

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Řízení lidských zdrojů v podmínkách veřejných a soukromých středních škol

Human resource management in public and private secondary schools

Bc. Hana Krommerová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Řízení lidských zdrojů v podmínkách veřejných a soukromých středních škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 19. července 2020

Děkuji své vedoucí práce doc. PhDr. Janě Marii Šafránkové, CSc. za její cenné rady a trpělivé a tvůrčí vedení při jejím zpracování. Dále děkuji osloveným ředitelům škol, kteří mi věnovali svůj čas a podělili se se mnou o své zkušenosti, postřehy a příběhy souvisejících s jejich funkcemi.

ABSTRAKT

Teoreticko empirická práce se zaměřuje na řízení lidských zdrojů s cílem zachytit a analyzovat u vybraného vzorku ředitelů veřejných a soukromých středních škol informace o specifických řízení lidských zdrojů ve vzdělávacích organizacích se zaměřením na případné rozdíly v přístupu k řízení lidských zdrojů dle právní formy těchto škol. V teoretické části je pozornost zaměřena na přiblížení klíčových pojmů z oblasti řízení lidských zdrojů se zaměřením na specifika vztahující se k řízení lidských zdrojů ve vzdělávacích organizacích. Výzkumná část využívá k zodpovězení tří výzkumných otázek teoreticko-empirickou metodu, jejíž součástí je analýza odborné literatury a vlastní šetření skládající se z polostrukturovaných rozhovorů s vybranými třemi řediteli středních veřejných škol a třemi řediteli středních soukromých škol, ze dvou manažerských testů, z inspekčních zpráv ČŠI a z analýzy dokumentů těchto škol. Výzkumná zjištění jsou posuzována zejména z hlediska právní formy dané školy, přičemž jsou identifikována specifika řízení lidských zdrojů s daným hlediskem související.

KLÍČOVÁ SLOVA

ředitel školy, zaměstnanec, řízení lidských zdrojů, rozvoj lidských zdrojů, lidský kapitál

ABSTRACT

The theoretical and empirical work focuses on human resources management with the aim to capture and analyze for a selected sample of heads of public and private secondary schools information on specific human resource management in educational organizations, focusing on possible differences in approach to human resource management according to the legal form of these schools. In the theoretical part, attention is focused on the key concepts of human resources management focusing on educational organizations. The research part uses a theoretical-empirical method to answer the research three questions, which includes an analysis of the literature and a research consisting of semi-structured interviews with three selected principals of secondary public schools and three principals of secondary private schools, two management tests, ČŠI inspection reports and analysis of documents of these schools. The research findings are assessed mainly in terms of the legal form of the school, while the specifics of human resource management related to the aspect are identified.

KEYWORDS

headmaster, employee, human resources management, human resources development, human capital

Obsah

Úvod	7
1 Řízení lidských zdrojů	9
1.1 Charakteristika řízení lidských zdrojů	9
1.2 Strategické řízení lidských zdrojů.....	13
1.3 Leader	15
1.4 Předpoklady úspěšného ŘLZ	17
2 Personální činnosti.....	22
2.1 Vytváření a analýza pracovních míst, získávání zaměstnanců	22
2.2 Rozmíst'ování (zařazování) pracovníků a ukončování pracovního poměru	27
2.3 Řízení pracovního výkonu a hodnocení pracovníků.....	29
2.4 Odměňování pracovníků	34
2.5 Vzdělávání a rozvoj pracovníků	38
2.6 Pracovní vztahy a péče o pracovníky	40
3 Specifika řízení lidských zdrojů ve vzdělávacích organizacích	44
3.1 Charakteristika specifík	44
3.2 Ředitel školy v pozici leadera	47
3.3 Kompetence řídicího pracovníka ve školství	50
3.4 Specifika odměňování zaměstnanců ve vzdělávacích organizacích.....	54
4 Výsledky šetření ve vzdělávacích organizacích	57
4.1 Cíl výzkumu.....	57
4.2 Organizace a realizace výzkumu	59
4.3 Zpracování dat a jejich analýza.....	62
4.4 Obsahová analýza dokumentů	63
4.5 Obsahová analýza rozhovorů.....	75

5	Shrnutí výsledků šetření	76
5.1	Shrnutí poznatků výzkumného šetření.....	84
5.2	Přínos pro management vzdělávání	86
	Závěr.....	87
	Seznam použitých informačních zdrojů	89

Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na téma řízení lidských zdrojů (dále jen ŘLZ) ve vzdělávacích organizacích. Konkrétně si klade za cíl zjistit, jaké faktory ovlivňují ředitele veřejných a soukromých středních škol v přístupu k ŘLZ, jaké manažerské nástroje nejčastěji k ŘLZ využívají a jak se lišilo jejich očekávání před nástupem do funkce ředitele od pozdější reality se zaměřením na zjištění, zda a případně jakým způsobem tyto faktory ovlivňuje právní subjektivita těchto škol. Hledisko právní subjektivity ve vztahu k výše uvedenému tématu je předmětem výzkumné části této práce, která hledá odpovědi na tři výzkumné otázky:

- 1) Jaké faktory nejčastěji ovlivňují ředitele škol ve vztahu k přístupu k ŘLZ a jak se tyto faktory liší při porovnání zjištění ve veřejných a soukromých školách?
- 2) Jaké manažerské nástroje nejčastěji využívají ředitelé škol k ŘLZ a jak se tyto nástroje liší při porovnání zjištění ve veřejných a soukromých školách?
- 3) Jaké největší rozdíly v oblasti ŘLZ byly zjištěny mezi očekávanými ředitelů škol při nástupu do funkce a realitou při výkonu této funkce a jak se liší při porovnání zjištění ve veřejných a soukromých školách?

Zaměstnavatelé si jsou stále více vědomi důležitosti vlivu lidských zdrojů na úspěšné fungování a konkurenceschopnost dané organizace, což koresponduje též s vývojem managementu a jeho pohledem na posun vnímání lidských zdrojů jako jednoho ze stěžejních zdrojů organizace, kterému je věnována stále větší pozornost.

Získávání nových zaměstnanců je však již delší dobu ovlivňováno situací na pracovním trhu, který vykazuje rekordně nízký podíl nezaměstnaných osob. Pro srovnání v roce 2013 činil tento podíl 8,17%, v roce 2015 6,24%, v roce 2017 3,77% a v roce 2019 již dokonce jen 2,87%. Předběžný údaj za 1. čtvrtletí 2020 v tomto trendu pokračuje, neboť ukazuje dokonce jen 2% podíl nezaměstnaných osob (Podíl nezaměstnaných osob v ČR a krajích, online). S touto skutečností souvisí nedostatečný počet vhodných zájemců o pracovní místa, což způsobuje komplikace ve vztahu k zajištění potřebné administrativní kapacity a s tím související personální stability a prevence vysoké míry fluktuace. Tento problém se nevyhýbá ani oblasti školství, potažmo vzdělávacím organizacím. Na vzdělávacím trhu si vzájemně konkurují veřejné a soukromé vzdělávací organizace a lze předpokládat,

že se podmínky i přístup k ŘLZ v jednotlivých druzích vzdělávacích organizací bude lišit, ať již s ohledem na objem finančních prostředků nebo ostatních zdrojů potřebných pro získávání nových kvalitních zaměstnanců, péči o stávající zaměstnance či možnosti zajistit některé personální činnosti např. pomocí externích služeb.

Vzdělávací organizace mají zajištění personálních činností ztíženo tím, že stěžejní část jejich zaměstnanců tvoří pedagogičtí pracovníci, na něž jsou kladeny vysoké nároky ve smyslu odborných požadavků, odpovídajícího vzdělání, osobnostních předpokladů, zkušeností v daném oboru a ideálně i skutečného zájmu o tuto profesi a dalším specifikem bývá obvykle stav, kdy ŘLZ spadá do kompetence přímo ředitele školy bez existence samostatného personálního oddělení, pozice personalisty nebo alespoň možnosti využívat externího experta. Díky této situaci a současně vzhledem k tomu, že ŘLZ jako samostatná specializovaná činnost je náročná na znalosti, zkušenosti, čas i osobnostní kvality řídicího pracovníka, jsou ředitelé škol postaveni před náročný úkol zvládnout kromě řízení pedagogického procesu či řešení financování a technického zajištění provozu školy i tuto velmi specifickou oblast se širokou škálou souvisejících činností.

Na ředitele škol jsou tak kladeny požadavky ve vztahu ke schopnosti činit dlouhodobé strategické kroky k udržení stabilní personální kapacity, zejména zkušených zaměstnanců a odborníků, plánovat vývoj této kapacity např. ve vztahu k věkovému a genderovému složení zaměstnanců, umět se orientovat na trhu práce, budovat dobré jméno organizace či zamýšlet se nad pracovními podmínkami a benefity jako podporou zvýšení zájmu o nabízené pozice. A právě proto, že ředitelé nejsou pracovníky specializovanými na personální práci, může docházet k tomu, že se ŘLZ omezuje jen na nejnútnejší činnosti, jako je např. získávání, přijímání, odměňování a propouštění zaměstnanců a na agendu vedení zákonem požadované personální evidence, přičemž chybí koncepční přístup k oblasti získávání zaměstnanců, kdy situace často bývá řešena až po vzniku potřeby, či je malá pozornost věnována rozvoji lidského potenciálu a jeho vyhodnocování, což v důsledku může zamezit optimálnímu zajištění všech potřebných činností a plynulému chodu dané vzdělávací organizace.

1 Řízení lidských zdrojů

1.1 Charakteristika řízení lidských zdrojů

Vzhledem k tomu, že „v současné době již nikdo nepochybuje o tom, že lidé rozhodují o úspěšnosti organizací a že jejich řízení rozhoduje o tom, zda organizace nejen uspěje, ale zda vůbec v turbulentních podmínkách současného světa přežije“, získávají lidské zdroje na významnosti a „personální práce se tak stává jednou z nejdynamičtější se rozvíjejících oblastí řízení organizace“ (Koubek, 2015, s. 11). Pojem personální práce je nejobecnější označení oblasti řízení v organizaci, spojené se zajištěním administrativních úkonů ve vztahu k zaměstnancům. Zahrnuje např. „zabezpečení vedení osobní agendy zaměstnanců, evidence jejich odpracované doby, mzdové záležitosti a další spíše rutinní činnosti, které nemají se skutečným řízením lidských zdrojů žádnou souvislost. Tato personální práce má spíše pasivní charakter a v malých organizacích, kde není personální útvar, bývá často jedinou činností zabývající se lidskými zdroji.“ (Měrtlová, 2014, s. 10). Později, cca před 2. světovou válkou se jako nová koncepce personální práce začal objevovat pojem personální řízení. V jeho pojetí se již začaly uplatňovat psychologie a sociologie jako „moderní metody pro zvýšení efektivnosti práce zaměstnanců na podkladě větší motivace, rozvoje interpersonálních vztahů a vytváření příznivého klimatu uvnitř organizace“ (Měrtlová, 2014, s. 10). Personální řízení tvoří dvě vzájemně se ovlivňující oblasti, a to potřeba utváření systémových podmínek pro ovlivňování jednání pracovníků a vlastní vedení lidí, tj. bezprostřední ovlivňování jejich vědomí a jednání (Fejfarová, Horalíková, 2018, s. 2). Postupně začaly vznikat personální útvary se zaměřením na personální politiku organizace a s pravomocí k samostatnému rozhodování. Pozornost však byla stále zaměřena spíše na zaměstnávání vhodných lidí a jejich efektivní využití, než na dlouhodobé strategické otázky ŘLZ a v rámci řízení stále převažoval spíše charakter operativní (Měrtlová, 2014, s. 11). Vedoucí organizací byli ještě pořád více zaměřeni na technologii a inovace než na zaměstnance, kteří pro ně vytvářejí hodnotu organizace. Postupně se však častěji začaly objevovat organizace s osvícenými vůdci, které uznaly, že lidé jsou klíčem k lepším službám pro zákazníky, větší inovaci, vyšší produktivitě a vyšším ziskům. S ohledem na neustálý tlak změn, kdy organizace čelí nutnosti přizpůsobovat se průběžným inovacím, musí i programy a politika ŘLZ držet krok s těmito

změnami. Často se však stává, že pracovníci v personálních odděleních hrají spíše reaktivní roli, kdy v souvislosti s novými požadavky nemají schopnost vysvětlit vrcholovému managementu, proč a jakým způsobem je třeba personální politiku či organizační strukturu změnit (Caldwell a Anderson, 2018, s. 4).

ŘLZ se jako nová koncepce personální práce začalo formovat ve vyspělých zemích v průběhu 50. a 60. let minulého století jako nástroj pro organizace ke zvládnutí výzev rychle se měnícího a vysoce konkurenčního prostředí, a to především prostřednictvím zvýšeného zaměření na práci s lidskými zdroji. Jak dále uvádí Měrtlová *„řízení lidských zdrojů je charakteristické novým manažerským přístupem k zaměstnancům a stává se nejdůležitější složkou řízení organizace“*, přičemž klade důraz na *„význam lidské pracovní síly jako nejdůležitějšího výrobního vstupu a motoru činnosti organizace, čímž se dovršuje vývoj personální práce od administrativních činností k činnosti koncepční a řídicí se strategickými prvky zaměřenými na naplňování vize a poslání organizace, spolu s vytvářením její strategie pro potřeby delšího časového období“* (Měrtlová, 2014, s. 11). Je důležité si zároveň uvědomit, že koncepce lidských zdrojů vychází z předpokladu, že *„lidé nejsou v zásadě odlišní od dřívějších dob, ale mění se jejich očekávání (tzn. hledají kvalitu života)“* (Fejfarová, Horalíková, 2018, s. 2). Jedním ze znaků ŘLZ je strategický přístup k personální práci a všem personálním činnostem se zaměřením na dlouhodobou perspektivu dopadů všech rozhodnutí. Dále pak orientace na vnější faktory formování a fungování lidských zdrojů organizace, např. zohlednění populačního vývoje, vnějších ekonomických podmínek, trhu práce apod. Důležitým znakem je fakt, že personální práce přestává být záležitostí odborných specialistů a stává se součástí každodenní práce všech vedoucích pracovníků a jednou ze stěžejních manažerských rolí. S tím souvisí také úzké propojení personální práce se strategiemi a plány organizace. Dalším znakem je zaměření na spokojenost zaměstnanců, na participativní způsob řízení a sounáležitost pracovníků s danou organizací a na vytváření dobré pověsti organizace jako zaměstnavatele. Podle Koubka pak některé z výše uvedených znaků vedou k posilování motivace zaměstnanců a zvyšování atraktivity organizace jako zaměstnavatele (Koubek, 2015, s. 15-16). Na závěr lze stručně jednotlivé pojmy charakterizovat dle definic Tureckiové, která uvádí, že za ŘLZ lze považovat *„personální řízení v podmínkách participativních organizačních systémů“*, rozvoj lidských zdrojů (RLZ) lze definovat jako *„všestranné podněcování a vytváření podmínek pro komplexní růst*

a rozvoj spolupracovníků“, personální řízení lze označit za „specifickou činnost, jejímž smyslem je vytváření předpokladů k dosažení toho, aby lidé jednali ve shodě s cíli toho, kdo je řídí“ a personální management lze chápat jako „proces utvářející a udržující takové prostředí, ve kterém je možno efektivně realizovat cíle“ (Tureckiová, 2009, s. 19).

ŘLZ z pohledu vedoucích pracovníků

Dle Urbana „znalosti i dovednosti potřebné k řízení lidských zdrojů jsou důležitým předpokladem manažerské profese“, přičemž mezi manažerské funkce, které jsou s ŘLZ spojeny, patří „výběr zaměstnanců, zadávání úkolů, delegování pravomocí, motivace a hodnocení osob, komunikace se zaměstnanci, koučování a vedení spolupracovníků, řízení týmů i řešení konfliktů na pracovišti“ (Urban, 2013a, s. 9).

Aby byli manažeři schopni dosahovat svých cílů, je třeba, aby splňovali dva základní předpoklady. Prvním předpokladem je zvládnutí odborné stránky své funkce, druhým pak zvládnutí stránky lidské či personální. Urban uvádí, že „odborná dimenze zahrnuje rozhodování o pracovních postupech, organizaci práce, využívání zdrojů či strategii organizace a jejich úseků“, personální rozměr managementu pak zahrnuje „řízení lidí, kteří tyto postupy a strategie vykonávají“ (Urban, 2013a, s. 11). Zároveň však dodává, že „úkoly plynoucí z personálního rozměru managementu jsou pro všechny manažerské funkce společné, bez ohledu na hierarchickou úroveň či funkční oblast“, proto platí, že i když jsou „odborné nároky manažerské funkce často značné, nejčastějším důvodem, proč manažeři ve své funkci selhávají je, že jim schází schopnosti řídit své spolupracovníky“ (Urban, 2013a, s. 11). Je třeba si však uvědomit, že řízení podřízených zaměstnanců nelze chápat jen jako zadávání úkolů a kontrolu jejich plnění, ale že tato činnost vyžaduje zároveň „schopnost si pracovníky správně vybrat, úkoly i jejich význam jim jasně vysvětlit, přesvědčovat se, že jim rozumí a vědí, jak při nich postupovat, zajistit podmínky, které k jejich vykonání potřebují, o jejich postupu a výsledcích je včas informovat apod.“ (Urban, 2013a, s. 11). Toto řízení se často neobejde bez schopnosti vzbuzovat u zaměstnanců o jejich práci vyšší zájem, řešit jejich osobní problémy či konflikty apod. Velká část těchto povinností se opírá o sociální a komunikační schopnosti vedoucího, projevující se např. schopností působit důvěryhodně, přesvědčivě komunikovat, vycházet s různými typy lidí, pomáhat jim nebo je učit. Na závěr Urban dodává, že při plnění úkolů spjatých s řízením

zaměstnanců jsou vedoucí pracovníci nezastupitelní, neboť na rozdíl od odborných úkolů je „nemohou převést ani delegovat na nikoho ze svých podřízených. Význam schopnosti řídit ostatní navíc dlouhodobě roste. Důvodem je potřeba plně využívat potenciálu schopnosti i motivace svých stále dražších zaměstnanců.“ (Urban, 2013a, s. 11).

Na hlavní úkoly ŘLZ se dá dívat z pohledu dvou přístupů. Tradiční přístup dle Koubka sleduje především zájmy organizace a částečně pak i oprávněné zájmy zaměstnance, kdy si je organizace jako zaměstnavatel vědoma, že bez náležité péče o personální a sociální rozvoj zaměstnanců není možné uspokojivě plnit hlavní úkoly ŘLZ (Koubek, 2015, s. 18). Z pohledu tradičního přístupu lze mezi hlavní úkoly ŘLZ zahrnout vytváření souladu mezi počtem a strukturou pracovních úkolů a ve spojení s nimi vytvořených pracovních míst a počtem a strukturou pracovníků v organizaci tak, aby v každém okamžiku požadavkům každého pracovního místa v maximální míře odpovídaly pracovní schopnosti pracovníka zařazeného na toto pracovní místo. A zároveň, aby na proměnlivost požadavků pracovních míst s dostatečným předstihem dokázala organizace reagovat rozvojem pracovních schopností daných pracovníků. Stručně shrnuto to znamená „*usilovat o zařazování správného člověka na správné místo a snažit se o to, aby byl tento člověk neustále připraven přizpůsobovat se měnícím se požadavkům pracovního místa.*“ (Koubek, 2015, s. 16). Dalšími z úkolů jsou pak zajištění optimálního využívání pracovních sil, zejména fondu pracovní doby a schopností (kvalifikace) pracovníků, zajištění funkčních týmů, efektivního stylu vedení lidí a pozitivního klimatu a zdravých mezilidských vztahů, zajištění rozvoje zaměstnanců, např. jejich schopností, osobnosti, pracovní kariéry směřující k vnitřnímu uspokojení z vykonávané práce a ke sblížení individuálních zájmů pracovníků a zájmů organizace i k uspokojování jejich materiálních a sociálních potřeb. Posledním z hlavních úkolů je pak dodržování legislativy v oblasti práce a lidských práv a vytváření dobré pověsti organizace jako zaměstnavatele (Koubek, 2015, s. 16-18).

Vzhledem k tomu, že se stále častěji objevovaly názory, že ŘLZ by se „*mělo zaměřit na poněkud jinak definované hlavní úkoly s jinak stanovenými prioritami, než tomu bylo doposud*“ (Koubek, 2015, s. 18), vznikl nový přístup dle American Society for Training and Development, mezi jehož hlavní úkoly ŘLZ patří „*zlepšení kvality pracovního života,*

zvýšení produktivity, zvýšení spokojenosti pracovníků, zlepšení rozvoje pracovníků jako jedinců i kolektivů a zvýšení připravenosti na změny“ (Koubek, 2015, s. 19).

Z výše uvedených hlavních úkolů plynou konkrétní aktivity, které se v rámci obou přístupů částečně liší. U nového přístupu se *„do popředí dostává vše, co slouží pružnosti a efektivnosti organizace a formování efektivního personálu organizace. Mimořádný důraz se klade na zdravé vztahy v organizaci a na péči o pracovníky.“ (Koubek, 2015, s. 20).* Mezi obdobně zaměřené aktivity v obou přístupech, lze zařadit orientaci na vzdělávání a rozvoj pracovníků (za účelem flexibility), plánování potřeby lidských zdrojů, odměňování a motivování pracovníků, provádění analýzy pracovních míst, vytváření pracovních úkolů a organizačních struktur, získávání a rozmísťování vhodných pracovníků, propouštění pracovníků, důraz na budování zdravých vztahů mezi zaměstnanci, ale i mezi zaměstnanci a organizací, pomoc pracovníkům apod. Orientace na vzdělávání a rozvoj pracovníků je součástí koncepčního nástroje, tzv. rozvoje lidských zdrojů, který lze chápat jako *„integrované užití výcviku a rozvoje v systému firemního vzdělávání, procesů rozvoje kariéry a rozvoje organizace vedoucích ke zlepšení individuální efektivity“ (McLaganová in Tureckiová, 2009, s. 31).* Lze sem zahrnout vytipování klíčových zaměstnanců a podporu rozvoje jejich potenciálu a efektivity jejich výkonu, dále plánování, realizaci a evaluaci vzdělávacích akcí dle předem identifikovaných potřeb zaměstnanců, zajištění rozvoje kariéry včetně tvorby plánů individuálního rozvoje a plánů nástupnictví, podporu dalších efektivních technik rozvoje, např. koučování, mentoring nebo stínování (Tureckiová, 2009, s. 31-32).

1.2 Strategické řízení lidských zdrojů

S pojmem strategické ŘLZ souvisejí pojmy personální strategie a personální politika. Personální strategie organizace se dle Koubka týká *„dlouhodobých, obecných a komplexně pojatých cílů v oblasti potřeby pracovních sil a zdrojů pokrytí této potřeby i v oblasti využívání pracovních sil, hospodaření s nimi. Její nedílnou součástí jsou představy o cestách a metodách, jak těchto cílů dosáhnout.“ (Koubek, 2015, s. 23).* Personální politika pak vychází z personální strategie, je však již konkrétnější. Dle Koubka *„dobře zformulovaná, dlouhodobě stabilní a pro pracovníky srozumitelná a přijatelná personální politika má zásadní význam pro úspěšnost a dlouhodobou existenci organizace“ (Koubek,*

2015, s. 24). Mezi dílčí personální politiky patří např. politika získávání a výběru pracovníků, odměňování, vzdělávání apod. Koubek zdůrazňuje, že *„jedním z prvořadých úkolů personální práce v organizaci je nejen formulovat, navrhnout a prosazovat personální politiku vycházející z personální strategie, ale i soustavně seznamovat s jejími zásadami všechny pracovníky organizace a respektovat jejich oprávněné zájmy a připomínky“* (Koubek, 2015, s. 24). Aby mohla být zajištěna reálnost a realizovatelnost personální strategie, je třeba, aby se všichni vedoucí pracovníci na její tvorbě podíleli, vyjadřovali se k ní a jejich názory byly brány do úvahy (Koubek, 2015, s. 30).

Strategické ŘLZ je pak *„praktickým vyústěním personální strategie organizace. Je to konkrétní aktivita, konkrétní úsilí, směřující k dosažení cílů obsažených v personální strategii“* (Koubek, 2015, s. 24). Zaměřuje se na lidi a práva jednotlivců, kteří mohou dosáhnout vynikajících výsledků v rámci organizace a na poskytování podpůrných systémů, které jim pomohou uspět. Efektivní strategické ŘLZ se pak zaměřuje na podporu organizace na všech úrovních k dosažení těchto výsledků, přičemž strategie řeší procesy využívání zdrojů k dosažení cílů organizace (Caldwell a Anderson, 2018, s. 13).

Cílem strategického ŘLZ je pro organizaci *„získat, rozvinout v ní a udržet takové pracovníky, kteří budou ve svých pracovních pozicích a při plnění svých pracovních rolí angažovaní, samostatní a vysoce výkonní, motivovat je k dalšímu sebezvoji a zlepšování efektivity dosahování cílů organizace i vlastních pracovních aspirací“* (Armstrong in Tureckiová, 2009, s. 27-28). *„Nástrojem strategického řízení lidských zdrojů je strategické (dlouhodobé) personální plánování.“* (Koubek, 2015, s. 24). Obecné strategické řízení se zabývá především otázkami týkajícími se filozofie a poslání organizace, přednostmi a nedostatky organizace, cíli organizace a způsobu dosažení těchto cílů. Tyto otázky se postupně konkretizují a organizace řeší, kolik a jaký druh pracovníků bude potřebovat, jaká je nabídka pracovních sil uvnitř organizace i mimo ni, a co je třeba učinit, aby byla pokryta potřeba pracovníků v organizaci. Organizace se tedy musí zabývat vnitřními i vnějšími podmínkami, neboť *„ty určují mantinely, v nichž se mohou pohybovat strategické úvahy“* i *„řešení běžných úkolů personální práce“* (Koubek, 2015, s. 25).

Mezi vnější podmínky patří např. populační vývoj a jeho dopad na reprodukci pracovních zdrojů sil, vývoj trhu práce, tj. především vztah mezi nabídkou pracovních sil

a poptávkou po nich, z hlediska množství i struktury, změny hodnotové orientace lidí, především změny profesně kvalifikačních orientací týkajících se vzdělání, rodiny, volného času, sociálních potřeb apod., dále prostorová mobilita, např. z hlediska územních rozdílů regionů, preference lidí např. ve vztahu k přitažlivosti velkých měst a na závěr pracovní a sociální legislativa a politika zaměstnanosti včetně míry jejich stability (Koubek, 2015, s. 25-26). Z vnitřních podmínek je třeba zdůraznit tři skupiny. Za první organizaci a její velikost, organizační strukturu, personální politiku, kulturu apod. Za druhé práci a její charakter, obsah, rozmanitost, úroveň a formy organizace práce apod. Za třetí pracovníky a jejich počet, demografickou, ekonomickou, sociální i prostorovou strukturu, jejich znalosti a dovednosti, mobilitu, hodnotovou orientaci, rodinné zázemí apod. (Koubek, 2015, s. 26).

Z přijaté personální strategie pak vychází personální politika, která je nejvyšším z „*nástrojů realizace personální strategie*“ a „*vyjadřuje principy, pravidla, zájmy a preference pro oblast lidských zdrojů*“ (Měrtlová, 2014, s. 25).

1.3 Leader

Úkoly související s ŘLZ spolu s činnostmi směřujícími k plnění těchto úkolů jsou v kompetenci nejen personálního útvaru, ale jsou rovněž nedílnou součástí kompetencí všech vedoucích pracovníků, a to bez ohledu na jejich postavení v hierarchii řídicích funkcí, neboť každý, kdo řídí práci jiného pracovníka, musí vykonávat řadu personálních činností. Dle Koubka lze dokonce říci, že „*praktickou část personální práce vykonávají převážně vedoucí pracovníci, v první řadě linií či provozní manažeři*“, a proto je nezbytné, aby si „*všichni vedoucí pracovníci i osoby připravující se na tuto pracovní roli osvojili nezbytné znalosti a dovednosti potřebné pro plnění úkolů personální práce*“ (Koubek, 2015, s. 29).

Vzhledem k tomu, že úkoly spojené s vedením lidí se ve srovnání s tradičními řídicími funkcemi opírají o odlišné nástroje, přičemž „*spoléhají méně na technické nástroje řízení a více na osobnost manažera*“, lze zkonstatovat, že „*předpokladem úspěšného vedení je nejen odborná autorita vedoucího, ale i (či dokonce především) jeho důvěryhodnost, porozumění pro potřeby, zájmy i obavy osob a schopnost působit na ostatní a získávat je pro společné cíle, ať již svým příkladem či dalším vůdcovským jednáním*“ (Urban, 2013a,

s. 14). Zmíněná osobní důvěryhodnost usnadňuje získávání pracovníků pro společné cíle, prosazování nových řešení, provádění změn i motivaci pracovníků k činnostem, o jejichž správnosti nemusí být zaměstnanci vždy zcela přesvědčeni. Urban doplňuje, že *„důvěryhodnost vůdce vyrůstá ze dvou základních zdrojů: odbornosti, tj. osobních znalostí a zkušeností, a dlouhodobého chování, tj. zkušeností ostatních, že jde o osobu, která neklame, neskryvá své skutečné zájmy či motivy, nebrání komunikaci a věří tomu, co říká. Důležitá je schopnost naslouchat, pomáhat ostatním, respektovat jejich zájmy a dodržovat sliby“* (Urban, 2013a, s. 141). Získání důvěryhodnosti vyžaduje určitý čas i úsilí. Vedoucímu pracovníkovi k jejímu získání může napomoci, pokud např. *„vytváří a dodržuje jasná pravidla, je schopen přímo a otevřeně komunikovat, nebrání odlišným pohledům a nevyhýbá se nepříjemným diskusím se zaměstnanci, je schopen přiznat chybu anebo připustit, že nezná odpověď na všechny otázky“* (Urban, 2013a, s. 142).

Je zřejmé, že k *„důležitým předpokladům vůdcovské autority patří i určité specifické vlastnosti, např. osobní energie, sebedůvěra, rozhodnost, emocionální stabilita, schopnost podporovat a povzbuzovat pracovníky a spravedlivě řešit jejich konflikty, a dále i smysl pro humor“* (Urban, 2013a, s. 142). Přestože pro uvedené vlastnosti mají někteří lidé vrozené větší vlohy než jiní, je otázkou, do jaké míry lze získání těchto vlastností vědomě ovlivnit. V této souvislosti Urban uvádí, že *„možnost získat vůdcovskou autoritu či naučit se vůdcovskému jednání je přesto většinou vedoucích otevřená“* (Urban, 2013a, s. 142). K vůdcovským zvyklostem, které si lze poměrně snadno osvojit, patří např. přímá a osobní komunikace se zaměstnanci, kdy jsou pro své spolupracovníky dosažitelní, podporují dialog, jeví zájem o podněty od pracovníků a nebrání se kritickým názorům, dále styl přesvědčování, kdy se nespolehají jen na své pravomoci, ale respektují, že mají-li změny získat u zaměstnanců podporu, je třeba dát jim možnost, aby se na nich podíleli. Lze sem zahrnout i znalost spolupracovníků, která umožňuje volit při jejich řízení přístup odpovídající jejich schopnostem a motivaci, dále zpětná vazba, kdy se vůdce neobává svým spolupracovníkům říkat i nepříjemné věci, a především tuto povinnost neodkládá a nepřenáší na jiné lidi. Patří sem i rozvoj spolupracovníků, v rámci něhož vůdci zaměstnance inspirují, předávají jim nové podněty a usilují o jejich rozvoj a důvěra, kdy svým spolupracovníkům dávají najevo, že jim věří, čímž přispívají ke zvýšení jejich sebedůvěry i výkonnosti (Urban, 2013a, s. 142-143).

1.4 Předpoklady úspěšného ŘLZ

Znalosti a schopnosti, na kterých je úspěšné řízení lidí v organizaci založeno, a se kterými by se v ideálním případě měli noví vedoucí pracovníci před nástupem do své funkce seznámit, lze rozdělit do tří okruhů. Prvým je „*znalost faktorů podmiňujících výkonnost a pracovní chování osob*“, kdy k hlavním faktorům výkonnosti osob patří „*jejich schopnosti, osobní vlastnosti a pracovní motivace*“ a úkolem manažera je „*tyto předpoklady rozpoznat, vhodně využít a dále rozvíjet*“, druhý předpoklad úspěšného řízení lidí tvoří „*znalost manažerských postupů a nástrojů, o které se řízení lidí opírá*“, přičemž jde o „*zásady zadávání a delegování úkolů, předávání zpětné vazby, vytváření a podpory motivace, rozvoje a koučování zaměstnanců, přesvědčivé komunikace, tvorby a vedení týmů apod.*“, kdy schopnosti spadající do tohoto okruhu bývají označovány jako „*měkké či sociální schopnosti manažera*“, které se uplatňují při „*jeho jednání a komunikaci se spolupracovníky*“ a třetí předpoklad tvoří „*pravidla a postupy uplatňované vůči širším skupinám zaměstnanců, například pravidla a postupy výběru osob, stanovení jejich dlouhodobějších pracovních či výkonových cílů apod.*“ (Urban, 2013a, s. 12). Zpravidla vycházejí z požadavků diktovaných podnikatelskou a personální strategií organizace.

Urban rozlišuje tradiční a nové řídicí funkce, přičemž úkoly spojené s tradičním pojetím označuje jako „*technokratické*“, kde je lidská dimenze často potlačena na minimum. Přestože i nadále tvoří podstatnou součást práce řídicího pracovníka, pro úspěšné řízení lidí v moderních organizacích však již nestačí, a to ať již s ohledem na potřebu přenosu rozhodovacích pravomocí na nižší stupně organizace, tak i na neustále se měnící povahu práce i strukturu pracovníků. Nové úkoly spojené s řízením lidí označuje jako vedení, do něhož zahrnuje čtyři vzájemně spjaté funkce. Jedná se o motivování, tj. schopnost motivovat zaměstnance nejen pomocí finanční odměny či jejího odebrání, ale i povzbuzováním jejich zájmu o práci. Dále sem spadá delegování, tj. zadávání náročnějších úkolů spojených se širšími rozhodovacími pravomocemi a vyšší samostatností zaměstnanců ve spojení i s vyšší důvěrou v jejich schopnosti. Dále je to podpora, která spočívá ve schopnosti řídicího pracovníka navrhnout zaměstnancům další vzdělávání, předávat jim potřebnou zpětnou vazbu a zajišťovat potřebné podmínky a zdroje. A na závěr

se jedná o předávání a získávání informací, tj. informování zaměstnanců o vývoji a strategii organizace, které jim umožní lépe chápat jejich práci, lépe se rozhodovat, spolupracovat apod., což přispívá k možnosti včas reagovat na problémy i příležitosti a zároveň i posílit důvěru a loajalitu, která zaměstnance k organizaci váže (Urban, 2013a, s. 12-14).

Konkrétní jednání vedoucích pracovníků, které se projevuje odlišným důrazem na jednotlivé manažerské funkce a nástroje, se označuje jako řídicí či manažerský styl a odráží se především ve „*způsobu rozhodování vedoucího a v jeho jednání se zaměstnanci, zejména v zadávání a kontrole pracovních úkolů a informování zaměstnanců, ale i v sociálním odstupu mezi podřízenými a vedoucím, zájmu manažera o potřeby a požadavky jeho spolupracovníků či respektu k jejich osobě*“, přičemž je většinou rozlišován řídicí styl „*direktivní (autokratický), liberální a participativní (demokratický)*“ a volba řídicího stylu často vychází z „*osobnosti manažera a jeho názorů na řízení, ať již správných či mylných*“ (Urban, 2013a, s. 14-15).

Direktivní styl – je založen na „*samostatném a nezávislém rozhodování vedoucího, na příkazech provázených hrozbou sankcí a jen nízkém zájmu o potřeby zaměstnanců*“ (Urban, 2013a, s. 16). Řízení tohoto stylu dosahuje určitých výsledků, „*jen zřídka však vede k tomu, že zaměstnanci dlouhodobě pracují s nejvyšší výkonností. K tomu je zpravidla třeba dosáhnout i jejich vnitřního zájmu a důvěry.*“ (Urban, 2013a, s. 16). Každý manažer je však v některých situacích přinucen k tomuto stylu řízení přikročit. Může se jednat např. o situace, kdy je třeba v organizaci učinit rychlé rozhodnutí a zajistit bezodkladné splnění zadaných úkolů ze strany zaměstnanců.

Liberální styl – je charakterizován jen omezenými zásahy vedoucího pracovníka do práce podřízených zaměstnanců a širokým prostorem pro jejich vlastní rozhodování. „*Ve své extrémní podobě vychází z představy, že lidé jsou k práci motivováni sami o sobě (podobně jako ke hře). Manažeři by proto měli být vnímaví a citliví vůči potřebám a pocitům svých zaměstnanců a při jejich řízení by se měli zaměřit především na to, aby je svým jednáním nedemotivovali.*“ (Urban, 2013a, s. 16).

Participativní (demokratický) styl – přináší zaměstnancům „*možnost zúčastnit se důležitých rozhodnutí svého vedoucího a přispět k nim svými názory*“ (Urban, 2013a, s. 16). I když si vedoucí pracovník v rámci tohoto stylu názorů svých podřízených zaměstnanců

vází, neznamená to, že by na ně mohl přenést i zodpovědnost za svá rozhodnutí. „*K typickým prvkům participativního stylu patří obousměrná výměna informací, širší delegování pravomocí, řízení na základě dlouhodobějších cílů, případně i na jasném vymezení pravidel hry, tj. práv a povinností zaměstnanců a manažerů. Ze tří základních manažerských stylů je většinou nejproduktivnější*“ (Urban, 2013a, s. 16). To koresponduje i s názorem Fejfarové a Horalíkové, které tvrdí, že „*příznivé sociální klima je v takových pracovních skupinách, kde vedoucí pracovníci preferují demokratický (participativní) styl řízení a vedení lidí ve všech jeho podobách*“ (Fejfarová, Horalíková, 2018, s. 101).

Jak však Urban dále zdůrazňuje, je důležité si uvědomit, že „*k účinnému řízení lidí většinou nepostačuje jediný řídicí styl. Manažerský styl by proto neměl být určován osobností vedoucího, ale požadavky pracovních úkolů a zaměstnanců, kteří je řeší.*“ (Urban, 2013a, s. 16). Vedoucí pracovník by měl být schopen využívat různé řídicí styly a jejich volbu podřídít konkrétní situaci s důrazem na schopnosti a zkušenosti konkrétních podřízených zaměstnanců. „*Uplatňování různých řídicích stylů závisejících na charakteristikách řízených osob je označováno jako situační řízení.*“ (Urban, 2013a, s. 16).

Úspěšné ŘLZ musí splňovat několik základních zásad. Mezi ně lze dle Urbana zařadit např. skutečnost, že ačkoli se vedoucí pracovník musí věnovat i odborné práci, jeho rozhodujícím úkolem je řídit a rozvíjet své podřízené zaměstnance, přičemž je zodpovědný nejen za výsledky jejich činnosti, ale i za to, zda jsou motivovaní a zda svoji práci vykonávají kvalitně. Jako další zásadu lze uvést delegování, neboť vedoucí pracovník s ohledem na efektivní využití svého času i schopností nemůže všechny úkoly plnit sám. Vždy je třeba, aby posoudil, zda daný úkol nemůže splnit některý z jeho podřízených zaměstnanců, kterému spolu s předáním pravomoci a odpovědnosti pomáhá i v motivaci a odborném rozvoji. Další zásadou je efektivní komunikace, která je nedílnou součástí základních předpokladů fungování organizace. Díky ní je možné zajistit realizaci správných a včasných rozhodnutí, získat podněty od podřízených zaměstnanců i zajistit spolupráci jednotlivých osob a útvarů. Mezi tyto zásady patří i učení, neboť je nutné, aby vedoucí pracovníci byli připraveni na to, že s neustálými změnami vnějšího prostředí je třeba měnit postupy v organizaci již zavedené. Další zásadou je vnitřní

motivace, kterou by měl dobrý vedoucí pracovník mít, a která se projevuje v tom, že jej zajímá práce jako taková, díky čemuž se snaží dosáhnout co nejlepších výsledků. Jednou ze zásad je také ocenění ze strany vedoucího pracovníka formou písemného či ústního uznání a čas, který věnuje svým podřízeným zaměstnancům k jejich vedení, poskytování informací, pomoci či rad. Oboje vede ke zvýšení motivace, spokojenosti a loajality podřízených zaměstnanců (Urban, 2013b, s. 258-260).

Úspěšnému ŘLZ mohou bránit nedostatky související s přístupem zaměstnanců k plnění úkolů či s jejich jednáním, které neplní očekávání vedoucích pracovníků. Tyto nedostatky mohou mít dle Urbana tři hlavní příčiny. „*Mohou souviset s nesprávným způsobem řízení jednotlivých zaměstnanců, s překážkami, které jim v jejich práci vytváří organizace, s vědomým problémovým jednáním zaměstnanců, případně s jejich osobními omezeními.*“ (Urban, 2013a, s. 121-122). Příčiny výkonových nedostatků související s řízením osob lze rozdělit do dvou skupin. První tvoří příčiny, které vznikají ještě před tím, než zaměstnanci svou práci zahájí. Patří k nim především nejasné úkoly, v rámci nichž „*jde o případy, kdy zaměstnanci nevědí přesně, co se od nich očekává, není jim jasný smysl jejich úkolů nebo jejich priority*“, dále nejasné postupy, tj. „*situace, kdy zaměstnanci nevědí přesně, jak svou práci správně vykonávat nebo kdy postrádají nezbytné schopnosti, například proto, že neměli dostatek času si je osvojit*“ a dále chybějící motivace, která se týká „*případů, kdy pracovníci nevědí, proč je určitý úkol pro organizaci i pro ně osobně důležitý*“ (Urban, 2013a, s. 121-122). Urban dále uvádí, že k odstranění příčin může vést postup, kdy vedoucí pracovník např. úkol zaměstnanci jasně vysvětlí, stanoví jeho předpokládané zahájení i ukončení a především ověří, zda zaměstnanec zadání správně pochopil. Dále zjistí, zda zaměstnanec ví, jak při plnění úkolu postupovat a zdůrazní, z jakého důvodu je úkol pro organizaci i zaměstnance osobně důležitý (Urban, 2013b, s. 181). Druhá skupina příčin výkonových nedostatků zahrnuje ty, které se mohou objevit až poté, co zaměstnanci své úkoly začali vykonávat. Patří k nim např. chybějící zpětná vazba, která zapříčiní, že se „*zaměstnanci domnívají, že svoji práci vykonávají správně, i když tomu tak ve skutečnosti není*“, dále pak chybějící nebo nesprávné odměny, což se vztahuje „*k situacím, kdy správné vykonávání práce pro zaměstnance nemá žádné pozitivní důsledky nebo kdy jsou naopak odměňováni, přestože své úkoly neprovádějí správně*“ a v neposlední řadě nevhodné nebo chybějící sankce, kdy „*zaměstnanci jsou za to,*

že provádějí činnosti, které jsou správné, ve skutečnosti trestáni, nebo kdy jim špatné vykonávání práce nepřináší žádné negativní důsledky“ (Urban, 2013a, s. 122). K odstranění těchto příčin ze strany vedoucího pracovníka může přispět např. předávání konkrétní a dostatečně časté zpětné vazby, slovní ocenění zaměstnance, který svůj úkol splnil dobře, odstranění případů, kdy správně prováděná práce přináší zaměstnanci negativní důsledky nebo naopak špatně provedená práce přinese odměnu, a na závěr použití sankcí při nedostatečné výkonnosti s postupně se zvyšujícími důsledky (Urban, 2013b, s. 182).

2 Personální činnosti

Trvalý úspěch organizace je závislý na „*schopnostech, znalostech, dovednostech, pracovní ochotě, nasazení a tvořivosti lidí*“, kteří v ní pracují, přičemž plnění těchto faktorů ovlivňuje úroveň kvality personálního řízení projevující se především ve snaze „*vzbudit zájem uchazečů o práci v podniku, úsilí o výběr nejvhodnějších uchazečů na konkrétní pracovní místa, úsilí o jejich rychlou adaptaci*“, dále pak stimulaci jejich „*kvalitního pracovního výkonu, žádoucího pracovního chování i dalšího profesionálního a osobního rozvoje*“ (Fejfarová, Horalíková, 2018, s. 32). Plnění těchto úkolů probíhá prostřednictvím personálních činností, které „*představují výkonnou část personální práce*“ (Koubek, 2015, s. 20).

Výchozí a dle Koubka v mnohém ohledu klíčovou činností je tvorba a analýza pracovních míst, neboť „*abychom mohli efektivně provádět všechny ostatní personální činnosti, musejí být vytvořena a definována pracovní místa*“ (Koubek, 2015, s. 22). Až po správně provedené tvorbě pracovního místa lze přikročit k dalším personálním činnostem jako je „*plánování potřeby pracovníků a jejímu pokrytí pomocí získávání, výběru a přijímání pracovníků*“, a teprve poté může dojít k „*pracovnímu výkonu a jeho zkoumání a hodnocení*“, které je východiskem pro „*rozmíst'ování pracovníků, ukončování pracovního poměru, odměňování, vzdělávání, péči o pracovníky i pro vytváření zdravých pracovních vztahů*“ (Koubek, 2015, s. 22). Dále Koubek zdůrazňuje, že je mimořádně důležité, aby „*cíle a zásady uplatňované při provádění jednotlivých personálních činností (služeb, funkcí) byly vzájemně provázány, sladěny a podporovaly se*“, přičemž na tuto provázanost a sladěnost „*klade důraz jedna z nejnovějších koncepcí v oblasti řízení lidských zdrojů, tj. koncepce řízení pracovního výkonu*“ (Koubek, 2015, s. 22-23).

2.1 Vytváření a analýza pracovních míst, získávání zaměstnanců

Jedním ze základních předpokladů úspěšného fungování organizace je účelné a jasné vymezení náplně jednotlivých pracovních míst, neboť „*správné vymezení pracovní pozice ovlivňuje efektivitu většiny nástrojů řízení lidí v organizaci, ať již se vztahují k výběru pracovníků, stanovení jejich osobních úkolů a cílů, hodnocení a odměňování i rozvoji a vzdělávání*“ (Urban, 2013a, s. 35).

Dle Koubka se jedná zejména o „*definování pracovních úkolů a s nimi spojených pravomocí a odpovědnosti a spojování těchto úkolů, pravomocí a odpovědnosti do pracovních míst, dále pak pořizování popisu pracovních míst, specifikace pracovních míst a aktualizace těchto materiálů*“ (Koubek, 2015, s. 20). Měrtlová dodává, že pro zajištění vytčených úkolů a cílů je třeba v rámci ŘLZ „*definovat pracovní úkoly, odpovědnost a pravomoci a seskupovat je do pracovních míst*“, která je potřeba „*organizovat a propojovat v rámci organizačních celků i celé organizace*“ (Měrtlová, 2014, s. 14). V této souvislosti je třeba zajistit provádění analýzy „*pracovních míst za účelem zjištění specifických potřeb organizace v oblasti práce (zjistit povahu pracovních úkolů a pracovních podmínek a z nich zjistit požadavky na pracovní sílu a její pracovní schopnosti)*“ (Měrtlová, 2014, s. 15). Základem vymezení pracovního místa je stanovení čtyř hlavních charakteristik. Patří k nim „*účel pracovního místa, výkonová (hodnotící) kritéria místa, rozhodovací pravomoci místa, hlavní povinnosti (vykonávané činnosti), které místo zahrnuje*“ (Urban, 2013a, s. 36). Trojanová doplňuje, že „*jednotlivé kompetence pro dané pracovní místo se shrnují do kompetenčního modelu, přičemž se jedná o kompetence, které musí pracovník mít, aby naplňoval cíle organizace*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 68). Při jeho tvorbě se vychází z „*podrobné analýzy pracovního místa, z organizační struktury organizace, popřípadě potřeby dalších speciálních znalostí či požadavků*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 68).

Specializace pracovních míst

Pracovní místa lze definovat více či méně konkrétně nebo naopak obecně. Výhody úzkého vymezení spočívají ve „*zjednodušení práce, rychlejším zapracování a nižších mzdových nákladech*“, neboť „*úžeji vymezená místa mohou totiž snadněji vykonávat i nepřiliš kvalifikované osoby*“ (Urban, 2013a, s. 42). Tato úzce vymezená pracovní místa mají však i své nedostatky. „*Specializované činnosti přinášejí častěji únavu z opakovaného provádění stejných operací a s ní i pokles výkonu.*“ (Urban, 2013a, s. 42). Z důvodů narůstajících požadavků na zvyšování výkonu a motivace dochází dle Urbana v posledních letech k trendu rozšiřování definice náplně pracovních míst, kdy „*cílem je zajímavější a rozmanitější práce s větším prostorem pro odbornou seberealizaci*“, přičemž zároveň dodává, že „*o skutečném rozšíření práce, zvyšujícím motivaci zaměstnanců*

lze však hovořit především tehdy, je-li spojeno i se širšími rozhodovacími pravomocemi“ (Urban, 2013a, s. 42).

Personální plánování

Jedná se o „*plánování potřeby pracovníků v organizaci a jejího pokrytí (plánování personálních činností) a plánování personálního rozvoje pracovníků“* (Koubek, 2015, s. 20), přičemž tato činnost představuje „*strategickou aktivitu vrcholového vedení podniku (organizace)“* (Fejfarová, Horalíková, 2018, s. 104). Dle Měrtlové se plánování potřeby pracovních sil „*vztahuje k budoucnosti“*, a je závislé na „*znalostech prostředí, intuici manažerů předvídat vývoj situace na trhu práce“* (Měrtlová, 2014, s. 15). Je třeba, aby organizace vycházela z předpokládaného vývoje okolního ekonomického prostředí a zvažovala vlastní možnosti reakce na možné změny, přičemž je třeba zpracovávat a realizovat plány k pokrytí potřeby pracovních sil a „*provádět průzkumy trhu práce, zajímat se o hodnotové orientace lidí a populační vývoj v zemi i v okolí firmy“* (Měrtlová, 2014, s. 15). Personální plánování se skládá ze dvou oblastí, a to z plánování potřeby pracovníků a plánování pokrytí této potřeby. V praxi se při odhadu budoucí potřeby pracovníků používá „*kombinace metod intuitivních s metodami kvantitativními“*, přičemž obvykle platí, že „*čím jednodušší a všeobecně srozumitelnější metody k odhadu jsou použity, tím reálnější jsou výsledky“* (Fejfarová, Horalíková, 2018, s. 105). Pokrýt potřebu pracovních sil může organizace z vnitřních a vnějších zdrojů, kdy předpokladem pro odhad vhodných zdrojů pracovních sil, je dokonalá znalost aktuálního počtu a struktury pracovních zdrojů, a to jak v organizaci, tak i mimo ni na pracovním trhu, a zároveň též znalost zákonitosti proměnlivosti obou skupin těchto zdrojů (Fejfarová, Horalíková, 2018, s. 105).

Role vedoucích pracovníků

Vedoucí pracovníci spoluvytvářejí pracovní úkoly na jim podřízených pracovních místech, přičemž hrají rozhodující roli v moderním pojetí přístupu k vytváření pracovních míst, tzv. tailoringu, neboli šití pracovních úkolů či míst na míru pracovníkům. Jsou zároveň „*jedním z nejdůležitějších zdrojů informací o pracovních místech pro potřeby jejich analýzy, neboť dobře znají jejich povahu a požadavky“* (Koubek, 2015, s. 30). Mezi nejčastější nedostatky při vymezení míst lze zařadit formální charakter popisů většiny pracovních

míst v praxi. K podobné nejasnosti dle Urbana může docházet tehdy, je-li toto vymezení založeno na „výčtu odpovědností, u kterých nejsou uvedeny konkrétní povinnosti. Zaměstnanci je v tomto případě řečeno, za co je v rámci svého místa odpovědný, nedostane se mu však podrobnější informace o tom, jaké činnosti by v rámci své odpovědnosti měl vykonávat.“ (Urban, 2013a, s. 39-41).

V rámci personálního plánování spočívá role vedoucích pracovníků dle Koubka v hledání vnitřních rezerv a řešení. Moderní personální plánování je totiž založeno na „schopnosti vedoucích pracovníků odhadnout na základě přidělených úkolů perspektivní potřebu pracovníků a zároveň odhadnout pokrytí této potřeby z vnitřních zdrojů organizační jednotky, v jejímž čele stojí“ (Koubek, 2015, s. 30).

Získávání, výběr a přijímání zaměstnanců

Tato personální činnost v sobě zahrnuje širokou škálu dílčích činností, které od sebe nelze oddělit. Patří sem např. „příprava a zveřejňování informací o volných pracovních místech, příprava formulářů a volba dokumentů požadovaných od uchazečů o zaměstnání, shromažďování materiálů o uchazečích“, dále pak „předvýběr, organizace výběru, zejména testů a pohovorů, rozhodování o výběru, vyjednávání s vybraným uchazečem o podmínkách jeho zaměstnání v organizaci, zařazení přijatého pracovníka do personální evidence“, a na závěr „jeho uvedení na pracoviště“ (Koubek, 2015, s. 20-21). Měrtlová dodává, že v době nedostatečného počtu kvalitních uchazečů o volné pozice je při získávání nových pracovníků třeba je „motivovat, posilovat u nich vědomí sounáležitosti k organizaci a vytvářet předpoklady pro zajištění jejich loajality“ (Měrtlová, 2014, s. 15).

Role vedoucích pracovníků

Role vedoucích pracovníků spočívá v iniciování potřeby získávání nových pracovníků, neboť právě oni nejčastěji jako první tuto potřebu identifikují. Nedílnou součástí je specifikace požadavků na uchazeče i informací, které je třeba od uchazečů pro účely jejich posouzení získat, přičemž často jednájí s uchazeči a podílejí se na jejich předvýběru. To koresponduje i s tvrzením Koubka, že „v dobře řízených organizacích mají vedoucí pracovníci – bezprostřední nadřízení obsazovaného pracovního místa – rozhodující roli ve výběru pracovníků a bývají to oni, kdo nakonec rozhodují o výběru konkrétního

uchazeče“, přičemž „*personalisté a ostatní účastníci výběru pracovníků poskytují servis a svá doporučení*“ (Koubek, 2015, s. 30-31). Dané tvrzení vychází z logiky, že bezprostřední nadřízený pracovník je zodpovědný za práci na obsazovaném pracovním místě a měla by mu tak být poskytnuta možnost, aby o výběru pracovníka rozhodl. Koubek dále dodává, že má významnou roli i při „*uvádění nového pracovníka na pracoviště a jeho postupné zařazování do pracovního kolektivu*“ (Koubek, 2015, s. 30-31).

Mezi nejčastější nedostatky v oblasti výběru a přijímání zaměstnanců patří chybná rozhodnutí a přijetí nevhodných nových zaměstnanců. Z výše uvedeného důvodu je tedy třeba, aby správnému výběru nového zaměstnance předcházela dostatečná příprava. Jejím základem dle Urbana je „*vymezení obsazovaného místa, a to bez ohledu na to, zda již existuje, nebo je nové*“ a u náročnějších či samostatných míst včetně jasného stanovení jeho výkonových očekávání (Urban, 2013a, s. 19). Urban dále zdůrazňuje, že pokud nároky, povinnosti nebo pravomoci místa nejsou zcela jasné, je vhodnější s výběrem nových pracovníků vyčkat, neboť „*charakteristika místa je důležitá nejen pro to, aby se výběr opíral o správná kritéria (zkušenosti, schopnosti, osobní vlastnosti apod.), na jejichž základě budeme kandidáty posuzovat, ale i z toho důvodu, abychom jim o něm mohli poskytnout úplné a objektivní informace*“ (Urban, 2013a, s. 19). Zároveň je třeba sledovat, zda se neukazuje, že na určitém místě lidé selhávají nebo z něj odcházejí opakovaně. Pokud toto nastane, je důležité se „*vedle hledání nových uchazečů zamyslet i nad vymezením jeho úkolů a podmínek, včetně podmínek finančních*“, neboť „*požadavky, které na osoby zastávající dané místo klademe (jejich výsledky, předpokládané schopnosti apod.), mohou být vzhledem k jeho podmínkám nerealistické nebo se na trhu práce nemusejí vyskytovat*“ (Urban, 2013a, s. 19). To koresponduje i s názorem Měrtlové, která tvrdí, že je třeba rozmísťovat pracovníky tak, aby byly „*optimálně využity jejich pracovní schopnosti pro potřeby organizace i ke zvýšení spokojenosti pracovníků samotných*“ (Měrtlová, 2014, s. 15).

2.2 Rozmíst'ování (zařazování) pracovníků a ukončování pracovního poměru

Do těchto personálních činností lze zahrnout „*zařazování pracovníků na konkrétní pracovní místo, jejich povyšování, převádění na jinou práci, přeřazování na nižší funkci, penzionování a propouštění*“ (Koubek, 2015, s. 21).

V rámci zařazování nových pracovníků na konkrétní pracovní místo lze mluvit také o adaptaci nových pracovníků. Tato personální činnost patří k často podceňovaným oblastem řízení, přitom její průběh a následné výsledky jsou pro zajištění plynulého chodu organizace důležité. Zároveň, pokud opustí nový zaměstnanec organizaci v krátké době po svém nástupu nebo pokud se stáhne do tzv. vnitřní výpovědi, má to pro organizaci značný dopad na její náklady. Cílem adaptace je tedy „*urychlit zapojení nových pracovníků do firmy, zajistit co nejrychleji jejich plnou pracovní výkonnost a zabránit jejich případné nespokojenosti*“, jejímiž nejčastějšími zdroji jsou např. „*nedostatek informací, nedostatečné zvládnutí pracovních úkolů či nejasná pracovní očekávání*“ (Urban, 2013a, s. 31). Adaptace dle Urbana „*zahrnuje jak aspekty odborného zapracování a přivyknutí novým pracovním úkolům, tak i sociální začlenění do nového pracovního prostředí*“, přičemž začíná již v okamžiku, kdy se obě strany přijímacího řízení dohodly na uzavření smlouvy (Urban, 2013a, s. 31). Je doporučováno, aby nový zaměstnanec při svém nástupu do nového zaměstnání obdržel vlastní individuální adaptační plán, který zpravidla stanoví, „*s jakými informacemi a dokumenty by se měl v průběhu své adaptace seznámit, jaká školení, případně osobní setkání by měl absolvovat, jakými organizačními útvary by měl projít*“ (Urban, 2013a, s. 31).

K důležitým nástrojům adaptace pak patří zpětně vazební rozhovory s nadřízeným pracovníkem, které by se měly zaměřovat nejen na to, jak nový zaměstnanec zvládá požadované pracovní dovednosti, ale i na to, jak je organizace s jeho pracovním chováním spokojena a čím by mu mohla při jeho zapracování pomoci. V závěru adaptačního období by měl být realizován rozhovor, v rámci něhož by mělo dojít ke zhodnocení výsledků adaptace, stanovení rozvojových cílů a dohodě o úkolech pro další pracovní období (Urban, 2013a, s. 32-33).

Další fází je poté stabilizace nových pracovníků, k jejímž důležitým předpokladům patří „*pochopení a dodržení tzv. psychologické smlouvy mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem*“, která nemusí být písemná ani plně vyřčená, avšak „*zahrnuje vzájemná očekávání, čím zaměstnanec organizaci přispěje a jak ho organizace za tento příspěvek odmění*“ (Urban, 2013a, s. 33). Dle Urbana „*zaměstnavatelé zpravidla očekávají, že zaměstnanci organizaci přispějí svými schopnostmi a dovednostmi, pracovním úsilím a osobním nasazením, že jí budou věnovat plný pracovní čas a zachovají loajalitu*“, přičemž na straně zaměstnanců se zpravidla objevuje očekávání, že jim organizace „*vedle platu a zaměstnaneckých výhod poskytne i určitý společenský statut, pracovní jistotu, možnosti seberealizace, dalšího odborného rozvoje, práci v příjemné firemní kultuře, případně další kariérové příležitosti*“ (Urban, 2013a, s. 33). Pro úspěšnou stabilizaci nových pracovníků je třeba, aby tyto podmínky vnímali jako vyvážené a naplněné, neboť „*dospějí-li k názoru, že plnění druhé strany není dostatečné, mohou pociťovat nespokojenost a pokles důvěry v organizaci vedoucí k poklesu výkonnosti, ale i úvahám o změně zaměstnání*“ (Urban, 2013a, s. 33). Jako nejčastější formy porušení této smlouvy ze strany organizace se řadí např. rozdíl mezi skutečným a slíbeným platem, bonusy, rozsahem zaměstnaneckých výhod, dále neodpovídající kariérový postup, jiná povaha práce či nedodržení rozsahu domluvených či slíbených rozhodovacích pravomocí. Urban zdůrazňuje, že „*vzniká-li na straně nových zaměstnanců v důsledku neplnění příslibů zaměstnavatele nespokojenost, měl by s ním jeho vedoucí podmínky psychologického kontraktu probrat a v zájmu organizace i zaměstnanců si je otevřeně vysvětlit*“ (Urban, 2013a, s. 34).

Role vedoucích pracovníků

V organizacích s dobře nastaveným systémem ŘLZ hrají v rámci této personální činnosti vedoucí pracovníci zásadní roli, neboť zajišťují nastavení funkčního adaptačního procesu, dohlíží nad jeho realizací a dále navrhuji „*své spolupracovníky k povýšení, převedení na jinou práci*“ či „*propuštění konkrétních pracovníků z organizačních či jiných důvodů*“ (Koubek, 2015, s. 31).

2.3 Řízení pracovního výkonu a hodnocení pracovníků

Do této personální činnosti lze zahrnout větší množství administrativních činností, např. sem spadá „*příprava potřebných formulářů, časového plánu hodnocení, obsahu a metody hodnocení, pořizování, vyhodnocování a uchovávání dokumentů, organizace hodnotícího rozhovoru, navrhování a kontrola opatření*“ (Koubek, 2015, s. 21). Hodnocení zaměstnanců včetně hodnocení jejich pracovního výkonu poskytuje zpětnou vazbu daným pracovníkům i jejich nadřízeným, je to tedy nezanedbatelná část manažerské činnosti, která je zároveň povinností i vhodnou metodou pro vzájemnou komunikaci, motivaci zaměstnanců a v neposlední řadě také získávání loajality pracovníků k organizaci. Měrtlová doplňuje, že „*hodnocení pomáhá zajišťovat výkonnostní potenciál pracovníka a posoudit plnění jednotlivých kritérií pracovního výkonu na dané pozici. Vedoucí pracovník však musí dodržovat pravidla spravedlnosti, objektivního přístupu k podřízeným a reálnosti splnění požadovaného výkonu.*“ (Měrtlová, 2014, s. 15).

Zadávání a kontrola pracovních úkolů

„*Prvým ze základních úkolů manažera při vlastním řízení lidí je vymezit jejich pracovní povinnosti, odpovědnosti a pravomoci, případně stanovit konkrétní úkoly, osobní cíle či ukazatele, které je blíže specifikují*“ (Urban, 2013a, s. 35). S úspěšným ŘLZ souvisí také schopnost vedoucího pracovníka delegovat vhodné pracovní úkoly vhodným podřízeným zaměstnancům. Delegovat pracovníkovi určitý úkol totiž znamená „*předat mu jeho vykonání včetně pravomocí nezbytných k provedení určitých rozhodnutí, zpravidla rozhodnutí, která dosud prováděl jeho nadřízený*“ (Urban, 2013a, s. 48). S předáním těchto pravomocí mohou mít vedoucí pracovníci potíže, neboť si dobře uvědomují, že mezi zadáním úkolu a jeho delegováním je podstatný rozdíl. Dle Urbana zadat zaměstnanci úkol znamená „*určit jeho očekávané výsledky či důležité mantinely a ponechat určitou část rozhodování o postupu nebo způsobu vykonání úkolu na něm samotném*“ (Urban, 2013a, s. 48). Nejdůležitější podmínkou v rámci delegování je důvěra, že potřebná rozhodnutí podřízený pracovník provede na základě svých schopností a zkušeností správně, je však důležité si uvědomit, že schopnost delegovat, tj. přenášet určitá rozhodnutí včetně pravomocí na podřízené zaměstnance přináší prospěch oběma stranám. Z hlediska vedoucího pracovníka je to nástroj ke zvýšení výkonu jeho podřízených zaměstnanců

a zároveň mu umožňuje soustředit se na úkoly, které může vykonat jen osobně. Z pohledu podřízeného zaměstnance je delegování nástrojem rozvoje a motivace, kdy mu umožňuje „získat nové zkušenosti a schopnosti, podporuje zájem o práci, samostatnost, iniciativu i odpovědnost. Zaměstnanci jsou v jeho důsledku spokojenější...a cítí se důležitější.“ (Urban, 2013a, s. 48). Urban však zdůrazňuje, že v rozporu s výše uvedeným principem se stále řada organizací vyznačuje „poměrně vysokou mírou centralizace rozhodování, která snižuje jejich výkonnost i pružnost“, přičemž doplňuje, že „zábrany delegování se mohou vyskytovat na straně vedoucích i podřízených“ a „neschopnost delegovat je častou začátečnickou chybou vedoucích“, neboť „vychází z nezvyku plnit úkoly jinak než jejich vlastním vykonáním“, což se často projevuje „sklonem svěřovat zaměstnancům jen úkoly krátkodobé, jednoduché, rutinní a často i nudné“ (Urban, 2013a, s. 49). Je třeba, aby si vedoucí pracovníci začali uvědomovat, že obavy z případné ztráty manažerské autority jsou zcela neopodstatněné, neboť *“delegování autoritu vedoucího zvyšuje“* a *„manažer neztrácí ani své pravomoci ani kontrolu nad zadanými úkoly“* (Urban, 2013a, s. 49). Pokud je zajištěno, že jsou kvalitní zaměstnanci na odpovídajících pracovních místech, byli správně zaškoleni, delegované úkoly jim byly srozumitelně vysvětleny a k jejich plnění jsou motivováni, je jim třeba dát důvěru, neboť *„schopnosti k vykonávání nových, náročnějších či samostatnějších úkolů mohou získat jen tak, že je budou moci vykonávat s jistou mírou samostatnosti“* (Urban, 2013a, s. 49). Na závěr je třeba upozornit na častý způsob, jímž se pracovníci delegování brání, a to delegování zadaných úkolů směrem vzhůru, tj. převáděním zpět na nadřízeného. Urban zdůrazňuje, že na tento způsob by neměl vedoucí pracovník nikdy přistoupit a měl by přijímat pouze úkoly, které jsou *„hotové a kvalitně vykonané“*, neboť pokud akceptuje práci, která *„není zcela uspokojivá, ztrácí jeho zaměstnanci možnost naučit se ji vykonat správně, a delegování se tak budou pravděpodobně bránit i v budoucnu“* (Urban, 2013a, s. 49-50).

Kontrola úkolů

Kontrola plnění úkolů ze strany vedoucího pracovníka je nezbytná, ale jak zdůrazňuje Urban *„jejím hlavním úkolem není hledat chyby, ale včas rozpoznat a odstranit případné nedostatky v práci, zaměstnance na ně upozornit a dát jim možnost je co nejrychleji odstranit“* (Urban, 2013a, s. 51). Vedoucí pracovníci se nejčastěji dopouštějí dvou chyb.

Jsou jimi „sklon provádět kontrolu příliš často (a vytvářet tak u pracovníků pocit nedůvěry) a sklon provádět ji naopak nedostatečně“, přičemž „účinná a efektivní kontrola leží mezi oběma extrémů“ a „závisí na povaze a složitosti vykonávané činnosti i na schopnosti a zkušenosti zaměstnanců“ (Urban, 2013a, s. 51).

Zpětná vazba, její druhy a pravidla

Předání zpětné vazby, tj. informování zaměstnance o výsledcích jeho průběžné kontroly či kontroly výsledků práce, na kontrolu bezprostředně navazuje, přičemž bez ohledu na konkrétní činnost patří včasná zpětná vazba k nejdůležitějším předpokladům zajištění optimální výkonnosti. Urban uvádí, že nedostatky v poskytování zpětné vazby lze rozdělit na tři hlavní druhy. Jedná se o situace, kdy je zpětná vazba poskytována buď nedostatečně, opožděně nebo nevhodně. Nedostatečná zpětná vazba ze strany nadřízeného pracovníka je problémem především tehdy, jestliže „zaměstnanec nemá možnost si výsledky své práce sám objektivně ověřit, kdy jsou tyto výsledky patrné až po delší době“ (Urban, 2013a, s. 53). Opožděné předání zpětné vazby má často obdobné důvody, může však souviset i s přesvědčením, že „k předání zpětné vazby slouží až pravidelné hodnocení zaměstnanců“, zároveň však „výtky či kritika podaná po delší době zaměstnanci brání v tom, aby svou práci zlepšil okamžitě“ a nevhodné poskytování zpětné vazby souvisí většinou s „její nejasností, nekonkrétností či příliš osobním podáním, tedy způsobem komunikace“ (Urban, 2013a, s. 54). Zpětná vazba může být „pozitivní nebo negativní“ či „obecná nebo naopak konkrétní“, přičemž „pozitivní zpětná vazba upozorňuje na úspěchy nebo zlepšení, negativní naopak určité chování nebo nedostatky vytýká“ (Urban, 2013a, s. 54). V této souvislosti Urban upozorňuje, že „poskytování příliš obecného hodnocení, pozitivního nebo negativního, jeho efektivitu snižuje“ (Urban, 2013a, s. 55).

K této personální činnosti patří i motivování pracovníků. „Lidské chování je vědomě či nevědomě zaměřeno na dosažení určitého cíle, a jako takové se vyznačuje určitou intenzitou a trváním v čase. V psychologii se tyto procesy, které determinují zaměření, sílu a trvání chování, označují jako motivace.“ (Nakonečný, 2009, s. 98). K motivaci zaměstnanců by se mělo přihlížet již při vymezení pracovních míst a jejich úkolů. Motivace ke správnému či odpovědnému plnění povinností pak může být buď „hmotná (finanční) nebo vnitřní, vycházející z osobních zájmů a (nemateriálních) potřeb osob“

(Urban, 2013a, s. 41). Dle Měrtlové je nejlepším stimulem motivující práce, která „*přináší pracovníkovi pocit uspokojení z dobře vykonané práce*“, přičemž dodává, že k tomu je potřeba zajistit, aby „*vykonávaná práce byla dostatečně rozmanitá, pracovník měl určitý stupeň volnosti při jejím výkonu, mohl si např. organizovat čas, kdy bude práci vykonávat, volit vlastní metody práce a pracovní postupy, mohl pomáhat spolupracovníkům, být tvořivý a získávat uznání za dobře vykonanou práci*“ (Měrtlová, 2014, s. 16). S tím koresponduje i názor Urbana, který tvrdí, že „*nehmotná motivace souvisí zpravidla se smyslem prováděné práce a různorodostí prováděných činností či uplatňovaných schopností. K faktorům zvyšujícím vnitřní motivaci a spokojenost pracovníků patří proto většinou rozsah pravomocí či pracovní samostatnosti, možnost vidět výsledky své vlastní práce, získávat příležitosti k odbornému rozvoji či udržovat sociální kontakty*“ (Urban, 2013a, s. 41). K finanční motivaci pak Urban dodává, že je „*základem tam, kde práce je svou povahou nepříjemná, náročná apod. a neumožňuje proto příliš uplatnit vnitřní motivační stimuly, případně tam, kde osoby, které ji vykonávají, jsou výrazně finančně motivovány*“ (Urban, 2013a, s. 41).

Z výše uvedeného vyplývá, že motivace a odměňování pracovníků jsou blízké pojmy, nejsou však zcela totožné. Mezi hlavní úkoly vedoucích pracovníků patří povzbuzování motivace podřízených pracovníků k plnění jejich úkolů a dalších požadavků organizace. K tomu jim slouží široká škála motivačních nástrojů, které však nemusejí být jen finanční nebo hmotné (Urban, 2013a, s. 65). Pokud se vedoucímu pracovníkovi daří své podřízené pracovníky správně motivovat, jejich produktivita často podstatně vzroste, neboť motivace „*posiluje pracovní nasazení a odpovědnost, zvyšuje iniciativu i ochotu vycházet vstříc požadavkům organizace*“ (Urban, 2013a, s. 65). Urban toto téma uzavírá konstatováním, že „*správné používání motivačních nástrojů, okamžitých i dlouhodobých, pozitivních i negativních, je proto jedním z nejdůležitějších, současně však nejsložitějších manažerských úkolů. V jeho podstatě jsou dvě základní otázky, a to čím zaměstnance motivovat (tj. jaké motivační nástroje použít) a jak s těmito motivačními nástroji zacházet*“ (Urban, 2013a, s. 65). Hlavní pravidla motivování zaměstnanců lze shrnout do tří zásad. První zásadou je, že „*lidé v organizaci jednají na základě toho, jak jsou motivováni, tj. odměňování či sankcionování*“, dále pak platí, že „*odměna je účinná především tehdy, přichází-li co nejdříve*“ a třetí zásadou je, že „*sankce, které zaměstnanci v případě neplnění úkolů hrozí, by měly být reálné*“ (Urban, 2013a, s. 68).

Přístup nadřízeného pracovníka k řízení pracovního výkonu podřízeného zaměstnance, jeho způsob hodnocení a motivování ovlivňují spokojenost těchto zaměstnanců. Jak dále uvádí Urban *„k nejčastějším příčinám zbytečné demotivace patří nespravedlivé hodnocení (či subjektivní dojem, že k němu dochází) a nedůvěra ke schopnostem zaměstnanců“*, přičemž dodává, že *„důvody neobjektivního či nespravedlivého hodnocení jsou nedostatek objektivních informací o výkonu zaměstnanců, odměňování, které neváže odměnu na výkon nebo nedává možnost ji dostatečně diferencovat, obavy z možných konfliktů se zaměstnanci, ale i subjektivní chyby hodnocení“*, ke kterým patří např. *„sklon hodnotit všechny zaměstnance stejně, ať již průměrně, mírně nebo naopak přísně, hodnotit nejednoznačně, příliš obecně, pouze kriticky nebo předávat hodnocení se zpožděním až po delší době“* (Urban, 2013a, s. 76). V této souvislosti Koubek uvádí, že jednotliví pracovníci mají právo očekávat, že *„budou mít odpovídající výnos z toho, že investují svůj čas a úsilí v organizaci v zájmu rozvoje svých znalostí, dovedností a schopností“* a dále, že *„dostanou příležitost zvýšit svou zaměstnatelnost uvnitř i vně organizace“* (Koubek, 2015, s. 29). K tomu dopomáhá koncepce řízení talentů, která znamená *„používání vzájemně propojeného souboru činností, které mají zabezpečit, aby organizace přitahovala, udržovala si, motivovala a rozvíjela talentované lidi, které potřebuje v současnosti a bude potřebovat i v budoucnosti. Cílem je zajistit tok talentů a uvědomovat si, že talenty jsou hlavním zdrojem organizace.“* (Koubek, 2015, s. 29).

Role vedoucích pracovníků

I v rámci řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců hrají bezprostředně nadřízení pracovníci rozhodující roli a zda je pracovní výkon optimální a hodnocení efektivní záleží na jejich přístupu a nastavení podmínek. Koubek doplňuje, že se spolupodílejí na *„přípravě hodnocení (co se bude hodnotit, jak, kdy a jakým způsobem), jsou rozhodujícími hodnotiteli, vedou hodnotící rozhovor, formulují závěry hodnocení a sledují a usměrňují pracovní výkon pracovníka po hodnocení“* (Koubek, 2015, s. 31).

Bezprostředně nadřízený pracovník je povinen provádět kontrolu práce svých podřízených zaměstnanců. Na tuto kontrolu pak navazuje hodnocení těchto zaměstnanců. Jak však zdůrazňuje Urban, na rozdíl od kontroly práce neslouží

hodnocení „*k okamžité korekci (nebo naopak podpoře) určitého postupu nebo jednání pracovníků, ale k shrnutí, dokumentaci a rozboru jejich výkonu za určité období*“, přičemž „*z hlediska svého předmětu či obsahu může být hodnocení zaměřeno na výsledky práce, pracovní chování, schopnosti a rozvojový potenciál osob*“ (Urban, 2013a, s. 57).

Pro zajištění efektivity hodnocení pracovního chování je důležité, aby se tato hodnotící kritéria zaměřovala na, pro organizaci podstatné a předem známé, zásady chování zaměstnanců, zejména v rámci požadavků stanovených ve vymezení jejich pracovní pozice nebo osobních cílů. „*Hodnocení schopností a potenciálu zaměstnanců se pak zaměřuje na jejich předpoklady k náročnější činnosti, dalšímu rozvoji či povýšení*“ a „*slouží jako podklad pro plánování kariéry a nástupnictví*“ (Urban, 2013a, s. 58). Z časového hlediska k základním typům hodnocení patří především průběžné a pravidelné hodnocení, dále hodnocení při ukončení projektů a hodnocení pracovníků v průběhu a před ukončením zkušební doby. Průběžné hodnocení slouží ke „*včasnému rozpoznání a řešení problémů, operativnímu vedení a usměrňování zaměstnanců, průběžné motivaci a rozvoji dovedností. Jeho hlavním smyslem je předat zaměstnancům okamžitou zpětnou vazbu upozorňující je jak na správný, tak nesprávný výkon jejich práce.*“ (Urban, 2013a, s. 61). Pravidelné hodnocení naopak slouží ke „*zhodnocení a dokumentaci výkonu za uplynulé období a stanovení výkonových i dalších osobních cílů na příští období. Je většinou formalizované (má zadanou strukturu týkající se jeho průběhu i závěrů) a jeho frekvence je zpravidla pololetní nebo roční*“, přičemž jeho závěry mohou sloužit i pro „*účely výkonového odměňování, úpravy základního platu či zaměření rozvoje zaměstnanců. Jeho základním nástrojem je hodnotící rozhovor.*“ (Urban, 2013a, s. 61). Urban zároveň varuje, že „*častou chybou pravidelného hodnocení je, že z něj nevyplývají žádné závěry nebo konkrétní opatření*“ (Urban, 2013a, s. 62).

2.4 Odměňování pracovníků

Do této oblasti spadají i další nástroje ovlivňování pracovního výkonu a motivování pracovníků, včetně nastavování a poskytování zaměstnaneckých výhod. Dle Nakonečného je motivace „*proces, v němž se utváří vnitřní determinace cíle, síly a trvání chování*“, což zajišťuje např. „*fungování učení a paměti*“, vede k „*utváření účelných vzorců chování zaměřených na dosahování určitých cílů*“ apod. (Nakonečný, 2014, s. 20). Motivace zároveň

vyjadřuje „ochotu zaměstnanců vykonávat sjednanou práci a dosahovat požadovaného výsledku práce a chování (výkonu)“, přičemž aktivitu a chování zaměstnanců ovlivňují vnitřní motivy a vnější stimuly (Šikýř a kol., 2016, s. 16).

Odměňování pracovníků patří k nejdůležitějším, ale zároveň i nejsložitějším nástrojům jejich řízení. Mezi jeho hlavní úkoly patří získání a udržení kvalitních zaměstnanců, přispění k růstu jejich výkonu a produktivity, ale zároveň i zajištění přiměřených nákladů pro organizaci. K dalším požadavkům na odměňování dle Urbana patří i „*vnitřní spravedlnost, tj. diferenciací mezd odpovídající náročnosti a odpovědnosti pracovních míst i osobním výsledkům jednotlivých pracovníků*“ (Urban, 2013a, s. 77). K zajištění těchto funkcí slouží různé nástroje odměňování, mezi něž patří především základní mzda nebo plat, dále pak složka mzdy vázaná na hodnocení osobních schopností zaměstnance, např. ve formě osobního ohodnocení se zohledněním dlouhodobějších pracovních výsledků, schopností a kvalifikace s cílem motivace ke zvýšení výkonu, ale i zajištění stability. Dalším nástrojem je pak motivační, respektive výkonová složka vyplácená v podobě výkonových odměn či bonusů, provize, podílu na zisku apod. vázaná na individuální výkon zaměstnance, výkon jeho pracovní skupiny, případně výkon celého podniku. Dále pak mzdové příplatky odrážející mimořádné podmínky práce či pracovního místa, které znamenají zvýšené nároky na zaměstnance a zaměstnanecké výhody vázané na zaměstnanecký vztah k organizaci, případně na postavení v její hierarchii za účelem zvýšení jejich pracovní stability a spokojenosti, posílení sounáležitosti s organizací apod. (Urban, 2013a, s. 77-78).

Z hlediska kritéria, za co by mělo být poskytováno se dá odměňování rozlišit na odměňování na základě hodnocení prací, na základě schopností a na základě výkonů.

Odměňování na základě hodnocení prací

Z hlediska přehledného plánování mzdových prostředků má význam pevná mzdová struktura sjednocující zařazení různých prací do několika mzdových (tarifních) stupňů či tříd. K tvorbě této základní mzdy většinou slouží posouzení „*relativní náročnosti a významu pracovních míst, především požadavků na kvalifikaci, odpovědnost, namáhavost a další charakteristiky pracovních pozic*“, přičemž „*toto posouzení (tzv. hodnocení prací) slouží jako podklad pro vnitřně spravedlivou a relativně stabilní mzdovou strukturu*“

(Urban, 2013a, s. 78). Tento systém je nejvhodnější pro organizace, v nichž převládá relativně stálá náplň pracovních míst, tato místa jsou standardizována, pracovní místa vyžadují pevně danou úroveň kvalifikace i zaškolení, fluktuace je relativně nízká a nepředstavuje vážný nákladový problém a zaměstnanci mohou v průběhu času v organizaci hierarchicky postupovat (Urban, 2013a, s. 81). Naopak méně vhodná je v organizacích, jež „kladou důraz na osobní schopnosti a jejich rozvoj, na osobní iniciativu a flexibilitu, kde je důležitá spolupráce, zastupitelnost a ochota učit se novým úkolům, kde se technologie či struktura podniku často mění nebo kde jsou omezené možnosti vzestupu“ (Urban, 2013a, s. 81).

Odměňování na základě schopností

Tento systém odměňování je vhodnější pro organizace, kde je vyžadována spolupráce a častá zastupitelnost pracovníků, práce poskytuje široké příležitosti a potřebu učit se a získávat nové schopnosti a dovednosti, často dochází ke změnám technologie či struktury organizace, možnosti vzestupné mobility pracovníků jsou omezené a organizaci zatěžují vysoké náklady spojené s fluktuací zaměstnanců. Dle Urbana, je předpokladem metody „objektivní hodnocení individuálních schopností“, k čemuž nejlépe slouží „matice schopností uvádějící nejen schopnosti, které určité práce vyžadují, ale i jejich stupně“ (Urban, 2013a, s. 83). Realizovat tento způsob odměňování umožňuje systém se širším rozpětím mzdových pásem nebo posílení úlohy osobního ohodnocení vázaného na hodnocení schopností a dlouhodobé výkonnosti zaměstnance v rámci jeho celkové mzdy (Urban, 2013a, s. 84).

Výkonové odměňování

Cílem tohoto způsobu odměňování je nejen získat a udržet kvalitní zaměstnance, ale i posilovat jejich individuální či skupinovou výkonnost. Část mzdy zaměstnance je navázána na jeho osobní výkon, výkon jeho skupiny či organizace jako celku. Pro úspěšný průběh výkonového odměňování je stěžejní, aby požadavky na výkon zaměstnanců byly stanoveny předem, zaměstnanci s nimi byli včas seznámeni a aby se hodnocení výkonu opíralo o objektivně měřitelná a stabilní kritéria. Dle Urbana se pak výkonové požadavky mohou vztahovat jak k „pracovním výsledkům, tak k dodržování určitých standardů kvality, zásad pracovního chování apod.“ (Urban, 2013a, s. 84). Zároveň však zdůrazňuje,

že „jako výkonové odměňování nelze označit situaci, kdy výkonová složka mzdy je *de facto* předem zaručena a zaměstnanci ji vnímají jako nárokovou“ nebo kdy hodnocení výkonu je pouze formální, například proto, že „*hodnotící kritéria nejsou dostatečně jasná, vedoucí s nimi nedokážou pracovat apod.*“ a v neposlední řadě za výkonové odměňování také nelze považovat situaci, kdy „*zaměstnanci nemohou splnění výkonových cílů sami podstatně ovlivnit*“ (Urban, 2013a, s. 85). K nástrojům výkonového odměňování lze řadit úkolovou mzdu, která může mít rovnoměrný nebo diferencovaný průběh, tzn. že s růstem výkonu roste její celková výše buď rovnoměrně, nebo (po překročení určité hranice) rychleji, případně pomaleji, dále kombinace mzdy úkolové a časové, kdy má zaměstnanec nárok na základní mzdu a prémii za výkon přesahující stanovenou hranici, provize, tj. procento z dosažených tržeb, případně prémie či bonusy závislé na dosažení či překročení předem stanovených osobních cílů či osobní ohodnocení, které je poskytováno se záměrem diferencovat odměnu na základě schopností, dlouhodobých osobních zásluh a přínosu pro organizaci a současně motivovat k rozvoji schopností odpovídajících jejím potřebám (Urban, 2013a, s. 87-89).

Z hlediska pravidel motivace plyne pro finanční odměňování důležitý důsledek, který se týká vztahu mezi základní mzdou a ostatními nástroji odměňování. Jedná se o častou představu, že k motivaci zaměstnanců slouží základní mzda a že odměna, ať již ve formě finanční či jiné, náleží zaměstnancům jen za něco mimořádného, co např. nemají v popisu práce. Urban zdůrazňuje, že „*představa o motivačním působení základní mzdy však většinou nefunguje nebo funguje jen tehdy, mají-li zaměstnanci důvod se obávat, že by o ni mohli přijít*“ (Urban, 2013a, s. 69). Jako důvod uvádí, že peníze ve formě základního platu zaměstnanci ve většině případů vnímají jako nárok či kompenzaci za svou práci, nikoli jako odměnu. Na základě výše uvedených argumentů lze vyvodit fakt, že základní mzda „*není nástrojem motivace zvyšujícím výkon či produktivitu (i když je důležitým faktorem spokojenosti a stability zaměstnanců)*“ a „*chceme-li zaměstnance k jejich práci motivovat (udržovat jejich výkonnost), nezbyvá než použít jiné nástroje, a to ty, které pracovníci jako odměnu či sankci chápou*“ (Urban, 2013a, s. 69). Nakonečný se zabývá psychologickým fungováním získaných odměn a s odkazem na klíčový koncept hodnoty G. C. Homanse konstatuje, že „*hodnota aktivity, kterou osoba obdrží, může být pozitivní nebo negativní; spočívá v silnějším nebo slabším odměnění nebo potrestání, které jí tato aktivita přináší*“ (Nakonečný, 2009, s. 51). Dále dodává,

že aby interakce mezi zisky a výdaji fungovala, nesmí být odměna příliš drahá, neboť „i když na dosažení určitých odměn mohou lidé vynaložit mnoho různých obětí, přece jen je to limitováno“ (Nakonečný, 2009, s. 51).

Role vedoucích pracovníků

Roli vedoucích pracovníků v oblasti odměňování vidí Koubek v podílení se na „vytváření politiky a systému odměňování“, neboť vedoucí pracovníci nejlépe ví, „jak tato politika a systém plní své stimulační, motivační a další funkce“, přičemž hrají „významnou roli v hodnocení práce a rozhodující roli v hodnocení pracovníků, dovedou dobře posoudit náročnost práce i příspěvek jednotlivých pracovníků“ (Koubek, 2015, s. 31).

2.5 Vzdělávání a rozvoj pracovníků

Do této personální činnosti spadá vzdělávání pracovníků včetně rozvojových aktivit spočívající v „identifikaci potřeb vzdělávání, plánování vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacích programů, popřípadě vlastní organizování procesu vzdělávání“ (Koubek, 2015, s. 21). Pro organizaci je nezbytné vzdělávat své zaměstnance takovým způsobem, aby byli připraveni zvládnout nejen „nové požadavky svého současného pracovního místa, ale aby byli připraveni i na změnu svého pracovního zařazení v rámci organizace, tedy aby byli flexibilní, aby byli schopni pracovat i na jiných úkolech a uplatňovat efektivní přístupy k řízení talentů“ (Měrtlová, 2014, s. 15).

Rozvoj pracovníků

V rámci rozvoje pracovníků se hovoří o osobních cílech zaměstnanců, k jejichž stanovení slouží „výkonová kritéria jejich pracovních míst“ a dále pak „požadavky týkající se zvyšování jejich schopností formulované jako rozvojové cíle jednotlivých osob“ (Urban, 2013a, s. 42). Dle Urbana osobní výkonové požadavky zahrnují konkrétní očekávané výsledky práce za delší časové období včetně dalších požadavků, které na jejich výkon práce organizace klade a obvykle bývají zaměstnancům nastavovány na rok s aktualizací v dalším období (Urban, 2013a, s. 43). Osobní rozvojové cíle vyplývají z větší části z pravidelného hodnocení, mohou však vzejít i z očekávaných změn pracovních požadavků, ať již odborných či řídicích nároků pozice nebo případného kariérového postupu zaměstnance. Tyto cíle se soustředí do plánu individuálního rozvoje, a to včetně nástrojů

umožňujících jejich dosažení. Rozvoj zaměstnanců patří z dlouhodobého hlediska k nejdůležitějším nástrojům zvyšování jejich výkonu. Při volbě prostředků, přípravě a realizaci je však třeba dodržovat určité zásady, mezi které patří např. stanovení konkrétních cílů vzdělávání i jednotlivých vzdělávacích akcí, určení odpovídajících vzdělávacích metod, hodnocení a analýza výsledků vzdělávání, stanovení a kontrola faktorů, které účinnost vzdělávání podmiňují a k nimž patří např. motivace zaměstnanců ke vzdělávání apod. (Urban, 2013a, s. 44-45).

Cíle vzdělávacích aktivit a volba vzdělávacích metod

Stěžejním předpokladem efektivitvy vzdělávacích programů je stanovení jejich cílů, neboť pokud nebyl cíl programu jasně stanoven, nelze jej správně připravit ani posoudit případné splnění jeho účelu. Správně a konkrétně stanovené cíle mají význam i pro správné stanovení okruhu zaměstnanců, pro které je daný vzdělávací program vhodný. Cíle vzdělávacích programů by měly být opřeny o dvě východiska, a to o identifikaci nedostatků ve schopnostech zaměstnanců a dále o očekávané budoucí potřeby organizace (Urban, 2013a, s. 102). Dle Vetešky se v rámci vzdělávání v organizaci vzdělávací cíle „*odvíjejí od cílů rozvoje lidských zdrojů a souvisejí se zaměřením a strategií organizace*“ (Veteška, 2017, s. 14). Je třeba, aby docházelo k průběžné inovaci vzdělávacích plánů včetně rozvojových plánů individuálních, a to na základě shrnutí analýzy vzdělávacích potřeb. Aby byla zajištěna účinnost zvolených vzdělávacích metod, je třeba, aby byly splněny dva základní požadavky. Za prvé, aby náplň a téma školení měly co nejbližší k povaze pracovních úkolů účastníků školení, neboť díky tomu jejich motivace i schopnost naučit se nové postupy je výrazně vyšší. Za druhé, aby měli účastníci školení možnost si nové metody a postupy bezprostředně a osobně vyzkoušet (Urban, 2013a, s. 103).

Hodnocení výsledků vzdělávání

Za efektivní vzdělávací program lze považovat jen ten, který přinesl požadované výsledky, proto je důležité výsledky vzdělávacích aktivit, hodnotit především ve vztahu k předem nastaveným cílům. Dle Urbana lze výsledky či efektivitu vzdělávání posuzovat na základě čtyř hlavních kritérií. Prvním z nich je získání nových schopností, dále změna pracovního chování účastníků, pracovní výsledky, měřené určitými výkonovými ukazateli a konečně finanční rentabilita vzdělávacích akcí, která ukazuje poměr mezi zlepšením

výkonových ukazatelů (ve finančním vyjádření) a výdaji na realizované vzdělávací aktivity. Pokud cíle školení nebylo dosaženo, mělo by vždy z jeho hodnocení vyplynout, z jakého důvodu, ať již např. v důsledku neodpovídajícího zaměření vzdělávacího programu, nevhodné realizace, nepropojení nových poznatků do praxe apod. (Urban, 2013a, s. 104-105).

Role vedoucích pracovníků

Úkolem bezprostředně nadřízeného pracovníka je identifikace potřeb vzdělávání u svých podřízených zaměstnanců, přičemž je „jedním z nejvýznamnějších zdrojů informací pro vyhodnocování efektivnosti vzdělávání“ a zároveň se podílí na „vypracování plánů individuálního rozvoje každého pracovníka, spoluvytváří podmínky pro úspěšné plnění těchto plánů a kontroluje jejich plnění“ (Koubek, 2015, s. 31).

2.6 Pracovní vztahy a péče o pracovníky

Péče o zaměstnance vyjadřuje starost zaměstnavatele o zaměstnance a jejich pracovní podmínky k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu, přičemž zahrnuje „povinnou péči (vyplyývá z pracovně-právních předpisů), smluvní péči (vyplyvá z kolektivních, pracovních a jiných smluv) a dobrovolnou péči (vyplyvá z personální politiky)“ (Šikýř a kol., 2016, s. 177). Bréda uvádí, že vybudování prostředí, ve kterém panuje sociální pohoda, tj. prostředí, ve kterém „veškerou svoji energii věnujeme naplňování svých záměrů díky tomu, že máme s ostatními lidmi skvělé vztahy“, je nutným předpokladem k efektivnímu fungování a ekonomickému růstu organizace (Bréda a kol., 2018, s. 180). V této souvislosti Wang doporučuje organizacím „vyjasnit pravidla a postupy, které mají jejich zaměstnanci dodržovat“, což povede k „vytvoření principiálního a spravedlivého vnímání pracovního poměru a k podpoře normativního etického klimatu“ (Wang, 2012, s. 543, vlastní překlad).

Do personální činnosti týkající se pracovních vztahů patří především „organizování jednání mezi vedením organizace a představiteli zaměstnanců (odbory), zpracování informací o tarifních jednáních“, ale i „zaměstnanecké a mezilidské vztahy, sledování agendy stížností, disciplinárních jednání, otázky zvládnání konfliktů a komunikace v organizaci apod.“ (Koubek, 2015, s. 21). V rámci péče o pracovníky se jedná především

o „pracovní prostředí, bezpečnost a ochranu zdraví při práci, vedení dokumentace, organizování kontroly, otázky pracovní doby a pracovního režimu, záležitosti sociálních služeb, např. stravování, sociálně hygienických podmínek práce, aktivit volného času, ...kulturních aktivit, životních podmínek pracovníků, služeb poskytovaných rodinným příslušníkům atd.“ (Koubek, 2015, s. 21).

Pracovní podmínky a pracovní prostředí

Komplex předpokladů pro výkon práce bývá charakterizován jako pracovní podmínky a člení se na podmínky pracovního prostředí, organizační podmínky práce, sociální podmínky práce, přičemž všechny tyto složky výrazným způsobem ovlivňují pracovní výkonnost zaměstnanců. Mezi podmínky pracovního prostředí lze zařadit prostorové a funkční řešení pracoviště, fyzikální podmínky (např. světelné, zvukové apod.), podmínky bezpečnosti práce, hygienické a estetické podmínky. Do organizačních podmínek práce řadíme např. organizaci pracoviště a práce, organizaci pracovní doby, vybavení a uspořádání pracovišť. Součástí sociálních podmínek práce je sociální klima, hodnotová orientace, způsob vedení lidí ze strany vedoucích pracovníků apod. (Fejfarová, Horalíková, 2018, s. 24-27).

Zaměstnanecké výhody

Specifikem zaměstnaneckých výhod je fakt, že jsou součástí odměny, jež většinou nemá přímý vztah k pracovním výsledkům, ale plní spíše úlohu péče o zaměstnance, přičemž přihlížet je možné i k délce zaměstnání, funkci či náročnosti pozice. Dle Urbana k hlavním důvodům, proč zaměstnanecké výhody organizace poskytují, patří „*snaha získat a udržet kvalitní zaměstnance, nabídnout jim možnosti osobní relaxace, ale i daňově zvýhodněný způsob odměny*“ (Urban, 2013a, s. 93). I když zaměstnanecké výhody většinou nevedou k růstu výkonu zaměstnanců, mohou přispívat k jejich stabilitě, a to především tehdy, pokud jejich určitou škálu poskytují i ostatní organizace.

Zaměstnanecké výhody lze třídit dle různých hledisek, přičemž k hlavním typům patří např. „*zaměstnanecké výhody se vztahem k práci tvořící součást pracovních podmínek (příspěvek na stravování, nadstandardní pracovní volno, vzdělávání a rozvoj poskytované nad rámec bezprostředních potřeb apod.)*“, dále pak „*hmotné vybavení a pracovní pomůcky*

zaměstnance sloužící i pro jeho osobní potřebu (osobní automobil k soukromému použití, notebooky a další počítačová technika, služby telefonních operátorů apod.)“ a nakonec “zaměstnanecké výhody osobní a sociální povahy (nadstandardní zdravotní péče o zaměstnance i rodinné příslušníky, příspěvek na dovolenou, sportovní, rekreační a kulturní aktivity, finanční výpomoc, příspěvky na stavební spoření, na dovolenou apod.)“ (Urban, 2013a, s. 94). Z hlediska způsobů poskytování lze výhody třídit na „plošné benefity, které zaměstnavatel nabízí všem zaměstnancům bez ohledu na to, zda o ně mají zájem“, dále pak „pružné výhody (tzv. kafetérie), dávající možnost si výhody volit podle aktuálních potřeb a volbu periodicky opakovat“ a nakonec „kombinace plošného a flexibilního systému“ (Urban, 2013a, s. 95). Pružný systém zaměstnaneckých výhod má své výhody zejména pro větší organizace, neboť „umožňuje uspokojit potřeby zaměstnanců s různými preferencemi a sledovat specifické cíle podniku (snížení fluktuace, zvýšení pracovní spokojenosti apod.), pružněji reagovat na poptávku po benefitech, rozšířit jejich portfolio, ušetřit na nákladech na výhody, o které je menší zájem apod.“ (Urban, 2013a, s. 95).

Efektivita výhod

Poskytování zaměstnaneckých výhod má své nevýhody, neboť i přes značné náklady totiž často nemají přímý motivační význam a spolu s ním i bezprostřední vliv na výkon pracovníků, neboť zaměstnanci je často vnímají jako nárok a přirozenou součást pracovního vztahu, nikoli jako nadstandardní péči. Zaměstnavatel by si jejich škálu a rozsah měl dopředu dobře rozmyslet a naplánovat i z dlouhodobé perspektivy, neboť po jejich zavedení je obtížné je později rušit. Další nevýhodou je, že plošné poskytování nikdy nevyhovuje všem zaměstnancům ve stejné míře, což způsobuje, že jejich využívání je např. ve srovnání s finančním odměňováním nákladově méně efektivní a zároveň, pokud jejich přiznávání v zaměstnancích vyvolává pocity nespravedlivosti, mohou vést k nespokojenosti a mít negativní vliv na pozitivní atmosféru na pracovišti. Jako další nevýhoda je uváděno jejich časté automatické poskytování ovlivněné srovnáním s jinými konkurenčními organizacemi. K hlavním předpokladům zvýšení efektivity zaměstnaneckých výhod patří např. přizpůsobení cílům podniku a stanovení cílů v oblasti motivace, stabilizace, relaxace a rozvoje zaměstnanců, kterých chceme jejich pomocí dosáhnout, dále hodnocení efektivity na základě analýzy návratnosti vynaložených prostředků, dále zjišťování

požadavků a potřeb zaměstnanců např. pomocí anonymního dotazníkového šetření. Důležitá je i komunikace výhod, neboť ne všichni zaměstnanci se v benefitech plně orientují nebo je využívají v plném rozsahu a dále pak zjišťování škály a rozsahu benefitů u konkurence (Urban, 2013a, s. 95-97).

Role vedoucích pracovníků

Dle Koubka mají vedoucí pracovníci dominantní roli při vytváření zdravých pracovních vztahů, přičemž „*mimořádnou roli hrají vedoucí pracovníci v prevenci a řešení konfliktů a v komunikaci s pracovníky*“ (Koubek, 2015, s. 31). Vedoucí pracovníci mají rovněž legislativně podloženou odpovědnost za dodržování pravidel a norem i za kontrolu např. bezpečnosti práce a ochrany zdraví, pracovního prostředí, pracovní doby apod. Zároveň by ale měli být i iniciátory a realizátory opatření dobrovolných forem péče o pracovníky, které přispívají k motivaci zaměstnanců, jejich stabilitě i příznivému klimatu na pracovišti (Koubek, 2015, s. 31).

3 Specifika řízení lidských zdrojů ve vzdělávacích organizacích

3.1 Charakteristika specifík

Z pohledu hlavních mezníků ve vývoji vzdělávací politiky lze zkonstatovat, že po roce 1989 byly v podstatě dva takovéto mezníky, přičemž prvním byla reforma státní správy v roce 2000 a druhým změny související s novým školským zákonem od ledna 2005. Průběžně tak docházelo k legislativním změnám majícím vliv rovněž na roli ředitele školy, neboť ve strategických národních dokumentech se objevovaly „*plány na standardizaci a vymezení role vedení školy včetně plánu zavést systémové vzdělávací podpory či kariérní stupně*“, a zároveň „*v každém strategickém dokumentu bylo možné nalézt potvrzení vysoké autonomie ředitele školy, potřebu jeho podpory a nutnost vymezení jeho pozice*“, přičemž však k realizaci těchto plánů nedošlo (Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy, 2019, s. 208, online). Pravděpodobně i tato skutečnost má vliv na zjištěné informace ČŠI, že efektivitu konkurzních řízení na pozici ředitelů škol snižuje nízký počet uchazečů, neboť velké části konkursů se účastnil pouze jeden uchazeč, což často vedlo k tomu, že ředitelem nebyl vybrán a posléze jmenován dostatečně vhodný uchazeč (Bréda a kol., 2019, s. 16).

I přes vědomí problémových oblastí ve vzdělávací politice a výše uvedených strategických záměrů, lze současné problémy shrnout pod dva společné jmenovatele „*nedostatek a nadbytek*“, konkrétně pak „*nedostatek podpory, nedostatek učitelů, nedostatek času, nadbytek byrokracie, nadbytek vykazování a nadbytek činností, které z úhlu pohledu ředitelů nesouvisí s pedagogickým procesem*“ (Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy, 2019, s. 215, online). Na ředitele jsou v současné době kladeny vysoké nároky, ředitel musí obsáhnout znalosti ekonomiky, práva, řešení vztahů se zaměstnanci, tvorbu ŠVP, vede správní řízení apod. Z výsledků mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS, které bylo realizováno v roce 2013 vyplynulo, že ředitelé „*největší podíl svého pracovního času věnují administrativním úkonům a poradám*“, přičemž „*zdaleka méně prostoru pak zbývá na činnosti zaměřené na řízení pedagogického procesu (22%), komunikaci s žáky (10%) či rodiči (8%)*“ apod., což Českou republiku řadí mezi země, u nichž je tento podíl nejvyšší (Bréda a kol., 2019, s. 142). Jedním z nejzásadnějších problémů pak zůstává personální oblast zejména v souvislosti s nedostatkem vhodných

pracovníků, a to nejen z řad pedagogických pracovníků, ale i z řad odborníků v nepedagogických profesích či provozních zaměstnanců, což „ředitelé pociťují také jako velký problém a komplikaci pro svou práci“ (Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy, 2019, s. 216, online). Personalistika je součástí řízení školy a jejím úkolem je „zajistit škole dostatek schopných a motivovaných lidí a s jejich pomocí dosahovat strategických cílů školy“ (Šikýř a kol., 2016, s. 10). Vedoucí pracovníci k dosahování těchto cílů napomáhají tím, že řídí své podřízené zaměstnance takovým způsobem, aby využívali svoje nejlepší schopnosti a motivaci a zároveň se očekává, že stejným způsobem budou přispívat k dosahování cílů i samotní vedoucí pracovníci (Šikýř a kol., 2016, s. 10).

Vzhledem k tomu, že si v současné době manažeri organizací uvědomují neustále se zvyšující význam lidí ve firemních procesech, kdy se zaměstnanci stávají rozhodujícím faktorem úspěšnosti dané organizace, a to jak po stránce ekonomické, tak i po stránce zvyšování konkurenceschopnosti, uvažuje se o nich komplexně jako o lidských zdrojích, které „právě díky dopadům do lidského, intelektuálního a sociálního kapitálu představují mohutný potenciál rozvoje k naplňování poslání organizace“ (Měrtlová, 2014, s. 8). Zároveň však, jak Měrtlová zdůrazňuje, i když lidské zdroje v organizaci představují „předpoklad konkurenčních výhod“, mohou se stát zároveň i „kritickým faktorem úspěšnosti firem“, neboť „lidský potenciál představuje úhrnnou veličinu, která je schopná vlastního dynamického rozvoje a zároveň je nejdůležitější veličinou k dosahování záměrů a cílů organizace“ (Měrtlová, 2014, s. 8). Z hlediska každého jednotlivého zaměstnance se mluví o individuálním lidském potenciálu, který představuje „soubor osobních vlastností (tj. dispozic a způsobilostí) a sklonů jedince, který jej předurčuje k úspěšnému vykonávání určitých činností“ (Bláha a kol. in Měrtlová, 2014, s. 8). Přitom platí, že „souhrn potenciálu všech jedinců ve firmě dává dohromady lidský potenciál firmy, který představuje lidské síly, které mohou být aktivovány správnou motivací při plnění úkolů firmy“ (Měrtlová, 2014, s. 8). „Lidský potenciál tak v sobě obsahuje znalosti, dovednosti a schopnosti zaměstnanců, které mohou být rozvíjeny a představují lidský kapitál.“ (Měrtlová, 2014, s. 8). Lidský kapitál je pak definován jako „znalosti, které si zaměstnanci vezmou s sebou, když opouštějí organizaci. Zahrnuje znalosti, dovednosti, zkušenosti a schopnosti lidí. Příkladem je schopnost inovovat, kreativita, know-how, zkušenosti, týmová kapacita“ a společně

s intelektuálními aktivy firmy představuje její duševní vlastnictví (Dvořáková in Měrtlová, 2014, s. 8).

Právě s ohledem na důležitost lidských zdrojů v úspěšném fungování každé organizace, byla mezi kritéria kvalitní školy zařazena kritéria „*kvalitní systém řízení školy*“ a dále „*kvalitní učitelský sbor, který závisí např. na odborných předpokladech, na pedagogické a didaktické připravenosti, na motivovanosti k dalšímu vzdělávání, na optimálním věkovém složení sboru apod.*“ (Janík a kol., 2011, s. 18). Mezi jednu z pěti klíčových oblastí charakterizujících kvalitní školu patří řízení a komunikace, přičemž mezi kritéria této oblasti patří zabezpečování efektivity práce ve škole ze strany vedení školy, což znamená, že „*škola dosahuje co nejlepších výsledků s co nejmenšími náklady (personálními i ekonomickými) a že mezi vedením školy a jejími učiteli probíhá kvalitní komunikace a spolupráce podporující směřování školy*“ (Janík a kol., 2011, s. 96). Za to, aby škola obstála v hodnocení těchto kritérií, je zodpovědný ředitel školy. Přesto však Trojan zdůrazňuje, že na rozdíl od tradičního pojetí nepatří mezi klíčové osoby v současné době pouze ředitelé škol a případně jejich zástupci, ale že se jedná o širší spektrum osob, což vyplývá „*jednak z plasticity pedagogického procesu, jednak z posunu obsahu činností ředitele školy a jeho potřeby delegovat svoje činnosti na ostatní pedagogické pracovníky*“ (Trojan, 2017, s. 101). I přes tuto avizovanou potřebu delegovat část svých činností na jiné pracovníky, např. zástupce ředitele, vedoucí předmětových komisí apod., zůstává řediteli plná zodpovědnost za ŘLZ. Je tedy zapotřebí, aby ředitel zvládal širokou škálu činností s ŘLZ spojenou, která by mu umožnila přistupovat k ŘLZ komplexně, se schopností předvídat, plánovat, operativně reagovat apod. Z této široké škály činností je třeba, aby byl schopen např. prezentovat školu jako atraktivního zaměstnavatele a tím zajistit dostatečný zájem vhodných uchazečů o uvolněná místa (a to ať již na pozice pedagogických pracovníků či technicko-ekonomického personálu), efektivně vybrat z uchazečů takové nové zaměstnance, kteří budou splňovat optimální předpoklady pro konkrétní pracovní místo se zohledněním dalších kritérií ve vztahu ke složení stávajícího pracovního kolektivu (věkové a genderové složení, odbornost apod.). Dále by měl umět nastavit efektivní adaptační proces a kontrolovat jeho průběh tak, aby se nový zaměstnanec na svém místě stabilizoval a předešlo se tak zbytečné fluktuaci, kdy by do nového zaměstnance byl investován čas, finanční prostředky a úsilí zbytečně

apod. Ředitel se dále musí podílet na nastavování hodnocení zaměstnanců, mzdové politiky, měl by disponovat manažerskými dovednostmi, které by mu umožnily efektivně přistupovat k řešení konfliktů, vytvářet dobré klima na pracovišti na bázi důvěry a spolupráce, měl by však umět řešit i konkrétní personální činnosti související s přijetím zaměstnanců do pracovního poměru či naopak s podáváním a přijímáním výpovědí, provádět personální plánování, předvídat vývoj personální kapacity i trhu práce, předcházet vysoké fluktuaci a nestabilitě personální kapacity apod.

3.2 Ředitel školy v pozici leadera

Oblast školství, jednotlivé školy jako vzdělávací instituce a učitelský stav jsou nositeli autority, která jim je ve společnosti přisuzována, nicméně školství patří k oblastem, u nichž lze sledovat zřetelný pokles této autority, což má bezprostřední dopad na školy, a tudíž i na jejich řízení ze strany ředitelů v podobě nepříznivých projevů, např. nedostatečné finanční podpory škol, klesající spolupráce rodičů a školy, množící se nepříznivé projevy v chování studentů apod. (Významný atribut pozice manažera - autorita, 2011, online).

Každý vzdělávací systém v konkrétní zemi disponuje odlišnou mírou autonomního postavení ředitele školy. V rámci mezinárodních srovnávacích analýz dochází k hodnocení této autonomie škol dle dvou kritérií, jimiž jsou řízení zdrojů (finančních a personálních) a řízení vzdělávacích záležitostí (kurikula). Obecně lze konstatovat, že ředitel školy je základním předpokladem úspěchu dané školy, v českých podmínkách je však jeho postavení vzhledem k nestandardně vysoké míře kurikulární autonomie specifické. Díky postupnému vývoji oblasti školství v České republice a s tím spojeným přibýváním povinností, odpovědnosti a zároveň kvůli neexistující systémové podpoře ředitelů, vznikla situace, kdy se ředitelé potýkají s velkým množstvím problémů, jako je např. „*nedostatek času na řízení pedagogického procesu, nedostatek pracovníků, nadbytek zbytečných byrokratických činností a nedůvěra v systém*“ (Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy, 2019, s. 203, online).

V této souvislosti je třeba zdůraznit, že způsob a úroveň řízení školy ředitelem patří mezi nejzásadnější faktory, které ovlivňují učení žáků, a tím i celkovou kvalitu a efektivitu školy, což koresponduje i s platným zákonným vymezením, dle kterého je ředitel

jako klíčový pracovník školy „*odpovědný za všechny procesy ve škole, zejména za výběr, rozvoj a hodnocení pracovníků, za kvalitu výuky i za ekonomickou stránku školy, zároveň musí mít učitelskou kvalifikaci i odpovídající pedagogickou praxi*“ (Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy, 2019, s. 205, online). Tento názor je i v souladu s novelou vyhlášky č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích účinnou od 1. května 2019, jež věcně využívá poznatky ČŠI a jejímž předmětem je mimo jiné zavedení nových témat pro vedení řízeného rozhovoru s budoucím ředitelem jako uchazečem, konkrétně v souvislosti s problematikou ŘLZ dotazování na „*jeho představy o vedení pedagogického sboru*“ (Bréda a kol., 2019, s. 10). S tím souvisí též nutnost, aby ředitel zajistil dostatek schopných a motivovaných zaměstnanců, neboť schopnosti a motivace, tj. způsobilost a ochota vykonávat sjednanou práci určují výkon zaměstnanců, tj. výsledek práce a chování, který poté určuje výkon školy, tj. výsledek fungování a hospodaření (Šikýř a kol., 2016, s. 15).

Přestože ředitel, který je zodpovědný za ŘLZ, může delegovat část svých kompetencí na střední management a personálními činnostmi by se tak měli zabývat i jiní vedoucí pracovníci (např. vedoucí školní jídelny, vedoucí předmětových komisí, zástupci ředitele apod.), je zřejmé, že již jen tento rámcový výčet oblastí odpovědnosti ředitele ukazuje na „*náročnost této role kombinující lídrovské a manažerské kompetence s odbornými pedagogickými znalostmi*“ (Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy, 2019, s. 205, online). Bréda v této souvislosti uvádí, že spokojenost ředitelů s jejich prací souvisí často s „*pedagogickým stylem vedení školy a sdíleným vedením*“, neboť ředitelé, kteří „*tyto způsoby využívají ve větší míře, vykazují v zaměstnání vyšší spokojenost*“ (Bréda a kol., 2019, s. 144).

Vzhledem k tomu, že dle Trojana „*důsledky činnosti ředitele školy zasahují často velké množství lidí na dlouhou dobu*“, měl by být „*kladen důraz na profesionální přípravu, na vzdělávání ředitelů a kultivaci jejich ředitelských kompetencí*“ (Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy, 2019, s. 205-206, online). Obdobný názor sdílí Kašparová, která zdůrazňuje, že „*v posledních dekádách dochází ve vzdělávacích systémech k decentralizaci a zvyšování autonomie škol*“, přičemž „*čím dál komplexnější a komplikovanější role ředitelů tak klade nároky na osoby, které tuto funkci zastávají*“,

a proto jsou nezbytné nejen „*předpoklady (např. kvalifikace) pro výkon funkce ředitele, ale také rozvoj a udržování již získaných dovedností a sdílení zkušeností s dalšími řediteli*“ (Kašparová et al., 2019, s. 207, online). Ve vztahu k potřebné vzdělávací reformě pak Veselý uvádí, že by se měla zaměřit na „*zvýšení kvality vyučování přímo ve třídách*“, čehož lze dosáhnout zaměřením na podporu schopností učitelů lépe vzdělávat a schopností ředitelů lépe řídit, což „*předpokládá kvalitní profesní vzdělávání orientované na skutečné potřeby učitelů a ředitelů*“ s tím, že „*profesní vzdělávání ředitelů by mělo být mnohem více orientováno na pedagogický leadership, tj. na to, jakým způsobem zvyšovat kvalitu vyučování*“ (Veselý, 2019, s. 207, online). Ukazuje se totiž, že „*právě nedostatečná podpora učitelů ze strany vedení školy je jedním z hlavních faktorů, které stojí za opouštěním učitelského povolání, především u učitelů v průběhu prvních pěti let praxe*“ (Píšová a Hanušová, 2019, s. 207, online). Díky tomu lze předpokládat, že „*ředitelé hrají důležitou roli v samotném vývoji učitele, mohou pomáhat začínajícím učitelům ve zvládnutí jejich nové role, vést zkušenější učitele k dosažení role učitele-experta nebo usnadňovat učitelům na sklonku kariéry zvládnutí tohoto výrazného profesního a životního mezníku*“, což přináší požadavek na ředitele, aby se uměl „*dobře orientovat v možných fázích učitelova profesního i psychického vývoje*“ (Lukas, 2019, s. 207, online). Bréda doplňuje, že „*práce ředitele školy a jeho zástupců a vedoucích pracovníků školy obecně dostává stále více administrativní povahu*“, což vede ke „*snížování jeho kapacit pro vedení pedagogů a zkvalitňování výuky*“ (Bréda a kol., 2019, s. 144).

Dále Bréda s odkazem na Joost den Oudstena doplňuje, že „*efektivnějšího a kvalitnějšího vedení škol není možné dosáhnout bez rozložení zodpovědnosti a úkolů souvisejících s řízením na větší počet učitelů*“, tzn. je důležité „*podpořit rozvoj středního školského managementu*“ (Oudsten in Bréda a kol., 2019, s. 145). Ačkoli základní požadavky na povinnosti ředitele škol stanovuje zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., který určuje povinné manažerské vstupní vzdělávání, zůstává faktem, že v současné době „*po jeho absolvování již nemá ředitel školy povinnost dalšího rozvoje v oblasti školského managementu*“, a povinnost dalšího vzdělávání má „*stanovenou jako všichni pedagogičtí pracovníci, nikoli jako vedoucí pedagogický pracovník*“ (Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy, 2019, s. 207-208, online). V praxi se ukazuje, že styly vedení mění ředitelé škol v průběhu svého profesního vývoje spíše

v závislosti na přibývajících zkušenostech a délce řídicí praxe, nikoli s ohledem na vnější okolnosti související např. s dalším vzděláváním (Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy, 2019, s. 217-218, online).

V oblasti hodnocení ředitelů škol by pozornost neměla být zaměřena jen na ekonomická kritéria a dodržování právních předpisů, ale i na výsledky žáků, kulturu školy, stav pedagogických i nepedagogických pracovníků (Trojanová a kol., 2012, s. 15). V tomto ohledu působí progresivně přístup ČŠI, která do každoročně zveřejňovaných hodnotících kritérií zahrnuje rovněž hodnocení řízení školy, což by mělo přispět k možnosti rozlišit kvalitního a nekvalitního ředitele i podle dalších kritérií, než jsou jen formální nepřímé nástroje (Trojanová a kol., 2012, s. 16). Důležitými atributy manažera regulujícími jeho chování jsou jeho schopnost sebereflexe, posouzení vlastního potenciálu schopností, uvědomění si vlastních cílů a ambicí, které představují hnací motor jeho úsilí a dále autentičnost osobnosti, na kterou se dá pohlížet ze dvou pohledů. Jednak jako na míru profesní a lidské zralosti, kdy je ředitel schopen adekvátně reagovat na změny situace ve škole, tj. jedná se o schopnost adaptace při zachování vlastních hodnot a preferencí. A z druhého pohledu na míru hodnověrnosti, se stálostí projevu a chování, kdy předpokladem je soulad cílů a hodnot školy se zaměřením ředitele (Pracovní dráha manažera, její kontexty a dilemata, 2012, online). Práce ředitele školy jako manažera vytváří svojí zaměřeností, šíří, různorodostí a odpovědností náročnou a zátěžovou situaci, kterou lze úspěšně zvládnout pouze efektivně organizovaným přístupem. Je třeba si uvědomit, že řídicí činnost přináší rizika z hlediska možného výskytu workoholismu, syndromu vyhoření a je tedy třeba věnovat zvýšenou pozornost vytvoření rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem (Pracovní dráha manažera, její kontexty a dilemata, 2012, online).

3.3 Kompetence řídicího pracovníka ve školství

Přijetí manažerské pozice v roli ředitele školy je významným krokem v profesní kariéře učitele, který je spojen se změnou požadavků a očekávání na tuto osobu kladených. Zatímco u řadových zaměstnanců bývá pozornost zaměřena především na úroveň odborných kompetencí, u manažerů se stává pouze jednou z několika předpokládaných a nezbytných kompetencí (Pracovní dráha manažera, 2012, online). Aby mohl pracovník plnit cíle

organizace, musí mít potřebné kompetence, neboť manažerská teorie říká, že „*všechny úspěchy a neúspěchy firmy souvisí s kompetencemi lidí, kteří pro firmu pracují*“ (Kompetence středního managementu školy, 2012, online). Kompetence ve smyslu pravomoci a odpovědnosti jsou pevně dané legislativou nebo různými směrnicemi, další kompetence lze chápat ve smyslu znalostí, dovedností a zkušeností.

Kompetence lze dělit a označovat různě, obvykle se jedná o oblast týkající se vlastní osoby pracovníka, o oblast směřující od pracovníka k ostatním a o oblast odbornou, tj. např. kompetence odborné, metodické a sociální. Odborné kompetence se získávají „*vzděláním a pracovní zkušeností*“ a patří mezi ně např. „*odborné znalosti oboru, specifické znalosti a pracovní techniky a v současné době i znalost informačních a komunikačních technologií*“, mezi metodické kompetence patří „*vyhledávání a zpracování informací, schopnost úsudku, řešení problémů a obecné pracovní techniky, jako je vedení projektů nebo sebeřízení*“ a mezi sociální kompetence se řadí „*sociální interakce, komunikace, kooperace nebo moderace*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 29). U manažera se do kompetencí řadí i oblast manažerských kompetencí. Existuje několik způsobů dělení manažerských kompetencí. Například Vodák a Kucharčíková předkládají rozdělení kompetencí do čtyř oblastí. „*1. klíčové (shodné pro všechny zaměstnance), 2. týmové (pro vedení týmů), 3. funkční (pro určitou specifickou činnost – například pro ekonomiku) a 4. vůdcovské a manažerské (vedení a řízení lidí)*“ (Vodák a Kucharčíková in Trojanová a kol., 2012, s. 34). Další dělení může být na čtyři skupiny „*analyticko-koncepční schopnosti, manažerské procesní dovednosti, osobní rysy a vlastnosti a know-how daného odvětví*“ (Mužik in Trojanová a kol., 2012, s. 33-34).

Přestože dosud nebyl vytvořen standard ředitele školy, Trojanová doporučuje vytvořit alespoň kvalitní kompetenční model, neboť s louží k „*výběru pracovníků a jejich hodnocení, které je podkladem pro vzdělávání, rozvoj i odměňování*“, přičemž „*v případě negativního hodnocení je vzdělávání zaměřeno na rozvoj nedostatečně rozvinutých nebo chybějících kompetencí, v případě kladného hodnocení pak k osvojení dalších kompetencí potřebných pro dosažení vyššího stupně organizační hierarchie*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 36). Termín kompetence bývá občas zaměňován s termínem kvalifikace, přičemž termín kvalifikace se chápe jako „*určitý předpoklad formování kompetencí*“,

je méně univerzální a týká se určitého pracovního místa, je to „*souhrn odborných vědomostí, schopností, návyků a zkušeností (získaných přípravou), potřebných k výkonu určité složité práce*“ a lze ji chápat jako „*předpoklad pro kvalitní výkon, podmínku obvykle nutnou, nikoliv však dostačující*“ (Tureckiová in Trojanová a kol., 2012, s. 41). A jak Tureckiová dodává, „*kvalifikaci lze tedy získat vzděláním a teprve činnost pracovníka a získání praktických zkušeností a dovedností vytváří profesní kompetenci, která následně umožňuje kvalitní výkon*“ (Tureckiová in Trojanová a kol., 2012, s. 41).

Plamínek uvádí tři základní role, a to lídra, manažera a vykonavatele. „*Lídr určuje směr, tedy vizi organizace, manažer tuto vizi transformuje do každodenní praxe a vykonavatel podává konkrétní výkon.*“ (Plamínek in Trojanová a kol., 2012, s. 42). V konkrétní firmě jsou tyto tři role většinou zastávány třemi pracovníky. V oblasti školství však „*ředitel školy v rámci své funkce vykonává tři role – při konkurzu předkládá koncepci rozvoje, tedy vizi organizace (lídr) a během svého funkčního období ji převádí konkrétními kroky do praxe (manažer), jako učitel má přímou výchovnou nebo vyučovací povinnost (vykonavatel)*“ (Plamínek in Trojanová a kol., 2012, s. 42). Poměr zastoupení jednotlivých rolí záleží na „*zřizovateli (jakými pravidly určuje pravomoci ředitele), velikosti školy (možnost mít svého zástupce a delegovat na něho některé povinnosti), na škole jako takové (historie a současný stav školy i kvalita pracovníků) a především na osobě samotného ředitele*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 42). Úkolem ředitele je řídit školu tak, aby co nejefektivnějším způsobem dosahovala plnění očekávaných cílů, jimiž jsou např. „*poznání, ovlivňování a v konečné fázi uspokojování potřeb a přání jak zřizovatele školy, zaměstnanců, kontrolních orgánů státní správy, tak v neposlední míře i dětí a žáků včetně jejich zákonných zástupců*“ (Kuchař a kol., 2014, s. 6). „*Aby ředitel školy těchto cílů mohl dosáhnout, musí oproti manažerům v jiných sektorech být nejen lídrem, manažerem a učitelem, ale zároveň musí v jedné osobě zvládat soulad takových činností, jako je plánování, organizování, výběr pracovníků, vedení lidí nebo kontrola*“ (Kuchař a kol., 2014, s. 7). Existuje provázanost mezi rolemi a kompetencemi, neboť pro každou roli jsou potřebné určité kompetence. V této souvislosti se upozorňuje na možnost „*přetížení rolemi – buď v případě, že chybí dostatek zkušeností, případně znalostí, nebo pokud úkoly nejdou v daném termínu pro své množství a obtížnost zvládnout*“ (Nakonečný in Trojanová a kol., 2012, s. 42). Jednotlivé role systematizují funkce ředitele školy a pomáhají mu zorientovat se ve všech

úkolech, které jsou před ním nastoleny po získání funkce. Trojanová zároveň zdůrazňuje, že „pro funkci ředitele školy při jakémkoliv zastoupení rolí jsou potřebné určité kompetence. Kompetence dané legislativou i kompetence dané osobností ředitele, jeho znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a schopnostmi“, přičemž by měl disponovat i klíčovými kompetencemi, které lze definovat jako „přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost“ (Trojanová a kol., 2012, s. 43). Klíčové kompetence jsou tedy obecnější a nevztahují se na konkrétní místo a z hlediska kompetenčních modelů se promítají především do osobnostních a sociálních kompetencí, což odpovídá i tvrzení Belze a Siegrista, kteří pojem klíčové kompetence popisují jako „obecnější schopnosti člověka překračující hranice profese a hrající důležitou úlohu pro jeho uplatnění na trhu práce“, přičemž „získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti“ (Belz a Siegrist in Trojanová a kol., 2012, s. 38-41). Trojanová pak dodává, že „pokud je ředitel školy vhodně motivovaný, máme před sebou kompetentního pracovníka schopného řízení školy“ (Trojanová a kol., 2012, s. 43). Takovýto ředitel v rámci řízení deleguje pravomoci na kompetentní střední management školy, který má od ředitele školy „předané pravomoci a odpovědnost za určité činnosti, dále je vybaven potřebnými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi, a navíc chce danou činnost vykonávat“ (Kompetence středního managementu školy, 2012, online).

Potřebné kompetence se konstruují buď od jednotlivce a jeho činnosti směrem k organizaci, tj. ředitel sleduje jednotlivé pedagogické pracovníky a zvažuje, zda by byli vhodnými kandidáty na funkci středního managementu školy nebo se definují potřebné kompetence a hledá se kompetentní jedinec, tj. ředitel analyzuje činnosti pro střední management a dle toho vybírá vhodné pracovníky (Kompetence středního managementu školy, 2012, online). Dříve se místo pojmu kompetence ve smyslu pravomoc používalo slovo autorita, přičemž autorita znamená obecně přiznávaný vliv a respekt. „Autorita formální, na základě vymahatelných práv, je kompetencí ve významu pravomoci a následné odpovědnosti, autorita neformální, osobní, pak koresponduje s osobností člověka, který si tuto autoritu vytváří.“ (Trojanová a kol., 2012, s. 25). V případě, kdy je formální autorita podporována autoritou neformální, např. pokud rozhodnutí ředitele školy podřízení

zaměstnanci respektují nejen s ohledem na jeho funkci, ale i na základě jeho osobnostních kvalit, znalostí a dovedností, nastává optimální situace. Aby nedošlo k tomu, že neformální autorita zastíní autoritu formální, např. kdy učitel má u kolegů větší respekt, než ředitel školy, může ředitel zpočátku důrazně uplatňovat svoji formální autoritu a teprve po usazení situace a vzájemných vztahů přikročí k využívání rovněž své neformální autority (Trojanová a kol., 2012, s. 26). To, jakým způsobem ředitel školy užívá svoji především formální autoritu závisí na organizační kultuře a nastavených způsobech chování mezi nadřízeným pracovníkem a jeho podřízenými zaměstnanci a dále také na osobnosti manažera projevující se při preferování určitého stylu řízení. Ve školách, tj. v prostředí tvořivém, kde jsou „*kvalifikovaní a pro práci motivovaní lidé, bývá základem autority respektování osobní autority manažera vycházející především z jeho odbornosti a vztahu ke kolegům*“ (Významný atribut pozice manažera - autorita, 2011, online). V praxi může být získání autority zkomplikováno například okolností, kdy nově nastupující ředitel střídá ve funkci předchozího zkušeného a respektovaného ředitele nebo ředitel, který byl na svoji novou pozici vybrán z řad kolegů, které posléze řídí.

3.4 Specifika odměňování zaměstnanců ve vzdělávacích organizacích

Kromě platového tarifu, který se dle zákona číslo 262/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů určí dle platové třídy a platového stupně, náleží zaměstnancům také nadtarifní složky platu. Tyto složky rozdělujeme na nárokové, tj. takové, které je zaměstnavatel povinen poskytnout, jestliže zaměstnanec splní sjednané podmínky a nenárokové, tj. takové, na které vzniká nárok až na základě zvláštního rozhodnutí zaměstnavatele o jejich přiznání.

Mezi nárokové složky platu patří, kromě příplatků platných obecně pro všechny zaměstnance jako je příplatek za vedení, za noční práci, za práci v sobotu a v neděli, cílová odměna, také specifické příplatky pro některé zaměstnance ve vzdělávacích organizacích, např. příplatek za přímou pedagogickou činnost nad stanovený rozsah a specializační příplatek pedagogického pracovníka (Šikýř a kol., 2016, s. 122-124). Příplatek za přímou pedagogickou činnost nad stanovený rozsah bývá „*nejčastější nárokovou složkou platu u pedagogických pracovníků*“ a poskytuje se za tzv. „*přespočetnou hodinu ve výši dvojnásobku průměrného výdělku*“ (Šikýř a kol., 2016, s. 125). Specializační příplatek pedagogického pracovníka se v souladu s příslušnou právní úpravou poskytuje při výkonu

některých činností, např. koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií, tvorba a následná koordinace ŠVP, prevence sociálně patologických jevů, specializovaná činnost v oblasti školské logopedie apod. Příplatek za vedení v podmínkách vzdělávacích organizací, může být přiznán i zaměstnanci, který není ve vedoucí pozici, ale podle organizačního předpisu je „*oprávněn organizovat, řídit a kontrolovat práci jiných zaměstnanců a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny*“ (Šikýř a kol., 2016, s. 127). Zvláštní příplatek je pak jedním z typických příplatků v podmínkách vzdělávacích organizací, jedná se např. o příplatek za práci třídního učitele, za práci učitele učební či odborné praxe, u kterých hrozí zvýšené riziko úrazu, příplatek za práci ve třídách, v nichž jsou zařazeni žáci z více ročníků apod. Cílovou odměnu může zaměstnavatel poskytnout zaměstnanci, který se „*bezprostředně nebo významně podílel na splnění předem stanoveného mimořádně náročného úkolu*“, v podmínkách vzdělávacích organizací se může jednat o návrh cílové odměny za „*navržení a sestavení nových vzdělávacích strategií, předsedovi předmětové komise za koncepční práce při úpravách školních vzdělávacích programů nebo metodikovi informačních a komunikačních technologií za vybudování nové sítě*“ (Šikýř a kol., 2016, s. 128).

Do nenárokových složek platu patří osobní příplatek a odměna. Osobní příplatek lze dle platné právní úpravy přiznat zaměstnanci, který „*dlouhodobě dosahuje velmi dobrých pracovních výsledků nebo plní větší rozsah pracovních úkolů než ostatní zaměstnanci*“, v zájmu dodržení zásady rovnosti je ředitelům doporučováno vytvořit si vlastní interní pravidla pro „*přiznání, změny nebo odnětí osobního příplatku*“ a začlenit je do vnitřního platového předpisu školy (Šikýř a kol., 2016, s. 128-129). Odměna je pak oproti osobnímu příplatku, který má dlouhodobý charakter, typickou jednorázově poskytovanou nenárokovou složkou platu a v souladu s platnou právní úpravou ji zaměstnavatel může poskytnout za „*úspěšné splnění mimořádného nebo zvlášť významného pracovního úkolu*“ (Šikýř a kol., 2016, s. 129).

Motivační program vzdělávací organizace

Motivační program slouží ke stimulaci zaměstnanců k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu a měl by obsahovat finanční i nefinanční odměny. Mezi kritéria pro přiznání osobního příplatku u pedagogických pracovníků se dají zařadit

stálé aktivity jako je vedení agend BOZP nebo PO, vedení kabinetních sbírek apod., uvádějící učitelé, metodik prevence, vedení zájmových útvarů či nadstandardní práce se žáky se SVP. U nepedagogických pracovníků to mohou být stálé aktivity jako vedení skladu, vaření speciálních jídel dle diet, sledování čerpání energií a surovin apod. Mezi kritéria pro přiznání odměn u pedagogických pracovníků lze zařadit kvalitu výuky na základě vyhodnocení v rámci hodnotícího pohovoru, aktivní tvorbu ŠVP, přípravu žáků na soutěže, akce mimo vyučování se žáky či zápis do 1. tříd. Z hlediska kritérií pro přiznání odměn u nepedagogických pracovníků se dá nahlížet na podíl na zvýšení zisku z vedlejší činnosti či na kvalitní zpracování ukazatelů pro vyplňování statistických dokumentů. Jako nefinanční motivaci lze u pedagogických pracovníků využít podporu profesního růstu díky podpoře dalšího vzdělávání, delegování ve formě zajímavého projektu, postup v organizační struktuře školy, respektování individuálních požadavků při tvorbě rozvrhu a přidělení předmětů, přidělení třídy, kabinetu či osobní výpočetní techniky. Jako nefinanční motivace u nepedagogických pracovníků může sloužit taktéž podpora profesního růstu, delegování ve formě přidělení větších odpovědností i pravomocí, možnost částečné úpravy pracovních doby dle potřeb zaměstnance apod. (Šikýř a kol., 2016, s. 131-132).

4 Výsledky šetření ve vzdělávacích organizacích

4.1 Cíl výzkumu

Cílem teoreticko empirické práce, která se zaměřuje na ŘLZ ve vzdělávacích organizacích, je zachytit a analyzovat informace o přístupech k ŘLZ u vybraného vzorku šesti ředitelů veřejných a soukromých středních škol. K tomuto účelu slouží tři výzkumné otázky. První otázka je zaměřena na zjištění faktorů, které nejčastěji ovlivňují ředitele škol ve vztahu k přístupu k ŘLZ. Druhá otázka je zaměřena na ověření manažerských nástrojů, které ředitelé škol nejčastěji využívají k ŘLZ. Třetí otázka se zajímala o zjištění největších rozdílů v očekáváních ředitelů škol při nástupu do funkce a realitou při výkonu této funkce v oblasti ŘLZ. Výzkumná zjištění byla posuzována z hlediska právní subjektivity škol s důrazem na identifikaci případných shodných či rozdílných aspektů s daným hlediskem souvisejících. K zodpovězení výzkumných otázek byla využita teoreticko-empirická metoda, jejíž součástí je analýza odborné literatury a vlastní šetření skládající se z polostrukturovaných rozhovorů s vybranými řediteli škol, dvou testů a z analýzy dokumentů těchto škol.

Metodologie

Hlavní metodou výzkumu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, dále pak dva testy manažerských dovedností a analýza dokumentů školy.

Rozhovor

Hlavním zdrojem dat byl polostrukturovaný rozhovor s jednotlivými řediteli vybraných škol. Kvale definuje hloubkový rozhovor jako metodu, „*jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů*“ (Kvale in Švaříček a Šedřová, 2007, s. 159). V tomto šetření byla využita jedna z forem hloubkového rozhovoru, a to polostrukturovaný rozhovor s jednotlivými řediteli, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Pomocí otevřených otázek byla snaha porozumět pohledu jednotlivých respondentů, aniž by byl omezován jejich pohled pomocí výběru položek v dotazníku. Díky této metodě byly zachyceny výpovědi a slova v jejich přirozené podobě a získány detailní a komplexní informace o studovaném jevu. V rámci tázání bylo aplikováno také pozorování, tj. soustředění na neverbální sdělení

a na prostředí rozhovoru a vztah s účastníkem zkoumání. Základem byla příprava na rozhovor. Nejprve bylo třeba vybavit se teoretickou znalostí zkoumaného prostředí, tj. zjistit si specifika dané školy. Dále vytvořit schéma základních témat, která vycházejí z hlavních výzkumných otázek a ke každému tématu připojit několik otázek. Témata pro rozhovor vycházela z několika zdrojů, a to zejména z odborné literatury, pozorování a analýzy dokumentů. Před započetím rozhovoru byl vyžádán souhlas účastníka s nahráváním a jeho ujistění o anonymitě a důvěrnosti. Samotný rozhovor byl vyvrcholením celého výzkumného procesu. Předcházela mu výběr metody, příprava na rozhovor a komunikace s respondenty. Po jeho realizaci následoval přepis a reflexe rozhovoru, analýza dat a na závěr souhrnný popis zjištění.

Test

S ohledem na předmět výzkumného šetření, byly jako doplňková forma zjišťování informací využity Test manažerského stylu GRID (Šuleř, 2008, s. 62) a test Motivační typy lidí (Plamínek, 2013, s. 40-41). Výsledky testu GRID ukazují, k jakému stylu vedení ředitelé v praxi inklinují, přičemž pomáhají získat doplňující informace k výzkumným otázkám. Výsledky testu Motivační typy lidí ukazují, do jaké ze čtyř kategorií motivátorů daný respondent spadá a jakou z oblastí zaměření preferuje. Dále byly získané údaje využity při konfrontaci zjištění z inspekčních zpráv ČŠI ve vztahu k hodnocení úrovně manažerských kompetencí.

Analýza dokumentů

„Analýza dokumentů má za účel zpracovávat materiál, který nemusí (ale může) být vytvořen výzkumníkem v procesu výzkumu, který již existuje, a výzkumník většinou pouze dle svého výzkumného cíle (a definovaných výzkumných otázek) materiál vybírá, provádí selekci, případně různé úpravy atd.“ (Mioviský, 2006, s. 99). Pro účely tohoto výzkumu byly analyzovány dokumenty poskytnuté vzdělávacími organizacemi, ve kterých byl výzkum prováděn, případně dostupné na jejich webových stránkách či na webových stránkách ČŠI. Zejména se jednalo o výroční zprávy školy, CV ředitelů a inspekční zprávy ČŠI.

4.2 Organizace a realizace výzkumu

Popis výzkumného šetření

Základem výzkumného šetření je široký sběr dat bez toho, aby na počátku byly stanoveny proměnné, přičemž není závislé na teorii, kterou již někdo vybuoval, ale hlavním cílem je podrobně prozkoumat výzkumný problém a přinést o něm co nejvíce informací. Logika tohoto šetření je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat je pátráno po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, jsou formulovány předběžné závěry a v datech je pro ně hledána další opora.

Výzkumné otázky:

- 4) Jaké faktory nejčastěji ovlivňují ředitele škol ve vztahu k přístupu k ŘLZ a jak se tyto faktory liší při porovnání zjištění ve veřejných a soukromých školách?
- 5) Jaké manažerské nástroje nejčastěji využívají ředitelé škol k ŘLZ a jak se tyto nástroje liší při porovnání zjištění ve veřejných a soukromých školách?
- 6) Jaké největší rozdíly v oblasti ŘLZ byly zjištěny mezi očekávanými ředitelů škol při nástupu do funkce a realitou při výkonu této funkce a jak se liší při porovnání zjištění ve veřejných a soukromých školách?

Výzkumný vzorek a příslušný sběr dat

Základním souborem jsou veřejné a soukromé střední školy na území hlavního města Prahy. Na tomto území je dle Rejstříku škol a školských zařízení (Rejstřík škol a školských zařízení, online) celkově 188 středních škol. Z daného množství bylo k rozhovoru vybráno jako vzorek celkem 6 ředitelů, z toho tři ze soukromých a tři z veřejných středních škol, neboť právě právní forma školy je zkoumána jako možný faktor ovlivňující ŘLZ ve vzdělávacích organizacích. K identifikaci vhodných respondentů byly použity osobní kontakty, rejstřík škol a školských zařízení a dále osobní doporučení. Dle těchto kritérií bylo předvybráno celkem šest ředitelů (čtyři ředitelé a dvě ředitelky), kteří byli zároveň i osloveni, přičemž všichni projevili souhlas se zapojením do výzkumu. Pro zjednodušení budou dále tyto ředitelé a ředitelky při hromadném popisu uváděni pouze ve tvaru rodu mužského „ředitel“.

Tabulka č.: 1

Souhrnná charakteristika výzkumného vzorku

Jméno ředitele/ředitelky	Antonín	Jaroslav	Jan	Kryštof	Karolína	Kristýna
Věk	54	59	56	40	35	38
Počet let na pozici ředitele	18	27	30	6	7	5
Typ školy	Veřejné gymnázium	Veřejné gymnázium	Veřejná střední odborná škola	Soukromá střední odborná škola	Soukromé gymnázium	Soukromá střední odborná škola
Počet pedagogických pracovníků	58	56	103	98	111	25
Celková délka rozhovoru	72 minut	73 minut	67 minut	79 minut	64 minut	69 minut

Příprava a organizace výzkumu

Vybraní respondenti byli osloveni nejprve emailem nebo telefonicky. Obsahem úvodního oslovení bylo představení výzkumníka a seznámení s účelem emailu/telefonátu a posléze i stručné představení tématu diplomové práce a připravovaného výzkumu. Dále byl položen dotaz na souhlas se zapojením ředitele do výzkumu. Pro další komunikaci byla využita emailová komunikace, v rámci níž byly ředitelům rozeslány podrobnější informace (např. stručné představení cíle diplomové práce, stručný popis výzkumného šetření, návrh termínu schůzky a odhad časové náročnosti rozhovoru apod.). S několikadenním předstihem před samotnou realizací rozhovoru pak byly ředitelům emailem zaslány otázky do rozhovoru, aby se na rozhovor a jednotlivé okruhy témat měli čas připravit.

Obsah emailu:

- Úvod – oslovení, předmět emailu
- Stručné představení tématu a cíle diplomové práce
- Stručný popis výzkumného šetření
- Předpokládané časové zatížení ředitele
- Návrh termínu schůzky

- Přílohy – test manažerského stylu GRID, test Motivační typy lidí (včetně návodu na vyplnění) a přehled otázek pro rozhovor
- Žádost o zaslání CV ředitele
- Žádost o potvrzení termínu schůzky
- Poděkování za souhlas s účastí ve výzkumu
- Závěr – rozloučení a kontakty na výzkumníka

Průběh výzkumného šetření

Před samotným uskutečněním setkání s respondenty bylo provedeno bližší seznámení s organizační strukturou školy i dalšími dostupnými informacemi o škole, a to zejména prostřednictvím náhledu na webové stránky školy, rozborem některých dostupných dokumentů, např. výročních zpráv, zřizovacích listin, inspekčních zpráv ČŠI apod., aby byl výzkumník při vstupu do terénu vybaven co největším množstvím teoretických informací o škole a jejím řediteli. Rozhovory se všemi řediteli se uskutečnily v předem dojednaných termínech v prostorách dané školy. Dle dohody s řediteli, proběhla před samotným uskutečněním rozhovorů prohlídka školy. Předmětem prohlídky bylo nejen seznámení se s prostředím školy, ale i získání informací o historii školy, o materiálně technickém vybavení, o klimatu školy apod.

Tabulka č. 2

Časový plán realizace výzkumu

Druh aktivity	Realizace
Příprava výzkumu, výběr a oslovení respondentů	10 - 12/2019
Realizace rozhovorů s respondenty	1 - 3/2020
Přepis nahrávek (průběžně, bezprostředně po uskutečnění rozhovorů)	2 - 4/2020
Analýza datového korpusu a dalších zdrojů	4 - 6/2020
Odevzdání práce	7/2020

Časový plán realizace výzkumu byl dodržen, přičemž jako časově nejnáročnější se jevíly schůzky s jednotlivými řediteli v sídlech škol a následný přepis rozhovorů.

4.3 Zpracování dat a jejich analýza

Během rozhovorů byly pořízeny zvukové záznamy, jejichž délka se pohybovala v rozmezí 64 až 79 minut. Zvukové záznamy byly přepsány do textové podoby (doslovná transkripce). I přes využití programu TalkTyper byl přepis rozhovorů v souladu s tvrzením Hendla, že *„Záznam představuje nejrozšířenější techniku uchování rozhovorů a zároveň platí, že převod takového záznamu do textové podoby není jednoduchý.“* (Hendl, 1997, s. 134), přičemž doplňuje, že *„pro podrobné vyhodnocení je však transkripce podmínkou“* (Hendl, 2016, s. 212). Data, která vyplynula z odpovědí na položené otázky během rozhovorů s řediteli i data vzešlá z analýzy dokumentů, byla tříděna tak, aby je bylo možno posoudit, vyhodnotit a v souladu s výzkumnými otázkami učinit závěry. Při těchto úkonech byl využit postup popsáný Hendlem, který uvádí, že je možné *„zdůrazňovat důležitá místa podtrháváním, opatřovat určitá místa komentářem na kraji stránky nebo vytvářet seznamy a srovnávat jednotlivá místa textu“* (Hendl, 2016, s. 212). Při práci se záznamy rozhovorů byl text rozčleněn na jednotlivé oblasti dle výzkumných otázek, přičemž byly hledány souvislosti mezi odpověďmi a výzkumnými otázkami. Jednotlivé úkony byly zaměřeny na identifikování shodných znaků uváděných jednotlivými respondenty či naopak na objevování rozdílných atributů a hledání vzájemných souvislostí. Pro triangulaci dat byla použita analýza dokumentů, zejména inspekčních zpráv ČŠI a výročních zpráv školy. Sledovány byly zejména dvě oblasti, a to vedení školy spolu s úrovní manažerských dovedností ředitelů a oblast pedagogických pracovníků. Zároveň byla pozornost věnována celkovému hodnocení školy. Ostatní dostupné dokumenty byly rovněž prostudovány a získané informace byly využity k získání širšího kontextu a souvislostí, nebyly však přímo začleněny do výzkumu.

4.4 Obsahová analýza dokumentů

Tabulka č.: 3

Přehled sledovaných dokumentů

Respondenti	Analyzované dokumenty
Ředitel Antonín	Inspekční zpráva ČŠI (1), výroční zpráva školy (1), CV ředitele, test manažerského stylu GRID, test Motivační typy lidí, zřizovací listina, dopis ředitele učitelům na prázdniny
Ředitel Jaroslav	Inspekční zpráva ČŠI (1), výroční zpráva školy (1), CV ředitele, test manažerského stylu GRID, test Motivační typy lidí, zřizovací listina, dlouhodobý záměr na roky 2017-2020
Ředitel Jan	Inspekční zpráva ČŠI (1), výroční zpráva školy (1), CV ředitele, test manažerského stylu GRID, test Motivační typy lidí, zřizovací listina, almanach školy u příležitosti 150. výročí založení školy
Ředitel Kryštof	Inspekční zpráva ČŠI (1), výroční zpráva školy (1), CV ředitele, test manažerského stylu GRID, test Motivační typy lidí, zřizovací listina
Ředitelka Karolína	Inspekční zpráva ČŠI (1), výroční zpráva školy (1), CV ředitelky, test manažerského stylu GRID, test Motivační typy lidí, zřizovací listina
Ředitelka Kristýna	Inspekční zpráva ČŠI (1), výroční zpráva školy (1), CV ředitelky, test manažerského stylu GRID, test Motivační typy lidí, zřizovací listina

Ředitel Antonín

Osobní krédo: „*Bez nadšení ještě nikdy nikdo ničeho velkého nedosáhl.*“

Test manažerského stylu GRID

Zjištění: Ředitel Antonín získal nejvíce bodů (28) ve stylu 9,9 – týmový vedoucí. Týmový vedoucí je charakterizován jako manažer orientovaný na dosažení cíle s přesvědčením, že optimálního výkonu se lze dobat jen prostřednictvím efektivní týmové spolupráce. Pracovní výsledky dosahuje skrze schopnost přesvědčit a získat lidi pro společný úkol. Jen o 4 body méně (24) získal v rámci stylu 9+9 – paternalista. Shodný zisk bodů (19) poté získaly styly 1,9 – vedoucí spolku zahrádkářů a 5,5 – organizační člověk (kompromisník), je zde však patrný poměrně výrazný odskok od dvou nejvýše preferovaných stylů vedení.

Test Motivační typy lidí

Zjištění: Ředitel Antonín získal nejvíce bodů v oblastech Efektivita - 42 a Stabilita – 37. Výslednou charakteristikou je tedy Sladovatel, tj. osoba zaměřující své úsilí na vytvoření příznivých vztahů mezi lidmi. Zajímá se o lidi, dokáže jim naslouchat a projevovat své city.

Její síla je v empatii a emocionální inteligenci. Výsledky a věci ji příliš nevzrušují – pokud se jí nebo někomu jinému nedaří plnit úkoly, vidí v tom spíše vztahový než věcný problém. Obává se, že pokud nesplní úkoly, lidé odpovědní za dosahování cílů budou zklamáni a nepřijemní.

Inspekční zprávy ČŠI

ČŠI provedla inspekční činnost v této škole celkem pětkrát (roky 2001, 2003, 2007, 2012, 2018). Ve všech případech se jednalo o plánovanou inspekční činnost. Pro účely výzkumu byla analyzována Inspekční zpráva realizovaná v roce 2018, která byla zaměřena na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a zjišťování a hodnocení naplnění ŠVP a jeho souladu s právními předpisy a RVP. Bylo zacíleno především na poznatky k oblastem vedení školy a pedagogický sbor.

V rámci oblasti vedení školy ČŠI zkonstatovala, že organizace řízení školy má jasně stanovená pravidla, je funkční, efektivní a srozumitelná, ředitel vede školu na bázi otevřených konstruktivních vztahů mezi zaměstnanci školy, žáky a jejich zákonnými zástupci. Účelné delegování kompetencí na dvě zástupkyně ředitele a další pracovníky zajišťuje plynulý chod školy, demokratický způsob řízení je podložen získáváním a vyhodnocováním informací ze širokého spektra zdrojů (např. pravidelné týdenní porady vedení a zaměstnanců školy, čtvrtletní schůzky pedagogické rady, pravidelná jednání předmětových komisí a následně jejich předsedů s vedením školy). Podněty od žákovské rady i jednotlivých žáků napomáhají získávání nezbytných informací, po jejichž vyhodnocení přijímá vedení školy účinná opatření ke zkvalitnění vzdělávacího procesu, zajištění co nejlepších materiálních podmínek a zdravého a tvůrčího klimatu školy. Rozvoji školy napomáhá inspirace jejího vedení, získaná na společných schůzkách s představiteli jiných škol a při vzájemné výměně zkušeností.

U problematiky pedagogického sboru zkonstatovala ČŠI, že pedagogický sbor školy je stabilní, podíl odborně kvalifikovaných pedagogů se od poslední inspekční činnosti zvýšil, plánovitě DVPP vychází z potřeb školy a je rovnoměrně rozloženo mezi vzdělávání pedagogického sboru organizované vedením školy a vzdělávací semináře respektující výběr jednotlivých vyučujících. Všem začínajícím pedagogům jsou přiděleni zkušení uvádějící

učitelé, kteří jim poskytují odbornou pedagogickou pomoc formu mentoringu a zprostředkováním informací.

Celkovým hodnocením školy se zaměřením na ŘLZ bylo zjištěno, že se zvýšil podíl odborně kvalifikovaných učitelů a především, že demokratický styl řízení, spolupráce s jinými školami a sdílení zkušeností vedly ke zkvalitnění vzdělávacích procesů a vytvoření zdravého a tvůrčího klimatu školy. V rámci slabých stránek školy ani v doporučeních pro zlepšení činnosti školy neuvedla ČŠI žádné poznatky týkající se sledované oblasti ŘLZ.

Souhrnné zjištění:

Ředitel Antonín se stal ředitelem této školy v roce 2002, vliv jeho osobnosti a stylu řízení je u této školy významný. Konstatování ČŠI, že využívá demokratický styl řízení koresponduje s výsledky obou testů, jejichž výsledky ukazují na silnou orientaci na lidi a vztahy. Úroveň řízení v Inspekční zprávě z roku 2018 je celkově hodnocena jako vysoce nadstandardní, žádná oblast řízení nebyla identifikována jako slabší či nedostatečná.

Ředitel Jaroslav

Osobní krédo: *„Nestačí udělat, co je ve vašich silách. Někdy musíme udělat to, co se od nás požaduje.“*

Test manažerského stylu GRID

Zjištění: Ředitel Jaroslav získal nejvíce bodů (29) ve stylu 5.5 – organizační člověk (kompromisník). Organizační člověk je manažer dosahující přiměřeného výkonu buď cestou ústupků a vyjednávání nebo cestou opory o normy a nařízení. Poměrně vysoký počet bodů získal ještě v dalším stylu, konkrétně 23 bodů ve stylu 9.1 – autorita – poslušnost.

Test Motivační typy lidí

Zjištění: Ředitel Jaroslav získal nejvíce bodů v oblastech Užitečnost - 41 a Dynamika – 52. Výslednou charakteristikou je tedy Objevovatel, tj. osoba žijící proto, aby využívala výzev, které zpravidla vyhledává ve světě věcí a výsledků, mimo oblast mezilidských vztahů. Je tvořivá, hledá nové souvislosti, přichází s originálními myšlenkami.

Inspekční zprávy ČŠI

ČŠI provedla inspekční činnost v této škole celkem čtyřikrát (roky 2002, 2007, 2010, 2015). Ve všech se případech jednalo o plánovanou inspekční činnost. Pro účely výzkumu byla blíže analyzována pouze Inspekční zpráva z roku 2015, která byla zaměřena na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a zjišťování a hodnocení naplnění ŠVP a jejich souladu s právními předpisy a RVP.

V rámci oblasti vedení školy ČŠI zkonstatovala, že ředitel školy byl znovu jmenován do funkce v roce 2012 na základě konkurzního řízení a splňuje požadavky pro výkon funkce. V rámci zajištění organizace vzdělávání delegoval svým dvěma zástupcům konkrétní pravomoci, což se jeví jako plně funkční systém.

U problematiky pedagogického sboru zkonstatovala ČŠI, že pedagogický sbor je stabilní, vyvážený věkem i zastoupením mužů a žen, odborná kvalifikovanost pedagogů je stoprocentní, podpora začínajícím učitelům je poskytována na běžné úrovni (pomoc uvádějícího učitele, možnost náslechu apod.), DVPP je plánováno ve spolupráci s předsedy předmětových komisí a je zaměřeno na aktuální potřeby školy, přičemž plán DVPP klade důraz zejména na odborné kompetence v jednotlivých vzdělávacích oblastech obsažených v ŠVP, metody mentoringu a koučingu, nové vyučovací metody, stínování (motivační prostředky pro vlastní práci, zkušenosti na jiných školách). Jako pozitivní jsou rovněž hodnoceny vzdělávací akce organizované pro celý pedagogický sbor, výměna zkušeností v rámci předmětových komisí či podmínky vytvořené pro samostudium. Systém odměňování a využívání pracovní doby byl vyhodnocen jako funkční.

V rámci celkového hodnocení školy se zaměřením na ŘLZ bylo zjištěno, že se zlepšila odborná kvalifikovanost pedagogických pracovníků, přičemž nejvyšší kvalita výuky se projevovala u pedagogů s aktivními přístupy k vlastnímu profesnímu rozvoji a především, že vedení klade důraz na aplikaci inovativních postupů, což přispívá k optimalizaci a efektivnosti vzdělávacích procesů. V rámci slabých stránek školy ani v doporučeních pro zlepšení činnosti školy neuvedla ČŠI žádné poznatky týkající se sledované oblasti ŘLZ. Další vývoj hodnocení školy se zaměřením na ŘLZ nemohl být posouzen, neboť v dalších letech nebyla inspekční činnost ze strany ČŠI realizována.

Souhrnné zjištění:

Ředitel Jaroslav se stal ředitelem této školy v roce 1993, přičemž úspěšnost svého způsobu jejího řízení stvrdil obhájením své funkce po úspěšném absolvování konkurzního řízení v roce 2012. Úroveň řízení je celkově hodnocena jako nadstandardní, některé přístupy, zejména důraz na inovace, jsou identifikovány jako příklady dobré praxe. Výsledky obou testů jej charakterizují jako osobu více orientovanou na úkoly a cíle a méně na lidský faktor. Tyto výsledky korespondují se zjištěním ČŠI, která zkonstatovala, že účelné delegování kompetencí na dvě zástupkyně ředitele a další pracovníky zajišťuje plynulý chod školy, přičemž v rámci tohoto delegování byla na jednoho zástupce delegována i část oblasti ŘLZ.

Ředitel Jan

Osobní krédo: *„Překážky v nás vyburcují vlohy, které by v nás za příznivých okolností začaly dřímat!“*

Test manažerského stylu GRID

Zjištění: Ředitel Jan získal nejvíce bodů (28) ve stylu 9+9 – paternalista. Paternalista je charakterizován jako manažer střídající zájmy o lidi a orientaci na úkol. K pracovníkům přistupuje jako rodič k dětem – jsou-li poslušní a loajální, stará se o jejich potřeby, nepodřizují-li se však jeho autoritě, tvrdě je postihuje. Jen o 2 body méně (26) získal v rámci stylu 9,9 – týmový vedoucí. Shodný zisk bodů (19) poté získaly styly 1,9 – vedoucí spolku zahrádkářů a 5,5 – organizační člověk (kompromisník), je zde však patrný poměrně výrazný odskok od dvou nejméně preferovaných stylů vedení.

Test Motivační typy lidí

Zjištění: Ředitel Jan získal nejvíce bodů v oblastech Efektivita - 39 a Dynamika – 53. Výslednou charakteristikou je tedy Usměrňovatel, tj. osoba hledající výzvy, lovící však v sociálních vodách. Ráda uplatňuje vliv na jiné lidi, udává tón ve společnosti a preferuje roli lídrů. Nesnáší kritiku a nerada přiznává chyby. Umí bojovat a také si vážít silného soupeře.

Inspekční zprávy ČŠI

ČŠI provedla inspekční činnost v této škole celkem osmkrát (roky 1999, 2000, 2003, 2004, 2007, 2011, 2018). Ve všech případech se jednalo o plánovanou inspekční činnost, v roce 2000 došlo k inspekční činnosti v dubnu a v září, přičemž předmětem inspekční činnosti v září bylo pouze dílčí zhodnocení organizace a realizace opravné maturitní zkoušky. Inspekční činnost realizovaná v roce 2007 byla zaměřena pouze na zhodnocení matematické gramotnosti. Pro účely výzkumu byl podrobněji analyzován pouze výsledek inspekční činnosti realizované v roce 2018 a zaměřené na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a zjišťování a hodnocení naplnění ŠVP a jeho souladu s právními předpisy a RVP.

V oblasti vedení školy zkonstatovala ČŠI, že ředitel školy využívá své dlouhodobé zkušenosti, úspěšně školu rozvíjí a daří se mu plnit stanovené záměry a cíle, přičemž řízení školy je systematické a vychází z jasně stanovené organizační struktury, vymezených kompetencí a povinností jednotlivých pracovníků a je podpořeno funkčním souborem směrnic. Realizace činností napříč jednotlivými úseky je pravidelně kontrolována a vyhodnocována, dle potřeby jsou přijímána odpovídající opatření, kontrolní systém postihuje všechny oblasti fungování školy.

V oblasti pedagogických pracovníků shledala ČŠI, že mezi aktéry vzdělávání panují dobré vztahy, všichni pedagogičtí pracovníci splňují zákonné předpoklady odborné kvalifikace, ředitel podporuje DVPP, přičemž obsah vzdělávání je zaměřen především na studium k výkonu specializovaných činností, na průběžné prohlubování znalostí jednotlivých vyučujících s ohledem na jejich odbornost a potřeby vyučovacích předmětů.

Celkovým hodnocením školy se zaměřením na ŘLZ bylo zjištěno, že jasné, srozumitelné a reálné strategie školy jsou v souladu s vizí školy a společně s aktivním řízením vedení školy směřují k zajištění kvality a naplňování principů vzdělávání. Mezi slabými stránkami souvisejícími s ŘLZ bylo uvedeno, že v rámci DVPP je v menší míře vzdělávání pedagogů zaměřeno na pestřejší metody a formy práce, což se částečně negativně projevuje v hospitovaných hodinách a projevilo se to i v doporučení ČŠI pro zlepšení činnosti školy. Jako jednu ze silných stránek ČŠI uvedla, že odborná

erudovanost a publikační činnost vyučujících odborných předmětů, včetně tvorby učebnic, významně zkvalitňují podmínky vzdělávání.

Souhrnné zjištění:

Ředitel Jan se stal ředitelem této školy v roce 1990 a jeho znalost prostředí, zkušenosti na dané pozici, pozitivní klima a navázané vztahy značně přispívají ke kontinuálnímu rozvoji této školy. Úroveň řízení je celkově hodnocena jako nadstandardní, kladně jsou hodnoceny některé přístupy. Zejména důraz na vysokou odbornost pedagogických pracovníků a propojování s odborníky z praxe včetně zahraničních, jsou identifikovány jako příklady dobré praxe. Výsledky obou testů jej charakterizují jako osobu střídající zájmy o lidi a orientaci na úkoly, přičemž lidská stránka je tu více akcentující, což koresponduje i se zjištěními ČŠI, která zdůrazňuje, že pozitivní klima a navázané vztahy přispívají k optimálnímu fungování a rozvoji školy.

Ředitel Kryštof

Osobní krédo: *„Nemůžete dát gól, když nezaujmete správnou pozici. Nemůžete chytit rybu, když nehodíte do vody udici. Nemůžete dosáhnout svých cílů, když se o to nepokusíte.“*

Test manažerského stylu GRID

Zjištění: Ředitel Kryštof získal nejvíce bodů (29) ve stylu 9+9 – paternalista. Paternalista je charakterizován jako manažer střídající zájmy o lidi a orientaci na úkol. K pracovníkům přistupuje jako rodič k dětem – jsou-li poslušní a loajální, stará se o jejich potřeby, nepodřizují-li se však jeho autoritě, tvrdě je postihuje. Poměrně vyrovnaný počet bodů však získal ještě v dalších dvou stylech. Konkrétně 23 bodů ve stylu 5,5 – organizační člověk (kompromisník) a 21 bodů ve stylu 9,9 – týmový vedoucí.

Test Motivační typy lidí

Zjištění: Ředitel Kryštof získal nejvíce bodů v oblastech Užitečnost - 39 a Dynamika – 43. Výslednou charakteristikou je tedy Objevovatel, tj. osoba žijící proto, aby využívala výzev, které zpravidla vyhledává ve světě věcí a výsledků, mimo oblast mezilidských vztahů. Je tvořivá, hledající nové souvislosti, přicházející s originálními myšlenkami.

Inspekční zprávy ČŠI

ČŠI provedla inspekční činnost v této škole celkem pětkrát (roky 1999, 2000, 2003, 2009, 2016). Ve všech případech se jednalo o plánovanou inspekční činnost. Pro účely výzkumu byl podrobněji analyzován pouze výsledek inspekční činnosti realizované v roce 2016, zaměřené na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a zjišťování a hodnocení naplnění ŠVP a jeho souladu s právními předpisy a RVP.

V oblasti vedení zkonstatovala ČŠI, že řízení školy je realizováno na výborné úrovni, je založeno na kvalitní analýze stavu školy, stanovení reálných cílů a v souladu s nimi rozdělených kompetencí s přesně stanovenou zodpovědností, dále na důsledné kontrole, následném rozboru dosaženého stavu a z toho vyplývajících opatření. Funkční organizační struktura koresponduje se zaměřením a činnostmi školy, ředitel účelně deleguje kompetence na čtyři zástupce zodpovídající za klíčové úseky činnosti, efektivitu řízení zvyšuje systematicky prováděná kontrola všech oblastí činnosti školy a kvalitní zpětná vazba získávaná jak vlastními nástroji (pravidelná dotazníková šetření, průběžná elektronická diskuse se žáky, schůzky s mluvčími tříd), tak z nezávislých zdrojů (pravidelně konaný audit ISO, rozhovory se žáky vedené marketingovými zaměstnanci), přičemž ředitel klade důraz na to, aby bylo se zjištěnými skutečnostmi dále pracováno. Transparentní způsob řízení založený na jasně stanovených pravidlech, na nichž se podílí učitelé i žáci školy (kodex žáka, kodex učitele), jejich důsledném dodržování a na vstřícné komunikaci se všemi aktéry vzdělávání podporuje funkční pracovní prostředí a vztahy.

V oblasti pedagogických pracovníků zjistila ČŠI, že od posledního inspekčního hodnocení došlo k výraznému snížení počtu nekvalifikovaných pedagogických pracovníků ze 43 % na 3 % a dále, že pro zvýšení kvality výuky používá vedení další nástroje, kterými jsou povinné vzájemné hospitace pedagogů, hospitování nezávislým externím odborníkem poskytujícím učitelům zpětnou vazbu a systematicky realizované další vzdělávání pedagogů, přičemž účinnost všech opatření se od minulého inspekčního hodnocení projevila ve výrazném posunu v používání různých forem a metod výuky s ohledem na potřeby žáků.

V rámci celkového hodnocení školy se zaměřením na ŘLZ bylo zjištěno, že za příklad dobré praxe lze považovat pozitivní motivaci k profesnímu rozvoji pedagogů nastavením interního čtyřstupňového kariérního systému, v němž v posledním stupni učitel plní dílčí

úkoly související s chodem školy a získává tak zkušenosti pro řídicí pozici zástupce ředitele. V jednotlivých etapách kariérního systému je učitelům poskytována podpora, pečlivým výběrem nového pedagoga a jeho ročním až dvouletým procesem uvádění, na kterém se podílí na základě podrobně sestaveného harmonogramu činností více pedagogů. Následuje cílené, systematicky realizované DVPP vycházející z potřeb školy a prohlubování odbornosti pedagogických pracovníků. Jejich posun je dvakrát ročně vyhodnocován na základě osobního pohovoru. Výsledkem koncepční práce ředitele je kvalifikovaný pedagogický sbor, jehož příznivé věkové složení (přibližně 60 % učitelů je ve věku do 40 let) umožňuje výše popsanou cílenou práci s jeho potenciálem. Šetřením ČŠI nebyly shledány žádné závažné nedostatky v řídicí činnosti ředitele, jako jediný zápor týkající se oblasti ŘLZ bylo označeno nízké zaměření na metodickou podporu pedagogům s kratší dobou praxe, které se zároveň objevilo v doporučeních ČŠI pro zlepšení činnosti školy.

Souhrnné zjištění:

Ředitel Kryštof se stal ředitelem této školy v roce 2014, reflektováno tedy bylo hodnocení úrovně řízení pouze v rámci inspekční zprávy z roku 2016. Úroveň řízení je celkově hodnocena jako vysoce nadstandardní, zejména směrem k ŘLZ. Některé přístupy jsou identifikovány jako příklady dobré praxe, kromě kariérního systému je to také vlastní elektronický systém jako vysoce účinný nástroj plnící několik funkcí a přispívající k efektivnímu přenosu informací uvnitř organizace a tím i k bezpečnému a přívětivému klimatu školy. Výsledky obou testů jej charakterizují více jako osobu orientovanou na úkoly a cíle, i když ne zcela lidskou složku opomíjející. Výsledek testu zabývajícího se motivačními typy lidí, který jej charakterizuje jako osobu tvořivou, hledající nové souvislosti a přicházející s originálními myšlenkami, koresponduje i s nálezy ČŠI, která některé přístupy zavedené ředitelem identifikuje jako příklady dobré praxe.

Ředitelka Karolína

Osobní krédo: „*Nikdy nepodceňujte svoji schopnost změnit sami sebe. Nikdy nepřeceňujte svoji schopnost změnit druhé!*“

Test manažerského stylu GRID

Zjištění: Ředitelka Karolína získala nejvíce bodů (27) ve stylu 9,9 – týmový vedoucí. Týmový vedoucí je charakterizován jako manažer orientovaný na dosažení cíle s přesvědčením, že optimálního výkonu se lze dobat jen prostřednictvím efektivní týmové spolupráce. Pracovní výsledky dosahuje skrze schopnost přesvědčit a získat lidi pro společný úkol. Poměrně vyrovnaný počet bodů však získala ještě v dalším stylu. Konkrétně 25 bodů ve stylu 9+9 – paternalista.

Test Motivační typy lidí

Zjištění: Ředitelka Karolína získala nejvíce bodů v oblastech Efektivita - 42 a Dynamika – 47. Výslednou charakteristikou je tedy Usměrňovatel, tj. osoba hledající výzvy, lovcí však v sociálních vodách. Ráda uplatňuje vliv na jiné lidi, udává tón ve společnosti a preferuje roli lídrů. Nesnáší kritiku a nerada přiznává chyby. Umí bojovat a také si vážit silného soupeře.

Inspekční zprávy ČŠI

ČŠI provedla inspekční činnost v této škole celkem třikrát (roky 2008, 2010, 2015). Ve všech případech se jednalo o plánovanou inspekční činnost. Pro účely výzkumu byly podrobněji analyzovány výsledky inspekční činnosti realizované v roce 2015, která byla zaměřena na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle ŠVP, jejich souladu s právními předpisy a příslušnými RVP a jejich naplňování.

V rámci oblasti vedení konstatovala ČŠI, že jasné vymezení a rozdělení kompetencí mezi ředitelku a střední management umožňuje kvalitní organizaci vzdělávání a že ředitelce se díky přirozenému respektu daří vytvářet velmi dobré vnitřní prostředí školy, kontrolní činnost je uskutečňována systematicky a průběžně, účinným nástrojem kontroly je zejména četná hospitační činnost.

V oblasti pedagogických pracovníků ČŠI uvedla, že vedení školy od roku 2013 systematicky pečuje o podporu rozvoje pedagogických pracovníků a jejich další vzdělávání prostřednictvím Programu profesního rozvoje, přičemž hlavním cílem je seberealizace jednotlivce. Každý pedagogický pracovník s poradcem profesního rozvoje konkretizuje v individuálním rozhovoru vlastní cíle a kroky k jejich dosažení, aktivně vyhledává

příležitosti pro reflexi osobního rozvoje a analyzuje vlastní profesní kompetence. Z analýzy rozhovorů vzešly požadavky pedagogických pracovníků na téma celoškolských mítinků, ale i potřeba písemného průvodce pro nové začínající učitele. Pedagogičtí pracovníci aktivně spolupracují a efektivně sdílejí zkušenosti a příklady dobré praxe v rámci předmětových sekcí (s důrazem na aplikovatelnost na jednotlivé předměty např. formou interních seminářů a workshopů) a realizují i vzájemné hospitace. Všichni pedagogičtí pracovníci splňují podmínky odborné kvalifikace.

V rámci celkového hodnocení uvedla ČŠI mezi silnými stránkami školy ve vztahu k ŘLZ kvalitně nastavené řídicí procesy a účinný systém profesního rozvoje pedagogických pracovníků. V rámci slabých stránek školy ani v doporučeních pro zlepšení činnosti školy neuvedla ČŠI žádné poznatky týkající se sledované oblasti ŘLZ.

Souhrnné zjištění:

Ředitelka Karolína se stala ředitelkou této školy v roce 2013, reflektováno tedy bylo hodnocení úrovně řízení v rámci inspekční zprávy z roku 2015 za dva roky jejího působení ve vedení školy. Výsledky obou testů ji výrazně více charakterizují jako osobu orientovanou na lidi a vztahy mezi nimi, což koresponduje i s hlavním cílem Programu profesního rozvoje zavedeného ředitelkou, jímž je seberealizace jednotlivce.

Ředitelka Kristýna

Osobní krédo: *„Ten, kdo rozdává dobré rady, buduje s jednou rukou. Ten, kdo poskytuje dobré rady a příklad, buduje s oběma rukama. Ale ten, kdo poskytuje dobré varování a špatný příklad, buduje jednou rukou a druhou bourá.“*

Test manažerského stylu GRID

Zjištění: Ředitelka Kristýna získala nejvíce bodů (27) ve stylu 9.1 – autorita (poslušnost). Tento styl je charakterizován manažerem usilujícím o výsledky bez ohledu na pocity a problémy lidí. Opírá se o moc a autoritu, vyžaduje poslušné vykonávání svých příkazů, provádí přísnou kontrolu a trestá neuspokojivé výsledky. Poměrně vyrovnaný počet bodů však získala ještě v dalších dvou stylech. Konkrétně 25 bodů ve stylu 9+9 – paternalista a 24 bodů ve stylu 5.5 - organizační člověk (kompromisník).

Test Motivační typy lidí

Zjištění: Ředitelka Kristýna získala nejvíce bodů v oblastech Užitečnost - 54 a Dynamika – 48. Výslednou charakteristikou je tedy Objevovatel, tj. osoba žijící proto, aby využívala výzev, které zpravidla vyhledává ve světě věcí a výsledků, mimo oblast mezilidských vztahů. Je tvořivá, hledající nové souvislosti, přicházející s originálními myšlenkami.

Inspekční zprávy ČŠI

ČŠI provedla inspekční činnost v této škole celkem pětkrát (roky 1999, 2000, 2004, 2009, 2016). Ve všech případech se jednalo o plánovanou inspekční činnost. Pro účely výzkumu byly podrobněji analyzovány výsledky inspekční činnosti realizované v roce 2016. S ohledem na nástup ředitelky Kristýny na pozici ředitelky této školy v roce 2015, bylo možno posouzením výsledků inspekční zprávy vysledovat jen krátkodobý vliv na ŘLZ na této škole.

V rámci oblasti vedení konstatovala ČŠI, že v souvislosti se změnou na pozici ředitele školy došlo k destabilizaci personálních podmínek, přičemž krátké časové období od nástupu nové ředitelky, která přijímá opatření ke zlepšení stavu, nemohlo prokázat jejich účinnost.

V oblasti pedagogických pracovníků ČŠI uvedla, že destabilizace pedagogického sboru se projevila snížením úrovně kvality vzdělávání.

Mezi hlavní doporučení pro zlepšení fungování školy, týkající se ŘLZ, uvedla ČŠI potřebu pokračovat v realizaci postupných kroků při odstraňování slabých stránek vyplývajících z analýzy stavu školy a ze zjištění ČŠI, prioritně stabilizovat personální podmínky školy, včetně zajištění výkonu administrativních prací nepedagogickým pracovníkem. Další vývoj hodnocení školy se zaměřením na ŘLZ nemohl být posouzen, neboť v dalších letech nebyla inspekční činnost ze strany ČŠI realizována.

Souhrnné zjištění:

Ředitelka Kristýna se stala ředitelkou této školy v roce 2015, reflektováno tedy bylo hodnocení úrovně řízení pouze v rámci inspekční zprávy z roku 2016. Jako nejzávažnější problém v oblasti řízení uvádí inspekční zpráva destabilizaci pedagogického sboru v souvislosti se změnou vedení školy, přičemž doporučuje ředitelce zaměřit se na postupné odstraňování slabých stránek školy a s tím i související zlepšení ŘLZ. Výsledky obou testů

ji charakterizují jako osobu zaměřenou na výzvy, které zpravidla vyhledává ve světě věcí a výsledků, mimo oblast mezilidských vztahů a které se jedná především o výsledky bez ohledu na pocity a problémy lidí. Tento přístup mohl přispět k větší destabilizaci pedagogického sboru, jak uvádí ČŠI ve svém zjištění, než kdyby se jednalo o ředitelku orientovanou více na lidský faktor a zabývající se více dopady svých rozhodnutí na zaměstnance.

4.5 Obsahová analýza rozhovorů

Po přepisu rozhovorů a analýze zjištěných informací bylo provedeno shrnutí odpovědí respondentů k jednotlivým otázkám z rozhovorů.

Obsahová analýza výzkumného problému

Výzkumný problém byl definován pomocí tří výzkumných otázek, a to na základě cíle této práce a orientace v dané problematice. V rámci analýzy souhrnných zjištění k jednotlivým otázkám z rozhovorů bylo provedeno roztrídění ve vztahu k jednotlivým výzkumným otázkám, posouzení z hlediska obsahu a významu pro zkoumanou problematiku, identifikování společných prvků nebo naopak specifík u jednotlivých respondentů a souvislostí s dříve vymezenými teoretickými východisky v dané problematice.

5 Shrnutí výsledků šetření

Výzkumná otázka č. 1

Jaké faktory nejčastěji ovlivňují ředitele škol ve vztahu k přístupu k ŘLZ a jak se tyto faktory liší při porovnání zjištění ve veřejných a soukromých školách?

Souhrnné zjištění:

Mezi nejčastěji uváděné faktory mající vliv na přístup k ŘLZ, patřila skutečnost, že ŘLZ ve vzdělávacích organizacích obecně má svá specifika oproti ŘLZ v běžných organizacích. Mezi tato specifika lze zařadit vysoké procento vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců, přičemž tato jejich vysoká koncentrace vyžaduje specifický přístup ředitele k řízení těchto zaměstnanců, s ohledem na jejich pracovní aspirace, potřeby seberealizace apod. Například ředitelé Antonín a Kryštof si uvědomovali, že pedagogičtí pracovníci jsou ohroženi syndromem vyhoření s ohledem na malé množství okamžitých a viditelných výsledků své práce, a proto je třeba pocit úspěšnosti a smysluplnosti pedagogickým pracovníkům zprostředkovat jiným způsobem, například při plnění různých, k tomuto účelu speciálně vymyšlených úkolů. S tímto specifikem souvisí rovněž nízká úroveň hierarchie ve školách, a s tím spojené omezené možnosti kariérního postupu, což řediteli zužuje škálu motivačních nástrojů zejména směrem k pedagogickým pracovníkům, jichž je ve škole většina. Ačkoli se tento specifický faktor ukázal společný pro oba druhy právní subjektivity škol, přesto se z odpovědí dalo vyvodit, že v soukromých školách, které disponují menším počtem žáků ve třídách i většími finančními prostředky na platy pedagogických pracovníků je možné lépe uspokojit potřebu kariérního růstu těchto pracovníků, protože ředitelé dokázali vyčlenit větší množství specializovaných pozic a více schopných pedagogických pracovníků uplatnit i na pozicích zástupců či poradců. Toto se nejvíce projevilo ve škole ředitele Kryštofa, který disponuje 6 zástupci, na něž delegoval různé oblasti svých kompetencí a zároveň zavedl i čtyřstupňový kariérní systém. Naopak ředitel Jaroslav uváděl, že jedna z mála věcí, které může pedagogickým pracovníkům nabídnout ve smyslu určitého kariérního posunu alespoň po odborné stránce, je pozice vedoucího předmětové komise, přičemž dodává, že s ohledem na poměr povinností a zodpovědnosti vůči nízkému finančnímu příplatku i prestiži této pozice, nevnímají oslovení pracovníci tuto nabídku jako motivaci.

Mezi další, často uváděný faktor patřila okolnost, zda ředitel přišel do školy jako nový zaměstnanec mimo organizaci nebo se stal ředitelem ve škole, kde již předtím nějakou dobu působil jako učitel. Pouze ve dvou případech, u ředitelů Antonína a Jaroslava, se jednalo o nástup do funkce ředitele ve školách, kde předtím nepůsobili, ve zbylých případech se ředitelé dostali do svých funkcí ve školách, v nichž již kratší či delší dobu působili jako učitelé, případně jako zástupci ředitele. Žádný z ředitelů neměl zkušenost se jmenováním do funkce ředitele v obou případech, tzn. jejich pohled na výhody a nevýhody daného typu, jímž sami prošli, nemohl být objektivní. Ředitelé, kteří předtím na dané škole nepůsobili, uváděli jako nevýhodu neznalost prostředí a tím i nutnost odložit svůj záměr s nastolením změn a inovací o dobu, kterou potřebovali k seznámení s prostředím a klimatem školy a podřízenými zaměstnanci. Jako výhodu naopak shodně uváděli, že se svými podřízenými zaměstnanci mohli jednat bez předsudků a s rovnocenným přístupem nezatíženým vztahy z minulosti. Ředitelé, kteří předtím na dané škole působili, dle očekávání uváděli jako výhodu znalost prostředí školy, jejího klimatu i směřování. Znalost zaměstnanců pak uváděli jako výhodu i nevýhodu. Například ředitelé Kryštof a Jan uváděli jako výhodu povědomí, jakým způsobem s konkrétním zaměstnancem komunikovat. Kryštof pak jako nevýhodu uváděl zejména očekávání některých bývalých kolegů, že s nimi bude pořád stejný „kamarád“, což nebylo v praxi možné naplnit a přinášelo to velké množství nepříjemných situací do doby, než byl ředitel Kryštof ve své funkci se související změnou jednání plně akceptován. U ředitele Jana a ředitelky Karolíny se jako další nevýhoda jevil fakt, že někteří kolegové z řad učitelů měli vlastní ambice stát se řediteli dané školy a byli přesvědčeni, že by se dané role zhostili lépe, případně by školu nasměrovali k jiné vizi apod. Z tohoto důvodu měli oba noví ředitelé ztíženou pozici před nimi obstát a teprve čas ukázal, zda se jim to díky odbornosti, osobnosti a rozhodování v jednotlivých situacích podařilo. Ředitel Jan jako nevýhodu uvedl také okolnost, že při znalosti zaměstnanců jako svých kolegů, s jejich osobním životem apod. bylo pro něj mnohem těžší činit tvrdá, ale potřebná opatření a je přesvědčen o tom, že by se mu snáze činila vůči zaměstnancům, ke kterým by jej nepoutala žádná předchozí osobní vazba. Zároveň doplnil, že si je vědom skutečnosti, že je tento přístup s ohledem na zájmy zaměstnanců někdy na úkor zájmů školy. U tohoto faktoru nebyly shledány významné rozdíly z hlediska právní subjektivity škol.

Dalším faktorem, na němž se v různých obdobích shodlo všech šest ředitelů byla okolnost, zda byli jmenováni do nové funkce místo předchozího ředitele, který byl zaměstnanci oblíben a respektován nebo naopak. U žádného ředitele nešlo přímo o situaci, kdy by ve funkci vystřídal jednoznačně oblíbeného ředitele a proti této změně tak stála většina zaměstnanců. Ve všech případech se však vyskytla část zaměstnanců, kteří stáli za původním ředitelem, případně si nepřáli jako nového ředitele právě daného kandidáta a noví ředitelé se museli v rámci ŘLZ vypořádávat s určitou, více či méně početnou skupinou, která buď nespolupracovala nebo dokonce aktivně vystupovala proti opatřením ředitele a prosazované změny bojkotovala. Například ředitel Antonín vystřídal ve funkci ředitelku, která byla zřizovatelem zbavena funkce pro konkrétní pochybení. Přesto se však ředitel Antonín potýkal s nepřijetím menší části zaměstnanců z řad pedagogických pracovníků, kteří stáli za původní ředitelkou, s ředitelem nespolupracovali, naopak vyvíjeli aktivní kroky k tomu, aby ve své funkci neobstál a musel z ní odejít. Ředitel Antonín neměl žádnou možnost v souladu s legislativou jejich pracovní poměry ukončit, proto tato obtížná situace trvala po dobu několika měsíců až nakonec vyústila v rozhodnutí těchto zaměstnanců ze školy odejít. U ředitele Jana byl průběh převzetí funkce naopak pozitivně ovlivněn skutečností, že stávající ředitel v předdůchodovém věku sám dal svoji funkci k dispozici, ředitele Jana si vybral jako svého nástupce a poté mu jako jeho zástupce pomohl s převzetím všech kompetencí, díky čemuž celý proces proběhl kontinuálně s podporou většiny zaměstnanců. Ani zde se hledisko právní subjektivity škol neukázalo jako podstatné.

Jak se ukázalo z výpovědí ředitelů, dalším faktorem hrajícím roli v přístupu k ŘLZ je věk. U některých předmětů (např. fyzika a matematika), u nichž je dlouhodobý, a hlavně očekávaný zvyšující se nedostatek učitelů daných předmětů, se musí ředitel zaměřit na péči o stávající učitele těchto předmětů, snažit se je podporovat a motivovat tak, aby nedospěli k syndromu vyhoření či aby z jiných, např. finančních důvodů nechtěli ze školy odejít. Zároveň je však třeba, aby ředitel zachoval rovný přístup ke všem zaměstnancům, včetně učitelů předmětů, kteří jsou s ohledem na svoji odbornost snáze nahraditelní. V rámci oblasti ŘLZ vybírání a přijímání zaměstnanců ředitel u těchto rizikových předmětů více zvažuje faktor věku a případnou perspektivu nově přijatého zaměstnance, což se v praxi odráží v rozhodnutí vybrat spíše mladšího učitele s méně zkušenostmi, ale větší časovou perspektivou než staršího zkušeného učitele, u něhož je však předpoklad brzkého odchodu

do důchodu, čímž by se ředitel ocitl v situaci, kdy po jeho odchodu za několik let bude na trhu práce pravděpodobně u dotčených předmětů ještě méně vhodných kandidátů. Tento faktor se projevil u všech ředitelů škol, pouze lze z výsledků odpovědí vyvodit, že soukromé školy se obecně o něco méně potýkají s nedostatkem vhodných uchazečů, byť u výše uvedených předmětů je obava z pokrytí vhodným pedagogickým pracovníkem srovnatelná.

Výsledky výzkumu ukázaly, že existují i další faktory související se složením zaměstnanců, které ovlivňují přístup ředitelů k ŘLZ. Ve všech sledovaných školách převládá převaha žen učitelek. Jejich fluktuace je výrazně nižší než u mužů učitelů, kteří častěji odcházejí do jiných, např. prestižnějších škol či do soukromé sféry za výrazně vyšším finančním ohodnocením či jinými benefity a není pro ně překážkou ani delší dojezdová vzdálenost. U žen učitelek naopak převládá potřeba stability a zaměstnání poblíž místa bydliště, nedostatečné finanční ohodnocení v rodině často vyrovnává manžel s vyššími příjmy a ženy učitelky tak nemají velkou tendenci ze školy odcházet. Jak uvedli ředitelé Jan a Jaroslav, v případě, kdy je ředitel s úrovní výkonu ženy učitelky spokojen, je tento stabilizující prvek vnímán jako pozitivní. V opačném případě, kdy učitelka není ochotna nebo schopna přizpůsobit se měnícím se podmínkám, zaváděným inovacím apod., má ředitel jen málo možností v souladu s legislativou její působení ve škole ukončit. Zde, jako u jednoho z mála faktorů, se projevil rozdíl mezi přístupem ředitelů soukromé a veřejné školy. Přestože se oba typy škol řídí v otázce zaměstnanců zákonem číslo 262/2006 Sb., zákoník práce, vyplynulo z odpovědí respondentů, že ředitelé soukromých škol vnímají větší flexibilitu v možnosti přijímání nových zaměstnanců a ukončování pracovních poměrů se zaměstnanci, se kterými již nechtějí dále spolupracovat. Roli zde hraje i rozsah finančních prostředků, které mají ředitelé k dispozici a které mohou využít při vyjednávání o dohodě o ukončení pracovního poměru zaměstnance jako jednoho z nejčastěji využívaných prostředků řešení dané situace.

Dalším zásadním faktorem, který ovlivňuje přístup ředitelů k ŘLZ a ukázal se jako odlišný při srovnání podmínek ve veřejných a soukromých školách, byl faktor časového prostoru, který mohou ředitelé oblasti ŘLZ věnovat. Ředitelé soukromých škol se mohli ŘLZ věnovat výrazně více než ředitelé veřejných škol, a to především z důvodu disponování

větším počtem nepedagogických pracovníků, na něž mohou delegovat část svých kompetencí souvisejících např. s organizací školy, správou budovy apod., i pedagogických pracovníků, díky čemuž mohou delegovat část svých kompetencí i na více svých zástupců, než ředitelé škol veřejných, u nichž mnohem více záleželo na velikosti školy a počtech žáků a s tím související výši finančních prostředků na platy.

Výzkumná otázka č. 2

Jaké manažerské nástroje nejčastěji využívají ředitelé škol k ŘLZ a jak se tyto nástroje liší při porovnání zjištění ve veřejných a soukromých školách?

Souhrnné zjištění:

Kromě ředitelky Karolíny se ředitelé shodli na tom, že vědomě žádné manažerské techniky nebo nástroje k ŘLZ nepoužívají. Naopak uváděli, že jednájí spíše intuitivně, což shodně vnímali jako správný přístup. Zároveň však z jejich odpovědí bylo možno ověřit, že některé techniky využívají nevědomě, případně je jako konkrétní techniky nepojmenovávají. Své přístupy označují jako výsledky zkušeností na základě praxe, přičemž ředitelé Antonín, Jan, Jiří a Kryštof shodně uvedli, že jejich přístup k ŘLZ se odvíjel cestou „pokus a omyl“ a teprve díky mnoha letům praxe a řešení komplikovaných situací přicházeli na to, jak v rámci ŘLZ k zaměstnancům přistupovat.

Z výpovědí vyplynula jednoznačná shoda na nutnosti individuálního přístupu k jednotlivým zaměstnancům. Všichni ředitelé si byli vědomi toho, že nemohou jednat pouze dle svého naturelu nebo aktuálního rozpoložení, ale že ředitel musí být integrovaná a předvídatelná osobnost a že v komunikaci je nutno zohledňovat okolnosti konkrétní situace i osobnost každého zaměstnance. Někteří ředitelé, např. Jan, Karolína a Antonín si navíc uvědomovali významnost nejen osobnosti daného zaměstnance, ale i jeho aktuálního rozpoložení, rodinné či zdravotní situace apod. Jejich přístup v mnohém připomínal situační vedení lidí, ačkoli to oni sami takto nedokázali pojmenovat. Nejvíce vědoma důležitosti manažerských technik si byla ředitelka Karolína, která zároveň před nástupem do funkce ředitelky měla i největší praxi v ŘLZ, přičemž se i nejvíce zaměřovala na další vzdělávání v oblasti měkkých dovedností a manažerských technik. K používání manažerských technik však ředitelka Karolína uvedla, že je více využívá

při komunikaci se zaměstnanci jako celkem, ale při osobním styku jedná spíše intuitivně. Doplnila, že vedoucí pracovník by měl být především autenticky vřelý se skutečným zájmem o své podřízené zaměstnance, neboť když zaměstnanci vnímají, že při jednání s nimi ředitel používá pouze naučené techniky, oslabuje se jejich důvěra a loajalita a tím dochází k výraznému ztížení vzájemné komunikace. Dále uvedla, že ji baví vést lidi, přistupuje k nim holisticky a bez předsudků, nesoudí je a v každém zaměstnanci se snaží vidět jeho potenciál. Ředitel Jan uvedl, že za „techniky“ a „návody“ se mají vedoucí pracovníci tendenci schovávat, aby si ulehčili rozhodování a přenesli zodpovědnost za své rozhodnutí na systém, což znemožňuje posuzovat každou situaci individuálně a tím i zajistit maximálně spravedlivý přístup. Ředitelka Kristýna uvedla, že i když jedná spíše intuitivně, díky studiu managementu si lépe uvědomuje, jaké techniky vlastně přirozeně používá. Zároveň přiznává, že převažující jednání dle přirozeného naturelu jí zpočátku jednání s podřízenými zaměstnanci spíše komplikuje, ale později, když ji poznají a její přístup přijmou, stává se vzájemná interakce vcelku bezproblémovou a korektní. Ředitel Jaroslav uvedl, že o sobě ví, že není orientován na lidi, ale na procesy a že v některých případech přenechává záležitosti týkající se ŘLZ na své zástupkyni, kterou si vybral právě proto, že jej v této oblasti, v níž si tolik nedůvěřuje, skvěle doplňuje.

Ze sledovaných ředitelů se pouze ředitelka Karolína aktivně věnuje dalšímu rozvoji a sebevzdělávání v manažerských technikách. Částečně, ale nepřilíš kontinuálně se v této oblasti snaží vzdělávat i ředitel Kryštof. Ostatní ředitelé mají pocit, že se v této oblasti již naučili, co je třeba a že žádné další teoretické znalosti jim nepomohou k řešení složitých komunikačních situací, do nichž se dostávají. Spíše se kloní k využívání nabytých praktických zkušeností. Porovnáním aspektů v odpovědích jednotlivých ředitelů nebyly nalezeny žádné zásadní rozdíly mezi přístupem ředitelů veřejných a soukromých škol. Spíše je zájem o manažerské techniky a jejich využívání věcí konkrétní osobnosti a jejího zaujetí pro tuto oblast.

Výzkumná otázka č. 3

Jaké největší rozdíly v oblasti ŘLZ byly zjištěny mezi očekáváními ředitelů škol při nástupu do funkce a realitou při výkonu této funkce a jak se liší při porovnání zjištění ve veřejných a soukromých školách?

Souhrnné zjištění:

Nejtypičtějším rozdílem mezi očekáváním ředitelů při nástupu do funkce a realitou při výkonu této funkce byla důležitost, kterou přiřkládali oblasti ŘLZ. Čtyři ředitelé ze šesti se shodli na tom, že ŘLZ nepřikládali zdaleka takovou důležitost, jaká se postupně ukázala v praxi. Ředitel Jaroslav v této souvislosti uvedl, že jeho koncepce rozvoje školy v rámci výběrového řízení vůbec neobsahovala oblast ŘLZ. Ředitelé Antonín, Jaroslav i Jan se shodli na tom, že se před nástupem na pozici ředitele oblastí ŘLZ příliš nezabývali, neboť předpokládali, že vysokoškolsky vzdělaní zaměstnanci, jichž je ve škole většina, vědí sami dobře, co je třeba dělat pro svoji práci i celkové fungování školy a že při spravedlivém přístupu a srozumitelné komunikaci snadno přijmou vizi, plány či změny, které před ně ředitel předloží. Zároveň všichni shodně potvrdili, že v této oblasti narazili na neočekávané problémy i neochotu měnit zaběhlé postupy, přizpůsobit se novým požadavkům a podmínkám, i nízkou snahu aktivně se zapojit do jejich realizace. Pouze ředitelka Karolína dokázala nejlépe předvídat významnost lidských zdrojů ve škole i problémové oblasti s nimi spojené. Toto odpovídá jejímu celkovému proaktivnímu přístupu k manažerskému vzdělávání s důrazem právě na ŘLZ, jemuž se věnovala ještě před nástupem do funkce ředitelky, částečně z profesních důvodů, ale velkou měrou i z důvodu aktivního zájmu o danou problematiku. Také ředitelka Kristýna přiřkládala ŘLZ větší váhu, nepřipravovala se však dopředu v této oblasti nijak intenzivně a ani po převzetí funkce nečinila ŘLZ svojí prioritou. Faktor, zda ředitel působí v soukromé nebo veřejné škole se zde jeví jako nepodstatný. Spíše se zde dá vysledovat vliv času, respektive skutečnosti, v jakém období se ředitelé dostali do své funkce. U ředitelů Antonína, Jaroslava a Jana, kteří se dostali na vedoucí pozici před cca 18 až 30 lety, nebyla ŘLZ věnována taková pozornost a přisuzována taková důležitost pravděpodobně v souladu s tehdejší dobou, kdy se manažerskému vzdělávání obecně nevěnovala taková pozornost a lidským zdrojům, jako jednomu z nejdůležitějších zdrojů v organizaci, se nepřisuzovala taková váha. Naopak ředitelky Karolína a Kristýna stály před tímto krokem o významnou dobu později a dá se tedy předpokládat, že si byly v souvislosti s úrovní manažerského vzdělávání lépe vědomy vlivu úspěšného ŘLZ na efektivní chod organizace.

Dále se jako významný rozdíl mezi očekáváním a realitou ukázala oblast komunikace. Všichni ředitelé uvedli, že si před nástupem do funkce ve svých komunikačních dovednostech věřili. Pět ze šesti ředitelů, tedy kromě ředitelky Karolíny však uvedlo, že úroveň jejich komunikačních dovedností i zkušeností v této oblasti byla pro řídicí funkci nedostatečná, což se ukázalo po převzetí funkce poměrně brzy. V případech ředitelů Antonína, Jaroslava, Jana a Kryštofa se tato skutečnost dobře ukázala při prosazování jejich vize a souvisejícího nastolování změn ve fungování školy. Shodně uváděli, že ačkoli očekávali, že změna, která bude smysluplná, pro školu prospěšná a která bude zaměstnancům otevřeně komunikována, bude ze strany zaměstnanců pozitivně přijata, toto očekávání se jim nepotvrdilo. Brzy zjistili, že způsob, jakým jsou informace komunikovány je nejdůležitější. Uvědomili si, že je třeba dobře promyslet druh informačního kanálu, časový plán a rozdělení informací do fází tak, aby nebylo sděleno příliš velké množství informací v předčasnou či jinak nevhodnou dobu, ani aby zaměstnanci nezískali pocit, že jsou jim některé důležité informace záměrně zadržovány. Například ředitel Kryštof uvedl, že zpočátku na poradách otevřeně komunikoval otázku finančních prostředků rozdělovaných na odměny, přičemž tento přístup na základě negativních zkušeností postupně přehodnotil a stal se v otevřenosti komunikování některých informací mnohem zdrženlivější. Ředitel Jaroslav zase uvedl, že brzy po nástupu do funkce dal najevo některým zaměstnancům, že nebude naslouchat donášení informací na ostatní pracovníky, což po čase zaměstnanci akceptovali a řediteli to usnadnilo vybudování příznivého klimatu a zachování rovného přístupu ke všem podřízeným zaměstnancům. Všichni ředitelé se pak shodli na tom, že se museli naučit větší trpělivosti v prosazování svých záměrů a částečně se i naučit slevovat ze svých představ a v adekvátních případech je přizpůsobit většinovému názoru zaměstnanců, pokud v tom shledali opodstatnění. K tomuto způsobu jednání postupně v praxi dospěli, ale před nástupem do funkce by variantu, že by se při prosazování svých vizí nechali tolik ovlivnit, nepřipouštěli. Ředitelé Antonín, Jan a Kryštof tuto změnu přístupu shodně označovali slovem, že postupně „změkli“. Ani u tohoto faktoru se neprokázal významný vliv právní subjektivity školy.

5.1 Shrnutí poznatků výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na oblast ŘLZ a faktory, které nejčastěji ovlivňují ředitele škol v přístupu k ŘLZ a dále na zjištění, jaké manažerské nástroje ředitelé škol k ŘLZ nejčastěji využívají. Zároveň byla pozornost věnována zjištění největších rozdílů mezi očekáváními ředitelů v oblasti ŘLZ před nástupem do funkce a skutečností, která se ukázala v průběhu jejich praxe. Pomocí analýzy výstupů šetření byla snaha přispět k širšímu poznání různých druhů aspektů a jejich specifík, které ovlivňují ŘLZ ve vzdělávacích organizacích a zejména zjištění, zda se tyto aspekty výrazně odlišují při porovnání z hlediska právní subjektivity škol.

Z odpovědí vyplynulo, že ŘLZ ve vzdělávacích organizacích obecně má svá specifika oproti ŘLZ v běžných organizacích. Mezi tato specifika lze zařadit vysoké procento vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců a malé možnosti kariérního růstu, což má vliv na ŘLZ například ve vztahu k motivaci. Tento specifický faktor se sice ukázal společný pro oba druhy právní subjektivity škol, přesto však lze dovodit, že soukromé školy disponují lepšími podmínkami pro nalezení vhodných řešení. Důležitým rozdílem z hlediska právní subjektivity škol se ukázal časový prostor, jenž mohou ředitelé ŘLZ věnovat. Poměrně jednoznačně vyplynulo, že ředitelé soukromých škol se mohli ŘLZ věnovat výrazně více než ředitelé škol veřejných, což kvalitu ŘLZ může do určité míry ovlivnit. Z inspekčních zpráv ČŠI se však nižší kvalita ŘLZ ve sledovaných veřejných školách nepotvrdila, až na školu ředitelky Kristýny, u níž však horší hodnocení úrovně ŘLZ souviselo s jinými důvody.

V oblasti využívání manažerských nástrojů bylo nejzásadnějším shledáno zjištění, že ředitelé jednají více intuitivně a na základě zkušeností než na základě konkrétních manažerských technik. Zároveň se, kromě jedné ředitelky, dalšímu vzdělávání v těchto dovednostech kontinuálně nevěnují. Z hlediska právní subjektivity nebyly shledány v tomto přístupu výrazné rozdíly, větší roli zde hraje osobnost a zaměření konkrétního ředitele.

V otázce největších rozdílů mezi očekáváními ředitelů v oblasti ŘLZ a skutečností bylo zjištěno, že se nejvíce projevíly v důležitosti, jež ředitelé oblasti ŘLZ přikládali. Čtyři ředitelé tuto důležitost výrazně podcenili. Zásadním hlediskem se zde neukázala právní

subjektivita školy, ale spíše skutečnost, před jak dlouhou dobou se ředitelé do své funkce dostali a jaké povědomí o důležitosti lidských zdrojů převládalo. Další rozdíl se týkal komunikace. Všichni ředitelé uvedli, že si v komunikačních dovednostech plně důvěřovali, pět z nich však dodalo, že v praxi zjistili, že úroveň jejich komunikačních dovedností a zkušeností nebyla pro výkon funkce ředitele školy dostatečná. U tohoto faktoru se hledisko právní subjektivity školy neukázalo jako nijak zásadní.

Ke složení celkového obrazu manažerského přístupu jednotlivých ředitelů a vlivů, které na ně při přístupu k ŘLZ působí, pomohlo i vyhodnocení testu manažerského stylu GRID a testu Motivační typy lidí. Z testu manažerského stylu GRID vyplynulo, že byla zastoupena většina stylů, přičemž dvakrát se opakovaly styly Týmový vedoucí a Paternalista. V rámci testu Motivační typy lidí se nejvíce, tj. třikrát objevil typ Objevovatel, dále dvakrát Usměrnovatel a jedenkrát Slad'ovatel. Zajímavým zjištěním bylo, že výsledky obou testů ve všech případech spolu korespondovaly z hlediska, zda jsou ředitelé více orientováni na úkoly a cíle nebo více na lidský prvek. Ve většině případů se ředitelé ve větší míře orientovali na lidský prvek, přičemž se však tato priorita může měnit dle charakteru aktuální situace a řešených problémů. I tato nutnost přizpůsobovat styl řízení okolnostem vypovídá o tom, jak široký záběr činností musí ředitel zajistit a jaké množství různorodých lidí musí řídit. Skutečnost, že ve většině případů skončil s poměrně malým bodovým rozdílem za vítězným stylem styl jiný, koresponduje i s výzkumným zjištěním, že přestože si ředitelé během své praxe osvojili některé manažerské techniky, přesto u nich převládá spíše intuitivní přístup k řešení problémů a komunikaci s podřízenými zaměstnanci.

Zjištění z inspekčních zpráv ČŠI korespondují s tím, jak jsou ředitelé ve své kariéře úspěšní a jak tuto kariéru sami reflektují. V pěti případech, kdy inspekční zjištění dopadlo velmi dobře, školy byly hodnoceny nadstandardně, některé přístupy k ŘLZ byly hodnoceny jako příklady dobré praxe a ke způsobu vedení školy ze strany ředitele nebyly shledány výhrady, se i ředitelé cítili ve svých funkcích spokojeně a v některých případech obhájili svoji pozici i pro několik další funkčních období, v důsledku čehož jejich vliv na směřování a rozvoj školy probíhá kontinuálně již řadu let. V případě jedné ředitelky, u které bylo inspekční zjištění s ohledem na ŘLZ shledáno spíše negativní, koresponduje toto zjištění

i s jejím přístupem k ŘLZ a vlastními pocity v situaci, kdy důsledky nedávného převzetí funkce přinesly destabilizaci v personální oblasti.

5.2 Přínos pro management vzdělávání

Doporučení pro oblast vzdělávání

Zaměřit se na podporu ředitelů v počáteční fázi jmenování do funkce, vytvořit koncepci řešení jejich mentoringu na platformě stínování a vzájemného sdílení a dále zvýšit podporu ředitelům v oblastech mimo pedagogický proces, např. při jejich rozhodování o odborných záležitostech týkajících se fungování školy, zejména v oblasti právní, ekonomické a technické, aby měli více prostoru soustředit se na řízení pedagogického procesu.

Zvýšit prestiž učitelské profese, a to nejen díky zvýšení finančních prostředků pro oblast školství a na platy pedagogických pracovníků, ale celkovým důrazem na význam a společenský užitek této profese. Zvýšení prestiže přinese větší zájem o tuto profesi, díky tomu i širší nabídku kandidátů na pozici pedagogických pracovníků a možnost výběru optimálního kandidáta, což celkově zlepší klima školy, zvýší úroveň výsledků vzdělávání a v těchto podmínkách i řediteli umožní efektivnější ŘLZ.

Závěr

Cílem práce bylo porovnání přístupu ředitelů vzdělávacích organizací k ŘLZ a zjištění případných rozdílů v tomto přístupu se zohledněním právní subjektivity dané organizace. V rámci realizovaného výzkumného šetření při sledování nastaveného cíle byla využita znalost školského prostředí, poznatky školského managementu a dostupné informace z odborné literatury. Zkoumány byly zkušenosti a přístupy k ŘLZ šesti vybraných ředitelů a ředitelek středních škol ve vyrovnaném poměru škol veřejných a soukromých. Zjištěné informace byly posouzeny z hlediska nastavených výzkumných otázek. Pozornost byla zaměřena na zjištění faktorů, které nejčastěji ovlivňují přístup ředitelů k ŘLZ a manažerských technik, které ředitelé v rámci ŘLZ využívají. Dále byly zkoumány největší rozdíly mezi očekáváními ředitelů od oblasti ŘLZ před nástupem do funkce a reality, kterou poznali v průběhu praxe. Všechny zjištěné poznatky byly zároveň posouzeny z hlediska právní subjektivity škol, přičemž byla snaha identifikovat shodné či naopak rozdílné prvky.

V rámci výzkumné otázky č. 1, týkající se zjištění faktorů, které nejčastěji ovlivňují ředitele škol ve vztahu k přístupu k ŘLZ a toho, jak se tyto faktory liší při porovnání podmínek ve veřejných a soukromých středních školách bylo zjištěno, že nejčastěji uváděným faktorem byla specifika škol oproti jiným nevzdělávacím organizacím, např. ve vztahu k vysoké koncentraci vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců a ve vztahu k nízké hierarchii a malým možnostem kariérního růstu ve školách. U tohoto faktoru nehrálo kritérium právní subjektivity zásadní roli. Jako zásadnější se toto kritérium jeví u faktoru času, který mohou ředitelé škol oblasti ŘLZ věnovat. Zde bylo zjištěno, že se ředitelé soukromých středních škol mohli této oblasti věnovat více než ředitelé škol veřejných, a to především s ohledem na disponování větším počtem nepedagogických pracovníků, na něž mohou delegovat část svých kompetencí.

V rámci výzkumné otázky č. 2, týkající se ověření manažerských nástrojů, které ředitelé škol nejčastěji využívají k ŘLZ a zjištění, zda a případně jak se tyto nástroje liší z hlediska porovnání zjištění ve veřejných a soukromých středních školách vyplynulo, že ředitelé ve většině případů přistupují k ŘLZ spíše intuitivně, na základě získaných zkušeností a charakteru své osobnosti a méně přikročují k vědomému používání manažerských technik.

V rámci porovnání přístupu k používání manažerských technik ze strany ředitelů soukromých a veřejných středních škol nebyly zjištěny žádné zásadní rozdíly.

V rámci výzkumné otázky č. 3, týkající se zjištění největších rozdílů v oblasti ŘLZ mezi očekáváními ředitelů škol při nástupu do funkce a realitou při výkonu této funkce se zohledněním odlišností při porovnání zjištění ve veřejných a soukromých školách byly shledány největší rozdíly v nízké důležitosti, kterou ředitelé oblasti ŘLZ před nástupem do své funkce přikládali a kterou vnímali po určitém období v této funkci a dále pak ve vysoké míře důvěry, kterou cítili ve vztahu ke svým komunikačním dovednostem před nástupem do funkce a zjištěním po určité době ve funkci, že tyto dovednosti nebyly dostatečné. Kritérium právní subjektivity školy zde nesehrálo žádnou zásadní roli.

Při volbě výzkumných prostředků byl pro dosažení cíle šetření zvolen kvantitativně orientovaný přístup postavený na polostrukturovaném rozhovoru s respondenty, analýze dokumentů a doplněný o Test manažerského stylu GRID a test Motivační typy lidí, čímž bylo dosaženo i potřebné triangulace.

V teoretické části byla na základě odborné literatury popsána problematika ŘLZ obecně a dále i se specifickými prvky pro oblast vzdělávacích organizací. Teoretická část zaměřená na všechny oblasti ŘLZ posléze umožnila zkoumání a lepší pochopení vlivu specifického prostředí vzdělávacích organizací i jejich právní subjektivity na přístup k ŘLZ sledovaných ředitelů škol.

Přestože byly v rámci realizovaného výzkumného šetření a sledovaných faktorů identifikovány některé rozdíly z hlediska právní subjektivity škol, je možné souhrnně zkonstatovat, že přístup k ŘLZ více ovlivňují prvky specifické pro vzdělávací organizace, např. vysoká koncentrace vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců či malé možnosti kariérního růstu, než prvky přímo související s touto právní subjektivitou.

Téma ŘLZ ve vzdělávacích organizacích se zaměřením na faktory ovlivňující přístup ředitelů k ŘLZ je v dnešní době aktuálním tématem a zjištěné informace mohou být přínosem pro oblast školství i obor školský management, neboť jak zaznělo i ze strany některých respondentů, pro řízení školství v celostátním měřítku je nezbytné podívat se na aktuální témata očima aktérů, kteří je řeší v každodenní praxi.

Seznam použitých informačních zdrojů

BRÉDA, Jiří, Eva DANDOVÁ a Jitka STASINKA SLIVOŇOVÁ. *Alfa a omega (nového) ředitele školy*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 9788074963971.

BRÉDA, Jiří, Eva DANDOVÁ a František PROKOP. *Alfa a omega ředitele školy*. Praha: Raabe, [2019]. Legislativa a management školy. ISBN 9788074964282.

CALDWELL, Cam a Verl ANDERSON. *Strategic Human Resource Management*. New York: Nova Science Publishers, Inc., [2018]. ISBN 978-1-53613-198-7.

FEJFAROVÁ, Martina a Marie HORALÍKOVÁ. *Řízení lidských zdrojů*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, 2018. ISBN 9788021328426.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANÍK, Tomáš, Petr Knecht, Milan Kubiátko, Tomáš Pavlas, Jan Slavík, David Solnička, Petr Vlček. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), 2011. ISBN 978-80-86856-81-0.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.

KUCHAŘ, Filip, Pavel SCHNEIDER, Václav TROJAN, Jan URBAN a Pavel ZEMAN. *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. Praha: Raabe, [2014]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-168-7.

MĚRTLOVÁ, Libuše. *Řízení lidských zdrojů a lidského kapitálu firmy*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2014. ISBN 978-80-7204-907-3.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 9788073878306.

PLAMÍNEK, Jiří. *Sebezpoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnání*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. Management (Grada). ISBN 978-80-247-4751-4.

ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena TROJANOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-264-1.

ŠULEŘ, Oldřich. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout: [role interpersonální, informační, rozhodovací, organizační, motivační]*. Brno: Computer Press, 2008dotisk. ISBN 978-80-251-2316-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TROJAN, Václav. *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017. ISBN 978-80-7290-961-2.

TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-80-8.

URBAN, Jan. *Management lidských zdrojů*. Praha: Ústav práva a právní vědy, 2013a. Právo - edice pro právo a management. ISBN 978-80-905247-4-3.

URBAN, Jan. *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. 2., rozš. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013b. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-925-8.

VETEŠKA (ed.), Jaroslav. *Vzdělávání dospělých 2018 - transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. 524 s. ISBN 978-80-906894-4-2. ISSN 2571-3841.

WANG, Yau-De., Hui-Hsien Hsieh. *Toward a Better Understanding of the Link Between Ethical Climate and Job Satisfaction: A Multilevel Analysis*. Journal of Business Ethics. Springer Netherlands, 2012, 105 (4). 535-545 s. doi: 10.1007/s10551-011-0984-9. ISSN 1573-0697.

Internetové zdroje:

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD: Podíl nezaměstnaných osob v ČR a krajích, 2005-2019.

Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/cr_od_roku_1989_podil_nezamestnanych

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: Rejstřík škol a školských zařízení. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

PEDAGOGICKÁ ORIENTACE: Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době – VÁCLAV TROJAN, ZUZANA SVOBODOVÁ. Brno: Masarykova univerzita, Centrum jazykového vzdělávání, 2019, roč. 29, č. 2. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12382/pdf>

ŘÍZENÍ ŠKOLY ONLINE: Významný atribut pozice manažera - autorita, MILAN RYMEŠ, 2011. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/vyznamny-atribut-pozice-manazera-autorita.m-754.html>

ŘÍZENÍ ŠKOLY ONLINE: Pracovní dráha manažera, její kontexty a dilemata, MILAN RYMEŠ, 2012. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/pracovni-draha-manazera-jeji-kontexty-a-dilemata.m-575.html>

ŘÍZENÍ ŠKOLY ONLINE: Kompetence středního managementu školy, IRENA TROJANOVÁ, 2012. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/kompetence-stredniho-managementu-skoly.m-556.html>

Právní předpisy

Zákon č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů

Seznam příloh

Příloha 1 – Přehled otázek pro rozhovor

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Souhrnná charakteristika výzkumného vzorku

Tabulka č. 2 Časový plán realizace výzkumu

Tabulka č. 3 Přehled sledovaných dokumentů

Seznam zkratek

apod.	a podobně
BOZP	bezpečnost a ochrana zdraví při práci
CV	curriculum vitae
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
např.	například
PF UK	Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova
PO	požární ochrana
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŘLZ	řízení lidských zdrojů
RLZ	rozvoj lidských zdrojů
ŠVP	Školní vzdělávací program
tj.	to jest
tzn.	to znamená

Příloha č. 1 - Přehled otázek pro rozhovor

1. Měl/a jste před nástupem na pozici ředitele/ředitelky této školy zkušenosti s ŘLZ v jiné organizaci nebo na jiné pozici v téže organizaci? Pokud ano, popište blíže jaké (např. druh organizace, financování z veřejných/soukromých zdrojů, počet podřízených zaměstnanců, typ řídicí pozice, počet let na řídicí pozici apod.).
2. Jaké pozitivní praktické zkušenosti, přístupy, návyky jste si přenesl/a z předchozí praxe v ŘLZ? Podařilo se Vám je uplatnit i v rámci ŘLZ na současné pozici?
3. Jaké negativní zkušenosti, přístupy, návyky jste si uvědomil/a díky předchozí praxi v ŘLZ? Jak jste se s nimi vypořádal/a při nástupu na současnou pozici?
4. Z čeho jste měl/a největší obavy v souvislosti s ŘLZ při nástupu na současnou pozici? Potvrdily se Vaše obavy nebo se objevily spíše nové neočekávané problémy?
5. V čem jste si v oblasti ŘLZ při nástupu na současnou pozici nejvíce důvěřoval/a?
6. Co Vás v rámci současné pozice v oblasti ŘLZ nejvíce překvapilo?
7. Jak jste se na ŘLZ při nástupu na současnou pozici připravoval/a?
8. Jaký byl počet zaměstnanců a jejich složení při nástupu na pozici ředitele této školy?
9. Měl/a jste v průběhu Vašeho působení ve funkci ředitele školy možnost provést větší změnu ve složení zaměstnanců? Jaké Vám tato skutečnost přinesla pozitivna a jaká negativa?
10. Jaké podstatné věci jste měl/a záměr změnit v oblasti nastaveného ŘLZ na této škole při nástupu na současnou pozici ředitele/ředitelky? Jak hodnotíte míru, v jaké se Vám je podařilo zrealizovat?
11. Změnil/a jste Váš přístup k ŘLZ od nástupu na současnou pozici? Pokud ano, jakým způsobem?
12. Co pro Vás znamená ŘLZ ve vztahu k ostatním klíčovými manažerským činnostem?
13. Jak hodnotíte Váš přístup k ŘLZ a jeho výsledky?
14. Jaké největší problémy v rámci ŘLZ vnímáte obecně a jaké ve vztahu k Vašemu vlastnímu ŘLZ?
15. Co podle Vašeho názoru nejvíce ovlivňuje úspěšnost ŘLZ?
16. Jakým způsobem a do jaké míry podle Vašeho názoru ovlivňuje ŘLZ výše finančních prostředků, kterými škola, respektive ředitel disponuje?

17. Jakým způsobem a do jaké míry podle Vašeho názoru ovlivňuje ŘLZ složení zaměstnanců? (např. z hlediska genderového, věkového apod.)
18. Jaký je Váš názor na uplatňování manažerských technik v oblasti ŘLZ?
19. Jakým způsobem přistupujete k ŘLZ? Intuitivně nebo uplatňujete konkrétní manažerské techniky?
20. Popište, zda a případně jakým způsobem se vzděláváte v oblasti manažerských technik zaměřených na ŘLZ?
21. Jakým způsobem řešíte vybírání a přijímání nových zaměstnanců?
22. Jakým způsobem motivujete své zaměstnance? Jak dle Vašeho názoru funguje negativní motivace? (uved'te na konkrétním příkladu)
23. Jakým způsobem hodnotíte své zaměstnance?
24. Jaký způsob ocenění uplatňujete u klíčových, nejschopnějších zaměstnanců, které si potřebujete udržet?
25. Jakým způsobem se v rámci ŘLZ snažíte předejít riziku vysoké fluktuace?
26. Přistupujete odlišně k řízení pedagogických a nepedagogických pracovníků školy? Pokud ano, jak se to projevuje?
27. Jaké faktory berete v úvahu při vlastním hodnocení, zda je Váš přístup k ŘLZ úspěšný?
28. Co by z Vašeho pohledu usnadnilo začínajícímu řediteli/ředitelce školy jeho začátky v rámci přípravy na ŘLZ?
29. Po jak dlouhém období ve funkci ředitele/ředitelky školy jste si začal/a připadat v ŘLZ jistý/á?
30. Jaké hlavní předpoklady by podle Vašeho názoru měl/a ředitel/ředitelka školy mít pro úspěšné ŘLZ?
31. Jakým způsobem ovlivňuje ŘLZ ve Vaší škole přístup a podpora Vašeho zřizovatele/majitele?
32. Jaká specifika ŘLZ ve Vaší veřejné/soukromé škole vnímáte oproti ŘLZ ve školách veřejných/soukromých?
33. Uved'te tři zásadní věci, které by se z Vašeho pohledu měly v oblasti školství změnit, aby měly pozitivní dopad na ŘLZ ve vzdělávacích organizacích.

