplývají pozoruhodné informace. Pedagogové nejlépe hodnotili ředitele škol ve faktoru F2 – Vedoucí pracovník předkládá vize a cíle, současně se však lze s odkazem na nejnižší korelační koeficient domnívat,

že tuto oblast vůdčího jednání ředitele školy vnímají pedagogové jako nejméně přínosnou pro formování pozitivního organizačního klimatu školy. Naopak nejhůře hodnotili pedagogové ředitele škol ve faktoru F4 – Vedoucí pracovník umožňuje ostatním jednat. Tento faktor však s ohledem na nejvyšší korelační koeficient považují pedagogové za nejdůležitější pro formování pozitivního organizačního klimatu školy. Tento jev je patrný i u dalších výsledků. Druhým nejhůře hodnoceným faktorem je faktor F1 – Vedoucí pracovník je vzorem pro ostatní, korelační koeficient však dosáhl třetí nejvyšší hodnoty. Faktor F5 – Vedoucí pracovník povzbuzuje vnitřní pocit sounáležitosti, dosáhl druhého nejvyššího ohodnocení, s odkazem na druhý nejnižší korelační koeficient však můžeme předpokládat, že tento faktor pedagogové považují za okrajový v procesu formování pozitivního organizačního klimatu školy.

4.8 Shrnutí

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat vzájemný vztah úrovně vůdčího jednání ředitele školy a organizačního klimatu, tedy zjistit, jaký vliv na tvorbu pozitivního organizačního klimatu má vůdčí jednání ředitele školy. Dalším záměrem výzkumu pak rovněž bylo identifikovat takové vůdčí jednání ředitele školy, resp. úrovně jednotlivých faktorů, které mají na tvorbu pozitivního organizačního klimatu největší vliv.

Výzkumné šetření bylo realizováno na 12 školách Olomouckého regionu a zúčastnilo se jej 205 respondentů – pedagogů. Na základě tohoto šetření byly identifikovány ty faktory vůdčího jednání ředitele školy, ve kterých jsou podle pedagogů ředitelé škol úspěšní, či neúspěšní. Rovněž byly zjištěny faktory, které na základě subjektivního hodnocení pedagogů nejvíce či nejméně ovlivňují tvorbu pozitivního organizačního klimatu.

Podrobným zkoumáním výsledků dotazníkového šetření na jednotlivých školách jsme došli k závěru, že samotné vysoké skóre vůdčího jednání ředitele školy není zaručeným klíčem k úspěšnému formování otevřeného organizačního klimatu školy. Výsledky potvrdily, že pouze některé z faktorů se významnější měrou podílejí na vzniku dobrého klimatu organizace, jiné jsou naopak pro formování organizačního klimatu méně důležité. Domníváme se, že pro systematické formování organizačního klimatu školy je nezbytná vyváženost jednotlivých faktorů vůdčího jednání ředitele školy, a to s důrazem na zastoupení každé z elementárních složek vůdčího jednání reprezentovaných faktory dotazníku, ovšem v takové míře, která odpovídá specifickým potřebám pedagogických pracovníků.

Přestože rozsah výzkumného šetření nebyl takový, abychom mohli s jistotou potvrdit zmíněné závěry, z výsledků je patrné, že pedagogové považují za nejdůležitější možnost podílet se na organizaci chodu školy. Současně se však potvrzuje, že vedoucí pracovníci v této oblasti dosahují nejnižších skóre. Pro přesnější určení rozsahu jednotlivých faktorů nutných pro adekvátní formování organizačního klimatu školy jistě bude nezbytné provést navazující dotazníková šetření na podstatně rozsáhlejším vzorku respondentů, jsme však přesvědčeni, že realizované šetření potvrdilo náš předpoklad, že vhodné a promyšlené vůdčí jednání ředitele školy má formující vliv na pozitivní organizační klima školy.

5 Přínos pedagogické teorii a praxi

Vedoucí pracovník na škole se může v současné době vzdělávat v rámci Funkčního studia I a II zejména v oblastech právních, ekonomických a správních a problematice leadershipu je věnována jen okrajová část v rámci studia managementu. Jsme však přesvědčeni o tom, že vzdělávání vedoucích pracovníků v oblasti leadershipu – vůdcovství je velmi aktuální téma. Uvědomujeme si, že ředitel školy má formativní roli ve všech složkách chodu školy, a jako nejdůležitější považujeme jeho roli jako subjektu, jenž definuje a utváří celkové klima organizace. To, jak ředitel školy přistupuje ke své pozici vedoucího pracovníka, jestli si tuto roli uvědomuje a systematicky ji buduje, tedy dle našeho názoru v konečném důsledku povede k tomu, jestli škola bude či nebude ve své funkci úspěšná a efektivní.

Disertační práce se pokouší ve své teoretické rovině podat ucelené teoretické zpracování problematiky vlivu vůdčího jednání ředitele na formování pozitivního organizačního klimatu školy. Rovněž přináší komplexní pojetí problematiky leadershipu a představení celistvého systému leadershipových teorií.

V empirické části disertační práce spatřujeme hlavní přínos v realizaci dotazníkového šetření mezi pedagogy základních škol Olomoucka. Výzkum prokázal v širším slova smyslu určitou propojenost mezi vůdčím jednáním ředitele školy a klimatem organizace. Při podrobnější analýze výsledků výzkumu vyplynulo zjištění určité příčinné souvislosti mezi některými rovinami vůdčího jednání ředitele a organizačním klimatem školy. Současně byly definovány i ty roviny vůdčího jednání, které účastníci výzkumného šetření považují pro svou práci za nezbytné. Jako zásadní výstup dotazníkového šetření tedy považujeme empirické ověření propojenosti mezi vůdčím jednáním ředitele školy a organizačním klimatem školy. Výzkum rovněž poukázal

na naléhavost komplexního přístupu k problematice vůdčího jednání ředitele školy s vědomím toho, že se nejedná pouze o jednu izolovanou rovinu manažerských aktivit vedoucího pracovníka, ale o komplex systematických postupů majících v každé své rovině konkrétní efekt.

Věříme, že výzkumné šetření, tedy použití efektivního výzkumného nástroje v podobě dotazníků LPI a OCDQ-RS, povede v budoucnu k dalším navazujícím výzkumům, jež by mohly problematiku vůdčího jednání ředitele školy a jeho vlivu na formování pozitivního organizačního klimatu dále zkoumat a poznávat. Domníváme se, že poznatky vzešlé z dotazníkového šetření mohou motivovat ředitele škol se podobných výzkumů i nadále účastnit a vnímat je jako důležitou zpětnou vazbu napomáhající zefektivňovat a zkvalitňovat práci školy a naplňování jejích cílů.

Závěr

Současné podmínky pro vykonávání funkce ředitele školy kladou na vedoucího pracovníky značně vysoké nároky, a to nejen v oblasti výchovně vzdělávací náplně školy, ale také v oblasti právní a správní. Je tedy zřejmé, že ředitel školy by měl být jak zkušený pedagog, tak i odborník na tvorbu, řízení a udržování efektivního pracovního procesu a naplňování cílů organizace. Jsme však rovněž přesvědčeni, že ředitel školy by neměl pouze udržovat status-quo organizace, ale také by se měl nemalou měrou zaměřovat na formulaci vizí a cílů, hledání nových příležitostí ke zkvalitňování jak samotné výuky, tak všech pracovních procesů ve škole, sestavování a udržování týmů a delegování určitých pracovních povinností na členy těchto týmů, umožnit pedagogům podílet se na organizaci chodu školy a také vyvíjet aktivity zaměřené na budování vhodných pracovních i sociálních podmínek pro všechny zaměstnance školy.

Domníváme se, že pro správné a efektivní řízení chodu organizace nestačí pouze důkladné teoretické a praktické poznatky v oblasti managementu tak, jak je předkládá funkční studium pro ředitele škol. Věříme, že neméně důležitá je rovněž příprava ředitele školy v oblasti leadershipu, tedy vedení lidí. Podcenění teoretické a praktické přípravy v této oblasti může v konečném důsledku přinést značně ztíženou realizaci cílů organizace, pro kterou jsou dle našeho názoru nezbytné aspekty, jako například správná, důsledná, ničím nezatížena obousměrná komunikace mezi vedoucím pracovníkem a ostatními zaměstnanci organizace, efektivní, systematické a organizované budování týmů a udržování těchto týmů v chodu, přínosná, efektivní a pečlivá teamová práce založená na poznání fungování týmů. Ve vztahu k naplňování cílů organizace je rovněž důležité delegovat určité pravomoci na podřízené a zapojit je tak do procesu rozhodování a organizování chodu organizace.

Předkládaná disertační práce měla za cíl uceleně pojednat o problematice vůdčího jednání ředitele školy a realizovat výzkumné šetření, zabývající se možným vztahem mezi vybranými aspekty vůdčího jednání ředitele školy a organizačním klimatem jím vedené školy.

Všechny předem vytyčené cíle disertační práce byly dle našeho názoru naplněny. V teoretické části jsme se věnovali všem z našeho pohledu relevantním tématům, vymezili jsme pojmy s problematikou spojené, předložili ucelenou systematiku teorií leadershipu a věnovali se rovněž problematice managementu a zejména leadershipu na škole.

V empirické části jsme realizovali dotazníkové šetření, jehož cílem bylo ověřit možný vztah mezi vybranými aspekty vůdčího jednání ředitele školy a organizačním klimatem jím vedené školy. S ohledem na první použití výzkumného nástroje LPI ve školské realitě (dotazník jsme přeložili z anglického originálu a jeho znění jsme konzultovali s řediteli škol) jsme provedli předvýzkum, jehož cílem bylo ověřit překlad dotazníku a formulace jednotlivých položek. Samotné dotazníkové šetření proběhlo na dvanácti školách Olomoucka a zúčastnilo se jej 205 pedagogů. Z výzkumného šetření vyplynulo, že existuje vztah mezi určitými aspekty vůdčího jednání ředitele školy a organizačním klimatem jím vedené školy a současně byly identifikovány ty aspekty vůdčího jednání, ve kterých ředitelé škol vynikají a také ty aspekty vůdčího jednání, které považují pedagogové za nejzásadnější při formování pozitivního organizačního klimatu školy.

Domníváme se, že závěry práce mohou znamenat přínos zejména ve zvýšení zájmu ředitelů škol o problematiku leadershipu. Věříme také, že práce přispěje k tomu, že si ředitelé škol více uvědomí vliv svého vůdčího jednání jako formujícího elementu pro příznivé pracovní podmínky a pozitivní organizační klima. Jsme rovněž přesvědčení, že výsledky práce mohou motivovat ředitele škol se na podobných výzkumných šetřeních i nadále podílet.

Seznam literatury

ADAIR, J. *Vytváření efektivních týmů*. Praha : Management Press, 1994. ISBN 80-2510-529-6.

ARMSTRONG, M., *A Handbook of Human Resources Management Practice*. London : Kogan Page, 2006. ISBN 0-7494-4631-5.

ASTIN, A., ASTIN, H. *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change*. 1. vyd. Battle Creek : W.K. Kellogg Foundation, 1999. Bez ISBN.

ATKINSONOVÁ, R., ATKINSON, R. et al. *Psychologie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BACÍK, F., CÍSAŘ, V. *Řízení činnosti škol*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985. Bez ISBN.

BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-010-6.

BACÍK, F., KALOUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu II*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-025-4.

BEDRNOVÁ, E. *Jmenuji vás vedoucím pracovníkem*. Praha : Horizont, 1987. Bez ISBN.

BENDER, P. *Niterný leadership*. 1. vyd. Praha : Management Press, 2002. ISBN 80-7261-069-4.

BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*. 3. vyd. Brno : Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-840-6.

BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. Olomouc : Rubico, 1996. ISBN 80-8583-909-1.

BIRCH, P. *Leadership*. Brno : CP Books, 2005. ISBN 80-2510-551-2.

BLANCHARD, K. *The Heart of a Leader*. 1. vyd. Tulsa : Honor Books, 1999. ISBN 07-814-4543-4.

BRANDT, R. ed. *Educational Leadership. Effective Schools and School Improvement*. Alexandria : Association for Supervision and School Development, 1989. ISBN 0-87120-159-3.

BUREŠ, Z. *Psychologie práce*. 1. svazek. Praha : SPN, 1981. Bez ISBN.

BUREŠ, Z. *Psychologie práce*. 2. svazek. Praha : SPN, 1982. Bez ISBN.

BUREŠ, Z. *Psychologie práce a její užití*. Praha : Práce, 1981. Bez ISBN.

CÍSAŘ, V. *Řízení činnosti škol*. 1. vyd. Praha : SPN, 1985. Bez ISBN.

CLEGG, B., BIRCH, P. *Intenzivní kurz vedení lidí*. Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0356-0.

CLEGG, B., BIRCH, P. *Teamwork*. Brno : CP Books, 2005. ISBN 80-251-0546-6.

COVEY, S. *Bez zásad nemůžete vést*. 1. vyd. Praha : Pragma, 2003. ISBN 80-7205-904-1.

COYLE, A. *Leadership. The ASTD Trainer's Sourcebook*. New York : McGraw-Hill, 1997. ISBN 0-07-053439-X.

ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie*. Praha : H+H, 2002. ISBN 80-7319-015-X.

ČAKRT, M. *Typologie osobnosti pro manažery*. Praha : Management Press, 2003. ISBN 80-8594-312-3.

DEÁK, P., EGER, L., MUŽÍK, J., RYMEŠ, M. *Kvalita a image manažerských škol*. Praha : ASPI, 2005. ISBN 80-7357-090-4.

DESSLER, G. *Human Behaviour. Improving Performance at Work*. Reston : Reston Publishing Company, 1979. ISBN 0-8359-2994-9.

EGER, L., JAKUBÍKOVÁ, D. *Školský management I*. 1. vyd. Plzeň : ZU v Plzni, 1999. ISBN 80-7082-587-1.

EGER, L., at al. *Efektivní školský management*. Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. ISBN 80-7082-430-1.

ENDER, B., SCHRATZ, M. *Jak pomoci školám? Organizační poradenství a rozvoj školy*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1999. ISBN 80-9026-142-6.

FAIRHOLM, G. *Perspectives on Leadership*. Westport : Praeger, 2000. ISBN 0-275-97105-8.

FISCHER, W.,SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy*. 1. vyd. Brno : Paido, 1993. ISBN 80-8593-134-6.

GARDNER, J. *On Leadrship*. 1. vyd. New York : The Free Press, 1993. ISBN 97-8002-911312-7.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GOLD, A. *Řízení současné školy*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1998. ISBN 80-9026-140-X.

GOLEMAN, D. *Práce s emoční intgeligencí*. Praha : Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

GOLEMAN, D. *Emotional Inteligence. Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bantam Books, 1996. ISBN 97-8055-338371-3.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc : Hanex, 2002. ISBN 80-8578-320-7.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X.

GRECMANOVÁ, H. Vyučovací klima. *Pedagogická orientace* 2003, č. 2, s. 2 - 21. ISSN 1211-4669.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 80-7409-010-3.

HACKMAN, M., JOHNSON, C. *Leadership. A Communication Perspective*. Prospect Heights : Waveland Press, 2000. ISBN 1-57766-069-2.

HANDLÍŘ, J. *Management pro SŠ a VOŠ*. 1. vyd. Praha : Computer Press, 1998. ISBN 80-7226-095-2.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HASSELBEIN, F. et al. *The Leader of the Future*. 1. vyd. San Francisco : Jossey Bass Publishers, 1996. ISBN 0-7879-0935-1.

HEIM, P., CHAPMAN, E. *Základy vedení. Rozvojový program pro úspěšný management*. Praha : Linde, 1993. ISBN 80-8564-721-4.

HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-2471-155-9.

HOMOLA, M. *Psychologie v práci ředitele školy*. Praha : SPN, 1978. Bez ISBN.

HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* Praha : SPN, 1988. Bez ISBN.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-2440-765-5.

KAMENÍČEK, J. *Lidský kapitál – úvod do ekonomie chování*. Praha : Karolinum 2003. ISBN 80-2460-449-3.

KANTOROVÁ, J. et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

KLEIBL, J. et al. *Personální řízení*. Praha : VŠE, 2002. ISBN 80-245-0279-8.

KOHOUT, J. *Veřejné mínění, image a metody public relations*. 1. vyd. Praha : Management Press, 1999. ISBN 80-7261-006-6.

KOHOUTEK, R., ŠTĚPANÍK, J. *Psychologie práce a řízení*. Brno : Cerm, 2000. ISBN 80-214-1552-5.

KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha : Victoria Publishing, 1993. ISBN 80-85605-45-7.

KOTTER, J. *Vedení procesu změny*. 1. vyd. Praha : Management Press, 2004. ISBN 80-7261-015-5.

KOUZES, J., POSNER B. *The Leadership Challenge*. San Francisco : Jossey-Bass, 2003. ISBN 0-7879-6833-1.

KOUZES, J., POSNER, B. *Five Practices of Exemplary Leadership*. San Francisco : Pfeiffer, 2003. ISBN 0-7879-6749-1.

KOUZES, J., POSNER, B. *Leadership Practices Inventory – Self*. San Francisco : Pfeiffer, 2003. ISBN 0-7879-6795-5.

KOUZES, J., POSNER, B. *Leadership Practices Inventory – Observer*. San Francisco : Pfeiffer, 2003. ISBN 0-7879-6727-0.

KOUZES, J., POSNER, B. *Leadership Practices Inventory – Facilitator's Guide*. San Francisco : Pfeiffer, 2003. ISBN 0-7879-6728-9.

KOUZES, J., POSNER, B. *Leadership Practices Inventory – Participant's Workbook*. San Francisco : Pfeiffer, 2003. ISBN 7879-6724-6.

KOUZES, J., POSNER, B. *Leadership Practices Inventory – Leadership Development Planner*. San Francisco : Pfeiffer, 2003. ISBN 0-7879-6723-8.

KOVAČIČ, V. *Psychológia v organizácii a riadení*. Bratislava : Práca, 1987. Bez ISBN.

KRETMAN, K. *Learning Leadership*. 1. vyd. Maryland, College Park : University of Maryland, 1996. Bez ISBN.

KROBOTOVÁ, M, HOLOUŠOVÁ, D. *Obsah a forma disertační práce*. Olomouc : Nakladatelství Univerzity Palackého, 2004. ISBN 80-244-0934-8.

KRÜGER, W. *Vedení týmů*. 1. vyd. Praha : Grada, 2004. ISBN 80-2470-780-2.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

LEDNICKÝ, V. *Základy managementu*. Ostrava : Akademie J.A.K., 2000. ISBN 80-70480-17-3.

MAXWELL, J. *Jak v lidech vypěstovat vůdčí schopnosti*. 1. vyd. Praha : Pragma, 2002. ISBN 80-7205-870-3.

MURPHY, E. *Jste dobrý šéf?* 1. vyd. Praha : Computer Press, 1999. ISBN 80-7226-183-5.

NĚMEC, P. *Public relations, komunikace v konfliktních a krizových situacích*. 1. vyd. Praha : Management Press, 1999. ISBN 80-8594-366-2.

NORTHOUSE, P. *Leadership: Theory and Practice*. 2. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001. ISBN 0-7619-1926-0.

OBST, O. *Úvod do teorie řízení výchovy a vzdělávání ve školství pro učitele*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-7067-470-9.

OBST, O. et al. *Základy obecného managementu*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006. ISBN 80-244-1365-5.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Praha : Academia, 2002. ISBN 80-2000-950-7.

PEASE, A. *Řeč těla*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-582-2.

PETERS, T., WATERMAN, R. *In Search for Excellence*. New York : Warner Books Printing, 1983, ISBN 97-80060-5487-8-0

PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Nakladatelství Lidové Noviny, 1994. ISBN 80-200-0607-9.

PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002. ISBN 80-2470-403-X.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2005. ISBN 80-2001-387-3.

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.) *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-2103-746-6.

POL, M., RABUŠICOVÁ, M. *Správa a řízení škol*. 1. vyd. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-8593-132-X.

POSPÍŠIL, P. *Efektivní public relations a media relations*. 1. vyd. Praha : Computer Press, 2002. ISBN 80-7226-823-6.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-2441-415-5.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-772-8.

RŮŽIČKA, J. *Personální řízení a psychologie*. Praha : Svoboda, 1970. Bez ISBN.

RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. 1. vyd. Praha : Agentura STROM, 1996. ISBN 80-9016-628-8.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-8664-217-8.

ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

SADLER, P. *Leadership*. 2. vyd. London : Kogan Page, 2003. ISBN 0-7494-33919-X.

SAKSLOVÁ, V., ŠIMKOVÁ, E. *Základy řízení lidských zdrojů*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-469-3.

SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava : Repronis, 1994. ISBN 80-7042-072-3.

DONNELLY, J., GIBSON, J., IVANCEVIC, J. *Fundamentals of Management*. Boston : Mcgraw-hill-irwin, 1995. ISBN 0-256-1254-0-6.

SLAVÍKOVÁ, L. *Řízení školy a pedagogického procesu*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7290-134-6.

SLAVÍKOVÁ, L. et al. *Ředitelé současnosti pro školu budoucnosti*. Praha : Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-120-6.

SORCHER, M. *Tajemství úspěchu manažera*. Praha : Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-8560-510-4.

SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: Pro manažery a firemní týmy*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-2470-318-1.

SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. Praha : ASPI, 2006. ISBN 80-7357-176-5.

ŠESTÁK, Z. *Jak psát a přednášet o vědě*. Praha : Academia, 2002. ISBN 80-2000-755-5.

ŠTĚPÁNEK, F. *Řízení školy*. 1. vyd. Brno : Signet, 1993. ISBN 80-9006-051-X.

TEGZE, O. *Neverbální komunikace*. 1. vyd. Praha : Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-429-X.

TRUNEČEK, J. *Znalostní podnik ve znalostní společnosti*. Praha : Professional Publishing, 2004. ISBN 80-8641-967-3.

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-2470-405-6.

URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci*. 1. vyd. Praha : ASPI Publishing, 2003. ISBN 80-8639-546-4.

VTÍPIL, Z. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie práce II*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1987. Bez ISBN.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník LPI

Příloha č. 2: Dotazník OCDQ-RS

Příloha č. 3: Tabulka percentilů dotazníku LPI

Příloha č. 4: Kritické hodnoty testového kritéria

Příloha č. 1

Dotazník LPI

V této části dotazníku je **desetibodová škála** vymezena hodnotami *1 - téměř nikdy*, *10 - téměř vždy*.

1. Sám je příkladem toho, co očekává od druhých.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

2. Předkládá plány rozvoje školy a koncepce činností, které mohou určovat způsob vykonávání naší práce.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

3. Vyhledává příležitosti, které prověřují jeho schopnosti a dovednosti.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

4. Vytváří podmínky pro vznik týmů lidí, se kterými spolupracuje.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

5. Chválí ostatní za dobře vykonanou práci.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

6. Sleduje a ujišťuje se, že se spolupracovníci drží dohodnutých principů a standardů.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

7. Prezентuje atraktivní vizi rozvoje školy.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

8. Podněcuje ostatní, aby vyzkoušeli nové a inovativní přístupy ke své práci.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

9. Naslouchá odlišným názorům a reaguje na ně.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

10. Dává najevo svou důvěru ve schopnosti ostatních.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

11. Plní sliby a závazky, které učinil.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

12. Pozitivně působí na ostatní, aby se ztotožnili s koncepcí rozvoje školy.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

13. Vyhledává nové náměty a postupy pro zkvalitnění práce školy i mimo její hranice.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

14. Jedná s ostatními důstojně a s respektem.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

15. Zasazuje se o to, aby byli spolupracovníci odpovídajícím způsobem ohodnoceni za jejich přínos k úspěšnému chodu školy.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

16. Zajímá se o to, jaký vliv mají jeho rozhodnutí na pracovní výkony ostatních.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

17. Naznačuje ostatním, jak mohou být jejich individuální představy začleněny do celkové koncepce rozvoje školy.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

18. Umí se poučit z chyb a neúspěchů.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

19. Podporuje samostatnost ostatních při jejich rozhodování.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

20. Veřejně projevuje uznání za dobře odvedenou práci.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

21. Zdůrazňuje význam jednotného postoje k principům týkajících se chodu školy.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

22. Předkládá promyšlenou koncepci společných cílů.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

23. Ujišťuje se o tom, že si spolupracovníci stanovují reálné a dosažitelné cíle.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

24. Dává ostatním dostatečný prostor a svobodu v rozhodování o způsobu vykonávání své práce.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

25. Nachází cestu k oslavě dosažených úspěchů.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

26. Má jasnou filozofii vedení.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

27. Je plně přesvědčen o smyslu a účelu společné práce.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

28. Snaží se zavádět nové postupy i v případě, že existuje možnost nezdaru.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

29. Vytváří předpoklady pro další vzdělávání a rozvoj spolupracovníků.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

30. Vyjadřuje svým spolupracovníkům podporu a uznání za jejich aktivitu.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Příloha č. 2

Dotazník OCDQ-RS

V této části dotazníku je **čtyřbodová škála** vymezena následujícím způsobem: 1 - *zřídka*, 2 - *občas*, 3 - *často*, 4 - *velmi často*.

31. Způsoby (manýry) některých učitelů na této škole obtěžují jiné učitele.

1 - 2 - 3 - 4

32. Učitelé této školy mají mnoho schůzí a komisí.

1 - 2 - 3 - 4

33. Učitelé věnují svůj mimoškolní čas žákům, kteří mají nějaké individuální problémy.

1 - 2 - 3 - 4

34. Učitelé jsou na svou školu hrdí.

1 - 2 - 3 - 4

35. Ředitel sám je příkladem ostatním - usilovně a tvrdě pracuje.

1 - 2 - 3 - 4

36. Ředitel dovede ocenit, pochválit podřízené.

1 - 2 - 3 - 4

37. Ředitel osobně vede každou důležitou poradou.

1 - 2 - 3 - 4

38. Nevýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování).

1 - 2 - 3 - 4

39. Na poradách přerušují ostatní učitelé vystoupení svých kolegů.

1 - 2 - 3 - 4

40. Žákovská samospráva se skutečně podílí na chodu školy.

1 - 2 - 3 - 4

41. Učitelé se chovají k žákům přátelsky.

1 - 2 - 3 - 4

42. Ředitel vládne "železnou rukou".

1 - 2 - 3 - 4

43. Ředitel sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají.

1 - 2 - 3 - 4

44. Nejbližšími přáteli učitelů na této škole jsou jejich vlastní kolegové.

1 - 2 - 3 - 4

45. Administrativní práce učitele na této škole je obtížná.

1 - 2 - 3 - 4

46. Učitelé si zde navzájem pomáhají, podporují jeden druhého.

1 - 2 - 3 - 4

47. Žáci řeší své problémy logickým myšlením.

1 - 2 - 3 - 4

48. Ředitel bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity učitele.

1 - 2 - 3 - 4

49. Ředitel je autokratický (autoritářský).

1 - 2 - 3 - 4

50. Morálka učitelů na škole je na vysoké úrovni.

1 - 2 - 3 - 4

51. Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů.

1 - 2 - 3 - 4

52. Povinností mimo výuku je na této škole příliš mnoho.

1 - 2 - 3 - 4

53. Když chce ředitel pomoci učitelům, dovede jednat neformálně, vystoupit z role ředitele.

1 - 2 - 3 - 4

54. Ředitel dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval práci některého učitele.

1 - 2 - 3 - 4

55. Ředitel je schopen, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní době.

1 - 2 - 3 - 4

56. Učitelé se mezi sebou zvou na návštěvy domů.

1 - 2 - 3 - 4

57. Učitelé se pravidelně společensky stýkají i mimo školu.

1 - 2 - 3 - 4

58. Učitelé zde pracují skutečně rádi.

1 - 2 - 3 - 4

59. Ředitel používá konstruktivní kritiku.

1 - 2 - 3 - 4

60. Ředitel hledí na blaho své školy.

1 - 2 - 3 - 4

61. Ředitel dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti.

1 - 2 - 3 - 4

62. Ředitel více mluví, než naslouchá.

1 - 2 - 3 - 4

63. Žákům na této škole je dána důvěra k samostatné práci.

1 - 2 - 3 - 4

64. Učitelé uznávají odbornou kompetenci svých kolegů.

1 - 2 - 3 - 4

Příloha č. 3

Percentil	F1 Je vzorem	F2 Předkládá víze	F3 Hledá příležitosti	F4 Umožňuje jednat	F5 Povzbuzuje
100	60	60	60	60	60
99	59	59	59	59	
98	58		58		
97		58			59
96		57	57	58	
95	57		56		
94		56			58
93				57	
92	56		55		
91		55			57
90	55		54	56	
89		54			56
88					
87	54				
86					
85		53	53	55	55
84					
83	53				
82		52			54
81			52		
80				54	
79					
78					
77	52	51			
76					53
75			51		
74					
73		50			
72				53	
71	51				52
70			50		
69		49			
68					51
67					
66	50		49		
65		48		52	
64					50
63					
62					
61			48		
60					
59	49	47		51	
58					49
57					
56					
55		46			
54	48		47		
53				50	
52					48
51		45			
50					
49	47				
48			46		
47		44			47
46				49	
45					
44		43			
43	46		45		46
42					
41					
40				48	
39		42			45
38	45		44		
37					
36					
35		41			44
34				47	
33	44		43		
32					
31		40			
30					43
29		39	42		
28	43			46	
27					42
26			41		
25		38			
24	42			45	
23					41
22		37			
21			40		
20	41			44	40
19		36			
18			39		
17					39
16	40	35		43	
15			38		38
14					
13	39	34	37	42	
12					37
11	38	33			
10			36		36
9	37	32		41	35
8		31	35		
7	36	30		40	33 34
6	35	29	34	39	32
5	34	28	33	38	31
4	33	26 27	31 32	36 37	30
3	31 32	25	30	34 35	27 28 29
2	28 29 30	22 23 24	28 29	31 32 33	25 26
1	22 23 24 25 26 27	18 19 20 21	24 25 26 27	24 25 26 27 28 29 30	22 23 24

Příloha č. 4

Stupně volnosti	Hladina významnosti		Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,05	0,01		0,05	0,01
1	12,706	63,657	21	2,080	2,831
2	4,303	9,925	22	2,074	2,819
3	3,182	5,841	23	2,069	2,807
4	2,776	4,604	24	2,064	2,797
5	2,571	4,032	25	2,060	2,787
6	2,447	3,707	26	2,056	2,779
7	2,365	3,499	27	2,052	2,771
8	2,306	3,355	28	2,048	2,763
9	2,262	3,250	29	2,045	2,756
10	2,228	3,169	30	2,042	2,750
11	2,201	3,106	35	2,030	2,724
12	2,179	3,055	40	2,021	2,705
13	2,160	3,012	45	2,014	2,690
14	2,145	2,977	50	2,009	2,678
15	2,131	2,947	55	2,004	2,668
16	2,120	2,921	60	2,000	2,660
17	2,110	2,898	70	1,994	2,648
18	2,101	2,878	80	1,990	2,639
19	2,093	2,861	90	1,987	2,632
20	2,086	2,845	100	1,984	2,626

Zdroj: CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003, s. 197. ISBN 80-2440-765-5.

Abstrakt

Vůdčí jednání ředitele školy

Cílem disertační práce je snaha o ucelenou terminologickou a obsahovou analýzu problematiky vůdčích vlastností, schopností a dovedností ředitele školy a jejich vlivu na formování pozitivního organizačního klimatu školy. Vymezuje zkoumanou problematiku vedení a řízení, identifikuje specifika vedení a řízení ve škole a shromažďuje teoretické i praktické poznatky umožňující nahlédnout do oblastí fungování školy, jež jsou vedením a řízením zasaženy a ovlivněny. Práce předkládá osm základních teorií vedení a věnuje se rovněž tématu aplikace principů vedení lidí na podmínky školy, definuje určující vlivy na tvorbu efektivní školy a týmů a zásady týmové spolupráce a motivace pracovníků.

V části empirické jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, zda existuje vztah mezi vůdčím jednáním ředitele školy a organizačním klimatem školy. Výzkumné šetření se rovněž zaměřuje na identifikaci těch aspektů vůdčího jednání ředitele školy, které mají na formování pozitivního organizačního klimatu největší vliv. Výzkumné šetření bylo realizováno na 12 základních školách Olomouckého regionu a zúčastnilo se jej 205 respondentů – pedagogů základních škol. Z výzkumného šetření vyplynulo, že existuje vztah mezi určitými aspekty vůdčího jednání ředitele školy a organizačním klimatem jím vedené školy a současně byly identifikovány ty aspekty vůdčího jednání, ve kterých ředitelé škol vynikají a také ty aspekty vůdčího jednání, které považují pedagogové za nejzásadnější při formování pozitivního organizačního klimatu školy.

Závěry práce mohou znamenat přínos zejména ve zvýšení zájmu ředitelů škol o problematiku leadershipu. Je rovněž možné, že práce přispěje k tomu, že si ředitelé škol více uvědomí vliv svého vůdčího jednání jako

formujícího elementu pro příznivé pracovní podmínky a pozitivní organizační klima.

Klíčová slova:

ředitel školy, manažer, leader, řízení, vedení, management, leadership, team, teamová práce, motivace, klima školy, organizační klima

Abstract

Leadership Activities of the School Director

The main goal of the dissertation work is to present a comprehensive terminological and contextual problematic analysis of the school director leadership activities and their influence on the organizational climate. The work defines the terms of management and leadership and gathers theoretical and practical pieces of knowledge that enable us inspect those areas of school, that are the most influenced by the management and leadership activities of the school director. The work also presents eight basic leadership theories and also deals with the application of the leadership principles in the school reality. Also, it defines the most determining influences on the process of forming efficient schools and school teams.

The empirical part presents the results of the survey, the goal of which was to find out, whether there is a relation between selected leadership activities of the school director and the organizational climate. The survey also focuses on identifying those aspects of the school director leadership activities that have the most influential effect on forming of the positive organizational climate. The survey was realized on 12 schools of Olomouc region and there were 205 participants – basic school teachers. The results of the survey are that there exists a relation between selected leadership activities of the school director and the organizational climate. Also we identified those leadership activities of the school director that, according to the teachers, have the most influential effect on forming of the positive organizational climate.

The findings of the work may contribute to a larger interest of the school directors in the problematic of leadership. Also its contribution may

be that the school directors will become more aware of their influence over forming positive working conditions and positive organizational climate.

Key words:

School director, manager, leader, management, leadership, team, team work, motivation, school climate, organizational climate

Zusammenfassung

Leitende Handlung des Schuldirektors

Das Ziel dieser Dissertationsarbeit ist das Bestreben abgerundeter Terminologisch- und Inhaltanalyse der Problematik der leitenden Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schuldirektors und ihren Einfluss auf das Formen des positiven Organisierungsklimas. Die Arbeit begrenzt die untersuchende Problematik der Führung und der Leitung, sie identifiziert die Spezifitäten der Schulleitung und Schulführung und versammelt die teoretischen und praktischen Erkenntnisse, die in die Bereichen der Schulfunktionierung einsehen ermöglichen, die mit der Führung und Leitung getroffen sind. Die Arbeit liegt acht Grundtheorien der Führung vor und widmet sich auch der Applikation der Prinzipien Menschenführung auf die Schulbedingungen, sie definiert die bestimmten Einflüsse auf das Schaffen der effektiven Schule und des Teams und auf die Grundsätzen der Teammitarbeit und Motivation der Mitarbeiter.

In dem empirischen Teil sind die Erfolge der Forschungserhebung präsentiert, man möchte wissen, ob zwischen der leitenden Handlung des Schuldirektors und zwischen dem Organisierungsklima eine Beziehung existiert. Die Forschungserhebung identifiziert auch die Aspekte der leitenden Handlung des Schuldirektors, die auf das Formen des positiven Organisierungsklima den Haupteinfluss haben. Die Forschungserhebung wurde an 12 Grundschulen in Olomouc realisiert, an dieser Forschung hat 205 Befragten – Pädagogen der Grundschulen teilgenommen. Aus der Forschungserhebung ergab, dass zwischen bestimmten Aspekten der leitenden Handlung des Schuldirektors und dem Organisierungsklima die Beziehung existiert und gleichzeitig wurden auch die Aspekte der leitenden Handlung identifiziert, in deren die Direktoren hervortreten und auch die

Aspekte, die die Pädagogen für die Grundaspekte bei dem Formen des positiven Organisierungsklima halten.

Die Abschlüsse der Arbeit können der Beitrag für Steigerung der Schuldirektors für die Problematik Leadership. Es ist auch möglich, dass die Arbeit auch beiträgt, dass die Direktoren den Einfluss ihren leitenden Handlung wie ein Formelement für die wohlwollenden Arbeitsbedingungen und für das Organisierungsklima bedenken.

Schlüsselwörter:

Der Schuldirektor, der Manager, der Leader, die Führung, die Leitung, das Management, Leadership, das Team, die Teamarbeit, die Motivation, das Schulklima, das Organiesierungsklima