



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# **Analýza a komparace stylů vedení žáků a zaměstnanců**

Vypracovala: Ing. Zuzana Pecková  
Vedoucí práce: Ing. Veronika Humlerová, Ph.D.

České Budějovice 2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Analýza a komparace stylů vedení žáků a zaměstnanců jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 12. 4. 2016

.....

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí bakalářské práce Ing. Veronice Humlerové, Ph.D. za její ochotu, cenné rady, nápady, připomínky a odborné vedení.

## **Anotace**

Česky:

Učitelé by měli dosahovat vytyčených učebních cílů také v interakci se svými studenty. Manažeři firem zase skrze své podřízené. Jak jedni, tak druzí k tomu využívají různé postupy, metody, komunikaci. Jak moc je odlišný systém vedení a řízení zaměstnanců od systému vedení studentů? A liší se vůbec?

Cílem práce je analýza stylů vedení žáků ve škole a zaměstnanců v podniku, jejich následná komparace a zjištění možností vzájemné inspirace.

Anglicky:

Teachers should reach the set learning objectives also in interaction with their students. Corporate managers should do this with their subordinates. Both use different approaches, methods and communication. How different is the system management and staff management from the student management system? Whether they differ at all?

The aim of this theses is to analyze leadership styles at the school and in the company, comparison of the results and identification of options for mutual inspiration.

## Obsah

1. Úvod.....	7
2. Literární rešerše.....	9
2.1. Co je to řízení a vedení.....	9
2.1.1. Rozdíly mezi řízením a vedením.....	9
2.1.2. Styly vedení a řízení.....	12
2.1.3. Schopnost vést a emoční inteligence.....	13
2.2. Třídní management vs. Firemní management.....	15
2.2.1. Učitel jako manažer.....	15
2.2.2. Třídní management.....	17
2.2.3. Fáze třídního managementu.....	17
2.3. Stanovování cílů a úkolů.....	18
2.3.1. Klasifikace cílů.....	18
2.3.2. Metoda SMART.....	19
2.3.3. Výukové cíle a jejich požadavky.....	20
2.4. Motivace.....	23
2.4.1. Maslowova teorie potřeb.....	24
2.4.2. Manažerská motivace.....	25
2.4.3. Motivace žáků.....	27
2.4.4. Výukové metody.....	29
2.5. Komunikace.....	31
2.5.1. Pedagogická komunikace.....	32
2.5.2. Organizační formy vyučování.....	34
2.5.3. Kladení otázek ve výuce a v manažerské praxi.....	35
2.5.4. Manažerská komunikace.....	36
3. Cíl a metodika.....	38
4. Praktická část.....	40
4.1. Průběh průzkumu.....	40
4.2. Popis dotazníku.....	40

4.3. Průběh výzkumu.....	42
4.4. Získaná data a jejich vyhodnocení.....	42
4.4.1. Styly řízení učitelů a manažerů.....	42
4.4.2. Převládající styly řízení v konkrétních zkoumaných oblastech.....	45
4.4.3. Charakteristika vzorku respondentů.....	57
4.4.4. Potvrzení nebo zamítnutí předpokládaných tvrzení.....	60
5. Závěr.....	62
6. Použitá literatura.....	63
7. Seznam tabulek a grafů.....	65
8. Seznam příloh.....	66
Přílohy.....	67

## 1. Úvod

Většina vedoucích pracovníků řeší velmi často otázku, jak nejeфекtivněji docílit toho, aby jeho podřízení udělali přesně to, co on potřebuje. Aby úkoly jím zadané byly plněny, a co víc, dobře plněny. Lidé jsou nejdůležitějším zdrojem, jaký mají manažeři k dispozici. A právě prostřednictvím tohoto zdroje jsou pak řízeny a využívány ostatní zdroje. Manažeři jsou však v konečném důsledku odpovědní za řízení všech ostatních zdrojů, včetně sama sebe.

Já sama se věnuji řízení a vedení lidí již 10 let. Mnohé zkušenosti jsem načerpala vlastní praxí. Zjišťovala jsem, co na mé podřízené funguje a naopak, co na ně nefunguje a toho jsem se pak snažila vyvarovat. Další cenné rady jsem získala neustálým vzděláváním, buď formou různých školení a koučingů nebo pozorováním svých nadřízených či lidí ve svém okolí. Součástí manažerské práce je ale i vzdělávání svých zaměstnanců či podřízených. I toto je velice důležitá činnost pro to, aby manažer kolem sebe vytvořil stabilní a efektivní tým. Časem jsem si tedy začala klást otázku, zda jsem vůbec schopna lidem ve svém týmu potřebné informace správně předat. Pochopili je? Ví, jak je používat? Rozuměli mi? A používají to vůbec?! Stále častěji jsem sahala po odborné literatuře tohoto zaměření. A stále více mě začínalo bavit právě vzdělávání lidí. Začala jsem tedy ještě ke své praxi v korporátní sféře školit zaměstnance či manažery jiných firem. Předávala jsem jim své zkušenosti a snažila jsem se svému výkladu dát i jakousi pedagogickou formu. I z tohoto důvodu jsem začala na pedagogické fakultě studovat tento obor a nebráním se v budoucnu ani tomu, vzdělávat a učit na středních či vyšších odborných školách. A právě při tomto studiu jsem si začala klást velmi častou otázku: Jaký je tedy rozdíl mezi tím, když učím a vzdělávám podřízené oproti vzdělávání a učení žáků? Jaký je rozdíl v řízení a vedení obou skupin? Může učitel či manažer uplatnit stejnou komunikaci vůči oběma skupinám? A pokud ne, v čem ji má k jedné nebo druhé skupině změnit?

V první části bakalářské práce se budu věnovat jednotlivým stylům vedení a řízení. Cítím potřebu zde definovat možný pohled na rozdíl mezi pojmy „Styl řízení“ a „Styl vedení“, kdy za řízení považujeme, když ostatní plní naše úkoly, na rozdíl od vedení, kdy druhým dáváme prostor k vyjádření a rozhodujeme se společně. Styl vedení musíme měnit a přizpůsobit se dané konkrétní situaci. Oba styly a jejich představitelé budou

v rámci bakalářské práce zkoumány jak z pohledu firemního managementu, tak z pohledu třídního managementu.

Dále bude dán velký prostor komunikaci. Bude analyzována a porovnávána komunikace firemní vs. komunikace se studenty.

Orientaci v dané problematice prohloubí mé vlastní zkušenosti z pohledu manažera, z pohledu studenta, a i z pohledu vlastní pedagogické praxe, kdy vzdělávám studenty na odborné praxi studentů ve firmě, kde pracuji.

Cílem a závěrem této bakalářské práce by měla být analýza stylů řízení žáků ve škole a zaměstnanců v podniku, jejich následné porovnání a zjištění možností případné inspirace.

## 2. Literární rešerše

### 2.1. Co je to řízení a vedení

Řízení je často charakterizováno jako zabezpečování toho, aby se prostřednictvím lidí něco udělalo. Řízením tedy můžeme nazvat účelovou činnost, která se soustřeďuje na stanovené cíle a jejich dosažení.

Britské Management Standard Centre (centrum pro manažerské standardy) konstatuje, že hlavním účelem řízení a vedení je „[...] určovat směr, usnadňovat změnu a dosahovat výsledků pomocí efektivního, kreativního a odpovědného využívání zdrojů.“ (Armstrong, 2008, str. 16)

Hlavní procesy řízení byly definovány klasickými teoretiky řízení následujícím způsobem:

1. *Plánování* – rozhodování o tom, jakou cestou se za účelem dosažení žádoucího výsledku dát
2. *Organizování* – stanovení nejvhodnější organizace za účelem dosažení cíle
3. *Motivování* – uplatňování vedení za účelem motivování lidí k tomu, aby bez problémů spolupracovali jak jednotlivě, tak v týmu podle svých nejlepších schopností
4. *Kontrolování* – měření a sledování pokroku v porovnání s plánem a v případě potřeby podnikání kroků vedoucích k nápravě

#### 2.1.1. Rozdíly mezi řízením a vedením

Mezi procesy řízení a vedení lze rozlišovat. Řízení se týká dosahování výsledků pomocí efektivního získávání, rozdělování, využívání a kontrolování všech efektivních zdrojů, tedy lidí, peněz, zařízení, budov a vybavení, informací a znalostí.

*„Vedení se zaměřuje na nejdůležitější zdroj, tj. na lidi. Je to proces vytváření a sdělování vize budoucnosti, motivování lidí a získávání jejich oddanosti a angažovanosti.“* (Armstrong, 2008, str. 17)



Tento rozdíl je důležitý. Zaleznik (2004) velmi dobře vystihl rozdíly jednotlivých činností v procesu řízení a v procesu vedení:

*Řízení znamená:*

- Důraz na racionalitu a kontrolu.
- Uplatňování neosobních postojů k cílům, projevování tendencí reagovat na situace a na nápady a myšlenky.
- Působení v podmínkách omezené volby a vyvažování moci směrem k řešením přijatelným jako kompromisy mezi rozdílnými hodnotami.
- Podřízení úzce zaměřeným účelům.
- Upřednostňování osvědčených a vyzkoušených způsobů činností. Tendence k nechuti podstupovat riziko, instinkt přežít dominuje potřebě vyhnout se riziku.
- Schopnost tolerovat přízemní, rutinní práci.

*Vedení znamená:*

- Otevřenost novým možnostem.
- Uplatňování osobních a aktivních postojů k cílům. Spíše vytváření nápadů a myšlenek než reagování na ně.
- Ovlivňování myšlenek a činů jiných lidí.
- Vizualizaci (zviditelňování, ukazování) účelů a vytváření hodnoty v práci.
- Uplatňování nových přístupů k dlouhodobým problémům. Práce vyznačující se vysoce rizikovým přístupem.
- Pohled na přízemní, rutinní práci jako na utrpení a neštěstí.

*„Rozdíly v těchto rolích jsou významné a existuje tu prostor pro potenciální napětí a konflikt mezi nimi. Lídři nejsou nutně manažery, ale jsou-li odpovědní za zdroje, zejména za lidi, musejí pracovat jako manažeři do té míry, aby využívání těchto zdrojů*

*bylo organizované, plánované a pod kontrolou. A naopak existuje napětí v roli manažerů jako lídrů tam, kde je riziko konfliktu mezi jejich úsilím o řád, konformitu a podrobné plány a jejich potřebou být nápadití, inovativní a zaměřeni na to, jak dosáhnout co nejlepších výsledků spíše na základě dobrých vztahů s lidmi než na základě nějakých kontrolních a mocenských nástrojů.“ (Armstrong, 2008, str. 19)*

V předchozím vysvětlení rozdílu mezi vedením a řízením byly použity pojmy manažer a lídr. Tyto pojmy zde můžeme chápat nejen ve smyslu vedoucích pracovníků ve firmě, kteří vedou a řídí tým svých podřízených, ač to tak bylo myšleno, ale i ve smyslu pedagogických pracovníků, kteří vedou a řídí svou třídu studentů.

Po rozboru a zamýšlení se nad pojmy vedení a řízení je nutné zmínit Caselmanovu teorii dvou základních typů učitelů, jejichž vedení a řízení žáků má jistou podobnost s výše zmiňovaným.

1) Logotrop – je zaměřen na vědu

*Filosoficky orientovaný logotrop* – jeho cílem je vštípit žákovi pevný světový názor silou svého přesvědčení, ale nerespektuje vlastní názor žáka. Velmi silně ovlivňuje žáka.

*Odborně vědecky orientovaný logotrop* – má široké odborné vzdělání, snaží se žáka získat pro obor, ale vidí jej jen skrze obor, nerespektuje mezioborové vztahy. Dokáže získat žáky pro předmět, věnuje jim spoustu volného času, ale věnuje se především jen žákům, kteří mají zájem, a tak mívá problémy s kázní.

2) Paidotrop – je zaměřen na žáka

*Psychologicky orientovaný paidotrop* – rozumí žákovi, utváří žáka jako osobnost, ale stěžejní smysl vidí ve výchově, vzdělání je potlačeno.

*Všeobecně orientovaný paidotrop* – snaží se vzbudit zájem žáka jak o vzdělání, tak i o výchovu. Nevýhodou bývá, že se ptá jen žáků aktivních a pasivní nepovzbuzuje k činnosti.

U logotropa můžeme vidět spíše proces *řízení*, kdežto u paidotropa spíše proces *vedení* svých studentů.

### 2.1.2. Styly vedení a řízení

Lídři a manažeři mohou při jednání se svým personálem uplatňovat různé přístupy. Stejně tak pedagogové a učitelé uplatňují různé přístupy při jednání a komunikaci se svými studenty. Přístupy, které uplatňují, jsou jejich stylem vedení či řízení a byla jich popsána celá řada. V následujícím textu jsou uvedeny příklady protichůdných stylů vedení, které využívají modifikovaného třídění typů a stylu práce vedoucích a řídicích pracovníků podle amerického psychologa německého původu Kurta Lewina. Ten vedoucí a řídicí pracovníky třídil na *dominantní*, *liberální* a *demokratické*. Tato teorie je známa i pod pojmem typologie učitelů a níže je i z tohoto pohledu popsána. Jak bylo již výše uvedeno, naprosto shodně je však aplikovatelná i na vedoucí pracovníky firem a tým jejich podřízených. Zde tedy opět můžeme vidět propojení a blízkost těchto dvou světů.

Dominantní, autoritativní, autokratický až diktátorský styl výchovy a vztahů učitelů k žákům je typický tím, že v jednání učitele převažují dominantní prvky, učitel mnoho rozkazuje, hrozí, trestá, vyhledává a záporně hodnotí chyby žáka, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, neumožňuje jim projevit samostatnost, tvořivost či iniciativu. Je direktivní, velmi náročný, nepřipouští diskuzi, žádá poslušné a bezpodmínečné plnění svých posouzení a požadavků bez jakýchkoliv připomínek. Často má cholerický temperament. Skupina či třída vedená tímto stylem se vyznačuje vyšším napětím ve vztazích, vykazuje vysoký výkon, ale pouze za kontroly učitele. Učitel často vyžaduje rychlou a doslovnou reprodukci toho, co žáky učil. Formulaci vlastními slovy žáků nesnáší. Tento styl u slabších typů osobnosti žáků vede k submisivitě, závislosti a často malé iniciativě a u silných typů ke zvýšené asertivitě až agresivitě. Některé děti vystavené působení diktátorského učitele mohou mít i zdravotní potíže. Např. ranní nevolnosti a zvracení, zvýšenou psychickou tenzi, bolesti hlavy apod.

Nezasahující, charitativní, liberální styl vztahů k žákům - učitel řídí žáky málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky, ale spíše užívá neosobních výzev vůči celé skupině (je třeba, mělo by se). Takový učitel má často příliš až neoprávněnou důvěru v žáky. Bývá to typ učitelů vnitřně nejistých, pasivních, ale také takových, kteří se snaží vyhnout chybám autoritativního postupu a neměli dosud správně vyváženou koncepci výchovy. Ve složitých situacích bývá tento postup méně škodlivý než postup autokratický, nedává však žákům normy a požadavky nezbytné pro formování charakteru, nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti, takže skupina obvykle nedosahuje výsled-

ků, kterých by mohla a chtěla dosáhnout. Žáci jsou nejistí a mají sklon k chaotickým reakcím.

U integračního, kooperativního, demokratického stylu vztahu učitelů k žákům jsou prvky vedení vyváženy dostatkem kontroly a pevného výchovného působení, ale přitom je i prostor pro iniciativu, samostatnost a tvořivost v práci a interpersonálních vztazích. Sankce jsou uplatňovány vyváženě, spravedlivě. Třída má jasný přehled o postupu k cíli. Uvolněné napětí ve třídě umožňuje navázání užší přirozené vazby, lepší spolupráce, práce je dostatečně tvořivá, avšak ne tolik, aby bylo rozptylováno úsilí a brzděn postup k cíli. Integrační styl nejvíce pomáhá rozvíjet psychosociálně zralou osobnost žáka a je optimální nejen pro utváření kolektivu, ale i pro výchovnou práci vůbec. Je však pro učitele značně obtížný. Málokterý učitel má tak ideální strukturu vlastností, která by vedla ke spontánnímu rozvoji integračního stylu. Zpravidla se tomuto stylu musí učit, upevňovat v sobě vlastnosti výhodné pro tento styl a potlačovat nevýhodné. S tím jsou spojeny i mravní a volní vlastnosti charakteru, které úsilí o ideální styl usnadňují.

Troufnu si teď souhlasit s myšlenkou jednoho mého učitele: „že dobrým učitelem se člověk nestává, ale rodí...“ Připouštím samozřejmě v této teorii, že vůbec existuje a můžeme specifikovat, co je to dobrý učitel. Pohrávám si s touto myšlenkou, i co se týče manažerských pozic ve firmách. Mnoho zkušeností a vědomostí jak pedagog, tak manažer nabyde vzděláváním či praxí. Jsem ale přesvědčena, že určitou nadstavbu, o které budu níže psát jako o emoční inteligenci, praxí ani dalším vzděláváním bohužel nezíská. A i zde tedy nacházím velkou podobu v těchto dvou profesích – učitelské a profesi vedoucích pracovníků.

### **2.1.3. Schopnost vést a emoční inteligence**

Emoční inteligenci definoval Goleman (2002) jako „schopnost orientovat se ve svých vlastních pocitech a citech, i v pocitech a citech jiných lidí, schopnost sebemotivování a schopnost dobrého zvládnutí svých emocí i emocí jiných lidí.“ A pokračoval, že „na základě emoční inteligence fungujete, když znáte své vlastní emoce a usměrňujete je, a když citlivě přistupujete k tomu, co pociťují jiní lidé, a podle toho utváříte vztahy s nimi.“ Emočně inteligentní osoba zná své slabé a silné stránky a ví, že je produktivnější emoce usměrňovat a zvládat než se jimi nechat vést.

Emoční inteligence je podle Golemana rozhodující složkou schopnosti vést. Jeho výzkum ukázal, že efektivní lídři si jsou podobní v jedné rozhodující věci: mají vysokou úroveň emoční inteligence.

Složky emoční inteligence identifikované Golemanem jsou:

*Vědomí, znalost sebe sama* – schopnost rozpoznávat a chápat své nálady, emoce a pohnutky i jejich dopad na jiné lidi. Je to spojeno s třemi schopnostmi: sebedůvěrou, realistickým sebehodnocením a humorným nadhledem v postoji k vlastní osobě.

*Sebeusměřování* – schopnost mít pod kontrolou nebo přesměrovávat rozkladné impulzy a nálady a usměřovat své chování s ohledem na potřebu energického a vytrvalého sledování cílů. Tři schopnosti související s touto složkou jsou důvěryhodnost a poctivost, schopnost cítit se dobře i v nejasných situacích a otevřenost vůči změně.

*Motivace* – zanícení pro práci z důvodů, které nesouvisí s penězi a postavením a sklon energicky a vytrvale sledovat cíle. Tři schopnosti, které s touto složkou souvisejí, jsou výrazná orientace na úspěch, optimismus dokonce i tvář v tvář neúspěchu a oddanost organizaci.

*Empatie* – schopnost chápat emoční ustrojení ostatních lidí, vcítit se do jejich emocí, a dovednost jednat s lidmi podle jejich emočních reakcí. Souvisí to s třemi schopnostmi: schopností formovat a udržet si talenty, citlivostí vůči kulturním rozdílům a službou klientům, spolupracovníkům, podřízeným.

*Sociální dovednosti* – zběhlost v řízení stavů a budování sítí za účelem dosažení žádoucích výsledků od jiných lidí a v zájmu dosažení osobních cílů, schopnost najít společnou řeč a budovat vztahy. Tři schopnosti související s touto složkou jsou: efektivnost při vedení změny, přesvědčivost a odbornost. (Armstrong, 2008)

## 2.2. Třídní management vs. Firemní management

### 2.2.1. Učitel jako manažer

Vyučovací hodiny některých učitelů jsou evidentně urputným zápasem o žákovu pozornost. Pak jsou jiní učitele, kteří zvládají svoji třídu hladce, bez nejmenšího napětí. Jak podněcovat žáka, aby se plně ponořil do procesu učení? A jak zařídit, aby spolupracoval na úkolech společně se svými spolužáky a svým učitelem?

Jako společný jmenovatel všech otázek pro zvládnání třídy se vnucuje zdánlivě jednoduchá poučka: být dobrý učitel. Dle Kasíkové (2007) se pod povrch této teze lze podívat i prostřednictvím rozložení toho, co běžně funguje komplexně. Swerdlow (1998) tuto komplexnost rozděluje do sedmi subrolí, v jejichž propojení se hledají zdroje efektivity učitelova působení:

- *Učitel jako odborník na svůj předmět* – je mistrem ve své disciplíně, zvládá výběr a uspořádání učiva.
- *Učitel profesionál* – je odborníkem na problematiku rozvoje osobnosti – své i žákovy, na procesy učení, kladení dlouhodobějších i krátkodobých výchovných a vzdělávacích cílů, výběr, uplatnění a zhodnocování výukových metod a technik.
- *Učitel prodávající* – je odborníkem na motivaci žáků včetně toho „prodat“ jim i to, co původně až tak příliš nechtěli. Musí být proto i zábavný.
- *Učitel herec* – zvládá hlasovou kontrolu, výklad, vyprávění, čtení na efekt, ne-verbální komunikaci, umění improvizace atd.
- *Učitel jako odborník na výběr materiálních pomůcek pro výuku, jejich tvorbu, hodnocení a modifikaci průmyslově vyráběných materiálů pro potřeby výuky.*
- *Učitel jako odborník na psané materiály pro výuku* – plán výuky jako určitý druh scénáře, příprava testů atd.
- *Učitel jako manažer* – zvládá procesy vedení, řízení, kontroly a koordinace aktivit.

*„Být dobrý učitel tak znamená být i dobrý manažer, ovšem s podmíněním efektivního fungování všech ostatních součástí učitelovy role.“ (Kasíková, 2007, str. 235)*

Zde je vhodné doplnit, že i dobrý manažer musí ve své činnosti dodržovat všech šest ostatních subrolí dle Swerdlowa. A všechny tyto subrole můžeme i zde přetransformovat na firemní prostředí.

Tradiční teorii vedení lidí, kterou můžeme aplikovat jak na prostředí školy, tak podnikovou sféru, reprezentuje Američan Warren Bennis, nejčastěji a nejvíce citovaný badatel, který se věnuje problematice vedení od druhé poloviny 20. století. Podle Bennis (1959, 1999, 2009) musí lídři disponovat těmito schopnostmi, vlastnostmi a chováním:

- *odborné znalosti* – musí být profesně gramotní a kompetentní ve svém oboru činnosti,
- *konceptní schopnosti* – musí být schopni myslet abstraktně a strategicky,
- *pracovní výkon v oboru* – efektivní lídři musí mít za sebou historii, jakých vynikajících pracovních či vědeckých výsledků dosáhli,
- *lidské schopnosti* – měli by mít schopnost komunikovat, motivovat a delegovat tak, aby dosahovali vytyčených cílů organizace,
- *cit* – musí být schopni identifikovat a kultivovat talent,
- *úsudek* – lídři musí umět udělat obtížná rozhodnutí, a to během krátkého období a bez přesných informací,
- *charakter* – měly by být příkladem čestnosti, celistvosti a respektu k lidským hodnotám a zásadám.

Bennis se domnívá, že první tři výše uvedené znaky jsou vlastní většině lídrů, ale tvrdí, že mnozí jsou daleko méně kompetentní v „měkkých lidských schopnostech“, jako je komunikace, vcítění se, dobrý úsudek a osobní charakter. Dokazuje, že tyto měkčí charakteristiky jsou kvalitami, které odlišují skutečně efektivní lídry od těch, které lze stěží označit za plnohodnotné. (Dvořáková, 2012)

### 2.2.2. Třídní management

Třídní management můžeme charakterizovat jako proces vytváření podmínek příznivých pro zapojení žáků do třídních aktivit. Zahrnuje pak v sobě široký okruh těchto aktivit – od uspořádání podmínek učebního prostoru přes nastolení a udržení situací učení, sledování žákovského chování až po vypořádání se s nežádoucím chováním, chováním odchylovajícím se od očekávané normy.

*„Manažerské dovednosti jsou považovány v učitelské roli za centrální, nezbytné pro dosahování výchovně vzdělávacích cílů.“ (Kasíková, 2007, str. 235)*

Dle Kasíkové (2007) bývá třídní management teoreticky reflektován a zkoumán zejména ze tří perspektiv:

- funkcionální perspektiva představuje úhel pohledu, který pro vysvětlení procesu třídního managementu čerpá eklekticky přístupy a poznatky z mnoha oblastí – z různých teorií učení, poradenské psychologie a také ze zobecněné učitelské zkušenosti,
- orientace na modifikaci chování je založena na principech změny chování – nastolení, udržení žádoucího a vyloučení specifického, nežádoucího chování (otázky odměn a trestů atd.),
- humanisticko-interakční perspektiva, která zvýrazňuje psychoterapeutickou bázi pro vyučování, pozitivní hodnoty učitelova chování zaměřené na vzrůst žákovy sebeuvědomění a odpovědnosti se zpětným efektem na průběh řídicích procesů.

### 2.2.3. Fáze třídního managementu

Dobrý třídní management je dle Kasíkové (2007) podmíněn třemi fázemi:

1. fáze plánování v perspektivní i blízké rovině (před zahájením školního roku, před akcemi v průběhu roku)
2. fáze včleňování projektovaného do školní reality (práce s pravidly výukové činnosti)



### 3. udržování činností během celoroční výuky a jejich vyhodnocování

Porovnáme – li tuto definici s hlavními procesy řízení definované klasickými teoretiky řízení (viz kapitola 1), zjistíme, že se neliší. V obou případech jsou tyto procesy či fáze vlastně metody řízení, které byly vytvořeny speciálně k tomu, aby napomáhaly dosahování cílů.

## 2.3. Stanovování cílů a úkolů

Firmy, organizace či podniky existují proto, aby vyráběly a distribuovaly výrobky či poskytovaly služby zákazníkům, a to vše za účelem generování zisku. To je jejich hlavní poslání. Posláním školství je zase poskytovat vzdělávání, v němž jsou vyjádřeny potřeby společnosti či jednotlivce.

*„Vzdělávání by mělo vytvářet předpoklady pro to, aby se jednotlivec mohl úspěšně začleňovat do společenského a kulturního života i do pracovního procesu“ (Skalková, 1999, str. 28).*

Oba subjekty tedy sledují určitý cíl. Cílem obecně rozumíme budoucí stav, kterého chceme dosáhnout.

### 2.3.1. Klasifikace cílů

Podle Dědiny (2005) je při rozhodování o cílech potřeba vždy odpovědět na tři základní otázky:

CO?

PROČ?

JAK?

Z odpovědí na tyto otázky pak vyplývá formulace tzv. *primárního cíle*. Při řízení a vedení je třeba ale pracovat nikoliv pouze s jedním primárním cílem, ale s celou řadou cílů. Proto vzniká potřeba cíle třídit a klasifikovat.

Za hlavní můžeme považovat třídění cílů například podle pořadí jejich významu, velikosti (rozsahu) cíle, časového hlediska, vztahu mezi cíli či obsahu cíle.

Podle Armstronga (2008) můžeme cíle klasifikovat ještě jako *pracovní* a *osobní*.

- *Pracovní cíle* – vztahují se k výsledkům, kterých má být dosaženo nebo k přispění daného jedince ke splnění týmových cílů.
- *Osobní cíle* – zaměřují se na to, co by měl jedinec dělat a co by se měl naučit, aby zlepšil svůj pracovní výkon nebo své znalosti, dovednosti a celkovou úroveň schopností (plány vzdělávání a osobního rozvoje).

### 2.3.2. Metoda SMART

Aby bylo možné stanovených cílů dosáhnout, musí být formulovány jasně, srozumitelně a velmi konkrétně. Jeden z nejdůležitějších úkolů ve funkci manažera či učitele je tedy zajišťovat, aby členové týmu či žáci chápali, co se od nich očekává. Při vymezení a konkretizaci cílů je v manažerském světě často používána metoda SMART.

Metoda SMART může dobře posloužit jako kontrola konkrétní, výstižné a přesné formulace cíle nebo očekávaného výsledku. Jedná se o zkratkové slovo složené z počátečních písmen výrazů, s jejichž pomocí lze zhodnotit zvolený cíl. Ten by měl splňovat následující kritéria:

**S** = specifický, tj. srozumitelný, jasně formulovaný, konkrétní požadavek na výsledek,

**M** = měřitelný, tj. můžeme se přesvědčit o splnění cíle, výsledek lze hodnotit,

**A** = akceptovatelný, tj. znamená, že s cílem souhlasíme, jsme ochotni jej přijmout za svůj a pracovat na něm,

**R** = realistický (realizovatelný), tj. přiměřený cíl zvládnutelný v daných podmínkách,

**T** = termínovaný, tj. stanovena délka trvání a časový limit dosažení cíle.

V některých publikacích se odlišně pojmenovává bod **A**. Není charakterizován jako akceptovatelný, ale ambiciózní. Ambiciózní představuje cíl, který je pro jedince dostatečně motivující a relevantní. Varianta „ambiciózní“ je vhodnější pro práci s jednotlivci,

„akceptovatelný“ spíše pro práci se skupinou. Zde je potřeba upozornit na to, že někteří jednotlivci mohou mít nerealistické představy o svém cíli, které neodpovídají jejich možnostem či schopnostem. Pokud si jedinec stanoví příliš ambiciózní cíl, velmi brzy jej odradí náročnost jeho dosahování a díky tomu jej stěží naplní. Proto musí vedoucí pracovník dbát na to, aby byl podřízenému pracovníkovi stanoven takový cíl, který může splnit.

Zde můžeme namítnout, že zaměstnavatel si většinou vybírá své zaměstnance dle jejich schopností tak, aby pro něj bylo reálné vytyčených cílů dosáhnout, kdežto učitelé dostanou své žáky přiděleny a musí plnit cíle, které zadává RVP, aniž by všichni studenti měly schopnosti tyto cíle splnit. I zde ale můžeme najít souvislost mezi výše zmiňovaným výběrem zaměstnanců na určité pozice a studentů ve škole. I studenti jsou vybíráni do jednotlivých druhů škol na základě svých schopností např. u přijímacího řízení. Každá škola má pak klasifikovány jednotlivé cíle dle náročnosti oborů, které student absolvuje. Touto problematikou se ještě tato práce bude zabývat v podkapitole výukových cílů, v přiměřenosti cílů.

Pomoci k vytyčeným cílům by jak manažerům, tak pedagogům mohla ještě pomoci rozšířená verze metody SMART, a to upravená metoda SMARTER.

Tato metoda je obohacena o dva body: **E** (exciting, vzrušující) a **R** (rewarding, prospěšný, užitečný). Tato metoda vychází z toho, že v běžné praxi nestačí, když cíl projde měřítkem, resp. sítím SMART. Pokud z realizace cíle nemáme radost, proces jeho dosahování nás netěší a zvolený cíl je pro nás málo přitažlivý či zábavný, máme problém s udržením vlastní motivace. Proto je vhodné při zadávání cílů používat metodu SMARTER, přináší totiž lepší výsledky. (Horská, 2009)

### **2.3.3. Výukové cíle a jejich požadavky**

Jak již bylo psáno v úvodu této kapitoly, hlavním cílem firem je generovat zisk. Hlavním cílem školství je vzdělávat, tj. kvalitativně a kvantitativně měnit jednotlivé žáky v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Toto má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky a chápeme to jako výukový cíl.

*„Objektivním podkladem pro stanovení výukových cílů pro jednotlivé vyučovací hodiny je schopnost učitele analyzovat učivo a respektovat přitom výsledky pedagogicko-psychologické diagnostiky třídy (jednotlivých žáků). Pokud je to možné, je vhodné, aby spoluvůrci cílů byli i sami žáci.“ (Kalhous, 2002, str. 274)*

I v manažerské praxi je velice účinné, když se zaměstnanec podílí na stanovení svých vlastních cílů. Pokud je v tomto aktivní, své úkoly pak plní mnohem zodpovědněji, s větší radostí a motivací, než když jen pasivně přijímá, co mu bylo nakázáno. Ohrožení, které může vzniknout, pokud stanoví cíle pouze manažer bez participace svého podřízeného je, že se např. zaměstnanec nemusí s cílem ztotožnit. Může z něho mít i strach a jen dobrý manažer rozpozná, zda přijal zaměstnanec svůj cíl opravdu dle všech aspektů SMART a splní ho tedy tak, jak si jeho nadřízený přeje.

Ještě by zde měla být zmíněna skutečnost, že jak manažer, tak učitel je člověk, který zodpovídá za daný cíl a tím pádem i za to, jak bude plněn. Musí tedy i při participaci s podřízeným či žákem dbát na to, aby zvolený cíl nebyl nejen nadhodnocen jejich schopnostem, ale ani podhodnocen.

Dle Kalhous (2002) jsou požadavky na výukové cíle následující:

*Komplexnost výukových cílů* – je třeba zahrnout změny v oblasti osobnosti žáka nejenom v rovině kognitivní (vzdělávací), ale také v oblasti afektivní (postojové) a psychomotorické (výcvikové). Požadavek komplexnosti nelze zajistit na stejné úrovni v každé vyučovací hodině, ale v rámci tematického celku by měl učitel již v přípravné fázi uvažovat o výukových cílech ve všech třech dimenzích.

*Konzistentnost (soudržnost) výukových cílů* – tímto pojmem se vyjadřuje vnitřní vazba cílů, která znamená podřízenost nižších cílů vyšším a závislost vyšších cílů na dosažení cílů nižších.

*Kontrolovatelnost výukových cílů* – zda došlo k zamýšleným změnám v kompetencích žáka, můžeme posoudit jen na základě pozorovatelné činnosti žáka. Vymezení tohoto cíle musí vyjadřovat, jaké činnosti, jakého výkonu je žák schopen v určité etapě svého učení dosáhnout. Stanovené výukové cíle by měly obsahovat požadovaný výkon žáka; podmínky, za kterých má být výkon realizován a normu výkonu.

*Přiměřenost výukových cílů* – stanovení takových cílů, které jsou náročné, ale současně i splnitelné pro většinu studentů. Učitel musí vycházet z nestejně mentální, afektivní a psychomotorické úrovně jednotlivých žáků. Proto je žádoucí určitá diferenciací specifických výukových cílů, která předpokládá jejich dosažitelnost u jednotlivých žáků na rozdílných úrovních. Například je vhodné nadaným žákům stanovit další nebo náročnější cíle.

Učitelovým pomocníkem při přesnějším zadávání cílů jsou tzv. *taxonomie výukových cílů* (taxonomie = systematicky uspořádaný soupis jistých objektů). V pedagogické literatuře je taxonomie cílů rozlišena na taxonomii cílů v kognitivní, afektivní a psychomotorické oblasti.

*Taxonomie cílů v kognitivní oblasti* má dvě dimenze – dimenzi kognitivních procesů (zapamatovat, porozumět atd.) a dimenzi obsahovou, znalostní (vědění). V kognitivní oblasti bude dále stručně představena taxonomie cílů dle B. S. Blooma. Skládá se ze šesti hierarchicky uspořádaných kategorií cílů označených jako:

1. znalost (zapamatování);
2. porozumění;
3. aplikace;
4. analýza;
5. syntéza;
6. hodnotící posouzení.

*Taxonomie v oblasti afektivní* pracuje s těmito základními kategoriemi:

1. přijímání;
2. reagování;
3. oceňování hodnot;
4. integrování hodnot a začlenění systému hodnot do charakterové struktury osobnosti.

*Taxonomie v oblasti psychomotorické* je založena na těchto kategoriích:

1. vnímání;
2. zaměření;
3. řízená motorická reakce;
4. automatizace jednoduchých motorických dovedností;
5. automatizace komplexních motorických dovedností;
6. schopnost motorické adaptace;
7. motorická tvořivost.

Když učitel plánuje a poté i realizuje výuku, musí dbát hlavně na to, aby jím stanovené cíle přijal žák za své a vnitřně se s ním ztotožnil. Stejně tak ale musí při stanovování cílů a zadávání úkolů uvažovat manažer firmy.

Správné a vhodné stanovování cílů a úkolů je jednou z nejdůležitějších činností manažera. Pokud je v této oblasti vzdělán a tímto vzděláním se řídí, je to správný krok k tomu, aby plnil cíle firmy, ve které pracuje. Mnoho manažerů si ale bohužel neuvědomuje důležitost správného stanovení cílů a zadávání úkolů. Pak se ale nemohou divit, že jejich podřízení jim nerozumí a úkoly jimi zadané plní špatně nebo vůbec. Bohužel se ale ve většině případů snese vina právě na podřízeného. Proto by měl i on v rámci svého efektivního působení ve firmě chtít po svém nadřízeném své úkoly jasně specifikovat a neodejít dříve, dokud mu nebude vše jasné.

Obdobné je to i v pedagogické praxi. Výše jsme si ukázali, že zadávání úkolů a vytyčování cílů má v obou oblastech velmi podobná specifika a postupy.

## **2.4. Motivace**

Pokud chce manažer či pedagog dosahovat svých vytyčených cílů, musí umět velmi dobře motivovat své podřízené či studenty. Bez efektivní motivace nemá šanci dané cíle

uskutečnit. Může se o to sice pokusit formou jakéhosi nátlaku, formou příkazů, ale tato cesta přináší jen velmi krátkodobé a kusé výsledky.

Motivováním lidí vlastně docílíme toho, aby šli při plnění cílů cestou, kterou chceme, aby šli. Správnou motivací docílíme i toho, aby do plnění stanovených úkolů dávali i mnoho ze sebe, své postřehy, poznatky, svou chuť do práce a tím v nich získáme jak výborné pracovníky, tak i studenty. Jak pro manažery, tak pro pedagogy z toho vyplývá, že vhodná motivace je dalším klíčem k jejich úspěšné praxi a pro vedení lidí je naprosto nepostradatelná.

#### **2.4.1. Maslowova teorie potřeb**

Jednou z nejznámějších koncepcí motivace lidského jednání je *Maslowova teorie potřeb*. V odborné literatuře, zejména té praktické, byla často zpochybňována možnost jejího uplatnění v motivační praxi. Zkušenosti však prokázaly, že přináší řadu cenných podnětů, jejichž respektování či naopak nerespektování, může ovlivnit úspěšnost motivačních procesů.

Pyramida potřeb jednotlivce je následující:

1. stupeň – *existenční potřeby* základního charakteru (fyziologické). Tyto potřeby musí být uspokojeny, nemá-li člověk strádat (hlad, žízeň, spánek, oblečení, bydlení).
2. stupeň – *potřeby bezpečnosti*, chápané nejen jako bezpečnosti fyzické, ale také ekonomické.
3. stupeň – *sociální potřeby* realizované především vztahy a kontakty s okolím.
4. stupeň – *psychologické potřeby* – uznání, status, prestiž, sebeúcta.
5. stupeň – *potřeby seberealizace* – rozvoj osobních vloh, rozvoj pocitu vlastní hodnoty a možnost ovlivnit utváření vlastního života a okolí.

Dle Dvořákové (2012) jsou zvláště deficity v sociální oblasti považovány za významný faktor vyvolávající frustraci, a proto je potřeba věnovat jim v motivační praxi stále větší pozornost. Podobně vnímá i psychologické potřeby.

### 2.4.2. Manažerská motivace

Pojďme se nyní blíže věnovat motivaci z pohledu vedoucího pracovníka ve firmě. U většiny přijímacích pohovorů již manažer mnohdy zjišťuje, čím jsou přijímaní lidé motivováni. Nejčastěji je to samozřejmě dostatečná finanční odměna, dále příjemné pracovní prostředí a kolektiv, zajímavá pracovní činnost. Může to být ale také vhodná pracovní doba, různé firemní benefity, možnost vzdělávání atd. Podobných motivátorů bychom jistě našli více. Málokdo ale již na pracovním pohovoru zmíní, že je pro něj důležitý motivační faktor i přístup vedoucích pracovníků k podřízeným, správné a jasné zadávání úkolů, pochvala či vhodně podaná zpětná vazba na pracovní činnost zaměstnance. A přitom i toto jsou velmi důležité motivační prvky a zodpovídá za ně plně pouze ten určitý nadřízený. Většina z nás potřebuje být v menší či větší míře motivována svým vedoucím.

Uvedme si zde základní motivační typy zaměstnanců dle Heckhausena (1974), který zjistil, že při určování motivů výkonnosti a z nich odvozených způsobů motivace jednotlivých pracovníků je možno rozlišit dva základní typy osobností z hlediska motivačních vlivů, které u nich převládají. *První typ* se vyznačuje tím, že u něj převažuje v motivaci k výkonu *víra v úspěch*. *Druhý typ* se vyznačuje tím, že v motivaci k výkonu převažuje *obava z neúspěchu*.

Pro osobnost 1. typu je charakteristické:

- vytyčují si realistické, přiměřeně vysoké, ale dlouhodobější cíle,
- jsou pružnější ve změně cíle,
- stavějí se k budoucnosti aktivně.

Pro osobnost 2. typu je charakteristické:

- kladou si cíle extrémně nízké, nebo naopak extrémně vysoké,
- ve vytyčeném cíli setrvávají, neradi jej mění,
- k budoucnosti přistupují opatrně a s obavami.

*„Při motivaci pracovníků obou typů je důležité uvědomovat si charakter základního typu jejich motivace. Jejich nadřízení mohou např. u 2. typu obavu z neúspěchu snižovat do značné míry častějším zprostředkováním „zážitku z úspěchu“ (pochvalou, přijetím*



*jejich návrhu, snížením pocitu nejistoty při zadávání pracovního úkolu). Je všeobecně známo, že nízký stupeň motivace (nízká zainteresovanost na cíli snažení) snižuje připravenost k pracovnímu výkonu (výkon je nízký nebo klesá). Překvapující je pro řadu praktiků poznatek, že také příliš vysoká zainteresovanost může být příčinou nízkého pracovního výkonu v důsledku vyvolaného stresu, nervozity a úzkosti. Proti němu lze působit tím, že si jedinec neklade neúměrně vysoké cíle a neúměrné požadavky na sebe. Tutéž funkci může v určitých případech plnit i nadřízený, který může vhodným způsobem korigovat některé nereálné představy a požadavky zaměstnanců na jejich pracovní výkon, v opačném případě naopak přesvědčit zaměstnance o reálnosti zvýšit náročnost cíle.“ (Dvořáková, 2012, str. 228)*

Mezi deset kroků k dosažení vysoké úrovně motivovanosti Armstrong (2008) řadí:

1. Dohodnout se na náročných, ale dosažitelných cílech.
2. Vyjasnit očekávání toho, jak by se lidé při vykonávání své práce měli chovat.
3. Poskytovat zpětnou vazbu, týkající se výkonu.
4. Nabízet za dosahování výsledků vhodné peněžní odměny.
5. Nabízet také vhodné nepeněžní odměny, jako je uznání a pochvala za úspěšné výsledky.
6. Upozorňovat na vazbu mezi výkonem a odměnami.
7. Vytvářet pracovní role, které poskytují lidem pocit úspěšnosti a příležitost k využívání jejich dovedností a schopností a k samostatnému rozhodování.
8. Vybírat a rozvíjet vedoucí týmů, kteří budou schopni efektivně vést lidi a budou je umět motivovat.
9. Poskytovat lidem zkušenosti a vzdělávání, které budou rozvíjet znalosti a dovednosti potřebné ke zlepšování výkonu.
10. Ukazovat lidem, co musejí dělat, aby rozvíjeli svou kariéru.

Mnoho manažerů v praxi často chybuje v bodě 3, poskytují svým podřízeným nedostatečnou nebo dokonce žádnou zpětnou vazbu. Pokud je zadaný úkol plněn dle jeho

zadání, berou to jako samozřejmost a považují za zbytečné nebo za ztrátu času je hodnotit. Pozitivní zpětná vazba může být mocným motivátorem a podporou, protože jde o uznání a ocenění úspěšnosti. I obyčejné „děkuji“ je zpětná vazba, která je motivační. Mnoho manažerů ale nepovažuje za nutné za splněný úkol poděkovat, přitom je to tak jednoduché. Má to pak za následek právě demotivaci zaměstnanců.

Ve chvíli, kdy úkol není plněn dle představ nadřízeného, podávají samozřejmě negativní zpětnou vazbu. Ta ale mnohdy není vypovídající. Nesdělí svému podřízenému přesně to, v čem chybovali, co by měli příště udělat jinak, ale pouze to, že výsledek je špatný. Co si z toho vezme podřízený? Že je špatný i on a svou práci nevykonává dobře. I zpětná vazba na úkol, který není plněn přesně podle našich představ, může být motivační.

Zpětná vazba by měla být založena na faktech, nikoliv na subjektivních soudech. Měla by být prezentovaná jako popis toho, co se stalo. Manažer by měl také spíše pokládat otázky než předkládat tvrzení a tím lidem nabídnout k tomu, aby přicházeli s vlastními řešeními.

Pokud se nyní zabýváme zpětnou vazbou jako takovou, musím zde zmínit i zpětnou vazbu, které se čas od času dostane od podřízených manažerovi. Kladná zpětná vazba se přijímá velice snadno a pozitivně. Pokud je ale zpětná vazba negativní, manažer se s ní musí umět vypořádat nikoliv zlobou, uražeností či dokonce mstou na podřízeném, který mu zpětnou vazbu poskytl, ale musí se k ní postavit objektivně a zapřemýšlet nad případným řešením, nejlépe i ve spolupráci s podřízeným.

### **2.4.3. Motivace žáků**

Zřejmě každý pedagog bude souhlasit s tím, že je velmi těžké z nemotivovaných dětí vytvořit studenty, které dychtí po studiu. Nebojím se i napsat, zda je to vůbec reálné, když základ motivačních postojů dítěte ke školnímu učení vzniká v rodině. V každém případě, ale může učitel svými chováními, výběrem a přednesem učiva či vytvořením určitého prostředí ve škole, kladné motivaci u žáků napomoci.

Rozlišujeme rozdíl mezi *vnitřní* a *vnější* motivací žáků. Pokud je žák motivován vnitřně, učí se proto, že ho téma samotného zajímá, baví ho. Žák tedy sám aktivně pracuje,

učí se, aniž by to dělal pod vidinou pochvaly, dobrých známek či hrozbou trestu. Dobrý učitel může u žáků vzbudit vnitřní motivaci i sám tím, když např. na začátku hodiny začne zajímavým pokusem, pustí jim film, který je zaujme apod. Nyní již byla zmíněna motivace *vnější*. Odborná pedagogická literatura se shoduje v tom, že v současné škole nelze pracovat jen s vnitřní motivací. Žák musí vnímat, že má své povinnosti. Pokud je nebude plnit a bude porušovat to, co je dohodnuto, přijde špatné svědomí či trest. I toto jsou mechanismy, které spouští žákovu motivaci k učení a učitel by je měl bez výčitek používat. Stejně tak by měl k motivaci uvážlivě používat i odměny např. ve formě pochval či dobrých známek.

Na sekundární škole dochází u žáků velmi často ke snížení kladného vztahu ke školnímu učení (tzv. motivační vakuum). Žáci odmítají učitele a školu už jen proto, aby u svých vrstevníků dosáhli kladného ohodnocení a obdivu. Dle Obsta (2002) v takovém případě může učitel žákovi pomoci, když se mu podaří ho zaujmout pro hodnoty a cíle, jež může dospívající vnímat jako odpovídající jeho vlastnímu životnímu projektu, jež jsou perspektivní v tom smyslu, že se mohou stát základem budoucí profesionální nebo volnočasové činnosti.

Faktor, který výrazně ovlivňuje motivaci žáků je i *klima třídy a školy*. Podle Čápa a Mareše (2007) pedagogický vzor jako celek, vzájemné interakce mezi učiteli i jejich individuální projevy působí na studenty a vyvolávají v nich určité reakce ve smyslu jejich typického chování, jejich zájmu o život školy a také motivace ke školní práci.

Jak bylo uvedeno hned na začátku této podkapitoly, pro každého pedagoga je velmi složité motivovat k zájmu o učivo žáka, kterého lze ve své podstatě jen těžko motivovat. Prvním důležitým krokem je, aby si učitel uvědomil důvody, kvůli kterým se žák takto chová. Poté teprve může začít tento problém řešit a předcházet mu svým motivujícím chováním směrem k žákovi.

Nejčastěji ale musí pedagog zvládat motivaci žáků s horším prospěchem, žáků s menšími schopnostmi.

Obst (2002) ve své knize doporučuje:

- pomoci těmto žákům zaměřit se na úkol, nikoli na riziko neúspěchu,

- naučit je při neúspěchu namísto rezignace procházet postup krok za krokem tak, aby dokázali najít chybu nebo alternativní cestu,
- připomínat, že chyby patří k učení a nejsou známkou žákovy neschopnosti,
- naučit je přičítat neúspěch malému úsilí, špatné strategii nebo nedostatku informací, ne vlastní „hlouposti“, nedostatku schopností atd.

Aby zažívali úspěch i méně schopné děti, je nutné hodnotit vzhledem k individuálním zvládacím cílům, opírající se o náročné, ale smysluplné standardy, ne srovnávat je s ostatními. Pak má žák šanci pravidelně zažívat malé úspěchy.

#### **2.4.4. Výukové metody**

Jak je patrné, na motivaci studentů a výši zájmu o vyučující látku má vliv mnoho faktorů. Jedním z nejdůležitějších je ale dle mého názoru to, jakou pedagog použije k určitým tématům vyučovací metodu. V této kapitole si tedy stručně pojmenujeme několik základních metod výuky.

Metody slovní – zde má velký význam slovo učitele i žáka. Jak mluvené, tak psané. Mezi slovní metody patří:

- *metody monologické* – učitel sám vykládá látku (výklad ve formě vyprávění, vysvětlování či školní přednášky);
- *metody dialogické* – výměna myšlenek mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem (rozhovor, dialog, diskuse, panelová diskuse, brainstorming, brainwriting);
- *práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemné práce*

Při využívání slovních metod je velmi důležité věnovat pozornost technice ústního podání. Řeč učitele musí být srozumitelná, jasná a dostatečně výrazná. Učitel musí vslovovat pečlivě, se správným přízvukem, rytmem, tempem i využíváním pauz mezi slovy a větami.

Metody názorně demonstrační – uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností.

Mezi tyto metody patří:

- *pozorování předmětů a jevů,*
- *předvádění předmětů, činností, pokusů, modelů,*
- *demonstraci statických obrazů,*
- *projekci statickou i dynamickou.*

Metody praktických činností žáků – přímá činnost žáků, přímý styk s předměty a možnost manipulace s nimi, konkrétní práce žáků. Je to například:

- *montážní a demontážní práce žáků* – stavebnicový systém pomůcek, modelů, technických zařízení;
- *laboratorní práce;*
- *praktické pracovní činnosti a práce žáků různého obsahového zaměření* – administrativní, pedagogická, technická aj.

Vyučovací metody hrou – ve vyučování lze využívat různých druhů her.

- *didaktické hry, hry s pravidly či soutěže*
- *metody simulační* – uvádějí žáky do analýzy problémů, které mohou existovat i ve skutečnosti. Navozují situaci, která se může stát i v reálném životě a žáci se na řešení této situace musí aktivně podílet;
- *metody situační* – žáci získávají zkušenosti při analyzování a řešení problémů, které představují životní situace z různých oblastí. Může to být například řešení konfliktu s prodávčem v obchodě, kdy se žáci snaží konflikt tlumit a jednat asertivně;
- *metody inscenační* – žáci hrají role osob zúčastněných v určité simulované sociální situaci. Výchovně-vzdělávací význam spočívá v tom, že se žák vžije do role, kterou předvádí a získává tak nové emocionální zkušenosti, vyzkouší si své reakce na danou situaci;
- *dramatizace* – zkonkrétňuje učivo, umožňuje jeho prožití, usnadňuje hlouběji pochopit obsah dramatizované látky. Může být zaměřena k nejrůznějším

předmětům. Lze předvést drama např. na téma drogové problematiky, rasizmu, kritických situacích v různých skupinách apod.

## 2.5. Komunikace

Mnoho manažerů Vám zajisté odsouhlasí, že komunikace zaměstnanců v jejich pracovních týmech není na vysoké úrovni. Toto bohužel začíná již u žáků a studentů na školách. Nejsou zvyklí komunikovat či prezentovat daná témata před třídou, nejsou zvyklí vyjadřovat svůj názor a s tím samým pak mají problém i v praxi. Přitom je komunikační vzdělávání a následná zdatnost v komunikaci velmi důležitá. Komunikativně schopní lidé mají v praxi více příležitostí, zaujmou více manažerů a mnohdy jsou i preferovanější než člověk odborně zdatnější, avšak komunikativně nejistý. Velmi často totiž musí prezentovat např. své názory či výsledky ostatním spolupracovníkům, obchodním partnerům či nadřízeným. Málokdo je toho ale bohužel schopen.

Než přejdeme k podrobnější analýze manažerské a pedagogické komunikace, uvedeme si zde základní formy sociální komunikace – *verbální* a *nonverbální komunikaci*.

*Verbální* – jedná se o komunikaci slovem. Je nejčastějším prostředkem mezilidské komunikace. Na jejím tvoření se podílejí tři mluvní orgány - ústrojí dechové, hlasové a ústrojí artikulace. Dech a správné dýchání je základním předpokladem dobrého mluvení. Hlas člověku umožňuje, aby dal svým sdělením zvukovou podobu. Každý hlas je charakterizován třemi kvalitami – silou, výškou a barvou.

V mluveném projevu hrají velkou roli také zvukové prostředky řeči, jako:

- přízvuk – zesílení či zvýraznění určité slabiky v mluveném textu,
- rytmus – střídání přízvučných a nepřízvučných slabik,
- dynamika – představuje zesílení, zvýraznění slova, hlasitost řeči a její změny, silovou intenzitu,
- intonace – změny tónové výšky,
- tempo – představuje rychlost, jakou je sdělován obsah projevu,
- pauza – jde o přerušení řeči.

*Nonverbální* – mimoslovní komunikace, pohybové chování. Využíváme při ní:

- výrazy obličeje (mimika),
- pohledy (řeč očí),
- pohyby (kinezika),
- fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla),
- gesty (gestika),
- dotekem (haptika),
- přiblížením či oddálením (proxemika),
- tónem řeči,
- úpravou zevnějšku a životního prostředí.

Složky neverbální komunikace zprostředkovávají velmi důležité informace. Verbální informaci (tedy vlastní text) lze často správně pochopit pouze v souvislosti s nonverbálními signály.

### **2.5.1. Pedagogická komunikace**

Pedagogickou komunikaci lze považovat za zvláštní případ sociální komunikace. Jde o komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme, vzděláváme a sledujeme pedagogické cíle.

P. Gavora (2005, str. 22) uvádí tuto definici pedagogické komunikace: *„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků.“*

Kromě verbální a neverbální komunikace rozlišuje pedagogická komunikace ještě *komunikaci činem*. Jak tvrdí Nelešovská (2005), je jí, na rozdíl od komunikace verbální a neverbální, věnována v oblasti teoretické a výzkumné malá pozornost. Jedná se zejména o postoje, např. postoj učitele k nepřipravenému žákovi, k výchovným situacím, k individualitě žáka a jeho specifickým zvláštnostem apod.

Nyní se vrátíme k pedagogické komunikaci verbálního charakteru zmíněním zásad dle Mareše a Křivohlavého (1989), jimiž se má řídit učitelova činnost během rozhovoru se žákem. Zkušenosti učitelů – praktiků dokazují, že při respektování níže citovaných zásad se ve výuce docílí daleko více a že nejsou v žádném rozporu s odborností. Jsou čtyři:

1. *Vcíťovat se do stavu žáka* – vcítění, soucítění (odborně empatie) je děj, při němž se v učiteli jako v zrcadle odrážejí emocionální děje odehrávající se v žákovi, s nímž jedná. Na rozdíl od žáka, který je v daný okamžik plný určitých emocí tak, že určují jeho jednání, učitel si při empatii zachovává od zmíněných emocí odstup; např. cítí, že žák je momentálně ve velkém vnitřním napětí a vcítuje se do jeho situace správně a přiměřeně, sám však tomuto napětí nepodléhá, nepoddává se mu.

Jde o jiné pochody než u sympatie, kde zmíněný odstup mizí. U apatie chybí vcítění úplně, mezi učitelem a žákem dochází k sociální izolaci, navzájem se odcizují.

2. *Respektovat osobnost žáka* – úcta k osobnosti žáka patří k základním předpokladům každého výchovného působení, tedy i pomocného rozhovoru. Učitel vyjadřuje svůj zájem o další osud žáka, projevuje mu porozumění.
3. *Zaujmout autentický, opravdový postoj* – jde o upřímnost sama k sobě a k ostatním, snahu být svůj, nepředstírat něco tam, kde má jít o skutečnou pomoc.
4. *Být konkrétní* – všemi fázemi rozhovoru musí prostupovat konkrétnost, věcnost. Počínaje pozorováním a odpovídáním na projevy žáka, přes zařizování jednotlivých kroků vedoucích k řešení.

Při komunikaci ve výuce je nutno dle Obsta (2002) upozornit na správné užívání odborné terminologie a omezení nadměrného užívání cizích slov. Učitel by měl hovořit řečí žáků, aby mu rozuměli a vytvářeli si správné představy.

Komunikativní dovednosti by měly být považovány za jednu ze základních podmínek úspěšného učitelství. Jsou vázány na osobnost učitele, na jeho sklony k pedagogické



činnosti, na temperament, postoje, schopnosti, zvyky a také na jeho úroveň techniky projevu. Učitel by si měl uvědomit, že svou komunikací ovlivňuje žáky. Měl by tedy dbát na formulaci otázek, kulturu jazyka, vyjadřování, na své celkové působení při interakci se žákem a přispívat tak k rozvoji osobnosti žáků a vhodného klimatu ve třídě. Také si musí uvědomit, že zajímavým a srozumitelným podáním učiva může žáky buďto k tématu nadchnout anebo odradit. Je mnoho učitelů, kteří jsou ve svém oboru naprostí profesionálové a odborníci, ale svou odbornost bohužel díky nesprávné komunikaci neumí svým žákům prodat. Vzdělávání a cvičení v komunikativních dovednostech by mělo být pro studenty pedagogických fakult či již pro hotové pedagogy naprostou součástí jejich pedagogické praxe.

### **2.5.2. Organizační formy vyučování**

Na pedagogickou komunikaci, na její průběh, působí také zvolená organizační forma vyučovací hodiny. Proto si nyní ty nejčastěji používané organizační formy představíme. Jsou to:

- hromadné vyučování,
- skupinové vyučování,
- individuální vyučování.

*Hromadné (frontální) vyučování* – v našich školách se jedná o nejčastěji používanou formu. Komunikace zde probíhá ve třech komunikačních strukturách podle toho, mezi kým probíhá.

1. Obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem (zpravidla se jedná o rozhovor, učitel klade otázky a žák odpovídá)
2. Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě (monolog přednášejícího – výklad, vyprávění či hodnocení žáků)
3. Jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako k jednotlivci

Při frontální formě komunikace se nepřipouští komunikace mezi žáky samotnými. Problémem zde tedy je, že žáci jsou málo aktivní a může se stát, že brzy ztrácejí zájem

a koncentraci. Učitel se zase může stát, že při výkladu ztrácí zájem o žáky, protože se ponoří pouze do přednášení učiva.

*Skupinové vyučování* – děti jsou při něm nuceni spolupracovat a tedy i komunikovat. Mezi žáky dochází k obousměrné komunikaci. Dělí se podle počtu účastníků ve skupině na párové vyučování a skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině. Pravidla komunikace pro skupinové vyučování musí učitel přesně a srozumitelně vymezit. Dále musí ujasnit rozestavení nábytku v učebně, a kdo ve skupině bude plnit jaké role (např. zapisovatel, vedoucí skupiny).

*Individuální vyučování* – představuje vyučování bez osobního kontaktu s živým učitelem (např. učebnice, audioorální či audiovizuální program).

### **2.5.3. Kladení otázek ve výuce a v manažerské praxi**

Častou formou jak manažerské, tak pedagogické komunikace bývá kladení otázek. Otázkou u lidí provokujeme myšlenkové pochody. Pokud si na otázku najdou odpověď či řešení sami, je to pro ně mnohem přínosnější.

Uvedme si nyní nejčastější typy otázek a příklady, kdy se používají.

- *Otevřené otázky* – dávají prostor k volnějšímu vyjádření. Používáme je, když chceme, aby odpověď byla rozsáhlejšího charakteru. Většinou je uvozujeme slovy „jak, co, proč“
- *Uzavřené otázky* – vedou k jediné správné odpovědi nebo k odpovědím ano, ne, nevím. Např. Jaká řeka protéká Prahou?
- *Osobní otázky* – práme se jimi po osobním přesvědčení, dojmu aj. U tohoto typu otázek musíme zvažovat, kdy je vhodné je položit.

### **2.5.4. Manažerská komunikace**

O manažerské roli lze říci, že ji tvoří z 20% nějaká konkrétní práce a z 80% její prosazování, tj. komunikování. Množství komunikace ale nic nevyovídá o její kvalitě. Aby manažer efektivně plnil své cíle, musí se svými zaměstnanci komunikovat hlavně tak, aby mu rozuměli. Slova mohou znít nebo vypadat přesně a srozumitelně, ale nejsou. Mezi tím, kdo sděluje a tím, kdo sdělení přijímá, existují různé druhy bariér, díky kterým se k posluchači mohou dostat sdělení překroucená nebo dokonce vůbec.

Armstrong (2008) definoval bariéry komunikace následovně:

*Slyšíme, co slyšet chceme* – to, co slyšíme nebo chápeme, když k nám někdo mluví, je často založeno na naší vlastní zkušenosti. Neslyšíme, co nám lidé opravdu řekli, ale spíše co chceme, aby řekli. Předem také činíme úsudky o tom, co nám chtějí říci a pokud se tak nestane, přizpůsobíme si to.

*Ignorování informací, které se nám nelíbí* – není-li sdělení v souladu s tím, o čem je příjemce přesvědčen, odmítá ho.

*Vnímání osoby přicházející se sdělením* – příjemce je zde velmi ovlivněn tím, jak vnímá osobu, která za ním přichází se sdělením. Pokud je nám sympatická a máme ji rádi, sdělení akceptujeme mnohem snadněji než u osoby, ke které cítíme jisté antipatie. Nehledě na to, jestli je naše přijetí správné či špatné.

*Vliv skupiny* – skupina, ke které patříme a se kterou se ztotožňujeme, je nám svými sděleními bližší a spíše je přijmeme, než od skupiny, kterou takto nevnímáme.

*Pro různé lidi znamenají slova různé věci* – nesmíme předpokládat, že má-li něco nebo nějaké slovo pro nás určitý význam, bude mít stejný význam i pro někoho jiného.

Armstrong (2008) dále popisuje i to, jak může manažer tyto bariéry komunikace překonat:

*Přizpůsobit se světu příjemce sdělení* – přizpůsobit sdělení tak, aby odpovídalo hodnotám, zájmům či slovníku příjemce. Musíme si uvědomit, jak by mohla být daná informace vnímána příjemcem např. díky předsudkům či vlivu jiných lidí. Lidé mají sklon odmítat to, co nechtějí slyšet.

*Používat zpětnou vazbu* – je nutné zajistit si, abychom od příjemce dostali na naše sdělení odezvu, která nám řekne, do jaké míry sdělení pochopil.

*Používat komunikaci tváří v tvář* – je lepší k lidem mluvit tváří v tvář, než jim psát. Jen takto si zajistíme efektivní zpětnou vazbu.

*Používat způsoby vedoucí k zapamatování sdělení* – informace můžeme sdělovat tak, aby si je příjemce co nejlépe zapamatovali – např. opakovaně zdůrazňovat důležité body nebo sdělovat je po částech.

*Používat přímočarý, prostý jazyk* – omezit dlouhá slova či spleť věty.

*Sladit činy se slovy* – komunikace musí být ze strany manažera důvěryhodná. Když něco řekne, musí se tak stát a musí to platit.

*Používat různé komunikační kanály* – aby se některá sdělení rozšířila rychle a nezkresleně, musejí být v písemné podobě. Ale vždy, kdy je to možné, je lepší doplňovat písemná sdělení i mluveným slovem. A naopak, slovní informace by měla být doplněna tou písemnou.

*Oslabit problém velikosti* – podporovat v komunikaci rozumnou míru neformálnosti.

Jak manažer, tak učitel by měli být ve své komunikaci přesvědčiví. To se dá samozřejmě do jisté míry nacvičit. Ale mnohem lépe na lidi působí, pokud je komunikátor přesvědčivý proto, že dané věci rozumí a věří v ní. Toto by měli mít obě zmiňované profese na paměti.

### 3. Cíl a metodika

Bakalářská práce je zaměřena na analýzu stylů a způsobu vedení žáků ve škole a zaměstnanců v podniku a jejich následné porovnání.

*„Analýza je myšlenkové rozložení zkoumaného jevu na jednotlivé části. Tyto části se stávají předmětem dalšího hlubšího zkoumání, které nám umožní lépe poznat jev jako celek.“* (Bunešová, Vaněček, 2008, str. 9)

Cílem práce je zjistit styly řízení u vedoucích pracovníků a pedagogů. Ty následně porovnat a ze zjištěných odpovědí porovnat nejen výsledné styly, ale i jednotlivé oblasti zkoumání každou zvlášť. Dále se potvrdí nebo zamítnou předpokládaná tvrzení:

- Mezi stylem vedení zaměstnanců ve firmě a vedení žáků ve třídě není žádný rozdíl
- U obou zkoumaných skupin převažuje především kooperativní styl řízení

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

#### Teoretická část

Informace pro zpracování teoretické části bakalářské práce byly získávány především studiem odborné literatury. Na začátku je definován rozdíl mezi vedením a řízením a jednotlivé styly vedení a řízení. Dále je popsána schopnost vést lidi a s tím související emoční inteligence člověka. Poté následuje srovnání třídního managementu a firemního managementu, popis stanovování cílů a úkolů, kde je dán velký důraz na klasifikaci cílů, metodu SMART a výukové cíle a jejich požadavky. Poté je popsána manažerská motivace a motivace žáků a nakonec komunikace, její základní pojmy, manažerská a pedagogická komunikace a s ní související organizační formy vyučování. Na konci jednotlivých kapitol byl ze zjištěných informací vždy popsán rozdíl či shoda v jednotlivých zkoumaných oblastech.

#### Praktická část

Praktická část bakalářské práce bude zaměřena na analýzu stylů vedení a komunikace žáků ve škole a zaměstnanců v podniku.

Bude proveden výzkum formou dotazníkového šetření. Dotazníky budou zpracovány na webovém nástroji survio.com a sběr dat bude probíhat v termínu od 9. března 2016 do 25. března 2016. Celkem budou dotazníky zaslány na 60 emailových adres. 30 dotazníků bude zasláno manažerům či vedoucím pracovníkům různých firem a 30 dotazníků pedagogům na SŠ a VOŠ. Z důvodu dvou rozdílných cílových skupin bude dotazník vytvořen ve dvou variantách. Obě varianty budou mít totožné otázky, které se budou týkat stejných oblastí. Tyto budou následně porovnány. Varianty se budou lišit pouze v cílové skupině vedených lidí, u pedagogů to budou studenti a u manažerů zaměstnanci. Dotazník bude obsahovat celkem 9 otázek a zkoumanými oblastmi budou: *stanovování cílů, plánování, nápady a návrhy, rozhodování, realizace, kontrola a konflikty*.

Získané výsledky budou zpracovány za pomoci programů Microsoft Word a Microsoft Excel, kde bude využito sloupcových a výsečových grafů.

V poslední kapitole pak budou potvrzeny nebo zamítnuty výchozí hypotézy a zpracována případná doporučení vzájemné inspirace obou zkoumaných skupin, a to na základě vlastního úsudku.

## 4. Praktická část

Použitou výzkumnou technikou této práce je dotazník. Cílem dotazníkové metody je zjištění dat o respondentovi, jeho názory na problematiku, která zajímá dotazujícího. Výhodou této metody je snadné a poměrně rychlé zpracování. Pomocí dotazníku lze získat rozsáhlé množství informací a zároveň je zaručena anonymita respondentů.

### 4.1. Průběh průzkumu

Cílová skupina respondentů byla rozdělena do dvou skupin. Z důvodu dvou rozdílných cílových skupin byl dotazník vytvořen ve dvou variantách. Obě varianty mají tožné otázky, které se týkají stejných oblastí. Tyto budou následně porovnány. Obě verze dotazníku jsou k dispozici v příloze (Příloha č. 1 a č. 2).

V jedné skupině byly dotazníky obesláni učitelé působící na SŠ nebo VOŠ a ve druhé manažeři či vedoucí pracovníci, kteří vedou tým o počtu nejméně pěti zaměstnanců. V každé skupině bylo obesláno 30 emailových adres. U skupiny pedagogů byli osloveni učitelé celkem ze tří SŠ a jedné VOŠ. Pro získání požadovaného vzorku respondentů pro manažerské dotazování muselo být osloveno celkem 16 firem. Jak pedagogové, tak vedoucí pracovníci pocházeli z regionu jižních Čech.

Dotazníkové šetření a vyhodnocení probíhalo v termínu od 9. března 2016 do 25. března 2016. Návratnost dotazníků byla 73 % u učitelů a 83 % u vedoucích pracovníků. V případě dotazníků pro učitele bylo získáno 22 dotazníků a od manažerů se vrátilo zpět 25 vyplněných dotazníků.

### 4.2. Popis dotazníku

K průzkumu byl použit dotazník *Styl vedení lidí – typy vedoucích* (Černý, 2009, str. 211). Tento dotazník obsahuje sedm okruhů. Okruhy se týkají **chování při stanovení cílů, chování při plánování, chování při hledání nápadů, chování při rozhodování, chování při realizaci, chování při kontrole a chování při řešení konfliktů**. U každého okruhu jsou k dispozici čtyři tvrzení. Odpovědi v dotazníku označené a), b), c), d) byly

obodovány podle toho, jak vystihují respondenta. 4 body byly přiřazeny tomu, které nejvíce vystihovalo jeho chování. 3 body tomu, které vyhovovalo na druhém místě, 2 body tomu, které bylo hodnoceno na místě třetím a nakonec 1 bod nejméně vyhovujícímu. Odpovědi byly převedeny do následující tabulky (tabulka 1) a vyhodnoceny. Odpovědi označené písmeny a), b), c) a d) zastupují jednotlivé styly řízení.

Tabulka 1: Vzor přiřazení odpovědí pro zjištění stylu

Chování	Styl 1	Styl 2	Styl 3	Styl 4
Cíle	c)	b)	a)	d)
Plánování	a)	c)	d)	b)
Nápady	a)	c)	d)	b)
Rozhodování	b)	a)	c)	d)
Realizace	c)	b)	a)	d)
Kontrola	d)	c)	b)	a)
Konflikty	b)	a)	d)	c)
Součet				

Zdroj: Černý, 2009, str. 211

Nejčastěji se pro určení stylů uvádí klasická typologie řídicích stylů podle K. Lewina, která hovoří o stylu autokratickém, demokratickém a laissez faire (liberálním) stylu. Tato typologie byla uvedena a popsána v teoretické části bakalářské práce. Dotazník (Černý, 2009, str. 211) na určení stylu řízení je rozšířen na čtyři styly:

- Styl 1 – *liberální* (vedoucí uplatňují jasná pravidla, dbají na dodržování předpisů, drží se zpátky, zůstávají neutrální, neovlivňují příliš dosažení cílů, neovlivňují klima na pracovišti),
- Styl 2 - *charitativní* (vedoucí v rámci tohoto stylu vidí především lidský element, o všem uvažují se zřetelem na spolupráci, nechávají lidem značnou volnost, věří v jejich schopnosti a podporují je, jednají klidně a přátelsky, nejdou příliš za dosažením věcného cíle, silně ovlivňují skupinové klima),



- Styl 3 – *autoritativní* (vedoucí kladou co nejvyšší cíle, mají na zřeteli hlavně výsledky, jsou silně orientováni na výkon, jsou tvrdí sami k sobě, věří více ve své schopnosti než ve schopnosti ostatních, prosazují své vlastní názory, silně ovlivňují dosažení cílů, nesnaží se ovlivnit mezilidské vztahy),
- Styl 4 - *kooperativní* (vedoucí se orientují podle situace na výkon nebo mezilidské vztahy, podporují lidi v dosahování cílů i v mezilidských vztazích, mají jasnou představu toho, čeho chtějí dosáhnout, vyhledávají nové nápady, sledují priority, hledají příčiny problémů, silně ovlivňují dosažení cílů, silně ovlivňují skupinové klima a uspokojení potřeb dané skupiny).

Dotazník *Styl vedení lidí – typy vedoucích* (Černý, 2009, str. 213) byl ještě doplněn dvěma otázkami, které zjišťovaly pohlaví respondentů a věk respondentů.

### 4.3. Průběh výzkumu

Výsledky dotazníku na styl řízení učitelů byly zaneseny do tabulky a podle zjištěného počtu bodů byly celkové výsledky přiřazeny k určitému stylu (Černý, 2009, str. 2013). Stejně se postupovalo i s výsledky dotazníků na styl řízení manažerů.

Dále se vyhodnocovala u obou skupin každá otázka zvlášť, aby bylo zjištěno, jaký styl řízení převládá u konkrétní ze sedmi zkoumaných oblastí.

## 4.4. Získaná data a jejich vyhodnocení

### 4.4.1. Styly řízení učitelů a manažerů

#### Učitelé

Dotazníky vyplňovali učitelé tří SŠ a jedné VOŠ v jižních Čechách. Celkem bylo od pedagogů získáno 22 vyplněných dotazníků. Odpovědi byly zapsány do tabulky (tabulka 1) a vyhodnoceny (tabulka 2).

Tabulka 2: Rozdělení respondentů učitelů podle stylu řízení

Styly	Liberální styl	Charitativní styl	Autoritativní styl	Kooperativní styl
Počet respondentů - učitelů	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

Zdroj: Vlastní výzkum

Po vyhodnocení dotazníků na styl řízení bylo zjištěno, že 23 % učitelů inklinuje k liberálnímu stylu řízení, 36 % k charitativnímu stylu řízení, 14 % pedagogů charakterizuje autoritativní styl řízení a 27 % kooperativní styl řízení.

Podle tohoto průzkumu učitelé ze tří SŠ a jedné VOŠ převážně charakterizuje *řízení charitativní*. Zastánci tohoto řízení jednají se studenty klidně, přátelsky a podporují je. O všem uvažují se zřetelem na spolupráci a na příjemné pracovní klima ve školní třídě. Před rozhodnutím zjišťují názor studentů a teprve po zvážení připomínek se rozhodují. Tímto postupem odbourávají tlak proti sobě a uvolňují tak atmosféru ve třídě. Občas se stává, že přijímají rady pouze od vybraných jedinců, což na ostatní může působit negativně. V rámci svého stylu vidí především element studenta. Tito učitelé ale nejdou příliš za dosažením věcného cíle. Studentům nechávají značnou volnost.

### Manažeři

Dotazníky vyplňovali vedoucí pracovníci celkem z 16 ti jihočeských firem. Zpět bylo získáno 25 vyplněných dotazníků. Odpovědi byly zapsány do tabulky (tabulka 1) a vyhodnoceny (tabulka 3).

Tabulka 3: Rozdělení respondentů manažerů podle stylu řízení

Styly	Liberální styl	Charitativní styl	Autoritativní styl	Kooperativní styl
Počet respondentů - manažerů	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>15</b>

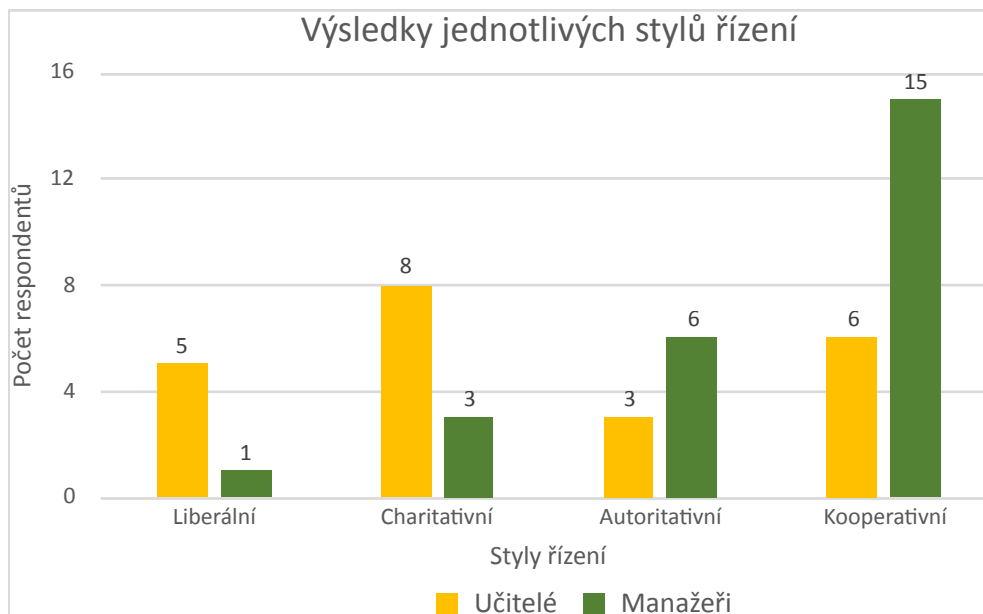
Zdroj: Vlastní výzkum

Po vyhodnocení dotazníků na styl řízení manažerů bylo zjištěno, že jen 4 % respondentů inklinuje k liberálnímu stylu řízení, 12 % respondentů k charitativnímu stylu řízení, 24 % respondentů charakterizuje autoritativní styl řízení a 60 % respondentů kooperativní styl řízení.

Podle tohoto průzkumu manažery z 16 ti jihočeských firem s velikou převahou charakterizuje *řízení kooperativní*. Výsledky tohoto stylu řízení jsou hodnoceny jako velmi kvalitní a tým pod tímto vedením dosahuje velkého výkonu i značné inovativnosti. Tito manažeři velmi dbají i na mezilidské vztahy a uspokojování potřeb svých podřízených a tím si zajišťují jejich nízkou fluktuaci. Vždy si najdou čas na to, aby pracovníky vyslechli, a stále se informují, co si členové pracovní skupiny myslí a co cítí. Vědí naprosto přesně, čeho chtějí se svými podřízenými dosáhnout a opírají se o svou neformální autoritu. Jejich podřízení se podílejí na rozhodování a manažeři nepoužívají metody příkazů a sankcí. Vždy své zaměstnance podrobně o všem informují a všechny své názory logicky zdůvodňují. Pokud se na ně vznese vlna kritiky, vítají ji s uznáním.

Výsledky obou skupin respondentů jsou porovnány v následujícím grafu (Graf 1).

Graf 1: Výsledky jednotlivých stylů řízení



Zdroj: Vlastní výzkum

#### 4.4.2. Převládající styly řízení v konkrétních zkoumaných oblastech

Zkoumané oblasti se týkaly těchto okruhů: chování při stanovení cílů, chování při plánování, chování při hledání nápadů, chování při rozhodování, chování při realizaci, chování při kontrole a chování při konfliktech. Každá oblast byla u obou skupin vyhodnocena zvlášť. Respondenti v každé oblasti vybírali ze čtyř odpovědí a té nejvíce jim vlastní přidělili nejvíce bodů – 4 body. Tato odpověď pak určovala, ke kterému stylu řízení inklinují.

##### Oblast č. 1 – „Chování při stanovování cílů“

###### Učitelé

V této oblasti byla nejvíce zastoupena odpověď charakteristická pro kooperativně řídicí styl: „Pravidelně diskutuji se studenty o jejich cílech, aby bylo možné spojit individuální cíle a cíle školy. Studenti by měli úkolům rozumět a akceptovat je.“ S touto odpovědí se ztotožnilo celkem 36 % pedagogů.

V těsném zástupu po této odpovědi byla odpověď: „Student by si měl určit cíl sám, protože se pak víc namáhá. Proto formuluji cíle velmi obecně.“ Tato odpověď vypovídá o charitativně řídicím stylu a odpovědělo tak 32 % učitelů.

Celkem 18 % učitelů se v oblasti stanovování cílů ztotožnilo s liberálním stylem řízení, protože jim byla nejbližší varianta odpovědi: „Důležitější než tvorba cílů je to, aby studenti plnili své povinnosti, plynoucí z popisu cílů předmětu a školy.“

Nejméně zastoupený byl autoritativní styl řízení, pro tuto odpověď se rozhodlo 14 % učitelů. Přiklonili se k této odpovědi: „Cíl kladu co nejvýše a určuji co nejkratší termíny. Jen při vysoké výzvě podávají studenti dobré výkony.“

###### Manažeři

Cílová skupina manažerů se nejčastěji ztotožnila s odpovědí: „Pravidelně diskutuji s pracovníky o jejich cílech, aby bylo možné spojit individuální a podnikové cíle. Zaměstnanci by měli úkolům rozumět a akceptovat je.“ Takto odpovědělo 72 % vedoucích pracovníků a řadí se tak v oblasti stanovování cílů ke kooperativnímu stylu řízení.

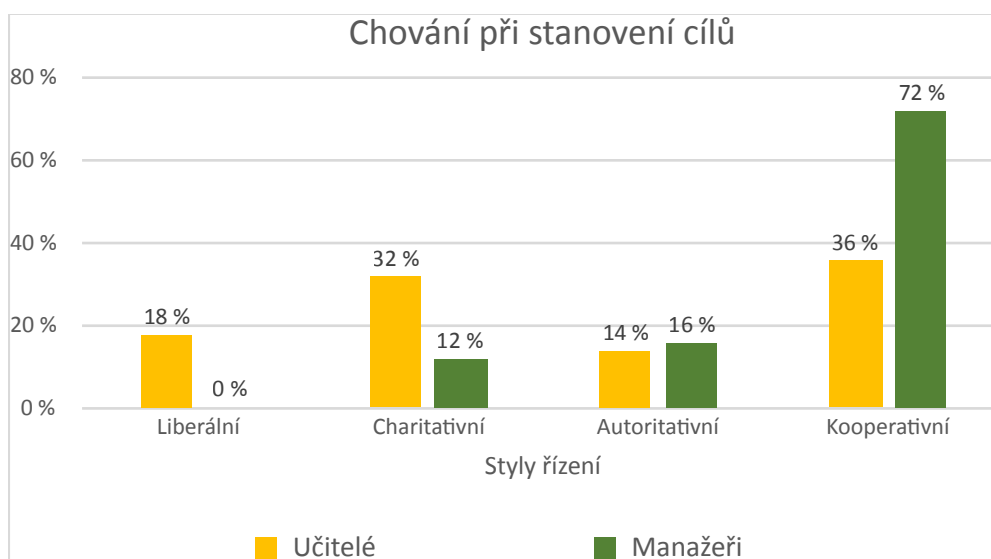
Pouze 16 % manažerů dalo nejvíce bodů odpovědi charakterizující autoritativní řídicí styl: „Cíl kladu co nejvýše a určuji co nejkratší termíny. Jen při vysoké výzvě podávají pracovníci dobré výkony.“

Styl charitativní charakterizuje celkem 12 % manažerů s odpovědí: „Pracovník by si měl určit cíl sám, protože se pak víc namáhá. Proto formuluji cíle velmi obecně.“

Styl liberálního řízení v této oblasti nebyl zastoupen žádným čtyřbodovým hodnocením. Odpověď zněla: „Důležitější než tvorba cílů je to, aby pracovníci plnili své povinnosti, plynoucí z popisu práce.“ tedy jako nejvíce možnou nezvolil žádný manažer.

Porovnání stylů řízení učitelů a manažerů v oblasti chování při stanovení cílů je patrné v grafu (Graf 2).

Graf 2: Chování při stanovení cílů



Zdroj: Vlastní výzkum

## Oblast č. 2 – „Chování při plánování“

### Učitelé

V oblasti plánování učitelé čtyřmi body nejčastěji hodnotili odpověď patřící kooperativně řídicímu stylu: „Plánuji tak, aby byl zajištěn dlouhodobý rozvoj. Plány by měly být dobře promyšleny a měly by aktivizovat studenty.“ S touto odpovědí se ztotožnilo 45 % pedagogů.

Stejně bodové ohodnocení pak dostaly dva další styly řízení, a to charitativní a autoritativní. Každému z těchto stylů dalo v oblasti plánování přednost 23 % pedagogů. Charitativní styl je definován odpovědí: „Dělám návrhy, ale zároveň důvěřuji schopnostem studentů, kterým dávám velký prostor“ a autoritativní styl odpovědí: „Plánuji jen do té míry, pokud to považuji za nutné. Pak ale dbám na dodržení plánů.“

Nejméně zastoupená byla odpověď: „Dělám plány, pouze pokud to situace vyžaduje. Myslím si, že každý student by se měl prokousat sám.“ Vybralo si ji 9 % učitelů a náleží k liberálnímu stylu řízení.

### Manažeri

Celkem 64 % manažerů se v oblasti plánování identifikovalo s kooperativně řídicím stylem, když zvolili jako nejčastěji zastoupenou tuto odpověď: „Plánuji tak, aby byl zajištěn dlouhodobý rozvoj. Plány by měly být dobře promyšleny a měly by aktivizovat pracovníky.“

S autoritativním řídicím stylem se ztotožnilo 24 % manažerů. Odpověď byla: „V plánech se soustřeďuji na plánování zisků a nákladů. Plánuji ale jen do té míry, pokud to považuji za nutné. Pak ale dbám na jejich dodržení.“

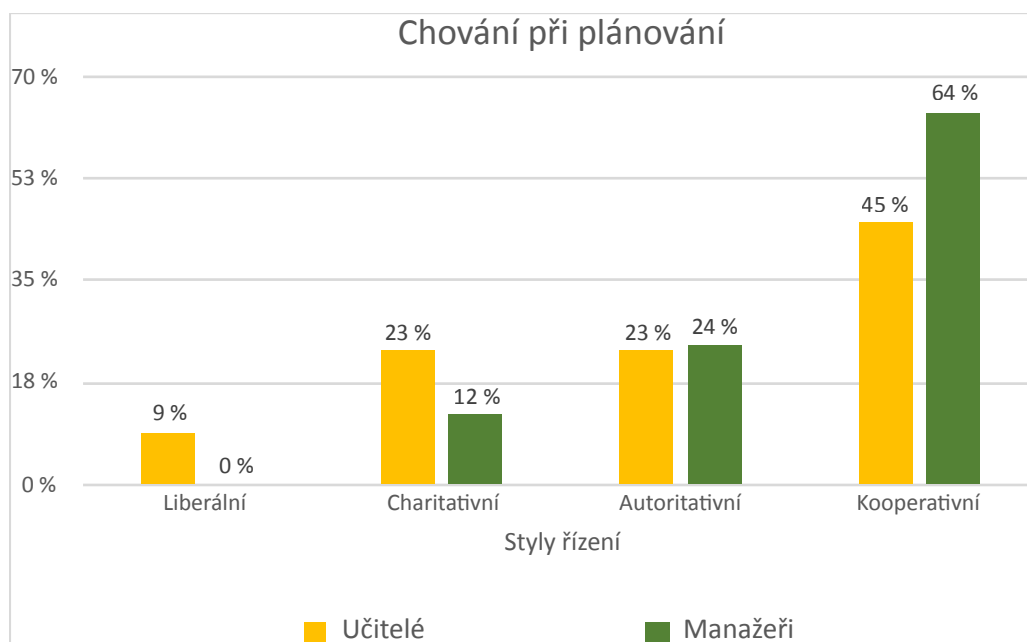
Dalším zastoupeným řídicím stylem byl styl charitativní, který charakterizovala odpověď: „Dělám návrhy, ale zároveň důvěřuji schopnostem pracovníků, kterým dávám velký prostor.“ Tuto odpověď si jako stěžejní vybralo 12 % manažerů.

Styl liberálního řízení opět nebyl v této oblasti zastoupen žádným čtyřbodovým hodnocením. Odpověď: „Dělám plány, pouze pokud to situace vyžaduje. Myslím si, že každý

pracovník by se měl prokousat sám.“ si jako prioritní ve svém chování v oblasti plánování, nevybral žádný manažer.

Porovnání stylů řízení učitelů a manažerů v oblasti chování při plánování je znázorněno v následujícím grafu (Graf 3).

Graf 3: Chování při plánování



Zdroj: Vlastní výzkum

### Oblast č. 3 – „Chování při hledání nápadů“

#### Učitelé

V oblasti chování při hledání nápadů byla nejvíce zastoupena odpověď charakteristická pro kooperativně řídicí styl: „Naslouchám a hledám nové nápady. Mám sice jasnou představu, jsem ale kdykoliv připraven změnit svůj názor díky lepšímu návrhu.“ S touto odpovědí se ztotožnilo celkem 54 % učitelů.

Jako další nejčastěji vybraná odpověď byla: „*Když posuzuji nápady a návrhy ostatních, snažím se být neutrální.*“ Tato odpověď zastupuje liberálně řídicí styl a odpovědělo tak 32 % učitelů.

Celkem 9 % učitelů se v oblasti chování při hledání nápadů ztotožnili s charitativním stylem řízení a vybrali odpověď: „*Inklinuji k tomu, že přebírám nápady ostatních a neprosazuji vlastní.*“

Odpověď, která byla učiteli nejméně volena jako ta nejvíce bodovaná, patřila autoritativnímu stylu řízení a vybralo si ji 5 % pedagogů. Zněla: „*Prosazuji své návrhy, i když se mnou ostatní nesouhlasí.*“

### Manažeři

Skupina manažerů v oblasti chování při hledání nápadů nejvíce volila odpověď: „*Na-slouchám a hledám nové nápady. Mám sice jasnou představu, jsem ale kdykoliv připraven změnit svůj názor díky lepšímu návrhu.*“ Tuto odpověď vybralo 76 % manažerů a inklinují tak ke kooperativně řídicímu stylu.

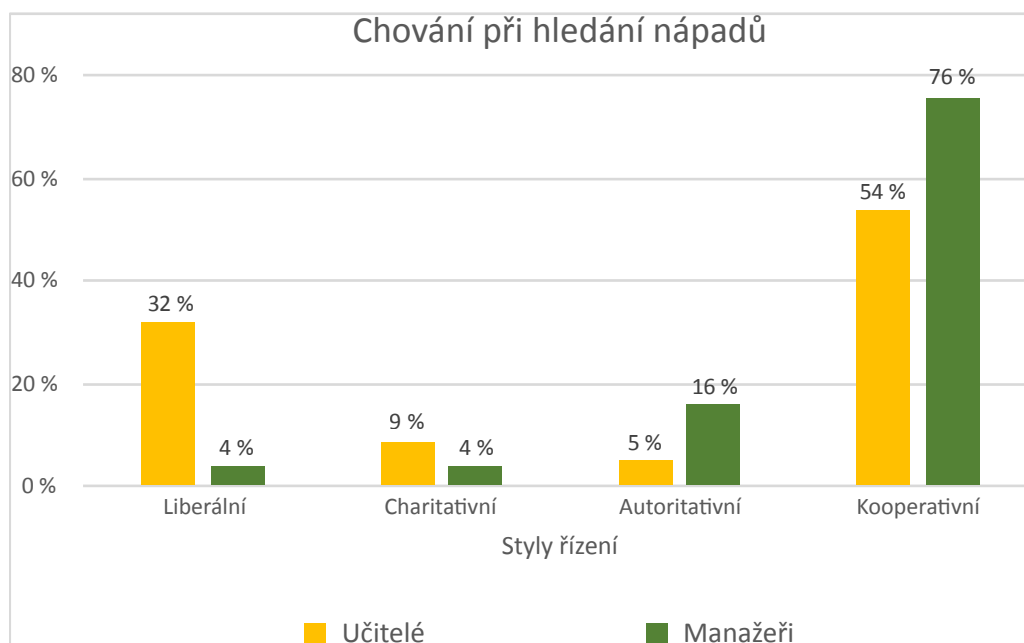
Celkem 16 % manažerů dalo nejvíce bodů odpovědi charakterizující autoritativní řídicí styl: „*Prosazuji své návrhy, i když se mnou ostatní nesouhlasí.*“

Styl charitativní a styl liberální byl v této oblasti zastoupen stejným bodovým ohodnocením. Každému z těchto stylů dalo přednost 4 % manažerů. Charitativní styl charakterizuje odpověď: „*Inklinuji k tomu, že přebírám nápady ostatních a neprosazuji vlastní*“ a styl liberální: „*Když posuzuji nápady ostatních, snažím se být neutrální.*“

Porovnání stylů řízení učitelů a manažerů v oblasti chování při hledání nápadů je znázorněno v grafu (Graf 4).



Graf 4: Chování při hledání nápadů



Zdroj: Vlastní výzkum

#### Oblast č. 4 – „Chování při rozhodování“

##### Učitelé

Nejčastěji volená odpověď v oblasti chování při rozhodování byla: „Snažím se zapojit i studenty, ale když celý proces dlouho trvá, navrhnou vlastní řešení.“ Volilo ji 36 % učitelů a ukazuje na liberální styl řízení.

S charitativním řídicím stylem se ztotožnilo 32 % učitelů. Odpověď zněla: „Při rozhodování se snažím co nejvíce vyjít vstříc studentům. Jsem přístupný jejich řešení. Tím zabráním odporu a studenti reagují pozitivně“

Dalším zastoupeným řídicím stylem byl styl kooperativní, který charakterizovala odpověď: „Se studenty pracuji na tom, abychom přijali optimální rozhodnutí.“ Tuto odpověď si jako nejvíce vhodnou vybralo 18 % učitelů.

Autokratický styl řízení volilo 14 % učitelů, kteří si vybrali následující odpověď: „Rozhoduji na základě svých znalostí a zkušeností. Vždyť za výsledek jsem osobně zodpovědný.“

### Manažeri

Celkem 54 % manažerů se v oblasti chování při rozhodování identifikovalo s kooperativně řídicím stylem, když zvolili jako nejčastěji zastoupenou tuto odpověď: „S pracovníky pracuji na tom, abychom přijali optimální rozhodnutí.“

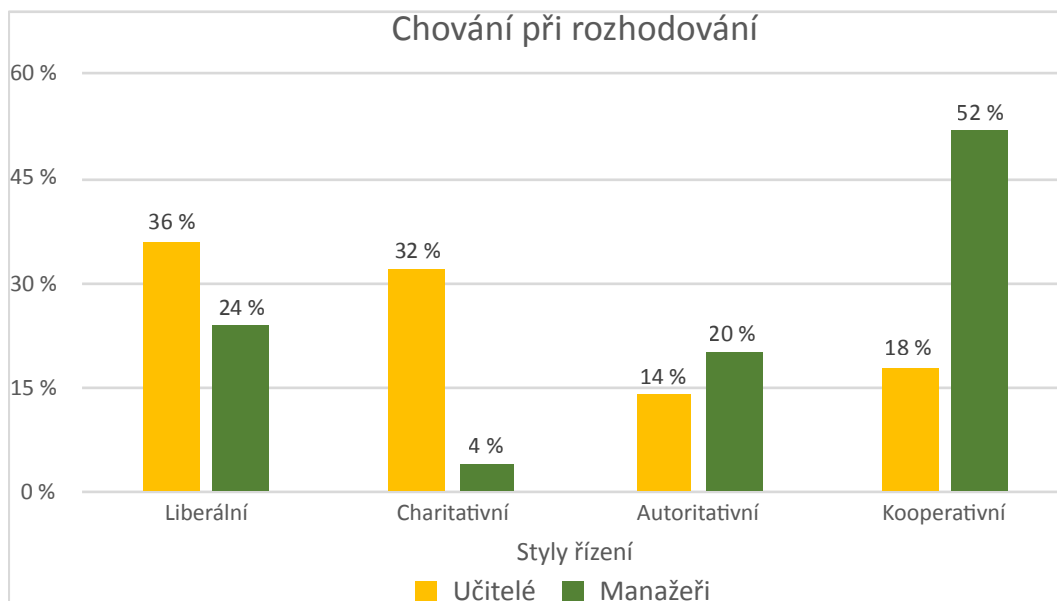
S liberálním řídicím stylem se ztotožnilo 24 % manažerů. Odpověď byla: „Snažím se zapojit ostatní, ale když celý proces dlouho trvá, navrhnou vlastní řešení.“

Dalším zastoupeným řídicím stylem byl styl autoritativní, který charakterizovala odpověď: „Rozhoduji na základě svých znalostí a zkušeností. Vždyť za výsledek jsem osobně zodpovědný. Značnou energii pak věnuji prosazení rozhodnutí.“ S touto odpovědí se ztotožnilo 20 % manažerů.

Nejméně zastoupená byla odpověď: „Při rozhodování se snažím co nejvíce vyjít vstříc lidem. Jsem přístupný jejich řešením. Tím zabráním odporu a pracovníci reagují pozitivně.“ Vybralo si ji 4 % manažerů a náleží k charitativnímu stylu řízení.

Porovnání stylů řízení učitelů a manažerů v oblasti chování při rozhodování je znázorněno v následujícím grafu (Graf 5).

Graf 5: Chování při rozhodování



Zdroj: Vlastní výzkum

#### Oblast č. 5 – „Chování při realizaci“

##### Učitelé

V oblasti chování při realizaci učitelé čtyřmi body nejčastěji hodnotili odpověď patřící charitativně řídicímu stylu: „Podporuji své studenty, kdykoliv to jde. Mé dveře jsou jim vždy otevřeny.“ S touto odpovědí se ztotožnilo 59 % pedagogů.

Dalším zastoupeným řídicím stylem byl styl liberální, který charakterizovala odpověď: „Promyslím si, jak udělat věc s co nejmenším úsilím.“ Tuto odpověď si jako nejvíce vhodnou vybralo 18 % učitelů.

Celkem 14 % učitelů dalo nejvíce bodů odpovědi charakterizující autoritativní řídicí styl: „Sám sebe vystavuji tlaku, protože jen vlastní disciplína přináší úspěch. Nastanou-li obtíže, zvýším vlastní pracovní nasazení.“

Nejméně zastoupená byla odpověď: „Jsem průběžně informován o záležitostech a určuji priority. Vzniklé problémy analyzuji a tím se neustále učím.“ Vybralo si ji 9 % učitelů a náleží ke kooperativnímu stylu řízení.

## Manažeři

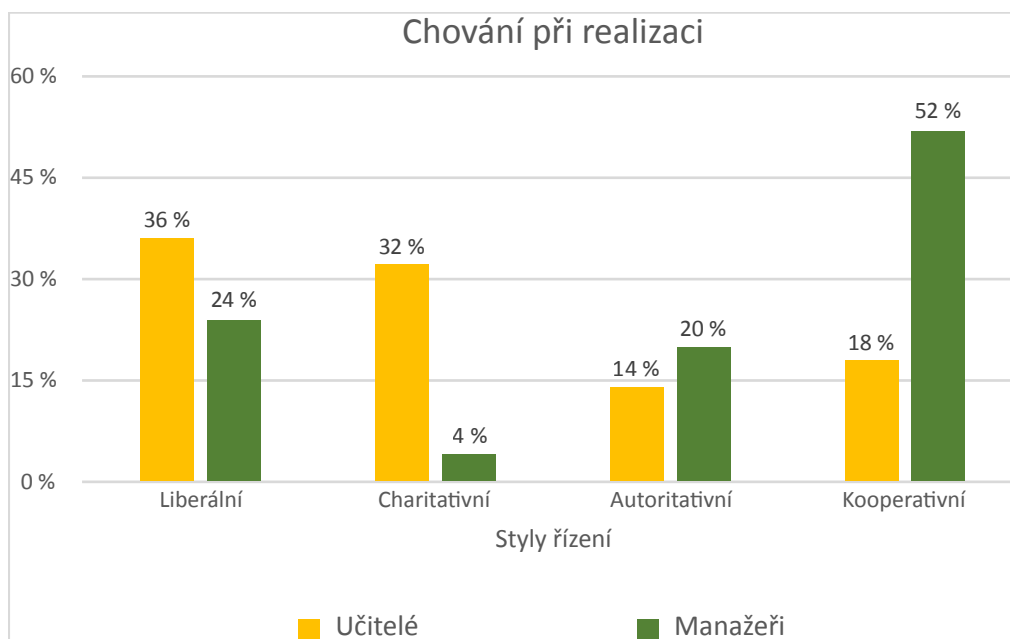
Manažeři se v oblasti chování při realizaci nejčastěji ztotožnili s odpovědí: „Jsem průběžně informován o záležitostech a určuji priority. Vzniklé problémy analyzuji a tím se neustále učím.“ Takto odpovědělo 64 % vedoucích pracovníků, kteří se tak řadí ke kooperativnímu stylu řízení. Celkem 24 % manažerů dalo nejvíce bodů odpovědi charakterizující autoritativní řídicí styl: „Sám sebe vystavuji tlaku, protože jen vlastní disciplína přináší úspěch. Nastanou-li obtíže, zvýším vlastní pracovní nasazení.“

Styl charitativní charakterizuje celkem 8 % manažerů s odpovědí: „Podporuji své spolupracovníky, kdykoliv to jde. Mé dveře jsou jim vždy otevřeny. Často vyřizuji věci sám, abych příliš nepřetěžoval ostatní.“

Styl liberálního řízení byl v této oblasti zastoupen 4 %. Odpověď zněla: „Promyslí si, jak udělat věc s co nejmenším úsilím.“

Porovnání stylů řízení učitelů a manažerů v oblasti chování při realizaci je patrné v grafu (Graf 6).

Graf 6: Chování při realizaci



Zdroj: Vlastní výzkum

## Oblast č. 6 – „Chování při kontrole“

### Učitelé

Nejčastěji volená odpověď v oblasti chování při kontrolování byla: „Kontroluji nenápadně. Musím-li kritizovat, činím tak proto, abych objasnil chyby. Kritický rozhovor je veden konstruktivně.“ Volilo ji 45 % učitelů a ukazuje na charitativní styl řízení.

S liberálním řídicím stylem se ztotožnilo 27 % učitelů. Odpověď zněla: „Nejraději bych žádnou kontrolu ani zpětnou vazbu nedělal.“

Dalším zastoupeným řídicím stylem byl styl kooperativní, který charakterizovala odpověď: „Kontroluji to, co student sám kontrolovat nemůže. Nejvíce se soustředuji na výsledky.“ Tuto odpověď si jako nejvíce vhodnou vybralo 23 % učitelů.

Autokratický styl řízení volilo 5 % učitelů. Ti si vybrali následující odpověď: „Má přímá kontrola je velmi přísná. Kontroluji průběžně, abych věděl, zda je třeba studentovu činnost korigovat.“

### Manažeři

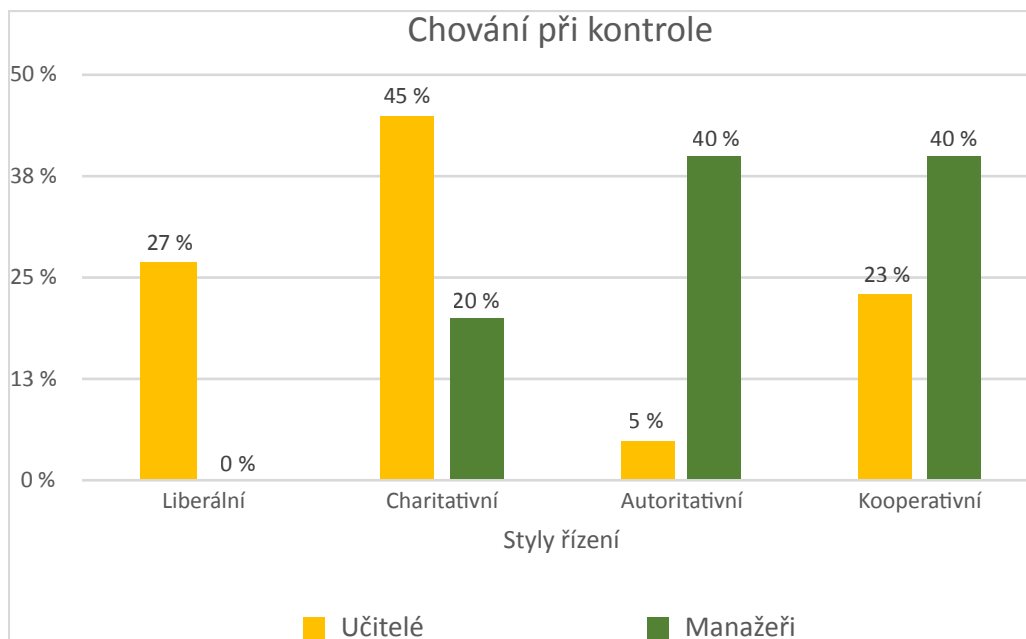
V oblasti chování při kontrole byly dvě nejčastěji volené odpovědi, a to odpověď určující styl kooperativní: „Kontroluji to, co pracovník sám kontrolovat nemůže. Nejvíce se soustředuji na výsledky.“ a odpověď určující styl autokratický: „Má kontrola je velmi přísná. Kontroluji průběžně, abych věděl, zda je třeba činnost korigovat nebo přijmout další opatření.“ Takto odpovědělo v každé skupině jednotlivého stylu 40 % manažerů.

S charitativním řídicím stylem se ztotožnilo 20 % manažerů. Odpověď byla: „Kontroluji nenápadně. Musím-li kritizovat, činím tak proto, abych objasnil chyby. Kritický rozhovor je veden konstruktivně.“

Styl liberálního řízení nebyl v této oblasti zastoupen žádným čtyřbodovým hodnocením. Odpověď zněla: „Mým úkolem je vytvořit kontrolní systém, který by fungoval automaticky, tedy bez mé osobní účasti.“

Porovnání stylů řízení učitelů a manažerů v oblasti chování při kontrole je znázorněno v následujícím grafu (Graf 7).

Graf 7: Chování při kontrole



Zdroj: Vlastní výzkum

#### Oblast č. 7 – „Chování při konfliktech“

##### Učitelé

V oblasti chování při konfliktech učitelé čtyřmi body nejčastěji hodnotili odpověď patřící charitativně řídicímu stylu: „Především se snažím, aby ke konfliktům nedocházelo. Když ale přesto vzniknou, snažím se lidi uklidnit a opět nastolit přátelskou atmosféru.“ S touto odpovědí se ztotožnilo 59 % pedagogů.

Dalším zastoupeným řídicím stylem byl styl kooperativní, který charakterizovala odpověď: „Když dojde ke konfliktu, snažím se zjistit příčinu a se všemi zúčastněnými ji prodiskutovat.“ Tuto odpověď si jako nejvíce vhodnou vybralo 18 % učitelů.

Celkem 14 % učitelů dalo nejvíce bodů odpovědi charakterizující autoritativní řídicí styl: „Konflikt se vyřeší jen tehdy, když každý jasně vysloví svůj názor.“

Nejméně zastoupená byla odpověď: „Když dojde k rozdílu v názorech nebo ke konfliktu, snažím se zůstat neutrální a nezapojuji se do diskuse.“ Vybralo si ji 9 % učitelů a náleží k liberálnímu stylu řízení.

### Manažeři

Manažeři se v oblasti chování při konfliktech nejčastěji ztotožnili s odpovědí: „Když dojde ke konfliktu, snažím se zjistit příčinu a se všemi zúčastněnými ji prodiskutovat.“ Takto odpovědělo 60 % vedoucích pracovníků. Řadí se ke kooperativnímu stylu řízení.

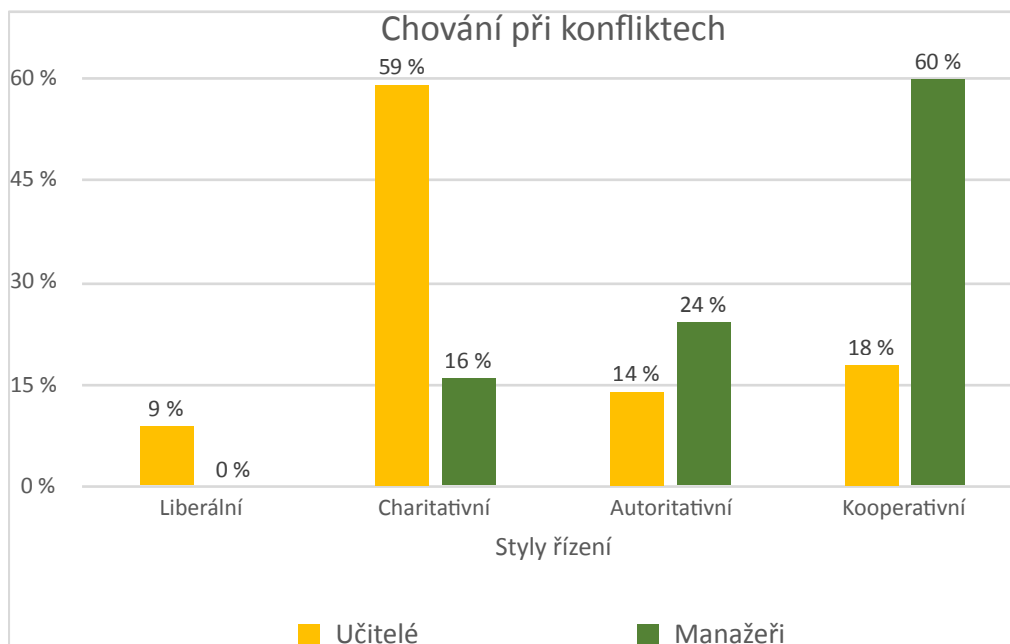
Celkem 24 % manažerů dalo nejvíce bodů odpovědi charakterizující autoritativní řídicí styl: „Konflikt se vyřeší jen tehdy, když každý jasně vysloví svůj názor.“

Styl charitativní charakterizuje celkem 16 % manažerů s odpovědí: „Především se snažím, aby ke konfliktům nedocházelo. Když ale přesto vzniknou, snažím se lidi uklidnit a opět nastolit přátelskou atmosféru.“

Styl liberálního řízení opět nebyl v oblasti chování při konfliktech zastoupen. Odpověď zněla: „Když dojde k rozdílu v názorech nebo ke konfliktu, snažím se zůstat neutrální a nezapojuji se do diskuse.“

Porovnání stylů řízení učitelů a manažerů v oblasti chování při konfliktech je znázorněno v grafu (Graf 8).

Graf 8: Chování při konfliktech

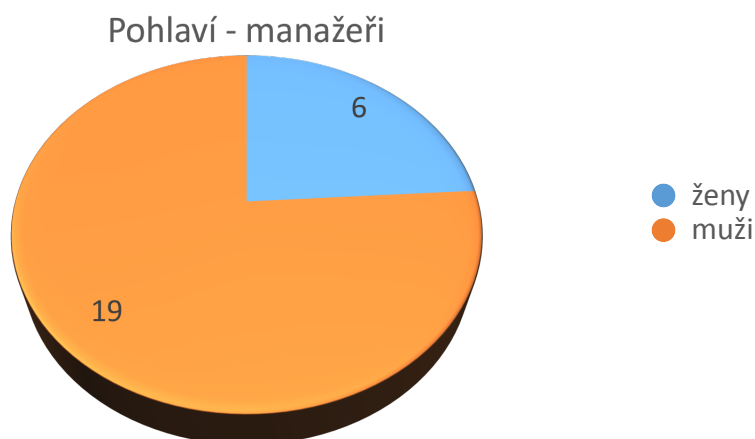


Zdroj: Vlastní výzkum

#### 4.4.3. Charakteristika vzorku respondentů

Z grafu (graf 9) je patrné, že respondenti z řad manažerů byli převážně muži. Na dotazníky odpovědělo 76 % mužů a jen 24 % žen.

Graf 9: Pohlaví - manažeři

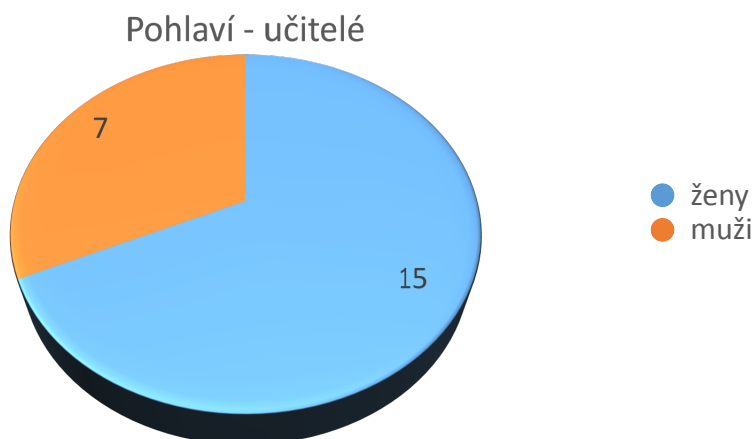


Zdroj: Vlastní výzkum



Následující graf (Graf 10) nám ukazuje, že u pedagogů byly zase více zastoupeny ženy. V dotazníkovém šetření odpovídalo celkem 68 % žen a 32 % mužů.

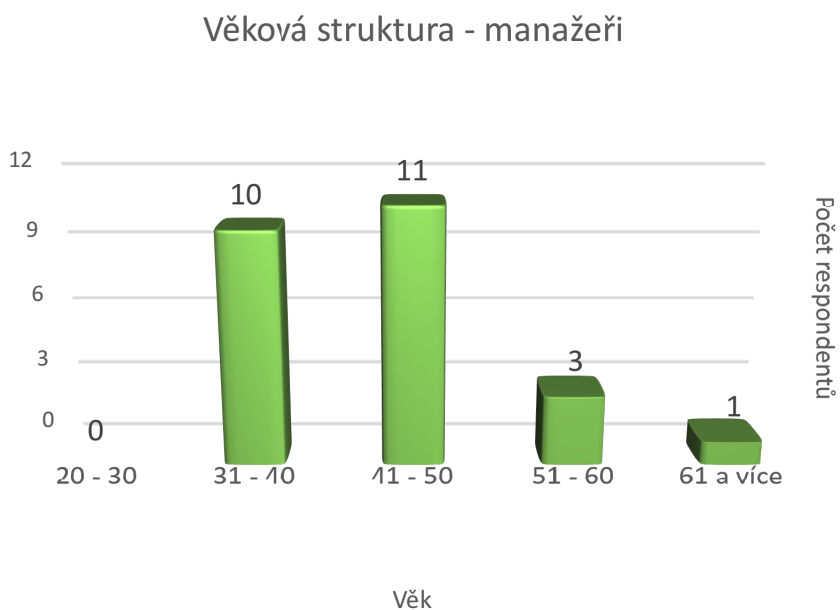
Graf 10: Pohlaví - učitelé



Zdroj: Vlastní výzkum

Rozložení věkových skupin u manažerů je patrné z následujícího grafu (Graf 11). Nejpočetněji zastoupenou věkovou skupinou je věk 41-50 let, a to 44 % manažerů. 40 % respondentů z řad manažerů bylo ve věkové skupině 31-40 let, 12% ve věkové skupině 51-60 let a 4 % ve skupině 61 let a více. Věková skupina 20-30 let nebyla zastoupena žádným respondentem.

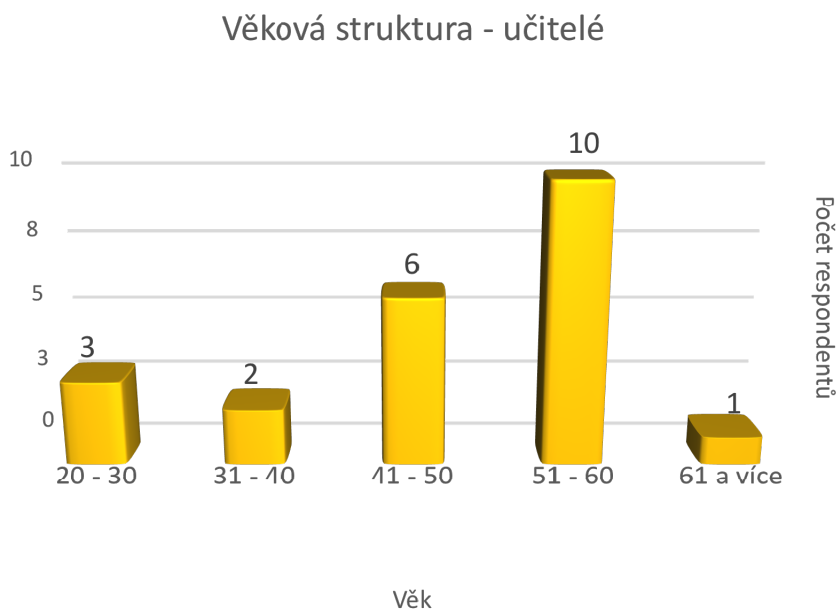
Graf 11: Věková struktura - manažeři



Zdroj: Vlastní výzkum

Věková struktura u pedagogů je znázorněna v dalším grafu (Graf 12). Zde je nejvyšší počet respondentů ve věkové kategorii 51–60 let, a to celkem 45 %. Věková kategorie 41-50 let je zastoupena 27 %, věková kategorie 20–30 let 14 %, věková kategorie 31–40 let 9 % a nejméně byla zastoupena kategorie 61 let a více, a to 5 %.

Graf 12: Věková struktura - učitelé



Zdroj: Vlastní výzkum

#### 4.4.4. Potvrzení nebo zamítnutí předpokládaných tvrzení

Při zpracování této práce byly vysloveny dvě hypotézy, které měly být touto prací potvrzeny nebo zamítnuty. Tato tvrzení jsou:

1. Mezi stylem vedení zaměstnanců ve firmě a vedení žáků ve třídě není žádný rozdíl
2. U obou zkoumaných skupin převažuje především kooperativní styl řízení

*Hypotéza 1* – Mezi stylem vedení zaměstnanců ve firmě a vedení žáků ve třídě není žádný rozdíl.

*Toto tvrzení se zamítlo.* Při tomto zjišťování se potvrdilo, že nejvíce pedagogů inklinuje k charitativnímu stylu řízení, zatímco manažerům je nejbližší styl kooperativní.

*Hypotéza 2* - U obou zkoumaných skupin převažuje především kooperativní styl řízení.

*Toto tvrzení se potvrdilo jen částečně.* U skupiny pedagogů se hypotéza nepotvrdila, nejvíce zastoupeným stylem řízení byl styl charitativní. Inklinuje k němu 36 % dotázaných učitelů. U skupiny manažerů se hypotéza potvrdila. Převažuje opravdu kooperativní styl řízení, a to u velké většiny dotázaných manažerů. Kooperativně řídicí styl se potvrdil u 60 % vedoucích pracovníků.

Z dotazníku je patrné, že u manažerů převažuje z velké většiny styl kooperativní, který se jeví jako neoptimálnější řídicí styl. Vždy ale záleží na konkrétních podmínkách. Tímto způsobem řízení se vedoucí pracovníci orientují podle situace buď na mezilidské vztahy, nebo na výkony a tím zajišťují efektivní dosažení cílů. U učitelů byl nejvíce zastoupeným stylem styl charitativní, který vidí hlavně lidský element. Z mého pohledu je toto při práci s dětmi správné. Při tomto stylu řízení ale vzniká ohrožení, že se ne vždy povede dosáhnout daného věcného cíle. Učitelé by měli do tohoto stylu řízení více zapojit sledování priorit a měli by mít jasnou představu o tom, čeho chtějí dosáhnout

a opravdu tento cíl naplňovat. V těsném závěsu za charitativním stylem řízení byl u pedagogů také kooperativní styl řízení. Bylo by zajímavé, porovnat výsledky v několika oblastech u učitelů z těchto dvou skupin. Toto bohužel již není možné uskutečnit v rámci této bakalářské práce. Z vlastního úsudku mi ale vyplývá, že větší efektivitu pedagogické práce budou zaujímat zástupci právě kooperativního řídicího stylu.

Dále je velmi zajímavé, že u skupiny manažerů byl hned po kooperativně řídicím stylem dalším nejvíce zastoupeným stylem, styl autoritativní. Naproti tomu u učitelů byl naopak nejméně zastoupeným stylem. Nabízí se zde vysvětlení, že cíle manažerů jsou prioritně orientovány na zisk firmy a použitím autoritativního stylu řízení, se může v krátkodobém hledisku těchto cílů dosáhnout. Při užívání tohoto stylu v delším časovém období, ale jeho efektivita spíše upadá. Nejspíše z tohoto důvodu není autoritářský styl u pedagogů moc využíván. Vedoucí pracovníci si musí při použití tohoto stylu uvědomovat, že jeho užívání může být velmi krátkozraké a že k dosažení vytyčených cílů je mnohem lepší a efektivnější zvolit méně autokratický přístup.

Nejméně zastoupeným stylem u manažerů byl styl liberální, a to pouhými 4 %. U pedagogů byl naopak tento styl zastoupen 23 % a byl v těsném závěsu hned po kooperativním řídicím stylem. Tento styl uplatňuje jasná pravidla a jeho zastánci dbají na přesné dodržování předpisů. Bohužel ale sami příliš neovlivňují dosažení cílů. Stejně jako u charitativního stylu řízení, který byl u pedagogů nejvíce zastoupen. Z dotazníkového šetření je tedy jasně vidět, že pedagogové inklinují k tomu, že nejdou příliš za dosažením věcného cíle. V této oblasti by mohl být tedy prostor pro jejich vzdělávání.

## 5. Závěr

Pro úspěšný rozvoj firmy či úspěšné vzdělávání a rozvoj studentů je třeba naplnit řadu faktorů. Jedním z nejdůležitějších je ale jistě ten, kdo a jak skupinu zaměstnanců či studentů povede. I když všechny ostatní faktory budou efektivně a dobře zvoleny a nastaveny, tento jediný může celé úsilí zhatit. Proto je velmi důležitý a proto bylo téma této bakalářské práce zaměřeno na analýzu a komparaci stylů vedení žáků a zaměstnanců. Hlavním cílem této bakalářské práce bylo porovnání stylů vedení žáků a zaměstnanců, možná vzájemná inspirace těchto dvou skupin a navržení případného zlepšení.

Jak již bylo popsáno v literární rešerši, do stylu vedení se velmi úzce promítá styl řízení. Jednotlivé styly řízení byly popsány v teoretické části bakalářské práce. Dále byl podrobně popsán třídní management, definovány jeho jednotlivé fáze a byl porovnán s firemním managementem. Jedním ze základních procesů řízení je stanovování cílů a tato problematika byla popsána v další kapitole, která byla zaměřena i na stanovování výukových cílů. Vedoucími dovednostmi, na které je zvláště v dnešní době kladen velký důraz, jsou motivace a komunikace. Tyto dvě oblasti byly také nastudovány v odborné literatuře a následně popsány v dalších kapitolách teoretické části.

V praktické části bylo provedeno dotazníkové šetření týkající se jednotlivých stylů řízení jak v učitelské, tak manažerské praxi. Bylo zkoumáno sedm oblastí, a to *stanovování cílů, plánování, nápady a návrhy, rozhodování, realizace, kontrola a konflikty*. Dotazníkové šetření bylo vyhodnoceno, následná zjištění shrnuta, porovnána a na jejich základě navrhnutá oblast vzdělávání u obou skupin.

Na začátku práce byly stanoveny dvě hypotézy. První hypotéza byla zamítnuta, druhá hypotéza byla potvrzena jen částečně. První hypotéza „Mezi stylem vedení zaměstnanců ve firmě a žáků ve třídě není žádný rozdíl“ byla zamítnuta na základě dotazníkového šetření, kdy nejvíce manažerů inklinovalo ke kooperativně řídicímu stylu, zatímco pedagogové ke stylu charitativnímu. Druhá hypotéza „U obou zkoumaných skupin převažuje především kooperativní styl řízení“ se potvrdila jen u skupiny manažerů, kde tento styl řízení byl opravdu zastoupen nejčastěji. U skupiny pedagogů převládal charitativní styl řízení. V závěru práce byly oběma skupinám doporučeny návrhy, v jakých oblastech je prostor pro zlepšení jejich způsobu vedení.

## 6. Použitá literatura

ARMSTRONG, Michael a Tina STEPHENS. *Management a leadership*. Praha: Grada Publishing, 2008, 272 s. ISBN 978-80-247-2177-4.

BUNEŠOVÁ, Marie a Drahoš VANĚČEK. *Technika zpracování bakalářských a diplomových prací*. České Budějovice, 2008

ČÁP, Jan a Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČERNÝ, Vojtěch. *Jak jednat s různými typy lidí + DVD, příručka pro manažery a běžný život*. Brno: Computer press, 2009, 260 s. ISBN 978-80-251-2093-4.

DĚDINA, Jiří a Václav CEJTHAMR. *Management a organizační chování*. Praha: Grada, 2005, 340 s. ISBN 80-247-1300-4.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a kol. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vydání, Praha: C. H. Beck, 2012, 559 s. ISBN 978-80-7400-347-9.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence, Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus, 2002, 336 s. ISBN 978-80-7359-334-6.

HALÍK, Jiří. *Vedení a řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2008, 128 s. ISBN 978-80-247-2475-1.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1 Praha: Grada, 2014, 223 s. ISBN 978-80-247-3704-1.

HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009, 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOTLER, Philip a Kevin Lane KELLER. *Marketing management: 4. evropské vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 788 s. ISBN 978-80-247-1359-5.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

MAREŠ Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 161 s. ISBN 80-04-21854-7.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada, 2005, 172 s. ISBN 80-247-0738-1.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4. vyd. Praha: Grada, 2011, 157 s. ISBN 978-80-247-3664-8.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, 288 s. ISBN 80-85866-33-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

## 7. Seznam tabulek a grafů

### Tabulky

Tabulka 1: Vzor přiřazení odpovědí pro zjištění stylu.....	41
Tabulka 2: Rozdělení respondentů učitelů podle stylu řízení.....	43
Tabulka 3: Rozdělení respondentů manažerů podle stylu řízení.....	43

### Grafy

Graf 1: Výsledky jednotlivých stylů řízení.....	44
Graf 2: Chování při stanovení cílů.....	46
Graf 3: Chování při plánování.....	48
Graf 4: Chování při hledání nápadů.....	50
Graf 5: Chování při rozhodování.....	52
Graf 6: Chování při realizaci.....	53
Graf 7: Chování při kontrole.....	55
Graf 8: Chování při konfliktech.....	57
Graf 9: Pohlaví – manažeři.....	57
Graf 10: Pohlaví – učitelé.....	58
Graf 11: Věková struktura – manažeři.....	59
Graf 12: Věková struktura – učitelé.....	59



## **8. Seznam příloh**

Příloha 1: Dotazník pro učitele

Příloha 2: Dotazník pro manažery

## **Přílohy**

Příloha 1

### **Dotazník pro učitele**

Dobrý den,

jmenuji se Zuzana Pecková, jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a zpracovávám svou bakalářskou práci na téma „Analýza a komparace stylů vedení žáků a zaměstnanců.“ Věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Veškeré údaje jsou anonymní a budou použity pouze pro potřeby této práce. Posuďte prosím, co je pro vás obvyklé při stanovení cílů, při plánování, při hledání nápadů, při rozhodování, při realizaci rozhodnutí, při kontrole a řešení konfliktů. U každého z uvedených okruhů máte k dispozici čtyři tvrzení. Přiřaďte 4 body tomu, které nejvíce vystihuje vaše chování, 3 body tomu, které vám vyhovuje na druhém místě, 2 body tomu, které hodnotíte až na místě třetím a nakonec 1 bod nejméně vyhovujícímu.

Děkuji Vám za spolupráci.

Zuzana Pecková

#### **1) Chování při stanovení cílů**

- a) Cíl kladu co nejvýše a určuji co nejkratší termíny. Jen při vysoké "výzvě" podávají studenti dobré výkony.
- b) Student by si měl určit cíl sám, protože se pak víc namáhá. Proto formuluji cíle velmi obecně.
- c) Důležitější než tvorba cílů je to, aby studenti plnili své povinnosti, plynoucí z popisu cílů předmětu a školy.
- d) Pravidelně diskutuji se studenty o jejich cílech, aby bylo možné spojit individuální cíle a cíle školy. Studenti by měli úkolům rozumět a akceptovat je.

## **2) Chování při plánování**

- a) Dělán plány pouze pokud to situace vyžaduje. Myslím si, že každý student by se měl "prokousat" sám.
- b) Plánuji tak, aby byl zajištěn dlouhodobý rozvoj. Plány by měly být dobře promyšleny a měly by aktivizovat studenty.
- c) Dělán návrhy, ale zároveň důvěřuji schopnostem studentů, kterým dávám velký prostor.
- d) Plánuji jen do té míry, pokud to považuji za nutné. Pak ale dbám na dodržení plánů.

## **3) Chování při hledání nápadů**

- a) Když posuzuji nápady a návrhy ostatních, snažím se být neutrální.
- b) Naslouchám a hledám nové nápady. Mám sice jasnou představu, jsem ale kdykoliv připraven změnit svůj názor díky lepšímu návrhu.
- c) Inklinuji k tomu, že přebírám nápady a návrhy ostatních a neprosazuji vlastní.
- d) Prosazuji své návrhy, i když se mnou ostatní nesouhlasí.

## **4) Chování při rozhodování**

- a) Při rozhodování se snažím co nejvíce vyjít vstříc studentům. Jsem přístupný jejich řešením. Tím zabráním odporu a studenti reagují pozitivně.
- b) Snažím se zapojit i studenty, ale když celý proces dlouho trvá, navrhnou vlastní řešení.
- c) Rozhoduji na základě svých znalostí a zkušeností. Vždyť za výsledek jsem osobně zodpovědný.
- d) Se studenty pracuji na tom, abychom přijali optimální rozhodnutí.

### **5) Chování při realizaci**

- a) Sám sebe vystavuji tlaku, protože jen vlastní disciplína přináší úspěch. Nastanou-li obtíže, zvýším vlastní pracovní nasazení.
- b) Podporuji své studenty, kdykoliv to jde. Mé dveře jsou jim vždy otevřeny.
- c) Promyslím si, jak udělat věc s co nejmenším úsilím.
- d) Jsem průběžně informován o záležitostech a určuji priority. Vzniklé problémy analyzuji a tím se neustále učím.

### **6) Chování při kontrole**

- a) Kontroluji to, co student sám kontrolovat nemůže. Nejvíce se soustřeďuji na výsledky.
- b) Má přímá kontrola je velmi přísná. Kontroluji průběžně, abych věděl, zda je třeba studentovu činnost korigovat.
- c) Kontroluji nenápadně. Musím-li kritizovat, činím tak proto, abych objasnil chyby. Kritický rozhovor je veden konstruktivně.
- d) Nejraději bych žádnou kontrolu ani zpětnou vazbu nedělal.

### **7) Chování při konfliktech**

- a) Především se snažím, aby ke konfliktům nedocházelo. Když ale přesto vzniknou, snažím se lidi uklidnit a opět nastolit přátelskou atmosféru.
- b) Když dojde k rozdílu v názorech nebo ke konfliktu, snažím se zůstat neutrální a nezapojuji se do diskuse.
- c) Když dojde ke konfliktu, snažím se zjistit příčinu a se všemi zúčastněnými ji prodiskutovat.
- d) Konflikt se vyřeší jen tehdy, když každý jasně vysloví svůj názor.

**Vaše pohlaví**

- a) muž
- b) žena

**Váš věk**

- a) 20 – 30 let
- b) 31 – 40 let
- c) 41 – 50 let
- d) 51 – 60 let
- e) 61 let a více

Příloha 2

**Dotazník pro manažery**

Dobrý den,

jmenuji se Zuzana Pecková, jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a zpracovávám svou bakalářskou práci na téma „Analýza a komparace stylů vedení žáků a zaměstnanců.“ Věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Veškeré údaje jsou anonymní a budou použity pouze pro potřeby této práce. Posuďte prosím, co je pro vás obvyklé při stanovení cílů, při plánování, při hledání nápadů, při rozhodování, při realizaci rozhodnutí, při kontrole a řešení konfliktů. U každého z uvedených okruhů máte k dispozici čtyři tvrzení. Přiřadte 4 body tomu, které nejvíce vystihuje vaše chování, 3 body tomu, které vám vyhovuje na druhém místě, 2 body tomu, které hodnotíte až na místě třetím a nakonec 1 bod nejméně vyhovujícím.

Děkuji Vám za spolupráci.

Zuzana Pecková

### **1) Chování při stanovení cílů**

- a) Cíl kladu co nejvýše a určuji co nejkratší termíny. Jen při vysoké "výzvě" podávají pracovníci dobré výkony.
- b) Pracovník by si měl určit cíl sám, protože se pak víc namáhá. Proto formuluji cíle velmi obecně.
- c) Důležitější než tvorba cílů je to, aby pracovníci plnili své povinnosti, plynoucí z popisu práce.
- d) Pravidelně diskutuji s pracovníky o jejich cílech, aby bylo možné spojit individuální a podnikové cíle. Zaměstnanci by měli úkolům rozumět a akceptovat je.

### **2) Chování při plánování**

- a) Dělán plány pouze pokud to situace vyžaduje. Myslím si, že každý pracovník by se měl "prokousat" sám.
- b) Plánuji tak, aby byl zajištěn dlouhodobý rozvoj. Plány by měly být dobře promyšleny a měly by aktivizovat pracovníky.
- c) Dělán návrhy, ale zároveň důvěřuji schopnostem pracovníků, kterým dávám velký prostor.
- d) V plánech se soustřeďuji na plánování zisku a nákladů. Plánuji ale jen do té míry, pokud to považuji za nutné. Pak ale dbám na dodržení plánů.

### **3) Chování při hledání nápadů**

- a) Když posuzuji nápady a návrhy ostatních, snažím se být neutrální.
- b) Naslouchám a hledám nové nápady. Mám sice jasnou představu, jsem ale kdykoliv připraven změnit svůj názor díky lepšímu návrhu.
- c) Inklinuji k tomu, že přebírám nápady a návrhy ostatních a neprosazuji vlastní.

d) Prosazují své návrhy, i když se mnou ostatní nesouhlasí.

#### **4) Chování při rozhodování**

a) Při rozhodování se snažím co nejvíce vyjít vstříc lidem. Jsem přístupný jejich řešením. Tím zabráním odporu a pracovníci reagují pozitivně.

b) Snažím se zapojit ostatní, ale když celý proces dlouho trvá, navrhu vlastní řešení.

c) Rozhoduji na základě svých znalostí a zkušeností. Vždyť za výsledek jsem osobně zodpovědný. Značnou energii pak věnuji prosazení rozhodnutí.

d) S pracovníky pracuji na tom, abychom přijali optimální rozhodnutí.

#### **5) Chování při realizaci**

a) Sám sebe vystavuji tlaku, protože jen vlastní disciplína přináší úspěch. Nastanou-li obtíže, zvýším vlastní pracovní nasazení.

b) Podporuji své spolupracovníky, kdykoliv to jde. Mé dveře jsou jim vždy otevřeny. Často vyřizuji věci sám, abych příliš nepřetěžoval ostatní.

c) Promyslím si, jak udělat věc s co nejmenším úsilím.

d) Jsem průběžně informován o záležitostech a určuji priority. Vzniklé problémy analyzuji a tím se neustále učím.

#### **6) Chování při kontrole**

a) Kontroluji to, co pracovník sám kontrolovat nemůže. Nejvíce se soustřeďuji na výsledky.

b) Má přímá kontrola je velmi přísná. Kontroluji průběžně, abych věděl, zda je třeba činnost korigovat nebo přijmout další opatření.

c) Kontroluji nenápadně. Musím-li kritizovat, činím tak proto, abych objasnil chyby. Kritický rozhovor je veden konstruktivně.

d) Mým úkolem je vytvořit kontrolní systém, který by fungoval automaticky, tedy bez mé osobní účasti.

### **7) Chování při konfliktech**

a) Především se snažím, aby ke konfliktům nedocházelo. Když ale přesto vzniknou, snažím se lidi uklidnit a opět nastolit přátelskou atmosféru.

b) Když dojde k rozdílu v názorech nebo ke konfliktu, snažím se zůstat neutrální a nezapojuji se do diskuse.

c) Když dojde ke konfliktu, snažím se zjistit příčinu a se všemi zúčastněnými ji prodiskutovat.

d) Konflikt se vyřeší jen tehdy, když každý jasně vysloví svůj názor.

### **Vaše pohlaví**

a) muž

b) žena

### **Váš věk**

a) 20 – 30 let

b) 31 – 40 let

c) 41 – 50 let

d) 51 – 60 let

e) 61 let a více