

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**OSOBNOSTNÍ PROFIL, ZAMĚŘENÍ A SPOKOJENOST ŘEDITELŮ RŮZNÝCH TYPŮ
ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

**PERSONALITY PROFILE, ORIENTATION AND SATISFACTION OF THE DIRECTORS
OF VARIOUS TYPES OF BASIC SCHOOLS**



Magisterská diplomová práce

Autor: Kristína Papajová

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc
2013

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Osobnostní profil, zaměření a spokojenost ředitelů různých typů základních škol“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne

Podpis

Děkuji PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení této práce.

Mé poděkování patří též základním školám, praktickým a speciální, zvláště pak jednotlivým ředitelům a ředitelkám těchto škol za jejich ochotu a vstřícnost při sběru dat.

OBSAH

I. TEORETICKÁ ČÁST	6
<u>ÚVOD</u>	6
<u>1. TYPY ZÁKLADNÍCH ŠKOL</u>	8
1. 1. Obecné vymezení pojmu škola	8
1. 2. Základní škola	9
1. 3. Základní škola praktická	11
1. 4. Základní škola speciální	12
<u>2. ŘEDITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY</u>	15
2. 1. Profesionální požadavky a vzdělání	15
2. 2. Vývoj a proměna role ředitele základní školy	18
2. 3. Konflikty v práci ředitele základní školy	20
2. 3. 1. Administrace vs. kvalita výuky	20
2. 3. 2. Mezilidské vztahy	21
2. 4. Kompetence ředitele základní školy	22
2. 4. 1. Definice kompetencí	22
2. 4. 2. Dělení kompetencí ředitele základní školy	23
<u>3. OSOBNOST ŘEDITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY</u>	27
3. 1. Uvedení do problematiky osobnosti	27
3. 2. Pětifaktorový model osobnosti	28
3. 3. Osobnostní charakteristiky „dobrého“ ředitele	31
<u>4. VEDENÍ A STYL VEDENÍ</u>	35
4. 1. Terminologická upřesnění používaných pojmů	35
4. 1. 1. Manažer a leader	35
4. 1. 2. Vedení a řízení	37
4. 2. Styly vedení	38
4. 2. 1. Rysový přístup ke stylům vedení	39
4. 2. 2. Klasická teorie stylů vedení	40
4. 2. 2. Další dělení stylů vedení	41
<u>5. PRACOVNÍ SPOKOJENOST</u>	43
5.1. Vymezení pojmu	43
5. 2. Faktory ovlivňující pracovní spokojenost	44
5. 3. Pracovní zátěž a stres	45
5. 3. 1. Pracovní zátěž	45
5. 3. 2. Stres	46
5. 4. Pětifaktorový model osobnosti, vedení a pracovní spokojenost	47
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	50
<u>6. METODOLOGICKÝ RÁMEC STUDIE</u>	50
6. 1. Formulace problému	50
6. 1. 1. Cíle studie	51
6. 1. 2. Stanovené hypotézy	51
6. 2. Aplikovaná metodika	52
6. 2. 1. Dotazníky	52
6. 2. 2. Statistika ve studii	56
6. 3. Zkoumaný soubor	56
6. 4. Organizace a průběh šetření	59
6.5. Symbolika výsledkové části	60

<u>7. VÝSLEDKY STUDIE</u>	61
7. 1. Profil dimenzí dotazníku SUPOS - 7	61
7. 2. Profil dimenzí dotazníku NEO Big Five	62
7. 3. Profil dotazníku ORI	63
7. 4. Koreláty dotazníků NEO Big Five a ORI	64
7. 54 1. Koreláty dotazníků NEO Big Five a ORI u ředitelů škol speciálních a praktických	64
7. 4. 2. Koreláty dotazníků NEO Big Five a ORI u ředitelů základních škol	65
7. 5. Koreláty dotazníků ORI a SUPOS - 7	66
7. 5. 1. Koreláty dotazníků ORI a SUPOS – 7 ředitelů škol speciálních a praktických.....	66
7. 5. 2. Koreláty dotazníků ORI a SUPOS - 7 u ředitelů základních škol	67
7. 6. Koreláty dotazníků SUPOS - 7 a NEO Big Five.....	67
7. 6. 1. Koreláty dotazníků SUPOS - 7 a NEO Big Five u ředitelů speciálních a praktických škol.....	68
7. 6. 2. Koreláty dotazníků NEO Big Five a SUPOS - 7 u ředitelů základních škol	69
7. 7. Vybrané koreláty demografických údajů a NEO Big Five, ORI, SUPOS - 7.....	71
7. 7 1. Vybrané koreláty velikosti školy a NEO Big Five, ORI, SUPOS - 7	71
7.7. 2. Vybrané koreláty délky praxe na současné pozici a NEO Big Five, ORI, SUPOS - 7	71
7. 8. K platnosti hypotéz	72
<u>9. ZÁVĚRY</u>	79
<u>SOUHRN</u>	83
<u>LITERATURA</u>	85
<u>PŘÍLOHY</u>	93
Příloha č. 1: Formulář zadání MgrDP	
Příloha č. 2: Abstrakt DP v českém a anglickém jazyce	
Příloha č. 3: Matice dat	

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je osobnostní profil, zaměření a pracovní spokojenost ředitelů různých typů základních škol, v tomto případě speciálních a praktických škol a základních škol. Cílem je zjistit možnou souvislost mezi osobností, stylem vedení a pracovní spokojeností u těchto dvou skupin. Nejen v psychologii, ale i ostatních humanitních vědách bývají vedoucí pracovníci škol často opomíjeni, pozornost je zaměřována především na žáky a učitelský sbor. Ředitelé základních škol se stávají spíše tématy politických a celospolečenských diskuzí. Vzhledem k významnosti vykonávané profese je ovšem namístě se touto specifickou skupinou zabývat více.

V době, kdy bylo téma vybráno, probíhala živá diskuse o rušení praktických a speciálních škol. Nyní se situace trochu uklidnila, speciální a praktické školy prozatím zůstávají, je ovšem otázkou, jak dlouho a především, jaký dopad hrozba rušení škol měla nejen na jejich vedení. Již ve své ročníkové práci jsem se věnovala tématu školní psychologie, konkrétně klimatu učitelského sboru v souvislosti s pracovní spokojeností. Prokázalo se, že jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňující samotné klima i spokojenost učitelů, je osobnost ředitele, především ředitelův styl vedení a jeho spokojenost. Z tohoto důvodu se nyní zaměřuji právě na ředitele základních škol, kteří tím jaký styl vedení ve své práci uplatňují, ovlivňují své podřízené a jejich spokojenost. Dále mě zajímá, zda uplatňovaný styl vedení vychází z osobnosti ředitele nebo se přizpůsobuje pracovním podmínkám.

Novým trendem ve školství je slučování škol, což je jedním z cílů zjištění, zda existují nějaké rozdíly v osobnosti, stylu vedení a pracovní spokojenosti mezi řediteli těchto speciálních a praktických škol a řediteli základních škol. Na první pohled jsou zřejmě odlišnosti ve složení žáků navštěvující školu speciální a praktickou, z čehož vyplývají i další technická a provozní opatření. Otázkou ovšem zůstává, zda se neliší i osobnost a styl vedení ředitelů. Pracovní náplně obou skupin se do jisté míry překrývají, předpokládám ale, že přístup k řešení konfliktů, styl komunikace, práce s dětmi a rodiči, vztahy s kolegy, zadávání úkolů atd., to vše jsou činnosti odvíjející se nejen od prostředí, v němž se odehrávají, ale vychází i ze samotné osobnosti vedoucích pracovníků.

Na závěr bych chtěla upřesnit používání pojmů ředitel, vedoucí pracovník, manažer. Tyto pojmy jsou až na malé výjimky používány pouze v mužském rodě, i když součástí souboru jsou také jejich ženské protějšky. Jedná se pouze o zjednodušení.

1. TYPY ZÁKLADNÍCH ŠKOL

1. 1. Obecné vymezení pojmu škola

Škola představuje jednu z prvních formálních institucí v našem životě. Spolu s rodinou se podílí na naší socializaci. Tato organizace má na starosti nejen předávat faktické znalosti o světě, ale učit nás nad nimi kriticky uvažovat, podněcovat v nás zvědavost a touhu po poznání, stejně jako rozvíjet sociální kompetence, formovat naši osobnost, usměrňovat naše jednání a chování v rámci společenských norem. Zřejmě i z těchto důvodů neustále vzrůstají požadavky na ni kladené – technické vybavení, profesní obsazení atd. S tímto trendem úzce souvisí proměna českého školství od roku 1989, zejména kurikulární reforma.

Školu obecně bychom dle Průchy (2005) měli vnímat jako sociální instituci účelně vytvořenou k zajištění řízené a systematické edukace. Tato instituce v sobě tedy zahrnuje mezilidské interakce (mezi jejími aktéry i okolím), má svůj cíl a funkce. Havlík spol. (1996) určuje čtyři funkce školy – personalizační, kvalifikační, socializační a integrační.

Pokud se vrátíme zpět k naší definici, je v ní uveden pojem edukace, což znamená výchovu a vzdělávání. Škola navazuje na činnost rodiny a spolu s ní na nás výchovně působí, zároveň se snaží naše vzdělávání. Čáp, Mareš (2007) chápou výchovu jako záměrné a cílevědomé působení rodičů, vychovatelů, učitelů a výchovných institucí na vychovávané. Cílem tohoto působení je rozvinutí určitých vlastností, postojů, hodnot, názorů za pomoci výchovných prostředků a metod. Kantorová (2008) píše o změnách cílů, metod, forem i obsahu výchovy, které kopírují vývoj společnosti a odráží její ekonomické, politické, kulturní i sociální podmínky. Tato autorka zařazuje vzdělávání do tzv. širšího pojetí výchovy. Šimoník (2005) uvažuje o vzdělávání jako o neustálém a složitém procesu, který má na člověka formativní charakter. Prostřednictvím této činnosti si člověk osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, přičemž také formuje svou osobnost, názor, postoje a přesvědčení.

Škola je tedy místem, kde na žáky působí dva základní procesy edukace – výchova a vzdělávání. Toto cílené působení má na starosti pedagogický sbor ve spolupráci s rodiči a širší veřejností.

Vzhledem k tématu této práce se nyní budeme podrobněji věnovat fenoménu základní školy a jejím typům. V následujícím textu budou popsány pouze tři typy základních škol – základní škola, základní škola praktická a základní škola speciální.

1. 2. Základní škola

V Česku má základní škola a s ní spojená povinná školní docházka dlouholetou tradici. Právo na vzdělání je jedním ze základních práv každého občana České republiky. Náš stát se k jeho dodržování zavázala hned v několika dokumentech – Ústavě České republiky, Listině základních práv a svobod, Úmluvě o právech dítěte..

Základní škola je nejrozšířenějším typem instituce poskytující základní vzdělání. Dala by se definovat jako všeobecně vzdělávací zařízení, ve kterém zahajujeme povinnou školní docházku, obvykle ve věku 6 let. Celkem musíme pro její dokončení absolvovat všech 9 ročníků, které jsou rozděleny do dvou stupňů. První stupeň zahrnuje 1.-5. třídu, druhý stupeň navazuje 6. – 9. třídou (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Nástup do školy je podstatný přelom v životě nesoucí sebou nové radosti i povinnosti, a jako takový má velký společenský význam. Z dítěte se stává školák, což je zcela nová role, se kterou se musí seznámit.

Rozdělení základní školy do dvou stupňů víceméně odpovídá přelomu vývojových období (mladší a starší školní věk) a mělo by tak lépe reagovat na změny dětské psychiky, včetně zrání kognitivních funkcí. Pro první stupeň je příznačná snaha o usnadnění přechodu z mateřské školy a navyknutí si na pevně stanovený režim. Pedagogové se snaží o poznávání, respektování a rozvoj individuálních potřeb, zájmů a možností žáků. Vzdělávání by mělo mít praktický charakter a zvolené metody by měly pomáhat motivovat děti k dalšímu učení a touze po poznání (RVP ZV, 2010). V tomtéž dokumentu je popsán i druhý stupeň, vyznačující se možnostmi využití složitějších metod práce a nových zdrojů. Žáci by měli pracovat na dlouhodobějších projektech, zapojovat se v rámci organizace školy a nést větší odpovědnost za své vzdělání, s čímž souvisí schopnost samostatného učení. Další náplň a poslání druhého stupně je téměř shodná se samotnými cíly základní školy.

Tyto cíle zde nyní pro přehlednost uvedeme v odrážkách (Bartoňová, Vítková, 2007):

- osvojení si potřebných strategií učení
- rozvíjení motivace k celoživotnímu učení na základě osvojení těchto strategií
- tvořivému myšlení a řešení problémů přiměřených věku
- účinné spolupráci a komunikaci
- ochraně svého fyzické i duševního zdraví, utvořených hodnot a životního prostředí
- ohleduplnosti a tolerantnosti vůči ostatním lidem, k odlišným duchovním i etnickým hodnotám
- poznání svých reálných možností a schopností
- toto poznání uplatňovat spolu s osvojenými vědomostmi při další směřování v životě a výběru profesní dráhy

Ze samotného přehledu je jasné, že cílem školy není pouze naučit děti co nejvíce faktických údajů, naopak bychom mohli říct, že tento trend „biflování“ je dnes již překonaný. Nový přístup ke vzdělávání vyžaduje po učitelích mnohem více kreativity a individuálního přístupu. Pedagogové by se měli snažit děti naučit, jak se správně učit, měli by s nimi nalézat relevantní zdroje informací a pomoci jim odlišit je od nekvalitních zdrojů. Vysoký důraz je kladen na posilování zvědavosti a chtění samotných žáků dozvědět se nové poznatky. Ve 21. století jsou nejvíce ceněným zbožím informace. Ale pouze samotné údaje nestačí, moderní člověk by se měl také starat o duchovní rozměr bytí, o svou psychiku. Základní škola by měla svým žákům pomoci najít sebe sama, podílet se utváření jejich osobnosti, vývoji a přestavbě hodnotového žebříčku, měla by v děti motivovat k utváření si vlastních názorů a postojů, k touze je obhajovat a prosazovat. Spolu se zdravým sebevědomím by měla být v této instituci podporována tolerance názorů druhých a ochota k diskusi. S těmito požadavky souvisí vymezení klíčových kompetencí. Jistě je to nelehký úkol, kterého se musí zhostit celý pedagogický sbor, ředitele nevyjímaje.

1. 3. Základní škola praktická

V části Základní škola byl popsán princip vzdělávání žáků bez specifických vzdělávacích potřeb. Na tomto typu školy se učitelé sice mohou setkat s žáky, kteří mají poruchy učení či chování, ovšem projevují se u nich v menší míře a jsou zvládnutelné běžnými pedagogickými postupy. Některé základní školy přijímají v rámci integrace (individuální či skupinové) do běžných tříd i žáky, kteří by jinak navštěvovali školu praktickou.

Základní škola praktická je opět rozdělena na dva stupně s celkem 9 třídami. Žáky této instituce jsou děti s lehkou mentální retardací. Často se u nich vyskytují poruchy chování, hyperaktivita, impulzivita, snížená sebekontrola atd.. Zařazení do tohoto typu školského zařízení je především z důvodů nezvládnutí rozsahu učiva na základní škole běžného typu. Tyto děti vyžadují větší individuální přístup, učitelé potřebují věnovat čas poznání jejich vlastností a schopností. Z těchto důvodů bývá na základní škole praktické poskytována speciální podpora například pomocí individuálních plánů (Bazalová, Pipeková, Vítková, 2008).

Pochopitelně je brán ohled na snížené rozumové schopnosti těchto dětí, proto se jejich vzdělávání řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací (RVP ZV LMP, 2005). Tento vzdělávací program respektuje vývojové a osobnostní zvláštnosti a individualitu jednotlivých žáků, přizpůsobuje rozsah i obsah učiva jejich rozumovým schopnostem a zaměřuje se především na praktické dovednosti, které by žáci mohli využít v budoucím životě. Bazalová et al.(2007) upozorňuje na to, že očekávané výstupy mají spíše praktický ráz a měly by být využitelné v běžném životě. Nedají se však jasně formulovat a konkretizovat, jelikož není možné přesně stanovit, co je pro děti s LMP zvládnutelné.

Cílem RVP ZV LMP (2005) je dosažení co nejvyšší úrovně osobnostních kvalit, rozvoj v oblasti emocionální, kognitivní, volní i sociální a to prostřednictvím speciálních vzdělávacích metod. Dále jsou cíle totožné s cíly z RVP ZV popsanými v předchozí kapitole.

Tato stručná charakteristika základní školy praktické aspoň částečně ukazuje, jak odlišná klientela je na tomto typu vzdělávací instituce. Nabízí se nutnost odlišného přístupu k těmto žákům ze strany pedagogického sboru i vedení školy. Měli by být u nich zvýrazněny jiné vlastnosti než u učitelů a ředitelů základní školy. Nezapomeňme na to, že je zde nutná větší spolupráce a komunikace s rodinou, významnou roli mají i další instituce (speciálně –

pedagogická centra atd.) s kooperace s nimi spojená. Role ředitele na této škole má stejně jako žáci svá specifika.

1. 4. Základní škola speciální

V této práci již bylo napsáno, že právo na vzdělání je jedním ze základních práv každého občana České republiky. Nejdůležitější zákonem týkajícím se základního vzdělávání je Školský zákon (561/2004) neboli Zákon o předškolním, základním a středním, vyšším odborném jiném vzdělávání. V tomto zákoně je kromě žáků základních škol běžného typu pamatováno i na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří zdravotně postižení, zdravotně znevýhodnění, sociálně znevýhodnění. Vyhláška 73/2005 Sb. upřesňuje možnosti vzdělávání dětí se zdravotními postižením, jsou jimi:

- integrace do tříd základní školy nebo do školy zřízené pro žáky s jiným druhem postižení, kde se vzdělávají dle individuálního plánu
- základní škola speciální
- skupinová integrace ve třídě, do oddělení nebo skupině zřízené pro žáky s tímto postižením v základní škole nebo ve škole zřízené pro žáky s jiným druhem postižení
- jiný způsob plnění povinné školní docházky stanovený zákonem (IVP, hluboká mentální retardace)

Speciální základní školu navštěvují ti žáci, kteří nedostačují požadavků stanovených v RVP ZS a RVP ZS LM. Pro tento typ škol byl vypracován samostatným rámcový vzdělávací program respektující rozumové schopnosti dětí navštěvujících tuto instituci s ohledem na jejich individualitu. Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální (RVP ZSŠ, 2008) je přizpůsoben psychickým zvláštnostem, snížení rozumových schopností, nízké úrovni

volných vlastností a malé koncentraci pozornosti. Tyto děti sice nejsou schopny osvojit si základní vzdělání, ale mohou dosáhnout tzv. základů vzdělání, což dává i jedincům s těžkou mentální retardací rovnost v přístupu ke vzdělání.

RVP ZŠ má obecné cíle shodné s předchozími dvěma programy. Z pochopitelných důvodů je však v ústředí zájmu co největší zkvalitnění života, zvýšení samostatnosti a nezávislosti na péči druhých. Předmětem zájmu je sebeobsluha, manipulace s předměty denní potřeby. Nezapomíná se ani na osvojení základních vědomostí a znalostí za pomoci speciálních pedagogických metod, návyky zajišťující orientaci v okolním světě, péči o fyzickou a psychickou stránku.

Klientelu tohoto typu školy tvoří žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s více vadami a s diagnostikovaným autismem. Tento typ vzdělávací instituce má narozdíl od předchozích dvou 10 tříd. První stupeň zahrnuje 1.-6. třídu, druhý stupeň navazuje 7.-10. třídou. RVP ZŠ je rozdělen na dvě části - Vzdělání žáků se středně těžkým stupněm mentálního postižení a Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžně postižením více vadami. Vzhledem k celkovému individuálně zaměřenému přístupu jsou odlišné cíle, kompetence, obsah i forma vzdělávání s důrazem na potřeby, schopnosti a psychické zvláštnosti jednotlivců.

Hodnocení žáků této základní školy je slovní. Ve vyučování mohou pedagogové využívat alternativní formy komunikace, bazální stimulaci, muzikoterapii, canisterapii atd. (Pipeková, 2010).

Je evidentní, že odlišnosti každé z výše popsaných typů škol nespočívají pouze v názvu. Nejpočetnější skupinu každé školy tvoří žáci, kteří se výrazně spolupodílí na celkovém klimatu školy, na její progresi, jsou spoluautory mezilidských vztahů v rámci školy, ovlivňují styl komunikace na škole atd.

Jednotlivé typy škol mají odlišné žáky, a tím se liší i jejich vnitřní organizace a struktura. Osobitý charakter struktury školy, její organizace a vlastností, sledovaných cílů a obsahu každé školy udává odlišnost a pestrost činností vykonávaných jednotlivými řediteli (Horváthová, 2003). Samotná klientela školy ovlivňuje ředitele, jeho styl vedení a způsoby komunikace. Vedoucí pracovník musí reagovat na jejich specifické potřeby, snažit se zajistit jim co největší pocit jistoty a bezpečí, zároveň vybavit školu vhodnými pomůckami. Také je

jeho úkolem pomáhat pedagogům s problematickými případy, nabídnout jim vzdělání a seznámení s novými metodami. Tvoří prostředníka mezi učiteli a rodiči. Měl by být ohleduplný a citlivý k rodinné situaci žáků, často zvláště ve školách praktických a speciálních se může setkávat s dětmi z jiného sociálního prostředí, což může přinášet střed hodnot a jisté neporozumění. Děti do školy přináší zvyky a způsoby chování naučené v rodině.

Ředitelé jakéhokoliv typu základní školy by měli být velice tolerantní k názorů a hodnotám ostatních, rozhodně by u nich neměly být přítomny předsudky. Některé osobnostní rysy by měli mít všichni ředitelé společné, jde však o to, v jak velké míře se tyto rysy v jejich práci projevují a jsou - li žádoucí. Od ředitele se očekává určitý způsob chování a jednání, což znamená, že na pozici ředitele se většinou dostává člověk splňující požadovaná kritéria nebo ten, kdo se jim umí nejvíce přizpůsobit. V další kapitole se budeme věnovat právě roli ředitele základní školy.

2. ŘEDITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Není pochyb o tom, že ředitel je jednou z nejdůležitějších a nejvýraznějších postav školy. S trochou nadsázky bychom mohli říci, že osud školy leží v jeho rukách. Tato moc sebou pochopitelně přináší vysoké požadavky společnosti na jeho pracovní i morální profil. Ředitel musí bojovat se stále se snižujícím finančním rozpočtem na chod školy a na druhé straně vzrůstajícími požadavky rodičů na vzdělání svých dětí. Úlohou ředitele je nejen dohled nad finančními a technickými otázkami, nýbrž se také významně podílí na tvorbě klimatu školy a image školy. Namátkou můžeme zmínit několik studií dokládajících vliv ředitele školy na kulturu školy a s tím spojenou spokojenost celého učitelského sboru (Aelterman et. al, 2002, Hallinger, 2003). Z těchto důvodů bych se v následujících odstavcích ráda podrobněji zabývala specifiky funkce ředitele základní školy, požadavky na jeho vzdělání, proměnou role ředitele, potřebnými kompetencemi k výkonu této profese a v neposlední řadě vztahy a komunikaci s učitelským sborem.

2. 1. Profesní požadavky a vzdělání

Hned v úvodu se nabízí otázka, zda se někdo již při studiu na Pedagogické fakultě může rozhodnout stát se ředitelem a vybrat si přímo obor s touto specializací. Není tomu tak, že by si někdo vybíral obor Ředitel základní školy. Variantou může být bakalářské, popřípadě navazující magisterské studium oboru Školský management. Většina budoucích ředitelů vychází z univerzity jako řadoví učitelé se svou aprobací. Jak lze tedy očekávat, ředitel má ve většině případů pedagogické vzdělání, které později doplňuje speciálním kurzem, o kterém budu hovořit níže. Vzhledem k významnosti této profese na ni nezapomíná ani legislativa, která jasně vymezuje funkci a povinnosti ředitele, stejně jako požadavky na jeho kvalifikaci a další vzdělávání.

Chce – li se někdo stát ředitelem školy, musí nejprve splňovat požadavky pro vykonávání této funkce, které jsou jasně vymezeny Zákonem o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb). Součástí těchto požadavků jsou obecné předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka jako je například způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou chce vykonávat, bezúhonnost,

zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka atd. K výkonu ředitelské funkce na základní škole se vztahují další specifické požadavky. Jedním z nich je praxe v přímé pedagogické činnosti nebo činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji a to v délce 4 let. Dále je zde zmíněna nutnost nejpozději do dvou let ode dne, kdy začal vykonávat svou funkci ředitele školy, získat znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání dle zákona.

Speciální studium pro ředitele škol a školských zařízení upravuje Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (317/2005 Sb). Absolvent Studia pro ředitele škol a školských zařízení v rámci tohoto studia získává znalosti a dovednosti potřebné v oblasti řízení škol a školských zařízení, řízení lidských zdrojů, včetně ochrany zdraví. Toto studium trvá 100 vyučovacími hodinami a je ukončeno závěrečnou zkouškou. Další možností je absolvování Studia pro vedoucí pedagogické pracovníky v rámci celoživotního vzdělávání o délce 350 vyučovacími hodinami, zakončeného obhajobou písemné práce a složením závěrečné zkoušky. V rámci tohoto studia získá účastník znalosti v oblastech teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií. I když se všichni odborníci shodují na tom, že speciální příprava vzdělání pro vedoucí pracovníky je nezbytné, upozorňují i na některé nedostatky v tomto systému. Pol (2007) poukazuje na přehnané zaměření pozornosti v oblasti ekonomie a práva, které zabírají dvě pětiny studia. Dále spatřuje jako nezbytné se v oblasti managementu soustředit na oblast školství a aplikaci obecných poznatků tohoto oboru do prostředí školy, tudíž věnovat se školskému managementu. Důraz by měl dle tohoto autora být kladen především na oblast vedení a řízení, komunikaci, neboť ředitel musí dnes a denně řešit nespočet dilemat, vnitřních sporů, musí komunikovat s lidmi na různých pozicích. Ke zdárnému řešení těchto situací by mu mělo absolvování výše zmíněného studia pomoci. S obdobnými závěry se můžeme setkat i ve zprávě Klesající výsledky českého základního a středního školství (McKinsey&Co, 2010), kde autoři shledávají na školeních vysoký podíl témat z oblasti práva a ekonomie, na úkor témat z oblasti výuky samotné (17-35%).

Výše zmíněné náplně obou studijních programů vyplývá, že nároky kladené na výkon této profese jsou nesmírně vysoké a zcela evidentně překračují hranice pedagogiky. Ředitel by měl být vybaven poznatky z dalších oborů, které velice úzce souvisí s chodem školy. Není

tedy divu, že vzhledem k neustále se zvyšujícímu důrazu na finanční oblast musí dobrý vedoucí pracovník znát základy ekonomie a managementu. Je nutno upozornit i na zvýšený zájem o dobré mezilidské vztahy na pracovišti, snahu naučit ředitele efektivně komunikovat s pedagogy i veřejností a vytvářet pozitivní klima školy. Informační technologie prostupují všemi oblastmi našeho života a je tedy nemyslitelné, aby ředitel školy neuměl ovládat počítač, internet či jinou elektroniku a využívat nejrůznější prostředky komunikace.

Nesmíme zapomínat, že dokončením studia pro ředitele škol a školských zařízení další vzdělávání těchto pracovníků nekončí. Nezbytnost celoživotního vzdělávání, v rámci absolvování nejrůznějších kurzů a seminářů je stále více vyžadováno a ředitelé mají stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci povinnost dalšího profesního vzdělávání, která je mimo jiné také legislativně upravena.

Dalším zákonem, který úzce souvisí s výkonem funkce ředitele je Školský zákon (561/2004 Sb). Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání určuje povinnosti ředitelů. V tomto zákoně jsou vymezeny oblasti a činnosti, jimiž se musí ředitel zabývat. Lukas (2007) připomíná, že pečují o žáky a učitelský sbor, komunikují s rodiči a dalšími institucemi, prezentují školu širší veřejnosti, zajišťují materiální a finanční zabezpečení, administrativu atd.

V médiích jsme mohli v nedávné době slyšet několik rozhořčených prohlášení o odvolávání ředitelů, vyhlašování konkurzů na ředitelské místo a dosazování nevhodných kandidátů. Toto jsou jedny z reakcí na zákon, který změnil funkční období ředitelů a povolil vyhlašování konkurzů. Jedná se o Novelu školského zákona (472/2011 Sb). V rámci této novely je vedoucí pracovník na své místo jmenován na dobu 6 let na základě vyhlášeného konkurzu. Po uplynutí těchto 6 let je možno vypsat nový konkurz na místo ředitele či žádný konkurz nevypisovat, a tím de facto automaticky prodloužit funkční období stávajícímu řediteli.

Z této novely je zřejmé, že již při výběrovém řízení na pozici ředitele je kladen důraz na kvalifikaci a praxi dané osoby. Uchazeč o tuto pozici musí prokázat nejen odborné znalosti, ale také praktické zkušenosti a morální a trestní bezúhonnost. Zajisté jsou všechny tyto požadavky oprávněné, jelikož by člověk v této funkci měl být vzorem nejen pro žáky a kolegy, ale pro celou společnost vzorem.

V roli ředitele se, s ohledem na povinnosti absolvovat studium zaměřené na řízení v oblasti školství, prolínají dvě na první pohled odlišné profese pedagoga a manažera. Úkolem každého ředitele tedy je požadavky obou profesí skloubit a vytvořit mezi nimi jakousi harmonii. Tento úkol je zcela jistě nelehký a jak si ukážeme dále, plynou z něj mnohá dilemata spojená s tímto postem.

2. 2. Vývoj a proměna role ředitele základní školy

V předchozí kapitole byly upřesněny profesní požadavky a vytyčeny také některé z povinností pojících se k této profesi. Některé z těchto požadavků a povinností jsou zcela nové, jiné provází ředitele již desítky let a některé pouze mění svou podobu. Tento trend je pochopitelně dán vývojem společnosti. Náplně práce, nejen vedoucích pracovníků ve školství, odráží momentální naladění společnosti, politickou a ekonomickou situaci, můžeme z ní odvodit, na co je v dané společnosti kladen důraz, čeho si lidé cenní nejvíce. Povinnou školní docházku u nás zavedla již Marie Terezie, již zde bychom mohli začít pátrat. Vzhledem k tématu této práce se zaměřujeme pouze na moderní dějiny, tudíž na roli ředitele před rokem 1989 a po něm.

Systém školství před rokem 1989 byl zcela jiný, tudíž se lišila i úloha vedoucího pracovníka. Ředitel měl spíše kontrolní funkci, dohlížel na to, aby se dodržoval centrálně daný plán. Touha po inovaci, kreativité, zavádění moderních přístupů byla nežádoucí. Jak uvádí Pařízek (1992) hlavní náplní práce ředitele bylo dodržování norem, pravidel a standardů. Žáci a hodnocení jejich výsledků byli až sekundárním zájmem. Vedoucí pracovník měl především dohlížet na pedagogické pracovníky, ne zastávat roli leadera či podporovatele pedagogické tvořivosti.

V současnosti se pohled na roli ředitele v mnoha ohledech změnil, můžeme říci, že se zcela otočil. Dnes je zastáván spíše decentralistický přístup, např. Rámcový vzdělávací program, na jehož podkladě si školy sami tvoří vlastní osnovy. Vytváří se tím možnost odlišit školu a přitáhnout více zájemců o studium. Dohled nad dodržováním RVP má v rukou ředitel, stejně jako podporu kreativity a inovace pedagogických pracovníků při tvoření osnov, zlepšování pracovních a učebních podmínek, podpora osobnostního růstu učitelů. Jinými slovy (Slavíková, 2003a) ředitelé nyní zastávají roli vůdců a manažerů.

Podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zvyšuje prestiž školy. Musíme si ale uvědomit, že mnoho učitelů se díky profesionalizaci dožaduje větších pravomocí, což může vést ke smazávání hranic mezi ředitelem a řadovým učitelem. Vymizení jasného rozdělení sebou pochopitelně přináší problém nevyjasněných rolí (Goldring, Rallis, 1993).

Velice důležitá je dnes orientace v ekonomii, sledování aktuálního dění a především vyhlášených grantů a projektů EU, které mohou škole výrazně pomoci při zkvalitňování výuky.

Dále se klade čím dál větší důraz na komunikaci s pedagogickým sborem, vztahy mezi zaměstnanci školy, styl vedení, způsob řešení konfliktů. Od vedoucího pracovníka je vyžadována vysoká úroveň soft skills, což je pro mnohé z nich něčím novým.

Ředitel základní školy 21. století je dle Egra (2006) manažer, výkonný praktik, leader a byrokrat současně. Vyžaduje se po něm tedy, aby odpovědně řídil škol, měl vizi a nadchnul pro ni ostatní, dohlížel na dodržování formálních požadavků, směrnic a věnoval se správním úkonům.

Nově vyvstanuvším požadavkem je také otevřenější a intenzivnější komunikace s rodiči. Dnes jsou rodiče mnohem více aktivnější, chtějí vědět, co se na škole děje, spolurozhodovat v určitých záležitostech. Jak píše Pol, Rabušicová (1997), nejen z těchto důvodů byly zřízeny rady škol.

Toto je výběr jen některých změn v roli ředitele školy. Určitě jich není málo, a co je podstatnější, žádná z těchto změn neměla za následek snížení povinností či nároků na tuto profesi. V rámci celkové proměny školství můžeme pohlížet na ředitele základní školy nejen jako na pedagogického pracovníka, ale také jako na manažera, ekonoma, právníka a vyjednavače.

Změny popsané v předchozích odstavcích jsou jakýmsi historickým odrazem vývoje celé společnosti, jedná se spíše o transformaci během několika let. Ředitel se však nachází v několika různých rolích i během jednoho dne. Jako příklad můžeme uvést střídání role leadera, manažera a vykonavatele úkolu (Plamínek, 2005).

Vývojem ovšem neprošli jen povinnosti a náplň práce ředitele, ale také jeho označení. Dříve jsme nemluvili o řediteli, nýbrž o vedoucím učiteli. Postupem času se od tohoto označení začalo opouštět a přešlo se k termínu ředitel školy. Tento posun nebyl náhodný, naopak nové označení pouze odráží změny, které nastaly v náplni práce a to větší podíl

administrace na úkor zapojení se do výuky (MacNeill, Cavanagha, 2006). Na změnu v obsahu práce ředitelů, respektive její rozšíření upozorňují i čeští autoři (Chvál, Novotná, 2008).

2. 3. Konflikty v práci ředitele základní školy

Z výčtu všech povinností a potřebných kompetencí vedoucích pracovníků škol je jasné, že se v rámci svého pracovního dne musí potýkat s nejedním problémem, který často bývá velice komplikovaný. Na ředitele je vyvíjen tlak ze všech stran – přes žáky, učitele, rodiče, širší veřejnost, až nadřazené organizace jako je Ministerstvo školství a tělovýchovy.

2. 3. 1. Administrace vs. kvalita výuky

Již několikrát bylo v této práci zmíněno přílišné zatížení ředitelů byrokracií. Ti jsou nuceni věnovat stále více času administrativním záležitostem na úkor jiných činností. Dle studie McKinsey & Co (2010) věnují ředitelé přibližně 50% pracovní doby provozními a administrativním záležitostem, pětinu času jim zabere komunikace, druhou pěti zlepšování kvality výuky a pouze 10% času věnují samotné výuce. Ještě zarážející je zjištění, že 50% všech oslovených ředitelů věnuje této činnosti pouze 1% svého času. Tato studie dává do souvislosti zhoršující se výsledky českých žáků v mezinárodních srovnáních právě s nedostatkem času ředitelů věnovat se pedagogickým záležitostem, potažmo kvalitě výuky. Není tomu poprvé, co autoři upozorňují na nemožnost ředitelů věnovat se výchovným a vzdělávacím procesům z důvodů zatížení v oblasti administrativy a provozních záležitostí (Prášilová, 2001).

Zdá se mi naprosto logické, že ředitele prioritně řeší otázky týkající se provozu školy a administrační záležitosti, jelikož výsledky této práce jsou jasně viditelné a dobře měřitelné. Zároveň jsou to činnosti nezbytné pro chod školy a spokojenost nadřízených. Zůstává otázkou, do jaké míry můžou sami ředitelé tento stav ovlivnit. Možná by mohli zlepšování kvality výuky přenechat svým zástupcům.

2. 3. 2. Mezilidské vztahy

V předchozím odstavci bylo nastíněno další možné dilema související s touto funkcí – komunikace a vztahy s učitelským sborem. Moderní trendy z oblasti pracovní psychologie kladou důraz nejen na samotný výkon, kompetence a evaluaci, ale čím dál více je vyzdvihován aspekt mezilidských vztahů, jakési pozitivní klima pracoviště. Tento požadavek je úzce propojen s vnímáním a kvalitou mezilidských vztahů na pracovišti.

Škola je velice specifická organizace, proto i pozice ředitele sebou nese řadu nesnází. Často se stává, že je do funkce ředitele jmenován dříve řadový učitel. Pro nového ředitele není ničím překvapující změna pracovní náplň, ale mnohdy bývá šokem změna postojů k jeho osobě ze strany kolegů. Začínajícími řediteli jsou popisovány změny v chování kolegů jako větší odtažitost, podřízenost (MacBeath, Myers, 1999). I když sami vedoucí pracovníci u sebe žádné odlišnosti nevnímají, jejich podřízení jim přisuzují nové vlastnosti – vševědoucnost, všemocnost. Vztah mezi učitelem a ředitelem můžeme označit jako jeden z vlivů působící na učitelovu pracovní spokojenost (Vašutová, 2004). Nejedná se však o jednostrannou interakci. Stejně jako učitelova, tak i ředitelova spokojenost, potažmo úspěšnost školy úzce souvisí s kvalitou vztahu učitel – ředitel. Tento vztah je jedním z aspektů podílejících se na spokojenosti učitelů a ředitelů, stejně jako na úspěšnosti školy (Sedláček, 2008). Logicky se ředitelé dostávají do situace, kdy musí hned v počátcích řešit mezilidské vztahy. Nutností je, aby si nejprve sami pro sebe definovali jakou kvalitu osobních vztahů s kolegy chtějí mít, zda budou i nadále udržovat blízké osobní vztahy nebo dají přednost spíše formálnějšímu, odosobněnému přístupu. Jasně vymezení rolí pomáhá k lepší orientaci se v mezilidských vztazích, kdy každý ví, co může od druhého očekávat (Slavíková, 2003).

Na tomto místě je potřeba znovu zmínit, že funkce ředitele je funkcí veřejnou. Člověk na této pozici se musí starat nejen o vztahy ve škole, ale také mimo ni. Kromě řešení problému osobních a neosobních vztahů s kolegy je potřebné se zabývat množstvím pozornosti věnovanému vztahům vně školy. Ball (1987) v této souvislosti hovoří o kosmopolitním řediteli, který klade důraz na dobrou image školy, udržuje intenzivní kontakt s důležitými organizacemi, dbá na kontakt s veřejností. Kosmopolitní typ je vystaven obviněním z kariérismu, nezájmu o školu a vztahy uvnitř. Opakem je ředitel pečující o vztahy uvnitř školy. Pochválit jej můžeme za empatii, citlivost k osobním problémům, na druhou stranu nedokáže sehnat tolik finančních prostředků pro školu jako první typ, ani vehementně

neprosazuje zájmy školy v širším kontextu. Některé výzkumy (Pol, 2003) odhalily, že zacílení pozornosti na žáky je podle ředitelů klíčem k dobrému fungování školy. To ovšem znamená další omezení v časové dotaci pro práci s učitelským sborem. Vedoucím pracovníkům nezbyvá prostor pro zkvalitňování vztahů mezi nimi a učiteli, nevěnují pozornost osobní problémům podřízených, nedbají na dodržování pravidel zpětné vazby, otevřené komunikace, nedávají dostatečný prostor pro diskuse, nevítají nové nápady na zlepšení atd. Učitele tak mnohdy nabývají dojem, že je vedení dostatečně nepodporuje, a proto opouští učitelskou profesi (Richards, 2003). Jak ukazuje tato studie, ředitelé bezpochyby ovlivňují profesní dráhu učitelů, zejména těch začínajících.

2. 4. Kompetence ředitele základní školy

V úvodu teoretické části zabývající se ředitelem základní školy jsme si ujasnili, jakého vzdělání musí uchazeči o tuto pozici dosáhnout, jaké specifické profesní požadavky jsou na ně kladeny. Další kapitola byla věnována vývoji a proměně role ředitele a to z několika různých pohledů. Nyní se dostáváme k neméně podstatnému tématu - kompetencím ředitele. Pokusíme se definovat tento pojem, uvést některá dělení, především se budeme zabývat specifickými kompetencemi ředitelů základních škol.

2. 4. 1. Definice kompetencí

Pojem kompetence používá řada z nás v běžném životě, aniž by se hlouběji zamyslela nad jeho přesným významem. Většinou si pod tímto termínem představíme soubor vlastností a schopností, který člověku dovoluje vykonávat určitou funkci. Obdobné pojetí kompetencí uvádí Hroník (2007), který je chápe jako soubor vlastností, schopností, znalostí a zkušeností přispívající k dosažení stanovených cílů. Pokud o někom říkáme, že je kompetentní, znamená to způsobilý pro daný úkol, pozici. Zjednodušeně by se dalo říct, že lidé na přidělenou pozici přinášejí určité kvality - kompetence (MacBeath, Myers, 1999). Z kompetencí můžeme vyčíst náplň a smysl práce, jelikož se v nich odráží nejen schopnosti a dovednosti, ale i hodnoty, postoje a osobnostní atributy.

Na pojem kompetence se můžeme dívat ze dvou různých pohledů – kompetence od jiného a kompetence od sebe (Tureckiová, 2004). Kompetencí od jiného (nejčastěji formální autority) rozumíme jakýsi soubor rozhodovacích pravomocí. S těmito pravomocemi úzce souvisí i jedincova odpovědnost za výsledky. Rozhodovací pravomoci ale nic nevyovídají o schopnostech daného pracovníka. Kompetencí od sebe, v protikladu k předchozímu, chápeme právě obecné schopnosti (nejen pracovní) jedince predikovat určitou událost a adekvátně a flexibilně reagovat na danou situaci. Kompetence od sebe, tedy můžeme nahradit pojmem způsobilost.

2. 4. 2. Dělení kompetencí ředitele základní školy

V psychologii je již zvykem, že různí autoři mají různé pohledy na danou problematiku. Z tohoto důvodu nacházíme v odborné literatuře hned několik způsobů, jak je možno na kompetence nahlížet a případně je dělit. Některá dělení jsou podrobnější, jiná naopak obecnější. Pro účel této práce zde vybereme jen dvě, abychom si přiblížili toto téma.

Střídání role leadera, manažera a vykonavatele úkolů během dne bylo zmíněno již výše. K těmto rolím se vztahují i specifické kompetence (Plamínek, 2005):

- leader – v této roli je nutná schopnost formulace vlastních myšlenek, analýza dané situace, rozhodnost, znalost osobnostních typologií, umění motivovat, naslouchat.
- manažer – k výše zmíněným kompetencím můžeme přidat schopnost vyjednávat, formulovat a rozdělovat úlohy, akceptaci názoru ostatních, integraci a habilitaci, dekompozici strategických cílů, práce se zpětnou vazbou.
- vykonavatel úkolů - kompetence k podávání požadovaných výkonů a práce se zdroji.

Z tohoto dělení plyne, že pro ředitele je podstatné nejen logické myšlení, teoretické poznatky oboru, ale nedílnou součástí jsou také sociální dovednosti, schopnost diplomatické vystupování a znalosti z psychologie.

Již z prvního dělení je patrná rozmanitost potřebných kompetencí. Není tedy divu, že se mnozí autoři pokoušeli hledat klíčové kompetence ředitelů. Navazovali při tom na teorie a dělení z obecného managementu, které dále rozpracovávali. Nově vzniklých třídění je nespočet, proto nyní zmíníme už pouze jedno.

Přístup Fiedlera a Attona (2004) rozděluje kompetence potřebné pro efektivní řízení školy do čtyř hlavních kategorií:

1. Manažerské kompetence

Jako manažerské kompetence můžeme označit dispozice nutné pro zvládnutí řízení školy. Konkrétně zde řadíme schopnost analytického myšlení, rozhodnost, soudnost a organizační schopnosti.

2. Sociální kompetence

Druhá kategorie představuje souhrn požadavků na orientaci se v mezilidských vztazích. Z těchto důvodů jsou v této kategorii zařazeny dispozice jako vůdcovství, odolnost vůči stresu či sociální citlivost.

3. Komunikační kompetence

Tato kategorie zahrnuje dvě významné složky a to písemnou a ústní komunikaci.

4. Další osobnostní kompetence

Zde jsou obsaženy zájmy, pedagogická a etická citlivost, stejně jako osobní motivace.

Aby byl ředitel pro svou funkci způsobilý, musí tedy umět rychle a racionálně rozhodovat a reagovat, plánovat, organizovat a kontrolovat práci ostatních. Často je potřeba jednat pod tlakem, stejně jako s lidmi z různých sociálních vrstev. Vedoucí pracovník by měl

umět citlivě reagovat na problémy svých podřízených, stejně jako mobilizovat ostatní pracovníky a nadchnout je pro danou aktivitu. Náplní práce je také reprezentace školy, styk s veřejností i kolegy. Z těchto důvodů se do popředí dostávají prezentační dovednosti, znalost písemného projevu a jeho zásad, schopnost přizpůsobit jazyk a styl komunikace druhé straně. Vedoucí pracovník je nositelem pedagogických hodnot a měl by se zasazovat o jejich uplatňování. Potřebná je dávka ctižádosti, snaha o seberozvoj, sebereflexi. Velice oceňovaný je široký obecný přehled.

Druhé dělení je z našeho pohledu podrobnější a výstižnější. Už samotné názvy všech čtyř kategorií nastiňují, jak vysoké požadavky na člověka vykonávajícího funkci ředitele máme. Zároveň se nám zdá velice přínosné podrobnější propracování jednotlivých celků, což nám dává konkrétnější představu o jednotlivých kompetencích.

S proměnou role ředitele a vývojem školství je dáván stále vyšší důraz na kvalitu řídicí činnosti ředitelů, zároveň se spolu s nabitím větší subjektivitě škol rozrůstají i kompetence v jednotlivých oblastech (Vališová, Kasíková et. al, 2007).

To že někdo nastoupí na pozici ředitele ovšem neznamená, že tento výčet kompetencí opravdu splňuje, popřípadě že by na jejich zdokonalování či neustálém prokazování nemusel nadále pracovat. Obst (2006) upozorňuje na nezbytnost projevování kompetentnosti ředitele. Vlastní kompetentnost může vedoucí pracovník prokazovat větší odborností v některých oblastech - jako jsou například metody managementu, především pak v chápání širších souvislostí a provázaností teorie s praxí. Jak již bylo několikrát zmíněno nezbytná je i znalost psychologie, která může řediteli pomoci lépe porozumět svým podřízeným, efektivně a otevřeně s nimi komunikovat, konstruktivně řešit problémy atd. Jelikož je na ředitele pohlíženo jako na vrcholového manažera mělo by být samozřejmostí ovládnutí několika cizích jazyků. V neposlední řadě je to právě ředitel, kdo reprezentuje školu a měl by jít příkladem nejen žákům a pedagogům, ale celé společnosti, a proto se do míry kompetentnosti započítává také dobrá duševní a fyzická kondice, neboli zdravý životní styl.

V závěru bychom chtěli zmínit, že zkoumání kompetencí ředitelů se u nás dostává do popředí v posledních letech. Velkou souvislost vidím se zavedením dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků, kde jsou také stanoveny kompetence, které by měl účastník tohoto kurzu nabýt. Tento trend se na jedné straně zdá být přínosný, jelikož požadované kompetence už nejsou pouze abstraktním pojmem, pod kterým si každý představí něco jiného. Jasné vymezení způsobilosti pro výkon této profese umožňuje nejen veřejnosti, ale i

uchazečům lepší orientaci. Na druhé straně je nutné se zamyslet, zda tyto požadavky nejsou příliš vysoké a nejedná se o jeden z případů, kdy kvantita převažuje nad kvalitou.

3. OSOBNOST ŘEDITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

3. 1. Uvedení do problematiky osobnosti

V kapitole věnované řediteli základní školy jsme se věnovali spíše charakteristice této funkce. Přiblížili jsme si náplň práce, s ní spojené požadavky na vzdělání a kompetence nutné k výkonu této profese. Nabídli jsme různé pohledy na roli ředitele a její vývoj, k čemuž v neposlední řadě patří i dilemata s ní spojená. Tato teoretická část se bude zabývat psychologickými aspekty této práce, především pak osobností ředitelů základních škol. Osobnost nám dle Nakonečného (1995) poskytuje vysvětlení, proč různí lidé reagují na stejné podněty odlišně, přičemž je zachována celková konzistence jejich myšlení, vnímání, cítění a představ. Říčan (2007) objasňuje individuální rozdíly v chování pomocí psychologických vlastností neboli rysů, které jsou jednou ze stabilních složek osobnosti. Z řečeného je více než zřejmé, že i přes stejné pracovní podmínky a příležitosti bude každý ředitel řešit nastalé problémy jinak, bude volit jiný způsob komunikace s podřízenými, bude mít jiný přístup k žákům atd.

S ohledem na rozsah práce a použité dotazníkové metody podrobněji rozebereme pouze pětifaktorový model osobnosti a dále se budeme věnovat specifickým osobnostním rysům spojeným s touto funkcí. Ještě než k těmto podkapitolám přejdeme, uvedeme aspoň jednu definici osobnosti. Z celé plejády, z níž máme na výběr, se nám jeví jako výstižné pojetí Nakonečného (2009). Tento autor chápe osobnost jako vnitřní uspořádání lidské psychiky. Tato struktura je dána vlastnostmi a dispozicemi jedince vyjadřujícími vnitřní i vnější determinanty chování spolu s jejich podkategoriemi.

Termín osobnost je nejen v psychologii velice rozšířen. Byl a stále je předmětem mnoha výzkumů, což sebou kromě většího množství informací a neustálého odhalování nových skutečností přináší zmatek. Většina autorů se shoduje na tom, že se jedná o produkt interakce biologických faktorů a vlivu prostředí. Tím máme na mysli složky osobnosti jako je temperament, s převážně genetickým základem, a charakter, z větší části dílo výchovy a prostředí. Dále by se dalo říci, že osobnost je do velké míry stabilní, ale zároveň v sobě ukrývá potenciál k vývoji.

3. 2. Pětifaktorový model osobnosti

S nespočtem definic pojmu osobnost souvisí i velké množství teorií osobnosti. Mezi těmito teoriemi najdeme i významný proud zastávající názor, že osobnost je souhrnem rysů. Jejich cílem je na základě těchto rysů identifikovat jakési osobnostní dimenze. Rysy osobnosti jsou jejími stabilními charakteristikami, které lze pozorovat v neměnných vzorcích chování, tzn. že jsou rezistentní vůči okolním vlivům a můžeme je považovat za prediktory chování daného jedince (Zaccaro, Kemp & Bader, 2004).

Průkopníkem faktorové teorie osobnosti byl G. W. Allport. Ten chápal rysy jako základní kameny osobnosti dělící se na obecné rysy a osobnostní dispozice. Na něj navázal R. Cattell se svými 16 faktory osobnosti. Další významné jméno spojované s tímto náhledem na osobnost je H. J. Eysenck (Attkinson et al, 1995). Vidíme tedy, že faktorové teorie osobnosti mají kořeny již na začátku 20. století a dostávají se stále více do popředí zájmu při zkoumání osobnosti. Jedním z cílů těchto výzkumů je odhalit co nejvíce rysů osobnosti, rozdělit je do dimenzí a na jejich základě vytvořit ucelenou typologii, která by měla ambice predikovat lidské jednání.

Model osobnosti H. J. Eysencka, někdy nazýván Giant Three (Blatný, 2010), považuje pro popis a vysvětlení osobnosti dostatečné pouze tři rysy – neuroticismus, psychoticismus a extraverci.

K faktorovým (rysovým) teoriím osobnosti se řadí i pětifaktorová teorie osobnosti, tzv. Big Five. Tato teorie patří v současnosti k jedné z nejvíce využívaných a ceněných teorií osobnosti. Již ze samotného názvu vyplývá počet osobnostních dimenzí (5) vyskytujících se u každého z nás. Tyto dimenze nejsou rovnocenné, ale mají hierarchický charakter. Všechny dimenze lze dle některých autorů označit jako hypotetické konstrukty (bazální tendence) mající biologický základ, tudíž nejsou ovlivnitelné prostředím ani kulturou. Jako takové jsou měřitelné pouze nepřímo - skrze postoje, záliby, zvyky a dovednosti (tzv. charakteristické adaptace). Někdy bývají tyto bazální tendence označovány jako charakteristiky temperamentu (Hřebíčková, 2004). Tvrzení o biologickém základě rysů a roli prostředí pouze jako pozadí, na němž se odehrává jejich vývoj je hlavním tématem diskuzí. Zastánci genetického základu rysů jsou i Costa a McCrae, autoři NEO modelu. Costa a McCrae (1988) postulují model osobnosti vycházející z pěti vrozených, stabilních, avšak na sobě nezávislých rysů. Těchto pět rysů tvoří tedy základní dimenze zahrnující v sobě určité tendence

v chování. Můžeme je tedy označit za prediktory budoucího chování nebo s jejich pomocí lépe pochopit minulé reakce jedince. Costa a McCrae (2008, in Pervin et. al, 2008) navázali na Cattella a svůj model uvádí jako moderní verzi k rysové teorii. Člověka popisují zmínění autoři slovy proaktivní, poznatelný vědeckým bádáním, racionální, odlišný a individuální.

Nutno ovšem dodat, že předvídání chování je jeden z pohledů na cíle rysových teorií. Někteří autoři vnímají rysy spíše jako prostředky sloužící k popisu vlastností osobnosti. Ve výzkumu pětifaktorový model jsou zohledněny oba tyto přístupu. Wiggins (1996) přístupy ke zkoumání pěti základních rysů obsažených v Big Five rozdělil na lexikálně – taxonomické a dispoziční. V návaznosti na něj popisuje Hřebíčková (2010) lexikální přístup jako metodu založenou na identifikování slov používaných při popisu osobnosti, jejich následné redukci a uspořádání na základě faktorové analýzy. Lexikální studie hojně hlavně v první fázi využívají slovníky, aby určily strukturu vlastností. Cílem druhého přístupu je dle stejné autorky vytvoření rysové teorie objasňující fungování osobnosti jako celku, její motivy a dynamiku. Tyto studie používají místo slovníku položky z dotazníků. Díky dispozičnímu přístupu Costa a McCrae našli tři dimenze osobnosti (neuroticismus, extraverte a otevřenost vůči zkušenostem) a doplnili je dalšími dvěma z lexikálních výzkumů (svědomitost, přívětivost).

Těchto pět škál si nyní podrobněji popíšeme (Hřebíčková, Urbánek, 2001):

1) Neuroticismus (emoční labilita – stabilita)

Neuroticismus je zde chápán jako rys ukazující na prožívání negativních emocí (strach, rozpaky, sklíčenost), v žádném případě nepoukazuje na patologii. Lidé u nichž tento rys vystupuje do popředí jsou emocionálně nestabilní, často a obtížně prožívají negativní emoce. Jejich pohled na realitu bývá zkreslen, takže nedokáží odolávat stresu a zátěži.

Opakem jsou lidé emocionálně vyrovnaní, kteří jsou klidní, vyrovnaní, dobře snášejí zátěž.

2) Extraverze

Lidé mající zvýrazněný rys extraverze jsou velice společenští, vyhledávají společnost druhých, chtějí být součástí skupiny. Velice často se charakterizují jako veselí, energičtí, sebejistí, aktivní atd.

Protikladem k takovýmto jedincům jsou lidé s nízkou mírou extraverze. Ti vyhledávají spíše samotu, jsou vyrovnaní a nezávislí.

3) Otevřenost vůči zkušenostem

Tento rys svědčí o zaujetí pro nové zkušenosti, značí vysokou míru nekonvenčnosti, upřednostňování změn. Tito jedinci se popisují jako vědychtiví, intelektuální, s citem pro estetiku a bohatou fantazií. Jsou velice citliví k pozitivním i negativním emocím.

Zastávání konzervativních postojů, preferování již známého a osvědčeného, konvenčních vzorců chování – takto se projevují lidé s nízkou otevřeností vůči zkušenostem.

4) Přívětivost

Rys přívětivost patří mezi interpersonální charakteristiky chování a jeho převaha se projevuje jako altruismus. Jedná se o lidi ochotné vždy pomáhat ostatním, upřednostňující spolupráci, vždy naslouchající a velmi empatické. Díky těmto vlastnostem bývají ve společnosti oblíbení.

V případech zjištění snížené hodnoty v této oblasti má daný jedinec sklon reagovat spíše nepřátelsky, bývá velmi soutěživý a egocentrický.

5) Svědomitost

Svědomitost se vztahuje k typu sebekontroly spojenému s plánováním, organizováním a realizací úkolu. Osoby vyznačující se tímto rysem jsou cílevědomé, poctivé, pracovitě, vytrvalé atd. Je ovšem potřeba upozornit na možnost až přílišného prosazení se tohoto rysu, což může mít za následek přehnanou pořádkumilovnost, workoholismus nebo pedantičnost.

Protipólem jsou nedbalí, nestálí, lhostejní lidé s malým zaujetím pro své cíle.

Všech pět výše popsaných rysů se v různé podobě vyskytuje u každého z nás. Odlišnosti jsou především v intenzitě projevů daných rysů a jejich polaritě (zda se nacházíme v kladném či záporném pólu daného znaku). Jak již bylo zmíněno, jedná se o stabilní, vrozené charakteristiky naší osobnosti a prostředí vytváří pouze možnosti k jejich projevení. Každý ředitel je unikátní v kombinaci intenzit všech pěti rysů. Podrobněji se těmto pěti rysům a jejich souvislosti s pracovním výkonem a vedením budeme zabývat v kapitole Vedení a osobnostní rysy.

3. 3. Osobnostní charakteristiky „dobrého“ ředitele

Prozatím jsme se věnovali osobnosti ředitele z hlediska pětifaktorového modelu osobnosti. Byli zmíněny tři rysy osobnosti (extraverze, svědomitost a otevřenost vůči zkušenostem), pomáhající ředitelům efektivně zvládat svou práci a odolávat stresu. Nyní se pokusíme načrtnout osobnostní profil dobrého ředitele vycházející z dosavadních poznatků a výzkumů.

V první řadě je potřeba si připomenout již jednou zmíněný fakt o „původu“ ředitelů základních škol – většina z nich bývala řadovými učiteli a až po jmenování do funkce se z nich stali také manažeři. Myslíme si tedy, že dobrý ředitel by měl ve své osobě propojovat ty nejlepší vlastnosti pedagogů a manažerů.

Ředitel se stejně jako ostatní členové učitelského sboru podílí na výchovně – vzdělávacím procesu odehrávajícím se ve škole a nese odpovědnost za jeho kvalitu. Jůva (2001) uvádí přímou závislost kvality tohoto procesu na hodnotové orientaci a úrovni vzdělání samotných pedagogů. Mezi pozitivně hodnocené vlastnosti řadí spravedlnost a pevný morální profil, tvořivost, pedagogický takt a klid, zaujetí pro svou profesi, optimismus, komunikativnost, organizační schopnosti. Průcha (2002) vyzdvihuje rysy osobnosti podílející se na tvorbě pozitivní atmosféry jako jsou například smysl pro humor, pedagogický optimismus, přátelskost a spravedlivost. Už nyní si můžeme povšimnout, jak důležitá je pro žáky učitelova spravedlnost. Pedagogičtí pracovníci v čele s ředitelem by měli jít svým žákům

příkladem, tudíž je celá společnost velice citlivá k dodržování nejen zákonem stanovených norem, ale především jakýchsi nepsaných morálních zásad.

Pro přehlednost někteří autoři rozdělují požadavky kladené na učitele do dvou rovin – vlastností a chování (Mazánková, 2006). Do kategorie osobnostních vlastností řadíme vlastnosti charakteru a vůle, pracovní, intelektuální, citově temperamentní a společensko – charakterové. Rovina chování zahrnuje chování ve škole, soukromém a společenském životě. Složkami osobnosti učitele se zabýval také Mikšík (2007, in Dytrichová, Krhutová, 2009) a rozeznal tyto čtyři: psychická odolnost, komunikativnost a sociální empatie, adaptabilita a adjustabilita, schopnost osvojit si nové poznatky.

Osobnost učitele se dostává stále více do popředí výzkumných studií, což má za následek vznik nového vědního oboru – pedeutologie. V rámci takto orientovaných výzkumů popsala Vašutová dobrého učitele jako člověka s optimistickým přístupem k životu, milujícího děti, spravedlivého a dodržujícího pravidla, pracovitého a rozhodného s dobrými organizačními schopnostmi. Zdůrazněn je entuziasmus, umění motivovat ostatní, tolerance, trpělivost, starostlivost, diskrétnost, důvěryhodnost a laskavost, měl by mít osvojeny pravidla společenského chování a vystupování (Vašutová, 2004). Znamená to, že pro žáky je důležité věřit svému učiteli, vidět v něm vzor, k němuž by chtěli směřovat, spatřit v něm člověka jehož názorů a postojů si mohou vážít, a který zároveň ocení jejich vlastní potenciál a individualitu. Podstatnou roli osobnosti učitele v celém edukaci, zejména pak ve výchově, kdy by učitel sám měl být příkladem pro žáky a pohánět tak jejich osobnostní rozvoj, zmiňuje Helus (2009).

Na základě výše popsaných osobnostních charakteristik si můžeme vytvořit obrázek ideálního učitele. Ředitel základní školy by jistě měl být skvělý pedagog. Vzhledem k náplni práce by však součástí jeho portfolia měly být i vlastnosti dobrých manažerů. Mezi takové patří umět jasně a konkrétně vymezovat cíle, schopnost formulovat srozumitelně své myšlenky, příkazy a přání, rozhodnost, odolnost vůči stresu, orientace ve složitých problémech, flexibilita, tolerance, práce se zpětnou vazbou, tolerance, organizační schopnosti, svědomitost, zodpovědnost, čestnost a důslednost (Bedrnová, Nový, 2000). Na tomto místě si můžeme povšimnout, že i u vedoucích pracovníků je kladen důraz na morální profil a s ním spojený cit pro spravedlnost, čestnost, odpovědnost atd. Role manažera však zdůrazňuje jiné aspekty práce ředitelů základních škol – především její organizační a řídicí složku. Z těchto důvodů by se u nich měli projevovat charakteristiky jako je například

rozhodnost, odolnost, odpovědnost, přizpůsobivost vůči změnám atd. Tyto požadavky úzce souvisí s funkcemi manažerů. Mezi ně patří plánování, vedení, kontrolování, personalistika a organizování (Blažek, 2011).

Další autoři k tomuto seznamu přidávají vlastnosti jako je empatie, dobrá znalost podřízených a schopnost delegování (Khelerová, 1999). Schopnost vcítění se poskytuje řediteli vodítka pro odhalení potřeb a přání svých podřízených, což mu může pomoci při práci s jejich motivací. Naslouchající vedoucí vzbuzuje důvěru a pocit zájmu o ostatní. Při tak velkém pracovním vytížení, o němž jsme psali v druhé kapitole, je důležité, aby ředitel znal své možnosti (limity) a nebál se některé úkoly přenechat svým podřízeným. Umění sebereflexe řadí mezi žádané vlastnosti Kamp (2000). Spolu s ní tvoří tento komplex další vlastnosti, které si ve stručnosti uvedeme níže:

- Vzor– být pro ostatní příkladem prostřednictvím svého chování.
- Sebereflexe – znát sám sebe, své silné a slabé stránky.
- Sebevzdělání – neustále se vzdělávat a rozvíjet, hledat nové příležitosti a řešení.
- Vítání změn – nespokojit se pouze s konvenčními a zaběhlými věcmi.
- Vize – mít představu cílů a kroků vedoucích k jejich dosažení.
- Realismus – uvědomovat si současnou situaci a rozdíl mezi ideálem, což vede k rozvoji.
- Morální profil – vysoké etické a morální požadavky na sebe i ostatní, ujasněné hodnoty.
- Systémové myšlení – umět oddělit příčiny od příznaků, znalost průběhů procesů.
- Komunikace – disponovat širokou slovní zásobou, umět přizpůsobit styl a obsah komunikace okolnostem, dávat najevo zájem a zaujetí.
- Pozitivní myšlení – hledat možnosti ne překážky.
- Nadšení – víra v to, co dělá a snažit se o perfektní výsledek.
- Opravdovost – přistupovat k ostatním jako k individualitám, respektovat i nedostatky.

Tyto charakteristiky nás přivádí k zamýšlení se nad jejich původem. K získaným vlastnostem řadí Durdová (2002) kromě tělesné a duševní kondice především získané znalosti – obecné, specifické, sociálně psychologické, metod řízení. Již zmíněnou empatii pokládá spolu s inteligencí, potřebou moci a řízení, vhodným temperamentem za vrozené.

Zajímavý pohled na osobnost manažera přináší Štěpaník, který se zabýval právě temperamentem. Došel k závěru, že největší zastoupení mají mezi manažery sangvinici, nejméně pravděpodobně se setkáme na této pozici s melancholikem (Kohoutek, Štěpaník, 2000). Tento závěr není vzhledem k dříve popsaným požadavkům na osobnostní rysy vedoucích pracovníků nikterak překvapivý a odpovídá i předpokladům pětifaktorového modelu osobnosti, kdy dominantní rys neuroticismu není u manažerů žádoucí, ale naopak extraverte ano.

Specifickými osobnostními požadavky na ředitele základních škol se zabýval Obst (2006). Ten zdůrazňuje schopnosti jako rozhodnost, samostatnost, iniciativu, spolehlivost a kritické myšlení. Z popsaného je zřejmé, že ředitelé by měli být schopni se samostatně rozhodovat, být si vědomi dopadu svých činů. V případě neúspěchu hledat možné příčiny nejprve u sebe a až poté ve vnějších okolnostech. Vedoucí pracovník musí v první řadě spoléhat na své síly, neopírat se o postoje a názory ostatních. Zároveň je vyžadováno, aby jeho chování a jednání bylo stabilní neohledě na vnější podmínky. Měl by také předvídat některé situace a podniknout aktivní kroky k jejich předcházení. Zároveň se pozornost upíná i na jeho pedagogické schopnosti, empatii, vstřícnost, spravedlivost a morální profil. Je jistě neskutčné dostat všem požadavkům. Ředitelé jsou pod velkým tlakem, neboť každá skupina aktérů školy se spolu se širokou veřejností zaměřuje na jiné aspekty jejich práce, tudíž vyžaduje i jiné osobnostní kvality. Popsat ideálního ředitele základní školy je nelehký úkol a o to těžší je najít takového člověka v reálném světě. Faktem je, že u každého dobrého ředitele bychom měli většinu z výše zmíněných osobnostních charakteristik učitelů i manažerů najít.

4. VEDENÍ A STYLY VEDENÍ

Seznámením se s požadavky na osobnostní vlastnosti ředitelů základních škol nám do celkové mozaiky o této profesi přibyl další střípek. Nyní si dokážeme představit nutné individuální kvality člověka v této funkci. V posledních několika letech se také do školství dostal trend evaluace. Žáci i učitelé mohou hodnotit práci vedení školy. Zpětná vazba se dostává do popředí zájmu a ředitelé jsou nuceni k ní přihlížet a adekvátně na ni reagovat. V dnešní době si především ve městech mohou rodiče a jejich děti vybírat z vícero základních škol, což nutí tyto školy o klienty bojovat neustálým rozvojem. Ředitelé školy jakožto manažeři nesou odpovědnost za efektivní vedení všech zaměstnanců školy k předem stanoveným cílům (Cejthamr, Dědina, 2005). Dle těchto autorů je úspěch každého manažera posuzován skrze jeho vlastní výkon, ale velkou roli zde hrají i výsledky jeho podřízených.

Jedním z úkolů ředitelů je tedy efektivní vedení. Pojmu vedení, jednotlivým stylům vedení a snahami o jejich propojení s osobnostními rysy se budeme zabývat v této kapitole.

4. 1. Terminologická upřesnění používaných pojmů

Ředitel školy jakožto člověk na vedoucí pozici svým postojem k práci, přístupem k řešení problémů, stylem komunikace, počtem a kvalitou mezilidských vztahů a motivací spoluvytváří pracovní a skupinové klima, podílí se na spokojenosti svých zaměstnanců, poskytuje jim příležitosti k profesnímu i osobnostnímu růstu, stimuluje je k podávání lepších výkonů, využívá jejich potenciál při rozdělování a řešení pracovních úkolů. Tento seznam by se zajisté dal rozšířit, ale pro ilustraci nám postačí.

4. 1. 1. Manažer a leader

V této práci jsme upozornili na fakt, že ředitelé jsou pedagogickými pracovníky a zároveň manažery. Pojem manažer jsme použili v souladu s obsahem dalšího profesního vzdělávání ředitelů. Nacházíme zde jistou terminologickou nepřesnost, neboť po ředitelích požadujeme, aby byli manažery a vůdci zároveň.

Jako jeden z hlavních rozdílů v práci manažera (vedoucího pracovníka) a leadera (vůdce) si můžeme uvést jejich přístup k individuálním zvláštnostem. Manažer věnuje hodně času rozpoznání individuálních zvláštností jednotlivců a na základě této analýzy dokáže stanovit úkoly, cíle a plán motivace přizpůsobený každému zaměstnanci zvlášť. Respektuje jedinečnost a bere ji jako zdroj pro možný rozvoj. Manažer pracuje se silnými stránkami osobnosti, nezaměřuje se na slabé. Tímto svým přístupem podporuje týmového ducha a úctu k jedinečnosti každého i u svých podřízených (Stýblo, 2007). Tentýž autor shledává podstatu práce leaderů ve zcela opačném přístupu ke svým kolegům. Leadeři dle jeho názoru hledají to, co je pro všechny společné. Snaží se za individuální potřebou nalézt potřebu univerzální, společnou všem.

Zajímavý pohled na tyto dvě role najdeme u Bennis. Označení originál připisuje leaderovi, naopak manažera považuje za kopii (Bennis, 1991).

Velice výstižné je konstatování Plamínka (2000), zkráceně vyjádřeno – leadera podřízení následují díky jeho vizi, manažera poslouchají kvůli vydaným pokynům.

Můžeme tedy shrnout, že manažer je ten, kdo rozhoduje, plánuje, volí strategie a zabývá se spíše organizací. Svůj tým stmeluje podporou silných stránek jednotlivců a jejich individualit. Leader, čili vůdce, zaměřuje svou pozornost více na mezilidské vztahy, společné cíle a potřeby, rovnost v týmu.

Pohled na ředitele jako manažera koresponduje s charakteristikou Stýbla (1993), který manažera popisuje jako člověka majícího na starosti řízení zaměstnanců, stará se o rozdělení práce a její kontrolu, vytváří podmínky ke spolupráci a uplatňování vlastní vůle a v neposlední řadě zabezpečuje podnikovou politiku. Všechny tyto aspekty práce manažera jsou zahrnuty i v náplni práce ředitelů základních škol. Pravdou ovšem zůstává, že tvoří pouze malou výseč a není tedy dostačující pohlížet na ředitele pouze jako na manažery, jelikož interpersonální vztahy se podílí na jeho efektivitě minimálně stejnou měrou.

Vymezení rozdílů mezi pojmy se zdá být potřebné spíše z teoretického hlediska, usnadňuje to orientaci, a preventivně se tím vyhneme možným nedorozuměním. Z praktického hlediska a vzhledem k tématu práce v ní nebudeme používat dané pojmy zcela striktně dle definic, jelikož jsme hned na začátku prokázali rozmanitost rolí v rámci ředitelské profese.

4. 1. 2. Vedení a řízení

Předtím než přejdeme k jednotlivým stylům vedení bychom se rádi zastavili u dvou pojmů – vedení a řízení. Jestliže ještě částečně setrváme u minulé kapitoly, můžeme tyto dva procesy od sebe navzájem odlišit na základě jejich nositelů. K roli vůdce patří vedení, naopak k manažerovi řízení (Vodáček, Vodáčková, 2006).

Vysvětlili jsme si, že vůdce je člověk mající vizi, schopný motivovat a inspirovat své podřízené (jít jim příkladem), vyhledávající a podněcující změny a především ten, jehož pozornost se upíná k mezilidským vztahům, a především k otevřené a přímé komunikaci. Z těchto požadavků můžeme vycházet i při definici vedení. Armstrong, Stephense (2008) ve vedení spatřují vytváření, sdělování a realizaci vizí celé organizace. V tomto procesu jde především o motivování zaměstnanců, podporu jejich angažovanosti a loajality. Pro vedení je klíčový zdroj člověk.

Motivaci, mezilidské vztahy a komunikaci jako ústřední body vedení vnímají i čeští autoři (Dědina, Odcházal, 2007), čímž dávají najevo chápání vedení jako součást řízení nikoliv jako synonyma k řízení.

Hlavním rysem vedení by měla být dle autorů (Cejthamr, Dědina, 2010) inspirace. Tento proces má z dlouhodobého hlediska vliv na přístup lidí k jejich práci. Měl by tedy podporovat otevřenost vůči změnám a snižovat pracovní nespokojenost.

Zdá se, že v procesu vedení je důležitá jakási neformální autorita vůdce, dalo by se říci, že je zapotřebí charisma. Podstatu vedení lidí můžeme spatřovat ve schopnosti leadera přesvědčit své podřízené, aby dělali to, co si přeje (Cejthamr, Dědina, 2005). K tomuto pojetí se přiklání i zahraniční autor Donnelly et. al (1997), který ještě přidává nadšení, s nímž by měli dané úkoly plnit.

Abychom mohli označit ředitele a jeho vedení za efektivní, je potřeba, aby měl jasnou vizi a plán o budoucím směřování, uměl lidi motivovat a nadchnout, sám by měl jít příkladem, být inspirativní, nebát se delegování a ujistit ostatní o otevřenosti školy směrem ven i dovnitř (Earley, Weindling, 2004).

Oproti vedení se řízení vyznačuje zaměřením na cíle, jejich dosahování pomocí práce se zdroji za něž pokládá nejen materiální a finanční prostředky, ale také člověka (Armstrong, Stephense, 2008).

Jiní autoři uvádí, že řízení se uplatňuje především v situacích stability, kdežto vedení je spojeno se změnou (Burch, 2007).

V prostředí školy se rozdílem mezi vedením a řízením zabýval Pol. Ten rozlišuje řízení školy (school management) a vedení školy (school leadership). V procesu řízení se ředitel školy stará především o technické zabezpečení provozu školy a děláním věcí správně. Vedení školy znamená dělat správné věci, čili starat se o dlouhodobé směřování a vizi celé organizace (Pol, 2007b).

Pohled do budoucna je z hlediska vedení vyzdvihován i v pojetí Bushe, Glovera (2003), kteří v rámci vedení rozpoznávají mechanismy explicitního a implicitního ovlivňování.

Pohledy na vedení a řízení se mohou autor od autora lišit, můžeme zde ovšem najít styčné body. Vedení je proces orientovaný na mezilidské vztahy, motivaci, komunikaci, společné cíle a vize, zakládá se na charismatu vůdce. Řízení operuje s lidmi jako zdroji a jeho efektivita se měří prostřednictvím dosažených cílů. Tím se opět potvrzuje, že ředitel základní školy je manažerem a vůdcem současně, měl by tedy ovládat techniky řízení i vedení. Aktivity spadající do vedení nelze uměle oddělit od činností řízení. Tyto procesy spolu souvisí. Dosahování cílů stanovených školou, naplňování vizí není možné bez přesného naplánování, kontrolování a dalších aktivit řízení.

4. 2. Styly vedení

Ještě před tím, než se seznámíme s konkrétními styly vedení, jejich rozdělením, pozitivy a limity, bychom nejprve rádi upřesnili, co se pod tímto slovním spojením skrývá.

U každého vedoucího pracovníka bychom mohli najít určité prvky v jeho chování, které jsou pro něj typické, vztahují se k jeho práci, způsobu rozhodování a plánování, volbě motivačních strategií, mezilidským vztahům na pracovišti, do jisté míry mohou odrážet i osobnostní rysy. Tomuto stabilnímu způsobu chování, který se pouze částečně přizpůsobuje měnícím se pracovním podmínkám v organizaci, různým pracovním kolektivům a úkolům, říkáme styl vedení (Gill, 2006).

Styl vedení jakožto charakteristický způsob zacházení se zaměstnanci a postoj k práci u vedoucích pracovníků popisují Dědina, Cejthamr (2005). Tito autoři dávají styl vedení do

souvislosti s pracovní spokojeností zaměstnanců a upozorňují na to, že každému leaderovi a zároveň každému zaměstnanci vyhovuje určitý styl vedení.

Mohli bychom předpokládat, že osobnost manažera a složení týmu spolupracovníků ovlivňuje to, jaký styl vedení uplatňuje. Proměnnými ovlivňujícími styl vedení se zabývali Eagly, Schmidt (2007) a rozeznali tyto: povaha daného úkolu, složení pracovní skupiny, pohlaví a s ním spojená rolová očekávání, přizpůsobení se a osvojení si struktury a pravidel organizace. Další faktory popsal Blake, Mouton (1972) – hodnoty, příležitosti, situace a již zmíněná organizace a osobnost samotného leadera.

Z těchto základních poznatků můžeme tedy usuzovat, že vhodnost a efektivita stylu vedení závisí na mnoha faktorech, což nás vede k závěru, že nelze určit univerzální „dobrý a úspěšný“ styl vedení. Předpokládá se, že leader má osvojený určitý styl vedení, ale zřejmě by bylo vhodné znát i jiné typy a dle okolností tyto styly měnit. Je však otázkou, do jaké míry lze tomuto požadavku v praxi vyhovět.

4. 2. 1. Rysový přístup ke stylům vedení

Z počátku byl v rámci zkoumání stylů vedení zastáván rysový přístup. Hlavní východiskem v této etapě výzkumů byl předpoklad, že vůdcem se člověk rodí. V takovém případě lze předpokládat, že existují určité vlastnosti předurčující člověka k tomu být dobrým leaderem a tyto osobnostní rysy nelze získat dodatečně. Teorie velkého muže (Northouse, 2009), tak bývá někdy tento přístup nazýván. Bělohávek et. al (2006) dodává, že tyto výzkumy výrazně ovlivnili personalistiku a výběr pracovníků na základě osobnostních testů.

U rysových přístupů zaměřených na vedení a osobnost leadera můžeme najít dva směry (Ibukun, Oyewole, Abe, 2011). Prvních z nich se snaží rozpoznat rozdíly v osobnosti vedoucích pracovníků a jejich podřízených, druhý diferencuje mezi efektivním a neefektivním leaderem.

Uvedme si zde pro příklad studii Kirkpatricka, Locka (1991). Kognitivní schopnosti, odborné znalosti, integritu, schopnost sebeřízení, čest, sebedůvěru a motivaci k vedení druhých, to jsou dle zmíněných autorů rysy potřebné k vedení ostatních. Měli bychom je však brát pouze jako podpůrné prvky, které ovšem samy o sobě nezaručují úspěch.

Rysové teorie vedení jsou jistě opodstatněné. Z našeho pohledu jsou rysy osobnosti zvyšující efektivnost leader a spolu s tím spokojenost jeho podřízených. Každá škola je ovšem

jedinečnou institucí díky mnoha především vnitřním faktorům a ty, jak se zdá mají na výběr používaného stylu vedení zásadní význam. Nicméně se přikláníme k názoru, že vnější okolnosti nemohou zcela změnit volbu stylu vedení, jejíž základ vidím v osobnostních rysech.

4. 2. 2. Klasická teorie stylů vedení

Klasické teorie stylů vedení vycházejí z behaviorálních prvků, nikoli rysových. Nacházíme v nich patrný přesun od osobnosti leadera k zkoumání jeho chování, reakcí a vztahů s podřízenými. Pozornost je věnována tomu, co vedoucí pracovník dělá (jak se chová) a ne tomu, kdo je (jaká je jeho osobnost) (Hughes, Ginnet, Curphy, 2002).

Nejčastěji se styly vedení dělí do třech kategorií – autoritativní, demokratický a laissez – faire (Kreitner, Kinicki, 1989, in Bělohlávek et al., 2006). Nyní si tyto styly přiblížíme.

Autoritativní styl vedení

Ředitel upřednostňující tento styl vedení vymezuje a rozdává úkoly, veškeré rozhodování je ponecháno v jeho rukách. Od toho můžeme odvodit jednosměrnou komunikaci, založenou na příkazech. V takto vedeném týmu jsou výsledky stabilní, nelze hovořit o podpoře kreativity či iniciativy.

Demokratický styl vedení

Zde vystupuje vedoucí pracovník sám jako člen týmu, část svých úkolů a pravomocí přenáší prostřednictvím delegování na své kolegy. Komunikace je otevřená a obousměrná, je zde prostor pro diskuze, jejichž součástí je již zmíněné rozdělování úkolů. Ředitel bývá oceňován především za osobní přístup k učitelům. Nevýhodu tohoto stylu vedení můžeme spatřovat ve vysoké časové dotaci potřebné k demokraticky vedeným schůzím.

Laissez – faire styl vedení

U tohoto stylu vedení je podřízeným ponechána největší volnost. Leader ji nezasahuje do jejich činností, každý rozhoduje sám za sebe. Většina komunikace se odehrává mezi členy týmu. Ředitel věří schopnostem svých podřízených, kteří si tak mohou svou práci organizovat zcela dle svých představ. Problém nastává v situacích, kdy lidé ztratí směr a cíl a je třeba ho znovu najít.

Dle našeho názoru by ředitel základní školy měl volit mezi prvními dvěma styly. Výzkumy potvrzují, že třetí styl vedení je nejméně efektivní. Z našeho pohledu se u vedoucích pracovníků jeden z těchto stylů ukazuje jako dominantní, ale nevylučuje to možnost využití zásad či technik jiného stylu vedení, zvláště pokud si to situace a typ úkolu vyžaduje.

4. 2. 2. Další dělení stylů vedení

V poslední době se stále více autorů zajímá o styly vedení. Styl vedení se ukazuje jako velice dobrý prediktor pracovní spokojenosti zaměstnanců a také výkonnosti leaderů. Rozsah práce nedovoluje zabývat se zde podrobně všemi druhy dělení, takže si nyní představíme pouze pár příkladů, které mají k mému tématu nejbližší.

Situační (kontingenční) teorie vedení

Již ze samotného názvu vyplývají hlavní faktory ovlivňující styl vedení. V tomto případě se jedná především o proměnné prostředí. Prostředí v němž se daný styl uplatňuje má největší podíl na tom, zda tento styl vedení bude úspěšný či nikoliv.

Mezi situační teorie řadíme kontingenční model (Bělohlávek et. al, 2006), který zahrnuje dva typy – styl orientovaný na úkol a styl orientovaný na vztahy. Orientaci na úkol doporučuje zvláště v extrémních podmínkách.

Do těchto teorií by patřil také tzv. Rozhodovací model Vrooma a Yettona. Myslíme, že pro účely této práce postačí shrnutí nejčastěji zmiňovaných proměnných ve všech situačních teoriích vedení, které podali Hoy, Miskel (2005):

- podřízení – osobnost, schopnosti, motivace, postoje atd.
- prostředí – velikost školy, struktura, prováděné rituály, charakteristika skupiny atd.
- úkol – náročnost, strukturovanost, předchozí zkušenost atd.

Situační teorie narozdíl od rysových berou do úvahy více faktorů, především vnější, nezávislé proměnné. To však ředitele staví do zcela jiné pozice, kdy by měli být schopni

flexibilně reagovat na prostředí, v němž se nacházejí, na tým s nímž pracují a v jejich stylu vedení by se měla odrážet i povaha úkolů. Myslíme si, že tím je ještě zvýšena náročnost role leadera, jelikož nestačí osvojení si jednoho stylu vedení, ale měl by pružně reagovat na situaci měnit jej dle potřeby.

Transformační a transakční styl vedení

S postupem času a zvyšujícím se počtem studií zaměřených na styl vedení se začali objevovat další skutečnosti mající vliv na styl vedení. Jednou z nových proměnných se stal vztah mezi vedoucím a podřízeným. Tento vztah vystoupil do popředí a na základě jeho kvality se začali rozlišovat dva nové styly vedení – transakční a transformační.

Pro slovo transakce můžeme použít český ekvivalent výměna. Podřízený nabízí svému vedoucímu své schopnosti, znalosti, zkušenosti, vkládá do úkolů úsilí a za to je ze strany leadera náležitě odměňován. V tomto modelu je důležité vyjasnit si cíle a úkoly. V rámci transakčního stylu vedení je odměňováno žádoucí chování (Keller, 2006).

Transformační styl vedení odhaluje a uspokojuje vyšší potřeby zaměstnanců. Leader s transformačním stylem vedení se zabývá spíše sociálním než technickými aspekty chodu školy. Bass (1997) uvádí, že vůdce s transformačním stylem vedení využívá charisma a vnitřní motivaci podřízených.

5. PRACOVNÍ SPOKOJENOST

5.1. Vymezení pojmu

Dalo by se říci, že dospělý člověk má běžný pracovní den rozdělen na třetiny. Jednu třetinu nám vyplňuje spánek, druhou třetinu trávíme v práci a poslední část nám zbývá na rodinu, aktivní odpočinek, zájmy a záliby. V zaměstnání trávíme nezanedbatelnou část dne, proto je důležité se této oblasti věnovat a zabývat se tím, zda jsme se svým povoláním spokojeni, máme radost z odvedené práce. Mnohdy nám totiž není jedinou odměnou pouze ta finanční, ale odnášíme si sebou domů nálady, pocity a názory. Pro mnohé z nás slouží zaměstnání k splnění snů, upínají se k němu naše ambice, cíle a potřeby.

Dříve než se budeme tématem pracovní spokojenosti podrobně zabývat, považujeme za nutné definovat tento termín. Dle Pauknerové a kol. (2006) nelze pracovní spokojenost jednoznačně vymezit. Pracovní spokojenost je jednoznačně subjektivním hodnocením, kdy zaměstnanec může prožívat radost a naplnění z práce, negativním aspektem může být pasivita, kterou sebeuspokojení z vykonané činnosti může přinést. Subjektivní hodnocení pracovní spokojenosti se promítá do hodnocení pracovní činnosti a podmínek, stejně jako do utváření postojů k dané práci. Tyto postoje mohou být globální nebo dílčí.

Pracovní spokojenost můžeme dle Provazníka (1997) chápat jako jakési bipolární kontinuum. Na jedné straně zaměstnanci mohou být se svým zaměstnáním maximálně spokojeni, v opačném případě jsou nespokojeni nebo je jejich postoj k práci neutrální (-1, 0, +1).

Poslední drobnou nuanci v souvislosti s pracovní spokojeností zmiňuje Kollárik (1986, in Provazník, 1997). Pracovní spokojenost dle tohoto autora můžeme chápat jako spokojenost v práci nebo spokojenost s prací. První pohled zahrnuje širší kontext a prozatím převládá. Zahrnuje osobnost pracovníka, bezprostřední a obecné podmínky práce. Druhé hledisko je spojené s výkonem konkrétní činnosti a nároky s touto činností spojenými (fyzickými i psychickými), společenským oceněním profese atd.

Je nutné zdůraznit, že pracovní spokojenost hodnotíme ryze ze subjektivního hlediska. To, zda jsme v práci spokojeni, je do velké míry určeno naší individualitou. Pro každého tento pojem může znamenat něco jiného, stojí za ním jinak uspořádané hodnoty. U někoho může pracovní spokojenost odrážet jeho spokojenost s finančním ohodnocením,

někdo jiný bude upřednostňovat seberozvoj, může na ní být také nahlíženo primárně skrz uspokojení sociálních potřeb.

5. 2. Faktory ovlivňující pracovní spokojenost

Pracovní spokojenost ředitelů základních škol je fenomén nesnadno uchopitelný, jelikož se na ní podílí velké množství proměnných. Vedoucí pracovník školy se setkává s velkým množstvím lidí, nejen ze svého týmu. V rámci práce s učitelským sborem a dalším personálem by měl umět nalézat kompromisy, sjednocovat cíle, předávat hodnoty atd. Často musí věnovat velkou část pracovní doby povinnostem a činnostem, které ho nebaví, ba dokonce obtěžují a považuje je za zbytečné. Uvědomme si také, že jeho pracovní tým se skládá z velkého počtu zaměstnanců vykonávající rozličné funkce a především lišící se v typech osobnosti. Obecně si proměnné ovlivňující pracovní spokojenost můžeme rozdělit na vnější a vnitřní.

Vnitřní faktory jsou úzce spojené s osobností, dalo by se říci, že z ní vycházejí. To jaký temperament, charakter člověk má, jaké styly komunikace upřednostňuje, zda má rád rutinu nebo by naopak rád uplatnil svou kreativitu, to vše se bude odrážet v prožitku spokojenosti či nespokojenosti. Mezi tyto vlivy zařazujeme také věk. Pohled na tuto proměnou není jednotný, někteří autoři uvádí, že lidé nad 50 let jsou spokojenější (Mareš, 2001), jiní zastávají názor nezávislosti pracovní spokojenosti věku (Ghazzawi, 2011).

Druhou skupinu tvoří faktory vnější, nezávislé na osobnosti. K těmto proměnným řadí Štikar, Rymeš et al. (2003) finanční ohodnocení, druh a charakter samotné práce, pracovní postup, způsob vedení, pracovní skupinu a podmínky, které dále podrobně probereme.

Jednu z nejdůležitějších rolí při posuzování pracovní spokojenosti či nespokojenosti sehrává finanční ohodnocení a to především v případě, kdy se zaměstnanci jeví jako nedostatečné. Na druhou stranu se ukazuje, že zvýšení mzdy má pouze krátkodobý motivační účinek.

Nemůžeme opomenout ani fyzikální podmínky, do jejichž skupiny řadíme hluk, osvětlení, barevné řešení pracoviště, vibrace a mikroklima (teplota a vlhkost vzduchu, prašnost, proudění vzduchu apod.). Fyzikální podmínky vystupují do popředí zejména tehdy, jsou – li zaměstnanci vnímány jako nepříznivé.

Spokojenost s pracovní skupinou jakožto dílčí součást globální pracovní spokojenosti nemůžeme zanedbat i kvůli jejímu značnému vlivu na celkovou pracovní spokojenost. Pracovní skupinu můžeme označit za velice různorodou. Nalézáme v ní formální i neformální vztahy, typické klima, různé formy kooperace a komunikace. Klima uvnitř skupiny je spojeno s emocionálním zázemím pracovníků, facilitační a korektivní funkcí. Umožňuje svým členům získat postavení, prestiž a ocenění za aktivity. Problematiku formálních a neformálních vztahů ředitelů a zbytku učitelského sboru jsme probrali v kapitole věnované dilematům této profese.

Mezi pracovní spokojeností a druhem vykonávané práce nalézáme velice složitý vztah. Do hry vstupuje mnoho proměnných subjektivního i objektivního charakteru. Práce s vysokým sociálním statutem, rozmanitého charakteru, při níž se nám dostává adekvátní zpětné vazby, určité míry autonomie a práce je pro nás dostatečně zajímavá, toto jsou obecně platné indikátory pozitivně ovlivňující pracovní spokojenost. Do typu profese s vysokým sociálním statutem mohl spadat i ředitel základní školy. Vysokou míru pracovní spokojenosti by však mohla negativně ovlivňovat celková situace ve školství. Zvláště ředitelé praktických a speciálních základních škol se v poslední době bojí o svá místa.

5. 3. Pracovní zátěž a stres

Při každé pracovní činnosti, v každém povolání je člověk do jisté míry vystaven zátěži či stresu. U některých povolání jsou zátěž a stres s tímto povoláním spojené zjevné (policisté, vojáci, hasiči, lékaři atd.), u jiných až tak vysokou míru stresu a zátěže nepředpokládáme (kuchaři, prodavačky, uklízečky atd.), přesto se s těmito fenomény vždy setkáváme.

5. 3. 1. Pracovní zátěž

Pracovní zátěž je úzce spojena s pracovní činností, nároky kladenými na člověka během pracovního procesu, podmínkami práce atd. Nejedná se ovšem pouze o pracovní nároky, ale nemalou roli při posuzování pracovní zátěže sehrává sama osobnost daného pracovníka. Míru pracovní zátěže lze tedy chápat jako podíl mezi zvládnutím pracovních nároků a individuálními vlastnostmi (Paulík, 2010). Paulík také chápe pracovní zátěž jako

spojení dvou výše uvedených proměnných, a proto hovoří o objektivních a subjektivních znacích pracovní zátěže.

Objektivními znaky pracovní zátěže nejsou závislé na osobnosti pracovníka a na všechny aktéry působí přibližně stejnou intenzitou. Mezi tyto parametry řadíme množství a složitost pracovních úkolů, jejich distribuci v čase, náročnost připadající na zpracování těchto činností sensorickými, motorickými a mentálními funkcemi a jejich podíl na výkonu. Všechny tyto faktory jsou pro danou profesi charakteristické a do značné míry se s nimi lze seznámit dopředu, ovšem i zde musíme počítat se stále se zvyšujícími požadavky kladenými na ředitele základních škol a to především v oblasti administrace.

K těmto objektivním ukazatelům zátěže se ovšem přidávají další, subjektivní faktory. Tyto proměnné jsou úzce spjaty s osobností vedoucího pracovníka, jeho psychickou odolností. V subjektivním hodnocení zátěže hrají důležitou roli předchozí zkušenosti, motivace, znalosti, dovednosti, copingové strategie, již zmíněné hodnocení, prožívání a vnímání.

5. 3. 2. Stres

Stejně jako s většinou jevů a činností v dnešní moderní společnosti i s pracovní spokojeností souvisí stres. Může se zdát, že nebyť slova stres, nevěděli bychom si rady, jak nějaký fenomén uchopit a popsat, někdy je opravdu toto slovo nadužíváno. V kontextu pracovní spokojenosti je ovšem použití termínu stres zcela namístě. Někdy se objeví situace, kdy nároky na nás kladené mohou přesahovat naše možnosti, popřípadě nemusíme být schopni efektivně využít všechny naše dispozice a z původně „neškodného“ podnětu se rozvine stresor.

Stresory nejen v zaměstnání lze rozdělit na reálné a potencionální. Reálnými stresory rozumíme rušící a ohrožující podněty působící na zaměstnance aktuálně. Naproti tomu potencionální stresory tvoří aspekty zaměstnání vyvolávající stres až při určité intenzitě, frekvenci, době trvání (Paulík, 2010). Dle téhož autora existují určité rozhodující faktory, které ovlivní to, zda se potencionální stresory stanou reálnými. Mezi tyto určující proměnné řadíme individuální osobnostní charakteristiky, strategie zvládání zátěže, subjektivní

hodnocení, nepříznivé životní události, drobné denní nepříjemnosti, sociální oporu a sociální status.

Takto by se daly popsat možné zdroje stresu nacházející se u všech profesí. V rámci učitelské praxe lze tyto podněty více specifikovat. Upřesnění zdrojů stresu u učitelů se zabýval Kyriacou (2008). Za sedm hlavních oblastí zdrojů stresu tento autor pokládá pocit neadekvátního ocenění učitelské profese společností, špatné pracovní podmínky včetně vyhlídek na zlepšení postavení, práci pod časovým tlakem, časté změny ve vzdělávacích projektech a v organizaci školy, konflikty s kolegy v učitelském sboru, všeobecnou nedisciplinovanost žáků a žáky vyrušující v hodině, v neposlední řadě žáky se špatnými postoji a motivací k práci. Autor neopomíná fakt, že stres se spouští při pocitu ohrožení (nedokážeme vše splnit, jsou na nás kladeny vysoké požadavky) nebo jsou spouštěcím mechanismem stresové reakce problémy v řešení situace (neadekvátní reakce rodičů). Jak víme, ředitelé jsou i pedagogy, i když jim nezbývá na tyto činnosti příliš času, nacházíme uvedené stresory i u nich.

5. 4. Pětifaktorový model osobnosti, vedení a pracovní spokojenost

Pracovní spokojenost je jednou z oblastí, na kterou má styl vedení vliv. Vzhledem k tématu této práce na tomto místě uvedeme spojitost mezi rysy pětifaktorového modelu osobnosti, vedením a pracovní spokojeností.

Neuroticismus byl výše popsán jako emocionální nestabilita. Jedinci vysoce skórující v této dimenzi tudíž neumí pracovat pod stresem, jsou spíše negativně laděni. Sebehodnocení takového člověka je velice nízké (Hajná, Stránská, 2003). Murray et al. (1991) poukazuje na negativní korelaci mezi neuroticismem a pracovní spokojeností. Vícekrát v této práci bylo zmíněno, jak náročná je profese ředitele základní školy. Vedoucí pracovník musí nepochybně zvládat pracovní zátěž a umět pracovat pod stresem. Sebeprosazení je v této roli obzvláště důležité. Ibukun, Oyewole (1997) ve své studii považují sebeprosazení za klíčový rys, který je u leaderů nezbytný. Shrňme – li dosavadní poznatky, neuroticismus jako rys osobnosti by neměl být hlavní charakteristikou leadera.

Blatný (2001) zjistil, že extraverti a stabilní jedinci jsou mnohem více spokojeni se svým životem a dosahují vyššího sebehodnocení než introverti a emocionálně nestabilní lidé.

Extraverze není tak jednoznačnou charakteristikou, jelikož extraverti jsou velice společenší, vyhledávají stimuly a zvládají zátěž, ale jedná – li se o monotónní činnost, jejich výkon může klesnout. Stereotypie v práci ředitele základní školy může nastat například v rámci administrativy. Hřebíčková (2004) upozorňuje, že tento rys je přínosný pouze u některých profesí, především tam, kde je nutná komunikace a spolupráce.

Svědomitost je žádoucí vlastností snad ve všech zaměstnáních. Obecně by se dalo říci, že svědomití lidé snadněji dosahují svých cílů, což vede i k celkové spokojenosti. Byl prokázán vztah mezi tímto rysem a akademickou i pracovní spokojeností (Trapmann et. al, 2007). U leaderů je vysoce ceněný inovativní přístup k řešení problémů, celkově touha je řešit a schopnost kognitivní restrukturalizace. Obě tyto schopnosti vykazují dle Connor - Smith (2007) jedinci s vyšší mírou extraverze a svědomitosti.

Kategorie otevřenost vůči zkušenostem sebou přináší inovaci, hledání nových způsobů řešení a nevšední pohled. Tento rys lze opět u ředitelů uvítat. Dle Lee – Baggley et al. (2005) u takto disponovaných jedinců nacházíme copingové strategie jako je pozitivní přehodnocení. Tito lidé také rádi využívají humor. Jedná se tedy o psychickou vlastnost, která může pomoci ředitelům zvládat zátěž. Výzkumy Barricka, Moutona (1991) uvádí otevřenost vůči zkušenostem jako velice pozitivní předpoklad pro efektivní vedení lidí.

Ač se může na první pohled zdát přívětivost jako rys pouze pozitivní, nacházíme u něj ne příliš vhodné strategie řešení problému a zvládání zátěže. Zvláště ve vrcholových funkcích, kde jedinci pracují neustále pod tlakem, ve stresu a časovém presu není přívětivost hodnocena kladně. Lee – Baggley et al. (2005) upozorňují, že lidé s vysokou hodnotou u tohoto rysu využívají copingové strategie typu vyhýbání se konfrontaci a hledání sociální opory. Je pochopitelné, že jistá míra přívětivosti je i na této pozici žádoucí, hlavně v mezilidském kontaktu, tento rys by však neměl vystupovat do popředí, neboť může mít za následek kupení problémů, tendence vyhnout se jejich řešení, popřípadě hledání podpory a možných řešení u podřízených.

Můžeme tedy shrnout, že žádoucími rysy vedoucích pracovníků, tedy i ředitelů základních škol, jsou z hlediska pětifaktorového modelu extraverze, svědomitost a otevřenost vůči zkušenostem. Toto tvrzení má však svá omezení. Všechny tři dimenze mají pozitivní dopad pouze do určité míry, respektive v určité intenzitě. Jak praví staré přísloví - všeho moc škodí, takže ani přílišná svědomitost, extraverze či otevřenost vůči zkušenostem nejsou žádoucí. Můžeme si ovšem dovolit tvrdit, že neuroticismus rozhodně není potřebným

rysem k výkonu této profese, ba naopak pracovní výkon snižuje. Nepřekvapuje nás, že leader by měl disponovat větším množstvím poznatků a odborných znalostí než jeho následovníci. Ukotvení v teorii mu umožní ještě efektivně své podřízené vést a nabízí mu výběr z vícero možností, může tedy střídat styly vedení dle situace.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

6. METODOLOGICKÝ RÁMEC STUDIE

6. 1. Formulace problému

V teoretické části byla podrobně probrána klíčová témata jako základní škola, profese a osobnost ředitele základní školy, styly vedení a pracovní spokojenost. Vzhledem k šíři těchto pojmů byly uvedeny vybrané pohledy a teorie, které nejvíce korespondovaly s obsahem a zaměřením diplomové práce. Ve výzkumné části se budeme zabývat propojením těchto tří celků.

Několikrát byla zmíněna neustále se rozšiřující pracovní agenda ředitelů základních škol. Ti v současnosti musí řešit především záležitosti administrativního a technického rázu, teprve po splnění těchto povinností mohou svou pozornost přesunout k učitelskému sboru, ostatním zaměstnancům školy a žákům. Tato proměna náplně práce sebou přináší i nové požadavky, jako zvyšující se nároky na znalosti z oblasti managementu a vedení lidí. To jaký styl vedení daný ředitel základní školy bude preferovat, úzce souvisí s jeho osobností. Bass, Smékal (1968) charakterizují lidi se stylem vedení zaměřeným na sebe jako dogmatické, podezřívavé, nepříjemné, agresivně – soutěživé, nestabilní, úzkostné, neschopné sebekontroly, nevyhledávající změnu, mající obavy ze selhání a neúspěchu, s nedostatkem empatie a sociálního taktu. Dalo by se říci, že jsou to lidé, u nichž předpokládáme zvýšený rys neuroticismu a naopak sníženou otevřenost vůči zkušenostem a přívětivost. Stejní autoři popisují u lidí mající styl vedení zaměřený na úlohu snahu pomáhat ostatním a dosáhnout skupinového cíle, schopnost organizovat a strukturovat skupinovou práci, odolnost vůči vlivu skupiny a tendenci problémy řešit ne od nich utíkat. Předpokládáme, že u těchto lidí bychom našli zvýrazněný rys svědomitosti a přívětivosti. Styl vedení orientovaný na interakce bychom měli nalézt u extravertů a ředitelů s nízkou svědomitostí.

Osobnost člověka ovlivňuje téměř vše, co v životě dělá, pro co se rozhodne, jak zareaguje, jaké hodnoty vyznává, jaký styl komunikace využívá, jakým vztahů dává přednost atd. Zasahuje nám do všech oblastí. Není proto divu, že se zřejmě podílí i na pracovní spokojenosti. Dosavadní studie (např. Judge, Heller, Mount, 2002) ukazují spojitost mezi pracovní spokojeností a neuroticismem, extravertí a svědomitostí. V jiných studiích je svědomitost nahrazena otevřeností vůči zkušenostem (např. Foulklord, 2010) Výsledek této

studie pouze potvrzuje, že lidé dosahující vysokých hodnot v dimenzi neuroticismu jsou se svým životem méně spokojeni než extraverti. Pakliže se znovu podíváme na popis neuroticismu v kapitole věnované osobnosti ředitele, zjistíme, že tento fakt koresponduje s obsahem této škály.

Osobnost je ovšem jednou z proměnných, které mají vliv na výběr stylu vedení a pracovní spokojenosti. K tomu, aby například ředitel základní školy mohl uplatňovat jemu blízký styl vedení a mohl být v práci spokojený, musí být vhodně nastaveny i okolní podmínky. Myslíme si, že velkou roli zde sehrávají demografické údaje – typ školy a velikost školy. Praktické a speciální školy navštěvují žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, učitelé i ředitel k nim přistupují jinak, je zde patrný rozdíl v komunikaci s rodiči, také jsou kladeny odlišné požadavky ze strany zákonů. Se stylem vedení a pracovní spokojeností by do značné míry mohly souviset i určité intersexuální rozdíly u vedoucích.

6. 1. 1. Cíle studie

Hlavním cílem této studie, jak již ze samotného názvu vyplývá, je zjištění vztahu mezi stylem vedení, pracovní spokojeností a osobností ředitelů různých typů základních škol. V tomto konkrétním případě vedoucích pracovníků speciálních a praktických škol a „běžných“ základních škol. Současně je stanoveno několik dílčích cílů, jejichž smyslem je prokázat existenci tohoto vztahu a blíže jej specifikovat. Těmito dílčími cíly jsou:

- 1) Vypracování základních výstupů dotazníků NEO Big Five, ORI a SUPOS – 7.
- 2) Zjištění vztahů dimenzí dotazníků NEO Big Five a ORI.
- 3) Vypočítání korelací škál dotazníků SUPOS – 7 a ORI.
- 4) Zmapování vztahů jednotlivých dimenzí dotazníků NEO Big Five a SUPOS – 7.
- 5) S využitím korelací zjistit souvislost mezi vybranými koreláty demografických údajů a proměnnými dotazníků NEO Big Five, ORI a SUPOS – 7.

6. 1. 2. Stanovené hypotézy

H1: Ředitelé speciálních a praktických škol dosahují statisticky významně vyšších hodnot ve stylu vedení zaměřeném na interakci než ředitelé základních škol.

H2: Signifikantně vyšší skóry jsou naměřeny u ředitelů základních škol v dimenzi zaměření na úkol oproti druhé skupině respondentů.

H3: Vyšší zaměření na úkol v práci statisticky významně souvisí s výraznějším rysem svědomitosti u ředitelů základních škol.

H4: Vyšší zaměření na úkol v práci statisticky významně souvisí s výraznějším rysem svědomitosti u ředitelů škol praktických a speciálních.

H5: S rostoucí mírou přívětivosti signifikantně stoupá u ředitelů základních škol změřením na interakci.

H6: S rostoucí mírou přívětivosti signifikantně stoupá u ředitelů škol praktických a speciálních změřením na interakci.

H7: Rys přívětivosti ředitelů speciálních a praktických škol signifikantně pozitivně koreluje s celkovou pracovní spokojeností.

H8: Celková pracovní spokojenost ředitelů speciálních a praktických škol významně negativně koreluje s velikostí školy.

6. 2. Aplikovaná metodika

6. 2. 1. Dotazníky

Testová baterie určena ke sběru potřebných dat se skládá z Orientačního inventáře (ORI), NEO pětifaktorového osobnostního inventáře (NEO Big Five) a Dotazník struktury a dynamiky aktuálních psychických pocitů a stavů (SUPOS - 7).

Orientační inventář (ORI)

K získávání údajů o zaměřenosti ředitelů v práci, tedy o jejich stylech vedení, je použit Orientační inventář autorů B. M. Basse a V. Smékala. Tento inventář s revizí a obsahovou analýzou na naše prostředí adaptovali Smékal a Kučera, překlad zajistila Perknovská. ORI byl vydán v roce 1968 v Bratislavě nakladatelstvím Psychodiagnostické a didaktické testy.

ORI odvozuje způsob reagování na požadavky a okolnosti v práci a na spolupracovníky od toho, jaký druh uspokojování a odměn daný zaměstnanec hledá, a co mu naopak přináší pocity neuspokojení. Byly rozeznány tři druhy situací, z nichž mohou plynout pocity uspokojení – udělat a dokončit práci, dobře si rozumět s kolegy a získat sebeuspokojení. Na jejich základě autoři rozpracovali tři škály inventáře:

1) s = zaměřenost na sebe (self – orientation)

Lidé dosahující vysokého skóru v této škále se zabývají především sami sebou, jsou panovační a nereagují na potřeby ostatních. Z těchto důvodů jimi často ostatní kolegové pohrdají. Takto orientovaní lidé očekávají přímou odměnu bez ohledu na vykonanou práci a spolupracovníky. Ostatní členy skupiny považují za „herce i diváky“, díky nimž uspokojují své potřeby, dávají najevo starosti, skrz které získávají úctu a sebevědomí. Již v předchozím textu byli tito lidé popsáni jako nepříjemní, agresivně – soutěživí, dogmatictí, introvertní, zvýšeně úzkostní, nestabilní a nevyzrálí, bojící se neúspěchu a změny, podezřívaví.

2) i = zaměřenost na interakci (interaction – orientation)

Škála zaměřenost na interakci ukazuje intenzitu úsilí vynaloženou na udržení harmonických vztahů, i přes jejich povrchnost. Takto orientovaní lidé často a rádi pracují ve skupinách, bohužel nijak nepřispívají ke zdárnému dokončení úkolů. Mezi hlavní charakteristiky patří neschopnost dokončit úkol a vést skupinu, naopak podléhání skupinovému nátlaku, s vysokou touhou po přátelství a získání sympatií, bez agresivních sklonů a potřebě autonomie.

3) ú = zaměřenost na úkol (task – orientation)

Zaměřenost na úkol poukazuje na míru zaujetí prací a splnění zadané úlohy. Vysoké hodnoty v této škále značí vůli řešit problémy a plnit své povinnosti velice svědomitě. Zároveň jsou lidé dosahující zde vysokých skóre schopni spolupráce a narozdíl od lidí zaměřených na interakci aktivně přispívají k nalezení řešení a zvýšení produktivity týmu. Spolupracovníky bývají lidé zaměřeni na úkol popisováni jako pomáhající, iniciativní, schopni vnést strukturu a obsah do řešení problémů, stojící si za svým názorem a nedělající urychlené závěry.

Rozdělení do těchto tří škál probíhá na základě zodpovězení třiceti otázek. Původní verze měla 27 položek, v rámci adaptace provedené Smékalem a Kučerou bylo toto portfolio rozšířeno o další 3. V originálním znění probandi označují nejvíce a nejméně přiléhavou odpověď. Avšak pro účely této práce je zvolena jednodušší varianta výběru nejpreferovanější možnosti. Zařazení do škál se provádí na základě vyhodnocovacích šablon.

SUPOS - 7

Pracovní spokojenost je zjišťována pomocí Dotazníku struktury a dynamiky aktuálních psychických pocitů a stavů (SUPOS – 7). SUPOS – 7 byl vytvořen O. Mikšíkem a vydán nakladatelstvím Heuréka Progress v Praze 1993. K měření pracovní spokojenosti je tato metoda vybrána na základě dosavadních výzkumů (např. Hamplová, 2004; Rode, 2004), které udávají vysokou pozitivní korelaci mezi životní a pracovní spokojeností.

SUPOS se skládá z 28 přídavných jmen popisujících současný psychický stav respondenta. Proband má následně pomocí Likertovy škály vyznačit odpověď nejvíce vystihující jeho stav. Na výběr jsou možnosti vůbec ne (0), zřídka/mírně (1), často/silně (2) a soustavně/velmi silně (3). Jednotlivé výroky jsou dle obsahu rozděleny do 7 škál:

1) PEs = psychická pohoda

Dimenze vyjadřuje míru spokojenosti, psychické vyrovnanosti a klidu. Jinými slovy optimistické naladění často spojené s euforií a zvýšenou sebedůvěrou.

2) As= aktivnost, činorodost

Samotný název komponenty předurčuje její obsah, tudíž pocity síly a energie vedoucí k touze po aktivitě. Je zde zvýrazněna pohotovost k interakci s okolím.

3) Os = impulzivita, odreagovávání se

Jedinci dosahující vysokých skóre v této škále jsou náladoví a podráždění, mají problémy se sebekontrolou, výbušností, neovládají agresivitu.

4) Ns = psychický nepokoj, rozlada

I tato komponenta ukazuje na psychické napětí, velice často nespecifikované, které ovšem nelze uvolnit. Důsledkem je psychomotorický neklid, rozmrzelost, netrpělivost, roztěkanost a nespokojenost.

5) Ds = psychická deprese, pocity vyčerpání

Zvýšené hodnoty v této dimenzi upozorňují na sníženou pohotovost k reakcím, celkovou pasivitu až apatii. V jedincově prožívání nacházíme otrávenost, pesimismus a pocity slabosti.

6) Us = úzkostné očekávání, obavy

Pocity a prožitky člověka s převahou bodů v této škále se dají shrnout jako úzkostnost, pocity nejistoty, obavy z budoucnosti, psychické napětí.

7) Ss = sklíčenost

„Sklíčený“ jedinec je pasivní, prožívané psychické napětí neventiluje ven, ale dovnitř. Jeho emocionální prožitky můžeme popsat slovy smutný, osamělý, nešťastný, přecitlivělý.

Poměr všech těchto 7 komponent nám dává celkový a jedinečný obraz o respondentovi.

Odpovědi jsou zaneseny do záznamového archu a hrubé skóre jednotlivých škál získáme součtem. Pouze při výpočtu sumy (Σ) je nutno skórování u PEs a As obrátit. Při interpretaci sumy je nutná obezřetnost, neboť vyšší hodnota znamená nižší subjektivně

prožívanou spokojenost. K písmenu ve zkratce označujícím dimenzi je vždy přidáno „s“ a to z důvodu odlišení škál NEO a SUPOS, kde jsou v originále některá označení shodná.

NEO pětifaktorový osobnostní dotazník

Třetí použitou metodikou je pětifaktorový osobnostní dotazník NEO. V této práci je použito první české vydání autorů M. Hřebíčkové a T. Urbánka z roku 2001 v Testcentru Praha. Český překlad vychází z inventáře NEO Five – Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCrae.

Inventář má 60 otázek a doba jeho administrace je přibližně 10 – 15 minut. Respondenti mají u každé položky na výběr z 5 odpovědí (vůbec nevystihuje = 0, spíše nevystihuje = 1, neutrální = 2, spíše vystihuje = 3, úplně vystihuje = 4). Při vyhodnocování jednotlivých dotazníků je třeba dbát na dodržení inverzního skórování u vybraných položek. Popis jednotlivých dimenzí najdeme v kapitole 3.2.

6. 2. 2. Statistika ve studii

Výsledky studie jsou statisticky zpracovány pomocí programu Microsoft Excel. V tomto programu je využito popisné statistiky, Fisherova F – testu, Studentova t – testu s ne/ rovností rozptylu. K výpočtům korelací je použita statistická metoda korelace Pearsonova koeficientu. Na 5% hladině významnosti u souboru speciálních a praktických škol $N = 29$, $r_{krit} = 0,355$ a základních škol $N = 51$, $r = 0,273$. Pro lepší orientaci jsou hodnoty sestaveny do tabulek a znázorněny grafy.

6. 3. Zkoumaný soubor

Celkem se studie zúčastnilo 80 ředitelů a ředitelky z třech typů základních škol – praktická základní škola, základní škola speciální a základní škola. Vzhledem ke zkoumané problematice a počtu základních škol praktických a speciálních jsem tyto dva typy ve výzkumné části spojila do jednoho celku. Významnou roli sehrál také fakt, že speciální a praktické školy bývají často sloučeny, tudíž mají společného ředitele i část učitelského sboru.

Pro větší přehlednost budeme dále v textu uvádět školy praktické a speciální s vynecháním slova základní.

Ředitel základní školy

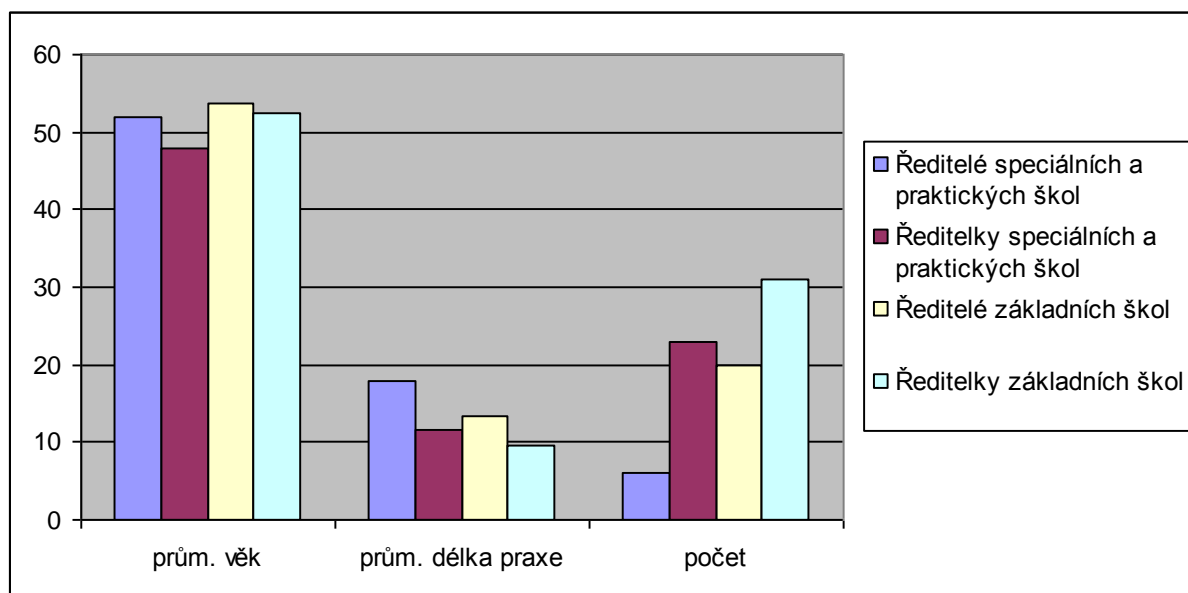
Soubor ředitelů a ředitelek základní škol dosahuje počtu 51, z toho je 31 žen a 20 mužů. Průměrný věk vedoucích pracovníků základní školy činí 52 let a doba setrvání na dané pozici 13, 4 let. U žen je věkový průměr 48 let a délka praxe v roli ředitelky 9, 5 let. Nejpočetnější skupinu v tomto vzorku tvoří vdané ředitelky a ženatí ředitelé (40), naopak nejméně zástupců je nalezeno v kategorii svobodná/ý (2). Další respondenti jsou z řad rozvedená/ý (6) a druh/družka (3).

Ředitelé praktických a speciálních škol

V této skupině vedoucích pracovníků je patrná převaha žen (23) nad muži (6). Ředitelky svou nynější profesi vykonávají průměrně 11, 5 let, u ředitelů tato doba dosahuje hodnoty 17, 8 let. U vedoucích pracovníků je naměřen průměrný věk 53, 8let, s obdobným číslem jsme se setkali i u vedoucích pracovníků (52, 4 let). Ředitelky a ředitelé praktických a speciálních škol jsou převážně vdané/ženatí (17) a stejně jako u předchozího vzorku druhou nejpočetnější skupinou jsou vedoucí pracovníci/e rozvedené/í (9). Na rozdíl od ředitelů a ředitelek základních škol se zde nachází 2 vdovy/vdovci, nikdo z respondentů není svobodný. Nejmenší zastoupení má kategorie druh/družka (1).

Pro lepší možnost srovnání celého souboru jsou všechny údaje, vyjma rodinného stavu, zobrazeny graficky.

Graf č. 1: Porovnání ředitelů a ředitelek obou typů základních škol na základě demografických údajů.



Na základě dotazníkového šetření jsou získány i charakteristiky všech typů základních škol, mezi které patří kraj, velikost školy a velikost učitelského sboru. Tato data jsou pro přehlednost uvedena v tabulce.

Tabulka č. 1: Podrobnější charakteristiky obou typů základních škol

Charakteristika školy	Rozdělení charakteristik	Počet základních škol	Počet speciálních a praktických škol
Kraj	Olomoucký	36	1
	Zlínský	1	8
	Moravskoslezský	12	3
	Ústecký	0	11
	Praha	1	4
	Pardubický	2	1
Velikost učitelského sboru	do 15 pedagogů	28	7
	15 – 45 pedagogů	21	18
	nad 45 pedagogů	2	4
Velikost školy	do 150 žáků	28	26
	150 – 300 žáků	15	3
	300 – 700 žáků	8	0

6. 4. Organizace a průběh šetření

Výzkumná část práce byla realizována v období září – listopad 2012 na základních, praktických a speciálních školách v šesti krajích (Olomoucký, Zlínský, Moravskoslezský, Ústecký, Pardubický a Praha). Všechny základní školy byly nejprve osloveny prostřednictvím emailu. V případě, že na stránkách školy byl uveden kontakt na ředitele školy, byla žádost o účasti ve výzkumu adresována přímo jemu. Elektronickou formou bylo osloveno přibližně 480 základních škol obou typů. Valná většina z nich neodpověděla a nereagovala ani na opětovnou prosbu. Některé školy se z účasti omluvily, především z časových důvodů a vysoké pracovní vytíženosti. Zcela výjimečně vedoucí pracovníci a pracovnice nechtěli udávat osobní údaje jako věk a rodinný stav, které považovali za irelevantní.

Jak již bylo zmíněno, první kontakt byl navazován prostřednictvím emailu a při pozitivní zpětné vazbě zůstala i další domluva na elektronické komunikaci. Dále byly dotazníky distribuovány osobní návštěvou školy nebo prostřednictvím pošty. V obou případech bylo vedení školy informováno o časové náročnosti (celkem cca 30 minut). Všem účastníkům byla zaručena anonymita. Tohoto cíle bylo dosaženo prostřednictvím nadepsaných a oznámkovaných obálek, ve kterých se dotazníky vracely zpět.

V konečném důsledku dotazníkovou baterii vyplnilo celkem 135 ředitelů a ředitelek. Všem účastníkům výzkumu byla zdůrazňována důležitost vyplnění všech tří dotazníků, i přesto z důvodů nekompletnosti testové baterie bylo 55 ředitelů a ředitelek ze studie vyřazeno.

6.5. Symbolika výsledkové části

ORI – Orientační inventář

s – zaměření na sebe

i – zaměření na interakci

ú – zaměření na úkol

NEO – NEO Big Five pětifaktorový osobnostní inventář

N – neuroticismu

E – extraverte

O – otevřenost vůči zkušenostem

P – přívětivost

S – svědomitost

SUPOS 7 - dotazník struktury a dynamiky aktuálních psychických pocitů a stavů

PEs - psychická pohoda

As – aktivnost

Os – odreagování se

Ns – psychický nepokoj

Ds – psychická deprese

Us – úzkostné očekávání

Ss – sklíčenost

Σ – celková kvalita psychického stavu

ŘZŠ – ředitel základní školy

ŘSPZŠ – ředitel speciální a praktické základní školy

7. VÝSLEDKY STUDIE

7. 1. Profil dimenzí dotazníku SUPOS - 7

V tomto odstavci se podrobněji věnujeme všem 7 škálám dotazníku SUPOS (psychická pohoda, aktivnost, odreagování, nepokoj, deprese, úzkost a sklíčenost) a porovnání naměřených hodnot mezi řediteli základních škol a řediteli škol speciálních a praktických. Pro větší přehlednost budou výsledky znázorněny v tabulce.

Tabulka č. 2: Porovnání průměrů a standardních odchylek ředitelů základních škol a ředitelů škol speciálních a praktických

SUPOS - 7	ŘZŠ		ŘSPZŠ	
	Průměr	Směrodatná odchylka	Průměr	Směrodatná odchylka
PEs	7,29	1,3	7,79	1,4
As	7,18	1,93	8,17	1,75
Os	3	1,66	2,83	1,61
Ns	4,24	1,57	3,76	1,83
Us	4,1	1,65	3,79	2,01
Ds	3,88	2,25	3,83	1,93
Ss	2,8	1,65	2,69	1,34
Σ	27,55	8,62	31,52	6,23

V jednotlivých dimenzích dotazníku SUPOS nacházíme mezi vzorky poměrně malé rozdíly, pouze u celkové sumy je tomu opačně.

Nejméně se liší škály Ss, Ds a Os, kde mírně převažují ředitelé základních škol.

U ředitelů základních škol pozorujeme vyšší psychický neklid/ rozladu a úzkostná očekávání.

V dimenzi As vyšších skóre dosahují ředitelé škol speciálních a praktických a to o 1 bod. Stejně tak je u nich zvýšená psychická pohoda.

Ředitelé školy speciální a praktické jsou dle výsledné sumy méně spokojeni. Hodnota celkové sumy je u ředitelů základních škol nižší o 4 body oproti druhé skupině. Pomocí F – testu a t- testu s nerovností rozptylu se ukázalo, že tento rozdíl je na 5% hladině významnosti signifikantní ($t_{stat} = 2,18 > t_{krit} = 1,99$).

7. 2. Profil dimenzí dotazníku NEO Big Five

V následujícím textu jsou uvedeny získané hodnoty všech pěti škál dotazníku NEO Big Five (neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenostem, přívětivost a svědomitost) celého souboru. Pomocí průměrů jsou navzájem srovnána data ředitelů základních škol, ředitelů škol speciálních a praktických a normy (Hřebíčková, Urbánek, 2001). Pro lepší orientaci jsou údaje zaneseny do tabulky.

Tabulka č. 3: Srovnání průměrů ředitelů základních škol, ředitelů škol speciálních a praktických a normy

Neo Big Five	ŘZŠ	ŘSPZŠ	Norma
N	19,16	18,59	20,53
E	30,4	35,14	31,48
O	26,94	25,34	27,68
P	31,22	32,69	30,03
S	32,86	37,93	28,67

Celkově námi zkoumaný soubor ředitelů dosahuje oproti normě vyšších hodnot, s výjimkou dimenzí N a O.

Nejmarkantnější rozdíl mezi oběma skupinami ředitelů je ve škálách E a S, kdy je u ředitelů škol speciálních a praktických v obou případech průměrně naměřeno o 5 bodů více.

U ředitelů základních škol jsou zjištěny vyšší skóry u N a O a to o necelý bod oproti druhé skupině respondentů.

Rys přívětivosti je výraznější u ředitelů škol speciálních a praktických.

Bodové rozkoly mezi skupinami byly napříč škálami posuzovány pomocí F – testu a t – testů s rovností rozptylů. Na 5% hladině významnosti je signifikantní rozdíl pouze u S ($t_{stat} = 3,49 > t_{krit} = 1,99$) a E ($t_{stat} = 3,32 > t_{krit} = 1,99$), ostatní hodnoty se nachází pod kritickou hodnotou (N: $t_{stat} = 0,37 < t_{krit} = 1,99$; O: $t_{stat} = 1,18 < t_{krit} = 1,99$; P: $t_{stat} = 1,19 < t_{krit} = 1,99$).

7. 3. Profil dotazníku ORI

V neposlední řadě jsou porovnána data získaná pomocí dotazníku ORI obou skupin vedoucích pracovníků. Všechny tři škály (zaměření na úkol, zaměření na sebe a zaměření na interakci) u obou skupin jsou zkoumány na základě průměrů a směrodatných odchylek. Údaje jsou nejprve znázorněny v tabulce.

Tabulka č. 4: Srovnání průměrů a směrodatných odchylek ředitelů základních škol a ředitelů škol speciálních a praktických

ORI	ŘZŠ		ŘSPZŠ	
	Průměr	Směrodatná odchylka	Průměr	Směrodatná odchylka
s	16,04	4,91	17,17	5,33
i	20,75	7,09	21,86	7,11
ú	28,90	6,60	20,97	5,57

Ve dvou ze tří dimenzí (s, i) nacházíme mezi oběma vzorky minimální rozdíly.

U ředitelů základních škol s výraznou převahou dominuje zaměření na úkol a v této škále dosahují v průměru o necelých 8 bodů více než kolegové ze škol speciálních a praktických. V pořadí druhé nejpočetnější zaměření této skupiny je na interakci a propast mezi těmito dvěma škálami je opět u průměru 8 bodů. Nejméně uplatňovaný styl vedení je se zaměřením na sebe.

Ředitelé škol speciálních a praktických nevykazují mezi jednotlivými dimenzemi tak velké rozdíly, jako tomu bylo u předešlé skupiny. V této skupině je také nejpreferovanějším stylem vedení zaměření na úkol. Vedoucí pracovníci těchto škol skórují v průměru o 1 bod

více ve škále i. Nejméně upřednostňované je zaměření na sebe, kde ředitelé speciálních a praktických škol mírně bodově převyšují první skupinu.

V dimenzi ú se pomocí F – testu a t – testu s ukazuje 8 bodový rozdíl mezi vzorky jako nesignifikantní na 5% hladině významnosti ($t_{stat} = 1,08 < t_{krit} = 1,99$).

Stejný postup je použit u škál i a s, kde rovněž na 5% hladině významnosti není mezi skupinami signifikantní odlišnost ($t_{stat} = 0,67 < t_{krit} = 1,99$; $t_{stat} = 0,96 < t_{krit} = 1,99$).

7. 4. Koreláty dotazníků NEO Big Five a ORI

Jedním ze stanovených cílů této práce je zjistit možnou míru těsnosti vztahu mezi dimenzemi dotazníků NEO a ORI. Výpočty a porovnání jsou uvedeny pro každý vzorek zvlášť a vždy je přiložena tabulka s výsledky všech korelací.

7. 4. 1. Koreláty dotazníků NEO Big Five a ORI u ředitelů škol speciálních a praktických

První významnou korelaci objevujeme mezi dimenzemi S a ú ($r = 0,94$). Čím výraznější je rys svědomitosti u ředitelů těchto základních škol, tím spíše v jejich práci převládne zaměření na úkol.

Opačný vztah je mezi S a i ($r = -0,63$). ŘSPZŠ skórující ve škále S vysoko nevykazují ve své práci zaměření na interakci.

Shodný korelační koeficient ($r = 0,94$) byl naměřen i u vztahu P a i. Míra zaměření se na interakci roste spolu s osobnostním rysem přívětivosti.

Mezi P a zbylými dvěma styly vedení (ú, s) pozorujeme nepřímou úměru. Přívětivost ředitelů škol speciálních a praktických klesá se stylem vedení zaměřeným na sebe ($r = -0,60$) a stejně tomu je i u stylu vedení zaměřeným na úkol ($r = -0,64$).

Vysokou míru těsnosti ($r = 0,91$) vykazují škály O a s, což znamená, že vedoucí pracovníci dosahující vysokých hodnot u rysu otevřenosti budou s větší pravděpodobností inklinovat ke stylu vedení zaměřeném na sebe.

Negativní korelace dosahují dimenze O a i ($r = -0,6$). Menší otevřenost vůči zkušenostem tedy značí vyšší sklon k zaměření se na mezilidské vztahy.

Tabulka č. 5: Koreláty dotazníků NEO Big Five a ORI u ŘSPZŠ

NEO/ORI	ORI s	ORI i	ORI ú
N	0,031	-0,20	0,23
E	-0,01	-0,07	0,11
O	0,91	-0,60	-0,10
P	-0,60	0,94	-0,64
S	-0,14	-0,63	0,94

7. 4. 2. Koreláty dotazníků NEO Big Five a ORI u ředitelů základních škol

Spojitost mezi jednotlivými dimenzemi dotazníků NEO a ORI u ředitelů základních škol není tak prokazatelná jako u předchozí skupiny.

Nejvíce signifikantní vztah nacházíme mezi E a s ($r = -0,31$). Se stoupajícím bodovým ohodnocením škály extraverte klesá zaměření vedoucích pracovníků na sebe.

Pozitivní korelace P a i ($r = 0,27$) se nachází těsně nad hranicí hodnoty kritického koeficientu. Přívětivost sebou tedy přináší zvýšený zájem o spolupracovníky.

S rostoucím zájmem ředitelů o svou osobu u nich klesá osobnostní rys svědomitosti, dávají tedy přednost svým potřebám a cílů před dotažením věcí do konce. U této nepřímé úměry mezi S a s byla naměřena hodnota $r = -0,27$.

Tabulka č. 6: Koreláty dotazníků NEO Big Five a ORI u ŘZŠ

NEO/ORI	ORI s	ORI i	ORI ú
N	0,12	-0,08	-0,06
E	-0,31	0,19	-0,10
O	0,12	-0,22	-0,08
P	-0,11	0,27	-0,11
S	-0,27	0,10	-0,14

7. 5. Koreláty dotazníků ORI a SUPOS - 7

V této podkapitole praktické části jsou rozebrány výsledky korelací dotazníků ORI a SUPOS. Významným vztahů a hodnotám je věnována pozornost v textu a následně jsou spolu s veškerými výstupy prezentovány v tabulce.

7. 5. 1. Koreláty dotazníků ORI a SUPOS – 7 ředitelů škol speciálních a praktických

U souboru ředitelů škol speciálních a praktických se na pětiprocentní hladině významnosti s použitím tabulkové hodnoty korelačního koeficientu $r_{krit} = 0,355$ neprokazuje žádná signifikantní souvislost mezi dimenzemi obou dotazníků.

Nejtěsnější vztah vykazují škály Ss a ú ($r = 0,34$). Vedoucí pracovníci prožívající pocity sklíčenosti ve své práci věnují čas spíše zadanému úkolu.

Nepřímá úměra je nalezena mezi As a i ($r = -0,33$). Převaha aktivit a činnosti ve struktuře a dynamice psychický stavů a pocitů u této skupiny souvisí s poklesem kvantity a kvality mezilidských vztahů.

Tabulka č. 7: Koreláty dotazníků ORI a SUPOS - 7 u ŘSPZŠ

SUPOS/ORI	s - ORI	i - ORI	ú - ORI
PEs	-0,28	0,1	0,14
As	0,15	-0,33	0,28
Os	-0,06	0,14	-0,12
Ns	0,08	-0,15	0,12
Us	-0,08	0,05	0,01
Ds	0,26	-0,09	-0,12
Ss	-0,18	-0,13	0,34
Σ	-0,04	0,04	-0,01

7. 5. 2. Koreláty dotazníků ORI a SUPOS - 7 u ředitelů základních škol

Také u vzorku ředitelů základních škol se ukazuje souvislost jednotlivých škál dotazníků ORI a SUPOS jako nevýznamná, až na jednu výjimku tvořenou Σ a s. Hodnoty ostatních korelací nedosahují požadované hranice $r_{krit} = 0,273$.

Pozitivní míru těsnosti vztahu u Σ a s lze číselně vyjádřit jako $r = 0,31$. U vedoucích pracovníků spolu stoupají hodnoty Σ (tedy snižující se celkovou kvalitou psychického stavu) a s (tedy větší zaměření se na sebe).

Tabulka č. 8: Koreláty dotazníků ORI a SUPOS – 7 u ŘZŠ

SUPOS/ORI	s - ORI	i – ORI	u – ORI
PEs	0,16	-0,12	-0,24
As	-0,24	0,2	0,20
Os	0,1	-0,07	0,08
Ns	0,05	0,03	0,05
Us	0,16	-0,03	-0,1
Ds	0,07	-0,09	0,01
Ss	0,22	-0,17	0,03
Σ	0,31	-0,09	-0,12

7. 6. Koreláty dotazníků SUPOS - 7 a NEO Big Five

Mezi základní cíle studie patří porovnání dimenzí dotazníků SUPOS a NEO a nalezení vztahů mezi jednotlivými škálami těchto psychologických metod. Koreláty jsou vypočteny u

každého souboru zvlášť a z důvodu přehlednosti a rychlé orientace jsou jednotlivé výsledky graficky znázorněny.

7. 6. 1. Koreláty dotazníků SUPOS - 7 a NEO Big Five u ředitelů speciálních a praktických škol

V rámci skupiny vedoucích pracovníků nacházíme významné korelace hned mezi několika škálami.

Nejtěsnější pozitivní vztah je mezi dimenzemi E a Os ($r = 0,79$), což značí, že čím více můžeme člověka popsat jako společenského a energického, tím spíše bude v jeho hodnocení subjektivní spokojenosti převládat složka impulzivity.

Aktivnost, veselí a energie (E) je přímo úměrná prožívanému neklidu (Ns), roztěkanosti a nespokojenosti ($r = 0,72$).

Signifikantní souvislost se prokazuje mezi E a Us ($r = 0,49$). Pocity psychického napětí, nejistoty a strachu z budoucnosti u skupiny ředitelů speciálních a praktických škol stoupají spolu s výrazností osobnostního rysu extraverze.

Vzhledem k výše popsanému vztahu dimenzí E a Us nás nepřekvapí, že kladnou spojitost nacházíme i mezi E a Ss ($r = 0,45$). Hloubka prožitků sklíčenosti u vedoucích pracovníků odpovídá intenzitě projevované extraverze.

Na hraně významnosti se vyskytuje korelace E a Σ ($r = 0,35$). U ředitelů speciálních a praktických škol míra celkové kvality psychického stavu roste se společenskostí, energií a optimismem.

Vysokých korelačních hodnot dosahují škály N a As ($r = 0,69$), z toho vyplývá, že čím více prožívají tito probandi negativní emoce, jsou neklidní, tím více je v aktuální subjektivním prožitku zastoupena komponenta aktivity a činorodosti.

Poměrně vysoká je přímá úměra N a Ss ($r = 0,61$). S rostoucím významem neuroticismu v rámci pětifaktorového modelu osobnosti posilují prožitky sklíčenosti v rámci subjektivního hodnocení spokojenosti.

Negativní korelaci nacházíme u O a PEs ($r = -0,38$). Pakliže jsou vedoucí pracovníci orientováni na hledání nových zkušeností, vědychtiví a nekonvenční, projeví se tento rys v menším prožitku klidu, stability a pohody.

Významnou míru těsnosti pozorujeme mezi O a Ns ($r = 0,46$). Opět je zde potvrzen fakt, že otevřenost vůči zkušenostem nabývá na důležitosti spolu s pocíťovaným neklidem a psychickým napětím.

Z výsledků vyplývá vzájemný vztah O a Ds ($r = 0,47$). Zvýšený zájem o nové zkušenosti a nekonvenčnost má za následek intenzivnější pocity vyčerpání.

Poslední významná spojitost se týká dimenzí S a Ss ($r = 0,38$). Čím výraznější je u ředitele osobnostní rys svědomitosti, tím více se v jeho prožívání objevuje smutek, sklíčenost a přecitlivělost.

Tabulka č. 9: Koreláty dotazníků NEO a SUPOS - 7 u ŘSPZŠ

NEO/SUPOS	PEs	As	Os	Ns	Us	Ds	Ss	Σ
N	0,13	0,69	0,31	0,21	0,24	0,07	0,61	0,04
E	-0,17	0,1	0,79	0,72	0,49	0,25	0,45	0,35
O	-0,38	0,04	0,22	0,46	0,1	0,47	-0,11	0,12
P	-0,03	-0,32	0,27	0,05	0,33	0,06	0,04	0,24
S	0,13	0,24	-0,06	0,26	0,18	0,15	0,38	0,15

7. 6. 2. Koreláty dotazníků NEO Big Five a SUPOS - 7 u ředitelů základních škol

Skupina ředitelů základních škol také vykazuje četné významné korelační hodnoty mezi dotazníky NEO a SUPOS, avšak dosti zásadně se liší od předchozího vzorku.

Pozitivní korelaci nacházíme stejně jako u předešlých respondentů u E a Us ($r = 0,62$).

Narozdíl od ŘSPZŠ se u dimenzí O a PEs objevila přímá úměra ($r = 0,36$), tedy s intenzivněji prožívanou psychickou nestabilitou, neklidem a napětím sílí touha vyhledávat nové zkušenosti a být nekonvenční.

Významnou míru těsnosti pozorujeme mezi N a PEs ($r = 0,45$). Zvýraznění vlastností jako je emoční nestabilita, negativismus, sklon podléhat stresu a zátěži souvisí s hlubšími pocity psychické pohody a klidu v aktuálním prožívání.

Signifikantní korelační hodnoty sledujeme mezi N a Ds ($r = 0,36$), což se vzhledem k téměř shodným popisům obou dimenzí (negativní ladění, pasivita, vyhledávání samoty, nestabilita, nespokojenost), dá předpokládat.

Ředitelé základních škol skórující vysoko ve škále N, jsou tedy nevyrovnaní a překypují napětím, dosahují vyšších bodů zároveň v Os, což svědčí o impulzivě, neschopnosti ovládat své emoce a agresivitě ($r = 0,34$).

Z výsledků vyplývá, že čím více jsou vedoucí pracovníci přívětiví, tím spíše v aktuálním prožívání pocítují rozladu, nespécifikované napětí, jehož důsledky se mohou navenek projevit jako psychomotorický neklid ($r = 0,39$).

Přátelskost, empatie a ochota spolupracovat (P) je negativně spojena s depresivním laděním (Ds) a pasivitou ($r = -0,42$).

Nepřímá úměra je patrná také mezi P a Ss ($r = -0,41$). Ředitelé základních škol schopni spolupracovat, pomáhat a naslouchat svým podřízeným inklinují k menším pocitům sklíčenosti a beznaděje.

Škály S a PEs spolu negativně korelují ($r = -0,54$). Převaha svědomitosti, organizačních schopností a pečlivost sebou u této skupin přináší pokles psychického neklidu, vyrovnanost a energii.

Opačný trend pozorujeme ve vztahu S a Os ($r = 0,42$), což znamená, že u pečlivější probandi dokáží méně kontrolovat své reakce, jsou výbušní se sklony k agresivitě.

Kladná souvislost se nachází mezi S a Us ($r = 0,47$), čili svědomitější ředitelé mají výraznější obavy z budoucnosti a jsou úzkostnější.

Poslední významná nepřímá úměra je zřejmá u S a Ds ($r = -0,35$). Pocity vyčerpání a pesimismu rostou spolu s klesající přívětivostí.

Tabulka č. 10: Koreláty dotazníků NEO a SUPOS -7 u ŘZŠ

NEO/SUPOS	PEs	As	Os	Ns	Us	Ds	Ss	Σ
N	0,45	0,27	0,34	-0,24	-0,09	0,36	-0,004	0,37
E	-0,16	-0,23	-0,03	0,19	0,62	-0,05	0,1	-0,19
O	0,36	-0,13	0,07	0,02	0,08	0,19	0,06	0,17
P	-0,23	0,22	-0,13	0,39	0,07	-0,42	-0,41	-0,13
S	-0,54	0,02	0,42	0,03	0,47	-0,35	-0,004	-0,17

7. 7. Vybrané koreláty demografických údajů a NEO Big Five, ORI, SUPOS - 7

Zkoumání možných vztahů v rámci této studie uzavřeme kapitolou věnovanou vybraným korelátům demografických údajů všech třech použitých dotazníků. Pozornost věnujeme především velikosti školy, délce praxe na současné pozici a věku. U dotazníku SUPOS byla ke korelacím použita celková suma, nikoli jednotlivé dimenze. Data jsou opět u obou skupin vypočtena zvlášť.

7. 7 1. Vybrané koreláty velikosti školy a NEO Big Five, ORI, SUPOS - 7

Speciální a praktické školy

Souvislost velikosti školy a jakékoliv dimenze dotazníku ORI není prokázána ani v jednom případě.

Nepřímou úměru nalzáme mezi velikostí školy a Σ ($r = -0,53$). Spolu s velikostí školy roste celková kvalita psychického stavu ředitelů speciálních a praktických škol.

Těsný vztah se projevuje i mezi E a velikostí školy ($r = -0,36$), tedy ředitelé menších škol vykazují větší známky extravertze.

Základní školy

Skupina ředitelů základních škol nevykazuje významnou spojitost mezi tím, jak velkou školu řídí a dosaženými výsledky v ORI a SUPOS.

Opačný trend než u předešlých respondentů pozorujeme u velikosti školy a E ($r = 0,29$), což znamená, že společenštější a energičtější ředitelé řídí větší školy.

Naopak N a velikost školy spolu koreluje negativně ($r = -0,37$). Nestabilitu, neklid a psychické napětí jako převládající rysy spatřujeme u vedoucích pracovníků větších škol.

7.7. 2. Vybrané koreláty délky praxe na současné pozici a NEO Big Five, ORI, SUPOS - 7

Speciální a praktické školy

Nejvyšší hodnota korelačního koeficientu ($r = -0,43$) je naměřena mezi délkou praxe a hodnotou dimenze s. Zaměřenost na sebe s přibývajícími léty, ve funkci ředitele, klesá..

Delší doba strávená na postu vedoucího pracovníka posiluje rys přívětivosti ($r = 0,38$).

Na hranici nacházíme vztah O a délky praxe ($r = 0,27$). Nekonvenčnost a otevřenost vůči novým zkušenostem je nižší na začátku funkčního období.

Základní školy

U ředitelů základních škol nenacházíme, až na jednu výjimku, žádné signifikantní souvislosti mezi délkou praxe a jednotlivými dimenzemi dotazníků.

Pouze u P a délky praxe činí $r = 0,27$, což můžeme považovat za mezní hodnotu. Opět se potvrzuje, že s délkou praxe roste přátelskost a ochota spolupracovat.

7.7.3. Vybrané koreláty věku a NEO Big Five, ORI, SUPOS - 7

Ukazuje se, že věk nemá téměř žádnou souvislost s výstupy použitých metod, s výjimkou dotazníku NEO Big Five. Signifikantní korelace je pouze mezi věkem a N ($r = 0,30$), a to u ředitelů speciálních a praktických škol. Čím starší jsou tito pracovníci, tím spíše se u nich projevuje rys neuroticismu.

7.8. K platnosti hypotéz

V podkapitole 6.1.2. bylo stanoveno 8 hypotéz (H1 – H8).

H1: Ředitelé speciálních a praktických škol dosahují statisticky významně vyšších hodnot ve stylu vedení zaměřeném na interakci než ředitelé základních škol.

U ředitelů speciálních a praktických škol není na 5% hladině významnosti zjištěn signifikantní rozdíl skóre ve škále zaměření na interakci oproti ředitelům základních škol ($t_{stat} = 0,96 < t_{krit} = 1,99$).

Hypotéza se zamítá.

H2: Signifikantně vyšší skóry jsou naměřeny u ředitelů základních škol v dimenzi zaměření na úkol oproti druhé skupině respondentů.

Ředitelé základních škol nevykazují na 5% hladině významnosti oproti kolegům ze speciálních a praktických škol signifikantní bodový nárůst v dimenzi zaměření na úkol ($t_{stat} = 1,08 < t_{krit} = 1,99$).

Hypotéza se zamítá.

H3: Vyšší zaměření na úkol v práci statisticky významně souvisí s výraznějším rysem svědomitosti u ředitelů základních škol.

U skupiny ředitelů základních škol oproti předchozímu zjištění nevyplývá signifikantně významný vztah mezi dimenzemi svědomitost a zaměření na úkol. Na 5% hladině významnosti je u ředitelů základních škol naopak zjištěn negativní korelační koeficient $r = -0,14$.

Hypotéza se u ředitelů základních škol zamítá.

H4: Vyšší zaměření na úkol v práci statisticky významně souvisí s výraznějším rysem svědomitosti u ředitelů škol praktických a speciálních.

Signifikantní pozitivní korelace se ukazuje mezi škálami svědomitost a zaměření na úkol u ředitelů speciálních a praktických škol. Korelační koeficient na 5% hladině významnosti má hodnotu $r = 0,94$.

Hypotéza se pro ředitele speciálních a praktických škol přijímá.

H5: S rostoucí mírou přívětivosti signifikantně stoupá u ředitelů základních škol změřením na interakci.

Stejný trend nalézáme i u ředitelů základních škol, kde korelační koeficient na 5% hladině významnosti činí $r = 0,27$. S ohledem na tuto hodnotu se jedná o signifikantní korelaci.

Hypotéza se u ředitelů základních škol přijímá.

H6: S rostoucí mírou přívětivosti signifikantně stoupá u ředitelů škol praktických a speciálních zaměření na interakci.

Pozitivní souvislost mezi přívětivostí a zaměřením na interakci je sledována u ředitelů speciálních a praktických škol ($r = 0,94$). Na 5% hladině významnosti se jedná o signifikantní kladný vztah.

Hypotéza se u ředitelů speciálních a praktických škol přijímá.

H7: Rys přívětivosti ředitelů speciálních a praktických škol signifikantně pozitivně koreluje s celkovou pracovní spokojeností.

Nepřímá úměra mezi osobnostním rysem přívětivosti a celkovou pracovní spokojeností u ředitelů speciálních a praktických škol není potvrzena. Na 5% hladině významnosti dosahuje hodnota korelačního koeficientu statisticky nevýznamného výsledku $r = 0,24$.

Hypotéza se zamítá.

H8: Celková pracovní spokojenost ředitelů speciálních a praktických škol významně negativně koreluje s velikostí školy.

Záporná souvislost velikosti školy a celkové pracovní spokojenosti ředitelů škol speciálních a praktických na 5% hladině významnosti dosahuje signifikantních hodnot ($r = -0,53$).

Hypotéza se přijímá.

8. DISKUZE

Hlavním cílem práce je zjištění existence vztahu mezi stylem vedení, pracovní spokojeností a osobností ředitelů dvou typů základních škol (speciální a praktické školy, základní školy). S ohledem na zaměření práce jsou stanoveny dílčí cíle a šest hypotéz.

První velký celek výsledkové části tvoří profily dimenzí použitých dotazníků (SUPOS – 7, NEO Big Five, ORI). Dosažené hodnoty v dotazníku SUPOS – 7 prokazují odlišnost obou vzorků pouze ve škále celková kvalita psychického stavu, kde spatřujeme signifikantní rozdíl ($t_{stat} = 2,18 > t_{krit} = 1,99$). Ředitelé základních škol vykazují vyšší celkovou kvalitu psychického stavu. Tato skutečnost může být ovlivněna rodinným stavem (3/4 tvoří vdané ředitelky nebo ženatí ředitelé). Rogers a May (2003) prokázali souvislost mezi kvalitou rodinného stavu a pracovní spokojeností, avšak závěr novějšího výzkumu zní, že mezi rodinným stavem a pracovní spokojeností není vazba (Boran, 2011). Přihlédneme – li k nestabilní politické situaci a do nedávné doby velice diskutovanému tématu rušení speciálních a praktických škol, není divu, že vedoucí pracovníci těchto organizací pociťovali spíše pocity nejistoty a ohrožení, které Kyriacou (2004) považuje za hlavní determinanty stresu.

V rámci inventáře NEO Big Five jsou naměřené skóry obou skupiny oproti normě mírně zvýšené (kromě dimenze neuroticismu a otevřenosti vůči zkušenostem), což lze připsat specifičnosti souboru. Významnou diskrepanci mezi vzorky vykazuje škála svědomitost ($t_{stat} = 3,49 > t_{krit} = 1,99$) a také extravertze ($t_{stat} = 3,32 > t_{krit} = 1,99$), v nichž dominují ředitelé škol speciálních a praktických. Tento fakt může být připisován převaze žen (23 : 6), jenž mají tendenci hodnotit se v rámci všech položek výše než muži (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Poslední část popisné statistiky je věnována porovnání stylů vedení a vyplývá z ní výraznější zaměření ředitelů základních škol na úkol, což odpovídá i jedné ze stanovených hypotéz. Již v teoretické části je rozebrán nárůst administrativních povinností, málo času na výuku samotnou a komunikaci s učitelským sborem a žáky (např. Prášilová, 2001). Dále je zde zmíněna proměna role ředitele v manažera a lídra, tedy zcela nové profesní požadavky. Ředitelé by měli být rozhodní a organizačně schopní, měli by znát cíle organizace a dohlížet na jejich plnění, měli by být schopni spolupráce a delegovat část svých povinností na své podřízené. Z těchto důvodů pokládám výběr stylu vedení zaměřeného na úkol za nezbytný,

neboť například zaměřenost na interakci odvádí vedoucí pracovníky od snahy dokončit úkol ke krokům vedoucím k udržení dobrých vztahů.

Dalším dílčím cíle je zjištění souvislostí dimenzí dotazníků ORI a NEO Big Five u každého souboru odděleně. Jedinou společnou závislost pozorujeme mezi přívětivostí a zaměřením na interakci. Vztah těchto škál nepřekvapuje. Orientovanost na vztahy znamená snahu zalíbit se, pracovat spíše ve skupině, jejímž názorem se často nechává jedinec strhnout. Dbaní na mezilidský kontakt a udržení vztahů po člověku vyžaduje, aby byl přátelský, nápomocný až altruistický, uměl lidem naslouchat. Tyto podmínky splňuje právě jedinec s výrazným rysem přívětivosti.

U ředitelů speciálních a praktických škol se s přívětivostí pojí i zbylé dva styly vedení. Avšak v tomto případě se jedná o negativní vztah, což souvisí s protikladnou charakteristikou zaměření na úkol a sebe oproti zaměření na interakci.

Ukazuje se, že důležitou roli ve výběru stylu vedení sehraává osobnostní rys svědomitosti, který u vedoucích pracovníků speciálních a praktických škol pozitivně koreluje se zaměřením na úkol a naopak negativně se zaměřením na interakci. Lidé milující svou práci, vědomi si prvořadosti dokončení úkolů jsou velice iniciativní, vnáší do řešení problému řád a strukturu, spolupráce s nimi je přínosem i pro ostatní. U takto orientovaných jedinců je prohlouben rys odpovědnosti, jednoduše proto, že to jejich styl vedení vyžaduje.. Záporná hodnota korelačního koeficientu mezi svědomitostí a orientovaností na úkol zase odkazuje na inverzní obsah těchto škál.

Otevřenost vůči zkušenostem se u ředitelů speciálních a praktických dostává do popředí společně se stylem vedení zaměřeným na sebe. Iniciativa, vyhledávání nových zkušeností, intelektuální rozvahy a vnímání emocí druhých spolu s potřebou obdivu, odměny bez ohledu na vykonanou práci, využitím spolupracovníků k uspokojení svých potřeb na základě znalosti sociálních klíčů – to vše vytváří obraz „úspěšného manažera současné doby“, který ke svému úspěchu potřebuje ostatní, aby jej obdivovali a podporovali. Jak již to bývá zvykem, i zde je nepřímá úměra mezi otevřeností vůči zkušenostem a zaměřením na interakci v důsledku protikladu škál.

Za poslední zajímavý výsledek korelací NEO a ORI lze považovat negativní vztah extraverte a orientace na sebe u ředitelů základních škol. Toto zjištění pouze potvrzuje slova napsaná výše. Vedoucí orientovaní na sebe sice k úspěchu a práci celkově potřebují ostatní,

ale především z důvodu obdivu, který ještě sytí vysoké sebevědomí. Společnost více lidí sami nevyhledávají, necítí se v ní dobře, nechtějí navazovat nové přátelské vztahy.

Na tomto místě se nabízí otázka, zda osobnostní rysy předurčují styl vedení pracovníka, nebo styl vedení daný pracovními podmínkami posiluje určité rysy osobnosti a jiné naopak oslabuje.

Závislost stylů vedení a škál subjektivní spokojenosti je také předmětem zájmu studie. Získaná data potvrzují rozdílnost vzorků. Ředitelé speciálních a praktických škol nedosáhly žádné významné korelační hodnoty. Z jejich výsledků můžeme například usuzovat na spojitost mezi pocity sklíčenosti, obav z budoucna a zaměřením se na úkol. Potřebu struktury, organizace, mít věci pod kontrolou a znát cíl a cestu k němu, najdeme právě u lidí, kteří jsou více úzkostní (Höschl, 2004). Vedoucí pracovníci základních škol tento vztah potvrzují zcela minimálně, avšak je u nich prokazatelná pozitivní korelace mezi celkovou kvalitou psychického stavu a zaměřením na sebe. Vzájemné sycení těchto dvou položek může být dáno již popsaným upřednostňováním vlastních potřeb, k jejichž uspokojení takto orientovaní jedinci využívají ostatních.

Porovnání dimenzí dotazníků SUPOS – 7 a NEO Big Five nám přineslo několik zajímavých údajů. Výzkum Judge, Hellera a Mounta (2002) prokazuje, že extravertovaně orientovaní jedinci jsou více spokojení, což potvrzuje i naše studie, ovšem výhradně u ředitelů speciálních praktických škol. Absence ředitelů základních škol v korelacích celkové kvality psychického stavu a dimenzí dotazníku SUPOS - 7, stejně jako jediný prokazatelný vztah těchto proměnných u druhé skupiny, lze vysvětlit vyšším podílem pracovních a organizačních podmínek na pracovní spokojenosti (Westover, Taylor, 2010). Výsledná pracovní spokojenost je především utvářena na základě zadaných úkolů a klimatu na pracovišti, nikoliv osobnostními charakteristikami. Již v teoretické části byl zmíněn stres jako negativní faktor působící na pracovní spokojenost (Jahengir et. al., 2011). Ředitelé obou typů škol jsou každodenně vystaveni velké zátěži, pracují pod stresem, což se samozřejmě projevuje v jejich pracovní spokojenosti.

V rámci administrace dotazníků byly účastníci požádáni, aby též vyplnili otázky týkající se demografických údajů. Jedním z nich je velikost školy, která u ředitelů speciálních a praktických škol negativně koreluje s celkovou kvalitou psychického stavu. Zdá se tedy, že na pracovní spokojenosti této skupiny se výrazně podílí velikost školy, spíše než osobnost. Dostí zásadní rozdíl mezi respondenty nacházíme v těsnosti vztahu velikosti školy a extraverte.

Zatímco u vedoucích pracovníků speciálních a praktických škol je tato úměra záporná, u druhé skupiny je tomu opačně. Jedním z důvodů by mohl být původ ředitelů. Většinou jsou to bývalí učitelé, u nichž předpoklady k dobrému vykonávání této funkce mohou tkvít v jiné komponentě, než osobnostním rysu extraverte. Převaha učitelů si nemůže vybírat školu, na níž chtějí učit či ředitelovat, ale nastoupí na volné místo nehledě na parametry školy. K úvahám musíme připojit širší úhel pohledu, tedy i sice nevýznamnou, ale přesto zápornou korelaci neuroticismu a velikosti školy. Negativní vztah velikosti školy a obou zmíněných osobnostních rysů (extraverte a neuroticismu) je z hlediska jejich protikladnému obsahu přinejmenším závažný.

Oba vzorky uváděly délku praxe na současné pozici a výsledkem korelací s inventářem NEO Big Five je souvislost tohoto údaje s přívětivostí. Můžeme se domnívat, že nová funkce sebou přináší novou roli a hranice. Začínající ředitelé se zaměřují především na technické a administrativní věci, dalo by se říci, že nechtějí nikterak ohrozit chod školy a musí si sami vytvořit systém práce, žebříček hodnot a zorganizovat čas. S narůstající délkou praxe se mnoho úkonů spojených s touto funkcí stává rutinní záležitostí a vedoucí pracovníci mohou část své pozornosti věnovat i mezilidským vztahům, jsou flexibilnější a umí lépe reflektovat potřeby a přání druhých. Vrátime – li se zpět do teoretické části věnované dilematům ředitelské profese, můžeme pomocí tohoto vztahu lépe pochopit změnu v chování učitelů k novým nadřízeným. Ředitelé krátce po nástupu na tuto pozici popisují, že je kolegové nyní vnímají vševědoucí a oni sami podřízené charakterizují jako odtažitě a nepříjemné (MacBeath, Myers, 1999). Délka praxe je nepřímo úměrná stylu vedení zaměřenému na sebe. Tento fenomén můžeme vysvětlit obdobně.

9. ZÁVĚRY

V této kapitole se pokusíme shrnout výsledky studie. Dohromady se studie účastnilo 51 ředitelů a ředitelek základních škol a 39 ředitelů a ředitelek speciálních a praktických škol celkem z šesti krajů. Testová baterie je tvořena ORI (Orientační inventář), NEO Big Five (Pětifaktorový osobnostní inventář) a SUPOS – 7 (Dotazník struktury a dynamiky aktuálních psychických pocitů a stavů). Podrobnější popis souboru, organizace a průběhu šetření je uveden v kapitolách 6. 3. a 6. 4.

Nejdříve byly porovnávány výsledky všech třech metod v rámci vzorků, popřípadě s normou. Zde jsou zjištěny následující rozdíly:

- Ředitelé škol speciálních a praktických jsou dle dat z dotazníku SUPOS více aktivní, optimističtější a psychicky vyrovnanější, avšak vykazují nižší celkovou kvalitu psychického stavu. V prožívání vedoucích pracovníků základních škol pozorujeme více psychického neklidu a úzkostí, ale v konečném důsledku se zdají být spokojenější.
- Ve škálách inventáře NEO Big Five dosahují oba soubory oproti normě vyšších hodnot, výjimkou je neuroticismus a otevřenost vůči zkušenostem.
V dimenzích extraverte a svědomitost jsou výsledné hodnoty ředitelů speciálních a praktických škol v průměru o 5 bodů vyšší oproti druhé skupině. Rys přívětivosti je u nich také výraznější.
Naopak ředitelé základních škol vykazují téměř bodový nárůst ve škálách neuroticismus a otevřenost vůči zkušenostem ve srovnání s předešlým vzorkem.
- Vedoucí pracovníci speciálních a praktických škol o 1 bod převyšují druhou skupinu v zaměření na interakci. Skóry jednotlivých škál jsou poměrně vyrovnané.
U vzorku ředitelů základních škol výrazně dominuje zaměření na úkol, v němž jsou naměřené hodnoty o 8 bodů vyšší oproti respondentům ze speciálních a praktických škol.

V rámci popisné statistiky byly ke komparaci výsledků dotazníků ORI, NEO Big Five a SUPOS – 7 použity F – test a t – test s ne/ rovností rozptylu. Signifikantní rozdíl mezi vzorky byl nalezen pouze ve škále svědomitost.

Dále byly porovnávány koreláty dotazníků NEO Big Five a ORI u obou vzorků odděleně. Zde byly objeveny tyto odlišnosti:

- Signifikantní pozitivní korelaci sledujeme u ředitelů speciálních a praktických škol mezi svědomitostí a zaměřením na úkol ($r = 0,94$), přívětivostí a zaměřením na interakci ($r = 0,94$) a otevřeností vůči zkušenostem a zaměřením na sebe ($r = 0,91$). Také je u tohoto souboru ředitelů nalezena signifikantní nepřímá úměra mezi svědomitostí a zaměřením na interakci ($r = -0,63$), přívětivostí a zaměřením na sebe ($r = -0,60$) a přívětivostí a zaměřením na úkol ($r = -0,64$).
- Zcela jiná situace je u ředitelů základních škol. U nich jsou těsné vztahy prokázány pouze ve třech případech. Negativně se zaměřením na sebe souvisí extraverteze ($r = -0,31$) a svědomitost ($r = -0,27$). Přímá úměra propojuje přívětivost a zaměření na interakci ($r = 0,27$). Poslední dvě hodnoty jsou brány jako hraniční.

Třetím dílčím cílem bylo hledání korelací mezi dimenzemi ORI a SUPOS - 7. Zde se ukázalo, že:

- Vzorek ředitelů speciálních a praktických škol neproказuje žádnou signifikantní souvislost mezi škálami těchto dotazníků.
- U vedoucích pracovníků základních škol jsou výsledky obdobné. Signifikantní pozitivní korelace je pozorována pouze u celkové kvality psychického stavu a zaměření na sebe ($r = 0,31$).

Nejvíce korelací bylo nalezeno mezi dimenzemi dotazníků NEO Big Five a SUPOS 7.

Ve stručném přehledu můžeme konstatovat, že u ředitelů speciálních a praktických škol byly zjištěny tyto závislosti:

- Pozitivní korelace škály extravertze s impulzivitou a odreagováním se ($r = 0,79$), s prožíváním neklidu ($r = 0,72$), pocity úzkosti a strachem z budoucnosti ($r = 0,49$), prožitky sklíčenosti ($r = 0,45$) a v neposlední řadě s celkovou spokojeností ($r = 0,35$).
- Přímá úměra se projevuje také ve vztahu neuroticismu a aktivity ($r = 0,69$), dále neuroticismu a sklíčenosti ($r = 0,61$).
- Osobnostní rys otevřenost vůči zkušenostem záporně souvisí s prožívanou psychickou pohodou a stabilitou ($r = -0,38$), naopak kladná závislost vzniká k pocitům neklidu ($r = 0,46$) a depresivnímu ladění ($r = 0,47$).
- Významně propojeny jsou dimenze svědomitosti a sklíčenosti ($r = 0,38$).

U ředitelů základních škol nacházíme zásadní odlišnosti ve vztazích jednotlivých dimenzí:

- Přímá úměra je sledována mezi extravertzí a prožívanou úzkostí ($r = 0,62$).
- Signifikantní míra těsnosti vztahu se ukazuje u dimenzí neuroticismus a psychická pohoda ($r = 0,45$), neuroticismus a depresivní natavení ($r = 0,36$), v neposlední řadě neuroticismus a impulzivita, odreagování se ($r = 0,34$).
- Dimenze přívětivosti a aktuálně prožívané pocity sklíčenosti vytváří negativní závislost ($r = -0,41$), stejně je tomu mezi přívětivostí a depresivním laděním ($r = -0,42$). Kladná spojitost je u přívětivosti a aktuálně prožívané rozlady ($r = 0,39$).
- Osobnostní rys svědomitosti pozitivně koreluje s pocity odreagování se ($r = 0,42$) a prožívanou úzkostí ($r = 0,47$). Opačný trend nastává ve vztahu svědomitosti a psychické pohody ($r = -0,54$), dále svědomitosti a prožívanou depresí ($r = -0,35$).
- Otevřenost vůči zkušenostem významně souvisí s psychickou pohodou ($r = 0,36$).

Posledním cílem bylo stanovení míry těsnosti vztahu vybraných demografických údajů a dotazníků využitých ve studii. Přehled dosažených hodnot uvádíme níže:

- Velikost školy negativně koreluje s celkovou kvalitou psychického stavu ($r = -0,53$) u skupiny ředitelů speciálních a praktických škol. V této skupině je mezi extravertí a velikostí školy dosaženo záporného korelačního koeficientu ($r = -0,36$), což je v naprostém protikladu ke druhé skupině ($r = 0,29$). Dále u ředitelů základních škol pozorujeme zápornou souvislost mezi velikostí školy a neuroticismem ($r = -0,37$).
- Ředitelé speciálních a praktických škol vykazují těsný vztah délky praxe a zaměřením na sebe ($r = -0,43$). U obou vzorků je zjištěna přímá úměra mezi délkou praxe a rysem přívětivosti. V případě ředitelů speciálních a praktických škol $r = 0,38$ a u druhé skupiny $r = 0,27$.
- Věk koreluje pouze s rysem neuroticismu ($r = 0,30$) u vzorku ředitelů speciálních a praktických škol.

V závěrečné podkapitole výsledkové části 7. 8. jsme se věnovali vyjádření k platnosti dříve stanovených hypotéz. Díky získání vysokých korelačních koeficientů ($r = 0,94$; $r = 0,94$; $r = 0,27$ a $r = -0,53$) byly přijaty čtyři hypotézy.

SOUHRN

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. V následujících několika odstavcích se pokusíme shrnout hlavní myšlenky této práce a ve zkratce zopakovat nejpodstatnější výstupy z ní plynoucí.

Pozornost je nejprve věnována pojmu škola, který je pomocí definice Průchy vysvětlen na obecné úrovni, spolu s cíli a dalšími souvisejícími termíny. S ohledem na zkoumaný soubor jsou dalšími podkapitolami vybrané typy základních škol (základní, praktická a speciální škola) a jejich legislativní vymezení.

Ředitelé se do popředí zájmu dostávají ve druhé kapitole. Při vymezení role ředitele a profesních požadavků se opět opíráme o legislativní úpravy s doplněním o výzkumná šetření. Poté upozorňujeme na proměnu role ředitele, jelikož už dávno neplatí, že vedoucí pracovník školy je pouze pedagogem. Často opomíjeným konfliktům v této profesi je věnována předposlední kapitola. Celek uzavírá jakýsi přehled kompetencí potřebných k výkonu tohoto povolání.

Třetí kapitola teoretické části se zabývá osobností ředitele. I zde nejprve objasňujeme pojem osobnost obecně. Nejpodrobněji je zde rozebrán pětifaktorový model osobnosti spolu s charakteristikou jednotlivých dimenzí. Na základě výzkumů a studií jsme na konci této části nastínili charakteristiky „dobrého“ ředitele.

Předposlední pasáž teorie tvoří styl vedení na jehož začátku najdeme terminologická upřesnění požívaných pojmů (manažer x leader, řízení x vedení). Podkapitola pokračuje vymezením stylu vedení a přehledem možných klasifikací.

Další teoretickou částí je pracovní spokojenost. Opět je tento fenomén nejprve definován a následně jsou uvedeny faktory mající na pracovní spokojenost vliv. Tyto proměnné jsou rozděleny do dvou velkých skupin a to na faktory vnitřní a vnější. Místo zde našly i zátěž a stres.

Pomyslným pojítkem mezi stylem vedení, pracovní spokojeností a osobností ředitelů různých typů škol je podkapitola Pětifaktorový model osobnosti, styl vedení a pracovní spokojenost, kde jsou nastíněny možné vztahy mezi těmito fenomény.

Výzkumná část této práce začíná popisem problému, hlavních cílů této studie a stanováním hypotéz. Hlavním cílem této studie bylo zjištění míry těsnosti vztahu mezi stylem

vedení, pracovní spokojeností a osobností ředitelů různých typů škol. V rámci tohoto hlavního cíle bylo stanoveno několik dílčích cílů.

V další části podrobně popisujeme zkoumaný soubor, organizaci šetření a použitou statistiku. V souboru bylo celkem zahrnuto 80 ředitelů a ředitelek dvou typů základních škol (29 speciální a praktické školy, 51 základní školy) celkem z 6 krajů. Ve studii byla použita baterie 3 dotazníků (NEO FFI, SUPOS – 7, ORI) a výsledky byly zpracovány programem Microsoft Excel.

V rámci popisné statistiky je signifikantní rozdíl mezi soubory shledán pouze v dimenzi svědomitost. Ostatní výsledky byly zajímavé (vyšší zamření na úkol a celková pracovní spokojenost ředitelů základních škol), avšak nevýznamné.

Koreláty dotazníků ORI a NEO Big Five nabývají překvapivě vysokých hodnoty u vzorku ředitelů speciálních a praktických škol (otevřenost vůči zkušenostem a zaměření na sebe/zaměření na interakci; přívětivost a zaměření na sebe/zaměření na interakci/zaměření na úkol; svědomitost a zaměření na interakci/zaměření na úkol).

Naopak míra těsnosti dimenzí ORI a SUPOS – 7 se v rámci celého souboru projevuje pouze u třech vztahů (ředitelé speciálních a praktických škol: aktivnost a zaměření na interakci; Sklíčenost a zaměření na úkol; ředitelé základních škol: celková kvalita psychického stavu a zaměření na sebe).

Nejvíce korelací se nachází mezi škálami dotazníků NEO a SUPOS. Zde uvedeme pouze nejvyšší hodnoty korelačních koeficientů obou skupin. U ředitelů základních škol spolu nejvýznamněji souvisí psychická pohoda a svědomitost ($r = -0,54$), kdežto u vedoucích pracovníků speciálních a praktických škol je nejvyšší shoda škál odreagování a extravertze ($r = 0,79$).

Z demografických údajů můžeme zmínit délku praxe pozitivně korelující s přívětivostí v rámci obou skupin respondentů nebo celkovou kvalitu psychického stavu nepřímo související s velikostí speciálních a praktických škol.

Pokud by se studie opakovala, doporučili bychom rozšířit ji o kvalitativní metody, nebo alespoň dodat položku aprobeace do demografických údajů. Otevřenou otázkou zůstává, jak více zabezpečit pocit anonymity a bezpečí respondentů. Některé výsledky si protiřečí, bohužel použitá metodika neobsahuje lži škály.

LITERATURA

Aelterman, A., Engels, N., Verhaeghe, J. P., Sys, H., Van Peregem, K., Panagiotou, K. (2002). *Development of an instrument to measure well – being among primary and secondary school teachers*. Report for Flemish department of education.

Antonakis, J., Cianciolo, A. T., Sternberg, R. J. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: SAGE.

Armstrong, M.; Stephens, T. (2008). *Management a leadership*. Praha: Grada Publishing.

Attkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S. (1995). *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing.

Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. Methuen: Routledge.

Barrick, M. R., Mount, M. K. (1991). *The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-analysis*. Houston, Texas: Personnel Psychology.

Bartoňová, M., Pipeková, J., Vítková, M. (2008). *Strategie ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v odborném učilišti a na praktické škole*. Brno: MSD.

Bartoňová, M., Bazalová, B., Pipeková, J. (2007). *Psychopedie*. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido.

Bartoňová, M. (2005). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD.

Bass, B. M., Smékal, V. (1968). *Orientační inventář*. Bratislava: Psychodiagnostice.

Bedrnová, E., Nový, I. a kol. (2002). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.

Bělohlávek, F., Košťan, P., Šuleř, O. (2006). *Management*. Brno: Computer Press.

Blake, R. R., Mouton, J. S. (1972). *The Managerial Grid, Key Orientation for Achieving Production Through People*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

Blažek, L. (2011). *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. Praha: Grada Publishing.

Blatný, M. et al. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.

Bush, T., Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: NCSL.

Cejthamr, V., Dědina, J. (2010). *Management a organizační chování*. Praha: Grada.

- Chvál, M., Novotná, J. (2008). *Pedagogický rozvoj školy*. Praha: Portál.
- Čap, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dědina, J.; Odcházal, J. (2007). *Management a moderní organizování firmy*. Praha: Grada Publishing.
- Dědina, J., Cejthamr, V. (2005). *Management a organizační chování: manažerské chování a zvyšování efektivity, řízení jednotlivců a skupin, manažerské role a styly, moc a vliv v řízení organizací*. Praha Grada.
- Donelly, J. H., Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. (2004). *Management*. Praha: Grada Publishing.
- Durdová, I. (2002). *Sportovní management*. Ostrava: Vysoká škola Báňská - Technická univerzita.
- Dytrtová, R., Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C. (2007). Leadership Style Matters: the small, but important, style differences between male and female leaders. In Bilimoria, D., Piderit, S. K. (Eds.), *Handbook on Women in Business and Management* (279-303). UK: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Earley, P., Weindling, D. (2003). *Understanding School Leadership*. London: Sage.
- Eger, L. (2006). *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus.
- Fidler, B., Atton, T. (2004). *The Headship Game. The challenges of contemporary school leadership*. London: RoutledgeFalmer.
- Goldring, E. B., Rallis, S.F. (1993). *Principals of Dynamic Schools. Taking Charge of Change*. Newbury Park: Corwin Press.
- Hajná, O., Stránská, Z. (2003). Souvislosti mezi způsobem výchovy v rodině a sebehodnocením mladých dospělých. In: Svoboda, M., Humpolíček P., Humpolíčková, J. (Ed.), *Sociální procesy a osobnost. Sborník příspěvků* (113-119). Brno: Psychologický ústav MU.
- Havlík, R., Halászová, V., Prokop, J. (1996). *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Ped. fakulta UK.
- Hamplová, D. (2004). *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: theory, research and practice*. Boston, London: McGraw Hill.
- Höschl, C. (2004). *Psychiatrie*. Praha: Tigis.
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T. (2001). *NEO osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum.
- Hřebíčková, M. (2004). *NEO osobnostní inventář* (podle NEO-PI-R P.T. Costy a R.R.McCraee). Praha: Testcentrum.
- Hughes, R. L., Ginnett, R. C., Curphy, G. J. (2002). *Leadership: Enhancing the lessons of experience*. NY: McGraw Hill.
- Irwin. Gill, R. (2006). *Theory and Practice of Leadership*. London: Sage Publications.
- Jůva, V. (2001). *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido.
- Kamp, D. (2000). *Manažer 21. století*. Praha: Grada.
- Kantorová, J. et. al. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex.
- Khelerová, V. (1999). *Komunikační a obchodní dovednosti manažera*. Praha: Grada.
- Kohoutek, R., Štepaník, J. (2000). *Psychologie práce a řízení*. Brno: CERM.
- Kollárik, T. (1986). *Spokojnosť v práci*. Bratislava: Práca.
- Kyriacou, Ch. (2004). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Lukas, J. (2007). *Návrh koncepce diagnostiky vnitřního sociálního prostředí základní školy*. Brno: Katedra psychologie Fakulta sociálních studií MU.
- Macbeath, J., Myers, K. (1999). *Effective School Leader. How to Evaluate and Improve Your Leadership Potential*. Glasgow: Pearson education.
- Mazánková, Libuše. (2006). *Základy didaktiky*. Brno: Institut mezioborových studií Brno.
- McCrae, R., R., Costa, P., T. (2008). A Five-Factor Theory of Personality. In Pervin, L. A., John, O. P. (Eds.). *Handbook of Personality. Theory and Research* (159 - 182). New York: The Guilford Press.
- McKinsey & Company (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company.
- Mikšík, O. (1993). *SUPOS – 7 PC*. Praha: Heuréka Progress.

- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Northouse, P. G. (2009). *Leadership: Theory and practise*. London: SAGE Publications.
- Obst, O. (2006). *Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. Olomouc: Pedagogická fakulta, UP.
- Pařízek, V. (1992). Criteria for Future Management of Education in Czechoslovakia. In WIERINGEN, F.(ed), *Training for Educational Management in Europe (35-44)*. De Lier: Academich Boecken Centrum.
- Pauknerová, D. et al. (2006). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing.
- Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Pervin, L. A., John, O. P. (2008). *Handbook of Personality. Theory and Research*. New York: The Guilford Press.
- Pipeková, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Plamínek, J. (2005). *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada.
- Plamínek, J. (2000). *Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. Praha: Argo.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Rabušicová, M. (1998). *Rady škol – věc veřejná? Sborník z pracovního semináře konaného 25. listopadu 1997 na FF MU v Brně*. Brno: FF MU
- Provazník, V. (1997). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Garada Publishing.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing.
- Sedláček, M. (2008). *Řízení základní školy: perspektiva případových studií práce ředitelů*. Disertační práce. Brno: Filosofická fakulta Masarykovy univerzity.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing.

Slavíková, I. (2003). *Řízení školy a pedagogického procesu*. Brno: Paido.

Slavíková, L. (2003). *Řízení školy a pedagogického procesu. Vývojové aspekty managementu a řízení školy*. Brno: Paido, 2003.

Stýblo, J. (1993). *Efektivní manažer*. Ostrava: Montanex.

Štikar, J., Rymeš, M., Riegel, K., Hoskovec, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.

Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.

Vališová, A., Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Vodáček, L., Vodáčková, O. (2006). *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press.

Zaccaro, S. J., Kemp, C., Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. In Antonakis, J., Cianciolo, A. T., Sternberg, R. J. (Eds.), *The Nature of Leadership* (101-124). Thousand Oaks, CA: Sage.

Wiggins, J. S. (1997). *The Five - Factor Model of personality. Theoretical perspectives*. NY: Guilford.

Richards, J. (2003). *Principal Behaviors That Encourage Teachers to Stay in the Profession: Perceptions of K-8 Teachers in Their Second to Fifth Year of Teaching*. [online]. [cit. 2013-01-03]. Dostupný z <http://www.eric.ed.gov>

Stýblo, J. (2007). *Styl práce a osobnost manažera a lídra*. [online]. [2007] [cit. 2013-01-03]. Dostupný z http://frcatel.fri.uniza.sk/hrme/files/2007/2007_2_09

Časopisecká literatura a elektronické zdroje:

Barrick, M. R., Mouton, M. K. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-27.

Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139.

Bennis, W. (1991). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *Antioch Review*, 49 (1), 22-28.

- Blatný, M. (2001). Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: mezipohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, 45, 385-392.
- Boran, T. (2011). Job satisfaction of academic staff: an empirical study on Turkey. *Quality Assurance in Education*, 19 (2), 156 – 169.
- Burch, P. (2007). The professionalization of instructional leadership in the United States: competing values and current tensions. *Journal of Education Policy*, 22(2), 195–214.
- Connor-Smith, J. K. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis . *Journal of Personality & Social Psychology*, 93(6), 1080-1107.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 853-863.
- Foulkrod, K. H., Field, C., Brown, C. (2010). Trauma Surgeon Personality and Job Satisfaction : Results from a National Survey. *The American Surgeon*, 76 (4), 422- 427.
- Ghazzawi, I. (2011). Does age matter in job satisfaction? The case of U. S. information technology professionals. *Communication and Conflict*, 15 (1), 25-54.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329 – 351.
- Horváthová, K. (2003). Modely riadenia škol. *Pedagogická revue*, 55 (1), 36 - 53.
- Ibukun, W. O., Oyewole, B. K. (1997). Personality factors and administrative effectiveness of principals in Akure local government area of Ondo state. *Studies in Educational Planning and Administration*, 1(1), 34-40.
- Ibukun, W. O., Oyewole, B. K., Abe, T. O. (2011). Personality characteristics and principal leadership effectiveness in Ekiti state. *International Journal of Leadership Studies*, 6(2), 34-40.
- Jehangir, M., Kareem, N., Khan, A., Jan, M. T. (2011). Effects of job stress on job performance and job satisfaction. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3 (7), 453-465.
- Judge, T.A., Heller, D., Mount, M.K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction : A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87 (3), 530-541.
- Keller, R. T. (2006). Transformational leadership, initiating structure, and substitutes for leadership: A longitudinal study of research and development project team performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 202-210.

Kirkpatrick, S. A., Locke, E. A. (1991). Leadership: Do Traits Matter? *The Executive*, 5 (2), 48-60.

Lee-Baggeley, D., Preece, M., DeLongis, A. (2005). Coping with interpersonal stress: Role of Big Five traits. *Journal of Personality*, 73(5), 1141-1180.

MacNeill, N., Cavanagh, R. (2006). Principals' pedagogic obsolescence: re-assessing what is important in schools. *Curriculum Leadership*, 4 (29).

Mareš, P. (2001). Češi: zaměstnání a práce. Jak jsou Češi spokojeni ve své práci. *Sociální studia: Sborník prací Fakulty sociálních studií brněnské univerzity*, 6, 91-109.

Novela Školského zákona 472/2011, Sb. [online]. [2011] [cit. 2013-01-03]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/file/19446>

Pol, M. (2007b). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213–225.

Rode, J. C. (2004). Job satisfaction and life satisfaction revisited : A longitudinal test of an integrated model. *Human Relations*, 5 (9), 1205-1230.

Rogers, S. J., May, D.C. (2003). Spillover between marital quality and job satisfaction: Long term patterns and gender differences. *Journal of Marriage and Family*, 65 (2), 482-495.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. [2007] [cit. 2013-01-03]. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. [online]. [2007] [cit. 2013-01-03]. Dostupné z https://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/RVP/RVP_zakladni_vzdelavani_postizeni.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. [online]. [2008] [cit. 2013-01-03]. Dostupný z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf.

Richards, J. (2003). *Principal Behaviors That Encourage Teachers to Stay in the Profession: Perceptions of K-8 Teachers in Their Second to Fifth Year of Teaching.* [online]. [cit. 2013-01-03]. Dostupný z <http://www.eric.ed.gov>

Stýblo, J. (2007). *Styl práce a osobnost manažera a lídra.* [online]. [cit. 2013-01-03]. Dostupný z http://frcatel.fri.uniza.sk/hrme/files/2007/2007_2_09

Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift Fur Psychologie*, 215(2), 132-151.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. [2005] [cit. 2013-01-03]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. [2005] [cit. 2013-01-03]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Westover, J.H., Taylor, J. (2010). International differences in job satisfaction: The effects of public service motivation, rewards and work relations. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 59(8), 811-828.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. [2004] [cit. 2013-01-03]. Dostupný z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf> - školský zákon 561ú2004

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. [2004] [cit. 2013-01-03]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Formulář zadání MgrDP

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta

Studijní program: Psychologie
Obor: M7701 Psychol.
Akademický rok: 2011/2012

PODKLAD PRO ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA:	OSOBNÍ ČÍSLO:
Kristína PAPAJOVÁ	Dubinská 736, Pardubice, 530 12	F08 140

NÁZEV TÉMATU ČESKY:

Osobnostní profil, zaměření a spokojenost ředitelů různých typů základních škol

NÁZEV TÉMATU ANGLICKY:

Personality profile, orientation and satisfaction of the directors of various types of basic schools

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, PhD.

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury z oblasti psychologie osobnosti, pedagogické a sociální psychologie (zaměření na otázky pracovní spokojenosti a osobnostních charakteristik vedoucích pracovníků ve školství, vlivu typu a velikosti školy a dalších demografických faktorů) . 2. Zpracování osnovy teoretické části práce ? vypracovat stěžejní témata pro daný výzkum, vyhledat již existující studie týkající se práce ředitelů ZŠ 3. Zpracování projektu výzkumu - doporučen je kvantitativní rámec výzkumu (celkově min. 50 respondentů) ? zformulování výzkumného problému, výzkumného záměru, stanovení výzkumných cílů a hypotéz, výběr výzkumného vzorku, metod a způsobu zpracování. Doporučeny jsou dotazníky: SUPOS, Neo Big Five, Bassův orientační inventář. 4. Průběžné zpracovávání teoretické části práce ? doplnění dle výzkumného zaměření a dílčích výstupů z výzkumu. 5. Realizace výzkumu dle zpracovaného projektu (oslovení vedení škol, promyšlení způsobu administrace, analýza a vyhodnocení získaných údajů), písemné zpracování praktické části práce. 6. Diskuse, přínosy práce.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

HŘEBÍČKOVÁ, M. (2011). Pětifaktorový model v psychologii osobnosti. Praha: Grada. EGER, L. (1998). Efektivní školský management. Plzeň: Západočeská univerzita PRŮCHA, J. (1997). Moderní pedagogika. Praha: Portál. PRŮCHA, J. (2002). Učitel. současné poznatky o profesi. Praha: Portál. SEKERA, J. (1994) Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech. Ostrava: Spisy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě OBDRŽÁLEK, Z.(2002). Škola a jej management. Bratislava: Univerzita Komenského KARABEC, S. (2002). Ředitelé současnosti pro školu budoucnosti. Praha: > Univerzita Karlova v Praze ? pedagogická fakulta

PODPIS STUDENTA: _____ DATUM: _____

PODPIS VEDOUCÍHO PRÁCE: _____ DATUM: _____

Příloha č. 2: Abstrakt DP v českém a anglickém jazyce

Vysoká škola: Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta: Filozofická

Katedra: Psychologie

Školní rok: 2012/2013

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Osobnostní profil, zaměření a spokojenost ředitelů různých typů základních škol

Autor práce: Kristína Papajová

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran: 76

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 122

Abstrakt:

Předmětem diplomové práce je vzájemný vztah osobnosti, zaměření a pracovní spokojenosti ředitelů různých typů základních škol. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje vysvětlení pojmů spojených se základní školou, ředitelem základní školy, jeho osobností, stylem vedení a pracovní spokojeností. Pozornost je věnována především charakteristikám jednotlivých typů základních škol a specifikaci role ředitele. Jádrem teoretické části je osobnostní profil ředitelů z pohledu pětifaktorového modelu, charakteristika stylů vedení a pracovní spokojenosti v rámci školního prostředí. V praktické části jsou prezentovány výsledky dotazníků ORI, NEO Big Five a SUPOS – 7. Cílem bylo zjistit vzájemné rozdíly mezi vzorky, koreláty dimenzí uvedených dotazníků spolu s vybranými demografickými údaji probandů.

Klíčová slova: základní škola, ředitel základní školy, osobnost, styl vedení, pracovní spokojenost.

University: **Univerzity Palacky in Olomouc**

Faculty: **Philosophical**

Department: **Psychology**

Academical Year: **2012/2013**

ABSTRACT OF THE THESIS

Title: Personality profile, orientation and satisfaction of the directors of various types of basic schools

Author: Kristína Papajová

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages: 76

Number of appendicies: 3

Number of references: 122

Abstract:

The subject of this thesis is the relationship of personality, orientation and job satisfaction directors of various types of primary schools. The work is divided into two parts - theoretical and practical. The theoretical part contains an explanation of terms related to elementary school, elementary school director, his personality, leadership style and job satisfaction. Attention is paid to the characteristics of each type of primary schools and the specification of the role of the Director. The core of the theoretical part is the personality profile of the directors in terms of five-factor model, characteristics of leadership styles and job satisfaction within the school environment. The practical part presents the results of questionnaires ORI, NEO Big Five and SUPOS – 7. The aim was to determine the differences between samples, correlates of dimensions questionnaires along with selected demographic data probands.

Keywords: elementary school, the school head, personality, leadership style, job satisfaction.

Příloha č. 3: Matice dat

ZŠ

N	E	O	P	S	Σ S	P s	A	O s	N s	U	D	S s	S-OR I	I-OR I	U-OR I	V	P o	D P	T Š	K r	V U	V Š	R S
16	25	2	2	2	5	5	7	5	9	5	4	7	10	20	30	56	2	11	1	1	1	1	4
23	29	3	2	3	5	4	6	8	7	8	6	5	16	12	32	59	2	17	1	1	1	1	4
22	29	2	3	3	5	4	6	7	5	7	2	6	12	16	32	57	2	20	1	1	1	1	4
8	21	1	4	3	4	2	8	6	6	0	1	7	16	20	24	43	2	3	1	1	1	2	4
9	37	2	3	3	5	3	9	7	4	7	3	8	10	34	16	55	2	9	1	1	1	1	4
26	25	3	3	2	5	6	7	7	5	6	5	5	18	20	22	57	2	23	1	1	1	2	4
21	16	3	3	2	4	8	7	4	6	9	5	3	24	12	24	48	2	22	1	3	1	1	4
31	13	1	2	3	5	4	8	10	4	7	3	7	16	22	22	52	1	1	1	1	1	1	4
22	34	2	3	4	5	2	8	7	7	5	6	4	20	24	16	52	1	4	1	1	1	2	4
15	34	2	3	3	4	5	7	7	6	6	2	7	22	18	20	41	1	0	1	1	1	1	4
7	40	3	3	3	5	6	7	4	7	6	3	5	8	30	22	59	1	17	1	1	1	1	2
25	27	2	4	2	5	6	9	7	7	6	4	3	22	20	28	56	1	16	1	1	1	1	4
37	17	2	2	3	3	7	8	4	7	0	6	7	18	18	24	37	1	2	1	1	1	1	3
28	38	3	2	3	4	6	8	9	5	5	5	7	10	8	42	43	1	8	1	1	1	2	4
18	25	3	3	3	5	6	8	9	6	6	4	6	22	10	28	55	1	32	1	1	1	1	4
17	30	2	3	2	5	5	7	6	6	9	3	6	26	18	16	50	1	15	1	1	1	1	4
36	28	2	2	3	3	7	7	9	6	5	4	7	12	38	10	39	1	2	1	1	1	1	1
25	23	2	3	3	4	5	0	8	8	7	2	6	20	22	18	47	1	0	1	1	1	1	4
18	32	1	2	3	4	4	8	8	4	7	4	6	12	26	22	40	1	11	1	1	1	1	4
24	29	3	3	2	4	7	6	7	7	4	3	6	14	14	32	46	1	19	1	1	1	1	4
28	33	3	3	3	5	8	9	8	10	5	4	8	18	14	28	56	1	5	1	1	1	1	4
18	36	3	2	2	4	6	0	6	7	5	3	10	8	32	20	43	1	10	1	1	1	1	4
19	33	2	4	3	4	6	7	6	7	7	2	4	10	26	24	49	1	16	1	3	1	1	4
17	28	3	3	3	5	5	9	8	6	6	3	8	22	22	16	54	1	13	1	3	1	1	4
23	30	2	3	4	4	4	8	9	5	7	2	4	16	18	26	48	1	14	1	3	1	1	4
32	29	1	3	3	4	8	9	9	6	6	5	8	14	24	22	49	1	8	1	3	1	1	4

20	18	3	3	3	4	3	1	10	5	8	2	8	16	10	34	47	1	18	1	3	1	1	3
14	42	2	3	4	3	3	6	9	5	6	2	7	12	24	24	37	2	7	1	1	2	2	4
23	35	2	3	3	5	7	5	7	5	7	4	6	12	28	20	56	2	20	1	1	2	2	4
10	36	2	3	3	5	6	8	7	6	6	4	7	16	26	18	52	2	16	1	1	2	2	1
5	32	2	2	3	5	3	5	5	4	9	1	5	22	14	24	51	2	9	1	1	2	2	4
12	31	2	2	3	5	5	6	7	6	0	2	6	16	22	22	50	2	9	1	1	2	3	4
10	32	2	2	2	5	5	6	6	6	7	3	7	14	26	20	54	2	5	1	1	2	2	4
16	24	2	3	4	5	5	9	9	10	1	0	7	8	30	22	55	2	14	1	1	2	2	4
18	40	2	3	3	6	7	8	8	4	6	4	7	16	24	20	62	2	13	1	1	2	2	4
9	39	2	4	3	6	4	6	5	4	7	3	6	8	28	24	61	2	27	1	3	2	3	4
17	34	2	2	3	6	5	8	8	5	7	5	7	14	14	32	61	2	20	1	3	2	2	4
18	24	3	2	2	5	8	5	5	4	4	5	7	16	24	20	50	2	17	1	3	2	3	2
17	35	3	3	3	3	6	5	8	7	4	4	6	24	16	30	39	2	4	1	3	2	3	4
20	25	1	2	1	3	8	7	5	5	8	6	7	18	10	32	37	2	2	1	3	2	1	4
14	36	2	2	3	4	4	5	8	4	7	1	6	10	20	30	42	1	3	1	1	2	3	4
12	39	3	2	3	5	5	5	7	5	7	5	6	14	12	34	53	1	14	1	1	2	2	2
17	33	2	2	3	4	4	7	8	5	6	7	7	14	22	24	40	1	1	1	1	2	2	4
14	40	2	3	4	6	5	8	5	5	5	1	7	20	16	24	62	1	21	1	1	2	2	2
21	35	2	2	3	4	4	9	7	4	3	2	6	14	30	16	48	1	3	1	1	2	1	2
15	36	3	3	3	4	3	7	6	4	6	0	5	20	16	24	43	1	5	1	3	2	3	1
22	25	2	3	4	4	4	6	8	6	7	1	6	14	16	30	44	1	1	1	5	2	1	4
23	25	2	2	2	5	6	6	7	5	6	4	5	24	10	26	50	1	3	1	7	2	3	2
21	29	3	2	3	5	7	7	9	6	6	4	8	26	24	10	51	1	18	1	1	3	1	4
20	24	2	4	2	5	5	8	5	9	8	1	5	16	34	10	59	1	12	1	6	3	3	4

SPZŠ

OR I- s	OR Ii	OR Iu	P s	A	O	N s	U	D	S s	Σ S	N	E	O	P	S	V	P o	D P	T Š	K r	V U	V Š	R S	
14	24	22	11	8	3	5	0	3	1	20	1	4	7	4	2	3	5	2	21	2	1	2	2	2
16	18	26	8	8	3	5	4	4	2	30	1	5	8	6	2	4	6	2	20	2	2	2	1	2
22	12	26	6	8	4	8	6	9	3	38	1	7	2	8	2	4	4	2	12	2	3	2	1	4
16	30	14	9	7	1	4	6	6	2	36	1	3	7	6	2	4	3	2	17	2	4	1	1	4
12	30	18	6	6	4	4	5	7	3	41	1	5	8	2	2	3	6	2	21	2	5	2	1	4
30	16	14	6	8	5	7	6	6	3	37	1	7	2	1	4	2	5	2	16	2	8	2	1	4
8	32	20	8	8	4	4	7	3	4	38	1	8	0	8	1	4	5	1	23	2	2	2	1	4
22	22	16	8	1	0	1	1	1	2	20	1	4	4	6	2	2	5	1	10	2	2	1	1	1
10	26	24	8	8	7	7	3	2	3	28	1	7	2	3	2	3	4	1	16	2	2	2	1	2
22	12	26	8	9	4	5	0	3	2	23	1	5	8	2	3	4	1	7	2	3	2	1	2	
20	22	18	9	1	0	5	3	2	2	26	2	0	1	8	2	3	4	1	6	2	3	1	1	4
16	26	18	8	9	2	5	6	3	2	29	1	7	8	6	3	6	1	38	2	4	2	1	4	
14	26	20	8	8	4	4	4	4	4	34	1	7	9	3	3	5	6	1	2	2	4	2	1	4
18	20	22	8	8	2	1	2	2	2	27	1	3	5	3	2	3	5	1	6	2	4	3	2	2
10	34	16	8	8	5	4	5	3	3	32	1	6	1	0	2	4	7	1	20	2	4	1	1	2
18	16	26	8	1	0	3	5	4	1	27	1	6	9	6	2	3	5	1	20	2	4	2	1	2
12	12	36	8	1	0	1	3	7	3	38	2	0	0	0	2	5	6	1	22	2	4	1	1	5
18	16	26	8	7	2	2	5	2	2	36	1	2	7	4	2	3	4	1	7	2	4	2	1	4
20	18	22	5	8	1	2	1	6	4	37	1	4	5	7	2	4	5	1	0	2	4	2	1	4
12	20	28	12	1	0	1	1	2	1	19	1	5	5	7	2	4	4	1	13	2	4	3	2	4
22	18	20	7	7	3	5	4	6	4	40	1	8	0	2	3	5	0	1	1	2	4	2	1	2
26	18	16	8	8	3	3	6	5	2	33	1	5	8	4	2	6	2	1	10	2	5	1	1	4
10	36	14	8	9	2	2	3	4	3	31	1	6	7	7	4	2	6	1	17	2	5	3	1	5
20	20	20	7	7	2	4	4	6	2	33	1	1	6	3	2	3	5	1	3	2	5	3	1	4

											3		0	8	6	1										
22	20	18	8	1 2	3	2	3	4	3	27	1 9	9	3 0	2 8	3 1	5 1	1	3	2	6	2	1	4			
18	10	32	7	9	2	4	5	5	3	37	1 6	8	2 7	1 9	4 7	6 0	1	12	2	6	2	1	4			
20	20	20	7	5	3	4	3	2	1	30	1 0	6	2 9	2 5	3 0	5 3	1	12	2	6	2	1	4			
10	34	16	6	3	3	4	4	4	2	38	8	7	1 8	4 0	2 7	4 5	1	9	2	6	1	1	2			
20	26	14	8	8	1	1	3	3	2	29	1 3	5	2 6	3 2	2 5	4 3	1	5	2	7	2	1	4			